

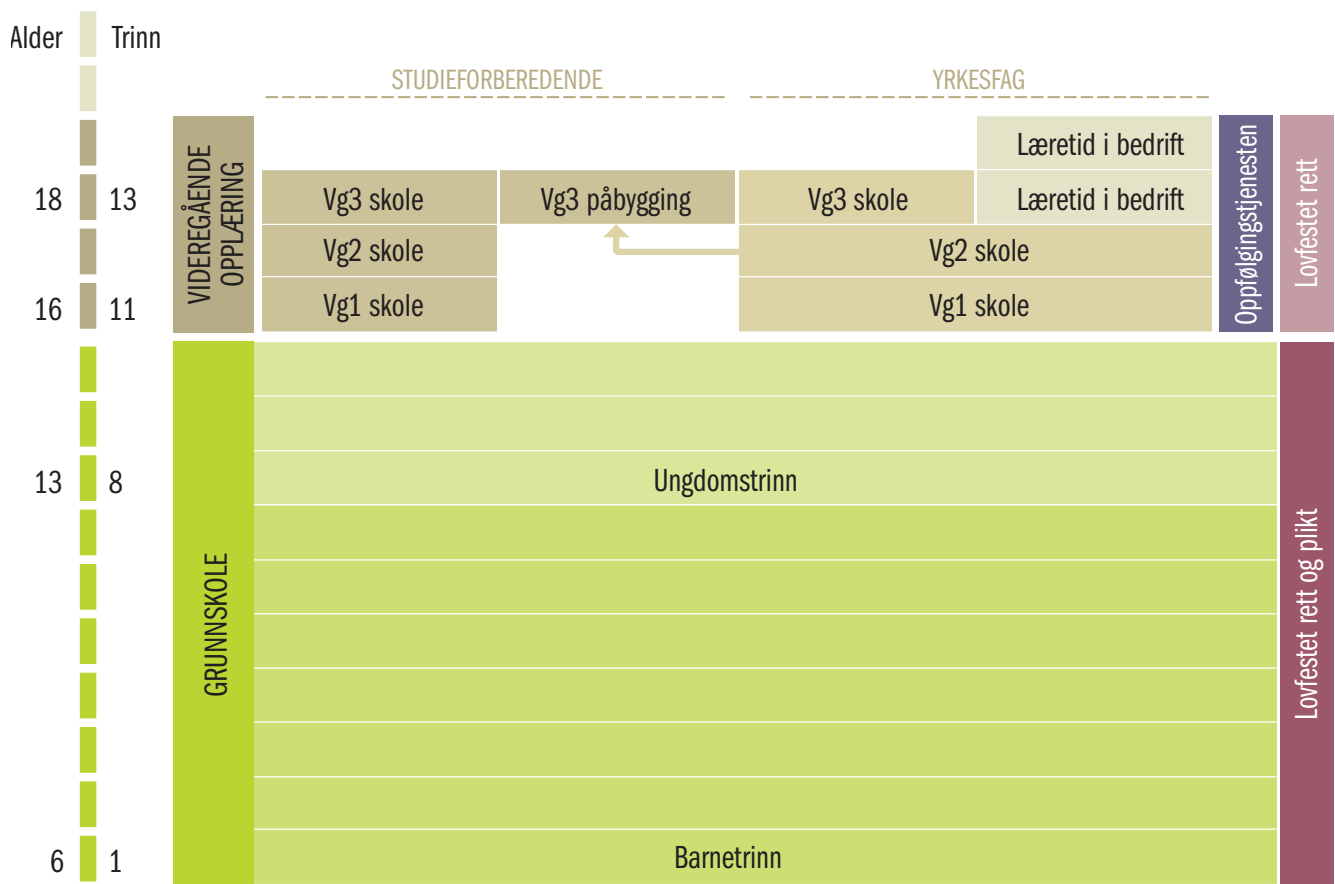
# Utdanningsspeilet

2009

Tall og analyse av  
grunnopplæringen i Norge



# Grunnopplæringen i Norge



# Forord

Årets utgave av *Utdanningsspeilet* bekrefter en utvikling vi har fulgt de siste årene, nemlig en urovekkende forskjell i læringsresultater mellom store og små kommuner. Analysene av Nasjonale prøver viser at de aller minste kommunene får i gjennomsnitt dårligere resultater i de grunnleggende ferdighetene. Dette kan ha sammenheng med at noen av de små kommunene ikke har den kompetansen og de ressursene som kreves for å være aktive skoleeiere.

Utdanningsdirektoratet legger vekt på å støtte kommunene til å bli aktive skoleeiere. Dette vil bidra til å redusere regionale forskjeller og styrke små kommuners mulighet til å gi en god opplæring. I *Noen blikk i Utdanningspeilet* gir vi en smakebit på hvordan prøveordningen med veilederkorps fungerer. I kapittel 6 om *Kvalitetsutvikling* presenteres blant annet den nye rektorutdanningen, som har blitt et populært tilbud til nyansatte skoleledere og til skoleledere som ikke har formell lederutdanning.

En brukerundersøkelse blant skoleeiere og skoleledere høsten 2009 viser at *Utdanningspeilet* er et nyttig oppslagsverk som er godt kjent i sektoren. Vi jobber likevel stadig med å utvikle publikasjonen slik at den kan bli et enda bedre redskap for alle som arbeider med styring, ledelse og kvalitetsutvikling i skolen.

God lesing!

*Petter Skarheim*

Petter Skarheim



# Innhold

<b>Forord</b>	1	<b>4 Læringsmiljøet</b>	63
<b>Noen blikk i Utdanningsspeilet</b>	3	4.1 Elevundersøkinga 2009	64
<b>1 Fakta om grunnpoplæringen</b>	15	4.2 Bruk av arbeidsplanar og tilpassa opplæring	65
1.1 Skolestruktur	16	4.3 Gjennomføring og oppfølging av Elevundersøkinga	67
1.2 Elever og lærlinger i grunnpoplæringen	19	4.4 Nye læringsmiljøindeksar i Skoleporten	68
1.3 Spesialundervisning	22	4.5 Korleis læringsmiljøet verkar inn på læringsresultata til elevane	69
1.4 Språklige minoriteter	23	4.6 Betre læringsmiljø	69
1.5 Målform	24	<b>5 Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring</b>	71
1.6 Voksne i grunnpoplæringen	25	5.1 Rettigheter og strukturen i videregående opplæring	72
1.7 Befolkningens utdanningsnivå	26	5.2 Søkere til videregående opplæring i offentlige skoler	72
1.8 Lærere, ledere og assistenter	26	5.3 Elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring	76
<b>2 Ressurser</b>	31	5.4 Gjennomføring, frafall og utdanningsnivå	81
2.1 Kommunale utgifter til grunnskolen	32	<b>6 Kvalitetsutvikling</b>	87
2.2 Fylkeskommunale utgifter til videregående opplæring	32	6.1 Internasjonale trendar – skoleleiing	88
2.3 Ressursinnsats i form av personale	34	6.2 Den internasjonale OECD-studien av undervisning og læring (TALIS)	88
2.4 Ressurser til spesialundervisning	40	6.3 Lærarkompetanse og lærarrolle i realfagsopplæringa – TIMSS Advanced 2008	91
2.5 Ekstra ordinære undervisningstimer	41	6.4 Tiltak for å auke rekrutteringa og styrkje lærarrolla	92
2.6 Ressursbruken i Norge sammenliknet med andre OECD-land	43	6.5 Kompetanseutvikling for lærarar	93
2.7 Norges prioritering av grunnpoplæringen	43	6.6 Nasjonalt rektorprogram	94
<b>3 Læringsresultater</b>	45	<b>Referanser</b>	95
3.1 Hva påvirker læringsresultatene?	46	<b>Figurer og tabeller</b>	101
3.2 Nasjonale prøver 5. og 8. trinn	47	<b>Vedlegg</b>	104
3.3 Karakterstatistikk for grunnskolen 10. trinn	50		
3.4 Karakterstatistikk for videregående opplæring	53		
3.5 Resultater fra fag- og svenneprøver	55		
3.6 Norske elevers kompetanse i fysikk og matematikk – TIMSS Advanced 2008	56		



- før observasjon
- den som har fått
  - inert data
  - fokus på: "Den gode timen"
  - modellering: ha fokus på det positive - det er for godt til
  - beredelse for hvorfor en får
  - godt til

Noen blikk i Utdanningsspeilet

## Veilederkorps

Etableringen av ordningen med Veilederkorps, som skal støtte skoler og kommuner med spesielle utfordringer, er et av flere grep for å bedre kvaliteten i skolen. Tiltaket ble varslet i St.meld. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen. Stortingsmeldingen sier at staten skal etablere et veilederkorps som skal bidra til at skoler og skoleeiere med spesielle utfordringer kan utvikle seg.

Skoleåret 2009–2010 ble brukt til å prøve ut ordningen i regi av Utdanningsdirektoratet. Hensikten med prøveprosjektet var å identifisere behov hos skoleeiere og skoler, definere hva som skal være veiledertjeneste og veileroller, og finne en hensiktsmessig måte å organisere det på.

- Vest-Agder og Hordaland ble plukket ut som prøvefylker. Direktoratet opprettet seks veilederteam fordelt på de to fylkene. Hvert team besto av fire personer som ble frikjøpte fra sine arbeidsgivere, de fleste i 20 prosent og noen få i 10 prosent.
- 11 skoleeiere og 17 grunnskoler fikk veiledning skoleåret 2009–2010.
- For å få erfaring med veiledning over en lengre tidsperiode har direktoratet besluttet at prøveprosjektet skal forlenges for et nytt år for fem skoleeiere og sju skoler. Denne aktiviteten vil skje parallelt med utviklingen av den permanente ordningen.
- For skolering og erfaringsutveksling har veilederne i prøveperioden deltatt på flere veiledersamlinger. Deltakende skoler og skoleeiere har rapportert til Utdanningsdirektoratet i to omganger ved å besvare spørreskjema.
- Innsamlet erfaring viser at veiledning utvilsomt har effekt, men at visse forutsetninger må være oppfylt for å få til endring. En av de viktigste er skoleeiers involvering og ansvarstaking for prosessene, ifølge Terje Kato Stangeland i direktoratets avdeling for skoleutvikling.
- Den permanente ordningen vil omfatte både grunnskole og videregående skole.

## Veilederrollen

Utdanningsdirektoratet har trukket inn ressurspersoner med ulik kompetanse i veiledningskorpset. Om utvalgskriteriene sier Håvard Lunnan i direktoratets avdeling for skoleutvikling: "For å sikre kvalitet har prøveprosjektet rekruttert veiledere som direktoratet har fått anbefalt fra egne prosjekter (Kunnskapsløftet - fra ord til handling) og fra Lillegården kompetansesenter og deres nettverk. I tillegg har utdanningskontorene hos fylkesmannen bidratt til å finne erfarne og dyktige skoleeiere og skoleledere i prøvefylkene."

I Vest-Agder har Pedagogisk senter i Kristiansand med to personer i veilederkorpset, blant annet lederen. I tillegg er to rektorer fra Kristiansand med. Alle fire fra Kristiansand hadde 20 prosent stilling knyttet til veilederoppdraget i den første prosjektperioden. Veilederteamene arbeider som et lag og bruker hverandres erfaringer og spisskompetanse.

Venke Krogstad Nome, rektor i Kristiansand, betegner veilederrollen som utfordrende, lærerik og kompetansebyggende. Nome peker på at du kommer ingen vei ved å komme utenfra for å vurdere, iverksette og korrigere. Gjensidig respekt og anerkjennelse er helt nødvendig for at et veiledningsforhold skal fungere. Nome setter opp disse punktene når hun skal definere rollen:

- En veileder er en som "går sammen med" den som blir veiledet.
- Et ekstra par øyne som hjelper til å se nye perspektiver.
- En som stiller spørsmål som utfordrer til å utvide perspektivet.
- En utenfra, som den som blir veiledet kan reflektere og analysere sammen med.
- En som hjelper den som blir veiledet til selv å finne svar og løsninger.
- En som peker på løsninger, og som vet hvor kompetansen kan hentes.
- En som kommer med innspill og råd der det er behov og ønske om det.

# På veg til minste felles multiplum på Nyplass

Kommer du ny som lærer til Nyplass skole, skal felles kjøreregler fortelle deg alt fra når elever skal kunne gangetabellen til hvilke konsekvenser uakseptabel elevadferd gir. «Kjøreboka» er under arbeid i lærerkollegiet og skal ligge klar før de eksterne veilederne trekker seg ut. På Nyplass skjer ikke det før om et år.

Nyplass skole i Lindesnes deltar i det nasjonale pilotprosjektet der eksterne veiledere skal hjelpe norske skoler til å arbeide mer målrettet. La deg ikke lure til å tro at Nyplass skole mangler ambisiøse mål for prosjektperioden når skolens rektor og resten av kollegiet snakker om at de vil arbeide seg fram til et minste felles multiplum. Bak ligger forhåpninger om å nå høye, men realistiske og definerte mål. Kollegiet opplever at de eksterne veilederne Venke K. Nome og Cecilia M. Johansen ga skolens ansatte et *columbi egg* da de i startfasen av veiledningsprosessen ba dem reflektere over hva som skal være et minste felles multiplum når det gjelder organisering, lagarbeid, håndtering av elever, faglig innhold og klasseromspraksis.

## Systemarbeidet ble skadelidende

Veilederne i Lindesnes-teamet har delt hovedansvar for deltakerskolene mellom seg. Venke K. Nome, barneskolerektor fra Kristiansand, har hovedansvaret for Nyplass sammen med Cecilia M. Johansen, ansatt på Pedagogisk senter i Kristiansand. I møtet med den største barneskolen i Lindesnes ser veilederne mye god praksis og stor innsatsvilje. Det er systemarbeidet som er blitt skadelidende under presset av økonomiske innsparinger og tilfang av elever med utfordrende adferd.

Gjennom veilederprosjektet er systemarbeid satt på dagsorden. Rektor Kurt Vik sikter mot en overordnet plan for skolens virksomhet som «skal inneholde et minste felles multiplum for hva ulike trinn forpliktes til å gjennomføre. Det skal være et personuavhengig system som sikrer kvalitet, men som likevel er så romslig at den enkelte lærer kan bruke sine interesser og ressurser». Sitatet er hentet fra veiledningsloggen.

Da skolen høsten 2009 gikk med i veiledningsprosjektet og skulle konkretisere sine utviklingsbehov, bestemte de ansatte seg i fellesskap for tre innsatsområder: organisering, lesing



Eksterne blick gir mulighet til å vise hva skolen er god på og få bekreftelse på dette, smiler inspektør Eva Øvsthus (t.h.) sammen med kontaktlærer Morten Kleveland og fire blide 6. klassinger. Ragnhild, Ferdinand, Kamilla og Nina har nettopp holdt hvert sitt foredrag om energi.



5. klassingene Ingrid og Maiken (nærmest på bildet) har mattetime med stasjonstrening, og trives så godt med desimalregning på PC at de ikke mister konsentrasjonen selv om rektor og veiledere kikker dem «i kortene».

(norsk på mellomtrinnet) og regning (matematikk på småskoletrinnet). Personalet meldte seg inn i grupper, uavhengig av trinn, men avhengig av hva de ønsket å jobbe med. Fokusgruppene fikk avsatt to timer annenhver onsdag til utviklingsarbeid. Rektor og inspektør tok ansvaret for den overordnede planen.

### Fortsetter forsøksordningen

Veilederne på Nyplass har delt oppfølgingen av gruppene slik at Johansen har norskgruppa og mattegruppa, og Nome har organiseringsgruppa og ledergruppa.

De tre gruppene satte konkrete delmål for hvilke planer som skulle være på plass i juni 2010. Da var prøveperioden i utgangspunktet over, men Nyplass er en av de sju skolene som fortsetter forsøksordningen. Det indikerer at skolen er midt i en god utviklingsprosess, noe som også blir understreket av koordinator for Lindesnesteamet, Nina Skjeseth.

Tre kommuner er med i forsøket med veilederkorps i Vest-Agder. Da Vest-Agder ble plukket ut som prøvefylke, var enkelte kommuner skeptiske til å delta. Skepsisen skyldtes frykt for at noen skoler skulle bli uthengt som svake. I Lindesnes valgte kommunens ledermøte å si ja.

«Vi så behov for hjelp til nødvendig systemarbeid. Vi la fokus på utprøving. Vi ser oss ikke selv som spesielt dårlige, men ser at vi kan bli bedre. Utfordringen er å se hvor vi er gode.» Slik begrunner oppvekstsjef i Lindesnes, Kai Stoveland, valget om å la kommunens tre barneskoler bli piloter. Skolene selv fikk ikke anledning til å påvirke avgjørelsen.

«Også her på skolen er det kultur for å se med en viss skepsis på det som blir tredd ned over hodet på oss. Vi stilte oss litt spørrende,» sier rektor Kurt Vik om hva som var utgangspunktet

da veiledere, rektorer og skoleeier første gangen møttes i august 2009.

Nå hersker det liten tvil om verdien av ekstern kompetanse tett på. Både Stoveland, som representant for skoleeier, og Vik, som skolerektor, karakteriserer veiledningsprosjektet som en gavepakke. De var begge relativt nye i sine respektive stoler,

### «Et godt tidspunkt»

begge hadde sittet halvannet år som henholdsvis oppvekstsjef og rektor, da tilbudet om å delta kom. Begge er helt tydelige på hva «gavepakken» har gitt dem som ferske ledere: moralsk støtte og mot, pedagogiske innspill og virkemidler til å drive systemarbeid. «For meg var dette et godt tidspunkt. Veiledningen gir god hjelp til å flytte fokus og organisere bedre,» mener Kurt Vik.

### Effekten av ekstern oppmerksomhet

Elever, lærere og skoleledelse ved Nyplass er stolte over at de prøver ut et av verktøyene som kunnskapsminister Kristin Halvorsen peker på når hun skal vise til hvilke tiltak som Kunnskapsdepartementet satser på for å øke kvaliteten i skolen.

Skolen ser fordelen av å holde dører åpne for veiledere og journalister. Eksterne blikk på skolen gir ikke bare hjelp til å reflektere over rammer og praksis. De gir også anledning til vise

### «Det er oss Kristin snakker om!»

matematikk, utforskning innen design og teknologi og muntlig framføring som sosial trening.

fram det skolen er dyktig på og få bekreftelse på dette. Da Utdanningsspeilet var på besøk, fikk vi demonstrert god praksis, slik som stasjonstrening i

Utdanningsdirektoratets veilederkorps henvender seg til skoler og deres eiere. Ordningen må ikke forveksles med opplegget i dokumentarserien Klasse 10 B som gikk på NRK i vinter. Der



Teamkoordinator Nina Skjeseth og oppvekstsjef Kai Stoveland har jevnlig samtaler for å snakke skoleutvikling på kommunenivå.



så norske TV-seere «superpedagoger» overta undervisningen i en ungdomsskoleklasse. Eksterne veiledere overtar ikke klasserommet og undervisningen. Likevel fins det en fellesnevner: den positive effekten av eksternt oppmerksomhet. «Entusiasmen øker,» opplever rektor på Nyplass. Det samme sier skolens fokusgrupper. «Det er inspirerende å ha tilgang til Lindesnesteamets kompetanse og oppmerksomhet. Oppmerksomhet utenfra skjerper lysten og viljen til å nå konkrete resultater.»

### «Sånn gjør vi det på Nyplass»

Nyplass ser på seg selv som en gjennomsnittskole selv om den har scoret under landsgjennomsnittet i lesing og matte på 5. trinn på nasjonale prøver (i engelsk lå skolen litt over gjennomsnittet). Skolen har flere områder hvor den ligger i forkant. Bruken av konkretiseringsmaterialer som Numicon\* og Tooti-Kids\* er et godt eksempel på dette. Årlige musikalprosjekter viser noe av det lagarbeidet som pågår.

Her er veileder Nomes syn på status:

«Mye god praksis å ivareta og å utvikle. Som rektor på en barneskole selv ser jeg mye som inspirerer, og som jeg kan overføre til egen skole. Utfordringen for Nyplass er å samle prosjekter inn i et system med felles forpliktende mål. Kort og godt fellesoppskriften: Sånn gjør vi det på Nyplass!»

Lederduoen på skolen, rektor Kurt Vik og inspektør Eva Øvsthus, sammenfatter det slik:

«Vi har drevet med fokus, men arbeidet med ferdigheter har vært prosjektpreget. Nå spisser vi mot systemer slik at vi får klare mål og en overordnet målsetting. I dette arbeidet har vi fått konkrete tips av veilederne. Det er vanskeligere for den som står midt i skolehverdagen å se nye løsninger. Den som kommer utenfra vil, tydeligere enn man selv, se andre måter å løse utfordringer på.»

En utfordring ligger i å prioritere tid til utviklingsarbeid.

«Vi har mistet 15 prosent av ressursene. Vi mangler sosiallærer. Det skaper en situasjon hvor administrative ressurser drukner,» konkretiserer Vik. Nome, som hans veileder, tror dette blir et aktuelt tema å forfølge den kommende forsøksperioden. Her kan Nome trekke vekslar på egne ledererfaringer som rektor.

### Kjørereglene skal gi grønt lys

Utdanningsdirektoratet har forpliktet alle deltakerne i prøveprosjektet til å gjennomføre en ståstedsanalyse. Den skal være utgangspunkt for å prioritere innsatsområder. For Nyplass kom faktorene i motsatt rekkefølge. Fokusområder ble pekt ut før ståstedsanalysen var klar, men stemte godt med analyse-resultatene. Personalets valg viste seg i stor grad sammenfal-

\* Numicon matematikkssystem

er et sensorisk strukturert arbeidsprogram, utviklet i England. Barnet skal lære gjennom å se og føle bildefremstillingen, høre det sammenhengende matematiske språket og samtidig utføre handling i aktivitetene.

\* Tooti Kids

er et materiell som er lekende lett å bruke, en begriper gjennom å gripe, en lærer med alle sanser og gjennom de erfaringene en gjør. Tooti er utviklet av professor Dr John M. Hansson, tidligere vitenskapsmann i NASA.



Bildet lyver når teamkoordinator sitter ved pulten til Ida. I motsetning til NRK-dokumentaren Klasse 10 B har ikke koordinator Nina Skjeseth og hennes veiledersteam arbeidet i direkte kontakt med elevene.

lende med de områdene hvor ståstedsanalysen lyste gult og rødt og viste behov for å bedre og endre praksis.

Rektor og det øvrige kollegiet ser at veiledningsprosessen har gitt dem en mer positiv holdning til nasjonale prøver.

«Vi har utviklet synet på nasjonale prøver. De er faktisk ganske gode og et godt hjelpemiddel til å teste standard. For elevene er de faglig viktige, og elevene fortjener at vi hjelper dem til å mestre prøvene bedre.»

Fokusgruppene har allerede kommet opp med helt konkrete tiltak som skal iverksettes fra skoleåret 2010–2011. Norsk-gruppa har for eksempel ikke bare definert hva som skal være akseptabelt nivå for lesing på ulike trinn, men også lagd et fast opplegg for lesestimulering. To elever på hvert trinn i småskolen skal til enhver tid få lesetrening i 15 minutter, noe som vil si at småskolen kontinuerlig har åtte elever på lesetrening. Alle gruppene får ekstra ressurser til å gjennomføre dette. På mellomtrinnet ligger et leselestprosjekt fast på 5. trinn. Norsk-gruppa har nå også utviklet innhold til et fast skrivelsestprosjekt på 6. trinn. Tilsvarende vurderer mattegruppa standardkrav til bruken av skolens konkretiseringsmateriale og til innøving av gangetabellen.

For skolen har det vært viktig å få på plass en felles praksis ved brudd på skolens regler. Organisasjonsgruppa har arbeidet med felles prosedyrer for håndtering av uakseptabel adferd. Definisjoner på hva som er uakseptabel adferd sammen med konkretisering av hvilke konsekvenser ulike handlinger gir, er blant de lokale kjørereglene som gjør det enklere å håndtere lærerrollen.

### Skoleeieres rolle

Deltakerne i det nasjonale prøveprosjektet undertegnet en kontrakt der skoleeieren ble pålagt å være en aktiv pådriver i utviklingsarbeidet. I Lindesnes har teamkoordinator Nina



Organisasjonsgruppa er en av tre fokusgrupper. Fra venstre: Bent Inge Kastet, Nils Magne Glomsaker, rektor Kurt Vik, Leif Adolf Vigeland, inspektør Eva Øvsthus, Silje Glomsaker og veileder Venke Nome .

Skjeseth, leder for Pedagogisk senter i Kristiansand, oppgaven med å følge opp skoleeieren. I praksis betyr det jevnlig samtaler mellom henne som teamkoordinator og Kai Stoveland, oppvekstsjefen.

«Skoleeieren har jo et annet mandat. Her dreier det seg om skoleutvikling på kommunenivå. Du kan si at vi to snakker om kvalitet i kvalitetsarbeidet. Jeg skal bruke mine erfaringer og rette søkelys mot ulike utfordringer. Kort sagt, være der for Kai. Jeg vil tro at dette også kan være med på å gi mot til å ta de upopulære beslutningene,» sier Skjeseth om sin veilederrolle. Skjeseth synes det er betimelig å minne om hvem skoleeier er. Det er viktig å huske at politikerne er de skolefaglige ansvarlige i kommunen. Administrasjonen skal bistå med sin fagkompetanse.

Lindesnes har store utfordringer ved at mange årsverk er fjernet fra skoleverket. Kommunen må finne andre måter å løse oppgavene og utnytte kompetansen på. Stoveland tenker seg et planleggingstorg, et sted å dele kunnskapen mellom skolene.

«Skoleutvikling kan ikke skoleeieren bare overlate til den enkelte skole. Det er viktig å skape en felles basis for skolene i bygda. Hva skal vi forvente at elevene kan når de kommer til ungdomsskolen? Hvilken kompetanse skal de besitte ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole?»

**Nyplass skole** ligger i Lindesnes kommune som har fire grunnskoler, tre barneskoler og en ungdomsskole. Nyplass er den største av de tre barneskolene. Skolen ligger vegg i vegg med Lindesnes ungdomsskole i kommunesenteret Vigeland. Skolen har 270 elever med to paralleller på hvert trinn. Hvert trinn er organisert i lag som har fellestid/ lagarbeid 2 timer og 45 min hver onsdag og en time hver torsdag.

**Nyplass skole** blir veiledet av Lindesnesteamet, som er et av tre team i Vest-Agder. I forbindelse med veiledningsprosjektet har skolen satt ned tre ansvarsgrupper som jobber med hvert sitt innsatsområde. Nyplass er en av de sju deltakerskolene som får prøveprosjektet forlenget med ytterligere ett år.

For Stoveland blir det viktig å skape optimisme og involvere politikerne. Han skal oppmuntre til større plass for skolefaglig innhold i det kommunale fagutvalget.

«Mye av utfordringen er å synliggjøre for de skoleansvarlige at Lindesnes jobber med skoleutvikling og utviklingsarbeid,» sier han.

Pilotprosjektet har i så måte blitt et løft. I april 2010 behandlet oppvekst- og kulturstyret utviklingsstrategi og målsettinger. Saken gikk videre til kommunestyret. Der deltok veiledningskoordinator Skjeseth sammen med Stoveland for å informere, svare på spørsmål og utfordre politikerne til å bli mer bevisste sin rolle som skoleeier.



*Nyplass skole er en av de sju skolene som får utvidet forsøksordningen med ytterligere et år. Det betyr at rektor Kurt Vik og veileder Venke Nome kan fortsette å utveksle erfaringer rundt systemarbeid i en travel skolehverdag.*

# Den gode timen på Søre Neset

**Personalet skal bli bedre klasseledere ved å observere hverandres undervisning. Søre Neset skule har utviklet en lokal oppskrift på hvordan kollegaveiledning skal foregå. Også det skjedde under observasjon, men de eksterne veilederne var på «bakrommet» og ikke i klasserommet.**

Gjennom skoleåret 2009–2010 fulgte representanter fra det nasjonale veilederkorpsset arbeidet med å styrke læringsmiljøet på Søre Neset skule, men de gikk ikke fysisk inn i klasserommet. De eksterne veilederne påvirket heller ikke skolens valg av fokus. Derimot var de med på å sette arbeidstittel og reflektere fram felles standarder for *Den gode timen* på Søre Neset skule. Skoleåret munnet ut i en lokal oppskrift på hvordan skolen skal bruke kollegaveiledning til å bedre praksis og fylle kriteriene for den gode timen.

## Profesjonell sparring

Barneskolen i Os kommune hadde allerede startet en prosess rundt klasseledelse da tilbudet om å delta i pilotprosjektet

kom i juni 2009. Rektor Øystein Holmaas omtaler tilbudet som en gylden sjanse til å bevisstgjøre og inspirere hele personalgruppa samt til å gi skoleledelsen en profesjonell sparringspartner. Det konkrete resultatet av prosjektåret ble en egenutviklet modell for kompetanseheving: *Refleksjonsguide*.

For skolen på Bergenshalvøya inngår klasseledelse i et systematisk arbeid med læringsmiljø og felles profil. Koordinator for Midthordland-teamet, Inger Sekse, trekker fram Søre Neset som en skole som har kommet langt i utviklingsarbeidet, når hun blir forespurt om et egnet eksempel.

## Lærerne skal vise hverandre noe de mestrer godt.

Fra veilederteamet var det Anne Karin Flatlandsmo, inspektør ved Voss ungdomsskule, som hadde hovedansvaret på Søre Neset. Hun arbeidet sammen med Janne Støen fra Lillegården kompetansesenter. Begge

framhever ledelsen ved Søre Neset skule som samkjørt og målrettet. Som eksterne veiledere fikk de klare bestillinger: kompetanse og struktur rundt kollegalæring.

«Lederne var tydelige på hva de ønsket av oss. De har ikke behov for å veiledes hvor de skal. Skoleledelsen har en tydelig retning og er flinke til å få ting raskt i system. De ønsket å ha øyne på seg fra noen utenfra; noen å diskutere tankene sine med.»

## Den vanskelige balansegangen

Rektor Øystein Holmaas og undervisningsinspektør Vigdis Vikne utgjør skolens plangruppe sammen med teamleder for småskoletrinnet og teamleder for mellomtrinnet.

«Det systematiske arbeidet startet vel egentlig med en medarbeiderundersøkelse i 2009. Noe av det som kom fram, var ønsket om mer tid til pedagogiske refleksjoner, tid til å dele erfaringer og å utvikle en felles kultur, blant annet gjennom å skape gode felles opplevelser,» sier undervisningsinspektøren om bakgrunnen for det pågående utviklingsarbeidet der skolen har vært resultatorientert. Tiltak som utdanning av ART\*-instruktører og felles samlinger for hele skolen etter fast rulleringsplan med teknikergruppe og godt sceneutstyr ble raskt gjennomført.

\*ART (Agression Replacement Training): ART er et treningsprogram, utviklet i USA, men nå utbredt i Norge. ART bygger på en sosial læringsteori. Målet med ART er å øke elevenes sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering.



*Fra høyre: Anne Karin Flatlandsmo og Janne Støen har fulgt Søre Neset skule tett gjennom hele skoleåret 2009-2010. Rektor Øystein Holmaas og undervisningsinspektør Vigdis Vikne har sett det som en stor fordel å kunne spille på lag med eksterne ressurspersoner og veiledere.*



Anne Karin Flatlandsmo (t.h.) og Janne Støen fikk klare bestillinger da de kom inn som eksterne veiledere: kompetanse og struktur rundt kollegaveiledning.

«Med så målrettet arbeid kan Søre Neset se ut som et glansbilde. Hvilken nytte har skolen hatt av å delta i veilederprosjektet når planarbeidet ser ut til å være «på stell?»

«Vi sa ja til å delta fordi vi så dette som en unik mulighet til å kvalitetssikre arbeidet vårt, noe vi ikke angrer på. Veiledningen ble en mulighet til å få støtte og oppmuntring på det vi gjør,» svarer rektor Holmaas.

Ledelsen ved Søre Neset unnsår ikke at skolen har sine utfordringer. Skolens resultater fra nasjonale prøver på 5. trinn har ligget godt under landsgjennomsnittet. Skolen har en relativt stor gruppe elever med spesielle utfordringer.



Janne Støen i sekretærfunksjon underveis i prosessen. Hvordan skal observasjonen i klasserommet foregå?

«Vi har hatt utfordringer i balansegangen mellom individfokus og organisasjonsfokus. Det har over tid vært krevende å ivareta enkeltelever og skolen som system,» medgir de to lederne.

«Her har administrasjonen greid balansen, balansen med å gjennomføre det daglige og samtidig se framover og utvikle seg,» berømmer veilederne.

## «Prosjektåret resulterte i en egenutviklet modell for kompetanseheving. Navnet er Refleksjonsguide».

### Den røde tråden

Siden januar 2009 har klasseledelse vært på dagsorden i fellestid samt på planleggingsdager.

«Vi ønsket et område som er aktuelt for alle, der alle har noe å bidra med og noe å lære. Ingen kan jo velge vekk

klasseledelse, og gevinsten ved systematisk arbeid kommer alle til gode. Det har også vært statlige føringer på klasseledelse og læringsmiljø,» begrunner ledelsen temavalget.

Grunnlaget var lagt da de eksterne veilederne kom inn i bildet høsten 2009. Arbeidet deres kunne bygge på den eksterne vurderingen av klasseledelse som ble gjort av vurderingsgruppa i Midthordland kompetanseregion i vårsemesteret. I vurderingsrapporten peker lærerne på: *Lite kollektiv tid til refleksjon. For mye tid til brannslukking. Vi trenger kompetanseheving i å være den gode klasselederen.*



Rektor Øystein Holmaas har erfart hvordan eksterne veiledere inspirerer og påvirker arbeidsprosessen i et kollegium, inkludert ham selv.



De vil skape refleksjon rundt det som skjer i klasserommet. Nå mener teamleder Ann Elisabeth Husa og inspektør Vigdis Vikne at skolen har funnet et funksjonelt arbeidsredskap.

Fellessamlinger i prosjektperioden har sørget for kompetanse og inspirasjon. I september snakket Pål Roland fra Senter for atferdsforskning i Stavanger om klasseledelse. I februar foreleste Hanne Jahnsen fra Lillegården kompetansesenter om Den ene dagen; om hvordan et alternativ til vanlig undervisning, noen timer eller en dag i uka, kan virke motiverende. Asis, alternativ skole i skolen, er blant tiltakene som Søre Neset nytter. Andre tiltak er \*ART. Skolen har utdannet to ART-instruktører og arbeider med å implementere en felles sosial læreplan for hele skolen.

### Den tydelige læreren

Veilederne har vist til forskning og kunnskap om hva som fremmer et godt læringsmiljø, og hva som ikke har effekt. «Tiltak for elever med samarbeidsvansker må tilpasses den enkeltes situasjon, men vi vet hva som IKKE er lurt.»

Om lærerautoritet sier de:

«Du må være en tydelig lærer som alle kan se for seg, men du har ikke en sjanse dersom du bare er autoritær. Relasjoner må ligge i bunn.»

Personalet arbeidet i grupper for å konkretisere hva de ansatte mener skal være god klasseromspraksis. På basis av gruppearbeidene utarbeidet Anne Karin Flatlandsmo i veiledningsgruppa skjemaet *Den gode timen på Søre Neset skule*.

### Samtaleguide

Beskrivelse av lærerautoritet, klasselederstil samt periodeplan for trening av sosial kompetanse inngår i den nye sosiale læreplanen. Den ferdige planen ble først presentert i personalet, deretter for foreldre for så å ligge offentlig tilgjengelig på skolens nettside fra høsten 2010 som erstatning for dagens sosiale læreplan fra 2002.

Den sosiale læreplanen inneholder en samtaleguide for gjennomføring av elevsamtaler, og skolen har øremerket et rom til formålet. Det siste som kom på plass, var et arbeidsredskap for kollegaveiledning. Skoleledelsen ønsket en refleksjonsguide etter samme lest som guiden for elevsamtaler. Hensikten var å gi en fast struktur rundt kollegaobservasjon i klasserommet. Skoleledelsen tenkte seg faste grupper som hospiterer hos hverandre på tvers av trinn.

### Refleksjonsguide

Plangruppa brukte veilederne som sparringspartnere til å vurdere sammensetningen av refleksjonsgrupper, til hva som skal observeres, og hva som skal til av forarbeid og etterarbeid for at observasjonen gir påfyll og mening.

Da Utdanningsspeilet besøkte skolen i mars, drøftet plangruppe og veiledere innhold og opplegg for observasjonen i klasserommet. Pedagogene i plangruppa vil ha en oppstart der kollegaer får vise andre noe de mestrer godt, for eksempel overganger og struktur, men de er oppmerksomme på at en uønsket konsekvens av modelløring kan bli at kollegaer blir sittende for lenge og rose hverandre uten at det skaper utvikling.

I april var malen klar. I den ferdige oppskriftspakka ligger *Guide for refleksjonsgrupper*, skjemaet *Den gode timen på Søre Neset skule*, observasjonsskjema og gruppeinndeling. Refleksjonsgruppene vil få én time til forarbeid (timeplanfestet møtetid i bunden tid). Gruppa setter opp en rulleringsplan, og deltakerne velger etter tur et tema de er komfortable med. Selve observasjonen skjer i løpet av én undervisningstime, ved at observatørene holder fokus på et definert tema og noterer på et observasjonsskjema. Refleksjonsgruppene får ved etterarbeid, på samme måte som ved forarbeid, én time disponibel. I etterarbeidet bruker de guiden som er utarbeidet til refleksjonsarbeid, og observasjonen blir loggført.

# Den gode timen på Søre Neset

## Emosjonell støtte (person/relasjon)

### ROS

- Tydeleg ros auka elevane si positive sjølvkjensle, gje dei ei kjensle av meistring, muntra dei opp
- Ikkje rituell ros
- Felles ros; gje samla positiv tilbakemelding leggja til rette for eit godt og inkluderande klassemiljø
- Gje ros for rett åtferd, rosa det du vil ha meir av
- Læra elevane å gje positiv tilbakemelding til kvarandre

### POSITIV HALDNING

- Møta elevane med forventning om positiv åtferd
- Visa at dei kan vera med og snu noko som er negativt til det motsette; kva kan du gjera i denne situasjonen?
- Tydeleg kroppsspråk, vera ekte
- Rosa når dei er ærlege
- Halda det ein seier; ikkje sei A viss du ikkje kan seia B

### RESPEKT tryggleik og auka tillit

- Vi viser elevane respekt når vi tek dei på alvor
- Bevisst bruk av blikk-kontakt, vera imøtekommande, handhelsa skaper gode relasjonar
- Sjå elevar som har det emosjonelt vanskeleg, la dei få vita at du ser dei. Gje dei «time out»

### VERA SAKLEG

- Skilja mellom person og handling

## Organisering (pedagog/elev)

### KLASSEREGLAR

- Jamleg evaluering av klassereglar
- Formulera reglar positivt (- trur vi er gode på den!) få til trivsel og læring

### FØREBUING

- Ein må møta godt førebudd til timen, både fagleg og metodisk ein må opparbeida seg ny kunnskap, vera kunnskapsøkjande
- Ha klare tankar på førehand om kva for ein metode ein vel, og kvifor

### UNDERVISNINGSSITUASJONEN

- Læraren møter presis
- Halsa/handhelsa om morgonen
- Får elevane roleg på plass
- Har ein tydeleg plan for timen; mål og innhald
- Har ryddige timar; ikkje for mange oppgåver (ein må ha tid til å halda det ein seier)
- Gjev konkret og tydeleg instruksjon, ein om gongen
- Viser engasjement og kreativitet; finn gode løysingar når ein møter på elevar som er umotiverte i lærings-situasjonen
- Legg til rette for meistring og variasjon; ser elevane - individuelle planar og prøvar
- Lærer elevane å takla variasjon
- Tek utgangspunkt i dei ulike lærings-stilane
- Oppsummerer når timen er slutt, elevane får koma med tilbakemeldingar

### OVERGANGSRUTINAR

- Generelt: Korleis dela ut/samla inn bøker? Rydderutinar for elevar og lærarar. Rutinar for dei som ikkje finn/ gløymer utstyr
- Ny time: Korleis rydda vekk/henta nytt?
- Aktivitetsskifte: Frå gruppearbeid til individuelt arbeid - signal frå læraren?
- Einskildelevar: Dei som treng ekstra hjelp og støtte - korleis gjer vi det?

### LEKSER

- Faste rutinar for lekser: Same fag på fast dag forutsigbarhet
- Leksene må bli sett

## Læringsstøtte (person/fag)

### ROS

- Konkret fagleg ros i høve til kva som er fint/bra/flott kombinert med framovermelding skaper tryggleik og medvit kring eigen kunnskaps-tileigning/framdrift
- Formidla positive faglege forventningar gjennom språk og kroppsspråk; dette får vi til saman, eg skal hjelpa deg til å forstå
- Gje klapp på skuldra, oppmuntra

### DAGSPLAN/ARBEIDSPLAN

- Få med emnet i tillegg til fag
- Skriv ned måla for timen på tavla; kva dei skal læra
- Formulera måla så konkret og enkelt som mogeleg; realistiske mål (Kva kjenneteiknar eit substantiv?) gjev elevane eit visst press i høve til læringa: «Vi jobbar best under press»
- Oppsummering av timen: Har vi lært det vi skal? Gjerne munnleg

### TILBAKEMELDING

- Følgja opp eleven i læringsarbeidet, gje løpande tilbakemeldingar
- Kontrollera om målet/måla er nådd; skriftleg vekeprøve eller ved hjelp av munnlege spørsmål

### EINSKILDELEVAR

- Dei elevane som ikkje når klassen sine mål, får individuelle mål. Dei har òg tilpassa vekeplanar



Veilederne møtte vekselvis skoleledelse, plangruppe og hele kollegiet.

### Utpøving i mai

I fellesmøter utover våren drøftet personalet modellen og holdninger og roller ved å være observatør. I mai ble modellen prøvd ut. Utpøvinggruppen besto av lærerne i plangruppa og en representant fra hver av de refleksjonsgruppene som er dannet. Den personen som har vært gjennom metoden, skal være ressursperson for gruppa i det videre arbeidet. For Søre Neset er målet at hele personalet er involvert i arbeidet fra høsten 2010.

De eksterne veilederne fulgte refleksjonsarbeidet «til døra» ved å være til stede og ta oppgaven med å lede utpøvingen. For skoleledelsen var det viktig at utpøvingen skjedde om våren mens veilederne ennå holdt kontakten, og at prosjektet fikk et konkret resultat.

«Vi hentet ut veilederens kompetanse slik at vi fikk bredere kompetanse. Det ga trygghet. Det var veldig greit at de fulgte oss gjennom hele læringsprosessen. Veilederens deltakelse påvirket arbeidsprosessen i kollegiet på en svært positiv måte.» Slik oppsummerer rektor og inspektør fordelene ved å ha ekstern oppfølging gjennom et helt skoleår.

Eva Udnes Nordbye

**Søre Neset skule** er en av 11 grunnskoler i Os kommune. Barneskolen har 204 elever. Småskolen har en parallell. På 5. trinn kommer elever fra Halhjem barnetun (sambruk for barnehage, 1.-4. trinn og SFO), slik at skolen har to paralleller på mellomtrinnet. Søre Neset er organisert slik at de som jobber på småskoletrinnet og de på mellomtrinnet, inngår i hvert sitt team. Lederne for de to temaene danner plangruppe sammen med rektor og undervisningsinspektør.

Barneskolen i Os kommune er en av de ni skolene som har deltatt i prøveprosjektet i Hordaland. I veiledningsprosjektet er Hordaland delt inn i tre team: Sunnhordland, Midthordland og Ytre Midthordland. Søre Neset inngikk i Midthordland.

**Midthordlandteamet** har ansvar for tre kommuner som hver har med én skole i prosjektet. Teamet består av fire personer; tre av dem i 20 prosent stilling og teamkoordinator i 10 prosent. Teamet organiserer seg slik at to veiledere har ansvar for hver sin skole, med en av dem som hovedansvarlig. Teamkoordinator Inger Sekse står for samordningen og hovedkontakten med skoleeierne.



# 1 Fakta om grunnpoplæringen



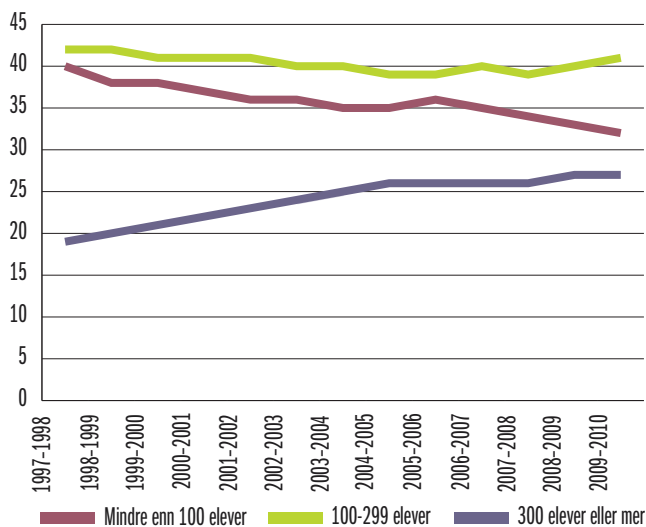
Grunnskole og videregående opplæring utgjør grunnpoplæringen i Norge.

Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet og ungdomstrinnet. Barnetrinnet omfatter 1.-7. årstrinn, og ungdomstrinnet omfatter 8.-10. årstrinn. Elevene begynner i grunnskolen det kalenderåret de fyller seks år. Videregående opplæring omfatter all kompetansegivende opplæring mellom grunnskolen og høyere utdanning. I videregående opplæring er det 12 utdanningsprogrammer, tre studieforbereende og ni yrkesfaglige. Etter kunnskapsløftet 2006 (KL06) betegnes trinnene i videregående opplæring Vg1, Vg2 og Vg3.

Mål og prinsipper for grunnpoplæringen er nedfelt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), som er gjennomgående for grunnskolen og videregående opplæring. Læreplanverket er innført på alle trinn i grunnpoplæringen fra skoleåret 2008-2009.

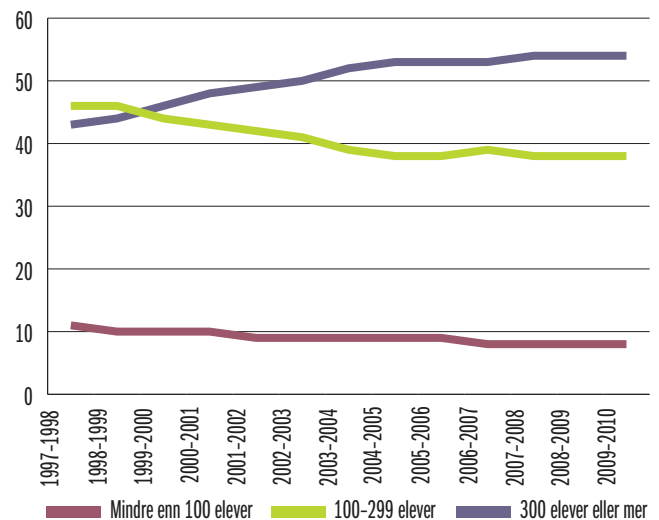
Dette kapitlet presenterer statistikk som gir et oversiktsbilde av tilstanden i grunnpoplæringen i Norge. Her finnes blant annet informasjon om skolestrukturen, antall elever, fordelingen av elever på ulike utdanningsprogram og fag i videregående opplæring, lærlinger, spesialundervisning, befolkningens utdanningsnivå og om lærere og ledere i grunnpoplæringen.

**Figur 1.1: Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 1997–1998 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

**Figur 1.2: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 1997–1998 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

## 1.1 Skolestruktur

### Grunnskoler

Høsten 2009 var det i Norge 2997 ordinære grunnskoler og 84 spesialskoler. Av de ordinære grunnskolene var 2837 kommunale, tre interkommunale, en statlig og 156 private. Blant spesialskolene var 46 kommunale, åtte interkommunale, 19 fylkeskommunale, fem statlige og seks private.

Figur 1.1 viser en oversikt over andelen små, mellomstore og store ordinære grunnskoler. Det blir stadig færre grunnskoler med under 100 elever, mens det blir flere skoler med mer enn 300 elever. Høsten 2009 hadde 32 prosent av skolene mindre enn 100 elever, mens 27 prosent hadde mer enn 300 elever.

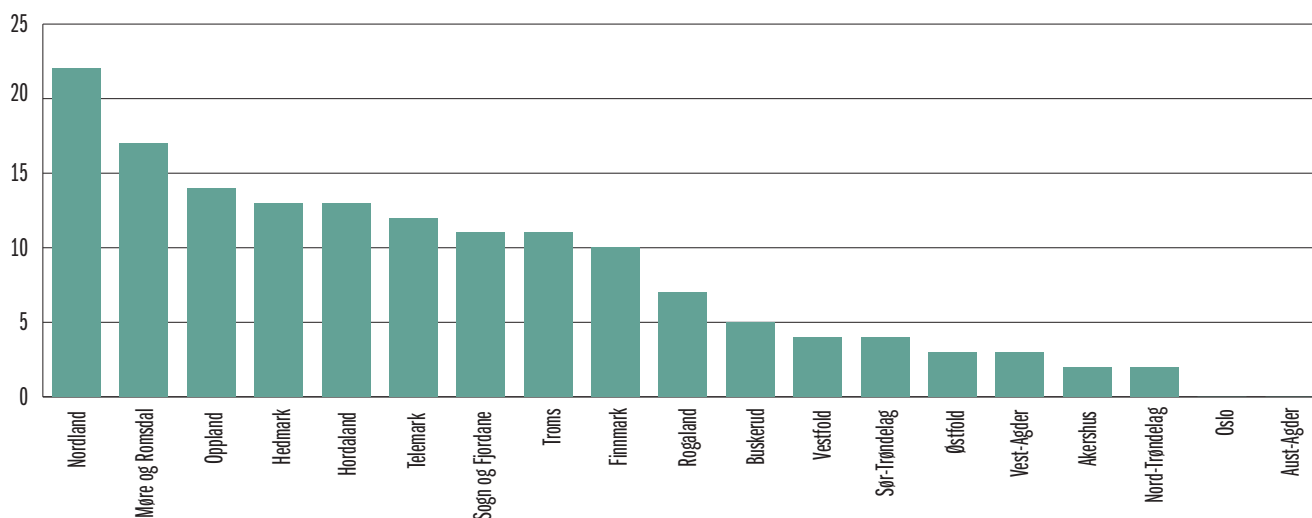
I tråd med denne utviklingen viser figur 1.2 at andelen elever som går på store skoler øker, samtidig som andelen elever i

små og mellomstore skoler minker. Denne trenden har imidlertid flatet noe ut de siste årene. Skoleåret 2009–2010 gikk 54 prosent av elevene på skoler med mer enn 300 elever, mens bare åtte prosent gikk på skoler med færre enn 100 elever. Til sammenligning var det i skoleåret 1997–1998 43 prosent av elevene som gikk på skoler med flere enn 300 elever. Siden skoleåret 2002–2003 har mer enn halvparten av elevene gått på store skoler.

### Nedlagte og opprettede grunnskoler

Fra skoleåret 2008–2009 til 2009–2010 ble 76 ordinære grunnskoler nedlagt. Av disse var 73 kommunale og tre private. Samtidig ble det opprettet 14 ordinære grunnskoler hvor ni var kommunale og fem private. Det ble også opprettet en ny spesialskole og tre spesialskoler ble nedlagt.

Figur 1.3: Nedlagte skoler i perioden 2007–2008 til 2009–2010. Fylkesvis. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet gjennomførte våren 2010 en kartlegging av skolenedleggelse. Figur 1.3 viser antall nedlagte skoler fordelt på fylke. I perioden 2007-2008 til 2009-2010 ble det lagt ned 154 grunnskoler. Nordland og Møre og Romsdal er de fylkene der flest grunnskoler ble lagt ned med henholdsvis 22 og 17 skoler. I Oslo og Aust-Agder var det ingen reelle nedleggelse av ordinære grunnskoler.

Figur 1.4 viser antall elever som har blitt påvirket av skolenedleggelse fordelt på fylke. Til sammen har vel 6 000 elever blitt berørt av nedleggelse. Oppland er det fylket hvor flest elever har blitt berørt av skolenedleggelse, med 815 elever. I Telemark og i Hedmark ble henholdsvis 689 elever og 660 elever berørt av skolenedleggelse.

### Årsaker til skolenedleggelse

Lavt elevtall, dårlig kommuneøkonomi og ønske om bedre ressursutnytting er oppgitt som hovedårsakene til at skoler

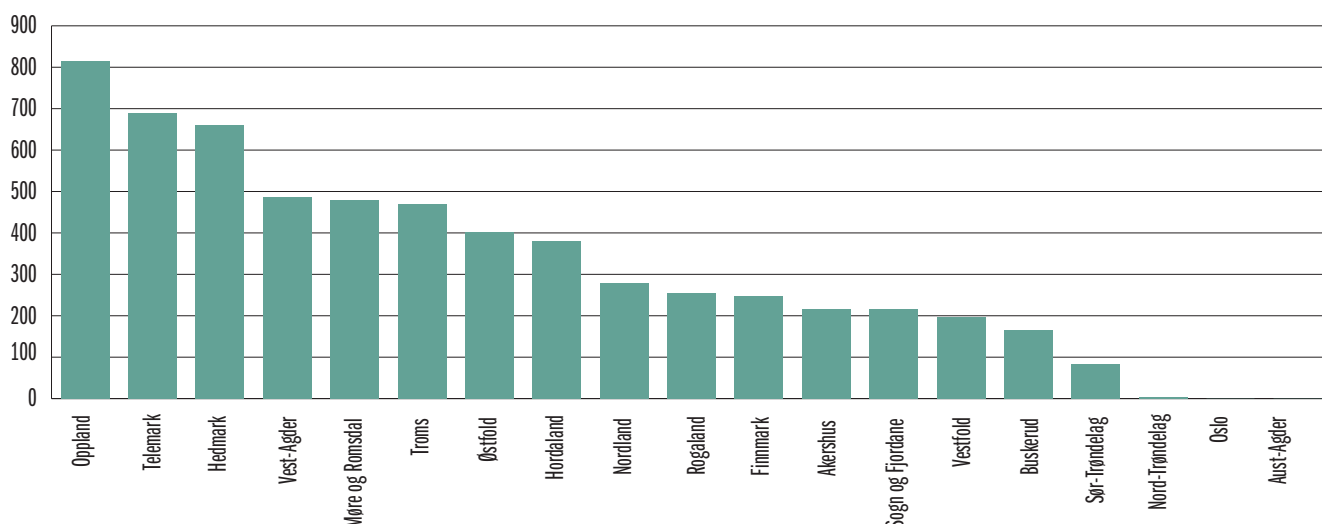
blir lagt ned. Ofte er det en kombinasjon av dårlig kommuneøkonomi og lavt elevtall.

