

Utdanningsspeilet

2007

Analyse av grunnskole og
videregående opplæring i Norge



© 2008 Utdanningsdirektoratet

1. utgave / 1. opplag

ISBN 82-486-1062-4

Design, illustrasjon og produksjon: 07 Gruppen AS

Forord

I 2007 ble resultatene fra de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS offentliggjort, noe som førte til en aktiv og variert samfunnsdebatt om tilstanden i norsk grunnsopplæring.

Resultatene på fylkes-, kommune-, og skolenivå fra nasjonale prøver bidro ytterligere til både debatten, men ikke minst til kvalitetsutviklingsprosesser og engasjement lokalt.

Debatten og engasjementet er et resultat av ny kunnskap, og kvaliteten på debatten forbedres når den baseres på viten og fakta om tilstanden på viktige områder. Økt dokumentasjon og kunnskap er derfor avgjørende for å skape en bedre grunnsopplæring og gi retning for innsatsen videre.

Utdanningsdirektoratet tar mål av seg til å være en sentral leverandør av kunnskap om tilstand og utvikling av norsk grunnsopplæring. Utdanningsspeilet er et av direktoratets viktigste bidrag til formidling av oppdatert statistikk og forskning på feltet.

Årets Utdanningspeil viser at ressursituasjonen er stabil, men det er en tendens til at skolenes bruk av assistenter øker. De internasjonale undersøkelsene viser at norske elever presterer dårligere i lesing enn de gjorde for seks år siden. Nasjonale prøver viser store variasjoner i resultater mellom fylker, kommuner og skoler, og at det er en klar sammenheng mellom elevenes resultater og foreldrenes bakgrunn. Videre viser Utdanningsspeilet at mobbing ikke reduseres slik vi hadde forventet etter mange års innsats på dette området. Alt dette er områder det blir viktig å følge i tiden som kommer.

Jeg er sikker på at Utdanningspeilet vil kunne bidra til å gi retning til utviklingsarbeidet i norsk grunnsopplæring.



Petter Skarheim

Petter Skarheim
Direktør
Utdanningsdirektoratet

Innhold

Forord	1	4 Læringsmiljøet	53
Noen blikk i Utdanningsspeilet	3	4.1 Det fysiske læringsmiljøet på skulen	54
1 Fakta om grunnopplæringa	13	4.2 Det psykososiale læringsmiljøet på skulen	55
1.1 Elevar i grunnskulen	13	4.3 Undervisninga på skulen	56
1.2 Vaksne i grunnskulen	15	5 Elevtall og gjennomføring i videregående opplæring	61
1.3 Grunnskular	16	5.1 Søkere til videregående opplæring	62
1.4 Lærarar og leiarar i grunnskulen	18	5.2 Elever og lærlinger i videregående opplæring	65
1.5 Elevar og lærlingar videregående opplæring	18	5.3 Gjennomføring og progresjon i videregående opplæring	67
1.6 Vaksne i videregående opplæring	19	5.4 Real FAG i videregående opplæring	71
1.7 Lærarar og leiarar i den videregående skulen	20	6 Kvalitetsutvikling	72
1.8 Utdanningsnivået i Noreg	21	6.1 Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem	72
2 Ressurser	22	6.2 Skuleleiing	74
2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnopplæringa	22	6.3 Evaluering av nasjonale strategiar	75
2.2 Kommunale utgifter til grunnskolen	23	6.4 Frå ord til handling	76
2.3 Fylkeskommunale utgifter til videregående opplæring	30	Referanseliste	80
2.4 Ressurser til IKT i grunnopplæringa	32	Tabell- og figurliste	84
2.5 Norges ressursbruk til utdanning i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv	33	Vedlegg	87
3 Læringsutbytte	35		
3.1 Kartlegging av leseferdigheter på andre trinn	36		
3.2 Leseresultater i PIRLS-undersøkelsen for fjerde og femte trinn	36		
3.3 Nasjonale prøver for femte og åttende trinn	38		
3.4 Resultater fra PISA-undersøkelsen for 15-åringar	41		
3.5 Analyser av karakterstatistikken for 10.trinn	46		
3.6 Karakterer i videregående skole	48		
3.7 Resultater fra fagopplæringa	51		

Noen blikk i Utdanningsspeilet



Oppgavekultur og læringsutbytte

Styrking av realfagskompetansen på grunnskolenivået er et viktig mål i grunnopplæringen. Større variasjon i undervisningsmetode kan være en viktig bidragsyter. Syv skoler i Malvik kommune deltar i et prosjekt som ser på oppgaver og metoder i undervisningen i et nytt lys.

Det nasjonale programmet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" har som mål å skape bedre læring og læringsmiljø gjennom å fokusere på skolen som virksomhet. Programmet tildeler midler til utviklingsprosjekter hvor skoleeier og skoler samarbeider med eksternt kompetanse om målrettet og systematisk utviklingsarbeid i skolen som lærende organisasjon. Utvalgte skoler og skoleeiere får praktisk hjelp til å gjennomføre nødvendige endringer i klasserommet, i skolen som helhet, og i samspillet med skolens omgivelser. Programmets delmål spesifiserer blant annet skolenes evne til systematisk evaluering av egen praksis for å skape forbedringer.

Digitale verktøy

Norske barn og unge er blitt storbrukere av PC både hjemme og på skolen, viser funn fra ITU Monitor 2007. Undersøkelsen som er blant elever på 7. og 8. trinn, samt VK1, viser at tiden elevene tilbringer foran PC-skjermen øker betraktelig. Undersøkelsen viser imidlertid at PC-en brukes relativt tradisjonelt i skolen, til internettsøk og standardprogrammer, som Office-pakken. Hjemme er bruken både mer variert og avansert, for eksempel er det et større innslag av multimedia. Elevene bruker i liten grad nettportaler og fagtjenester som er tilpasset bruk i skolen. I følge ITU Monitor bør fokuset nå ligge mer på bruk enn på infrastruktur, for eksempel nyttegjøring av læringsplattformer i undervisningen.

Undersøkelser har vist at guttene bruker datamaskinen oftere enn jentene, men en sammenligning av PISA fra 2000 til 2006 viser at noe skjer med denne kjønnsforskjellen. Hjemme er bruken av PC høy blant både gutter og jenter, hvor ni av 10 sier de bruker datamaskin hver dag. Guttene bruker fortsatt PC-en mer på skolen. Kun 12 prosent av jentene bruker datamaskinen hver dag på skolen, mens 21 prosent av guttene oppgir bruk av PC daglig.

Oppgavekultur

Digitale verktøy og IKT står sentralt i prosjektet "Felles løft – felles retning – økt læringsutbytte" i Malvik kommune i Sør-Trøndelag. Prosjektet er en del av "Fra ord til handling"-

programmet. Her har Malvik kommune, i samarbeid med Høgskolen i Sør-Trøndelag og NTNU, satt oppgavekulturen i skolen høyt på dagsorden. Målet for prosjektet har vært å bidra til en mer kreativ og spennende oppgavekultur for å øke læringsutbyttet, spesielt innenfor realfag og matematikk.

«Målet for prosjektet har vært å bidra til en mer kreativ og spennende oppgavekultur for å øke læringsutbyttet...»

Vakkert beliggende ved Trondheimsfjorden, kun et kvarters kjøretur fra storbyen Trondheim, opplever Malvik stor tilflytting. Det er en vekst som merkes i skolen, hvor nye byggetrinn planlegges for å huse flere elever i kommunens syv skoler. Utvidelsen har bidratt til å sette skoleutvikling høyt på agendaen i kommunen. Fokuset er på hvordan elevene utfordres i skolehverdagen gjennom oppgaver. Arbeidet er

tilrettelagt gjennom en bevisst satsting på å utstyre skoler og lærere med teknisk utstyr og gjennomføring av nødvendig kompetanseheving.

Skolene har arbeidet systematisk med å utvikle en kultur preget av elevaktive, undersøkende og utforskende oppgaver. Det har betydd at lærere har måttet våge seg bort fra mer tradisjonelle undervisningsmetoder for å utvikle egen oppgavekultur knyttet til Kunnskapsløftets læreplanmål. Ved å arbeide på denne måten har lærerne utviklet selvtillit i forhold til fag og gjennomføringsevne.

Tar teknologien i bruk

På Sveberg skole i Malvik er det hektisk aktivitet når elever på fjerde trinn lager reklamefilm. Oppgaven er en del av norskundervisningen, og elevene diskuterer ivrig målgrupper og virkemidler i reklamen. Produktet varierer fra Rosenborg-billetter til tyggegummi. Skolen har investert i utstyr som tilrettelegger for den kreative oppgaveløsingen. Her er det videokamera, PC med redigeringsprogrammer og projektorer som viser resultatet i stort format på lerret.

"Vi tok tidlig tak i IKT-siden, og har hatt et hovedfokus på bruk av digitale verktøy innenfor Malvik-prosjektet. Det betyr verktøy til læring, ytring og kommunikasjon, samt fokus på infrastruktur," forklarer delprosjektleder ved Sveberg skole, Sonja Næss. Hele kommunen investerte tidlig i PC til hver lærer. "Det var helt nødvendig. Vi kan ikke stå på sidelinjen og si at vi som lærere ikke tar del i den teknologiske utviklingen," sier Næss.

Elevene får blant annet bruke digitale hjelpemidler til å lære seg engelsk grammatikk, til å utvikle språkferdigheter og verktøy gjennom radioproduksjon, og visualisering gjennom produksjon av fotohistorier.

Sonja Næss mener varierte arbeidsmetoder er viktig for å få flest mulig elever til å lære. Blant annet har skolen tatt i bruk flere nettbaserte ressurser, som gjør at elevene blir presentert for stoffet på nye måter, og som gir anledning til større fordykning.

”Det gjør elevene mer motiverte at de kan jobbe med digitale verktøy og alternative arbeidsmetoder til de tradisjonelle, og vi ser at det gir økt motivasjon for de som kanskje trenger det mest. For eksempel interaktive programmer gir rask tilbakemelding på om elever gjør rett og galt, og mulighet til å drille inn stoff som krever mye øving. Digitale hjelpemidler gjør at elevene får nye måter å uttrykke seg på, og at de opplever mestring,” understreker Næss.

Skolen har også jobbet bevisst med å integrere digitale verktøy på tvers av fag.

”Vi legger vekt på at det skal ligge en pedagogisk begrunnelse til grunn for valg av verktøy i undervisningen. Når vi lager reklame er det en del av norskundervisningen som handler om ytring og bruk av virkemidler. På samme måte har vi verktøy som brukes for å lære engelsk grammatikk og komponeringsprogrammer som brukes i musikk,” sier Næss.

I forbindelse med ”Felles løft”-prosjektet har alle skolene i kommunen implementert ny læringsplattform. I tillegg til å være plattform for skolens egen planlegging og kommunikasjon, gir det et rom for å involvere og kommunisere med foreldre. Her har hvert klassetrinn egne sider hvor det blant annet legges ut ukeplaner.

”Vi har også lagt vekt på å utvikle en bedre webside for skolen, hvor vi kan dokumentere vår pedagogiske praksis og presentere oss for omverden,” sier Næss.

Sveberg har hatt stor glede av ekstern kompetanse i utviklingsarbeidet. ”Vi har jobbet med fagressurser fra Høgskolen i Sør-Trøndelag. Det har gitt verdifulle samtalepartnere og veiledning. Vi har blant annet jobbet mye med Kunnskapsløftet og kompetansemålene,” understreker Næss.

Nye øvelser

På Hommelvik skole demonstreres oppgavekulturen i praksis, og hvordan den bidrar til å skape resultater i naturfagsundervisningen. Med enkle og effektive grep har naturfagteamet gjort det enklere for lærerne å gjennomføre forsøk som en sentral del av undervisningen.

«I naturfagsrommet har skolens fagteam i naturfag gjort en effektiv standardisering av øvelser.»

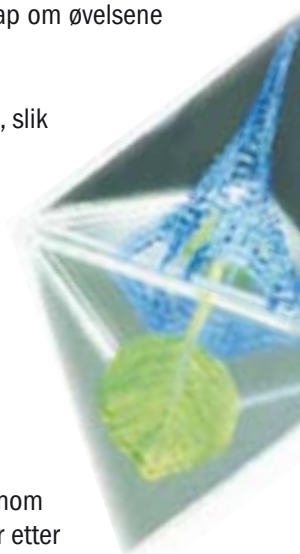
”Målet har vært å gjøre naturfag til et mer elevaktivt fag. Tradisjonelt har det vært enkelt å aktivisere elevene i biologiundervisning, men i mindre grad i fysikk og kjemi. Nøkkelen har vært å gjøre det enklere for læreren å sette i gang naturfagsforsøk. Tradisjonelt har det vært mye jobb forbundet med slike forsøk, men vi har funnet et system for å forenkle gjennomføring av øvelser som har gitt positive resultater,” sier Øyvind Pettersen, naturfaglærer ved Hommelvik skole.

I naturfagsrommet har skolens fagteam i naturfag gjort en effektiv standardisering av øvelser. Det senker terskelen betraktelig for lærerne, som nå kan gjennomføre øvelser med et minimum av forberedelser, og med en visshet om at øvelsen både er relevant, fungerer i praksis og gir ønsket resultat. Standardiseringen foregår i enkle plastkasser, som står klare på rekke og rad i skapet. Hver kasse inneholder alt læreren trenger for å gjøre et forsøk, både utstyr og materialer, samt beskrivelser av metode og instruks for forsøket på enkle, laminerte kort. I tillegg har fagteamet utarbeidet praktiske brukertips. Kassen er også merket med referanse til hvilket kompetansemål i Kunnskapsløftet øvelsen svarer på.

”Vi har alltid en PC og digitalkamera tilgjengelig, slik at læreren effektivt kan dokumentere øvelsen. Vi har også et eget evalueringsskjema klart for gjennomføring av øvelsen, slik at vi kan vurdere hva som fungerer bra og mindre bra. Til slutt er det også viktig at vi visualiserer og deler kunnskap om øvelsene mellom lærerne,” sier Pettersen.

Noe av nøkkelen er å gjøre forsøkene mobile, slik at man ikke er låst til naturfagsrommet. Skolen har etter hvert fått store elevkull, men mobile forsøk gjør at det ikke lenger er noen hindring at man har mer enn 20 elever i gruppen. Forsøkene kan lett flyttes fra naturfagsrommet til gruppens base, slik at lærerne ikke er tvunget til å velge mer tradisjonelle undervisningsmetoder på grunn av rommets begrensninger.

Skolens ledelse har fulgt opp satsingen gjennom innkjøpsordninger. Det fylles på av materialer etter hvert som øvelsene gjennomføres av stadig flere klasser. Elevene får en mer aktiv opplæring, som etter deres egne tilbakemeldinger øker læringsglede





Pia Skog

og læringsutbytte. I et glasskap vises resultatet av en øvelse, hvor elevene har laget jakkemerker med lysdioder og mosegummi. Både kreativitet og engasjement kombineres med realfagsteori.

”Vi har hatt veldig god respons. Naturfag har blitt et artig fag,” sier Pettersen.

Felles utvikling

Gjennom deltagelse i Malvik-prosjektet har skolene skapt et fellesskap rundt utviklingsarbeidet, noe prosjektdeltakerne mener er svært positivt.

”Et av de viktigste resultatene vi har oppnådd er at skolene har begynt å jobbe sammen. Dette har gitt et utvidet kollegium blant lærere og skoleledere som gir en felles skoleutvikling og kunnskapsdeling. Dette fører til at elevene blir dyktigere,” sier Pia Skog, skolefaglig rådgiver og prosjektleder i Malvik kommune.

Hun er en aktiv og engasjert pådriver som besøker skolene så ofte hun kan. Seks ganger i året møtes delprosjektlederne fra hver skole. Da gis en kortfattet status fra hver enkelt, mens vertsskolen går mer i dybden på sitt fokus og arbeid. Hver måned er prosjektet tema på rektormøtet, som samler alle rektorene. Det har også vært et mål at alle politikere, elever, ansatte og foresatte skal ha et forhold til prosjektet. I tillegg til flere artikler i lokalpressen, ble prosjektåret 2007 synliggjort lokalt gjennom bred deltakelse på kommunens egen konferanse ”Kunnskapsdeling”. I tillegg til lærere, SFO-ansatte, skoleledere og politikere, samlet konferansen alle som møter barn og unge i sitt arbeid.

”Prosjektet er solid forankret i kommunens ledelse, og ute på hver enkelt skole. Vi har et stort engasjement for oppvekst og utdanning i kommunen, og det har vært viktig,” sier Skog.

I prosjektet har hver enkelt skole knyttet til seg fagressurser fra kompetansemiljøer ved Høgskolen i Sør-Trøndelag (HIST) og NTNU. Disse har gått inn og deltatt aktivt på elevnivå ute på hver enkelt skole. De har bidratt med faglig og kreativ støtte i utviklingen av skolenes oppgavekultur.

”Vi har blitt mer bevisste som kjøpere av eksterne tjenester innenfor kompetanse- og kunnskapsutvikling. Skolene har særlig fått bistand til evaluering og dokumentasjon av arbeidet de gjør, og dette har vært svært viktig. Nå skal dette videreføres, og hver skole skal få mulighet til å fordype seg i ett område, slik at de kan fremstå som lokale kompetansemiljøer,” sier Skog.

Nå ønsker Malvik å dokumentere om utviklingsarbeidet faktisk fører til økt læringsutbytte. Det er et krevende arbeid, som involverer skoleeier og eksterne fagmiljøer.

”Når vi nå ser fremover er det klart at vi har fått en god start, men vi har også mye å gå på. Vi begynner nå en større prosess med fokus på dokumentasjon og spredning, samt definere hvilke av prosjekterfaringene som skal inn i skolens videre undervisningspraksis,” sier Skog.



Kvalitetsutvikling og læringsutbytte på dagsorden

Læringsutbytte og kvalitetsutvikling i skolen har det siste halve året vært en sentral del av samfunnsdebatten. Årsaken er offentliggjøring av resultater fra nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser, hvor norske elever har vist dårligere grunnleggende ferdigheter enn det man kan forvente.

Fram til slutten av 1990-tallet var det lite fokus på kvalitetsutvikling og læringsutbytte i den norske skole. De siste ti årene har utdanningsmyndighetene satt fokus på å synliggjøre resultater gjennom å dokumentere elevenes læringsutbytte.

Nasjonale prøver

Erfaringer fra nasjonale prøver i 2007 viser at prøvene er et nyttig virkemiddel for kvalitetsvurdering av opplæringen i den norske skole. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Synovate utarbeidet en rapport fra gjennomføringen av de nasjonale prøvene i 2007. I rapporten framgår det at gjennomføringen av prøvene har vært langt mer vellykket enn tidligere. Dette bekreftes også ved at flere skoleledere og lærere enn tidligere mener at prøvene gir god informasjon om hva som bør styrkes i opplæringen av den enkelte elev og for hver enkelt gruppe. Dette er i tråd med formålet for de nasjonale prøvene, nemlig at prøvene skal gi økt kunnskap og være et grunnlag for kvalitetsutvikling både på lokalt og sentralt nivå.

De nasjonale prøvene for 2007 viser at majoriteten av elevene i de fleste kommuner og skoler plasserer seg midt på prøvens vurderingsskala. Imidlertid viser resultatene at det er klare forskjeller mellom kommuner og mellom skoler. I tiden framover ønsker Utdanningsdirektoratet å gjøre grundige analyser av hva som kan være årsakene til variasjonene i resultatene.

Internasjonale undersøkelser

Norge deltar i to store internasjonale undersøkelser, PISA, Programme for International Student Assessment og PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study. Undersøkelsene har til hensikt å måle endring i elevenes kompetanse fra et kull til et annet.

PIRLS kartlegger leseinnsats, leseferdigheter og holdninger til lesing blant elever på fjerde trinn. Av de nordiske landene er det Norge som får laveste skår. Resultatene bekreftes i PISA-undersøkelsen fra 2006. Undersøkelsen måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. Offentliggjøring av resultatene har ført til både politisk og offentlig debatt.

PISA-undersøkelsen i 2006 viste at norske elever lå tydelig under gjennomsnittet i OECD-området i alle fag, og at norske

elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk er lavere nå enn for seks år siden.

Marit Kjærnsli, som er forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo og prosjektleder for PISA i Norge, mener resultatene er oppsiktsvekkende.

”Resultatene fra den norske skole er ingen lystig lesning. Det er viktig å være klar over at det sentrale med PISA-undersøkelsen er å sammenligne resultatene med tidligere år og å se utviklingen. Samtidig kan det være interessant å sammenligne resultater med andre land. Norge kommer ikke godt ut av disse sammenligningene,” sier Kjærnsli.

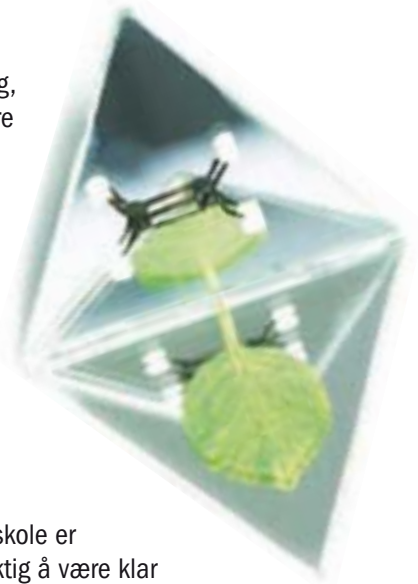
Resultatene fra PISA-undersøkelsen

Naturfag, lesing og matematikk er tre sentrale ferdigheter i skolen. Dette gjenspeiles også i Kunnskapsløftet, hvor lesing og regning er beskrevet som de mest grunnleggende ferdighetene for å kunne tilegne seg kunnskap på alle andre fagområder. PISA-undersøkelsen viser en tydelig forskjell i lesekunnskapene til gutter og jenter i norsk skole. Dette er imidlertid ikke unikt for Norge. De siste seks årene er det observert økende kjønnsforskjeller i hele OECD-området.

I naturfag er trenden at norske elever fortsetter å gjøre det betydelig svakere enn OECD-gjennomsnittet. Spesielt svake ferdigheter viser norske 15-åringere i å trekke logiske slutninger fra naturfaglig data til en hverdags situasjon eller et samfunns-spørsmål.

De norske matematikkprestasjonene viser en svak tilbakegang i perioden 2000–2006. Denne tilbakegangen er liten fra måling til måling, men sett over hele tidsperioden dokumenterer den en negativ utvikling.

”Det viktigste funnet er at vi har en klar nedgang i resultatene for både matematikk, lesing og naturfag fra 2000. Dette kan ikke bortforklares, og det er svært sentrale ferdigheter for elevene. Derfor må vi ta tallene på alvor,” sier Kjærnsli. Undersøkelser viser at norske elever trives, og føler tilhørighet. Men det bør ikke ha noen sammenheng med resultatene.





Marit Kjærnsli

”Det er ingen motsetning mellom en skole hvor elevene trives og hvor kunnskapen står i sentrum. Det kan imidlertid tyde på at den norske skole i for stor grad er preget av å ha det morsomt. Men morsomme aktiviteter som i tillegg skal gi kunnskap, krever antageligvis for mye av lærerne,” sier Kjærnsli.

Hun understreker at det ikke er intensjonen å gi lærerne skylden for resultatene.

Samfunnsdebatten

Publiseringen av PISA-undersøkelsen har gjort skolen til en svært sentral del av samfunnsdebatten det siste halve året. Aslak Bonde, analytiker og redaktør for Politiskanalyse.no, mener at PISA-undersøkelsen, og andre internasjonale sammenligningstester de siste årene, har hatt avgjørende betydning for utviklingen av skoledebatten.

”Det er vanskelig å tenke seg hvordan debatten ville ha vært uten slike tester. Allerede før PISA kom det en del resultater som viste at det var mange som gikk ut av skolen uten å kunne lese og skrive. Men disse undersøkelsene var, slik jeg husker det mer fragmenterte, og dessuten lettere å bortforklare. Det PISA, og de andre har gjort, er å bidra til større fokus på tradisjonell kunnskap i tradisjonelle fag. I tillegg har undersøkelsene gitt næring til debatten om hva vi får igjen for pengene som satses på skole,” sier Bonde.

Marit Kjærnsli synes debatten i media om norsk skole har vært unyansert.

”Media benytter PISA til å beskrive forhold i skolen langt utover det undersøkelsen egentlig sier noe om. Dersom PISA blir styrende for hva som skjer i norsk skole, får undersøkelsen for stor betydning. En kan få inntrykk av at PISA måler alt i norsk skole. Det gjør den ikke. Den måler elevenes kompetanse på tre felt: Matematikk, naturfag og lesing,” sier Kjærnsli.

Bonde mener mediene benytter PISA-undersøkelsen ulikt til ulike formål.

«PISA brukes i en del medier nærmest som et stikkord for en skole som er preget av mye bråk og lite læring.»

”Mediene bruker enhver undersøkelse, og nesten ethvert faktum til å beskrive mer enn det er grunnlag for. Det er de store og allmenne medienes natur. PISA brukes i en del medier nærmest som et stikkord for en skole som er preget av mye bråk og lite læring. Men det skjer spesielt i de sammenhengene der mediene egentlig verken skriver

om skole eller PISA, men der man bare nevner det i forbigarten. Eksempelvis i generelle diskusjoner om hva vi får igjen for skattepengene. I reportasjer om skolen mener jeg at mediene er mer nyanserte, og der har de ofte i det minste en faktaboks der de sier at PISA ikke gir noe heldekkende bilde, og der de også av og til tar med noe om de områdene der norske skole faktisk gjør det bra på PISA-testen,” sier Bonde.

Sammensatte årsaker

Enkelte hevder at de norske elevene har vist dårlig motivasjon i forhold til PISA-undersøkelsene. Kjærnsli hevder at det ikke foreligger data som tilsier at testmotivasjonen er dårlig, heller ikke at den har endret seg. ”Vi tror at elevenes innsats på prøven langt på vei speiler den innsatsen de vanligvis viser i skolehverdagen, og at resultatene sannsynligvis er forholdsvis realistiske”.

«Utfordringene i norsk skole er sannsynligvis sammensatte.»

Kjærnsli mener at det ikke finnes én direkte årsaksforklaring for Norges resultater i PISA-undersøkelsen.

”Utfordringene i norsk skole er sannsynligvis sammensatte. Jeg tror vi kan finne ulike forklaringer dersom vi analyserer ulike nivåer, fra lærerutdanningen til samfunnets generelle syn på kunnskap og pedagogikk,” avslutter Kjærnsli.



Tilpasset opplæring i praksis

Det er et uttalt mål i Kunnskapsløftet at opplæringen i størst mulig grad skal være tilpasset hver enkelt elev. Dette skal imidlertid ikke innebære en individualisert skole. Charlottenlund ungdomsskole i Trondheim har gjennomført en pedagogisk omstilling hvor eleven selv settes i formidlerrollen.

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet, hvor det heter at alle elever skal møte utfordringer de kan strekke seg mot og mestre på egenhånd eller sammen med andre. Målet er at tilpasset opplæring skal gi økt læringsutbytte og bidra til at alle, uavhengig av forutsetninger, kan utnytte sitt potensial og nå så langt som mulig innenfor fellesskapet.

Motivasjon

I Kunnskapsløftet understrekes det at medvirkning bidrar til at elevene blir mer bevisste egne læringsprosesser, og at det gir større innflytelse på egen læring. Tilpasset undervisning har også bred oppslutning, viser evalueringen av L-97, men mange elever får ikke glede av denne formen for opplæring. Undervisning på tavla er metoden flere ganger i uka, sier ni av 10 elever i elevundersøkelsen. Seks av 10 elever opplever at undervisningen er tilpasset eget nivå i mange eller alle fag. Men 10 prosent uttrykker at de ikke opplever noen grad av tilpasset undervisning.

Mange elever opplever at de har liten innflytelse på målene for undervisningen. I elevundersøkelsen for 2007 hevder nær halvparten at de i svært få fag er med på å sette egne læringsmål. Eleven skal også kunne delta i vurderingen av sitt eget arbeid, i henhold til opplæringsloven. Praksisen med utviklingssamtaler er godt etablert i skolen, hvor mer enn halvparten av elevene har hatt to eller flere utviklingssamtaler, mens 12 prosent av elevene på ungdomsskolen og i videregående skole sier de ikke har hatt den lovpålagte samtalen. Nær halvparten av elevene, uavhengig av trinn, sier at de i stor eller svært stor grad føler at utviklingssamtalen er nyttig.

Elevenes motivasjon er viktig for læringsutbytte. Selv om faktorer som foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn påvirker elevenes motivasjon, kan skolens læringsmiljø bidra til å øke motivasjonen for læring, viser Elevundersøkelsen. Tall fra undersøkelsen tyder på at det er en utfordring å opprettholde elevenes motivasjon gjennom ungdomsskoletrinnet, der det på nasjonalt nivå er høyere motivasjon for læring på 7. trinn enn på 10. trinn. Åtte av 10 elever oppgir at de er interessert i å lære på skolen i mange eller de fleste fag. Halvparten sier at de liker skolearbeid godt eller svært godt.

Omstilling for tilpassing

I 2007 hadde flere av prosjektene innenfor "Fra ord til handling"-programmet tilpasset opplæring og digital kompetanse som tema. En sentral del av prosjektet "1001 spill" ved Charlottenlund ungdomsskole er nettopp at undervisningen gir økt medvirkning, og dermed bedre grad av tilpasning til den enkelte elev. Skolen har vektlagt læringsformer som understøtter de elevene som ikke mestrer tradisjonelle læringsformer, hvor elevene kan utnytte sine styrker bedre. Prosjektet har blitt en sentral del av en større omstilling for skolen.

"Charlottenlund ungdomsskole hadde vært en tradisjonell skole gjennom 40 år. For tre år siden stod skolen overfor en ny læreplan, et nytt skolebygg og en ny rektor. Det ble starten på en omfattende omstillingsprosess," forteller rektor Per Egil Toldnes.

Han tok over ledelsen av en skole med en svært tradisjonell erfaringsbakgrunn. Det nye skolebygget innebar overgang fra klasseromsundervisning til en delvis åpen planløsning i et såkalt fleksibelt skolebygg.

"Det var stor usikkerhet knyttet til de forestående endringene. Både personalet og skolen generelt hadde et behov for å ta i bruk nye og mer moderne læringsmetoder gjennom et systematisk utviklingsarbeid," sier Toldnes.

Eleven som formidler

Dette ble begynnelsen på prosjektet "1001 spill". Prosjektet hadde to grunnpillarer:

- Læring gjennom reformulering og kunnskapsdeling
- Organisasjonsutvikling med vekt på å forsterke muligheter for kunnskapsdeling og erfaringslæring hos elever og lærere

Prosjektet har spesielt jobbet med utvikling av kompetanse knyttet til språkutvikling, realfag, drama og IKT/digitalisering.

«Hovedtanken er at elevene oppnår den beste læringen når de selv formidler kunnskap til andre.»

Hovedtanken er at elevene oppnår den beste læringen når de selv formidler kunnskap til andre. I forberedelser og gjennomføring av formidling til andre elever oppnår eleven selv bedre forståelse av stoffet. Prosessen innebærer at hver enkelt må reflektere over og reformulere stoffet, samt velge form og uttrykksmåte. Kollegiet





Per Egil Toldnes

ved Charlottenlund arbeider derfor etter et postulat om at hver enkelt elev skal "stå på toppen av læringspyramiden". Det betyr at elevene gradvis skal innta og beherske rollen som formidler.

"Elevene lærer best ved selv å stå på toppen av læringspyramiden, og å innta formidlerrollen. Teorien sier at læringsutbyttet i en tradisjonell forelesningssituasjon er om lag fem prosent. Når elevene selv deltar i undervisningen øker læringsutbyttet, og aller størst utbytte får vi når elevene selv blir formidlere," utdyper Anita Normann, lærer ved Charlottenlund.

Et konkret eksempel er hvordan elever på 9. trinn formidler kunnskap om elevbedrift til 7. trinn, mens elever på 10. trinn formidler læring i IKT til 8. trinn. Skolen har også lagt stor vekt på at formidlingen skal ha et sterkt faglig fundament.

"Formidling er ikke noe nytt i skolen. Men den systematiske innordningen av elevenes egen formidling i alle fag er ny, og vi opplever at det er dette som gir resultater. Elevene har et bredt spekter av uttrykk til rådighet, og bruker disse for å formidle stoff fra alle fag. For eksempel kan de bruke animasjon til å formidle kjemiske reaksjoner. Da må elevene først beherske det kjemifaglige stoffet svært godt for å skape et vellykket uttrykk," sier Toldnes.

Elevene tilpasser

Tilpasset opplæring handler ikke om skreddersøm og individualisering, men at skolen tar tilstrekkelig hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger. Det er en utfordring som skolene må angripe med hele organisasjonen.

«Tilpasset opplæring har vært den største utfordringen i skolen i flere tiår...»

"Tilpasset opplæring har vært den største utfordringen i skolen i flere tiår, og alle læreplaner har hatt økt grad av tilpasset opplæring som målsetting. Utfordringen har særlig vært tankegangen om at det er læreren som skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Vi kan imidlertid ikke ha 30 ulike planer i en



Anita Normann

klasse. Den viktigste endringen er tanken om at det er elevene som har mulighet til å tilpasse undervisningen, gjennom at vi lar hver enkelt ta et valg basert på egen kompetanse og egne styrker. Her spiller også IKT en stor rolle, som et verktøy for tilpasning. Dette har vært et paradigmeskifte i skolen. Ikke fordi vi har fått så mange tekniske hjelpemidler, men at vi får inn elever med enormt erfaringsgrunnlag i bruk av disse hjelpemidlene. Disse erfaringene må vi ta i bruk i læringsarbeidet"

Lærer verktøy

Et hovedtrekk er at elevene selv velger uttrykk, basert på hva de behersker selv. Dermed oppnår man at opplæringen er bedre tilpasset hver enkelt elevs styrker. Det krever en tilnærming med solid opplæring i bruk av verktøy.

"Organisasjonsutviklingen har tatt utgangspunkt i at det er det pedagogiske systemet som styrer vår virksomhet. Derfor startet vi med det pedagogiske grunnlaget, fordi det er det pedagogiske som styrer vår virksomhet. Det skal ligge faglighet til grunn når elevene uttrykker seg. Derfor har vi lagt vekt på verktøyopplæring i bunn for alt vi gjør," sier rektor Toldnes.

Gir resultater

"Vi bruker for eksempel digital historiefortelling, som blant annet handler om å legge egen stemme på bilder. Det betyr ikke at utfordringen er å beherske et redigeringsprogram for lyd og bilde. Elevene må ha kunnskap om fortellersjangeren, som griper inn i flere språkfag. Hun må også kunne bruke bilder for å visualisere, som kan være tema i flere teorifag, samt kunst- og håndverksfaget. I tillegg kan bruk av stemmen være tema i musikkfaget. Dette bidrar i sum til at uttrykket blir så bra som mulig," sier Normann.

Vanligvis tar det lang tid å endre pedagogisk praksis, men teamet ved Charlottenlund har oppnådd resultater på få år. Kollegiet gir uttrykk for at arbeidet gir gode resultater, og en rapport SINTEF har laget om "1001 speil" bekrefter inntrykket. Rapporten understreker ledelsens avgjørende rolle. "Solid faglig tyngde og erfaring" er sentrale elementer i den gode ledelsen. Selv om rektor er tydelig på sin rolle og hva han vil med overgangen til en annen pedagogikk, inviteres ansatte til å delta aktivt i utformingen av sin nye lærerhverdag, viser rapporten. De ansatte uttrykker sterk grad av medvirkning i prosessen.

Gjennomføring av videregående opplæring

Det er et politisk mål at flest mulig starter og fullfører videregående opplæring etter endt grunnskole. I Akershus fylkeskommune er det etablert et prosjekt der fem videregående skoler samarbeider for å redusere frafallet og utvikle alternative samarbeidsmodeller med arbeidslivet.

I mange år har det vært forsøkt ulike strategier for å redusere frafallet i videregående opplæring. Likevel har det vært et stabilt antall som ikke fullfører opplæringen i løpet av fem år. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at 57 prosent av de som startet videregående opplæring i 2001 fullførte på normert tid. Ser man på gjennomføringen etter fem år, øker andelen til 70 prosent. Tallene viser til dels store forskjeller i fullføring og progresjon når man sammenligner allmennfaglig studieretning med yrkesfaglig studieretning. I de senere år har mellom 74 og 77 prosent fullført allmennfaglig studieretning på normert tid, mens 38 til 40 prosent fullfører yrkesfaglig studieretning på normert tid.

Selv om frafallet i den videregående skole er betydelig, er det en tendens at stadig flere ungdommer begynner i videregående opplæring i dag sammenlignet med tidligere.

Utvikling av skolens virksomhet

Programmet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" tar utgangspunkt i at skolene selv kan forbedre elevenes faglige og sosiale læring ved utvikling av skolens virksomhet. Det er dokumentert gjennom forskning at skoler som utvikler en felles kultur, en tydelig pedagogisk ledelse og et høyt ambisjonsnivå, lykkes bedre enn andre skoler. God organisering og godt samspill i kollegiet gjør dessuten skolene bedre rustet til å etablere ny praksis i møte med endrede krav til både dagens og framtidens skole.

Programmet skal først og fremst gi skole og skoleeier mulighet til å knytte til seg kompetansemiljøer i arbeidet med å forbedre opplæringen. Programmet ønsker å fokusere på konkrete utfordringer i arbeidet med elevene og samtidig bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Det blir lagt stor vekt på å fremskaffe dokumentasjon om prosesser, erfaringer og oppnådde resultater både for elevenes læring og for skolen som organisasjon.

"Redusert bortvalg i en lærende organisasjon" er Akershus fylkeskommunes prosjekt i

"Kunnskapsløftet – fra ord til handling". Fylkeskommunen ble i 2006 tildelt prosjektmidler for å utvikle modeller som kan øke andelen av elever som fullfører videregående opplæring. Prosjektet er etablert som et samarbeidsprosjekt mellom de videregående skolene Bjertnes, Drømtorp, Holmen, Kjelle og

Strømmen. I tillegg samarbeider skolene med 17 ungdomsskoler. Prosjektets overordnede mål er å redusere frafallet i deltager-skolene på kort sikt, og i hele Akershus fylke på lang sikt.

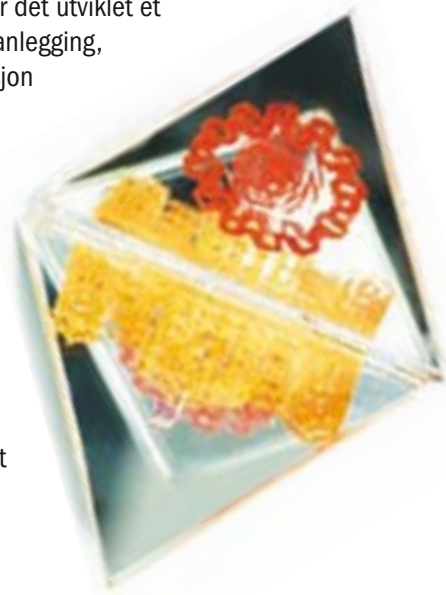
Kjelle videregående skole i Aurskog-Hørland kommune, leder utviklingsprosjektet i regi av Akershus fylkeskommune.

"Utgangspunktet er at skolen generelt mangler et apparat som kan fange opp elever som trenger praksis og sosial trening fremfor teoretiske læringssituasjoner. Vårt mål er at en større andel elever skal komme tidligere inn i et løp mot en planlagt kompetanse på et lavere nivå," sier prosjektleder Øyvind Sæteren.

Forskningsmiljøer har analysert hva som kjennetegner ungdom som faller fra videregående opplæring. Forskingen viser at karakternivået fra grunnskolen har en betydning for hvorvidt en fullfører videregående opplæring. Familiebakgrunn spiller også en rolle, men først og fremst fordi familiebakgrunnen påvirker karakterene på ungdomsskolen. Statistikk viser for eksempel at unge som bor sammen med begge foreldrene har lavere sannsynlighet for frafall sammenliknet med ungdom som kun bor sammen med en av foreldrene. Ikke-vestlig ungdom har et gjennomsnittlig høyere frafall enn andre ungdom. Dette skyldes hovedsakelig at de ofte har dårligere karakterer fra ungdomsskolen, og at foreldrene har et lavt utdanningsnivå.

"Redusert bortvalg i en lærende organisasjon" har i samarbeid med forsker Eifred Markussen ved forskningsinstituttet NIFU STEP, utviklet det de kaller IKO-modeller. "På bakgrunn av Markussens forskning på hva som kjennetegner ungdom som velger bort videregående opplæring, har vi utviklet modeller for tidlig identifisering, kartlegging og oppfølging av elever i både ungdomsskolen og i videregående opplæring. Basert på dette er det utarbeidet en intervjuguide for en kartleggingssamtale. I tillegg er det utviklet et webbasert dataprogram for planlegging, gjennomføring og dokumentasjon av individuell opplæring," sier Sæteren.

De deltagende ungdomsskolene har startet et systematisk arbeid med elever i målgruppa. Først og fremst blir elever fra 9. klasse med svake karakterer ved terminoppgjørene og elever med stort fravær plukket ut til en kartleggingssamtale.





Øyvind Sæteren

«Over 90 prosent av bedriftene opplyser at de ønsker å ta i mot elever i utplassering.»

positive. De har satt pris på å bli tatt på alvor, og uttrykt at de er takknemlige for å bli sett”, sier Sæteren.

Samarbeid med arbeidslivet

I St. meld nr. 16, (2006-2007) “...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for tidlig læring”, foreslo Kunnskapsdepartementet at det konkretiseres noen eksempler på grunnkompetanse som kan bli tilbudt i lærebedrifter, og som vil bli etterspurt i arbeidslivet. Ordningen er utarbeidet i samarbeid med arbeidslivets parter, og innebærer at elever med svake forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring med dagens krav, får mulighet til å skaffe seg formalisert kompetanse på et lavere nivå.

Prosjektet i Akershus fylkeskommune har utført en bedriftsundersøkelse hvor 231 bedrifter i Oslo og Akershus har blitt spurt om behovet for arbeidskraft med kompetanse under fag- og svennebrev.

”Over 90 prosent av bedriftene opplyser at de ønsker å ta i mot elever i utplassering, mens om lag 70 prosent av bedriftene er

villig til å etablere et formelt samarbeid. Disse funnene bør den videregående skole benytte seg av i større grad,” oppfordrer prosjektleder Sæteren entusiastisk.

”Undersøkelsen avdekker ellers viktige forhold knyttet til kompetansebehovet. For eksempel vektlegger bedriftene sosial kompetanse betydelig mer enn faglig kompetanse. Arbeidslivet er preget av rutiner, krav og grenser. Du skal møte presis, gjennomføre arbeidsoppgavene du blir tillagt og oppføre deg respektfullt. For mange unge er det akkurat disse rammene de trenger. Når arbeidet også inneholder praktiske oppgaver hvor ungdommene får bruke hender i stedet for tanker, har de fått en plattform for mestring,” sier Sæteren.

Prosjektlederen mener det er for tidlig å kommentere hvordan prosjektets arbeidsmetoder skal implementeres i skolene i Akershus fylkeskommune, men at diskusjonen har begynt.

«Det står nødvendigvis ikke på ressurser for å redusere bortvalget fra den videregående skole....»

”Det står nødvendigvis ikke på ressurser for å redusere bortvalget fra den videregående skole, men det må nok tenkes annerledes på systemnivå,” avslutter Øyvind Sæteren.

1 fakta om grunnopplæringa



Etter mange år med auke i talet på elevar i grunnskulen er elevtalet no på veg nedover. Hausten 2007 var det 617 121 elevar i den ordinære grunnskulen, ein nedgang på vel 2600 frå i fjor. Nedgangen i elevtalet gjeld både barnesteget og ungdomssteget. I vidaregåande opplæring er elevtalet stabilt samanlikna med i fjor.

Trenden med at det blir fleire store skular og færre små og mellomstore skular, held fram. Det har lenge vore ei utvikling i retning av at små skular blir nedlagde eller slått saman til større skular, og dermed minkar det totale talet på skular. Det at over 50 prosent av elevane i grunnskulen går på skular med meir enn 300 elevar, er eit uttrykk for denne utviklinga.

Sidan skuleåret 2000–2001 har det vorte oppretta 64 nye private grunnskular i Noreg, ein auke på 72 prosent. Privatskulane utgjer likevel berre 5 prosent av grunnskulane i dag.

Hausten 2007 fekk 39 076 elevar spesialundervisning etter einskildvedtak. Det utgjorde 6,3 prosent av det totale elevtalet, og er 0,4 prosent meir enn i fjor.

Av 66 000 lærarar i grunnskulen er det nesten tre gonger så mange kvinner som menn. Men kjønnsfordelinga mellom dei 4500 leiarane i grunnskulen er jamnare. Det same gjeld kjønnsfordelinga mellom lærarane i den vidaregåande skulen. Her er litt over halvparten av dei 24 500 lærarane menn.

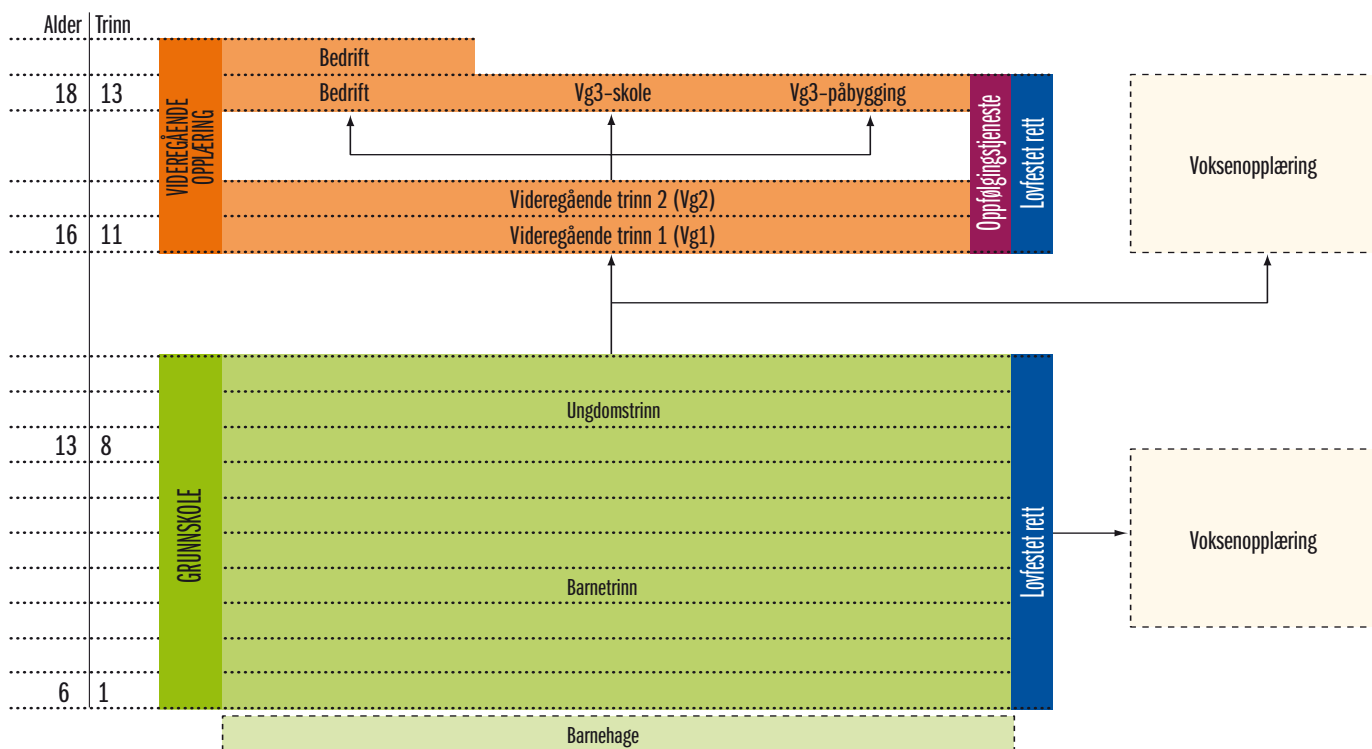
Gjennomsnittsalderen på lærarane i den vidaregåande skulen er relativt høg. Hausten 2006 var 30 prosent av lærarane der over 56 år, medan berre 15 prosent var under 35 år. Aldersfordelinga i grunnskulen er jamnare fordelt innanfor ulike aldersgrupper.

Dette kapittelet presenterer tal og statistikk som gjev eit oversiktsbilete av tilstanden i grunnopplæringa i Noreg. Mellom anna er det teke med kor mange elevar, lærlingar, vaksne, lærarar og leiarar det er i grunnopplæringa.

1.1 Elevar i grunnskulen

Hausten 2007 var det 617 121 elevar i den ordinære grunnskulen, ein nedgang på vel 2600 elevar frå i fjor. Av det totale talet på elevar i grunnskulen er 70 prosent på barnesteget og

Utdanningsløpet i grunnpøpløringa



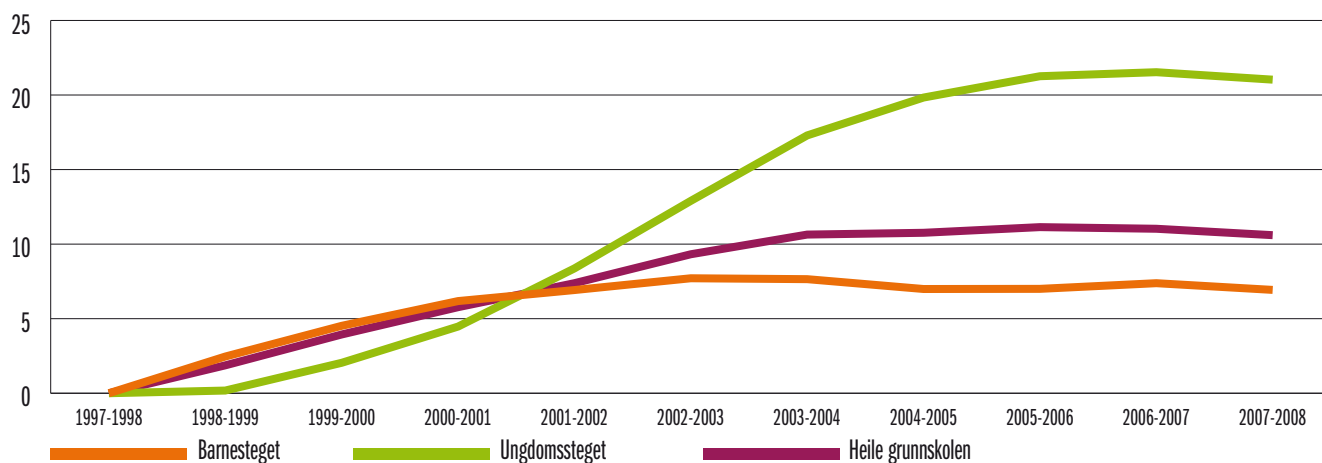
30 prosent på ungdomssteget. 15 202 elevar i grunnskulen går på privatskular, og 733 av dei på norske privatskular i utlandet.

Figur 1.1 viser den relative fordelinga av elevar på barnesteget og ungdomssteget. Fordelinga er omrekna til ein indeks der det første året, 1997-1998, har fått verdien 0. Figuren viser at elevtalet i grunnskulen har auka med over 10 prosent sidan 1997-1998, men at det no ser ut til å vere på veg nedover att. Det høgaste registrerte elevtalet var skuleåret 2005-2006, med ca. 620 100 elevar i grunnskulen. Vidare viser figuren at den største auken i elevtalet har kome på ungdomssteget.

Hausten 2007 fekk 6254 elevar i grunnskulen spesialundervisning ved sin eigen skule, medan 2894 gjekk i eigne undervisningsgrupper for språklege minoritetar. I tillegg gjekk 2083 elevar på spesialskular, 128 fleire enn i 2006.

Elevar som ikkje får tilfredsstillande utbytte av det ordinære oppløringstilbodet, har etter § 5 i oppløringlova og § 3-6 i privatskulelova rett til spesialundervisning. I alt får godt og vel 6,3 prosent av elevane i vanlege grunnskular spesialundervisning etter einskildvedtak skuleåret 2007-2008. Det er ein auke på 0,4 prosentpoeng frå i fjor, då 5,9 prosent fekk spesial-

Figur 1.1: Utviklinga i den relative fordelinga av elevar på barnesteget og ungdomssteget i perioden 1997-1998 til 2007-2008.



Kjelde: GSI

Tabell 1.1: Fordelinga av vaksne på ulike typar grunnskuleopplæring, med prosenttal for språklege minoritetar og prosenttal for kvinner, 2002–2003 til 2007–2008.

År	Ordinær undervisning			Spesialundervisning			I alt		
	Prosent språklege			Prosent språklege			Prosent språklege		
	Elevlar	minoritetar	Prosent kvinner	Elevlar	minoritetar	Prosent kvinner	Elevlar	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	4 268	72,8	58,0	6 352	5,6	47,1	10 620	32,6	51,5
2007–2008	4 128	69,7	59,3	5 610	7,1	47,8	9 738	33,6	52,7

Kjelde: GSI

undervisning. Ein større del får spesialundervisning på ungdomssteget (8,6 prosent) enn på barnesteget (5,4 prosent), men prosenten aukar for begge stega. Om lag dobbelt så mange av gutane som av jentene får spesialundervisning.

1.2 Vaksne i grunnskulen

Opplæringslova gjev vaksne som treng grunnskuleopplæring, rett til slik opplæring dersom dei sjølve ynskjer det. Kommunen pliktar å gje opplæring til personar som ikkje har fullført grunnskulen, personar som har fullført grunnskulen, men likevel treng meir grunnskuleopplæring, og utlendingar med busetjingsløyve, arbeids- og/eller opphaldsløyve eller kollektivt vern (§ 4A i opplæringslova).

Grunnskuleopplæringa for vaksne er fordelt på opplæring i form av ordinær undervisning og spesialundervisning. Hausten 2007 var det 4128 vaksne i ordinær grunnskuleopplæring. I tillegg fekk 5610 vaksne grunnskuleopplæring i form av spesialundervisning.

