

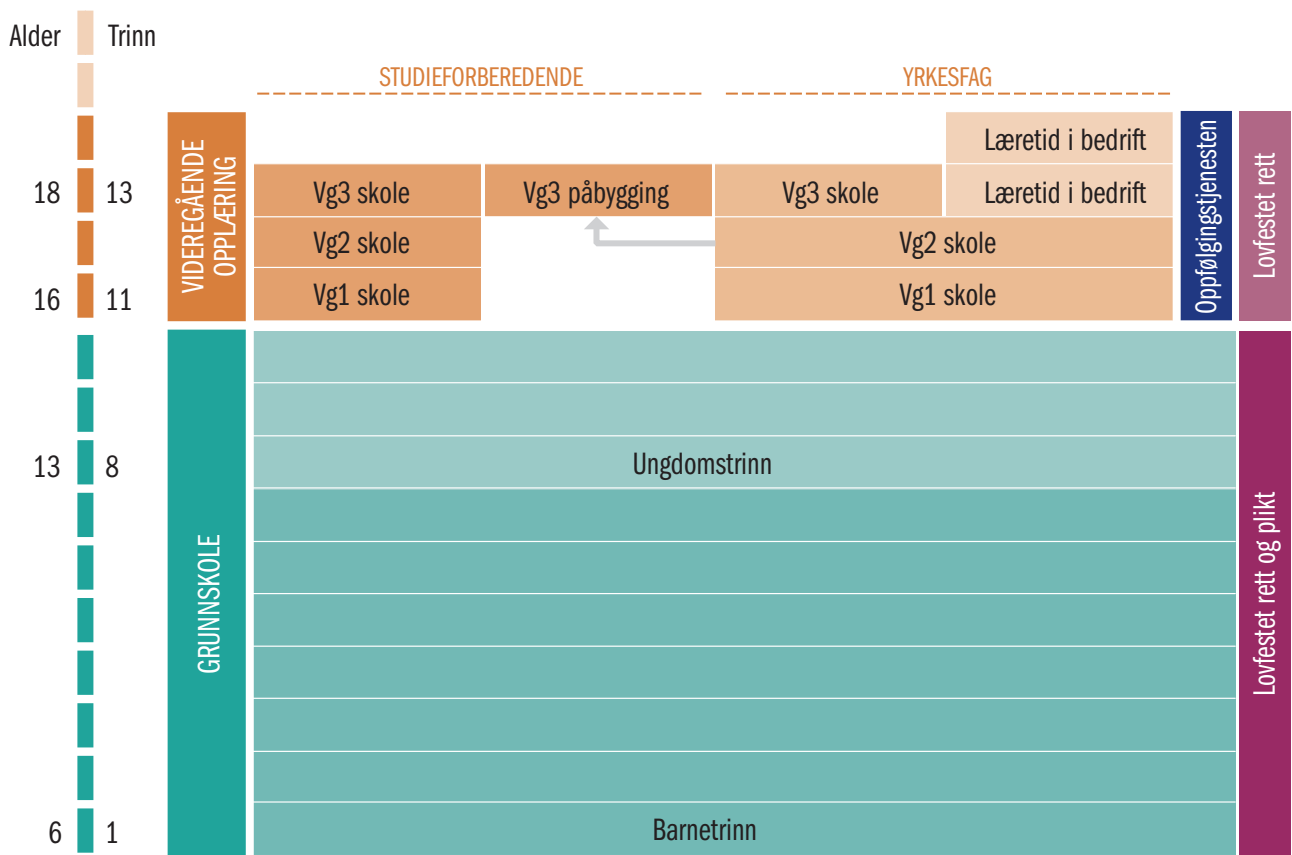
# Utdanningsspeilet

2008

Tall og analyse av  
grunnopplæringen i Norge



# Grunnopplæringen i Norge



# Forord

Årets utgave av Utdanningsspeilet viser at norsk skole på mange områder er preget av stabilitet. Stabilitet er positivt, fordi det skaper forutsigbarhet i planleggingen. Men stabilitet kan det også være et uttrykk for at nødvendige endringer ikke går så raskt som vi ønsker. I Elevundersøkelsen ser vi for eksempel at mobbetallene ikke endrer seg i riktig retning. Vi ser også at skoler som jobber målrettet med læringsmiljøet, oppnår bedre læringsresultater.

Innføringen av Kunnskapsløftet har skjedd gradvis fra høsten 2006, og Utdanningsdirektoratet følger reformen gjennom en omfattende evaluering. På denne måten kan vi måle reformens effekter og gjøre endringer underveis. Rapportene som har kommet så langt, viser blant annet at mange skoleeiere har hatt vanskeligheter med å utforme gode lokale læreplaner for reformen. Derfor er Utdanningsdirektoratet i full gang med å utarbeide veiledere til læreplaner og læreplanarbeidet.

I år har det kommet to viktige internasjonale studier, *Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS 2007* og *Teaching and Learning International Survey - TALIS 2008*. TIMSS viser klare forbedringer i norske elevers faglige prestasjoner, men fortsatt er prestasjonene i matematikk og naturfag på fjerde og åttende trinn svake i et internasjonalt perspektiv.

I TALIS kommer det frem at de aller fleste norske lærere trives godt i jobben, og at de har et godt forhold til elevene. Det er et positivt grunnlag både for bedre læringsresultater og for bedre rekruttering til læreryrket.

Kunnskapsløftet har så langt endret læreplanene og rammene for opplæringen. Nå satses det bredt på menneskene i skole-systemet. Det er etablert tidenes største satsing på lærerutdanning og læreryrket. Alle som har interesser i, og innflytelse på utdanningen og yrket har gått sammen i et forpliktende partnerskap. Dette partnerskapet skal sikre tett, involverende, målrettet og insisterende oppfølging. Allerede nå ser vi resultater av satsingen. Våren 2009 er det nesten 35 prosent flere søkere til allmennlærerutdanningen og 16 prosent økning til faglærerutdanningene, sammenliknet med i fjor. Dette tror vi er starten på en statusheving av læreryrket.

Utdanningspeilet er direktoratets viktigste samlede bidrag til formidling av statistikk og forskning på utdanningsfeltet. Jeg er sikker på at årets utgave også vil være et viktig bidrag til utviklingsarbeidet på skolene.

God lesning!



Petter Skarheim

Petter Skarheim  
Direktør  
Utdanningsdirektoratet



# Innhold

<b>Forord</b>	1	<b>4 Læringsmiljøet</b>	63
<b>Noen blikk i Utdanningsspeilet</b>	3	4.1 Brukarundersøkingar frå Utdanningsdirektoratet	64
<b>1 Fakta om grunnpoplæringa</b>	15	4.2 Samanhengen mellom læringsmiljø og læringsresultat	65
1.1 Elever i grunnskolen	16	4.3 Arbeidsmiljøet til elevane	66
1.2 Voksne i grunnskolen	19	4.4 Førebygging og kartlegging av mobbing	67
1.3 Grunnskoler	20	4.5 Organisering av miljø for læring	69
1.4 Elever og lærlingar i videregående opplæring	21	4.6 Bruk av læremiddel	71
1.5 Voksne i videregående opplæring	22	4.7 Samarbeid mellom skule og heim	72
1.6 Videregående skoler	23	4.8 Elevmedverknad og elevdemokrati	72
1.7 Assistenter, lærere og ledere	23	4.9 Vurdering og rettleiing	73
1.8 Utdanningsnivået i Norge	25	4.10 Resultat frå TALIS-undersøkinga 2008	73
<b>2 Ressursar</b>	27	<b>5 Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring</b>	75
2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnpoplæringa	28	5.1 Utdanningsvalg	76
2.2 Kommunale utgifter til grunnskulen	28	5.2 Søkere til videregående opplæring i offentlige skoler	77
2.3 Fylkeskommunale utgifter til vidaregåande opplæring	35	5.3 Elever, lærlingar og lærekandidater i videregående opplæring	80
2.4 Ressursar til kompetanseutvikling	38	5.4 Overganger, opphold, gjennomføring og kompetanseoppnåelse	85
2.5 Ressursbruken i Noreg til utdanning i eit nasjonalt og eit internasjonalt perspektiv	39	<b>6 Kvalitetsutvikling</b>	95
<b>3 Læringsresultater</b>	41	6.1 Vurdering og læring	96
3.1 Resultater fra TIMSS 2007	42	6.2 Internasjonale tendensar	98
3.2 Norske elevers kompetanse og holdningar til natur og miljøvern – resultater fra PISA 2006	49	6.3 Undervegsvurdering i fag	99
3.3 Nasjonale prøver for 5. og 8. trinn	50	6.4 På veg mot ei rettferdig sluttvurdering	103
3.4 Karakterstatistikken for grunnskolen 10. trinn	53	6.5 Rolla til skuleleiaren og skuleeigaren i arbeidet med vurdering	106
3.5 Karakterstatistikken for den vidaregåande skolen	56	<b>Referansar</b>	107
3.6 Resultater fra fagopplæringa	58	<b>Figurer og tabellar</b>	113
		<b>Vedlegg</b>	116

# Noen blikk i Utdanningsspeilet



# Strukturert engasjement

**Undersøkelser viser til manglende systematikk i vurderingspraksisen i den norske skolen. I Førde kommune har skoleeier, skoleledere og lærere gjort et felles løft for å få til en mer faglig og rettferdig vurdering av elevene.**

Evalueringen av *Reform 97* viste at tilbakemeldingskulturen på elevenes prestasjoner i den norske skolen var preget av lite systematikk, særlig på barnetrinnet. I tillegg har analyser fra de siste års elevundersøkelser vist til funn som tyder på at flere elever ikke får faglig relevante tilbakemeldinger, som gir informasjon om hva de bør gjøre for å bli bedre. Dette gjelder de fleste fagene.

## Felles utvikling i Førde kommune

I de senere år er det iverksatt flere nasjonale tiltak som har til hensikt å systematisere vurderingspraksisen i den norske skolen. Ett av tiltakene er prosjekt *Bedre vurderingspraksis*. I Førde kommune har fire barneskoler deltatt i prosjektet. Skolene har prøvd ut ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy måloppnåelse i fagene norsk, mat og helse, matematikk og samfunnsfag. Kommunens prosjektleder, Turid Hatlem, forteller at det i begynnelsen var utfordrende å forstå de definerte kjennetegnene som skolene skulle jobbe med.

«Mens kompetansemålene sier noe om hva som skal nås, beskriver kjennetegnene i hvilken grad elevene mestrer kompetansemålene. Blant annet for å klargjøre dette valgte vi å arrangere et oppstartseminar for lærerne som deltok i prosjektet. Lærerne fikk i oppgave å ta med seg et elevarbeid de allerede hadde vurdert, og på seminaret jobbet vi med å vurdere arbeidet opp mot de fastsatte kjennetegnene,» sier Hatlem.

Gjennom deltagelse i prosjektet har skolene skapt et fellesskap rundt vurderingsarbeidet. Dette blir stadig vektlagt positivt av prosjektdeltakerne.

«Et av de viktigste resultatene vi har oppnådd, er at skolene har jobbet sammen i prosjektarbeidet. Dette har gitt et utvidet kollegium blant lærere og skoleledere som gir en felles skoleutvikling, og som er til det beste for elevene i kommunen,» sier Hatlem.

Hatlem er en aktiv og engasjert pådriver som besøker skolene så ofte hun kan. Fem ganger i året arrangeres det fellessamlinger for prosjektskolene. Her går de igjennom de arbeidskravene som lærerne skal ha løst mellom samlingene.

«Fellessamlingene er viktige fordi vi på tvers av skolene har fått en arena for tolkningsfellesskap og erfaringsutveksling. Jeg mener denne organiseringen har vært en god strategi for å holde prosjektet levende for alle de involverte. Vi valgte dessuten å bruke rektorene som møteledere det første halvåret. Det førte nok til at både samlingene og arbeidskravene ble forpliktende for alle. Rektorene deltar på seminarer fremdeles, men ikke som møteledere,» sier Hatlem.

## Tydligere tilbakemeldinger

To av Førde-skolene, Flatene og Halbrend, ligger naturskjønt til, ti minutters gange fra Førde sentrum. På Flatene skule er elevene på fjerde trinn i ferd med å slutføre et prosjekt hvor elevene parvis har produsert en film på datamaskin av egne tegninger. Nå vurderer gruppene seg selv i forhold til fastsatte mål. Elevene får deretter tilbakemelding av læreren på egen vurdering.

## Prosjekt Bedre vurderingspraksis

Prosjekt Bedre vurderingspraksis har fra våren 2007 til våren 2009 arbeidet for å få til en tydeligere forskrift om vurdering, økt kompetanse i vurdering samt en faglig relevant og mer rettferdig vurdering av elevenes arbeid.

For å få realisert dette, ble det satt i gang en utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i et utvalg fag. Totalt har 33 skoleeiere og 77 lærersteder fordelt på alle fylker deltatt for blant annet å gi direktoratet råd om det bør innføres nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fag. Utprøvingen har omfattet fire ulike modeller.

På bakgrunn av erfaringer fra lærerstedene og fra følgeforskningen ved Universitetet i Oslo ga Utdanningsdirektoratet i juni 2009 en anbefaling til Kunnskapsdepartementet om videre arbeid for en faglig og mer rettferdig vurderingspraksis.

Les mer om Bedre vurderingspraksis i kapittel 6.



Turid Hatlem, prosjektleder  
Førde kommune



Cedrik Fonn Skåre, elev  
Halbrend skule



Helge Sæterdal, kommunal- og  
utviklingskoordinator, Førde kommune

«En del av prosjektarbeidet handler om at elevene skal øve seg i å vurdere eget arbeid. Det gjør at elevene lettere kan se sammenhengen mellom det de kan, og det de må jobbe mer med. I tillegg gir vi tydelige framovermeldinger, som skal legge vekt på det som allerede er bra, og hva elevene kan gjøre for å bli enda bedre,» sier kontaktlærer Dagunn Karin Kjøsnes.

På Halbrend skule har elevene på syvende trinn måltime. Elevene sitter rolig ved hver sin pult og konsentrerer seg om alt fra adverb til hvordan man skriver søknad om sommerjobb. Uken før ble det arrangert foreldresamtale, hvor eleven, foreldrene og kontaktlæreren gjorde en vurdering av hvordan eleven arbeider til daglig, og hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene i fagene. Sammen kom de fram til hva eleven skulle prioritere å jobbe mer med i måltimen denne uken.

**«Jeg trives godt på skolen og synes at lærerne er flinke.»**

«Jeg trives godt på skolen og synes at lærerne er flinke. De har blitt gode til å gi oss tilbakemeldinger på det vi gjør, og det har gjort det enklere for oss å lære mer. Målene står på ukeplanen, så da vet vi hva vi blir vurdert etter, og hva som blir forventet av oss. Når vi skal

ha en prøve, vet vi at dersom vi kan målene, vil vi automatisk få gode tilbakemeldinger på prøven. Det gjør meg motivert,» sier Cedrik Fonn Skåre, elev i 7A.

«Vi hadde en viss erfaring med elevvurdering før prosjektet kom i gang, men prosjektet har satt et enda sterkere fokus på temaet. Vi har nok blitt flinkere til å gi elevene kontinuerlige tilbakemeldinger på hva de mestrer i forhold til kompetansemålene. Vi har imidlertid valgt å ikke gjøre kjennetegnene kjent for elevene, men heller brutt de ned til forståelige mål på hva elevene skal mestre,» sier lærer Lisbeth Rasmussen.

Både Rasmussen og kollega Urd Sjursen Takle er samstemte i at prosjektarbeidet har fungert. En bekreftelse på dette er at

metodene fra prosjektet har smittet over på de andre fagene de underviser i.

«Det har blitt enklere å komme med tydelige tilbakemeldinger, og vi kan i større grad stille tydelige krav til elevene. Elevene vet nemlig på forhånd hva som forventes av dem. Elevene får vite hva som skal til for å gjøre det bra, og det gjør det enklere for dem å strekke seg enda lenger i læringen,» sier Sjursen Takle.

### Engasjement hos skoleeier

I følgeforskningen til prosjektet Bedre vurderingspraksis har forskerne spurt skoleledere om skoleeiers rolle i prosjektene. Ved skoler der lærerne er positive til bruken av kjennetegn, er også skolelederen fornøyd med skoleeierens engasjement. I Førde kommune viser skoleeieren et stort engasjement for oppvekst og utdanning.

Førde kommune har siden 1990-tallet jobbet systematisk med å utvikle gode planer, rapporteringssystemer og dialogarenaer for vurdering og oppfølging av sine skoler. Sentralt i dette står Kommunal- og utviklingskoordinator for skole og barnehage, Helge Sæterdal.

«Da evalueringen av Reform 97 forelå, ble konklusjonene grundig drøftet. Kommunen ønsket at den enkelte lærers metodevalg skulle være et resultat av de verdier og det lærings-syn en hadde drøftet seg fram til i fellesskap. Med dette utgangspunktet ble det utviklet en modell for helhetlig skoleutvikling. Vårt arbeid med lokale læreplaner viste at skolene hadde behov for et verktøy til utarbeiding av elevarbeidsplaner og til vurdering av måloppnåelse,» sier Helge Sæterdal.

Sæterdal var derfor ikke i tvil da kommunen mottok tilbud fra fylkesmannen om deltagelse i prosjektet Bedre vurderingspraksis. Sæterdal mente at et tydeligere vurderingssystem og et system for gode tilbakemeldinger var et verktøy som manglet



Lisbeth Rasmussen og Urd Sjursen Takle, lærere, Halbrend skule

i undervisningen. Skolene i Førde kommune trengte dette for å komme seg videre.

«Professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Erling Lars Dale, har uttalt at man kan glemme målene i Kunnskapsløftet dersom man ikke innfører et nytt vurderingssystem. Denne uttalelsen er jeg helt enig i. I kommunen hadde vi jobbet med elevvurdering over tid, så alt lå egentlig til rette for prosjektet,» sier Sæterdal.

Følgeforskningen peker på skoleeierens deltagelse som en viktig faktor for lærerne. Lærernes positive oppfatning av nytten av å arbeide med kjennetegn henger sammen med at skoleeieren både har hatt jevnlige møter med lærerne og har organisert samarbeid mellom prosjektskolene. Disse funnene kan være en indikasjon på at skoleeierens engasjement har vært avgjørende for hvor vellykket prosjektet har vært på den enkelte skolen.

«Det er klart det har vært en utfordring å få en tilbakemeldingskultur til å prege det daglige arbeidet. Vi bestemte oss for

å snakke om en systematisk implementering av et verktøy, uten å fokusere på at dette var et prosjekt. Men det er behov for en pådriver, og det har vært min jobb sammen med rektorene og prosjektleder Turid Hatlem. Det skal også understrekes at vi i kommunen har utrolig mange dyktige lærere, og at det er de som gjør jobben. Det som imidlertid kjennetegner Førde kommune, er at vi stiller krav til skolene og følger dem opp systematisk. Vi gir skolene verktøy og etterspør resultater,» fortsetter Sæterdal.

Det systematiske arbeidet fra skoleeierens side har gitt tydelige resultater. Læringsresultatene i Førde kommune er blant de aller beste i landet. Resultatene på nasjonale prøver i fjor var i toppsjiktet, og elevene ved Sunde oppvekstsenter var på topp i trivsel i Elevundersøkelsen 2008.

«Det har handlet om å skape en endringskultur hvor vi legger vekt på kvalitet i alt arbeidet vi gjør i skolen. Det har vært en lang prosess, men jeg er helt sikker på at ingen i dag ville velge seg tilbake til den gamle skolen,» avslutter Sæterdal.



# Vurdering og gjennomføring

**Arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen av elevenes kompetanse i fag kan gi økt engasjement og motivasjon for elever i videregående opplæring.**

**Ved Strømmen videregående skole i Akershus mener elevene at de har fått en mer rettferdig vurderingspraksis, og at det gir økt motivasjon til å gjennomføre skolegangen.**

Den nasjonale statistikken for gjennomføring forteller om elever og lærlinger fullfører videregående opplæring på normert tid, eller innenfor den perioden de har rett til opplæringen. Statistikken er basert på status fem år etter studiestart for elever ved de studieforbereidende utdanningsprogrammene, og seks år etter studiestart for yrkesfaglige utdanningsprogram. Mellom de studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det grunnleggende forskjeller i tallene på hvor mange som fullfører og består, og på hvor lang tid elevene bruker i forhold til normert tid. Denne tendensen har vist seg over tid og er grunnlaget for en rekke analyser og prosjekter i skolesektoren.

## Fornøyde elever

En av deltakerne i prosjekt Bedre vurderingspraksis er Strømmen videregående skole i Akershus. Akershus fylkeskommune deltar i prosjektet med tre av fylkets videregående skoler. Oppdraget er å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fag på trinn med kompetansemål. Strømmen, som ligger i Skedsmo kommune, har deltatt med blant annet å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse i fagene matematikk, norsk, teknikk og industriell produksjon samt i helse og sosialfag. Utvikling og utprøving av kjennetegn har vært et tema på alle programområdene, og arbeidet med vurdering har vært fokusområde for alle skolens fagteam. Resultatene er dokumentert i en sluttrapport, som blant annet peker på en

**«Vi bruker mye tid på å utvikle oppgaver med kjennetegn på måloppnåelse.»**

betydelig økning i andelen elever som sier de har kjennskap til mål i læreplanen, fra ca en tredjedel i tiden 2004–2006 til godt over halvparten i tiden 2007–2009. Skolen har kommet ut av prosjektet med «en samstemt oppfatning blant lærerne om at det bør innføres nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i de fagene som har deltatt i prosjektet,» heter det i sluttrapporten. Realfaglærerne erfarer at bruk av kjennetegn gjør det lettere å begrunne karaktersetning, og er et godt hjelpemiddel ved utarbeidelse av prøver. De mener også at kjennetegn vil kunne gjøre arbeidet med klagesaker enklere. Norsk lærerne mener kjennetegn kan lette skifte av skoler både

for elever og lærere, og peker på at et nesten tilsvarende system har vært praktisert innen sensorveiledning i en årrekke.

Motivasjonen for skolens deltakelse i prosjektet var klar:

«Vi takket ja til å være med, fordi vi ønsket å heve lærernes

**«Hva er det bedriftene forventer av elevene når de går ut av skolen?»**

kompetansenivå. Vi ønsket også å se på hele skolens vurderingspraksis, og inviterte derfor alle utdanningsprogrammene inn med en kontaktperson fra hvert program. Noen hadde sine kjennetegn klare ved begynnelsen av skoleåret og har gjort flere endringer underveis, mens andre har holdt på det de utviklet før

skolestart. Vi ser at arbeidet har utviklet seg i noe forskjellig retning fra hvert program, men erfaringene er uansett like verdifulle for oss,» sier Ingeborg Lundsvoll, utviklingskoordinator og prosjektleder ved Strømmen videregående skole.

Hun forteller at elevene gir gode tilbakemeldinger på prosjektarbeidet.

«Våre erfaringer er at elevene blir veldig engasjerte. Vi opplever meget positive tilbakemeldinger knyttet til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. De rapporterer at de er fornøyde med at det jobbes mye med kjennetegn, og at det skapes en felles forståelse av kjennetegn på måloppnåelse som eksempelvis kan knyttes opp mot hver oppgave som gis. Samtidig er det positivt med til utviklingen av et tolkningsfelleskap. Vi ser at lærerne setter seg ned og snakker med elevene om hvordan vurderingen skal skje, og at det utvikles et bedre samarbeid om utvikling av oppgaver. Dette fører til en bedre og mer rettferdig vurderingspraksis,» sier Lundsvoll.

## Fremskritt

Ved frisørutdanningen på Strømmen jobber fem lærere.

«Før vi begynte med dette prosjektet, opplevde elevene at vi som lærere til tider jobbet helt individuelt med vurderingen av elevenes oppnådde kompetanse i fagene. De samme svarene og løsningene av oppgavene ble vurdert forskjellig av forskjellige lærere, og elevene opplevde dette som veldig urettferdig. Derfor så vi at vi hadde behov for en ny strategi for individuell vurdering, og da deltakelse i prosjektet Bedre vurderingspraksis kom opp som et alternativ, så vi det som en løsning,» sier faglærer Anne Eide ved Vg2 Frisørfag.

Hun mener arbeidet har vært krevende, men nødvendig. «Vi gjorde noen feil i begynnelsen, blant annet ved å vektlegge for mye teori i forhold til praksis. Samtidig hadde vi ikke forberedt elevene godt nok på hvordan det var å jobbe med kjennetegn. Men dette gjorde oss bare mer ivrige på å lykkes,» sier Eide.

Lærerne satte seg ned og stilte spørsmålet:

Hva er det bedriftene forventer av elevene når de går ut av skolen? Og hvordan relaterer vi denne kompetansen til vurdering og karaktersetting – hva skal elevene kunne for å oppnå karakteren 2, og karakteren 5?

«Vi brukte et par måneder på å diskutere oss fram til en felles tolkning av sluttkompetansen når du går ut av Vg2 i frisørfaget. I denne prosessen fikk vi med oss de to andre deltakerskolene i fylket samt to skoler i Østfold, som har frisørfag, hvor vi jobbet fram en felles forståelse av kjennetegn på ulike nivåer. Deretter ble det diskutert forskjellige løsningsforslag, før man landet på å bruke den malen vi hadde utarbeidet på Strømmen. Vi gikk ut med en felles forståelse av hva sluttkompetanse skal være, og jobber etter samme malen,» sier Eide.

«Dette er ikke et teoretisk fag, derfor har vi sett det nødvendig å bryte kompetansemålene ned til hva eleven skal beherske på ulike stadier: Først definerer vi kjennetegn for oppnådd kompetanse etter eksempelvis et halvt år, og jobber etter dette målet. Deretter utvikler vi kjennetegn knyttet til hver enkelt oppgave på hvert enkelt nivå, som sier noe om kompetanse eller kvalifikasjoner. Det betyr at vi ser etter en progresjon frem til sommeren sammenliknet med hva eleven kan til jul. Nå tester vi også ut bruk av de samme oppgavene før og etter jul, men med forskjellig krav til kompetanse,» sier Eide.

### Involverer elevene

Noen av elevene har også vært involvert i å tolke hva som egentlig ligger i kjennetegnene, og om de forstår dem. Det er en viktig del av tolkningsfellesskapet.

«Vi bruker mye tid på å utvikle oppgaver med kjennetegn på måloppnåelse, som er så tydelige at alle forstår dem på samme måten. Vi leser alltid gjennom oppgavene med elevene i forkant, og sikrer at alle skjønner hva som kreves for å få en gitt karakter. Vi ser nå at elevene begynner å få erfaring med dette, og et klart trekk er at vi aldri lenger har diskusjoner om vurderingen av elevene i etterkant. Det er et stort frem-skrutt,» mener Eide.

«Vurdering og tilbakemeldinger er veldig viktig, da vet du til enhver tid hvor du står og kan gjøre endringer. Med bedre vurderingspraksis vet vi nøyaktig hva vi må gjøre for å få en bestemt karakter. For oss som er nye i et fag som frisør, så er det mye lettere å vite hva vi blir vurdert etter, og hva vi må ha med i oppgavene våre. Det står skrevet klart og tydelig, så vi kan lese det og slipper å gjette,» sier Strømmen-elev June Mari Sennerud (17).

**«Noen av elevene har også vært involvert i å tolke hva som egentlig ligger i kjennetegnene.»**

Medelev Dafina Fetahu (17) er enig:

«På alle oppgaver og innleveringer står vurderingskriteriene der, med en klar beskrivelse av hva vi må gjøre for å oppnå en karakter. Vi får hele tiden klare tilbakemeldinger på hva vi har gjort riktig, og hva vi burde ha gjort annerledes. Samtidig er lærerne også bundet av

kriteriene i forhold til sine personlige meninger. Dermed blir vurderingen mer rettferdig,» sier Fetahu.

### Tolkningsfellesskap og bedre vurderingssamtaler

«Vi er helt overbevist om at bedre vurdering henger sammen med gjennomføring av videregående opplæring. Det er for tidlig å vise til tall fra vårt prosjekt som dokumenterer at det er slik det virker, men vi er helt sikre på at vi får tydeligere samhandling mellom lærer og elev, som skaper færre misforståelser knyttet til vurdering og karaktersetting,» sier assisterende fylkesdirektør Hilde Kløvfjell, Avdeling for opplæring og tjenester i Akershus fylkeskommune.

Akershus fylkeskommune deltar i prosjektet med tre videregående skoler – Lillestrøm videregående skole, Rælingen videregående skole og Strømmen videregående skole. Lærerne ved skolene har utviklet og prøvd ut kjennetegn på måloppnåelse i fag. Dette har bidratt til felles vurderingspraksis som sikrer elevene mer presise tilbakemeldinger, og relevante fagspesifikke tilbakemeldinger for videre utvikling. En mer rettferdig vurdering og karaktersetting står sentralt.

«Karakteren 4 skal bety det samme i Akershus som i Finnmark. Da kreves det gjennomarbeidede kjennetegn som fungerer på nasjonalt nivå,» sier Hilde Kløvfjell. Hun ser klare gevinster ved den satsingen deres skole har gjort på vurderingsfeltet.

«Vi får bedre samtaler mellom lærer og elev, både elevsamtaler og utviklingssamtaler. Implisitt tror vi dette må innvirke på motivasjonen til elevene og dermed gjennomføringen. Selv om dette foreløpig er en antakelse, får vi støtte for dette fra de

som har deltatt ute på skolene. Dette er et prosjekt vi virkelig tror på, og vi mener det er riktig vei å gå i forhold til å få flere elever gjennom videregående opplæring,» sier Kløvfjell.

## «Karakteren 4 skal bety det samme i Akershus som i Finnmark.»

Skolene har brutt ned kompetansemålene systematisk, og funnet de ordene man kan bruke til å gå i dialog med elevene. Tilbakemeldingene er at det har vært veldig nyttig å jobbe med vurdering på denne måten.

«Når vi snakker om tolkningsfellesskap, er ikke bare gevinsten knyttet til vurdering, men også at man får snakket om faget sitt. Dette arbeidet har fostret diskusjoner man kanskje ikke alltid har tid til blant lærere. Innen fag som norsk og matematikk har vi gjennomført fagmøter mellom skolene, hvor lærerne har fått diskutere hvordan man jobber med kjennetegn i ulike opplæringssituasjoner, og de deler erfaringer, tips og råd. Dette er noe vi tar med oss i arbeidet med andre skoler i vårt fylke,» sier Kløvfjell.

Rådgiver Jeanette Gabrielsson ved Avdeling for opplæring og tjenester i Akershus fylkeskommune mener det var viktig at lærerne har en sentral rolle i prosjektet.

«Det er skolenes prosjekt, og lærerne har jobbet selvstendig i sine faggrupper med tett dialog og oppfølging fra ledelsen på egen skole. Vi har skapt erfaringsforum rundt vurderingen av elevene, hvor drivkraften i arbeidet skal komme fra lærerne og oppover. Det er lærernes erfaringer som er viktige, og vi har hatt møter mellom skolene for å ha en diskusjon rundt hvordan vi utarbeider kjennetegn, hvordan kjennetegn fungerer i praksis, og hvordan vi sikrer elevdeltakelse. Tilbakemeldingene fra skolene er veldig positive, og vi tror det blant annet skyldes at man har brukt tid på å ta diskusjonene og skape et tolkningsfellesskap. Vi opplever at arbeidet i prosjektet har vært nyttig og lærerikt både for skolene og for skoleeieren,» avslutter Gabrielsson.



# Arena for tolkningsfelleskap

**Tydelige læringsmål, elevmedvirkning og konstruktive tilbakemeldinger er viktige elementer i vurdering knyttet opp mot læring. Kopperud skole i Gjøvik kommune har som mål å utvikle en bedre vurderingspraksis for å øke elevenes læringsutbytte. På veien samarbeider de med Høgskolen på Lillehammer.**

Kunnskapsdepartementets økende fokus på individuell vurdering de siste årene sammenfaller med funn fra norske forskningsmiljøer. Funnene viser at vurderingspraksisen i den norske skolen har et forbedringspotensiale på flere områder.

Stephen Dobson, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer, mener det er mer kompetanse i elevvurdering i den norske skolen enn det mange skal ha det til.

«Enkelte framstiller det som om norske lærere mangler kompetanse i elevvurdering. Jeg er sterkt uenig i en slik framstilling. Jeg mener nemlig at det er mye elevvurderingskompetanse i den norske skolen, men man har imidlertid ikke vært flinke nok til å snakke med hverandre om det. Jeg tror nøkkelen til suksess er at skolene skaper et regelmessig møtepunkt hvor man kan snakke sammen om hvordan man jobber med vurdering i klasserommet,» sier Dobson.

## Samarbeid mellom skole og kompetansemiljø

Kopperud skole i Gjøvik kommune deltar i prosjektet Bedre vurderingspraksis. Skolen var også med i piloteringen av prosjektet og ble i den anledning knyttet sammen med kompetansemiljøet på Høgskolen på Lillehammer. Slik ble Stephen Dobson skolens veileder.

«Veiledningen på Kopperud skole har skapt en arena for diskusjon og refleksjon rundt elevvurdering, og på den måten har skolen skapt et tolkningsfelleskap. Det har vært viktig i prosjektarbeidet og for utviklingen av vurderingspraksisen,» sier Dobson.

Dobson mener det er en utfordring å skape en arena for refleksjon og dialog ettersom lærerne er mennesker med svært forskjellige meninger og holdninger. Han forteller imidlertid at det har vært en stor utvikling i bevisstheten rundt elevvurdering blant lærerne på skolen.

«Det viktigste jeg har bidratt med, er at jeg kommer utenifra og kan vurdere hva skolen gjør med et ferskt blikk. Det er nemlig vanskelig å betrakte kollegaer man jobber sammen med hver

eneste dag. I tillegg har det vært viktig for meg å uttrykke at skolen er med i et prosjekt hvor det er viktig å prøve ut ulike ting. For mange har nok forventet at jeg som fagperson skulle komme med oppskrifter, men jeg er opptatt av prosess gjennom diskusjon. Jeg har brukt tid på å avmystifisere at det finnes riktige svar. Skal man lykkes, må man våge å feile,» forteller Dobson.

Rektor ved Kopperud skole, Tore Struksnes, ønsker at hans skole skal framstå som en dynamisk organisasjon preget av pedagogisk utviklingsarbeid. Han har opplevd stor nytteverdi av skolens samarbeid med Dobson.

**«Enkelte framstiller det som om norske lærere mangler kompetanse i elevvurdering.»**

mye, og vi har kontinuerlig hatt en fruktbar dialog om veien videre,» sier Struksnes.

«Stephen har gitt oss gode tilbakemeldinger og skapt rom for refleksjon og dialog. Det har vært meget viktig. Før hver veiledningsseanse har vi gitt ham skriftlig dokumentasjon på våre utfordringer, som Stephen har brukt som utgangspunkt i dialogen med lærerne. Jeg synes vi alle har utviklet oss

## Mål om økt læringsutbytte

De fleste andre land kan vise til mer forskning på vurderingsfeltet enn Norge. I England har blant annet en forskergruppe gjort funn som viser at vurdering både kan ha positive og negative konsekvenser. Dersom resultater og karakterer brukes til å fremme konkurranse i skolen, kan dette gå på bekostning av elevers lærelyst. Dersom elever får beskrivende tilbakemeldinger som sier noe om hvor de er, og hvor de skal i sin læringsprosess, kan dette styrke elevenes motivasjon til å lære. Tydelige læringsmål, elevmedvirkning og konstruktive tilbakemeldinger trekkes frem som viktige elementer i en læringsfremmende vurdering. Det finnes dessuten stadig mer empiri som viser at endringer i vurderingspraksisen har ført til bedre motivasjon og økt måloppnåelse for elevene.

Rektor Tore Struksnes forteller at skolen har som et uttalt mål å utvikle en bedre vurderingspraksis for å øke elevenes læringsutbytte.

«Vi ønsker å utvikle vurderingspraksisen slik at elevene får bedre motivasjon og opplever økt måloppnåelse. Resultater fra ulike prøver og analyser viser at vi er godt på vei, selv om slike målinger er komplekse. Som rektor bruker jeg resultatene av de ulike prøvene sammen med lærerne for å finne fram til hvordan vi kan utvikle oss videre. Dette er selvfølgelig en kontinuerlig



Stephen Dobson, professor  
Høgskolen i Lillehammer



Tore Struksnes, rektor  
Kopperud skole



Leif Kringlen, lærer  
Kopperud skole



Anders Uthaug, lærer  
Kopperud skole

prosess, og vi har valgt en stram styring på prosessene,» sier Struksnes.

### «Prosjektarbeidet har ført til at lærerstaben fokuserer sterkere på elevvurdering.»

Kopperud skole er en 1-10 skole. I prosjektperioden har skolen prøvd ut to av prosjektets modeller. På barnetrinnet har de jobbet med forhåndsdefinerte eksempler som kjennetegn på måloppnåelse, mens de på ungdomstrinnet utvikler kjennetegn selv og prøver de ut på måloppnåelse i ulike fag knyttet til en karakterskala.

Lærerne på 10. trinn, Anders Uthaug og Leif Kringlen, mener det har vokst fram en tydelig bevisstgjøring om elevvurdering ved skolen.

«Prosjektarbeidet har ført til at lærerstaben fokuserer sterkere på elevvurdering. I klasserommet har vurderingspraksisen ført til et mer prosessrettet arbeid som vi mener fører til mer læring for hver enkelt elev. Jeg vil også si at vår opplevelse er at elevene i større grad blir motivert av å få konstruktive tilbakemeldinger,» sier Anders Uthaug.

#### Tydelige læringsmål

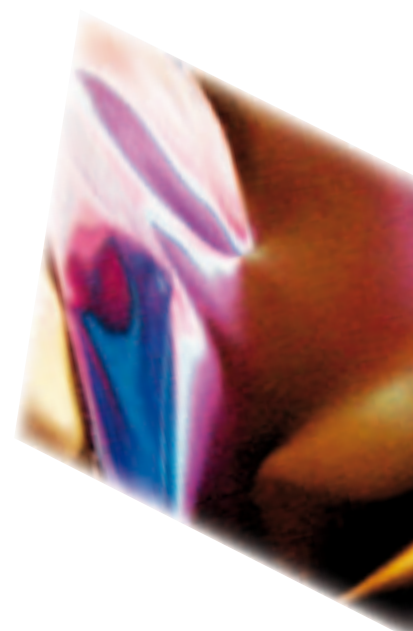
Erfaringer fra prosjekt Bedre vurderingspraksis tyder på at elevene på 10. trinn ved deltakerskolene opplever oftere enn andre elever at læreren snakker med dem om hva som kreves for å oppnå en karakter. Dette kan tyde på at prosjektet har hatt en positiv effekt når det gjelder kjennskap til hva som ligger i de ulike karakterene, og hva som skal til for å oppnå dem hos elever på 10. trinn.

«Vi opplever at kjennetegnene er tydelige for elevene, og at de konkret vet hva de må kunne for å få gode karakterer. Er de i tvil, er det også blitt enklere for oss å kommunisere læringsmålene,» sier Uthaug.

#### Elevmedvirkning

I den internasjonale forskningslitteraturen trekkes det frem at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er viktig for læring. Egenvurdering opp mot mål og kjennetegn er et eksempel på en metode som gir elevene oversikt over egen læringsprosess. Elevenes vurdering av hverandre ser ut til å øke elevenes læring. Dette er også prioriterte områder i Kunnskapsløftet.

«Det er positivt at vi i vurderingsarbeidet i større grad skal involvere elevene. Selv om resultatene fra Elevundersøkelsen på 10. trinn viste at vi foreløpig har mer å gå på, anser jeg at vi har blitt flinkere til å involvere elevene i det daglige arbeidet i klasserommet. Et eksempel er at vi oftere lar elevene vurdere hverandre etter muntlige fremførelser. Vi har også forsøkt å la elevene rette sine egne prøver sammen med oss. Da har det vist seg at elevene er meget strenge mot seg selv og mot hverandre,» avslutter Leif Kringlen.



# TIMSS og trender

**Norge deltar i flere internasjonale studier av elevenes faglige prestasjoner. I motsetning til prosjekt Bedre vurderingspraksis som har fokus på den individuelle vurderingen, er disse studiene en del av systemvurderingen. De kartlegger resultater og trender på nasjonalt nivå, og sammenlikner på internasjonalt nivå. TIMSS 2007 dokumenterer at tilbakegang er snudd til fremgang i norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag. Men fortsatt har norske elever svake prestasjoner sett i et internasjonalt perspektiv.**

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er en internasjonal komparativ studie i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn i grunnskolen. Undersøkelsen er et av verdens mest omfattende komparative forskningsprosjekt på utdanningsfeltet, med deltakelse fra over 60 land fra samtlige verdensdeler. Hovedformålet er å sette norske elevers kunnskaper i matematikk og naturfag i et internasjonalt perspektiv. Trendstudien viser utviklingen over tid, og Norge har nå deltatt tre ganger, i 1995, 2003 og 2007. Les mer om TIMSS og læringsresultater i kapittel 3.

## Fremgang

TIMSS 2007 dokumenterer at det er fremgang både i matematikk og naturfag på 4. trinn og i matematikk på 8. trinn. Det avdekkes fortsatt en svak tilbakegang for naturfag på 8. trinn, mens vi er inne på listen over de ti landene som har størst fremgang i matematikkprestasjoner på 8. trinn.

«Det som er nytt og spennende i TIMSS 2007, er at vi for første gang i en internasjonal realfagsstudie ser fremgang for Norges del. Et hovedpoeng i undersøkelsen er også at vi ser forbedringer i matematikk. Vi opplevde generelt en markert tilbakegang fra 1995 til 2003, hvor Norge og Sverige var de to landene som hadde størst tilbakegang på 8. trinn. PISA dokumenterte også tendensen med tilbakegang fra 2000 til 2003, og dette skapte et sterkt fokus i samfunnet,» sier Liv Sissel Grønmo, nasjonal forskningskoordinator for TIMSS og tilknyttet Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

## Bedre basisferdigheter

Grønmo mener deltagelse i internasjonale undersøkelser har skapt fokus og debatt, noe som har bidratt til viktige endringer.

«Konklusjonen etter undersøkelsen i 2003 var at vi ikke trener nok på basisferdigheter. Etter at våre data viste dette, kom det

en ny læreplan, hvor det ble vektlagt at elevene trenger mer øving i grunnleggende ferdigheter. Det førte til at det ble satt inn ekstra ressurser, særlig til matematikk på barnetrinnet, at læreplanen la økt vekt på grunnleggende ferdigheter, og at vi fikk et økt fokus på kunnskap generelt i skolen. Når vi nå ser en fremgang i den nye undersøkelsen, mener vi at dette fokuset har påvirket trenden i en positiv retning. Dermed har vi også oppnådd noe av hensikten med å delta i disse studiene som ikke dekkes av eksempelvis nasjonale prøver, nemlig å kunne avdekke de overordnede tendensene, og hvor vi må sette inn ressurser i et nasjonalt perspektiv,» sier Grønmo.

Norge peker seg ut med sitt fokus på individuelle arbeidsformer, viser svarene fra både lærere og elever. Lærere svarer at mye av undervisningstiden går med til at elever jobber med oppgaver på egen hånd, uten veiledning fra læreren.

«I dag kan elevene i stor grad velge selv hva de vil fokusere på, samtidig som det ikke nødvendigvis er en matematikklærer til stede når de velger å gjøre matteoppgavene sine. Dette er en måte å nedtone lærerrollen på og overlate ansvaret til elevene som vi mener er svært uheldig,» sier Grønmo.

Myndighetene har tatt grep for å styrke realfagsundervisningen i tråd med dokumentasjonen fra internasjonale undersøkelser som TIMSS. Ved innføringen av læreplan LK06 ble matematikkfaget styrket med 85 ekstra undervisningstimer på barnetrinnet. Vi har også fått egne nasjonale sentre som har til hensikt å bidra til styrket opplæring i og rekruttering til realfagsutdanningen.

«Den nye TIMSS-rapporten peker på at det har vært politisk enighet om at vi må fokusere på kunnskap i skolen. Vi har høy trivsel i norsk skole, og det er bra, men det er ingen motsetning mellom dette og et økt fokus på kunnskap og et godt faglig innhold,» sier Grønmo.

**«I dag kan elevene i stor grad velge selv hva de vil fokusere på.»**

## Flere perspektiver

TIMSS fyller sin rolle, og sammen med andre undersøkelser om utdanning har den påvirkning på retningen i norsk skole, hevder Grønmo.

Ulike typer studier gir ulike perspektiver, og forskerne ønsker å se om disse peker i samme retning. Derfor synes Liv Sissel Grønmo det er viktig at vi også har nasjonale prøver, og at vi dermed kan se disse undersøkelsene i sammenheng og identifisere hva som er styrkene i de respektive studiene.



Liv S. Grønmo, forskningskoordinator for TIMSS, Universitetet i Oslo



Anders Isnes, leder Naturfagsenteret

«TIMSS gir oss en mulighet til å peke på forskjellige områder i læreplanen. Fortsatt ser vi i denne undersøkelsen at grunnleggende ferdigheter som trenes gjennom pugging, utenatføring og forberedning for automasjon

**«I matematikken gjelder det samme som i sport og musikk: Basisferdighetene må være innøvd og automatisert.»**

ikke har vært vektlagt i norsk skole. I matematikken gjelder det samme som i sport og musikk: Basisferdighetene må være innøvd og automatisert. I likhet med at en pianist må ha skalaer innøvd slik at hun ikke behøver å tenke på hvor hun skal sette fingeren når hun spiller, må multiplikasjonstabellen være automatisert. Hvis ikke enkle ferdigheter er trent inn og automatisert, vil elevene bruke uforholdmessig stor andel av sin

hjernekapasitet på enkle ting, og dette vil stå i veien for kreativ tenkning og problemløsning,» sier Grønmo.

### Naturfagsløft

Naturfagsenteret ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo er et nasjonalt ressurscenter for naturfagene i opplæringen. Hovedoppgaven er å styrke kompetanse og motivasjon for naturfag hos elever og lærere, samt å bidra til tiltak for å øke rekrutteringen til naturfagene.

Naturfagsenterets leder, Anders Isnes, mener nivået på norske elevers prestasjoner fortsatt er urovekkende lavt.

«At vi fortsatt ligger godt under det normerte snittet i naturfag, og ikke har greid å snu utviklingen på ungdomstrinnet, er ingen hyggelig lesning. Internasjonale undersøkelser avdekker at norske elever ikke er så gode på prosesselementer i naturfag, altså det som går utover å bare gjengi kunnskap. Dette har vi tatt høyde for å gjøre noe med i den nye læreplanen, blant annet gjennom hovedområdet Forskerspiren,» sier Isnes.

«Det positive er at vi har en signifikant bedring på 4. trinn, og det er nok flere årsaker til dette. Det ene er at realfagene har fått stor oppmerksomhet, og at bevisstheten øker hos lærerne når myndighetene setter et så skarpt fokus gjennom den satsing på realfagene som er gjennomført de senere årene. Det er imidlertid klart at det er matematikk som har fått den største oppmerksomheten, og at naturfagene har kommet i skyggen. Denne tendensen er i ferd med å snu nå, og statsråden snakker blant annet mye tydeligere om naturfag som et område vi må ha mer fokus på. Vi håper at ytterligere satsing på naturfagene vil kunne ha en positiv virkning. Det gjelder ikke minst gjennom bevilgninger og erklærte satsingsområder, slik at lærerne også ser at det her er mye arbeid som skal gjøres,» sier Anders Isnes.

Isnes mener Norge har et stort forbedringspotensial når det gjelder utvikling av bedre lærerkompetanse, og at flere internasjonale undersøkelser understreker at læreren er nøkkelfaktoren for å oppnå forbedringer.

«Lærerens kompetanse er en vesentlig faktor i elevenes læring, og vi vet at satsingen på naturfaget i lærerutdanningen de siste 20–30 årene har vært for svak. Kompetansen som er tilført norsk skole, er for svak, og det er ikke lærernes skyld, det er en systemfeil. Dette er i ferd med å endre seg nå med satsing på en større grad av faglighet i lærerutdanningen. I naturfag er det å bruke praktiske øvelser og forsøk inn i en læringskontekst spesielt viktig, og det krever kompetanse og trygghet i faget. Norske lærere er veldig gode til å skape aktivitet og å bruke ulike læringsarenaer. Vi tror dette er positivt for læringen i naturfag, men det hjelper ikke hvis ikke læringsfokuset er der,» sier Isnes.

Isnes mener vi fortsatt har et stort potensial for å skape forbedringer, men understreker at det ikke er et mål i seg selv å gjøre det bedre i TIMSS.

«Studien avdekker områder vi må ta tak i. Vi på Naturfag-senteret ønsker å bruke denne kunnskapen til å styrke bevisstheten rundt bruk av praktisk arbeid, og hva dette betyr for

læring. Vi vil utvikle materiell, nettressurser og tidsskrifter, og gjennomføre aktiviteter som setter dette i et læringsperspektiv. Vi tror det er mulig å gjøre noe med den nedgangen vi fortsatt ser på ungdomstrinnet gjennom det nye læreplanverket. Men da må vi sette et skikkelig trykk på kompetanseheving,» avslutter Anders Isnes.



# 1 Fakta om grunnopplæringen



Grunnskole og videregående opplæring utgjør grunnopplæringen i Norge. Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet og ungdomstrinnet. Barnetrinnet omfatter 1.–7. årstrinn, og ungdomstrinnet omfatter 8.–10. årstrinn. Elevene begynner i grunnskolen det kalenderåret de fyller seks år. Videregående opplæring omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. I videregående opplæring er det 12 utdanningsprogrammer, 3 studieforbereende og 9 yrkesfaglige. I videregående opplæring betegnes trinnene Vg1, Vg2 og Vg3.

Høsten 2006 ble reformen *Kunnskapsløftet* (KLO6) innført på 1.–9. trinn og for Vg1. Fra og med høsten 2008 er reformen innført for alle trinn. Det er både en strukturreform og en læreplanreform. Mål og prinsipper for grunnopplæringen er nedfelt i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06), som er gjennomgående for grunnskolen og videregående opplæring. Læreplanene for fag har mål for elevenes kompetanse etter visse trinn. Det er innført nye læreplaner i alle fag, og det er laget ny fag- og time-tallsfordeling med kompetansemål for 2., 4., 7. og 10. trinn, Vg1, Vg2 og Vg3, og for fagopplæringen. Videregående opplæring har

fått ny tilbudsstruktur, og det har blitt større lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen.

Dette kapitlet presenterer tall og statistikk som gir et oversiktsbilde av tilstanden i grunnopplæringen i Norge. Her finnes blant annet informasjon om antall elever, læringer, lærere og ledere i grunnopplæringen, om fordelingen av elever på ulike utdanningsprogram i videregående opplæring og om skolestrukturen.

Tallene viser at Norge har et høyt utdanningsnivå. 85 prosent av kvinnene og 83 prosent av mennene i aldersgruppen 30–39 år har fullført videregående opplæring.

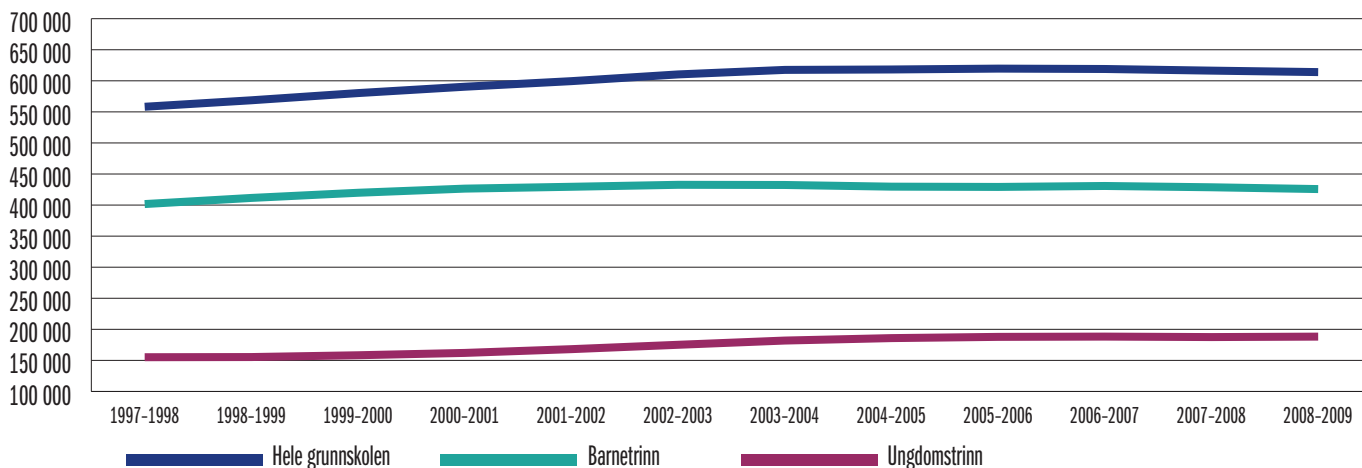
Det er en liten nedgang i elevtallet i grunnskolen, men i tiden som kommer er det forventet at elevtallet igjen vil øke. Av tallene kommer det også fram at spansk er det faget flest elever velger som 2. fremmedspråk på ungdomstrinnet, men at det er en økning i andelen elever som velger fordypning i fagene norsk eller engelsk.

## 1.1 Elever i grunnskolen

### § 2-1 i opplæringsloven: Rett og plikt til grunnskoleopplæring:

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

**Figur 1.1: Utviklingen i elevtallet i perioden 1998–1999 til 2008–2009 for hele grunnskolen, barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ordinære grunnskoler.**



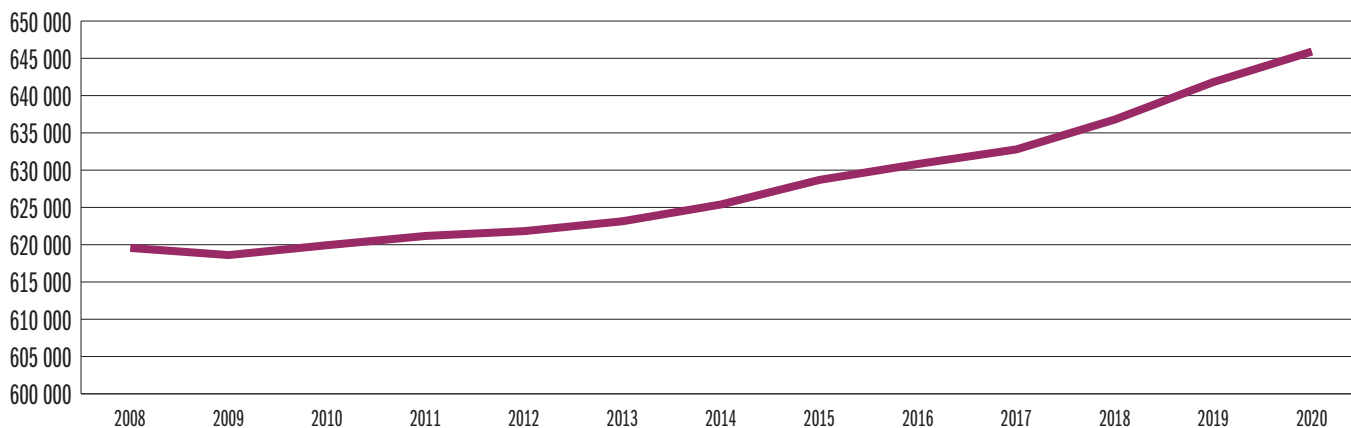
Kilde: GSI

Det har i flere år vært en økning i antall elever i grunnskolen i Norge. Fra høsten 2007 snudde denne trenden, og det ble en nedgang. Denne tendensen fortsetter i år. Høsten 2008 var det 614 033 elever i den ordinære grunnskolen. Det er en nedgang på 2 355 elever fra i fjor. Av det totale antallet elever i grunnskolen går 69 prosent på barnetrinnet og 31 prosent på ungdomstrinnet. 2,5 prosent av elevene går på private skoler. Figur 1.1 viser utviklingen i elevtallet i den ordinære grunnskolen i perioden 1997–1998 til 2008–2009 for barnetrinnet og ungdomstrinnet. Her ser vi at nedgangen i elevtallet gjelder barnetrinnet, mens det på ungdomstrinnet har vært en liten økning fra i fjor.

I tillegg til elevene i ordinær grunnskole gikk det høsten 2008 2 074 elever ved spesialskoler og 789 elever ved norske skoler i utlandet.

Det har vært en liten nedgang i antall elever på barnetrinnet i grunnskolen de siste årene. Denne trenden forventes imidlertid å snu. Figur 1.2 viser at ifølge Statistisk sentralbyrås prognoser vil det i årene framover mot 2020 bli ca. 4 prosent flere barn i alderen 6–15 år. Elevtallet vil derfor igjen øke i denne perioden.

**Figur 1.2: Forventet antall barn i aldersgruppen 6–15 år per 1. januar hvert år. Basert på SSBs prognose, middelalternativet.**



Kilde: SSB

## Spesialundervisning

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har ifølge § 5 i opplæringsloven og § 3-6 i privatskoleloven rett til spesialundervisning. Høsten 2008 var det, i tillegg til 2 074 elever ved spesialskoler, 43 164 av elevene i ordinære grunnskoler som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette utgjør en andel på 7,3 prosent av alle elever i ordinære grunnskoler og spesialskoler. Av tabell 1.1 går det fram at 7 prosent av alle elever i ordinær grunnskole har enkeltvedtak om spesialundervisning, noe som er en økning på 10,6 prosent fra skoleåret 2007-2008. 69,2 prosent av elevene som mottar spesialundervisning er gutter. Kjønnsforskjellen i andelen som mottar spesialundervisning, har vært stabil siden 2006-2007.

**Tabell 1.1: Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på kjønn i perioden 2006-2007 til 2008-2009. Ordinære grunnskoler.**

Skoleår	Elever med spesialundervisning			Elever med spesialundervisning fordelt på kjønn	
	Alle elever	Spesialundervisning		Gutter	Jenter
		Antall	Antall		
2006-2007	619 038	36 669	5,9	69,3	30,7
2007-2008	616 388	39 028	6,3	69,2	30,8
2008-2009	614 033	43 164	7,0	69,2	30,8

Kilde: GSI

Andelen elever som går i ordinær grunnskole, og som mottar spesialundervisning, er høyere på ungdomstrinnet (9,3 prosent) enn på barnetrinnet (6,0 prosent), men den øker for begge trinnene. Av elevene i ordinær grunnskole som har enkeltvedtak om spesialundervisning, får 95 prosent spesialundervisning med undervisningspersonale. I overkant av 50 prosent av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning har timer til spesialundervisning med assistent. Bare et fåtall har enkeltvedtak som bare omfatter timer med assistent. Se også kapittel 2 om ressurser og kapittel 4 om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

## Språklige minoriteter

Ifølge opplæringsloven § 2-8 første ledd har elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den vanlige opplæringen i norsk. Høsten 2008 fikk 41 024 elever særskilt norskopplæring, og 4 507 gikk i egne undervisningsgrupper for språklige minoriteter. I tillegg var det 22 178 elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Det var flest elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i somalisk og urdu.

Høsten 2008 var det 228 ordinære grunnskoler der mellom 10 og 20 prosent av elevene fikk særskilt norskopplæring, og 139 skoler der over 20 prosent hadde særskilt norskopplæring.

Fra skoleåret 2007-2008 ble det innført en ny læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Den kan brukes både i grunnskolen og i videregående opplæring. Opplæringen etter denne læreplanen skal fremme tilpasset opplæring i henhold til gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og ivareta språklige minoriteters behov for særskilt norskopplæring. Skoleeieren eller skolen velger om den særskilte norskopplæringen skal gis etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av særskilt tilpassning innenfor den ordinære læreplanen i norsk.

**Tabell 1.2: Antall elever som følger læreplanen i grunnleggende norsk, etter fylke og trinn. 2008. I ordinære grunnskoler, spesialskoler og/eller sentralt i kommunen.**

Fylke	Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	Hele grunnskolen	Antall elever i fylket
Hele landet	11 657	3 418	15 075	616 139
Østfold	1 279	419	1 698	34 744
Akershus	1 869	421	2 290	74 146
Oslo	16	14	30	54 875
Hedmark	401	156	557	23 186
Oppland	328	115	443	23 145
Buskerud	1 460	261	1 721	32 065
Vestfold	824	176	1 000	29 759
Telemark	694	228	922	21 004
Aust-Agder	360	81	441	14 426
Vest-Agder	669	232	901	23 322
Rogaland	758	125	883	58 829
Hordaland	950	389	1 339	62 183
Sogn og Fjordane	88	50	138	14 801
Møre og Romsdal	476	170	646	33 304
Sør-Trøndelag	496	244	740	36 398
Nord-Trøndelag	213	45	258	18 110
Nordland	449	165	614	31 290
Troms	228	99	327	20 564
Finnmark	99	28	127	9 988

Kilde: GSI

Tabell 1.2 viser en oversikt over antall elever som følger den nye læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Av totalt 616 139 elever i ordinære grunnskoler, spesialskoler og de som får opplæring av kommunen sentralt, var det høsten 2008 15 175 elever som fikk undervisning etter denne læreplanen. Det er store forskjeller mellom fylkene i antall elever som får undervisning etter læreplanen i grunnleggende norsk. Dette kan være et resultat av at antallet språklige minoriteter varierer mellom fylkene, men det kan også være at skolene heller lar elevene få tilpasset opplæring innenfor den ordinære læreplanen i norsk. Et eksempel på det er Oslo, der mange av elevene er språklige minoriteter. Kommunen har vedtatt ikke å bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I Oslo er det bare 30 elever som følger læreplanen i grunnleggende norsk, og de går på én privatskole.

**Tabell 1.3: Elever i ordinær grunnskole etter valg av fremmedspråk på åttende trinn for skoleårene 2006–2007, 2007–2008 og 2008–2009. Prosent.**

Fag	2006-2007		2007-2008		2008-2009	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Tysk	16 991	27,4	15 661	25,1	16 786	26,6
Fransk	10 637	17,2	9 515	15,3	8 701	13,8
Spansk	20 272	32,7	21 261	34,1	20 948	33,2
Italiensk	0	0,0	1	0,0	5	0,0
Russisk	79	0,1	55	0,1	64	0,1
Andre språk	298	0,5	109	0,2	151	0,2
Fordypning engelsk	9 006	14,5	10 449	16,8	11 800	18,7
Fordypning norsk	2 173	3,5	2 780	4,5	3 234	5,1
Fordypning samisk	0	0,0	0	0,0	30	0,0
Fordypning andre	301	0,5	217	0,3	125	0,2
Sum fremmedspråk	59 757	96,5	60 048	96,4	61 844	98,0
Ikke fremmedspråk	2 194	3,5	2 273	3,6	1 249	2,0
Alle elever	61 951	100	62 321	100	63 093	100

Kilde: GSI

Våren 2008 var det 1 274 asylsøkere i grunnskolealder som mottok grunnskoleopplæring, og disse elevene mottok gjennomsnittlig fire måneder grunnskoleopplæring.

### Fremmedspråk og språklig fordypning

I følge Rundskriv F-12/2008b skal elever på 8.–10. årstrinn ha enten fremmedspråk eller fordypning i engelsk, norsk eller samisk. Fremmedspråk og fordypning i engelsk, norsk eller samisk skal være likestilte fag og derfor like krevende for elevene. Skoleeieren skal tilby opplæring i fremmedspråk i minst ett av disse fire språkene: tysk, fransk, spansk eller russisk etter læreplanen i fremmedspråk på nivå I.

I tillegg kan det tilbys andre språk, også ikke-europeiske, etter samme læreplan. Muligheten til fordypning i engelsk, norsk eller samisk er et alternativ for elever som ønsker å øke kompetansen sin i ett av disse språkene, i stedet for

å begynne med et nytt fremmedspråk (Kunnskapsdepartementet 2008a).

Tabell 1.3 viser en oversikt over valg av 2. fremmedspråk for elevene på 8. trinn for skoleårene 2006–2007 til 2008–2009. I de tre siste årene har spansk vært det fremmedspråket som har hatt størst andel elever, etterfulgt av tysk. Høsten 2008 var det 33,2 prosent av elevene på 8. trinn som hadde spansk som fremmedspråk. Andelen som velger fransk, er synkende, med 13,8 prosent i 2008–2009. Andelen som velger fordypning i norsk eller engelsk, har økt fra 2006–2007 til 2008–2009, og høsten 2008 var det 18,7 prosent av elevene på 8. trinn som hadde valgt fordypning i engelsk. Det er også noen elever som etter enkeltvedtak er fritatt for fremmedspråk og språklig fordypning. I 2008-2009 var denne andelen på 2 prosent av elevene på 8.–10. trinn.

**Tabell 1.4: Elever etter valg av fremmedspråk på 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn for elevene som begynte i 8. trinn i ordinær grunnskole skoleåret 2006–2007. Prosent.**

Fag	8. trinn i 2006-2007		9. trinn i 2007-2008		10. trinn i 2008-2009	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Tysk	16 991	27,4	15 421	24,8	14 695	23,5
Fransk	10 637	17,2	9 627	15,5	9 079	14,5
Spansk	20 272	32,7	18 357	29,5	16 799	26,9
Italiensk	0	0,0	2	0,0	65	0,1
Russisk	79	0,1	70	0,1	59	0,1
Andre språk	298	0,5	45	0,1	50	0,1
Fordypning engelsk	9 006	14,5	12 342	19,8	14 721	23,6
Fordypning norsk	2 173	3,5	3 954	6,4	5 353	8,6
Fordypning samisk	0	0,0	0	0,0	17	0,0
Fordypning andre	301	0,5	225	0,4	139	0,2
Sum fremmedspråk/fordypning	59 757	96,5	60 043	96,6	60 977	97,6
Ikke fremmedspråk/fordypning	2 194	3,5	2 145	3,4	1 485	2,4
Alle elever	61 951	100	62 188	100	62 462	100

Kilde: GSI

Elevenes valg av fremmedspråk ser imidlertid ut til å endre seg fra 8. trinn til 10. trinn. I løpet av første semester på 8. trinn har elevene mulighet til omvalg i samråd med skolen (Kunnskapsdepartementet 2008a). Når særlige hensyn tilsier det, kan skoleeieren innvilge overgang på et senere tidspunkt. Tabell 1.4 viser en oversikt over valg av fremmedspråk for kullet som begynte på 8. trinn skoleåret 2006–2007. Vi ser at andelen som velger fremmedspråk, har sunket både fra 8. trinn til 9. trinn og fra 9. trinn til 10. trinn. På samme måte har andelen med fordypning i engelsk og norsk økt. Elevenes valg av fremmedspråk endrer seg altså i løpet av ungdomstrinnet, ved at de skifter over fra to fremmedspråk til fordypning i engelsk eller norsk.

## 1.2 Voksne i grunnskolen

### § 4A-1 i opplæringsloven:

#### Rett til grunnskoleopplæring for voksne:

Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring, har rett til slik opplæring, så langt dei ikkje har rett til vidaregåande opplæring etter § 3-1. Retten til opplæring omfattar til vanleg dei faga ein treng for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne. Opplæringa skal tilpassast behovet til den enkelte.

Høsten 2008 var det 3 879 voksne i ordinær grunnskoleopplæring. I tillegg fikk 5 479 voksne grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning. Tabell 1.5 viser at det totale antallet voksne i grunnskolen har minket noe de siste årene. Det har også skjedd en utvikling i forhold til hvem som deltar i denne undervisningen. Tabellen viser at en økende del av voksne som mottar grunnopplæring, er minoritetsspråklige. Mens i underkant av hver fjerde voksne deltaker var minoritetsspråklig i 2002, utgjør denne gruppen i dag hver tredje deltaker. Hele 73,4 prosent av de voksne i ordinær undervisning er minoritetsspråklige, mens denne gruppen utgjør 8,4 prosent av de voksne i spesialundervisning. Det er med andre ord ulike grupper voksne som får grunnskoleopplæring for voksne. Av dem som får ordinær grunnskoleopplæring, er en stor andel språklige minoriteter. I gruppen voksne som får spesialundervisning, er det en liten andel språklige minoriteter.

**Tabell 1.5: Fordelingen av voksne på ulike typer grunnskoleopplæring, med prosenttall for språklige minoriteter og kvinner, 2002–2003 til 2008–2009.**

År	Ordinær undervisning			Spesialundervisning			Totalt		
	Elever	Prosent språklige minoriteter	Prosent kvinner	Elever	Prosent språklige minoriteter	Prosent kvinner	Elever	Prosent språklige minoriteter	Prosent kvinner
2002-2003	3 686	58	56,8	7 037	4,3	46,2	10 723	22,7	49,8
2003-2004	4 208	55,9	56,1	6 967	4,4	47	11 175	23,8	50,4
2004-2005	4 471	62,4	57,4	6 486	4,5	45,9	10 957	28,2	50,6
2005-2006	4 363	71,9	57	6 575	5,5	47,1	10 938	32	51
2006-2007	4 268	72,8	58	6 352	5,6	47,1	10 620	32,6	51,5
2007-2008	4 128	69,7	59,3	5 610	7,1	47,8	9 738	33,6	52,7
2008-2009	3 879	73,4	57,6	5 479	8,4	47,6	9 358	35,3	51,7

Kilde: GSI

Det er også forskjeller mellom kjønnene i forhold til hvem som deltar i voksenopplæringen. Om lag 58 prosent av dem som deltar i ordinær undervisning, er kvinner. Til gjengjeld er det noe flere menn enn kvinner som mottar spesialundervisning.

## Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

Nyankomne innvandrere, med unntak av arbeidsinnvandrere som har fått opphold etter EØS-regelverket, har etter introduksjonsloven rett og plikt til å gjennomføre 300 timer opplæring i norsk og samfunnsfag. Timene er fordelt på 250 timer norsk og 50 timer samfunnsfag. Den obligatoriske opplæringen gjelder personer som har fått innvilget asyl, personer med oppholds- og arbeidstillatelse og familiegjenforente. Gjennomført opplæring er en forutsetning for å få opphold og statsborgerskap. Innvandrere i alderen 55–67 år har rett, men ikke plikt til å delta i opplæringen.

**Tabell 1.6: Utviklingen i antall personer som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinneandel i prosent, 2002–2003 til 2008–2009.**

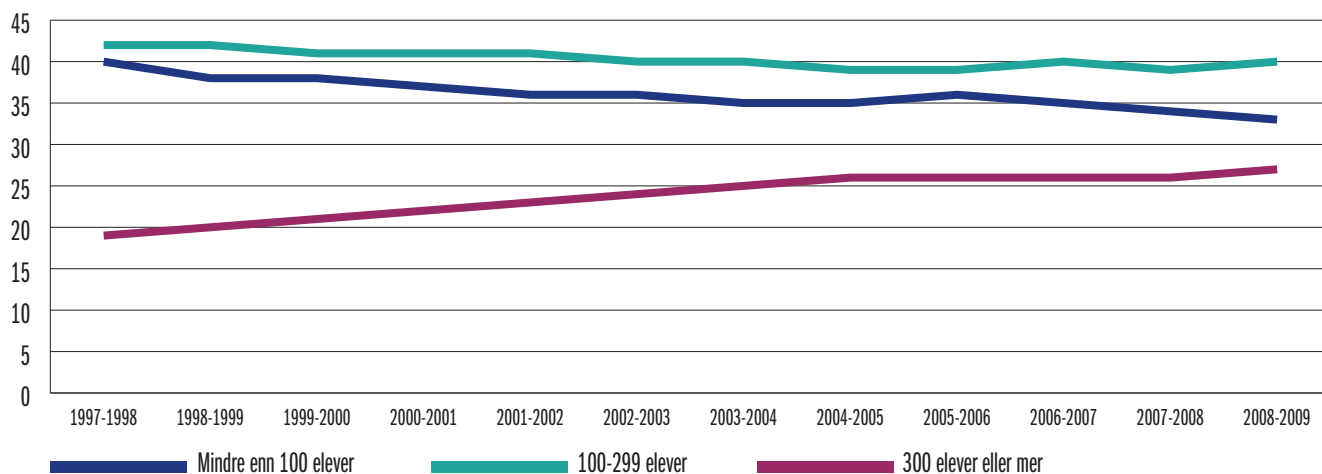
	Personer	Prosent kvinner
2002-2003	30 433	52,1
2003-2004	29 317	59,0
2004-2005	25 733	60,8
2005-2006	24 151	61,6
2006-2007	21 982	63,9
2007-2008	22 823	62,4
2008-2009	26 292	61,3

Kilde: GSI

Høsten 2008 var det 26 292 personer som fikk opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Tabell 1.6 viser at antallet personer som får slik opplæring har økt siden 2006–2007, etter at det hadde vært en nedgang i årene før. Andelen kvinner økte fra 2002–2003 til 2006–2007, og har deretter sunket. Kvinneandelen var høsten 2008 61,3 prosent. 2 111 av deltakerne bodde i asylmottak, og 905 personer fikk i tillegg grunnskoleopplæring for voksne etter § 4A-1 i opplæringsloven.

### 1.3 Grunnskoler

**Figur 1.3: Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2008–2009.**



Kilde: GSI

Høsten 2008 var det 3 059 ordinære grunnskoler i Norge. Av disse var 2 899 kommunale, 3 interkommunale, 1 fylkeskommunal, 1 statlig og 155 private. I tillegg var det 14 private skoler i utlandet. Samme skoleår var det 86 spesialskoler i Norge. Av disse var 48 kommunale, 8 interkommunale, 18 fylkeskommunale, 6 statlige og 6 private.

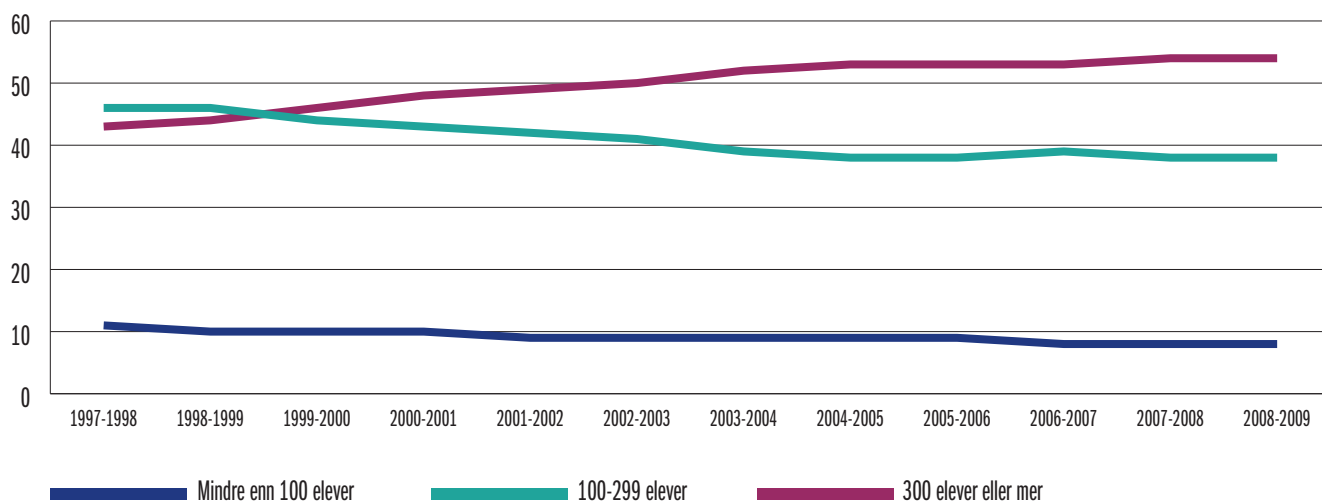
Fra skoleåret 2007–2008 til 2008–2009 har 53 ordinære grunnskoler blitt nedlagt. Av disse var 48 kommunale og 5 private. I tillegg ble det opprettet 12 ordinære grunnskoler, 10 kommunale og 2 private. Det har også blitt opprettet 2 nye spesialskoler, mens 7 spesialskoler har blitt nedlagt.

