

Utdanningsspeilet

2004

Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge



© 2005 Utdanningsdirektoratet

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven og fotografiloven, eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

ISBN 82-486-1062-4

Lay-out: Siste Skrik Kommunikasjon

Grafisk produksjon: Grafisk Verksted as, 1930 Aurskog

Sammenheng og kvalitet

I Norge har vi ambisjoner om å kunne tilby et av verdens beste skolesystemer. Med slike ambisjoner er det avgjørende å ha god oversikt over kvalitet og innsatsfaktorer i grunnopplæringen. Men ingen enkeltfaktor kan måle kvalitet alene. Ressurser, læringsutbytte, læringsmiljø og gjennomføring henger sammen.

Utdanningsspeilet skal være en årlig rapport fra Utdanningsdirektoratet. Den skal gi et bilde av tilstanden i grunnopplæringen gjennom å gjengi viktig statistikk og forskning. Kunnskap om hvor vi står, gjør det lettere å gi retning for innsatsen videre. Vi ønsker at rapporten skal bli et viktig grunnlag for videre utvikling av grunnopplæringen.

Kapitlene 1 til 6 skal være faste kapitler som henter mye informasjon fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. I tillegg til de faste kapitlene presenteres hvert år et temakapittel som tar for seg aktuelle problemstillinger. I år dreier det seg om skolebidragsindikatorer. Temakapitlet baserer seg på Statistisk sentralbyrås forskningsprosjekt, som skal belyse hvilket bidrag skolen isolert sett gir til elevenes læringsutbytte, uavhengig av elevenes familiebakgrunn.

Utdanningsspeilet viser til at tilstanden i grunnopplæringen i hovedsak er stabil. Utgiftene til grunnopplæringen er høye i Norge, men det er store variasjoner i utgiftsnivået mellom kommunene. Norske elever og lærlinger trives, men de opplever mye bråk og uro i timene. Problematferden ser imidlertid ut til å bli mindre. Det er spesielt gledelig at forekomsten av mobbing er redusert de siste årene. Lesferdighetene ser også ut til å ha blitt litt bedre, men internasjonale undersøkelser viser at norske elever har svake ferdigheter i realfag. Andelen som gjennomfører videregående opplæring, har holdt seg stabil de siste årene. Det er likevel en tendens til at flere elever faller fra på de yrkesfaglige studieringene. Skoler som driver systematisk kvalitetsvurdering og kompetanseutvikling, lykkes bedre enn andre skoler.

Vi håper at Utdanningsspeilet vil bidra til en konstruktiv debatt om norsk grunnopplæring.



Petter Skarheim
direktør
Utdanningsdirektoratet

Innhold

Forord	1	4 Læringsmiljøet	51
Noen blikk i utdanningsspeilet	3	4.1 Motivasjon og trivsel	51
1 Fakta om grunnopplæringa	16	4.2 Elevmedverknad og elevdemokrati	52
1.1 Utdanningsnivået i Noreg	16	4.3 Det psykososiale miljøet	53
1.2 Utvikling i barne- og ungdomsskula	17	4.4 Det fysiske miljøet	57
1.3 Elevar i grunnskulen	18	4.5 Læringsmiljøet for elevar som får spesial- undervisning etter einskildvedtak	58
1.4 Vaksne i grunnskulen	19	4.6 Læringsmiljøet i fagopplæringa	58
1.5 Elevar i den vidaregåande skulen	19	4.7 Samanhengen mellom ressursar og læringsmiljø	59
1.6 Læringar i vidaregåande opplæring	21	5 Gjennomføring	60
1.7 Vaksne i vidaregåande opplæring	22	5.1 Søkning og opptak	60
1.8 Skular	22	5.2 Gjennomføring og progresjon i vidaregåande opplæring	64
2 Ressurser	24	5.3 Bedret gjennomføring i vidaregåande opplæring	67
2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnopplæring	24	5.4 Voksne i grunnskolen og vidaregåande opplæring ...	69
2.2 Offentlige utgifter til grunnopplæring	24	6 Kvalitetsutvikling	71
2.3 Norges ressursbruk i et internasjonalt perspektiv ..	29	6.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem	71
2.4 Gruppestørrelse	29	6.2 Kompetanseutvikling	73
2.5 Spesialundervisning	33	6.3 Demonstrasjonsskolar og demonstrasjonsbedrifter	74
2.6 Lærerressurser	34	6.4 "Lærer elevene mer på lærende skoler?" Kompetanseberetningen 2005-05-24	75
2.7 IKT i grunnopplæring	35	7 Temakapittel	77
2.8 Skolebygg	36	Kan man identifisere skolenes bidrag til elevenes læring?	77
3 Læringsutbytte	37	Referanseliste	84
3.1 Kartleggingprøver i lesing	37	Tabell- og figurliste	86
3.2 Karakterer fra grunnskolen	38	Vedleggstabeller	88
3.3 Karakterer fra vidaregåande opplæring	43		
3.4 Sammenheng mellom karakterer på grunnskolen og i vidaregåande opplæring	45		
3.5 Nasjonale prøver	46		
3.6 Internasjonale undersøkelser	47		
3.7 Sammenheng mellom ressursar og læringsutbytte	49		

Noen blikk i Utdanningsspeilet



Bak karakterene

Gjennomsnittet av elevenes læringsresultater henger sammen med en rekke faktorer. Skolen er én av dem.

Foreldrenes utdanning og familiesituasjon har stor betydning for elevenes karakterer. Jenter gjør det bedre enn gutter i de fleste fag. Og minoritets-elevene har noe lavere karakterer enn majoritets-elevene. Mye av læringsresultatene knytter seg til elevenes utgangspunkt. Gode resultater på skolenivå kan skyldes fordelaktig sammensetning av elever i en gruppe eller tilfeldigheter. Det er ikke nødvendigvis skolene med de høyeste karaktergjennomsnittene som gir de beste bidragene til elevenes læring.

Skolebidragsindikatorer

Statistisk sentralbyrå er i samarbeid med andre i gang med å utarbeide indikatorer for hvor mye den enkelte skolen bidrar til elevenes læring.

– Spørsmålet vi forsøker å besvare ved hjelp av skolebidragsindikatorerne, er: Hva ville resultatforskjellene mellom skoler vært dersom de hadde hatt samme elevgrunnlag? forteller Torbjørn Hægeland, forskningsleder i Statistisk sentralbyrå.

Forskjeller i skolens bidrag til læringsutbyttet kan skyldes mange forhold ved opplæringen. Kvaliteten på skolebygninger og utstyr, lærernes kompetanse, måten skolen og undervisningen er organisert på, samarbeidsklimaet mellom de ansatte, elevenes motivasjon og skolens ledelse er eksempler på slike faktorer.

– Skolebidragsindikatorerne er et verktøy vi kan bruke for å sammenlikne skoler mer på likt grunnlag enn ved rene karaktersammenlikninger. Det gjør vi ved å ta hensyn til at skolene har ulikt elevgrunnlag, sier Hægeland.

Bakgrunn gir uttelling

Det er ikke bare lærernes og elevenes innsats som forklarer hvorfor noen skoler har høyere gjennomsnittresultater enn andre. Barn og ungdom av foreldre med høy utdanning og god økonomi oppnår bedre resultater enn elever med foreldre som har lite skolegang bak seg og lav inntekt. Elever som vokser opp i familier der de bor sammen med bare en av foreldrene, får også i gjennomsnitt dårligere karakterer enn de som bor sammen med begge. Dette bildet har endret seg lite de siste årene.

– Familiebakgrunn kan forklare omtrent en tredel av forskjellene mellom enkeltelevens karakterer. Det er imidlertid ikke snakk om et en-til-en-forhold mellom familiebakgrunn og hva elever oppnår på skolen. Familiebakgrunnen er den klart viktigste faktoren for å forklare skoleprestasjoner, men det er stort rom for andre faktorer også. Størstedelen av variasjonen i karakterer kan ikke knyttes til målte forskjeller i familiebakgrunn. Selv om barn av foreldre med høy utdanning og god økonomi i gjennomsnitt oppnår bedre resultater enn klassekamerater som har foreldre med kort skolegang og lav inntekt, finnes det mange enkelttilfeller som viser at også det motsatte er tilfellet, sier Hægeland.

Skoleresultater henger dessuten sammen med familiestørrelse og innvandringsbakgrunn. Det er ikke bare familiesituasjonen i avgangsåret eller på eksamenstidspunktet som virker inn på elevenes læringsresultater. Også oppvekstmiljøet påvirker elevenes skoleprestasjoner.



– Familiebakgrunnen er den viktigste enkeltfaktoren som forklarer forskjellene mellom enkeltelevens karakterer, sier Hægeland, forskningsleder i Statistisk sentralbyrå.

Grunnskolekarakterer

Karakterene måler den enkelte elevs kunnskaper og ferdigheter i forhold til de andre elevene. Når karakterene til alle elevene i hele landet slås sammen og deles, får vi landsgjennomsnittet. Det store antallet vil statistisk sett føre til at resultatet, det nasjonale karaktergjennomsnittet, endrer seg lite fra år til år. Det er også tilfellet med avgangsprøveresultatene til elevene som gikk ut av grunnskolen i perioden 2002–2004.

Det er godt samsvar mellom standpunkt-karakterene og resultatene fra avgangsprøvene i fagene engelsk, norsk hovedmål og matematikk. Mellom 40 og 60 prosent av elevene får samme karakter til eksamen som i standpunkt. I muntlige fag, som kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering,



samfunnskunnskap og natur- og miljøfag, er forskjellene noe større.

De aller høyeste karakterene oppnår elevene i fag som ikke har muntlig eller skriftlig ekstern vurdering: kroppsøving, musikk, heimkunnskap og kunst og håndverk.

Realfag til bekymring

Det er grunn til å bekymre seg over de svake realfagresultatene. Selv om norske elever gjør det omtrent like bra i matematikk som gjennomsnittet i OECD, skårer de lavere enn elevene i alle de andre nordiske landene. Norske elevers matematikkprestasjoner på åttende trinn ligger omtrent et helt skoleår etter resultatene i 1995. Både karakterstatistikken og analyser av de nasjonale prøver i 2004 viser at forskjellene i elevenes sosiale bakgrunn slår tydeligere ut i matematikk enn i andre fag. Norske elever har også hatt stor tilbakegang i naturfag. Tilbakegangen er imidlertid ikke like stor som i matematikk.

Kjønn og resultater i videregående opplæring

I flere år har jentene fått bedre eller like høye karakterer som guttene i nesten alle fag. Men kjønnsforskjellene varierer mer fra fag til fag i videregående opplæring enn i grunnskolen. På grunnkurs er jentenes standpunkt karakterer i engelsk og matematikk 0,2 karakterpoeng høyere enn guttenes. Det er i sosialfag, helsefag og mediedesign at kjønnsforskjellene i karakternivået er størst i jentenes favør. I andre fag på yrkesfaglige studieretninger, som i matematikk 1M, trekonstruksjon og montering og reparasjonsteknikk, er det ingen forskjeller mellom jenters og gutters karakterer.

Stabile tall

Også i videregående opplæring er karaktergjennomsnittet omtrent det samme år etter år. Forskjellene på karakterene i de ulike fagene er imidlertid relativt store. Det betyr ikke nødvendigvis at elevene er bedre i noen fag enn andre, men vitner om ulike tradisjoner for karaktersetning i de ulike fagene og mellom skriftlige og muntlige fag. Generelt skårer elevene bedre i de muntlige fagene enn i de skriftlige.

Ekstra motiverte

Minoritetselevne som gruppe gjør det ikke like godt som majoritetselevne. Ifølge NOVA-forsker Anders Bakken kan forskjellen skyldes at mange av de minoritetsspråklige elevene vokser opp i familier med dårligere økonomi, foreldre med lite utdanning og mindre tilgang til bøker og PC enn gjennomsnittseleven. Blant elever som har like gode karakterer, har minoritetselevne bedre progresjon enn majoritetselevne. Hvorfor er det slik?

– Noe av grunnen kan være at foreldrene til de minoritetsspråklige elevene stiller eksplisitte krav til barna sine om at de skal ta høyere utdanning og få statusyrker som voksne. En undersøkelse NOVA gjorde i 2002, viste at hele 25 prosent av minoritetselevne i ungdomsskolen hadde ambisjoner om å bli lege eller advokat. Mange av foreldrene fikk kanskje ikke godskrevet sin egen utdanning da de kom til Norge, og har dermed opplevd et fall i sin egen status som de vil at barna skal kompensere for. Det kan også være at de ønsker at barna skal realisere de ambisjonene de selv hadde, men ikke fikk realisert for eksempel på grunn av språkbarrierer, sier Anders Bakken, universitetslektor i sosiologi ved Universitetet i Oslo.



– Foreldrene til mange av de minoritetsspråklige elevene ønsker kanskje at barna skal realisere ambisjonene de selv hadde, men ikke fikk realisert for eksempel på grunn av språkbarrierer, sier Anders Bakken, universitetslektor i sosiologi ved Universitetet i Oslo.

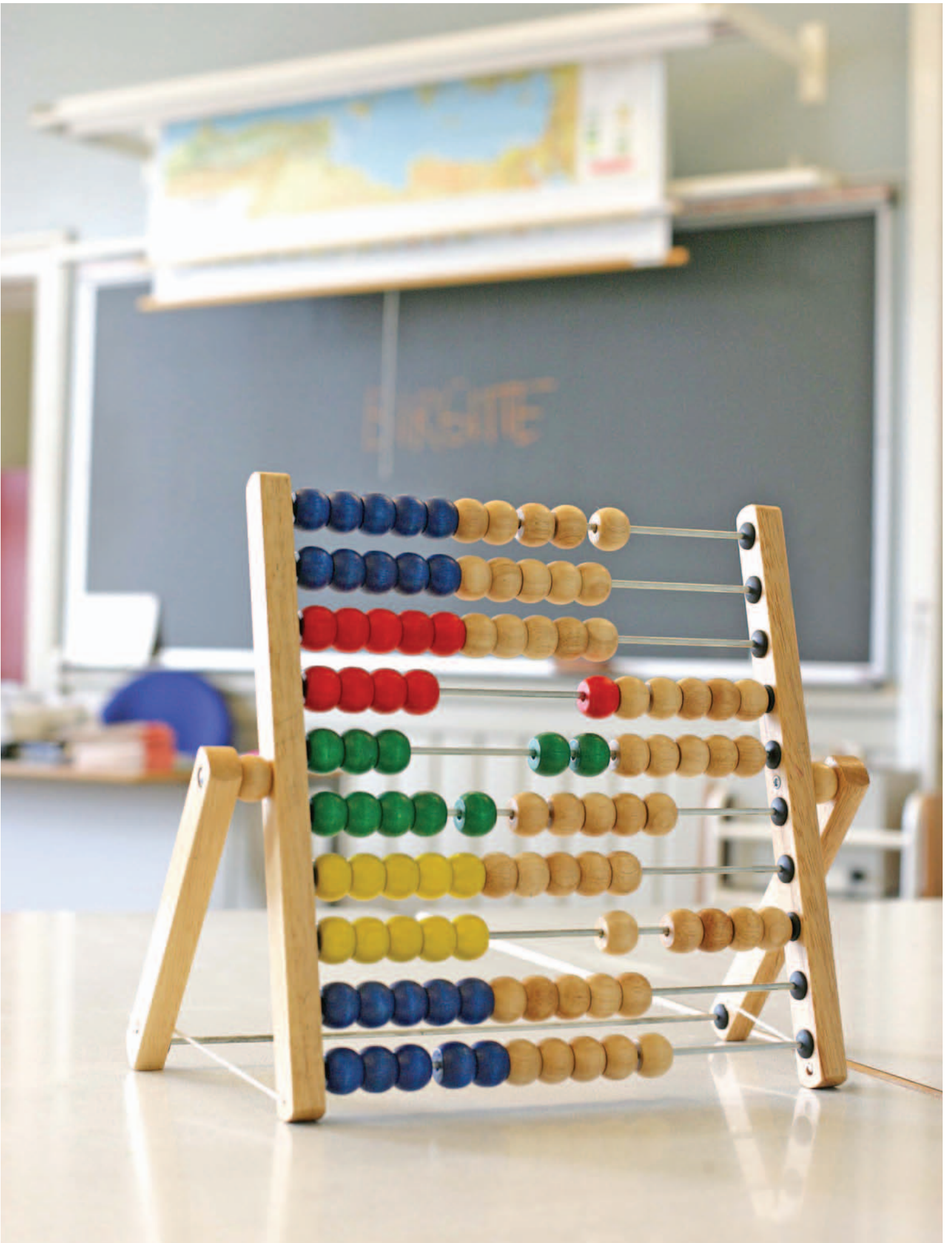
Kjønn styrer valg

Tradisjonelle kjønnsroller ser ut til å slå ut på hvilke studieretninger elever i videregående opplæring velger. Det er særlig tydelig i yrkesfagene. De siste årene har dette mønsteret blitt forsterket. Jenter velger studieretninger som leder dem inn i kvinnedominerte yrker. Andelen jenter i helse- og sosialfag nådde toppen med 90 prosent i 2002. Guttene søker seg til studieretninger som leder dem inn i yrker som tradisjonelt har vært dominert av menn. Fra slutten av 1990-årene og fram til våren 2004 steg andelen gutter på tekniske byggfag fra 88 prosent i 1998 til 94 prosent i 2004. Jentene er nærmest enerådende i studieretninger som helse- og sosialfag og formgivingsfag. Og guttene dominerer studieretninger som byggfag, elektro- og mekaniske fag.

Hva mener forskerne ligger bak dette påfallende tradisjonelle mønsteret?

– Vi har hittil ikke klart å avdekke klare årsaker til at elevene fortsetter å velge tradisjonelt på tross av alle tiltak. Når tendensen er blitt sterkere etter Reform 94, kan det ha sammenheng med at det i yrkesfagene ble opprettet nye lærefag innenfor helse og sosialfag som er blitt svært populære blant jenter. Men når det gjelder hvorfor gutter og jenter holder fast ved sine preferanser om kjønns-spesifikke fag, kan det se ut til at vi her befinner oss i ytterkanten av hva skolen kan påvirke, sier spesialrådgiver i NIFU, Per Olaf Aamodt.

Det ujevne forholdet mellom gutter og jenter i enkelte studieretninger blir sterkere jo lenger ut i utdanningsløpet elevene kommer. På VK2 er det enda færre jenter i typiske guttefag, og omvendt, enn det var på VK1. Det skyldes at jenter oftere faller fra i guttedominerte fag, og at gutter oftere faller fra på jentedominerte studieretninger.



Utdanningsløpet

Gode resultater fra grunnskolen, interesserte foreldre og en studieretning som er førstevalg, er suksessfaktorer i videregående opplæring.

96 prosent av dem som gikk ut av grunnskolen våren 2004, begynte på videregående skole samme høst. Tidligere erfaringer tilsier at ikke alle disse elevene vil fullføre videregående opplæring. Av dem som begynte på grunnkurs høsten 1998, hadde rundt 70 prosent fullført videregående opplæring etter fem år. 85 prosent av dem som begynte på allmennfaglige studieretninger samme år, hadde fullført etter fem år. Det tilsvarende tallet blant elever som begynte på yrkesfaglige studieretninger, var 57 prosent.

Gjennomføring

Om elevene fullfører utdanningen de har begynt på, avhenger av en rekke faktorer. Elever med gode karakterer fullfører i større grad enn andre. De som har fått innfridd førsteønsket sitt med hensyn til kurs, har også mindre risiko for å droppe ut enn de som ikke har fått det. Generelt fullfører jenter i noe større grad enn gutter, med unntak av de jentene som velger typiske guttefag.

Hvilke andre forhold er det som gjør at noen elever gjennomfører videregående opplæring og andre ikke?

– Flere faktorer ligger bak, men vi ser at hjemmebakgrunnen er viktig. Foreldre som selv har høyere utdanning, bidrar til at barna er motiverte for utdanning. Vi observerer en push-effekt: Foreldrenes holdninger og verdier holder barna i utdanningen. Forskningen viser også at det er viktig hvem de unge bor sammen med. De som bor sammen med begge foreldrene sine, fullfører oftere utdanningen enn de som bor sammen med bare en av dem. En forklaring på det kan være at to foreldre lettere kan støtte opp om barnas utdanning enn en som har ansvar for barna alene.

En annen forklaring kan være at samlivsbrudd i seg selv skaper så mye turbulens i barnas liv at fokuset flyttes bort fra skolearbeidet, og dermed svekkes innsats og motivasjon, sier Eifred Markussen i NIFU STEP.



– Foreldre som selv har høyere utdanning, bidrar til at barna er motiverte for utdanning, sier Eifred Markussen i NIFU STEP.

Forsinkelser og frafall

Enkelte yrkesfaglige studieretninger har en stor andel elever som er forsinket eller faller fra. Det gjelder studieretningene for trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag. På studieretninger som gir studiekompetanse, er det forholdsvis langt flere elever som gjennomfører opplæringen uten forsinkelser.

Hvis holdningene og forholdene i hjemmet er så viktige som forskningen viser, hva kan skolen og utdanningsadministrasjonen gjøre for å forhindre frafall?

– Skolen kan se de elevene som har høyt fravær, og som er i faresonen for å slutte. Når skolen vet hvem disse elevene er, er det mulig å iverk-

sette tiltak som øker sjansen for at de velger å fortsette i skolen. Det er også viktig at informasjon om hvem som er i faresonen for å velge bort skolen, blir overført fra grunnskolen til videregående opplæring. Kunnskap om hvem som har hatt bekymringsfullt høyt fravær i tiende klasse, gir grunnkurslærerne mulighet til å iverksette tiltak tidlig, sier Markussen.

Oppfølgingstjenesten har som oppgave å følge opp de ungdommene som ikke begynner, eller som slutter, i videregående opplæring. Målet er å redusere frafallet. En undersøkelse fra sju østlandsfylker viser at over 50 prosent av de ungdommene som sluttet, trolig går over i ledighet.

– Dette er bekymringsfullt, sier Markussen. Dersom ungdom får seg jobb når de slutter, kan det for mange kanskje være et bedre alternativ enn å fortsette i skolen. Går de derimot over i gjentatte ledighetsperioder, står de i fare for å bli marginalisert på arbeidsmarkedet.

Læreplasser

I videregående opplæring er det en utfordring å fylle behovet for læreplasser. Høsten 2004 fikk 61 prosent av søkerne oppfylt ønsket om læreplass. Det innebærer at andelen av søkere som fikk læreplass, har gått ned. Dette er en videreføring av utviklingen i de siste årene.

Gode karakterer og lavt fravær øker sannsynligheten for å få læreplass. Og hele 96 prosent av dem som får plass, sier at de trives på arbeidsplassen. Det gjelder særlig byggfag, helse- og sosialfag og formgivingsfag. Grunnen er at de, særlig guttene, får hjelp og støtte fra kollegaene sine.



Trivsel og bråk

Norske elever trives på skolen, på tross av alt bråket

Det kan se ut til at norske lærere har større problemer med å holde ro og orden i undervisningsrommet enn kollegene i andre OECD-land.

Sammenhenger

En tredel av elevene sier at ulike former for uro forstyrrer de fleste eller alle undervisningstimenene deres. I skoler der mange elever er umotiverte, fungerer dårlig sosialt og har lave karakterer, er det ofte mer bråk og atferdsproblemer enn i andre skoler. Andre risikofaktorer er når skolen har uklare regler eller håndhever dem inkonsekvent. Aller verst er det dersom hele skolen er preget av disse trekkene: konflikter, et lite støttende skolemiljø, dårlige relasjoner mellom elevene og lærerne, lite strukturert undervisning, lite kompetente lærere og få og dårlig funderte tiltak for forebygging og håndtering av problematferd.

Problematferd

Selv om bråk og uro representerer betydelige utfordringer i mange norske skoler, finnes det undersøkelser som viser at disiplinproblemene i norsk skole er blitt redusert i perioden 2001–2004. Noen undersøkelser antyder at skolen og lærerne er blitt bedre til å forebygge og redusere omfanget av problematferd.

Hvor mye har lærerens kompetanse, engasjement og håndheving av regler å si for lærerens forhold til elevene og elevenes oppførsel i skolen?

– For mye støy forsuret læringsmiljøet. Hva slags forhold elever og lærere har

til hverandre, er også viktig. Derfor er det en vesentlig del av lærernes jobb å opparbeide et godt forhold til elevene sine. Den gode læreren har oversikt over det som skjer i undervisningsrommet. Han har mye varme og kontroll. Fra første time gjør han det tydelig hvilke regler som gjelder, og hvilke konsekvenser regelbrudd får, og følger dette opp konsekvent. Han samarbeider med kollegene sine om dette, slik at elevene møter de samme reglene i alle timene, sier Mari-Anne Sørлие, forsker ved Atferdssenteret.



– Fra første time gjør den gode læreren det tydelig hvilke regler som gjelder, hvilke konsekvenser regelbrudd får og følger dette opp konsekvent, sier Mari-Anne Sørлие, forsker ved Atferdssenteret.

Mobbing

De siste to årene har Manifest mot mobbing satt et særlig fokus på å motvirke mobbing i skolen. Som et ledd i manifestet fikk norsk skolelovgivning i 2003 en ny paragraf. Kapittel 9a i opplæringsloven pålegger skolene å arbeide systematisk for å motvirke mobbing. Evalueringen av manifestarbeidet konkluderer med at Manifest mot mobbing ser ut til å ha økt bevisstheten om mobbing i grunnsopplæringen og samfunnet ellers. Det er dermed grunn til å tro at manifestet har sin del av æren for at trenden er snudd etter en lang periode med økende mobbing. De nyeste målingene viser at mobbingen i skolen er redusert, særlig blant gutter.

Trivsel

Elevene i norsk skole trives godt, både med lærerne sine og i forhold til hverandre. Når elevene trives, gir det gode vilkår for vennskap og samhold.

I den elevgruppen som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, oppgir sju av ti at de trives. Men rundt 5 prosent sier at de trives dårlig eller svært dårlig. Det er elever med sosiale vansker, gjerne kombinert med lærevansker, som trives dårligst på skolen. En undersøkelse har vist at lærerne antar at hele 20–30 prosent av disse elevene har få eller ingen venner i skolemiljøet sitt.



Rammene

Norge utmerker seg internasjonalt ved å bruke mye penger på grunnopplæringen. Det er fordi lærertettheten i Norge er over 40 prosent høyere enn i de fleste andre land.

Noe av årsaken til den høye lærertettheten ligger i at mange av skolene her i landet er små. Imidlertid utgjør de små skolene bare en liten del av det gjennomsnittlige kostnadsnivået. Også i de større skolene er det færre elever per lærer i Norge enn i de fleste andre land.

Flere elever

Høsten 2004 var det i alt 618 250 elever i grunnskolen. Av de vel 618 000 elevene som gikk på ordinære grunnskoler, gikk 98 prosent på offentlige skoler. 2,1 prosent gikk på frittstående skoler. Det er en svak økning fra året før. 0,4 prosent gikk på spesialskoler.

173 949 elever tok videregående opplæring høsten 2004. I 2004 hadde 29 019 lærlinger læreplass. Det er 2 prosent flere enn året før.

Ressurssituasjonen i grunnopplæringen er relativt stabil. Utgiftene per elev i videregående opplæring gikk litt ned fra 2003 til 2004. Årsaken er at elevkullene ble større. Når elevtallet øker, synker utgiftene per elev som følge av at kapasiteten ved skolene blir utnyttet bedre.

Lærertettheten henger sammen med hvor store undervisningsgruppene er. Gruppestørrelsen ved en skole finner vi ved å dividere antall undervisningstimer elevene får med antall undervisningstimer lærerne gir. Gruppestørrelsen forteller hvor mange

elever læreren underviser om gangen. I 2004 var det gjennomsnittlig 13,9 elever i hver undervisningsgruppe. Det er en økning fra 13,8 i 2003.

Kommunale forskjeller

Hvor mye penger kommunene og fylkeskommunene bruker på grunnopplæringen, varierer, men ressursbruken er stabil over tid. Forskjellene kommunene og fylkeskommunene imellom skyldes i hovedsak at de har ulik skolestruktur. Skolestrukturen henger sammen med demografien: Kommuner med spredt bosetting har ofte høyere utgifter per elev enn mer sentraliserte kommuner. Skolestrukturen kan likevel ikke forklare hele forskjellen i ressursbruk mellom kommuner. Kommunenes inntektsnivå og prioritering er også viktig for å forklare variasjon i ressursbruk.

Antall elever per trinn stiger ofte i takt med kommunestørrelsen. Antall elever per trinn påvirker gruppestørrelsen. I de minste kommunene er gjennomsnittlig gruppestørrelse på rundt 10, mens den er over 14 i de største kommunene.

Hvor mange elever som må dele på datautstyret, varierer også sterkt fra kommune til kommune. Totalt sett var det i grunnskolen én internettilkoblet datamaskin for hver åttende grunnskoleelev i 2004. Det tilsvarende elevtallet for datamaskiner uten nettilkobling var 6,5.

Spesialundervisning

På landsbasis går noe under 15 prosent av undervisningsmidlene til spesialundervisning. Noe under 7 prosent av midlene blir brukt til særskilt norskopplæring for elever med annet morsmål og samisk. Andelen elever med spesialundervisning har vært stabil, men med en svak nedadgående tendens. Andelen elever som får særskilt norskopplæring, har økt.



Jakten på den gode skolen

Skolen spiller en viktig rolle i kompetansesamfunnet. Endringene i samfunnet krever at skolene er i stadig utvikling.

Det er flere mulige strategier for å finne fram til hva den gode skolen er. Én måte er å lete seg fram til skoler der elevene både trives og har godt utbytte av undervisningen. Neste skritt blir å finne ut hva som skiller disse skolene fra andre, og bruke funnene som en rettesnor for kvalitetsutviklingen.

Lærende skoler

Forskere bruker begrepet lærende skoler om skoler som viser god praksis for arbeid med læringsresultater og læringsmiljø. En lærende skole utvikler, forvalter og tar i bruk kunnskapsressursene sine slik at den blir i stand til å mestre de daglige utfordringene og etablere ny praksis når det er nødvendig.

Hvordan er hverdagen i en lærende skole?

– De som arbeider og går på lærende skoler, har klare og realistiske forventninger til hverandre og seg selv, innenfor inkluderende rammer. Den gode skolen har velfungerende systemer for tilpasset opplæring. Elever og lærere opplever at de blir sett, respektert og verdsatt. I disse skolene er det balanse mellom forutsetninger og forventninger: Forutsetninger uten forventninger gjør at skolen blir for tilbaketrukket. Det motsatte skaper store frustrasjoner, sier Jarl Inge Wærness, forsker ved Læringslaben.

For å bli en slik lærende skole, er det viktig å ha ansatte som til enhver tid er faglig oppdaterte og har en god praksis, samtidig som de har armslag til å gjøre jobben. En lærende organisasjon er ikke det samme som en organisasjon der alle enkeltmedarbeiderne lærer mye – det er en organisasjon som møter utfordringene sine på en konstruktiv måte.



– De som arbeider og går på lærende skoler, har klare og realistiske forventninger til hverandre og seg selv, innenfor inkluderende rammer, sier Jarl Inge Wærness, forsker ved Læringslaben.

Høye ambisjoner og god struktur

Organisasjonsutvikling er ikke nødvendigvis et mål i seg selv. Og hvilken utviklingsstrategi den enkelte skolen velger, avhenger av hva som allerede fungerer eller ikke fungerer. Undersøkelser viser at skoler med høyt ambisjonsnivå blant kolleger og ledere gir positive utslag på elevenes læring. Lærerne på skoler der forventningene til egen og andres innsats er høye, bidrar mer til læring enn andre skoler. God struktur er mest avgjørende for hvordan elevene opplever skolemiljøet. Skoler med svak organisering og liten fellesskapsfølelse i lærerkollegiet har problemer med å tilby elevene et godt læringsmiljø.

Hva er det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet?

Når man skal lage en strategi for kvalitetsutvikling, er det nødvendig å kartlegge effekten av opplæringen, rammene for opplæringen og forholdene som opplæringen skjer under. Inntil nylig var Norge et av de få vesteuropeiske landene som ikke hadde et nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen. Skoler og skoleeiere manglet effektive verktøy for å vurdere resultater og prosesser i opplæringen. De siste årene har utdanningsmyndighetene på oppdrag fra Stortinget begynt å utvikle et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. De elementene i det nasjonale kvalitetssystemet som er utviklet hittil, er de nasjonale prøvene og skoleporten.no.

De nasjonale prøvene

De nasjonale prøvene er obligatoriske og skal gjennomføres i skrive, lesing, matematikk og engelsk for alle elever på fire trinn: fjerde trinn, sjuende trinn, tiende trinn og grunnkurs. Prøvene skal gi elevene, lærerne, skoleledelsen og skoleeierne informasjon som de kan bruke til utvikling og forbedring. De første nasjonale prøvene ble holdt i 2004, men ikke i full skala. Resultatene av de nasjonale prøvene legges ut på skoleporten.no. Opplysningene blir publisert på skolenivå, skoleeiernivå, fylkesnivå og nasjonalt nivå.

skoleporten.no

Formålet med skoleporten.no er å bidra til åpenhet og dialog med brukerne og allmennheten om kvaliteten i grunnopplæringen. skoleporten.no gir foresatte, elever og andre interesserte større innsikt i det som skjer i skolesamfunnet. Åpenhet

og innsyn gir grunnlag for en helt ny dialog mellom brukerne og den enkelte skole og skoleeier.

På Skoleporten ligger det om lag 400 indikatorer som bygger på nasjonal statistikk innen områdene ressurser, læringsmiljø, læringsutbytte og gjennomføringsgrad for hver skole og skoleeier. Skoleporten gir en tilstandsbeskrivelse som peker på utfordringer som en skole eller skoleeier står overfor, og fungerer som en felles referanseramme for kvalitetsutvikling. Det har imidlertid vært mye debatt rundt offentliggjøringen av resultater på skolenivå.

Utdanningsspeilet

Utdanningsspeilet 2004 er den første i en rekke av årlige utgaver som skal gi grunnopplæringen og den norske offentligheten et grunnlag for videreutvikling og konstruktiv debatt. Disse innledende blikkene i Utdanningsspeilet vil forhåpentligvis inspirere leserne til å fordype seg i selve rapporten.



1 Fakta om grunnopplæringa

Fødselskulla auka frå midten av 1980-åra og fram mot 1990. Sidan heldt dei seg høge gjennom 1990-åra. Det innber at store årskull no er inne i grunnskolen og snart vil gå over i vidaregåande opplæring. Med ein slik vekst aukar kapasitetsbehovet i utdanningssystemet, og det blir ei utfordring for mange kommunar og fylkeskommunar.

Jamvel om elevtalet har auka, var det færre grunnskolar i Noreg i 2004 enn i slutten av 1990-åra. Det vil seie at ein større del av elevane no går på store skolar. Talet på friskolar har auka i perioden 1997 til 2004, og fleire nye skolar har søkt om godkjenning frå Utdanningsdirektoratet etter at den nye lova om friskolar tok til å gjelde i 2004.

I vidaregåande opplæring vel jenter og gutar framleis tradisjonelt, og skilnaden mellom kjønna blir forsterka i utdanningstida. Det er problem med å skaffe nok læreplassar i utdanningssystemet.

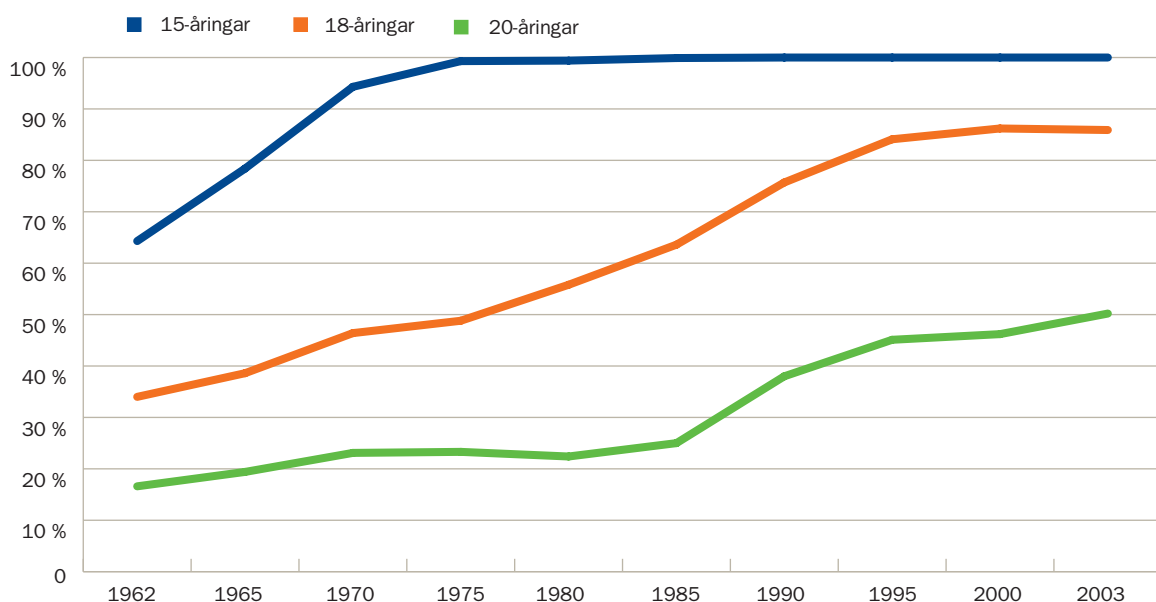
Dette kapittelet inneheld fakta om grunnskolen og vidaregåande opplæring. Her finst det oversikt over talet på elevar og lærlingar, skolestruktur og eigarstruktur.

1.1 Utdanningsnivået i Noreg

Utdanningsnivået er høgt i Noreg samanlikna med mange andre land. I 2003 hadde 56 prosent av befolkninga gjennomført vidaregåande utdanning, medan 24 prosent hadde høgare utdanning (SSB). I Education at a Glance (OECD 2004) står Noreg oppført med eit gjennomsnittleg utdanningsnivå på bortimot 14 år. Dette talet gjeld alle mellom 25 og 64 år. I heile OECD-området er den gjennomsnittlege utdanninga i underkant av 12 år. På Island er det gjennomsnittlege utdanningsnivået som i Noreg, medan det ligg noko lågare i Danmark (i overkant av 13 år) og i Sverige og Finland (i overkant av 12 år).

Utdanningsnivået i Noreg har i mange år vore i framgang, og figur 1.1 viser utviklinga dei siste 40 åra. Av figuren går det fram kor mange 15-åringar, 18-åringar og 20-åringar som var i utdanning i desse åra. I 1962 gjekk 64 prosent av alle 15-åringane på skole. I det same året var 34 prosent av 18-åringane og 17 prosent av 20-åringane i utdanning.

Figur 1.1. Utvalde aldersgrupper i utdanning, 1962–2003*



* Diagrammet er basert på statistikk frå dei åra som er med på den horisontale aksene. Linene er trekte for å synleggjere trendane. Kjelde: SSB utdanningstatistikk.

På figur 1.1 stig lina for 15-åringar i utdanning mot 100 prosent i første halvdel av 1970-åra. Det har samanheng med innføringa av obligatorisk 9-årig skole.

I same perioden steig òg den delen av 18-åringane som var i utdanning. Denne delen heldt fram med å stige til midten av 1990-åra, då han stabiliserte seg rundt 85 prosent. Det kan sjå ut som om det har stabilisert seg sidan innføringa av Reform 94 i vidaregåande opplæring.

Veksten i den delen av 20-åringane som var i utdanning, steig smått gjennom 1960-, 1970- og første halvdel av 1980-åra. Men frå andre halvdel av 1980-åra har det vore ein kraftig auke. Veksten i høgare utdanning på dette tidspunktet kom truleg av at ungdomsarbeidsløysa auka, og auken i talet på studieplassar hadde i utgangspunktet kortsiktige arbeidsmarknadspolitiske grunnar (Try 2000). Veksten heldt fram utover i 1990-åra og etter 2000, då arbeidsløysa på nytt var lågare. Dette kan vere eit utslag av at fleire ungdommar valde å studere, at fleire av dei kvalifiserte søkjarane fekk studieplass, og at det vart lengre studiar (Try 2000).

1.2 Utvikling i barne- og ungdomskulla

Behovet for grunnskoleutdanning – undervisningspersonell, skolebygg og utstyr – er først og fremst avhengig av storleiken på fødselskulla. I tillegg kan innvandring og utvandring verke inn. I samband med planlegging og dimensjonering av grunnopplæringa er det relevant for kommunar og fylkeskommunar å vite noko om flyttemønsteret internt i regionen og landet.

Figur 1.2 viser talet på fødde i Noreg i perioden 1980 til 2004. I første halvdel av 1980-åra vart det fødd om lag 50 000 per år. Desse årskulla er no ferdige med grunnopplæringa.

Frå midten av 1980-åra steig fødselstala jamt og nådde ein topp i 1990. Då vart det fødd i overkant av 60 000 barn i Noreg. På fem år – frå 1985 til 1990 – auka årskullet med 19 prosent. Barna som vart fødde i 1990, held no på å avslutte grunnskoleutdanninga, og skal ta til i vidaregåande opplæring i 2006.

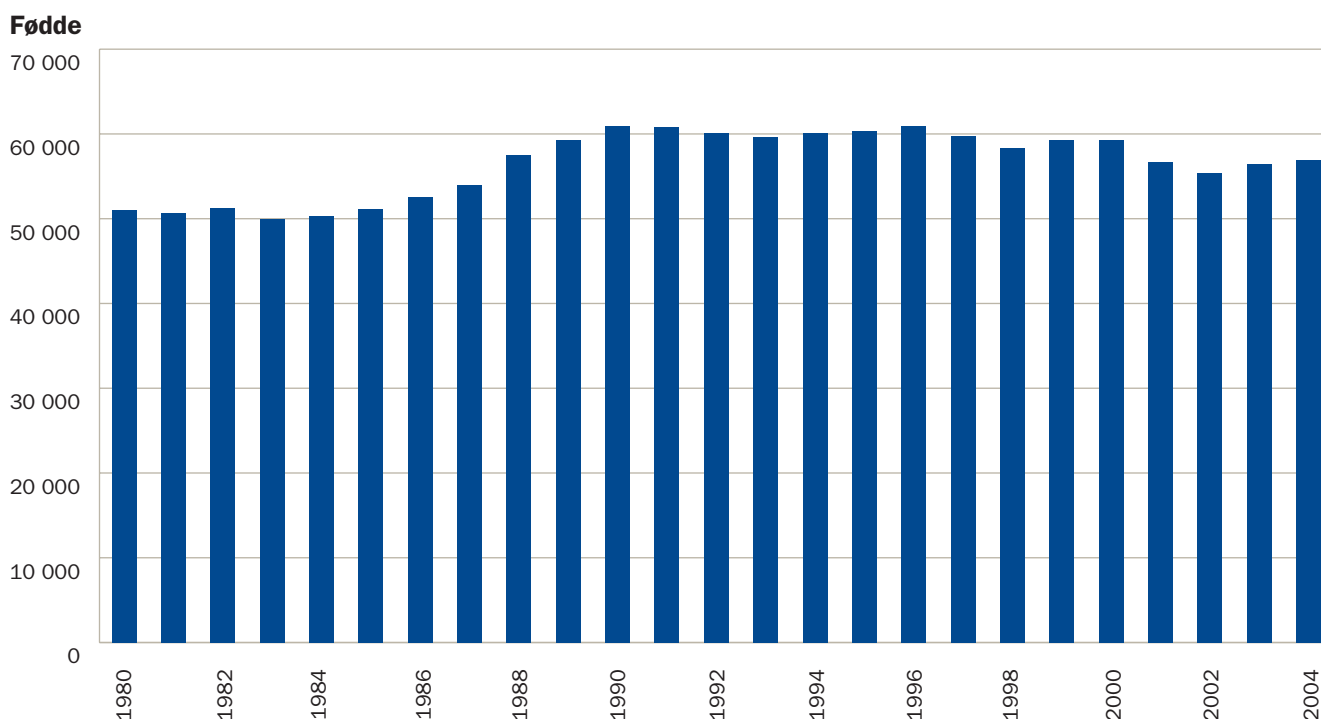
I 1990-åra var det store fødselskull. Etter 2000 har fødselstala minka noko. Men i mange år framover vil det vere årskull på om lag 60 000 som skal gjennomføre grunnskolen og vidaregåande opplæring.

I tillegg til talet på fødde vil også innvandring og utvandring verke inn på storleiken på årskulla som går på skole. I 2004 hadde Noreg ei nettoinnvandring på 4 000 personar under 15 år.

Også intern flytting mellom regionar og kommunar verkar inn på etterspørselen etter grunnskoleutdanning og vidaregåande opplæring. I 2004 flytte om lag 190 000 personar mellom kommunar, og bortimot 400 000 flytte internt i kommunane. Flyttetrendane viser at innflyttinga er sterkast til Oslo-regionen og dei store byane i Sør-Noreg (SSB befolkningsstatistikk).

Statistisk sentralbyrå laga i 2000 ein prognose for utviklinga av folketalet framover. Prognosen tek utgangspunkt i

Figur 1.2. Fødde per år i perioden 1980–2004



Kjelde: SSB befolkningsstatistikk.

talet på fødde og legg til grunn at mønsteret for netto innvandring og flytting held seg slik det var i perioden 1995–2000. Fordi det er fleire år sidan prognosen vart laga, er han usikker når det gjeld å føresjå endringar i absolutte tal. Likevel gjev han interessant informasjon om endringar mellom fylka.

Tabell 1.1 viser prosentvis endring i talet på ungdommar i alderen 13 til 18 år i perioden 2004 til 2010. Ungdom mellom 13 og 15 år går i ungdomsskolen. I aldersgruppa 16 til 18 år er dei fleste i vidaregåande opplæring. Av tabellen går det fram at dei fleste fylka vil ha ein auke i talet på ungdommar i perioden fram mot 2010. Årsaken til det er større barnekull.

Berre for Møre og Romsdal, Nordland og Finnmark viser prognosen ei negativ utvikling i talet på ungdommar i ungdomsskolealderen. I desse fylka vil utflyttinga vere så stor at ein auke i barnekulla ikkje kompensere utflyttinga. Innanfor kvart fylke vil det òg vere skilnader mellom kommunane når det gjelder utviklinga i folketalet i den aktuelle aldersgruppa.

Tabell 1.1. Prognose for utviklinga i folketalet for aldersgruppene 13-15 år og 16-18 år i perioden 2004–2010

	13-15 år	16-18 år
Nordland	-1,6	10,5
Finnmark	-0,7	12,1
Møre og Romsdal	-0,2	9,9
Telemark	0,4	9,2
Hedmark	1,0	14,9
Nord-Trøndelag	1,9	9,3
Oppland	2,0	15,4
Vestfold	2,3	13,2
Buskerud	2,4	12,4
Hordaland	3,3	14,5
Østfold	3,3	16,5
Sør-Trøndelag	3,3	18,3
Oslo	3,4	15,3
Rogaland	3,9	13,4
Sogn og Fjordane	4,2	8,8
Aust-Agder	4,3	11,4
Akershus	4,4	22,7
Troms	5,0	13,7
Vest-Agder	6,3	15,1
I alt	2,8	14,4

Kjelde: SSB befolkningsstatistikk.

Auken i talet på ungdommar mellom 16 og 18 år er sterkere enn for dei litt yngre ungdommane (sjå tabell 1.1), og han er ulikt fordelt mellom fylka. Etter prognosen vil talet auke i alle fylka, og mest i Akershus og Sør-Trøndelag.

Effekten av den moglege auken i elevtala som går fram av tabell 1.1, er avhengig av om kommunane og fylka har

høve til å auke talet på skoleplassar tilsvarende. Dersom det ikkje finst ledig kapasitet i utdanningssystemet, vil ein slik auke i talet på ungdommar innebere investeringskostnader for skoleeigaren.

1.3 Elevar i grunnskolen

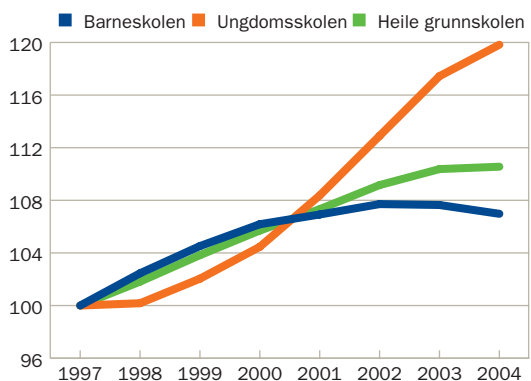
Hausten 2004 var det i alt 618 250 elevar i grunnskolen. Dette er det høgaste elevtalet sidan grunnskolen vart utvida frå ni til ti år i 1997. Den gongen var det 558 247 elevar i grunnskolen. I tillegg var det hausten 2004 registrert om lag 2 300 elevar på spesialsolar.

Den delen av elevane som går på spesialscole, har i perioden 1997 til 2004 vore relativt konstant, og ligg på rundt 4 promille av elevmassen. Dei fleste elevar som fekk spesialundervisning, fekk denne som del av undervisninga i den ordinære grunnskolen. I 2004 gjaldt dette seks prosent av elevane.

Av dei vel 618 000 elevane som gjekk på ordinære grunnskolar, gjekk 605 422 på offentlege skolar. 12 828 elevar gjekk på frittstående skolar hausten 2004, det vil seie 2,1 prosent. Sidan 1997 har det vore ein svak tendens i retning av at fleire elevar går på frittstående skolar (0,5 prosentpoeng fleire).