Tabell 1.1 viser at det totale talet på vaksne i grunnskulen har halde seg relativt stabilt rundt 10 000 dei seinare åra. Men det har vore ei utvikling når det gjeld kven som er med i denne undervisninga. Tabellen viser at ein stadig større del av dei som får vaksenopplæring, er minoritetsspråklege. Medan i underkant av kvar fjerde vaksne deltakar var minoritetsspråkleg i 2002, utgjer denne gruppa i dag kvar tredje deltakar. Heile 70 prosent av dei vaksne i ordinær undervisning er minoritetsspråklege, medan denne gruppa utgjer 7 prosent av dei vaksne i spesialundervisning.

Det er òg skilnader mellom kjønna når det gjeld kven som er med i vaksenopplæringa. Om lag 60 prosent av dei som får ordinær undervisning, er kvinner, medan 40 prosent er menn. Til gjengjeld er det nokre fleire menn enn kvinner som får spesialundervisning.

Trass i at mange vaksne ikkje har gjennomført grunnskuleopplæringa, er det relativt få som nyttar seg av vaksenretten sin. Utfordringar med å få vaksne til å ta imot opplæringstilbod, er det gjort greie for mellom anna i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Her går det fram at det er mange sider som ikkje fungerer tilfredsstillande ved retten som vaksne har til grunnopplæring. Truleg er det fleire årsaker til den låge deltakinga, mellom anna at mange ikkje kjenner til vaksenretten. I tillegg er det grunn til å tru at terskelen for å oppsøkje grunnskuleopplæring for vaksne er høg. Ei anna forklaring på den låge deltakinga er at undervisningstilbodet ofte er dårleg tilpassa behova til vaksne, og at opplæringa går føre seg på dagtid (Vox 2007, St.meld. nr. 16 (2006–2007)).

Mange vaksne har svake grunnleggjande ferdigheiter i lesing, skrivning og rekning. Ei internasjonal undersøking av leseferdighetene til vaksne viser at mellom 30 og 40 prosent av den vaksne befolkninga i Noreg har problem med lesing og skrivning i ei eller anna form (Gabrielsen, Haslund og Lagerstrøm 2005).

Opplæring i norsk og samfunnsfag for vaksne innvandrarar

Nykomne innvandrarar har etter introduksjonslova rett og plikt til å gjennomføre 300 timar opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Den obligatoriske opplæringa gjeld personar som har fått innvilga asyl, personar med opphalds- og arbeidsløyve, og familiegjenforeinte. Arbeidsinnvandrarar som har fått løyve etter EØS-regelverket, har derimot verken rett eller plikt til å gjennomføre norskopplæring. Gjennomført opplæring i introduksjonsordninga er ein føresetnad for å få opphald og statsborgarskap.

Tabell 1.2: Utviklinga i talet på personar som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinnedelen i prosent, 2002–2003 til 2007–2008.

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
2007-2008	22 823	62,4

Kjelde: GSI

Tabell 1.2 viser at talet på dei som har gjennomført opplæring i norsk og samfunnskunnskap, har gått ned dei siste seks åra. Medan over 30 000 innvandrarak gjennomførte undervisninga skuleåret 2002–2003, er det for skuleåret 2006–2007 registrert berre i underkant av 23 000 deltakarar. Det er fleire grunnar til at talet har minka. Tidlegare fekk asylsøkjarak og EØS-borgarak tilbod om gratis norskopplæring. Då dei miste tilbodet, vart det færre deltakarar. Ut frå gjeldande regelverk har berre ca. 20 prosent av innvandarane rett til gratis norskopplæring (Kavli 2006). Men òg mellom dei som har rett til gratis opplæring, er deltakinga svært låg. Etter Nasjonalt introduksjonsregister (NIR), som er eit register der berre dei som har rett og plikt til å delta, blir registrerte, var berre 57 prosent av kvinnene og 42 prosent av mennene med i opplæringa i 2006. Ei mogleg forklaring på det er at mange innvandrarak ikkje kjenner til rettane og pliktene sine (Vox 2007).

Tabell 1.2 viser òg at den delen av kvinnene som får opplæring, har auka jamt i perioden.

1.3 Grunnskular

Skuleåret 2007–2008 var det 2941 kommunale grunnskular, 3 interkommunale grunnskular og 1 statleg grunnskule. I tillegg fanst det 174 privatskular, 16 av dei i utlandet. Same skuleåret var det 79 spesialskular i Noreg. Av dei var 45 kommunale, 8 interkommunale, 16 fylkeskommunale, 5 statlege og 5 private.

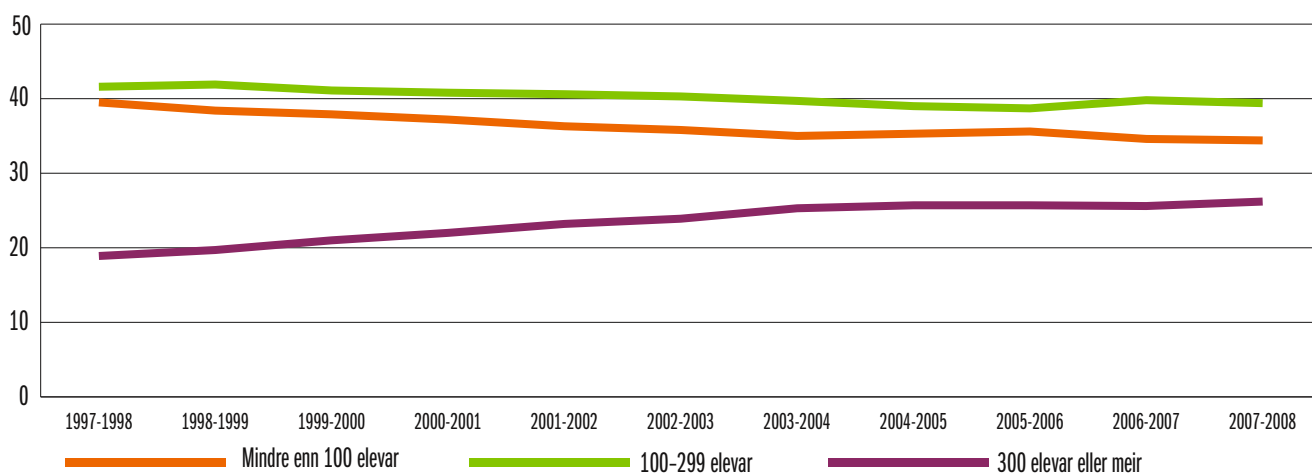
Nyoppretta og nedlagde skular

Frå skuleåret 2006–2007 til 2007–2008 er 42 skular nedlagde, medan 16 skular er oppretta. I to av tilfella var nedlegginga eller opprettinga eit resultat av at skular vart slått saman. To av dei offentlege skulane som vart nedlagde, vart erstatta av privatskular. Dei skulane som vart nedlagde, hadde til saman 2765 elevar, det vil seie gjennomsnittleg i underkant av 66 elevar per skule. Tilsvarende hadde dei nyoppretta skulane 2020 elevar, det vil seie godt og vel 126 elevar per skule.

Nedgangen i talet på skular følgjer ein tendens som har gjort seg gjeldande dei seinaste åra. Dei siste fem åra har det vorte 117 færre grunnskular i Noreg. Nedlegginga av skular har stort sett vore i kommunar med mange små skular og gjennomsnittleg få elevar per gruppe (Hollås 2007).

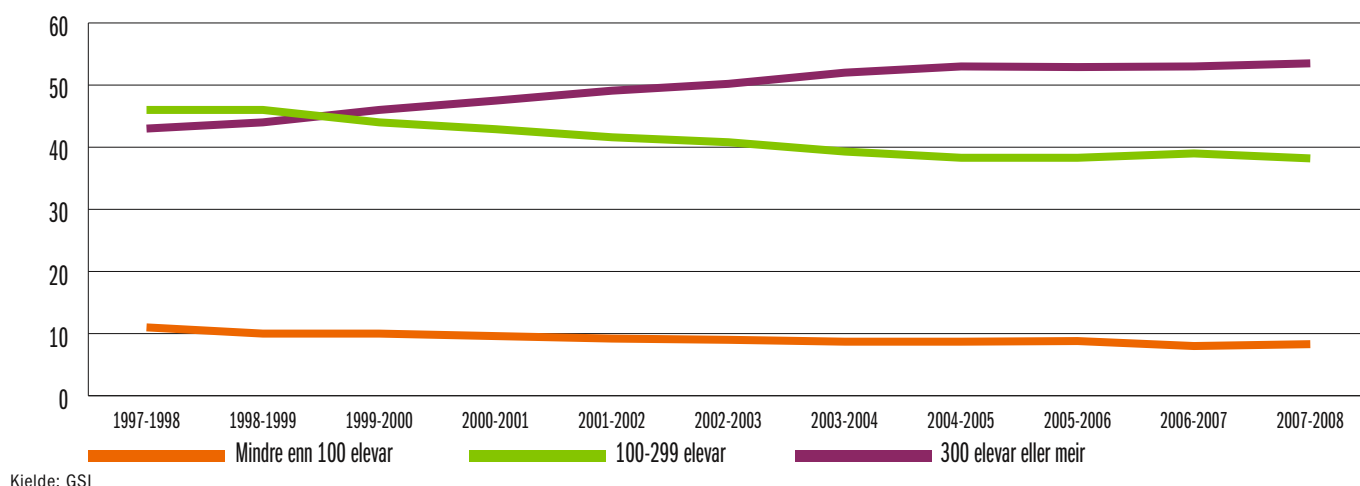
Utviklinga som går i retning av at små skular blir nedlagde eller slått saman til større skular, kjem fram på figur 1.2. Figuren viser at talet på store skular har auka jamt dei siste ti åra. I denne perioden har det vorte ca. 7 prosent fleire store skular, og ein tilsvarende nedgang for små skular. Skuleåret 2007–2008 hadde meir enn kvar fjerde skule over 300 elevar.

Figur 1.2: Fordelinga av små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997–1998 til 2007–2008.



Kjelde: GSI

Figur 1.3: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997–1998 til 2007–2008.



I tråd med denne utviklinga viser figur 1.3 at den delen av elevane som går på store skular, har auka, samtidig som den delen som går på små og mellomstore skular, er redusert. Medan 43 prosent av elevane gjekk på skular med fleire enn 300 elevar skuleåret 1997–1998, gjeld det 54 prosent ti år seinare. Sidan skuleåret 2002–2003 har meir enn 50 prosent av elevane gått på store skular.

Privatskular

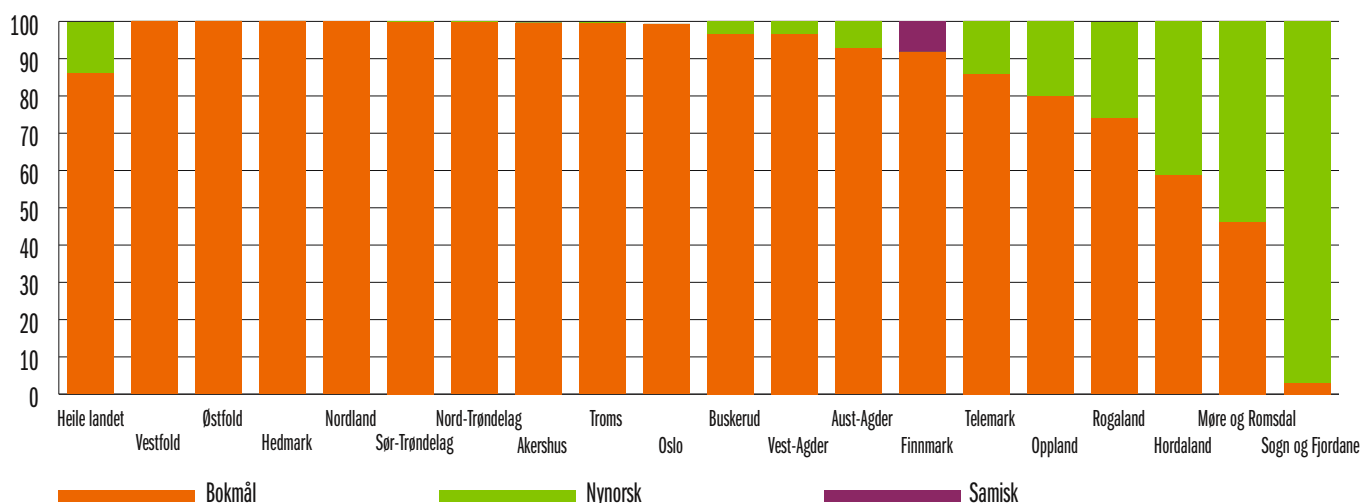
Dei seinare åra har det vorte fleire privatskular. I dag finst det 153 ordinære private grunnskular i Noreg, medan det var berre 89 skuleåret 2000–2001. Auken i privatskular frå skuleåret 2001–2002 til 2007–2008 er på 72 prosent. Ein stadig større del av grunnskulane er privatskular. Medan 2,7 prosent av grunnskulane var private skuleåret 2000–2001, gjeld det 4,9 prosent i dag. Samtidig er det slik at berre 2,5 prosent av elevane går i privatskular. Grunnen til at prosenten av privatskular er høgare enn prosenten av elevar i privatskular, er at dei

private skulane gjennomsnittleg har færre elevar enn dei offentlege skulane.

Målform

Eit klart fleirtal av elevane i grunnskulen, ca. 86 prosent, får opplæring på bokmål. Den delen av elevane som har bokmål som opplæringsmålform, har auka med godt og vel 2 prosent dei siste ti åra. Ca. 14 prosent av elevane har nynorsk som hovudmålform. Figur 1.4 viser at fylket med størst nynorskdel er Sogn og Fjordane, der 99 prosent av elevane har nynorsk som hovudmålform. Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane er dei einaste fylka der eit fleirtal av elevane har nynorsk som opplæringsmålform. I Finnmark får ca. 8 prosent av elevane opplæring på samisk.

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



Tabell 1.3: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular, etter kvalifikasjonar og kjønn. 2006. Prosent.

Lærarar	I alt	Menn	Kvinner
Høgare universit./høgskule med pedagogikk	3,3	4,9	2,7
Høgare universit./høgskule utan pedagogikk	0,9	1,6	0,6
Lågare universit./høgskule med pedagogikk	85,6	81,5	87,1
Lågare universit./høgskule utan pedagogikk	4,3	5,9	3,7
Vidaregåande eller lågare (utan pedagogikk)	5,9	6,1	5,9
Lærarar i alt	65 961	17 611	48 350
Leiarar	I alt	Menn	Kvinner
Høgare universit./høgskule med pedagogikk	4,3	4,7	3,9
Lågare universit./høgskule med pedagogikk	90,3	88,6	91,9
Leiarar utan pedagogikk	5,4	6,7	4,3
Leiarar i alt	4 565	2 160	2 405

Kjelde: SSB

1.4 Lærarar og leiarar i grunnskulen

Tabell 1.3 viser at det er ca. 66 000 lærarar og 4500 leiarar i grunnskulen. Det er nesten tre gonger så mange kvinnelege som manlege lærarar. Kjønnfordelinga mellom leiarane er derimot nokså jamn, 52 prosent kvinner og 48 prosent menn. Eit fleirtal av lærarane har lågare universitets- eller høgskuleutdanning med pedagogikk. Noko av årsaka til at så mange hamnar i denne kategorien, er at han inkluderer både dei med cand.mag. og praktiskpedagogisk utdanning frå universitet og dei med allmennlærerutdanning frå høgskulane. Ein noko større del av dei manlege lærarane har høgare universitets- eller høgskuleutdanning samanlikna med dei kvinnelege lærarane.

På same måten som lærarane har eit fleirtal av leiarane lågare universitets- eller høgskuleutdanning med pedagogikk. Samtidig har ein noko større del av leiarane høgare universitets- eller høgskuleutdanning samanlikna med lærarane. Det er ikkje krav om formell pedagogisk utdanning for å vere leiar i grunnskulen eller i den vidaregåande skulen. Likevel viser tabell 1.3 at ni av ti leiarar har lågare universitets- eller høgskuleutdanning med pedagogikk.

Tabell 1.4: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular etter aldersgrupper. 2006. Prosent.

	Under 25	25-35	36-45	46-55	56-65	66 og over	I alt
Lærarar	2,3	28,0	24,0	25,1	19,7	0,8	65 961
Leiarar	0,0	6,9	17,9	37,0	37,5	0,7	4 565

Kjelde: SSB

Tabell 1.4 viser at lærarane er jamt fordelte i dei ulike alderskategoriane, dersom ein ser bort frå dei aller yngste og dei aller eldste. Ca. 30 prosent av lærarane er yngre enn 36 år. Ein stor del er mellom 36 og 55 år. Denne aldersgruppa utgjer til saman 50 prosent av lærarane. Dei siste 20 prosentane er over 56 år. Når det gjeld leiarar, er det langt færre i dei yngste aldersgruppene. Tre av fire leiarar i grunnskulen er mellom 46 og 65 år.

Mange lærarar som underviser i grunnskulen, har fordjuping i form av studiepoeng i faga dei underviser i. Det gjeld særleg norskfaget, der tre av fire lærarar har fordjuping. I engelsk har derimot berre halvparten av lærarane fordjuping (Lagerstrøm 2007).

1.5 Elevar og lærlingar i vidaregåande opplæring

Ungdom som har fullført grunnskulen eller tilsvarande, har rett til tre års samanhengande vidaregåande opplæring. I nokre lærefag er opplæringstida lenger enn tre år. I slike tilfelle blir retten utvida til den opplæringstida som er fastsett for faget. Denne retten, som ofte blir kalla ungdomsretten, må vanlegvis takast ut i ein samanhengande periode på fem år, eller seks år dersom ein får opplæringa i ei bedrift. I tillegg må retten brukast innan utgangen av det året ein fyller 24 år (§ 3-1 i opplæringslova). Om lag 97 prosent av alle 16-18-åringane nytta seg av retten og fekk vidaregåande opplæring hausten 2007. Den delen av dei unge som går i vidaregåande opplæring, har halde seg stabil på over 90 prosent sidan 1995 (Hollås 2007).

Tabell 1.5: Fordelinga av elevar på utdanningsprogram og nivå i den vidaregåande skulen, 2001-2002 til 2007-2008. Førebels tal for alle åra.

År	Vidaregåande steg 1 (Vg1)		Vidaregåande steg 2 (Vg2)		Vidaregåande kurs 2		I alt
	Studieførebuande	Yrkesfagleg	Studieførebuande	Yrkesfagleg	Studieførebuande	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	35 736	39 380	28 788	35 011	38 317	10 082	187 314
2007-2008	35 712	38 907	29 326	33 371	40 036	9 887	187 239

* Vaksne som er integrerte i ordinære kurs eller egne grupper på ein vidaregåande skule, er inkluderte.

** For 2004-2005 og 2005-2006 er elevar med fagopplæring i skule inkluderte.

Kjelde: SSB

I 2006 var det 453 vidaregåande skular i Noreg. 371 var fylkeskommunale, 77 private og 5 statlege (SSB 2008a). Sidan 2001 har det vorte 43 færre vidaregåande skular. Talet på privatskular har auka med 17 i same perioden.

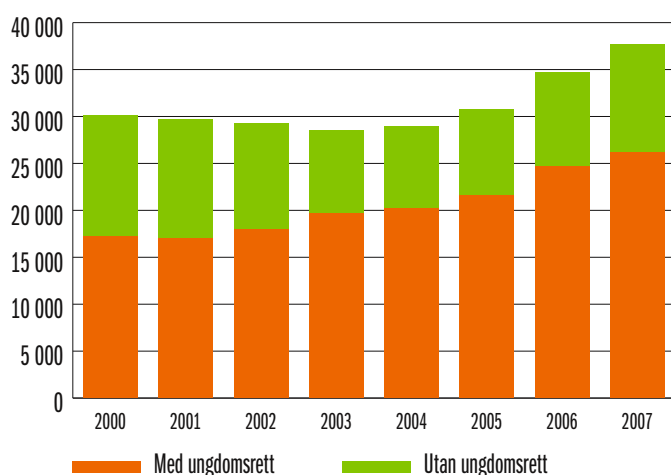
Tabell 1.5 (sjå side 17) viser at det har vore ein jamn auke i elevtalet i den vidaregåande skulen dei siste åra. Men for siste skuleåret har elevtalet stabilisert seg. Sjølv om det er ein liten nedgang i elevtalet frå 2006–2007 til 2007–2008, har det vore ein auke på over 2000 elevar mellom dei som er mellom 16 og 18 år. Nedgangen i elevtalet er med andre ord eit resultat av at det er færre vaksne enn før den i vidaregåande skulen. Det heng truleg saman med at situasjonen på arbeidsmarknaden er betre.

52 prosent av dei som begynte på vidaregåande steg 1 (Vg1) hausten 2007, hadde valt eit yrkesfagleg studieprogram. Det er 4 prosentpoeng færre enn i 2005 – før Kunnskapsløftet vart innført. Førebels tal for hausten 2007 viser at det var registrert 36 300 lærlingar og nesten 900 lærekandidatar i vidaregåande opplæring. Lærekandidatane tek ei kompetanseprøve som er mindre omfattande enn fagprøva eller sveineprøva (SSB 2008b).

Etter fleire år med stadig færre lærekontraktar viser figur 1.5 at det vore ein auke i talet på kontraktar sidan 2003. Frå 2006 til 2007 har talet på lærekontraktar per 1. oktober auka med ca. 9 prosent. Den største auken har vore mellom lærlingar utan ungdomsrett (15 prosent), men òg mellom lærlingar med ungdomsrett har det vore ein auke (6 prosent).

Tabell 1.6 viser talet på lærlingar og kontraktpartnerar per 1.11.2007. Kontraktpartner er den bedrifta som lærlingen inngår lærekontrakt med. Lærekontrakten fastset arbeidstida og løna til lærlingen, og gjennom kontrakten forpliktar lærebedrifta seg til å gjennomføre ei opplæring som er i tråd med læreplanen og opplæringslova.

Figur 1.5: Lærekontraktar per 1. oktober. 2000 til 2007. Førebels tal.



Kjelde: SSB/Utdanningsdirektoratet

Tabell 1.6: Kontraktpartnerar og lærlingar per 1.11.2007. Førebels tal.

	Kontraktpartnerar	Lærlingar
Totalt	4 436	36 014
1 lærling	2 509	2 509
2–4 lærlingar	1 256	3 121
5–19 lærlingar	345	2 924
20–99 lærlingar	241	11 306
100 lærlingar eller meir	85	16 154

Kjelde: VIGO Fag

Både einskildbedrifter og opplæringskontor er registrerte som lærebedrifter i statistikken. Mange av dei store kontraktpartnerane i tabell 1.6 er opplæringskontor. Men når læretida blir gjennomført i regi av eit lærekontor, blir rapporteringa om den faktiske lærebedrifta mangelfull. Dette gjer det vanskeleg å vite nøyaktig kor mange lærlingar som finst der.

1.6 Vaksne i vidaregåande opplæring

Personar som er fødte før 1. januar 1978, og som har fullført grunnskulen eller tilsvarande, men ikkje har fullført vidaregåande opplæring, har rett til vidaregåande opplæring (§ 4A-3 i opplæringslova). Det er fylkeskommunen som skal sørge for at vaksne får eit gratis opplæringstilbod tilpassa behovet til den einskilde. Denne retten blir ofte kalla vaksneretten.

Sjølv om intensjonen med vaksneretten er å sikre vaksne rett til utdanning, er det ei stor gruppe som fell utanfor. Det gjeld først og fremst personar som er fødte etter 1978, og som ikkje har teke vidaregåande opplæring, eller som har falle frå undervegs. Særleg rammar lova innvandrarakar som er fødte etter 1978, men som kjem til Noreg for seint til å kunne nytte seg av ungdomsretten. Difor har regjeringa no kome med framlegg om å utvide retten til vidaregåande opplæring for vaksne. Framlegget går ut på å endre regelverket slik at retten til opplæring blir endra frå fødselsår til å gjelde alle over 25 år. Det er venta at Stortinget vil behandle framlegget slik at endringa kan gjelde frå hausten 2008. I budsjettet for 2008 vart det løyvt 21 millionar kroner til fylkeskommunen for å dekkje meir-utgifter i samband med utvidinga av vaksneretten (Kunnskapsdepartementet 2008).

Vaksne som ynskjer å gjennomføre vidaregåande opplæring, kan få det til på tre måtar. For det første kan dei søkje om ordinært inntak. Då konkurrerer dei om plassane saman med ungdommar. For det andre kan dei søkje om individuelt opptak, basert på realkompetanse. Dette alternativet blir ofte kalla vaksneopplæringsvegen, og inneber at dei søkjer direkte til fylkeskommunen og ikkje ved generelt inntak til vidaregåande opplæring. Og endeleg kan vaksne søkje vidaregåande opplæring gjennom private opplæringscenter (Vox 2006).

Det meste av opplæringa går føre seg i dei vidaregåande skulane. Berre i unntakstilfelle gjev studieforbund opplæringsstilbod til vaksne. Vox har funne at fylkeskommunane har eit

Tabell 1.7: Vaksne som søker, og vaksne som er med i tilbud tilpassa vaksne, etter bustadfylke og totalt. 2007.

	Søklarar	Tilbod	Prosent med tilbod
Østfold	2 466	1 740	71
Akershus	4 223	3 575	85
Oslo	3 787	2 906	77
Hedmark	2 421	1 428	59
Oppland	2 273	1 933	85
Buskerud	2 133	1 680	79
Vestfold	3 160	1 695	54
Telemark	2 428	1 884	78
Aust-Agder	688	564	82
Vest-Agder	3 766	2 655	70
Rogaland	5 540	3 941	71
Hordaland	5 043	2 560	51
Sogn og Fjordane	1 353	1 135	84
Møre og Romsdal	3 011	1 741	58
Sør-Trøndelag	2 604	1 624	62
Nord-Trøndelag	1 346	1 320	98
Nordland	5 889	2 968	50
Troms	2 184	1 569	72
Finnmark	722	529	73
Heile landet	55 037	37 447	68

* Tala inkluderer ikkje lærlingar
Kjelde: SSB

fleksibelt opplæringstilbod, som legg til rette for at vaksne kan kombinere arbeid og opplæring. På den andre sida er berre halvparten av dei vaksne som er i opplæring, realkompetanse-vurderte (Vox 2006).

Tabell 1.7 viser talet på søklarar til opplæringstilbod tilpassa vaksne og kor mange av dei som har fått tilbod om plass. Av tabellen går det fram at det er store variasjonar mellom fylka når det gjeld kor stor del av søklarane som har fått tilbod. Det tyder på at opplæringstilbodet for vaksne varierer mykje med kvar ein bur i landet. Det at landsgjennomsnittet for den delen som har fått tilbod, ikkje er høgare enn 68 prosent, indikerer at etterspørselen generelt er større enn tilbodet. Samtidig er tilbodet svært bra i somme fylke.

Tala som er presenterte her, avvik likevel frå andre rapporteringar om vaksne i vidaregåande opplæring. Medan tabell 1.7 viser at det finst meir enn 37 000 vaksne med tilbod, viser tal henta direkte frå fylkeskommunane at det er berre ca. 20 000 vaksne i vidaregåande opplæring. Med andre ord er det grunn til å tru at SSB rapporterer for høge tal for vaksne med tilbod.¹

Rapporteringa om vaksne i vidaregåande opplæring fungerer ikkje tilfredsstillande. Det er sett ned ei arbeidsgruppe med

¹ Årsaka til dette er at dersom ein person har fått eit tilbod, men ikkje har fullført, eller berre har teke eitt fag, vil denne personen bli ståande i statistikken som deltakar til han eller ho aktivt blir fjerna. Dette blir forsterka ved at talgrunnlaget kan omfatte søklarar heilt tilbake til 2000. Rapporteringar over deltakartalet i utvalde skuleår støttar teorien om at talet på registrerte deltakarar er for høgt. Det same gjer tilbagemeldingar frå fylkeskommunen (Vox 2007).

Tabell 1.8: Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen, etter kvalifikasjonar og kjønn. 2006. Prosent.

Lærarar	I alt	Menn	Kvinner
Høgare universit./høgskule med pedagogikk	19,5	19,7	19,3
Høgare universit./høgskule utan pedagogikk	7,9	9,1	6,6
Lågare universit./høgskule med pedagogikk	55,5	51,7	59,5
Lågare universit./høgskule utan pedagogikk	9,7	9,0	10,4
Vidaregåande eller lågare (utan pedagogikk)	7,4	10,4	4,1
Lærarar i alt	24 555	12 700	11 855
Leiarar	I alt	Menn	Kvinner
Høgare universit./høgskule med pedagogikk	21,9	22,4	21,2
Lågare universit./høgskule med pedagogikk	54,8	54,3	55,5
Leiarar utan pedagogikk	23,3	23,3	23,3
Leiarar i alt	2 472	1 399	1 073

Kjelde: SSB

representantar frå SSB, Vox, Utdanningsdirektoratet og VIGO-styringsgruppe, som arbeider med å betre statistikkgrunnlaget. Gruppa undersøker mellom anna kva for nasjonale føringar som er nødvendig for å få til felles saksbehandlings- og registreringssystem i fylkeskommunane.

1.7 Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen

Tabell 1.8 viser at det er ca. 24 500 lærarar og 2500 leiarar i den vidaregåande skulen. Kjønnfordelinga mellom lærarane er nokså lik: 52 prosent menn og 48 prosent kvinner, medan skilnaden er noko større mellom leiarane: 57 prosent menn og 43 prosent kvinner.

Vidare viser tabellen at den vanlegaste utdanningsbakgrunnen for både lærarane og leiarane er lågare universitets- eller høgskuleutdanning med pedagogikk. Denne utdanningskategorien inkluderer både dei som har teke vanleg lærarutdanning ved ein høgskule, og dei som har cand.mag. eller tilsvarande med pedagogikk frå universitetet. Det finst visse ulikskapar i utdanningsnivået mellom mannlege og kvinnelege lærarar. Fleire av dei mannlege lærarane enn av dei kvinnelege lærarane er å finne i ytterkanten av utdanningsskalaen. Det er med andre ord ein større del mannlege enn kvinnelege lærarar som har høgaste utdanningsnivå, samtidig som ein større del òg har lågaste utdanningsnivå. Dei kvinnelege lærarane har oftare pedagogikk samanlikna med dei mannlege lærarane.

Sjølv om det er om lag like mange kvinnelege som mannlege lærarar i den vidaregåande skulen, er fordelinga på studieretningane som dei underviser i, svært skeiv. Det same gjeld stort sett fordelinga av elevane. Svært få kvinner underviser i studieretningane teknikk og industriell produksjon, bygg- og anleggsteknikk og elektrofag, og nesten ingen menn i helse- og sosialfag (Turmo og Aamodt 2007).

Tabell 1.9: Lærarar og leiarar i vidaregåande skule, etter aldersgrupper. 2006. Prosent.

Lærarar	Under 25	25-35	36-45	46-55	56-65	66 og over	I alt
	0,5	14,7	23,2	31,5	28,5	1,6	24 555
Leiarar	Under 39	40-45	46-55	56-61	62 og over	I alt	
	7,1	10,6	38,2	32,2	11,9	2 472	

Kjelde: SSB

Tabell 1.9 viser at over 60 prosent av lærarane i den vidaregåande skulen er over 46 år. Samanlikna med situasjonen i grunnskulen (tabell 1.4) høyrer ein langt mindre del av lærarane heime i dei to yngste alderskategoriene. Vidare går det fram at 30 prosent av lærarane og 44 prosent av leiarane er over 56 år. I underkant av 17 prosent av leiarane er under 45 år.

1.8 Utdanningsnivået i Noreg

Noreg har alltid kome høgt i internasjonale samanlikningar over utdanningsnivået i befolkninga. Figur 1.6 viser at Noreg ligg som nummer seks av OECD-landa, dersom ein rangerer etter den delen av befolkninga mellom 26 og 64 år som har høgare utdanning. Figuren viser at 33 prosent av den norske befolkninga har høgare utdanning, og det er ein god del meir enn OECD-gjennomsnittet på 26 prosent. 45 prosent har vidaregåande utdanningsnivå som høgaste utdanningsnivå, medan 22 prosent har utdanning som svarar til grunnskulen. Dei tilsvarande tala for OECD-gjennomsnittet er 45 prosent med vidaregåande utdanningsnivå og 29 prosent med grunnskule.

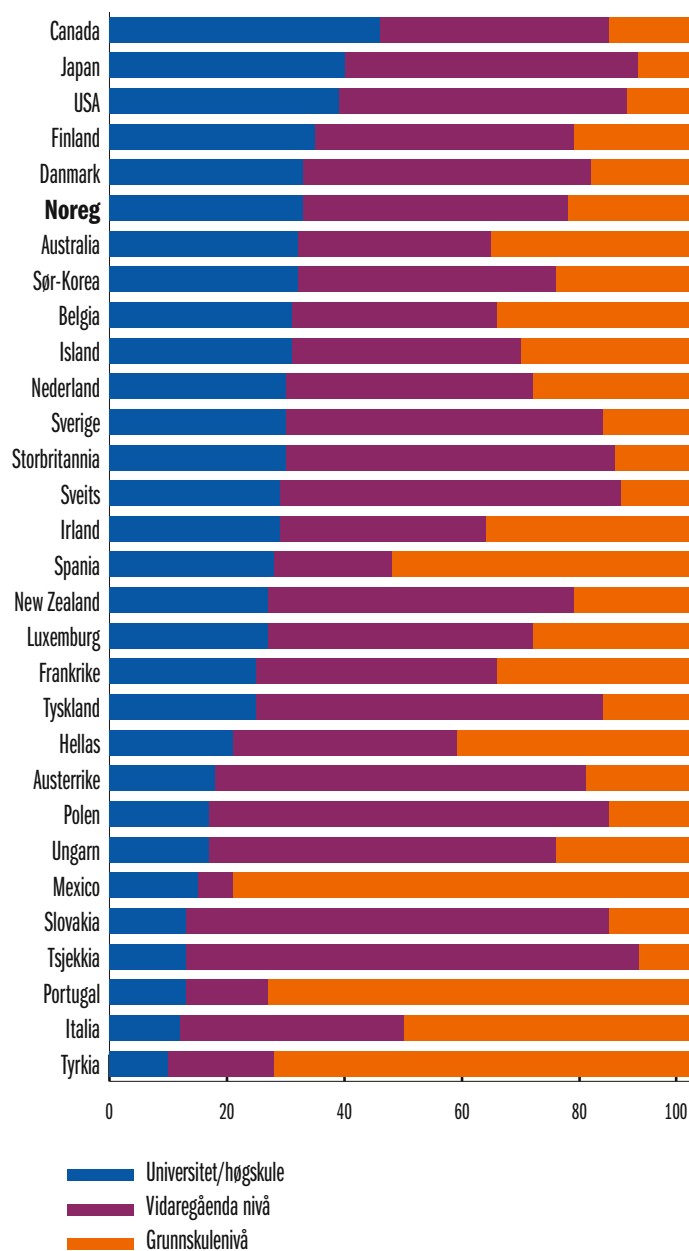
Tabell 1.10 viser korleis utdanningsnivået i Noreg varierer i ulike aldersgrupper. Den aldersgruppa som har høgast utdanningsnivå, er mellom 25 og 39 år. I denne gruppa har i underkant av 40 prosent høgare utdanning. Ikkje uventa minkar utdanningsnivået i dei eldre alderskategoriene. Mellom dei som er over 67 år, har berre 12,5 prosent høgare utdanning.

Tabell 1.10: Det høgaste utdanningsnivået i befolkninga. Personar 16 år og eldre, etter utdanningsnivå og alder. 2006. Prosent.

Alder	Grunnskule	Vidaregåande nivå	Universitets- og høgskulenivå	
			Lågare grad	Høgare grad
I alt	31,3	43,4	19,6	5,8
16-19 år	88,8	11,2	0	0
20-24 år	30,7	53,1	15,9	0,3
25-29 år	21,1	39,1	32,4	7,5
30-39 år	18	43	29,3	9,7
40-49 år	25,5	43,7	23,7	7,1
50-59 år	21,4	51,1	20,8	6,6
60-66 år	27,3	50,3	16,5	5,9
67 år og eldre	45,3	42,3	9,3	3,2

Kjelde: SSB

Figur 1.6: Det høgaste utdanningsnivået i befolkninga i OECD-landa i aldersgruppa 25-64 år, rangert etter den delen som har høgare utdanning. 2005. Prosent.



Kjelde: Education at a Glance 2007

Det er store variasjonar i utdanningsnivået mellom fylka i Noreg. Oslo har det høgaste utdanningsnivået. Der har over 40 prosent høgare utdanning. Nedst ligg Hedmark og Oppland. Her er det berre 19 prosent som har høgare utdanning. Samla sett har ein noko større del kvinner enn menn utdanning på universitets- eller høgskulenivå, 26,6 prosent kvinner, medan det gjeld 24,1 prosent menn.



Et av formålene med grunnpoplæringen er å gi elevene gode allmennkunnskaper som skal være grunnlag for videre utdanning og for livslang læring. En betingelse for å kunne gi alle elever tilstrekkelige allmennkunnskaper, uavhengig av evner og forutsetninger, er at opplæring og læringsmiljø holder en viss kvalitet. Derfor vil en overvåkning av ressursinnsatsen i grunnpoplæringen være viktig. Spesielt er det viktig å holde et øye med de skoleeiere som bruker forholds- messig lite ressurser til grunnpoplæringen.

Hvor mye ressurser som brukes per elev per år, kan variere mellom kommuner med opptil 100 000 kroner. For å kunne vurdere om en kommune bruker så lite at det er grunn til bekymring, må en rekke faktorer tas med i beregningen. Elevgrunnlag, skolestruktur og bosetningsstruktur spiller inn. Det er for eksempel dyrere å drive skole i kommuner med spredt bosetning og lave elevtall per klassetrinn enn det er i kommuner hvor det motsatte er tilfellet. Bruk av mye spesialundervisning vil også øke ressursbruken.

Dette kapittelet omhandler utviklingen i ressursbruk i grunnpoplæringen på kommunalt, fylkeskommunalt, nasjonalt og internasjonalt nivå. Kort oppsummert kan tilstanden for Norge sies å være preget av stor variasjon på kommunalt nivå (grunnskolen), mens det på fylkeskommunalt nivå (videregående opplæring) forekommer moderat variasjon. I internasjonal sammenligning har Norges ressursbruk vært stabil og høy.

2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnpoplæringen

Flere typer indikatorer kan benyttes for å gi en indikasjon på ressursinnsatsen i grunnpoplæringen. En indikator som kan gi en pekepinn på kommunens/fylkeskommunens ressursinnsats, er kostnad per elev. Andre indikatorer som benyttes, er lærertimer per elev og lærertimer per elevtimer. Disse sier noe om lærerinnsatsen og lærertettheten.

I tillegg til å kunne si noe om ressursinnsatsen, er det viktig at indikatorene skal kunne gi et best mulig grunnlag for sammenligninger mellom skoler eller skoleeiere. En indikator må for eksempel ikke i stor grad påvirkes av at det er ulikheter i skoleeierens måte å organisere driften på internt. Det er derfor

valgt å benytte regnskapstall fra *korrigerede brutto driftsutgifter inkludert kjøp av tjenester fra egne foretak og IKS* (se tekstboks for detaljert beskrivelse) til å beregne kostnader per elev for videregående opplæring, i stedet for korrigerede brutto driftsutgifter som tidligere ble benyttet. Dermed har man oppnådd en større grad av sammenlignbare kostnader per elev mellom fylkeskommunene. Fullstendig sammenlignbart mellom fylkeskommunene er det imidlertid ikke, fordi det ikke er tatt hensyn til om skoleiere organiserer driftsoppgaver eksternt, det vil si private foretak.

Korrigerede brutto driftsutgifter inkludert kjøp av tjenester fra egne foretak og IKS har fremdeles ikke blitt implementert for grunnskolen.

2.2 Kommunale utgifter til grunnskolen

Utgifter per elev

Gjennomsnittlig driftsutgifter¹ per elev i grunnskolen har steget med 6,4 prosent det siste året. I beregningsgrunnlaget inkluderes kun de kommunene som har levert regnskapstall for både 2006 og 2007 (se tabell 2.1).

Fordi elevtall ikke er jevnt fordelt mellom kommuner kan det være hensiktsmessig å vekte utgiftene for hver kommune med antall elever i kommunen. Dette vil gi et bedre bilde på hva slags ressursituasjon en gjennomsnittlig elev opplever. I tillegg kan en sammenligning mellom år forenkles ved at tall for alle år presenteres i 2007-priser. Dette vil si at det korrigeres for prisveksten som har funnet sted mellom årene man ser på. I skolesektoren i kommunene veier endringer i lønn tungt². Realveksten i driftsutgifter er 2,9 prosent fra 2006 til 2007 ut i fra dette beregningsgrunnlaget (se tall i parentes i tabell 2.1). Dette tilsvarer omtrent den realveksten i driftsutgifter som fant sted fra 2005 til 2006 (3,1 prosent).

Definisjon av indikatorer på ressursinnsats

Korrigerede brutto driftsutgifter. Viser kommunens kostnader til drift av lovpålagte oppgaver. Den omfatter driftsutgifter ved kommunens egen tjenesteproduksjon + MVA-utgift og avskrivninger – dobbeltføringer som skyldes viderefordeling av utgifter/ internkjøp – sykelønnsrefusjon – MVA-kompensasjon. Til forskjell fra brutto driftsutgifter er kjøp av tjenester fra/overføringer til andre enheter (staten, fylkeskommunen, andre kommuner, IKS, private foretak m.m.) ikke inkludert.

Korrigerede brutto driftsutgifter inkludert kjøp fra egne foretak og interkommunale selskaper (IKS). Hensikten med denne indikatoren er å vise kommunens kostnader til drift av lovpålagte oppgaver, uavhengig av intern organisering. Derfor er kjøp fra IKS der kommunen selv er deltager, og kjøp fra foretak og bedrifter i egen kommune som fører særregnskap, inkludert.

*Lærertimer per elev**. Omfatter summen av de timene lærerne har leseplikt (dette vil si antallet minutter lærerne er i undervisningssituasjon med elevene delt på 60) dividert på totalt antall elever.

*Lærertimer per elevtimer**. Omfatter summen av de timene lærerne har leseplikt dividert på summen av det antallet timer elevene får.

* Indikatoren for lærertetthet inkluderer ikke morsmålundervisning og opplæring i finsk.

Tabell 2.1: Korrigerede brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen fordelt på utgiftsarter, 2003 til 2007. Løpende priser og faste 2007-priser (i parentes).

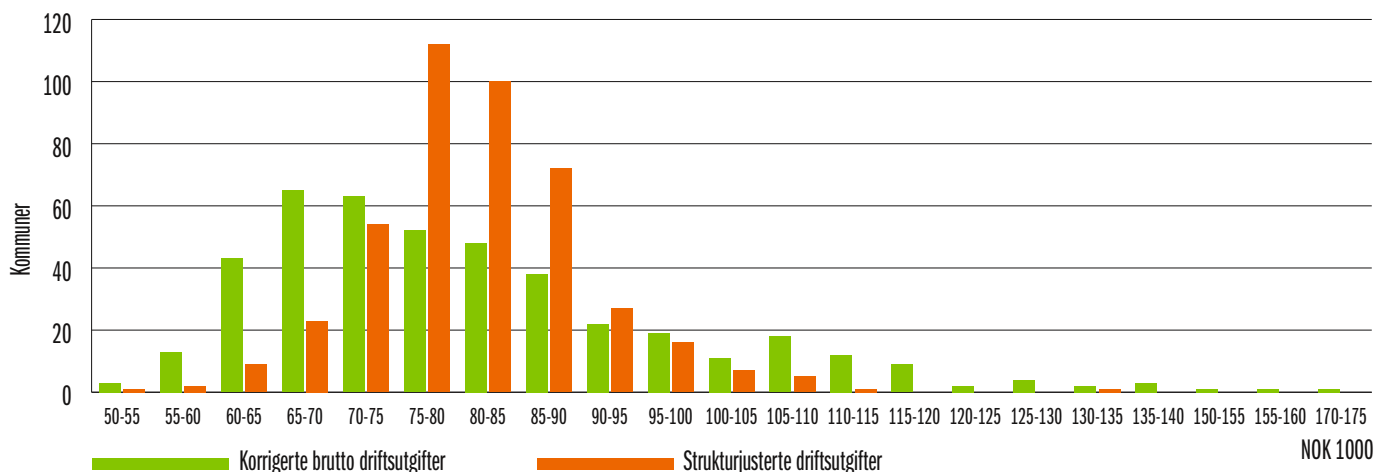
År	I alt	Lønn	Inventar + utstyr	Und.matriell	Annet
2003	63504 (71359)	49152 (55230)	587 (660)	1280 (1438)	12485 (14031)
2004	64949 (71148)	49901 (54660)	623 (863)	1158 (1267)	13267 (14538)
2005	65021 (69177)	51979 (55302)	655 (696)	1101 (1172)	11286 (12007)
2006	68743 (71321)	54398 (56437)	819 (849)	1361 (1412)	12165 (12623)
2006*	68509 (71056)	54287 (56194)	819 (849)	1362 (1410)	12045 (12603)
2007	72860 (73082)	56837 (57102)	904 (908)	1776 (1784)	13225 (13288)

*Tall for 2006 for kommuner som også leverte i 2007. Totalt 397 kommuner har levert regnskapstall for 2007. Kilde: KOSTRA (foreløpige tall), Hægeland mfl. 2008

¹ Målt i løpende priser.

² Teknisk beregningsutvalgs TBU-indeks basert på siste års prisendring, lønnsvekst, produktinnsats og bruttoinvestering for kommunal sektor ligger til grunn. I tallene levert fra Hægeland m.fl. (2008) er løpende tall deflatert med lønnsveksten i skolesektoren, og ikke indeksen for samlet kommunal tjenesteyting.

Figur 2.1: Fordeling av kommuner etter reelle driftsutgifter og driftsutgifter korrigert for kostnadsstruktur per elev for 2006.



Kilde: Hægeland mfl. 2008

Lønnsutgifter utgjør normalt nesten 80 prosent av driftsutgiftene. Endringer i lønnsutgifter har derfor stor innvirkning på den totale ressursutviklingen. Realveksten i lønnsutgifter er et uttrykk for den faktiske innsatsen målt i arbeidskraft fordi det her er korrigert for lønnsvekst. Realveksten i lønnsutgifter fra 2006 til 2007 er på 1,6 prosent. Dette er en nedgang i veksten fra 2005-2006 (2,1 prosent), men høyere enn for foregående år. Utgifter til inventar og utstyr har hatt en jevn økning de siste årene, mens utgifter til undervisningsmaterieell og øvrige driftsmidler (annet) har variert mer. Spesielt har det vært en stor økning i utgifter til undervisningsmaterieell fra 2005 til 2007. Denne økningen kan i hovedsak kan tillegges innføringen av Kunnskapsløftet og medfølgende behov for nye læremidler.

Skoledrift er ikke like dyrt for alle kommuner. Dette skyldes blant annet smådriftsulemper som spesielt rammer kommuner med spredt bosetning. Kommuner med små skoler vil for eksempel være forpliktet til en rekke faste kostnader til administrasjon, drift og andre fellesutgifter. Utgiftene per elev blir derfor forholdsmessig høyere i disse kommunene enn i kommuner med større skoler. Også utgifter til lønn per elev vil være høyere på små skoler dersom det er få elever per trinn. For å rettferdiggjøre sammenligningen mellom kommuner korrigeres derfor driftskostnadene for elevtall og indikatorer for bosetningsmønster (reisetid og reiseavstand). Dette kalles for strukturjustering.

Ressursbruken målt i korrigerte brutto driftsutgifter for 2006 i figur 2.1 viser at det var langt færre kommuner (29 prosent) som brukte mindre enn gjennomsnittintervallet (70-75 000 kroner) enn det var kommuner som brukte mer enn gjennomsnittintervallet (57 prosent). Til tross for stor spredning i ressursbruken ligger 72 prosent av kommunene innenfor et kostnadsintervall på mellom 60 000 og 90 000 kroner.

Det går frem av figur 2.1 at en strukturjustering av kostnadene reduserer spredningen mellom kommunene signifikant. Gjennomsnittet endres derimot minimalt (71 274 kroner).

Konsekvensen av en slik justering er i hovedsak at antall kommuner med mer enn 100 000 kroner i utgifter reduseres fra 64 til 13. Samtidig øker antall kommuner som befinner seg innenfor et kostnadsintervall på mellom 60 000 og 90 000 kroner, fra 72 til 86 prosent. Dette tyder på at en god del av kommunene som bruker forholdsvis mye til grunnskole drift, gjør dette på grunn av forhold de ikke kan påvirke, slik som elevtall og bosetningsmønster. Variasjonen mellom kommuner i utgifter per elev har vært meget stabil de siste fem årene. Dette gjelder både reelle og strukturjusterte driftsutgifter per elev.

Hvor stor andel av variasjonen mellom kommunene som skyldes forskjeller i kostnadsstruktur, og hvor mye som skyldes forskjeller i frie inntekter, kan anslagsvis beregnes ved å benytte indekser for utgiftsdrivende faktorer. Hægeland mfl. (2008) har beregnet at over 70 prosent av variasjonen mellom kommuner kan forklares ved ulikheter i strukturelle forhold, slik som elevtall og reiseavstand. To til fem prosent kan tilskrives forskjeller i frie inntekter (ikke-øremerkede midler). De resterende 25 prosent av variasjonen i utgifter mellom kommuner skyldes derfor forhold man per i dag ikke kjenner.

Fellestrekk ved kommuner med særlig lav og høy ressursinnsats

Tabell 2.2 (se neste side) viser hvor stor prosentandel gjennomsnittet for de 25 kommunene med lavest eller høyest forbruk avviker fra landsgjennomsnittet. En slik sammenstilling vil kunne indikere hvilke indikatorer som har størst betydning for en kommunes driftsutgifter.

Tabell 2.2 viser at det er stor forskjell i elevtall og reiseavstand mellom de kommunene som har høyest og lavest driftsutgifter. Hele 23 prosent (140 000) av elevene i landet går på skole i de 25 kommunene som har lavest utgifter per elev. Til sammenligning går kun 0,6 prosent (16 000) av alle elever på skole i de 25 kommunene som har høyest driftsutgifter per elev. Indikatorene for reisetid og avstand er nesten 90 prosent større i høyutgiftskommuner enn gjennomsnittet for landet,

Tabell 2.2: Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest eller høyest driftsutgifter i 2006.

	Prosentvis forskjell fra gjennomsnitt for alle kommuner	
	25 med lavest driftsutgifter	25 med høyest driftsutgifter
Elevtall (1.-10. trinn)	23*	0,6*
Driftsutgifter per elev	-29	57
Driftsutgifter per elev (justerte)	-13	13
Reisetid	-32	84
Sone	-96	93
Nabo	-60	97
Elev per datamaskin	21	-37
Andel med spesialundervisning	-12	5
Andel assistensårsverk	-4	-30
Andel innvandrere (0-16 år)	56	-38
Familiebakgrunnsindeks	2	-2
Frie inntekter (indeks,100)	-8	31
Frie inntekter ekskl eiendomskatt	-13	5

* Prosentandel av totalt antall elever.
Kilde: Hægeland mfl. 2008

samtidig som de i lavutgiftskommuner totalt sett er 60 prosent lavere enn landsgjennomsnittet. I tillegg har lavutgiftskommunene en høyere andel innvandrere, færre tilgjengelige datamaskiner per elev og en lavere andel av frie inntekter. Dette tyder på at folkerike kommuner i sentrale strøk (større byer) har betydelige stordriftsfordeler og bruker 29 prosent mindre enn landsgjennomsnittet på grunnskolen. Folkefattige kommuner med spredt bosetning belastes med høye skysskostnader og smådriftsulempet og bruker 57 prosent mer enn landsgjennomsnittet.

Kommunenes økonomi ser også ut til å ha en viss betydning for hvor mye som brukes på grunnskolen. En analyse av betydningen av frie inntekter for ressursbruken per elev viser at når inntekter fra eiendomsskatt og konsesjonskraft ekskluderes, faller betydningen av frie inntekter bort (Hægeland mfl. 2008). Dette indikerer at det er liten sammenheng mellom kommunenes inntekter fra skatt og rammetilskudd og utgifter til grunnskolen.

Hægeland mfl. (2008) har sett på antall kommuner som er gjengangere i kategoriene "25 kommuner med lavest utgifter" og "25 kommuner med høyest utgifter" til grunnskole over en periode på fire år (2003-2006). De finner at en høy andel av kommunene på 25 på topp/bunn er de samme fra år til år. Spesielt gjelder dette for høyutgiftskommunene. Felles for høyutgiftsgjengangerne er at de er kommuner med et gjennomsnittlig elevtall i kommunen på 160 og en høy andel av frie inntekter, nær 50 prosent over landssnittet. Gjengangerne i de 25 lavutgiftskommunene hadde i snitt et elevtall på 4300 og frie inntekter på åtte prosent under landsgjennomsnittet.

Et interessant funn er at nær halvparten av høyutgiftskommunenes gjengangere er såkalte kraftkommuner³, mens ingen av lavutgiftskommunene i tilsvarende periode er kraftkommuner.

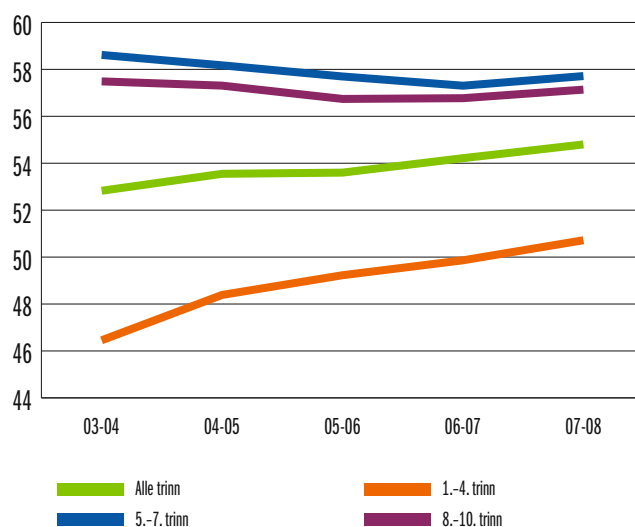
Kommunale forskjeller i ressursbruk basert på lærertimer og assistenttimer

Lærertimer

Figur 2.2 viser at gjennomsnittlig antall lærertimer per elev (se tekstboks 2.1 for definisjon) for grunnskolen er 54,8 i 2007-2008. Det er flest lærertimer per elev på femte til syvende trinn (57,7). På åttende til tiende trinn er det noe færre lærertimer per elev (57,2). På første til fjerde trinn er lærerinnsettsen betydelig lavere (50,7).