Figur 1.3 viser en oversikt over andelen små, mellomstore og store ordinære grunnskoler. Det er en tendens til at det blir færre grunnskoler med under 100 elever, mens det blir flere

skoler med mer enn 300 elever. Høsten 2008 var det 33 prosent av skolene som hadde mindre enn 100 elever, mens 27 prosent hadde mer enn 300 elever.

I tråd med denne utviklingen viser figur 1.4 at andelen elever som går på store skoler har økt, samtidig som andelen elever i små og mellomstore skoler er redusert. 54 prosent av elevene gikk i skoleåret 2008–2009 på skoler med mer enn 300 elever, mens bare 8 prosent gikk på skoler med færre enn 100 elever. Til sammenligning var det i skoleåret 1997–1998 43 prosent av elevene som gikk på skoler med flere enn 300 elever. Siden skoleåret 2002–2003 har mer enn 50 prosent av elevene gått på store skoler.

**Figur 1.4: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store ordinære grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2008–2009.**



Kilde: GSI

## Privatskoler

### Private skoler:

Private skoler er skoler som er i privat eie, og som er godkjent etter privatskoleloven. Disse skolene får økonomisk støtte fra staten med 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler. Skolene må drives i henhold til privatskoleloven, forskrifter gitt i henhold til denne loven, og godkjenningsvedtak (Kunnskapsdepartementet 2007a).

Skoleåret 2008–2009 er det 154 ordinære private grunnskoler, og 6 private spesialskoler. Det har blitt 3 færre ordinære private grunnskoler i forhold til fjoråret. Antallet private grunnskoler har økt kraftig fra 2000–2001 (89 privatskoler) til 2005–2006 (150 privatskoler). Siden 2005–2006 har antallet privatskoler flatet ut. Økningen i private grunnskoler fra skoleåret 2001–2002 til 2008–2009 er på 74 prosent.

En økende andel av grunnskolene, relativt sett, er privatskoler. Mens 2,7 prosent av grunnskolene var private skoleåret 2000–2001, er 5,1 prosent av skolene private i dag. Men samtidig er det bare 2,5 prosent av elevene som går i privatskoler. Antall elever i den enkelte privatskole er i gjennomsnitt lavere sammenlignet med de offentlige skolene. De siste årene har det blant annet blitt opprettet en del nye private grunnskoler i distriktene, ofte små skoler med få elever. Det kommer til uttrykk ved at den relative andelen privatskoler er høyere enn andelen elever som går på privatskoler.

### Målform

Et klart flertall av elevene i grunnskolen, ca. 86 prosent, fikk høsten 2008 opplæring på bokmål. Andelen elever som har bokmål som opplæringsmålform, har økt med i overkant 2 prosentpoeng de siste ti årene. 13,4 prosent av elevene hadde høsten 2008 nynorsk som hovedmålform. Figur 1.5 viser at fylket med størst andel nynorsk er Sogn og Fjordane, der 97

prosent av elevene har nynorsk som hovedmålform. Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane er de eneste fylkene der et flertall av elevene har nynorsk som opplæringsmålform. I Finnmark får ca. 8 prosent av elevene opplæring på samisk.

## 1.4 Elever og lærlinger i videregående opplæring

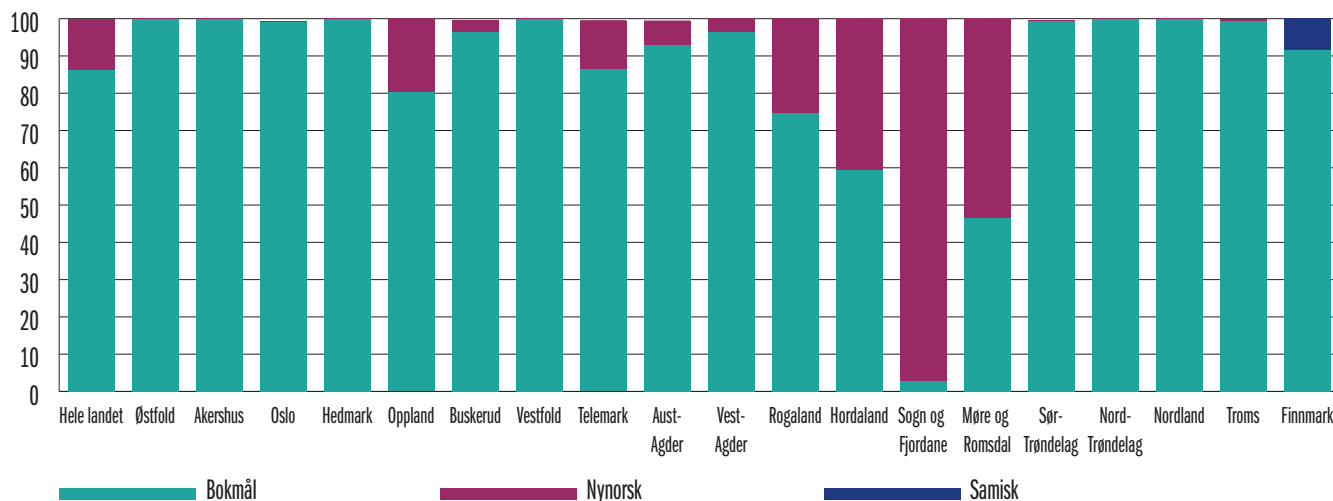
### § 3-1 i opplæringsloven: Rett til videregående opplæring for ungdom:

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. I fag der læreplanen foreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen. Elevar, lærlingar og lærekandidatar har rett til opplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter.

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

Foreløpige tall fra KOSTRA (Kommune-Stat-Rapportering) 2008 viser at om lag 90,5 prosent av alle 16–18-åringer benyttet seg av retten og deltok i videregående opplæring høsten 2008. Men det er grunn til å tro at dette tallet er noe lavt. På grunn av overgangen til Kunnskapsløftet er godkjenningsprosessen i fylkene noe forsinket. Derfor manglet det en del lærlinger i de ureviderte (foreløpige) KOSTRA-tallene for 2008.

**Figur 1.5: Andel elever i ordinær grunnskole med bokmål, nynorsk og samisk som hovedmålform, fordelt på fylke 2008-2009. Prosent.**



Kilde: GSI

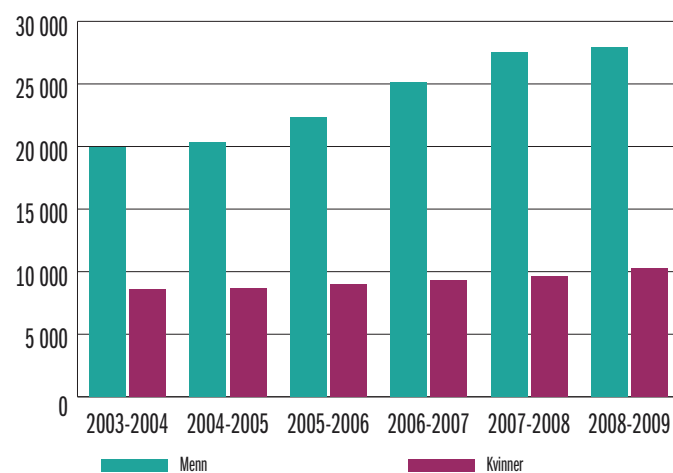
**Tabell 1.7: Fordelingen av elever på utdanningsprogram og nivå i videregående opplæring, 2005–2006 til 2008–2009. Reviderte tall.**

Fag	Grunnkurs/ Vg1		VK1/Vg2		VK2 /Vg3	
	Studieforberedende	Yrkesfaglig	Studieforberedende	Yrkesfaglig	Studieforberedende	Yrkesfaglig
2005-2006	32 378	41 911	26 709	34 626	36 371	9 805
2006-2007	34 061	39 483	29 068	35 165	39 381	10 501
2007-2008	34 318	39 071	29 683	33 871	41 067	10 187
2008-2009	33 359	38 821	30 236	33 812	41 345	5 947

Kilde: SSB

Høsten 2008 var det 186 821 elever i videregående opplæring (SSB). Av disse var det 3 301 elever som fikk alternativ opplæring. Tabell 1.7 viser at det var en nedgang i elevtallet fra 2007-2008 til 2008-2009 for Vg1, mens det var en økning for Vg2. 46 prosent av elevene som begynte på første trinn i videregående opplæring høsten 2008, begynte på et studieforberedende utdanningsprogram. Av tabell 1.7 går det også fram at antall elever som velger et studieforberedende utdanningsprogram, øker på Vg3. Det må ses i sammenheng med at mange ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene velger å ta påbygging til generell studiekompetanse etter Vg2. Antall elever med yrkesfaglig utdanningsprogram synker vesentlig fra Vg2 til Vg3, fordi de fleste av elevene på yrkesfag enten begynner som lærlinger eller går over til påbygging til generell studiekompetanse etter å ha fullført Vg2.

**Figur 1.6: Antall lærlinger, etter kjønn. Reviderte tall.**



Kilde: SSB

Høsten 2008 var det 38 168 lærlinger og 1 016 lærekandidater i videregående opplæring. Figur 1.6 viser en oversikt over antall lærlinger i perioden 2003-2004 til 2008-2009. Her ser vi at antall lærlinger i videregående opplæring har økt siden 2003-2004. Det er en klar overvekt av menn blant lærlingene, og det er blant mennene den største økningen i antall lærlinger har skjedd. Kapittel 5 gir en bredere oversikt over elever og lærlinger i videregående opplæring.

## 1.5 Voksne i videregående opplæring

Ifølge § 4a-3 i opplæringsloven har voksne som har fullført grunnskolen, men ikke videregående opplæring eller tilsvarende, rett til videregående opplæring. Fram til 1.8.2008 gjaldt denne retten for voksne født før 1978, men fra høsten 2008 ble dette endret til å gjelde fra og med det året en fyller 25 år. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov og livssituasjon.

Voksne som ønsker å gjennomføre videregående opplæring, kan oppnå det på tre måter. For det første kan de søke om ordinært inntak. Da må de konkurrere om plassene med andre ungdommer. For det andre kan de søke om individuelt opptak basert på realkompetanse. Dette alternativet kalles ofte voksenopplæringsveien, og innebærer at de søker direkte til fylkeskommunen og ikke ved generelt inntak til videregående

**Tabell 1.8: Voksne som er registrert med ønske om opplæring og voksne som har startet opplæring tilpassa voksne, etter bostedsfylke og totalt. 2008. Foreløpige tall fra KOSTRA.**

Fylke	Registrert med ønske om opplæring	Startet opplæring	Prosent med tilbud
Østfold	1 063	845	79,5
Akershus	874	858	98,2
Oslo	313	286	91,4
Hedmark	519	298	57,4
Oppland	211	204	96,7
Buskerud	574	564	98,3
Vestfold	705	370	52,5
Telemark	775	691	89,2
Aust-Agder	377	271	71,9
Vest-Agder	990	639	64,5
Rogaland	749	368	49,1
Hordaland	1 271	1 001	78,8
Sogn og Fjordane	108	107	99,1
Møre og Romsdal	172	156	90,7
Sør-Trøndelag	736	501	68,1
Nord-Trøndelag	479	459	95,8
Nordland	593	500	84,3
Troms	313	233	74,4
Finnmark	137	134	97,8
I alt	10 959	8 485	77,4

Kilde: SBB



opplæring. Til sist kan voksne søke videregående opplæring gjennom private opplæringsentre (Vox 2006). Det meste av opplæringen foregår i de videregående skolene. Det er bare unntaksvis at studieforbund gir opplæringstilbud til voksne.

Tabell 1.8 viser antall voksne som er registrert med ønske om opplæring, og hvor mange voksne som har begynt på opplæring tilpasset voksne. Av tabellen går det fram at det er store fylkesvise variasjoner i andelen som har fått tilbud. Det tyder på at opplæringstilbudet for voksne i stor grad varierer med hvor i landet en bor. Det at landsgjennomsnittet for andelen ikke er høyere enn 77,4 prosent, indikerer at etterspørselen generelt er større enn tilbudet. Samtidig finnes det noen fylker der tilbudet er svært bra.

### 1.6 Videregående skoler

Høsten 2008 var det 463 videregående skoler i Norge. Av disse var 371 fylkeskommunale, 89 private og 3 statlige (SSB). Siden 2001 har det blitt 34 færre videregående skoler her i landet. I samme perioden har det blitt 25 flere privatskoler.

### Elever med innvandrerbakgrunn

Av tabell 1.9 går det fram at i skoleåret 2008–2009 er det 88 videregående skoler som har en andel elever med innvandrerbakgrunn på over 11 prosent. Det utgjør 19 prosent av alle

**Tabell 1.9: Antall fylkeskommunale og private videregående skoler fordelt på andel elever med innvandringsbakgrunn. 1. oktober 2008, foreløpige tall.**

	Antall skoler	Antall skoler med minst 11 prosent elever med innvandrerbakgrunn
Hele landet	460	88
Østfold	19	8
Akershus	36	12
Oslo	41	28
Hedmark	21	2
Oppland	18	1
Buskerud	18	6
Vestfold	15	3
Telemark	18	5
Aust-Agder	13	2
Vest-Agder	19	1
Rogaland	41	6
Hordaland	56	8
Sogn og Fjordane	15	1
Møre og Romsdal	29	0
Sør-Trøndelag	31	2
Nord-Trøndelag	13	0
Nordland	24	1
Troms	20	0
Finnmark	11	2
Uoppgitt	2	0

Kilde: SSB

videregående skoler. Det er store forskjeller mellom fylkene. Andelen skoler der mer enn 11 prosent av elevene har innvandrerbakgrunn, er 68 prosent i Oslo, 42 prosent i Østfold og 33 prosent i Akershus. I Oslo var det skoleåret 2008–2009 seks videregående skoler der over halvparten av elevene hadde innvandrerbakgrunn (SSB). Det var også tre videregående skoler i Oslo der over 60 prosent av elevene hadde innvandrerbakgrunn, og én med en andel på over 80 prosent. Telemark hadde én videregående skole der over halvparten av elevene hadde innvandrerbakgrunn.

### 1.7 Assistenter, lærere og ledere

#### Assistenter, lærere og ledere i grunnskolen

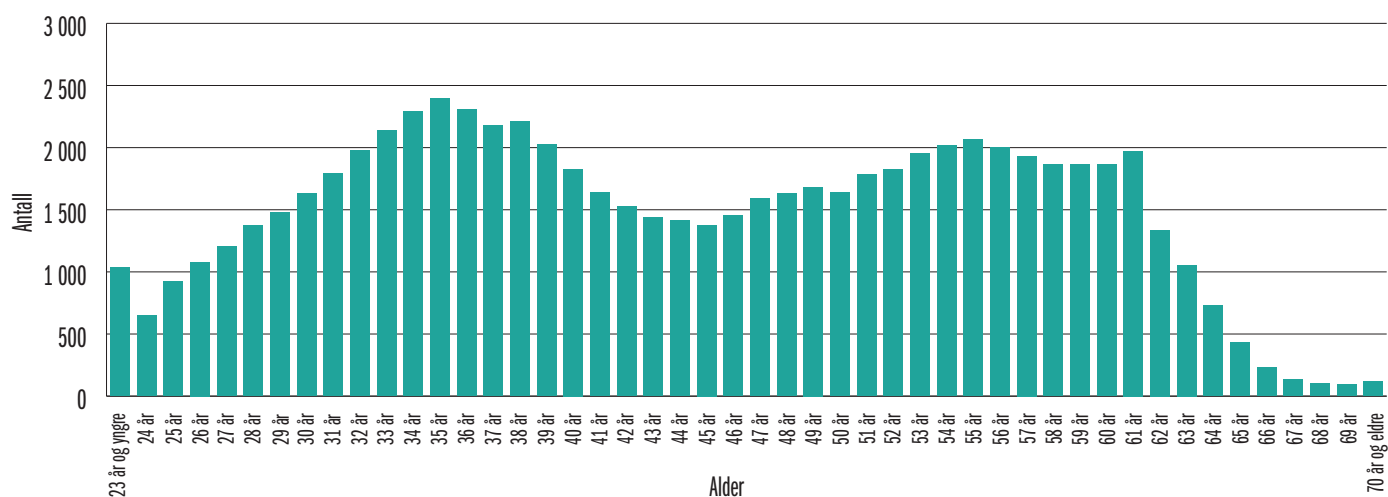
Tabell 1.10 viser en oversikt over antall assistenter, lærere og ledere i kommunale og fylkeskommunale grunnskoler, fordelt på kvalifikasjoner og kjønn. Høsten 2007 var det 12 356 assistenter i grunnskolen, og 86 prosent av dem var kvinner. 17,5 prosent av kvinnene hadde barne- og ungdomsarbeiderutdanning, mens 6,8 prosent av de mannlige assistentene hadde denne utdanningen. Det var 66 306 lærere i grunnskolen, og 85,1 prosent av dem hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk. 3,3 prosent av lærerne hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, 5,2 prosent hadde universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk, og 6,4 prosent hadde bare videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk. 74 prosent av lærerne i grunnskolen var kvinner. Blant lederne i grunnskolen var kjønnsfordelingen mer jevn, med 54 prosent kvinner. 88,8 prosent av lederne hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, og 5,3 prosent hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk. 5,9 prosent av lederne i grunnskolen hadde ikke pedagogikk.

**Tabell 1.10: Assistenter, lærere og ledere i grunnskolen, etter kvalifikasjoner og kjønn. 4. kvartal 2007. Prosent**

Assistenter	I alt	Menn	Kvinnert
Antall assistenter i alt	12 356	1 674	10 682
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	16	6,8	17,5
Lærere	I alt	Menn	Kvinner
Antall lærere i alt	66 306	17 400	48 906
Høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	3,3	4,7	2,8
Høyere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	0,9	1,5	0,6
Lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	85,1	81,5	86,4
Lavere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	4,3	5,6	3,8
Videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk	6,4	6,7	6,3
Ledere	I alt	Menn	Kvinner
Antall ledere i alt	4 955	2 277	2 678
Høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	5,3	6,1	4,6
Lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	88,8	87,6	89,8
Ledere uten pedagogikk	5,9	6,4	5,5

Kilde: SSB

**Figur 1.7: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen 4. kvartal 2007.**



Kilde: SSB

Figur 1.7 viser aldersfordelingen for lærere og ledere i kommunale og fylkeskommunale grunnskoler. Alderen på lærere og ledere i grunnskolen har en kurve med to topper. Det er flest lærere og ledere som er mellom 33 og 39 år, men det er også en stor andel som er mellom 50 og 60 år. Med andre ord er det mange lærere og ledere som nærmer seg pensjonsalderen, men det er også kommet til en del yngre lærere i grunnskolen.

### Lærere og ledere i videregående opplæring

Tabell 1.11 viser en oversikt over antall lærere og ledere i videregående opplæring, fordelt på kvalifikasjoner og kjønn. Høsten 2007 var det 24 661 lærere i videregående opplæring, og 49 prosent av dem var kvinner. 75,8 prosent av lærerne hadde universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, 16,9 prosent hadde universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk, og 7,4 prosent hadde bare videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk. Høsten 2007 var det 2 711 ledere i videregående opplæring. 44 prosent av dem var kvinner. Andelen ledere som ikke hadde pedagogikk var 24,5 prosent. 53,3 prosent av lederne hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning, mens 22,2 prosent hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning.

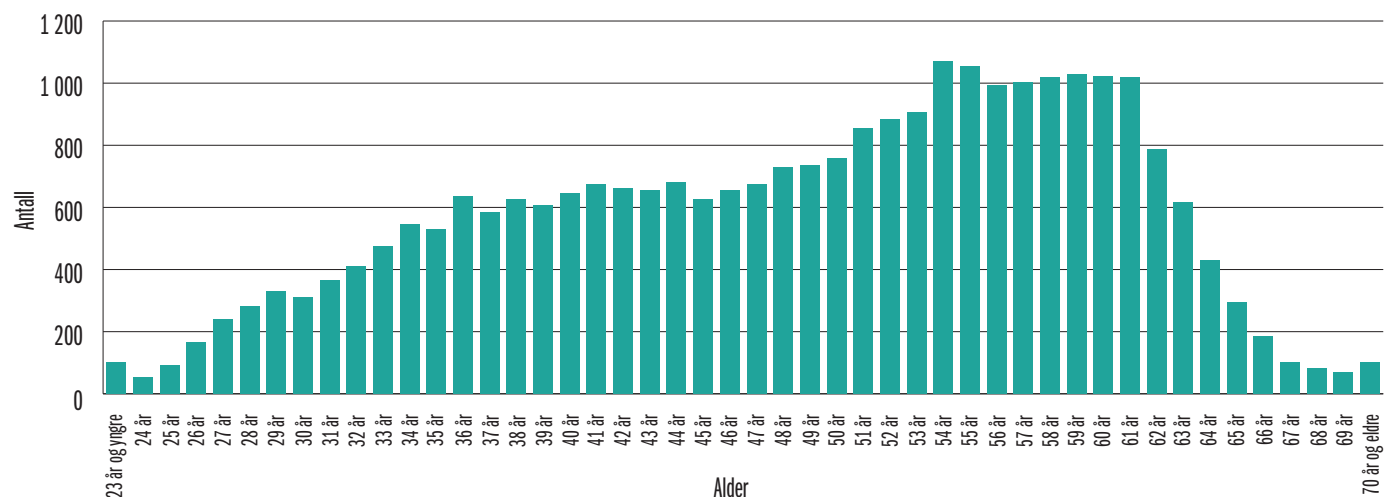
**Tabell 1.11: Lærere og ledere i videregående opplæring, etter kvalifikasjoner og kjønn. 4. kvartal 2007. Prosent.**

Lærere	I alt	Menn	Kvinner
Antall lærere i alt	24 661	12 548	12 113
Høyere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	20,1	20,3	19,8
Høyere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	7,5	8,4	6,5
Lavere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	55,7	51,8	59,6
Lavere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	9,4	8,9	9,9
Videreg.utdanning eller lavere uten pedagogikk	7,4	10,6	4,1
Ledere	I alt	Menn	Kvinner
Antall ledere i alt	2 711	1 510	1 201
Ledere med høyere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	22,2	22,6	21,6
Ledere med lavere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	53,3	54,2	52,1
Ledere uten pedagogikk	24,5	23,1	26,2

Kilde: SSB

Dataene omfatter også korte og lange vikariater. Dette medfører at andelen lærere uten pedagogikk blir relativt høy.

**Figur 1.8: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i videregående opplæring 4. kvartal 2007.**



Kilde: SSB

Figur 1.8 viser aldersfordelingen blant lærere og ledere i videregående opplæring høsten 2007. Lærere og ledere i videregående opplæring er gjennomgående eldre enn i grunnskolen. 73 prosent av lærerne i videregående opplæring var over 45 år, og 31 prosent var over 55 år. Blant lederne var 81 prosent over 45 år, og 44 prosent var over 55 år. I motsetning til i grunnskolen rekrutteres nyansatte lærere til videregående opplæring fra alle aldersgrupper. 15 prosent av lærerne i videregående opplæring var under 36 år.

### Lærerutdanning

Tallene i tabell 1.12 for gruppene fra vestlige land og fra øvrige land gjelder innvandrere, norskfødte innvandrere med innvandrerforeldre og øvrige befolkning (andre etterkommere). Tabellen viser at et ikke ubetydelig antall innvandrere og etterkommerne deres er i ferd med å ta lærerutdanning. Vi ser også at også at en langt større andel kvinner enn menn tar slik utdanning, og at det gjelder uansett om en har bakgrunn fra Norge eller fra andre land. Sammenligner vi gruppen fra vestlige land med gruppen fra øvrige land, er det omtrent like mange som tar lærerutdanning i disse to gruppene.

For å øke kvaliteten i norsk skole er det behov for flere dyktige lærere. Derfor ble *GNIST – den store lærersatsingen* lansert våren 2009 (Kunnskapsdepartementet 2009 b). GNIST er en av de største rekrutteringskampanjene i norsk offentlig sektor noensinne. Kampanjen skal få flere kvalifiserte søkere til lærerutdanningen og øke yrkets anseelse. Tall fra Samordna opptak

viser at våren 2009 hadde søkningen til allmennlærerutdanningen økt med hele 34,7 prosent i forhold til i fjor. Søkningen til de ulike faglærerutdanningene hadde økt med 16 prosent (Samordna opptak 2009). Til sammenligning var det en økning på 9,7 prosent til høyere utdanning generelt. Økt fokus på lærerutdanningen ser altså ut til å ha medvirket til at flere søker til lærerutdanningene.

**Tabell 1.12: Antall studenter i Norge som er i gang med en lærerutdanning 1. oktober 2007 gruppert etter utdanning, landbakgrunn og kjønn.**

Utdanning	Norge		Vestlige land		Øvrige land		I alt
	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	Kvinner	Menn	
Allmennlærerutdanning	5 096	2 000	255	98	159	74	7 682
Fagskolelærerutdanning	976	451	84	31	139	85	1 766
Praktisk pedagogisk utdanning	1 464	995	141	86	76	37	2 799
Master lektorutdanning	624	322	56	35	49	31	1 117
Førskolelærerutdanning	4 786	670	324	49	297	74	6 200
Sum	12 946	4 438	860	299	720	301	19 564

Kilde: SSB

### 1.8 Utdanningsnivået i Norge

Tabell 1.13 viser at Norge har et høyt utdanningsnivå. 85 prosent av kvinnene og 83 prosent av mennene i aldersgruppen 30–39 år har fullført videregående opplæring. Fullført

**Tabell 1.13: Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer 16 og eldre, etter utdanningsnivå, kjønn og alder. Prosent**

Alder	Grunnskole	Videregående	Universitets- og høyskoleutdanning		Uoppgitt eller ingen fullført utdanning
			Lavere nivå	Høyere nivå	
Alle	30,5	39,1	22,0	4,2	4,2
16-19 år	83,5	13,7	0,0	0,0	2,8
20-24 år	24,3	49,2	20,2	0,3	6,0
25-29 år	16,3	29,0	36,6	7,3	10,9
30-39 år	15,1	34,5	34,0	9,0	7,4
40-49 år	24,8	37,6	28,1	5,7	3,8
50-59 år	21,8	48,6	23,5	3,9	2,1
60-66 år	28,2	50,2	17,2	2,7	1,6
67 år og over	48,4	40,3	8,9	0,9	1,4

Alder	Grunnskole	Videregående	Universitets- og høyskoleutdanning		Uoppgitt eller ingen fullført utdanning
			Lavere nivå	Høyere nivå	
Alle	28,7	43,5	16,0	7,3	4,6
16-19 år	88,3	8,8	0,0	0,0	2,9
20-24 år	35,1	49,5	10,6	0,2	4,6
25-29 år	22,9	39,3	21,9	6,8	9,1
30-39 år	16,8	43,5	21,5	10,0	8,2
40-49 år	23,3	44,8	18,2	8,4	5,1
50-59 år	19,2	50,8	18,2	9,2	2,7
60-66 år	23,2	49,8	16,3	9,2	1,5
67 år og over	36,4	45,0	10,7	6,5	1,4

Kilde: SSB

videregående opplæring defineres som fullført tre- og fireårige videregående utdanninger (SSB 2006). Det vil si de som har fullført VK2/Vg3 eller har bestått fagprøve. De som har fullført kortere videregående utdanning defineres på grunnskolenivå. Tabell 1.13 viser også at utdanningsnivået varierer mellom menn og kvinner i ulike aldersgrupper. Blant kvinnene er det aldersgruppen mellom 25 og 39 år som har høyest utdanningsnivå. I denne gruppen har rundt 40 prosent høy-

ere utdanning. Blant mennene er det i samme aldersgruppe rundt 30 prosent som har høyere utdanning. Ikke uventet synker utdanningsnivået i de eldre alderskategoriene for både kvinner og menn. Blant kvinnene er det en større andel som har universitets- og høyskoleutdanning på lavere nivå, men det er flere menn enn kvinner som har universitets- og høyskoleutdanning. Se mer om rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i kapittel 5.

## 2 Ressursar



Dette kapittelet presenterer indikatorar for ressursituasjonen i grunnopplæringa. Indikatorane set lys på ulike former for ressursinnsats, mellom anna utgifter til skuledrift, lærartettleik og bruk av spesialundervisning. Tala viser at det er relativt stor variasjon mellom kommunar og fylkeskommunar i kor mykje ressursar dei bruker på høvesvis grunnskulen og vidaregåande opplæring. Kor stor denne variasjonen er, og kva det kjem av vert analysert i dette kapittelet. Kapittelet ser på utviklinga i ressursbruk både på kommunalt, fylkeskommunalt og nasjonalt nivå, og samanliknar Noregs ressursbruk med andre land.

Datagrunnlaget for indikatorane som blir presenterte i dette kapittelet, er stort sett henta frå Grunnskulens informasjonssystem (GSI) og frå Kommune-stat-rapportering (KOSTRA) i Statistisk sentralbyrå. Utrekket for kva skular som er omfatta av indikatorane er gjort greie for i tabellane og figurane. I KOSTRA er det utvikla nøkkeltal eller indikatorar for ressursbruk som langt på veg gjer det mogleg å samanlikne kommunar og fylkeskommunar. Tala for 2008 er baserte på ureviderte (førebelse) KOSTRA-tal. Dei reviderte (endelege) tala blir publiserte medio juni. I dei ureviderte KOSTRA-tala manglar nokre kommunar i rekneskapstala. Kor mykje dette utgjer i høve til endelege tal, kan m.a. være avhengig av kva for kommunar som ikkje har levert rekneskap til førebelse tal.

Analysane av kommunal variasjon i ressursinnsatsen i grunnskulen er baserte på førebelse GSI tal.

Erfaringsmessig er det relativt små skilnader mellom førebelse og endelege GSI-tal. Indikatoren gruppestorleik endrar seg tradisjonelt noko når tala vert korrigerde etter at det vert ført tilsyn i tida mellom førebelse og endelege GSI-tal. Endringane er likevel ikkje av eit slikt omfang at utviklingstrekk og konklusjonar endrar seg.

Kor mykje ressursar som blir brukt per elev i grunnopplæringa, varierer relativt mykje mellom kommunar. Når ein skal vurdere om somme kommunar bruker for lite ressursar, må ein ta omsyn til ei rekkje faktorar. Ulikskapar i elevgrunnlag, skulestruktur og busetnadsmønster er døme på faktorar som spelar inn. Det er til dømes dyrare å drive skule i kommunar med spreidd busetnad og få elevar per årssteg enn det er i kommunar med meir samla busetnad og fleire elevar. Ulikt behov for spesialundervisning er ein annan faktor som fører til ulik ressursbruk. Ein kan ta omsyn til slike skilnader mellom kommunar og fylkeskommunar ved å strukturjustere utgiftene. I dette kapittelet presenterer vi samanlikningar mellom kommunane med den høgaste og den lågaste ressursinnsatsen etter at ei slik strukturjustering er gjord.

Kort oppsummert kan vi seie at det er store variasjonar på kommunalt nivå i ressursinnsatsen i grunnskulen, medan det er mindre variasjon på fylkeskommunalt nivå for vidaregåande opplæring. Variasjonen er likevel relativt stabil over tid.

## 2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnsopplæringa

Flere typar indikatorar kan brukast for å vurdere nivået på ressursinnsatsen i grunnsopplæringa. Ein indikator som gjev ein peikepinn på ressursinnsatsen i kommunen eller fylkeskommunen, er utgifter per elev. Andre indikatorar som blir nytta, er lærartimar per elev og lærtimar per elevtimar. Dei seier noko om lærarinnsatsen og læretettleiken.

I tillegg til at indikatorane må kunne seie noko om ressursinnsatsen og produktiviteten, er det viktig at dei gjev eit mest mogleg likt og rettferdig grunnlag for å kunne samanlikne skular eller skuleeigarar. Ein indikator må til dømes ikkje bli påverka av at skuleeigarar organiserer drifta internt på ulike måtar. For å kunne samanlikne kommunar og fylkeskommunar har ein difor valt å nytte rekneskapstal frå *korrigerede brutto driftsutgifter, inkludert kjøp av tenester frå eigne føretak*

og *interkommunale selskap (IKS)* (sjå tekstboksen nedanfor), til å rekne ut kostnader per elev for vidaregåande opplæring, i staden for den tidlegare nytta *korrigerede brutto driftsutgifter*. Dermed har ein fått eit betre samanlikningsgrunnlag mellom fylkeskommunane når det gjeld kostnad per elev. Heilt rettferdig er samanlikninga framleis ikkje, sidan det ikkje blir teke omsyn til om skuleeigarane organiserer driftsoppgåver eksternt, det vil seie i private føretak. Når det gjeld grunnskulen, er denne nye kostnadsnøkkelen framleis ikkje innført.

Det kan òg vere interessant å sjå på kor mykje skuleeigarar bruker til opplæring i forhold til dei midlane som er tilgjengelege for dette føremålet. Eit slikt mål seier noko om korleis grunnsopplæringa blir prioritert, anten det er på nasjonalt, fylkeskommunalt eller kommunalt nivå.

### Definisjon av indikatorar på ressursinnsats:

*Korrigerede brutto driftsutgifter* viser kostnadene som kommunen har til drifta av lovpålagde oppgåver. Denne indikatoren omfattar driftsutgifter ved kommunens eigen tenesteproduksjon, pluss mva-utgifter og avskrivningar, minus dobbelføringar som skriv seg frå vidarefordeling av utgifter, internkjøp osv. per elev. Han viser kommunen sin eigen tenesteproduksjon av grunnskuleundervisning, skulebygg og skyss per brukar.

*Korrigerede brutto driftsutgifter, inkludert kjøp frå eigne føretak og interkommunale selskap (IKS)* viser kostnadene som kommunen har til drifta av lovpålagde oppgåver, uavhengig av den interne organiseringa. Difor er kjøp frå IKS der kommunen sjølv er deltakar, og kjøp frå føretak og verksemdar i eigen kommune som fører særrekskap, inkluderte. Også denne indikatoren gjev eit bilete av utgiftene til eigne opplæringstiltak.

*Lærartimar per elev* omfattar summen av dei timane ein lærar har leseplikt (dvs. talet på minuttar læraren er i ein undervisningssituasjon med elevane, dividert med 60, dividert med talet på alle elevane). Indikatorane for læretettleik inkluderer ikkje morsmålsundervisning og opplæring i finsk.

*Lærartimar per elevtimar* omfattar summen av dei timane ein lærar har leseplikt, dividert med summen av talet på timar elevane får. Frå skuleåret 2007–2008 blir alle årstimar førte i 60 minutt einingar.

## 2.2 Kommunale utgifter til grunnskulen

### Utgifter per elev

I alt 401 kommunar har levert rekneskapstal for 2008. Korrigerede brutto driftsutgifter til grunnskulen utgjorde i 2008 kr 77 997 per elev. Målet i faste 2008-prisar er det ein auke på om lag 1,4 prosent sidan 2007. Veksten er noko lågare enn veksten dei to åra før. Tala for 2008 er her samanlikna med tal for alle kommunane for 2007 (reviderte tal). Faste 2008-prisar

inneber at tala blir inflaterte med ein indeks for lønsutviklinga i skulesektoren i kommunane (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009). Ugiftene til løn utgjer 79 prosent av dei totale driftsutgiftene. Sidan utgiftene til løn utgjer så mykje, har endringar i løn stor innverknad på den totale ressursutviklinga. Den store delen løna utgjer av utgiftskomponentane, er òg

**Tabell 2.1: Korrigerede brutto driftsutgifter per elev i grunnskulen fordelt på utgiftsartar, 2004-2008. Løpande prisar og faste 2007-prisar (i kursiv). Alle kommunale og interkommunale grunnskular.**

År	Totalt	Løn	Inventar og utstyr	Undervisningsmateriell	Anna
2004	64 949 (72 834)	49 901 (55 959)	623 (699)	1 158 (1299)	13 267 (14 878)
2005	65 021 (71 067)	51 979 (56 812)	655 (716)	1 101 (1203)	11 286 (12 335)
2006	68 743 (72 524)	54 398 (57 390)	819 (864)	1 361 (1436)	12 165 (12 834)
2007	72 933 (76 944)	57 023 (60 159)	901 (951)	1 777 (1875)	13 232 (13 960)
2008	77 997	61 683	723	1 787	13 804

Kjelde: KOSTRA (førebelse tal)

årsaka til at lønsutviklinga er vald som indeks. Elevtalet er ulikt fordelt mellom kommunane. Det er difor føremålstenleg å vekte utgiftene for kvar kommune med talet på elevar i kommunen. Då får ein eit betre bilete av ressursituasjon for ein gjennomsnittleg elev.

Veksten i lønsutgifter, målt i faste prisar, var 2,8 prosent frå 2007, og det er noko høgare enn veksten i driftsutgifter. Utgiftene til inventar og utstyr og til undervisningsmateriell viser ein nedgang frå 2007 på høvesvis 24,0 og 4,6 prosent. Nedgangen i utgiftene til undervisningsmateriell heng sannsynlegvis saman med at den perioden då kommunane kjøpte inn nytt undervisningsmateriell i samband med innføringa av Kunnskapsløftet, no er over.

### Strukturjustering

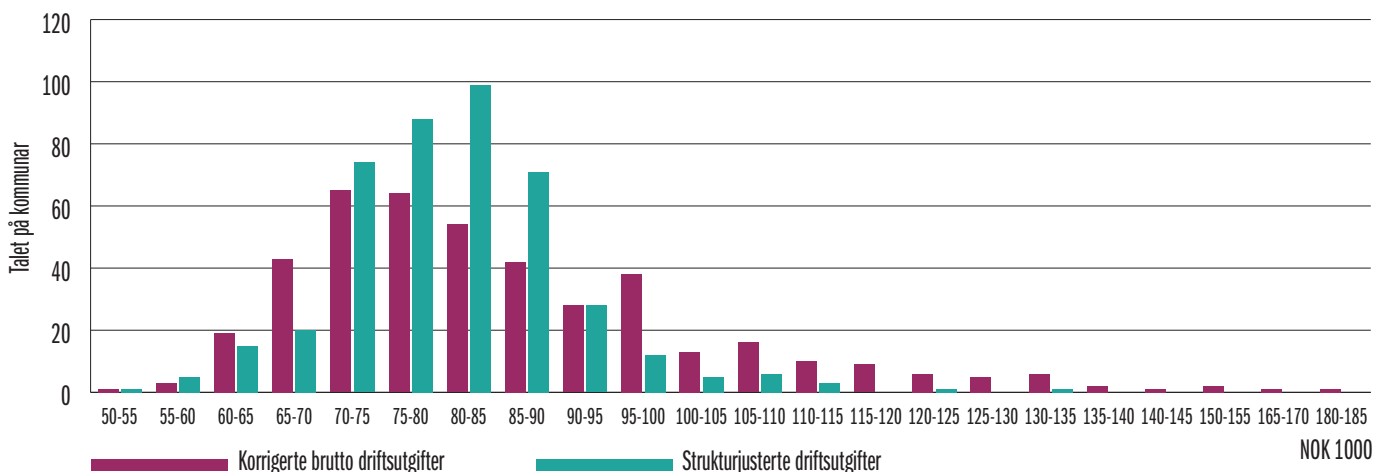
Skuledrift er ikkje like dyrt for alle kommunar. I kommunar med spreidd busetnad er det fleire mindre skular for at reiseavstanden til elevane skal vere akseptabel. Små skular med lågt elevtal gjev høgare faste kostnader med administrasjon, skyss, drift og andre fellesfunksjonar. Sist, men ikkje minst, fører få elevar på kvart steg til undervisning i små grupper, og med det høge utgifter til lærarlønningar per elev. Ein kan difor sjå på delar av kommunen sine utgifter som bundne kostnader, driftskostnader som kommunen ikkje kan påverke sjølv. Slike ulikskapar er det ynskjeleg å justere for.

### Strukturjustering av utgiftene:

Metoden for dette er det gjort greie for i tidlegare skule-ressursrapportar frå Senter for økonomisk forskning ved NTNU, Falch og Tovmo (2007) og Borge og Naper (2006). Først blir det konstruert ein kostnadsindeks basert på skilnader mellom kommunar i faktorar som påverkar nødvendige utgifter til skule. Deretter deler ein faktiske utgifter på denne kostnadsindeksen (Hægeland mfl. 2009).

Figur 2.1 viser at langt fleire kommunar ligg rundt gjennomsnittet etter at det er justert for ulikskapar i busetnadsmønster o.l. Skilnadene mellom kommunar som har låge utgifter, auka noko meir frå 2007 til 2008 enn frå 2006 til 2007, men hovudinntrykket er likevel stabilitet når det gjeld ulikskapar mellom kommunane. Fleire faktorar som bestemmer kostnadene, til dømes reiseavstand og elevtal, endrar seg lite frå år til år. Rundt 75 prosent av variasjonen mellom kommunane når det gjeld kor mykje pengar dei bruker på skule, kan forklarast med ulik kostnadsstruktur. Frie inntekter i form av eigeidomsrett og kraftinntekter har ein tydeleg effekt på utgiftsnivået. Kommunar med høge inntekter, først og fremst kraftkommunar, bruker meir pengar på skule. Resten av ulikskapane mellom kommunane kan skrivast seg frå fleire faktorar. Variasjon i elevgrunnlag, og dermed varierende behov for ekstrainsats i form av assistentar, spesialundervisning og/eller utstyr, kan vere ei årsak. Skilnader i utgiftene til skulen kan òg kome av ulike politiske prioriteringar mellom kommunane.

**Figur 2.1: Fordeling av kommunar etter reelle driftsutgifter og driftsutgifter korrigererte for kostnadsstruktur per elev for 2007 målt i 1 000 kroner. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.**



Kjelde: Hægeland mfl. 2009.

## Fellestrekk ved kommunar med låg og høg ressursinnsats

Tabell 2.2 viser kor stor prosentdel gjennomsnittet for dei 25 kommunane med høvesvis lågast og høgast driftsutgifter per elev i 2007 avvik frå gjennomsnittet for utvalde utgiftsfaktorar. Ei slik samanstilling kan seie noko om kva for indikatorar som har mest å seie for driftsutgiftene til kommunen.

Det er stor skilnad i elevtal og reiseavstand mellom dei kommunane som har høgast og dei som har lågast driftsutgifter. Folkerike kommunar i sentrale strøk har stordriftsfordelar og bruker nesten 30 prosent mindre enn landsgjennomsnittet på grunnskulen. 21 prosent av elevane går på skule i dei 25 kommunane som har lågast utgifter. Til samanlikning går berre 0,7 prosent av elevane på skule i dei 25 kommunane med høgast utgifter. Reiseavstanden og reisetida er mykje lengre i høgutgiftskommunane. Kommunane med høge utgifter har òg fleire frie inntekter. Kommunar med låge utgifter har gjennomgåande mange elevar og færre frie inntekter. Dei har òg ein større del innvandrarar. Det er ingen kraftkommunar mellom dei 25 kommunane som har lågast utgifter til grunnskulen.

**Tabell 2.2: Kjenneteikn ved dei 25 kommunane med lågast eller høgast ujusterte driftsutgifter i 2007. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.**

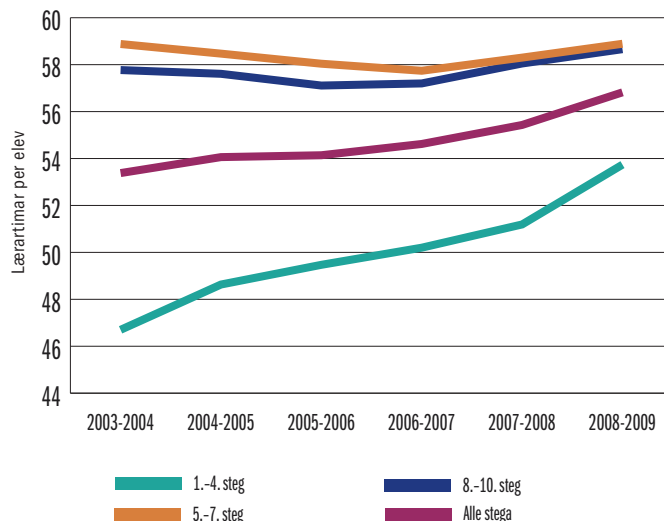
	Prosentvis forskjell fra gjennomsnitt for alle kommunar	
	25 med lågast driftsutgifter	25 med høgast driftsutgifter
Elevtal (1.-10. steget)	21,2*	0,7*
Driftsutgifter per elev, ujustert (1000 kr)	-28	56
Driftsutgifter per elev, kostnadsjustert (1000 kr)	-11	15
Pårekna reisetid for elevar	-32	76
Reiseavstand til sonesenteret	-67	73
Reiseavstand til nabokrinsen	-59	96
Elevar per datamaskin	26	-38
Ekstra lærartimar per elev	-29	17
Spesialundervisning etter einskildvedtak	-19	12
Assistentårsverk	0	-20
Innvandrarar 0-16 år	86	-24
Familiebakgrunnsindeks	2	-2
Frie inntekter (indeks 100, ekskl. eigedomsskatt)	-7	29
Frie inntekter (indeks 100)	-12	49

\*Prosentdel av elevane  
Kjelde: Hægeland mfl. 2009

## Lærartimar

Lærartimar er timar ein lærar bruker til undervisning. Figur 2.2 viser utviklinga i talet på lærartimar per elev, for grunnskulen samla og for barnesteget, mellomsteget og ungdomssteget separat. Gjennomsnittstalet på lærartimar per elev er 56,8 i 2008-2009 for grunnskulen under eitt, 53,7 for barnesteget, 58,9 for mellomsteget og 58,7 for ungdomssteget. Frå 2007-2008 til 2008-2009 har det vore ein auke i lærarinnsatsen på alle stega. Veksten er sterkast for barnesteget og heng saman med at det lovpålagde minstetime-

**Figur 2.2: Utvikling i lærartimar per elev over tid. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**



Kjelde: GSI

talet er auka for skuleåret 2008-2009. Frå og med skuleåret 2008-2009 har det lovpålagde minstetimetallet for 1.-4. steget auka med 190 timar i faga norsk, engelsk og matematikk. Timetalsutvidinga vil først gjelde fullt ut for elevar som tek til på 1. årssteget skuleåret 2008-2009. For barnesteget har det vore ein vekst i lærartimar per elev for alle åra sidan 2004. Det har truleg samanheng med at elevtimetallet auka i 2004-2005. Lærartimane per elev på barnesteget er 15,1 prosent høgare i 2009 enn i 2004. For mellomsteget og ungdomssteget held veksten fram frå 2007-2008 til 2008-2009, og bryt såleis med den fallande trenden i lærartimar per elev fram til 2005-2006. Lærartimar per elev er no på same nivået som i 2003-2004. Auken i talet på lærartimar per elev på mellomsteget og ungdomssteget må ein sjå i samanheng med auken i spesialundervisning.

Det er relativt stor spreiding mellom kommunane i talet på lærartimar per elev, og spreidinga målt ved standardavvik og variasjonskoeffisient har auka svakt frå 2007-2008 til 2008-2009. Det er ingen klare teikn til endringar i denne spreidinga over tid (Hægeland mfl. 2009).

## Lærartimar til språklege minoritetar

§ 2-8 i opplæringslova presiserer retten til særskild språkopplæring for språklege minoritetslevar. Elevar med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til å få særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelege kunnskapar til å følgje ordinær opplæring. Om det trengst, har slike elevar òg rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.



**Tabell 2.3: Lærartimar til særskilt språkopl ring for minoritetar, av lærartimar totalt. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.**

Skuleår	Gjennomsnittleg prosentdel
2003-2004	6,5
2004-2005	6,4
2005-2006	6,5
2006-2007	6,7
2007-2008	6,3
2008-2009	6,2

Kjelde: GSI

Prosentdelen lærartimar som går til særskild morsmålsundervisning for språklege minoritetar, er stabil. På kommunenivå er det stor variasjon i prosentdelen timar til morsmålsundervisning sidan det er store skilnader i kor mykje minoritets-språklege elevlar utgjer (Hægeland mfl. 2009)

### Lærartimar til spesialundervisning

Tabell 2.4 viser at prosentdelen elevlar med spesialundervisning har auka sidan 2005-2006. Omfanget av spesialundervisning, målt som prosentdel av lærartimar totalt, har auka sidan 2004-2005. I overkant av 15 prosent av alle lærartimar i grunnskulen i 2008-2009 er definerte som timar til spesialundervisning, jf. figur 2.3.

Sterkare fokus på tidleg innsats har ført til interesse for å fordele spesialundervisninga på tvers av  rssteg. Auken fr  2008 til 2009 er noko svakare for dei yngste enn dei to  ra f r. For dei andre stega var auken sterkare. Denne indikatoren gjev ingen indikasjon på ei sterkare prioritering av dei yngste elevane når det gjeld spesialundervisning.

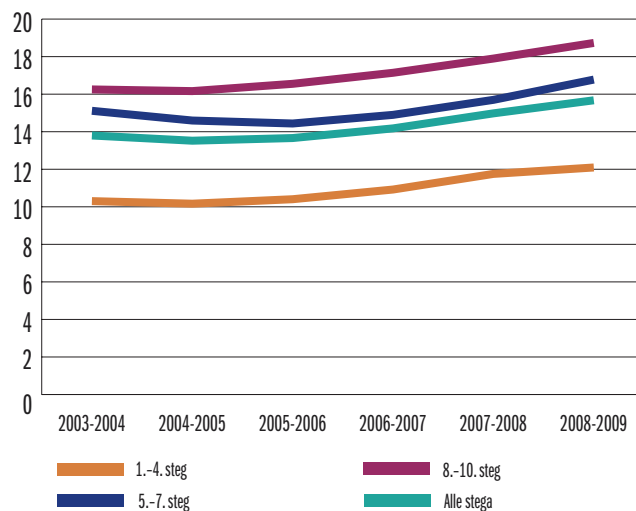
Samtidig med at bruken av spesialundervisning har auka, har skilnadene mellom kommunar vorte noko større på dette området. I kommunar med høgt nivå på spesialundervisninga utgjer det 21,4 prosent av alle lærartimane i 2009, medan det utgjer 10,8 prosent i dei kommunane som bruker lite spesialundervisning (Hægeland mfl. 2009).

**Tabell 2.4: Elevlar med spesialundervisning og med særskild norskopplæring. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.**

Skuleår	Prosentdel spesialundervisning	Prosentdel særskild norskopplæring
2003-2004	5,7	5,7
2004-2005	5,7	5,8
2005-2006	5,7	6,0
2006-2007	5,9	6,5
2007-2008	6,3	6,5
2008-2009	7,0	6,7

Kjelde: GSI

**Figur 2.3: Lærartimar til spesialundervisning, av lærartimar totalt. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.**



Kjelde: GSI

Prosentdelen med særskild norskopplæring har  g stort sett auka sidan 2003-2004. Det er stor variasjon mellom kommunar når det gjeld lærartimar til særskild norskopplæring, sidan det er store skilnader i kor stor del dei framandspråklege elevane utgjer.

### Assistenttimar

**Tabell 2.5:  rsverk utført av assistentar, av undervisningsårsverk totalt. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.**

Skuleår	Prosentdel
2003-2004	9,9
2004-2005	10,2
2005-2006	10,8
2006-2007	11,5
2007-2008	13,1
2008-2009	13,9

Kjelde: GSI

Tabell 2.5 viser at bruken av assistentar, målt som forholdet mellom assistent rsverk og årsverk til undervisningspersonale, held fram med å auke. Auken fr  2007-2008 til 2008-2009 er svakare enn året før, men på nivå med veksten tidlegare år. I 2009 var det i gjennomsnitt eitt assistent rsverk per 7,2 årsverk for undervisningspersonale. Det er noko større variasjon mellom kommunane i 2008-2009 enn i tidlegare år.

### Bruk av ekstra undervisningstimar

Ein annan m te å samanlikne ressursinnsatsen til kommunar på er å sjå på kor mange ekstra undervisningstimar dei gjev per elev. Dette er eit mål på l rarinnsats utover eit minstenivå der berre éin lærar er til stades i ei gruppe elevlar. I tillegg kan ein sjå på korleis dei ekstra undervisningstimane fordeler seg på timar til ordinær undervisning og timar til spesialundervisning.

### Definisjon av grunnressursar og ekstraressursar:

Grunnressursar blir rekna ut frå elevtimatealet for kvart steg, talet på elevar per steg, gamle klassesdelingsreglar og føresetnaden om berre éin lærar per klasse per time. Gamle klassesdelingsreglar innebar at dersom det var fleire enn 28 elevar i klassen på 1.–7. steget, eller fleire enn 30 på 8.–10. steget, skulle klassen delast i to. Elevtimatealet er i hovudsak bestemt av undervisningstimatealet som er fastsett gjennom minstekrava i opplæringslova.

*Ekstra ordinære undervisningstimar* er definert som differansen mellom talet på ordinære undervisningstimar som faktisk blir gjevne, og utrekna grunnressursar.

*Ekstra undervisningstimar totalt* er definert som differansen mellom det totale talet på undervisningstimar som blir gjevne, inkludert undervisningstimar til spesialundervisning, norskundervisning og morsmålsundervisning for språklege minoritetar, og utrekna grunnressursar.

I dei fleste tilfella er desse utrekna ekstratimane positive. Men for nokre skular er dei utrekna grunnressursane større enn talet på ordinære lærartimar. Det kan vere fleire årsaker til det. Fådelte skular (med aldersblanda grupper) får til dømes lett utrekna negative ekstraressursar. Av den grunn er ekstra ordinære undervisningstimar berre utrekna for skular med fleire enn 12 elevar per steg i gjennomsnitt. Etter at klassesdelingsregelen fall bort, har fleksibiliteten auka, og skulen har fått høve til å organisere undervisninga annleis enn før. Ein barneskule med 30 elevar per steg får høge utrekna grunnressursar fordi klassesdelingsregelen inneber to klassar per steg. Dersom skulen vel å la ein stor del av undervisninga gå føre seg i berre éi gruppe per steg, og samtidig supplerer med bruk av spesialundervisning og/eller assistentar, vil det kunne føre til at ordinære undervisningstimar blir færre enn dei utrekna grunnressursane.

**Tabell 2.6: Ekstra undervisningstimar per elev. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular. Gjennomsnittleg timetal.**

Skuleår	Ekstra ordinære undervisningstimer	Ekstra undervisningstimer totalt
2003-2004	7,5	18,4
2004-2005	7,5	14,4
2005-2006	7,0	18,0
2006-2007	6,7	18,2
2007-2008	6,8	18,7
2008-2009	6,6	19,2

Kjelde: Hægeland mfl. 2008

*Ekstra ordinære lærartimar* per elev gjekk noko ned i 2009, etter ein auke året før. 2008 er eit unntak frå ein trend med nedgang i ekstra ordinære undervisningstimar sidan 2005. Den auka fleksibiliteten etter at klassesdelingsregelen fall bort, ser ut til å ha slått ut i færre ekstra ordinære lærartimar og fleire spesialundervisningstimar og/eller assistentar. Det kan òg spegle av mangel på kvalifiserte lærarar og ikkje nødvendigvis ei ynskt endring i organisasjonsforma. *Ekstra undervisningstimar totalt* inkluderer spesialundervisning, norsk- og morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I 2008–2009 utgjorde ekstra undervisningstimar totalt 19,2 timar per elev,

og auken har vore tydeleg frå 2005–2006. Totale ekstratimar fall fram til 2006, men har deretter auka, og føl difor eit noko anna mønster enn det samla talet på lærartimar, som har auka gjennom heile perioden (Hægeland mfl. 2009).

Spreiinga på tvers av kommunar er større for ekstratimar enn for det samla talet på lærartimar, og auka noko frå 2007–2008 til 2008–2009.

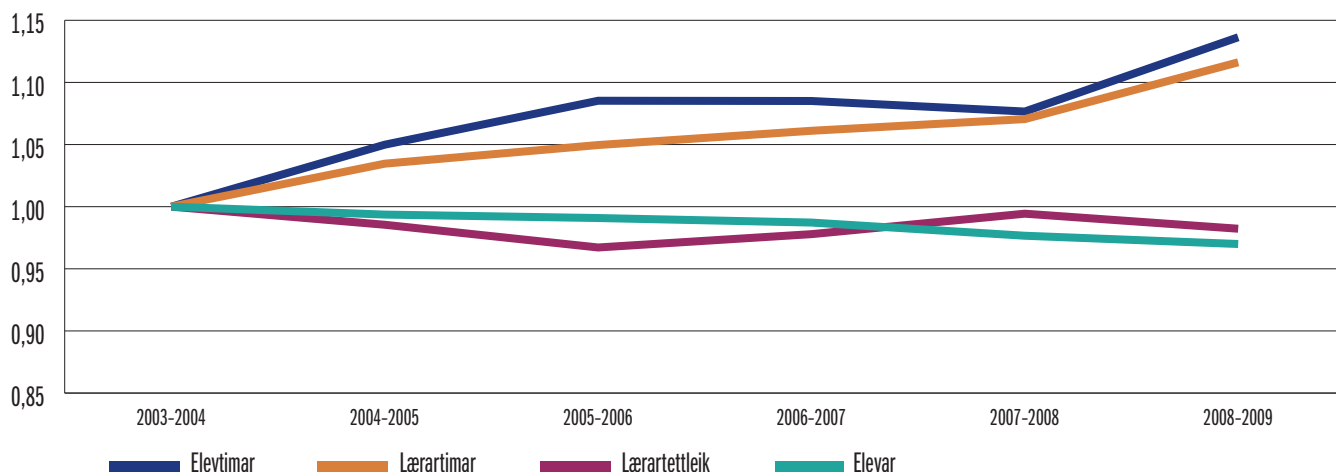
### Forholdet mellom ekstra ordinære undervisningstimar og spesialundervisning

Med unntak av 2007–2008 har det frå 2005–2006 og til i dag vore nedgang i ekstra ordinære undervisningstimar, samtidig som bruken av spesialundervisning og assistentar har auka. Hægeland mfl. (2008) har gjennomført ein regresjonsanalyse på samanhengen mellom ekstra ordinære undervisningstimar og bruk av spesialundervisning. Analysen viste at det var substitusjon mellom ekstra ordinære undervisningstimar og bruk av spesialundervisning. Denne regresjonsanalysen er utført også i år, og resultatet er om lag det same. Når ein reduserer ekstra undervisningstimar med 1 time per elev, aukar timar til spesialundervisning med 0,17 per elev. Det er altså ein tendens til at kommunar som gjev etter måten få ekstra undervisningstimar, gjev fleire timar til spesialundervisning med undervisningspersonale og assistentar enn kommunar som gjev mange ekstra lærartimar per elev. Auka innsats i form av spesialundervisning har òg samanheng med kompensierende ressursinnsats i kommunar der elevane har ein mindre fordelaktig familiebakgrunn og/eller der ein større del av elevane får grunnstønad og hjelpestønad. God kommuneøkonomi i form av fleire frie inntekter aukar òg bruken av spesialundervisning (Hægeland mfl. 2009).

### Lærartettleiken i grunnskulen

Lærartettleik blir brukt som indikator på lærarinnsats. Lærartettleik eller gruppestorleik kan reknast ut på ulike måtar, til dømes ved å dividere det totale talet på lærartimar med det totale talet på elevtimar. Denne definisjonen inkluderer alle timar, også dei til spesialundervisning og særskild norskopplæring for språklege minoritetar. Elevar som får spesialundervisning og særskild norskopplæring for språklege minoritetar, er ofte fysisk skilde frå medelevane sine. Ved å inkludere desse

**Figur 2.4: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid. 1.-4. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**



Kjelde: GSI

i elevane i indikatoren kan ein derfor få inntrykk av at gruppestorleiken er mindre enn han i realiteten er.

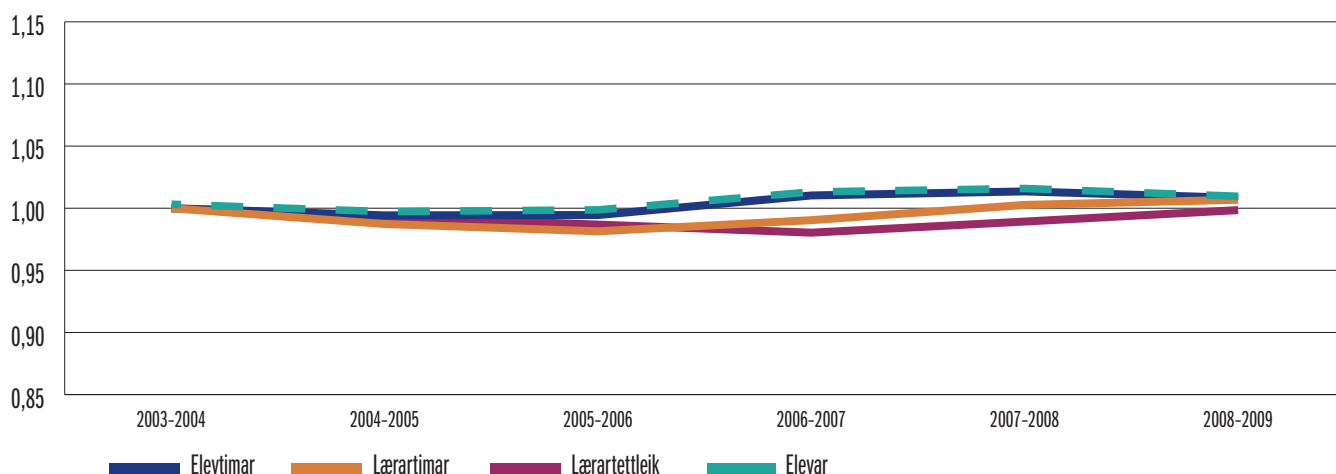
Ein annan måte å rekne ut lærartettleiken på er å ekskludere timar til spesialundervisning og til særskild norskopplæring for språklege minoritetar frå både lærartimar og elevtimar. Dette vert kalla gruppestorleik 2. Denne indikatoren er ikkje i same grad som gruppestorleik 1 egna til å måle endringar i ressursinnsats over tid, fordi endringar i praksis knytt til spesialundervisning og særskild norskopplæring vil kunne påverke indikatoren. Figur 2.4-2.6 nyttar den første definisjonen.

Figur 2.4-2.6 framstiller den relative utviklinga over tid for elevtal, lærartimar, elevtimar og lærartettleik. Skuleåret 2003-2004

er brukt som samanlikningsår. Figur 2.4 viser at lærartettleiken for 1.-4. steget minka fram til 2005-2006. Årsaka til det var at elevtimane auka etter måten meir enn lærartimane fram til då, sjølv om begge auka i perioden frå 2003-2004 til 2005-2006. Frå 2005-2006 til 2007-2008 auka lærartimane, medan elevtimane minka. Det førte til ein auke i lærartettleiken. Det siste året har både elevtimar og lærartimar auka att, elevtimane noko meir enn lærartimane. Det må ein sjå i samanheng med at det lovpålagde minstetimetallet for 1.-4. steget auka frå og med skuleåret 2008-2009.

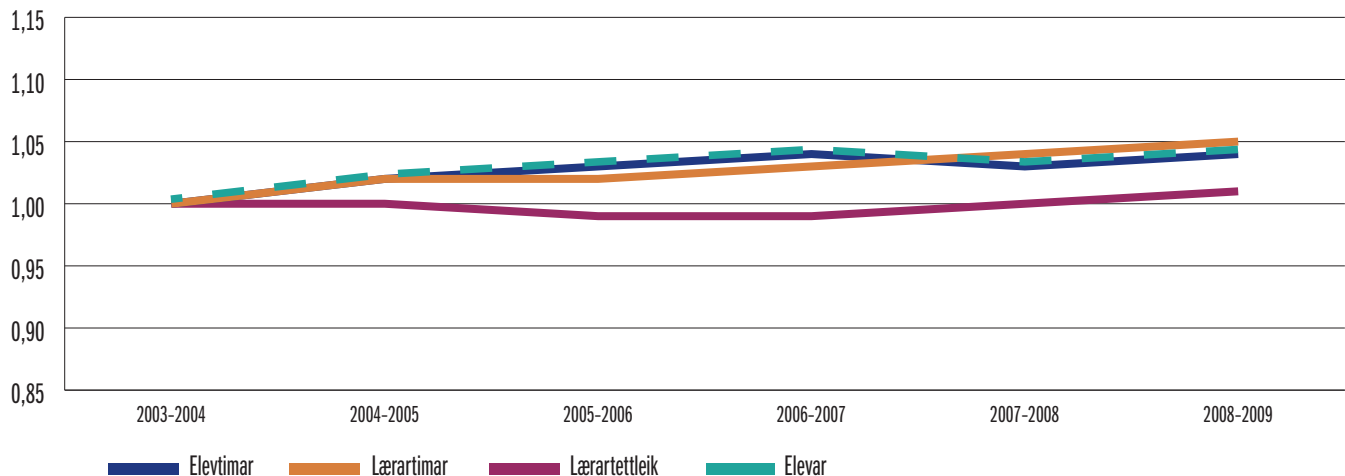
Figur 2.5 viser at for 5.-7. steget har lærartimane og elevtimane hatt eit tilnærma parallelt løp. Årsaka er at det har vore små endringar i elevtalet og elevtimetallet dei seinare åra.

**Figur 2.5: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid. 5.-7. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**



Kjelde: GSI

**Figur 2.6: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid. 8.- 10 steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**



Kjelde: GSI

Figur 2.6 viser at lærartettleiken og lærartimane på 8.-10. steget har auka sidan 2005-2006. Auken i lærartimar og lærartettleik på ungdomssteget kjem av fleire lærartimar til spesialundervisning.

Gruppestorleik kan definerast som totalt elevtimetal dividert med totalt lærartimetotal. Gjennomsnittleg gruppestorleik uttrykkjer kor mange elevar som må dele på ein lærar i ein gjennomsnittleg undervisningssituasjon for ein elev. § 8-2 i opplæringslova presiserer at elevane kan delast i grupper etter behov, men at gruppene ikkje må vere større enn det som er pedagogisk forsvarleg. Den gjennomsnittlege gruppestorleiken var stabil frå 2008 til 2009, og er no 13,7 elevar for grunnskulen under eitt. Det er ein liten nedgang frå året før. Reduksjonen i gruppestorleik på barnesteget har stoppa opp, medan det framleis er små reduksjonar på dei øvre stega, jf. figur 2.4-2.6.

### Årsverk til undervisning

Det har det siste året vore ein svak auke i talet på årsverk til undervisning. Dette må også sjåast i samanheng med time-talsauken på 1.-4. trinn f.o.m skuleåret 2008-2009, jf. omtale tidlegare i dette kapitlet. Prosentdelen undervisningspersonale utan godkjent utdanning for dei stega dei underviser på har auka frå 2,7 prosent av alle årsverk til undervisning førre skule-år til 3,7 prosent i 2008-2009.

Det har vore brot i tidsserien for årsverk til undervisning som skuldast at det frå 2007-2008 vert skilt mellom årsverk til undervisning og årsverk til andre oppgåver enn undervisning. Tala for 2007-2008 er likevel usikre fordi det sannsynlegvis er ulikt kva for oppgåver som er flytta over. Ein bør derfor samanlikne sum årsverk når ein studerer utviklinga i årsverk. Ny tidsserie for årsverk til undervisning startar i 2008-2009.

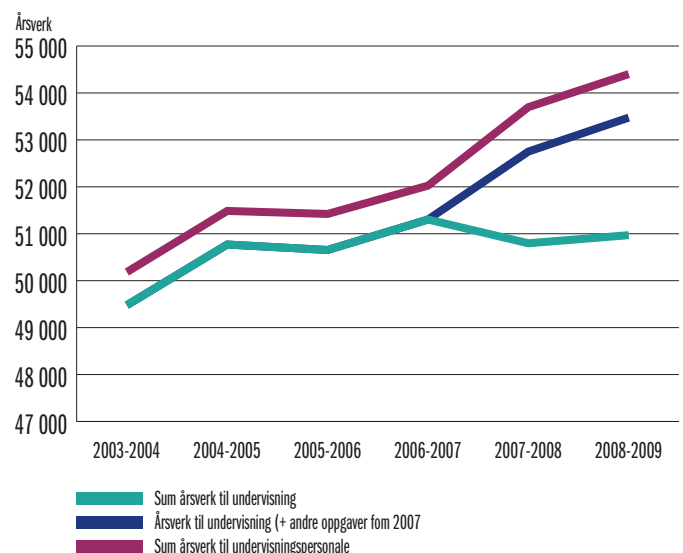
### Elevar per kontaktlærar i grunnskulen

Etter opplæringslova § 8-2 skal kvar elev vere knytt til ein kontaktlærar som har ansvar for dei praktiske, administrative

og sosialpedagogiske oppgåvene som gjeld eleven. Føremålet med ei slik ordning er ei tettare og meir individuell oppfølging av eleven. Normalt går oppgåvene til kontaktlæraren ut på å gjøve eleven nødvendig informasjon, syte for fagleg og personleg oppfølging av eleven (elevsamtalar), og fungere som kontaktflate mot føresette, rådgjevingstenesta og pedagogisk-psykologisk teneste (PPT).

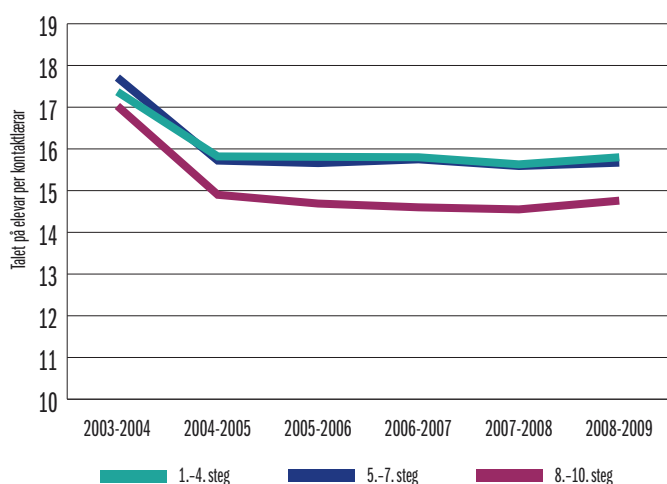
Talet på elevar per kontaktlærar har halde seg relativt stabilt etter at det vart kraftig redusert frå 2003-2004 til 2004-2005, noko som truleg hadde samanheng med avviklinga av klasse-delingsstalet hausten 2003 (for året 2004) og innføring av kontaktlærar. Det siste skuleåret har det likevel vore ein liten auke på alle steg. Gjennomsnittstalet på elevar per kontaktlærar er i 2009 i underkant av 16 på barnesteget og mellomsteget og 15 på ungdomsteget.

**Figur 2.7: Årsverk til undervisning, undervisning og andre oppgåver og sum årsverk til undervisning. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**



Kjelde: Hægeland mfl. 2008

**Figur 2.8: Elevar per kontaktlærer.**  
Alle ordinære offentlege og private grunnskular.



Kjelde: Hægeland mfl. 2009

Tabell 2.7 viser at svært få elevar har ein kontaktlærer med ansvar for færre enn 10 elevar. Over halvparten av elevane har kontaktlærer med fleire enn 15 elevar. Frå 2007–2008 til 2008–2009 vart det fleire elevar som fekk ein kontaktlærer med ansvar for mange elevar (> 20). Det heng saman med at elevtalet på store skular aukar.

**Tabell 2.7: Elevar per kontaktlærer, 2007–2008 og 2008–2009.**

Elevar per kontaktlærer	Prosent elevar	Prosent skular
< 5	< 1	< 1
5-10	2	11
10-15	39	48
15-20	41	31
Over 20	18	10

Kjelde: Hægeland mfl. 2009

### Ressursar til IKT

Tabell 2.8 viser at pc-tettleiken har auka år for år. I 2008–2009 er det i gjennomsnitt 3,7 elevar per pc i grunnskulen. Pc-tettleiken er dermed meir enn dobbel så høg i 2009 som fire år tidlegare. Også her er det tydelege skilnader mellom kommunane. Det er likevel slik at pc-tettleiken i kommunar med låg tettleik i 2009 ligg klart høgare enn han var i kommunar med høg pc-tettleik i 2004.

Tabell 2.9 viser at rundt 15 prosent av skulane er det færre enn to elevar per pc. Men desse skulane er mindre enn gjennomsnittet og har rundt 6 prosent av elevane. Med andre ord er den aller høgaste pc-tettleiken i relativt små skular. Fire av fem skular har færre enn fem elevar per pc. Desse skulane har tre firedelar av elevane.

**Tabell 2.8: Elevar per pc i grunnskulen i 2004–2009.** Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.

År	Gjennomsnitt
2004	8,40
2005	7,04
2006	5,77
2007	5,05
2008	4,30
2009	3,72

Kjelde: Hægeland mfl. 2009

**Tabell 2.9: Elevar per pc i grunnskulen i 2008–2009, med og utan internett-tilkopling.** Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.

Talet på elevar	Utan internett-tilkopling 2008		Med internett-tilkopling 2009	
	Prosent elevar	Prosent skular	Prosent elevar	Prosent skular
< 2	6,5	15,5	5,9	13,8
2-3	21,0	25,1	19,5	23,4
3-4	28,4	24,4	26,2	22,7
4-5	18,6	15,2	19,5	16,5
5-6	10,5	8,4	10,5	8,5
6-7	6,2	4,6	5,9	4,9
7-8	2,9	2,3	4,0	3,4
8-9	2,1	1,4	2,5	1,8
9-10	2,8	2,1	4,8	3,7
Over 10	0,9	0,9	1,2	1,3

Kjelde: Hægeland mfl. 2009

## 2.3 Fylkeskommunale utgifter til vidaregåande opplæring

### Utgifter per elev

Utgiftene som fylka har per elev i vidaregåande opplæring, blir rekna ut frå korrigererte brutto driftsutgifter, inkludert kjøp frå egne føretak og interkommunale selskap (IKS), fordelte på studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram. I tillegg kjem utgifter til skulelokale og internat, skuleforvaltning, pedagogisk leing og pedagogiske fellesutgifter og gjesteelevoppgjer (funksjon 510, 515 og 520 i KOSTRA). Tidlegare vart desse tala i KOSTRA rekna *per heilårsekvivalent*, det vil seie at elevtalet i vidaregåande opplæring vart rekna om til fulltids-elevar. Frå våren 2009 reknar ein i staden kostnadene per elev, utan å ta omsyn til kor mykje undervisning eleven faktisk får. Denne omrekninga er gjennomført på nøkkeltala i KOSTRA heilt tilbake til 2005. Endringa gjer at nivået på utgiftene gjev inntrykk av å vere noko lågare enn før, fordi dei blir fordelte på fleire einingar. Derimot er det ingen endringar i det totale utgiftsnivået på grunn av omlegginga, berre i utgiftene per elev.

**Tabell 2.10: Utgifter per elev i videregående opplæring, fordelt på utgiftstypar, 2007 og 2008. Løpande prisar i kroner, faste 2008-prisar i parentes.**

År	Studieførebuande			Yrkesfagleg		
	Totalt	Løn	Drift	Totalt	Løn	Drift
2007	92 661 (97 757)	58,9 %	41,1 %	116 691 (123 109)	63,4 %	36,6 %
2008	100 129 (100 129)	59,8 %	40,2 %	123 541 (123 541)	64,0 %	36,0 %

Kjelde: Hægeland mfl. 2009

Tabell 2.10 viser at totale utgifter per elev i studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram har auka med høvesvis 8,1 og 5,9 prosent i løpande prisar frå 2007 til 2008. Denne endringa kan òg reknast ut i faste 2008-prisar, det vil seie at tala for tidlegare år blir justerte for lønsutviklinga i skulesektoren i kommunane (Arbeids- og inkluderingsdepartementet 2009). For studieførebuande utdanningsprogram har auken i faste prisar frå 2007 til 2008 vore på 2,4 prosent. Det er høgare enn for åra før, då det var nesten nullvekst. Tilsvarende auke for yrkesfaglege program er 0,4 prosent, som er om lag som for tidlegare år (Hægeland mfl. 2009).

