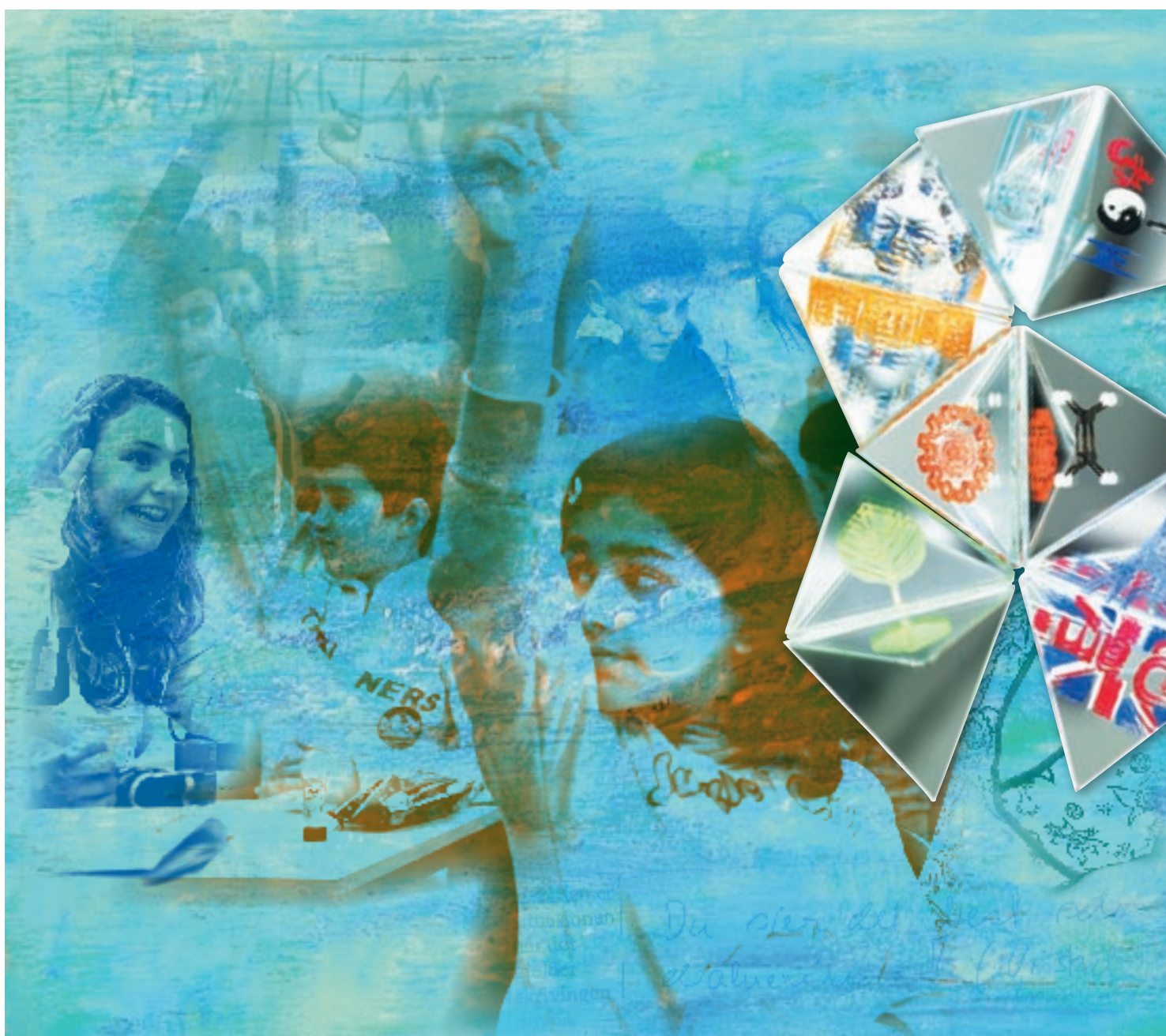


# Utdanningsspeilet

2006

Analyse av grunnskole og  
videregående opplæring i Norge



© 2007 Utdanningsdirektoratet

1. utgave / 1. opplag

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

Design, illustrasjon og produksjon: Mediehuset GAN

# Utvikling og reform i grunnopplæringen

Utdanningsdirektoratet publiserer med dette den tredje utgaven av Utdanningsspeilet, en årlig publikasjon som sammenstiller statistikk, forskning og analyser om grunnopplæringen. Gjennom temaene ressurser, læringsutbytte, læringsmiljø, gjennomføring i videregående opplæring og kvalitetsutvikling belyses sentrale utviklingstrekk i sektoren.

Utdanningspeilet er hvert år bygd opp rundt de samme kapitlene, slik at det kan brukes som et oppslagsverk som viser trender og utvikling over tid. De tre utgavene av Utdanningspeilet gir bilde av en stabil situasjon i grunnopplæringen, både når det gjelder ressurser, læringsutbytte, læringsmiljø og gjennomføring.



*Petter Skarheim*

Petter Skarheim  
Direktør  
Utdanningsdirektoratet

Norge bruker mer ressurser per elev enn gjennomsnittet i OECD. Samtidig har vi stor spredning i ressursbruk mellom kommuner. Det meste av dette kan forklares med forskjeller knyttet til antall elever og bosettingsmønster. Kapittel 1 og 2 gir et utdypende bilde av dette. Karakterstatistikken i grunnopplæringen presenteres i kapittel 3. Den viser at jenter oppnår høyere karakterer enn gutter i de fleste fag i grunnskolen, mens kjønnsforskjellene er mindre i videregående opplæring.

Analysen av videregående opplæring viser at flere gutter enn jenter avbryter opplæringen. Dette er et tema som har fått stor oppmerksomhet de siste årene. Prestasjoner og gjennomføring kan dessuten relateres til om elevene har minoritetsbakgrunn, og det er også slik at foreldrenes utdanning har betydning for valg av utdanning og for gjennomføring. Dette gjøres det nærmere rede for i kapittel 5, og her beskrives også flere av de tiltakene som er satt i verk for å hindre frafall. En positiv side ved norsk grunnopplæring er at elevenes trives, både med sine lærere og sine medelever. Dette omtales nærmere i kapittel 4. Skoleledernes og lærernes rolle er mye omtalt i forbindelse med kvalitetsutvikling på skolene. Kapittel 6 går nærmere inn på dette og omtaler blant annet to nye kartlegginger av lærernes kompetanse i grunnskolen og i videregående opplæring.

Skoleåret 2006-2007 preges av innføringen av reformen Kunnskapsløftet, som omfatter hele grunnopplæringen fra 1. trinn til endt videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering. Målet med reformen er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktiv del i kunnskapssamfunnet.

Statistikken og forskningen i denne utgaven av Utdanningspeilet baserer seg i hovedsak på data fra før reforminnføringen, og Utdanningspeilet 2006 vil derfor i liten grad kunne beskrive situasjonen etter reformen. Noen kapitler og avsnitt er imidlertid berørt av Kunnskapsløftet. Dette gjelder særlig kapittel 5, som omhandler søkning til og gjennomføring i videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet håper med dette at Utdanningspeilet kan være en kilde til inspirasjon, diskusjon og økt kunnskap om norsk grunnopplæring.

# Innhold

<b>Forord</b>	1		
<b>Noen blikk i Utdanningsspeilet</b>	3		
<b>1 Fakta om grunnopplæringa</b>	12	<b>4 Læringsmiljøet</b>	46
1.1 Elevar i grunnskulen	12	4.1 Trivsel og motivasjon	47
1.2 Vaksne i grunnskulen	13	4.2 Elevmedverknad og elevråd	48
1.3 Grunnskular	14	4.3 Det psykososiale miljøet	49
1.4 Lærarar og leiarar i grunnskulen	15	4.4 Det fysiske læringsmiljøet	51
1.5 Elevar og lærlingar i vidaregåande opplæring	16	4.5 Arbeidsmiljøet	52
1.6 Vaksne i vidaregåande opplæring	17	4.6 Tilpassa opplæring	53
1.7 Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen	18		
1.8 Utdanningsnivået i Noreg	19	<b>5 Elevtall og gjennomføring i vidaregåande opplæring</b>	58
<b>2 Ressurser</b>	21	5.1 Søkere og elever skoleåret 2006–2007	59
2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnopplæringen	21	5.2 Søkere til Vg1 og Vg2 skoleåret 2007-2008	69
2.2 Kommunale og fylkeskommunale utgifter til grunnopplæringen	22	5.3 Progresjon i vidaregåande opplæring	69
2.3 Kommunale forskjeller i ressursbruk	24	5.4 Tiltak for å bedre gjennomføringen i vidaregåande opplæring	74
2.4 Fylkeskommunale forskjeller i ressursbruk	26	5.5 Overgang til vidare utdanning eller yrkesliv	74
2.5 Lærertetthet i grunnopplæringen	28		
2.6 Ressurser til spesialundervisning	30	<b>6 Kvalitetsutvikling</b>	76
2.7 Ressurser til IKT i grunnopplæringen	31	6.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem	77
2.8 Norges ressursbruk i et internasjonalt perspektiv	33	6.2 Skuleleiing	78
		6.3 Kompetansen til lærarane	79
<b>3 Læringsutbytte</b>	34	6.4 Digital kompetanse	84
3.1 Kunnskap om elevvurdering	35	6.5 Kunnskapsløftet – fra ord til handling	85
3.2 Karakterer i grunnskolen	36	6.6 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringa	86
3.3 Resultater fra kartlegging av leseferdighet 2. trinn	40		
3.4 Karakterer i vidaregåande skole	41	<b>Referanseliste</b>	88
3.5 Resultater fra fagopplæringen	43	<b>Tabell- og figurliste</b>	94
		<b>Vedlegg</b>	97

# Noen blikk i Utdanningsspeilet



# Kompetanse og kvalitet

**Kunnskapsløftet innebærer en storstilt satsing på utvikling av kompetanse og kvalitet. Lærernes kompetanse står sentralt i dette arbeidet.**

En rekke tiltak er iverksatt for å legge grunnlaget for kvalitetsutvikling i skolen. Læreren er skolens viktigste ressurs, derfor står også utvikling av lærerens pedagogiske og faglige kompetanse høyt på dagsorden. Det overordnede, nasjonale bildet av lærernes kompetanse har til nå vært ufullstendig, men nye kartlegginger er i ferd med å gi bedre kunnskap om lærernes faglige og pedagogiske kompetanse både i grunnskolen og i videregående opplæring.

## Fag og pedagogikk i grunnskolen

Studier viser en sammenheng mellom lærerens faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes læringsutbytte. En undersøkelse fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at det store flertallet av grunnskolelærerne i landet har formell pedagogisk kompetanse. Kartleggingen viser at det er forskjeller mellom fagene når det gjelder omfanget av fordypning. Tre av fire som underviser i norsk har fordypning, noe som reflekterer fagets sterke forankring i allmennlærerutdanningen. Den laveste andelen finner vi blant de som underviser i heimkunnskap og engelsk, hvor mindre enn halvparten har fordypning. Generelt er den faglige fordypningen størst på ungdomstrinnet, hvor om lag tre av fire lærere har fordypning i det faget de underviser i.

## Ny kartlegging

Mens kompetansenivået blant lærere i grunnskolen har vært undersøkt de senere årene, har man hatt liten kunnskap om situasjonen i den videregående skolen. Derfor har forskningsinstituttet NIFU STEP, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, gjennomført en omfattende kartlegging av lærernes formelle og fagspesifikke kompetanse i den videregående skolen. Med svar fra om lag 4500 lærere i skoler over hele landet, har forskerne bak prosjektet dermed frembrakt et nikt datagrunnlag for analyse. Forskerne konkluderer med at kompetansen blant lærerne i den videregående skolen generelt er høy.

”Det er et høyt kompetansenivå blant lærerne i videregående skoler. Det store flertallet av lærerne, både på studieforbere-  
dende og yrkesrettede utdanningsprogrammer, har formell pedagogisk kompetanse. Kompetansenivået er også totalt sett høyere enn vi kanskje hadde forventet,” sier forsker Per Olaf Aamodt ved NIFU STEP, som sammen med forskerkollega Are Turmo er ansvarlig for gjennomføring av kartleggingen.

## Noen forskjeller

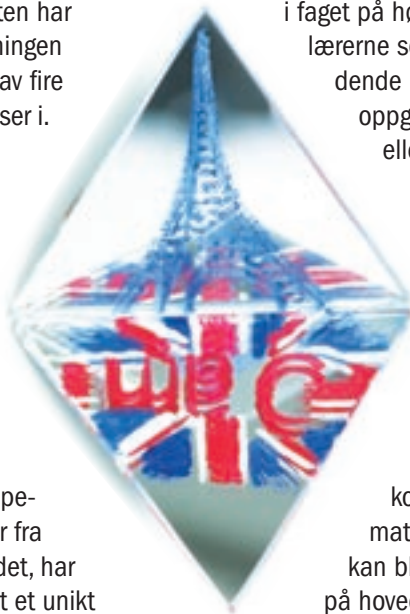
Men selv om Aamodt og Turmo tegner et bilde av en høyt kvalifisert lærergruppe, har kartleggingen også avdekket en realitet som forskerne mener kan gi grunn til bekymring. Lærere

## «Teknologi utfordrer skolens rolle i samfunnet.»

”Vi vet ikke hvorfor det er slik, men forskjellen er stor nok til at vi mener det må undersøkes nærmere,” sier Are Turmo.

Likevel er det slik at elevene på yrkesfagene også møter lærere med høy utdanning. ”Innslaget av høyt utdannede lærere i yrkesfagene er høyere enn forventet. Her er det blant annet en god del med ingeniørutdanning som underviser i for eksempel byggfag,” sier Aamodt.

Norskfaget på Vg1 har størst andel lærere med utdanning i faget på høyeste nivå (mastergrad/hovedfag). Blant lærerne som underviser i norsk ved studieforbere-  
dende utdanningsprogrammer, har hele fire av 10 oppgitt at de har utdanning i faget på hovedfags- eller masternivå. Blant lærerne som underviser i naturfag på Vg 1, er det flest som oppgir å ha hovedfag/master i biologi, mens langt færre oppgir å ha hovedfag/master i matematikk. Likevel hevder forskerne at realfagskompetansen hos lærerne er høy. ”I den grad vi har en realfagskrise i Norge, skyldes det ikke at kompetansen blant realfagslærerne i den videregående skolen er lav. Også realfagslærerne har jevnt over meget høy kompetanse, selv om de som underviser i matematikk ofte har sitt hovedfag fra andre realfag. Dette kan blant annet skyldes at matematikk er et ”lite” fag på hovedfagsnivå. Disse lærerne har imidlertid ofte fagspesifikk kompetanse i et annet realfag, som fysikk og kjemi. De har dermed gjerne mye matematikk i sin fagkrets,” påpeker Aamodt. I samfunnsfagsundervisningen på Vg 1 er det derimot langt mellom statsvitere og sosiologer med hovedfag. ”Vi ser at lærerne innenfor samfunnsfaget på Vg1 har relativt lav fagspesifikk kompetanse. Her domineres lærergruppen av historikere snarere enn samfunnsvitere,” sier Turmo.





Ola Erstad



Per Olaf Aamodt og Are Turmo

### Digital kompetanse

Satsingen på digital kompetanse i skolen er en sentral del av Kunnskapsløftet. Den langsiktige ambisjonen sikter høyt, med målsetting om å gjøre Norge til et foregangsland i bruk av IKT i skolen. I reformen er bruk av digitale verktøy definert som en grunnleggende ferdighet. Dette markerer at skolen er inne i en ny tidsalder. Den teknologiske infrastrukturen i skolen skal styrkes og gi bedre tilgang på verktøy som PC-er og bredbånd. Digital kompetanse er den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne, og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte. Eksempelvis omfatter bruk av digitale verktøy slik det er forstått i norskfaget, det som kan betegnes som generell brukskompetanse, men også at elevene har forutsetninger for kritisk vurdering og kritisk bruk av kilder. Bruk av digitale verktøy omfatter med andre ord ikke bare rent praktisk, instrumentell håndtering av IKT, men også det som betegnes som digital dømmekraft.

*Program for digital kompetanse i skolen 2004–2008* fokuserer på hvordan IKT påvirker utdanningens kvalitet, motivasjon for læring, læringsformer og læringsutbyttet. Programmet omfatter

### «Satsingen på digital kompetanse i skolen er en sentral del av Kunnskapsløftet.»

i skolen og må inngå i en helhetlig forståelse av begrepet digital kompetanse. I tillegg til å være en del av undervisningen i klasserommet vil IKT måtte integreres i skoleledelse, administrasjon og samhandling mellom lærere,” sier Ola Erstad, som har evaluert programmet så langt.

hele utdanningssektoren, fra grunnopplæring til høyere utdanning og voksenundervisning.

”Programmet er ambisiøst, og sterkt knyttet opp mot Kunnskapsløftet.

IKT skal inn i alle fag

### Ny læring

En midtveisevaluering av programmet viser både positive resultater og skisserer de videre utfordringene. Rapporten peker blant annet på at det er et behov for å flytte fokus fra infrastruktur og tilgang på utstyr, til integrering i undervisningsarbeidet.

”De fleste skoler har gjort seg opp en mening om infrastruktur. Men IKT skal inn i alle fag, og utfordringen nå er derfor den strategiske integreringen av IKT i læringsarbeidet,” sier Erstad.

Han peker på at lærerne i større grad må se IKT som et fornyende element i undervisningen, hvor teknologien gir oss muligheter til en mer visuell orientering og alternativer til skriftlig fremstilling. ”De skolene som har lyktes best, har integrert IKT i undervisningsopplegget helhetlig og på tvers av fag. De tar en aktiv rolle i forhold til IKT-arbeidet, og jobber i lærerteam og nettverk med andre skoler for å dele kompetanse. Det holder ikke å forvente at noe positivt skjer av seg selv så fort man får en datamaskin i klasserommet,” påpeker Erstad.

Han mener at lærerne må bli tryggere på å bruke teknologi i undervisningen, og at en slik utvikling vil gi mulighet for å spille mer på lag med elever som er godt vant med teknologi.

”Teknologi utfordrer skolens rolle i samfunnet. Den gjør læring tilgjengelig på andre arenaer, som TV og Internett. Samtidig utfordres evalueringssystemet, da lærerne sliter med tradisjonelle evalueringsmetoder for å måle kunnskapsutvikling innenfor IKT,” mener Erstad.

Men teknologien gir også mulighet til å løse tradisjonelle utfordringer i skolen.

”Vi har et grunnleggende problem med motivasjon innenfor realfagene. Teknologien gir oss nye måter for å tilegne seg kunnskap innenfor disse fagene, for eksempel gjennom simuleringsprogrammer for kjemiske prosesser. Dette vil øke interessen for å lære,” sier Erstad.

# Likeverd og sosial utjevning

**Både elevenes utdanningsvalg, karakterer og gjennomføringsgrad har sammenheng med sosial bakgrunn. I dag er det høy bevissthet knyttet til hvilken rolle skolen spiller i arbeidet med å motarbeide sosiale forskjeller.**

Statistikken i Utdanningsspeilet forteller om en god norsk grunnopplæring, hvor det jobbes hardt for å skape et best mulig tilbud til alle elever og lærlinger. Nær samtlige elever som gikk ut av grunnskolen i 2005–2006 søkte, seg til videregående opplæring det påfølgende skoleår. Blant søkerne var fordelingen mellom jenter og gutter omtrent lik. Nettopp lik mulighet til skolegang og utdanning, og det at skolen skal bidra til sosial utjevning i samfunnet, har vært det bærende prinsippet i norsk utdanningspolitikk. Nasjonal statistikk over karakterer og gjennomføring tegner imidlertid ikke et bilde av en norsk skole som er preget av sosial likhet. Læringsutbyttet følger nemlig tradisjonelle sosiale skillelinjer: Der foreldrene har høyere utdanning og et høyt inntektsnivå, er det en større mulighet for at også barna presterer godt på skolen. Elevenes prestasjonsnivå i skolen speiler i sterk grad faktorer som foreldrenes utdanningsnivå, etnisk bakgrunn og kjønn. Gutter og jenter både velger og presterer ulikt. Vi ser også

forskjeller på en rekke områder mellom elever med minoritetsbakgrunn, særlig ikke-vestlig, og majoritets elevene. Selv om prinsippet om likhet står sentralt i utdanningspolitikken, viser internasjonale undersøkelser at Norge tilhører en gruppen land med størst forskjeller blant elevene i skolen. Det har derfor blitt hevdet at skolen reproducerer og forsterker sosial ulikhet. Det iverksettes nå tiltak for å endre på denne situasjonen, og reformen Kunnskapsløftet har blant annet som mål at utdanning i sterkere grad skal fungere som verktøy for sosial utjevning.

## Velger ulikt

Også fordelingene mellom kjønnene følger tradisjonelle linjer ved søknad til første trinn i videregående opplæring. Jenter dominerer både helse- og sosialfag og design/håndverksfag, men er nærmest fraværende på bygg- og anleggsgfag. Jenter og gutter søker likest i fagene service og samferdsel og medier og kommunikasjon, hvor fordelingen er tilnærmet lik mellom kjønnene. Blant lærlingene med nye kontrakter var det i 2006 kun i underkant av tre av ti som var jenter, og i byggfag var det kun 1,3 prosent jenter med nye lærekontrakter.

## Karakterforskjeller

Elever med høyt utdannede foreldre får generelt bedre karakterer enn elever med lavere utdannede foreldre. Sammenlikner man elevenes karakterer sett i lys av foreldrenes



*Hans Petter Rasmussen*





utdanningsnivå, er den gjennomsnittlige forskjellen på hele 1,7 karakterpoeng. Forskjellen er mindre i matematikkfaget, hvor laveste og høyeste utdanningsnivå skiller 1,5 karakter-

## «Gutter og jenter både velger og presterer ulikt.»

poeng. I likhet med karakternivå og prestasjoner, preges også gjennomføringsgraden av sosial bakgrunn. Elever med innvandrerbakgrunn har ifølge statistikken en lavere gjennomføringsgrad og dårligere karakterer enn elever med norsk bakgrunn. Utviklingen går likevel i positiv retning, da progresjonen blant dagens kull er forbedret sammenliknet med 1994-kullet. Denne utviklingen gjelder både allmenne fag og yrkesfag.

### Gjennomføring

Blant de markante problemstillingene som kan leses ut av den nasjonale statistikken for videregående opplæring, er den betydelige forskjellen i gjennomføringsgrad mellom yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger. Mens 74,6 prosent av elevene på allmennfaglige studieretninger gjennomførte på normert tid, er tilsvarende tall for yrkesfagene kun 39,5 prosent, viser gjennomsnittstallene for kullene fra 1997–2000. Tilsvarende er det henholdsvis 14,1 prosent som avbryter allmennfaglig opplæring, og hele 36,3 prosent som avbryter studieløpet på yrkesfaglige studieretninger. Hvorfor faller elevene fra det yrkesfaglige løpet? Ifølge analyser (NIFU-STEP) er det et sammensatt bilde, hvor blant annet lave karakterer i grunnskolen har stor betydning for elevers og lærlingers progresjon. Tilbud om læreplass vil også spille en rolle for gjennomføring. Igjen er karakternivå en viktig faktor, samt at valg av fag er avgjørende for tilgjengeligheten på læreplasser for eleven. Både foreldrenes utdanningsnivå, og hvorvidt elevenes foreldre bor sammen har en innvirkning på gjennomføringsgraden. Det har også vist seg at gutter som har valgt yrkesfag, slutter i større grad enn jenter. Blant de studieretningene som har en lavest andel elever som har gjennomført med optimal progresjon, finner vi trearbeidsfag og mekaniske fag.

### Felleskap mot frafall

Slaktebedriften Nortura Rudshøgda (tidligere Gilde Hed Opp) er blant lærebedriftene som over tid har lyktes med å opprettholde en svært høy gjennomføringsgrad og en strykprosent på fagprøven som er tilnærmet null. Bedriften har i overkant av 500 ansatte, og lærlinger innenfor en rekke fagområder, blant annet slakter- og kjøttskjærerfaget.

”Vi jobber med å skape et sterkt fellesskap blant lærlingene, og å sikre en best mulig individuell oppfølgingsplan for hver enkelt. Det er avgjørende at ingen lærlinger føler at de blir gående alene,” sier Fagopplæringskoordinator Hans Petter Rasmussen ved Nortura Rudshøgda. Gjennom rekrutteringstiltak på alle trinn i skolen sørger bedriften for å introdusere elever til fagene på et tidlig tidspunkt. Ved hjelp av presentasjoner på skolen, gjerne over en hel dag med praktisk deltakelse for elevene, og utplasseringsperioder for elevene på ungdomstrinnet, kommer bedriften i kontakt med lærlingkandidater. Målet er å finne de som vil være både motiverte og engasjerte nok til å stå løpet ut, og som dermed har gjort et rett valg. Dette arbeidet gjøres i samarbeid med andre aktører i næringsmiddelindustrien. Når lærlingene kommer på plass, fanges de opp av et system som kombinerer fellesskap og individuell oppfølging.

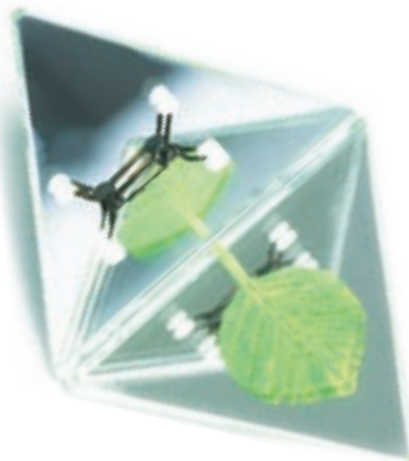
”Bedriften har utviklet en sterk kultur for å følge opp lærlingene slik at flest mulig står løpet ut. Vi har vektlagt et fellesskap mellom

**”Vi skal sikre oss morgendagens kompetanse, og er derfor avhengig av en god fagopplæring.»**

lærlingene, både faglig og sosialt, som bidrar til å hjelpe hver enkelt gjennom når de møter på utfordringer,” påpeker Rasmussen.

Rasmussen har siden han begynte som ansvarlig for lærlinger i 1994, opplevd at samtlige av bedriftens lærlinger som har gått opp til fagprøven, har bestått.

Frafallet har vært minimalt. For å nå målet om å utdanne en kompetent fagarbeider må vi ha høy kvalitet på vår oppfølging, noe vi blant annet sikrer gjennom å utvikle egne intervju-skjemaer og dokumentasjon. Dette kvalitetssikrer at hver enkelt får den opplæringen de skal ha, og har bedre mulighet til å fullføre løpet,” sier Rasmussen.



# Læringsmiljø

**Et omfattende prosjekt ser på ernæring og fysisk aktivitet i skolen som en vei til et bedre læringsmiljø. En kombinasjon av en daglig aktivitetsøkt og et sunt måltid ved skoledagens start har gitt positive erfaringer for Lutvann skole.**

Et godt fysisk og psykososialt miljø er definert som en grunnleggende rett for norske skoleelever. Skolen er pålagt å jobbe aktivt for å sørge for at denne retten er oppfylt, blant annet gjennom egne skolemiljøutvalg. Det gode læringsmiljøet henger nøye sammen med trivsel, sosial læring og god psykisk og fysisk helse. Elevundersøkelsen er et av måleverktøyene som dokumenterer hvordan både det fysiske og det sosiale miljøet påvirker elevenes trivsel. Siden den nettbaserte undersøkelsen ble gjort obligatorisk i 2004, har den dokumentert en stabilt høy trivsel i den norske skolen. Det store flertallet av elevene trives i skolen, mens trivsel og motivasjon øker blant elever som svarer at de får undervisning tilpasset sitt nivå. Om lag fem prosent sier imidlertid at de blir mobbet en eller flere ganger i uka. Undersøkelsen avdekker videre at elevene opplever at det er mye bråk og uro i timene, og at mye tid går tapt i løpet av en skoletime.

## En god start på skoledagen

En større vektlegging av fysisk aktivitet og ernæring er bakgrunnen for prosjektet Fysisk aktivitet og måltider i skolen, i regi av Helse- og omsorgsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Prosjektet legger opp til en helhetlig og planmessig tilnærming til fysisk aktivitet og ernæring i skolen. Målsettingen er at deltakerskolene skal tilrettelegge for en time daglig aktivitet og gode rammer for skolemåltidet.

En av prosjektdeltakerne er Lutvann skole i Oslo. Hver morgen klokken åtte dekkes bordene i heimkunnskapsrommet til frokost, etter at skolen innførte tilbud om gratis skolefrokost høsten 2006. Frokosten er en del av en tredelt satsing som også omfatter en daglig aktivitetsøkt for alle elevene, og servering av suppe i forbindelse med leksehjelp.

"Vi ser at skolefrokosten er bra for læring. Barna som spiser frokost her, er opplagte og bedre rustet til å holde energien oppe gjennom hele skoledagen. Elevene kommer til klasserommet rolige, mette og klare til å lære," sier rektor Stein Arne Andersen ved Lutvann.

Rundt bordene i heimkunnskapsrommet på Lutvann er stemningen god, mens elevene forsyner seg av grovt brød med gulost, oppskåret gulrot og glass med melk eller juice. Daglig er det om lag 20 prosent av skolens elever som benytter seg av frokosttilbudet. I tillegg til å skape et godt fysiologisk utgangspunkt for skoledagen, har Andersen og hans kollegaer registrert

andre positive sider ved frokosttilbudet. Elever som kom for sent om morgenen, kommer nå tidsnok til timen fordi de spiser frokost på skolen. Lærerne har også oppdaget at måltidet er en god start på dagen for elever som har et høyere konfliktnivå om morgenen. Rektor Andersen mener det er naturlig at skolen tar et større ansvar for ernæring og fysisk aktivitet.

"Mange mener dette kun er et foreldreansvar, og ikke hører hjemme i skolen. Det er jeg sterkt uenig i. Vi har elever som er overlatt til seg selv om morgenen, og andre som ikke har tradisjon for å spise frokost eller lage matpakke. Så lenge vi kan hjelpe dem til en bedre start på skoledagen gjennom å gi dem et måltid, bør vi gjøre det," sier Andersen.



## Aktivitetsøkt

I tillegg til ernæring har Lutvann skole satt fysisk aktivitet på dagsorden, med en times daglig aktivitetsøkt for hele skolen. Andersen har fokusert på at lærerne skal involvere seg, og har organisert aktivitetsøkta på en måte som gjør at flest mulig av personalet er involvert.

"Vi har delt personalet inn i aktivitetslag, hvor hvert lag har ansvar for aktivitetsstøtte en dag i uka. Dette er viktig fordi det gir oss flest mulig voksne involvert. Voksne som deltar og gir et tilbud i motsetning til å innsipere, trekker ungene med seg," sier Andersen.

Danseøvelsene utvikler både motorikk og koordinasjon på en engasjerende måte. Dette er et tilbud elever i 7. klasse gir til de minste.

## Deltakende elever

Analysen av Elevundersøkelsen viser et sammensatt bilde av elevenes følelse av påvirkning på egen hverdag. En tredjedel av elevene opplever at det ikke er mulig å medvirke i vurderingen av eget arbeid i noe fag, og nesten halvparten av elevene

**«Et av flere populære aktivitetstilbud er elektroniske dansematter.»**

opplever ikke at de har medbestemmelse i arbeidsplaner i noe fag. Bjørkelangen videregående skole er en foregangsskole med lange tradisjoner for elevmedvirkning. I 1971 innførte skolen allmannamøtet som skolens høyeste demokratiske organ, blant annet med ansvar for å vedta skolens budsjett. I dag er

det ikke det direkte demokratiet som styrer skolen, men kulturen for elevmedvirkning lever videre gjennom et sterkt søkelys på samarbeid mellom lærere og elever. Som forsøksskole og demonstrasjonsskole har Bjørkelangen vært tidlig ute i arbeidet med elevmedvirkning.

"Kunnskapsløftet fastslår at det skal være en stor grad av



Bak fra v.: Lene Bredesen, Per Bernhard Jacobsen, Victoria Fjeld Foran fra v.: Randi Asak, Sylvia Hoff

elevmedvirkning. Elevenes mulighet til å påvirke egen skolehverdag er et viktig prinsipp som speiler samfunnet skolen er en del av," sier rektor Per Bernhard Jacobsen. Hver tredje uke har rektoren møte med elevrådet, hvor viktige saker er oppe til diskusjon og beslutning. Rektoren får skriftlig referat med oppfølgingspunkter, en liste han tar svært alvorlig. "Vi inviterer også elever til å delta i prosjekter utover de områder hvor elevmedvirkning er pålagt, for eksempel har vi nå et stort ombyggingsprosjekt hvor elevene tas med på råd," sier Jacobsen.

### Viktig innflytelse

Han mener elevmedvirkning er en miljøfaktor og viktig læring i seg selv. Både trivsel og motivasjon øker med elevenes mulighet til å påvirke egen hverdag.

"Men det er avgjørende at skolen jobber aktivt med denne prosessen. Hvis vi ikke har et kontinuerlig fokus på elevmedvirkning, vil det raskt svekke demokratiet i skolen, og dermed miljøet," mener Jacobsen. Elevene berømmer skolens tilrettelegging for deltakelse i beslutninger som påvirker dem:

"Vi føler at vi blir hørt og tatt på alvor av rektor og skolens ledelse, og at vi har innflytelse," sier Victoria Fjeld. Hun går tredje året ved skolen, og har erfaring fra elevrådet som sekretær.

"Elevrådet jobber aktivt for å gjøre elevene bevisst på deres mulighet til å utgjøre en forskjell. Det er viktig at demokratiet også gjelder i skolen. Gjennom tillitsvalgte og elevrådet har hver enkelt mulighet til å ta opp saker som berører det som skjer i klasserommet," sier Fjeld. Nestleder Lene Bredesen forteller at elevrådsstyret bruker mye tid på å bevisstgjøre tillitsvalgte på deres rolle. "Vi har blant annet opprettet en funksjon hvor medlemmene

i elevrådsstyret fungerer som kontaktperson for de tillitsvalgte. Når de tillitsvalgte har en fast kontaktperson i elevrådsstyret kan gå til, håper vi det blir enklere for klassene å nå frem med sine saker," sier Bredesen.

Bjørkelangen-elevene tas aktivt med i skolevurderingen, både i arbeidet med Elevundersøkelsen, fylkets kvalitetsundersøkelse og skolens interne undersøkelse. Elevene er selv ansvarlig for å legge frem resultater og analyser av Elevundersøkelsen ved skolen, på planleggingsdager ved skoleårets slutt. Bjørkelangen har også med hell satset på elevmekling i konflikter.

"Elevmedvirkning stiller nye krav til lærerrollen. Endringen i vår rolle fra formidler til veileder fordrer at læreren evner å skape en god dialog med eleven," sier utviklingsansvarlig Sylvia Hoff. Hun får støtte fra kontaktlærer Randi Asak:

"Når vi har utviklingsamtaler med elevene, må de ikke føle at de blir kalt inn på teppet, men at det er en arena som skaper åpenhet og god kommunikasjon mellom lærer og elev," sier Asak.



# Rammene for opplæringen

Det satses årlig store ressurser på en skole som skal fremme likeverdig opplæring for alle. Ressursinnsatsen i grunnsopplæringen i Norge er høy sammenliknet med andre land, både når det gjelder andel av BNP som går til utdanning, og når det gjelder lærertetthet.

## Ressurser

Sammenliknet med andre land er ressursinnsatsen i grunnsopplæringen i Norge høy. Drift og utvikling av skolene er blant kommunenes og fylkeskommunenes mest sentrale oppgaver. Netto driftsutgifter til grunnskoleopplæringen utgjør om lag 31 prosent av de samlede driftsutgiftene til kommunene, mens det tilsvarende tallet for videregående opplæring er rundt 64 prosent av fylkeskommunenes driftsutgifter. Kunnskapsløftet innebærer også en heving av utgiftsnivået for å dekke inn nye læremiddel i grunnskolen. Regjeringen har derfor styrket overføringen til sektoren med rundt 400 millioner kroner for å kompensere for dette.

## Speiler samfunnets prioritering

Hvor stor andel som går til utdanning av brutto nasjonalprodukt (BNP) og av de totale offentlige utgiftene, sier noe om samfunnets prioriteringer av utdanningsområdet i forhold til andre sektorer. I 2006 gikk 7,2 prosent av BNP for Fastlands-Norge til utdanning. Hvis vi ser på utgiftene per elev, har utviklingen over tid vært stabil både i kommuner og fylkeskommuner. I gjennomsnitt brukte kommunene i fjor 68 122 kroner per elev i grunnskolen (korrigerede brutto driftsutgifter), basert på tall fra 382 kommuner som har levert regnskapstall for 2006. En sammenlikning av 2005 og foreløpige tall fra 2006 viser en økning i brutto driftsutgifter per elev på 3088 kroner i 2006. Noe av økningen kan skyldes økte lønnsutgifter per elev, men det har også vært en økning i driftsutgifter til inventar, utstyr og undervisningsmaterieil. Også disse utgiftene kan knyttes delvis opp mot satsinger innenfor Kunnskapsløftet.

## Flere går på større skoler

Tendensen de siste årene er at vi får færre og større skoler i landet. I dag har om lag en tredjedel av skolene i Norge mindre enn 100 elever, mens 26 prosent av skolene har mer enn 300 elever. De siste årene har det vært en tendens mot flere skoler med mer enn 300 elever, mens disse skolene i dag rommer mer enn halvparten av den totale elevmassen. Kun åtte prosent av elevene går på skoler med mindre enn 100 elever.

## Lærertetthet

Antallet elever per lærer er en annen interessant indikator på ressursinnsatsen i skolen. Ser en på forholdet mellom elevtimer og lærertimer for hele grunnskolen samlet, var det i gjennomsnitt 14,1 elever per lærer i 2005–2006. I 2006–

2007 er det i gjennomsnitt 14,0 elever per lærer. Antallet lærertimer og elevtimer har variert fra år til år, men jevnt over har svingningene i de to målene fulgt hverandre. Det er store kommunale variasjoner i lærertettheten.

## Voksne i grunnsopplæringen

Grunnskoleopplæring for voksne er fordelt mellom opplæring i form av ordinær undervisning og spesialundervisning. Totalt har

«Høsten 2006 deltok mer enn 4300 voksne i ordinær grunnskoleopplæring, mens mer enn 6300 fikk grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning.»

antallet voksne i grunnskolen vært relativt stabilt de fem siste årene. Oslo Voksenopplæring Sinsen er det største voksenopplæringscenteret som tilbyr eksamensrettet grunnskole for voksne, i tillegg til allmennfag og yrkesfagsopplæring på videregående nivå. Skolen har totalt om lag 400 elever i grunnskoleopplæringen og 1400 i videregående opplæring. Skolen utpeker seg ikke bare ved at elevene er i voksen alder, men at om lag 98 prosent av elevene

som får grunnskoleopplæring ved Sinsen, har minoritetsspråklig bakgrunn. Dette gjenspeiler en generell trend i voksenopplæringen, og andelen kvinner som deltar har økt jevnt de siste årene. Det er generelt flere kvinner enn menn som avslutter opplæringen med fullverdig vitnemål.

”I den videregående opplæringen ved Sinsen er det om lag seks av ti som har minoritetsspråklig bakgrunn. Vi tror at denne andelen også vil øke i tiden fremover. Blant majoritetselevne finner vi de som av ulike årsaker ikke har fullført videregående skole eller som ønsker omskolering,” sier Kari Jørgensen ved Oslo VO Sinsen.



Andelen kveldselever svinger i takt med arbeidsmarkedet, da svært mange kombinerer skolegangen med jobb på dagtid. Skolen har også voksne lærlinger og ungdomslærlinger. Mange bedrifter er fornøyd med at ungdomslærlingene tar skolegangen i et voksenmiljø. Jørgensen ser

en økende betydning av å satse på opplæringstilbud for voksne.

”Stadig flere blir også rådet til å bruke mer tid på skolegangen, for eksempel gjennom å ta tradisjonelt ettårige fag som matematikk og norsk i studiespesialiserende opplæring over to år. Vi ser at mange trenger tilpasset opplæring. Tidsfaktoren og reduksjon av antall fag per år vil forhåpentligvis bety at de kommer gjennom med et bedre resultat,” påpeker Jørgensen.

Da er det godt at dørene på Sinsen er åpne fra halv ni om morgenen til halv ti om kvelden.



# 1 Fakta om grunnopplæringa



Dei siste ti åra har talet på elevar i den norske grunnskulen auka med rundt ti prosent. Auken har vore særleg stor på ungdomssteget. I den same perioden har det vorte færre grunnskular, og tendensen er at ein stadig større del av elevane går i store skular.

Også i vidaregåande opplæring veks kulla av elevar og lærlingar. Etter ein periode med nedgang har talet på lærekontraktar auka mykje dei siste åra.

Av 62 000 lærarar i grunnskulen er det nesten tre gonger så mange kvinner som menn, medan kjønnsfordelinga mellom dei 4000 leiarane i grunnskulen er jamn. Kjønnsfordelinga er òg jamnare i den vidaregåande skulen. Her er litt over halvparten av dei meir enn 23 000 lærarane menn.

Bortimot ein tredel av lærarane i den vidaregåande skulen er over 56 år, medan vi finn den største delen lærarar i alderen 46–55 år. I grunnskulen er aldersgruppa 25–35 år størst, men her er aldersfordelinga jamnare.

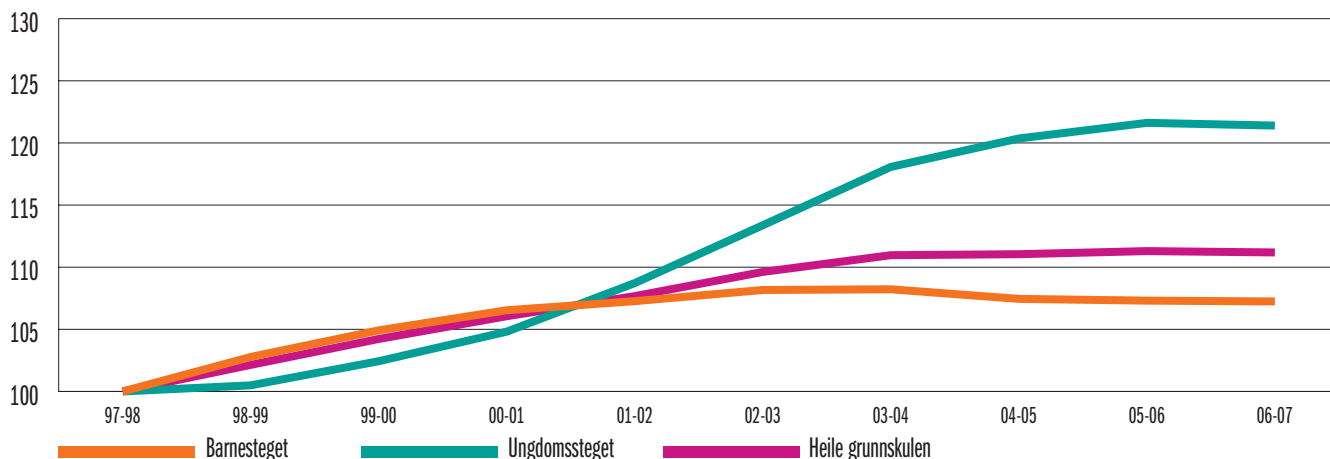
1) Med ordinær grunnskule er det meint alle grunnskular så nær som spesialskular.

## 1.1 Elevar i grunnskulen

Hausten 2006 var det 619 728 elevar i den ordinære grunnskulen.<sup>1</sup> 690 av dei gjekk på norske, frittstående skular i utlandet. Elevtalet er nesten uendra frå 2005, då det var 625 fleire elevar. I tillegg gjekk 1955 elevar på spesialskular. Det er ein nedgang på 99 elevar frå 2005, og elevtalet på spesialskular i 2006 er det lågaste sidan 2000. I 2000 var det i underkant av 1800 elevar på denne typen skular. I høve til den totale elevmassen i grunnskulen har den delen av elevane som går på spesialskular, vore relativt konstant dei siste ti åra, mellom tre og fire promille av elevane.

70 prosent av elevane går på barnesteget og 30 prosent på ungdomssteget. Figur 1.1 viser den relative fordelinga på barne- og ungdomssteget dei siste ti åra. Fordelinga er rekna om til ein indeks der det første året, 1997–1998, har fått verdien 100. I 2006–2007 var det rundt elleve prosent fleire elevar i grunnskulen enn i 1997–1998. Den største auken har kome på ungdomssteget, der det i perioden har vorte om lag 21 prosent fleire elevar. Men den sterke auken i elevar på ungdomssteget i åra rundt tusenårsskiftet har flata ut. På barnesteget har elevtalet dei siste åra vore stabilt.

**Figur 1.1: Utviklinga i den relative fordelinga av elevar på barnestegnivå og ungdomssteignivå i perioden 1997 – 1998 til 2006 – 2007.**



Kjelde: Grunnskolens informasjonssystem (GSI)

## 1.2 Vaksne i grunnskulen

Grunnskuleopplæringa for vaksne<sup>2</sup> er fordelt mellom opplæring i form av ordinær undervisning og spesialundervisning. Totalt har talet på vaksne i grunnskulen vore relativt stabilt dei fem siste åra, mellom 10 700 og 11 200.

Hausten 2006 var 4368 vaksne med i ordinær grunnskuleopplæring. I tillegg fekk 6352 grunnskuleopplæring i form av spesialundervisning.

Vaksne med språkleg minoritetsbakgrunn utgjer i overkant av 71 prosent av deltakarane i ordinær grunnskuleopplæring, medan denne gruppa utgjer berre 5,6 prosent av dei vaksne som fekk grunnskuleopplæring i form av spesialundervisning. Det er om lag like mange kvinner som menn som har fått grunnskuleopplæring dei siste fem åra. Kvinnedelen er likevel størst i ordinær undervisning, og har lege på 56–57 prosent i perioden 2002–2003 til 2006–2007. Om lag 53 prosent av dei vaksne som får spesialundervisning, er menn.

### Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarak

Deltaking i opplæring i norsk og samfunnskunnskap er ei rett og/eller ei plikt for nykomne innvandrarak. Dei som har rett

og plikt til gratis opplæring i 300 timar, er personar som får innvilga asyl, er overføringsflyktningar, får opphald på humanitært grunnlag etter søknad om asyl, er familiegjenforeinte med personar som er nemnde ovanfor, eller er familiegjenforeinte med norske borgarak (Kunnskapsdepartementet 2007). Retten til gratis opplæring gjeld i inntil tre år, og omfattar 300 timar fordelte på 250 timar norsk og 50 timar samfunnskunnskap. Gjennomført opplæring er eit vilkår for å få busetjingsløyve (permanent opphaldsløyve) og norsk statsborgarskap. Personar som har rett og plikt til opplæring, og som har behov for det, kan få opplæring i inntil 2700 timar til.

**Tabell 1.2: Utviklinga i talet på personar som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinnedelen i prosent, 2002 – 2003 til 2006 – 2007.**

År	Personar	Prosent kvinner
2002-2003	30 433	52,1
2003-2004	29 317	59,0
2004-2005	25 733	60,8
2005-2006	24 106	61,6
2006-2007	21 928	63,9

Kjelde: GSI

**Tabell 1.1: Fordelinga av vaksne på ulike typar grunnskuleopplæring, med prosenttal for språklege minoritetar og prosenttal for kvinner, 2002 – 2003 til 2006 – 2007.**

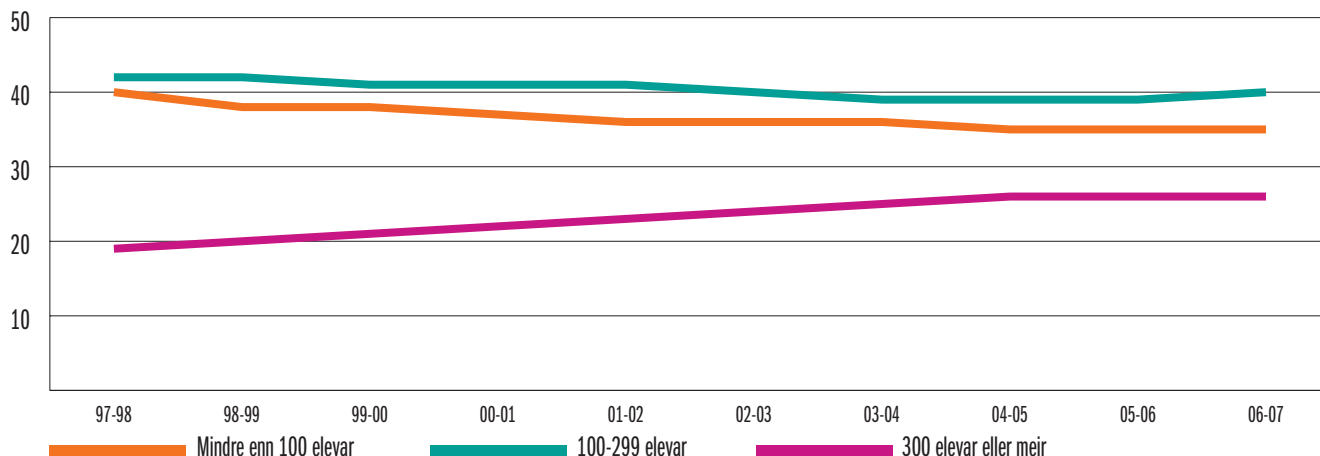
År	Ordinær undervisning			Spesialundervisning*			Totalt		
	Prosent språklege			Prosent språklege			Prosent språklege		
	Elevar	minoritetar	Prosent kvinner	Elevar	minoritetar	Prosent kvinner	Elevar	minoritetar	Prosent kvinner
2002-2003	3 686	58,0	56,8	7 037	4,3	46,2	10 723	22,7	49,8
2003-2004	4 208	55,9	56,1	6 967	4,4	47,0	11 175	23,8	50,4
2004-2005	4 471	62,4	57,4	6 486	4,5	45,9	10 957	28,2	50,6
2005-2006	4 363	71,9	57,0	6 575	5,5	47,1	10 938	32,0	51,0
2006-2007	4 368	71,2	56,6	6 352	5,6	47,1	10 720	32,3	51,0

\* Med i tala for spesialundervisning er personar som får både ordinær undervisning og spesialundervisning. For dei fem åra som tabellen dekkjer, utgjer det høvesvis 182, 163, 105, 115 og 127 personar.

Kjelde: GSI

2) Opplæringslova definerer vaksne som "Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskuleopplæring". Opplæringspliktig alder er frå 6 til 16 år.

**Figur 1.2: Fordelinga av små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997 – 1998 til 2006 – 2007.**



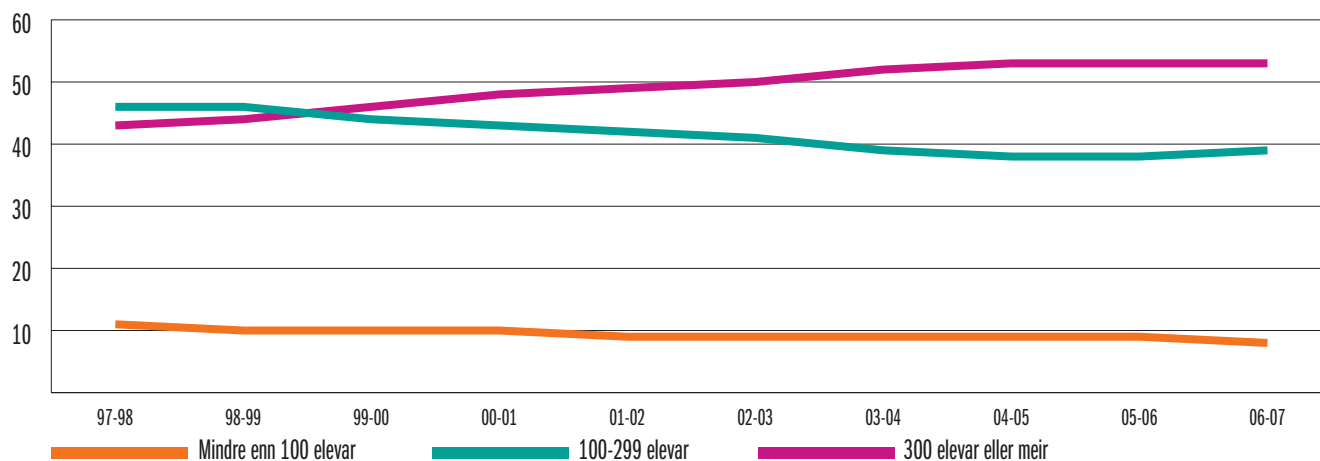
Talet på personar som får opplæring i norsk og samfunns-kunnskap, har gått ned dei fem siste åra. Det er fleire årsaker til det. Tidlegare fekk asylsøkjjarar og EØS-borgarar tilbod om gratis norskopplæring. Då desse gruppene miste dette tilbodet, vart det færre deltakarar. Alt i alt er det no færre innvandrarar som får tilbod om gratis norskopplæring enn tidlegare. Ut frå gjeldande regelverk har berre om lag 20 prosent av dagens innvandrarar til Noreg rett til gratis norskopplæring (Kavli 2006). Medan arbeidsinnvandrarar som får løyve etter EØS-regelverket, har verken rett eller plikt til å vere med i norskopplæring, har arbeidsinnvandrarar frå land utanfor EØS/EFTA-området (med faglærtløyve<sup>3</sup>) plikt til å gjennomføre 300 timar, dersom dei seinare søker permanent opphaldsløyve. Kvin-nedelen som får opplæring, har auka jamt i perioden. Årsaka til det er ikkje klar, men det kan ha samband med arbeids-marknaden. Ein annan faktor kan vere at fleirtalet av asylsøkja-rane er menn, og då asylsøkjjarane miste tilbodet om norskopplæring, vart det færre menn i opplæring. Generelt er det

fleire kvinner enn menn som avsluttar opplæringa med ei prøve, og det er òg fleire kvinner enn menn som består prøva. Sjølve datagrunnlaget for vaksne som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, er noko usikkert, sidan personar som har rett og plikt til opplæring, etter 2005 skal registrerast i Norsk intro-duksjonsregister (NIR). Det er grunn til å tru at det finst nokre dobbelregistreringar (personar som blir registrerte i både GSI og NIR), medan andre berre blir registrerte i eitt av desse registra.

### 1.3 Grunnskular

Skuleåret 2006–2007 var det 2974 kommunale grunnskular. I tillegg var det 3 interkommunale og 2 statlege grunnskular. 170 skular var frittstående eller private. 16 av dei frittstående skulane ligg i utlandet. Same skuleåret fanst det 98 spesialskular. Av dei var 57 kommunale, 9 interkommunale og 17 fylkeskommunale. 9 spesialskular var statlege, og 6 spesialsku-lar var frittstående eller private.

**Figur 1.3: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997 – 1998 til 2006 – 2007.**



3) Med "faglært/spesialist" er det meint ein person som har fagutdanning, eller som har spesielle kvalifikasjonar som det er behov for på den norske arbeidsmarknaden. Med "fagutdanning" er det meint ei yrkesretta utdanning som svarar til minst treårig vidaregåande opplæring, eller ein universitets- eller høgskulegrad. Med "spesielle kvalifikasjonar" er det meint kompetanse som ein har fått gjennom praktisk arbeidserfaring, eventuelt i kombinasjon med ei viss opplæring. (Kjelde: www.udl.no)



Figur 1.2 viser at om lag ein tredel av skulane i Noreg har færre enn 100 elevar, medan 26 prosent har meir enn 300 elevar. Dei siste åra har det vore ein tendens til at det blir færre ordinære grunnskular med færre enn 100 elevar og fleire skular med meir enn 300 elevar.

### Nyoppretta og nedlagde skular

Frå 2005–2006 til 2006–2007 vart det lagt ned 50 skular – 45 vanlege grunnskular og 5 spesialskular. Tre av dei nedlagde skulane var friskular. Nedlegginga av 11 av dei 50 nedlagde skulane var reint organisatoriske omleggingar, til dømes samanslåingar av fleire skular. Dei 39 andre skulane som vart nedlagde, hadde til saman 1784 elevar, det vil seie eit gjennomsnitt på i underkant av 46 elevar per skule. Tre av dei offentlege skulane som vart nedlagde, vart erstatta direkte av friskular.

I same perioden vart det oppretta 13 ordinære grunnskular og 4 spesialskular. Seks av dei var reint organisatoriske omleggingar. Reelt sett vart det difor oppretta elleve nye skular skuleåret 2006–2007, og fem av dei var friskular. På desse elleve skulane gjekk det skuleåret 2006–2007 1069 elevar, i gjennomsnitt 97,2 elevar per skule. Nedgangen i talet på skular frå 2005–2006 til 2006–2007 følger ein tendens som har vore gjeldande i dei seinare åra.

### Målform

Eit fleirtal av elevane i grunnskulen, om lag 86 prosent, får opplæring på bokmål. Den delen av elevane som har bokmål som opplæringsmålform, har auka med om lag 1 prosent sidan 2000. Om lag 14 prosent av elevane har nynorsk som opplæringsmålform. I underkant av 1000 elevar har samisk som hovudmålform, det vil seie omtrent 0,16 prosent av elevane i grunnskulen.

Av figur 1.4 går det fram at om lag tre av fire grunnskular har bokmål som hovudmålform. Fylket som har størst del av skular med nynorsk som hovudmålform, er Sogn og Fjordane, med 99 prosent. I seks fylke finst det berre ei hovudmålform:

Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Vestfold og Nordland. Bokmål er hovudmålform i alle desse fylka. I Troms og Finnmark er det ingen skular med nynorsk som hovudmålform. Men her har høvesvis ein og fem skular samisk som hovudmålform.

### 1.4 Lærarar og leiarar i grunnskulen

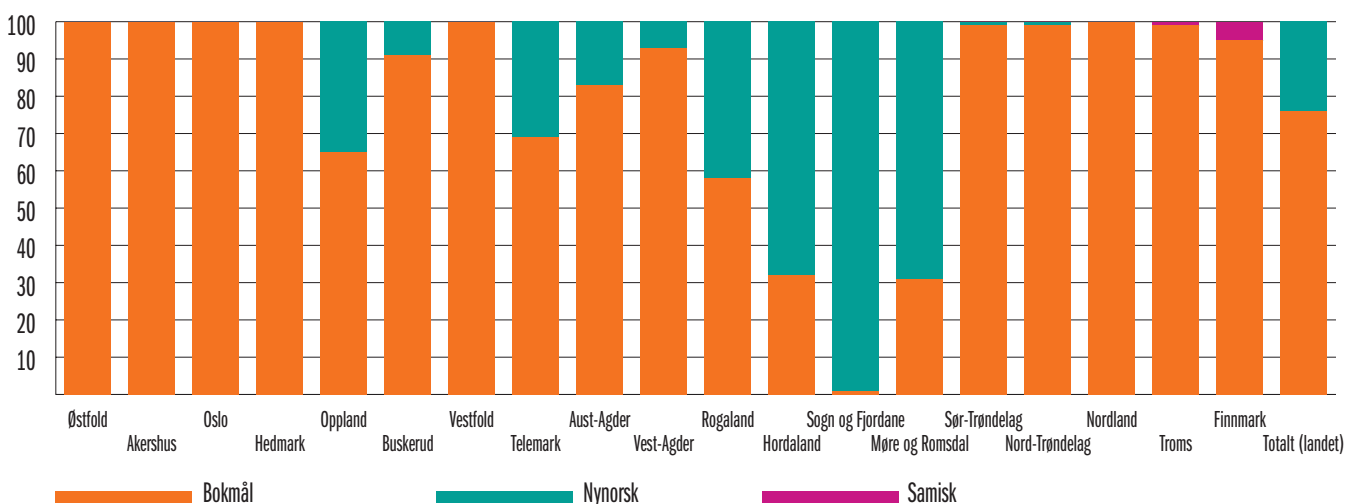
Tabell 1.3 viser utdanningsbakgrunnen til grunnskulelærarane. Kapittel 6 gjer nærare greie for kompetansen til lærarane, og viser mellom anna til funn i ei kartlegging av lærarkompetanse i dei fleste faga i grunnskulen skuleåret 2005–2006 (Lagerstrøm 2007).

**Tabell 1.3: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular etter kvalifikasjonar og kjønn, 2005. Prosent.**

	I alt	Menn	Kvinner
Lærarar med universitetsutdanning	2,9	4,7	2,3
Allmennlærarar	65,5	64,9	65,7
Faglærarar med pedagogisk utdanning, førskulelærarar, spesiallærarar eller med anna pedagogisk utdanning	15,4	9,1	17,8
Lærarar med anna høgskuleutdanning	7,6	10,5	6,5
Undervisningspersonale med universitetsutdanning	0,8	1,3	0,5
Undervisningspersonale med høgskule	3,7	5,2	3,2
Undervisningspersonale med vidaregåande utdanning	3,5	3,7	3,5
Undervisningspersonale utan utdanning	0,5	0,6	0,5
Talet på lærarar	62 234	16 811	45 423
Leiarar med høgare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning	3,4	3,9	2,9
Leiarar med lågare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning	89,2	87,6	90,7
Leiarar utan pedagogisk utdanning	7,4	8,5	6,3
Talet på leiarar	3 865	1 911	1 954

Kjelde: SSB

**Figur 1.4: Ordinære grunnskular med bokmål, nynorsk og samisk som hovudmålform, fordelte på fylke, 2006 – 2007. Prosent.**



Kjelde: GSI

**Tabell 1.4: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular etter aldersgrupper. Prosent. 2005.**

	Under					66 og over	I alt
	25	25-35	36-45	46-55	56-65		
Lærarar*	1,2	28,1	22,9	26,5	20,5	0,8	64 146
Leiarar	--	5,4	17,4	39,3	36,8	1,0	3 865

\* Undervisningspersonale er inkludert i tala.

Kjelde: SSB

Nemninga undervisningspersonale omfattar personar utan lærarutdanning som underviser på skulane. Nemninga leiarar omfattar studieinspektørar og skuleleiarar.

Tabell 1.4 viser at det er meir enn 64 000 lærarar i grunnskulen og bortimot 4000 leiarar. Det er nesten tre gonger fleire kvinnelege enn mannlege lærarar i grunnskulen. Kjønnsfordelinga mellom leiarane er jamn. Det er om lag like mange kvinnelege som mannlege leiarar.

I grunnskulen har dei aller fleste lærarane allmennlærarutdanning, og skilnadene mellom kvinner og menn når det gjeld den delen som har slik utdanning, er små. Ein noko større del mannlege enn kvinnelege lærarar har universitetsutdanning. Det er nesten dobbelt så stor del kvinner som menn som er faglærarar med pedagogisk utdanning, førskulelærarar, spesiallærarar eller lærarar med anna pedagogisk utdanning. Kartlegginga av kompetansen til lærarane (Lagerstrøm 2007) viser at dei tre nordlegaste fylka, Vest-Agder og Sogn og Fjordane skil seg ut med ein stor prosent allmennlærarar. Nordland ligg høgast av dei, her har nesten ni av ti lærarar allmennlærarutdanning. Lågast er denne delen i Oslo, der færre enn seks av ti lærarar har allmennlærarutdanning. Prosenten av universitetsutdanna grunnskulelærarar er høgare i Oslo enn i resten av landet.

Undervisningspersonale utgjer ein liten del i grunnskulen. Av dei som arbeider som undervisningspersonale, har like mange høgskuleutdanning som vidaregåande utdanning. Det er ein noko større prosent menn enn kvinner som har høgskuleutdanning.

Det krevst ikkje formell pedagogisk utdanning for å vere leiar i grunnskulen og i den vidaregåande skulen. Men tabell 1.4 viser at bortimot ni av ti leiarar har lågare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning. Den delen som har slik utdanning, er litt høgare mellom kvinner enn mellom menn. På den andre sida er det ein noko større del menn enn kvinner som har høgare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning. Ein større del menn er leiarar utan å ha pedagogisk utdanning.

Tabell 1.4 viser at det er ein relativt stor prosent lærarar i aldersgruppa 25–35 år i grunnskulen. Prosenten i alderen 36–45 år er lågare, medan det er ein noko større prosent i aldersgruppa 46–55 år. Få lærarar er over 60 år. Det store fleirtalet av leiarar er over 46 år. Om lag 38 prosent av leiarane er over 56 år.

### 1.5 Elevar og lærlingar i vidaregåande opplæring

Ungdom som har fullført grunnskulen eller tilsvarende opplæring, har lovfesta rett til tre års vidaregåande opplæring (ungdomsrett). I nokre lærefag er opplæringstida lengre enn tre år. Då har ein rett til den opplæringstida som er fastsett for faget. Retten må brukast i ein samanhengande periode på fem år når heile opplæringa skjer i skule, og innan seks år når heile eller delar av opplæringa skjer i lærebedrift. Heile retten må brukast innan utgangen av det året ein fyller 24 år. Dei som gjekk ut av grunnskulen før våren 2005, må bruke retten innan 5 år etter at dei er ferdige med grunnskulen.

Etter innføringa av Kunnskapsløftet har vidaregåande opplæring tre studieførebuande og ni yrkesfaglege utdanningsprogram. Fordelinga mellom yrkesfag og allmennfag (no: studieførebuande fag) har endra seg noko etter innføringa av Kunnskapsløftet. Den nye strukturen er nærare omtala i kapittel 5.