I perioden 2006-2007 til 2007-2008 har det vært en økning i lærerinnsetts på alle trinn. Lærertimer per elev har økt mest det siste året på første til fjerde trinn (1,7 prosent). For femte til syvende og åttende til tiende trinn har lærertimer per elev økt med henholdsvis 0,7 og 0,6 prosent i løpet av siste år. Antall lærertimer per elev på første til fjerde trinn har til forskjell fra de andre trinnene hatt en årlig økning siden 2003-2004. Dette skyldes at det har vært en økning i elevtimetallet i denne perioden.

Figur 2.2: Utvikling i lærertimer per elev (1.-4., 5.-7. og 8.-10. trinn) over tid.



Lærertimer til språklige minoriteter

I § 2-8 i opplæringsloven presiseres retten til særskilt språkopplæring for språklige minoritets elever: "Elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge ordinær opplæring. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler."

³ Definisjonen på en kraftkommune er en kommune som hadde en årlig eiendomsskatt fra kraftanlegg på minst 1000 kroner per innbygger i perioden 1992-2001. For denne perioden omfattet dette 75 kommuner.

Tabell 2.3: Prosentandel lærertimer til særskilt språkopplæring for minoriteter, av lærertimer totalt.

År	Antall kommuner	Gjennomsnittlig andel
2003-2004	431	6,6
2004-2005	431	6,6
2005-2006	431	6,7
2006-2007	431	6,7
2007-2008	431	6,5

Kilde: Hægeland mfl. 2008

Tabell 2.3. viser at andelen lærertimer brukt til undervisning av minoritetsspråklige elever i grunnskolen på landsbasis har vært relativt stabil i løpet av de siste fem årene. På kommunenivå er det derimot stor forskjell i andel timer til minoritetsundervisning, fordi det er stor variasjon mellom kommuner i andel minoritetsspråklige elever. I 2007-2008 var det større variasjon mellom kommuner i andelen timer til minoritetsspråklige elever enn for de fire foregående årene. Dette skyldes at det har blitt flere kommuner som bruker en høy andel timer, og flere som bruker en lav andel timer til undervisning av minoritetsspråklige elever.

Lærertimer til spesialundervisning

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har krav på spesialundervisning. Med grunnlag i en sakkyndig vurdering kan da kommunene fatte et enkeltvedtak om spesialundervisning med hjemmel i opplæringsloven § 5-1. Timer til spesialundervisning omfatter alle lærertimer som går til spesialundervisning av elever med enkeltvedtak, mens assistenttimer ikke regnes med. Det har i de senere år vært politisk fokus på å fange opp elever som har behov for spesialundervisning på et så tidlig tidspunkt så som mulig i grunnopplæringen. Interessen for såkalt tidlig intervensjon har ytterligere økt ettersom Finland, som utmerker seg ved å gi mye spesialundervisning på de laveste trinnene, gjør det spesielt godt i internasjonale sammenligninger av elevresultater (se kapittel 3).

Tabell 2.4: Prosentandel elever med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring.

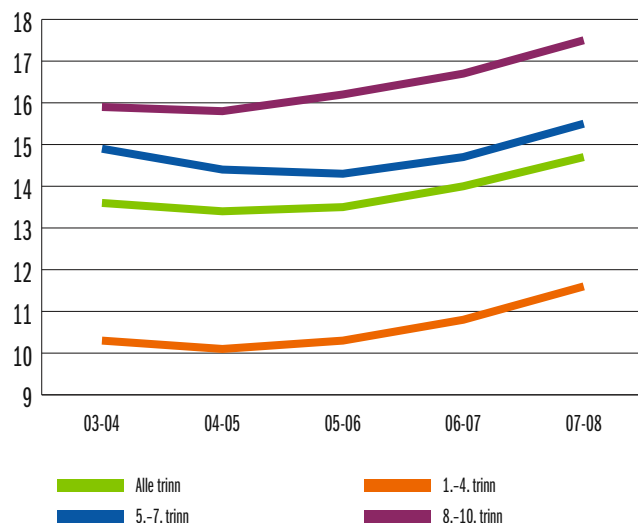
Skoleår	Andel spesialundervisning	Andel særskilt norskopplæring
2002-2003	5,5	5,5
2003-2004	5,5	5,7
2004-2005	5,4	5,8
2005-2006	5,5	6,1
2006-2007	5,9	6,4
2007-2008	6,3	6,5

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem (GSI)

Tabell 2.4 viser at andelen elever med spesialundervisning har økt siden 2005-2006. Andelen elever med særskilt norskopplæring har økt jevnt siden 2002-2003. Dette skyldes at andelen minoritetsspråklige elever i norske skoler har økt.

Figur 2.3 viser at andelen timer til spesialundervisning har økt fra 2004-2005 til 2007-2008. Økningen gjelder for alle trinn,

Figur 2.3: Prosentandel lærertimer til spesialundervisning, av lærertimer totalt per trinn.



Kilde: Hægeland mfl. 2008

men er størst på første til fjerde trinn. Det er likevel fortsatt slik at flere elever får enkeltvedtak (omfatter også timer til spesialundervisning med assistenter) på høyere trinn enn på lavere trinn (GSI, 2007-2008). Det gis imidlertid færre timer per elev på høyere trinn.

Timer til spesialundervisning utgjør nesten 15 prosent av alle lærertimene. Variasjonen mellom kommuner i andelen timer til spesialundervisning har også økt noe de siste tre årene. Dette skyldes hovedsakelig at flere kommuner har en høy andel timer til spesialundervisning. I 2007-2008 brukte 80 prosent av kommunene mellom 10-20 prosent av alle lærertimene på spesialundervisning.

Assistenttimer

En assistent utfører oppgaver knyttet til undervisningen, men underviser ikke selv. Tabell 2.5 viser at andelen årsverk utført av assistenter sett i forhold til undervisningsårsverk har økt jevnt siden 2003-2004. Spesielt har økningen vært stor det siste året (14 prosent). Dette skyldes at antall assistentårsverk har økt med 11,5 prosent samtidig som antall undervisningsårsverk har gått ned med en prosent. I 2007-2008 var det i gjennomsnitt 94 elever per fulltids assistent mens tilsvarende tall for 2003-2004 var 128.

Tabell 2.5: Prosentandel årsverk utført av assistenter, av undervisningsårsverk totalt.

År	Antall kommuner	Andel
2003-2004	430	9,9
2004-2005	430	10,2
2005-2006	429	10,8
2006-2007	427	11,5
2007-2008	429	13,1

Kilde: Hægeland mfl. 2008

Fra 2006-2007 til 2007-2008 har totalt antall elever som har fått tildelt timer til spesialundervisning (enkeltvedtak) med assistenter økt med 4,2 prosent. De siste fem årene har antall elever som får tildelt timer til spesialundervisning med assistenter, økt med 25 prosent. Denne økningen skyldes hovedsakelig en stor økning (50 prosent) i gruppen elever med enkeltvedtak på mer enn 270 timer med assistent per år.

Økningen i omfang i bruk av assistenter er en utvikling som Utdanningsdirektoratet vil følge i tiden som kommer.

Bruk av ekstra undervisningstimer

En annen måte å sammenligne ressursinnsatsen til kommuner på er å se på hvor mange "ekstra undervisningstimer" som gis per elev. Dette skal gi et mål på lærerinnsats utover et minste-nivå der kun én lærer er til stede i en standard gruppe elever. I tillegg kan man se på hvordan de ekstra undervisningstimene fordeler seg på timer til ordinær undervisning og timer til spesialundervisning. Ekstra undervisningstimer inkludert timer til spesialundervisning kalles "ekstra undervisningstimer totalt".

I de fleste tilfeller vil de beregnede "ekstra undervisningstimer" overstige "grunnressurser" og resultere i positive verdier (se tekstboks for definisjoner). For noen skoler vil det imidlertid være omvendt, slik at det resulterer i negative verdier for "ekstra undervisningstimer". Det kan være flere årsaker til dette. Fådelte skoler (med aldersblandede grupper) vil for eksempel lett få beregnet negative ekstraressurser. Derfor er kun skoler med flere enn 12 elever pr trinn (i snitt) med i beregningen. Fjerningen av klassesdelingsregelen har gitt skolen økt fleksibilitet og mulighet til å organisere undervisningen annerledes enn før. En barneskole med 30 elever pr. trinn får høye beregnede grunnressurser fordi klassesdelingsreglen innebærer to klasser per trinn. Hvis skolen velger å la en betydelig del av undervisningen foregå i kun en gruppe per trinn, og samtidig supplerer med bruk av spesialundervisning og/eller assistenter, vil dette også kunne føre til negative verdier for "ekstra undervisningstimer". "Ekstra undervisningstimer totalt" vil ikke påvirkes i like stor grad fordi det totale antall undervisningstimer som gis vil være høyere, i og med at timer til spesialundervisning inkluderes.

Tabell 2.6. viser at gjennomsnittlig "ekstra undervisningstimer" per elev har gått ned med nesten 11 prosent fra 2003-2004 til 2006-2007. Dette kan skyldes at det tok tid før fleksibiliteten som oppsto ved at de lovfestede klassesdelingsreglene falt bort

Tabell 2.6: Ekstra undervisningstimer per elev.

År	Ekstra undervisningstimer	Ekstra undervisningstimer totalt
2003-2004	7,5	18,4
2004-2005	7,5	18,4
2005-2006	7,0	18,0
2006-2007	6,7	18,2
2007-2008	6,8	18,7

Kilde: Hægeland mfl. 2008

Definisjon av grunnressurser og ekstraressurser

Grunnressurser beregnes ut fra undervisningstimetallet som er fastsatt gjennom minstekravene i opplæringsloven, antall elever per trinn og tidligere klassesdelingsregler*. Det forutsettes også at det kun er én lærer per klasse per time.

Ekstra undervisningstimer defineres som differansen mellom antall ordinære undervisningstimer som faktisk gis, og beregnede grunnressurser.

Ekstra undervisningstimer totalt defineres som differansen mellom det totale antall undervisningstimer som gis (inkludert undervisningstimer til spesialundervisning og norsk- og morsmålsundervisning for språklige minoriteter), og beregnede grunnressurser.

*Dersom det var flere enn 28 elever i klassen på første til syvende trinn, eller flere enn 30 på åttende til tiende trinn, skulle klassen deles i to.

i 2003-2004, ble tatt i bruk. Den svake økningen for siste år kan ha sammenheng med veksten i kommuneøkonomien for 2007.

"Ekstra undervisningstimer totalt" per elev har hatt en nedgang på 2,2 prosent fra 2003-2004 til 2005-2006. Fra 2005-2006 til 2007-2008 har "ekstra undervisningstimer totalt" per elev steget med nesten fire prosent. Dette er i samsvar med økningen i andel timer av lærertimer totalt som går til spesialundervisning (se figur 2.4). Det er verdt å merke seg at "ekstra undervisningstimer totalt" i 2007-2008 utgjorde over 30 prosent av samlet antall lærertimer per elev (se figur 2.2). Dette vil si at dersom det kun var ressurser til én lærer per time, og man fulgte de gamle klassesdelingsreglene, ville det ha vært over 30 prosent færre lærertimer enn det er i dag.

I 2007-2008 ble 64 prosent av alle ekstra undervisningstimer som ble gitt per elev, gitt i form av spesialundervisning.

Forholdet mellom "ekstra lærertimer" og spesialundervisning

Fra 2004-2005 og frem til i dag har det vært en nedgang i "ekstra lærertimer" samtidig som bruk av spesialundervisning har økt, og det har blitt ansatt langt flere assistenter. Et relevant spørsmål er derfor om det har foregått en substitusjon mellom ekstra lærertimer og bruk av spesialundervisning og/eller assistenter. For å undersøke om man finner tegn til en slik substitusjon på kommunenivå, har Hægeland mfl. (2008) utført en regresjonsanalyse av sammenhengen mellom "ekstra lærertimer" og "spesialundervisning totalt". "Spesialundervisning totalt" inkluderer også assistenttimer.

Analysen viser at det er stor grad av samvariasjon mellom ekstra lærertimer og "spesialundervisning totalt" mellom kommuner. Forholdet mellom "spesialundervisning totalt" og "ekstra lærertimer" er slik at når "ekstra lærertimer" reduseres med én time per elev, øker timer til "spesialundervisning totalt" med 0,18 per elev. Det er dermed en tendens til at kommuner som gir forholdsvis få "ekstra lærertimer", gir flere timer til spesialundervisning med undervisningspersonale og assistenter enn de kommunene som gir mange "ekstra lærertimer" per elev.

Lærertetthet i grunnsopplæringen

Lærertetthet brukes som indikator på lærerinnsats. Lærertetthet kan beregnes ved å dividere lærertimer på elevtimer. Denne definisjonen av lærertetthet inkluderer undervisningstimer til spesialundervisning og til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter. Elever som mottar spesialundervisning og særskilt norskopplæring for språklige minoriteter, er ofte fysisk atskilt fra sine medelever. Ved å inkludere disse elevene i beregningen av lærertetthet, gis det inntrykk av at lærertettheten er høyere enn den i realiteten er.

En annen måte å beregne lærertetthet på er å ekskludere timer til spesialundervisning og til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter fra både lærertimer og elevtimer. Ulempen ved denne beregningsmåten er at endringer i bruk av spesialundervisning og særskilt norskopplæring vil påvirke indikatoren. Den er derfor ikke godt egnet til å måle endringer i ressurstilstanden over tid.

Utdanningsdirektoratet presenterer tall beregnet etter den første definisjonen av lærertetthet fordi den gir det beste bildet av ressursinnsatsen over tid.

Figur 2.4-2.6 viser prosentvis endring i lærertimer, elevtimer, elevtall og lærertetthet over tid. Figur 2.4 viser at lærertettheten for første til fjerde trinn har sunket jevnt fram til 2005-2006. Dette er fordi elevtimer har økt forholdsmessig mer enn lærertimer frem til 2005-2006, selv om de har fulgt samme trend. Fra 2005-2006 har lærertimer derimot økt mens elevtimer har

sunket, noe som har generert en økning i lærertettheten. Nedgangen i elevtimer skyldes at antall elever på første til fjerde trinn har blitt færre.

Figur 2.5 viser at for femte til syvende trinn har lærertimer og lærertetthet fulgt et tilnærmet parallelt løp over tid. Grunnen til dette er at både elevtimer og elevtall har endret seg relativt lite siden 2001-2002. Økningen i lærertettheten fra 2002-2003 til 2003-2004 for femte til syvende trinn skyldes at det ble overført lærerressurser fra første trinn som ble fordelt over andre til syvende trinn. Dette skjedde som følge av at kravet om to lærere per klasse dersom det var flere enn 18 elever i klassen, ble fjernet.

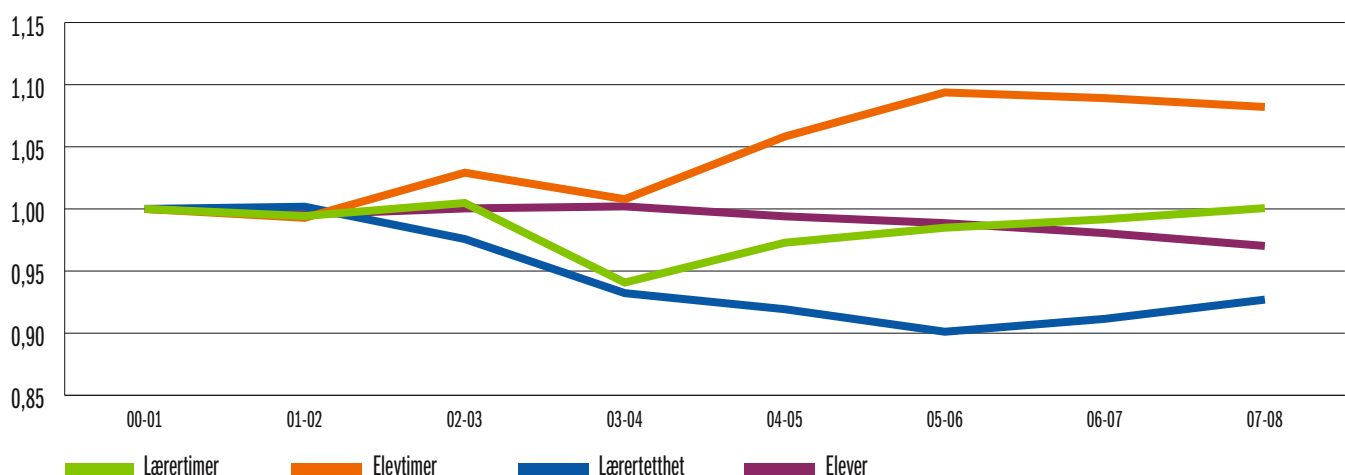
Figur 2.6 viser at elevtimer på åttende til tiende trinn har økt mer enn lærertimer fra 2000-2001 til 2005-2006 fordi antall elever har økt. Følgelig har lærertettheten sunket i denne perioden. Etter 2005-2006 har elevtallet sunket litt og resultert i en svak økning i lærertetthet.

Dersom timer til spesialundervisning ikke tas med i beregningen av lærertetthet, vil det være en nedgang det siste året. Dette vil si at økningen lærertettheten det siste året skyldes at det er bevilget mer lærerressurser til spesialundervisning. Dette gjelder alle trinn.

Gruppestørrelse kan defineres som totalt antall elevtimer dividert på totalt antall lærertimer. Gjennomsnittlig gruppestørrelse uttrykker hvor mange elever som må dele på en lærer i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon for en elev. I opplæringsloven § 8-2 presiseres det at elevene kan deles inn i grupper etter behov, men at gruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Gjennomsnittlig gruppestørrelse i 2007-2008 var 13,9. Dette er en nedgang fra året før da gruppestørrelsen var 14,0.

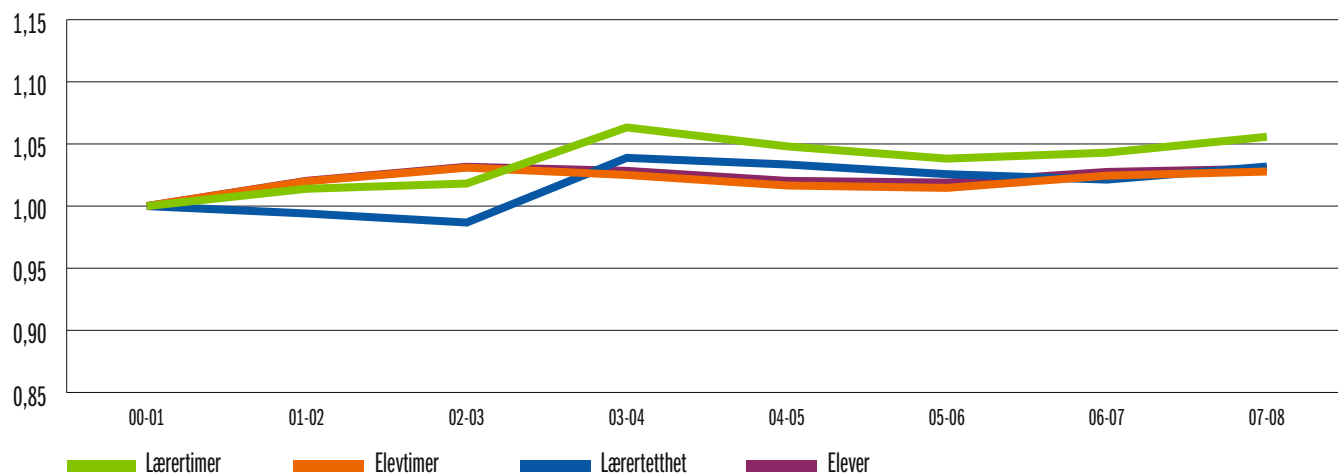
Dersom gruppestørrelsen beregnes eksklusive timer til spesialundervisning, vil den ha økt fra 2006-2007 til 2007-2008, fra 16,9 til 17,1.

Figur 2.4: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 1.-4. trinn.



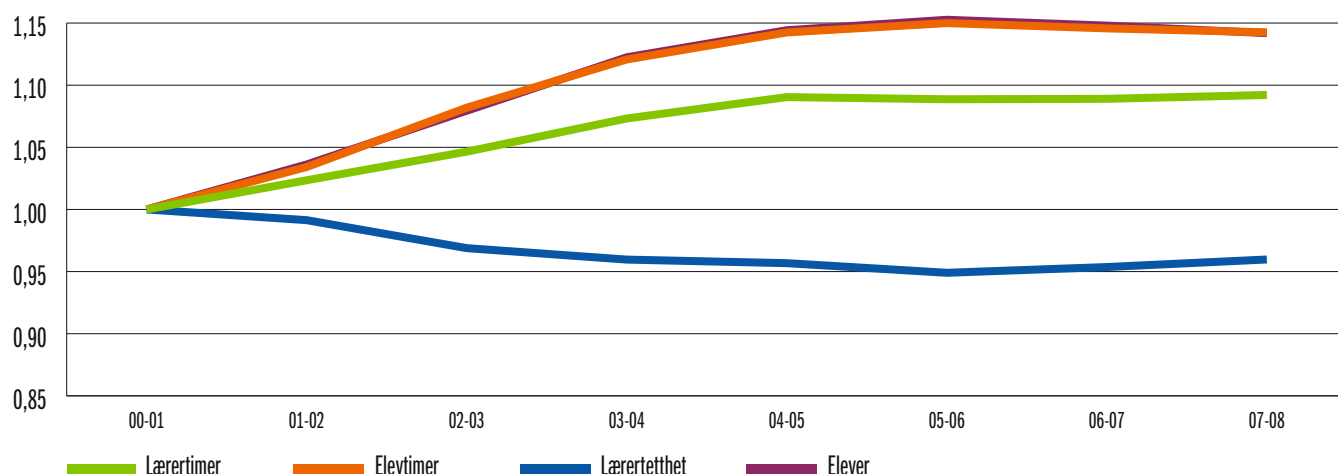
Kilde: Grunnskolens informasjonssystem (GSI), foreløpige tall

Figur 2.5: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 5.-7. trinn.



Kilde: : Grunnskolens informasjonssystem (GSI), foreløpige tall

Figur 2.6: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 8.-10. trinn.



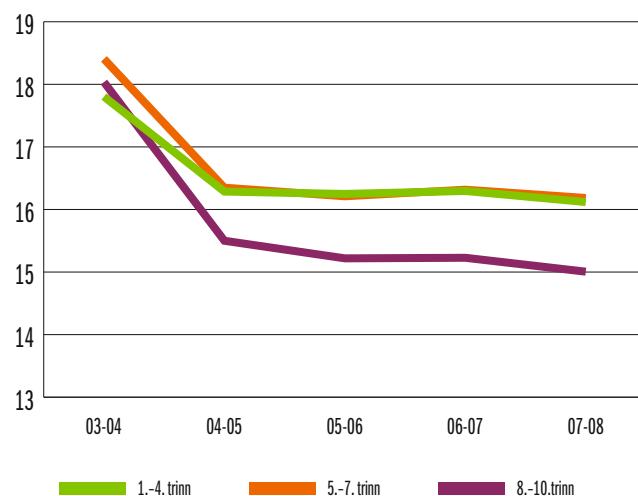
Kilde: : Grunnskolens informasjonssystem (GSI), foreløpige tall

Elever per kontaktlærer i grunnskolen

Ifølge opplæringsloven § 8-2 skal hver elev være knyttet til en kontaktlærer som har ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgaver som gjelder eleven. Hensikten med en slik ordning er en tettere og mer individuell oppfølging av eleven. Normalt omfatter kontaktlærerens oppgaver å forsyne eleven med nødvendig informasjon, sørge for faglig og personlig oppfølging av eleven (elevsamtaler), samt fungere som kontaktflate mot foresatte, rådgivertjenesten og PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste).

Figur 2.7 viser at gjennomsnittlig antall elever per kontaktlærer ble kraftig redusert fra 2003-2004 til 2004-2005, og har siden holdt seg relativt stabil. For det siste året er det antydning til en svak nedgang. Gjennomsnittlig antall elever per kontaktlærer er for skoleåret 2007-2008 i overkant av 16 på første til fjerde og femte til syvende trinn, og 15 på åttende til tiende trinn. Tabell 2.7 viser at henholdsvis 56 prosent av elevene og 40 prosent av skolene har kontaktlærere med ansvar for flere enn 15 elever. I tillegg er det meget få av elevene som opplever at kontaktlæreren har ansvar for færre enn 10 elever.

Figur 2.7: : Utvikling i antall elever per kontaktlærer fordelt på trinn.



Kilde: Hægeland mfl. 2008

Tabell 2.7: Elever per kontaktlærer fordelt på andel av elever og skoler for 2007-2008

Elever per kontaktlærer	Prosent elever	Prosent skoler
< 5	< 1	< 1
5 - 10	2	11
10 - 15	42	49
15 - 20	41	31
> 20	15	9

Kilde: Hægeland mfl. 2008

2.3 Fylkeskommunale utgifter til videregående opplæring

Utgifter per elev

Fylkeskommunenes skysstutgifter til transport av elever mellom bosted og skole ble fra og med 2007 fjernet fra de totale transportutgiftene for videregående opplæring. Utgifter til transport inngår i beregningen av korrigerte brutto driftsutgifter

Tabell 2.8: Korrigerte brutto driftsutgifter per elev i videregående opplæring fordelt på utgiftsarter, 2004 til 2007. Løpende priser.

År	Studieforberedende			Yrkesfaglig		
	Totalt	Lønn	Drift	Totalt	Lønn	Drift
2004	87234	51946	35288	107764	68258	39506
2005	87979	52271	35708	110257	70364	39893
2006	92084	54167	37917	116088	73345	42743
2006*	89350	54167	35183	113355	73345	40010
2007	96397	56652	39744	122153	77475	44676

Tall for 2006 hvor utgifter til skysst er fjernet fra Art170 under Funksjon 510 slik at de blir sammenlignbare med tallene for 2007.

Kilde: KOSTRA (foreløpige tall), Hægeland mfl. 2008

inklusive kjøp fra egne foretak og IKS per elev. Det har derfor vært nødvendig å fjerne utgifter til skoleskysst også fra totalutgiftene for 2006, slik at tallene fra 2006 og 2007 skal bli mest mulig sammenlignbare.

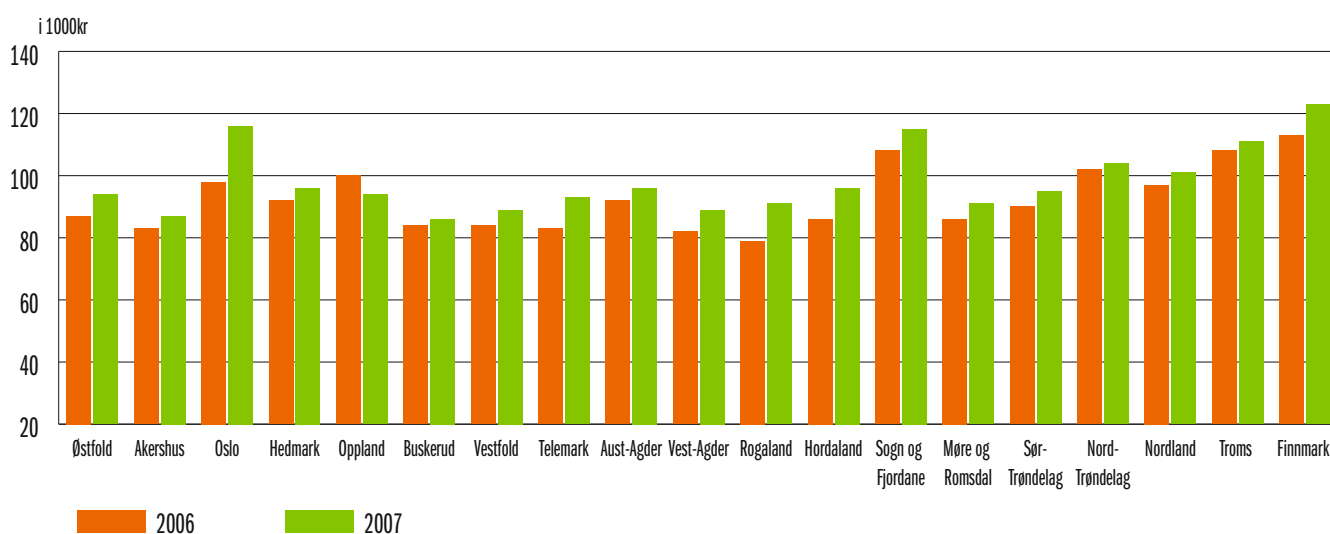
Tabell 2.8 viser at totale utgifter per elev i studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram har økt med henholdsvis 7,9 og 7.8 prosent fra 2006 til 2007. Tas det hensyn til pris og lønnsvekst i kommunal sektor⁴, er realveksten på henholdsvis 3,6 og 3,5 prosent. Dette er en betydelig høyere vekst enn for tidligere år. Dette skyldes hovedsakelig en stor økning i utgifter til driftsmidler, men også lønnsutgiftene øker mer enn tidligere år. Høyere lønnsutgifter per elev er i stor grad årsak til at totale utgifter per elev er høyere for yrkesfaglige enn for studieforberedende utdanningsprogram, fordi det er krav om færre elever per lærer for yrkesfagene.

Stortinget bevilget 212 millioner kroner til innføring av ordningen med gratis læremidler i videregående opplæring for budsjettåret 2007. Det skulle dekke utgifter til læremidler for VG2 fra høsten 2007, og kan forklare noe av den høye økningen i driftsutgifter det siste året.

Fylkeskommunale forskjeller i utgifter

Figur 2.8 og 2.9 viser ressursbruk til videregående opplæring fordelt på fylker. Variasjonen i ressursbruk mellom fylker er ikke like stor som mellom kommuner. Variasjonen kan likevel sies å være betydelig. For 2007 var gjennomsnittsutgiften per elev for studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram henholdsvis 98 448 og 122 994 kroner. For studieforberedende utdanningsprogram lå 80 prosent av fylkene innenfor et intervall i utgifter per elev på 7683 kroner, mens tilsvarende tall for yrkesfaglig utdanningsprogram var 7877 kroner. På tross av at de fleste fylkene ligger rundt snittforbruket, er det enkelte fylker som skiller seg ut. Noen av disse fylkene viser en endring fra

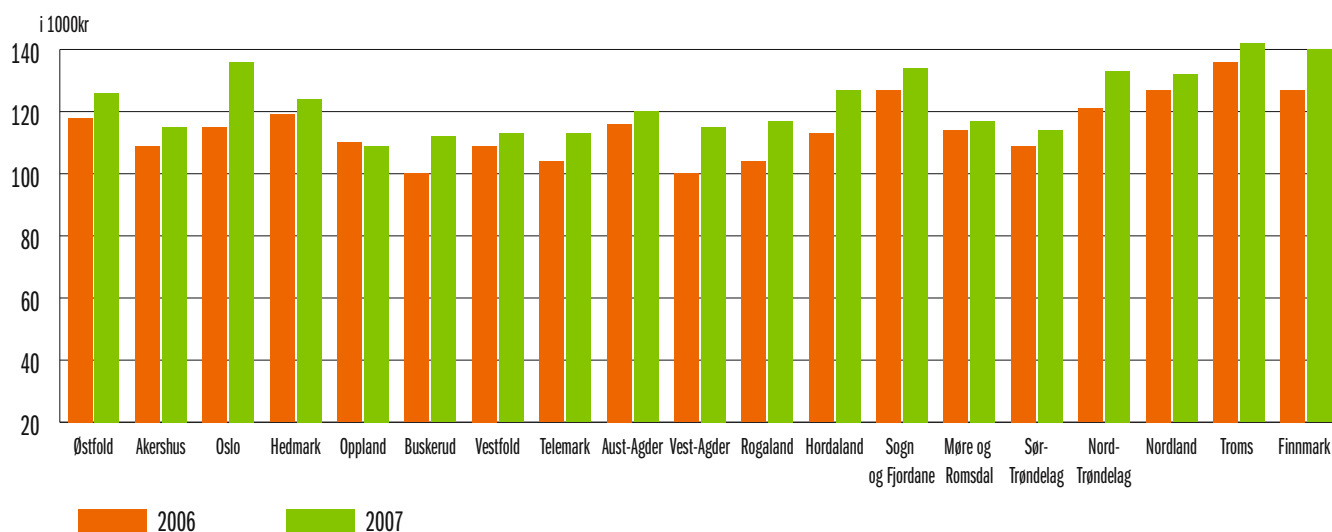
Figur 2.8: Utgifter per elev i studieforberedende utdanningsprogram for 2006 og 2007.



Kilde: KOSTRA, foreløpige tall

⁴ Kommunal deflator for lønnsvekst og prisvekst har blitt benyttet til å deflatere henholdsvis lønns- og driftsutgifter.

Figur 2.9: Utgifter per elev i yrkesfaglig utdanningsprogram for 2006 og 2007.



Kilde: KOSTRA, foreløpige tall

2006 som ikke kan forklares ut fra datagrunnlaget rapportert til KOSTRA.

I analysen av fylkeskommunale forskjeller korrigeres det for forhold som fylkene ikke har mulighet for å påvirke, slik det også ble gjort for kommunene (strukturjustering, se avsnitt 2.2). For fylkeskommunene innebærer en strukturjustering å korrigere for antall 16-18-åringere i fylket og andelen søkere til yrkesfaglige utdanningsprogram. Strukturjusteringen forklarer imidlertid lite av variasjonen i driftsutgifter per elev mellom fylkene (10 prosent for 2006). Frie inntekter har størst betydning for ressursbruken og forklarer nesten 50 prosent av variasjonen (Hægeland mfl. 2008).

Fellestrekk ved fylkeskommuner med særlig lav og høy ressursinnsats

Tabell 2.9 viser at de tre fylkene som har lavest ressursbruk per elev bruker 12 prosent mindre enn snittet for alle fylker. Strukturjusterte utgifter er av tilsvarende størrelse. Dette vil si at strukturmessige forhold i liten grad forklarer forskjeller mellom de tre fylkene som har høyest eller lavest ressursbruk per elev. De fylkene som bruker minst, har relativt mange elever, en høy andel innvandrere og en lavere andel av frie inntekter sammen-

Tabell 2.9: Kjennetegn ved de tre fylkeskommunene med lavest eller høyest driftsutgifter i 2006.

Variabel	Prosentvis forskjell fra gjennomsnitt for alle fylker	
	Tre laveste	Tre høyeste
Totalt antall elever	18*	8*
Driftsutgifter per elev	-12	17
Driftsutgifter per elev (justerte)	-13	16
Andel innvandrere 16-18 år	15	-27
Frie inntekter	-5	10

*Prosentandel av totalt antall elever.
Kilde: Hægeland mfl. 2008

lignet med landsgjennomsnittet. Dette viser at stordriftsfordeler for folkerike og sentralt beliggende fylker er av betydning for ressursbruken i videregående opplæring.

Ressurser til spesialundervisning

Også i videregående opplæring blir det tildelt timer til enkeltvedtak til elever med særskilte behov for tilrettelagt undervisning. Dette omfatter elever med fysiske funksjonshemninger, psykiske eller sosiale problemer. Elever med innvandrerbakgrunn og svake språkkunnskaper er også blant målgruppene med behov for spesialundervisning. Tabell 2.10 viser prosentandelen elever i videregående skole som mottar spesialundervisning. I datagrunnlaget for spesialundervisning inngår både elever med spesielt tilrettede kurs, planlagt kompetanse på lavere nivå, samt spesialundervisning etter enkeltvedtak. I tillegg kommer spesialundervisning for innvandrere og minoritetsspråklige.

Tabell 2.10 viser at det er store forskjeller mellom fylkene i andelen elever som mottar spesialundervisning. Hægeland mfl. (2008) har analysert sammenhengen mellom den fylkesvise variasjonen og relevante fylkeskjennetegn, men ingen kjennetegn fremstår som signifikante. Om dette skyldes at fylkene behandler retten til spesialundervisning ulikt eller opererer med ulik rapporteringspraksis, er uklart. Kostnadene forbundet med spesialundervisning og særskilt tilrettelagt undervisning som ble rapportert til KOSTRA for 2006, tilsier at det er liten forskjell mellom fylkene, og står dermed ikke i størrelsesforhold med tallene i tabell 2.10.

I tabellen skiller det mellom spesialundervisning knyttet til innvandrere og minoritetsspråklige og annen spesialundervisning. Forskjellen mellom disse to prosentandelene varierer sterkt fra fylke til fylke. Noe av variasjonen skyldes at det er fylkesvise forskjeller i andelen minoritetsspråklige elever. For eksempel bor det nesten 30 ganger flere elever/lærlinger med innvandrerbakgrunn i aldersgruppen 16-18 år i Oslo enn i Sogn og

Tabell 2.10: Prosentandel av elever med spesialundervisning for 2006.

Fylke	Eksklusive minoriteter	Inklusive minoriteter
Sogn og Fjordane	0,75	0,8
Østfold	1,1	1,3
Troms	1,4	1,4
Vestfold	1,7	1,9
N-Trøndelag	2,1	2,9
Oppland	2,2	3,0
Hordaland	2,9	3,4
Finnmark	3,2	3,3
Møre og Romsdal	3,3	3,9
S-Trøndelag	3,6	4,6
Rogaland	3,8	4,9
Nordland	3,9	5,8
Hedmark	4,9	5,1
Telemark	4,9	6,4
Akershus	5,0	6,4
Aust-Agder	5,3	5,3
Oslo	5,5	6,4
Vest-Agder	6,5	6,5
Buskerud	7,0	8,2

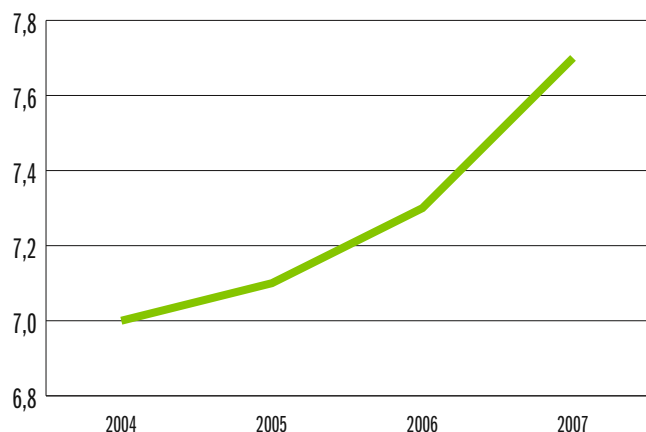
Kilde: Hægeland mfl. 2008

Fjordane. En annen medvirkende årsak kan være at minoritets-
språklige elever også mottar annen spesialundervisning.

Ressurser til fagopplæringen

Utgifter til fagopplæringen som fylkeskommunene må dekke, består i hovedsak av tilskudd til lærerbedrifter, administrative kostnader og teoriutgifter (undervisningsmaterieil, lønn) til læringer og lære kandidater. Andelen av netto driftsutgifter til videregående opplæring som går til fagopplæring i arbeidslivet, har steget fra 2004 til 2007 (figur 2.10). Økningen for det siste året har vært dobbelt så stor som for de foregående årene. Antallet læringer i videregående opplæring har riktignok steget jevnt de siste årene, men det forklarer ikke fullt ut den forholdsvis høye veksten i ressursbruken for det siste året.

Figur 2.10: Prosentandel av netto driftsutgifter til videregående opplæring som går til fagopplæring.



Kilde: KOSTRA, foreløpige tall

2.4 Ressurser til IKT i grunnopplæringen

Program for digital kompetanse 2004-2008 (Undervisnings- og forskningsdepartementet 2004) har hatt som formål å jevne ut digitale skiller, og følgelig også sosiale skiller ved å fremme grunnleggende digital kompetanse for alle. Innføringen av Kunnskapsløftet i skoleåret 2006-2007 har integrert grunnleggende ferdigheter i bruken av digitale verktøy i kompetansemålene i samtlige fag. Det er derfor et mål at alle elever skal ha tilgang på en PC med Internett-tilkobling.

Tabell 2.11: Elever per PC i grunnskolen i 2007-2008, med og uten internetttilkobling.

Elever per PC	Uten internett		Med internett	
	Andel elever	Andel skoler	Andel elever	Andel skoler
<2	4,5	12,7	3,9	10,5
2-3	14,1	20,0	12,8	17,9
3-4	22,2	21,9	20,0	20,1
4-5	20,3	16,6	18,8	16,2
5-6	14,2	10,9	13,8	11,0
6-7	8,2	6,2	8,4	6,8
7-8	6,1	4,5	6,7	5,2
8-9	3,4	2,4	4,1	3,0
9-10	6,4	4,2	10,5	7,8
>10	0,7	0,7	0,9	1,4

Kilde: Hægeland mfl. 2008

PC-tettheten i grunnskolen har steget jevnt de siste fem årene. I 2003-2004 måtte i snitt 8,4 elever dele på en PC. I 2007-2008 var tilsvarende tall 3,4 elever per PC. I tillegg har spredningen mellom kommunene blitt mindre. For fem år siden hadde 80 prosent av kommunene mellom 5,8 og 11,8 elever per PC, men i dag befinner 80 prosent av kommunene seg innenfor et intervall på mellom 3,1 og 5,6 elever per PC. Tabell 2.11 viser at nær 13 prosent av skolene har færre enn to elever per PC, men at kun 4,5 prosent av elevene går på disse skolene. Dette viser at det er blant de relativt små skolene man finner høyest PC-dekning, både med og uten Internett-tilkobling.

Hovedfunnene fra ITU Monitor 2007 (Arnseth mfl. 2007), en kvantitativ undersøkelse som omfatter elever på syvende trinn, åttende trinn og VK1, viser at det har vært en klar økning i tiden som elever tilbringer foran en PC, både på skolen og hjemme. Det avdekkes også store forskjeller i omfanget av bruken av IKT mellom elever på samme trinn. På skolen brukes fremdeles IKT mest til Internett-søk og Office-programmer, mens ulike nettportaler og fagsider tilrettelagt for bruk på skolen brukes i liten grad. Bruk av ulike multimediale verktøy (for eksempel foto, film, lyd og animasjoner) er mye høyere og mer variert hjemme enn på skolen.

Norge har som ett av 22 land deltatt i SITES 2006 (Second Information Technology in Education Study), som er den tredje SITES-undersøkelsen i rekken (Ottestad 2008). Hovedformålet med SITES er å utvikle vår forståelse av hvordan IKT virker inn på barn og unges læring og hvordan IKT brukes i undervisning.

I undersøkelsen blir skoleledere, IT-ansvarlige ved skolene og lærere i fagene matematikk og naturfag på åttende trinn spurt en rekke spørsmål relatert til pedagogiske visjoner, pedagogisk praksis, og rammevilkår for IKT-undervisning. Tilgang på PCer og nettverkstilkobling er vesentlig bedre i Norge enn i mange andre land. På tross av dette mener norske skoleledere og IT-ansvarlige at tilgjengelige maskiner til undervisning er det største hinderet for skolens evne til å realisere sine pedagogiske målsetninger. Båndbredde og maskinparkens alder blir vurdert som mindre avgjørende, selv om også et betydelig antall av skolelederne og de IT-ansvarlige oppgir dette som hindringer. Det pekes også på lærernes mangel på IKT-ferdigheter som en av de store hindringene for å oppnå skolens pedagogiske målsetninger. Videre fremheves det at lærerutdanningen mangler klare nasjonale målsetninger om kvalifisering av lærerstudentenes digitale kompetanse.

2.5 Norges ressursbruk til utdanning i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv

Nasjonal prioritering av utdanning

Et nasjonalt mål på hvordan utdanning prioriteres kan fremstilles ved å se på andelen av bruttonasjonalproduktet (BNP) eller andelen av totale offentlige utgifter som går til utdanning. Figur 2.11 viser at andelen av BNP til Fastlands-Norge som går til utdanning totalt sett, har sunket jevnt de siste fem årene, fra 8,0 til 6,9 prosent. Andelen av BNP til grunnskolen har gått ned fra 3,4 til 3,0 prosent, og for videregående opplæring er nedgangen fra 1,8 til 1,5 prosent. Fra 2003 til 2007 har BNP for Fastlands-Norge økt med 34 prosent, slik at målt i kroner

har det likevel vært en økning i ressurser til både grunnskolen og videregående opplæring.

Andelen av totale offentlige utgifter til utdanning har sunket fra 2005 til 2007, fra 14,1 til 13,5 prosent. I tilsvarende periode har andelen som går til grunnskolen gått ned fra 6,2 til 5,9 prosent, mens andelen til videregående opplæring har sunket fra 3,0 til 2,9 prosent. Totale offentlige utgifter har økt fra 2005 til 2007 med 13 prosent. Beløpsmessig sett vil det derfor, som for BNP, ha vært en total vekst i ressurser til grunnopplæringen.

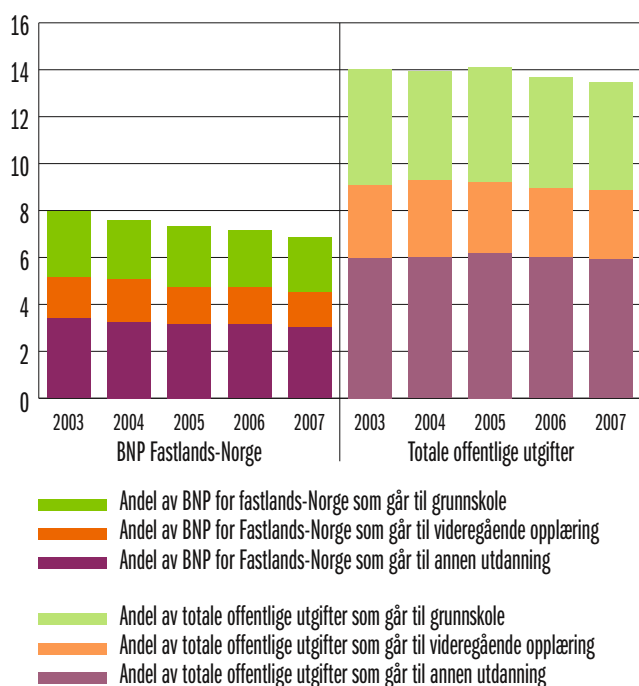
Norges ressursbruk sammenlignet med andre OECD-land

OECD har siden 2001 publisert en sammenligning av ressursbruken i sine land (Education at a Glance). Det har i løpet av disse årene vært lite endring i rekkefølgen når landene rangeres etter utgifter på barnetrinnet, som vist i Figur 2.12. Tallene fra 2007-utgaven (Education at a Glance 2007), som baserer seg på tall fra 2004, viser at Norge fremdeles ligger på en fjerde plass når det rangeres etter ressursbruk på første til syvende trinn, og en tredje plass når det rangeres etter åttende til tiende trinn eller videregående opplæring. Sett i forhold til OECD-gjennomsnittet bruker Norge 46 prosent mer per elev på første til syvende trinn, 37 prosent mer på åttende til tiende trinn og 59 prosent mer per elev i videregående opplæring. Det er viktig å legge merke til at det i beregningsgrunnlaget for Norge kun inngår offentlige utgifter, mens det for de fleste OECD-land inkluderes både offentlige og private utgifter.

De andre nordiske landene ligger tett opptil Norge i ressursbruk, spesielt når det gjelder utgifter per elev på første til syvende trinn og åttende til tiende trinn. Unntaket er Finland som bruker litt under OECD-gjennomsnittet på både første til syvende trinn og i videregående opplæring. Også når det gjelder fordelig av utgifter på trinn er Finland et unntak, og bruker en forholdsmessig mye høyere andel av ressursene på åttende til tiende trinn enn på første til syvende trinn og i videregående opplæring. I de andre nordiske land, og også i de fleste OECD-land, stiger utgiftsnivået i takt med utdanningstrinnet. Dette er en interessant observasjon med tanke på at Finland skårer meget bra på kunnskapstester av 15-åring (se omtale av PISA i kapittel 3).

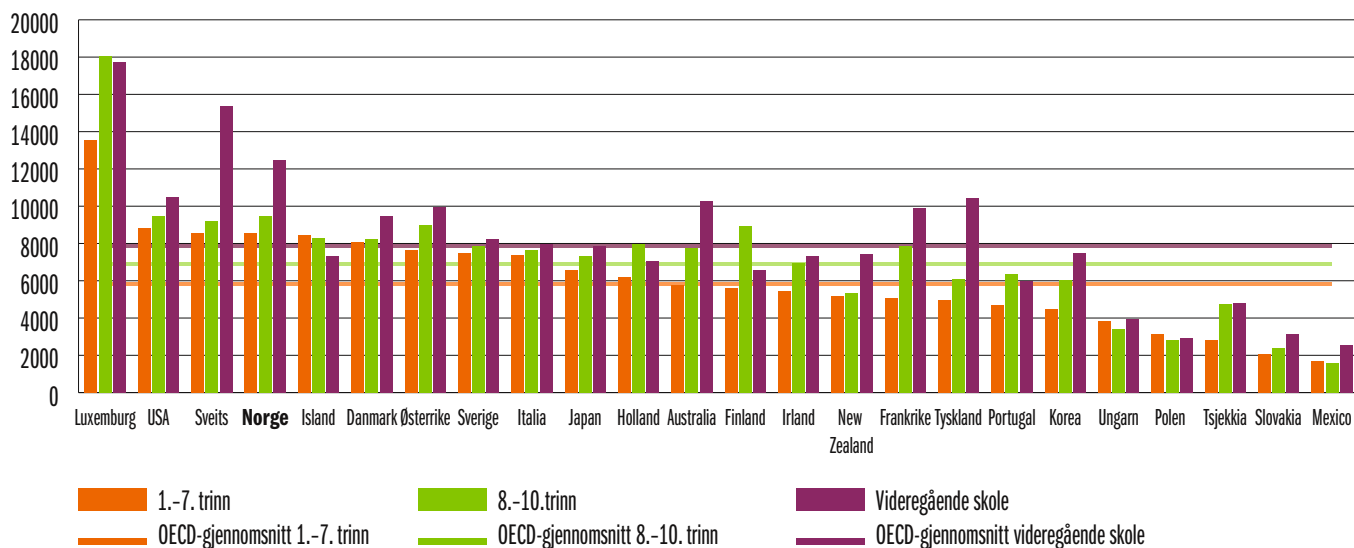
Utgifter per elev til utdanning sett i forhold til BNP per innbygger sier noe om hvordan utdanning prioriteres i et land. I en slik sammenligning ligger Norge meget nær OECD-gjennomsnittet, som for første til syvende trinn, åttende til tiende trinn og videregående opplæring er på henholdsvis 20, 23 og 28 prosent. Norge har likevel høyest BNP av de sammenlignede landene og vil derfor bruke mer ressurser på de fleste sektorer, inkludert utdanningssektoren, sammenlignet med mindre velstående land. I sammenligningen av OECD-land er det totalt BNP som benyttes. Dette betyr at Norges oljeinntekter er inkludert.

Figur 2.11: Prosentandel utgifter til utdanning av BNP og totale offentlige utgifter, 2003 til 2007.



Kilde: SSB, Nasjonalregnskapet

Figur 2.12: Utgifter per elev i OECD-land, målt i USD.



* Utgiftene har blitt justert for forskjeller mellom land i kjøpekraft.
 Kilde: Education at a Glance 2007.

Hvorfor bruker Norge mer på utdanning enn andre land?

Norge har i sammenligning med andre OECD-land en av de høyeste lærertetthetene (antall elever per lærer), ca. 28 prosent over OECD-gjennomsnittet. I tillegg er undervisningstiden til norske lærere 7-8 prosent under OECD-gjennomsnittet. Begge forhold vil bidra til å gjøre kostnaden per elev høyere i Norge enn OECD-gjennomsnittet. Andre faktorer som ofte nevnes i forbindelse med den høye ressursbruken per elev i Norge, er spredt bosetningsmønster og integrering av elever med funksjonsnedsettelse. Bonesrønning mfl. (2008) har ved hjelp av data om skolestørrelse og trinnstørrelse estimert at ressursbruken i Norge kunne reduseres med 5-6 prosent dersom bosetningen var mer konsentrert. Utgifter til integrering av elever med funksjonsnedsettelse kan derimot i liten grad forklare den høye ressursbruken, da utgifter til spesialelever regnes med i totalkostnadene, uavhengig av om elevene går på spesialskoler eller er integrert i ordinære skoler eller klasser.



3 Læringsutbytte

Hvordan er atmosfæren når det gjelder skrivningen din nå	Du sier det best selv i skrivningen! (Vi skal på fornale med)		
Karakter på mappe			

Vår skole er deg selv, Lær
Fantastisk prestasjon
Du er jo en kunstner



Sammen med resultatene fra de internasjonale undersøkelsene PISA og PIRLS, har resultatene fra nasjonale prøver bidratt til å sette læringsutbytte i grunnopplæringen på den politiske dagsorden. Fra og med den første PISA-undersøkelsen ble offentliggjort i 2001, har både nasjonale og internasjonale undersøkelser pekt på at opplæringen i mange norske skoler ikke gir de elevresultatene som en kunne forventet.

Dette kapitlet starter med resultater fra kartlegging av leseferdigheter på andre trinn. Deretter følger resultatene fra den internasjonale undersøkelsen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) på fjerde og femte trinn, nasjonale prøver på femte og åttende trinn, den internasjonale undersøkelsen PISA (Programme for International Student Assessment) for 15-åringer, karakterstatistikk for 10. trinn og for årene i videregående skole, samt resultater fra fagopplæringen helt til slutt.

Her beskrives hovedresultatene fra kapitlet. Resultatene fra kartleggingsprøven i lesing på andre trinn fra 2007 viser en prosentvis fremgang på flere av oppgavene sammenlignet med

2006. Leseresultatene for fjerde trinn i PIRLS-undersøkelsen viser imidlertid lite endring i elevenes resultater fra 2001 til 2006, men også her har andelen med de svakeste leseresultatene gått noe ned. De nasjonale prøvene på femte og åttende trinn viser kommunale variasjoner, særlig mellom Oslo og Akershus, og landet forøvrig. Det er dessuten større forskjeller mellom elevenes resultater på åttende trinn etter kjønn, sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn, enn det er på femte trinn.