Fordelinga mellom løn og andre driftsutgifter held seg nokså stabil. Høgare lønsutgifter per elev er mykje av årsaka til at dei totale utgiftene per elev er høgare for yrkesfaglege enn for studieførebuande utdanningsprogram, fordi det er krav om færre elevar per lærar for yrkesfaga.

### Fylkeskommunale skilnader i utgifter

Figur 2.9 og figur 2.10 viser ressursbruken til videregående opplæring fordelt på fylke. Variasjonen i ressursbruken mellom fylkeskommunar er ikkje like stor som mellom kommunar, men er likevel betydeleg.

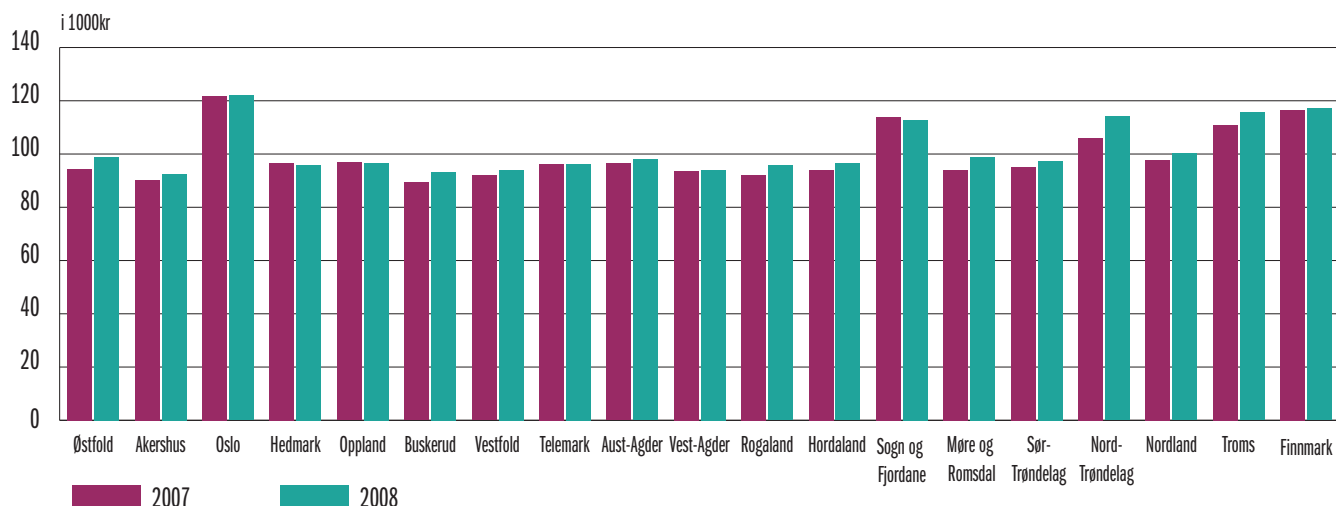
Ein analyse av fylkeskommunale skilnader, gjennomført av Hægeland og medarbeidarar (2009), korrigerer for forhold som bestemmer kostnadene, og som fylka ikkje har høve til

å påverke, slik det òg vart gjort for kommunane (strukturjustering, sjå avsnitt 2.2). For fylkeskommunane inneber strukturjustering å korrigere for talet på 16–18-åringar i fylket og kor mange søkjarar det er til yrkesfaglege utdanningsprogram. Men strukturjusteringa forklarar svært lite av variasjonen i driftsutgifter per elev mellom fylka (mindre enn 1 prosent for 2007). Skilnader mellom fylka når det gjeld foreldrebakgrunn eller innvandrarbakgrunn hos elevane, har heller ingen systematisk innverknad på driftsutgiftene. Frie inntekter har mest å seie for ressursbruken og forklarar mellom 40 og 50 prosent av variasjonen (Hægeland mfl. 2009).

Busetnadsmodnet er verkar òg inn. Til meir grisgrendte kommunane i eit fylke er, til større er driftsutgiftene per elev. Spreidd busetnad gjer det nødvendig å ha mange små skular for at reiseavstanden mellom heim og skule ikkje skal bli så stor, og små skular verkar fordyrande fordi det blir smådriftsulempar på skulenivå (Bonesrønning mfl. 2008).

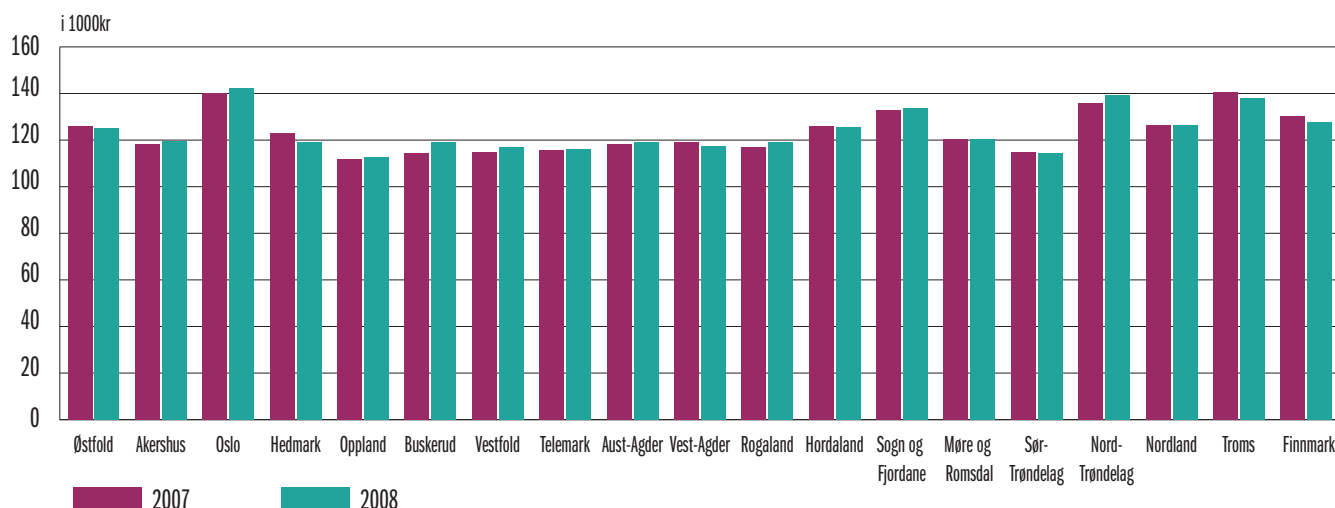
Det finst unntak frå regelen om stordriftsfordelar. Oslo er ein av kommunane med høgast utgifter per elev, trass i at fylket ikkje har spreidd busetnad. Ein nærare titt på tala viser at Oslo har lågare lønsutgifter enn gjennomsnittet for alle fylkeskommunane, men høgare driftsutgifter. Det er særleg utgiftene til skulelokale som er høgare. Det kan tyde på at Oslo har ei anna rekneskapsføring enn dei andre fylkeskommunane.

**Figur 2.9: Utgifter per elev i studieførebuande utdanningsprogram for 2007 og 2008, i 1000 kroner. Faste 2008-kroner.**



Kjelde: KOSTRA nivå 2, førebelse tal for 2008

**Figur 2.10: Utgifter per elev i yrkesfaglege utdanningsprogram for 2007 og 2008, i 1000 kroner. Faste 2008-kroner.**



Kjelde: KOSTRA nivå 2, førebelse tal for 2008

## Fylkeskommunar med særleg låg eller særleg høg ressursbruk

**Tabell 2.11: Kjenneteikn ved dei tre fylkeskommunane med dei lågaste eller dei høgaste driftsutgiftene til vidaregåande opplæring i 2007. Prosent.**

Variabel	Skilnad frå gjennomsnittet for alle fylkeskommunane	
	Tre lågaste	Tre høgaste
Del av alle elevane i landet	23	14
Driftsutgifter per elev	-8	+13
Driftsutgifter per elev (strukturjusterte)	-6	+17
Innvandrarar 16–18 år	-4	+72
Frie inntekter	-4	+7

Kjelde: Hægeland mfl. 2009

Tabell 2.11 viser at dei tre fylka som har lågast ressursbruk, bruker 8 prosent mindre per elev enn gjennomsnittet for alle fylka. Det er liten skilnad mellom faktiske utgifter og strukturjusterte utgifter. Det tyder at strukturelle forhold forklarar lite av skilnadene mellom fylka (Hægeland mfl. 2009). Dei tre fylka som har dei lågaste driftsutgiftene per elev, har relativt mange elevar, til saman 23 prosent av alle elevane i landet. Samtidig er Oslo, som har relativt mange elevar, eit av dei tre fylka med høgast ressursbruk i 2007. Innvandradelen er høgare i fylka med høg ressursbruk, ikkje minst fordi Oslo er eit av desse fylka.

Frie inntekter har stor innverknad på ressursbruken. Dei tre fylka som har dei lågaste driftsutgiftene per elev, ligg 4 prosent under landsgjennomsnittet for frie inntekter, medan fylka med høge utgifter har frie inntekter som ligg 7 prosent over landsgjennomsnittet.

## Ressursar til spesialundervisning i vidaregåande opplæring

Elevar som ikkje har, eller som ikkje kan få, tilfredsstillande utbyte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesial-

### Frie inntekter:

Dei frie inntektene i kommunesektoren er rammetilskot og skatteinntekter, og utgjer i underkant av 70 prosent av dei samla inntektene i kommunesektoren. Dette er inntekter som kommunar og fylkeskommunar kan disponere fritt utan andre føringar frå staten enn gjeldande lover og regelverk. Gjennom inntektssystemet blir dei frie inntektene fordelte mellom fylkeskommunane. Det overordna formålet med inntektssystemet er å jamne ut føresetnadene hos fylkeskommunane for å gje eit likeverdig tenestetilbod til innbyggjarane sine. Fordelinga av rammetilskotet tek omsyn til strukturelle ulikskapar i kostnadene til fylkeskommunane (utjamning av utgiftene) og ulikskapar i skatteinntektene (utjamning av inntektene). Inntektssystemet inneheld i tillegg tilskot som er grunnleggjende ut frå regionalpolitiske målsetjingar. Det blir òg gjeve eit skjønntilskot for å korrigere for forhold som fordelingsystemet ikkje fangar godt nok opp.

Kjelde: Kommunal- og regionaldepartementet (2009a)

undervisning. NIFU STEP har utarbeidd ein evalueringsrapport om spesialundervisning i vidaregåande opplæring etter innføringa av Kunnskapsløftet (Markussen mfl. 2009). Tala i rapporten er ikkje representative for heile landet. Rapporten inneheld utvaldsdata for fire fylkeskommunar, frå utdanningsprogramma for studiespesialisering, restaurant- og matfag, helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon. Forskarane fann at den delen av elevane som får spesialundervisning etter einskildvedtak, er ein god del lågare i programmet studiespesialisering enn i dei tre yrkesfaglege programma, høvesvis 1 prosent og 10–12 prosent. Det var vanlegast å få spesialundervisning eller ekstra hjelp og støtte i eitt fag, og dei fleste fekk dette som gruppeundervisning. Relativt mykje av hjelpa vart gjeven utanfor den ordinære klassen, mellom ein femdel og ein tredel, avhengig av faget.

Hægeland mfl. (2009) har undersøkt skilnadene mellom fylka når det gjeld kor mange elevar som får spesialundervisning.

**Tabell 2.12: Elevar i vidaregåande opplæring med spesialundervisning 2006–2007 og 2007–2008, fordelte på fylke. Prosent.**

Fylke	2006-2007		2007-2008	
	Eksklusiv minoritetar	Inklusiv minoritetar	Eksklusiv minoritetar	Inklusiv minoritetar
Østfold	1,1	1,3	1,1	1,2
Troms	1,4	1,4	1,5	1,5
Oppland	2,2	3,0	2,3	2,8
Vestfold	1,7	1,9	2,4	3,0
Hordaland	2,9	3,4	3,1	3,3
Møre og Romsdal	3,3	3,9	3,4	4,0
Nordland	3,9	5,8	3,8	5,2
Sør-Trøndelag	3,6	4,6	4,0	5,0
Nord-Trøndelag	2,1	2,9	4,2	5,7
Finnmark	3,2	3,3	4,3	4,5
Sogn og Fjordane	0,8	0,8	4,5	4,5
Rogaland	3,8	4,9	4,7	5,5
Oslo	5,5	6,4	5,2	5,6
Vest-Agder	6,5	6,5	5,4	10,2
Akershus	5,0	6,4	5,7	6,2
Hedmark	4,9	5,1	5,8	5,9
Telemark	4,9	6,4	5,9	6,1
Buskerud	7,0	8,2	6,2	7,6
Aust-Agder	5,3	5,3	8,4	8,5

Kjelde: Hægeland mfl. 2009

Tabell 2.12 viser kor mange prosent av elevane i vidaregåande opplæring som får minst éi form for spesialundervisning. I datagrunnlaget for spesialundervisning er det teke med spesielt tilrettelagde kurs, planlagd kompetanse på lågare nivå og spesialundervisning etter einskildvedtak. I tillegg kjem spesialundervisning for innvandrarar og minoritetsspråklege.

Tabell 2.12 viser at det er store skilnader mellom fylka når det gjeld spesialundervisning. For skuleåret 2007–2008 varierer den delen av elevane som får spesialundervisning, inklusiv minoritetsspråklege, frå 1,2 prosent i Østfold til 10,2 prosent i Vest-Agder. Hægeland og medarbeidarar (2009) har analysert variasjonen mellom fylka, men finn ingen fylkeskjenneteikn som gjev noka god forklaring på det at omfanget av ekstra innsats for einskildelavar varierer. Variasjonen kan kome av at fylka ikkje har same praksis i bruken av spesialundervisning, det vil seie at dei tilpassar seg ulikt, sjølv om rammevilkåra for elevgrunnlaget og ressursane er dei same. Tala tyder likevel på at fylka opererer med ulik rapporteringspraksis, og dei må difor tolkast med atterhald. No når Kunnskapsløftet er innført, blir det etter kvart lettare å identifisere spesialundervisning og sikre lik rapporteringspraksis mellom fylka. Det vil kunne gje grunnlag for betre analysar av kva for faktorar som kan forklare skilnadene i bruken av spesialundervisning i fylka.

Tabell 2.12 skil mellom spesialundervisning der minoritetsspråklege elevar er inkluderte i tala, og spesialundervisning der dei ikkje er med. Skilnaden mellom desse to prosentdelane

varierer frå fylke til fylke. Noko av variasjonen kjem av at den minoritetsspråklege delen av elevane er ulik. Ei anna medverkande årsak er at desse elevane til dels òg får anna spesialundervisning, og dermed tel med begge stader. Skilnadene kan dessutan skrivse seg frå ulik rapporteringspraksis mellom fylka.

### Ressursar til fagopplæringa

Utgifter til fagopplæringa som fylkeskommunane må dekkje, er hovudsakleg tilskot til lærebedrifter, administrative kostnader og teoriutgifter (undervisningsmaterieil, løn) til lærlingar og lære kandidatlar. Den delen av dei netto driftsutgiftene til vidaregåande opplæring som går til fagopplæring i arbeidslivet, har auka noko dei siste åra, frå 7,0 prosent i 2004 til 7,9 prosent i 2008.

### 2.4 Ressursar til kompetanseutvikling

*Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005–2008* har som føremål at personalet i grunnopplæringa skal ha kompetanse som sikrar elevane og lærlingane tilpassa opplæring med høve til å utvikle evner og talent i samsvar med den generelle delen av læreplanen, Læringsplakaten og læreplanane for faga. Strategien gjev klare prioriteringar for hovudområda i kompetanseutviklinga: kompetanseutvikling for skuleleiarar, reformrelatert kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet og vidareutdanning på sentrale område. Gjennom strategien har skuleeigarane fått over 1,4 milliardar meir i ressursar til arbeidet med kompetanseutvikling i grunnopplæringa i desse åra.

FAFO har analysert aktivitetsrapporteringa for 2008 frå kommunar, fylkeskommunar, private skuleeigarar og utlandskular i samband med strategien *Kompetanse for utvikling* (Jorfald og Nyen 2009). Dei finn at det har vore ein reduksjon på 4 prosent i dei totale midlane som er nytta til kompetanseutvikling i grunnskulen frå 2007 til 2008, medan dei totale midlane til kompetanseutvikling i vidaregåande opplæring er uendra. I grunnskulen vart det brukt ca. 405 millionar kroner og i vidaregåande opplæring ca. 236 millionar kroner i 2008. Det inkluderer både dei særskilde statlege tilskota i samband med strategien og eigne frie midlar som kommunane og fylkeskommunane legg til. Dei særskilde statstilskota utgjorde 52 prosent av midlane til kompetanseutvikling i grunnskulen og 47 prosent i vidaregåande opplæring. Statstilskotdelen av dei totale midlane er uendra både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring i forhold til 2007. Nedgangen i grunnskulen gjeld difor like mykje statlege tilskot som eigne midlar.

Den statlege finansieringsdelen for kompetanseutvikling låg vesentleg høgare i grunnskulen enn i vidaregåande opplæring i starten av perioden 2005–2008, men skilnaden jamna seg ut undervegs i perioden, sjølv om grunnskulen framleis hadde ein noko høgare statleg finansieringsdel i 2008. Dei private skulane skyt til ein høgare del eigne midlar enn offentlege skular gjer. I 2008 utgjorde statlege midlar 38 prosent av midlane som vart nytta til kompetanseutvikling i private grunnskular, og 45 prosent i private vidaregåande skular.



Men mange privatskular lèt vere å rapportere, og det gjer data usikre.

I grunnskulen var det mellom 2005 og 2008 ein klar auke i den delen av midlane som gjekk til vidareutdanning, frå 16 til 24 prosent, medan denne delen låg stabilt på rundt 10 prosent i vidaregåande opplæring. Mesteparten av midlane blir framleis nytta til etterutdanning og anna utviklingsarbeid. Vidareutdanning er ei heller lite vanleg form for kompetanseutvikling i fagopplæringa i bedrift, og vart nytta berre i nokre få fylke. Etterutdanning er den oftast rapporterte læringsforma i fagopplæringa, og deretter kjem nettverk mellom bedrifter. Men datagrunnlaget for fagopplæringa er usikkert.

Sluttrapporten for evalueringa av kompetanseutviklingsstrategien, viser at den delen av lærarane som tek vidareutdanning, auka frå 10 prosent i 1998 til 16 prosent i 2003 (Hagen og Nyen 2009). I perioden 2003–2008 var deltakinga 13–17 prosent. I 2008 utgjorde det ca. 18 000 personar. Deltakinga har ikkje auka i strategiperioden 2005–2008. I denne perioden har 30 prosent av lærarane teke formell vidareutdanning. Vidareutdanning er for ein stor del initiert av den einskilde læraren sjølv og blir gjennomført på toppen av full stilling, og lærarane får sjeldan permisjon med løn for å ta vidareutdanning.

Mellom 66 og 76 prosent av lærarane har delteke i kurs og anna opplæring i perioden 2003–2008. Denne delen har vore stabil, men det kan ha vore ein auke i talet på tiltak som dei einskilde lærarane deltek i, og i omfanget av tiltaka. Opp-læringstiltak som ikkje gjev formell kompetanse, er langt meir enn vidareutdanning lagde opp for lærarar og skuleleiarar. Frå 2003 til 2008 har tiltaka vorte noko meir skreddarsydde, særleg i yrkesfaga. Kurs og anna opplæring går som regel føre seg innanfor arbeidstida, dei blir finansierte av arbeidsgjevaren og er ofte initierte av arbeidsgjevaren (Hagen og Nyen 2009).

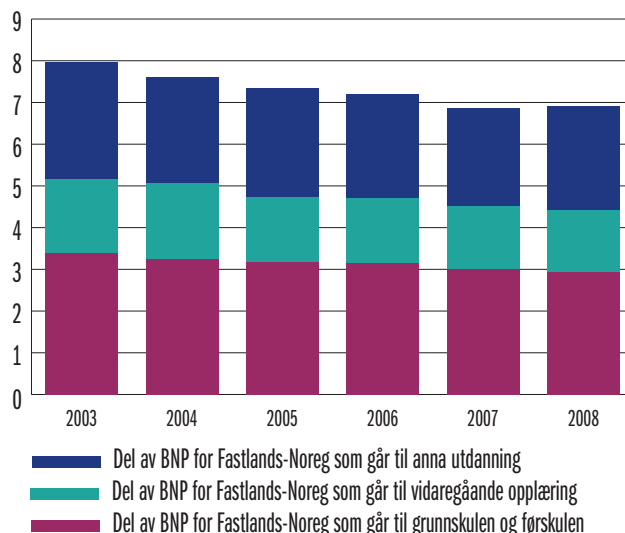
Det er mindre vekt enn tidlegare på vidareutdanning og opplæring og meir vekt på uformelle læringsprosessar og læring gjennom andre aktivitetar enn opplæring. Korte kurs og store samlingar dominerer ikkje lenger opplæringsaktiviteten. Men trass i meir ressursar er det ikkje fleire lærarar enn før som deltek i kompetanseutvikling. Ressursauken kan ha vore teken ut i fleire timar som lærarane bruker på kompetanseutvikling, faglege nettverk og andre tiltak som ikkje blir karakteriserte som utdanning og opplæring, men som kan ha medverka til at lærarane synest vilkåra for uformell opplæring er betre enn før. Noko kan òg ha gått til å utvikle relevante tilbod. Heller ikkje i lærebedriftene har det vore nokon auke i den delen som har delteke i vidareutdanning eller kurs, men tilboda har fått eit anna innhald. Dei har endra seg frå generell opplæring til meir bransje- og bedriftsspesifikk opplæring.

## 2.5 Ressursbruken i Noreg til utdanning i eit nasjonalt og eit internasjonalt perspektiv

### Nasjonal prioritering av utdanning

Eit nasjonalt mål på korleis utdanning blir prioritert, kan ein få ved å sjå kor stor del av bruttonasjonalproduktet (BNP) eller av dei totale offentlege utgiftene som går til utdanning.

**Figur 2.11: Utgifter til utdanning i prosent av BNP, 2003–2008.**



Kjelde: SSB

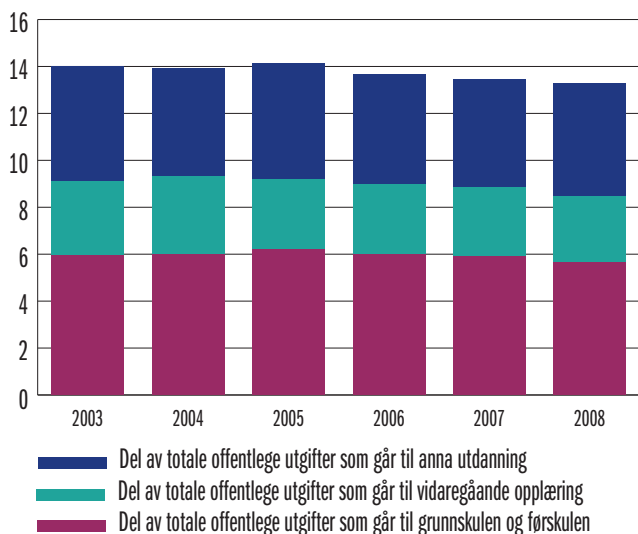
Den delen av BNP for Fastlands-Noreg som går til utdanning, er redusert sidan toppen på 8,0 prosent i 2003, til 6,9 prosent i 2008. Figur 2.11 viser at den delen som gjekk til grunnskulen i denne perioden, minka frå 3,4 til 2,9 prosent, og for vidaregåande opplæring var nedgangen frå 1,8 til 1,5 prosent. Frå 2003 til 2008 har BNP for Fastlands-Noreg auka med 45 prosent, frå knapt 1 275 milliardar kroner til drygt 1 842 milliardar. Det inneber at ressursane likevel har auka, både til grunnskulen og til vidaregåande opplæring, målt i løpande kroner, men veksten i BNP totalt har vore større enn veksten i ressursane til utdanning.

Den delen av dei totale offentlege utgiftene som går til utdanning, har minka frå 2005 til 2008, frå 14,1 til 13,3 prosent. I denne perioden har den delen som gjekk til grunnskulen, minka frå 6,2 til 5,7 prosent, medan den delen som gjekk til vidaregåande opplæring, minka frå 3,0 til 2,8 prosent. Dei totale offentlege utgiftene har auka frå 2005 til 2008 med 25 prosent, frå knapt 770 milliardar kroner til knapt 960 milliardar. I kroner har det difor, som for BNP, vore ein total vekst i ressursane til grunnopplæringa.

### Ressursbruken i Noreg samanlikna med andre OECD-land

OECD har sidan 2001 publisert rapporten Education at a Glance, ei samanlikning av ressursbruken mellom land. Education at a Glance 2008, som baserer seg på tal frå 2005,

**Figur 2.12: Utgifter til utdanning av totale offentlige utgifter, 2003–2008. Prosent.**



Kjelder: SSB

stadfester tendensen frå tidlegare utgåver. Rapporten viser at Noreg framleis, på same måten som land som Danmark, Austerrike, Sveits og USA, bruker mykje ressursar på grunnopplæringa. Noreg ligg på ein fjerdeplass når det blir rangert etter ressursbruken på 1.–7. steget eller 8.–10. steget, og på ein tredje plass når det gjeld videregående opplæring. I forhold til OECD-gjennomsnittet bruker Noreg 44 prosent meir per elev på 1.–7. steget, 30 prosent meir på 8.–10. steget og 45 prosent meir per elev i videregående opplæring. Legg merke til at kalkylegrunnlaget for Noreg tek med berre offentlege utgifter, medan både offentlege og private utgifter er inkluderte for dei fleste OECD-landa.

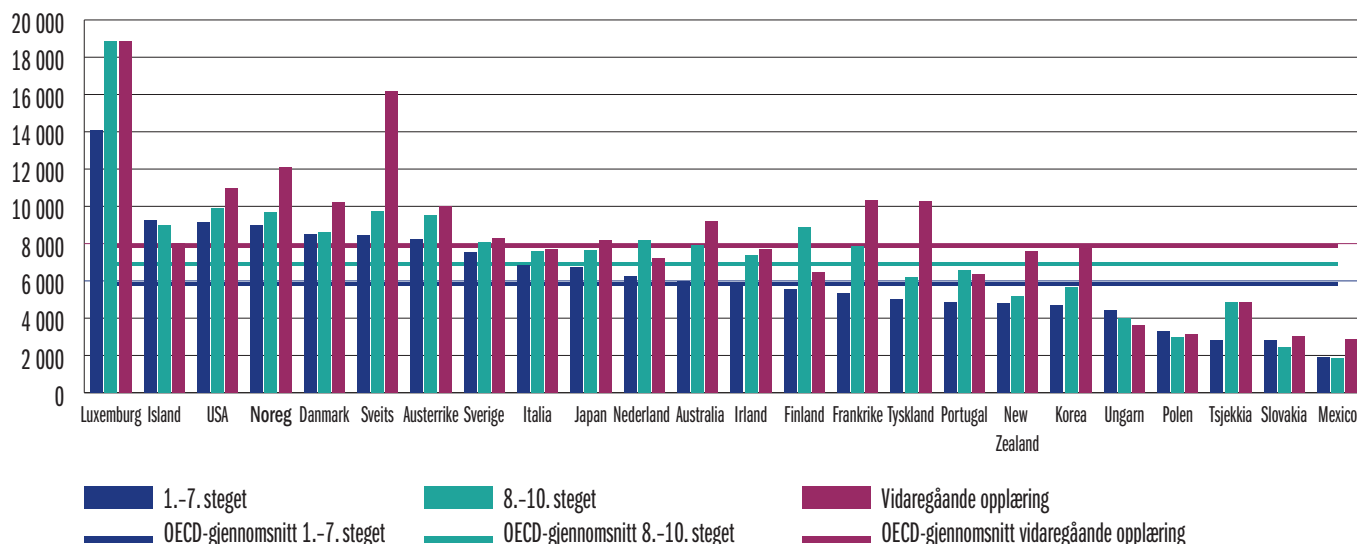
Dei andre nordiske landa ligg tett opp til Noreg i ressursbruk. Unntaket er Finland, som bruker litt under OECD-gjennomsnittet både på 1.–7. steget og i videregående opplæring. Også når det gjeld fordeling av utgifter på årsstega, er Finland eit

unntak. Der bruker dei ein forholdsvis større del av ressursane på 8.–10. steget enn på 1.–7. steget og i videregående opplæring. I dei andre nordiske landa, og i dei fleste OECD-landa, stig utgiftsnivået i takt med utdanningssteget.

Utgifter per elev til utdanning i forhold til BNP per innbyggjar seier noko om korleis utdanning blir prioritert i eit land. I ei slik samanlikning ligg Noreg like under OECD-gjennomsnittet, som for dei tre stega er høvesvis 21, 24 og 27 prosent. Noreg har likevel høgast BNP av dei samanlikna landa, og bruker dermed meir ressursar på dei fleste sektorar, inkludert utdanningssektoren, enn mindre velstående land. I tillegg er det det totale BNP for Noreg, inkludert oljeinntektene, som ligg til grunn for samanlikninga med OECD-land.

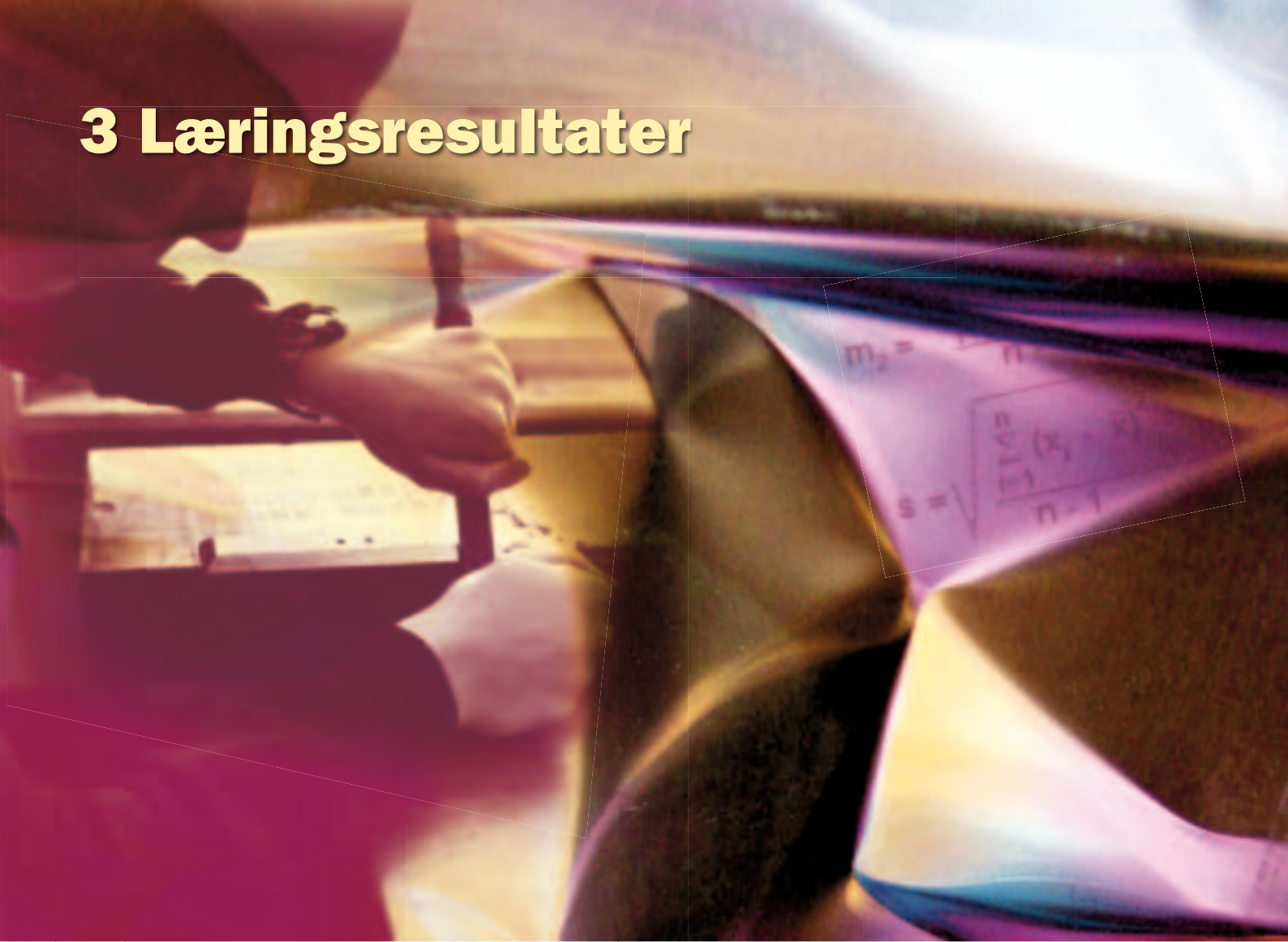
Noreg er eit av OECD-landa som har færrest elevar per lærar. Noreg har ca. 33 prosent færre elevar per lærar enn OECD-gjennomsnittet på barnesteget, og 23 prosent færre på ungdomssteget og i videregående opplæring. I tillegg ligg undervisningstida til norske lærarar 8–9 prosent under OECD-gjennomsnittet på barne- og ungdomssteget. I videregående opplæring har Noreg, saman med Danmark, færrest undervisningstimar i heile OECD. Både den høge lærartettleiken og den låge undervisningstida til lærarane medverkar til å gjere kostnaden per elev høgare i Noreg enn OECD-gjennomsnittet. Andre faktorar som ein ofte nemner i samband med den store ressursbruken per elev i Noreg, er spreidd busetnadsmønster og integrering av elevar med nedsett funksjon. Bonesrønning mfl. (2008) har ved hjelp av data om storleik på skular og storleik på steg rekna ut at ressursbruken her i landet kunne reduserast med 5–6 prosent dersom busetnaden var meir konsentrert, talet på grunnskular var halvert og den gjennomsnittlege storleiken på skulane auka til 400 elevar. Utgifter til integrering av elevar med nedsett funksjon forklarar lite av den høge ressursbruken, sidan utgifter til spesialelevar blir rekna med i totalkostnadene, uavhengig av om elevane går på spesialskular eller er integrerte i ordinære skular eller klassar.

**Figur 2.13: Utgifter per elev i OECD-land i 2005, målt i US-dollar. Justert for kjøpekraft.**



Kjelder: OECD 2008a

### 3 Læringsresultater



Dette kapitlet handler om elever og lærlingers læringsresultater. Hvor høy kompetanse oppnår norske elever i matematikk og naturfag sammenlignet med elever i andre land? Hvilket karakternivå oppnår elever med ulike individuelle kjennetegn som deres kjønn og ulike hjemmebakgrunn? Hva er skolens bidrag til elevenes læring? Hvor mange av de som er oppe til fag- og svenneprøver består prøven?

For første gang viser resultatene fra en av de internasjonale komparative undersøkelsene en klar forbedring i norske elevers faglige prestasjoner i matematikk og til dels i naturfag. Det gjelder resultatene for TIMSS 2007 (Trends in International Mathematics and Science Study). Fortsatt er imidlertid norske elevers kompetanse i matematikk og naturfag svak i et internasjonalt perspektiv.

Nasjonale prøver viser relativt stor variasjon mellom fylker og kommuner i elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og lesing på engelsk. Jentene skårer høyere enn guttene på leseprøven på 8. trinn og guttene høyere enn jentene på regneprøven på 5. trinn både i 2007 og 2008. I engelsk er det lite forskjeller i gutters og jenters resultater på prøvene på begge trinn. Bortimot halvparten av elevene, som har foreldre på grunnskolenivå, har svake resultater på de nasjonale prøvene i lesing på 5. trinn i 2008.

På nasjonalt nivå viser karakterstatistikken for avgangselevne fra grunnskolens 10. trinn små endringer fra tidligere år. De største

forskjellene i elevenes karakterer går mellom elever med ulik sosial bakgrunn, det vil si etter foreldrenes utdanningsnivå. Men det er også gjennomgående kjønnsforskjeller og forskjeller mellom elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn og andre elever.

I videregående skole får jentene bedre karakterer til standpunkt enn guttene i engelsk og matematikkfagene på Vg1 og Vg2. Til eksamen er det små eller ingen forskjeller i gutters og jenters resultater i engelsk og matematikk. For matematikkfagene er andelen som stryker klart lavere i teoretisk enn i praktisk matematikk. Forskjellen i andelen med strykkarakter mellom studieforberedende og yrkesfag er særlig markert til standpunkt i engelsk. I begge matematikkvariantene 3MX og 3MZ siste år i videregående skole, har jentene bedre resultat enn guttene. I fysikk 3FY hadde jentene bedre resultater enn guttene i 2006 og 2007, i 2008 er denne forskjellen redusert.

Gjennomføringsgraden i yrkesforberedende utdanningsprogrammer er langt lavere enn for de studieforberedende, men når lærlingene først har kommet så langt at de skal avlegge fag- eller svenneprøve består 91,5 prosent av dem prøven. Dette er en nedgang i andelen som består på 1,6 prosentpoeng. Til gjengjeld har antallet lærlinger både med og uten ungdomsrett som har vært opp til prøve økt. Det var 1 948 flere personer som avla fag- og svenneprøve i 2008, enn det var i 2007.

### 3.1 Resultater fra TIMSS 2007

En viktig begrunnelse for å delta i internasjonale komparative studier er å kunne sammenligne egne resultater med andre lands resultater, men også å kunne måle utvikling over tid i eget land.

Norge har deltatt i TIMSS i 1995, 2003 og 2007, i PIRLS i 2001 og 2006 og i PISA i 2000, 2003 og 2006. Til sammen måler disse tre studiene elevenes lesekompetanse på 4. trinn og for 15-åringer, og matematikk- og naturfagkompetanse på 4. og 8. trinn og for 15-åringer. Resultater fra PIRLS og PISA 2006 ble presentert i Utdanningsspeilet 2007. I årets utgave presenteres resultatene fra TIMSS 2007.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) er en internasjonal komparativ undersøkelse av elevresultater og skolesystemer i mange land. TIMSS måler elevers ferdigheter i matematikk og naturfag for 4. og 8. trinn i grunnskolen. I 2007 omfattet studien elever i mer enn 60 land. Av de nordiske landene deltok Danmark på 4. trinn og Sverige og Norge på 4. og 5. trinn i TIMSS 2007.

#### Hva er TIMSS?

##### Innhold

- Undersøker elevenes kunnskaper i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn i grunnskolen
- Studerer hvordan elevenes prestasjoner henger sammen med ulike faktorer, som kjønn, faglig selvtilitt og holdninger
- Undersøker lærernes bakgrunn og tilretteleggingen av undervisningen
- Gjør sammenligninger mellom land
- Studerer utvikling over tid (trendstudier)
- Prøver å finne fram til faktorer, nasjonalt og internasjonalt, som fremmer god læring og en positiv utvikling i matematikk og naturfag i skolen

##### Metode

- 72 minutters faglig prøve i matematikk og naturfag på 4. trinn
- 90 minutters faglig prøve i matematikk og naturfag på 8. trinn
- Spørreskjema til elevene om faglig selvtilitt, motivasjon, undervisning, arbeidsmåter, trivsel på skolen, kjønn, antall bøker i hjemmet, botid i Norge osv.
- Spørreskjema til lærerne om deres utdanning, undervisning og holdninger til fagene
- Spørreskjema til rektor om rektors rolle og økonomiske og pedagogiske ressurser på skolen

##### Organisering

- Studien er gjennomført i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Boston College har ansvar for den internasjonale gjennomføringen og koordineringen av undersøkelsen. Hvert deltakerland oppnevner en National Research Coordinator (NRC) som gjennomfører undersøkelsen i eget land.
- Den norske delen av TIMSS-studien er finansiert av Utdanningsdirektoratet, og en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo har ansvaret for gjennomføringen.

Matematikkdelen av TIMSS måler elevenes kompetanse og ferdigheter i tall, geometri og statistikk, og for 8. trinn måles også ferdighetene deres i algebra. Naturfag i norsk skole er et felles fag for disiplinene biologi, fysikk og kjemi. I naturfag i TIMSS inngår også geofag, som dels overlapper naturfag og dels samfunnsfag (geografi) i norske læreplaner. Fagene mat og helse og kroppsøving inneholder også relevante kompetansemål for oppgavene i TIMSS.

De norske elevene som deltok i TIMSS 2007 er undervist etter to læreplanverk, L97 og LK06. De har hatt det meste av skolegangen sin under L97. Det var bare det siste skoleåret, da testen ble gjennomført om våren, at elevene ble undervist etter LK06. Kunnskapsløftet kan imidlertid tenkes å ha satt et visst preg på skolekulturen allerede før innføringen av LK06, som formelt sett skjedde høsten 2006. Når forskerne har gjennomgått oppgavene i TIMSS for å se om de er i tråd med norske læreplaner, har de tatt hensyn til begge læreplanverkene. Matematikkoppgavene i TIMSS 2007 ble vurdert til å være mer i samsvar med norske læreplaner enn oppgavene i naturfag, og det var bedre samsvar mellom oppgavene og læreplanene på 4. enn på 8. trinn. Det kan skyldes at det er relativt stor internasjonal homogenitet i matematikkfaget, mens det er større variasjon mellom landene når det gjelder hvilke naturfaglige fenomener som studeres (Grønmo og Onstad 2009).

#### Prestasjoner i matematikk for 4. og 8. trinn i TIMSS

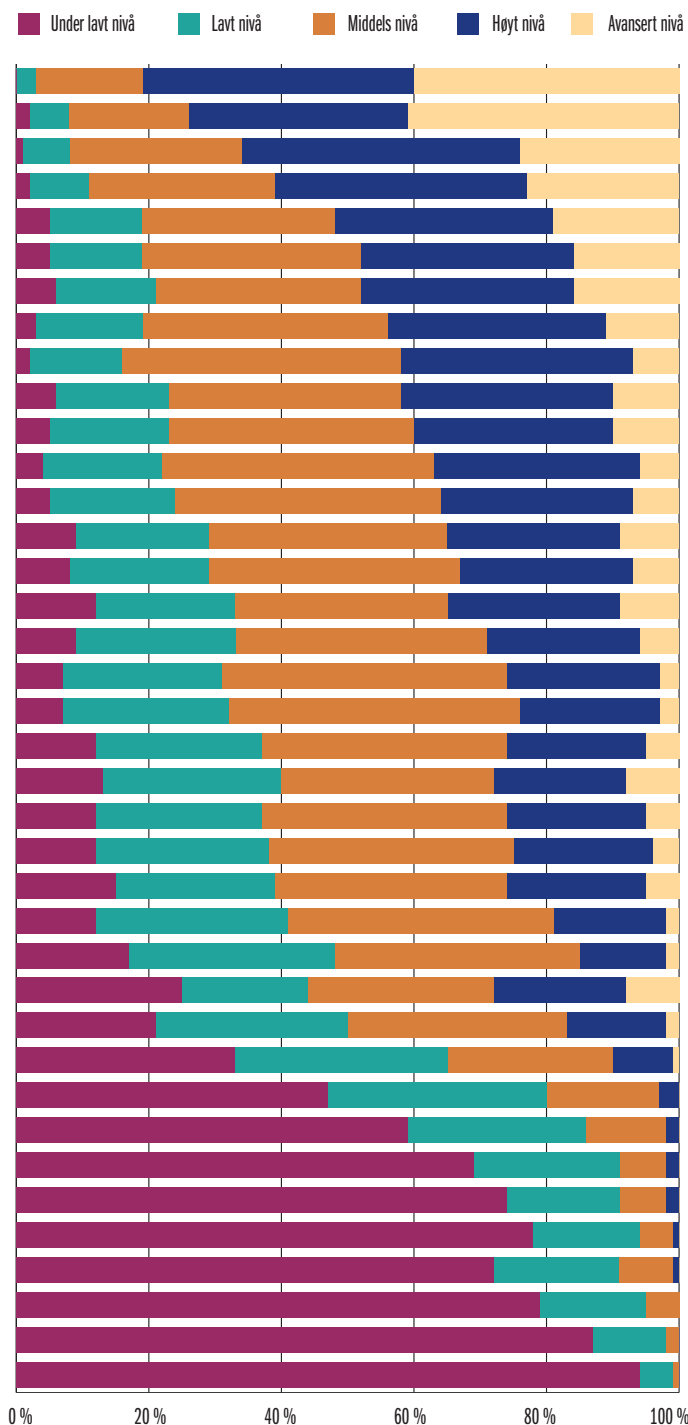
I tabellene som følger vises deltakerlandene i TIMSS 2007, rangordnet etter elevenes prestasjoner på prøvene. Tabellene oppgir også elevenes gjennomsnittsalder, antall år på skolen og spredningen i deres resultater på prøvene. Både antall år elevene har gått på skole og elevenes alder er av betydning for elevenes resultater. Dette har en sett i tidligere studier der flere klassetrinn og aldersgrupper har gjennomført de samme prøvene i samme land (for eksempel Daal mfl. 2007).

Tabell 3.1 viser gjennomsnittsskåren i matematikkresultater for 4. trinn for deltakerlandene i TIMSS 2007. Resultatene samsvarer på mange punkter godt med resultatene fra tidligere år. I likhet med det som kom fram i TIMSS 1995 og 2003, er det en tydelig dominans av land fra Øst-Asia på toppen av lista. Elevene i Hongkong har den høyeste gjennomsnittsskåren på matematikkprøven med 607 poeng, deretter følger elever fra Singapore med 599 poeng, Kinesisk Taipei med 576 poeng og Japan med 568 poeng. Norge skårer på det internasjonale gjennomsnittet for landene som deltar i studien, og oppnår 473 poeng. Det er imidlertid langt under gjennomsnittsskåren for landene i EU- og OECD-området som ligger på 515 poeng.

Det beste resultatet av de nordiske landene på matematikkprøven på 4. trinn oppnår Danmark med 523 poeng, mens svenske elever oppnår 503 poeng. Norske elever er blant de yngste som deltar i TIMSS, og har en gjennomsnittsalder på 9,8 år. Til sammenligning er de svenske elevene i gjennomsnitt

**Tabell 3.1: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i matematikk på 4. trinn i TIMSS 2007.**

Land	Alder	År på skolen	Skår
Hongkong	10,2	4	607
Singapore	10,4	4	599
Kinesisk Taipei	10,2	4	576
Japan	10,5	4	568
Kasakhstan	10,6	4	549
Russland	10,8	4	544
England	10,2	5	541
Latvia	11,0	4	537
Nederland	10,2	4	535
Litauen	10,8	4	530
USA	10,3	4	529
Tyskland	10,4	4	525
Danmark	11,0	4	523
Australia	9,9	4	516
<b>EU/OECD-gj.snitt</b>	<b>10,3</b>		<b>515</b>
Ungarn	10,7	4	510
Italia	9,8	4	507
Østerrike	10,3	4	505
Sverige	10,8	4	503
Slovenia	9,8	4	502
Armenia	10,6	4	500
Slovakia	10,4	4	496
Skottland	9,8	5	494
New Zealand	10,0	4,5-5,5	492
Tsjekkia	10,3	4	486
<b>Norge</b>	<b>9,8</b>	<b>4</b>	<b>473</b>
<b>Internasjonalt gj.snitt</b>			<b>473</b>
Ukraina	10,3	4	469
Georgia	10,1	4	438
Iran	10,2	4	402
Algerie	10,2	4	378
Colombia	10,4	4	355
Marokko	10,6	4	341
El Salvador	11,0	4	330
Tunisia	10,2	4	327
Kuwait	10,2	4	316
Qatar	9,7	4	296
Jemen	11,2	4	224



Kilder: Skolverket 2008/ Mullis mfl. 2008

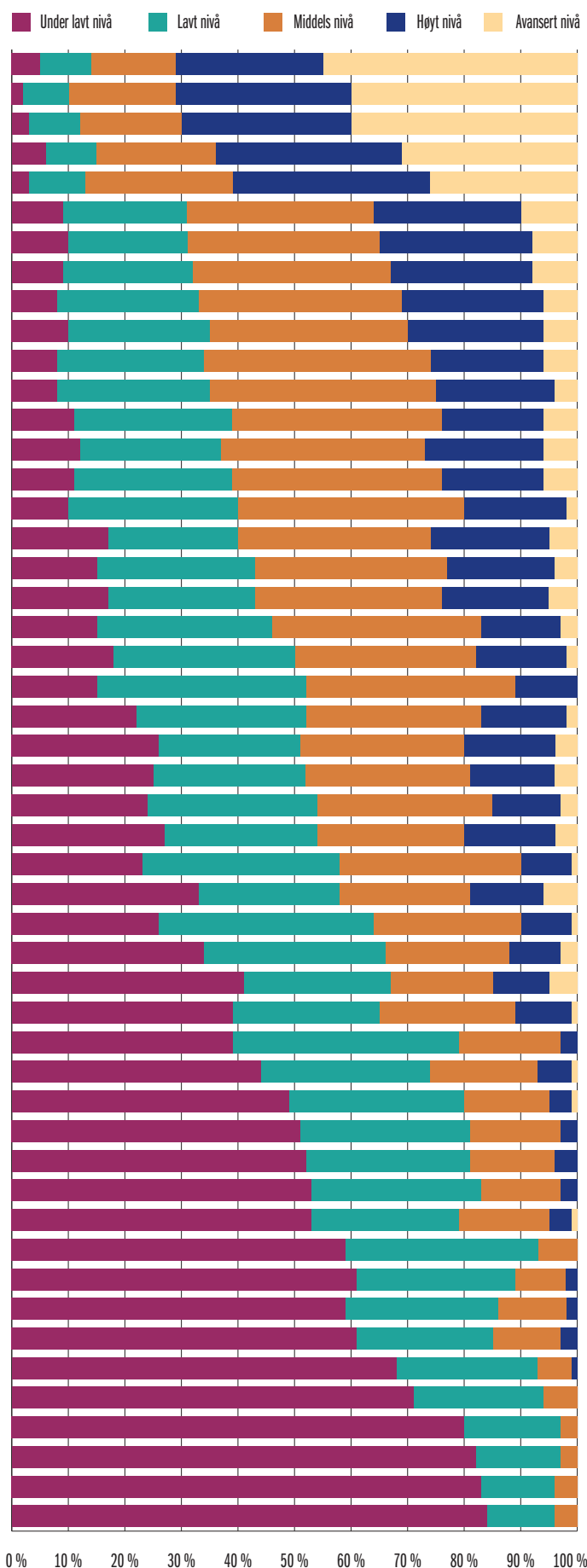
10,8 år og de danske elevene 11 år. Italia har like gamle elever som Norge, men har likevel en langt høyere skår på matematikk-prøven (507 poeng) enn de norske elevene (473 poeng).

I TIMSS er det definert fem nivåer i matematikk: avansert nivå (minst 625 poeng), høyt nivå (minst 550 poeng), middels nivå (minst 475 poeng) og lavt nivå (minst 400 poeng). Elever som ikke oppnår 400 poeng på 4. trinn, regnes som ikke å ha grunnleggende ferdigheter i matematikk. Elevenes fordeling på de ulike nivåene i matematikk på 4. trinn er vist i det liggende stolpediagrammet i tabell 3.1.

Hongkong og Singapore er de landene som både skårer høyest og har størst andel elever på høyt eller avansert nivå i matematikk på 4. trinn, med henholdsvis 81 og 74 prosent på høyt og avansert nivå sett under ett. Dette er bemerkelsesverdig gode resultater. Bare 15 prosent av de norske elevene befinner seg på de to høyeste kompetansenivåene. Til sammenligning har Sverige 24 prosent, Danmark 36 prosent og Italia 29 prosent av elevene sine på de to høyeste kompetansenivåene. Hvis vi skal sammenligne oss med det landet som er «det beste i verden», nemlig Singapore i denne sammenheng, har 41 prosent av deres elever på 4. trinn avansert kompetanse i matematikk,

**Tabell 3.2: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i matematikk på 8. trinn i TIMSS 2007.**

Land	Alder	År på skolen	Skår
Kinesisk Taipei	14,2	8	598
Sør-Korea	14,3	8	597
Singapore	14,4	8	593
Hongkong	14,4	8	572
Japan	14,5	8	570
Ungarn	14,6	8	517
England	14,2	9	513
Russland	14,6	7 el. 8	512
USA	14,3	8	508
Litauen	14,9	8	506
Tsjekkia	14,4	8	504
Slovenia	13,8	7 el. 8	501
Armenia	14,9	8	499
<b>EU/OECD-gjennomsnitt</b>	<b>14,3</b>		<b>499</b>
Australia	13,9	8	496
Sverige	14,8	8	491
Malta	14,0	9	488
Skottland	13,7	9	487
Serbia	14,9	8	486
Italia	13,9	8	480
Malaysia	14,3	8	474
<b>Norge</b>	<b>13,8</b>	<b>8</b>	<b>469</b>
Kypros	13,8	8	465
Bulgaria	14,9	8	464
Israel	14,0	8	463
Ukraina	14,2	8	462
Romania	15,0	8	461
Bosnia-Hercegovina	14,7	8 el. 9	456
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>			<b>451</b>
Libanon	14,4	8	449
Thailand	14,3	8	441
Tyrkia	14,0	8	432
Jordan	14,0	8	427
Tunisia	14,5	8	420
Georgia	14,2	8	410
Iran	14,2	8	403
Bahrain	14,1	8	398
Indonesia	14,3	8	397
Syria	13,9	8	395
Egypt	14,1	8	391
Algerie	14,5	8	387
Colombia	14,5	8	380
Oman	14,3	8	372
Palestina	14,0	8	367
Botswana	14,9	8	364
Kuwait	14,4	8	354
El Salvador	15,0	8	340
Saudi-Arabia	14,4	8	329
Ghana	15,8	8	309
Qatar	13,9	8	307



Kilder: Skolverket 2008/ Mullis mfl. 2008

mot 2 prosent av de norske elevene. Til sammenligning har Sverige 3 prosent, Danmark 7 prosent og Italia 6 prosent av sine elever på avansert kompetansenivå.

I forhold til det internasjonale gjennomsnittet peker Norge seg ut med å ha svært få elever på de høyeste kompetansenivåene og svært mange elever på middels og lavt nivå. Hele 17 prosent av de norske elevene skårer under lavt nivå på 4. trinn i matematikk i TIMSS 2007, mens det gjelder henholdsvis 5, 7 og 9 prosent av elevene i Danmark, Sverige og Italia. Sammenlignet med Sverige, Danmark og Italia har Norge dessuten en større andel elever under lavt nivå.

Når det gjelder 8. trinn er de norske elevene også her blant de yngste i TIMSS 2007. Men i motsetning til de norske elevene som deltok i TIMSS 2003 på 8. trinn, har de like mange år på skolen som elever i andre land. De norske elevene som deltok i TIMSS på 8. trinn i 2003 hadde hoppet over 3. trinn i forbindelse med overgangen til Reform 97.

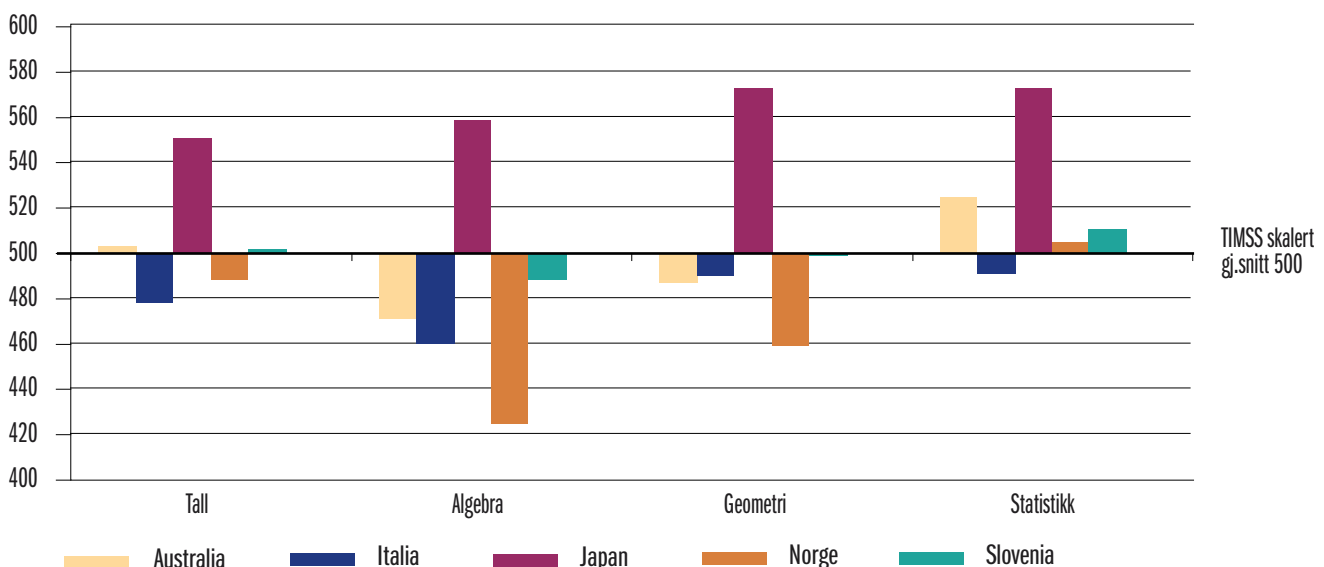
Tabell 3.2 viser gjennomsnittsskåren i matematikkresultater for 8. trinn i TIMSS 2007. Resultatene samsvarer også her på mange punkter godt med resultatene fra tidligere år. Norge ligger midt mellom gjennomsnittsskåren for alle deltakerlandene i TIMSS og gjennomsnittet for de EU/OECD-landene som deltok i studien. Fem asiatiske land har den høyeste skåren på prøvene for 8. trinn i 2007. Kinesisk Taipei ligger høyest opp på lista med 598 poeng, deretter følger Sør-Korea med 597 poeng, Singapore med 593 poeng, Hongkong med 572 poeng og Japan med 570 poeng. To plasser under gjennomsnittet for EU/OECD-landene finner vi Sverige med 491, mens Norge har 469 poeng.

Blant alle deltakerlandene i TIMSS 2007 er det ingen andre land som har så mange av elevene på lavt og middels kompetansenivå i matematikk på 8. trinn som Norge, der 74 prosent av de norske elevene befinner seg. Andelen under lavt kompetansenivå er 15 prosent for Norge, og det er omtrent som for EU/OECD-gjennomsnittet, som ligger på 14 prosent. Norge har ingen elever på avansert nivå i matematikk på 8. trinn. Vi må 11 land lenger ned på lista, som er rangert etter elevenes gjennomsnittsskår, for å finne andre land som heller ikke har elever på avansert nivå. Det gjelder Tunis, Bahrain, Indonesia og en del afrikanske land, men også Palestina og El Salvador. Norge har dessuten få elever på høyt kompetansenivå. I Norge er bare 11 prosent av elevene på høyt nivå. Til sammenligning har EU/OECD-landene 29 prosent på høyt eller avansert nivå, og gjennomsnittet for alle landene som deltar i TIMSS i 2007 er 19 prosent.

TIMSS 2007 har tre kategorier for det matematiske innholdet som måles på 4. trinn. Det er tall, geometri og statistikk. På 8. trinn måles elevene også i algebra.

I figur 3.1 er de norske elevenes resultater på 8. trinn i tall, algebra, geometri og statistikk sammenlignet med resultatene for Australia, Italia, Japan og Slovenia. Elevene i disse landene er like gamle som de norske elevene. De norske elevene på 8. trinn har betydelig svakere resultater i algebra enn jevnaldrende elever i referanselandene. På 8. trinn har imidlertid ikke de norske elevene fullt så svake resultater i tallforståelse som de norske elevene har på 4. trinn, sammenlignet med TIMSS skalerte gjennomsnitt på 500 og resultatene for Australia, Italia, Japan og Slovenia.

**Figur 3.1: Prestasjoner på emneområdene i matematikk på 8. trinn i TIMSS 2007. Poengskår.**

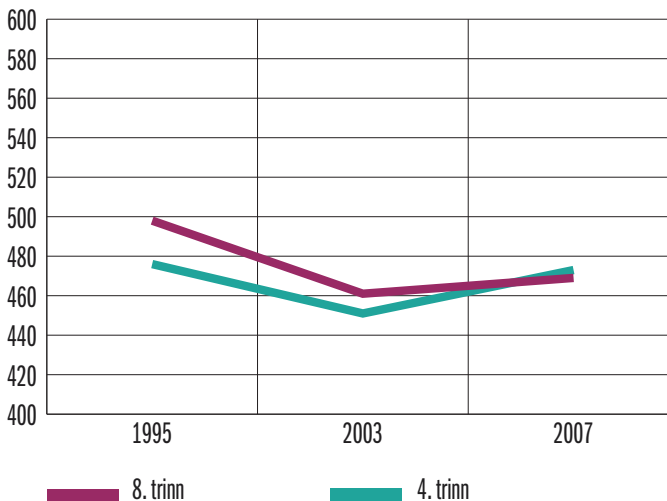


Kilde: Grønmo og Onstad 2009

### Bedre matematikkprestasjoner i 2007 enn i 2003

Med TIMSS 2007 viser resultatene fra en internasjonal undersøkelse for første gang klare forbedringer i norske elevers faglige prestasjoner i matematikk, særlig på 4. trinn.

**Figur 3.2: Utvikling i norske elevers matematikkprestasjoner på 4. og 8. trinn. TIMSS 1995–2007.**



Kilde: Grønmo og Onstad 2009

Figur 3.2 viser at norske elever på 4. trinn presterte en god del bedre i TIMSS 2007 enn de gjorde i 2003. Norske elever er nå på tilnærmet samme nivå som i 1995. Elevene i TIMSS 2003 og 2007 på 4. trinn er her sammenlignet med like gamle elever på tredje trinn i 1995. På tross av den påviste fremgangen på 4. trinn, fra 451 poeng i 2003 til 473 poeng i 2007, er det fortsatt et stykke igjen før elevene på 8. trinn presterer på samme nivå som i 1995. Men også for 8. trinn har det skjedd en forbedring, fra en skår på 461 i 2003 til 469 poeng i 2007. Elever på 8. trinn i 2007 er det samme kullet som var elever på 4. trinn i 2003, og som hadde svært svake resultater i TIMSS dette året.

Forbedringen fra 2003 til 2007 av resultatene for Norges del på 4. trinn i matematikk innebærer at det er blitt færre elever under lavt nivå og på lavt nivå og flere som skårer på middels, høyt og avansert nivå. For 8. trinn har det vært en liten nedgang fra 2003 til 2007 i prosentandelen elever som skårer under lavt nivå, og en liten oppgang i prosentandelen elever som skårer på middels og høyt nivå. Verken i 2003 eller 2007 var det norske elever på 8. trinn som hadde poengskår på avansert nivå, mens 4 prosent hadde poengskår på avansert nivå i 1995.

Grønmo og Onstad (2009) nevner en del skolepolitiske faktorer når den norske framgangen i elevenes resultater i matematikk fra 2003 til 2007 skal forklares. I forbindelse med *Strategi for styrking av realfagene 2002–2007: «Realfag, naturligvis»* ble det opprettet nasjonale sentre for å styrke opplæring i og rekruttering til matematikk og naturfag (Utdannings- og forskningsdepartementet 2002). I alle de seneste stortingsmeldingene som handler om grunnopplæringen, og med Kunnskapsløftet og ny læreplan LK06, er det lagt betydelig vekt på tidlig innsats for opplæring i grunnleggende ferdigheter, blant annet i regning. I forbindelse med innføringen av LK06 høsten 2006 ble dessuten matematikk styrket med 85 ekstra undervisningstimer på barnetrinnet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003/ Kunnskapsdepartementet 2006 og 2007a).

### Prestasjoner i naturfag i TIMSS på 4. og 8. trinn

Det har vært et gjennomgående trekk at norske elever, relativt i forhold til det internasjonale gjennomsnittet, presterer noe bedre i naturfag enn i matematikk (Grønmo og Onstad 2009).

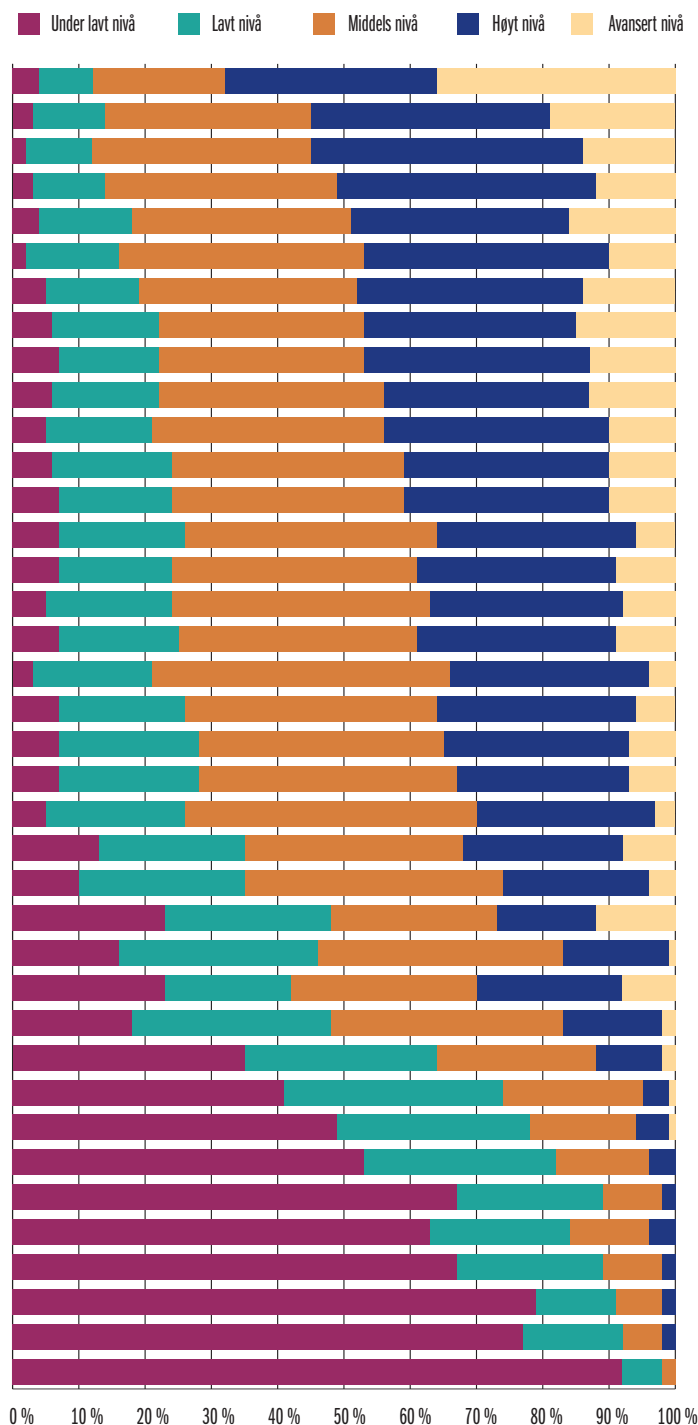
Naturfagprestasjonene til elever på 4. trinn er vist i tabell 3.3. Fire asiatiske land har, i likhet med i matematikk, de høyeste skårene på prøvene i naturfag. De norske resultatene ligger bare 1 poeng over gjennomsnittet for deltakerlandene, og sist av EU/OECD-landene.

Det liggende stolpediagrammet i tabell 3.3 viser at bare 1 prosent av de norske elevene skårer på avansert nivå i naturfag, 16 prosent på høyt nivå, 37 prosent på middels nivå, 30 prosent på lavt nivå og 16 prosent under lavt nivå på 4. trinn. Ingen andre EU/OECD land har så mange elever under lavt nivå og så få på avansert nivå i naturfag som Norge. Sverige har til sammenligning bare 5 prosent av elevene under lavt nivå og 8 prosent på avansert nivå, men de svenske elevene er da også ett år eldre enn de norske. Italia, som deltar i TIMSS med like gamle elever som Norge, har bare 6 prosent av elevene sine under lavt nivå og hele 13 prosent på avansert nivå.



**Tabell 3.3: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i naturfag på 4. trinn i TIMSS 2007.**

Land	Gjennomsnittsskår	Alder	År på skolen
Singapore	587	10,4	4
Kinesisk Taipei	557	10,2	4
Hongkong	554	10,2	4
Japan	548	10,5	4
Russland	546	10,8	4
Latvia	542	11,0	4
England	542	10,2	5
USA	539	10,3	4
Ungarn	536	10,7	4
Italia	535	9,8	4
Kasakhstan	533	10,6	4
Tyskland	528	10,4	4
Australia	527	9,9	4
Slovakia	526	10,4	4
Østerrike	526	10,3	4
Sverige	525	10,8	4
<b>EU/OECD gjennomsnitt 2007</b>	<b>525</b>	<b>10,3</b>	.
Nederland	523	10,2	4
Slovenia	518	9,8	4
Danmark	517	11,0	4
Tsjekia	515	10,3	4
Litauen	514	10,8	4
New Zealand	504	10,0	4,5-5,5
Skottland	500	9,8	5
Armenia	484	10,6	4
<b>Norge</b>	<b>477</b>	<b>9,8</b>	<b>4</b>
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>	<b>476</b>		
Ukraina	474	10,3	4
Iran	436	10,2	4
Georgia	418	10,1	4
Colombia	400	10,4	4
El Salvador	390	11,0	4
Algerie	354	10,2	4
Kuwait	348	10,2	4
Tunisia	318	10,2	4
Marokko	297	10,6	4
Qatar	294	9,7	4
Jemen	197	11,2	4



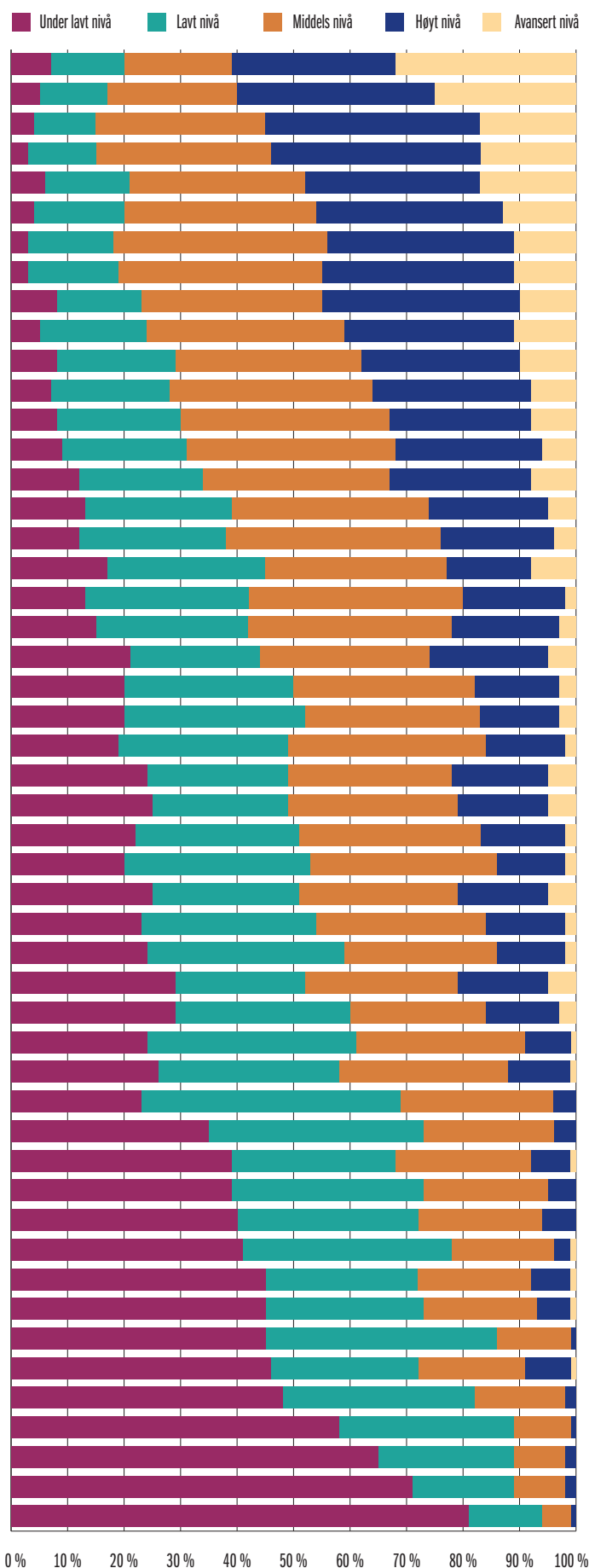
Kilder: Skolverket 2008/ Martin mfl. 2008

Naturfagprestasjonene til elever på 8. trinn er vist i tabell 3.4. Fire asiatiske land har, i likhet med i matematikk, de høyeste skårene på prøvene i naturfag. De norske resultatene ligger 19 poeng over gjennomsnittet for deltakerlandene, og 20 poeng under gjennomsnittresultatet for EU/OECD-landene. Med andre ord har Norge bedre resultater i forhold til de andre landene som deltar i TIMSS i naturfag på 8. trinn, enn vi har i matematikk på 4. og 8. trinn og i naturfag på 4. trinn.

På 8. trinn skårer 2 prosent av de norske elevene på avansert nivå og 18 prosent på høyt nivå, 38 prosent på middels nivå, 29 prosent på lavt nivå og 13 prosent under lavt nivå. Andelen under lavt nivå er for Norges del (13 prosent), omtrent som for EU/OECD landene (12 prosent) sett under ett. Sverige har til sammenligning bare 9 prosent av elevene under lavt nivå og 6 prosent på avansert nivå. Italia, som deltar i TIMSS med like gamle elever som Norge, har 12 prosent av elevene sine under lavt nivå og 4 prosent på avansert nivå.