I 2005 fanst det 454 vidaregåande skular i Noreg (SSB 2007).<sup>4</sup> Av dei var 4 statlege, 376 fylkeskommunale og 74 frittstående. Sidan 2000 har det vorte 40 færre vidaregåande skular i Noreg totalt. Talet på frittstående skular har auka med 13 i same perioden. Tabell 1.5 viser at elevtalet i den vidaregå-

**Tabell 1.5: Fordelinga av elevar på studieretningar/utdanningsprogram og nivå i den vidaregåande skulen, 2001 – 2002 til 2006 – 2007. Førebels tal for alle åra.\***

År	Grunnkurs/vidaregåande steg 1 (Vg1)		Vidaregåande kurs 1		Vidaregåande kurs 2		I alt
	Allmennfagleg	Yrkesfagleg	Allmennfagleg	Yrkesfagleg	Allmennfagleg	Yrkesfagleg	
2001-2002	29 191	34 733	27 678	26 111	34 285	8 041	160 039
2002-2003	28 782	37 520	25 559	31 103	36 213	8 769	167 946
2003-2004**	28 454	38 948	25 149	31 420	37 763	14 795	176 529
2004-2005**	30 213	40 978	25 167	32 855	34 669	10 067	173 949
2005-2006**	32 442	41 996	26 792	35 055	36 532	10 109	182 926
2006-2007	34 347	42 136	29194	35 966	39 790	11 624	193 057

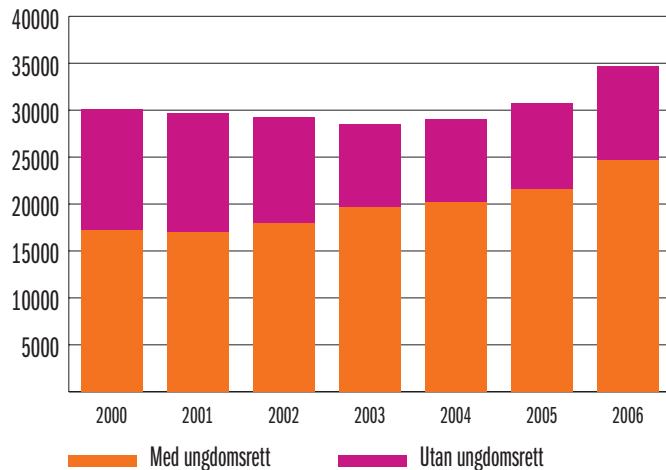
\* Vaksne som i hovudsak er integrerte i ordinære kurs eller egne grupper på ein vidaregåande skule, er inkluderte. For 2004-2005 og 2005-2006 er òg elevar med fagopplæring i skule inkluderte.

\*\* Elevtala for 1. oktober 2006 er henta inn frå fylka i fleire omgangar. På grunn av ulike tidspunkt for innhenting av data avvik elevtala for Vg1 til VK2 i skule og lære frå dei førebels elevtala frå SSB

Kjelde: SSB/Utdanningsdirektoratet

4) Skular som tilbyr allmenne, tekniske og yrkesretta fag, med fleire enn 10 elevar (under opplæringslova).

**Figur 1.5: Lærekontraktar per 1. oktober 2000 – 2006. Førebels tal.**



Kjelde: SSB

ande skulen har gått opp med i overkant av 10 000 frå 2005–2006 til 2006–2007. Det er grunn til å tru at berre delar av auken er ein reell auke i elevtalet, og at resten kjem av endringar i rapporteringa frå tidlegare år.

Etter fleire år med stadig færre lærekontraktar viser figur 1.5 at det har vorte fleire lærekontraktar frå 2003. Frå 2005 til 2006 auka talet på lærekontraktar per 1. oktober med nærare 13 prosent. Den største auken har vore mellom lærlingar med ungdomsrett (14 prosent auke), men også mellom lærlingar utan ungdomsrett har det vore ein auke (9 prosent).

**Tabell 1.6: Talet på kontraktpartnerar og talet på lærlingar per 1.10.2006. Førebels tal.**

	Kontraktpartnerar	Lærlingar
Totalt	4 573	34 613
1 lærling	2 619	2 619
2–4 lærlingar	1 273	3 146
5–19 lærlingar	363	2 949
20–99 lærlingar	243	11 930
100 lærlingar eller meir	75	13 969

Kjelde: VIGO Fag

Både enkeltstående lærebedrifter og opplæringskontor er registrerte som lærebedrifter i statistikken. Mange av dei store kontraktpartnerane i tabell 1.6 er opplæringskontor. Men fordi det er mangelfull rapportering omkring den faktiske lærebedrifta til lærlingane når læretida blir gjennomført i regi av eit opplæringskontor, er det ikkje mogleg å vite nøyaktig kor mange lærlingar som finst i den einskilde lærebedrifta.

## 1.6 Vaksne i vidaregåande opplæring

Vaksne som er fødte før 1978, og som ikkje har fullført vidaregåande skule, har rett til gratis vidaregåande opplæring. Ei aukande gruppe vaksne fell utanfor vaksenretten. Det gjeld først og fremst personar som er fødte etter 1978, og som ikkje

har teke vidaregåande opplæring, eller som har falle frå undervegs. Spesielt rammar det innvandrarar som er fødte etter 1978, men som kjem til Noreg for seint til å kunne nytte seg av ungdomsretten til vidaregåande opplæring. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring varslar at regjeringa vil kome med framlegg om å endre føresegna i opplæringslova til at retten til opplæring skal gjelde alle vaksne over 25 år.

Det er tre vegar å gå for vaksne som ynskjer tilbod om vidaregåande opplæring (Vox 2006:14). For det første kan dei søkje om ordinært inntak, der dei konkurrerer på lik linje med ungdom. For det andre kan dei søkje om eit individuelt tilrettelagt tilbod basert på vurdert realkompetanse, den såkalla vaksenopplæringsvegen. Den tredje vegen går gjennom private tilbydarar. Undersøkingar Vox har gjennomført, viser at dei fleste fylkeskommunane organiserer arbeidet med vurdering av realkompetanse og opplæring for vaksne gjennom egne senter. I dei fleste fylka er sentra knytte til dei vidaregåande skulane.

Det aller meste av opplæringa går føre seg på dei vidaregåande skulane. Det er berre unntaksvis at studieforbund får i oppdrag å gje opplæringstilbod til vaksne. Vox (2006) har funne at fylkeskommunane har stor grad av fleksibilitet i opplæringstilbodet sitt. Tilbodet er lagt til rette slik at vaksne skal kunne kombinere arbeid og opplæring, opplyser Vox. Men det finst store skilnader med omsyn til å tilpasse opplæringa til godkjend realkompetanse. Mykje opplæring blir gjeven som komprimerte, pensumrelaterte tilbod.

**Tabell 1.7: Vaksne som søkjar og vaksne som er med i tilbod tilpassa vaksne, etter bustadfylke og totalt. 2006.**

	Søklarar	Tilbod	Prosent med tilbod
Østfold	3 081	2 278	73,9
Akershus	5 969	3 651	61,2
Oslo	3 690	2 982	80,8
Hedmark	2 342	1 448	61,8
Oppland	1 894	1 604	84,7
Buskerud	1 936	1 492	77,1
Vestfold	2 620	1 462	55,8
Telemark	2 363	1 822	77,1
Aust-Agder	780	630	80,8
Vest-Agder	3 325	2 465	74,1
Rogaland	5 371	4 004	74,5
Hordaland	4 466	2 587	57,9
Sogn og Fjordane	1 321	1 101	83,3
Møre og Romsdal	2 614	1 545	59,1
Sør-Trøndelag	2 278	1 373	60,3
Nord-Trøndelag	1 111	1 115	100,4
Nordland	5 529	2 385	43,1
Troms	2 037	1 489	73,1
Finnmark	754	596	79,0
Heile landet	53 481	36 029	67,4

Kjelde: SSB

Av tabell 1.7 går det fram at det er store fylkesvise variasjonar i talet på rapporterte vaksne søkjarar og deltakarar. Det tyder på at den delen av søkjarane som står utan tilbod, varierer mykje frå fylke til fylke. I dei fleste fylka er det venteliste for å få tilbod, men registreringa er ulik. Når det ikkje finst vaksne på venteliste i Nord-Trøndelag, kan det kome av at dei blir registrerte som søkjarar først når dei får eit opplæringstilbod.

Totalt avvik desse tala frå tidlegare rapporteringar om vaksne i vidaregåande opplæring. Tal som er henta direkte frå fylkeskommunane i Vox' undersøkingar, viser at vel 21 000 vaksne til kvar tid er med i vidaregåande opplæring. Tilbakemeldingar frå fylkeskommunane indikerer at dei rapporterte tala til SSB ligg for høgt. Det kan forklarast mellom anna med at fylkeskommunane handterer arbeidet med realkompetanse og opplæring ulikt, og med svake registrerings- og rapporteringsrutinar. Den viktigaste grunnen til at tala er usikre, er at personar som treng somme fag for å få sluttkompetanse eller har avbroten opplæring, ikkje er fjerna som deltakarar. Talgrunnlaget for 2006 vil bli publisert i korrigert form 1.7.2007.

Det er nødvendig å klarleggje behovet for korrekt rapportering og innhenting av data for å kunne vurdere oppfølging og effekt av retten for vaksne til vidaregåande opplæring. Arbeidet med å betre statistikkgrunnlaget for vaksne har fått høg prioritet både i Vox, Utdanningsdirektoratet, SSB og VIGO-styringsgruppa, og frå 2007 har Vox fått eit spesielt oppdrag med å finne fram til eit betre kunnskapsgrunnlag om vaksne i grunnopplæringa. Som eit ledd i dette arbeidet heldt Vox våren 2007 eit seminar med alle fylkeskommunane og dei involverte partane, og SSB har sett ned ei arbeidsgruppe under fylkes-KOSTRA med dei same partane. Det er eit mål at arbeidet med å betre datainnsamlinga om vaksne skal vere avslutta hausten 2007, slik at ein i rapporteringa for 2007 får eit sikrere datagrunnlag.

### 1.7 Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen

NIFU STEP har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet kartlagt kompetansen til lærarar i den vidaregåande skulen, i dei faga dei underviste i skuleåret 2006–2007. Kapittel 6 viser kort ei førebels rapportering av kartlegginga, som skal vere klar 1. juni 2007.

Det finst ikkje oversikt over kvalifikasjonane til instruktørar i vidaregåande opplæring. I 2003 gjennomførte Fafo ei undersøking av etter- og vidareutdanning for lærarar og instruktørar i grunnopplæringa (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). Undersøkinga viste at berre 3 prosent av instruktørane hadde formell yrkespedagogisk utdanning. Derimot hadde 56 prosent vore med på kurs, seminar og anna opplæring som skulle gje opplæring i instruktørrolla.

Tabell 1.8 viser at det er om lag 23 100 lærarar og bortimot 2 350 leiarar i vidaregåande opplæring. 53 prosent av lærarane er menn, medan 56 prosent av leiarane er menn. Hovudvekta av lærarane i den vidaregåande skulen har universitets- og høgskuleutdanning. Det er fleire som har lågare grad enn høgare grad. Ein noko større del menn enn kvinner har høgare universitets- og høgskuleutdanning. Ein liten del i den vidare-

**Tabell 1.8: Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen, etter kvalifikasjonar og kjønn, 2005. Prosent.**

	I alt	Menn	Kvinner
Lærarar med høgare universitets- og høgskuleutdanning	18,3	18,8	17,8
Lærarar med lågare universitets- og høgskuleutdanning	31,6	36,1	26,6
Allmennlærarar	10,6	9,0	12,4
Spesiallærarar eller lærarar med anna pedagogisk utdanning med høgare universitets- og høgskuleutdanning	0,9	0,6	1,1
Faglærarar med pedagogisk utdanning, førskulelærarar, spesiallærarar eller lærarar med anna pedagogisk utdanning med lågare universitets- og høgskuleutdanning	15,0	8,5	22,3
Undervisningspersonale etter yrke med høgare universitets- og høgskuleutdanning	3,3	3,3	3,3
Undervisningspersonale etter yrke med lågare universitets- og høgskuleutdanning	7,5	9,1	5,7
Undervisningspersonale etter yrke med vidaregåande utdanning eller lågare	7,6	7,2	8,0
Undervisningspersonale utan utdanning eller ikkje oppgjeve	4,9	7,1	2,5
Undervisningspersonale etter yrke med høgare universitets- og høgskuleutdanning	0,3	0,3	0,4
<b>Talet på lærarar</b>	<b>23 136</b>	<b>12 209</b>	<b>10 927</b>
<b>Leiarar med høgare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning</b>	<b>18,6</b>	<b>19,6</b>	<b>17,3</b>
<b>Leiarar med lågare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning</b>	<b>52,7</b>	<b>53,4</b>	<b>51,8</b>
<b>Leiarar utan pedagogisk utdanning</b>	<b>28,7</b>	<b>27,0</b>	<b>30,8</b>
<b>Talet på leiarar</b>	<b>2 347</b>	<b>1 319</b>	<b>1 028</b>

Kjelder: SSB

gåande skulen er allmennlærarar, men det er ein litt større prosent kvinner enn menn som har slik utdanning. Nesten ein firedel av lærarane i den vidaregåande skulen har nemninga undervisningspersonale. Mellom dei er det mange yrkesfaglærarar som ikkje har formell lærarutdanning.

Dei fleste leiarane i den vidaregåande skulen har lågare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning. Ein noko større del menn enn kvinner har høgare universitets- og høgskuleutdanning og pedagogisk utdanning. Forholdsvis mange leiarar i den vidaregåande skulen er registrerte som leiarar utan pedagogisk utdanning. Men dette talet kan vere usikkert, fordi det i registreringa av utdanninga til leiarane er vanskeleg å ta omsyn til kombinasjonar av utdanningsvegar.

**Tabell 1.9 Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen, etter aldersgrupper. 2005. Prosent.**

	Under 25	25-35	36-45	46-55	56-65	66 og over	I alt
Lærarar*	0,3	12,9	22,3	33,2	29,8	1,5	23 136
Leiarar	--	3,0	15,3	39,5	40,6	1,6	2 347

\* Se note 1.4  
Kjelder: SSB

**Tabell 1.10: Høgaste utdanningsnivå i befolkninga etter gammel og ny definisjon. Personar 16 år og over, etter utdanningsnivå og alder. 2005. Prosent.**

Alder	Grunnskulenivå		Vidaregåande nivå		Universitets- og høgskulenivå. Lågare grad		Universitets- og høgskulenivå. Høgare grad	
	Gammal	Ny	Gammal	Ny	Gammal	Ny	Gammal	Ny
I alt	19,0	32,8	56,7	42,4	18,8	19,3	5,5	5,5
16-19 år	37,6	88,4	62,4	11,6	0,0	0,0	0,0	0,0
20-24 år	5,7	30,0	82,8	54,3	11,3	15,5	0,2	0,2
25-29 år	4,5	20,2	58,5	40,4	30,4	32,8	6,6	6,6
30-39 år	5,9	19,1	56,5	43,2	28,3	28,5	9,2	9,2
40-49 år	9,8	27,2	59,9	42,5	23,5	23,5	6,9	6,9
50-59 år	17,4	25,0	55,6	48,1	20,5	20,4	6,5	6,5
60-66 år	26,0	31,4	52,4	47,0	15,9	15,9	5,7	5,7
67 år og over	45,5	47,3	42,7	40,8	8,9	8,9	3,0	3,0

Kjelde: GSI

Tabell 1.9 viser at samanlikna med situasjonen i grunnskulen (tabell 1.4) er prosenten av lærarar i aldersgruppa 25-35 år ein god del mindre i den vidaregåande skulen. Størstedelen av lærarane i den vidaregåande skulen er i aldersgruppa 46-55 år. Nær ein tredel av lærarane der er over 56 år. Endå færre leiarar er i dei yngste aldersgruppene. 42 prosent av leiarane er over 56 år.

### 1.8 Utdanningsnivået i Noreg

I internasjonale samanlikningar har befolkninga i Noreg alltid har hatt eit høgt utdanningsnivå. Men dei norske definisjonane på fullført utdanning har ikkje følgt internasjonale retningslinjer for kor mykje utdanning som krevst på grunnskulenivå, vidaregåande nivå og universitets- og høgskulenivå for at ein skal kunne seie at ei utdanning er fullført på kvart nivå. Frå og med 2005 har SSB revidert dei norske definisjonane av utdanningsnivå slik at dei er i samsvar med dei noverande internasjonale retningslinjene.<sup>5</sup>

Tabell 1.10 viser at den delen av befolkninga som har grunnskuleutdanning som høgaste utdanning, aukar frå 19 til 33 prosent med den nye definisjonen, medan den delen som har utdanning på vidaregåande nivå, blir redusert frå 57 til 42 prosent. Hovudårsaka til endringane er at den nye definisjonen set høgare krav til kva som kan kategoriserast som fullført vidaregåande utdanning. Tidlegare vart alle som hadde fullført ei eller anna vidaregåande utdanning, uavhengig av lengda eller nivået på utdanninga, plasserte på vidaregåande nivå. Dermed vart langt fleire personar registrerte med fullført vidaregåande opplæring, mellom anna dei som hadde gjennomført berre delar av utdanninga, og dei som hadde teke kurs gjennom arbeidsmarknadsetaten, som i dag ikkje blir rekna som fullført vidaregåande opplæring. Endringa på universitets- og høgskulenivå er marginal med den nye definisjonen.

Den nye definisjonen av utdanningsnivået i befolkninga fører til at Noreg blir rangert noko lågare enn tidlegare år, samanlikna

5) Ei detaljert utgreiing om endringane finst på nettsidene til SSB: [http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik\\_lever\\_vi/art-2006-09-14-01.html](http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/art-2006-09-14-01.html).

**Tabell 1.11: Høgaste utdanningsnivå i befolkninga i OECD-landa i aldersgruppa 25 – 64 år, rangert etter kor mange som har vidaregåande opplæring som høgaste utdanningsnivå. 2004. Prosent.**

Land	Grunnskulenivå	Vidaregåande nivå*	Universitets- og høgskulenivå
Tsjekkia	11	76	12
Slovakia	16	72	13
Polen	16	69	16
Austerrike	20	62	18
Ungarn	25	59	16
Tyskland	16	58	25
<b>Noreg, gammal</b>	11	56	32
Storbritannia	15	56	29
Sveits	15	56	28
Luxemburg	22	54	22
New Zealand	22	53	26
Danmark	17	51	32
USA	13	49	38
Sverige	17	48	34
Japan**	16	47	38
<b>Noreg, ny</b>	24	45	31
Sør-Korea	26	44	30
Finland	23	43	34
Frankrike	35	42	24
Nederland	29	42	28
Island	32	40	26
Canada	16	39	44
Hellas	42	37	20
Italia	51	37	11
Belgia	35	34	30
Irland	37	34	27
Australia	36	34	31
Spania	55	18	26
Tyrkia	74	17	9
Portugal	75	13	13
Mexico	77	6	16
<b>Gjennomsnitt</b>	<b>30</b>	<b>46</b>	<b>24</b>

\* Inkluderer nivået "Påbygging til vidaregåande utdanning.

\*\* 2003-tal.

Kjelde: Education at a Glance 2006, OECD

med andre OECD-land. Tabell 1.11 viser utdanningsnivået i OECD-landa, rangert etter kor mange prosent som har vidaregåande opplæring som høgaste fullførte utdanning. Tidlegare låg Noreg godt over gjennomsnittet for den delen som har vidaregåande opplæring, no ligg vi rett under gjennomsnittet. Men det er ikkje nokon eintydig samanheng mellom eit høgt nivå på vidaregåande opplæring og eit høgt utdanningsnivå totalt. Av tabellen går det fram at i somme av landa der ein stor prosent av befolkninga har vidaregåande opplæring som høgaste fullførte utdanning, har ein liten prosent høgare utdanning.

I Noreg er det 31 prosent som har utdanning på universitets- og høgskulenivå. Det er ein god del høgare enn OECD-gjennomsnittet på 24 prosent. Berre seks OECD-land har ein større del av befolkninga med utdanning på universitets- og høgskulenivå enn Noreg.

### **Regionale skilnader i utdanningsnivået i Noreg**

Det finst variasjonar i utdanningsnivået mellom fylka i Noreg. Befolkninga i Oslo har det høgaste utdanningsnivået (SSB 2006). Rundt 40 prosent av befolkninga der har universitets- eller høgskuleutdanning.<sup>6</sup> I Hedmark og Oppland gjeld det i underkant av 19 prosent. Den største delen med vidaregåande opplæring som høgaste fullførte utdanning finn vi i Sogn og Fjordane, med i underkant av 48 prosent. I Vest-Agder er det nær 47 prosent. Fylket med størst del av befolkninga med grunnskule som høgaste fullførte utdanning er Finnmark, i underkant av 42 prosent. I Nordland og Hedmark er det òg mange som har grunnskule som høgaste fullførte utdanning, rundt 40 prosent.

Alt i alt er det ein litt større del kvinner enn menn som har utdanning på universitets- eller høgskulenivå; 25,6 prosent kvinner, medan det er 23,7 prosent menn.

6) I Oslo er det ein nokså stor prosent som ein ikkje har kunnskap om utdanninga til. Det gjeld nesten berre innvandrarak.

## 2 Ressurser



Det er et overordnet mål at norsk skole skal gi en likeverdig opplæring til alle. Bak dette ligger prinsippet om at alle barn, unge og voksne har lik rett til tilpasset opplæring uavhengig av sosial bakgrunn og bosted. Ressursinnsatsen i grunnopplæringen er en av de faktorene som har betydning for hvordan dette målet nås. Ressurstilgang er viktig for å skape en god skole, men forskning viser at det er komplekse sammenhenger mellom ressurstilgangen og kravene som stilles for å kunne gi likeverdig opplæring.

Dette kapittelet fokuserer på utviklingen, samt spredningen mellom kommuners og fylkeskommuners ressursinnsats i grunnopplæringen, og det er forsøkt å trekke frem forhold som kan forklare endringer og forskjeller.

Sammenlignet med andre land er ressursinnsatsen i grunnopplæringen i Norge høy. Ressursinnsatsen har vært relativt stabil over tid, både når det gjelder hvor stor andel av tilgjengelige midler som går til utdanning, og ressurser per elev. De endringene som har funnet sted de siste årene, skyldes i hovedsak

økningen i antall elever, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

Kommunene har ansvaret for grunnskolene og fylkeskommunene har ansvaret for videregående opplæring. Grunnskole og videregående opplæring er store og sentrale sektorer i kommunene og fylkeskommunene. Grunnopplæringen utgjør om lag 31 prosent av de samlede netto driftsutgiftene i kommunene, mens netto driftsutgifter til videregående opplæring utgjør rundt 64 prosent av samlede netto driftsutgifter i fylkeskommunene (St.prp. nr. 1 (2006-2007)).

For 2007 ble grunnopplæringen styrket med rundt 400 mill. kroner innenfor veksten av de frie inntektene, for å kompensere for utgiftene til nye læremidler i grunnskolen i forbindelse med Kunnskapsløftet, jf. Budsjett-inst. S. nr. 12 (2006-2007).

### 2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnopplæringen

Ressursinnsatsen i grunnopplæringen måles ved å vise hva opplæringen koster per elev (produktivitet), og hvor mye av tilgjengelige midler som brukes til opplæring av de totale offent-

lige utgifter (prioritering). I dette kapitlet brukes indikatorene kostnad per elev, lærertimer per elev og lærertimer per elevtime som mål for produktivitet. Når det er snakk om prioriteringer, vises det i dette kapitlet til hvor stor andel av landets brutto nasjonalprodukt (BNP) og av de totale offentlige utgifter som blir satt av til grunnopplæringen.

For beregning av kostnader per elev brukes korrigerede brutto driftsutgifter. Målet oppgis i løpende priser og korrigeres ikke for lønns- og prisvekst. Korrigerede brutto driftsutgifter viser kommunenes og fylkeskommunenes produktivitet ved egen produksjon av tjenester, og omfatter driftsutgifter til undervisning, inkludert drift av skolelokaler og skyss. Korrigeringen består blant annet i at betalingen for egne elever som går på skoler utenfor kommunen/fylkeskommunen, ikke er tatt med, og det er heller ikke inntektene fra folketrygden.

Korrigerede brutto driftsutgifter tar foreløpig ikke hensyn til organisasjonsulikheter, som ulikt omfang av interkommunale selskaper og kommunale foretak. Korrigerede brutto driftsutgifter er derfor ikke et godt mål for å sammenlikne ressursinnsatsen, da kommunene og fylkeskommunene organiserer tjenestene sine ulikt, særlig når det gjelder drift av lokaler som benyttes til undervisning i grunnopplæringen, jf. St.prp. nr. 39 (2006–2007) *Om ressursituasjonen i grunnopplæringen m.m.* Det betyr at de som kjøper tjenester fra interkommunale selskaper og kommunale foretak, har en organisering som gjør at utgiftene ikke skal inkluderes i korrigerede brutto driftsutgifter, og disse kommunene og fylkeskommunen fremstår dermed med langt lavere driftsutgifter enn andre når en bruker korrigerede brutto driftsutgifter som mål. Oslo endret praksis i forhold til organiseringen og regnskapsføring av kjøp av tjenester i 2004 og 2005, og Drammen gjorde det samme i 2005, slik at store deler av utgiftene ikke lenger er tatt med i de korrigerede brutto driftsutgiftene.

I KOSTRA er det derfor innført et nytt mål for fylkeskommunenes korrigerede brutto driftsutgifter fra og med 2006, hvor fylkeskommunenes utgifter til kjøp av tjenester fra egne foretak og interkommunale selskaper er tatt med. Dette gir et riktigere bilde av fylkeskommunenes produktivitet.

Hvert år blir foreløpige KOSTRA-tall publisert i mars og endelige tall i juni. Der det i dette kapitlet vises til KOSTRA-tall for 2006, er det de foreløpige tallene som benyttes. Samtlige 19 fylkeskommuner og 382 kommuner har rapportert foreløpige regnskapstall.

Lærertimer per elev og lærertimer per elevtime er her brukt for å beskrive lærerinnnsatsen i grunnskolen. Lærertimer per elev sier noe om lærerinnnsatsen for den skolen det gjelder, mens lærertimer per elevtime sier noe om lærertettheten i undervisningen.

Med lærertimer menes summen av de timene en lærer har leseplikt, også kalt undervisningsplikt.<sup>1</sup> Elevtimer er summen av det antallet timer elevene får. Timetallet er regulert i opplæringsloven med tilhørende forskrifter, og fastsetter et minimumsantall elevtimer i ordinær undervisning. Eventuelt skal eleven ha det timetallet som er fastsatt for at han/hun skal kunne fullføre et individuelt løp. Gjennomsnittlig lærertetthet fremkommer ved å dividere summen av lærertimer med summen av elevtimer, fratrukket lærertimer til morsmålsopplæring og opplæring i finsk. Tallet for lærertimer inkluderer undervisningstimer som tildeles og brukes på grunnlag av individuelle elevrettigheter.

Det er til dels store forskjeller fra kommune til kommune og fra fylkeskommune til fylkeskommune i ressursinnsatsen på forskjellige områder, målt som utgifter per elev og som gjennomsnittlig lærertetthet. Det er derfor hensiktsmessig å se på ulike spredningsmål for å si noe om variasjonsbredden mellom kommunene og mellom fylkeskommunene. I dette kapitlet benyttes spredningsmålene variasjonskoeffisient og kvartilbredde.<sup>2</sup>

## 2.2 Kommunale og fylkeskommunale utgifter til grunnopplæringen

I nasjonalregnskapet kan en blant annet finne landets BNP og de totale offentlige utgiftene. Å se på hvor mye som går til utdanning av BNP og av de totale offentlige utgiftene, sier noe om samfunnets prioritering av utdanning i forhold til andre sektorer.

Figur 2.1 viser at i 2006 gikk 7,2 prosent av BNP for Fastlands-Norge til utdanning totalt. Herav gikk 3,1 prosent til grunnskolen og 1,6 prosent til videregående skoler. Andelen av BNP som går til utdanning, har gått ned fra åtte prosent i 2003 til 7,2 prosent i 2006. I samme tidsperiode har andelen som har gått til grunnskole minket fra 3,4 prosent til 3,1 prosent, mens andelen til videregående opplæring har gått ned fra 1,8 prosent til 1,6 prosent. BNP for Fastlands-Norge totalt har imidlertid økt med 22,6 prosent fra 2003 til 2006, og bare fra 2005 til 2006 var det en vekst på 8,1 prosent (ikke vist i figuren). Dette betyr at til tross for en andelsvis nedgang i hvor mye av BNP som går til utdanning, så har prioriteringene totalt sett økt.

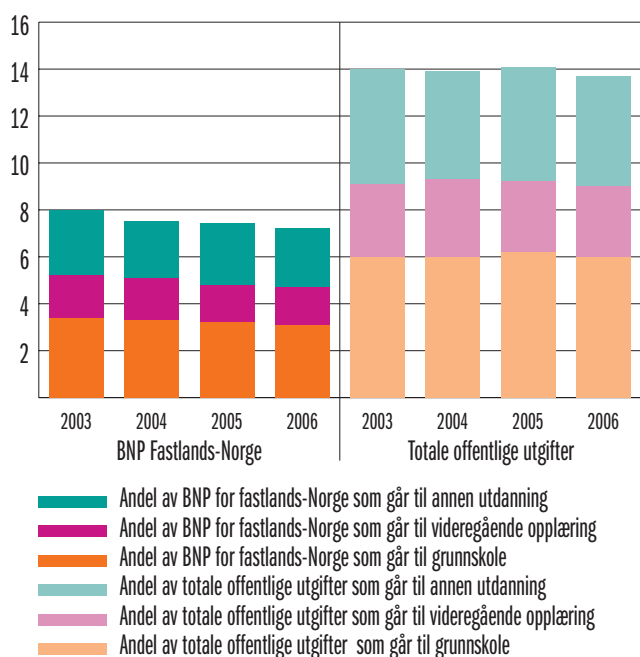
Andelen av totale offentlige utgifter som går til utdanning, har holdt seg relativt stabil fra 2003 til 2006, med noen små svingninger fra år til år. 13,7 prosent av de totale offentlige utgiftene gikk til utdanning i 2006. Herav gikk seks prosent til grunnskolen og tre prosent til videregående opplæring. Til tross for stabilitet har de totale offentlige utgiftene økt, og bare fra 2005 til 2006 var det en vekst på seks prosent (ikke vist i figuren). Den totale veksten av det som gikk til grunnskolen, var på 7,5 prosent og veksten av det som gikk til videregående opplæring, var på 8,2 prosent.

1) Leseplikten er regulert i arbeidstidsavtalen mellom staten og lærerorganisasjonene. Leseplikten er lavere på ungdomstrinnene enn på barnetrinnene, og det går derfor med flere lærerårsverk for å dekke et gitt antall lærertimer på ungdomstrinnene enn på barnetrinnene.

2) Variasjonskoeffisienten måler standardavviket i forhold til gjennomsnittet (Falch og Tovmo 2007). Hvis en tar utgangspunkt i en kommune med gjennomsnittlig ressursbruk og lar denne øke ressursbruken med et halvt standardavvik, vil om lag 70 prosent av kommunene ha lavere ressursbruk etter økningen. Når fordelingen er symmetrisk vil en tilsvarende nedgang på et halvt standardavvik føre til at rundt 30 prosent av kommunene har lavere ressursbruk. Kvartilbredden ser på spredningen blant 50 prosent av kommunene som befinner seg rundt gjennomsnittet. Det vil si at 25 prosent av kommunene har lavere utgifter og 25 prosent av kommunene har høyere utgifter enn de kommunene som kvartilbredden viser til.



**Figur 2.1: Andel utgifter til utdanning generelt og grunnsopplæringen spesielt, av BNP for Fastlands-Norge og av totale offentlige utgifter, 2003 – 2006\*.**



\*Eventuelle endringer fra tall presentert i tidligere utgaver av Utdanningsspillet skyldes korrigerende av tallene. Merk at figuren ser på andel av det som går til utdanning totalt, ikke bare av det som går til grunnsopplæringen.  
Kilde: SSB, nasjonalregnskapet

### Utgifter per elev

Hvor mye ressurser som går til grunnsopplæringen, målt ved korrigerende brutto driftsutgifter per elev, har vist seg å være relativt stabilt over tid. Tabell 2.1 viser at foreløpige korrigerende brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen i 2006 er på 68 122 kroner per elev når en tar med alle de 382 kommunene som har levert regnskapstall for 2006. Differansen mellom samtlige kommuner som leverte i 2005 og 2006, viser en økning i brutto driftsutgifter per elev på 3088 kroner i 2006. Dersom en bare sammenligner kommunene som både leverte i 2005 og 2006, er økningen i korrigerende brutto driftsutgifter på 3613 kroner per elev. Dette utgjør en nominell vekst på 5,6 prosent. Tas det hensyn til pris- og lønnsvekst, har det vært en realvekst på 2,1 prosent<sup>3</sup>, og dette er en positiv utvikling fra tidligere år, med realnedgang fra 2003 til 2004 og fra 2004 til 2005 (ikke vist i tabellen).<sup>4</sup>

Noe av økningen i korrigerende bruttodriftsutgifter per elev kan forklares med økte lønnsutgifter per elev, men det har også vært en økning i driftsutgifter per elev, og det betyr at det har gått penger til sektoren i tillegg til lønninger, jf. tabell 2.1. Dette kan ses i sammenheng med den tidligere nevnte styrkingen av grunnsopplæringen i forbindelse med Kunnskapsløftet (St.prp. nr. 1 (2006–2007)). Driftsutgifter til inventar og utstyr, samt til undervisningsmaterieell utgjør til sammen rundt 15 prosent av driftsutgiftene, som ellers omfatter renhold, drift av bygninger, oppvarming, osv. (vist som "diverse utgifter ellers per elev" i tabell 2.1).

3) Her er det tatt hensyn til pris- og lønnsvekst slik Teknisk beregningsutvalg for kommunesektoren (TBU) gjør for kommunal sektor.

4) Noe av realnedgangen fra 2004–2005 skyldes endringer i organiseringen av drift av bygninger, jf. kapittel 2.1.

5) Fylkeskommunenes utgifter er inklusive kjøp av tjenester fra egne foretak og interkommunale selskaper.

**Tabell 2.1: Korrigerende brutto driftsutgifter pr. elev i grunnskolen fordelt på utgiftsarter, 2003 – 2006. Løpende priser.**

	2003	2004	2005	2005*	2006
Korrigerende brutto driftsutgifter					
per elev (utgiftsart 202 og 222)	63 469	64 949	65 034	64 509	68 122
Av dette:					
Lønnsutgifter per elev	49 119	49 901	51 991	51 558	53 922
Driftsutgifter til inventar og utstyr per elev	588	623	654	654	817
Driftsutgifter til undervisningsmaterieell per elev	1 279	1 158	1 101	1 092	1 351
Diverse utgifter ellers per elev	12 483	13 267	11 288	11 205	12 032
Vedlikehold**	-	-	430 611	406 313	453 554

\*Tall for 2005 for kommuner som også rapporterte i 2006.

\*\*Totalkostnad i tusen kroner. Ikke oppgitt som sum per elev.

Kilde: KOSTRA

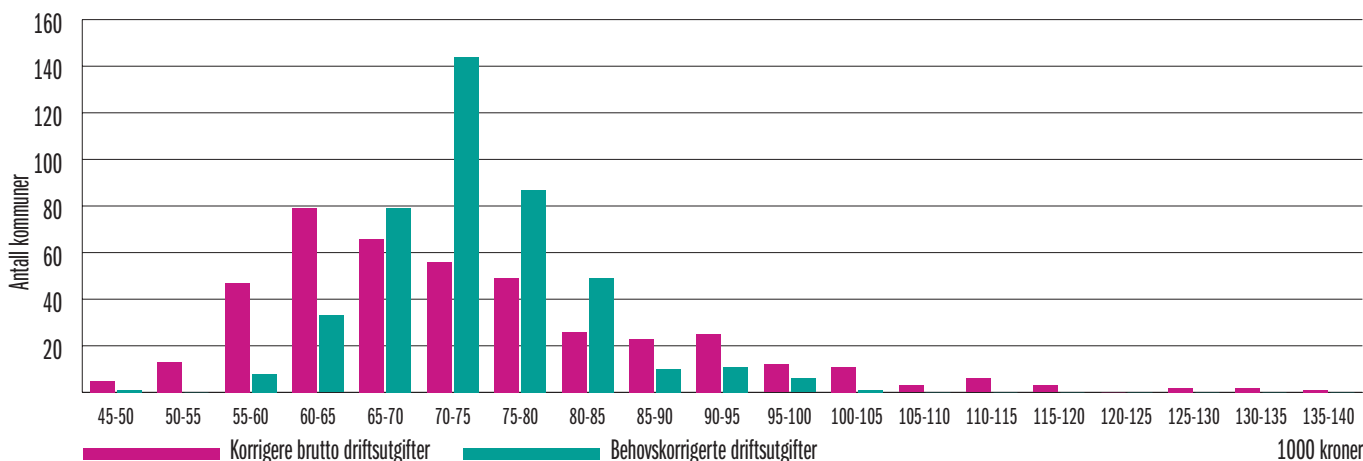
Da noen fylkeskommuner har gått over til økt bruk av kjøp av tjenester fra egne foretak og interkommunale selskaper, er korrigerende brutto driftsutgifter for 2004 og tidligere ikke direkte sammenlignbare med korrigerende brutto driftsutgifter for 2005 og gammel ordning for 2006, jf. kapittel 2.1. I tabell 2.2 er de nye definisjonene lagt til grunn for 2006<sup>5</sup>, og tallene for 2004 og 2006 er derfor sammenlignbare. Det er ikke lagt inn en ny definisjon for 2005-tallene. Tabellen viser at korrigerende brutto driftsutgifter har økt fra 2004 til 2006 både på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger/utdanningsprogrammer. Tabellen viser også at noe av forskjellene mellom utgiftene på allmennfag og yrkesfag kan forklares med at lønnsutgiftene per elev er høyere på yrkesfaglige studieretninger/utdanningsprogrammer enn på allmennfaglige studieretninger/utdanningsprogrammer. Det skyldes at det er færre elever per lærer på yrkesfag enn på allmennfag.

**Tabell 2.2: Korrigerende brutto driftsutgifter til videregående opplæring for allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger pr. elev, 2003 – 2006. Løpende priser.**

	2003	2004	2005	2006
Korrigerende brutto driftsutgifter per elev på allmennfaglige studieretninger/studiespesialisering	86 288	85 808	85 282	91 572
Av dette:				
Lønnsutgifter (ekskl. lønn til drift av bygninger)	52 941	52 271	52 271	54 105
Driftsutgifter	33 347	33 537	33 011	37 467
Korrigerende brutto driftsutgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger/programfag	106 465	106 334	107 554	113 627
Av dette:				
Lønnsutgifter (ekskl. lønn til drift av bygninger)	68 530	68 258	70 364	71 486
Driftsutgifter	37 935	38 076	37 190	42 141

Kilde: KOSTRA

**Figur 2.2: Fordelingen av kommuner etter korrigerede brutto driftsutgifter pr. elev og behovskorrigerede driftsutgifter pr. elev, 2005.**



Kilde: Falch og Tovmo (2007)

Det var en realnedgang i fylkeskommunenes korrigerede brutto driftsutgifter per elev på allmennfaglige studieretninger/studieforberedende utdanningsprogrammer fra 2003 til 2004 på 3,7 prosent, mens det var en økning fra 2004 til 2006 på 3,2 prosent (ikke vist i tabellen).<sup>6</sup> Tilsvarende for korrigerede brutto driftsutgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger/utdanningsprogrammer var det en realnedgang på 3,3 prosent fra 2003 til 2004 og en realøkning på 3,3 prosent fra 2004 til 2006.

For budsjettåret 2007 har Stortinget bevilget 373,3 mill. kroner til innføringen av ordningen med gratis læremidler i videregående opplæring (Budsjett-inst. S. nr. 12 (2006–2007)). Ordningen skal først omfatte Vg2 fra høsten 2007, etterfulgt av Vg3 høsten 2008 og Vg1 høsten 2009. Dette gjør at en kan forvente å se stigende fylkeskommunale utgifter til læremidler fra 2007 og fremover (se kapittel 2.7).

### Ressurser til fagopplæringen

Fylkeskommunenes utgifter til fagopplæringen er i hovedsak tilskudd til lærebedrifter, administrative kostnader og teoriutgifter<sup>7</sup> til lærlinger/lærekandidater. Tilskuddet til bedriftene gis etter faste satser.<sup>8</sup>

I 2006 gikk 7,3 prosent av fylkeskommunenes netto driftsutgifter til fagopplæring i arbeidslivet (KOSTRA). Tilsvarende andel i 2005 og 2004 var henholdsvis 7,1 prosent og 7,0 prosent. Det betyr at netto driftsutgifter er relativt stabile over tid.

### 2.3 Kommunale forskjeller i ressursbruk

I de følgende avsnittene er det mer om kommunale forskjeller i ressursbruk etter ulike ressursmål. Det er betydelige forskjeller mellom kommunenes ressursbruk.

Utdanningsdirektoratet har gitt Senter for Økonomisk forskning (SØF) i oppdrag å se nærmere på ressursbruken i kommunene og fylkeskommunene (Falch og Tovmo 2007). Rapporten baserer seg på endelige KOSTRA-tall til og med 2005, samt GSI-tall til og med 2006–2007.<sup>9</sup>

### Kommunale forskjeller i ressursbruk basert på utgifter

I 2005 var gjennomsnittlig korrigerede brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen 63 400 kroner, og driftsutgiftene per elev varierte fra 48 000 kroner til nesten 140 000 kroner (Falch og Tovmo 2007).<sup>10</sup> Kvartilbredden viser at halvparten av kommunene som ligger rundt gjennomsnittet, varierer innenfor et intervall på 18 500 kroner. Ser en på alle kommunene, er det få kommuner som har veldig lave korrigerede brutto driftsutgifter per elev i forhold til gjennomsnittet, mens det er noen kommuner som har svært høye utgifter per elev. De fleste kommunene har imidlertid et utgiftsnivå som ligger nært gjennomsnittet, og både i 2004 og 2005 hadde 69 prosent av kommunene driftsutgifter per elev på mellom 55 000 og 80 000 kroner. Det var samtidig slik at kommuner med lavere utgifter per elev enn dette minket fra 8 til 4 prosent fra 2004 til 2005.

Store deler av variasjonen i kostnadene skyldes forhold som kommunene ikke direkte kan påvirke, for eksempel spredt bosetting og antall elever. Det er derfor beregnet en behovskorrigeret driftsutgift basert på kostnadsnøkkelen<sup>11</sup> i inntektssystemet. Når en sammenligner kommunenes korrigerede brutto driftsutgifter med behovskorrigerede driftsutgifter for 2005, er variansen mellom kommunenes behovskorrigerede driftsutgifter per elev hele 75 prosent lavere enn variansen mellom kommunenes korrigerede brutto driftsutgifter (Borge og Naper 2006,

6) Her er det tatt hensyn til pris- og lønnsvekst slik Teknisk beregningsutvalg for kommunesektoren (TBU) bruker den for kommunal sektor.

7) Teoriutgifter er utgifter til teoriopplæring for de som har prøver som praktikant (vært i arbeid i minimum 5 år) og lærekandidater.

8) Satser for tilskudd i 2007: Basistilskudd I er på 91 448 kroner per lærling eller lærekandidat for ett år med fulltidsopplæring. Det gis ikke tilskudd for verdiskapingstiden, men tilskuddet fordeles jevnt over hele læretiden i bedrift, også for verdiskapingstiden. For lærlinger og lærekandidater som tegner lærekontrakt i fag som det av nasjonale grunner er viktig å bevare, gis det i tillegg til basistilskuddet et ekstra tilskudd på 41 568 kroner per lærling/lærekandidat. Basistilskudd II gis til bedrifter som har lærlinger som har fylt 21 år med full opplæring i bedrift, samt for lærekontrakter som er tegnet av lærlinger som tidligere har fått oppfylt retten sin til videregående opplæring. For lærekontrakter tegnet etter 1. januar 2002 er tilskuddet totalt 26 136 kroner i året, og det skiller ikke mellom opplæringstid og verdiskapingstid. Også her gis det ekstra tilskudd for lærlinger som tegner kontrakt i små og verneverdige fag (71 256 kroner per år for kontrakter inngått etter 1. januar 2002).

9) KOSTRA-tall for 2006 var ikke tilgjengelig da rapporten ble skrevet. GSI står for Grunnskolen informasjonssystem.

10) Merk at Oslo og Drammen ikke er med i beregningene, jf. kapittel 2.1.

11) Inntektssystemets kostnadsnøkkel beregner hvordan utgiftskomponenten av inntektssystemet skal fordeles mellom kommunene. Publikasjon fra Kommunal og regionaldepartementet, H-2193 (<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/krd/rap/2006/0024/ddd/pdfv/292467-grontheft1.pdf>).

Falch og Tovmo 2007). Dette betyr at variasjonen mellom kommunene i hovedsak kan forklares med forskjeller knyttet til kostnadsforhold som antall elever og bosettingsmønster.

Figur 2.2 viser hvilken betydning forskjeller i utgiftsbehovet har for spredningen i driftsutgifter per elev i 2005. Når ressursbruk måles ved hjelp av behovskorrigerede driftsutgifter, er det hele 83 prosent av kommunene som har driftsutgifter per elev på mellom 55 000 og 80 000 kroner (Falch og Tovmo 2007).<sup>12</sup> 17 prosent av variasjonen i ressursbruken mellom kommuner kan ikke forklares med målene for utgiftsbehov og kommunale inntekter. Dette er en reduksjon fra i fjor. Det betyr at det er mindre variasjon i kommunenes prioritering av grunnskolen enn korrigerede brutto driftsutgifter tilsier, og variasjonen i kommunal prioritering er i tillegg redusert.

### Kommunale forskjeller i ressursbruk basert på lærertimer totalt og lærertimer til undervisning av fremmedspråklige elever

Tabell 2.3 viser gjennomsnittlig antall lærertimer per elev i grunnskolen fra 2003–2004 til 2006–2007. Samlet for grunnskolen har antall lærertimer per elev vært stabilt over tid, til tross for en liten økning i hele perioden sett under ett. På barnetrinnet (første til sjuende trinn) er det en økning i lærertimer per elev på de fire første trinnene, men antallet lærertimer per elev er lavere her enn i femte til sjuende trinn, noe som kan forklares med at undervisningstimetallet er høyere i de tre siste trinnene (ikke vist i tabellen). Sammenlignet med barnetrinnet, er det i gjennomsnitt flest lærertimer per elev på ungdomstrinnet (åttende til tiende trinn), men her blir antallet lærertimer gradvis lavere over tid.

**Tabell 2.3: Lærertimer pr. elev pr. skoleår.**

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt per elev for grunnskolen	Gjennomsnitt barnetrinnet	Gjennomsnitt ungdomstrinnet
2003-04	421	71,18	68,91	76,59
2004-05	421	71,86	69,97	76,32
2005-06	426	71,94	70,39	75,51
2006-07	423	72,54	71,19	75,24

Kilde: Falch og Tovmo (2007)

Spredningen i lærertimer per elev mellom kommunene er klart lavest for første til fjerde trinn, men det er samtidig en økning i spredningen over tid for disse trinnene. For alle trinnene finner det sted en økt spredning i lærertimer per elev blant de 50 prosent av kommunene som ligger nærmest gjennomsnittet, mens spredningen mellom kommunene med høyest og lavest antall lærertimer har minket. Endringer i spredningen viser altså at det er færre kommuner som har veldig høye eller veldig lave lærertimer per elev.

Tabell 2.4 viser gjennomsnittlig andel av lærertimer som brukes til undervisning av fremmedspråklige elever i grunnskolen fra 2003–2004 til 2006–2007. Det foreligger en liten økning fra 2003–2004 til 2006–2007, noe som kan forklares med en

økning i antall fremmedspråklige elever. Det er tendens til at spredningen mellom kommunene i forhold til hvor stor andel av lærertimene som går til undervisning av fremmedspråklige elever, reduseres over tid (ikke vist i tabellen).

**Tabell 2.4: Timer til undervisning av fremmedspråklige elever som andel av lærertimer.**

År	Antall kommuner	Gjennomsnittlig andel av lærertimer som brukes til undervisning av fremmedspråklige elever
2003-04	421	6,5
2004-05	421	6,5
2005-06	426	6,6
2006-07	423	6,8

Kilde: Falch og Tovmo (2007)

### Kommunale forskjeller i ressursbruk basert på assistenttimer og spesialundervisning

Tabell 2.5 viser timer til spesialundervisning som andel av lærertimer. Omfanget av spesialundervisning i grunnskolen er nokså stabilt over tid. Når det gjelder variasjon mellom kommunene, er det en markert økning i kvartilbredden. Det betyr at spredningen mellom de 50 prosent av kommunene som ligger nærmest gjennomsnittet, har blitt større (ikke vist i tabellen).

**Tabell 2.5: Timer til spesialundervisning som andel av lærertimer.**

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt per elev for grunnskolen
2003-04	421	13,7
2004-05	421	13,4
2005-06	426	13,7
2006-07	423	14,0

Kilde: Falch og Tovmo (2007)

Tabell 2.6 viser at andel årsverk utført av assistenter har økt fra 9,8 prosent i 2003–2004 til 11,7 prosent i 2006–2007.<sup>13</sup> Mange av assistentårsverkene er knyttet til spesialundervisning, og det kan derfor tyde på at ressursene til spesialundervisning har økt mer enn det som fremgår i tabell 2.5 (Falch og Tovmo 2007). Spredningen mellom kommunene i bruk av assistenter er stor, og varierer fra kommuner som ikke bruker assistenter i det hele tatt, til kommuner som har over 25 prosent til assistenttimer av antall undervisningsårsverk.

**Tabell 2.6: Andel årsverk utført av assistenter.**

År	Antall kommuner	Gjennomsnittlig andel årsverk utført av assistenter
2003-04	421	9,8
2004-05	421	10,1
2005-06	426	10,9
2006-07	422	11,7

Kilde: Falch og Tovmo (2007)

12) Ved å behovskorrigere utgiftene får kommuner med lave utgifter per elev "øker" utgiftene, mens det motsatte skjer for kommuner som har høye utgifter per elev.

13) Andel assistenter av antall lærerårsverk til undervisning.

**Tabell 2.7: Kjetnetegn ved de 25 kommunene med lavest driftsutgifter pr. elev i 2006\*.**

	Gjennomsnitt for 25 kommuner med lavest ressursinnsats, uvektet	Gjennomsnitt for alle kommuner, uvektet	Forhold mellom kommuner med lavest ressurser i forhold til landsgjennomsnittet. I prosent
Driftsutgifter per elev	53 236	73 473	72
Lærertimer per elev	47,54	64,08	74
Driftsutgifter til inventar m.m. per elev	1 562	2 043	76
Antall datamaskiner per elev	0,19	0,26	73
Utgiftsbehov	0,95	1,16	82
Andel timer til spesialundervisning	0,12	0,15	80
Andel timer til fremmedspråklige elever	0,06	0,05	120
Antall innbyggere	25 151	9 631	261
Reisetid per innbygger	0,79	1,16	68
Avstand (sone) per innbygger	0,59	1,88	31
Avstand (krets) per innbygger	0,76	1,90	40
Behovskorrigerede driftsutgifter per elev	56 175	63 442	89
Korrigert inntekt	95,72	106,12	90

\*Data for korrigerede bruttoutgifter, korrigerede inntekter og variabler i kostnadsnøkkelen er for 2005.  
Kilde: Falch og Tovmo (2007)

### Kommuner med særlig lav ressursinnsats

Tabell 2.7 viser karakteristika ved de 25 kommunene med lavest driftsutgifter per elev i 2006. Både absolutte og relative tall i forhold til landsgjennomsnittet presenteres (Falch og Tovmo 2007). Disse kommunene har driftsutgifter per elev som er på 72 prosent av landsgjennomsnittet. Det gir seg utslag i at lærertimer per elev, driftsutgifter til inventar, utstyr og undervisningsmateriell og antall datamaskiner per elev er på mellom 73 og 76 prosent av landsgjennomsnittet. En viktig årsak til dette synes å være et lavt utgiftsbehov. Kostnadsnøkkelen for disse 25 kommunene er i gjennomsnitt på 82 prosent av landsgjennomsnittet. Kommunene har også lav andel spesialtimer, noe som bidrar til lav ressursbruk, men høy andel timer til fremmedspråklige elever, som virker i motsatt retning.

### 2.4 Fylkeskommunale forskjeller i ressursbruk

Som for kommunene, ser en også for fylkeskommunene at det er nokså stor spredning i ressursbruk.

I 2005 utgjorde brutto driftsutgifter per elev i videregående opplæring 56 234 kroner i gjennomsnitt (Falch og Tovmo 2007).<sup>14</sup> Kostnadene gjelder ikke fellesutgifter<sup>15</sup> til drift av videregående opplæring. Fylkeskommunenes driftsutgifter per elev varierte fra 49 086 kroner til 64 550 kroner, altså innenfor et intervall på 15 464 kroner. Kvartilbredden viser at halvparten av fylkeskommunene lå innenfor et intervall på 7500 kroner.

I 2005 var driftsutgiftene per elev i gjennomsnitt 44 663 kroner på studieforberedende studieretninger og 66 808 kroner på yrkesfaglige studieretninger (eksklusive fellesutgifter) (Falch og Tovmo 2007). Driftsutgiftene til studieforberedende fag og til yrkesfaglige studieretninger varierte over et intervall på hen-

**Figur 2.3: Utgifter pr. elev i allmennfaglige studieretninger pr. fylke og år. 2004 til 2006.**

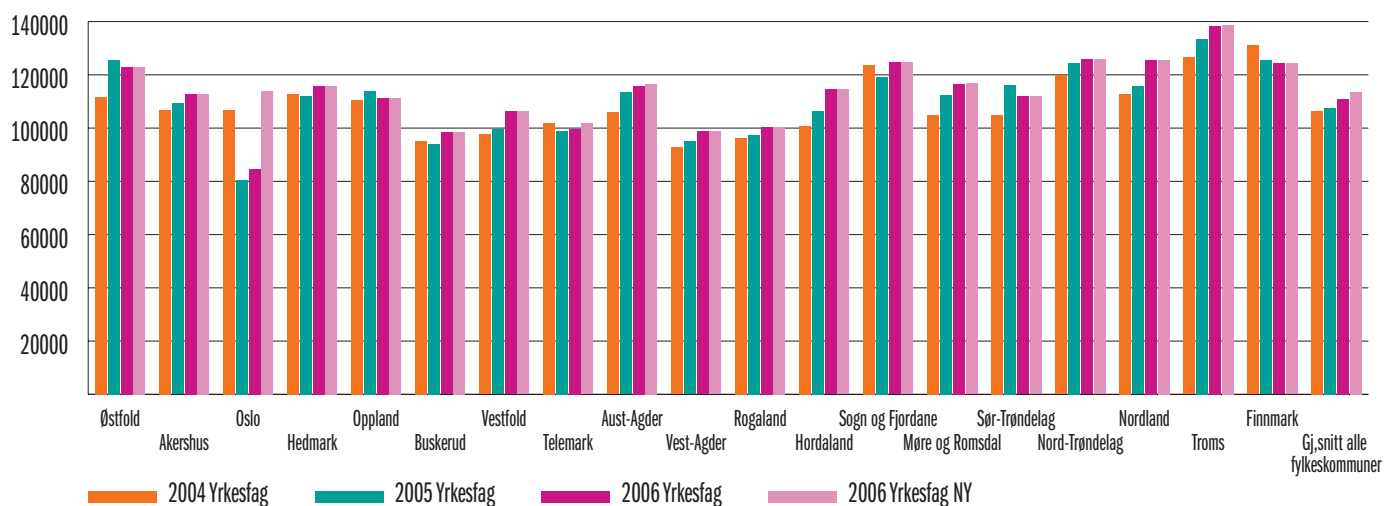


Kilde: KOSTRA/Utdanningsdirektoratet

14) Antall elever i fylkeskommunen er vektet slik at små og store fylkeskommuner teller like mye, og det er et nasjonalt gjennomsnitt eksklusive Oslo, jf. kapittel 2.1.

15) Fellesutgifter er funksjon 510 og 520 i Fylkes-KOSTRA, jf. Veileder for rapportering, regnskapsåret 2007.

**Figur 2.4: Utgifter pr. elev på yrkesfaglige studieretninger pr. fylke og år. 2004 til 2006.**



Kilde: KOSTRA/Utdanningsdirektoratet

holdsvis 8 856 kroner og 26 199 kroner. Variasjonen mellom fylkeskommunene målt ved kvartilbredden er større for yrkesfaglige enn for studieforberedende studieretninger, men mindre enn for utgiftene samlet sett.

Figur 2.3 og 2.4 viser at det er store forskjeller i fylkeskommunenes korrigerede brutto driftsutgifter per elev i videregående opplæring, inklusive fellesutgifter, både for allmennfag og yrkesfag. Merk at Oslo er tatt med i beregningene, og det er tatt i bruk to ulike mål for 2006, jf. kapittel 2.1. I kolonnen lengst til høyre for hver fylkeskommune er utgiftene til eksterne tjenester inkludert, og dette får særlig betydning for Oslo, slik det er gjort rede for i kapittel 2.1. Hadde en også hatt to mål for 2005, hvor det ene målet inkluderte kjøp av tjenester fra egne foretak og interkommunale selskaper, ville en for Oslo ha fått en søyle som plasserte seg mellom 2004-søylen og 2006-søylen lengst til høyre. Med andre ord har Oslo hatt en jevn stigning i utgiftene fra 2004 til 2006.

Figur 2.3 viser at i 2006 har Rogaland, Telemark og Vest-Agder lavest utgifter per elev på allmennfag/studiespesialisering innenfor et intervall fra rundt 77 600 kroner til om lag 81 800 kroner. Både Rogaland og Vest-Agder har stigende utgifter fra 2004 til 2006, både etter gammel og ny definisjon, jf. kapittel 2.1. Oppland, Troms og Finnmark har høyest utgifter per elev i 2006, uavhengig av hvordan utgiftene i 2006 defineres. Både Oppland og Troms øker utgiftene sine fra 2004 til 2006, mens Finnmark hadde høyest utgifter i 2004 sammenlignet med årene etter.

Figur 2.4 viser at Buskerud og Vest-Agder har lavest utgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger/utdanningsprogrammer, med rundt 98 500 kroner i 2006, mens Troms, Nord-Trøndelag og Nordland har høyest utgifter per elev. Spennet i utgiftene strekker seg fra Troms med rundt 138 500 kroner til Nordland med om lag 125 500 kroner.

### Fylkeskommuner med særlig lav og høy ressursinnsats

Tabell 2.8 viser karakteristika ved de fem fylkeskommunene som hadde henholdsvis høyest og lavest driftsutgifter per elev i 2005.<sup>16</sup> Tallene i tabellen måler gjennomsnittet (uveid) for fylkeskommunene i forhold til landsgjennomsnittet (uveid), som er satt til 100. Utgiftene per elev er i snitt 10 000 kroner høyere i de fem fylkeskommunene med høyest ressursinnsats sett i forhold til de fem med lavest ressursinnsats (eksklusive fellesutgifter). Fylkeskommunene med lav ressursbruk har inntekter (inklusive inntektsutjevninger) som ligger fire prosent under landsgjennomsnittet, mens de med høy ressursbruk ligger akkurat på landsgjennomsnittet. Videre ser en at fylkeskommunene med lavest ressursbruk har 23 prosent høyere befolkningstall enn gjennomsnittet, samtidig som en mindre del av befolkningen bor i spredtbygde strøk. For fylkeskommuner med høy ressursbruk er forholdene omvendt. Det er også slik at fylkeskommuner med lave utgifter har en mindre andel elever på yrkesfag enn fylkeskommunene med høye utgifter.

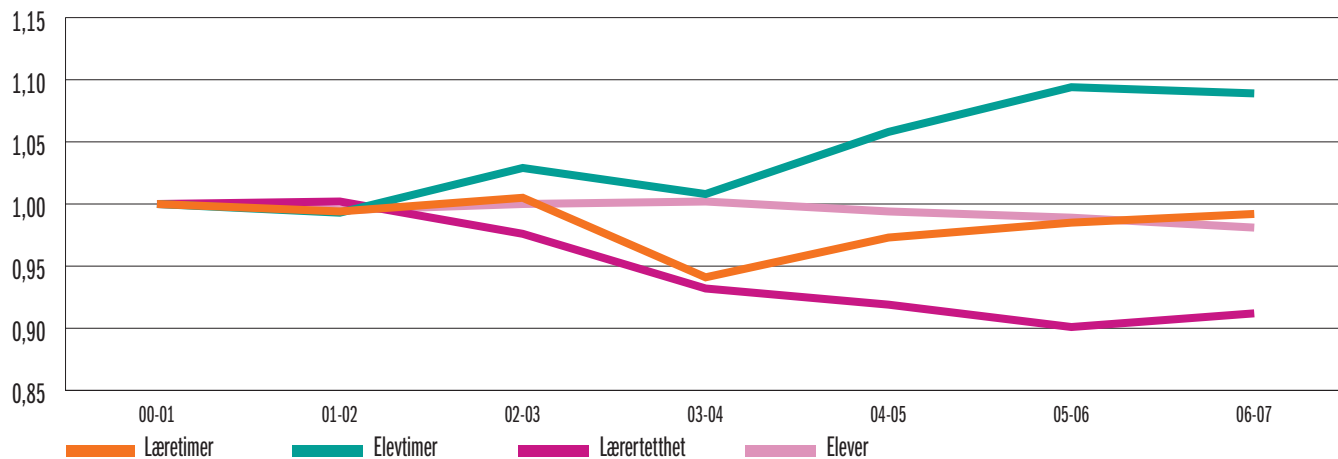
**Tabell 2.8: Karakteristika ved fylkeskommunene med lavest og høyest ressursbruk i 2005.**

	Forholdet mellom fylkeskommuner med lavest ressursinnsats i forhold til landsgjennomsnittet. I prosent	Forholdet mellom fylkeskommuner med høyest ressursinnsats i forhold til landsgjennomsnittet. I prosent
Utgifter per elev	51 381	61 823
Korrigert inntekt	96	100
Folketall	123	84
Andel bosatt spredtbygd	67	122
Andel elever på yrkesfag	94	100
Gruppe 1	107	99
Gruppe 2	97	101
Gruppe 3	91	100

Kilde: Falch og Tovmo (2007)

16) Merk at Oslo ikke er med i beregningene, jf. kapittel 2.1.

**Figur 2.5: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000 – 2001 til 2006 – 2007 for 1.-4. årstrinn.**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

I tabell 2.8 er studieretningene delt i tre grupper. Gruppe 1 består av allmenne, økonomiske og administrative fag, gruppe 2 av salg og service og de minst ressurskrevende yrkesfaglige studieretningene, mens gruppe 3 består av medier og kommunikasjon og de mest ressurskrevende yrkesfagene. I de fem fylkeskommunene med lavest ressursbruk er andelen elever i de mindre ressurskrevende studieretningene (gruppe 1) 7 prosent høyere enn landsgjennomsnittet, samtidig som andelen elever på de mer dyre studieretningene i gruppe 3 er 9 prosent lavere enn gjennomsnittet. Elevsammensetningen ser imidlertid ut til å være mindre viktig for ressursinnsatsen i kommuner med høy ressursinnsats, da andelen elever ligger rundt gjennomsnittet i alle tre gruppene.

## 2.5 Lærertetthet i grunnsopplæringen

Opplæringslova § 8-2 åpner for at elevene kan deles inn i grupper etter behov, men at gruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. I de følgende avsnittene er

det mer om lærertimer, elevtimer og lærertettheten i grunnskolen, jf. definisjoner i kapittel 2.1.

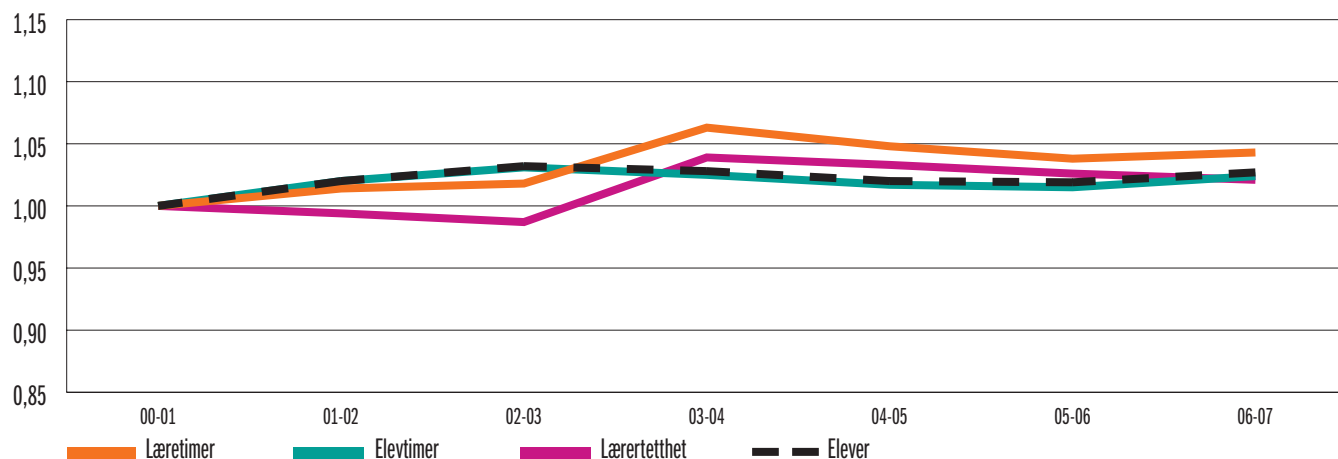
### Grunnskolen

Ser en på forholdet mellom elevtimer og lærertimer for hele grunnskolen samlet, var det i gjennomsnitt 14,1 elever per lærer i 2005-2006. I 2006-2007 er det i gjennomsnitt 14,0 elever per lærer (gruppestørrelse i GSI).