PISA-undersøkelsen fra 2006 viser at det er en tilbakegang i norske elevers kompetanse i lesing, naturfag og matematikk fra 2000 til 2006. Karakterstatistikken for adgangslevnene fra grunnskolen 10. trinn viser lite endringer fra tidligere år. De største forskjellene i elevenes karakterer kan forklares i forhold til deres sosiale bakgrunn, målt etter foreldrenes utdanningsnivå, men det er også gjennomgående kjønnsforskjeller og forskjeller mellom elevene etter om de er innvandrere eller har norsk bakgrunn. Det er forskjeller i gutters og jenters karakterer i videregående skole, og kjønnsforskjellene ser ut til å være litt større i yrkesfagene enn i allmenne fagene. Når lærlingene først har kommet så langt at de skal avlegge fag- eller svenneprøve består 93 prosent av dem prøven.

3.1 Kartlegging av leseferdigheter på andre trinn

Kartleggingsmateriellet i lesing for andre trinn er laget med en primær målsetting om å kunne identifisere de svakeste leserne. Materiellet består av en gruppebasert screeningprøve beregnet på å identifisere elever som har/står i fare for å utvikle lesevansker. Kartleggingsmateriellet kan også fungere som et pedagogisk redskap, fordi oppgavene retter oppmerksomheten mot områder som er av betydning for utviklingen av leseferdighet. Det er tegn som kan tyde på at oppgavene i kartleggingsmaterialet ikke lenger har den vanskelighetsgrad som trengs for å fange opp de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte (Engen mfl. 2005). Av den grunn er det utviklet nytt kartleggingsmaterieill, som er tatt i bruk våren 2008.

Utvalget av elever som er grunnlaget for analysene av leseferdigheter for andre trinn i 2007, omfatter i alt 86 skoler, svarfrekvensen er 71 prosent. Undersøkelsen tar for seg elevenes holdning til lesing, om fonologiske analyseferdigheter, bokstavkunnskap, kjennskap til sammenhengen mellom bokstaver og språklyder, automatisert ordlesingsferdighet og leseforståelse.

Tabell 3.1 viser at resultatene fra undersøkelsen i 2007 er i samsvar med den utviklingen vi har sett de seneste årene. På alle oppgavene er det en prosentvis fremgang i forhold til fjorårets undersøkelse. Forskjellen i prosentandelen på/under bekymringsgrensene fra 2006 og 2007 er små, og oppgavene "å kjenne igjen bokstavene", "orddiktat" og "instruksjon" viser signifikant endring fra 2006 til 2007. I de årene lestetesten for andre trinn har vært analysert, har prosentandelen av gutter på/under bekymringsgrensene vært en god del høyere enn for jentene.

Tabell 3.1: Resultater fra kartlegging av lesing på andre trinn 2000, 2006 og 2007.

	Maksimal oppnåelig poengsum	«Bekymringsgrense»	Prosentandel på/under «bekymringsgrensen»		
			2000 (stand.)	2006 (n=2363)	2007 (n=1551)
Grunnleggende ferdigheter:					
Telle lyder i ord	12	<= 8	18	8	7
Kjenne igjen bokstavene	16	<=10	21	10	6*
Fra språklyd til bokstav	14	<=10	19	11	9
Orddiktat	12	<= 4	19	7	6*
Ord og tekstavlesing:					
Fra ord til bilde	20	<=11	20	10	9
Fra bilde til ord	20	<= 9	19	12	9
Setningslesing	20	<= 9	21	11	9
Instruksjon	10	<= 4	23	19	15*

* Betyr at endringen fra 2006 til 2007 er signifikant på minst 0,05 nivå.
Kilde: Engen mfl. 2007

3.2 Leseresultater i PIRLS-undersøkelsen for fjerde og femte trinn

Norge deltok i Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) i 2001 og 2006. I PIRLS-undersøkelsen kartlegges elevens leseferdigheter på fjerde trinn i regi av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). I 2006 omfattet undersøkelsen elever i 45 land eller stater. Med skolestart for 6-åringene har Norge og Island yngre fjerdeklassinger enn mange av de andre landene som deltar i undersøkelsen. Island og Norge har av den grunn både elever på fjerde og femte trinn med i PIRLS-undersøkelsen i 2006 for å kunne foreta mer sammenlignbare analyser med Danmark og Sverige. Men bare fjerde trinn er inkludert i de internasjonale analysene.

Tabell 3.2 viser at norske elever på fjerde trinn har en total leseskår på 498 poeng i PIRLS 2006, det vil si svært nær gjennomsnittet for deltakerlandene som er 500 poeng¹. Av OECD-landene er Norge det landet som har lavest skår i PIRLS-undersøkelsen (Mullis mfl. 2007, Daal mfl. 2007). Det er imidlertid en markert utvikling fra 498 til 541 poeng i leseferdighet fra fjerde til femte trinn blant de norske elevene. De svenske og danske elevene på fjerde trinn har imidlertid fortsatt signifikant bedre resultat enn hva Norge har for sine elever på femte trinn.

Det beste resultatet av de nordiske landene oppnår de svenske elevene både i 2001 og 2006, men Sverige har en signifikant tilbakegang fra 2001 til 2006. Danmark deltok ikke i PIRLS 2001 og skårer i 2006 omtrent på nivå med Sverige. Finland deltok ikke i PIRLS-undersøkelsen verken i 2001 eller 2006.

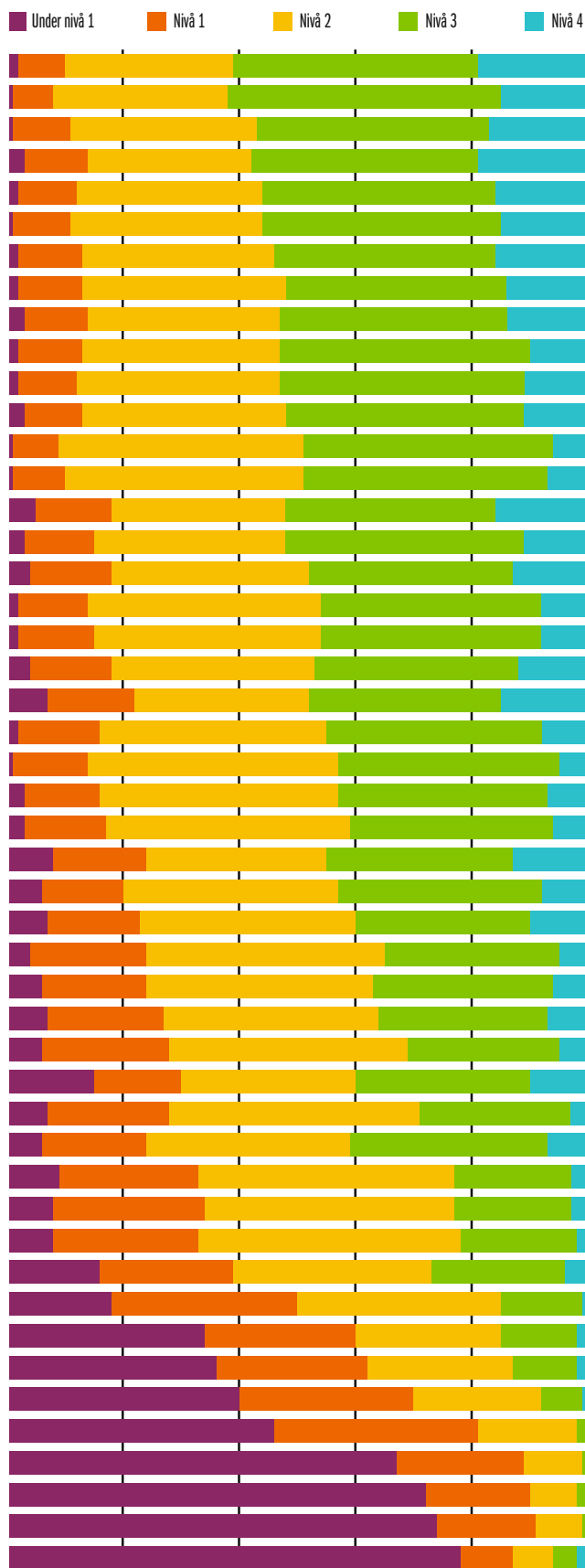
I PIRLS har en definert fire nivåer av leseferdighet. Norge var blant de landene som hadde størst spredning i leseresultatene i PIRLS-undersøkelsen i 2001. Spredningen er signifikant redusert i 2006, da det er færre svake lesere i det norske utvalget. Medaljens baksida er at det også er blitt færre gode lesere. Norge har bare 2 prosent av sine elever i gruppen "avanserte lesere", Island har 3 prosent i denne gruppen, mens Sverige og Danmark har 11 prosent av sine elever i gruppen med "avanserte lesere". I Sverige og Danmark er over halvparten av elevene i gruppene "avanserte" og "høy" skår på leseprøven. I Norge er det bare 22 prosent av elevene som oppnår minst 550 poeng. I tillegg har Norge 8 prosent av elevene på under 400 poeng, for Island gjelder det 7 prosent av elevene, 3 prosent av elevene i Danmark og 2 prosent av elevene i Sverige (Mullis mfl. 2007, Roe og Solheim 2007).

Norske elever på fjerde trinn er blant de yngste elevene som deltar i PIRLS. De norske elevene i undersøkelsen har en gjennomsnittsalder på 9,8 år, mens de svenske elevene til sammenligning er 10,9 år. Disse forskjellene kan forklare noe av hvorfor Norge kommer relativt dårlig ut i PIRLS både i 2001 og 2006, men det er også mange andre grunner. De områdene hvor Norge skiller seg negativt ut i forhold til landene med gode resultater, er at de andre har bedre lesevaner, bruker mer

¹ Gjennomsnittet er 500 poeng og baserer seg på gjennomsnittet for de landene som deltok i PIRLS i 2001.

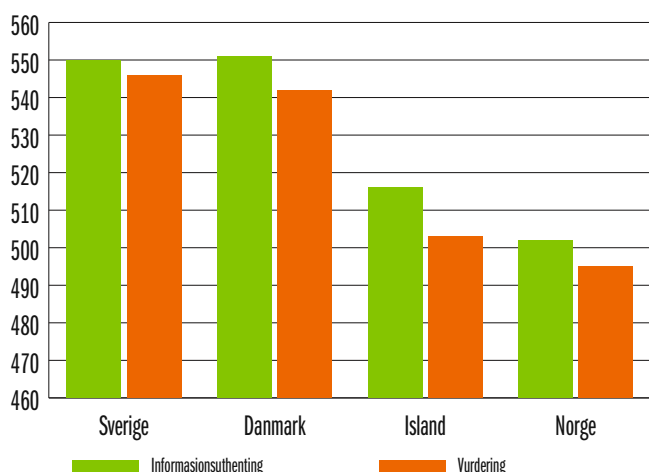
Tabell 3.2: Gjennomsnittsskår i leseresultater for elever på fjerde* trinn og prosentandeler elever på de ulike kompetansenivåene i PIRLS 2006.

Land/Regioner	Gjennomsnittlig skår	Gjennomsnittsalder	År med formell skolegang	Under nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Russland	565	10,8	4					
Hong Kong	564	10,0	4					
Canada, Alberta	560	9,9	4					
Singapore	558	10,4	4					
Canada, Britisk Col.	558	9,8	4					
Luxembourg	557	11,4	5					
Canada, Ontario	555	9,8	4					
Italia	551	9,7	4					
Ungarn	551	10,7	4					
Island 5. trinn	550	10,8	5					
Sverige	549	10,9	4					
Tyskland	548	10,5	4					
Nederland	547	10,3	4					
Belgia, flamst	547	10,0	4					
Bulgaria	547	10,9	4					
Danmark	546	10,9	4					
Canada, Nova Scotia	542	10,0	4					
Latvia	541	11,0	4					
Norge 5. trinn	541	10,8	5					
USA	540	10,1	4					
England	539	10,3	5					
Østerrike	538	10,3	4					
Litauen	537	10,7	4					
Kinesisk Taipe	535	10,1	4					
Canada, Quebec	533	10,1	4					
New Zealand	532	10,0	4					
Slovakia	531	10,4	4					
Skottland	527	9,9	5					
Frankrike	522	10,0	4					
Slovenia	522	9,9	4					
Polen	519	9,9	4					
Spania	513	9,9	4					
Israel	512	10,1	4					
Island 4. trinn	511	9,8	4					
PIRLSs gjennomsnitt	500							
Moldova	500	10,9	4					
Belgia, fransk	500	9,9	4					
Norge 4. trinn	498	9,8	4					
Romania	489	10,9	4					
Georgia	471	10,1	4					
Makedonia	442	10,6	4					
Trinidad og Tobago	436	10,1	5					
Iran	421	10,2	4					
Indonesia	405	10,4	4					
Qatar	353	9,8	4					
Kuwait	330	9,8	4					
Marokko	323	10,8	4					
Sør-Afrika	302	11,9	5					



* For Norge og Island viser tabellen også elevenes resultater på femte trinn.
Kilde: Mullis mfl. 2007, Skolverket 2007

Figur 3.1: Leseforståelse på prøvene for fjerde trinn i PIRLS 2006 for de nordiske landene.



Kilde: Roe og Solheim 2007

lærings- og lesestrategier og de har en tidlig innsats med ekstra oppfølging når elever ikke henger med i leseutviklingen (Mullis mfl. 2007, Daal mfl. 2007).

Leseprøvene i PIRLS inneholder både litterære tekster og faktatekster. Elevenes leseforståelse måles gjennom spørsmål knyttet til fire forskjellige prosesser: 1) å hente ut informasjon, 2) trekke enkle slutninger, 3) tolke og sammenholde informasjon og 4) vurdere språk, innhold og virkemidler i tekst.

I alle de nordiske landene er resultatet best når det gjelder elevenes ferdigheter i informasjonsuthenting. Figur 3.1 viser at forskjellen mellom informasjonsuthenting og vurdering er minst i Sverige, 4 poeng og størst på Island med 13 poengs forskjell i leseskår (Roe og Solheim 2007).

Faktorer som kan bidra til å forklare leseresultatene i PIRLS 2006

I alle landene som deltar i PIRLS-undersøkelsen, har jentene høyere leseskår enn guttene. For Norges del hadde jentene betydelig bedre leseferdigheter enn guttene både i 2001 og i 2006. Guttenes skår er helt lik i 2001 og 2006, mens jentene har gått litt tilbake i 2006. Jentene leser bedre enn guttene både når det gjelder litterære tekster og faktatekster i 2006 (Solheim og Roe 2007).

Det er større forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers skår på leseprøvene i Norge, sammenlignet med Danmark og Sverige. Tabell 3.3 viser at forskjellen mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever utgjør 58 poengskår i forskjeller mellom elever i Norge, 39 poengskår i Danmark og 35 poengskår i Sverige i favør av majoritetsspråklige elever (Ogle mfl. 2008).

PIRLS har også spørreskjemaer til elevene, skolene (rektorene), lærerne og de foresatte. I og med at PIRLS trekker utvalget på trinn og klasse, kan grupper av elever som har hatt den samme

Tabell 3.3: Gjennomsnittlig skår på leseprøvene for majoritets- og minoritetsspråklige elever i PIRLS 2006.

	Danmark	Norge	Sverige
Språklige majoritets elever	550	504	555
Språklige minoritets elever	511	446	520
Differanse i majoritets elevers favør:	39	58	35

Kilde: Ogle mfl. 2008

læreren, studeres i relasjon til andre elevgrupper. Opplysninger om elevenes forhold relatert til lesing i hjemmet, foresattes landbakgrunn og sosioøkonomiske status, samt opplysninger om forhold rundt elevene ved førskolealder er interessante for å kunne forklare forskjeller i elevenes leseferdigheter.

I analysen av forholdet mellom bakgrunns- og resultatvariabler har van Daal mfl. (2007) benyttet multinivåanalyse. Bruk av multinivåanalyser gjør det mulig å sette opp avanserte modeller av kompliserte samspill mellom faktorer på ulike nivåer, som egenskaper ved skoler, foreldre og elever. Analysene er foretatt med data fra de nordiske deltakerlandene i PIRLS 2006.

Norge, Island, Sverige og Danmark har mye til felles. Faktorer av generell betydning for leseferdighet i PIRLS-undersøkelsen i de nordiske landene er elevenes kjønn, elevenes alder og antall år de har gått i barnehage. Tre viktige faktorer på hjemmenivå er språklige aktiviteter før skolestart, antall bøker i hjemmet (mål på "kulturell kapital") og foreldrenes holdninger til skolen. Viktige faktorer på elevnivå er ulike teksttyper lest i fritiden, vurdering av egen leseferdighet, tid brukt på hjemmelekse, leserelaterte fritidsaktiviteter, ikke negative holdninger til lesing og leserelaterte ferdigheter ved skolestart.

Faktorer på lærernivå som er av signifikant betydning for elevenes leseferdigheter i de nordiske landene, er aktiviteter etter at eleven har lest og emner i lærerens utdanning.

Til tross for svake leseferdigheter for elever på fjerde trinn i den norske skolen, viser PIRLS-undersøkelsen i 2006 at de norske elevene leser mer enn de gjorde i 2001. To år med strategien "Gi rom for lesing!" ser ut til å ha økt leseaktiviteten i norsk skole, men dette har ikke vært nok til å bedre elevenes leseferdigheter på kort sikt.

3.3 Nasjonale prøver for femte og åttende trinn

Nasjonale prøver i lesing på norsk og engelsk, og i regning ble gjennomført i september 2007 for alle elever på femte og åttende trinn. Prøvene har vist seg å ha stor nytteverdi for lærere, foreldre og elever, samt for skoleeiere og for regionale og sentrale skolemyndigheter (Kavli 2008).

De nye nasjonale prøvene har fungert godt. Prøvene har høy pålitelighet/reliabilitet, og vanskelighetsgraden er godt tilpasset elever på ulike ferdighetsnivåer, på den måten at alle får vist både hva de kan og hva de ikke kan i forhold til det prøvene

Tabell 3.4: Fordeling av elever på femte trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestringsnivå 1 til 3. Prosent.

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Deltatt	Fritatt	Ikke deltatt
Engelsk	27,5	47,5	25,0	98,1	1,5	0,4
Lesing	26,6	50,1	23,3	96,9	2,2	0,9
Regning	26,6	47,2	26,2	97,1	2,0	1,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet

skal teste. Resultatene fra prøvene legger grunnlaget for å vurdere om elevenes ferdigheter i lesing på norsk og engelsk, og i regning er i samsvar med målene i læreplanen.

Formålet med nasjonale prøver er å gi økt kunnskap og være grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid lokalt og sentralt. Elevene fordeles på ulike nivåer med utgangspunkt i poengsummen på prøvene. Skalaen for femte trinn har tre mestringsnivåer, mens skalaen for åttende trinn har fem nivåer. Nivå 1 er laveste nivå. Til hvert nivå på skalaen følger en kort tekst som beskriver ferdighetene til en typisk elev på nivået. Grensene mellom nivåene på skalaene er satt på bakgrunn av statistiske analyser av resultater på nasjonalt nivå.

Elevenes plassering på skalaen kan være utgangspunkt for tilbakemelding til elever og foresatte om resultatene på prøvene, men det er viktig å være klar over at elevene innenfor hvert nivå har fått ulik poengsum på prøven, og at enkelte elever kan ha fått en poengsum som ligger nær en grenseverdi mellom to nivåer.

Tabell 3.4 viser prosentfordelingen som ble lagt til grunn på nasjonalt nivå for den tredelte skalaen på femte trinn i lesing på norsk og engelsk, og i regning. Deltakelsen på prøvene er høy. De ulike fylker, kommuner, skoler og grupper kan sammenligne fordelingen på sitt nivå med fordelingen som er satt for hele landet.

Tabell 3.5 viser prosentfordelingen som ble lagt til grunn på nasjonalt nivå for skalaen for åttende trinn. Åttende trinn har en mer differensiert skala enn femte trinn, med fem mestringsnivåer. Det var høy deltakelse på de nasjonale prøvene på åttende trinn også.

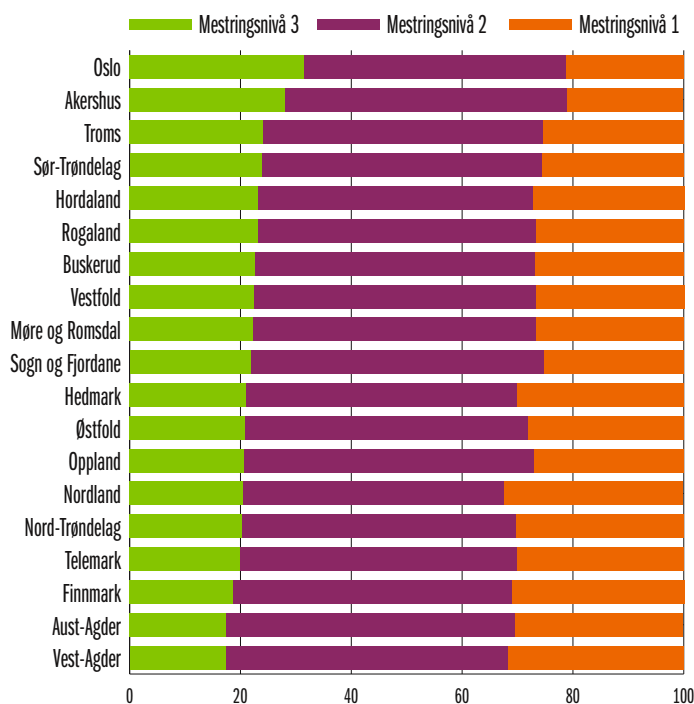
Selv om de fleste kommunene og skolene har hovedtyngden av sine elever plassert midt på skalaen på de nasjonale prøvene,

Tabell 3.5: Fordeling av elever på åttende trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestingsnivå 1 til 5. Prosent.

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Deltatt	Fritatt	Ikke deltatt
Engelsk	8,5	19,5	43,4	20,9	7,8	98,9	0,7	0,5
Lesing	7,5	17,5	41,3	20,9	12,8	97,3	1,3	1,4
Regning	6,6	18,9	43,2	20,4	10,8	97,0	1,2	1,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figur 3.2: Fordeling av elever på femte trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestringsnivå og fylke. Prosent.



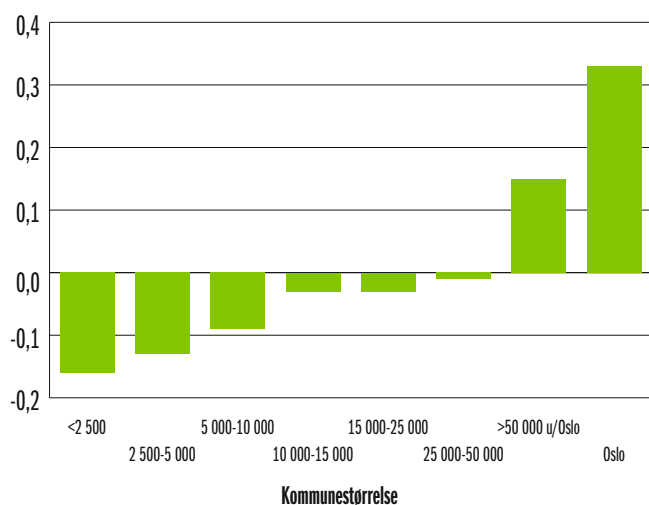
Kilde: Utdanningsdirektoratet

viser resultatene fra prøvene at det er klare forskjeller mellom fylker, kommuner og skoler både på femte og åttende trinn.

Figur 3.2 viser at Oslo er det fylket som har de beste resultatene på de nasjonale prøvene på femte trinn, målt etter elevenes mestringsnivå på skalaen fra 1 til 3, der 3 er beste mestringsnivå. Deretter følger Akershus, Troms, Sør-Trøndelag, Hordaland og Rogaland, alle er fylker med universiteter. Nordland, Vest-Agder og Finnmark har en stor andel av sine elever på mestringsnivå 1.

Senter for økonomisk forskning har på oppdrag for Utdanningsdirektoratet analysert de nasjonale prøvene i forhold til elevenes kjønn, familiebakgrunn og kommunal variasjon. I analysene er elevenes totale poengskår benyttet, men denne er i tillegg standardisert og prøveresultatene for lesing på engelsk og norsk, og i regning er slått sammen.

Figur 3.3: Standardiserte resultater på nasjonale prøver 2007 på femte trinn i lesing, regning og engelsk samlet sett, etter kommunestørrelse målt i antallet innbyggere.

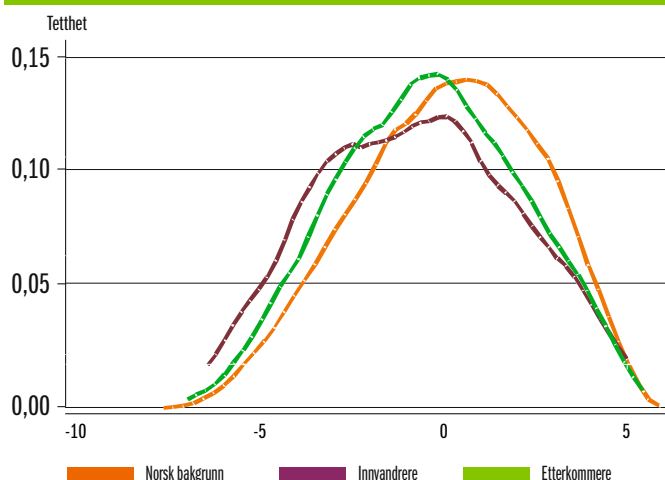


Kilde: Bonesrønning mfl. 2008

Noen foreløpige resultater fra disse analysene av de nasjonale prøvene viser at det er svakere resultater i små kommuner enn i de store bykommunene sett under ett, og de minste kommunene har de svakeste resultatene. Figur 3.3 viser hvordan resultatene for elevene på femte trinn på de nasjonale prøvene i 2007 varierer med kommunestørrelsen.² Det presteres under gjennomsnitt i alle kommunetyper med mindre enn 50 000 innbyggere, og klart over gjennomsnittet i kommuner med mer enn 50 000 innbyggere (Bonesrønning mfl. 2008).

Resultatene fra Oslo skiller seg ut fra resten av landet, ved at deres resultater ligger langt over gjennomsnittet. Dette kan ha sammenheng med at det er andre faktorer, som korrelerer med

Figur 3.4: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene fra 2007 på femte trinn, etter innvandringsbakgrunn.



Kilde: Bonesrønning mfl. 2008

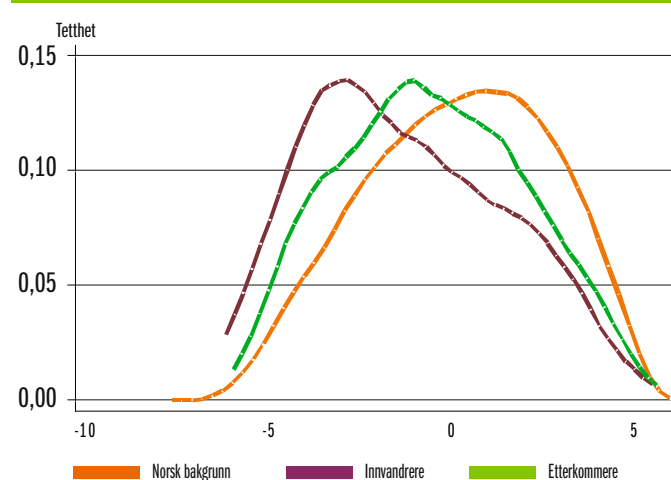
kommunenes størrelse, blant annet elevenes sosiale bakgrunn. Når elevenes sosiale bakgrunn trekkes inn i analysene, forklarer imidlertid ikke dette de forskjellene en finner i resultatene mellom Oslo og andre kommuner, men det forklarer kommune-forskjellene i landet for øvrig, også i forhold til andre store bykommuner. Det vil derfor være interessant i de videre analysene i prosjektet å analysere Oslos resultater i forhold til både mindre kommuner og andre storbykommuner, for å få et bedre grunnlag for å forklare hvorfor elevene i Oslo oppnår så gode resultater på de nasjonale prøvene (Bonesrønning mfl. 2008).

Gjennomgående for alle de nasjonale prøvene er spredningen i resultatene større blant guttene enn blant jentene. Jentene skårer høyere enn guttene i lesing både på femte og åttende trinn på de nasjonale prøvene i 2007, mens guttene skårer noe høyere enn jentene i regning på åttende trinn. I engelsk (begge trinn) og regning på femte trinn er det små forskjeller mellom jenter og gutter. Men kjønnsforskjellene, verken på femte eller åttende trinn, er av samme størrelsesorden som forskjellene i resultater etter elevenes familiebakgrunn, slik de er målt i forhold til foreldrenes utdanningsnivå og om de har innvandringsbakgrunn eller norsk bakgrunn (Bonesrønning mfl. 2008).

Figur 3.4 og 3.5 viser standardiserte resultater for de nasjonale prøvene fra 2007 på henholdsvis femte trinn og åttende trinn, etter om elevene er førstegenerasjon innvandrere, etterkommere av innvandrere eller har norsk bakgrunn. Resultatene presenteres med en samleskår for lesing, regning og engelsk. Skåren er standardisert med gjennomsnitt 0, og kurvene viser hvor mye de ulike gruppernes resultater på de tre prøvene avviker fra gjennomsnittsskåren for alle elevene.³

Figur 3.4 viser at elever på femte trinn har en relativt normalfordelt kurve for alle de tre gruppene. Innvandrere har en noe

Figur 3.5: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene fra 2007 på åttende trinn, etter innvandringsbakgrunn.



Kilde: Bonesrønning mfl. 2008

² Her er prøvene standardisert med en samleskår for lesing, regning og engelsk (skåren er standardisert med gjennomsnitt 0), mens kommunene er gruppert etter antall innbyggere. Standardiseringen av prøvene er gjort, fordi prøvene har ulik skala for ulike fag

³ Fordelingen er her vist som en tetthetskurve, det vil si at kurven glatter ut en del mindre variasjoner i fordelingen av grunnskolepoeng. Figuren gir et grafisk bilde av fordelingen av standardiserte skårer for de ulike gruppene, heller enn å gi detaljert informasjon om andelen elever som har så og så mange poeng.

mer venstreskjev kurve enn både etterkommere av innvandrere og elever med norsk bakgrunn, som utgjør majoriteten av elevene. Dette betyr at innvandrere har langt flere elever med lave skår på prøvene enn etterkommere av innvandrere og elever med norsk bakgrunn. En sammenligning av figur 3.4 og 3.5 viser at forskjellene mellom innvandrere og elever med norsk bakgrunn tiltar fra femte til åttende trinn. I særlig stor grad gjelder dette først generasjoninnvandrere, som har en svært venstreskjev kurve, men også etterkommere av innvandrere henger lenger etter elever med norsk bakgrunn på åttende trinn, enn de gjorde på femte trinn. En betydelig del av innvandrerelevens resultater kan forklares med deres sosiale bakgrunn, målt etter deres foreldres utdanningsnivå.

Elever med høyt utdannede foreldre har generelt en god del bedre resultater på femte trinn, sammenlignet med elever som har foreldre på lavere utdanningsnivåer. Effekten av foreldrenes utdanningsnivå på elevenes resultater tiltar i styrke fra femte til åttende trinn. Det betyr at elevenes resultater er mer preget av deres sosiale bakgrunn på åttende enn på femte trinn.

3.4 Resultater fra PISA-undersøkelsen for 15-åringene

Programme for International Student Assessment (PISA) gjennomføres i regi av Organisation for Economic Cooperation and Developments (OECD). I PISA-undersøkelsen blir norske 15-åringene sammenliknet med jevnaldrende elever i andre OECD-land på tre sentrale kompetanseområder: naturfag, lesing og matematikk. Med PISA-undersøkelsen ønsker en å se på utviklingen over tid ved å gjennomføre en undersøkelse hvert tredje år, der alle de tre kunnskapsområdene blir dekket hver gang, men der det fagområdet som har hovedfokus får størstedelen av testtiden. Utgangspunktet for trendstudiene for de ulike fagområdene er det året de er i hovedfokus. PISA ble gjennomført første gang i 2000 med lesing som hovedområde, i 2003 var det matematikk, og i 2006 er naturfag hovedområdet.

PISA tar ikke utgangspunkt i landenes læreplaner og skolefagenes «pensum». I stedet tar undersøkelsen i hovedsak sikte på å måle elevenes evne til aktivt å bruke kunnskaper og erfaringer i konkrete situasjoner. Gjennom et spørreskjema er det fokusert på blant annet elevenes holdninger og motivasjon, hjemmebakgrunn, deres planer for videre utdanning og den undervisningen de har fått (Kjærnsli mfl. 2007). For Norges del gikk de

fleste av 15-åringene som deltok i PISA-undersøkelsen i 2006 på 10. trinn, og de er fra det kullet som begynte rett inn på skolens andre trinn som syvåringer i forbindelse med innføringen av Reform 97.⁴

Tabell 3.6 viser at OECD-gjennomsnittet er satt til 500 skår i PISA i 2000 i lesing, og det er utgangspunktet for å måle endringene i PISA-undersøkelsen i lesing. Resultatene viser at lesekompetansen har gått ned for alle OECD-landene fra 2000 til 2006. Da de norske PISA-resultatene fra 2006 forelå, var den norske tilbakegangen i leseresultatene på 16 poengskår fra 2003 til 2006 som kom, som det mest overraskende resultatet for Norges del.

Utgangspunktet for å måle endringer i matematikkkompetanse er 2003, og det er en liten tilbakegang i de norske elevenes resultater i matematikk fra 2003 til 2006. Først i 2006 var naturfag hovedområde, og det vil si at 2006 er utgangspunktet for måle endringer i naturfag i OECD-området. Den store nedgangen i resultater for Norge i naturfag i PISA-undersøkelsen fra 2000 til 2003 må av den grunn tolkes med forsiktighet isolert sett, men i og med at TIMSS-undersøkelsen på åttende trinn i 2003 også viser en dramatisk tilbakegang for norske elevers kompetanse i naturfag, er det grunn til bekymring (Grønmo mfl. 2004).

Lesing i PISA

Leseprøven i PISA bygger i stor grad på det samme rammeverket som leseprøven i PIRLS. Forskjellen er at tekstene spenner over de fleste papirbaserte sjangrene, for eksempel skjønnlitteratur, fagartikler fra ulike fagområder, leserinnlegg og veiledninger. Mange av tekstene er sammensatte og kan inneholde kart, grafer, tabeller og diagram. Tekstene kan være fortellende, argumenterende, forklarende, beskrivende og veiledende. Oppgavene deles inn i tre hovedgrupper, og disse danner utgangspunktet for rapportering av resultater på tre underskallier i PISA 2000: 1) å finne informasjon i teksten, 2) forstå og tolke teksten og 3) reflektere over og vurdere teksten (Roe og Solheim 2007).

Tabell 3.7 viser at Korea er det landet som skårer høyest i PISA-undersøkelsen i lesing i 2006. Etter Korea følger Finland. Svenske elever skårer også relativt bra, mens de danske elevene kommer litt dårligere ut, omtrent som gjennomsnittet i OECD. Islandske elever oppnår i likhet med de norske elevene 484 poeng, og det er 8 poeng under OECD-gjennomsnittet.⁵

Tabell 3.6: Norske gjennomsnittsskår i PISA-undersøkelsen 2000, 2003 og 2006 i lesing, matematikk og naturfag, sammenlignet med gjennomsnittet for OECD.

Undersøkellesåret	Lesing			Matematikk			Naturfag		
	2000	2003	2006	2000	2003	2006	2000	2003	2006
OECD-gjennomsnitt	500	494	492	500	500	498	500	500	500
Norsk gjennomsnitt	505	500	484	499	495	490	500	484	487

Kilde: OECD 2001, 2004 og 2007

⁴ Reformen innebar skolestart for seksåringer. To nye kull startet med andre ord samtidig på skolen høsten 1997.

⁵ En god del land utenfor OECD-området deltar også i PISA-undersøkelsen, og deres resultater er ikke tatt med i tabell 3.7, 3.8 og 3.9.

I perioden 2000 til 2006 har leseferdighetene blitt litt dårligere i hele OECD-området sett under ett. I 2006 er det norske gjennomsnittet i lesing 484 poeng, og dette er signifikant under gjennomsnittet i OECD-landene. Det innebærer en tilbakegang på 21 poeng på seks år. Bare tre andre OECD-land har hatt større tilbakegang i den samme perioden. På tross av den generelle nedgangen i OECD er det land som har hatt en signifikant fremgang i lesing fra 2000 til 2006, dette gjelder særlig Korea og Polen (OECD 2007a, Kjærnsli mfl. 2007).

I PISA-undersøkelsen beskrives også elevenes resultater i lesing på fem ulike prestasjonsnivåer, som vist i det liggende stolpediagrammet i tabell 3.7. Dette innebærer at prestasjonene, i tillegg til å kunne rangordnes ut fra en gjennomsnittlig total skår, kan beskrive hvor store grupper av elevene som befinner seg på de ulike kompetansenivåene i de enkelte deltakerlandene. Elever på nivå 1 kan bare fullføre de minst kompliserte oppgavene, mens elever på nivå 5 kan utføre meget kompliserte oppgaver. I gjennomsnitt befinner 9 prosent av elevene i OECD-landene og 8 prosent av elevene i Norge seg

på nivå 5 som er de beste leserne. 20 prosent av elevene i OECD-landene og 22 prosent av elevene i Norge befinner seg på nivå 1 eller lavere. At elever skårer under nivå 2, betyr ikke at de ikke kan lese i teknisk forstand, men at de kan komme til å møte problemer som følge av dårlige leseferdigheter og derfor vil ha behov for spesiell oppfølging for kunne lykkes videre med utdanning.

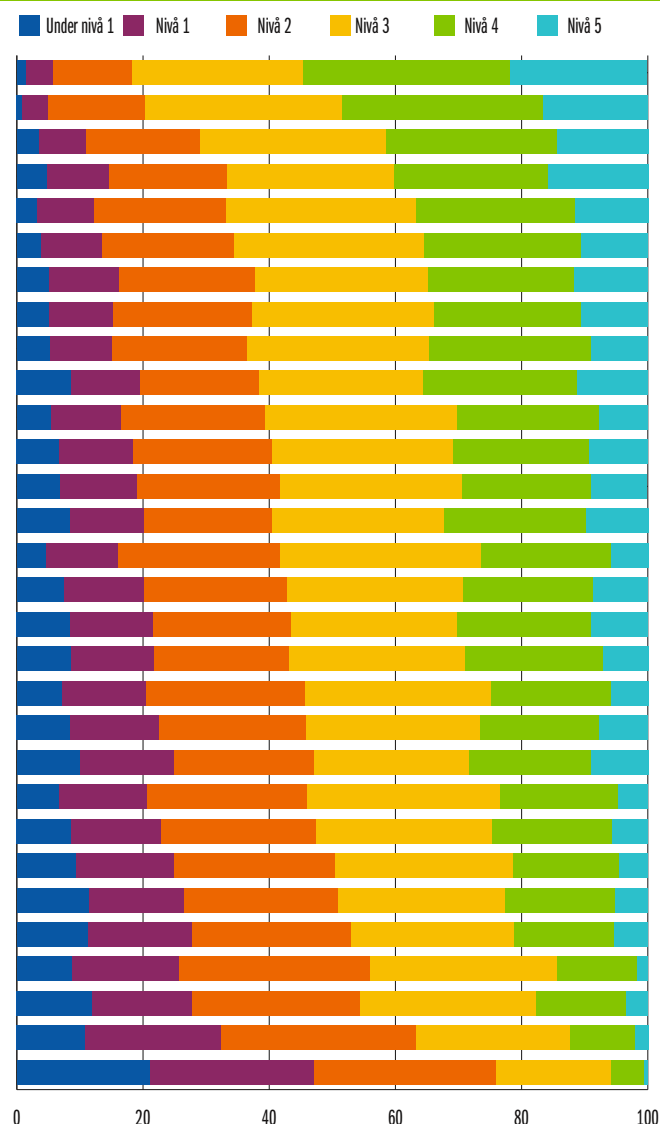
Spredningen i elevenes leseresultater er større i Norge enn i de andre nordiske landene. Andelen av elevene i den norske skolen som skårer på nivå 1 eller under nivå 1, har økt fra 17 prosent i 2000 til 22 prosent i 2006. På de to høyeste nivåene har andelen elever sunket fra 35 til 28 prosent i den samme perioden. På nivå 2 og 3 har andelen elever holdt seg rundt 50 prosent.

Kjønnsforskjeller i lesing i PISA

I PISA 2000 var det signifikante kjønnsforskjeller i lesing i jentenes favør i alle land. Det samme er tilfellet i 2006. I OECD-området sett under ett har det i perioden vært en

Tabell 3.7: Gjennomsnittsskår i leseresultater for 15-åringer og prosentandeler på de ulike nivåene i PISA-undersøkelsen i 2006.

Land	Gjennomsnitt	Standard feil	Standard avvik
Korea	556	(3,8)	88
Finland	547	(2,1)	81
Canada	527	(2,4)	96
New Zealand	521	(3,0)	105
Irland	517	(3,5)	92
Australia	513	(2,1)	94
Polen	508	(2,8)	100
Sverige	507	(3,4)	98
Nederland	507	(2,9)	97
Belgia	501	(3,0)	110
Sveits	499	(3,1)	94
Japan	498	(3,6)	102
Storbritannia	495	(2,3)	102
Tyskland	495	(4,4)	112
Danmark	494	(3,2)	89
OECDs gjennomsnitt	492	(0,6)	99
Østerrike	490	(4,1)	108
Frankrike	488	(4,1)	104
Island	484	(1,9)	97
Norge	484	(3,2)	105
Tsjekkia	483	(4,2)	111
Ungarn	482	(3,3)	94
Luxembourg	479	(1,3)	100
Portugal	472	(3,6)	99
Italia	469	(2,4)	109
Slovakia	466	(3,1)	105
Spania	461	(2,2)	89
Hellas	460	(4,0)	103
Tyrkia	447	(4,2)	93
Mexico	410	(3,1)	96



Kilde: Kjærnsli mfl. 2007

økning i kjønnsforskjeller. Norge er et av de landene der kjønnsforskjellen har vært større enn gjennomsnittet i de tre PISA-undersøkelsene. Med unntak av Danmark, som for øvrig er et av de landene der kjønnsforskjellene i lesing er mindre enn OECD-gjennomsnittet, har de øvrige nordiske landene skilt seg ut ved å ha store kjønnsforskjeller.

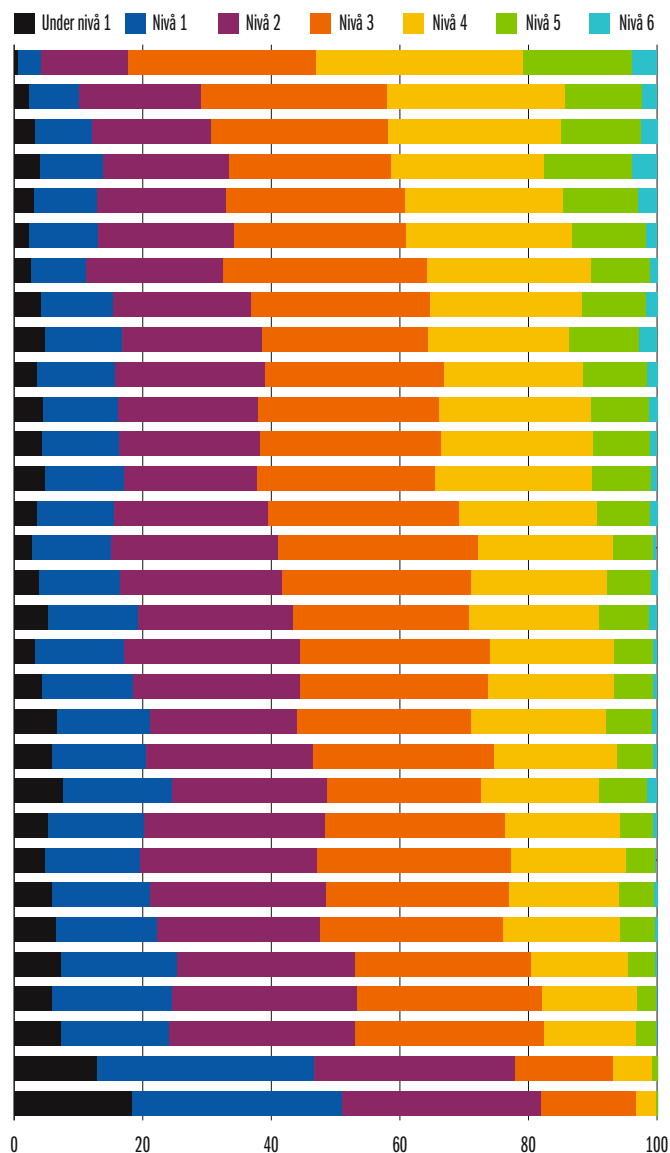
I Norge oppnår guttene gjennomsnittlig 463 poeng på PISA-skalaen, mens jentene får 507 poeng. Går vi til hver enkelt leseoppgave, varierer kjønnsforskjellene svært mye. På rundt 15 prosent av oppgavene er ingen signifikante kjønnsforskjeller. Typisk for disse oppgavene er enten at de krever svært god forståelse av kart, grafer og tabeller, eller at de er enkle avkryssingsoppgaver. De oppgavene der jentene gjør det svært mye bedre enn guttene, er alle knyttet til sammenhengende tekst, og de er åpne oppgaver som krever at elevene formulerer og begrunner sin tekstforståelse eller sine refleksjoner. Disse kjennetegnene er sammenfallende med analysene av et langt større antall oppgaver i PISA 2000 (Roe og Taube 2003).

Kjønnsforskjellene i Norge er også tydelige når vi ser på hvordan jenter og gutter fordeler seg på de ulike kompetansenivåene. Det er en klar økning i andel elever på de laveste nivåene og en tilsvarende nedgang i andel elever på de høyeste nivåene blant begge kjønn fra 2000 til 2006. Andel jenter på de to høyeste nivåene har sunket fra 43 prosent i 2000 til 33 prosent i 2006. Når det gjelder guttene, var 23 prosent av dem på nivå 1 eller lavere i 2000, mens i 2006 gjelder dette 29 prosent av guttene.

I 2000 var norske elever blant de minst leseglade elevene i OECD. Når det gjaldt positive holdninger til lesing, utmerket norske gutter seg ved å være de aller minst positive av samtlige. Finske jenter utmerket seg ved å være de aller mest positive. Korrelasjonen mellom leseskår og holdninger til lesing er signifikant positiv (Lie mfl 2000). I 2006 svarer 40 prosent av de norske guttene at de ikke leser for fornøynsens skyld, og nedgangen fra 46 prosent i 2000 er signifikant. Jentene har ikke hatt noen signifikant endring. Når det gjelder holdninger til

Tabell 3.8: Gjennomsnittsskår for resultater i naturfag for 15-åringer og prosentandeler på de ulike nivåene i PISA-undersøkelsen i 2006.

Land	Gjennomsnitt	Standard feil	Standard avvik
Finland	563	(2,0)	86
Canada	534	(2,0)	94
Japan	531	(3,4)	100
New Zealand	530	(2,7)	107
Australia	527	(2,3)	100
Nederland	525	(2,7)	96
Korea	522	(3,4)	90
Tyskland	516	(3,8)	100
Storbritannia	515	(2,3)	107
Tsjekkia	513	(3,5)	98
Sveits	512	(3,2)	99
Østerrike	511	(3,9)	98
Belgia	510	(2,5)	100
Irland	508	(3,2)	94
Ungarn	504	(2,7)	88
Sverige	503	(2,4)	94
OECDs gjennomsnitt	500	(0,5)	95
Polen	498	(2,3)	90
Danmark	496	(3,1)	93
Frankrike	495	(3,4)	102
Island	491	(1,6)	97
USA	489	(4,2)	106
Slovakia	488	(2,6)	93
Spania	488	(2,6)	91
Norge	487	(3,1)	96
Luxembourg	486	(1,1)	97
Italia	475	(2,0)	96
Portugal	474	(3,0)	89
Hellas	473	(3,2)	92
Tyrkia	424	(3,8)	83
Mexico	410	(2,7)	81



Kilde: Kjærnsli mfl. 2007

lesing, ser vi den samme tendensen. Guttene er blitt litt mer positive til leseaktiviteter, mens jentene ikke har endret seg.

Naturfag i PISA

Naturfagsprøvene i PISA skal måle elevenes kompetanse i å nyttiggjøre seg og forstå naturfaglige teorier, modeller og begreper. I tillegg skal de kunne vise at de kan fortolke, vurdere og kommentere naturfaglige tekster. Innholdsmessig er prøvene i PISA hovedsakelig knyttet til fagene biologi, fysikk og kjemi, men det er også spørsmål om geografiske og geologiske forhold i prøvene. De norske elevene skårer litt bedre på geografiske og geologiske forhold, enn i de øvrige naturfagene.

Tabell 3.8 viser at finske elever skårer best av alle landene i PISA-undersøkelsen i naturfag, men ellers markerer ingen av de øvrige nordiske landene seg med gode resultater. Sverige og Danmark ligger nær OECDs gjennomsnitt. Island ligger 9 poeng under gjennomsnittet for OECD-landene. Norske elever, med en gjennomsnittsskår på 487 poeng, skårer 13 poeng lavere enn OECD-gjennomsnittet i naturfag.

Det er seks prestasjonsnivåer i naturfag, som vist i det liggende stolpediagrammet i tabell 3.8. I gjennomsnitt befinner 29 prosent av elevene i OECD-landene og 23 prosent av elevene i Norge seg på nivå 4 eller bedre. 21 prosent av elevene i Norge befinner seg på nivå 1 eller lavere. I Finland er det bare 4 prosent av elevene som har så lav skår på naturfagsprøven i PISA 2006.

Scientific literacy (naturfag) legger vekt på hvordan naturfaglig kunnskap brukes i praksis og overfor informasjon om faget. Oppgavene krever både at elevene har naturfaglige kunnskaper, og at de kan forholde seg til og resonnerer ut fra konkrete situasjoner som er beskrevet i teksten. Naturfag i PISA-undersøkelsen er delt inn i tre kompetanseområder: 1) å forklare fenomener vitenskapelig, 2) identifisere naturfaglige spørsmål og 3) bruke naturfaglige bevis. Finland skiller seg ut med høy skår på alle de tre områdene, og sammen med Island skårer de høyere på å kunne føre naturfaglige bevis, enn de gjør på de andre områdene. De øvrige nordiske landene har lavest skår på bevisføring sammenlignet med de to andre områdene.

Kjønnsforskjeller i naturfag i PISA

Kjønnsforskjellene i naturfag fremstår som nokså små og ubetydelige i OECD-landene, men for noen land er det store forskjeller mellom gutters og jenters resultater. Storbritannia har spesielt store utslag i guttenes favør, mens jentene skårer høyest spesielt i Hellas og Tyrkia. Guttene fremstår som bedre enn jentene når det gjelder fakta om naturfag, begreper og lover i naturfag. Jentene fremstår internasjonalt som bedre enn guttene til å skille mellom hva slags typer problemstillinger som naturvitenskapen kan gi svar på, og spørsmål som vitenskapen ikke kan undersøke, eksempelvis etiske og estetiske problemstillinger. Guttene kan mer naturfag, men jentene forstår mer hva det dreier seg om, for å si det på en enkel måte (Kjærnsli mfl. 2007).

Når det gjelder gutter og jenters resultater i naturfag i de nordiske landene, følger de i stor grad den internasjonale tendensen. Finland som totalt sett fremstår som et land med ubetydelige kjønnsforskjeller i naturfag totalt sett, er et av landene med størst variasjon i kjønnsforskjeller på tvers av ulike områder i naturfag (Kjærnsli mfl. 2007).

I løpet av de siste tiårene har jentene i Norge markert seg med faglig styrke i forhold til guttene i skolen. Jenter oppnår stort sett bedre karakterer enn gutter i alle fagene i grunnskolen. Dette gjelder også naturfag. Men i internasjonale undersøkelser har ikke denne effekten vist seg tidligere. I Norge har jentene denne gangen tatt igjen guttene i naturfagsskår. I tillegg til en vedvarende trend i jentenes favør, må dette også ses i lys av at PISA-undersøkelsen legger betydelig vekt på sider ved faget, der jentene skårer spesielt bra. For Norges del skårer guttene betydelig høyere enn jenter i geofag og fysikk/kjemi, mens jentene skårer litt bedre i biologiske emner og langt bedre enn gutten på dimensjonen kunnskap om naturfag (Kjærnsli mfl. 2007).

Matematikk i PISA

Formålet med matematikkprøvene i PISA-undersøkelsen er å kunne vurdere hvordan elevene klarer å bruke sin matematikkompetanse i en rekke realistiske situasjoner.

Resultatene i matematikk slik det fremgår av tabell 3.9, viser mange av de samme trekkene som for lesing og naturfag. Finland er igjen suverent best, deretter følger Korea, Nederland, Sveits og Canada.

De islandske, danske og svenske elevene skårer høyere enn gjennomsnittet i OECD, men det er bare de svenske elevene som skårer signifikant høyere. Når det gjelder spredningen i matematikkresultatene for Norge, er den størst i Norden og like høy som gjennomsnittet for OECD-landene.

Samlet sett viser matematikkprestasjonene til de norske elevene i PISA-undersøkelsene en jevn tilbakegang i perioden 2000–2006. Denne tilbakegangen er liten fra måling til måling, men sett over hele tidsperioden dokumenterer den en negativ utvikling. De norske prestasjonene er nå signifikant svakere enn gjennomsnittet i OECD-landene, noe de ikke har vært tidligere. Når en også vet at TIMSS-undersøkelsen (Grønmo mfl. 2004) viste at nedgangen i matematikk var svært stor fra 1995 til 2003 for elever på åttende trinn, bør ikke denne nedadgående trenden forbigås, bare fordi den synes å være relativt liten isolert sett. Sammenliknet med de andre nordiske landene er de norske matematikkprestasjonene klart svakest.

De liggende stolpediagrammene i tabell 3.9 viser andelen elever i de ulike nivåene langs matematikkskalaen. Stort sett er det slik at land som presterer gjennomsnittlig høyt, også har lave andeler av elever i eller under nivå 1. Likevel viser denne figuren tydelig hvordan den ulike spredningen i land gir seg utslag på nivåene.