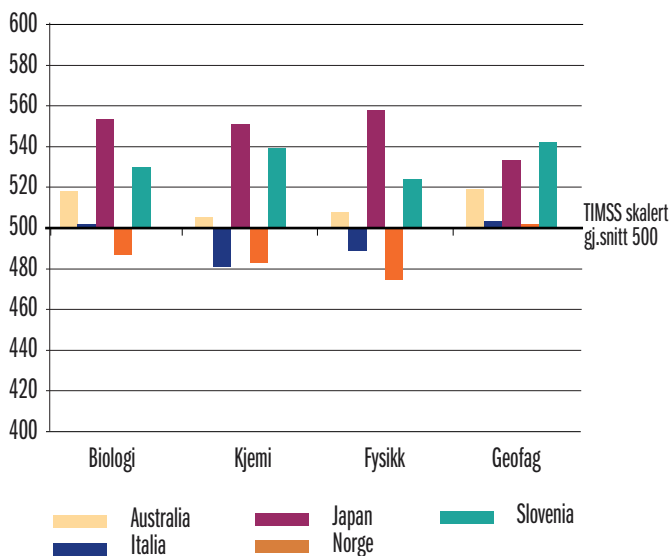
**Tabell 3.4 Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivå i naturfag på 8. trinn i TIMSS 2007.**

Land	Alder	År på skolen	Skår
Singapore	14,4	8	567
Kinesisk Taipei	14,2	8	561
Japan	14,5	8	554
Sør-Korea	14,3	8	553
England	14,2	9	542
Ungarn	14,6	8	539
Tsjekia	14,4	8	539
Slovenia	13,8	7 el. 8	538
Hongkong	14,4	8	530
Russland	14,6	7 el. 8	530
USA	14,3	8	520
Litauen	14,9	8	519
Australia	13,9	8	515
Sverige	14,8	8	511
<b>EU/OECD-gjennomsnitt</b>	<b>14,3</b>		<b>507</b>
Skottland	13,7	9	496
Italia	13,9	8	495
Armenia	14,9	8	488
<b>Norge</b>	<b>13,8</b>	<b>8</b>	<b>487</b>
Ukraina	14,2	8	485
Jordan	14,0	8	482
Malaysia	14,3	8	471
Thailand	14,3	8	471
Serbia	14,9	8	470
Bulgaria	14,9	8	470
Israel	14,0	8	468
Bahrain	14,1	8	467
Bosnia-Hercegovina	14,7	8 el. 9	466
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>			<b>466</b>
Romania	15,0	8	462
Iran	14,2	8	459
Malta	14,0	9	457
Tyrkia	14,0	8	454
Syria	13,9	8	452
Kypros	13,8	8	452
Tunisia	14,5	8	445
Indonesia	14,3	8	427
Oman	14,3	8	423
Georgia	14,2	8	421
Kuwait	14,4	8	418
Colombia	14,5	8	417
Libanon	14,4	8	414
Egypt	14,1	8	408
Algerie	14,5	8	408
Palestina	14,0	8	404
Saudi-Arabia	14,4	8	403
El Salvador	15,0	8	387
Botswana	14,9	8	355
Qatar	13,9	8	319
Ghana	15,8	8	303



Kilder: Skolverket 2008/ Martin mfl. 2008

**Figur 3.3: Prestasjoner på de ulike emneområder i naturfag på 8. trinn i TIMSS 2007. Poengskår.**



Kilde: Grønmo og Onstad 2009

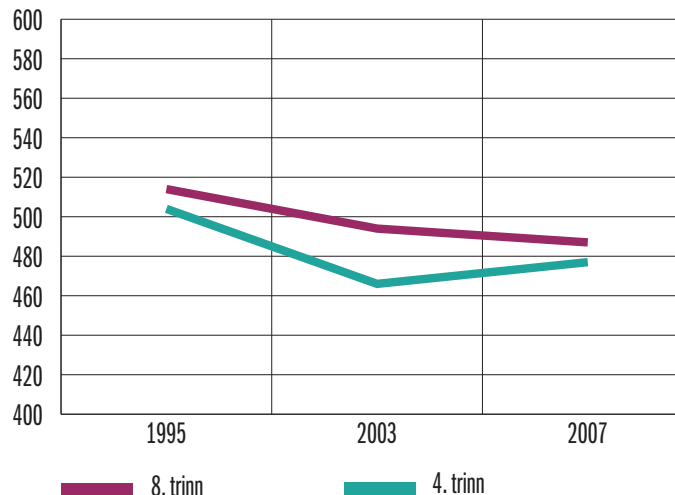
I figur 3.3 er Norge sammenlignet med en del andre land der elevene er like gamle som de norske elevene på 8. trinn. De norske elevene presterer betydelig lavere enn referanselandene på alle emneområdene biologi, kjemi, fysikk og geofag på 8. trinn. Geofag er det naturfaget de norske elevene har høyest skår, sammenlignet med resultatene deres i biologi, kjemi og fysikk. De norske elevenes resultater i naturfag på 4. trinn på emneområdene i naturfag har omtrent samme mønster for 8. trinn. På 8. trinn er imidlertid de norske resultatene i kjemi, fysikk og geofag noe bedre enn på 4. trinn.

### Utviklingen i naturfagprestasjoner på 4. og 8. trinn 1995–2007

Selv om de norske elevene på 8. trinn har høyere skår på prøvene i naturfag i TIMSS enn i matematikk, er det ingen fremgang i naturfagsresultatene deres fra 2003 til 2007. For 4. trinn er det imidlertid noe fremgang å spore også i naturfag. Utviklingen i naturfagprestasjoner for norske elever på 4. og 8. trinn i perioden 1995–2007 er vist i figur 3.4. Fremgangen på 4. trinn er et klart brudd med en trend der flere internasjonale studier har vist nedgang i norske elevers naturfagprestasjoner. Men selv med norske elevers fremgang på 4. trinn i naturfag fra 2003 til 2007 i TIMSS-studien er det langt igjen, rundt 20 poengskår, til de er på samme nivå som i 1995.

Norge er et land med store naturressurser, og kunnskaper i naturfag anses som viktig for både for den teknologiske og samfunnsmessige utvikling, og for vern av natur. Av de nordiske landene har norske elever lavest andel undervisning i naturfag for elever fra 9 til 11 år (7 prosent) og for 12–14 åringene utgjør timetallet 10 prosent av total undervisningstid. I Sverige utgjør undervisning i naturfag 12 prosent og i Finland 17 prosent av den totale undervisningstiden, gjennomsnittet for OECD-landenes er 11 prosent (OECD 2008a).

**Figur 3.4: Utvikling i norske elevers naturfagprestasjoner i på 4. og 8. trinn i TIMSS 1995–2007.**



Kilde: Grønmo og Onstad 2009

### Kjønnforskjeller og faglig selvtillit i realfag

Mange land står overfor betydelige utfordringer når det gjelder å utjevne forskjeller i prestasjoner mellom gutter og jenter i naturfag og matematikk i grunnskolen. I Norge er det ikke slik. Det ser ut som om den norske skolen langt på vei har greid å nå mål om faglig likestilling. Resultatene både på 4. og 8. trinn i TIMSS 2007 tyder på det. Den eneste forskjellen mellom gutters og jenters prestasjoner i TIMSS er i matematikk på 4. trinn. Resultatet stemmer overens med konklusjoner fra tidligere forskning, nemlig at det er en tendens til at gutter i Norge gjør det litt bedre enn jenter i matematikk på de laveste trinnene i skolen, men at denne forskjellen ser ut til å jevne seg ut på ungdomstrinnet (Grønmo og Onstad 2009).

Flere av de landene som presterer høyest på den faglige testen i TIMSS, skårer lavt på faglig selvtillit i matematikk og naturfag. Det er særlig tydelig på 8. trinn, men kommer også til syne på 4. trinn. Samtidig er det flere nordiske og engelskspråklige land som ikke er faglig høytpresterende, som skårer relativt høyt på faglig selvtillit. Norske elever er i denne kategorien. Både norske gutter og jenter har høy faglig selvtillit, men det er kjønnforskjeller i faglig selvtillit og i holdninger til matematikk og naturfag blant de norske elevene i favør av guttene på 8. trinn, og i matematikk på 4. trinn. På 4. trinn er imidlertid forskjellene mellom guttene og jentene små i matematikk, og i jentenes favør i naturfag (Grønmo og Onstad 2009).

### 3.2 Norske elevers kompetanse og holdninger til natur og miljøvern – resultater fra PISA 2006

OECD (2009) har analysert resultatene fra PISA 2006 om 15-åringers holdninger til og kompetanse i miljøfag og geologi. Kunnskaper om hvordan vi globalt kan ivareta jorda og forhindre forurensing er viktig for kommende generasjoner.

I PISA-studien måles elevenes kompetanse i å nyttiggjøre seg og forstå naturfaglige teorier, modeller og begreper. I tillegg skal de kunne fortolke, vurdere og kommentere naturfaglige tekster.

I alle OECD-landene sett under ett, er det 16 prosent av landenes 15-åringer som mangler kompetanse i miljøfag og 15 prosent som ikke har noe kompetanse i geologi. For Norges del er tilsvarende andel 16 prosent i miljøfag og 17 prosent i geofag. Norske elever (36 prosent) ligger omtrent på OECDs nivå (38 prosent) i andelen elever som skårer på de to høyeste nivåene i geofag. I miljøfag har Norge 35 prosent av elevene på de to høyeste kompetansenivåene mens OECD-landene sett under ett ligger på 41 prosent. De norske elevenes resultater ligger med andre ord her tett opp til gjennomsnittet for OECD-landene (OECD 2009).

Norske elever med innvandringsbakgrunn har svakere kompetanse i miljøfag enn elever med norsk bakgrunn, kjønnsforskjellene er små og elevenes sosiale bakgrunn har mindre betydning for elevenes kompetanse i miljøfag i Norge enn i de fleste andre OECD-land (OECD 2009).

### 3.3 Nasjonale prøver for 5. og 8. trinn

Nasjonale prøver i lesing på norsk og engelsk og i regning ble gjennomført i september 2007 og 2008 for alle elever på 5. og 8. trinn.

Formålet med nasjonale prøver er å gi økt kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter og være grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid lokalt og sentralt. Elevenes resultater gir en fordeling på de ulike mestringsnivåene med utgangspunkt i poengsummen på prøvene. Skalaen for 5. trinn har tre mestringsnivåer, mens skalaen for 8. trinn har fem nivåer. Nivå 1 er laveste nivå. For alle de tre områdene som det gis nasjonale prøver for 5. og 8. trinn er det laget beskrivelser av hva elevenes kompetanse på de ulike mestringsnivåene på prøvene som ligger i det prøveadministrative systemet (PAS.)

De nasjonale prøvene har, ifølge evalueringen som er gjennomført av forskergruppene som har hatt ansvar for de respektive prøvene, fungert godt både i 2007 og 2008. Prøvene har høy pålitelighet (reliabilitet), og vanskelighetsgraden er godt tilpasset elever på ulike ferdighetsnivåer, på den måten at alle får vist både hva de kan, og hva de ikke kan i forhold til det prøvene skal teste (Utdanningsdirektoratet 2008c, 2009).

I 2007 ble prosentfordelingen mellom mestringsnivåene fastsatt på grunnlag av innholdet i mestringsbeskrivelsene og statistiske analyser på nasjonalt nivå. I 2008 er poenggrensene fastsatt med utgangspunkt i at de på nasjonalt nivå skal gi tilnærmet samme gjennomsnitt og fordeling på nivåer som i 2007. Fordelingen av elever på de ulike nivåene er beregnet ut fra totalskår på prøvene. Den fastsatte prosenten på de ulike nivåene vil variere litt avhengig av prøvenes delskårer og totalskår.

## Mestringsbeskrivelser i regning på 5. trinn

### Beskrivelse av hva en typisk elev på de ulike definerte nivåene kan:

#### Mestringsnivå 1

- Utføre enkle regneoperasjoner med hele tall
- Sammenligne tall og størrelser
- Foreta enkle tidsberegninger
- Finne informasjon i tabeller, lese og lage enkle diagram

#### Mestringsnivå 2

- Utføre regneoperasjoner med hele tall
- Utføre enkle regneoperasjoner med desimaltall og brøker
- Lese av skalaer og beregne intervall
- Finne og bearbeide informasjon i tabeller og ulike diagram

#### Mestringsnivå 3

- Velge riktig regneart og metode for å løse oppgaver med praktisk kontekst
- Foreta omregning mellom ulike måleenheter
- Presentere og tolke tallmateriale i tabeller og diagrammer
- Gjøre overslag og være i stand til å vurdere rimeligheten av egne svar
- Løse sammensatte oppgaver

Kilde: Utdanningsdirektoratet/PAS

Tabell 3.5 og 3.6 gir oversikter over de fastsatte skalaene på nasjonalt nivå og deltakelsen på de nasjonale prøvene. De aller fleste elevene har deltatt på prøvene, og det er lite endring i andelen som er fritatt fra prøven eller ikke har tatt prøven av andre grunner. På leseprøven er det størst andel av elever som ikke har deltatt, og det gjelder i like stor grad for 5. som for 8. trinn. Men bare 3,5 prosent av elevene har vært fritatt eller har ikke møtt til leseprøvene.

Det er lagt til rette for at skoler, kommuner og fylker skal kunne vurdere egne resultater på prøvene ved å sammenligne egen fordeling på mestringsnivåer, gjennomsnitt og standardavvik med det nasjonale nivået. En kan også sammenligne gjennomsnittet for egen gruppe med det fastsatte gjennomsnittet på nasjonalt nivå, og se hvordan det har endret seg fra år til år. På denne bakgrunnen kan en vurdere om skolen eller kommunen har hatt en positiv eller negativ utvikling i forhold til landsgjennomsnittet, som holdes konstant over flere år. Med sine lokalkunnskaper har skolene og kommunene de beste forutsetningene for å gjøre disse vurderingene.

I tillegg til at nasjonale prøver skal gi styringsinformasjon på lokalt nivå, skal resultatene fra prøvene brukes i forskning og analyser av læringsutbytte som er av nasjonal interesse. I denne forbindelse er det relevant å se resultatene fra nasjonale prøver i sammenheng med annen bakgrunnsinformasjon om elevene. Det gjelder for eksempel analyser av forskjeller mellom skole- og kommunetyper, mellom sosiale grupper, mellom kjønn og mellom innvandrerelevener og elever med norsk bakgrunn.

**Tabell 3.5: Fordeling av elevene på tre mestringsnivåer på de nasjonale prøvene i lesing på engelsk og norsk og i regning på 5. trinn i 2007–2008. Prosent.**

	Nivå 1		Nivå 2		Nivå 3		Deltatt		Fritatt		Ikke deltatt	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008
Lesing engelsk	27,5	25,6	47,5	48,8	25,0	25,6	98,1	97,8	1,5	1,7	0,4	0,5
Lesing norsk	26,5	24,5	50,1	48,9	23,3	26,5	96,9	96,5	2,2	2,6	0,9	0,9
Regning	26,6	26,8	47,2	48,8	26,2	24,4	97,1	96,8	2,0	2,4	1,0	0,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Tabell 3.6: Fordeling av elevene på fem mestringsnivåer på de nasjonale prøvene i lesing på engelsk og norsk og i regning på 8. trinn i 2007–2008. Prosent.**

	Nivå 1		Nivå 2		Nivå 3		Nivå 4		Nivå 5		Deltatt		Fritatt		Annet fravær	
	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008	2007	2008
Lesing engelsk	8,5	8,3	19,5	20	43,4	42,8	20,9	20,4	7,8	8,5	98,9	97,8	0,7	1,7	0,5	0,5
Lesing norsk	7,5	7,9	17,5	19,2	41,3	38,2	20,9	23,2	12,8	11,5	97,3	96,5	1,3	2,6	1,4	0,9
Regning	6,7	6,0	18,9	19,3	43,2	42,4	20,4	21,4	10,8	10,9	97,0	96,8	1,2	2,4	1,8	0,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet

### Kjønnforskjeller på de nasjonale prøvene

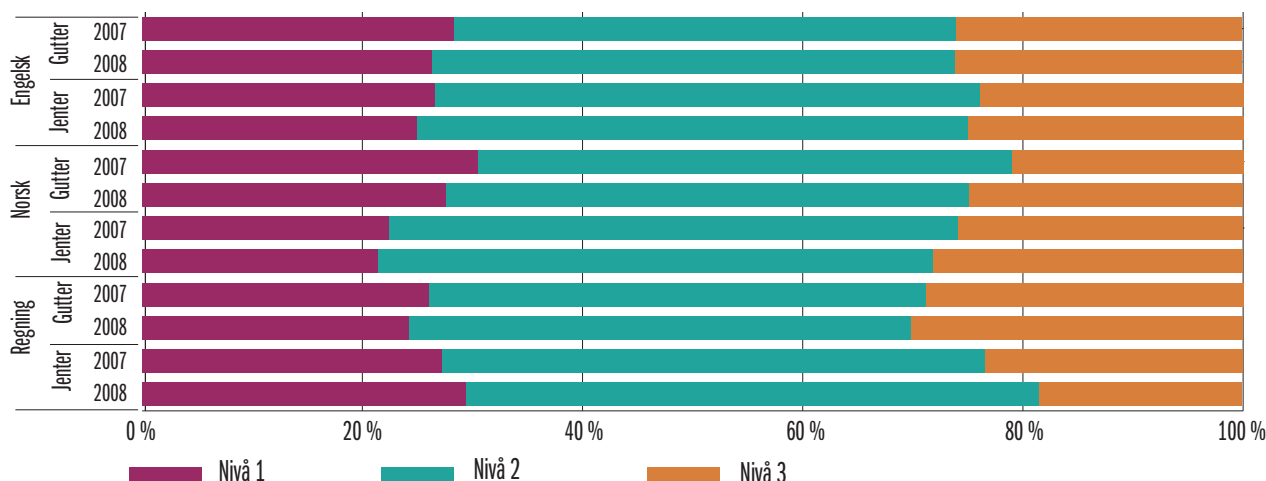
Jentene skårer betydelig høyere enn guttene i lesing på 8. trinn, mens guttene skårer høyere enn jentene i regning på 5. trinn på de nasjonale prøvene i 2008. I engelsk (begge trinn) er det små forskjeller mellom gutter og jenter. Gjennomgående for alle prøvene er at spredningen i resultatene er større blant guttene enn blant jentene.

Kjønnforskjeller målt på nasjonalt nivå endrer seg sjelden noe særlig fra ett år til et annet. Men det er likevel interessant å undersøke om prøvene har slått ulikt ut for gutter og jenter i 2008 sammenlignet med året før. Både innholdet og formen på prøvene slår som regel ut i forhold til hvordan gutter og jenter presterer. Prøvene på engelsk ble gjennomført elektronisk, og forskning viser at flervalgsoppgaver og elektroniske prøver favoriserer guttene. På enkelte delområder innenfor lesing, engelsk og regning utviser også guttene høyere kompetanse enn jenter, og vice versa (se bl.a. Kjærnsli mfl. 2007).

Det er lite endring i kjønnforskjellene på alle de tre områdene som måles gjennom de nasjonale prøvene for 8. trinn fra 2007 til 2008.

Forskjellen mellom gutters og jenters skår i regning på 5. trinn har økt fra 2007 sammenlignet med 2008. Forklaringen på dette ligger i oppgavene som er gitt, i følge Matematikk-senteret. I 2007 bestod regneprøven på 5. trinn av oppgaver der løsningsprosenten var omtrent lik for gutter og jenter. 2007-prøven inneholdt 24 prosent målingsoppgaver, mens 2008-prøven inneholdt 34 prosent oppgaver av denne typen. Dette er det området der forskjellen mellom jenter og gutter er størst. Gjennomsnittlig løsningsprosent for gutter på målingsoppgavene i 2008-prøven var 59,4, mens jentene hadde en løsningsprosent på 46,2.

**Figur 3.5: Fordeling av jenter og gutter på de tre mestringsnivåene på nasjonale prøver i lesing på engelsk og norsk, og i regning på 5. trinn 2007-2008. Prosent.**

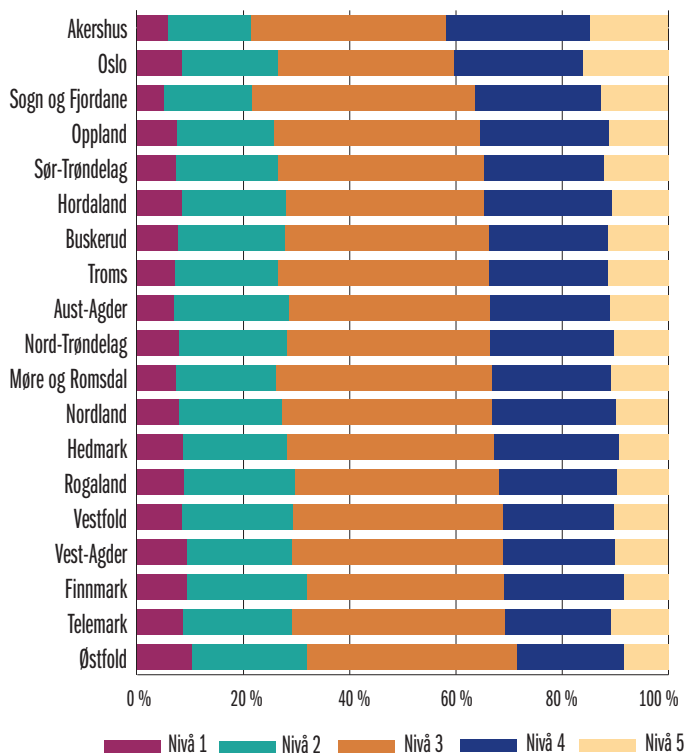


Kilde: SSB 2009

## Regionale forskjeller

Selv om de fleste kommunene og skolene har hovedtyngden av elevene sine midt på skalaen på de nasjonale prøvene, viser resultatene fra prøvene at det er klare forskjeller mellom fylker, kommuner og skoler både på 5. og 8. trinn.

**Figur 3.6: Resultater i lesing på norsk 8. trinn nasjonale prøver 2008, etter fylke. Prosent.**



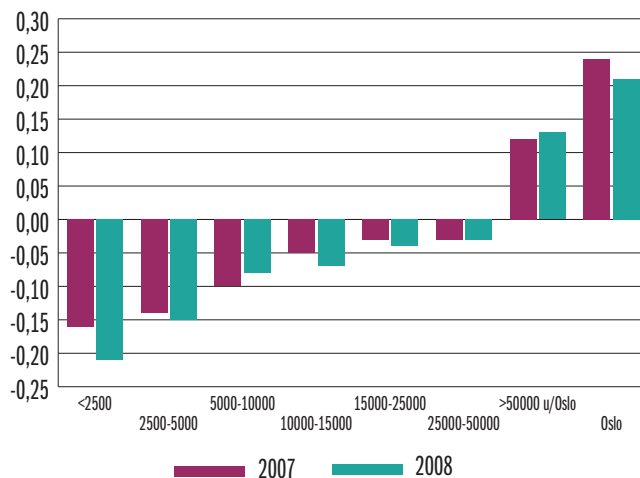
Kilder: SSB 2009

Figur 3.6 er sortert etter fylker som har størst andel elever på nivå 4 og 5 på de nasjonale prøvene i lesing på 8. trinn, målt etter elevenes mestringsnivå på en skala fra 1 til 5, der 5 er beste mestringsnivå. Akershus har størst andel elever på nivå 4 og 5 av samtlige fylker. Oslo er det fylket som har størst andel elever på nivå 5 på de nasjonale prøvene på både 5. og 8. trinn i 2008, men også Akershus, Sør-Trøndelag og Sogn og Fjordane har en høy andel elever på det høyeste mestringsnivå på leseprøven i norsk i 2008. Akershus og Sogn og Fjordane skiller seg dessuten ut med de laveste andelene av elever med de svakeste resultatene (nivå 1) på 8. trinn i 2008.

Senter for økonomisk forskning har analysert de nasjonale prøvene i 2007 og 2008 i forhold til kommunal variasjon. I analysene er det tatt utgangspunkt i elevenes totale poengskår, som så er standardisert (skåren er standardisert med gjennomsnitt 0 og standardavvik 1). Og prøveresultatene for lesing på engelsk og norsk og i regning er slått sammen. Standardiseringen av prøvene er gjort, fordi prøvene har ulik skala for ulike fag og det har vært ønskelig å benytte alle prøvetypene som et resultatmål i analysene. Kommunene er gruppert etter antall innbyggere.

Figur 3.7 viser at det presteres under gjennomsnitt i alle kommunetypen med mindre enn 50 000 innbyggere, og klart over

**Figur 3.7: Standardiserte resultater på nasjonale prøver 2007 og 2008 på 5. trinn i lesing, regning og engelsk samlet sett, etter kommunistørrelse målt i antallet innbyggere.**



Kilde: Bonesrønning og Vaag Iversen 2008, 2009

gjennomsnittet i kommunetypen med mer enn 50 000 innbyggere både i 2007 og i 2008 (Bonesrønning mfl. 2008 og 2009). Figur 3.7 viser gjennomsnittsprestasjonene i de ulike kategoriene av kommuner. Variasjonen i prestasjoner mellom kommunene innenfor hver av kategoriene er også betydelig.

Resultater fra analysene av de nasjonale prøvene i 2007 og 2008 viser med andre ord, at det er svakere resultater i små kommuner sett under ett, enn i de store bykommunene. De minste kommunetypene (<2500 innbyggere) har samlet sett de svakeste resultatene, og de kommer relativt sett dårligere ut i 2008 enn i 2007. Kommuner med fra 5000-10 000 innbyggere og storbyene – eksklusive Oslo – kommer noe bedre ut. Resultatene fra Oslo skiller seg også i 2008 ut fra resten av landet, ved at deres resultater ligger langt over gjennomsnittet. Avstanden mellom Oslo og de andre storbyene er imidlertid noe mindre i 2008 enn i 2007 (Bonesrønning og Vaag Iversen 2008, 2009).

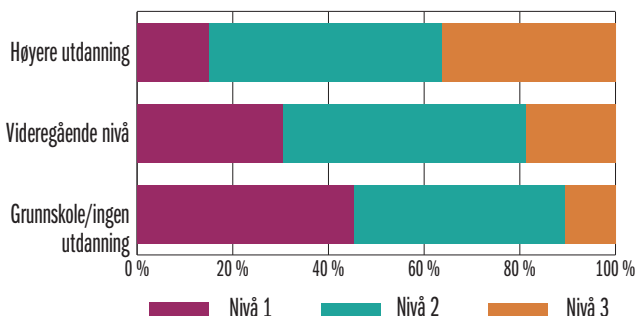
## Sosiale forskjeller

All utdanning som tas i Norge rapporteres fra lærestedene til Statistisk sentralbyrå (SSB), mens innvandreres utdanning tatt utenlands innhentes ved hjelp av spørreskjema med jevne mellomrom. Foreldrenes utdanningsnivå fra SSBs Utdanningsdatabase er koblet til elevene som gjennomførte nasjonale prøver i 2007 og 2008 og ligger i SSBs statistikkbank.

Figur 3.8 viser at bortimot halvparten av elevene, som har foreldre på grunnskolenivå, har svake resultater (mestringsnivå 1) på de nasjonale prøvene på 5. trinn i 2008. Dette gjelder 32 prosent av elevene som har foreldre med utdanning på videregående nivå og 15 prosent av dem som har foreldre med høyere utdanning (universitets- eller høyskolenivå).

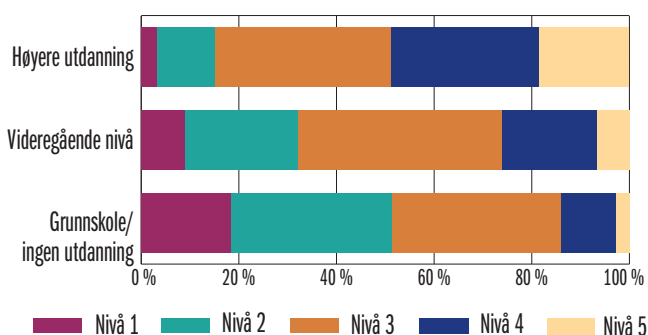
Forholdet mellom elevenes skår på prøvene og deres sosiale bakgrunn (målt etter foreldrenes utdanningsnivå) viser samme tendens i engelsk og regning. Forskjellene mellom de ulike sosiale gruppene er imidlertid størst i lesing på norsk.

**Figur 3.8: Elever på ulike mestringsnivåer i lesing på norsk for 5. trinn på nasjonale prøver 2008, etter foreldrenes utdanningsnivå. Prosent.**



Kilde: SSB 2009

**Figur 3.9: Elever på ulike mestringsnivåer i lesing på norsk for 8. trinn på nasjonale prøver 2008, etter foreldrenes utdanningsnivå. Prosent.**



Kilde: SSB 2009

Figur 3.9. viser at 45 prosent av elevene, som har foreldre på grunnskolenivå, har de svakeste resultatene på de nasjonale prøvene (mestringsnivå 1 og 2) på 8.trinn. Dette gjelder 32 prosent av elevene som har foreldre med utdanning på videregående nivå og 15 prosent av dem som har foreldre med høyere utdanning. Sammenligner vi resultatene i figur 3.8 og 3.9, ser vi at forskjellene mellom de sosiale gruppene har tiltatt noe fra 5. til 8. trinn. Dette viste også resultatene fra de nasjonale prøvene i 2007 (Bonnerønning og Vaag Iversen 2008).

### 3.4 Karakterstatistikken for grunnskolens 10. trinn

Elevene som avsluttet 10. trinn i 2008, er det første kullet som har fått opplæring etter Kunnskapsløftet (LK06) de to siste skoleårene i grunnskolen. Det er bare ved avslutningen av grunnskolens 10. trinn det blir samlet inn nasjonal karakterstatistikk fra grunnskolen. I grunnskolen vurderes elevene i fagene fra og med 8. trinn etter en karakterskala fra 1 til 6, der 6 er beste karakter.

#### Standpunktkarakterer i grunnskolen

Ved avslutningen av den 10-årige grunnskolen får elevene standpunktkarakterer i 13 fag. Standpunktkarakterer blir gitt ved slutten av opplæringen i avgangsfag. Standpunktvurderingen foretas av elevenes lærer i de respektive fagene og den skal gjenspeile elevenes kompetanse i faget ved avslutningen av grunnskolen i bred forstand.

#### Forskrift til opplæringsloven:

##### § 3-7. Grunnlaget for vurdering med karakterer i fag

Grunnlaget for vurdering med karakterer er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Karakterane skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderinga skjer, og ut fra det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn, så nær som i faget kroppsøving. I kroppsøving skal det leggjast vekt både på oppnådd kompetanse og på føresetnadene til den enkelte eleven. Vurdering i orden og i åtferd skal ikkje inngå i fagvurderinga.

##### § 3-8. Karakterer i fag

Det skal nyttast talkarakterar på ein skala frå 1 til 6. Berre heile talkarakterar skal nyttast.

Dei enkelte karaktergradane har dette innhaldet:

- Karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.
- Karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget.
- Karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget.
- Karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget.
- Karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget.
- Karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget.

Figur 3.10 viser at det er klare forskjeller mellom jenters og gutters standpunktkarakterer på 10. trinn i grunnskolen. Jenter får i gjennomsnitt bedre standpunktkarakterer enn gutter i samtlige fag, bortsett fra i kroppsøving. Disse kjønnsforskjellene har vedvart så lenge vi har hatt nasjonal karakterstatistikk i Norge, fra og med 2002.

### Eksamenskarakterer i grunnskolen

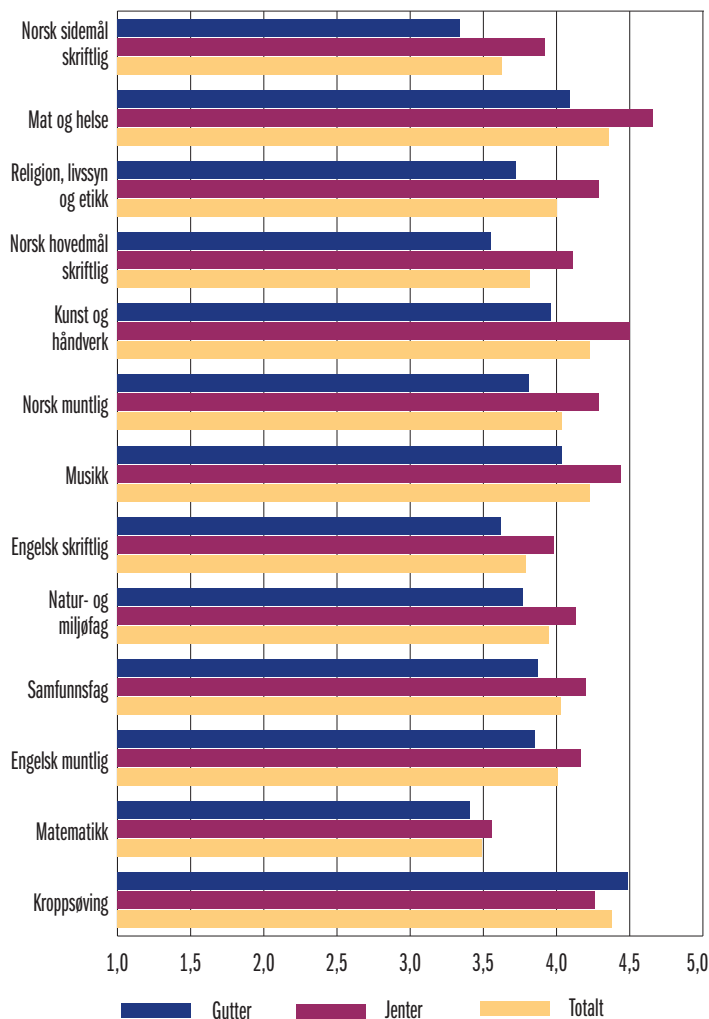
I skriftlige fag skal elevene ha sentralt gitt eksamen. Utdanningsdirektoratet fastsetter hvordan eksamen i det enkelte faget skal organiseres, eksamensoppgaven og dato for den enkelte eksamen, dato for melding om trekkfag og sensorordninger. Kommunen har ansvaret for trekking av fag og elever til eksamen og den praktiske gjennomføringen av eksamen.

Til forskjell fra standpunktvurderingen representerer skriftlig eksamen en vurdering av et enkeltstående skriftlig produkt fra eleven, som er utformet på avgrenset tid.

Tabell 3.7 viser at gjennomsnittskarakteren til skriftlig eksamen er gjennomgående noe lavere enn den vurderingen elevene får i standpunkt, slik det fremgår av figur 3.13. Karakternivået til eksamen må kunne betegnes som relativt stabilt på nasjonalt nivå fra år til år. Kjønnsforskjellene i elevenes karakterer til skriftlig eksamen følger det samme mønsteret som for standpunktkarakterer.

Med Kunnskapsløftet får elevene bare én eksamensvurdering i norsk, der både hovedmål og sidemål inngår for de fleste elever. Minoritetsspråklige elever kan få fritak for sidemål.

**Figur 3.10: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i fag for grunnskolens avgangselever 2008. Gutter, jenter og totalt.**



\* Karakterskalaen: 1–6. Fagene er sortert etter størrelsen på kjønnsforskjellen  
Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Tabell 3.7: Gjennomsnittskarakter til skriftlig avgangsprøve eller eksamen i grunnskolen 2002–2008.**

Fag	2005	2006	2007	2008 Totalt	2008 Gutter	2008 Jenter
Hovedmål og førstespråk, skriftlig	3,6	3,6	3,6	3,4	3,1	3,7
Sidemål og andrespråk, skriftlig	3,3	3,3	3,4			
Engelsk skriftlig	3,6	3,6	3,6	3,7	3,6	3,9
Matematikk skriftlig	3,1	3,1	3,1	3,2	3,2	3,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Muntlig eksamen er lokal, og kommunen har ansvaret for gjennomføringen av alle lokale eksamener. Faglæreren har plikt til å utarbeide forslag til eksamensoppgaver. Eksamen kan organiseres i to deler, der den første delen er en forberedelse, og den andre delen er selve eksamen. Forberedelsesdelen kan være på inntil 2 dager og skal ikke inngå i vurderingsgrunnlaget.

Rammen for lokal muntlig eksamen skal normalt være inntil 30 minutter per elev.

Ved muntlig eksamen skal eleven dokumentere sin faglige kompetanse i dialog med en sensor og faglæreren, og eleven har anledning til å supplere og korrigere det de legger frem.



**Tabell 3.8: Gjennomsnittskarakter til muntlig avgangsprøve eller eksamen i grunnskolen 2002–2008.**

Fag	2005	2006	2007	2008		
				Totalt	Gutter	Jenter
Norsk muntlig	4,4	4,4	4,4	4,4	4,1	4,6
Matematikk muntlig	4,1	4,0	4,0	4,1	3,9	4,2
Engelsk muntlig	4,4	4,3	4,3	4,3	4,2	4,5
Samfunnsfag	4,3	4,3	4,3	4,3	4,1	4,5
Natur- og miljøfag	4,3	4,3	4,3	4,3	4,2	4,5
Religion, livssyn og etikk	4,4	4,3	4,4	4,4	4,1	4,7

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Karakterene til muntlig avgangsprøve preges av at elevene i gjennomsnitt får bedre karakterer enn i standpunkt. Tabell 3.8 viser at elevene får bedre karakterer til muntlig avgangsprøve enn de hadde i standpunkt, med gjennomsnittskarakterer fra 4,4 til 4,1. Fra standpunkt til muntlig eksamen går elevene fram med 0,6 poeng i norsk og matematikk, 0,5 karakterpoeng i engelsk, 0,4 karakterpoeng i religion, livssyn og etikk og 0,3 poeng i natur- og miljøfag og i samfunnsfag.

### Grunnskolepoeng 2007–2008

Grunnskolepoeng kan ses som et samlemål for alle elevenes karakterer ved avslutningen av grunnskolens 10. trinn. Poengsummen får en ved å summere alle tallkarakterene, dele på antallet karakterer og multiplisere med 10. I tillegg er det en del regler for håndteringen av beregninger for elever som mangler karakterer i enkelt fag.

**Tabell 3.9: Gjennomsnittlige grunnskolepoeng ved avslutning av 10. trinn i 2007 og 2008, og antall elever med 8 karakterer eller mer. Alle, jenter og gutter.**

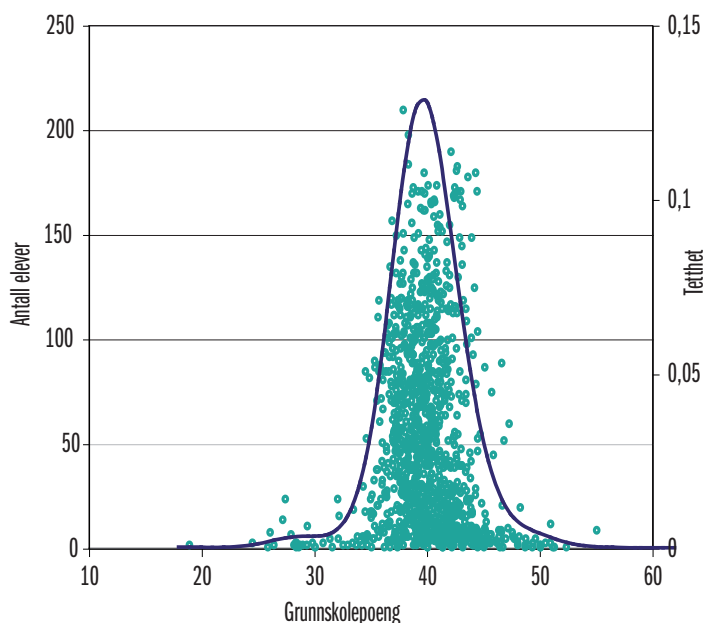
År	Alle	Jenter	Gutter	Antall elever	Antall jenter	Antall gutter
2007	39,6	41,6	37,8	61 198	29 807	31 391
2008	39,7	41,7	37,9	60 784	29 481	31 303

Kilde: Steffensen og Ziade 2009

Tabell 3.9 viser at elevene i 2007 oppnådde 39,6 grunnskolepoeng. Jentene oppnådde i 2008 i gjennomsnitt 3,8 poeng flere poeng enn guttene. Gutters grunnskolepoengsum har imidlertid økt litt mer enn jentenes i perioden 2002–2007, jf. Utdanningsspeilet 2007.

Norske skoler har svært varierende elevtall; fra noen få elever til flere hundre på hvert klassetrinn. Den tilfeldige variasjonen bidrar sterkt til at toppen og bunnen av karakterfordelingen domineres av små skoler slik det er illustrert i figur 3.11. Det er viktig å ta hensyn til denne usikkerheten når en sammenligner resultater mellom skoler. For de minste skolene spiller tilfeldig variasjon en langt større rolle, og en bør ikke vurdere skolens resultater ved å legge vekt på gjennomsnittskarakterer for ett enkelt år.

**Figur 3.11: Spredning i gjennomsnittlige grunnskolepoeng etter skolestørrelse, målt i antall elever i 2008.**



Kilde: Steffensen og Ziade 2009

**Tabell 3.10: Gjennomsnittlig grunnskolepoeng for elever på 10. trinn i 2007 og 2008, etter foreldrenes utdanningsnivå.**

Foreldrenes utdanningsnivå	Grunnskolepoeng	
	2007	2008
Grunnskole	34,1	34,0
1-2 år videregående opplæring	36,9	36,7
Fullført videregående opplæring 3-4 år	38,1	38,1
Utdanning på mellomnivå	39,4	39,8
Høyere utdanning 1-4 år	42,5	42,5
Høyere utdanning, mer enn 4 år	45,6	45,6

Kilde: Steffensen og Ziade 2009

Tabell 3.10 viser at forskjellene i grunnskolepoeng varierer med foreldrenes utdanningsnivå. Elever som har foreldre med mer enn fire års høyere utdanning, har 11,6 flere skolepoeng ved avslutning av grunnskolen enn elever som har foreldre med bare grunnskole. I gjennomsnitt utgjør det en hel karakter i alle fag. Dette innebærer større forskjeller i allmennfagene, fordi de fleste elever oppnår et svært høyt karakternivå i de praktiske og estetiske fagene i grunnskolen. Det er mindre skiller mellom elevene i disse fagene.

Kjennetegn ved elevene som deres kjønn og hjemmebakgrunn spiller en viktig rolle for elevenes resultater. På alle trinn er effektene av individuelle kjennetegn ved elevene sterke. Det gjelder både ut fra elevenes kjønn, sosial bakgrunn (foreldres utdanning, mors og fars arbeidsmarkedsstatus), av hvorvidt foreldrene er fra et ikke-vestlig land og av om foreldrene bor sammen eller ikke. Disse kjennetegnene ved elevene har en mye større og konsistent effekt enn skoleindikatorer. Indikatorer på ressursbruk, aktiviteter og læringsmiljø på skolen forklarer langt mindre av variasjonen i elevenes resultater. En hovedkonklusjon Grøgaard mfl. (2008) trekker i deres analyse av nasjonale prøver og karakterstatistikken i 2005, er at de indikatorene de benyttet i sine analyser på skolenivå i hovedsak ikke er gode nok til å fange opp forklaringer av forskjeller mellom ulike skolars bidrag til elevenes læring. Her trengs det mer skolenære analyser og kontekstuelle analyser. Dette er ikke et overraskende funn sett i lys av internasjonal forskningslitteratur om hva som kjennetegner gode skoler, hvor det har vært vanskelig å måle effekter med foreliggende registerdata.

Hvilken skole elevene går på forklarer gjennomgående mindre enn 15 prosent av variansen i elevenes prestasjoner. På

**Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen i utvalgte fag på Vg1 og Vg2 i 2008, studieforbereende utdanningsprogram. Jenter og gutter.**

Fag	Standpunkt	Eksamen	Standpunkt		Eksamen	
			Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Engelsk Vg1	4,0	3,4	3,9	4,1	3,4	3,4
Matematikk, praktisk	3,3	3,1	3,2	3,4	3,1	3,0
Matematikk, teoretisk	3,3	3,0	3,1	3,5	3,1	3,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

10. trinn er mindre enn 10 prosent av den totale variasjonen i prestasjoner mellom skoler. Matematikkarakterene på 10. trinn i grunnskolen og på grunnkurset i videregående avviker noe fra dette mønsteret. Forskjellene mellom skolene i gjennomsnittlig matematikkarakter på tiende trinn utgjør bare 6,8 prosent av den totale variasjonen, mens skoleeffekten på matematikkarakteren på grunnkurset i videregående utgjør nesten 22 prosent av variansen. Dette henger antakelig sammen med at elevene selekteres til ulike studieretninger og skoler etter avsluttet grunnskole, og at dette i stor grad skjer avhengig av elevenes resultater fra grunnskolen (Grøgaard mfl. 2008).

### 3.5 Karakterstatistikken for den videregående skolen

Elever i den videregående skolen får standpunktkarakterer i avsluttende fag og eksamenskarakterer i enkelte av de avsluttende fagene dersom de trekkes ut til eksamen. Karakterene skal gi uttrykk for kompetanseoppnåelse i forhold til målene i de fagspesifikke læreplanene. Vurderingsskalaen går fra og med våren 2007 fra 1 til 6, hvor 6 er beste karakter.

Karakterstatistikken i videregående opplæring omfatter 15 studieretninger etter R94 og 12 utdanningsprogram etter LK06. Elevsammensetningen varierer dessuten mellom de forskjellige fagene. På grunn av det store omfanget av datamateriale for videregående skole vises her karakterstatistikken bare for noen store fag med avsluttende eksamen.

#### Karakterer i engelsk og matematikk på Vg1 og Vg2

Figur 3.11 viser at det er relativt store forskjeller mellom vurderingen til standpunkt og eksamensresultatet i engelsk for elever på studieforbereende utdanningsprogram. Denne forskjellen utgjør en nedgang på 0,6 karakterpoeng fra standpunkt- til eksamensresultat. Nedgangen fra standpunkt til eksamensvurderingen er langt mindre for matematikkfagene, henholdsvis 0,2 for praktisk matematikk og 0,3 i teoretisk matematikk.

Jentene får bedre karakterer til standpunkt enn guttene, mellom 0,2 og 0,4 karakterpoeng bedre i engelsk og i matematikkfagene på Vg1. Til eksamen er det lite eller ingen forskjeller i gutters og jenters resultater i engelsk og matematikk på Vg1 på studieforbereende utdanningsprogram.

**Tabell 3.12: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen i utvalgte fag på Vg1 og Vg2 i 2008, yrkesfaglig utdanningsprogram. Jenter og gutter.**

Fag	Standpunkt	Eksamen	Standpunkt		Eksamen	
			Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Engelsk Vg2	3,3	2,7	3,2	3,4	2,7	2,6
Matematikk, praktisk	3,0	2,9	3,0	3,1	2,9	2,8
Matematikk, teoretisk	3,6	3,4	3,6	3,9	3,3	3,5

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Engelsk på Vg2 på yrkesfaglig utdanningsprogram utgjør samme pensum og samme eksamen som engelsk på Vg1 på studieforberedende utdanningsprogram. Karakterene kan av den grunn sammenlignes direkte mellom yrkesfaglig- og studieforberedende utdanningsprogram. På begge utdanningsprogrammene går elevene ned med 0,6 karakterpoeng fra standpunkt til eksamen. Men gjennomsnittskaracteren til eksamen er langt høyere på studieforberedende (3,4) enn på yrkesfaglig (2,7) utdanningsprogram. Både i engelsk og de to matematikkvariantene er det også på yrkesfaglig utdanningsprogram større forskjeller mellom gutter og jenters karakterer i standpunkt sammenlignet med til eksamen.

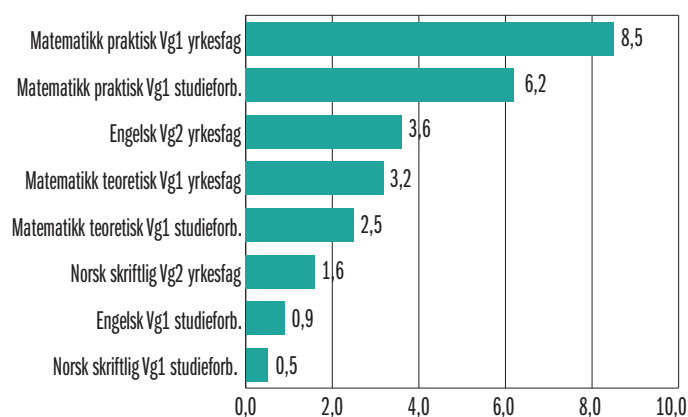
### Tydelige forskjeller i strykeprosent i videregående opplæring Vg1 og Vg2

I presentasjonen av elevenes skoleresultater er det hittil fokusert på deres gjennomsnittskaracterer. I forbindelse med en kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge i skoleåret 2007–2008 er det sett på hvordan elever fordeler seg på karakterskalaen i noen utvalgte fag, med fokus på det laveste trinnet i karakterfordelingen, strykekarakteren 1 (Steffensen og Ziade 2009).

Figur 3.12 viser at det er klare forskjeller i andelen som stryker i ulike fag. Som et hovedtrekk er andelen som stryker, klart lavere i fag på studieforberedende utdanningsprogram, enn i lignende fag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Flest stryker i det praktiske matematikkfaget, 8,5 prosent på yrkesfaglig utdanningsprogram og 6,2 prosent på studieforberedende utdanningsprogram. Forskjellen i andelen med strykekarakter mellom engelsk på studieforberedende Vg1 og yrkesfag Vg2 er særlig markert i standpunkt engelsk, her stryker 3,6 prosent av elevene på yrkesfag og 0,9 prosent på studieforberedende utdanningsprogram.

Steffensen og Ziade (2009) viser i deres analyse at jentene gjennomsnittlig har mindre sannsynlighet for å stryke i ett eller flere fag enn guttene. Innvandrelever med ikke vestlig bakgrunn og etterkommere av ikke-vestlige innvandrere, har dessuten større sannsynlighet for å stryke enn elever med annen bakgrunn. Det største skillet mellom de som stryker og de som består, går mellom de som har foreldre med høgskole- eller universitetsutdanning og de øvrige elevene. Det er små forskjeller mellom elever med grunnskoleutdannede foreldre og de som har foreldre med videregående utdanning når det gjelder sannsynligheten for å stryke.

**Figur 3.12: Elever med karakteren 1 i standpunkt for utvalgte fag i videregående skole. Prosent.**



Kilde: Steffensen og Ziade 2009

### Standpunkt- og eksamensvurdering for siste kull med R94

I 2008 avsluttet det siste kullet som har fulgt R94 videregående skole. Fra 2005 til 2008 er det små forskjeller i karakterene til standpunkt og til eksamen på videregående kurs 2 (VK2) på de studieforberedende studieretningene.

Tabell 3.13 viser at karakternivået er lavere til skriftlig eksamen enn i standpunkt. Den største forskjellen mellom standpunkt-vurdering og resultatene til eksamen er i biologi (3BI). Her fikk elevene henholdsvis 0,8 karakterpoeng lavere resultat til eksamen enn de hadde til standpunkt. I samfunnskunnskap (3SK-B) er forskjellene mellom standpunkt og eksamen redusert fra 0,7 karakterpoengs forskjell i 2007 til 0,5 karakterpoeng i 2008. Forskjellene mellom standpunkt og eksamen er større i matematikk 3MX (den teoretiske varianten) enn for matematikk 3MZ (den praktiske varianten), forskjellen er henholdsvis 0,5 og 0,2 karakterpoeng.

Tabell 3.14 viser noe mindre kjønnsforskjeller til eksamen i norsk hovedmål skriftlig til VK2 på studieforberedende studieretninger i 2007 enn tidligere år. Dette kan imidlertid bare være små svinginger i resultatene fra et år til et annet. I engelsk på VK2 er det lite eller ingen kjønnsforskjeller i elevenes karakterer fra 2005 til 2008. I kjemi på VK2 oppnådde guttene bedre resultater enn jentene i 2007, mens både gutter og jenter oppnår 3,3 i karakter til eksamen i kjemi på VK2 i 2008.

**Tabell 3.13: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i utvalgte fag på VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005–2008.**

Fag videregående kurs 2	Standpunkt				Eksamen			
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
Norsk hovedmål, skriftlig	3,7	3,7	3,8	3,7	3,3	3,3	3,2	3,2
Norsk sidemål, skriftlig	3,4	3,5	3,5	3,5	3,1	3,1	3,1	3,1
Engelsk II (alt. A), skriftlig	3,9	3,9	3,9	3,9	3,3	3,2	3,3	3,4
Fysikk 3FY, skriftlig	4,0	4,0	4,0	4,0	3,6	3,6	3,5	3,4
Kjemi 3KJ, skriftlig	4,1	4,0	4,0	4,0	3,6	3,4	3,3	3,3
Biologi 3BI, skriftlig	3,9	3,9	3,9	3,9	3,3	3,4	3,2	3,1
Samfunnskunnskap (3SK-A), skriftlig	3,8	3,8	3,9	3,8	3,5	3,3	3,3	3,3
Samfunnskunnskap (3SK-B), skriftlig	3,8	3,8	3,9	3,8	3,4	3,3	3,2	3,3
Matematikk 3MX, skriftlig	4,0	3,9	3,9	3,8	3,5	3,4	3,4	3,3
Matematikk 3MZ, skriftlig	3,6	3,5	3,6	3,5	3,2	3,1	3,2	3,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Tabell 3.14: Gjennomsnittskarakterer til eksamen i utvalgte fag på VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005-2008. Jenter og gutter.**

Fag VK2	Jenter				Gutter			
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
Norsk hovedmål, skriftlig	3,4	3,4	3,2	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1
Norsk sidemål, skriftlig	3,2	3,3	3,2	3,2	3,0	3,0	3,0	3,0
Engelsk II (alt. A), skriftlig	3,3	3,2	3,3	3,4	3,3	3,1	3,3	3,3
Fysikk 3FY, skriftlig	3,6	3,8	3,7	3,5	3,5	3,5	3,4	3,4
Kjemi 3KJ	3,7	3,4	3,2	3,3	3,6	3,4	3,4	3,3
Biologi 3BI	3,3	3,4	3,3	3,1	3,2	3,2	3,0	2,9
Samfunnskunnskap (3SK-A)	3,5	3,4	3,4	3,3	3,4	3,1	3,2	3,2
Samfunnskunnskap (3SK-B)	3,5	3,4	3,4	3,4	3,1	3,1	2,9	3,0
Matematikk 3MX	3,7	3,5	3,6	3,5	3,2	3,3	3,2	3,2
Matematikk 3MZ	3,3	3,3	3,5	3,5	3,0	2,8	2,9	3,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

For samfunnskunnskap 3SK-B var det i 2007 en forskjell på 0,4 karakterpoeng mellom gutter og jenter, i 2008 er denne forskjellen redusert til 0,1.

I begge matematikkvariantene 3MX og 3MZ har jentene bedre resultat enn guttene. I fysikk 3FY hadde jentene bedre resultater enn guttene i 2006 og 2007, i 2008 er denne forskjellen redusert fra 0,4 karakterpoeng i 2006 til 0,1 i 2008.

I PISA-studien skårer de norske guttene bedre enn jentene på fysikk og matematikkprøvene. At forskjellene mellom gutter og jenter i disse fagene viser litt andre tendenser, enn tilfelle er for eksamen på VK2-nivå, henger antakelig sammen med at jentene er sterkere selektert i forhold til interesse og dyktighet i disse fagene enn guttene. Det har vært langt flere gutter enn jenter som har tatt fysikk og matematikk på VK2 nivå (Hægeland mfl. 2007). I 2008 var det 2 930 gutter og 1 215 jenter som fullførte fysikk 3FY, 4 168 gutter og 2 798 jenter som tok matematikkvarianten 3MX, og 1 256 gutter og 1 927 jenter som tok matematikkvarianten 3MZ på VK2-nivå. I kjemi 3KJ var det omtrent like mange gutter (2 267) som jenter (2 259) som fullførte på VK2-nivå i 2008 (Steffensen og Ziade 2009).

### 3.6 Resultater fra fagopplæringen

Det er statlige myndigheter som har det nasjonale ansvaret og som fastsetter de nasjonale rammebetingelsene for fag- og yrkesopplæringen. Fylkeskommunene har ansvaret for at den individuelle retten til videregående opplæring blir oppfylt, og for gjennomføring av opplæringen i skole. De har også et godkjenningsansvar for lærebedrifter, og et overordnet ansvar for at opplæringen foregår i tråd med læreplanene.

Resultatene fra fagopplæringen omfatter i all hovedsak elever som har hatt opplæringen sin etter Reform 94. De første lærlingene som har gjennomført videregående opplæring på normert tid i Kunnskapsløftet, vil først bli ferdige i 2010, men 22 kandidater som har fulgt LK06 har likevel vært oppe til prøve. I kapittel 5 er det gjort mer detaljert rede for elevers og lærlingers søkning, opptak og gjennomføring av videregående opplæring.

Sluttvurderingen i fag- og yrkesopplæringen er fag- eller svenneprøven. Det er en prøve der kandidaten planlegger et arbeid, velger metoder, utfører, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og

**Tabell 3.15: Antallet som har bestått fag- og svenneprøver 2001–2008, og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve.**

År	Antall oppe til prøve	Antall bestått	Prosentandel bestått
2001	20 817	19 340	92,9
2002	20 029	18 584	92,7
2003	19 165	17 736	92,5
2004	18 301	16 917	92,4
2005	18 597	17 185	92,4
2006	18 415	17 146	93,1
2007	18 996	17 694	93,1
2008	21 475	19 642	91,5

Kilde: SSB/VIGO

begrunner de valgene som er gjort. Prøven består derfor av tre deler: en planleggingsdel, en gjennomføringsdel og en dokumentasjonsdel, der alle delene skal telle med i vurderingen. Lengden på prøven kan variere fra to til flere dager, avhengig av hvilket fag det gjelder. Vurderingen foretas av en prøvenemnd med medlemmer som ikke har tilknytning til lærebedriften. Prøven kan vurderes til meget godt bestått, bestått og ikke bestått.

I 2008 ble det avlagt 21 475 fag- og svenneprøver, en økning på 2 479 prøver sammenlignet med forrige skoleår. Blant dem som gikk opp til fagprøve, var det 91,5 prosent som bestod. Dette er den laveste andelen bestått i perioden 2001–2008. På den andre siden var det langt flere kandidater som var oppe til prøve. Det skyldes både at det er flere i ungdomskullet som har fullført videregående opplæring på normert tid fram til fag- og svenneprøve, og at det kan tenkes at en del voksne som ikke har fullført, er tilbake i opplæringen for å få avlagt fag- eller svenneprøve mens det fortsatt er mulig å avlegge prøve etter den gamle læreplanen R94.

Tabell 3.16 viser at 7 av 10 lærlinger som avla fag- eller svenneprøve i 2008 er gutter, 13 850 gutter og 5 792 jenter. Guttene består dessuten fagprøven i noe større grad enn jentene, men forskjellen her er liten. Men det er en svak tendens til at jentene oftere blir vurdert til meget godt bestått.

**Tabell 3.16: Antall gutter og jenter som har avlagt fag- eller svenneprøver, og prosentandelen som oppnådde meget godt bestått og bestått. 2008.**

	Antall oppe til prøve	Antall bestått	Andel bestått	Bestått	Meget godt bestått
I alt	21475	19642	91,5	70,2	21,2
Gutter	15092	13850	91,8	71,3	20,5
Jenter	6383	5792	90,7	67,7	23

Kilde: SSB/VIGO

Ulike opplæringsløp leder fram til fag- eller svenneprøve. De som er lærlinger gjennomfører to år i den videregående skolen etter hovedmodellen (med tilhørende eksamener) før de går ut i bedrift med praktisk opplæring i to år. Etter gjennomført læretid går de opp til en praktisk prøve. Praksiskandidatordningen gjør det mulig for voksne med lang og allsidig praksis å gå opp til fagprøve uten å ha vært lærlinger. Praksiskandidatordningen er ikke en opplæringsordning, men en rett til å melde seg til fag- eller svenneprøve for personer som har minst fem års relevant praksis i faget. Kandidatene må bestå en teoretisk prøve i tillegg til den praktiske fag- eller svenneprøven. Det finnes private aktører som tilbyr kurs for praksiskandidater, men slike kurs er ikke et krav. Praksiskandidater er fritatt fra fellesfagene (allmennfagene).

Noen avlegger fag- og svenneprøve som elever. De har tatt hele opplæringen i skole, fordi de ikke har fått læreplass. Det er også en del som går på yrkesopplæring med normalmodell i skole, for eksempel hjelpepleiere. De er imidlertid ikke inkludert i tabellene her, fordi de avslutter opplæringen med eksamen i skole og det regnes ikke som fag- eller svenneprøve.

Tabell 3.17 viser at det av kandidatene som bestod en fag- eller svenneprøve i skoleåret 2007–2008, var 13 337 lærlinger, 5 933 praksiskandidater og 372 elever i fagopplæring i skole. Praksiskandidatene har høyest andel bestått til fag- eller svenneprøven (94,2 prosent), deretter følger lærlingene (90,7 prosent) og de elevene (79,1 prosent) som har fått sin opplæring i skole, fordi de ikke har fått læreplass.

**Tabell 3.17: Prosentandelen elever, lærlinger og praksiskandidater som har bestått fag- og svenneprøver i 2008 av dem som var oppe til prøve. Totalt, jenter og gutter.**

År	Lærling			Elev			Praksiskandidat		
	2006	2007	2008	2006	2007	2008	2006	2007	2008
Andel totalt	93	93,1	90,7	80,1	74,3	79,1	94,7	94,9	94,2
Jenter	93,5	91,7	89,5	68,6	80,2	84,8	95,5	94,5	93,5
Gutter	93,3	93,7	91,1	73,3	69,7	71,8	95,1	95,1	94,7
I alt	11 962	11 789	13 337	733	378	372	5 725	5 527	5 933

Kilde: SSB/VIGO

**Tabell 3.18: Prosentandelen som har bestått fag- eller svenneprøver i 2008, etter studieretning og kjønn.**

	Antall som var oppe til prøve	Prosentandel bestått	Prosentandel jenter med bestått	Prosentandel gutter med bestått
I alt	21 475	91,5	90,7	91,8
Allmenne, økonomiske og administrative fag	358	95,8	93,3	95,9
Helse- og sosialfag	3 167	91,3	91,5	89,9
Naturbruk	358	94,1	94,0	94,2
Formgivingsfag	1 189	82,4	82,6	78,8
Hotell- og næringsmiddelfag	1 681	88,2	89,4	86,8
Byggfag	3 744	92,2	90,9	92,2
Tekniske byggfag	1 149	83,4	90,2	83,1
Elektrofag	2 976	91,2	91,9	91,2
Mekaniske fag	5 099	94,5	97,2	94,3
Kjemi- og prosessfag	143	97,2	100,0	95,7
Trearbeidsfag	195	94,4	93,5	94,5
Media og kommunikasjon	172	92,4	90,5	93,9
Salg og service	1 222	95,4	96,3	92,9
Nye fag etter LK06	22	95,0	:	:

Kilde: SSB/VIGO

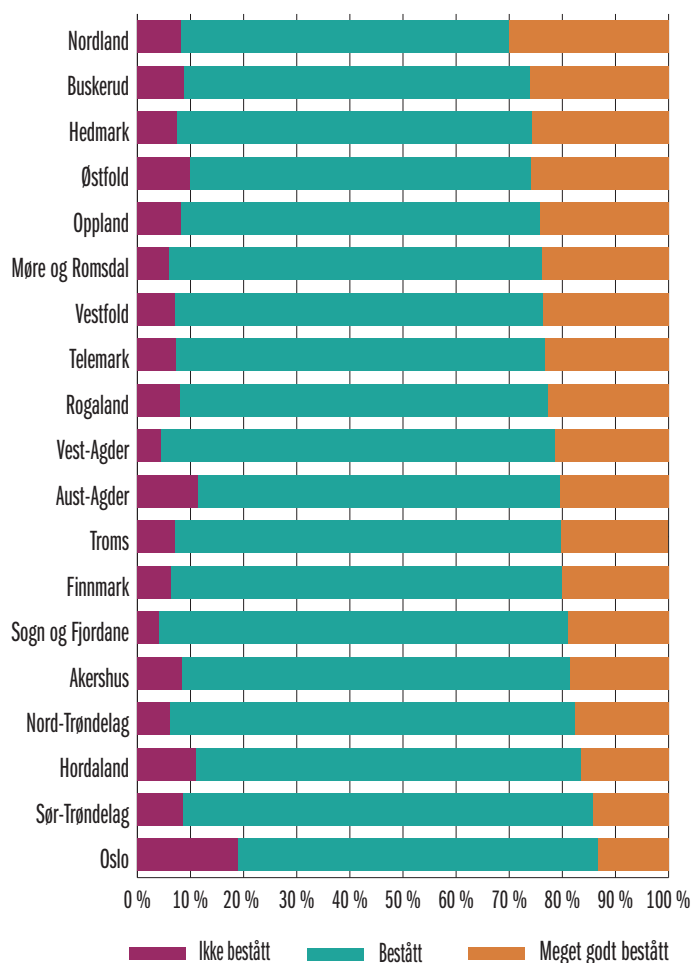
Tabell 3.18 viser prosentandelen av lærlingene som var oppe til prøve og som bestod en fag- eller svenneprøve, fordelt på studieretning og kjønn. Det blir avlagt flest prøver i mekaniske fag. Av de 5 099 som avla prøve under dette fagområdet, bestod 94,5 prosent. Andre store fagområder er byggfag, helse- og sosialfag og elektrofag, med henholdsvis 3 744, 3 167 og 2 976 avlagte fag- eller svenneprøver, der 91–92 prosent av lærlingene bestod prøven.

Det ble avlagt flest fag- og svenneprøver i Rogaland (2 522) og Hordaland (2 511), og færrest i Finnmark (345) og Aust-Agder (575) i 2008. Dette henger selvsagt sammen med antallet i befolkningen i ulike fylker, men også andre forhold. Både i Oslo og Sør-Trøndelag er det langt færre som tar fagopplæring enn i Rogaland og Hordaland. I Oslo avla 1 050 og i Sør-Trøndelag 1 423 fag- og svenneprøver i 2008.

Figur 3.13 viser at Nordland er det fylket som har vurdert flest lærlinger som meget godt bestått til fag- og svenneprøven, hvor 30 prosent er vurdert til meget godt bestått. Deretter følger Buskerud, Østfold og Hedmark med 26 prosent med meget godt bestått på prøven. Oslo er det fylke som både har størst andel lærekandidater som ikke besto prøven (19 prosent) og som også har færrest lærlinger med meget godt bestått (13 prosent).

Prosentandelen som får bestått eller meget godt bestått på fag- eller svenneprøver er høyest i Sogn og Fjordane, der 96 prosent av lærekandidatene besto fag- eller svenneprøven. Deretter følger Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag og Finnmark med 94 prosent bestått eller meget godt bestått.

**Figur 3.13: Bestått fag- og svenneprøve i 2008 av dem som var oppe til prøve, fordelt etter fylke. Prosent.**



\*Foreløpige tall.  
Kilde: SSB /VIGO

**Tabell 3.19: Bestått fag- eller svenneprøver i 2006-2008, etter foreldrenes utdanningsnivå. Antall og prosent.**

Foreldrenes utdanning	Antall som har gått opp til prøve			Antall bestått			Prosentandel bestått		
	2006	2007	2008	2006	2007	2008	2006	2007	2008
Totalt	18 566	19 280	21 475	17 321	18 006	19 642	93,3	93,4	91,5
Grunnskoleutdanning	3 641	3 645	3 932	3 379	3 385	3 540	92,8	92,9	90,0
Videregående utdanning	10 811	11 162	12 406	10 091	10 426	11 402	93,3	93,4	91,9
Høyere utdanning	3 356	3 645	4 144	3 157	3 427	3 818	94,1	94,0	92,1
Mangler opplysninger	758	828	993	694	768	882	91,6	92,1	88,8

Kilde: SSB/VIGO

Tabell 3.19 viser at kandidater som har foreldre med bare grunnskoleutdanning, utgjør det laveste antallet kandidater som har vært oppe til fagprøve. Det henger sammen med at denne gruppen i større grad faller ut av videregående opplæring tidligere, men også med at denne gruppen utgjør et mindretall i befolkningen i Norge. Kandidater som har foreldre med videregående eller høyere utdanning, har en

andel bestått på 92 prosent i 2008. Blant de som har foreldre med grunnskoleutdanning, består 90 prosent av kandidatene som er oppe til fagprøve. Forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå når det gjelder bestått fagprøve, er med andre ord langt mindre for fagopplæringen enn for resultater på andre områder av grunnopplæringen som handler om læringsresultater.





## 4 Læringsmiljøet

I analysen av Elevundersøkinga er det nytta ein definisjon av læringsmiljø som er avgrensa til forhold på skulen: det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og undervisninga og rettleiinga som elevane erfarer eller opplever på skulen. Definisjonen kviler på ei erkjening av at korleis elevane opplever læringsmiljøet, har konsekvensar for motivasjonen, innsatsen og læringsresultata deira. Analysen frå våren 2008 viser at opplevinga til elevane av undervisninga som tilpassa og innsatsen deira var dei to faktorane som hadde mest å seie for karakterane deira.

Læringsmiljøet til elevane blir som regel delt inn i to hovudområde: det psykososiale miljøet og det fysiske miljøet. Trivsel er heilt sentralt for det psykososiale miljøet, og i somme samanhengar skil ein mellom fagleg trivsel og sosial trivsel. Det fysiske miljøet blir gjerne målt på faktorar som kvalitetane til skuleanlegget, det vil seie inneklima, vedlikehald, moglegheit for fleksibel organisering, osv.

*Analyse av Elevundersøkelsen 2008* er den viktigaste kjelda for korleis elevane sjølv erfarer og opplever læringsmiljøet. I dette kapittelet er det òg vist til anna nyare forskning som går nærare inn på somme delar av læringsmiljøet.

Kapittelet summerer opp noko av den forskingsbaserte kunnskapen om organisatoriske tiltak som skal betre læringsmiljøet,

mellom anna tilpassa opplæring, bruk av spesialundervisning, utvida skuledag, leksehjelp, bruk av læremiddel og samarbeid mellom skule og heim. Det er òg teke med ei oppsummering av data frå Elevundersøkinga 2008 om korleis elevane opplever elevmedverknad og rettleiing. Temaet vurdering blir behandla i kapittel 6 om kvalitetsutvikling.

Ingen av forskingsrapportane som kapittelet byggjer på, dekkjer heile breidda eller alle dimensjonane av læringsmiljøet, og fokuset på dei ulike områda i læringsmiljøet varierer frå år til år. Omtalen av ulike område og kor grundig omtalen av dei er, vil difor òg variere i dette kapittelet.

Vi skal òg sjå på nokre funn i den nye internasjonale OECD-undersøkinga *Teaching and Learning International Survey (TALIS 2008)*. TALIS vart gjennomført i 2007–2008 og omfatta ungdomsskulelærarar i 24 land. NIFU STEP har hatt oppdraget med å gjennomføre den norske delen av undersøkinga. TALIS handlar om spørsmål omkring den profesjonelle utviklinga til lærarane, læringssyn og undervisningspraksis, skuleleiing og oppfølging og tilbakemeldingar av arbeidet på skulen. Spørsmål om korleis norske lærarar oppfattar sin eigen medverknad til læringa til elevane, og korleis dei sjølv trivst i jobben, gjev òg perspektiv på læringsmiljøet til elevane.

## 4.1 Brukarundersøkingar frå Utdanningsdirektoratet

### Fem brukarundersøkingar frå Utdanningsdirektoratet:

#### Elevundersøkinga, Lærarundersøkinga, Foreldreundersøkinga, Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga:

Føremålet med Elevundersøkinga og Lærlingundersøkinga er å gje elevar og lærlingar høve til å få sagt si meining om forhold som er viktige for å lære og trivast på skulen og i lærebedriftene. Resultata frå brukarundersøkingane blir nytta av skolar, skuleeigarar og den statlege utdanningsadministrasjonen som ei hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet.

Opplæringslova og privatskulelova pålegg skuleeigarane og skuleleiarane å gjennomføre Elevundersøkinga kvart vårsemester, frå midten av januar til og med april for elevar på 7. og 10. steget og på Vg1. Elevane kan velje om dei vil svare. Det er òg frivillig for skuleeigarane og skuleleiarane å bruke denne undersøkinga i haustsemesteret. Skuleeigarane og skuleleiarane kan velje om dei vil gjennomføre Lærarundersøkinga og Foreldreundersøkinga både vår og haust. Det er òg frivillig for fylkeskommunane å gjennomføre Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga.

### Elevundersøkinga, Lærarundersøkinga og Foreldreundersøkinga

Elevundersøkinga, Lærarundersøkinga og Foreldreundersøkinga vart reviderte og tilpassa Kunnskapsløftet i 2006, og nye spørreskjema kom i bruk i januar 2007. Om hausten opnar bestillingsportalen i oktober og stengjer i desember. Om våren kan gjennomføringa skje frå midten av januar og ut april. Undersøkingane er samkøyrde tematisk slik at det er lagt til rette for å samanlikne svar frå elevar, lærarar og foreldre på dei same tema og spørsmåla om læringsmiljøet til elevane.

Til Elevundersøkinga som vart gjennomført våren 2008, kom det inn svar frå 320 000 elevar frå 5. steget til Vg3. Analysane som blir presenterte i dette kapittelet, byggjer på svara frå elevane på desse stega.

Våren 2008 vart det gjennomført ein kvalitativ analyse av seks skular som hadde gjennomført alle dei tre brukarundersøkingane. Alle skulane som var med i analysen, hadde høg svarprosent på Foreldreundersøkinga. Analysen gjer greie for korleis dei seks skulane og skuleeigarane gjekk fram, frå start til slutt, då dei gjennomførte brukarundersøkingane våren 2008. Analyserapporten viser mellom anna at alle skuleeigarane var aktive pådrivarar for å få skulane til å ta i bruk undersøkingane, og analysen gav mange innspel til kva det nasjonale nivået kan hjelpe skuleeigarar og skuleleiarar med i arbeidet deira med brukarundersøkingane (Skaar og Stakkeland 2008a).

### Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga

Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga vart reviderte i 2006 og våren 2007, og nye skjema kom i bruk i oktober 2007. Dei gjer det no mogleg å samanlikne svara som lærlingane og instruktørane gjev på same tema. Fylkeskommunen kan gå inn i rapportportalen og studere om lærlingane og instruktørane har same oppleving av sentrale forhold for læring og trivsel.

Bestillings- og rapportportalen vart òg oppgradert og tilpassa tilsvarande portalar for dei tre andre brukarundersøkingane. Etter revisjonen opnar bestillingsportalen 1. oktober og stengjer 30. april året etter. Tidlegare år stod bestillingsportalen open heile året. Ved å innføre opning og stenging av portalen er det no mogleg å samanlikne eventuelle endringar i resultata over tid.

I dag blir det ikkje gjort nokon nasjonal analyse av svara i Lærlingundersøkinga. Det kjem mellom anna av låg svarprosent i dei fylka som i dag bruker undersøkinga, og av at ein del fylke ikkje nyttar seg av undersøkinga. Dermed er det ikkje mogleg å beskrive læringsmiljøet for lærlingane like godt som læringsmiljøet for elevane i resten av grunnopplæringa.

Skuleåret 2007–2008 gjennomførte sju fylkeskommunar Lærlingundersøkinga. Våren 2008 vart det gjennomført ein kvalitativ analyse av bruken av Lærlingundersøkinga i dei to fylkeskommunane med høgast svarprosent, Nord-Trøndelag med 47,5 prosent og Vestfold med 45,6 prosent. Resultata av analysen viser mellom anna at relativt få av lærlingane har kjennskap til læreplanen eller stadfester at det finst ein plan for opplæringa i bedrifta (Skaar og Stakkeland 2008b).

Sjølv fylke der den gjennomsnittlege svarprosenten er under 50, kan ha nytte av Lærlingundersøkinga, som eit grunnlag for lokale tiltak. Somme spørsmål må alltid følgjast opp, utan omsyn til svarprosenten, til dømes tilbakemelding om mobbing på arbeidsplassen.

Skuleåret 2008–2009 har 11 fylkeskommunar teke i bruk undersøkinga, og Vest-Agder har oppnådd ein gjennomsnittleg svarprosent på 63. Svarprosenten spenner frå 55 for lærlingane i formgjevingsfag til 82 i trearbeidsfag.

### Både svarprosenten og det samla talet på svar verkar inn på tolkinga av brukarundersøkingane:

Dersom ein skule til dømes oppnår ein svarprosent på 75 eller høgare i Elevundersøkinga, og talet på elevar som har svart er stort, kan skuleleiinga gå ut frå at svara er robuste og representative for alle elevane som vart inviterte til å svare. Statistikken blir i dette tilfellet eit solid utgangspunkt for diskusjon, analyse og tiltak.