Figur 2.5 viser at antallet lærertimer og elevtimer i første til fjerde trinn har variert fra år til år, men jevnt over har svingningene i de to målene fulgt hverandre. Det er likevel slik at elevtimetallet har økt noe mer enn lærertimetallet, og det gjør at lærertettheten har gått ned til og med 2005-2006. I 2006-2007 ser en imidlertid at antall elevtimer har gått ned og lærertimer har gått opp, og dermed øker også lærertettheten.

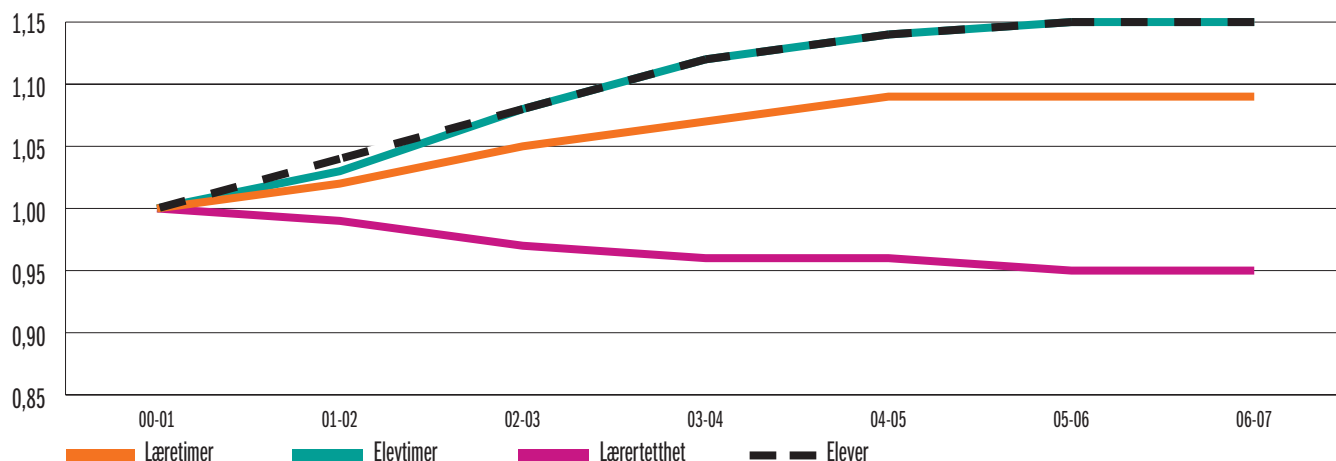
Figur 2.6 viser at lærertettheten på femte til sjuende trinn steg relativt mye fra 2002-2003 til 2003-2004. Dette skyldes at

**Figur 2.6: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000 – 2001 til 2006 – 2007 for 5.-7. årstrinn.**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

**Figur 2.7: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000 – 2001 til 2006 – 2007 for 8.-10. årstrinn.**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

det ble overført lærertimer fra småskoletrinnet til mellomtrinnet mellom disse to skoleårene. Fra 2003–2004 til 2006–2007 har lærertettheten vist en svak nedgang. Det skyldes at både antallet lærertimer og elevtimer har gått ned, men lærertimetallet har gått mer ned enn elevtimetallet.

Figur 2.7 viser at elevtimetallet på ungdomstrinnet økte frem til 2005–2006, etterfulgt av en liten tilbakegang i 2006–2007. Lærertimetallet økte frem til 2004–2005 og har siden holdt seg relativt stabilt. Elevtimetallet har økt mer enn antallet lærertimer, som gjør at lærertettheten går ned i hele perioden, med unntak av en liten økning i inneværende skoleår. Det kan forklares med den lille nedgangen i elevtimetallet.

**Tabell 2.9: Variasjoner i antall elever pr. trinn og gjennomsnittlig lærertetthet mellom kommunegrupper.**

	Gjennomsnittlig antall elever per trinn	Gjennomsnittlig lærertetthet	Andel elever
Totalt	30,2	7,1	100
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	8,7	10,6	1,9
Små kommuner med middels til høye utgifter	12,2	9,5	4,0
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	18,0	8,5	7,5
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	23,7	7,6	16,9
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	34,0	6,9	18,0
Store kommuner	42,8	6,7	32,8
De fire største byene	56,0	6,4	18,9

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem/ Utdanningsdirektoratet

### Skolestruktur og lærertetthet i grunnskolen

Det er store kommunale variasjoner i lærertettheten og i hvor mange elever som befinner seg på hvert trinn. I tabell 2.9 er kommunene delt i sju grupper. Dette er en forenkling/sammenstilling av de 16 kommunegruppene det opereres med i KOSTRA.<sup>17</sup> Grupperingen er gjort på bakgrunn av kommune-størrelse og inntektsnivå. Tabellen viser at det er store forskjeller mellom gruppene når en ser på gjennomsnittlig antall elever per trinn og gjennomsnittlig lærertetthet (lærer per hundrede elev). Det gjennomsnittlige antallet elever per trinn øker jo større kommunene er, mens den gjennomsnittlige lærertettheten synker jo større kommunene er. En mindre andel av det totale elevtallet i grunnskolen går på trinn med et lavt gjennomsnittlig elevtall og en gjennomsnittlig høy lærertetthet, mens en større andel av elevene går på skoler med et relativt høyt gjennomsnittlig elevtall per trinn og en lavere lærertetthet (se også kapittel 1.3).

### Elever per kontaktlærer i grunnskolen

I Opplæringslova § 8-2 sier at hver enkelt elev skal være knyttet til en lærer (kontaktlærer) som har særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder eleven. Loven sier videre at elevene kan deles i grupper etter behov, men disse må ikke være større enn det som er pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlig. Det er et mål for den sittende regjering at ingen kontaktlærere skal ha mer enn 15 elever.

**Tabell 2.10: Elever pr. kontaktlærer og prosentandel i kommuner i grunnskolen.**

Skoleår	Elever per kontaktlærer	Andel kommuner som har under 15 elever per kontaktlærer
2004/05	15,6	71,1
2005/06	15,5	70,0
2006/07	15,4	67,5

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

17) For definisjon av de 16 kommunegruppene, se: <http://www.ssb.no/emner/00/00/20/kostra/veiledning/veiledning2006-03.html>

I tabell 2.10 er elever per kontaktlærer beregnet ved å dele antall elever på antall kontaktlærere i kommunale og interkommunale skoler. I 2006–2007 er landsgjennomsnittet 15,4 elever per kontaktlærer. Dette er en reduksjon fra 2004–2005 på 0,2 elever per kontaktlærer. Reduksjonen har vært 0,1 elever per kontaktlærer for hvert skoleår. Tabellen viser også at i 2006–2007 har 67,5 prosent av kommunene under 15 elever per kontaktlærer. Dette er en reduksjon fra de tidligere skoleårene. 41,8 prosent av det totale elevtallet i grunnskolen går på skoler med under 15 elever per kontaktlærer (ikke vist i figuren).

## 2.6 Ressurser til spesialundervisning

Opplæringslova § 5-1 sier at alle elever har rett til spesialundervisning dersom de ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Det må fattes et enkeltvedtak for å få spesialundervisning. Det har imidlertid vært et overordnet mål over flere år at elever i større grad skal få undervisning innenfor et ordinært opplegg, jf. målet om at alle elever skal ha tilpasset opplæring (opplæringslova § 1-2).

**Tabell 2.11: Andel elever med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring.**

Skoleår	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007
Andel elever med spesialundervisning	5,5	5,5	5,4	5,5	5,9
Andel elever med særskilt norskopplæring	5,5	5,7	5,8	6,1	6,4

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

Statistikk over ressurser til spesialundervisning måles etter antall registrerte enkeltvedtak og antall elever med annet morsmål enn norsk og samisk, jf. særskilte bestemmelser i opplæringslova. Av de totale lærertimene til undervisning, går 15 prosent til spesialundervisning og rundt 7 prosent til særlig tilpasset opplæring for elever med annet morsmål enn

norsk og samisk (GSI). Tabell 2.11 viser at andelen elever med spesialundervisning i grunnskolen har vært nokså stabil over tid, men har økt noe det siste året. Andelen elever med særskilt norskopplæring har økt noe i samme periode. Dette skyldes et økt antall minoritetsspråklige elever.

Figur 2.8 viser at i 1997–1998 fikk om lag 1,4 prosent av elevene i grunnskolen opptil 75 timer spesialundervisning. Andelen har minket til å omfatte 0,5 prosent av elevene i 2006–2007. På den andre siden viser figuren at det er en stadig større andel elever som får mer enn 270 timer spesialundervisning, og andelen har steget fra 1 prosent i 1997–1998 til 1,6 prosent i 2006–2007. Dette tyder på at spesialundervisningen har blitt konsentrert på færre elever med større behov for flere timer.

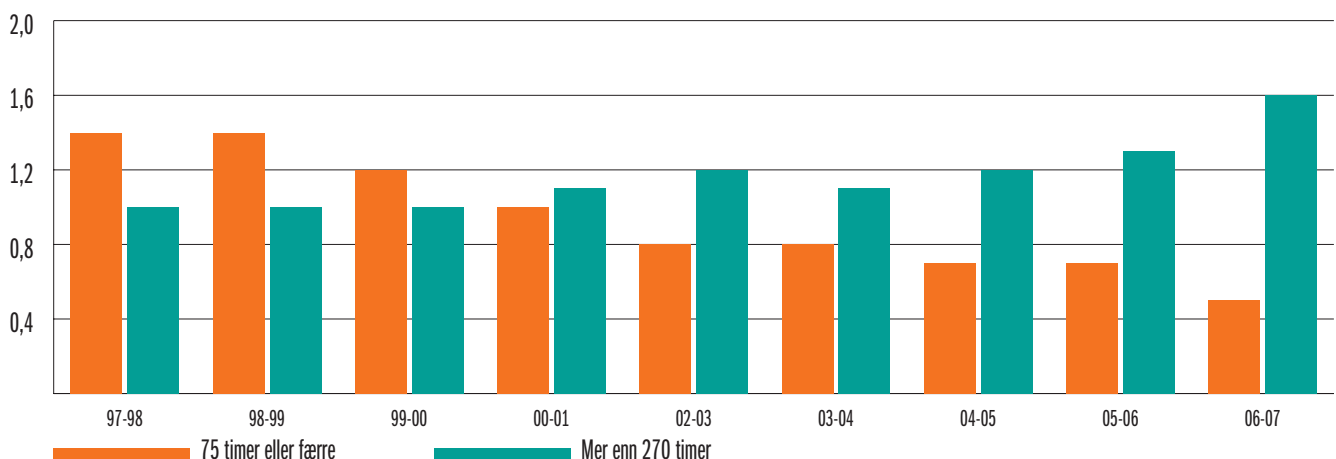
**Tabell 2.12: Spesialundervisning. Omfang og ressursbruk i kommunene.**

Andelen elever med spesialundervisning	Gjennomsnittlig antall lærertimer til spesialundervisning per elev med spesialundervisning
0-4	170
4-8	140
8-12	127
12->	104

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

Det er store variasjoner mellom kommunene i andelen elever som får spesialundervisning, blant annet grunnet ulik praksis når det gjelder bruk av enkeltvedtak. Tabell 2.12 viser at elever i kommuner der en liten andel av elevene får spesialundervisning, i gjennomsnitt får flere timer til spesialundervisning enn elever i kommuner der andelen som får spesialundervisning er høy. Variasjonen mellom kommunene kan forklares med at kommuner med mange enkeltvedtak er mindre restriktive i forhold til å innvilge spesialundervisning, mens kommuner med få enkeltvedtak i større grad gir spesialundervisning til kun

**Figur 2.8: Andel av alle elever som har 75 eller færre timer spesialundervisning, og andel som har mer enn 270 timer\*.**



\*Alle timene er målt i 60 minutters klesstimer. Kilde: Grunnskolens informasjonssystem



dem med størst behov, i form av flere timer per elev med slik undervisning.

I St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen understrekes prinsippet om tidlig innsats og målet om å intervensere tidlig i elevenes utvikling og læring. I 2006–2007 ble det fattet 37 063 enkeltvedtak om spesialundervisning (GSI). 4,9 prosent av disse gjaldt elever på første trinn, mens 14,5 prosent gjaldt elever på tiende trinn. Andelen elever som får enkeltvedtak, øker jevnt fra første til tiende trinn. Ser en på det totale lærertimetallet til spesialundervisning, går 59,9 prosent av timene til barnetrinnet og 40,1 prosent til ungdomstrinnet. Dette viser at det går flere timer til spesialundervisning per elev på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Av de som fikk enkeltvedtak, var 69,3 prosent gutter og 30,7 prosent jenter. Det er med andre ord over dobbelt så mange gutter som jenter som får enkeltvedtak.

## 2.7 Ressurser til IKT i grunnopplæringen

Med innføring av Kunnskapsløftet har begrepet "grunnleggende ferdigheter" blitt fremmet som en viktig forutsetning for å kunne tilpasse seg kompetansesamfunnet, jf. St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. I de nye læreplanene som trådte i kraft høsten 2006, er elevens grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy integrert i kompetansemålene i samtlige fag. Å kunne gi et bilde av tilgangen til IKT-utstyr i grunnopplæringen er derfor mer aktuelt enn noen gang (se også kapittel 6.4).

### Grunnskolen

Tabell 2.13 viser at omtrent samtlige grunnskoler har datamaskiner tilgjengelig for sine elever i 2006–2007 (Østerby 2007). Kun 0,5 prosent av grunnskolene oppgir at de ikke har elevdatamaskiner, og dette berører 0,3 prosent av den totale elevmassen.

**Tabell 2.13: Antall elever pr. PC og antall elever pr. PC med internettilkopling. Andel av elevene og skolene, 2006 – 2007.**

Antall elever per PC	Andel av elevene	Andel av skolene	Antall elever per PC med internettilkopling	Andel av elevene	Andel av skolene
Ingen PC	0,3	0,5	Ingen PC	0,7	1,3
0,1-2	2,4	9,2	0,1-2	1,9	6,9
2,1-3	8,7	15,5	2,1-3	6,8	12,1
3,1-4	16,2	18,2	3,1-4	13,8	15,8
4,1-5	19,5	17,6	4,1-5	15,7	14,9
5,1-6	15,3	11,7	5,1-6	15,1	12,6
6,1-7	11,9	8,7	6,1-7	10,4	8,5
7,1-8	7,7	5,6	7,1-8	7,9	6,3
8,1-9	4,9	3,5	8,1-9	6,2	4,4
9,1-10	4,5	3,1	9,1-10	5,1	3,8
Over 10	8,5	6	Over 10	16,1	13
Ikke opplyst	0,2	0,3	Ikke opplyst	0,2	0,3

Kilde: Østerby 2007

Tabell 2.13 viser at rundt 43 prosent av grunnskolene har fire elever eller færre per datamaskin. Dette utgjør 27,3 prosent av den totale elevmassen. 9,1 prosent av grunnskolene har over 9 elever per maskin, og dette utgjør 13 prosent av den totale elevmassen.

PC-tettheten er styrket i løpet av de tre siste skoleårene i hele grunnskolen. I 2006–2007 er det i rene barneskoler 5,3 elever per maskin (Østerby 2007). Dette er en forbedring fra 2004–2005 da det i gjennomsnitt var 7,1 elever per maskin. I 2006–2007 er det videre 4,2 elever per maskin i kombinerte barne- og ungdomsskoler og 4,1 elever per maskin i rene ungdomsskoler. Det er en forbedring fra 2004–2005 fra henholdsvis seks elever per maskin og 5,9 elever per maskin.

91 prosent elevdatamaskiner er tilknyttet Internett (Østerby 2007). Dette er en økning på 11 prosentpoeng fra kartleggingen i 2004–2005. Tabell 2.13 viser at 34,8 prosent av alle grunnskolene har fire elever eller mindre per maskin med Internett, og dette utgjør 22,5 prosent av den totale elevmassen. 16,8 prosent av alle grunnskolene har flere enn 9 elever per internettilknyttet maskin. Det utgjør 21,2 prosent av det samlede elevtallet på grunnskolen.

I 2006–2007 er det 6,1 elever per maskin med Internett på rene barneskoler. På kombinerte skoler er det 4,6 elever per maskin med Internett, og på rene ungdomsskoler er det 5,2 elever per maskin med Internett. I 2004–2005 var tilsvarende tall henholdsvis 9,5, 7,3 og 8,1 elever per maskin.

**Tabell 2.14: Elever pr. PC med internettilkopling og elever pr. PC totalt etter fylke i grunnskolen.**

	Elever per PC med internettilkopling 2005/2006	Elever per PC med internettilkopling 2006/2007	Elever per PC totalt 2005/2006	Elever per PC totalt 2006/2007
Hele landet	6,3	5,2	5,4	4,7
Østfold	7,0	6,0	6,4	5,7
Akershus	6,6	5,5	5,7	5,1
Oslo	5,0	4,3	4,6	4,1
Hedmark	6,2	5,0	5,4	4,7
Oppland	6,4	5,4	5,2	4,7
Buskerud	5,9	5,2	5,1	4,6
Vestfold	8,3	6,3	6,2	5,7
Telemark	6,1	5,0	5,3	4,5
Aust-Agder	7,6	5,6	6,0	4,9
Vest-Agder	6,9	5,2	5,9	4,7
Rogaland	6,0	5,0	5,4	4,7
Hordaland	7,3	5,9	5,8	5,1
Sogn og Fjordane	4,8	3,9	4,1	3,5
Møre og Romsdal	6,1	5,3	5,1	4,7
Sør-Trøndelag	7,0	5,9	5,8	5,2
Nord-Trøndelag	6,7	5,5	5,6	5,0
Nordland	6,5	5,3	5,2	4,6
Troms	5,5	4,1	4,4	3,7
Finnmark	5,6	4,8	4,7	4,4

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem

**Tabell 2.15: Elever pr. PC i 16 forskjellige kommunegrupper, 2006 – 2007.**

	Elever per PC med internettilkopling	Elever per PC totalt	Andel elever
I alt	5,2	4,7	100
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	3,1	2,8	1,9
Små kommuner med middels til høye utgifter	4,0	3,6	4,0
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	4,6	4,1	7,5
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	5,4	4,7	16,9
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	5,5	5,0	18,0
Store kommuner	5,5	5,1	32,8
De fire største byene	5,3	4,9	18,9

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem/Utdanningsdirektoratet

Tabell 2.14 viser at i grunnskolen i 2006–2007 er det 5,2 elever per PC med internettilkopling og 4,7 elever per PC totalt for hele landet. Dette er en forbedring fra forrige skoleår, da det var 1,1 flere elever per PC med internettilkopling og 0,7 flere elever per PC totalt. Det er store fylkesvise forskjeller i PC-tetthet, og en ser at Sogn og Fjordane har høyest PC-tetthet, mens Østfold og Vestfold har lavest.

Tabell 2.15 viser at i 2006–2007 har de minste kommunene større PC-tetthet per elev enn de store og mellomstore kommunene. De mellomstore kommunene med lave til middels utgifter og inntekter har flest elever per PC, både med og uten internettilkopling. Høy PC-tetthet berører en mindre andel av det totale elevtallet i grunnskolen, mens den største andelen av det totale elevtallet har den laveste PC-tettheten.

I 2006–2007 er det i grunnskolen satt av 626 årsverk til IKT-ansvarlige (Østerby 2007).<sup>18</sup> Dette er en økning på 25 prosent fra 2004–2005, og tilsvarer en økning fra 0,16 til 0,20 årsverk i gjennomsnitt per grunnskole, og fra 0,08 til 0,1 årsverk per 100 elev. Sentrale kommunale ressurser kan komme i tillegg, avhengig av hvordan kommunene organiserer dette. I rene barneskoler er det satt av om lag 0,08 årsverk per 100 elev, i ungdomskoler er dette tallet 0,12 årsverk, mens det i kombinerte barne- og ungdomsskoler er satt av 0,13 årsverk per 100 elev. Økningen totalt er på rundt 20 prosent.

### Videregående opplæring

Regjeringen har foreslått 373,3 mill. kroner til gratis læremidler i videregående opplæring for budsjettåret 2007, og vil med dette legge til rette for en økt bruk av digitale læremidler (St.prp. nr. 1 (2006–2007)). Av de 373,3 mill. kronene er 287,4 mill. kroner lagt inn i rammetilskuddet til fylkeskommunene som kompensasjon for fylkeskommunenes merkostnader ved innføring av ordningen. Som følge av dette har regjeringen foreslått å lovfeste at skoleeier skal ha ansvar for å holde elevene i videregående

opplæring med nødvendige trykte og digitale læremidler og digitalt utstyr.<sup>19</sup> I tillegg får elevene et årlig ikke-behovsprøvd stipend gjennom Lånecassen (St.meld. nr. 16 ... og ingen sto igjen). Stipendet har tre satser på mellom 800 og 2600 kroner per år, avhengig av utdanningsprogram.<sup>20</sup> Lærlinger og lærekandidater omfattes ikke av ordningen. Det tas sikte på å fase inn ordningen over en treårsperiode med oppstart fra høsten 2007.

I en undersøkelse gjort av konsulentfirmaet Steinar Østerby ble det samlet inn informasjon om blant annet PC-tetthet i videregående skoler skoleåret 2006–2007.<sup>21</sup> Dette er en oppfølging av en tilsvarende kartleggingsundersøkelse som ble foretatt i 2004–2005. 294 skoler, eller rundt 73 prosent av de aktuelle skolene, har besvart. Selv om datagrunnlaget er noe mer usikkert enn for grunnskolene,<sup>22</sup> anses resultatene for å være godt egnet til å gi et bilde av situasjonen i norsk, offentlig videregående skole.

Skoleåret 2006–2007 er det i gjennomsnitt 1,83 elever per PC i videregående opplæring. Tilsvarende tall i 2004–2005 var 2,49 elever per PC (Østerby 2007). Sammenlignet med grunnskolen, er spredningen i PC-tettheten langt mindre i videregående opplæring, da rundt 92 prosent av de videregående skolene, som utgjør rundt 90 prosent av den totale elevmassen, har 4 eller færre elever per PC (tabell 2.16).

Når det gjelder tilkobling til Internett og lokalnettverk (LAN) er det en viss usikkerhet ved tallene, både i forhold til svarandel og kvaliteten av svarene. 68 prosent av skolene oppgir å være tilknyttet LAN, men det er grunn til å tro at andelen er for lav, da 87 prosent av skolene oppgir at skolens PCer er tilkoblet Internett. I 2004–2005 oppgav 56 prosent av skolene at PCene

**Tabell 2.16: Antall elever pr. PC og antall elever pr. PC med internettilkopling i videregående opplæring. Andel av elevene og av skolene i 2006 – 2007.**

Antall elever per PC	Andel av elevene	Andel av skolene	Antall elever per PC med internettilkopling	Andel av skolene
0-1	8	12	0-1	12
1-2	41	43	1-2	43
2-3	28	26	2-3	26
3-4	13	11	3-4	11
4-5	7	5	4-5	5
5-6	2	2	5-6	2
6-7	0	0	6-7	0
7-8	0	0	7-8	0
8-9	2	1	8-9	1
Sum	100	100	Sum	100

Kilde: Østerby 2007

18) Tallet omfatter tid som er avsatt til driftsansvarlige, til oppfølging av skolens pedagogiske IKT-arbeid, og til service og annet.

19) <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2007/Regjeringen-sikker-elevene-gratis-laremi.html?id=461978> og <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Ryddemappe/kd/norsk/tema/utdanning/grunnopplaering/Laeremidler.html?id=414384>

20) Det ikke-behovsprøvd stipendet, skal være med på å dekke elevenes utgifter til andre læremidler og nødvendig individuelt utstyr. 70,3 mill. kroner blir derfor satt av til Lånecassen (St. prp. nr. 1 2006–2007).

21) Omfatter bare offentlig eide videregående skoler, inklusive tekniske fagskoler og to fylkeskommunalt eide folkehøgskoler.

22) Data for grunnskolen er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem og KOSTRA (Østerby 2007).

var tilkoplek Internett. Til tross for usikkerhet ved tallene, tyder resultatene på at internettilgangen er svært utbredt. Slår en sammen svarprosent som oppgir at de er tilknyttet LAN og Internett, oppgir hele 90 prosent av skolene enten at samtlige maskiner er tilknyttet LAN, eller at samtlige maskiner er tilknyttet Internett. Ser en på graden av internettilkopling, oppgis det totalt at 96 prosent av PCene er tilknyttet Internett. Samlet for alle videregående skoler er det 1,92 elever per PC med Internett. I 2004–2005 var det hele 2,56 elever per PC med Internett.

Tabell 2.16, fjerde og femte kolonne, viser at 12 prosent av skolene oppgir at de har flere PCer med Internett enn elever, slik at tallet for elever per maskin er mindre enn en. For to år siden gjaldt dette kun en prosent av skolene (ikke vist her). Hele 55 prosent av skolene har to elever eller færre per PC med Internett, mens om lag tre prosent av skolene har fem til ni elever per PC med Internett. I 2004–2005 var det kun 25 prosent av skolene som hadde to elever eller færre per PC med Internett og åtte prosent som hadde fem til ni elever per PC (ikke vist i tabellen).

## 2.8 Norges ressursbruk i et internasjonalt perspektiv

Statistikk fra OECD (Education at a Glance 2006) har flere år på rad vist at Norge er blant landene i verden som bruker mest penger per elev i grunnsopplæringen. Justert for kjøpekraftforskjeller bruker Norge 46 prosent mer penger per elev på barnetrinnene enn OECD-gjennomsnittet, 40 prosent mer per elev på ungdomstrinnene og 63 prosent mer per elev i videregående opplæring.

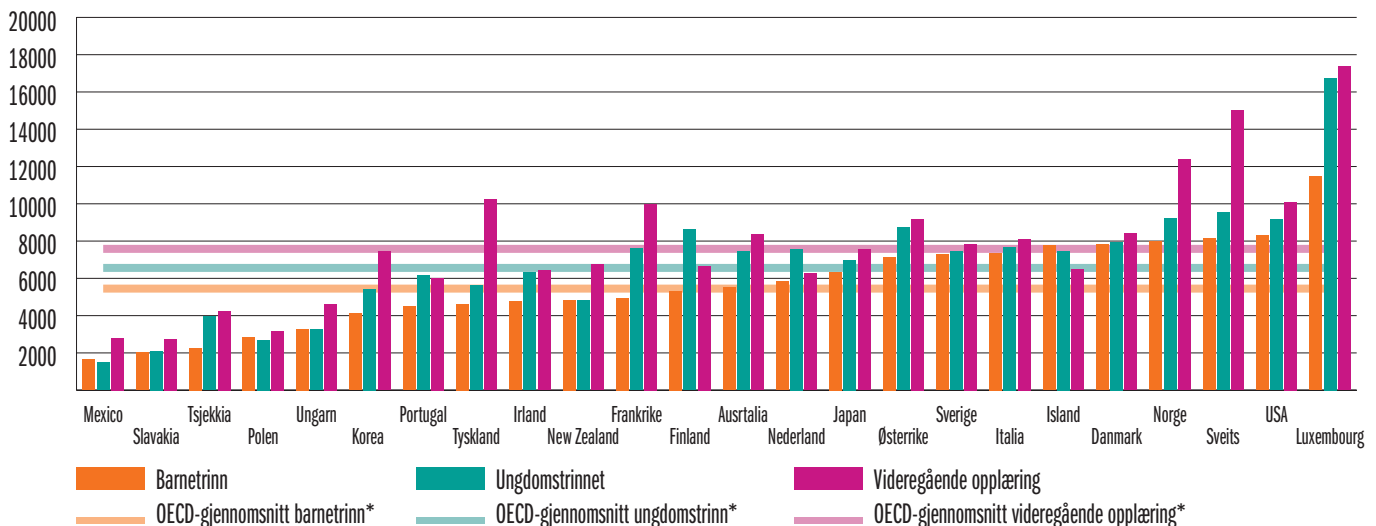
Figur 2.9 viser at Luxembourg, USA, Sveits og Norge er de landene som bruker mest penger til grunnsopplæringen totalt. Luxembourg, USA og Sveits bruker mer penger på barnetrinnet enn det Norge gjør. På ungdomstrinnet bruker Luxembourg og Sveits noe mer per elev enn Norge og USA, og det samme gjelder til videregående opplæring.

Ser en Norge i forhold til de andre nordiske landene, har også Danmark, Island og Sverige relativt høye utgifter til grunnsopplæringen sammenlignet med andre land, mens Finland plasserer seg i midten i OECD-sammenheng. Island, Danmark og Sverige har for øvrig et nokså likt gjennomsnittlig utgiftsnivå til grunnsopplæringen totalt.

Nesten i alle OECD-landene stiger utgiftene per elev fra barnetrinnet til videregående opplæring. Dette gjelder også i Norge, mens trenden er motsatt i Island. I Danmark og Sverige er utgiftsnivået relativt likt både på barn- og ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Finland skiller seg ut ved å ha klart størst utgifter på ungdomstrinnet, sammenlignet med barnetrinnet og videregående opplæring.

At Norge, Danmark, Island og Sverige plasserer seg til høyre i figur 2.5, blir hovedsakelig forklart med at landene har høy lærertetthet i OECD-sammenheng (Education at a Glance 2006). Samtidig viser OECD-tallene at norske elever har færre undervisningstimer enn samtlige andre land, med unntak av Finland. Dette kan ses i sammenheng med at andelen av en lærers arbeidsdag som går til undervisning, kun er middels sammenlignet med de andre landene. For det andre er det en tendens at land med høyt nasjonalprodukt, som Norge, har høyere utgifter til utdanning målt i kroner per elev, sammenlignet med andre land. Et supplerende mål som uttrykker prioritering av utdanningsformål, sammenligner utgifter per elev i forhold til BNP per innbygger. For Norges del er utgiftene per elev på barnetrinnet av BNP per innbygger 21 prosent. Tilsvarende OECD-gjennomsnitt er 20 prosent. Til sammenligning bruker Italia 28 prosent per elev i forhold til BNP per innbygger, Portugal 26 prosent og Danmark, Island, Polen og Sverige 25 prosent. Dette viser at selv om Norge bruker mye penger på skole, viser OECD-tallene at vi i forhold til andre rike land ikke bruker så mye per elev i forhold til BNP per innbygger.

Figur 2.9: Utgifter per elev i OECD-landene.



\* OECD-gjennomsnittet for grunnskole og videregående opplæring omfatter til sammen seks flere land enn de 24 som er presentert her.  
Kilde: Education at a Glance 2006

### 3 Læringsutbytte



Gjennom grunnopplæringen skal elever og lærlinger tilegne seg kompetanse på en rekke områder. Bare en liten del av elevenes kompetanse dokumenteres i en form som gjør det mulig å rapportere statistisk og forskningsmessig om hvilket utbytte elevene har av opplæringen.

Økt læringsutbytte er et sentralt mål i Kunnskapsløftet. Utvikling av ferdigheter i å uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy er et særskilt satsingsområde for reformen (UFD 2004). I tillegg legges det vekt på at elevene skal utvikle sosial kompetanse og gode læringsstrategier.<sup>1</sup>

I dette kapittelet beskrives elevenes læringsutbytte til og med det siste året før Kunnskapsløftet ble innført. Kapittelet er i hovedsak basert på karakterer fra grunnskolens tiende trinn og fra grunnkurs, videregående kurs 1 og 2 samt fagopplæringen i videregående opplæring. I tillegg gjengis resultater fra kartleggingsprøven i lesing på andre trinn i grunnskolen. Kapitelet viser at det er små endringer i karakternivået fra år til år i grunnskolen. Det gjelder både standpunkt karakterer og

karakterer til avgangsprøven. Karakternivået er lavest i matematikk og høyest i heimkunnskap. I fag som ikke har noen form for ekstern vurdering, er karakternivået høyere enn i fag med skriftlig eller muntlig avgangsprøve. Karakternivået er lavere ved den skriftlige avgangsprøven enn ved standpunkt vurderingen.

Jenter får bedre standpunkt karakterer enn gutter i alle fag unntatt kroppsøving, men forskjellene ser ut til å være mindre ved skriftlig avgangsprøve enn ved standpunkt vurderingen. Elever med høyt utdannede foreldre får bedre karakterer enn andre. Foreldres utdanning er også en viktig bakgrunnsfaktor når en ser på karakternivået til innvandrerelever. Mange av elevene med innvandrerbakgrunn har foreldre med lav utdanning.

Bildet av at innvandrerelever har lavere karakterer enn andre, er imidlertid ikke entydig. Innad i gruppen finnes det store forskjeller, og det viser seg at andre generasjons innvandrere med vestlig bakgrunn gjør det bedre enn elever med norsk bakgrunn i flere fag.

Kjønnforskjellene i karakterer er betydelig mindre i videregående skole enn i grunnskolen. Allikevel finnes det kjønnsfor-

1) jfr Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2112](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2112)

skjeller også her. Forskjellen er størst i helsefag og sosialfag. Det er langt flere gutter enn jenter som avlegger fag- eller svenneprøver, men der er små forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder andelen som består. De siste årene har andelen som består, gått noe opp.

### 3.1 Kunnskap om elevvurdering

Grunnlaget for elev- og lærlingvurderingen er læreplaner, forskrift til opplæringsloven, retningslinjer for fag- og svenneprøven, eksamen/fag- og svenneprøver samt ulike kartleggingsprøver og veiledningsmateriell.

Elever i grunnskolen skal, ifølge forskriften til opplæringsloven, ha undervisvurdering og sluttvurdering. Undervisvurderingen skal gis løpende i opplæringen som veiledning til eleven. Vurderingen skal bidra til å fremme læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Undervisvurderingen kan gis både med og uten karakter. Sluttvurderingen skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutningen av grunnskoleopplæringen. Karakterene skal reflektere den kompetansen eleven har oppnådd i faget, og vurderingen skal være fundert i målene i læreplanverket.

#### Undervisvurdering

OECD (2006) finner i en analyse av det norske utdanningssystemet at det er en generell mangel på tilbakemelding til elevene. De mener at det i den norske skolen er mangel på en vurdering som er faglig, relatert til læreplanene, og som kan begrunnes og dokumenteres. OECD peker på at en skolekultur basert på lave forventninger til elevenes faglige framgang trolig er en viktig forklaring på det relativt lave ferdighetsnivået og den sosiale reproduksjonen av ulikhet i det norske utdanningssystemet. I evalueringen av Reform -97 ble det avdekket at det har utviklet seg en kultur hvor lærere er tilbakeholdne med å gi realistiske og faglige tilbakemeldinger til elevene, særlig på barnetrinnet (Klette 2003, Haug 2003). En undersøkelse gjennomført på barnetrinnet tyder imidlertid på at det de siste årene har blitt en økende interesse blant lærere for elevvurdering som et viktig element i elevens læringsprosess (Haugstveit mfl. 2006).

En kartlegging av erfaringer med tidlig oppstart av nytt læreplanverk (Bergem m.fl. 2006) viser at kompetanse når det gjelder individvurdering er det området flest lærere (65 %) oppgav at de trengte, men ikke fikk tilbud om kompetanseheving i, i forbindelse med Kunnskapsløftet. Mer enn halvparten av skolelederne gav uttrykk for det samme behovet for kompetanseheving. Rapporteringen fra kommunene og fylkeskommunenes bruk av midler til kompetanseutvikling i 2006 viser imidlertid at nesten halvparten av skolene har satt i gang kompetanseutviklingstiltak knyttet til individvurdering (se også kapittel 6.3). Gjennom Læreplanverket for Kunnskapsløftet gis det økt oppmerksomhet på læringsutbytte gjennom målene for kompetanse. Dette krever en vurdering av graden av måloppnåelse hos elevene. Mange lærere mener at reformen medfører et økt søkelys på vurdering (Bergem mfl. 2006). Dette er derfor

løftet frem som et nasjonalt prioritert område i arbeidet med kompetanseutvikling i 2007.

#### Sluttvurdering

Standpunktkarakterer og karakterer fra avgangsprøvene i grunnskolen samt eksamen og fag- og svenneprøver i videregående opplæring utgjør sluttvurderingen. En likeverdig sluttvurdering forutsetter mest mulig lik oppfatning av hvilken kompetanse som ligger til grunn for de forskjellige karakterene og for bestått fag- og svenneprøve.

En undersøkelse fra det svenske Skolverket (2005) om karaktersetting i gymnasskolen viser at mange lærere henger igjen i en normrelatert karaktersetting. Det vil si at elevene får karakterer relativt i forhold til hverandre, og ikke i forhold til målene i læreplanen slik ordningen både i Sverige og Norge tilsier. I en analyse av karakterstatistikken for 2002 og 2003 finner Hægeland (2006) indikasjoner på at lærere også i Norge gir standpunktkarakterer på en relativ måte ut fra skolens elevsammensetning. Dersom en elev har mange skoleflinke medelever, blir eleven tildelt en lavere standpunktkarakter relatert til avgangsprøveresultatet. Omvendt blir elever tildelt en relativt høy standpunktkarakter dersom de har få andre medelever med et høyt karakternivå til avgangsprøven. Kunnskapsgrunnlaget om karaktersetting i Norge er imidlertid forholdsvis begrenset (Lauvås 2007). Lauvås betegner standpunktvurderingen som en privatisert form for sluttvurdering med svært begrenset innsyn fra andre.

#### Tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring

Kunnskapsdepartementet ønsker å innføre et helhetlig system for elevvurdering fra skolestart høsten 2009, og har i den forbindelse gitt Utdanningsdirektoratet et oppdrag om å legge til rette for et bedre system for individvurdering. I løpet av perioden 2007–2009 vil det bli satt i verk en rekke tiltak på nasjonalt nivå. De skal samlet sett bidra til et klarere regelverk, økt vurderingskompetanse på alle nivåer, en mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis og bedre system for dokumentasjon av undervis- og sluttvurderingen av elevene. Utdanningsdirektoratet skal vurdere og eventuelt foreslå endringer i forskriften om individvurdering, og foreslå modeller for hvordan sentrale bestemmelser om individvurdering kan gjøres mer tilgjengelig for brukerne. Samtidig skal det iverksettes en bredt anlagt utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i ulike fag. Utprøvingen og utviklingen av nye vurderingsverktøy/nytt veiledningsmateriell skal blant annet skje med utgangspunkt i opplegg for vurdering som allerede er i bruk, og skolene skal ha tilgang til materiell og erfaringer fra utprøvingen. Utdanningsdirektoratet skal også sørge for at ordninger og praksis i forbindelse med sluttvurderingen blir kartlagt og vurdert, herunder bruk av digitale verktøy både i undervis- og sluttvurdering. I tillegg skal behovet for et felles rammeverk for eksamen/fag- og svenneprøver utredes.

### 3.2 Karakterer i grunnskolen<sup>2</sup>

I fagene i grunnskolen vurderes elevene fra og med åttende trinn etter en karakterskala fra en til seks, der seks er beste karakter. Vurdering i orden og oppførsel skal ikke trekkes inn i vurderingen av fag.<sup>3</sup>

Ved avslutningen av den tiårige grunnskolen gis det standpunkt-karakter i elleve obligatoriske fag, og alle elever i grunnskolen skal opp til to avsluttende prøver, en skriftlig og en muntlig. Standpunkt-karakterene er ment å dekke elevenes brede kompetanse ut fra målene i læreplanverket. Den skriftlige avgangsprøven representerer en vurdering av et enkeltstående skriftlig produkt fra eleven, som er utformet på avgrenset tid med begrensede hjelpemidler. Ved den muntlige avgangsprøven skal eleven dokumentere sin faglige kompetanse i dialog med en sensor og faglæreren, og eleven har anledning til å supplere og korrigere det som legges frem. Eleven kan gå opp til muntlig prøve i par eller i gruppe. Resultatene fra standpunkt-karakterer og skriftlige og muntlige avgangsprøvekarakterer behøver ikke være like for den enkelte elev. Det som vurderes og vurderingssituasjonene er ulike. Det er imidlertid viktig å følge med på om det synes å eksistere systematiske forskjeller i karaktergivingen både mellom ulike elevgrupper og mellom skoler.

**Tabell 3.1: Gjennomsnittlige i standpunkt-karakterer i grunnskolen 2002–2006 etter fag.**

Fag	2002	2003	2004	2005	2006
Norsk hovedmål og førstespråk, skriftlig	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
Norsk hovedmål/sidemål og første-/andrespråk, muntlig	4,0	4,0	4,0	4,1	4,1
Norsk sidemål og andrespråk, skriftlig	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7
Engelsk muntlig	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Engelsk skriftlig	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8
Matematikk	3,4	3,5	3,4	3,5	3,4
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	3,9	4,0	4,0	3,9	4,0
Natur- og miljøfag	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9
Samfunnsfag	4,0	4,0	4,0	4,1	4,0
Kroppsøving	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4
Musikk	4,1	4,2	4,2	4,3	4,2
Heimkunnskap	4,3	4,3	4,3	4,4	4,4
Kunst og håndverk	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Tabell 3.1 viser små endringer i standpunkt-karakternivået fra 2002 til 2006. Det har vært en liten økning på 0,1 karakterpoeng i de fleste fag. Så små endringer vil som oftest være uttrykk for tilfeldige variasjoner fra år til år. Større endringer i standpunkt-karakterer ville imidlertid heller ikke kunne tolkes som endringer i elevenes kompetansenivå fra ett elevkull til et annet, siden beskrivelser av utviklingen i elevers kompetansenivå over tid krever andre typer undersøkelser. Tabellen viser at standpunkt-karakterene er lavest i matematikk med et gjennomsnitt på 3,4. I kroppsøving og heimkunnskap er karakternivået i gjennomsnitt en hel karakter høyere. Det er en generell tendens til at karakternivået til standpunkt er lavest i fag der det også gis skriftlig avgangsprøve, som i norsk hovedmål og sidemål, engelsk og matematikk. I fag med muntlig avgangsprøve er det et noe høyere karakternivå, mens karaktergjennomsnittet er høyest i fag uten noen form for ekstern vurdering som kroppsøving, musikk, heimkunnskap og kunst og håndverk. Variasjoner i karakternivået mellom ulike fag kan dermed ikke tolkes som uttrykk for reelle variasjoner i elevenes kompetanse i ulike fag.

2) Noen av karakterene for tidligere år avviker fra tallverdiene som ble oppgitt i Utdanningsspeilet 2005. Dette skyldes feil i datamaterialet i fjor.  
3) Forskrift til opplæringslova <http://lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html>

Alle elever skal opp i to avsluttende prøver, en skriftlig og en muntlig. Til skriftlig prøve trekkes om lag 20 prosent ut i hovedmål/1. språk (i hovedsak norsk, men også samisk) og sidemål/2. språk (i hovedsak norsk, men også samisk, finsk eller tegnspråk), cirka 40 prosent i engelsk og cirka 40 prosent i matematikk. Prøvene utarbeides av Utdanningsdirektoratet og sensureres av sensorer oppnevnt av fylkesmennene.

Det har vært små endringer i karakternivået til både de muntlige og skriftlige avgangsprøvene i perioden 2002 til 2006. En sammenligning av tabellene 3.1 og 3.2 viser at karakternivået er lavere til den skriftlige avgangsprøven enn ved standpunkt-vurderingen. I 2006 gikk elevene i gjennomsnitt mest ned i sidemål skriftlig med 0,4 karakterpoeng og minst i engelsk med 0,2 karakterpoeng.

Den muntlige avgangsprøven er lokal. Det trekkes her mellom norsk hoved-/sidemål og 1./2. språk muntlig (i hovedsak norsk, men også samisk eller finsk), engelsk muntlig, matema-

**Tabell 3.2: Gjennomsnittskarakter til skriftlig avgangsprøve i grunnskolen 2002–2006 etter fag.**

Fag	2002	2003	2004	2005	2006
Hovedmål og førstespråk, skriftlig	3,6	3,6	3,7	3,6	3,6
Sidemål og andrespråk, skriftlig	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3
Engelsk skriftlig	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6
Matematikk skriftlig	3,4	3,3	3,2	3,1	3,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet

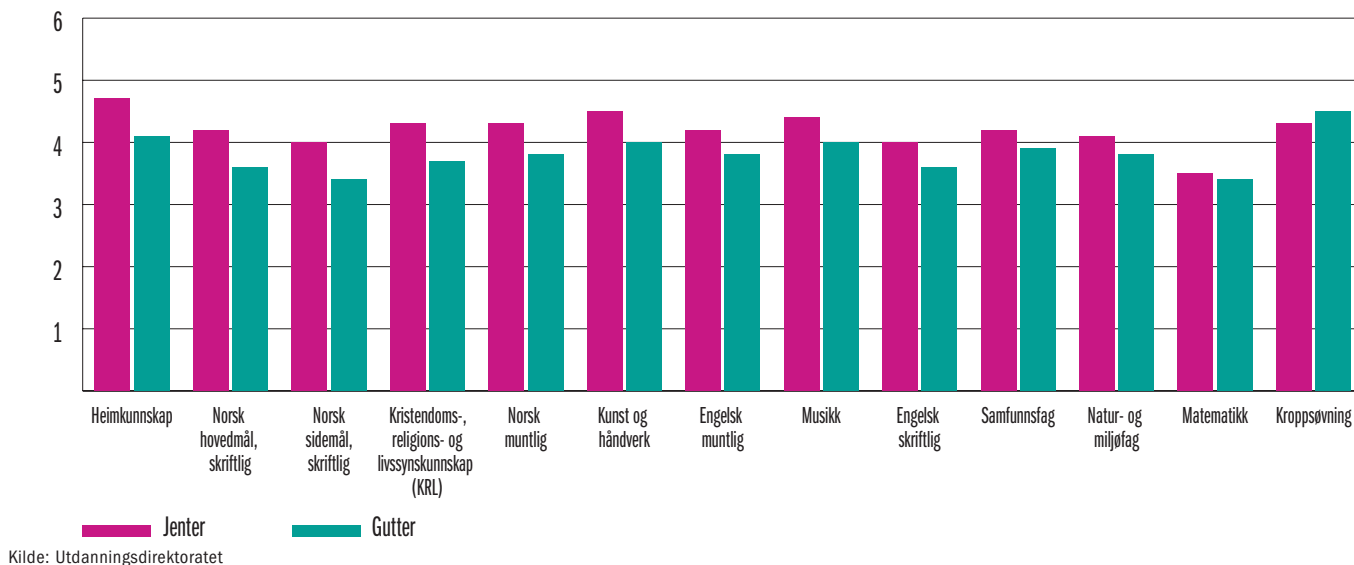
Den muntlige avgangsprøven er lokal. Det trekkes her mellom norsk hoved-/sidemål og 1./2. språk muntlig (i hovedsak norsk, men også samisk eller finsk), engelsk muntlig, matema-

**Tabell 3.3: Gjennomsnittskarakter til muntlig avgangsprøve i grunnskolen 2002–2006 etter fag.**

Fag	2002	2003	2004	2005	2006
Hovedmål/sidemål og første-/andrespråk, muntlig	4,2	4,3	4,3	4,4	4,4
Engelsk muntlig	4,3	4,3	4,4	4,4	4,3
Matematikk muntlig	-	3,9	4,0	4,1	4,0
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	4,2	4,2	4,3	4,4	4,3
Samfunnsfag	4,2	4,2	4,3	4,3	4,3
Natur- og miljøfag	4,1	4,1	4,2	4,3	4,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Figur 3.1: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt i grunnskolen 2006 etter fag.**



tikk muntlig, kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL), samfunnsfag og natur- og miljøfag. I de resterende fagene er det ikke avgangsprøve. Det gjelder kunst og håndverk, musikk, heimkunnskap, kroppsøving og tilvalgsfag.

Til muntlig avgangsprøve får elevene i gjennomsnitt bedre karakter enn de hadde i standpunkt (tabell 3.3). I 2006 var differansen størst i natur- og miljøfag med en gjennomsnittlig økning fra standpunktvurderingen til muntlig avgangsprøve på 0,4 karakterpoeng. Forskjellen var på 0,3 karakterpoeng i fagene sidemål og andrespråk muntlig, KRL og samfunnsfag.

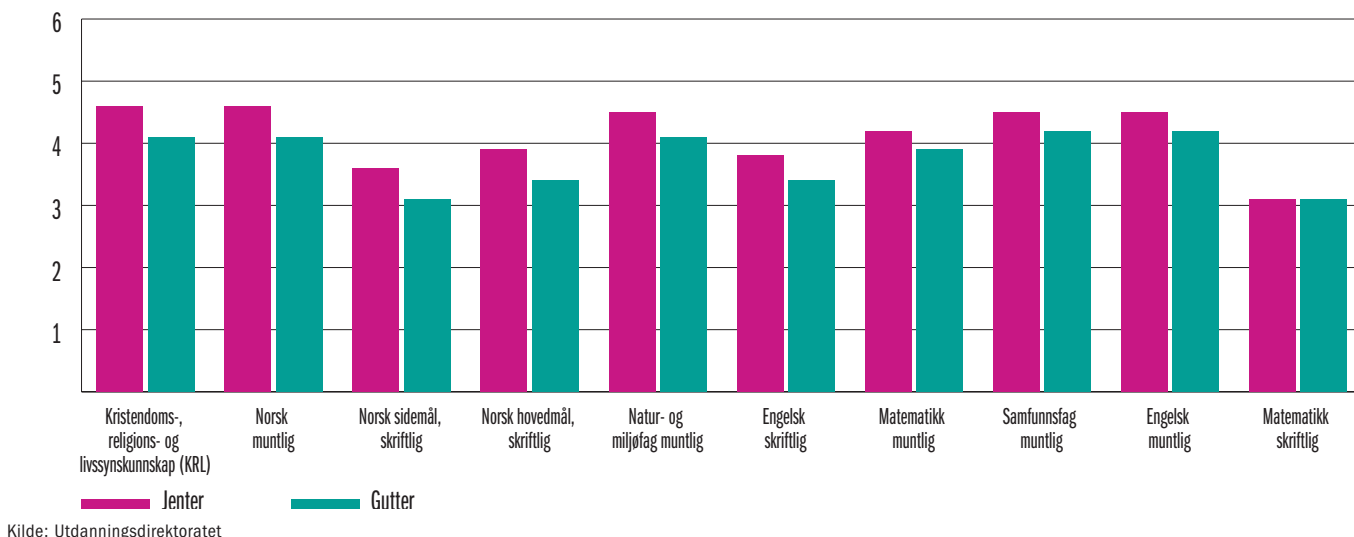
### Jenters og gutters karakterer

Det er klare forskjeller mellom jenters og gutters karakterer både når det gjelder standpunkt karakterer og karakterer til avgangsprøven. Jenter får i gjennomsnitt bedre standpunkt karakterer enn gutter i samtlige fag bortsett fra i kroppsøving. I standpunkt vurdering i kroppsøving får gutter i gjennomsnitt 0,2

karakterpoeng bedre karakter enn jenter. Forskjellene mellom jenter og gutter er størst i heimkunnskap, KRL (kristendoms-, religions- og livssynskunnskap) samt norsk hovedmål og sidemål skriftlig. I disse fagene får jenter gjennomsnittlig 0,6 karakterpoeng mer enn gutter. Forskjellene er minst i matematikk hvor jentene i gjennomsnitt har 0,1 karakterpoeng mer enn guttene.

Forskjellene mellom jenter og gutter ser ut til å være noe mindre til skriftlig avgangsprøve enn ved standpunkt vurderingen. Til skriftlig avgangsprøve i matematikk oppnår gutter og jenter i gjennomsnitt samme karakter. I de øvrige fagene får jenter noe bedre karakter. Forskjellene er størst i norskfagene og i KRL, der jenter i gjennomsnitt får 0,5 karakterpoeng mer enn guttene. Statistikken gir ikke grunnlag for å si hva som kan være årsaken til dette.

**Figur 3.2: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen 2006 etter fag.**



**Tabell 3.4: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved avgangsprøven for avgangelever fra grunnskolen 2006 i norsk hovedmål, engelsk og matematikk etter foreldrenes utdanningsnivå.**

Foreldrenes høyeste utdanningsnivå:	Norsk hovedmål		Engelsk		Matematikk	
	Standpunkt	Avgangsprøve	Standpunkt	Avgangsprøve	Standpunkt	Avgangsprøve
Grunnskolenivå	3,3	3,0	3,1	3,0	2,6	2,4
1-2 år videregående opplæring	3,5	3,3	3,3	3,2	2,9	2,6
Fullført videregående opplæring 3-4 år	3,7	3,5	3,6	3,5	3,3	2,9
Utdanning på mellomnivå	3,9	3,6	3,8	3,6	3,5	3,1
Høyere utdanning 1-4 år	4,2	3,9	4,1	3,9	3,8	3,4
Høyere utdanning, mer enn 4 år	4,5	4,2	4,5	4,3	4,3	3,9

Kilde: Hægeland mfl. 2007

### Karakterer etter sosial bakgrunn

Elever med høyt utdannede foreldre får gjennomsnittlig bedre karakterer enn elever med lavere utdannede foreldre. Slike forskjeller forekommer i de fleste land. Internasjonale sammenligninger viser imidlertid at det er en rekke land som i større grad enn Norge lykkes med sosial utjevning i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet 2006). I Stortingsmelding 16 (2006-2007) "... og ingen sto igjen" foreslås derfor en rekke tiltak som skal bidra til at utdanningssystemet i større grad bidrar til sosial utjevning. I stortingsmeldingen legges det vekt på at tiltak må settes inn så raskt som mulig etter at problemer og utfordringer er oppdaget.

Tabell 3.4 viser forskjeller i gjennomsnittlige karakterer etter foreldrenes utdanningsnivå. Tabellen viser at det er størst ulikhet i gjennomsnittskarakterer i matematikk. Den gjennomsnittlige forskjellen i standpunktkarakter mellom elever som har foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå, og elever med foreldre som har mer enn fire års høyere utdanning, er på hele 1,7 karakterpoeng. Forskjellen er mindre ved avgangsprøven i matematikk, i gjennomsnitt på 1,5 karakterpoeng. Minst forskjeller etter foreldrenes høyeste utdanning finner vi i norsk hovedmål, der forskjellen gjennomsnittlig er på 1,2 karakterpoeng både i standpunktutvärdering og til avgangsprøven.

### Karakterer etter innvandringsbakgrunn

Både norske og internasjonale undersøkelser viser at innvandrerelever som gruppe i gjennomsnitt skårer lavere enn elever med norsk bakgrunn. Forskjellene reduseres imidlertid kraftig når det tas hensyn til at minoritetsspråklige elever, både første

og andre generasjons innvandrere, gjennomsnittlig har lavere utdannede foreldre og kommer fra familier med færre økonomiske ressurser enn majoritetselvene. Manglende kompetanse og lave forventninger fra lærernes side kan også bidra til langsom progresjon hos en del minoritetsspråklige elever (Kunnskapsdepartementet 2007).

Tabell 3.5 viser gjennomsnittskarakterer etter elevenes innvandringsbakgrunn. Første generasjons innvandrere er født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre. Andre generasjons innvandrere er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre. I tabellen skiller det også mellom innvandrere med vestlig og ikke-vestlig bakgrunn. Tabellen viser at det innad i gruppen elever med innvandrerbakgrunn er store forskjeller ut fra hvilken innvandringsbakgrunn elevene har. Elever som er andre generasjons innvandrere med vestlig bakgrunn, oppnår bedre karakterer enn elever med norsk bakgrunn i samtlige av de undersøkte fagene. Forskjellen er spesielt stor til avgangsprøven i engelsk, hvor andre generasjons innvandrerelever med vestlig bakgrunn oppnår 0,7 karakterpoeng mer enn elever med norsk bakgrunn. Elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn oppnår vesentlig lavere karakterer enn elever med norsk bakgrunn, men elever som er andre generasjons innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn, oppnår bedre karakterer enn elever som er første generasjons innvandrere.

### Elevenes karakterer i frittstående grunnskoler

Tabell 3.6 viser gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til avgangsprøven i norsk hovedmål, engelsk og matematikk for elever i offentlige og frittstående skoler. Karakternivået er

**Tabell 3.5: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved avgangsprøven i skriftlige fag etter innvandringsbakgrunn for avgangelever i grunnskolen. 2006.**

Innvandringsbakgrunn:	Norsk hovedmål		Engelsk		Matematikk	
	Standpunkt	Avgangsprøve	Standpunkt	Avgangsprøve	Standpunkt	Avgangsprøve
Norsk bakgrunn	3,9	3,7	3,8	3,7	3,5	3,1
Første generasjons innvandrer vestlig bakgrunn	3,8	3,4	3,8	3,7	3,5	3,2
Andre generasjons innvandrer vestlig bakgrunn	4,0	3,8	4,2	4,4	3,6	3,3
Første generasjons innvandrer ikke-vestlig bakgrunn	3,3	3,0	3,1	3,0	2,8	2,5
Andre generasjons innvandrer ikke-vestlig bakgrunn	3,6	3,4	3,5	3,4	3,1	2,7

Kilde: Hægeland mfl. 2007



**Tabell 3.6: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til avgangsprøven for avgangelever fra grunnskolen 2006 i frittstående og offentlige skoler i norsk hovedmål, engelsk og matematikk.**

	Norsk hovedmål		Engelsk		Matematikk	
	Standpunkt	Avgangsprøve	Standpunkt	Avgangsprøve	Standpunkt	Avgangsprøve
Offentlige skoler	3,9	3,6	3,8	3,6	3,4	3,1
Frittstående skoler*	4,2	4,2	4,3	4,2	4,0	3,5

\* Tallene er basert på Utdanningsdirektoratets tall, der kun de skolene med et høyt nok antall elever til at karakterene kan publiseres, er tatt med. Tallene kan derfor avvike noe fra tall basert på resultater fra samtlige frittstående skoler. Kilde: Utdanningsdirektoratet

gjennomgående høyere i frittstående skoler. I en studie av elevresultater i offentlige og frittstående skoler (Bonesrønning mfl. 2005) diskuteres ulike årsaker til dette i lys av andre forskjeller mellom offentlige og frittstående skoler. I den nevnte studien vises det til at frittstående skoler har større lærertetthet enn offentlige skoler, men at lærertetthet forklarer svært lite av prestasjonsforskjellene. En kunne tenke seg at det handler om lærerkvalitet. Frittstående skoler har imidlertid langt flere lærere uten godkjent pedagogisk utdanning, men en større andel lærere med universitetsutdanning. Prestasjonsforskjellene varierer i betydelig grad etter ulikheter i elevenes hjemmebakgrunn. Elevene i frittstående skoler har oftere foreldre med høy utdanning, og som vi har sett i avsnittene foran, får elever med foreldre som har høy utdanning, i gjennomsnitt bedre karakterer enn øvrige elever både i offentlige og frittstående skoler. Det gjenstår imidlertid en friskoleeffekt selv om en kontrollerer resultatene for familiebakgrunn, og den er vanskeligere å forklare.

Når det gjelder forholdet mellom standpunkt karakter og karakterer på avgangsprøven, ser vi at forskjellene er størst i offentlige skoler i fagene norsk hovedmål og engelsk. Elever i frittstående skoler oppnår i gjennomsnitt samme karakter i standpunkt som til avgangsprøven i norsk, mens elever i offentlige skoler i gjennomsnitt går ned 0,3 karakterpoeng. I engelsk går elever i offentlige skoler i gjennomsnitt ned 0,2 karakterpoeng til avgangsprøven, mens elever i frittstående skoler i gjennomsnitt går ned 0,1 karakterpoeng. I matematikk er forskjellen størst i frittstående skoler. Elevene i frittstående skoler gikk i 2006 i gjennomsnitt ned hele 0,5 karakterpoeng fra standpunkt til avgangsprøven, mens elever i offentlige skoler gikk ned 0,3 karakterpoeng.

Tabell 3.7 viser at standpunkt karakterene i gjennomsnitt ligger høyere i frittstående skoler enn i offentlige skoler også i fag som samfunnsfag, natur- og miljøfag, KRL, kroppsøving, kunst og håndverk og musikk.

### Karakterer i orden

Karakterskalaen for orden og oppførsel skiller seg fra karakterskalaen som brukes innenfor fagene. I forskriften til opplæringsloven § 3-9 heter det at:

*I orden og i åtfærd skal ein av desse karakterane nyttast:*

- God (G). Vanleg god orden og vanleg god åtfærd*
- Nokså god (Ng). Klare avvik frå vanleg orden og frå vanleg åtfærd*
- Lite god (Lg). I ekstraordinære tilfelle ved store avvik frå vanleg orden og frå vanleg åtfærd.*

**Tabell 3.8: Karakterer i orden for avgangselever fra grunnskolen 2006 etter fylke.**

	God	Nokså god	Lite god
Østfold	91,9	6,2	1,8
Akershus	87,3	10,7	1,9
Oslo	84,0	12,2	3,8
Hedmark	86,0	11,9	2,2
Oppland	90,6	8,3	1,1
Buskerud	86,9	11,3	1,8
Vestfold	80,2	14,2	5,6
Telemark	84,0	12,4	3,6
Aust-Agder	81,0	15,7	3,3
Vest-Agder	85,8	11,6	2,6
Rogaland	87,3	9,8	2,9
Hordaland	88,2	10,5	1,3
Sogn og Fjordane	93,7	5,8	0,4
Møre og Romsdal	87,7	10,3	1,9
Sør-Trøndelag	90,8	7,7	1,4
Nord-Trøndelag	87,3	10,9	1,8
Nordland	85,3	12,0	2,7
Troms	81,4	14,4	4,2
Finnmark	77,3	17,3	5,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Tabell 3.7: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangelever fra grunnskolen 2006 i frittstående og offentlige skoler i utvalgte fag.**

	Samfunnsfag	Natur- og miljøfag	Kristendoms, religions- og livssynskunnskap (KRL)	Kroppsøving	Kunst og håndverk	Musikk
Offentlige skoler	4,0	3,9	4,0	4,4	4,2	4,2
Frittstående skoler*	4,5	4,3	4,5	4,7	4,6	4,5

\* Tallene er basert på Utdanningsdirektoratets tall, der kun de skolene med et høyt nok antall elever til at karakterene kan publiseres, er tatt med. Tallene kan derfor avvike noe fra tall basert på resultater fra samtlige frittstående skoler.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Ved karaktersetting i orden skal det ifølge forskriften tas hensyn til om eleven viser vanlig god arbeidsinnsats og til hvordan eleven følger de ordensreglene som er fastsatt for hver enkelt skole. Det finnes ikke publiserbare data for karakterer i oppførsel, men i det følgende vises karakterer i orden etter fylke.

Tabell 3.8 viser at et stort flertall av elevene får karakteren god i orden i alle fylkene. Sogn og Fjordane utmerker seg med høyest andel elever med god orden. Finnmark er det fylket der flest elever har nokså eller lite god ordenskarakter, dette gjelder 23 prosent av elevene i Finnmark. Også i Vestfold, Aust-Agder, Troms, Telemark og Oslo har en høy andel elever med nokså eller lite god ordenskarakter. Andelen ligger over 15 prosent i alle disse fylkene. Andelen elever med karakteren lite god i orden er høyest i Vestfold og lavest i Sogn og Fjordane.

### Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng er beregnet som summen av elevenes karakterer i elleve fag. Når elevene har både standpunkt- og avgangsprøvekarakter, er fagkarakteren gjennomsnittet av disse karakterene. Hvis eleven mangler karakterer i noen fag, blir det beregnet poeng for inntil to fag ut fra gjennomsnittskarakteren i de fagene eleven har karakter i.

**Tabell 3.9: Grunnskolepoeng for alle elever og etter kjønn i 2002 – 2006.\***

År	Alle elever	Jenter	Gutter
2002	43,4	45,7	41,2
2003	43,8	46,1	41,6
2004	44,1	46,2	42,0
2005	44,3**	46,3	42,3
2006	44,2	46,4	42,2

\* 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.

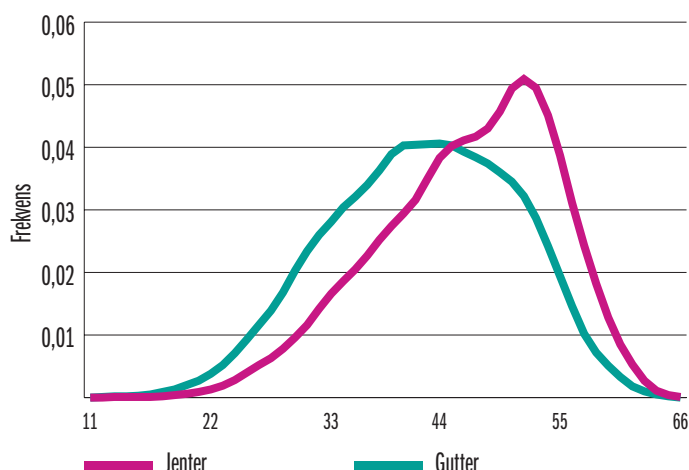
\*\* Tallet for 2005 avviker fra tallet som ble oppgitt i Utdanningsspillet 2005, på grunn av en regnefeil i fjorårets beregning.  
Kilde: Hægeland m.fl. 2007

Tabell 3.9 viser at gjennomsnittlig oppnådde grunnskolepoeng har økt noe fra 2002 til 2006. Fra 2005 til 2006 har den gjennomsnittlige grunnskolepoengsummen gått ned med 0,1 poeng. Jenter oppnår i gjennomsnitt 4,2 poeng mer enn guttene. Gutteres grunnskolepoengsum har imidlertid økt mest i perioden 2002–2006. Dette innebærer at forskjellene mellom jenter og gutter har blitt noe mindre.

Figur 3.3 viser hvordan fordelingen av grunnskolepoeng er blant jenter og gutter. Blant jentene er det en langt høyere andel som får en høy poengsum (over 50 poeng). Fordelingen blant gutter er jevnere. Flest gutter har poengsummer rundt 40 poeng.