For få elever er oppgitt som årsak til vel 60 prosent av nedleggelsene, og kommuneøkonomien er oppgitt i rundt halvparten av tilfellene. I de fleste tilfellene der kommuneøkonomi er oppgitt som årsak, er det i kombinasjon med for få elever.

I Telemark og Vestfold er kommuneøkonomi oppgitt som årsak i over en fjerdedel av nedleggingstilfellene. I Oppland og Rogaland er kommuneøkonomi oppgitt som årsak i mindre enn en tredel av tilfellene. I Nord-Trøndelag, Vestfold, Hedmark, Nordland, Finnmark og Sogn og Fjordane er lavt elevtall oppgitt som hovedårsak til skolenedleggelsene. Problem med å rekruttere kvalifiserte lærere er oppgitt i om lag 12 prosent av tilfellene.

Andre årsaker til skolenedleggelse er nedslitte og lite hensiktsmessige lokaler, utilfredsstillende pedagogisk tilbud og lite

Figur 1.4: Elever som er berørt av skolenedleggelse i perioden 2007–2008 til 2009–2010. Fylkesvis. Antall.



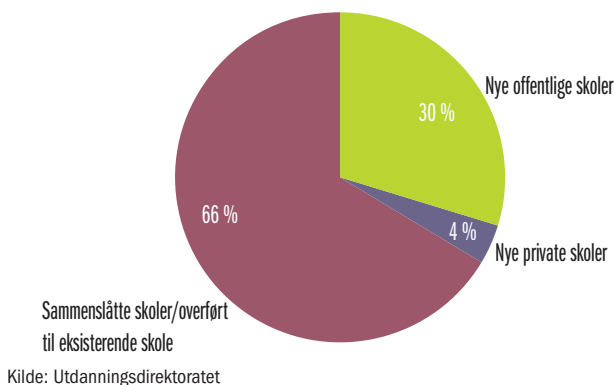
Kilde: Utdanningsdirektoratet

fleksibelt lærings- og arbeidsmiljø. I enkelte tilfeller er det foreldreinitiativ som har ført til at skolen har blitt lagt ned.

### Hvor har elevene blitt flyttet?

Figur 1.5 viser en prosentvis fordeling av hvor elevene har blitt flyttet til etter at skolen de gikk på, ble lagt ned. 66 prosent av elevene ble flyttet til sammenslåtte eller eksisterende skoler, 30 prosent ble flyttet til nye offentlige skoler og fire prosent ble flyttet til nye privatskoler. Det er bare i Møre og Romsdal, Hordaland og Nordland at det har blitt opprettet nye private skoler i perioden.

**Figur 1.5: Fordeling av hvor elevene ble flyttet til etter skolenedleggelse i perioden 2007-2008 til 2009-2010. Prosent.**



Vel 250 elever har fått mer enn 20 km skolevei som følge av at skolen de gikk på, har blitt nedlagt. Det dreier seg om elever i Nordland, Hedmark, Oppland, Buskerud, Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Troms.

### Videregående skoler

Høsten 2009 var det 439 videregående skoler i Norge. Av disse var 355 fylkeskommunale, 82 private og to statlige (SSB foreløpige tall 2009).

Siden 2001 har det blitt 58 færre videregående skoler her i landet. Fra skoleåret 2008-2009 til 2009-2010 har 16 videregående skoler blitt nedlagt. Av disse var åtte fylkeskommunale, en statlig og syv private. I samme periode ble det opprettet fire fylkeskommunale og fire private videregående skoler.

### Private grunnskoler og videregående skoler

I skoleåret 2009-2010 var det 157 private grunnskoler som var godkjent etter privatskoleloven, og som dermed har rett til økonomisk støtte fra staten. Seks av disse skolene var spesialskoler. Det var to flere ordinære private grunnskoler godkjent etter privatskoleloven sammenliknet med året før. I tillegg til skoler godkjent etter privatskolen var det høsten 2009 fem private grunnskoler godkjent etter opplæringsloven § 2-12, og som ikke har rett til økonomisk støtte fra staten. Antallet private grunnskoler økte kraftig fra 2000-2001 (89 privatskoler) til 2005-2006 (150 privatskoler). Siden 2005-2006 har økningen i antall private grunnskoler flatet ut. Økningen i private grunnskoler fra skoleåret 2001-2002 til 2009-2010 var på 76 prosent.

### Private grunnskoler og videregående skoler

Private skoler er skoler som er i privat eie, og som er godkjent etter lov om privatskoler (privatskoleloven) eller lov om grunnskolen og den videregående opplæringen §§ 2-12 og 3-12 (opplæringsloven).

Private skoler godkjent etter privatskoleloven får tilskudd fra staten med 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler. Skolene må drives i henhold til privatskoleloven, forskrifter gitt i henhold til denne loven, og godkjenningsvedtak. Skolene skal drive sin virksomhet på følgende grunnlag: Religiøst, anerkjent pedagogisk retning, internasjonalt, særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett, norsk grunnskoleopplæring i utlandet eller særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede.

Kravene om et særskilt grunnlag gjelder likevel ikke allerede godkjente skoler som var i drift innen utgangen av 2007.

En godkjenning som privat skole godkjent etter opplæringsloven §§ 2-12 eller 3-12 utløser ikke tilskudd fra staten.

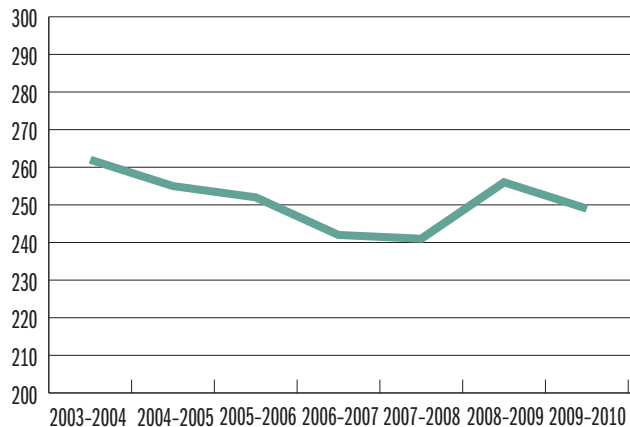
Andelen privatskoler har økt betraktelig det siste tiåret. Høsten 2000 var i underkant av tre prosent av alle grunnskoler private, mens høsten 2009 hadde andelen privatskoler økt til drøyt fem prosent. Den økte andelen private grunnskoler reflekterer ikke bare at det har blitt flere privatskoler det siste tiåret, men også at det totalt sett har blitt over 500 færre grunnskoler, de fleste offentlige. Til tross for at andelen av privatskoler har økt, var det bare 2,6 prosent av grunnskoleelevene som gikk på private skoler høsten 2009. Antall elever i privatskoler er i gjennomsnitt lavere sammenliknet med antall elever ved de offentlige skolene. De siste årene har det blitt opprettet en del nye private grunnskoler i distriktene. Kjennetegn ved disse skolene er at de ofte er små og har få elever. Utviklingen i skolestrukturen det siste tiåret har dermed ført til at andelen privatskoler er høyere enn andelen elever som går på privatskoler.

Høsten 2009 var det registrert 82 private videregående skoler, noe som er to færre enn året før (SSB foreløpige tall 2009).

### Voksenopplæringsinstitusjoner

Ifølge opplæringslovens § 4A-1 har voksne rett til opplæring på grunnskolenivå. Retten til opplæring omfatter som oftest de fagene man trenger for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring. Opplæringen skal være tilpasset den enkeltes behov.

**Figur 1.6: Voksenopplæringsinstitusjoner, 2003–2004 til 2009–2010. Antall.**



Kilde: GSI

I skoleåret 2009-2010 var det 249 voksenopplæringsinstitusjoner som ga grunnskoleopplæring til voksne. Det var syv færre i forhold til året før. Ikke alle kommuner har egne voksenopplæringsinstitusjoner, noe som kan skyldes at de ikke har nok innbyggere som etterspør tilbudet. Mange kommuner deltar også i interkommunalt samarbeid om grunnskoleopplæring til voksne.

## 1.2 Elever og lærlinger i grunnsopplæringen

### Elever i grunnskolen

#### **Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 2-1: Rett og plikt til grunnskoleopplæring**

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

Pr 1. oktober 2009 var det 615 927 elever i den norske grunnskolen. Av disse gikk 613 928 elever ved offentlig og private ordinære grunnskoler, noe som er 105 elever færre enn i fjor. Figur 1.7 viser hvordan elevtallet i ordinære grunnskoler var økende fram til skoleåret 2005-2006, for så å gå ned de neste tre årene og har nå flatet ut. Fra skoleåret 2008-2009 var det en økning i elevtallet for 1. trinn, 4. trinn og 5. trinn på barnetrinnet og for hele ungdomstrinnet. Økningen er størst for 1. trinn.

Høsten 2009 var det 1 929 registrerte elever ved spesialskoler og 838 elever ved norske grunnskoler i utlandet. Det var også registrert 70 elever som ikke var tilknyttet én bestemt skole, men mottok opplæring organisert av kommunen.

### Elever i videregående opplæring

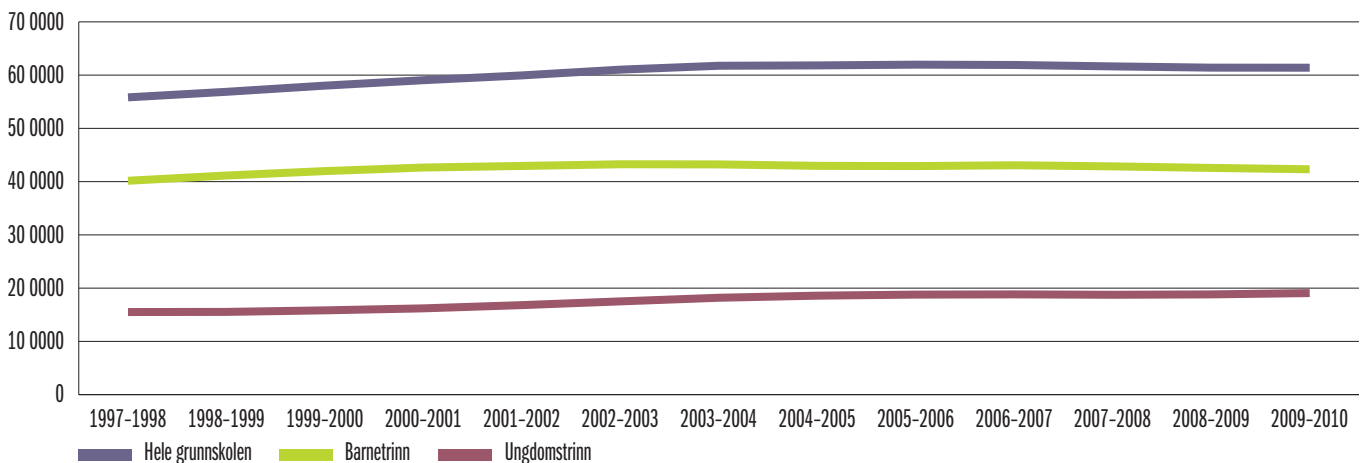
#### **Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) § 3-1: Rett til videregående opplæring for ungdom**

Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarande opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring. I fag der læreplanen føreset lengre opplæringstid enn tre år, har ungdommen rett til opplæring i samsvar med den opplæringstida som er fastsett i læreplanen.

Elevar, lærlingar og lærekandidatar har rett til opplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter.

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

**Figur 1.7: Utviklingen i elevtallet i perioden 1997–1998 til 2009–2010 for hele grunnskolen, barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ordinære grunnskoler. Antall.**



Kilde: GSI

**Tabell 1.1: Fordelingen av elever på utdanningsprogram og nivå i videregående opplæring, 2005–2006 til 2009–2010. Reviderte tall. Antall.**

	Grunnkurs/ Vg1		VKI/Vg2		VKII / Vg3		Sum	Alternativ opplæring	VGO i alt
	Studieforb.	Yrkesfaglig	Studieforb.	Yrkesfaglig	Studieforb.	Yrkesfaglig			
2009-2010	32 772	38 620	30 558	34 963	44 674	5 905	187 492	3 336	190 828
2008-2009	33 359	38 821	30 236	33 812	41 345	5 947	183 520	3 301	186 821
2007-2008	34 318	39 071	29 683	33 871	41 067	10 187	188 197	2 667	190 864
2006-2007	34 061	39 483	29 068	35 165	39 381	10 501	187 659	2 072	189 731
2005-2006	32 378	41 911	26 709	34 626	36 371	9 805	181 800	0	181 800

Kilde: SSB

Føreløpige tall fra KOSTRA (Kommune-Stat-Rapportering) 2009 viser at om lag 91 prosent av alle 16–18-åringer benyttet seg av retten og deltok i videregående opplæring høsten 2009. Se også kapittel 5 om Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Høsten 2009 var det 190 828 elever i videregående opplæring. Av disse fikk 3 336 elever alternativ opplæring. Dette er elever som har enkeltvedtak med individuell opplæringsplan, og som ikke er plassert på et av de 12 ordinære utdanningsprogrammene. Tabell 1.1 viser at det var en nedgang i elevtallet fra 2008–2009 til 2009–2010 for Vg1, mens det var en økning for Vg2 og Vg3. 46 prosent av elevene som begynte på første trinn i videregående opplæring høsten 2009, begynte på et studieforberedende utdanningsprogram. Av tabell 1.1 går det også fram at antall elever som velger et studieforberedende utdanningsprogram, øker på Vg3. Det må ses i sammenheng med at mange ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene velger å ta påbygging til generell studiekompetanse etter Vg2. Antall elever med yrkesfaglig utdanningsprogram synker

vesentlig fra Vg2 til Vg3, fordi de fleste av elevene på yrkesfag enten begynner som lærlinger eller går over til påbygging til generell studiekompetanse etter å ha fullført Vg2. Antall elever som tar yrkesfag i Vg3, sank markant etter innføringen av Kunnskapsløftet på Vg3-nivå skoleåret 2008–2009. Dette må ses i sammenheng med strukturelle endringer knyttet til innføringen av reformen, for eksempel sammenslåingen av *hjelpepleierfaget* og *omsorgsarbeiderfaget* til det nye lærefaget *helsefagarbeider*.

### Elevers fagvalg i videregående opplæring

Tabell 1.2 viser at på Vg1 var det skoleåret 2009-2010 flest elever på utdanningsprogram for *studiespesialisering* (26 404), og totalt 45 prosent av elevene gikk på et av de studieforberedende utdanningsprogrammene (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var det flest elever på *helse- og sosialfag* og *teknikk* og *industriell produksjon*.

Også på Vg2 var det flest elever på *studiespesialisering*, og 46 prosent gikk på studieforberedende utdanningsprogrammer (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). I 2009-2010 var det lavest elevtall på utdanningsprogrammene *naturbruk* (1 469 elever), *musikk, dans og drama* (1 975) og *restaurant- og matfag* (2 059).

På Vg3 gikk 26 394 elever på *studiespesialisering*. I tillegg kommer 11 674 elever som tok påbygging til generell studiekompetanse. 86 prosent av elevene som tar Vg3 i skole, går på studieforberedende programmer (påbygging er inkludert i tallene, elever i alternativ opplæring er ikke med). I to yrkesfaglige utdanningsprogrammer, *medier og kommunikasjon* og *naturbruk*, kan elevene oppnå generell studiekompetanse. Det er derfor naturlig at disse utdanningsprogrammene har en relativt høy andel elever i Vg3 sammenlignet med antall elever i Vg2.

Sammenlignet med 2008-2009 ser vi en økning i antall elever i Vg3 for alle yrkesfaglige utdanningsprogrammer (påbygging er ikke inkludert i beregningen). Det var størst økning i Vg3 fra 2008-2009 til 2009-2010 i utdanningsprogrammene *elektrofag* (198 elever), *teknikk* og *industriell produksjon* (153 elever) og *helse- og sosialfag* (140 elever). En mulig forklaring kan være at det har blitt vanskeligere å få læreplass og at fylkene har opprettet Vg3 som et alternativ. For mer informa-

**Tabell 1.2: Elever i videregående opplæring per 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall. Antall.**

	Vg1	Vg2	Vg3
Alle programmer	73 423	65 957	50 933
Idrettsfag	3 956	3 542	3 789
Musikk, dans og drama	2 361	1 975	1 962
Påbygging til generell studiekompetanse			11 674
Studiespesialisering	26 404	24 581	26 394
Bygg- og anleggsteknikk	4 942	4 790	191
Design og håndverk	3 331	2 262	364
Elektrofag	4 804	4 042	1 040
Helse- og sosialfag	8 039	7 789	966
Medier og kommunikasjon	3 605	3 160	2 173
Naturbruk	1 687	1 469	913
Restaurant- og matfag	2 522	2 059	35
Service og samferdsel	3 195	3 902	203
Teknikk og industriell produksjon	6 767	5 707	370
Alternativ opplæring	1 810	679	859

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

**Tabell 1.3: Programområder Vg2 helse- og sosialfag. Antall og prosent.**

	2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Ambulansefag	157	2	189	3	187	3
Barne- og ungdomsarbeiderfag	2503	40	2557	37	2416	37
Fotterapi og ortopediteknikk	79	1	94	1	142	2
Helsearbeiderfag	2538	40	2963	43	2821	43
Helseservicefag	737	12	762	11	653	10
Hudpleie	311	5	310	5	323	5
Total	6325	100	6875	100	6542	100

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

sjon om søking og elevtall fordelt på utdanningsprogrammene, se kapittel 5.

### Programområder i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene på Vg2

På de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er mulighetene til valg av programfag begrenset, da alle elever må ta de felles programfagene som gjelder for det programområdet de har valgt på Vg2 (Utdanningsdirektoratet 2009a). Derfor omtales som hovedregel ikke valg av programfag på yrkesfag her, bare valg av programområder. Det er bare elever på Vg2 som er inkludert i tallene. For en mer detaljert beskrivelse av fagopp-læringen, se kapittel 5.

Det er stor variasjon i elevtallet mellom de ulike programområdene på yrkesfagene. *Helse- og sosialfag* var det største yrkesfaglige utdanningsprogrammet målt i antall elever på Vg2 i skoleåret 2009–2010. Tabell 1.3 viser at det på Vg2 *helse- og sosialfag* i 2009–2010 var flest elever på programområdene *helsearbeiderfag* og *barne- og ungdomsarbeiderfag*.

Programområdene med flest elever på Vg2, uavhengig av utdanningsprogram, er *medier og kommunikasjon* (3 060 elever), *byggteknikk* (3 058 elever), *helsearbeiderfag* (2 821 elever), *barne- og ungdomsarbeiderfag* (2416 elever) og *elenergi* (2235).

### Programområder i studieforberedende utdanningsprogrammer på Vg2

Tabell 1.4 viser at av de 23 253 elevene som var registrert på utdanningsprogram for *studiespesialisering* på Vg2, var det

flest elever på programområdet for *språk, samfunnsfag og økonomi*, med over halvparten av elevene. Formgivingsfag har en fortsatt nedgang i elevtallet fra 2009, og var det minste programområdet. Det har i samme periode vært en nedgang i antall elever på utdanningsprogram for *design og håndverk*. Enkelte fylker peker på at nedgangen i elevtallet etter delingen av den tidligere studieretningen for formgivingsfag kan forklares med at *studiespesialisering med formgivingsfag* har problemer med å opprettholde tilbudet mange steder. Elever som er interessert i formgivning, men uten å ha bestemt seg for om de ønsker å ta *studiespesialisering* til slutt, opplever *design og håndverk* som for smalt, og derfor velger de bort programområdet (Høst og Evensen 2009).

Vi har ikke sammenlignbare tall for 2007–2008 da programområdene *språkfag, samfunnsfag og økonomi* ble slått sammen til ett programområde dette året. Av samme grunn er det ikke beregnet andeler for programområdene dette året.

Utdanningsprogram for *musikk, dans og drama* har ett felles programområde på Vg1 og er inndelt i tre programområder på Vg2 og Vg3: programområde for *musikk*, programområde for *dans* og programområde for *drama*. *Musikk* har flest elever av de tre programområdene, med 1158 elever i 2009–2010.

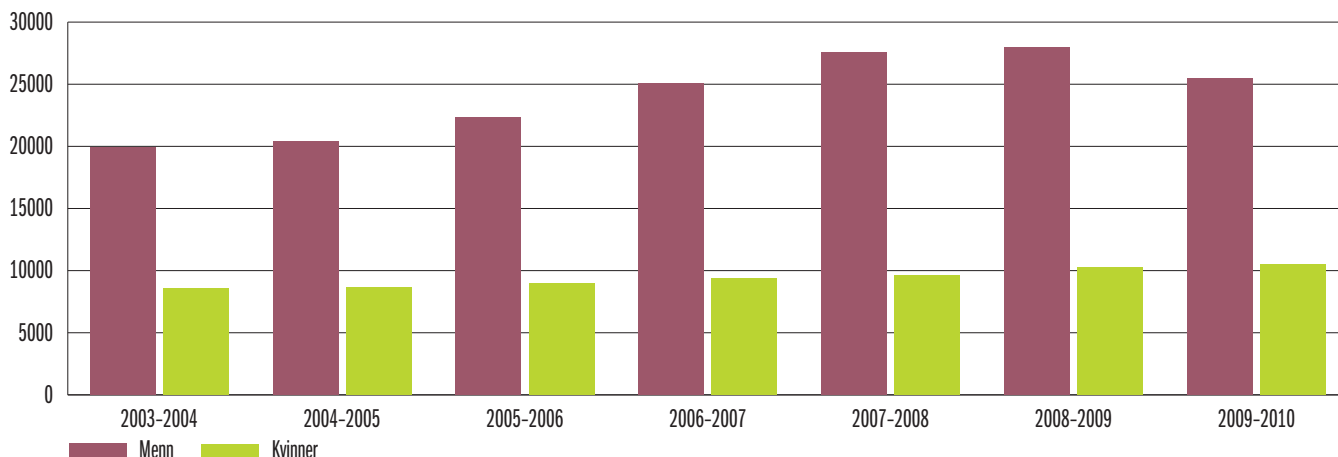
Utdanningsprogram for *idrettsfag* er ikke inndelt i programområder på Vg2 og Vg3, derfor omtales ikke valg av programområder for dette faget.

**Tabell 1.4: Programområder Vg2 studiespesialisering. Antall og prosent.**

	2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Formgivingsfag	1190	.	1070	5	949	4
Realfag	9261	.	9 575	41	9 422	41
Språk, samfunnsfag og økonomi	..	.	12 687	54	12 882	55
Total	.	.	23 332	100	23 253	100

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

Figur 1.8: Lærlinger og nye lærlinger etter kjønn. 2003 til 2009. Antall. Reviderte tall.



Kilde: SSB

### Programfag for studiespesialisering

Elevene i programområdene for *realfag og språk, samfunnsfag og økonomi* skal som en hovedregel ha to programfag fra hvert av to fagområder innen eget programområde (fordypning). I tillegg skal elevene ha minst to programfag fra de studieforberevende utdanningsprogrammene. Det betyr at elevtallet på hvert fag ikke bare består av elever fra eget programområde, men fra alle de studieforberevende utdanningsprogrammene. De tre største programfagene på programområdet for språk, *samfunnsfag og økonomi*, målt i antall elever skoleåret 2009-2010 er *sosiologi og sosialantropologi* (10 751 elever), *internasjonal engelsk* (10 196) og *rettslære 1* (5 792). De tre største programfagene innenfor realfag er *matematikk R1* (8 210 elever), *fysikk 1* (7 538) og *kjemi 1* (7 143).

### Lærlinger i videregående opplæring

Pr. 1. oktober 2009 var det registrert 36 011 lærlinger og 1 240 lærekandidater i videregående opplæring (SSB). Antall lærlinger har sunket med om lag seks prosent fra året før. Figur 1.8 viser en oversikt over antall lærlinger pr. 1. oktober for årene 2003 til 2009. Her ser vi at antall lærlinger i videregående opplæring har økt i perioden 2003 til 2008, men med en nedgang til 2009. Det er en klar overvekt av menn blant lærlingene, og nedgangen i antall lærlinger fra 2008 til 2009 har først og fremst vært i de mannsdominerte yrkesfagene, og da spesielt byggfag (SSB 2010a). Kapittel 5 gir en bredere oversikt over lærlinger i videregående opplæring.

## 1.3 Spesialundervisning

### Grunnskole

Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har ifølge § 5-1 i opplæringsloven og § 3-6 i privatskoleloven rett til spesialundervisning. Høsten 2009 var det, i tillegg til 1 929 elever ved spesialskoler, 46 873 av elevene i ordinære grunnskoler som hadde enkeltvedtak om spesialundervisning. Til sammen utgjør dette en andel på 7,9 prosent av alle elever ved ordinære grunnskoler

og spesialskoler. Av tabell 1.5 går det fram at 7,6 prosent av alle elever i ordinær grunnskole hadde enkeltvedtak om spesialundervisning, noe som er en økning på 8,6 prosent

#### Rett til spesialundervisning:

Når det skal vurderes hvilket opplæringstilbud som skal gis til en elev med rett til spesialundervisning, er det viktig å foreta en helhetlig vurdering. Her må de ulike sidene ved opplæringen vurderes og utredes for å klarlegge hva som må til for at en elev skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. Sider ved opplæringen som bør vurderes, er som følger:

- Målene for opplæringen: skal eleven ha opplæring i alle kompetansemålene i læreplanverket?
- Innholdet i opplæringen: hva slags innhold skal eleven ha i opplæringen sin?
- Rammefaktorene: er det behov for å tilrettelegge særskilt i forhold til ekstra lærerressurs, assistent, ekstra hjelpemidler, eneundervisning? Behov for særskilt kompetanse hos den som har ansvar for spesialundervisningen?
- Elevens forutsetninger: er det behov for tilrettelegging på grunn av funksjonsnedsettelse, dysleksi, sykdom?
- Arbeidsmåter: har eleven behov for at arbeidsmetodene tilrettelegges særskilt? Mer praktisk opplæring? Eneundervisning?

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2009e

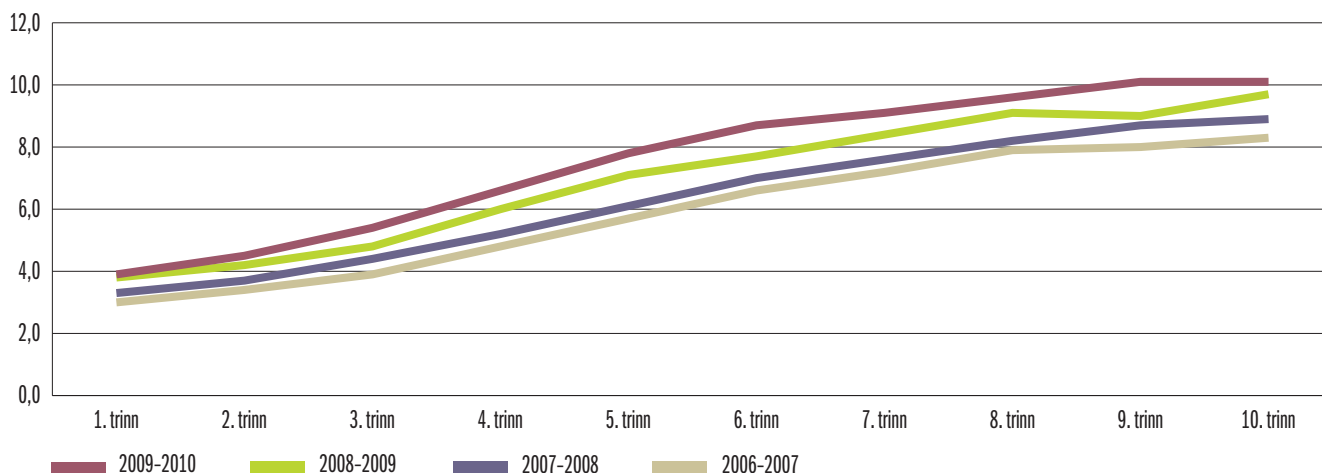
Tabell 1.5: Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning fordelt på kjønn i perioden 2006-2007 til 2009-2010. Ordinære grunnskoler. Antall og prosent.

Skoleår	Elever med spesialundervisning		Elever med spesialundervisning fordelt på kjønn		
	Alle elever	Spesialundervisning	Prosent	Jenter	Gutter
2009-2010	613 928	46 873	7,6	31,2	68,8
2008-2009	614 033	43 164	7,0	30,8	69,2
2007-2008	616 388	39 028	6,3	30,8	69,2
2006-2007	619 038	36 669	5,9	30,7	69,3

Kilde: GSI



**Figur 1.9: Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn og kjønn i perioden 2006-2007 til 2009-2010. Ordinære grunnskoler. Prosent.**



Kilde: GSI

fra skoleåret 2008-2009. Nesten 70 prosent av elevene som mottar spesialundervisning er gutter. Kjønnforskjellen i andelen som får spesialundervisning har vært stabil siden 2006-2007.

Figur 1.9 viser andelen elever i ordinære grunnskoler med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på trinn. Andelen elever med spesialundervisning øker i løpet av barnetrinnet og utover ungdomstrinnet. Høsten 2009 hadde 3,9 prosent av elevene i første årstrinn ved ordinære grunnskoler enkeltvedtak om spesialundervisning, mens i 10. årstrinn var andelen elever med spesialundervisning på ca 10 prosent. Figuren viser også at det for alle årstrinn har vært en økning i andelen elever med spesialundervisning i perioden 2006-2007 til 2009-2010.

Av elevene i ordinær grunnskole som har enkeltvedtak om spesialundervisning, får 95 prosent spesialundervisning med undervisningspersonale. Halvparten av elevene har timer til spesialundervisning med assistent. Bare et fåtall har enkeltvedtak som bare omfatter timer med assistent. En prosent av elevene i ordinære grunnskoler som har enkeltvedtak i henhold

til § 5-1 i opplæringsloven og § 3-6 i privatskoleloven, har enkeltvedtak uten timer. Dette kan dreie seg om ekstra hjelpemidler, fysisk tilrettelegging og lignende. Se også kapittel 2 om ressurser til spesialundervisning.

#### 1.4 Språklige minoriteter

Ifølge opplæringsloven § 2-8 har elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Høsten 2009 fikk 41 674 elever særskilt norskopplæring, og 4 210 elever gikk i egne undervisningsgrupper for språklige minoriteter. Disse elevene har om nødvendig også rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Høsten 2009 var det 3 218 elever som fikk morsmålsopplæring, 11 037 elever som fikk tospråklig fagopplæring og 5 807 elever som fikk både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Det var flest elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i somalisk, urdu og arabisk. Dersom det ikke kan gis morsmålsopplæring eller

#### **Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa §§ 2-8 og 3-12: Særskild språkopplæring for elevar frå språklige minoritetar**

Elevar i grunnskolen/videregående opplæring med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen/fylkeskommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen/fylkeskommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen.

**Tabell 1.6: Antall fylkeskommunale og private videregående skoler med mer enn 10 og 20 prosent elever med innvandringsbakgrunn pr. 1. oktober 2009. Foreløpige tall.**

Fylke	Antall skoler	Antall skoler med mer enn 10 prosent innvandrere	Andel skoler med mer enn 10 prosent innvandrere	Antall skoler med mer enn 20 prosent innvandrere	Andel skoler med mer enn 20 prosent innvandrere
Hele landet	461	93	20	36	8
Oslo	40	29	73	21	53
Østfold	19	8	42	0	0
Telemark	17	7	41	0	0
Buskerud	19	7	37	5	26
Akershus	36	13	36	4	11
Hedmark	20	4	20	1	5
Vest-Agder	22	4	18	2	9
Aust-Agder	12	2	17	0	0
Vestfold	14	2	14	0	0
Rogaland	43	6	14	1	2
Finnmark	10	1	10	0	0
Sør-Trøndelag	31	3	10	0	0
Hordaland	56	5	9	2	4
Nord-Trøndelag	19	1	5	0	0
Troms	20	1	5	0	0
Sogn og Fjordane	15	0	0	0	0
Oppland	17	0	0	0	0
Nordland	22	0	0	0	0
Møre og Romsdal	28	0	0	0	0
Uoppgitt	1	0	0	0	0

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

tospråklig fagopplæring av eget undervisningspersonale, skal kommunen ifølge opplæringsloven § 2-8 tredje ledd så langt som mulig legge til rette for annen opplæring tilpasset forutsetningene til eleven. Høsten 2009 var det 2 289 elever som fikk tilrettelagt opplæring på dette grunnlaget.

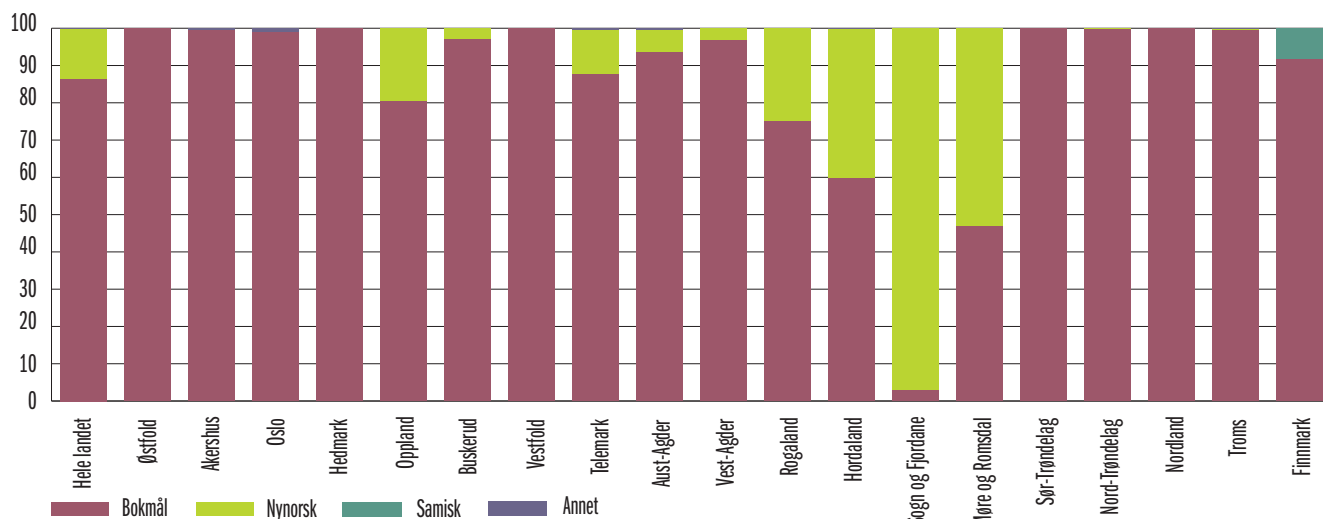
Av tabell 1.6 går det fram at i skoleåret 2009-2010 hadde en av fem videregående skoler en andel elever med innvandrerbakgrunn på mer enn ti prosent. 36 skoler, eller åtte prosent av alle skoler, hadde over 20 prosent elever med innvandrerbakgrunn. Det er store forskjeller mellom fylkene. I Oslo var det tre fjerdedeler av skolene som hadde mer enn 10 prosent elever med innvandrerbakgrunn, i Østfold og i Telemark var det henholdsvis 42 prosent og 41 prosent. I Oslo hadde vel halvparten av skolene mer enn 20 prosent elever med innvandrerbakgrunn. Tilsvarende tall i Buskerud og Akershus var henholdsvis fem prosent og fire prosent. I Oslo var det skoleåret 2009-2010 åtte videregående skoler der over halvparten av elevene hadde innvandrerbakgrunn, syv fylkeskommunale og en privat (SSB). Seks av disse videregående skolene hadde over 60 prosent elever med innvandrerbakgrunn, og to av disse hadde over 80 prosent elever med innvandrerbakgrunn.

## 1.5 Målforn

Et klart flertall av elevene i grunnskolen, 86 prosent, fikk høsten 2009 opplæring på bokmål. Andelen elever som har bokmål som opplæringsmålforn, har økt med i overkant to prosentpoeng de siste ti årene. 13 prosent av elevene hadde høsten 2009 nynorsk som hovedmålforn. Figur 1.10 viser at fylket med størst andel nynorsk var Sogn og Fjordane, der 97 prosent av elevene hadde nynorsk som hovedmålforn. Møre og Romsdal og Sogn og Fjordane er de eneste fylkene der et flertall av elevene har nynorsk som opplæringsmålforn.

I Finnmark fikk ca. åtte prosent av elevene opplæring på samisk. En liten andel elever, blant annet ved utenlandske skoler i Norge, får opplæring på andre språk. I Oslo var det 1,2 prosent av elevene som fikk opplæring på andre språk.

**Figur 1.10: Andel elever i ordinær grunnskole med bokmål eller nynorsk som hovedmålforn og samisk eller annet som førstespråk, fordelt på fylke 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

## 1.6 Voksne i grunnsopplæringen

### Voksne i grunnskolen

Høsten 2009 var det 4 100 voksne i ordinær grunnskoleopplæring, se figur 1.7. I tillegg fikk 5 402 voksne grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning. Tabell 1.7 viser at det totale antall voksne med grunnskoleopplæring har økt noe det siste året, etter å ha minket noe i perioden 2003-2004 til 2008-2009. Andelen voksne minoritetsspråklige som får grunnskoleopplæring, har økt de siste årene. I 2003 var 24 prosent

av de voksne deltakerne minoritetsspråklige. I 2009 utgjorde minoritetsspråklige 40 prosent av alle voksne deltakere.

Minoritetsspråklige utgjorde 81 prosent av de voksne i ordinær undervisning, men bare ni prosent av de voksne i spesialundervisning. Det er med andre ord forskjellige grupper som får grunnskoleopplæring, for voksne. Av de som får ordinær grunnskoleopplæring er en stor andel minoritetsspråklige. I gruppen voksne som får spesialundervisning, er andelen minoritetsspråklige lavere.

### Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) § 4A-1: Rett til grunnskoleopplæring for voksne

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

Forskjellene mellom kjønnene har blitt noe redusert det siste året, slik at det er relativt små forskjeller mellom kjønnene i forhold til hvem som deltar i voksenopplæring. Drøyt halvparten av de som deltar i ordinær undervisning, er kvinner. Til gjengjeld er det noe flere menn enn kvinner som får spesialundervisning.

### Voksne i vidaregåande opplæring

Etter § 4A-3 i opplæringsloven har voksne som har fullført grunnskolen, men ikke vidaregåande opplæring eller tilsvarende, rett til gratis vidaregåande opplæring. Fram

**Tabell 1.7: Fordeling av voksne på ulike typer grunnskoleopplæring for språklige minoriteter og kvinner. 2003–2004 til 2009–2010. Antall og prosent.**

År	Elever	Ordinær undervisning			Spesialundervisning			Totalt	
		Prosent språklige minoriteter	Prosent kvinner	Antall elever	Prosent språklige minoriteter	Prosent kvinner	Antall elever	Prosent språklige minoriteter	Prosent kvinner
2009-2010	4100	81,1	52,0	5402	9,3	47,8	9502	40,3	49,6
2008-2009	3879	73,4	57,6	5479	8,4	47,6	9358	35,3	51,7
2007-2008	4128	69,7	59,3	5610	7,1	47,8	9738	33,6	52,7
2006-2007	4268	72,8	58,0	6352	5,6	47,1	10620	32,6	51,5
2005-2006	4363	71,9	57,0	6575	5,5	47,1	10938	32,0	51,0
2004-2005	4471	62,4	57,4	6486	4,6	45,9	10957	28,2	50,6
2003-2004	4208	55,9	56,1	6967	4,4	47,0	11175	23,8	50,4

Kilde: GSI

til 1. august 2008 gjaldt denne retten for voksne født før 1978, men fra høsten 2008 ble dette endret til å gjelde fra og med det året en fyller 25 år. Opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov og livssituasjon. Voksne som ønsker å gjennomføre videregående opplæring, kan oppnå det på tre måter. For det første kan de søke om ordinært inntak. Da må de konkurrere om plassene med alle søkere. For det andre kan de søke om individuelt opptak basert på realkompetanse. Dette innebærer at de søker direkte til fylkeskommunen og ikke ved generelt inntak til videregående opplæring. Ved dette alternativet er undervisningen ofte komprimert og som et resultat av realkompetansevurderingen kan også opplæringen gis avkortet. Til sist kan voksne søke videregående opplæring gjennom private opplæringscentre (Vox 2006). Det meste av

opplæringen foregår i de videregående skolene. Det er bare unntaksvis at studieforbund gir opplæringstilbud til voksne.

På grunn av endringer i datagrunnlaget og usikkerhet rundt kvaliteten av dette er det ikke publisert tall for voksne i videregående opplæring.

### 1.7 Befolkningens utdanningsnivå

Education at a Glance (OECD 2009a) viser at Norge har et høyt utdanningsnivå sammenlignet med andre OECD-land. Figur 1.11 viser at i 2007 lå Norge som nummer seks av OECD-landene dersom man rangerer etter andelen av befolkningen mellom 26 og 64 år med høyere utdanning. I Norge var det 34 prosent i aldersgruppen 26–64 som hadde høyere utdanning. Til sammenligning var gjennomsnittet for OECD-landene 27 prosent. Andelen som hadde videregående utdanning som høyeste utdanningsnivå, var på 44 prosent både for Norge og OECD-gjennomsnittet, mens andelen med grunnskole som høyeste utdanning var 21 prosent i Norge og 30 prosent som gjennomsnitt i OECD-landene.

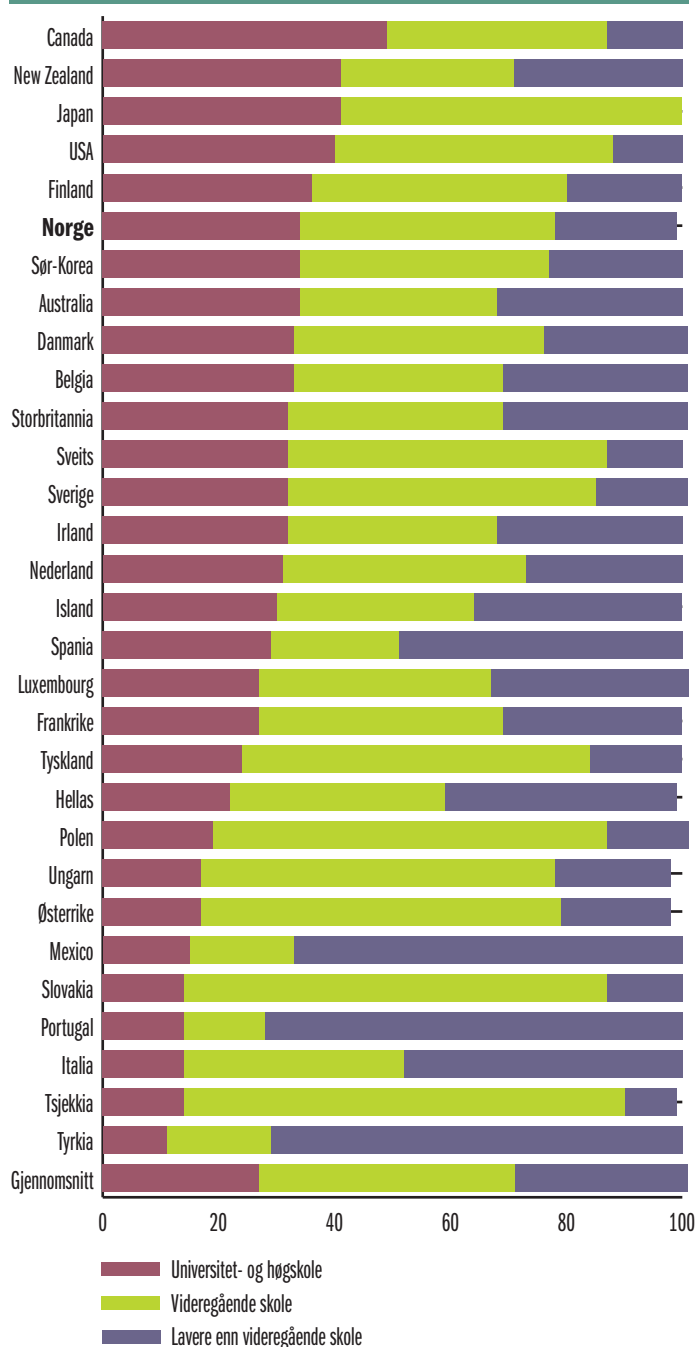
Tabell 1.8 viser at 77,9 prosent av kvinnene og 74,3 prosent av mennene i aldersgruppen 30–39 år har fullført videregående opplæring. Fullført videregående opplæring defineres som fullført tre- og fireårige videregående utdanninger (SSB 2006). Det vil si de som har fullført VKII/Vg3 eller har bestått fagprøve. De som har fullført kortere videregående utdanning defineres, på grunnskolenivå. Tabell 1.8 viser også at utdanningsnivået varierer mellom menn og kvinner i ulike aldersgrupper. Blant kvinnene er det aldersgruppene mellom 25 til 29 og 30 til 39 år som har høyest utdanningsnivå. I disse gruppene har rundt 44 prosent høyere utdanning. Blant mennene er det i de samme aldersgruppene rundt 30 prosent som har høyere utdanning. Ikke uventet synker utdanningsnivået i de eldre alderskategoriene for både kvinner og menn. Blant kvinnene er det en større andel som har universitets- og høyskoleutdanning på lavere nivå, men det er flere menn enn kvinner som har universitets- og høyskoleutdanning på høyere nivå.

### 1.8 Lærere, ledere og assistenter

#### Lærere, ledere og assistenter i grunnskolen

Tabell 1.9 viser en oversikt over antall assistenter, lærere og ledere i kommunale og fylkeskommunale grunnskoler fordelt på kvalifikasjoner og kjønn. Tallene inneholder informasjon om alle ansatte, også de som bare har en bijobb i skolen. Høsten 2008 var det 66 522 lærere i grunnskolen, og 84 prosent av dem hadde lavere universitets- og høyskoleutdanning med pedagogikk, 3,5 prosent av lærerne hadde høyere universitets- og høyskoleutdanning med pedagogikk, 5,3 prosent hadde universitets- og høyskoleutdanning uten pedagogikk, og syv prosent hadde videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk. 74 prosent av lærerne i grunnskolen var kvinner. Blant lederne i grunnskolen var kjønnsfordelingen mer jevn,

**Figur 1.11: Høyeste utdanningsnivå i befolkningen i OECD-land i aldersgruppa 25-64 år. 2007. Prosent.**



Kilde: OECD 2009a

**Tabell 1.8: Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer på 16 år og eldre etter utdanningsnivå, kjønn og alder 2008. Prosent.**

Kvinner						
Alder	Grunnskolenivå	Videregående nivå	Universitets- og høgskolenivå kort	Universitets- og høgskolenivå lang	Uoppgitt eller ingen fullført utdanning	Alle
Alle	29,0	39,5	22,6	4,7	4,2	193 0376
16-19 år	83,0	14,4	0,0	0,0	2,6	124 209
20-24 år	24,6	48,7	20,0	0,4	6,3	143 492
25-29 år	16,1	28,0	36,1	7,9	11,9	148 011
30-39 år	14,4	33,3	34,8	9,8	7,7	332 717
40-49 år	22,8	38,1	28,9	6,5	3,7	334 064
50-59 år	20,0	48,9	24,5	4,6	2,0	299 254
60-66 år	25,7	51,8	18,0	3,1	1,4	187 478
67 år og over	46,1	42,0	9,4	1,2	1,3	361 151

Menn						
Alder	Grunnskolenivå	Videregående nivå	Universitets- og høgskolenivå kort	Universitets- og høgskolenivå lang	Uoppgitt eller ingen fullført utdanning	Alle
16-19 år	87,9	9,2	0,0	0,0	2,8	131 521
20-24 år	35,0	49,3	10,3	0,2	5,1	149 780
25-29 år	22,9	38,1	21,2	7,0	10,8	152 722
30-39 år	16,4	42,4	21,6	10,3	9,3	347 053
40-49 år	22,4	44,4	18,7	8,9	5,6	353 511
50-59 år	18,9	50,4	18,4	9,3	3,0	309 198
60-66 år	22,3	49,9	16,8	9,6	1,4	189 246
67 år og over	35,3	45,5	11,1	6,8	1,3	264 367

Kilde: SSB

med 55 prosent kvinner. 88,1 prosent av lederne hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, og 5,7 prosent hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk. 6,2 prosent av lederne i grunnskolen hadde ikke pedagogikk. Høsten 2009 var det i tillegg 12 356 assistenter i grunnskolen, og 85 prosent av dem var kvinner.

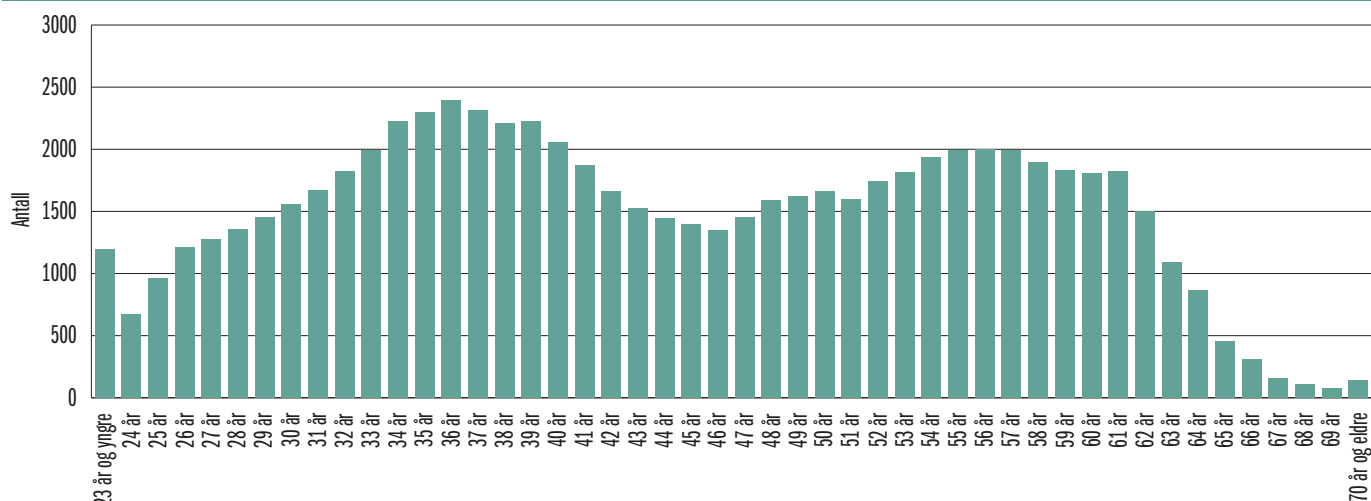
17,7 prosent av kvinnene hadde barne- og ungdomsarbeiderutdanning, mens seks prosent av de mannlige assistentene hadde denne utdanningen.

**Tabell 1.9: Lærere, ledere og assistenter i grunnskolen etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2008. Prosent.**

Lærere	I alt	Menn	Kvinner
Antall lærere i alt	66 522	17 343	49 179
Høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	3,5	4,9	3,0
Høyere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	0,9	1,5	0,7
Lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	84,1	80,3	85,5
Lavere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	4,4	6,0	3,9
Videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk	7,0	7,4	6,9
Ledere	I alt	Menn	Kvinner
Antall ledere i alt	5 020	2 238	2 782
Høyere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	5,7	6,3	5,2
Lavere universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk	88,1	87,1	88,9
Ledere uten pedagogikk	6,2	6,6	5,9
Assistenter	I alt	Menn	Kvinner
Antall assistenter i alt	13 634	2 024	11 592
Barne- og ungdomsarbeiderutdanning	16,0	6	17,7

Kilde: SSB

**Figur 1.12: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen, fjerde kvartal 2008. Antall.**



Kilde: SSB

Figur 1.12 viser aldersfordelingen for lærere og ledere i kommunale og fylkeskommunale grunnskoler. Alderen på lærere og ledere i grunnskolen har en kurve med to toppe. Det er flest ledere mellom 33 og 40 år, men det er også en stor andel som er mellom 52 og 61 år. Med andre ord er det mange lærere og ledere som nærmer seg pensjonsalderen, men det er også kommet til en del yngre lærere i grunnskolen. Se også kapittel 6 om aldersfordelingen for lærere i ungdomsskolen (TALIS-undersøkelsen).