De to høyt presterende landene Finland og Korea er ulike ved at Korea har langt større andel av elever som befinner seg i det øverste nivået. Korea lykkes altså spesielt godt i å utvikle elever på et svært høyt nivå, kombinert med et høyt gjennomsnitt og en lav andel elever på de ved at Korea har langt større andel av elever som befinner seg i det øverste nivået. Korea lykkes altså spesielt godt i å utvikle elever på et svært høyt nivå, kombinert med et høyt gjennomsnitt og en lav andel elever på de laveste nivåene. Finland lykkes derimot spesielt godt ved at få elever presterer svært lavt, og samtidig er gjennomsnittet svært høyt.

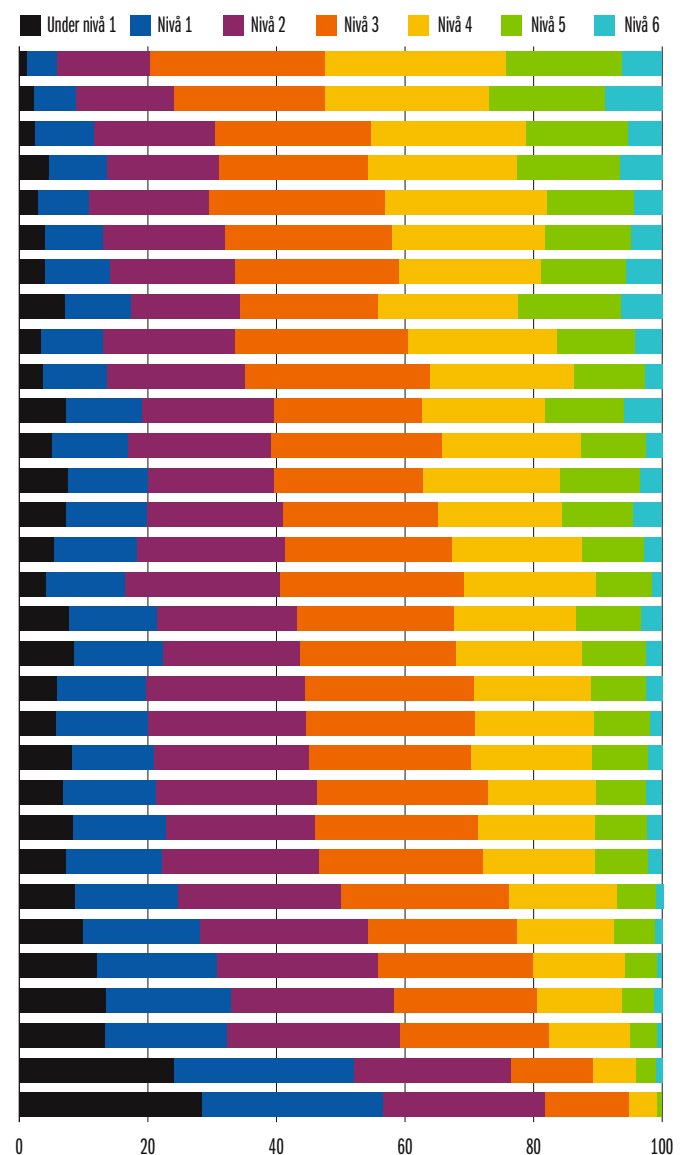
Generelt viser diagrammet i tabell 3.9, at alle de nordiske landene har relativt få elever i de to øverste nivåene sammenliknet med de landene som ligger rett over eller rett under i figuren. Dette er et resultat av at de nordiske landene gjennomgående har relativt lav spredning. I et utdanningspolitisk perspektiv er det spesielt interessant at andelen elever på de laveste nivåene er sterkere relatert til gjennomsnittlig skår for land, enn andelen elever på de høyeste nivåene. Med andre ord kan en slik sammenlikning på tvers av land antyde at de

landene som lykkes spesielt godt med å dra med seg de svakeste elevene, også lykkes med å oppnå gode gjennomsnittlige prestasjoner.

Den norske andelen av elever på de laveste nivåene er omtrent som gjennomsnittet i OECD. Det er den relativt lavere andelen på de øvre nivåene som gjør at Norge skårer lavere enn OECD. I en diskusjon om hva slags matematisk kompetanse man trenger i et land, bør man på den ene siden ha et system som sikrer at så mange som mulig oppnår en grunnleggende minimumskompetanse i matematikk. På den andre siden er det rimelig å hevde at dersom målet er rekruttering av unge mennesker til en spesialisert realfaglig vei til karriere, så er andelen elever på høyt nivå muligens en enda mer relevant indikator. Det PISA generelt viser, er at det ikke nødvendigvis er slik at det ene trenger å gå på bekostning av det andre (Kjærnsli mfl. 2007).

Tabell 3.9: Gjennomsnittsskår i matematikkresultater for 15-åringer og prosentandeler på de ulike nivåene i PISA-undersøkelsen i 2006.

Land	Gjennomsnitt	Standard feil	Standard avvik
Finland	548	(2,3)	81
Korea	547	(3,8)	93
Nederland	531	(2,6)	89
Sveits	530	(3,2)	97
Canada	527	(2,0)	86
Japan	523	(3,3)	91
New Zealand	522	(2,4)	93
Belgia	520	(3,0)	106
Australia	520	(2,2)	88
Danmark	513	(2,6)	85
Tsjekkia	510	(3,6)	103
Island	506	(1,8)	88
Østerrike	505	(3,7)	98
Tyskland	504	(3,9)	99
Sverige	502	(2,4)	90
Irland	501	(2,8)	82
OECDs gjennomsnitt	498	(0,5)	92
Frankrike	496	(3,2)	96
Storbritannia	495	(2,1)	89
Polen	495	(2,4)	87
Slovakia	492	(2,8)	95
Ungarn	491	(2,9)	91
Luxembourg	490	(1,1)	93
Norge	490	(2,6)	92
Spania	480	(2,3)	89
USA	474	(4,0)	90
Portugal	466	(3,1)	91
Italia	462	(2,3)	96
Hellas	459	(3,0)	92
Tyrkia	424	(4,9)	93
Mexico	406	(2,9)	85



Kilde: Kjærnsli mfl. 2007

Den detaljerte profilen for matematikkprestasjonene til de norske elevene er svært lik den fra 2003. Norske elever gjør det relativt bra på oppgaver knyttet til praktisk sannsynlighetsregning og statistikk, mens de presterer svakere på de andre områdene. I Kjærnsli mfl. (2007) trekkes det frem, at det er spesielt bekymringsfullt at norske elever presterer svakt i tallbehandling. Dette er et særtrekk ved norske elevers matematiske kompetanse som var enda tydeligere i TIMSS-undersøkelsen (Grønmo mfl. 2004, Lie mfl. 1997).

Kjønnsforskjeller i matematikk i PISA

Kjønnsforskjellene i matematikk går i guttenes favør i alle OECD-land, med Island som det eneste unntaket. Forskjellene i Norge er små. Kjønnsforskjellene er dessuten i stor grad knyttet til noen enkeltoppgaver, noe som gjør det litt vanskelig å gi en tydelig og samtidig generell beskrivelse av hva forskjellene mellom gutter og jenter består i.

Betydningen av elevenes sosial bakgrunn for PISA-resultatene

I Norge og i de andre nordiske landene er forskjellene i elevenes skår i PISA-undersøkelsen mellom skoler små i internasjonal målestokk. Norske elever har en svært fordelaktig hjemmebakgrunn, og spredningen i indikatoren for familiens økonomiske, sosiale og kulturelle status (ESCS) er mindre i Norge, enn det som er typisk i andre OECD-land. Sammenhengen mellom ESCS og norske elever prestasjoner i PISA-undersøkelsen i 2006 er dessuten svakere i Norge og i de andre skandinaviske landene, enn denne sammenhengen gjennomsnittlig er i OECD-området (Kjærnsli mfl. 2007).

3.5 Analyser av karakterstatistikken for 10. trinn

Her presenteres resultater fra karakterstatistikken for avgangselevne fra grunnskolen våren 2007. Elevene som avsluttet 10. trinn i 2007, er både det første og siste kullet som har fått hele sin grunnskoleopplæring fra første til 10. trinn etter læreplanverket fra 1997 (L97).

Ved avslutningen av den 10-årige grunnskolen får elevene standpunktkarakterer i 13 fag og alle elevene i grunnskolen skal opp til to avsluttende prøver, en skriftlig og en muntlig. Standpunktkarakterene 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. I fagene i grunnskolen vurderes elevene fra og med åttende trinn etter en karakter-skala fra en til seks, der seks er beste karakter.

Tabell 3.10 viser nesten ingen endringer i standpunktkarakternivået for avgangselevne fra grunnskolen 10. trinn fra 2002 til 2007. Men det har vært en liten økning på 0,1 karakterpoeng i flere fag. Variasjoner i karakternivået mellom ulike fag kan ikke tolkes som uttrykk for reelle variasjoner i elevenes kompetanse i ulike fag.

Det har vært små endringer i karakternivået både til de muntlige og skriftlige avgangsprøvene i perioden 2002 til 2007. En sammenligning av tabellene 3.10 og 3.11 viser at karakternivået er lavere til den skriftlige avgangsprøven enn ved standpunktvurderingen. I standpunkt engelsk skriftlig fikk for eksempel elevene 3,8 i gjennomsnittskarakter, mens de til avgangsprøven i engelsk skriftlig fikk 3,6.

Den muntlige avgangsprøven er lokal. Karakterene til muntlig avgangsprøve preges av at elevene i gjennomsnitt får bedre karakter enn de hadde i standpunkt. I standpunkt engelsk muntlig fikk for eksempel elevene 4 i gjennomsnittskarakter, mens de til avgangsprøven i engelsk muntlig fikk 4,3 i gjennomsnittskarakter.

Det er klare forskjeller mellom jenters og gutters karakterer både når det gjelder standpunktkarakter og karakterer til

Tabell 3.10: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer for grunnskolenes avgangselever, etter fag 2002 til 2007.

Fag	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Norsk hovedmål og førstespråk, skriftlig	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,9
Norsk hovedmål/sidemål og 1./2. språk, muntlig	4,0	4,0	4,0	4,1	4,1	4,0
Norsk sidemål og andrespråk, skriftlig	3,6	3,6	3,7	3,7	3,7	3,7
Engelsk muntlig	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Engelsk skriftlig	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,8
Matematikk	3,4	3,5	3,5	3,5	3,4	3,4
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)	3,9	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Natur- og miljøfag	3,9	3,9	3,9	4,0	3,9	3,9
Samfunnsfag	4,0	4,0	4,0	4,1	4,0	4,0
Kroppsøving	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4	4,4
Musikk	4,1	4,2	4,2	4,3	4,2	4,2
Heimkunnskap	4,3	4,3	4,4	4,4	4,4	4,4
Kunst og håndverk	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakter til skriftlig avgangsprøve i grunnskolen, etter fag 2002 til 2007.

Fag	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Hovedmål og førstespråk, skriftlig	3,6	3,6	3,7	3,6	3,6	3,6
Sidemål og andrespråk, skriftlig	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4
Engelsk skriftlig	3,5	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6
Matematikk skriftlig	3,3	3,3	3,2	3,1	3,1	3,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet

avgangsprøven. Jenter får i gjennomsnitt bedre standpunkt-karakterer enn gutter i samtlige fag bortsett fra i kroppsøving. Disse kjønnsforskjellene har vedvart i perioden 2002–2007, som er de årene det har eksistert en nasjonal karakterstatistikk for avgangselevne fra grunnskolen i Norge.

Grunnskolepoeng 2002–2007

I 2007 ble beregningen av grunnskolepoeng endret, for nærmere beskrivelse av beregningsgrunnlag, se Gravaas mfl. (2008).

Tabell 3.12 viser at elevene i 2007 oppnådde 44,2 grunnskolepoeng med beregnet poengsum etter gammel måte, og 39,6 poeng etter ny måte. Oppnådde grunnskolepoeng etter den nye beregningsmåten reduserer gjennomsnittlig grunnskolepoeng med 4,6 poeng. Elevenes grunnskolepoeng har økt med 0,8 poeng fra 2002 til 2007. Dette henger i hovedsak sammen med at en del fag har økt med 0,1 karakterpoeng i perioden.

Jentene i 2007 oppnår i gjennomsnitt 4,1 grunnskolepoeng mer enn guttene etter gammel beregningsmåte, og 3,8 poeng mer etter den nye beregningsmåten. Gutteres grunnskolepoengsum har imidlertid økt litt mer enn jentenes i perioden 2002–2007, og dette uavhengig av hvilken beregningsmåte som er benyttet.

Grunnskolepoeng etter kjønn og familiebakgrunn

Figur 3.6 viser at innvandrere har flere elever med lave grunnskolepoeng enn etterkommere av innvandrere og elever med norsk bakgrunn. Kurven for elever med norsk bakgrunn er

Tabell 3.12: Gjennomsnittlige grunnskolepoeng 2002 til 2007. Alle. Jenter og gutter.

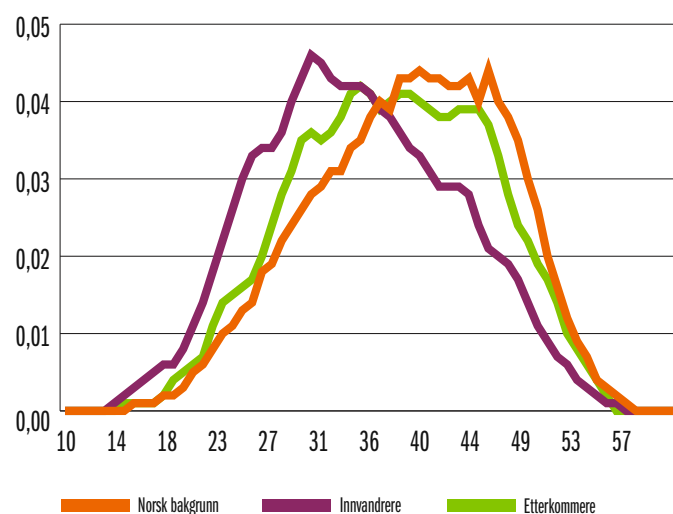
År	Alle elever	Jenter	Gutter
2002	43,4	45,7	41,2
2003	43,8	46,1	41,6
2004	44,1	46,2	42,0
2005	44,3	46,3	42,3
2006	44,2	46,4	42,2
2007	44,2	46,3	42,2
Ny beregningsmåte 2007	39,6	41,6	37,8

Kilde: Gravaas mfl. 2008

høyreskjev, noe som betyr at det er flere elever med høy skår i grunnskolepoeng her. Etterkommere av innvandrere plasserer seg midt mellom gruppen av innvandrere (førstegenerasjon) og elever med norsk bakgrunn.

Gravaas mfl. (2008) finner i sine analyser av karakterdataene fra 2007 at den negative effekten av at eleven har innvandringsbakgrunn, ikke gjelder alle typer innvandrere og i alle fag. Dette bildet kommer særlig frem når en skiller mellom innvandrere fra vestlige og ikke-vestlige land.

Tabell 3.13 viser forskjeller i gjennomsnittlige grunnskolepoeng etter elevenes kjønn, om elevene har innvandringsbakgrunn eller norsk bakgrunn, samt etter foreldrenes høyest oppnådde utdanning. Den største forskjellen i grunnskolepoeng er 15 poeng, og den er mellom innvandregutter som har foreldre med utdanning på grunskolenivå, og jenter med norsk bakgrunn som har foreldre med høyere utdanning av mer enn fire års varighet. Et interessant funn er at etterkommere av innvandrere som har foreldre på videregående skoles nivå eller lavere, har en høyere grunnskolepoengskår enn både elever med norsk bakgrunn og førstegenerasjons innvandrere med tilsvarende sosial bakgrunn.

Figur 3.6: Fordeling av grunnskolepoeng etter innvandringsbakgrunn⁶.

Kilde: Gravaas mfl. 2008

⁶ Fordelingen er vist som en tetthetskurve, det vil si at kurven glatter ut en del mindre variasjoner i fordelingen av grunnskolepoeng. Figuren gir et grafisk bilde av fordelingen av grunnskolepoeng i de ulike gruppene heller enn å gi detaljert informasjon om andelen elever som har så og så mange grunnskolepoeng.

Tabell 3.13: Grunnskolepoeng oppnådd i 2007 etter kjønn, foreldrenes utdanning og innvandringsbakgrunn.

Elevenes kjønn og deres foreldres utdanningsnivå	Alle	Førstegenerasjon innvandrere	Etterkommere av innvandrere	Norsk bakgrunn
Gutter og jenter	39,6	35,5	38,4	39,9
Grunnskole	34,1	34,3	35,8	33,8
Videregående, grunnutdanning	36,9	36,0	37,9	36,8
Videregående, avsluttende utdanning	38,1	37,6	39,0	38,1
<= 4 år høyere utdanning	42,5	38,7	40,9	42,6
> 4 år høyere utdanning	45,6	44,5	43,7	45,6
Gutter	37,8	33,6	36,9	38,0
Grunnskole	32,3	33,3	34,0	32,0
Videregående, grunnutdanning	34,8	31,3	36,0	34,8
Videregående, avsluttende utdanning	36,1	35,1	37,4	36,1
<= 4 år høyere utdanning	40,6	36,6	39,2	40,7
> 4 år høyere utdanning	44,0	41,4	42,0	44,1
Jenter	41,6	37,5	40,0	41,8
Grunnskole	35,9	35,7	37,4	35,7
Videregående, grunnutdanning	38,9	39,6	40,2	38,9
Videregående, avsluttende utdanning	40,2	39,9	40,6	40,2
<= 4 år høyere utdanning	44,4	41,5	42,9	44,5
> 4 år høyere utdanning	47,3	47,2	45,8	47,3

Kilde: Gravaas mfl. 2008

For alle grupper av elever har det en noe sterkere positiv effekt på elevenes karakter at mor har utdanning utover grunnskole, enn at far har utdanning utover grunnskole. At foreldrene er gift eller samboere, har positivt signifikant effekt på elevenes resultater i alle fag (Gravaas mfl. 2008). I Lauglo (2008) bekreftes og utdypes dette bildet, som viser til internasjonal litteratur og norske analyser. Det trekkes inn som et moment, at de nordiske landene har en økning i andelen barn som fødes utenfor ekteskapet, sammenlignet med andre vesteuropeiske land. Elevenes kulturelle kapital, målt etter foreldrenes utdanningsnivå eller antallet bøker i hjemmet, er en sterk forklaringsfaktor for de sosiale forskjellene i skoleprestasjoner, og dette har det vært skrevet mye om både i norsk og internasjonal faglitteratur. I Lauglo (2008) knyttes familiestrukturens betydning for elevenes resultater til begrepet sosial kapital (sosiale nettverk), som ser ut til å være en viktig dimensjon for å forklare forskjeller i skolerresultater, kanskje spesielt i de nordiske blant de vestlige landene.

3.6 Karakterer i videregående skole

Elever i videregående skole får standpunktkarakterer ved avslutningen av hvert skoleår og eksamenskarakterer i enkelte fag på bestemte trinn, dersom de trekkes ut til eksamen. Karakterene skal gi uttrykk for kompetanseoppnåelse i forhold til de fagspesifikke læreplanene. Vurderingsskalaen går fra og med våren 2007 fra 1 som laveste karakter, til 6 som beste karakter. Karakterene som er gjengitt før 2007, er fastsatt etter den tidligere karakterskalaen som i videregående skole gikk fra 0 til 6. Karakteren 2 eller bedre er bestått.

Karakterstatistikken i videregående opplæring omfatter 15 studieretninger etter L94 og 13 utdanningsprogrammer etter LK06, samt svært mange fag. Elevsammensetningen er dessuten svært varierer mellom de forskjellige fagene. Det store omfanget av datamaterialet for videregående opplæring, innebærer at presentasjonen av karakterstatistikken her bare omfatter noen store fag.

For videregående opplæring er det dessuten mulig å undersøke hvilken innflytelse elevenes tidligere skolerresultater har på deres resultater. Grunnskolekarakterer fra 10. trinns betydning for elevenes karakterer i videregående skole er undersøkt for 2006 resultatene. Analysen viser at det er en sterk sammenheng her. Generelt er en fagkarakter fra grunnskolen en svært god pekepinn på karakteren i tilsvarende fag på videregående nivå. Både karakternivå og forskjeller mellom ulike elevgrupper viser stor grad av stabilitet fra år til år (Hægeland mfl 2007).

Samlet sett oppnår jentene bedre karakterer i videregående skole enn guttene. Det generelle bildet av karakterforskjellene i videregående skole i 2006, var at jentene oppnådde mellom 0,2 til 0,4 høyere karakterpoeng enn guttene på studieforberedende studieretninger, og 0,1 til 0,4 høyere karakterpoeng på de yrkesfaglige studieretningene (Hægeland mfl. 2006).

I tabell 3.14 er det valgt ut noen enkeltfag fra studieforberedende utdanningsprogram på Vg1 fra 2007. Dette omhandler det første kullet elever som det foreligger nasjonale karakterdata for med opplæring etter LK06. Det gis bare standpunktkarakterer i disse fagene i LK06. Etter den gamle læreplanen L94 var det eksamen i engelsk og matematikk etter første året i videregående opplæring, mens det med den nye læreplanen

Tabell 3.14: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt i utvalgte fag på studieforberedende utdanningsprogram på Vg1 2007. Alle. Jenter og gutter.

Fag Vg1	Alle	Jenter	Gutter
Engelsk	4,0	4,1	4,0
Matematikk praktisk	3,2	3,3	3,1
Matematikk teoretisk	3,8	3,9	3,7
Norsk hovedmål, skriftlig	3,9	4,0	3,7
Norsk hovedmål, muntlig	4,2	4,3	4,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO.

ikke er avsluttende eksamen i disse fagene før etter andre året, på Vg2-nivå.

Tabell 3.14 viser at standpunkt karakteren i engelsk er 4,0 i det nye engelskfaget for første år i videregående opplæring (vg1), hvorav jentenes oppnår 4,1 og guttene 4,0 i karakter. Til sammenligning fikk elevene første år i videregående skole i L94 i gjennomsnitt 3,9 i standpunkt karakter i engelsk i perioden 2004 til 2006, hvorav jentenes standpunkt karakter var 4,0 og guttenes 3,8.

I matematikkvarianten 1MY første år i videregående i L94, lå gjennomsnittet i standpunkt karakter på 2,8 i perioden 2004 til 2006, mens på vg1 i matematikk praktisk i LK06 er gjennomsnittlig standpunkt karakter 3,2 i 2007. For den teoretiske matematikkvarianten, er det en liten nedgang i karakternivået fra 3,9 i 1MX i 2006, til 3,8 i matematikk teoretisk på vg1 i 2007, men forskjellen her er så liten at det kan være en tilfeldig svinging fra det ene året til det andre.

Norsk hovedmål, både i muntlig og skriftlig er det faget der kjønnsforskjellen i karakterene er størst blant de tre sentrale skolefagene på vg1, som er vist i tabell 3.14. Forskjellen utgjør 0,3 karakterpoeng i jentenes favør. Til sammenligning er kjønnsforskjellen i norsk skriftlig hovedmål 0,6 karakterpoeng i grunnskolen.

Det er større forskjeller i gjennomsnittskarakter i norsk skriftlig mellom gutter og jenter på yrkesfaglig studieprogram på vg1, enn på studieforberedende programmer. I engelsk og matematikk er det henholdsvis ingen og en liten kjønnsforskjell mellom gutter og jenter på yrkesfag vg1, mens kjønnsforskjellen i naturfag er på 0,3 karakterpoeng, nok en gang i jentenes favør. I utvalgte fag fra felles programfag på vg1 på de to store yrkesfaglige utdanningsprogrammene: Service og samferdsel (SSA) og Teknikk og industriell produksjon (TIP) er kjønnsforskjellene i karakterene gjennomgående store i SSA-fagene og noe mindre og mer varierende i TIP-fagene. I SSA-fagene er kjønnsforskjellene mellom 0,5 og 0,7 karakterpoeng, mens de i TIP-fagene varierer mellom 0,1 og 0,4 karakterpoeng, og da i jentenes favør. I utdanningsprogrammet, Service og samferdsel utgjør jentene 47 prosent av elevene, mens de bare utgjør 11 prosent av elevene i Teknikk og industriell produksjon (Gravaas mfl. 2008).

Tabell 3.15: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt i utvalgte yrkesfag på Vg1 2007. Alle. Jenter og gutter.

Fag Vg1	Alle	Jenter	Gutter
Engelsk	3,4	3,4	3,4
Matematikk	3,0	3,1	3,0
Norsk skriftlig	3,5	3,7	3,3
Norsk muntlig	3,6	3,7	3,5
Naturfag	3,3	3,5	3,2
SSA Planlegging	3,4	3,7	3,2
SSA Drift og oppfølging	3,4	3,7	3,1
SSA Kommunikasjon og service	3,6	3,9	3,2
TIP Produksjon	3,5	3,6	3,5
TIP Tekniske tjenester	3,4	3,6	3,3
TIP Dokumentasjon og kvalitet	3,4	3,8	3,4

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO..

Standpunkt- og eksamensvurdering på videregående kurs 2

Fra 2005 til 2007 er det små forskjeller i karakterer i utvalgte fag i standpunkt og til eksamen på videregående kurs 2 (VK2) på de studieforberedende studieretningene. I 2007 har avgangselevne fra tredje året i videregående (VK2) fulgt læreplanen L94.

Tabell 3.16 viser at karakternivået er lavere til skriftlig eksamen, enn i standpunkt. Den største forskjellen mellom standpunkt vurdering og resultatene til eksamen er i biologi (3BI) og samfunnskunnskap (3SK-B). I disse fagene fikk elevene i gjennomsnitt 0,7 karakterpoeng lavere karakter til eksamen enn de hadde til standpunkt.

Tabell 3.17 viser noe mindre kjønnsforskjeller til eksamen i norsk hovedmål skriftlig til VK2 på studieforberedende studieretninger i 2007, enn tidligere år. I engelsk på VK2 er det lite eller ingen kjønnsforskjeller i elevenes karakterer fra 2005 til 2007.

Tabell 3.16: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen i utvalgte fag på VK2 på studieforberedende studieretninger fra 2005 til 2007.

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO.

Tabell 3.17: Gjennomsnittskarakterer til eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studie retninger som gir studiekompetanse 2005 til 2007. Jenter og gutter.

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet /VIGO

I fysikk 3FY har jentene bedre resultater enn guttene, i kjemi 3KJ har guttene bedre resultater enn jentene. I begge matematikkvariantene 3MX og 3MZ har jentene langt bedre resultat enn guttene, og det gjelder også for samfunnskunnskap 3SK-B. I PISA-undersøkelsen skårer de norske guttene bedre enn jentene på fysikkprøvene og i matematikk. At forskjellene mellom gutter og jenter i disse fagene går i motsatt retning til eksamen på VK2-nivå, henger antakelig sammen med at jentene er sterkere selektert i forhold til interesse og dyktighet i disse to fagene enn guttene som har valgt disse to fagene. Det er langt færre jenter som tar fysikk og matematikk på VK2 nivå enn gutter, og disse elevene betegnes gjerne som spesialistene i fysikk og matematikk i videregående opplæring.

Betydningen av elevens kjønn og familiebakgrunn

Tabell 3.18 viser elevenes gjennomsnittskarakterer til standpunkt norsk skriftlig på studieforberedende studieretninger, der resultatene ses i forhold til elevenes kjønn, sosiale bakgrunn og innvandringsbakgrunn. Hovedinntrykket av tabell 3.18 er at det er tydelige forskjeller i elevenes gjennomsnittskarakterer etter deres foreldres utdanningsnivå, med en forskjell på 0,9 karakterpoeng. Forskjellen mellom gutter og jenter er 0,3 karakterpoeng, like stor som forskjellen er mellom innvandrere og elever med norsk bakgrunn.

Forskjell i resultater mellom innvandrerjenter med foreldre med utdanning på grunnskolenivå og jenter med norsk bakgrunn som har foreldre med høyere utdanning på mer enn fire år er 1,3 karakterpoeng til standpunkt i norsk hovedmål skriftlig.

Tabell 3.18 viser at innvandrerjenter som har foreldre med høyere utdanning av mer enn fire års varighet, er de som oppnår best standpunktkarakter i norsk hovedmål skriftlig av samtlige elever på de studieforberedende studieretningene på VK2. Det er innvandrerjenter med vestlig bakgrunn, som har foreldre med mer enn fire år høyere utdanning, som trekker dette gjennomsnittet opp. Deres gjennomsnittskarakter er 4,7 til standpunkt i norsk hovedmål.

Elever med norsk bakgrunn har de beste resultatene, første generasjons innvandrere har de laveste gjennomsnittskarakterene, og etterkommere har et resultat som plasserer seg omtrent midt mellom de andre to gruppene. Ved ellers lik familiebakgrunn viser imidlertid en regresjonsanalyse at kjønnsforskjellene i norsk hovedmål er 4 karakterpoeng, når det er kontrollert for andre egenskaper ved elevene, mens

Tabell 3.18: Gjennomsnittlig standpunktkarakter i norsk hovedmål på VK2 på studieforberedende studieretninger 2007, etter kjønn, foreldrenes utdanning og innvandringsbakgrunn.

Elevenes kjønn og deres foreldres utdanningsnivå	Alle	Førstegenerasjon innvandrere	Etterkommere av innvandrere	Norsk bakgrunn
Gutter og jenter	3,8	3,5	3,6	3,8
Grunnskole	3,3	3,2	3,4	3,4
Videregående, grunntdanning	3,6	3,2	3,5	3,6
Videregående, avsluttende utdanning	3,6	3,4	3,4	3,6
<= 4 år høyere utdanning	3,9	3,6	3,8	3,9
> 4 år høyere utdanning	4,2	4,3	4,0	4,2
Gutter	3,6	3,3	3,4	3,6
Grunnskole	3,1	3,1	3,3	3,1
Videregående, grunntdanning	3,3	3,1	3,0	3,3
Videregående, avsluttende utdanning	3,3	3,1	3,1	3,3
<= 4 år høyere utdanning	3,7	3,5	3,5	3,7
> 4 år høyere utdanning	4,0	3,9	3,8	4,0
Jenter	3,9	3,6	3,7	3,9
Grunnskole	3,4	3,3	3,5	3,5
Videregående, grunntdanning	3,7	3,3	3,9	3,7
Videregående, avsluttende utdanning	3,7	3,6	3,5	3,7
<= 4 år høyere utdanning	4,0	3,7	4,0	4,0
> 4 år høyere utdanning	4,4	4,5	4,1	4,4

Kilde: Gravaas mfl. 2008.

forskjellene mellom innvandrere og elever med norsk bakgrunn reduseres til 0,2 karakterpoeng, når det er kontrollert for kjønn og deres foreldres utdanningsnivå (Gravaas mfl. 2008).

3.7 Resultater fra fagopplæringen

Fagopplæring avsluttes med at lærlingene/lærekandidatene avlegger fag- eller svenneprøve/kompetanseprøve innenfor faget sitt. Her presenteres resultater fra fag og svenneprøver 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.

I 2007 var 18 996 personer oppe til fag- og svenneprøver, av disse besto 93 prosent prøven. Tabell 3.19 viser at det ble avlagt flest fag- og svenneprøver i Rogaland og færrest i Finnmark i 2007. Andelen som består fag- og svenneprøven, er høyest i Vest-Agder og Sogn og Fjordane og lavest i Oslo.

Tabell 3.20 viser at 17 694 personer har avlagt fag- eller svenneprøve i 2007. Antallet personer som avlegger fag- og svenneprøver, økte med 552 fra 2006 til 2007. Det er lite eller

Tabell 3.19: Prosentandelen som har bestått til fag og svenneprøve i 2007, etter fylke.

Fylke	Andel bestått	Antall som har vært oppe til prøve
Totalt	93,1	18 996
Østfold	91,8	905
Akershus	94,1	1 124
Oslo	88,0	824
Hedmark	94,9	745
Oppland	94,1	811
Buskerud	91,9	745
Vestfold	92,5	772
Telemark	94,3	668
Aust-Agder	94,7	551
Vest-Agder	97,4	885
Rogaland	93,7	2 211
Hordaland	91,0	2 111
Sogn og Fjordane	95,7	516
Møre og Romsdal	94,9	1 195
Sør-Trøndelag	94,5	1 188
Nord-Trøndelag	94,6	663
Nordland	90,2	1 040
Troms	92,4	706
Finnmark	90,2	41
Uoppgitt	92,6	1 295

Kilde: Statistisk sentralbyrå

Tabell 3.20: Antall som har bestått fag- og svenneprøver 2001 til 2007, og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve.

År	Antall oppe til prøve	Antall bestått	Prosentandel bestått
2001	20817	19340	92,9
2002	20029	18584	92,7
2003	19165	17736	92,5
2004	18301	16917	92,4
2005	18597	17185	92,4
2006	18415	17146	93,1
2007	18996	17694	93,1

Kilde: Statistisk sentralbyrå.

ingen endring i prosentandelen som har bestått fag- og svenneprøver i perioden 2001 til 2007.

Tabell 3.21 viser at det mer enn dobbelt så mange gutter som jenter som avlegger fag- og svenneprøver. Det er imidlertid små forskjeller mellom gutter og jenter når det gjelder andelen som består fag- og svenneprøven i 2007.

Tabell 3.22 viser at det er store forskjeller når det gjelder hvor mange fag- og svenneprøver som avlegges i de ulike fagene. I 2007 ble det avlagt færrest fag- og svenneprøver i design og håndverk, byggfag og anleggsteknikk, medier og kommunikasjon, kjemi- og prosessfag og trearbeidsfag. Flest prøver avlegges i mekaniske fag. Av alle avlagte fag- og svenneprøver er 21 prosent avlagt i mekaniske fag. Andelen lærlinger som består fag- og svenneprøven, er høy i de fleste fagene. I kjemi- og prosessfag består 98 prosent av lærlingene, mens i trearbeidsfag har 96 prosent bestått. Det er lavest andel som består fag- og svenneprøve på byggfag og anleggsteknikk. Her har bare 73 prosent bestått fag- eller svenneprøven i 2007. I formgivningsfag har 85 prosent bestått, og i tekniske byggfag har 86 prosent bestått.

Tabell 3.22 viser også forskjeller mellom jenter og gutter i andelen bestått innenfor samme studieretning. Den største forskjellen mellom gutter og jenter finner vi i byggfag og anleggsteknikk, der 93,1 prosent av guttene og bare 72,7 prosent av jentene besto prøven. Det er ikke undersøkt om det er forskjeller i hvilke fag gutter og jenter avlegger prøve i innenfor samme studieretning.

Tabell 3.21: Antall som har bestått fag- og svenneprøver og prosentandelen som har bestått av dem som var oppe til prøve 2007. Gutter og jenter.

År	Antall oppe til prøve	Antall bestått	Prosentandel bestått
Gutter	13 161	12 312	93,5
Jenter	5 835	5 382	92,2

Kilde: Statistisk sentralbyrå

7 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.

Tabell 3.22: Prosentandelen som har bestått fag- og svenneprøver 2007, etter studieretning og kjønn.

Studieretning	Antall som har gått opp til prøve	Andel bestått	Andel bestått blant jenter	Andel bestått blant gutter
Alle	18 996	93,1	92,2	93,5
Allmenne, økonomiske og administrative fag	328	95,4	88,9	95,6
Helse- og sosialfag	2 885	92,5	93,4	88,3
Naturbruk	366	94,5	92,4	95,4
Formgivingsfag	1 139	84,9	84,8	88,1
Hotell- og næringsmiddelfag	1 599	92,0	93,0	90,9
Byggfag	3 163	94,0	95,5	94,0
Tekniske byggfag	796	85,8	86,5	85,8
Elektrofag	2 637	93,1	93,8	93,0
Mekaniske fag	3 993	95,5	95,5	95,5
Kjemi- og prosessfag	147	98,0	95,0	99,1
Trearbeidsfag	175	96,0	94,1	96,5
Media og kommunikasjon	136	94,1	95,7	92,4
Salg og service	1 108	95,8	96,3	94,7
Byggfag og anleggsteknikk	112	91,1	72,7	93,1
Design og håndverk	10	100,0	100,0	100,0
Teknikk og industriell produksjon	402	96,8	100,0	95,9

Kilde: Statistisk sentralbyrå

Ulike læringsløp leder frem 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.⁸

skole. Jenter har en langt høyere andel bestått av dem som har tatt opplæringen i skole.

Tabell 3.23 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 i 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

Tabell 3.23: Andelen elever, lærlinger og praksiskandidater som har bestått fag- og svenneprøver 2007. Alle. Jenter og gutter.

	Lærling	Elev	Praksiskandidat
Alle	93,1	74,3	94,9
Jenter	91,7	80,2	94,5
Gutter	93,7	69,7	95,1
I alt	11 789	378	5 527

Kilde: Statistisk sentralbyrå

⁸ 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.

4 Læringsmiljøet



Kapittel 9a i opplæringslova presiserer at det er skulane som har ansvaret for læringsmiljøet til elevane. I kapittelet, som ofte blir omtala som arbeidsmiljølova til elevane, står det mellom anna: "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring." Opplæringslova skil mellom det fysiske og det psykososiale miljøet, og grunntanken er at systematisk arbeid i skulen for å betre det fysiske og det psykososiale miljøet til elevane kan og skal gjere sitt til å ta vare på og fremje helse, trivsel og læring hos elevane.

Det fysiske og det psykososiale miljøet på skulen er sentralt når skulen legg til rette for at elevane skal lære. Ein annan viktig faktor for læringa er kvaliteten på undervisninga. Tilrettelegging av eit godt læringsmiljø for elevane inneber dermed kontinuerleg utvikling og betring av det fysiske og det psykososiale

miljøet på skulen og undervisninga der (sjå Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringa (2005–08)).

Dette kapittelet er skrive med utgangspunkt i den nasjonale analysen av Elevundersøkinga¹ våren 2007 (Furre ofl. 2007). I tillegg til Elevundersøkinga blir det referert til nye rapportar som dokumenterer og fyller ut forhold som har noko å seie for læringsmiljøet til elevane.

Kapitlet dokumenterer at mange skular framleis ikkje er godkjende etter forskrifta om miljøretta helsevern i barnehagar og skule. 5 prosent av elevane blir mobba ein eller fleire gonger i veka. 11 prosent synest at undervisninga i svært få eller ikkje i noko fag er tilpassa dei. 18 prosent hevdar dei får undervgs-vurdering i svært få eller ingen fag.

1 Medan det er frivillig for elevane å svare på Elevundersøkinga, er det obligatorisk for skuleeigaren og skuleleiinga å gjennomføre denne undersøkinga kvar vår for elevar på 7. og 10. steget i grunnskulen, og på Vg1 i vidaregåande opplæring. Det gjeld både offentlege skular og privatskular (jf. § 2-3 i forskrifta til opplæringslova og § 2-3 i forskrifta til privatskulelova).

Brukarundersøkingane kartlegg læringsmiljøet til elevane og lærlingane

Elevundersøkinga vart første gongen gjennomført i skuleåret 2001–2002 og heitte då Elevinspektørane². Seinare har Utdanningsdirektoratet laga i alt fem brukarundersøkingar. Dei er Elevundersøkinga, Foreldreundersøkinga, Lærarundersøkinga, Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga. Dei er med i det nasjonale kvalitetsutviklingssystemet (NKVS) som vart oppretta i 2003. Alle vart reviderte i 2006–2007, og på grunn av revisjonane kan det vere vanskeleg å studere endringar over tid. Kvar for seg eller i kombinasjon kartlegg desse undersøkingane læringsmiljøet til elevane og lærlingane, og er eit godt utgangspunkt for å reflektere over arbeidet med å betre læringsmiljøet på den einskilde skulen og lærebedrifta. I tillegg gjev kartlegginga skuleeigarar og nasjonale styresmakter innsyn i og høve til å føre ein skule- og utdanningspolitikk som byggjer på kunnskap om sektoren.

86 prosent av elevane på 7. steget, 79 prosent av elevane på 10. steget, og 67 prosent av elevane på Vg1 svara på Elevundersøkinga våren 2008. I alt svara 289 895 elevar frå og med 5. steget til og med VK2 på Elevundersøkinga. Det utgjorde 51 prosent av alle elevane på desse stega. 153 771 av dei som svara, gjekk på dei tre stega der det er obligatorisk for skuleeigaren å gjennomføre Elevundersøkinga. 53 prosent av elevane som svara gjekk med andre ord på 7. steget, 10. steget eller VK1.

Våren 2007 valde i underkant av 500 skular å gjennomføre Lærarundersøkinga og Foreldreundersøkinga i tillegg til Elevundersøkinga. 500 skular til gjennomførte anten Lærarundersøkinga eller Foreldreundersøkinga. Svarprosenten varierer mykje.

Fylkeskommunane kan bruke Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga til direktoratet for å systematisk kartleggje læringsmiljøet til lærlingane i lærebedriftene. Skuleåret 2007–2008 valde sju fylkeskommunar å gjennomføre Lærlingundersøkinga og Instruktørundersøkinga. Svarprosenten for fylka som kartlegg læringsmiljøet til lærlingane, varierer frå 20 til 48 prosent. Svarprosenten på Instruktørundersøkinga på fylkesnivå varierer mellom 0 og 30 prosent.

Ein rapport frå Arbeidsforskningsinstituttet (Deichman-Sørensen 2007) dokumenterer at det er stort behov for å vidareutvikle evalueringskulturen i lærebedriftene. Mellom anna kjem det fram at medan halvparten av alle lærebedrifter mistar lærlingar i læretida på to år, har berre 5 prosent av lærebedriftene evaluert eller følgt dette opp.

4.1 Det fysiske læringsmiljøet på skulen

§ 9a-2 i opplæringslova presiserer dette: "Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane."³

² Våren 2006 vart namnet endra til Elevundersøkinga.

³ Lærlingar og lærekandidatar er tilsette i bedrifter. For dei gjeld ikkje § 9a, men arbeidsmiljølova.

⁴ Små skular har 1–215 elevar, store skular har fleire enn 407 elevar (Furre ofl. 2007).

I mars 2008 kartla Østlandsforskning (Schanke ofl. 2008) på vegner av Utdanningsdirektoratet nasjonal og internasjonal forskning på samanhengen mellom utforminga av skulen og læringsutbytet til elevane. I oppsummeringa peikar forskarane på mange innfallsvinklar til korleis skulebygg kan påverke skulekvardagen til barn og unge. Ein av innfallsvinklane gjeld storleiken på klassane. Baseskulane har gjerne ein struktur med store samlingsrom til fellesundervisning, medan mindre grupperom blir nytta til aktivitetar med meir elevmedverknad. I baseskular er det færre tradisjonelle klasserom. Men det finst ikkje forskingsbasert belegg til å kunne seie om den eine organiseringa er betre enn den andre. Andre faktorar ved læringsmiljøet er viktigare, særleg lærarane og foreldra. Dersom organiseringa av skulen skal fungere, må lærarane og foreldra vere samde om utforminga av skulebygget.

Erfaringane frå Utdanningsdirektoratet si rådgjevingsteneste for skuleanlegg, <http://skuleanlegg.utdanningsdirektoratet.no>, samsvarar godt med oppsummeringa frå Østlandsforskning. Også der blir det konkludert med at føresetnaden for eit vellukka skuleanlegg er at brukarane er med i planprosessen ved nybygg og rehabilitering.

Analysen av Elevundersøkinga (Furre ofl. 2007) viser at 55 prosent av elevane er fornøgde eller svært fornøgde med skulebiblioteket og reinhald/vasking. 50 prosent er fornøgde eller svært fornøgde med uteområdet på skulen. Meir enn 25 prosent er ikkje særleg fornøgde med skulebygget, garderobbar og dusjar, toalett og lufta i klasserommet. Ein større del av elevane ved små skular seier at dei er fornøgde med gardarobbar og dusjar og reinhald/vasking enn elevar ved store skular.⁴

Riksrevisjonen har kartlagt korleis kommunane forvaltar skulebygga sine. Konklusjonen var at mange grunnskulebygningar har ein bygningsmessig tilstand som ikkje er tilfredsstillande, og at ei mengd skular bryt lover og forskrifter som gjeld det fysiske skulemiljøet (Riksrevisjonen 2005).

Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet har nyleg gjennomført ei undersøking av skulemiljøet ved alle grunnskular og vidaregåande skular i landet (TNS gallup 2008). Undersøkinga tek utgangspunkt i kravet om at alle skular skal vere godkjende etter forskrifta om miljøretta helsevern i barnehagar og skular. Forskrifta regulerer mellom anna inn klima, sanitære forhold, reinhald og vedlikehald.

70 prosent av kommunane valde å svare på kartleggingsundersøkinga. Dei har ansvaret for 68 prosent av skulane i Noreg, og kartlegginga viser at halvparten av desse skulane er godkjende etter forskrifta. Men 20 prosent av skulane har mellombels godkjenning, det vil seie at det er forhold som må utbetrast før skulen oppfyller alle krava i forskrifta. 30 prosent er ikkje godkjende, anten fordi dei ikkje oppfyller krava, eller fordi dei ikkje er vurderte.⁵

Kunnskapsdepartementet har på bakgrunn av undersøkinga sendt brev til fylkesmennene og kommunane og understreka at alle elevar har rett til eit godt fysisk skulemiljø. Hausten 2009 vil det bli gjennomført ei tilsvarande undersøking for å kontrollere at kommunane følgjer opp resultatane.

Ein studie frå International Centre for Indoor Environment and Energy Department of Mechanical Engineering, ved det Tekniske universitet i Danmark, viser at inneklimate har noko å seie for læringa til elevane. Undersøkinga gjekk ut på å registrere moglege samanhengar mellom læringa til elevane og endringar i ventilasjonen og temperaturen i klasserommet.⁶ Elevane som var med i studien, var i aldersgruppa 10 til 12 år, og læringa deira vart målt på kor raskt dei løyste oppgåver, og kor mange feil dei gjorde medan dei arbeidde med vanleg skulearbeid. Om sommaren vart resultatane til elevane ein god del betre når temperaturen vart sett ned frå ca. 25 °C til ca. 20 °C. Like eins vart resultatane ein god del betre om vinteren når ventilasjonen vart auka frå ca. 4 til ca. 10 liter per sekund per person (Wargocki ofl. 2006).

4.2 Det psykososiale læringsmiljøet på skulen

I § 9a-3 i opplæringslova står det mellom anna: "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 deira skule.

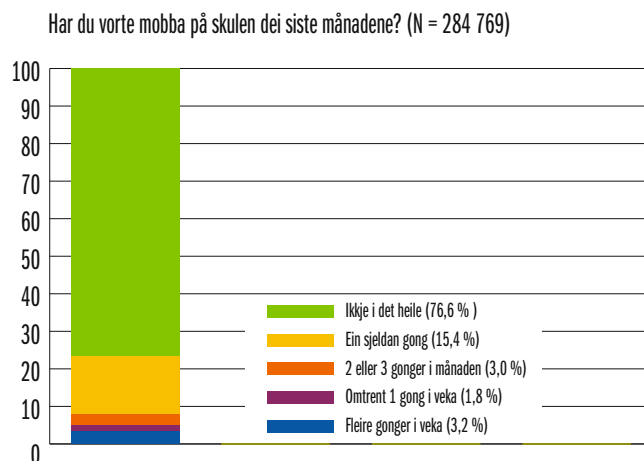
Mobbing

I arbeidet med å revidere Elevundersøkinga vart det lagt inn ein definisjon av omgrepet mobbing. I den nettbaserte utgåva som elevane svarar på, står no denne teksten: "Med mobbing meiner vi gjenteken negativ eller "vondsinna" åtfærd frå ein eller fleire, retta mot ein elev som har vanskeleg for å forsvare seg. Gjenteke erting på ein ubehageleg og sårande måte er også mobbing."

Figur 4.1 viser at 3 prosent av elevane opplever mobbing fleire gonger i veka. 5 prosent opplever mobbing kvar veke. 77 prosent blir aldri mobba. Ordlyden i spørsmålet om mobbing dei siste månadane vart noko endra i revisjonen av Elevundersøkinga hausten 2006. Det gjer det vanskeleg å samanlikne endringar over tid.

Men spørsmåla om kven som mobbar, er dei same i 2007 som i 2005. Svara frå elevane tilseier at dei opplever mest mobbing frå medelevar i gruppa/klassen eller frå andre elevar på skulen. Deretter kjem lærarane, medan andre vaksne er rapporterte å stå for minst mobbing av elevane. 80 prosent av elevane seier

Figur 4.1: Mobbing. Alle elevar



Kjelde: Furre ofl. 2007

at dei aldri har vorte mobba av medelevar. 90 prosent har aldri opplevd mobbing frå lærarar, og 94 prosent har ikkje vore ute for mobbing frå andre vaksne på skulen.

Mobbing er eitt av to område der resultatane frå Elevundersøkinga våren 2007 kan tyde på at det mellom 2005 og 2007 har vore ei utvikling som ein ikkje ynskjer. Auken er marginal og kan ha tilfeldige årsaker, men utviklinga må følgjast nøye i åra framover.

Elevane i grunnskulen seier noko oftare enn elevar i den vidaregåande skulen at dei blir mobba av andre elevar på skulen. Nokre fleire gutar enn jenter opplyser at dei blir mobba av andre elevar på skulen, og tilsvarande viser Elevundersøkinga at ein større del av gutane enn av jentene rapporterer å ha vore med på å mobbe elevar på skulen dei siste månadane.

Forskning viser at det å utvikle og halde ved like eit godt læringsmiljø er eit effektivt verkemiddel for å hindre problemåtfærd (Nordahl ofl. 2006). Kjenneteikn på skular med gode læringsmiljø er trygge og positive klassemiljø, utviklings- og kompetansefremjande tiltak for elevar og tilsette, og velordna sosialt og fysisk miljø. Desse skulane investerer mykje i det sosiale og det faglege utbyttet for både elevar og personale. Dei har sterk fagleg leiing, klare reglar og konsistent handheving av reglar og handtering av problemåtfærd, elevorientert og differensiert undervisning, elevdeltaking i samband med vedtak, positive klassemiljø, relasjonsfremjande klasseleiing og stor vaksenttleik.

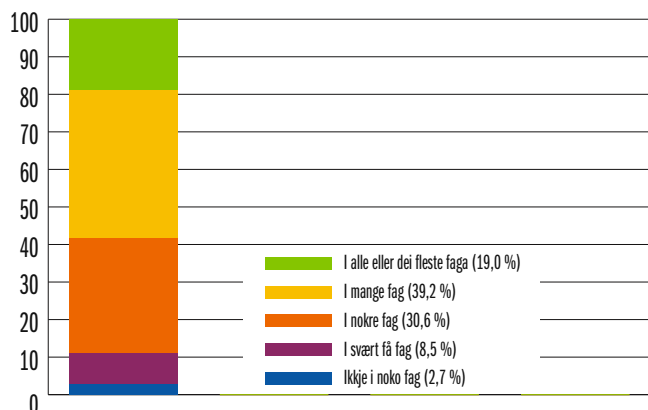
Ein skule kan setje i verk førebyggjande tiltak mot tre målgrupper (Nordahl ofl. 2006). I første omgang er alle elevane på skulen i målgruppa for tiltak som skal førebyggje problemåtfærd og mobbing. Tiltaka *omfattar heile skulen*, og eit slikt universelt tiltak er Olweus' antimobbeprogram. Den andre målgruppa er elevar med moderat risiko for å utvikle åtfærdspørsmål, og LP-modellen ("Læringsmiljø og pedagogisk analyse") og PALS ("Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i

5 Sjå heile rapporten på www.udir.no/forskning - "Godkjenning av skoler etter forskrift om miljørettet helsevern".

6 Sjå <http://www.ie.dtu.dk/News.asp?ID=106>.

Figur 4.2: Tilpassing av undervisning. Ungdomssteget og vidaregåande opplæring

I kor mange fag synest du at undervisninga/opplæringa er tilpassa ditt nivå? (N = 189 350)



Kjelde: Furre ofl. 2007

skolen”) er to døme på *elevsentrerte* tiltak som rettar seg eksplisitt mot denne typen elevar. Den tredje målgruppa er elevar med høg risiko for å utvikle alvorlege åtferdsproblem. Tiltak som skulen set i verk for å nå denne elevgruppa, må vere *multisentrerte*, det vil seie at dei må ta utgangspunkt i familien som sosialt system.

For at skulen skal lukkast med sin heilskaplege plan for tiltak retta mot problemåtferd, er det viktig at tiltaka passar for aldersgruppa, at det blir eit forpliktande og konstruktivt samarbeid med føresette, og at tiltaket kjem i gang tidleg (Nordahl ofl. 2006).

Rapporten ”Forebyggende innsatser i skolen” (Nordahl ofl. 2006) gjev ei oversikt over program med dokumentert effekt i å forebyggje problemåtferd og utvikle sosial kompetanse. Nokre program med dokumentert effekt er LP-modellen, Zero, PALS og Olweus-programmet. Meir enn 1000 skular har teke i bruk eitt av dei fire programma i perioden 2001–2007.

Det er viktig å skilje mellom innføringsfasen og ei kontinuerleg oppfølging av antimobbearbeidet. Olweus-gruppa rettleier til dømes ca. 250 skular som innførte programmet før 2006. Det er utdanna ca. 100 instruktørar som mellom anna skal kvalitetssikre programmet slik at *effekten varer ved etter at innføringsperioden er over*.

I januar 2008 inviterte Utdanningsdirektoratet alle grunnskular til å ta i bruk Olweus- og Zero-programmet skuleåret 2008–2009. Lillegården kompetansesenter (LP-modellen) og Atferdssenteret (PALS) ved UiO står sjølve for invitasjonen av nye skular.

Trivsel

I den nasjonale analysen av Elevundersøkinga kjem det fram at ca. 90 prosent av elevane trivst godt eller svært godt i friminutta og i gruppa/klassen. 85 prosent trivst godt eller svært

godt på skulen generelt (Furre ofl. 2007). Det er likevel verdt å merke seg at ca. 10 prosent ikkje trivst eller trivst berre litt i friminutta eller i gruppa/klassen. 70 prosent av elevane trivst med læraren i mange eller dei fleste faga. 6 prosent seier at dei ikkje i noko eller i svært få fag trivst med læraren.

4.3 Undervisninga på skulen

Tilpassa opplæring

Kravet om tilpassa opplæring kjem mellom anna til uttrykk i ”Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet” (Kunnskapsdepartementet 2006). I avsnittet ”Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader” står det: ”Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre.” *Forskrifta poengterer* at alle elevar, ikkje berre dei som av ulike grunnar treng ekstra hjelp, skal utfordrast og oppleve meistring, åleine eller saman med andre.