En multivariat regresjonsanalyse gjør det mulig å undersøke effekten av en og en faktor (for eksempel kjønn), sett i forhold til de øvrige faktorene i analysen. En multivariat regresjonsanalyse av elevenes grunnskolepoeng sett i sammenheng med

**Figur 3.3: Fordeling av jenters og gutters grunnskolepoeng 2006.**



Kilde: Hægeland m.fl. 2007

bakgrunnskjennetegn som kjønn, foreldres høyeste utdanningsnivå, innvandrerbakgrunn, hvorvidt foreldrene bor sammen og om eleven går på friskole eller ikke, viser at jenter i gjennomsnitt får 4,4 grunnskolepoeng mer enn gutter, gitt at de øvrige faktorene som er trukket inn i analysen, er konstante. Tilsvarende får elever med foreldre med høyere utdanning nærmere åtte poeng mer enn elever med videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå. Elever som har samboende foreldre, får i gjennomsnitt tre grunnskolepoeng mer enn elever som ikke har samboende foreldre, mens elever i friskoler i gjennomsnitt får to poeng mer enn elever i offentlig skole (Hægeland og Kirkebøen 2007).

Når det gjelder innvandrerbakgrunn, viser analysen at elever som er første generasjons ikke-vestlige innvandrere, i gjennomsnitt får nærmere seks grunnskolepoeng mindre enn elever med etnisk norsk bakgrunn. Elever som er andre generasjons ikke-vestlige innvandrere, får i gjennomsnitt nesten to poeng mindre. I tabell 3.5 så vi at elever som er andre generasjons vestlige innvandrere, får best resultater i de utvalgte fagene. I regresjonsanalysen viser det seg at både første og andre generasjons vestlige innvandrere får høyere grunnskolepoengsum enn etnisk norske elever. Best resultater får imidlertid elever som er første generasjons innvandrere. Årsaken til at effekten av innvandringsbakgrunn er ulik i tabell 3.5 og i regresjonsanalysen, er at elever som er andre generasjons vestlige innvandrere, har en gunstigere familiebakgrunn ut fra de øvrige karakteristikaene som er inkludert i analysen. Gruppen elever som er andre generasjons vestlige innvandrere, er imidlertid liten, så estimatene er usikre.

### 3.3 Resultater fra kartlegging av leseferdighet 2. trinn

*Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leseferdigheter og leselyst 2003–2007* viderefører kartlegging av grunnleggende ferdigheter for god leseutvikling på 2. trinn. Fra skoleåret 2006–2007 er det obligatorisk for skolene å gjennomføre kartleggingen.

Kartleggingsprøven i lesing for 2. trinn ble utviklet ut fra en målsetting om at den skulle fungere som et pedagogisk redskap. I tillegg til å identifisere elever med svake leseferdigheter, skulle den også løfte fram noen sentrale forutsetninger for utvikling av leseferdigheter, og gi lærere/skoler råd og ideer til hvordan de kunne tilrettelegge tilpasset opplæring i lesing (Engen 1999; 2001; Solheim 1995). For å gi en indikasjon på elever en burde være litt ekstra oppmerksomme på, ble det markert en bekymringsgrense ved det resultatet som skilte den festedelen med svakest leseferdigheter fra resten. Elever som skårer på eller under disse grensene, har et ferdighetsnivå som kan gi grunn til bekymring. Resultatene for den enkelte elev må imidlertid tolkes i lys av flere andre faktorer enn bare skåren på prøven. Prøvene er ikke utviklet for å gradere prestasjonene til elever som har en god leseutvikling.

Det har siden 2000 vært en markant reduksjon i antallet elever som oppnår resultater på eller under bekymringsgrensen, og prosentandelen med alt rett på prøven er nå høyere enn i 2000. Fra 2005 til 2006 er det små endringer i resultatene på kartleggingsprøven. Tabell 3.10 viser resultatene i 2006 for gutter og jenter.

**Tabell 3.10: Resultater fra kartleggingsprøven i lesing 2. trinn 2006. Gutter og jenter.**

	Prosentandel på/under "bekymringsgrense"			Prosentandel med alt rett		
	Gutter	Jenter	Sign.	Gutter	Jenter	Sign.
Telle lyder i ord	11	5	*	60	74	*
Kjenne igjen bokstavene	13	8	*	61	70	*
Fra språklyd til bokstav	14	8	*	65	77	*
Orddiktat	10	5	*	30	46	*
Fra ord til bilde	12	3	*	43	54	*
Fra bilde til ord	15	9	*	23	27	*
Setningslesning	15	8	*	28	36	*
Instruksjon	25	13	*	26	37	*

\* indikerer signifikante forskjeller på  $p < 0.5$ .  
Kilde: Engen m.fl. (2007)

Jenter skårer i gjennomsnitt høyere enn gutter på alle delområdene av testen. Prosentandelen gutter som skårer på/under bekymringsgrensene, er høyere enn blant jenter på alle oppgavene. Alle forskjellene er signifikante. Forskjellene mellom jenter og gutter er i samsvar med resultatene fra tidligere år. Resultatene viser at kartleggingsprøven ikke lenger fanger godt nok opp elever i risikozonen, og at de differensierer for lite til å kunne bidra til tilpasset opplæring for alle elevene. Kartleggingsprøven i lesing for 2. trinn er derfor under omarbeidelse. Den skal endres til en prøve som er bedre tilpasset både nye læreplaner og utviklingen i elevenes leseferdighetsnivå. Den nye versjonen av prøven vil være klar til skoleåret 2007-2008.

Det ble ikke avholdt nasjonale prøver i 2006. Nye prøver skal avholdes høsten 2007. I kapittel 6 er det en nærmere omtale av de nye nasjonale prøvene.

### 3.4 Karakterer i videregående skole

Elever i videregående opplæring får standpunktkarakterer ved avslutningen av hvert skoleår, og de får eksamenskarakterer hvis eleven trekkes ut til eksamen. Karakterene skal gi uttrykk for kompetanseoppnåelse i forhold til de fagspesifikke læreplanene. Vurderingsskalaen går fra og med høsten 2006 fra én som laveste karakter, til seks som beste karakter. Karakterene som er gjengitt i dette kapittelet, er imidlertid fastsatt på bakgrunn av den tidligere skalaen, som gikk fra null til seks. Karakteren to eller bedre er bestått. I en del fag er det sentralt gitt skriftlig eksamen. I andre fag er det fylkeskommunen eller den enkelte skole som er ansvarlig for eksamensoppgaver og lokal sensur.

En analyse fra SSB (Hægeland mfl. 2005b) viser at det er en sterk sammenheng mellom karakterer fra grunnskolen og karakterer i tilsvarende fag i videregående skole. Det finnes imidlertid forskjeller mellom allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger. Blant elever som går allmennfaglige studieretninger, er det et betydelig antall elever som går ned en eller flere karakterer i sammenlignbare fag, og det er langt færre som går opp. Blant yrkesfagelevne er det omtrent like mange eller flere som får bedre karakter i videregående skole enn de hadde i grunnskolen.

#### Grunnkurs standpunkt- og eksamensvurdering

Tabell 3.11 viser at eksamenskarakteren i engelsk har vært forholdsvis stabil de siste årene. Det er imidlertid forholdsvis stor forskjell mellom standpunktkarakteren og eksamenskarakteren i engelsk. Elevene gikk i 2006 ned i gjennomsnitt 0,6 karakterpoeng fra standpunkt til eksamen.

**Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer i matematikk og engelsk til eksamen med sentral sensur for grunnkurs til generell studiekompetanse 2002 – 2006 og standpunktkarakterer 2006.**

Grunnkurs fag:	Sentral sensur:					Standpunkt: 2006
	2002	2003	2004	2005	2006	
Engelsk	3,5	3,3	3,2	3,2	3,3	3,9
Matematikk 1MX	3,4	3,6	3,6	3,8	4,0	4,0
Matematikk 1MY	2,2	2,6	2,6	2,4	2,6	2,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

I matematikk er det mindre forskjeller mellom standpunkt- og eksamenskarakter. Det er imidlertid en klar nivåforskjell på standpunktkarakterene i de to fagene 1MX og 1MY. Mens karaktergjennomsnittet i standpunkt er 4,0 i 1MX, er det bare på 2,6 i 1MY. Fagene 1MX og 1MY eksisterer ikke lenger etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det var imidlertid vanlig at elevene hadde felles undervisning det første semesteret på grunnkurs, og deretter valgte om de ville gå videre med 1MX eller 1MY. Elever som tok 1MY, ønsket ofte ikke å gå videre med faget. Elever i 1MX derimot valgte ofte å fortsette med matematikk og matematikkrevende fag. Denne forskjellen i interesse for faget matematikk kan trolig forklare mye av ulikhetene i karakternivå. En analyse fra SSB (Hægeland mfl. 2007) viser også

**Tabell 3.12: Gjennomsnittskarakterer i matematikk og engelsk standpunkt og til sentral sensur grunnkurs til generell studiekompetanse 2005–2006. Jenter og gutter.**

Fag grunnkurs	Standpunkt				Sentral sensur			
	Jenter		Gutter		Jenter		Gutter	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Engelsk	4,0	4,0	3,8	3,8	3,2	3,2	3,2	3,3
Matematikk 1MX	3,9	4,0	3,9	3,9	3,7	4,0	3,8	4,0
Matematikk 1MY	2,9	2,9	2,7	2,6	2,5	2,6	2,3	2,4

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

at de elevene som valgte 1MX, hadde en vesentlig høyere matematikkarakter fra grunnskolen enn elevene som valgte 1MY.

Tabell 3.12 og tabell 3.13 viser resultater for gutter og jenter på utvalgte fag til grunnkurs som fører til studiekompetanse og grunnkurs yrkesfag. Tabellene viser at det etter fullført grunnkurs finnes relativt små karakterforskjeller mellom gutter og jenter i fellesfagene. Hægeland mfl. (2006) finner at kjønnsforskjellene gjennomgående er mindre i videregående skole enn i grunnskolen. Dette gjelder de aller fleste fag som er noenlunde sammenlignbare med fag fra grunnskolen. Årsaken kan trolig relateres til at det er en viss seleksjon inn i de ulike studieretningene, og at opptakskravene er de samme for begge kjønn. Dersom elever med likt karakternivå fra grunnskolen tenderer til å gå på de samme studieretningene i videregående skole, vil gutter og jenter innenfor samme studieretning være "likere" med hensyn til karakternivå enn det som var tilfellet i grunnskolen, selv uten at det har forekommet noen utjevning mellom gruppene (Hægeland mfl. 2006).

Selv om kjønnsforskjellene er mindre i videregående skole enn i grunnskolen, finnes det forskjeller mellom jenter og gutters

**Tabell 3.13: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt utvalgte fag grunnkurs yrkesfag 2005 og 2006. Jenter og gutter.**

Fag grunnkurs:	Totalt		Jenter		Gutter	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Standpunkt						
Engelsk	3,4	3,4	3,5	3,5	3,3	3,3
Matematikk 1M	3,1	3,1	3,2	3,2	3,1	3,1
Norsk skriftlig	3,4	3,4	3,7	3,7	3,2	3,3
Elektroteknikk	3,3	3,4	3,4	3,3	3,3	3,4
Elektronikk	3,2	3,2	3,2	3,3	3,2	3,2
Helsefag	3,6	3,6	3,7	3,7	3,1	3,1
Sosialfag	3,6	3,6	3,7	3,7	3,1	3,1
Produkt og konserveringslære	3,6	3,6	3,8	3,7	3,4	3,3
Kosthold og ernæring	3,3	3,2	3,6	3,4	3,1	3,0
Mediedesign	4,2	4,2	4,4	4,4	4,0	4,1
Medieproduksjon	4,3	4,3	4,4	4,4	4,2	4,2
Trekonstruksjon	3,7	3,7	3,5	3,7	3,7	3,7
Mur, puss, stein og betong	3,7	3,7	3,6	3,9	3,7	3,7
Montering og reparasjonsteknikk	3,4	3,4	3,3	3,5	3,4	3,4

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

resultater også i videregående skole. Tabell 3.12 at viser at jenter har bedre standpunktkarakterer i 2006 i alle fag unntatt elektroteknikk. Kjønnsforskjellene er størst i fagene helsefag og sosialfag, der jenter i gjennomsnitt oppnår 0,6 karakterpoeng mer enn guttene.

Karakternivået i de utvalgte fagene på ulike grunnkurs varierer lite fra 2005 til 2006. Tabell 3.13 viser at karakternivået i de utvalgte fagene er høyest innenfor fagene mediedesign og medieproduksjon, og det er lavest innenfor matematikk 1M.

At karakternivået varierer mellom fag på ulike grunnkurs, kan til en viss grad ha sammenheng med elevenes karakterer fra grunnskolen. En analyse fra Senter for økonomisk forskning (Byhagen mfl. 2006) viste at gjennomsnittskarakteren fra grunnskolen varierer fra 4,7 blant elever som gikk på grunnkurs musikk, dans og drama til 3,0 på grunnkurs trearbeidsfag og mekaniske fag høsten 2002. Studien viste at elever ved de studieforberedende studieretningene, i tillegg til elever på medier og kommunikasjon, hadde høyest gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen, mens yrkesfagelever ved tekniske byggfag, mekaniske fag og trearbeidsfag har lavest. I tråd med det en kunne forvente på bakgrunn av dette, ser vi i tabell 3.12 at karakternivået er høyest i mediefagene. Tekniske byggfag, mekaniske fag og trearbeidsfag ser imidlertid ikke ut til å skille seg ut med spesielt lavt karakternivå. De laveste fagkarakterene ser ut til å forekomme innenfor elektrofag og kosthold og ernæring. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at tabellen bare viser resultater for enkeltfag innenfor de ulike studieretningene. Den sier ikke noe om det samlede prestasjonsnivået.

Resultatene fra lokal sensur etter fullført grunnkurs (tabell 3.14) viser at karakternivået til eksamen gjennomgående er lavere enn standpunktkarakterene (tabell 3.12). Forskjellen er spesielt stor i helsefag, der differansen mellom gjennomsnittlig standpunktkarakter og eksamenskarakter er på hele 0,8 karakterpoeng. Dette er en tendens som har vedvart over tid. I 2004 og 2005 var differansen mellom gjennomsnittlig standpunktkarakter og eksamenskarakter i helsefag på 0,7 karakterpoeng (Utdanningsspeilet 2005). Innenfor helsefag er kjønnsforskjellene like store til lokal sensur som til standpunkt. I sosialfag er imidlertid differansen mellom jenter og gutter i

**Tabell 3.14: Gjennomsnittskarakterer til lokal sensur/eksamen utvalgte fag grunnkurs yrkesfag 2005 og 2006. Jenter og gutter.**

Fag grunnkurs:	Lokal sensur					
	Totalt		Jenter		Gutter	
	2005	2006	2005	2006	2005	2006
Matematikk 1M	2,9	2,8	2,9	2,8	2,9	2,9
Elektroteknikk	3,0	2,9	3,1	2,7	3,0	2,9
Elektronikk	2,8	2,6	2,8	2,5	2,8	2,6
Helsefag	2,7	2,8	2,8	2,9	2,3	2,3
Sosialfag	2,8	3,0	2,9	3,0	2,3	2,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

gjennomsnittlig eksamenskarakter bare 0,2 karakterpoeng, mot 0,6 til standpunkt.

**Tabell 3.15: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005 og 2006.**

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

### Videregående kurs 2, standpunkt- og eksamensvurdering

Tabell 3.15 viser gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag på nivået VKII fra studieretninger som gir studiekompetanse i 2005 og 2006. Tabellen viser at det har vært små endringer i karakternivået fra 2005 til 2006.

Også etter fullført VKII er karakternivået lavere ved skriftlig eksamen (tabell 3.15) enn til standpunkt (tabell 3.14). Den største forskjellen mellom standpunkt-vurdering og resultatene etter sentral sensur finnes innenfor faget engelsk II. I dette faget fikk elevene i gjennomsnitt 0,7 karakterpoeng lavere karakter til eksamen enn de hadde i standpunkt-karakter.

**Tabell 3.16: Gjennomsnittskarakterer til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005 og 2006. Jenter og gutter.**

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

4) Fagopplæringen omfatter opplæring der de to siste årene normalt skal foregå i bedrift. Annen yrkesopplæring, som i sin helhet foregår i skole, er ikke med her.

### Karakterer i orden

Karakterskalaen for orden er den samme i videregående skole som i grunnskolen. Sammenlignet med tabell 3.8 over ordenskarakterer for avgangselever i grunnskolen, viser tabell 3.17 at en større andel av elevene i videregående opplæring oppnår karakteren god i orden. Andelen med karakteren god i orden er størst i Møre og Romsdal. Nordland har den største andelen elever med nokså eller lite god orden. Også i fylker som Oslo, Troms, Finnmark, Østfold, Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag og Vestfold har flere enn 10 prosent av elevene nokså eller lite god ordenskarakter. Andelen elever med karakteren lite god i orden er størst i Troms og minst i Hedmark.

**Tabell 3.17: Fordeling av karakterer i orden i videregående skole. Alle trinn. Prosent.**

	God	Nokså god	Lite god
Østfold	89,0	8,6	2,4
Akershus	91,9	6,3	1,8
Oslo	84,9	12,7	2,3
Hedmark	93,1	6,2	0,6
Oppland	91,3	6,8	1,9
Buskerud	93,6	5,5	0,9
Vestfold	89,7	8,6	1,7
Telemark	93,2	6,0	0,8
Aust-Agder	92,7	5,9	1,4
Vest-Agder	92,6	5,6	1,8
Rogaland	91,4	6,5	2,1
Hordaland	93,9	5,2	0,9
Sogn og Fjordane	93,2	5,8	1,0
Møre og Romsdal	94,5	4,5	1,1
Sør-Trøndelag	89,5	7,9	2,5
Nord-Trøndelag	89,1	9,0	1,9
Nordland	84,3	13,2	2,5
Troms	87,3	9,8	2,9
Finnmark	88,9	9,6	1,5

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

### 3.5 Resultater fra fagopplæringen

Fagopplæring avsluttes med at lærlingene/lærekandidatene avlegger fag- eller svenneprøve/kompetanseprøve innenfor faget sitt.<sup>4</sup> I dette delkapittelet presenteres resultater fra fag- og svenneprøver for lærlinger som indikatorer på læringsutbytte, siden det ikke finnes karakterer for lærlinger. I kapittel 5 er det gjort mer detaljert rede for gjennomføring i videregående opplæring samlet sett.

Til fag- og svenneprøven kan lærlingene oppnå resultatene meget godt bestått, bestått eller ikke bestått. Innrapporteringen til VIGO gir ikke grunnlag for å skille mellom lærlinger som har bestått meget godt, og de som har bestått for alle fylkene. Av den grunn presenteres bare andelen som har bestått totalt sett.

**Tabell 3.18: Antall som har bestått fag- og svenneprøver 2001-2006, og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve.**

År	Antall som har gått opp til prøve	Antall bestått	Andel bestått
2001	20 817	19 340	92,9
2002	20 029	18 584	92,7
2003	19 165	17 736	92,5
2004	18 301	16 917	92,4
2005	18 597	17 185	92,4
2006	18 415	17 146	93,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO FAG

Tabell 3.18 viser at antallet som avlegger fag- og svenneprøver har vært omtrent uendret de siste tre årene, men med en liten nedgang fra 2005 til 2006 i antallet som var oppe til prøve. Andelen som består prøven har gått litt opp. I perioden fra 2001 til 2006 har det blitt færre som går opp til prøve. Dette skyldes i all hovedsak at det er færre praksiskandidater enn tidligere.

**Tabell 3.19: Antall gutter og jenter som har avlagt fag- og svenneprøver og prosentandelen bestått av dem som var oppe til prøve. 2006.**

År	Antall som har gått opp til prøve	Antall bestått	Andel bestått
Gutter	12 559	11 704	93,2
Jenter	5 856	5 442	92,9

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO FAG

**Tabell 3.20: Fylkeskommunale forskjeller i antallet bestått til fag- og svenneprøve. 2006.**

	Andel bestått	Antall som har gått opp til prøve
Østfold	93,2	886
Akershus	94,0	1 269
Oslo	89,0	1 256
Hedmark	93,2	651
Oppland	94,3	704
Buskerud	92,4	710
Vestfold	92,5	890
Telemark	95,4	781
Aust-Agder	92,5	453
Vest-Agder	96,5	922
Rogaland	93,5	2 280
Hordaland	91,2	2 106
Sogn og Fjordane	96,4	496
Møre og Romsdal	92,7	970
Sør-Trøndelag	95,3	1 398
Nord-Trøndelag	92,5	680
Nordland	91,3	1 003
Troms	94,5	743
Finnmark	90,8	217

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO FAG

Det er langt flere gutter enn jenter som avlegger fag- og svenneprøver (tabell 3.19). Det er små forskjeller mellom jenter og gutter når det gjelder andelen som består prøven.

Tabell 3.20 viser at andelen som består fag- og svenneprøven, er høyest i Vest-Agder og Sogn og Fjordane. Andelen er lavest i Oslo. Det avlegges flest fag- og svenneprøver i Rogaland og færrest i Finnmark. En studie fra NIFU STEP (Helland 2006) viser også at andelen som avlegger prøve i løpet av normert tid, er høyest i Rogaland og lavest i Finnmark.

Tabell 3.21 viser at det er store forskjeller når det gjelder hvor mange fag- og svenneprøver som avlegges i de ulike fagene. Det avlegges færrest fag- og svenneprøver i medier og kommunikasjon, kjemi- og prosessfag og trearbeidsfag. Flest prøver avlegges i mekaniske fag. Av alle avlagte fag- og svenneprøver er 22 prosent avlagt innen mekaniske fag.

**Tabell 3.21: Andelen som består fag- og svenneprøver fordelt på studieretning og kjønn.**

	Antall som har gått opp til prøve	Andel bestått	Andel bestått blant jenter	Andel bestått blant gutter
Allmenne, økonomiske og				
administrative fag	335	94,0	95,2	93,8
Helse- og sosialfag	2 790	93,0	93,3	90,6
Naturbruk	318	92,8	90,9	93,3
Formgivingsfag	1 174	87,5	87,1	87,5
Hotell- og næringsmiddelfag	1 628	90,8	92,7	88,7
Byggfag	2 953	94,1	100,0	93,8
Tekniske byggfag	881	87,6	84,6	87,6
Elektrofag	2 602	92,9	97,6	92,6
Mekaniske fag	4 172	95,0	95,4	94,5
Kjemi- og prosessfag	178	97,2	98,4	97,0
Trearbeidsfag	190	95,8	100,0	94,8
Medier og kommunikasjon	151	93,4	89,8	97,5
Salg og service	1 043	96,8	98,0	94,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO FAG

Andelen lærlinger som består fag- og svenneprøven, er høy i de fleste fagene. Kjemi- og prosessfag har en andel bestått på over 97 prosent, mens salg og service har nær 97 prosent bestått. Det er lavest andel som består fag- og svenneprøver i formgivningsfag og tekniske byggfag med henholdsvis 87,5 og 87,6 prosent.

Tabellen viser også forskjeller mellom jenter og gutter i andelen bestått innenfor samme studieretning. Den viser for eksempel at samtlige jenter som avla prøve innenfor bygg- og anleggsteknikk og trearbeidsfag, bestod prøven. Antallet jenter som avla prøve innenfor disse studieretningene, var imidlertid ikke høyt. Jenter har også en klart høyere andel bestått innenfor elektrofag, hotell og næringsmiddelfag og salg og service. Gutter har en vesentlig høyere andel bestått enn jenter innenfor medier og kommunikasjon, naturbruk og tekniske byggfag. Innenfor de øvrige studieretningene er det mindre kjønnsforskjeller.

Det er ikke undersøkt om det er forskjeller i hvilke fag gutter og jenter avlegger prøve i innenfor samme studieretning.

Ulike læringsløp leder fram til fag- eller svenneprøve. De som er lærlinger, gjennomfører etter hovedmodellen to år i videregående skole (med tilhørende eksamener) før de går ut i bedrift med praktisk opplæring i to år. Etter gjennomført læretid går de opp til en praktisk prøve. Praksiskandidatordningen gjør det mulig for voksne med lang og allsidig praksis å gå opp til fagprøve utenom læreforhold. Fagprøven for praksiskandidater består av en teoretisk tverrfaglig del og en praktisk del. De som avlegger fag- og svenneprøve etter å ha vært elever hele opplæringsløpet, har tatt hele opplæringen i skole fordi de ikke har fått læreplass.<sup>5</sup>

**Tabell 3.22: Andelen elever, lærlinger og praksiskandidater som har bestått fag- og svenneprøver. Totalt og jenter og gutter. 2006.**

	Lærling	Elev	Praksiskandidat
Jenter	93,0	80,1	94,7
Gutter	93,5	68,6	95,5
Totalt	93,3	73,3	95,1
Antall totalt	11 962	733	5 725

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO FAG

Tabell 3.22 viser resultater fra fag- og svenneprøven etter læringsløp. Tabellen viser at praksiskandidater har høyest andel bestått til fag- og svenneprøven. Praksiskandidater har arbeidet i yrket i minst 5 år, og har dermed betydelig erfaring innenfor yrket de avlegger prøve i. Lærlinger har imidlertid nesten like høy andel bestått som praksiskandidater. Andelen er lavest blant elever som tar hele opplæringen i skole. Det finnes relativt store forskjeller mellom jenter og gutter som har tatt opplæringen i skole. Jenter har en langt høyere andel bestått.

**Tabell 3.23: Antall og andel som har bestått fag- og svenneprøver etter foreldres utdanning. 2006.**

Foreldres utdanning	Antall som har gått opp til prøve	Antall bestått	Andel bestått
Grunnskole	8 637	8 062	93,3
Fullført videregående opplæring	5 675	5 254	92,6
Høyere utdanning	3 333	3 125	93,8
Ingen utdanning/mangler opplysninger	770	705	91,6

Kilde: Hægeland m.fl (2007)

Det er ifølge tabell 3.23 svært små forskjeller i andelen bestått etter foreldres utdanning blant dem som gikk opp til fag- eller svenneprøven.

En analyse fra NIFU STEP (Markussen og Sandberg 2005) viste imidlertid at sannsynligheten for å få læreplass blant læreplassøkere var avhengig både av hvilken studieretning de gikk på og i hvilket fylke de tok videregående opplæring. I tillegg hadde fars utdanning betydning. De som hadde fedre med videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning, fikk i større grad læreplass enn andre.

5) Det finnes også en del som går på yrkesopplæring med normalmodell i skole, for eksempel hjelpepleiere. De er imidlertid ikke inkludert i denne tabellen, fordi de avslutter opplæringen med eksamen, og ikke fag- eller svenneprøve.

# 4 Læringsmiljøet



**”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” Dette står det meir om i det som ofte blir kalla arbeidsmiljølova til elevane, kapittel 9a i opplæringslova, som tok til å gjelde 1. april 2003.<sup>1</sup>**

Dersom elevane meiner at dei ikkje får oppfylt rettane sine, kan dei sjølve eller foreldra deira be skulen rette opp moglege brot på lova. § 11-1a og 11-5a i opplæringslova inneheld føresegner om at alle skular skal ha skulemiljøutval. Skulemiljøutvalet skal medverke til at skulen, dei tilsette, elevane og foreldra blir aktivt med i arbeidet for å skape eit godt skulemiljø. Skulane skal arbeide systematisk med oppfølging av skulemiljøet til elevane, og skal ha sett i verk tiltak for å oppfylle krava i opplæringslova. For å hjelpe den einskilde skulen til å skape eit godt læringsmiljø, har Utdanningsdirektoratet utarbeidd *Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæring 2005–08: Læringsmiljø i skole og*

*lærebedrift*. Strategien byggjer på den generelle delen av læreplanen og Læringsplakaten, og skal vere ei hjelp for skuleeigaren og den einskilde skulen når dei skal setje seg mål, lage planar og setje i verk tiltak for å utvikle gode læringsmiljø.

Dette kapittelet baserer seg mykje på analysar av resultatane frå *Elevundersøkinga*.<sup>2</sup> Elevundersøkinga er ei nettbasert undersøking om læringsmiljø, som sidan våren 2004 er obligatorisk for skuleeigarar å gjennomføre på 7, og 10, steget i grunnskulen og på grunnkurset<sup>3</sup> i vidaregåande opplæring. Dette gjeld både offentlege og frittstående skular (jf. § 2-3 i forskrift til opplæringslova og § 2-3 i forskrift til friskulelova). Elevundersøkinga blir gjennomført kvart år, og kan òg gjennomførast på andre steg enn dei obligatoriske.

Oxford Research har analysert resultatane frå gjennomføringa av Elevundersøkinga våren 2006 for elevar frå 5. steget til og med vidaregåande kurs 2 (VK2)<sup>4</sup> (Furre mfl. 2006). Berre resultatane

1) Læringar og lærekandidatar er tilsette i bedrifta. For dei gjeld difor ikkje § 9a, men arbeidsmiljølova.

2) Elevundersøkinga heitte tidlegare Elevinspektørane.

3) Frå skuleåret 2006–2007 heiter det første året i vidaregåande opplæring vidaregåande steg 1 (Vg1), men nemninga grunnkurs er brukt her ettersom undersøkinga vart gjennomført skuleåret 2005–2006. Når vidaregåande opplæring blir omtala i samband med Elevundersøkinga, er det berre meint opplæring i skule. Det finst ei eiga læringsmiljøundersøking for vidaregåande opplæring i bedrift (Lærlingundersøkinga), men nye analysar derifrå ligg ikkje føre.

4) Spørjeskjemaet for 5.–7. steget er noko annleis enn skjemaet for ungdomssteget og vidaregåande opplæring. Meir informasjon om spørsmåla som ligg til grunn for analysen av Elevundersøkinga, finst på [www.udir.no/undersokelser](http://www.udir.no/undersokelser) og i Furre mfl. 2006.



for dei obligatoriske stega er med i tabellane i dette avsnittet. Forskarane som har skrive analyserapporten, baserer framstillinga si i hovudsak på prosentfordelingar, men i tabellane i dette kapittelet er svara på dei ulike spørsmåla rekna om til ein indeks frå 1 til 4, slik resultatata blir presenterte på Skoleporten. Jamt over er det slik at til høgare verdien på indeksen er, til meir positivt er resultatet. Tabellane tek òg med resultatata for skuleåra 2003–2004 og 2004–2005. Oppdeling av resultatata for jenter og gutar finst ikkje for 10. steget og grunnkurset for skuleåret 2003–2004.

Analysane av Elevundersøkinga viser i hovudsak det same biletet ved kvar gjennomføring. Elevar som svarar at dei får undervisning tilpassa nivået sitt, er meir motiverte og trivst betre med faga. Desse elevane kjenner seg òg meir inkluderte i det sosiale fellesskapet på skulen. Dei fleste trivst godt på skulen, men om lag 5 prosent seier at dei blir mobba éin eller fleire gonger i veka. Analysane viser nedgang i elevmedverkna den for dei tre åra som er presenterte her. Elevane rapporterer i Elevundersøkinga om mykje bråk og uro i timane. Ein studie av Haug og medarbeidarar (2007) viser at det òg gjeld på 1.–4. steget. Mykje tid går tapt i ein skuletime. Samtidig viser evalueringa av *Fysisk aktivitet og måltider i skolen* (Samdal mfl. 2006) at det er vanskeleg for skulane å oppfylle krava til skulemåltid og ein time dagleg fysisk aktivitet innanfor eksisterande tids- og ressursrammer.

## 4.1 Trivsel og motivasjon

### Trivsel

*Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringa 2005–08: Læringsmiljø i skole og lærebedrift* peikar på at eit godt læringsmiljø tek vare på den einskilde eleven og lærlingen, og at det er mindre av einsemd, vantrivsel og utryggleik. Det gode læringsmiljøet har ein klar samanheng med trivsel, sosial læring og god psykisk og fysisk helse.

I analysen av Elevundersøkinga 2006 skil forskarane mellom sosial og fagleg trivsel. Sosial trivsel handlar om å trivast med medelevane og i pausane, og det er dette som blir presentert som trivsel på Skoleporten. Dei fleste elevane trivst framleis godt, slik resultatata frå tidlegare år viser. Berre 5–8 prosent trivst i mindre grad. Dette blir òg stadfest av undersøkinga *Ung i Norge*, der 80 prosent av elevane på ungdomssteget og nesten 90 prosent av 16–17-åringane er heilt eller litt einige i at dei

trivst på skulen (Bakken 2007, Øia 2007). Analysane av Elevundersøkinga viser at elevar som trivst i pausane, òg ofte trivst med medelevar, og elevar som kjenner at dei har venner på skulen, opplyser om større trivsel i pausane og med medelevane enn elevar som ikkje synest at dei har venner på skulen.

Den faglege trivselen handlar om å trivast med skulearbeidet og med lærarane, og er noko lågare enn den sosiale trivselen. Ca. 20 prosent av elevane svarar at dei ikkje trivst med skulearbeidet i det heile eller berre i mindre grad, og 15 prosent svarar det same om trivsel med lærarane. *Ung i Norge* viser at 60–70 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring er heilt eller litt einige i at lærarane er flinke til å lære bort (Bakken 2007, Øia 2007). Analysen av Elevundersøkinga viser at høg fagleg trivsel heng saman med stor innsats og gode karakterar, og med opplevinga av at undervisninga er tilpassa føresetnadene til elevane.

### Motivasjon

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og *ingen sto igjen* peikar på at born er nysgjerrige av natur og motiverte for læring, og at desse eigenskapane må støttast og vidareutviklast gjennom heile opplæringa. Fleire undersøkingar har påvist ein sterk samanheng mellom motivasjon, særleg interesse og haldningar hos eleven på den eine sida og læring på den andre sida (Lie mfl. 2001, Imsen 2003, Birkemo 2002). Motiverte elevar har lyst til å lære, dei er uthaldande og nysgjerrige og evnar å arbeide målretta (*Prinsipper for opplæringa i Kunnskapsløftet*). Læraren er ansvarleg for at møte mellom eleven og skulen blir positivt, slik at det vekkjer fagleg interesse, gjev motivasjon og fører til læring (Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007)).

Nesten 80 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring seier at dei er interesserte i å lære i dei fleste faga eller i mange fag. Dette resultatet er nesten identisk med resultatet frå Elevundersøkinga i 2005, og gjev inntrykk av at elevane generelt har høg motivasjon for å lære på skulen. Eit fleirtal av elevane svarar òg at dei yter god arbeidsinnsats på skulen i mange eller i dei fleste faga.

Men spørsmål om i kor mange fag elevane er interesserte i å lære, seier ingenting om kor sterk motivasjonen er, hevdar forskarane. Samtidig som dei fleste elevane seier seg interesserte i å lære, svarar 20 prosent at dei ikkje trivst med skule-

**Tabell 4.1: Korleis elevane trivst med medelevane og i pausane.**

	2003–2004			2004–2005			2005–2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	3,5	..	..	3,6	3,7	3,7	3,6	3,7	3,7
Gutar	3,5	..	..	3,6	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7
I alt	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,7	3,7
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

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

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

**Tabell 4.2: Motivasjon hos elevane.**

	2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	3,1	..	..	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1	3,1
Gutar	3,0	..	..	3,0	2,9	3,0	2,9	2,9	3,1
I alt	3,1	3,0	3,1	3,1	3,0	3,1	3,0	3,0	3,1
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

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.

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

arbeidet i det heile eller i mindre grad, og 60 prosent svarar at dei trivst i nokon grad. Dette kan vere vanskeleg å tolke i den eine eller den andre retninga. I tillegg svarar 25 prosent av elevane at elevane ofte ikkje følgjer med og høyrer etter når læraren snakkar, og 50 prosent svarar at det hender av og til. Med utgangspunkt i Elevundersøkinga er det difor samla sett vanskeleg å seie noko om kor motiverte norske elevar er. Analysen viser at elevane på grunnkurset trivst noko betre med skulearbeidet og er noko meir interesserte i å lære på skulen enn dei som går på 10. steget. *Ung i Norge* peikar på ein liknande tendens, i og med at over 60 prosent av 16-17-åringane og nesten 75 prosent av elevane på ungdomssteget svarar at dei er heilt eller litt einige i at det er kjedeleg på skulen (Bakken 2007, Øia 2007). Samtidig seier nesten 70 prosent av 16-17-åringane at dei lærer mykje spennande der. Nesten halvparten av 16-17-åringane meiner likevel at det er viktigare for dei å møte venner enn å lære alt og gjere det godt på skulen – det gjeld noko oftare gutane enn jentene.

Når det gjeld kor motiverande elevane opplever at lærarane er, varierer svara òg etter alder, men i motsett retning. På 5.-7. steget seier over 60 prosent av elevane at lærarane gjev dei

lyst til å lære i mange eller i alle fag, medan berre 40 prosent på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring svarar det same. Om lag halvparten av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring svarar at lærarane i mange eller i dei fleste fag gjev dei utfordringar som gjer at dei får til sitt beste på skulen. Samla gjev elevane ei positiv vurdering av lærarane, og dei trivst stort sett saman med lærarane sine.

## 4.2 Elevmedverknad og elevråd

### Elevmedverknad

"Elevmedverknad innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedverknad til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring. Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift herunder læreplanverket. Hvor omfattende medverknaden vil være, og hvordan den utøves, vil variere blant annet i forhold til alder og utviklingsnivå" (*Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*).

**Tabell 4.3: Motiverande lærarar.**

	2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	3,0	..	..	3,0	2,9	2,9	2,9	2,9	2,9
Gutar	2,9	..	..	2,9	2,8	2,9	2,8	2,8	3,0
I alt	3,0	2,9	2,9	3,0	2,8	2,9	2,9	2,8	2,9
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

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.

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

**Tabell 4.4: Elevmedverknad.**

	2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	2,1	..	..	2,0	2,0	2,0	1,9	1,9	1,9
Gutar	2,0	..	..	1,9	2,0	2,0	1,9	1,9	1,9
I alt	2,0	2,1	2,1	2,0	2,0	2,0	1,9	1,9	1,9
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

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

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

Analysen av Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006) viser at elevane meiner at dei ikkje er særleg mykje med i planlegging og vurdering av det faglege arbeidet i skulen. Dette gjeld om dei får vere med og vurdere sitt eige arbeid, velje arbeidsmåtar i faga, velje mellom ulike oppgåvetypar i faga og lage arbeidsplanar i faga. Ein tredel av elevane opplever at det ikkje er mogleg å medverke i vurderinga av eige arbeid i noko fag, og nesten halvparten meiner at dei ikkje har innverknad på arbeidsplanar i noko fag. 40 prosent av elevane seier at dei ikkje har fått opplæring i fagleg medverknad i noko fag, og den delen som meiner dei har fått slik opplæring, er mindre i 2006 enn i 2005.

### Elevråd

§ 11-2 og 11-6 i opplæringslova seier at alle grunnskular (frå og med 5. steget) og alle vidaregåande skular skal ha eit elevråd. Elevrådet skal fremje fellesinteressene til elevane på skulen og mellom anna arbeide for å skape eit godt læringsmiljø. *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* peikar på at skulen skal førebu elevane på å vere med i demokratiske avgjerdsprosessar og stimulere til samfunnsengasjement, og leggje til rette for at elevane får erfaring med ulike former for deltaking og medverknad i demokratiske prosessar, både i det daglege arbeidet og ved å sitje i representative organ.

Analysen av Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006) viser at over 60 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring seier at rektor og lærarane høyrer på elevrådet, at elevrådet gjer godt arbeid på skulen, og at elevane tek valet av tillitselev alvorleg. Samtidig seier over halvparten av elevane at dei ikkje i det heile eller berre i mindre grad er med på å bestemme reglane som skal gjelde på skulen. Dette inntrykket blir stadfest i *Ung i Norge*, der om lag halvparten av 16-17-åringane er heilt eller litt einige i at elevane ikkje har

nokon innverknad på viktige avgjersler i skulen (Øia 2007). Mellom 70 og 80 prosent av elevane på 5.-7. steget i Elevundersøkinga synest elevrådet gjer godt arbeid, og at lærarane høyrer på elevrådet. Resultata kan tyde på at dei yngre elevane opplever rolla til elevrådet som sterkare enn elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring gjer. Jentene er noko meir positive enn gutane i den generelle vurderinga av rolla til elevrådet på skulen.

### 4.3 Det psykososiale miljøet

I § 9a-3 i opplæringslova står det at skulen aktivt og systematisk skal arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den einskilde eleven kan kjenne seg trygg og oppleve sosial tilhørse: "Dersom nokon som er tilsett ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme, skal vedkommande snarast undersøkje saka og varsle skoleleiinga, og dersom det er nødvendig og mogleg, sjølv gripe direkte inn."

Mange skular har innført tiltak for å motverke mobbing og problemåtfærd, og i Elevundersøkinga får dei svar på om det går føre seg mobbing og diskriminering på skulen deira.

### Førekosten av mobbing

I Elevundersøkinga er mobbing definert som "negativ eller 'vondsinna' åtferd gong på gong frå ein eller fleire retta mot ein elev som har vanskeleg for å forsvare seg. Erting gong på gong på ein ubehageleg og sårande måte er også mobbing." Analysen av Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006) viser ingen nedgang i mobbinga, samanlikna med året før. 4,7 prosent av elevane svarar at dei blir mobba éin eller fleire gonger i veka, og 3,5 prosent seier at dei blir mobba to eller

**Tabell 4.5: Elevråd.**

	2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	3,0	..	..	2,9	2,7	2,8	2,9	2,7	2,8
Gutar	2,8	..	..	2,8	2,5	2,5	2,8	2,5	2,5
I alt	2,9	2,7	2,8	2,9	2,6	2,7	2,9	2,6	2,6
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

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

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

**Tabell 4.6: Mobbing.**

	2003-2004			2004-2005			2005-2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	3,9	..	..	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9
Gutar	3,8	..	..	3,9	3,8	3,8	3,9	3,8	3,8
I alt	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer mykje mobbing og 4 representerer lite mobbing.

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

tre gonger i månaden. Litt færre seier at dei sjølve er med på å mobbe andre elevar. 2,6 prosent seier dei gjer dette éin eller fleire gonger i veka, medan 2,5 prosent gjer det to eller tre gonger i månaden. Gutane mobbar noko oftare enn jentene, og det er meir mobbing i grunnskulen enn i vidaregåande opplæring.

Fleirtalet av elevane gjev positive svar på spørsmål om lærarane passar på at elevane ikkje blir mobba, og på spørsmål om det er vanleg at elevane seier frå når nokon blir mobba. Likevel svarar om lag 40 prosent at dette sjeldan eller aldri blir gjort. Av dei elevane som sjølve opplyser at dei blir mobba, svarar heile 73 prosent at lærarane sjeldan eller aldri passar på å hindre mobbing. Det tyder at mobbing framleis skjer på skulen utan at medelevane reagerer, og utan at lærarane kjenner til mobbinga eller gjer noko med det.

Ulike undersøkingar om mobbing gjev til dels ulike tal for kor mykje mobbing som går føre seg i skulen. Solberg og Olweus (2003) viser at mykje av grunnen til det er ulikskapar i måten ein spør på. Nokre undersøkingar baserer seg på eigenrapportering (kor ofte ein sjølv blir mobba/mobbar), medan andre ber elevane opplyse om kor mange elevar som blir mobba eller mobbar, på skulen eller i klassen. Nokre undersøkingar gjev respondentane ein definisjon av kva som er meint med mobbing, medan andre ikkje gjer det. Kva tidsperiode ein spør om, varierer òg, alt frå eit heilt skuleår, via dei siste 2–3 månadene, til at det ikkje er sagt noka tid i det heile. I tillegg varierer svarkategoriene mellom til dømes "ja/nei", og "stemmer i stor grad/i nokon grad, osv.", og frekvensar som "ein gong i veka, fleire gonger i veka, osv.". Nokre undersøkingar baserer tala sine på einskildspørsmål, medan andre har samansette skalaer med fleire spørsmål. Og sist, men ikkje minst, nyttar ulike undersøkingar ulike tersklar eller kriterium for kva mobbing er.

Solberg og Olweus finn at elevar som blir mobba eller mobbar minst to eller tre gonger i månaden, har kjenneteikn som skil dei tydeleg frå andre elevar, og meiner difor at dette må utgjere terskelen for kva som blir rekna som mobbing. Elevar som er mobbeoffer ut frå denne definisjonen, har generelt høgare nivå av sosial disintegrasjon (kjenner seg ikkje lika av andre elevar), negativ sjølvvurdering og depressive tankar enn dei som ikkje er mobbeoffer. Elevar som etter definisjonen er mobbarar, er generelt meir aggressive og meir involverte i antisosial åtferd enn ikkje-mobbarar. Forskarane hevdar òg at eigenrapportering av mobbing gjev meir pålitelege og tolkbare tal for førekomsten av mobbing i ein skule, særleg dersom det er basert på einskildspørsmål med spesifikke svaralternativ, enn om ein ber elevane opplyse om kor mange elevar som blir mobba eller mobbar.

### **Manifest mot mobbing**

Regjeringa Stoltenberg, Foreldreutvalet for grunnskulen, KS og Utdanningsforbundet forplikta seg i august 2006 til å halde fram med å arbeide for eit godt fysisk og psykososialt miljø for alle born og unge i barnehagen, på skulen, i skulefritidsordninga og andre organiserte fritidsaktivitetar, gjennom å underskrive Manifest mot mobbing 2006–2008.

Det første manifestet mot mobbing vart underskrive i september 2002 av KS, Utdanningsforbundet, Foreldreutvalet for grunnskulen, Barneombodet og regjeringa Bondevik. Manifestpartane hadde eitt felles mål: nulltoleranse mot mobbing. Partane rette merksemda særleg mot ansvaret til dei vaksne i barnehage, skule, heim og fritidsmiljø. Manifest mot mobbing 2002–2004 vart evaluert av Rogalandforskning (Tikkanen og Junge 2004), som konkluderte med at manifestarbeidet såg ut til å ha styrt utviklinga på dette feltet i positiv retning. Men forskarane meinte at to år var for kort tid til å realisere det felles målet til manifestpartane og visjonen om eit mobbefritt oppvekstmiljø. Arbeidet vart difor ført vidare ved at eit nytt manifest vart underskrive i juni 2005, og deretter i august 2006.

### **Førebyggjande innsatsar**

Det er ein samanheng mellom åtferdsproblema til elevar i skulen og det faglege læringsutbytet deira (Nordahl 2005). Elevar med god sosial kompetanse har ein klar tendens til å ha betre faglege prestasjonar enn elevar med dårleg sosial kompetanse. Dermed er førebyggjande arbeid for å styrkje den sosiale og personlege utviklinga til elevane ikkje berre eit mål i seg sjølv, det er òg svært viktig for at elevane skal få best mogleg fagleg læringsutbyte, meiner Nordahl.

Norske skular nyttar seg av ei rekkje tiltak og program for å redusere og førebyggje problemåtferd og vidareutvikle læringsmiljøet. Den faglege kvaliteten på mange av tiltaka varierer mykje (Nordahl mfl. 2006). Fire forskargrupper, utnemnde av Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet, har vurdert 29 program innanfor problemåtferd, sosial kompetanse og rusmiddelførebyggjande arbeid i skulen, og har funne store variasjonar i kvaliteten. Den faglege gjennomgangen forskargruppene har gjort, viser kva for tiltak og program som er kunnskapsbaserte og gjev resultat. Det er meininga at rapporten frå forskargruppene skal danne eit viktig grunnlag for det vidare arbeidet til skulane og styresmaktene når det gjeld førebyggjande innsatsar i opplæringa.

Programma er vurderte etter kriterium som har vore nytta i internasjonal og nasjonal samanheng tidlegare. Det blir lagt vekt på at programma både bør vise til og bruke teoretisk og empirisk kunnskap innanfor det aktuelle fagområdet, dei bør ha implementeringsstrategiar som sikrar ei god gjennomføring, og dei må ha evalueringar som viser resultat innanfor målområdet sitt. Evalueringa må ha ein design som gjer det mogleg å dokumentere resultat. Resultat i dette arbeidet er knytt først og fremst til åtferdsending hos born og unge innanfor dei aktuelle målområda.

Rapporten deler programma inn i tre kategoriar. 11 av programma har dokumentert effekt, 7 har sannsynlegvis effekt, og 11 har sannsynlegvis liten effekt. Dei beste programma (program med dokumentert effekt) byggjer på forskingsbasert kunnskap som støttar hypotesar om positive resultat av programmet. Dei er forankra i grunnleggjande teoretiske tilnærmingar og/eller empirisk kunnskap innanfor fagområdet. Desse programma er godt utprøvde i aktuelle institusjonar, og minst ei

evaluering har dokumentert positive resultat av programmet. Evalueringane har ein design som gjer det mogleg å dokumentere resultat, og programma har klart definerte gjennomføringsstrategiar som forankrar tiltaket over tid. Det blir ofte lagt vekt på at tilsette i barnehagen eller skulen skal ha opplæring i og ansvar for gjennomføringa av programma, og at programma omfattar alle tilsette.

Det som pregar fleire av programma ved norske skular, er at dei ofte blir sette i verk etter at problema har vist seg. Dessutan er det framleis slik at mykje av det arbeidet som blir gjort, og dei tiltaka som blir sette i verk, sjeldan blir evaluerte på ein tilfredsstillande måte.<sup>5</sup>

### Smågruppetiltak

Lillegården kompetansesenter har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet kartlagt førekomsten og organiseringa av smågruppetiltak for elevar på ungdomssteget som viser problemåtfærd og liten skulemotivasjon (Jahnsen mfl. 2006). Delar av rapporten vart presentert i Utdanningsspeilet 2005.

Smågruppetiltak er her grupper på 5–8 elevar som er organiserte utanfor den ordinære undervisninga, og som ofte har praktisk arbeid kombinert med skulefag. Forfatarane finn at det var 271 slike smågruppetiltak i landet i 2005. Dei fordelte seg på 122 interne tiltak (tiltak lokaliserte på ein skule med ungdomssteg), 69 eksterne tiltak (tiltak som er administrerte av ein grunnskule med ungdomssteg, men lokaliserte ein annan stad enn på skulen) og 80 sjølvstendige tiltak. Dei siste er tiltak som administrativt ikkje ligg under ein grunnskule med ungdomssteg, men er ei eiga eining. Det kan til dømes vere det som ofte blir omtala som alternative skular, eller visse kommunale spesialskular. Om lag 2200 elevar fekk opplæringa si heilt eller delvis i smågruppetiltak i 2005.

Kartlegginga viser at talet på elevar som viser problemåtfærd og liten skulemotivasjon, og som blir tekne ut av ordinær undervisning, har auka ein god del dei siste 15 åra, og det har òg vorte fleire eksterne og sjølvstendige smågruppetiltak. Auken i talet på smågruppetiltak står i motsetning til tilrådingar om at slike tiltak bør nyttast med varsemd før ein er sikrere på at dei gjev positiv effekt for elevane (Nordahl mfl. 2003a og b). Kartlegginga tyder på at det er behov for meir kunnskap om årsaka til denne auken, og om kvaliteten på opplæringa i

tiltaka. Mange hevdar at det i smågruppetiltak er mange dugande pedagogar med lang erfaring og mykje kompetanse på arbeid med elevar som viser problemåtfærd (Ogden og Sørli 1991). Dessutan representerer smågruppetiltak i mange tilfelle ein annleis og spennande læringsarena som den vanlege skulen kan ha god bruk for. Men generelt er det semje om at kvaliteten på smågruppetiltaka varierer (Sørli 1999), og ei slik "utstøyting" av problematiske elevar til alternative tiltak kan òg gjere sitt til at skulen ikkje strevar hardt nok som organisasjon med nødvendige og meir gjennomgripande endringar for å tilpasse seg til elevane.

Samtidig som talet på smågruppetiltak har auka, er det færre elevar enn før som går på heiltid i tiltaka. Godt over halvparten av elevane i smågruppetiltaka er deltidslevar. I 1991 var nesten alle elevplassane i eksterne og sjølvstendige tiltak heiltidsplassar.

Det er tidlegare avdekt manglar ved dei juridiske forholda rundt plassering av elevar i smågruppetiltak (Nordahl mfl. 2003a og b). Den nye kartlegginga viser at dette har betra seg, og at rettane til elevane er rimeleg godt varetekne. Dei fleste elevane har no einskildvedtak etter § 5.1 i opplæringslova og/eller individuell opplæringsplan.

### 4.4 Det fysiske læringsmiljøet

I § 9a–2 i opplæringslova står det at alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behovet deira: "Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helse, trivselen og læringa til elevane."

Analysen av Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006) viser, på same måten som undersøkinga frå tidlegare år, at elevane er mest fornøgde med skuleplassen, reinhaldet ved skulen, skulebiblioteket og lærebøker, materiell og utstyr. For desse områda gjev mellom 2/3 og 3/4 av elevane uttrykk for at dei er godt fornøgde. Minst fornøgde er elevane med sanitære rom (toalett og dusj) og luftkvaliteten, over halvparten er ikkje fornøgde med dette. Elevane i vidaregåande opplæring er meir fornøgde med dei fysiske forholda enn elevane i grunnskulen. Ei kartlegging av skulebibliotek gjennomført hausten 2006 (Barstad mfl. 2007) viser at så godt som alle skular har eige

**Tabell 4.7: Det fysiske læringsmiljøet.**

	2003–2004			2004–2005			2005–2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	2,6	..	..	2,6	2,5	2,8	2,5	2,5	2,8
Gutar	2,6	..	..	2,6	2,4	2,7	2,5	2,4	2,7
I alt	2,6	2,4	2,8	2,6	2,5	2,8	2,5	2,4	2,7
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært dårleg fysisk læringsmiljø og 4 representerer svært godt fysisk læringsmiljø.

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

5) Les meir om evalueringa av programma på nettsidene til Utdanningsdirektoratet: [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2204](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2204).

skulebibliotek. Det gjeld 95 prosent av dei vidaregåande skulane og 87 prosent av grunnskulane. Den delen som har eige bibliotek, er om lag like stor som i ei tilsvarande undersøking i 1997. Elevane har sannsynlegvis fått betre tilgang til biblioteket sidan 1997, ettersom berre 16 prosent av grunnskulane i 2006 har biblioteket i eit rom som òg blir brukt som klasserom, mot 40 prosent i 1997. Bibliotekarressursen er betre i vidaregåande skular enn i grunnskular, det gjeld både kor mange timar i veka det er bibliotekar i biblioteket, om bibliotekarane har leiing og drift av biblioteket som si einaste oppgåve, og utdanninga deira. Eit fleirtal av elevane, 72 prosent i grunnskulen og 65 prosent i den vidaregåande skulen, bruker biblioteket ein gong i veka eller oftare. I grunnskulen blir biblioteket oftast brukt til å finne fram til godt lesestoff, medan det i den vidaregåande skulen oftare blir brukt som ein reiskap i skulearbeidet. Dei som ikkje eller berre sjeldan bruker biblioteket, svarar oftast at det er fordi dei finn den informasjonen dei treng, heime eller andre stader.

### Fysisk aktivitet og måltid i skulen

Det har vore lagt mykje vekt på fysisk aktivitet og ernæring dei seinare åra. Helse- og omsorgsdepartementet og Utdannings- og forskingsdepartementet har gjennom Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet initiert eit tett samarbeid for å fremje fysisk aktivitet og ernæring mellom born og unge. Saman har dei sett i gang prosjektet *Fysisk aktivitet og måltider i skolen*, der målsetjinga er å få deltakerskulane til å utarbeide eigna modellar som legg til rette for 60 minutt med dagleg aktivitet gjennom skuledagen og gode rammer for skulemåltidet. Frå eit læringsperspektiv blir både fysisk aktivitet og måltid vurderte som viktige rammefaktorar for å fremje konsentrasjon og læring. Hovudutfordringa er på ungdomssteget. Elevane blir stadig mindre fysisk aktive på skulen til eldre dei blir, og det er eit dramatisk fall ved inngangen til ungdomsskulen (Torsheim mfl. 2004). Samtidig har meir enn 95 prosent av elevane i barneskulen med seg matpakke på skulen kvar dag, medan heile éin av fire på ungdomssteget ikkje har det (Kunnskapsdepartementet 2006a).

Til saman 350 skular er no med i prosjektet. Prosjektet krev at fysisk aktivitet og måltid skal vere forankra i ein heilskapleg plan for miljø og læring i skulen, at det blir lagt til rette for at alle elevane skal ha minst ein time fysisk aktivitet kvar dag, at skulen følgjer tilrådde retningslinjer for skulemåltidet frå Sosial- og helsedirektoratet, at elevane blir involverte på ein aktiv måte, at foreldre eller føresette blir involverte, og at skulen er med i vurderingsarbeidet av tiltaket og er representert på nettverkssamlingar.

HEMIL-senteret har fått ansvaret for å evaluere prosjektet og identifisere kriterium for gode og effektive arbeidsmodellar. Ei første oppfølgingsundersøking (Samdal mfl. 2006) viser delvis gode resultat, men det ser ut til at det er vanskeleg for skulane å oppfylle krava til skulemåltid og ein time dagleg fysisk aktivitet innanfor eksisterande tids- og ressursrammer.

Når det gjeld skulemåltidet, viser evalueringa at retningslinjene

frå Sosial- og helsedirektoratet når det gjeld tid, tilsyn og produkt som bør tilbyast og forbyast, stort sett er oppfylte i barneskulane og ungdomsskulane som er med i prosjektet. Eit vesentleg unntak er tilbod til elevar som ikkje har med seg matpakke. Majoriteten av prosjektskular har funne måtar å organisere skuledagen på slik at kravet til minst 20 minutt matpause blir oppfylt. Når det gjeld fullt tilsyn av vaksne under skulemåltidet, har det òg vore ei positiv utvikling. Alle prosjektskulane oppfyller kravet for alle elevar på 1.–4. steget, og 90 prosent av alle barneskuleelevane (1.–7. steget) har fullt tilsyn medan dei et. Det har i perioden 2004–2006 vore ei dobling av prosjektskular som tilbyr frukt og grønt dagleg gjennom abonnement og andre frukt- og grøntordningar. Skulane rapporterer at mangel på tid er ei hindring for å oppfylle retningslinjene for skulemåltidet. På ungdomssteget skal prosjektskulane ha kantine, og det kan vere ein avgjerande faktor, både tidsmessig og økonomisk, som er til hinder for skulemåltid. I tillegg vil tida til å ete konkurrere med tid til ein time dagleg fysisk aktivitet som skulane òg skal oppfylle. Skulane rapporterer elles om andre fysiske hindringar, særleg mangel på lokale der ein kan oppbevare og/eller lage til mat. Skulane er såleis dårleg rusta til å oppfylle krav som må setjast til funksjonell og hygienisk kantinedrift. Dette viser seg ved at relativt få av dei har etablert kantinedrift.

Skulane har i stor grad greidd å finne organiseringsmåtar som gjev meir rom for fysisk aktivitet, men få skular oppfyller kravet om ein time dagleg fysisk aktivitet. Som regel er det sett av 20–45 minutt til dagleg fysisk aktivitet, men denne tida inkluderer ofte matpause. På fleirtalet av skulane er tida som blir nytta til meir fysisk aktivitet, teken frå undervisningstida. I tillegg nyttar dei den tida lærarane har inspeksjon og må vere til stades. Få skular bruker utvida skuledag som verkemiddel for å auke tida til fysisk aktivitet. Det bør òg understrekast at barneskulane tilbyr eit langt større utval av fasilitetar som heng saman med auka fysisk aktivitetsnivå, enn ungdomsskulane gjer. Kor mykje aktivitetsnivået mellom elevane har auka, er førebels uvisst. Det vil først vere mogleg å seie noko om dette etter den andre oppfølgingsundersøkinga som skal gjennomførast våren 2007, og som òg skal kartlegge aktivitetsnivået til elevane.

### 4.5 Arbeidsmiljøet

Den generelle delen av læreplanen understrekar at klasserommet må vere roleg og ryddig nok til at det kan fungere som ein seriøs arbeidsplass. Arbeidsmiljøet fungerer godt når alle innsér at dei formar vilkåra for kvarandre, og dermed tek omsyn til andre elevar.

I Elevundersøkinga (Furre mfl. 2006) svarar om lag ein firedel av elevane at det ofte hender at elevane (andre elevar) ikkje følgjer med og høyrer etter når læraren snakkar, medan over 50 prosent svarar at det hender av og til. Samtidig svarar heile 80 prosent at dei sjølve ofte eller alltid følgjer med og høyrer etter når læraren snakkar, og 70 prosent seier at dei aldri eller sjeldan forstyrar andre elevar når dei arbeider. Resultata kan tyde på at det er nokre få elevar som forstyrar undervisninga,

**Tabell 4.8: Arbeidsmiljøet.**

	2004-2005			2005-2006		
	7. steget	10. steget	Grunnkurs	7. steget	10. steget	Grunnkurs
Jenter	2,8	2,6	2,7	2,8	2,7	2,8
Gutar	2,7	2,6	2,7	2,7	2,6	2,7
I alt	2,8	2,6	2,7	2,8	2,6	2,8
N*	46 191	43 216	50 631	55 655	51 341	54 619

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært dårleg arbeidsmiljø og 4 representerer svært godt arbeidsmiljø. Indikatoren for arbeidsmiljø kan ikkje samanliknast med 2003-2004, ettersom fleire nye spørsmål kom til i 2004-2005.

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

meiner forskarane. I *Ung i Norge* svarar ca. 40 prosent av 16-17-åringane at dei er heilt eller litt einige i at det er altfor mykje bråk og uro i timane, og rundt 65 prosent meiner at lærarane burde vore strengare mot elevar som bråkar (Øia 2007).

I analysen sin av Elevundersøkinga finn forfattarane ingen samanheng mellom arbeidsmiljø på den eine sida og trivsel og innsats på den andre sida.

Ei forskargruppe ved Høgskulen i Volda har observert praksisen i 27 klasserom på 1.-4. steget over tre år (Haug mfl. 2007). Forskarane finn at fag og temaarbeid utgjer berre rundt 50-60 prosent av undervisningstida. Mykje av tida elles går med til førebygging, "å gjere born til elevar" og skape eit velfungerande fellesskap. Bråk og uro er særleg eit problem i starten av timane, når ein skifter aktivitetar, og når elevane skal pakke saman. Ikkje sjeldan blir det mykje rot når elevane skal hente sakene sine (som dei ofte ikkje finn eller har gløymt heime). Dei som blir ferdige først, får som regel lov til å gjere noko anna medan dei andre gjer seg ferdige, og det fører til ein del forstyrningar for dei siste. I ein del tifelle bruker læraren meir tid på dei som er ferdige med oppgåvene, enn på dei som strevar med det faglege. Elevane ventar òg ein god del gjennom skuledagen. Det er stor variasjon frå klasserom til klasserom. I somme klasserom merkar ein knapt når ein ny aktivitet tek til eller blir avslutta, i andre klasserom kan klassen bruke 20 minutt berre på å leggje ark og bøker i eit skåp og pakke sekken for å gå heim.

#### 4.6 Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring innanfor fellesskapet er eit gjennomgåande prinsipp i heile grunnopplæringa, og er nedfelt i § 1-2 i opplæringslova: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den einskilde eleven, lærlingen og lære kandidaten." "Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde," står det i den generelle delen av læreplanen. Undervisninga må tilpassast fag og stoff, men òg alderssteg og utviklingsnivå, den einskilde eleven og heile klassen. Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som dei kan strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Læraren må bruke både variasjonane mellom elevane og breidda i skulen som ein ressurs for at alle skal få utvikle seg allsidig. Opplæringa skal leggast til rette slik

at elevane med sine ulike evner og talent skal kunne medverke til å styrkje læring og utvikling, både for fellesskapet og for den einskilde (*Prinsipper for opplæring i Kunnskapsløftet*). Det nasjonale tilsynet i 2007 skal kontrollere om skuleeigaren oppfyller kravet i lova om tilpassa opplæring og spesialundervisning, og om skuleeigaren har eit forsvarleg system for dette.

Analysen av Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006) viser at opplevinga til elevane av at undervisninga er tilpassa føresetnadene deira, er ein nøkkelvariabel for å forstå fagleg trivsel og innsats. Tilpassing er sterkt og positivt relatert til fagleg trivsel og innsats. Det viser at ein kan fremje fagleg trivsel og dei positive konsekvensane av trivsel ved å gje elevane realistiske utfordringar og ved å leggje vekt på å gje elevane medrårerett, meiner forskarane. Fagleg tilpassing er òg positivt relatert til sosial inkludering. Det vil seie at tilpassing av undervisninga på ulike måtar medverkar til eit positivt læringsmiljø.

Tilpassa opplæring er ikkje eit mål, men eit verkemiddel for læring. Kjenneteikn på tilpassa opplæring for den einskilde eleven er variasjon i bruken av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organiseringa av og intensiteten i opplæringa. Elevane har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategiar og har ulik progresjon i høve til nasjonalt fastsette kompetansemål. Det finst ingen enkle løysingar på korleis ein skal gje tilpassa opplæring. Dette er avhengig av situasjonen og må vurderast i lys av den konteksten læringa skal skje i (*Prinsipper for opplæring i Kunnskapsløftet*).

Haug og medarbeidarar (2007) har undersøkt om idealet om tilpassa opplæring er realisert på 1.-4. steget. Forskarane finn at omfanget av tilpassa opplæring kan sjå lite ut på overflata. Det er lite formell differensiering av faginnhald og oppgåvetypar. Alle elevane held stort sett på med det same, og alle får den same felles innføringa frå læraren. Lærarane er òg minst like opptekne av at elevane skal vere med i eit sosialt fellesskap, som av at opplæringa skal vere tilpassa. Det siste treng likevel ikkje stå i motsetning til kravet om tilpassa opplæring. Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) understrekar at det nettopp er det sosiale fellesskapet som hevar kvaliteten på læringsarbeidet til den einskilde.