### Lærere, ledere og assistenter i videregående opplæring

Tabell 1.10 viser antall lærere og ledere i videregående opplæring, fordelt på kvalifikasjoner og kjønn. Tallene inneholder informasjon om alle ansatte, også de som bare har

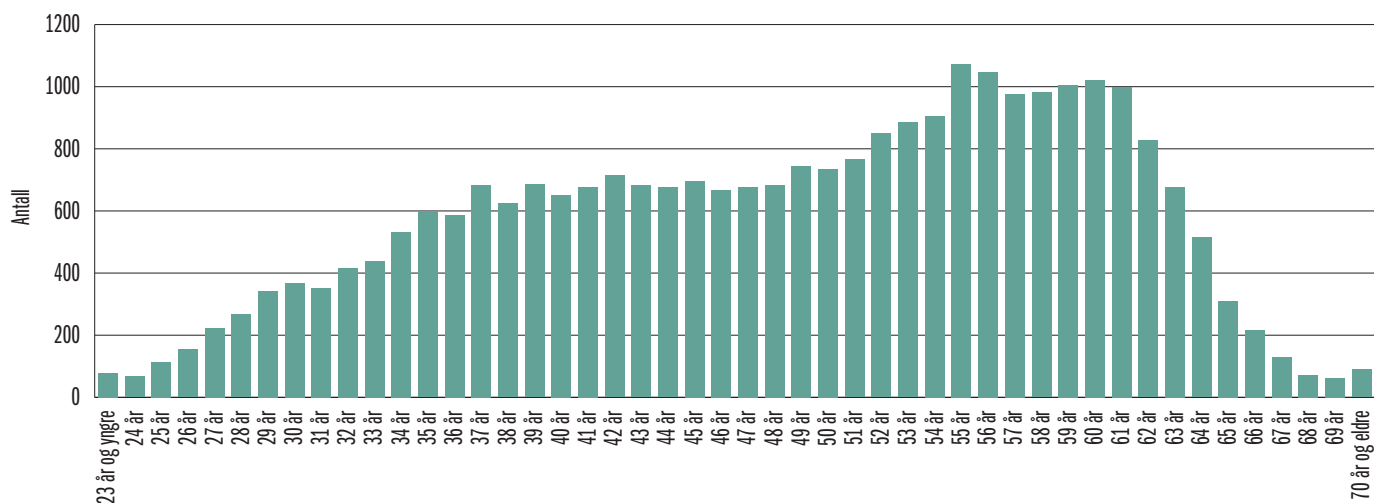
en bijobb i skolen. Høsten 2008 var det 24 820 lærere i videregående opplæring, 49 prosent av dem var kvinner. 75,4 prosent av lærerne hadde universitets- og høgskoleutdanning med pedagogikk, 16,4 prosent hadde universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk, og 8,2 prosent hadde bare videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk. Høsten 2008 var det 2 721 ledere i videregående opplæring, 45 prosent av dem var kvinner. Andelen ledere som ikke hadde pedagogikk, var 23,6 prosent. 53,4 prosent av lederne hadde lavere universitets- og høgskoleutdanning, mens 23,6 prosent hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning.

**Tabell 1.10: Lærere og ledere i videregående opplæring etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2008. Prosent.**

Lærere	I alt	Menn	Kvinner
Antall lærere i alt	24 820	12 633	12 187
Høyere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	21,0	21,0	21,0
Høyere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	7,2	8,0	6,4
Lavere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	54,4	50,8	58,2
Lavere universitets- og høgskoleutdanning uten pedagogikk	9,2	8,7	9,6
Videregående utdanning eller lavere uten pedagogikk	8,2	11,5	4,8
Ledere	I alt	Menn	Kvinner
Antall ledere i alt	2 721	1 483	1 238
Ledere med høyere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	23,0	22,8	23,3
Ledere med lavere universitets- og høgskoleutdanning og pedagogikk	53,4	54,8	51,8
Ledere uten pedagogikk	23,6	22,4	25,0

Kilde: SSB

Figur 1.13 Aldersfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring. Fjerde kvartal 2008. Antall.

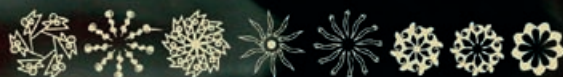


Kilde: SSB

Figur 1.13 viser aldersfordelingen blant lærere og ledere i videregående opplæring høsten 2008. Lærere og ledere er her gjennomgående eldre enn i grunnskolen. 59 prosent av lærerne i videregående opplæring var over 45 år, og 31 prosent var over 55 år. Blant lederne var 79 prosent over 45 år, og 45

prosent var over 55 år. I motsetning til i grunnskolen rekrutteres nyansatte lærere til videregående opplæring i større grad fra alle aldersgrupper. 16 prosent av lærerne i videregående opplæring var under 36 år.

## 2 Ressurser



Dette kapitlet presenterer ressursituasjonen i grunnopplæringen i et kommunalt, fylkeskommunalt, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Ressursinnsatsen i grunnopplæringen kan belyses fra mange vinkler. En måte å vurdere den på er å måle de reelle utgiftene som brukes til skoledrift. En annen måte å måle ressursinnsatsen på er i form av innsats av undervisningspersonell og annet personale. I dette kapitlet er det forsøkt å framstille tilstanden i ressursbruken gjennom utviklingstrender, kommunal og fylkeskommunal variasjon, og sammenhenger mellom variabler.

Norge bruker relativt mye penger på utdanning. Dette skyldes blant annet at Norge har få elever pr. lærer og at

lærernes leseplikt er lav sammenlignet med de andre land. En faktor som trekker utgiftene noe ned er at norske elever har vesentlig færre undervisningstimer enn andre land.

Det er stor variasjon mellom kommuner i hvor mye utgifter som brukes pr. elev. Utgifter pr. elev er sterkt påvirket av elevtall og reiseavstand, som igjen påvirkes av bosetningsmønsteret. Mellom fylkeskommunene er forskjellen i utgifter pr. elev ikke så stor som for kommunene. Også her har bosetningsmønsteret en viss betydning for kostnadene. I tillegg påvirkes kostnadene av andelen elever som velger yrkesfaglige utdanningsprogrammer, som er langt mer kostnadskrevene enn de studieforberedende utdanningsprogrammene.



## 2.1 Kommunale utgifter til grunnskolen

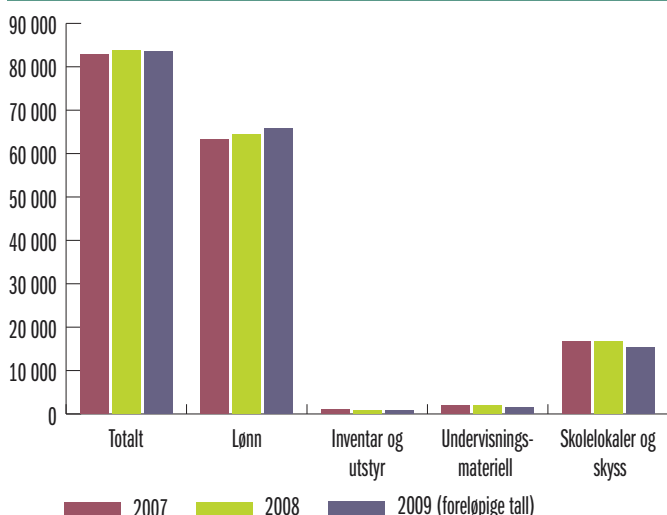
Totalt 390 av 430 kommuner har levert foreløpige regnskapstall for året 2009. Figur 2.1 viser hvordan utviklingen og fordelingen av gjennomsnittlige utgifter pr elev i grunnskolen har vært de siste tre årene. I 2009 var *korrigerede brutto driftsutgifter* 83 532 kroner pr elev. Dersom det korrigeres for pris- og lønnsvekst, utgjør dette en nedgang på 0,2 prosent fra 2008. Fra 2007 til 2008 økte utgiftene med en prosent. Det går tydelig frem av figuren at det er lønnsutgifter pr. elev, som utgjør 79 prosent av de totale utgifter, som i størst grad påvirker de totale utgifter pr. elev. Men nedgangen i totale utgifter pr. elev det siste året skyldes ikke endringer i lønnsutgiftene, da den reelle veksten i lønnsutgifter pr. elev fra 2008 til 2009 er to prosent, og i samme størrelsesorden som veksten fra 2007 til 2008.

Hovedårsaken til nedgangen i utgifter pr. elev det siste året er nedgangen i utgifter til inventar og utstyr, undervisningsmateriell, skolelokaler og skoleskyss. Tallene i figur 2.1. er justert for pris- og lønnsvekst. De viser at utgifter til inventar og utstyr og undervisningsmateriell har gått ned med henholdsvis 27 og 24 prosent fra 2007 til 2009. I tidligere år, fra 2004 till 2007, var det en økning i disse utgiftene. Spesielt økte utgiftene i skoleåret 2006–2007. Satsinger til inventar og utstyr og undervisningsmateriell i forbindelse med innføringen av *Kunnskapsløftet* i grunnskolen 2006–2007 forklarer utviklingen i disse utgiftene. Utgifter til inventar og utstyr omfatter både kjøp og leie av for eksempel IKT-utstyr, kontorutstyr, maskiner, verktøy og bøker. Blant annet har antall elever pr PC med Internett gått ned fra 10,5 i 2003–2004 til 3,6 i 2008–2009. Nedgangen stagnerte noe i 2007–2008 og i 2009–2010 var antall elever per PC 3,3. Utgifter til skolelokaler og skoleskyss har også hatt en nedgang på syv prosent det siste året.

### Strukturjustering av kommunale utgifter pr. elev

For at reiseavstanden til elevene ikke skal bli for lang, er det

Figur 2.1: Utgifter pr. elev i grunnskolen fordelt på lønn og drift. 2007–2009. Kroner.



Kilde: KOSTRA, konserntall

i kommuner med spredt bosetning mer vanlig med flere små skoler enn noen få store. Små skoler med lavt elevtall medfører høyere faste utgifter til administrasjon, skyss, drift og andre fellesfunksjoner. Få elever på hvert trinn fører til små undervisningsgrupper, som igjen fører til høye lønnsutgifter til lærere pr. elev. Deler av en kommunes utgifter kan derfor betraktes som bundne, i og med at kommunen selv har liten mulighet for å påvirke disse driftskostnadene. Dersom det justeres for forskjellene i utgifter mellom kommunene som skyldes disse bundne utgiftene, vil en sammenligning av kommunenes utgifter kunne si noe om hvor mye grunnskolen er prioritert.

En metode som brukes for å gjøre korrigerede brutto driftsutgifter pr. elev mer sammenlignbare, er å korrigere for de faktorene som erfaringsmessig påvirker utgifter pr. elev mest (se Borge og Naper 2006, Falch og Tovmo 2007). Disse faktorene er elevtall og reiseavstand.

Figur 2.2 gir et bilde av spredningen i korrigerede brutto driftsutgifter og strukturjusterte driftsutgifter pr. elev mellom kommuner. Den viser at når det justeres for elevtall og reiseavstand, vil en langt større andel av kommunene ligge rundt landsgjennomsnittet. Det går også fram av figuren at strukturjusteringen i stor grad reduserer andelen kommuner som bruker veldig mye pr. elev. Dette er ikke overraskende med tanke på at så mye som tre fjerdedeler av kommunenes variasjoner i utgifter pr. elev kan forklares ved ulik kostnadsstruktur (Hægeland mfl. 2009). Frie inntekter i form av eiendomsskatt eller kraftinntekter har også innvirkning på utgiftsnivået i kommunene. Spesielt såkalte kraftkommuner bruker mer penger på skole (Hægeland mfl. 2009). Den resterende variasjonen mellom kommuner i ressursbruken kan blant annet skyldes variasjoner i elevsammensetningen. Spesielt for små kommuner kan elever med behov for ekstrainsats være utslagsgivende. Ulikheter i utgiftene til skolen kan også skyldes ulik politisk prioritering mellom kommuner.

### Ressurser til eiendomsforvaltning av kommunale skolelokaler

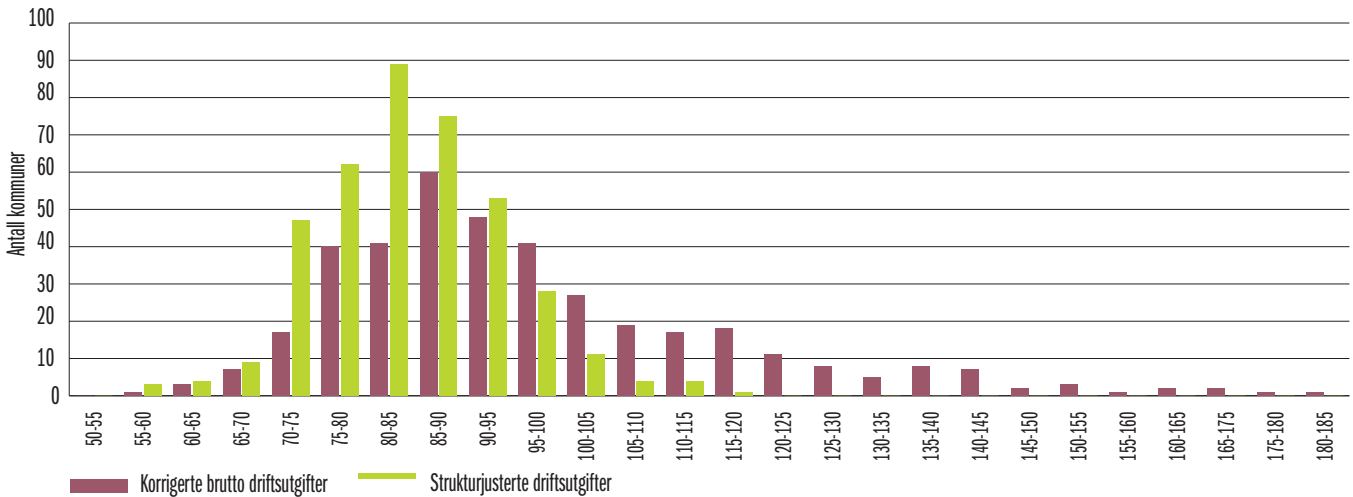
Sett i forhold til drift av kommunale eiendommer til andre formål, slik som førskole, institusjoner for eldre og funksjonshemmede, administrasjon, idrett og kultur, er det skolelokaler det brukes mest penger på. Netto driftsutgifter til skolelokaler økte fra 1801 kroner pr. innbygger i 2008 til 1951 kroner pr. innbygger i 2009. Justert for pris- og lønnsveksten utgjør dette en økning på 4,1 prosent.

## 2.2 Fylkeskommunale utgifter til videregående opplæring

### Utgifter pr. elev

Utgift pr. elev beregnes ut ifra *korrigerede brutto driftsutgifter* for studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I tillegg fordeles utgifter til skolelokaler og internat, skoleforvaltning og pedagogisk ledelse, pedagogiske fellesutgifter og gjesteelevsoppgjør likt mellom studieforberedende og yrkes-

**Figur 2.2: Fordeling av kommuner etter korrigerte brutto driftsutgifter og driftsutgifter justert for kostnadsstruktur for 2009. I 1000 kroner.**

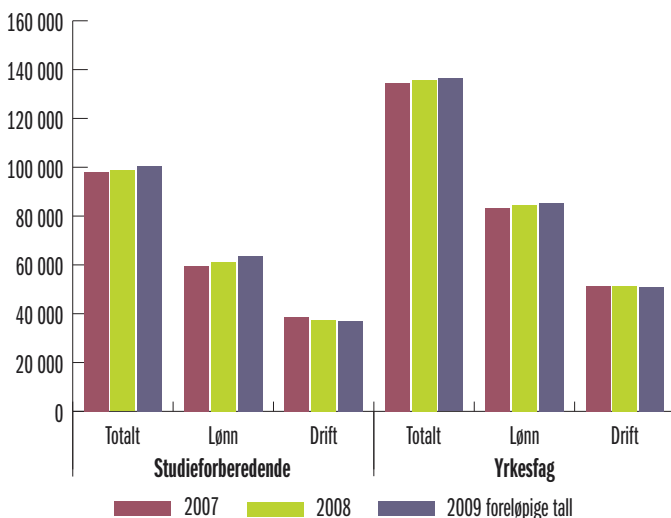


Kilde: KOSTRA, konserntall

faglige utdanningsprogrammer. For beregning av lønnsutgifter gjøres tilsvarende, ved at lønnsutgifter pr. elev til pedagogisk ledelse og pedagogiske fellesutgifter fordeles likt på lønnsutgifter til studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Driftsutgifter beregnes ved differansen mellom totale utgifter og lønnsutgifter.

Figur 2.3 viser at veksten i de totale utgiftene pr. elev i studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogramer er henholdsvis 1,8 og 0,5 prosent fra 2008 til 2009. For 2009 utgjorde lønnsutgiftene 63 prosent av de totale utgiftene for begge typer utdanningsprogrammer. Veksten i lønnsutgifter for studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer er på henholdsvis 3,8 og 1 prosent. Dette vil si at utgifter til drift pr. elev har gått ned med 1,5 og 0,4 prosent for henholdsvis studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer fra 2008 til 2009. Tallene i figuren er justert for pris- og lønnsvekst.

**Figur 2.3: Utgifter pr. elev i studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram fordelt på lønn og drift, 2007-2009.**



Kilde: KOSTRA, konserntall

Det brukes i gjennomsnitt 36 prosent mer pr. elev i yrkesfaglig enn i studieforbereende utdanningsprogrammer. Denne forskjellen skyldes i stor grad krav om mindre gruppestørrelser for yrkesfaglige utdanningsprogrammer, hvilket gjør at lønnsutgifter pr. elev er 37 prosent høyere og driftsutgifter 38 prosent høyere for elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Undervisningen i mange av de yrkesfaglige programfagene avhenger av tilgang på verktøy, materialer og maskiner. For eksempel er driftsutgiftene for en elev på naturbruk hele 160 prosent høyere enn for en elev som går på studiespesialisering. Dette skyldes høye utgifter til drift av gårdsbruk og fiskeoppdrettsanlegg.

### Fylkeskommunale forskjeller i utgifter

Figur 2.4 viser fylkeskommunale forskjeller og endringer i utgiftene de siste to årene. I likhet med kommunene har spredtbeboede fylker høyere kostnader. Siden utgifter til skuss mellom skole og bosted fra og med 2007 ikke inngår i de totale utgiftene, vil det si at det er hovedsakelig effekten av smådriftsulemper (Bonesrønning mfl. 2008) som gjør seg gjeldende. I 2008 har Oslo høyest utgifter pr. elev i yrkesfaglige utdanningsprogram av alle fylker. I 2009 gikk disse utgiftene betydelig ned og la seg rundt gjennomsnittet for fylkeskommunene. Dette skyldes at rapporterte utgifter til skolelokaler og internater i Oslo har gått ned fra 31 760 kroner pr. elev i 2008 til 10 008 kroner pr. elev i 2009. Spesielt for yrkesfaglige utdanningsprogrammer som har færre elever (ca 4000 mot 10 000 på studieforbereende) blir utslaget av dette stort. Denne store reduksjonen i utgifter til skolelokaler og internater er ikke reflektert i tall rapportert for fylkeskommuneregnskapet (inklusive interkommunale selskap og egne foretak) og må derfor skyldes manglende rapportering fra konsern og ikke tillegges reelle kostnadsendringer. Den svake nedgangen i utgifter pr. elev til yrkesfaglige utdanningsprogrammer for Vest-Agder og Møre og Romsdal samsvarer med tall rapportert fra fylkeskommuneregnskapet og anses som reell.

## Ressurser til fagopplæringa

Korrigerte brutto driftsutgifter til fagopplæring i arbeidslivet (inkludert kjøp fra private i forbindelse med fagopplæring i arbeidslivet) pr. lærling/lærekandidat økte med 7,8 prosent fra 2008 til 2009, mens det var en nedgang på 0,2 prosent fra 2007 til 2008.

Den store økningen i utgifter pr. hode kan til dels forklares med en nedgang i antall lærlinger og lærekandidater fra 2008 til 2009 på 2,3 prosent. Utgifter til undervisning, administrasjon, oppfølging av bedrifter osv vil ikke i så stor grad påvirkes av årlige fluktuasjoner i antall lærlinger og lærekandidater, og utgifter pr. hode vil derfor øke. Til sammenligning var det en økning i antallet lærlinger og lærekandidater på 5,7 prosent fra 2007 til 2008.

Andelen av netto driftsutgifter til videregående opplæring som går til fagopplæring i arbeidslivet, har økt fra 8 til 8,4 prosent fra 2008 til 2009. Denne andelen har steget jevnt hvert år fra 2004, da den lå på 7 prosent. Dette skyldes i hovedsak at antallet lærlinger har økt siden skoleåret 2003–2004 og frem til 2008–2009 (se også kapittel 1).

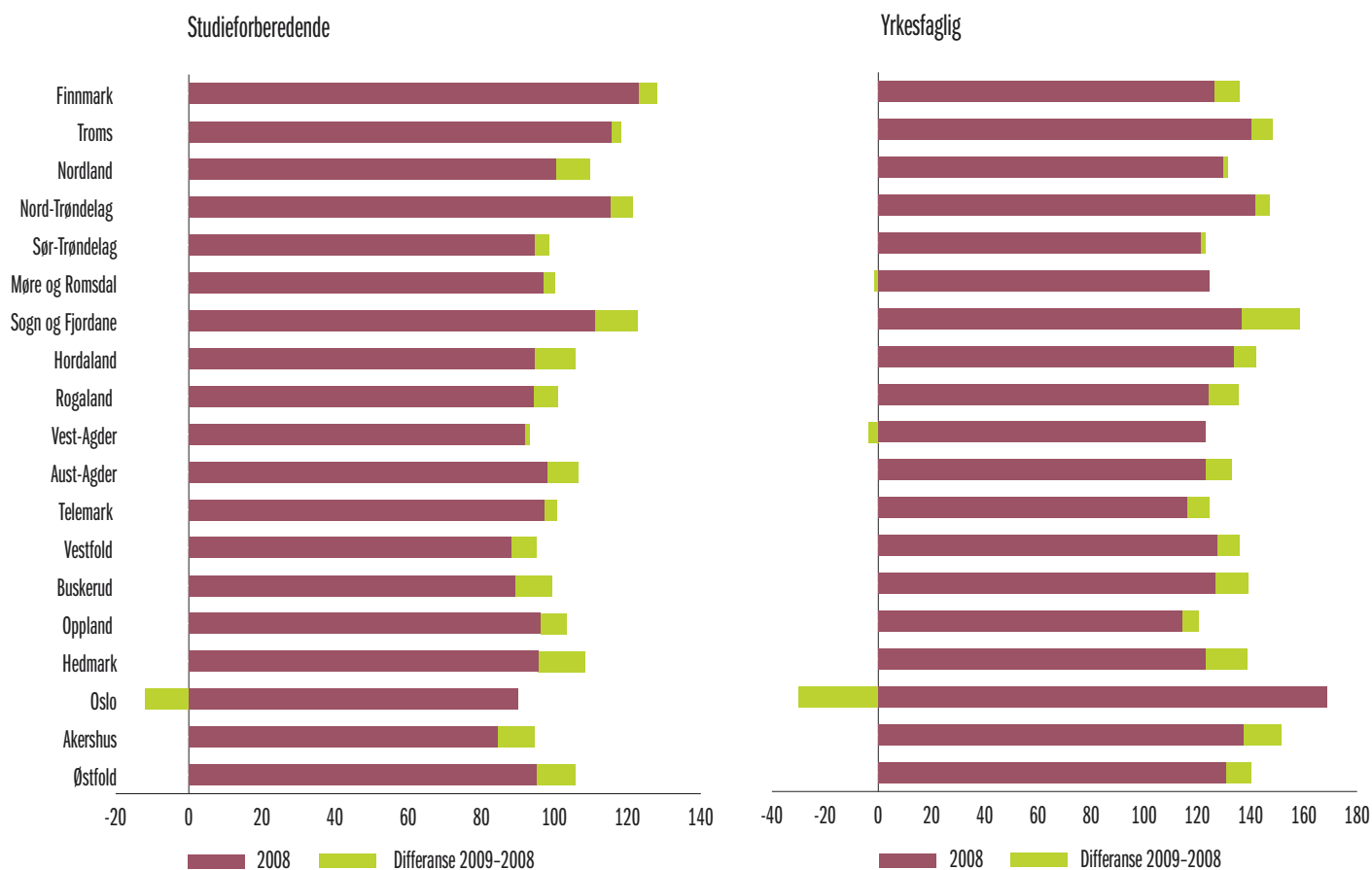
## 2.3 Ressursinnsats i form av personale

En annen måte å studere ressursinnsats på er å se på utnyttelse av personalet. Ressursinnsats i form av personale kan måles på ulike måter. Her velger vi å se på lærertetthet, årsverk til undervisning og annet enn undervisning, bruk av assistenter, andelen undervisningspersonale som ikke har godkjent utdanning og hvor stor del av lærertimene som går til spesialundervisning og særskilt språkopplæring.

### Lærertetthet

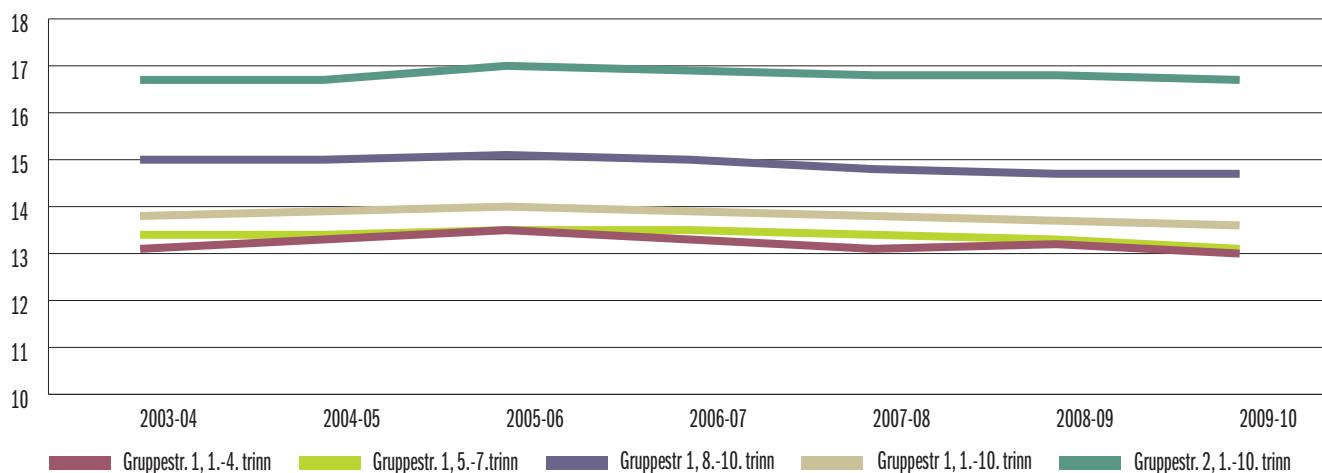
Begrepet lærertetthet beskriver forholdet mellom antall lærere og elever. Oppheving av de gamle klassesdelingsreglene i 2003 har gitt kommunene og skolene større valgfrihet i måten å organisere undervisningen på. I dag har loven kun et krav om at gruppestørrelsen skal være pedagogisk forsvarlig. For å ivareta dette kravet og hindre at fravær av klassesdelingsregelen blir benyttet som sparetiltak i kommunene, fattet Stortinget vedtak om at den gamle klassesdelingsregelen skal ligge til grunn som minstenivå for ressurstildeling selv om bestemmelsen om klassesdeling er opphevet. Det har derfor vært stor politisk interesse knyttet til utviklingen i lærertetthet etter at klassesdelingsregelen ble fjernet. Stortingets vedtak følges opp gjennom tilsynsordningen.

**Figur 2.4: Endringer i utgifter pr. elev fordelt på studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram. 2008–2009. I 1000 kroner.**



Kilde: KOSTRA, konserntall

Figur 2.5: Gruppestørrelse 1 for de ulike trinn. 2003–2004 til 2009–2010.



Kilde: GSI

Det er imidlertid lite som tyder på at lærertettheten generelt har betydning for elevenes læringsresultater. Det ser ut til at lærerens kompetanse, og særlig fagdidaktisk kompetanse, er en mer sentral forklaringsfaktor for læringsresultater. For elever med dårligere forutsetninger og mindre støtte hjemmefra, finner man likevel grunnlag for å si at mindre grupper gir bedre læringsresultater (Skolverket 2009).

Figur 2.5 viser at gruppestørrelse 1 har gått jevnt nedover for alle trinn siden den var som høyest i skoleåret 2005–2006. Unntaket er 1.-4. trinn, hvor det var en svak økning fra skoleåret 2007–2008 til 2008–2009. Økningen 2008–2009 skyldes at økningen i antall lærertimer ikke er like stor som økningen i elevtimer. Økningen i elevtimer er en følge av den lovpålagte styrkingen i norsk, matematikk og engelsk med 190 flere undervisningstimer dette skoleåret. Elevtimene økte med vel seks prosent fra 2007–2008 til 2008–2009, mens lærertimene økte med vel 4,2 prosent. Årsaken til at det var en økning i gruppestørrelsen dette året kan være at det i mange tilfeller tok tid å rekruttere flere lærere.

I følge gruppestørrelse 2, som gir et bilde av elevenes hverdagsituasjon, er det i gjennomsnitt tre elever flere pr. lærer enn målt ved gruppestørrelse 1. Gruppestørrelse 2 viser den samme utviklingen som gruppestørrelse 1 de siste syv årene.

Figur 2.6 viser hvordan fordelingen av kommuner etter antall elever pr. lærer i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon har endret seg de siste fem årene. Endringen består i at det har vært en nedgang i antall kommuner som har en gjennomsnittlig høy gruppestørrelse 1 (14–20 elever pr. lærer). Felles for de 13 kommunene som i snitt har mer enn 16 elever pr. lærer skoleåret 2009–2010 er at de har en gjennomsnittlig skolestørrelse på mer enn 200 elever. Disse er Asker, Drammen, Elverum, Enebakk, Gjerdrum, Klæbu, Lørenskog, Nannestad, Nittedal, Rælingen, Skedsmo, Ski og Sørum. I 2009–2010 gikk i underkant av 30 prosent av landets elever

#### Definisjoner av mål på lærertetthet:

**Gruppestørrelse 1** er definert som forholdet mellom det totale antallet elevtimer (summen av antall timer undervisning hver elev får) og det totale antallet lærertimer (summen av undervisningstimer skolens lærertimer gir). Dette blir da et mål på gruppestørrelse sett fra elevenes side, der gjennomsnittlig gruppestørrelse er et uttrykk for antall elever pr. lærer i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon. Gruppestørrelse 1 er robust med hensyn til endringer i organisering av undervisningen over tid. På den andre siden er elever som får spesialundervisning eller særskilt språkopplæring ofte fysisk skilt fra andre elever. Å inkludere disse i indikatoren kan derfor gi inntrykk av at lærertettheten er større enn den i virkeligheten er.

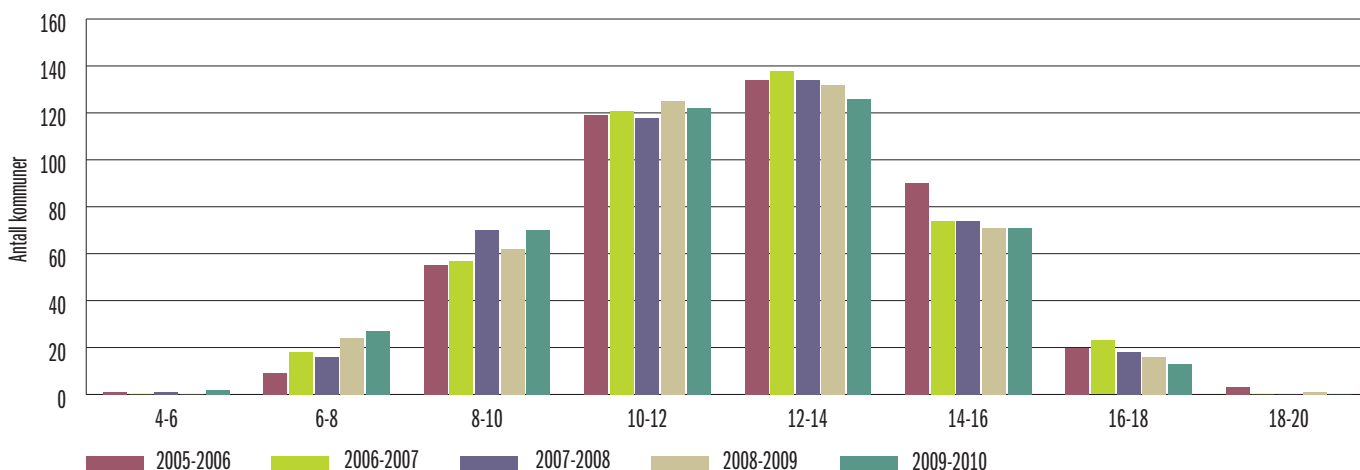
**Gruppestørrelse 2** skiller seg fra gruppestørrelse 1 ved at timer til spesialundervisning og til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter er ekskludert fra både lærertimer og elevtimer i beregningen. Gruppestørrelse 2 gir et mer realistisk bilde av den gjennomsnittlige gruppestørrelsen. Den vil imidlertid være mindre egnet til å sammenligne endringer over tid fordi den er avhengig av praksisendringer knyttet til organiseringen av spesialundervisning og særskilt norsk.

Begge definisjonene uttrykker et mål på hvor mange elever som deler på en lærer i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon. Høy lærertetthet gir lav gruppestørrelse.

på skoler hvor gruppestørrelse 1 er høyere enn 16 elever pr. lærer.

Figur 2.7 viser at gruppestørrelse 1 er sterkt styrt av skolestørrelsen, da hele 68 prosent av variasjonen mellom kommunene kan forklares ut ifra gjennomsnittlig skolestørrelse (67 prosent for gruppestørrelse 2). Forholdet mellom de to variablene er av en ikke-lineær karakter, da veksten i gruppestørrelse 1 ser ut til å flate ut når den gjennomsnittlige skolestørrelsen runder 300 elever pr. skole. To kommuner skiller

Figur 2.6: Fordeling av kommuner etter gruppestørrelse 1 for 1.-10. trinn. 2005–2006 til 2009–2010.



Kilde: GSI

seg ut ved å ha en middels gruppestørrelse på tross av at de har en meget høy gjennomsnittlig skolestørrelse (>500 elever pr. skole).

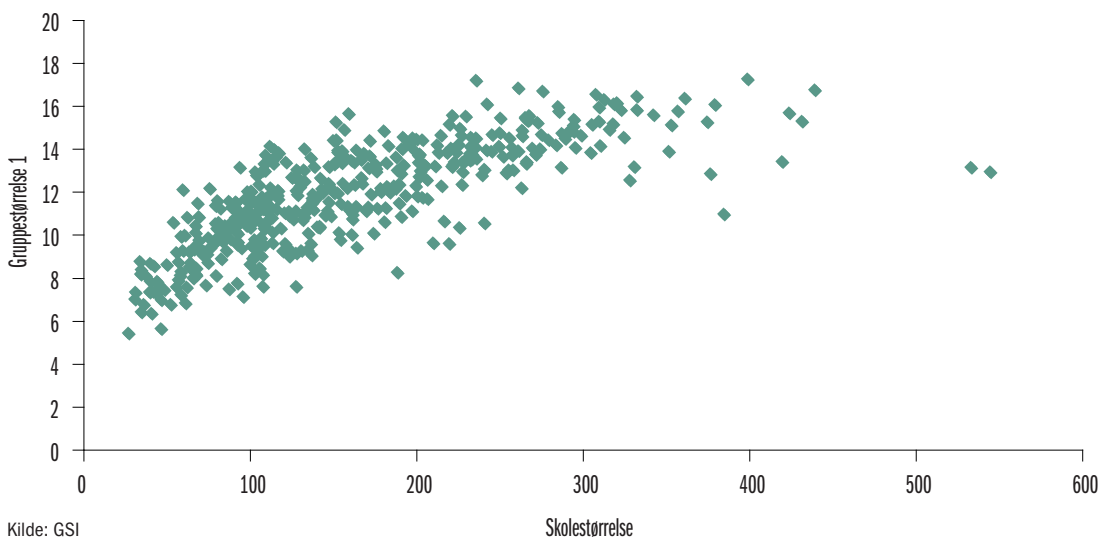
### Elever per kontaktlærer

I § 8-2 i opplæringsloven står det at klassen eller basisgruppen skal ha en eller flere lærere (kontaktlærere) som har særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgavene som angår klassen eller basisgruppa og de elevene som er der, blant annet kontakten med hjemmet. Figur 2.8 viser at antall elever per kontaktlærer har økt svakt fra 15,4 til 15,8 elever det siste året etter å ha vært omtrent uendret siden 2005–2006. Økningen kan henge sammen med at en større andel av elevene går på større skoler, se også kapittel 1. Fallet fra 2003–2004 til 2004–2005 i antall elever pr. kontaktlærer har sammenheng med at man gikk bort fra den gamle klas-

sedelingsregelen. At antall elever pr. kontaktlærer er lavere for 8.-10. trinn enn for de andre trinnene kan skyldes ulik praksis ved bruk av kontaktlærer for de ulike trinnene. En forklaring kan være at kontaktlærer har ansvar for hele basisgruppen på 1.-7. trinn fordi gruppestørrelsen i gjennomsnitt er lavere der, mens funksjonen i større grad blir delt mellom to lærere på ungdomstrinnet.

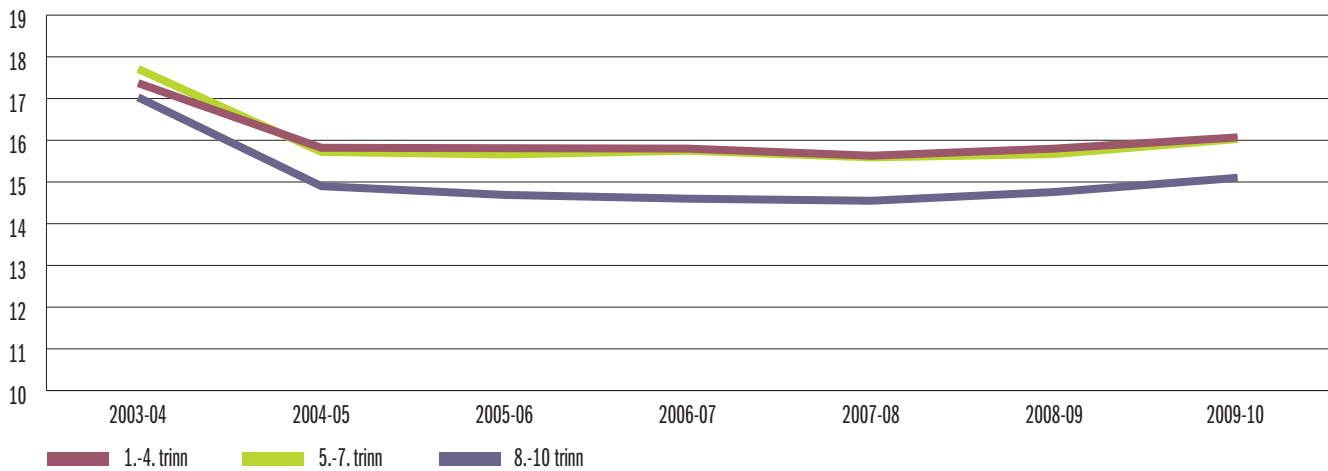
Figur 2.9 viser at det for de siste tre årene har vært en økning i antall kommuner som har 16 eller flere elever pr. kontaktlærer. For de foregående to skoleårene 2005–2006 til 2007–2008, var trenden motsatt. I 2009–2010 gikk 60 prosent av elevene på skoler der antall elever pr. kontaktlærer var høyere enn 15. Tilsvarende tall for 2007–2008 var 55 prosent. Som for gruppestørrelsen er det også et positivt forhold mellom skolestørrelse og elever pr. kontaktlærer. En analyse viser at 33 prosent

Figur 2.7: Forholdet mellom gjennomsnittlig antall elever pr. skole og gjennomsnittlig gruppestørrelse 1 for kommunene. 2009–2010.



Kilde: GSI

Figur 2.8: Antall elever pr. kontaktlærer, 2003–2004 til 2009–2010.



Kilde: GSI

av variasjonen i elever pr. kontaktlærer mellom kommuner kan forklares av skolestørrelse.

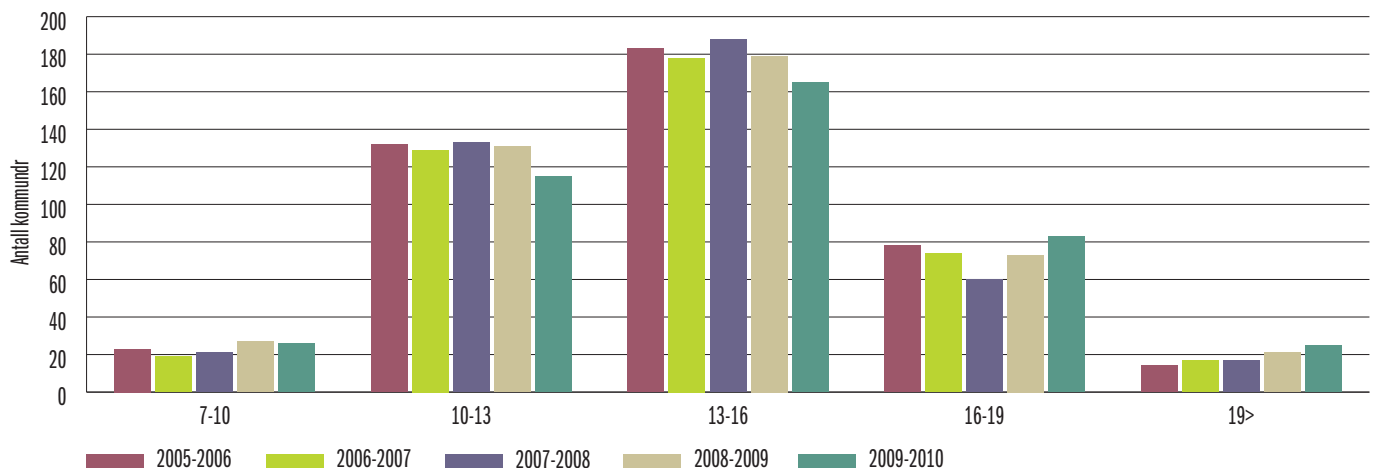
### Andel lærere uten godkjent utdanning

Figur 2.10 viser at andelen undervisningspersonale uten godkjent utdanning nesten har fordoblet seg i perioden 2005–2006 til 2009–2010. Selv om undervisningspersonale uten godkjent utdanning ikke utgjør en stor andel samlet sett, har det vært en markant økning. Andelen er høyest på 1.-4. trinn og synker med høyere trinn. Det eksisterer ikke en fullstendig oversikt over hvilken utdanning disse har, men dette dreier seg trolig om en nokså heterogen gruppe. En lærer uten godkjent utdanning kan for eksempel inneha stor faglig kompetanse, men mangle pedagogisk kompetanse. I en rapport fra NOVA (Bakken 2010), i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet vises det til at det for de 2,5 prosent av elevene

som har høyest andel lærere uten godkjent utdanning foregår mindre enn 86 prosent av undervisningen med godkjent lærerkompetanse.

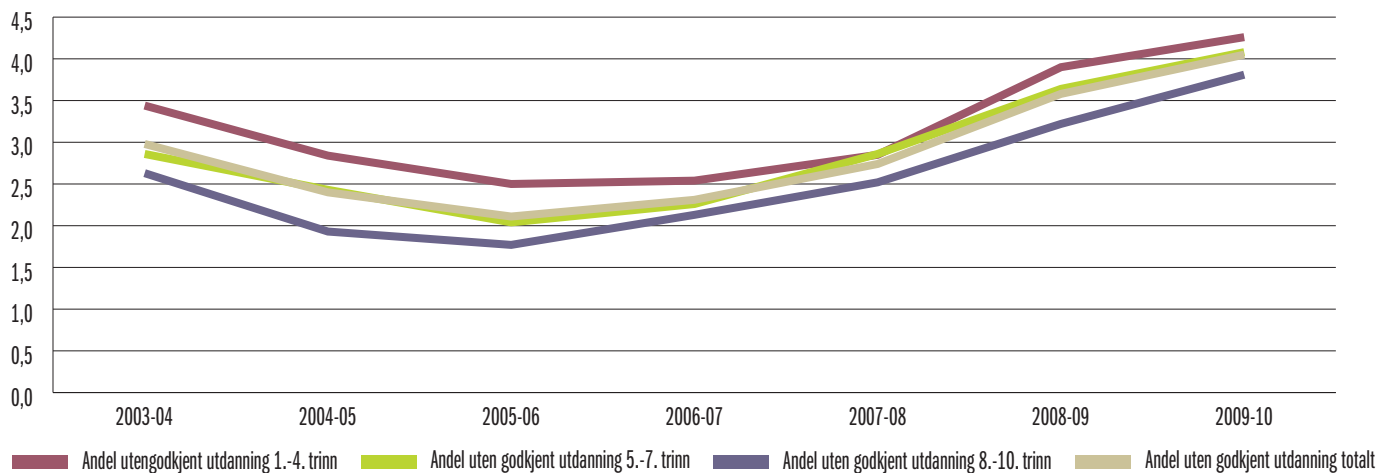
Figur 2.11 viser at over 90 prosent av kommunene har en lav andel (0-5 prosent) lærere uten godkjent utdanning. Det går også fram av figuren at det har vært en økning i antallet kommuner som har en relativt høy andel lærere uten godkjent utdanning de siste fem årene. Høyest andel lærere uten godkjent utdanning er det i små kommuner med spredt bosetning. I 2009–2010 gikk 12 prosent av landets grunnskoleelever på skoler der mer enn 10 prosent av lærerne manglet godkjent utdanning.

Figur 2.9: Fordeling av kommuner etter elever pr. kontaktlærer. 1.–10. trinn. 2005–2006 til 2009–2010.



Kilde: GSI

**Figur 2.10: Lærere uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på. 2003–2004 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

### Beregnete årsverk til undervisning

Årsverksbegrepet i GSI omfatter årsrammen til undervisning (*leseplikten*). Årsverk til annet enn undervisning omfatter den delen av årsverket som gir grunnlag for reduksjon i leseplikten. Dette omfatter bl.a. kontaktlærerfunksjonen, sosial- og yrkesrådgiver og redusert leseplikt for lærere over 55 år (senior-tiltak). Ubunden tid er ikke inkludert i undervisningsårsverket.

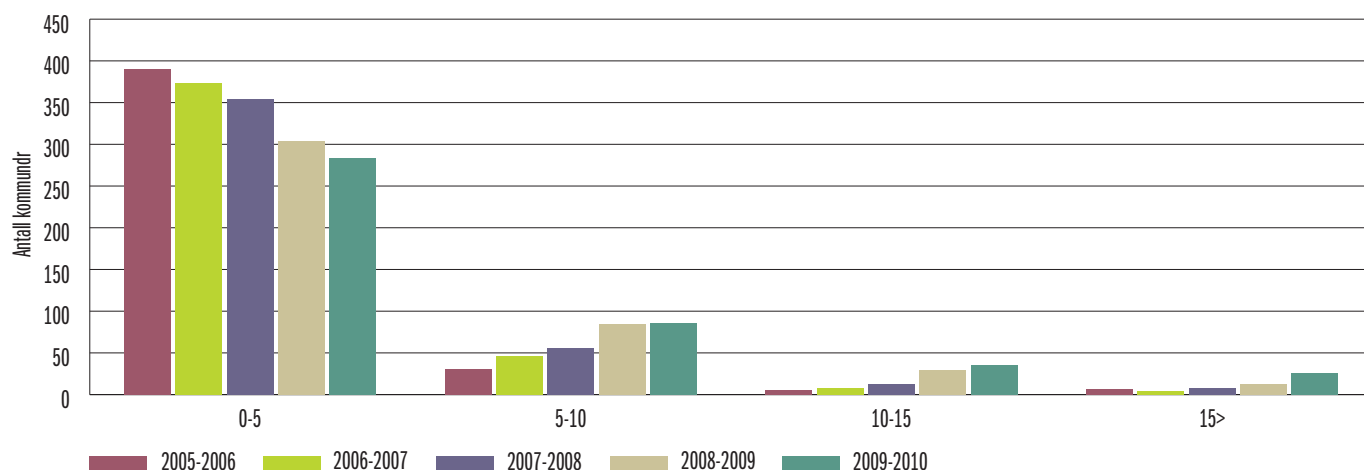
Dersom undervisningsplikten blir redusert som følge av at tiden som brukes på andre oppgaver øker, vil undervisningstiden for elevene ut over et minstenivå kunne bli redusert gitt den samme bemanningen på skolen. Figur 2.12 viser at beregnede årsverk til undervisning har økt svakt de siste seks årene. For siste år tilsvarer økningen ca 270 årsverk fra på 1.-7. trinn og vel 155 årsverk på 8.-10. trinn. Økningen i andelen beregnede årsverk til andre oppgaver enn undervisning er forholdsvis større enn andelen beregnede årsverk til undervisning.

### Beregnete årsverk:

På grunn av endringer i detaljeringsgraden i GSI-rapporteringen for skoleårene 2008–2009 og 2009–2010, er det brudd i tids-seriene for rapporterte årsverk til undervisning og til annet enn undervisning. De rapporterte tallene kan derfor ikke sammenlignes bakover i tid. For å få et sammenlignbart og mer realistisk bilde av utviklingen i årsverk til undervisning, er det derfor beregnet årsverk på bakgrunn av rapporterte årstimer. Årstimer til undervisning er dividert med årsrammen til undervisning, 741 timer for barne-trinnet og et gjennomsnitt på 665 timer på ungdomstrinnet. Tilsvarende er gjort for årstimer til annet enn undervisning. For årstimer vi ikke kjenner fordelingen til på hhv barne- og ungdomstrinnet har vi antatt at de fordeler seg på samme måte som årstimer til undervisning.

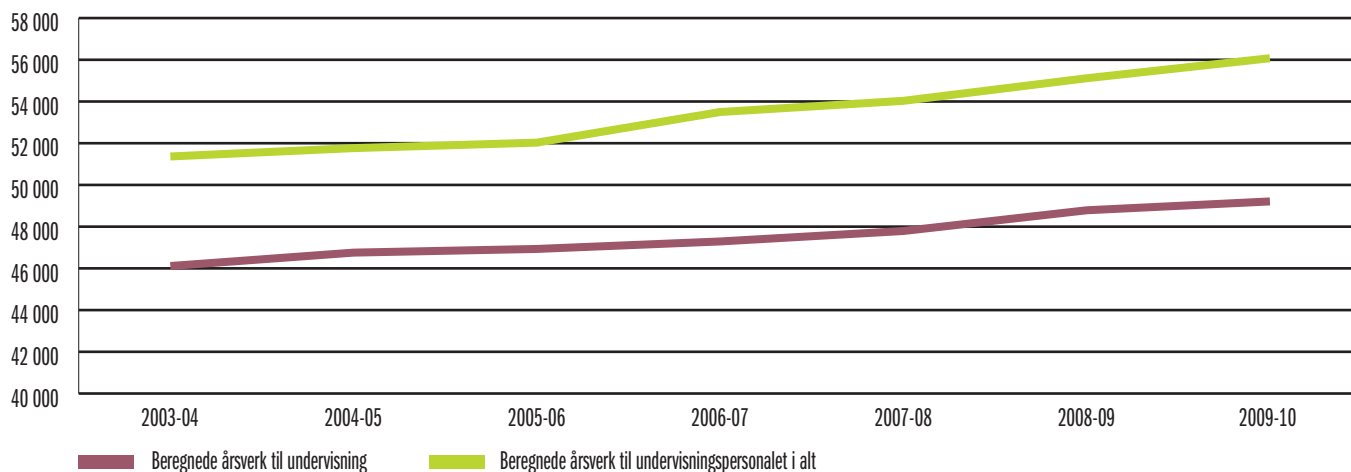
Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Figur 2.11: Fordeling av kommuner etter lærere uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på. 2005–2006 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

**Figur 2.12: Utvikling i beregnede årsverk til undervisning og beregnede årsverk til undervisningspersonalet i alt. 2003–2004 til 2009–2010. Antall.**



Kilde: GSI

### Tilleggsressurser

Annet personale, i form av assistenter, administrativ og pedagogisk ledelse, kontorteknisk personale og IKT-personale kan avlaste lærerne ved å gjøre nødvendige oppgaver som ikke er undervisning. Figur 2.13 viser årsverk til annet personale i skolen relativt til totale undervisningsårsverk. Det er særlig andelen assistentårsverk som har økt de siste årene. I 2009–2010 var det i gjennomsnitt ett assistentårsverk pr. syvende undervisningsårsverk. Til sammenligning er det i gjennomsnitt ett årsverk til IKT-teknisk personale pr. 200 undervisningsårsverk.

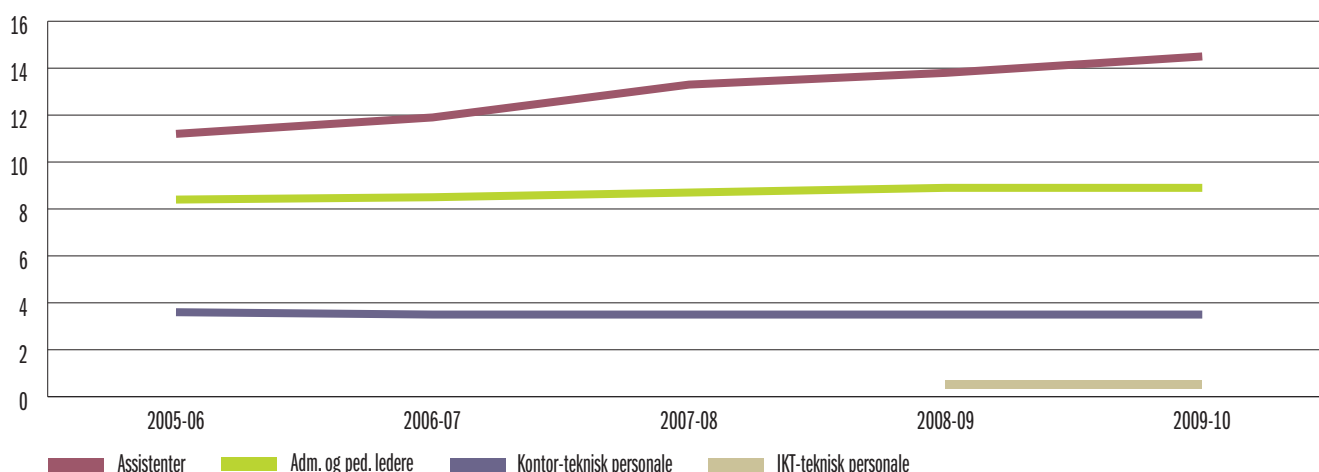
Etter hvert som omfanget av assistenter i skolen har økt, har også kunnskapsbehovet om hvilke oppgaver assistenter utfører økt. Derfor er assistenttimer til spesialundervisning særskilt registrert i GSI fra skoleåret 2009-2010. For barnetrinnet utgjør andelen assistenttimer til spesialundervisning av assistent-timer i alt rundt 54 prosent på barnetrinnet og 58 prosent på

ungdomstrinnet. En kartlegging av hva assistenter brukes til, viser at de først og fremst brukes til personlig og praktisk hjelp til enkeltelever (Vibe og Evensen 2009).