Utgangspunktet blir meir tilfeldig dersom svarprosenten kjem under 75, og/eller talet på elevar som har svart er lite.

Dersom talet på elevar som har svart er stort, og svarprosenten er i området 50–75, kan ein gå ut frå at svara i større eller mindre grad viser tendensar. Svara kan framleis brukast som eit utgangspunkt for diskusjon, analyse og tiltak, men statistisk sett er dei noko meir usikre og ikkje like representative.

Brukarundersøkingar med svarprosent under 50, uavhengig av kor mange som har svara, er vanskelege å tolke.

Skuleleiingar på skular med få elevar på dei stega der det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkinga, bør vurdere å gjennomføre undersøkinga på fleire steg for å auke talet på svar frå elevane. Det vil kunne gje eit mykje meir robust og representativt statistisk utgangspunkt for oppfølginga av undersøkinga.

## 4.2 Samanhengen mellom læringsmiljø og læringsresultat

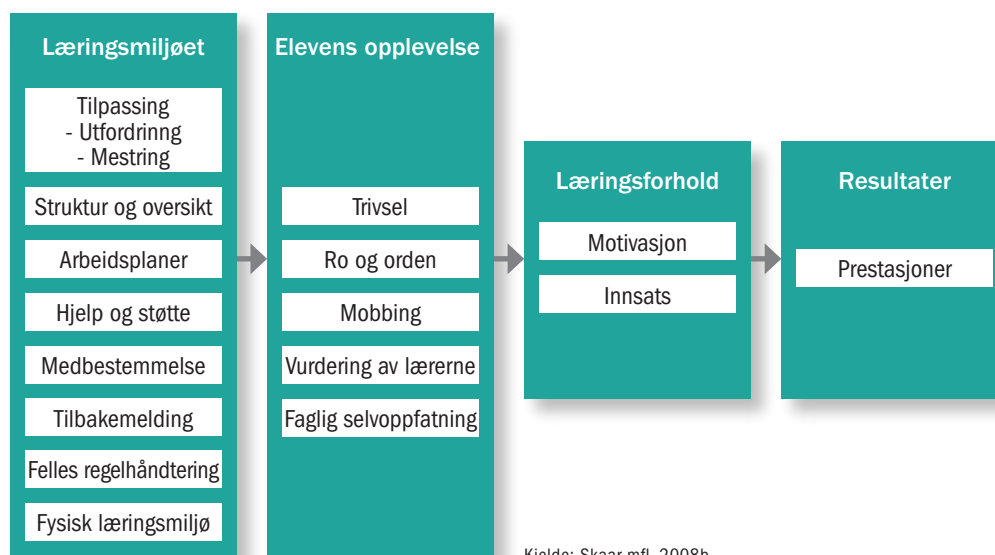
I Elevundersøkinga svarar elevane på mange spørsmål. Ein del av spørsmåla er sette saman til indikatorar som måler ulike tema, til dømes fagleg rettleiing. Indikatorane byggjer på spørsmål i Elevundersøkinga og blir presenterte på Skoleporten under Læringsmiljø. Sjå [www.utdanningsdirektoratet.no/skoleporten](http://www.utdanningsdirektoratet.no/skoleporten)

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* frå Kunnskapsdepartementet set regjeringa tre klare mål for kvalitet i grunnopplæringa. Til kvart av måla skal det utviklast resultatindikatorar slik at kommunane og landet som heilskap kan følgje kor langt dei er komne på veg mot måla. Eitt av måla er at alle elevar og lærlingar skal inkludrast og oppleve meistring. Resultatoppnåing skal målast ved hjelp av indikatorane tilpassa opplæring, utfordringar, tilbakemelding, trivsel og mobbing. Utdanningsdirektoratet begynte hausten 2008 arbeidet med å kome fram til

nye indikatorar og vidareutvikle dei indikatorane som er omtala i stortingsmeldinga. I dette arbeidet prøver ein òg ut andre indikatorar (Skaar mfl. 2008b).

Figur 4.1 illustrerer korleis arbeidet med å vidareutvikle indikatorar tek utgangspunkt i ei teoretisk forståing som ligg til grunn for den nasjonale analysen av Elevundersøkinga (Skaar mfl. 2008b). Figuren viser at det er samheng mellom læringsmiljøet til elevane og læringsresultata deira. Analysar av Elevundersøkinga våren 2008 viser at opplevinga til elevane av undervisninga som tilpassa, og innsatsen til elevane, hadde mest å seie for karakterane dei fekk. Læringsmiljøindikatorane som er nytta i Elevundersøkinga, forklarte 23 prosent av variasjonen i prestasjonane til elevane på ungdomssteget og 18 prosent av variasjonen i prestasjonane i vidaregåande opplæring. Prestasjonane det er vist til, er karakterane som elevane sjølve gav opp ved årsskiftet 2007–2008.

Figur 4.1: Læringsmiljøet og kva det har å seie for prestasjonane til elevane.



Kjelde: Skaar mfl. 2008b.

Analysen av Elevundersøkinga 2006 viser i tillegg at opplevinga til elevane av at undervisninga var tilpassa føresetnadene deira, var svært viktig for den faglege trivselen. Vidare viste analysen at det var ein positiv samanheng mellom fagleg trivsel, innsats og karakterar (Furre mfl. 2006).

Samanhengen mellom læringsmiljøet til elevane og læringsresultata deira er òg undersøkt av NIFU STEP. I rapporten *Elevanes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?* peikar forskarane mellom anna på kor mykje skulen medverkar til karakterane til elevane på 10. steget skuleåret 2004–2005. Analysen inneheld ei lang rekkje indikatorar frå heimebakgrunnen til elevane, og det som verkar mest inn på den samla karakterpoengsummen deira, er utdanningsnivået til mor og far, og om begge foreldra kjem frå ikkje-vestlege land. I analysen har forskarane òg lagt inn læringsmiljø, målt som skulegjennomsnitt frå Elevundersøkinga 2005. Desse spørsmåla frå Elevundersøkinga hadde noko å seie for den samla karakterpoengsummen til elevane: Trivst du med medelevarane? Synest du arbeidsinnsatsen din er god? Kan lærarane begynne utan å bruke tid på å få ro? Det var svara frå elevane på spørsmåla om eigen arbeidsinnsats og trivsel med medelevarane som gav størst utslag på karakterpoengsummen mellom skulane (Grøgaard mfl. 2008).

Ei tilsvarande undersøking vart gjort om prestasjonsnivået til elevane på den nasjonale prøva i lesing mellom elevane på 7. steget skuleåret 2004–2005. Effekten av indikatorane som blir nytta i Elevundersøkinga, er liten. Det viser seg at prestasjonane på den nasjonale prøva i lesing aukar når indikatorane frå Elevundersøkinga viser ein auke i positivt inntrykk av læringsmiljøet. Det same gjeld når omfanget av mobbing blir redusert, når elevane ser seg sjølve som meir motiverte, og når dei har eit meir positivt inntrykk av det fysiske læringsmiljøet på skulen. Men analysen viser òg at det er ein klar og positiv samanheng mellom det gjennomsnittlege utdanningsnivået hos foreldra og svara frå elevane om fråvær av mobbing og om motivasjon for skulearbeidet. Det er òg ein klar samanheng mellom lite mobbing, elevmotivasjon, oppleving av fagleg og sosial lærarstøtte, elevmedverknad, eit godt arbeidsmiljø og eit godt fysisk miljø.

Ei tolking er at desse positive elevoppfatningane er overrepresenterte i miljø der foreldra har høg utdanning, og at oppfatningane til dels formidlar positive utslag av slike foreldreressursar. Det er med andre ord rimeleg å gå ut frå at det er ein gjensidig påverknad mellom kor godt ein greier seg fagleg på skulen, og korleis ein opplever læringsmiljøet, altså at det er ein tovegs påverknad. Heimebakgrunnen til elevane har mykje å seie for læringsresultata, og kva skule elevane går på, forklarar mindre enn 15 prosent av skilnadene mellom prestasjonane (Grøgaard mfl. 2008).

### 4.3 Arbeidsmiljøet til elevane

Kapittel 9a i opplæringslova blir ofte omtala som arbeidsmiljølova til elevane. Lova omfattar både det psykososiale og det fysiske arbeidsmiljøet.

#### § 9a-1 i opplæringslova: Generelle krav:

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

#### Det psykososiale arbeidsmiljøet

Føresegnene i opplæringslova om det psykososiale arbeidsmiljøet til elevane seier at skulen skal arbeide aktivt og systematisk for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den einkilde eleven kan oppleve tryggleik og sosial tilhørsele. Trivsel, motivasjon, fråvær av mobbing og diskriminering og eit godt samarbeid mellom skule og heim er nokre av faktorane som ein delvis veit, og delvis går ut frå, verkar inn på det faglege, sosiale og personlege læringsutbyttet til elevane i skulen. I 2010 er det planlagt at felles nasjonalt tilsyn skal sjå på det psykososiale læringsmiljøet til elevane, på grunnlag av kapittel 9a i opplæringslova.

#### Trivsel

Norske elevar trivst generelt godt i skulen, og slik har det vore i fleire år. Resultata frå Elevundersøkinga 2008 viser at ca. 85 prosent av elevane svarar at dei trivst godt i skulen, ca. 11 prosent trivst litt, og ca. 4 prosent trivst ikkje. Sjølv om 4 prosent er ein relativt liten del, vil det seie at om lag 13 000 elevar ikkje trivst av dei ca. 320 000 som har svara på undersøkinga. Skilnaden mellom årsstega er ikkje stor, men har likevel noko å seie: 10. steget har litt lågare trivsel enn elevane på 5. og 6. steget. Analysen skil mellom sosial trivsel og fagleg trivsel. Den sosiale trivselen (med medelevar og i friminutta) synest å vere høgare enn den faglege (med læraren), ca. 90 prosent mot ca. 68 prosent (Skaar mfl. 2008a).

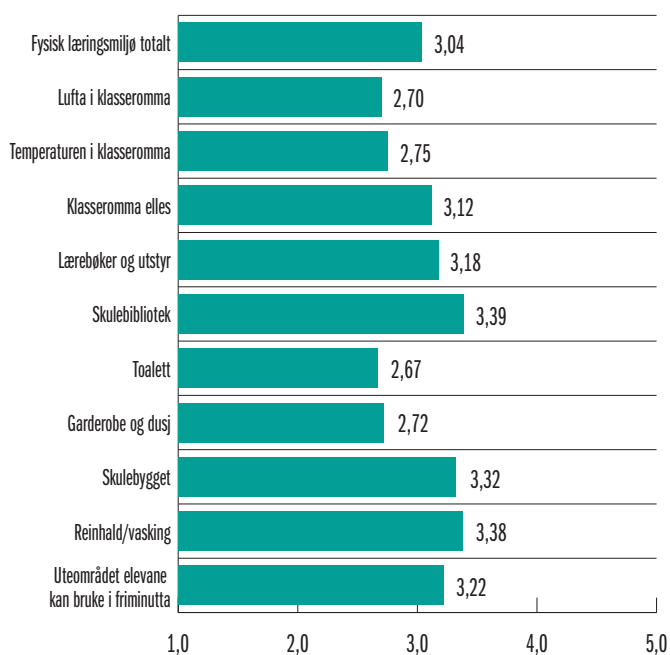
#### Motivasjon

Motivasjon er eit omgrep frå psykologien. Ein definisjon av omgrepet er at det seier noko om ein tilstand eller disposisjon hos menneske i forhold til ei åtferd eller ein aktivitet. Det har å gjere med dei kreftene som er årsak til og som held fram med åtferda eller aktiviteten (Lillemyr 2007).

I Skoleporten ([www.uttanningsdirektoratet.no/skoleporten](http://www.uttanningsdirektoratet.no/skoleporten)) utgjør desse spørsmåla frå Elevundersøkinga indikatoren motivasjon: Gjer du leksene dine? Er du interessert i å lære på skulen? Kor godt likar du skulearbeidet? Følgjer du med og høyrer etter når lærarane snakkar? (Skaar mfl. 2008a).

Elevundersøkinga 2008 viser at elevane på ein skala frå 1 til 5, der 5 er best, på nasjonalt nivå skårar gjennomsnittleg ca. 4 poeng på motivasjon. Det gjeld for alle stega. Ein går ut frå at spørsmåla som gjeld interesse for skulearbeid og kor godt elevane likar skulearbeidet, måler indre motivasjon. Vidare går ein ut frå at indre motivasjon er viktig for å førebyggje fråfall i vidaregåande opplæring (Skaar mfl. 2008a). På spørsmåla om interesse for å lære på skulen og kor godt elevane likar skulearbeidet, viser den nasjonale analysen at interessa er stor på alle årssteg. Men kor godt dei likar skulearbeidet, varierer

**Figur 4.2: Det fysiske læringsmiljøet. Er du fornøgd med desse forholda på skulen?**



Kjelde: Skaar mfl. 2008a.

mykje mellom årsstega og minkar frå 5. steget til 10. steget og frå Vg1 til Vg3 (Skaar mfl. 2008a).

### Det fysiske arbeidsmiljøet

Etterslepet når det gjeld vedlikehald av kommunale skular, er framleis stort. Hausten 2008 vart det difor etablert ei ny ordning for investering i skulebygg og symjeanlegg. Ordninga skal forvaltast gjennom Husbanken og inneber at kommunar og fylkeskommunar kan ta opp lån til rehabilitering og investering i skulebygg og symjeanlegg, og at staten dekkjer alle rentekostnadene (Kunnskapsdepartementet 2009a, Kommunal- og regionaldepartementet 2009b).

TNS Gallup gjennomførte i 2007 ei kartleggingsundersøking av skulemiljøet ved alle grunnskular og vidaregåande skular i landet. Denne rapporten vart presentert i Utdanningsspeilet i fjor, og han viste mellom anna at svært mange skular framleis ikkje er godkjende etter forskrifta om miljøretta helsevern ved skular og barnehagar (TNS Gallup 2008).

Elevundersøkinga stiller ti spørsmål om korleis elevane frå 5. steget til Vg3 opplever det fysiske læringsmiljøet på skulen. Svaralternativa til desse spørsmåla er på ein skala frå *svært fornøgd* (5) til *ikkje særleg fornøgd* (1).

Figur 4.2 viser at elevane er mellomfornøgdde med det fysiske læringsmiljøet når svara blir summerte på nasjonalt nivå. Det er noko variasjon i gjennomsnittsskåren mellom dei einskilde spørsmåla. Elevane er mest fornøgdde med skulebiblioteket (3,39) og lite fornøgdde med toalettforholda (2,67). På skule-

nivå finst det store variasjonar i omtalen deira av det fysiske læringsmiljøet.

### 4.4 Førebygging og kartlegging av mobbing

*Manifest mot mobbing 2009–2010* vart underskrive av mange sentrale partar i februar 2009. Manifestpartane forpliktar seg til å arbeide for at alle barn og unge har eit godt og inkluderande oppvekst- og læringsmiljø, og at ingen skal bli utsette for krenkjande ord eller handlingar, som mobbing, vald, rasisme, homofobi, diskriminering eller utestenging.

I samband med underteikninga av manifestet vart ein einig om ei rekkje tiltak. Eitt av tiltaka er at det skal gjennomførast ei forskingsbasert utvalsgranskning for å få eit betre bilete av kva som ligg bak tala i Elevundersøkinga om mobbing og diskriminering. Eit anna tiltak er å samle og spreie kunnskap om korleis skulane kan arbeide for å skape gode læringsmiljø gjennom mellom anna eit program for inkluderande lærings- og oppvekstmiljø.

Før elevane svarar på spørsmål om mobbing i Elevundersøkinga, har dei høve til å lese denne definisjonen av omgrepet mobbing:

#### Definisjon av mobbing i Elevundersøkinga:

Med mobbing meiner vi negativ eller «vondsinna» åtferd gong på gong frå ein eller fleire, retta mot ein elev som har vanskeleg for å forsvare seg. Erting gong på gong på ein ubehageleg og sårande måte er også mobbing.

Til spørsmålet *Er du blitt mobba på skolen dei siste månadene?* får elevane fem svaralternativ: *I det heile ikkje – Ein sjeldan gong – 2 eller 3 gonger i månaden – Omtrent 1 gong i veka – Fleire gonger i veka*. Elevundersøkinga definerer dei elevane som vel eitt av svaralternativa *2 eller 3 gonger i månaden, Omtrent 1 gong i veka* eller *Fleire gonger i veka*, som mobba.

Relativt mange elevar på nasjonalt nivå vel svaralternativet *Ein sjeldan gong*. Definisjonen av mobbing presiserer at mobbing er *negativ eller «vondsinna» åtferd gong på gong*. Elevar som vel svaralternativet *Ein sjeldan gong*, er difor, ut frå definisjonen av mobbing, ikkje mobba. Dei har likevel ein grunn til å velje dette svaralternativet, og det er berre på skulenivå det er mogleg å avklare kva som har hendt, og dermed arbeide konkret for å unngå liknande situasjonar i framtida.

Våren 2008 svara 91,4 prosent av elevane på 5. steget til og med Vg3 at dei ikkje opplevde at dei vart mobba. 8,6 prosent opplevde mobbing to eller tre gonger i månaden eller oftare. Av dei 320 000 elevane som svara, svara 3,5 prosent at dei vart mobba fleire gonger i veka.

Når det blir spørsmål om kven som mobbar, svarar 6,6 prosent av elevane på 5. steget til og med Vg3 at dei blir mobba av

## MANIFEST MOT MOBBING 2009–2010

### – eit forpliktande samarbeid for eit godt og inkluderande oppvekst- og læringsmiljø

Vi, regjeringa Stoltenberg, KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Skolenes landsforbund og Foreldreutvalet for grunnopplæringa, forpliktar oss til å arbeide for at alle barn og unge har eit godt og inkluderande oppvekst- og læringsmiljø. Barn og unge skal ikkje bli utsette for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, vald, rasisme, homofobi, diskriminering eller utestenging. Den viktigaste innsatsen mot mobbing må skje der barn og unge er. Vi er difor opptekne av å motivere og hjelpe til i den lokale og regionale innsatsen mot mobbing.

#### Måla våre:

- Barn og unge skal ha eit fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.
- Barn og unge skal få oppfylt rettane sine til medverknad og og medråderett i barnehage, skule og fritid.
- Alle skal medverke til godt samarbeid til beste for barn og unge, og foreldre og føresette må sikrast medverknad og medråderett.
- Vaksne skal vite at dei har eit ansvar for at barn og unge blir inkluderte i gode oppvekst- og læringsmiljø.
- Vaksne skal opptre som tydelege vaksne og vere gode rollemodellar overfor barn og unge.
- Alle som har ansvar for barn og unge, skal ha gode dugleikar i førebygging og handtering av mobbing.
- Alle som arbeider med barn og unge, skal ha gode dugleikar i verdi- og haldningsskapande arbeid mellom barn, unge og vaksne.

elevar i gruppa eller klassen, og 6,3 prosent at dei blir mobba av andre elevar på skulen. 4,8 prosent opplever mobbing av éin eller fleire lærarar, og 3,6 prosent opplever mobbing frå andre vaksne på skulen.

Ei samanlikning av utviklinga over tid viser ein svak auke i den delen av elevane som opplever mobbing. Den delen av elevane som opplever at dei blir mobba på 5. til 7. steget, er høgare enn den delen på 8. steget til og med Vg3. Tendensane er svake og må tolkast med atterhald. Det er likevel klart at skulane ikkje har greidd å redusere omfanget av mobbing i perioden 2005–2008 (Skaar m.fl. 2008a).

Senter for atferdsforskning (SAF) gjennomførte i 2008 ei spørjeskjemaundersøking mellom elevar på 10. steget om mobbing, som omfatta mellom anna seksuell orientering. Elevane svara på spørsmål om mobbing andlet til andlet (konvensjonell mobbing) og mobbing via mobiltelefon og på Internett (digital mobbing) (Roland og Auestad 2009).

SAFs definisjon av mobbing var i store trekk lik den som blir nytta i Elevundersøkinga, men gjev nokre fleire døme på kva ein meiner med mobbing. Den viktigaste skilnaden mellom SAF-undersøkinga og Elevundersøkinga når det gjeld kartlegging av mobbing, er spørsmålsformuleringane og talet på spørsmål. SAF stiller 23 spørsmål om kor ofte elevane har mobba andre på ulike måtar dette skuleåret. Like eins er det 23 spørsmål om kor ofte elevane har vorte mobba dette skuleåret. Elevundersøkinga inneheld berre eitt spørsmål av denne typen: *Er du blitt mobba på skolen dei siste månadene?* I tillegg har Elevundersøkinga fire spørsmål som kartlegg kven som mobbar. Begge undersøkingane gjev elevane fem svaralternativ,

men også her varierer ordlyden noko mellom undersøkingane. Dei elevane som svara *2–3 gonger i månaden*, eller oftare, på spørsmål om dei vart mobba, vart i begge undersøkingane rekna som mobbeoffer.

Variabelen seksuell orientering vart etablert ved å spørje elevane om kva kjønn dei ynskte dersom dei skulle ha ein kjærast.

I rapporten konkluderer forskarane med at langt fleire bifile og homofile elevar enn heterofile elevar blir utsette for mobbing. Samla sett, dersom vi ser konvensjonell og digital mobbing under eitt, viser det seg at 6,6 prosent av heterofile elevar blir mobba 2–3 gonger i månaden eller oftare. For bifile gutar er denne delen 23,8 prosent, og for homofile gutar heile 48,0 prosent.

Homofobisk mobbing er mobbing med uttrykk som karakteriserer seksuell legning. Tabell 4.1 viser at når alle former for homofobisk mobbing blir rekna med, rapporterer 50 prosent av dei homofile gutane at dei blir mobba. 2,9 prosent av dei heterofile elevane av begge kjønn opplever det same.

**Tabell 4.1: Elevar som opplever homofobisk mobbing.**

	Heterofil		Bifil		Homofil	
	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Gutar	72	4,8	13	31	25	50
Jenter	11	0,8	1	1	6	15,4
Alle	83	2,9	14	10	31	34,8

Kjelde: Roland og Auestad 2009.

**Tabell 4.2: Elevar som mobbar andre. Konvensjonell mobbing.**

	Heterofil		Bifil		Homofil	
	N	Prosent	N	Prosent	N	Prosent
Gutar	129	8,7	9	21,4	17	34,0
Jenter	32	2,4	1	1,0	5	12,8
Alle	161	5,7	10	7,2	22	24,7

Kjelde: Roland og Auestad 2009.

Tabell 4.2 viser at for konvensjonell mobbing er det 5,7 prosent heterofile elevar som mobbar. Til samanlikning er det 24,7 prosent av dei homofile elevane som mobbar.

Kartlegginga av konvensjonell homofobisk mobbing, og homofobisk mobbing med mobiltelefon eller Internett, viser det same mønsteret. Bifile gutar og homofile elevar av begge kjønn mobbar klart meir enn heterofile elevar.

Når det gjeld konvensjonell mobbing, er 37,1 prosent av heterofile mobbeoffer òg mobbarar. Mellom bifile og homofile elevar er høvesvis 50 prosent og 72,7 prosent av mobbeofferne òg mobbarar. Ein vidare analyse stadfester at dei to rollene er sterkt samanfallande for bifile gutar og homofile elevar av begge kjønn (Roland og Auestad 2009).

#### 4.5 Organisering av miljø for læring

Både *Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet – Læringsplakaten* og opplæringslova stadfester at alle elevar, lærlingar og lærekandidatar skal få møte utfordringar og oppleve meistring, åleine eller saman med andre. Det skal leggast vekt på organiseringa av opplæringa og læringsmiljøet.

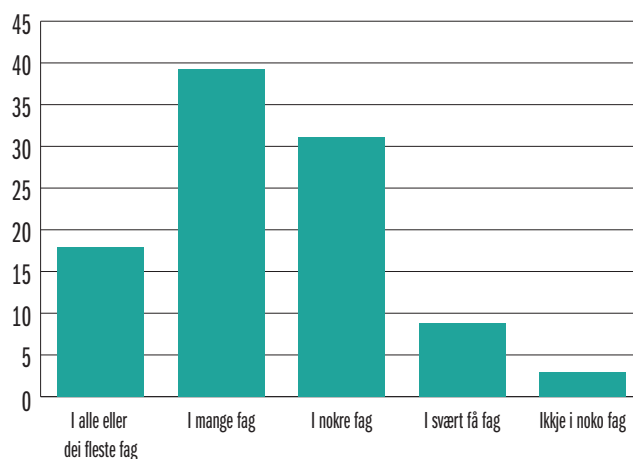
#### Tilpassa opplæring for alle og spesialundervisning for somme

Tilpassa opplæring må forståast både som eit pedagogisk prinsipp og som eit verkemiddel for å styrkje læringa til elevane. Den største utfordringa med tilpassa opplæring ser ut til å vere evna skulane har til å utvikle eit fellesskap som møter den einskilde, eller som det òg kan seiast: «Skolen må ha et rom for alle – med blick for den enkelte» (Dale og Wærness 2003).

Den tronge forståinga av omgrepet er at somme metodar og arbeidsformer er betre enn andre for å tilpasse opplæringa, og at tiltak må rettast inn mot små grupper og einskildelævar. Den vide forståinga er at tiltak må rettast inn mot dei generelle kvalitetane ved undervisninga i form av variasjon, systematikk og struktur (Bachmann og Haug 2006).

Elevundersøkinga 2008 viser at den delen av elevane som opplever at undervisninga er tilpassa nivået deira i alle, i dei fleste eller i mange av faga, er ca. 57 prosent, og i nokre eller i svært få av faga gjeld det ca. 40 prosent. Ca. 3 prosent av elevane opplever ikkje i noko fag at undervisninga er tilpassa deira nivå, jf. figur 4.3. Desse tala har vore stabile dei siste åra (Skaar mfl. 2008a).

**Figur 4.3: I kor mange fag synest du at undervisninga/opplæringa er tilpassa ditt nivå?**



Kjelde: Skaar mfl. 2008a.

Tilpassa opplæring blir ofte sett i samanheng med bruken av spesialundervisning. Vi har her å gjere med ein tosidig strategi: tilpassa opplæring dels gjennom ordinær undervisning (for alle), dels gjennom spesialundervisning (for somme). På den eine sida har det vore ei nasjonal målsetjing å redusere bruken av spesialundervisning til fordel for tilpassa opplæring for alle, og på den andre sida eit mål at skulane syter for å gje elevane dei rettane dei har krav på etter lova (Utdannings- og forskingsdepartementet 2003–2004).

All spesialundervisning er tilpassa opplæring, men det er berre elevar som ikkje kan få tilfredsstillande utbyte av ordinær (tilpassa) opplæring, som har rett til spesialundervisning. I så fall skal det liggje eit einskildvedtak etter § 5-1 i opplæringslova til grunn.

#### § 5-1 i opplæringslova: Rett til spesialundervisning:

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

Tema for felles nasjonalt tilsyn i 2008 var krava til eit forsvarleg system for internkontroll, i kombinasjon med tema tilpassa opplæring og spesialundervisning. Tilsynet, som berre ser på etterleving av regelverket, avdekte at heile 86,1 prosent av skuleeigarane hadde avvik frå regelverket. 53 prosent av desse hadde avvik på utforminga av einskildvedtak om spesialundervisning. Under tilsynet vart det gjort mellom anna desse observasjonane:

- Skuleeigarane har ikkje tilfredsstillande internkontrollsystem. Rektorane ved skulane er i stor grad overlatne til seg sjølve, utan vidare oppfølging frå skuleeigaren.
- Einskildvedtaka om spesialundervisning og dei sakkunnige vurderingane er ikkje tilstrekkeleg klare og eintydige. Det manglar i mange tilfelle presisering av omfang, innhald og organisering av spesialundervisninga.

- Det manglar ein skildvedtak for elevar som har spesialundervisning, og elevar som ikkje får tilråding om spesialundervisning etter sakkunnig vurdering av PPT.
- Det tek urimeleg lang tid frå tilvisinga til PPT til det blir gjort vedtak.

(Utdanningsdirektoratet 2008a)

Ved utgangen av 2008 var det i alt 44 557 elevar i grunnskulen som fekk spesialundervisning etter ein skildvedtak. Det er ein auke på 3 548 elevar frå året før (GSI 2008).

Innanfor programmet for evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL) har Høgskolen i Hedmark og NIFU STEP sett nærare på spesialundervisninga i høvesvis grunnskulen og vidaregåande opplæring, med denne hovudproblemstillinga: Korleis er samanhengen mellom ulike innsatsfaktorar i spesialundervisninga og resultatet av spesialundervisninga i grunnskulen og vidaregåande opplæring? Rapportane har vore viktige i arbeidet til Utvalet for betre læring for barn, unge og vaksne med særskilde behov (Midtlyngutvalet).

Høgskolen i Hedmark peikar på at det finst fleire tolkingar av lova som ikkje nødvendigvis er i samsvar med intensjonane i lova (Hausstätter m.fl. 2009). Det er ein god del variasjon mellom kommunar og skular når det gjeld både talet på elevar som får spesialundervisning, bruk av segregerte tiltak og praktiske løysingar.

Forskarane finn at elevar som får spesialundervisning, gjer det generelt dårlegare i faga norsk, matematikk og engelsk. Assistentar blir mykje nytta i spesialundervisninga, og spesialundervisning blir i nokon grad ein pragmatisk reiskap for å løyse utfordringane i den vanlege undervisninga. Den klare overvekta av gutar i spesialundervisninga er stabil, og gutane er overrepresenterte innanfor åtferdsproblematikk. Talet på elevar som får spesialundervisning i segregerte rammer, har auka kraftig etter innføringa av Kunnskapsløftet. Forskarane finn lite nasjonal styring av den segregerte utviklinga i grunnskulen. Heller ikkje lokalt finn dei nokon tydeleg kvalitetskontroll som er knytt til kompetanse, innhald og organisering av desse tilboda.

Rapporten konkluderer mellom anna med at målet i Kunnskapsløftet om at omfanget av spesialundervisninga skal reduserast til fordel for tilpassa opplæring, og at kvaliteten på spesialundervisninga skal bli betre, ikkje er nådd. Forskarane meiner at det er eit brot mellom ideologien og dei faktiske realitetane i kvardagen i skulen. Dei hevdar at den politiske målsetjinga, og målet om å skape ein inkluderande skule, framleis synest å vere meir politisk og ideologisk retorikk enn realitetar i den pedagogiske praksisen i grunnskulen (Hausstätter mfl. 2009).

NIFU STEP (Markussen mfl. 2009) sin studie om spesialundervisning i vidaregåande opplæring, viser at funna er identiske med funn frå evalueringa av Reform 94. Det kan altså enno ikkje sporast noka endring i spesialundervisninga i vidaregåande opplæring under Kunnskapsløftet.

Den kvantitative delen av studien viser mellom anna at elevar som får spesialundervisning i egne klassar med redusert elevtal, presterer vesentleg dårlegare i Vg1 enn dei som får spesialundervisning i ordinære klassar. Den kvalitative delen av studien viser likevel eit meir nyansert bilete når det gjeld organisatoriske løysingar og læringsresultat, men det som tel, er om eleven har ein fot innanfor eit ordinært klassefelleskap.

Innanfor yrkesfag tener dei andre elevane prestasjonsmessig på å ha elevar med spesialundervisning inne i klassen, men blir det for mange, kan det faglege nivået falle, og det går ut over alle i klassen.

Vidare peikar forskarane på at grunnskulen sviktar, i den tydinga at mange av elevane i utvalet har gått ut av grunnskulen med svakare resultat enn dei hadde potensial for. I nokre tilfelle har ein i vidaregåande opplæring greidd å reparere skadane frå ungdomsskulen, i andre tilfelle har det ikkje vore mogleg.

Eit sentralt funn er òg at det er generelt svak refleksjon rundt prinsipp for spesialundervisning. NIFU STEP identifiserer ingen vidaregåande skular eller fylkeskommunar med eit grunnleggjande, gjennomgåande pedagogisk prinsipielt syn på korleis spesialundervisning skal drivast (Markussen mfl. 2009).

#### **Utdrag frå mandatet til Utvalet for betre læring for barn, unge og vaksne med særskilde behov (Midtlyngutvalet):**

Utvalet skal vurdere i kva grad vi har eit system som sikrar tidleg intervensjon for barn med særlege behov, og vurdere tiltak som kan sikre tidleg innsats og livslang læring.

Utvalet skal gjere ei grundig vurdering av korleis den ordinære opplæringa legg til rette for læring og utvikling for ein skildelevar med særskilde behov.

Utvalet skal gå grundig gjennom spesialundervisninga sin plass i norsk skule, medrekna organisering, ressursbruk og resultat.

Utvalet skal som grunnlag for vurderingar og framlegg utarbeide eit oppdatert kunnskapsgrunnlag, med resultat frå evalueringar o.a.

Utvalet skal på bakgrunn av analysane og vurderingane sine leggje fram konkrete framlegg til betre organisering og effektiv ressursbruk for ei framtidig heilskapleg tiltakskjede for barn, unge og vaksne som treng spesialpedagogisk hjelp.

På oppdrag frå Midtlyngutvalet, vart det i 2007 gjort ei kartleggingsundersøking ved 104 grunnskular frå 5. til 10. steget om korleis elevar med spesialundervisning sjølve opplever skulekvardagen sin. Undersøkinga konkluderer mellom anna med at elevar med spesialundervisning trivst dårlegare, har dårlegare åtferd og har lågare motivasjon, arbeidsinnsats og læringsresultat enn alle andre elevgrupper. Elevar på 9. steget får mest spesialundervisning. Forskarane hevdar at desse funna ikkje



er i samsvar med ambisjonen om tidleg innsats i forhold til barn og unge som har problem i skulen (Nordahl og Sunnevåg 2008).

### **Mot ein ny og meir heilskapleg skuledag?**

Skuleåret 2007–2008 gjennomførte 34 skular i 11 kommunar forsøk med utvida skuledag. Føremålet var å gjere erfaringar med korleis utvida skuledag kan medverke til å styrkje læringa til elevane og motverke reproduksjon av sosial ulikskap i skulen. Målgruppa for forsøket var elevar på 1.–4. steget i grunnskulen. Skulane valde alle desse tiltaka, eller ein kombinasjon av dei: utvida timetal i norsk, matematikk og engelsk, leksehjelp, fysisk aktivitet og skulemat.

#### **Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen:**

Utvidet timetall er et viktig element i en utvikling mot en mer helhetlig skoledag som inkluderer flere timer til fag, mer fysisk aktivitet og tid til måltider for elevene.

Rapporten frå evalueringa av forsøket viser at mange av deltakarane involverte SFO-tilsette i satsinga på måltid og fysisk aktivitet, og nokre stader òg leksehjelpordninga. Skular som greidde å utnytte potensialet som ligg i SFO, gav lærarane betre høve til å konsentrere seg om elevane i undervisningssituasjonen. Dei som frå før av dreiv leksehjelpprosjekt, heldt fram med det som ein viktig del av forsøket. Nokre av forsøksskulane har brukt forsøket med utvida skuledag til å utvikle nye metodar for samarbeid med foreldra om læringa til barna (Bungum og Haugsbakken 2008).

I sluttrapportane frå forsøksskulane kjem det fram at utvida skuledag har gjeve nye erfaringar med bruk av varierte undervisnings- og aktivitetsformer. Måltidsordningane er det stort sett ikkje mogleg å praktisere i same omfang som under forsøket. Mange skular vil halde fram med å bruke dagleg fysisk aktivitet i skuledagen, også som ein metode for å nå kompetanssmål i faga. På grunn av at forsøket varte så kort tid, har det ikkje vore mogleg å sjå effekten av utvida skuledag som reiskap for sosial utjamning. Det viktigaste er kanskje at fleire skular hevdar at dei no tenkjer meir heilskapleg på elevane gjennom skuledagen (Bungum og Haugsbakken 2008).

### **Leksehjelp**

*Prosjekt leksehjelp* vart sett i gang hausten 2006 og avslutta våren 2008. Prosjektet inkluderte fem definerte modellar for leksehjelp, baserte på høvesvis lærarar, SFO, frivillige, foreldre og Internett. To sentrale mål for prosjektet var at leksehjelp skulle auke læringsutbyttet og medverke til sosial utjamning mellom elevane. Meir enn 30 lokale delprosjekt vart evaluerte.

Den andre delrapporten frå Sintef om evalueringa vart omtala i Utdanningsspeilet 2007. Sluttrapporten til evalueringa frå 2008 viser at organisert leksehjelp har potensial til å bli ein

god reiskap i arbeidet for å motverke sosial ulikskap og auke sosial utjamning i skulen. Men dette byggjer på fleire føresetnader: om ein greier å rekruttere dei elevane som har størst behov, og som ofte viser seg å vere dei siste som kjem til eit frivillig tilbod, om ein greier å avstigmatisere leksehjelp som eit tilbod om ekstraundervisning til dei aller svakaste elevane, om leksehjelptilbod har god forankring i skulen, om det er god kontakt og godt samarbeid med foreldra, om skulen har eit medvite forhold til kva for lekser elevane får, og kva funksjon leksene skal ha, og sist, men ikkje minst, om ein greier å rekruttere dei rette leksehjelparane. Leksehjelp er ei krevjande oppgåve, og dei som skal vere ansvarlege for dette, må ha den rette kombinasjonen av fagkompetanse, didaktisk og metodisk kompetanse og relasjonell kompetanse.

Evalueringa viser at det ikkje er modellane i seg sjølve som gjev effektar. Innhaldet og gjennomføringa i leksehjelpa er det avgjerande. Eit vellykka leksehjelptilbod må leggje stor vekt på det relasjonelle. Fokuset i arbeidet må liggje på å utvikle ei organisering som skaper grunnlag for eit godt møte mellom eleven, leksehjelparen og oppgåvene eller leksene. Det er dette som avgjer resultatet, her som i all anna læring, hevdar forskarane (Haugsbakken og Buland 2009).

### **4.6 Bruk av læremiddel**

Bruk av læremiddel i grunnopplæringa kan ein sjå i lys av det å leggje til rette for læring, og kan dermed reknast som ein del av læringsmiljøet. Det finst førebels lite forskning omkring bruken av læremiddel i grunnopplæringa, relatert til reforma Kunnskapsløftet.

Nordlandsforskning har, innanfor programmet Evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL), gjort ein førebels og avgrensa analyse av nokre få læreverk i faga naturfag, norsk og samfunnsfag. Forskarane konkluderer med at dei læreverka dei har valt ut, har lite direkte fokus på utvikling av medvit om eiga læring, sjølv om det delvis kan liggje implisitt i læreverka. Studien viser at det varierer om det er tydelege krav til progresjon når det gjeld mål for grunnleggjande ferdigheiter, både i læreplanane og i læreverka for dei tre faga. Læreplanane og dei utvalde læreverka gjev lite støtte i arbeidet med å bryte ned vide kompetanssmål til meir handterlege delmål. Fokuset på vurdering av læringa til elevane er nesten fråverande i dei læreverka som forskarane har studert i samfunnsfag. I fleire av naturfagverka er det lagt betre til rette for eigenvurdering og medvit om kva elevane har lært. Trass i at utvalet er så lite, kan funna gje førebels innspel til kva lærarar og skuleleiarar bør vere merksame på når dei vurderer sterke og svake sider ved læreverka (Rønning mfl. 2008).

OECD (2008b) set lys på nokre av utfordringane i skulen i framtida, medrekna den digitale revolusjonen, og spør mellom anna korleis ein handterer det at datamaskiner blir stadig meir tilgjengelege, og korleis den enorme nettbaserte informasjonsmengda påverkar måten læring blir organisert på. Ein studie som gjev nokre svar på desse problemstillingane, er den

internasjonale IEA-studien *Second Information Technology in Education Study (SITES)* frå 2006, der det er samla inn data frå 22 utdanningssystem om dette temaet. Eitt av føremåla med undersøkinga er å prøve og sjå samanhangen mellom handlingar, haldningar og rammevilkår når det gjeld pedagogisk bruk av IKT.

Den norske delen av undersøkinga, *Visjoner og realiteter*, er ein analyse av bruken av IKT i matematikk og naturfag på 8. steget. Analysen viser at norske elevar har god tilgang til teknisk utstyr og Internett; over 60 prosent av skuleleiarane som vart spurde, meinte òg at bruk av IKT er viktig med tanke på elevane sitt ansvar for og strukturering av eiga læring, for samarbeids- og organisasjonsevna deira, for å møte forventningane til foreldra og samfunnet og for å gjere læringsprosessen meir interessant. Men studien viser at det er eit gap mellom realitetane og visjonane til skuleleiarane. Gjennom fleirnivå-analysar kjem det fram at visjonane til skuleleiarane ikkje har ein direkte målbar effekt på verken dei pedagogiske visjonane til lærarane, IKT-praksisen deira, IKT-praksisen til elevane eller oppfatninga hos lærarane av verdien av IKT for læringsutbytet til elevane (Ottestad 2008).

Skuleleiarane vart òg spurde om dei kunne kjenne att visse typar ny pedagogisk praksis ved skulen sin, karakterisert ved praksisar prega av at elevane utviklar ferdigheiter i informasjonshandtering og tileignar seg kunnskap og løyser problem sjølvstendig og i samarbeid med andre.

**Tabell 4.3: Gjennomsnittleg skåre på indikatoren ny pedagogisk praksis. 1998 og 2006.**

	1998	2006
Noreg	37 %	26 %
Danmark	35 %	29 %
Finland	25 %	24 %
Litauen	17 %	36 %

Kjelde: Ottestad 2008.

Tabell 4.3 viser at Noreg har hatt ein relativt stor tilbakegang, 11 prosentpoeng, på denne indikatoren sidan den førre SITES-undersøkinga i 1998. Ei mogleg forklaring som dei norske forskarane peikar på, er at norske skuleleiarar reknar elevaktiv pedagogikk, med og utan IKT, som «business as usual», altså at nyare pedagogiske praksisformer held på å bli vanlege i norsk skule i dag (Ottestad 2008). Dette blir stadfest i ei ny undersøking frå Synovate på oppdrag frå Forleggerforeningen. Der kjem det fram at bruken av digitale læremiddel er svært godt utbreidd i grunnsopplæringa. Undersøkinga er gjort mellom styrarar i barnehagar, lærarar i grunnskulen og elevar i vidaregåande opplæring. Bortimot 1 700 personar svara på undersøkinga, og alle stadfester at dei bruker digitale læremiddel i arbeidet sitt. Det er i norskfaget digitale læremiddel blir mest nytta: 84 prosent i grunnskulen og 69 prosent i vidaregåande opplæring (Hansen 2009).

## 4.7 Samarbeid mellom skule og heim

Frå og med januar 2009 har *Foreldreutvalet for grunnskulen* fått nytt namn: *Foreldreutvalet for grunnsopplæringa*. Utvalet har fått utvida mandatet sitt til også å gjelde vidaregåande opplæring (Opplæringslova § 11-9). Samarbeid mellom skule og heim inneber både eit formelt samarbeid gjennom lovfeste organ og eit regelmessig, meir uformelt samarbeid. Foreldreutvalet for grunnsopplæringa har som visjon at alle foreldre skal akseptere som ein ressurs i samarbeidet med skulen om læringa og utviklinga til barnet (www.fug.no 2009).

### § 11-4 i opplæringslova: Forelderåd ved grunnskolar:

På kvar grunnskole skal det vere eit forelderåd der alle foreldre som har barn i skolen, er medlemmer. Forelderådet skal fremje fellesinteressene til foreldra og medverke til at elevar og foreldre tek aktivt del i arbeidet for å skape godt skolemiljø. Forelderådet skal arbeide for å skape godt samhold mellom heimen og skolen, leggje til rette for trivsel og positiv utvikling hjå elevane og skape kontakt mellom skolen og lokalsamfunnet.

Dei siste åra er det forska lite på kva samarbeidet mellom skule og heim har å seie for læringsmiljøet og læringsresultata til elevane. At inntekta og utdanningsbakgrunnen til foreldra spelar ei stor rolle for læringsresultata, er no godt kjent, men korleis kan skule og heim samarbeide for å jamne ut dei skilnadene som ulik heimebakgrunn i dag synest å ha?

Føremålet med samarbeid mellom skule og heim er å medverke til eit godt læringsmiljø for elevane gjennom informasjon, dialog og medraderett. Men forskarar finn at spriket mellom informasjon og realitetar framleis er stort. Det er skulen som er den profesjonelle parten, og som i dei fleste tilfella har makta i samarbeidet. Lærarane reknar seg med rette som fagpersonar, men 12 prosent av foreldra vil ikkje seie det dei meiner til læraren, av frykt for at det skal gå ut over deira eigne barn. Nokre lærarar opplever eit sterkt foreldrefellesskap og somme foreldre som ein trussel (Nordahl 2007). Ei anna kartleggingsundersøking om synet til foreldra på grunnskulen konkluderer med det same: Sjølv om foreldre flest (94 prosent) gjev uttrykk for at barna trivst på skulen, er det meir enn ein firedel som hevdar at dei ikkje tør klage av frykt for at det kan gå ut over barna deira (Beck og Vestre 2008).

## 4.8 Elevmedverknad og elevdemokrati

Med *elevmedverknad* er det her meint den reelle moglegheita elevar har til å påverke dei vala som gjeld læringa og den faglege utviklinga deira. *Elevdemokrati* er her avgrensa til den meir formelle kontakten med og deltakinga i elevrådet på skulen. Andre aktuelle og lovfeste demokratiske organ for elevar i vidaregåande opplæring er allmøtet og samarbeidsutvalet.

I Elevundersøkinga 2008 er elevmedverknad knytt til fire spørsmål om medraderett i faga: *I kor mange fag får du vere med på: – å lage arbeidsplanar i faga? – å velje mellom ulike opp-*

*gåvetypar i faga? – å velje arbeidsmåtar i faga? Får du vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet ditt skal vurderast?* Elevane skåra gjennomsnittleg 2,39 på spørsmåla om medråderett, på ein skala frå 1 til 5, der 5 er beste skåre. Over 200 000 elevar frå 8. steget til og med Vg3 svara på spørsmåla. Den største skilnaden i svara på einskildspørsmåla var i kor mange fag elevane får vere med på å bestemme når arbeidet skal vurderast. Berre ca. 7 prosent svara *i alle eller dei fleste fag*, medan ca. 20 prosent svara *ikkje i noko fag* (Skaar mfl. 2008a).

På spørsmålet om elevane får vere med på å velje ulike oppgåvetypar, svara 18 prosent at dei i alle eller i mange fag fekk velje. Men 51 prosent av elevane svara at dei i svært få eller ikkje i noko fag hadde eit val.

Kor godt elevane meiner at elevdemokratiet fungerer ved skulen, er undersøkt gjennom spørsmål om kor godt dei synest at elevrådet arbeider, og om skulen høyrer på framlegga deira. På ein skala frå 1 til 5, der 5 er best, skåra elevane gjennomsnittleg 3,40 poeng. Spørsmålet om kor godt elevane synest at elevrådet arbeider, skåra litt høgare (3,47 poeng), og spørsmålet om skulen høyrer på framlegga frå elevane, skåra litt lågare (3,32 poeng). Det var fleire elevar på 5. og 6. steget som var fornøgde enn på 10. steget, og fleire elevar i Vg1 som var fornøgde enn på Vg3 (Skaar mfl. 2008a).

#### § 11-2 i opplæringslova: Elevråd ved grunnskolar:

Ved kvar grunnskole skal det for årstrinna 5-7 og for årstrinna 8-10 vere eit elevråd med representantar for elevane. Kommunen fastset talet på elevrepresentantar. (...)

Elevrådet skal fremje fellesinteressene til elevane på skolen og arbeide for å skape godt lærings- og skolemiljø. Rådet skal også kunne uttale seg i og komme med framlegg i saker som gjeld nærmiljøet til elevane.

#### § 11-6 i opplæringslova: Elevråd og allmøte ved vidaregåande skolar:

Ved kvar vidaregåande skole skal det vere eit elevråd med minst ein medlem for kvar tjuande elev. Elevrådet blir valt ved skriftleg røysting. Elevrådet skal mellom anna arbeide for læringsmiljøet, arbeidsforholda og velferdsinteressene til elevane.

### 4.9 Vurdering og rettleiing

Omgrepet *vurdering* omfattar både undervegsvurdering og sluttvurdering, men det er særleg undervegsvurdering som er viktig for læringsmiljøet til elevane. Kapittel 6, *Kvalitetsutvikling*, er i år primært vikt temaet vurdering. Analysen av Elevundersøkinga 2008 på dette temaet er difor presentert der.

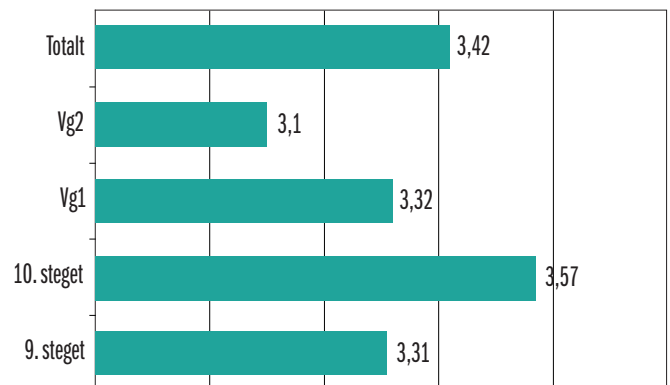
### Karriererettleiing og utdanningsval

Elevundersøkinga stiller to spørsmål som kartlegg erfaringa til elevane med karriererettleiing på skulen. Ein nasjonal analyse av undersøkinga presenterer svara frå elevane på 9. steget til

og med Vg2. Sidan elevsvara er rimeleg likt fordelte på dei to spørsmåla, blir berre det eine spørsmålet presentert her.

Figur 4.4 viser at gjennomsnittet for alle elevar som har svara, er 3,42 på ein skala frå 1–5, der 5 er best. Det vil seie at elevane samla sett ikkje har sterke meiningar om informasjonen dei har fått på ungdomsskulen. Figuren viser òg at det er elevane på 10. steget som er mest fornøgde med informasjonen dei får på ungdomsskulen, når det gjeld å velje type vidaregåande opplæring.

**Figur 4.4: Kor fornøgd er du med informasjonen frå ungdomsskulen når det gjeld å velje type vidaregåande opplæring som passar for deg?**



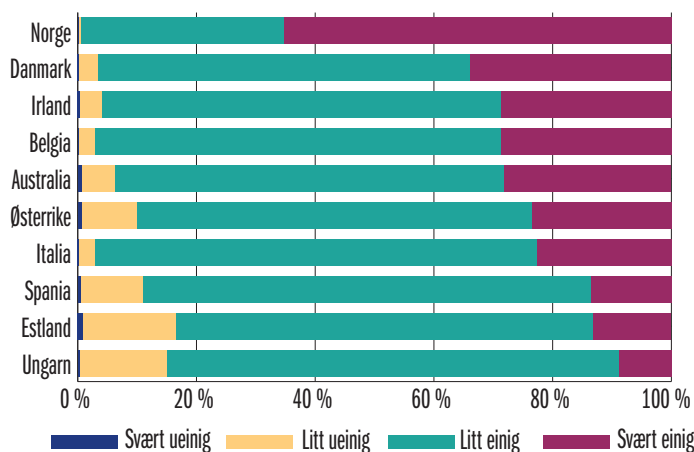
Kjelde: Skaar mfl. 2008a.

### 4.10 Resultat frå TALIS-undersøkinga 2008

Undervisningssynet og undervisningspraksisen til lærarane er sentrale tema i TALIS-undersøkinga. Oppfatningane som lærarane har av korleis dei medverkar til læringa til elevane gjennom undervisninga si, og korleis dei lykkast i å hjelpe elevar med særskilde behov, er her trekte ut av undersøkinga for å kaste lys over læringsmiljøet til elevane.

Lærarane vart bedne om å ta stilling til denne utsegna: *Eg synest at undervisninga mi har noko å seie for læringa til elevane mine*. Figur 4.5 viser svara frå dei ti landa som i den norske rapporten er plukka ut for å samanlikne. Svaralternativa er *Svært ueinig*, *Litt ueinig*, *Litt einig* og *Svært einig*.

**Figur 4.5: Eg synest at undervisninga mi har noko å seie for læringa til elevane mine.**

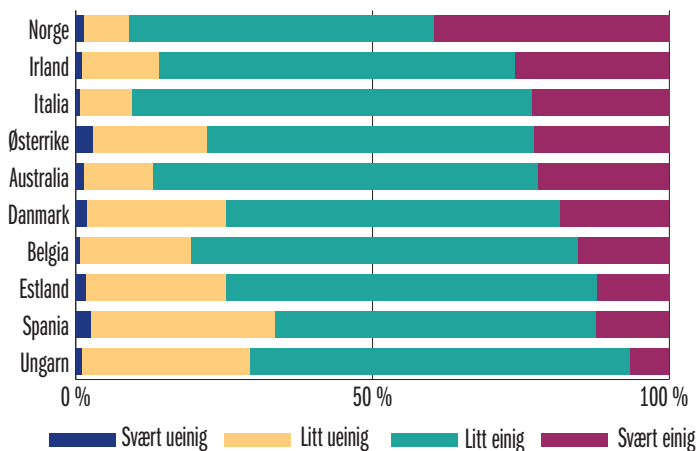


Kjelde: Aamodt og Vibe 2009.

I alle landa har lærarane jamt over ei positiv vurdering av korleis dei medverkar til læringa til elevane. Ikkje i noko land er det meir enn éin av fem som er ueinige i dette. Skilnadene kjem difor mest fram i den delen som seier seg svært einig i utsegna. Her skil dei norske lærarane seg klart ut med heile 65 prosent. Avstanden er stor ned til Danmark som har nest høgast frekvens, men berre 34 prosent. Spania, Estland og Ungarn skil seg ut med dei minst positive svara (Aamodt og Vibe 2009).

Lærarane vart òg bedne om å ta stilling til denne utsegna: *Dersom eg prøver hardt nok, kan eg få til framgang jamvel hos dei vanskelegaste og mest umotiverte elevane.*

**Figur 4.6: Dersom eg prøver hardt nok, kan eg få til framgang jamvel hos dei vanskelegaste og mest umotiverte elevane.**



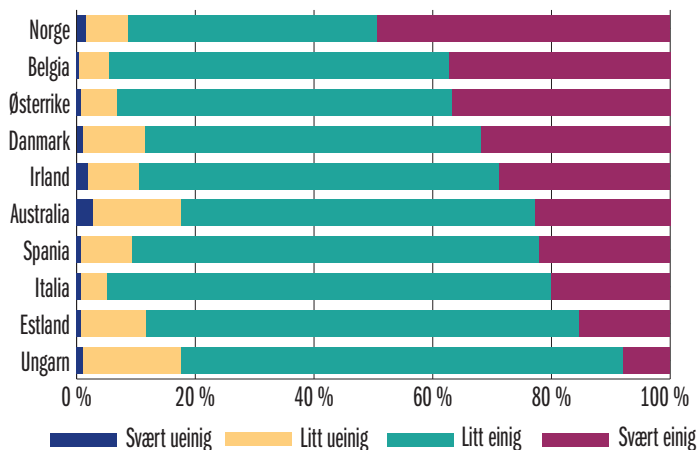
Kjelde: Aamodt og Vibe 2009.

Svara på denne utsegna (jf. figur 4.6) er meir forsiktige, men også her skil norske lærarar seg ut i positiv retning. Noreg har den klart høgaste delen som seier seg svært einig i utsegna,

40 prosent, mot 22–26 prosent i Irland, Italia, Austerrike og Australia. Noreg er òg eitt av landa med lågast del som svarar at dei er litt ueinige eller svært ueinige (Aamodt og Vibe 2009).

I tillegg til desse meir spesifikke vurderingane som lærarane har gjort av sitt eige arbeid, fekk dei spørsmål om kor generelt fornøgde dei var med jobben.

**Figur 4.7: Når alt kjem til alt, er eg fornøgde med jobben min.**



Kjelde: Aamodt og Vibe 2009.

Figur 4.7 viser at i alle dei utvalde landa er lærarane fornøgde med jobben sin. Den delen som er svært einig eller litt einig i utsegna om at dei er fornøgde i jobben sin, er godt over 80 prosent i alle landa. Hovudvariasjonane mellom landa gjeld kor mange som er svært fornøgde. Noreg peikar seg klart ut som det landet der lærarane er mest fornøgde med jobben sin, og der mindre enn 10 prosent har svara negativt (Aamodt og Vibe 2009).

Desse utvalde resultatata frå TALIS 2008 kan ein sjå i lys av resultatata frå Elevundersøkinga 2008 om trivsel og motivasjon hos elevane. Det er positivt at dei aller fleste elevar og lærarar trivst godt i den norske skulen. Høgt motiverte lærarar er òg eit godt utgangspunkt for å ta fatt på dei utfordringane som kjem fram i forskning om den faglege trivselen til elevane, tilpassa opplæring og pedagogisk oppfølging av elevar med særlege behov.

# 5 Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring



Skoleåret 2008–2009 er første året Kunnskapsløftet (KL06) er innført på alle trinn. Innføringen av Kunnskapsløftet medfører en endret struktur i videregående opplæring. Antallet utdanningsprogram er redusert til 12, og på Vg2 er hvert tredje kurs tatt bort. Statistikk om utdanning under Reform 94 (R94) er derfor ikke direkte sammenlignbar med statistikk om utdanning under Kunnskapsløftet.

I dette kapitlet presenteres statistikk over en rekke felt i videregående opplæring – søkere, inntak, frafall, gjennomføring og oppnådd kompetanse blant elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring. Videregående opplæring er et komplekst system. Dette kapitlet har til formål å framstille videregående opplæring så helhetlig som mulig, men egner seg kanskje best for oppslag på de enkelte emner en er mest interessert i.

For videregående opplæring i offentlige skoler er statistikk for søkning til skoleåret 2009–2010 tatt med. I tillegg er inntakstallene fra det siste skoleåret (2008–2009) tatt med. Selv om KL06 er innført på alle trinn, finnes det fremdeles enkelte søkere, elever og lærlinger som følger strukturen til R94. Hovedårsaken til dette er at det er gitt dispensasjon for to R94-kurs. Fokuset i dette kapitlet er på utdanning innen Kunnskapsløftet, og søkere, elever og lærlinger innen R94 er derfor ikke med i alle tabellene og figurene.

I kapitlet presenteres også statistikk over overganger mellom trinnene, opphold i utdanningsløpet, gjennomføring av videregående opplæring og kompetanseoppnåelse. Denne statistik-

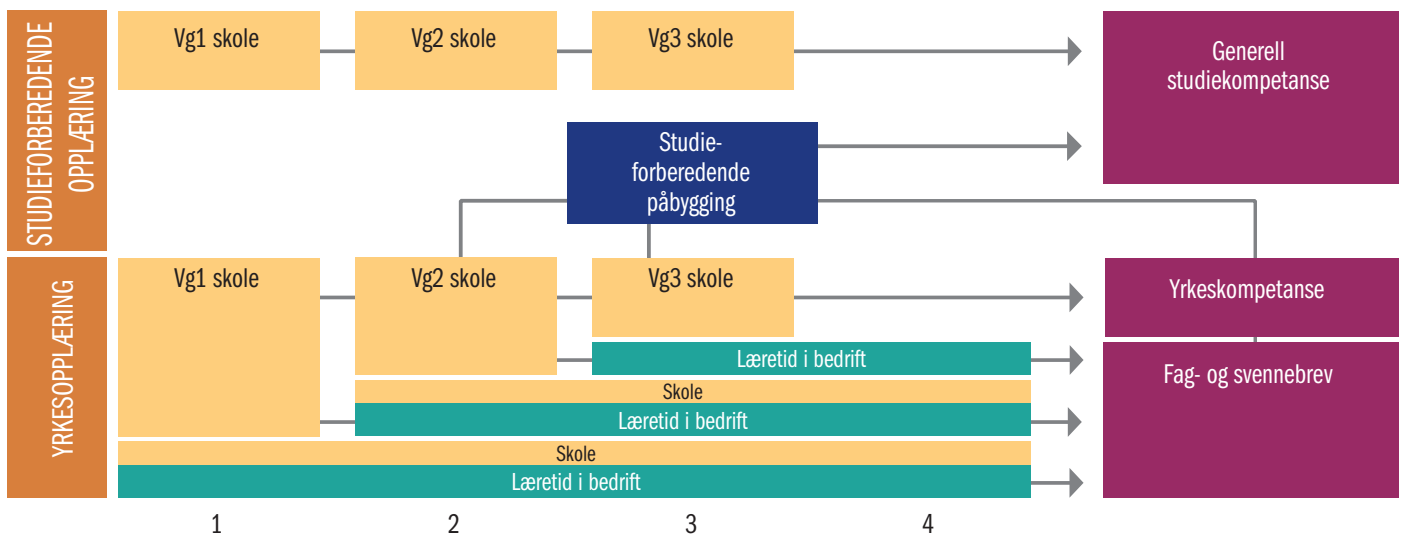
ken gjelder i hovedsak årskull fra R94, men enkelte årskull fra Kunnskapsløftet er med i statistikken om overganger og opphold.

Forskjeller i bakgrunnsfaktorer, som innvandringsbakgrunn og sosial bakgrunn, kommenteres i enkelte tilfeller. Statistisk sentralbyrå (SSB) bruker kategoriene *innvandrere* og *norskfødte med innvandrerforeldre* for å kategorisere innvandrerbefolkningen. Med innvandrere menes personer som en eller annen gang har innvandret til Norge. Med norskfødte med innvandrerforeldre menes de som er født i Norge, men som har to foreldre som er innvandrere. Denne gruppen blir i dette kapitlet omtalt som etterkommere. Videre er bare innvandrere og etterkommere med ikke-vestlig bakgrunn (personer med bakgrunn fra Asia, Afrika eller Sør- og Mellom-Amerika) tatt med i tabeller og figurer. Foreldrenes utdanningsnivå er brukt som mål på sosial bakgrunn. SSB bruker kategoriene *grunnskolenivå*, *videregående nivå*, *universitets- og høyskolenivå lavere grad* og *universitets- og høyskolenivå høyere grad*. Der det er hensiktsmessig, er det dessuten tatt med tids-serier for å vise om det har skjedd en utvikling de siste årene.

De fleste som begynner i videregående opplæring, fullfører opplæringsløpet. Det er imidlertid en del elever som forsvinner ut av utdanningssystemet i kortere eller lengre perioder. Andelen som fullfører på normert tid, er derfor langt lavere enn den totale andelen av befolkningen som tar videregående opplæring i Norge. Dette skyldes at mange kommer tilbake og fullfører videregående opplæring i voksen alder.

## 5.1 Utdanningsvalg

Figur 5.1: Veier i videregående opplæring under Kunnskapsløftet.



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Figur 5.1 viser de kompetansene en kan oppnå i videregående opplæring innenfor strukturen i Kunnskapsløftet.

Generell studiekompetanse kvalifiserer for opptak til universiteter og høyskoler, og oppnås hovedsakelig i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene *studiespesialisering*, *musikk, dans og drama* og *idrettsfag*. De studieforberedende utdanningsprogrammene strekker seg over tre år. Generell studiekompetanse kan også oppnås etter Vg3 i skole innenfor studieforberedende programområder innen *naturbruk* og *medier og kommunikasjon*. I tillegg kan alle som har fullført og bestått Vg1 og Vg2 i skole på yrkesfaglige programmer, oppnå generell studiekompetanse ved å ta påbygging til generell studiekompetanse på Vg3.

Videregående opplæring har etter Kunnskapsløftet ni yrkesfaglige utdanningsprogram – bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel og teknikk og industriell produksjon. Programmene fører fram til fagbrev, svennebrev eller yrkeskompetanse. I tillegg kan lærekandidater ta kompetanseprøve, men denne prøven gir ikke full fagkompetanse. En lærekandidat skriver en opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- og svenneprobe (jf. opplæringsloven § 4-1). Hovedmodellen for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er to års opplæring i skole og to års opplæring i lærebedrift med påfølgende fag- eller svenneprobe.

Yrkeskompetanse får man i utdanningsprogrammene *design og håndverk*, *helse- og sosialfag*, *medier og kommunikasjon*, *elektrofag* og *naturbruk*. Disse utdanningsprogrammene gir yrkeskompetanse etter Vg3 uten læretid.

En annen mulighet er å benytte seg av et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring gir både studiekompetanse og yrkeskompetanse. Denne ordningen kalles *teknisk allmennfag* (TAF-modellen) og finnes innenfor helse- og sosialfag, naturbruk, bygg- og anleggsteknikk, teknikk og industriell produksjon og elektrofag. Det er ikke en nasjonal modell, men et samarbeid regionalt eller lokalt mellom skoleeier og arbeidsliv. I tabeller og figurer om søkere til videregående opplæring er disse tilbudene slått sammen under kategorien *andre tilbud*. For elevtallene er ikke denne alternative modellen skilt ut, de befinner seg under de respektive utdanningsprogrammene.

Enkelte elever og lærlinger følger ikke ordinær læreplan, og dersom avviket i læreplanen er så stort at det ikke kan gis karakter, får eleven eller lærlingen individuell opplæringsplan (IOP). Elever og lærlinger med minst ett fag med individuell opplæringsplan oppnår kompetanse på lavere nivå. Elever og lærlinger som tar kompetanse på lavere nivå, har bestått bare deler av opplæringen og oppfyller ikke kravene til vitnemål. Det er imidlertid et planlagt løp som ikke inkluderer vitnemål. Elever og lærlinger som har flere enn ett slikt fag, får alternativ opplæring. De som får alternativ opplæring, er skilt ut i tabeller og figurer om søking og inntak til videregående opplæring.

Ungdommer som har fullført grunnskolen og er over 15 år, har etter søknad rett til tre års heltidsutdanning eller en opplæring som tilsvarer opplæringstiden som er fastsatt i læreplanen (opplæringsloven § 3-1 første ledd). Denne retten kalles ungdomsretten og må benyttes i løpet av en sammenhengende periode på fem år, eller seks år når opplæringen helt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innen utgangen av det året personen fyller 24 år. Eleven, lærlingen eller lærekandidaten kan også søke fylkeskommunen om tillatelse til å utsette eller avbryte opplæringen uten at retten tar slutt. Retten til videre-

gående opplæring blir etter søknad om omvalg utvidet med inntil ett opplæringsår, jf. opplæringsloven § 3-1 fjerde ledd. Tidligere begynte perioden å løpe fra eleven gikk ut av grunnskolen, mens den nå løper fra påbegynt videregående opplæring. Videregående opplæring spesielt organisert for voksne er regulert i opplæringsloven § 4A-3 flg.

Fylkeskommunene er forpliktet til å gi videregående opplæring til alle som faller inn under opplæringsloven § 3-1 og § 4A-3. Dette innebærer alle med såkalt ungdomsrett og voksenrett. I tillegg utbetaler fylkeskommunene støtte til alle lærebedrifter som tegner lærekontrakt med en lærling, også når lærlingen ikke har rett til videregående opplæring. Det finnes dessuten en del personer som ikke vil ha rett til videregående opplæring, men som fylkeskommunen likevel har gitt et tilbud. Antallet søkere og elever eller lærlinger med ungdomsrett holder seg relativt stabilt, mens antallet uten ungdomsrett varierer fra år til år.

Sosial bakgrunn spiller en betydelig rolle for utdanningsvalg og for hvordan man lykkes i utdanningssystemet (Støren mfl. 2007). Foreldrenes utdanning kan betraktes som et uttrykk for de kulturelle og sosiale omgivelsene elevene vokser opp i, og jo høyere utdanningsnivå foreldrene har, jo bedre muligheter har man for å lykkes i sin egen utdanning.

Bakken (2003) fant i sin forskning på minoritetsspråklige elever at de hadde en mer positiv innstilling til skolen enn majoriteten. De gjorde mer lekser, hadde større press hjemmefra og hadde høyere utdanningsambisjoner enn majoriteten. Lødding (2009) finner at rekrutteringen til studieforberedende utdanningsprogram er større blant minoritetsungdommene med ikke-vestlig bakgrunn enn blant majoritetsungdom når de sammenligner elever med like karakterer fra grunnskolen. Blant minoritetselevne med ikke-vestlig bakgrunn er det en enda sterkere tendens enn blant majoritetselevne til at de som har de dårligste karakterene, velger yrkesfag.

## 5.2 Søkere til videregående opplæring i offentlige skoler

NIFU STEP analyserer implementeringen av Kunnskapsløftet i rapporten *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring*, og finner bare små endringer i søkemønsteret etter KLO6. De endringene som observeres, er enten av begrenset karakter, eller de representerer mer langvarige trender som ikke uten videre kan knyttes til reformen. En slik trend er den økende prosentandelen som velger de studieforberedende tilbudene på Vg1. Økningen gjelder alle de tre utdanningsprogrammene som leder mot studiekompetanse (Frøseth mfl. 2008).

En annen langvarig trend er at forskjellen mellom gutter og jenter øker. Dette skyldes at jentene i økende grad søker seg til de studiekompetansesigende programmene, mens guttenes søkemønster har vært mer stabilt over tid. Det er også betydelige kjønnsforskjeller i søkningen til de enkelte utdanningsprogrammene. Guttene dominerer i søkning til tekniske utdanningsprogram som bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og

teknikk og industriproduksjon. Jentene dominerer innen utdanningsprogrammene design og håndverk, helse- og sosialfag og musikk, dans og drama. Det er også en mindre overvekt av jenter i det største utdanningsprogrammet, studiespesialisering (Frøseth mfl. 2008).

Søkertallene som presenteres i tabellene 5.1 til 5.5, hentes inn 1. mars hvert år når fristen for å søke opptak til videregående opplæring går ut. Søkere til private videregående skoler er ikke med i denne statistikken. Fram til førsteinntaket i juli er det imidlertid mulig for søkerne å endre førsteønske, og enkelte som søker, er ikke kvalifiserte for opptak. Tabellene i dette delkapitlet omfatter bare søkning til utdanningstilbud innenfor strukturen i Kunnskapsløftet.

Ved å sammenligne elevtallene for skoleåret 2008–2009 med søkertallene per 1. mars 2009 er det mulig å si noe om oversøking og undersøking til de ulike utdanningsprogrammene. Oversøking betyr at det er flere søkere til utdanningsprogrammet enn det er elever som fikk tilbud. Undersøking betyr at det er færre som søker enn det er tilbud til.

### Søkere til Vg1

De fleste avgangselevne fra grunnskolen søker om opptak til videregående opplæring, og i 2007 lå denne andelen på 99,6 prosent (Frøseth mfl. 2008). I tillegg kommer søkere til Vg1 som også året før har vært i videregående opplæring.

**Tabell 5.1: Søkere til Vg1 per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.**

	Antall	Andel	Endring fra 2008	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	73 582	100,0		96,4
Alternativ opplæring	1 851	2,5	-0,3	90,8
Idrettsfag	4 767	6,5	0,1	99,3
Musikk, dans og drama	3 057	4,2	0,1	98,8
Studiespesialisering	24 151	32,8	0,4	98,4
Bygg- og anleggsteknikk	4 111	5,6	-1,7	95,8
Design og håndverk	3 407	4,6	0,0	95,7
Elektrofag	5 389	7,3	0,0	95,9
Helse- og sosialfag	7 674	10,4	0,8	92,5
Medier og kommunikasjon	5 314	7,2	0,1	98,4
Naturbruk	1 486	2,0	0,1	96,4
Restaurant- og matfag	2 286	3,1	-0,1	93,0
Service og samferdsel	2 759	3,7	-0,1	93,8
Teknikk og industriell produksjon	6 728	9,1	0,5	93,8
Andre tilbud*	602	0,8	0,0	98,0

\*Omfatter tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse: helse- og sosialfag med allmennfag, naturbruk med allmennfag, elektrofag med allmennfag, bygg- og anleggsteknikk med allmennfag, teknikk og industriell produksjon med allmennfag.

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Tabell 5.1 viser at det totalt er 73 582 søkere til Vg1 våren 2009, og dette tallet er noe lavere enn antallet søkere i 2008. En årsak til nedgangen er at ungdomskullene i befolkningen endrer seg. Det var omtrent 500 færre 16-åring per første

januar 2009 enn det var på samme tidspunkt i 2008 (SSB). Våren 2009 er det flest søkere til studiespesialisering (24 151 søkere). Blant yrkesfagene er de mest populære utdanningsprogrammene helse- og sosialfag (7 674 søkere) og teknikk og industriell produksjon (6 728 søkere).

Det er 44,5 prosent av søkerne som søker opptak på ett av de tre utdanningsprogrammene som gir studiekompetanse, mens 55,5 prosent av søkerne søker yrkesfaglige utdanningsprogram (søking til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse, er ikke inkludert i beregningen). En analyse NIFU STEP har gjort av situasjonen før og etter Kunnskapsløftet, viser at det er færre elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogram i Kunnskapsløftet enn det var under R94 (Frøseth mfl. 2008). Endringen knyttes imidlertid ikke direkte til Kunnskapsløftet, men til en langvarig tendens. I tillegg kan en økning knyttes til opprettingen av formgivingsfaget (som erstatter tegning, form og farge) innen studiespesialisering. I betraktning av dette kan ikke søkertallene til studiespesialisering sies å ha økt i forhold til hva det var på den tilsvarende studieretningen før reformen (Frøseth mfl. 2008).

Etter en nedadgående tendens de siste årene øker prosentandelen søkere til helse- og sosialfag til 10,4 prosent (mot 9,6 prosent i fjor), men ligger fremdeles noe under 2006-nivået. Prosentandelen søkere til bygg- og anleggsteknikk har gått ned i forhold til i fjor, og er på 5,6 prosent i år (mot 7,3 prosent i fjor). Ellers er det små endringer fra i fjor.

Både i absolutte tall, og relativt i forhold til elevtallet, er det mest oversøking innen medier og kommunikasjon (1 770 søkere, 50 prosent), idrettsfag (829 søkere, 21 prosent) og musikk, dans og drama (924 søkere, 43 prosent).

I absolutte tall er det er mest undersøking innen studiespesialisering (2 805), men det utgjør bare 10 prosent av antall plasser. I relative tall er undersøkningen størst innen bygg- og anleggsteknikk (1 508 / 27 prosent), restaurant- og matfag (381 / 14 prosent) og service og samferdsel (458 / 14 prosent).

### Søkere til Vg2

Tabell 5.2 viser at det til sammen er 68 904 søkere til Vg2 våren 2009, noe som er flere søkere enn i 2008.

Det er flest søkere til studiespesialisering (23 966). Blant yrkesfagene er de mest populære utdanningsprogrammene helse- og sosialfag (7 715 søkere) og teknikk og industriell produksjon (6 476 søkere).

Et flertall av søkerne – 56,5 prosent – har søkt yrkesfaglige utdanningsprogrammer (søking til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse, er ikke inkludert i beregningen). En analyse som NIFU STEP har utført, viser at endringene i søkertallene i Vg2 gjenspeiler endringer i elevtallene i Vg1 året før (Frøseth mfl. 2008).

**Tabell 5.2: Søkere til Vg2 per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.**

	Antall	Andel	Endring fra 2008	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	68 904	100,0		95,5
Alternativ opplæring	730	1,1	0,1	97,5
Idrettsfag	3 733	5,4	0,3	99,4
Musikk, dans og drama	2 015	2,9	-0,1	98,9
Studiespesialisering	23 966	34,8	-0,2	98,9
Bygg- og anleggsteknikk	5 129	7,4	-0,2	96,2
Design og håndverk	2 636	3,8	-0,2	92,8
Elektrofag	4 410	6,4	0,3	94,4
Helse- og sosialfag	7 715	11,2	0,1	89,0
Medier og kommunikasjon	3 432	5,0	0,4	97,6
Naturbruk	1 385	2,0	-0,1	92,3
Restaurant- og matfag	2 236	3,2	-0,2	93,0
Service og samferdsel	4 797	7,0	0,4	90,9
Teknikk og industriell produksjon	6 476	9,4	-0,7	92,6
Andre tilbud*	244	0,4	0,2	99,6

\*Omfatter tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse: helse- og sosialfag med allmennfag, naturbruk med allmennfag, elektrofag med allmennfag, bygg- og anleggsteknikk med allmennfag, teknikk og industriell produksjon med allmennfag.