Figur 4.2 viser at 60 prosent av elevane synest at undervisninga er tilpassa deira eige nivå i mange fag. 11 prosent synest at undervisninga er tilpassa dei i svært få fag.

Ein meir inngåande analyse av data frå Elevundersøkinga viser at tilpassa opplæring er klart viktigare for motivasjonen til elevane enn medråderett, elevdemokrati og tilhørrelse.

Organisering av undervisninga

Evalueringa av L-97 viser at målet om tilpassa opplæring har brei oppslutning, men at mange elevar ikkje får slik opplæring. Meir variasjon i metode og organisering er truleg ein del av svaret (Hølleland ofl. 2007).

Funn i PISA 2006 tilseier at Noreg har særleg godt høve til å organisere elevane på nye måtar. Undersøkinga tok for seg bruken av elevgrupper som var sette saman etter evner på tvers av eller innanfor same steget. Det viste seg at i nordisk samanheng er det minst vanleg å gruppere elevar etter evner innanfor same steget i Noreg og i Finland, medan bruken av slike elevgrupper ligg over OECD-gjennomsnittet i Danmark, Sverige og Island. Spesielt i Noreg blir elevane relativt sjeldan grupperte etter evner, både på tvers av steg og innanfor same steget (Kjærnsli ofl. 2007). Ei viktig forklaring er truleg § 8-2 i opplæringslova, som presiserer at elevane kan delast i grupper etter behov, men at dei vanlegvis ikkje skal organiserast etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhørrelse. Funna i PISA-undersøkinga tyder på at skulane nyttar seg lite av at dei har høve til å gruppere elevar *mellombels* etter fagleg nivå.

”Prosjekt leksehjelp” omfatta per 1. august 2007 34 prosjekt og er prega av stort mangfald (Haugsbakken ofl. 2007). To sentrale mål for ”Prosjekt leksehjelp” er at leksehjelp skal medverke til auka læringsutbyte og sosial utjamning. Utfordringa for prosjektet er å finne ut kva som må til for at organisert leksehjelp skal medverke til å nå desse måla.

Ein klar majoritet av deltakarane i dei lokale prosjekta meiner at leksehjelp er med og aukar læringsutbyttet. Dei kan ikkje vise til kvantitative mål for dette, men prosjektleiarar, lærarar og foreldre melder om at elevar som får leksehjelp, får betre arbeidsvanar og faglege resultat.

Prosjektdeltakarane er likevel usikre på kor mykje leksehjelp har medverka til sosial utjamning i prosjektperioden. Det heng saman med at leksehjelpprosjekta er frivillige, og at det gjerne først og fremst er ressurssterke elevar med gode læringsresultat som nyttar seg av tilboda. Å rekruttere "dei som treng det mest" er difor den viktigaste utfordringa for dei lokale prosjekta i dag.

Deltakinga i tiltaka som prøver ut modellane, varierer mykje. På småskulesteget er det lettast å få med elevar, medan det er vanskelegare å motivere ungdomsstegselevar. Den lågaste deltakinga i skulebasert leksehjelp er i vidaregåande opplæring. Men det finst døme på at elevar på dette nivået gjerne nyttar seg av tilbod utanfor skulen.

Rapporten peikar på eit generelt mønster: Foreldreengasjementet er stort på barneskulen, men minkar på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring. Foreldra synest leksehjelp er eit kjærkome tilbod. Prosjektdeltakarane fortel svært sjeldan om skepsis hos foreldra, og meiner at leksehjelp styrkjer samarbeidet mellom heim og skule. Både skulen og foreldra er opptekne av å få til eit godt samarbeid (Haugsbakken ofl. 2007).

Arbeidsmåtar

I "Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet" står det at skulen skal fremje tilpassa opplæring og varierte arbeidsmåtar.

Elevundersøkinga viser at tavla framleis blir brukt flittig i den norske skulevardagen. 90 prosent av elevane opplyser at læraren fleire gonger i veka bruker tavla i undervisninga. Nesten 80 prosent seier at dei fleire gonger i veka jobbar åleine. Berre 8 prosent rapporterer at dei kvar veke nyttar prosjektarbeid som arbeidsform. 25 prosent hevdar at dei berre to til fire gonger i halvåret eller sjeldnare bruker tid på praktisk arbeid med faga (Furre ofl. 2007).

I prosjektet "PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen" (Klette ofl. 200) går forskarane djupare inn i problematiske funn i PISA 2000 og PISA 2003. I prosjektet er det filma og analysert 136 timar med undervisning på 9. steget, fordelte på seks skular. Forskarane registrerer mykje "underbruk av læringssituasjonar". Med det meiner ein mangel på samanheng mellom generelt mykje elevaktivitet, og fokuset og retninga i undervisninga. Spesielt framhevar forskarane at lærarane sjeldan gjev elevane ein systematisk introduksjon når undervisninga tek til. Føremålet med aktivitetane blir sjeldan oppsummert. Aktivitetane blir ofte einskildhendingar og i liten grad sette inn i ein større fagleg og kunnskapsmessig samanheng. Den metakognitive overføringsverdien av aktiviteten blir med andre ord lite realisert. Dette er eit særleg tydeleg problem i klassar der ein ofte bruker arbeidsplanar.

Arbeidsplanar gjev rom for varierte og delvis tilpassa arbeidsoppgåver, men forskarane peikar òg på at arbeidsplanane ser ut til å komplisere formalisert læring knytt til

- relasjonen mellom undervisninga og gjennomgangen til læraren og oppgåvene til eleven og ferdighetstreninga
- heilklassen som felles læringsarena
- elevsamtalen som læringsverktøy
- fokuset på det skriftlege og på skriftleg innlevering
- arbeidsplanar som verktøy for å differensiere mellom elevgrupper
- aktivitetorienterte arbeidsmåtar (løyse oppgåver) versus læringsorienterte arbeidsmåtar (fokus på læringsmål)

Forskarane registrerer generelt eit smalt repertoar av læringsstrategiar. Elevane har fått opplæring i å bruke organiseringsstrategiar, som nøkkelord og tankekart. Forskarane finn derimot få spor etter opplæring og bruk av utdjuingsstrategiar, som går ut på å knyte kunnskap elevane alt har, til det som skal lærast. Memorering og teknikkar for dette spelar òg ei svært lita rolle. Oppsummerande strategiar med fokus på den metakognitive overføringsverdien av aktivitetane er som nemnt sjeldan observert.

Tabell 4.1: Motivasjon – indikator i nye Skoleporten⁷.

Steg	Tema	Skår	Spørsmål
7. steget	Motivasjon	4,2	Gjer du leksene dine?
10. steget	Motivasjon	3,7	Er du interessert i å lære på skulen?
Vg1	Motivasjon	3,8	Svaralternativ: I alle eller dei fleste faga - I mange fag - I nokre fag - I svært få fag - Ikkje i noko fag
			Kor godt liker du skulearbeidet?
			Svaralternativ: Svært godt - Godt - Nokså godt - Ikkje særleg godt - Ikkje i det heile
			Følgjer du med og høyrer etter når læraren snakkar?
			Svaralternativ: Svært ofte eller alltid - Ofte - Av og til - Sjeldan - Aldri

Kjelde: Skuleporten

⁷ Sjå www.skuleporten.no om oppbygging av indikatoren motivasjon.

Motivasjon

Motivasjon er eit sentralt tema i Elevundersøkinga fordi det er ein nøkkelfaktor for læring. I undersøkinga blir motivasjon målt som eit kvantitativt omgrep. Fokuset er retta mot styrken på motivasjonen hos eleven, med andre ord motivasjonsgraden, ikkje motivasjonstypen. Motivasjonsgraden er viktig for retning, intensitet og uthald i skulearbeidet, og motivasjonen blir påverka av mange forhold (Furre ofl. 2007).

Indikatoren for motivasjon i Skoleporten er sett saman av fire spørsmål frå Elevundersøkinga, sjå tabell 4.1.

Tabell 4.1 tyder på at elevane er meir motiverte på 7. steget enn på 10. steget og Vg1. Like eins er det ein tendens til at elevane på Vg1 er noko meir motiverte enn elevane på 10. steget.

På spørsmålet "Gjer du leksene dine" i Elevundersøkinga rapporterer elevane i grunnskulen noko oftare at dei gjer lekser, enn elevane i den vidaregåande skulen. Sist, men ikkje minst, er det ein klar tendens i svara til at jentene gjer lekser i fleire fag enn gutane.

79 prosent av alle elevane er interesserte i å lære på skulen i mange eller dei fleste faga. 84 prosent seier at dei ofte eller alltid følgjer med og høyrer etter når læraren snakkar, og 51 prosent likar skulearbeid godt eller svært godt.

43 prosent av alle elevane meiner at oppgåvene dei får på skulen, er verken lette eller vanskelege. 21 prosent synest oppgåvene er litt lette eller svært lette, medan 4 prosent meiner at dei er svært vanskelege.

Meir enn halvparten av alle elevane seier i Elevundersøkinga at dei har lærarar som gjev dei lyst til å lære i mange eller dei fleste faga. Men utfordringa med å motivere til større fagleg innsats er ikkje jamt fordelt mellom faga. I grunnskulen er favorittfaga til elevane kroppsøving, kunst og handverk og mat og helse. Felles for desse tre faga er at dei gjev godt høve til å sameine teori og praksis. I den andre enden av skalaen plasserer elevane KRL, norsk og naturfag som fag dei likar minst.

Kjennskap til kva som skal lærast

To spørsmål i Elevundersøkinga avdekkjer kor godt elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring kjenner til kva undervisninga skal føre til av læring (Furre ofl. 2007). Det første spørsmålet avdekkjer kjennskapet til kva som krevst for å oppnå dei ulike kompetansemåla i faga. Desse måla skal vere styrande for all undervisning i LK-06. 23 prosent av elevane hevdar at dei i ingen eller svært få fag kjenner til kva som krevst for å oppnå kompetansemåla i faga. 43 prosent kjenner i mange eller dei fleste faga til kva som må til for å oppnå desse måla.

Det andre spørsmålet kartlegg om elevane kjenner til kva som krevst for å oppnå dei ulike karakterane. 19 prosent av elevane hevdar at dei ikkje i noko fag eller i svært få fag veit kva som krevst for det. I den positive enden av skalaen hevdar 52

prosent av elevane at dei veit kva dei skal lære i mange eller dei fleste faga. Elevane i grunnskulen rapporterer oftare enn elevane i den vidaregåande skulen at læraren har snakka om kva som må til for å oppnå dei ulike karakterane.

Elevmedverknad og elevdemokrati

Elevmedverknad og elevråd er omtala i § 1-2, § 11-2 og § 11-6 i opplæringslova. I "Prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet" står det mellom anna at elevmedverknad skal "førebu elevane på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar" og "elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift medrekna læreplanverket" (Kunnskapsløftet 2006).

I den nasjonale analysen av Elevundersøkinga får elevane dette spørsmålet (Furre ofl. 2007): "Oppmuntrar læraren til at elevane skal vere med i elevrådsarbeid og anna arbeid som tillitsvalde?" Nesten 70 prosent av elevane som svara på spørsmålet, meiner at lærarane i nokon grad, i stor grad eller i svært stor grad oppmuntrar til deltaking. 10 prosent svarar "ikkje i det heile".

Elevane får òg spørsmål om i kor mange fag dei får vere med på å setje eigne læringsmål. Nesten halvparten av alle elevar rapporterer at dei i svært få eller ikkje i noko fag er med på å setje eigne læringsmål. 23 prosent kryssar av for at dei i mange eller dei fleste faga kan vere med på det.

Graden av elevdemokrati måler Elevundersøkinga gjennom to spørsmål. Det eine gjeld om skulen høyrer på framlegg frå elevane. 46 prosent av alle elevar svarar at skulen ofte eller alltid høyrer på slike framlegg. 19 prosent hevdar at skulen sjeldan eller aldri høyrer på dei, og elevar i grunnskulen meiner oftare enn elevar i den vidaregåande skulen at dei blir høyrde.

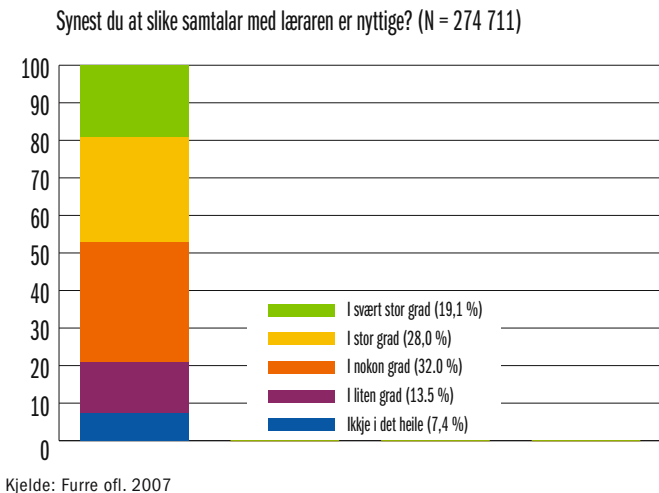
Vurdering og fagleg tilbakemelding

Vurdering og rettleiing skal medverke til å motivere elevane (Kunnskapsløftet 2006). § 3-3 og § 4-4 i forskrifta til opplæringslova skil mellom undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurderinga skal fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gje grunnlag for tilpassa opplæring. Denne typen vurdering kan gjevast med eller utan karakter. Sluttvurderinga skal vise nivået til eleven ved avslutninga av grunnskuleopplæringa, og i den vidaregåande skulen ved avslutninga av opplæringa i faget.

I Elevundersøkinga får alle elevane spørsmål om lærarane fortel dei kva dei må gjere for å bli betre i faga. Med andre ord spør ein elevane om dei får undervegsvurdering. 52 prosent seier dei får slik hjelp av læraren i mange eller dei fleste faga. 18 prosent hevdar at dei får undervegsvurdering i svært få eller ingen fag. 30 prosent svarar at dei i nokre fag får informasjon om kva dei må gjere for å bli betre i faget.

I Elevundersøkinga (Furre ofl. 2007) får elevane òg spørsmål om kor mange utviklingssamtalar/elevsamtalar dei har hatt med ein kontaktlærer i skuleåret. I § 3-3 i forskrifta til opp-

Figur 4.3: Verdien av utviklingssamtalar. Alle elevar.



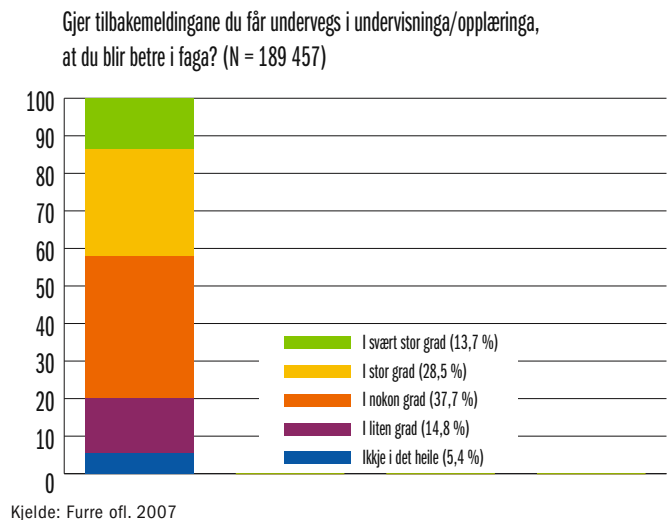
læringslova står det at lærarane "løpande" skal gje elevane undervegsvurdering. For den vidaregåande skulen presiserer § 4-5 i forskrifta til opplæringslova: "Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. Som ein del av rettleiinga og vurderinga utan karakter skal skolen eller lærebedrifta minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein samtale med eleven, lærlingen eller lære kandidaten." Resultata frå Elevundersøkinga tilseier at 12 prosent av elevane på ungdomsskulen og i den vidaregåande skulen ikkje har hatt ein einaste utviklingssamtale/elevsamtale dette skuleåret. 38 prosent har hatt ein samtale, medan 51 prosent hevdar dei har hatt to eller fleire. Av elevane på 5.-7. steget rapporterer 8 prosent at dei ikkje har hatt utviklingssamtale/elevsamtale. 23 prosent har hatt ein samtale, medan 69 prosent hevdar at dei har hatt to eller fleire.

Figur 4.3 skil ikkje mellom ulike steg, og gjennomsnittstala kan difor innehalde skilnader mellom stega. Uavhengig av steg svarar 20 prosent av elevane at det ikkje i det heile eller berre i liten grad er nyttig å samtale med læraren. 47 prosent hevdar at utviklingssamtalen er nyttig i stor grad eller i svært stor grad.

Figur 4.4 viser at 42 prosent av elevane meiner at tilbakemeldinga undervegs fører til fagleg forbetring i mange fag. Men 20 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring hevdar at tilbakemeldinga undervegs berre i svært få fag fører til fagleg forbetring.

Våren 2007 vart prosjektet "Bedre vurderingspraksis" etablert. Prosjektet skal arbeide for å få ei tydelegare forskrift om vurdering og medverke til ei meir fagleg relevant og rettferdig vurdering av arbeidet til elevane. 78 lærestader (grunnskular, vidaregåande skular og vaksenopplærings senter), fordelt på alle fylka, er med i ei utprøving av kjenneteikn på måloppnåing i eit utvalt fag. Utprøvinga tok til i november 2007 og vil bli evaluert av forskarar. Kjenneteikn på måloppnåing er eitt av fleire tiltak om individvurdering som direktoratet gjennomfører på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet. Prosjektet blir avslutta 1. august 2009.

Figur 4.4: Verdien av fagleg tilbakemelding. Ungdomssteget og vidaregåande opplæring.

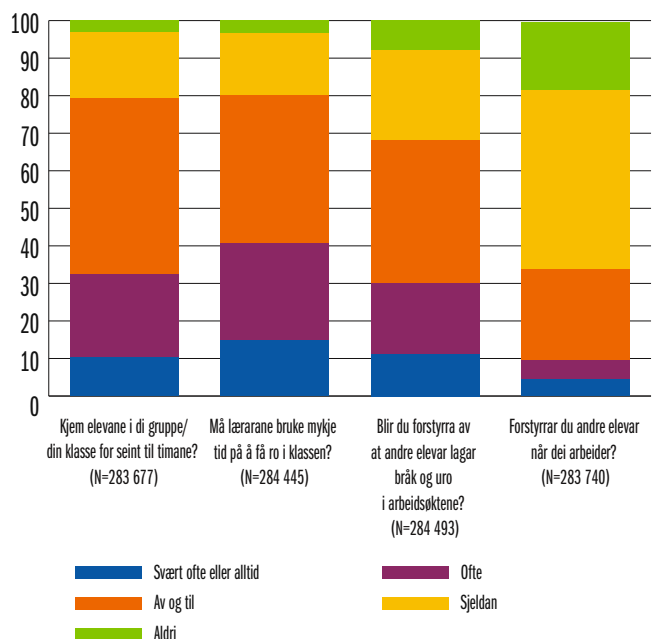


Forskningsprogrammet PISA+ registrerte stor variasjon i rettleiingskompetansen til lærarane når det gjeld tilbakemelding og rettleiing av ein skildelevar. I nokre klasserom var rettleiinga til læraren først og fremst knytt til emosjonell støtte og motivering, i andre klasserom var rettleiinga konsentrert om faglege råd og kommentarar. Mindre vanleg var rettleiing i metakognitive aktivitetar for problemløysing (Klette ofl. 2007).

Arbeidsmiljø

PISA 2000 og 2003 avdekte at ein del av skuletimane gjekk med til anna enn undervisning (Kjærnsli ofl. 2007). Det galdt særleg perioden før undervisninga tok til. Funn i PISA+ stadfester at relativt mykje tid går med til anna enn arbeid med faga, og i ein annan studie konkluderte forskarane med at 30

Figur 4.5: Bråk og uro. Alle elevar.



prosent av skuletimane vart nytta til ikkje-faglege gjeremål, til dømes administrasjon og irettesetjing.

Figur 4.5 viser mellom anna at berre 20 prosent av elevane svarar at medelevar sjeldan eller aldri kjem for seint til timane. Like stor del av elevane rapporterer at læraren sjeldan eller aldri må bruke mykje tid på å få ro i klassen. 30 prosent seier at dei alltid eller ofte blir forstyrra av andre elevar i arbeidsøktene, medan berre 10 prosent kryssar av for at dei sjølve forstyrrar andre elevar.

Eit anna spørsmål i Elevundersøkinga kartlegg elevane si oppfatning av om læraren kjem presis til timane. Nesten 70 prosent av elevane hevdar at lærarane ofte eller svært ofte kjem presis. I motsett ende av skalaen hevdar 8 prosent at lærarane sjeldan eller aldri kjem presis.

I Elevundersøkinga 2007 peikar forskarane på to område det er viktig å følgje nøye i åra som kjem. Det eine temaet er mobbing, det andre er forstyrring mellom elevane i timane. For begge desse tema kan resultatane tyde på ei utvikling som ein ikkje ynskjer, mellom 2005 og 2007.

5 Elevtall og gjennomføring i videregående opplæring



Innføringen av Kunnskapsløftet startet i 2006 og vil være implementert i løpet av 2009. Reformen medfører endringer i opplæringens innhold og struktur. Tilbudsstrukturen i videregående opplæring er noe endret og en del fag har fått nye betegnelser. I tillegg er det innført nye fag og nytt innhold i fag. Videregående opplæring har nå tre studieforbereende og ni yrkesfaglige utdanningsprogram.

De tre studieforbereende utdanningsprogrammene strekker seg over tre år i skole og gir studiekompetanse. Det betyr at de kvalifiserer for opptak til universiteter og høyskoler. Alle utdanningsprogrammene, med unntak av idrettsfag, er delt inn i ulike programområder som etter gammel ordning kalles kurs. Programområdene kan videre deles inn i programfag, der noen er felles, mens andre er valgfrie.

De ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene fører fram til svennebrev, fagbrev eller annen yrkeskompetanse. Hovedmodel-

len for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er to år i skole og to år i lærebedrift. Elever som velger å starte på et yrkesfaglig utdanningsprogram kan også oppnå studiekompetanse ved å fullføre og bestå Vg3 påbygning etter først å ha fullført Vg1 og Vg2 i det yrkesfaglige utdanningsprogrammet. En annen mulighet er å benytte seg av et fireårig løp som ved fullført og bestått opplæring både gir studiekompetanse og yrkeskompetanse. Denne ordningen finnes innenfor helse- og sosialfag, naturbruk, bygg- og anleggsteknikk, teknikk og industriell produksjon og elektrofag. I tabeller og figurer i dette kapittelet er disse tilbudene slått sammen under kategorien andre tilbud¹.

Vedleggstabell 5.1 gir en oversikt over tilbudsstrukturen i videregående opplæring.

I dette kapittelet presenteres statistikk om søkere, inntak, gjennomføring og oppnådd kompetanse for elever og lærlinger i videregående opplæring for skoleåret 2007–2008. Søking til videregående opplæring for skoleåret 2008–2009 omtales også. Søkertallene for de to årene behandles samlet.

¹ Enkelte elever følger ikke ordinær læreplan, men gjennomfører etter individuell opplæringsplan. Disse søkerne og elevene er i tabeller og figurer gruppert under alternativ opplæring.

Tabell 5.1: Antall søkere til Vg1 per 1. mars 2006, 2007 og 2008 totalt og andel med ungdomsrett.

	2006		2007		2008	
	Alle	Med ungdomsrett	Alle	Med ungdomsrett	Alle	Med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	76912	95,1	75483	95,7	75442	96,9
Alternativ opplæring	2116	88,0	2182	89,5	2089	93,8
Bygg- og anleggsteknikk	5836	93,8	5630	95,0	5494	96,3
Design og håndverksfag	3880	94,5	3690	94,3	3520	95,9
Elektrofag	4531	94,1	5309	95,3	5531	95,7
Helse- og sosialfag	8055	87,2	7375	89,2	7231	91,6
Idrettsfag	4949	99,5	5005	98,8	4819	99,5
Musikk, dans og drama	3433	98,8	3270	98,3	3082	99,3
Medier og kommunikasjon	4637	98,1	4904	98,3	5380	99,0
Naturbruk	1600	94,4	1552	95,6	1451	95,2
Restaurant- og matfag	2990	92,3	2376	93,4	2388	94,2
Service og samferdsel	3458	94,1	2845	94,1	2876	95,6
Studiespesialisering	24490	98,5	24463	98,3	24454	99,1
Andre tilbud*	381	97,6	613	98,5	608	98,5
Teknikk og industriell produksjon	6556	91,5	6269	93,4	6519	95,0

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I kapittelet skisseres forskjeller i valg av studieretning og kompetanseoppnåelse ut fra ulike bakgrunnsfaktorer som kjønn, innvandringsbakgrunn og sosial bakgrunn. Der det er hensiktsmessig er det tatt med tidsserier for å vise utviklingen de siste årene.

Skoleåret 2007–2008 var Kunnskapsløftet innført på Vg1 og Vg2, mens elever på tredje trinn i videregående opplæring, VK2, fortsatt fulgte Reform 94. Innføringen av Kunnskapsløftet medfører at det er et brudd i tidsseriene for søkere og elever.

Til slutt i kapitelet presenteres elevers valg og kompetanseoppnåelse i realfag.

5.1 Søkere til videregående opplæring

Ungdommer som har fullført grunnskolen og er over 15 år, har rett til tre års heltidsutdanning eller en opplæring som tilsvarer opplæringstiden som er fastsatt gjennom læreplanen (jamfør Opplæringslova § 3). Denne retten kalles ungdomsrett og må benyttes i løpet av en sammenhengende periode på 5 år, eller 6 år når opplæringen helt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innen utgangen av det året personen fyller 24 år. Eleven, lærlingen eller lærekandidaten kan også søke Fylkeskommunen om tillatelse til utsettelse eller avbrudd i opplæringen uten at retten tar slutt. Retten til videregående opplæring blir også etter søknad om omvalg utvidet med inntil ett opplæringsår (Opplæringslova § 3-1). Tidligere begynte rettsperioden å løpe fra eleven gikk ut av grunnskolen, mens den nå løper fra påbegynt videregående opplæring.

Søkertallene som presenteres her er hentet inn 1. mars hvert år når fristen for å søke opptak til videregående opplæring går ut.

Frem til førsteinntaket som foretas i juli er det imidlertid mulig for søkerne å endre førsteønsket. Tallene som publiseres her er derfor foreløpige tall.

Søkere til Vg1

63 563 elever går ut av 10. trinn i grunnskolen våren 2008 (GSI). De aller fleste av disse elevene søker videregående opplæring. I tillegg finnes det søkere til Vg1 som også året før har vært i videregående opplæring. Blant søkerne til Vg1 våren 2008 gikk åtte prosent på Vg1 også skoleåret 2007–2008. Andelen som søker Vg1 på nytt har vært stabil de siste årene.

Tabell 5.1 viser at det totalt er 75 442 søkere til Vg1 våren 2008, og dette tallet er omtrent uendret fra antall søkere våren 2007. Det er 43 prosent av søkerne som søker opptak på et av utdanningsprogrammene som gir studiekompetanse, mens 57 prosent av søkerne har valgt yrkesfaglige utdanningsprogram (søkning til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse er ikke inkludert). Andelen søkere til Vg1 som velger løp som gir studiekompetanse har vært konstant i de tre årene etter at Kunnskapsløftet ble innført.

En analyse Statistisk Sentralbyrå har gjort av situasjonen før og etter Kunnskapsløftet, viser at det nå er færre elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogram. Endringen er på ca 4 prosentpoeng (SSB 2008b).

Fordelt etter utdanningsprogram er det våren 2008 flest søkere til studiespesialisering (24 454 søkere). Blant yrkesfagene er de mest populære utdanningsprogrammene helse- og sosialfag (7 231 søkere) og teknikk og industriell produksjon (6 519 søkere).

Tabell 5.2: Antall søkere til Vg2 per 1. mars 2007 og 2008 totalt og andel med ungdomsrett.

	2007		2008	
	Alle	Med ungdomsrett	Alle	Med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	67798	94,9	68677	96,1
Alternativ opplæring	496	97,8	666	97,1
Bygg- og anleggsteknikk	5338	96,1	5251	96,7
Design og håndverk	2853	91,4	2770	92,3
Elektrofag	3897	94,2	4203	96,4
Helse- og sosialfag	7879	87,2	7636	89,4
Idrettsfag	3445	99,5	3532	99,7
Musikk, dans og drama	2065	99,1	2063	99,1
Medier og kommunikasjon	3022	97,9	3140	98,9
Naturbruk	1235	93,7	1425	93,9
Restaurant- og matfag	2787	91,9	2376	94,0
Service og samferdsel	4721	89,5	4529	92,6
Studiespesialisering	23891	98,8	24021	99,1
Andre tilbud*	137	75,9	137	99,3
Teknikk og industriell produksjon	6032	91,3	6928	93,2

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Antallet søkere til helse- og sosialfag viser en fallende tendens. Sammenliknet med søkertallene for våren 2006 er det om lag 800 færre søkere våren 2008. Den største veksten i antall søkere i perioden fra 2006 til 2008 har det vært på elektrofag som har rundt 1 000 flere søkere i 2008.

Andelen søkere med ungdomsrett har økt i perioden fra 2006 til 2008. Blant søkerne våren 2008 har 96,9 prosent ungdomsrett. Dette er en økning på nærmere to prosentpoeng. Blant søkere til helse- og sosialfag våren 2008 har 91,6 prosent ungdomsrett, mens det blant søkerne til utdanningsprogrammene som gir studiekompetanse, er over 99 prosent av søkerne som har ungdomsrett.

Søkere til Vg2

Tabell 5.2 viser at det til sammen er 68 677 søkere til Vg2 våren 2008, og dette er om lag 1 000 flere søkere enn året før. 96 prosent av søkerne har ungdomsrett; en liten økning sammenliknet med søkerne våren 2007. Om lag fire prosent av søkerne til Vg2 gikk også på Vg2 foregående skoleår.

Det er størst andel søkere med ungdomsrett til idrettsfag, studiespesialisering og musikk, dans og drama. Det er lavest andel søkere med ungdomsrett til helse- og sosialfag.

Et flertall av søkerne – 57 prosent – har søkt yrkesfaglige utdanningsprogram (tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse og alternativ opplæring er ikke inkludert i tallet). Det er flest søkere til utdanningsprogram for studiespesialisering (24 021 søkere). Det er også forholdsvis mange søkere til utdanningsprogram for helse- og sosialfag (7 636 søkere), teknikk og industriell produksjon (6 928 søkere) og bygg- og anleggsteknikk (5 251 søkere).

Skoleåret 2007–2008 var første skoleåret Kunnskapsløftet var gjeldene på andre trinn i videregående opplæring. I forbindelse med reformen er utdanningsprogram for studiespesialisering delt inn i ulike programområder på Vg2. Skoleåret 2007–2008 fantes programområdene realfag, språkfag, samfunnsfag og økonomi og formgivningsfag. Det var flest søkere til realfag (10 493 søkere) og samfunnsfag og økonomi (10 157 søkere). 1 333 søkte programområdet språkfag. Fra og med skoleåret 2008–2009 er de to programområdene språkfag og samfunnsfag og økonomi slått sammen. Søkningen våren 2008 viser at

Tabell 5.3: Antall søkere til VK2 i skole per 1. mars 2008 totalt og andel med ungdomsrett.

	2008	
	Alle	Med ungdomsrett
Alle studieretninger	41518	87,1
Allmenne, økonomiske og administrative fag	30234	86,0
Musikk, dans og drama	1479	97,8
Idrettsfag	2521	98,7
Elektrofag	118	89,0
Formgivningsfag	2366	90,4
Helse- og sosialfag	2062	71,9
Mekaniske fag	7	85,7
Media og kommunikasjon	1703	96,8
Naturbruk	730	80,1
Tekniske byggfag	142	81,7
Trearbeidsfag	1	100,0
Andre tilbud*	85	98,8
Utenfor studieretning	70	84,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet

det nye programområdet er det største med 12 183 søkere, mens det er 10 147 søkere til realfag. Søkingen til formgivningsfag har gått ned, og våren 2008 var det 1 142 søkere.

Søkere til VK2 og Vg3 i skole

Fra og med skoleåret 2008–2009 er Kunnskapsløftet også implementert i det tredje året av videregående opplæring. Søkertallene for våren 2007 refererer derfor til strukturen fra Reform 94, mens de nye søkertallene bygger på strukturen fra Kunnskapsløftet. Det er ikke mulig å sammenlikne de to strukturene, og søkertallene presenteres derfor hver for seg.

Tabell 5.3 viser søkning til VK2 i skole for skoleåret 2007–2008. Søkertallene gjenspeiler at for en rekke yrkesfag så er normalløpet å søke om læreplass etter å ha avsluttet de to første årene av videregående opplæring.

Totalt var det 41 518 søkere til VK2 våren 2007. Allmenne, økonomiske og administrative fag er den klart største studieretningen blant søkerne til VK2 (30 234 søkere). Blant søkerne til allmenne, økonomiske og administrative fag var om lag en tredel søkere til allmennfaglig påbygging. Dette er et tilbud til elever som har gått to år på yrkesfaglige studieretninger og som ønsker å få studiekompetanse.

Samlet sett var det 87,1 prosent av søkerne til VK2 i skole som hadde ungdomsrett. Høyest andel med ungdomsrett var det blant søkerne til idrettsfag (98,7 prosent) og musikk, dans og drama (97,8 prosent).

Tabell 5.4: Antall søkere til Vg3 i skole per 1. mars 2008 totalt og andel med ungdomsrett.

	2008	
	Alle	Med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	42270	91,5
Alternativ opplæring	589	86,2
Bygg- og anleggsteknikk	1	100,0
Design og håndverk	334	86,8
Elektrofag	888	93,9
Helse- og sosialfag	849	71,0
Idrettsfag	3036	98,6
Musikk, dans og drama	1558	98,7
Medier og kommunikasjon	2024	97,5
Naturbruk	668	78,0
Påbygging til generell studiekompetanse	10393	75,2
Restaurant- og matfag	8	100,0
Service og samferdsel	4	100,0
Studiespesialisering	21728	98,4
Andre tilbud*	81	98,8
Teknikk og industriell produksjon	109	92,7

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Helsearbeiderfaget

Helsearbeiderfaget er et nytt fag i tilbudsstrukturen for Kunnskapsløftet. Faget erstatter to tidligere fag under programområdet helse- og sosialfag; hjelpepleier og omsorgsarbeider. Det har vist seg å være en stor utfordring å få nok søkere i forhold til behovet for denne type arbeidskraft i framtiden. På denne bakgrunn ble det etablert en "Aksjon helsefagarbeider" som et samarbeidsprosjekt mellom Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS), Handels- og servicenæringenes hovedorganisasjon (HSH), og arbeidsgiverforeningen Spekter. Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet har støttet prosjektet økonomisk. Aksjonens rekrutteringspatroljer har vist seg å være et godt tiltak for å rekruttere ungdom, og søkertallet har gått opp der de har vært på besøk. Likevel er det en liten tilbakegang i søkertallene til ungdomsopplæringen (for 2007 var det 2714 og for 2008 er det 2576, det vil si 138 færre søkere). Forsker Håkon Høst (2007) peker på at fagområdet tradisjonelt har rekruttert voksne kvinner og at dette henger sammen med fagets egenart og den livsfase søkerne til opplæringen er i. Det kan derfor i framtiden være behov for å satse mer på tilrettelegging av opplæring for voksne i tillegg til ungdomsopplæringen i dette faget.

Høst, Håkon (2007): "Utdanningsreformer som moderniseringsoffensiv. En studie av hjelpepleieryrkets rekruttering og dannelseshistorie 1960–2006". Universitetet i Bergen, doktorgradsavhandling.

Søkertallene for våren 2008 er presentert i tabell 5.4. Tabellen viser at det totalt sett er 42 270 søkere til Vg3. Fremdeles er det slik at et flertall av søkerne på dette nivået (tredje år i opplæringen) er søkere som tar sikte på studiekompetanse. Utdanningsprogram for studiespesialisering har 21 728 søkere. I tillegg er det 10 393 søkere til påbygging for generell studiekompetanse.

Søkingen til helse- og sosialfag i skole var betydelig lavere våren 2008 enn våren 2007. Dette skyldes det nye helsearbeiderfaget som er innført i forbindelse med Kunnskapsløftet, og som innebærer at en større andel av helsefagutdanningene har opplæring i bedrift (se tekstboks).

Blant alle søkerne til Vg3 er andelen med ungdomsrett 91,5 prosent. Andelen varierer imidlertid mellom de ulike utdanningsprogrammene. På utdanningsprogrammene for helse- og sosialfag og naturbruk er andelen henholdsvis 71 og 78 prosent, mens det er nærmere 99 prosent av søkerne til idrettsfag og musikk, dans og drama som har ungdomsrett.

Søkere til læreplass

Tabell 5.5 viser antall søkere til læreplass for skoleåret 2007–2008. Totalt var det 16 653 søkere. Flest søkere var det til mekaniske fag (3 800 søkere) og elektrofag (2 871 søkere).

Samlet sett hadde 85 prosent av søkerne ungdomsrett. Elevene som søkte om læreplass våren 2007, var det siste kullet som søkte innenfor strukturen fra Reform 94.

Tabell 5.5: Antall søkere til læreplass per 1. mars 2007 og andel med ungdomsrett.

	2007	
	Alle	Med ungdomsrett
Alle studieretninger	16653	85,1
Allmenne, økon. og adm fag	495	86,7
Byggfag	2635	92,4
Elektrofag	2871	88,0
Formgivingsfag	968	83,4
Hotell- og næringsmiddelfag	1667	84,9
Helse- og sosialfag	1681	69,1
Kjemi- og prosessfag	274	88,0
Mekaniske fag	3800	86,8
Media og kommunikasjon	106	67,0
Naturbruk	358	76,3
Salg og service	1087	83,1
Tekniske byggfag	571	89,1
Trearbeidsfag	135	78,5

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Fra og med våren 2008 omfattes også læreplassøkerne av Kunnskapsløftet. Den nye strukturen gjør at det er vanskelig å sammenlikne søkertallene fra våren 2007 med de nye tallene.

Totalt var det 15 805 søkere registrert per 1. mars 2008 (se tabell 5.6). De nye tallene viser at det har vært en stor økning i antall søkere til læreplass innenfor utdanningsprogram for helse- og sosialfag. Dette skyldes det nye helsearbeiderfaget som erstatter løp som tidligere hadde opplæring i skole (se tekstboks i avsnittet over).

I den nye strukturen er det flest søkere til læreplass i program for teknikk og industriell produksjon (3 450 søkere) og bygg- og anleggsteknikk (3 428 søkere). Andelen søkere med ungdomsrett har gått noe opp og omfatter 87,7 prosent av søkerne.

Tabell 5.6: Antall søkere til læreplass per 1. mars 2008 og andel med ungdomsrett.

	2008	
	Alle	Med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	15805	87,7
Bygg- og anleggsteknikk	3428	94,3
Design og håndverksfag	938	85,6
Elektrofag	1759	92,7
Helse- og sosialfag	2582	75,1
Medier og kommunikasjon	102	82,4
Naturbruk	405	82,5
Restaurant- og matfag	1373	89,7
Service og samferdsel	1768	85,7
Teknikk og industriell produksjon	3450	89,6

Kilde: Utdanningsdirektoratet

5.2 Elever og lærlinger i videregående opplæring

Tall for elever og lærlinger samles inn per 1. oktober. På dette tidspunktet er inntaket og formidlingen for en stor del avsluttet, selv om det formidles lærekontrakter også etter denne datoen.

Blant søkerne til skoleplass for skoleåret 2007–2008 fikk 89 prosent tilbud og begynte som elever. Flere fikk tilbud, men noen har takket nei eller ikke møtt ved skolestart. 76 prosent av alle søkerne fikk oppfylt sitt førsteønske med hensyn til programområde og skole.

79 prosent av søkerne til læreplass ble lærlinger, og 62 prosent av søkerne fikk oppfylt sitt førsteønske. Det var til sammen tolv prosent av alle søkerne som ikke fikk et tilbud om opplæring.

Elever på Vg1

De aller fleste elevene går direkte fra grunnskole til videregående opplæring. Blant elevene som avsluttet 10. trinn våren 2007 hadde 96,4 prosent begynt på Vg1 høsten 2007 (KOSTRA). Tallet er noe lavere enn året før, men det er vanskelig å si om nedgangen er reell, eller skyldes et mer komplett datagrunnlag.

Totalt var det registrert 73 537 elever² på Vg1 høsten 2007 (se tabell 5.7). Flest elever er det på studiespesialisering (26 347 elever). Blant de yrkesfaglige studieretningene er det flest elever på helse- og sosialfag (7 440) og teknikk og industriell produksjon (6 515 elever). Færrest elever er det på naturbruk (1 688 elever). Usikkerhet rundt datagrunnlaget for elevtallet i 2006 gjør det vanskelig å se på endringer fra 2006 til 2007.

Tabell 5.7: Antall elever på Vg1 per 1. oktober 2007 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.

	2007	
	Alle	Med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	73537	95,4
Alternativ opplæring	2054	94,5
Bygg- og anleggsteknikk	5656	96,9
Design og håndverk	3394	94,0
Elektrofag	4563	97,0
Helse- og sosialfag	7440	91,7
Idrettsfag	4002	97,3
Medier og kommunikasjon	3261	97,3
Musikk, dans og drama	2236	95,2
Naturbruk	1688	86,6
Restaurant- og matfag	2814	94,0
Service og samferdsel	3319	95,0
Studiespesialisering	26347	95,9
Teknikk og industriell produksjon	6515	96,5
Andre tilbud*	248	99,6

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

² Tallene er hentet fra Utdanningsdirektoratets statistikk. De vil kunne avvike noe fra SSBs tall.

Tabell 5.8: Antall elever på Vg2 per 1. oktober 2007 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.

	2007	
	Alle	Med ungdomsrett
Alle utdanningsprogram	62640	93,5
Alternativ opplæring	589	95,6
Bygg- og anleggsteknikk	4545	93,4
Design og håndverk	2330	90,8
Elektrofag	3431	93,1
Helse- og sosialfag	7204	80,6
Idrettsfag	3485	97,4
Medier og kommunikasjon	2750	98,3
Musikk, dans og drama	1939	98,2
Naturbruk	1403	84,6
Restaurant- og matfag	2420	91,7
Service og samferdsel	3691	92,4
Studiespesialisering	23823	97,3
Teknikk og industriell produksjon	4922	91,9
Andre tilbud*	108	98,1

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Blant alle elevene var det 95,4 prosent som hadde ungdomsrett høsten 2007.

Fra skoleåret 2006–2007 til 2007–2008 var det i alt 5 prosent av elevene av elevene som foretok omvalg (3 738 personer). Fordi studiespesialisering er det største utdanningsprogrammet, er det også flest elever innenfor dette programmet som har gjort omvalg. Andelen er likevel noe lavere enn for hele elevkullet. Blant elevene som gikk på studiespesialisering i 2006–2007 og som så gjorde omvalg, valgte 23,6 prosent helse- og sosialfag i 2007–2008, mens det var i underkant av 12 prosent som startet i service og samferdsel og design og håndverk. Av de som tok musikk, dans og drama i 2006–2007 gjorde kun 1,7 prosent av elevene omvalg. Det utgjør totalt 62 elever.

Elever på Vg2

Tabell 5.8 viser at det var 62 640 elever på Vg2 høsten 2007. Det var flest elever på studiespesialisering (23 823 elever) og helse- og sosialfag (7 204 elever). Færrest elever var det på naturbruk (1 403 elever) og musikk, dans og drama (1 939 elever). Siden dette er første året elevene på andre trinn følger den nye strukturen i Kunnskapsløftet er det vanskelig å si noe om eventuelle endringer etter reformen.

Også blant elever på Vg2 er andelen med ungdomsrett høy. Helse- og sosialfag skiller seg ut blant utdanningsprogrammene med en lav andel av elevene som har ungdomsrett (81 prosent). Utdanningsprogrammene idrettsfag, medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama og studiespesialisering har alle en andel av elever med ungdomsrett på mer enn 95 prosent.

Tabell 5.9: Antall elever på VK2 i skole per 1. oktober 2005 og 2007 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.

	2005*	2007**	
	Antall elever	Antall elever	Med ungdomsrett
Studieretning			
Alle studieretninger	46641	49921	80,9
Allmen, økon., admin	32213	34425	82,2
Byggfag	30	30	60,0
Elektrofag	997	704	77,1
Formgivningsfag	2353	2373	89,3
Helse- og sosialfag	3587	3346	43,0
Hotell- og næringsmiddelfag	77	39	74,4
Idrettsfag	2586	3293	92,4
Kjemi- og prosessfag	15	1	-
Medier/kommunikasjon	1275	1718	94,8
Mekaniske fag	444	417	59,2
Musikk, dans, drama	1733	1906	95,6
Naturbruk	1001	991	61,3
Salg og service	14	36	11,1
Andre tilbud***	128	107	90,7
Tekniske byggfag	181	130	75,4
Trearbeidsfag	7	2	50,0
Utenfor studieretning	-	403	92,6

* Elevantallene for 2005 er hentet fra SSB.

** Elevantallene for 2007 er hentet fra Utdanningsdirektoratet.

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Elever på VK2 i skole

Totalt var det 49 921 elever på VK2 i skole høsten 2007. Antallet elever er høyere enn søkertallet som ble presentert i tabell 5.3. Dette skyldes at elevtallene fanger opp ungdom som har begynt i videregående opplæring uten å ha søkt om våren. Årsaken til dette kan være at de opprinnelig søkte om opptak til en privatskole, men startet i offentlig skole likevel. Det er også noen som har søkt om opptak etter fristen, eller som har søkt læreplass uten å få det, og har fått et skoletilbud i stedet.

Tabell 5.9 viser hvordan elevene fordeler seg på de ulike studieretningene. På VK2-nivå går et stort antall av elevene i skole på studieretninger som gir studiekompetanse. Størst er allmenne, økonomiske og administrative fag med 34 425 elever. Antall elever på denne studieretningen har økt noe sammenliknet med tallene for høsten 2005.

Skoleåret 2007–2008 var det siste der elevene på tredje årstrinn i videregående opplæring fulgte læreplanen fra Reform 94. Fra og med høsten 2008 er Kunnskapsløftet implementert på alle nivåer av videregående opplæring i skole. Neste års elevtall vil vise i hvilken grad den nye strukturen påvirker fordelingen av elever på ulike utdanningsprogram på det nye Vg3.

Tabell 5.10: Antall løpende lærekontrakter per 1. oktober 2005, 2006 og 2007 etter studieretning og andel med ungdomsrett.

Studieretning	2005	2006	2007	
	Antall lærlinger	Antall lærlinger	Antall lærlinger	Andel ungdomsrett
Alle studieretninger	31316	33829	37199	69,5
Allmen, økon., admin	701	711	796	80,0
Byggfag	6026	6436	6995	74,5
Elektrofag	5355	6127	7170	71,3
Formgivningsfag	2617	2684	2633	52,3
Helse- og sosialfag	2645	2613	3379	61,6
Hotell- og næringsmi	2990	3121	2688	75,1
Kjemi- og prosessfag	244	235	702	67,9
Mekaniske fag	5830	6647	7147	34,8
Medier og kommunikasjon	304	307	313	75,3
Naturbruk	699	699	825	58,8
Salg og service	1570	1770	1826	70,5
Tekniske byggfag	1933	2083	2275	63,7
Trearbeidsfag	402	396	447	49,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

Lærlinger

Per 1. oktober 2007 var det totalt 37 199 lærlinger (se tabell 5.10). Dette var 10 prosent flere enn året før. Fra 2006 til 2007 er antallet lærlinger innenfor kjemi- og prosessfag tredoblet, og det har vært en økning i antall lærlinger innenfor helse- og sosialfag på 29 prosent. Også på naturbruk og elektrofag er det blitt betydelig flere lærlinger med en økning på henholdsvis 18 og 17 prosent fra året før. Mekaniske fag, elektrofag og byggfag er de tre største lærefagene med rundt 7 000 lærlinger hver.

Andelen lærlinger med ungdomsrett er gjennomgående lavere enn blant elevene i skole. Samlet sett hadde 69,5 prosent av lærlingene ungdomsrett. På mekaniske fag var det bare 35 prosent av lærlingene som hadde ungdomsrett. Også på trearbeidsfag, naturbruk og formgivningsfag hadde under 60 prosent av lærlingene ungdomsrett. Trolig skyldes dette at en del av lærlingene tegner lærekontrakt etter først å ha oppnådd studiekompetanse.

Blant lærlingene høsten 2007 hadde rundt fem prosent innvandringsbakgrunn. Langt de fleste av disse hadde ikke-vestlig bakgrunn. 75 prosent av lærlingene med innvandrerbakgrunn var førstegenerasjonsinnvandrere, mens resten var født i Norge av to utenlandsfødte foreldre.

Jenter og gutter i videregående opplæring

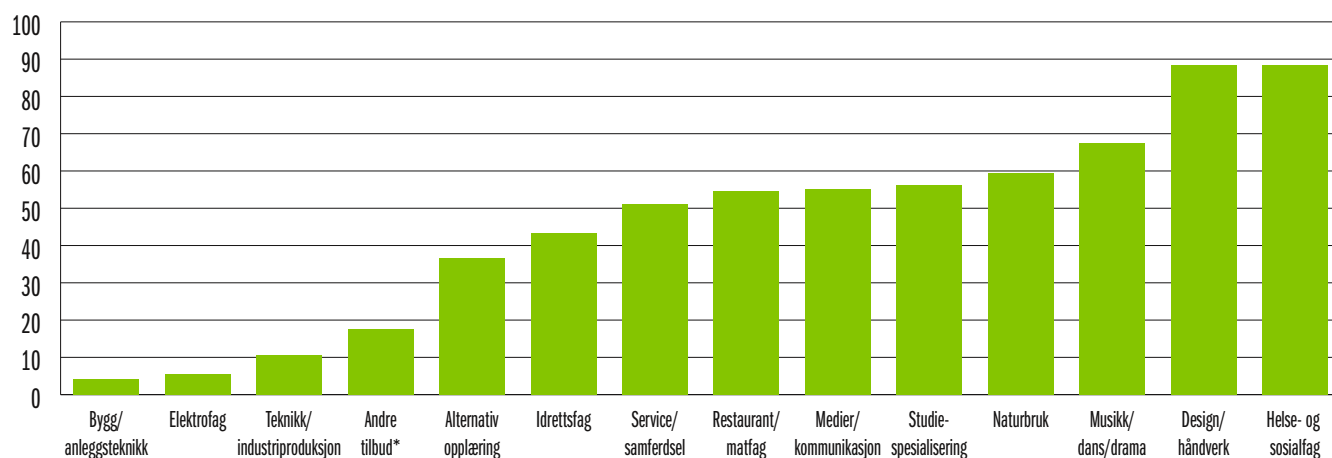
Det er store og stabile kjønnsforskjeller i videregående opplæring. Jenter velger design/håndverk og helse- og sosialfag, mens guttene dominerer bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriproduksjon.

Figur 5.1 viser andelen jenter på de ulike studieprogrammene på vg1. Kjønnsfordelingen er relativt jevn på følgende utdanningsprogram: idrettsfag, service/samferdsel, restaurant/matfag, medier/kommunikasjon, studiespesialisering og naturbruk. Disse utdanningsprogrammene har minst 40 prosent av begge kjønn. Det største utdanningsprogrammet studiespesialisering har en viss overvekt av jenter. Tendensen i kjønnsforskjellene i figur 5.1 er gyldige også på Vg2 og Vg3.

5.3 Gjennomføring og progresjon i videregående opplæring

Det er et uttalt politisk mål at flest mulig starter i og fullfører og består videregående opplæring etter endt grunnskole. Flere strategier vært iverksatt for å motvirke frafall³. Det er allikevel

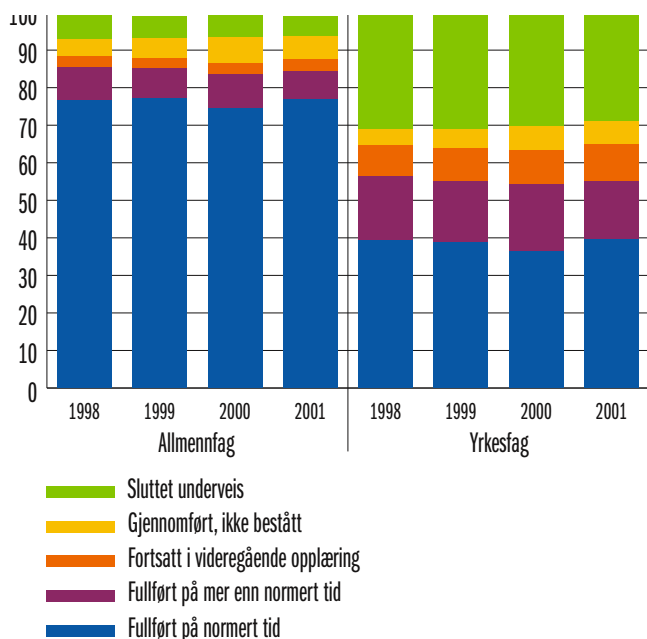
Figur 5.1: Andel jenter blant søkerne til Vg1 per 1. mars 2007 etter utdanningsprogram.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

3 Av nasjonale satsinger de siste årene kan blant annet disse nevnes: Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet 2006), Satsing mot frafall (Buland og Havn 2007), Rett førstevalg (Vibe 2006) og Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet 2006). Det finnes også mange fylkesvise strategier, som for eksempel fokuserer på OT-tjenesten, bedre veiledning og tiltak for å bedre samarbeid mellom skole og bedrift for elever og lærlinger i fag- og yrkesopplæring.

Fig 5.2: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1998, 1999, 2000 og 2001.



Kilde: SSB

en relativt høy og stabil andel elever som ikke gjennomfører videregående opplæring i løpet av en fem års periode.

Gjennomføring blant ulike elevgrupper

Omlag 57 prosent av alle elever som startet i videregående opplæring i 2001 har fullført opplæringen på normert tid (SSB). Ser man på gjennomføring etter 5 år øker andelen til 70 prosent, mens 18 prosent av elevene/lærlingene sluttet underveis i utdanningsløpet.