Figur 1.3 viser utviklinga av elevtalet i grunnskolen. Med utgangspunkt i situasjonen i 1997 er det rekna ut ein indeks for utviklinga i talet på elevar i barneskolen og ungdomsskolen og i heile grunnskolen.

Figur 1.3. Fordelinga av elevar i grunnskolen i perioden 1997–2004*



* Fordelingane er omrekna til ein indeks der det første året, 1997, har fått verdien 100. Når lina for ungdomsskolen endar rundt 120 i 2004, vil det seie at det var ca. 20 prosent fleire elevar i ungdomsskolen i 2004 enn i 1997. Når lina for barneskolen endar rundt 107, tyder det at det var om lag 7 prosent fleire elevar i barneskolen i 2004 enn i 1997.

Kjelde: Grunnskolen informasjonssystem.

Figuren viser at talet på elevar på ungdomsskolen har auka meir enn talet på elevar på barneskolen. Veksten i talet på elevar i grunnskolen har altså stort sett kome i ungdomsskolen. I 2004 er det 20 prosent fleire elevar i ungdomsskolen enn det var i 1997, medan den tilsvarende auken i barneskolen har vore 7 prosent. Det kjem av at dei store fødselskulla frå rundt 1990 no har gått over til ungdoms-

steget (sjå figur 1.2). I 1997 gjekk 28 prosent av elevane i ungdomsskolen, i 2004 var det 30 prosent.

1.4 Vaksne i grunnskolen

Hausten 2004 fekk i alt 10 970 vaksne¹ grunnskoleopplæring. Av dei hadde 28 prosent minoritetsspråkleg bakgrunn. Det var om lag like mange kvinner som menn som fekk grunnskoleopplæring. Talet på vaksne har vore relativt konstant i dei tre åra det har vore samla inn informasjon om vaksenopplæring.

Tabell 1.2 viser korleis grunnskoleopplæringa for vaksne er fordelt mellom opplæring i form av ordinær undervisning eller spesialundervisning. Det er fleire vaksne som får grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning, enn dei som får ordinær undervisning. I 2004 var det 59 prosent som fekk spesialundervisning. Denne prosentdelen har felle frå 65 prosent i 2002.

Tabellen viser òg at det er stor skilnad på vaksne med språkleg minoritetsbakgrunn og andre når det gjeld kva slag grunnskoleopplæring dei får. Mellom dei som får spesialundervisning, er det svært få med minoritetsspråkleg bakgrunn. Grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning gjev ein mellom anna til personar som tidlegare har gått i grunnskolen utan å få fullt utbyte av undervisninga. Ei anna gruppe er personar som har særlege opplæringsbehov, og som skal utvikle eller halde ved like grunnleggjande dugleikar.

Av dei som får grunnskoleopplæring i form av ordinær undervisning, er det flest med minoritetsspråkleg bakgrunn.

Opplæring i norsk med samfunnskunnskap

I tillegg til dei vaksne som får grunnskoleopplæring, er det mange flyktingar, asylsøkjjarar og innvandrarar over grunnskolealderen som får opplæring i norsk med samfunnskunnskap. Norsk med samfunnskunnskap er ikkje ein del av grunnopplæringa, men fire prosent av dei same personane som tek norsk med samfunnskunnskap, får grunnskoleopplæring i tillegg i form av ordinær undervisning eller spesialundervisning.

Tabell 1.3 viser at i overkant av 25 000 personar fekk opplæring i norsk med samfunnskunnskap hausten 2004.

Tabell 1.3. Omfanget av personar som får opplæring i norsk med samfunnskunnskap i 2002–2004. Kvinnedelen i parentes

	Elevtall
2002	30 433 (52,2)
2003	29 320 (59,0)
2004	25 449 (60,8)

Kjelde: Grunnskolens informasjonssystem.

Det er om lag 5 000 færre enn i 2002. Stort sett er det talet på menn som er redusert i perioden frå 2002 til 2004.

Det er fleire kvinner enn menn som får denne opplæringa, og i 2004 utgjorde kvinnene 61 prosent. Kvinnedelen har auka frå 2002 til 2004.

I tillegg til opplæringa i kommunal eller annan offentlig regi har ein del kommunar sett ut verksemda til private aktørar. Nokre folkehøgskolar driv òg opplæring i norsk med samfunnskunnskap. Hausten 2004 fekk 8 prosent av dei det galdt, opplæring i private institusjonar. I Oslo var det 32 prosent.

1.5 Elevar i den vidaregåande skolen

Elevtalet i den vidaregåande skolen har auka dei siste åra. I 2000 var det knapt 160 000, medan det i 2004 hadde stige til om lag 174 000 (SSBs utdanningsstatistikk). Auken har vore størst dei siste åra.

Tabell 1.4 viser at 173 949 elevar gjekk i den vidaregåande skolen hausten 2004. Av dei gjekk 41 prosent på grunnkurs (GK), 33 prosent på vidaregåande kurs 1 (VK1) og 26 prosent på vidaregåande kurs 2 (VK2). Årsakene til at elevtalet minkar frå GK til VK1 og VK2, er både endringar i storleiken på årskulla og at ein del elevar fell frå under skolegangen. Nedgangen frå VK1 til VK2 kjem òg av at lærlingar som tek fagopplæring i bedrift, ikkje er med i elevtalet her.

Tabell 1.2. Fordelinga av vaksne på ulike typar grunnskoleopplæring, prosenttal for språklege minoritetar i parentes, 2002–2004

	Ordinær undervisning	Spesialundervisning*	I alt
2002	3 686 (58,0)	7 037 (4,3)	10 723 (22,7)
2003	4 208 (55,9)	6 969 (4,4)	11 177 (23,8)
2004	4 482 (62,2)	6 488 (4,5)	10 970 (28,1)

*Med i tala for spesialundervisning er personar som får både ordinær undervisning og spesialundervisning. For dei tre åra som tabellen dekkjer, utgjer det høvesvis 182, 163 og 105 personar.
Kjelde: Grunnskolens informasjonssystem.

¹ Opplæringslova definerer vaksne som personar «som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring». Opplæringspliktig alder er frå 6 til 16 år.

Tabell 1.4. Fordelinga av elevar på ulike studieretningar og nivå i vidaregåande skolen i 2002–2004. Kvinnedelen i parentes

	Grunnkurs		Videregående kurs 1		Videregående kurs 2		I alt
	Allmennfagleg	Yrkesfagleg	Allmennfagleg	Yrkesfagleg	Allmennfagleg	Yrkesfagleg	
2000	30 802 (52,3)	32 394 (44,9)	28 447 (52,6)	25 927 (48,8)	34 935 (57,6)	7 919 (64,2)	160 424 (52,0)
2001	29 714 (52,4)	34 212 (45,2)	28 229 (53,2)	25 523 (48,7)	33 779 (56,6)	7 791 (67,4)	159 248 (52,0)
2002	28 295 (52,1)	36 990 (45,0)	25 268 (51,4)	30 118 (49,7)	34 312 (56,8)	8 376 (67,2)	163 359 (51,7)
2003*	28 418 (52,9)	38 845 (44,7)	25 053 (52,0)	32 993 (47,5)	36 937 (56,8)	12 357 (73,8)	174 603 (52,2)
2004* [▫]	30 213 (52,4)	40 978 (44,6)	25 167 (52,4)	32 855 (46,0)	34 669 (56,3)	10 067 (67,9)	173 949 (51,0)

* Vaksne i særskilde opplæringsstilbud er inkluderte.

▫ Førrebels tal. Studentar på forkurs for ingeniørhøgskole og elevar med fagopplæring i skolen er med i tala.

Kjelde: SSB utdanningsstatistikk.

Det har vore ein klar auke i elevtalet på GK og VK1 i dei fem siste åra. Utviklinga på VK2 er mindre klar. Etter ein auke fram mot 2003 fall nivået att i 2004. Vaksne i vidaregåande opplæring har vore ulikt registrerte i desse åra. Det verkar inn på tala på VK2-nivået og gjer dei meir usikre².

På GK og VK1 er det fleire som går på yrkesfaglege studieretningar enn på allmennfaglege studieretningar. På VK2 er situasjonen annleis, og her er det stor overvekt av elevar på allmennfaglege studieretningar. Det har samanheng med at mange av yrkesfagelevane går i lære i det tredje opplæringsåret, og dermed ikkje er rekna med her.

Både på GK og VK1 har auken i elevtal kome på dei yrkesfaglege studieretningane. Elevtalet på allmennfaglege studieretningar har vore stabilt. På VK2-nivå er det vanskelegare å sjå slike utviklingstrekk, sidan ein del av opplæringa på dette steget ikkje er i skolen, men i bedrifter. Likevel er det teikn til ein auke innanfor yrkesfaga her òg.

På GK og VK1 er jentedelen noko høgare på allmennfaglege studieretningar enn på yrkesfaglege studieretningar. På VK2-nivå er skilnaden endå større, men det kjem av at somme store jentefag har yrkesopplæring i skolen, medan dei store gutefaga har læretid i bedrift.

Tabell 1.5. Fordelinga av elevar på studieretningar. Endring sidan førre skoleåret i parentes*

	Elevtal 2004-2005	Kvinnedel
Allmenne, økonomiske og administrative fag	76 599 (-1,8)	53,8
Musikk, dans og drama	5 479 (4,9)	72,4
Idrettsfag	7 971 (10,7)	41,8
Helse- og sosialfag	17 889 (-11,4)	89,7
Naturbruk	4 111 (1,2)	54,7
Formgjevingsfag	12 901 (1,4)	85,3
Hotell- og næringsmiddelfag	6 853 (-2,6)	55,1
Byggfag	7 403 (7,5)	1,8
Tekniske byggfag	2 284 (2,3)	9,3
Elektrofag	9 214 (-5,0)	3,8
Mekaniske fag	12 233 (7,4)	5,6
Kjemi- og prosessfag	851 (-5,9)	30,0
Trearbeidsfag	611 (4,6)	16,5
Medium og kommunikasjon	4 572 (16,3)	55,1
Sal og service	4 978 (9,2)	58,0
I alt	173 949 (-0,4)	51,0

*Den første kolonnen viser talet på elevar i skoleåret 2004-2005. Den andre kolonnen viser endringa i posent sidan førre skoleåret. Den siste kolonnen viser kvinnedelen.

Kjelde: SSB utdanningsstatistikk.

² Vaksne i særskilde opplæringsstilbud blir registrerte på VK2 uavhengig av nivået dei går på. Dermed er det berre VK2-tala som blir påverka av ulik praksis for registreringa av vaksne.

Allmenne, økonomiske og administrative fag er den klart største studieretninga (sjå tabell 1.5). Heile 44 prosent av elevane i den vidaregåande skolen gjekk på denne studieretninga. Andre store studieretningar er helse- og sosialfag, med bortimot 18 000 elevar, og formgjevingsfag og mekaniske fag, som har høvesvis nesten 13 000 og i overkant av 12 000 elevar.

Tabell 1.5 viser at det har vore ein nedgang på 11 prosent i talet på elevar på studieretning for helse- og sosialfag frå skoleåret 2003/2004 til 2004/2005. I same perioden har talet på elevar på idrettsfag auka med 11 prosent. Elevtalet på dei nye studieretningane medium og kommunikasjon og sal og service har auka med høvesvis 16 og 9 prosent.

Dei allmennfaglege studieretningane allmenne, økonomiske og administrative fag og idrettsfag har jamnare kjønnsfordeling enn yrkesfaga. Unntaket her er musikk, dans og drama, der det er 72 prosent jenter.

Studieretningane byggfag, elektrofag, mekaniske fag og tekniske byggfag er alle svært gutedominerte. Lågast er jentedelen på byggfag – 2 prosent. Studieretningane for helse- og sosialfag og formgjevingsfag har stor overvekt av jenter – høvesvis 90 og 85 prosent.

1.6 Lærlingar i vidaregåande opplæring

Figur 1.4 viser kor mange lærekontraktar det var 1. oktober i åra 2000 til 2004. Nokre kontraktar blir ikkje fanga opp med denne måten å registrere lærekontraktar på fordi

dei ikkje eksisterer på dette tidspunktet. Det gjeld til dømes kontraktar som er kortvarige fordi læretida skal komplettere realkompetanse som lærlingen har frå før.

Etter fleire år der talet på lærekontraktar har gått ned, viser figur 1.4 ein auke frå hausten 2003 til hausten 2004. I 2004 var det 29 019 kontraktar, to prosent meir enn året før.

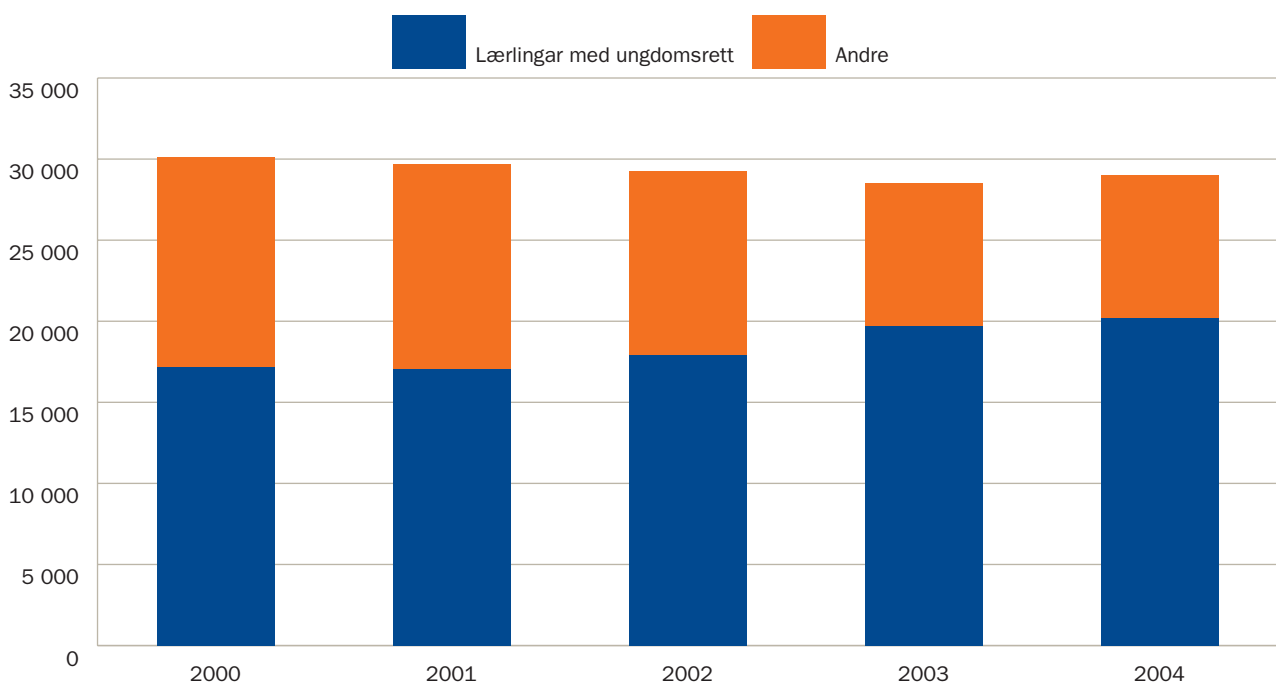
Figur 1.4 viser òg fordelinga mellom dei lærlingane som har ungdomsrett³, og andre lærlingar. Talet på lærlingar med ungdomsrett har auka i heile perioden frå 2000 til 2005. I 2000 var det i overkant av 17 000 lærlingar med ungdomsrett, medan det i 2004 var vel 20 000. I same perioden har det vorte færre lærlingar utan ungdomsrett.

Tabell 1.6 viser fordelinga av lærekontraktar på ulike studieretningar. Det er flest lærlingar innanfor byggfag, elektrofag og mekaniske fag. I kvart av desse faga var det rundt 5 000 lærlingar hausten 2004. På desse studieretningane er det svært få jenter – mellom 1 og 4 prosent.

Jentedelen er størst i formgjevingsfag og helse- og sosialfag, høvesvis 96 og 90 prosent. Tabell 1.6 viser at berre to studieretningar har etter måten jamn kjønnsfordeling: hotell og næringsmiddelfag og medium og kommunikasjon.

I tre fag er talet på lærlingar endra mykje frå hausten 2003 til 2004. Det har vore ein nedgang i allmenne, økonomiske og administrative fag og ein auke i medium og kommunika-

Figur 1.4. Lærekontraktar per 1. oktober 2000–2004



Kjelde: SSB utdanningsstatistikk.

³ Elevar som akkurat har fullført grunnskolen, har rett til vidare utdanning – dei har ungdomsrett. Rett til utdanning er nærare omtala i kapittel 5.1.

Tabell 1.6. Fordelinga av lærlingar på studieretningar. Endringar frå året før i parentes*

	Lærlingar 1. okt 2004	Kvinnedel
Allmenne, økonomiske og administrative fag	830 (-21,3)	15,7
Byggfag	5 282 (9,9)	1,0
Elektrofag	5 119 (-0,2)	3,7
Formgjevingsfag	2 493 (-3,7)	95,9
Hotell- og næringsmiddelfag	2 707 (-1,8)	53,8
Helse- og sosialfag	2 948 (-4,3)	89,5
Kjemi- og prosessfag	650 (8,3)	32,8
Mekaniske fag	4 787 (-0,6)	4,2
Medium og kommunikasjon	244 (67,1)	53,7
Naturbruk	691 (1,6)	33,7
Sal og service	1 188 (63,6)	69,4
Tekniske byggfag	1 743 (1,1)	6,6
Trearbeidsfag	337 (-11,8)	22,3
I alt	29 019 (1,9)	29,8

* Den første kolonnen viser talet på lærlingar per 1. oktober 2004. Den andre kolonnen viser endringa i prosent frå året før. Den siste kolonnen viser kvinnedelen.
Kjelde: SSB utdanningsstatistikk.

sjon og sal og service. Dei to siste vart oppretta i 2000. Ei viktig årsak til forskyvinga mellom desse studieretningane er at kurs som førte til læreplass, vart flytta frå allmenne, økonomiske og administrative fag til dei to nye studieretningane. Det har elles vore ein auke i talet på lærlingar i byggfag og kjemi- og prosessfag, medan det har vore ein nedgang i helse- og sosialfag.

Tabell 1.7. Lærebedrifter og lærlingar

	Lærebedrifter	Lærlingar
1 lærling	2 236	2 236
2-4 lærlingar	1 062	2 621
5-19 lærlingar	343	3 112
20-99 lærlingar	243	11 112
100 lærlingar eller meir	55	9 938
I alt	3 939	29 019

Kjelde: SSB utdanningsstatistikk.

Lærlingane er tilsette i til saman 3 939 lærebedrifter. Tabell 1.7 viser om lærlingane er i føretak der det er ein eller fleire lærlingar i bedrifta. Dei fleste lærebedriftene har berre ein lærling. Det gjeld 57 prosent av føretaka. Likevel er berre 8 prosent av lærlingane i ei bedrift med berre ein lærling.

Eit stort fleirtal av lærlingane (73 prosent) er knytte til føretak med meir enn 20 lærlingar. Mellom dei bedriftene

som har meir enn 20 lærlingforhold, er det svært få som ikkje er registrerte som opplæringskontor. Det kan forkla- rast med at jamvel dei større aktørane i industrien har valt å organisere lærlingarbeidet sitt gjennom opplærings- kontor. Manglande rapportering omkring dei faktiske opp- læringsføretaka til lærlingane når læretida blir gjennom- ført i regi av opplæringskontor, gjer at det ikkje er råd å vite kor mange lærlingar som faktisk finst i større lære- bedrifter.

1.7 Vaksne i vidaregåande opplæring

Vaksne i vidaregåande opplæring er med som elevar både i ordinære kurs og i særleg tilrettelagte kurs.

Tidlegare rundspørjingar til fylkeskommunane frå Læringssenteret (Læringssenteret 2003) og Vox (Vox 2004) viser at talet på vaksne i vidaregåande opplæring er i overkant av 20 000. Eit fleirtal av dei får utdanninga si gjennom vaksenopplæringstilbod og er ikkje ein del av den generelle søkjar- og elevstatistikken for vidaregåande opp- læring.

Statistikkgrunnlaget til no er ikkje slik at det er mogleg å gjere greie for opplæringa for vaksne meir detaljert. Kor stor del av dei vaksne som er i ordinær opplæring, og kor mange som går i tilpassa opplæring, er det førebels ikkje råd å seie noko om.

1.8 Skolar

I alt finst det 3 192 grunnskolar i Noreg. Det er nesten 100 færre enn i 1997. Hausten 2004 var det 135 fritt- ståande skolar. Talet på frittstående skolar har auka jamt sidan 1997, då det var 68 slike skolar.

62 prosent av alle grunnskolane var reine barneskolar, 23 prosent var kombinerte skolar, og 15 prosent var ungdomsskolar. Fordelinga mellom skoletypane har vore uendra sidan 1997.

Mellom elevane på barnesteget går 79 prosent i reine barneskolar, medan 21 prosent går i kombinerte skolar. På ungdomssteget går 27 prosent av elevane i kombinerte skolar. 73 prosent i reine ungdomsskolar.

Storleiken på dei norske skolane varierer frå berre ein eller to elevar i nokre få tilfelle til nærare 800 elevar på nokre store skolar. Tabell 1.8 viser ei oversikt over storleiken på dei norske grunnskolane. Ein liten skole er definert som ein skole med mindre enn 10 elevar på kvart årsteg. Ein mellomstor skole har mellom 10 og 30 elevar på kvart årsteg, og ein stor skole har meir enn 30 elevar på kvart årsteg.

Tabell 1.8 viser at 43 prosent av norske skolar fell innanfor kategorien store skolar. Det er ein auke på 4 prosentpoeng frå 1997. I same perioden har prosentdelen av små skolar gått ned frå 31 til 28. Mellomstore skolar har ikkje endra seg like mykje.

Tabell 1.8. Fordelinga av små, mellomstore og store skolar i 1997 og 2004. Prosenttall

	1997	2004
Liten skole	31	28
Mellomstor skole	30	29
Stor skole	39	43
I alt	100	100

Kjelde: Grunnskolens informasjonssystem.

Tabell 1.9: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store skolar, 1997 og 2004. Prosenttall

	1997	2004
Liten skole	7	6
Mellomstor skole	24	21
Stor skole	69	73
I alt	100	100

Kjelde: Grunnskolens informasjonssystem.

Tabell 1.9 viser korleis elevane fordeler seg på skolestorleik. Berre 6 prosent av elevane går på små skolar, medan heile 72 prosent går på store skolar. Delen av elevane som går på store skolar har auka i perioden 1997 til 2004.

Tal frå SSB viser at det hausten 2004 var registrert 477 vidaregåande skolar. Av dei var 415 fylkeskommunale og 3 statlege. Det var registrert 59 frittstående skolar. Talet på vidaregåande skolar har ikkje endra seg vesentleg dei siste åra.

Opprettingar og nedleggingar

Frå 2003/2004 til 2004/2005 vart det lagt ned 58 grunnskolar. 29 av dei vart slått saman til nye einingar og utgjorde 17 nye einingar i 2004/2005. Det reelle talet på nedlagde grunnskolar var dermed 29. Desse skolane hadde eit gjennomsnittleg elevtal i 2003/2004 på 32 elevar.

I same perioden vart 44 nye skolar oppretta. 17 av desse nye einingane var eit resultat av samanslåing av eksisterande skolar, og det reelle talet på nye skolar var difor 23. Av desse nye skolane var det 17 friskolar. I seks tilfelle førte nedlegginga av ein offentleg skole til at det vart oppretta ein friskole.

2 Ressurser

Ressursinnsatsen i grunnsopplæringen i Norge er relativt stabil over tid. Det gjelder både totale ressurser og ressurser per elev. De endringene som har funnet sted de siste fem årene, skyldes i hovedsak økningen i antall elever, spesielt på ungdomskolen og i videregående opplæring. Ressursinnsatsen i grunnskolen og videregående opplæring i Norge er høy sammenliknet med andre land.

Det er betydelig kommunal og fylkeskommunal variasjon i ressursbruken. Forskjellen i kommunal ressursbruk skyldes i hovedsak at kommunene og fylkeskommunene har ulike skolestrukturer.

Kapitlet omtaler utviklingen og spredningen i ressursinnsatsen i grunnsopplæringen. I tillegg gir det informasjon om lærerressurser, spesialundervisning, IKT og skolebygg.

2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnsopplæringen

Ressursinnsatsen i grunnsopplæringen er målt som gjennomsnittlig gruppestørrelse og offentlige utgifter per elev. I tillegg er lærertimer per elev og lærerårsverk per elev omtalt i analysen av spredningen mellom kommuner.

Offentlige utgifter per elev er hentet fra KOSTRA (kommune-stat-rapportering) både for kommunene og fylkeskommunene. Korrigerte brutto driftsutgifter er benyttet som mål for utgifter per elev. Korrigerte brutto driftsutgifter er bruttoutgiftene som er knyttet til opplæringen av elever som går i vedkommende kommunes skoler. Korrigeringen består i at betalingen for egne elever som går i skoler utenfor kommunen, ikke er tatt med. Dette beløpet divideres med gjennomsnittet av elevtallet i det aktuelle budsjettåret.

Gjennomsnittlig gruppestørrelse gir et bilde av lærertettheten. Definisjonen på gruppestørrelse er summen av elevtimer dividert med summen av lærertimer fratrukket lærertimer til morsmålsopplæring og opplæring i finsk.

2.2 Offentlige utgifter til grunnsopplæringen

Offentlige utgifter til grunnsopplæringen blir rapportert gjennom KOSTRA og FylkesKOSTRA. Foreløpige tall blir publisert i mars og omfatter ikke alle kommuner. Reviderte tall blir først offentliggjort i juni. Kapitlet baserer seg på de foreløpige tallene for 2004.

Tall for de totale offentlige utgiftene til grunnsopplæringen i prosent av bruttonasjonalproduktet (BNP) hentes fra nasjonalregnskapet. Indikatoren viser hvor stor andel de offentlige utgiftene utgjør av BNP. Den gir således et bilde på samfunnets prioritering av grunnsopplæringen. Tabell 2.1 viser at 5,2 prosent av BNP for Fastlands-Norge og 9,3 prosent av de totale offentlige utgiftene gikk til grunnsopplæring i 2004. Nedgangen i utdanningens andel av BNP skyldes at BNP økte med nesten 5 prosent, mens utgiftene til utdanning økte med bare 4 prosent.

Offentlige utgifter til opplæring har steget de siste årene både i forhold til totale offentlige utgifter og i forhold til bruttonasjonalproduktet for Fastlands-Norge, selv med nedgangen i 2004.

Utgifter per elev

Tabell 2.2 viser at korrigerte brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen i 2004 var 64 157 kroner for de 370 kommunene som hadde levert regnskap fram til foreløpig publisering i mars. Korrigerte brutto driftsutgifter viser kommunens driftsutgifter til undervisning, inkludert drift av skolelokaler og skyss. I 2003 var utgiftene per elev 63 469 kroner, basert på tall for alle kommunene.

Korrigerte brutto driftsutgifter oppgis i løpende priser. Derfor er det ikke korrigert for lønns- og prisvekst og heller ikke for at satsene for innbetalingen til Statens pensjonskasse for lærere endret seg i perioden. Innbetalingen til pensjonskassen økte med 5 prosentpoeng fra 2002 til 2003, og ble så redusert med 2 prosentpoeng i 2004. Brutto korrigerte driftsutgifter blir påvirket av endringene i satsene til Statens pensjonskasse.

Tabell 2.1. Offentlige utgifter til grunnsopplæringen i prosent av BNP for Fastlands-Norge og i prosent av totale offentlige utgifter, 2000–2004

	2000	2001	2002	2003	2004
Grunnutdanningen i prosent av BNP for Fastlands-Norge	4,6	4,9	5,0	5,3	5,2
Grunnutdanningen i prosent av totale offentlige utgifter	8,6	9,1	8,9	9,2	9,3

Kilde: Statistisk sentralbyrå.

Tabell 2.2. Korrigerte brutto driftsutgifter i grunnskolen fordelt på utgiftsarter 2002–2004. Årlig prosentvis endring i parentes. Løpende priser. Millioner kroner

	2002	2003	2004
Korrigerte brutto driftsutgifter per elev (utgiftsart 202 og 222)	59 031	63 469 (7,5)	64 157 (1,1)
Herav lønnsutgifter per elev	45 825	49 119 (7,2)	49 231 (0,2)
Driftsutgifter til inventar og utstyr per elev	549	588 (7,1)	628 (6,8)
Driftsutgifter til undervisningsmateriell per elev	1 246	1 279 (2,6)	1 147 (-10,3)
Diverse driftsutgifter ellers per elev	11 411	12 483 (9,4)	13 151 (5,4)

Kilde: KOSTRA.

Selv om det ikke har vært store endringer i utgiftene totalt sett, har utgiftene til undervisningsmateriell blitt redusert med 10 prosent fra 2003 til 2004.

Korrigerte brutto driftsutgifter per elev økte med 2,5 prosent fra 2003 til 2004, hvis vi ser bare på de 370 kommunene som har levert regnskap for 2004. Noe av økningen skyldes at enkelte kommuner gikk over fra å drive bygningene selv til å leie av et kommunalt eller privat selskap. Ved en slik omlegging flyttes store deler av investeringskostnadene over til driftskostnader. Ser vi på undervisningskostnadene isolert, har veksten for de 370 kommunene vært på 1,1 prosent.

Tabell 2.3 viser at korrigerte brutto driftsutgifter per elev i videregående opplæring økte med 12,9 prosent for allmennfaglige studieretninger og 5,3 prosent for yrkesfaglige studieretninger fra 2002 til 2003. Men dataene er usikre, særlig for 2002. Det er grunn til å tro at de rapporterte utgiftene per elev er lavere enn de reelle utgiftene for 2002 på grunn av feil i elevtallet.

Det har vært en reduksjon i korrigerte driftsutgifter per elev fra 2003 og 2004 på 0,5 prosent for allmennfaglige studieretninger og et tilnærmet uendret nivå for yrkesfaglige studie-

retninger. Nedgangen i korrigerte driftsutgifter per elev på allmennfaglige studieretninger har hovedsakelig sammenheng med at elevtallet har økt. Når elevtallet øker, blir kapasiteten ved skolene utnyttet bedre og utgiftene per elev redusert.

Kommunale forskjeller i ressursbruken

Utdanningsdirektoratet har gitt Senter for økonomisk forskning (SØF) i oppdrag å se nærmere på forskjellene i ressursbruken mellom kommuner og hva som kjennetegner de kommunene som bruker minst ressurser.

Forskjellen i ressursbruk mellom kommuner skyldes i hovedsak ulik skolestruktur. Kommuner med spredt bosetting har ofte høyere utgifter per elev enn mer sentraliserte kommuner. Skolestrukturer kan likevel ikke forklare hele forskjellen i ressursbruk. Kommunens inntektsnivå og prioritering er også viktige for å forklare variasjonen (Borge og Naper 2005).

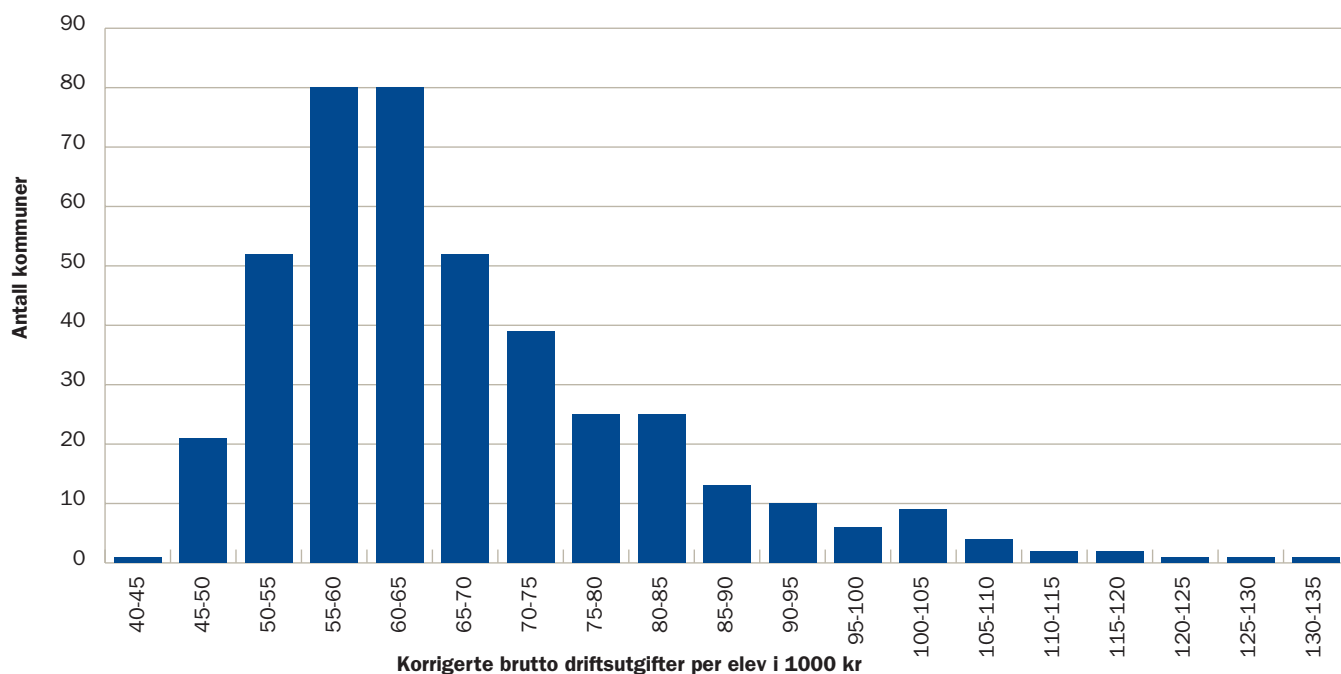
Figur 2.1 viser at selv om det er stor forskjell på de kommunene som har høyest utgifter per elev, og de som har lavest, varierer utgiftene for flertallet av kommunene med mindre 20 000 kroner per elev. Utgiftene per elev varierer fra 46 000 til 143 000 kroner per elev. I gjennomsnitt utgjør dette en forskjell på 160 prosent mellom

Tabell 2.3. Korrigerte brutto driftsutgifter til videregående opplæring for allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger 2002–2004. Årlig prosentvis endring i parentes. Løpende priser. Millioner kroner

	2002	2003	2004
Korrigerte brutto driftsutgifter per elev på allmennfaglige studieretninger	76 441	86 288 (12,9)	85 869 (-0,5)
Herav lønnsutgifter (ekskl lønn til drift av bygninger)	45 935	52 941 (15,3)	52 072 (-1,6)
Herav driftsutgifter	30 506	33 347 (9,3)	33 797 (1,3)
Korrigerte brutto driftsutgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger	101 063	106 465 (5,3)	106 455 (0,0)
Herav lønnsutgifter (ekskl lønn til drift av bygninger)	65 407	68 530 (4,8)	68 472 (-0,1)
Herav driftsutgifter	35 656	37 935 (6,4)	37 983 (0,1)

Kilde: KOSTRA.

Figur 2.1. Fordelingen av kommuner etter korrigerte brutto driftsutgifter per elev i 2003



Kilde: Senter for økonomisk forskning.

kommunen med de laveste og kommunen med de høyeste utgiftene (Borge og Naper 2005). De aller fleste kommunene har et utgiftsnivå som ligger nær gjennomsnittet. Forskjellene i ressursinnsats mellom kommunene har vært stabile i perioden 2002–2003.

Tabell 2.4 viser lærertimer per elev. Det har vært en svak nedgang i lærertimer per elev i perioden 2002/2003 til 2003/2004, tilsvarende 0,88 timer per elev. Denne trenden ser imidlertid ikke ut til å fortsette skoleåret etter, for da var det en økning på 0,76 undervisningstimer per elev. Utviklingen i lærertimer blir grundigere gjort rede for i avsnitt 2.4.

Kvartilbredde er brukt som mål på spredning mellom kommunene. Kvartilbredden finner vi ved først å ta bort de 25 prosent kommunene som har størst verdi, og de

Tabell 2.4. Lærertimer per elev 2002–2004. Gjennomsnitt med kvartilbredde i parentes

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt
2002	421	71,95 (0,307)
2003	421	71,14 (0,301)
2004	421	71,87 (0,286)

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

25 prosent kommunene som har minst verdi. Kvartilbredden er da differansen mellom den som har størst verdi og den som har minst verdi av dem som er igjen, dividert med gjennomsnittet av alle kommunene. Tabell 2.4 viser at spredningen mellom kommunene i lærertimer per elev ble noe lavere i perioden 2002–2004.

Tabell 2.5. Pedagogiske årsverk per elev 2002–2004. Gjennomsnitt med kvartilbredde i parentes

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt
2002	421	0,084 (0,298)
2003	421	0,080 (0,288)
2004	421	0,082 (0,293)

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

Tabell 2.5 viser antall pedagogiske årsverk per elev. Det er høyere i 2004 enn i 2003. Borge mfl. (2002) fant en tendens til færre årsverk per elev i perioden 1997/1998 til 2001/2002. Færre pedagogiske årsverk per elev kan generelt ha blitt kompensert med bruk av assistenter. For perioden 2002–2004 ser ikke denne tendensen ut til å ha fortsatt i særlig grad. Spredningen mellom kommunene har ikke endret seg i perioden.

Tabell 2.6. Lærertimer til spesialundervisning som andel av lærertimer i alt i 2002–2004. Gjennomsnitt med kvartilbredde i parentes

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt
2002	421	0,137 (0,380)
2003	421	0,136 (0,456)
2004	421	0,134 (0,418)

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

Tabell 2.6 viser at andelen undervisningstimer brukt til spesialundervisning ligger i overkant av 13 prosent. Det har vært en svak nedgang i bruk av spesialundervisning fra 2002 til 2004. Spredningen er større blant kommunene når det gjelder spesialundervisning, enn når det gjelder lærertimer totalt. Tabellen viser imidlertid ikke noen entydig utvikling i variasjonen mellom kommunene i bruk av spesialundervisning. Bruk av spesialundervisning utdypes i avsnitt 2.5.

Kommuner med særlig lav ressursinnsats

Tabell 2.7 viser kjennetegn ved de 25 kommunene som har lavest ressursinnsats i 2004/2005. Det er gjennomgående store kommuner med konsentrert bosettingsmønster. Antall undervisningstimer per elev er betydelig lavere enn gjennomsnittet for alle kommunene. Omfanget av spesialundervisning er lite. 13 av disse 25 kommunene var også blant de 25 kommunene med lavest ressursinnsats i 2002/2003 (Borge og Naper 2005).

Fylkeskommunale forskjeller i ressursbruken

Figurene 2.2 og 2.3 viser at det er store variasjoner mellom fylkeskommunene i korrigerte brutto driftsutgifter per elev. Det er også store forskjeller i utgiftsutviklingen fra 2003 til 2004.

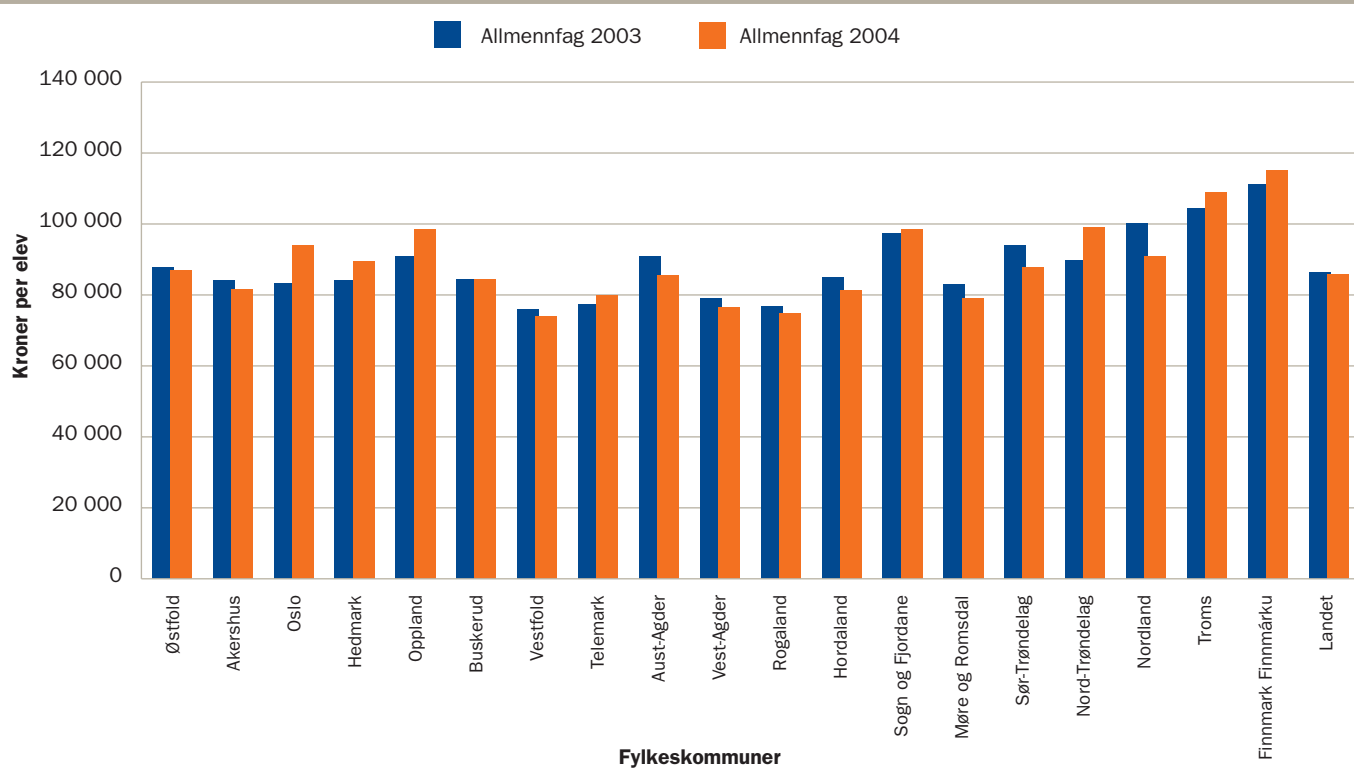
Noe av variasjonene i utgiftsnivået skyldes forskjeller i skolestrukturen. Fylkeskommuner med sterk sentralisering og store skoler har et lavere utgiftsnivå enn fylkeskommuner med lite sentralisering. Noe av variasjonene kan også skyldes forskjell i tilbudsstrukturen. Endringer i tilbudsstrukturen kan gi seg utslag i utgiftsutviklingen over tid. Den relativt store økningen i korrigerte brutto driftsutgifter per elev i Oslo skyldes hovedsakelig omleggingen fra egen drift av bygninger til leie.

Tabell 2.7. Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest ressursinnsats (undervisningstimer per elev) i 2004/2005

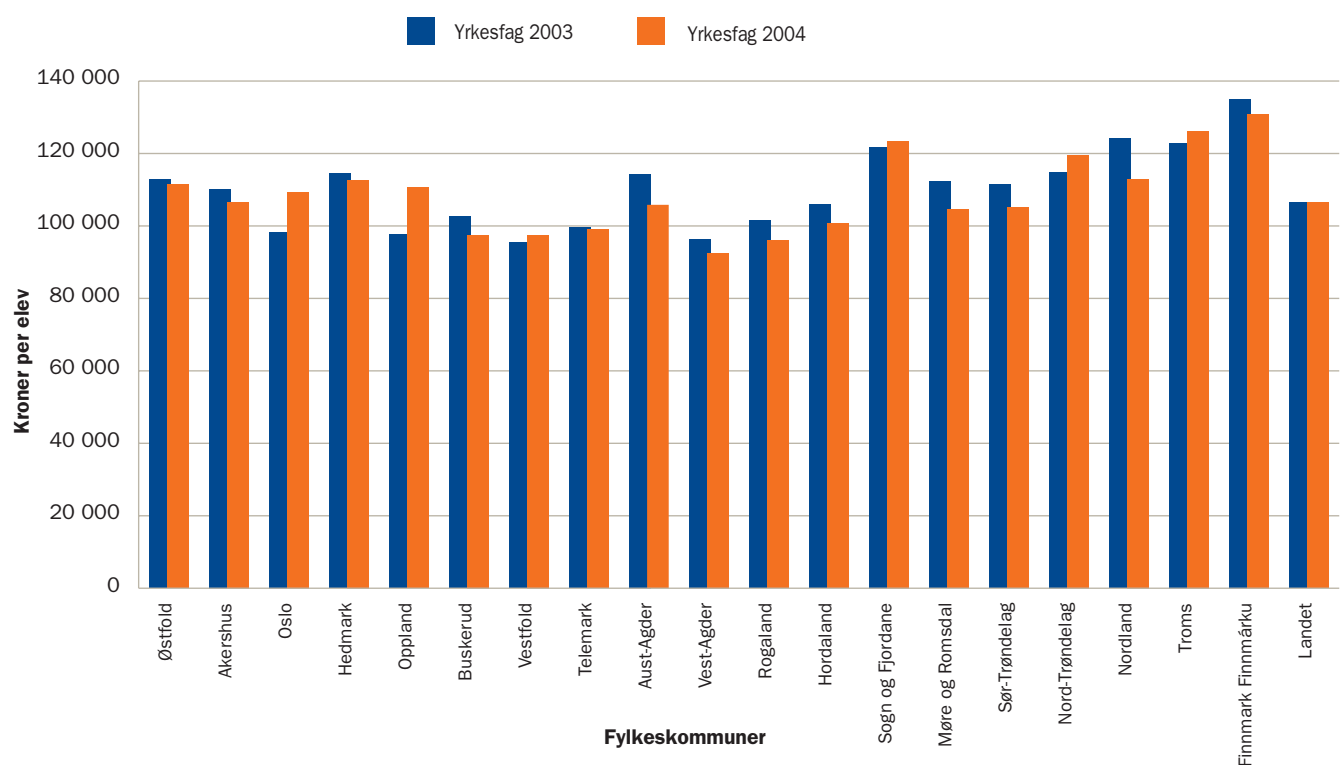
	Gjennomsnitt for de 25 kommunene med lavest ressursinnsats, uvektet	Gjennomsnitt for alle kommuner, uvektet	Kommuner med lavest ressursinnsats i prosent av landsgjennomsnittet
Undervisningstimer per elev	60,245	83,463	72
Årsverk per elev	0,070	0,095	73
Andel timer til spesialundervisning	0,118	0,144	82
Andel timer til fremmedspråklige elever	0,053	0,052	102
Utgifter per elev	57 122	72 357	79
Reisetid per innbygger	6,640	8,989	74
Avstand (sone) per innbygger	3,164	7,954	40
Avstand (krets) per innbygger	1,855	3,578	52
Kostnadsindeks	0,990	1,165	85
Behovskorrigerte utgifter per elev	57 832	62 517	93
Korrigert inntekt	96	108	89
Innbyggere	27 777	9 964	279

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

Figur 2.2. Utgifter per elev i allmennfaglige studieretninger per fylke og år



Figur 2.3. Utgifter per elev i yrkesfaglige studieretninger per fylke og år



Tabell 2.8. Utgifter per elev i OECD-landene

	Barnehager	Grunnskolen barnetrinn	Ungdomsutdanningen		Hele ungdoms- utdanningen
			Grunnskolen ungdomstrinn	Videregående opplæring	
OECD land					
Danmark	4542	7572	7653	8531	8113
Finland	3640	4708	7496	5938	6537
Tyskland	4956	4237	5366	9223	6620
Island	m	6373	7123	7369	7265
Japan	3478	5771	6166	6880	6534
Korea	1913	3714	4612	5681	5159
Nederland	4228	4862	6779	5911	6403
Norge	8246	7404	8365	9840	9040
Sverige	3504	6295	6285	6628	6482
Sveits	3080	6889	8219	13701	10916
Storbritannia	7595	4415	x(5)	x(5)	5933
USA	8522	7560	8359	9278	8779
Gjennomsnitt for OECD	4490	4819	~	~	6688

Kilde: Education at a Glance 2004.

2.3 Norges ressursbruk i et internasjonalt perspektiv

Tabell 2.8 viser at Norge bruker mer penger på grunnopplæringen enn gjennomsnittet for OECD-landene. Utgifter per elev for barnetrinnet i Norge er mer en 50 prosent høyere enn veid gjennomsnitt for OECD. For ungdomstrinnet og videregående opplæring sett under ett er utgiftene 35 prosent høyere i Norge enn veid gjennomsnitt for OECD.

Årsaken til de høye utgiftene her i landet er at vi har større lærertetthet enn de fleste andre land. Målt i antall elever per lærerårsverk er lærertettheten over 40 prosent større i Norge enn gjennomsnittet for OECD-landene.¹

Lærertettheten er avhengig av gjennomsnittlig gruppestørrelse, elevenes undervisningstid og hvor mange undervisningstimer lærerne har i løpet av et år. I Norge har elevene færre undervisningstimer enn gjennomsnittet i OECD, men lærerne har også færre undervisningstimer per årsverk enn gjennomsnittet.

Noe av årsaken til den høye lærertettheten ligger i at mange av skolene i Norge er små og derfor har høy lærertetthet. Men de små skolene utgjør bare en liten del av det gjennomsnittlige utgiftsnivået. Dersom man hadde tatt utgangspunkt bare i de større skolene, vil Norge likevel ha høy lærertetthet.