Mange lærarar gjev uttrykk for at tilpassa opplæring er umogleg ut frå ei førestelling om at tilpassa opplæring inneber at alle elevane skal ha sitt eige og spesielle opplegg i kvart fag. Haug

og medarbeidarar (2007) peikar på at denne mistydinga av omgrepet ser ut til å breie seg. På den andre sida finn forskarane tilpassa opplæring i form av at lærarane tek omsyn til at elevane er ulike, og at ein må setje ulike faglege krav og forventningar til ulike elevar. Dette går for det meste føre seg i det skjulte, og er resultat av ein lang prosess mellom lærar og elev (og av og til foreldra), der ein kjem fram til kva som er akseptabel standard på elevarbeidet. Men det er ein fare for å bli for ettergjevande og setje for små krav i slike prosessar.

Forskarane konkluderer med at lærarane har eit likskapsideal som heng høgt. Dei er varsame med å vise at dei gjer skilnad på elevane. Dette gjeld ikkje for korleis lærarane behandlar elevane sosialt. Der er individualiseringa open og tilgjengeleg for alle. Det kan synast paradoksalt at lærarane er svært varsame med open differensiering i fag, medan dei på det sosiale og personlege området er svært tydelege.

Nordlandsforskning har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet gjennomført følgjeforskning knytt til *Modellprosjekt om tilpasset opplæring og spesialundervisning*, som er eit utviklingsprosjekt i ti kommunar og tre fylkeskommunar i perioden 2003–2006 (Fylling og Rønning 2007). Bakgrunnen for prosjektet er at ein vil prøve ut nye modellar for ressursbruk og ressursfordeling, for å redusere omfanget av spesialundervisning, og samtidig sikre eit kvalitativt godt opplæringstilbod.

Deltakarane i prosjektet har gjennomført ulike tiltak for å betre tilpassinga av opplæringa. Aktivitetane kan grupperast i tre typar eller tilnærmingar: individorienterte aktivitetar, der inn-satsen er retta mot einskildelevar eller grupper av elevar som ein oppfatar at har særskilde utfordringar; metodeorienterte aktivitetar, der utgangspunktet for aktiviteten ofte er innføring av visse pedagogiske modellar og/eller arbeidsmåtar som er retta mot heile skulen eller delar av han; og organisasjons- og systemorienterte aktivitetar, som er retta mot å utvikle heilskapsmodellar for skuleorganisasjonen, og der særleg organisatoriske modellar og ressursfordelingsmodellar inngår.

Analysar av data frå Grunnskolen informasjonssystem frå 2002–2003 og 2006–2007 viser at fem av kommunane har redusert omfanget av spesialundervisning i perioden. Fire

kommunar har auka omfanget av spesialundervisning, og ein kommune har same omfang som i 2003. Forskarane konkluderer med at Modellprosjektet har generert stor aktivitet og entusiasme omkring det å finne nye måtar å tilpasse opplæringa på for å møte behova til fleire elevar på ein betre måte. Dei prosjekta som har satsa på å utvikle nye ressursfordelingsmodellar, anten i forkant av eller som ein del av Modellprosjektet, har stort sett lykkast i å få ned omfanget av spesialundervisning. Men mykje av aktiviteten som har vore sett i gang, har ein uklår samanheng med hovudmålsetjingane i Modellprosjektet. At omfanget av spesialundervisning til no ikkje er redusert særleg mykje, kan forklarast både med at tidsperioden er for kort til å endre institusjonell praksis, og med at sjølv målsetjinga for prosjektet indikerer ein omvendt proporsjonal samanheng mellom tilpassa opplæring og spesialundervisning som Modellprosjektet gjev grunn til å stille spørsmål ved. Føresetnaden om at betre tilpassing av den ordinære opplæringa vil redusere spesialundervisninga, har både forskarar og statlege politiske styresmakter gjennom mange år lagt til grunn og teke opp att i ulike samanhengar og dokument. Men forskarane meiner det er grunn til å stille spørsmål ved om denne føresetnaden held.

### Arbeidsplanar og læreplanmål

Opplæringa skal medverke til at elevane får klart for seg kva dei har lært, og kva dei må lære for å nå måla (*Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*). Kjennskap til måla med arbeidet er viktig for å kunne utvikle indre motivasjon, orientere seg om oppgåvene og vurdere seg sjølv utan å ty til sosial samanlikning (Furre mfl. 2006).

I Elevundersøkinga 2006 kjem det fram at mellom 50 og 60 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring seier at dei ikkje i noko fag eller berre i nokre fag kjenner måla i læreplanen eller bruker skriftlege planar i det faglege arbeidet. Det er meir vanleg å kjenne måla og bruke skriftlege planar i grunnskulen enn i vidaregåande opplæring.

Førebels resultat frå forskingsprosjektet PISA+<sup>6</sup> stadfester inntrykket frå Elevundersøkinga (Klette og Lie 2006). Sjølv om klasseromma i denne studien er prega av mykje aktivitet og oppgåveløysing, er føremålet med aktiviteten ofte uklart hos

**Tabell 4.9: Arbeidsplanar og læreplanmål.**

	2003–2004		2004–2005		2005–2006	
	10. steget	Grunnkurs	10. steget	Grunnkurs	10. steget	Grunnkurs
Jenter	..	..	2,6	2,4	2,7	2,4
Gutar	..	..	2,5	2,3	2,6	2,3
I alt	2,6	2,5	2,6	2,4	2,7	2,4
N*	50 694	50 483	43 216	50 631	51 341	54 619

Tala står for gjennomsnittsskårar på ein indeks frå 1 til 4, der 1 representerer svært dårleg kjennskap til måla og 4 representerer svært stor kjennskap til måla. Spørsmåla finst berre på spørjeskjemaet for ungdomssteget og vidaregåande opplæring.

\*Talet på svar i heile undersøkinga. Talet på svar varierer frå spørsmål til spørsmål i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

6) PISA+ (Pluss – Prosjekt om Lærings- og Undervisnings-Strategier i Skolen), har som mål å følgje opp problematiske norske funn i den internasjonale PISA-undersøkinga, gjennom djupstudiar av klasseromsprosessar. Prosjektet er eit tverrfagleg samarbeidsprosjekt mellom Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo, og er finansiert av Noregs forskingsråd, som ein del av forskingsprogrammet KUL (Kunnskap, utdanning og læring). Les meir på <http://www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa+/>.



elevgruppa. Mykje av instruksjonane til læraren gjeld det dei skal gjere der og då, synest å mangle fokus og retning og er ikkje forankra i det som skjer før eller etter oppgåva. Elevoppgåver og aktivitetar blir ofte ståande som einskildhendingar og blir lite sette inn i ei større kunnskapsmessig, fagleg og/eller teoretisk ramme. Dermed blir det liten samanheng mellom læringsaktivitet og læringsmål.

Arbeidsplanane, det vil seie skriftlege dokument som er styrande for arbeidet til elevane heime og på skulen, står sentralt i dei observerte klasseromma. Arbeidsplanane viser mål og oppgåver og krav til innleveringar i dei einskilde faga og fagområda, og gjev rom for varierte og delvis tilpassa arbeidsoppgåver. Men individorienterte arbeidsplanar, omfattande bruk av individuell oppgåveløysing, lite systematisk bruk av medelevar som læringsressurs og inga oppsummering av føremålet og målet med aktivitetane medverkar til at den einskilde eleven må ta hand om si eiga læring. I klassar der arbeidsplanar er mykje nytta, blir dette særleg tydeleg. Det overordna aspektet ved læring ("Kva har eg lært no?" "Kva er det eg ikkje forstår no?" "Kva er det å kunne dette, og kva må eg gjere for å kunne det?" osv.) er generelt lite tydeleg, konkluderer forskarane.

### Arbeidsmåtar

I *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* står det at skulen skal fremje tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar.

Klasseromsstudien PISA+ viser at alle klasseromma er prega av eit relativt breitt repertoar av arbeidsmåtar (Klette og Lie 2006). Ulike former for lærarstyrt heilklasseundervisning kombinert med individuell – og til dels gruppebasert – oppgåveløysing ser ut til å vere dei vanlegaste undervisnings- og læringsformene i alle fag og klasserom. Det er likevel ein god del variasjon mellom dei observerte faga. Norskfaget har relativt brei og variert bruk av læringsaktivitetar, med god balanse mellom kollektive og meir individuelle og/eller gruppebaserte arbeidsformer. I naturfagtimane derimot er lærarstyrt heilklasseundervisning den klart dominerande aktiviteten. Matematikktimane er hovudsakleg sentrerte rundt lærarstyrt instruksjon og gjennomgang og individuell oppgåveløysing. Forskarane peikar på at det er påfallande meir av individuell oppgåveløysing i materialet deira enn i tidlegare undersøkingar. Den same tendensen finn Skolverket (2004) i si evaluering av den svenske grunnskulen i 2003, som baserer seg på eit representativt utval elevar på 9. steget. I 2003 opplyste halvparten av elevane at dei arbeidde kvar for seg fleire gonger per dag, medan berre rundt ein firedel på 9. steget opplyste dette i 1995. Mellom anna ein analyse frå PISA (Turmo og Lie 2004) viser at læring gjennom samarbeid fremjar læringsresultata til elevane.

Sjølv om det går føre seg mange og ulike aktivitetar i klasseromma i PISA+ (Klette og Lie 2006), verkar det som at systematisk og gjennomtenkt bruk av dei einskilde læringsaktivitetane er lite optimal hos lærarane. Systematisk bruk av medelevar som læringsressurs og medspelarar i læringssituasjonar er til dømes sjeldan observert. Mobilisering av den

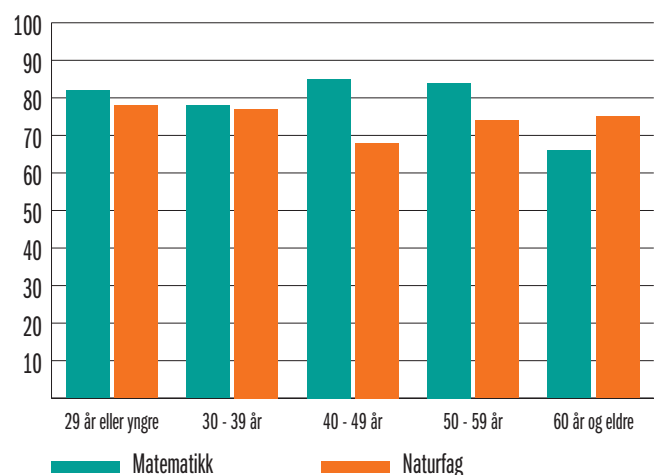
tidlegare kunnskapen til eleven, via teknikkar som oppsummering, tilbakeskoding og kartlegging av kunnskapen hans eller hennar, blir brukt meir eller mindre i dei observerte faga.

Lærarstyrt heilklasseundervisning er òg den dominerande arbeidsmåten viser analysen av resultata frå Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006). Over halvparten av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring svarar at tavleundervisning blir brukt svært ofte, og på 5.–7. steget svarar 35 prosent at arbeidsmåten svært ofte er å høyre på når læraren forklarar. Den nest mest brukte arbeidsmåten på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring ser ut til å vere individuelt arbeid, og ein firedel av elevane seier det skjer svært ofte. Dette vart det ikkje spurt om på 5.–7. steget. Over 70 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring er i nokon grad eller i stor grad fornøgde med arbeidsmåtene.

Resultata frå Elevundersøkinga 2006 viser at bruk av IKT/data framleis ikkje er nokon dominerande arbeidsmåte i skulen. Over 60 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring og over 80 prosent av elevane på 5.–7. steget opplyser at IKT/data blir brukt berre i somme fag, eller ikkje i det heile.

SITES 2006<sup>7</sup> er ei internasjonal undersøking der 22 land er med. Undersøkinga fokuserer på bruk av IKT i undervisnings- og læringspraksis. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i Utdanning (ITU) ved Universitet i Oslo har ansvaret for å gjennomføre den norske delen av studien. Målgruppa for undersøkinga i Noreg er eit representativt utval av grunnskulane i landet, representert ved rektor/skuleleiaren på skulen, IKT-ansvarleg ved skulen og to lærarar som underviser i faga matematikk og/eller naturfag på 8. steget. Berre nokre førebels resultat frå den norske delen av undersøkinga er tilgjengelege for publisering i dag.

**Figur 4.1: Lærarar som opplyser at dei bruker IKT i opplæringa i naturfag og matematikk på 8. steget i grunnskulen, etter alderen på lærarane. Prosent.**



Kjelde: Ottestad 2007 (upublisert)

7) Second Information Technology in Education Studies (SITES), i regi av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Lærarane som underviser i matematikk og naturfag på 8. trinn, opplyser at bruk av IKT i opplæringa er svært vanleg i 2006. IKT blir brukt noko meir av matematikklærarar enn av naturfaglærarar. 81 prosent av norske matematikklærarar på 8. steget nyttar IKT i opplæringa, og 74 prosent av naturfaglærarane. Lærarar i alle aldersgrupper bruker IKT mykje i opplæringa, slik det går fram av figur 4.1.

Matematikklærarar i alderen 40–49 år er den gruppa som i størst grad bruker IKT til undervisninga, det gjeld 85 prosent av dei.

Men IKT kan brukast på ulike måtar i opplæringa, og resultata frå SITES viser i likskap med resultatata frå Elevundersøkinga at den elevaktive bruken av IKT ikkje er omfattande i den norske skolen. Dersom lærarane skal vere i stand til å undervise på ein god måte og leggje til rette for at elevane skal vere utforskande og arbeide innovativt ved hjelp av IKT, må dei sjølve kunne mykje om IKT. Les meir om det i kapittel 6.

I SITES M2 2001–2002<sup>8</sup> og pretesten til SITES 2006 opererte forskarane med fire hovudformer for pedagogisk orientering. Denne inndelinga vil bli revidert i høve til resultatata for 2006, slik at det som blir presentert her, er berre førebels analysar av dei norske data frå SITES 2006. Dei fire formene for pedagogisk orientering er:

1. Tradisjonelt orienterte lærarar, som er fag- og prestasjonsorienterte
2. Elevorienterte lærarar, som set den individuelle læringsprosessen i sentrum, og verdset differensiert opplæring
3. Lærarar som i haldning orienterer seg mot samarbeidslæring og legg vekt på gruppearbeid, metalæring og kontekstualisering
4. Kommunikativt orienterte lærarar, som legg vekt på bruk av IKT som middel for å lære gjennom ansvarleg kommunikasjon med miljø og personar utanfor den vanlege klasseromskonteksten, som elevar ved andre skular, eksterne eksperter og andre rettleiarar

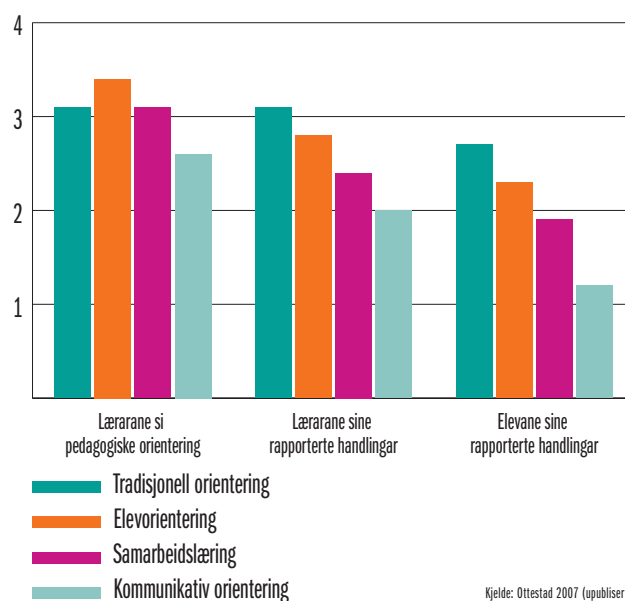
Denne inndelinga er basert på ei mengd spørsmål om pedagogiske mål. Dei aller fleste lærarane må seiast å vere ei blanding av desse fire haldningstypene når det gjeld:

- lærarane si pedagogiske orientering, det vil seie vektlegginga av læringsmål
- lærarane sine rapporterte handlingar, praksisen deira
- elevane sine rapporterte handlingar, det lærarane har svara på spørsmål om kva elevane gjer i læringsarbeidet sitt

I figur 4.2 er gjennomsnittet av svara til lærarane gruppert etter ein firedelt skala. Ytterpunktane for lærarane si pedagogiske orientering går frå ikkje viktig til veldig viktig, mens skalaen for lærarane og elevane sine rapporterte handlingar går frå aldri til nesten alltid.

Av figur 4.2 går det fram at matematikklærarane har gode

**Figur 4.2: Matematikklærarar på 8. steget i 2006, etter deira pedagogiske orientering, deira handlingar og elevane sine handlingar.**



intensjonar når det gjeld å leggje vekt på elevorientert læring og samarbeidsorientert læring i matematikkopplæringa, men når det kjem til eigne handlingar og tilretteleggingar, og korleis dei oppfatar at elevane arbeider, dominerer dei tradisjonelle lærings- og instruksjonsformene. Det er størst sprik mellom målsetjingane om samarbeidslæring og gjennomføringsevna, og målsetjingane om kommunikativ orientering og gjennomføringa av det. Dette indikerer fleire systematiske hindringar for meir uttettervende og utforskande pedagogiske arbeidsformer. Resultata for naturfaglærarane si pedagogiske orientering og deira rapporterte praksis er svært lik det som matematikklærarane rapporterer. I Noreg er det òg svært mange av lærarane som underviser i begge faga.

Når norske skuleleiarar gjer greie for pedagogikken ved deira eigen skule i SITES 2006, opplyser dei at det er mindre av undervisningsformer som legg vekt på elevaktiv læring, elevsamarbeid, refleksjon over eiga læring, tydeleggjering av læringsmål og elevstyrte evalueringsformer i 2006 enn det skuleleiarane opplyste i SITES 1999. Men samtidig viser resultat frå SITES 2006 at leiinga på skulen oppmuntrar lærarane sine til å leggje vekt på slike arbeidsformer. Skuleleiarane gjev med andre ord uttrykk for at pedagogikken ved skulen deira er meir konservativ enn den pedagogiske praksisen leiinga oppmuntrar lærarane til å bruke (Ottestad 2007, upublisert).

### Læringsstrategiar

I *Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* heiter det at skulen skal stimulere elevane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking. Læringsstrategiar er framgangsmåtar elevane bruker til å planleggje, gjennomføre og vurdere eige arbeid for å nå måla. Gode læringsstrategiar fremjar motivasjonen deira for læring og evne til å løyse vanskelege oppgåver også i vidare utdanning, arbeid eller fritid.

8) SITES M2 (Modul 2) er ein kvalitativ studie av korleis IKT blir brukt i konkrete prosjekt og aktivitetar i skular, og ser på den pedagogiske praksisen til lærarar og elevar og korleis IKT verkar på lærarrolla, elevane sine læreprosessar og samarbeidsformer.

Læringsstrategiar som fagleg omgrep vart først brukt på 1970-talet, og seinare har sjølvregulert læring vorte eit av dei dominerande områda i utdanningsforskning. Elstad og Turmo (2006) forstår læringsstrategiar som korleis elevar på ein aktiv, fleksibel og effektiv måte kan gå inn i ulike typar lærings-situasjonar og ulike typar lærestoff. I forskningslitteraturen er det identifisert meir enn 100 læringsstrategiar (Chamot 1999). *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>9</sup> 2003 fokuserer særleg på tre typar strategiar: minnestrategiar (memoreringsstrategiar), som øvings- og repetisjonsstrategiar, utdjupingsstrategiar (elaboreringsteknikkar), der eleven knyter ny informasjon til tidlegare kunnskapar, og kontrollstrategiar (metakognitive strategiar), der eleven overvaker, planlegg og regulerer læringsprosessen. Resultata frå PISA 2003 viser at elevar i dei nordiske landa rapporterer om mindre bruk av læringsstrategiar enn gjennomsnittet i OECD (Turmo og Hopfenbeck 2006). Interessant nok rapporterer elevar i Finland, som har den høgaste matematikkskåren i PISA 2003, om lite bruk av kontrollstrategiar i matematikk. Kanskje tyder dette at det ikkje er kor ofte eleven bruker slike strategiar, som identifiserer elevar som kan regulere læringa si sjølv, men at eleven fleksibelt kan tilpasse strategiane til situasjonen. Noreg har den sterkaste korrelasjonen mellom memoreringsstrategiar og matematikkresultat av alle dei nordiske landa. Forskarane ser det i samanheng med at ein i norsk skule bruker lite tid på å undervise i grunnleggjande ferdigheiter i matematikk, slik at vekta som elevane sjølv legg på øvingsstrategiar, blir viktigare. I alle dei nordiske landa bruker gutane memoreringsstrategiar og elaboreringsstrategiar oftare enn jentene gjer, medan det ikkje er nokon skilnad i bruken av kontrollstrategiar.

I klasseromsundersøkinga PISA+ har forskarane registrert at berre eit smalt repertoar av læringsstrategiar blir brukt i klasseromma (Klette og Lie 2006). Det er til dømes liten medviten bruk av, og opplæring i, elaboreringsteknikkar som knyter seg til det elevane kan frå før ("Korleis heng dette saman med det eg veit frå før?"). Memoreringsstrategiar og teknikkar for dette spelar òg ei svært lita rolle. Situasjonar der læraren legg til rette for oppsummerande strategiar med fokus på overføringsverdien til aktiviteten er sjeldan registrert. Men organiseringsstrategiar, til dømes bruk av studieteknikkar (nøkkelord, tankekart og tilsvarande) er det meir av.

### Vurdering og rettleiing

Vurdering og rettleiing er sentrale verkemiddel i arbeidet med å få til tilpassa opplæring for alle elevane. Vurdering og rettleiing skal medverke til å styrkje motivasjonen deira for vidare læring (*Prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet*). Elevane skal få undervegsvurdering (sjå kapittel 3.1) som rettleiing, for å fremje læring, utvikle kompetansen deira og gje grunnlag for tilpassa opplæring. Dei skal òg kunne vere med på å vurdere sitt eige arbeid (§ 3-4, 3-5, 4-4 og 4-5 i Forskrift til opplæringslova).

Analysen av Elevundersøkinga 2006 (Furre mfl. 2006) viser at berre eit fåtal elevar vurderer sitt eige arbeid saman med

lærarane. Som i 2005 er skriftlege prøver og innlevering av skriftlege arbeid dei vurderingsformene som blir mest nytta i skulen, heilt frå 5. steget og oppover. I tillegg kjem det fram at leksehøyring er vanleg på 5.-7. steget. Munnlege prøver og munnleg framføring er mindre brukt på alle stega. Generelt tolkar forskarane resultata som at det er meir variasjon i vurderingsformene på dei lågare stega enn på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring.

Rettleiing, hjelp og støtte er viktige vilkår for optimal læring. Generelt gjev fleirtalet av elevane i Elevundersøkinga 2006 uttrykk for at dei i mange fag får den faglege hjelpa og støtta dei treng. Elevane på 5.-7. steget er mest positive i vurderinga av hjelp og støtte frå læraren. Her svarar nesten 60 prosent at dei får det dei treng i dei fleste fag. Ein relativt stor del av elevane, særleg på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring, svarar likevel at dei får nødvendig hjelp og støtte berre i nokre fag eller ikkje i det heile (40 prosent). Ein større del svarar negativt på dette spørsmålet i 2006 enn i 2005. Eit positivt resultat er at heile 75 prosent av elevane seier at dei alltid eller ofte får fagleg hjelp og støtte frå medelevar dersom dei har behov for det. Om lag ein av tre elevar seier at dei sjeldan eller aldri får det dei treng av hjelp og støtte heime, medan om lag like mange svarar at dei alltid får det.

Klasseromsstudien PISA+ viser stor variasjon i kompetansen til lærarane når det gjeld å gje tilbakemelding og rettleiing til einskildelevar (Klette og Lie 2006). I somme klasserom er rettleiinga hovudsakleg knytt til emosjonell støtte og motivering, i andre klasserom er rettleiinga konsentrert rundt faglege råd og kommentarar. Mindre vanleg er rettleiing i metakognitive aktivitetar for problemløysing, det vil seie det å kunne tenkje og reflektere over korleis ein vil handle eller har handla overfor eit problem eller ei oppgåve. At lærarane har kompetanse i å rettleie elevar, er svært viktig i og med at individualiserte arbeids- og læringsformer blir så mykje nytta i skulen i dag, meiner Klette og Lie.

Ved over halvparten av skulane i grunnopplæringa, både grunnskular og vidaregåande skular, finst det no eit tilbod om leksehjelp til elevane (Dahl mfl. 2007). Det har vore ein kontinuerleg auke i leksehjelptilbodet dei siste 6 åra. Som regel er leksehjelpa organisert av skulen sjølv med lærarar som leksehjelparar, og er retta mot alle elevar. Mange leksehjelptilbod er knytte til skulefritidsordninga. Frivillige organisasjonar er òg involverte i mange opplegg. Skuleleiinga ved dei fleste skulane synest at opplegget for leksehjelpa fungerer godt, og mange meiner at dei kan sjå resultat på læringa og arbeidet til elevane. Men for skulane er det ei utfordring å involvere dei elevane som har størst behov for ekstra oppfølging. Det er òg berre ein liten del av opplegga som har arbeidd med å styrkje kompetansen til foreldra. Der dette skjer, vurderer skuleleiinga det som svært positivt.

9) PISA (Programme for International Student Assessment) er eit internasjonalt prosjekt i regi av Organisation for economic cooperation and development (OECD) som måler kompetansen til 15-åringar i lesing, matematikk og naturfag. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo har hovedansvaret for prosjektet i Norge. Les meir på <http://www.pisa.no/>.

# 5 Elevtall og gjennomføring i videregående opplæring



Spørsmål etter vennegrupper

Hva har dere lært?

Man er mye hele tiden? Hvorfor ikke?

Hva gikk bra i dag?

Hva gikk ikke bra i dag?

Hva kan vi gjøre anderledes neste gang?



**Skoleåret 2006–2007 ble Kunnskapsløftet innført fra første til niende trinn i grunnskolen og på første trinn i videregående opplæring. Skoleåret 2007–2008 innføres reformen på 10. trinn i grunnskolen og på andre trinn i videregående opplæring. Reformen blir til slutt innført på siste trinn i videregående opplæring skoleåret 2008–2009. Reformen medfører endringer i opplæringens innhold, struktur og organisering (Kunnskapsdepartementet, F-4209 B).**

Med innføringen av reformen er det tatt i bruk nye begreper innenfor videregående opplæring. Det som i gammel ordning heter grunnkurs (GK), videregående kurs 1 (VK1) og videregående kurs 2 (VK2), heter nå videregående trinn 1, 2 og 3 (Vg1, Vg2 og Vg3). Under gammel ordning er studieretningene delt mellom allmenne og yrkesfaglige studieretninger. I den nye modellen skilles det mellom tre studieforbereende utdanningsprogrammer og ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer

(se vedleggstabell 5.1). Alle utdanningsprogrammene, med unntak av utdanningsprogram for idrettsfag, er delt inn i ulike programområder, som etter gammel ordning kalles kurs. Programområdene kan videre deles inn i programfag, der noen programfag er felles, mens andre er valgfrie.

De studieforbereende utdanningsprogrammene strekker seg over tre år i skole, mens de yrkesfaglige utdanningsprogrammene strekker seg primært over fire år, og normalt skjer opplæringen delvis i skole og delvis i bedrift.<sup>1</sup> Å fullføre og bestå ett av de tre studieforbereende programmene fører frem til studiekompetanse og vitnemål. Å fullføre og bestå ett av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene vil føre frem til svennebrev, fagbrev eller annen yrkeskompetanse. Elevene som starter på et yrkesfaglig utdanningsprogram, kan også oppnå generell studiekompetanse ved å fullføre og bestå Vg3 påbygging i tillegg til å fullføre Vg1 og Vg2 i det yrkesfaglige utdanningsprogrammet. Noen få elever benytter seg av ordningen med tekniske allmennfag.<sup>2</sup> Dette er et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring gir både spesiell studiekompetanse<sup>3</sup> og

1) Se avsnitt: Søkere til VK2 i skole, kapittel 5.1.

2) <http://www.taf.no/>

3) Opplæringen innebærer fordypning i matematikk og fysikk. Utanningen er først og fremst rettet mot de som vil bli ingeniør eller sivilingeniør. Bedriftene betaler alt skolemateriell og lærlingen får lønn under opplæringen.

full yrkeskompetanse. Opplæringen skjer vekselvis i skole og bedrift.

Opplæring som ikke dokumenteres med vitnemål og/eller fag- eller svennebrev, skal dokumenteres med kompetansebevis. Dette dokumenterer alt fra planlagte løp på lavere nivå, med for eksempel ett kompetansemål i et programfag, til fullført opplæring som ikke er bestått.

Dette kapitlet presenterer statistikk som omhandler søkere, elever og lærlinger, samt analyser av gjennomføring i videregående opplæring generelt. Søker- og elevtallene i videregående opplæring holder seg relativt stabile over tid. De økningene som finner sted, kan hovedsakelig forklares med vekst i befolkningen og større ungdomskull, samt endringer i rapporteringen fra tidligere år. Det er en større andel elever med norsk bakgrunn enn med innvandrerbakgrunn som kommer inn på sitt første ønske ved søking til videregående opplæring.<sup>4</sup> Det er også flere med innvandrerbakgrunn enn norske som har søkt inntak uten å starte i videregående opplæring. Noen av disse forskjellene kan forklare hvorfor gjennomføringen i videregående opplæring varierer etter om elevene har norsk eller innvandrerbakgrunn. Det er også slik at foreldrenes høyeste fullførte utdanning og arbeidsmarkedstilknytning virker inn på ungdommens deltakelse, utdanningsvalg og gjennomføring.

### 5.1 Søkere og elever skoleåret 2006–2007

Opplæringslova § 3-1 sier blant annet at ungdom som har fylt 15 år, som har fullført grunnskolen eller tilsvarende, og som søker opptak til videregående opplæring, har rett til tre års heltids videregående opplæring, eller en opplæring som tilsvarer opplæringstiden som er fastsatt i læreplanen. Hele retten må tas ut i løpet av en sammenhengende periode på fem eller seks år, avhengig av fastsatt opplæringstid, og innen utgangen av det året ungdommen fyller 24 år. Eleven mister ikke retten ved avbrudd eller utsetting av en påbegynt opplæring innenfor perioden på fem eller seks år.

#### Søkere til Vg1

Det var i alt 63 023 avgangselever fra tiende trinn i grunnskolen våren 2006.<sup>5</sup> 99,3 prosent av søkerne til videregående opplæring per 1. mars 2006 var 16 år, og det indikerer at nesten alle som gikk ut av tiende trinn samme år, søkte seg til videre-gående opplæring det påfølgende skoleåret. Av det totale søkertallet til Vg1 kom 81,1 prosent direkte fra grunnskolen, mens 9,3 prosent av søkerne gikk på GK i 2005–2006.

Sammenligner en antallet søkere til Vg1 i 2006–2007 med søkertallet til GK i 2004–2005, økte søkertallene med rundt 2400 søkere i 2006–2007. Hovedforklaringen på dette er at ungdomskullene i befolkningen har blitt større de siste årene. Søkertallene gikk imidlertid ned fra 2005–2006 til 2006–2007 med rundt

**Tabell 5.1: Antall søkere til Vg1 pr. 1.3.2006 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.**

Utdanningsprogram	Antall søkere	Andel ungdomsrett
Alle utdanningsprogrammer	76 935	95,1
Alternativ opplæring*	2 139	88,1
Bygg/anleggsteknikk	5 836	93,8
Design/håndverksfag	3 880	94,5
Elektrofag	4 531	94,1
Helse/sosialfag	8 055	87,2
Idrettsfag	4 949	99,5
Medier/kommunikasjon	4 637	98,1
Musikk, dans, drama	3 433	98,8
Naturbruk	1 600	94,4
Restaurant/matfag	2 990	92,3
Service/samferdsel	3 458	94,1
Studiespesialisering	24 490	98,5
Tekniske allmennfag**	381	97,6
Teknikk/industriproduksjon	6 556	91,5

\* Elever i alternativ opplæring har egen opplæringsplan og følger ikke noen av de 12 utdanningsprogrammene. Betegnelsen tilsvarer det som i gammel ordning kalles utenfor studieretning (US).

\*\* Dette er et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring gir både spesiell studiekompetanse og full yrkeskompetanse. Opplæringen skjer vekselvis i skole og bedrift.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

300 søkere, og det kan forklares med at omvalgssøkingen ble mindre i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Tabell 5.1 viser det totale antallet søkere til Vg1 per 1. mars 2006 og andelen av disse som hadde ungdomsrett. 32 prosent søkte utdanningsprogram for studiespesialisering. Det var også relativt høye søkertall til utdanningsprogram for helse- og sosialfag, teknikk og industriell produksjon og bygg- og anleggsteknikk. Det var lavest søkertall til ordningen med tekniske allmennfag, naturbruk og alternativ opplæring.

Andelen søkere uten ungdomsrett er lav og har holdt seg stabil over tid på rundt fem prosent. Per 1. mars 2006 var det størst andel uten rett blant søkerne til utdanningsprogram for helse- og sosialfag og alternativ opplæring. Lavest andel uten ungdomsrett finner en blant søkerne til utdanningsprogram for idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialisering.

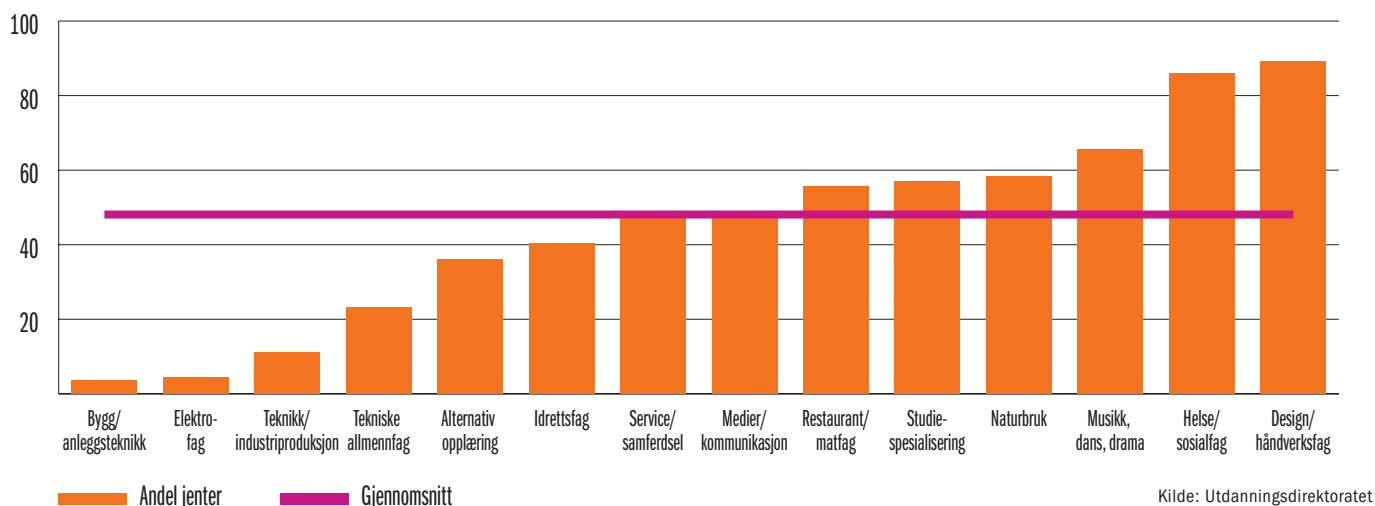
Det var en nokså lik andel gutter og jenter som søkte inntak til videregående opplæring i skole på alle trinnene i 2006–2007, selv om andelen jenter var noe høyere på VK2 enn på Vg1. Blant søkerne til læreplass var andelen gutter imidlertid langt større enn andelen jenter. Kjønnsforskjellene varierte også nokså mye på alle trinnene for hvert enkelt utdanningsprogram/hver studieretning, både for søkertallene til skole og lære. Dette er illustrert i figur 5.1 ved å vise andelen jenter og gutter blant søkerne til Vg1 per 1. mars 2006.<sup>6</sup>

4) Innvandrerbakgrunn er her definert som første og andre generasjons vestlige og ikke-vestlige innvandrere.

5) Grunnskolens informasjonssystem (GSI).

6) Fordelingen mellom gutter og jenter blant søkerne til VK1, VK2 i skole og lære er beskrevet fortløpende i kommende kapitler. Se vedleggstabell 5.4, 5.6 og 5.8.

**Figur 5.1: Andel jenter blant søkerne til Vg1 pr. 1.3.2006 etter utdanningsprogram.**



Figur 5.1 viser at av de 76 935 søkerne til Vg1 per 1. mars 2006 var 48,1 prosent jenter (gjennomsnittslinjen). At det var en større andel gutter enn jenter blant søkerne, kan forklares med at det generelt er flere gutter enn jenter som søker om igjen på det samme nivået som de har gått på året før.

Andelen jenter blant søkerne til service og samferdsel og medier og kommunikasjon lå nært opp til den gjennomsnittlige jenteandelen på 48,1 prosent, med henholdsvis 47,3 prosent og 47,9 prosent jenter. Nært gjennomsnittet lå også idrettsfag med 40,5 prosent jenter blant søkerne, restaurantfag med 55,6 prosent, studiespesialisering med 56,9 prosent og naturbruk med 58,3 prosent. Av i alt 37 031 jenter som søkte Vg1, søkte kun 4,4 prosent service og samferdsel og seks prosent medier og kommunikasjon (ikke vist i figuren). Tilsvarende andeler for idrettsfag, restaurantfag, studiespesialisering og naturbruk var henholdsvis 5,4 prosent, 4,5 prosent, 37,6 prosent og 2,5 prosent. Det vil si at rundt 60 prosent av de 37 031 jentene som søkte Vg1, søkte utdanningsprogrammer der andelen av gutter og jenter var relativt lik.

Videre viser figur 5.1 at det var størst andel jenter blant søkerne til design og håndverksfag med 89,1 prosent jenter, og til helse- og sosialfag med 86 prosent jenter. Dette utgjorde henholdsvis 18,7 prosent og 9,3 prosent av det totale antallet jenter som søkte Vg1 (ikke vist i figuren). På den andre side var gutteandelen hele 96,4 prosent blant søkerne til bygg- og anleggsteknikk, 95,5 prosent blant søkerne til elektrofag og 89 prosent blant søkerne til industriell produksjon. Av i alt 39 904 gutter som søkte Vg1, utgjorde dette henholdsvis 14,1 prosent, 10,8 prosent og 14,6 prosent (ikke vist i figuren). 76,9 prosent av søkerne til tekniske allmennfag var gutter. Dette utgjorde likevel ikke mer enn 0,7 prosent av det totale antall gutter som søkte Vg1.

### Elever på Vg1

Av elevene som gikk ut av grunnskolen i 2006, hadde 96,6 prosent av elevene direkte overgang til videregående opplæring

i 2006–2007 (KOSTRA<sup>7</sup>). Disse utgjorde 87,1 prosent av alle elever på Vg1 i 2006–2007. Resten var i hovedsak elever som hadde gått på GK året før. Disse utgjorde rundt 11 prosent.

Tabell 5.2 viser at det er 76 483 elever på Vg1 i 2006–2007.<sup>8</sup> Det er klart flest elever på studiespesialisering, mens det er færrest elever på tekniske allmennfag med 222 elever, etterfulgt av naturbruk med 1 705 elever. 91,7 prosent av elevene på Vg1 har ungdomsrett. Andelen med ungdomsrett er størst på idrettsfag og medier og kommunikasjon, mens den er lavest på naturbruk.

Som for søkertallene er fordelingen av gutter og jenter blant elevene i videregående opplæring i skole nokså jevn på alle trinnene, mens det er en langt større andel gutter enn jenter blant de som er i lære. Det er også store forskjeller i andelen

**Tabell 5.2: Antall elever på Vg1 pr. 1.10.2006 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.**

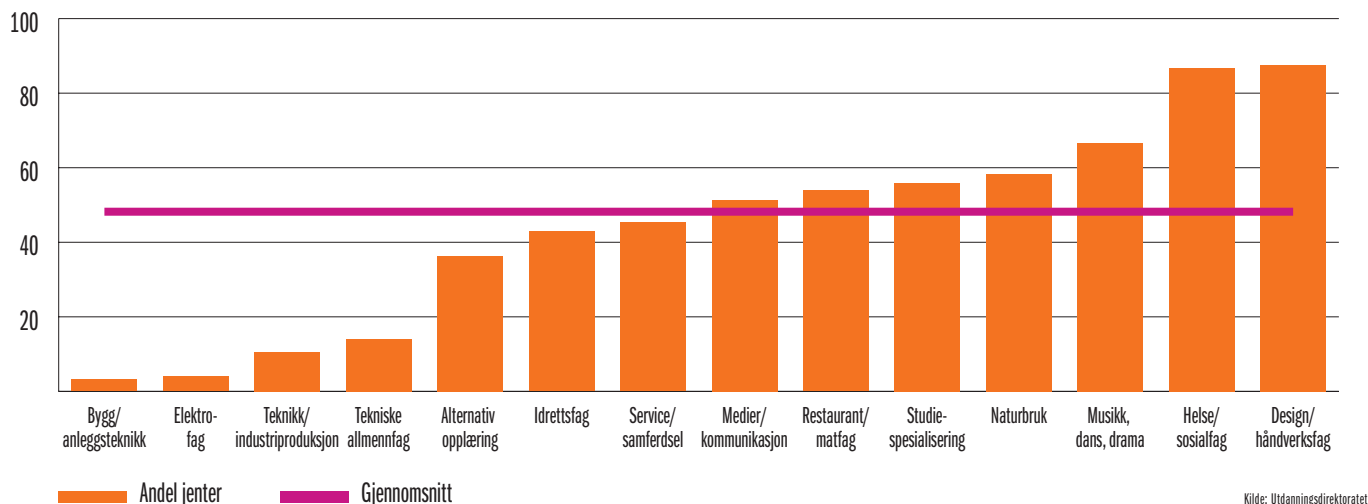
Utdanningsprogram	Antall elever	Andel ungdomsrett
Alle utdanningsprogrammer	76 483	91,7
Alternativ opplæring	2 419	93,5
Bygg/anleggsteknikk	5 634	95,8
Design/håndverksfag	3 420	93,9
Elektrofag	4 302	95,0
Helse/sosialfag	8 174	87,9
Idrettsfag	3 950	96,1
Medier/kommunikasjon	3 099	96,1
Musikk, dans, drama	2 265	86,5
Naturbruk	1 705	86,0
Restaurant/matfag	3 195	94,0
Service/samferdsel	3 487	88,5
Studiespesialisering	28 132	90,2
Teknikk/industriell produksjon	6 479	94,4
Tekniske allmennfag	222	95,9

Kilde: Utdanningsdirektoratet

7) KOSTRA står for kommune-stat-rapportering. Tall for 2006 er foreløpige.

8) Elevtallene per 1. oktober 2006 er hentet inn fra fylkene i flere omganger på grunn av korrigeringer. På grunn av ulike tidspunkter for innhenting av data avviker elevtallene som presenteres i de kommende avsnittene for Vg1 til VK2 i skole og lære, fra SSBs foreløpige elevtall (ikke vist her).

Figur 5.2: Andel jenter blant elevene på Vg1 pr. 1.10.2006 etter utdanningsprogram.



gutter og jenter i elev- og lærlingtallene for hvert utdanningsprogram/hver studieretning. Dette illustreres ved å vise kjønnsfordelingen blant elevene på Vg1 i figur 5.2.<sup>9</sup> Av de i alt 76 483 elevene på Vg1 er 48,2 prosent jenter (gjennomsnittslinjen). Det er i alt 36 843 jenter på Vg1, og 63,2 prosent av disse går på et utdanningsprogram der andelen jenter og gutter er nokså lik (ikke vist i figuren).

Andelen jenter på idrettsfag, service og samferdsel, medier og kommunikasjon, restaurant- og matfag, studiespesialisering og naturbruk ligger nært opp til gjennomsnittet på 48,2 prosent, og andelen jenter strekker seg fra 42,9 prosent på idrettsfag til 58,4 prosent på naturbruk. Av de 36 843 jentene på Vg1 går hele 42,6 prosent på studiespesialisering, mens andelen varierer fra 2,7 prosent på naturbruk til 4,7 prosent på restaurant- og matfag (ikke vist i figuren).

Det er lavest andel jenter på bygg- og anleggsteknikk (3,2 prosent), elektrofag (4 prosent), teknikk og industriell produksjon (10,6 prosent) og tekniske allmennfag (14 prosent). Kun 0,5 prosent av det totale antallet jenter på Vg1 går på bygg- og anleggsteknikk og elektrofag, 1,9 prosent går på teknikk og industriell produksjon og bare 0,1 prosent går på tekniske allmennfag (i alt 33 jenter) (ikke vist i figuren). På design og håndverksfag og helse- og sosialfag er derimot henholdsvis 87,6 prosent og 86,8 prosent av elevene jenter. For design og håndverksfag utgjør dette 8,1 prosent av det totale antallet jenter på Vg1, mens for helse- og sosialfag utgjør andelen hele 19,3 prosent (ikke vist i figuren).

### Søkere til VK1

Per 1. mars 2006 var det i alt 68 828 søkere til VK1 skoleåret 2006–2007. Rundt 94,8 prosent av disse gikk på GK skoleåret før og om lag 4,4 prosent gikk på VK1 også i 2005–2006. Tabell 5.3 viser at det har vært en jevn økning i søkertallene til

VK1 fra mars 2004 til mars 2006. Dette må ses i sammenheng med vekst i befolkningstallene og større ungdomskull.

I perioden mars 2004 til mars 2006 har søkingen vært størst til allmenne, økonomiske og administrative fag, og det er også denne studieretningen som har hatt størst økning både i antall og andelsvis av det totale søkertallet (ikke vist i tabellen). Også helse- og sosialfag har hatt et jevnt høyt og økende søkertall over tid, men søkermassen er andelsvis (av de totale søkertallene) stabil i perioden. Til tross for større ungdomskull har elektrofag størst nedgang i antall søkere over tid, og studieretningen går også mest ned andelsvis av det totale søkertallet. I mars 2006 var det lavest søkertall til trearbeidsfag, utenfor studieretning,<sup>10</sup> tekniske allmennfag og kjemi og prosessfag. Trearbeidsfag har hatt en liten nedgang i antall søkere over tid, mens de resterende tre studieretningene har hatt stabile eller noe økende søkertall over tid. Andelen søkere av de totale søkertallene har vært stabil over tid.

Tabell 5.3 viser også at andelen søkere med ungdomsrett har vært høy og relativt stabil fra mars 2004 til mars 2006. Dette gjelder både når en ser på søkingen under ett, men også når en ser på hver enkelt studieretning. For alle tre skoleårene er det størst andel elever med ungdomsrett blant søkerne til idrettsfag, og lavest andel blant eleven på trearbeidsfag.

Per 1. mars 2006 søkte 41,9 prosent av søkerne til VK1 studieretninger som gir studiekompetanse (allmenne, økonomiske og administrative fag, idrettsfag og musikk, dans og drama).<sup>11</sup> Dette var en liten økning fra 2004 og 2005, da henholdsvis 40,4 prosent og 40,7 prosent søkte tilsvarende studieretninger. 58,1 prosent av søkerne per mars 2006 søkte yrkesfaglige studieretninger. Dette var en liten nedgang fra 2004 og 2005.

9) Fordelingen mellom gutter og jenter blant elevene på VK1 og VK2 i skole er beskrevet fortløpende i kommende kapitler (se vedleggstabell 5.5 og 5.7). For figur av andelen jenter blant nye lærlinger per 1.10.2006, se figur 5.3.

10) Elever som tar fag utenfor studieretning har egen opplæringsplan og følger ikke noen av de ordinære studieretningene. Betegnelsen tilsvarer det en i ny ordning (Kunnskapsløftet) kaller alternativ opplæring.

11) Det er ett kurs innenfor medier og kommunikasjon og ett innenfor naturbruk som gir studiekompetanse. Søkerne til disse kursene er ikke regnet med blant søkerne til utdanningsprogrammer som gir studiekompetanse.

**Tabell 5.3: Antall søkere til VK1 pr. 1.3.2004, 2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.**

Studieretning	2004		2005		2006	
	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Antall søkere	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger	61 847	93,7	65 826	94,0	68 828	94,0
Allmenne, økonomiske og administrative fag	20 627	98,3	22 068	98,4	23 698	98,4
Byggfag	3 779	95,7	4 233	95,4	4 450	94,3
Elektrofag	4 173	92,9	3 965	93,4	3 836	93,4
Formgivningsfag	5 596	91,2	5 745	91,6	5 771	91,9
Hotell- og næringsmiddelfag	3 404	81,0	3 304	83,4	3 262	91,6
Helse- og sosialfag	7 095	92,3	7 687	92,3	7 799	83,7
Idrettsfag	2 438	99,2	2 789	99,5	3 104	99,3
Kjemi- og prosessfag	411	84,9	414	82,1	462	85,9
Musikk, dans og drama	1 908	98,2	1 947	98,6	2 036	98,6
Mekaniske fag	5 586	91,1	6 035	90,7	6 108	90,2
Medier og kommunikasjon	1 565	99,1	1 929	99,1	2 344	97,6
Naturbruk	1 297	90,7	1 368	90,0	1 454	90,2
Salg og service	2 220	96,6	2 392	95,7	2 601	95,1
Tekniske allmenfag*	154	97,4	263	98,1	265	93,2
Tekniske byggfag	1 103	90,0	1 167	90,0	1 175	88,9
Trearbeidsfag	254	78,3	233	79,0	225	83,6
Utenfor studieretning**	237	95,4	287	96,2	238	97,5

\* Dette er et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring gir både spesiell studiekompetanse og full yrkeskompetanse. Opplæringen skjer vekselvis i skole og bedrift.

\*\* Elever som tar fag utenfor studieretning går i alternativ opplæring, har egen opplæringsplan og følger ikke noen av de ordinære studieretningene. Betegnelsen tilsvarer det en i ny ordning (Kunnskapsløftet) kaller alternativ opplæring.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Tabell 5.4: Antall elever på VK1 pr. 1.10.2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.**

Studieretning	2005*		2006**	
	Antall elever	Andel ungdomsrett	Antall elever	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger	61 847	88,9	65 162	88,9
Allmenne, økonomiske, administrative fag	22 129	93,2	24 031	93,2
Byggfag	3 706	86,7	3 879	86,7
Elektrofag	3 570	89,3	3 458	89,3
Formgivningsfag	4 869	92,3	4 687	92,3
Helse- og sosialfag	7 255	73,8	7 475	73,8
Hotell- og næringsmiddelfag	2 936	88,6	2 819	88,6
Idrettsfag	2 834	96,3	3 198	96,3
Kjemi- og prosessfag	385	86,5	386	86,5
Medier og kommunikasjon	1 788	95,1	2 238	95,1
Mekaniske fag	5 369	85,2	5 189	85,2
Musikk, dans og drama	1 829	95,5	1 965	95,5
Naturbruk	1 511	76,9	1 513	76,9
Salg og service	2 255	88,6	2 484	88,6
Tekniske allmenfag	120	87,2	298	87,2
Tekniske byggfag	1 063	85,1	1 054	85,1
Trearbeidsfag	228	68,9	238	68,9
Utenfor studieretning	-	94,4	250	94,4

\* Elevtallene for 2005 er hentet fra SSB.

\*\* Elevtallene for 2006 er hentet fra Utdanningsdirektoratet.

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

Av de 68 828 søkerne til VK1 per 1. mars 2006 var 48,5 prosent jenter (se vedleggstabell 5.4). På medier og kommunikasjon og allmenne, økonomiske og administrative fag var jenteandelen nært opp til denne andelen, med henholdsvis 51 prosent og 51,8 prosent jenter. Det var totalt 33 381 jenter som søkte VK1, og av disse søkte 3,6 prosent medier og kommunikasjon, mens tilsvarende andel for allmenne, økonomiske og administrative fag var hele 36,8 prosent (ikke vist i vedleggstabell 5.4). Det betyr at 40,4 prosent av jentene som søkte VK1, søkte studieretninger der andelen jenter og gutter var noenlunde lik.

Blant søkerne til VK1 var kjønnsforskjellene svært store på enkelte studieretninger. Av det totale søkertallet var det hele 89,2 prosent jenter blant søkerne til helse og sosialfag og 88,1 prosent jenter blant søkerne til formgivningsfag. Av det totale antallet jenter som søkte VK1, utgjorde dette henholdsvis 20,8 prosent og 15,2 prosent.

Av søkerne til byggfag var hele 97,5 prosent gutter. Gutteandelen på elektrofag var 96,3 prosent, på mekaniske fag 94,1 prosent og på tekniske byggfag 86,8 prosent. Det var i alt 35 447 gutter som søkte VK1, og av disse søkte 12 prosent byggfag, 10,5 prosent elektrofag og 16,2 prosent mekaniske fag. For tekniske byggfag utgjorde den store gutteandelen kun 2,9 prosent av det totale antallet gutter.

### Elever på VK1

Tabell 5.4 viser at elevtallet økte fra 61 847 elever på VK1 i 2005–2006 til 65 160 i 2006–2007. Om lag 4,5 prosent av



disse gikk også på VK1 skoleåret før, mens rundt 86,8 prosent kom frå GK. Økningen i elevtallet kan forklares med større ungdomskull og endring i rapportering fra tidligere år. Det må også tas høyde for at elevtallene for 2005–2006 ikke inkluderer elever som går utenfor studieretning.

Tabell 5.4 viser at det er flest elever på allmenne, økonomiske og administrative fag i begge årene. I 2006–2007 er det lavest elevtall på trearbeidsfag, utenfor studieretning og tekniske allmennfag. 88,9 prosent av elevene på VK1 har ungdomsrett. Høyest andel med rett finner en på idrettsfag, musikk, dans og drama og medier og kommunikasjon, mens lavest andel med rett finner en blant elevene på helse- og sosialfag og naturbruk.

Av de i alt 65 160 elevene på VK1 i 2006–2007 er i gjennomsnitt 49 prosent jenter (se vedleggstabell 5.5). Andelen jenter ligger nært opp til dette gjennomsnittet på tekniske allmennfag, medier og kommunikasjon, allmenne, økonomiske og administrative fag, hotell- og næringsmiddelfag, salg og service og naturbruk. På disse fagene strekker jenteandelen seg fra 48,3 prosent på tekniske allmennfag til 56,8 prosent på naturbruk. Ser en på hvor stor andel dette utgjør av de i alt 31 957 jentene som er på VK1, er det lavest andel på tekniske allmennfag med bare 0,5 prosent og høyest andel på allmenne, administrative og økonomiske fag med hele 39 prosent, etterfulgt av 4,9 prosent på hotell- og næringsmiddelfag (ikke vist i vedleggstabell 5.5). Dette betyr at 54,9 prosent av de 31 957 jentene på VK1 går på studieretninger der andelen jenter og gutter er nokså lik.

På helse- og sosialfag er hele 90,4 prosent av elevene jenter, og på formgivningsfag er andelen 87,8 prosent. Av det totale

antallet jenter utgjør dette henholdsvis 21,1 og 12,9 prosent. Det er lavest andel jenter på byggfag, elektrofag og mekaniske fag, med henholdsvis 2,4 prosent, 3,8 prosent og 5,6 prosent jenter. Dette utgjør kun 0,3 prosent, 0,4 prosent og 0,9 prosent av det totale antallet jenter.

### Søkere til VK2 i skole

Det er flere måter å gjennomføre fag- og yrkesopplæringen på. Myndighetene og partene i arbeidslivet ble i Reform 94 enige om en hovedmodell for gjennomføring av fag- og yrkesopplæringen som innfrir retten til videregående opplæring. Modellen blir referert til som 2+2-modellen, og består av to år opplæring i skole og deretter to år læretid i bedrift.<sup>12</sup> Hvis fylkeskommunen ikke kan formidle læreplass, må det gis tilbud om at hele opplæringen kan tas i skole over tre år. I de følgende avsnittene vil søker- og elevtall for VK2 i skole skilles fra søkere til læreplass og lærlinger.

Av de 40 171 søkerne til VK2 i skole per 1. mars 2006, gikk 94,3 prosent på VK1 året før, mens 5,2 prosent gikk på VK2 i skole også i 2005–2006.

Tabell 5.5 viser at det var svært få som søkte yrkesfaglig opplæring i skole, men det er likevel flere enn det søkertallene viser som i etterkant har valgt å ta opplæringsdelen i skole på grunn av mangel på læreplass. De som har blitt elever på VK2 i skole per 1.oktober uten å ha søkt, blir registrert som søkere i etterkant av denne dato, og de er derfor ikke registrert som søkere i tabell 5.5.

**Tabell 5.5: Antall søkere til VK2 i skole pr. 1.3.2004, 2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett\*.**

Studieretning	2004		2005		2006	
	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Antall søkere	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger	35 298	84,2	37 198	84,4	40 171	85,7
Allmenne, økonomiske og administrative fag	25 579	83,3	27 018	83,2	29 200	84,5
Byggfag	-	-	-	-	1	100
Elektrofag	153	97,4	157	95,5	151	90,1
Formgivningsfag	2 392	89,3	2 290	90,3	2 361	89,6
Hotell- og næringsmiddelfag	-	-	-	-	5	100
Helse- og sosialfag	2 126	67,4	2 122	67,1	2 265	73,6
Idrettsfag	1 707	97,9	1 978	97,1	2 309	98,2
Musikk, dans og drama	1 267	96,8	1 341	97,5	1 431	98,0
Mekaniske fag	4	100	11	45,5	10	70,0
Medier og kommunikasjon	1 173	95,9	1 309	96,0	1 458	95,5
Naturbruk	695	71,9	761	76,5	742	75,9
Tekniske byggfag	139	85,6	139	83,5	171	83,6
Trearbeidsfag	4	-	4	-	5	20,0
Utenfor studieretning**	59	76,3	68	98,5	62	93,5

\* Opplæringen i tekniske allmennfag skjer vekselvis i skole og bedrift, men er her plassert i tabell 5.8 Søkere til læreplass pr. 1.mars 2006 fordelt på studieretning og ungdomsrett.

\*\* Elever som tar fag utenfor studieretning går i alternativ opplæring, har egen opplæringsplan og følger ikke noen av de ordinære studieretningene. Betegnelsen tilsvarer det en i ny ordning (Kunnskapsløftet) kaller alternativ opplæring.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

12) I løpet av læretiden i bedrift skal lærlingen utvikle seg til selvstendig utøver av faget, og blir i økende grad i stand til å delta i verdiskapingen i lærebedriften. Både som et redskap for å fastsette tilskuddet til lærebedriftene, og som grunnlag for forhandlinger partene imellom om lærlingens lønn, ble det i Reform 94 innført et beregningsmessig skille mellom opplærings- og verdiskapingstid. Verdiskapingstiden ble satt til ett år, men er i praksis integrert i den samlede læretiden. Avhengig av de ulike tariffavtalene vil lærlingens lønn stige i løpet av læretiden fra ca. 30 prosent til ca. 80 prosent av en fagarbeiders lønn.

**Tabell 5.6: Antall elever på VK2 i skole pr. 1.10.2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.**

Studieretning	2005*	2006**	
	Antall elever	Antall elever	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger	46 641	51 414	72,9
Allmenne, økonomiske og administrative fag	32 213	34 971	74,2
Byggfag	30	88	35,2
Elektrofag	997	894	67,9
Formgivningsfag	2 353	2 512	87,0
Helse- og sosialfag	3 587	4 085	38,9
Hotell- og næringsmiddelfag	77	85	61,2
Idrettsfag	2 586	2 996	89,6
Kjemi- og prosessfag	15	28	71,4
Medier og kommunikasjon	1 275	1 378	94,4
Mekaniske fag	444	863	43,7
Musikk, dans og drama	1 733	1 823	92,2
Naturbruk	1 001	951	55,1
Salg og service	14	81	9,9
Tekniske allmennfag	128	311	78,8
Tekniske byggfag	181	200	69,0
Trearbeidsfag	7	25	20,0
Utenfor studieretning	-	123	88,6

\* Elevtallene for 2005 er hentet fra SSB.

\*\* Elevtallene for 2006 er hentet fra Utdanningsdirektoratet.

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

Tabell 5.5 viser at antall søkere til VK2 økte fra mars 2004 til mars 2006. Dette er i tråd med veksten i søkertallene til VK1. Det var flest som søkte allmenne, økonomiske og administra-

tive fag, mens det var færrest søkere til trearbeidsfag, hotell- og næringsmiddelfag og byggfag.

Av de 40 171 søkerne til VK2 i skole i 2006 var 59,8 prosent jenter (se vedleggstabell 5.6). Jenter velger i større grad enn gutter en utdanning som avsluttes i skole, mens gutter i større grad går ut i lære (se figur 5.3). Dette er i hovedsak forklaringen på at jenteandelen i VK2 er langt høyere enn gutteandelen. I tillegg er det også større frafall blant gutter enn jenter etter VK1.

Andelen jenter som søkte allmenne, økonomiske og administrative fag og naturbruk ligger nært gjennomsnittet på 59,8 prosent med henholdsvis 57,1 og 59,7 prosent jenter. Det var i alt 24 011 jenter som søkte VK2 i skole. Av disse søkte hele 59,4 prosent allmenne, økonomiske og administrative fag, mens for naturbruk var tilsvarende andel kun 1,8 prosent (ikke vist i vedleggstabell 5.6). Det var slik 61,2 prosent av de 24 011 jentene som søkte studieretninger der kjønnsfordelingen var relativt lik.

Av søkerne til helse- og sosialfag var 94,5 prosent jenter. Det utgjorde om lag ni prosent av det totale antallet jenter som søkte VK2 i skole. Av søkerne til formgivningsfag var 81,4 prosent jenter, og det utgjorde åtte prosent av alle jentene som søkte VK2 i skole. Det var ingen jenter som søkte byggfag eller mekaniske fag, og kun 7,3 prosent av søkerne til elektrofag var jenter (11 jenter).

### Elever på VK2 i skole

Av de 51 414 elevene som går på VK2 skole i 2006–2007, gikk 72,8 prosent på VK1 i 2005–2006, mens 8,2 prosent gikk på VK2 i skole også i 2005–2006.

**Tabell 5.7: Antall søkere til læreplass pr. 1.3.2004, 2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.**

Studieretning	2004		2005		2006	
	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Antall søkere	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger	17 133	85,9	17 558	85,3	17 316	85,0
Allmenne, økonomiske og administrative fag	449	86,6	487	81,1	483	83,9
Byggfag	2 464	93,1	2 582	93,1	2 647	92,6
Elektrofag	3 577	87,0	3 251	87,3	2 958	86,2
Formgivningsfag	1 100	81,7	1 158	81,1	1 135	83,9
Hotell- og næringsmiddelfag	1 832	87,3	1 830	87,2	1 722	85,7
Helse- og sosialfag	1 497	72,0	1 646	71,8	1 715	72,2
Kjemi- og prosessfag	334	82,6	304	84,9	272	79,4
Mekaniske fag	3 506	87,1	3 751	85,5	3 868	85,4
Medier og kommunikasjon	98	81,6	104	77,9	113	80,5
Naturbruk	365	73,7	316	75,0	347	72,3
Salg og service	989	89,3	1 122	88,5	1 064	85,3
Tekniske allmennfag*	66	80,3	133	100	155	99,4
Tekniske byggfag	701	90,0	690	84,2	692	89,2
Trearbeidsfag	155	66,5	184	73,4	145	77,2

\* Dette er et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring gir både spesiell studiekompetanse og full yrkeskompetanse. Opplæringen skjer vekselvis i skole og bedrift.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Sammenligner en søker tallene til VK2 i skole for 2006–2007 (tabell 5.5) med elevtallene i tabell 5.6, ser en at det er rundt 11 243 flere elever enn søkere. Dette kan forklares med at elevtallene fanger opp de som har startet i videregående opplæring i skole per 1. oktober 2006, men som nødvendigvis ikke er med i søker tallene til VK2 i skole per 1. mars 2006. Dette gjelder blant annet elever som i utgangspunktet søkte om inntak til friskole, men så startet opp i offentlig videregående skole. Det er også noen som har søkt om inntak etter søknadsfristens utløp, noen har søkt om læreplass uten å få det og valgt opplæring i skole, og noen har bestemt seg for å ta samme fag i 2006–2007 som i 2005–2006.

Tabell 5.6 viser at elevtallet på VK2 i skole har økt fra 2005–2006 til 2006–2007. Det må her tas høyde for at elevtallene for 2005 ikke inkluderer elever som går utenfor studieretning, at endringer i rapportering av tall har forekommet, og at ungdomskullene vokser over tid.

For begge årene er elevtallet høyest på allmenne, økonomiske og administrative fag, mens de laveste elevtallene er på trearbeidsfag, salg og service, kjemi- og prosessfag, hotell- og næringsmiddelfag og byggfag. I 2006–2007 har 72,9 prosent av elevene på VK2 i skole ungdomsrett. Høyest andel med rett finner en på medier og kommunikasjon, mens blant elevene på salg og service er det kun 9,9 prosent som har rett.

Av de 51 414 elevene på VK2 i skole er 59 prosent jenter (se vedleggstabell 5.7). På allmenne, økonomiske og administrative fag er andelen jenter nært denne andelen med 57,7 prosent. Det samme gjelder for naturbruk der 62,4 prosent av elevene er jenter og på medier og kommunikasjon der 52,7 prosent er jenter. Det er i alt 30 340 jenter på VK2 i skole. Hele 66,5 prosent av disse går på allmenne, økonomiske og administrative fag, mens tilsvarende andel på naturbruk og medier og kommunikasjon er henholdsvis to prosent og 2,4 prosent (ikke vist i vedleggstabell 5.7). Det betyr at 70,9 prosent av jentene på VK2 i skole går på studieretninger der fordelingen mellom jenter og gutter er relativt lik.