I desember 2008 nedsatte Kunnskapsdepartementet et utvalg for å vurdere tidsbruken i grunnskolen (1.–10. trinn). Utvalget fikk navnet *Tidsbrukutvalget*. Utvalgets mandat var å foreslå tiltak som vil gi bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen for at elevene skal få gode læringsvilkår og gode læringsresultater. I den forbindelse fikk Senter for økonomisk forskning (SØF) i oppdrag av departementet å utføre en kvantitativ kartlegging av tidsbruken og organiseringen i grunnskolen våren 2009.

Undersøkelsene viser at det er stor variasjon i lærernes tidsbruk til faglige og ikke-faglige aktiviteter, både innenfor hver enkelt skole og mellom skoler. SØF viser at forskjellene i liten grad kan forklares ved forskjeller i ressurser. De finner lite statistisk sam-

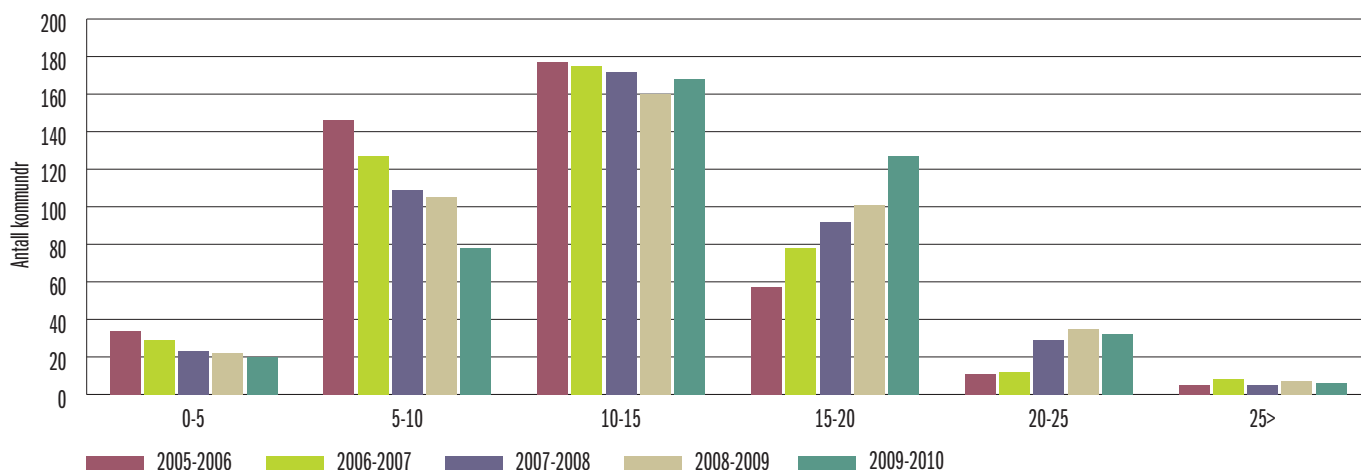
**Figur 2.13: Årsverk utført av annet personale, av undervisningsårsverk totalt. 2005–2006 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI



**Figur 2.14: Fordeling av kommuner etter andel årsverk utført av assistenter i forhold til årsverk utført av undervisningspersonalet. 2005–2010.**



Kilde: GSI

menheng mellom hvor mye tid lærerne bruker på ulike oppgaver og variabler som skolestørrelse, antall lærertimer pr. elev, andel assistentårsverk og andel elever med særskilt språkopplæring (Borge mfl. 2009). SØF finner imidlertid at store skoler har noe færre lærertimer og kontaktlærere pr. elev og færre årsverk til administrativ og pedagogisk ledelse pr. undervisningsårsverk. På den annen side finner de at store skoler gjør mer bruk av assistenter, kontorteknisk personale og IKT-personale pr. undervisningsårsverk enn mindre skoler. En mulig tolkning av disse sammenhengene er at store skoler har stordriftsfordeler mht arbeidsdeling og spesialisering (Strøm mfl. 2009).

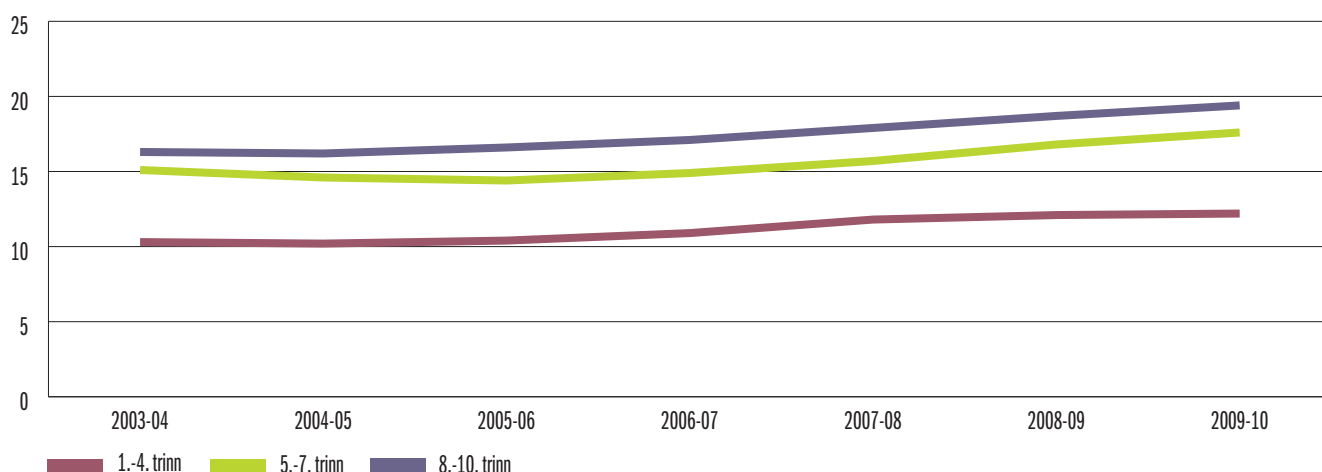
Figur 2.14 viser at det har vært en stor økning i antall kommuner med en relativt høy andel assistentårsverk ( $\geq 15$  prosent). I skoleåret 2009–2010 gikk 16 prosent av elevene på skoler der assistentårsverk relativt til undervisningsårsverk var 15 prosent eller høyere. Tilsvarende tall for skoleåret 2005–2006 var 10 prosent.

## 2.4 Ressurser til spesialundervisning

Figur 2.15 viser at andelen av lærertimene som brukes til spesialundervisning fortsetter å øke. Andelen øker med økende trinn. I skoleåret 2009–2010 går i gjennomsnitt 16,2 prosent av lærertimene til spesialundervisning. På 8.-10 trinn går over 19 prosent til spesialundervisning. På 1.-4. trinn går i gjennomsnitt 12,2 prosent til spesialundervisning. Andelen elever med spesialundervisning har økt mest på 1.-4. trinn det siste året, mens andelen lærertimer til spesialundervisning har økt mest på 5.-7. trinn.

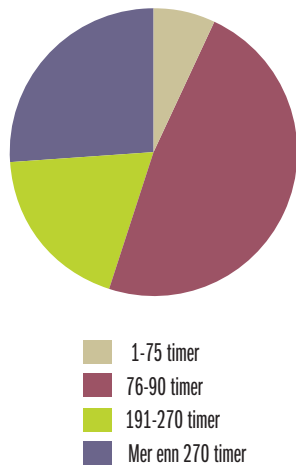
Dette kan skyldes at omfanget av timer som tildeles er høyere for elever på 5.-7. trinn eller at andelen som får spesialundervisning uten timer eller med timer med assistent er høyere for 1.-4. trinn. Fordeling på omfang av tildelt tid med lærer er kun tilgjengelig for alle trinn samlet. Figur 2.16 viser at det er mest vanlig å gi vedtak om spesialundervisning med lærer i

**Figur 2.15: Lærertimer til spesialundervisning av lærertimer totalt fordelt på trinn. 2003–2004 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

**Figur 2.16: Vedtak om spesialundervisning med lærer fordelt på timeomfang. 2009–2010.**



Kilde: GSI

76-90 timer pr. år. Dette tilsvarer mellom to og 2,4 timer pr. uke. Det er omtrent en fjerdedel av de med tildelte timer med lærer som får relativt mange timer; mer enn syv timer pr. uke.

På kommunalt nivå har det de siste fem årene vært en stor økning i antall kommuner med en høy andel lærertimer til spesialundervisning, se figur 2.17. I denne perioden har det vært en tredobling av antall kommuner hvor 20 prosent eller mer av lærertimene brukes til spesialundervisning. I skoleåret 2009–2010 gikk en fjerdedel av Norges grunnskoleelever på skoler hvor mer enn 20 prosent av lærertimene ble brukt til spesialundervisning. For 2005–2006 tilsvarte dette 16 prosent av elevene.

En analyse viser at det er et svakt positivt forhold mellom andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning pr. kommune og kommuneøkonomi (frie inntekter). Frie inntekter forklarer 10 prosent av variasjonen mellom kommunene. Dette samsvarer med funn gjort av Hægeland mfl. (2009).

## Lærertimer til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter

I 2009–2010 hadde nesten syv prosent av elevene enkeltvedtak om særskilt norskopplæring. Andelen har vært svakt økende i hele perioden fra 2003–2004, se figur 2.18. Dette henger sammen med at årlig innvandring har økt med 80 prosent fra 2003 til 2009. Størst økning har det vært av innvandrere fra Polen. Andelen lærertimer til særskilt norsk utgjør ca. fire prosent av lærertimene i 2009–2010. Andelen lærertimer til særskilt norsk har sunket svakt siden 2005–2006. Andelen lærertimer til særskilt norsk har altså sunket til tross for at andelen elever med særskilt norskopplæring etter enkeltvedtak har økt. Dette kan tyde på at en større del av den særskilte norskopplæringen foregår i større grupper.

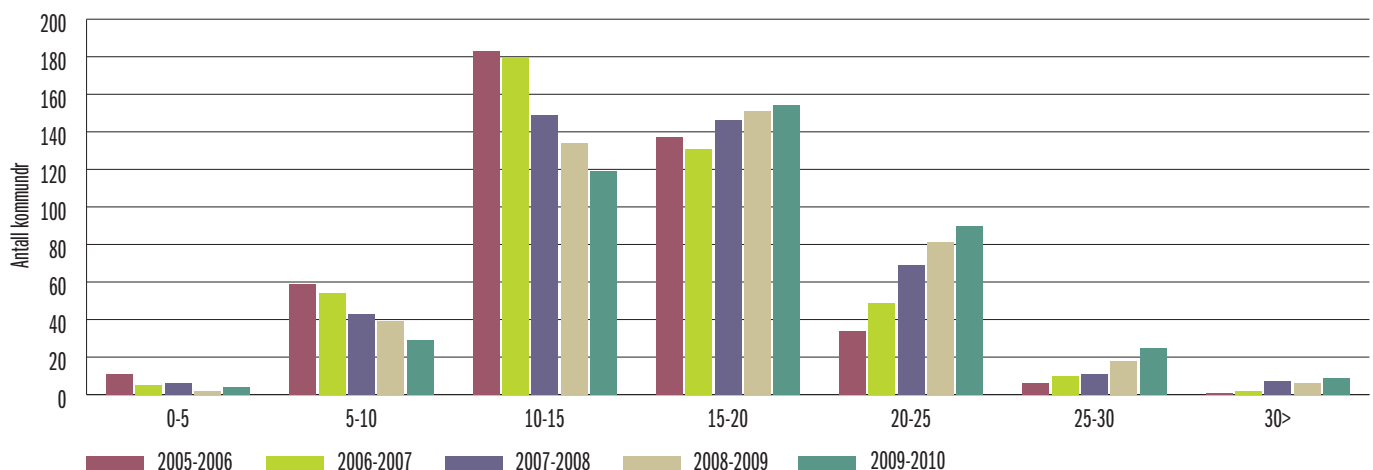
## 2.5 Ekstra ordinære undervisningstimer

En måte å sammenligne ressursinnsatsen mellom kommuner på er å se på hvor mange ekstra undervisningstimer som gis elevene utover minstetimetallet. Ekstra ordinære timer er differansen mellom faktisk antall undervisningstimer som er gitt i en kommune og et beregnet minstetimetall. Dette gir et mål på lærerinnsats utover et minstenivå der bare en lærer er til stede i en gruppe.

### Beregnet minstetimetall

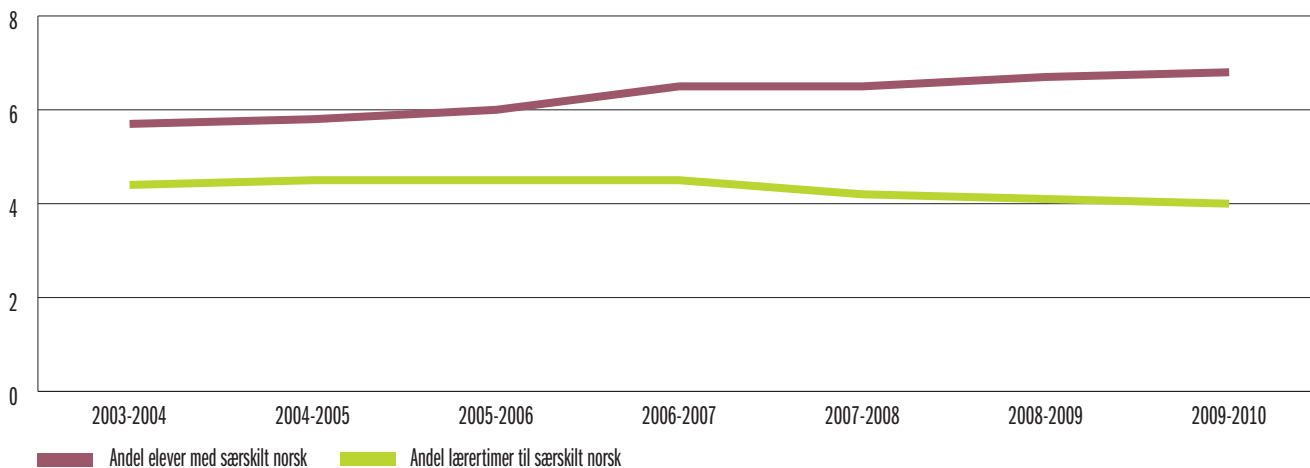
Minstetimetallet beregnes som produktet av årstimetall og beregnet antall grupper. Antall grupper beregnes etter gamle klassesdelingsregler (28 for barnetrinnet og 30 for ungdomstrinnet). Antall uker er satt lik 38 i hele perioden. Skoler med færre enn 12 elever pr. trinn i gjennomsnitt er ekskludert fra analysen fordi beregnet minstetimetall kan overstige faktisk timetall ved små skoler.

**Figur 2.17: Fordeling av kommuner etter andel lærertimer til spesialundervisning. 2005–2006 til 2009–2010.**



Kilde: GSI

**Figur 2.18: Lærertimer til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter og andel elever med særskilt norsk etter enkeltvedtak. 2003–2004 til 2009–2010. Prosent.**



Kilde: GSI

#### Ekstra ordinære undervisningstimer:

Differansen mellom faktisk antall ordinære undervisningstimer og beregnet minstetimetall/grunnressurser.

#### Ekstra undervisningstimer totalt:

Differansen mellom faktisk antall undervisningstimer inkludert undervisningstimer til spesialundervisning, særskilt norskundervisning og morsmålsopplæring til språklige minoriteter og beregnet minstetimetall.

Ekstra undervisningstimer totalt har økt fra 2005-2006.

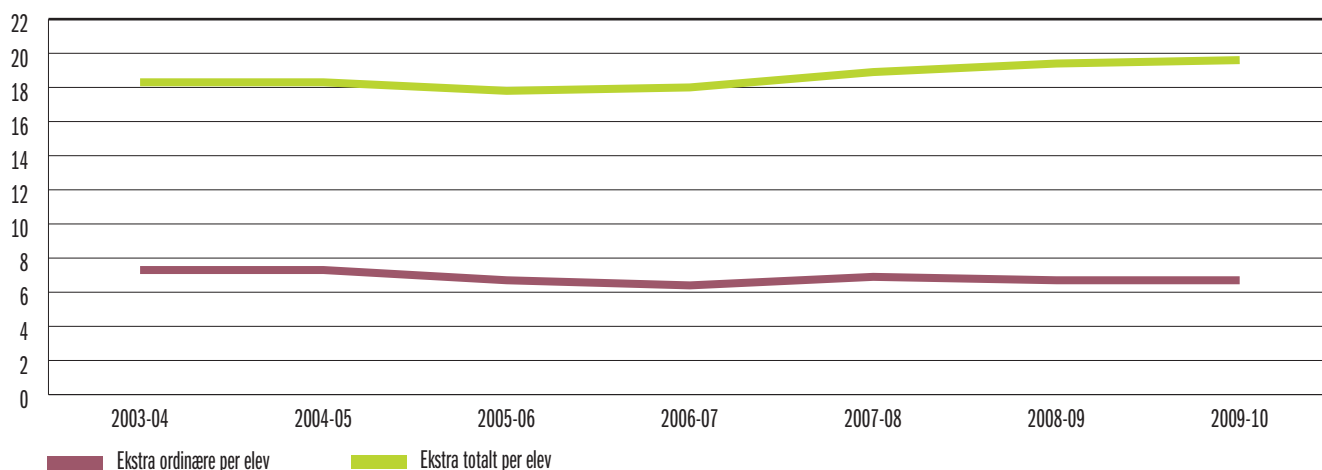
Dette vil si at det er til spesialundervisning, særskilt norskundervisning og morsmålsopplæring at skolene i økende grad gir flere timer enn beregnet minstetimetall.

#### Sammenheng mellom ulike typer ekstra undervisningsinnsats

En analyse av sammenhengen mellom ulike typer ekstra undervisningsinnsats viser at en time mindre i ekstra ordinære timer pr. elev gir i gjennomsnitt en økning på 0,15 timer pr. elev i spesialundervisning eller språkundervisning. Det er altså en tendens til at kommuner som gir færre ekstra ordinære timer til undervisning gir flere timer til spesialundervisning og ekstra språkundervisning. Analysene kontrollerer for effekten av etterspørsel etter andre kommunale tjenester, kommunestørrelse, kommunale inntekter, utdanningsnivå og sosiale forhold.

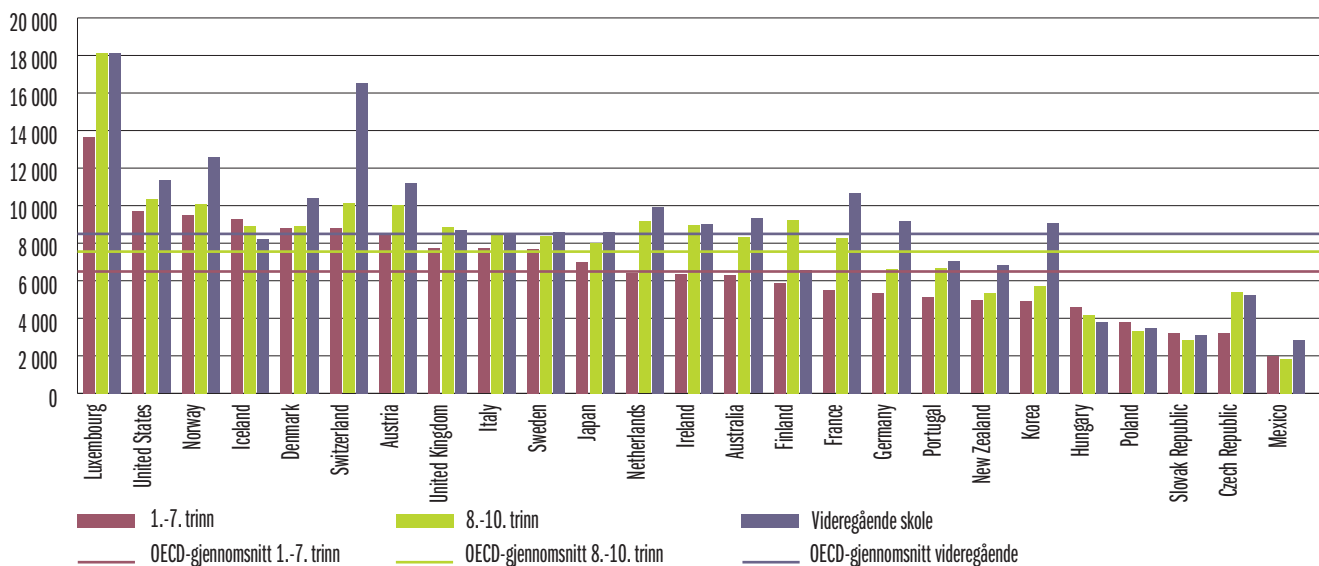
Figur 2.19 viser at ekstra ordinære undervisningstimer var tilnærmet uendret i skoleåret 2009-2010 sammenlignet med 2008-2009. Siden 2005-2006 har ekstra ordinære undervisningstimer falt noe med unntak av skoleåret 2007-2008.

**Figur 2.19: Ekstra ordinære undervisningstimer pr. elev og ekstra undervisningstimer totalt pr. elev. 2003–2004 til 2009–2010. Antall.**



Kilde: GSI, Pettersen 2010 (upublisert)

**Figur 2.20: Utgifter pr. elev i OECD-land i 2006. Justert for det generelle pris- og kostnadsnivået i hvert land. US dollar.**



Kilde: OECD 2009a

## 2.6 Ressursbruken i Norge sammenlignet med andre OECD-land

Education at a Glance (OECD 2009a) sammenligner ressursbruken i utdanningssektoren i OECD-landene. Tallene for utgifter pr. elev er foreløpig fra 2006.

Figur 2.20 viser landene rangert etter utgifter pr. elev på 1.-7. trinn. Figuren viser at det er et stort spenn i utgifter pr. elev blant OECD-landene. For eksempel spenner utgiftene på 1.-7. trinn seg fra 2008 USD i Mexico til 13 676 USD i Luxembourg. Norge befinner seg i toppsjiktet i 2006, som i tidligere år, når det sammenlignes hvor mye som brukes pr. elev til grunnskole eller videregående opplæring. Norge bruker 47 prosent mer på 1.-7. trinn, 34 prosent mer på 8.-10. trinn og 48 prosent mer på videregående opplæring pr. elev enn OECD-gjennomsnittet. Rangert etter hvor mye som brukes på 1.-7. trinn, ligger Norge på tredje plass etter Luxembourg og USA. Rangert etter ressursbruken på 8.-10. trinn bruker Norge fjerde mest, etter Luxembourg, USA og Sveits. Videregående opplæring i Norge er rangert på tredje plass. Noe av grunnen til de høye utgiftene kan for eksempel være at lærere ved videregående skoler i Sveits har høyest lønn av OECD-landene. I tillegg til lærerlønninger er undervisningstimer pr. lærer, lærernes leseplikt og elever pr. lærer (gruppestørrelse) med på å påvirke lønnsutgifter pr. elev. For USA er det spesielt undervisningstimer pr. lærer som bidrar til høye lønnsutgifter. For Luxembourg er det den lave gruppestørrelsen som hever lønnsutgiftene. Norges høye lønnsutgifter pr. elev (som utgjør en stor andel av de totale utgiftene) skyldes for 1.-7. trinn den lave gruppestørrelsen mens det for videregående opplæring er leseplikten som primært trekker opp lønnsutgiftene (OECD 2009a).

Figur 2.21 viser at Norge er blant de landene med laveste antall elever pr. lærer. Gjennomsnittlig antall elever pr. lærer i Norge er 32 prosent lavere for 1.-7. trinn, 23 prosent for 8.-10.

trinn og 22 prosent lavere for videregående opplæring enn gjennomsnittet for OECD-landene. Tilsvarende er lærernes leseplikt henholdsvis 7, 8 og 20 prosent lavere enn gjennomsnittet for OECD-landene for de samme trinnene (tall fra 2007). Til sammenligning er den planlagte undervisningstiden i henhold til lokale læreplanene for elever i alderen 7-15 år 13 prosent lavere i Norge enn gjennomsnittet for OECD-landene (OECD-tall fra 2007).

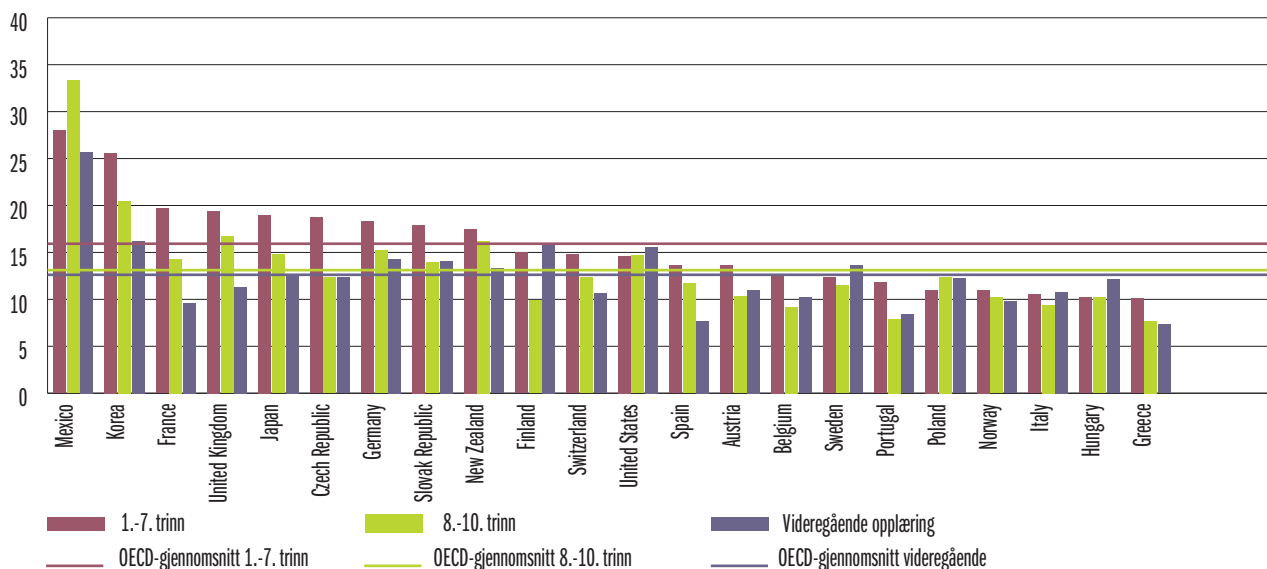
De andre nordiske landene ligger også over OECD-snittet i ressursbruken. Unntaket er Finland som bruker litt under OECD-snittet på 1.-7. trinn og videregående opplæring. Til gjengjeld bruker Finland forholdsvis mer på 8.-10. trinn, hele 22 prosent mer enn OECD-snittet. På den måten skiller de seg fra de fleste av landene, hvor ressursbruken øker i takt med utdanningsnivået.

Utgifter pr. elev sett i forhold til brutto nasjonalprodukt (BNP) pr. innbygger sier noe om hvordan utdanning prioriteres i et land. Ut ifra denne beregningen ligger Norge noe under OECD-gjennomsnittet. Gjennomsnittet for OECD-landene for 1.-7. trinn, 8.-10. trinn og videregående opplæring er på henholdsvis 20, 23 og 26 prosent. Norge har likevel høyest BNP av landene og vil derfor bruke mer ressurser på de fleste sektorer, inkludert utdanningssektoren, sammenlignet med mindre velstående land. Det er også av betydning for resultatet at det er totalt BNP for Norge, inkludert oljeinntektene, som er brukt som sammenligningsgrunnlag.

## 2.7 Norges prioritering av grunnpoplæringen

For første gang på 20 år var det i 2009 en nedgang i BNP i Norge, målt i faste priser. BNP Fastlands-Norge gikk ned med 1,5 prosent fra 2008 til 2009. Da utgifter til utdanning i stor grad er bundet opp i faste utgifter som lønn, vil ikke disse

Figur 2.21: Elever pr. lærer i OECD-land. Beregnet ut ifra heltidsekvivalenter. 2007. Antall.



Kilde: OECD 2009a

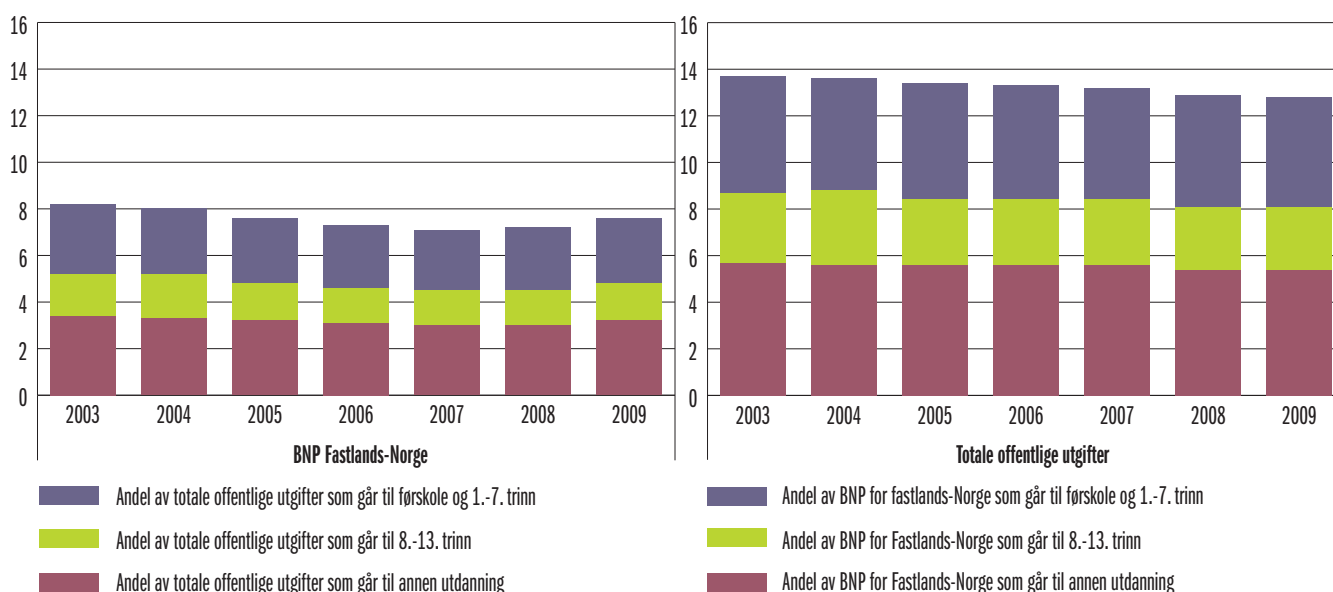
påvirkes i like stor grad som de faktorene som påvirker BNP (produksjon, konsum), og andelen av BNP som går til utdanning øker derfor fra 7,2 til 7,6 prosent, se figur 2.22. Fra 2003 til 2007 har den andelen av BNP Fastlands-Norge som går til utdanning blitt redusert med omtrent en prosent. Samtidig har BNP Fastlands-Norge økt med 35 prosent, slik at utgiftene til utdanning totalt sett har økt.

Utgifter til utdanning utgjør omtrent 13 prosent av de totale offentlige utgiftene, og er det tredje største utgiftsområdet. Til sammenlikning går den største andelen, 39 prosent av de totale offentlige utgiftene, til sosial beskyttelse (størsteparten

til sykdom, uførhet og alderdom), mens 17 prosent går til helse (i hovedsak til sykehus tjenester og legetjenester).

Figur 2.22 viser at andelen av de totale offentlige utgiftene som går til utdanning, har gått ned med i underkant av en prosent fra 2003. Størst har nedgangen vært i andelen utgifter som går til 8.-10. trinn og videregående opplæring; 0,5 prosent fra 2004 til 2009. Totale offentlige utgiftene i 2009 økte med 80 milliarder sammenlignet med 2008. En av hovedårsakene til dette er at stønader til husholdningene økte mye. Blant annet ble arbeidsløshetsstønader mer enn doblet fra 2008 til 2009.

Figur 2.22: Utgifter til utdanning og totale offentlige utgifter. 2003 til 2009. Prosentandel av BNP.



Kilde: SSB, Nasjonalregnskapet



### 3 Læringsresultater

Dette kapitlet handler om elever og lærlingers læringsresultater i grunnopplæringen. Noen av de viktigste kildene for kunnskap om læringsresultater er nasjonale prøver, karakterstatistikken og fag- og svenneprøver. Noen av spørsmålene som besvares er: Hvor store er kjønnsforskjellene i resultatene fra nasjonale prøver? Hvilket karakternivå oppnår elever med ulik hjemmebakgrunn? Hva er skolens bidrag til elevenes læring når vi tar hensyn til forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn? Hvor mange av de som er oppe til fag- og svenneprøver, består prøven?

Norge deltar i flere internasjonale komparative undersøkelser som gir nyttig kunnskap om norske elevers læringsresultater på de områdene som måles her, som

*lesing, matematikk, naturfag og samfunnsfag.* Ved utgangen av 2009 var det publiseringen av resultater fra undersøkelsen TIMSS Advanced som fikk en del oppmerksomhet. Undersøkelsen omfatter elever som har tatt full fordypning i *fysikk* (3FY) og *matematikk* (3MX) siste året i videregående opplæring, og viser blant annet at norske elever hadde svakere kompetanse i *fysikk* på dette nivået i 2008 enn elever som ble testet i 1995. I matematikk var elevenes resultater betydelig svakere i 2008 enn i 1998 som var sammenligningsåret for de norske matematikkresultatene. Resultatene i *fysikk* er imidlertid fortsatt relativt gode sammenliknet med elever i de andre landene i studien, selv om tilbakegangen i elevenes resultater også her var relativt stor.

### 3.1 Hva påvirker læringsresultatene?

I analyser av elevenes læringsresultater fokuseres det ofte på deres hjemmebakgrunn. En rekke norske studier har vist at elevenes prestasjoner på for eksempel nasjonale prøver, avgangskarakterer på 10. trinn, karakterer i videregående opplæring og resultater på fag- og svenneprøver har sterk sammenheng med forhold som foreldrenes utdanningsnivå og elevenes innvandringsbakgrunn (se for eksempel Grøgaard mfl. 2008, Bonesrønning og Iversen 2010, Bakken 2010). I tillegg til hjemmebakgrunn spiller også elevenes kjønn en betydelig rolle. Jenter har gjennomgående høyere karaktergjennomsnitt enn gutter i de fleste fag, språklige majoritets elever har bedre resultater enn minoritets elever, og elever som har foreldre med høy utdanning, presterer bedre enn elever som har foreldre med lav utdanning. I de internasjonale undersøkelsene, som PISA, PIRLS og TIMSS, finner man de samme mønstrene (se for eksempel Kjærnsli mfl. 2007).

Hægeland mfl. (2005) har undersøkt sammenhengen mellom familiebakgrunn og skoleprestasjoner, målt ved karakterer for 10. trinn i norske skoler i 2002 og 2003. Familiebakgrunn besto i denne sammenhengen av et stort antall kjennetegn, som foreldrenes utdanning, inntekt, formue, arbeidsmarkedstilknnytning, trykdeforhold, sivilstand, familiestørrelse osv., basert på Statistisk sentralbyrås (SSB) registerdata. Undersøkelsen viste at familiebakgrunn, i statistisk forstand, kan forklare omtrent en tredjedel av forskjellene i karakterer mellom enkelt elever. Dette betyr at familiebakgrunn er den viktigste, kjente faktoren for å forklare skoleprestasjoner.

NOVA gjennomfører et evalueringsprosjekt for å undersøke om Kunnskapsløftet bidrar til å redusere sosial ulikhet i læringsutbytte på ungdomstrinnet, basert på minoritetsstatus og foreldres utdanning. Kjønn inngår også i analysene. Andre delrapport fra prosjektet viser at det ikke har blitt mindre karakterforskjeller mellom elever med ulikt kjønn, minoritetsstatus eller utdanningsnivå hos foreldrene i Kunnskapsløftets første år (Bakken 2010). Styrken på sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og elevenes karakterer har økt med fem prosent, mens karakterforskjeller mellom gutter og jenter og mellom majoritets- og minoritets elever med innvandringsbakgrunn har vært stabile.

En analyse av elevenes læringsutbytte og skolens betydning viser at hvilken skole elevene går på, gjennomgående forklarer mindre enn 15 prosent av prestasjonsforskjellene mellom elever (Grøgaard mfl. 2008). Dette sammenfaller også i stor grad med funn i de internasjonale undersøkelsene, der små prestasjonsforskjeller mellom skoler er et viktig kjennetegn for Norge og de andre nordiske landene sett i et internasjonalt perspektiv. Analysen av elevenes læringsutbytte viser at ressurser, skolens arbeid med kvalitetsutvikling og læringsmiljø forklarer relativt lite av variasjonen i elevenes resultater. De tilgjengelige indikatorene på skolenivå er imidlertid ikke gode nok til å fange opp forskjeller i ulike skolers bidrag til elevenes læring.

I den internasjonale forskningslitteraturen om hva som kjenner tegner gode skoler (effective schools), har det skjedd en forskyvning over tid, fra fokus på virkningen av innsatsfaktorer som man har ment kunne påvirkes direkte gjennom ekstern ressurstilførsel og endringer i regelverk, til forskning på mer prosessnære karakteristika ved gode skoler (Grøgaard mfl. 2008). Det har blant annet vært stadig sterkere poengtert at skolens hovedressurs er faglig og pedagogisk dyktige lærere, noe som ofte ikke fanges godt nok opp i studier av de rent formelle kvalifikasjonene som kreves for en lærerstilling.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gjennomførte i 2008 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke kompetanser hos lærere som fører til læring for elevene (Nordenbo mfl. 2008). I tillegg til den rent faglige innsikten til læreren viste de utvalgte studiene at det er tre typer kompetanse som er viktige. 1) Didaktikkompetanse: Høyt faglig nivå kombinert med evne til å formidle faget. 2) Regelledeleskompetanse: Tydelig ledelse av undervisningsarbeidet og evne til å gi elevene ansvaret for å opprettholde og utforme regler. 3) Relasjonskompetanse: Elevaktivering, elevmotivering og evne til å ta hensyn til ulike forutsetninger hos elevene.

Forskeren John Hattie har gått gjennom over 800 metastudier med fokus på hva som påvirker læring og prestasjoner (Hattie 2009). Basert på denne gjennomgangen mener Hattie at undervisning må handle om at lærerne velger passe utfordrende læringsmål og suksesskriterier, og gjør elevene i stand til å oppnå disse målene ved å overvåke og evaluere hvor

#### Nasjonale prøver:

De nasjonale prøvene skal kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål for de grunnleggende ferdighetene regning og lesing på norsk og engelsk, slik de er integrert i kompetansemål for fag i LK06 etter 4. og 7. årstrinn. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, skoleledere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. Kilde: [www.udir.no/Artikler/\\_Nasjonale-prover/Rammeverk-for-nasjonale-prover/](http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Rammeverk-for-nasjonale-prover/)

Resultater fra nasjonale prøver blir presentert ved hjelp av gjennomsnitt, standardavvik (spredning) og som prosentfordeling på en skala med tre mestringsnivåer for 5. trinn og fem mestringsnivåer for 8. trinn. Elevene blir fordelt på de ulike mestringsnivåene etter sin poengsum på prøvene. Skalaen er fastsatt av Utdanningsdirektoratet på bakgrunn av analyse og vurdering av resultatene på nasjonalt nivå.

Kilde: [www.udir.no/Artikler/\\_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/](http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Hva-er-nasjonale-prover2/)

Skoler, kommuner og fylker kan vurdere egne resultater på prøvene ved å sammenligne egen fordeling på mestringsnivåer, gjennomsnitt og standardavvik med det nasjonale nivået eller andre skoler og kommuner.

Kilde: [www.udir.no/Veiledere/Nasjonale-prover---veileder-til-skoleeier-og-skoleleder/](http://www.udir.no/Veiledere/Nasjonale-prover---veileder-til-skoleeier-og-skoleleder/)

**Tabell 3.1: Andel av elevene som er fritatt eller har annet fravær på de nasjonale prøvene. Prosent.**

	Fritatt			Annet fravær		
	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Engelsk 5. trinn	1,5	1,7	3,0	0,4	0,5	0,7
Lesing 5. trinn	2,2	2,6	3,6	0,9	0,9	0,8
Regning 5. trinn	2,0	2,4	2,8	1,0	0,8	0,7
Engelsk 8. trinn	0,7	0,8	1,5	0,5	0,7	1,5
Lesing 8. trinn	1,3	1,7	1,9	1,4	2,0	1,6
Regning 8. trinn	1,2	1,6	1,1	1,8	1,6	0,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet

virkningsfull undervisningen er. Lærerne må hele tiden prøve å se læring gjennom elevenes øyne, skape et trygt og samarbeidsvennlig klima der elevene kan gjøre feil og lære av dem og av hverandre (lærere, elever og jevnaldrende), og gjøre tilbakemelding til elevene om hva de lærer så god som mulig.

Se også kapittel 2 om ressurser og kapittel 4 om elevenes læringsmiljø.

### 3.2 Nasjonale prøver 5. og 8. trinn

Nasjonale prøver ble gjennomført i september 2009 for alle elever på 5. og 8. trinn. Formålet med nasjonale prøver er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing på norsk og engelsk og i regning. Nasjonale prøver er derfor ikke prøver i fag, men i grunnleggende ferdigheter på tvers av fag. Prøvene i lesing og regning tar ikke bare utgangspunkt i kompetansemålene i *norsk* og *matematikk*, men også i andre fag der mål for lesing og regning er integrert. Prøvene i engelsk skiller seg fra de to andre prøvene ved at de tar utgangspunkt i kompetansemålene i bare ett fag.

Prøvene i regning ble i 2009 gjennomført som elektronisk prøve for første gang. Prøvene i engelsk var også elektroniske, mens prøvene i lesing var papirbaserte. Evalueringen av årets gjennomføring viser at alle tre prøvene for både 5. og 8. trinn hadde stor bredde når det gjelder oppgavens vanskegrad, og skilte godt mellom svake og sterke elever (Utdanningsdirektoratet 2010). Hvor stor andel av oppgavene elevene i gjennomsnitt klarte å løse varierte noe mellom prøvene, fra 50 prosent av oppgavene i regning på 8. trinn til 62 prosent i lesing på 5. og 8. trinn.

De fleste elevene deltok på prøvene høsten 2009, men tabell 3.1 viser at andelen som er fritatt, har økt noe i løpet av de tre årene prøvene er gjennomført. Dette gjelder særlig i engelsk på 5. trinn, hvor andelen fritatte elever har økt fra 1,5 prosent til 3 prosent i perioden 2007-2009.

#### Regionale forskjeller

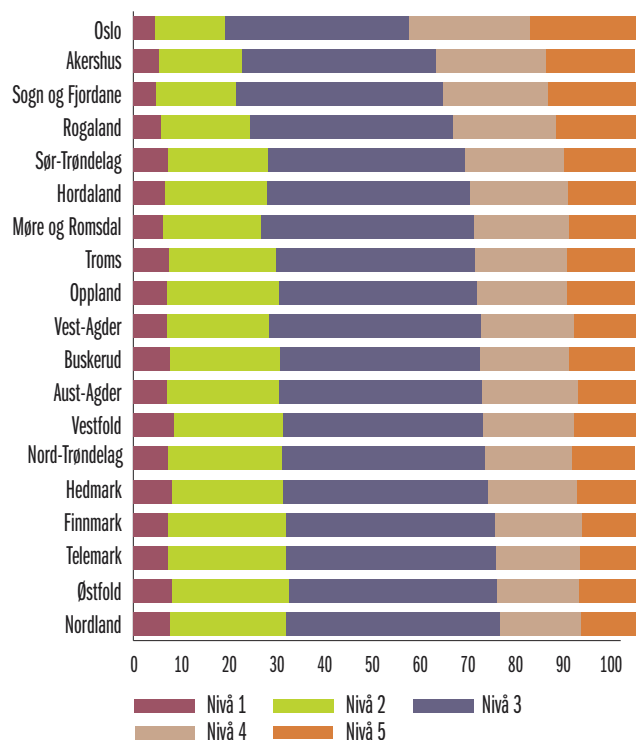
De fleste fylkene har hovedtyngden av elevene sine midt på skalaen på de nasjonale prøvene, men det er allikevel

klare forskjeller mellom fylkene både på 5. trinn og på 8. trinn. Resultatene i regning på 8. trinn i 2009 kan tjene som eksempel.

Figur 3.1 er sortert etter fylker med størst andel elever på mestringsnivåene fire og fem på de nasjonale prøvene i regning på 8. trinn. Oslo og Akershus har størst andel elever på nivå 4 og 5 av samtlige fylker, og dette gjelder alle tre prøvene på 8. trinn. Disse to fylkene har også flest elever på høyeste mestringsnivå (nivå 3) på alle de tre prøvene på 5. trinn.

I analysen av nasjonale prøver for 2007 og 2008 fokuseres det på at Sogn og Fjordane har veldig gode elevresultater på de nasjonale prøvene, særlig på 8. trinn (Bonesrønning og Iversen 2010). Etter intervjuer med skolesjefer fra dette fylket

**Figur 3.1: Resultater i regning på 8. trinn nasjonale prøver 2009, etter fylke. Prosentandeler på de fem mestringsnivåene.**



Kilde: SSBs statistikkbank



antydtes det at stabilitet, tradisjon for læring og god lærer-kvalitet kan være viktige forklaringsfaktorer. Forskerne har også analysert resultatene for de store byene, og finner at Oslo-elevne presterer betydelig bedre enn elevne i alle de andre storbyene. De gode resultatene for Oslo er ikke begrenset til en spesiell elevgruppe, men gjelder både de med høyt og lavt utdannede foreldre, og elever både med norsk bakgrunn og med innvandrerbakgrunn, men dette betyr ikke at Oslo har klart å utjevne sosiale forskjeller.

Undersøkelser av kommunale forskjeller i resultatene fra de nasjonale prøvene for 2007 og 2008 viser at de aller minste kommunene, med færre enn 2500 innbyggere, sakker akkurat på prøvene (Bonesrønning og Iversen 2010). Tendensen er at jo mindre kommunen er, desto dårligere er elevresultatene. Dette gjelder også når det tas hensyn til individuelle kjennetegn ved elevne, som foreldrenes utdanningsnivå. Dette kan ha sammenheng med at de små kommunene ikke har mulighet til å være like aktive skoleeiere som de større kommunene. Det er imidlertid variasjon i resultatene også for de små kommunene, og de som har best resultater, er de som i gjennomsnitt har store skoler. Det er ikke klart hvorfor dette er tilfellet; forskerne mener at det ikke foreligger rene stordriftsfordeler, men at det kan være andre forklaringer på denne sammenhengen.

### Kjønnsforskjeller

I en analyse av kjønnsforskjeller i resultatene for nasjonale prøver for 2007, 2008 og 2009 (Opheim 2010) finner forskerne at det ikke er noen forskjeller av betydning mellom gutter og jenter verken på 5. trinn eller 8. trinn. Jentene gjør det noe bedre enn guttene i lesing, mens guttene gjør det noe bedre enn jentene i regning. Forskjellene mellom kjønnene i engelsk er små.

Kjønnsforskjellene i nasjonale prøver har variert noe fra år til år. Flere studier har pekt på at kjønnsforskjeller på nasjonale prøver og i internasjonale undersøkelser til dels kan skyldes innholdet og formen på prøvene (Kjærnsli mfl. 2007, Bonesrønning og Iversen 2010). Det er en tendens til at flervalgsoppgaver og elektroniske prøver favoriserer guttene (Turmo og Lie 2006), og at jenter og gutter presterer ulikt på ulike oppgavetyper i *matematikk*. I de nasjonale prøvene i regning i 2009 var det særlig innenfor området *måling* at guttene gjorde det klart bedre enn jentene (Ravlo mfl. 2010). Det har vist seg at guttene ofte er flinkere enn jentene til å anvende kunnskap, mens jentene er flinkere rent regneteknisk (Kjærnsli mfl. 2007). De fleste av oppgavene i den nasjonale prøven i regning tester anvendelse av kunnskap. Dette kan kanskje være en medvirkende årsak til at guttene gjør det bedre enn jentene på prøven. Endrede kjønnsforskjeller på nasjonale prøver er dermed ikke nødvendigvis et tegn på endringer i prestasjoner, men kan være et resultat av endret utforming av prøvene fra ett år til det neste.

### Forskjeller etter innvandringsbakgrunn

I analysen av resultatene fra de nasjonale prøvene for 2007, 2008 og 2009 på bakgrunn av elevenes innvandringsbakgrunn

(Opheim 2010) deles elevne inn etter fem innvandringskategorier.

#### Inndeling etter innvandringsbakgrunn

##### Innvandrere fra ikke-vestlige land:

Elever født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand eller Europa utenom EU/EØS.

##### Etterkommere fra ikke-vestlige land:

Elever født i Norge av to utenlandsfødte foreldre fra disse landene.

##### Innvandrere fra vestlige land:

Elever født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre fra EU/EØS, USA, Canada, Australia eller New Zealand.

##### Etterkommere fra vestlige land:

Elever født i Norge av to utenlandsfødte foreldre fra disse landene.

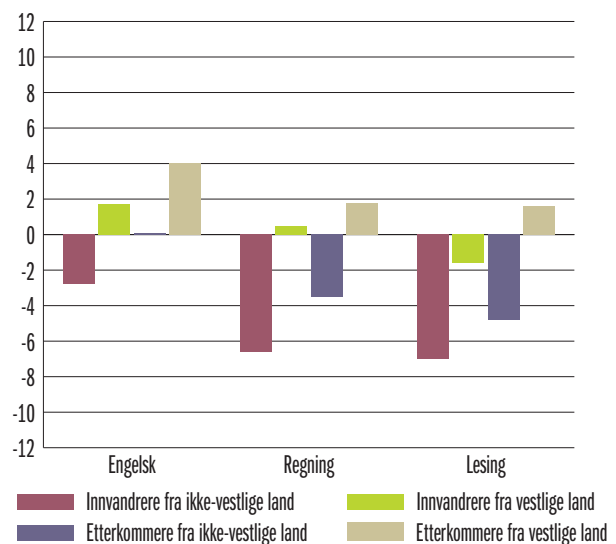
##### Majoritetsgruppen:

Resten av elevne, over 90 prosent av elevne på 5. og 8. trinn.

Kilde: Opheim 2010

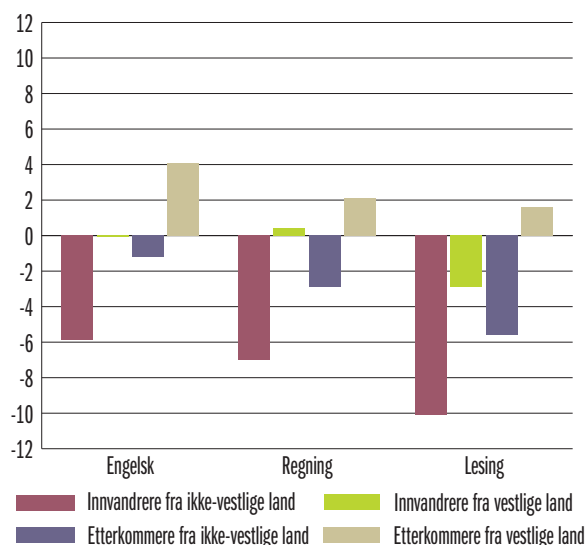
De nasjonale prøvene har noe ulik fordeling på skalaen for de ulike ferdighetene, og vanskegraden kan variere noe fra år til år. Derfor er prøveresultatene standardisert, slik at resultatene fra alle prøvene kan benyttes som et samlet resultatmål i analysene. Figur 3.2 viser gjennomsnittlig standardisert skåre i engelsk, regning og lesing på 5. trinn, sammenlagt for de tre årene. Gjennomsnittlig standardisert skåre er her satt til 0, med standardavvik 10, slik at figuren illustrerer gruppens prestasjoner over og under gjennomsnittet (nullpunktet). Figur 3.3 viser tilsvarende for 8. trinn.

**Figur 3.2: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og lesing etter innvandrerbakgrunn. Sammenlagte resultater for 5. trinn på nasjonale prøver årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.**



Kilde: Opheim 2010

**Figur 3.3: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og lesing etter innvandrerbakgrunn. Sammenlagte resultater for 8. trinn på nasjonale prøver årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.**



Kilde: Opheim 2010

Figur 3.2 og 3.3 viser at innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn skårer lavere enn gjennomsnittet på alle tre nasjonale prøver. Analysene viser at dette gjelder for alle tre årene, og for både 5. og 8. trinn. Forskjellen fra gjennomsnittet er størst i lesing og lavest i engelsk. Det er særlig gutter med ikke-vestlig bakgrunn som skårer svakt i lesing. Ikke-vestlige innvandrere på 8. trinn har større avvik fra gjennomsnittet enn tilsvarende elevgruppe på 5. trinn, men før mer dyptgående analyser er gjennomført, er det vanskelig å si om dette er et uttrykk for økende forskjeller mellom majoritetsgruppen og elever med ikke-vestlig innvandrerbakgrunn over tid, eller om det skyldes at

man ser på to ulike grupper elever (kohortforskjeller) (Opheim 2010).