2.4 Gruppestørrelse

Gruppestørrelse er et mål på lærertetthet. Gjennomsnittlig gruppestørrelse får vi ved å dele summen av antall undervisningstimer som hver elev får (elevtimer), med summen av antall undervisningstimer som skolens lærere gir (lærertimer). I 2004 var gjennomsnittlig gruppestørrelse 13,9, mens den var 13,8 i 2003.

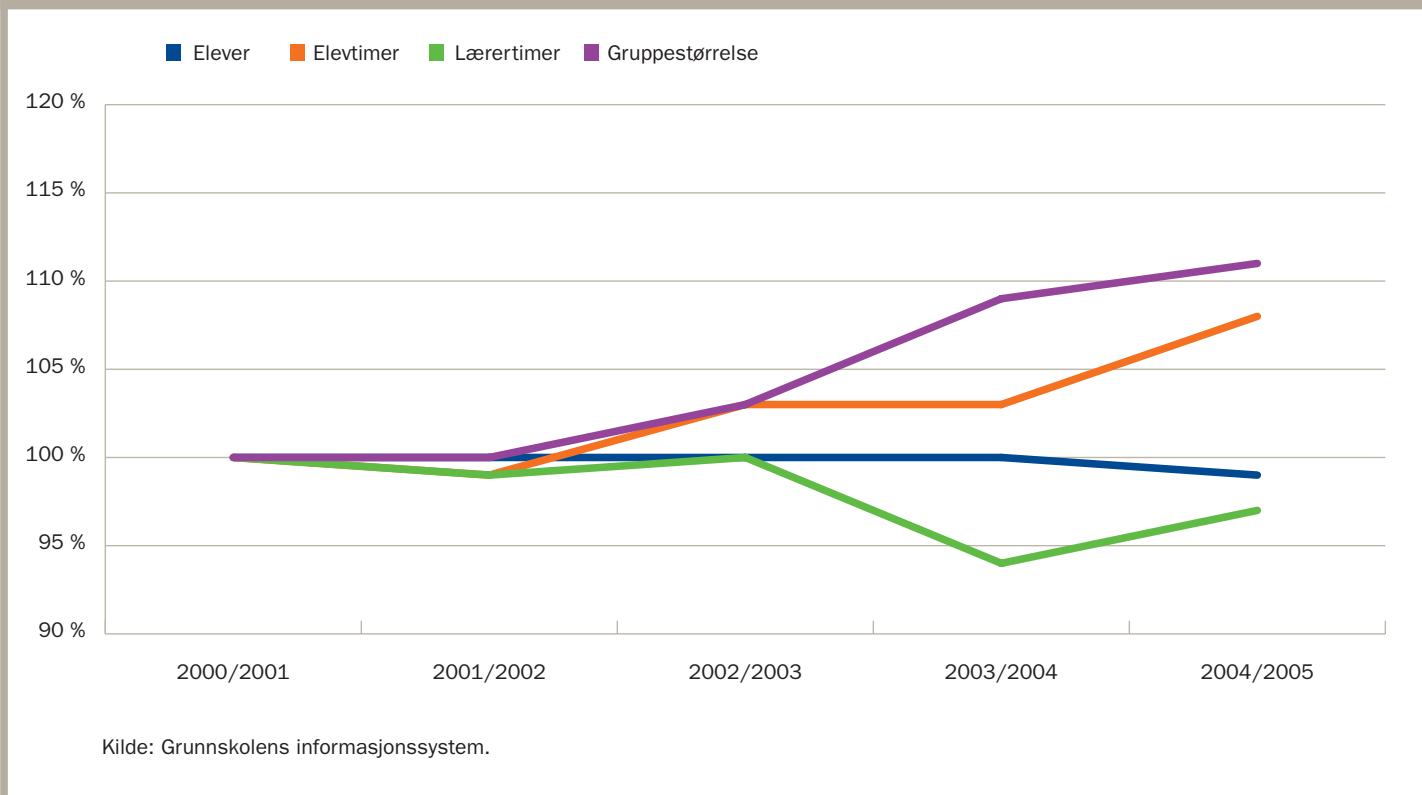
Det har vært store endringer i lærertimer og elevtimer på småskoletrinnet (1.–4. trinn). Med lærertimer menes det totale antall timer lærerne på skolen underviser per år, og med elevtimer menes det totale antall ordinære undervisningstimer elevene får i løpet av et år.

Figur 2.4 viser at antallet lærertimer ikke steg like mye som elevtimene fra 2001/2002 til 2002/2003. Dermed økte den gjennomsnittlige gruppestørrelsen. Den største endringen i gjennomsnittlig gruppestørrelse fant sted fra 2002/2003 til 2003/2004 som følge av at kravet om to pedagoger i store klasser med seksåringer ble fjernet.

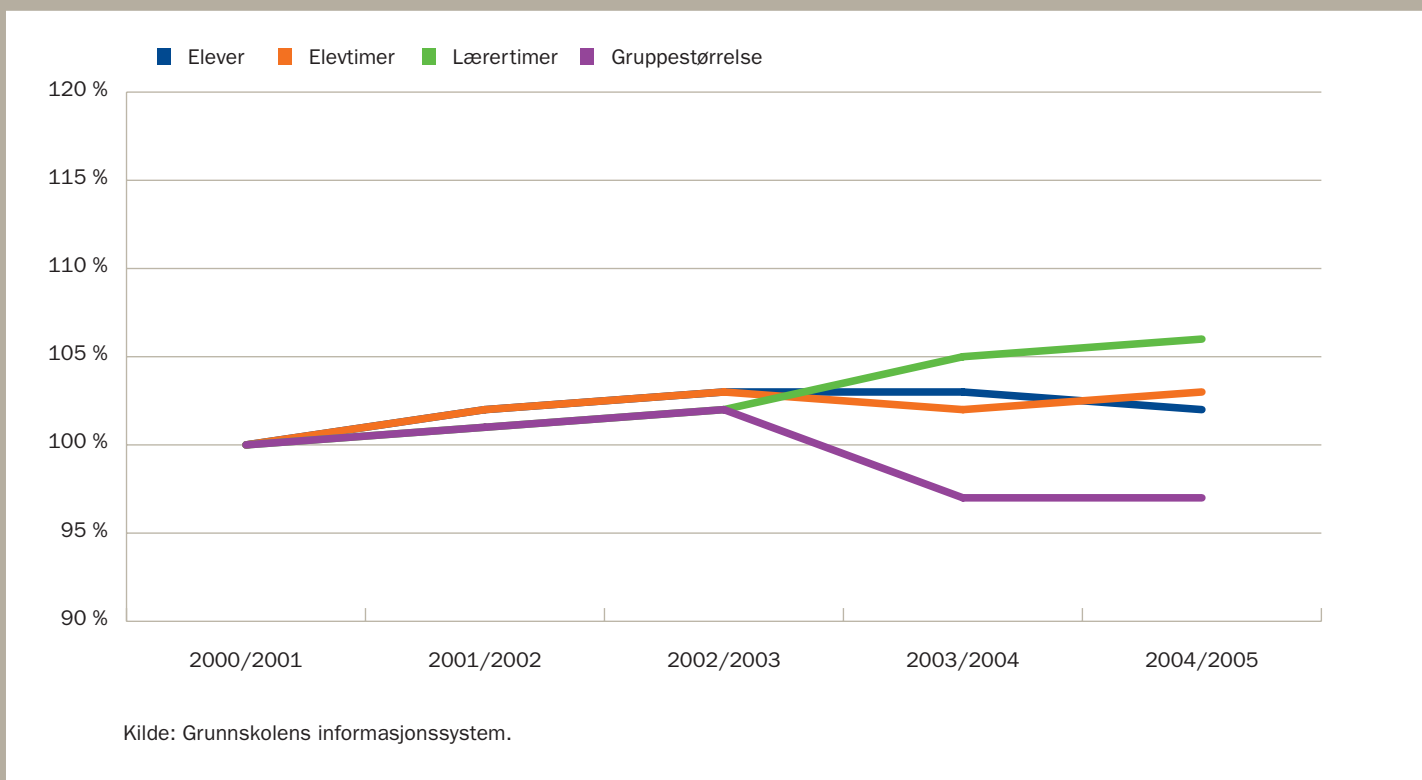
Året etter økte antallet elevtimer på småskoletrinnet med til sammen åtte uketimer. Samtidig fikk småskoletrinnet tilført flere lærerressurser. Men lærerressursene økte ikke like mye som timetallet, slik at gruppestørrelsen også økte fra 2003/2004 til 2004/2005.

¹ Education at a Glance 2004, tabell D2.2.

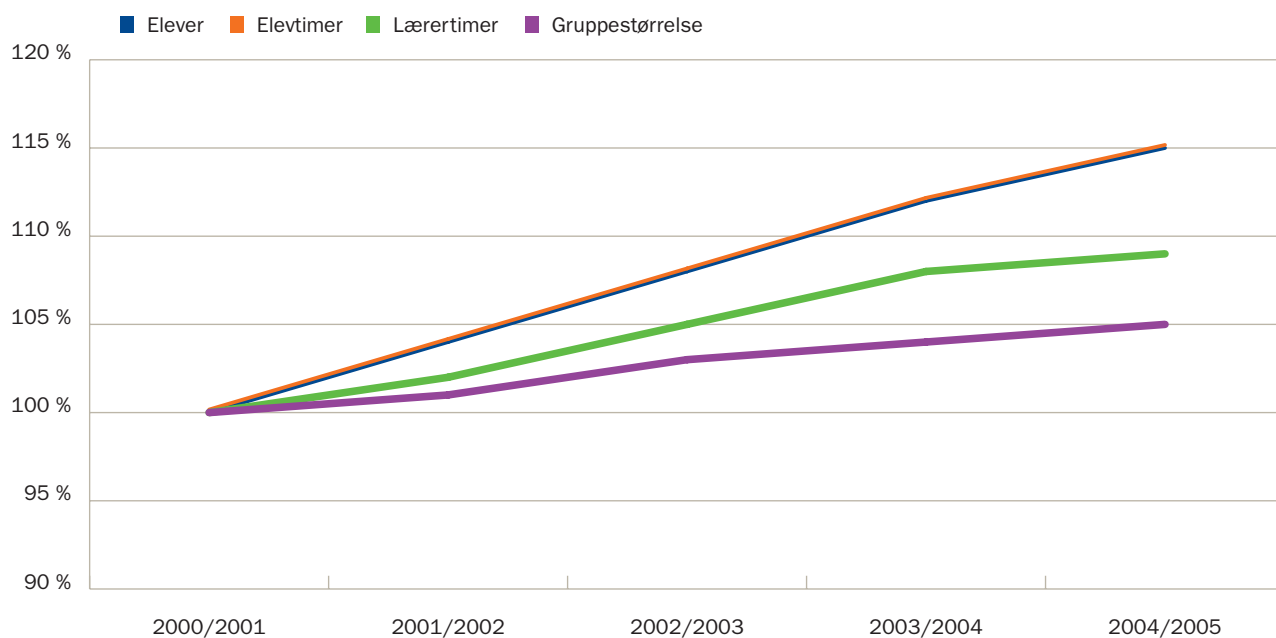
Figur 2.4. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for småskoletrinnet (1.-4. årstrinn)



Figur 2.5. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for mellomtrinnet (5.-7. årstrinn)



Figur 2.6. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn)



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

I perioden 2002/2003 til 2003/2004 ble det overført lærertimer fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Figur 2.4 viser at økningen i lærertimer på mellomtrinnet i 2003/2004 førte til en reduksjon i den gjennomsnittlige gruppestørrelsen.

Figur 2.6 viser at det i perioden 2000/2001 til 2004/2005 var en jevn vekst i antall elever på ungdomstrinnet. Det har ført til en økning i den gjennomsnittlige gruppestørrelsen. Denne utviklingen har gjentatt seg i perioder når elevtallet i grunnskolen har økt. Årsaken er at mange kommuner fortsatt har ledig kapasitet til å absorbere en vekst i elevtallet uten å opprette nye grupper eller nye skoler.

Veksten i elevtallet på ungdomstrinnet vil fortsette i noen år før den går over til å bli en vekst i elevtallet i videregående opplæring.

Skolestruktur og gruppestørrelse

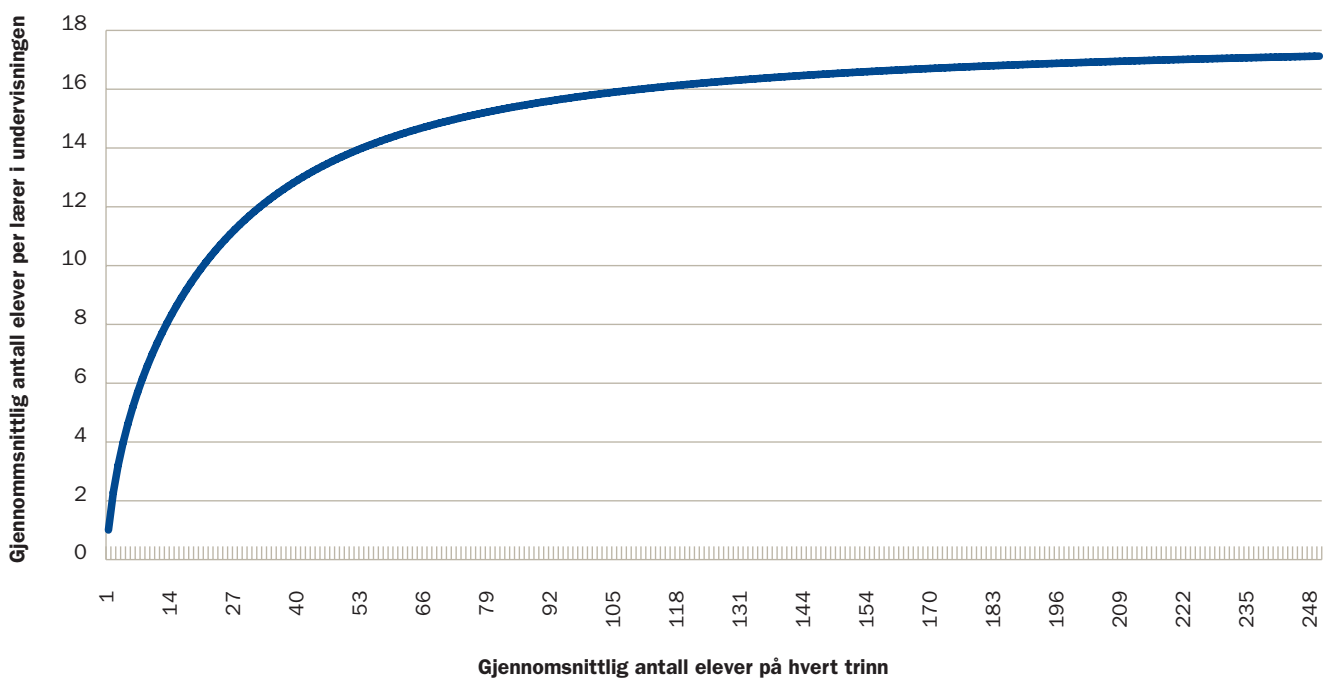
Det er store kommunale variasjoner i skolestørrelse og gruppestørrelse. Tabell 2.9 deler kommunene inn i 7 grupper ved å slå sammen noen av de 16 gruppene det opereres med i KOSTRA (se vedleggstabell 2.11). Grupperingen av kommuner er gjort med utgangspunkt i kommunestørrelse og inntektsnivå. Tabellen viser at det er store forskjeller i ressursbruken mellom kommunegruppene. Den gjennomsnittlige gruppestørrelsen stiger med økende kommune- og skolestørrelse. Tilsvarende ser vi at antall elever per trinn stiger med kommunestørrelsen. Antall elever per trinn på en skole påvirker den gjennomsnittlige gruppestørrelsen. I de minste kommunene er den gjennomsnittlige gruppestørrelsen rundt 10, mens den er over 14 i de største kommunene.

Tabell 2.9. Variasjoner i antall elever per trinn og gjennomsnittlig gruppestørrelse mellom kommunegrupper

	Gjennomsnittlig antall elever per trinn	Gjennomsnittlig gruppestørrelse
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	8,5	9,6
Små kommuner med middels til høye utgifter	12,4	10,8
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	17,1	11,7
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	21,0	12,8
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	33,9	14,5
Store kommuner	40,3	14,8
De fire største byene	52,9	15,5
Totalt	28,7	13,9

Kilder: Grunnskolens informasjonssystem og Utdanningsdirektoratet.

Figur 2.7. Sammenhengen mellom skolestørrelse og antall elever per lærer i undervisningen (gruppestørrelse)



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Figur 2.7 viser sammenhengen mellom gjennomsnittlig gruppestørrelse og skolestørrelse. Selv om det er avvik fra gjennomsnittet, har også de store skolene relativt liten gruppestørrelse. For de minste skolene er det få elever per lærer, men forholdet flater ut for de store skolene til ca. 17 i gjennomsnitt. Gjennomsnittet for skoler med flere enn 70 elever på årstrinnet er 16,3 elever per lærer. Over 90 prosent av elevene går i skoler der det er 10 eller flere elever per lærer, og mindre enn 10 prosent går i skoler der antallet er større enn 18.

Mål for gruppestørrelse

Det finnes flere måter å uttrykke lærertettheten på. Gjennomsnittlig gruppestørrelse kan måles ved å dele summen av antall timer undervisning som hver elev får (elevtimer), med summen av antall undervisningstimer som skolens lærere gir (lærertimer). Ifølge denne definisjonen er gruppestørrelsen 13,9 i 2004, og det er dette målet vi har brukt hittil i dette kapitlet. Definisjonen inkluderer undervisningstimer som tildeles og brukes på grunnlag av individuelle elevrettigheter. Det kan være timer til spesial-

undervisning eller timer til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter. Elever som får individuell opplæring, er ofte atskilt fra de andre elevene i disse timene, og befinner seg ikke i samme rom. Når vi inkluderer disse elevene i beregningen av gruppestørrelse, slik vi her gjør, gir det inntrykk av at det er færre elever i hver gruppe enn det de fleste elever og lærere opplever i hverdagen.

En annen måte å beregne gruppestørrelse på er å trekke fra både lærertimer og elevtimer som tildeles på grunnlag av individuelle elevrettigheter. En beregning av gruppestørrelse basert på denne definisjonen viser at lærertettheten til ordinær undervisning er 16,7 i 2004. Ulempen med denne indikatoren er at den er sårbar for endringer i bruk av individrettede tiltak. Hvis færre elever får spesialundervisning, øker gruppestørrelsen. Fordi endringer i bruk av spesialundervisning påvirker indikatoren, er den ikke et godt mål på ressursituasjonen i grunnskolen, og hvordan denne situasjonen endrer seg over tid.

Det er i gang et arbeid med å beregne en tredje indikator for gruppestørrelse, der man justerer bare for de mest ressurskrevende individrettede tiltakene. Det vil gjøre indikatoren for gruppestørrelse mindre sårbar for endringer i praksis, og vil derfor kunne gi et mer stabilt bilde av ressursituasjonen over tid.

2.5 Spesialundervisning

Opplæringsloven inneholder særlige bestemmelser som har betydning for ressursbruken for to kategorier elever: elever som trenger spesialundervisning, og elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Av de totale lærertimene til undervisning går det med noe under 15 prosent til spesialundervisning og noe under 7 prosent til særlig tilpasset opplæring for elever med annet morsmål enn norsk og samisk. Det er imidlertid store variasjoner mellom kommunene.

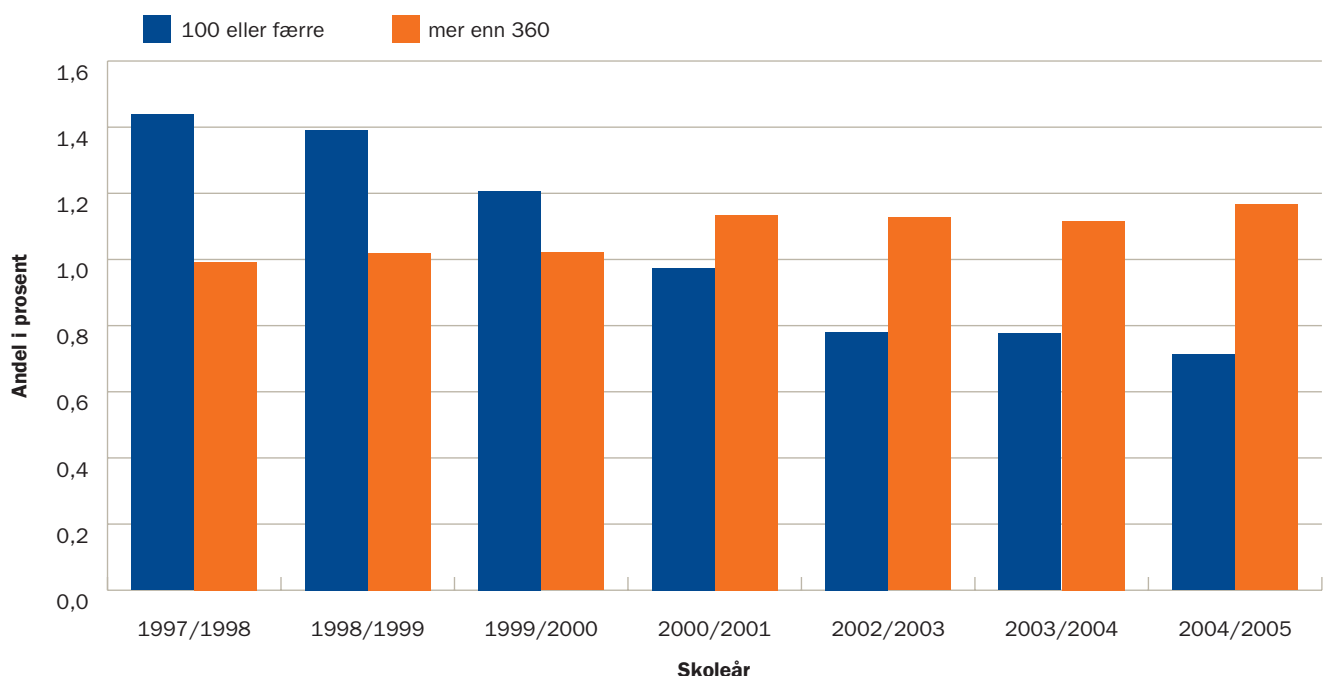
Tabell 2.10 viser at andelen elever med spesialundervisning har vært nokså stabil, men med en svakt nedadgående tendens. Andelen elever med særskilt norskopplæring har økt.

Tabell 2.10. Andel elever med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring

Skoleår	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005
Elever med spesialundervisning i prosent	5,7	-	5,5	5,5	5,4
Elever med særskilt norskopplæring i prosent	5,2	5,4	5,5	5,7	5,9

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

Figur 2.8. Andel av alle elever som har 100 timer spesialundervisning eller færre, og andel som har mer enn 360 timer



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

Figur 2.8 viser at andelen elever med få timer til spesialundervisning er blitt betydelig redusert i løpet av perioden. Andelen med mange timer har vært stabil de siste årene. Den synkende andelen elever med spesialundervisning, som tabell 2.10 viste, skyldes altså at det har blitt færre elever med få timer til spesialundervisning.

Dette avspeiles i ressursene som går til individrettede tiltak. Andelen av lærertimer som går til spesialundervisning, er redusert, og andelen av timer til særskilt norskopplæring har vært stabil de tre siste årene.

Det er store variasjoner mellom kommunene i andel elever som får spesialundervisning. Noe av variasjonene skyldes forskjellig praksis mellom kommuner når det gjelder å ta i bruk individrettede tiltak når det oppstår problemer. I noen kommuner søker man å løse problemene ved å tilføre ressurser til hele elevgruppen, mens andre kommuner oftere tilfører ressurser til enkeltelever. Det er imidlertid ikke slik at kommuner som har stor lærertetthet til ordinær undervisning, har liten andel med spesialundervisning, mens kommuner med lav tetthet har høy andel. Tvert imot ser vi at kommuner med høy lærertetthet også har en høy andel med spesialundervisning.

Tabell 2.11. Spesialundervisning. Omfang og ressursbruk i kommunene

	Timer til spesialundervisning per elev i kommunen
0-4 % elever med spes. und.	258
4-8% elever med spes. und.	174
8-12 % elever med spes. und.	158
12->% elever med spes. und.	149

Tabellen viser sammenhengen mellom andel elever med spesialundervisning i kommunen og gjennomsnittlige timer per elev med spesialundervisning.

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

Tabell 2.11 viser at elever i kommuner der en liten andel får spesialundervisning, i gjennomsnitt får flere slike timer enn elever i kommuner der andelen som får spesialundervisning, er høyere. Det kan skyldes at kommuner som har høy andel elever med spesialundervisning, i større grad gir spesialundervisning til dem ikke trenger mye ekstraressurser. Kommuner som har lav andel elever med spesialundervisning, vil tilsvarende gi spesialundervisning bare til elever som har behov for mange timer.

2.6 Lærerressurser

Statistikken over ansatte i grunnsopplæringen i 2004 er hentet fra den registerbaserte sysselsettingsstatistikken i SSB. Den omfatter både pedagogiske ledere, lærere, annet undervisningspersonale og annet personale. Tabellene og figurene viser bare skoleledere og lærere.

Tabell 2.12 viser at 67 prosent av lærerne i grunnskolen hadde allmennlærerutdanning i 2004. Ca. 3 prosent har lang høyere utdanning, mens 7,6 prosent har kort høyere utdanning som tilsvarende cand.mag.-grad. 71,5 prosent av lærerne i grunnskolen var kvinner i 2004.

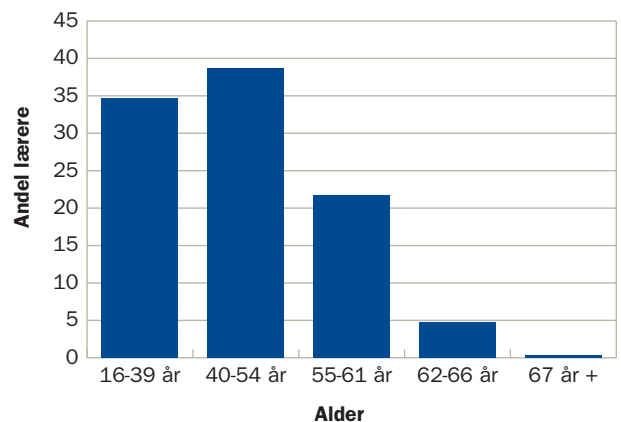
Tabell 2.12. Skoleledere og lærere i grunnskolen i 2004, fordelt på utdanning. N = 55 933

Skoleledere med lang høyere utdanning	0,2
Skoleledere med kort høyere utdanning	6,6
Skoleledere uten pedagogisk utdanning	0,7
Lærere med lang høyere utdanning	2,9
Lærere med kort høyere utdanning	7,6
Faglærere	3,1
Allmennlærere	66,8
Førskolelærere	11,7
Spesiallærere	0,4
I alt	100,0

Kilde: SSB sysselsettingsstatistikk.

Figur 2.9 viser at flest lærere i grunnskolen er mellom 40 og 54 år. 35 prosent er mellom 16 og 39 år, mens i underkant av 30 prosent er fra 55 år og eldre.

Figur 2.9. Skoleledere og lærere i grunnskolen i 2004, fordelt på alder



Kilde: SSB sysselsettingsstatistikk.

Tabell 2.13 viser at over 20 prosent av lærerne i videregående opplæring har lang høyere utdanning (tilsvarende hovedfag), mens hele 36 prosent har kort høyere utdanning, som tilsvarer cand.mag. 44,8 prosent av lærerne i videregående opplæring var kvinner.

Tabell 2.13. Skoleledere og lærere i videregående opplæring i 2004, fordelt på utdanning. N = 17 425

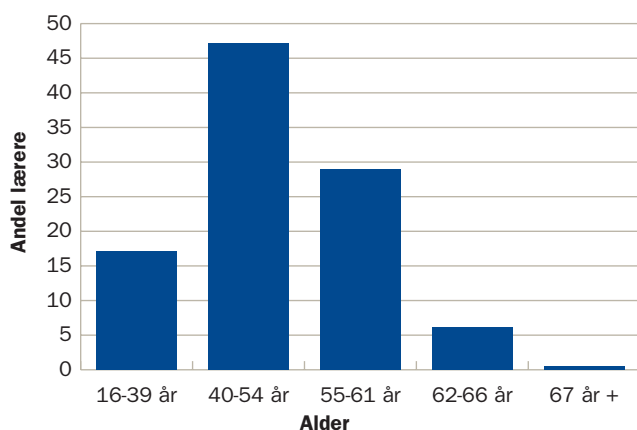
Skoleledere med lang høyere utdanning	2,5
Skoleledere med kort høyere utdanning	6,5
Skoleledere uten pedagogisk utdanning	3,2
Lærere med lang høyere utdanning	22,3
Lærere med kort høyere utdanning	36,1
Faglærere	10,6
Allmennlærere	16,3
Førskolelærere	1,2
Spesiallærere	1,3
I alt	100,0

Antallet lærere og skoleledere i videregående opplæring er lavt sammenlignet med tidligere år. Det kan skyldes at det er flere i dette registret som underviser, men som ikke er registrert som lærere eller skoleledere.

Kilde: SSB sysselsettingsstatistikk.

Figur 2.10 viser at nesten halvparten av lærerne i videregående opplæring er mellom 40 og 54 år. I underkant av 20 prosent er mellom 16 og 39 år. Gjennomsnittsalderen blant lærerne i videregående opplæring er betydelig høyere enn i grunnskolen.

Figur 2.10. Skoleledere og lærere i videregående opplæring i 2004, fordelt på alder



Kilde: SSB sysselsettingsstatistikk.

2.7 IKT i grunnsopplæringen

Tabell 2.14 viser at det i gjennomsnitt er 8 elever per PC med internett-tilkobling og 6,5 elever per PC totalt i grunnskolen. Det er en vesentlig bedring fra forrige skoleår, da det var 10,5 elever per PC med internett-tilkobling og 7,7 elever per PC totalt. Det er store fylkesvise forskjeller i PC-tetthet, men ingen enkel forklaring på dette. Sogn og Fjordane har høyest PC-tetthet, mens Aust-Agder, Østfold og Vestfold har lavest.

Tabell 2.14. Tilgang til PC i grunnskolen

	Elever per PC med internett-tilkobling	Elever per PC totalt
Sogn og Fjordane	6,1	4,9
Troms	6,8	5,5
Buskerud	6,4	5,5
Oslo	6,5	5,7
Møre og Romsdal	7,5	5,9
Oppland	7,8	6,0
Rogaland	7,2	6,3
Telemark	7,8	6,6
Nordland	8,9	6,6
Vest-Agder	7,9	6,6
Finnmark	9,0	6,7
Nord-Trøndelag	8,9	6,8
Hordaland	9,3	6,9
Sør-Trøndelag	9,3	7,1
Akershus	8,7	7,1
Hedmark	9,6	7,2
Aust-Agder	10,1	7,6
Østfold	9,0	7,7
Vestfold	9,7	7,8
I alt	8,1	6,5

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

Tabell 2.15. Elever per PC i de forskjellige kommunegruppene

	Elever per PC med internett-tilkobling	Elever per PC totalt
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	5,4	4,1
Små kommuner med middels til høye utgifter	6,7	5,2
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	6,8	5,3
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	8,2	6,2
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	8,8	7,1
Store kommuner	8,2	6,9
De fire største byene	8,0	6,7
I alt	8,1	6,5

Kilder: Grunnskolen informasjonssystem og Utdanningsdirektoratet.

Tabell 2.15 viser at de minste kommunene har vesentlig større PC-tetthet enn de store og mellomstore kommunene. PC-tettheten varierer mindre mellom kommunegruppene enn mellom fylkene.

2.8 Skolebygg

Det er registrert et etterslep i vedlikehold og oppgradering av skoler i Norge. Det er også behov for nybygg.

For å sikre en god kvalitet på skolebyggene til beste for elever og ansatte er det innført en ordning med rentekompensasjon. Ordningen setter kommunene i stand til å ta opp lån innenfor en ramme på 15 milliarder kroner over en åtteårsperiode, der staten dekker rentekostnadene. Denne rentekompensasjonen skal stimulere kommunene til å bygge nødvendige nye skoleanlegg og til å rehabilitere, ruste opp og utvikle eksisterende anlegg.

Ordningen forvaltes av Husbanken, som rapporterer at den har virket etter sin hensikt. I 2004 har det vært tiltak ved 250 skoler. Tiltakene omfatter flere enn 56 000 elever. Det har vært utbetalt mer enn 2,5 millioner kroner i rentekompensasjon.

Ved de 250 skolene har det vært 282 prosjekter fordelt på 838 anlegg. Av de 838 anleggene gjaldt 123 nybygg, 428 utbedringer og vedlikehold, mens 287 gjaldt begge deler. Tilpassing til funksjonshemmede og installering av bredbånd er prioritert.

Som tabell 2.16 viser, er det stor variasjon mellom fylkene, og den har ikke sammenheng med størrelsen på fylkene eller økningen i elevtallet.

Tabell 2.16. Skoler som har benyttet ordningen med rentefrie lån, og prosjekter fordelt på fylker

	Antall skoler	Prosjekter
Østfold	10	10
Akershus	7	7
Oslo	2	2
Hedmark	1	1
Oppland	15	16
Buskerud	4	4
Vestfold	5	5
Telemark	11	14
Aust-Agder	9	9
Vest-Agder	4	6
Rogaland	19	26
Hordaland	21	21
Sogn og Fjordane	15	15
Møre og Romsdal	29	29
Sør-Trøndelag	13	14
Nord-Trøndelag	24	37
Nordland	30	33
Troms	23	24
Finnmark	8	9
I alt	250	282

Kilde: Husbanken.

3 Læringsutbytte

Ifølge opplæringsloven skal grunnskolen i samarbeid og forståelse med hjemmet utvikle elevenes evner og forutsetninger, åndelig og kroppslig. I tillegg skal elevene få god allmennkunnskap, slik at de kan bli gagns og selvstendige mennesker. Den videregående opplæringen skal ta sikte på å utvikle elevenes, lærlingenes og lærekandidatenes evner, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, og hjelpe dem i deres personlige utvikling.

Opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.

Opplæringen skal også legge et grunnlag for videre utdanning og livslang læring, og støtte opp under et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. På denne måten bidrar opplæringen til et høyt kompetansenivå i befolkningen.

De siste årene har det vært satt fokus på elevenes læringsutbytte i skolen gjennom kartleggingsprøver, innføring av nasjonale prøver og deltakelse i internasjonale undersøkelser.

Dette kapitlet presenterer de nyeste tilgjengelige resultatene fra kartleggingsprøvene i lesing 2003/2004, karakterstatistikken for 2004, nasjonale prøver 2004 og de nyeste internasjonale undersøkelser som ble gjennomført i 2003.

3.1 Kartleggingsprøver i lesing

I 2000 initierte Utdannings- og forskningsdepartementet en fireårig prøveordning med obligatorisk bruk av kartleg-

gingsprøver i lesing på andre og sjuende trinn. Siktemålet med kartleggingsprøvene er å identifisere de svakeste leserne, slik at de kan få ekstra hjelp og støtte i leseopplæringen.

Som grunnlag for utformingen av prøvene er det valgt en videre definisjon av lesevaner enn den som blir brukt i tradisjonelle dysleksidefinisjoner. Kartleggingsprøvene er utviklet som et pedagogisk hjelpemiddel i arbeidet med leseopplæringen. Prøvene skal først og fremst være til hjelp for å finne de svakeste leserne.

Kartleggingsprøvene ble utviklet i 1990-årene og revidert i 1997. Senter for leseforskning har samlet inn resultatene fra representative utvalg av skoler og elever siden høsten 2001. Det er resultater fra disse utvalgene som presenteres her.¹ Datainnhenting for andre trinn foretas om våren og for sjuende trinn om høsten. For skoleåret 2004/2005 blir det samlet inn data bare for andre trinn, da de nasjonale prøvene ble innført for sjuende trinn i 2004.

Leseferdigheter på andre trinn

Resultatene fra prøvene i tabell 3.1 viser prosentandelen av elevene som har alt rett, og de som er på eller under bekymringsgrensen i lesferdigheter. I 2000 var 21 prosent av elevene på eller under bekymringsgrensen når det gjaldt ferdigheter i setningslesing, men det hadde sunket til 12 prosent i 2004. At de svakeste leserne er redusert

Tabell 3.1. Kartlegging av elevers lesferdigheter på andre trinn 2000/2001–2003/2004. Prosentandel av elevene som er på eller under bekymringsgrensen, eller har alt rett

Oppgaver	Andel på eller under bekymringsgrense				Andel med alt rett			
	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04
Grunnleggende ferdigheter								
Telle lyder i ord	18	16	12	8	52	56	62	63
Kjenne igjen bokstavene	21	18	13	10	48	54	60	65
Fra språklyd til bokstav	19	17	14	12	56	66	69	68
Orddiktat	19	9	9	8	26	34	34	34
Ord og tekstavlesing								
Fra ord til bilde	20	20	13	12	38	40	45	43
Fra bilde til ord	19	19	14	11	19	19	23	22
Setningslesing	21	20	15	12	24	24	28	27
Instruksjon	23	25	22	22	22	22	27	26

Kilde: Senter for leseforskning.

¹ I 2001/2002 bestod utvalget av 62 skoler, og ble så utvidet til 111 skoler fra 2002/2003. På andre trinn baserer rapporten seg på 1298 elever for skoleåret 2001/2002, 2079 elever i 2002/2003 og 1797 elever i 2003/2004. På sjuende trinn baserer rapporten seg på 1065 elever for skoleåret 2001/2002, 2077 elever i 2002/2003 og 2113 elever i 2003/2004.

Tabell 3.2. Kartlegging av elevers leseferdigheter på sjuende trinn 2001/2002–2003/2004. Prosentandel av elevene som er på eller under bekymringsgrensen, eller har alt rett

Oppgaver	Andel på eller under bekymringsgrensen			Andel med alt rett		
	2000/01	2002/03	2003/04	2001/02	2002/03	2003/04
Fra ord til bilde	25	23	22	45	45	44
Fra bilde til ord	29	30	29	40	41	41
Fire gode venner	29	28	27	18	20	17
Gjeterjenta	27	21	27	23	25	22
Næringsstoffene	25	24	25	41	44	45
Alfabetet	30	24	26	38	41	39
Olje og gass	23	20	21	27	30	27

Kilde: Senter for leseforskning.

med en så stor andel, må betegnes som en betydelig forbedring. Det har også vært en bedring i resultater i grunnleggende ferdigheter og i ord og tekstavlesing i perioden 2000/2001 til 2003/2004. For ord og tekstavlesing spores imidlertid ingen økning i andelen som har alt rett, men andelen som er på eller under bekymringsgrensen, har gått noe ned.

Leseferdigheter på sjuende trinn

Tabell 3.2 viser utviklingen i leseferdigheter fra 2000/2001 til 2003/2004. Det har vært en positiv utvikling i leseferdigheter i perioden 2001/2002 til 2003/2004 sett under ett. Noe av bedringen fra 2001/2002 til 2002/2003 ser imidlertid ut til å ha blitt reversert skoleåret etter. For flere av oppgavene med tekstlesing og leseforståelse er resultatene dårligere i 2003/2004 enn de var i 2002/2003. Det er dessuten fortsatt flere elever på eller under bekymringsgrensen og færre over grensen for alt rett i 2003/2004 enn i 1994/1995 (Solheim mfl. 2004 og 2005).

3.2 Karakterer fra grunnskolen

Det gis standpunktkarakterer i 11 obligatoriske fag ved avslutningen av den tiårige grunnskolen. Elevene vurderes på en karakterskala fra 1 til 6, der 6 er beste karakter. Elevene har også et tilvalgsfag der de kan velge om de vil ha karakter eller ikke. Det kan være enten et tilvalgsspråk eller praktisk prosjektarbeid. Standpunktkarakterene er ment å reflektere elevenes kompetanse ut fra målene i læreplanverket. Alle elever i grunnskolen skal opp til to avsluttende prøver, én skriftlig og én muntlig.

Tabell 3.3 viser at gjennomsnittlig oppnådde grunnskolepoeng har steget fra 43,2 til 43,9 fra 2002 til 2004 blant av-

Tabell 3.3. Grunnskolepoeng for alle elever i 2002–2004³, med antall i parentes

Skoleår	Oppnådd grunnskolepoeng (gj.sn.)
2001-02	43,2 (52 531)
2002-03	43,7 (52 737)
2003-04	43,9 (57 430)

Kilde: Hægeland mfl. (2005).

gangselevene i grunnskolen. Grunnskolepoeng er summen av elevenes karakterer i 11 fag.²

Tabell 3.4 viser gjennomsnittskarakterer ved standpunktvurderingen i de 11 obligatoriske fagene fra 2001 til 2004.

De gjennomsnittlige standpunktkarakterene ved avslutningen av grunnskolen endrer seg lite fra ett år til et annet. Karakterforskjellene mellom fagene er imidlertid store. Dette avspeiler ikke nødvendigvis at elevene er bedre i noen fag enn i andre, men at det er ulike tradisjoner for karaktersetting i ulike fag og mellom skriftlige og muntlige fag. De muntlige fagene har et noe høyere karakternivå enn de skriftlige. De aller høyeste karakterene får elevene i kroppsøving, musikk, heimkunnskap og kunst og håndverk, der det er verken muntlig eller skriftlig ekstern vurdering. Disse fagene har også tidligere år hatt et høyt karakternivå der nesten bare den øverste delen av karakterskalaen er benyttet.

² Grunnskolepoeng er beregnet som summen av elevenes karakterer i 11 fag. Når eleven har både standpunktkarakter og eksamenskarakter, er fagkarakteren gjennomsnittet av disse karakterene. Hvis eleven mangler karakterer i noen fag, blir det lagt til poeng for inntil to fag ut fra gjennomsnittskarakteren i de fagene han eller hun har karakterer i.

³ Gjelder elever ved skoler som har innrapportert karakterer. Elevtallet er noe lavt i karakterstatistikken for 2003 i forhold til elevtallet dette året. Det skyldes omleggingen av statistikken i VIGO. Men det er ingenting som tilsier at dette vil ha innvirkning på resultatene på nasjonalt nivå.

Tabell 3.4. Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i grunnskolen 2001–2004

Fag	2001	2002	2003	2004
Hovedmål og 1. språk, skriftlig	3,8	3,8	3,8	3,8
Hoved-/sidemål og 1./2.språk, muntlig	4,0	4,0	4,0	4,0
Sidemål og 2. språk, skriftlig	3,6	3,6	3,6	3,7
Engelsk muntlig	4,0	4,0	4,0	4,0
Engelsk skriftlig	3,7	3,7	3,7	3,7
Matematikk	3,5	3,4	3,5	3,5
Kr.doms-, religions- og livssynskunnskap	3,9	3,9	4,0	4,0
Natur- og miljøfag	3,8	3,9	3,9	3,9
Samfunnsfag	4,0	4,0	4,0	4,0
Kroppsøving	4,3	4,3	4,3	4,4
Musikk	4,1	4,1	4,2	4,2
Heimkunnskap	4,3	4,3	4,3	4,4
Kunst og håndverk	4,1	4,2	4,2	4,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 3.5 viser gjennomsnittskarakterene ved skriftlige og muntlige avgangsprøver i perioden 2001 til 2004. Gjennomsnittskarakterene viser seg å være svært stabile over tid. De er høyere ved muntlige prøver enn ved skriftlige prøver.

I likhet med tidligere år er gjennomsnittskarakterene til avgangsprøven i skriftlige fag noe lavere enn standpunktkarakterene. Forskjellen mellom avgangsprøvekarakterer og standpunktkarakterer i de skriftlige fagene er ikke nevneverdig endret i 2004 sammenliknet med tidligere år. Men forskjellen mellom karakterene for de muntlige avgangsprøvene og standpunktkarakterene har blitt noe større. I 2004 gikk elevene i gjennomsnitt opp 0,3 karakterpoeng i samtlige muntlige fag til avgangsprøven sammenliknet med standpunktkarakterene.

Forholdet mellom karakterene til avgangsprøven og standpunktkarakterene er analysert på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Hægeland mfl. 2005). Det er en tett sammenheng mellom standpunktkarakterene og karakterene til avgangsprøvene. For fagene engelsk, norsk hovedmål og matematikk får mellom 40 og 60 prosent (varierende fra fag til fag) samme karakter. Forskjellene mellom karakterer til avgangsprøven og standpunktkarakterer varierer lite med elevenes sosial bakgrunn, kjønn og innvandringsbakgrunn. Derimot er det visse systematiske forskjeller mellom skoler i karaktersettingen i standpunkt i forhold til hva elevene oppnår til avgangsprøven (Hægeland mfl. 2005).

Tabell 3.5. Gjennomsnittskarakter til avgangsprøven i grunnskolen 2001–2004

Fag	2001		2002		2003		2004	
	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig
Hovedmål og 1.språk, skriftlig	3,6	–	3,6	–	3,6	–	3,7	–
Sidemål og 2.språk, skriftlig	3,3	–	3,3	–	3,3	–	3,3	–
Hoved-/sidemål og 1./2.språk, muntlig	–	4,3	–	4,2	–	4,3	–	4,3
Engelsk	3,5	4,3	3,5	4,3	3,5	4,3	3,6	4,3
Matematikk	3,2	3,9	3,3	–	3,3	3,9	3,2	4,0
Kr.doms-, religions- og livssynskunnskap	–	4,2	–	4,2	–	4,2	–	4,3
Samfunnsfag	–	4,2	–	4,2	–	4,2	–	4,3
Natur- og miljøfag	–	4,1	–	4,1	–	4,1	–	4,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 3.6. Gjennomsnittskarakter ved avgang fra frittstående og offentlige grunnskoler i skriftlige fag 2004

	Matematikk		Norsk hovedmål		Engelsk	
	standpunkt	avgangsprøven	standpunkt	avgangsprøven	standpunkt	avgangsprøven
Offentlige skoler	3,5	3,2	3,9	3,7	3,7	3,6
Frittstående skoler	3,9	3,7	4,2	3,9	4,1	4,1

Kilde: Bonesrønning mfl. (2005).

Tabell 3.6 viser at karakterene i frittstående skoler gjennomsnittlig er høyere enn i offentlige skoler både i standpunkt og til avgangsprøven.

Både i de offentlige og de frittstående skolene har elevene stort sett noe lavere karakterer til skriftlig avgangsprøve enn de har i standpunkt. De frittstående skolene har ikke større forskjeller mellom standpunktkarakterene og avgangsprøvekarakterene enn de offentlige skolene. Men det varierer noe fra fag til fag. I noen fag er forskjellen størst i de offentlige skolene, i andre fag er den størst i de frittstående skolene. Forskjellene er imidlertid så små at de ikke kan tillegges særlig vekt.

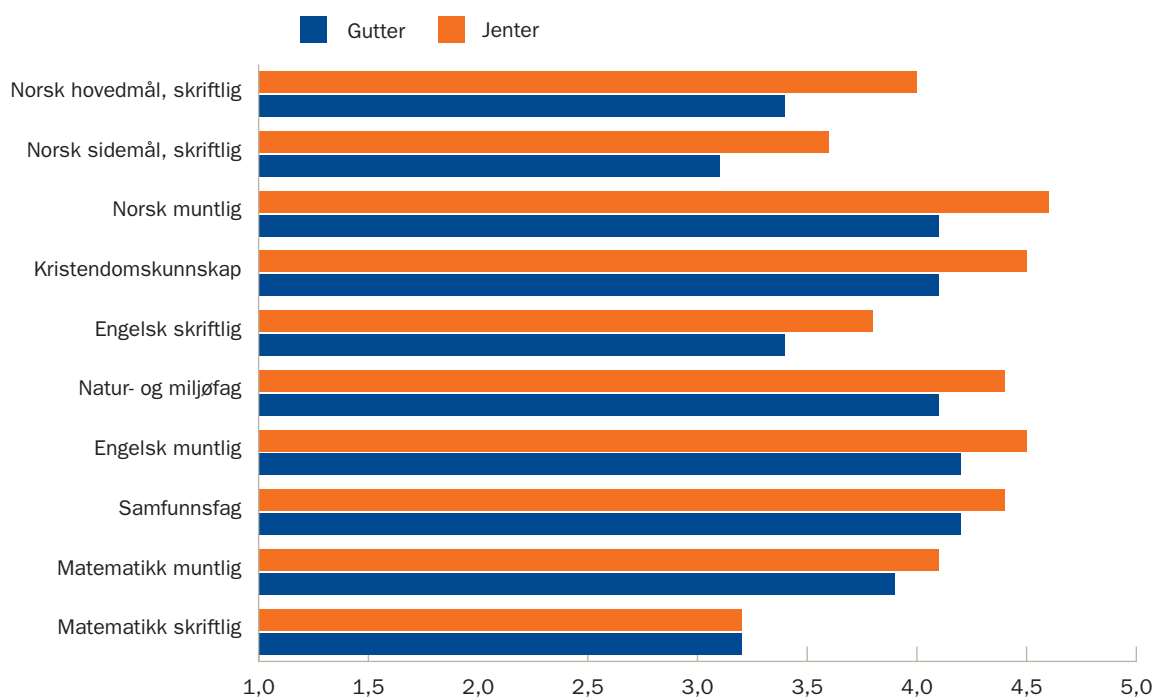
Karakterforskjellene mellom offentlige og frittstående skoler reflekterer i betydelig grad ulik elevsammensetting i de

to skoletypene. Foreldrenes utdanning har stor betydning for hvilke karakterer elevene oppnår. Men elever i frittstående skoler oppnår et høyere karakternivå, også uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå og innvandringsbakgrunn, enn elever i den offentlige skolen. Det gjenstår altså en differanse i karakternivå etter at det er kontrollert for familiebakgrunn (Bonesrønning mfl. 2005).