Det er størst andel jenter på helse- og sosialfag, formgivningsfag og salg og service, med henholdsvis 92,9 prosent, 83,1 prosent og 79 prosent. Av det totale antallet jenter som går på VK2 i skole, utgjør dette imidlertid ikke mer enn henholdsvis 12,5 prosent, 6,9 prosent og 0,2 prosent. På byggfag er bare 2,3 prosent av elevene jenter, og på trearbeidsfag og elektrofag er andelen fire prosent.<sup>13</sup>

### Søkere til læreplass

Tabell 5.7 viser antallet søkere til læreplass per 1. mars 2004 til 1. mars 2006. De som har ordnet lærekontrakt med bedrift på egen hånd uten å søke, er ikke med i statistikken. Av de 17 316 søkerne til læreplass i 2006, gikk 91,8 prosent på VK1 året før. Det var flest søkere til mekaniske fag, elektrofag og byggfag, mens det var færrest søkere til medier og kommunikasjon, trearbeidsfag og tekniske allmenne fag.

Tabell 5.7 viser videre at andelen søkere uten ungdomsrett økte fra mars 2004 til mars 2006. I alle tre årene har søker tallene til tekniske allmenne fag vært lave, men andelen med ungdomsrett har imidlertid vært høy, og i 2005 og 2006 var det flest søkere med rett til dette faget. Det kan forklares med at få voksne ønsker å ta tekniske allmenne fag, da det er en krevende utdanning der eleven i løpet av fire år både oppnår spesiell studiekompetansen og full yrkeskompetanse. Det har vært lavest andel med ungdomsrett blant søkere til helse- og sosialfag i alle tre årene.

Av de 17 316 søkerne til læreplass per 1. mars 2006 var 27,9 prosent jenter (vedleggstabell 5.8). Det var størst andel jenter blant søkere til formgivningsfag med 96,4 prosent, etterfulgt av helse- og sosialfag og salg og service med henholdsvis 86,4 prosent og 63,3 prosent. Det var i alt 4839 jenter som søkte læreplass. Av disse søkte 13,9 prosent salg og service, 30,6 prosent helse- og sosialfag og 22,6 prosent formgivningsfag (ikke vist i vedleggstabell 5.8).

Av søkerne til byggfag var kun 1,2 prosent jenter, etterfulgt av elektrofag, allmenne, økonomiske og administrative fag, mekaniske fag og tekniske byggfag med 4,3 prosent jenter. Av det totale antallet jenter som søkte læreplass, utgjorde dette henholdsvis 0,7 prosent på byggfag, 1,9 prosent på elektrofag, 0,3 prosent på allmenne, økonomiske og administrative fag, 3,2 prosent på mekaniske fag og 0,6 prosent på tekniske byggfag.

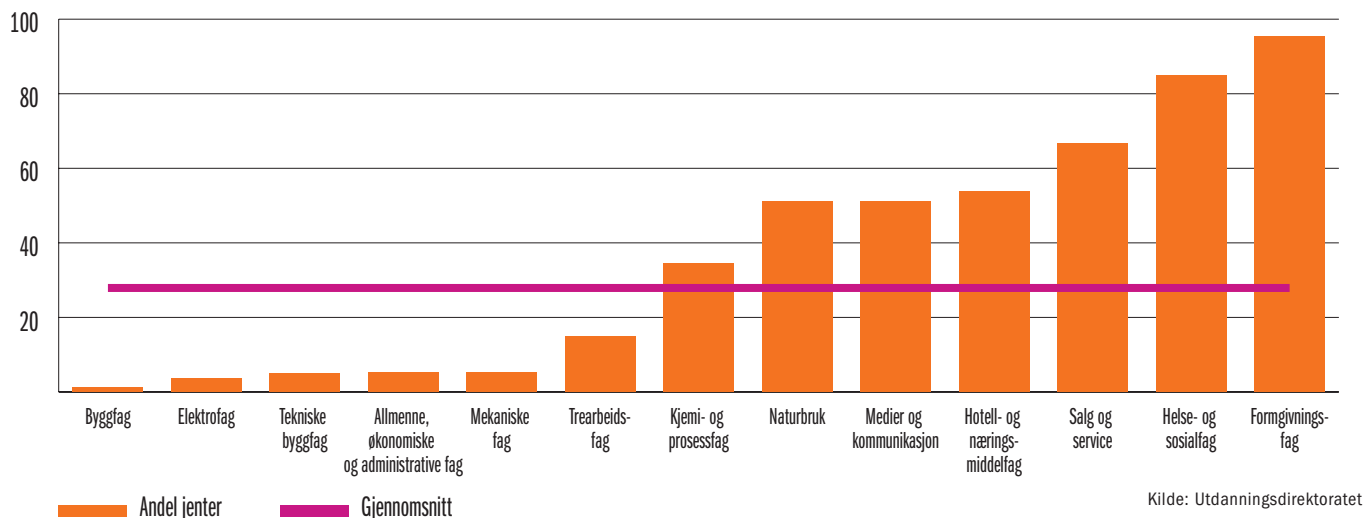
**Tabell 5.8: Antall løpende og nye lærekontakter etter studieretning og andel med ungdomsrett.**

Studieretning	2005		2006	
	Løpende kontrakter pr. 1.10.2005	Løpende kontrakter pr. 1.10.2006	Nye kontrakter pr. 1.10.2006	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger/ utdanningsprogrammer	31 316	33 829	17 373	68,8
Allmenne, økonomiske og administrative fag	701	711	369	80,5
Byggfag	6 026	6 436	3 216	76,0
Elektrofag	5 355	6 127	2 877	69,0
Formgivningsfag	2 617	2 684	1 391	52,7
Hotell- og næringsmiddelfag	2 645	2 613	1 424	74,8
Helse- og sosialfag	2 990	3 121	1 632	59,6
Kjemi- og prosessfag	244	235	127	68,2
Mekaniske fag	5 830	6 647	3 650	75,0
Medier og kommunikasjon	304	307	155	36,9
Naturbruk	699	699	360	60,0
Salg og service	1 570	1 770	985	65,9
Tekniske byggfag	1 933	2 083	1 005	63,5
Trearbeidsfag	402	396	182	47,2

Kilde: SSB/Utdanningsdirektoratet

13) Av elevene på VK2 i skole går to jenter på byggfag, en jente på trearbeidsfag og 36 jenter på elektrofag.

**Figur 5.3: Andel jenter blant nye lærlinger pr. 1.10.2006 etter studieretning.**



### Lærlinger

Tabell 5.8 viser hvor mange løpende lærekontrakter som var registrert per 1. oktober i 2005 og 2006. Tabellen nye kontrakter for opplæringsåret 2006–2007. Kontraktene har blitt inngått i løpet av skoleåret 2005–2006, målt per 1. oktober 2006. Tabellen viser også andel med ungdomsrett av de nye lærlingene.

Av alle som er i videregående opplæring i 2006–2007, er 15,3 prosent lærlinger (KOSTRA). Av de 17 373 nye lærlingene gikk 58,6 prosent på VK1 i 2005–2006 (Utdanningsdirektoratet). Av lærlingene med nye kontrakter er det 7419 som ikke var blant søkerne til læreplass per 1. mars 2006. Det vil si at disse har skaffet seg lærekontrakt på egen hånd eller har søkt etter søkerfristens utløp.

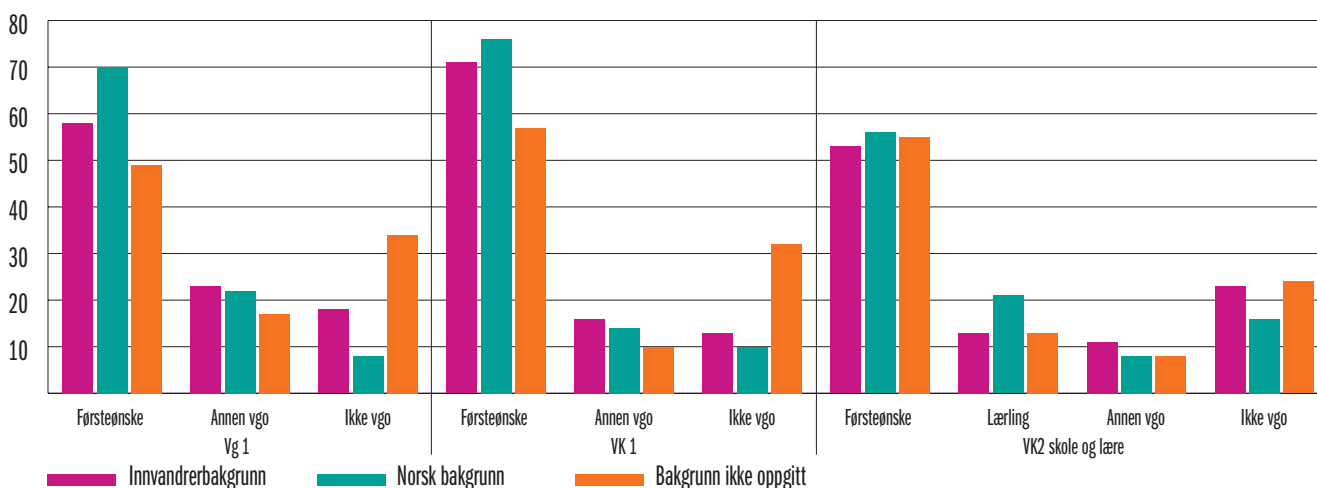
Tabell 5.8 viser at det var registrert 31 316 løpende lærekon-

trakter per 1. oktober 2005. Tilsvarende antall i 2006 var 33 829. Av disse er 17 373 nye kontrakter per 1. oktober 2006. For begge årene var det registrert flest løpende kontrakter innen byggfag og mekaniske fag, mens det var færrest kontrakter på kjemi- og prosessfag, medier og kommunikasjon og trearbeidsfag (se også figur 1.5 og tabell 1.6).

Tabellen viser videre at det er flest nye kontrakter på mekaniske fag og byggfag, mens det er færrest nye kontrakter på kjemi- og prosessfag, medier og kommunikasjon og trearbeidsfag. Av lærlingene med nye kontrakter har 68,8 prosent ungdomsrett. Andelen er høyest på allmenne, økonomiske og administrative fag og lavest på medier og kommunikasjon. Antallet lærekontrakter er lavt på disse studieretningene.

Figur 5.3 viser at 27,9 prosent av de 17 373 nye lærlingene er jenter. Av lærlingene på kjemi- og prosessfag er 34,6 prosent

**Figur 5.4: Andel søkere pr. 1.3.2006 med norsk- og innvandrerbakgrunn etter status pr. 1.10.2006 og nivå.**



Kilde: SSB/Utdanningsdirektoratet

**Tabell 5.9: Andel søkere pr. 1.3.2006 som har fått innfridd sitt førsteønske pr. 1.10.2006, etter fylke og nivå.**

Fylke	Vg1	VK1	VK2	Lære
Hele landet	68,1	75,0	77,4	48,7
Østfold	72,8	75,0	70,1	43,8
Akershus	64,8	80,8	86,0	36,9
Oslo	64,8	78,9	75,1	46,4
Hedmark	70,4	74,3	82,0	41,3
Oppland	75,9	81,1	71,0	49,4
Buskerud	67,2	69,4	81,1	54,5
Vestfold	67,4	72,0	70,9	52,0
Telemark	69,8	76,9	80,9	54,5
Aust-Agder	71,9	75,6	76,2	50,0
Vest-Agder	70,7	75,6	78,8	62,2
Rogaland	68,6	73,6	75,2	63,8
Hordaland	61,7	70,7	74,1	55,7
Sogn og Fjordane	72,6	76,9	80,6	41,1
Møre og Romsdal	72,0	74,1	77,6	50,0
Sør-Trøndelag	72,3	73,0	76,5	37,9
Nord-Trøndelag	69,0	76,8	81,0	41,2
Nordland	68,6	76,3	74,9	39,7
Troms	65,8	73,2	75,1	43,3
Finnmark	61,0	65,6	64,5	35,8

Kilde: SSB og Utdanningsdirektoratet

jenter. Dette utgjør imidlertid bare 0,9 prosent av de i alt 4 846 jentene som har nye lærekontrakter (ikke vist i figuren). Andelen jenter med nye kontrakter er størst på formgivningsfag, helse- og sosialfag og salg og service, med henholdsvis 95,3 prosent, 85 prosent og 66,6 prosent. For formgivningsfag og helse- og sosialfag utgjør dette henholdsvis 27,4 prosent og 28,6 prosent av det totale antallet jenter med nye kontrakter, mens tilsvarende andel for salg og service er 13,5 prosent (ikke vist i figuren). Nesten samtlige av jentene på formgivningsfag går på damefrisørfaget, mens hovedvekten av jentene på helse- og sosialfag tar barne- og ungdomsarbeidsfaget (ikke vist i figuren). Det er lavest andel jenter på byggfag, elektrofag, tekniske byggfag, allmenne, økonomiske, administrative fag og mekaniske fag, der andelen jenter strekker seg fra 1,3 prosent på byggfag til 5,3 prosent på mekaniske fag. Det er kun 0,8 prosent (41 jenter) og fire prosent av det totale antallet jenter som har nye kontrakter på henholdsvis byggfag og mekaniske fag (ikke vist i figuren).

Figur 5.4 viser at av samtlige søkere til videregående opplæring per 1. mars 2006, går størst andel av elevene på sitt førsteønske i 2006–2007. En større andel av de med norsk bakgrunn enn de med innvandrerbakgrunn har kommet inn på sitt førsteønske, mens det er en større andel av dem med innvandrerbakgrunn enn norske som går på annet enn sitt førsteønske, eller som ikke startet i videregående opplæring.<sup>14</sup> Disse tendensene gjelder innenfor hvert trinn, men forskjellene mellom de to elevgruppene er mindre på VK2 enn på Vg1. Det

**Tabell 5.10: Antall søkere til Vg1 pr. 1.3.2007 etter utdanningsprogram, andel jenter og andel med ungdomsrett.**

Utdanningsprogram	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Andel jenter
Alle utdanningsprogram	75 474	93,5	48,4
Alternativ opplæring	2 181	88,7	37,0
Bygg/anleggsteknikk	5 624	93,3	4,3
Design/håndverksfag	3 686	90,7	89,3
Elektrofag	5 304	93,7	5,7
Helse/sosialfag	7 364	85,9	88,4
Idrettsfag	5 019	96,1	39,7
Medier/kommunikasjon	4 904	95,7	52,9
Musikk, dans, drama	3 263	95,9	64,8
Naturbruk	1 569	89,3	58,3
Restaurant/matfag	2 375	91,1	56,9
Service/samferdsel	2 844	91,3	53,5
Studiespesialisering	24 454	96,7	57,3
Teknikk/industriell produksjon	6 272	90,8	11,8
Tekniske allmenfag	615	98,0	18,7

Kilde: Utdanningsdirektoratet

er en nokså stor gruppe som har ukjent bakgrunn. På alle tre trinnene er denne gruppen klart sterkest representert blant søkerne som ikke begynte i opplæring, og det er nærliggende å anta at dette er elever med for eksempel svake karakterer og lav skolemotivasjon (se avsnitt om avbrudd i kapittel 5.3).

Figur 5.4 viser at 58 prosent av søkerne til Vg1 med innvandrerbakgrunn og 70 prosent av søkerne med norsk bakgrunn hadde fått innfridd sitt førsteønske per 1. oktober 2006. 23 prosent av de med innvandrerbakgrunn gikk på en annen videregående opplæring enn sitt førsteønske, mens tilsvarende andel for de med norsk bakgrunn var 22 prosent. Av søkerne med innvandrerbakgrunn var det 18 prosent som ikke var i videregående opplæring per 1. oktober 2006, mens dette gjaldt for åtte prosent av søkerne med norsk bakgrunn. Forskjellene mellom de med norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn kan forklares med at elever med innvandrerbakgrunn har dårligere karakterer i gjennomsnitt enn elever med norsk bakgrunn (Støren mfl. 2007). På VK1 kom 71 prosent av de med innvandrerbakgrunn inn på sitt førsteønske, mens dette gjaldt for 76 prosent av søkerne med norsk bakgrunn. 16 prosent av de med innvandrerbakgrunn gikk ikke på sitt førsteønske, mens dette gjaldt for 14 prosent av søkerne med norsk bakgrunn. 13 prosent av søkerne med innvandrerbakgrunn var ikke i videregående opplæring høsten 2006. Tilsvarende andel for søkere med norsk bakgrunn var 10 prosent.

Figur 5.4 viser at av det totale søkerantallet til VK2 skole og lære er det 21 prosent av de med norsk bakgrunn som ble lærlinger (uavhengig av førstevalg eller ikke). Tilsvarende andel for søkere med innvandrerbakgrunn var 13 prosent. Karakterforskjeller mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med norsk bakgrunn kan være en mulig forklaring på hvorfor det er

14) Elever med innvandrerbakgrunn er her definert å gjelde vestlige og ikke-vestlige første og andre generasjonsinnvandrere.

**Tabell 5.11: Antall søkere til Vg2 pr. 1.3.2007 etter utdanningsprogram, andel jenter og andel med ungdomsrett.**

Utdanningsprogram	Antall søkere	Andel ungdomsrett	Andel jenter
Alle utdanningsprogrammer	67 948	92,2	48,5
Alternativ opplæring	498	96,0	33,1
Bygg/anleggsteknikk	5 285	94,3	3,1
Design/håndverksfag	2 840	86,7	91,5
Elektrofag	3 895	91,8	4,1
Helse/sosialfag	7 884	82,8	89,2
Idrettsfag	3 446	97,1	44,0
Medier/kommunikasjon	3 023	95,5	51,5
Musikk, dans, drama	2 068	97,0	67,3
Naturbruk	1 423	85,2	54,8
Restaurant/matfag	2 788	88,3	55,1
Service/samferdsel	4 723	86,3	36,7
Studiespesialisering	23 895	97,2	57,0
Teknikk/industriell produksjon	6 043	87,8	10,1
Tekniske allmennfag	137	75,9	51,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet

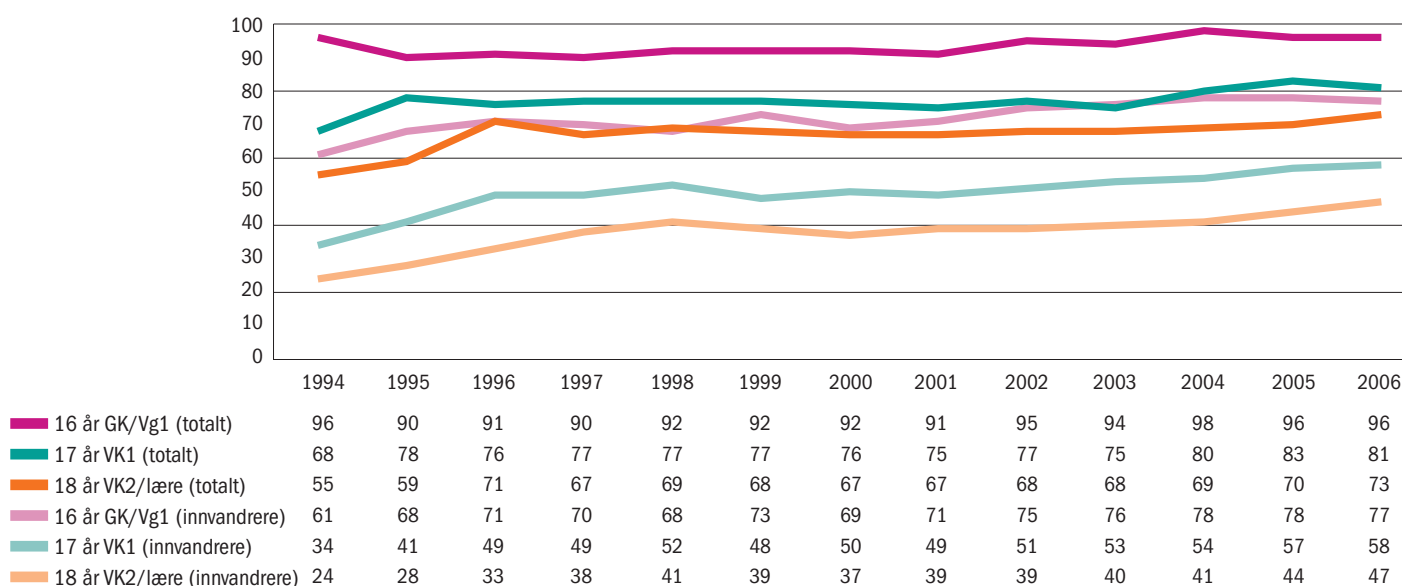
flere norske som blir lærlinger, da en har funnet at bedriftene foretrekker lærlinger som har gode karakterer, og som kan vise til lite fravær fra tidligere år i videregående opplæring (Helland 2006, Markussen og Sandberg 2005). Det er likevel slik at gutter med innvandrerbakgrunn kommer dårligere ut enn andre i forhold til å få lærekontrakt, selv når en sammenligner de med like karakterer, og til tross for at søkerne har et fullverdig norsk språk, god kjennskap til norsk kultur og har norske venner (Helland og Støren 2004, Lødding 2001).

Av det totale antallet søkere til VK2 skole og lære, kom 56 prosent av søkerne med norsk bakgrunn inn på sitt førsteønske på VK2 i skole. Dette gjaldt for 53 prosent av søkerne med innvandrerbakgrunn. Av søkerne med norsk bakgrunn gikk åtte prosent på en annen studieretning i skole enn det de hadde søkt. Dette gjaldt for elleve prosent av dem med innvandrerbakgrunn. Av søkerne med norsk bakgrunn var det 16 prosent som ikke var elev eller lærling per 1. oktober 2006, mens dette gjaldt 23 prosent av søkerne med innvandrerbakgrunn.

Tabell 5.9 viser andelen av søkere per 1. mars 2006 som hadde fått sitt førsteønske innfridd per 1. oktober 2006, fordelt på nivå og fylke.<sup>15</sup> Generelt viser landsgjennomsnittene at andelen søkere som har fått innfridd førsteønsket, øker fra Vg1 til VK2 i skole. Det er imidlertid store forskjeller fylkesvis, og det er også en lavere andel av søkerne til lære plass som får førsteønsket innfridd, sammenlignet med søkerne til VK2 i skole.

Av søkerne til Vg1 er det for hele landet i gjennomsnitt 68,1 prosent som har fått innvilget sitt førsteønske. Finnmark og Hordaland har lavest andeler av søkerne som har fått innvilget sitt førsteønske, mens Oppland har størst andel som har fått oppfylt sitt førsteønske. På VK1 er landsgjennomsnittet 75 prosent. Andelen som har fått innfridd sitt førsteønske, varierer fra 65,6 prosent i Finnmark til 81,1 prosent i Oppland. Av søkerne til VK2 i skole er det i gjennomsnitt 77,4 prosent som har fått innvilget førsteønsket på landsbasis, og igjen er det Finnmark som har lavest andel med 64,5 prosent, mens hele 86 prosent av søkerne har fått innfridd sitt førsteønske i Akershus. Av de som har søkt lære plass, har i gjennomsnitt 48,7 prosent fått førsteønsket innfridd. I Rogaland gjelder dette for 63,8 prosent av søkerne, mens kun 35,8 prosent av de som søkte lære plass som førstevalg i Finnmark, har fått innfridd sitt ønske.

**Figur 5.5: Andel av årskullene 16-, 17- og 18-åringer totalt og av innvandrere som er på forventede utdanningsnivå pr. 1.10.2004–2006.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

15) Tabellen viser ikke dem som ikke søkte lære plass per 1. mars 2006, men som likevel har fått lærekontrakt per 1. oktober 2006.

## 5.2 Søkere til Vg1 og Vg2 skoleåret 2007-2008

Tabell 5.10 viser at det per 1. mars 2007 var 75 474 søkere til Vg1 i 2007-2008. I alt har 93,5 prosent av søkerne ungdomsrett. Rundt 89,9 prosent av søkerne har ikke vært i videregående opplæring før, og om lag 81,6 prosent av søkerne kommer direkte fra grunnskolen, målt ved antall 16-åringer blant søkerne. 8,4 prosent av søkerne gikk på Vg1 også i 2006-2007. Dette er en nedgang fra de to forutgående årene, hvor det per 1. mars 2006 var 9,3 prosent av søkerne til Vg1 som også hadde gått på GK i 2005-2006, og hvor det blant søkerne til GK per 1. mars 2005 var 9,7 prosent som hadde gått på GK også i 2004-2005 (Utdanningsdirektoratet 2006c).

Det er flest søkere til studiespesialisering med 24 454 søkere og færrest til tekniske allmennfag med 615 søkere. Det er 48,4 prosent jenter blant søkerne. Høyest andel jenter finner en blant søkerne til design og håndverk og helse- og sosialfag, mens det er lavest andel jenter blant søkerne til bygg- og anleggsteknikk, elektrofag, teknikk og industriell produksjon og tekniske allmennfag.

Høsten 2007 vil en for første gang ha elever i videregående opplæring som skal starte i Vg2. Tabell 5.11 viser at det er i alt 67 948 søkere til Vg2 i 2007-2008. Av disse gikk om lag 90,4 prosent på Vg1 i 2006-2007, mens rundt 3,3 prosent av søkerne gikk på VK1 i 2006-2007.

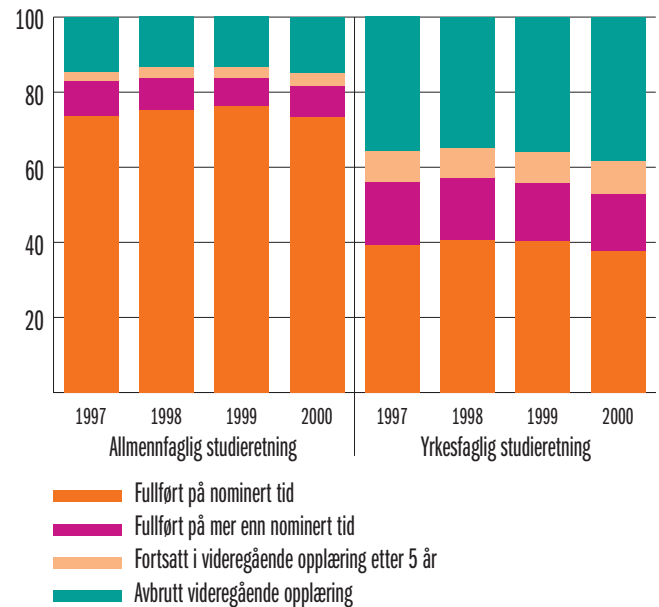
Det er flest søkere til studiespesialisering, mens det er færrest søkere til tekniske allmennfag, alternativ opplæring og naturbruk. 92,2 prosent av søkerne har ungdomsrett, og det er høyest andel med rett blant søkerne til studiespesialisering, idrettsfag og musikk, dans og drama, mens andelen med rett

**Tabell 5.12: Elever fordelt på utdanningsprogram og foreldrenes høyeste utdanning. Vg1 2006-2007.**

Utdanningsprogram	Lang høyere	Kort høyere	Videregående	Grunnskole	Ikke oppgitt
Alternativ opplæring *	1,8	1,9	3,1	5,3	4,0
Byggfag/anleggsteknikk	2,1	5,3	9,5	9,8	6,0
Design/håndverk	1,6	3,1	5,5	6,6	3,3
Elektrofag	2,9	5,4	6,9	5,4	4,4
Helse/sosialfag	2,4	5,8	12,2	17,6	22,1
Idrettsfag	6,0	6,9	5,1	2,6	1,7
Medier/kommunikasjon	4,6	5,4	4,0	2,3	1,4
Musikk, dans, drama	5,7	5,0	2,0	1,0	1,1
Naturbruk	1,2	1,7	2,8	3,0	0,5
Restaurant/mattfag	1,4	2,8	5,0	6,7	4,5
Service/samferdsel	1,6	3,2	5,5	6,7	5,8
Studiespesialisering	66,9	48,1	27,9	19,7	34,0
Teknikk og industriell produksjon	1,9	5,4	10,6	13,5	11,2
Sum	100	100	100	100	100

\* Elever i alternativ opplæring har egen opplæringsplan og følger ikke noen av de 12 utdanningsprogrammene. Betegnelsen tilsvarer det en i gammel ordning kaller utenfor studieretning (US).  
Kilde: SSB

**Figur 5.6: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1997, 1998, 1999 og 2000.**



Kilde: SSB

er lavest blant søkerne til tekniske allmennfag og helse- og sosialfag. Det er 48,5 prosent jenter blant søkerne, og andel jenter er størst blant søkerne til design og håndverksfag og helse- og sosialfag, mens det er lavest andel jenter blant søkerne til bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriell produksjon.

## 5.3 Progresjon i videregående opplæring

Det er frivillig å søke om inntak til videregående opplæring, men det er likevel et politisk mål at flest mulig starter i opplæring etter endt grunnskole. Den sittende Stoltenberg-regjeringen skriver blant annet i sin politiske plattform (Soria Moria-erklæringen) at de "ser grunnskole og videregående opplæring som en helhetlig grunnopplæring som skal sikre alle barn og unge de beste muligheter for veien videre i yrke og utdanning". Det å fullføre videregående opplæring ses på som viktig for å fremme sosial utjevning. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen står det blant annet at: "Uten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk". Det blir påpekt at svake grunnleggende ferdigheter<sup>16</sup> fra grunnskolen er en av hovedårsakene til frafall i videregående opplæring, som igjen hindrer oppnåelse av yrkeskompetanse eller studieforberedende kompetanse.

### Deltakelse i videregående opplæring

Fra midten av 1990-tallet har deltakelsen i videregående opplæring økt, og i dag starter de fleste i opplæring etter endt grunnskole. Figur 5.5 viser hvor stor andel av 16-, 17- og 18-

16) Kunnskapsløftet er grunnleggende ferdigheter definert som å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig, lese, regne og bruke digitale verktøy.

åringene i hele befolkningen og i befolkningen med innvandrerbakgrunn<sup>17</sup> som er i videregående opplæring.<sup>18</sup>

Figuren viser at andelen av 16-åring som deltar i videregående opplæring, økte noe i skoleåret 2002–2003 og har siden vært stabil høy. Ser en kun på deltakelse for 16-åring med innvandrerbakgrunn, har også deltakelsen her økt, og i mye større grad enn når en ser på samme aldersgruppe for befolkningen samlet. Det tyder på at den voksende andelen som deltar av 16-åring totalt i befolkningen, kan forklares med økt deltakelse av 16-åring med innvandrerbakgrunn.

Ser en på hele befolkningen samlet har også deltakelsen økt andelsvis for 17- og 18-åring, men økningen i disse aldersgruppene finner sted først noen år senere enn for 16-åringene, da den voksende andelen 16-åring må rekke å komme seg videre i opplæringen. En finner ikke den samme økningen i deltakelse blant 17- og 18-åring med innvandrerbakgrunn som for 16-åringene. Det tyder på at det er en større andel med innvandrerbakgrunn som faller fra i løpet av opplæringen, noe som kan være en forklaring på at andelsvis deltakelse minker fra GK til VK2 når en ser på hele befolkningen under ett.

Tabell 5.12 viser hvordan elever fordeler seg på utdanningsprogrammer etter foreldrenes utdanningsnivå. Blant elever med foreldre som har lang høyere utdanning, er det i alt 66,9 prosent som går på utdanningsprogrammer for studiespesialisering, mens tilsvarende andel for elever som har foreldre med grunnskole som høyeste fullførte utdanning, er 19,7 prosent. For elever der foreldrene har videregående opplæring eller grunnskole som høyeste fullførte utdanning, er det en større spredning over flere utdanningsprogrammer enn det som er tilfellet for elever der foreldrene har høyere utdanning. Det er blant annet en relativt stor andel av elevene med foreldre som har videregående opplæring eller grunnskole som høyeste utdanning, som går på helse- og sosialfag (29,8 prosent) og teknikk- og industriell produksjon (24,1 prosent). For elever med foreldre som har lang eller kort høyere utdanning er det kun henholdsvis 8,2 prosent og 7,3 prosent som går på disse utdanningsprogrammene.

Tallene i tabell 5.12 bekrefte av funn gjort av NIFU STEP (Støren mfl. 2007). De har funnet at foreldrenes utdanning har stor betydning for barnas utdanningsvalg i videregående opplæring. Blant annet tar nesten ni av ti sikte på studiekompetanse dersom mor har lang høyere utdanning eller doktorgrad, mens dette kun gjelder i underkant av en tredel av de med mor som har grunnskole som høyeste fullførte utdanning. Det er også slik at jo høyere inntekt foreldrene har, målt ved fars relative inntekt, jo større er andelen av barn som velger allmenne, økonomiske og administrative fag.

### Fullføring

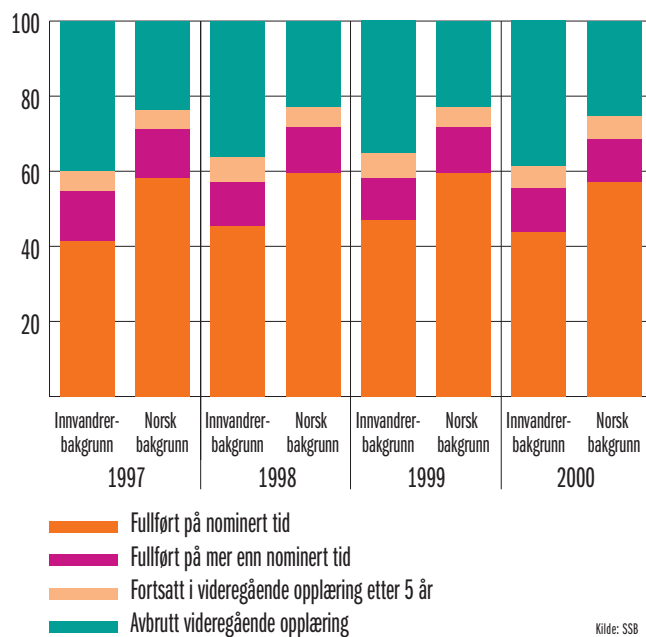
Av alle som startet i videregående opplæring i 2000, har 56,2 prosent av kullet fullført opplæringen på normert tid (SSB).

17) Innvandrerbakgrunn er her definert som første og andre generasjons vestlig og ikke-vestlige innvandrere.

18) Tallene inkluderer noen voksne som tar fag etter R-94-læreplaner.

19) NIFU STEP (Støren m.fl. 2007) benytter begrepet optimal progresjon når elevenes fremdrift i videregående opplæring følger normert progresjon. I motsetning til begrepet normert tid, som viser til at elevene har avsluttet opplæringen innenfor den tidsrammen læreplanverket legger opp til for det enkelte fag, viser optimal progresjon til elever som er på VK2 eller er i gang med lære det tredje året etter oppstart i videregående opplæring. Noen av disse fullfører imidlertid ikke på normert tid, for eksempel hvis de avbryter opplæringen eller ikke har ståkarakterer i alle fag.

**Figur 5.7: Status fem år etter skolestart for elever med norsk- og innvandrerbakgrunn for årskullene 1997, 1998, 1999 og 2000.**



Ytterligere 11,5 prosent har fullført i løpet av fem år. 6,1 prosent er fremdeles i opplæring etter fem år, og 26,2 prosent har avbrutt opplæringen.

Figur 5.6 viser at det er en relativt stabil gjennomføringsgrad for kullene som startet i videregående opplæring i 1997, 1998, 1999 og 2000, og det er store forskjeller i gjennomføringsgraden mellom yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger. For de fire kullene er det i gjennomsnitt 74,6 prosent av de på allmennfaglige studieretninger som har fullført opplæringen på normert tid, og ytterligere åtte prosent som har fullført i løpet av fem år, mens tilsvarende gjennomsnittandel er henholdsvis 39,5 og 15,9 prosent på yrkesfaglige studieretninger. På de allmennfaglige studieretningene er det for de fire kullene i gjennomsnitt 14,1 prosent som har avbrutt opplæringen, mens tilsvarende gjennomsnittandel på de yrkesfaglige studieretningene er 36,3 prosent. Resterende er fremdeles i opplæring etter fem år.

Av 28 490 lærekontrakter som var registrert per 1.oktober 2003, har 83,2 prosent tatt fag- eller svenneprøve i minst ett fag per 1.oktober 2006, altså tre år etter oppstart (Utdanningsdirektoratet). Herav bestod 79,3 prosent. 16,8 prosent av lærlingene med registrert kontrakt per 1.oktober 2003 har ikke tatt prøve per 1. oktober 2006. 14,5 prosent av disse er ute av opplæringsløpet og kun 2,3 prosent er fremdeles i lære.

I tillegg til store forskjeller mellom yrkesfag og allmennfag, finner NIFU STEP (Støren mfl. 2007) at det er store forskjeller i andelen med optimal progresjon<sup>19</sup> mellom de ulike studieretningene. Det er høyest andel med optimal progresjon på



idrettsfag, musikk, dans og drama og allmenne, økonomiske og administrative fag. Lavest andel er på trearbeidsfag, mekaniske fag og hotell- og næringsmiddelfag.

Det er et nokså likt mønster blant elever på allmennfag og yrkesfag når det gjelder hvilke forhold som er av betydning for om eleven fullfører og består i løpet av fire år (Støren mfl. 2007). Det er likevel slik at gutter på yrkesfag fullfører i mindre grad enn jenter, også når det kontrolleres for karakterer. Forklaringen på dette kan være at mange gutter blir lærlinger og de blir først registrert med oppnådd kompetanse etter fem år. Økningen i gjennomføringsgraden etter fem år er klart størst for gutter med norsk bakgrunn. Dette kan forklares med at disse har et bedre kontaktnett og bedre mulighet til å få læreplass enn de med innvandrerbakgrunn.<sup>20</sup> En annen forklaring kan være at gutter med innvandrerbakgrunn i større grad har avbrudd i opplæringen på grunn av svakere karakterer eller lignende.

Ser en på gjennomføringen i løpet av fem år, har elever og lærlinger på elektrofag en relativt høy andel fullførte. NIFU STEP (Støren mfl. 2007) forklarer dette med at opplæringen i mange fag/linjer på elektrofag ikke avsluttes før inn i det femte opplæringsåret, og det er i tillegg vanskeligere å få læreplass her sammenlignet med andre yrkesfag. Kjemi- og prosessfag er et eksempel på en studieretning hvor mulighetene for å få lærekontrakt er større enn på elektrofag, og her er også graden av fullføring i løpet av fire år høyere. I tillegg finner en også at det er et relativt høyt karaktersnitt på kjemi- og prosessfag, noe som også kan forklare en høyere grad av gjennomføring, da det er slik at retninger med lavt karaktersnitt har relativt lav andel som fullfører både i løpet av fire og fem år.

Figur 5.7 viser gjennomføringen til norske elever og elever med innvandrerbakgrunn.<sup>21</sup> Både andelen av norske og av innvandrere som bestod opplæringen på normert tid, har gått ned med tre prosentpoeng for 2000-kullet sammenlignet med 1999-kullet. Andelen elever som har bestått i løpet av fem år, og andelen som fremdeles er i opplæring etter fem år, er nokså stabil for 1999- og 2000-kullet for begge elevgruppene. Andelen elever med innvandrerbakgrunn som har avbrutt opplæringen, har økt med fire prosentpoeng fra 1999-kullet til 2000-kullet, mens økningen er på to prosentpoeng for norske elever.

Sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring øker jo bedre karakterer elevene oppnår tidlig i opplæringsløpet, noe som kan forklare hvorfor elever med innvandrerbakgrunn har dårligere gjennomføringsgrad enn norske elever, da innvandrer-elever relativt sett har svakere karakterer enn elever fra Norge (Støren mfl. 2007).<sup>22</sup> Progresjonen blant elever med innvandrerbakgrunn er imidlertid forbedret de siste femten årene, og kontrollerer en for karakterer, har ikke-vestlige elever best progresjon og høyest grad av fullføring innenfor hvert karakternivå. Det samlede karakternivået blant elever med innvandrerbakgrunn har imidlertid ikke blitt forbedret, og det kan forklares med at deltakelsen i videregående opplæring blant elever med

innvandrerbakgrunn har økt, slik at det er flere med svakt grunnlag som går i videregående opplæring enn før. Kapittel 3 gjør nærmere rede for karakterer etter innvandrerstatus.

Støren (2006) har funnet at bildet av innvandrelevellers prestasjoner er mer nyansert enn tidligere fremstilt, og det er funnet store prestasjonsforskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper (se også tabell 3.5). Dette forklares med kulturelle forskjeller. Likevel understreker Støren at det fremdeles er slik at foreldrenes utdanning, arbeidsmarkedstilknytning og lønn påvirker ungdommens karakterer og progresjon, og elever med ikke-vestlig bakgrunn har i større grad foreldre med lav utdanning, lav arbeidsmarkedstilknytning og lav inntekt (Støren 2005a).

NIFU STEP (Støren mfl. 2007) finner at foreldres utdanningsnivå har stor betydning på elevenes fullføringsgrad, både for elever med ikke-vestlig bakgrunn og skandinaviske elever. Spesielt har mors grad av utdanning betydning for elever/lærlinger med ikke-vestlig bakgrunn, mens fars utdanningsnivå har ingen signifikant effekt. Også for skandinaviske elever har mors utdanning stor betydning, og her har fars utdanning omtrent samme betydning som mors.

Av ungdom med ikke-vestlig bakgrunn drar jenter mest nytte av at foreldrene har høyere utdanning i forhold til å fullføre opplæringen, og selv når foreldrene ikke har høyere utdanning, klarer disse jentene seg bedre enn guttene. Effekten er størst når mor har høy utdanning og noe svakere når far har det. Spesielt gjelder dette på yrkesfag. Guttene med ikke-vestlig bakgrunn drar derimot ikke nytte av å ha høyt utdannede foreldre, spesielt ikke fars utdanning, verken på allmennfag eller yrkesfag. For skandinaviske elever er det stor positiv effekt fra at mor og far har høyere utdanning, og effekten er den samme for mor som for far. Effektene er også lik mellom gutter og jenter, og nokså lik på allmennfag og yrkesfag. Kontrolleres det imidlertid for foreldrenes utdanningsnivå, oppnår ikke-vestlige elever studie- og yrkeskompetanse i like stor grad som skandinaviske elever i løpet av fire år.

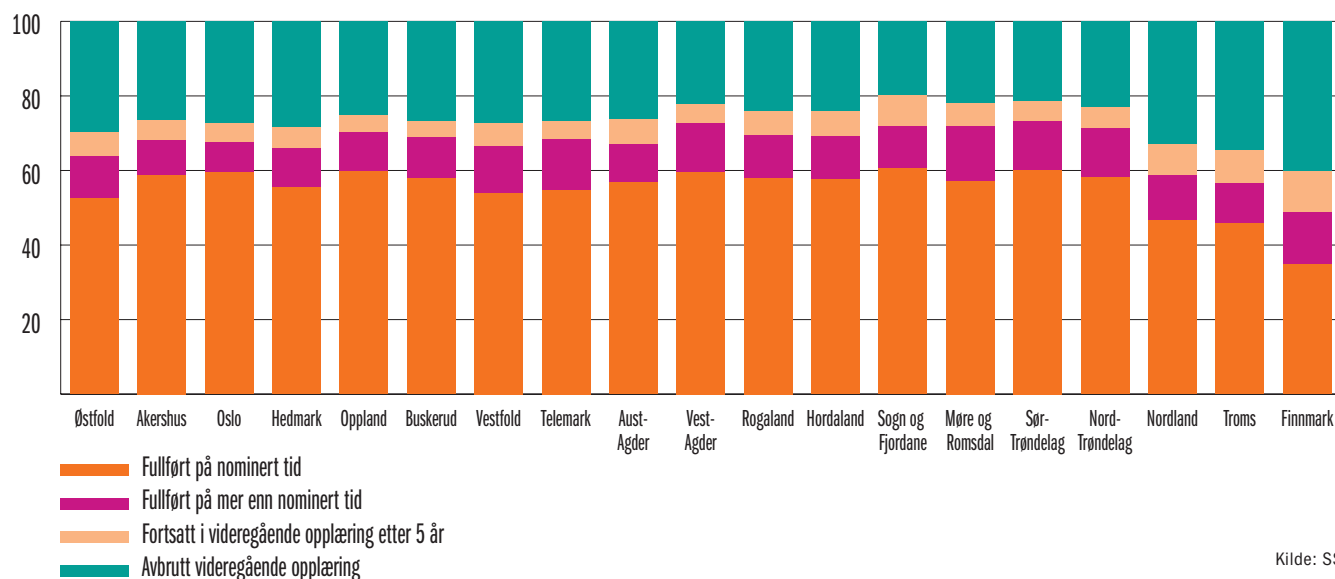
Foreldrenes arbeidsmarkedsstatus har betydning for elevenes fullføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå, både for elever med ikke-vestlig bakgrunn og skandinavisk bakgrunn, både på allmennfag og yrkesfag (Støren, mfl. 2007). Den negative effekten av å ha foreldre uten arbeid har større betydning for skandinaviske elever enn for ikke-vestlige elever, og forholdet har mer å si for elevene på allmennfag enn på yrkesfag. "Resultatene gir et bilde av at blant dem med skandinavisk bakgrunn, der det normale er at foreldrene er yrkesaktive, kan det å ha foreldre som ikke er yrkesaktive ha en viss "push out" effekt, mens blant elever med ikke-vestlig bakgrunn er det først og fremst det å ha yrkesaktive foreldre som gir en "pull in" effekt." (Støren mfl. 2007).

20) Innvandrerbakgrunn er her definert som første og andre generasjons vestlige og ikke-vestlige innvandrere. Begrepet inkluderer ikke elever fra Danmark og Sverige.

21) Innvandrerbakgrunn er her definert som vestlige og ikke-vestlige første og andre generasjon innvandrere.

22) Innvandrerbakgrunn er her definert som første og andre generasjons vestlige og ikke-vestlige innvandrere. Begrepet inkluderer ikke elever fra Danmark og Sverige.

**Figur 5.8: Status fem år etter skolestart for elever som startet i videregående opplæring i 2000, fordelt fylkesvis.**



Kilde: SSB

Figur 5.8 viser gjennomføringsgraden per fylke for de som startet i videregående opplæring i 2000. De tre nordligste fylkene har lavest andel elever som har fullført opplæringen innen fem år, og høyest andel som har avbrutt opplæringen i løpet av samme tidsperiode. Over 69 prosent fullførte opplæringen i løpet av fem år i Midt-Norge og på Vestlandet, samt i Oppland og Vest-Agder. Dette er også de fylkene med lavest andel avbrudd. Gitt de store fylkesvise forskjellene i gjennomføringsgrad, gir dette seg også utslag i fylkesvise forskjeller i andelen som oppnår studie- og yrkeskompetanse (Støren mfl. 2007).

### Avbrudd

I en analyse gjort av NIFU STEP (Markussen mfl. 2006) på bakgrunn av data fra sju østlandsfylker, fremkommer mange enkeltforhold som til sammen tyder på at de unges sosiale bakgrunn har betydning for om de avbryter eller om de blir i videregående opplæring. Sannsynligheten for at eleven ikke avbryter videregående opplæring, øker når foreldrene har høy utdanning, er i jobb, har en positiv holdning til utdanning, vurderer utdanning som viktig og er allmennfagorienterte. Bosituasjonen ser ut til å ha en selvstendig statistisk effekt, og dersom ungdommen som 15-åring bodde sammen med begge foreldrene, minker sannsynlighetene for avbrudd. Ungdommens innvandrersstatus har også betydning for avbrudd. Elever med innvandrerbakgrunn har større sannsynlighet for å slutte enn andre, noe som kan forklares med at mange kun er i landet for en kortere periode i forbindelse med foreldrenes ikke-permanente arbeidsopphold. Ikke-vestlige innvandrere har større sannsynlighet for å slutte enn ikke-vestlige andre generasjons innvandrere og skandinaviske elever.

Elevenes prestasjoner påvirker også graden av avbrudd. Jo høyere karakterer eleven har, jo større er sannsynligheten for at eleven blir. Karakterer er det enkeltforhold som i samtlige tilsvarende analyser har vist seg å ha entydig sterkest statistisk

effekt på sannsynligheten for om en blir i skolen eller avbryter opplæringen. Dette samsvarer med andre analyser som viser at innfridd førsteønske, som er et indirekte mål på elevens karakterer, øker sannsynligheten for å bli i opplæring (Grøgaard 1997). Også motivasjon og innsatsvilje, målt i hvor mye tid som brukes til lekser, og tilpassing til skolen, indikert ved mye eller lite fravær, har betydning for om eleven blir i opplæring eller ikke.

Fylkeskommunene skal ha en Oppfølgingstjeneste (OT) for ungdom med ungdomsrett som ikke er i videregående opplæring. OT skal ha oversikt over og kontakt med ungdommene som av ulike årsaker står utenfor videregående opplæring, og så langt det er mulig, gi et kompetansegivende tilbud.

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen er det foreslått at OTs rolle skal utvides, slik at det kan innledes en tidlig dialog mellom elever som står i fare for å avbryte opplæringen. Et tettere samarbeid mellom skole og OT er derfor sett på som et tiltak for å forebygge avbrudd i opplæringen eller å få elever som ikke ønsker videregående opplæring, over i andre kompetansegivende tilbud raskest mulig.

Tabell 5.13 viser at det ved utgangen av 2006 i alt var 44 661 personer med ungdomsrett registrert i OT. Dette er en nedgang fra 2005. Tallet omfatter også de som er i frafallsforebyggende tiltak, er registrert i OT ved en feil, eller som har ukjent status. Ser en bort fra disse, er antallet registrerte 28 791 mot 28 992 i 2005 (ikke vist i tabellen). Av de i alt 44 661 ungdommene som var registrert i OT ved utgangen av 2006, var i alt 16 345 registrert fordi de ikke søkte om opptak til videregående opplæring. 10 586 fikk tilbud ved en videregående skole, men takket nei til plass. 2 260 var registrert på grunn av et avbrutt opplæringsløp.

**Tabell 5.13: Ungdom med ungdomsrett som er meldt til OT pr. 31. desember 2004, 2005 og 2006, fordelt fylkesvis\*.**

	2004		2005		2006	
	Andel	Antall	Andel	Antall	Andel	Antall
I alt	23,8	36 562	23,4	45 214	20,8	44 661
Østfold	23,5	2 290	22,8	2 355	24,8	2 670
Akershus	24,8	4 903	22,1	5 106	20,6	5 000
Oslo	23,5	3 603	29,3	4 922	24,0	4 209
Hedmark	25,5	1 827	21,6	1 766	20,0	1 690
Oppland	20,3	1 363	24,0	1 646	22,1	1 567
Buskerud	27,6	2 599	27,5	2 680	19,7	2 219
Vestfold	24,4	2 219	27,1	2 918	15,3	1 658
Telemark	21,5	1 451	21,3	1 685	22,5	1 841
Aust-Agder	25,8	1 092	24,1	1 168	25,2	1 294
Vest-Agder	12,0	800	18,1	1 363	20,6	1 655
Rogaland	25,7	4 387	23,1	4 428	23,4	4 679
Hordaland	-	-	20,8	4 435	22,2	4 869
Sogn og Fjordane	18,6	858	20,4	1 066	18,8	996
Møre og Romsdal	23,6	2 588	19,7	2 399	21,5	2 665
Sør-Trøndelag	-	-	-	-	8,9	1 147
Nord-Trøndelag	11,1	614	7,3	469	4,6	302
Nordland	30,0	3 126	27,5	3 223	25,1	3 042
Troms	25,0	1 648	28,2	2 023	24,7	1 854
Finnmark	36,6	1 194	42,1	1 562	34,1	1 304

\*Omfatter alle som er registrert i OT, inkludert de som er tilbake i videregående opplæring, som er registrert i OT ved en feil, eller som har ukjent status.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Tabellen viser videre at det er store forskjeller mellom fylkene i hvor stor andel av ungdommene med ungdomsrett som er registrert i OT. For eksempel har Nord- og Sør-Trøndelag registrert en langt lavere andel i OT enn Finnmark, Aust-Agder og Nordland. Det er grunn til å tro at forskjellene ikke skyldes at noen fylker har en større andel ungdommer som trenger oppfølging av OT, eller at noen OT-kontorer er flinkere til å fange opp ungdommer som ikke er i videregående opplæring. En utslagsgivende faktor er imidlertid i hvilken grad OT-kontorene har oversikt over deres egentlige målgruppe, og det viser seg at dette er et utbredt problem, som skyldes varierende og dårlig registrering av frafall (Buland mfl. 2007). Foreliggende statistikk anses derfor ikke å være pålitelig. Buland mfl. (2007) konkluderer med at et bedre statistikkgrunnlag vil være nødvendig for å få et mer effektivt oppfølgings- og forebyggingsarbeid.

Ved utgangen av 2006 var det registrert 58 prosent gutter og 42 prosent jenter i OT-statistikken, og det ser ut til at andelen gutter stiger over tid (Utdanningsdirektoratet).<sup>23</sup> Om dette skyldes reelle endringer eller feilrapporteringer, er vanskelig å si.

23) Omfatter ikke de som er tilbake i videregående opplæring, som er i frafallsforebyggende tiltak, som er registrert i OT ved en feil, eller som har ukjent statuskode.

24) Utvalget består av fem personer fra Østfold, fire fra Oslo, sju fra Hedmark, seks fra hvert av fylkene Vestfold, Telemark, Buskerud og Akershus. 21 av ungdommene er jenter og 19 er gutter. 16 har vært elever på helse- og sosialfag, 13 har vært elever på byggfag og elleve har vært elever på hotell- og næringsmiddelfag. 22 er sluttet fra GK, 18 fra VK1. Elevene er ikke særvilkårselever eller elever med store atferdsproblemer, og sluttet kom fra skole, ikke bedrift.

## Hvorfor avbryter ungdommen opplæringen?

NIFU STEP (Markussen mfl. 2006) har gjennomført kvalitative intervjuer med 40 ungdommer som avbrøt sin videregående opplæring i perioden september 2005 til januar 2006.<sup>24</sup> Det er ut fra gjenkjennbare forhold innenfor de samme studieretningene at Markussen mfl. (2006) har laget kategorier av sluttetere, som "den ensomme", "handlingens mann", etc. Eksempel på sluttårsaker som nevnes på tvers av studieretningene, er dilemmaet rundt det å skulle flytte på hybel for å gjennomføre opplæringen. Et annet eksempel er egen helse, der blant annet ADHD, depresjon og komplikasjoner etter en abort nevnes. Også feil valg av studieretning er et gjennomgående tema blant intervjuobjektene.

På helse- og sosialfag har Markussen mfl. (2006) skilt mellom "den ensomme" og "sliteren". Den ensomme beskriver en skolehverdag bestående av sosial isolasjon, utfrysing eller mobbing fra medelever, enten dette har rammet dem selv eller andre. Gjennomgående beskrives lærerne som distanserte og ikke involverte i konfliktene som utspiller seg, samtidig med at noen av de tidligere elevene tilkjenner at de tviler på at lærerne kunne ha gjort noe om de hadde grepet inn. Blant gruppen som er betegnet som sliterne, er skoletrøtthet en vanlig årsaksforklaring på hvorfor de har avbrutt opplæringen. Skoletrøtthet i kombinasjon med følelsen av feilvalg, som også ble trekt frem av mange, ser ut til å ha skapt en faglig uutholdelig situasjon.

Bildet for de som sluttet på byggfag, er mer sammensatt enn på helse- og sosialfag. Det ene eksempelet som fremholdes er "handlingens mann", som ikke er særlig teoriorientert, og som heller ikke nødvendigvis har gode nok karakterer til å komme inn på ønsket skole og/eller kurs. På den andre siden mener disse å ha fått for lite utfordrende praktiske oppgaver. Også denne gruppen har uttrykt frustrasjon over at lærerne ikke har tatt de nødvendige grep i det som beskrives som et destruktivt miljø, og Markussen mfl. (2006) beskriver dette som unnfalighet fra lærernes side. Den andre gruppen er kalt "tvileren". Tvilerne har hatt problemer med å velge studieretning, og har etter oppstart funnet ut at de har gjort et feilvalg. Disse elevene kommer ofte til kort i forhold til å imøtekomme de krav som blir stilt fra lærerne, og de vet ikke helt hvordan de skal tilegne seg de ferdighetene de mangler for å kunne følge med i undervisningen. Mange av elevene på byggfag har også hatt negative opplevelser knyttet til utplassering, noe som igjen har virket som en katalysator for å slutte i opplæringen.

På hotell- og næringsmiddelfag er også bildet mer komplekst enn på helse- og sosialfag. En sluttårsak som kun ble trukket frem blant de som tidligere hadde vært elever på hotell- og næringsmiddelfag, var at den økonomiske belastningen ble for stor i forhold til hvilket utstyr som var påkrevd i undervisningen. Her beskrives først "individualisten". Denne gruppen synes å ha

blitt tiltrukket av at kokkeyrket som et kreativt og estetisk yrke. Forventningen har ikke stemt overens med kravene og betingelsene ved skolen, som har blitt oppfattet som rigide, og mange har ikke klart å innrette seg. Det har også vist seg at mange har blitt overrasket over de teoretiske kravene. Til slutt fremstilles den som er kalt "praktikeren", som har valgt hotell- og næringsmiddelfag fordi det anses for å være en sikker vei mot en grei jobb. Sluttårsakene i denne gruppen er forskjellige. Noen har opplevd at de har blitt mobbet av medelever og lærere på grunn av etnisitet, uten at noen har grepet inn. Andre har opplevd at de ikke har klart å utføre yrket, eller at de oppfatter yrket som ensformig og monotont.

#### 5.4 Tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring

På bakgrunn av en vedvarende, relativt høy andel elever som ikke gjennomfører videregående opplæring, fikk Kunnskapsdepartementet i 2006 utarbeidet en rapport<sup>25</sup> med forslag til tiltak for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring. Seks fokusområder fremheves her: videreutvikling og formalisering av lærekandidatordningen, flere og mer varierte opplæringsplasser i skole og bedrift, satsing på karriereveiledning, styrke kompetansen rundt eleven, innsats for flerkulturell opplæring og tiltak rettet mot voksne. Disse seks områdene omtales også i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen.

Med innføringen av Kunnskapsløftet får skoleeierne mulighet til å omdisponere 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag (St.meld. nr. 16 (2006-2007), Rundskriv F-12/2006B). En slik omdisponering kan skje hvis en mener at det vil bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev, men den skal ikke gå på bekostning av målene i læreplanen for noen av fagene. Omdisponeringen kan kun skje i fag med nasjonal læreplan.

I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet er programfag til valg innført for elever på ungdomstrinnet og prosjekt til fordypning innført for elever på yrkesforberedende utdanningsprogrammer i videregående opplæring (Rundskriv F-12/2006 B, St.meld. nr. 16 (2006-2007), St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Fagene skal gi elevene mulighet til å få en forsmak på framtidige yrker eller fordype seg i spesielle fagfelt. Fagene har blant annet til hensikt å gi elevene bedre forutsetninger for fremtidige valg. Programfag til valg er per i dag en prøveordning, men fra 2008-2009 blir ordningen obligatorisk. Prosjekt til fordypning er innført som en del av den ordinære fag- og timefordelingen på alle yrkesfaglige utdanningsprogram fra skoleåret 2006-2007. Fag på videregående nivå på ungdomstrinnet er en annen ordning som er innført i forbindelse med Kunnskapsløftet. Ordningen gjør at elever på ungdomstrinnet kan ta fag på videregående nivå i tillegg til obligatoriske fag. Tanken bak ordningen er at elevene som ønsker det, skal kunne ha en utfordrende skolehverdag hvor de får vist hva de mestrer,

samtidig som ordningen kan øke motivasjonen for videre utdanning og gi økt tilpasset opplæring. Faget skal kunne godskrives i videregående opplæring, men skal ikke begrense senere valg eller inntak til videregående opplæring. Våren 2007 gjennomfører Utdanningsdirektoratet en kartleggingsundersøkelse for å få kunnskap om hvilke erfaringer som er gjort blant skolene som har hatt prøveordning med programfag til valg og/eller fag fra videregående nivå på ungdomstrinnet. Resultatene skal legges til grunn for en videre utvikling av regelverket rundt ordningen.

Med bakgrunn i St.meld. nr. 6 (2002-2003) *Tiltaksplan mot fattigdom* ble *Satsing mot frafall* gjennomført i perioden 2003 til 2006. Satsingen vektla betydningen av å oppnå studie- eller yrkeskompetanse som et viktig grunnlag for en god og varig tilknytning til arbeidslivet, jf. St.meld. nr. 6 (2002-2003). Satsingen skulle gjelde alle elevene i grunnskole og videregående opplæring, men ha et særlig fokus på elever med innvandrerbakgrunn og funksjonshemmede elever. Et av målene var å finne tiltak som kan forhindre frafall fra videregående opplæring. Et annet mål var å finne gode måter å veilede ungdom, som hadde avbrutt videregående opplæring, tilbake i utdanning eller arbeid. SINTEF (Buland mfl. 2007) har evaluert satsingen og konkluderer med at det er mange og sammensatte årsaker til at elever avbryter videregående opplæring. Langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig er det som gir resultater. Det er ennå for tidlig å se de store, målbare effektene av satsingen på aggregert nasjonalt nivå, men de finner målbare effekter av satsingene lokalt. I en oppsummering av hvilke faktorer som må til for å lykkes med arbeidet mot frafall, fremmes for det første at tiltakene må forankres på ulike nivåer, deriblant på skoleledernivå. Det er også et moment at skolelederne bør være aktive i prosessene som igangsettes. Det er samtidig viktig å forankre arbeidet blant kontaktlærere, faglærere og rådgivere, men også andre ansatte ved skolen og personer som jobber tett opp mot skolen. Arbeidet må videre være solid forankret i planer for arbeidet, for å oppnå en systematikk og kontinuitet i arbeidet. Det er også viktig at arbeidet tilpasses lokale behov og problemer. Dette vil gi et riktig fokus og et lokalt eierforhold til problemet og tiltakene.

#### 5.5 Overgang til videre utdanning eller yrkesliv

De som tar fag som gir studiekompetanse, er primært utdanningsorienterte etter videregående opplæring. Også mange som tar såkalte myke yrkesfag, går over i høyere utdanning. Det gjelder for eksempel ca. 17 prosent av dem som hadde startet i helse- og sosialfag (Støren mfl. 2007).

Av dem som startet i studiekompetansegivende fag i 1999, var nesten 70 prosent i høyere utdanning etter fem år (Støren mfl. 2007). Av ungdom som oppnådde studiekompetanse, men som ikke fortsatte i høyere utdanning eller et fjerde år i videregående opplæring, var ni prosent i heltidsarbeid et halvt år etter VK2, ti prosent hadde deltidsarbeid og tre prosent var

25) Kunnskapsdepartementet (2006b)/GIVO-rapporten: *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.

enten på tiltak, under attføring, arbeidsledige eller mottakere av sosialhjelp.

Av de som startet i videregående opplæring i 1999 og som oppnådde yrkeskompetanse i skole, var nær 22 prosent i heltidsarbeid fire år etter oppstart, vel 24 prosent var i deltidsarbeid og rundt åtte prosent var arbeidsledige. Tilsvarende andeler for 2000-kullet var henholdsvis ca. 23 prosent, 22,5 prosent og i underkant av sju prosent. Sammenlignet med yrkesopplæring i skole er det å ta yrkesopplæring i bedrift langt mer effektivt i forhold til å få ordinært arbeid etter utdanning, og yrkeskompetanse i bedrift gir primært heltidsarbeid (Støren mfl. 2007). For 1999-kullet var 42 prosent i heltidsarbeid fire år etter oppstart, ni prosent var i deltidsarbeid, og sju prosent var arbeidsledige. Av 2000-kullet var hele 48 prosent i heltidsarbeid etter fire år, og etter fem år var 52 prosent i heltidsarbeid.

Slår en sammen kullene som startet i videregående opplæring i 1999 og 2000, var nesten 40 prosent av ikke-vestlige andre

generasjons innvandrere registrerte i høyere utdanning fire år etter oppstart i videregående opplæring (Støren mfl. 2007). Tilsvarende andel for ikke-vestlige første generasjons innvandrere og de med skandinavisk bakgrunn var henholdsvis 31 prosent og 33 prosent. Av dem som hadde oppnådd studiekompetanse, var det svært små forskjeller etter innvandrerbakgrunn når det gjelder deltaking i høyere utdanning fem år etter start i videregående, men rett etter videregående var ungdom med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn (med studiekompetanse) sterkt overrepresentert i høyere utdanning. Skandinaviske ungdommer utsetter ofte studiestart, mens ungdom med innvandrerbakgrunn fortsetter direkte til høyere utdanning.

Av de som startet i videregående opplæring i 1999 og 2000, og som avsluttet en yrkeskompetanse i 2003 og 2004, var det flere som var arbeidsledige, gikk på tiltak og lignende blant dem med ikke-vestlig bakgrunn sammenlignet med dem med skandinavisk bakgrunn.