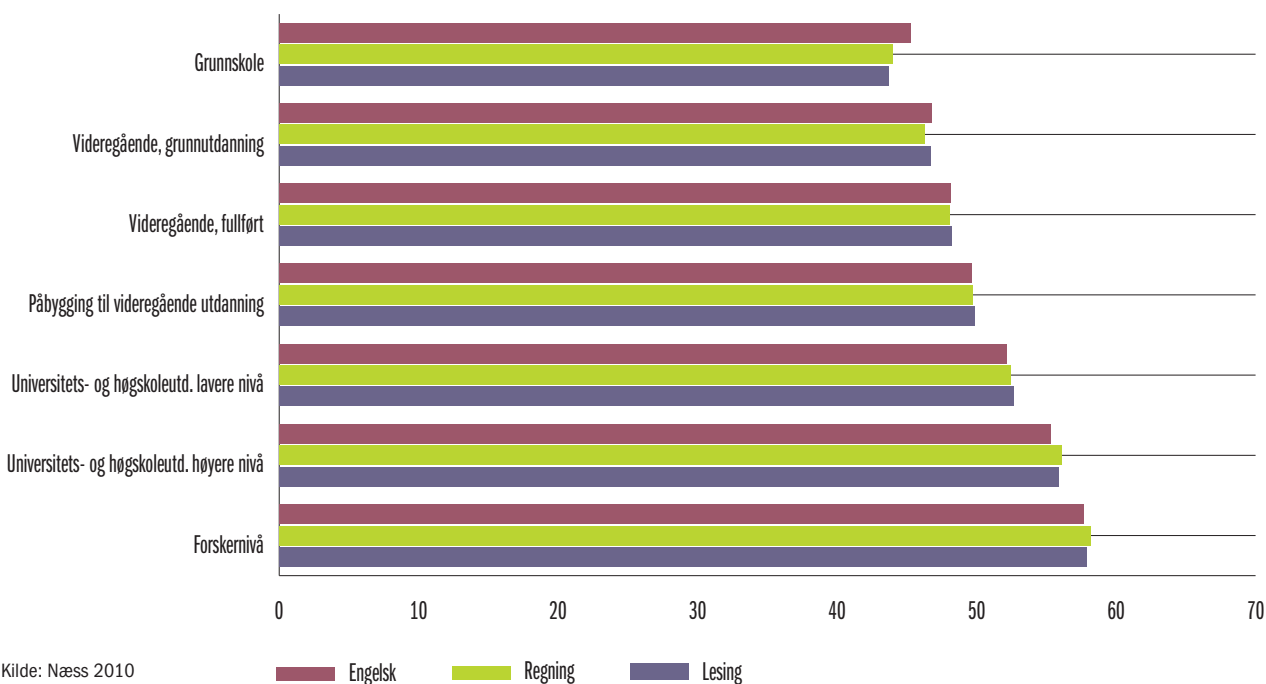
Etterkommere fra ikke-vestlige land har høyere skåre enn innvandrere fra disse landene, noe som kan tyde på at de er i ferd med å ta igjen majoritetselevene. Innvandrere fra vestlige land skiller seg i liten grad fra gjennomsnittet, mens etterkommere fra vestlige land skårer over gjennomsnittet. Aller best skårer denne gruppen i engelsk. Gruppen utgjør imidlertid kun 0,3 prosent av elevmassen på 5. og 8. trinn.

Analysene viser også at det er en sammenheng mellom botid i Norge og prestasjoner på nasjonale prøver. Jo lenger eleven har bodd i Norge, jo høyere skår på prøvene. For elevene på 8. trinn er det særlig et skille mellom de som kom til landet før, og de som kom etter skolestart (ved 6 år). Den siste gruppen er sammensatt, og med stor spredning i resultatene. Den utgjør 60 prosent av alle elever født i et ikke-vestlig land av de som deltok i nasjonale prøver for 8. trinn i 2007, 2008 og 2009. Gruppen består både av de som kom til Norge ved sjuårsalderen og de som nylig hadde kommet til Norge da de deltok i de nasjonale prøvene for 8. trinn.

### Forskjeller etter foreldrenes utdanningsnivå

Når forskerne undersøker sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes resultater på de nasjonale prøvene for 2007, 2008 og 2009, finner de en tydelig sammenheng for alle prøvene (Næss 2010). Figur 3.4 viser sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes poengskåre på de nasjonale prøvene på 8. trinn. Poengskårene er her standardisert med gjennomsnitt 50 og standardavvik 10 for hvert elevkull. Det er en klar økning i elevenes poengskåre for hvert utdanningsnivå hos foreldrene, fra grunnskoleutdanning eller lavere og helt opp til forskerutdanning. Betydningen av

**Figur 3.4: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og lesing etter foreldres utdanningsnivå. Sammenlagte resultater for 8. trinn på de nasjonale prøvene årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.**



Kilde: Næss 2010

## Forskrift til opplæringsloven:

### § 3-4. Karakterer i fag mv.

Frå 8. årstrinn og i vidaregåande opplæring skal vurdering også givast med talkarakterar. Det skal brukast talkarakterar på ein skala frå 1 til 6. Berre heile talkarakterar skal brukast.

Dei enkelte karaktergradene har dette innhaldet:

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

Elevene som avsluttet 10. trinn i 2009, er det andre kullet som er sluttvurdert etter læreplanene for Kunnskapsløftet (LK06) i grunnskolen.

Ved avslutningen av den 10-årige grunnskolen får elevene normalt standpunkt karakter i 14 fag. Standpunkt vurderingen foretas av elevenes lærer i de respektive fagene. I tillegg trekkes elevene ut til en skriftlig eksamen og en muntlig eksamen. Formålet med sluttvurderingen er å gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i faget.

### Forholdet mellom karakterer til standpunkt og eksamen

En gjennomgående tendens er at karaktergjennomsnittet i hovedsak er høyere til standpunkt enn til skriftlig eksamen, mens det høyeste karaktergjennomsnittet kommer til muntlig eksamen. Figur 3.5 viser eksempler på dette. Vi ser også at de fagene som ikke har skriftlig eksamen, som for eksempel *samfunnsfag*, har høyere gjennomsnittlig standpunkt karakter enn fag som *matematikk* og *norsk hovedmål*.

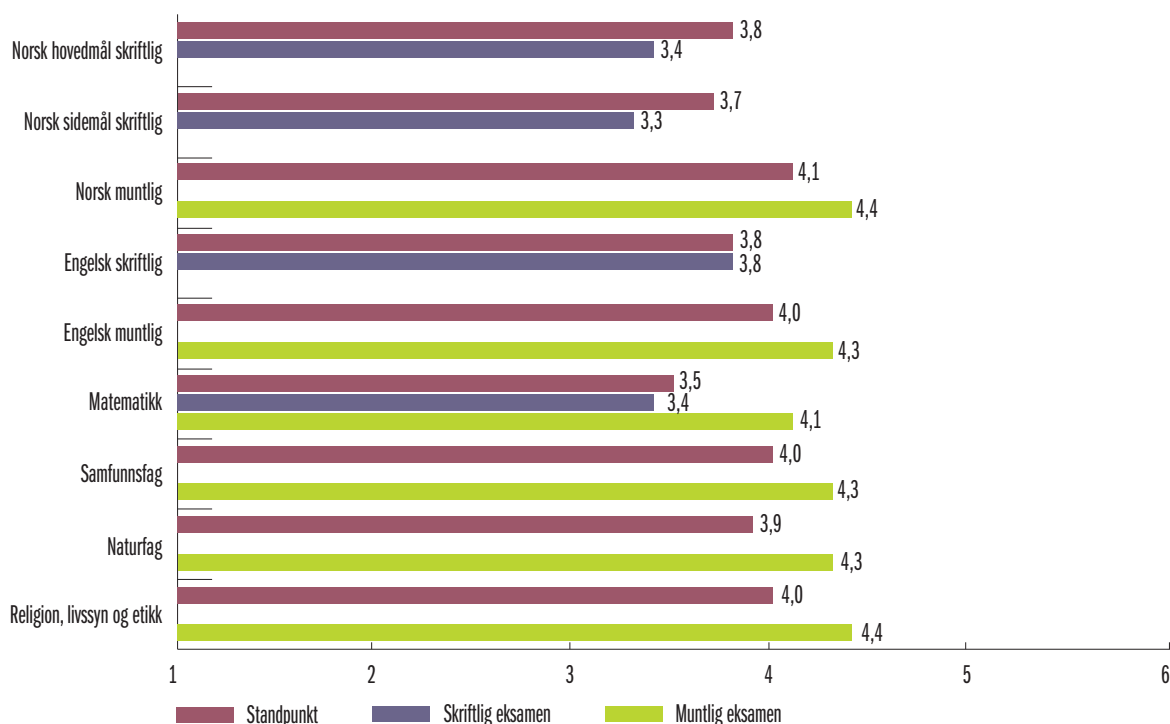
Analyser viser at elever som kommer opp i muntlig eksamen gjennomgående får bedre karakter enn de hadde i standpunkt, mens elever som kommer opp i skriftlig eksamen gjennomgående oppnår svakere karakter enn de hadde i standpunkt. Dette er en tendens som er like tydelig i nesten alle fag. Det gjelder både små fag med et titalls eksamenskandidater og store fag der mange tusen elever trekkes ut til eksamen (Grøgaard 2010).

foreldrenes utdanning er noe svakere i engelsk enn for de to andre prøvene, mens forskjellene mellom utdanningsgruppene er noe sterkere på 8. trinn enn på 5. trinn (ikke vist i figuren).

## 3.3 Karakterstatistikk for grunnskolens 10. trinn

I grunnskolen vurderes elevene i fagene fra og med 8. trinn etter en karakterskala fra 1 til 6, der 6 er beste karakter. Det er bare ved avslutningen av 10. trinn at det blir samlet inn nasjonal karakterstatistikk fra grunnskolen.

**Figur 3.5: Standpunkt karakterer og eksamenskarakterer i fag som har muntlig og/eller skriftlig eksamen for grunnskolens avgangselever skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Undersøkelser på ungdomstrinnet og i videregående opplæring før innføringen av Kunnskapsløftet, viste at det var store variasjoner mellom skoler i grunnlaget for fastsetting av standpunkt-karakterer (Dale og Wærness 2006). Læreplanene for Kunnskapsløftet (LK06) forutsetter målrelaterte eller kriteriebaserte vurderingsprinsipper, det vil si at lærerne kun skal vurdere om eleven har nådd målene som er satt for opplæringen. Undersøkelsen til Dale og Wærness viste at mange lærere tidligere kombinerte målrelatert og individrelatert vurdering når de satte standpunktkarakterer, ved for eksempel å la innsats telle med.

En nyere studie (Prøitz og Borgen 2010) viser at bildet nå er mer nyansert. I en intervjustudie ved to videregående skoler og fire ungdomsskoler, undersøkes læreres praksis med å sette standpunktkarakterer i fem fag: *norsk, matematikk, naturfag, kunst og håndverk/design og håndverk, og kroppsøving*. Studien viser at lærerne i stor grad bruker resultater fra skriftlig prøving som hovedgrunnlag for standpunktkarakterer, også i det lærerne selv karakteriserer som muntlige fag, det vil si fag som ikke har skriftlig eksamen.

Grunnlaget for standpunktkarakterer varierer allikevel noe mellom fagene. I *matematikk* og *naturfag* er det vanlig å basere seg på poenggivende prøver, og hele karakterskalaen fra 1 til 6 benyttes. I *norsk* og *kunst og håndverk/design og håndverk* brukes det mer skjønn. Der vurderes elevenes prestasjoner eller kunnskaper opp mot kompetansemålene, og lærerne prøver i det lengste å unngå å sette karakteren 1. I *kroppsøving* er det vanlig å benytte seg av flere metoder, blant annet tester, dokumentasjon av egentreningsperioden og vurdering av oppmøte og innsats.

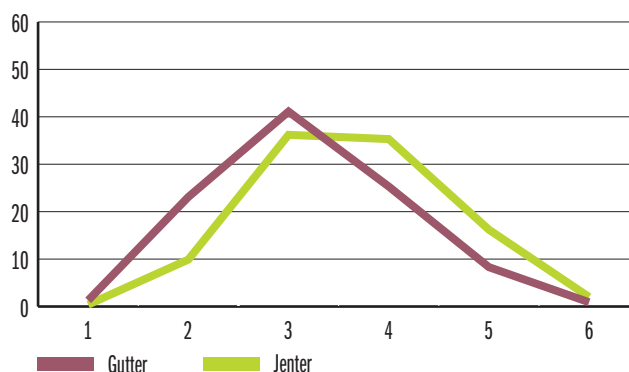
I hovedsak vektlegger lærerne elevenes prestasjoner og kunnskaper ved standpunktkaractersetting. Men elevenes deltagelse vektlegges ulikt. Deltagelse, innsats og holdninger blir vektlagt i alle fag for faglig svake elever, men ikke for de faglig sterke elevene. *Kroppsøving* er et unntak; der vektlegges både prestasjoner, kunnskaper og deltagelse for alle elever.

### Karakterer og kjønnsforskjeller

Analyser viser at jenter får høyere karakterer enn gutter i de fleste fag, mellom 0,3 og 0,6 karakterpoeng høyere (Utdanningsdirektoratet 2009a). Dette gjelder både til standpunkt og til eksamen. Det er gjennomgående flere jenter enn gutter som får høye karakterer (4 eller høyere), og færre jenter enn gutter som får lave karakterer (3 eller lavere). Unntaket er *kroppsøving* hvor guttene i gjennomsnitt ligger 0,2 poeng over jentene. Jentene får også i gjennomsnitt bedre karakter i *matematikk* enn guttene, men her er kjønnsforskjellene ikke så store som i de andre fagene.

Eksamenskarakterene i *norsk hovedmål* i figur 3.6 viser hvordan andelen jenter og gutter er fordelt på de ulike karakternivåene i de fleste fag (unntatt *matematikk* og *kroppsøving*).

**Figur 3.6: Fordeling av eksamenskarakterer i norsk hovedmål, skriftlig eksamen på 10. trinn skoleåret 2008-2009. Gutter og jenter.**

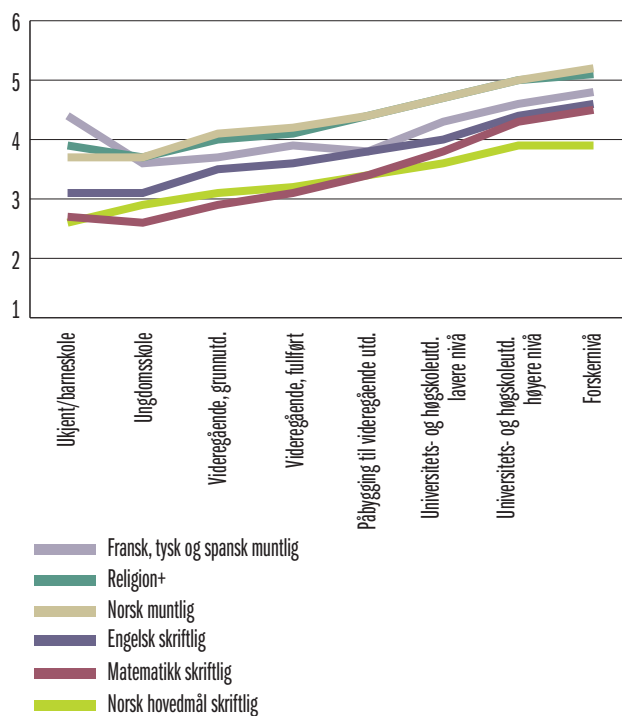


Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

### Karakterer og foreldrenes utdanningsnivå

Det er store forskjeller i elevenes eksamensresultater etter foreldrenes høyeste utdanningsnivå, som vist i figur 3.7 (Grøgaard 2010). Særlig i *norsk hovedmål, matematikk* og *engelsk* har elevene med de lavest utdannede foreldrene de svakeste eksamensresultatene, mens elevene med de høyest utdannede foreldrene har de sterkeste eksamensresultatene. Unntak er fagene *fransk, tysk og spansk*, hvor mange elever med lavt utdannede foreldre presterer blant de beste i grunnskolen.

**Figur 3.7: Eksamenskarakterer i utvalgte fag på 10. trinn i 2009 etter foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Gjennomsnitt.**



Kilde: Grøgaard 2010

## Hva er grunnskolepoeng?

Forskrift til opplæringsloven § 6-15. *Karakterar frå grunnskolen:* Grunnskolepoeng er et samlet mål for elevenes karakterer i fag ved avslutningen av grunnskolens 10. trinn. Ved beregning av grunnskolepoeng summeres de avsluttende tallkarakterene i alle fagene, både eksamen og standpunkt, totalt 16 karakterer. Summen deles deretter på antall karakterer. Dette gjennomsnittet, med to desimaler, multipliseres med 10. Elever med færre enn åtte karakterer totalt får ikke beregnet grunnskolepoeng.

De fagene elevene skal ha karakter i er *norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig, norsk muntlig, engelsk skriftlig, engelsk muntlig, matematikk, fremmedspråk/språklig fordypning, kunst og håndverk, kroppsøving, mat og helse, musikk, naturfag, samfunnsfag og religion, livssyn og etikk* (Utdanningsdirektoratet 2009b).

Gjennomsnittlige grunnskolepoeng for hele landet for 2009 var 39,5, se tabell 3.2. Jenter hadde i 2009 i gjennomsnitt 3,9 flere grunnskolepoeng enn gutter.

Gjennomsnittlige grunnskolepoeng for elever i private skoler var tre poeng høyere enn for elever i offentlige skoler i 2009, se tabell 3.2. Prestasjonsforskjeller mellom private og offentlige skoler kan skyldes at elevsammensetningen er forskjellig med hensyn til sosioøkonomisk bakgrunn, slik det er vist i analysene av de internasjonale undersøkelsene (Haahr mfl. 2005). Det er også mindre forskjell i grunnskolepoeng mellom kjønnene ved private grunnskoler.

Det er en betydelig sammenheng mellom prestasjonsnivå målt ved grunnskolepoeng og elevenes sosioøkonomiske bakgrunn (Grøgaard 2010). Elevenes resultater øker rimelig jevnt og systematisk langs hele skalaen for foreldrenes utdanningsnivå, og både mors og fars utdanningsnivå har sammenheng med elevenes prestasjoner på 10. trinn. Elever med foreldre som har ukjent utdanning eller barneskole som høyeste utdanning, har gjennomsnittlig de laveste grunnskolepoengene og den største andelen med 0 poeng. Elever med foreldre som har forskerutdanning, har gjennomsnittlig de høyeste grunnskolepoengene.

Det er også sammenheng mellom grunnskolepoeng og elevenes innvandringsbakgrunn. Figur 3.8 viser gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt etter elevenes innvandringsbakgrunn. Elever med 0 grunnskolepoeng er inkludert i analysene, noe som gir et litt lavere gjennomsnitt enn det som er vist i tabell

## Grunnskolepoeng

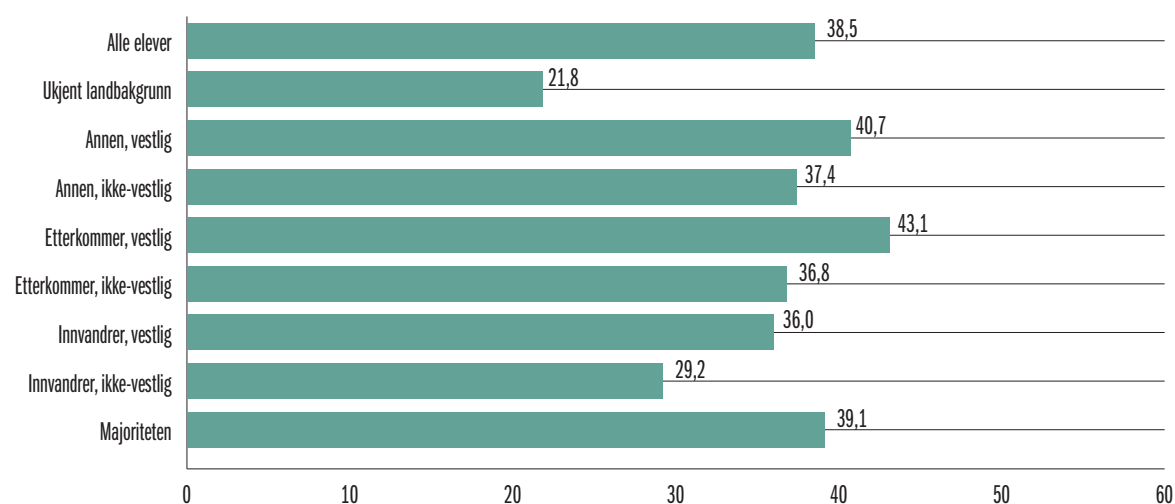
Ved avslutningen av 10. trinn våren 2009 hadde omtrent 90 prosent av elevene 15 karakterer eller mer. Den vanligste registrerte årsaken til at elever mangler karakterer i enkelte fag, er at de er fritatt for karakter i faget, men for mange av elevene er det ikke oppgitt noen årsak. Elever med færre enn åtte karakterer får ikke beregnet grunnskolepoeng. Minst 80 prosent av de elevene som har null i grunnskolepoeng, mangler karakter i de tyngste fagene fra grunnskolen, nemlig *norsk, matematikk og engelsk* (Grøgaard 2010).

**Tabell 3.2: Grunnskolepoeng og antall elever i 2009, fordelt på kjønn og skolens eierforhold.**

	Antall elever			Gjennomsnittlige grunnskolepoeng		
	Alle	Gutter	Jenter	Alle	Gutter	Jenter
Alle skoler	60 554	30 769	29 785	39,5	37,6	41,5
Offentlige	59 226	30 110	29 116	39,5	37,6	41,4
Private	1 328	659	669	42,5	41,1	43,9

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Figur 3.8: Grunnskolepoeng i 2009 etter elevenes innvandringsbakgrunn. Gjennomsnitt.**



Kilde: Grøgaard 2010

3.2. Vestlige etterkommere har gjennomsnittlig de høyeste grunnskolepoengene, fulgt av majoritetsbefolkningen, mens etterkommere generelt presterer noe bedre enn innvandrere, som har de laveste grunnskolepoengene i gjennomsnitt.

### 3.4 Karakterstatistikk for videregående opplæring

I videregående opplæring får elevene standpunkt karakterer i avsluttende fag, og eksamens karakterer i enkelte av de avsluttende fagene hvis de trekkes ut til eksamen. Ulike fag avsluttes på ulike trinn, og tidspunktet for avslutning varierer også mellom studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Fra og med våren 2007 går vurderingsskalaen i videregående opplæring fra 1 til 6, med 6 som høyeste karakter. Karakterene 2-6 regnes som bestått. Hvis elevene består eksamen i et fag, består de faget selv om de skulle ha ikke bestått i standpunkt.

Karakterstatistikken etter innføringen av Kunnskapsløftet (KLO6) omfatter et stort antall fag fra 12 ulike utdanningsprogrammer. Elevsammensetningen varierer mellom de ulike fagene. På grunn av det store omfanget av datamateriale for karakterer i videregående opplæring vises her karakterstatistikken bare for noen utvalgte, store fag med avsluttende eksamen.

#### Karakterer i fellesfag

Figur 3.9 og 3.10 viser at det er relativt stor forskjell mellom standpunkt karakterer og eksamens karakterer i fellesfagene *norsk*, *engelsk* og *matematikk*. Standpunkt karakterene er gjennomgående høyere enn karakterene til skriftlig eksamen. Forskjellen er spesielt stor i *engelsk*. Vi ser også at forskjellen mellom standpunkt og eksamen er større på de studiefor-

#### Hva er fellesfag?

Fellesfag er obligatoriske fag som inngår på hvert trinn ved opplæring i skole, for eksempel *norsk*, *engelsk*, *matematikk* og *naturfag*. De fleste fellesfag er gjennomgående fag, det vil si at de har felles læreplan i grunnskolen og i videregående opplæring. Fellesfagene avsluttes ofte på ulike trinn i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

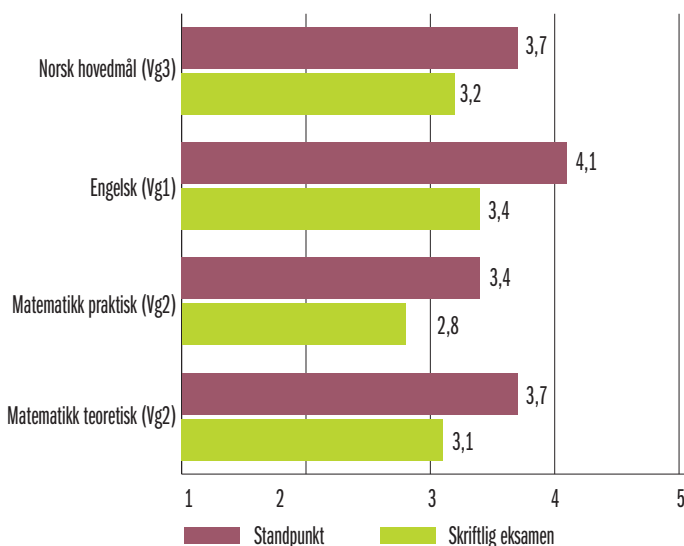
Kilde: [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no) og [www.udir.no/grep](http://www.udir.no/grep)

beredende utdanningsprogrammene enn på de yrkesfaglige; forskjellen ved studieforberedende programmer er et halvt karakterpoeng eller mer i alle de oppgitte fagene.

Karaktergjennomsnittet til standpunkt i de utvalgte fagene er gjennomgående høyere på de studieforberedende utdanningsprogrammene enn på de yrkesfaglige. For eksamens karakterene er ikke forskjellen like entydig. Vurderingsgrunnlaget i fellesfagene på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer er forskjellig, fordi elevene følger ulike læreplaner eller skal oppnå ulike kompetansemål i de fleste fag. *Engelsk* fellesfag er det eneste av de utvalgte fagene hvor elevene på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer følger samme læreplan og har samme skriftlige eksamen, og som derfor er direkte sammenlignbart. Figurene viser også at elevene på studieforberedende utdanningsprogrammer har høyere gjennomsnittlig eksamens karakter i dette faget enn elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

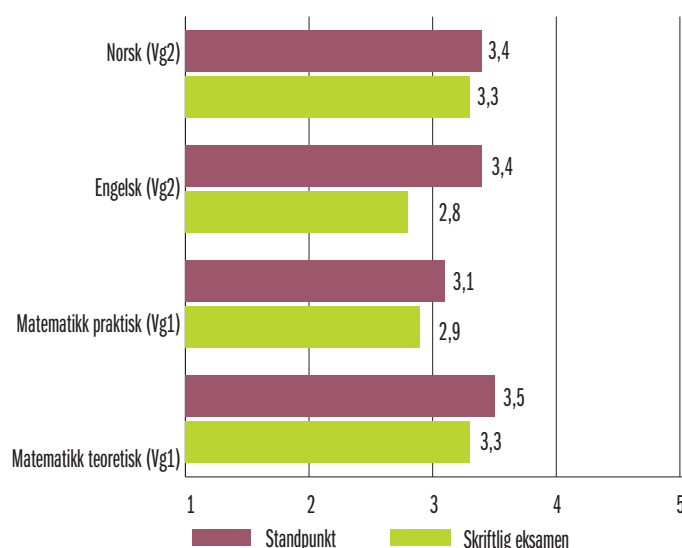
Jenter får høyere standpunkt karakterer enn gutter i de fleste fellesfagene. Dette gjelder både på studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Størst kjønnsforskjell er det i *norsk* og i fremmedspråkene, mens det er veldig liten forskjell i *engelsk*. Kjønnsforskjellene i de fleste fellesfagene

**Figur 3.9: Karakterer i standpunkt og skriftlig eksamen på avsluttende nivå i utvalgte fellesfag fra studieforberedende utdanningsprogram skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.**



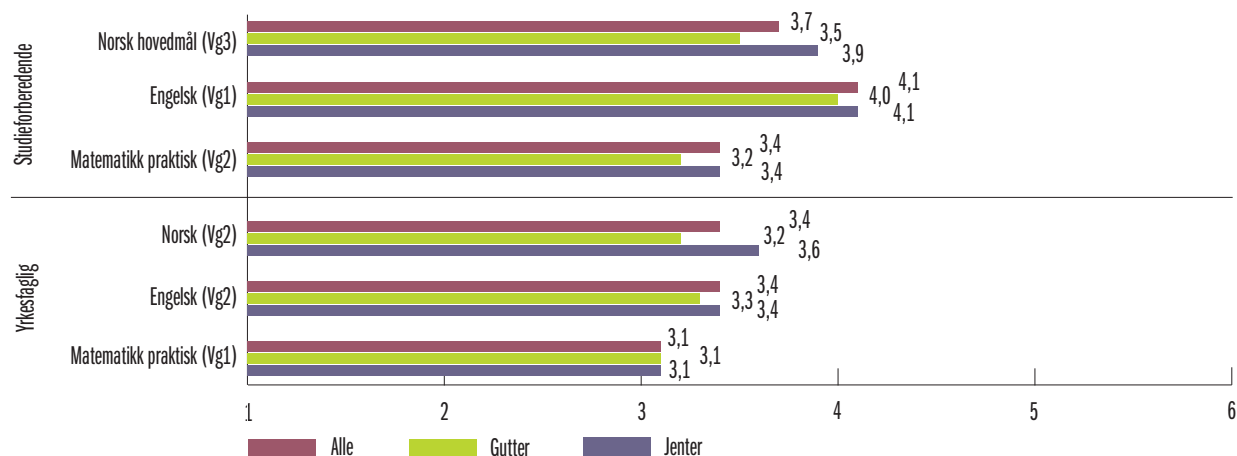
Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Figur 3.10: Karakterer i standpunkt og skriftlig eksamen på avsluttende nivå i utvalgte fellesfag fra yrkesfaglige utdanningsprogram skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Figur 3.11: Standpunktkarakterer på avsluttende nivå i utvalgte fellesfag skoleåret 2008-2009. Gutter og Jenter.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

er mindre for eksamenskarakterene enn for standpunktkarakterene. I *matematikk* (praktisk variant) på Vg2 studieforberedende utdanningsprogrammer får jentene høyere karakterer enn guttene i standpunkt, mens guttene gjør det bedre enn jentene til eksamen. Standpunktkarakterene for gutter og jenter i et utvalg fellesfag er vist i figur 3.11.

### Karakterer i programfag

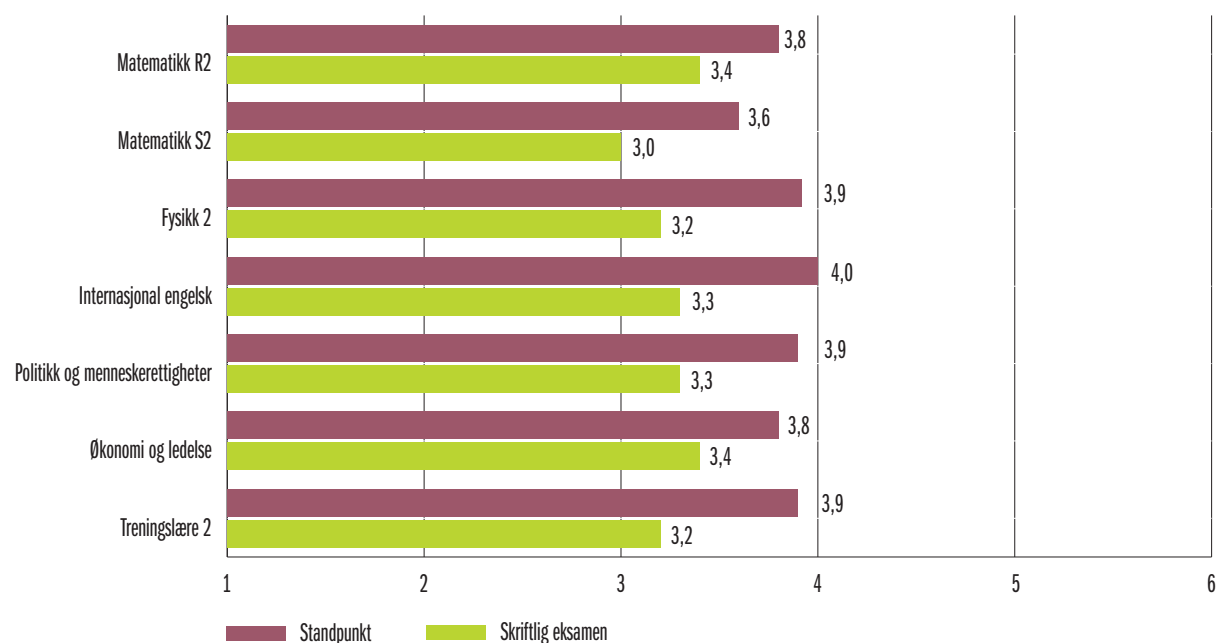
Figur 3.12 viser at det er store forskjeller mellom standpunktkarakterer og eksamenskarakterer også for programfagene ved studieforberedende utdanningsprogrammer. I alle de utvalgte fagene er de gjennomsnittlige standpunktkarakterene klart høyere enn eksamenskarakterene, i flere fag så mye som 0,7 karakterpoeng.

### Hva er programfag?

Programfag er spesielle fag for et utdanningsprogram eller et programområde. I yrkesfaglige utdanningsprogrammer er programfagene felles for alle elever i samme programområde. I utdanningsprogram for studiespesialisering kreves det at elevene fordyper seg i programfag innen sitt eget programområde, og det er bestemte krav til valg og sammensetning av fag. I utdanningsprogram for idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialisering med formgivingsfag er visse programfag felles for alle elever på Vg1, Vg2 og Vg3.

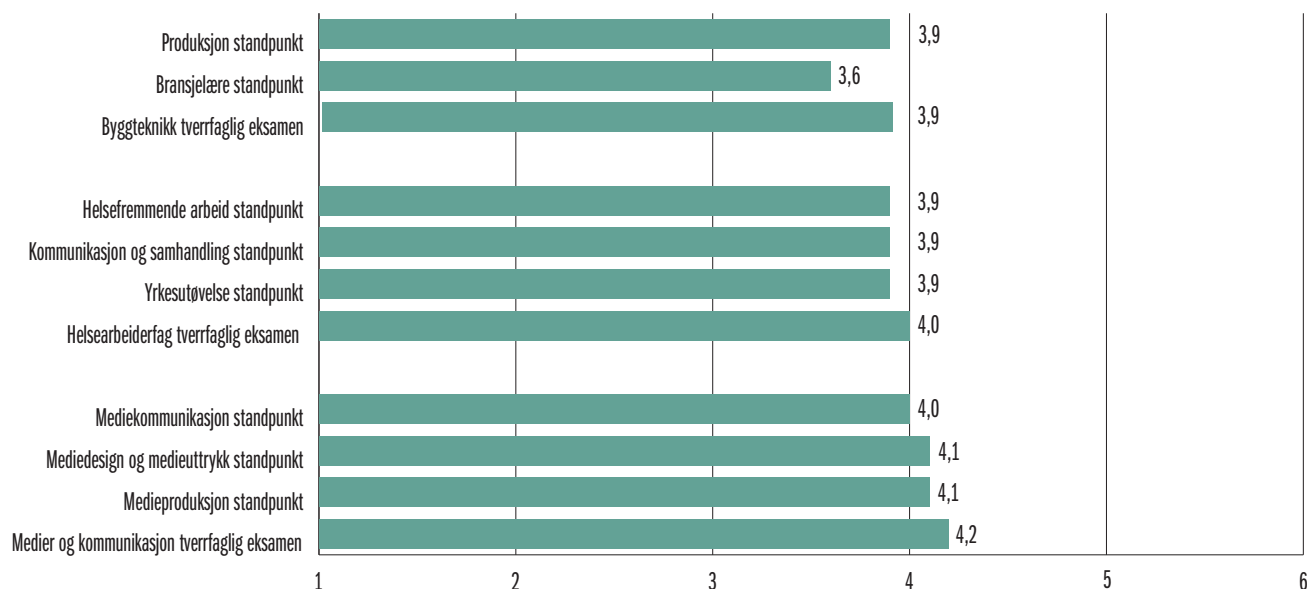
Kilde: [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no) og [www.udir.no/grep](http://www.udir.no/grep)

**Figur 3.12: Karakterer til standpunkt og skriftlig eksamen i utvalgte programfag fra studieforberedende utdanningsprogrammer skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Figur 3.13: Karakterer til standpunkt og tverrfaglig eksamen i felles programfag fra utvalgte programområder i yrkesfaglige utdanningsprogrammer skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

Kjønnforskjellene gjør seg gjeldende for programfagene på samme måte som for fellesfagene. I de studieforbereende programfagene er det spesielt i *matematikk* og *biologi* at jentene har høyere karakterer enn guttene, både i standpunkt og til eksamen. Jentene har sterkere resultater enn guttene også i *matematikk R2* og *fysikk 2*. Det har tradisjonelt vært betydelig flere gutter enn jenter som velger disse fagene, ikke minst *fysikk*. Til eksamen i *kjemi 2* og i *samfunnsfaglig engelsk* gjør imidlertid guttene det bedre enn jentene.

På Vg2 i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene har elevene på de fleste programområdene to eller tre felles programfag som de får standpunkt karakter i ved slutten av skoleåret. I tillegg må elevene ta en tverrfaglig eksamen som prøver oppnådd kompetanse i alle de felles programfagene i programområdet.

Som figur 3.13 viser, finner vi ikke den samme forskjellen mellom standpunkt og eksamen i de yrkesfaglige programfagene som i de studieforbereende programfagene. I de utvalgte programområdene *elenergi*, *helsearbeiderfag* og *medier og kommunikasjon* er den tverrfaglige eksamens karakteren like høy som, eller høyere enn, standpunkt karakteren i hvert av programfagene.

### 3.5 Resultater fra fag- og svenneprøver

I det følgende gjennomgås resultater fra avlagte fag- og svenneprøver. I kapittel 5 er det gjort mer detaljert rede for elever og lærlingers søkning, opptak og gjennomføring av videregående opplæring.

Rammebetingelsene for fag- og yrkesopplæringen legges av statlige myndigheter. Fylkeskommunene har ansvaret for

godkjenning av lærebedrifter, og et overordnet ansvar for at opplæringen foregår i tråd med læreplanene.

Sluttvurderingen i fag- og yrkesopplæringen er fag- eller svenneprøven. Det er en prøve der kandidaten planlegger et arbeid, velger metoder, utfører, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og begrunner de valg som er gjort. Prøven består av følgende tre deler:

- Planleggingsdel
- Gjennomføringsdel
- Dokumentasjonsdel

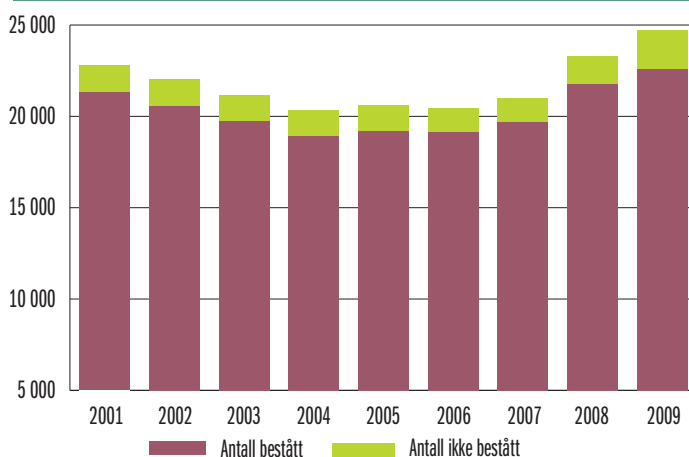
Alle delene teller med ved vurderingen. Lengden på prøven kan variere fra to til fem dager, avhengig av hvilket fag det gjelder. Vurderingen foretas av en prøvenemnd med medlemmer som ikke har tilknytning til lærebedriften. Prøven kan vurderes til meget vel bestått, bestått og ikke bestått (NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida).

De første lærlingene som gjennomfører videregående opplæring på normert tid i Kunnskapsløftet, er ferdige våren 2010. Noen få har likevel allerede i 2008 og 2009 avlagt prøve etter denne ordningen fordi en har anledning til å avlegge prøve før hele læretiden er gjennomført. Imidlertid er de fleste resultatene fra fagopplæringen fortsatt elever som har hatt sin opplæring etter Reform 94.

I 2009 var nær 21 500 personer oppe til prøve. Vel 19 500 (91,5 prosent) av disse bestod prøven. I perioden fra 2001 og frem til og med 2009 har antallet som har vært oppe til prøve, variert. Det laveste registrerte antallet var i 2004 og det høyeste i 2009 (se figur 3.14). Andelen som har bestått i samme periode varierer fra det høyeste på ca 93 prosent i 2006 og 2007 til det laveste i 2009 med ca 91 prosent.



**Figur 3.14 Læringer som har vært oppe til fag- eller svenneprøve fordelt etter bestått og ikke bestått for perioden 2001 til 2009. Antall.**

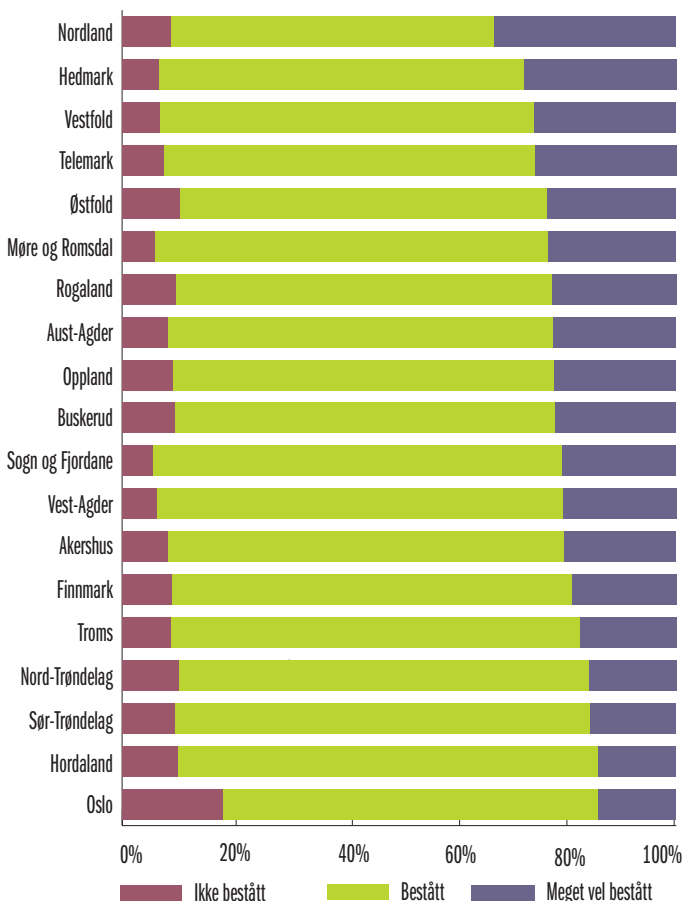


Kilde: VIGO/Statistisk sentralbyrå

Andel bestått er den samme for gutter og jenter i 2009 (SSB/VIGO). For de tre foregående årene har andelen gutter som består, vært marginalt høyere sammenlignet med jenter. Prosentdifferanse mellom gutter og jenter har variert fra 0,5 til 1,5 (Utdanningsspeilet 2008).

I de senere årene har rapporteringen om elever som har bestått fag- og svenneprøven, skilt mellom bestått og meget

**Figur 3.15: Læringer som har vært oppe til fag- eller svenneprøve fordelt mellom andel ikke bestått, bestått og meget vel bestått i 2009**



Kilde: Statistisk sentralbyrå

vel bestått. I 2009 er andelen meget vel bestått i underkant av 21 prosent av totalen, mens denne andelen var i underkant av 22 prosent året før.

For 2009 ser vi at Nordland har størst andel læringer med meget vel bestått, mens Oslo og Hordaland har laveste andel læringer med meget vel bestått (figur 3.15). For 2008 var også Nordland på topp med størst andel som har meget vel bestått (nær 34 prosent), og Oslo det fylket med lavest andel som har meget vel bestått (14 prosent). Oslo har i 2009 størst andel ikke bestått av dem som avla fag- og svenneprøven, 18 prosent. I 2008 hadde Oslo også svake resultater for fag- og yrkesopplæringen med 19 prosent som ikke besto prøven.

### 3.6 Norske elevers kompetanse i fysikk og matematikk – TIMSS Advanced 2008

Norge deltar i en rekke internasjonale studier av skolesystemene i ulike land, der et sentralt element er å måle elevenes kompetanse i enkelte fag eller områder. Deltakelse her innebærer at vi kan sammenligne de norske elevenes kompetanse med elever i andre land.

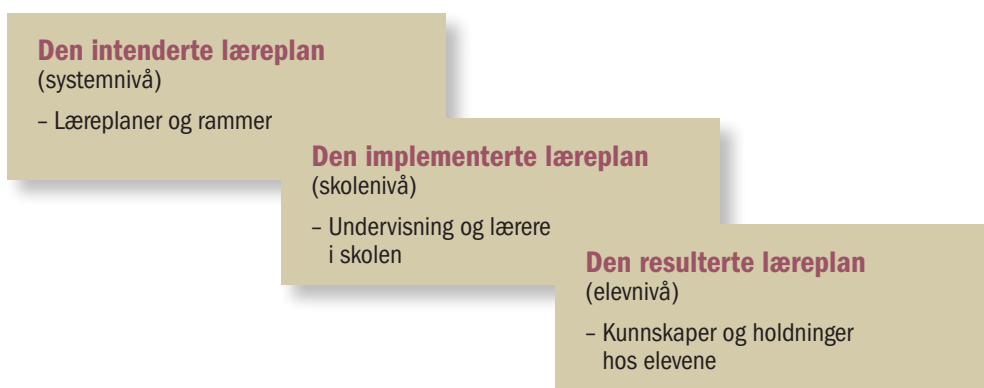
Den viktigste grunnen for Norge til å delta i de internasjonale studiene er at disse undersøkelsene er de eneste som måler norske skoleelevers kompetansenivå over tid. Verken karakterer eller de nasjonale prøvene er konstruert på en slik måte at de måler nivåheving eller nivåsenkning i den norske grunnopplæringen. Av den grunn er de internasjonale studiene avgjørende for å kunne vurdere om politiske innsatser gir resultater i form av bedre læringsresultater hos elevene.

Det er et uttalt politisk mål å utdanne dyktige realister og teknologer på et høyt faglig nivå (Kunnskapsdepartementet 2010). TIMSS Advanced er den eneste undersøkelsen som er gjennomført i Norge, som måler norske elevers kompetansenivå i videregående opplæring sammenlignet med andre land og over tid. Elever som velger fordypning i realfagene i videregående opplæring er vårt lands rekrutteringspotensial til høyere studier i realfag, teknologi og medisin.

TIMSS Advanced 2008 (Trends in International Mathematics and Science Study – Advanced) måler kompetanse i matematikk og fysikk hos elever som har valgt full fordypning i disse fagene i videregående skole. Studien ble gjennomført i 2008 av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Den norske delen av studien ble gjennomført av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo.

TIMSS Avanced-studien måler trend fra 1995, men i 1995 deltok Norge kun i fysikkdelen. Norske elever ble imidlertid testet i matematikk i 1998 med det samme prøveopplegget som fra 1995, slik at det også for norske elever er målt endringer i elevers kompetanse i matematikk fra 1998 til 2008, som er presentert i den norske TIMSS Advanced rapporten (Grønmo mfl. 2010).

Figur 3.16: De tre nivåene i studien av læreplanene i deltakerlandene i TIMSS Advanced 2008.



Kilde: Lie mfl. 2010, Grønmo mfl. 2010

Resultatene fra TIMSS Advanced 2008 kan ikke knyttes til innføringen av Kunnskapsløftet. De norske elevene som deltok i TIMSS Advanced 2008, har i hovedsak fulgt læreplanene for L97 i grunnskolen og R94 i videregående skole, og de har valgt full fordypning i matematikk 3MX (teoretisk) og/eller fysikk 3FY i sitt siste år i videregående skole. Matematikk- og fysikkoppgavene i TIMSS Advanced 2008 samsvarer godt med innholdet i norske læreplaner for fagene etter Reform 94.

TIMSS Advanced undersøker skolesystemene i deltakerlandene på tre nivåer. Dette er illustrert i figur 3.16. Først beskrives de ulike landenes formelle læreplan (den intenderte), deretter undersøkes hva som skjer i undervisningen (den implementerte læreplanen) og til slutt testes elevenes kompetanse i fagene matematikk og fysikk (den resulterte læreplanen).

### Prestasjoner i matematikk i TIMSS Advanced 2008

Til sammen 10 asiatiske og europeiske land deltok i TIMSS Advanced 2008. Mulighetene for sammenligning med andre land er noe begrenset, sammenlignet med TIMSS for grunnskolen der 60 land deltok.

Både antall år elevene har gått på skole, elevenes alder, og hvor stor andel i den aktuelle aldersgruppa i hvert land som tar fordypning i matematikk (dekningsgrad) i videregående opplæring er av betydning for elevenes resultater. Variasjonene mellom land når det gjelder disse faktorene er større i TIMSS Advanced enn i tilsvarende studier fra grunnskolen. Dette må man ta i betraktning når man tolker resultatene.

Tabell 3.3 viser gjennomsnittsskår for matematikkresultatene for de 10 deltakerlandene i TIMSS Advanced 2008. Norges gjennomsnittsskår er 439 og ligger klart under det internasjonale skalerte gjennomsnittet på 500 (en standard som ble satt i 1995). Tatt i betraktning at bare ca 11 prosent av årskullet har valgt full teoretisk fordypning i matematikk i Norge, mens dette for eksempel gjelder 40 prosent av årskullet i Slovenia, må de norske resultatene betraktes som meget svake. I Norge er det en nedgang på vel ett prosentpoeng fra 1998 i andelen som har valgt full fordypning i teoretisk matematikk.

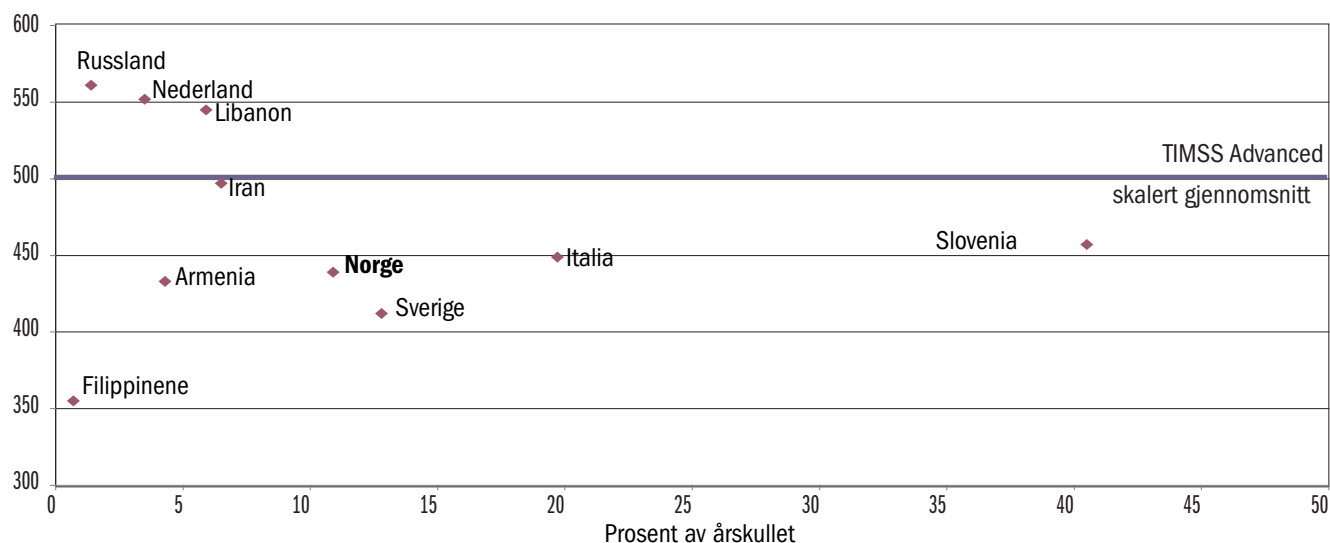
I de fleste landene har guttene noe bedre resultater enn jentene i matematikk. For Norges del er det ikke signifikante

Tabell 3.3: Gjennomsnittsskår i matematikk for landene som deltok i TIMSS Advanced 2008 og prosentandelen jenter som har valgt avansert matematikk.

	Gjennomsnittsskår	Prosentandel av årskullet	Alder	År på skolen	Prosentandel jenter
Rusland	561	1,4	17,0	10/11	45
Nederland	552	3,5	18,0	12	23
Libanon	545	5,9	17,9	12	29
<b>TIMSS Adv. skalert gjennomsnitt</b>	<b>500</b>				
Iran	497	6,5	18,1	12	44
Slovenia	457	40,5	18,8	12	60
Italia	449	19,7	19,0	13	34
<b>Norge</b>	<b>439</b>	<b>10,9</b>	<b>18,8</b>	<b>12</b>	<b>38</b>
Armenia	433	4,3	17,7	10	52
Sverige	412	12,8	18,8	12	40
Filippinene	355	0,7	16,4	10	63

Kilde: Mullis mfl. 2009

**Figur 3.17: Gjennomsnittsskår i matematikk for landene som deltok i TIMSS Advanced 2008 etter andelen av årskullet som har valgt avansert matematikk (dekningsgraden).**



Kilde: Mullis mfl. 2009

forskjeller mellom guttenes og jentenes resultater, men som det framgår av tabell 3.3, er det en lavere andel jenter (38 prosent) enn gutter som tar full fordypning i teoretisk matematikk i videregående skole i Norge.

Figur 3.17 viser sammenhengen mellom dekningsgraden og landenes matematikkskår. I Russland, som har høyest gjennomsnittsskår er bare 1,4 prosent av årskullet med i populasjonen i TIMSS Advanced, mot hele 40,5 prosent i Slovenia. Tar man dette i betraktning, kan man hevde at Slovenia er det landet som gjør det best i matematikk i slutten av videregående skole, selv om landet ligger signifikant under det skalerte gjennomsnittet. Avansert matematikk i Russland fremstår som et fag for en liten elite, som når et ganske høyt kompetansenivå

i ung alder. I Slovenia framstår matematikk mer som et viktig allmennfag for elever som tar i videregående skole.

Avansert, høyt og middels kompetansenivå er de tre nivåene som er definert og beskrevet i den internasjonale TIMSS Advanced-rapporten (Mullis mfl. 2009). Kompetansenivåene er knyttet til spesifikke poengsummer, se tekstboks. Dersom en elev skårer lavere enn 475 poeng, har de norske forskerne definert dette som kompetanse på lavt nivå (Grønmo mfl. 2010). De beskriver hva dette nivået rommer mer konkret, fordi det gjelder flertallet av de norske elevene, se tekstboks.