Forskjeller i grunnskolekarakterer mellom jenter og gutter

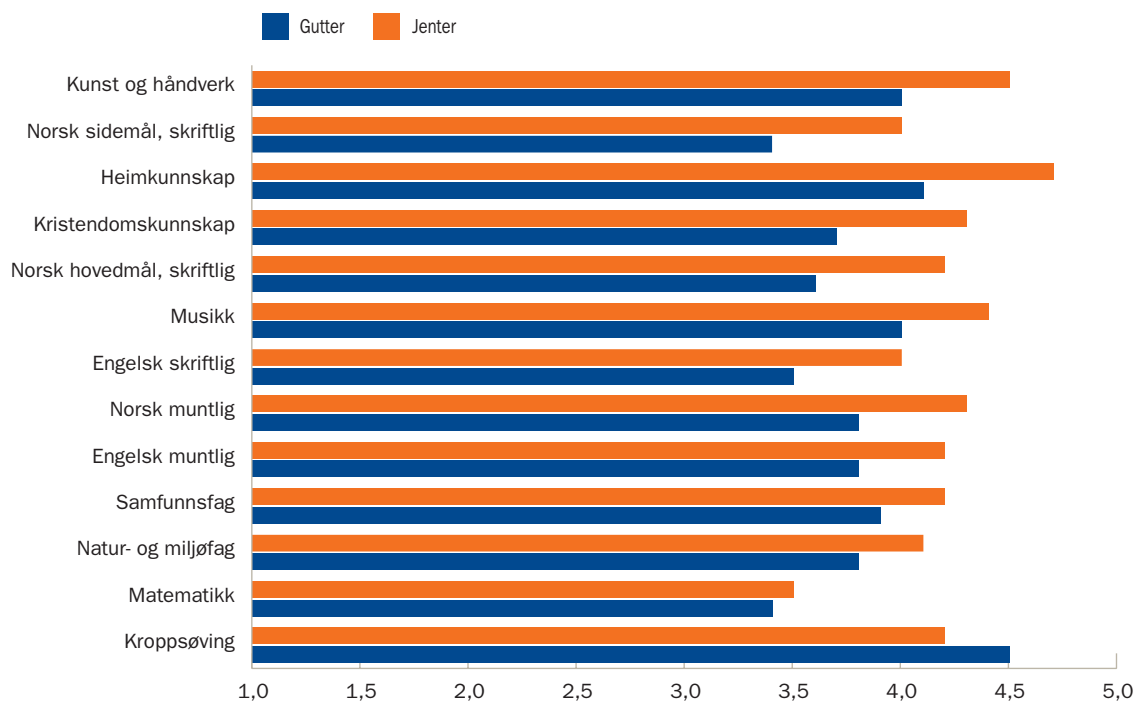
Det er klare forskjeller mellom jenters og gutters karakterer, det gjelder både avgangsprøver og i standpunkt. Figur 3.1 viser at jentene i 2004 oppnådde et høyere karaktergjennomsnitt enn guttene i seks av sju fag til avgangsprøven. Det er bare til avgangsprøven i matematikk at jenter og gutter oppnådde samme resultater.

Figur 3.1. Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen 2004



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Figur 3.2. Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt ved avgang fra grunnskolen 2004



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

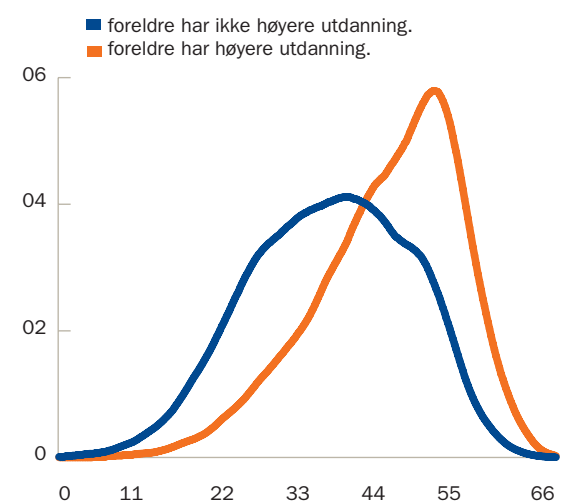
Figur 3.2 viser at jentene fikk bedre standpunktkarakterer enn guttene i alle fag, unntatt i kroppsøving. Det er bare små endringer i forholdet mellom gutters og jenters karakterer fra 2003 til 2004.

Det finnes lite forskning som forklarer kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. Kjønnsforskjeller er komplisert, fordi både biologien og det sosiale oppvekstmiljøet former oss. Forskning viser at jenter modnes noe tidligere enn gutter. Det kan forklare noe av forskjellene i elevenes karakterer (Birkemo 2002). Flere undersøkelser viser dessuten at jenter er mer motivert for skolearbeid, og at de benytter seg av andre læringsstrategier enn gutter (Lie mfl. 2001 og 2002).

Forskjeller i grunnskolekarakterer for elever med ulik bakgrunn

At det er forskjeller i skolekarakterer mellom elever med ulik sosial bakgrunn, er velkjent (Coleman mfl. 1966, Aamodt 1982, Arnesen 2003, Hægeland mfl. 2004). Her benyttes foreldrenes utdanningsnivå som mål på elevenes sosiale bakgrunn. Kurvene på figur 3.3 viser hvordan elevenes grunnskolepoeng fordeler seg etter om de har foreldre med høgskole-/ universitetsutdanning eller utdanning på lavere nivå.

Figur 3.3. Elevenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå



Kilde: Hægeland mfl. (2005).

Tabell 3.7. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2004 i norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk, etter foreldrenes utdanningsnivå

Foreldrenes utdanningsnivå	Norsk hovedmål		Engelsk		Matematikk	
	Karakter	Antall	Karakter	Antall	Karakter	Antall
Grunnskolenivå	3,3	(1 895)	3,1	(1 824)	2,7	(1 884)
1-2 år videregående opplæring	3,5	(11 768)	3,3	(11 469)	3,0	(11 686)
Fullført videregående opplæring 3-4 år	3,7	(17 297)	3,6	(17 018)	3,3	(17 265)
Utdanning på mellomnivå	3,8	(2 843)	3,8	(2 807)	3,5	(2 839)
Høyere utdanning 1-4 år	4,2	(16 731)	4,1	(16 589)	3,8	(16 698)
Høyere utdanning, mer enn 4 år	4,5	(5 831)	4,4	(5 820)	4,3	(5 831)

Kilder: Hægeland mfl. (2005), Utdanningsdirektoratet.

Den høyreskjeve kurven illustrerer et betydelig høyere karakternivå, målt i grunnskolepoeng, blant elever som har foreldre med høyere utdanning. Fordelingen av grunnskolepoeng hos elever som ikke har foreldre med høyere utdanning, er mer symmetrisk.

Tabell 3.7 viser forskjeller i karakterene i norsk hovedmål, engelsk og matematikk etter foreldrenes utdanningsnivå. Elever som har foreldre med høy utdanning, oppnår høyere karakterer enn elever som har foreldre med lav utdanning. Forskjellen er i gjennomsnitt 1,2 karakterpoeng i norsk hovedmål og 1,3 karakterpoeng i engelsk mellom elever som har foreldre med grunnskole, og de som har foreldre med universitetsutdanning. Den største forskjellen i gjennomsnittskarakterer gjelder matematikk. Her er forskjellen mellom elever som har foreldre på det laveste utdanningsnivået og elever med foreldre på det høyeste utdanningsnivået 1,6 karakterpoeng.

Forskning viser at minoritetsgrupper har dårligere læringsutbytte og tar mindre utdanning enn majoritetsbefolkningen (Bakken 2003, Opheim og Støren 2001, Hægeland mfl. 2004).

Tabell 3.8 viser at det i gjennomsnitt er 0,5 karakterpoengs forskjell i norsk hovedmål og 0,6 karakterpoengs forskjell i engelsk og matematikk mellom elever med norsk bakgrunn og elever som er førstegenerasjonsinnvandrere. Disse forskjellene er relativt store, men de er ikke på langt nær så store som forskjellene mellom elever med ulik sosial bakgrunn (målt etter foreldrenes utdanningsnivå). Andregenerasjonsinnvandrere ligger i gjennomsnitt 0,2 karakterpoeng lavere i norsk hovedmål og engelsk og 0,3 karakterpoeng lavere i matematikk enn elever med norsk bakgrunn.⁴ Elever som har norsk som andrespråk, er inkludert i analysene av karakterer i norsk hovedmål. De vurderes ut fra lavere krav til ferdigheter i norsk hovedmål.

Noe av forskjellene mellom elever med innvandringsbakgrunn og elever med norsk bakgrunn kan tilskrives andre sosiale bakgrunnsfaktorer, som foreldrenes utdanningsbakgrunn. Når man kontrollerer for foreldres utdanningsbakgrunn og hvor i landet elevene bor, reduseres forskjellene mellom elever som er førstegenerasjonsinnvandrere, og elever med norsk bakgrunn til 0,3 karakterpoeng både i norsk hovedmål og matematikk, og til 0,2 karakterpoeng i engelsk.

Tabell 3.8. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2004 i norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk, etter innvandringsbakgrunn

Innvandringsbakgrunn	Norsk hovedmål		Engelsk		Matematikk	
	Karakter	Antall	Karakter	Antall	Karakter	Antall
Norsk bakgrunn	3,9	53 586	3,8	52 829	3,5	53 424
Andre generasjons innvandrere	3,7	1 373	3,6	1 357	3,2	1 369
Første generasjons innvandrere	3,4	2 348	3,2	2 220	2,9	2 366

Kilder: Hægeland mfl. (2005), Utdanningsdirektoratet.

⁴ Innvandrere er her definert som personer med to utenlandske foreldre som har innvandret til Norge (første generasjon), eller personer som er født i Norge og har to utenlandske foreldre (andre generasjon).

3.3 Karakterer fra videregående opplæring

Elever i videregående opplæring får standpunktkarakterer ved avslutningen av hvert skoleår for arbeidet gjennom året, og eksamenskarakter hvis de trekkes ut til eksamen. Karakterene skal gi uttrykk for i hvilken grad eleven har nådd målene i de fagspesifikke læreplanene. Vurderingsskalaen går fra 0 som svakeste til 6 som beste karakter. Karakteren 2 eller bedre regnes som bestått. I en del fag utarbeider Utdanningsdirektoratet sentralt gitte oppgaver til skriftlig eksamen. I andre fag er det fylkeskommunen eller den enkelte skole som er ansvarlig for eksamensoppgaver og lokal sensur.

Tabell 3.9 viser at det er en god del variasjon i karakterene ved sentral sensur i engelsk og matematikk på grunnkurs i videregående opplæring i årene 2001 til 2004.⁵ Gjennomsnittskarakteren i engelsk ved sentral sensur varierer fra 3,5 i 2002 til 3,2 i 2004. Gjennomsnittskarakterene i standpunkt er langt høyere.

I matematikk kan elevene velge mellom to varianter: matematikk 1MY, som er praktisk rettet, og 1MX, som er mer teoretisk preget. I 2002 var det spesielle problemer knyttet til innføringen av ny læreplan i 1MY. Det kan forklare den lave gjennomsnittskarakteren dette året. Men dette proble-

met ser ikke ut til å ha vedvart i 2003 og 2004, da det gjennomsnittlige karakternivået i 1MX er 3,6 og i 1MY 2,6 begge disse årene.

Tabell 3.10 viser at det er små forskjeller mellom jenter og gutter i engelsk og matematikk på grunnkurs i videregående opplæring i 2004. Jentene oppnår i gjennomsnitt 0,2 karakterpoeng mer enn guttene i standpunkt både i engelsk og matematikk. Kjønnsforskjellene ved sentral sensur er noe mindre.

Sammenhengen mellom karakterene i standpunkt og ved sentral sensur i videregående opplæring er mindre enn den er i grunnskolen. I fagene engelsk og matematikk får mellom 30 og 50 prosent samme karakter. For en del fag i videregående opplæring har 20 prosent av elevene avvik på mer enn 2 prosent mellom standpunktkarakteren og eksamenskarakteren (Hægeland mfl. 2005).

Tabell 3.11 viser et utvalg av store fag fra yrkesfaglige grunnkurs. Det er store variasjoner i karakternivået for de ulike fagene. Karakternivået er langt høyere i mediefag enn det er i de øvrige fagene. Dette er fag på en studieretning med høye opptakskrav. Jentene får gjennomgående bedre eller like høye karakterer som guttene. Det er i sosialfag,

Tabell 3.9. Gjennomsnittskarakterer til eksamen med sentral sensur på grunnkurs studieforberedende fag 2001–2004 og standpunktkarakterer 2004. Antall i parentes

Fag på grunnkurs	Sentral sensur				Standpunkt 2004
	2001	2002	2003	2004	
Engelsk	3,4	3,5	3,3	3,2 (6 219)	3,9 (36 314)
Matematikk 1MX	3,8	3,4	3,6	3,6 (1 818)	3,9 (15 590)
Matematikk 1MY	2,7	2,2	2,6	2,6 (1 054)	2,8 (11 486)

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO.

Tabell 3.10. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved sentral sensur på grunnkurs studieforberedende fag 2004. Jenter og gutter. Antall i parentes

Fag grunnkurs	Standpunkt		Sentral sensur	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Engelsk	4,0 (20 175)	3,8 (16 139)	3,1 (3 633)	3,2 (2 586)
Matematikk 1MX	4,0 (7 685)	3,8 (7 905)	3,7 (860)	3,5 (958)
Matematikk 1MY	2,9 (6 949)	2,7 (4 537)	2,6 (657)	2,5 (397)

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO.

⁵ I 2004 foreligger for første gang en nasjonal statistikk som inkluderer karakterer i alle fag (også dem som ikke er bestått). Enkelte skoler har ennå ikke rapportert inn til VIGO. Tidligere år har man hatt bare individdata fra Nasjonal vitnemålsdatabase (NVB) som grunnlag for karakterstatistikken for videregående opplæring. I NVB er bare de som har fullført og bestått alle fag i et treårig løp, inkludert. Utdanningsdirektoratet benytter nå bare statistikken fra VIGO som grunnlag for analyser av elevenes karakterer. Elevenes gjennomsnittskarakterer er langt lavere nå som det foreligger en fullskalastatistikk, og de er ikke sammenliknbare med gjennomsnittskarakterene fra NVB.

Tabell 3.11. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved lokal sensur/eksamen i utvalgte fag på grunnkurs yrkesfag 2004. Jenter og gutter. Antall i parentes

Fag grunnkurs	Standpunkt			Lokal sensur		
	I alt	Jenter	Gutter	I alt	Jenter	Gutter
Engelsk	3,4 (29 447)	3,6	3,3			
Matematikk 1M	3,2 (30 313)	3,2	3,2	3,0	3,0	3,0
Norsk skriftlig	3,5 (31 103)	3,7	3,3			
Elektroteknikk	3,4 (4 492)	3,7	3,4	3,0	3,0	3,0
Elektronikk	3,3 (4 493)	3,6	3,3	2,8	3,2	2,8
Helsefag	3,6 (6 038)	3,6	3,1	2,9	2,9	2,6
Sosialfag	3,6 (6 038)	3,7	3,1	3,0	3,1	2,5
Produkt og konserveringslære	3,7 (3 132)	3,8	3,5			
Kosthold og ernæring	3,3 (3 093)	3,5	3,1			
Mediedesign	4,3 (1 588)	4,6	4,1			
Medieproduksjon	4,4 (1 600)	4,5	4,3			
Trekonstruksjon	3,7 (3 274)	3,7	3,7			
Mur, puss, stein og betong	3,8 (3 271)	4,0	3,7			
Montering og reparasjonsteknikk	3,4 (4 995)	3,4	3,4			

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO.

helsefag og mediedesign at kjønnsforskjellene i karakternivået er størst. I matematikk 1M, trekonstruksjon og montering og reparasjonsteknikk (mekanisk fag) er det ingen forskjeller mellom jenters og gutters karakterer.

I fag med lokal sensur er det store forskjeller mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. I helsefag og sosialfag er forskjellen mellom standpunkt og eksamen henholdsvis 0,7 og 0,6 karakterpoeng. Det er også store forskjeller mellom standpunkt og eksamen i elektronikk og elektroteknikk, med forskjeller på henholdsvis 0,5 og 0,4 karakterpoeng.

Tabell 3.12 viser at det også er store forskjeller i standpunktkarakterer og eksamenskarakterer på VK2 i 2004. Gjennomsnittskaraktene i engelsk ligger 0,7 karakterpoeng høyere i standpunkt enn til eksamen. Det samme så vi for grunnkurs. Samfunnsfag (3SK-B) har også en forskjell på 0,7 karakterpoeng mellom standpunkt og eksamen. Norsk sidemål og matematikk 3MY er fagene med minst forskjeller mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer.

Tabell 3.13 viser at jentene i 2004 i gjennomsnitt oppnår 0,5 karakterpoeng mer i matematikk ved sentral sensur enn guttene. I engelsk og fysikk er det ingen kjønnsforskjeller

Tabell 3.12. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående opplæring VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse. Antall i parentes

Fag videregående kurs II	Standpunkt		Sentral sensur	
Norsk hovedmål, skriftlig	3,7	(27 624)	3,2	(26 738)
Norsk sidemål, skriftlig	3,4	(26 063)	3,1	(25 505)
Engelsk II (alt. A), skriftlig	3,9	(5 183)	3,2	(2 032)
Fysikk 3FY, skriftlig	4,0	(2 793)	3,6	(1 144)
Kjemi 3KJ, skriftlig	4,1	(2 584)	3,7	(927)
Biologi 3BI, skriftlig	3,9	(2 681)	3,4	(1 141)
Samfunnskunnskap (3SK-A), skriftlig	3,8	(3 171)	3,4	(1 717)
Samfunnskunnskap (3SK-B), skriftlig	3,8	(2 693)	3,1	(1 417)
Matematikk 3MX, skriftlig	3,9	(4 835)	3,4	(1 822)
Matematikk 3MY, skriftlig	3,6	(1 866)	3,4	(774)

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO.

Tabell 3.13. Gjennomsnittskarakterer ved sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse. Jenter og gutter. Antall i parentes

Fag videregående kurs II	Jenter	Gutter
Norsk hovedmål, skriftlig	3,4 (15 142)	3,2 (11 596)
Norsk sidemål, skriftlig	3,2 (14 556)	2,9 (10 949)
Engelsk II (alt.A), skriftlig	3,2 (1 301)	3,2 (731)
Fysikk 3FY, skriftlig	3,6 (317)	3,6 (827)
Kjemi 3KJ	3,6 (460)	3,7 (467)
Biologi 3BI	3,5 (846)	3,2 (295)
Samfunnskunnskap (3SK-A)	3,4 (955)	3,2 (762)
Samfunnskunnskap (3SK-B)	3,2 (990)	2,9 (427)
Matematikk 3MX	3,7 (655)	3,2 (1 167)
Matematikk 3MY	3,5 (454)	3,0 (320)

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO.

i karakterene ved sentral sensur. I de andre fagene ligger jentene mellom 0,1 og 0,4 karakterpoeng høyere enn guttene.

Til fag- og svenneprøven kan lærlingene oppnå resultatene meget godt bestått, bestått eller ikke bestått. Fordi innrapporteringen til VIGO ikke har vært god nok, blir det ikke skilt mellom dem som har bestått meget godt, og dem som har bestått, for alle fylkene. Av den grunn presenteres bare andelen som har bestått totalt sett.

Tabell 3.14 viser at hele 92 prosent av lærlingene som var oppe til fag- og svenneprøver i 2004, bestod. Andelen som består fag og svenneprøver, har ligget omtrent på dette nivået (fra 92,9 til 92,3) i perioden 2001–2004.

Tabell 3.14. Andelen som har bestått fag- og svenneprøver 2001–2004. Antall i parentes

År	Andelen som har bestått
2001	92,9 (20 817)
2002	92,7 (20 029)
2003	92,5 (19 165)
2004	92,3 (18 400)

Kilde: Statistisk sentralbyrå.

3.4 Sammenhengen mellom karakterer i grunnskolen og i videregående opplæring

Ved å sammenlikne elevenes resultater fra videregående utdanning med grunnskoleresultatene deres kan man si noe om sammenhengen mellom resultatene på disse to nivåene (Hægeland mfl. 2005).⁶

Det er relativt nær sammenheng mellom karakterene på de ulike nivåene – grunnskole, grunnkurs og videregående kurs 1. I de fleste fagene får mellom 40 og 50 prosent av elevene samme karakterer i videregående opplæring som de fikk i grunnskolen. Det er imidlertid en interessant forskjell mellom yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger. På de yrkesfaglige studieretningene er avvikene fordelt nesten symmetrisk, det vil si at omtrent like mange går opp som ned. For noen fag er det noen flere som går opp. Når vi derimot ser på allmennfaglige studieretninger, er det klart flere som får dårligere karakterer i videregående opplæring enn de fikk i grunnskolen, enn som får bedre karakterer (Hægeland mfl. 2005).

Elevenes karakterer fra grunnskolen bidrar sterkt til å belyse variasjonen i karakterer i den videregående skolen, vesentlig mer enn tilsvarende analyser som har kontrollert for bare et sett av familiebakgrunnsvariabler. Men det er verdt å merke seg at det å kontrollere for grunnskolekarakterer ikke gjør familiebakgrunnsvariablene overflødige.

Påvirkningen fra elevenes hjemmebakgrunn på karakterene deres i videregående opplæring er likevel mye mindre enn når det ikke kontrolleres for grunnskolekarakterer. Det kommer av at sammenhengen mellom elevenes sosiale bakgrunn og karakterene deres i grunnskolen er sterk (Hægeland mfl. 2005).

⁶ Analysen har tatt utgangspunkt i grunnskoleresultater for enkeltfag tilbake til avgangskullet i 2002 og 2003 og resultater fra videregående utdanning for 2004. Resultater for grunnkursfag og VK1-fag er sammenliknet med resultater for tilsvarende fag i grunnskolen. Forskerne har tatt for seg fagene norsk, matematikk og engelsk, med inndelinger etter muntlig/skriftlig, studieretning (allmennfaglig/yrkesfaglig) og nivå (grunnkurs/VK1), i alt 15 fag.

3.5 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver er en landsomfattende kartlegging av elevenes ferdigheter i skrivning, lesing, matematikk og engelsk. Fra og med skoleåret 2004/2005 er nasjonale prøver obligatoriske for elever på fjerde, sjuende og tiende trinn og på grunnkurs i videregående opplæring. Resultatene fra nasjonale prøver skal bidra til å gi den enkelte elev en bedre tilpasset opplæring ved å

- gi informasjon til eleven, lærerne og skolelederen slik at det pedagogiske arbeidet kan utvikles og forbedres
- gi informasjon til skoleeierne, nasjonale myndigheter og allmennheten som grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling

De nasjonale prøvene ble første gang gjennomført i 2004 for fjerde trinn i lesing og matematikk, og for tiende trinn i lesing, matematikk og engelsk. Lie mfl. (2004) har analysert hvordan oppgavene har fungert testteoretisk. De har analysert prøvenes reliabilitet eller indre konsistens og validitet.⁷

Konklusjonene fra undersøkelsen er at de nasjonale prøvene i 2004 inneholdt for mange rapporteringskategorier, som hver for seg ikke har god nok reliabilitet til at de kunne rapporteres i form av profiler. Det gjelder spesielt matematikkprøvene og leseprøven. Sensorreliabiliteten har vært god på flere av prøvene, unntatt skriveprøven i engelsk. Det ble anbefalt en normbasert rapportering ved å standardisere resultatene på de nasjonale prøvene.

Elevene får ikke karakterer på de nasjonale prøvene, men en tilbakemelding om delkompetanser og mestring av ulike ferdigheter, for eksempel evne til problembehandling og bruk av symboler i matematikk.

Resultatene fra de nasjonale prøvene blir i utgangspunktet registrert i et nasjonalt register. Dette registeret er strengt tilgangsregulert, og bare skolelederen og den aktuelle læreren har tilgang til resultatene for sine elever. Resultatene blir oppbevart i dette registeret i 8–12 måneder, slik at skolene får mulighet til å legge til rette for oppfølging av

elevene. For at det skal være mulig å aggregere resultatene til skole-, kommune- og fylkesnivå og til nasjonalt nivå, vil resultatene deretter bli anonymisert og lagt over i en annen database. Denne prosessen er irreversibel, det vil si at det ikke lar seg gjøre å finne tilbake til elevenes identitet. De opplysningene som er offentlig tilgjengelig på skole-, kommune- og fylkesnivå og på nasjonalt nivå, kan ikke benyttes til å identifisere enkeltelever, men skal i statistisk form gi lokale og nasjonale myndigheter kunnskap om tilstanden og utviklingen i skolen.

Resultatene fra nasjonale prøver ble offentliggjort på skoleporten.no i 2004 i form av en såkalt T-skåre. På T-skåren er gjennomsnittet for alle skolenes resultater satt til 50 poeng, mens et standardavvik er satt til 10 poeng. Malen fra skoleporten.no er fulgt i tabell 3.15, men standardiseringen er gjort på skolenivå, og ikke på elevnivå.⁸

Bonesrønning mfl. (2005) har analysert resultatene fra de nasjonale prøvene på en måte som tar hensyn til prøvenes reliabilitet og validitet, slik Lie mfl. (2004) har vurdert dem. Fordi testresultatene er standardisert, er det ikke mulig å sammenlikne resultater på tvers av prøvene. Vi kan derfor ikke si om norske elever for eksempel er bedre i matematikk enn i lesing. Utdanningsdirektoratet arbeider med å utvikle former for offentliggjøring av resultater fra de nasjonale prøvene som vil gi bedre informasjon til skolene, og som vil gjøre det mulig for skolene å sammenlikne resultatene sine fra år til år.

Tabell 3.15 viser gjennomsnittsresultater for elever i offentlige og frittstående skoler. Elever i frittstående skoler skårer i gjennomsnitt bedre enn elever i offentlige skoler. Forskjellen mellom offentlige og frittstående skoler er minst i matematikk på fjerde trinn, og størst i lesing på tiende trinn. Eksamensstatistikken fra grunnskolen viser også at elever i frittstående skoler skårer bedre enn elever i offentlige skoler i matematikk, norsk og engelsk. Resultatene fra avgangsprøven i grunnskolen viser imidlertid at det er størst forskjeller mellom resultatene i matematikk og engelsk, og minst i norsk hovedmål (se avsnitt 3.2).

Tabell 3.15. Standardiserte resultater på nasjonale prøver. 2004

	4. trinn		10. trinn		
	Matematikk	Lesing	Matematikk	Lesing	Engelsk
Alle skoler	50,18	50,92	49,28	50,05	50,17
Bare offentlige skoler	50,18	50,89	49,18	49,95	50,11
Bare frittstående skoler	50,45	53,87	55,92	57,07	54,48

Kilde: Bonesrønning mfl. (2005).

⁷ Forskerne har sett på sensorreliabilitet (grad av lik vurderingspraksis) på de åpne oppgavene, prøvenes validitet (om de måler det som skal måles) og om de foreslåtte kompetansenivåene kan fungere som absolutte skalaer for kompetanse, som igjen kan brukes i sammenlikninger.

⁸ Dette innebærer noen avvik fra publiseringen på skoleporten.no. For det første avviker gjennomsnittet for alle elever noe fra 50 poeng når aggregeringen skjer fra individnivå. For det andre blir standardavviket i elevprestasjonene som er aggregert fra individnivå, større enn standardavviket for skolegjennomsnittene.

Tabell 3.16. Resultater på nasjonale prøver elever etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå. 2004

	4. trinn		10. trinn		
	Matematikk	Lesing	Matematikk	Lesing	Engelsk lesing
Alle elever	50,18	50,92	49,28	50,05	50,17
Jenter	51,02	53,31	49,21	52,23	52,86
Gutter	49,39	48,65	49,35	47,97	47,60
Førstegenerasjons innvandrere	39,47	41,67	41,90	37,91	43,14
Født i Norge av to utenlandske	44,57	48,28	46,39	43,79	47,92
Far har høgskole/universitets utdanning	55,99	56,16	56,88	56,34	56,69
Mor har høgskole/universitets utdanning	55,53	56,16	56,31	55,91	56,12

Kilde: Bonesrønning mfl. (2005).

Forskjellene i resultater fra de nasjonale prøvene mellom offentlige og frittstående skoler reflekterer i betydelig grad forskjeller i familiebakgrunn mellom elever i de to skoletypene. Foreldrenes utdanning er særlig viktig. I likhet med analysen av karakterforskjellene i grunnskolen viser analysene av de nasjonale prøvene at det gjenstår en differanse i karakternivå etter at det kontrollert for elevenes familiebakgrunn. Elever i frittstående skoler oppnår med andre ord bedre resultater på de nasjonale prøvene, uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå og innvandringsbakgrunn, enn elever i den offentlige skolen (Bonesrønning mfl. 2005).

Tabell 3.16 viser at jenter skårer høyere enn gutter på alle prøver, med unntak av matematikk på tiende trinn. Kjønnsforskjellene er størst i lesing av norsk og lesing av engelsk. Dette er det samme mønstret som kom fram i analysen av karakterer fra grunnskolen. Jentene fikk betydelig bedre karakterer enn guttene i norsk hovedmål, både i standpunkt og på avgangsprøven. Kjønnsforskjellene i karakterer fra grunnskolen er også minst i matematikk (se avsnitt 3.2).

Førstegenerasjonsinnvandrere skårer i gjennomsnitt lavere enn andre elever på de nasjonale prøvene. Spesielt gjelder det lesing. Forskjeller i leseferdigheter mellom førstegenerasjonsinnvandrere og andre elever ser dessuten ut til å forsterke seg gjennom skoleløpet. Forskjellen på fjerde trinn er 9,25 poeng, og den øker til 12,14 poeng på tiende trinn. Forskjellen mellom elever med norsk bakgrunn og elever med innvandringsbakgrunn blir også bekreftet av analysen av karakterstatistikken.

Elever som har foreldre med høy utdanning, skårer i gjennomsnitt bedre enn andre elever på nasjonale prøver. Elever med høy sosial bakgrunn skårer rundt 6 poeng høyere på prøvene enn gjennomsnittet av alle elever. Betydningen av sosial bakgrunn ser ut til å være større på

tiende trinn enn på fjerde trinn. Forskjellen mellom elever med foreldre som har høy utdanning, og elever som har foreldre som har lav utdanning, er størst i matematikk på tiende trinn. Dette bekreftes av analysen av karakterene fra grunnskolen, der elever med høy sosial bakgrunn i gjennomsnitt fikk 1,6 karakterpoeng bedre enn elever med lav sosial bakgrunn. Til forskjell var det bare 1,2 karakterpoeng forskjell i norsk hovedmål (se avsnitt 3.2).

3.6 Internasjonale undersøkelser

De internasjonale kartleggingsundersøkelsene PISA⁹ og TIMSS¹⁰ gir et bilde av elevenes læringsutbytte, holdninger og læringsstrategier i matematikk og naturfag i Norge sammenliknet med andre land. Vår framstilling legger hovedvekten på læringsutbyttet i matematikk og naturfag.

I PISA-undersøkelsen blir norske 15-åringer hvert tredje år sammenliknet med jevnaldrende i andre OECD-land på tre sentrale kompetanseområder: matematikk, lesing og naturfag. Den første undersøkelsen ble gjennomført i 2000 og hadde lesing som hovedområde. I 2003 var matematikk vektlagt. PISA-undersøkelsen har som mål å sammenlikne hvordan elever kan anvende grunnleggende kunnskaper og ferdigheter i matematikk som de vil ha bruk for senere i livet.

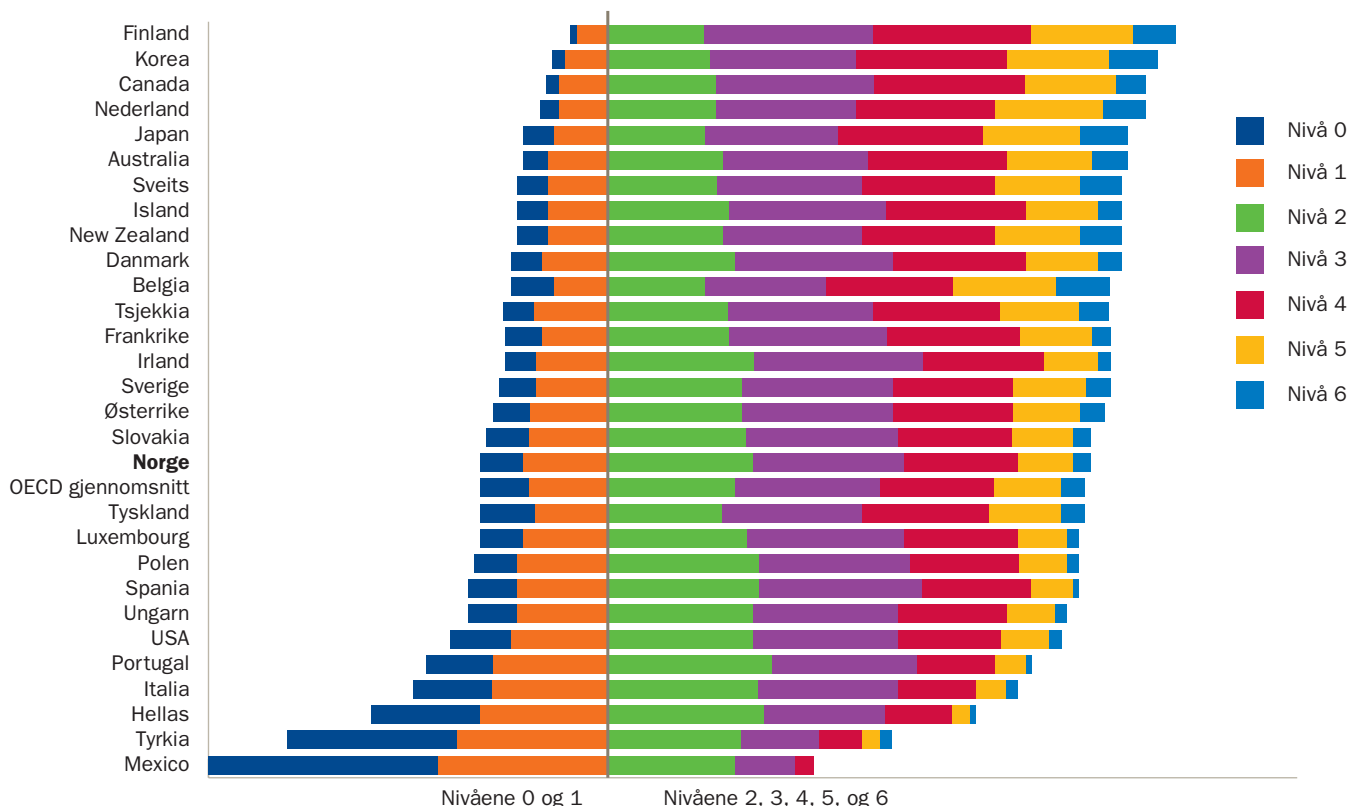
TIMSS-undersøkelsen er en internasjonal undersøkelse som sammenlikner læringsutbyttet i matematikk og naturfag for elever på fjerde og åttende trinn. Den gjentas hvert fjerde år. Norge deltok for første gang i 1995. Vi deltok ikke i 1999, men i 2003 var Norge igjen med. Undersøkelsen tar utgangspunkt i læreplaner i deltakerlandene. De norske TIMSS-resultatene fra 2003 kan sammenliknes med resultatene fra 1995.

Figur 3.4 viser resultater fra matematikk i PISA-undersøkelsen i OECD-landene. Norske elever skårer omtrent som gjennomsnittet i OECD. Men alle de andre nordiske landene

⁹ Program for International Student Assessment, som er i regi av Organisation for Economic Co-operation and Developments (OECD).

¹⁰ Trends in International Mathematics and Science Study, som er i regi av International Association for the Evaluation Achievement (IEA).

Figur 3.4. PISA 2003. Andelen (prosent) elever på hvert nivå i matematikk i OECD-landene

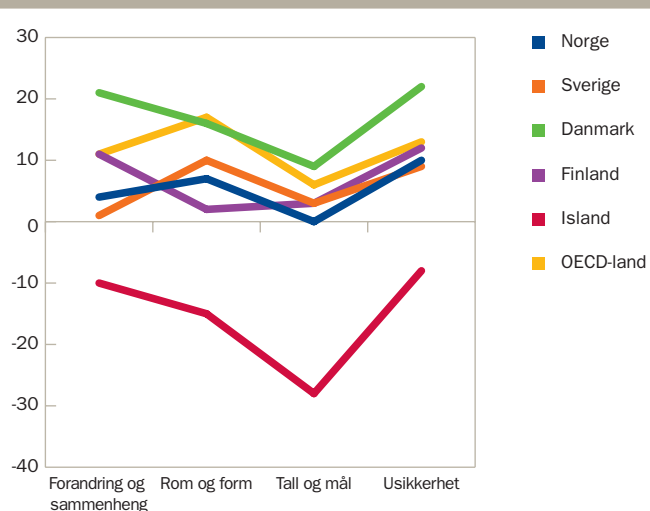


skårer betydelig høyere enn Norge. Finland utmerker seg spesielt positivt, både i form av høy gjennomsnittlig prestasjon og ved at de har liten spredning. Det er få elever i Finland som presterer svært lavt. Norge har en spredning i resultatene som ligger omtrent på OECD-gjennomsnittet. Landene som presterer bedre enn Norge, er hovedsakelig engelskspråklige land, nordvesteuropiske land og østasiatiske land. Rundt 20 prosent av de norske elevene ligger på nivåene 0 og 1, som regnes som de svakeste resultatene (Kjærnsli mfl. 2004).

Figur 3.5 viser at guttene skårer høyere enn jentene i matematikk i alle de nordiske landene, bortsett fra Island, der jentene skårer langt høyere enn guttene. Danmark skiller seg ut som et land med relativt store kjønnsforskjeller i guttenes favør. I Norge, Sverige og Finland er det relativt små kjønnsforskjeller (Kjærnsli mfl. 2004).

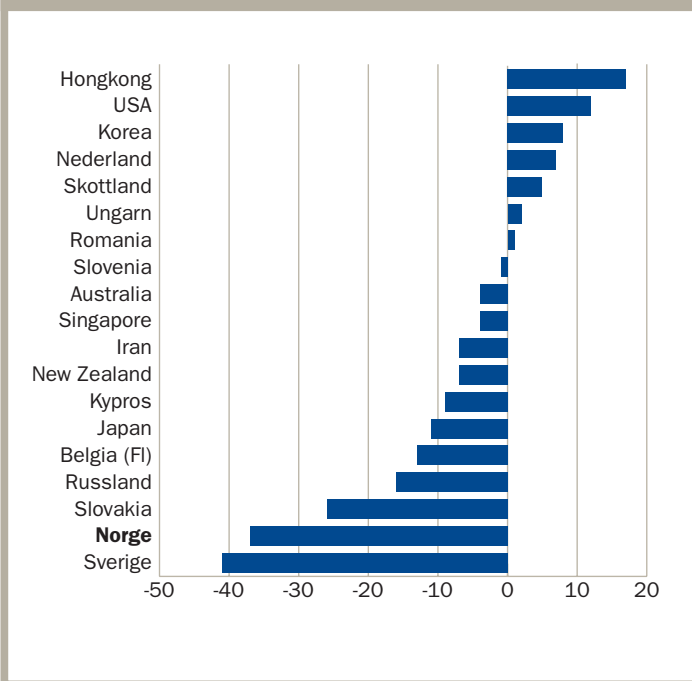
TIMSS-undersøkelsen viser at norske elevene på åttende trinn skårer litt lavere i matematikk enn gjennomsnittet internasjonalt (Grønmo mfl. 2004), slik de også gjorde i 1995 (Lie mfl. 1997a). Siden det ikke er de samme landene som er med i 2003 og 1995, er sammenlikning med et internasjonalt gjennomsnitt problematisk og sier ikke nødvendigvis så mye om hvor gode de norske resultatene er. I 2003 deltok det for eksempel mange flere utviklingsland enn i 1995.

Figur 3.5. PISA 2003. Differansen i matematikkskåre mellom gutter og jenter i de nordiske landene og OECD-gjennomsnittet. Positiv verdi i guttenes favør



Figur 3.6 viser endring i matematikkskåren for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes. I flere land skårer elevene klart bedre enn i 1995, mens i andre land er de gått tilbake. Sverige og Norge er gått mest tilbake. Tallene viser at dagens norske elever ligger omtrent et helt skoleår etter i matematikkprestasjoner sammenliknet med 1995 (Grønmo mfl. 2004).

Figur 3.6. Endring i matematikkskåre for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes



TIMSS-undersøkelsen viser også at Norge er det landet som har hatt størst tilbakegang i matematikkferdigheter for elever på fjerde trinn. Sverige deltok bare med åttende trinn, derfor har vi ikke svenske resultater på dette trinnet. Også på fjerde trinn var de norske resultatene i 1995 relativt svake. I rapporten fra 1995 ble det påpekt at en mulig forklaring på de svake resultatene var at elevene hadde ett år mindre på skolen enn elevene i andre land (Lie mfl. 1997b). Elever på fjerde trinn ligger omtrent et halvt skoleår lavere i prestasjoner i 2003 enn i 1995, selv om de nå har gått ett år mer på skolen etter innføringen av Reform 97 (Grønmo mfl. 2004).

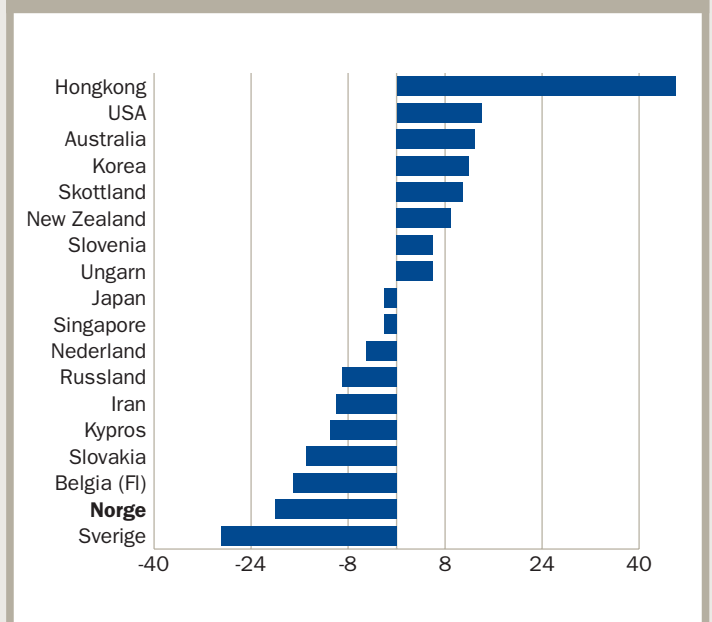
Kjønnsforskjellene i matematikkprestasjoner i Norge er svært små både på fjerde trinn og på åttende trinn. Den lille forskjellen i jentenes favør på åttende trinn og i guttenes favør på fjerde trinn er ikke statistisk signifikant.

Naturfag

Figur 3.7 viser at Norge og Sverige også er de to landene som har størst tilbakegang i naturfag på åttende trinn. Tilbakegangen er imidlertid ikke så stor som i matematikk og tilsvarende omtrent et halvt års tilbakegang fra 1995.

TIMSS-undersøkelsen viser også at tilbakegangen i naturfag for fjerde trinn i Norge er langt større enn i andre land. Prestasjonene er "bortimot et helt år svakere" enn prestasjonene i 1995 for like gamle elever som har gått et år mindre på skolen. Bildet fra TIMSS-undersøkelsen bekreftes av PISA-undersøkelsen, som viser at Norge er et av landene som har hatt størst tilbakegang i naturfag fra 2000 til 2003 (Kjærnsli mfl. 2004).

Figur 3.7. Endring i naturfagsskåre for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes



TIMSS viser at spredningen i elevenes prestasjoner i naturfag ligger noe under gjennomsnittet internasjonalt. Det bildet som kommer fram av spredningen mellom norske elever, er ikke så forskjellig fra det som vises for realfagene i PISA 2000 (Lie mfl. 2001) og PISA 2003 (Kjærnsli mfl. 2004).

Kjønnsforskjellene i naturfag i Norge er relativt små. På åttende trinn presterer guttene signifikant bedre enn jentene. På fjerde trinn er det så godt som ingen kjønnsforskjell (Grønmo mfl. 2004).

3.7 Sammenhengen mellom ressurser og læringsutbytte

Hva slags sammenheng er det mellom ressursbruk og resultater i skolen? Dette spørsmålet opptar mange, av gode grunner. Befolkningens kunnskapsnivå er av stor betydning for et samfunns velstand og vekst. Fra enkeltindividets ståsted er det velkjent at det er nær sammenheng mellom skoleresultater og senere utdannings- og yrkeskarrierer. Dersom det er slik at ressursbruken i skolen har stor betydning for hva elevene lærer, vil økt ressursbruk kunne ha stor samfunnsøkonomisk og privatøkonomisk betydning. Samtidig er skolen en betydelig utgiftspost på offentlige budsjetter. For å sikre en effektiv allokering av knappe ressurser er det derfor viktig å vite hvorvidt ekstra ressurser

til ett formål (skolen) kaster mer eller mindre av seg enn om de brukes på andre formål.

Hvorvidt økt ressursbruk i skolen bidrar til bedre læringsresultater, er et spørsmål som kan besvares på flere nivåer. Det er nokså åpenbart en skole uten lærere og undervisningsmateriell vil gi dårligere læringsutbytte enn en skole med mange høyt kvalifiserte lærere og rikelig med læremidler. De aller fleste land bruker da også betydelige ressurser på skolen. Debatten om sammenhengen mellom ressursbruk og resultater dreier seg imidlertid om effekten av endret ressursbruk innenfor variasjonene som finnes for eksempel innenfor et land eller innenfor sammenliknbare land.

Internasjonal forskning gir ikke noe klart svar på om økt ressursbruk, målt for eksempel ved antall lærere per elev, gir bedre læringsresultater. En del studier finner positive effekter av økt ressursbruk, mens andre konkluderer med at det ikke er noen effekt. Det hersker altså en viss uenighet blant toneangivende forskere, selv når det gjelder hvil-

ke konklusjoner man kan trekke av de analysene som er foretatt (Hanushek 2003, Krueger 2003). Norske studier basert på data fra utvalgsundersøkelser eller registerdata finner positive, men nokså moderate effekter av økt ressursbruk på elevenes resultater (Bonesrønning 2003, Hægeland mfl. 2004).

Den pågående evalueringen av friskolereformen er ikke primært innrettet mot å avdekke effekter av ressurser på elevprestasjonene. Spørsmålet om betydningen av ressursinnsatsen tas likevel opp som en mulig forklaring på prestasjonsforskjeller mellom elever i kommunale skoler og friskoler. For å belyse denne problemstillingen er ressursinnsatsen delt opp i én del som klart følger av egenskaper ved elevene (f.eks spesialundervisning), og én del som ikke følger av egenskaper ved elevene. Effektene av den ressursinnsatsen som ikke reflekterer elevenes egenskaper, må karakteriseres som moderate. Det betyr også at forskjeller i ressursinnsats per elev ikke kan forklare prestasjonsforskjellene mellom skoler med ulikt eierforhold (Bonesrønning mfl. 2005).

4 Læringsmiljøet

Alle elevar og lærlingar skal sikrast eit fysisk og psykososialt læringsmiljø som fremjar helse, trivsel og læring. Grunnopplæringa skal gjere elevane og lærlingane meir medvitne i eit positivt og inkluderande læringsmiljø. Eit godt læringsmiljø tek omsyn til mangfaldet mellom elevar, lærlingar og foreldre og variasjonar i føresetnader og behov hos elevane og lærlingane.

Det er godt dokumentert at læringsmiljøet har noko å seie for resultatane i skolen. Både skolefaglege prestasjonar og sosial utvikling hos elevane heng saman med faktorar i læringsmiljøet. Oppsummeringa av dei internasjonale undersøkingane PISA og TIMSS peikar på at fleire faktorar i læringsmiljøet medverkar til å forklare kvifor dei faglege prestasjonane hos norske elevar ikkje er særleg gode samanlikna med andre land.

Fråvær av problemåtferd, som mobbing, bråk og uro, hærverk og vald, er viktig for eit godt læringsmiljø. I gode læringsmiljø er det ein klar samanheng mellom trivsel, sosial læring og god psykisk og fysisk helse.

I dette kapitlet presenterer vi ulike sider ved læringsmiljøet, med særleg fokus på korleis elevane vurderer trivsel, motivasjon, elevmedverknad, elevdemokrati og det fysiske og psykososiale miljøet.