# 6 Kvalitetsutvikling



**Kvalitetsutvikling er eit sentralt omgrep i utdanningssektoren. Ansvar for kvalitetsutvikling i grunnskulen og i vidaregåande opplæring ligg hos kommunane og fylkeskommunane. For at kommunar, fylkeskommunar og skular aktivt skal kunne bruke data i sitt eige utviklingsarbeid for å fremje kompetansen til elevane og lærlingane, må det statlege nivået medverke til at dei får best mogleg tilgang til forskingsbasert kunnskap om skulen.**

Kvalitetsutvikling krev oppfølging og vurdering. Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* seier at for at lærestaden skal kunne tilby tilpassa opplæring, eit godt læringsmiljø og læringsutbytte, krevst det kunnskap om sterke og svake sider ved eiga verksemd og ein kultur for læring og utvikling. Nasjonal, regional og lokal kvalitetsvurdering skal samordnast og vidareutviklast, slik at staten, kommunane og fylkeskommunane, den einskilde skulen og lærestaden, føresette, elevar, lærlingar og tilsette, og samfunnet som heilskap kan få meir innsikt i korleis lærings situasjonen faktisk er. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er eit sentralt verktøy for å få

dette til. Det skal medverke til kvalitetsutvikling på alle nivå i grunnopplæringa. Systemet er fundert på eit breitt kvalitetsomgrep, der informasjon om både læringsmiljø, læringsresultat og ressursar skal leggje grunnlaget for oppfølging og forbetring.

Dette kapittelet tek fram noko av kvalitetsarbeidet som går føre seg i norsk grunnopplæring. Her har skuleeigarar og skuleleiarar ei viktig rolle, særleg etter Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som tok eit stort steg i retning av større lokal handlingsfridom og ansvar. Mange skular og skuleeigarar ynskjer å utvikle kvaliteten på den opplæringa dei tilbyr, det viser søkninga til programmet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Det er brei semje om at den viktigaste skulefaktoren for at eleven skal ha godt utbytte av opplæringa, er læraren. Gjennom *Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005–2008* skal skuleleiarar, lærarar og instruktørar i lærebedrifter rustast og stimulerast til å møte utfordringane omkring dei endringane i innhald og struktur som Kunnskapsløftet inneber. Kartleggingar viser at ikkje alle lærarar har kompetanse i faga dei underviser i. Ein analyse av *Program for digital kompetanse*

viser òg at bruken av IKT i pedagogisk praksis heng etter i norsk skule, sjølv om infrastrukturen blir stadig betre. I fag- og yrkesopplæringa er det behov for meir dokumentert kunnskap som grunnlag for kvalitetsutvikling, både i samarbeidet mellom utdanningsstyresmaktene og partane i arbeidslivet på nasjonalt nivå, på regionalt nivå, der ansvaret for sjølve opplærings-tilbodet ligg, og i den einskilde skulen og lærebedrifta.

### 6.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem

Skular og skuleeigarar har plikt til å følgje opp resultatane av lokale og nasjonale vurderingar, jf. § 13-10 i opplæringslova. Eit nasjonalt system for kvalitetsvurdering på sentrale område er meir effektivt og kan sikre høgare kvalitet på datagrunnlaget enn om kvar einiskild kommune skulle utforme sitt eige system. Stortinget slutta seg difor til framlegget om å etablere eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem våren 2003.

Det overordna målet med det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering (NKVS) er å medverke til kvalitetsutvikling på alle nivå i grunnopplæringa, med sikte på tilpassa opplæring og betre læringsutbytte for den einskilde eleven. Kvalitetsvurderingssystemet skal i tillegg

- medverke til ei open haldning i skulen og til innsyn og dialog om verksemda der
- gje utdanningssektoren informasjon som grunnlag for avgjersler, basert på dokumentert kunnskap om tilstanden lokalt og nasjonalt
- leggje grunnlaget for lokalt vurderings- og utviklingsarbeid ved at skuleeigaren og skuleleiaren legg til rette for vurderingar og oppfølging av resultat

Agderforskning, Arbeidsforskningsinstituttet og Danmarks pædagogiske Universitet har fått i oppdrag å evaluere det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Evalueringa skjer i tidsrommet 1. september 2005 til 31. desember 2008, og skal gje kunnskap om systemet som konstruksjon, og om implementeringa, bruken og effektane av systemet. Kunnskapen frå evalueringa skal brukast til å betre systemet undervegs. Den første delrapporten frå evalueringa kom i april 2006 (Langfeldt og Lauvdal 2006). Her blir det etablert eit utgangspunkt for evalueringa ved at forskarane prøver å gjere greie for kvalitetsvurderingssystemet som konstruksjon. Delrapport 2 (Deichman-Sørensen 2007) handlar om kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringa, og er nærare omtala i kapittel 6.6.

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet inneheld fleire element. Nasjonale prøver og nettstaden Skoleporten er dei mest sentrale.

Som ledd i arbeidet med kvalitetsutvikling skal informasjon frå den einskilde skulen og skuleeigaren samlast inn og presenterast. Sentral informasjon om grunnopplæringa har til no vore samla i nettportalen [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no). Skoleporten er eit verkøy som skuleeigarar og skuleleiarar kan bruke for å vurdere og utvikle verksemda si. Nettportalen har hatt mykje

å seie for kvalitetsutviklinga, men er ikkje teken i bruk fullt ut. Informasjon om opplæringa og tilgang til rettleiingsressursar for å kunne bruke informasjonen på beste måte er nødvendig for vidare kvalitetsutvikling. Utdanningsdirektoratet har difor fått i oppdrag å vidareutvikle Skoleporten. Den reviderte Skoleporten skal opnast rundt årsskiftet 2007/2008.

Dei nasjonale prøvene er ein viktig del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Prøvene i 2004 og 2005 vart kritiserte mellom anna for at det ikkje var laga felles rammer for utforminga, og fordi både oppdraget og føremålet med prøvene var uklart (Lie mfl. 2004 og 2005). Erfaringane frå dei to åra prøvene vart gjennomførte, viser at nasjonale prøver likevel kan vere eit nyttig verkemiddel i arbeidet med å vurdere kvaliteten på opplæringa ved den einskilde skulen, både for skuleeigarane og for nasjonale styresmakter. Men problema med gjennomføringa og bruken av resultatane frå prøvene har gjort det nødvendig å gå gjennom mellom anna føremålet, utforminga og andre sider ved prøvene.

Frå hausten 2007 vil det bli gjennomført nasjonale prøver på 5. og 8. steget i rekning, og i lesing på norsk og engelsk.<sup>1</sup> Føremålet med prøvene er å kartleggje dei grunnleggjande ferdigheitene hos elevane, slik dei er omtala i læreplanane. Dei nasjonale prøvene skal primært gje informasjon om gruppe og steg til lærarane, skuleleiaren, kommunen og det regionale og nasjonale nivået, som grunnlag for forbetnings- og utviklingsarbeid. Samla sett vil informasjon frå nasjonale prøver og andre prøve- og vurderingsformer i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, til dømes kartleggingsprøver og karakter- og læringsstøttande prøver, gje eit godt bilete av kompetansen til elevane.

Resultata frå nasjonale prøver vil bli publiserte ut frå ein felles skala. Lærarane og skuleleiinga vil få rapportar om eigne resultat rett etter at resultatane er registrerte i det nettbaserte prøveadministrasjonssystemet. Resultata frå dei nasjonale prøvene er offentlege, men departementet legg ikkje til rette for rangering av skular. Resultata skal vere tilgjengelege for dei som skal bruke dei.

#### Nasjonale prøver i Sverige og Danmark

Føremålet med dei nasjonale prøvene varierer mellom dei skandinaviske landa.

**Sverige** har hatt ulike former for nasjonale prøver sidan 1940-talet. Sidan revisjonen i 1994 omfattar det nasjonale prøvesystemet nasjonale prøver i engelsk, matematikk, svensk og svensk som andrespråk, og prøvemateriale i fleire fag i Skolverkets prøvebank. I tillegg får grunnskuleane tilbod om diagnostisk materiale. Dei nasjonale prøvene er obligatoriske på 9. steget, men frivillige på 5. steget og i vidaregåande opplæring. Frå 2009 skal det òg innførast nasjonale prøver på 3. steget. Føremålet med det nasjonale prøvesystemet er at det skal medverke til at

1) I tillegg til dei nasjonale prøvene blir det utarbeidd prøver i skiving på norsk og engelsk for eit nasjonalt representativt utval av elevar i grunnskulen.

elevane når måla, tydeleggjere måla og vise sterke og svake sider hos elevane, konkretisere karakterkrava og måla i læreplanen, støtte ei likeverdig og rettferdig vurdering og karaktersetjing, og gje grunnlag for analyse av i kva grad ein når kunnskapsmåla på skulenivået, skuleeigarnivået og det nasjonale nivået. Evalueringar har vist at dei nasjonale prøvene ikkje medverkar til likeverd slik meininga var, og Skolverket har difor fått i oppdrag å undersøkje korleis prøvene kan forandrast for å bli meir fleksible og betre tilpassa ulike elevgrupper, til dømes elevar på ulike program i vidaregåande opplæring. Resultata frå alle skulane ligg offentleg tilgjengeleg på nettsidene til Skolverket. Dei nasjonale prøvene lèt seg ikkje samanlikne over tid, og kan dermed ikkje gje informasjon om kvalitetsutviklinga. (Kjelde: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se))

**Danmark** gjennomførte tidlegare inga anna testing enn eksamen og deltaking i internasjonale undersøkingar, som PISA. Nasjonale prøver vart innførte våren 2007, først prøver i matematikk på 6. steget, fysikk/kjemi på 8. steget og dansk/lesing på 8. steget. Frå skuleåret 2007–2008 blir det gjennomført prøver på fleire steg, og også i engelsk, biologi og geografi, og dessutan frivillige prøver i dansk som andrespråk. Prøvene er IT-baserte, sjølvskårande og adaptive, det vil seie at dei blir gjennomførte på datamaskin, blir retta automatisk og tilpassar seg den ein skilte eleven undervegs i prøva. Ut frå alle prøveresultata skal det kvart år reknast ut eit landsgjennomsnitt for kvar av dei gjennomførte prøvene i dei ulike faga. Landsresultatet skal først og fremst gje lærarane noko å samanlikne dei individuelle resultatata til elevane med. Dessutan kan landsresultatet vise den samla utviklinga i det faglege nivået hos elevane frå år til år. Dei nasjonale prøvene er først og fremst til intern bruk på skulane og til samarbeidet mellom heim og skule. Dei skal ikkje brukast til å rangordne skulane, og skal ikkje offentleggjerast. (Kjelde: [www.evaluering.uvm.dk](http://www.evaluering.uvm.dk))

## 6.2 Skuleleiing

§ 9-1 i opplæringslova slår fast: "Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing." Ut over dette blir det ikkje sett krav til spesifikk utdanning for skuleleiarar i Noreg. Men det har vore fokus på leiing i skulen og kompetanseutvikling for skuleleiarar, både i samband med implementering av læreplanar, satsingsområde og vurderings- og rapporteringsarbeid, og i den daglege verksemda i sektoren.

Internasjonal forskning har påvist at skuleleiing er svært viktig for god utvikling av skulesektoren (Leithwood og Riehl 2005, Mulford og Johns 2004). Trass i at fokuset på skuleleiing har auka i Noreg, finst det heller lite forskning om kva skuleleiinga har å seie for gode og effektive skular i Noreg (OECD 2007). Men nokre norske

studiar som har undersøkt forholdet mellom leiing og utvikling i skulen, viser tendensar i same retning som den internasjonale forskinga (Erstad 2004, Møller og Fuglestad 2006).

Det blir arbeid med kompetanseutvikling av norske skuleleiarar. I denne samanhengen har Institutt for lærerutdanning og skuleledelse ved Universitetet i Oslo (ILS) koordinatorsvaret for *Nettverk for skuleledelse*, på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Gjennom dette nettverket får alle fagmiljø som tilbyr studium og kompetanseutviklingskurs eller -program for skuleleiarar og om skuleleiing, heile tida informasjon og blir inviterte til å medverke i prosessen.

Noreg og 21 andre land er med i OECD-studien *Improving School Leadership*. Føremålet med studien er å stimulere, utvikle og betre leiinga i skulen og dermed betre situasjonen for lærarane og gje elevane betre høve til å lære. Våren 2008 vil OECD, ut frå nasjonale landrapportar og gjennomførte casestudiar med ekspertvurderingar, lage eit samandrag og følgje opp med tilrådingar for vidare utvikling av skuleleiing i dei ein skilte landa. Landrapporten frå Noreg til OECD gjev eit omfattande bilete av arbeidet med skuleleiing (OECD 2007). Rapporten baserer seg først og fremst på informasjon, utgreiingar og argumentasjon som er forskingsbasert og publisert i Noreg, til dømes skuleleiarrapportane som ILS har utarbeidd på oppdrag for Læringssenteret (Møller og Paulsen 2001) og Utdanningsdirektoratet (Møller mfl. 2006)<sup>2</sup>. Der det manglar forskingsgrunnlag, er informasjonen i landrapporten om norsk skuleleiing basert på innspel frå ei rådgjevingsgruppe med medlemmer frå mellom anna KS, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet.

Landrapporten frå Noreg til OECD framhevar som ein styrke at Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* presiserer at det er politisk vilje til å styrkje tydeleg og kraftfull leiing i skulen (OECD 2007). Dette er følgt opp i Kunnskapsløftet, og ved å lyfte fram god leiarpraksis frå demonstrasjonskular, ved å oppfordre til leiarstudium, og ved å halde fram å samarbeide i fagmiljøa gjennom *Nettverk for skuleledelse*. I *Strategi for kompetanseutvikling for grunnopplæringen 2005–2008* blir skuleleiing prioritert i den første fasen av arbeidet. Fafos følgjeevaluering (Hagen mfl. 2006 og 2007) viser at det blir følgt opp (sjå kapittel 6.2). Dette er i samsvar med ein lang tradisjon. Kompetanseutvikling for skuleleiarar på alle nivå har lenge vore prioritert, og er det feltet som har fått mest merksemd i utdanningssektoren i perioden frå 1960-talet til 1990-talet i Noreg, med eigne landsdekkjande program for skuleleiarar og leiingsutvikling<sup>3</sup>. Programma har stort sett vore forankra og finansierte av departementet, men alle nivå i utdanningssektoren, organisasjonane og alle relevante fagmiljø har vore involverte i førebuing, gjennomføring og evaluering. Det er òg ein styrke at leiingsutvikling som fag er etablert med studium på masternivå, og at KS og organisasjonane samarbeider om skoloring av skuleleiarar i form av landsdekkjande møte- og kursverksemd.

2) Rapportane er omtala i Utdanningsspeilet 2005, kapittel 6.

3) Til dømes programmet *Ledelsesutvikling i skolen* (LUIIS), som vart introdusert i 1992.



Det ligg ikkje føre analysar som gjev grunnlag for å vurdere om skuleleiinga i Noreg er god eller dårleg, samanlikna med andre land. Men Noreg skal vere med i den planlagde OECD-studien TALIS, som òg vil ta for seg skuleleiing.<sup>4</sup> Landrapporten frå Noreg til OECD peikar på at det at vi ikkje veit nok om vi har gode skuleleiarar i Noreg, er eit svakt punkt. På lokalt nivå har rett nok somme kommunar og fylkeskommunar kvalitetssystem som gjer at dei har god informasjon om skuleleiarane sine. Men det er stor spreing i tilboda til skuleleiarar, og ulikt syn på kva som gjev størst effekt både for den einskilde skuleleiararen, for skulen som organisasjon og arbeidsstad og ikkje minst for læringsresultata til den einskilde eleven.

Landrapporten frå Noreg til OECD stiller fleire spørsmål om skulesystemet og forhold for undervisninga som indirekte gjev data for skuleleiarfunksjonen. Lov, avtaleverk og læreplanar blir fastsette nasjonalt, men det er skuleeigaren som har ansvar for opplæringa og for oppfølging og rapportering. Det første felles nasjonale tilsynet som vart utført av utdanningsdirektørane hos fylkesmennene i 2006, viser at flesteparten av kommunane der det har vore tilsyn, ikkje oppfyller krava om system for kvalitetsvurdering etter § 13-10 i opplæringslova (Utdanningsdirektoratet 2006a). Dette viser at det på nasjonalt nivå blir vanskeleg å gje ein aggregert og presis omtale mellom anna av korleis skuleleiing blir praktisert i Noreg. Oppfølginga av *Improving School Leadership* vil kunne medverke til å klargjere korleis omgrepet "tydeleg leiing" blir forstått. Slik kan det skapast eit nytt grunnlag for å drøfte skuleleiarkompetanse og kvalifiseringskrav.

Det komparative forskingsprosjektet *Head 2003–2008*, som handlar om skuleleiing, går føre seg i perioden 2003–2008. Prosjektet er organisert gjennom Handelshøyskolen BI, Senter for utdanningsledelse (CEM), men blir drive i eit nettverk av forskarar frå fleire norske universitet og høgskular, inkludert Universitetet i Oslo. Det er ein del av forskingsprogrammet *Innovasjon i offentlig sektor* (FIFOS) og er finansiert gjennom Noregs forskingsråd (NFR). Prosjektet skal mellom anna samanlikne norske utdanningsprogram i skuleleiing med tilsvarande program ved universitet og høgskular i Finland, Frankrike, Storbritannia og USA.

Det er utarbeidd landrapportar i samarbeid med forskarar frå dei landa som er med i *Head*-prosjektet<sup>5</sup>. Landrapportane viser at det berre er Frankrike som har ei skuleleiarutdanning som fangar opp alle skuleleiarane i landet med formelle krav til kompetanse. I Finland og England blir det kravt at skuleleiarar må vere med i ei eller anna form for skuleleiarutdanning før dei kan tilsetjast. Verken i Noreg eller USA krev sentrale styresmakter formell skuleleiarkompetanse i samband med tilsetjingar, men ein del statar i USA set slike krav. Både i Noreg og i USA er det mange høgare utdanningsinstitusjonar som tilbyr skuleleiarutdanning av ulik karakter (Fouquet 2006, Bush 2005, Värri og Alava 2005, Wales og Welle-Strand 2005, Björk og Murphy 2005).

Tidlegare var norsk skuleleiarutdanning kortare, praksisnære kurs. I 2003 kom det tilbod om to mastergradar i utdanningsleiing her i landet, og i 2004 var det ti masterprogram. No er tilbodet hovudsakleg modulbaserte kurspakkar som går inn i ein mastergrad. Overgangen til mastergradar har samanheng med omlegginga i Kvalitetsreforma til ny gradsstruktur i det høgare utdanningssystemet. Taran Thune (2005) hevdar at programma i dag er mindre kopla til praksisfeltet skuleleiing enn tidlegare. Finsk skuleleiarutdanning er i motsetning til den norske tettare kopla til samarbeidande skular, der delar av utdanninga òg går føre seg i samspel med rettleiarar og mentorar frå skulane. På same måten som for lærarutdanning er det få av institusjonane som tilbyr skuleleiarutdanning i Noreg, som driv empirisk forskning på feltet.

### 6.3 Kompetansen til lærarane

Ein gjennomgang av internasjonal forskning viser at den viktigaste skulefaktoren for at eleven skal ha godt utbyte av opplæringa er læraren (Gustafsson og Myrberg 2002). Både fagkompetanse og pedagogisk kompetanse er viktig og nødvendig for å sikre god læring. I tillegg må lærarar ha didaktisk kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, sosial kompetanse og etisk kompetanse. At bruk av digitale verktøy er teke inn som ei grunnleggjande ferdigheit i læreplanane, aktualiserer behovet for at lærarane òg må utvikle den digitale kompetansen sin. Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* peikar på at det er viktig at lærarane har solid kompetanse i faga dei underviser i. Stortinget har på bakgrunn av meldinga slutta seg til ei rekkje tiltak for å gjere grunnopplæringa betre i stand til å møte utfordringane i kunnskapssamfunnet. Eit av dei viktigaste tiltaka er satsinga på kompetanseutvikling for skuleleiarar og lærarar.

#### Strategi for kompetanseutvikling

*Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005–2008* har som føremål at personalet i grunnopplæringa skal ha kompetanse som sikrar elevane og lærlingane tilpassa opplæring med høve til å utvikle evner og talent i samsvar med den generelle delen av læreplanen, Læringsplakaten og læreplanane for fag. Strategien gjev klare prioriteringar for hovudområde i kompetanseutviklinga: kompetanseutvikling for skuleleiarar, reformrelatert kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet og vidareutdanning på sentrale område. I 2005 vart det tildelt 300 millionar kroner i statleg tilskot til denne satsinga, og i 2006 375 millionar. Kommunane og fylkeskommunane rapporterer at dei har løyyt om lag like mykje eigne midlar begge åra. For å få kunnskap om den lokale aktiviteten i samband med strategien har forskingsstiftinga Fafo fått i oppdrag å evaluere satsinga. I tillegg rapporterer skuleeigarane årleg om bruken av midlane.

Kompetanse knytt til nye læreplanar, læreplanforståing og læreplananalyse står sentralt i utfordringane som skulane får i samband med Kunnskapsløftet, og rapportane frå skule-

4) Undersøkinga Teaching and Learning International Survey 2007 (TALIS) er retta mot skuleleiarar og lærarar på ungdomssteget, og skal gje meir innsikt i det som kjenneteiknar gode skular, og verksemda i skulen i lys av moderne forvaltningsmodellar. Hovudundersøkinga i studien skal gjennomførast i skuleåret 2007–2008, med sluttrapportering i mars 2009.

5) Les meir på [http://www.bi.no/templates/artikkel\\_\\_\\_\\_29858.aspx](http://www.bi.no/templates/artikkel____29858.aspx).

eigarane viser òg at dette er eit område som blir prioritert høgt. Over 90 prosent av alle offentlege skular har vore involverte i kompetanseutviklingstiltak på dette området både i 2005 og 2006. I 2006 var over 66 000 lærarar med i tiltak som handla om læreplanforståing og læreplananalyse, og over 60 000 lærarar var med i kompetanseutviklingstiltak i fag. Skuleeigarane rapporterer at over 80 prosent av skulane begge åra var med i tiltak knytte til skuleleiing og organisasjonsutvikling, og like mange innanfor området tilpassa opplæring og utvikling av eit godt læringsmiljø og førebygging av åtferdsproblem.

Fafos evaluering av *Strategi for kompetanseutvikling* (Hagen mfl. 2007) støttar inntrykket av at det har vore omfattande aktivitet innanfor etterutdanningsområdet (kurs, seminar, konferansar osv.), retta mot både lærarar og skuleleiarar. Kompetanseutvikling knytt til tilpassa opplæring ser ut til å stå svært sentralt i desse tiltaka. Omfanget av vidareutdanning har likevel vore avgrensa, med unntak av skuleleiaropplæring, som har vore eit prioritert område både i 2005 og 2006 hos eit fleirtal av skuleeigarane (sjå kapittel 6.1).

Jamvel om det er stor aktivitet på desse sentrale områda, er det mange faktorar som må vere til stades for at ny kompetanse skal føre til endring i skulen. I evalueringa argumenterer Fafo for at det er god utsikt til at *Strategi for kompetanseutvikling* vil føre til reelle endringar, når ein ser det i lys av tidlegare satsingar på kompetanseutvikling (Hagen mfl. 2006 og 2007). Men ein overordna føresetnad for å lukkast med arbeidet er at skuleeigaren har evne og vilje til å organisere prosessane slik at lærarar, instruktørar og leiarar opplever at det dekkjer behovet deira. For å fremje lærings- og utviklingsprosessar i skulen peikar Fafo dessutan på nokre sentrale organisatoriske føresetnader:

- Lærarane og skuleleiarane må engasjere seg.
- Dei som leier utviklingsarbeidet, må ha innsikt i lærings- og utviklingsprosessar.
- Utviklingsarbeidet må setjast i samanheng med andre endringsprosessar på lærestaden.
- Det må vere ekstern fagleg støtte.

I Fafos analyse av planleggingsfasen i kommunane og fylkeskommunane kjem det fram gjennom intervju at skuleeigaren, rektor og dei tillitsvalde ved dei utvalde casane legg noko ulik vekt på måla i strategien. Intervjua tyder på at dei tre aktørgruppene til dels har ulik forståing av kompetansebehov og eigna verkemiddel for å utvikle ny kompetanse i skulen. Evalueringa viser òg at det er store skilnader i organiseringa av prosessar for å definere lokale kompetansebehov.

Intervjua tyder elles på at det oftast er skuleeigaren som har teke styringa når det gjeld å utarbeide lokale kompetanseutviklingsplanar. Det ser ut til at avgjersler om prioritering av behov og val av tiltak stort sett blir tekne på sentralt hald i kommunar og fylkeskommunar. Rapportane tyder på at det har gått føre seg ei reell kompetansekartlegging i mange skular, men at særleg lærarane har vore lite involverte i den vidare planleggingsprosessen. Fafo peikar på at ein fordel med at

skuleeigaren styrer utviklinga av planar, er at det styrkjer utviklinga av skulane i kommunen som heilskap, og at ein kan utnytte kompetansen i skuleorganisasjonen i kommunen betre. Faren kan vere at dette kan føre til lite engasjement og manglande felles forståing av utfordringar og vegval på skulenivå og lærarnivå. Ei anna ulempe kan vere at ein ikkje tek nok omsyn til variasjonen mellom skulane. For å få til ynskjelege endringar argumenterer Fafo for kollektive planprosessar. Det vil medverke til at aktørane får større felles forståing av behov og tiltak. Slike prosessar er meir krevjande, men Fafo meiner at dei har størst potensial for å skape omfattande positive endringar. Med utgangspunkt i casane hevdar Fafo at den lokale planprosessen til no har vore relativt lite integrerande. Dersom ein ynsker at prosessen med utvikling av kompetanseutviklingsplanar skal verke integrerande, meiner Fafo det er viktig å involvere skulane meir framover, og sjå tiltaka i samanheng med andre utviklingsprosessar som er i gang.

Når det gjeld tiltaksfasen, er faren med ein sentralisert modell, slik Fafo ser det, at midlane kan bli nytta til føremål som står langt frå kvardagen i skulane, eller det kan bli for små ressursar på skulenivå til å utvikle skulen som organisasjon på ein måte som stimulerer til meir læring. For å kunne forandre den kollektive praksisen i skulane må skulane ha ein organisasjon og ein kultur som medverkar til dette. Ein modell med einskildlærarar som reiser på kurs, gjev ikkje alltid dei beste vilkåra for å få til slike endringar. Intervju med skuleleiarar tyder på at dei stort sett synest at summen av tiltak er relevant og dekkjer heile eller det meste av behova i skulen. Somme peikar likevel på udekte behov, særleg faglege kompetansebehov.

### **Fagkompetansen til lærarane**

Høg fagleg og pedagogisk kompetanse hos lærarar er eit sentralt vilkår for kvalitet i skulen. Kompetansen til lærarane er viktig for læringsutbyttet til elevane, viser ein nyare studie frå evalueringa av den svenske grunnskulen (Skolverket 2006). At læraren har lærarutdanning og utdanning i det faget ho eller han underviser i, verkar inn på læringsresultata. Elevane vurderer òg desse lærarane som gode lærarar. Samanhengen mellom prestasjonane til elevane og kompetansen til lærarane, både som pedagogar og som faglærarar, finn forskarane hos lærarar som underviser i svensk og engelsk, men ikkje i matematikk. Vidare viser Skolverkets analyse at lærarar som har både pedagogisk og fagleg kompetanse i det faget dei underviser i, vurderer sin eigen metodiske og didaktiske kompetanse høgare enn andre lærarar, og dei trivst òg betre med å undervise.

### **Grunnskulen**

Statistisk sentralbyrå (SSB) har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet kartlagt fagkompetansen til grunnskulelærarane i faga dei underviste i hausten 2005 (Lagerstrøm 2007).

Kartlegginga er gjennomført som ein intervjustudie. Utdanninga til lærarane i faget dei underviser i, blir målt i form av studiepoeng, vektal, årseiningar o.l., i rapporten omrekna til studiepoeng. Når Lagerstrøm hevdar at lærarar manglar fordjuping i

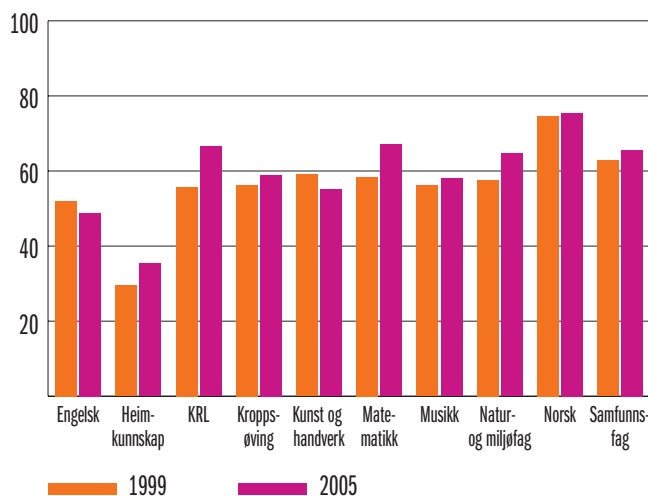
faget dei underviser i, vil det ikkje seie at dei ikkje har noka form for formell utdanning. Alle allmennlærarar har formell kompetanse til å undervise på alle stega i grunnskulen.<sup>6</sup> Berre fire prosent av lærarane som er intervjuja, opplyser at dei ikkje har pedagogisk utdanning i det heile. Den delen av lærarane som ikkje har godkjent utdanning, varierer mykje frå fylke til fylke. Vest-Agder har flest lærarar utan godkjent utdanning i høve til lærarkreftene i fylket, med Buskerud hakk i hæl.

Mange lærarar som underviser i grunnskulen i dag, har fordjuping i faga dei underviser i. Prosenten er størst for norsk, viser figur 6.1. Tre av fire norsk lærarar har fordjuping i faget. Det er ikkje uventa, ettersom norskfaget har ei lang historie i allmennlærarutdanninga i Noreg.<sup>7</sup> To av tre lærarar i matematikk, natur- og miljøfag, samfunnsfag og KRL har fordjuping i respektive fag. Minst fordjuping har lærarane i heimkunnskap og engelsk. Under halvparten av dei som underviser i engelsk, har fordjuping i faget, medan det er tilfellet for om lag ein av tre heimkunnskapslærarar.

Dei siste åra har det vore satsa mykje på realfaga, både for lærarar og elevar. Det er difor ikkje uventa at langt fleire lærarar har fordjuping i matematikk og natur- og miljøfag i 2005 enn i 1999. Prosenten av matematikklærarar med fordjuping i matematikk har auka frå 59 til 67, for lærarar i natur- og miljøfag frå 58 til 65. For andre fag er endringane i fagleg fordjuping små. Likevel er det verdt å merke seg at etter måten færre lærarar har fordjuping i engelsk og kunst og handverk i 2005 enn i 1999.

Ser vi derimot på graden av fordjuping, som vist på figur 6.2, har fleire enn kvar fjerde engelsklærar kompetanse som svarar til 60 studiepoeng eller meir.<sup>8</sup> For norsk og samfunnsfag gjeld dette kvar fjerde lærar. Mellom matematikklærarane har 14

**Figur 6.1: Prosent av lærarar med fordjuping i faget, 1999 og 2005.**



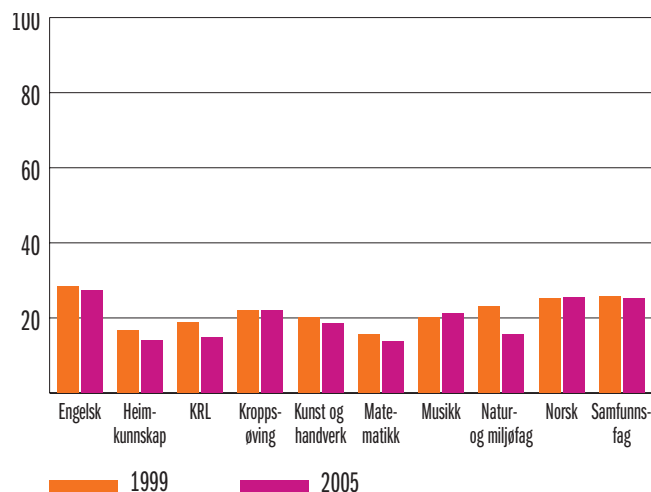
Kjelde: Lagerstrøm 2007

6) Sjå avsnittet om evaluering av lærarutdanninga seinare i kapitlet.

7) I rammeplanen frå 2003 er dei obligatoriske faga i allmennlærarutdanninga i dag norsk, matematikk, kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring, pedagogikk og praksis. I rammeplanen frå 1998 var dei obligatoriske faga estetiske fag (kunst og handverk eller musikk), KRL, matematikk, natur, samfunn og miljø, norsk, praktiske fag (heimkunnskap eller kroppsøving), pedagogikk og praksisopplæring.

8) 60 studiepoeng svarar til eitt års heiltidsstudium i faget. Strategiplanen *Realfag, naturligvis* definerer høg fagkompetanse som minst 60 studiepoeng.

**Figur 6.2: Prosent av lærarar med minst 60 studiepoeng i faga dei underviser i, 1999 og 2005.**



Kjelde: Lagerstrøm 2007

prosent tilsvarende fordjuping. Kartlegginga viser berre små endringar over tid med omsyn til fordjuping på dette nivået, med unntak av KRL-faget og natur- og miljøfag, der prosentene er noko lågare enn i 1999.

Kartlegginga viser at den faglege fordjupinga generelt er størst mellom lærarane som underviser på ungdomssteget, både i grad og omfang. Aldersfordelinga i høve til fordjuping varierer mellom faga. I KRL og matematikk har ein større del av dei yngste lærarane fordjuping enn dei eldste, samtidig som det ikkje er store skilnader mellom aldersgruppene når det gjeld den delen som har fordjuping på 60 studiepoeng eller meir. I norsk og natur- og miljøfag er òg prosentene med fordjuping størst mellom dei yngste, men her har ein større del av dei eldste 60 studiepoeng eller meir. På småskulesteget er prosentene av dei som har fordjuping i faga, vesentleg høgare for lærarar under 30 enn for dei som er 60 år eller eldre. Dette gjeld alle fag så nær som engelsk, og det heng saman med at engelsk ikkje er obligatorisk i allmennlærarutdanninga.

**Tabell 6.1: Formell pedagogisk kompetanse mellom lærarar i vidaregåande opplæring (N=3576). Prosent.**

	Studieførebuaende utdanningsprogram	Yrkesfaglege utdanningsprogram
Pedagogisk seminar eller PPU*	80	73
Faglærar/allmennlærarutdanning	16	18
Ikkje godkjend lærarutdanning	4	9

\*Praktisk-pedagogisk utdanning  
Kjelde: Aamodt og Turmo 2007

## Vidaregåande opplæring

NIFU STEP har på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet kartlagt formell pedagogisk og fagspesifikk kompetanse mellom lærarar i vidaregåande opplæring (Aamodt og Turmo 2007). Kartlegginga er gjennomført som ei elektronisk spørjeundersøking mellom lærarar i utvalde fag innanfor yrkesfaglege og studieførebuande utdanningsprogram eller studieretningar på Vg1, VK1 og VK2 skuleåret 2006–2007. Om lag ein tredel av skulane i landet tok imot tilbodet om å vere med, og svarprosenten for lærarane ved skulane var om lag 50. Analysane som blir presenterte her er førebelse, og er baserte på i overkant av 3500 lærarsvar.<sup>9</sup>

**Tabell 6.2: Alder og stillingskategori for lærarane. Prosent.**

Alder/ stillingskategori	Lærer	Adjunkt	Adjunkt med opprykk	Lektor (LR30)	Lektor (LR31)	Anna	N
25-29	8	19	25	18	28	2	191
30-39	9	15	31	5	34	6	771
40-49	12	22	35	3	21	7	855
50-59	5	13	36	2	33	11	1 270
60-	5	10	26	3	44	12	479

Kjelde: Aamodt og Turmo 2007

Kartlegginga viser at det store fleirtalet av lærarane har godkjend formell pedagogisk kompetanse. Som det går fram av tabell 6.1, er den delen som manglar slik kompetanse, noko høgare på dei yrkesfaglege utdanningsprogramma enn på dei studieførebuande.

Tabell 6.2 viser korleis lærarar i ulike aldersgrupper fordeler seg på stillingskategoriane. I og med at kvar stillingskategori er definert ut frå omfanget av utdanninga, kan resultatene i tabellen brukast til å samanlikne omfanget av den samla utdanninga til lærarane. Den delen som er lektor, er høgast mellom dei eldste og dei yngste lærarane. Men av dei over 60 år er dei aller fleste "lektor med opprykk", det vil seie at den samla utdanninga deira er på seks år eller meir. Tabell 6.2 viser òg at den delen som gjev opp ein annan stillingskategori, aukar med alderen, slik ein må vente. "Anna"-kategorien omfattar her administrative stillingar, som assisterande rektor og inspektør osb.

Tabell 6.3 viser utdanninga til lærarar som underviser i fellesfag på Vg1 på studieførebuande utdanningsprogram. Som det går fram av tabellen, er ikkje summen av prosentverdiene alltid 100 for fag som norsk og matematikk. Til dømes har 7 prosent av lærarane som underviser i norsk, ikkje opplyst at dei har utdanning i studiefaget norsk/nordisk. I spørjeskjemaet var det høve til å skrive inn ei spesifikk utdanning i kategorien "Anna", og mange av lærarane kan ha teke med utdanning i eit anna studiefag som er relevant for undervisning i norskfaget, til dømes litteraturvitskap.

**Tabell 6.3: Utdanningsbakgrunn for lærarar på studieførebuande utdanningsprogram, Vg1. Prosent.**

Undervisningsfag	Mindre enn 1 års utdanning	1 års utdanning eller meir, ikkje mastergrad eller hovudfag	Mastergrad eller hovudfag
Norsk	14	40	39
Matematikk	26	59	8
Engelsk	13	48	30
Naturfag	Fysikk: 36 Kjemi: 30 Biologi: 12 Geofag: 11	Fysikk: 14 Kjemi: 36 Biologi: 25 Geofag: 5	Fysikk: 7 Kjemi: 11 Biologi: 31 Geofag: 3
Samfunnsfag	Sosiologi: 11 Statsvitskap: 7 Historie: 11	Sosiologi: 8 Statsvitskap: 14 Historie: 25	Sosiologi: 0 Statsvitskap: 4 Historie: 8

Kjelde: Aamodt og Turmo 2007

Tabell 6.3 viser at norsk er det faget der flest av lærarane som underviser på Vg1, opplyser at dei har mastergrad eller hovudfag. I matematikk har berre 8 prosent utdanning på dette nivået i faget, men det må ein sjå i samheng med at matematikk er eit lite fag på hovudfagnivå. Ein god del av lærarane har mastergrad eller hovudfag i eitt av dei andre realfaga, og har dermed gjerne mykje matematikk i fagkrinsen (ikkje vist i tabellen). Det vanlegaste er mastergrad eller hovudfag i fysikk, om lag 12 prosent. 9 prosent har mastergrad eller hovudfag i kjemi, 8 prosent i biologi, 5 prosent i geofag og 2 prosent i informatikk. Lærarane som underviser i naturfag, har sterkt utdanningsbakgrunn i biologi. Om lag ein tredel av dei har mastergrad eller hovudfag i dette faget. Av lærarane som underviser i samfunnsfag, er det flest med mastergrad eller hovudfag i historie. Svært få har kompetanse i dei sentrale samfunnsfaga sosiologi og statsvitskap.

**Tabell 6.4: Utdanningsbakgrunn for lærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram, Vg1. Prosent.**

Undervisningsfag	Mindre enn 1 års utdanning	1 års utdanning eller meir, ikkje mastergrad eller hovudfag	Mastergrad eller hovudfag
Norsk	23	40	24
Matematikk	26	46	5
Engelsk	16	42	15
Naturfag	Fysikk: 34 Kjemi: 34 Biologi: 18 Geofag: 10	Fysikk: 6 Kjemi: 22 Biologi: 18 Geofag: 5	Fysikk: 5 Kjemi: 9 Biologi: 19 Geofag: 3

Kjelde: Aamodt og Turmo 2007

Tabell 6.4 viser utdanningsbakgrunnen til lærarar som underviser i fellesfag på yrkesfaglege utdanningsprogram på Vg1. Lærarane har jamt over lågare utdanning i desse faga enn

9) Den endelege analyserapporten blir publisert 1. juni 2007, og er basert på rundt 4500 lærarsvar.

**Tabell 6.5: Utdanningsbakgrunn for lærarar i programfag på tre utvalde yrkesfaglege utdanningsprogram, Vg1. Prosent.**

Utdanning	Helse- og sosialfag (N=366)	Bygg- og anleggsteknikk (N=147)	Restaurant- og matfag (N=117)
Fagbrev/sveinebrev	10	80	64
Meisterbrev	1	44	8
Teknisk fagskule	1	50	4
Høgare utdanning, mindre enn 2 år	2	34	11
Høgare utdanning, frå 2 inntil 3 år	10	26	27
Høgare utdanning, frå 3 inntil 4 år	27	6	26
Høgare utdanning, frå 4 til og med 5 år, men ikkje mastergrad eller hovudfag	50	6	18
Mastergrad eller hovudfag	11	9	8

Kjelde: Aamodt og Turmo 2007

lærarane som underviser på dei studieførebuande programma, har. Men skilnadene for faga fysikk og geofag er små.

Tabell 6.5 viser at utdanningsbakgrunnen til lærarar som underviser i programfag på tre utvalde yrkesfaglege utdanningsprogram, varierer mykje mellom dei tre programma. Særleg bygg- og anleggsfaget rekrutterer som venta mange lærarar med handverksbakgrunn. Fleirtalet av lærarane i helse- og sosialfag har meir enn 4 års høgare utdanning, medan heile 80 prosent av lærarane i bygg- og anleggsteknikk har fagbrev eller sveinebrev. Ein stor del av lærarane i restaurant- og matfag har òg denne typen utdanning. Svært få har fag- eller sveinebrev innanfor helse- og sosialfaga. Men sjølv om utdanningsprofilane er ulike, er det mange som har høgare utdanning også innanfor bygg- og anleggsfag og restaurant- og matfag. Om lag ein av fire har mellom to og tre års høgare utdanning. I bygg- og anleggsfaget er nok mange av dei ingeniørar. Ein må merke seg at mange av lærarane har kryssa av for fleire alternativ. Det vil seie at dei har både fag- eller sveinebrev og høgare utdanning.

### Evaluering av allmennlærerutdanninga

I Noreg har vi fleire typar lærarutdanningar. Dei ulike lærarutdanningstypene har mykje til felles, men dei skil seg òg frå kvarandre når det gjeld innretning til fagleg breidd eller fordjuping på ulike nivå i grunnskulen i dag (Lagerstrøm 2007).

Allmennlærerutdanninga er i dag fireårig og kvalifiserer for pedagogisk arbeid i heile grunnskulen. Utdanninga er bygd opp av ein obligatorisk kjerne med pedagogikk, praksisopplæring og fordjuping i sentrale grunnskulefag. Hausten 2006 låg evalueringa av allmennlærerutdanninga føre frå *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen* (NOKUT 2006). Evalueringa tek utgangspunkt i rammeplanen for allmennlærerutdanninga av 2003 (Utdannings- og forskingsdepartementet 2003), og omfattar alle dei 20 institusjonane som tilbyr slik utdanning i Noreg.

Dei ulike delane av allmennlærerutdanninga skal til saman utgjere ein heilskap som gjev grunnlag for å utøve læreryrket på ein profesjonell måte. Hovudintrykket frå evalueringa er at integreringa av praksis, fagstudium, fagdidaktisk og pedagogisk teori er ei stor utfordring for allmennlærerutdanninga.

Den førre evalueringa av utdanninga vart gjort i 2001/2002, då allmennlærerutdanninga baserte seg på rammeplanen av 1998. Denne evalueringa kritiserte utdanninga for å mangle heilskap og samanheng, og peika på at rammeplanen av 1998 hadde for stort fokus på læringsmål kategoriserte etter emne i staden for kompetanseområde. Trass i at den nye rammeplanen av 2003 gjev større fridom til spesialisering og profilering, er utdanningane som institusjonane tilbyr, i hovudsak like i struktur og organisering. Ein har stort sett ikkje kome lenger når det gjeld heilskap i utdanningane, meiner både lærarar og studentar. Manglande samanheng kjem til syne mellom pedagogikken og didaktikken, og mellom ulike fagdidaktiske område. Det er tydeleg også i omtalen av teori og praksis.

Profesjonsinnrettinga i utdanninga sviktar òg. Mellom anna er det trekt fram at faglærarane veit for lite om praksis i grunnskulen, og ute i skulane meiner ein at faglærarar i høgskulen er for lite interesserte i praksis. Ansvarsfordelinga og kommunikasjonen mellom høgskule og praksisfelt blir oppfatta som uklare.

Manglane ved allmennlærerutdanninga ser òg ut til å henge saman med at det ikkje finst eit vitskapleg territorium som lærarane har vore med på å utvikle av eiga kraft. Pedagogiske teoriar om lærarkunnskap har vorte utvikla av andre utanfor lærarhøgskulane. Samfunnsorientering, globalisering, IKT, rolla til media og kjennskap til fleirkulturelle perspektiv har for liten plass i lærarutdanninga.

Evalueringspanelet<sup>10</sup> stiller spørsmål ved om utdanninga er så samansett at ho knapt kan bli heilskapleg. Utdanninga skal førebu studentane på å undervise frå 1. til 10. steget. Både i evalueringa i 2002 og i dagens evaluering er det allmenn semje om at dette er ei stor utfordring. Utdanningsprogrammet er prega av fagtrengsel, som gjev lite høve til fordjuping.

Studieprogresjonen i allmennlærerutdanninga er relativt dårleg, og det blir mykje omval og fråfall. For 1999-kullet av nye studentar i allmennlærerutdanninga fann forskarar ved NIFU STEP at berre 35 prosent fullførte allmennlærerutdanninga innanfor normert tid (4 år), medan 10 prosent hadde fullført anna høgare utdanning innanfor same tid. Hausten 2004, etter 5 år, hadde 48 prosent fullført allmennlærerutdanninga, 14 prosent hadde fullført anna høgare utdanning, 15 prosent var framleis i utdanning, medan 23 prosent var ute av utdanningssystemet utan å ha fullført ein grad. Det var stor skilnad i fullføringsdelen mellom lærestadene, det varierte frå 37 til 68 prosent. Men noko av årsaka ser ut til å vere at somme lærestader har dårlegare rutinar for registrering av fullføring enn andre lærestader (Næss og Vibe 2006).

10) 9 sakkunnige med breitt kompetansefelt og nordisk representasjon. Evalueringspanelet er ansvarleg for dei faglege vurderingane og rapportane som evalueringa gjev.

## Rekruttere, utvikle og halde på gode lærarar

OECD hevdar at det er særleg viktig å ha ein politikk overfor lærarprofesjonen, fordi det omfattar mange menneske. Lærarar er sentrale når det gjeld utbytet som born og ungdom har av skulen. *Attracting, developing and retaining effective teachers* var eit OECD-prosjekt som tok til i 2002. Landa som var med, mellom anna alle dei nordiske landa, leverte ein landrapport om ei rekkje forhold i læraryrket. I tillegg har prosjektet i samarbeid med to av nettverka i OECD utarbeidd rapporten *Teachers matter* (OECD 2005).

OECD-rapporten (2005) tek opp hovudproblem og føreslår tiltak for å gjere læraryrket meir attraktivt og utvikle og halde på gode lærarar. OECD uroar seg over at ein karriere som lærar generelt ikkje er attraktiv nok, og ser det som eit problem at stadig færre menn søker seg til yrket. Det er behov for å utvikle både dei faglege og dei pedagogiske kunnskapane og ferdigheitene hos lærarane. OECD etterlyser ein dimensjoneringspolitikk for rekruttering og utdanning av gode lærarar. I mange land har ein vanskar med å halde på gode lærarar og gje respons på god og dårleg undervisning.

Når det gjeld tiltak for å betre situasjonen, viser rapporten til at vellukka politiske initiativ i somme land har betra undervisningskvaliteten. Det er viktig at dette både handlar om lærar-kompetanse og betring av arbeidsmiljøet til lærarane. Ein del land har gode erfaringar med introduksjonsprogram for ny-utdanna lærarar, og dette blir prioritert høgt av OECD. Innhaldet i og krava til lærarutdanninga må styrkjast, det gjeld både skulefaga og den pedagogiske forståinga. Systematisk oppfølging av etter- og vidareutdanningsbehov, og evaluering av undervisninga og påskjønningssystema til lærarane, er nødvendig.

Læraranalysar i OECD-regi held fram med undersøkinga *Teaching and Learning International Survey 2007 (TALIS)*, som Noreg òg er med i (sjå kapittel 6.2).

## 6.4 Digital kompetanse

Digital kompetanse er eit sentralt innsatsområde i den overordna IKT-politikken til regjeringa, der det mellom anna går fram at "norsk skule skal vere ein føregangsskule i verda med omsyn til bruk av IKT i undervisning og læring".<sup>11</sup> Som ei følgje av Kunnskapsløftet, der bruk av digitale verktøy er definert som ei grunnleggjande ferdigheit, har digital kompetanse fått ei viktig forankring i utdanninga og undervisninga.

*Program for digital kompetanse 2004–2008* vart lansert av dåverande Utdannings- og forskingsdepartementet. *Program for digital kompetanse* fokuserer på korleis IKT påverkar kvaliteten på utdanninga, motivasjon for læring, læringsformer og læringsutbyte. Visjonen til programmet er digital kompetanse for alle, og set opp hovudmål og delmål innanfor fire satsingsområde:

- infrastruktur
- kompetanseutvikling

- digitale læringsressursar, læreplanar og arbeidsformer
- forskning og utvikling

Utdanningsdirektoratet skal på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet utvikle og setje i verk ein treårig strategi for kunnskapsdanning, læring og erfaringsdeling innanfor *Program for digital kompetanse. Plan for kunnskapsdannelse, læring og erfaringsdeling* dannar utgangspunktet for dette arbeidet, og er utarbeidd i samarbeid med Vox – nasjonalt senter for læring i arbeidslivet og Noregsuniversitetet. Som eit ledd i dette arbeidet har Utdanningsdirektoratet fått utarbeidd ein midtvegsanalyse av eit utval utgreiingar, dokumentasjon og rapportar i tilknytning til oppfølging av *Program for digital kompetanse*, også sett i samanheng med Kunnskapsløftet. Rapporten framhevar to hovudkonklusjonar (Erstad 2007):

- Det er for stort spenn mellom strategiarbeid retta mot infrastruktur, som blir stadig betre, og forankring av IKT i pedagogisk praksis, som stadig heng etter.
- Det manglar heilskapleg forståing av digital kompetanse. Både i praksisfeltet og i strategiarbeidet er det ein tendens til at ein blir for avgrensa på enkelte område, og det blir ikkje teke ut synergjar mellom tiltak, aktivitetar og område.

Andre forhold som rapporten trekkjer fram som kritiske, er lærarutdanninga og den digitale kompetansen til lærarane, IKT og evaluering/eksamen, skuleleiing i eit digitalt perspektiv og digitale læringsressursar.

Digital kompetanse er den kompetansen som byggjer bru mellom ferdigheiter som å lese, skrive og rekne, og kompetansen som krevst for å ta i bruk nye digitale verktøy og medium på ein kreativ og kritisk måte. Til dømes omfattar bruk av digitale verktøy, slik det er forstått i norskfaget, det som kan kallast generell brukskompetanse, men òg at elevane har føresetnader for kritisk vurdering og kritisk bruk av kjelder. Bruk av digitale verktøy omfattar med andre ord ikkje berre reint praktisk, instrumentell handtering av IKT, men òg digital dømmekraft.

SAFT-prosjektet (*Safety Awareness Facts and Tools*) er eit europeisk samarbeid, som blir støtta av EUs handlingsplan for sikker bruk av Internett (*Internet Action Plan*). SAFT si Barneundersøking 2006 viser at i underkant av 40 prosent av born og unge som ferdast på Internett, har ei ukritisk haldning til innhaldet og si eiga åtferd på nettet (SAFT 2006). Berre 2 av 10 respondentar har fått opplæring i kjeldekritikk på skulen. Data-tilsynet har i samarbeid med mellom anna Utdanningsdirektoratet lansert kampanjen [www.dubestemmer.no](http://www.dubestemmer.no), som er ein nettstad om personvern, retta mot born og unge. Nettstaden inneheld informasjon, mellom anna filmar, tekstar og illustrasjonar, som skal medverke til å lære og til å reflektere omkring temaet personvern og personopplysningar og bruk av digitale medium. I tillegg har Skolenettet eit eige temaområde med ressursar for skulane og lærarane om tema som personvern, opphavsrett og nettvit ([www.skolenettet.no](http://www.skolenettet.no)).

11) Stortingsmelding nr. 17 (2006–2007) *Eit informasjonssamfunn for alle*, Fornyings- og administrasjonsdepartementet.

Dersom lærarane skal vere i stand til å undervise i og med IKT, må dei sjølve ha stor innsikt i IKT og dei pedagogiske arbeidsmåttane verktøyet byr på. I undersøkinga *E-learning Nordic 2006* (Rambøll Management 2006) svarar heile 63 prosent av lærarane som er med, "sjeldan eller aldri" på spørsmålet om dei har lagt til rette for at elevane sjølve skulle vere utforskande og arbeide innovativt ved hjelp av IKT. Ut frå denne undersøkinga ser det ut til at læraren framleis er den personen i klasserommet som lærer mest, konkluderer forfattarane.

Også i midtvegsanalysen av *Program for digital kompetanse* (Erstad 2007) blir det hevda at IKT sjeldan blir mykje brukt i læringsarbeidet. ITU Monitor 2005 (Erstad mfl. 2005) peikar på liknande tendensar, at lærarane nyttar IKT meir til administrative oppgåver enn i undervisningssituasjonen. I vidaregåande opplæring er biletet noko meir opplyftande. Her viser det seg at elevane har hatt ein auke i bruk av IKT i alle former for pedagogisk arbeid, til dømes individuelle oppgåver, samarbeidsoppgåver og presentasjonar.

*Lærande nettverk* er eit tiltak som vart etablert i tilknytning til *Program for digital kompetanse*. Her skal skular og skuleleiarar, lærarutdanningane og skuleeigarar bli meir interesserte og få betre kvalifikasjonar, slik at IKT kjem meir i bruk i læringsarbeidet.<sup>12</sup> Lærande nettverk er inne i den tredje perioden med nye nettverk. Til no har ca. 480 skular vore innom prosjektet, og 27 høgskular og universitet står for leiinga av i alt 28 nettverk. Hausten 2006 vart det sett i verk fleire vurderingstiltak, både regionalt og nasjonalt. ITU har fått hovudansvaret for å gjennomføre ei nasjonal vurdering som skal sjåast i samheng med dei regionale utviklingstiltaka. Resultatet av vurderingane vil bli tilgjengelege utover våren og hausten 2007.

Ei mindre vurdering frå den nasjonale faggruppa som har vore knytt til Lærande nettverk, konkluderer mellom anna med at nettverka er på veg frå å vere delande til å bli lærande, det vil seie at dei skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av praksis (Erstad 2006). Men det er mange utfordringar også i det vidare arbeidet. Det viktigaste, slik faggruppa og nettverksleiarane ser det no, er å ansvarleggjere skuleeigarnivået og setje i verk spreingstiltak innanfor skulane og til skular som ikkje har vore involverte.

Digitalt innhald og digitale læremiddel er eit viktig innsatsområde som del av *Program for digital kompetanse* og for gjennomføring av Kunnskapsløftet. Frå hausten 2007 får fylkeskommunen ansvaret for at elevane skal få gratis tilgang til nødvendige digitale og trykte læremiddel i vidaregåande opplæring. For å auke tilfanget av digitale læremiddel har Utdanningsdirektoratet, i ei felles satsing med Kunnskapsdepartementet, lagt til rette for at skulane får tilgang til delar av arkivmaterialet til NRK. Det er òg gjort intensjonsavtale med Norge Digitalt om at mellom anna materialet til Statens kartverk skal gjerast tilgjengeleg.

Oppfølginga av *Program for digital kompetanse* har òg ein internasjonal dimensjon. Ein viktig arena for internasjonalt samarbeid og erfaringsutveksling på IKT-feltet er Det europeiske skulenettet (European Schoolnet, EUN).<sup>13</sup> Utdanningsdirektoratet er òg nasjonalt kontaktpunkt for eTwinning, som er eit såkalla "accompanying measure" under Comenius-delen av EUs program for livslang læring.<sup>14</sup> eTwinning er eit lågterskeltilbod som alle skular kan vere med i for å gjere internasjonalt pedagogisk samarbeid via IKT til ein naturleg del av skulekvardagen. 109 samarbeidsprosjekt er registrerte i eTwinning-portalen [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net).

Midtvegsrapporten for *Program for digital kompetanse* oppsummerer at det framleis er mykje ugjørt og til dels langt att før praksisfeltet når målsetjingane. I dag er det for store skilnader mellom individ, mellom utdanningsmiljø og mellom nivå til å kunne snakke om digital kompetanse for alle. "Det kan synes som om grunnskolen har et større behov for fokus på implementering og tilrettelegging av teknologi, mens videregående opplæring i større grad har utfordringer knyttet til å konkretisere den pedagogiske bruken og hvordan IKT kan fungere som nyskapende for læringsarbeidet" (Erstad 2007). Til slutt peikar rapporten på at det trengst tydelege retningslinjer for kva digital kompetanse inneber og skal konsentrerast om, med tanke på den rolla IKT har fått i samband med Kunnskapsløftet, og som vil vere viktig for resten av perioden for *Program for digital kompetanse*.

## 6.5 Kunnskapsløftet – fra ord til handling

I 2005 initierte Utdannings- og forskningsdepartementet *Program for skoleutvikling*. Med programmet følgjer det prosjektmidlar til heilskapleg skoleutvikling i samband med innføringa av Kunnskapsløftet. I 2007 blir arbeidet ført vidare under namnet *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Skoleutviklingsprogrammet blir administrert av Utdanningsdirektoratet.

Med *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* er det elevane, lærarane og læringsprosessane som står i sentrum. Økonomisk sett er dette eit omfattande program. På to år skal det setjast av meir enn 100 millionar kroner til satsinga. Organisatorisk er det lagt sterke sentrale føringar, og kravet er at skuleeigaren forpliktar seg til å vere med og til å spreie kunnskap frå prosjekta. Verktøy som blir utvikla sentralt og i kompetansmiljøa, skal plantast og brukast lokalt. Alle prosjekta skal baserast på forskning, både teori og i praksis ved å vere koplå mot eit eksternt kompetansmiljø.

Det overordna målet i *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* er å betre skuletilbodet til alle elevane. Dette skjer gjennom ei rekkje prosjekttema, som femner vidt, frå det å vere utbrend og prestasjonar til læringsmiljø og samarbeid mellom heim og skule. Satsinga er i 2007 utvida til å omfatte tidleg stimulering,

12) Lærande nettverk på nettsida til Utdanningsdirektoratet: [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2074](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2074).

13) EUN er ein samskipnad av utdanningsstyresmakter i 28 europeiske land, der Utdanningsdirektoratet representerer Noreg.

14) EUs program for livslang læring 2007–2013 omfattar underprogramma Comenius (retta mot grunnsopplæringa), Leonardo da Vinci (retta mot yrkesutdanning), Erasmus (retta mot høgare utdanning) og Grundtvig (retta mot læring for vaksne). I tillegg er det fire sektorovergrepande program (for politikkutvikling, språk, IKT og formidling og resultatutnytting).

ambisjonen om å gje elevane eit likt startgrunnlag og fråfallsproblematikken i grunnopplæringa i overgangen frå ungdomsskule til vidaregåande opplæring.

Det er definert tre klare krav for å få tildelt midlar. For det første må skuleeigaren vere aktiv og involvert i prosjekta. For det andre skal prosjektideen forankrast breitt på kvar ein skule. Og sist, men ikkje minst, skal prosjekta knyte til seg eit eksternt kompetansemiljø som sikrar både pedagogisk og organisatorisk utvikling.

Skuleeigaren er formell søkjar og prosjekteigar, og utformar prosjektbeskriving og søknad på vegner av éin eller fleire skular. Prosjektbeskrivinga skal innehalde ein ståstadsanalyse av forhold som gjeld læringa og læringsmiljøet til elevane. Det er utarbeidd ein mal, med utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen og Læringsplakaten. Malen skal brukast til å utforme ein ståstadsanalyse som inneheld både kvalitative og kvantitative data om skulen som lærestad for elevane. Lokale observasjonar, kartleggingar og vurderingar skal kombinerast med utvalde data frå det nasjonale kvalitetsvurderingsystemet.

Deltakarskulane får praktisk erfaring i prosjektutvikling og prosjektarbeid. Skular med lite erfaring får rettleiarhjelp. Målet er at dei skal utvikle og vurdere sin eigen praksis for å kunne gjennomføre tilsvarande læringsprosjekt på eiga hand i framtida.

Som ein del av oppstarten av utviklingsprosjektet må alle skular som får innvilga stønad, gjennomføre ein analyse av verkemåten til organisasjonen. Programmet tilbyr eit verktøy til å samle inn relevante data om skulen som organisasjon. Verktøyet byggjer på forskningsbasert kunnskap og utprøvde spørreskjema om skulen som lærande organisasjon, og gjer det mogleg å hente inn og setje saman data frå alle medarbeidarar på deltakarskulane om sterke og svake sider ved skulen som organisasjon.

Den første tildelingsrunden i 2006 var todelt, med ein open og ein rettleidd runde. I den rettleidd runden vart det lagt vekt på coaching både i skriveprosessen og under utarbeidinga av prosjektbeskrivinga. I tillegg vart det gjennomført ein oppstartsprosess, der den ein skilde skulen sjølv utvikla og vart bevisstgjord på eit idealbilete av korleis verksemda burde drivast. I etterkant av oppstartsprosessen fekk kvar ein skule besøk av ein skulevurderar. Denne rolla, og metodikken dei jobbar etter, er utvikla i Voss/Hardanger Kompetanseregion.<sup>15</sup>

Skuleeigarane og skulane som var med i open runde, fekk òg ei form for rettleiing, ved at dei kunne sende inn utkast til søknader før fristen, og få tilbakemelding på innhaldet. Omkring 70 skuleeigarar og skular nytta seg av dette. Ved søknadsfristen hadde 210 skuleeigarar levert søknad i open runde. Prosjekta som fekk innvilga stønad, fekk ei grunngeven

tilbakemelding frå eit eksternt ekspertpanel. Søkjarar som ikkje gjekk vidare, fekk ei generell oppsummering i eit dokument som gjev dei som ikkje fekk pengar i 2006, eit godt grunnlag å søkje på i 2007.

I arbeidet med prosjekta som fekk tildelt midlar i 2006, vart det lagt stor vekt på kunnskapsdeling og -spreiing på tvers av prosjekta, både i den konkrete gjennomføringa og på område av meir fagleg karakter. Det vart halde eit felles seminar der noko av målsetjinga var å gje rom for å etablere nettverk. I tillegg er det utarbeidd ein fyldig prosjektkatalog som deltakarar og potensielle prosjektskular kan "stele" idear til heilskapleg skuleutviklingsarbeid frå, og som dei kan la seg inspirere av.

Etter ein tilbodsrunde vart Fafo tildelt evalueringsoppdraget for *Program for skoleutvikling*, som no heiter *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Det skal leverast både undervegsrapportar og ei sluttevaluering med fokus på både prosess og endeleg resultat. Sluttevalueringa skal leverast i fjerde kvartalet i 2009.

## 6.6 Kvalitet i fag- og yrkesopplæringa

Fag- og yrkesopplæring blir i Noreg oftast forstått som dei yrkesfaglege utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring, som no er ein del av grunnopplæringa.<sup>16</sup> Internasjonalt er yrkesopplæring – "vocational education and training" (VET) – eit vidare omgrep, og omfattar eit mangfald av tilbod i regi av private og offentlege aktørar, også innanfor høgare utdanning, arbeidsmarknadsopplæring og bedriftsintern eller bransjedriven opplæring.

Kvalitetsarbeid i fag- og yrkesopplæringa er både ei nasjonal og ei internasjonal sak. Praktisk kompetanse, verktøy og arbeidsteknikkar har alltid vore utvikla på tvers av landegrensar. Auka globalisering forsterkar det internasjonale aspektet ved yrkesopplæringa i vår tid. Endra og større kompetansekrav er ei utfordring for partssamarbeid og utdanningspolitikk på nasjonalt og regionalt nivå, og utviklinga krev nytenking i den konkrete gjennomføringa av opplæringa i skule og lærebedrift. Internasjonalt samarbeid gjev òg nye utviklingsmoglegheit for yrkesopplæringa, for politikk- og metodeutvikling generelt, og innanfor ulike typar bransjesamarbeid.

Yrkesopplæringa har mykje å seie for økonomisk utvikling og konkurranseevne. Dette er hovudårsaka til at ein innanfor EU har samarbeidd for å utvikle kvaliteten i yrkesopplæringa sidan tidleg på 1950-talet. Til samanlikning kom EUs utdannings-samarbeid elles i stand over 20 år seinare. EUs yrkesfagsamarbeid var først konsentrert om å utveksle metodar for opplæring i bruk av ny produksjonsteknologi. Seinare vart det eit breiare samarbeid som òg omfattar utvikling av politikk. Dei siste åra har det vore arbeidd målretta med å utvikle felles verktøy, metodar, omgrepsapparat og rammeverk for å sikre felles forståing som grunnlag for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling.

15) <http://www.kompetanseregion.no/>

16) Meir om dette i kapitla 1 og 5.



Kvalitetssikring og kvalitetsutvikling er ein hovudprioritet i Københavnprosessen.<sup>17</sup> Noreg har vore med i dette EU-samarbeidet om yrkesopplæring sidan det vart etablert i 2002, som del av Lisboa-prosessen.<sup>18</sup> Eit eige nettverk for kvalitet i yrkesopplæringa (*European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training (ENQA-VET)*) omfattar no dei fleste EU- og EØS-landa. Det er laga ein felles modell for kvalitetssikring av yrkesopplæringa, som legg vekt på kvalitetsvurdering på grunnlag av dokumentert kunnskap.