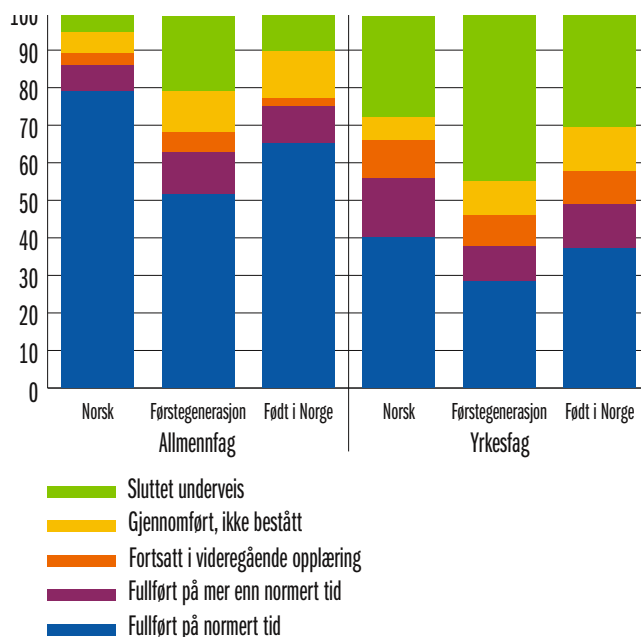
Figur 5.2 viser fullføringsstatus for elevkullene som startet i 1998 til og med 2001 fordelt på allmennfag og yrkesfag. Det er liten forskjell mellom årskullene når det gjelder andelen elever/lærlinger som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid eller i løpet av fem år. Andelen som fullfører på normert tid blant elever på allmennfaglige studieretninger er likevel noe høyere blant kullet som startet i 2001 enn i de tidligere årgangene. Andelen allmennfagelever som har sluttet er noe lavere for 2001-kullet enn tidligere kull.

Det er til dels store forskjeller i fullføring og progresjon mellom elever på allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning. Figuren viser at elever i yrkesfag bruker lenger tid på å fullføre enn elever på allmennfag. Mellom 74 og 77 prosent av elevene på allmennfag fullførte på normert tid, og ytterligere sju til ni prosent av elevene har fullført videregående i løpet av rettsperioden på fem år.

Mellom 38 og 40 prosent av elevene på yrkesfaglige studieretninger fullførte på normert tid, mens mellom 15 og 17 prosent

4 Kun innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn er inkludert (pga svært lite antall vestlige innvandrere).

Fig 5.3: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2001*.



* Tabellen omfatter elever med norsk bakgrunn og elever med ikke-vestlig bakgrunn fordelt på førstegenerasjonsinnvandrere og personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre.

Kilde: SSB

har fullført i løpet av rettsperioden. Den største forskjellen mellom elever på allmennfag og yrkesfag viser seg i andelen som har avbrutt videregående. Andelen av elevene ved yrkesfaglige studieretninger som avbryter videregående opplæring varierer fra 35 til 38 prosent, mens dette gjelder 12 til 15 prosent av elevene på allmennfag.

Figur 5.3 viser i hvilken grad allmennfag- og yrkesfagelever gjennomfører videregående opplæring fordelt på elever med norsk bakgrunn, førstegenerasjonsinnvandrere og elever født i Norge av to utenlandsfødte foreldre⁴.

Blant de tre gruppene skiller førstegenerasjonsinnvandrere seg ut med svakere gjennomføring i videregående opplæring. Særlig gjelder dette elever på yrkesfag. Både andelen som fullfører på normert tid (37–40 prosent) og andelen som slutter (28–30 prosent) er tilnærmet like for elever med norsk bakgrunn og norsk-fødte elever med innvandrerbakgrunn. Det er imidlertid en større andel norskfødte innvandrerelever som har gjennomført videregående opplæring uten å bestå. Førstegenerasjonsinnvandrere på yrkesfag slutter i større grad i videregående opplæring, og fullfører i mindre grad på normert tid, sammenliknet med elever med norsk bakgrunn og elever født i Norge av to utenlandsfødte foreldre.

Også blant allmennfagelevne er det forskjeller mellom de tre ulike gruppene. Elever som er førstegenerasjonsinnvandrere

fullfører i mindre grad enn elever med norsk bakgrunn og norskfødte innvandrerelver, og det er også en større andel som har sluttet underveis. Sammenlikner vi norske elever og norskfødte innvandrere er det færre i innvandrergruppen som har fullført på normert tid og flere som har gjennomført uten å bestå.

Utviklingen fra kullet som startet i 1998 til kullet som startet i 2001 viser at det har vært en liten nedgang i andelen innvandrerelver som har fullført videregående opplæring. Andelen som har sluttet har likevel gått noe ned blant innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn (både førstegenerasjonsinnvandrere og personer født i Norge sett under ett). I større grad enn før gjennomfører de opplæringen uten å bestå.

Selv om førstegenerasjonsinnvandrere i mindre grad fullfører videregående opplæring sammenliknet med majoritetsbefolkningen og etterkommere, betyr ikke dette at de ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Hvor lenge man har bodd i Norge har stor betydning.

Blant de som kom til Norge da de var 13 år, men som nå er 20 år, er det kun 21 prosent som har fullført og bestått videregående opplæring på normert tid (Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen – styrket innsats 2008). Derimot har 60 prosent av de som er 27 år (og som kom til Norge da de var 13 år) fullført og bestått. Det samme mønsteret ser vi for de som kom til Norge da de var 16 år. Kun 5 prosent av de som nå er 20 år har fullført og bestått videregående opplæring, mens hele 57 prosent av 27 åringer som kom som 16 åringer, har fullført videregående. Tallene viser altså at en stor andel av innvandrere som kom både som 13 åringer og 16 åringer oppnår videregående kompetanse, men på et vesentlig senere tidspunkt enn majoritetsbefolkningen.

Hva kan forklare forskjeller i gjennomføring og fullføring?

Som vist i avsnittet over er det omtrent en av fem som slutter i videregående opplæring, målt fem år etter man startet. Det er til dels store forskjeller i progresjon mellom de yrkesfaglige og de studieforberedende retningene.

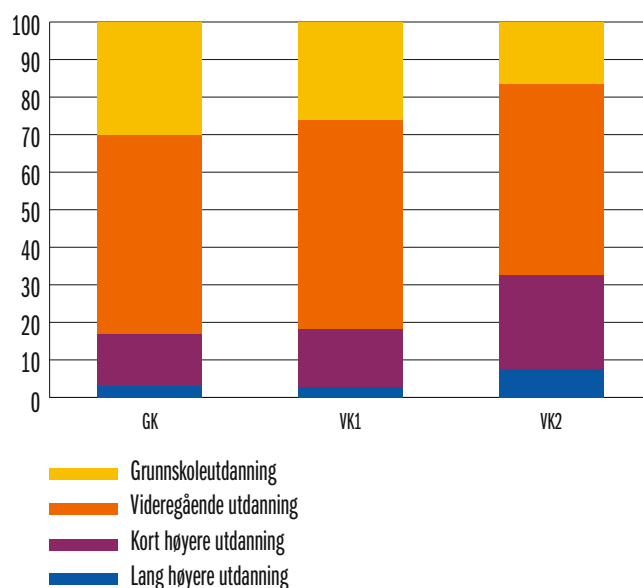
På hvilket tidspunkt i skoleløpet elever slutter i videregående opplæring, varierer med foreldrenes utdanningsbakgrunn.

Figur 5.4 viser elever som var registrert i henholdsvis GK, VK1 eller VK2 høsten 2005, og som deretter sluttet i løpet av skoleåret uten å være registrert i videregående utdanning verken høsten 2006 eller 2007.

Nærmere 30 prosent av elevene som sluttet i løpet av grunnkurs, hadde foreldre med grunnskoleutdanning, 53 prosent hadde foreldre med utdanning på videregående nivå, og 17 prosent hadde foreldre med høyere utdanning.

Dersom elevene sluttet etter å ha startet på VK2, hadde over 30 prosent av elevene foreldre med høyere utdanning, mens andelen med foreldre med grunnskoleutdanning var 17

Fig 5.4: Elever som har sluttet i videregående opplæring etter foreldrenes utdanningsbakgrunn.



Kilde: SSB

prosent. Det kan dermed se ut som om elever med foreldre med lite utdanning faller fra på et tidligere tidspunkt enn elever med høyere utdanning.

Rapporten "Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke" (Byrhagen et.al 2006) omhandler gjennomføring av videregående opplæring.

Gjennomsnittskarakterer fra grunnskolen er viktig for å få innfridd elevens førsteønske, samt at karakterene også reflekterer elevens faglige forutsetninger. I rapporten ser forskerne på om gjennomsnittskarakteren har betydning for manglende progresjon i videregående opplæring. Byrhagen et. al. undersøker også hvorvidt det er systematisk forskjell i tilbøyeligheten for avvik fra normal progresjon mellom studieretninger og fylker, samt hvorvidt sosial bakgrunn kan forklare manglende progresjon.

Analysene viser at karakternivået fra grunnskolen er viktig for å forklare frafall i videregående opplæring. Resultatene viser at en økning i gjennomsnittskarakterene på ett karakterpoeng, reduserer sannsynligheten for å avvike fra normal studieprogresjon i begynnelsen av tredje studieår med hele 20 prosentpoeng. Byrhagen et.al mener mye av problemet med frafall i videregående opplæring har sammenheng med elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå fra grunnskolen.

Videre finner forskerne store forskjeller i frafall mellom ulike studieretninger. Disse forskjellene kan langt på vei forklares med forskjeller i gjennomsnittskarakterer ved de ulike studieretningene. Familiebakgrunn har mindre effekt. Forskjellen mellom studieretninger viser altså at elever ved ulike studieretninger har veldig forskjellig ferdighetsnivå. Når man sammenlikner elever med samme faglige utgangspunkt, samt

familiebakgrunn og også kontrollerer for fylkeseffekter, står allikevel fem studieretninger fram med betydelig høyere sannsynlighet for avvik fra normal studieprogresjon. Det er henholdsvis trearbeidsfag, hotell- og næringsmiddelfag, mekaniske fag, elektrofag og salg og service.

Resultatene viser at frafallsproblemet er særlig stort i de tre nordligste fylkene selv når det kontrolleres for sosioøkonomisk bakgrunn og karakternivå fra grunnskolen. Det er spesielt på de yrkesfaglige studieretninger at frafallet er høyt, mens frafallet på de studieforberedende retningene er likt som i andre fylker.

Familiebakgrunn er viktigst først og fremst fordi det påvirker ungdomsskolekarakterene. Ungdom som bor sammen med begge foreldre har lavere sannsynlighet for frafall sammenliknet med ungdom som bor sammen med en forelder.

Ikke-vestlige innvandrere har litt lavere sannsynlighet for frafall – kontrollert for sosial bakgrunn og karakterer. Dette er et annet resultat enn det Markussen et.al (NIFU STEP 2006) har rapportert. At ikke-vestlig ungdom gjennomsnittlig har høyere frafall skyldes derfor at de oftere har dårligere karakterer fra ungdomsskolen, men vel så viktig er det at foreldrene ofte har lavt utdanningsnivå.

NIFU STEPs siste rapport fra prosjektet "Bortvalg og kompetanse"⁵ (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008) bekrefter tidligere funn om betydningen av sosial bakgrunn for valg av studieforberedende eller yrkesfaglig studieretning. Blant annet øker sannsynligheten for å velge studieforberedende retning dersom ungdommen vokser opp med begge foreldrene og foreldrene har interesse for utdanning og allmennfaglig studiekompetanse. Foreldrenes utdanningsnivå virker indirekte på studieretningsvalg gjennom ungdommens ambisjoner, interesser og prestasjoner. De som planlegger langvarig utdanning velger studieforberedende, mens de som ønsker å komme raskt ut i yrkeslivet, er praktisk anlagte eller velger ut fra interesser, velger yrkesfag. Uavhengig av ferdigheter, har gutter og ikke-vestlige innvandrere større sannsynlighet for å søke studieforberedende retning enn andre.

Av de som oppnår studie- eller yrkeskompetanse går flesteparten direkte gjennom opplæringsløpet uten avbrudd eller omveier. Sannsynligheten for å oppnå studie- og yrkeskompetanse øker dersom minst en av foreldrene har høyere utdanning, du er jente, majoritetsungdom, vokser opp med både mor og far, får innfridd førsteønsket, velger studieforberedende retning, har lite fravær på 10. trinn, eller har gode karakterer fra ungdomsskolen. Karakterer er den variabelen som har sterkest betydning for gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse.

Av de som blir lærlinger oppnår hele 70,9 prosent studie- eller yrkeskompetanse fem år etter oppstart i videregående opplæ-

ring. Dette forklares med at lærlinger er en selektert gruppe med gode karakterer og lavt fravær.

Ved å intervjuve 29 ungdommer som har sluttet i lære, viser det seg at vanlige årsaker til avbrudd er mangelfull opplæring, skader, allergier og betennelser etter fysisk arbeid. Andre sentrale momenter er at mange føler de har liten mulighet til å påvirke egen opplærings situasjon og forholdet til instruktøren og den faglig oppfølging i lærebedriften oppleves som dårlig. Det fremkommer store variasjoner og ofte dårlige erfaringer rundt koordineringen av ansvar for opplæringen, tilbakemeldingsrutinene og tilretteleggingen i forhold til arbeidsmengde og innhold i arbeidsoppgavene.

Rapporten konkluderer med at 15- og 16-åringene møter videregående opplæring med så ulike forutsetninger og ulik ballast at mange mangler de nødvendige forutsetninger som kreves for å kunne oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Ulikhetene kommer først og fremst til uttrykk gjennom karakterer.

Oppfølgingstjenesten

Fylkeskommune har en oppfølgingstjeneste for ungdom med ungdomsrett som ikke er i videregående opplæring.

Tabell 5.11 Ungdom med ungdomsrett som er meldt til oppfølgingstjenesten per 31. desember 2006 og 2007, fordelt fylkesvis*.

	2006		2007	
	Andel	Antall	Andel	Antall
I alt	21	44661	18	41114
Østfold	25	2670	22	2478
Akershus	21	5000	14	3550
Oslo	24	4209	26	4698
Hedmark	20	1690	19	1721
Oppland	22	1567	21	1543
Buskerud	20	2219	21	2525
Vestfold	15	1658	20	2285
Telemark	22	1841	21	1763
Aust-Agder	25	1294	21	1129
Vest-Agder	21	1655	13	1115
Rogaland	23	4679	24	4928
Hordaland	22	4869	16	3724
Sogn og Fjordane	19	996	18	995
Møre og Romsdal	22	2665	19	2494
Sør-Trøndelag	9	1147	-	-
Nord-Trøndelag	5	302	-	-
Nordland	25	3042	24	3045
Troms	25	1854	25	2023
Finnmark	34	1304	28	1098

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet

5 På oppdrag fra sju østlandsfylker (Østfold, Akershus, Oslo, Hedmark, Buskerud, Vestfold og Telemark) har NIFU STEP fulgt 9749 ungdommer i fem år fra de gikk ut av tiende klasse våren 2002. Hensikten har vært å kartlegge og forklare gjennomføring, bortfall og kompetanseoppnåelse.

Formålet med oppfølgingstjenesten er at disse ungdommene skal få et tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting, men hvor den primære målsettingen er å tilby ungdommene et kompetansegivende tilbud. (Opplæringsloven § 13.1). Oppfølgingstjenesten skal også arbeide med å redusere frafallet i videregående opplæring gjennom et tett samarbeid med rådgivingstjenesten.

Tabell 5.11 viser at det i desember 2007 var registrert 41 114 personer med ungdomsrett i oppfølgingstjenesten. Disse tallene omfatter ikke ungdom i Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag som ikke leverte data innenfor fristen.

Antallet ungdommer registrert i oppfølgingstjenesten er noe lavere enn i 2006, selv om man tar høyde for at to fylker mangler. Det er imidlertid store usikkerhetsmomenter knyttet til statistikken, og det er vanskelig å si om endringene er reelle eller et uttrykk for et lite stabilt datagrunnlag.

De registrerte tallene viser at 18 prosent av ungdommer med rett var registrert i oppfølgingstjenesten ved utgangen av 2007. Det er store fylkesvise forskjeller i andel av ungdommene som er meldt til oppfølgingstjenesten. Hvorvidt dette skyldes reelle forskjeller eller ulik rapporteringspraksis i fylkene er vanskelig å si.

Blant de vel 41 000 elevene som er meldt til oppfølgingstjeneste er om lag 11 000 tilbake i skole eller har fått læreplass. Ca 11 000 ungdommer er i tiltak fra oppfølgingstjenesten, mens nærmere 4 000 ungdommer er registrert med at de ikke trenger tiltak. Omkring 30 prosent av ungdommen som er meldt til oppfølgingstjenesten har fremdeles saken under behandling.

Det er fremdeles behov for å videreutvikle og kvalitetssikre datagrunnlaget for Oppfølgingstjenesten.

5.4 Realfag i videregående opplæring

Myndighetene har lenge ønsket å styrke rekrutteringen til realfag. "Realfag naturligvis – strategi for styrking av realfagene 2002-2007" og "Et felles løft for realfagene 2006-2009" er to strategier som skal bidra med tiltak i en slik styrking.

I forbindelse med satsing på realfag ønsker myndighetene å få en bedre oversikt over elevers valg av realfag i videregående skole samt å se på søkningen til realfaglig høyere utdanning. En studie gjennomført av Statistisk Sentralbyrå har sett på valg av realfag i videregående fra 2004-2006, og søkning til realfaglig høyere utdanning for perioden 2000-2006.

Undersøkelsen viser at elevenes valg av realfag i videregående opplæring har vært stabilt de siste årene (Hægeland et. al 2007). Det er til dels store kjønnsforskjeller i valg av realfag i videregående opplæring. Gutter søker seg i oftere grad enn jenter til de "harde" realfagene, mens jenter i større grad velger biologi og lettere matematikkvarianter. Foreldres utdanningsnivå og foreldrenes inntekt ser også ut til å bety mye for

hvorvidt ungdommen velger realfag. Ungdom med foreldre med høy utdanning og høy inntekt velger oftere realfag enn andre elever. Ikke-vestlige innvandrere velger også realfag oftere enn andre elever.

Det var en fallende tendens i antallet som søker seg til realfaglige studier i perioden 2001-2006. Det er også store kjønnsforskjeller i søkningen til realfagsstudier på høyere nivå; flere gutter enn jenter velger å studere realfag. Ikke-vestlig ungdom velger også oftere en realfaglig høyere utdanning sammenliknet med ungdom med norsk bakgrunn.

Rambøll Management gjennomførte på oppdrag av Utdanningsdirektoratet en evaluering av strategiplanen "Realfag – naturligvis". Evalueringen avdekker sviktende resultater innen etter- og videreutdanningsområdet for lærere. Det refereres nærmere til denne evalueringen i kapittel 6.



Mykje av samfunnsdebatten våren 2008 har dreia seg om norsk grunnopplæring. Årsaker til det er mellom anna offentleggjeringa av nasjonale prøver, og offentleggjeringa av resultat frå internasjonale undersøkingar som viser at norske elevar har dårlegare grunnleggjande ferdigheiter enn det er grunn til å vente.

Debatten har teke opp spørsmål om korleis vi kan få ein betre skule. Arbeidet med å gjere skulen betre går føre seg kontinuerleg og blir gjerne under eitt omtala som kvalitetsutvikling.

Ansvar for kvaliteten i grunnopplæringa ligg hos kommunar og fylkeskommunar. Staten har utvikla ei rekkje verktøy som skal lette arbeid til skuleeigarane med kvalitetsutvikling. I tillegg blir det løyvt statlege midlar til kompetanseutvikling og utviklingsprosjekt.

Dette kapitlet fokuserer på nokre av dei sentrale verkemidla som Utdanningsdirektoratet har for kvalitetsutvikling. Avsnittet om nasjonalt kvalitetsvurderingssystem seier litt om systemet slik det er i dag. Nasjonale strategiar har vore sentrale tiltak

for å drive kvalitetsutvikling på prioriterte område og støtte skulane i innføringa av Kunnskapsløftet. Avsnittet om nasjonale strategiar tek for seg evalueringane av tre av dei nasjonale strategiane, "Gi rom for lesing!", "Realfag, naturligvis!" og "Kompetanse for utvikling". Kapitlet handlar òg om prosjektet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" (K-FOTH), som har gjeve økonomisk støtte til utviklingsprosjekt for å medverke til endring på skulenivå. Prosjektet er no inne i ein fase med fokus på kunnskapsformidling og spreing av erfaringar. Skuleleiing er eit verkemiddel som har vore lite på saklista til no. Avsnittet om leiing gjev innsikt i noko av den kunnskapen vi i dag har om dette temaet.

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 einskild kommune skulle lage sitt eige system. Våren 2003 gjekk difor Stortinget inn for å etablere eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem.

Det overordna målet for det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering (NKVS) er å medverke til kvalitetsutvikling på alle nivå i grunnopplæringa med tanke på tilpassa opplæring og større utbyte av læringa for den einkilde eleven. Kvalitetsvurderingssystemet skal i tillegg

- medverke til open haldning, innsyn og dialog om verksemda i skulen
- gje utdanningssektoren informasjon som grunnlag for avgjersler baserte 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

Evalueringa av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem viser at det er systematiske skilnader mellom arbeidet med kvalitetsvurdering i skulane (Kvåle ofl. 2008). Det heng saman med den rådande skulekulturen, kjem det fram i undersøkinga. Skular som kan kategoriserast som kollektivt orienterte skular, er flinkare til å bruke resultat frå evalueringar og andre kvalitetsvurderingsverktøy. Skular som er meir individuelt orienterte, er mindre fokuserte på endring og utvikling. Dei kollektivt orienterte skulane er definerte ut frå at det der er meir samarbeid mellom lærarane og mellom lærarane og skuleleiinga, enn det er på dei individuelt orienterte skulane.¹

Liknande resultat kjem òg PricewaterhouseCoopers (PWC) fram til.² Dei har på oppdrag frå KS undersøkt kva som kjenneteiknar dei skuleeigarane som har dei beste elevresultata. Undersøkinga ser på resultat frå både nasjonale prøver og Elevundersøkinga. Det er vanskeleg å trekkje klare konklusjonar ut frå undersøkinga, men det er interessant å merke seg nokre fellestrekk ved dei "gode" skuleeigarane:

- Skuleeigaren følgjer opp resultatata i dialog med dei einkilde skulane.
- Skuleeigaren eller dei einkilde skulane har sett i verk systematiske faglege utviklingstiltak for å oppnå betre resultat.

Tilsyn

Tilsyn med skuleeigarane er også eit sentralt virkemiddel for å sikre elevane sine rettar til opplæring av høg kvalitet. Hovedaktiviteten for tilsynet er å kontrollere skuleeigarens etterleving av opplæringslova og privatskolelova. Tilsynet blir utført av fylkesmennene som på bakgrunn av sine observasjonar konstaterer eventuelle avvik frå lovgivninga og kan gi pålegg om retting. På eit meir overordna nivå er målet med tilsynet å auke etterlevinga av regelverket og dei nasjonale tilsyna inkluderer derfor ei evaluering av den sentrale virkemiddelbruken på sektoren. Tilsyn er ein viktig del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Dei siste åra har en vesentlig del av tilsynsfokuset vore retta mot skuleeigars plikt til å ha eit forsvarlig system for å sikre avkrava i opplæringslova og privatskolelova blir oppfylt.

Nasjonale prøver

Dei nasjonale prøvene er ein sentral del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Prøvene i 2004 og 2005 vart kritiserte mellom anna for at det mangla felles rammer for utforminga, og for at både oppdraget og føremålet med prøvene var uklart (Lie ofl. 2004, Lie ofl. 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 på den einkilde skulen, både for skuleeigarane og for nasjonale styresmakter. På bakgrunn av erfaringane frå 2004 og 2005 avgjorde regjeringa at det frå hausten 2007 skulle haldast nasjonale prøver i rekning og i lesing på norsk og engelsk på femte og åttande steget. I september 2006 fastsette Kunnskapsdepartementet rammeverket for nasjonale prøver.

I september 2007 vart det gjennomført nasjonale prøver på femte og åttande steget i rekning, og i lesing på norsk og engelsk. Føremålet med prøvene er å kartleggje om dei grunnleggjande ferdigheitene til elevane er i samsvar med måla i læreplanane. Dei nasjonale prøvene skal gje informasjon til lærarar og skuleleiarar og til det kommunale, det regionale og det 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.

På oppdrag frå Utdanningsdirektoratet har Synovate gjennomført ei spørjeundersøking mellom skuleleiarar, lærarar, elevar og føresette om erfaringane deira med nasjonale prøver hausten 2007 (Synovate 2008). Rapporten tyder generelt på at erfaringane med gjennomføringa hausten 2007 var langt meir positive enn med gjennomføringa i 2005. Det gjeld spesielt informasjonsarbeidet og oppfølginga av prøveresultatata.

Rapporten viser at informasjonen om nasjonale prøver har nådd fram til alle brukargruppene. Eit stort fleirtal av skuleleiarane og lærarane meiner informasjonsmateriellet heldt ein mykje god eller nokså god kvalitet. Det er ei betydeleg betring samanlikna med gjennomføringa av nasjonale prøver i 2005.

Tre av fire elevar hadde fått tilbakemelding om sine egne resultat på prøvene då undersøkinga vart gjennomført. Dei fleste foreldra eller føresette svarta at dei hadde fått tilbakemelding om resultatata for barnet sitt. I 2005 var det ein relativt stor del av elevane som ikkje fekk tilbakemelding om egne resultat på nasjonale prøver.

¹ Skiljet mellom kollektive og individuelt orienterte skular vart første gongen presentert. Evaluering av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003 (Dahl ofl. 2004).

² <http://ks.no/templates/page.aspx?id=49224>.

Dei fleste skuleleiarane og lærarane meiner prøvene berre gjev noko informasjon om elevane som dei ikkje visste på førehand. Samtidig svarar berre eit lite mindretal (2 prosent) av skuleleiarane at dei ikkje planlegg å følgje opp resultatane. Fleire skuleleiarar og lærarar i 2007 enn i 2005 meiner nasjonale prøver gjev informasjon om kva som bør styrkjast i opplæringa av den einskilde eleven og i elevgruppa (Synovate 2007).

Skoleporten

Utdanningsdirektoratet lanserte ein ny versjon av Skoleporten i desember 2007. Målet med Skoleporten er at skular og skuleeigarar skal få lett tilgang til relevant og påliteleg informasjon til det lokale kvalitetsvurderingsarbeidet, jf. § 13-10 i opplæringslova og forskrifta om verksemdsbasert vurdering. Skoleporten er ein sentral del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. I Skoleporten har òg elevar, foreldre og andre interesserte tilgang til å sjå nøkkeltal for grunnopplæringa i Noreg.

Skoleporten inneheld data om læringsutbytte (med nasjonale prøver og karakterar), læringsmiljø (med den obligatoriske delen av Elevundersøkinga), gjennomføring i vidaregåande opplæring, ressursar og skulefakta. Dei fire områda læringsutbytte, læringsmiljø, gjennomføring i vidaregåande opplæring og ressursar, blir kalla vurderingsområde. Det er fordi dei inneheld relevant informasjon for det lokale vurderingsarbeidet. Skulefakta inneheld faktaopplysningar om skulane.

Skoleporten har både ein open del som alle har tilgang til, og ein lukka del som krev brukarnamn og passord. Det meste av innhaldet i Skoleporten er i utgangspunktet tilgjengeleg i den opne delen. Eitt unntak er tal som byggjer på eit fåtal elevar. Slike tal blir ikkje offentleggjorde i den opne delen av omsyn til personvernet. I den lukka delen får skular og skuleeigarar som hovudregel tilgang til alle data om sin eigen eller sine egne skular. Den lukka delen gjev òg tilgang til ei meir personleg tilrettelegging av verktøyet.

Skoleporten vart første gongen lansert i 2004. Den nye versjonen av Skoleporten er ein integrert del av www.utdanningsdirektoratet.no, med endra og betre funksjonalitet. Arbeidet med Skoleporten blir vidareutvikla i 2008, og vil mellom anna gjere det mogleg for skular og skuleeigarar å lage egne rapportar. Skoleporten vil òg bli betre tilrettelagd for oppgåvene til fylkesmannen.

6.2 Skuleleiing

Utdanningssektoren har lagt mindre vekt på leiing enn mange andre sektorar i Noreg har gjort. Noreg ligg etter dei fleste andre leiande OECD-landa (OECD 2008). Men det er ikkje lenger tvil om at leiing er viktig for læringsresultata til elevane. Samanhengen er mest indirekte, i og med at leiarar først og fremst arbeider gjennom andre. Skuleleiarane kan òg ha innverknad på hendingar, situasjonar og organisasjonsfaktorar, som lærarar, klasseromspraksis og klima på skulen (Leithwood 2004, Leithwood 2006, OECD 2008).

I dei siste åra har leiing kome på saklista i utdanningssektoren. Når det gjeld kompetanseutvikling for leiarar, tek ein no meir enn før utgangspunkt i kunnskap på fagfeltet, mellom anna forskning. Ein ser meir over grensene for å lære, både landegrensar, sektorgrensar og faggrensar. Ein fokuserer sterkare på det nasjonale behovet, i tillegg til det lokale. I "Strategi for kompetanseutvikling 2005-2008" heiter det: "For at reformen skal lykkjes, er det nødvendig med profesjonell samhandling mellom skoleeiere og skoleledere, samt ein utviklingsorientert og kompetent ledelse ved den enkelte skole". Det har vore brei deltaking i etter- og vidareutdanning i skuleleiing i kommunane og fylkeskommunane, ikkje minst på grunn av kompetanseutviklingsstrategien. Vi veit likevel relativt lite om relevans og effekt.

Det er fleire grunnar til at ein fokuserer meir på leiing. For det første har skuleleiarrolla vorte meir og meir omfattande. Det gjeld ikkje minst i tonivåkommunane, der skuleleiaren mange stader i praksis har fått store delar av arbeidsgjevaransvaret og eigaransvaret. Skuleleiaren har ofte for lite støtteapparat rundt seg, og skuleleiarrolla er endra i retning av mykje administrasjon og lite fagleg pedagogisk leiing (NIFU-STEP 2007).

Noreg har vore med i OECD-programmet "Improving School Leadership", saman med 21 andre medlemsland. Skuleleiing held på å bli eit prioritert område når det gjeld utdanningspolitikk i OECD. Noreg leverte sin "Country Background Report" i januar 2007 (OECD 2007b).

Ei av utfordringane som OECD peika på for Noreg, er at det er vanskeleg å rekruttere skuleleiarar her i landet. Jobben som skuleleiar blir rekna som lite attraktiv. Han er krevjande, mange synest dei får lite hjelp og mykje kritikk, og arbeidet har ikkje spesielt høg legitimitet (OECD 2008).

OECDs samlerapport var ferdig i mars 2008, og kjem med desse tilrådingane:

- Redefinere roller og ansvar for skuleleiarar
- Utvikle kunnskapar og ferdigheiter i skuleleiing gjennom trening og utvikling
- Gjere skuleleiing til ein attraktiv karriereveg
- La mange vere med på leiaroppgåvene
- Opne skulen mot omverda, samarbeide med andre og lære av andre
- Drive både styring ("management") og leiing ("leadership"), og gjere fagleg leiing, personalleiing og administrasjon til ein integrert heilskap

Det er store skilnader mellom landa når det gjeld nasjonale kulturar, politiske forhold, ressursar, rammevilkår, leiarroller, synet på leiing og styring, rolla til dei nasjonale styringsmakten, osv. Likevel har det vore svært nyttig og viktig for Noreg å vere med i dette samarbeidet. Mange av tema og utfordringane er dei same på tvers av landegrensene. Men løysingane er ulike.

6.3 Evaluering av nasjonale strategiar

Utdanningsdirektoratet har nyleg fått sluttrapportar frå evalueringar av to store nasjonale strategiar, "Gi rom for lesing!" og "Realfag, naturligvis!" Det har også komme ein ny rapport frå evalueringa av "Kompetanse for utvikling". Dette avsnittet presenterer strategiane og hovudkonklusjonane frå evalueringane.

"Gi rom for lesing!"

Tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" (GRFL) vart lansert 23. april 2003. Ei revidert utgåve av planen låg føre våren 2005. Planen vart utforma og iverksett av Utdannings- og forskingsdepartementet i 2003, og vart avslutta i 2007. Bakgrunnen for planen var dokumenterte behov, for både nasjonale og internasjonale undersøkingar hadde vist at leseferdigheitene til elevane ikkje var så gode.

Hovudmåla med strategiplanen er å

- styrkje leseferdigheitene og motivasjonen for lesing hos barn og unge
- auke kompetansen til lærarane i leseopplæring, litteraturformidling og bruk av skulebibliotek
- gje større forståing for lesing som grunnlag for anna læring, kulturell kompetanse, livskvalitet, deltaking i arbeidslivet og eit demokratisk samfunn

Strategiplanen definerer målbare delmål. Mellom anna er det ei målsetjing at ein innan 2008 skal kunne registrere målbare betring i leseferdigheitene til elevane. Innanfor kvart delmål er det fleire tiltak.

Til saman har 876 prosjekt vore knytte til GRFL, dei fleste i grunnskulen. Berre 20 prosent av tiltaka gjeld vidaregåande skular. Mange av dei lokale tiltaka skjer i samarbeid med andre aktørar. Bibliotek er ein særleg populær samarbeidspartnar for skulane. Få tiltak har vore i samarbeid med universitet og høgskular.

Evalueringa av GRFL viser at mange av tiltaka har svake målformuleringar. I ein god del av tilfella har målformuleringane vore reine prosessbeskrivingar, og ikkje mål på kva ein vil oppnå (resultatmål).

GRFL var bygd opp med tanke på at mange av tiltaka skulle vere lokalt initierte og utforma, for å sikre lokal forankring. På denne måten har strategiplanen i høg grad fått ein nedanfrå- og opp-profil.

Sidan det har vore så mange prosjekt og tiltak innunder GRLF-paraplyen, har kvar av dei fått relativt lite økonomisk støtte. Likevel har midlane utløyst mykje aktivitet og ein god del midlar lokalt. Dei statlege midlane har slik sett fungert som oppmuntring og støtte til det lokale arbeidet. "GRFL har spilt ein viktig rolle som fyrstårn. Strategien har gitt ryggdekning, fokus, oppmerksomhet og støtte til de som har arbeidet lokalt. På den måten har GRFL blitt ein viktig støttespiller i mye lokalt arbeid. GRFL har også for mange fungert som ein retningsviser,

en overordnet strategi som har pekt ut veien man skulle gå" (Buland ofl. 2007).

Evalueringa legg vekt på at den lokale forankringa har vore viktig i gjennomføringa av strategien. Med lokal handlefridom har ein sikra tiltak som for ein stor del har teke utgangspunkt i lokale erfaringar og lokal problemforståing, og det har gjeve eigarforhold og forankring.

Evalueringa viser òg at forankring hos engasjerte skuleeigarar, hos skuleleiarar og i lærarkollegiet er viktig for at satsinga ikkje skal bli ei isolert øy, men få verknader for heile organisasjonen (Buland ofl. 2008).

"Realfag, naturligvis!"

Strategiplanen "Realfag, naturligvis – strategi for styrking av realfagene 2002–2007" er utarbeidd for å styrkje realfaga i grunnopplæringa. Ei viktig årsak til at det blir meir og meir fokus på dette, er resultatata frå dei internasjonale undersøkingane PISA og TIMSS, som viste at norske elevar presterer relativt svakt i både matematikk og naturfag, samanlikna med andre land. Mellom anna viste PISA-undersøkinga frå 2003 at norske elevar skåra betydeleg dårlegare enn elevar frå dei andre nordiske landa i matematikk (Kjærnsli ofl. 2004). Nasjonale undersøkingar, som Norsk matematikkråds årlege undersøkingar, underbygger resultatata. Dei viser ein fallande tendens i matematikkunnskapar hos studentar som blir tekne opp til høgare utdanning (KD 2006). Like etter at evalueringa låg føre, kom dei nye PISA-resultata for 2006. PISA-rapporten viste endå meir tilbakegang i matematikk og naturfag, jf. kapittel 3.

Mange har òg uroa seg over at gruppa av nye realistar med høgare utdanning har minka dramatisk i skulen, og at norske lærarar, samanlikna med andre land, jamt over har lite etter- og vidareutdanning i matematikk og naturfag (Grønmo ofl. 2004).

Strategiplanen "Realfag, naturligvis!" er initiert av tidlegare Utdannings- og forskingsdepartementet. Ansvar for planen ligg i departementet. Gjennomførings- og oppfølgingsansvaret følgjer dei einskilde tiltaka og ligg hos hovudaktørane i strategien. Til dømes har Utdanningsdirektoratet gjennomføringsansvaret for aktivitetar i samband med grunnopplæringa. Andre sentrale aktørar i planen er Noregs forskingsråd og Vox.

Strategien har tre overordna mål: kompetanseheving, rekruttering og haldningar til realfag hos både elevar, lærarar og ålmenta. I tillegg er det sett opp fem målområde som skal dekkje ulike aspekt ved hovudmåla i strategiplanen. Innanfor kvart målområde er det definert meir konkrete delmål, med tiltak og prosjekt til måla. Strategien har såleis fire nivå: hovudmål, målområde, delmål og tiltak.

Hovudmål, målområde og delmål er ikkje heilt skilde kategoriar. Ein innsats under delmål 3 kan til dømes òg ha effekt på andre delmål, og indirekte på alle hovudmåla (Rambøll Management 2007). Generelt er det lite konkrete forventningar til kva innsatsen skal føre til utover overordna verknader, slik

det er definert i hovudmål i strategien. Heller ikkje dei lokale måla er særleg målbare på resultatsida. "Oppsummert kan vi si at det både på program- og tiltaksnivå er satt inn ressurser og gjennomført aktiviteter, som det forventes skal gi effekt *uten vurdering av resultatene*" (Rambøll Management 2007).

Organisasjonsstrukturen i strategien gjer at vegen fram til målgruppa (målgruppene) blir lang og komplisert. Dei mange ledda i organisasjonsstrukturen fungerer som eit slags filter som det kan vere vaanskeleg å trengje gjennom.

Evalueringa av strategiplanen "Realfag, naturligvis!" legg vekt på at det er vanskeleg å måle effektar utan særleg dokumentasjon av resultat. Dei fleste tiltaka i planen manglar definerte forventningar til både utdata og resultat.

"Kompetanse for utvikling"

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.

Den tredje delrapporten frå evalueringa av strategien gjev ei beskriving av kva slags type kompetanseutviklingstiltak som er gjennomførte i strategiperioden og ein førebels analyse av kva for effektar tiltaka har hatt på kompetansen og praksisen i skulane (Hagen mfl. 2008). Rapporten tek òg for seg den rolla universitets- og høgskulesektoren har i satsinga.

FAFO finn at det til no har vore ei omfattande satsing på kompetanseutvikling for skuleleiarar både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Dei vurderer kursa som gode og praktiske. I vidaregåande opplæring finn forskarane mangelfulle eller fråverande tilbod i fleire yrkesfag.

Mange rektorar i grunnskulen og i vidaregåande skule har hatt tilbod om vidareutdanning i skuleleiing. Vidareutdanning blant lærarar finst òg, og er særleg knytt til framandspråk og realfag, der det har vore øyremerkte midlar til vidareutdanning.

Strategien har ført til tettare samarbeid og dialog mellom skuleeigarane og høgskulane når det gjeld utviklinga av tilbod. Det har òg ført til ei til dels betydeleg kompetanseheving hos dei tilsette ved høgskulane.

Evalueringa skal avsluttast våren 2009 med ein samanfattande sluttrapport.

6.4 Frå ord til handling

"Kunnskapsløftet – fra ord til handling" er eit program som løyver midlar til heilskaplege utviklingsprosjekt der skuleeigarar og skular samarbeider med ekstern kompetanse om å skape betre læringsmiljø og læring for elevane og lærlingane. Prosjekta har innsats på to område: organisasjonsendring og endring av dagleg praksis knytt til undervisning og læring. Programmet skal både initiere kvalitetsutvikling i skulesektoren og hente inn og spreie ny kunnskap om kva som verkar.

Bakgrunn

Programmet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling" (tidlegare "Program for skoleutvikling") vart etablert i 2005 som eit fireårig utviklingsprogram med ei samla økonomisk ramme på 100 millionar kroner. Programmet utgjer ein del av staten si



satsing på reforma Kunnskapsløftet. Hausten 2006 vart programmet utvida til òg å vere ei oppfølging av St.meld. 16 (2006–2007) ... og ingen stod igjen. Den totale økonomiske ramma vart auka til 155 millionar kroner. Det er valt eit eksternt programstyre som skal sikre avgjersler med brei forankring i sektoren og uavhengig vurdering av søknader.

Det overordna målet for programmet er å setje fleire skular i stand til å betre læringa til elevane og læringsmiljøet ved å auke fokuset på skulen som verksemd. Hovudmålet for programmet er at skulane som er med, skal drive målretta og systematisk utviklingsarbeid og utvikle seg i tråd med idealet om lærande organisasjonar.

Det er sett opp desse delmåla for prosjekta:

- 1 Skular og skuleeigarar som er med, skal betre evna si til å vurdere praksisen og resultatata til skulen systematisk ved å bruke tilgjengelege kvalitetsdata og lokale observasjonar.
- 2 Skular og skuleeigarar som er med, skal betre evna si til å gjennomføre heilskaplege utviklingsprosjekt i samarbeid med eksterne samarbeidspartnarar for å oppnå betre læringsmiljø og læring hos elevane.
- 3 Utviklingsprosjekta skal medverke til kunnskapsutvikling og ferdigheiter i praktisk skuleutvikling i eksterne kompetansmiljø etter at programmet er avslutta.
- 4 Utviklingsprosjekta skal medverke til å få fram kunnskapsbaserte og nyttige verktøy (i form av framgangsmåtar, modellar og rettleiingar) til bruk i ei heilskapleg skuleutvikling.

Det er sett opp desse delmåla for heile programmet:

- 1 Programmet skal gjere verktoya og kunnskapen om bruken av dei tilgjengeleg gjennom etablerte nettstader og arenaer for kunnskapsdanning.
- 2 Programmet skal medverke til å byggje opp og spreie kunnskap om ulike verkemiddel for kvalitetsvurdering i sektoren, med relevans for skulepolitikken framover.

Det er ei målsetjing at programmet skal medverke til eit større mangfald av deltakarar enn dei som på eige initiativ søker om å vere med i statlege satsingar. Det skjer gjennom medvite arbeid med rekruttering og rettleiing av utvalde søkjarar. Den opne utlysinga der alle skular kan søkje om støtte, sikrar eit breitt engasjement i sektoren og eit stort tilfang av gode prosjektsøknader til programmet. Tanken er at satsinga på skular som treng meir oppfølging gjennom rettleidd runde, skal jamne ut skilnader mellom skular.

Gjennom programmet får utvalde skular og skuleeigarar praktisk hjelp til å gjennomføre nødvendige endringar i klasserommet, på heile skulen og i samspelet med andre. Sektoren skal samtidig få meir kunnskap om heilskapleg kvalitetsutvikling.

Innhaldet i programmet

Figur 6.1 illustrerer forholdet mellom nøkkelaktørane i programmet og fasane i prosjekta som er med. Ein viktig grunn-tanke er at skuleeigaren, skulen og kompetansmiljøet saman skal drive utviklingsprosjektet. Prosjektet skal vere forankra på

den einsskilde skulen. Skulen (skulane) som er med i prosjek-tet, har forplikta seg til å arbeide systematisk over tid for å betre verkemåten til organisasjonane og skulen sine samla prestasjonar. Skuleleiaren er ansvarleg for utviklingsprosjektet på kvar skule. Skuleeigaren er ansvarleg søkjar. Det skal sikre at skuleeigaren tek ansvar for å vidareføre og spreie erfaringane frå prosjektet til dei andre skulane i ansvarsområdet.

Prosjekta skal knyte til seg eksterne kompetansmiljø og ressurspersonar. Med kompetansmiljø meiner ein her høgskular, forskingsinstitusjonar, oppdragsforskingmiljø, kompetansesenter, konsulentfirma og lokal kompetanse frå sektoren. Dei skal hjelpe til med kompetanse når det gjeld både læringa til elevane og/eller læringsmiljøet og organisasjonsutviklinga. Eit prosjekt kan samarbeide med fleire kompetansmiljø, som til saman har den kompetansen som trengst. Eit viktig delmål i programmet er å medverke til å utvikle kompetanse i praktisk skuleutvikling i kompetansmiljøa.

Prosjektportefølje

Tabell 6.1: Tema for prosjekta.

	2006	2007
Tidleg innsats i språkopplæringa / grunnleggjande ferdigheiter	14	0
Auka gjennomføring	9	1
Større læringsutbyte	11	7
Elew vurdering	8	0
Tilpassa opplæring og digital kompetanse	5	10
Læringsmiljø	0	3
Anna	0	7
I alt	47	28

Kjelde: Fra ord til handling

Tabell 6.1 viser ei oversikt over tema som prosjekta i programmet arbeider med. I 2006 handla dei fleste prosjekta om tidleg innsats i språkopplæringa eller grunnleggjande ferdigheiter, og større læringsutbyte. I 2007 handla fleire av prosjekta om tilpassa opplæring og digital kompetanse.

Tabell 6.2 viser at 92 skular var med i programmet i 2006. Dei fleste var barneskular og/eller ungdomsskular. I 2007 var 129 skular og barnehagar og ei lærebedrift med. I alt har 222 skular, barnehagar og lærebedrifter vore med i programmet.

Tabell 6.2: Talet på skular, barnehagar og lærebedrifter som er med i programmet.

	2006	2007
Barnehage	0	18
Barneskular (1-7)	49	47
Kombinerde skular (1-10)	11	23
Ungdomsskular	23	26
Vidaregåande skular	9	15
Lærebedrifter	0	1
I alt	92	130

Kjelde: Fra ord til handling

Fase 1. Rekruttering og oppstart av prosjekt

Søking til programmet

Det har vore kunngjort prosjektmidlar i tre omgangar, i 2006, 2007 og 2008.

- I 2006 var det eitt tema: innføring av Kunnskapsløftet.
- I 2007 vart programmet utvida med to tema for å følgje opp intensjonane i St.meld. nr. 16 (2006–2007). Hovudtema var: 1 Innføring av Kunnskapsløftet, 2 Tidleg innsats for å styrkje grunnleggjande ferdigheiter, og 3 Auka gjennomføring i vidaregåande opplæring.
- I 2008 har tema vore: 1 "Tidleg innsats for livslang læring, ikkje meir vente og sjå!" og 2 "Auka gjennomføring – lære meir, gjennomføre og bestå!"

Tabell 6.2 viser ei oversikt over kor mange prosjekt som har fått midlar. I 2006 vart det søkt om midlar til 250 prosjekt. Av dei fekk 28 prosjekt med til saman 92 skular innvilga søknadene. I 2007 vart det søkt om midlar til 114 prosjekt, og 47 prosjekt med til saman 130 skular og barnehagar fekk innvilga søknadene sine. I 2008 vart det søkt om midlar til 72 prosjekt, og 23 prosjekt med til saman 72 skular og barnehagar fekk innvilga søknadane.

Open og rettleidd søkjarrunde

Det er to vegar inn i programmet, rettleidd og open utlysing av prosjektmidlar. Føremålet er å rekruttere skular og skuleeigarar med ulik erfaring frå slikt arbeid. På den måten prøver ein å få breidd og mangfald i grunnlaget for den kunnskapen ein hentar inn om føresetnader for å lukkast med skuleutvikling.

I open utlysing i 2006 og 2007 kunne alle skuleeigarar søkje om prosjektstøtte gjennom open utlysing. I 2008 har berre skuleeigarar i vidaregåande opplæring hatt høve til det.

Tabell 6.3 Omfanget av søknader.

Innkome søknader	2006		2007		2008	
Søknader i alt	250	-	114	-	72	-
Søknadssum i alt (MNOK)	400	-	157	-	58	-
Søknader i open runde	212	85 %	71	62 %	16	22 %
Søknader i rettleidd runde	38	15 %	43	38 %	56	78 %
Status etter førevurdering						
Prosjekt vidare i alt	128	36 %	84	74 %	61	85
Søknadssum vidare i alt (MNOK)	273	68 %	122	78 %	50	86
Prosjekt vidare rettleidde	39	100 %	32	74 %	48	86
Søknadssum prosjekt vidare rettleidde (MNOK)	21		33		31	-
Prosjekt vidare i open runde	89	42 %	52	73 %	13	81
Søknadssum prosjekt vidare i open runde (MNOK)	252		90		19	-
Innvilga støtte*						
Tilgjengeleg økonomisk ramme for prosjektstøtte	Ca. 40	Ca. 10 %	Ca. 50	Ca. 32 %	Ca. 15	Ca. 26 %
Innvilga prosjekt	28	11 %	47	41 %	Ca. 23	Ca. 32 %

* Foreløpige tall for 2008.
Kjelde: Fra ord til handling

I rettleidd utlysing har fylkesmannen rekruttert skuleeigarar til å søkje om prosjektstøtte. Poenget har vore å få med skular eller kommunar som i utgangspunktet ikkje hadde søkt, anten fordi dei ikkje er vane med å søkje om prosjektmidlar, eller fordi dei ikkje er vane med å arbeide med prosjekt og tenkje skuleutvikling generelt.

For begge søkjargruppene er skuleeigaren ansvarleg søkjar. I tillegg til skular kan mellom anna barnehagar, lærebedrifter og næringsliv, NAV, PPT og barnevern vere med i prosjekta.

Søknadsprosessen er krevjande og omfattande. Deltakarane må gjennomføre ei kvalitetsvurdering av ståstaden til skulen for å dokumentere forankring av prosjektet og for å grunnkje val av problemstilling. Det er utvikla eit eige verktøy til dette, ein ståstadsanalyse, og eit eige søknadsskjema med mal for prosjektomtale, der søkjaren må grunnkje val av mål og resultatmål og gjere greie for og grunnkje val av aktivitetar for å nå måla. Det blir omtala nærare i seinare avsnitt.

Søklarar til programmet har hatt tilbod om rettleiing i søknadsprosessen gjennom 1 rettleiingsmateriell på nettet, 2 regionale rettleiingssamlingar og 3 rettleiing i å skrive søknaden.

55 prosent av søkjarane i 2007 var med på regionale samlingar. Om lag 80 skuleeigarar nytta seg av rettleiing i samband med skrivinga av søknaden. I 2008 fekk ca. 50 rettleiing i søknadsskrivinga.

Rambøll Management evaluerer effekten av rettleiingsaktivitetane i 2007, ved hjelp av intervju og spørjeundersøking til søklarar. Undersøkinga gjev gode tilbakemeldingar på aktivitetane. 76 prosent av alle respondentane er heilt eller delvis einige i at søknadsprosessen har gjort sitt til at dei einkilde skulane arbeider på ein betre måte med heilskapleg skuleutvikling. Undersøkinga viste òg at 85 prosent av dei som ikkje fekk støtte, syntest at arbeidet med søknaden hadde vore noko nyttig eller mykje nyttig. Til saman sa 82 prosent av prosjektleiarane seg heilt eller delvis einige i at søknadsprosessen hadde medverka til at skulen deira har sett verdien av å drøfte kva område dei skal satse på å bli betre på. Eit viktig mål for programmet er å mobilisere til kvalitetsutvikling i sektoren, og dette er funn som peikar mot at rettleiingsaktivitetane i programmet har treft målgruppa (Rambøll Management 2008).

Ståstadsanalysen

Alle skular som søker om prosjektmidlar, må gjennomføre ein ståstadsanalyse som ein del av søknadsprosessen. Ståstadsanalysen er eit prosessverktøy der heile personalet blir involvert i ei vurdering av praksisen til skulen og oppnådde resultat. Verktøyet gjev òg støtte til å velje ut eitt eller to område som skulen vil prioritere å bli betre på i neste periode.

Verktøyet omfattar utvalde data frå det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og ei eigenvurdering av arbeidet med elevane, læringsmiljøet ved skulen og den faglege og sosiale læringa til

elevane. Som ein del av eigenvurderinga vurderer kollegiet korleis praksisen til skulen er i høve til ein ideell situasjon. Etter at skulen har gjennomført undersøkinga mellom dei tilsette, genererer ein datafiler med heile ståstadsanalysen. Det er laga ein tilsvarande ståstadsanalyse for barnehagar som er med i prosjektet.

Ståstadsanalysen byggjer på forskingsbasert kunnskap om systematisk kvalitetsarbeid i kunnskapsorganisasjonar. Han inneheld ei rettleiing som viser korleis verktøyet skal nyttast for å fungere slik det var meint. Indikatorar som blir nytta ved kvalitetsvurderinga, byggjer på opplæringslova og føringar i Kunnskapsløftet. Verktøyet er testa ut og justert i tråd med tilbakemeldingar frå brukarar. Det er planlagt systematisk innhenting av tilbakemeldingar frå sektoren i 2009.

Ståstadsanalysen er eit refleksjonsverktøy som skal brukast som utgangspunkt for planlegging og forankring av kvalitetsutvikling på den einskilde skulen. Skuleeigaren kan å få tilgjenge til ein elektronisk base for å sjå kva for skular som har gjennomført ståstadsanalysen. Verktøyet gjev ikkje eit objektivt bilete av sterke og svake sider ved skulen og kan ikkje brukast til å samanlikne skular i ein kommune. Grunnen til det er at resultatet byggjer på skjønnsbaserte vurderingar omkring praksisen til kvar skule, sett opp mot det kollegiet på skulen meiner ville vere ynskjeleg.

Skulane og barnehagane som er med i programmet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling", gjennomfører ståstadsanalysen som ein del av søkjeprosessen. Men verktøyet er ope tilgjengeleg for alle skular og barnehagar. Skuleleiaren loggar seg inn ved å nytte brukarnamn og passord frå Elevundersøkinga, og legg til rette for at personalet kan logge seg på med brukarnamn og passord frå Elevundersøkinga. Barnehagane bestiller brukarnamn og passord via heimesida til Utdanningsdirektoratet. Fleire kommunar har no gjennomført ståstadsanalysen for alle skulane sine.

Utdanningsdirektoratet har laga ein brosjyre om ståstadsanalysen. Brosjyren er tilgjengeleg for alle.