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Prosentandelen søkere til teknikk og industriell produksjon har gått ned i forhold til i fjor, og er på 9,4 prosent (mot 10,1 prosent i fjor). Ellers er det små endringer fra i fjor.

Både i absolutte tall, og relativt i forhold til elevtallet, er det mest oversøking innen service og samferdsel (1 002 søkere / 26 prosent) og teknikk og industriell produksjon (1 217 / søkere, 23 prosent).

I absolutte tall er det er mest undersøking innen studiespesialisering (636), men dette utgjør bare 3 prosent av antall plasser. I relative tall er undersøkningen størst innen naturbruk (114 / 8 prosent), restaurant- og matfag (381 / 14 prosent) og service og samferdsel (458 / 14 prosent).

Prosentandelen søkere med ungdomsrett har gått noe ned fra 2008 (96,1 prosent) til 2009 (95,5 prosent). Nedgangen gjelder alle utdanningsprogrammer. Helse- og sosialfag er utdanningsprogrammet med lavest prosentandel søkere med ungdomsrett. Årsaken er at det er mange voksne som tar helse- og sosialfag.

### Søkere til Vg3 i skole

Fra og med skoleåret 2008–2009 er Kunnskapsløftet innført i det tredje året av videregående opplæring. Søkertallene for Vg3 i skole skiller fra søkere til læreplass. Utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk, restaurant- og matfag og service og samferdsel tilbys ikke Vg3 i skole.



**Tabell 5.3: Søkere til Vg3 per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.**

	Antall	Andel	Endring fra 2008	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	46 205	100,0		89,8
Alternativ opplæring	886	1,9	0,5	64,4
Idrettsfag	3 636	7,9	0,7	98,7
Musikk, dans og drama	1 885	4,1	0,4	97,6
Studiespesialisering	23 226	50,2	-1,2	97,1
Påbygging til generell studiekompetanse	11 033	23,9	-0,7	73,4
Design og håndverk	325	0,7	-0,1	85,8
Elektrofag	1 005	2,2	0,1	93,0
Helse- og sosialfag	919	2,0	0,0	72,4
Medier og kommunikasjon	2 171	4,7	-0,1	97,1
Naturbruk	651	1,4	-0,2	80,6
Teknikk og industriell produksjon	160	0,3	0,1	94,4
Andre tilbud*	308	0,7	0,5	56,5

\*Omfatter tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse: helse- og sosialfag med allmennfag, naturbruk med allmennfag, elektrofag med allmennfag, bygg- og anleggsteknikk med allmennfag, teknikk og industriell produksjon med allmennfag.

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Tabell 5.3 viser at det er 46 205 søkere til Vg3 våren 2009, noe som er i underkant av 4 000 flere enn i 2008. Av de 46 205 søkerne søker 88 prosent til studieforberedende utdanningsprogram eller påbygging til generell studiekompetanse (søking til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse, er ikke inkludert i beregningen). Studiespesialisering er det største utdanningsprogrammet med 23 226 søkere.

I de yrkesfaglige programmene går de fleste ut i lære etter Vg2. Som tabell 5.3 viser er det derfor svært få som søker yrkesfaglig opplæring i skole. I enkelte fag innen helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, elektrofag og naturbruk får en imidlertid yrkeskompetanse etter Vg3 i skole uten læretid. Søkingen til Vg3 i skole er størst til disse utdanningsprogrammene. På grunn av mangel på læreplass er det flere enn det søkertallene viser som i etterkant får opplæringsdelen av faget i skole.

De største endringene i søkingen til Vg3 er innen studieforberedende utdanningsprogrammer, der andelen søkere til idrettsfag har økt til 7,9 prosent (mot 7,2 prosent i fjor) og andelen søkere til påbygging til generell studiekompetanse har gått ned tilsvarende, til 23,9 prosent. Ellers er det små endringer fra i fjor.

I absolutte tall er det ikke særlig over- eller undersøkning til Vg3. I forhold til elevtallet er det mest oversøkning innen elektrofag (163 søkere / 19 prosent). I enkelte utdanningsprogram er det flere som får opplæring i skole enn antallet som søker. Dette trenger imidlertid ikke bety at det er undersøkning, men skyldes stort sett at mangel på læreplass gjør at de får opplæringen i skole.

Andelen søkere med ungdomsrett har gått noe ned fra 2008 (91,5 prosent) til 2009 (89,8 prosent). Av utdanningsprogrammene med økt andel med ungdomsrett, har helse- og sosialfag, naturbruk og teknikk og industriell produksjon den største økningen.

Analysene til NIFU STEP viser at omtrent 15 prosent av de som begynte på yrkesfag i 2004, er å finne på allmennfaglig påbygging om høsten det tredje året (Frøseth mfl. 2008).

**Tabell 5.4: Elever med ungdomsrett på Vg2 som søker påbygging til generell studiekompetanse, etter utdanningsprogram.**

	Antall elever Vg2 med ungdomsrett	Antall som har søkt påbygging	Prosentandel som har søkt påbygging
Bygg- og anleggsteknikk	4 233	763	18
Design og håndverk	2 002	625	31
Elektrofag	3 518	568	16
Helse- og sosialfag	5 550	2 258	41
Medier og kommunikasjon	2 545	470	18
Naturbruk	997	149	15
Restaurant- og matfag	1 871	344	18
Service og samferdsel	3 317	1 265	38
Teknikk og industriell produksjon	4 683	384	8

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Tabell 5.4 viser at i underkant av 7 000 av de 11 033 søkerne til påbygging til generell studiekompetanse var elever med ungdomsrett på Vg2 skoleåret 2008–2009. Det er flest søkere fra helse og sosialfag, der 2 258 søkte påbygging, noe som utgjør 41 prosent av alle som tar Vg2 på helse- og sosialfag. Videre er det mange som søker fra service og samferdsel (38 prosent) og design og håndverk (31 prosent).

### Søkere til læreplass

Tabell 5.5 viser at det er 15 894 søkere til læreplass skoleåret 2009–2010, noe som er flere enn året før. De som har ordnet lærekontrakt med bedrift på egen hånd uten å søke, er ikke med i statistikken. De blir imidlertid lagt inn som søkere når lærekontrakten godkjennes av fylkene.

Flest søkere til læreplass er det på teknikk og industriell produksjon, bygg- og anleggsteknikk og helse- og sosialfag, noe som skyldes at dette er de største utdanningsprogrammene. Det er færrest søkere på medier og kommunikasjon, naturbruk og design og håndverk. For medier og kommunikasjon og naturbruk henger nok dette sammen med at mange tar yrkeskompetanse i Vg3 uten læretid. Design og håndverk er et lite utdanningsprogram og tilbyr bare i begrenset grad yrkeskompetanse i Vg3 uten læretid, men det er en relativt stor andel av disse (31 prosent) som søker påbygging til generell studiekompetanse (se tabell 5.4).

**Tabell 5.5: Søkere til læreplass per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.**

	Antall	Andel	Endring fra 2008	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	15 894	100,0		85,9
Alternativ opplæring	11	0,1	0,1	100,0
Bygg- og anleggsteknikk	3 158	19,9	-1,8	92,4
Design og håndverk	905	5,7	-0,2	84,2
Elektrofag	2 233	14,0	2,9	89,6
Helse- og sosialfag	2 477	15,6	-0,8	71,7
Medier og kommunikasjon	108	0,7	0,0	82,4
Naturbruk	382	2,4	-0,2	77,0
Restaurant- og matfag	1 238	7,8	-0,9	87,2
Service og samferdsel	1 791	11,3	0,1	84,9
Teknikk og industriell produksjon	3 591	22,6	0,8	89,3

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Størst nedgang i andelen som søker læreplass, er det på bygg- og anleggsteknikk (fra 21,7 til 19,9 prosent) og restaurant- og matfag (fra 16,4 til 15,6 prosent). Det er størst økning i andelen som søker læreplass, på elektrofag (fra 11,1 til 14 prosent) og teknikk og industriell produksjon (fra 21,8 til 22,6 prosent).

Da det stort sett er flere som søker læreplass enn antallet som får det, er det oversøking til alle utdanningsprogrammer. Både i absolutte og relative tall er det mest oversøking innen service og samferdsel (577 / 48 prosent) og helse- og sosialfag (428 / 21 prosent).

Andelen søkere med ungdomsrett har gått noe ned fra 2008 (87,7 prosent) til 2009 (85,9 prosent). Nedgangen gjelder alle utdanningsprogrammene. Utdanningsprogrammet med lavest prosentandel med ungdomsrett er helse- og sosialfag (71,7), noe som skyldes at mange voksne søker seg til dette utdanningsprogrammet.

### 5.3 Elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring

Tall for elever og lærlinger hentes inn per 1. oktober. På dette tidspunktet er inntaket og formidlingen for en stor del avsluttet, selv om det formidles lærekontrakter også etter denne datoen. Kunnskapsløftet er implementert på alle årstrinn, men det finnes fremdeles enkelte elever på utdanningstilbud som følger den gamle strukturen (R94). Hovedårsaken til dette er at det er gitt dispensasjoner. For elever i videregående opplæring omfatter tabellene bare elever som følger strukturen til Kunnskapsløftet. Antall elever som følger strukturen til R94, er kommentert i teksten. For lærlinger og lærekandidater er begge strukturene tatt med. I tillegg til elev- og lærlingtallene for ulike årstrinn er det dessuten tatt med forskjeller etter sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn.

### Elever på Vg1

De aller fleste elevene, 95,9 prosent, går direkte fra grunnskolen til videregående opplæring (KOSTRA 2008). Tallet er noe lavere enn året før. Prosentandelen som begynner i videregående opplæring direkte fra grunnskolen, er lavere enn prosentandelen som søker videregående opplæring direkte fra grunnskolen. En forklaring kan være at noen søkere takker nei til tilbud om studieopplæring.

**Tabell 5.6: Elever på Vg1 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall.**

	Antall	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	75 306	88,4
Idrettsfag	3 938	94,9
Musikk, dans og drama	2 133	95,2
Studiespesialisering	26 956	84,4
Bygg- og anleggsteknikk	5 619	93,1
Design og håndverk	3 272	92,4
Elektrofag	4 776	94,0
Helse- og sosialfag	7 487	86,5
Medier og kommunikasjon	3 544	83,7
Naturbruk	1 604	73,2
Restaurant- og matfag	2 667	91,6
Service og samferdsel	3 217	91,7
Teknikk og industriell produksjon	6 774	91,8
Alternativ opplæring	1 882	94,6
Andre tilbud*	-	-

\* Omfatter tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse: helse- og sosialfag med allmennfag, naturbruk med allmennfag, elektrofag med allmennfag, bygg- og anleggsteknikk med allmennfag, teknikk og industriell produksjon med allmennfag.

Kilde: SSB

Tabell 5.6 viser at det totalt var registrert 75 306 elever på Vg1 høsten 2008 (i tillegg var 160 elever registrert i gammel struktur), noe som er flere enn i 2007. Flest elever er det på studiespesialisering (26 956 elever), og 46 prosent går på studieforberedende utdanningsprogram (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det flest elever på helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon. Færrest elever er det på musikk, dans og drama.

Blant alle elevene var det 88,4 prosent som hadde ungdomsrett høsten 2008. Prosentandelen med ungdomsrett er lavest på naturbruk, medier og kommunikasjon og helse og sosialfag.

### Forskjeller i deltakelse i Vg1 etter foreldrenes utdanningsnivå

Tabell 5.7 viser rekrutteringen til utdanningsprogrammer i Vg1 etter foreldrenes høyeste utdanning. Kategorien *ikke oppgitt* består stort sett av innvandrere der foreldrenes utdanningsnivå er ukjent.

**Tabell 5.7: Elever på Vg1 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram og foreldrenes utdanningsnivå. Ikke-reviderte tall.**

	Antall totalt	Lang høyere	Kort høyere	Videregående	Grunnskole	Ikke oppgitt
Idrettsfag	3 938	11,3	39,1	42,0	5,4	2,2
Musikk, dans og drama	2 133	19,3	44,2	31,3	4,0	1,3
Studiespesialisering	26 956	17,9	38,1	32,7	6,7	4,6
Bygg- og anleggsteknikk	5 619	2,4	21,2	56,5	15,8	4,0
Design og håndverk	3 272	3,5	20,2	55,3	17,1	3,9
Elektrofag	4 776	4,3	28,1	55,1	9,3	3,2
Helse- og sosialfag	7 487	2,0	16,8	53,4	19,2	8,6
Medier og kommunikasjon	3 544	9,7	37,9	43,7	7,1	1,7
Naturbruk	1 604	4,2	22,9	56,4	15,2	1,2
Restaurant- og matfag	2 667	2,8	18,6	53,8	19,9	4,8
Service og samferdsel	3 217	3,6	19,6	51,7	18,2	7,1
Teknikk og industriell produksjon	6 774	2,3	19,0	58,5	16,0	4,1
Alternativ opplæring	3 319	6,6	19,6	46,2	23,7	3,9
Andel totalt	100,0	9,6	29,2	44,9	11,8	4,5
Antall elever totalt	75 306	7 262	21 970	33 807	8 911	3 356

Kilde: SSB

Av elevene i Vg1 har 9,6 prosent foreldre med lang høyere utdanning, 29,2 prosent foreldre med kort høyere utdanning, 44,9 prosent foreldre med videregående skole og 11,8 prosent med foreldre med grunnskoleutdanning.

Tabellen viser at elever som har foreldre med høyere utdanning (både lang og kort) er overrepresentert i alle de tre de studieforberedende utdanningsprogrammene (idrettsfag, studiespesialisering og musikk, dans og drama), samt det yrkesfaglige utdanningsprogrammet medier og kommunikasjon.

For elever med foreldre med videregående skole og grunnskole er det motsatt. Begge disse gruppene er underrepresentert innenfor de studieforberedende utdanningsprogrammene og medier og kommunikasjon. Elever med grunnskoleutdannede foreldre er i tillegg underrepresentert innen elektrofag.

Tabellen er i overensstemmelse med forskning som viser at elever med høye karakterer (som henger sammen med foreldrenes utdanningsnivå) velger studieforberedende i større grad enn elever med lave karakterer. Elever på musikk, dans og drama hadde høyest gjennomsnittskarakter. Gjennomsnittskarakteren blant elevene på samtlige yrkesfaglige studieretninger eller utdanningsprogrammer, unntatt medier og kommunikasjon, hadde derimot lavere gjennomsnittskarakterer enn snittet for hele kullet (Frøseth mfl. 2008).

### Forskjeller i deltakelse i Vg1 etter innvandringsbakgrunn

Av elevene i Vg1 har 90,4 prosent norsk bakgrunn, 6,3 prosent er ikke-vestlige innvandrere, og 3,3 prosent av elevene er

ikke-vestlige etterkommere. Tabell 5.8 viser at elever med norsk bakgrunn er overrepresentert i de fleste utdanningsprogrammene bortsett fra studiespesialisering, helse- og sosialfag, service og samferdsel. Innen studiespesialisering er spesielt etterkommere, men også innvandrere overrepresentert. Dette stemmer overens med Bakken (2003), som fant at minoritetsspråklige elever hadde høyere motivasjon og utdanningsaspirasjoner enn majoriteten. Minoritetsspråklige elever orienterer seg i større grad mot høyere utdanning. Innen service og samferdsel er spesielt innvandrere, men også etterkommere overrepresentert. Innen helse og sosialfag er det kun innvandrere som er overrepresentert.

**Tabell 5.8: Elever på Vg1 per 1. oktober 2008 etter utdanningsprogram og innvandringsbakgrunn. Ikke-reviderte tall.**

	Norsk bakgrunn	Ikke-vestlige innvandrere	Ikke-vestlige etterkommere
Idrettsfag	95,3	2,6	2,1
Musikk, dans og drama	97,9	1,2	0,9
Studiespesialisering	88,4	6,7	5,0
Bygg- og anleggsteknikk	92,2	5,5	2,3
Design og håndverk	92,5	5,4	2,1
Elektrofag	93,5	4,1	2,4
Helse- og sosialfag	84,4	12,3	3,3
Medier og kommunikasjon	96,7	1,9	1,4
Naturbruk	98,8	1,2	0,0
Restaurant- og matfag	91,6	6,5	1,9
Service og samferdsel	85,0	10,8	4,2
Teknikk og industriell produksjon	92,3	6,0	1,8
Alternativ opplæring	89,1	6,7	4,2
Andel totalt	90,4	6,3	3,3

Kilde: SSB

Dette mønsteret stemmer overens med søkemønsteret som Lødding (2009) fant i rapporten *Sluttere, slitere og sertifiserte*. Selv om det dreide seg om søkning til studieprogrammer i R94, fant hun en høy prosentandel ikke-vestlige innvandrere som søkte til helse- og sosialfag, og lave prosentandeler som søkte til formgivingsfag og medier og kommunikasjon.

### Elever på Vg2

Tabell 5.9 viser at elevtallet skoleåret 2008–2009 var 64 009 (i tillegg var 278 elever registrert i gammel struktur).

Tabellen viser at det, som på Vg1, er flest elever på studiespesialisering, og 47 prosent går på studieforberedende utdanningsprogrammer (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). I 2008–2009 er det lavest elevtall på utdanningsprogrammene naturbruk, musikk, dans og drama og restaurant- og matfag.

**Tabell 5.9: Elever på Vg2 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall.**

	2008	
	Antall	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	64 009	79,9
Idrettsfag	3 632	95,0
Musikk, dans og drama	2 021	91,5
Studiespesialisering	24 602	86,1
Bygg- og anleggsteknikk	4 696	90,0
Design og håndverk	2 287	87,3
Elektrofag	3 830	91,8
Helse- og sosialfag	7 383	75,1
Medier og kommunikasjon	2 938	86,4
Naturbruk	1 499	66,4
Restaurant- og matfag	2 067	90,5
Service og samferdsel	3 795	87,2
Teknikk og industriell produksjon	5 259	89,0
Alternativ opplæring	686	94,5
Andre tilbud*	-	-

\*Omfatter tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse: helse- og sosialfag med allmennfag, naturbruk med allmennfag, elektrofag med allmennfag, bygg- og anleggsteknikk med allmennfag, teknikk og industriell produksjon med allmennfag.

Kilde: SSB

Blant alle elevene var det 79,9 prosent som hadde ungdomsrett høsten 2008. Prosentandelen med ungdomsrett er lav på naturbruk og helse- og sosialfag.

### Elever på Vg3 i skole

Tabell 5.10 viser at det var 45 180 elever på Vg3 høsten 2008 (i tillegg var 2 040 elever registrert i gammel struktur). Antall elever i Vg3 er høyere enn antallet som søkte Vg3, noe som skyldes at elevtallene fanger opp ungdom som har begynt i videregående opplæring uten å ha søkt om våren. Årsaken til det kan være at de opprinnelig søkte om opptak til en privatskole, men begynte i en offentlig skole likevel. Det er også noen som har søkt om opptak etter fristen, eller som har søkt læreplass uten å få det, og som har fått et skoletilbud i stedet.

På Vg3 går 34 345 elever på studiespesialisering (inkluderer påbygging til generell studiekompetanse) og 88 prosent på studieforberedende programmer (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). Årsaken til det er at de fleste som tar yrkesfaglige programmer, går over til opplæring i bedrift etter Vg2.

Av de yrkesfaglige programmene er det flest elever på medier og kommunikasjon. Årsaken er at mange som tar dette utdanningsprogrammet, ønsker studiekompetanse. Dette er også en mulighet innen naturbruk. Videre er det mange som tar yrkeskompetanse i skole på elektrofag, helse- og sosialfag og naturbruk. Det er færrest elever på restaurant- og matfag og bygg- og anleggsteknikk.

**Tabell 5.10: Elever på Vg3 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall.**

	2008	
	Antall	Andel med ungdomsrett
Alle programmer	45 180	80,5
Idrettsfag	3 492	93,0
Musikk, dans og drama	1 878	92,1
Studiespesialisering*	34 345	80,1
Bygg- og anleggsteknikk	137	72,3
Design og håndverk	333	78,4
Elektrofag	842	80,8
Helse- og sosialfag	826	59,6
Medier og kommunikasjon	2 048	84,4
Naturbruk	856	43,9
Restaurant- og matfag	32	56,3
Service og samferdsel	174	26,4
Teknikk og industriell produksjon	217	86,2
Alternativ opplæring	751	84,4
Andre tilbud**	-	-

\*Inneholder også påbygging til generell studiekompetanse.

\*\*Omfatter tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse: helse- og sosialfag med allmennfag, naturbruk med allmennfag, elektrofag med allmennfag, bygg- og anleggsteknikk med allmennfag, teknikk og industriell produksjon med allmennfag.

Kilde: SSB

Siden dette er første året elevene på 3. trinn følger den nye strukturen i Kunnskapsløftet, er det vanskelig å si noe om eventuelle endringer etter reformen. Men en kan slå fast at det er en forskyvning fra de yrkesforberedende til de studieforberedende utdanningsprogrammene.

I 2008–2009 har 80,5 prosent av elevene ungdomsrett. Andelen med ungdomsrett varierer mye mellom utdanningsprogrammene, og den er lavest blant elevene på service og samferdsel, naturbruk og helse- og sosialfag.

**Tabell 5.11: Søkere til læreplass i 2008 som samme år ikke er registrert i utdanning, eller som får opplæring i skole, etter utdanningsprogram.**

	Andel ikke registrert i utdanning	Andel registrert som elev
Totalt	27,6	8,7
Bygg- og anleggsteknikk	27,2	6,7
Design og håndverk	33,2	13,0
Elektrofag	15,2	5,8
Helse- og sosialfag	27,0	10,4
Medier og kommunikasjon	41,0	23,0
Naturbruk	37,3	9,5
Restaurant- og matfag	31,0	10,5
Service og samferdsel	38,7	11,6
Teknikk og industriell produksjon	24,6	7,2

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

En del som søker om opplæring i bedrift, tar opplæringen i Vg3 i skole fordi de ikke får læreplass. Tabellene 5.11 og 5.12 viser prosentandel søkere til læreplass per 1. mars 2008 som ikke er registrert i utdanning, eller som er registrert som elever per 1. oktober 2008.

Tabell 5.11 viser at en stor andel av søkerne til læreplass innen de ulike utdanningsprogrammene ikke er registrert som lærlinger skoleåret etter. De fleste av disse er ikke registrert i utdanning (27,6 prosent), og noen er registrert som elever i videregående opplæring (8,7 prosent). Det er høyest prosentandel som søker læreplass, men som ikke er registrert i utdanning innen utdanningsprogrammene medier og kommunikasjon, naturbruk og service og samferdsel hvor rundt 40 prosent ikke er i utdanning. Den laveste prosentandelen er innen elektrofag hvor ca 15 prosent ikke er registrert i utdanning. Det er høyest prosentandel av søkere til læreplass som ender opp som elever innen utdanningsprogrammene medier og kommunikasjon og design og håndverk. Den laveste andelen er innen elektrofag og bygg- og anleggsteknikk.

**Tabell 5.12: Søkere til læreplass i 2008 som samme år ikke er registrert i utdanning, eller som får opplæring i skole, etter fylke.**

	Andel ikke registrert i utdanning	Andel registrert som elev
Hele landet	27,6	8,7
Østfold	33,1	10,9
Akershus	27,5	8,9
Oslo	32,4	13,2
Hedmark	34,1	10,0
Oppland	28,7	9,5
Buskerud	28,3	10,7
Vestfold	26,5	13,3
Telemark	25,3	7,0
Aust-Agder	23,5	8,3
Vest-Agder	22,3	4,6
Rogaland	20,8	5,9
Hordaland	23,5	7,5
Sogn og Fjordane	23,7	6,7
Møre og Romsdal	25,7	9,7
Sør-Trøndelag	29,6	6,4
Nord-Trøndelag	28,3	12,3
Nordland	31,7	7,2
Troms	34,2	8,8
Finnmark	40,5	11,0

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Tabell 5.12 viser at det er forholdsvis store fylkesforskjeller i andelen søkere til læreplass som ikke er registrert i utdanning, eller som er registrert som elev. Det er høyest andel som ikke er registrert i utdanning i Troms og Finnmark, og lavest andel i Rogaland. Det er høyest andel som er registrert som elev

i Oslo, og lavest i Vest-Agder og Rogaland. Fylkesforskjeller kan skyldes blant annet forskjeller i bosetningsmønstre og næringsstruktur.

### Opplæring i bedrift – lærlinger og lære kandidater

Per 1. oktober 2008 var det totalt 38 168 lærlinger. De utgjør 16,3 prosent av alle som er i videregående opplæring i 2008–2009. Av de som gikk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg2 i 2007–2008, er 34,6 prosent i lære i 2008–2009 (KOSTRA 2008).

#### Hvordan få lærekontrakt?

Det er fylkeskommunene som arbeider med å sette søkere til læreplass i kontakt med bedrifter som er interesserte i lærlinger. Fylkeskommunenes arbeid med å skaffe læreplasser kalles formidling. Bedrifter har ikke plikt til å ta imot lærlinger, og i noen tilfeller fører ikke fylkeskommunenes forsøk på formidling av lærlinger til at det inngås kontrakt. Mange skaffer seg også læreplass uten å søke om læreplass gjennom fylket. Det gjelder spesielt eldre kandidater og kandidater med lite frafall og gode karakterer. Men det er fylkeskommunene som godkjenner disse lærekontraktene.

**Tabell 5.13: Nye lære- og opplæringskontrakter per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram eller studieretning.**

Lærefag	Lærlinger	Lære-kandidater	Andel med ungdomsrett*
<b>Kunnskapsløftet totalt</b>	<b>13 898</b>	<b>397</b>	<b>81,2</b>
Bygg- og anleggsteknikk	3 236	86	86,1
Design og håndverk	857	15	66,9
Elektrofag	1 908	5	80,5
Helse- og sosialfag	2 049	81	74,4
Medier og kommunikasjon	86	:	55,8
Naturbruk	329	23	72,9
Restaurant- og matfag	1 024	53	84,7
Service og samferdsel	1 169	49	80,8
Teknikk og industriell produksjon	3 240	83	85,3
<b>Reform 94 totalt</b>	<b>4 687</b>	<b>146</b>	<b>41,7</b>
Byggfag	587	25	44,8
Elektrofag	1 171	:	39,6
Formgivingsfag	566	7	30,9
Hotell- og næringsmiddelfag	280	18	48,9
Helse- og sosialfag	297	30	36,4
Kjemi- og prosessfag	82	:	50,0
Mekaniske fag	974	31	51,0
Medier og kommunikasjon	47	:	19,1
Naturbruk	65	4	44,6
Salg og service	195	11	47,7
Tekniske byggfag	270	10	33,3
Trearbeidsfag	59	5	16,9
Allmenne, økonomiske og administrative fag	94	:	39,4

\*Ungdomsretten omfatter både lærlinger og lære kandidater.

: To eller færre.

Kilder: SSB/Utdanningsdirektoratet

Tabell 5.13 viser hvor mange nye lære- og opplæringskontrakter som har blitt inngått i perioden 1.10.2007 til 30.09.2008.

Innføringen av Kunnskapsløftet innebar en ny struktur for lærefagene, og derfor er det vanskelig å sammenligne årets tall med tidligere år. De nye lærefagene fra Kunnskapsløftet ble innført høsten 2008, og 25 prosent av de nye lærekontraktene, er derfor inngått innenfor R94-strukturen.

For lærefag som følger strukturen til Kunnskapsløftet, er det flest lærlinger innen teknikk og industriell produksjon, helse- og sosialfag og bygg- og anleggsteknikk. Det er færrest lærlinger innen medier og kommunikasjon, naturbruk og elektrofag, noe som stemmer overens med at mange innen disse fagene tar Vg3 i skole.

I samme periode (1.10.2007 til 30.09.2008) ble det skrevet totalt 543 kontrakter for lærekandidater (opplæringskontrakter). Den totale andelen lærekandidater er 2,8 prosent for lærefag innen KLO6 og 3 prosent for R94. Prosentandelen lærekandidater varierer imidlertid sterkt mellom lærefagene. Innen KLO6 er det flest opplæringskontrakter i helse- og sosialfag og teknikk og industriell produksjon. Det er færrest i design og håndverk og naturbruk.

Totalt har 73,1 prosent av lærlingene og opplæringskandidatene i Kunnskapsløftet ungdomsrett. Prosentandelen med ungdomsrett varierer mellom KLO6 og R94, noe som skyldes at de fleste nye lærekontrakter tegnes i KLO6, og at det er mange eldre som får lærekontrakt i R94. Det er størst prosentandel med ungdomsrett innen bygg- og anleggsteknikk, teknikk og industriell produksjon og restaurant- og matfag, lavest prosentandel innen medier og kommunikasjon og design og håndverk.

### Rekruttering til opplæring i bedrift og forskjeller etter innvandringsbakgrunn

**Tabell 5.14: Lærlinger (løpende lærekontrakter per 1.10.2008) innen Kunnskapsløftet, etter innvandringsbakgrunn. Ikke-reviderte tall.**

	Norsk bakgrunn	Ikke-vestlige innvandrere	Ikke-vestlige etterkommere
Bygg- og anleggsteknikk	96,8	2,5	0,8
Design og håndverk	92,7	5,5	1,8
Elektrofag	95,8	2,6	1,5
Helse- og sosialfag	89,1	10,1	0,8
Medier og kommunikasjon	100,0	-	-
Naturbruk	100,0	-	-
Restaurant- og matfag	94,3	4,0	1,7
Service og samferdsel	93,9	4,1	2,0
Teknikk og industriell produksjon	95,4	3,5	1,0
Andel totalt	94,6	4,3	1,1

Kilde: SSB

Av lærlingene har 94,6 prosent norsk bakgrunn, 4,3 prosent er ikke-vestlige innvandrere, og 1,1 prosent av lærlingene er ikke-vestlige etterkommere. Tabell 5.14 viser at elever med

norsk bakgrunn er overrepresentert i de fleste utdanningsprogrammene bortsett fra design og håndverk, helse- og sosialfag og service og samferdsel. Innen design og håndverk er både etterkommere og innvandrere overrepresentert. Innen helse og sosialfag er det kun innvandrere som er overrepresentert, mens innen service og samferdsel, elektrofag og restaurant- og matfag er bare etterkommere overrepresentert.

### Førsteønske

Siden Reform 94 har det vært fokus på retten til ett av tre valg og førsteønske. Det er fordi innvilget førsteønske er nær knyttet til motivasjon og fullføring (Markussen mfl. 2008). OECD har kritisert fokuset på førsteønske, da det kan føre til at mange får plass på utdanningstilbud til tross for at mulighetene for å få læreplass og jobb innen yrket er små (Kuczera mfl. 2008). OECD mener også at det er få bevis for at et innvilget førsteønske reduserer sannsynligheten for å slutte, siden karakterer er den viktigste årsaken til gjennomføring av videregående opplæring.

Definisjonen av innvilget førsteønske for elever på Vg1 til Vg3 er å ha kommet inn på den høyest prioriterte kombinasjonen av skole og programområde som søkeren ønsker. For lærlinger er det å ha kommet inn på det høyest prioriterte programområde som søkeren ønsker.

**Tabell 5.15: Søkere per 1.3.2008 som har fått innfridd førsteønsket sitt per 1.10.2008, etter fylke og nivå. Prosent.**

Fylke	Vg1	Vg2	Vg3	Lære
Hele landet	67,0	72,3	78,0	57,7
Østfold	68,5	76,1	62,8	50,3
Akershus	63,0	76,6	82,2	60,1
Oslo	59,2	72,4	77,4	51,4
Hedmark	69,8	73,9	72,3	53,0
Oppland	76,8	76,0	81,1	56,8
Buskerud	66,9	74,9	80,0	59,9
Vestfold	71,0	75,6	84,2	54,2
Telemark	69,8	73,5	74,9	63,2
Aust-Agder	70,9	69,4	76,7	59,8
Vest-Agder	67,9	75,7	80,5	68,5
Rogaland	63,2	71,0	79,5	66,5
Hordaland	63,4	68,3	75,6	62,0
Sogn og Fjordane	73,3	76,0	81,5	59,3
Møre og Romsdal	74,4	73,5	80,3	56,1
Sør-Trøndelag	63,4	63,7	77,5	58,2
Nord-Trøndelag	75,5	73,7	79,2	52,1
Nordland	70,2	68,6	73,5	51,6
Troms	69,7	67,8	71,2	46,7
Finnmark	65,8	67,6	72,2	43,3

Kilder: Utdanningsdirektoratet/ VIGO

Tabell 5.15 viser prosentandelen søkere per 1. mars 2008 som hadde fått førsteønsket sitt innfridd per 1. oktober 2008, fordelt på nivå og fylke. På landsbasis øker prosent-

andelen søkere som har fått innfridd førsteønsket, fra Vg1 til Vg3 i skole. Det er imidlertid store forskjeller fylkesvis, delvis på grunn av forskjeller i den geografiske spredningen av skolene. Jo mer skolene er spredt, jo færre får innvilget førsteønsket.

I de fleste fylker øker prosentandelen som får innvilget førsteønsket, utover i studieløpet. Det skyldes i hovedsak at det er færre tilbud jo lenger ut i løpet en kommer. Av søkerne til Vg1 er det for hele landet i gjennomsnitt 67,0 prosent som har fått innvilget førsteønsket sitt. Oslo og Akershus har lavest prosentandel av søkerne som har fått innvilget førsteønsket, mens Oppland har størst prosentandel.

På Vg2 er det for hele landet i gjennomsnitt 72,3 prosent som har fått innvilget førsteønsket sitt. Sør-Trøndelag og Finnmark har lavest prosentandeler av søkerne som har fått innvilget førsteønsket sitt, mens Akershus, som var blant de to laveste på Vg1, har høyest prosentandel.

På Vg3 er landsgjennomsnittet for de som har fått innvilget førsteønsket sitt, 78,0 prosent. Østfold og Troms har lavest prosentandel av søkerne som har fått innvilget førsteønsket sitt, mens Vestfold har høyest prosentandel.

Av de som har søkt læreplass, har 57,7 prosent fått innvilget førsteønsket sitt. Finnmark og Troms har lavest prosentandeler av søkere til læreplass som har fått innvilget førsteønsket sitt, mens Vest-Agder har høyest prosentandel. Prosentandelen som får innfridd førsteønske til læreplass, avhenger mest av tilgangen til læreplasser.

Mange av de som ikke får innvilget førsteønsket sitt, begynner i annen videregående opplæring. Tabell 5.16 viser prosentandelen søkere som er i videregående opplæring. Totalt begynner 93,4 prosent av de som søker til Vg1, i videregående opplæring. Tilsvarende prosentandel for Vg2 og Vg3 er 90,6 og 91,4 prosent. Blant de som søker læreplass, er 72,3 prosent i videregående opplæring.

Av søkerne til Vg1 har Troms og Finnmark lavest prosentandeler av søkerne som er i opplæring, mens Akershus har størst prosentandel.

På Vg2 har Troms, Finnmark og Møre og Romsdal lavest prosentandeler av søkerne som er i opplæring, mens Akershus har størst prosentandel som er i opplæring.

På Vg3 har Østfold og Troms lavest prosentandeler av søkerne som er i opplæring, mens Akershus har størst prosentandel.

Av de som har søkt læreplass, har Finnmark, Troms og Hedmark lavest prosentandeler av søkere til læreplass som er i videregående opplæring, mens Rogaland har høyest prosentandel.

**Tabell 5.16: Søkere per 1.3.2008 som er i utdanning per 1.10.2008, etter fylke og nivå.**

Fylke	Andel i videregående opplæring			
	Vg1	Vg2	Vg3	Lære
Hele landet	93,4	90,6	91,4	72,3
Østfold	92,2	90,5	80,6	66,3
Akershus	95,7	93,5	93,9	72,4
Oslo	94,3	91,5	91,8	67,4
Hedmark	91,8	90,3	89,8	65,9
Oppland	95,3	90,1	92,4	71,1
Buskerud	92,2	90,6	92,5	71,4
Vestfold	93,9	91,2	91,8	73,4
Telemark	91,4	89,2	88,4	74,6
Aust-Agder	93,3	90,5	92,4	75,8
Vest-Agder	93,4	90,4	90,3	77,9
Rogaland	93,6	90,8	93,8	79,3
Hordaland	94,7	90,9	92,3	76,9
Sogn og Fjordane	94,7	91,8	91,8	75,5
Møre og Romsdal	92,9	88,2	89,5	74,2
Sør-Trøndelag	93,8	90,6	91,4	70,4
Nord-Trøndelag	93,6	91,4	91,1	70,9
Nordland	91,5	88,8	88,6	68,0
Troms	90,2	87,1	87,8	65,9
Finnmark	90,4	88,2	88,6	59,7

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO

## 5.4 Overganger, opphold, gjennomføring og kompetanseoppnåelse

Det er frivillig å søke om inntak til videregående opplæring, men et politisk mål at flest mulig begynner, fullfører og består videregående opplæring etter endt grunnskole. Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* påpeker at det er avgjørende å øke gjennomføringen i videregående opplæring blant ungdom:

Sammenlignet med andre land er det forholdsvis mange i Norge som ikke har fullført videregående opplæring. I en rangering av OECD-landene etter prosentandel av befolkningen som minst har fullført videregående opplæring, plasserer Norge seg omtrent midt i (KD 2007–2008).

Videre påpeker stortingsmeldingen at potensialet for å styrke gjennomføringen av videregående opplæring blant ungdom er vesentlig. En viktig årsak til lav gjennomføring er mangelfulle forkunnskaper fra grunnskolen. Det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanning og elevenes karakterer på grunnskolen, og det kan derfor sies å være en indirekte sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes gjennomføring i videregående opplæring, via karakterer fra grunnskolen (KD 2007–2008).

Å fullføre videregående opplæring er viktig, blant annet for å unngå utstøting fra arbeidsmarkedet. Framskrivninger fra SSB viser at etterspørselen etter arbeidstakere med bare obligato-

## NOU 2008: 18 Fagopplæring for framtida

I juni 2007 satte regjeringen ned et offentlig utvalg som skulle se på framtidige utfordringer i fag- og yrkesopplæringen, det såkalte Karlsen-utvalget. I mandatet ble utvalget bedt om å se på endringer i arbeidsmarkedet, den teknologiske utviklingen, miljøutfordringene, framtidig kompetansebehov generelt og innenfor helse- og omsorgssektoren spesielt, og vurdere hvilken betydning endringene på disse feltene vil få for fag- og yrkesopplæringen. I tillegg skulle utvalget vurdere tiltak for å skaffe flere læreplasser og se på samarbeidet mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen.

Utvalget leverte sin utredning til Kunnskapsdepartementet 13. oktober 2008.

I utredningen ble dagens fag- og yrkesopplæring beskrevet, og grunnleggende utviklingstrekk med betydning for fag- og yrkesopplæringen ble skissert. Utvalget konkluderte med at fag- og yrkesopplæringen i Norge har mange sterke sider som det må bygges videre på, men at det også er store utfordringer. Det ble foreslått 80 tiltak på mange områder. Her gjengir vi noen av dem:

- **Gjennomføring.** Yrkesretting av opplæringen, mer forpliktende oppfølging av elever og tiltak for å bedre tilgangen på læreplasser, herunder større forpliktelser for offentlige bedrifter.
- **Kvalitetsutviklingssystem.** Det er behov for et felles nasjonalt system for systematisk sikring, utvikling og måling av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.
- **Forskning og dokumentasjon.** Det foreslås å opprette ett eller flere forskningsentre på området. Det er behov for bedre statistikk på fagopplæringsområdet.

risk utdanning vil avta markant i årene framover. SSB anslår at andelen ufaglærte (personer med grunnskoleutdanning) vil utgjøre 3,5 prosent av den samlede arbeidstyrken i 2025, mot 11 prosent i 2004. Men med en slik utvikling står samfunnet overfor et overskudd av ufaglærte i årene framover dersom ikke flere, også flere voksne, fullfører videregående opplæring (SSB).

Flerparten av de som begynner i videregående opplæring, fullfører og består videregående opplæring, og får studiekompetanse, yrkeskompetanse eller fag- eller svennebrev. Det er imidlertid relativt vanlig at elever og lærlinger har opphold i utdanningsløpet og forsvinner ut av utdanningssystemet fra tid til annen. Noen av dem kommer raskt tilbake i utdanning igjen, mens andre blir borte i lengre tid.

Det kan derfor være hensiktsmessig å se på hvor lenge oppholdet fra utdanningssystemet varer, for å skille de som tar pause, fra de som har falt fra utdanningssystemet. Hvor skillet mellom frafall og pause fra utdanningsløpet skal gå, er ikke opplagt. Det kan være fornuftig å skille mellom de som er borte fra videregående opplæring i ett år, fra de som er borte i to eller flere etterfølgende år. Begrunnelsen for dette er at det er mange gode grunner til at elever og lærlinger er borte fra utdanningssystemet ett år, for eksempel permisjon og utveksling.

En vanlig definisjon av frafall er de som er registrert i videregående opplæring et år, og som ikke har fullført, eller har befunnet seg i videregående opplæring innen to år senere (Fekjær og Brekke 2007). Det er færre gode grunner til å være borte fra utdanningssystemet i to etterfølgende år, og et fravær på to år kan bety at eleven eller lærlingen har alvorlige problemer med å tilpasse seg utdanningssystemet. Noen av de som er borte i to år eller mer, kan likevel komme tilbake til videregående opplæring på et senere tidspunkt. I dette kapitlet undersøker vi forskjellen mellom de som har vært borte fra utdanningen i ett år, og de som har vært borte i to år. Vi skal også undersøke

hvordan frafallet blant elever i videregående opplæring varierer med årstrinn og foreldres utdanningsnivå.

De fleste som begynner i videregående opplæring, fullfører den på et eller annet tidspunkt. I Norge er det imidlertid mange som ikke fullfører på normert tid. I de gjennomføringsanalysene som presenteres her, måles gjennomføring fem år etter studiestart for de som tar studieforberedende studieretninger, og seks år etter studiestart for de som tar yrkesfaglige studieretninger. Årsaken til at det er forskjell i antall år etter studiestart, er at en da får se på gjennomføringen i løpet av hele rettighetsperioden (ungdomsretten), som er fem år for studieforberedende og seks år for de som tar hele eller deler av opplæringen i bedrift. Gjennomføringsanalysene skiller mellom elever og lærlinger som har fullført videregående opplæring på normert tid, fullført innenfor rettighetsperioden, fremdeles er i utdanning, har fullført, men ikke bestått, eller har sluttet i videregående opplæring. Analysene av gjennomføringen er for kull som begynte etter innføringen av Reform 94, og inkluderer ikke kompetanse på lavere nivå.

De som er registrert som sluttet i disse analysene, er de som av ulike årsaker ikke er i utdanning eller har formalisert utdanningen innen det tidspunktet gjennomføringen måles. En spesiell gruppe i denne kategorien er lærlinger som har fullført lærekontrakten, men som ikke har avlagt fagprøven. En del av de som registrert som sluttet, vil i ettertid fullføre og bestå videregående opplæring.

De som slutter, er en sammensatt gruppe, men det er ofte ikke tilfeldig hvem som slutter. Det er en klar sammenheng mellom prosentandelen som slutter, og foreldrenes utdanningsnivå og innvandringsbakgrunn. Det varierer også når i utdanningsløpet elevene eller lærlingene slutter. Noen hopper av rett etter at de har begynt på grunnkurs, andre etter å ha vært i videregående opplæring en stund. At noen slutter sent i utdanningsløpet, betyr at de har fått med seg noe kompetanse fra videregående opplæring, selv om de ikke har fullført videregående opplæring.



**Tabell 5.17: Overganger og opphold fra Vg1. Ikke-reviderte tall.**

	Studieforberedende		Yrkesfag		Totalt	
	2006-2007	2007-2008	2006-2007	2007-2008	2006-2007	2007-2008
I Vg2 året etter	88,2	86,7	73	74,3	80,0	80,1
Omvalg på Vg1 året etter	3,7	3,8	7,2	7,3	5,6	5,7
Vg1 på nytt uten omvalg året etter	0,9	1	3,9	3,4	2,5	2,3
I annen utdanning året etter	1,3	1,5	3	2,6	2,2	2,1
Ikke i utdanning året etter	5,9	6,9	12,8	12,4	9,6	9,8
Ikke i utdanning to år etter	-	-	-	-	7,0	-

Kilde: SSB

I dette kapitlet skal vi belyse kompetanseoppnåelse blant de som slutter i løpet av videregående opplæring.

### Overganger og opphold

Overganger mellom trinnene og opphold i utdanningsløpet kan være et uttrykk for effektiviteten i den videregående opplæringen.

SSB (KOSTRA) gir årlig ut indikatorer på overganger og opphold i videregående opplæring. Disse analysene tar utgangspunkt i ett kull på ett årstrinn og ser på status for det samme kullet året etter. Statusen året etter er for de fleste at de fortsetter på neste trinn, men mange foretar omvalg til samme årstrinn, går samme årstrinn på nytt eller slutter i videregående opplæring. For å få et bilde av frafallet er det i tillegg gjort beregninger av andelen som var elever i videregående opplæring skoleåret 2006-2007, men som ikke hadde bestått utdanningen eller var i videregående opplæring skoleårene 2007-2008 og 2008-2009. Tallene viser at mange av de som slutter, kommer tilbake i utdanning igjen etter to år.

Ikke alle som fullfører grunnskolen, fortsetter umiddelbart i videregående opplæring. Det var 64 036 elever som fullførte grunnskolen våren 2008. Av dem var 4,1 prosent utenfor videregående opplæring høsten 2008 (KOSTRA 2008). Andelen som ikke befinner seg i videregående opplæring om høsten etter at de avsluttet grunnskolen, er noe høyere i 2008 enn i tidligere år. Av alle som fullførte grunnskolen

våren 2007, var 96,9 prosent i videregående opplæring høsten 2007.

Tabell 5.17 viser at det er en lavere prosentandel som gikk på Vg1 skoleåret 2007-2008, som går på Vg2 skoleåret 2008-2009 i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (74,3 prosent), enn på de studieforberedende utdanningsprogrammene (86,7 prosent). Prosentandelen som foretar omvalg til Vg1, og som tar Vg1 på nytt uten omvalg, er dobbelt så stor for de som tok yrkesfaglige utdanningsprogrammer, som for de som tok studieforberedende utdanningsprogrammer. Andelen som ikke er i utdanning skoleåret 2008-2009, er 6,9 prosent for de som gikk på studieforberedende utdanningsprogrammer, og 12,4 prosent for de som gikk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Totalt var andelen som ikke var elever i 2008-2009, 9,8 prosent. Dette tallet er noe høyere enn for kullet som gikk i Vg1 skoleåret 2006-2007, og som ikke var elever i 2007-2008 (9,6 prosent). Noen av de som var i utdanning i 2006-2007, men som ikke var i utdanning i 2007-2008, kom imidlertid tilbake til videregående opplæring i 2008-2009. Av de som gikk på Vg1 1. oktober 2006-2007, var 5 351 elever og lærlinger ikke registrert i videregående opplæring i 2008-2009, det vil si 7 prosent av alle som gikk på Vg1 i 2006-2007. Én av fire av de som ble borte i 2007-2008, kommer med andre ord tilbake i utdanning i 2008.

**Tabell 5.18: Overganger og opphold fra Vg2. Ikke-reviderte tall.**

	Studieforberedende		Yrkesfag		Totalt	
	2006-2007	2007-2008	2006-2007	2007-2008	2006-2007	2007-2008
I Vg3 året etter	-	94,3	-	-	-	44,0
I lære året etter	-	-	-	34,6	-	18,4
I Vg3 yrkeskompetanse året etter	-	-	-	3,6	-	1,9
I Vg3 studiekompetanse året etter	-	-	-	26,3	-	14,0
Omvalg på Vg2 året etter	-	1,2	-	3,2	-	2,3
I annen utdanning året etter	-	1,5	-	6	-	3,9
Ikke i utdanning året etter	-	3,1	-	26,3	-	15,5
Ikke i utdanning to år etter	-	-	-	-	12,0	-

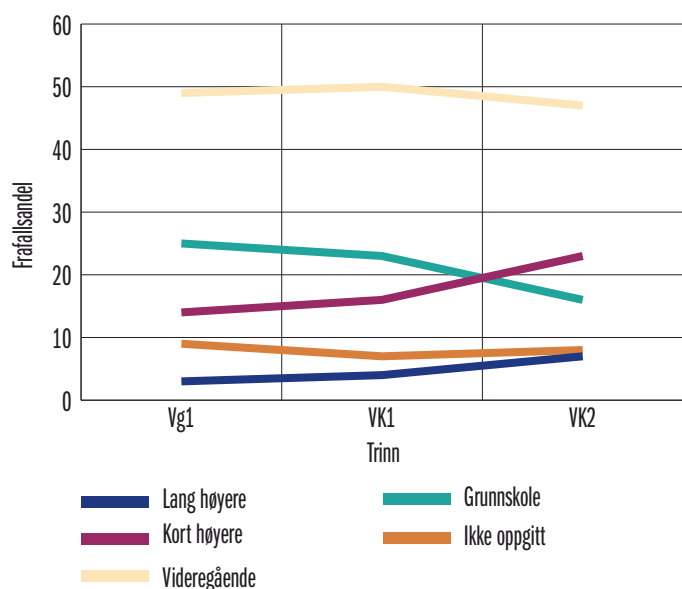
Kilde: SSB

Tabell 5.18 viser at en høyere andel som gikk på Vg2 i 2007–2008, går på Vg3 i 2008–2009 i de studieforberedende utdanningsprogrammene (94,3 prosent) enn andelen som gikk på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (64,5 prosent). Andelen som foretar omvalg til Vg2, og som tar Vg2 på nytt uten omvalg, er større for de som tok yrkesfaglige utdanningsprogrammer, enn for de som tok studieforberedende utdanningsprogrammer. Andelen som ikke er i utdanning i 2008–2009, er 3,1 prosent for de som gikk på studieforberedende, og 26,3 prosent for de som gikk på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Den høye prosentandelen i yrkesfaglige utdanningsprogrammer kan skyldes at mange har vanskeligheter med å få seg læreplass.

Samlet var andelen som gikk i Vg2 i 2007–2008, og som ikke var elever i 2008–2009, 15,5 prosent. Det finnes ikke tilsvarende tall for skoleåret 2006–2007, da disse tallene for Vg2 ble laget for første gang i 2008. Av de som gikk på VK1 2006–2007, var 7 671 elever borte fra utdanningen også i 2008–2009, det vil si 12 prosent.

Dersom prosentandelen som sluttet i VK1 i 2006–2007 er tilnærmet som for Vg2 i 2007–2008, kommer rundt én av seks tilbake i utdanning året etter. Neste år er det mulig å si noe sikkert om prosentandelen av de som sluttet i Vg2 i 2007–2008, som kommer tilbake i utdanning etter to år.

**Figur 5.2: Frafall blant elever, etter tidspunktet for frafall og foreldrenes utdanningsnivå. Ikke-reviderte tall.**



Kilde: SSB

Figur 5.2 viser en klar sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og tidspunktet for frafall. Blant elever som har foreldre med høyere utdanning, øker prosentandelen som faller fra utover i studieløpet. For elever med lavt utdannede foreldre er trenden motsatt – prosentandelen synker utover i utdanningsløpet. For de med foreldre med videregående opplæring er prosentandelen relativt lik. Det betyr at de som har foreldre

med lavt utdanningsnivå, faller ut av utdanningssystemet tidligere enn de som har foreldre med høyt utdanningsnivå.

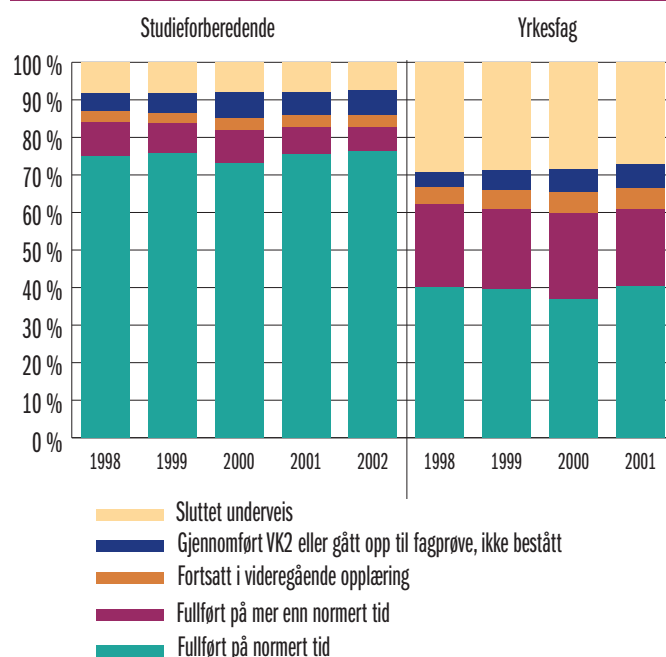
### Gjennomføring og kompetanseoppnåelse

De fleste fullfører og består videregående opplæring, men det er mange som ikke gjennomfører på normert tid. Ved å måle gjennomføringen 5 og 6 år etter studiestart er det mulig å si noe om hvor stor prosentandel av kullet som gjennomfører i løpet av tiden med ungdomsrett. Det er imidlertid slik at mange bruker lengre tid enn den tilmålte for ungdomsretten.

Analysen fra SSB viser at bare 57 prosent av kullene som begynte i videregående opplæring i 2001 og 2002, fullførte på normert tid. Videre fullførte 12 prosent innen fem år etter studiestart. Dette betyr at så mange som 31 prosent av kullene ikke har bestått videregående opplæring i løpet av ungdomsretten. Noen av dem er fremdeles i utdanning, noen har gjennomført uten å bestå, og noen er ikke lenger i utdanning.

Tabell 1.13 i kapittel 1 viser befolkningens høyeste utdanningsnivå etter aldersgrupper og kjønn. De samme tallene for befolkningen totalt sett viser at i aldersgruppen 25–29 har bare 19,6 prosent av befolkningen grunnskole som høyeste utdanningsnivå, og i aldersgruppen 30–39 år er prosentandelen 16 prosent. At høyeste utdanningsnivå er grunnskolen, betyr at alle som ikke har grunnskole som høyeste utdanningsnivå, har fullført og bestått videregående opplæring. Det betyr at 80,4 prosent av 25–29-åringene har fullført og bestått videregående opplæring, og at det samme gjelder 84 prosent av 30–39-åringene. Prosentandelen som ikke har fullført og bestått videregående opplæring, halveres altså i løpet av perioden etter at ungdomsretten er brukt opp.

**Figur 5.3: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger.**



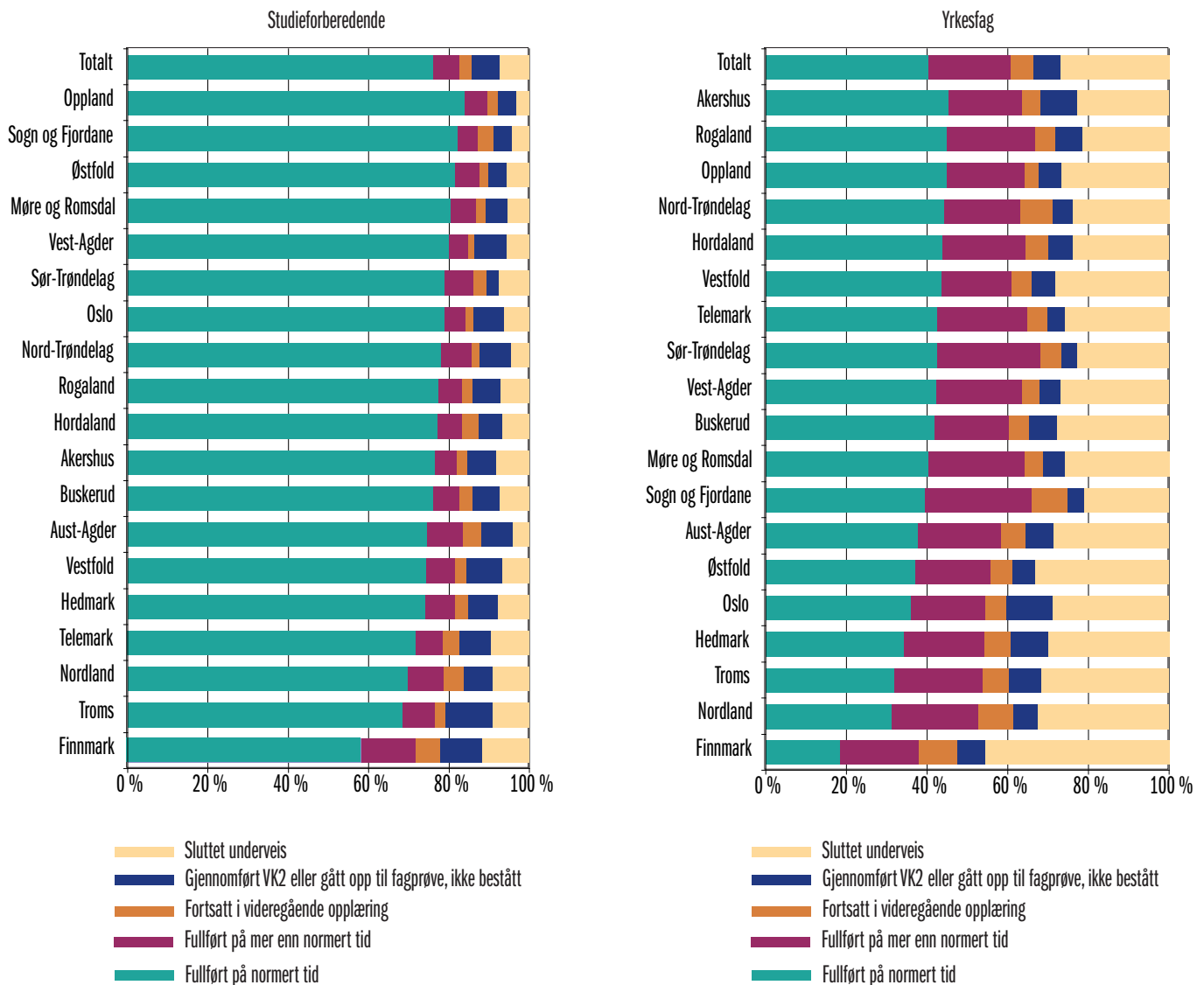
Kilde: SSB

Figur 5.3 viser status ved ungdomsrettens utløp for kullene som begynte på studieforberedende studieretninger i 1998 til 2002, og yrkesfaglige studieretninger i 1998 til 2001 (R94-kull). Tidligere har gjennomføringen blitt målt fem år etter studiestart for både studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. Siden de som tar hele eller deler av opplæringen i bedrift, har mulighet til å bruke seks år på å gjennomføre videregående opplæring, gir årets analyse en riktigere framstilling av gjennomføringen i løpet av tiden med ungdomsrett for yrkesfaglige studieretninger enn tidligere år. Endringen fra fem til seks år for yrkesfaglige studieretninger medfører at prosentandelen som slutter underveis, prosentandelen som gjennomfører uten å bestå, og prosentandelen som fremdeles er i videregående opplæring, synker, mens andelen som fullfører på mer enn normert tid, øker med 5 prosent. Med andre ord øker gjennomføringen til de som tar yrkesfag med 5 prosent når en ser på hele rettighetsperioden.

Det er små forskjeller mellom årskullene når det gjelder prosentandelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid eller i løpet av tiden med ungdomsrett. Prosentandelen som fullfører på normert tid blant elever på studieforberedende studieretninger er likevel noe høyere i kullet som begynte i 2002, enn i de tidligere kullene. Prosentandelen elever på studieforberedende som har sluttet er også noe lavere i 2002-kullet enn i tidligere kull.

Prosentandelen som fullfører på normert tid blant elever på yrkesfaglige studieretninger, er omtrent på samme nivå i 2001-kullet som i tidligere kull. Prosentandelen som sluttet er imidlertid noe lavere, men prosentandelen som fremdeles er i utdanning, og prosentandelen som fullfører, men som ikke består, øker.

**Figur 5.4: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001 etter fylke, sortert etter prosentandel som har fullført på normert tid.**



Kilde: SSB

Det er til dels store forskjeller i fullføring og progresjon mellom elever på studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. Figur 5.3 viser at elever i yrkesfag bruker lengre tid på å fullføre enn elever på studieforberedende. Over 70 prosent av elevene på studieforberedende fullførte på normert tid, og over 80 prosent fullførte videregående i løpet av rettsperioden. Til sammenligning fullførte rundt 40 prosent av elevene på yrkesfaglige studieretninger på normert tid, mens rundt 60 prosent har fullført i løpet av rettsperioden.

En annen stor forskjell mellom elever på studieforberedende og yrkesfag viser seg i andelen som har sluttet underveis i den videregående opplæringen. Andelen elever som slutter i yrkesfaglige studieretninger, varierer fra 26 til 30 prosent mellom de fire årskullene, mens det gjelder i underkant av 10 prosent av elevene på studieforberedende i alle de fem årskullene.

Figur 5.4 viser gjennomføringen for henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for hvert fylke. En svakhet i denne framstillingen er at det ikke er korrigeret for forskjeller i elevsammensetning mellom fylkene. Forskjellene mellom fylkene kan derfor være uttrykk for noe mer enn fylkenes arbeid med å få elever og lærlinger gjennom den videregående opplæringen.

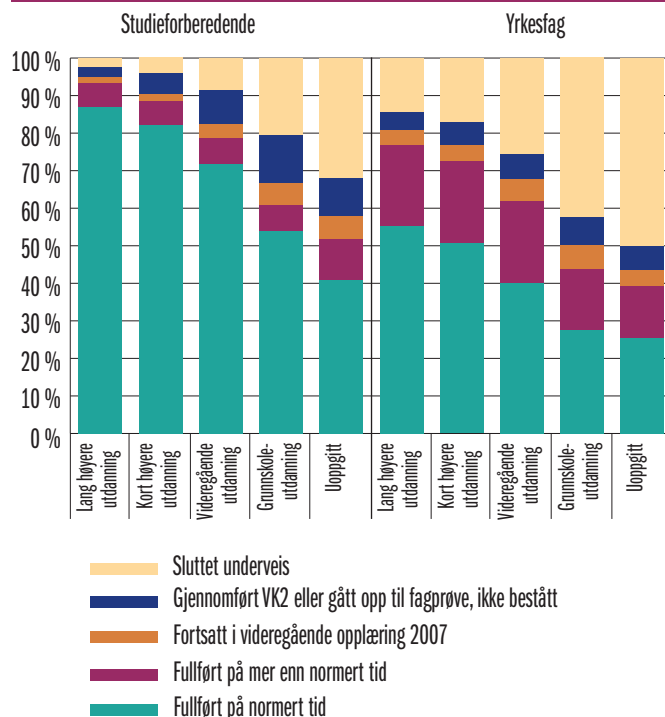
For studieforberedende studieretninger har de tre nordligste fylkene lavest prosentandel som fullfører opplæringen på normert tid. Disse fylkene, og spesielt Finnmark, har imidlertid en stor prosentandel som fullfører på mer enn normert tid. Prosentandelen som slutter, er derfor ikke så langt fra gjennomsnittet i alle fylkene samlet. Finnmark, Telemark og Troms er de tre fylkene med høyest prosentandel som slutter.

Finnmark skiller seg ut ved svært lav prosentandel som gjennomfører på normert tid på yrkesfag, rundt halvparten av gjennomsnittet. Nordland og Østfold er de fylkene som etter Finnmark har høyest prosentandel som slutter i de yrkesfaglige studieretningene. Det er små forskjeller mellom fylkene i prosentandelen som fullfører på mer enn normert tid. Sogn og Fjordane, Nordland og Finnmark har høyest prosentandel som fremdeles befinner seg i videregående opplæring. Oslo har en stor prosentandel som fullfører uten å bestå. Østfold, Nordland og Finnmark er de tre fylkene med høyest prosentandel som slutter.

Prosentandelen av kullene som fullfører videregående opplæring er lavest i de nordligste fylkene. Alle tre fylkene har lave prosentandeler som gjennomfører med studie- eller yrkeskompetanse, og høye prosentandeler som fremdeles er i videregående opplæring.

Figur 5.5 viser at gjennomføringen av videregående opplæring har sterk sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Det gjelder både studieforberedende og yrkesfag. Kategorien *uopp-gitt* består stort sett av innvandrere der foreldrenes høyeste utdanning er ukjent.

**Figur 5.5: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter foreldrenes høyeste utdanning.**



Kilde: SSB

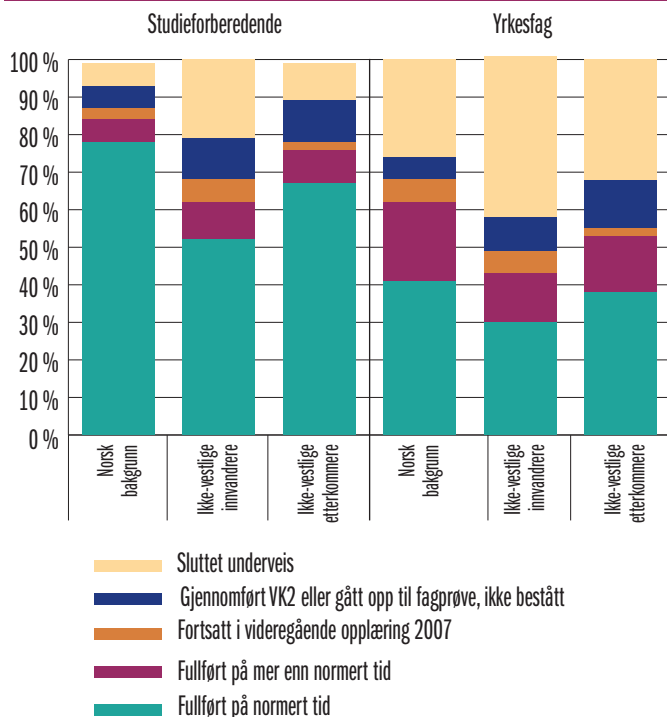
Prosentandelen som fullfører på normert tid, er høyere for elever med foreldre med høyere utdanning enn for elever med foreldre med videregående og grunnskoleutdanning. Det gjelder både de som tar studieforberedende og de som tar yrkesfaglige studieretninger.

For de som slutter underveis, er det motsatt: Prosentandelen som slutter, er høyest for de som har foreldre med grunnskole, og lavere for de som har foreldre med høyere utdanning. Også prosentandel som gjennomfører uten å bestå, er større for elever og lærlinger med foreldre med grunnskoleutdanning, selv om dette mønsteret ikke er like tydelig på yrkesfag.

Figur 5.6 viser i hvilken grad elever og lærlinger på studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger gjennomfører videregående opplæring, fordelt på elever med norsk bakgrunn og ikke-vestlige innvandrere og ikke-vestlige etterkommere. Det er for få vestlige innvandrere og etterkommere i videregående opplæring til at det gir mening å se spesielt på dem.

Blant elevene på studieforberedende fullfører elever som er innvandrere, i mindre grad enn elever med norsk bakgrunn og etterkommere, og det er også en større prosentandel som har sluttet underveis. En sammenligning av norske elever og etterkommere viser at en lavere prosentandel etterkommere fullfører på normert tid, og en høyere prosentandel gjennomfører uten å bestå.

**Figur 5.6: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter innvandringsbakgrunn**



Kilde: SSB

På yrkesfag slutter innvandrere i større grad enn etterkommere og elever og lærlinger med norsk bakgrunn. Både prosentandelen som fullfører på normalt tid, og prosentandelen som slutter, er tilnærmet lik for elever med norsk bakgrunn og etterkommere. Det er imidlertid en større prosentandel etterkommere som har gjennomført videregående opplæring uten å bestå.

Lødding (2009) fant at tidlig slutting i yrkesfaglige retninger er en viktig årsak til at minoritetsspråklige elever i videregående opplæring ikke oppnår yrkeskompetanse i samme omfang som

andre ungdommer. Ved å fokusere nærmere på de med minoritetsbakgrunn som sluttet i yrkesfag, fant Lødding at omtrent én av tre sluttet før det første opplæringsåret var omme. De som slutter, kjennetegnes av lavt karaktersnitt og høyt fravær på 10. trinn. Videre er gjennomføring uten å bestå alle fag i studieforbereidende retning en viktig årsak til at minoritetsspråklige elever i videregående opplæring ikke oppnår studiekompetanse i samme omfang som andre ungdommer. Halvparten av dem har bestått fram til og med det andre året av videregående opplæring. Det faget der de oftere manglet karakter enn majoriteten, er matematikk.

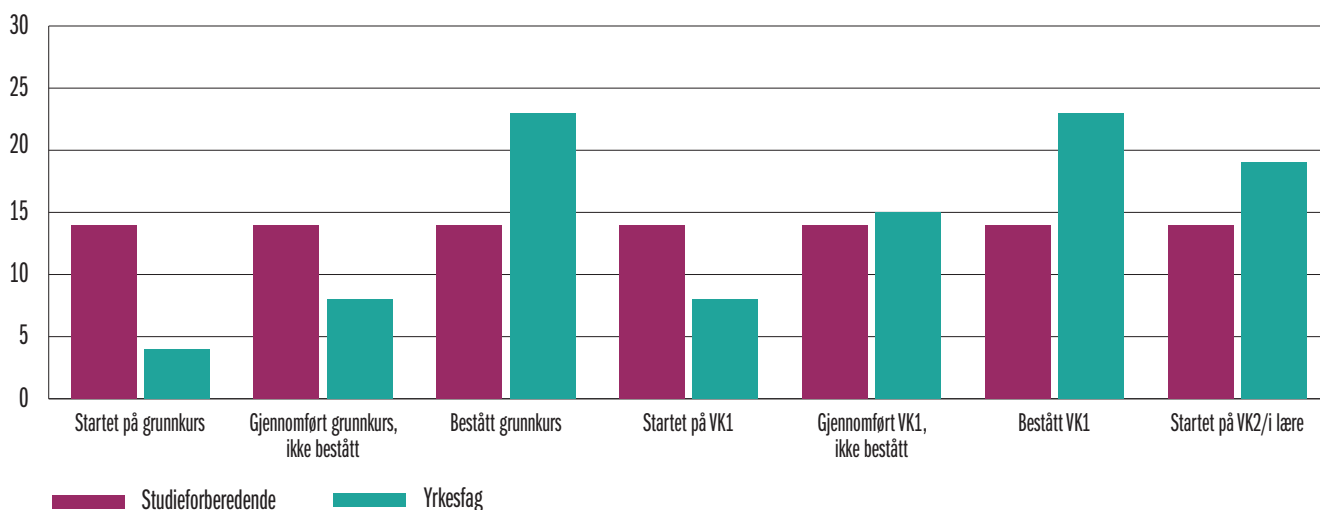
Det er imidlertid ikke innvandringsbakgrunnen i seg selv som gjør at gjennomføringen er lavere, og at flere slutter i disse gruppene, men en kombinasjon av andre faktorer. Ved å ta hensyn til at elever og lærlinger med innvandringsbakgrunn har gjennomsnittlig lavere sosial bakgrunn og lavere skoleprestasjoner, utjevnes forskjellene i slutting (Byrhagen mfl. 2006).

Forskjeller i gjennomføring mellom elever og lærlinger med foreldre med lav og høy utdanning, og mellom elever med og uten innvandringsbakgrunn, viser at utdanningssystemet, slik det er utformet, kanskje ikke er like godt tilpasset alle grupper av brukere. Det kan se ut som at det er vanskeligere for elever og lærlinger som har foreldre med lav utdanning å gjennomføre videregående opplæring, og dersom de gjennomfører, er det flere som bruker lengre tid enn normalt. Det samme gjelder for elever og lærlinger med innvandringsbakgrunn. Forskjellen i innvandringsbakgrunn henger til dels sammen med at foreldrene til elever og lærlinger med innvandringsbakgrunn har lavere utdanningsnivå enn foreldre til elever og lærlinger med norsk bakgrunn.

### Kompetanseoppnåelse blant sluttet

Figur 5.3 viste at i alt 7 prosent av de som begynte på studieforbereidende studieretninger i 2002, sluttet i løpet av ungdomsrettsperioden, og at i alt 26 prosent av de som begynte på yrkesfaglige studieretninger i 2001, sluttet i løpet

**Figur 5.7: Kompetanseoppnåelse blant de som slutter i kullene studieforbereidende (2002) og yrkesfag (2001).**



Kilde: SSB

av ungdomsrettsperioden. De fleste som slutter i videregående opplæring, oppnår deler av kompetansen på videregående nivå. Figur 5.7 viser at det er stor variasjon i kompetanseoppnåelse blant de som slutter i videregående opplæring. Søylene viser høyest oppnådde kompetanse blant elevene og lærlingene som slutter og ikke gjennomfører videregående opplæring i løpet av ungdomsrettsperioden.

Av de som sluttet på studieforberevende studieretninger, var det like stor prosentandel (14 prosent) på hvert av nivåene.

Av de som slutter i yrkesfaglige studieretninger, er det 23 prosent som har bestått grunnkurs (R94) som høyeste oppnådde kompetanse. Blant noen av dem er det elever som har fullført kompetanse på lavere nivå. Det er imidlertid bare 12 prosent som ikke har bestått grunnkurs, noe som betyr at 88 prosent av kullet har bestått grunnkurset. Videre er det 23 prosent som har bestått VK1 som høyeste oppnådde kompetanse. Det er 58 prosent som ikke har bestått VK1, noe som betyr at 42 prosent av kullet har fullført og bestått VK1.

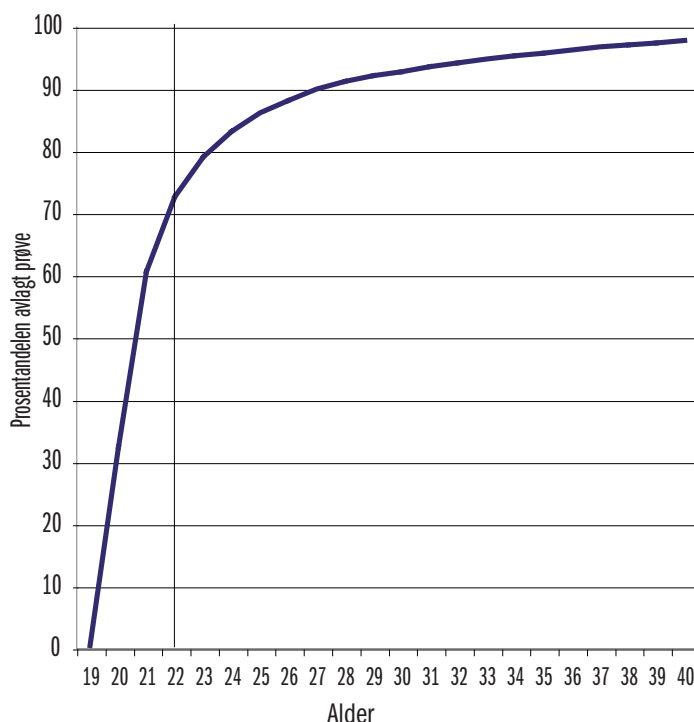
Det er størst prosentandel som slutter etter bestått grunnkurs, etter bestått VK1, og i løpet av VK2/læretida. 23 prosent av kullet slutter mellom bestått grunnkurs og VK1. En tilsvarende prosentandel slutter etter bestått VK1. Overgangen mellom VK1 og VK2/lære er en kritisk fase for alle som skal ha overgang fra opplæring i skole til opplæring i bedrift. Årsaken er at det erfaringsmessig ikke er nok lære plasser til alle som ønsker lære plass, og fordi bedriftene sier nei til enkeltelever som er vanskelige å formidle. Av de som slutter i yrkesfaglige studieretninger, sluttet 19 prosent i løpet av VK2 eller i løpet av læretida. De fleste av dem er lærlinger som har fullført læretiden, men som ikke har gått opp til fag- eller svenneprøve innen utgangen av ungdomsrettsperioden. Tallene viser at to av fem sluttet i yrkesfag etter bestått VK1, og at hovedårsaken til det sannsynligvis er at mange ikke fikk lære plass, og at mange som har fullført læretiden, ikke har avlagt fag- og svenneprøve innen utløpet av ungdomstiden.