Bare en prosent av norske elever er på avansert kompetansenivå i *matematikk*, åtte prosent på høyt nivå, 26 prosent på middels nivå, mens hele 65 prosent ligger på lavt nivå. De svake resultatene samsvarer i stor grad med resultatene for 4. og 8. trinn for grunnskolens elever i TIMSS 2007 (Grønmo og Onstad 2009).

Total lengden av de liggende stolpediagrammene i figur 3.18 viser prosentandelen av årskullet som er med i populasjonen som er testet. Differansen mellom 100 prosent og lengden på søylen viser hvor stor prosent av årskullet som ikke tar avansert matematikk i det enkelte land.

Av alle elevene som tar avansert matematikk, har Nederland størst prosentandel på avansert nivå. Siden Nederland har liten dekningsgrad, utgjør likevel elevene på avansert nivå en svært liten prosentandel av hele årskullet. Det er Slovenia som har den største prosentandelen av årskullet på avansert nivå. Samme tendensen i resultatene ser vi for høyt kompetansenivå. Slovenia er det av de fem landene som er tatt med i figur 3.18, som klart produserer flest høykompetente matematikere i videregående skole, sett i forhold til befolkningsstørrelsen. Like tydelig er det at Norge og Sverige ligger dårligst an blant de fem landene med færrest elever på høyt og avansert nivå relativt til størrelsen på årskullet.

## Kompetansenivåer i matematikk

### Avansert nivå (625 poeng)

Elevene viser begrepsforståelse og behersker prosedyrer. De demonstrerer evne til å gjennomføre resonnementer i algebra, trigonometri, geometri og differensial- og integralregning, og bruker dette til å løse problemer i komplekse situasjoner.

### Høyt nivå (550 poeng)

Elevene kan bruke sin kjennskap til matematiske begreper og prosedyrer i algebra, kalkulus, geometri og trigonometri for å analysere og løse både rutinepregede og ikke-rutinepregede flertrinnsoppgaver.

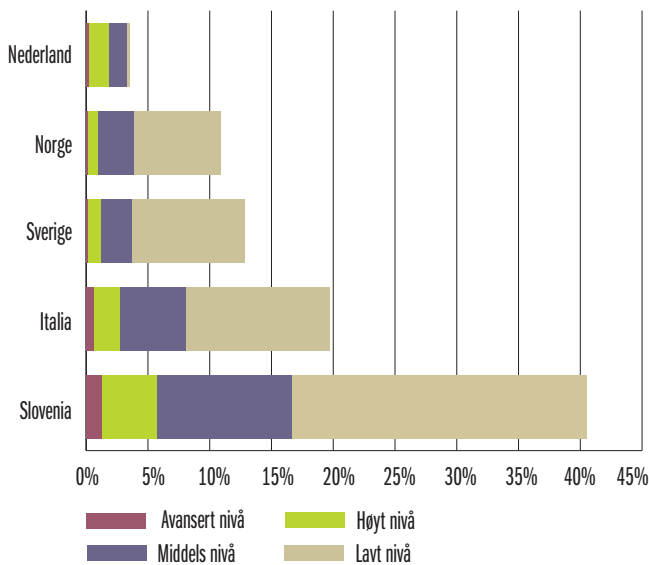
### Middels nivå (475 poeng)

Elevene kan bruke sin kjennskap til begreper og prosedyrer i algebra, kalkulus og geometri for å løse rutinepregede oppgaver.

### Lavt nivå (mindre enn 475 poeng)

Elevene har ikke nådd middels nivå. Det kan for eksempel bety at de ikke kan utføre grunnleggende algebraiske operasjoner, at de ikke kan derivere enkle funksjoner eller at de ikke kan addere og subtrahere vektorer på koordinatform.

**Figur 3.18: Fordelingen av elevene på kompetansenivåene i matematikk i TIMSS Advanced 2008. Prosent av hele årskullet.**



Kilde: Grønmo mfl. 2010

Det gis oppgaver innenfor tre emneområder i TIMSS Advanced: algebra, kalkulus (hovedsakelig differensial- og integralregning) og geometri. Norske elever har sine sterkeste resultater i geometri, og de svakeste i kalkulus, men ligger under det internasjonale gjennomsnittet på alle områdene.

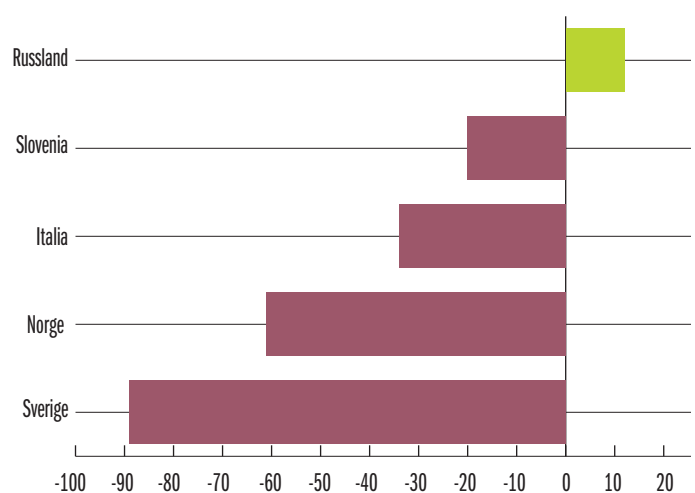
### Endring i elevenes kompetanse i matematikk de siste 15 årene

Sett i sammenheng fremstår det i alle de internasjonale studiene (TIMSS, PISA og PIRLS) en konsistent og nokså jevn nedgang fra 90-tallet til i dag for alle relevante kunnskapsmålinger som er gjort med høy kvalitet. Norske elever har på tvers av fag og klassetrinn svakere resultater utover 2000-tallet enn tidligere år. Men det er tegn til bedring i resultatene i matematikk fra TIMSS 2007, særlig for de yngste (4. trinn) (Grønmo og Onstad 2009).

Figur 3.19 viser endringene i prestasjoner for elever som har valgt full fordypning i matematikk i Norge og i de andre landene hvor vi har data fra den forrige TIMSS Advanced studien fra 1998 for Norges del og fra 1995 for de øvrige landene. Søylar mot høyre angir framgang i prestasjoner fra 1995 til 2008, mens søylar mot venstre angir tilbakegang i samme tidsrom. Feilmarginen varierer noe fra land til land, men ligger stort sett rundt 10 poeng for de landene som deltok i 1995. Norske elever har hatt en klar tilbakegang i matematikk fra 1998 til 2008. Sverige og Norge er de to landene som har den mest markante tilbakegangen i forhold til målingene i matematikk i TIMSS Advanced-studien i 1995/1998 (Grønmo mfl. 2010).

Bildet av utviklingen i elevenes læringsresultater i matematikk de siste 15 årene, er at det er en generell tendens til svakere kunnskaper i matematikk hos norske elever både i grunnskolen og i videregående skole, se figur 3.20. Det er nærliggende

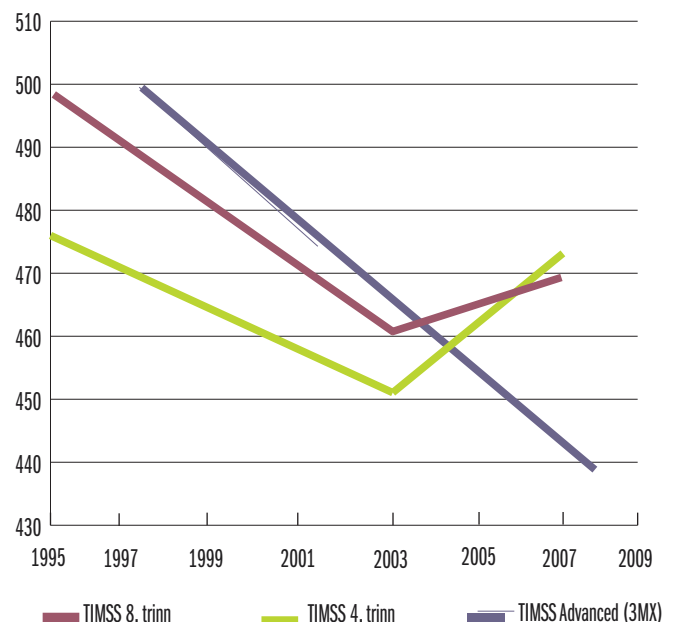
**Figur 3.19: Endring i matematikkskåre for elever i det siste året i videregående skole. Perioden 1995 (i Norge i 1998) til 2008.**



Kilde: Grønmo mfl. 2010

å drøfte den klare tilbakegangen i de norske 3MX-elevenes resultater fra 1998 til 2008 i lys av utviklingen i prestasjoner også i grunnskolen. De norske matematikkelevne i 3MX ligger klart under internasjonalt gjennomsnitt på 500, og de presterer generelt svakere enn elever i de fleste asiatiske og europeiske land. Det samme er tilfellet for norske elever på 4. og 8. trinn i grunnskolen. Det er verdt å merke seg at det årskullet av elever som ble undersøkt i TIMSS på 8. trinn i 2003, er det samme årskullet som i 2008 ble undersøkt i TIMSS Advanced.

**Figur 3.20: Endring i matematikkprestasjoner for Norge for 4. og 8. trinn og siste år i videregående skole i TIMSS-studiene 1995-2008.**



Kilde: Grønmo mfl. 2010

Da den negative trenden i elevenes prestasjonsnivå snudde noe for grunnskoleelevene i 2007, ble det påpekt (Grønmo og Onstad 2009) at dette delvis kunne forklares med økt oppmerksomhet og innsats for å forbedre elevenes prestasjoner etter de svake resultatene en så i TIMSS og PISA 2003 (Grønmo mfl. 2004, Kjærnsli m.fl. 2004). I den norske rapporten fra TIMSS 2007 ble det pekt på følgende mulige årsaker til en viss framgang fra 2003 til 2007:

- Stor oppmerksomhet på svake resultater både i TIMSS og PISA i 2003
- Politisk enighet om økt satsing på kunnskap i skolen
- Økt oppmerksomhet på viktigheten av gode kunnskaper i matematikk
- Innføring av nasjonale prøver med sikte på å øke elevenes kunnskaper
- Økt timetall i matematikk for grunnskolens 1.–4. trinn
- En viss økning i etterutdanning av lærere
- En viss økning i lærernes oppfølging av lekser

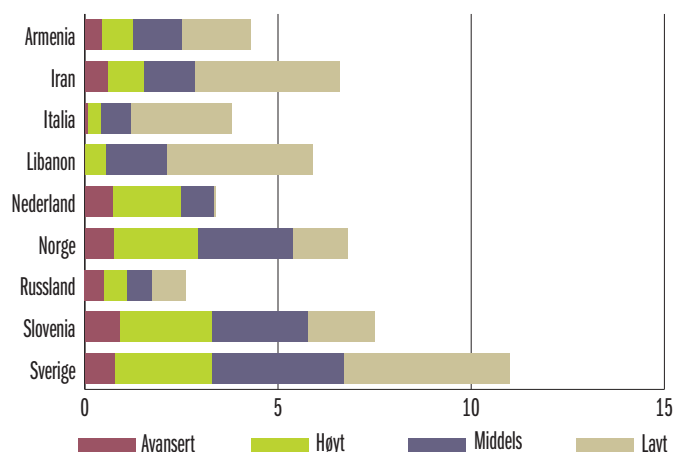
### Prestasjoner i fysikk i TIMSS Advanced 2008

Rammeverket for TIMSS Advanced i fysikk er bygget opp rundt to dimensjoner. Den ene er innholdsdimensjonen som omhandler faglige emner og den andre er en kognitiv dimensjon som omhandler ferdigheter og prosesser.

Tabell 3.4 viser at Nederland har høyest skåre (582) i forhold til det skalerte gjennomsnittet. Norges resultat på 534 poeng er relativt godt sammenlignet med de andre landene, men det er likevel en nedgang fra 1995 da Norge var det landet som hadde høyest skår av alle landene som deltok i studien.

Både antall år elevene har gått på skole, elevenes alder og hvor stor andel i den aktuelle aldersgruppa i hvert land som tar fordypning i fysikk i videregående opplæring, er av betydning for elevenes resultater. I alle deltakerlandene er det en betydelig lavere andel av elevene som har valgt full fordypning i fysikk (3FY) enn i matematikk. I Russland er det bare 2,6 prosent av årskullet som tar avansert fysikk, mens Sverige har den høyeste andelen med 11 prosent. I Norge var det i skoleåret 2007-2008 i underkant av syv prosent av årskullet

**Figur 3.21: Fordelingen av elevene på kompetansenivåene i fysikk i TIMSS Advanced 2008. Prosent av hele årskullet.**



Kilde: Lie mfl. 2010

som tok fysikk-kurset 3FY. Det er en nedgang på drøyt et prosentpoeng siden 1995.

Guttene gjør det signifikant bedre enn jentene i fysikkdelen. I tillegg er det godt over dobbelt så mange gutter som jenter som velger fysikk-kurset 3FY.

Fysikkoppgavene i studien samsvarer godt med innholdet i den norske læreplanen for faget som gjaldt i 2008 (R94). Det gis oppgaver innenfor fire emneområder: mekanikk, elektrisitet og magnetisme, varme og temperatur, og atom- og kjernefysikk. Norske elever har relativt sterke resultater i mekanikk og elektrisitet og magnetisme, og svakere resultater i atom- og kjernefysikk, sammenlignet med de andre landene. Nederlandske elever har de beste resultatene i alle emnene.

I fysikk er det på samme måte som for matematikk definert tre kompetansenivåer i den internasjonale undersøkelsen: avansert nivå, høyt nivå og middels nivå. I tillegg har de norske forskerne definert et lavt nivå; under 475 poeng.

**Tabell 3.4: Gjennomsnittsskår i fysikk for landene som deltok i TIMSS Advanced 2008, og prosentandelen jenter som har valgt avansert fysikk.**

	Gjennomsnitts- skår	Prosentandel av årskullet	Alder	År på skolen	Prosentandel jenter
Nederland	582	3,4	18,1	12	29
Slovenia	535	7,5	18,7	12	27
Norge	534	6,8	18,8	12	29
Russland	521	2,6	17,1	10-11	45
<b>TIMSS Adv. skalert gjennomsnitt</b>	<b>500</b>				
Sverige	497	11,0	18,8	12	35
Armenia	495	4,3	17,7	10	53
Iran	460	6,6	18,0	12	44
Libanon	444	5,9	17,9	12	29
Italia	422	3,8	18,9	12	40

Kilde: Mullis mfl. 2009

I figur 3.21 er det tatt hensyn til andelen av elevkullene i de ulike landene som har valgt full fordyping i fysikk, og her vises prosentfordelingen av hele elevkullet etter kompetanse oppnådd på de ulike nivåene i faget. Prosenttallene blir da lave, men de forteller likevel noe om fordelingen av fysikkkompetanse blant ungdommene i hvert land totalt sett. Lengden av hver hele søyle utgjør her prosentandelen som er representert i utvalgene. I dette perspektivet står det for eksempel ikke spesielt bedre til i Nederland enn i Sverige, Slovenia og Norge. Vi kan imidlertid konkludere med at Norge sammenliknet med de andre deltakerlandene framstår som blant de beste uansett hvilket kompetansenivå man er mest opptatt av.

### **Sammenhengen mellom leksebruk og elevenes resultater TIMSS-studiene**

Det er mye diskusjon om lekser og deres betydning for elevenes læringsresultat i skoledebatten for tiden. Analyser fra TIMSS 2007 og TIMSS Advanced 2008 viser at mengden tid som brukes på lekser betyr en hel del, men hvor effektivt den enkelte utnytter tiden på leksearbeid, og hvordan lekser følges opp av læreren er svært viktig for elevenes faglige resultater (Rønning 2010, Grønmo mfl. 2010).

I TIMSS Advanced 2008 er det ingen positiv sammenheng mellom tid brukt på lekser og elevenes prestasjoner i matematikk og fysikk, når dette måles for den enkelte elev. Men det er en klar og positiv sammenheng mellom hvor mye tid en skoleklasse bruker på lekser og deres resultater i matematikk og fysikk. Det er også en klar og positiv sammenheng mellom hvor ofte lekser blir gjennomgått i klassen, og hvor godt klassen presterer både i fysikk og matematikk (Lie mfl. 2010, Grønmo mfl. 2010). Dette kan tolkes som at lekser brukt som pedagogisk verktøy av læreren i samarbeid med elevene, virker positivt inn på elevenes resultater. TIMSS-rapporten for grunnskolen konkluderte med at norske elever fikk lekser i samme grad som elever i andre land, men at disse i liten grad ble fulgt opp av læreren, sammenliknet med andre land (Grønmo og Onstad 2009).

## 4 Læringsmiljøet



Dette kapitlet gir først ei oppsummering av nokre av resultatane frå analysen av *Elevundersøkinga 2009*, med særleg vekt på korleis elevane opplever mobbing på skolen sin. Formålet er å gi eit bilete av læringsmiljøet til elevane i den norske skolen. Analysar av data frå *Elevundersøkinga* er framleis det viktigaste grunnlaget for systematisk kunnskap om læringsmiljøet. *Undersøkinga* gir blant anna elevane høve til å seie kva dei meiner om sin eigen trivsel og sin eigen medverknad, om tilbakemeldingar på den faglege innsatsen og om det fysiske læringsmiljøet. Tilbakemeldingane frå elevane er blitt kartlagde og analyserte frå og med skoleåret 2002–2003. Tala viser at resultatane er stabile frå år til år på nasjonalt nivå, men at det er store lokale variasjonar. Analysen av *undersøkinga* våren 2009 har også gitt meir kunnskap om samhengane mellom bruk av arbeidsplanar og den opplevinga elevane har av at opplæringa er tilpassa dei.

Vidare blir det lagt fram nokre resultat frå den spørjeundersøkinga Utdanningsdirektoratet kvart halvår gjer blant skoleeigarar og skoleleiarar, om korleis skolane gjennomfører *Elevundersøkinga*, og korleis *undersøkinga* blir følgd opp på skoleeigar- og skolenivå.

Ein delrapport frå evalueringa av Kunnskapsløftet viser blant anna at læringsmiljøet under visse føresetnader kan ha ein viss innverknad på læringsresultata til elevane og vere eit potensial for å redusere sosiale ulikskapar i desse læringsresultata.

Til sist i kapitlet blir den nasjonale satsinga *Bedre læringsmiljø* presentert. Satsinga skal evaluerast frå 2010, og resultatane kjem til å bli lagde fram i komande utgåver av *Utdanningsspeilet*.

## 4.1 Elevundersøkinga 2009

Elevundersøkinga er blitt gjennomført i grunnskolen kvar vår sidan 2002. I 2009 svarte fleire enn 333 000 elevar frå og med femte trinn til og med Vg3 på undersøkinga.

Det er små variasjonar i resultatane frå det eine året til det neste om vi ser på undersøkinga for heile landet under eitt. Skal ein få til varige positive endringar i læringsmiljøet til elevane, krev det blant anna samarbeid om og prioritering av læringsmiljøet på fleire nivå over tid. Det samarbeidet og den oppfølginga som går føre seg i dag, har eit monaleg forbettringspotensial (Vibe og Evensen 2009).

På den andre sida viser undersøkinga at det er store variasjonar i læringsmiljøet til elevane om vi ser på utviklinga over tid på dei ulike skolane, og om vi ser på forskjellane mellom skolar (Skaar ofl. 2008).

Figur 4.1 viser variasjonar i læringsmiljøet på sjuande og tiande trinn og Vg1 målte med indeksar. Indeksane er også presenterte i Skoleporten (<http://skoleporten.udir.no>). Indeksane *medråderett* og *karriererettleiing* er sette saman av spørsmål som berre blir stilte til elevar på tiande trinn og Vg1.

Kvar indeks er sett saman av fleire spørsmål. Ein verdi på ein indeks er gjennomsnittet av svara frå alle elevane på dei aktuelle spørsmåla. Indeksen er tilpassa ein skala frå 1 til 5. Utanom ved indikatoren for mobbing tyder ein høgare verdi at fleire er fornøgde. Ved indikatoren for mobbing tyder verdien 1 at ingen svarer at dei er blitt mobba. Dersom verdien er høgare enn 1, inneber det at nokre har svart at dei blir mobba.

### Variabel

Ein variabel er eit spørsmål, eller ein påstand, om noko som varierer i elevgruppa, for eksempel *Gjer du leksene dine?*

### Indeks

Ein indeks er ein samansett storleik som består av fleire variablar (spørsmål). For eksempel består indeksen *motivasjon* i Elevundersøkinga av fire spørsmål. Eitt av dei er: *Gjer du leksene dine?*, og eit anna er: *Kor godt liker du skolearbeidet?*

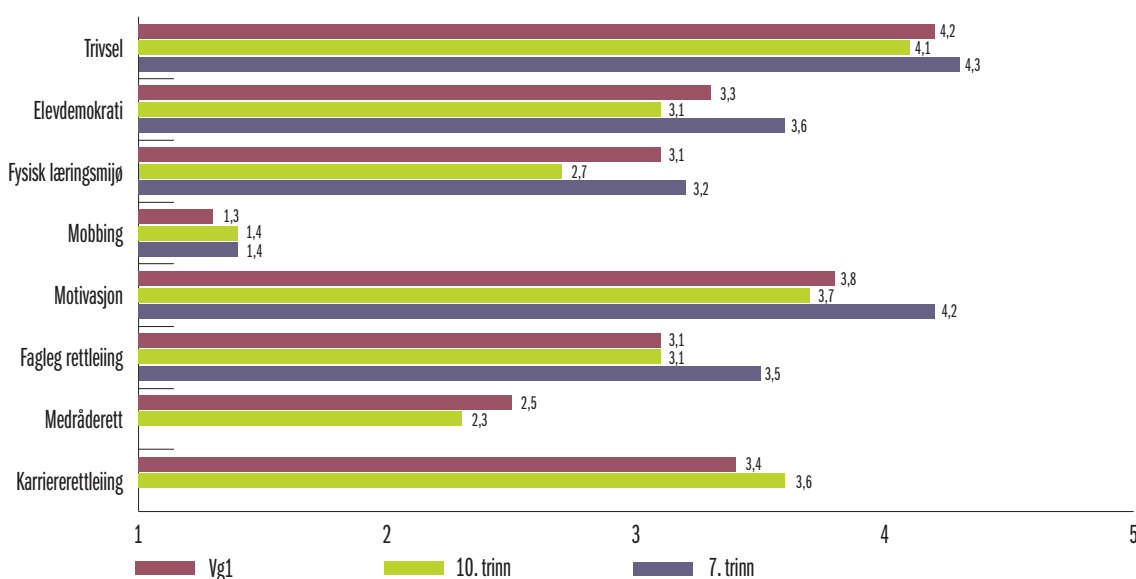
### Indikator

Kvar enkelt variabel (kvar spørsmål) i ein indeks blir kalla ein indikator. Det er derfor *mobbing på skolen* i Skoleporten blir omtalt som ein indikator og ikkje som ein indeks. Årsaka er at *mobbing på skolen* berre blir målt ved hjelp av eitt enkelt spørsmål.

Det generelle biletet viser at elevane trivst, og at det går føre seg relativt lite mobbing (figur 4.1). Trivsel er den indeksen som gir den beste skåren for alle dei tre trinna, medan sjuande trinn også har høg skåre på motivasjon. Elevane på tiande trinn og Vg1 opplever at dei har lite medråderett. Indeksen *medråderett* kjem ut med ein verdi under midten på skalaen.

Jamvel om indikatoren for mobbing indikerer at det går føre seg relativt lite mobbing i skolen, er det likevel grunn til å sjå nærmare på denne indikatoren. Figuren representerer tal på nasjonalt nivå. Det inneber at det er mange personar bak eit lite delta på denne skalaen. Vi finn at nær 28 000 av dei 330 000 elevane som svarte på undersøkinga, seier at dei opplever å bli mobba to–tre gonger i månaden eller oftare.

Figur 4.1: Læringsmiljøet til elevane. Indeksar.



Kjelde: Danielsen ofl. 2009



### Opplæringslova § 9a: Elevane sitt skolemiljø

I opplæringslova § 9a er det slått fast at ingen elevar skal utsetjast for krenkjande ord og handlingar, som mobbing og diskriminering. Alle som er tilsette på skolen, har plikt til å reagere viss dei får vite eller får mistanke om at elevar blir utsette for det («undersøkjings- og varslingsplikta», § 9a-3 andre ledd). Leiinga på skolen har plikt til å lage planar mot krenkingar og sørge for at skolen jobbar systematisk og langsiktig med læringsmiljøet til elevane.

I rapporten *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009* (Vibe og Evensen 2009) kjem det fram at under halvparten av skolane i landet har laga skriftlege rutinar for korleis dei skal følgje opp undersøkjings- og varslingsplikta. Når det gjeld skoleeigarane, manglar 38 prosent av kommunane og 44 prosent av fylka skriftlege rutinar for å vurdere om krava i § 9a blir oppfylte. Vel halvparten av skoleeigarane har ikkje skriftlege rutinar for korleis ein skal handtere avvik frå § 9a.

Publikasjonen *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization* (Campbell Collaboration 2009) gir eit oversyn over antimobbeprogram. Oversynet set òg søkjelyset på kva for enkelttiltak som statistisk sett verkar effektivt mot mobbing. Ved sida av det tiltaket det er å involvere foreldre, har samarbeid mellom ulike faggrupper klar effekt når det gjeld å redusere mobbing. Også alvorlege samtalar med mobbarane, møte med rektor, synlege lærarar i friminutta og bortfall av gode viser god effekt. Dette gjeld særleg for yngre barn (fjerde trinn). Når det gjeld noko eldre elevar (sjette trinn), ser det ut til at ikkje-straffande tiltak verkar meir effektivt.

## 4.2 Bruk av arbeidsplanar og tilpassa opplæring

Den nasjonale analysen av Elevundersøkinga 2009 omfattar ein eigen analyse av bruk av arbeidsplanar og tilpassing av

undervisninga (Danielsen ofl. 2009). Analysen byggjer på data frå heile ungdomstrinnet, men tendensane er dei same for den vidaregåande skolen.

På ungdomstrinnet svarte 60 prosent av elevane at dei brukte arbeidsplanar i mange eller dei fleste faga. Analysen viser ein tendens til at elevar som bruker skriftlege arbeidsplanar, opplever at undervisninga blir betre tilpassa dei føresetnadene dei har. Analysen viser òg at det er ein indirekte samanheng mellom *bruk av arbeidsplanar* og *tilpassing*, sjå figur 4.2.

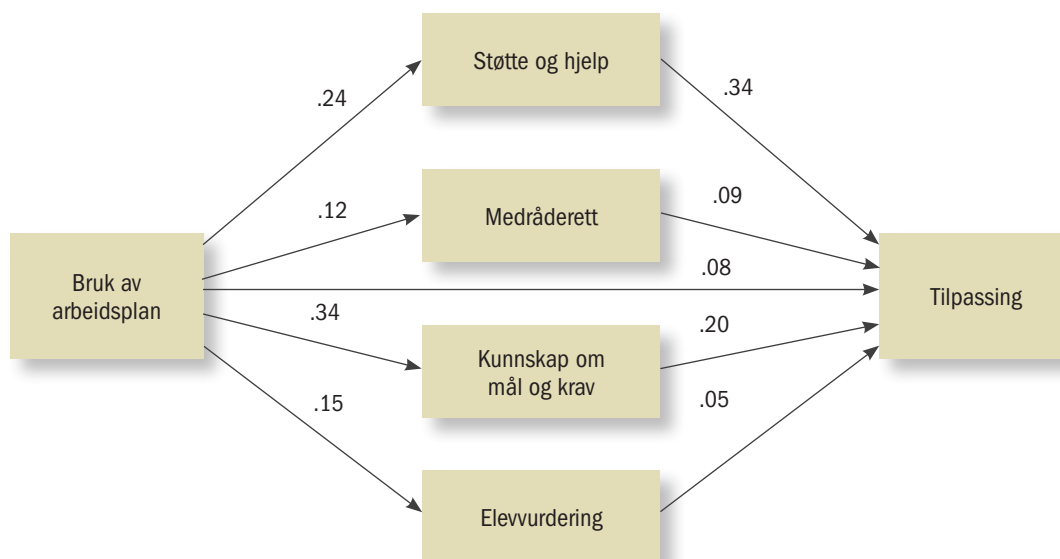
Figur 4.2 illustrerer at det er samanheng mellom opplevinga av *støtte og hjelp*, *medråderett*, *kunnskap om mål og krav* og *hyppigheita av elevvurdering* og *bruk av arbeidsplanar*. Når det er knytt ein høg verdi til pila, indikerer dette at samanhengen er sterk. Vi ser at det er sterk samanheng mellom *bruk av arbeidsplanar* blant elevane og *kunnskap om mål og krav* (.34).

Vidare illustrerer figuren samanhengen mellom *støtte og hjelp*, *medråderett*, *kunnskap om mål og krav* og *hyppigheita av elevvurdering* og opplevinga av å få ei *tilpassa* opplæring. Det ser ut til at *støtte og hjelp* har den sterkaste effekten på den opplevinga elevane har av å få ei *tilpassa* opplæring.

Den direkte samanhengen mellom *bruk av arbeidsplanar* og opplevinga av å få ei *tilpassa* opplæring er svak (.08). Viss vi tolkar dette som ein årsak-verknad-samanheng (kausalt), inneber det at effekten av *bruk av arbeidsplanar* på opplevinga av å få ei *tilpassa* opplæring blir formidla via andre variablar, først og fremst via *kunnskap om mål og krav* og via *støtte og hjelp*.

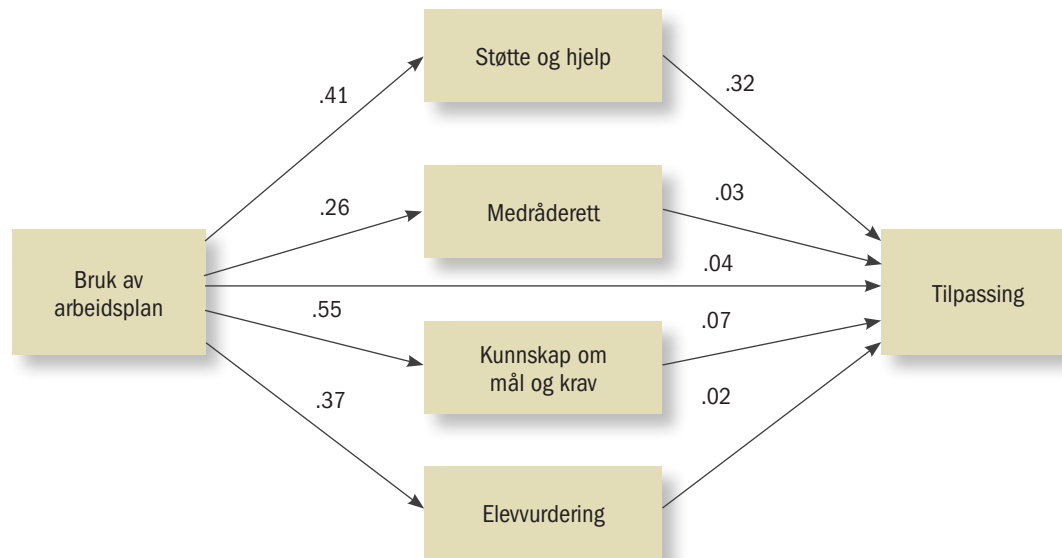
Kritikken mot bruk av arbeidsplanar byggjer i hovudsak på det argumentet at elevane har ulike føresetnader for sjølvregulering, slik at ikkje alle elevar har det same utbyttet av

Figur 4.2: Samanheng mellom bruk av arbeidsplanar og tilpassing av undervisninga. Ungdomstrinnet.



Kjelde: Danielsen ofl. 2009

**Figur 4.3: Samanhengen mellom bruk av arbeidsplanar og tilpassing av undervisninga for dei åtte prosentane av elevane som har dei svakaste karakterane.**



Kjelde: Danielsen ofl. 2009

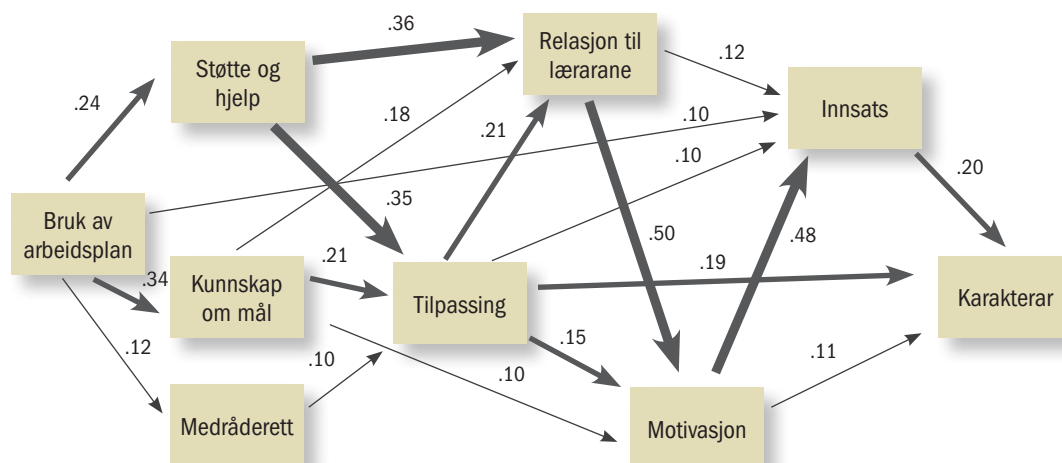
å bruke arbeidsplanar. Med utgangspunkt i denne kritikken av bruk av arbeidsplanar blei den teoretiske modellen som er illustrert på figur 4.2, testa på fem grupper av elevar som hadde ulike prestasjonsnivå (ulike karaktersnitt). Resultata viser at bruk av arbeidsplanar har positiv effekt for elevar på alle prestasjonsnivå.

I gruppa av elevar med dei svakaste prestasjonane fann ein den sterkaste samanhengen mellom *bruk av arbeidsplan* og *oppleving av å få hjelp og støtte* (.41), *oppleving av medråderett* (.26), *kunnskap om mål og krav* (.55) og hyppigheita av *vurdering* av arbeidet til elevane (.37), sjå figur 4.3. Utover dette viser analysen at det ikkje er nokon større forskjell mellom elevar på ulike prestasjonsnivå.

Viss ein utvidar modellen, kan ein sjå etter fleire samanhenger. Det som kan vere særleg interessant, er om *bruk av arbeidsplanar* har nokon samheng med indeksane *relasjon til lærarane*, *motivasjon for skolearbeid*, *innsats* og *evne til å halde ut* og *karakterar*. Anna forskning viser at eit positivt forhold til lærarane har mykje å seie for den motivasjonen elevane har for skolearbeid, den viljen elevane har til å søkje hjelp med skolearbeidet når dei treng det, den viljen dei har til å følgje reglane på skolen, og dei faglege resultata til elevane (Danielsen ofl. 2009).

For å få fram samanhengar er resultata presenterte i form av ein stiganalyse, sjå figur 4.4. Analysen er laga med utgangspunkt i nasjonale tal frå ungdomstrinnet i Elevundersøkinga.

**Figur 4.4: Direkte og indirekte relasjonar mellom ulike forhold i læringsmiljøet til elevane.**



Kjelde: Danielsen ofl. 2009

Det er ein sterk positiv samanheng mellom *bruk av arbeidsplanar* og den *relasjonen elevane hadde til lærarane*. Denne samanhengen er i stor grad indirekte, formidla via den opplevinga elevane har av å få *støtte og hjelp*, å få *kunnskap om læringsmål og krav* og å få ei *tilpassa opplæring*, sjå figur 4.4. Stiganalysen viser berre statistiske samanhengar, og ein må vere forsiktig med å tolke resultatane kausalt, men figuren viser at bruk av arbeidsplanar fører til ein betre relasjon mellom læraren og eleven, fordi bruken aukar den opplevinga elevane har av å få hjelp og støtte frå lærarane, av å ha kunnskap om mål og krav og av at undervisninga er betre tilpassa deira eigne føresetnader.

Analysen viser også at det er ein samanheng mellom *tilpassing av opplæringa og motivasjonen* til elevane. Denne samanhengen er både direkte og indirekte formidla via relasjonen til lærarane. Vidare ser vi at bruk av arbeidsplanar påverkar motivasjonen til elevane, men denne samanhengen er indirekte formidla via den opplevinga elevane har av å få *støtte og hjelp* i skolearbeidet, av å få *kunnskap om mål og krav*, av å få *tilpassa opplæring og av relasjonen til lærarane*.

Det er også ein samanheng mellom *innsatsen* til elevane og bruk av arbeidsplanar. Denne samanhengen viser seg både som ein direkte samanheng og som ein indirekte samanheng via andre indeksar.

Dei indeksane som sterkast forklarte *karakterane*, var *motivasjonen* til elevane (.11), om elevane opplevde undervisninga som *tilpassa deira eigne føresetnader* (.19), og dessutan *innsatsen og evna til å halde ut* (.20).

Den modellen som er nytta, kan i relativt liten grad forklare læringsutbyttet til elevane slik ein måler det ved hjelp av karakterar. Grunnen til dette er at undersøkinga ikkje gir opplysningar om læreføresetnadene, den faglege sjølvoppfatninga eller heimeforholda til elevane.

Bruk av arbeidsplanar verkar positivt inn på tilpassinga og relasjonen til lærarane. Denne positive verknaden kjem gjennom den effekten bruk av arbeidsplanar har på kunnskapen om mål for skolearbeidet, og gjennom at læraren får betre høve til å gi rettleiing til elevar som treng det (*støtte og hjelp*). Dette har i neste omgang positiv effekt på ei rekkje forhold, for eksempel motivasjonen og innsatsen til elevane.

Analysen viser at ein kan bruke arbeidsplanar medvite som reiskap for å

- gi elevane auka grad av medråderett
- gi elevane kunnskap om mål og krav som er knytte til skolearbeidet
- frigjere tid til å gi elevane rettleiing, støtte og hjelp i skolearbeidet
- tilpasse arbeidet etter føresetnadene til elevane – det vil ikkje minst seie å gi elevane utfordringar, men da utfordringar som er realistiske og slike at elevane opplever å meistre dei viss dei anstrengjer seg.

Ein kan også bruke skriftlege arbeidsplanar for å halde god kommunikasjon med føresette, orientere føresette om kva for arbeidsoppgåver det blir venta at elevane skal utføre, og organisere tilbakemeldingar frå foreldra (Skaalvik og Skaalvik 2009). Samtidig bør det strekast under at bruk av skriftlege planar både krev ein viss grad av sjølvregulering og er ein reiskap for å lære elevane sjølvregulering.

Jamvel om analysar viser at elevar på alle prestasjonsnivå tener på å bruke skriftlege planar, kan enkeltelevar mangle den graden av sjølvregulering som trengst for å få utbytte av denne arbeidsforma. Derfor bør bruk av skriftlege planar i skolen kombinerast med systematisk trening i å regulere og å vurdere sitt eige arbeid (Danielsen ofl. 2009).

### 4.3 Gjennomføring og oppfølging av Elevundersøkinga

Direktoratet har ønskt å kartleggje korleis skolane gjennomfører Elevundersøkinga, og korleis ho blir følgd opp på skole- og skoleeigarnivå. Derfor blei det hausten 2009 lagt inn spørsmål om Elevundersøkinga i den halvårlege spørjeundersøkinga som direktoratet gjer blant skoleleiarar og skoleeigarar (Vibe og Evensen 2009).

Undersøkinga viser at 89 prosent av skolane kvart år informerer elevane på førehand om formålet med Elevundersøkinga. Ved 55 prosent av skolane får elevane årleg informasjon om spørsmåla, medan 25 prosent av skolane ikkje gir slik informasjon i det heile. Det er 48 prosent av skolane som gir årleg informasjon om kva for planar det er for bruk av resultatane, medan det er 21 prosent som aldri gjer det.

Ved 61 prosent av skolane diskuterer lærarane resultatane frå Elevundersøkinga med elevane kvart år, medan dette aldri blir gjort ved ni prosent av skolane. Ved halvparten av skolane blir elevrådet og foreldrearbeidsutvalet (FAU) kvart år involverte i oppfølginga av resultatane, medan det same aldri skjer ved rundt 20 prosent av skolane. Det er ein eintydig tendens til at resultatane blir følgde betre opp på dei store skolane enn på dei små.

**Tabell 4.1: Er resultatene frå Elevundersøkinga del av den medarbeidersamtalen du har med lærarane dine? Etter skoletype. Prosent.**

	Årstrinn				Alle
	Barnetrinn	Barne- og ungdomstrinn	Ungdomstrinn	Vidaregåande	
Ja, kvart år	25	16	27	37	26
Somme år	38	48	40	40	41
Nei	33	30	29	17	29
Veit ikkje	4	0	0	0	5
Sum	100	100	100	100	100
Talet på skolar	341	130	119	115	705

Kjelde: Vibe og Evensen 2009

Rundt ein fjerdedel av rektorane tek kvart år opp resultatene frå Elevundersøkinga i medarbeidersamtalane med lærarane, medan 29 prosent ikkje lèt dette vere eit tema (tabell 4.1). Resultatene frå undersøkinga går meir systematisk att som tema under medarbeidersamtalane på dei vidaregåande skolane enn i grunnskolen, medan 1–10-skolane er dei skolane der dette i minst grad er eit årleg tema.

Skoleeigarane fekk eit spørsmål med ei vidare formulering enn det som blei stilt til rektorane. Her dreidde det seg ikkje berre om Elevundersøkinga, men om læringsmiljøet generelt. Tabell 4.2 viser at dei fleste skoleeigarane (85 prosent) lèt læringsmiljøet til elevane vere eit tema i dei årlege samtalane med den enkelte rektoren. Prosentdelen av skoleeigarar som kvart år følgjer opp læringsmiljøet til elevane i samtalar med sine eigne rektorar, er 80 eller høgare for alle skoleeigarane.

Det er 42 prosent av skolane og skoleeigarane som svarer at dei i stor grad bruker Elevundersøkinga til å analysere og utvikle læringsmiljøet på skolane, medan litt over halvparten bruker undersøkinga i nokon grad. Fylka og dei vidaregåande skolane gjer meir bruk av undersøkinga enn dei grunnskolorne og kommunane gjer. Det er ein heilt eintydig samanheng mellom bruken av undersøkinga og elevtalet og folketalet. Dei største skolane bruker undersøkinga i klart større grad enn dei minste, og dei større kommunane og fylka bruker ho meir enn dei små kommunar gjer. To av tre skoleeigarar krev at skolane gjennomfører undersøkinga innan ein bestemt dato kvart år.

Både rektorar og skoleeigarar ser jamt over ut til å vere fornøgde med den informasjonen dei får frå Utdanningsdirektoratet om korleis Elevundersøkinga bør gjennomførast, og det er svært små forskjellar mellom dei to gruppene og mellom ulike typar av skolar og skoleeigarar. Skolane og skoleeigarane er ikkje like fornøgde med informasjonen om korleis undersøkinga skal følgjast opp. I evalueringa av satsinga *Bedre læringsmiljø* (sjå punkt 4.6) skal det avklarast om satsinga blir opplevd som relevant.

**Tabell 4.2: Er læringsmiljøet til elevane del av årlege samtalar med den enkelte rektoren? Etter kommunestorleik. Prosent.**

	Kommunar: Folketal i tre grupper				
	Under 3000	3000 til 9999	10 000 og meir	Fylke	Alle
Ja, kvart år	84	80	93	88	85
Somme år	5	15	4	13	9
Nei	8	3	0	0	3
Veit ikkje	3	3	4	0	2
Sum	100	100	100	100	100
Talet på skoleeigarar	37	40	28	16	121

Kjelde: Vibe og Evensen 2009

#### 4.4 Nye læringsmiljøindeksar i Skoleporten

Skoleporten er eit verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringa. Formålet med Skoleporten er å gi skolar, skoleeigarar, foreldre, elevane og andre interesserte tilgjenge til relevante og pålitelege nøkkeltal for grunnopplæringa ([www.udir.no/skoleporten](http://www.udir.no/skoleporten)).

Skoleporten blei lansert på nytt i 2007 og har frå da av presentert læringsmiljøet til elevane uttrykt gjennom seks indeksar for elevane på sjuande trinn og åtte indeksar for elevane på tiande trinn og Vg1. På alle desse trinna kan ein blant anna sjå tal for korleis elevane trivst på skolen. På tiande trinn og Vg1 kan ein i tillegg sjå indeksane *karriererettleiing* og *medråderett* (sjå figur 4.1).

I St.meld. 31 *Kvalitet i skolen* (2007–2008) er det presentert mål for grunnopplæringa som skal ha innverknad på opplæringa ved den enkelte skolen og for enkeltelevane. For å vurdere kor langt kommunane og heile landet er komne i arbeidet med å nå desse måla, skal ein følgje dei opp ved hjelp av indikatorar/indeksar. Eitt av måla er at alle elevane og lærlingar skal inkludrast og oppleve meistring. Stortingsmeldinga set opp dei følgjande indikatorane for å registrere måloppnåing: *trivsel*, *mobbing*, *utfordringar i skolen*, *tilpassa opplæring* og *fagleg tilbakemelding*.

I Elevundersøkinga er det allereie utvikla indikatorar/indeksar for trivselen til elevane, for mobbing og for den faglege rettleiinga. Når arbeidet med undersøkinga er slutført våren 2010, kjem indeksane *meistring* og *fagleg utfordring* til å bli lagde inn i Skoleporten.

I arbeidet med å følgje opp stortingsmeldinga blei det også utvikla ei rekkje andre spørsmål med sikte på å kunne presentere så mange resultat frå Elevundersøkinga som råd i form av indeksar. Frå og med våren 2010 kan skoleleiarar, skoleeigarar og nasjonale skolestyresmakter med tilgjenge til rapportportalen for Elevundersøkinga studere store delar av resultatene frå undersøkinga i form av indeksar.

Vidareutviklinga av Elevundersøkinga må elles sjåast i samanheng med satsinga *Bedre læringsmiljø* (sjå pkt. 4.6) og *Nasjonalt rektorprogram* (sjå kapittel 6).

I samband med det felles nasjonale tilsynet i 2010 og 2011 ønskjer Utdanningsdirektoratet å medverke til ei kompetanseheving i sektoren. Satsinga *Bedre læringsmiljø*, med blant anna rettleiing til regelverket og rettleiing i praktisk arbeid med læringsmiljøet, står sentralt i denne samanhengen.

#### **Felles nasjonalt tilsyn med arbeidsmiljøet til elevane i 2010 og 2011:**

Det psykososiale miljøet til elevane er temaet for det felles nasjonale tilsynet i 2010 og 2011. Tilsynet skal primært gjelde det psykososiale miljøet til elevane etter opplæringslova § 9a: *Elevane sitt skolemiljø*, men kjem også til å dreie seg om reglane i kapittel 11: *Organ for brukarmedverknad i skolen*. Jamvel om tilsyn med § 9a i hovudsak dreier seg om systemansvaret til skoleeigaren, skal ein også kunne gi pålegg ved brot på andre krav i lova når brota påverkar det psykososiale miljøet til elevane direkte.

### **4.5 Korleis læringsmiljøet verkar inn på læringsresultata til elevane**

Evalueringa av Reform 97 viste blant anna at det var store og systematiske forskjellar i læringsresultata når ein måler dei på bakgrunn av kjønnet til elevane, minoritetsstatus og utdanningsnivået til foreldra. I rapporten *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år* blir det vurdert om reforma medverkar til å redusere dei sosiale forskjellane i læringsutbyttet, og kva læringsmiljøet har å seie for læringsresultata til elevane. Analysen tek utgangspunkt i svara til elevane i Elevundersøkinga på tiande trinn våren 2008. Resultata blei kopla til resultata til dei same elevane på nasjonale prøver på sjuande trinn i 2005 og eksamenskarakterane våren 2008 (Bakken 2010).

Resultata frå Elevundersøkinga viser at læringsmiljøet varierer monaleg meir innanfor den enkelte skolen enn mellom skolane. Elevane på den same skolen kan med andre ord oppleve læringsmiljøet på skolen nokså forskjellig.

Forskarane undersøkte blant anna kor mykje læringsmiljøet varierte mellom skolane, og i kva grad læringsmiljøet var

med på å påverke læringsresultata til elevane på ungdomsskolen. Dei fann blant anna at læringsresultata er betre for elevar på skolar med svært godt læringsmiljø (dei 2,5 prosent skolane med best resultat). Særleg tydeleg kom dette fram ved at gutar, elevar med lågt utdanna foreldre og minoritetspråklege elevar får relativt betre læringsresultat på desse skolane. Skilnadene i læringsresultata er mest tydelege viss ein samanliknar resultata til tilsvarende elevgrupper med dei resultata dei ville oppnådd på skolar med svært dårleg læringsmiljø (dei 2,5 prosent skolane med svakast resultat).

Analysen viser også at gutar, elevar med lågt utdanna foreldre og minoritetspråklege elevar får betre læringsresultat som gruppe viss dei går på skolar der elevane er interesserte i å lære og liker skolearbeidet, der elevane opplever at undervisninga er tilpassa nivået deira, og der elevane er spesielt interesserte i basisfaga norsk, engelsk og matematikk (Bakken 2010).

### **4.6 Betre læringsmiljø**

*Bedre læringsmiljø (2009–2014)* er ei femårig statleg satsing på læringsmiljøet til elevane. Det overordna målet for satsinga er at alle elevar skal oppleve eit godt og inkluderande læringsmiljø som fremmar helsa, trivselen og læringa deira. Delmål for satsinga er at alle kommunar, fylkeskommunar og skoleleiarar skal ha eit forsvarleg system som tryggjar dei rettane elevane har etter opplæringslova § 9a. Alle skoleleiarar skal sørgje for at skolane deira driv eit systematisk, kontinuerleg og kunnskapsbasert arbeid for å fremme helsa, trivselen og læringa til elevane. Skolane skal ha ein god praksis når det gjeld å utvikle og halde oppe eit godt og inkluderande læringsmiljø.

Utdanningsdirektoratet gav i 2009 prosjektmidlar til lokalt utviklingsarbeid for eit inkluderande læringsmiljø. Det var 40 skoleeigarar som fekk støtte til prosjekt på til saman 87 skolar. Støtta skal gå til prosjektleiing og kjøp av ekstern rettleiing. Våren 2010 blei det sett i gang ei forskingsbasert evaluering der ein blant anna skal undersøkje om satsinga fører til positive endringar i læringsmiljøet til elevane. Resultata frå evalueringa vil, saman med oppsummeringane frå det nasjonale tilsynet hausten 2010 og hausten 2011, danne eit godt kunnskapsgrunnlag for det vidare arbeidet med å utvikle læringsmiljøet i norsk skole.

#### **Den nasjonale satsinga *Bedre læringsmiljø***

Satsinga er forankra i opplæringslova og i læreplanverket (LK06). Sentralt står nettbasert rettleiing og materiell som skolar og skoleeigarar kan bruke i arbeidet med å tryggje den retten elevane har til eit godt fysisk og psykososialt læringsmiljø, sjå denne lenkja: <http://www.udir.no/Tema/Laringsmiljo/>. Satsinga omfattar blant anna rettleiing i regelverket, informasjon og materiell til bruk i arbeidet.

Materiellet til satsinga kan skolane bruke til å arbeide systematisk med læringsmiljøet. Materiellet består av korte forskingsbaserte artiklar om sentrale tema som klasseleiing, relasjonar, mobbing og samarbeid mellom heim og skole. I alle artiklane blir det gitt konkrete råd til bruk i det arbeidet skolen driv med læringsmiljøet. Det er òg knytt ressursar, som refleksjonsoppgåver, sjekklister, spørje- og vurderings-skjema og føredrag, til artiklane.



## 5 Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring

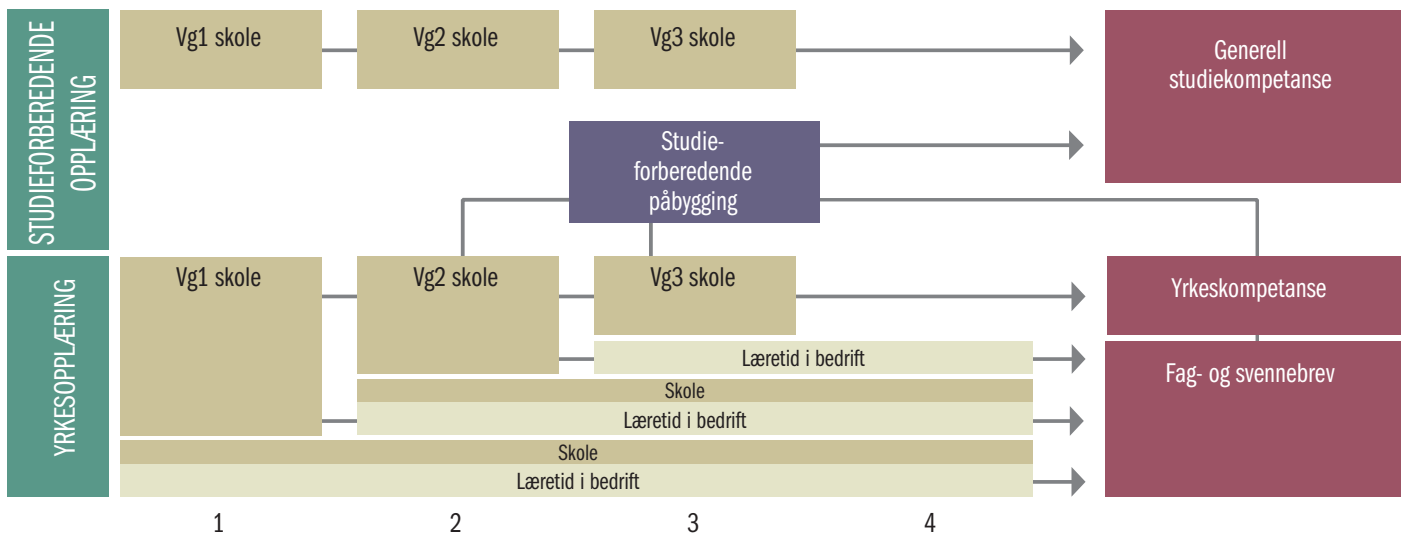
I dette kapitlet presenteres statistikk over søkere, inntak, frafall, gjennomføring og oppnådd kompetanse blant elever, lærlinger og lærekandidater i videregående opplæring. Kapitlet består av mange fragmenter, og egner seg derfor best for oppslag på de emnene en er mest interessert i, og mindre for lesing i sin helhet.