Organisasjonsanalysen

Etter at prosjekta har fått innvilga støtte, gjennomfører skulane i prosjekta organisasjonsanalysen. Det skjer digitalt og blir gjort for å ta temperaturen på skulen som organisasjon og arbeidsplass. Undersøkinga prøver å kartlegge sider ved organisasjonen som påverkar arbeidssituasjonen for dei tilsette, og som vi veit kan ha noko å seie for læringa og læringsmiljøet til elevane. Tema er valde og spørsmåla utforma i samarbeid med fagmiljø og byggjer på tidlegare forskning. Verktøyet er likevel først og fremst laga med tanke på utviklingsarbeid i skulen. Undersøkinga er først og fremst eigna til å fange opp hovudmønster og stimulere til diskusjonar om eigne område som kan bli betre.

Skulane gjennomfører analysen når utviklingsprosjektet deira tek til. Både lærarar, leiarar og andre tilsette er med. Målet med analysen blir stadfesta samtidig med at ein diskuterer korleis resultatata skal brukast i arbeidet for å gjere skulen betre.

Førebels er organisasjonsanalysen tilgjengeleg for skular som har fått innvilga støtte i "Kunnskapsløftet – fra ord til handling". Når undersøkinga får betre kvalitet og færre spørsmål, vil òg andre skular kunne bruke organisasjonsanalysen.

Fase 2. Iverksetjing og oppfølging av prosjekt

Når prosjekta har fått innvilga søknadene sine, er dei ein del av programmet "Kunnskapsløftet – fra ord til handling".

Oppstartsprosess og skulevurdering

Utvalde skular i programmet får tilbod om ein oppstartsprosess som er basert på ein skulevurderingsmetodik som er utarbeidd av Kompetanseregion Hardanger/Voss og vidareutvikla i regi av programmet. Metodikken skal sikre ein god oppstart på prosjektarbeidet. Erfarne skulevurderarar er på skulen i 4–5 dagar og tek utgangspunkt i det temaet skulen skal arbeide med i prosjektet. Praksisen til skulen blir opp vurdert mot eit idealbilete, ut frå skriftleg dokumentasjon, observasjon og samtalar med elevar, foreldre og tilsette. Skulevurderinga blir gjennomført i samarbeid med det kompetansemiljøet som skulen har valt, og skulen får vurderingsrapporten siste dagen i vurderingsveka. Ei arbeidsbok for skulevurderingsmetodikken er under arbeid og skal vere ferdig våren 2008.

Utdanningsdirektoratet følgjer opp alle prosjekta. Det blir arrangert obligatoriske samlingar og sett krav til rapportering og dokumentasjon, i tillegg til at ein oppfordrar til å spreie verktøy, kunnskap og erfaringar lokalt, regionalt og nasjonalt. Samtidig får prosjekta nødvendig hjelp og rettleiing. Oppfølginga legg òg eit viktig grunnlag for arbeidet med å spreie erfaringar, kunnskap og verktøy frå programmet.

Fase 3. Hente inn og spreie ny kunnskap

Ein viktig del av målsetjinga med programmet er å gjere verktøy og kunnskap som blir utvikla i programmet, tilgjengeleg gjennom etablerte arenaer. Det er difor eit kontinuerleg arbeid i prosjekta med å dokumentere praksis og resultat, samtidig som Utdanningsdirektoratet arbeider med å dokumentere heile programmet og einskildprosessar i det, og set i verk spreingstiltak.

"Kunnskapsløftet – fra ord til handling" blir evaluert med tanke på å hente ut kunnskap som skal brukast til å vidareutvikle programmet og medverke til utforming av skulepolitikken. FAFO har fått i oppdrag å evaluere heile programmet, i tillegg til at det er sett ut deloppdrag som gjeld evaluering av fleire element og prosessar i programmet.

Utdanningsdirektoratet arbeider med å spreie erfaringane frå programmet, mellom anna ved hjelp av konferansar, Internett og medium. Programmet har nettsidene www.skolenettet.no/fraordtilhandling. I tillegg blir det laga brosjyrar om programmet og element av det. Våren 2008 har Utdanningsdirektoratet lyst ut spreingsmidlar til prosjekta i programmet. Føremålet med dette tiltaket er å stimulere til å spreie erfaringar, kunnskap og verktøy frå prosjekta.

Referanseliste

- Arbeids og inkluderingsdepartementet (2008):
Handlingsplan for integrering og inkludering av innvandrerbefolkningen – styrket innsats 2008. Vedlegg til St.prp. nr. 1 (2007–2008) – Statsbudsjettet 2008.
- Arnseth, Hans Christian, Ove Hatlevik, Vibeke Kløvstad, Tove Kristiansen og Geir Ottestad (2007):
ITU Monitor 2007. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i Utdanning (ITU).
- Bonesrønning, Hans, Lars-Erik Borge, Marianne Haraldsvik og Bjarne Strøm (2008):
Ressurser og resultater i grunnsopplæringen: Forprosjekt. Rapport nr. 4/08. Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim.
- Bonesrønning, Hans og Per Tovmo (2008):
Arbeidsnotat. Foreløpige analyser av nasjonale prøver 2007. Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim
- Buland, Trond og Vidar Havn (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.
- Buland, Trond, Liv Finbak, Kristianne V. Ervik og Trine Stene (2007):
Lokal grunnmur gir nasjonalt byggverk? Evaluering av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" – Delrapport 3. SINTEF, Trondheim.
- Buland, Trond, Thomas Dahl, Liv Finbak og Vidar Havn (2008):
Det er nå det begynner! Sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen "Gi rom for lesing!" SINTEF, Trondheim.
- Byrhagen Karen N, Torberg Falch og Bjarne Strøm (2006):
Frafall i videregående opplæring: Betydning av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke. SØF – Rapport nr. 08/06. Senter for økonomisk forskning (SØF), Trondheim.
- Daal, Victor van, Ragnar Gees Solheim, Nina Nøttaasen Gabrielsen og Anne Charlotte Begum (2007):
Norske elevers leseinnnsats og leseferdigheter. Resultater fra fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov (2004):
En skole i bevægelese. Evaluering af satsning på kvalitetsutvikling i den norske grundskole. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. Kjøbenhavn.
- Deichman-Sørensen, Trine (2007):
Mot en ny infrastruktur for læring og kontroll. Kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæring. Rapport fra evaluering av Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i grunnsopplæringen. Arbeidsforskningsinstituttet: AFI-rapport 3/2007.
- Engen, Liv, Ragnar Gees Solheim og Anne Charlotte Begum (2005):
Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2005. Delrapport. Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Engen, Liv, Anne Charlotte Begum Thorstein Heyen og Ragnar Gees Solheim (2007):
Leseferdighet på 2. årstrinn våren 2007. Delrapport. Nasjonalt Senter for leseopplæring og leseforskning. Universitetet i Stavanger.
- Furre, Harald, Inger-Johanne Danielsen, Karl Skaar og Einar M. Skaalvik (2007):
De viktigste få. Analyse av Elevundersøkelsen 2007. Kristiansand: Oxford Research AS.
- Gabrielsen, E., Haslund J. og B.O. Lagerstrøm (2005):
Lese og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: Resultater fra "Adult Literacy and Life Skills" (ALL) Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Gravaas, Bente Christine, Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Kjartan Steffensen (2008):
Skoleresultater 2007. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge. SSB-notat 2008. Statistisk sentralbyrå.
- Grønmo, Liv S., Ole K. Bergem, Marit Kjærnsli, Svein Lie og Are Turmo (2004):
Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elever prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. Rapport 5/2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Marjan Nadim (2008):
Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008" Delrapport 3. Fafo-notat 2008:13.
- Hallås, Hilde A. (2007):
Utdanning: Kvinner dominerer på nesten alle nivåer. Samfunnsspeilet nr.5–6, 2007.

- Haugsbakken, Halvard og Trond Buland (2007):
Leksehjelp – hjelp til dem som trenger det? Delrapport 2 fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp. SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim.
- Hægeland, Torbjørn og Lars J. Kirkebøen (2007):
Skoleresultater 2006. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge. SSB-notat 2007/29. Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Jens Fredrik Baumgarten Skogstrøm (2007):
Realfagskompetansen fra videregående opplæring og søkning til høyere utdanning. Rapport 2007/30. Statistikk Sentralbyrå (SSB).
- Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Oddbjørn Raaum (2008):
Ressurser i grunnskolen og videregående opplæring i Norge 2003–2007. Rapport 3/2008 Frischsenteret. Oslo.
- Hølleland, Halvard (red.) (2007):
På vei mot Kunnskapsløftet. Begrensninger, løsninger og utfordringer. Cappelen akademiske forlag AS, Oslo.
- Kavli, Hanne C. (2006):
"Med rett til å lære. Det offentlige kvalifiseringsregimet for innvandrere og flyktninger." 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
- Kavli, Håkon (2008):
Nasjonale prøver 2007 – Brukerens evaluering av gjennomføringen. Synovate, Research reinvented. Oslo.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf V. Olsen, Astrid Roe og Are Turmo (2004):
Retts spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe (2007):
Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget, Oslo.
- Klette, Kirsti, Lie, Svein., Ødegaard, Marianne, Anmarksrud, Øystein, Arnesen, Nina, Bergem, Ole K. og Astrid Roe. (2007):
Rapport om forskningsprosjektet PISA+. Norges forskningsråd. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006):
Et felles løft for realfagene. Strategi for styrking av realfagene 2006–2009.
- Kunnskapsdepartementet (2006):
Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
- Kunnskapsdepartementet (2006):
Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Rapport fra arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008):
KD-aktuelt nr.3/08. Nyhetsbrev fra Kunnskapsdepartementet april 2008.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/Forsiden-KD-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-3-2008.html?id=506767
- Kvåle, Gro, Gjert Langfeldt og Paul Skov. *Under publisering.* 2008
- Lagerstrøm, Bengt Oscar (2007):
Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. Rapport 2007/21. Statistisk sentralbyrå (SSB). Oslo.
- Lauglo, Jon (2008):
Familiestruktur og skoleprestasjoner. Tidsskrift for ungdomsforskning 2008, 8 (1):3–29.
- Leithwood, Kenneth, Karen Seashore Louis, Stephen Anderson and Kyla Wahlstrom (2004):
Review of research. How leadership influences student learning. New York, NY: The Wallace Foundation, Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- Leithwood, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris and David Hopkins (2006):
Seven strong claims about successful school leadership. National College for School Leadership. England: NCSL.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (1997):
Hva i all verden skjer i realfagene? Internasjonalt lys på trettenåringers kunnskaper, holdninger og undervisning i norsk skole. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Lie, Svein., M. Kjærnsli, A. Roe og A. Turmo (2001):
Godt rustet mot framtida? Norske 15. åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. Acta Didactica 4/2001. 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 for våren 2005. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i 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.
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008):
Bortvalg og kompetanse. NIFU STEP rapport 13/2008. Oslo.
- Mullis, Ina V.S. og Michael O. Martin, Ann M. Kenny og Pierre Foy (2007):
PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. TIMSS & PIRLS International Study Center. Lynch School of Education, Boston College.
- Nordahl, Thomas, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M.B. Larsen og Karin Rørnes (red.) (2006):
Forebyggende innsats i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. Sosial- og helsedirektoratet. Utdanningsdirektoratet.
- OECD (2001):
Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Programme for International Student Assessment. OECD, Paris.
- OECD (2004):
Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. Programme for International Student Assessment. OECD, Paris.
- OECD (2007a):
Education at a Glance. OECD Indicators 2007. Paris.
- OECD (2007b):
Improving School Leadership. Country Background Report from Norway. Paris.
- OECD (2007):
PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Programme for International Student Assessment. OECD, Paris.
- OECD (2008):
Improving School Leadership. Paris.
- Ogle, Larry, Anne Charlotte Begnum og Elois Scott (2008):
Comparisons of Home and School Characteristics of Language Minority and Language Majority Fourth-graders: PIRLS Results from Three Nordic Countries. Paper at the annual meeting in the Comparative and International Education Society. March, 2008. New York.
- Ottestad, Geir (2008):
IEA SITES 2006. Visjoner og realiteter – Bruk av IKT i matematikk og naturfag på åttende trinn. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i Utdanning (ITU).
- Rambøll Management (2007):
Evaluering av strategiplanen 'Realfag, naturligvis'. Slutt-rapport. Rambøll Management, Oslo.
- Riksrevisjonen 3:13 (2004–2005):
Riksrevisjonens undersøkelse av kommunenes ansvar for skolebygninger.
- Roe, Astrid og Ragnar Gees Solheim (2007):
PISA og PIRLS. Om norske elevers leseresultater. Paper til Fagkonferanse om PISA og PIRLS 10. desember 2007. Utdanningsdirektoratet.
- Roe, Astrid og Karin Taube (2003):
"Reading achievement and gender differences". I S. Lie mfl. (red.), *Northern Lights on PISA.* Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Schanke, Tuva og Asgeir Skålholt (2008):
Kunnskapsstatus om skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenhenger mellom skolebyggs utforming og elevenes læringsutbytte. Notat nr. 02/2008. Østlandsforskning,

Skolverket (2007):

PIRLS 2006. Läsförståelse hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen. Rapport 305/2007. Skolverket. Stockholm.

SSB (2007):

"Færre velger yrkesfag etter reformen". Finnes på <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/>

SSB (2008a):

Fakta om utdanning 2008 – nøkkeltall fra 2006. Oslo: Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/emner/04/02/fakta/>

SSB (2008b):

Færre velger yrkesfag etter reformen. Artikkel 14.02.2008. Statistisk sentralbyrå. <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu>

Stortingsmelding nr 16 (2006/2007):

... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

TNS Gallup (2008):

Status for godkjenning av skoler i Norge per 12.02.08. Rapport for Utdanningsdirektoratet.

Turmo, Are og Per Olaf Aamodt (2007):

Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole: En kartlegging. Rapport 29/2007. NIFU STEP.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005):

Realfag Naturligvis- strategi for styrking av realfagene 2002-2007.

Utdanningsdirektoratet (2006):

Nasjonale føringer for kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.

Vibe, Nils (2006):

Bedre grunnlag for valg. Evaluering av prosjektet Rett førstevalg. Arbeidsnotat 28/2006. NIFU STEP. Oslo.

Vox (2006):

Basis! Voksnes læring 2006 – tilstand, utfordringer, anbefalinger. http://www.vox.no/upload/5458/Basis_tilweb.pdf

Vox (2007):

Basis! Voksnes læring 2006 – tilstand, utfordringer, anbefalinger. <http://www.vox.no/upload/26/Basisnettversjon.pdf>

Wargoocki, P. og D.P. Wyon (2006):

Improving classroom air quality and reducing even quite moderately elevated classroom temperatures can help children to perform better in school. ASHRAE Journal.

Tabell- og figurliste

Tabeller

1 Fakta om grunnopplæringen

- Tabell 1.1: Fordelinga av vaksne på ulike typar grunnskuleopplæring, med prosenttal for språklege minoritetar og prosenttal for kvinner, 2002-2003 til 2007-2008.
- Tabell 1.2: Utviklinga i talet på personar som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinnedelen i prosent, 2002-2003 til 2007-2008.
- Tabell 1.3: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular, etter kvalifikasjonar og kjønn. 2006. Prosent.
- Tabell 1.4: Lærarar og leiarar i kommunale og fylkeskommunale grunnskular etter aldersgrupper. 2006. Prosent.
- Tabell 1.5: Fordelinga av elevar på utdanningsprogram og nivå i den vidaregåande skulen, 2001-2002 til 2007-2008. Førabels tal for alle åra.
- Tabell 1.6: Kontraktpartnarar og lærlingar per 1.11.2007. Førabels tal.
- Tabell 1.7: Vaksne som søker og vaksne som er med i tilbod tilpassa vaksne, etter bustadfylke og totalt. 2007.
- Tabell 1.8: Lærarar og leiarar i den vidaregåande skulen, etter kvalifikasjonar og kjønn. 2006. Prosent.
- Tabell 1.9: Lærarar og leiarar i vidaregåande skule, etter aldersgrupper. 2006. Prosent.
- Tabell 1.10: Det høgste utdanningsnivået i befolkninga.

2 Ressurser

- Tabell 2.1: Korrigerte brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen fordelt på utgiftsarter, 2003 til 2007. Løpende priser og faste 2007-priser (i parentes).
- Tabell 2.2: Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest eller høgst driftsutgifter i 2006.
- Tabell 2.3: Prosentandel læretimer til særskilt språkopplæring for minoriteter, av læretimer totalt.
- Tabell 2.4: Prosentandel elever med spesialundervisning og med særskilt norskopplæring.
- Tabell 2.5: Prosentandel årsverk utført av assistenter, av undervisningsårsverk totalt.
- Tabell 2.6: Ekstra undervisningstimer per elev.
- Tabell 2.7: Elever per kontaktlærer fordelt på andel av elever og skoler for 2007-2008.
- Tabell 2.8: Korrigerte brutto driftsutgifter per elev i vidaregåande opplæring fordelt på utgiftsarter, 2004 til 2007. Løpende priser.
- Tabell 2.9: Kjennetegn ved de tre fylkeskommunene med lavest eller høgst driftsutgifter i 2006.
- Tabell 2.10: Prosentandel av elever med spesialundervisning for 2006.
- Tabell 2.11: Elever per PC i grunnskolen 2007-2008, med og uten internettilkobling.

3 Læringsutbytte

- Tabell 3.1: Resultater fra kartlegging av lesing på andre trinn. 2000, 2006 og 2007.
- Tabell 3.2: Gjennomsnittsskår i leseresultater for elever på fjerde trinn og andeler elever på de ulike kompetansenivåene i PIRLS 2006.
- Tabell 3.3: Gjennomsnittlig skår på leseprøvene for majoritets- og minoritetsspråklige elever i PIRLS 2006.
- Tabell 3.4: Fordeling av elever på femte trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestringsnivå 1 til 3. Prosent.
- Tabell 3.5: Fordeling av elever på åttende trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestringsnivå 1 til 5. Prosent.
- Tabell 3.6: Norske gjennomsnittsskår i PISA-undersøkelsen 2000, 2003 og 2006 i lesning, matematikk og naturfag, sammenliknet med gjennomsnittet for OECD.
- Tabell 3.7: Gjennomsnittsskår i leseresultater for 15-åringer og andeler på de ulike mestringsnivåene i PISA-undersøkelsen i 2006.
- Tabell 3.8: Gjennomsnittsskår i naturfagsresultater for 15-åringer og andeler på de ulike nivåene i PISA-undersøkelsen i 2006.
- Tabell 3.9: Gjennomsnittsskår i matematikkresultater for 15-åringer og andeler på de ulike nivåene i PISA-undersøkelsen i 2006.
- Tabell 3.10: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer for grunnskolenes avgangselever 2002 til 2007, etter fag.
- Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer til skriftlig avgangsprøve i grunnskolen 2002 til 2007, etter fag.
- Tabell 3.12: Gjennomsnittlige grunnskolepoeng 2002 til 2007. Alle. Jenter og gutter.
- Tabell 3.13: Grunnskolepoeng oppnådd i 2007 etter kjønn, foreldrenes utdanning og innvandringsbakgrunn.
- Tabell 3.14: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt i utvalgte fag på studieforberedende utdanningsprogram på Vg1. 2007. Jenter og gutter.
- Tabell 3.15: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt i utvalgte yrkesfag på Vg1. 2007. Alle. Jenter og gutter.
- Tabell 3.16: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen i utvalgte fag i vidaregåande kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005 til 2007.
- Tabell 3.17: Gjennomsnittskarakterer til eksamen i utvalgte fag i vidaregåande kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2005 til 2007. Jenter og gutter.
- Tabell 3.18: Gjennomsnittlig standpunkt karakterer i norsk hovedmål på VK2 på studieforberedende studieretninger, etter kjønn, foreldrenes utdanning og innvandringsbakgrunn 2007.
- Tabell 3.19: Prosentandelen som har bestått til fag- og svenneprøve i 2007, etter fylke.
- Tabell 3.20: Antall som har bestått fag- og svenneprøver og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve i 2007. Gutter og jenter.

- Tabell 3.21: Antall som har bestått fag- og svenneprøver 2001 til 2007, og andelen som har bestått i prosent av dem som var oppe til prøve.
- Tabell 3.22: Prosentandelen som har bestått fag- og svenneprøve i 2007, etter studieretning og kjønn.
- Tabell 3.23: Andelen elever, lærlinger og praksiskandidater som har bestått fag- og svenneprøver 2007. Alle. Jenter og gutter.

4 Læringsmiljø

Tabell 4.1: Motivasjon – indikatorer i nye Skoleporten

5 Elevtall og gjennomføring i videregående opplæring

- Tabell 5.1: Antall søkere til Vg1 per 1. mars 2006, 2007 og 2008 totalt og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.2: Antall søkere til Vg2 per 1. mars 2007 og 2008 totalt og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.3: Antall søkere til VK2 i skole per 1. mars 2008 totalt og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.4: Antall søkere til Vg3 i skole per 1. mars 2008 totalt og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.5: Antall søkere til læreplass per 1. mars 2007 og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.6: Antall søkere til læreplass per 1. mars 2008 og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.7: Antall elever på Vg1 per 1. oktober 2007 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.8: Antall elever på Vg2 per 1. oktober 2007 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.9: Antall elever på VK2 i skole per 1. oktober 2005 og 2007 etter utdanningsprogram og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.10: Antall løpende lærekontrakter per 1. oktober 2005, 2006 og 2007 etter studieretning og andel med ungdomsrett.
- Tabell 5.11: Ungdom med ungdomsrett som er meldt til oppfølgingstjenesten per 31. desember. 2006 og 2007, fordelt fylkesvis.

6 Kvalitetsutvikling

- Tabell 6.1: Tema for prosjekta
- Tabell 6.2: Talet på skular, barnehagar og lærebedrifter som er med i programmet.
- Tabell 6.3: Omfanget av søknader.

Figurer

1 Fakta om grunnpoplæringen

- Figur 1.1: Utviklinga i den relative fordelinga av elevar på barnesteget og ungdomssteget i perioden 1997-1998 til 2007-2008.
- Figur 1.2: Fordelinga av små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997-1998 til 2007-2008.
- Figur 1.3: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997-1998 til 2007-2008.
- Figur 1.4: Ordinære grunnskular med bokmål, nynorsk og samisk som hovudmålform, fodelte på fylke, 2006-2007. Prosent.
- Figur 1.5: Lærekontraktar per 1. oktober. 2000 til 2007. Førebels tal.
- Figur 1.6: Det høgaste utdanningsnivået i befolkninga i OECD-landa i aldersgruppa 25-64 år, rangert etter den delen som har høgare utdanning. 2005. Prosent.

2 Ressurser

- Figur 2.1: Fordeling av kommuner etter reelle driftsutgifter og driftsutgifter korrigert for kostnadsstruktur per elev for 2006.
- Figur 2.2: Utvikling i lærertimer per elev (1.-4., 5.-7. og 8.-10. trinn) over tid.
- Figur 2.3: Prosentandel lærertimer til spesialundervisning, av lærertimer totalt per trinn.
- Figur 2.4: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 1.-4. trinn.
- Figur 2.5: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 5.-7. trinn.
- Figur 2.6: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 8.-10. trinn.
- Figur 2.7: Utviklingen i antall elever per kontaktlærer fordelt på trinn.
- Figur 2.8: Utgifter per elev i studieforberedende utdanningsprogram for 2006 og 2007.
- Figur 2.9: Utgifter per elev i yrkesfaglige utdanningsprogram for 2006 og 2007.
- Figur 2.10: Prosentandel av netto driftsutgifter til videregående opplæring som går til fagopplæring.
- Figur 2.11: Prosentandel utgifter til utdanning av BNP og totale offentlige utgifter, 2003 til 2007.
- Figur 2.12: Utgifter per elev i OECD-land, målt i USD.

3 Læringsutbytte

- Figur 3.1: Leseforståelse på prøvene for fjerde trinn i PIRLS 2006 for de nordiske landene.
- Figur 3.2: Fordeling av elever på femte trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestringsnivå og fylke. Prosent.
- Figur 3.3: Standardiserte resultater på nasjonale prøver 2007 på femte trinn i lesning, regning og engelsk samlet sett, etter kommunestørrelse målt i antallet innbyggere.

Figur 3.4: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene fra 2007 på femte trinn, etter innvandringsbakgrunn.

Figur 3.5: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene fra 2007 på åttende trinn, etter innvandringsbakgrunn.

Figur 3.6: Fordeling av grunnskolepoeng etter innvandringsbakgrunn.

4 Læringsmiljøet

Figur 4.1: Mobbing. Alle elever.

Figur 4.2: Tilpassing av undervisning. Ungdomssteget og videregående opplæring.

Figur 4.3: Verdien av utviklingssamtaler. Alle elever.

Figur 4.4: Verdien av fagleg tilbakemelding. Ungdomssteget og videregående opplæring.

Figur 4.5: Bråk og uro. Alle elever.

5 Elevtall og gjennomføring i videregående opplæring

Figur 5.1: Andel elever blant søkerne til Vg1 per 1. mars 2007 etter utdanningsprogram.

Figur 5.2: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1998, 1999, 2000 og 2001.

Figur 5.3: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2001.

Figur 5.4: Elever som har sluttet i videregående opplæring etter foreldrenes utdanningsbakgrunn.

6 Kvalitetsutvikling

Vedlegg

Vedleggstabell 1.1 til figur 1.1: Utviklinga i den relative fordelinga av elevar på barnesteget og ungdomsteget i perioden 1997–1998 til 2007–2008.

	Barnesteget	Ungdomsteget	Heile grunnskulen
1997-1998	0,00	0,00	0,00
1998-1999	2,46	0,18	1,87
1999-2000	4,52	2,04	3,94
2000-2001	6,18	4,47	5,77
2001-2002	6,92	8,37	7,38
2002-2003	7,71	12,90	9,32
2003-2004	7,65	17,29	10,64
2004-2005	6,99	19,83	10,76
2005-2006	7,00	21,26	11,14
2006-2007	7,38	21,53	11,03
2007-2008	6,93	21,03	10,60

Vedleggstabell 1.2 til figur 1.2: Fordelinga av små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997–1998 til 2007–2008.

	Mindre enn 100 elevar	100-299 elevar	300 elevar eller meir
1997-1998	39,5	41,6	18,9
1998-1999	38,4	41,9	19,7
1999-2000	37,9	41,1	21,0
2000-2001	37,2	40,8	22,0
2001-2002	36,3	40,6	23,2
2002-2003	35,8	40,3	23,9
2003-2004	35,0	39,7	25,3
2004-2005	35,3	39,0	25,7
2005-2006	35,6	38,7	25,7
2006-2007	34,6	39,8	25,6
2007-2008	34,4	39,4	26,2

Vedleggstabell 1.3 til figur 1.3: Fordelinga av elevar på små, mellomstore og store ordinære grunnskular i prosent, 1997–1998 til 2007–2008.

	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
2007-2008	8,3	38,2	53,5

Vedleggstabell 1.4 til figur 1.4: Ordinære grunnskular med bokmål, nynorsk og samisk som hovudmålform, fordelte på fylke. 2007–2008. Prosent.

	Bokmål	Nynorsk	Samisk
Heile landet	86	14	0
Vestfold	100	0	0
Østfold	100	0	0
Hedmark	100	0	0
Nordland	100	0	0
Sør-Trøndelag	100	0	0
Nord-Trøndelag	100	0	0
Akershus	100	0	0
Troms	100	0	0
Oslo	99	0	0
Buskerud	97	3	0
Vest-Agder	97	3	0
Aust-Agder	93	7	0
Finnmark	92	0	8
Telemark	86	14	0
Oppland	80	20	0
Rogaland	74	26	0
Hordaland	59	41	0
Møre og Romsdal	46	54	0
Sogn og Fjordane	3	97	0

Vedleggstabell 1.5 til figur 1.5: Lærekontraktar per 1. oktober 2000–2007. Førebels 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
2007	26 138	11 551	37 689

Vedleggstabell 1.6 til figur 1.6: Det høgaste utdanningsnivået i befolkninga i OECD-landa i aldersgruppa 25-64 år, rangert etter den delen som har høgare utdanning. 2005. Prosent.

	Universitet/høgskule	Vidaregåande nivå	Grunnskulenivå
Tyrkia	10	18	73
Italia	12	38	49
Portugal	13	14	74
Tsjekkia	13	77	10
Slovakia	13	72	14
Mexico	15	6	79
Ungarn	17	59	24
Polen	17	68	15
Austerrike	18	63	19
Hellas	21	38	40
Tyskland	25	59	17
Frankrike	25	41	34
Luxemburg	27	45	28
New Zealand	27	52	21
Spania	28	20	51
Irland	29	35	35
Sveits	29	58	13
Storbritannia	30	56	14
Sverige	30	54	16
Nederland	30	42	28
Island	31	39	30
Belgia	31	35	34
Sør-Korea	32	44	24
Australia	32	33	35
Noreg	33	45	22
Danmark	33	49	17
Finland	35	44	21
USA	39	49	12
Japan	40	50	10
Canada	46	39	15

Vedleggstabell 2.1 til figur 2.1: Fordeling av kommuner etter reelle driftsutgifter og driftsutgifter korrigert for kostnadsstruktur per elev for 2006.

Brutto driftsutgifter pr. elev i 1 000 kr.	Antall kommuner. Korrigerte brutto driftsutgifter.	Antall kommuner. Strukturjusterte driftsutgifter
50-55	3	1
55-60	13	2
60-65	43	9
65-70	65	23
70-75	63	54
75-80	52	112
80-85	48	100
85-90	38	72
90-95	22	27
95-100	19	16
100-105	11	7
105-110	18	5
110-115	12	1
115-120	9	0
120-125	2	0
125-130	4	0
130-135	2	1
135-140	3	0
150-155	1	0
155-160	1	0
170-175	1	0

Vedleggstabell 2.2 til figur 2.2: Utvikling i lærertimer per elev (1.-4., 5.-7. og 8.-10. trinn) over tid.

	alle trinn	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn
2003-2004	52,8	46,5	58,6	57,5
2004-2005	53,5	48,4	58,2	57,3
2005-2006	53,6	49,2	57,7	56,7
2006-2007	54,2	49,9	57,3	56,8
2007-2008	54,8	50,7	57,7	57,1

Vedleggstabell 2.3 til figur 2.3: Prosentandel læretimer til spesialundervisning av lærertimer totalt per trinn.

	alle trinn	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn
2003-2004	13,6	10,3	14,9	15,9
2004-2005	13,4	10,1	14,4	15,8
2005-2006	13,5	10,3	14,3	16,2
2006-2007	14,0	10,8	14,7	16,7
2007-2008	14,7	11,6	15,5	17,5

Vedleggstabell 2.4 til figur 2.4: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 1.–4. trinn.

	Lærertimer	Elevtimer	Lærertetthet	Elever
2000-2001	1	1	1	1
2001-2002	0,994	0,993	1,002	0,995
2002-2003	1,005	1,029	0,976	1,000
2003-2004	0,941	1,008	0,932	1,002
2004-2005	0,973	1,058	0,919	0,994
2005-2006	0,985	1,094	0,901	0,989
2006-2007	0,992	1,089	0,912	0,981
2007-2008	1,001	1,082	0,927	0,970

Figur 2.5: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 5.–7. trinn.

	Lærertimer	Elevtimer	Lærertetthet	Elever
2000-2001	1	1	1	1
2001-2002	1,013	1,019	0,994	1,020
2002-2003	1,018	1,030	0,986	1,031
2003-2004	1,063	1,025	1,038	1,028
2004-2005	1,048	1,016	1,033	1,020
2005-2006	1,038	1,014	1,025	1,018
2006-2007	1,042	1,024	1,021	1,027
2007-2008	1,055	1,027	1,031	1,030

Figur 2.6: Utviklingen i lærertetthet, lærertimer, elevtimer og elevtall over tid for 8.–10. trinn.

	Lærertimer	Elevtimer	Lærertetthet	Elever
2000-2001	1	1	1	1
2001-2002	1,023	1,034	0,991	1,036
2002-2003	1,046	1,081	0,968	1,079
2003-2004	1,073	1,120	0,959	1,122
2004-2005	1,090	1,142	0,956	1,144
2005-2006	1,088	1,149	0,949	1,152
2006-2007	1,089	1,145	0,953	1,147
2007-2008	1,092	1,142	0,959	1,141

Vedleggstabell 2.7 til figur 2.7: Utvikling i antall elever per kontaktlærer fordelt på trinn.

	1.-4.trinn	5.-7.trinn	8.-10.trinn
2003-2004	17,8	18,4	18,0
2004-2005	16,2	16,3	15,5
2005-2006	16,2	16,2	15,2
2006-2007	16,2	16,3	15,2
2007-2008	16,1	16,1	15,0

Vedleggstabell 2.8 til figur 2.8: Utgifter per elev i studieforberedende utdanningsprogram for 2006 og 2007.

	2006	2007
Østfold	87	94
Akershus	83	87
Oslo	98	116
Hedmark	92	96
Oppland	100	94
Buskerud	84	86
Vestfold	84	89
Telemark	83	93
Aust-Agder	92	96
Vest-Agder	82	89
Rogaland	79	91
Hordaland	86	96
Sogn og Fjordane	108	115
Møre og Romsdal	86	91
Sør-Trøndelag	90	95
Nord-Trøndelag	102	104
Nordland	97	101
Troms	108	111
Finnmark	113	123

Vedleggstabell 2.9 til figur 2.9: Utgifter per elev i yrkesfaglig utdanningsprogram for 2006 og 2007.

	2006	2007
Østfold	118	126
Akershus	109	115
Oslo	115	136
Hedmark	119	124
Oppland	110	109
Buskerud	100	112
Vestfold	109	113
Telemark	104	113
Aust-Agder	116	120
Vest-Agder	100	115
Rogaland	104	117
Hordaland	113	127
Sogn og Fjordane	127	134
Møre og Romsdal	114	117
Sør-Trøndelag	109	114
Nord-Trøndelag	121	133
Nordland	127	132
Troms	136	142
Finnmark	127	140

Vedleggstabell 2.10 til figur 2.10: Prosentandel av netto driftsutgifter til videregående opplæring som går til fagopplæring.

	2003	2004	2005	2006
Andel	7	7,1	7,3	7,7

Vedleggstabell 2.11 til figur 2.11: Prosentandel utgifter til utdanning av BNP og totale offentlige utgifter, 2003 til 2007.

	2003	2004	2005	2006	2007
Andel av totale offentlige utgifter					
som går til grunnskole	5,97	6,00	6,20	5,99	5,92
Andel av totale offentlige utgifter					
som går til videregående opplæring	3,12	3,30	3,00	2,98	2,94
Andel av totale offentlige utgifter					
som går til annen utdanning	4,94	4,63	4,92	4,71	4,61
Andel av BNP for fastlands-Norge					
som går til grunnskole	3,39	3,26	3,16	3,15	3,02
Andel av BNP for Fastlands-Norge					
som går til videregående opplæring	1,77	1,81	1,57	1,57	1,50
Andel av BNP for Fastlands-Norge					
som går til annen utdanning	2,81	2,54	2,61	2,47	2,35

Vedleggstabell 2.12 til figur 2.12: Utgifter per elev i OECD-land, målt i USD.

	1.-7. trinn	8.-10. trinn	Videregående skole
Luxemburg	13 548	18 036	17 731
USA	8 805	9 490	10 468
Sveits	8 570	9 197	15 368
Norge	8 533	9 476	12 498
Island	8 434	8 284	7 330
Danmark	8 081	8 224	9 466
Østerrike	7 669	8 969	9 962
Sverige	7 469	7 836	8 218
Italia	7 390	7 657	7 971
Japan	6 551	7 325	7 883
Holland	6 222	7 948	7 037
Australia	5 776	7 747	10 250
Finland	5 581	8 919	6 555
Irland	5 422	6 943	7 309
New Zealand	5 190	5 334	7 424
Frankrike	5 082	7 837	9 883
Tyskland	4 948	6 082	10 459
Portugal	4 681	6 359	5 962
Korea	4 490	6 057	7 485
Ungarn	3 841	3 433	3 968
Polen	3 130	2 822	2 949
Tsjekkia	2 791	4 769	4 790
Slovakia	2 073	2 389	3 155
Mexico	1 694	1 602	2 564
OECDs gjennomsnitt	5 832	6 909	7 884

Vedleggstabell 3.1 til diagrammet i tabell 3.2: Andeler elever på de ulike kompetansenivåene i lesing for fjerde og femte trinn i hvert enkelt deltakerland i PIRLS 2006.

Land/regioner	Under nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4
Russland	2	8	29	42	19
Hong Kong	1	7	30	47	15
Canada, Alberta	1	10	32	40	17
Singapore	3	11	28	39	19
Canada, Britisk Col.	2	10	32	40	16
Luxembourg	1	10	33	41	15
Canada, Ontario	2	11	33	38	16
Italia	2	11	35	38	14
Ungarn	3	11	33	39	14
Island 5. trinn	2	11	34	43	10
Sverige	2	10	35	42	11
Tyskland	3	10	35	41	11
Nederland	1	8	42	43	6
Belgia, flamst	1	9	41	42	7
Bulgaria	5	13	30	36	16
Danmark	3	12	33	41	11
Canada, Nova Scotia	4	14	34	35	13
Latvia	2	12	40	38	8
Norge 5. trinn	2	13	39	38	8
USA	4	14	35	35	12
England	7	15	30	33	15
Østerrike	2	14	39	37	8
Litauen	1	13	43	38	5
Kinesisk Taipei	3	13	41	36	7
Canada, Quebec	3	14	42	35	6
New Zealand	8	16	31	32	13
Slovakia	6	14	37	35	8
Skottland	7	16	37	30	10
Frankrike	4	20	41	30	5
Slovenia	6	18	39	31	6
Polen	7	20	37	29	7
Spania	6	22	41	26	5
Israel	15	15	30	30	10
Island 4. trinn	7	21	43	26	3
PIRLSs gjennomsnitt	6	18	35	34	7
Moldova	9	24	44	20	3
Belgia, fransk	8	26	43	20	3
Norge 4. trinn	8	25	45	20	2
Romania	16	23	34	23	4
Georgia	18	32	35	14	1
Makedonia	34	26	25	13	2
Trinidad og Tobago	36	26	25	11	2
Iran	40	30	22	7	1
Indonesia	46	35	17	2	0
Qatar	67	22	10	1	0
Kuwait	72	18	8	2	0
Marokko	74	17	8	1	0
Sør-Afrika	78	9	7	4	2

Vedleggstabell 3.2 til figur 3.1: Leseforståelse på prøvene for fjerde trinn i PIRLS 2006 for de nordiske landene.

	Sverige	Danmark	Island	Norge
Informasjonsuthenting	550	551	516	502
Vurdering	546	542	503	495

Kilde: Solheim og Roe 2007

Vedleggstabell 3.3 til figur 3.2: Fordeling av elever på femte trinn på nasjonale prøver 2007, etter mestringsnivå og fylke. Prosent.

Lesing 5. trinn	Mestringsnivå 3	Mestringsnivå 2	Mestringsnivå 1
Oslo	31,5	47,2	21,3
Akershus	28,0	50,8	21,1
Troms	24,1	50,5	25,4
Sør-Trøndelag	23,8	50,6	25,6
Hordaland	23,2	49,6	27,3
Rogaland	23,2	50,1	26,7
Buskerud	22,6	50,4	27,0
Vestfold	22,4	50,9	26,8
Møre og Romsdal	22,3	50,9	26,8
Sogn og Fjordane	21,8	52,9	25,3
Hedmark	21,0	48,9	30,0
Østfold	20,8	51,0	28,2
Oppland	20,6	52,4	27,0
Nordland	20,4	47,1	32,4
Nord-Trøndelag	20,3	49,4	30,3
Telemark	19,9	50,0	30,1
Finnmark	18,6	50,4	31,1
Aust-Agder	17,4	52,0	30,5
Vest-Agder	17,3	50,9	31,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 3.4 til figur 3.3: Standardiserte resultater på nasjonale prøver 2007 på femte trinn i lesing, regning og engelsk samlet sett, etter kommunestørrelse målt i antallet innbyggere.

<2500	-0,16
2500-5000	-0,13
5000-10000	-0,09
10000-15000	-0,03
15000-25000	-0,03
25000-50000	-0,01
>50000 u/Oslo	0,15
Oslo	0,33

Kilde: Bonesrønning mfl. 2008

Vedleggstabell 3.5 til diagrammet i tabell 3.7: Andeler elever på de ulike kompetansenivåene i lesing for 15-åringer i hvert enkelt deltakerland i PISA 2006. Landene er sortert etter deres gjennomsnittsskår.

Land/regioner	Under nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Korea	1,4	4,3	12,5	27,2	32,7	21,7
Finland	0,8	4,0	15,5	31,2	31,8	16,7
Canada	3,4	7,6	18,0	29,4	27,2	14,5
New Zealand	4,7	9,9	18,7	26,4	24,5	15,9
Irland	3,2	9,0	20,9	30,2	25,1	11,7
Australia	3,8	9,6	21,0	30,1	24,9	10,6
Polen	5,0	11,2	21,5	27,5	23,1	11,6
Sverige	5,0	10,3	21,9	28,9	23,3	10,6
Nederland	5,2	9,9	21,3	28,9	25,6	9,1
Belgia	8,6	10,8	18,9	26,0	24,4	11,3
Sveits	5,3	11,1	22,9	30,4	22,6	7,7
Japan	6,7	11,7	22,0	28,7	21,5	9,4
Storbritannia	6,8	12,2	22,7	28,7	20,5	9,0
Tyskland	8,3	11,8	20,3	27,3	22,5	9,9
Danmark	4,5	11,5	25,7	31,8	20,7	5,9
OECDs gjennomsnitt	7,4	12,7	22,7	27,8	20,7	8,6
Østerrike	8,4	13,1	22,0	26,2	21,3	9,0
Frankrike	8,5	13,3	21,3	27,9	21,8	7,3
Island	7,1	13,4	25,1	29,6	18,9	6,0
Norge	8,4	14,0	23,3	27,6	19,0	7,7
Tsjekkia	9,9	14,9	22,3	24,5	19,3	9,2
Ungarn	6,6	14,0	25,3	30,6	18,8	4,7
Luxembourg	8,6	14,2	24,6	27,9	19,0	5,6
Portugal	9,3	15,6	25,5	28,2	16,8	4,6
Italia	11,4	15,0	24,5	26,4	17,5	5,2
Slovakia	11,2	16,6	25,1	25,9	15,8	5,4
Spania	8,7	17,0	30,2	29,7	12,6	1,8
Hellas	11,9	15,8	26,6	27,9	14,3	3,5
Tyrkia	10,8	21,4	31,0	24,5	10,3	2,1
Mexico	21,0	26,0	28,9	18,2	5,3	0,6

Kilde: Kjærnsli mfl. 2007

Vedleggstabell 3.6 til diagrammet i tabell 3.8.
Andeler elever på de ulike kompetansenivåene i naturfag for 15-åringer i hvert enkelt deltakerland i PISA 2006. Landene er sortert etter deres gjennomsnittsskår.

Land/regioner	Under nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Finland	0,5	3,6	13,6	29,1	32,2	17,0	3,9
Canada	2,2	7,8	19,1	28,8	27,7	12,0	2,4
Japan	3,2	8,9	18,5	27,5	27,0	12,4	2,6
New Zealand	4,0	9,7	19,7	25,1	23,9	13,6	4,0
Australia	3,0	9,8	20,2	27,7	24,6	11,8	2,8
Nederland	2,3	10,7	21,1	26,9	25,8	11,5	1,7
Korea	2,5	8,7	21,2	31,8	25,5	9,2	1,1
Tyskland	4,1	11,3	21,4	27,9	23,6	10,0	1,8
Storbritannia	4,8	11,9	21,8	25,9	21,8	10,9	2,9
Tsjekkia	3,5	12,1	23,4	27,8	21,7	9,8	1,8
Sveits	4,5	11,6	21,8	28,2	23,5	9,1	1,4
Østerrike	4,3	12,0	21,8	28,3	23,6	8,8	1,2
Belgia	4,8	12,2	20,8	27,6	24,5	9,1	1,0
Irland	3,5	12,0	24,0	29,7	21,4	8,3	1,1
Ungarn	2,7	12,3	26,0	31,1	21,0	6,2	0,6
Sverige	3,8	12,6	25,2	29,5	21,1	6,8	1,1
OECDs gjennomsnitt	5,2	14,1	24,0	27,4	20,3	7,7	1,3
Polen	3,2	13,8	27,5	29,4	19,3	6,1	0,7
Danmark	4,3	14,1	26,0	29,3	19,5	6,1	0,7
Frankrike	6,6	14,5	22,8	27,2	20,9	7,2	0,8
Island	5,8	14,7	25,9	28,3	19,0	5,6	0,7
USA	7,6	16,8	24,2	24,0	18,3	7,5	1,5
Slovakia	5,2	15,0	28,0	28,1	17,9	5,2	0,6
Spania	4,7	14,9	27,4	30,2	17,9	4,5	0,3
Norge	5,9	15,2	27,3	28,5	17,1	5,5	0,6
Luxembourg	6,5	15,6	25,4	28,6	18,1	5,4	0,5
Italia	7,3	18,0	27,6	27,4	15,1	4,2	0,4
Portugal	5,8	18,7	28,8	28,8	14,7	3,0	0,1
Hellas	7,2	16,9	28,9	29,4	14,2	3,2	0,2
Tyrkia	12,9	33,7	31,3	15,1	6,2	0,9	0,0
Mexico	18,2	32,8	30,8	14,8	3,2	0,3	0,0

Vedleggstabell 3.7 til diagrammet i tabell 3.9.
Andeler elever på de ulike kompetansenivåene i matematikk for 15-åringer i hvert enkelt deltakerland i PISA 2006. Landene er sortert etter deres gjennomsnittsskår.

Land	Under nivå 1	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5	Nivå 6
Finland	1,1	4,8	14,4	27,2	28,1	18,1	6,3
Korea	2,3	6,5	15,2	23,5	25,5	18,0	9,1
Nederland	2,4	9,1	18,9	24,3	24,1	15,8	5,4
Sveits	4,6	9,0	17,4	23,2	23,2	15,9	6,8
Canada	2,8	8,0	18,6	27,5	25,1	13,6	4,4
Japan	3,9	9,1	18,9	26,1	23,7	13,5	4,8
New Zealand	4,0	10,0	19,5	25,5	22,1	13,2	5,7
Belgia	7,1	10,2	17,0	21,4	21,9	16,0	6,4
Australia	3,3	9,7	20,5	26,9	23,2	12,1	4,3
Danmark	3,6	10,0	21,4	28,8	22,5	10,9	2,8
Tsjekkia	7,2	11,9	20,5	23,0	19,1	12,3	6,0
Island	5,1	11,7	22,3	26,6	21,7	10,1	2,5
Østerrike	7,5	12,5	19,5	23,3	21,3	12,3	3,5
Tyskland	7,3	12,5	21,2	24,0	19,4	11,0	4,5
Sverige	5,4	12,9	23,0	26,0	20,1	9,7	2,9
Irland	4,1	12,3	24,1	28,6	20,6	8,6	1,6
OECDs gjennomsnitt	7,7	13,6	21,9	24,3	19,1	10,0	3,3
Frankrike	8,4	13,9	21,4	24,2	19,6	9,9	2,6
Storbritannia	5,9	13,8	24,7	26,3	18,1	8,7	2,5
Polen	5,7	14,2	24,7	26,2	18,6	8,6	2,0
Slovakia	8,1	12,8	24,1	25,3	18,8	8,6	2,4
Ungarn	6,7	14,5	25,1	26,5	16,9	7,7	2,6
Luxembourg	8,3	14,5	23,2	25,2	18,2	8,2	2,3
Norge	7,3	14,9	24,3	25,6	17,4	8,3	2,1
Spania	8,6	16,1	25,2	26,2	16,8	6,1	1,2
USA	9,9	18,2	26,1	23,1	15,1	6,4	1,3
Portugal	12,0	18,7	25,1	24,0	14,4	4,9	0,8
Italia	13,5	19,3	25,5	22,1	13,3	5,0	1,3
Hellas	13,3	19,0	26,8	23,2	12,6	4,2	0,9
Tyrkia	24,0	28,1	24,3	12,8	6,7	3,0	1,2
Mexico	28,4	28,1	25,2	13,1	4,3	0,8	0,1

Kilde: Kjærnsli mfl. 2007

Vedleggstabell 3.8 til figur 3.6: Fordeling av grunnskolepoeng etter innvandringsbakgrunn.

Grunnskolepoeng	Norsk bakgrunn	Innvandrere	Etterkommer	Grunnskolepoeng	Norsk bakgrunn	Innvandrere	Etterkommer
9,88	0,000	0,000	0,000	37,40	0,040	0,039	0,039
10,74	0,000	0,000	0,000	38,26	0,039	0,038	0,040
11,60	0,000	0,000	0,000	39,12	0,043	0,036	0,041
12,46	0,000	0,000	0,000	39,98	0,043	0,034	0,041
13,32	0,000	0,000	0,000	40,84	0,044	0,033	0,040
14,18	0,000	0,001	0,000	41,70	0,043	0,031	0,039
15,04	0,000	0,002	0,001	42,56	0,043	0,029	0,038
15,90	0,001	0,003	0,001	43,42	0,042	0,029	0,038
16,76	0,001	0,004	0,001	44,28	0,042	0,029	0,039
17,62	0,001	0,005	0,001	45,14	0,043	0,028	0,039
18,48	0,002	0,006	0,002	46,00	0,040	0,024	0,039
19,34	0,002	0,006	0,004	46,86	0,044	0,021	0,037
20,20	0,003	0,008	0,005	47,72	0,040	0,020	0,033
21,06	0,005	0,011	0,006	48,58	0,038	0,019	0,028
21,92	0,006	0,014	0,007	49,44	0,035	0,017	0,024
22,78	0,008	0,018	0,011	50,30	0,030	0,014	0,022
23,64	0,010	0,022	0,014	51,16	0,026	0,011	0,019
24,50	0,011	0,026	0,015	52,02	0,020	0,009	0,017
25,36	0,013	0,030	0,016	52,88	0,016	0,007	0,014
26,22	0,014	0,033	0,017	53,74	0,012	0,006	0,010
27,08	0,018	0,034	0,020	54,60	0,009	0,004	0,008
27,94	0,019	0,034	0,024	55,46	0,007	0,003	0,006
28,80	0,022	0,036	0,028	56,32	0,004	0,002	0,004
29,66	0,024	0,040	0,031	57,18	0,003	0,001	0,002
30,52	0,026	0,043	0,035	58,04	0,002	0,001	0,000
31,38	0,028	0,046	0,036	58,90	0,001	0,000	0,000
32,24	0,029	0,045	0,035	59,76	0,000	0,000	0,000
33,10	0,031	0,043	0,036	60,62	0,000	0,000	0,000
33,96	0,031	0,042	0,038	61,48	0,000	0,000	0,000
34,82	0,034	0,042	0,041	62,34	0,000	0,000	0,000
35,68	0,035	0,042	0,042	63,20	0,000	0,000	0,000
36,54	0,038	0,041	0,041				

Vedleggstabell 4.1 til figur 4.5: Bråk og uro. Alle elever.

	Svært ofte eller alltid	Ofta	Av og til	Sjeldent	Aldri	
Kommer elevene i din gruppe for sent til timene? (N=283 677)	10,30 %	22,20 %	46,80 %	17,50 %	3,20 %	100,00 %
Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen? (N=284 445)	14,90 %	25,70 %	39,50 %	16,50 %	3,50 %	100,10 %
Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene? (N=284 493)	11,20 %	18,80 %	38,20 %	23,80 %	8,00 %	100,00 %
Forstyrrer du andre elever når de arbeider? (N=283 740)	4,70 %	5,30 %	24,20 %	47,50 %	18,30 %	100,00 %

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 elvene på Vg1 pr. 1.10.2007 etter utdanningsprogram.

Utdanningsprogrammer	Antall jenter	Andel jenter
Bygg/anleggsteknikk	235	4,2
Elektrofag	252	5,5
Teknikk/indust.prod	698	10,7
Andre tilbud*	44	17,7
Alternativ opplæring	751	36,6
Idrettsfag	1 732	43,3
Service/samferdsel	1 695	51,1
Restaurant/matfag	1 537	54,6
Medier/kommunikasjon	1 798	55,1
Studiespesialisering	14 828	56,3
Naturbruk	1 004	59,5
Musikk/dans/drama	1 508	67,4
Design/håndverk	2 996	88,3
Helse- og sosialfag	6 576	88,4

Vedleggstabell 5.3 til figur 5.2: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1998, 1999, 2000 og 2001.

	Allmenne fag				Yrkesfaglig studieretning			
	1998	1999	2000	2001	1998	1999	2000	2001
Fullført på normert tid	19 989	19 680	18 844	18 410	9 470	9 027	8 746	10 296
Fullført på mer enn normert tid	2 315	2 034	2 240	1 780	4 103	3 779	4 283	4 053
Fortsatt i videregående opplæring	743	647	781	739	1 995	1 982	2 209	2 589
Gjennomført, ikke bestått	1 211	1 370	1 753	1 478	1 050	1 223	1 514	1 629
Sluttet underveis	1 838	1 752	1 651	1 522	7 473	7 210	7 262	7 528

Vedleggstabell 5.4 til figur 5.3: Status fem år etter skolestart for elever på allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger for årskullet 2001 fordelt på innvandrerbakgrunn.

		Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført, ikke bestått	Sluttet underveis
Allmennfag	Norsk	17278	1565	653	1255	1138
	Førstegenerasjon	737	161	75	155	300
	Født i Norge	331	50	11	64	52
Yrkesfag	Norsk	9812	3900	2457	1484	6851
	Første generasjon	348	113	103	111	549
	Født i Norge	107	34	25	34	88

Vedleggstabell 5.5 til figur 5.4: Elever som har sluttet i videregående opplæring etter foreldrenes utdanningsbakgrunn.

	Lang høyere utdanning	Kort høyere utdanning	Videregående utdanning	Grunnskole-utdanning
GK	139	646	2 489	1 423
VK1	177	970	3 508	1 662
VK2	675	2 215	4 524	1 466

Kolstadgata 1
Postboks 2924 Tøyen
0608 OSLO
Telefon 23 30 12 00
Telefaks 23 30 12 99
www.utdanningsdirektoratet.no