OECD har i mange år hatt anerkjenning av kvalifikasjonar og det å ha høve til livslang læring som eit viktig fokus. Det blir no planlagt ei større satsing og ein forskingsinnsats retta direkte mot yrkesopplæring. Dette arbeidet kjem i gang hausten 2007, og vil bli sett i samanheng med EUs yrkesfagsamarbeid.

Her heime var vi òg tidleg opptekne av kvaliteten i yrkesopplæringa som ein del av den nasjonale utdanningspolitikken. Schönbergutvalget, som vart oppnemnt i 1972, peika i innstillingane sine på at arbeidslivet hadde behov for landsdekkjande og kvalitativt gode yrkesutdanningar i ei lang rekkje yrke og fag, og var opptekne av at både geografiske forhold og det låge befolkningsgrunnlaget i Noreg skapte særlege utfordringar i arbeidet med å dekkje dette behovet.<sup>19</sup>

På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet kartla Fafo hausten 2005 norsk kunnskapsstatus når det gjeld kvalitet i fag- og yrkesopplæringa (Hagen 2005). Fafo peikar på at det har vore lite systematisk kunnskapsutvikling på dette feltet etter evalueringa av Reform 94. Kartlegginga avdekkjer at det er behov for meir dokumentert kunnskap som grunnlag for kvalitetsutvikling, både i samarbeidet mellom utdanningsstyresmakter og partane i arbeidslivet på nasjonalt nivå, på regionalt nivå, der ansvaret for sjølve opplæringstilbodet ligg, og i den einskilde skulen og lærebedrifta.

Som ein del av denne kartlegginga gjekk Fafo òg gjennom noko av kunnskapsgrunnlaget til fylkeskommunane i arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringa. Fylkeskommunane har behov for kunnskap om opplæringa i skulen, overgangen frå skule til lærebedrift, opplæringa i lærebedrifta og korleis arbeidslivet vurderer kompetansen til dei som har gjennomført opplæringa. Av desse fire hovudområda finn Fafo at det berre er om opplæring i skule det til no ligg føre eit tilstrekkeleg kunnskapsgrunnlag for kvalitetsarbeidet.

Utdanningsdirektoratet har sidan Fafo-kartlegginga vart gjennomført, arbeidd ut eit framlegg til nasjonale føringar for kvalitet i fag- og yrkesopplæringa<sup>20</sup>, i nært samarbeid med partane i arbeidslivet. Som eit ledd i ein høyringsprosess er saka òg behandla både i yrkesopplæringsnemndene og politisk i dei fleste fylkeskommunane. Framlegget peikar på kunnskaps-

behov innanfor åtte fokusområde, og legg opp til eit breitt samarbeid med aktørane i fag- og yrkesopplæringa for å utvikle ein felles modell for kvalitetsarbeidet.

I samband med evalueringa av Nasjonalt kvalitetsvurderingsystem (jf. kapittel 6.1) har Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) gjennomført ein kartleggingsstudie mellom instruktørar og faglege leiarar i 100 bedrifter (Deichman-Sørensen 2007, upublisert). Den einskilde lærebedrifta har eit eige ansvar for å sikre kvaliteten på opplæringa, og målet med studien har mellom anna vore å sjå på korleis bedrifta følgjer opp dette ansvaret. Resultata tyder på at bedriftene tek opplæringsansvaret svært alvorleg. I opplæringspraksisen sin ligg bedriftene i ein overgang mellom to regime, mellom lokalt forankra kollegabasert opplæring og vurdering på den eine sida og nyare former for dokumentasjonsbasert vurderingssystem på den andre sida. Den tradisjonelle meisterlæremodellen, med nære samarbeidsrelasjonar mellom lærlingen og erfarne medarbeidarar, er framleis den lærings- og vurderingsforma som dominerer og blir høgast verdsett i bedriftene. Studien viser at den òg kan vere til støtte for innføringa av nye dokumentbaserte system.

Deichman-Sørensen hevdar at kollektive vurderingsformer og vurderingsmåtar som ligg tettast opp til arbeidslivets eigne kvalitetssystem, til dømes dei halvårlege vurderingssamtalane, er dei som blir mest praktiserte og høgast vurderte i bedriftene. Dei er elles ikkje like opptekne av nye rutinar for individuelt tilpassa opplæring i form av individuelle opplæringsplanar. Langt dei fleste bedriftene driv regelmessig vurdering av opplæringa i bedrifta, men dei har enno ulike rutinar og system for dette. Samtidig viser kartlegginga generell vilje til forbetring og allmenn kvalitetsheving. Det synest å vere eit sterkt ynske om å oppgradere kvalitetsrutinar i opplæringa innanfor eiga bedrift, i bransjen og i sektoren. Eit stort fleirtal av bedriftene opplyser at det er behov for å oppgradere kvalitetsrutinar i bedrifta deira, og meir enn halvparten av bedriftene er heilt ueinige i at det i dag blir sett for store krav til rapporteringa av opplæring i bedrift.

17) Københavnprosessen er eit strategisk samarbeid for å styrkje kvaliteten på fag- og yrkesopplæringa i Europa. Dei overordna måla vart fastlagde på det første møtet i København i 2002, og prioriteringane blir revurderte på toppmøte annakvart år, seinast i Helsinki 2006.

18) Siktemålet med Lisboa-prosessen er å gjere EU til den mest kunnskapsbaserte og konkurransedyktige økonomien i verda innan 2010, basert på berekraftig økonomisk vekst, fleire og betre jobbar og sosial utjamning. Utdanning har ein sentral plass i dette arbeidet, sjå [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et\\_2010\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html).

19) NOU 1976: 10 og NOU 1976: 31.

20) Utdanningsdirektoratet (2006b): Nasjonale føringar for kvalitet i fag- og yrkesopplæring. [http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2150](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2150)

# Referanseliste

- Aamodt, Per Olaf og Are Turmo (2007):  
*Faglig og pedagogisk kompetanse blant lærere i videregående skole: Resultater fra en kartleggingsundersøkelse skoleåret 2006–2007*. Oslo: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Bachmann, Kari og Peder Haug (2006):  
*Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- Bakken, Anders (2007):  
"Ungdomsskolens klaseskiller" i Strandbu, Åse og Tormod Øia (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Barstad, Johan, Ragnar Audunson og Ellen Hjortsæter (2007):  
*Delrapport. Kartlegging av skolebibliotek i grunnskole og videregående opplæring. Presentasjon av kvantitative data frå spørjeundersøkinga*. Volda: Møreforskning.
- Bergem, Randi, Finn Ove Båtevik, Kari Bachmann og Marit Kvangarsnes (2006):  
*Tidleg oppstart med nye læreplanar: kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetjing*. Arbeidsrapport nr. 196. Høgskulen i Volda.
- Birkemo, Asbjørn (2002):  
*Læringsmiljø og utvikling*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Björk, Lars G. and Joseph Murphy (2005):  
*School Management Training. Country Report: The United States of America. Head Country Report 2005*. Studies in Education Management Research, No 13 Centre for Education Management Research (CEM) 2005. BI Norwegian School of Management.
- Bonesrønning, Hans, Linn Renée Naper og Bjarne Strøm (2005):  
*Gir frittstående skoler bedre elevresultater? : Konsekvenser av ny lov om frittstående skoler - baselinerapport I: Elevresultater*. SØF-rapport 07/05. Senter for økonomisk forskning.
- Bonesrønning, Hans og Linn Renée Naper (2006):  
*Frittstående grunnskoler under ny lov og frittstående videregående skoler under gammel lov*. SØF-rapport 05/06. Senter for økonomisk forskning.
- Borge, Lars-Erik og Linn Renée Naper (2006):  
*Ressursbruk i grunnsopplæringen*. SØF-rapport 01/06. Senter for økonomisk forskning.
- Borge, Lars-Erik, Torberg Falch og Ivar Pettersen (2002):  
*Ressurssituasjonen i grunnsopplæring 2002–2004*. Rapport, ALLFORSK.
- Budsjett-innst. S. nr. 12 (2006–2007), jf. St.prp. nr. 1 Tillegg nr. 2 (2006–2007).
- Buland, Trond, Vidar Havn, i samarbeid med Liv Finbak og Thomas Dahl (2007):  
*Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*, SINTEF Teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim.
- Bush, Tony (2005):  
*School Management Training. Country Report: England. Head Country Report 2005*. Studies in Education Management Research, No 14, Centre for Education Management Research (CEM) 2005. BI Norwegian School of Management.
- Byrhagen, Karen N., Torberg Falch og Bjarne Strøm (2006):  
*Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke*. SØF-rapport nr.8/06.
- Chamot, Anna Uhl (red.) (1999):  
*The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Dahl, Thomas, Trond Buland og Thomas Hugaas Molden (2007):  
*Kartlegging av utbredelse av leksehjelp i norsk skole*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.
- Deichman-Sørensen, Trine (2007, upublisert):  
*Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæring. Evaluering av de nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Delrapport 2*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Elstad, Eyvind og Are Turmo (2006):  
"Hva er læringsstrategier?" i Eivind Elstad og Are Turmo (red.): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, Liv, Anne Charlotte Begnum, Siri Nøttåsen Gabrielsen og Ragnar Gees Solheim (2007):  
*Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2006. Delrapport*. Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. [http://www.udir.no/upload/Rapporter/rapport\\_leseferdighet\\_varen\\_2006.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/rapport_leseferdighet_varen_2006.pdf)
- Erstad, Ola (2004):  
*Piloter for skoleutvikling: Rapport fra forskningen i Pilot 2000–2003*. ITU/Unipub, Oslo.
- Erstad, Ola, Vibeke Kløvstad, Tove Kristiansen og Morten Søby (2005):  
*ITU Monitor 2005. På vei mot digital kompetanse i grunnsopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Erstad, Ola (2006):  
*Faggruppens vurdering av Lærende nettverk.*  
[http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Larende\\_nettnetvork/Dokumenter/Evaluering%20LN%20Faggruppen%2006.pdf](http://skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Larende_nettnetvork/Dokumenter/Evaluering%20LN%20Faggruppen%2006.pdf)
- Erstad, Ola (2007):  
*Et digitalt kompetanseløft for alle? En midtveisrapport for Program for digital kompetanse 2004–2008.*  
 Utdanningsdirektoratet.
- Falch, Torberg og Per Tovmo (2007):  
*Ressurssituasjonen i grunnopplæringen.*
- Fouquet, Jean Michel (2006):  
*School Management Training. Country Report: France. HEAD Country Report 2006.* Studies in Education Management Research, No 18 CEM 2006. BI Norwegian School of Management.
- Furre, Harald, Inger-Johanne Danielsen, Rune Stiberg-Jamt og Einar M. Skaalvik (2006):  
*Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006.* Kristiansand: Oxford Research A.
- Fylling, Ingrid og Wenche Rønning (2007):  
*Modellutvikling eller idèdugnad? En studie av Modellprosjektet "Tilpasset opplæring og spesialundervisning".*  
 NF-rapport nr.6/2007. Bodø: Nordlandsforskning.
- Grøgaard, Jens B. (1997):  
*"En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår."*  
 I Lødding, Berit og Kristin Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføring av reform 94.* Oslo: Tano Aschehoug.
- Gustafsson, Jan-Eric og Eva Myrberg (2002):  
*Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat.*  
 Skolverket.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Kari Folkenborg (2003):  
*Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003.*  
 Fafo-notat 2004:03. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Hagen, Anna (2005):  
*Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen – kartlegging av kunnskapsstatus.* Fafo-notat 2005:31, Forskningsstiftelsen Fafo.  
[http://www.udir.no/upload/Forskning/Kvalitet\\_I\\_Fag\\_og\\_yrkesopplaring.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/Kvalitet_I_Fag_og_yrkesopplaring.pdf)
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2006):  
*Evaluering av "Kompetanse for utvikling". Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008"*  
 Delrapport 1. Oslo: Fafo.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2007):  
*Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008"*  
 Delrapport 2. Oslo: Fafo.
- Haug, Peder 2003:  
*Evaluering av Reform 97: sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97.* Oslo: Norges forskningsråd.
- Haug, Peder (red), Jorunn Aske, Randi Lothe Flemmen, Randi Myklebust, Leif Bjørn Skorpen, Bente Vatne (2007):  
*Begynneropplæring og tilpassa undervisning- kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag.
- Haugstveit, Tove Brit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden (2006):  
*Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse: rapport fra et KUPP-prosjekt. Rapport nr 5 – 2006. Høgskolen i Hedmark*  
[http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2006/05/rapp05\\_2006.pdf](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2006/05/rapp05_2006.pdf)
- Helland, Håvard (2006):  
*Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæring.*  
 Arbeidsnotat 9/2006. NIFU STEP.
- Helland, Håvard og Liv Anne Støren (2004):  
*Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser.* NIFU STEP skriftserie 26/2004. Oslo.
- Hægeland, Torbjørn, Lars Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell Salvanes (2005a):  
*"Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole." I Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse 2005.* Statistiske analyser, 74. Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Oddbjørn Raaum (2005b):  
*Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer frå grunn- og videregående skoler i Norge.* SSB-notat 2005/31.
- Hægeland, Torbjørn og Oddbjørn Raaum (2006):  
*Skoleresultater 2005. En kartlegging av karakterer fra grunnskole og videregående skole i Norge.* SSB-notat 2006/35.
- Hægeland, Torbjørn og Lars J. Kirkebøen (2007):  
*Skoleresultater 2006. En kartlegging av karakterer fra grunnskole og videregående skole i Norge.* Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Jens Fredrik B. Skogstrøm (2007):  
*Prosjekt om Analyse av elev- og lærerkompetanse i realfag i grunnopplæringen – delleveranse pr. 20. mars 2007.*  
 Foreløpig upubliserte resultater. Statistisk sentralbyrå.
- Imsen, Gunn (2003):  
*Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn. Evaluering av Reform 97.*  
 Tapir akademisk forlag.

- Jahnsen, Hanne, Svein Erik Nergaard og Sandra Val Flaatten (2006):  
*I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon.* Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Kavli, Hanne C. (2006):  
"Med rett til å lære. Det offentlige kvalifiseringsregimet for innvandrere og flyktingar." I Anne Britt Djuve, Hanne Cecilie Kavli og Monica Lund (red.): *Integreringskart 2006. På vei mot en kunnskapsstatus ved etableringen av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.* IMDi Rapport 1/2006. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.  
[http://www.imdi.no/upload/Integreringskart\\_2006.pdf](http://www.imdi.no/upload/Integreringskart_2006.pdf)
- Klette, Kirsti, Vibeke G. Aukrust, Frøydis Hertzberg og Bente E. Hagtvet (2003):  
*Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Klette, Kirsti og Svein Lie (2006):  
*Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kommunal- og regionaldepartementet: H 2193:  
*Beregningsteknisk dokumentasjon til St.prp. nr. 1 (2006–2007).*
- KOSTRA Arbeidsgrupperapporter 2006, Notat 2006741, SSB.
- Kunnskapsdepartementet:  
*Kunnskapsløftet. Informasjon til elever og foresatte: Hva er nytt i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2006? (Publikasjonskode F-4209 B).*
- Kunnskapsdepartementet (2006a):  
*Skolemåltidet i grunnskolen – kunnskapsgrunnlag, nytte- og kostnadsvirkninger og vurderinger av ulike skolemåltidsmodeller. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.*
- Kunnskapsdepartementet (2006b):  
*Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.*
- Kunnskapsdepartementet (2007):  
*Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning (2007–2009).* [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR\\_Likeverdig\\_opplaering\\_07.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/UDIR_Likeverdig_opplaering_07.pdf)
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2000a):  
*Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000.* Notater 2000/72. Statistisk sentralbyrå.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2000b):  
*Kompetanse i grunnskolen, del 2. Dokumentasjonsrapport.* Notater 2000/70. Statistisk sentralbyrå.
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2007):  
*Kompetanseprofil i grunnskolen, 2005/2006.* Statistisk sentralbyrå.
- Langfeldt, Gjert og Torunn Lauvdal (2006):  
*Evaluering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Delrapport per 1.4. 2006.*
- Lauvås, Per (2007):  
Standpunktvurderingen – et problem eller selve problemet? I Sverre Tveit (red): *Elelvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring.* Universitetsforlaget.
- Leithwood, Kenneth A. og Carolyn Riehl (2005):  
"What do we already know about Educational Leadership?" I Firestone, William and Carolyn Riehl (red.): *A New Agenda for Research in Educational Leadership.* New York and London: Teacher College Press.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001):  
*Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv.* PISA/Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, Svein, Marion Caspersen og Julius K. Björnsson (2004):  
*Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver for våren 2004.* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Educational Testing Institute, Reykjavik.
- Lie, Svein, Therese N. Hopfenbeck, Elisabeth Ibsen og Are Turmo (2005):  
*Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005.* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lødding, Berit (2001):  
*Norske får liksom førsterett,* NIFU rapport 1/2001, Oslo.
- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2004):  
*Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole,* NIFU skriftserie 4/2004, Oslo.
- Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2005):  
*Stayere, sluttet og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret,* NIFU STEP skriftserie 6/2005, Oslo.

- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006):  
*Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen i Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter, NIFU STEP rapport 3/2006, Oslo.*
- Mulford, Bill og Susan Johns (2004):  
“Successful School Principalship.” *Leading and Managing* Vol 10 (1).
- Møller, Jorunn & Jan Merok Paulsen (2001):  
*Skolelederes arbeidsforhold i grunnskolen. Acta Didactica*, nr. 3/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleledelse, Universitetet i Oslo.
- Møller, Jorunn, Kirsten Sivesind, Guri Skedsmo og Marit Aas (2006):  
*Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen. Acta Didactica*, nr. 1/2006. Institutt for lærerutdannings og skoleledelse, Universitetet i Oslo.
- Møller, Jorunn og Otto Laurits Fuglestad (2006):  
*Ledelse i anerkjente skoler. Oslo: Universitetsforlaget.*
- NOKUT (2006):  
*Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Rapport fra eksternt komité. Oslo: NOKUT.*
- Nordahl, Thomas, Terje Manger, Mari-Anne Sørli og Arne Tveit (2003a):  
*Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen. Oslo: Læringscenteret.*
- Nordahl, Thomas, Terje Manger, Mari-Anne Sørli og Arne Tveit (2003b):  
*Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen. Oslo: Læringscenteret.*
- Nordahl, Thomas (2005):  
*Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA-rapport 19/2005. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.*
- Nordahl, Thomas, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen og Karin Rørnes (red.) (2006):  
*Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Oslo: Utdanningsdirektoratet.*
- NOU 1976:10:  
*Framtidig yrkesutdanning.*
- NOU 1976:31:  
*Yrkesutdanning i skole og arbeidsliv, Fag- og bransjeområder.*
- NOU 1997:25:  
*Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk.*
- Næss Terje og Nils Vibe (2006):  
*Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter, Datagrunnlag og hovedtall, ARBEIDSNOTAT 23/2006, NIFU STEP, Oslo.*
- OECD (2005):  
*Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Organisation for Economic Co-operation and Development.*
- OECD (2006):  
*Education at a Glance. OECD Indicators 2006.*
- OECD (2006):  
*Equity in Education Thematic Review. Norway country note. Organisation for Economic Co-operation and Development.*
- OECD (2007):  
*Improving School Leadership. Country Background Report for Norway. Organisation for Economic Co-operation and Development.*
- Ogden, Terje og Mari-Anne Sørli (1991):  
”Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer.” *Spesialpedagogikk*, 7, årg. 40, 9–20.
- Ottestad, Geir (2007):  
*Upubliserte foreløpige analyser av de norske resultatene fra SITES 2006. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i Utdanning (ITU), Universitet i Oslo.*
- Politisk plattform for en flertallsregjering utgått av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005–09, Soria Moria 2005.
- Rambøll Management (2006):  
*E-learning Nordic 2006. Effekten av IKT i utdanningssektoren. Utarbeidet i samarbeid mellom Utbildningsstyrelsen i Finland, Myndigheten för skolutveckling i Sverige, Kunnskapsdepartementet i Norge, Undervisningsministeriet i Danmark og Rambøll Management.*
- Rambøll Management (2006):  
*Evaluering av Realfag, naturligvis! – strategi for styrking av realfagene 2002–2007. Delrapport 3: Evalueringens breddeundersøkelse.*

- Regjeringen Stoltenberg, Foreldreutvalget for grunnskolen, KS og Utdanningsforbundet:  
*MANIFEST MOT MOBBING – 2006–2008 – et forpliktende samarbeid for et godt lærings- og oppvekstmiljø.*
- Riksrevisjonen (2006):  
*Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen, Dokument nr. 3:10 (2005–2006), Riksrevisjonen 2006.*
- Rundskriv F-13/04:  
Dette er *Kunnskapsløftet*, Utdannings- og forskningsdepartementet (2004).
- Rundskriv F-12/2006B:  
*Innføring av Kunnskapsløftet. Om fag- og timefordeling i grunnsopplæringen, tilbudsstrukturen m.m., Kunnskapsdepartementet (2006).*
- SAFT (2006):  
*Sammendrag resultater SAFT Barn Norge 2006. Safety Awareness Facts and Tools.* <http://www.saftonline.no/presse/2873/>
- Samdal, Oddrun, Ellen Haug, Fredrik Hansen, Torill Marie Bogsnes Larsen, Asle Holthe, Mari Manger og Anne-Siri Fismen (2006):  
*Evalueringsrapport fysisk aktivitet og måltider.* Bergen: Hemil-senteret, Universitetet i Bergen.
- Skolverket (2004):  
*Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport.* Rapport 250 2004.
- Skolverket (2005):  
*Nationella prov i gymnasieskolan - ett stöd för likvärdig betygsättning?* <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1496>
- Skolverket (2006):  
*Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar.* Rapport 282 2006.
- Solberg, Mona E. og Dan Olweus (2003):  
"Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire", i *Aggressive Behavior* Volume 29.
- SSB (2006):  
Utdanningsstatistikk. Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober 2005 *En av fire har høyere utdanning.* Statistisk sentralbyrå 14. september 2006. <http://www.ssb.no/utniv/>
- SSB (2007):  
*Fakta om utdanning 2007 – nøkkeltall.* Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/emner/04/02/fakta/>
- Stortingsmelding nr. 6 (2002–2003):  
*Tiltaksplan mot fattigdom.*
- Stortingsmelding nr. 33 (2002–2003):  
*Om ressursituasjonen i grunnsopplæringen m.m.*
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004):  
*Kultur for læring.*
- Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007):  
*... og ingen sto igjen.*
- Stortingsmelding nr. 17 (2006–2007):  
*Eit informasjonssamfunn for alle.*
- Stortingsproposisjon nr. 1 (2005–2006):  
*For budsjettåret 2006.*
- Stortingsproposisjon nr. 1 (2006–2007):  
*For budsjettåret 2007.*
- Stortingsproposisjon nr. 39 (2006–2007):  
Om ressursinnsatsen i grunnskoleopplæringen m.m.
- Støren, Liv Anne (2005a):  
*Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie? Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse.* Statistisk sentralbyrå 2005. Oslo/Kongsvinger.
- Støren, Liv Anne (2005b):  
*Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning, NIFU STEP arbeidsnotat 34/2005.* Oslo.
- Støren, Liv Anne (2006):  
*Nasjonalitetsforskjeller i karakterer i videregående opplæring.* Tidsskrift for ungdomsforskning 2006, 6(2):59-88.
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland, og Jens B. Grøgaard (2006):  
*Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001,* NIFU STEP, Oslo.
- Sørli, Mari-Anne (1999):  
"Alternative skoler: – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning." *Spesialpedagogikk*; 9, årg. 64, 12–24.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Odd Asbjørn Mediås (2003):  
*Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statspietisme til nyliberalisme.* Oslo, Abstrakt forlag.
- Thune, Taran (2005): *Skolelederutdanning i Norge*  
Skolelederen nr. 3 2005, Norsk Skolelederforbund.
- Tikkanen, Tarja og Amund Junge (2004):  
*Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot*

- mobbing 2002–2004*. Stavanger: Rogalandsforskning rapport 2004/223.
- Torsheim, Torbjørn, Oddrun Samdal, Bente Wold og Jørn Hetland (2004):  
*Helse og trivsel blant barn og unge. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-studie i flere land"*. Bergen: Hemil-rapport 3/2004.
- Turmo, Are og Svein Lie (2004):  
*Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Acta Didactica nr. 1/2004. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Turmo, Are og Therese Nerheim Hopfenbeck (2006):  
"Learning Strategies and Mathematical Achievement in the Nordic Countries" i Mejding, Jan og Astrid Roe (red.): *Northern Lights on PISA 2003: – a reflection from the Nordic countries*. København: Nordisk råd.
- Utdanningsdirektoratet (2005):  
*Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen 2005–08: Læringsmiljø i skole og lærebedrift*.
- Utdanningsdirektoratet (2006a):  
*Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2006*.
- Utdanningsdirektoratet (2006b):  
*Utdanningsdirektoratets forslag til nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*.
- Utdanningsdirektoratet (2006c):  
*Utdanningsspeilet 2005. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge*. Oslo.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003):  
Rammeplanen for allmennlærerutdanningen av 2003.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004):  
*Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004):  
*Program for digital kompetanse 2004–2008*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005):  
*Realfag, naturligvis – strategi for styrking av realfagene 2002–2007*.
- Vox (2006):  
*Basis! Voksnes læring 2006 – tilstand, utfordringer, anbefalinger*. [http://www.vox.no/upload/5458/basis\\_tilweb.pdf](http://www.vox.no/upload/5458/basis_tilweb.pdf)
- Wales, Christopher and Anne Welle-Strand (2005):  
*School Management Training. Country Report: Norway. Head Country Report 2005*. Studies in Education Management Research, No 16 Centre for Education Management Research (CEM) 2005. BI Norwegian School of Management.
- Øia, Tormod (2007):  
"Flinke jenter og gutter i utakt" i Strandbu, Åse og Tormod Øia (red.): *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Østerby, Steinar (2007):  
*Utstyr og driftssituasjonen i grunnopplæringen 2006–2007. En gjentatt kartlegging og en sammenligning med 2004–2005*.
- Värrö, Kyösti and Jukka Alava (2005):  
*School Management Training. Country Report: Finland. Head Country Report 2005*. Studies in Education Management

# Tabell- og figurliste

## Tabeller

### 1 Fakta om grunnopplæringen

- Tabell 1.1: Fordelinga av vaksne på ulike typar grunnskuleopplæring, med prosenttal for språklege minoriteter og prosenttal for kvinner, 2002–2003 til 2006–2007.
- Tabell 1.2: Utviklinga i talet på personar som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinnedelen i prosent, 2002–2003 til 2006–2007.
- Tabell 1.3: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular etter kvalifikasjonar og kjønn, 2005. Prosent.
- Tabell 1.4: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular etter aldersgrupper. Prosent. 2005 .
- Tabell 1.5: Fordelinga av elevar på studieretningar/utdanningsprogram og nivå i den vidaregåande skulen, 2001–2002 til 2006–2007. Førrebels tal for alle åra.
- Tabell 1.6: Talet på kontraktpartnarar og talet på lærlingar per 1.10.2006. Førrebels tal.
- Tabell 1.7: Vaksne som søkjar og vaksne som er med i tilbod tilpassa vaksne etter bustadfylke og totalt. 2006.
- Tabell 1.8: Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen, etter kvalifikasjonar og kjønn, 2005. Prosent.
- Tabell 1.9: Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen, etter aldersgrupper. 2005. Prosent.
- Tabell 1.10: Høgaste utdanningsnivå i befolkninga etter gammal og ny definisjon. Personar 16 år og over, etter utdanningsnivå og alder. 2005. Prosent.
- Tabell 1.11: Høgaste utdanningsnivå i befolkninga i OECD-landa i aldersgruppa 25–64 år, rangert etter kor mange som har vidaregåande opplæring som høgaste utdanningsnivå. 2004. Prosent.

### 2 Ressurser

- Tabell 2.1: Korrigerte brutto driftsutgifter pr. elev i grunnskolen fordelt på utgiftsarter, 2003–2006. Løpende priser.
- Tabell 2.2: Korrigerte brutto driftsutgifter til vidaregåande opplæring for allmennfaglige og yrkesfaglige studieretningar pr. elev, 2003–2006. Løpende priser.
- Tabell 2.3: Lærertimer pr. elev pr. skoleår.
- Tabell 2.4: Timer til undervisning av fremmedspråklige elever som andel av lærertimer.
- Tabell 2.5: Timer til spesialundervisning som andel av lærertimer.
- Tabell 2.6: Andel årsverk utført av assistenter.
- Tabell 2.7: Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest driftsutgifter pr. elev i 2006.
- Tabell 2.8: Karakteristika ved fylkeskommunene med lavest og høyst ressursbruk i 2005.
- Tabell 2.9: Variasjonar i antall elever pr. trinn og gjennomsnittlig gruppestørrelse mellom kommunegrupper.
- Tabell 2.10: Elever pr. kontaktlærer og prosentandel i kommuner i grunnskolen.
- Tabell 2.11: Andel elever med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring.

Tabell 2.12: Spesialundervisning. Omfang og ressursbruk i kommunene.

Tabell 2.13: Antall elever pr. PC og antall elever pr. PC med internettilkopling. Andel av elevene og skolene, 2006–2007.

Tabell 2.14: Elever pr. PC med internettilkopling og elever pr. PC totalt etter fylke i grunnskolen.

Tabell 2.15: Elever pr. PC i 16 forskjellige kommunegrupper, 2006–2007.

Tabell 2.16: Antall elever pr. PC og antall elever pr. PC med internettilkopling i vidaregåande opplæring. Andel av elevene og av skolene i 2006–2007.

### 3 Læringsutbytte

Tabell 3.1: Gjennomsnittlige i standpunkt karakterer i grunnskolen 2002–2006 etter fag

Tabell 3.2: Gjennomsnittskarakter til skriftlig avgangsprøve i grunnskolen 2002–2006 etter fag.

Tabell 3.3: Gjennomsnittskarakter til muntlig avgangsprøve i grunnskolen 2002–2006 etter fag.

Tabell 3.4: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved avgangsprøven for avgangelever fra grunnskolen 2006 i norsk hovedmål, engelsk og matematikk etter foreldrenes utdanningsnivå.

Tabell 3.5: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og ved avgangsprøven i skriftlige fag etter innvandringsbakgrunn for avgangelever i grunnskolen. 2006

Tabell 3.6: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til avgangsprøven for avgangelever fra grunnskolen 2006 i frittstående og offentlige skoler i norsk hovedmål, engelsk og matematikk

Tabell 3.7: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangelever fra grunnskolen 2006 i frittstående og offentlige skoler i utvalgte fag.

Tabell 3.8: Karakterer i orden for avgangelever fra grunnskolen 2006 etter fylke.

Tabell 3.9: Grunnskolepoeng for alle elever og etter kjønn i 2002–2006

Tabell 3.10: Resultater fra kartleggingsprøven i lesing 2. trinn 2006. Gutter og jenter.

Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer i matematikk og engelsk til eksamen med sentral sensur for grunnkurs til generell studiekompetanse 2002–2006 og standpunkt karakterer 2006.

Tabell 3.12: Gjennomsnittskarakterer i matematikk og engelsk standpunkt og til sentral sensur grunnkurs til generell studiekompetanse 2005–2006. Jenter og gutter.

Tabell 3.13: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt utvalgte fag grunnkurs yrkesfag 2005 og 2006. Jenter og gutter.

Tabell 3.14: Gjennomsnittskarakterer til lokal sensur/eksamen utvalgte fag grunnkurs yrkesfag 2005 og 2006. Jenter og gutter.



Tabell 3.15: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005 og 2006.

Tabell 3.16: Gjennomsnittskarakterer til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005 og 2006. Jenter og gutter.

Tabell 3.17: Karakterer i orden i videregående skole. Alle trinn.

Tabell 3.18: Antall som har bestått fag- og svenneprøver 2001-2006, og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve.

Tabell 3.19: Antall gutter og jenter som har avlagt fag- og svenneprøver og prosentandelen bestått av dem som var oppe til prøve. 2006

Tabell 3.20: Fylkeskommunale forskjeller i antallet bestått til fag- og svenneprøve. 2006

Tabell 3.21: Andelen som består fag- og svenneprøver fordelt på studieretning og kjønn

Tabell 3.22: Andelen elever, lærlinger og praksiskandidater som har bestått fag- og svenneprøver. Totalt og jenter og gutter. 2006

Tabell 3.23: Antall og andelen som har bestått fag- og svenneprøver etter foreldres utdanning. 2006

#### 4 Læringsmiljø

Tabell 4.1: Korleis elevane trivst med medelevane og i pausane.

Tabell 4.2: Motivasjon hos elevane.

Tabell 4.3: Motiverande lærarar.

Tabell 4.4: Elevmedverknad.

Tabell 4.5: Elevråd.

Tabell 4.6: Mobbing.

Tabell 4.7: Det fysiske læringsmiljøet.

Tabell 4.8: Arbeidsmiljøet.

Tabell 4.9: Arbeidsplanar og læreplanmål.

#### 5 Gjennomføring

Tabell 5.1: Antall søkere til Vg1 pr. 1.3.2006 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.2: Antall elever på Vg1 pr. 1.10.2006 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.3: Antall søkere til VK1 pr. 1.3.2004, 2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.4: Antall elever på VK1 pr. 1.10.2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.5: Antall søkere til VK2 i skole pr. 1.3.2004, 2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.6: Antall elever på VK2 i skole pr. 1.10.2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.7: Antall søkere til læreplass pr. 1.3.2004, 2005 og 2006 etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.8: Antall løpende og nye lærekontakter etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.9: Andel søkere pr. 1.3.2006 som har fått innfridd sitt førsteønske pr. 1.10.2006, etter fylke og nivå.

Tabell 5.10: Antall søkere til Vg1 pr. 1.3.2007 etter utdanningsprogram, andel jenter og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.11: Antall søkere til Vg2 pr. 1.3.2007 etter utdanningsprogram, andel jenter og andel med ungdomsrett.

Tabell 5.12: Elever fordelt på utdanningsprogram og foreldrenes høyeste utdanning Vg1 2006-2007.

Tabell 5.13: Ungdom med ungdomsrett som er meldt til OT pr. 31. desember 2004, 2005 og 2006, fordelt fylkesvis.

#### 6 Kvalitetsutvikling

Tabell 6.1: Formell pedagogisk kompetanse mellom hos? lærarar i vidaregåande opplæring (N=3576). Prosent.

Tabell 6.2: Alder og stillingskategori for lærarane.

Tabell 6.3: Utdanningsbakgrunn for lærarar på studieførebuande utdanningsprogram, Vg1. Prosent.

Tabell 6.4: Utdanningsbakgrunn for lærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram, Vg1. Prosent.

Tabell 6.5: Utdanningsbakgrunn for lærarar i programfag på tre utvalde yrkesfaglege utdanningsprogram, Vg1. Prosent.

## Figurer

### 1 Fakta om grunnopplæringen

Figur 1.1: Utviklinga i den relative fordelinga av elevar på barnestegnivå og ungdomstegnivå i perioden 1997–1998 til 2006–2007.

Figur 1.2: Fordelinga av små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997–1998 til 2006–2007.

Figur 1.3: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997–1998 til 2006–2007.

Figur 1.4: Ordinære grunnskular med bokmål, nynorsk og samisk som hovudmålform, fordelte på fylke, 2006–2007. Prosent.

Figur 1.5: Lærekontraktar per 1. oktober 2000–2006. Forebels tal.

### 2 Ressurser

Figur 2.1: Andel utgifter til utdanning generelt og grunnopplæringen spesielt, av BNP for Fastlands-Norge og av totale offentlige utgifter, 2003–2006.

Figur 2.2: Fordelingen av kommuner etter korrigerede brutto driftsutgifter pr. elev og behovskorrigerede driftsutgifter pr. elev, 2005.

Figur 2.3: Utgifter pr. elev i allmennfaglige studieretninger pr. fylke og år. 2004 til 2006.

Figur 2.4: Utgifter pr. elev på yrkesfaglige studieretninger pr. fylke og år. 2004 til 2006.

Figur 2.5: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000–2001 til 2006–2007 for 1.-4. årstrinn.

Figur 2.6: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000–2001 til 2006–2007 for 5.-7. årstrinn.

Figur 2.7: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000–2001 til 2006–2007 for 8.-10. årstrinn.

Figur 2.8: Andel av alle elever som har 75 eller færre timer spesialundervisning, og andel som har mer enn 270 timer

Figur 2.9: Utgifter pr. elev i OECD-landene.

### 3 Læringsutbytte

Figur 3.1: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt i grunnskolen 2006 etter fag.

Figur 3.2: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen 2006 etter fag.

Figur 3.3: Fordeling av jenters og gutters grunnskolepoeng 2006

### 4 Læringsmiljø

Figur 4.1: Lærarar som opplyser at dei bruker IKT i opplæringa i naturfag og matematikk på 8. steget i grunnskulen, etter alderen på lærarane. Prosent.

Figur 4.2: Matematikklærarar på 8. steget i 2006, etter deira pedagogiske orientering, deira handlingar og elevane sine handlingar.

### 5 Gjennomføring

Figur 5.1: Andel jenter blant søkerne til Vg1 pr. 1.3.2006 etter utdanningsprogram.

Figur 5.2: Andel jenter blant elevene på Vg1 pr. 1.10.2006 etter utdanningsprogram.

Figur 5.3: Andel jenter blant nye lærlinger pr. 1.10.2006 etter studieretning.

Figur 5.4: Andel søkere pr. 1.3.2006 med norsk- og innvandrerbakgrunn etter status pr. 1.10.2006 og nivå.

Figur 5.5: Andel av årskullene 16-, 17- og 18-åringer totalt og av innvandrere som er på forventede utdanningsnivå pr. 1.10.2004–2006.

Figur 5.6: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1997, 1998, 1999 og 2000.

Figur 5.7: Status fem år etter skolestart for elever med norsk- og innvandrerbakgrunn for årskullene 1997, 1998, 1999 og 2000.

Figur 5.8: Status fem år etter skolestart for elever som startet i videregående opplæring i 2000, fordelt fylkesvis.

### 6 Kvalitetsutvikling

Figur 6.1: Prosent av lærarar med fordjuping i faget, 1999 og 2005.

Figur 6.2: Prosent av lærarar med minst 60 studiepoeng i faga dei underviser i, 1999 og 2005.

# Vedlegg

**Vedleggstabell 1.1 til figur 1.1: Utviklinga i den relative fordelinga av elevar på barnestegnivå og ungdomssteignivå i perioden 1997 – 1998 til 2006 – 2007.**

	Barnesteget	Ungdomssteget	Heile grunnskulen
1997-1998	100,00	100,00	100,00
1998-1999	102,78	100,49	102,14
1999-2000	104,92	102,43	104,22
2000-2001	106,54	104,81	106,06
2001-2002	107,27	108,72	107,67
2002-2003	108,17	113,37	109,62
2003-2004	108,22	118,07	110,97
2004-2005	107,45	120,36	111,05
2005-2006	107,31	121,62	111,30
2006-2007	107,24	121,40	111,19

**Vedleggstabell 1.2 til figur 1.2: Fordelinga av små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997 – 1998 til 2006 – 2007.**

	Mindre enn 100 elevar	100-299 elevar	300 elevar eller meir
1997-1998	40,0	42,0	19,0
1998-1999	38,0	42,0	20,0
1999-2000	38,0	41,0	21,0
2000-2001	37,2	40,8	22,0
2001-2002	36,3	40,5	23,2
2002-2003	35,8	40,3	23,9
2003-2004	36,2	39,0	24,8
2004-2005	35,2	39,0	25,8
2005-2006	35,2	39,0	25,8
2006-2007	35,0	40,0	26,0

**Vedleggstabell 1.3 til figur 1.3: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997 – 1998 til 2006 – 2007.**

	Mindre enn 100 elevar	100-299 elevar	300 elevar eller meir
1997-1998	11,0	46,0	43,0
1998-1999	10,0	46,0	44,0
1999-2000	10,0	44,0	46,0
2000-2001	9,6	42,9	47,5
2001-2002	9,2	41,6	49,1
2002-2003	9,0	40,8	50,2
2003-2004	8,7	39,3	52,0
2004-2005	8,7	38,3	53,0
2005-2006	8,8	38,3	52,9
2006-2007	8,0	39,0	53,0

**Vedleggstabell 1.4 til figur 1.4: Ordinære grunnskular med bokmål, nynorsk og samisk som hovudmålform, fordelte på fylke, 2006 – 2007. Prosent.**

	Bokmål	Nynorsk	Samisk
Østfold	100	0	0
Akershus	100	0	0
Oslo	100	0	0
Hedmark	100	0	0
Oppland	65	35	0
Buskerud	91	9	0
Vestfold	100	0	0
Telemark	69	31	0
Aust-Agder	83	17	0
Vest-Agder	93	7	0
Rogaland	58	42	0
Hordaland	32	68	0
Sogn og Fjordane	1	99	0
Møre og Romsdal	31	69	0
Sør-Trøndelag	99	1	0
Nord-Trøndelag	99	1	0
Nordland	100	0	0
Troms	99	0	1
Finnmark	95	0	5

**Vedleggstabell 1.5 til figur 1.5: Lærekontraktar per 1. oktober 2000 – 2006. Førabels tal.**

	Med ungdomsrett	Utan ungdomsrett	Totalt
2000	17 186	12 913	30 099
2001	17 035	12 645	29 680
2002	17 929	11 308	29 237
2003	19 696	8 794	28 490
2004	20 183	8 836	29 019
2005	21 573	9 184	30 757
2006	24 631	10 021	34 652

**Vedleggstabell 2.1 til figur 2.1: Andel utgifter til utdanning generelt og grunnopplæringa spesielt, av BNP for Fastlands-Norge og av totale offentlige utgifter, 2003 – 2006\*.**

	2003	2004	2005	2006
Andel av totale offentlige utgifter				
som går til grunnskole	6,0	6,0	6,2	6,0
Andel av totale offentlige utgifter				
som går til videregående opplæring	3,1	3,3	3,0	3,0
Andel av totale offentlige utgifter				
som går til annen utdanning	4,9	4,6	4,9	4,7
Andel av BNP for fastlands-Norge				
som går til grunnskole	3,4	3,3	3,2	3,1
Andel av BNP for Fastlands-Norge				
som går til videregående opplæring	1,8	1,8	1,6	1,6
Andel av BNP for Fastlands-Norge				
som går til annen utdanning	2,8	2,4	2,6	2,5

\* Eventuelle endringer fra tall presentert i tidligere utgaver av Utdanningsspeilet skyldes korrigering av tallene. Merk at figuren ser på andel av det som går til utdanning totalt, ikke bare av det som går til grunnopplæringa. Kilde: SSB, nasjonalregnskapet

**Vedleggstabell 2.2 til figur 2.2: Fordelingen av kommuner etter driftsutgifter pr. elev og behovskorrigerede driftsutgifter pr. elev, 2005.**

Brutto driftsutgifter pr. elev i 1 000 kr.	Antall kommuner. Korrigerede brutto driftsutgifter.	Antall kommuner. Behovskorrigerede driftsutgifter
45-50	5	1
50-55	13	0
55-60	47	8
60-65	79	33
65-70	66	79
70-75	56	144
75-80	49	87
80-85	26	49
85-90	23	10
90-95	25	11
95-100	12	6
100-105	11	1
105-110	3	0
110-115	6	0
115-120	3	0
120-125	0	0
125-130	2	0
130-135	2	0
135-140	1	0
I alt	429	429

**Vedleggstabell 2.3 til figur 2.3: Utgifter pr. elev i allmennfaglige studieretninger pr. fylke og år. 2004 til 2005.**

	2004	2005	2006	2006 ny
Østfold	86 961	93 342	93 733	93 733
Akershus	81 604	83 401	87 183	87 183
Oslo	92 634	63 347	67 891	97 260
Hedmark	89 662	87 811	90 460	90 460
Oppland	98 569	103 302	117 323	117 323
Buskerud	82 052	84 424	83 345	83 380
Vestfold	74 303	76 381	82 542	82 542
Telemark	82 651	80 104	79 577	81 663
Aust-Agder	85 538	87 130	94 757	95 330
Vest-Agder	76 617	80 523	81 760	81 760
Rogaland	75 002	75 144	77 608	77 608
Hordaland	81 619	85 909	88 753	88 753
Sogn og Fjordane	98 761	95 143	106 374	106 374
Møre og Romsdal	79 262	84 476	89 805	89 817
Sør-Trøndelag	87 588	94 585	93 249	93 249
Nord-Trøndelag	99 449	100 979	106 553	106 553
Nordland	90 881	91 958	99 399	99 399
Troms	108 835	111 280	112 734	113 064
Finnmark	115 353	111 609	111 386	111 386
Gj.snitt alle fylkeskommuner	85 808	85 282	88 955	91 572

**Vedleggstabell 2.4 til figur 2.4: Utgifter pr. elev på yrkesfaglige studieretninger pr. fylke og år. 2004 til 2006.**

	2004	2005	2006	2006 ny
Østfold	111 554	125 635	122 922	122 922
Akershus	106 686	109 281	112 900	112 900
Oslo	106 915	80 415	84 582	113 951
Hedmark	112 743	112 125	115 814	115 814
Oppland	110 639	113 984	111 317	111 317
Buskerud	95 055	94 117	98 383	98 436
Vestfold	97 643	99 500	106 273	106 273
Telemark	101 783	98 995	99 703	101 772
Aust-Agder	105 813	113 321	115 895	116 544
Vest-Agder	92 728	94 971	98 689	98 689
Rogaland	96 182	97 352	100 404	100 404
Hordaland	100 746	106 353	114 448	114 448
Sogn og Fjordane	123 684	119 167	124 622	124 622
Møre og Romsdal	104 838	112 497	116 687	116 699
Sør-Trøndelag	105 039	116 193	111 906	111 906
Nord-Trøndelag	119 796	124 538	125 741	125 741
Nordland	112 905	115 627	125 584	125 584
Troms	126 482	133 339	138 248	138 585
Finnmark	130 998	125 436	124 242	124 242
Gj.snitt alle fylkeskommuner	106 334	107 554	111 006	113 627

**Vedleggstabell 2.5 til figur 2.5: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000–2001 til 2006–2007 for 1.-4. årstrinn.**

	Lærertimer	Elevtimer	Lærertetthet	Elever
2000-01	1,000	1,000	1,000	1,000
2001-02	0,994	0,993	1,002	0,995
2002-03	1,005	1,029	0,976	1,000
2003-04	0,941	1,008	0,932	1,002
2004-05	0,973	1,058	0,919	0,994
2005-06	0,985	1,094	0,901	0,989
2006-07	0,992	1,089	0,912	0,981

**Vedleggstabell 2.6 til figur 2.6: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000 – 2001 til 2006 – 2007 for 5.-7. årstrinn.**

	Lærertimer	Elevtimer	Lærertetthet	Elever
2000-01	1,000	1,000	1,000	1,000
2001-02	1,014	1,020	0,994	1,020
2002-03	1,018	1,031	0,987	1,032
2003-04	1,063	1,025	1,039	1,028
2004-05	1,048	1,017	1,033	1,020
2005-06	1,038	1,015	1,026	1,019
2006-07	1,043	1,024	1,021	1,027

**Vedleggstabell 2.7 til figur 2.7: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000 – 2001 til 2006 – 2007 for 8.-10. årstrinn.**

	Lærertimer	Elevtimer	Lærertetthet	Elever
2000-01	1,000	1,000	1,000	1,000
2001-02	1,023	1,034	0,991	1,036
2002-03	1,047	1,082	0,969	1,079
2003-04	1,073	1,121	0,960	1,122
2004-05	1,090	1,142	0,957	1,144
2005-06	1,089	1,150	0,949	1,153
2006-07	1,089	1,146	0,954	1,148

**Vedleggstabell 2.9 til figur 2.9: Utgifter pr. elev i OECD-landene.**

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående opplæring
Mexico	1 656	1 495	2 790
Slavakia	2 020	2 106	2 737
Tsjekkia	2 273	3 939	4 241
Polen	2 859	2 693	3 184
Ungarn	3 286	3 269	4 620
Korea	4 098	5 425	7 442
Portugal	4 503	6 158	6 022
Tyskland	4 624	5 627	10 232
Irland	4 760	6 329	6 428
New Zealand	4 841	4 803	6 730
Frankrike	4 939	7 603	9 992
Finland	5 321	8 608	6 654
Australia	5 494	7 442	8 362
Nederland	5 836	7 566	6 271
Japan	6 350	6 991	7 552
Østerrike	7 139	8 719	9 189
Sverige	7 291	7 446	7 848
Italia	7 366	7 688	8 108
Island	7 752	7 475	6 459
Danmark	7 814	7 958	8 401
Norge	7 977	9 208	12 380
Sveits	8 131	9 538	15 014
USA	8 305	9 156	10 105
Luxenburg	11 481	16 754	17 364
OECD-gjennomsnitt*	5 450	6 560	7 582

\* OECD-gjennomsnittet for grunnskole og videregående opplæring omfatter til sammen seks flere land enn de 24 som er presentert her.

**Vedleggstabell 2.8 til figur 2.8: Andel av alle elever som har 75 eller færre timer spesialundervisning, og andel som har mer enn 270 timer\*.**

	75 timer eller færre	Mer enn 270 timer
1997-1998	1,4	1,0
1998-1999	1,4	1,0
1999-2000	1,2	1,0
2000-2001	1,0	1,1
2002-2003	0,8	1,2
2003-2004	0,8	1,1
2004-2005	0,7	1,2
2005-2006	0,7	1,3

\*Alle timene er målt i 60 minutters klasses timer.

**Vedleggstabell 3.1 til figur 3.1: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt i grunnskolen 2006 etter fag.**

	Jenter	Gutter	Differanse
Kroppsøving	4,3	4,5	-0,2
Matematikk	3,5	3,4	0,1
Natur- og miljøfag	4,1	3,8	0,3
Samfunnsfag	4,2	3,9	0,3
Engelsk skriftlig	4,0	3,6	0,4
Musikk	4,4	4,0	0,4
Engelsk muntlig	4,2	3,8	0,4
Kunst og håndverk	4,5	4,0	0,5
Norsk muntlig	4,3	3,8	0,5
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	4,3	3,7	0,6
Norsk sidemål, skriftlig	4,0	3,4	0,6
Norsk hovedmål, skriftlig	4,2	3,6	0,6
Heimkunnskap	4,7	4,1	0,6

**Vedleggstabell 3.2 til figur 3.2: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen 2006 etter fag.**

	Jenter	Gutter	Differanse
Matematikk skriftlig	3,1	3,1	0,0
Engelsk muntlig	4,5	4,2	0,3
Samfunnsfag muntlig	4,5	4,2	0,3
Matematikk muntlig	4,2	3,9	0,3
Engelsk skriftlig	3,8	3,5	0,3
Natur- og miljøfag muntlig	4,5	4,1	0,4
Norsk hovedmål, skriftlig	3,9	3,4	0,5
Norsk sidemål, skriftlig	3,6	3,1	0,5
Norsk muntlig	4,6	4,1	0,5
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	4,6	4,1	0,5

**Vedleggstabell 3.3 til figur 3.3: Fordeling av jenters og gutters grunnskolepoeng 2006**

Grunnskolepoeng	Jenter	Gutter
11,0573	0,0000	0,0000
12,1914	0,0000	0,0001
13,3255	0,0001	0,0002
14,4596	0,0001	0,0002
15,5937	0,0001	0,0003
16,7278	0,0001	0,0005
17,8619	0,0002	0,0009
18,9960	0,0004	0,0013
20,1301	0,0006	0,0020
21,2642	0,0009	0,0027
22,3983	0,0013	0,0038
23,5324	0,0019	0,0052
24,6664	0,0028	0,0071
25,8005	0,0040	0,0093
26,9346	0,0052	0,0116
28,0687	0,0063	0,0139
29,2028	0,0078	0,0168
30,3369	0,0096	0,0203
31,4710	0,0116	0,0234
32,6051	0,0142	0,0260
33,7392	0,0166	0,0281
34,8733	0,0186	0,0304
36,0074	0,0205	0,0321
37,1415	0,0227	0,0340
38,2755	0,0252	0,0363
39,4096	0,0274	0,0389
40,5437	0,0294	0,0403
41,6778	0,0316	0,0404
42,8119	0,0350	0,0405
43,9460	0,0383	0,0406
45,0801	0,0402	0,0403
46,2142	0,0411	0,0393
47,3483	0,0417	0,0384
48,4824	0,0430	0,0374
49,6165	0,0457	0,0360
50,7506	0,0494	0,0345
51,8846	0,0509	0,0322
53,0187	0,0495	0,0287
54,1528	0,0451	0,0242
55,2869	0,0387	0,0194
56,4210	0,0311	0,0146
57,5551	0,0243	0,0102
58,6892	0,0182	0,0072
59,8233	0,0128	0,0051
60,9574	0,0085	0,0033
62,0915	0,0053	0,0018
63,2256	0,0027	0,0010
64,3597	0,0011	0,0005
65,4937	0,0004	0,0002
66,6278	0,0001	0,0000

**Vedleggstabell 4.1 til figur 4.1: Lærarar som opplyser at dei bruker IKT i opplæringa i naturfag og matematikk på 8. steget i grunnskulen, etter alderen på lærarane. Prosent.**

	Matematikk	Naturfag
29 år eller yngre	82	78
30 - 39 år	78	77
40 - 49 år	85	68
50 - 59 år	84	74
60 år og eldre	66	75

**Vedleggstabell 4.2 til figur 4.2: Matematikklærarar på 8. steget i 2006, etter deira pedagogiske orientering, deira handlingar og elevane sine handlingar.**

	Lærarane si pedagogiske orientering	Lærarane sine rapporterte handlingar	Elevane sine rapporterte handlingar
Tradisjonell orientering	3,1	3,1	2,7
Elevorientering	3,4	2,8	2,3
Samarbeidslæring	3,1	2,4	1,9
Kommunikativ orientering	2,6	2,0	1,2

**Vedleggstabell 5.1: Gamle og nye betegnelser i videregående opplæring.**

Studieforberedende utdanningsprogrammer på Vg1	Studieretninger på GK (gammel ordning)
Studiespesialisering	Allmenne, økonomiske og administrative fag
Idrettsfag	Idrettsfag
Musikk, dans og drama	Musikk, dans og drama
Yrkesfaglige utdanningsprogrammer	
Bygg- og anleggsteknikk	Byggfag, tekniske byggfag og trearbeidsfag
Design og håndverk	Formgivningsfag*
Elektrofag	Elektrofag
Helse- og sosialfag	Helse- og sosialfag
Medier og kommunikasjon	Medier og kommunikasjon
Naturbruk	Naturbruk
Restaurant- og matfag	Hotell- og næringsmiddelfag
Service og samferdsel	Salg og service, men inneholder også transportfaget
Teknikk og industriell produksjon	Kjemi- og prosessfag og mekaniske fag uten transportfag

\*Utdanningsprogram for design og håndverk tilsvarer i noen grad formgivningsfaget, men det er også mulighet å ta studiespesialisering med formgivning som fordypning.  
Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.2 til figur 5.1:**  
**Andel jenter blant søkerne til**  
**Vg1 pr. 1.3.2006 etter**  
**utdanningsprogram.**

Utdanningsprogrammer	Andel jenter
Bygg/anleggsteknikk	3,6
Elektrofag	4,5
Teknikk/industriproduksjon	11,0
Tekniske allmennfag	23,1
Alternativ opplæring	36,0
Idrettsfag	40,5
Service/samferdsel	47,3
Medier/kommunikasjon	47,9
Restaurant/matfag	55,6
Studiespesialisering	56,9
Naturbruk	58,3
Musikk, dans, drama	65,6
Helse/sosialfag	86,0
Design/håndverksfag	89,1
I alt/gjennomsnitt	48,1

**Vedleggstabell 5.4: Andel**  
**jenter blant søkerne til VK1 pr.**  
**1.3.2006 etter studieretning.**

Studieretninger	Andel jenter
Byggfag	2,5
Elektrofag	3,7
Mekaniske fag	5,9
Tekniske byggfag	13,2
Trearbeiderfag	16,0
Kjemi og prosessfag	27,3
Utenfor studieretninge	31,1
Idrettsfag	41,9
Medier og kommunikasjon	51,0
Allmenne, økonomiske og administrative fag	51,8
Salg og service	53,7
Hotell og næringsmiddelfag	55,0
Naturbruk	55,5
Tekniske allmennfag	59,2
Musikk, dans og drama	69,4
Formgivningsfag	88,1
Helse og sosialfag	89,2
I alt/gjennomsnitt	48,5

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.6: Andel jenter**  
**blant søkerne til VK2 i skole pr.**  
**1.3.2006 etter studieretning.**

Studieretninger	Andel jenter
Byggfag	0,0
Mekaniske fag	0,0
Elektrofag	7,3
Trearbeidsfag	20,0
Tekniske byggfag	29,8
Utenfor studieretning	38,7
Hotell og næringsmiddelfag	40,0
Idrettsfag	42,6
Medier og kommunikasjon	52,5
Allmenne, økonomiske og administrative fag	57,1
Naturbruk	59,7
Musikk, dans og drama	69,7
Formgivningsfag	81,4
Helse og sosialfag	94,5
I alt/gjennomsnitt	59,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.3 til figur 5.2:**  
**Andel jenter blant elevene på**  
**Vg1 pr. 1.10.2006 etter**  
**utdanningsprogram.**

Utdanningsprogrammer	Andel jenter
Bygg/anleggsteknikk	3,2
Elektrofag	4,0
Teknikk/industriell produksjon	10,6
Tekniske allmennfag	14,0
Alternativ opplæring	36,4
Idrettsfag	42,9
Service/samferdsel	45,3
Medier/kommunikasjon	51,3
Restaurant/matfag	53,9
Studiespesialisering	55,8
Naturbruk	58,4
Musikk, dans, drama	66,6
Helse/sosialfag	86,8
Design/håndverksfag	87,6
I alt/gjennomsnitt	48,2

**Vedleggstabell 5.5: Andel**  
**jenter blant elevene på VK1 pr.**  
**1.10.2006 etter studieretninger.**

Studieretninger	Andel jenter
Byggfag	2,4
Elektrofag	3,8
Mekaniske fag	5,6
Tekniske byggfag	12,0
Trearbeidsfag	16,4
Kjemi- og prosessfag	25,6
Utenfor studieretning	32,0
Idrettsfag	41,2
Tekniske allmennfag	48,3
Medier og kommunikasjon	50,9
Allmenne, økonomiske, administrative fag	51,9
Hotell - og næringsmiddelfag	55,0
Salg og service	55,8
Naturbruk	56,8
Musikk, dans, drama	69,2
Formgivningsfag	87,8
Helse- og sosialfag	90,4
I alt/gjennomsnitt	49,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.7: Andel jenter**  
**blant elevene på VK2 i skole pr.**  
**1.10.2006 etter studieretninger.**

Studieretninger	Andel jenter
Byggfag	2,3
Trearbeidsfag	4,0
Elektrofag	4,0
Mekaniske fag	8,2
Tekniske byggfag	24,5
Tekniske allmennfag	27,0
Kjemi- og prosessfag	28,6
Idrettsfag	42,6
Utenfor studieretning	47,2
Hotell - og næringsmiddelfag	48,2
Medier og kommunikasjon	52,7
Allmenne, økonomiske og administrative fag	57,7
Naturbruk	62,4
Musikk, dans, drama	69,4
Salg og service	79,0
Formgivningsfag	83,1
Helse/sosialfag	92,9
I alt/gjennomsnitt	59,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.8: Andel jenter blant søkerne til læreplass pr. 1.3.2006 etter studieretning.**

Studieretninger	Andel jenter
Byggfag	1,2
Elektrofag	3,1
Allmenne, økonomiske og administrative fag	3,3
Mekaniske fag	4,0
Tekniske byggfag	4,3
Trearbeidsfag	13,8
Kjemi og prosessfag	30,1
Medier og kommunikasjon	35,4
Tekniske allmennfag	38,7
Naturbruk	38,9
Hotell og næringsmiddelfag	53,9
Salg og service	63,3
Helse og sosialfag	86,4
Formgivningsfag	96,4
I alt/gjennomsnitt	27,9

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.9 til figur 5.3: Andel jenter blant nye lærlinger pr. 1.10.2006 etter studieretning.**

	Andel jenter
Byggfag	1,3
Elektrofag	3,7
Tekniske byggfag	4,9
Allmenne, økonomiske, administrative fag	5,1
Mekaniske fag	5,3
Trearbeidsfag	14,8
Kjemi- og prosessfag	34,6
Naturbruk	51,0
Medier og kommunikasjon	51,0
Hotell- og næringsmiddelfag	53,7
Salg og service	66,6
Helse- og sosialfag	85,0
Formgivningsfag	95,3
I alt/gjennomsnitt	27,9

**Vedleggstabell 5.10 til figur 5.4: Andel søkere pr. 1.3.2006 med norsk- og innvandrerbakgrunn etter status pr. 1.10.2006 og nivå.**

		Innvandrer- bakgrunn	Norsk bakgrunn	Bakgrunn ikke oppgitt
Vg1	Førsteønske	58	70	49
	Annen vgo	23	22	17
	Ikke vgo	18	8	34
	Sum	100	100	100
VK1	Førsteønske	71	76	57
	Annen vgo	16	14	10
	Ikke vgo	13	10	32
	Sum	100	100	100
VK2 skole og lære	Førsteønske	53	56	55
	Lærling	13	21	13
	Annen vgo	11	8	8
	Ikke vgo	23	16	24
	Sum	100	100	100

**Vedleggstabell 5.11 til figur 5.6: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1997, 1998, 1999 og 2000.**

	Allmenne fag				Yrkesfaglig studieretning			
	1997	1998	1999	2000	1997	1998	1999	2000
Fullført på normert tid	73,6	75,2	76,2	73,5	39,2	40,6	40,3	37,7
Fullført på mer enn normert tid	9,3	8,5	7,6	8,2	16,9	16,3	15,3	15,0
Fortsatt i videregående opplæring etter 5 år	2,4	3,0	2,7	3,4	8,0	8,0	8,3	9,0
Avbrutt videregående opplæring	14,7	13,4	13,6	14,9	36,0	35,0	36,1	38,3
Sum	100	100	100	100	100	100	100	100



**Vedleggstabell 5.12 til figur 5.7: Status fem år etter skolestart for elever med norsk- og innvandrer-bakgrunn for årskullene 1997, 1998, 1999 og 2000.**

	1997		1998		1999		2000	
	Innvandrer-bakgrunn	Norsk bakgrunn	Innvandrer-bakgrunn	Norsk bakgrunn	Innvandrer-bakgrunn	Norsk bakgrunn	Innvandrer-bakgrunn	Norsk bakgrunn
Fullført på normert tid	41,4	58,3	45,3	59,5	46,9	59,5	43,9	57,1
Fullført på mer enn normert tid	13,2	12,9	11,7	12,3	11,4	12,3	11,5	11,5
I videregående opplæring	5,5	5,0	6,7	5,3	6,5	5,3	6,0	6,1
Avbrudd	39,9	23,9	36,4	22,9	35,3	22,9	38,7	25,3
Sum	100	100	100	100	100	100	100	100

**Vedleggstabell 5.13 til figur 5.8: Status fem år etter skolestart for elever som startet i videregående opplæring i 2000, fordelt fylkesvis.**

	Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring etter 5 år	Avbrutt videregående opplæring
Østfold	52,4	11,5	6,4	29,7
Akershus	58,8	9,3	5,3	26,6
Oslo	59,4	8,3	5,0	27,3
Hedmark	55,4	10,7	5,6	28,3
Oppland	59,7	10,7	4,3	25,3
Buskerud	57,9	10,9	4,3	26,9
Vestfold	54,0	12,6	6,1	27,4
Telemark	54,8	13,6	4,8	26,8
Aust-Agder	56,8	10,3	6,6	26,4
Vest-Agder	59,6	13,0	5,3	22,1
Rogaland	58,0	11,3	6,6	24,1
Hordaland	57,6	11,7	6,5	24,2
Sogn og Fjordane	60,5	11,5	8,3	19,7
Møre og Romsdal	57,2	14,7	6,0	22,1
Sør-Trøndelag	60,1	13,1	5,5	21,4
Nord-Trøndelag	58,2	13,1	5,7	23,0
Nordland	46,5	12,3	8,3	32,9
Troms	45,7	10,8	9,0	34,4
Finnmark	34,7	14,1	11,0	40,3

**Vedleggstabell 6.1 til figur 6.1: Prosent av lærarar med fordjuping i faget, 1999 og 2005.**

	1999	2005
Engelsk	52,0	48,8
Heimkunnskap	29,5	35,4
KRL	55,7	66,5
Kroppsøving	56,3	58,9
Kunst og handverk	59,1	55,1
Matematikk	58,4	67,1
Musikk	56,2	58,0
Natur- og miljøfag	57,6	64,6
Norsk	74,6	75,5
Samfunnsfag	62,8	65,6

**Vedleggstabell 6.2 til figur 6.2: Prosent av lærarar med minst 60 studiepoeng i faga dei underviser i, 1999 og 2005.**

	1999	2005
Engelsk	27,3	28,3
Heimkunnskap	14,1	16,6
KRL	14,7	18,7
Kroppsøving	21,9	22,0
Kunst og handverk	18,6	20,2
Matematikk	13,8	15,6
Musikk	21,1	20,1
Natur- og miljøfag	15,6	23,0
Norsk	25,5	25,1
Samfunnsfag	25,3	25,7

Kolstadgata 1  
Postboks 2924 Tøyen  
0608 OSLO  
Telefon 23 30 12 00  
Telefaks 23 30 12 99  
[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)