### Kompetanseoppnåelse etter rettighetsperioden

Figurene 5.3–5.6 viser at det er mange som slutter i yrkesfaglige studieretninger. Den høye prosentandelen som slutter i yrkesfag, kan skyldes at mange utsetter formalisering av kompetanse til etter rettighetsperioden. Alderen til elevene og lærlingene (praksiskandidater er utelatt) som avla fag- og svenneprøven mellom 1.10.2007 og 30.09.2008, gir en indikasjon på når i livsløpet yrkesfaglig kompetanse formaliseres.

Figur 5.8 viser først og fremst at det er mange voksne som tar fag- og svennebrev. Ved å anta at de fleste begynner i videregående opplæring når de 16 år, viser figuren at en statusmåling seks år etter studiestart (den vertikale linjen) ikke fanger opp 27,5 prosent av de som avlegger fag- og svenneprøven i denne perioden. Tatt i betraktning at det finnes noen som begynner i fagopplæring etter normert alder, og at noen tar flere enn en fag- eller svenneprøve, er nok den

**Figur 5.8: Avlagte fag- og svenneprøver per 1.10.2008, etter alder. Kumulativ andel. Ikke-reviderte tall.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet

reelle prosentandelen noe lavere. De fleste av dem vil likevel stå som sluttet i gjennomføringsstatistikken. Mange av dem kan ha hatt problemer med å få lærekontrakt, eller de har valgt å vente med å ta fag- og svenneprøven. Grafen stiger forholdsvis mye helt fram til 10–11 år etter studiestart, og andelen er da rundt 90 prosent.

Det er et mål at flest mulig fullfører på normert tid, men det er mange som forsvinner ut av utdanningssystemet i kortere eller lengre perioder. Forsinkelser i progresjonen gjør at mange fullfører videregående opplæring i voksen alder.

Det at mange tar fag- og svenneprøve i voksen alder, er noe av årsaken til at utdanningsnivået til befolkningen er høyere enn det målingene seks år etter studiestart viser. Det er for lite kunnskap om årsaken til at så mange formaliserer yrkesutdanningen så sent, og hvilke konsekvenser manglende fagbrev har på jobbsikkerhet og lønnsutvikling. Det er behov for mer kunnskap om hva de som ikke fullfører videregående opplæring, gjør etter at de har sluttet, og hvor mange som kommer tilbake og fullfører på et senere tidspunkt.

### Oppfølgingstjenesten

Fylkeskommunene har en oppfølgingstjeneste for ungdom med ungdomsrett som ikke er i videregående opplæring, jmf § 3-6 i opplæringsloven og § 13.1 i forskriften. Formålet med oppfølgingstjenesten er at disse ungdommene skal få et tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting, der den primære målsettingen er å gi et kompetansegivende tilbud. Oppfølgingstjenesten skal også arbeide med å redusere

**Tabell 5.19: Ungdom med ungdomsrett som er meldt til oppfølgingstjenesten per 1. januar 2006-2008, fordelt fylkesvis.**

	2007		2008		2009	
	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall
I alt	22	44 661	20	43 934	21	46 948
Østfold	26	2 670	22	2 478	21	2 669
Akershus	22	5 000	14	3 550	18	4 586
Oslo	25	4 209	26	4 698	28	5 031
Hedmark	21	1 690	19	1 721	19	1 752
Oppland	23	1 567	21	1 543	20	1 749
Buskerud	23	2 219	21	2 525	24	2 934
Vestfold	15	1 658	20	2 285	24	2 721
Telemark	23	1 841	21	1 763	24	1 997
Aust-Agder	27	1 294	21	1 129	20	1 072
Vest-Agder	22	1 655	13	1 115	16	1 326
Rogaland	24	4 679	24	4 928	22	4 707
Hordaland	23	4 869	16	3 724	19	4 197
Sogn og Fjordane	19	996	18	995	20	1 126
Møre og Romsdal	22	2 665	19	2 494	23	2 924
Sør-Trøndelag	9	1 147	13	1 814	12	1 605
Nord-Trøndelag	5	302	15	1 006	14	968
Nordland	26	3 042	24	3 045	19	2 335
Troms	26	1 854	25	2 023	24	1 936
Finnmark	35	1 304	28	1 098	33	1 313

Kilde: Utdanningsdirektoratet

frafallet i videregående opplæring gjennom et tett samarbeid med rådgivningstjenesten.

### § 3-6. Oppfølgingstjenesta

Fylkeskommunen skal ha ei oppfølgingstjeneste for ungdom som har rett til opplæring etter § 3-1, og som ikkje er i opplæring eller i arbeid. Tenesta gjeld til og med det året dei fyller 21 år. Tenesta omfattar også ungdom som har tapt opplæringsretten etter § 3-8 eller § 4-6.

Tabell 5.19 viser at det per 1. januar 2009 var 46 948 personer med ungdomsrett i oppfølgingstjenesten. Antall ungdommer i oppfølgingstjenesten er høyere enn tidligere år. Det er imidlertid usikkerhetsmomenter knyttet til statistikken, og det er vanskelig å si om endringene er reelle eller et uttrykk for et lite stabilt datagrunnlag. Det er fremdeles behov for å videreutvikle og kvalitetssikre datagrunnlaget for oppfølgings-tjenesten.

Tallene viser at 21 prosent av ungdommene med ungdomsrett var registrert i oppfølgingstjenesten ved inngangen til 2009. Det er store fylkesvise forskjeller i denne prosentandelen. Om dette skyldes reelle forskjeller eller ulik rapporteringspraksis i fylkene, er usikkert.

Av de 46 948 ungdommene som er meldt til oppfølgings-tjenesten, er i underkant av 12 500 tilbake i skole eller har fått læreplass. I underkant av 11 000 er i tiltak fra oppfølgings-tjenesten, og i underkant av 4 500 er registrert med at de ikke trenger tiltak. 15 000 av ungdommene som er meldt til oppfølgingstjenesten, har fremdeles saken under behandling, og fylkeskommunene har ikke kommet i kontakt med om lag 11 000 av dem.





## 6 Kvalitetsutvikling



Kvalitetsutvikling er eit vidt omgrep som inneheld fleire element. Dette kapittelet handlar i år om individuell vurdering, som er eit ledd i arbeidet med kvalitetsutviklinga i skulen.

Individuell vurdering omfattar både undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, vere grunnlag for tilpassa opplæring og medverke til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten får betre kompetanse i faga. Det omfattar læringsfremjande vurderingsprosessar som dei siste åra har vore omtala som vurdering for læring i internasjonal forskning og faglitteratur. Undervegsvurderinga skal ein sjå i samanheng med sluttvurderinga, som gjev informasjon om måloppnåinga til eleven, lærlingen eller lærekandidaten når opplæringa i faget er avslutta. Dette kapittelet legg vekt på nasjonale tiltak som skal styrkje ei læringsfremjande undervegsvurdering og ei rettferdig sluttvurdering.

Utpøvinga av nasjonale kjenneteikn på måloppnåing, som ein del av det nasjonale prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, har sidan 2007 medverka til eit sterkare fokus på individuell vurdering i fleire norske skular. Evalueringa av prosjektet viser at dei fleste lærarane og skuleleiarane som har delteke i prosjektet, har vore svært positive og har sett arbeidet med kjenneteikn som relevant for det lokale vurderingsarbeidet ved skulane. Kapittelet presenterer fleire funn frå evalueringa av prosjektet, og funn frå andre nasjonale og internasjonale undersøkingar om individuell vurdering. Desse funna sjåast i samanheng med nasjonale tiltak innanfor vurderingsfeltet.

Det finst lite forskning og få undersøkingar som tek for seg individuell vurdering og anna vurdering i fagopplæringa. Difor er det lagt meir vekt på elevvurdering enn på lærlingvurdering i dette kapittelet.

## 6.1 Vurdering og læring

### Nasjonale tendensar

Fleire nasjonale og internasjonale undersøkingar viser at vurderingspraksisen i den norske skulen har eit forbettingspotensial på somme område. OECD-rapporten *Equity in Education* understreka at Noreg manglar systematiserte eksterne vurderingar som kan seie noko om elevresultata i norske barne- og ungdomsskular (Mortimore mfl. 2006). Evalueringa av Reform 97 viste ein tilbagemeldingskultur som var lite systematisk, særleg på barnesteget (Haug 2004, Klette 2003). Desse funna kan ein sjå i samanheng med analysar av Elevundersøkinga dei siste åra. Analysane viser til ein tilbagemeldingskultur der fleire elevar både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring oppgjer at dei ikkje alltid får fagleg relevante tilbagemeldingar. Medråderetten til elevane i vurderingsarbeidet har òg eit potensial for forbetring (Danielsen mfl. 2007, Skaar mfl. 2008a). Undersøkingar på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring har vist til store variasjonar på skular rundt om i landet med omsyn til kva ein legg til grunn når ein set standpunktarakterar i fag (Dale og Wærness 2006).

#### Utdrag frå oppdragsbrev nr. 06/2007 frå Kunnskapsdepartementet til Utdanningsdirektoratet om tiltak knytte til individvurdering i skule og fag- og yrkesopplæring:

En overordnet målsetting med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle elever. Faglige og relevante tilbagemeldinger fra lærere, instruktører og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglige mål. Det er derfor avgjørende at lærere har en vurderingskompetanse og vurderingspraksis som bidrar til å utvikle elevenes faglige kompetanse, og at elevene lærer seg å vurdere eget arbeid.

Funn frå internasjonale og nasjonale undersøkingar har medverka til at nasjonale styresmakter har sett behov for å styrkje og systematisere vurderingspraksisen i skulen. I januar 2007 fekk Utdanningsdirektoratet i oppdrag frå Kunnskapsdepartementet å setje i verk ei rekkje tiltak for å styrkje vurderingspraksisen i Noreg (KD 2007b). Dette er bakgrunnen for at direktoratet har begynt eit omfattande arbeid med å gjere regelverket for individuell vurdering tydelegare, betre vurderingskompetansen i skulen og lærarutdanninga, leggje til rette for ein meir fagleg relevant og rettferdig vurderingspraksis og å få meir dokumentert kunnskap om individuell vurdering.

### Målrelatert vurdering som utgangspunkt

I skulen har det vore vanleg å skilje mellom grupperelatert, individrelatert og målrelatert vurdering. *Grupperelatert vurdering*, som òg blir kalla normrelatert vurdering, vil seie at ein vurderer ein elev opp mot prestasjonane i ei gruppe eller ei fordeling som er sett opp på førehand. *Individrelatert vurdering* vil seie at ein vurderer prestasjonane til eleven ut frå hans eller hennar eiga utviklinga og eigne føresetnader. *Målrelatert vurdering*, som òg kan kallast kriteriebasert vurdering, vil

seie at ein vurderer om eleven har nådd måla som er sett for opplæringa (Engl mfl. 2007). Læreplanane for Kunnskapsløftet byggjer på eit målrelatert vurderingsprinsipp.

Undersøkingar har vist at lærarar på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring har kombinert målrelatert og individrelatert vurdering i standpunktvurderinga ved å la innsats telje med. I samband med karaktersetjing har det òg vore vanleg å normalfordele karakterane (Dale og Wærness 2006, Throndsen mfl. 2009). På barnesteget, der ein ikkje har karakterar, har det vore vanleg å operere med individrelatert vurdering. Ein konsekvens av overgangen frå individrelatert vurdering på barnesteget til ei meir målrelatert vurdering på ungdomssteget har vore at fleire elevar har møtt ungdomssteget med eit urealistisk bilete av eigen kompetanse (Dale og Wærness 2006).

I læreplanane for Kunnskapsløftet skal prestasjonane til elevane og lærlingane vurderast ut frå førehandsdefinerte mål for kompetanse. Det gjeld både undervegsvurdering og sluttvurdering. Det vil seie at det er kor langt eleven er komen i forhold til kompetansemåla, som skal vurderast. Føresetnader, åtfærd og fråvær hos eleven skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag, så nær som i faget kroppsøving og i vurdering av orden og åtfærd. Dette er presisert i kapittel 3 og 4 i forskrifta til opplæringslova.

I august 2007 vart forskrifta til opplæringslova endra slik at kravet om målrelatert vurdering i opplæringa kom klart fram. Det vart presisert at elevane skal vurderast i forhold til kompetansemåla i faga, og det vart innført lik beskriving av karakterane for grunnskulen og vidaregåande opplæring. Våren 2009 vart nye endringsforslag i forskrifta til opplæringslova sende ut på høyring. Høyringsframlegget la opp til at det skal vere eit felles kapittel om vurdering i grunnopplæringa for grunnskulen og vidaregåande opplæring, inkludert forskrifter for fag- og yrkesopplæringa. Like eins skal ein styrkje det læringsfremjande perspektivet ved undervegsvurdering. Endringar vil ta til å gjelde hausten 2009.

For å gje skuleeigarar og skular meir støtte og rettleiing i det lokale læreplanarbeidet har Utdanningsdirektoratet sett i verk eit omfattande arbeid med å lage rettleiingar til læreplanar for fag, der individuell vurdering har ein sentral plass. Rettleiingane inneheld mellom anna døme på korleis ein kan arbeide med undervegsvurdering og sluttvurdering i faga, og kva som kan vurderast som ulik måloppnåing i forhold til kompetansemåla. Dei første rettleiingane skal publiseras i juni 2009.

### Prosjektet Bedre vurderingspraksis

I arbeidet med å styrkje praksisen med individuell vurdering i Noreg har nasjonale utdanningsstyresmakter sett i verk ei omfattande utprøving av nasjonale kjenneteikn på måloppnåing som ein del av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. Utprøvinga tok til hausten 2007 og vart ferdig våren 2009. Kompetansemåla i læreplanane for fag seier noko om kva elevane skal lære. Kjenneteikna på måloppnåing viser i kva grad elevane når kompetansemåla.

Føremålet med prosjektet har vore å gje lærarar og elevar meir retning i vurderingsarbeidet og å fremje ein fagleg relevant og rettferdig vurderingspraksis. Samtidig skulle prosjektet gje svar på om det bør innførast nasjonale kjenneteikn på måloppnåing i fag.

For å få kunnskap om kva for kjenneteikn som kan styrkje vurderingspraksisen i skulen, har 33 skoleeigarar og 77 skular, av dei 59 grunnskular, vore med i prosjektet. Skulane har prøvt ut fire modellar for kjenneteikn på måloppnåing i forhold til kompetansemål i læreplanar for fag.

### **Dei fire modellane i prosjektet Bedre vurderingspraksis:**

Modell A (barnesteget) og modell D (ungdomssteget og vidaregåande opplæring) inneber at skulane sjølve utviklar døme på nasjonale kjenneteikn på måloppnåing i fag.

Modell B og modell C (begge på barnesteget) prøver ut ferdige døme på nasjonale kjenneteikn i faga norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse.

På ungdomssteget og i vidaregåande opplæring skal kjenneteikna utviklast i tilknytning til karakterskalaen.

Dei ferdige døma på kjenneteikn i modell B og modell C er utarbeidd av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med faggrupper. Kompetansemåla i læreplanane er utgangspunktet for utforminga av dei nasjonale kjenneteikna på måloppnåing i fag.

Lærarutdanningsinstitusjonar, kommunar, fylkeskommunar, skular og lærebedrifter har samarbeidd i utprøvinga, med det føremålet å styrkje vurderingskompetansen på alle nivå. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo har evaluert gjennomføringa undervegs. Evalueringa har hatt fokus på den praktiske gjennomføringa av vurdering med bruk av kjenneteikn. Skuleeigarar, skuleleiarar, lærarar og elevar ved projektskulane har vore intervjuar undervegs i dette prosjektet.

På bakgrunn av erfaringane frå prosjektet er det utarbeidd ein rapport med vurderingar og tilrådingar som vart sendt til Kunnskapsdepartementet i juni 2009. I rapporten foreslår Utdanningsdirektoratet å kombinere rettleiande nasjonale kjenneteikn på måloppnåing med ei fireårig satsing, der skular og skuleeigarar får tilbod om kompetanseutvikling i vurdering og oppfølging i arbeidet med å ta i bruk kjenneteikn. I tillegg er det også forslag om å setje i gang forskning på samanhengen mellom vurdering og læring.

### **Systematisk kartlegging og oppfølging**

Følgjeforskinga frå prosjektet Bedre vurderingspraksis understrekar at det er behov for å sjå nærare på i kva grad måloppnåinga til elevane etter dei ulike stega i opplæringa er ein føresetnad for vidare læring (Stokke mfl. 2008). Informasjon frå kartleggingsprøver og nasjonale prøver kan gje grunnlag for det.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet gjev informasjon om læringsutbyttet til elevane, og blir nytta i utviklingsarbeid i skulen. Føremålet med dei ulike prøvene er å dekkje behov undervegs i opplæringa og etter at opplæringa er ferdig. Systemet opnar for å sjå samanhengar som kan gje meir informasjon om opplæringa enn den einskilde prøva og vurderinga kan gje. Ulike vurderingsformer har ulike føremål som på kvar sin måte medverkar til at lærarar og instruktørar, ut frå eit variert vurderingsgrunnlag, kan møte elevar og lærlingar der dei til ein kvar tid er i læringsarbeidet.

Nasjonale styresmakter har i dei siste åra vore opptekne av å vurdere elevane tidleg i læringsprosessen, for å kunne tilpasse opplæringa, mellom anna gjennom kartleggingsprøver.

Våren 2008 gjennomførte elevar på 2. steget ei kartleggingsprøve i leseferdigheit og i talforståing og rekneferdigheit. Ei kartleggingsprøve i leseferdigheit for 1. steget og ei frivillig kartleggingsprøve i talforståing og rekneferdigheit for 3. steget vart gjennomførte for første gong våren 2009. Hausten 2009 skal elevane på Vg1 ta ei kartleggingsprøve i rekning.

Føremålet med kartleggingsprøver er at læraren skal få oversikt over kven av elevane som har behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging. Kartleggingsprøvene inneheld flest enkle oppgåver, slik at dei gjev god informasjon om dei svakaste elevane.

På bakgrunn av eit nasjonalt representativt utval av elevresultat kjem ein fram til ei kritisk grense, som gjev grunn til uro. Denne grensa blir fastsett på grunnlag av dei 20–25 prosent svakaste elevresultata, men bør ikkje tolkast absolutt. Prøveresultata må altså supplerast med det lærarane veit om elevane frå før, og det elevane har fått opplæring i. Ein analyse som er gjennomført av Dansk Clearinghouse, viser at det er det arbeidet som blir gjort lokalt i etterkant av prøver, som har størst effekt for læringa til elevane. Det er viktig at lærarar forstår korleis resultata frå prøver kan brukast konstruktivt i den daglege undervisninga (Nordenbo mfl. 2009). For kvar kartleggingsprøve er det utarbeidd rettleiingsmateriell som forklarar korleis læraren kan tolke resultata, og som gjev tips til korleis læraren kan følgje opp dei elevane som har behov for det.

Medan føremålet med kartleggingsprøvene er å gje informasjon til lærarane om kven av elevane som treng ekstra oppfølging, er føremålet med dei nasjonale prøvene todelt. For det første skal desse prøvene gje informasjon til skulen og skuleeigaren om ein har lykkast i å utvikle dei grunnleggjande ferdigheitene til elevane. For det andre skal dei gje læraren informasjon om ferdigheitene til elevane, med tanke på at dette kan brukast som grunnlag for tilpassa opplæring på 5. og 8. steget. Prøvene i lesing og rekning er ikkje prøver i fag, men i grunnleggjande ferdigheiter på tvers av fag. Desse prøvene tek difor ikkje utgangspunkt i kompetansemåla i norsk og matematikk, men lesing og rekning som ferdigheit. Prøvene i lesing på engelsk skil seg ut ved at dei tek utgangspunkt i kompetansemål i faget engelsk. Dei måler ikkje heile den engelskfaglege kompetansen, men ferdigheitene til elevane i lesing på engelsk. Informa-

sjonen frå prøvene blir presentert ved hjelp av ein skala med ulike meistringsnivå som seier noko generelt om ferdigheitene til gruppa av elevar på kvart nivå.

Dei siste åra har dei nasjonale prøvene fått mykje omtale i media, mellom anna fordi resultatane har vore nytta til å rangere skular, utan at det er i tråd med intensjonane med desse prøvene. Medieomtalen om gjennomføringa av nasjonale prøver 2008 viser at oppfatningane om nytteverdien av dei har endra seg frå tidlegare år. Nasjonale prøver har fått meir positiv omtale i media i 2008 enn i 2007. Dette kan henge saman med at dei har vorte ein del av det lokale vurderingsarbeidet ved skulane. I analysen av TIMSS-undersøkinga 2007 nemner forskarane at innføringa av nasjonale prøver kan ha ført til at merkemda har vorte retta mot nytteverdien av vurdering, og til at vurdering har vorte meir tematisert og debattert på den einskilte skulen (Grønmo og Onstad 2008).

## 6.2 Internasjonale tendensar

Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* peikar på at det er behov for meir kunnskap om læringsfremjande vurdering, om samanhengen mellom vurderingspraksis på den eine sida og læringsutbyte på den andre sida. Meldinga understrekar at praksisen til lærarane bør vere i tråd med kunnskap og forskning om kva som verkar og ikkje verkar.

Mange land kan vise til langt meir forskning på vurderingsfeltet enn Noreg. I England er det gjennomført fleire forskingsprosjekt og studier dei siste 10 åra omkring samanhengen mellom vurdering og læring. Forskargruppa *Assessment Reform Group* (ARG) har vore sentral i dette arbeidet. I 1998 publiserte to forskarar i denne gruppa, Paul Black og Dylan Wiliam ein artikkel som tek for seg kva for konsekvensar vurderinga har i skulen. Denne artikkelen vart skriven om til eit hefte for lærarar med tittelen *Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. Arbeidet førte til eit forskingsprosjekt i 1999 som var finansiert av den engelske staten.

### Vurdering for læring

Funn frå forskingsarbeidet til Assessment Reform Group har vist at vurdering kan ha både positive og negative konsekvensar for elevens læring. Dersom resultat og karakterar blir nytta til å fremje konkurranse i skulen, kan det gå ut over lærelysta til elevane. Dersom elevar får tilbakemeldingar som seier noko om kvar dei er, og kvar dei skal i læringsprosessen, kan det betre motivasjonen deira til å lære. Det gjeld særleg dei svakaste elevane (Black og Wiliam 1998). Tydelege læringsmål, konstruktive tilbakemeldingar som peikar på kva elevane kan gjere for å forbetre seg, og dessutan elevmedverknad, er element som blir trekte fram som viktige for læring. Andre omfattande forskingsprosjekt viser dei same tendensane (Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008).

På bakgrunn av funn frå forskinga til Assessment Reform Group publiserte OECD i 2005 ei bok som handla om vurdering for læring. Boka viste til skular i Canada, Danmark, Finland, Italia,

New Zealand, Queensland i Australia, England og Skottland som har arbeidd systematisk med læringsfremjande vurderingspraksis på ungdomssteget (OECD 2005).

I dette kapittelet er England og Skottland nytta som døme på land som har arbeidd med vurdering for læring over tid. I begge landa er det sett i verk nasjonale strategiar for å styrkje vurderingspraksisen til lærarane.

### Assessing Pupils Progress i England

I England har det vore mykje fokus på prøver og kartleggingar av resultatane til elevane sidan tidleg på 1980-talet. Resultatane har ein brukt til å gjere skular, lærarar og elevar meir ansvarlege. Ein har òg brukt dei til å rangere skular (Stobart 2008).

I 2002 publiserte utdanningsstyresmaktene (Qualifications and Curriculum Authorities) ei rettleiing, utarbeidd av Assessment Reform Group, som peika på ti forskingsbaserte prinsipp for korleis vurdering kan brukast som reiskap for læring i undervisninga. Rettleiinga var meint som hjelp for lærarar, men skulle òg vere til hjelp for lokale og sentrale styresmakter, lærarstudentar og forskarar (ARG 2002, OECD 2005).

Hausten 2008 innførte engelske styresmakter ein ny nasjonal strategi, *Assessing Pupils Progress* (APP), som skulle forsterke det læringsfremjande føremålet med vurderinga. Denne satsinga legg vekt på å kartleggje og vurdere elevane undervegs for å kunne tilpasse opplæringa. Informasjon frå dei nasjonale prøvene skal vere ein del av denne prosessen.

APP-strategien skal styrkje vurderingskompetansen til lærarane ved at dei skal:

- Bruke informasjon om sterke sider og utfordringar hos elevane for å forbetre opplæringa og læringa og utviklinga til elevane
- Utføre pålitelege vurderingar som er relaterte til nasjonale standard som byggjer på eit breitt omfang av bevis
- Kartleggje progresjonen og utviklinga til elevane

I alle faga i den nasjonale læreplanen er kriterier for å vurdere utviklinga til eleven formidla gjennom beskrivingar av kompetanse på åtte nivå. Desse standardane skal gjere sitt til at lærarar, elevar og foreldre eller føresette kan sjå kvar elevane er i forhold til nivået som er venta for deira alder (QCA 2009).

Strategien har som mål å styrkje vurderingskompetansen til lærarane ved å leggje vekt på at vurdering er ein del av den daglege undervisninga og skal medverke til å fremje læringa til elevane. Dette er i tråd med tilrådingane frå Assessment Reform Group om at ein må sjå vurdering i samheng med den daglege klasseromsundervisninga (ARG 2002).

### Assessment is for learning i Skottland

På bakgrunn av arbeidet til Assessment Reform Group i England, initierte det skotske utdanningsdepartementet ei landsomfattande undersøking i 1999.

Denne undersøkinga, som involverte alle partar i utdannings-systemet, viste at det var behov for endringar særleg på tre område:

- 1 Behov for betre forståing av korleis ein kan gjere vurdering til ein del av den daglege læringa og undervisninga i klasserommet
- 2 Behov for å revurdere forholdet mellom vurdering for læring og vurdering som ein reiskap for ansvarleggjering
- 3 Behov for dokumentasjon av kompetansen til eleven på ein måte som held oppe fokuset på læring

Som ei følgje av dette vart det teke politisk initiativ til å utvikle eit samanhengande vurderingssystem med fokus på vurdering for læring. Det er bakgrunnen for at Skottland i dag opererer med ei nasjonal satsing: *Assessment is for learning* (AifL) det vil seie at vurdering skal vere ein del av læringa (OECD 2005).

Programmet er no inne i sitt åttande år. Alle skular i Skottland har vore med eller har fått tilbod om å vere med i programmet. Skulane er med i programmet i eitt år og kan søkje om å få vere med eitt år til.

#### **Assessment is for learning (AifL):**

AifL legg vekt på tre former for vurdering:

- *Vurdering for læring* er den daglege undervegsvurderinga i klasserommet, som har som føremål å fremje læring.
- *Vurdering som læring* handlar om at elevar bruker vurdering som reiskap til å lære om korleis dei lærer.
- *Vurdering av læring* handlar om å gje ei rettferdig vurdering av kompetansen til elevane i forhold til nasjonale kriterium og kjenneteikn på måloppnåing

AifL har ført til endringar i vurderingspraksisen og vurderingskulturen i Skottland. Det finst stadig meir data som viser at endringar i vurderingspraksisen har auka motivasjonen både hos lærarar og elevar og auka måloppnåinga for elevane. Ein AifL-skule må oppfylle ti kvalitetskriterium for god vurderingspraksis. Desse kriteria bruker lærarane og skuleleiarane i vurderingsarbeidet. Ein AifL-skule er ein skule der alle lærer i fellesskap (Hutchinson og Hayward 2005).

Dei internasjonale tendensane med vurdering for læring kan ein sjå i lys av at fleire engelskspråklege land dei siste 20 år har hatt stort fokus på resultat og ansvarleggjering i skulen. Resultata har i dei fleste tilfella heller vore nytta til å rangere skular og elevar enn til å gje grunnlag for tilpassa opplæring. Dette har ofte oppmuntra ein «teach to the test»-mentalitet hos elevar og lærarar, og gått ut over den læringsfremjande undervegsvurderinga (Black og Wiliam 1998, Stobart 2008). «Teach to the test» vil seie at lærarar underviser berre det elevane blir vurderte i. Tendensane i England og Skottland står i kontrast til vurderingskulturen i Noreg, der ansvarleggjering av resultat har spela ei mindre rolle enn i disse landa dei siste åra.

### **6.3 Undervegsvurdering i fag**

For å styrkje arbeidet med læringsfremjande undervegsvurdering i opplæringa har Utdanningsdirektoratet utarbeidd ein brosjyre om undervegsvurdering i fag. Denne brosjyren er meint som informasjon og som grunnlag for diskusjon om praksisen på eigen skule. Innhaldet i brosjyren er i tråd med internasjonal forskning (Black og Wiliam 1998, Sadler 1989, Hattie og Timperly 2007), som peikar på fire prinsipp for læringsfremjande vurdering.

Føresetnadene for læring kan auke dersom elevane:

- forstår kva dei skal lære, og kva som er venta av dei
- får tilbakemeldingar som fortel dei om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om korleis dei kan forbetre seg
- er involverte i sitt eige læringsarbeid, mellom anna ved å vurdere eige arbeid og eiga utvikling

Desse fire prinsippa krev at det blir sett fokus på vurderingskompetansen til lærarane, tydelege mål, konstruktive tilbakemeldingar og elevmedverknad i vurderingsarbeidet.

#### **Fokus på vurderingskompetansen til lærarane**

Dansk Clearinghouse gjennomførte på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet i 2008 ei systematisk kunnskapsoversikt over kva for kompetansar hos lærarar som fører til læring hos barn og unge. Kort oppsummert viser dei utvalde studia at utover den akademiske innsikta til læraren i undervisningsfaga er det tre kompetansar som er viktige for læringa til elevane:

- **Didaktikkompetanse:** Høgt fagleg nivå kombinert med evne til å formidle faget
- **Regelleiingskompetanse:** Tydeleg leiing av undervisningsarbeidet og evne til å gje elevane ansvaret for å halde oppe og forme ut reglar
- **Relasjonskompetanse:** Elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta omsyn til ulike føresetnader hos elevane

Rapporten peikar òg på at læringa til elevane kan auke når læraren har klare mål og eksplitt formulerte reglar for undervisninga, og dessutan er ein synleg leiar. Samtidig er det viktig for læringsutbytet at læraren støttar og motiverer elevane (Nordenbo mfl. 2008).

Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen* legg vekt på funn frå rapporten til Dansk Clearinghouse, og peikar på vurderingspraksisen til lærarane som viktig for læring. Meldinga understrekar at det er viktig at lærarar utviklar og kommuniserer tydelege mål for undervisninga og kjenneteikn på måloppnåing, legg til rette for eigenvurdering hos elevane og gjev tilbakemeldingar som elevane kan lære av.

I tråd med nye krav til læraren har Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med til saman ti universitet og høgskular, arbeidd med å utvikle etterutdanningar for lærarar der elevvurdering er eitt av fem prioriterte område. Etterutdanningstilbodet skal vere

praksisnært for deltakarane og leggje vekt på undervegsvurdering, med særleg fokus på vurdering for læring. I forbindelse med dette tilbudet vil det bli utarbeidd materiell som lærarar kan bruke i sitt arbeid med elevvurdering. Tilbodet blir sett i verk frå hausten 2009.

### Tydelege mål og kjenneteikn på måloppnåing

Resultat frå evalueringa av prosjektet Bedre vurderingspraksis tyder på at stadig fleire lærarar i 2008 nytta dei utprøvde kjenneteikna på måloppnåing i sitt eige vurderingsarbeid. I gjennomsnitt svarar 70 prosent av lærarane at dei har teke i bruk kjenneteikna i kommunikasjonen om vurdering med elevane. Dei tilsvarende tala i den første spørjeundersøkinga som vart gjennomført, var ca. 35 prosent. Her vart det registrert skilnader mellom stega: 81 prosent av lærarane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring svara positivt på dette spørsmålet, medan tilsvarende tal for lærarane på barnesteget var 63 prosent (Thronsen mfl. 2009).

Erfaringar frå utprøvinga tyder på at elevane på 10. steget ved deltakarskulane oftare enn elevar som ikkje har vore med i prosjektet, opplever at læraren har snakka med dei om kva som krevst for å oppnå dei ulike karakterane i dei einskilde faga. Medan 80 prosent av prosjektelevane er svært einige eller einige i at læraren har snakka med dei om dette, gjeld det 60 prosent av kontrollgruppeelevane. Også på spørsmålet om elevane har kjennskap til kva som skal til for å få dei ulike karakterane, er det større tilslutning mellom prosjektelevane enn i kontrollgruppa (79 prosent mot 65 prosent). Dette kan tyde på at prosjektet har hatt ein effekt i positiv retning når det gjeld kjennskap til kva som ligg i karakterane, og kva som skal til for å oppnå dei hos elevar på 10. steget (upubliserde funn fra Thronsen mfl. 2009).

Elevundersøkinga 2008 stilte tre spørsmål som er klassifiserte som kunnskap om mål. Spørsmåla galdt om elevane visste kva dei skulle lære i dei ulike faga, om læraren hadde snakka om kva som vart kravt for å oppnå ulike karakterar, og om elevane hadde kjennskap til kompetansemåla i læreplanen. Dersom ein slår saman svara *i mange fag og i alle eller dei fleste faga*, visste 71 prosent av elevane kva dei skulle lære, 51 prosent kjende karakterkrava, og 38 prosent kjende kompetansemåla. Resten av elevane kjende måla og krava i berre nokre eller få fag. Det har vore peika på i tidlegare analysar av Elevundersøkinga at skulen her har ei utfordring (Skaar mfl. 2008a).

I analysen av Elevundersøkinga 2008 fann forskarane positive samanhengar mellom motivasjon og innsats hos elevane på den eine sida og kunnskap om mål, tilhørrelse og vurdering av lærarane på den andre sida (Skaar mfl. 2008a). Dette er i samsvar med internasjonale analysar og forskning som peikar på at tydelege mål er relevant for å skape gode læringsfremjande vurderingsprosessar (Black mfl. 2006, Hattie og Timperly 2007 Nordenbo mfl. 2008).

I dag blir det ikkje gjort nokon nasjonal analyse av svara i Lærlingundersøkinga. Årsaka er både låg svarprosent i dei fylka

som bruker undersøkinga, og at ein del fylke ikkje nyttar seg av henne. Svarprosenten i dei seks fylka som fekk inn svar, varierte frå 7 til 40 prosent og varierer òg mykje frå fag til fag. Svarprosentar mellom 50 og 75 må brukast svært varsamt, men kan vise tendensar i materialet. Sjå meir om dette i kapittel 4 om brukarundersøkingar.

I Nord-Trøndelag har faget helse- og sosialfag fått ein svarprosent på 54 på Lærlingundersøkinga og ein svarprosent på 51 på Instruktørundersøkinga. 35 prosent av lærlingane i dette faget svara at dei *i svært stor* eller *i stor grad* får informasjon om måla i læreplanen. Instruktørundersøkinga frå det same faget viser at 65 prosent av instruktørane meiner at dei *i svært stor* eller *i stor grad* gjev lærlingane informasjon om måla i læreplanen. Vidare seier 43 prosent av lærlingane at dei *i svært stor* eller *i stor grad* får informasjon om kva kriterium dei blir vurderte etter. Instruktørundersøkinga viser at 68 prosent av instruktørane meiner at dei *i svært stor* eller *i stor grad* gjev lærlingane informasjon om kva kriterium dei blir vurderte etter. Desse funna tyder på at det er eit relativt stort språk mellom korleis instruktørane meiner dei informerer om måla i læreplanen, og korleis lærlingane opplever dette (Skaar mfl. 2008b).

### Tilbakemeldingar og rettleiing

I evalueringa av prosjektet Bedre vurderingspraksis svarar over 80 prosent av lærarane i grunnskulen og i vidaregåande opplæring at kjenneteikn på måloppnåing kan medverke til meir fagleg relevante tilbakemeldingar til elevane (Thronsen mfl. 2009).

Tilbakemeldingar kan brukast mellom anna for å gje elevane svar på følgjende:

- 1 *Kvar skal eg?* Dette kan ein gje tilbakemelding på ved å vise til tydelege mål og kriterium for å vise veg.
- 2 *Kvar er eg i læringsprosessen?* Dette er tilbakemeldingar som viser kvar eleven står i forhold til måla som skal nåes.
- 3 *Kva er neste steg?* Dette er tilbakemeldingar som viser kva eleven kan gjøre for å forbedre seg. Slike tilbakemeldingar kan kallas *framovermeldingar* («feedforward») (Hattie og Timperly 2007).

Det siste punktet som handlar om framovermeldingar, har størst effekt for læringa til elevane (Hattie og Timperly 2007).

Undersøkingar har vist at karakterar utan kommentarar ikkje støttar læringa til elevane like mykje som beskrivande tilbakemeldingar som blir relaterte til kvar elevane er i læringsprosessen. Eit stort fokus på karakterar og resultat i undervisninga kan dessutan gå ut over den indre motivasjonen for å lære (Black mfl. 2006, Deci mfl. 1999).

I kapittel 3 og kapittel 4 i forskrifta til opplæringslova er det presisert at karakterar undervegs skal supplerast med grunngeving og rettleiing om korleis eleven kan bli betre i faget. Tilbakemeldingane skal vere relaterte til kompetansemål og peike framover mot den kompetansen eleven skal utvikle.

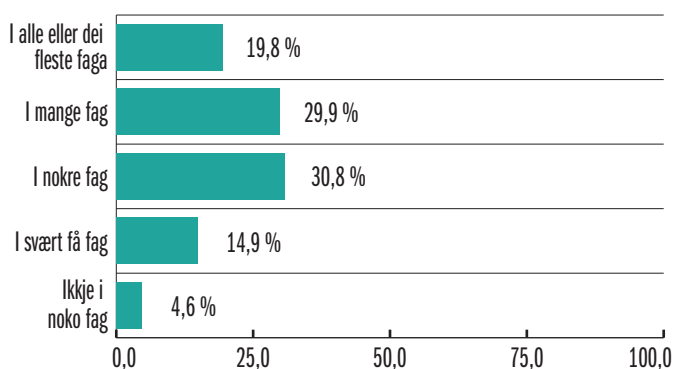
I prosjektet Bedre vurderingspraksis er nesten alle lærarane (ca. 96 prosent) svært einige eller einige i at dei fortel den ein-skilde eleven kva han eller ho skal gjere for å bli betre i faget, og kva eleven meistrar. Det gjeld lærarar på alle steg. I spørsmålet om læraren fortel elevane kva som krevst for å oppnå ulike gradar av måloppnåing, er denne delen framleis høg (96 prosent) for lærarane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring, medan færre (60 prosent) på barnesteget seier dei gjer det (Thronsdén mfl. 2009).

Svara frå spørjeundersøkingane i Bedre vurderingspraksis tyder på at det ikkje er samsvar mellom korleis lærarane ser sin eigen vurderingspraksis, og korleis elevane oppfattar det. Om lag halvparten av elevane som har vore med, seier at dei veit godt kva dei må gjere for å bli betre i faga som inngår i prosjektet. I grunnskulen dreiar det seg om norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse, medan elevane i vidaregåande opplæring vart bedne om å sjå det i forhold til norsk og matematikk. Det viser seg at den delen av elevane som svarar *ja*, i alle faga, varierer noko frå steg til stega. Tilslutninga er størst på barnesteget (59 prosent) og lågast på ungdomssteget (46 prosent). I vidaregåande opplæring seier 51 prosent av elevane at dei veit kva dei må gjere for å bli betre i faga (Thronsdén mfl. 2009).

Funna frå Bedre vurderingspraksis er i samsvar med funn frå Elevundersøkinga 2008, der elevar på 7. steget, 10. steget og VK2 svara på spørsmål om lærarane fortel kva dei bør gjere for å bli betre i faga, jf. figur 6.1 og figur 6.2, og kor ofte lærarane fortel dei kva dei bør gjere for å bli betre i faga, jf. figur 6.3 og figur 6.4. (VK2 er det tredje året i vidaregåande opplæring etter Reform 94, og svarar til Vg3 i dag.)

Figur 6.1 viser at det er flest elevar (30,8 prosent) som opplever at lærarane i nokre fag fortel kva dei skal gjere for å bli betre i faga. 19,8 prosent av elevane svarar at det gjeld i alle eller dei fleste faga, og 29,9 prosent at det gjeld i mange fag. Endeleg er det 19,5 prosent av elevane som anten i svært få fag eller ikkje i noko fag opplever at lærarane fortel kva dei skal gjere for å bli betre i faga. Det utgjer om lag 60 000 elevar (Skaar mfl. 2008a). Desse resultatane viser at det framleis er

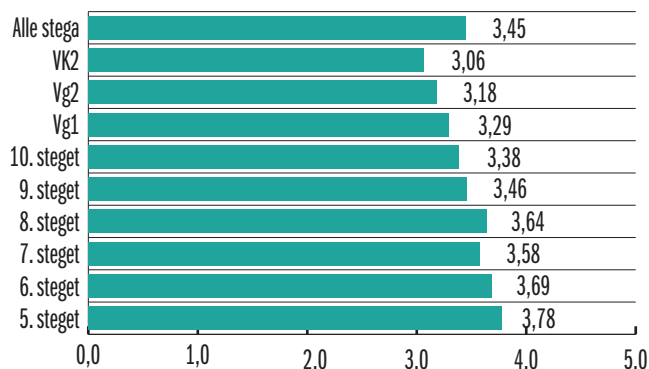
**Figur 6.1: Fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Prosent.**



Kjelde: Skaar mfl. 2008a

mange lærarar som ikkje gjev elevane framovermeldingar som kan styrkje læringa deira.

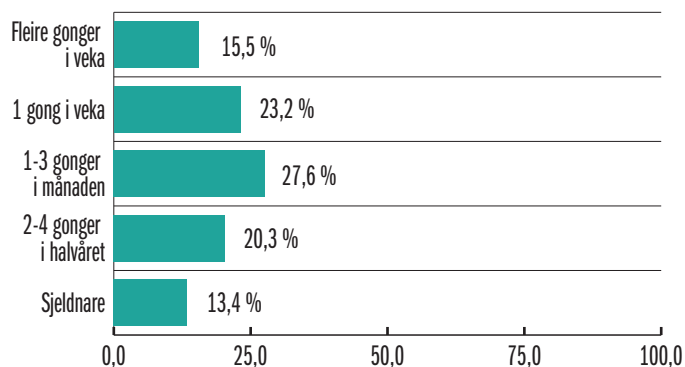
**Figur 6.2: Fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Årssteg.**



Kjelde: Skaar mfl. 2008a

I figur 6.2 kjem det fram at opplevinga til elevane av at lærarane fortel dei kva dei skal gjere for å bli betre i faga, er høgast på 5. steget og minkar opp mot vidaregåande opplæring til og med VK2.

**Figur 6.3: Kor ofte fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Prosent.**

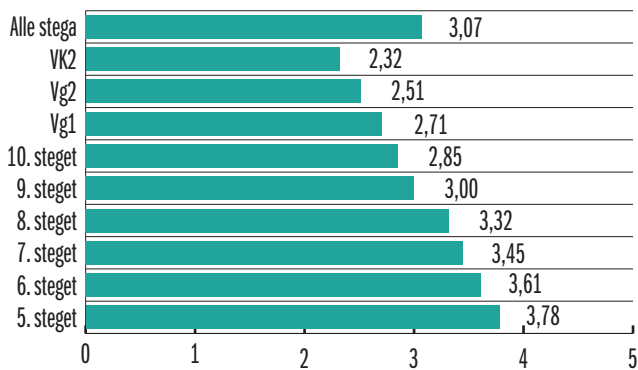


Kjelde: Skaar mfl. 2008a

Figur 6.3 viser at over halvparten av elevane får fortalt kva dei bør gjere for å bli betre i faga, 1-3 gonger i månaden eller sjeldnare. Forsking viser at ein bør gje fagleg relevante tilbakemeldingar ofte undervegs i opplæringa, slik at elevane får høve til å justere arbeidet og sine egne læringsstrategiar (Black mfl. 2006, Popham 2008).

Opplevinga av kor ofte lærarane fortel elevane kva dei skal gjere for å bli betre i faga, varierer svært mykje frå steg til steg.

**Figur 6.4: Kor ofte fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Årssteg.**



Kjelde: Skaar mfl. 2008a

Figur 6.4. viser at gjennomsnittet for alle stega er 3,07. Det tyder at elevane opplever at lærarane éin til tre gonger i månaden fortel elevane kva dei skal gjere for å bli betre i faga. Den høgaste skåren ser vi på 5. steget (3,78), som i gjennomsnitt opplever at lærarane fortel dette éin gong i veka. Den lågaste skåren ser vi på VK2 (2,32). I gjennomsnitt svarar elevane der at lærarane to til fire gonger i halvåret fortel dei kva dei skal gjere for å bli betre i faga. Vi ser at gjennomsnittsverdien for korleis elevane opplever fagleg rettleiing, minkar mykje frå 5. steget til VK2 (Skaar mfl. 2008a). Dette er i tråd med erfaringane frå Bedre vurderingspraksis (Thronsen mfl. 2009).

I analysen av Elevundersøkinga 2008 er opplevinga til elevane av kor ofte lærarane fortel dei kva dei skal gjere for å bli betre i faga, lik i åra 2008 og 2007 (Skaar mfl. 2008a). Den internasjonale studien *Trends in International Mathematics and Science Study 2007* (TIMSS) viser likevel at det er framgang frå 2003 når det gjeld tilbakemeldingar på lekser. TIMSS

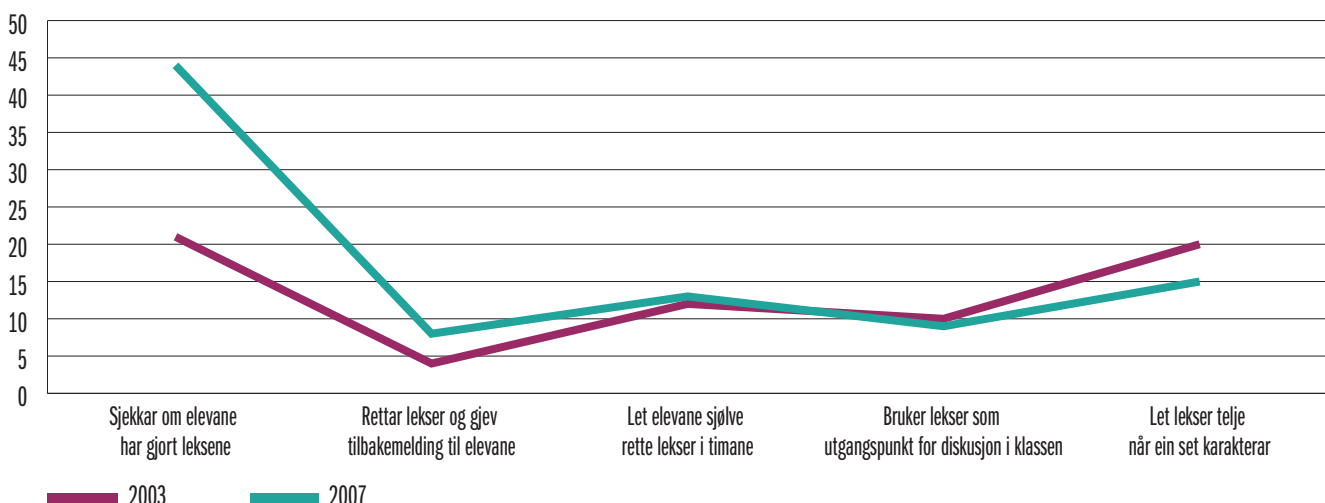
2003-rapporten dokumenterte at norske matematikklærarar på 8. steget gav lekser i like stor grad som lærarar i andre land gjorde, men her i landet følgde lærarane langt mindre opp med kontrollar og tilbakemeldingar til elevane (Grønmo og Onstad 2008).

Figur 6.5 viser kor mange prosent av lærarane som svarar at aktivitetane går føre seg i om lag halvparten av timane eller oftare. Av figuren kjem det fram at det har vore ein markert auke i talet på matematikklærarar som svarar at dei følgjer opp leksene ved å kontrollere at elevane har gjort dei, og det har vore ein moderat auke i prosentdelen som svarar at dei rettar leksene. Det kan altså verke som om lærarane har teke alvorleg signala i TIMSS 2003-rapporten om svak oppfølging av lekser. Forskarane hevdar at når ein ser betre oppfølging av lekser i samanheng med større vektlegging av vurdering, på skule- og klasseromsnivå, synest det systematiske læringsarbeidet i klasserommet å ha vorte betre (Grønmo og Onstad 2008).

### Elevmedverknad i vurderingsarbeidet

Fleire internasjonale studiar trekkjer fram elevmedverknad i vurderingsarbeidet som viktig for læring (Black mfl. 2006, Nordenbo mfl. 2008). Med elevmedverknad er det her meint den reelle moglegheita elevar har til å påverke dei vala som gjeld læringa og den faglege utviklinga deira. Eigenvurdering er eit døme på ein metode som gjev elevane oversikt over sin eigen faglige utvikling. Eigenvurdering kan styrke elevanes læring (Black og William 1998). Når elevane underviser og gjer tilbakemeldingar til kvarandre, ser det òg ut til å auke læringa deira (Nordenbo mfl. 2008). Eigenvurdering er nedfelt i forskrifta til opplæringslova (§ 3-4, § 4-5). *Prinsipp for opplæring* (KD 2006b) legg vekt på eit læringsmiljø som gjev rom for samarbeid, dialog og demokratiske prosessar. Funn frå følgjeforskinga til Betre vurderingspraksis og analysen av Elevundersøkinga 2008 viser at elevmedverknad har eit forbedringspotensiale i skulen.

**Figur 6.5: Bruk av lekser i matematikk 8. årssteget. Prosent.**



Kjelde: Grønmo og Onstad 2008



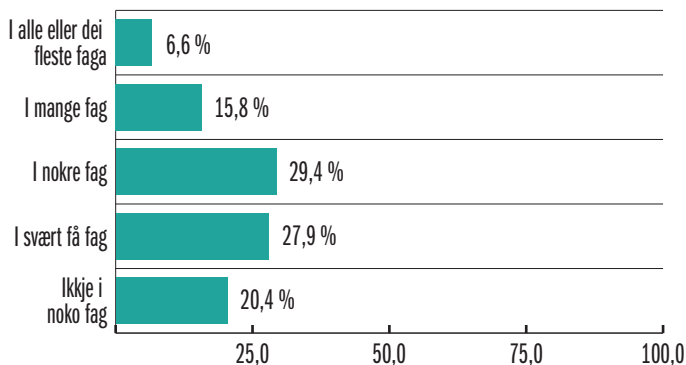
**Tabell 6.1: Deltakinga til elevane i vurderinga. Prosent.**

	Barnesteget	Ungdomssteget	Vidaregåande opplæring
Lærarane spør meg korleis eg vurderer mitt eige arbeid i faga som er nemnde ovanfor	61	40	35
Lærarane spør om eg har framlegg til korleis eg bør arbeide for å bli betre i desse faga	74	47	49
Lærarane ber meg vurdere mitt eige arbeid i forhold til kompetansemåla i læreplanen	64	40	37
Lærarane ber elevane vurdere skulearbeidet til kvarandre	54	39	30
Lærarane lét elevane vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet skal vurderast.	50	36	31

Kjelde: Throndsen mfl. 2009

Tabell 6.1. viser kor mange prosent av elevane frå prosjekt Bedre vurderingspraksis som er svært einige og einige i påstandar om deltaking i vurderingsarbeidet. Funna tyder på at elevane på barnesteget blir meir involverte i vurderinga enn eldre elevar. Denne tendensen er gjennomgåande og gjeld alle utsegnene som elevane skulle ta stilling til. Når ein samanliknar med kontrollgruppeelevane på 7. og 10. steget, finn ein same tendensen der. Den delen av elevane som er svært einige eller einige, er ofte større i kontrollgruppa. På dette området ser det difor ikkje ut til at prosjektet har hatt nokon målbar effekt så langt.

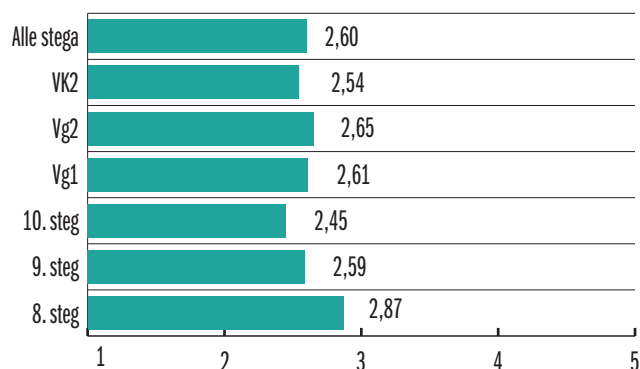
Funn frå prosjektet Bedre vurderingspraksis er i tråd med analysen av Elevundersøkinga 2008; begge viser at mykje kan bli betre når det gjeld medråderett for elevane i vurderingsarbeidet.

**Figur 6.6: Får du vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet ditt skal vurderast? Prosent.**

Kjelde: Skaar mfl. 2008a

Figur 6.6 viser at berre 6,6 prosent av elevane i alle eller dei fleste faga får vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet deira skal vurderast. I overkant av 20 prosent svarar at dei ikkje får høve til det i nokre fag. Svara frå Elevundersøkinga i 2008 viser at det er eit forbettringspotensial på dette området, og at det ikkje er nokon signifikant framgang frå analysen av Elevundersøkinga i 2007 (Danielsen mfl. 2007).

Figur 6.7. viser skilnadene mellom årsstega når det gjeld om elevane får vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet blir vurdert. Nesten alle resultatata tyder på at elevane i nokre fag får vere med på å bestemme dette. Den høgaste skåren ser vi på 8. steget (2,87). Den lågaste skåren

**Figur 6.7: Får du vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet ditt skal vurderast? Årssteg.**

Kjelde: Skaar mfl. 2008a

er på 10. steget (2,45). 10. steget er det einaste steget som skårar under 2,50, og der elevane i svært få fag får vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet deira skal vurderast (Skaar mfl. 2008a).

I Elevundersøkinga 2008 vart også dette spørsmålet stilt: *Spør lærarane korleis du sjølv vurderer ditt eige skulearbeid?* 24 prosent av elevane svarar at lærarane spør om vurderinga deira i alle eller dei fleste fag og i mange fag. Men 46 prosent meiner at lærarane utfordrar dei i svært få fag eller ikkje i noko fag.

I analysen av Elevundersøkinga 2008 har ein sett på samanhengen mellom medråderett og rettleiing. Ein har òg sett på samanhengen mellom medråderett og vurderinga til elevane av hjelp og støtte i undervisninga og tilpassing av undervisninga. Analysen konkluderer med at det er ein samanheng, slik at når det blir skåra høgt på medråderett, blir det òg skåra høgt på spørsmålet om rettleiing og på spørsmålet om korleis eleven vurderer hjelp og støtte i undervisninga og tilpassing av undervisninga. Analysen tolkar dette som at medråderett har fleire positive ringverknader (Skaar mfl. 2008a). Det er i tråd med anna forskning som viser at elevmedverknad har positiv effekt for læringa og utviklinga til elevane (Black mfl. 2006).

#### 6.4 På veg mot ei rettferdig sluttvurdering

Med utgangspunkt i målrelatert vurdering skal sluttvurderinga, slik som undervegsvurderinga, vurderast i forhold til kompetansemåla i læreplanen. Sluttvurdering er standpunktvurdering,

eksamensvurdering og vurdering til fag- og sveineprøver. Sluttvurdering omfattar òg vurdering til kompetanseprøve og realkompetansevurdering.

### Standpunktvurdering

Standpunktvurderinga skal gje informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutninga av grunnopplæringa og i fag i vidaregåande opplæring. Standpunktarakteren skal uttrykkje kor mykje eleven meistar i forhold til dei samla kompetansemåla i faget. Det tyder at det i dei fleste fag ikkje kan leggjast avgjerande vekt på ei einskild prøve. Ei prøve som måler berre deler av kompetansen til eleven i faget, er ikkje godt nok grunnlag for å vurdere eleven sin samla kompetanse i faget.

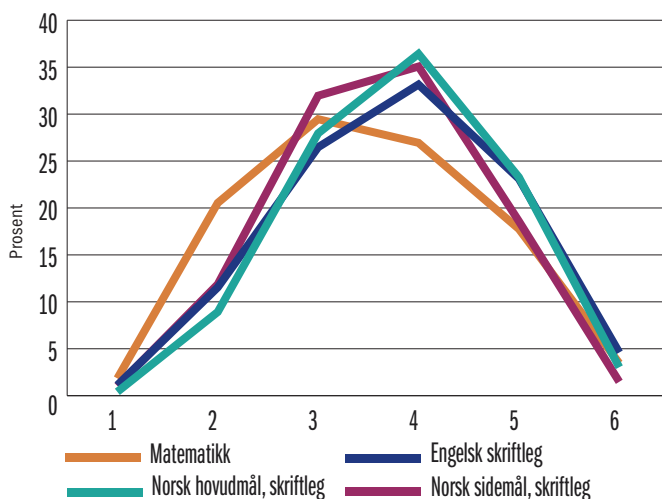
Som nemnt har undersøkingar og forskning vist at det er ulik praksis i standpunktvurderinga, og at like prestasjonar blir vurderte ulikt. Sidan det ikkje har vore ein felles standard for måloppnåing, har lærarane sett karakterar på ulike grunnlag, og mange har late innsats telje med i vurderinga i fag (Dale og Wærness 2006).

Erfaringar frå Bedre vurderingspraksis viser at heile seks av ti lærarar er einige i at innsats og aktivitet bør telje med i den faglege vurderinga. Desse resultatane kan tyde på at det trengst ei klargjering for at den faglege vurderinga skal bli i tråd med gjeldande regelverk (Thronsdén mfl. 2009). Følgjeforskinga viser at det er ein samanheng mellom oppfatninga som lærarane har av nyttefunksjonen til kjenneteikna, og synet deira på om innsatsen eller aktiviteten og interessa til elevane bør telje med i den faglege vurderinga. Det vil seie at på skular der lærarane meiner at innsatsen og interessa til elevane bør inngå i vurderinga av den faglege kompetansen til elevane, synest lærarane at arbeidet med kjenneteikn har vore mindre nyttig (Thronsdén mfl. 2009).

Det er òg andre faktorar som kan påverke standpunktvurderinga i fag. Analysar av samanhengen mellom skuleprestasjonane til elevane viser funn som kan tyde på at elevsamansetjinga når det gjeld den sosiale bakgrunnen til elevane, påverkar standpunktarakteren deira. Hægeland mfl. (2005) peikar på at det er ein tendens til at ein elev som har medelevar med ein fordelaktig sosial bakgrunn, får noko lågare standpunktarakter. Omvendt ser det ut til å vere noko lettare å få ein høgare standpunktarakter dersom ein har medelevar med ein mindre fordelaktig sosial bakgrunn. Dette er ikkje tilfelle for eksamenskarakterar. Forskarane har kome fram til dette ved å samanlikne standpunktarakterane til elevane med eksamenskarakterane deira. Analysane byggjer på data frå elevar i avgangskulla på 10. steget våren 2002 og 2003 (Hægeland mfl. 2005). Analysar av skuleresultat i 2007 viser den same tendensen (Gravaas mfl. 2008).

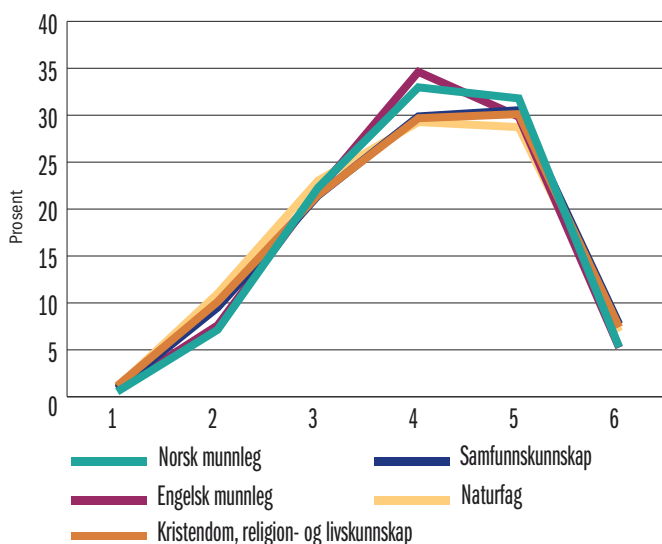
Karakterstatistikken frå 2008 viser at fordelinga av standpunktarakterane i ulike fag varierer i forhold til om det er mogleg å kome opp til skriftleg, munnleg eller ingen eksamen i faget.

**Figur 6.8: Standpunktarakterar i fag der elevane kan kome opp til skriftleg eksamen. 2008.**



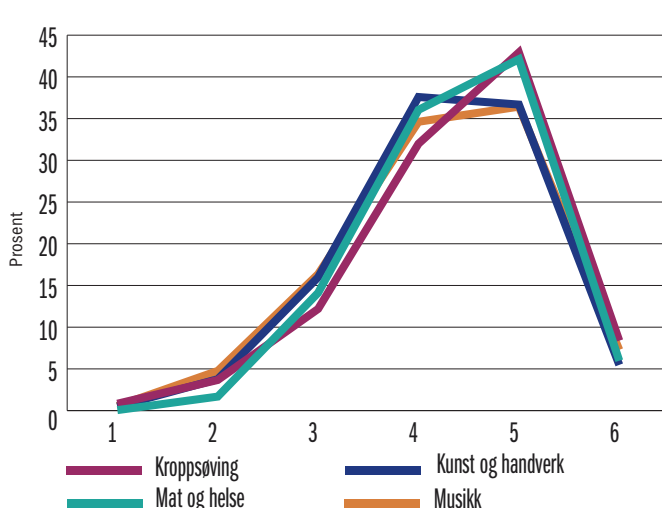
Kjelde: SSB

**Figur 6.9: Standpunktarakterar i fag der elevane kan kome opp til munnleg eksamen. 2008.**



Kjelde: SSB

**Figur 6.10: Standpunktarakterer i fag der det ikkje er eksamen i faget. 2008.**



Kjelde: SSB

Figur 6.8–6.10 viser korleis standpunktkarakterane fordeler seg i 2008. Faga er grupperte etter om det er skriftleg, munnleg eller inga avgangsprøve i faget.

Figurane viser at standpunktkarakterar i fag der ein del av elevane blir trekte ut til skriftleg eksamen, tilnærma følgjer normalfordelte kurver på nasjonalt nivå. Men i standpunkt-vurderinga i dei fleste fag med munnleg avgangsprøve oppnår langt fleire elevar karakterane 4 og 5. Også i fag utan avgangsprøve er det svært klar overvekt av 4 og 5 i karakterfordelinga. Karaktergjevinga til standpunkt i dei praktiske og estetiske faga kan vanskeleg spegle av kompetansen og ferdigheitene til elevane i faga når 75–85 prosent av elevane har høg måloppnåing (karakteren 4–6) i desse faga på nasjonalt nivå.

Kjenneteikn på måloppnåing og standarder kan vere avgjerande for ei påliteleg karaktersetjing og kan medverke til å fremje ei meir rettferdig sluttvurdering (ARG 2006, Wikström 2007). Erfaringar frå Bedre vurderingspraksis tyder på at lærarane synest kjenneteikna er nyttige i samband med karaktersetjinga. 9 av 10 lærarar seier i samband med prosjektet at dei er svært einige eller einige i at kjenneteikna

- klargjer kva som ligg i dei ulike karakterane
- fører til at ein vurderer på grunnlag av kriterium i samband med karaktersetjinga
- klargjer for elevane kva som ligg i dei ulike karakterane

Samanlikningar mellom årsstega viste svært små skilnader mellom lærarane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring på dette punktet (Thronsen mfl. 2009).

### Eksamensvurdering

Til sentralt gjevne eksamenar fastset Utdanningsdirektoratet korleis eksamen i det einskilde faget skal organiserast, korleis eksamensoppgåva skal vere, datoen for eksamen og korleis sensurordningane skal vere. Kommunen har ansvaret for gjennomføringa av alle lokale eksamenar. Faglæraren har plikt til å utarbeide framlegg til eksamensoppgåver. Eleven skal få vite kva fag han eller ho skal prøvast i, minimum 48 timar før eksamen.

Eksamensvurderinga skal ta utgangspunkt i prestasjonane til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanane. For at eksamen skal vere mogleg å gjennomføra på den tida elevane har til rådvelde, prøver eksamensoppgåvene færre kompetansemål i faget enn det som ligg til grunn for standpunkt-vurderinga.

Det er utarbeidd vurderingsrettleiingar med kjenneteikn på måloppnåing i dei fleste eksamensfaga. Rettleiingane inneheld døme på kjenneteikn som er knytte til dei ulike karakternivåa, men erstattar ikkje forskrifta til opplæringslova der føresegnene for individvurdering er omtala. Kjenneteikna skal gje sensorane rettleiing i kva som kjenneteiknar dei ulike karakternivåa, og dette kan fremje ein meir rettferdig vurderingspraksis i skulen. Vurderingsrettleiingane skal ha ein læringsfremjande effekt ved at lærarar kan formidle kjenneteikna til elevane før eksamen.

Eit anna tiltak som er sett i verk for å fremje ein rettferdig praksis for eksamensvurdering, er nasjonal sensorskolering i alle fag. Sensorskoleringane skal medverke til at sensorar tolkar omtalen av karakterane til sentralt gjevne eksamenar på same måten. Ein viktig del av kurset er gruppediskusjonar der sensorane diskuterer seg fram til eit felles grunnlag for vurdering av eksamensoppgåvene, med utgangspunkt i læreplanar, vurderingsrettleiingar, eksamensoppgåver og elevsvar.

### Fagprøver og sveineprøver

Sluttvurderinga i fag- og yrkesopplæringa er fagprøva eller sveineprøva. Dette er ei prøve der kandidaten planlegg eit arbeid, vel metodar, utfører, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og grunnlegg vala sine. Prøva fell difor i tre delar: ein planleggingsdel, ein gjennomføringsdel og ein dokumentasjonsdel. Alle delane skal telje med ved vurderinga.

Kunnskapen om vurdering og læring i fagopplæringa er mangelfull, og det er stort behov for meir forskning på dette området. Dette blir understreka i utgreiinga til Karlsenutvalet, NOU 2008: 18 *Fagopplæring for framtida*. Utvalet gjer difor framlegg om å styrkje forskinga på dette området. I rapporten heiter det at det er eit særleg behov for forskingsbasert kunnskap om læringsfremjande sider ved vurderingspraksisen i skule og lærebedrift, utvikling av vurderingskriterium, kvaliteten på arbeidet til prøvenemndene og korleis ein etablerer og held ved like faglege standardar, også på tvers av fag (KD 2008b).

Prosjektet *Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringa* vart initiert av Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet i 2000. Det omfatta nokre fag og fylkeskommunar, og vart avslutta hausten 2003. Intensjonen var å få til ei breiare vurdering som var meir i tråd med læreplanane enn det som var mogleg med dei ordinære prøvene. Forsøket gjekk ut på at lærlingane undervegs måtte ta fleire mindre prøver, som var bygde opp etter kriteria for fagprøven: planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og vurdering. Prøvene var tilpassa nivået og erfaringa til lærlingen. På denne måten fekk lærlingen trening og førebuing til fag- eller sveineprøva, samtidig som denne organiseringa av læringsarbeidet førte til meir refleksjon og medverknad i eigen læringsssituasjon. Dei mindre prøvene (minst éi kvart halvår) talde med, saman med ei sluttprøve som hadde noko mindre omfang enn ei ordinær fag- eller sveineprøve, når den endelege karakteren på fag- eller sveineprøva skulle fastsetjast (Havn og Buland 2003).

Med utgangspunkt i erfaringar frå dette forsøket har fylkeskommunane Hedmark, Oppland, Troms og Østfold samarbeidd om eit prosjekt som går under namnet *Vandreboka*. Det legg opp til ei systematisk arbeidsform gjennom heile den vidaregåande opplæringa i skule og bedrift. *Vandreboka* bruker mappevurdering som metodikk gjennom det fireårige løpet, og føremålet er å gjere elevane og lærlingane meir medvitne om deira eigne læringsstrategiar. Ein ser planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon av arbeidet til elevane og lærlingane i samanheng. Dette prosjektet kom i gang hausten

2004 og skal avsluttast våren 2009, med unntak for ei mindre gruppe som har eit halvt års lengre læretid.

### 6.5 Rolla til skuleleiaren og skuleeigaren i arbeidet med vurdering

Resultata frå evalueringa av Bedre vurderingspraksis viser at ei skuleleiing som engasjerer seg, er viktig i arbeidet med endringsprosessar i skulen. I spørjeundersøkingane seier lærarar ved skular der ein person i leiinga fungerer som prosjektleiar, at dei er meir fornøgde med arbeidet med kjenneteikn enn lærarar ved skular der skuleleiinga ikkje er så sterkt involvert (Thronsdén mfl. 2009).

#### Stortingsmelding nr. 31 (2007–2008)

##### Kvalitet i skolen:

Skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. For å kunne lede skolen i riktig retning, må rektor ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet. Rektor må kjenne til pedagogiske metoder og hva som kjennetegner effektiv undervisning av ulike elevgrupper, ha kunnskap om læreplanarbeid og elevvurdering og evne til å etablere og følge opp regler for orden og oppførsel.

Liknande funn har ein sett i programmet *Kunnskapsløftet – frå ord til handling*. I dette programmet har ein erfart at skuleleiinga gjennom systematisk oppfølging og rettleiing kan medverke til at lærarar utviklar vurderingskompetansen sin og blir tryggare i arbeidet med undervegs- og sluttvurdering. Skuleleiarane har ei nøkkelrolle i utviklings- og endringsarbeidet, og særleg viktig er rektor. Leiinga må vere aktiv, engasjert, tydeleg, synleg, involverande og uthaldande, og ha fokus på arbeidet og følgje det opp (Synnevig 2009).

Nye krav til vurdering i skulen set nye krav til kompetansen til skuleleiinga. Eitt tiltak som skal gjere sitt til å auke vurderingskompetansen til skuleleiarane, er den nasjonale rektorutdanninga, som kjem i gang frå hausten 2009. I samband med det er det utarbeidd eit fagleg rammeverk for skuleleiing, som òg omfattar vurderingskompetanse. Av fem nasjonalt definerte forventningar og kompetansekrav til rektorar er læringsresultat og læringsmiljø for elevane framheva som det

viktigaste hovudområdet. Dette området omfattar mellom anna innføring i nyare læringsteoriar, pedagogiske og didaktiske prosessar og vilkår for læring. Rektor skal dessutan gjennom utdanninga få kjennskap til og kunnskap om bruk av relevante verktøy for kvalitetsutvikling, vurdering, kartlegging, analyse, dokumentasjon og tolking av prøver, og kjennskap til undersøkingar om læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet 2008b).

Initiativet frå nasjonale utdanningsstyresmakter til ei nasjonal rektorutdanning skal medverke til å gje skuleeigarar ressursar, kompetanse og hjelp til å syte for god og relevant kompetanseutvikling for skuleleiarar. Ein ynskjer å støtte og hjelpe skuleeigarane, og ser rektorutdanninga som ein måte å konkretisere støtta på og gå inn i nye samarbeidsformer med skuleeigarane. Det vil vere avgjerande at leiaropplæringa ikkje undergrev eigaransvaret til kommunane, og at staten og kommunen samarbeider godt (KD 2007-2008).

Evalueringa av Bedre vurderingspraksis tyder på at oppfølginga til skuleeigaren har vore viktig for framdrifta i prosjektet. På spørsmål om rolla til skuleeigaren i prosjektet, rapporterer skuleeigarar at dei først og fremst har hatt ansvaret for å formidle informasjon frå Utdanningsdirektoratet vidare til prosjektskulane, motivere og følgje opp (97 prosent). Dei har òg hatt møte med leiinga på skulane, og har etablert kontakt med og koordinert samarbeidet med eit eksternt kompetansemiljø (84 prosent). Ut over dette svarar mange skuleeigarar (74 prosent) at dei har vore med i faglege diskusjonar på prosjektskulane, organisert samarbeid mellom prosjektskulane og vore aktive i arbeidet til skulen med prosjektet. Skuleleiarane vart òg bedne om å vurdere medverknaden til skuleeigaren i prosjektet. Av dei som har svara på dette spørsmålet, er 8 av 10 svært fornøgde eller fornøgde med skuleeigaren sin (Thronsdén mfl. 2009).

Forskarane fann òg at ved skular der lærarane er positive til nytteverdien av kjenneteikn på måloppnåing, er skuleleiaren fornøgd med engasjementet til skuleeigaren. Det var òg ein signifikant samanheng mellom den positive oppfatninga hos lærarane av nytten av å arbeide med kjenneteikn og det at skuleeigaren har hatt jamlege møte med lærarane og organisert samarbeid mellom prosjektskulane. Desse funna kan vere ein indikasjon på at engasjementet til skuleeigaren har hatt ein positiv innverknad på arbeidet med vurdering og kjenneteikn på den einskilde skulen (Thronsdén mfl. 2009).