4.1 Motivasjon og trivsel

Motivasjon

Motivasjon er ein føresetnad for at elevane skal kunne lære å bruke tileigna kunnskapar og dugleikar (Wærness og Kavli. 2004, Helland og Næss 2005). Motiverte elevar viser interesse for læringsaktivitetane, gjer ein innsats for å utvikle seg og arbeider med oppgåvene sine. Kjensla av å ha gjort ein god jobb kan utløyse motivasjon for ny innsats. Motiverte elevar kjenner det slik at dei dei gjer noko nødvendig og viktig. Motivasjonen varer når elevane møter utfordringar dei er i stand til å meistre, anten åleine, saman med medelevar eller med hjelp og støtte frå lærarar og medelevar. Nederlag og det å oppleve at ein ikkje får noko att for strevet sitt, kan øydeleggje for motivasjonen. Elevar som har høve til å påverke sin eigen skolekvardag, og som opplever meistring og variasjon i arbeidsmåtar, er ofte meir motiverte enn elevar som ikkje opplever opplæringssituasjonen sin slik (skoleporten.no).¹

¹ Under vurderingsområdet «Læringsmiljø» på skoleporten.no er det omtale av indikatorane for læringsmiljø. <http://www.skoleporten.no/templates/Page2.aspx?id=12702>.

² Utdanningsspeilet presenterer data frå Elevinspektørane om den obligatoriske delen av undersøkinga. Spørjeskjemaet for elevane på sjuande steget skil seg noko frå spørjeskjemaet for elevane på ungdomssteget og på grunnkurs. Meir informasjon om spørsmåla som ligg til grunn for NIFUs analyse, finst på www.elevinspektorene.no og Helland og Næss 2005.

Tabell 4.1. Motivasjon for skolearbeid mellom elevar

	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Gutar	2,98	2,61	2,67
Jenter	3,05	2,64	2,63
I alt	3,01	2,62	2,65
N	61 697	22 333	32 021

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært liten motivasjon i faga og 4 representerer svært stor motivasjon.

Kjelde: NIFU STEP.

Elevinspektørane er ei obligatorisk undersøking for elevar på sjuande og tiande steget og elevar på grunnkurs.² Elevane svarar på spørsmål om utfordringar, interesse for å lære, arbeidsinnsats og om dei får vist sitt beste.

Tabell 4.1 viser at motivasjonen er høgare hos elevar på sjuande steget enn hos dei eldre elevane. Grunnkurselevar på yrkesfaglege studieretningar i vidaregåande opplæring er meir motiverte enn elevar på studieførebuande studieretningar. NIFU finn ingen systematiske geografiske skilnader mellom motivasjonen hos elevane.

Analysen av Elevinspektørane viser at jenter er noko meir motiverte enn gutar både på sjuande og tiande steget (Helland og Næss 2005). Dei internasjonale undersøkingane har konsentrert seg mykje om skilnader i motivasjonen hos gutar og jenter. I PISA 2003 er motivasjon særleg målt i høve til læringsstrategiar i matematikk. Jamt over går det fram at norske jenter er mindre motiverte for å lære matematikk enn norske gutar, trass i at jenter og gutar skårar omtrent like godt fagleg. Gutane har større interesse for matematikk, dei er meir motiverte for å lære gjennom konkurranse, og dei har høgare instrumentell motivasjon enn jentene. Einaste unntaket er at jentene er noko meir motiverte for læring gjennom samarbeid enn det gutane er (Kjærnsli mfl. 2004). Fleire forskarar er òg samde om at sjølvbilete og motivasjon er nær knytte til kvarandre. Der ein ventar å finne skilnader mellom gutar og jenter når det gjeld motivasjon, vil ein difor òg vente å finne skilnader

i sjølvbilete. PISA-undersøkinga frå 2003 stadfester dette (Kjærnsli mfl. 2004).

Trivsel

Elevar som trivst på skolen, likar å gå på skolen og kjenner seg heime der. Dei har venner, og både medelevar og lærarar likar dei. God trivsel er med andre ord avhengig av at det sosiale miljøet på skolen er prega av vennskap, gjensidig tillit og respekt, opne haldningar, støtte, sympati og empati. Det styrkjer trivselen når elevar og lærarar samarbeider godt, og når samarbeidet mellom skole og heim er godt (skoleporten.no).

Elevane i norsk skole trivst godt. Aller best trivst dei med kvarandre, men den lærarrelaterte trivselen er òg god.

I Elevinspektørane svarar elevane på spørsmål om sosiale forhold på skolen. Undersøkinga vurderer ikkje trivsel i høve til det faglege arbeidet. Det er viktig å vere klar over at den gode trivselen i norsk skole gjeld sosiale forhold. Elevinspektørane ber elevane vurdere om dei trivst i sosiale samanhengar på skolen, meir enn å vurdere om dei trivst med det faglege utbytet i opplæringsssituasjonen. Det er ikkje påvist samanheng mellom den sosiale trivselen og læringsutbytet (Nordahl 2000).

Tabell 4.2 viser at elevane trivst betre med medelevarane sine enn med lærarane. Trivselen er noko høgare hos dei eldste elevane enn hos elevar på sjuande steget, men også dei trivst godt. Det er særleg elevar på kombinerte skolar som trivst noko mindre. For grunnkurselevar er det slik at gutar trivst betre enn jenter på gutedominerte studieretningar, medan jenter trivst betre enn gutar på jentedominerte studieretningar.

Tabell 4.2. Korleis elevar trivst med medelevar og med lærarar

	7. steget	10. steget	Grunnkurs
<i>Trivsel med medelever</i>			
Gutar	3,54	3,60	3,56
Jenter	3,52	3,66	3,66
I alt	3,53	3,63	3,61
N	61 103	22 362	32 196
<i>Trivsel med lærere</i>			
Gutar	2,97	3,05	3,22
Jenter	3,13	3,21	3,27
	3,05	3,13	3,24
N	61 630	22 549	32 489

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært liten trivsel i faga og 4 representerer svært stor trivsel.
Kjelde: NIFU STEP.

Jenter er meir fornøgde med forholdet til læraren enn gutar er. For elevar på 10. steget har ansienniteten til lærarane negativ effekt på kor fornøgde jentene er med lærarane. Det kan tenkjast fleire forklaringar på det. Éi årsak kan vere at lærarutdanninga legg større vekt på elevtrivsel som motivasjonsfaktor no enn før (Helland og Næss 2005).

4.2 Elevmedverknad og elevdemokrati

Elevmedverknad

Elevmedverknad inneber at skolen gjev elevane opplæring i og høve til å setje mål for eige arbeid, lage planar og vurde-re eigeninnsats og prestasjonar. Elevmedverknad skal mellom anna gjere sitt til at elevane blir meir aktive i sin egen læringsprosess. Dei skal få betre oversikt og kontroll over kva som skal lærast i ein viss periode. Det har vist seg at elevmedverknad gjer at lærarar og elevar kommuniserer betre (skoleporten.no).

Elevane svarar på spørsmål om arbeidsplanar, val av oppgåver og kjennskap til måla i dei ulike faga. Resultat frå Elevinspektørane viser at det er ein klar samanheng mellom elevmedverknad og motivasjon for å lære. Når elevane meistrar arbeidssituasjonen på skolen, aukar motivasjonen, og det at elevane får tilbakemelding på arbeidet, styrkjer mestringsopplevinga. Når ein skole legg til rette for elevmedverknad, kan det òh få positive utslag på elevdemokrati, motivasjon, trivsel og læringsutbyte (Wærness og Kavli. 2004).

Tabell 4.3. Korleis elevane opplever elevmedverknad

	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Gutt	2,00	1,97	2,01
Jente	2,07	2,03	2,05
I alt	2,03	2,00	2,03
N	59 775	22 259	31 941

Note: Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer ingen medverknad i faga, og 4 representerer medverknad i dei fleste faga.
Kjelde: NIFU STEP.

Tabell 4.3 viser at elevane på alle tre stega meiner dei har heller liten medverknad i skolearbeidet sitt. Godt og vel halvparten uttrykkjer at dei «ikkje i det heile» eller "berre i nokre fag" synest at dei medverkar. Jentene meiner at dei medverkar litt meir enn gutane gjer. Det er nokre små geografiske skilnader, men ingen systematisk tendens når ein vurderer alle tre stega samla. Størst ser skilnadene ut til å vere mellom elevar på ulike studieretningar i vidaregåande opplæring. Elevar på dei studieførebuande studieretningane meiner at dei medverkar mindre enn elevar på dei yrkesfaglege studieretningane gjer.

Elevdemokrati

Det er viktig at elevane utviklar kunnskapar, dugleikar, verdiar og haldningar som gjev dei demokratisk kompetanse. Demokratiforståing er ein del av allmenndanninga. Det er eit krav at skolen har elevråd som skal representere elevane og fremje interessene deira.

Opplæringslova regulerer rammene for formell elevmedverknad, mellom anna i form av reglar om elevråd, allmøte, skoleutval og deltaking i fylkeskommunale nemnder. Elevane skal få praktisk kunnskap om rettar og plikter, og dei skal lære å drøfte, planleggje og medverke til gjennomføring av tiltak i gruppa, på skolen og i nærmiljøet. Intensjonen er at dette arbeidet òg skal gje dei innsikt i kva det vil seie å ha medansvar og felles ansvar. I elevrådet får dei røynsle i å representere andre. Men elevrådet har ikkje formelt mynde til å ta avgjersler. Elevane svarar på spørsmål om kva verdi elevrådet har i skolemiljøet.

Tabell 4.4. Korleis elevane opplever elevdemokratiet

	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Gutar	2,84	2,77	2,86
Jente	2,97	3,02	3,10
Total	2,91	2,90	2,98
I alt	2,91	2,90	2,98
N	56 123	20 938	25 891

Note:Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært liten grad av opplevt elevdemokrati, og 4 representerer svært stor grad av opplevt elevdemokrati.
Kjelde: NIFU STEP.

Tabell 4.4 viser at det er små skilnader på korleis elevar på ulike steg opplever elevdemokratiet. Kjønnskilnadene er ikkje store, men det er ein svak tendens til at jenter er noko meir positive i vurderinga av elevdemokratiet, særleg hos dei eldste elevane. Jamt over meiner elevane på grunnskurs at elevdemokratiet fungerer best på dei studieførebuande studieretningane. Elevar på gutedominerte yrkesfaglege studieretningar opplever elevdemokratiet som dårlegare enn elevar på jentedominerte yrkesfaglege studieretningar gjer (Helland og Næss 2005).

NIFUs analyse peikar på at ein god del elevar svarar at dei ikkje veit korleis det står til med elevdemokratiet (Helland og Næss 2005). Dette kan ha fleire forklaringar. Det kan vere eit signal om at lærarar og skoleleiarar ikkje tek elevrådet alvorleg, og/eller at elevrådet er lite synleg i skolekvardagen. I 2001 og 2002 var Noreg med i Civic Education Study, ei internasjonal undersøking om demokratisk beredskap og engasjement hos elevar på tiande steget og i vidaregåande opplæring. I undersøkinga kom det

fram at norske elevar har god kjennskap til demokratiske verdiar, men sjølve er dei ikkje særleg aktive i demokratiske prosessar. Elevdemokratiet kan styrkjast mellom anna ved at elevane får meir reell innverknad i avgjerdsorgana på skolen, og ved å gjere dei meir medvitne om rettar og plikter og gje dei kunnskap om demokratiske prosessar og eigen medverknad i dei.

4.3 Det psykososiale miljøet

Dei to siste åra har det vore eit særleg fokus på å motverke mobbing i skolen, med eit eige manifest, Manifest mot mobbing.³ Norsk skolelovgeving fekk i 2003 ein ny paragraf i opplæringslova, kapittel 9a om det fysiske og psykososiale skolemiljøet til elevane. Paragrafen forpliktar skolan til å arbeide systematisk mellom anna for at skolen skal bli fri for mobbing. Manifestarbeidet har vore evaluert av Rogalandsforskning (Tikkanen og Junge 2004). Forskarane konkluderer med at Manifest mot mobbing ser ut til å ha styrt utviklinga på dette feltet i positiv retning. Dei ambisjonane som manifestpartane hadde om å skape meir merksemd omkring mobbing, ser stort sett ut til ha vorte innfridde. Men forskarane meiner at to år er for kort tid til å realisere fellesmålet og visjonen om eit mobbefritt skolemiljø. Undersøkinga viser mellom anna at elevar og foreldre kjenner lite til den nye lovparagrafen.

Tiltak for å motverke mobbing

I Manifest mot mobbing har tiltak og program for å motverke mobbing vore eit prioritert område. Svært mange skolar har laga eigne manifest eller lokale mål mot mobbing. Alle grunnskolane har i manifestperioden vore inviterte til å ta i bruk Olweus-programmet mot mobbing og antisosial åtferd i skolen eller Senter for atferdsforsknings antimobbeprogram, ZERO. Til saman har nesten 800 skolar teke i bruk eit av desse programma. Evalueringane viser at programma har effekt og reduserer førekomsten av mobbing på dei skolane som bruker dei systematisk (Tikkanen og Junge 2004).

Evalueringa av Manifest mot mobbing viser at foreldra no er meir inkluderte i lokalt samarbeid og utvikling av eit betre sosialt miljø for barn og unge (Tikkanen og Junge 2004). Tilsette på skolen har eit meir positivt bilete av samarbeidet mot mobbing enn foreldra sjølve har.

Effekten av å involvere elevrådet i arbeidet med Manifest mot mobbing er ikkje analysert. Vi veit difor lite om kva rolle elevråda har hatt. Analysen av Elevinspektørane peikar på at det er forbetningspotensial i norske skolar når det gjeld elevdemokratiet, mellom anna kan elevrådet og elevane vere meir med i arbeidet for å motverke mobbing (Wærness mfl. 2004, Helland og Næss 2005).

Førekomsten av mobbing

Fleire undersøkingar har kartlagt førekomsten av mobbing. Rogalandsforskning har i evalueringa av Manifest mot mobbing sett på data om førekomsten av mobbing frå sju ulike

³ 23. september 2002 vart Manifest mot mobbing undertekna av regjeringa Bondevik 2, Barneombodet, Foreldreutvalet for grunnskolen, KS og Utdanningsforbundet. Partane forplikta seg med det til å arbeide mot eit felles mål – ein visjon om nulltoleranse mot mobbing – og setje leiarskap på saklista: klasseleing, skoleleing og leing i barnehagen. Manifestarbeidet retta merksemda mot ansvaret som dei vaksne har – i barnehagen, skolen, heimen og fritidsmiljøet.

kartleggingsundersøkingar. Fordi det er nytta ulik forskingsmetodologi, kan resultatata ikkje samanliknast på tvers av kartleggingane. Men undersøkingane viser ein trend i skolen.

Etter ein lang periode då førekomsten auka, er mobbinga no redusert, særleg hos gutar. Rogalandforskning konkluderer i evalueringa si at ca. 5 prosent av elevane i barneskolen, 4–5 prosent i ungdomsskolen og 3 prosent i vidaregåande opplæring vart mobba kvar veke eller oftare i 2004. Gutar blir oftare mobba enn jenter. Om lag 1 prosent av elevane i barneskolen og om lag 3 prosent i ungdomsskolen og i den vidaregåande skolen mobba andre – gutar oftare enn jenter (Tikkanen og Junge 2004).

Bråk og uro

Dei aller fleste elevane fungerer godt sosialt og fagleg. Men somme viser problemåtferd. Ein stor del av problemåtferda i skolen er situasjonsavhengig, forbigåande og lite alvorleg. I skolar med mykje disiplinproblem kan det likevel vere grobotn og aksept for meir alvorleg problemåtferd. Lærarane bruker meir krefter på konfliktløsning og takling av problemåtferd enn på å leie læringsarbeidet. Skolane bør difor òg arbeide for å redusere problemåtferd, som bråk og uro eller konflikthar mellom elevar. Slik åtferd går ut over klimaet på skolen og kan vere ein forløpar for meir alvorlege norm- og regelbrot, som vald og kriminalitet (Nordahl mfl. 2003).

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har gjennomført landsdekkjande undersøkingar i grunnskolen i 1995, 1998, 2001 og 2004, mellom anna for å undersøkje omfanget av disiplinproblem og manglande konsentrasjonsevne.⁴ Det er ikkje dei same skolane som er med i undersøkinga i dei ulike åra, så ein må ta atterhald om at utvalet kan påverke resultatet av undersøkinga.

Tabell 4.5. Disiplin og konsentrasjon mellom elevar på sjetten og niende steget. Gjennomsnittsskårar med standardavvik i parentes

	Disiplin	Konsentrasjon
2001	1,12 (0,70)	2,16 (0,52)
2004	1,02* (0,71)	2,21 (0,52)

* Signifikant på 1 %-nivå, differanse mellom 2001 og 2004.
Kjelde: Senter for atferdsforskning.

Tabell 4.5 viser at gjennomsnittsskåren for disiplinproblem gjekk ned frå 1,12 til 1,02 frå 2001 til 2004, ein reduksjon på ca. 10 prosent. Konsentrasjonsevna auka svakt i utvalet, men auken er ikkje statistisk signifikant (Roland mfl. 2005).

NOVA har analysert endring av problemåtferd i skolen frå 1995 til 2003 ut frå to undersøkingar.⁵ Omgrepet problemåtferd tyder ikkje det same i alle samanhengane det blir brukt i. Desse undersøkingane refererer til fire åtferdsformer: undervisnings- og læringshemmande åtferd (dvs. bråk, uro og mentalt fråvær i undervisningsrommet), sosial isolasjon, utagerande åtferd (både fysisk og verbalt) og norm- og regelbrytande åtferd (Gjerstad og Nordahl 2004).

Tabell 4.6 viser at elevane på femte steget generelt rapporterte om noko mindre problemåtferd i 2002/2003 enn i 1994/1995. Det gjeld alle fire åtferdstypene, og for tre av dei er skilnadene signifikante. Nedgangen er relativt sett størst for åtferdstypen utagerande åtferd.

Tabell 4.6. Endringar i førekomsten av problemåtferd på femte steget. Gjennomsnittsskårar med elevtal i parentes

	1994/1995	2002/2003	Endring
Undervisnings og læringshemmande åtferd	1,90 (271)	1,82 (483)	-0,08*
Sosial isolasjon	1,72 (290)	1,69 (485)	-0,03
Utagerande åtferd	1,88 (290)	1,73 (481)	-0,15**
Norm og regelbrytande åtferd	1,14 (293)	1,09 (499)	-0,05**

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 5, der 1 vil seie at fenomenet blir opplevd som eit lite problem, og 5 at fenomenet blir opplevd som eit stort problem. Talet på respondentar som svarta på spørsmålet, står i parentes.

* Signifikant på 5 %-nivå, differanse mellom 1994/1995 og 2002/2003.

** Signifikant på 1 %-nivå, differanse mellom 1994/1995 og 2002/2003.

Kjelde: NOVA.

⁴ I 1998 vart undersøkinga retta mot elevar på sjetten og niende steget, i 2001 og 2004 mot elevar på femte til tiende steget. Samanlikninga baserer seg på sjetten og niende steget. Mellom 28 og 50 kommunar har vore med i undersøkinga kvar gong. Talet på grupper har variert mellom 48 og 118 på kvart steg, og talet på elevar på kvart steg har variert mellom 900 og 2006. Svarprosenten har i alle åra vore i overkant av 80. Spørsmåla om disiplin og konsentrasjon hadde samanheng med opplæringssituasjonen. Svaralternativa var JA, ja, nei og NEI, som høvesvis gav skårene 0, 1, 2 og 3 (Roland mfl. 2005).

⁵ Dei to undersøkingane vart gjennomførte i skoleåra 1994/1995 (Sørli og Nordahl 1998) og 2002/2003 (Nordahl 2004), og hadde både elevar, lærarar og foreldre som informantar. I 1994/1995 var 13 barne- og ungdomsskolar frå to kommunar med. Sju år seinare var 22 skolar frå fire kommunar med. Det vart samla inn data frå elevar på femte og åttande steget. Forskarane vurderte fleire område som galdt åtferd, kompetanse, undervisning, relasjonar og liknande. Elevane på dei to stega fekk presentert høvesvis 26 og 27 utsegner om ulike typar problemåtferd som kan førekome i skolen. Dei skulle markere kor ofte dei gjorde desse handlingane ved å krysse av for Aldri, Sjeldan, Av og til, Ofte eller Svært ofte.

Tabell 4.7. Endringar i førekomsten av opplevd problemåtferd på åttande steget. Gjennomsnittsskårar med elevtal i parentes

	1994/1995	2002/2003	Endring
Undervisnings og læringshemmande åtferd	2,19 (433)	2,03 (417)	-0,16**
Sosial isolasjon	1,85 (445)	1,73 (432)	-0,12*
Utagerande åtferd	2,05 (448)	1,76 (436)	-0,29**
Norm og regelbrytande åtferd	1,22 (451)	1,13 (440)	-0,09*

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 5, der 1 vil seie at fenomenet blir opplevt som eit lite problem, og 5 at fenomenet blir opplevt som eit stort problem. Talet på respondentar som svara på spørsmålet, står i parentes.

* Signifikant på 0,01 %-nivå.

** Signifikant på 0,1 %-nivå.

Kjelde: NOVA.

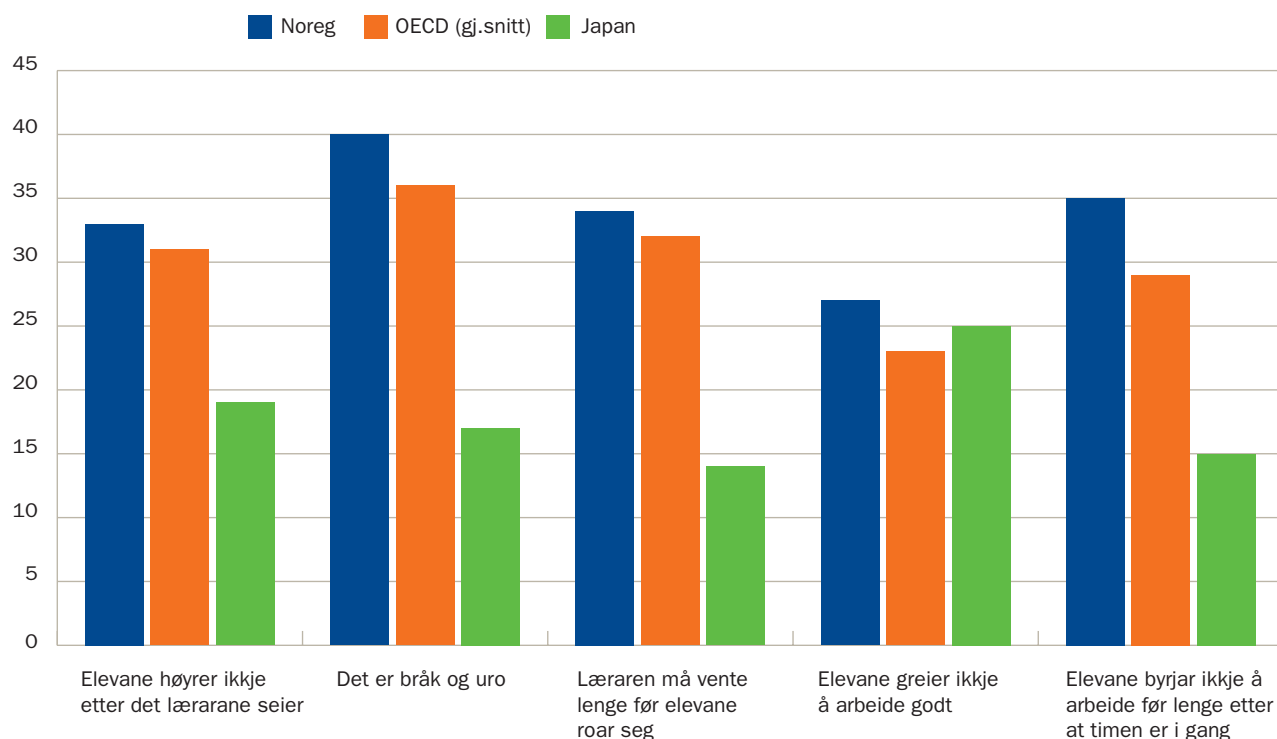
Tabell 4.7 viser at det også på åttande steget er rapportert om noko mindre problemåtferd i 2002/2003 enn i 1994/1995. Også her finn vi den største nedgangen på åtferdstypen utagerande åtferd. Generelt er endringane noko større for åttande steget enn for femte steget. Noko av nedgangen i åtferdstypene utagerande åtferd og norm- og regelbrytande åtferd på dette steget kan kome av at Oslo var med i undersøkinga i 1994/1995, men ikkje i 2002/2003. Det er sannsynleg at det er meir problemåtferd mellom elevane i Oslo. Endringane i dei to andre

åtferdstypene kan ikkje forklarast på same måten. Meir sannsynleg viser dette reelle endringar over tid (Gjerstad og Nordahl 2004).

Fleire faktorar kan medverke til at elevane utviklar norm- og regelbrytande åtferd i skolen.

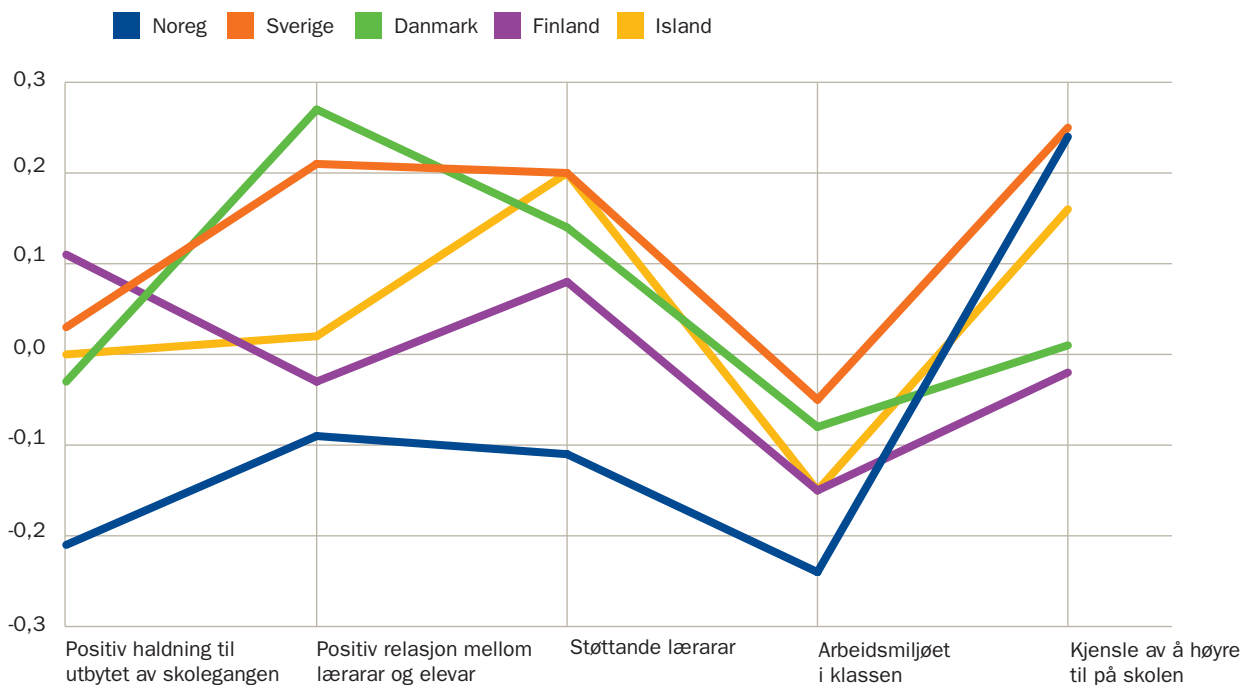
Figur 4.1 viser at omlag ein tredel av norske elevar i PISA-undersøkinga rapporterer om negative trekk ved skolemiljøet.

Figur 4.1. Arbeidsmiljøet i klassen, slik elevane ser det



Kjelde: PISA (foredrag av Kjærnsli på fagseminar 17. desember 2004).

Figur 4.2. Skolefaktorar, slik elevane ser det



Kjelde: PISA (Frå Kjærnsli foredrag, fagseminar 17. desember 2004).

Bråk og uro peikar seg ut som det vanlegaste problemet. Norske skoleleiarar som har fått spørsmål om kor mykje dei meiner forstyrrende elevar hemmar læringa i timane, rapporterer om større problem enn kollegaer i alle dei andre OECD-landa. Når undersøkinga for 2003 blir samanlikna med undersøkinga i 2000, viser det seg at arbeidsmiljøet ikkje er vorte betre. For dei fleste spørsmåla er det heller svake tendensar til det motsette. Undersøkinga i 2000 galdt norsktimane, medan undersøkinga i 2003 galdt matematikktimane. Dei internasjonale undersøkingane viser at både norske elevar og norske skoleleiarar er påfallande samde om at bråk og uro er eit stort problem i skolen, og at det hemmar læringa (Kjærnsli mfl. 2004).

Figur 4.2 viser at kjensla av å høyre til på skolen skil seg mykje frå andre forhold ved skolemiljøet. Tilhørslse på skolen er sterkt knytt til trivselsdimensjonen (jf. kap.4.1). Norske elevar rapporterer at dei har betydeleg høgare tilhørslse enn gjennomsnittet i OECD-landa. Med andre ord ser det ut til at norsk skole lykkast godt i å få elevane til å kjenne seg heime på skolen.

Resultata frå dei internasjonale undersøkingane PISA og TIMSS viser at skolar som har gode resultat, har færre problem med uroleg læringsmiljø enn skolar som presterer tilsvarende svakt. Bråk og uro som hemmar læringa, er eit problem i norsk skole. Både skoleleiarar, lærarar og elevar

rapporterer om dette i dei internasjonale undersøkingane. Å betre lærings- og arbeidsmiljøet er difor ei stor utfordring for norsk skole. Betring av læringsmiljøet kan medverke til individuell tilpassing, motivasjon og læringslyst hos elevane og lærlingane. Desse forholda i læringsmiljøet kan òg medverke til ei inkluderande og helsefremjande opplæring. Ein av dei grunnleggjande føresetnadene for eit godt arbeidsmiljø er at elevane møter lærarar og instruktørar som har leiarautoritet i pedagogisk og sosial samanheng. Det dreiar seg ikkje om autoritære haldningar, men om at det pedagogiske personalet har naturleg autoritet som støttar elevane i læringsarbeidet og den sosiale utviklinga deira (Kjærnsli mfl. 2004).

Modellutvikling for førebygging og meistring av problemåtferd i norsk skole

I ein treårsperiode har det vore utprøvt to modellar for førebygging og meistring av problemåtferd i nokre norske skolar. Det skoleomfattande programmet «Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samspill i skole» (PALS-modellen)⁶ har vore nytta i fire grunnskolar i Sørøst-Noreg. Programmet er evaluert av Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Unirand AS (Atferdssenteret). Utviklingsprosjektet «Læringsmiljø og problemåtferd» (LP-modellen) er gjennomført i 14 skolar i tre kommunar frå 2002 til 2005. Lillegården kompetansesenter har implementert prosjektet, og evalueringa er gjennomført av NOVA.

⁶ PALS-modellen har som målsetjing både å fremje læringsmiljøet og førebyggje og meistre åtferdsproblem (Arnesen mfl. 2003).

I tillegg til dei fire sjølvrekrutterte pilotskolane var fire inviterte naboskolar med som samanlikningsgruppe. I alle samanlikningskolane gjekk det i evalueringsperioden føre seg eigeninitierte tiltak retta mot førebygging av problem-åtfærd eller utvikling av læringsmiljøet.⁷ Evalueringa av PALS-modellen viser ein generell nedgang i omfanget av problemåtfærd frå 2002 til 2004. Men nedgangen var betydeleg større i pilotskolane enn i samanlikningskolane. Det gjaldt problemåtfærd observert av lærarar i skolemiljøet og i undervisningsromma. Nedgangen i pilotskolane var størst for eksternalisert problemåtfærd, det vil seie undervisnings- og læringshemmande åtfærd og utagerande åtfærd. Nedgangen i problemåtfærd var jamt over større for gutar enn for jenter (Sørliie mfl. 2005).

Evalueringa viser òg at PALS-modellen ser ut til å verke betre for somme elevar enn for andre. Gutar, framandspårakelevar og høgrisikoelavar synest, i alle fall på kort sikt, å ha mest nytte av programmet. Det skoleomfattande tiltaksprogrammet ser ut å førebyggje den gradvise forsureninga av læringsmiljøet i klassen, og samtidig gje lærarane betre innsikt i problemåtfærd og meistre denne åtfærd meir effektivt. Kor store endringar som blir oppnådd, er først og fremst avhengig av korleis lærarane gjennomfører prinsipp og komponentar i programmet over tid. Det spelar òg ei viktig rolle at skolane sjølve er merksame på at dei slit mykje med åtfærdspørsmål, og ser behovet for praksisutvikling, ekstern rettleiing og oppfølging. For å få gode resultat må skolane dessutan setje av nødvendig tid og ressursar til å gjere ein prioritert innsats i minst tre år (Sørliie mfl. 2005).

I LP-modellen er det nytta ein fagleg forankra systemteoretisk analysemodell for å utvikle læringsmiljøet og førebyggje og redusere problemåtfærd i skolane. I prosjektet blir det organisert lærargrupper med fire til seks deltakarar. Gruppene skal utvikle strategiar for å betre læringsmiljøet. Alle lærarane ved dei 14 skolane har vore med i prosjektet. I evalueringa er det gjort ei kartleggingsundersøking i startfasen og slutfasen av prosjektet, både ved prosjektskolar og ved kontrollskolar som ikkje har arbeidd etter LP-modellen.

Evalueringa viser at arbeid i lærargrupper ser ut til å gje positive resultat på fleire område i skolen. Ein reknar med at årsaka til den positive utviklinga er det arbeidet som har gått føre seg i regi av prosjektet. Samarbeidet mellom lærarar, måten dei handterer åtfærdspørsmål på, og evna til klasseleiing har vorte betre i prosjektskolane enn i kontrollskolane. Elevane i prosjektskolane opplever òg ei meir positiv utvikling i læringsmiljøet enn elevane i kontrollskolane. Det gjeld mellom anna relasjonar mellom elevar, trivsel og forholdet til lærarane. Foreldra vurderer det slik at samarbeidet mellom heim og skole har utvikla seg positivt i

prosjektperioden. Samla gjev dette grunnlag for å hevde at dei teoretisk og empirisk baserte systemtilnærmingane i LP-modellen medverkar til å utvikle gode læringsmiljø og redusere åtfærdspørsmål i skolen (Nordahl, 2005).

4.4 Det fysiske miljøet

Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behovet deira. Samtidig er det eit mål at skolearbeidet skal gå føre seg i ulike omgjevnader med varierte arbeidsformer. Det fysiske læringsmiljø omfattar ikkje berre bygningar, men òg kvaliteten på undervisningsromma og reinhaldet av dei, inneklimaet, materiell og utstyr, lærebøker og uteareala. Skolen skal ha eit systematisk opplegg for å kontrollere at han oppfyller krava frå styresmakterne til det fysiske miljøet for elevane. I tillegg til kapittel 9a andre leddet i opplæringslova finn vi kravet i «Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler». Skolen må kunne dokumentere at det fysiske miljøet tilfredstillar krava.

I Elevinspektørane responderer elevane på om dei er fornøgde med undervisningsromma, andre rom på skolen, lærebøker, materiell og utstyr og skoleplassen, og om dei er fornøgde med toalett- og dusjforholda på skolen.

Tabell 4.8. Kor fornøgde elevane er med det fysiske miljøet på skolen

	7. steg	10. steg	Grunnkurs
Gutar	2,59	2,38	2,72
Jenter	2,62	2,46	2,80
I alt	2,60	2,42	2,76
N	61 051	22 274	31 915

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært misfornøgd med det fysiske miljøet, og 4 representerer svært fornøgd med det.

Kjelde: NIFU STEP.

Tabell 4.8 viser at for det fysiske miljøet ligg svaralternativa frå elevane mellom «ikkje særleg fornøgd» og «noko fornøgd». Jentene er meir fornøgde med det fysiske miljøet enn gutane er.

På sjuande steget skårar elevar som går på kombinerte skolar, lågare enn dei som går på reine barneskolar. Grunnkurselevane er mest fornøgde med det fysiske miljøet, medan elevar på tiande steget er minst fornøgde. Kjønnsskilnadene er relativt små, men det er ein svak tendens til at jentene er noko meir fornøgde med det fysiske skolemiljøet enn gutane er (Helland og Næss 2005).

⁷ Data vart henta inn frå elevar (3.–7. steget), kontaktlærarar og lærarar generelt både ved oppstarten hausten 2002 og 20 månader seinare. I P-skolane har det vore gjort ei supplerande datainnsamling på slutten av det første implementeringsåret, 12 månader etter oppstarten.

4.5 Læringsmiljøet for elevar som får spesialundervisning etter einskildvedtak

Tidlegare undersøkingar i vidaregåande opplæring har vist at elevar som har behov for særskilt tilrettelagd opplæring i vidaregåande opplæring, trivst noko dårlegare enn andre elevar (Markussen 2000, Markussen og Sandberg 2004). Brukarundersøkinga «Eleven i fokus?» (Grøgaard mfl. 2004) var retta mot elevar som får spesialundervisning etter einskildvedtak, på alle steg frå fjerde steget og ut vidaregåande opplæring. Rapporten konkluderer med at desse elevane trivst godt. Sju av ti seier at dei trivst kjempebra eller bra, både på skolen og i gruppa. Om lag 5 prosent svarar at dei trivst dårleg eller svært dårleg. Det er heller ikkje slik at trivselen er dårlegare på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring enn på barnesteget.

Foreldre og lærarar uroar seg for trivselen for elevar, særleg for elevar med sosiale vanskar. Undersøkinga viser at det er elevar med sosiale vanskar, mellom anna i kombinasjon med lærevanskar, som trivst dårlegast i skolen. Lærarane vurderer det slik at 20 til 30 prosent av elevane med spesialundervisning etter einskildvedtak manglar venner i det nære skolemiljøet sitt. Elevar som får heile spesialundervisninga i ei ordinær undervisningsgruppe, trivst dårlegare enn elevar i reint segregerte undervisningsopplegg (utanfor den ordinære undervisningsgruppa) og elevar i kombinerte integrerte og segregerte opplegg (Grøgaard mfl. 2004).

Sjølv om majoriteten er fornøgd, er det ei ikkje lita gruppe på 20 til 30 prosent av elevane som ikkje trivst særleg godt med spesialundervisninga. Dei synest det er ubehageleg å få meir merksemd frå læraren enn medelevarane gjer. Det gjeld alle aldersgrupper, men jenter med sosiale vanskar er overrepresenterte mellom elevane som kjenner seg brydde over opplæringssituasjonen sin.

Størstedelen av spesialundervisninga blir gjeven i faga norsk, matematikk og engelsk, nesten uavhengig av kva slags vanskar eleven har. Lærarane hevdar at spesialundervisninga gjev fagleg utbytte for 70–80 prosent av elevane. Stort sett vurderer dei omfanget av spesialundervisninga som avleggs, men meiner at 4 av 10 elevar burde hatt fleire timar spesialundervisning. Kapittel 2 viser at den delen av elevane som får færre enn 100 timar spesialundervisning i året, minkar, medan den delen som får fleire enn 100 timar, har hatt ein svak auke. Det meste av spesialundervisninga går føre seg i segregerte løysingar utanfor gruppefelleskapet. Mange elevar får spesialundervisning både innanfor og utanfor gruppa. Slike kombinasjonsløysingar finn ein særleg i norsk og matematikk.

Foreldra er noko mindre fornøgde enn lærarane med det spesialpedagogiske opplæringstilbodet. Dei meiner at elevane burde fått fleire timar, og at lærarane burde hatt høgare kompetanse. Halvparten av foreldra er usamde i at meir av opplæringa bør gå føre seg utanfor gruppa. Berre 4 prosent ville heller at barnet deira skulle gå i spesialscole. I store trekk er foreldra fornøgde med korleis skolen organiserer spesialundervisninga, og samtykkjer i kombinasjonen av spesialundervisning delvis innanfor og delvis utanfor fellesskapet i den ordinære undervisningsgruppa.

4.6 Læringsmiljøet i fagopplæringa

Lærlingspektørane er ei nettbasert teneste der lærlingar gjennom eit elektronisk spørreskjema kan vurdere opplæringa si. Undersøkinga deler læringsmiljøet inn i sju dimensjonar: motivasjon, trivsel, medverknad, rettleiing, læremiddel, bruk av læreplanar og helse, miljø og sikkerheit (HMS). Spørsmåla i Lærlingspektørane fokuserer både på oppfølginga i det daglege arbeidet og kvaliteten på planlegginga og vurderinga av opplæringa.

LÆRINGSlabens analyse av datamaterialet frå Lærlingspektørane er henta inn i tidsrommet november 2003 til november 2004. Lærlingspektørane er ikkje obligatorisk. Analysen tek omsyn til at visse grupper er over- eller underrepresenterte, ved at det blir justert for skeive sider ved datamaterialet.⁸

Når trivselen i eit arbeidsmiljø er god, ventar ein gjerne at både lærlingar og instruktørar er motiverte, og at miljøet òg blir prega av læring og utvikling. Det er viktig at lærlingane kjenner seg trygge på arbeidsplassen og inkluderte i arbeidsmiljøet. Sjølv om trivsel på sett og vis er eit mål, treng det ikkje vere slik at trivsel fører med seg læring. I analysen av Lærlingspektørane i 2004 kjem det fram at trivselen jamt over er svært god hos lærlingane. 96 prosent av dei seier at dei trivst på arbeidsplassen. Men det er meir vanleg at kollegaene hjelper og støttar dei på ein måte som gjer at dei trivst på arbeidsplassen, enn at instruktøren eller den faglege leiaren gjer det. Det kan kome av at lærlingane er meir i lag med kollegaene enn med instruktøren eller den faglege leiaren. Gutane trivst litt betre på arbeidsplassen og synest dei får litt meir støtte frå kollegaene sine enn det jentene gjer (Wærness og Lindvig 2005).

Lærlingar som har føresette som viser interesse, vurderer kompetanse og sosial tryggleik meir positivt. Det kan tyde på at interesserte føresette stimulerer lærelysta og/eller motivasjonen til lærlingen i bedrifta. Andre studiar om sosial bakgrunn, læringsmiljø og læringsutbytte har vist at di

⁸ Det manglar data frå fylka Akershus, Finnmark, Hordaland, Møre og Romsdal, Oslo, Sogn og Fjordane, Telemark og Troms. Utdanningsspeilet viser difor ikkje til geografiske skilnader.

høgare utdanning foreldra har, di betre gjer elevane det på skolen. Når det gjeld lærlingane, er biletet litt annleis. Det er meir typisk at lærlingar som har foreldre med grunnskolebakgrunn, utviklar kompetanse og sosial tryggleik på arbeidsplassen enn at lærlingar som har foreldre med høgare utdanning, gjer det. Når foreldra har grunnskolebakgrunn, er lærlingane likevel litt mindre motiverte enn når foreldra har høgare utdanning (Wærness og Lindvig 2005).

Lærlingar som går på byggfag, helse- og sosialfag og formgjevingsfag, gjev alt i alt ei meir positiv vurdering av faktorene som knyter seg til kompetanse og sosial tryggleik. Lærlingar som har valt naturbruk, mekaniske fag, trearbeidsfag, elektrofag og hotell- og næringsmiddelfag, gjev ei litt meir negativ vurdering av desse faktorene. Analysen av datagrunnlaget frå Lærlinginspektørane for 2004 har ikkje funne noko spesielt om dei andre studieretningane.

4.7 Samanhengen mellom ressursar og læringsmiljø

Ut frå Elevinspektørane har Helland og Næss (2005) gjennomført ein analyse av kva ressursinnsatsen i skolen har å seie for korleis elevane opplever læringsmiljøet. Desse

ressursindikatorane er tekne med i analysen: talet på elevar ved skolen, talet på elevar per årsverk i alt, kor stor del minoritetselevar med særskild undervisning i norsk utgjer, talet på elevar per PC, talet på spesialundervisningstimar per elev, talet på undervisningstimar per undervisningsårsverk, kor mange prosent av lærarane som er menn, utgifter til materiell og utstyr per elev og storleik på gruppene. Desse variablane er tilgjengelege berre for grunnskolane, så kor mykje ressursane har å seie for dei vidaregåande skolane, er ikkje undersøkt. Analysen viser at dei aller fleste av desse ressursmåla spelar lita rolle for læringsmiljøet.

Det at ressursar ser ut til å ha lite å seie for læringsmiljøet, kan ikkje tolkast slik at ressursar ikkje er nødvendig. Ressursinnsats bør ein sjå som ein ytre rammefaktor i skolen og ikkje som ein del av læringsmiljøet. Læringsmiljøet handlar for ein stor del om faktorar som skoleleiarar, lærarar og instruktørar har høve til å påverke. Rammefaktorene verkar inn på dei prioriteringane skolane må gjere, men har liten innverknad på kor mykje lærarkollegiet har å seie for utvikling av læringsmiljøet. Kor stor vekt lærarane og instruktørane legg på relasjonar, leiing, normer og verdiar, er viktig for læringsmiljøet.

5 Gjennomføring

Videregående opplæring har som mål å gi elevene yrkeskompetanse eller studiekompetanse. Avsluttet yrkesopplæring kvalifiserer til en rekke yrker innenfor blant annet industri, håndverk og omsorgsykker. Studiekompetanse kvalifiserer til høyere utdanning.

De aller fleste arbeidsgivere i Norge krever utdanning utover grunnskolen. Elever som ikke gjennomfører videregående opplæring – enten fordi de aldri begynner, eller fordi de ikke fullfører – kan stille svakere på arbeidsmarkedet. I St.meld. nr. 6 (2003–2004) Tiltaksplan mot fattigdom er ett av mange tiltak knyttet til å redusere frafallet i videregående opplæring. Opplæringsloven legger vekt på at videregående opplæring, i tillegg til det faglige innholdet, skal gi elevene opplæring i felles verdier, demokratiske ideer og vitenskapelig tenkemåte. Dette er viktige forutsetninger for deltakelse i samfunn og fellesskap.

Veien gjennom videregående opplæring for en ungdom er et resultat av valg ungdommen gjør i forhold til studieretning, kurs, skole og bedrift. Karakterer, fravær og foreldrenes utdanningsbakgrunn er blant faktorene som påvirker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med yrkes- eller studiekompetanse.

Dette kapittelet tar for seg videregående opplæring. Framstillingen er kronologisk. Den omfatter søkning og opptak til studieretning og kurs, beskriver veien gjennom videregående opplæring og omtaler til slutt gjennomføring og kompetanse.

5.1 Søkning og opptak

De aller fleste som går ut av grunnskolen, fortsetter i videregående opplæring. Blant dem som gikk ut av grunnskolen våren 2004, begynte 96 prosent i den videregående skolen høsten 2004.

Rett til videregående opplæring

Videregående opplæring er en rettighet for ungdom som har fullført grunnskolen. Retten omfatter tre års videregående opplæring eller mer i de fagene der læreplanen tilsier lengre opplæringstid. Retten må brukes i løpet av fem eller seks år – avhengig av hvor lang opplæringstiden er. Eleven eller lærlingen kan i løpet av denne perioden ha avbrudd i utdanningen. Ved omvalg kan retten til utdanning utvides med ett år. Retten innebærer at søkeren skal få oppfylt ett av tre kursønsker.

Voksne som har fullført grunnskoleutdanning eller tilsvarende, men ikke har fullført videregående opplæring, har rett til videregående opplæring. Det gjelder dem som er født før 1. januar 1978. I tillegg har voksne som har begynt på videregående opplæring, rett til å fullføre den.

I omtalen av rett til utdanning i dette kapitlet er det lagt vekt på elever med ungdomsrett.

Grunnkurs

I 2004 søkte 76 881 personer om å bli tatt opp på grunnkurs. Dette tallet omfatter dem som har søkt minst ett kurs i den offentlige videregående skolen. Elever som bare har søkt friskoler, er ikke inkludert. Av de knapt 77 000 søkerne kom om lag 58 900 fra grunnskolen. Nærmere 7 900 søkere tok grunnkurs året før, mens resten hadde en annen bakgrunn.

Tabell 5.1 viser at det er klart flest søkere til studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Også helse og sosialfag, mekaniske fag og formgivingsfag har mange søkere.

Det er fremdeles klare kjønnsforskjeller når det gjelder søkingen til grunnkurs. På enkelte studieretninger er jentene omtrent enerådende, først og fremst helse- og sosialfag og formgivingsfag. På studieretningene for byggfag, elektrofag og mekaniske fag er det på derimot svært få jenter.

Kjønnsfordelingen på studieretningene har vært relativt stabil de siste årene. Fra slutten av 1990-årene og fram til våren 2004 har det vært en nedgang i andelen jenter på tekniske byggfag fra 11,8 prosent i 1998 til 6,4 prosent i 2004. Andelen jenter i helse- og sosialfag nådde en topp i 2002 med 90,3 prosent, men har falt noe siden.

Tabell 5.1 viser også andelen av søkerne som har ungdomsrett. På alle studieretninger er denne andelen høy, særlig på studieretningene for musikk, dans og drama, idrettsfag og allmenne, økonomiske og administrative fag, der i praksis alle som søker, har ungdomsrett. Studieretningene for trearbeidsfag, kjemi- og prosessfag og helse- og sosialfag har noe lavere andel elever med ungdomsrett – henholdsvis 77, 83 og 86 prosent.