For videregående opplæring i offentlige skoler er ny statistikk for søkning til skoleåret 2010–2011 tatt med. I tillegg er de foreløpige elev- og lærlingtallene fra skoleåret 2009–2010 tatt med.

Statistikken over gjennomføring, overganger mellom trinnene, frafall, utdanningsnivå og kompetanseoppnåelse omfatter fortsatt i hovedsak årskull fra Reform 94, men enkelte årskull fra *Kunnskapsløftet* er med i statistikken om overganger og frafall.

Forskjeller etter innvandringsbakgrunn kommenteres i enkelte tilfeller. Med innvandrere menes personer som en eller annen gang har innvandret til Norge. Med norskfødte med innvandrerforeldre menes de som er født i Norge, men som har to foreldre som er innvandrere. Der det er hensiktsmessig, er det dessuten tatt med tidsserier for å vise om det har skjedd en utvikling de siste årene.

Figur 5.1: Veier i videregående opplæring under Kunnskapsløftet.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

### 5.1 Rettigheter og strukturen i videregående opplæring

Fylkeskommunene er forpliktet til å gi videregående opplæring til alle som faller inn under opplæringsloven § 3-1 og § 4A-3. Dette inkluderer alle med *ungdomsrett* og *voksenrett*. I tillegg utbetaler fylkeskommunene støtte til alle lærebedrifter som tegner lærekontrakt med en lærling, også når lærlingen ikke har rett til videregående opplæring. Det finnes en del personer som ikke har rett til videregående opplæring, men som fylkeskommunen likevel gir et tilbud.

Fylkeskommunene har en oppfølgingstjeneste (OT) for ungdom med ungdomsrett, som ikke er i videregående opplæring eller i arbeid, jf. § 3-6 i opplæringsloven og § 13-1 i forskriften. Formålet med oppfølgingstjenesten er at disse ungdommene skal få et tilbud om opplæring, arbeid eller annen sysselsetting, der den primære målsettingen er å gi et kompetanse-givende tilbud. Oppfølgingstjenesten samarbeider også tett med rådgivningstjenesten for å redusere frafallet i videregående opplæring. Utover utdannings- og yrkesrådgivning har rådgivningstjenesten også sosialpedagogiske oppgaver.

Figur 5.1 viser hovedveiene til full videregående kompetanse innenfor strukturen i Kunnskapsløftet. Det er to hovedveier fram til de tre kompetanseformene - studieforberedende og yrkesfaglige løp. Generell studiekompetanse kvalifiserer for opptak til universiteter og høyskoler, og den oppnås hovedsakelig i de tre studieforberedende utdanningsprogrammene *studiespesialisering*, *musikk, dans og drama og idrettsfag*. Generell studiekompetanse kan også oppnås etter Vg3 innenfor studieforberedende programområder innen *naturbruk og medier og kommunikasjon*. I tillegg kan alle som har fullført og bestått Vg1 og Vg2 i skole på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, oppnå generell studiekompetanse ved å ta påbygging til generell studiekompetanse på Vg3.

Videregående opplæring har etter Kunnskapsløftet ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer. De fører fram til fagbrev, svennebrev eller yrkeskompetanse. Hovedmodellen for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er to års opplæring i skole og to års opplæring i lærebedrift med påfølgende fag- eller svenneprøve. Noen utdanningsprogrammer avviker fra hovedmodellen. Innen *elektrofag* finnes det andre løp som har tre år i skole før ett og et halvt eller to år i lære eller to år i skole før to og et halvt år i lære, mens *bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk og teknikk og industriell produksjon* har løp med ett år i skole før tre år i lære. I utdanningsprogrammene *design og håndverk, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, elektrofag og naturbruk* får man i enkelte programområder yrkeskompetanse etter Vg3 uten læretid.

I tillegg til hovedveiene finnes det fylkeskommunale modeller innen enkelte utdanningsprogrammer som gir både studiekompetanse og fagbrev i løpet av et løp på fire år (TAF-modellen). Det er også noen som får planlagt kompetanse på lavere nivå, som er et løp som ikke gir vitnemål.

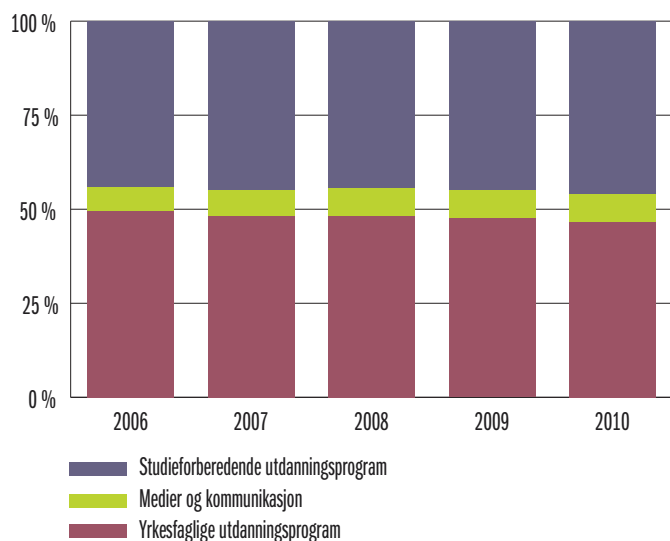
### 5.2 Søkere til videregående opplæring i offentlige skoler

Det er kun små endringer i søkemønsteret etter innføringen av Kunnskapsløftet (KLO6). Endringene som observeres er enten av begrenset karakter, eller de representerer mer langvarige trender som ikke uten videre kan knyttes til reformen (Frøseth mfl. 2008).

Den økende prosentandelen som søker de studieforberedende tilbudene på Vg1, se figur 5.2, er en slik trend. Økningen gjelder alle de tre utdanningsprogrammene som leder mot studiekompetanse (Frøseth mfl. 2008). I tillegg er det en viss økning i søkingen til utdanningsprogrammet *medier og*

*kommunikasjon* (fra 6,2 prosent i 2006 til 7,4 prosent i 2010), et utdanningsprogram som er yrkesfaglig, men hvor over 90 prosent fullfører med studiekompetanse. Ved å skille ut dette utdanningsprogrammet er det en tydelig nedgang i andelen som søker yrkesfaglige utdanningsprogram siden innføringen av Kunnskapsløftet. En økning i søking til *studiespesialisering* knyttes til opprettingen av formgivingsfaget som erstatter tegning, form og farge (Frøseth mfl. 2008). Søker-tallene til *studiespesialisering* kan dermed ikke sies å ha økt i forhold til hva det var på den tilsvarende studieretningen før reformen.

**Figur 5.2: Søkere til studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg1. 2006-2010. Prosent.**



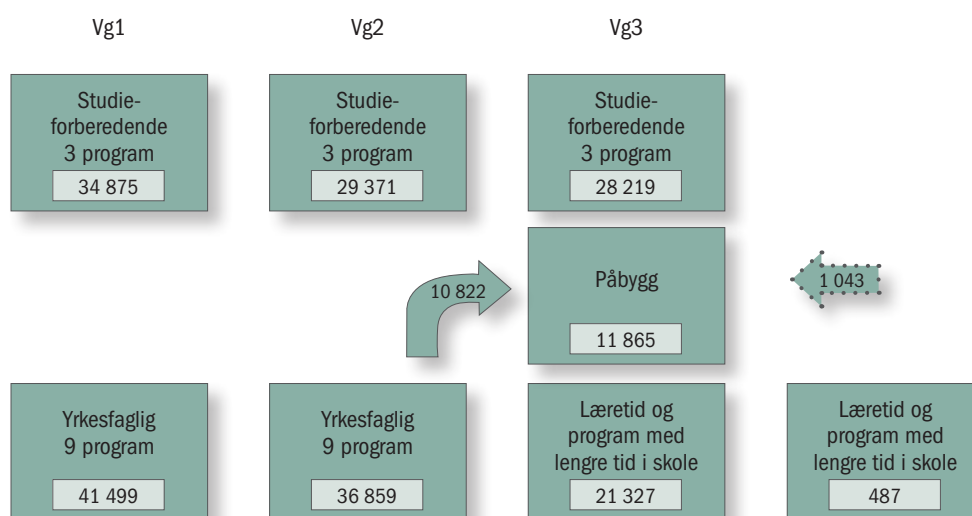
Kilder: Utdanningsdirektoratet, VIGO 2010

En annen langvarig trend er at forskjellen mellom gutter og jenter øker (Frøseth mfl. 2008). Økningen skyldes at jenter i økende grad søker seg til de studiekompetansegivende programmene, mens gutters søkemønster har vært mer stabilt over tid. Det er også betydelige kjønnsforskjeller i søkingen til de enkelte utdanningsprogrammene. Guttene dominerer i søking til tekniske utdanningsprogram som *bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriproduksjon*. Jentene dominerer innen utdanningsprogrammene *design og håndverk, helse- og sosialfag og musikk, dans og drama*. Det er også en mindre overvekt av jenter i det største utdanningsprogrammet, *studiespesialisering* (Frøseth mfl. 2008).

Figur 5.3 gir en oversikt over søkingen til de ulike trinn og løp i videregående opplæring. Søkingen til de to første trinnene er størst til de yrkesforberedende utdanningsprogrammene. For Vg3 er det imidlertid omvendt når vi regner påbygg til generell studiekompetanse sammen med de studieforbereende programmene. Det er dobbelt så mange søkere til studieforbereende og påbygg sammenlignet med søkere til læreplass og yrkesfaglige programområder i skole. Det er også drøyt 1000 som søker seg til påbygg etter å ha bestått yrkeskompetanse.

Søkertallene som presenteres i figur 5.3 og tabellene 5.1 til 5.5, hentes inn 1. mars hvert år etter utgått søknadsfrist for opptak til videregående opplæring. Fram til førsteinntaket i juli er det imidlertid mulig for søkerne å endre førsteønsket, og enkelte som søker er ikke kvalifiserte for opptak. Det kommer også en del nye søkere til etter søknadsfristen. Søkere til private videregående skoler er ikke med i tabellene, men noen søkere til private skoler er med i figur 5.3. Tabellene og figuren her omfatter bare søking til utdanningstilbud innenfor strukturen i Kunnskapsløftet.

**Figur 5.3: Søkere til videregående opplæring pr. 1. mars 2010 etter trinn og løp.**



Annet: 628

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010



**Tabell 5.1: Søkere til Vg1 pr. 1. mars 2010 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.**

	Antall	Andel	Endring fra 2009 i prosentpoeng
Alle programmer	74 846	100	
Studiespesialisering	25 827	34,5	1,7
Musikk, dans og drama	3 424	4,6	0,4
Idrettsfag	4 839	6,5	0,0
Helse- og sosialfag	8 262	11,0	0,6
Naturbruk	1 584	2,1	0,1
Design og håndverk	3 163	4,2	-0,4
Restaurant- og matfag	2 187	2,9	-0,2
Bygg- og anleggsteknikk	4 182	5,6	0,0
Elektrofag	5 589	7,5	0,1
Teknikk og industriell produksjon	6 738	9,0	-0,1
Medier og kommunikasjon	5 489	7,3	0,1
Service og samferdsel	2 850	3,8	0,1
Teknisk allmennfag (TAF)	622	0,8	0,0
Alternativ opplæring	90	0,1	-2,4

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

### Søkere til Vg1

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

Tabell 5.1 viser at det totalt er 74 846 søkere til Vg1 våren 2010, og dette er omtrent 1 300 flere enn antallet søkere i 2009. Økningen kommer til tross for at det er ca 300 færre 16-åringer pr. første januar 2010 enn det var på samme tidspunkt i 2009 (SSB 2010b).

46 prosent søker opptak på ett av de tre utdanningsprogrammene som gir studiekompetanse, mens 54 prosent søker yrkesfaglige utdanningsprogram (søking til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse, er ikke inkludert i beregningen).

Etter en nedadgående tendens fram til 2008, øker prosentandelen søkere til *helse- og sosialfag* for andre år på rad og er nå på 11 prosent (mot 10,4 prosent i fjor). Prosentandelen søkere til *bygg- og anleggsteknikk* er på samme nivå som i fjor, slik at fjorårets nedgang på 1,7 prosentpoeng ser ut til å ha stoppet opp. Økningen i andelen på *studiespesialisering* henger nok sammen med nedgangen i søkingen til alternativ opplæring. Ellers er det små endringer fra i fjor.

Ved å sammenligne elevtallene for skoleåret 2009–2010 med søkertallene pr. 1. mars 2010 er det mulig å si noe om oversøking og undersøking til de ulike utdanningsprogrammene. Oversøking betyr at det er flere søkere til utdannings-

**Tabell 5.2: Søkere til Vg2 pr. 1. mars 2010 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.**

	Antall	Andel	Endring fra 2009 i prosentpoeng
Alle programmer	64 922	100	
Studiespesialisering	23 044	35,5	0,7
Idrettsfag	3 719	5,7	0,3
Musikk, dans og drama	2 092	3,2	0,3
Bygg- og anleggsteknikk	4 248	6,5	-0,9
Design og håndverk	2 591	4,0	0,2
Elektrofag	4 342	6,7	0,3
Helse- og sosialfag	7 809	12,0	0,8
Medier og kommunikasjon	3 061	4,7	-0,3
Naturbruk	1 228	1,9	-0,1
Restaurant- og matfag	2 065	3,2	-0,1
Service og samferdsel	4 288	6,6	-0,4
Teknikk og industriell produksjon	6 213	9,6	0,2
Teknisk allmennfag (TAF)	220	0,3	0,0
Alternativ opplæring	2	0,0	-1,1

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

programmet enn antall plasser som tilbys elevene skoleåret 2009–2010. Undersøking betyr at det er færre som søker enn det er antall plasser.

Både i absolutte tall og relativt i forhold til elevtallet, er det mest oversøking innen *medier og kommunikasjon* (1 884 søkere, 52 prosent). Det er 1 884 flere søkere til medier og kommunikasjon enn det er elever i inneværende skoleår, noe som tilsvarer 52 prosent av antall elever dette skoleåret. Det er også betydelig oversøking til *musikk, dans og drama* (1 063 søkere, 45 prosent) og *idrettsfag* (883 søkere, 22 prosent).

I absolutte og relative tall er det mest undersøking i *bygg- og anleggsteknikk* (760 søkere, 15,4 prosent). I absolutte tall er det dessuten mye undersøking innen *studiespesialisering* (577), men det utgjør bare to prosent av antall plasser. I relative tall er undersøkningen også lav innen *restaurant- og matfag* (335, 13 prosent) og *service og samferdsel* (345, 11 prosent).

### Søkere til Vg2

Tabell 5.2 viser at det til sammen er 64 922 søkere til Vg2 våren 2010, noe som er færre søkere enn i 2009.

Et flertall av søkerne, 55,4 prosent, har søkt yrkesfaglige utdanningsprogrammer (søking til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse, er ikke inkludert i beregningen).

Det er en nedgang på 0,7 prosentpoeng i søkingen til *bygg- og anleggsteknikk*, noe som henger sammen med fjorårets nedgang på Vg1. Tilsvarende øker søkingen til *helse- og*

**Tabell 5.3: Søkere til Vg3 pr. 1. mars 2010, etter utdanningsprogram. Antall og prosent.**

	Antall	Andel	Endring fra 2009 i prosentpoeng
Alle programmer	44 325	100	
Studiespesialisering	22 464	50,7	0,4
Idrettsfag	3 495	7,9	0,0
Musikk, dans og drama	1 856	4,2	0,1
Påbygging til generell studiekompetanse	11 502	26,0	2,2
Design og håndverk	285	0,6	-0,1
Elektrofag	1 025	2,3	0,1
Helse- og sosialfag	830	1,9	-0,1
Medier og kommunikasjon	2 211	5,0	0,3
Naturbruk	509	1,1	-0,3
Teknisk allmennfag (TAF)	131	0,3	-0,4
Alternativ opplæring	13	0,0	-1,9

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

*sosialfag* på bakgrunn av fjorårets økning på Vg1. Dette er i tråd med en analyse som NIFU STEP har utført, og som viser at endringene i søkertallene på Vg2 gjenspeiler endringer i elevtallene på Vg1 året før (Frøseth mfl. 2008).

### Søkere til Vg3 i skole

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

Tabell 5.3 viser at det er 44 325 søkere til Vg3 våren 2010, noe som er i underkant av 2 000 færre enn i 2009. I alt søker 89 prosent til studieforberedende utdanningsprogram eller påbygging til generell studiekompetanse (søkninng til alternativ opplæring og tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse, er ikke inkludert i beregningen).

I de yrkesfaglige programmene går de fleste ut i lære etter Vg2. Som tabellen viser er det derfor svært få som søker yrkesfaglig opplæring i skole. I enkelte fag innen *helse- og sosialfag*, *medier og kommunikasjon*, *elektrofag* og *naturbruk* får en imidlertid yrkeskompetanse etter Vg3 i skole uten læretid. I underkant av 94 prosent av søkerne til *medier og kommunikasjon* søker det studieforberedende programområdet og kun 2,1 prosent søker *mediedesign* som gir yrkeskompetanse. Tilsvarende søker 42 prosent av de som søker *naturbruk*, på det studieforberedende programområdet. På grunn av mangel på læreplasser er det flere enn det søkertallene viser som i etterkant får opplæringsdelen av lærefaget i skole.

Den største endringen i søkninng til Vg3 er til påbygging til generell studiekompetanse som øker med to prosentpoeng

**Tabell 5.4: Elever på yrkesfaglig Vg2 som søker påbygging til generell studiekompetanse etter utdanningsprogram. Antall og prosent.**

Program søker var registrert oktober 2009	Antall elever Vg2	Antall som har søkt påbygging	Prosentandel som har søkt påbygging
Sum	35 180	7816	22,2
Service og samferdsel	3 902	1439	36,9
Helse- og sosialfag	7 789	2577	33,1
Design og håndverk	2 262	662	29,3
Medier og kommunikasjon	3 160	601	19,0
Restaurant- og matfag	2 059	370	18,0
Elektrofag	4 042	646	16,0
Bygg- og anleggsteknikk	4 790	762	15,9
Naturbruk	1 469	231	15,7
Teknikk og industriell produksjon	5 707	526	9,2

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

til 26 prosent. Det er ellers små endringer i forhold til i fjor. Analyser fra NIFU STEP bekrefter tendensen til at mange som starter på yrkesfag, bytter til allmennfaglig påbygging. Omtrent 15 prosent av de som begynte på yrkesfag i 2004, er å finne på allmennfaglig påbygging om høsten det tredje året (Frøseth mfl. 2008). Det kan se ut som at denne andelen har økt de siste årene.

Elever i yrkesfaglige utdanningsprogram kan etter Vg1 og Vg2 ta Vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Dette gjelder elever på alle yrkesfaglige utdanningsprogram. I 2010 søkte nær 11 000 dette alternativet. I tillegg er det noen som søker om påbygging til generell studiekompetanse etter at de er ferdige med læretiden. Vel 1000 søkere i ni fylker søkte dette alternativet.

Av alle søkere til påbygging til generell studiekompetanse er i underkant av 8 000 elever på Vg2 yrkesfaglige program innværende skoleår, se tabell 5.4. Dette betyr at 22 prosent av alle elevene på Vg2 søker påbygging.

Det er flest søkere fra *helse og sosialfag*, der 2 577 søkte påbygging, noe som utgjør 33 prosent av alle som skoleåret 2009–2010 gikk på Vg2 *helse- og sosialfag*. Videre er det mange som søker fra *service og samferdsel* (37 prosent) og *design og håndverk* (29 prosent).

De fleste søkerne er 20 år og yngre og over 6 000 er 18 år på søketidspunktet. Dette indikerer at de fleste som søker påbygging, går direkte fra Vg2 til påbygging uten opphold.

Andelen som søkte påbyggingsalternativet, varierer fra fylke til fylke. Mens det i Troms og Finnmark er en fjerdedel av alle søkerne til Vg3 som søker påbygging, er denne andelen i Oslo under 10 prosent.

**Tabell 5.5: Søkere til læreplass pr. 1. mars 2010 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.**

	Antall	Andel	Endring fra 2009 i prosentpoeng
I alt	16 609	100	
Bygg- og anleggsteknikk	3 008	18,1	-1,8
Design og håndverk	844	5,1	-0,6
Elektrofag	2 621	15,8	1,7
Helse- og sosialfag	2 666	16,1	0,5
Medier og kommunikasjon	93	0,6	-0,1
Naturbruk	375	2,3	-0,1
Restaurant- og matfag	1 174	7,1	-0,7
Service og samferdsel	1 737	10,5	-0,8
Teknikk og industriell produksjon	3 954	23,8	1,2
Teknisk allmennfag (TAF)	137	0,8	.

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

### Søkere til læreplass

Det er 16 609 søkere til læreplass skoleåret 2010–2011, noe som er flere enn i fjor, se tabell 5.5. De som har ordnet lærekontrakt med en bedrift på egen hånd uten å søke, er ikke med i statistikken. De blir imidlertid lagt inn som søkere når lærekontrakten godkjennes av fylkene.

De største utdanningsprogrammene, *teknikk og industriell produksjon*, *bygg- og anleggsteknikk*, *helse- og sosialfag* og *elektrofag*, har også flest søkere til læreplass. Det er færrest søkere på *medier og kommunikasjon*, *naturbruk* og *design og håndverk*. For *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* henger nok dette sammen med at mange tar yrkeskompetanse i Vg3 uten læretid, eller de tar det studieforbereende løpet. *Design og håndverk* er et lite utdanningsprogram og tilbyr bare i begrenset grad yrkeskompetanse i Vg3 uten læretid, men det er en relativt stor andel av disse, 29 prosent, som søker påbygging til generell studiekompetanse, se tabell 5.4.

Nedgangen i prosentandelen som søker læreplass innen *bygg- og anleggsteknikk* fortsetter fra i fjor, og er nå nede i 18 prosent (mot ca 22 prosent i 2008 og ca 20 prosent i 2009). Det er også en nedgang i *service og samferdsel*, *restaurant- og matfag* og *design og håndverk*. Prosentandelen som søker læreplass på *elektrofag*, fortsetter å øke og er nå i underkant av 16 prosent (mot 11 prosent i 2008 og 14 prosent i 2009). Det er også en økning innen *teknikk og industriell produksjon*.

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

Tall for elever og lærlinger hentes inn pr 1. oktober. På dette tidspunktet er inntaket og formidlingen for en stor del avsluttet, selv om det formidles lærekontrakter også etter denne datoen. Noen av de som ikke får læreplass, tar opplæringsdelen av

**Tabell 5.6: Elever på Vg1 pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.**

	Antall	Andel	Andel med ungdomsrett
Antall elever totalt	73 423	100	94,0
Idrettsfag	3 956	5,4	97,4
Musikk, dans og drama	2 361	3,2	95,2
Studiespesialisering	26 404	36,0	92,6
Bygg- og anleggsteknikk	4 942	6,7	95,5
Design og håndverk	3 331	4,5	96,0
Elektrofag	4 804	6,5	96,9
Helse- og sosialfag	8 039	10,9	92,5
Medier og kommunikasjon	3 605	4,9	92,5
Naturbruk	1 687	2,3	88,1
Restaurant- og matfag	2 522	3,4	95,4
Service og samferdsel	3 195	4,4	94,1
Teknikk og industriell produksjon	6 767	9,2	96,3
Alternativ opplæring	1 810	2,5	95,7

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

lærefaget i Vg3 i skole. De fleste slike tilbud starter opp etter 1. oktober, og er derfor ikke med i denne statistikken.

Kunnskapsløftet er implementert på alle årstrinn, men det finnes fremdeles noen få elever på utdanningstilbud som følger den gamle strukturen i R94. Hovedårsaken til dette er at det er gitt dispensasjon for enkelte fylkeskommunale studieretninger. Elevtallene i tabellene er ikke-reviderte tall fra KOSTRA og inneholder kun elever som følger strukturen i Kunnskapsløftet. Tabellene med lærlinger og lærekandidater er også ikke-reviderte tall fra KOSTRA, men her er begge strukturene (R94 og KLO6) tatt med da det er betydelig flere lærlinger enn elever som er i utdanningsløp i den tidligere strukturen.

### Elever på Vg1

73 423 elever var registrert på Vg1 høsten 2009, noe som er færre enn i 2008, se tabell 5.6. Av disse går 280 elever på tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse (TAF). Flest elever er det på *studiespesialisering* (26 404 elever), og nesten 46 prosent går på studieforbereende utdanningsprogrammer (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er det flest elever på *helse- og sosialfag* og *teknikk og industriell produksjon*. Færrest elever er det på *musikk, dans og drama*.

Blant alle elevene på Vg1 var det 94 prosent som hadde ungdomsrett høsten 2009. Prosentandelen med ungdomsrett er lavest på *naturbruk*, *medier og kommunikasjon* og *helse- og sosialfag*.

### Elever på Vg2

I skoleåret 2009–2010 var 65 957 elever registrert på Vg2, se tabell 5.7. Av disse går 241 elever på tilbud som gir

**Tabell 5.7: Elever på Vg2 pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.**

	Antall	Andel	Andel med ungdomsrett
Antall elever totalt	65 957	100	93,9
Idrettsfag	3 542	5,4	98,7
Musikk, dans og drama	1 975	3,0	98,5
Studiespesialisering	24 581	37,3	97,2
Bygg- og anleggsteknikk	4 790	7,3	95,3
Design og håndverk	2 262	3,4	91,6
Elektrofag	4 042	6,1	95,2
Helse- og sosialfag	7 789	11,8	78,2
Medier og kommunikasjon	3 160	4,8	98,6
Naturbruk	1 469	2,2	88,0
Restaurant- og matfag	2 059	3,1	91,3
Service og samferdsel	3 902	5,9	93,6
Teknikk og industriell produksjon	5 707	8,7	94,8
Alternativ opplæring	679	1,0	98,7

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

både yrkes- og studiekompetanse (TAF). Som på Vg1 er det flest elever på *studiespesialisering*, og 46,1 prosent går på studieforberedende utdanningsprogrammer (elever i alternativ opplæring er ikke inkludert i beregningen). I 2009–2010 er det lavest elevtall på utdanningsprogrammene *naturbruk*, *musikk, dans og drama* og *restaurant- og matfag*.

Blant alle elevene på Vg2 var det 93,9 prosent som hadde ungdomsrett høsten 2009. Prosentandelen med ungdomsrett er lavest på *naturbruk* og *helse- og sosialfag*.

### Elever på Vg3 i skole

Det var 50 933 elever på Vg3 høsten 2009, se tabell 5.8. Av disse går 348 elever på tilbud som gir både yrkes- og studiekompetanse (TAF). Antall elever på Vg3 er høyere enn antallet som hadde søkt Vg3 pr. 1. mars 2009, noe som skyldes at elevtallene fanger opp ungdom som har begynt i videregående opplæring uten å ha søkt om våren. Årsaken til det kan være at de opprinnelig søkte om opptak til en privatskole, men begynte i en offentlig skole likevel. Det er også noen som har søkt om opptak etter fristen, eller som har søkt læreplass uten å få det, og som har fått et skoletilbud i stedet.

Etter Vg2 går mange som tar yrkesfaglige programmer, over til opplæring i bedrift, og de fleste på Vg3 i skole går derfor på studieforberedende tilbud. Dette gjelder også for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* hvor henholdsvis 98 og 50 prosent av elevene i Vg3 går på det studieforberedende programområdet.

Det er mange som tar yrkeskompetanse i skole på *helse- og sosialfag* og *naturbruk*. De fleste som tar *elektrofag* i Vg3, er

**Tabell 5.8: Elever på Vg3 pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.**

	Antall	Andel	Andel med ungdomsrett
Antall elever totalt	50 933	100,0	82,9
Idrettsfag	3 789	7,4	94,5
Musikk, dans og drama	1 962	3,9	97,1
Påbygging til generell studiekompetanse	11 674	22,9	67,3
Studiespesialisering	26 394	51,8	90,6
Design og håndverk	364	0,7	73,6
Elektrofag	1 040	2,0	85,2
Helse- og sosialfag	966	1,9	64,3
Medier og kommunikasjon	2 173	4,3	97,1
Naturbruk	913	1,8	65,1
Bygg- og anleggsteknikk	191	0,4	60,2
Restaurant- og matfag	35	0,1	60,0
Service og samferdsel	203	0,4	37,4
Teknikk og industriell produksjon	370	0,7	73,0
Alternativ opplæring	859	1,7	95,7

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

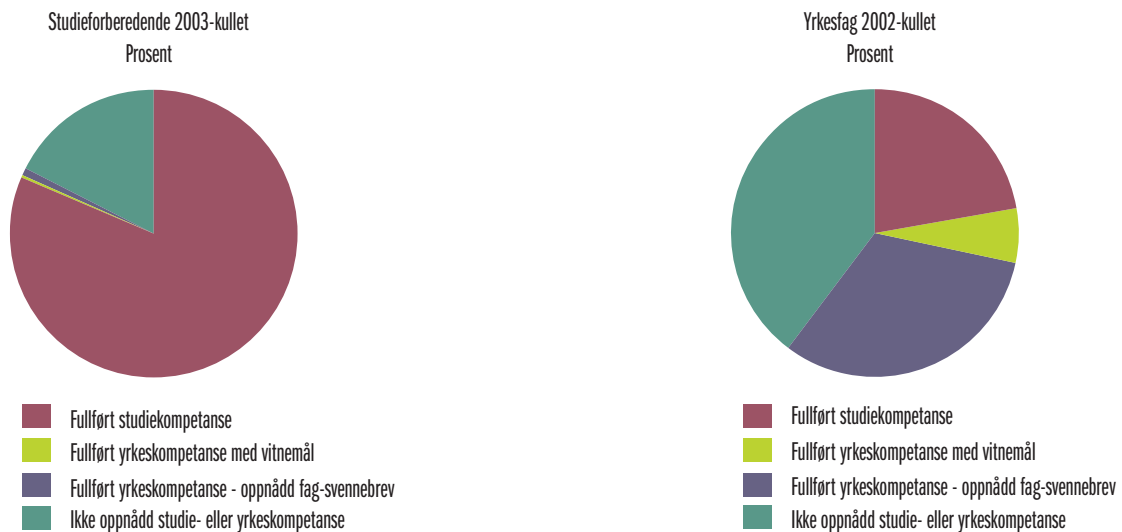
i et løp som innebærer tre år i skole og et og et halvt til to år i lære etterpå.

Noen av de som ikke får læreplass etter Vg2, tar opplæringsdelen av læretiden i skole. Alle som i Vg3 er registrert på utdanningsprogrammene *restaurant- og matfag*, *service og samferdsel*, *bygg- og anleggsteknikk* og *teknikk og industriell produksjon* tar enten opplæringsdelen av læretiden i skole i stedet for i bedrift, eller de er registrert i løp som gir både fag- og studiekompetanse (TAF-modellen). For *design og håndverk* er det 102 av 364 personer i Vg3 som tar opplæringsdelen av lærefaget i skole, og tilsvarende tall for de andre utdanningsprogrammene er: 102 for *elektrofag*, 122 for *helse- og sosialfag*, 17 for *naturbruk*, og ingen i *medier og kommunikasjon*.

Mange som begynner på yrkesfag, søker seg over til påbygging til generell studiekompetanse etter det andre året i videregående opplæring, og det har vært en stor økning i slik søking over tid. I skoleåret 2009–2010 tar 11 674 elever påbygging til generell studiekompetanse, noe som utgjør ca 23 prosent av elevmassen og 18,6 prosent av elevene med ungdomsrett. Av elevene som begynte på yrkesfag i 1994-kullet, søkte 5,6 prosent seg over til påbygging. For 1999-kullet var tilsvarende andel økt til ti prosent og for 2001-kullet til 12 prosent (Helland og Støren 2004). Tallet Helleland og Støren opererer med er ikke direkte sammenlignbare med tallene i søkerstatistikken, men det kan se ut som om økningen har fortsatt etter 2001.

Figur 5.4 illustrerer hvordan overgangen fra yrkesfag til studieforberedende påvirker hvilken type kompetanse de som fullfører og består VKII, oppnår.

**Figur 5.4: Oppnådd kompetanse på VKII-nivå fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 2003 og 2002 (R94). Prosent.**



Kilde: SSB 2010

Innen fem år oppnår over 80 prosent av de som begynner på grunnkurs innenfor studieforberedende kull studiekompetanse. Bare en prosent av disse bytter over til yrkeskompetanse i en av de to formene. I underkant av 18 prosent har ikke oppnådd noen kompetanse innen fem år.

Kompetanseoppnåelsen blant elevene som begynner på et grunnkurs innen yrkesfag, er litt annerledes. Til sammen oppnår 38 prosent av de som begynner på yrkesfag, yrkeskompetanse etter seks år. 32 prosent oppnår fag- og svennebrev, mens seks prosent oppnår yrkeskompetanse med vitnemål. Hele 22 prosent av de som begynte på et yrkesfaglig grunnkurs, oppnår studiekompetanse. Til sist er det dobbelt så mange som ikke oppnår noen kompetanse enn det som er tilfellet for elever på studieforberedende studieretninger.

I 2009–2010 har 82,9 prosent av elevene ungdomsrett. Andelen med ungdomsrett varierer mye mellom utdanningsprogrammene, og den er lavest blant elevene på *service og samferdsel*, *naturbruk* og *helse- og sosialfag*.

### Opplæring i bedrift – lærlinger og lærekandidater

Pr. 1. oktober 2009 var det totalt 34 419 lærlinger og av de som gikk på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg2 i 2008–2009, er 31,4 prosent i lære i 2009–2010 (KOSTRA 2009).

Tabell 5.9 viser løpende lærekontrakter og opplæringskontrakter pr. 1. oktober 2009 og nye lære- og opplæringskontrakter fra 1. oktober 2008 til 1. oktober 2009, etter utdanningsprogram. Innføringen av Kunnskapsløftet innebar en ny struktur for lærefagene. Dette fører til et brudd i seriene, og derfor er det vanskelig å sammenligne årets tall med tidligere år. De nye lærefagene fra Kunnskapsløftet ble innført høsten 2008, og fire prosent av de nye lærekontraktene er derfor inngått innenfor R94-strukturen.

For lærefag som følger strukturen til Kunnskapsløftet, er det flest nye lærekontrakter innen *teknikk og industriell produksjon*, *bygg- og anleggsteknikk* og *helse- og sosialfag*. Det er færrest nye lærlinger innen *medier og kommunikasjon* og *naturbruk*, noe som stemmer overens med at mange innen disse fagene tar Vg3 i skole.

I tillegg til ordinære lærlinger kan lærekandidater ta kompetanseprøve som gir delkompetanse innen faget. En lærekandidat skriver en opplæringskontrakt med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- og svenneprøve (jf. opplæringsloven § 4-1). På samme tid var det totalt 1 081 opplæringskontrakter hvorav 496 nye. Den totale andelen nye lærekandidater av nye lærlinger og lærekandidater er drøyt tre prosent. Prosentandelen lærekandidater varierer imidlertid sterkt mellom lærefagene, fra rundt ti prosent innen *naturbruk* og *restaurant- og matfag* til under en prosent innen *elektrofag*.

### Resultatet av søkingen i 2009

Alle som søker Vg1 for første gang, har rett til å komme inn på et av tre ønsker om utdanningsprogram. Forskning viser at innfridd førsteønske til utdanningsprogram og skole gir en positiv effekt på sannsynligheten for å bli værende i utdanning (Markussen mfl. 2006). Det er fordi innvilget førsteønske er nær knyttet til motivasjon og fullføring. Det er derfor interessant å se nærmere på om søkeren får innfridd førsteønsket til både utdanningsprogram og skole, selv om fylkene ikke er pliktige til å innfri førsteønsket for skole.

Figur 5.5 viser andelen av søkerne pr. 1. mars 2009 som innen 1. oktober 2009 hadde fått innvilget førsteønsket sitt, fått et annet tilbud, er uten tilbud men registrert i OT pr. 1. januar 2009 eller so m stod helt uten tilbud. For søkere til skole betyr innvilget førsteønske at søkeren har fått innfridd førsteønsket sitt for både skole og programområde, mens det

**Tabell 5.9: Antall løpende og nye lære- og opplæringskontrakter pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall. Ikke-reviderte tall.**

	Løpende lærekontrakter	Nye lærekontrakter	Løpende opplæringskontrakter	Nye opplæringskontrakter
Totalt	34 419	14 173	1 081	496
Kunnskapsløftet totalt	26 329	13 553	821	468
Bygg- og anleggsteknikk	5 587	2 569	167	89
Design og håndverk	1 739	1 072	33	23
Elektrofag	3 935	2 057	9	4
Helse- og sosialfag	4 078	2 185	177	104
Medier og kommunikasjon	162	82	6	4
Naturbruk	580	304	43	21
Restaurant- og matfag	1 833	966	96	49
Service og samferdsel	2 375	1 306	121	76
Teknikk og industriell produksjon	6 040	3 012	169	98
Reform 94 totalt	8 090	620	260	<b>28</b>
Allmenne, økonomiske og administrative fag	107	22	2	-
Helse- og sosialfag	1 128	44	54	4
Naturbruk	2 955	127	10	-
Formgivingsfag	707	128	10	1
Hotell- og næringsmiddelfag	257	27	22	2
Byggfag	499	47	57	13
Tekniske byggfag	38	3	-	-
Elektrofag	1 101	131	53	4
Mekaniske fag	88	7	2	-
Kjemi- og prosessfag	132	10	12	-
Trearbeidsfag	276	34	17	1
Medier og kommunikasjon	675	25	15	2
Salg og service	127	15	6	1

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010

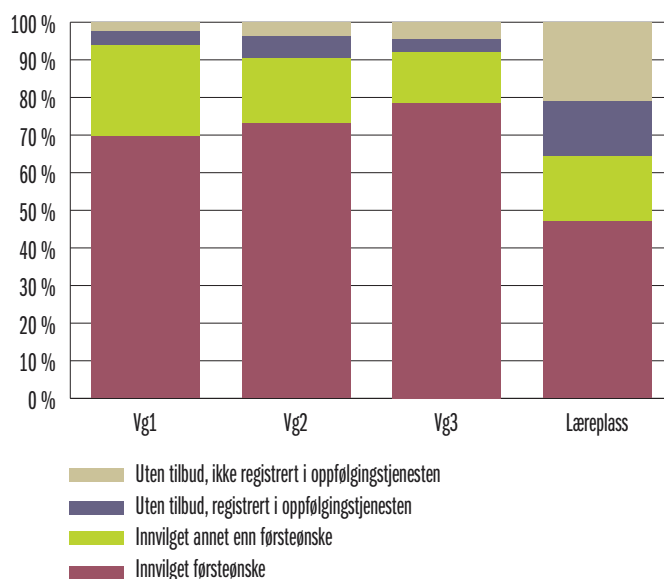
for søkere til læreplass betyr innfridd førsteønske til programområdet.

Prosentandelen søkere som fikk innfridd førsteønsket, øker fra Vg1 til Vg3 i skole, noe som kan tyde på at fylkene dimensjonerer inntaket i Vg1 etter kapasitet lenger ut i løpet. I Vg1 er det 69 prosent som har fått innvilget førsteønsket sitt. Denne andelen øker til 73 prosent for søkerne til Vg2, og til 76 prosent for søkerne til Vg3.

Andelen søkere til læreplass som får innvilget førsteønsket, er vesentlig lavere i år enn i 2009. En hovedårsak til dette kan være at årets tall er foreløpige, mens vi i 2009 så på endelige tall. Det er imidlertid ikke usannsynlig at det på grunn av finanskrisen har vært vanskeligere å skaffe læreplass i år enn i fjor, og at nedgangen er et resultat av mangel på læreplasser.

Mange av de som ikke får innvilget førsteønsket sitt, begynner i annen opplæring, men det er også noen som pr. 1. oktober står uten tilbud. Av søkerne til Vg1 var det totalt seks prosent

**Figur 5.5: Søkere pr. 1. mars 2009 etter tilbud pr. 1. oktober 2009. Prosent.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010

som ikke var i noen videregående opplæring pr. 1. oktober 2009. Tilsvarende tall for søkere til Vg2, Vg3 og læreplass er henholdsvis 10, 8 og 37 prosent. Noen av de som står uten tilbud, vil imidlertid få tilbud på et senere tidspunkt.

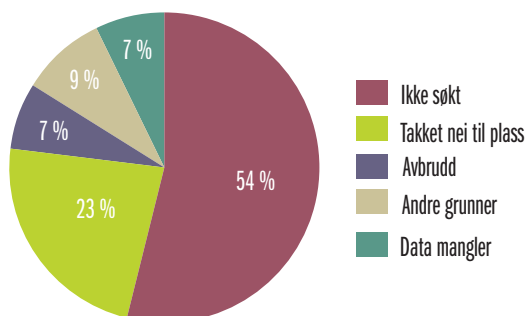
Mange av søkerne som pr. 1. oktober stod uten tilbud, var i januar meldt til oppfølgingstjenesten (OT). Enkelte av de som ikke var meldt til OT, kan ha fått tilbud om opplæring etter 1. oktober, og mange har ikke ungdomsrett og er derfor ikke i oppfølgingstjenestens målgruppe.

Pr. 1. januar 2010 var det registrert 45 514 ungdommer i OT, eller 21 prosent av alle med ungdomsrett i Norge. Av alle som er meldt til OT, er 30 602 i OTs målgruppe. Det er 14 prosent av alle med ungdomsrett. De resterende 15 000 ungdommene ble enten registrert i OT ved en feil eller så er ungdommene registrert i OT fordi fylkene jobber frafallsforebyggende med dem, men uten at ungdommene er i OTs målgruppe, jmfør § 3-6 i opplæringsloven og § 13-1 i forskriften. Det er fylkesvise forskjeller både i antall og andel ungdom som er meldt til OT.

Tilmeldings- og statuskodene som fylkene rapporterer statistikk på til Utdanningsdirektoratet, ble implementert fra 1. januar 2006. Stikkprøver viser at det er enkelte forskjeller mellom fylkene i hvordan kodeverket tolkes og brukes. På bakgrunn av dette skal kodeverket og veilederen gjennomgås på nytt. På tross av noe usikkerhet knyttet til ulike registreringsrutiner i fylkene, mener vi at tallene på nasjonalt nivå gir oss nyttig informasjon om oppfølgingstjenesten.

Figur 5.6 viser årsaker til at ungdommene er meldt til OT. 54 prosent av ungdommene er registrert i OT fordi de ikke har søkt videregående opplæring, og 23 prosent er meldt til tjenesten fordi de har takket nei til skole- eller læreplass.

**Figur 5.6: Årsaker til at ungdom er meldt til oppfølgingstjenesten, pr. 1. januar 2010. Prosent.**

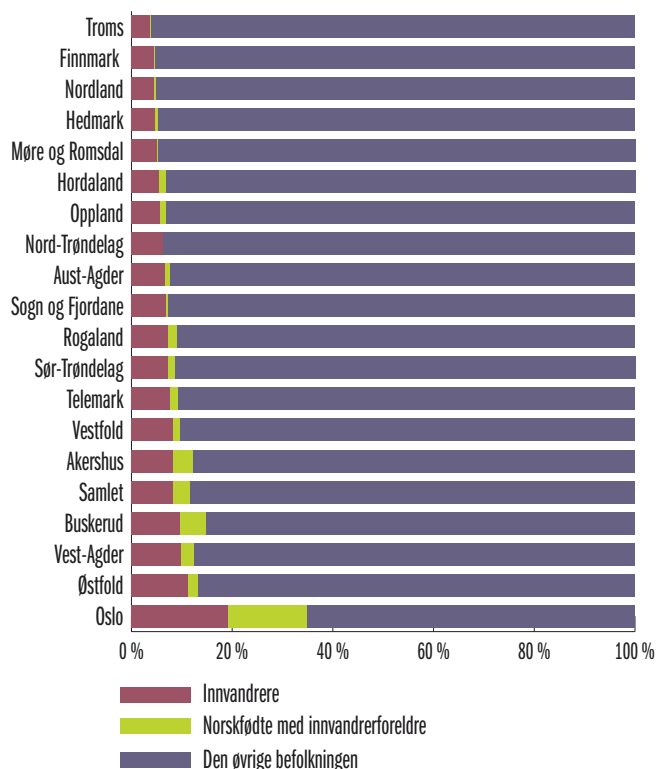


Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010

55 prosent av ungdommene i OTs målgruppe pr. 1. januar 2010 var også registrert i OT skoleåret 2008-2009. Ungdommene som var registrert i OT i 2008-2009 og pr. 1. januar 2010, skiller seg i 2008-2009 i liten grad ut fra gjennomsnittet av OTs målgruppe i 2008-2009 med hensyn til statuskode.

Figur 5.7 viser andelen ungdommer meldt til OT pr. 1. januar 2009 fordelt på innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og befolkningen for øvrig etter fylke. Det er klare forskjeller mellom fylkene.

**Figur 5.7: Andel ungdommer meldt til oppfølgingstjenesten pr. 1. januar 2009 fordelt på innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og den øvrige befolkningen etter fylke. Prosent.**



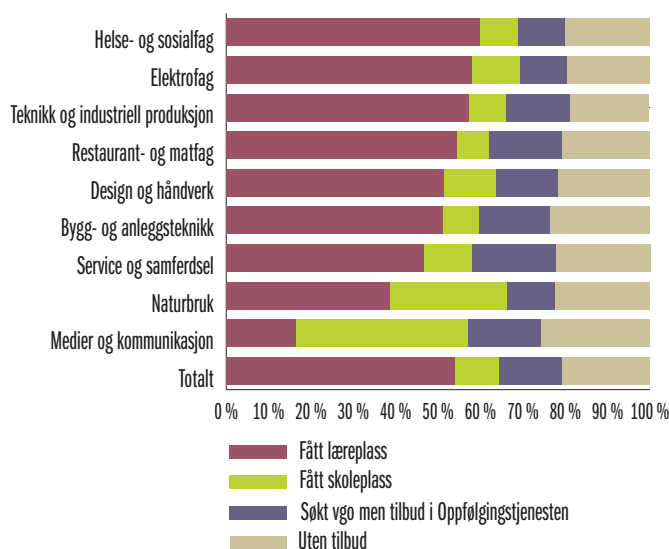
Kilde: Utdanningsdirektoratet 2009/SSB

Oslo skiller seg ut ved at 35 prosent av ungdommene som er meldt til tjenesten, er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre. Landsgjennomsnittet er på 11 prosent. Et annet særtrekk ved Oslo er at 16 prosent av ungdommene som er meldt til OT, er norskfødte med innvandrerforeldre, gjennomsnittet for landet for øvrig er tre prosent. Andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre som er meldt til OT i Oslo, må ses i sammenheng med at disse gruppene er klart størst i Oslo. 25 prosent av befolkningen i Oslo er innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre, mens landsgjennomsnittet ligger på 10 prosent (SSB 2008).

Totalt hadde 54 prosent av søkerne til læreplass en godkjent lærekontrakt innen 1. oktober 2009, se figur 5.8. Mange

fikk imidlertid lærekontrakt i månedene i etterkant, så den reelle andelen som fikk tilbud om læreplass, er større enn det figuren viser. Andelen som står uten tilbud og andelen i OT vil derfor kunne gå ned. Ti prosent av de som søker læreplass er registrert på et eller annet tilbud i skole.

**Figur 5.8: Søkere til læreplass pr. 1. mars 2009 etter tilbud pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Prosent. Ikke-reviderte tall.**



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010

## 5.4 Gjennomføring, frafall og utdanningsnivå

I samfunnsdebatten er det stort fokus på gjennomføringen og frafallet i den videregående opplæringen. Mye av diskusjonene er preget av forskjeller i bruken av begreper og definisjoner. Dette kan være uheldig ut fra behovet for å konkretisere omfanget av utfordringen. Forskjeller i begrepsbruken kan knyttes til hvilke problemstillinger man oppfatter som de mest sentrale i sitt arbeid. For eksempel har skolene et høyt fokus på frafallet fra sin skole (institusjonsfracfall), mens sentrale myndigheter har mest fokus på frafallet fra utdanningssystemet som helhet (systemfracfall).

I diskusjonen om gjennomføring og frafall er det for det første viktig å konkretisere målet. For sentrale myndigheter er hovedmålet at flest mulig begynner, fullfører og består videregående opplæring. Det ses da i første omgang bort fra problemstillinger som at elever og lærlinger enten bytter fra yrkesfag til studieforberedende, bytter mellom eller innen utdanningsprogrammer eller bytter institusjoner, selv om dette kan oppleves som en utfordring for de enkelte utdanningsprogrammene og institusjonene.

Etter å ha konkretisert målet bør det sies noe om hvor lang tid det er akseptabelt at elever og lærlinger bruker på å oppnå den ønskede kompetansen. Det er dette som kalles gjennomføring og som måles i gjennomføringsindikatorerne til SSB.

## Årsaker til og konsekvenser av manglende gjennomføring og frafall

Det er gjort mye forskning på hvilke faktorer som er de mest betydningsfulle for manglende gjennomføring og frafall, og betydningen av faktorene varierer etter hvilken type frafall man fokuserer på, hvordan gjennomføring og frafall defineres, og ikke minst hvilke faktorer som er inkludert i analysene. Generelt er det likevel mulig å si at individuelle skoleprestasjoner og foreldrenes utdanningsbakgrunn og arbeidsinntekt er de faktorene som har størst betydning for gjennomføring og frafall.

Individuelle skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren som har størst betydning for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring (Markussen mfl. 2006). Høyt karaktersnitt gir større sannsynlighet for å gjennomføre. Elever som lykkes på skolen på ett alderstrinn, har med andre ord bedre forutsetninger for å lykkes de neste årene.

Det finnes en rekke studier av gjennomføring og frafall som ikke inkluderer informasjon om karakterer. I disse studiene vil faktorer som påvirker ferdighetene ved starten av videregående få langt større betydning enn det får i studier som inkluderer karakterer.

Både foreldrenes utdanningsbakgrunn og arbeidsinntekt påvirker ungdommens sannsynlighet for å bli værende i utdanning lenger (Bratsberg mfl. 2010). Jo høyere inntekt og lengre utdanning foreldrene har, desto bedre er sjansene for fullføring av videregående skole (Bratsberg mfl. 2010). I tillegg har barn av sysselsatte foreldre med positive holdninger til utdanning høyere sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring enn barn av arbeidsledige foreldre med lav utdanning og med mindre positive holdninger til utdanning (Markussen mfl. 2006).

For det enkelte individ kan manglende gjennomføring få en rekke konsekvenser. I forhold til videre valg av utdanning og arbeid etter videregående, viser forskning at det enkeltforholdet som har klart størst betydning for hva man gjør i tiden etter videregående, er hvilken kompetanse man går ut av videregående opplæring med (Frøseth 2008).

De som faller utenfor utdanningssystemet står i fare for også å falle utenfor eller havne i marginale posisjoner i arbeidslivet. En del får likevel innpass i arbeidslivet uten fullført videregående opplæring, særlig i perioder med lav arbeidsledighet (Raaum mfl. 2009). Mangel på formell kompetanse utelukker altså ikke nødvendigvis adgangen til arbeidsmarkedet, men kan gi adgang til usikre og mindre attraktive jobber (Larsen og Hompland 1999).

Alvoret i manglende gjennomføring avhenger av hvorvidt ungdommene får jobb og blir værende i lønnet arbeid. En rapport fra Frischsenteret (Bratsberg mfl. 2010) viser til at den tredjedelen som ikke gjennomfører videregående opplæring i løpet av fem år, er overrepresentert blant arbeidsledige, og at



andelene i arbeidsledighet er fallende etter utdanningslengden. Det samme mønsteret går igjen i en rapport fra SØF (Falch og Nyhus 2009). Bratsberg mfl. fant videre at mange av de som sluttet på skolen, går raskt ut i jobb. Mange av dem hadde nok allerede en jobb eller svært gode utsikter til arbeid da de sluttet skolen. Samtidig finner ikke studien at lav arbeidsløshet i kommunen ungdommen bor i, bidrar til å trekke elever tidlig ut av skolen.

Flere rapporter viser at de som er i jobb, uten fullført videregående opplæring, har lavere lønnsinntekt enn de som har fullført videregående opplæring (Bratsberg mfl. 2010, Falch og Nyhus 2009, Opheim 2009). Bratsberg mfl. finner imidlertid også at inntektsnivået er høyere for ungdom med delkompetanse fra videregående skole enn ungdom med kun grunnskoleutdanning. Det advares imidlertid mot å trekke slutningen at det er delkompetansen som gir høyere lønn. Ungdom som nesten fullfører videregående opplæring, har antakelig andre egenskaper som påvirker inntektsnivået direkte, og ville uavhengig av delkompetansen hatt høyere inntekt enn de som ikke oppnådde noe utover grunnskolen.

De som ikke gjennomfører videregående opplæring, har dessuten høyere sannsynlighet for å være arbeidssøker og uføretrygdet enn de som har gjennomført videregående opplæring. De havner oftere på sosialhjelp, trygd og i fengsel. Det er imidlertid usikkert hva som er effekten av utdanning, og hva som skyldes andre faktorer. Med andre ord er det ikke mulig å si om det er manglende videregående opplæring som fører til disse tilstandene, eller om det ligger noe bak som både påvirker sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring og sannsynligheten for å havne i disse tilstandene.

De samfunnsmessige konsekvensene av lav gjennomføring i videregående opplæring er betydelige. Personer uten videregående opplæring har lavere inntekt, svakere arbeidsmarkedstilknypning, større sannsynlighet for bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger og økt sannsynlighet for kriminalitet og svak helse. Beregninger gjennomført av SØF (Falch mfl. 2010) viser at om fullføringen av videregående opplæring økes fra 70 til 80 prosent, vil det innebære en kostnadsreduksjon for samfunnet på mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hvert kull. Det tilsvarer om lag 6000 flere elever som fullfører videregående opplæring i hvert elevkull. Forsinket fullføring er også en vesentlig utgift. Dersom alle som fullfører i en kohort hadde gjort det på normert tid, impliserer dette en besparelse på ca to milliarder kroner. Samfunnsøkonomisk er det med andre ord mye å spare på å øke effektiviteten i utdannings-systemet.