# Referanser

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt/Sted
Arbeids- og inkluderingsdepartementet (AID)	2009	<i>Om grunnlaget for inntektsoppjørene 2009. Foreløpig hovedrapport, Det tekniske beregningsutvalget for inntektsoppjørene:</i> <a href="http://www.regjeringen.no/upload/AID/departementet/Rapport%20feb%202009.doc">http://www.regjeringen.no/upload/AID/departementet/Rapport%20feb%202009.doc</a>	Oslo
Assessment Reform Group (ARG)	2002	<i>Assessment for Learning: 10 Principles;</i> <a href="http://www.assessment-reform-group.org/publications.html">http://www.assessment-reform-group.org/publications.html</a> .	Newcastle Document Services, London
Assessment Reform Group (ARG)	2006	<i>The role of teachers in the assessment for learning:</i> <a href="http://www.assessment-reform-group.org/publications.html">http://www.assessment-reform-group.org/publications.html</a> .	Newcastle Document Services, London
Bachmann, Kari og Peder Haug	2006	<i>Forskning om tilpasset opplæring</i>	Høgskulen i Volda
Bakken, Anders	2008	<i>Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus?</i>	NOVA, Oslo
Bakken, Anders	2003	<i>Minoritetsspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet.</i> Rapport nr. 15/03.	NOVA, Oslo
Beck, Christian W. og Svein Egil Vestre	2008	<i>Foreldremeninger om skolen – en nasjonal undersøkelse blant foreldre med barn i grunnskolen.</i>	Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
Black, Paul og Dylan Wiliam	1998	<i>Inside the black box. Raising standards through classroom assessment.</i>	King's College, London
Black, Paul, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall og Dylan Wiliam	2006	<i>Assessment for Learning. Putting it into practice.</i>	Open University Press, Maidenhead
Bonesrønning, Hans og Jon Marius Vaag Iversen	2008	<i>Suksessfaktorer i grunnskolen. Analyse av nasjonale prøver 2007.</i> Rapport 05/08.	Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim
Bonesrønning, Hans, Lars-Erik Borge, Marianne Haraldsvik og Bjarne Strøm	2008	<i>Ressurser og resultater i grunnopplæringen: Forprosjekt.</i> Rapport nr. 4/08.	Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim
Borge, Lars Erik og Linn Renée Naper	2006	<i>Ressursbruk i grunnopplæringen.</i> Rapport nr. 1/06.	Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim
Bungum, Brita og Halvdan Haugsbakken	2008	<i>Mer tid – bedre skole?</i>	SINTEF, Trondheim
Byrhagen, Karen N., Torberg Falch og Bjarne Strøm	2006	<i>Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke.</i> Rapport nr. 08/06.	Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim
Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness	2006	<i>Vurdering og læring i en elevaktiv skole.</i>	Universitetsforlaget, Oslo
Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness	2003	<i>Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte.</i>	Cappelen Akademisk forlag, Oslo
Danielsen, Inger-Johanne, Karl Skaar og Einar Skaalvik	2007	<i>De viktige få – Analyse av Elevundersøkelsen 2007.</i>	Oxford Research, Kristiansand
Deci, Edward. L, Richard Koestner og Richard M. Ryan	1999	<i>A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation.</i> <i>Psychological Bulletin</i> 05/99.	APA ONLINE, Washington DC

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt/Sted
Daal, Victor van, Ragnar Gees Solheim, Nina Nøttaasen Gabrielsen og Anne Charlotte Begum	2007	<i>Norske elevers leseinnsett og leseferdigheter. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006.</i>	Lesenteret, Universitetet i Stavanger
Engh, Roar, Steven Dobson og Eli Kari Høihilder	2007	<i>Vurdering for læring.</i>	Universitetsforlaget, Oslo
Falch, Torberg og Per Tovmo	2007	<i>Ressursbruk i grunnopplæringen. Rapport nr. 01/07.</i>	Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim
Fekjær, Silje og Idunn Brekke	2007	<i>Ethnic differences in dropout and outcomes. An analysis of students in upper secondary schools in Norway. I Brekke (2008): Like muligheter? Betydning av etnisk bakgrunn for sysselsetting og inntekt.</i>	Universitetet i Oslo
Foreldrerådet for grunnopplæringen (FUG)	2009	<i>Visjon for samarbeid mellom skole og hjem;</i> <a href="http://www.fug.no">http://www.fug.no</a> .	FUG, Oslo
Frøseth, Mari Wigum, Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe	2008	<i>Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Rapport nr. 40/08.</i>	NIFU STEP, Oslo
Furre, Harald, Inger-Johanne Danielsen, Rune Stiberg-Jamt og Einar M. Skaalvik	2006	<i>Skolen sett fra innsiden. Analyse av den nasjonale undersøkelsen Elevundersøkelsen 2006.</i>	Oxford Research AS, Kristiansand
Gravaas, Bente Christine, Torbjørn Hægeland, Lars J. Kirkebøen og Kjartan Steffensen	2008	<i>Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skole i Norge. SSB-notat 2008.</i>	Statistisk sentralbyrå (SSB), Oslo - Kongsvinger
Grunnskolen informasjonssystem (GSI)	2008	<a href="http://www.wis.no/gsi/tallene/">http://www.wis.no/gsi/tallene/</a>	
Grøgaard, Jens, Håvard Helland og Jon Lauglo	2008	<i>Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen?</i> Rapport 45/2008	NIFU STEP, Oslo
Grønmo, Liv Sissel og Torgeir Onstad, red.	2009	<i>TIMSS 2007. Tegn til Bedring?. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag.</i>	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
Hagen, Anna og Torgeir Nyen	2009	<i>Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008</i>	FAFO, Oslo
Hansen, Tom	2009	<i>Undersøkelse om digitale læremidler 2009. Utført for Den Norske Forleggerforening.</i>	Synovate, Oslo
Hattie, John	2009	<i>Visible Learning. A synthesis of over 800 meta – Analyses Relating to Achievement.</i>	Routledge, New York
Hattie, John og Helen Timperley	2007	<i>The Power of Feedback. Review of Educational research. March 2007. Vol 77, No. 1.</i>	Sage, Washington DC
Haug, Peder	2004	<i>Resultat frå evalueringa av Reform 94.</i>	Norges forskningsråd, Oslo
Haugsbakken, Halvdan og Trond Buland	2007	<i>Leksehjelp – hjelp til dem som trenger det?</i>	SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim
Haugsbakken, Halvdan og Trond Buland	2009	<i>Leksehjelp – Ingen tryllestav.</i>	SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim
Haugstveit, Tove Brit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden	2006	<i>Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Rapport fra et KUPP prosjekt. Rapport nr. 5/06.</i>	Høgskolen i Hedemark, Hamar

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt/Sted
Hausstatter, Rune Sarromaaa, Thomas Nordahl og Terje Overland	2009	<i>I et rom i en skole i et samfunn.</i>	Høgskolen i Hedmark, Hamar
Havn, Vidar og Trond Buland	2003	<i>Underveis? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet Alternative vurderings- og prøveformer i fagopplæringen.</i>	SINTEF IFIM, Trondheim
Hutchinson, Carolyn og Louise Hayward	2005	<i>The journey so far: Assessment for Learning in Scotland, Curriculum Journal 16:2.</i>	Routledge, London
Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Jens Fredrik Baumgarten Skogstrøm	2007	<i>Realfagskompetanse fra videregående opplæring og søkning til høyere utdanning. Rapporter 2007/30.</i>	Statistisk sentralbyrå, Oslo – Kongsvinger
Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell G. Salvanes	2005	Familebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. I SSB <i>Utdanning 2005 – deltagelse og kompetanse.</i>	Statistisk sentralbyrå, Oslo – Kongsvinger
Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Oddbjørn Raaum	2009	<i>Øre for læring – Ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003-2008. Rapport 2/2009.</i>	Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning, Oslo
Jorfald, Bård og Torgeir Nyen	2009	<i>Aktivitetsrapportering 2008 – Kompetanse for utvikling.</i>	FAFO, Oslo
Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe	2007	<i>Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006.</i>	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo,
Klette, Kirsti	2003	<i>Lærenes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97.</i>	Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
Kommunal- og regionaldepartementet (KRD)	2009a	<i>Inntektssystemet for fylkeskommunene:</i> <a href="http://www.regjeringen.no/upload/KRD/Vedlegg/KOMM/inntektssystemet/Inntektssystemet%20for%20fylkeskommunene.doc">http://www.regjeringen.no/upload/KRD/Vedlegg/KOMM/inntektssystemet/Inntektssystemet%20for%20fylkeskommunene.doc</a> .	Oslo
Kommunal- og regionaldepartementet (KRD)	2009b	<i>Rundskriv H 03/09: Kommunedelen av tiltakspakken.</i>	Oslo
Kuczera, Malgorzata, Giorgio Brunello, Simon Field og Nancy Hoffman	2008	<i>Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training in Norway.</i>	OECD, Paris
Kunnskapsdepartementet (KD)		<i>St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)	2008a	<i>Rundskriv F-12/2008 Innføring av Kunnskapsløftet.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)	2008b	<i>NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)		<i>St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)	2007a	<i>Utdanning i Noreg: Frå barnehage til vaksenopplæring.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)	2007b	<i>Oppdragsbrev nr. 06/07 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)		<i>Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren. Rollen og utdanningen.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)	2009a	<i>Pressemelding 26.01.09: Mer penger til skole og opplæring.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)	2009b	<i>GNIST faktaark.</i>	Oslo
Kunnskapsdepartementet (KD)		<i>Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) og Forskrift til opplæringslova</i>	Oslo
Lillemyr, Ole Fredrik	2007	<i>Motivasjon og selvforståelse</i>	Universitetsforlaget, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt/Sted
Lødding, Berit	2009	<i>Sluttere, slitere og sertifiserte: Bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse blant minoritetsspråklige ungdommer i videregående opplæring.</i> Rapport nr. 13/09.	NIFU STEP, Oslo
Lødding, Berit og Jorunn Spord Borgen	2008	<i>Karriereveidning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring.</i> Rapport nr. 41/08.	NIFU STEP, Oslo
Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth og Jens B. Grøgaard	2009	<i>Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet.</i> Rapport nr. 17/09.	NIFU STEP, Oslo
Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg	2008	<i>Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.</i> Rapport nr. 13/08.	NIFU STEP, Oslo
Martin, O. Michael, Ina V.S. Mullis og Pierre Foy	2008	<i>TIMSS 2007. International Science Report.</i>	IEA, Boston
Mortimore, Peter, Simon Field og Beatriz Pont	2006	<i>Equity in Education. (Country note). Thematic review from OECD.</i>	OECD, Paris
Mullis, Ina V.S., O. Michael Martin og Pierre Foy	2008	<i>TIMSS 2007. International Mathematics Report.</i>	IEA, Boston
Nordahl, Thomas	2007	<i>Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?</i>	Universitetsforlaget, Oslo
Nordahl, Thomas og Anne Karin Sunnevåg	2008	<i>Spesialundervisningen i grunnskolen: Stor avstand mellom idealer og realiteter.</i>	Høgskolen i Hedmark, Hamar
Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikci, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard	2008	<i>Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review.</i>	Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ved Århus Universitet
Nordenbo, Sven Erik, Rolf Vegar Olsen, Peter Allerup, Hanne Leth Andersen, Jens Dolin, Majken Mosegaard Svendsen, Michael Søgård Larsen, Neriman Tiftikci, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard	2009	<i>Pædagogisk bruk av test – Et systematisk review.</i>	Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ved Århus Universitet
OECD	2008a	<i>Education at a Glance 2008.</i>	OECD, Paris
OECD	2008b	<i>Trends Shaping Education.</i>	OECD, Paris
OECD	2005	<i>Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms.</i>	OECD, Paris
OECD	2009	<i>Green at Fifteen? How 15-years-old perform in environmental science and geoscience in PISA 2006.</i>	OECD, Paris
Ottestad, Geir	2008	<i>Visjoner og realiteter. Bruk av IKT i matematikk og naturfag på åttende trinn. SITES 2006. Norsk rapport.</i>	ITU, Universitetet i Oslo
Popham, James W	2008	<i>Transformative Assessment.</i>	Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria
Qualifications and Curriculum Authorities (QCA)	2009	<i>Assessing Students progress. Assessment at the heart of learning:</i> <a href="http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/12707_Assessing_Pupils_Progress_leaflet_-_web.pdf">http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/12707_Assessing_Pupils_Progress_leaflet_-_web.pdf</a> .	London



Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt/Sted
Roland, Erling og Gaute Auestad	2009	<i>Seksuell orientering og mobbing.</i>	Universitetet i Stavanger
Rønning, Wenche, Toril Fiva, Espen Henriksen, Marit Krogtoft, Nils Ole Nilsen, Anne Sofie Skogvold og Anne Grete Solstad	2008	<i>Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag.</i>	Nordlandsforskning, Bodø
Sadler, Royce	1989	Formative assessment and the design of instructional systems. I <i>Instructional Science</i> 18/89.	Kluwer Academic Publishers, Dordrecht
Sadler, Royce	1987	<i>Specifying and promulgating achievement standards.</i>	Oxford Review of Education, Oxford
Samordna opptak	2009	<i>Pressemelding om søkertall 2009: <a href="http://www.samordnaopptak.no">http://www.samordnaopptak.no</a>.</i>	Oslo
Schanke, Tuva og Asgeir Skålholt	2008	<i>Kunnskapsstatus om skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenhenger mellom skolebyggs utforming og elevenes læringsutbytte.</i>	Østlandsforskning, Lillehammer
Skolverket	2008	<i>TIMSS 2007. Svenske grunnskoleelevers kunskaper i matematik og naturvitenskap i ett internasjonalt perspektiv. Rapport 323/2008.</i>	Stockholm
Skaar, Karl og Ragnhild Stakkeland	2008a	<i>Når vi spør – En kvalitativ analyse av forhold rundt Foreldreundersøkelsen, Elevundersøkelsen og Lærerundersøkelsen.</i>	Oxford Research, Kristiansand
Skaar, Karl og Ragnhild Stakkeland	2008b	<i>Læringer svarer – En kvalitativ analyse av forhold rundt Læringsundersøkelsen.</i>	Oxford Research, Kristiansand
Skaar, Karl, Tor Egil Viblemo og Einar Skaalvik	2008a	<i>Se den enkelte – Analyse av Elevundersøkelsen 2008.</i>	Oxford Research, Kristiansand
Skaar, Karl, Einar Skaalvik, Rune Stiberg-Jamt og Per E. Garmannslund	2008b	<i>Notat 4 Indikatorer i Elevundersøkelsen.</i>	Oxford Research, Kristiansand
Statistisk sentralbyrå (SSB)	2006	<i>Nye definisjoner av utdanningsnivåer: <a href="http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/">http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/</a></i>	Oslo – Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå (SSB)	2009	<i>Sosial bakgrunn betyr mye for resultatene: <a href="http://www.ssb.no/nasjprov/">http://www.ssb.no/nasjprov/</a></i>	Oslo – Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå (SSB)		<i>KOSTRA: <a href="http://www.ssb.no/kostra/">http://www.ssb.no/kostra/</a></i>	Oslo – Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå (SSB)		<i>Statistikkbanken: <a href="http://www.ssb.no/statistikkbanken/">http://www.ssb.no/statistikkbanken/</a></i>	Oslo – Kongsvinger
Steffensen, Kjartan og Salah E. Ziade	2009	<i>Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skole i Norge. SSB-notat 2008.</i>	Statistisk sentralbyrå, Oslo – Kongsvinger
Stobart, Gordon	2008	<i>Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment.</i>	Routledge, London og New York
Stokke, Kjersti Haage, Inger Thronsen, Svein Lie og Erling Lars Dale	2008	<i>Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen av modeller for kjennetegn på måloppnåelse.</i>	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
Støren, Liv Anne og Clara Åse Arnesen	2003	<i>Et kjønnsdelt utdanningssystem: I Utdanning 2003.</i>	Statistisk sentralbyrå, Kongsvinger
Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgård	2007	<i>Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999 – 2001. Rapport 14/07.</i>	NIFU STEP, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt/Sted
Synnevåg, Marit C	2009	<i>Sammenfatning av sluttrapper fra Kunnskapsløftet – fra ord til handling. 2006-porteføljen.</i>	mcs:consult, Oslo
Thronsdén, Inger, Therese Hopfenbeck, Svein Lie, og Erling Lars Dale	2009	<i>Bedre vurdering for læring. Rapport fra evaluering av modeller for kjennetegn på mål i fag.</i>	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
TNS Gallup	2008	<i>Status for godkjenning av skoler i Norge per 12.02.08</i>	Oslo
Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD)		<i>St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring.</i>	Oslo
Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD)	2002	<i>Realfag naturligvis. Strategi for styrking av realfagene 2002-2007.</i>	Oslo
Utdanningsdirektoratet (Udir)	2008a	<i>Brev til Kunnskapsdepartementet 26.08.08: Rapport fra felles nasjonalt tilsyn og tilsyn med årstimetall.</i>	Oslo
Utdanningsdirektoratet (Udir)	2008b	<i>Kompetanse for en rektor – forventninger og krav. Grunnlagsdokument for anbudsutlysning.</i>	Oslo
Utdanningsdirektoratet (Udir)	2008c	<a href="http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Nasjonale-prover-2007---analyse-av-resultater/">http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Nasjonale-prover-2007---analyse-av-resultater/</a>	Oslo
Utdanningsdirektoratet (Udir)	2009	<a href="http://udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Nasjonale-prover-2008-Forelopig-analyse/">http://udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Nasjonale-prover-2008-Forelopig-analyse/</a>	Oslo
Vox	2006	<i>Basis! Voksnes læring 2006 – tilstand, utfordringer, anbefalinger.</i>	Oslo
Vox	2007	<i>Basis! Voksnes læring 2007 – tilstand, utfordringer, anbefalinger.</i>	Oslo
Vox	2008	<i>Vox-speilet 2008.</i>	Oslo
Wikström, Christina	2007	Subjektive bedömningar och objektiva tolkningar. I Petterson, A. (red.). <i>Sporre eller otyg – om bedömning och betyg.</i>	Läraryrkeförbundet förlag, Malmö
Aamodt, Per Olaf og Nils Vibe	2009	<i>Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport nr. 23/09.</i>	NIFU STEP, Oslo

# Figurer og tabeller

## 1 Fakta om grunnopplæringen

### Figurer:

Figur 1.1: Utviklingen i elevtallet i perioden 1998–1999 til 2008–2009 for hele grunnskolen, barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ordinære grunnskoler.

Figur 1.2: Forventet antall barn i aldersgruppen 6–15 år per 1. januar hvert år. Basert på SSBs prognose, middelalternativet.

Figur 1.3: Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler i prosent, 1997/1998 til 2008–2009.

Figur 1.4: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store ordinære grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2008–2009.

Figur 1.5: Andel elever i ordinær grunnskole med bokmål, nynorsk og samisk som hovedmålform, fordelt på fylke 2008–2009. Prosent.

Figur 1.6: Antall lærlinger, etter kjønn. Reviderte tall.

Figur 1.7: Alderfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen 4. kvartal 2007.

Figur 1.8: Aldersfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring 4. kvartal 2007.

### Tabeller:

Tabell 1.1: Andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på kjønn i perioden 2006–2007 til 2008–2009. Ordinære grunnskoler.

Tabell 1.2: Antall elever med som følger læreplanen i grunnleggende norsk, etter fylke og trinn. 2008. I ordinære grunnskoler, spesialskoler og/eller sentralt i kommunen.

Tabell 1.3: Elever i ordinær grunnskole etter valg av fremmedspråk på åttende trinn for skoleårene 2006–2007, 2007–2008 og 2008–2009. Prosent.

Tabell 1.4: Elever etter valg av fremmedspråk på 8. trinn, 9. trinn og 10. trinn for elevene som begynte i 8. trinn i ordinær grunnskole skoleåret 2006–2007. Prosent.

Tabell 1.5: Fordelingen av voksne på ulike typer grunnskoleopplæring, med prosenttall for språklige minoriteter og kvinner, 2002–2003 til 2008–2009.

Tabell 1.6: Utviklingen i antall personer som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinneandel i prosent, 2002–2003 til 2008–2009.

Tabell 1.7: Fordelingen av elever på utdanningsprogram og nivå i videregående opplæring, 2005–2006 til 2008–2009. Reviderte tall.

Tabell 1.8: Voksne som er registrert med ønske om opplæring og voksne som har startet opplæring tilpassa voksne, etter bostedsfylke og totalt. 2008. Foreløpige tall fra KOSTRA.

Tabell 1.9: Antall fylkeskommunale og private videregående skoler fordelt på andel elever med innvandringsbakgrunn. 1. oktober 2008, foreløpige tall.

Tabell 1.10: Assistenter, lærere og ledere i grunnskolen, etter kvalifikasjoner og kjønn. 4. kvartal 2007. Prosent.

Tabell 1.11: Lærere og ledere i videregående opplæring, etter kvalifikasjoner og kjønn. 4. kvartal 2007. Prosent.

Tabell 1.12: Antall studenter i Norge som er i gang med en lærerutdanning 1. oktober 2007 gruppert etter utdanning, landbakgrunn og kjønn.

Tabell 1.13: Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer 16 og eldre, etter utdanningsnivå, kjønn og alder. Prosent.

## 2 Ressursar

### Figurar:

Figur 2.1: Fordeling av kommunar etter reelle driftsutgifter og driftsutgifter korrigererte for kostnadsstruktur per elev for 2007.

Figur 2.2: Utvikling i lærertimar per elev over tid. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.

Figur 2.3: Lærartimar til spesialundervisning, av lærartimar totalt. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.

Figur 2.4: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid for 1.-4. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.

Figur 2.5: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid. 5.-7. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.

Figur 2.6: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid. 8.-10 steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.

Figur 2.7: Årsverk til undervisning, undervisning og andre oppgåver og sun årsverk til undervisning. Alle ordinære offentlige og private grunnskular.

Figur 2.8: Elevar per kontaktlærer. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.

Figur 2.9: Utgifter per elev i studieførebuande utdanningsprogram for 2007 og 2008, i 1000 kroner. Faste 2008-kroner.

Figur 2.10: Utgifter per elev i yrkesfaglege utdanningsprogram for 2007 og 2008, i 1000 kroner. Faste 2008-kroner.

Figur 2.11: Utgifter til utdanning i prosent av BNP, 2003–2008.

Figur 2.12: Utgifter til utdanning av totale offentlege utgifter, 2003–2008. Prosent.

Figur 2.13: Utgifter per elev i OECD-land i 2005, målt i US-dollar. Justert for kjøpekraft.

### Tabellar:

Tabell 2.1: Korrigererte brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen fordelt på utgiftsartar, 2004–2008. Løpande prisar og faste 2007-prisar (i kursiv). Alle kommunale og interkommunale grunnskular.

Tabell 2.2: Kjenneteikn ved dei 25 kommunane med lågast eller høgast ujusterte driftsutgifter i 2007. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.

Tabell 2.3: Lærartimar til særskilt språkopplæring for minoritetar, av lærartimar totalt. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.

Tabell 2.4: Elevar med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring. Alle ordinære offentlege og private grunnskular. Prosent.

Tabell 2.5: Årsverk utført av assistentar, av undervisningsårsverk totalt. Alle ordinære offentlige og private grunnskular. Prosent.

Tabell 2.6: Ekstra undervisningstimar per elev. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular. Gjennomsnittleg timetal.

Tabell 2.7: Elevar per kontaktlærer, 2007–2008 og 2008–2009.

Tabell 2.8: Elevar per pc i grunnskulen i 2004–2009. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.

Tabell 2.9: Elevar per pc i grunnskulen i 2008–2009, med og utan internett-tilkopling. Alle ordinære kommunale og interkommunale grunnskular.

Tabell 2.10: Utgifter per elev i vidaregåande opplæring, fordelte på utgiftstypar, 2007 og 2008. Løpande prisar i kroner, faste 2008-prisar i parentes.

Tabell 2.11: Kjenneteikn ved dei tre fylkeskommunane med dei lågaste eller dei høgaste driftsutgiftene til vidaregåande opplæring i 2007. Prosent.

Tabell 2.12: Elevar i vidaregåande opplæring med spesialundervisning 2006–2007 og 2007–2008, fordelte på fylke. Prosent.

### 3 Læringsresultater

#### Figurer:

Figur 3.1: Prestasjoner på emneområdene i matematikk på 8. trinn i TIMSS 2007.

Figur 3.2: Utvikling i norske elevers matematikkprestasjoner på 4. og 8. trinn. TIMSS 1995–2007.

Figur 3.3: Prestasjoner på de ulike emneområder i naturfag på 8. trinn i TIMSS 2007.

Figur 3.4: Utvikling i norske elevers naturfagprestasjoner i på 4. og 8. trinn i TIMSS 1995–2007.

Figur 3.5: Fordeling av jenter og gutter på de tre mestringsnivåene på nasjonale prøver i lesing på engelsk og norsk, og i regning på 5. trinn 2007–2008. Prosent.

Figur 3.6: Resultater i lesing på norsk 8. trinn nasjonale prøver 2008, etter fylke. Prosent.

Figur 3.7: Standardiserte resultater på nasjonale prøver 2007 og 2008 på 5. trinn i lesing, regning og engelsk samlet sett, etter kommunestørrelse målt i antallet innbyggere.

Figur 3.8: Elever på ulike mestringsnivåer i lesing på norsk for 5. trinn på nasjonale prøver 2008, etter foreldrenes utdanningsnivå. Prosent.

Figur 3.9: Elever på ulike mestringsnivåer i lesing på norsk for 8. trinn på nasjonale prøver 2008, etter foreldrenes utdanningsnivå. Prosent.

Figur 3.10: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i fag for grunnskolens avgangselever 2008. Gutter, jenter og totalt.

Figur 3.11: Spredning i gjennomsnittlige grunnskolepoeng etter skolestørrelse, målt i antall elever i 2008.

Figur 3.12: Elever med karakteren 1 i standpunkt for utvalgte fag i videregående skole. Prosent.

Tabell 3.13: Bestått fag- og svenneprøve i 2008 av dem som var oppe til prøve, fordelt etter fylke. Prosent.

#### Tabeller:

Tabell 3.1: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i matematikk på 4. trinn i TIMSS 2007.

Tabell 3.2: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i matematikk på 8. trinn i TIMSS 2007.

Tabell 3.3: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i naturfag på 4. trinn i TIMSS 2007.

Tabell 3.4: Gjennomsnittsskår og prosentandel elever på ulike kompetansenivåer i naturfag på 8. trinn i TIMSS 2007.

Tabell 3.5: Fordeling av elevene på tre mestringsnivåer på de nasjonale prøvene i lesing å engelsk og norsk og i regning på 5. trinn i 2007–2008. Prosent.

Tabell 3.6: Fordeling av elevene på fem mestringsnivåer på de nasjonale prøvene i lesing på engelsk og norsk og i regning på 8. trinn i 2007–2008. Prosent.

Tabell 3.7: Gjennomsnittskarakter til skriftlig avgangsprøve eller eksamen i grunnskolen 2002–2008.

Tabell 3.8: Gjennomsnittskarakter til muntlig avgangsprøve eller eksamen i grunnskolen 2002–2008.

Tabell 3.9: Gjennomsnittlige grunnskolepoeng ved avslutning av 10. trinn i 2007 og 2008, og antall elever med 8 karakterer eller mer. Alle, jenter og gutter.

Tabell 3.10: Gjennomsnittlig grunnskolepoeng for elever på 10. trinn i 2007 og 2008, etter foreldrenes utdanningsnivå.

Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen i utvalgte fag på Vg1 og Vg2 i 2008, studieforberedende utdanningsprogram. Jenter og gutter.

Tabell 3.12: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen i utvalgte fag på Vg1 og Vg2 i 2008, yrkesfaglig utdanningsprogram. Jenter og gutter.

Tabell 3.13: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i utvalgte fag på VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005–2008.

Tabell 3.14: Gjennomsnittskarakterer til eksamen i utvalgte fag på VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005–2008. Jenter og gutter.

Tabell 3.15: Antallet som har bestått fag- og svenneprøver 2001–2008, og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve.

Tabell 3.16: Antall gutter og jenter som har avlagt fag- eller svenneprøver, og prosentandelen som oppnådde meget godt bestått og bestått. 2008.

Tabell 3.17: Prosentandelen elever, lærlinger og praksiskandidater som har bestått fag- og svenneprøver i 2008 av dem som var oppe til prøve. Totalt, jenter og gutter.

Tabell 3.18: Prosentandelen som har bestått fag- eller svenneprøver i 2008. Studieretning og kjønn.

Tabell 3.19: Bestått fag- eller svenneprøver i 2006–2008, etter foreldrenes utdanningsnivå. Antall og prosent.

## 4 Læringsmiljøet

### Figurar:

- Figur 4.1: Læringsmiljøet og kva det har å seie for prestasjonane til elevane.
- Figur 4.2: Det fysiske læringsmiljøet. Er du fornøgd med desse forholda på skulen?
- Figur 4.3: I kor mange fag synest du at undervisninga/opplæringa er tilpassa ditt nivå?
- Figur 4.4: Kor fornøgd er du med informasjonen frå ungdomsskulen når det gjeld å velje type vidaregåande opplæring som passar for deg?
- Figur 4.5: Eg synest at undervisninga mi har noko å seie for læringa til elevane mine.
- Figur 4.6: Dersom eg prøvar hardt nok, kan eg få til framgang jamvel hos dei vanskelegaste og mest umotiverte elevane.
- Figur 4.7: Når alt kjem til alt, er eg fornøgd med jobben min.

### Tabellar:

- Tabell 4.1: Elevar som opplever homofobisk mobbing.
- Tabell 4.2: Elevar som mobbar andre. Konvensjonell mobbing.
- Tabell 4.3: Gjennomsnittleg skåre på indikatoren ny pedagogisk praksis. 1998 og 2006. Prosent.

## 5 Rekruttering, gjennomføring og kompetanseopnåelse i vidaregåande opplæring

### Figurer:

- Figur 5.1: Veier i vidaregåande opplæring under Kunnskapsløftet.
- Figur 5.2: Frafall blant elever, etter tidspunktet for frafall og foreldrenes utdanningsnivå. Ikke-reviderte tall.
- Figur 5.3: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger.
- Figur 5.4: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter fylke sortert etter prosentandel som har fullført på normert tid.
- Figur 5.5: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter foreldrenes høyeste utdanning.
- Figur 5.6: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter innvandringsbakgrunn
- Figur 5.7: Kompetanseopnåelse blant de som slutter i kullene studieforbereidende (2002) og yrkesfag (2001).
- Figur 5.8: Avlagte fag- og svenneprøver per 1.10.2008, etter alder. Kumulativ andel. Ikke-reviderte tall.

### Tabeller:

- Tabell 5.1: Søkere til Vg1 per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.
- Tabell 5.2: Søkere til Vg2 per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.
- Tabell 5.3: Søkere til Vg3 per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.

Tabell 5.4: Elever med ungdomsrett på Vg2 som søker påbygging til generell studiekompetanse, etter utdanningsprogram.

Tabell 5.5: Søkere til læreplass per 1. mars 2009, etter utdanningsprogram.

Tabell 5.6: Elever på Vg1 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.7: Elever på Vg1 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram og foreldrenes utdanningsnivå. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.8: Elever på Vg1 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram og innvandringsbakgrunn. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.9: Elever på Vg2 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.10: Elever på Vg3 per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.11: Søkere til læreplass i 2008 som samme år ikke er registrert i utdanning, eller som får opplæring i skole, etter utdanningsprogram.

Tabell 5.12: Søkere til læreplass i 2008 som samme år ikke er registrert i utdanning, eller som får opplæring i skole, etter fylke.

Tabell 5.13: Nye lære- og opplæringskontrakter per 1. oktober 2008, etter utdanningsprogram eller studieretning.

Tabell 5.14: Lærlinger (løpende lærekontrakter per 1.10.2008) innen Kunnskapsløftet, etter innvandringsbakgrunn. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.15: Søkere per 1.3.2008 som har fått innfridd førsteønsket sitt per 1.10.2008, etter fylke og nivå.

Tabell 5.16: Søkere per 1.3.2008 som er i utdanning per 1.10.2008, etter fylke og nivå.

Tabell 5.17: Overganger og opphold fra Vg1. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.18: Overganger og opphold fra Vg2. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.19: Ungdom med ungdomsrett som er meldt til oppfølgingstjenesten per 1. januar 2006-2008, fordelt fylkesvis.

## 6 Kvalitetsutvikling

### Figurar:

- Figur 6.1: Fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Prosent.
- Figur 6.2: Fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Årssteg.
- Figur 6.3: Kor ofte fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Prosent.
- Figur 6.4: Kor ofte fortel lærarane deg kva du bør gjere for at du skal bli betre i faga? Årssteg.
- Figur 6.5: Bruk av lekser i matematikk 8. årssteget. Prosent.
- Figur 6.6: Får du vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet ditt skal vurderast? Prosent.
- Figur 6.7: Får du vere med på å bestemme kva det skal leggjast vekt på når arbeidet ditt skal vurderast? Årssteg.
- Figur 6.8: Standpunktteknarar i fag der elevane kan kome opp til skriftleg eksamen. Alle elevar. 2008.
- Figur 6.9: Standpunktteknarar i fag der elevane kan kome opp til munnleg eksamen. Alle elevar. 2008.
- Figur 6.10: Standpunktteknarar i fag der det ikkje er eksamen i faget. Alle elevar. 2008.

# Vedlegg

**Vedleggstabell 1.1 til figur 1.1: Utviklingen i elevtallet i perioden 1998–1999 til 2008–2009 for hele grunnskolen, barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ordinære grunnskoler.**

	Hele grunnskolen	Barnetrinn	Ungdomstrinn
1997-1998	558 247	401 640	155 112
1998-1999	568 666	411 500	155 387
1999-2000	580 261	419 805	158 279
2000-2001	590 471	426 475	162 040
2001-2002	599 468	429 445	168 095
2002-2003	610 297	432 618	175 121
2003-2004	617 577	432 345	181 934
2004-2005	618 250	429 652	185 866
2005-2006	619 640	429 207	187 856
2006-2007	619 038	430 737	188 301
2007-2008	616 388	428 650	187 537
2008-2009	614 033	425 756	188 262

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.2 til figur 1.2: Forventet antall barn i aldersgruppen 6–15 år per 1. januar hvert år. Basert på SSBs prognose, middelalternativet.**

År	Barn 6-15 år
2008	619 565
2009	618 611
2010	619 934
2011	621 175
2012	621 821
2013	623 146
2014	625 400
2015	628 693
2016	630 830
2017	632 786
2018	636 798
2019	641 816
2020	645 907

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 1.3 til figur 1.3: Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2008–2009.**

	Mindre enn 100 elever	100-299 elever	300 elever eller mer
1997-1998	40	42	19
1998-1999	38	42	20
1999-2000	38	41	21
2000-2001	37	41	22
2001-2002	36	41	23
2002-2003	36	40	24
2003-2004	35	40	25
2004-2005	35	39	26
2005-2006	36	39	26
2006-2007	35	40	26
2007-2008	34	39	26
2008-2009	33	40	27

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.4 til figur 1.4: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store ordinære grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2008–2009.**

	Mindre enn 100 elever	100-299 elever	300 elever eller mer
1997-1998	11	46	43
1998-1999	10	46	44
1999-2000	10	44	46
2000-2001	10	43	48
2001-2002	9	42	49
2002-2003	9	41	50
2003-2004	9	39	52
2004-2005	9	38	53
2005-2006	9	38	53
2006-2007	8	39	53
2007-2008	8	38	54
2008-2009	8	38	54

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.5 til figur 1.5: Andel elever i ordinær grunnskole med bokmål, nynorsk og samisk som hovedmålform, fordelt på fylke 2008-2009. Prosent.**

	Bokmål	Nynorsk	Samisk
Hele landet	86,3	13,4	0,2
Østfold	100,0	0,0	0,0
Akershus	100,0	0,0	0,0
Oslo	99,2	0,0	0,0
Hedmark	100,0	0,0	0,0
Oppland	80,2	19,8	0,0
Buskerud	96,5	3,1	0,0
Vestfold	100,0	0,0	0,0
Telemark	86,4	13,1	0,0
Aust-Agder	93,0	6,4	0,0
Vest-Agder	96,5	3,5	0,0
Rogaland	74,8	25,2	0,0
Hordaland	59,4	40,6	0,0
Sogn og Fjordane	2,9	97,1	0,0
Møre og Romsdal	46,5	53,4	0,0
Sør-Trøndelag	99,4	0,1	0,0
Nord-Trøndelag	99,8	0,2	0,0
Nordland	99,9	0,0	0,1
Troms	99,4	0,2	0,3
Finnmark	91,6	0,0	8,4

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.6 til figur 1.6: Antall lærlinger, etter kjønn. Reviderte tall.**

	Menn	Kvinner
2003-2004	19 931	8 559
2004-2005	20 365	8 654
2005-2006	22 343	8 973
2006-2007	25 097	9 342
2007-2008	27 566	9 656
2008-2009	27 935	10 233

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 1.7 til figur 1.7: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen 4. kvartal 2007.**

	Antall
23 år og yngre	1 037
24 år	651
25 år	922
26 år	1 079
27 år	1 207
28 år	1 371
29 år	1 476
30 år	1 629
31 år	1 789
32 år	1 976
33 år	2 137
34 år	2 291
35 år	2 396
36 år	2 307
37 år	2 176
38 år	2 211
39 år	2 025
40 år	1 827
41 år	1 638
42 år	1 528
43 år	1 436
44 år	1 412
45 år	1 377
46 år	1 451
47 år	1 593
48 år	1 629
49 år	1 684
50 år	1 638
51 år	1 781
52 år	1 826
53 år	1 952
54 år	2 015
55 år	2 066
56 år	2 000
57 år	1 932
58 år	1 865
59 år	1 865
60 år	1 862
61 år	1 974
62 år	1 337
63 år	1 056
64 år	731
65 år	430
66 år	230
67 år	135
68 år	101
69 år	91
70 år og eldre	119

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 1.8 til figur 1.8: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i videregående opplæring 4. kvartal 2007.**

	Antall
23 år og yngre	101
24 år	53
25 år	93
26 år	165
27 år	241
28 år	281
29 år	330
30 år	311
31 år	366
32 år	412
33 år	475
34 år	546
35 år	529
36 år	637
37 år	585
38 år	625
39 år	608
40 år	646
41 år	673
42 år	660
43 år	654
44 år	682
45 år	626
46 år	656
47 år	673
48 år	729
49 år	737
50 år	758
51 år	855
52 år	884
53 år	907
54 år	1 070
55 år	1 053
56 år	993
57 år	1 004
58 år	1 019
59 år	1 027
60 år	1 022
61 år	1 020
62 år	788
63 år	617
64 år	429
65 år	294
66 år	184
67 år	100
68 år	83
69 år	68
70 år og eldre	103

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 2.1 til figur 2.1: Fordeling av kommunar etter reelle driftsutgifter og driftsutgifter korrigert for kostnadsstruktur per elev for 2006.**

Driftsutgifter, intervall	Korrigerede brutto driftsutgifter	Strukturjusterte driftsutgifter
50-55	1	1
55-60	3	5
60-65	19	15
65-70	43	20
70-75	65	74
75-80	64	88
80-85	54	99
85-90	42	71
90-95	28	28
95-100	38	12
100-105	13	5
105-110	16	6
110-115	10	3
115-120	9	
120-125	6	1
125-130	5	
130-135	6	1
135-140	2	
140-145	1	
150-155	2	
165-170	1	
180-185	1	

Kjelde: Hægeland m.fl 2009

**Vedleggstabell 2.2 til figur 2.2: Utvikling i lærertimer per elev over tid.**

Skuleår	1.-4. steg	5.-7. steg	8.-10. steg	I alt
2003-2004	46,70	58,88	57,77	53,38
2004-2005	48,63	58,47	57,61	54,06
2005-2006	49,47	58,04	57,11	54,14
2006-2007	50,20	57,74	57,20	54,62
2007-2008	51,19	58,30	58,05	55,43
2008-2009	53,74	58,89	58,66	56,82

Kjelde: GSI

**Vedleggstabell 2.3 til figur 2.3: Prosentdel lærertimer til spesialundervisning i prosent av alle lærertimer.**

Skuleår	1.-4. steg	5.-7. steg	8.-10. steg	I alt
2003-2004	10,3	15,1	16,3	13,8
2004-2005	10,2	14,6	16,2	13,5
2005-2006	10,4	14,4	16,6	13,7
2006-2007	10,9	14,9	17,1	14,2
2007-2008	11,8	15,7	17,9	15,0
2008-2009	12,1	16,8	18,7	15,7

Kjelde: GSI



**Vedleggstabell 2.4 til figur 2.4: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid 1.-4. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**

Skuleår	Elevlar	Lærartimar	Elevtimar	Lærartettleik
2003-2004	1	1	1	1
2004-2005	0,99	1,03	1,05	0,99
2005-2006	0,99	1,05	1,09	0,97
2006-2007	0,99	1,06	1,09	0,98
2007-2008	0,98	1,07	1,08	0,99
2008-2009	0,97	1,12	1,14	0,98

Kjelde: GSI

**Vedleggstabell 2.5 til figur 2.5: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid 5.-7. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**

Skuleår	Elevlar	Lærartimar	Elevtimar	Lærartettleik
2003-2004	1	1	1	1
2004-2005	0,99	0,99	0,99	0,99
2005-2006	1,00	0,98	0,99	0,99
2006-2007	1,01	0,99	1,01	0,98
2007-2008	1,01	1,00	1,01	0,99
2008-2009	1,01	1,01	1,01	1,00

Kjelde: GSI

**Vedleggstabell 2.6 til figur 2.6: Utviklinga i lærartettleik, lærartimar, elevtimar og elevtal over tid 8.-10. steg. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**

Skuleår	Elevlar	Lærartimar	Elevtimar	Lærartettleik
2003-2004	1	1	1	1
2004-2005	1,02	1,02	1,02	1,00
2005-2006	1,03	1,02	1,03	0,99
2006-2007	1,04	1,03	1,04	0,99
2007-2008	1,03	1,04	1,03	1,00
2008-2009	1,04	1,05	1,04	1,01

Kjelde: GSI

**Vedleggstabell 2.7 til figur 2.7: Årsverk til undervisning, undervisning og andre oppgåver og sum årsverk til undervisning. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**

År	Alle elever	Sum årsverk til undervisning	Årsverk til undervisning (+andre oppgåver fom 2007)	Av dette andre oppgåver for undervisningspersonale (fom 2007)	Sum årsverk til undervisningspersonale
2003-2004	616909	49477,02	49477,02		50182,97
2004-2005	617616	50770,35	50770,35		51486,43
2005-2006	619030	50654,1	50654,1		51421,8
2006-2007	618829	51303	51303		52025
2007-2008	616388	50797	52751	1953	53698
2008-2009	614033	50970	53475	2505	54402

Kjelde: Hægeland m.fl. 2008

**Vedleggstabell 2.8 til figur 2.8: Elevar per kontaktlærer. Alle ordinære offentlege og private grunnskular.**

	1.-4. steg	5.-7. steg	8.-10. steg
2003-2004	17,37	17,71	17,03
2004-2005	15,82	15,72	14,9
2005-2006	15,81	15,66	14,69
2006-2007	15,8	15,75	14,6
2007-2008	15,63	15,59	14,55
2008-2009	15,8	15,67	14,76

Kjelde: Hægeland m.fl. 2009

**Vedleggstabell 2.9 til figur 2.9: Utgifter per elev i studieførebuande utdanningsprogram for 2007 og 2008, i 1000 kroner. Faste 2008-kroner.**

	2007	2008
Østfold	94 352	98 964
Akershus	90 254	92 395
Oslo	121 848	122 048
Hedmark	96 685	95 842
Oppland	96 826	96 638
Buskerud	89 373	93 303
Vestfold	91 974	94 018
Telemark	96 203	96 292
Aust-Agder	96 415	97 929
Vest-Agder	93 661	93 959
Rogaland	92 148	95 645
Hordaland	94 079	96 420
Sogn og Fjordane	113 909	112 674
Møre og Romsdal	93 992	98 872
Sør-Trøndelag	95 119	97 488
Nord-Trøndelag	106 085	114 080
Nordland	97 863	100 164
Troms	110 823	115 571
Finmark	116 605	117 061

Kjelde: KOSTRA nivå 2, førebelse tal

**Vedleggstabell 2.10 til figur 2.10: Utgifter per elev i yrkesfaglege utdanningsprogram for 2007 og 2008, i 1000 kroner. Faste 2008-kroner.**

	2007	2008
Østfold	126 032	125 136
Akershus	118 126	119 391
Oslo	139 981	142 261
Hedmark	122 811	119 291
Oppland	111 815	112 759
Buskerud	114 529	119 037
Vestfold	114 989	117 084
Telemark	115 852	116 223
Aust-Agder	118 238	119 116
Vest-Agder	119 045	117 356
Rogaland	117 015	119 018
Hordaland	126 104	125 487
Sogn og Fjordane	132 669	133 776
Møre og Romsdal	120 405	120 436
Sør-Trøndelag	114 671	114 537
Nord-Trøndelag	135 814	139 319
Nordland	126 287	126 271
Troms	140 469	138 073
Finnmark	130 226	127 669

Kjelde: KOSTRA nivå 2, førebels tal

**Vedleggstabell 2.11 til figur 2.11: Utgifter til utdanning i prosent av BNP, 2003–2008.**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Del av BNP for Fastlands-Noreg						
som går til grunnskulen og						
førskulen	3,39	3,26	3,16	3,15	3,02	2,94
Del av BNP for Fastlands-Noreg						
som går til vidaregåande						
opplæring	1,77	1,81	1,57	1,57	1,50	1,47
Del av BNP for Fastlands-Noreg						
som går til anna utdanning	2,81	2,54	2,61	2,47	2,35	2,49

Kjelde: SSB

**Vedleggstabell 2.12 til figur 2.12: Utgifter til utdanning av totale offentlege utgifter, 2003–2008. Prosent.**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Del av totale offentlege utgifter						
som går til grunnskulen og						
førskulen	5,97	6,00	6,20	5,99	5,92	5,65
Del av totale offentlege utgifter						
som går til vidaregåande						
opplæring	3,12	3,30	3,00	2,98	2,94	2,84
Del av totale offentlege utgifter						
som går til anna utdanning	4,94	4,63	4,92	4,71	4,61	4,80

Kjelde: SSB

**Vedleggstabell 2.13 til figur 2.13: Utgifter per elev i OECD-land i 2005, målt i US-dollar. Justert for kjøpekraft.**

	1-7 steget	8-10 steget	Vidaregåande opplæring
Luxemburg	14 079	18 844	18 845
Island	9 254	8 985	8 004
USA	9 156	9 899	10 969
Norge	9 001	9 687	12 096
Danmark	8 513	8 606	10 197
Sveits	8 469	9 756	16 166
Austerrike	8 259	9 505	10 028
Sverige	7 532	8 091	8 292
Italia	6 835	7 599	7 682
Japan	6 744	7 630	8 164
Nederland	6 266	8 166	7 225
Australia	5 992	7 930	9 223
Irland	5 732	7 352	7 680
Finland	5 557	8 875	6 441
Frankrike	5 365	7 881	10 311
Tyskland	5 014	6 200	10 282
Portugal	4 871	6 555	6 381
New Zealand	4 780	5 165	7 586
Korea	4 691	5 661	7 765
Ungarn	4 438	3 993	3 613
Polen	3 312	2 971	3 131
Tsjekia	2 812	4 864	4 830
Slovakia	2 806	2 430	3 026
Mexico	1 913	1 839	2 853
OECD-gjennomsnitt	6 252	7 437	8 366

Kjelde: OECD 2008a

**Vedleggstabell 3.1 til diagrammet i tabell 3.1:  
Elever på ulike kompetansenivåer i matematikk  
på 4. trinn i TIMSS 2007. Prosent.**

Land/regioner	Under lavt nivå	Lavt nivå	Middels nivå	Høyt nivå	Avansert nivå
Hongkong	0	3	16	41	40
Singapore	2	6	18	33	41
Kinesisk Taipei	1	7	26	42	24
Japan	2	9	28	38	23
Kasakhstan	5	14	29	33	19
Russland	5	14	33	32	16
England	6	15	31	32	16
Latvia	3	16	37	33	11
Nederland	2	14	42	35	7
Litauen	6	17	35	32	10
USA	5	18	37	30	10
Tyskland	4	18	41	31	6
Danmark	5	19	40	29	7
Australia	9	20	36	26	9
<b>EU/OECD-gjennomsnitt</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>38</b>	<b>26</b>	<b>7</b>
Ungarn	12	21	32	26	9
Italia	9	24	38	23	6
Østerrike	7	24	43	23	3
Sverige	7	25	44	21	3
Slovenia	12	25	37	21	5
Armenia	13	27	32	20	8
Slovakia	12	25	37	21	5
Skottland	12	26	37	21	4
New Zealand	15	24	35	21	5
Tsjekkia	12	29	40	17	2
<b>Norge</b>	<b>17</b>	<b>31</b>	<b>37</b>	<b>13</b>	<b>2</b>
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>	<b>25</b>	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>20</b>	<b>8</b>
Ukraina	21	29	33	15	2
Georgia	33	32	25	9	1
Iran	47	33	17	3	0
Algerie	59	27	12	2	0
Colombia	69	22	7	2	0
Marokko	74	17	7	2	0
El Salvador	78	16	5	1	0
Tunisia	72	19	8	1	0
Kuwait	79	16	5	0	0
Qatar	87	11	2	0	0
Jemen	94	5	1	0	0

Kilder: Skolverket 2008/ Mullis mfl. 2008

**Vedleggstabell 3.2 til diagrammet i tabell 3.2:  
Elever på ulike kompetansenivåer i matematikk  
på 8. trinn i TIMSS 2007. Prosent.**

Land/regioner	Under lavt nivå	Lavt nivå	Middels nivå	Høyt nivå	Avansert nivå
Kinesisk Taipei	5	9	15	26	45
Sør-Korea	2	8	19	31	40
Singapore	3	9	18	30	40
Hongkong	6	9	21	33	31
Japan	3	10	26	35	26
Ungarn	9	22	33	26	10
England	10	21	34	27	8
Russland	9	23	35	25	8
USA	8	25	36	25	6
Litauen	10	25	35	24	6
Tsjekkia	8	26	40	20	6
Slovenia	8	27	40	21	4
Armenia	11	28	37	18	6
<b>EU/OECD-gjennomsnitt</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>36</b>	<b>21</b>	<b>6</b>
Australia	11	28	37	18	6
Sverige	10	30	40	18	2
Malta	17	23	34	21	5
Skottland	15	28	34	19	4
Serbia	17	26	33	19	5
Italia	15	31	37	14	3
Malaysia	18	32	32	16	2
<b>Norge</b>	<b>15</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>11</b>	<b>0</b>
Kypros	22	30	31	15	2
Bulgaria	26	25	29	16	4
Israel	25	27	29	15	4
Ukraina	24	30	31	12	3
Romania	27	27	26	16	4
Bosnia-Hercegovina	23	35	32	9	1
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>	<b>33</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>13</b>	<b>6</b>
Libanon	26	38	26	9	1
Thailand	34	32	22	9	3
Tyrkia	41	26	18	10	5
Jordan	39	26	24	10	1
Tunisia	39	40	18	3	0
Georgia	44	30	19	6	1
Iran	49	31	15	4	1
Bahrain	51	30	16	3	0
Indonesia	52	29	15	4	0
Syria	53	30	14	3	0
Egypt	53	26	16	4	1
Algerie	59	34	7	0	0
Colombia	61	28	9	2	0
Oman	59	27	12	2	0
Palestina	61	24	12	3	0
Botswana	68	25	6	1	0
Kuwait	71	23	6	0	0
El Salvador	80	17	3	0	0
Saudi-Arabia	82	15	3	0	0
Ghana	83	13	4	0	0
Qatar	84	12	4	0	0

Kilder: Skolverket 2008/ Mullis mfl. 2008

**Vedleggstabell 3.3 til figur 3.1:**  
**Prestasjoner på emneområdene i matematikk på**  
**8. trinn i TIMSS 2007. Poengskår relatert til TIMSS**  
**skalerte gjennomsnitt 500.**

	Tall	Algebra	Geometri	Statistikk
Australia	503	471	487	525
Italia	478	460	490	491
Japan	551	559	573	573
Norge	488	425	459	505
Slovenia	502	488	499	511
TIMSS skalert gj.snitt 500	500	500	500	500

Kilde: Grønmo og Onstad 2009

**Vedleggstabell 3.4 til figur 3.2: Utvikling i norske**  
**elevers matematikkprestasjoner på 4. og 8. trinn.**  
**TIMSS 1995–2007. Poengskår.**

	1995	2003	2007
8. trinn	498	461	469
4. trinn	476	451	473

Kilde: Grønmo og Onstad 2009

**Vedleggstabell 3.5 til diagrammet i tabell 3.3:**  
**Elever på ulike kompetansenivåer i naturfag på**  
**4. trinn i TIMSS 2007. Prosent.**

Land/regioner	Under lavt nivå	Lavt nivå	Middels nivå	Høyt nivå	Avansert nivå
Singapore	4	8	20	32	36
Kinesisk Taipei	3	11	31	36	19
Hongkong	2	10	33	41	14
Japan	3	11	35	39	12
Russland	4	14	33	33	16
Latvia	2	14	37	37	10
England	5	14	33	34	14
USA	6	16	31	32	15
Ungarn	7	15	31	34	13
Italia	6	16	34	31	13
Kasakhstan	5	16	35	34	10
Tyskland	6	18	35	31	10
Australia	7	17	35	31	10
Slovakia	7	19	38	30	6
Østerrike	7	17	37	30	9
Sverige	5	19	39	29	8
<b>EU/OECD gjennomsnitt 2007</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>9</b>
Nederland	3	18	45	30	4
Slovenia	7	19	38	30	6
Danmark	7	21	37	28	7
Tsjekkia	7	21	39	26	7
Litauen	5	21	44	27	3
New Zealand	13	22	33	24	8
Skottland	10	25	39	22	4
Armenia	23	25	25	15	12
<b>Norge</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	<b>16</b>	<b>1</b>
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>22</b>	<b>8</b>
Ukraina	18	30	35	15	2
Iran	35	29	24	10	2
Georgia	41	33	21	4	1
Colombia	49	29	16	5	1
El Salvador	53	29	14	4	0
Algerie	67	22	9	2	0
Kuwait	63	21	12	4	0
Tunisia	67	22	9	2	0
Marokko	79	12	7	2	0
Qatar	77	15	6	2	0
Jemen	92	6	2	0	0

Kilder: Skolverket 2008/ Martin mfl. 2008

**Vedleggstabell 3.6 til diagrammet i tabell 3.4:  
Elever på ulike kompetansenivå i naturfag på  
8. trinn i TIMSS 2007. Prosent.**

Land/regioner	Under lavt nivå	Lavt nivå	Middels nivå	Høyt nivå	Avansert nivå
Singapore	7	13	19	29	32
Kinesisk Taipei	5	12	23	35	25
Japan	4	11	30	38	17
Spr-Korea	3	12	31	37	17
England	6	15	31	31	17
Ungarn	4	16	34	33	13
Tsjekkia	3	15	38	33	11
Slovenia	3	16	36	34	11
Hongkong	8	15	32	35	10
Russland	5	19	35	30	11
USA	8	21	33	28	10
Litauen	7	21	36	28	8
Australia	8	22	37	25	8
Sverige	9	22	37	26	6
<b>EU/OECD-gjennomsnitt</b>	12	22	33	25	8
Skottland	13	26	35	21	5
Italia	12	26	38	20	4
Armenia	17	28	32	15	8
<b>Norge</b>	13	29	38	18	2
Ukraina	15	27	36	19	3
Jordan	21	23	30	21	5
Malaysia	20	30	32	15	3
Thailand	20	32	31	14	3
Serbia	19	30	35	14	2
Bulgaria	24	25	29	17	5
Israel	25	24	30	16	5
Bahrain	22	29	32	15	2
Bosnia-Hercegovina	20	33	33	12	2
<b>Internasjonalt gjennomsnitt</b>	25	26	28	16	5
Romania	23	31	30	14	2
Iran	24	35	27	12	2
Malta	29	23	27	16	5
Tyrkia	29	31	24	13	3
Syria	24	37	30	8	1
Kypros	26	32	30	11	1
Tunisia	23	46	27	4	0
Indonesia	35	38	23	4	0
Oman	39	29	24	7	1
Georgia	39	34	22	5	0
Kuwait	40	32	22	6	0
Colombia	41	37	18	3	1
Libanon	45	27	20	7	1
Egypt	45	28	20	6	1
Algerie	45	41	13	1	0
Palestina	46	26	19	8	1
Saudi-Arabia	48	34	16	2	0
El Salvador	58	31	10	1	0
Botswana	65	24	9	2	0
Qatar	71	18	9	2	0
Ghana	81	13	5	1	0

Kilder: Skolverket 2008/ Martin mfl. 2008

**Vedleggstabell 3.7 til figur 3.3:  
Prestasjoner på de ulike emneområder i naturfag  
på 8. trinn i TIMSS 2007. Poengskår relatert til  
TIMSS skalerte gjennomsnitt 500.**

	Biologi	Kjemi	Fysikk	Geofag
Australia	518	505	508	519
Italia	502	481	489	503
Japan	553	551	558	533
Norge	487	483	475	502
Slovenia	530	539	524	542
<b>TIMSS skalert gj.snitt 500</b>	500	500	500	500

Kilde: Grønmo og Onstad 2009

**Vedleggstabell 3.8 til figur 3.4: Utvikling i norske  
elevers naturfagprestasjoner i på 4. og 8. trinn i  
TIMSS 1995–2007. Poengskår.**

	1995	2003	2007
8. trinn	514	494	487
4. trinn	504	466	477

Kilde: Grønmo og Onstad 2009

**Vedleggstabell 3.9 til figur 3.5: Fordeling av jenter  
og gutter på de tre mestringsnivåene på nasjonale  
prøver i lesing på engelsk og norsk, og i regning på  
5. trinn 2007-2008. Prosent.**

			Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3
Engelsk	Gutter	2007	28,3	45,6	26,0
		2008	26,3	47,5	26,1
	Jenter	2007	26,6	49,5	23,9
		2008	24,9	50,1	25,0
Norsk	Gutter	2007	30,5	48,5	21,0
		2008	27,6	47,5	24,8
	Jenter	2007	22,4	51,7	25,8
		2008	21,4	50,4	28,2
Regning	Gutter	2007	26,0	45,2	28,8
		2008	24,2	45,6	30,2
	Jenter	2007	27,2	49,3	23,5
		2008	29,4	52,0	18,5

Kilder: SSB 2009

**Vedleggstabell 3.10 til figur 3.6:  
Resultater i lesing på norsk 8. trinn  
nasjonale prøver 2008, etter fylke. Prosent.**

Land/regioner	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Sum nivå 4 og 5
Akershus	5,8	15,6	36,7	27,0	14,8	41,8
Oslo	8,4	18,0	33,3	24,2	16,1	40,3
Sogn og Fjordane	5,0	16,6	41,8	23,8	12,8	36,6
Oppland	7,5	18,1	38,8	24,4	11,1	35,5
Sør-Trøndelag	7,3	19,2	38,7	22,6	12,3	34,9
Hordaland	8,4	19,5	37,4	24,0	10,7	34,7
Buskerud	7,7	20,1	38,4	22,3	11,5	33,8
Troms	7,0	19,5	39,7	22,4	11,4	33,8
Aust-Agder	6,9	21,5	37,9	22,6	11,1	33,7
Nord-Trøndelag	7,8	20,4	38,2	23,3	10,3	33,6
Møre og Romsdal	7,3	18,8	40,6	22,4	10,9	33,3
Nordland	7,8	19,4	39,5	23,4	9,7	33,1
Hedmark	8,5	19,6	39,1	23,4	9,5	32,9
Rogaland	8,7	20,9	38,5	22,2	9,8	32,0
Vestfold	8,3	21,0	39,4	21,0	10,2	31,2
Vest-Agder	9,4	19,6	39,8	21,0	10,1	31,1
Finnmark	9,3	22,7	37,0	22,6	8,4	31,0
Telemark	8,6	20,5	40,0	20,0	10,9	30,9
Østfold	10,2	21,8	39,4	20,2	8,4	28,6

Kilde: SSB 2009

**Vedleggstabell 3.11 til Figur 3.7: Standardiserte  
resultater på nasjonale prøver 2007 og 2008 på  
5. trinn i lesing, regning og engelsk samlet sett,  
etter kommune størrelse målt i antall innbyggere.**

Innbyggere	2007	2008
<2500	-0,16	-0,21
2500-5000	-0,14	-0,15
5000-10000	-0,10	-0,08
10000-15000	-0,05	-0,07
15000-25000	-0,03	-0,04
25000-50000	-0,03	-0,03
>50000 u/Oslo	0,12	0,13
Oslo	0,24	0,21

Kilde: Bonesrønning og Vaag Iversen 2008, 2009

**Vedleggstabell 3.12 til figur 3.8: Elever på ulike  
mestringsnivåer i lesing på norsk for 5. trinn  
på nasjonale prøver 2008, etter foreldrenes  
utdanningsnivå. Prosent.**

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3
Grunnskole/ingen utdanning	45,3	44,1	10,6
Videregående nivå	30,4	50,8	18,8
Høyere utdanning	15,0	48,6	36,4

Kilde: SSB 2009

**Vedleggstabell 3.13 til figur 3.9: Elever på ulike  
mestringsnivåer i lesing på norsk for 8. trinn  
på nasjonale prøver 2008, etter foreldrenes  
utdanningsnivå. Prosent.**

Land/regioner	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Sum nivå 4 og 5
Grunnskole/ ingen utdanning	18,3	33	34,7	11,2	2,9	14,1
Videregående nivå	9	23,1	41,7	19,5	6,7	26,2
Høyere utdanning	3,2	11,8	36,2	30,2	18,5	48,7

Kilde: SSB 2009

**Vedleggstabell 3.14 til figur 3.10:  
Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i fag  
for grunnskolens avgangselever 2008.  
Gutter, jenter og totalt.**

Fag	Totalt	Jenter	Gutter	Kjønnforskjell
Kroppsøving	4,38	4,26	4,49	0,23
Matematikk	3,49	3,56	3,41	0,11
Engelsk muntlig	4,01	4,17	3,85	0,32
Samfunnsfag	4,03	4,20	3,87	0,33
Natur- og miljøfag	3,95	4,13	3,77	0,36
Engelsk skriftlig	3,79	3,98	3,62	0,36
Musikk	4,23	4,44	4,04	0,40
Norsk muntlig	4,04	4,29	3,81	0,48
Kunst og håndverk	4,23	4,50	3,96	0,54
Norsk hovedmål skriftlig	3,82	4,11	3,55	0,56
Religion, livssyn og etikk	4,00	4,29	3,72	0,57
Mat og helse	4,36	4,66	4,09	0,57
Norsk sidemål skriftlig	3,63	3,92	3,34	0,58

\* Karakterskalaen: 1-6. Fagene er sortert etter størrelsen på kjønnforskjellen.  
Kilde: Udir/VIGO

**Vedleggstabell 3.15 til figur 3.12:  
Elever med karakteren 1 i standpunkt for  
utvalgte fag i videregående skole. Prosent.**

NOR1003	Norsk skriftlig vg1 studieforb.	0,5
ENG1002	Engelsk vg1 studieforb.	0,9
NOR1002	Norsk skriftlig vg2 yrkesfag	1,6
MAT1007	Matematikk teoretisk vg1 studieforb.	2,5
MAT1006	Matematikk teoretisk vg1 yrkesfag	3,2
ENG1003	Engelsk vg2 yrkesfag	3,6
MAT1002	Matematikk praktisk vg1 studieforb.	6,2
MAT1001	Matematikk praktisk vg1 yrkesfag	8,5

Kilde: Steffensen og Ziade 2009

**Vedleggstabell 3.16 til figur 3.13:  
Bestått fag- og svenneprøve i 2008 av dem som  
var oppe til prøve, fordelt etter fylke. Prosent.**

	21 475	Ikke bestått	Bestått	Meget godt bestått
Oslo	1 127	18,9	67,8	13,3
Sør-Trøndelag	1 518	8,5	77,3	14,2
Hordaland	1 050	11,0	72,5	16,5
Nord-Trøndelag	782	6,2	76,1	17,7
Akershus	962	8,3	73,2	18,5
Sogn og Fjordane	908	4,1	76,9	19,0
Finnmark	834	6,4	73,6	20,0
Troms	875	7,1	72,6	20,2
Aust-Agder	575	11,3	68,2	20,5
Vest-Agder	1 032	4,4	74,1	21,5
Rogaland	2 522	8,0	69,2	22,8
Telemark	2 511	7,3	69,4	23,3
Møre og Romsdal	511	5,9	70,2	23,9
Vestfold	1 434	7,1	69,1	23,9
Oppland	1 423	8,2	67,6	24,2
Hedmark	778	7,4	66,8	25,8
Østfold	1 168	9,8	64,3	25,8
Buskerud	647	8,8	65,1	26,1
Nordland	345	8,2	61,6	30,2
Uoppgitt	473	93,4	70,0	23,5

\*Foreløpige tall.  
Kilde: SSB /VIGO

**Vedleggstabell 4.1 til figur 4.5: Eg synest at undervisninga mi har noko å seie for læringa til elevane mine.**

	Ungarn	Estland	Spania	Italia	Østerrike	Australia	Belgia	Irland	Danmark	Norge
Svært ueinig	0,3	0,9	0,5	0,2	0,6	0,6	0,1	0,4	0,2	0,1
Litt ueinig	14,8	15,5	10,4	2,7	9,3	5,7	2,7	3,7	3,2	0,5
Litt einig	76,1	70,3	75,6	74,3	66,7	65,4	68,5	67,2	62,6	34,1
Svært einigz	8,8	13,3	13,5	22,9	23,5	28,3	28,7	28,7	34,0	65,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Kjelde: Aamodt og Vibe 2009

**Vedleggstabell 4.2 til figur 4.6: Dersom eg prøvar hardt nok, kan eg få til framgang jamvel hos dei vanskelegaste og mest umotiverte elevane.**

	Ungarn	Spania	Estland	Belgia	Danmark	Australia	Østerrike	Italia	Irland	Norge
Svært ueinig	1,0	2,5	1,7	0,7	1,9	1,4	2,8	0,6	1,0	1,3
Litt ueinig	28,4	31,0	23,5	18,7	23,3	11,6	19,3	8,8	13,0	7,7
Litt einig	64,0	54,2	62,6	65,1	56,3	64,8	55,1	67,4	60,0	51,3
Svært einig	6,5	12,2	12,2	15,5	18,5	22,1	22,8	23,2	25,9	39,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Kjelde: Aamodt og Vibe 2009

### Vedleggstabell 4.3 til figur 4.7: Når alt kjem til alt, er eg fornøgd med jobben min.

	Ungarn	Estland	Italia	Spania	Australia	Irland	Danmark	Østerrike	Belgia	Norge
Svært ueinig	1,1	0,7	0,7	0,8	2,7	1,9	1,0	0,7	0,4	1,5
Litt ueinig	16,4	10,9	4,3	8,5	14,9	8,5	10,5	6,1	5,0	7,1
Litt einig	74,5	73,1	74,8	68,5	59,6	60,8	56,6	56,3	57,3	41,9
Svært einig	8,0	15,3	20,2	22,2	22,8	28,8	31,9	36,9	37,4	49,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Kjelder: Aamodt og Vibe 2009

### Vedleggstabell 5.1 til figur 5.2: Frafall blant elever, etter tidspunktet for frafall og foreldrenes utdanningsnivå. Ikke-reviderte tall.

	Lang høyere	Kort høyere	Videregående	Grunnskole	Ikke oppgitt
Vg1	3,1	14,5	48,7	25,2	8,6
VK1	3,6	16,0	49,6	23,4	7,4
VK2	6,9	23,2	46,7	15,7	7,6

Kilde: SSB

### Vedleggstabell 5.2 til figur 5.3: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberevende og yrkesfaglige studieretninger.

		Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført VK2 eller gått opp, til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Studieforberevende	1998	75,1	8,9	3,0	4,6	8,3
	1999	75,7	8,0	2,7	5,3	8,3
	2000	73,1	8,8	3,3	6,9	7,9
	2001	75,4	7,3	3,2	6,2	7,9
	2002	76,2	6,6	3,0	6,9	7,4
Yrkesfag	1998	40,1	22,1	4,4	4,2	29,2
	1999	39,6	21,3	4,9	5,4	28,8
	2000	37,0	22,8	5,7	6,1	28,4
	2001	40,3	20,5	5,6	6,6	27,0

Kilde: SSB



**Vedleggstabell 5.3 til figur 5.4: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberevende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter fylke sortert etter prosentandel som har fullført på normert tid.**

Studieforberevende	Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring 2007	Gjennomført VK2 eller gått opp, til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Finnmark	58,3	13,5	6,0	10,4	11,7
Troms	68,4	8,0	2,9	11,7	9,1
Nordland	69,8	8,8	4,9	7,4	9,0
Telemark	71,7	6,9	3,9	8,1	9,4
Hedmark	74,1	7,4	3,4	7,4	7,8
Vestfold	74,2	7,4	2,8	9,1	6,5
Aust-Agder	74,4	9,2	4,4	8,0	4,1
Buskerud	76,0	6,8	3,1	6,8	7,3
Akershus	76,5	5,5	2,4	7,4	8,2
Hordaland	77,3	6,0	4,2	6,0	6,5
Rogaland	77,4	5,8	2,7	7,0	7,1
Nord-Trøndelag	78,1	7,8	1,8	7,9	4,5
Oslo	78,9	5,2	1,9	7,8	6,2
Sør-Trøndelag	79,0	7,2	3,0	3,2	7,6
Vest-Agder	79,9	4,9	1,5	8,2	5,6
Møre og Romsdal	80,5	6,4	2,2	5,6	5,3
Østfold	81,4	6,3	2,0	4,7	5,5
Sogn og Fjordane	82,3	5,0	3,7	4,6	4,3
Oppland	83,9	5,8	2,6	4,6	3,1
Totalt	76,2	6,6	3,0	6,9	7,4

Yrkesfag	Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring 2007	Gjennomført VK2 eller gått opp, til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Finnmark	18,4	19,5	9,8	6,7	45,6
Nordland	31,3	21,3	8,8	6,1	32,5
Troms	31,9	21,8	6,6	8,1	31,6
Hedmark	34,2	20,1	6,4	9,4	29,9
Oslo	36,1	18,4	5,0	11,6	28,8
Østfold	37,2	18,5	5,6	5,7	33,0
Aust-Agder	37,7	20,7	6,1	6,8	28,7
Sogn og Fjordane	39,6	26,2	8,9	4,3	21,0
Møre og Romsdal	40,4	23,8	4,7	5,2	25,8
Buskerud	41,9	18,5	4,9	7,0	27,6
Vest-Agder	42,3	21,2	4,2	5,5	26,8
Sør-Trøndelag	42,6	25,4	5,3	3,9	22,8
Telemark	42,7	22,1	5,2	4,2	25,8
Vestfold	43,6	17,4	4,9	5,8	28,2
Hordaland	43,8	20,7	5,7	6,1	23,7
Nord-Trøndelag	44,1	19,1	7,9	5,0	23,9
Oppland	45,0	19,1	3,6	5,7	26,6
Rogaland	45,0	21,9	5,0	6,6	21,5
Akershus	45,3	18,2	4,7	9,2	22,7
Totalt	40,3	20,5	5,6	6,6	27,0

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 5.4 til figur 5.5: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter foreldrenes høyeste utdanning.**

		Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring 2007	Gjennomført VK2 eller gått opp, til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Studieforberedende	Lang høyere utdanning	87,0	6,3	1,5	2,8	2,4
	Kort høyere utdanning	82,2	6,2	2,0	5,6	4,1
	Videregående utdanning	71,8	6,7	3,9	8,9	8,7
	Grunnskole- utdanning	54,0	6,9	5,8	12,6	20,7
	Uoppgitt	41,0	10,9	6,1	9,9	32,2
Yrkesfag	Lang høyere utdanning	55,2	21,5	4,0	5,0	14,3
	Kort høyere utdanning	50,6	21,9	4,4	5,9	17,3
	Videregående utdanning	40,2	21,6	5,9	6,6	25,6
	Grunnskole- utdanning	27,6	16,1	6,4	7,6	42,4
	Uoppgitt	25,4	13,7	4,3	6,5	50,1

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 5.5 til figur 5.6: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2002/2001, etter innvandringsbakgrunn.**

		Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført VK2 eller gått opp, til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Studieforberedende	Norsk bakgrunn	78	6	3	6	6
	Ikke-vestlige innvandrere	52	10	6	11	21
	Ikke-vestlige etterkommere	67	9	2	11	10
Yrkesfag	Norsk bakgrunn	41	21	6	6	26
	Ikke-vestlige innvandrere	30	13	6	9	43
	Ikke-vestlige etterkommere	38	15	2	13	32

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 5.6 til figur 5.7: Kompetanseoppnåelse blant de som slutter i kullene studieforberedende (2002) og yrkesfag (2001).**

	Studieforberedende	Yrkesfag
Startet på grunnkurs	14,3	3,8
Gjennomført grunnkurs, ikke bestått	14,3	7,7
Bestått grunnkurs	14,3	23,1
Startet på VK1	14,3	7,7
Gjennomført VK1, ikke bestått	14,3	15,4
Bestått VK1	14,3	23,1
Startet på VK2/i lære	14,3	19,2

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 5.7 til figur 5.8: Avlagte fag- og svenneprøver per 1.10.2008, etter alder. Kumulativ andel. Ikke-reviderte tall.**

Normert antall år etter skolestart	Alder	Kumulativ andel
3	19	0,3
4	20	32,3
5	21	60,4
6	22	72,5
7	23	78,9
8	24	83,0
9	25	85,9
10	26	88,0
11	27	89,8
12	28	91,0
13	29	91,9
14	30	92,6
15	31	93,4
16	32	94,0
17	33	94,6
18	34	95,2
19	35	95,6
20	36	96,1
21	37	96,6
22	38	96,9
23	39	97,3
24	40	97,6

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 6.1 til figur 6.5: Bruk av lekser i matematikk 8. årssteget. Prosent.**

	2007	2003
Sjekkar om elevane har gjort leksene	44	21
Rettar lekser og gjev tilbakemelding til elevane	8	4
Let elevane sjølve rette lekser i timane	13	12
Bruker lekser som utgangspunkt for diskusjon i klassen	9	10
Let lekser telje når ein set karakterar	15	20

Kjelde: Grønmo og Onstad 2008

**Vedleggstabell 6.2 til figur 6.8: Standpunktkarakterar i fag der elevane kan kome opp til skriftleg eksamen. Alle elevar. 2008. Prosent.**

Karakterar Alle	Norsk hovudmål, skriftleg		Engelsk skriftleg		Norsk sidemål, skriftleg		Matematikk	
	60033	100	59786	100	53040	100	60462	100
1	245	0,41	668	1,12	549	1,04	1113	1,84
2	5352	8,92	6898	11,54	6295	11,87	12418	20,54
3	16781	27,95	15828	26,47	16950	31,96	17811	29,46
4	21862	36,42	19822	33,15	18599	35,07	16288	26,94
5	13973	23,28	13819	23,11	9862	18,59	10739	17,76
6	1820	3,03	2751	4,6	785	1,48	2093	3,46

Kjelde: SSB

**Vedleggstabell 6.3 til figur 6.9: Standpunktkarakterar i fag der elevane kan kome opp til munnleg eksamen. Alle elevar. 2008. Prosent.**

Karakter	Norsk munnleg		Kristendom, religion- og livskunnskap		Samfunnskunnskap		Engelsk munnleg		Naturfag	
	Alle									
1	332	0,55	702	1,16	559	0,92	458	0,76	628	1,03
2	4309	7,14	6131	10,12	5765	9,51	4581	7,61	6669	10,99
3	13440	22,27	13030	21,5	12994	21,43	13210	21,94	13973	23,03
4	19897	32,97	17982	29,68	18113	29,87	20851	34,62	17758	29,27
5	19187	31,79	18251	30,12	18510	30,53	17967	29,84	17431	28,73
6	3191	5,29	4495	7,42	4692	7,74	3153	5,24	4218	6,95

Kjelde: SSB

**Vedleggstabell 6.4 til figur 6.10: Standpunktkarakterar i fag der det ikkje er eksamen i faget. Alle elevar. 2008. Prosent.**

Karakter	Mat og helse		Kroppsøving		Kunst og handverk		Musikk	
	Alle							
1	38	0,06	508	0,83	308	0,5	336	0,55
2	1007	1,68	2242	3,67	2300	3,77	2891	4,76
3	8471	14,12	7440	12,19	9763	15,98	9939	16,36
4	21630	36,05	19525	31,99	22960	37,59	21039	34,62
5	25269	42,12	26205	42,93	22401	36,68	22136	36,43
6	3585	5,98	5118	8,38	3347	5,48	4423	7,28

Kjelde: SSB







Kolstadgata 1  
Postboks 2924 Tøyen  
0608 OSLO  
Telefon 23 30 12 00  
Telefaks 23 30 12 99  
[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)