Retten til videregående opplæring innebærer at søkerne har krav på å få oppfylt ett av tre kursønsker. Det er studieretning basert på søkerens førsteønske som er presentert i tabell 5.1. Blant de tre kursønskene som søkerne oppgir, er andreønsket i 44 prosent av tilfellene samme kurs på en annen skole. 24 prosent har et annet kurs på samme skole som andreønske, mens resten har et annet kursønske og en annen skole som andreønske.

Figur 5.1 viser hvordan det gikk med søkerne til grunnkurs høsten 2004. De fleste (61 prosent) fikk oppfylt førsteønsket sitt, både om kurs og skole. Andelen som får oppfylt førsteønsket sitt, er høyest på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag og lavest på studieretningene for medier og kommunikasjon og musikk, dans og drama.

Tabell 5.1. Søking til grunnkurs våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett*

	Antall søkere	Andel jenter	Andel med ungdomsrett
Allmenne, økonomiske og administrative fag	22 235	53,2	98,2
Helse- og sosialfag	8 426	85,9	85,8
Mekaniske fag	6 699	7,2	93,3
Formgivingsfag	6 528	86,3	94,6
Elektrofag	5 118	4,2	93,8
Byggfag	4 778	3,2	94,4
Idrettsfag	4 078	38,9	99,5
Medier og kommunikasjon	4 024	46,5	98,1
Hotell- og næringsmiddelfag	3 972	53,5	91,9
Musikk, dans og drama	3 699	66,2	99,0
Salg og service	3 170	56,9	93,5
Naturbruk	1 570	52,0	92,6
Tekniske byggfag	1 091	6,4	88,7
Kjemi- og prosessfag	457	33,9	82,5
Trearbeidsfag	261	20,3	77,0
Utenfor studieretning [▫]	775	37,8	84,9
I alt	76 881	47,8	94,6

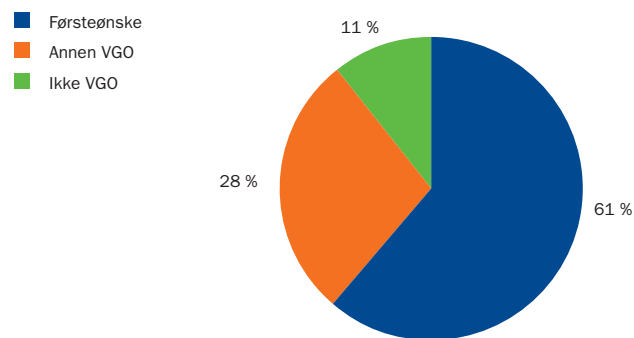
* Tallene for antall søkere avviker fra tidligere publiserte tall. Dette skyldes en endring i beregningsgrunnlaget.

▫ Omfatter søkere til kurs som ikke er plassert på studieretning.

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

28 prosent av søkerne til grunnkurs var i annen videregående utdanning om høsten, det vil si at de gikk på et kurs og/eller en skole som ikke var førstevalget deres.

Figur 5.1. Søkere til grunnkurs 2004 fordelt etter status 1. oktober 2004. N = 76 881



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Av søkerne var det om lag 8 200 (11 prosent) som ikke begynte i videregående opplæring. De kan ha funnet seg arbeid, reist til utlandet eller begynt på en skole som ikke er en del av videregående opplæring. De kan også ha latt være å møte opp på en tilbudt skoleplass.

Blant søkerne som ikke begynte i videregående opplæring høsten 2004, kom om lag 2 200 rett fra grunnskolen, og ytterligere 1 400 gikk på et annet grunnkurs året før. Oppfølgingstjenesten har ansvaret for disse søkerne (se avsnitt 5.3).

Videregående kurs 1

Våren 2004 var det totalt 61 502 personer som søkte VK1-kurs. Andelen jenter var 49 prosent. Et stort flertall av søkerne (87 prosent) kom fra grunnkurs. Om lag 5 prosent av søkerne som ønsket å bli tatt opp på et VK1-kurs, gikk på et annet VK1-kurs våren 2004. Disse elevene ønsker enten å gå om igjen et VK1-kurs de har gjort det dårlig på, eller gjøre et omvalg og gå VK1 på et annet kurs. En liten andel (1 prosent) av søkerne kom fra annen videregående opplæring, mens 8 prosent hadde annen bakgrunn enn videregående opplæring våren 2004.

Tabell 5.2 viser søkingen til VK1 fordelt på fag, andelen jenter på de ulike studieretningene og elevenes rettsstatus.

Som på grunnkursnivå er den dominerende studieretningen allmenne, økonomiske og administrative fag. Søkingen til denne studieretningen utgjør 33 prosent av alle søknadene til VK1. Kjønnfordelingen er jevn på denne studieretningen, men med en svak overvekt av jenter.

Tabell 5.2. Søking til videregående kurs 1 våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett*

	Antall søkere	Andel jenter	Andel med ungdomsrett
Allmenne, økonomiske og administrative fag	20 550	52,1	98,3
Helse- og sosialfag	7 239	90,9	80,2
Formgivingsfag	5 594	87,1	91,2
Mekaniske fag	5 516	4,7	91,1
Elektrofag	4 129	4,0	93,0
Byggfag	3 809	1,7	95,9
Hotell- og næringsmiddelfag	3 437	58,1	92,6
Idrettsfag	2 437	41,9	99,5
Salg og service	2 179	59,8	97,1
Musikk, dans og drama	1 911	73,3	99,2
Medier og kommunikasjon	1 551	54,7	98,2
Naturbruk	1 337	51,8	91,3
Tekniske byggfag	1 105	10,7	89,6
Kjemi- og prosessfag	404	29,5	84,7
Trearbeidsfag	252	16,3	77,0
Utenfor studieretning [▫]	52	21,2	98,1
I alt	61 502	49,1	93,6

* Tallene for antall søkere avviker fra tidligere publiserte tall. Dette skyldes en endring i beregningsgrunnlaget.

▫ Omfatter søkere til kurs som ikke er plassert innenfor en studieretning.

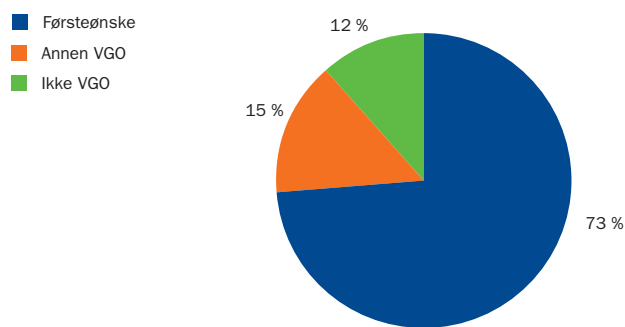
Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 5.2 viser at andre store fag på VK1-nivå er helse- og sosialfag, formgivingsfag og mekaniske fag. Våren 2004 søkte i overkant av 7 000 elever seg til VK1 i helse- og sosialfag, mens tallene for formgivingsfag og mekaniske fag var henholdsvis knapt 5 600 og i overkant av 5 500. En sammenlikning av studieretningene på grunnkurs og VK1 viser at den skjeve kjønnsfordelingen blir forsterket fra grunnkurs til VK1 både for helse- og sosialfag og mekaniske fag.

Også blant søkerne til VK1 er andelen med ungdomsrett høy, særlig på studieretningene for musikk, dans og drama, idrettsfag, allmenne, økonomiske og administrative fag og medier og kommunikasjon (se tabell 5.2). Andelen er lavest på studieretningene for trearbeidsfag og helse- og sosialfag.

Figur 5.2 viser hva søkerne til VK1 våren 2004 gjorde høsten 2004. Et stort flertall, 73 prosent, er i førsteønsket sitt. Denne andelen er betydelig større enn den var for søkerne til grunnkurs i samme periode. 15 prosent var i annen videregående opplæring, mens 12 prosent stod utenfor videregående opplæring.

Figur 5.2. Søkere til videregående kurs 1 2004 fordelt etter status 1. oktober 2004. N = 61 502



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Videregående kurs 2

Opplæringen på VK2-nivå foregår enten i skole eller i lærebedrift. Tabell 5.3 viser søkningen til VK2 på skole våren 2004. Tallene er imidlertid beheftet med visse problemer fordi elever flyttes direkte opp fra VK1 til VK2 på en del skoler, og ikke søker formelt om å bli tatt opp på VK2. De er inkludert i det totale søkertallet her, men er ikke plassert innenfor en studieretning.

Tabell 5.3. Søking til videregående kurs 2 i skole våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett*

	Antall søkere	Andel jenter	Andel med ungdomsrett
Allmenne, økonomiske og administrative fag	24 501	57,5	83,4
Formgivingsfag	2 371	83,6	89,4
Helse- og sosialfag	2 126	95,7	67,4
Idrettsfag	1 701	43,0	97,2
Musikk, dans og drama	1 263	73,2	97,3
Medier og kommunikasjon	1 164	58,4	95,8
Elektrofag	775	4,1	90,5
Naturbruk	682	60,9	72,4
Mekaniske fag	327	4,3	83,5
Tekniske byggfag	142	19,7	84,5
Byggfag	49	2,0	87,8
Hotell- og næringsmiddelfag	36	41,7	77,8
Salg og service	9	33,3	44,4
Trearbeidsfag	6	16,7	-
Kjemi- og prosessfag	4	25,0	25,0
Utenfor studieretning [▫]	4840	52,9	99,8
I alt	39 996	59,6	84,4

* Tallene for antall søkere avviker fra tidligere publiserte tall. Dette skyldes en endring i beregningsgrunnlaget.

▫ Omfatter søkere til kurs som ikke er plassert innenfor en studieretning, og elever som er flyttet direkte fra VK1 til VK2 uten at de har søkt (4 789 elever).

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Totalt er det nesten 40 000 søkere til VK2 i skole (se tabell 5.3). Studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag har klart flest søkere til VK2 i skole. Over 60 prosent har den som førstevalg. Den dominerende stillingen skyldes at svært mange elever på yrkesfaglige studieretninger har søkt om læreplass på dette nivået, og derfor ikke er med i tabellen.

Søkingen til læreplass (når læreplass er førsteønsket) er beskrevet i tabell 5.4. Tabellen mangler søkere som selv har skaffet seg læreplass, og derfor ikke har vært omfattet av formidlingen som foregår i fylkene.

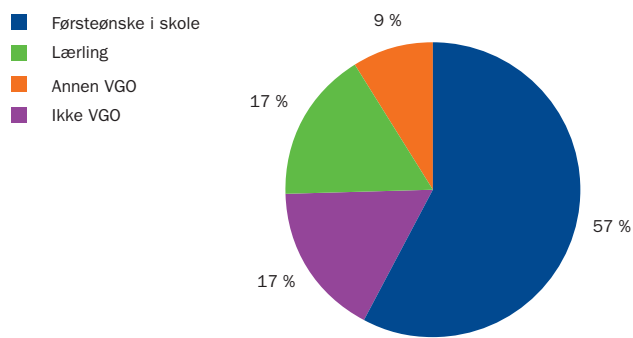
Tabell 5.4. Søking til videregående kurs 2 læreplass våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett

	Antall søkere	Andel jenter	Andel med ungdomsrett
Mekaniske fag	3 241	3,3	87,3
Elektrofag	2 966	3,6	86,6
Byggfag	2 515	0,9	92,8
Allmenne, økonomiske og administrative fag	1 859	35,0	84,8
Hotell- og næringsmiddelfag	1 792	55,9	87,3
Helse- og sosialfag	1 497	89,3	71,6
Formgivingsfag	1 048	96,9	83,2
Salg og service	962	65,9	89,3
Tekniske byggfag	711	6,9	90,0
Naturbruk	398	40,5	75,1
Kjemi- og prosessfag	325	29,8	82,8
Medier og kommunikasjon	156	51,3	89,7
Trearbeidsfag	152	16,4	65,8
I alt	17 622	30,0	85,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Totalt er det registrert 17 622 søkere til læreplaner. De fleste søker læreplan i mekaniske fag, elektrofag og byggfag. Andelen jenter blant søkerne til disse fagene er svært lav. De fleste søkerne har ungdomsrett, men andelen er noe lavere enn for dem som søker om skoleplan.

Figur 5.3. Søkere til videregående kurs 2 – skole eller læreplan – 2004 fordelt etter status 1. oktober 2004. N = 57 618



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Figur 5.3 viser i hvilken grad elevene på VK2 fikk oppfylt ønsket sitt etter opptaket høsten 2004. Tallmaterialet inkluderer ikke dem som selv skaffet seg læreplan og dermed ikke var omfattet av det fylkeskommunale formidlingssystemet. Andelen som har fått læreplan, skulle altså vært noe større på figuren.

57 prosent av søkerne fikk oppfylt førsteønsket sitt om kurs og skole. Av søkerne våren 2004 var 17 prosent lærlinger samme høst. De fleste av dem har fått oppfylt førsteønsket sitt med hensyn til læreplan. 9 prosent var høsten 2004 i annen videregående opplæring, og 17 prosent var utenfor videregående opplæring.

Blant søkerne som ikke var i videregående opplæring høsten 2004, gikk knapt 58 prosent på VK1 året før. Om lag 15 prosent gikk i annen videregående opplæring året før, mens 27 prosent ikke hadde bakgrunn fra videregående opplæring i skoleåret 2003/2004. Søkere som ikke var i videregående opplæring, og som har ungdomsrett til utdanning, blir omfattet av Oppfølgingstjenestens arbeid (se avsnitt 5.3).

Tall fra KOSTRA viser at 61 prosent av dem som søkte om læreplan, fikk det. 86 prosent av dem som fikk læreplan, fikk oppfylt førsteønsket sitt. Tall fra NIFU STEP viser at andelen som får læreplan blant søkerne med ungdomsrett, har vært fallende de siste årene.

Særlig har det vært vanskelig å få læreplan for søkerne til studieretning for medier og kommunikasjon. Blant dem som begynte på grunnkurs i 2001 og søkte om læreplan høsten 2003, var det bare 39 prosent som fikk det (NIFU STEP 2005a).

I det samme kullet var det 91 prosent av søkerne som fikk læreplan innenfor studieretning for kjemi- og prosessfag, mens 77 prosent av søkerne til læreplan på helse- og sosialfag fikk plass (NIFU STEP 2005a). Materialet fra NIFU STEP viser at nedgangen i andelen som får læreplan, har vært relativt svakere på studieretning for helse- og sosialfag. Det antas at tilgangen på læreplaner i helse- og sosialsektoren er mindre påvirket av konjunkturer i arbeidslivet.

Gode karakterer og bestått VK1 øker sannsynligheten for å få læreplan. Det samme gjør lavt fravær. Gutter med innvandrerbakgrunn har mindre sannsynlighet for å få læreplan enn andre. Det viser seg også at det å ha en far som har videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå, øker sannsynligheten for å få læreplan (NIFU STEP 2005b).

5.2 Gjennomføring og progresjon i videregående opplæring

Bak tallene for søknad, opptak og omvalg skjuler det seg mange veier gjennom videregående opplæring. De fleste elevene gjennomfører utdanningen på normert tid uten venteår eller omvalg, men andelen som følger en slik progresjon, er ikke likt fordelt blant elevgruppene.

Elever med optimal progresjon

Blant de førstegangssøkerne med ungdomsrett som begynte utdanningen høsten 2001, hadde om lag 70 prosent optimal progresjon to år senere (Helland og Støren 2005).¹ Det vil si at de ikke hadde hatt venteår, omvalg eller liknende, men gikk enten på VK2 i skole eller hadde fått en læreplan.

Tabell 5.5 viser utviklingen i andelen elever som har optimal progresjon. Raden for 1994 viser at 84,3 prosent av elevene som begynte på allmenne fag, hadde optimal progresjon. Blant dem som begynte på yrkesfag i 1994, hadde 59,4 prosent optimal progresjon.

Tabell 5.5 viser at andelen elever med optimal progresjon på yrkesfag er noe lavere for kullene som begynte rundt år tusenskiftet, enn det var for kullet som begynte i 1994. Forskjellen er på om lag 3 prosentpoeng. 56 prosent av elevene som begynte på yrkesfag i videregående opplæring i 2001, har hatt optimal progresjon.

Blant elever som begynte på allmenne fag, ser det ikke ut til å være noen endring i andelen som gjennomfører opplæringen uten omvalg eller venteår.

Tabell 5.5 viser også at det er en klar forskjell mellom studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger i andelen elever med optimal progresjon. Andelen er størst blant elever på allmenne, økonomiske og administrative fag, musikk, dans og drama, idrettsfag og medier og kommunikasjon. For disse studieretningene er andelen med optimal progresjon mellom 80 og 90 prosent.

¹ Framstillingen i dette avsnittet er, med mindre noe annet er presisert, basert på NIFU STEP's rapport "Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplaner".

Tabell 5.5. Fordelingen av elever med optimal progresjon etter studieretning, årskullene 1994-2001

Kull	Begynte på allmenfag	Begynte på yrkesfag	I alt
1994	84,3	59,4	73,4
1999	83,7	55,6	70,1
2000	84,8	56,9	71,0
2001	81,8*	56,2	68,5 [▫]

* Reelt ca 85 prosent hvis elever i private skoler hadde vært inkludert også i 2003.

▫ Reelt ca 70 prosent hvis elever ved private skoler hadde vært inkludert også i 2003.

Kilde: NIFU STEP.

Hvem gjennomfører på normert tid?

Gode karakterer på grunnkurs øker sannsynligheten for optimal progresjon gjennom videregående opplæring. Det gjelder alle studieretninger. Karakterer påvirker også sannsynligheten for å få innfridd førsteønsket om kurs eller læreplass. Gode karakterer har sannsynligvis en effekt på studieprogresjon på flere måter. Gode skolerresultater kan indikere at motivasjon og faglige ferdigheter bidrar til gjennomføring av utdanningen.

Samlet sett er det flere jenter enn gutter som gjennomfører videregående opplæring med optimal progresjon. Det gjelder særlig på studieretninger med en jevn kjønnsfordeling eller der jentene er i flertall. På studieretninger med et stort flertall av gutter faller imidlertid jentene fra i større grad enn guttene.

Forskjellen i andel med optimal progresjon mellom gutter og jenter kan delvis forklares med at jenter får bedre karakterer enn gutter. Dersom man ser på gutter og jenter med samme karakternivå, er det små forskjeller mellom kjønnene. Ved likt karakternivå har minoritets elever bedre progresjon enn majoritets elever, men minoritets elevene har gjennomsnittlig et lavere karakternivå.

Andelen elever med optimal progresjon varierer mellom fylkene. Oslo, Akershus, Sør-Trøndelag, Nord-Trøndelag, Vest-Agder, Telemark og Buskerud ligger alle over landsgjennomsnittet. Den høye andelen av osloelever som følger optimal progresjon, skyldes for en stor del at det er flere som går på studieforberedende kurs der enn ellers i landet.

Hvem slutter eller bruker lengre tid?

Elever som ikke gjennomfører videregående opplæring på normert tid – som slutter eller gjør omvalg – utgjør en utfordring for utdanningssystemet. De tre nordligste fylkene og særlig Finnmark har lavere andel optimal progresjon enn de andre fylkene. Forskjellen gjelder både studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger, men er mest uttalt i yrkesfagene. Andelen søkere som får læreplass, er særlig lav i Finnmark. Det kan være noe av årsaken til den lave andelen elever med optimal progresjon innenfor yrkesfag i fylket.

Innenfor yrkesfagene er det store forskjeller på andelen elever med optimal progresjon. På studieretningene for trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag varierer det mellom 35 og 42 prosent. Til sammenlikning var andelen 66 prosent på kjemi- og prosessfag.

Elever med dårlige karakterer fra grunnkurs har mindre sannsynlighet for å følge optimal progresjon gjennom videregående opplæring. Gutter har en noe lavere andel med optimal progresjon enn jenter, men denne forskjellen forsvinner dersom man sammenlikner gutter og jenter med samme karakternivå. Gutter med minoritetsbakgrunn har dårligere karakterer og dårligere progresjon enn andre elever.

Elever som ikke har kommet inn på faget de har satt opp som førsteønske, har dårligere progresjon. NIFU STEP har beregnet sannsynligheten for å følge optimal progresjon etter hvorvidt elevene hadde fått innfridd førsteønsket sitt eller ikke. På studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag er sannsynligheten for optimal progresjon 21 prosentpoeng lavere dersom kurset ikke var elevens førsteønske.² Tilsvarende tall for studieretning for helse- og sosialfag var 22 prosentpoeng (Helland og Støren 2005). Også på de andre studieretningene var sannsynligheten for optimal progresjon lavere blant elever som ikke hadde kommet inn på førsteønsket sitt om kurs. Det gjelder selv om man tar hensyn til elevenes karakternivå.

Bevegelser inn i og ut av videregående opplæring

Om lag 70 prosent av kullet fra 2001 hadde optimal progresjon i tredje opplæringsår (Helland og Støren 2005). Av resten av kullet har noen vært i videregående opplæring hele tiden, men gjort omvalg og bruker derfor lengre tid. Andre har sluttet og så begynt på skolen igjen, mens en tredje gruppe har sluttet og ikke kommet tilbake.

Med omvalg menes at eleven går samme årstrinn om igjen, enten på samme kurs eller et annet kurs. Sannsynligheten for å foreta omvalg er størst mellom første og andre opplæringsår (Markussen og Sandberg 2005). I overkant av ni prosent av kullet som begynte på grunnkurs, gikk på grunnkurs året etterpå (Helland og Støren 2005). Tallet har vært

² Sannsynligheten er beregnet for skandinaviske jenter som søkte den videregående skolen i Oslo for første gang i 2001.

stabil i kullene som begynte på grunnkurs i 1994, 1999, 2000 og 2001. Av dem som gikk grunnkurs om igjen, hadde om lag seks prosent begynt på et annet grunnkurs enn de gikk på året før. Den vanligste overgangen var fra studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag til en yrkesfaglig studieretning.

En undersøkelse fra sju østlandsfylker viser at det er flest elever med svake prestasjoner som gjør omvalg. Det var dobbelt så mange som gjorde omvalg blant dem som ikke fikk oppfylt det første kursønsket sitt (Markussen og Sandberg 2005).

Rapporten "Stayere, slutttere og returnerte" (Markussen og Sandberg 2005) ser på elevenes bevegelser inn i og ut av videregående opplæring. Fordi rapporten bygger på en undersøkelse av situasjonen i sju østlandsfylker, er den ikke representativ for hele landet.³ Men det er rimelig å anta at situasjonen ikke er veldig annerledes i andre deler av landet.

82 prosent av elevene i undersøkelsen hadde sammenhengende vært i videregående opplæring fra de begynte til to og et halvt år etter. De fleste hadde fulgt et normert løp, og noen hadde gjort omvalg. Fem prosent hadde sluttet på skolen og så begynt igjen. 13 prosent hadde sluttet og var utenfor videregående opplæring to og et halvt år etter at de begynte i videregående opplæring (Markussen og Sandberg 2005). Av dem vil antakelig en del returnere siden de hadde sluttet helt nylig.

Elever som slutter, blir enten borte i løpet av skoleåret, eller de faller fra mellom to skoleår. Andelen som slutter mellom to skoleår, øker over tid. Mellom grunnskolen og første trinn i videregående opplæring falt 1,7 prosent av elevene i undersøkelsen fra. Mellom første og andre trinn i videregående opplæring er andelen 4,2 prosent, og mellom andre og tredje trinn 5,3 prosent (Markussen og Sandberg 2005). Frafallet mellom første og andre trinn forklares med at en del ungdommer ikke finner seg til rette i videregående opplæring, og velger bort utdanning etter første skoleår. Blant dem som falt fra mellom andre og tredje trinn, hadde om lag halvparten søkt om læreplass uten å få det.

Andelen som slutter i løpet av skoleåret, er fallende gjennom opplæringen. I løpet av første trinn i videregående opplæring falt 3,2 prosent av elevene fra. Tilsvarende tall på andre og tredje trinn var 2,5 og 1 prosent (Markussen og Sandberg 2005).

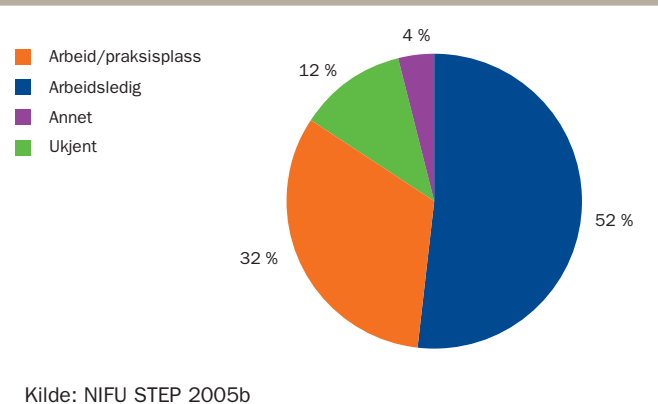
Noen lærlinger slutter i løpet av det første halve året av læretiden. Hvor mange som avbryter læreforholdet i læretiden, finnes det foreløpig ikke data om. Det kan se ut til at lave karakterer og høyt fravær øker sannsynligheten for at lærlingen bryter lærekontrakten kort tid etter at den er inngått (Markussen og Sandberg 2005).

³ Følgende fylker er med i undersøkelsen: Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark.

⁴ Inkluderer personer som avtjener verneplikt, innsatte, langtidssyke, og gravide og nybakte mødre.

⁵ Fullført opplæring betyr at eleven eller lærlingen har bestått alle årstrinn i videregående opplæring som fører til vitnemål eller fag-/svennebrev

Figur 5.4. Status etter avbrutt videregående opplæring? N=1 220



Figur 5.4 viser hva ungdommene i de sju østlandsfylkene gjør etter at de har sluttet i videregående opplæring. Over halvparten (52 prosent) er klassifisert som arbeidsledige, enten fordi de selv oppgir å være det, eller fordi Oppfølgingstjenesten har registrert dem med koder som indikerer at de verken er i utdanning eller arbeid eller har praksisplass. 32 prosent hadde fått lønnet arbeid eller praksisplass, mens 4 prosent er registrert som "annet"⁴. 12 prosent av ungdommene er det ikke gjort rede for.

NIFU STEP uttrykker i rapporten bekymring for de ungdommene som blir arbeidsledige etter å ha sluttet i videregående opplæring. Det påpekes at å "havne i ledighet i så ung alder kan være starten på en langvarig ledighetskarriere, starten på en marginalisering i forhold til arbeidslivet for en lang periode og kanskje for alltid".

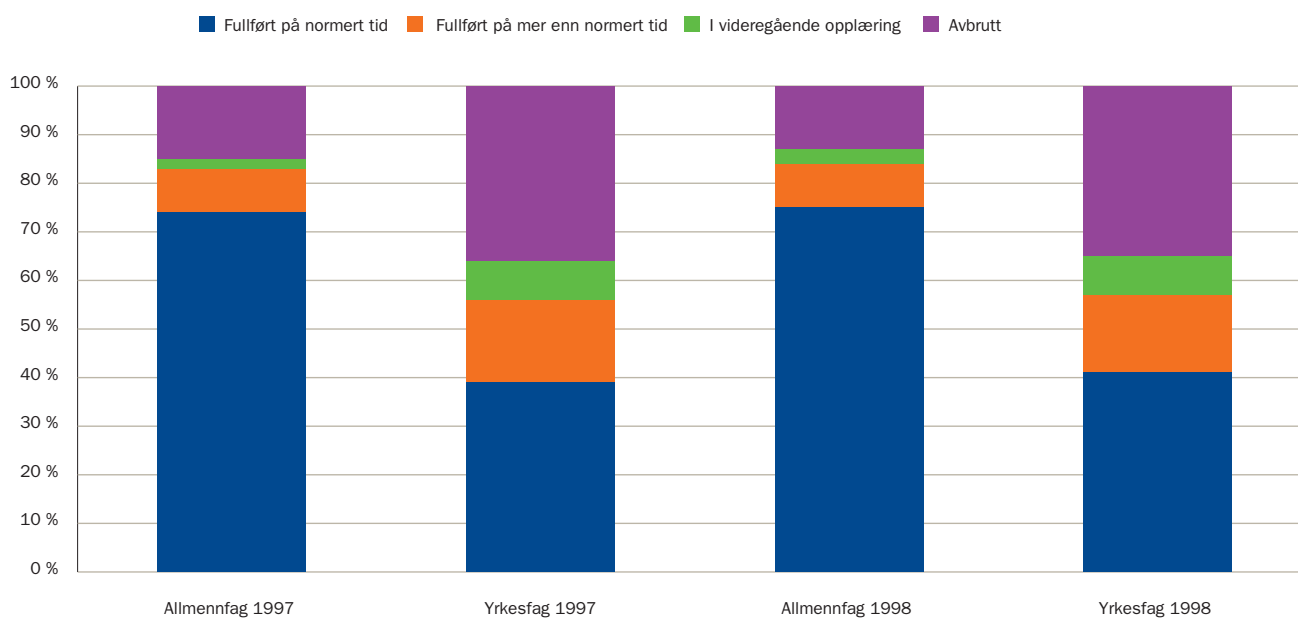
Oppnådd kompetanse i videregående opplæring

Ikke alle som går i videregående opplæring, får studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Noen faller fra, og noen stryker i ett eller flere fag. Om lag åtte prosent av lærlingene strøk til fagprøven i 2003–2004 (se kapittel 3). Enkelte elever følger også undervisning med tanke på kompetanse på lavere nivå.

Tall fra SSBs utdanningsstatistikk viser andelen som fullfører videregående opplæring.⁵ For elever som begynte på grunnkurs i 1994, 1997 og 1998, er andelen som har fullført videregående opplæring etter fem år, om lag 70 prosent. 25 prosent har avbrutt videregående opplæring, mens 5 prosent fremdeles går i videregående opplæring. Andelen som fullfører, er stabil for de tre årskullene.

Figur 5.5 viser andelen som fullfører på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Blant dem som begynte på grunnkurs i 1997 og 1998, var det langt flere som fikk studiekompetanse enn yrkeskompetanse. Forskjellene mellom de to kullene er små.

Figur 5.5. Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger, årskullene 1997 og 1998



Kilde: SSBs utdanningsstatistikk.

Figur 5.5 viser at om lag 85 prosent av elevene på allmennfag hadde fullført videregående opplæring etter fem år, mens det tilsvarende tallet for elevene på yrkesfaglige studieretninger var mellom 56 og 57 prosent. En noe større andel av yrkesfagelevne var fremdeles i videregående utdanning, men andelen som hadde avbrutt, var betydelig høyere blant elevene på yrkesfaglige studieretninger.

Allmennfaglig påbygning er et tilbud til dem som har gått grunnkurs og VK1 på en yrkesfaglig studieretning, men som ønsker å oppnå studiekompetanse. I løpet av tredje opplæringsår kan de ta de fagene som kreves for å få studiekompetanse. Tall fra NFU viser imidlertid at nærmere 30 prosent av dem stryker og ikke får den kompetansen de hadde planlagt (Helland og Støren 2005).

Elevene i de tre nordligste fylkene har lavest gjennomføringsgrad. Andelen som fullfører videregående opplæring med yrkes- eller studiekompetanse, varierer mellom 54 prosent (Finnmark) og 67 prosent (Troms). Høyest gjennomføringsgrad har de som begynte på grunnkurs i 1998 i Akershus og Vest-Agder. Andelen var henholdsvis 76 og 77 prosent (SSB utdanningsstatistikk).

Jenter gjennomfører videregående opplæring i noe større grad enn gutter. Det gjelder både på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger (SSBs utdanningsstatistikk). Blant dem som begynte på grunnkurs i 1998, hadde 76 prosent av jentene og 67 prosent av guttene fullført videregående opplæring etter fem år. Disse tallene har ikke endret seg særlig siden 1994. Andelen som fortsatt

er i videregående opplæring, er omtrent lik for kjønnene, og det innebærer at flere gutter enn jenter avbrøt opplæringen.

Andelen som fullfører videregående opplæring, er størst blant dem som har foreldre med utdanning på universitetsnivå. 90 prosent av dem fullfører. Bare 48 prosent av elevene med foreldre som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå, fullfører videregående opplæring.

Blant elever med innvanderbakgrunn er det færre som fullfører videregående opplæring i løpet av fem år. Det gjaldt 57 prosent av dem som begynte på grunnkurs i 1998. Andelen elever som har innvanderbakgrunn, og som fullfører videregående opplæring, har økt med 3 prosentpoeng fra kullet før.

5.3 Bedret gjennomføring i videregående opplæring

Andelen elever som faller fra i løpet av videregående opplæring, er stor for enkelte fag og studieretninger (se avsnitt 5.2). I forbindelse med oppfølging av St.meld. nr. 6 (2003–2004) Tiltaksplan mot fattigdom har Utdanningsdirektoratet videreført Satsing mot frafall i videregående opplæring i 2004. Satsingen har tre konkrete målsettinger, der tiltakene er rettet mot å

- forebygge og forhindre frafall
- fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning
- videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnlag og dokumentasjon på feltet

Tiltakene i pilotsatsingen er evaluert av Norsk institutt for by- og regionforskning NIBR. Evalueringen konkluderer med at alt som bidrar til at ungdom velger riktig utdanning, motvirker frafall. Det gjør også andre tiltak som fører til en bedre skolehverdag for elevene (Baklien mfl. 2004).

Rådgivningstjenesten har en sentral plass i arbeidet med å veilede ungdommer når de skal velge videregående opplæring. I arbeidet med styrking av rådgivningstjenesten har det vært fokusert på at det er nødvendig å se utdannings- og yrkesveiledning som hele skolens arbeid.

Tabell 5.6. Skoler med utdannings- og yrkesveiledning nedfelt i skolens virksomhetsplan. Andeler med antall skoler i parentes

	Veiledning med i virksomhetsplan
Offentlige grunnskoler	54 (1 617)
Frittstående grunnskoler	38 (125)
Offentlige videregående skoler	76 (368)
Frittstående videregående skoler	65 (77)
I alt	57 (2 187)

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 5.6 viser at godt over halvparten av skolene har utdannings- og yrkesveiledning som del av skolens virksomhetsplaner. Av de offentlige grunnskolene har over 50 prosent gjennomført utdannings- og yrkesveiledning som del av virksomhetsplanleggingen. To tredeler av offentlige videregående skoler har gjennomført delt rådgivningstjeneste.

Rådgivningstjenesten omfatter både veiledning i utdannings- og yrkesvalg og sosialpedagogisk rådgivning. Evalueringen av prosjektet delt rådgivningstjeneste pekte på at en deling styrker rådgivningstjenestens arbeid med utdannings- og yrkesveiledning (Buland og Havn 2003). Dette er fulgt opp som en anbefaling i Stortingets behandling av St.meld. nr. 30 Kultur for læring.

Tabell 5.7. Skoler som har delt veiledningstjeneste. Andeler med antall i parentes

	Delt veiledningstjeneste
Off. grunnskole	35 (1 621)
Frittst. grunnskole	33 (123)
Off. videregående	29 (368)
Frittst. videregående	43 (77)
I alt	34 (2 189)

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 5.7 viser at en tredel av skolene har gjennomført deling av rådgivningstjenesten. Det er først og fremst de frittstående videregående skolene som har tatt tak i dette.

Oppfølgingstjenesten

Oppfølgingstjenesten (OT) ble opprettet som følge av Reform 94, og skal i henhold til opplæringsloven § 3-6 ha oversikt over ungdom som befinner seg utenfor videregående opplæring. OT skal ha kontakt med ungdommene, tilby veiledning og formidle dem til egnet opplærings- eller arbeidstilbud. Det er et mål at tilbudet, i den grad det er mulig, skal være kompetansegivende. I forbindelse med Satsing mot frafall i videregående opplæring er det utarbeidet en rapport om organiseringen av Oppfølgingstjenesten (Buland og Havn 2004).

En av OTs hovedutfordringer er å få oversikt over dem som har behov for tjenestene deres. En annen utfordring er å opprette flere tiltak for denne målgruppen. Tilgangen på tiltak og alternative opplæringsplasser er begrenset, og det tverrfaglige samarbeidet kunne mange steder vært bedre. Rapporten peker på at samarbeidet med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), arbeidsmarkedsetaten (Aetat), helsevesenet, skolerådgivere og andre bør styrkes. OT bør i større grad kunne arbeide mot skolen for å bidra til å forebygge frafall.

Rapporten viser at OT er organisert på vidt forskjellige måter i de ulike fylkeskommunene. Modellene spenner fra svært desentralisert ansvar til sentrale enheter i fylket. De aller fleste er fornøyde med den organiseringsmodellen de selv har valgt (Buland og Havn 2004).

Det varierer også i hvilken grad OT drifter egne alternative opplæringsarenaer eller bruker andre, gjerne i samarbeid mellom skole, arbeidsliv og Aetat. En av hoveddiskusjonene dreier seg om det er best at OT er skolebasert – nær eleven og med mulighet til å forebygge der eleven kommer fra. Alternativt kan OT være lokalisert utenfor skolen – nær samarbeidsparter i arbeidslivet.

Tabell 5.8 viser hvor mange elever som er meldt til Oppfølgingstjenesten ved utgangen av 2004. Totalt var 36 562 elever registrert. Dette tallet omfatter ikke elever fra Hordaland og Sør-Trøndelag, som ikke har levert data om OT. Det reelle tallet er antakelig i overkant av 40 000. Av den som har kontakt med OT, er det en overvekt av gutter (58 prosent). Det har sammenheng med at frafallet i videregående opplæring er høyere blant gutter enn blant jenter.

Hvor stor andel som er registrert av OT, varierer fra fylke til fylke. I Finnmark gjelder det 37 prosent av alle ungdommer med rett, mens andelen er bare 11 og 12 prosent i Nord-Trøndelag og Vest-Agder. At det er mange ungdommer i Finnmark som er tilmeldt OT, virker rimelig med tanke på den lave andelen som gjennomfører videregående opplæring i dette fylket. At så få elever i Vest-Agder og Nord-Trøndelag er registrert, er vanskeligere å forklare. Det er ikke slik at andelen elever som gjennomfører videregående opplæring, er særlig stor i disse fylkene.

Tabell 5.8. Andel ungdommer meldt til Oppfølgingstjenesten. Antall ungdommer i parentes

	Elever meldt til OT*	
Østfold	23,5	(2 290)
Akershus	24,8	(4 903)
Oslo	23,5	(3 603)
Hedmark	25,5	(1 827)
Oppland	20,3	(1 363)
Buskerud	27,6	(2 599)
Vestfold	24,4	(2 219)
Telemark	21,5	(1 451)
Aust-Agder	25,8	(1 092)
Vest-Agder	12,0	(800)
Rogaland	25,7	(4 387)
Hordaland	-	-
Sogn og Fjordane	18,6	(858)
Møre og Romsdal	23,6	(2 588)
Sør-Trøndelag	-	-
Nord-Trøndelag	11,1	(614)
Nordland	30,0	(3 126)
Troms	25,0	(1 648)
Finnmark	36,6	(1 194)
I alt	23,8	(36 562)

* Andel ungdommer i prosent av alle ungdommer med rett.

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

De to vanligste årsakene til at ungdommene ikke er i videregående opplæring og dermed blir fulgt opp av OT, er at de ikke har søkt om skoleplass eller har takket nei til tilbudet de har fått. Det gjelder henholdsvis 43 og 28 prosent av disse elevene. Enkelte har også avbrutt skolegangen i løpet av skoleåret, men dette omfatter bare 6 prosent.

5.4 Voksne i grunnskolen og videregående opplæring

Voksne som er over opplæringspliktig alder (16 år), har rett til grunnskoleopplæring hvis de har behov for det. Retten til opplæring omfatter de fagene som skal til for å få vitnemål for fullført grunnskole for voksne. Det gjelder norsk, engelsk og matematikk, i tillegg til to av disse fagene: samfunnsfag, KRL eller natur- og miljøfag. Fagene kan tas enkeltvis, og det er utviklet moduler som gjør det mulig å ta deler av faget. Se avsnitt 5.1 om rett til videregående opplæring.

Grunnskoleopplæring for voksne

Det er vanskelig å framskaffe eksakte tall over hvor mange voksne som har behov for grunnskoleopplæring. Et viktig kompliserende forhold ligger i at retten til grunnskoleopplæring ikke er knyttet til tidligere utdanningsnivå. Derfor er det nødvendig å vurdere den enkeltes behov. I overkant av 60 prosent av kommunene har utarbeidet en plan for vok-

senopplæringen – av og til i samarbeid med andre kommuner eller studieforbund (Vox 2004).

Om lag halvparten av kommunene organiserer grunnskoleopplæringen for voksne gjennom egne voksenopplærings-senter. Et lite flertall har samlokalisert opplæringen for etniske nordmenn og minoritetsspråklige (Haugerud mfl. 2004). Rundt halvparten av kommunene deltar i et interkommunalt samarbeid om voksenopplæringen.

Rapporten viser at kommunene arbeider relativt tradisjonelt med klasse- eller gruppeundervisning. Det er likevel mange kommuner som legger vekt på individuell oppfølging med lærer. Få oppgir at de bruker nettbasert undervisning (Vox 2004).

Et flertall av kommunene foretar tester for å avdekke lese- og skrivevansker, mens færre tester for matematikkvansker. De aller fleste kommunene opplyser imidlertid at de tilpasser opplæringen for voksne med spesielle lærevansker.

Ifølge opplysninger fra kommunene tar etnisk norske gjennomsnittsdeltakere stort sett bare ett fag om gangen. Minoritetsspråklige tar i gjennomsnitt flere fag samtidig, og oftere alle de fem fagene som er påkrevd.

Blant voksne som fikk grunnskoleopplæring høsten 2004, fikk 4 576 personer opplæring som fører til vitnemål for fullført grunnskoleopplæring. 6 383 personer fikk spesialundervisning og forventes ikke å gå over i videregående opplæring.

Karakterstatistikken for grunnskolen våren 2004 viser at det ble levert grunnskolekarakterer for 674 personer som var 18 år eller eldre. I tillegg var 1 181 personer 17 år. Noen av dem er ikke definert som voksne. Anslagsvis fikk 1 000 voksne grunnskolekompetanse våren 2004.

Videregående opplæring for voksne

Kunnskapen om voksne med opplæringsbehov er relativt tilfeldig og dårlig dokumentert (Vox 2002–2004). Fylkeskommunene har derfor et usikkert grunnlag for å dimensjonere opplæringstilbudet. "Kunnskapsgrunnlaget" (Vox 2002–2004), bekrefter dessuten at rapporteringssystemene ikke er gode nok til å kunne gi et differensiert bilde av voksne i videregående opplæring. Det gjelder blant annet behovet for restopplæring på bakgrunn av gjennomført realkompetansevurdering, og hvor de voksne befinner seg i opplæringsløpet. Statistisk sentralbyrå arbeider med å utvikle nye kravspesifikasjoner for fylkeskommunenes rapportering om voksne i videregående opplæring.

Antallet voksne som går i videregående opplæring, har holdt seg stabilt rundt 20 000 de siste årene. Det er imidlertid store variasjoner i deltakertallet mellom fylkene, uten at de kan relateres til befolkningstetthet og utdanningsnivå i fylket.

Det er betydelige forskjeller i organiseringen av opplærings-tilbudet for voksne. De fleste går i tilbud som er spesielt

organisert for voksne, og jevnt over er det de videregående skolene som tilrettelegger opplæringen.

Det at voksne stort sett får opplæring spesielt organisert for dem, sier ikke nødvendigvis noe om i hvilken grad tilbudet er individuelt tilpasset. Det er relativt store variasjoner mellom utdanningstilbyderne når det gjelder undervisningstidspunkt, antall timer per uke, fordeling mellom undervisning og selvstudium og metodisk tilnærming. Kandidatene, både de som går i studieforbund og i den videregående skolen, mener stort sett at opplæringstilbudet er tilpasset behovet deres. Men de har lite kunnskap om at de faktisk har rett til å få undervisningen tilpasset behovet deres.

Opplæringstilbudet for voksne kan være basert på en realkompetansevurdering av den enkelte elev. Realkompetanse er all kunnskap og alle ferdigheter en person har fått gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring, fritidsaktiviteter eller på annen måte. Basert på realkompetansevurdering kan voksne elever for eksempel få fritak fra enkelte kurs. Fylkeskommunene organiserer arbeidet med realkompetansevurderinger svært ulikt, med hensyn til både struktur og ansvarsfordeling.

Antallet realkompetansevurderte i forhold til antallet som er i opplæring, er fortsatt noe i underkant av det man kunne forvente (omtrent halvparten), og det er betydelige variasjoner mellom fylkene. 80 prosent av realkompetansevurderingene skjer inn mot yrkesfag. Det er derfor uforholdsmessig mange som tar allmennfag som ikke blir realkompetansevurdert. Det synes å være flere grunner til det, blant annet problemene de voksne opplever når det gjelder opptak til universitets- og høyskolestudier på grunnlag av en realkompetansevurdering. I rangeringen til lukkede studier havner voksne med realkompetansevurdering nederst på prioriteringslisten.

Mange voksne i videregående opplæring oppgir at de har betydelige lese- og skriveproblemer (ca. 20 prosent). En del fylkeskommuner har etablert systemer for å avdekke slike vansker, men tiltakene for å følge opp dem som har lese- og skriveproblemer, er noe begrenset. Enkelte fylkeskommuner har imidlertid et samarbeid med studieforbund på dette området. Når det gjelder tilrettelegging for gjennomføring av eksamen, ser tiltakene ut til å fungere bedre.

6 Kvalitetsutvikling

Kompetansen i befolkninga blir i dag vurdert som den viktigaste einskildfaktoren i den økonomiske yteevna til eit land. Skolen spelar ei stor rolle i kompetansesamfunnet. Gjennom grunnopplæringa skal elevar og lærlingar utvikle grunnleggjande kompetanse, motivasjon og nyfikenheit. Samfunnsendingane set krav til skolane som lærande organisasjonar. Det er viktig at skolen utviklar kompetansen til lærarane. Skolen bør òg ha evne til å vurdere og utvikle sin eigen praksis.

Frå sentralt hald er det sett i verk fleire strategiar og tiltak for kvalitetsutvikling i grunnopplæringa. Utvikling av eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, midlar til kompetanseutvikling, og demonstrasjonsordninga er mellom dei viktigaste strategiane dei siste åra. Alle desse tiltaka skal gjere sitt til å utvikle grunnopplæringa som lærande organisasjon. Kapittelet konsentrerer seg om desse strategiane, og tek med nokre av hovudkonklusjonane frå Kompetanseberetninga 2005.

6.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Etter opplæringslova har skoleeigaren ansvar for kvalitetsvurderinga. I § 2-1 i forskrift til opplæringslova står det at skolar og lærebedrifter jamleg skal vurdere korleis organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og i dei einskilde læreplanane for fag. Det er skoleeigaren som har ansvaret for å sjå til at vurderinga av skolen eller bedrifta blir gjennomført etter føresetnadene.

I delinnstillinga «Førsteklasses fra første klasse» (2002) har Kvalitetsutvalet vurdert og samanlikna dagens situasjonen for kvalitetsvurdering i opplæringssektoren i Noreg med situasjonen i fleire andre land. Utvalet peika på at Noreg er eit av få land i Vest-Europa som manglar eit nasjonalt system for kvalitetsvurdering i grunnopplæringa. Utgreiingar viser at Noreg manglar systematiserte data for resultat i opplæringa i ei slik form at lærestader og skoleeigarar kan gjere seg nytte av dei. Skolar og skoleeigarar har ikkje gode nok verktøy til å vurdere resultat og prosessar i opplæringa.¹ Delinnstillinga føreslo eit rammeverk for eit nasjonalt kvalitetsvurderingsverktøy for grunnopplæringa. Hovuddelane i dette rammeverket er Skoleporten og nasjonale prøver.

Nasjonale prøver er obligatoriske og skal gje informasjon til eleven, læraren, skoleleiinga og skoleeigaren slik at det pedagogiske arbeidet kan forbedrast og utviklast. Det skal gjennomførast nasjonale prøver i skiving, lesing, mate-

matikk og engelsk for alle elevar på fire steg i grunnopplæringa. Dei første nasjonale prøvene vart haldne våren 2004, men då ikkje i full skala.

Dei nasjonale prøvene er ei landsomfattande kartlegging av grunnleggjande dugleikar hos elevane. Desse grunnleggjande dugleikane er ein føresetnad for læring, og dei er difor avgjerande for korleis elevane greier seg på skolen – og seinare i arbeidslivet.

Resultata frå dei nasjonale prøvene blir lagde ut på skoleporten.no, ein offentleg nettstad for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i grunnopplæringa. Ved å etablere Skoleporten har ein prøvt å leggje til rette eit brukarvennleg vurderingsverktøy for skolar og skoleeigarar. Skoleporten skal medverke til innsyn og opne for dialog med brukarane og ålmenta om kvaliteten i grunnopplæringa. Skoleporten inneheld ikkje informasjon på individnivå. Opplysningane blir publiserte på skolenivå, skoleeigarnivå, fylkesnivå og nasjonalt nivå.

Vi lever i ei tid som krev stadig opnare tilgang og betre innsyn i offentleg sektor og tenesteproduksjonen der. Skolen held på å tilpasse seg denne utviklinga, og skoleporten.no er eit døme på det. Nettstaden kan gje føresette, elevar og andre interesserte større innsyn i det som skjer i skole-samfunnet. Det vil gje grunnlag for ein heilt ny dialog mellom brukarane og den einskilde skolen og skoleeigaren. Fleire av brukargruppene vil kunne bruke portalen som utgangspunkt for å involvere seg meir i det daglege skolearbeidet. På Skoleporten ligg det om lag 400 indikatorar som byggjer på nasjonal statistikk på områda ressursar, læringsmiljø, læringsutbytte og gjennomføringsgrad for kvar skole og skoleeigar. Nettstaden gjer greie for tilstanden og peikar på utfordringar som ein skole eller skoleeigarar står overfor, og fungerer dermed som ei felles referanseramme for skoleutvikling. Men det har vore mykje debatt rundt offentleggjering av resultat på skolenivå. Mange har vore kritiske til at resultat av nasjonale prøver skal leggjast ut på skoleporten.no på skolenivå.

Føremålet med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er å gje skolar og skoleeigarar gode verktøy i vurderingsarbeidet sitt. Utfordringa på det nasjonale nivået er å få skolar og skoleeigarar til å bruke verktøya aktivt i utviklingsarbeidet sitt.

Evalueringa av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003 viser at der leiinga arbeider systematisk med å utvikle skolen, særleg organisering av undervisninga, vurderer

¹ Norlandsforskning kartla i 2000 korleis kommunane følgde opp skolane. Under halvparten av kommunane (44 prosent rapporterte at dei systematisk samla røynsler og vurderte kvalitetsutviklingsarbeidet (Madsen 2000).

også lærarane det slik at dei har større handlingsrom. Dei får betre høve til å utvikle seg fagleg, og samarbeidet mellom lærarane og leiinga er betre (Dahl mfl. 2004). Evalueringa viser òg at det er ein samanheng mellom den systematiske evalueringa av arbeidet til lærarane og vurderinga av læringsutbyttet til elevane.

Jennifer A. O'Day (2002) hevdar at det er fleire føresetnader for at offentleggjering av kvalitetsinformasjon skal føre til forbetring. Offentleggjering vil føre til forbetring berre dersom det gjer at ein blir meir merksam på informasjon som er relevant, og dersom denne informasjonen blir ført tilbake til organisasjonen. O'Day viser at utvikling av lærande organisasjonar er ein føresetnad for at informasjonen i vurderingssystemet kan takast i bruk på ein meningsfull måte.

Det er komplisert å analysere effektane av nasjonale kvalitetsvurderingssystem. Årsaka til det er at systema ofte blir gjennomførte i fullskala i landet, og ikkje gjennom eksperiment/pilotering som gjer det mogleg å ha kontrollgrupper å samanlikne med. Det er difor metodisk vanskeleg å skilje ut effektar av innføringa av kvalitetsvurderingssystema frå effektar av andre utviklingstiltak.

Likevel er det forska ein del på kvalitetsvurdering. Denne forskinga tyder på at innføringa av kvalitetsvurderingssystem i 1990-åra i USA har hatt ein klar, positiv effekt på læringa til elevane. Effekten er større når resultatata av vurderinga blir offentleggjorde. Når resultatata får praktiske konsekvensar for skolane, er dei endå meir effektive enn om oppfølginga er opp til skolane sjølve. Men forskinga viser at innføringa av kvalitetsvurderingssystem ikkje har vore nok til å redusere ulikskapane mellom elevgrupper. Forsking om dette er samla på nettstaden <http://edpro.stanford.edu/eah/account.htm#unabridged>.

Tabell 6.1 viser at grunnskolane nyttar kartleggingsprøver og nasjonale prøver mest i vurderingsarbeidet sitt. Dei bru-

ker òg Elevinspektørane og andre brukarundersøkingar, men ikkje så mykje. Av dei to hovuddelane i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, nasjonale prøver og Skoleporten, er det dei nasjonale prøvene som blir nytta mest. Bortimot 80 prosent av skolane bruker slike prøver mykje eller ein del. Det har sannsynlegvis samanheng med at nasjonale prøver, på same måten som Elevinspektørane, er obligatoriske på fleire steg i grunnopplæringa. Berre 5 prosent av skolane bruker Skoleporten mykje i vurderingsarbeidet sitt, medan nærare 50 prosent rapporterer at dei bruker dette verktøyet ein del. Det kan kome av at fleire av indikatorane i Skoleporten òg kan hentast frå andre kjelder, til dømes Elevinspektørane, KOSTRA og Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Ei anna årsak kan vere at det ikkje er utvikla gode system for bruk av indikatorane i skoleporten.no på lokalt nivå. Skoleporten rapporterer likevel om høge besøkstal, og det tyder på stor interesse for portalen.

I den same undersøkinga kjem det fram at kommunane, på same måten som skolane, bruker kartleggingsprøver og nasjonale prøver mykje i vurderingsarbeidet sitt. Men kommunane nyttar seg meir av utveksling av røynsler i vurderingsarbeidet sitt enn skolane gjer. Bortimot 60 prosent av kommunane har opplyst at dei utvekslar røynsler mykje eller ein del. Noko av grunnen til det er truleg den store utbreiinga av Effektiviseringsnettverk i regi av KS. Ca. 85 kommunar var med i nettverksarbeid om skole i 2004. Heller ikkje kommunane har teke Skoleporten mykje i bruk i vurderingsarbeidet sitt (8 prosent).

Tabell 6.2 viser at vidaregåande skolar bruker Elevinspektørane og andre brukarundersøkingar meir enn grunnskolane. Det same gjeld fylkeskommunen i høve til kommunane. Alle fylkeskommunane nyttar Elevinspektørane i vurderingsarbeidet sitt, medan 20 prosent av kommunane ikkje nyttar Elevinspektørane særleg mykje.

Tabell 6.1. Bruk av verktøy i kvalitetsvurderinga i grunnskolen, i prosent.
N = 3 198

Kvalitetsvurderingsverktøy	Mykje	Ein del	Lite	Ikkje i det heile	Ikkje opplyst	I alt
Skoleporten	4,6	48,1	30,1	8,3	8,8	100,0
Elevinspektørane	19,6	49,6	14,2	8,7	7,9	100,0
Andre brukarundersøkingar	24,4	45,1	12,3	6,4	11,9	100,0
Karakterstatistikk	5,9	19,7	8,7	40,2	25,5	100,0
Nasjonale prøver	31,4	46,4	12,9	2,8	6,4	100,0
Kartleggingsprøver (lokale og nasjonale)	51,2	37,1	3,7	1,2	6,7	100,0
Karakter- og læringsstøttande prøver	11,4	26,1	10,9	30,3	21,4	100,0
Eksterne deltakarar i vurderinga (ikkje føresette)	2,5	14,5	18,0	45,9	19,2	100,0
Systematisk utveksling av røynsler mellom skolar/ kommunar / fylkeskommunar / andre land	5,8	34	27,1	19,6	13,4	100,0

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

**Tabell 6.2. Bruk av verktøy i kvalitetsvurderinga i vidaregåande skolar (prosent).
N = 447**

Kvalitetsvurderingsverktøy	Mykje	Ein del	Lite	Ikkje i det heile	Ikkje opplyst	I alt
Skoleporten	2,9	33,8	30,9	10,3	22,1	100,0
Elevinspektørane	51,7	25,1	2,5	1,3	19,5	100,0
Andre brukarundersøkingar	31,5	32,2	9,2	4,5	22,6	100,0
Karakterstatistikk	17,0	45,6	14,5	3,1	19,7	100,0
Kartleggingsprøver (lokale og nasjonale)	23,9	38,7	10,3	4,4	21,7	100,0
Karakter- og læringsstøttande prøver	31,8	23,9	12,3	10,1	21,9	100,0
Eksterne deltakarar i vurderinga (ikkje føresette)	3,6	24,4	22,1	26,8	23,0	100,0
Systematisk utveksling av røynsler mellom skolar/ kommunar / fylkeskommunar / andre land	6,9	39,6	22,4	9,6	21,5	100,0

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

Dei vidaregåande skolane har brukt Skoleporten lite i vurderingsarbeidet sitt. Men dei tek karakterstatistikken meir i bruk enn grunnskolane. Det kan kome av at fleire av grunnskolane er 1–7-skolar, som ikkje gjev karakterar. Nasjonale prøver var ikkje innførte på vidaregåande skolenivå i 2004 og er dermed ikkje med i denne oversikta.

Det er interessant at det ikkje er store skilnader mellom grunnskolane og dei vidaregåande skolane når det gjeld kor mykje dei alt i alt bruker vurderingsverktøy.

Tabellane ovanfor kan tyde på at verktøya i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet ikkje var aktivt i bruk i forbe­tringsarbeidet på skolane i 2004. Det gjeld særleg Skoleporten. Dei nasjonale prøvene har vore meir nytta, men 16 prosent av skolane har ikkje brukt dei nasjonale prøvene i det heile eller berre lite. Dette er ikkje overras­kande med tanke på at verktøya er nye og under utvikling. Arbeidet med å lage system for bruk av informasjonen på lokalt nivå er i gang, men skolane har til no ikkje hatt nok kompetanse til å gjere seg nytte av desse verktøya.

6.2 Kompetanseutvikling

Det er skoleeigaren som har ansvaret for kompetanseutvikling av personalet sitt. Men staten gjev òg skoleeigaren støtte til dette arbeidet i reformperiodar.

I 2004 vart det tildelt 115 millionar i statlege midlar til kompetanseutvikling i grunnsopplæringa. 100 millionar av dei gjekk til kompetanseutvikling og utviklingsarbeid. Fylkesmennene fekk særskilt tildelt 15 millionar som dei fordelte vidare til fylkeskommunar, kommunar og andre skoleeigarar som hadde søkt om midlar til å utvikle kompetanse i bruk av skolebibliotek og stimulere leselyst og lese­dugleik hos elevane, eit ledd i strategiplanen "Gi rom for lesing!".

Den viktigaste ressursen i skolen er heilt klart kompetansen til medarbeidarane. Lærarar tek generelt mykje etter- og vidareutdanning. Forsking viser at fagleg og didaktisk

kompetanse hos lærarane er ein viktig føresetnad for læring. Analysen av PISA-resultata viser ein positiv, men liten, effekt i skolar der ein større del av lærarane har universitetsutdanning i dei faga dei underviser i (OECD 2001). Mengda av pedagogisk utdanning ser ut til å vere like viktig. Det kan tyde på at fagkompetanse er eit nødvendig, men ikkje fullgodt vilkår for god læring. Somme studiar peikar på at fagkunnskap hos læraren er viktig opp til eit visst nivå, men at fagleg fordjuping utover dette nivået ikkje betrar resultata til elevane (sjå òg kapittel 3 om samanhengen mellom ressursar og resultat). Det er meir effektivt å auke den pedagogiske kompetansen hos læraren i form av kunnskap om utvikling og læring, lokalt læreplanarbeid og fagspesifikke undervisningsmetodar (Darling-Hammond 2000, Monk 1994, Ferguson og Womack 1993). Fleire internasjonale studiar finn likevel at det formelle utdanningnivået til læraren verkar berre lite inn på lærings­utbytet til elevane (Rivkin mfl. 2002, Goldhaber 2002, Hanushek og Luque 2001).

Behovet for etter- og vidareutdanning er avhengig dels av det faktiske kompetansenivået til lærarane, dels av reformer eller strukturelle endringar i grunnsopplæringa. Ei brei undersøking av kompetansen i grunnskolen viste at mange norske lærarar har mangelfull utdanning i faga dei underviser i, mellom anna sentrale fag som matematikk, engelsk og norsk (Lagerstrøm 2000). I undersøkinga kom det òg fram at problemet er større på barnesteget enn på ungdomsteget, og at dei eldste lærarane ofte hadde høgare utdanning enn dei yngre.

Den same undersøkinga viste at eit fleirtal av lærarane ikkje hadde etterutdanning i faga dei underviste i. Omfanget av etterutdanninga var på 1–3 dagar for dei fleste som hadde teke slik utdanning.

Ei undersøking gjennomført av Fafo viser at lærarar som arbeider ved skolar som har laga planar for kompetanseutvikling, og der leiinga gjennomfører medarbeidersamtalar, får meir etter- og vidareutdanning og er meir fornøgd enn

Tabell 6.3. Kompetanseutvikling på prioriterte område i grunnsopplæringa*

	1–4 dagar	1 veke	2–3 veker	Over 3 veker	Vidareutdanning (som gjev studiepoeng)	I alt	N
<i>Grunnskolen</i>							
Lærarar	85,1	6,5	2,2	3,3	2,9	100,0	75 294
Skoleleiarar	74,4	11,8	3,8	2,4	7,6	100,0	9 445
<i>Vidaregåande opplæring</i>							
Lærarar	86,5	4,1	2,4	3,5	3,5	100,0	23 929
Skoleleiarar	68,9	12,2	4,2	4,5	10,1	100,0	3 709

*Rapporteringa er avgrensa til etter- og vidareutdanning på dei prioriterte satsingsområda i brev datert 5.2.2004 frå Læringssenteret til fylkesmennene om kvalitetsutvikling i grunnsopplæringa 2004.
Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

andre lærarar (Jordfald og Nergaard 1999). SINTEF, som evaluerte den statlege satsinga på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003, peikar på at lokal fridom til å disponere midlane til kvalitetsutvikling kan ha medverka til at «utviklingsorienterte skolar» har profittert meir på ordninga enn andre. Dermed kan satsinga ha vore med og auka skilnader mellom skolar. Dei skolane der det frå mange hald er mest ynskjeleg med ei utvikling, har hatt lite utbyte av ordninga (Dahl mfl. 2003).

Tilstandsrapportane i perioden 1997–2003 viste at så godt som alle lærarar var med på kortare etterutdanningsopplegg på eitt eller fleire område. Samtidig viser forskning at korte og individfokuserte kurs som ikkje blir sette inn i ein samanheng på den einskilde skolen, har liten effekt på opplæringa (Hagen mfl. 2004).

Tabell 6.3 viser at mesteparten av midlane også i 2004 er nytta til å finansiere kortvarige etterutdanningstilbod. Det gjeld både grunnskolen og vidaregåande opplæring. Av tabellen går det fram at 85,1 prosent av alle grunnskolelærarane som tok etter- og vidareutdanning knytt til «Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2004», gjekk på kortvarige kurs. Tilsvarande tal for vidaregåande opplæring er 86,5 prosent.

Fafo-rapporten «Etter- og vidareutdanning i grunnsopplæringa i 2003» viste at 16 prosent av dei tilsette i grunnsopplæringa hadde teke formell kompetansegejevande utdanning (vidareutdanning) i 2003. Det var ein ikkje liten auke frå 1998, då berre 10 prosent hadde teke denne forma for etter- og vidareutdanning (Hagen mfl. 2004).

Rapporteringa frå fylkesmennene i 2004 viser at lærarane i grunnskolen oftast tok formell vidareutdanning i faga matematikk, norsk og pedagogisk bruk av IKT, medan skoleleiarane tok vidareutdanning i leiing. I vidaregåande opplæring tok lærarane formell opplæring i tilpassa opplæring, utvikling av eit godt læringsmiljø og pedagogisk bruk av IKT. Rapporteringa er avgrensa til etter- og vidareutdanning på dei prioriterte satsingsområda i brev datert

5.2.2004 frå Læringssenteret til fylkesmennene om kvalitetsutvikling i grunnsopplæringa 2004.

Denne rapporteringa dekkjer ikkje den formelle utdanninga som lærarane tek, og som er eigeninitiert og eigenfinansiert. 60 prosent av lærarane som tok formell utdanning i 2003, opplyste at dei tok denne utdanninga fordi dei ville det sjølve. To av tre deltakarar i formell utdanning måtte sjølve dekkje utgifter til skolepengar eller kursavgift (Hagen mfl. 2004).

6.3. Demonstrasjonsskolar og demonstrasjonsbedrifter

Ordninga med demonstrasjonsskolar vart innført i 2002 for å synleggjere og motivere for arbeid med kvalitet i norsk grunnskole og vidaregåande opplæring. I 2003 vart ordninga utvida til å inkludere lærebedrifter. Demonstrasjonsskolar og demonstrasjonsbedrifter får eit økonomisk tilskot frå staten.

Skolane og bedriftene skal arbeide aktivt for å heve og utvikle kvaliteten i grunnskolen og vidaregåande opplæring ved å dele røynslene sine med andre. Dei kan spreie røynsler i samband med etter- og vidareutdanning for leiarar, lærarar og instruktørar, ved besøk og kursverksemd, gjennom hospiteringsordningar eller i form av praksisplass for studentar i lærar- og instruktørutdanning.

Hovudansvaret for kvalitetsutvikling i skolen ligg hos skoleeigaren, men staten har fleire tiltak som støttar det lokale kvalitetsutviklingsarbeidet. Demonstrasjonsskoleordninga skal stimulere kompetanseutvikling gjennom horisontale relasjonar og nettverk.

Evaluering av ordninga med demonstrasjonsskolar og demonstrasjonsbedrifter

I juni 2004 vart det sett i gang ei evaluering av ordninga med demonstrasjonsskolar og demonstrasjonsbedrifter. Evalueringa er gjennomført av forskingsstiftinga Fafo. Hovudmålet med evalueringa har vore å vurdere om denne ordninga har fremja systematisk kvalitetsutvikling i norsk skole og vidaregåande opplæring.

Evalueringa av demonstrasjonsskolane viser at ordninga er godt kjend i den norske skolen. Mange skolar har besøkt ein eller fleire demonstrasjonsskolar, og meiner at dei har fått god forståing av korleis demonstrasjonsskolane arbeider. 40 prosent av grunnskolane og 50 prosent av dei vidaregåande skolane som har hatt kontakt med demonstrasjonsskolane, opplyser at det har ført til konkrete endringar i deira eigen skole. Omfanget av skolebesøk ville sannsynlegvis ha vore høgt også utan denne ordninga, men forskarane meiner at ordninga har stimulert spreingsaktiviteten.

Fleirtalet av skolane som har besøkt demonstrasjonsskolar, meiner at det er for tidleg å seie noko om kontakten med desse skolane har hatt nokon effekt på læringsutbyttet til elevane. Så godt som alle skolane som meiner at dei har grunnlag for å vurdere effektane, meiner at røynslene er mest positive. Eit fullstendig bilete vil ein først kunne få om eit par år, meiner forskarane.

Kjenneteikn på ordninga er ei praksisnær utveksling av røynsler som ser ut til å ha ført til auka forståing og læring hos brukarskolane. Intervjua i undersøkinga viser at brukarskolane er svært medvitne om korleis dei kan ta i bruk demonstrasjonsskolemodellane i sin eigen organisasjon. Men det vil ikkje seie at dei ukritisk tek modellane i bruk. Brukarskolane legg vekt på behovet for lokal tilpassing og vidareutvikling av modellane. Demonstrasjonsskolane fungerer først og fremst som inspiratorar for andre skolar. Rolla deira er ikkje å vere pådrivar for utviklingsarbeidet i brukarskolane.

Fyrtårnelementet medverkar til å synleggjere gode skolar. Forskarane meiner at det er ei ulempe med ordninga at ein ikkje alltid har eit objektivt grunnlag for å vurdere om dei skolane som er valde ut, er gode eller ikkje. Dei meiner at om ordninga skal vidareførast, bør det setjast større krav til sertifisering av skolane. Utveljinga må basere seg på forskingsresultat og/eller dokumenterte resultat av praksisen ved den einskilde skolen.

Forskarane vurderer likevel ordninga som så nyttig at ho bør halde fram nokre år til. Men talet på demonstrasjonsskolar bør avgrensast. Legitimiteten til ordninga er avhengig av at skolane som blir valde ut, er gode og har noko å tilføre mange andre skolar.

Evalueringa av ordninga med demonstrasjonsbedrifter viser at ho først og fremst har hatt effekt på dei bedriftene som har vore med. Det har vore lite spreing av resultat frå lærebedriftene til andre bedrifter. Demonstrasjonsbedriftene har hatt få besøk frå andre lærebedrifter. Årsaka er mellom anna at bedriftene er så ulike at verdien av å dele røynsler ikkje er særleg stor. Utgangspunktet for læring frå bedrift til bedrift blir dermed dårlegare. Og når bedriftene er like, til dømes i same bransjen, kan konkurranseelementet gjere det vanskeleg å spreie røynsler.

For demonstrasjonsbedriftene har midlane frå ordninga gjeve høve til å prioritere interne utviklingstiltak som elles

ikkje ville vorte gjennomførte. Målet med mange av tiltaka har vore å heve kompetansen til instruktørane i bedriftene. Instruktørane får høve til å reflektere over sin eigen praksis, og det stimulerer til læring i organisasjonen. Bedriftene vurderer dei interne effektane av ordninga som positive. Dei har hatt stort utbyte av å vere med i nettverk med dei andre demonstrasjonsbedriftene.

Sidan røynsler ikkje blir spreidde gjennom bedriftsbesøk, forsvinn mykje av grunnlaget for ordninga med demonstrasjonsbedrifter. Likevel er det mykje som tyder på at ordninga gjev verdifulle læringseffektar internt i bedriftene og mellom bedriftene. Forskarane meiner at her må ein få til andre spreingsmekanismar enn bedriftsbesøk. Det krev at nasjonale utdanningsstyresmakter og fylkeskommunane får meir definerte roller som spreingsaktørar i ordninga (Hagen og Nyen 2005).

6.4. «Lærer elevene mer på lærende skoler?» Kompetanseberetningen 2005

St.meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring strekar under verdien av at skolane utviklar seg som lærande organisasjonar. Men det er vanskeleg å utvikle skolen som organisasjon ved å innføre nye lover og mål. Det er først og fremst medarbeidarar og leiarar på den einskilde skolen, i samarbeid med aktive skoleeigarar, som kan gjere sitt til å utvikle meir velfungerande organisasjonar og endå meir målretta innsats.

Kompetanseberetningen 2005 frå Utdannings- og forskingsdepartementet følgjer opp dette ved å ta for seg skolen som lærande organisasjon i ein ny rapport som har fått namnet «Lærer elevene mer på lærende skoler?». Rapporten definerer ein lærande organisasjon som ein organisasjon som utviklar, forvaltar og tek i bruk kunnskapsressursane sine slik at verksemda blir i stand til å meistre daglege utfordringar og etablere ny praksis når det trengst. For å bli ein lærande skole er det viktig at dei tilsette held seg oppdaterte om faga sine og om god praksis, og samtidig har armslag til å gjere jobben sin. Ein lærande organisasjon er ikkje det same som ein organisasjon der alle medarbeidarane lærer mykje, men læring gjere sitt til at organisasjonen møter utfordringane sine på ein betre måte.

Kompetanseberetningen 2005 prøver å kome på sporet av dei målretta, lærande skolane. Føremålet er å sjå om skolar som er organiserte og samhandlar som lærande organisasjonar, lykkast med å skape betre læringsmiljø og fagleg progresjon for elevane. Å bli ein lærande skole krev mykje av både lærarar og leiarar, og difor er det ekstra viktig at ein ikkje misser målet av syne. Dersom elevane ikkje lærer meir eller får eit betre læringsmiljø som følgje av denne innsatsen, er det liten vits. Rapporten ser på samanhang mellom resultatata til skolen og satsinga på organisasjonsutvikling og kompetanse.

Analysane byggjer på ei undersøking av 39 vidaregåande skolar, utførte av Læringslaben hausten 2004. Det er ei relativt lita undersøking, mest som eit spadestikk, som berre gjev grunnlag for eit første svar på denne komplekse

problemstillinga. Føremålet med desse første målingane har ikkje vore å finne ut kor stor del av norske skolar som er lærande, men å sjå om lærande skolar lykkast betre med læringa til elevane. Skolane i undersøkinga er difor valde ut med tanke på å finne variasjon.

Undersøkinga kategoriserer skolane som lærande skolar dersom dei har eit velfungerande organisasjonsnivå, og det samtidig er høge forventingar og ambisjonar i kollegiet til kva ein skal få til på skolen. På slike skolar opplever lærarane at skolen er utviklingsorientert, at dei er ein del av ein fungerande fellesskap der dei har innverknad, og at det ikkje er ein kultur på skolen der folk gjer som dei vil. Kollegiet ventar at medarbeidarane gjennomfører undervisninga best mogleg, og at dei bruker kompetansen til kvarandre for å få dette til. Det er òg høge forventingar til at lærarane gjev kvarandre tilbakemelding og saman forbetrar og fornyar praksisen i skolen.

Både høgt læringstrykk og gode organisatoriske føresetnader er nødvendige for å få gode resultat. Kva utviklingsstrategi den einskilde skolen vel, er avhengig av kva verksemda kan godt og mindre godt frå før.

Organisasjonsutvikling er ikkje nødvendigvis eit mål i seg sjølv. Rapporten har undersøkt om lærande skolar greier å tilføre elevane sine meir enn skolar som ikkje fungerer som lærande organisasjonar. Analysen viser at det er slik.

Dei skolane i undersøkinga som blir klassifiserte som lærande skolar, lykkast betre med den faglege progresjonen hos elevane. Avgangskarakterane frå grunnskolen er samanlikna med karakterane etter grunnkurset i desse fem faga: norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving.² Elevane på lærande skolar opplyser at dei har høg kvalitet på læringsprosessane. Dei meiner òg at læringsmiljøet ved skolen er prega av lite mobbing og uro. Analysen er basert på data frå Elevinspektørane frå dei skolane som er med.

Undersøkinga viser samvariasjon mellom god organisering, høgt ambisjonsnivå og samspel i lærarkollegiet på den eine sida, og læringa og læringsmiljøet til elevane på den andre. Analysen viser òg at høgt ambisjonsnivå hos kollegaer og leiarar ved skolen er viktigast for læringa til elevane, medan gode organisatoriske vilkår er mest avgjerande for korleis elevane opplever miljøet ved skolen. Ut frå denne undersøkinga ser det ut til at skolar der lærarane har høge forventingar til kvarandre, har større sjansar for å tilføre elevane mykje læring enn andre skolar. Skolar med svak organisering og lita samkjensle i lærarmiljøet ser ut til å ha problem med å tilby elevane eit godt læringsmiljø. Men vi veit lite om korleis dette heng saman, og korleis forbetringar i ein eller fleire eigenskapar ved organisasjonen eventuelt vil påverke læringsmiljøet.

² Resultatindikatoren for *fagleg utvikling* er basert på statistikk (individdata) frå utgangskarakterane til elevane frå grunnskolen (2003) og karakterar for dei same elevane etter fullført grunn (2004). Statikken gjeld norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving. Karakterane etter fullført grunnkurs er saman likna med utgangskarakterane frå grunnskolen for elevane på skolane i undersøkinga. For elevar som har hatt eksamen, nyttar ein gjennomsnittet av standpunkt- og eksamenskarakterar.

7 Temakapittel: Kan man identifisere skolenes bidrag til elevenes læring?

Torbjørn Hægeland*, Lars J. Kirkebøen , Oddbjørn Raaum** og Kjell G. Salvanes***

Temaet i dette kapitlet er hvorfor noen skoler oppnår bedre resultater enn andre. Dette spørsmålet opptar både foreldre, lærere, skoleledelse, skoleeiere, sentrale myndigheter og forskere. Fra ulike ståsteder er vi opptatt av at skolen skal fungere best mulig i forhold til å nå sentrale mål. Et av skolens viktigste mål er å tilføre elevene kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør dem godt skikket til å mestre framtidig deltakelse i utdanning og arbeid. I den grad det er store forskjeller i hvordan skolene bidrar til å oppnå dette målet, er det grunn til bekymring. I Norge står målsettingen om like muligheter sterkt, og forskjeller i kvaliteten på opplæringen som elevene får, blir lett oppfattet som uakseptable. Det finnes også et stort forbedringspotensial dersom man klarer å identifisere *hvorfor* enkelte skoler presterer godt, og kan overføre denne erfaringen til andre skoler.

Det er allment akseptert at skolekvaliteten har stor betydning for hvor mye elevene lærer. I de senere årene er det i mange land blitt mer og mer vanlig med kvalitetsvurderingssystemer som presenterer og sammenlikner informasjon om resultater og ressursbruk i institusjoner knyttet til offentlig sektor, særlig dem som leverer individrettede tjenester (public sector accountability systems). Dette gjelder også for skoler, og kvalitetsvurderingssystemer for skoler har blitt innført i stadig flere land (Kane og Staiger 2002, Goldstein og Spiegelhalter 1996, Hanushek og Raymond 2004; se også diskusjonen i kapittel 6 i denne publikasjonen). Hovedideen er at ved å gjøre systematisert informasjon om skolenes resultater og rammebetingelser kjent, vil myndigheter, skoleeiere, skoleledere, lærere og foreldre få et bedre informasjonsgrunnlag for å vurdere situasjonen og utviklingen ved den enkelte skole og i skoleverket generelt. Tanken er at beslutninger knyttet til for eksempel skoleutvikling kan tas på et mer informert grunnlag.

Uansett ambisjonsnivået for et kvalitetsvurderingssystem, enten det er å forbedre informasjonen om resultatene i skolen eller å bruke det som beslutningsgrunnlag for skoleutvikling, er det viktig at systemet inneholder pålitelige indikatorer for *skolens resultater*. Slike indikatorer bør i størst mulig grad reflektere hva skolen selv har bidratt med, ikke faktorer som er utenfor skolens kontroll, som forskjeller i elevsammensetning og tilfeldig variasjon.

I dette kapitlet diskuterer vi hvordan man kan lage informative indikatorer for hva skolen bidrar med i forhold til elevenes

læring, med utgangspunkt i eksisterende data. Spørsmålet er om det er mulig å tallfeste i hvilken grad det er forskjeller mellom skoler i deres bidrag til elevenes læring. Utfordringen består i at det er mange andre faktorer enn skolen selv som bidrar til forskjeller i resultater mellom skoler.

Skolen tilfører elevene mange slags ferdigheter. Mye av dette er det vanskelig å måle. Vårt utgangspunkt er karakterer og testresultater. De avspeiler i hovedsak elevenes *kognitive* ferdigheter. Skolen i Norge har også som formål å tilføre elevene andre typer ferdigheter, for eksempel evne til samarbeid og sosial atferd i henhold til gjeldende normer. Denne kompetansen (eller mangelen på slik kompetanse) kan ha stor betydning for elevene senere i livet og er dermed høyst relevant i en samlet vurdering av elevenes læringsutbytte ved den enkelte skole. Utover spørsmålet om hvilken kompetanse som bør vurderes, er det mange problemer knyttet til måling. Selv om vi har definert hvilke ferdigheter vi ønsker å måle, er det ikke enkelt å etablere standardiserte måleinstrumenter som gir pålitelige svar. Vurderingen av hva som bør måles, og hvordan, faller utenfor rammen for dette kapitlet. Vi tar heller ikke opp hvorvidt publiseringen i seg selv påvirker verdien av og nøyaktigheten på måleinstrumentene som benyttes.

Indikatorer for læringsutbytte i Skoleporten

Skoleporten.no forventes å bli en viktig del av det norske kvalitetsvurderingssystemet for grunnopplæringen. Under fanen "Læringsutbytte" publiseres en rekke indikatorer på skolenivå. Mange av dem baserer seg på resultater fra eksamener og prøver. I tillegg publiseres karakterstatistikk for grunnskolen og den videregående skolen, med gjennomsnittlige standpunkt- og eksamenskarakterer etter fag for hver enkelt skole. Resultatfordelinger og gjennomsnitt gir et bilde av kunnskaps- og ferdighetsnivået til elevene ved en skole på et gitt tidspunkt. Man kan også se på endringer over tid ved å sammenlikne flere elevkull.

Ambisjonen for et kvalitetsvurderingssystem strekker seg ut over en beskrivelse av hva elevene på den enkelte skole kan på et gitt tidspunkt. Man ønsker også indikatorer som reflekterer forskjeller i hva skolene tilfører elevene av kunnskaper og ferdigheter – skolens bidrag til læring. Dette er bare en av flere faktorer som kan forklare resultatforskjeller mellom skoler.

* Statistisk sentralbyrå

** Frischsenteret

*** Norges Handelshøyskole

Hvorfor oppnår noen skoler bedre resultater enn andre?

Et gjennomsnittresultat på skolenivå kan tilskrives tre typer faktorer:

- elevenes forutsetninger
- tilfeldig variasjon
- skolens bidrag til læring

De to første faktorene ligger utenfor skolens kontroll, mens skolen kan gjøre noe med den siste, selv om handlingsrommet for rektorer og lærere varierer med rammene som skoleeiere og sentrale myndigheter setter. Allerede nå kan vi fastslå at skolene som skårer høyest, ikke nødvendigvis gir det beste bidraget til læring. Det kan skyldes fordelaktig elevsammensetning eller tilfeldigheter. På samme måte er det langt fra opplagt at skoler med svake resultater gir elevene et dårlig læringsutbytte.

Skolens bidrag til læringsutbytte kan tilskrives mange forhold. Kvaliteten på skolebygninger og utstyr, motivasjon og kompetanse hos lærerne, arbeidsmåter, organisering av undervisning og veiledning, samarbeidsklima mellom ansatte, trivsel hos elevene, skoleledelse og ressurser i form av lærertimer er eksempler på kjennetegn ved skolen som kan være med på å påvirke elevenes læringsutbytte. Hvorvidt resultatforskjeller mellom skoler faktisk reflekterer forskjeller i skolens bidrag, avhenger kritisk av hvor viktig elevenes forutsetninger – og tilfeldige variasjon – er for karakterer og testresultater. Dette er et empirisk spørsmål, og kan bare fastslås ved nøyaktige undersøkelser basert på faktiske resultater for de samme skolene over flere år.

Elevenes forutsetninger og bakgrunn

Mange undersøkelser fra Norge og andre land viser sterk samvariasjon mellom elevenes familiebakgrunn og skoleprestasjonene deres. Coleman-rapporten (Coleman mfl. 1966) fra USA danner utgangspunktet for mye av forskningen som har vært drevet på dette feltet i de senere tiårene. Norske studier er foretatt av blant annet Hernes og Knudsen (1976), Aamodt (1982), Lie og Turmo (2004) og Hægeland mfl. (2004). Barn og ungdom av foreldre med høy utdanning og god økonomi oppnår i gjennomsnitt bedre resultater enn klassekamerater som har foreldre med kort skolegang og lav inntekt. Barn og ungdom som vokser opp i familier der bare en av foreldrene bor sammen med dem, får i gjennomsnitt dårligere karakterer enn dem som har begge rundt seg daglig. Skolerresultatene samvarierer også med familiestørrelse og innvandringsbakgrunn. Det er ikke bare familie- og oppvekstsituasjonen i avgangsåret eller på eksamenstidspunktet som har sammenheng med skoleprestasjonene, men oppvekstmiljøet gjennom hele barndommen og ungdommen. Det finnes massiv dokumentasjon på slik samvariasjon, men det er langt fra avklart *hvorfor* disse faktorene er så sterke. Forskere med ulike perspektiver har vært opptatt av tolkninger og årsaker i mange tiår, og forklaringene er tallrike. Mens enkelte framhever at ressurssterke foreldre skaper et bedre læringsmiljø hjemme, materielt og/eller ved egen veiledning, påpeker andre at skoleprestasjoner delvis kan tilskrives arvelige egenskaper. Foreldre med lang utdanning lyktes godt på

skolen som barn. Dersom gener har innflytelse på kognitiv utvikling, er det nærliggende å anta at barn av disse foreldrene gjennomgående lykkes bedre enn andre på skolen.

Hægeland mfl. (2004) har undersøkt sammenhengen mellom familiekjennetegn og skoleprestasjoner, målt ved karakterer for avgangskullene i 10. klasse i norske skoler i 2002 og 2003. Undersøkelsen viser at familiebakgrunn, målt ved et svært rikt sett av registerbaserte variabler som reflekterer foreldrenes utdanning, inntekt, formue, arbeidsmarkedstilknytning, trygdeforhold, sivilstand, familiestørrelse osv., kan forklare omtrent 30 prosent av forskjellene i karakterer mellom enkeltelever. Det er imidlertid viktig å presisere at det ikke dreier seg om et en-til-en-forhold mellom familiebakgrunn og hva elevene oppnår på skolen. Familiebakgrunnen er den klart viktigste faktoren for å forklare skoleprestasjoner, men det er stort rom for andre faktorer også siden tross alt 70 prosent av variasjonen i karakterer skyldes forhold utenfor familien. Selv om barn av foreldre med høy utdanning og god økonomi gjennomsnittlig oppnår bedre resultater enn klassekamerater som har foreldre med kort skolegang og lav inntekt, finnes det mange *enkelttilfeller* der forholdet er motsatt.

Elever med ulik familiebakgrunn fordeler seg ikke jevnt utover skolene. Det er tvert imot en klar tendens til at de som har relativt lik bakgrunn, "klumper seg sammen" på samme skole, ved at like familier i stor grad velger tilsvarende boligområder, og barn og ungdom typisk går på nabolags-skolen(e). Dermed vil mye av karakterforskjellene mellom skoler være påvirket av elevsammensetningen.

Tilfeldig variasjon

Resultatforskjeller mellom skoler skyldes også tilfeldig variasjon. Et skolegjennomsnitt er beheftet med statistisk usikkerhet, som skyldes både tilfeldigheter bak enkeltelevers prestasjoner og særskilte og "uvanlige" hendelser på skolen eller klassetrinnet. Det kan synes merkelig å snakke om usikkerhet knyttet til en indikator som i prinsippet omfatter alle elevene på et klassetrinn ved en skole. Gjennomsnittskarakteren ved eksamen i norsk for skole A i 2003 er jo et eksakt mål på gjennomsnittskarakteren ved eksamen i norsk *for skole A i 2003*. Så lenge vi aksepterer at karakteren faktisk måler det vi er interessert i, er det bare tekniske registreringsfeil som eventuelt skaper feil.

Når det likevel er viktig å fokusere på usikkerhet eller tilfeldig variasjon, skyldes det at vår interesse strekker seg ut over det elevene på skole A oppnådde ett spesielt år. Vi ønsker en pekepinn på læringsutbyttet som elevene får på den enkelte skole, det vil si et mer permanent kjennetegn ved skolen. En gjennomsnittskarakter for ett enkelt år er bare ett enkelt resultat. Med dette perspektivet blir det nødvendig å ta hensyn til tilfeldig variasjon og statistisk usikkerhet.

En viktig kilde til usikkerhet er knyttet til antall elever ved skolen. Jo færre elever som danner grunnlaget for å regne ut et gjennomsnittresultat, jo større vil variasjonen i resul-

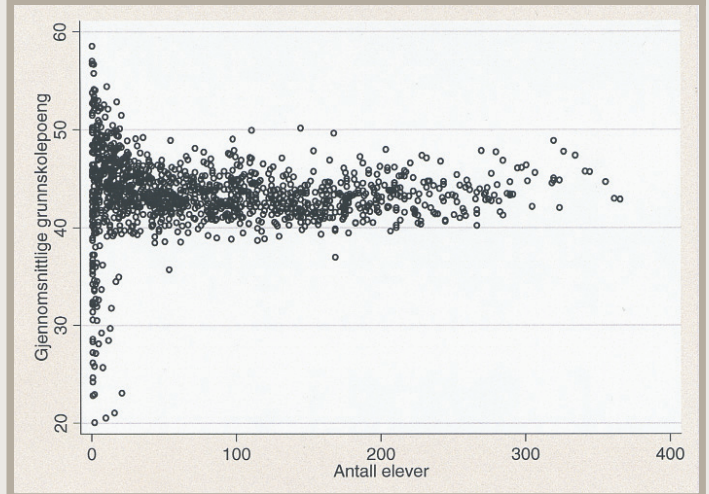
tatet typisk være. Et enkelt eksempel kan illustrere det. Vi tenker oss at alle elevene i landet skal opp til samme eksamen. Som et tankeeksperiment antar vi at alle har de samme ferdighetene ("like flinke"), men at en del tilfeldigheter slår forskjellig ut på eksamensdagen. Dagsformen varierer, og selve karaktersettingen kan til en viss grad slå tilfeldig ut. Det betyr at alle elevene har samme sannsynlighet for å få en bestemt karakter til eksamen, men tilfeldigheter gjør at de faktiske karakterene ikke er like. For at eksemplet skal bli ekstra tydelig, tenker vi oss at alle elevene har lik sjanse til å få en av karakterene mellom en og seks. Det blir det samme som når man kaster en terning. Den forventede karakteren til hver enkelt elev er 3,5, men karakterene sprer seg jevnt ut over hele skalaen. Hva har så dette å gjøre med usikkerhet og antall elever? Tenk igjen på analogien med terningkast. Når vi kaster terningen en gang, er sjansen like stor for å få alle tallene fra en til seks. Kaster vi terningen to ganger, har vi en brukbar sjanse til å få to seksere (til sammen tolv øyne) eller to enere (to øyne) men den er likevel langt mindre enn sjansen til å få et mellomliggende antall øyne (f.eks. sju). Grunnen er at det er langt flere kombinasjoner som gir sju enn tolv eller to øyne. Jo flere ganger vi kaster terningen, jo mindre blir sannsynligheten for at det gjennomsnittlige antallet øyne per kast skal ligge nær en eller seks. "De store talls lov" sørger for at gjennomsnittet nærmer seg forventningsverdien på 3,5.

Norske skoler har ulik størrelse, varierende 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 (terningen kastes få ganger, og sjansen for et "ekstremt" gjennomsnitt er større). Vi har illustrert dette på figur 7.1. Jo større skolen er, jo større er sjansen for at den vil ligge nær midten av fordelingen.

Utvalget består av alle skoler med gjennomsnittlige grunnskolepoeng > 0. Grunnskolepoeng beregnes som summen av elevenes karakterer i 11 fag. Dersom elevene har vært oppe til eksamen i et fag, er fagkarakteren gjennomsnittet av standpunktkarakteren og eksamenskarakteren. Avgangskullene 2002 og 2003 er slått sammen. Totalt er det 1300 observasjoner.

Sammenhengen mellom usikkerheten i gjennomsnittskarakterer og antall elever følger av at karakteren for hver elev i noen grad styres av tilfeldigheter. Det er også andre enkeltstående faktorer som gjør at skolenes resultater svinger fra år til år. På selve eksamensdagen kan emnet for eksamen slå heldig eller uheldig ut for enkeltskoler, avhengig av hva som har vært vektlagt i undervisningen. Dersom skolen er rammet av en influensaepidemi rundt eksamenstiden, kan det slå uheldig ut, med mange halvsyke elever ved eksamenspulten. Støyende byggarbeider i nærheten kan virke forstyrrende og påvirke resultatene. Andre former for tilfeldig variasjon kan påvirke selve læringen gjennom skoleåret. En lærer kan ha spesielt god kjemi med en klasse, slik at forholdene for læring blir uvanlig gode. Langvarig sykefravær hos én eller flere lærere og

Figur 7.1. Skolestørrelse og gjennomsnittlige grunnskolepoeng



varierende stabilitet og kvalitet på vikarlærerne kan hemme tilegnelsen av nye kunnskaper. Én eller flere problemløvere kan virke forstyrrende på undervisningen og ødelegge læringen for hele klassen. Alt dette er eksempler på tilfeldigheter som alle elever kan bli eksponert for, og som kan være av betydning for gjennomsnittsresultatene, selv på store skoler.

Det viktig å ta hensyn til denne formen for usikkerhet når man sammenlikner resultater mellom skoler. For de minste skolene spiller tilfeldig variasjon en langt større rolle, og det er ofte umulig å legge vekt på gjennomsnittskarakterer for ett enkelt år. Det som skyldes tilfeldigheter, kan ganske enkelt ikke skiller fra det skolen bidrar med. Iblant kan små skoler (tilsynelatende) gjøre store framskritt eller vise kraftig tilbakegang fra ett år til det neste.

Hvordan kan vi komme på sporet av skolens bidrag til læring?

I avsnittene foran har vi vist at elevsammensetning og tilfeldig variasjon er viktige forklaringer på resultatforskjeller mellom skoler. Resultatmål som ikke tar hensyn til disse faktorene, er med stor sikkerhet misvisende. Spørsmålet er om man kan finne resultatmål som reflekterer skolens bidrag til elevenes læring bedre enn ukorrigerede skoleprestatjoner.

Skolebidragsindikatorer er slike resultatmål. De kan ses på som et verktøy for å kunne sammenlikne skoler på likt grunnlag ved å ta hensyn til at skolene har ulikt elevgrunnlag, og samtidig redusere betydningen av tilfeldig variasjon. Det er i prinsippet to ulike framgangsmåter. Den første består i å ta utgangspunkt i resultatforskjellene mellom skoler på et gitt tidspunkt, og korrigerer disse forskjellene for skolenes elevsammensetning. Da får man korrigert for resultatforskjeller som er knyttet til de elevkjennetegnene som kan observeres gjennom datakildene man har til rådighet. (Hvor stor del av resultatvariasjonen knyttet til elevsammensetning man får tatt hensyn til, avhenger selvsagt kritisk av hva slags data man har tilgang til.) Den andre

metoden forutsetter gjentatte målinger av elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå. Ideelt sett kunne man tenke seg at man målte elevenes kunnskapsnivå før de begynte på en utdanning, og sammenliknet det med målinger etter at utdanningen var avsluttet. Da kunne betydningen av familiebakgrunn (både observerbare og ikke observerbare kjennetegn) og andre faktorer fanges opp av resultatene målt på det første tidspunktet. Forskjeller mellom skoler i gjennomsnittlig kunnskapsøkning over tid tolkes ofte som skolens bidrag til læring. Men dette forutsetter at variasjoner i resultater med hensyn til elevsammensetning varierer bare i forhold til kunnskapsnivået i utgangspunktet. Flere studier indikerer imidlertid at det er systematiske forskjeller mellom elever med ulik familiebakgrunn også når det gjelder økningen i kunnskapsnivå fra ett år til et annet. En annen ulempe ved kunnskapsøkningssindikatorer er at betydningen av tilfeldig variasjon og målefeil forsterkes når man ser på endringer i resultater over tid.

Dagens datasituasjon i Norge gjør det mulig å beregne indikatorer i stor skala bare basert på den første metoden, det vil si basert på resultatmål som reflekterer kunnskapsnivå og ikke endring over tid. I de neste avsnittene gir vi en innføring i hvordan slike indikatorer kan beregnes.

Hvordan kan nivåindikatorer for skolebidraget beregnes?

Beregningene av skolebidragsindikatorer i dette avsnittet er hentet fra Hægeland mfl. (2004). Datamaterialet vi benytter i denne analysen, dekker alle elever som fullførte ungdomsskolen i årene 2002 og 2003. Resultatmålet vi bruker, er grunnskolepoeng, som beregnes som summen av elevenes karakterer i 11 fag. (Dersom elevene har vært oppe til eksamen i et fag, er fagkarakteren gjennomsnittet av standpunktkarakteren og eksamenskarakteren.) Det er selvsagt også mulig å beregne skolebidragsindikatorer for enkeltfag og for andre samlemaal på tvers av fag. Eksempler på dette finnes i Hægeland mfl. (2004).

Vi ønsker altså å korrigere resultater på skolenivå for forskjeller i elevgrunnlag. Spørsmålet vi forsøker å besvare ved hjelp av skolebidragsindikatorerne, er: "Hva ville resultatforskjellene mellom skoler vært dersom de hadde hatt samme elevgrunnlag?" Disse korrigerede forskjellene vil da kunne si noe om forskjeller i skolens bidrag til elevenes læring.

Vi finner skolebidragsindikatorerne ved hjelp av regresjonsanalyse som gjør det mulig å isolere bidraget fra de tre elementene som er nevnt ovenfor: elevenes forutsetninger, tilfeldig variasjon og skolens bidrag. Enkelt forklart tenker vi oss at resultatet for hver elev, målt ved for eksempel karakterer, kan uttrykkes ved en forholdsvis enkel funksjon av familiebakgrunn og skoletilhørighet. Via regresjonsanalysen trekker vi ut den delen av resultatet som skyldes at elevens familiebakgrunn avviker fra gjennomsnittet blant elevene. For hver skole sitter vi da igjen med et "skolebidrag" som kan tolkes som det gjennomsnittet vi forventer at skolen ville hatt, hvis elevsammensetningen ved skolen var lik gjennomsnittet i landet.

Størrelsen på de justerte skolegjennomsnittene, og dermed tolkningen av dem, er selvsagt avhengig av hvilke familiebakgrunnskjennetegn som er inkludert i modellen. Som nevnt ovenfor er vi her ikke først og fremst opptatt av den direkte sammenhengen mellom familiebakgrunnsvariabler og skolerresultater, selv om det er et svært interessant tema. (Det er også verdt å merke seg at de estimerte sammenhengene ikke nødvendigvis reflekterer direkte årsaks-sammenhenger.) Det vi ønsker, er å "fjerne" den delen av skolens resultatgjennomsnitt som kan tilskrives ulik elevsammensetning. Dette gir oss alt i alt følgende kriterier for hva slags bakgrunnsvariabler som skal tas med i modellen: (1) Det må være en sammenheng mellom variabelen og skolerresultater. Her trekker vi på tidligere forskning om sammenhengen mellom familiebakgrunn og skolerresultater. Et eksempel på et slikt kjennetegn er foreldrenes utdanning. (2) Skolens elevsammensetning varierer med hensyn til det aktuelle kjennetegnet. Som nevnt ovenfor er det tendenser til at elever med tilsvarende bakgrunn "klumper seg sammen" på samme skole. Hvis det for eksempel ikke var noen forskjell mellom skoler med hensyn til foreldrenes utdanningsnivå, ville de estimerte skoleparameterne ikke bli påvirket av om vi inkluderte foreldres utdanning i modellen eller ikke. (3) Variabelen, målt på en konsistent måte, må være tilgjengelig for hele elevmassen. Siden vi i utgangspunktet ønsker å lage indikatorer for alle skoler og elever, kan vi bare benytte variabler der informasjonen som ligger til grunn, er tilgjengelig for hele elevmassen.

Ut fra disse kriteriene har vi valgt ut variablene som vi vil inkludere i modellen. Det tredje kriteriet er det viktigste. Hvis det i det aktuelle datamaterialet ikke er noen sammenheng når alt annet er likt, mellom en variabel og skolerresultatene, eller det ikke er systematiske forskjeller mellom skoler i elevsammensetning langs en bestemt dimensjon, påvirker ikke dette resultatene i form av de justerte skolegjennomsnittene. Den eneste konsekvensen blir at modellen blir mer omfattende enn nødvendig. Det er også verdt å merke seg at enkelte variabler betyr lite når det gjelder å forklare den totale variasjonen i resultater, men betyr mye for resultatene på enkeltskoler.

Hvordan håndterer vi tilfeldig variasjon?

En viss usikkerhet er knyttet til de justerte skolegjennomsnittene som er omtalt ovenfor. Det skyldes for det første at tilfeldig variasjon er en del av enhver observasjon, slik vi har diskutert ovenfor. I tillegg er bidragene fra familiebakgrunnsvariablene også beregnet og dermed beheftet med en viss statistisk usikkerhet. Jo flere uavhengige observasjoner som ligger bak en indikator, jo mindre betyr tilfeldig variasjon. Det gjelder også for modellen ovenfor. Jo færre elever det er ved en skole, jo mer usikker er skolegjennomsnittet for denne skolen. For de aller minste skolene, der det er bare en håndfull elever i hvert årskull, er usikkerheten svært stor.

Den statistiske usikkerheten knyttet til justerte skolegjennomsnitt kan reduseres ved å (1) se bare på skoler over en viss størrelse, og (2) se på flere avgangskull under ett. Begge deler bidrar til å øke antall observasjoner bak hvert

justerte skolegjennomsnitt, og dermed redusere den statistiske usikkerheten. Både (1) og (2) gir tap av informasjon: Mange skoler, men relativt få elever, holdes utenfor analysen på grunn av (1), mens (2) medfører at resultatene i noen grad er gammelt nytt. Dette informasjonstapet motsvares av at resultatene blir mer presise. Den viktigste grunnen til ikke å presentere justerte resultater for små skoler eller observasjoner fra enkeltår eller enkeltfag er at slike tall er sterkt preget av tilfeldig "støy".

Korreksjon for elevsammensetning

Data om elevens familiebakgrunn er som nevnt hentet fra en rekke administrative registre. Vi inkluderer følgende typer variabler i modellen:

- *Demografiske opplysninger:* Elevens kjønn, fødselskvartal og fødselsår
- *Foreldrenes utdanning:* Mors og fars utdanning (grunnskole, videregående, høyere utdanning nivåene 1 og 2)
- *Familiestruktur:* Foreldrenes ekteskapelige status (gift, samboere, skilt, separert, ugift), antall hel- og halvsøsken, plassering i helsøskenflokk, mors og fars alder ved første fødsel
- *Innvandringsbakgrunn:* Land og alder ved innvandringen
- *Familieøkonomi:* Foreldrenes samlede inntekt de ti siste årene, familiens samlede formue
- *Trygdeforhold osv.:* Arbeidsledighet, uførhet og sosialhjelp de ti siste årene

Vi ser på avgangskullene fra 2002 og 2003 under ett. Det gjør at det ligger flere observasjoner bak hver enkelt skolebidragsindikator, slik at betydningen av usikkerhet og tilfeldig variasjon reduseres. Men selv om vi slår sammen to årskull, vil det være få observasjoner bak skolebidragsindikatorer for de minste skolene. Vi har derfor utelatt skoler med 28 og færre avgangselever pr. år. Totalt sett gjør disse restriksjonene at usikkerheten for de presenterte skolebidragsindikatorer blir betydelig redusert. Vi drøfter denne usikkerheten nærmere nedenfor.

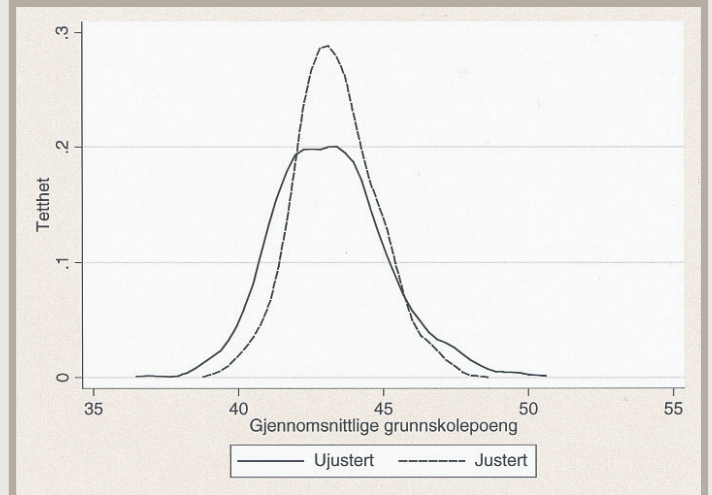
La oss først se på hvordan fordelingen av skolebidragsindikatorer, det vil si skolenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng når vi korrigerer for at de har forskjellig elevgrunnlag, er i forhold til de ukorrigererte skolegjennomsnittene.

Datamaterialet består av alle skoler med minst 28 elever per årskull. Avgangskullene 2002 og 2003 er slått sammen. Totalt er det 577 observasjoner.

Figuren viser at variasjonen mellom skoler er mindre når man ser på skolebidragsindikatorer, enn når man ser på karaktergjennomsnitt, noe som reflekterer at forskjeller i elevsammensetning påvirker gjennomsnittlige skoleresultater betydelig. "Ekstreme" resultater på skolenivå ser ut til delvis å skyldes elevsammensetningen. Likevel gjenstår det betydelige forskjeller mellom skoler.

Utover fordelingene er det svært interessant å sammenlikne de to resultatmålene for den enkelte skole. Er det slik at bildet av hvilke skoler som presterer bra eller mindre

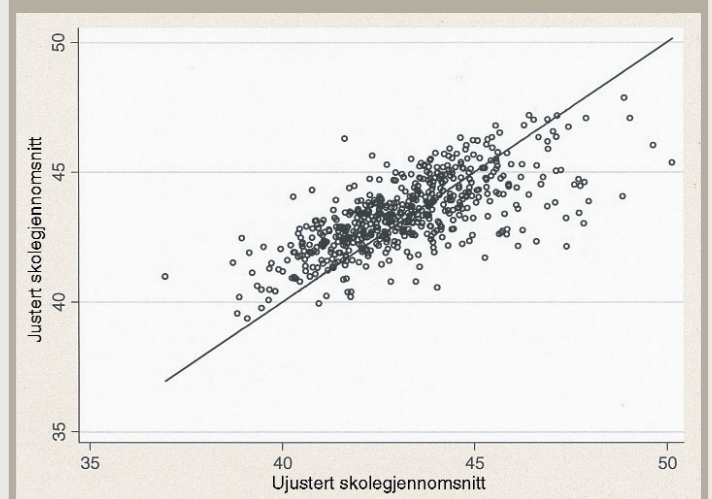
Figur 7.2. Fordeling av grunnskolepoeng. Før og etter justering



bra, endrer seg vesentlig dersom man bruker skolebidragsindikatorer i stedet for ujusterte gjennomsnittskarakterer?

Figur 7.3 viser sammenhengen mellom grunnskolepoeng (horisontal akse) og skolebidragsindikatorer (vertikal akse). Hvert punkt i diagrammet representerer en skole. Vi ser at det er en klar tendens til at skoler som ligger høyt når det gjelder gjennomsnittlige grunnskolepoeng, også ligger høyt i fordelingen av skolebidragsindikatorer. Likevel har det å korrigere for forskjeller i elevsammensetning stor betydning for mange skoler. Et punkt som ligger på 45-graderslinjen på figuren, representerer en skole der justeringen for elevsammensetning ikke påvirker resultatene. Jo lenger et punkt ligger fra denne linjen, jo større er justeringen. Figuren viser at justeringen er betydelig for mange skoler.

Figur 7.3. Justerte og ujusterte skolegjennomsnitt



Datamaterialet består av alle skoler med minst 28 elever per årskull. Avgangskullene 2002 og 2003 er slått sammen. Totalt er det 577 observasjoner.

Tabell 7.1. Effekter av å korrigere for familiebakgrunnen for skolens plassering

	Korrigert for familiebakgrunn		
	I samme gruppe	I den laveste halvparten	I den høyeste halvparten
Ukorrigert			
Blant de 10 prosent høyeste	37 %	19 %	81 %
Blant de 10 prosent laveste	48 %	97 %	3 %

Kilde: Hægeland mfl. (2004).

Betydningen av familiebakgrunn kan illustreres ved at vi ser på i hvilken grad skolene med de beste og de dårligste karakterene endrer plassering når vi har korrigert for kjennetegn ved familiene som elevene vokser opp i.

Mange av skolene som skårer høyt, har en majoritet av elever som vokser opp i familier der barna vanligvis gjør det godt på skolen. Bortimot 2 av 3 skoler mister plasseringen sin blant de 10 prosent beste når vi korrigerer for familiebakgrunn. Men bare en av fem skoler faller ned i den laveste halvparten. Blant skolene som skårer lavest, blir omtrent halvparten værende i 10-prosentgruppen av skoler som oppnår de laveste grunnskolepoengene. Svært få av disse skolene kommer i den beste halvparten etter korrigeringen. Likevel finnes det en rekke eksempler på at korreksjon for elevsammensetning endrer bildet totalt for skoler som tilsynelatende oppnår dårlige resultater. Det er grunn til å minne om at undersøkelsen korrigerer for elevenes bakgrunn, slik den kommer fram i offentlige registre. Langt fra alle sider ved elevenes forutsetninger og læringsmuligheter utenfor skolen (i familien og nærmiljøet) fanges opp på denne måten. Mye tyder på at ulik elevsammensetning er enda viktigere for skoleforskjeller enn beregningene ovenfor viser.

Hvilke familiebakgrunnsvariabler betyr mye for opp- og nedjustering av skoler? For å illustrere dette dekomponerte vi justeringen av skolerestater i bidrag fra ulike typer familiebakgrunnsvariabler for de skolene som blir justert mest opp eller ned. For skoler som justeres ned, er det foreldrenes utdanning og økonomiske ressurser som har størst betydning. Disse skolene har jevnt over elever med høyt utdannede og økonomisk velstående foreldre. Også for skoler som justeres opp, er foreldrenes utdanning viktig, men i tillegg er det interessant å merke seg at effekter av innvandrerbakgrunn og foreldrenes arbeidsledighet, uføretrygd og sosialhjelp er av betydning for disse skolene. Dette illustrerer et viktig poeng: Selv om noen familie-karakteristika isolert sett bidrar lite til å forklare den totale variasjonen i grunnskolepoeng (som foreldrenes arbeidsledighet, uføretrygd og sosialhjelp), kan de ha stor betydning som forklaring på hvorfor enkeltskoler gjør det spesielt godt eller dårlig når de vurderes ut fra ujusterte gjennomsnitt.

Som det er drøftet tidligere i kapitlet, vil både ujusterte resultater og skolebidragsindikatorer være beheftet med usikkerhet, selv om betydningen av tilfeldig variasjon reduseres når det er mange observasjoner bak hver indikator. Spørsmålet er om forskjeller mellom skoler kan avvises som tilfeldige, eller om de indikerer reelle forskjeller i skolens bidrag til elevenes læring. Det er mulig å foreta parvise sammenlikninger av alle de 577 skolene vi har beregnet skolebidragsindikatorer for, i alt 167 000 sammenlikninger. Det viser seg at omtrent halvparten av forskjellene var på ett grunnskolepoeng eller mindre. Hadde vi trukket ut to skoler tilfeldig, ville sjansen vært omkring 50 prosent for at forskjellen i gjennomsnittlige grunnskolepoeng var på ett poeng eller mindre. Den statistiske usikkerheten for denne resultatindikatoren viser at vi ikke kan legge vekt på så små forskjeller. Vi kan ikke avvise at disse forskjellene skyldes noe annet enn tilfeldig variasjon. Sammenlikninger vi derimot skoler som er svært forskjellige, blir bildet et annet. Omkring 20 prosent av skoleparene har da en forskjell på 2,5 grunnskolepoeng eller mer. Så store forskjeller kan vi legge vekt på siden vi for alle forskjellene kan vi avvise at de skyldes bare tilfeldig variasjon (med inntil 5 prosent sjanse for feilslutning). I mellomgruppen, ca. 30 prosent av de mulige parvise sammenlikningene der det er forskjeller på fra ca. 1 til 2,5 grunnskolepoeng, er det blandet. I noen av skoleparene kan vi avvise at tilfeldigheter er eneste årsak, mens for andre er det ikke mulig å si.

Hva sier skolebidragsindikatorene, og hva kan de brukes til?

Skolebidragsindikatorene er et supplement til eksisterende informasjon om skolekvalitet. Spesielt vil de kunne være et verktøy i skoleutvikling, gjennom at de gjør det lettere å identifisere skoler som har god praksis. Skoler kan gi gode bidrag til læring uten at de peker seg ut i karakterstatistikken, fordi de har et mer krevende elevgrunnlag. Samtidig gjør skolebidragsindikatorene det lettere å identifisere skoler som ikke gir så gode bidrag til læring. Dette er selvsagt interessant informasjon om og for den enkelte skole, men skolebidragsindikatorer er kanskje like viktig informasjon i analyser på mer overordnet plan, der man går et skritt videre og undersøker hva som faktisk karakteriserer skoler som har høye skolebidragsindikatorer. Er det noen felles trekk ved hvordan disse skolene organiseres og drives, noe som andre skoler kan lære av?

Som vi har gjort rede for tidligere i kapitlet, kan en relativt stor del av karakterforskjellene mellom skoler tilskrives forskjeller i elevgrunnlaget. Derfor kan det på bakgrunn av publisert karakterstatistikk kan være vanskelig å se at en skole har gjort en stor innsats for å forbedre elevenes læringsutbytte. En slik forbedring vil slå relativt mer ut på skolebidragsindikatorene. På denne måten kan skolebidragsindikatorer virke motiverende på skolene, i og med at man lettere vil kunne se at en målrettet innsats gir utslag i sentrale indikatorer. Av samme grunn blir det også vanskeligere å bruke elevgrunnlaget til å forklare dårlige eller gode resultater.

Det har vært reist spørsmål om bruken av skolebidragsindikatorer kan føre til at man stiller lavere krav til visse elevgrupper. Når man justerer resultater på skolenivå for forskjeller i elevsammensetning, legger man til grunn gjennomsnittlige resultater på landsbasis for elever med ulik familiebakgrunn, slik at en elev som skårer bedre enn gjennomsnittet med tilsvarende familiebakgrunn, bidrar til å trekke opp skolebidraget for den skolen han eller hun går på. En bekymring er at dette kan bidra til å skape en lavere forventning til elever fra grupper som tradisjonelt har svake skolerresultater. Skolebidragsindikatorer er imidlertid et hjelpemiddel i vurderingen av skoler, ikke til måling av enkeltelever. Korreksjonen som gjøres for forskjeller i elevsammensetning, avspeiler forskjeller mellom grupper der og da. Den følger ikke en fast mal og kan endre seg over tid. Dersom en skole forbedrer seg, skjerper dette "kravene" til skoler med tilsvarende elevgrunnlag. Samtidig er det viktig å påpeke at skolebidragsindikatorer ikke er det eneste tilgjengelige målet på resultatene ved en skole. De bør alltid studeres sammen med de ujusterte resultatene og annen informasjon. Dersom karakternivået ved en skole er lavt, er det fremdeles et problem for den eleven og den skolen det gjelder, selv om skolebidraget er høyt. Alarmen bør primært stilles inn på ujusterte resultater, men skolebidragsindikatoren sier noe om hvilken rolle skolen spiller.

Hva skal vi korrigere for?

Ved konstruksjon av skolebidragsindikatorer kan det i utgangspunktet korrigeres for "alt mulig" som skolen selv, eller skoleeieren, ikke kan påvirke. Opplegget som er beskrevet ovenfor, korrigerer for observerte forskjeller i elevgrunnlag (og ikke mer). Elevsammensetningen avspeiler ikke hvordan skolen drives. Et eksempel på hva vi mener det ikke bør korrigeres for, er ressursbruk og lærernes kvalifikasjoner. Skolebidragsindikatorene tar sikte på å identifisere skoler som bidrar mye til elevenes læring. Svar på hvorfor noen bidrar mye og andre lite, krever andre data og analysemetoder.

Trenger man skolebidragsindikatorer?

Når resultater på skolenivå blir publisert, og man har ambisjoner om å presentere tall som sier noe om elevenes læringsutbytte – ikke bare om kunnskapsnivået deres – og i tillegg har ambisjoner om å gjøre mer informative sammenlikninger av skoler, er svaret på spørsmålet etter vår mening et klart ja. Skolebidragsindikatorer gir en langt bedre indikasjon på læringsutbyttet enn ujusterte karakterer. Men de gir ikke et utvetydig svar på forskjell i skolekvalitet. De tar hensyn til viktige faktorer som ikke kan tilskrives skolen, men neppe alle slike faktorer.

Skolerresultater, justert for forskjeller i elevsammensetning, beregnet for skoler av en viss størrelse og for flere år under ett, løser ikke alle problemer knyttet til tolkning av forskjeller mellom skoler. Likevel har slike indikatorer betydelig informasjonsverdi og kan gi konstruktive bidrag til debatten om skolekvalitet. Skoleutvikling lokalt krever offentlig kunnskap om hva elevenes ferdighets- og kunnskapsnivå er, målt på en måte som danner grunnlag for sammenlikninger.

Skolebidragsindikatorer representerer et viktig, men langt fra siste skritt videre i arbeidet med å utvikle måleinstrumenter for kvalitetsvurdering av norske skoler. Metoder bør drøftes og videreutvikles. Det er grunn til å håpe at mange vil involvere seg i denne utviklingen, slik at perspektiver fra pedagoger, andre fagdisipliner, familiene og metoder for tallbehandling blir representert. Fra vårt ståsted er det spesielt viktig å utvikle indikatorer som avspeiler endringer i den enkelte elevs kunnskaper og ferdigheter over tid.

Referanser

- Arnesen, C. Å. (2003). *Grunnskolekarakterer våren 2003*. NIFU skriftserie 32/2003.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport 15/2003.
- Baklien, B., C. Bratt og N. Gotaas (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*. NIBR-rapport 2004:19.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Unipub skriftserier. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Bonesrønning H., L. R. Naper og B. Strøm (2005). *Konsekvenser av lov om frittstående skoler – baseline-rapport. Del 1*. Senter for økonomisk forskning, NTNU.
- Borge, L. E., T. Falch og I. Pettersen (2002). *Ressurssituasjonen i grunnskolen*. ALLFORSK-rapport.
- Borge L. E. og L. R. Naper (2005). *Ressurssituasjonen i grunnskolen 2002-2004*. SØF-rapport 06/2005.
- Buland, T og V. Havn (2003). *De første skritt er tatt; veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet "Delt rådgivingstjeneste"*. Sintef Teknologiledelse IFIM.
- Buland, T. og V. Havn (2004). *Organiseringen av oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*. Sintef Teknologiledelse IFIM.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity Study*. Washington DC: US GPO.
- Dahl, T., L. Klewe, T. Laudal, T. H. Molden og P. Skov (2003). *Sentral satsing møter lokalt mangfold. Evaluering av satsning på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. SINTEF og Danmarks Pædagogiske Unversitet.
- Dahl, T., L. Klewe og P. Skov (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks pædagogiske Universitet.
- Darling-Hammond L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Rewiew of State Policy Evidence". *Education Policy Analysis Archives* 8(1).
- Ferguson, P. og S. T. Wormack (1993). "The impact of subject matter and education coursework on teaching performance". *Journal of Teacher Education* 44(1).
- Gjerustad, C. og T. Nordahl (2004). *Blir det mer problematferd i skolen*. Læringscenteret. <http://lom.utdanningsdirektoratet.no/eway/library/getmessage.asp?objectid=22752&moduleid=280>.
- Goldhaber, D. (2002). "The Mystery of Good Teaching". *Education Next (Spring 2002)* <http://www.education-next.org/20021/50.pdf>.
- Goldstein, H. og Spiegelhalter, D. J. (1996). "League tables and their limitations: Statistical issues in comparison of institutional performance". *Journal of Royal Statistical Society Series A, Part 3*:385-443.
- Grøgaard, J. B, I. Hatlevik og E. Markussen (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU STEP-rapport 9/2004.
- Grønmo, L. S, O. K. Bergem, M. Kjærnsli, S. Lie og A. Turmo (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Rapport 5/2004.
- Hagen, A. og T. Nyen (2005). *Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter*. Fafo-rapport 2005:478.
- Hagen, A., T. Nyen og K. Folkenborg (2004). *Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003*. Fafo-notat 2004:03.
- Hanuchek E. A. og J. A. Luque (2001). "Efficiency and Equity in Schools around the world." *Economics of Education Review* 22(4).
- Hanushek, E. A. og M. E. Raymond (2004). "The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement". *Journal of the European Economic Association* 2(2-3):406-415.
- Haugerud, V, S. Røstad og T. A. Stubbe (2004). *Tallene vi søker – kunnskapen vi får. Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Vox.
- Helland, H. og T. Næss (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av Elevinspektørene 2004*. NIFU STEP-skriftserie 4/2005.
- Helland, H. og L. A. Støren (2005). *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplaser*, NIFU STEP-skriftserie 26/2004.
- Hernes, G. og Knudsen, K. (1976). "Utdanning og ulikhet". *Levekårsundersøkelsen*. NOU 1976:26.
- Hægeland, T., L. J. Kirkebøen og O. Raaum (2005). *Skolerresultater 2004. En analyse av karakterer fra grunn- og videregående skoler*. SSB-rapport.
- Hægeland, T., L. J. Kirkebøen, O. Raaum og K. G. Salvanes (2004). *Marks across lower secondary schools in Norway: What can be explained by the composition of pupils and school resources?* SSB-rapport 11/2004.
- Jordfald, B. og K. Nergaard (1999). *Etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen*. Fafo-notat 1999:6.
- Kane, T. J. og D. O. Staiger (2002). "The promise and pitfalls of using imprecise school accountability system". *Journal of Economic Perspectives* Fall 2002.
- Kjærnsli, M., S. Lie, R. V. Olsen, A. Roe og A. Turmo (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. O. 2000. *Kompetanse i grunnskolen: hovedresultater 1999/2000*. SSB-notat 2000/72.
- Lie, S., M. Caspersen og J. Björnsson (2004). *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resul-*

- tater til nasjonale prøver for våren 2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo og Educational Testing Institute, Reykjavik.
- Lie, S., M. Kjærnsli og G. Brekke (1997a). *Hva i all verden skjer i realfagene? Internasjonalt lys på trettenåringers kunnskaper, holdninger og undervisning i norsk skole.* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, S., M. Kjærnsli og G. Brekke (1997b). *9-åringenes kunnskaper og holdninger til realfag i et internasjonalt perspektiv.* TIMSS-rapport 25.
- Lie, S., M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo (2001). "Godt rustet mot framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv." *Acta Didactica* 4/2001.
- Lie, S., P. Linnakylä og A. Roe (2002). *Northern Light on Pisa. Unity and Diversity in the Nordic Countries in Pisa 2000.* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, S. og A. Turmo (2004). "Hva kjennetegner skoler som skårer høyt i PISA2000?" *Acta Didactica* 1/2004.
- Læringssenteret (2003). *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring.*
- Madsen, E. L. (2000). *Kommunene og kvalitetsutvikling i skolen. En kartlegging.* Norlandsforskning-rapport 05/2000.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segrering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet.* Fafo-rapport 2000:341.
- Markussen, E. og N. Sandberg (2005). *Stayere, sluttete og returnerte,* NIFU STEP-skriftserie 6/2005.
- Monk, D. H. (1994). "Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement". *Economics of Education Review* 1(4).
- NOU (2002). *Førsteklasses fra første klasse – forsterket rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring.* NOU 2002:10.
- NOU (2003). *I første rekke – Forsterket kvalitet i grunnopplæringen for alle.* NOU 2003:16.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv.* NOVA-rapport 11/2000.
- Nordahl, T. (2005). *Evaluerer av samarbeidsprosjektet læringsmiljø og problematferd.* Under publisering.
- Nordahl, T., M.-A. Sørli, A. Tveit og T. Manger. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Veiledere for skolen.* Læringssenteret.
- O'Day, J. (2002). "Complexity, Accountability, and School Improvement". *Harvard Educational Review* 72(3).
- OECD (2001). *Knowledge and skills for Life – First Results from PISA 2000.* OECD.
- OECD (2004). *Education at a Glance. OECD indicators 2004.* OECD.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen.* Gyldendal akademisk.
- Opheim V. og L. A. Støren (2001). *Innvandrerungdom og majoritetsungdom gjennom videregående til høyere utdanning. Utdanningsforløp, utdanningsaspirasjoner og realiserte utdanningsvalg.* NIFU-rapport 7/2001.
- Roland, E. E. Bru og T. Idsøe (2005). *Atferdsvanskene er redusert.* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Rivkin, S. G., E. A. Hanushek og J. Kain (2002). *Teachers, schools and academic achievement.* NBER Working paper no. 6691.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring.*
- St. meld. nr. 6 (2003-2004). *Tiltaksplan mot fattigdom.*
- Solheim, R. G., L. Engen, F. E. Tønnessen, M. P. Oftedal, Å. Olofsson og C. Begnum (2004). *Leseferdighet i 7. klasse høsten 2004.* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Solheim, R. G., L. Engen, F. E. Tønnessen, M. P. Oftedal, Å. Olofsson og C. Begnum (2005). *Leseferdighet i 2. klasse våren 2004.* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Sørli M.-A., R. Gjestad, T. Ogden og A. Arnesen (2005). "Evaluerer av PALS-prosjektet". Artikkelmanuskript.
- Sørli, M.-A. og T. Nordahl. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner.* NOVA-rapport 12a/98.
- Tikkanen, T. og A. Junge. (2004). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004.* Rogalandsforskning-rapport 2004/223.
- Try, S. (2000). *Veksten i høyere utdanning: Et vellykket arbeidsmarkedstiltak?* NIFU-rapport 2/2000.
- Vox (2002-2004). *Kunnskapsgrunnlaget om voksne i grunnskole og videregående opplæring.* Rapportserie.
- Wærness, J. I. og H. Kavli (2004). *Analyse av Elevinspektørene.* LÆRINGSlaben og Markeds- og mediainstituttet.
- Wærness, J. I. og Y. Lindvig (2005). *Analyse av læringsinspektørene.* LÆRINGSlaben-rapport 1/2005.
- Aamodt, P. O. (1982). *Utdanning og sosial bakgrunn.* Samfunnsøkonomiske studier nr 51. Statistisk sentralbyrå.

Tabell og figurliste

1 Fakta om grunnopplæringa

Figur 1.1. Utvalde aldersgrupper i utdanning, 1962–2003

Figur 1.2. Fødde per år i perioden 1980–2004

Tabell 1.1. Prognose for utviklinga i folketalet for aldersgruppene 13-15 år og 16-18 år i perioden 2004–2010

Figur 1.3. Fordelinga av elevar i grunnskolen i perioden 1997-2004

Tabell 1.2. Fordelinga av vaksne på ulike typar grunnskoleopplæring, prosenttal for språklege minoritetar i parentes, 2002–2004

Tabell 1.3. Omfanget av personar som får opplæring i norsk med samfunnskunnskap i 2002–2004. Kvinnedelen i parentes

Tabell 1.4. Fordelinga av elevar på ulike studieretningar og nivå i videregående skolen i 2000–2004. Kvinnedelen i parentes

Tabell 1.5. Fordelinga av elevar på studieretningar. Endring sidan førre skoleåret i parentes

Figur 1.4. Lærekontraktar per 1. oktober 2000–2004

Tabell 1.6. Fordelinga av lærlingar på studieretningar. Endringar frå året før i parentes

Tabell 1.7. Lærebedrifter og lærlingar

Tabell 1.8. Fordelinga av små, mellomstore og store skolar i 1997 og 2004. Prosenttal

Tabell 1.9. Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store skolar, 1997 og 2004. Prosenttal

2 Ressurser

Tabell 2.1. Offentlige utgifter til grunnopplæringa i prosent av BNP for Fastland-Norge og i prosent av totale offentlige utgifter, 2000–2004

Tabell 2.2. Korrigerte brutto driftsutgifter i grunnskolen fordelt på utgiftsarter 2002–2004. Årlig prosentvis endring i parentes. Løpende priser. Millioner kroner

Tabell 2.3. Korrigerte brutto driftsutgifter til videregående opplæring for allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger 2002–2004. Årlig prosentvis endring i parentes. Løpende priser. Millioner kroner

Figur 2.1. Fordelingen av kommuner etter korrigerte brutto driftsutgifter per elev i 2003

Tabell 2.4. Lærertimer per elev 2002–2004. Gjennomsnitt med kvartilbredde i parentes

Tabell 2.5. Pedagogiske årsverk per elev 2002–2004. Gjennomsnitt med kvartilbredde i parentes

Tabell 2.6. Lærertimer til spesialundervisning som andel av lærertimer i alt i 2002–2004. Gjennomsnitt med kvartilbredde i parentes

Tabell 2.7. Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest ressursinnsats (undervisningstimer per elev) i 2004/2005

Figur 2.2. Utgifter per elev i allmennfaglige studieretninger per fylke og år

Figur 2.3. Utgifter per elev i yrkesfaglige studieretninger per fylke og år

Tabell 2.8. Utgifter per elev i OECD-landene

Figur 2.4. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for småskoletrinnet (1.–4. årstrinn)

Figur 2.5. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for mellomtrinnet (5.–7. årstrinn)

Figur 2.6. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn)

Tabell 2.9. Variasjoner i antall elever per trinn og gjennomsnittlig gruppestørrelse mellom kommunegrupper

Figur 2.7. Sammenhengen mellom skolestørrelse og antall elever per lærer i undervisningen (gruppestørrelse)

Tabell 2.10. Andel elever med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring

Figur 2.8. Andel av alle elever som har 100 timer spesialundervisning eller færre, og andel som har mer enn 360 timer

Tabell 2.11. Spesialundervisning. Omfang og ressursbruk i kommunene

Tabell 2.12. Skoleledere og lærere i grunnskolen i 2004, fordelt på utdanning. N = 55 933

Figur 2.9. Skoleledere og lærere i grunnskolen i 2004, fordelt på alder

Tabell 2.13. Skoleledere og lærere i videregående opplæring i 2004, fordelt på utdanning (prosent). N = 17 425

Figur 2.10. Skoleledere og lærere i videregående opplæring i 2004, fordelt på alder

Tabell 2.14. Tilgang til PC i grunnskolen

Tabell 2.15. Elever per PC i de forskjellige kommunegruppene

Tabell 2.16. Skoler som har benyttet ordningen med rentefrie lån, og prosjekter fordelt på fylker

3 Læringsutbytte

Tabell 3.1. Kartlegging av elevers leseferdigheter på andre trinn 2000/2001–2003/2004. Prosentandel av elevene som er på eller under bekymringsgrensen, eller har alt rett

Tabell 3.2. Kartlegging av elevers leseferdigheter på sjuende trinn 2001/2002–2003/2004. Prosentandel av elevene som er på eller under bekymringsgrensen, eller har alt rett

Tabell 3.3. Grunnskolepoeng for alle elever i 2002–2004 med antall i parentes

Tabell 3.4. Gjennomsnittlige standpunktkarakterer i grunnskolen 2001–2004

Tabell 3.5. Gjennomsnittskarakter til avgangsprøven i grunnskolen 2001–2004

Tabell 3.6. Gjennomsnittskarakter ved avgang fra frittstående og offentlige grunnskoler i skriftlige fag 2004

Figur 3.1. Jenter og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen i 2004

Figur 3.2. Jenter og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt ved avgang fra grunnskolen 2004

Figur 3.3. Elevenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå

Tabell 3.7. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2004 i norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk, etter foreldres utdanningsnivå

Tabell 3.8. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2004 i norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk, etter innvandringsbakgrunn

Tabell 3.9. Gjennomsnittskarakterer til eksamen med sentral sensur i utvalgte fag på grunnkurs studieforberedende fag 2001–2004 og standpunktkarakterer 2004. Antall i parentes

Tabell 3.10. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved sentral sensur i utvalgte fag på grunnkurs studieforberedende fag 2004. Jenter og gutter. Antall i parentes

Tabell 3.11. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved lokal sensur/eksamen i utvalgte fag på grunnkurs yrkesfag 2004. Jenter og gutter. Antall i parentes

Tabell 3.12. Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående opplæring VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse. Antall i parentes

Tabell 3.13. Gjennomsnittskarakterer til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse. Jenter og gutter. Antall i parentes

Tabell 3.14. Andelen som har bestått fag- og svenneprøver 2001–2004. Antall i parentes

Tabell 3.15. Standardiserte resultater på nasjonale prøver. 2004

Tabell 3.16. Resultater på nasjonale prøver etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå. 2004

Figur 3.4. PISA 2003. Andelen (prosent) elever på hvert nivå i matematikk i OECD-landene

Figur 3.5. PISA 2003. Differansen i matematikkskåre mellom gutter og jenter i de nordiske landene og OECD-gjennomsnittet. Positiv verdi i guttenes favør.

Figur 3.6. Endring i matematikkskåre for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes

Figur 3.7. Endring i naturfagsskåre for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes

4 Læringsmiljøet

Tabell 4.1. Motivasjon for skolearbeid mellom elever

Tabell 4.2. Korleis elever trivst med medelevar og med lærarar

Tabell 4.3. Korleis elevane opplever elevmedverknad

Tabell 4.4. Korleis elevane opplever elevdemokratiet

Tabell 4.5. Disiplin og konsentrasjon mellom elever på sjette og niande steget. Gjennomsnittsskårar med standardavvik i parentes

Tabell 4.6. Endringar i førekomsten av problemåtfærd på femte steget. Gjennomsnittsskårar med elevtal i parentes

Tabell 4.7. Endringar i førekomsten av opplevd problemåtfærd på åttande steget. Gjennomsnittsskårar med elevtal i parentes

Figur 4.1. Arbeidsmiljøet i klassen, slik elevane ser det

Figur 4.2. Skolefaktorar, slik elevane ser det

Tabell 4.8. Kor fornøgde elevane er med det fysiske miljøet på skolen

5 Gjennomføring

Tabell 5.1. Søkning til grunnkurs våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett

Figur 5.1. Søkere til grunnkurs 2004 fordelt etter status 1. oktober 2004. N = 76 881

Tabell 5.2. Søkning til videregående kurs 1 våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett

Figur 5.2. Søkere til videregående kurs 1 2004 fordelt etter status 1. oktober 2004. N = 61 502

Tabell 5.3. Søkning til videregående kurs 2 våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett

Tabell 5.4. Søkning til videregående kurs 2 læreplass våren 2004 fordelt på studieretning, kjønn og ungdomsrett

Figur 5.3. Søkere til videregående kurs 2 – skole eller læreplass – 2004 fordelt etter status 1. oktober 2004. N = 57 618

Tabell 5.5. Fordelingen av elever med optimal progresjon etter studieretning, årskullene 1994–2001

Figur 5.4. Status etter avbrutt videregående opplæring. N = 1 220

Figur 5.5. Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger, årskullene 1997 og 1998

Tabell 5.6. Skoler med utdannings- og yrkesveiledning nedfelt i skolens virksomhetsplan. Andeler med antall skoler i parentes

Tabell 5.7. Skoler som har delt veiledningstjeneste. Andeler med antall skoler i parentes

Tabell 5.8. Andel ungdommer meldt til Oppfølgingstjenesten. Antall ungdommer i parentes

6 Kvalitetsutvikling

Tabell 6.1. Bruk av verktøy i kvalitetsvurderinga i grunnskolen, i prosent. N = 3 198

Tabell 6.2. Bruk av verktøy i kvalitetsvurderinga i videregående skolar (prosent). N = 447

Tabell 6.3. Kompetanseutvikling på prioriterte område i grunnopplæringa

7 Temakapittel

Figur 7.1. Skolestørrelse og gjennomsnittlige grunnskolepoeng

Figur 7.2. Fordeling av grunnskolepoeng. Før og etter justering

Figur 7.3. Justerte og ujusterte skolegjennomsnitt

Tabell 7.1. Effekter av å korrigere for familiebakgrunnen for skolens plassering

Vedlegg

Vedleggstabell 1.1. Utvalde aldersgrupper i utdanning, 1962–2003

	15-åringar	18-åringar	20-åringar
1962	64,3	34,0	16,6
1965	78,4	38,6	19,4
1970	94,3	46,4	23,1
1975	99,3	48,8	23,3
1980	99,4	55,8	22,4
1985	99,9	63,6	25,0
1990	100,0	75,7	38,0
1995	100,0	84,1	45,1
2000	100,0	86,2	46,2
2003	100,0	85,9	50,2

Vedleggstabell 1.2. Fødde per år i perioden 1980–2004

År	Fødde
1980	51 039
1981	50 708
1982	51 245
1983	49 937
1984	50 274
1985	51 134
1986	52 514
1987	54 027
1988	57 526
1989	59 303
1990	60 939
1991	60 808
1992	60 109
1993	59 678
1994	60 092
1995	60 292
1996	60 927
1997	59 801
1998	58 352
1999	59 298
2000	59 234
2001	56 696
2002	55 434
2003	56 458
2004	56 951

Vedleggstabell 1.3. Fordelinga av elevar i grunnskolen i perioden 1997–2004

	Barneskolen	Ungdomsskolen	Heile grunnskolen
1997	100,00	100,00	100,00
1998	102,45	100,18	101,82
1999	104,52	102,04	103,83
2000	106,18	104,47	105,71
2001	106,92	108,37	107,33
2002	107,71	112,90	109,16
2003	107,64	117,44	110,37
2004	106,97	119,83	110,56

Vedleggstabell 1.4. Lærekontraktar per 1. oktober 2000–2004

	Lærlingar med ungdomsrett	Andre
2000	17 186	12 913
2001	17 035	12 645
2002	17 929	11 308
2003	19 696	8 794
2004	20 183	8 836

Vedleggstabell 2.1. Fordelingen av kommuner etter korrigerede brutto driftsutgifter per elev. 2003

Korrigerede brutto driftsutgifter per elev i 1 000 kr	Antall
40-45	1
45-50	21
50-55	52
55-60	80
60-65	80
65-70	52
70-75	39
75-80	25
80-85	25
85-90	13
90-95	10
95-100	6
100-105	9
105-110	4
110-115	2
115-120	2
120-125	1
125-130	1
130-135	1
135-140	1

Vedleggstabell 2.2. Utgifter per elev i allmennfaglige studieretninger per fylke og år

	Allmennfag 2003	Allmennfag 2004
Østfold	87 921	86 940
Akershus	84 066	81 573
Oslo	83 352	94 052
Hedmark	84 036	89 576
Oppland	90 861	98 470
Buskerud	84 462	84 453
Vestfold	75 926	74 080
Telemark	77 324	79 922
Aust-Agder	90 852	85 563
Vest-Agder	78 959	76 478
Rogaland	76 813	74 851
Hordaland	84 898	81 389
Sogn og Fjordane	97 300	98 606
Møre og Romsdal	82 953	79 078
Sør-Trøndelag	94 042	87 788
Nord-Trøndelag	89 665	98 962
Nordland	100 184	90 849
Troms	104 305	108 831
Finnmark Finnmark	111 165	115 249
Landet	86 288	85 869

Vedleggstabell 2.3. Utgifter per elev i yrkesfaglige studieretninger per fylke og år

	Yrkesfag 2003	Yrkesfag 2004
Østfold	112 854	111 511
Akershus	110 244	106 653
Oslo	98 270	109 408
Hedmark	114 450	112 655
Oppland	97 661	110 555
Buskerud	102 628	97 498
Vestfold	95 485	97 471
Telemark	99 523	99 009
Aust-Agder	114 352	105 835
Vest-Agder	96 463	92 585
Rogaland	101 489	96 023
Hordaland	105 919	100 667
Sogn og Fjordane	121 738	123 514
Møre og Romsdal	112 204	104 575
Sør-Trøndelag	111 391	105 088
Nord-Trøndelag	114 928	119 526
Nordland	124 181	112 907
Troms	122 953	126 227
Finnmark Finnmark	135 103	130 945
Landet	106 465	106 455

Vedleggstabell 2.4. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for småskoletrinnet (1.–4. årstrinn)

År	Elever	Elevtimer	Lærertimer	Gruppestørrelse
2000/2001	100	100	100	100
2001/2002	100	99	99	100
2002/2003	100	103	100	103
2003/2004	100	103	94	109
2004/2005	99	108	97	111

Vedleggstabell 2.5. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for mellomtrinnet (5.–7. årstrinn)

År	Elever	Elevtimer	Lærertimer	Gruppestørrelse
2000/2001	100	100	100	100
2001/2002	102	102	101	101
2002/2003	103	103	102	102
2003/2004	103	102	105	97
2004/2005	102	103	106	97

Vedleggstabell 2.6. Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2004/2005 for ungdomstrinnet (8.–10. årstrinn)

År	Elever	Elevtimer	Lærertimer	Gruppestørrelse
2000/2001	100	100	100	100
2001/2002	104	104	102	101
2002/2003	108	108	105	103
2003/2004	112	112	108	104
2004/2005	115	115	109	105

Vedleggstabell 2.8. Andel av alle elever som har 100 timer spesialundervisning eller færre og andel som har mer enn 360 timer

År	100 eller færre	Mer enn 360
1997/1998	1,438	0,992
1998/1999	1,392	1,020
1999/2000	1,206	1,021
2000/2001	0,975	1,134
2002/2003	0,781	1,128
2003/2004	0,776	1,117
2004/2005	0,713	1,166

Vedleggstabell 2.9. Skoleledere og lærere i grunnskolen i 2004, fordelt på alder

Alder	Andel skoleledere og lærere
16-39 år	34,7
40-54 år	38,7
55-61 år	21,7
62-66 år	4,7
67 år +	0,3

Vedleggstabell 2.10. Skoleledere og lærere i videregående opplæring i 2004, fordelt på alder

Alder	Andel skoleledere og lærere
16-39 år	17,1
40-54 år	47,1
55-61 år	29
62-66 år	6,2
67 år +	0,5

Vedleggstabell 2.11a variasjoner i antall elever pr. trinn og gjennomsnittlig gruppestørrelse mellom kommunegrupper

Kostragruppe	Gjennomsnittlig antall elever per trinn	Gjennomsnittlig gruppestørrelse
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	6, 16	8,5
Små kommuner med middels til høye utgifter	3, 4, 5	12,4
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	2, 12	17,1
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	1, 9, 10, 11	21,0
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	7, 8	33,9
Store kommuner	13	40,3
De fire største byene	14, 15	52,9
I alt		28,7

Vedleggstabell 2.11b Inndelingen av kommuner i KOSTRA

Kommune-størrelse	Bundne kostnader	Frie disponible inntekter	Kostra gruppe
Liten	Middels	Lave	1
Liten	Middels	Middels	2
Liten	Middels	Høye	3
Liten	Høye	Lave	4
Liten	Høye	Middels	5
Liten	Høye	Høye	6
Liten	Høye	Ekstra høye	16
Middels	Lave	Lave	7
Middels	Lave	Middels	8
Middels	Lave	Høye	9
Middels	Middels	Lave	10
Middels	Middels	Middels	11
Middels	Middels	Høye	12
Stor			13
Ekstra stor			14
Ekstra stor	(Oslo)		15

Vedleggstabell 3.1. Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen 2004

	Jenter	Gutter
Norsk hovedmål, skriftlig	4,0	3,4
Norsk sidemål, skriftlig	3,6	3,1
Norsk muntlig	4,6	4,1
Kristendomskunnskap	4,5	4,1
Engelsk skriftlig	3,8	3,4
Natur- og miljøfag	4,4	4,1
Engelsk muntlig	4,5	4,2
Samfunnsfag	4,4	4,2
Matematikk muntlig	4,1	3,9
Matematikk skriftlig	3,2	3,2

Vedleggstabell 3.2. Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt ved avgang fra grunnskolen 2004

	Jenter	Gutter
Kunst og håndverk	4,5	4,0
Norsk sidemål, skriftlig	4,0	3,4
Heimkunnskap	4,7	4,1
Kristendomskunnskap	4,3	3,7
Norsk hovedmål, skriftlig	4,2	3,6
Musikk	4,4	4,0
Engelsk skriftlig	4,0	3,5
Norsk muntlig	4,3	3,8
Engelsk muntlig	4,2	3,8
Samfunnsfag	4,2	3,9
Natur- og miljøfag	4,1	3,8
Matematikk	3,5	3,4
Kroppsøving	4,2	4,5

Vedleggstabell 3.4. PISA 2003. Andelen (prosent) elever på hvert nivå i matematikk i OECD-landene

Land	Nivå 0	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Finland	1	5	16	28	26	17	7
Korea	2	7	17	24	25	17	8
Canada	2	8	18	26	25	15	5
Nederland	3	8	18	23	23	18	7
Japan	5	9	16	22	24	16	8
Australia	4	10	19	24	23	14	6
Sveits	5	10	18	24	22	14	7
Island	5	10	20	26	23	12	4
New Zealand	5	10	19	23	22	14	7
Danmark	5	11	21	26	22	12	4
Belgia	7	9	16	20	21	17	9
Tsjekkia	5	12	20	24	21	13	5
Frankrike	6	11	20	26	22	12	3
Irland	5	12	24	28	20	9	2
Sverige	6	12	22	25	20	12	4
Østerrike	6	13	22	25	20	11	4
Slovakia	7	13	23	25	19	10	3
Norge	7	14	24	25	19	9	3
OECD gj.snitt	8	13	21	24	19	11	4
Tyskland	9	12	19	23	21	12	4
Luxembourg	7	14	23	26	19	8	2
Polen	7	15	25	25	18	8	2
Spania	8	15	25	27	18	7	1
Ungarn	8	15	24	24	18	8	2
USA	10	16	24	24	17	8	2
Portugal	11	19	27	24	13	5	1
Italia	13	19	25	23	13	5	2
Hellas	18	21	26	20	11	3	1
Tyrkia	28	25	22	13	7	3	2
Mexico	38	28	21	10	3	0	0

Vedleggstabell 3.5. PISA 2003. Differansen i matematikkskåre mellom gutter og jenter i de nordiske landene og OECD-gjennomsnitt. Positiv verdi i guttenes favør

	Forandring og sammenheng	Rom og form	Tall og mål	Usikkerhet
Norge	4	7	0	10
Sverige	1	10	3	9
Danmark	21	16	9	22
Finland	11	2	3	12
Island	-10	-15	-28	-8
OECD-land	11	17	6	13

Vedleggstabell 3.6 Endring i matematikkskåre for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes

	Endring
Hongkong	17
USA	12
Korea	8
Nederland	7
Skottland	5
Ungarn	2
Romania	1
Slovenia	-1
Singapore	-4
Australia	-4
New Zealand	-7
Iran	-7
Kypros	-9
Japan	-11
Belgia (FI)	-13
Russland	-16
Slovakia	-26
Norge	-37
Sverige	-41

Vedleggstabell 3.7. Endring i naturfagsskåre for åttende trinn fra TIMSS 1995 til TIMSS 2003 for de landene der dette kan sammenliknes

	Endring
Hongkong	46
USA	14
Australia	13
Korea	12
Skottland	11
New Zealand	9
Ungarn	6
Slovenia	6
Singapore	-2
Japan	-2
Nederland	-5
Russland	-9
Iran	-10
Kypros	-11
Slovakia	-15
Belgia (FI)	-17
Norge	-20
Sverige	-29

Vedleggstabell 4.1. Arbeidsmiljøet i klassen, slik elevane ser det

	Noreg	OECD (gj. snitt)	Japan
Elevane høyrer ikkje etter det lærarane seier	33	31	19
Det er bråk og uro	40	36	17
Læraren må vente lenge før elevane roar seg	34	32	14
Elevane greier ikkje å arbeide godt	27	23	25
Elevane byrjar ikkje å arbeide før lenge etter at timen er i gang	35	29	15

Vedleggstabell 4.2. Skolefaktorer, slik elevane ser det

	Noreg	Sverige	Danmark	Finland	Island
Positiv haldning til utbyttet av skolegangen	-0,21	0,03	-0,03	0,11	0,00
Positiv relasjon mellom lærarar og elevar	-0,09	0,21	0,27	-0,03	0,02
Støttande lærarar	-0,11	0,20	0,14	0,08	0,20
Arbeidsmiljøet i klassen	-0,24	-0,05	-0,08	-0,15	-0,15
Kjensle av å høyre til på skolen	0,24	0,25	0,01	-0,02	0,16

Vedleggstabell 5.5 Status fem år etter skolestart for elevar på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretningar, årskullene 1997 og 1998

	1997		1998	
	Allmennfag	Yrkesfag	Allmennfag	Yrkesfag
Fullført på normert tid	74	39	75	41
Fullført på mer enn normert tid	9	17	9	16
I vidaregåande opplæring	2	8	3	8
Avbrutt	15	36	13	35

Kolstadgata 1
Postboks 2924 Tøyen
0608 OSLO
Telefon 23 30 12 00
Telefaks 23 30 12 99
www.utdanningsdirektoratet.no