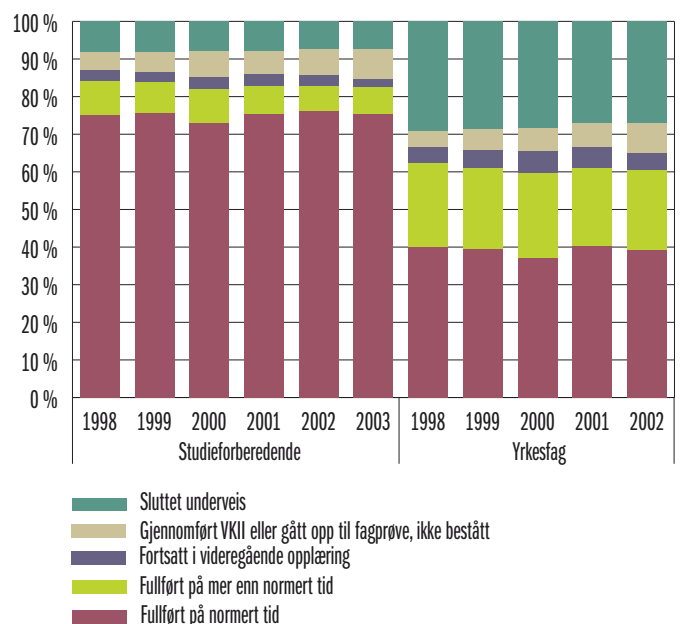
### Gjennomføring

I 2009 begynte de aller fleste, ca 97 prosent, direkte i videregående opplæring etter fullført grunnskole (KOSTRA 2009). Denne andelen har vært relativt stabil siden målingene begynte i 2004. Uten at vi kan tallfeste det, vet vi at noen av dem som ikke har direkte overgang til videregående opplæring, begynner på et senere tidspunkt.

Tilgjengelig gjennomføringsstatistikk fra SSB viser i hovedsak at utfordringene knyttet til å få elever og lærlinger gjennom utdannings-systemet på normert tid, er store. En av fire som begynte på studieforberedende studieretninger, bruker lenger tid enn tre år, og tre av fem som begynte på yrkesfaglige studieretninger, bruker lenger tid enn fire år på å fullføre og bestå videregående opplæring. Gjennomføringsandelen har vært relativt stabil siden innføringen av Reform-94, og dette er derfor ikke noen ny utfordring, se figur 5.9.

Figur 5.9 viser gjennomføringen ved utløpet av ungdomsretten for kullene som begynte på studieforberedende studieretninger fra 1998 til 2003, og på yrkesfaglige studieretninger fra 1998 til 2002 (R94-kull).

**Figur 5.9: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1998–2003 og 1998–2002 (R94). Prosent.**



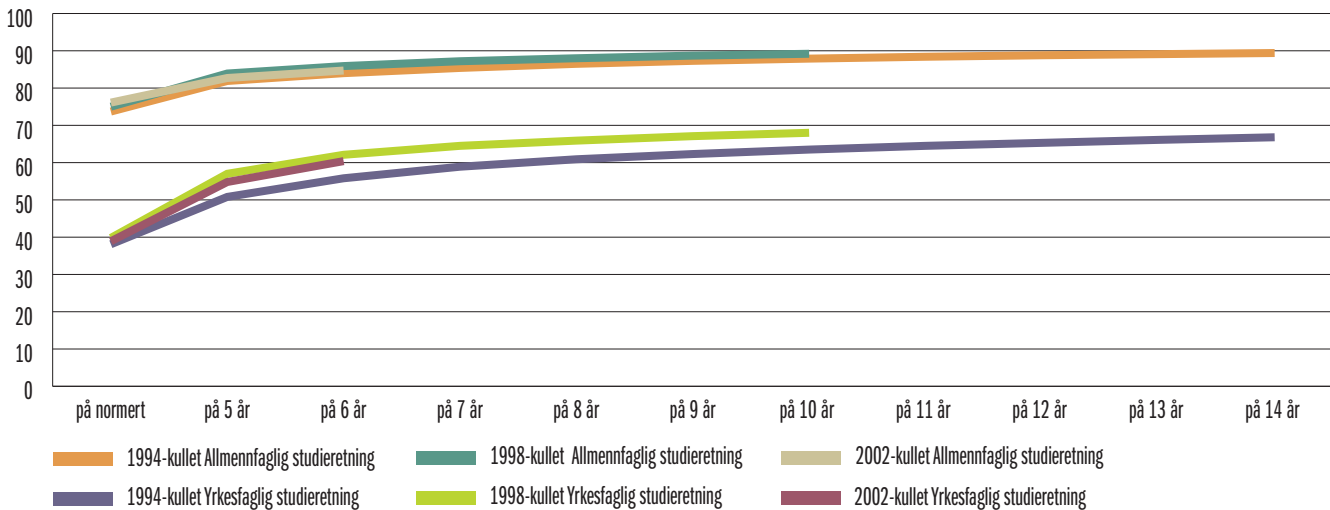
Kilde: SSB 2010

Det er små forskjeller mellom årskullene når det gjelder prosentandelen som oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid eller i løpet av tiden med ungdomsretten. Prosentandelen som fullfører på normert tid blant elever på studieforberedende studieretninger i 2003, er på nivå med de tidligere kullene. Prosentandelen elever på studieforberedende som har sluttet, er noe lavere for 2003-kullet enn for tidligere kull, men andelen som fullfører uten å bestå har samtidig gått noe opp.

Prosentandelen som fullfører på normert tid blant elever på yrkesfaglige studieretninger, er omtrent på samme nivå for 2002-kullet som for tidligere kull. Prosentandelen som sluttet er imidlertid noe lavere, men prosentandelen som fullfører uten å bestå, øker.

Det er til dels store forskjeller i fullføring og progresjon mellom elever på studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger.

**Figur 5.10: Elever og lærlinger som har fullført og bestått etter årskull, antall år siden påbegynt videregående opplæring og påbegynt studieretning. Prosent.**



Kilde: SSB 2010

Figuren viser at elever i yrkesfag bruker lengre tid på å fullføre enn elever på studieforberedende. Over 70 prosent av elevene på studieforberedende fullførte på normert tid, og over 80 prosent fullførte videregående i løpet av rettsperioden. Til sammenligning fullførte rundt 40 prosent av elevene på yrkesfaglige studieretninger på normert tid, mens rundt 60 prosent har fullført i løpet av rettsperioden.

En annen stor forskjell mellom elever på studieforberedende og yrkesfag viser seg i andelen som har sluttet underveis. Andelen elever som slutter i yrkesfaglige studieretninger, varierer fra 27 til 29 prosent mellom de fem årskullene, mens det gjelder syv til åtte prosent av elevene på studieforberedende i alle de seks årskullene.

Landstallene skjuler store geografiske forskjeller (se vedleggstabell 5.8). For elevene som begynte i studieforberedende studieretninger i 2003, har de to nordligste fylkene, samt Hedmark, lavest andel som fullførte opplæringen på normert tid. Disse fylkene, og spesielt Finnmark, har imidlertid en stor andel som fullfører på mer enn normert tid. Andelen som slutter er derfor ikke så langt fra gjennomsnittet i alle fylkene samlet.

For elever som begynte i yrkesfaglige studieretninger i 2002, skiller Finnmark seg ut ved svært lav andel som gjennomfører på normert tid, rett i overkant av halvparten av gjennomsnittet. Nordland og Troms er de to fylkene som etter Finnmark har høyest andel som slutter i de yrkesfaglige studieretningene. Det er små forskjeller mellom fylkene i andelen som fullfører på mer enn normert tid. Sogn og Fjordane, Nordland og Finnmark har høyest andel som fremdeles befinner seg i videregående opplæring. Oslo har en stor andel som fullfører uten å bestå. Østfold, Nordland og Finnmark er de tre fylkene med høyest andel som slutter.

Andelen av kullene som fullfører videregående opplæring er lavest i de nordligste fylkene. Alle tre fylkene har lave andeler som gjennomfører med studie- eller yrkeskompetanse, og høye andeler som fremdeles er i videregående opplæring. En rapport fra SØF viser at dette neppe skyldes elevgrunnlaget, da bildet ikke endrer seg når man kontrollerer for foreldres utdanningsnivå og resultater fra grunnskolen (Byrhagen mfl. 2006). En annen SØF-rapport viser at forskjellene heller ikke kan forklares av mangel på utdanningstilbud i nærheten av bostedet eller regionale arbeidsmarkedsforhold (Falch mfl. 2010b).

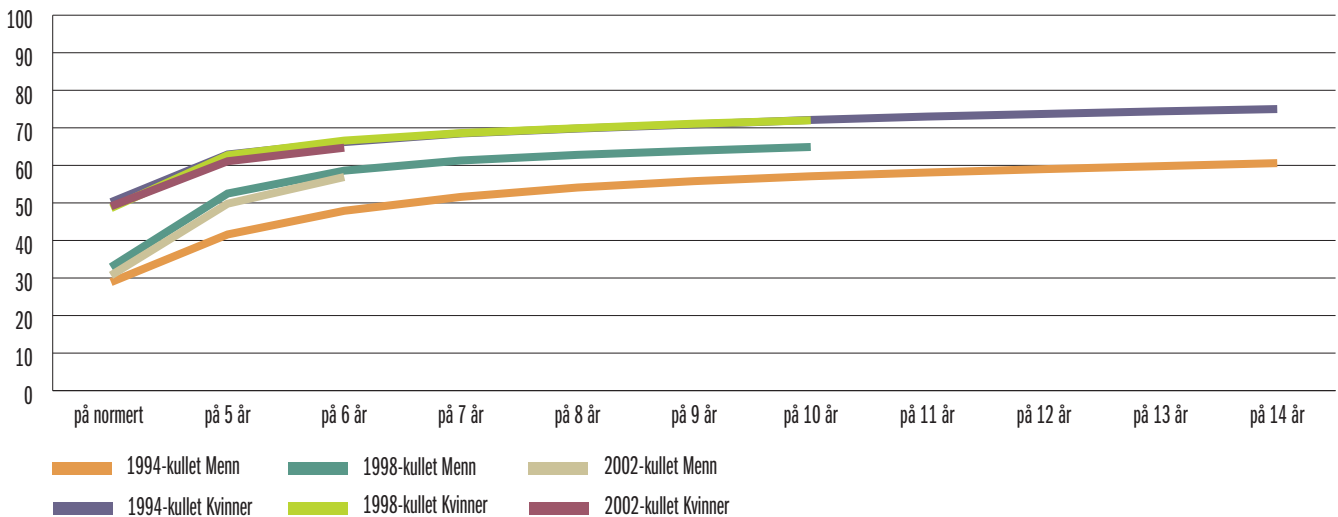
Figur 5.10 viser først og fremst at det er mange som fullfører og består videregående opplæring etter utløpet av ungdomsretten. Totalt er andelen som har fullført og bestått videregående opplæring ti år etter at de begynte, rundt 80 prosent for 1998-kullet, altså betydelig høyere enn etter fem år.

Som vist i figur 5.9 er andelen som fullfører og består høyere for studieforberedende studieretninger enn for yrkesfaglige. Fra utløpet av ungdomsretten til ti år etter øker andelen som har fullført og bestått studieforberedende studieretninger fra 82 til 90 prosent av kullet som startet. For yrkesfag øker andelen fra 56 til 67 prosent.

For studieforberedende utdanningsprogrammer er det små endringer i andelen som fullfører og består fra 1994- til 2002-kullet. For yrkesfag er det en økning i andelen som fullfører og består fra 1994-kullet til senere kull. For 1998-kullet er andelen som har fullført og bestått etter ti år, 68 prosent, seks prosent høyere enn for 1994-kullet.

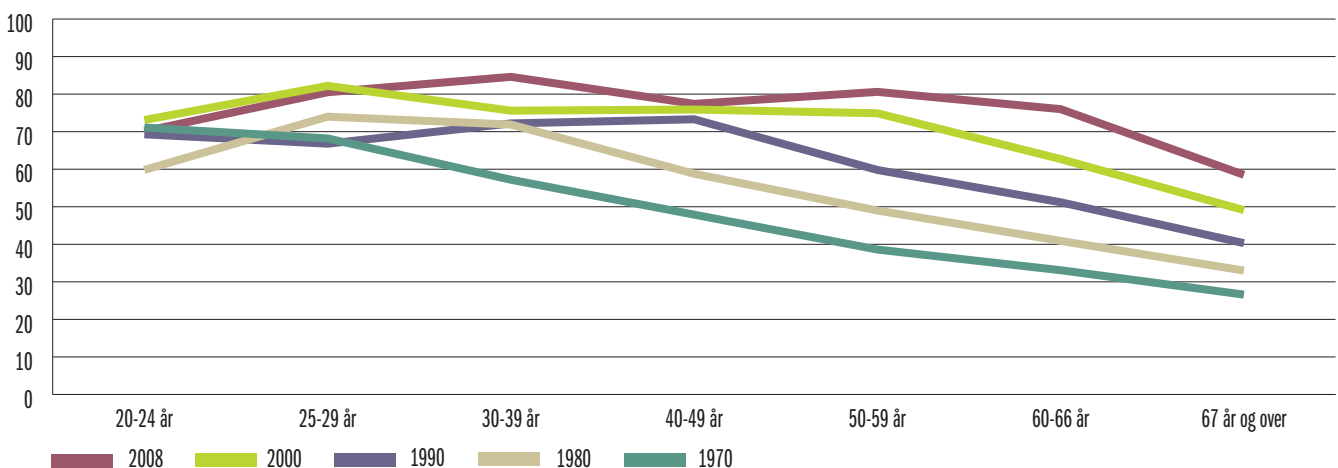
Forbedringen i gjennomføringen fra 1994- til 1998-kullet kan i stor grad tilskrives høyere gjennomføring for menn i yrkesfag, se figur 5.11. Figuren viser at gjennomføringen for jenter i yrkesfag er høyere og mer stabil enn for gutter.

**Figur 5.11: Elever og lærlinger som har fullført og bestått videregående opplæring etter antall år siden påbegynt yrkesfaglig opplæring. Årskull og kjønn. Prosent.**



Kilde: SSB 2010

**Figur 5.12: Andelen av befolkningen med videregående opplæring eller mer etter aldersgruppe. Prosent.**



Kilde: SSB 2010

Til tross for den lave gjennomføringsandelen, er det i dag flere som fullfører og består videregående opplæring enn noen gang tidligere. Figur 5.12 viser andelen av hele befolkningen som i 2008 hadde fullført og bestått videregående opplæring eller mer, sammenlignet med tidligere år.

Det generelle bildet er at befolkningen har et høyere utdanningsnivå i 2008 enn tidligere. Siden 1970 har en langt større andel av hvert ungdomskull oppnådd kompetanse på videregående nivå.

Økningen i andelen som har videregående opplæring eller mer fra kullet i alderen 20-24 år i 2000 til kullet i alderen 30-39 år i 2008, tyder på at mange voksne benytter seg av muligheten til å formalisere kompetanse på videregående nivå etter utløpet av ungdomsretten. Dette gjelder både de som har rett til å fullføre videregående opplæring gjennom voksenretten, og de som avlegger fag- og svenneprøve som praksiskandidat.

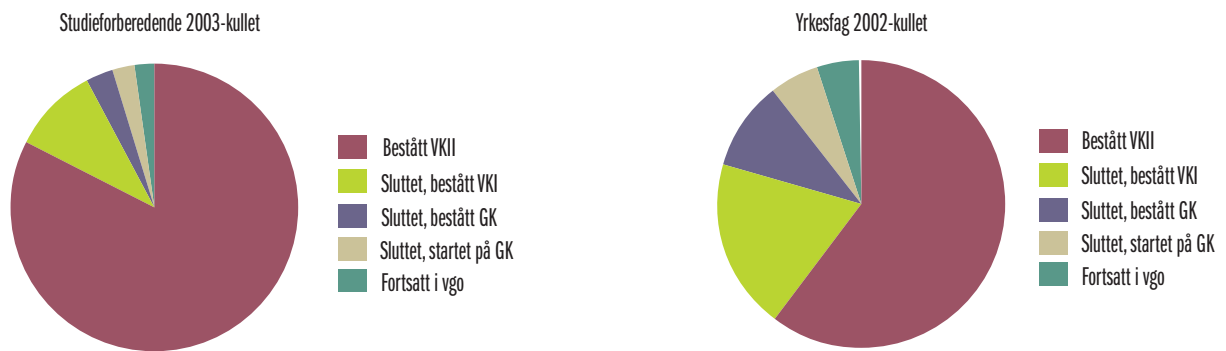
I 2008 ser vi at andelen som ikke har fullført og bestått videregående opplæring, halveres fra utløpet av ungdomsretten fram til aldersgruppen 30-39 år, fra 30 til 15 prosent.

En vesentlig andel slutter i videregående opplæring før de har fullført og bestått. Mange oppnår imidlertid en delkompetanse, og figur 5.13 viser høyest oppnådde kompetanse fem og seks år etter påbegynt grunnkurs.

Figuren viser at de fleste, 83 prosent, som begynner i studieforberedende studieretninger, fullførte og bestod VKII. Ytterligere ti prosent har bestått VKI, og tre prosent har bestått grunnkurs (GK). Det er kun tre prosent av de som begynte på studieforberedende studieretninger, som slutter uten å ha bestått GK.

For yrkesfaglige studieretninger er bildet litt annerledes, da kun 60 prosent har fullført og bestått VKII/fagbrev innen seks

**Figur 5.13: Høyest oppnådde kompetanse fem og seks år siden påbegynt videregående opplæring for årskullene 2003 og 2002 (R94) etter studieretning. Andeler.**



Kilde: SSB 2010

år etter studiestart. Ytterligere 19 prosent har bestått VKI og ti prosent GK. Det er seks prosent av de som begynte på yrkesfaglige studieretninger, som slutter uten å ha bestått GK.

Den lave gjennomføringen blir ofte tolket som at frafallet er stort. Det tette forholdet mellom andelen fullført og bestått og tid gjør imidlertid at man må være forsiktig med å definere de som ikke har fullført og bestått innen for eksempel fem år, som frafalne. Mange av de som i gjennomføringsindikatoren til SSB defineres som sluttet, er i et løp på vei mot kompetanse på videregående nivå, eller har planlagt kompetanse på lavere nivå. Gjennomføringsraten bør heller ses på som et mål på utdanningssystemets effektivitet – hvor stor andel av elevene og lærlingene fullfører og består i løpet av ønsket tid?

### Overganger og frafall

Flertallet av de som begynner i videregående opplæring, fullfører og består videregående opplæring. Disse får enten studiekompetanse, yrkeskompetanse eller fag- eller svennebrev. Det er imidlertid relativt vanlig at elever og lærlinger har opphold i utdanningsløpet og forsvinner ut av utdanningssystemet fra tid til annen. Noen av dem kommer raskt tilbake i utdanning igjen, mens andre blir borte i lengre tid. Som teoretisk begrep brukes frafall som regel om fenomener som antyder at det ligger noe mer alvorlig bak et opphold i utdanningsløpet.

Det kan være mange gode grunner til at noen velger å gå ut av utdanningsløpet i kortere perioder (manglende motivasjon, reise, utenlandsopphold, graviditet, sykdom), men det ligger ofte mer alvorlige forhold bak et lengre opphold. Forskning viser at

«mange tar ett års pause fra skolen uten noen risiko for alvorlige konsekvenser som marginalisering og sosial ekskludering, men for de som ikke returnerer etter ett år, er sannsynligheten for å returnere til utdanning lav» (Raaum mfl. 2009).

For å få et riktig begrep om størrelsen på dette problemet bør en skille mellom korte opphold (pause) og lengre opphold (frafall). For å identifisere størrelsen på problemet er det i tillegg nødvendig å identifisere når i utdanningsløpet frafallet skjer.

SSB (KOSTRA) publiserer årlig indikatorer på overganger i videregående opplæring. Disse analysene tar utgangspunkt i ett kull på ett årstrinn og ser på statusen for det samme kullet året etter. Statusen året etter er for de fleste at de fortsetter på neste trinn, men mange foretar omvalg til samme årstrinn, går samme årstrinn på nytt eller slutter i videregående opplæring. For å få et bilde av frafallet er det i tillegg gjort beregninger av andelen som ikke var i utdanning to år på rad, og som samtidig ikke har bestått utdanningen. Tallene viser at mange av de som slutter, kommer tilbake i utdanning igjen etter to år.

**Tabell 5.10: Overganger og frafall fra Vg1. 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009. Prosent.**

	Studieforberedende			Yrkesfag			Totalt		
	2006-2007	2007-2008	2008-2009*	2006-2007	2007-2008	2008-2009*	2006-2007	2007-2008	2008-2009*
I vg2 året etter	88,2	86,7	86,5	73,0	74,3	76,2	79,8	80,0	80,9
Omvalg på Vg1 året etter	3,7	3,8	3,1	7,2	7,3	7,4	5,6	5,7	5,4
Vg1 på nytt uten omvalg året etter	0,9	1,0	1,0	3,9	3,4	3,5	2,6	2,3	2,3
I annen utdanning året etter	1,3	1,6	0,8	3,0	2,7	2,1	2,3	2,2	1,5
Ikke i videregående opplæring i Norge året etter	5,9	6,8	8,7	12,8	12,3	10,8	9,7	9,8	9,8
Ikke i videregående opplæring i Norge to år etter	2,7	2,1	.	9,3	8,3	.	6,3	5,5	.

\* Foreløpige tall  
Kilde: SSB 2010

## 6 Kvalitetsutvikling



Temaet for kapitlet om kvalitetsutvikling er i år lærarar og skoleleiarar – rekruttering og kompetanse.

Kapitlet tek først for seg kva som skjer internasjonalt på felte skoleleiing og lærarkompetanse. Oppsummeringa tek blant anna utgangspunkt i utvalde resultat frå OECD-rapportane *Improving School Leadership, Teaching and Learning International Survey (TALIS)* og *Trends in International Mathematics and Science Study – Advanced (TIMSS Advanced)*. Så følgjer ein presentasjon av nokre viktige nasjonale tiltak og satsingsområde som er spesielt retta mot læraryrket. Dette er tiltak for auka rekruttering, betre lærarutdanning, betre oppfølging av nyutdanna lærarar og etter- og vidareutdanning. Til slutt kjem ein omtale av den nyoppretta rektorutdanninga som ligg under *Nasjonalt rektorprogram*.

Læringsmiljøet og læringsutbyttet til elevane er avhengig av lærarar med høg profesjonskompetanse og skoleleiarar med god leiarkompetanse. Derfor er rekruttering av lærarar og skoleleiarar med den rette kompetansen eit av dei viktigaste verkemidla når ein skal møte kvalitetsutfordringane i skolen.

Stortingsmeldingane *Kvalitet i skolen (2007–2008)* og *Læreren – Rollen og utdanningen (2008–2009)* fremmar fleire tiltak som har som formål å betre rekrutteringa til læraryrket, og som rettar seg direkte mot kompetansen og rollene til lærarane og skoleleiarane. Somme av tiltaka er no under forskingsbasert evaluering, og resultatata frå forskinga blir presenterte i komande utgåver av *Utdanningsspeilet*.

## 6.1 Internasjonale trendar – skoleleiing

Rapporten *Improving School Leadership* (OECD 2008) handlar om skoleleiing i 22 medlemsland, blant dei Noreg. Rapporten kastar lys over viktige faktorar som påverkar dette feltet, blant anna historiske, politiske, demografiske, sosiale og kulturelle forhold. I eit slikt internasjonalt, komparativt perspektiv ser ein talrike fellestrekk. I mange land er skoleleiing sett høgt på dagsordenen, men det er svak rekruttering til leiarstillingar. Dette aktualiserer tema som er knytte til skolen som organisasjon, leiarkompetanse, leiarrolle og ansvar.

OECD-rapporten munnar ut i fire anbefalingar til alle deltakarlanda om korleis ein kan betre vilkåra for skoleleiing:

- 1. Omdefiner roller og ansvar for skoleleiarane**  
Skoleleiarrolla har endra seg dei seinare åra, ikkje minst som følgje av innføringa av ordninga med såkalla tonivåkommunar. Mange stader har skoleleiarane fått langt større ansvar enn før, utan at støtteapparatet rundt leiaren er blitt styrkt. Dette har medført at oppgåvene i stor grad blir prega av administrering, i nokon grad av personalleiing og i mindre grad av fagleg leiing. Det er gode grunnar til at det burde ha vore omvendt.
- 2. La mange ta del i leiaroppgåvene**  
Leiing kan beskrivast gjennom bestemte funksjonar og oppgåver. Desse funksjonane og oppgåvene må nokon ta hand om, men det treng ikkje vere leiaren sjølv. Leiaren har ansvaret, men mange oppgåver kan delegerast, og mange personar bør mobiliserast til å ta del i leiaroppgåvene.
- 3. Utvikle kunnskapar om og ferdigheiter i skoleleiing (*Effective School Leadership*)**  
Svært mange skoleleiarar ønskjer og treng kompetanseutvikling. Dei treng både leiaropplæring, leiartrening og leiarutvikling. Det er ei utfordring å etablere betre, meir relevante og meir matnyttige tilbod enn dei som finst i dag.
- 4. Gjer skoleleiing til ein attraktiv karriereveg**  
I dag er det vanskeleg å få rekruttert skoleleiarar. Det gjeld for Noreg, og det gjeld for dei fleste andre OECD-landa. Det er ei stor utfordring å gjere det så attraktivt å bli skoleleiar at ein kan rekruttere dei beste kandidatane.

I England har *National College for Leadership of Schools and Children's Services* gripe tak i mange av dei leiarutfordringane

som OECD-rapporten peiker på. Det blir gjennomført systematisk leiaropplæring for heile skolesektoren, med høgt fagleg nivå, med ferdigheitstrening i sentrum og med differensierte og individuelle løysingar for den enkelte leiaren. Målet for National College er å rekruttere, utvikle og halde på skoleleiarar og å gi dei oppfølging, rettleiing og gode verktøy for leiing. Det siste er særleg kanalisert gjennom nettsida til institusjonen, som er utvikla gjennom fleire år og har omfattande tilbod og ordningar for støtte til skoleleiarar.

I Sverige har dei hatt Rektorskolan sidan 1976, eit utdannings-tilbod som var obligatorisk dei første femten åra for rektorar som allereie var tilsette. Utdanninga gjekk i 2009 igjennom ei større omlegging, både i innhaldet og strukturelt, og fekk til dels nye tilbydarar og aktørar. Parallelt er det bygd opp ei nettside for skoleleiing, som tilbyr eit breitt utval av litteratur og verktøy for å støtte og rettleie skoleleiarar.

Erfaringane og råda frå England og Sverige er eintydige: Staten bør halde tak i leiingsopplæringa, vere tett på aktørane og sørgje for å ha tilstrekkeleg fagkompetanse.

I Noreg er satsinga på rektorutdanning (sjå punkt 6.5) inspirert dels av resultatane og anbefalingane frå OECD-undersøkinga (OECD 2008), dels av eit nyleg inngått samarbeid med National College i England og med Skolverket i Sverige, som står for det nye *Rektorsprogrammet* 2009.

## 6.2 Den internasjonale OECD-studien av undervisning og læring (TALIS)

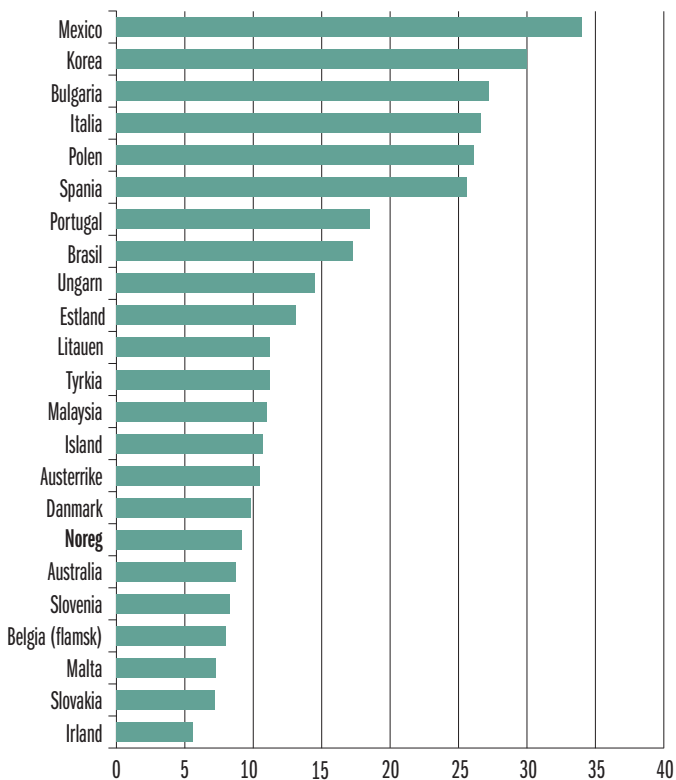
TALIS-undersøkinga byggjer på eit internasjonalt medvit om den rolla skolen har som samfunnsinstitusjon, om læraren som den viktigaste ressursen i skolen og om samanhengar mellom kvaliteten på undervisninga og læringa. I dette ligg det også eit medvit om at både lærarprofesjonen og skoleleiarrolla må opplevast som attraktive yrke.

Fleire nasjonale og internasjonale undersøkingar viser at den norske skolen har utfordringar når det gjeld både kvaliteten på undervisninga og læringa til elevane, jf. resultatane frå internasjonale undersøkingar som PISA og TIMSS. I lys av dette skal vi her presentere nokre utvalde funn frå TALIS-undersøkinga, som eitt bidrag til kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsutvikling i grunnopplæringa. Funna kastar lys over forhold som representerer utfordringar for den norske skolen, knytte til lærarkompetanse og

### Teaching and Learning International Survey (TALIS)

TALIS er ein internasjonal, samanliknande studie som OECD har fått gjennomført, og som gjeld undervisning og læring i 23 land. Studien rettar søkjelyset mot lærarrolla og leiarrolla på ungdomstrinnet. Bakgrunnen for studien er auka krav til kvalitet i skolen, som i sin tur gir auka krav og forventningar til korleis sentrale aktørar utøver profesjonen sin. Kompetanse, erfaring og haldningar til utøvinga av lærarrolla og skoleleiarrolla er blant hovudtema i studien, som er ei stor spørjeundersøking blant lærarar og rektorar. Namnet på OECD-rapporten frå studien er *Creating Effective Teaching and Learning Environments* (OECD 2009). I Noreg er undersøkinga gjennomført av NIFU STEP, og resultatane er presenterte i rapporten *Å være ungdomsskolelærer i Norge* (Vibe ofl. 2009).

**Figur 6.1: Fagleg og yrkesmessig utvikling. Kursdagar for lærarane i 23 land. Gjennomsnitt.**



Kjelde: Vibe ofl. 2009

skoleleiing, tilbakemelding og vurdering, undervisningspraksis, samhandling og samarbeid. TALIS gir ingen direkte informasjon om konsekvensar for læringsutbyttet til elevane.

### Læraren og skoleleiaren på norske ungdomsskolar

Kvalitetsutvikling i skolen heng saman med profesjonsutvikling. Norske ungdomsskoleelevar har erfarne lærarar som trivst, er trygge i lærarrolla og er fornøgde med jobben sin. Det er eit særtrekk ved alderssamansetnaden blant lærarane at mange er over 50 år og få er i alderen 40–49 år (sjå også kapittel 1 om aldersfordeling for undervisningspersonell i grunnskolen). Når det gjeld den formelle kompetansen, er det omtrent like mange med allmennlærerutdanning som det er med høgare utdanning anten på lågare nivå eller på hovudfags- eller mastergradsnivå.

Figur 6.1 viser derimot stor variasjon mellom TALIS-landa når det gjeld deltaking i etter- og vidareutdanning.

Norske lærarar er blant dei som tek minst del i organisert fagleg og yrkesmessig utvikling. Dei skil seg ut ved at dei har mindre enn 10 kursdagar på dei siste 18 månadene, medan gjennomsnittet for alle TALIS-landa er 15 dagar. I gjennomsnitt er deltakinga størst i aldersgruppa 40–49 år. Den låge deltakinga blir spesielt tydeleg når ein veit at lærarane sjølve uttrykkjer sterk interesse for å delta meir i kvalifiseringsaktivitetar. Anna forskning (Hagen ofl. 2006, Desimone 2009) viser at korte kurs ikkje har den opplevde nytteverdien og den effekten på praksis som det er ønske om. Det behovet norske lærarar har

for meir kompetanse, er særleg knytt til undervisning av elevar med spesielle behov, IKT i undervisninga og elevvurdering. Lærarane opplever mangel på støtte og tilrettelegging frå skoleleiaren/arbeidsgivaren som barrierar for auka deltaking.

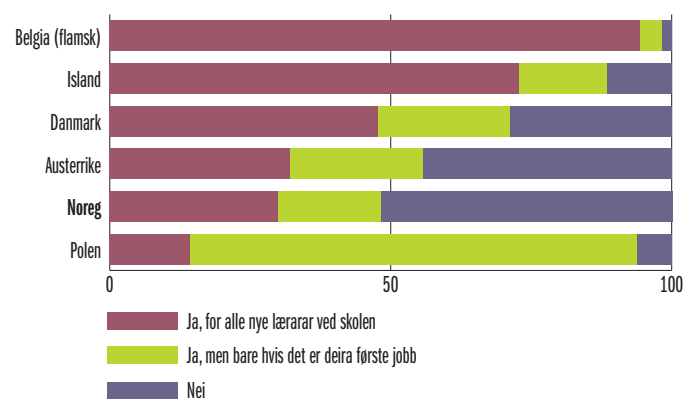
På norske skolar blir det i liten grad teke konkrete eller formelle grep når det gjeld støtte, rettleiing og tilrettelegging for nyttilsette lærarar. Figur 6.2 viser at det for norske lærarar i svært liten grad er innarbeidd eller lagt til rette for formelle innkøyringsprosessar, når ein samanliknar med seks land som Noreg kan samanliknast med. Men det er nokre synlege regionale forskjellar i det norske materialet. Skolar i Oslo og Akershus skil seg klart ut frå skolar i resten av landet, med meir systematisk oppfølging av nyttilsette lærarar.

I TALIS-undersøkinga er det skilt mellom administrativ leiing og pedagogisk leiing. Norske skoleleiarar utøver leiarrolla si ved å leggje større vekt på administrativ enn på pedagogisk leiing. Skoleleiinga på ungdomstrinnet prioriterer ansvarlegging og regelstyring. Det blir tydeleg lagt mindre vekt på styring etter måla til skolen, leiing av undervisninga og kontroll av undervisninga og arbeidet til lærarane. Dette gjeld særleg kontroll-dimensjonen, og kjem blant anna til syne ved at lærarane rapporterer om lite aktive skoleleiarar når det gjeld observasjon av undervisninga og råd om oppfølginga.

Dei to formene for leiing står ikkje i motsetnad til kvarandre, men norske skoleleiarar utøver ein relativt sett passiv pedagogisk leiarskap. Dette kan ein sjå i samanheng med dei funna som viser svak tilrettelegging for kompetanseheving og rettleiing av nyttilsette lærarar. Undersøkinga viser elles at det er viktig med tydeleg leiarskap i skolen, anten leiarskapen for det meste er pedagogisk eller administrativ.

Ein føresetnad for ein felles skolekultur er felles medvit om at det trengst god dialog, samhandling og samarbeid mellom aktørane på dei ulike arenaene i skolen. Det gjeld mellom elevar og lærarar, mellom lærarar og skoleleiarar og mellom skoleleiarar og skoleeigarar. Funna i TALIS-undersøkinga peiker mot nokre hovudutfordringar for både lærarar, skoleleiarar og

**Figur 6.2: Når ein lærar tek til å undervise ved denne skolen, får han/ho tilbod om å delta i ein formell innkøyringsprosess. Utvalde land.**



Kjelde: Vibe ofl. 2009

skoleeigarar, og dei er knytte til både haldningar og kompetanse.

TALIS peiker i retning av at mange norske lærarar i mindre grad enn lærarar i dei fleste andre deltakarlanda følgjer opp elevane sine. Dei gjennomgår i liten grad heimearbeidet og arbeidsbøkene til elevane, set i liten grad klare læringsmål og følgjer sjeldnare opp læringa til elevane. Lærarane overlèt mykje til elevane, men samtidig blir det ikkje gjennomført særleg mykje av elevsentrert undervisning, og elevane blir ikkje trekte spesielt mykje med i planlegginga av undervisninga. Heller ikkje aktivitetar som prosjektarbeid er mykje nytta. Det gir eit bilete av at mange norske lærarar har ein lite tydeleg måte å undervise på (Vibe ofl. 2009).

Den svake tilbakemeldingskulturen viser seg også i forholdet mellom skoleeigaren og skolen og mellom skoleleiaren og lærarane. Eit urovekkjande funn er at norske lærarar i større grad enn lærarar i andre TALIS-land seier seg samde i at dårleg arbeid blir tolerert av kollegiet ved skolen. Blant dei norske lærarane seier 60 prosent seg samde i dette, medan gjennomsnittet for alle landa er ein tredjedel.

Norske lærarar samarbeider relativt sett mykje med kvarandre, men samarbeidet dreier seg i hovudsak om koordinering og planlegging av undervisninga. Arbeidet i klasserommet er langt på veg eit individuelt ansvar, og det går føre seg lite av profesjonelt samarbeid for å få til fagleg utvikling, som refleksjon over og forbetring av praksis. TALIS viser at vurderingskultur og samarbeidskultur heng saman. Pedagogisk leiing heng saman med samarbeidskultur, og tydeleg leiing heng saman med eit

godt klasseromsklima og gode relasjonar mellom lærarar og elevar. Det er dette siste som i sin tur skaper eit godt klasseromsmiljø.

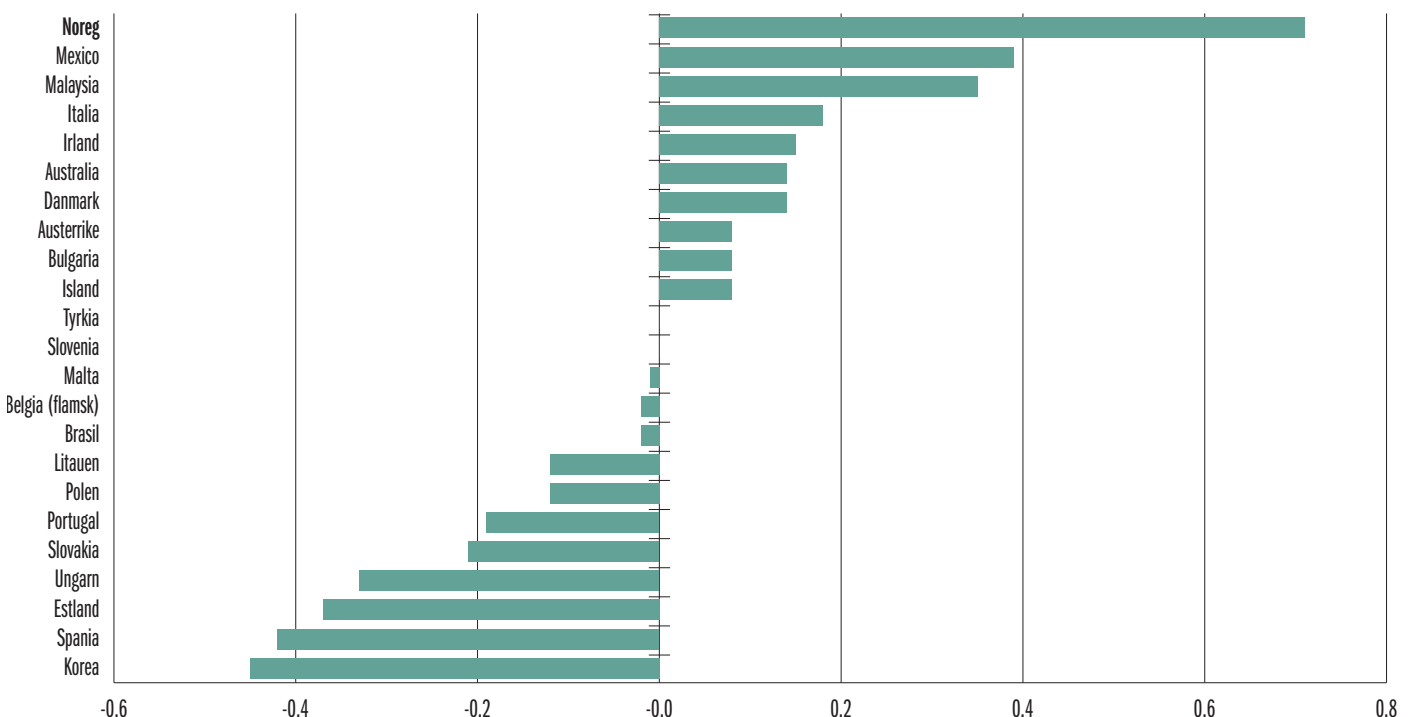
I samband med kvalitetsutvikling i skolen er rolleforståing, skoleleiing, klasseleiing og evaluerings- og samarbeidskultur viktige faktorar. Desse emna må også stå sentralt i eit heilskapleg perspektiv på kompetanse. Kunnskap om bruk av ulike verktoy for lokal ekstern og intern vurdering og om nytteverdien av dei står relativt svakt i den norske skolen (Allerup ofl. 2009), men bør trekkjast inn i eit systematisk og heilskapleg utviklingsarbeid.

Det ser ut til at skoleleiarane legg mest vekt på klasseleiing, elevdisiplin, elevåtferd og forholdet mellom lærar og elev som kriterium ved vurdering. Lærarar peiker i tillegg på at det er viktig å ha eit godt samarbeid med kollegaer. At lærarane rapporterer om toleranse for svakt utført arbeid over tid, og at dei samla sett opplever vurderingar og tilbakemeldingar som lite relevante og lite konkrete, kjem til syne som ei tydeleg utfordring for norsk skoleleiing når det gjeld den pedagogiske utøvinga av leiarrolla, og for den faglege utøvinga av lærarrolla.

Funna frå TALIS viser at ein treng målretta, kontinuerleg, erfaringsbasert og variert kompetanseutvikling for lærarar og leiarar for å kunne heve kompetansen på sentrale område i den norske grunnskolen. I dette arbeidet har skoleeigarar ei sentral rolle både sett i eit rekrutterings- og eit oppfølgingsperspektiv.

TALIS-undersøkinga trekkjer også fram ein del sider der den norske skolen skil seg positivt ut. Relasjonane mellom lærarar

Figur 6.3: Tiltru til eiga undervisning. Alle 23 landa.



Kjelde: Vibe ofl. 2009



og elevar er positive, norske lærarar trivst godt i arbeidet, og dei har stor tiltru til si eiga undervisning.

I figur 6.3 er det vist korleis lærarane i kvart land kjem ut på indeksen *tiltru til eiga undervisning (self-efficacy)*. Indeksen er konstruert og basert på i kor stor grad lærarane er samde i fire ulike utsegner. Gjennomsnittet i alle deltakarlanda er sett lik 0, og positive og negative skårar er i forhold til dette gjennomsnittet. Figuren viser at dei norske lærarane er dei som har størst tiltru til si eiga undervisning (Vibe ofl. 2009). Saman med høg tilfredsheit i jobben og godt klasseromsklima dannar dette eit godt utgangspunkt for vidare utvikling av den norske lærarrolla.

### 6.3 Lærarkompetanse og lærarrolle i realfagsopplæringa – TIMSS Advanced 2008

Resultata til elevane i matematikk og fysikk i studien TIMSS Advanced 2008 er omtalte i kapittel 3. Studien omfattar også kompetansen til lærarane og korleis lærarrolla blir utøvd i forhold til dei elevane som tek full fordjuping i teoretisk matematikk (3MX) og fysikk (3FY) i vidaregåande opplæring. Dette er òg relatert til lærarkompetansen i realfaga i grunnskolen.

Lærarar som underviser elevar med fordjuping i matematikk og fysikk i vidaregåande opplæring i Noreg, har høg fagkompetanse i matematikk og fysikk, sjå figur 6.4 for kompetanse i matematikk.

Dette er eit heilt anna bilete enn det ein har fått av lærarar som underviser i matematikk i den norske grunnskolen. TIMSS-studiane i 2003 og 2007 viste tydeleg at det var monaleg færre norske matematikklærarar på 8. trinn som hadde fordjuping i matematikk, enn i f.eks. Sverige (Grønmo og Onstad 2009, Grønmo ofl. 2004). Spørsmålet om fagleg fordjuping blei ikkje stilt til lærarane på 4. trinn i TIMSS, men nasjonale

data viser at manglande fagleg fordjuping i matematikk er eit enda større problem på barnetrinnet (Lagerstrøm 2007).

Lærarane til elevar som har fordjuping i matematikk (3MX) og fysikk (3FY), blei våren 2008 spurde om dei hadde delteke i etterutdanning i løpet av dei to siste åra. Svara deira viser at norske lærarar deltek mindre i fagleg relevant etterutdanning enn lærarar i andre land. Dei deltek mindre enn det internasjonale gjennomsnittet knytt til etterutdanning i tre av områda i matematikk: *undervisningsmetodar, problemløysing og vurdering*, og likt det internasjonale gjennomsnittet for deltaking i etterutdanning i *læreplanen i matematikk*. Det einaste området der norske lærarar deltek meir enn det internasjonale gjennomsnittet, er i *bruk av IKT* i matematikkundervisninga.

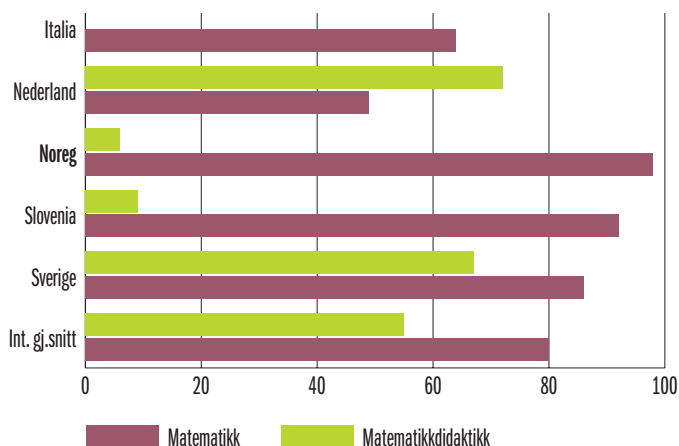
Norske fysikklærarar deltek relativt hyppig i etterutdanning i fysikkfaglege emne, 59 prosent har delteke i slik rein fysikkfagleg etterutdanning dei siste to åra. Fysikklærarane har også i relativt stor grad delteke i etterutdanning om *læreplanen i fysikk* (46 prosent) og i *bruk av IKT* (40 prosent). På område som har særleg mykje å seie for elevane sine prestasjonar i fysikk, ser det ut til at norske fysikklærarar har delteke i svært liten grad. Berre to prosent av dei norske fysikklærarane har delteke i etterutdanning som omhandlar *forbetring av den kritisk tenkinga hos elevane* eller i *problemløysing*, og rundt 12 prosent har delteke i kurs om individuell *vurdering* av elevane i fysikk.

Ser ein på kor mange år lærarane har undervist, er dei norske matematikklærarane svært erfarne. Figur 6.5 viser aldersfordelinga til 3MX-lærarane i Noreg og dei tilsvarande lærarane i andre utvalde land som deltok i TIMSS Advanced. Noreg er her landet med dei klart eldste lærarane. 73 prosent av dei norske lærarane har fylt 50 år, og dei fordeler seg jamt på dei to aldersgruppene 50–59 år og over 60 år. Fysikklærarane i Noreg har òg høg alder, 60 prosent av dei er 50 år eller meir. I Noreg er det derfor eit stort behov for å rekruttere godt utdanna fysikk- og matematikklærarar til erstatning for alle dei som går ut i alderspensjon dei nærmaste åra.

I rapporten frå TIMSS 2003 (Grønmo ofl. 2004) og PISA 2003 (Kjærnsli ofl. 2004) blei det peikt på at ei omlegging av undervisninga og ei endra lærarrolle kunne sjå ut til å vere ei medverkande årsak til den store tilbakegangen i elevprestasjonar frå 1990-talet og utover på 2000-talet:

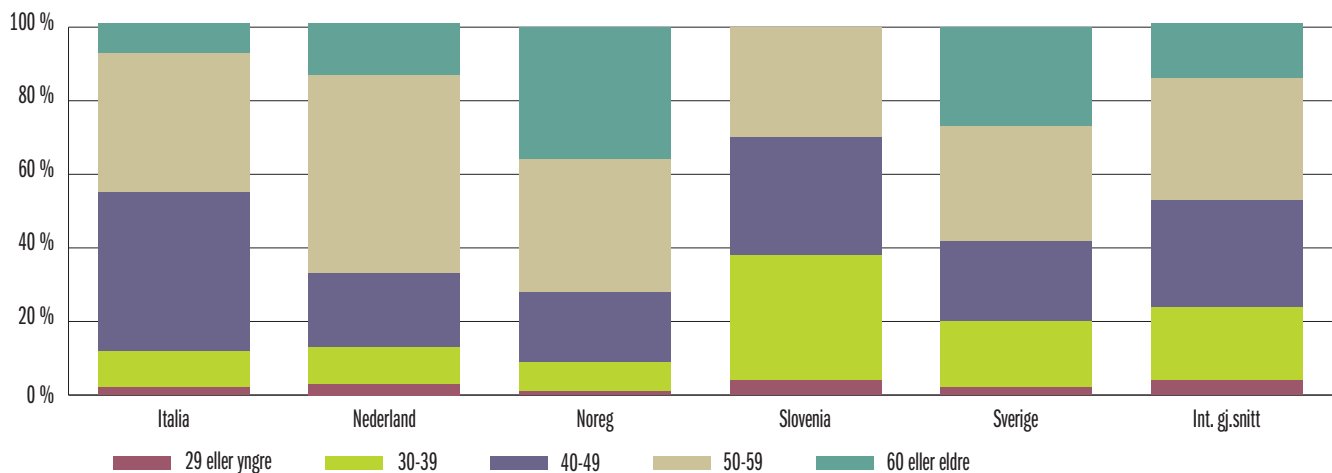
«Vi ser en sterk betoning av *ansvar for egen læring*, elevsentrerte undervisningsformer, selvstendig læringsarbeid, prosjektarbeid og egenvurdering. Med endret elevrolle har vi som en konsekvens fått en ny lærerrolle. I tråd med fokus på elevenes selvstendige læringsarbeid har lærerens oppgave blitt å legge til rette slik at læring kan skje. Forenklet kan vi si at lærerens rolle er endret fra formidler til veileder.» (Kjærnsli ofl. 2004).

**Figur 6.4: Prosentdelen av matematikklærarane i TIMSS Advanced som oppgir at dei har fordjuping i matematikk og i matematikdidaktikk. Fem utvalde land.**



Kjelde: Grønmo ofl. 2010

Figur 6.5 Matematikklærarane i TIMSS Advanced fordelte på aldersgrupper. Prosent.



Kjelde: Grønmo ofl. 2010

Dei internasjonale resultatata frå TIMSS Advanced indikerer at lærarrolla er noko langt meir enn berre å vere tilretteleggjar og rettleiar. Dei ser ut til å peike mot at lærarrolla i større grad er å vere ein tydeleg leiar for klassen ved å gi og følgje opp lekser og variere arbeidsmetodane i timane.

#### 6.4 Tiltak for å auke rekrutteringa og styrkje lærarrolla

##### Rekruttering av nye lærarar

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Danmarks Evalueringsinstitut laga ein rapport i 2009 for Nordisk Ministerråd om problem med rekrutteringa av lærarstudentar i dei nordiske landa. Rapporten viser at den dalande statusen til lærarane i samfunnet gjer det vanskelegare å trekkje unge til utdanninga. Rapporten byggjer på intervju og på ei spørjeskjemaundersøking blant elevar i den vidaregåande skolen og lærarstudentar frå alle dei fem nordiske landa. Respondentane framhever at lærargjeringa er svært viktig for samfunnet. Spesielt i Danmark, Noreg og Sverige er likevel mangelen på gode rollemodellar og mykje negativ medieomtale med på å gjere det mindre attraktivt å vere lærar, slik respondentane ser det.

Det einaste landet som skil seg ut i undersøkinga, er Finland, og grunnen er at folk der har stor vørndnad for både sjølve lærarutdanninga og lærargjeringa. Det inneber blant anna at det er dobbelt så mange søkjarar som studieplassar på lærarstudiet. Søkjartala i dei andre nordiske landa har svinga, men hovudtendensen er at dei har vore dalande.

I Noreg var det i 2009 ein monaleg auke i talet på søkjarar til lærarutdanninga, noko ein kanskje kan sjå i samband med lanseringa av kampanjen GNIST (sjå under). Lønn slår igjen som den viktigaste årsaka til at unge vel bort lærarutdanninga. Lønna i dei fem landa ligg om lag på det same startnivået, men jamvel om lærarlønna i Finland ikkje er høgare

enn i dei andre landa, er den statusen som er knytt til det å vere lærar der, nok til at yrket framleis blir rekna som attraktivt (Nordisk Ministerråd 2010).

GNIST – partnerskap for ei heilskapleg lærarsatsing er ei brei satsing for å styrkje kvaliteten på lærarutdanninga og å vidareutvikle lærarprofesjonen. Partnerskapen jobbar for å auke statusen til lærarane og rekruttere fleire gode lærarar for framtida. (<http://www.gnistweb.no/>).

Ei undersøking som blei gjord i samband med GNIST-satsinga, tyder på at det går rett veg for lærarutdanningane og læraryrket. Tal frå *Samordna opptak* i 2009 viser at det da var ein auke i søkinga til allmennlærerutdanninga med nær 20 prosent fleire kvalifiserte søkjarar enn i 2008. Samanliknar ein GNIST-undersøkinga med ei tilsvarande undersøking året før, svarer ungdom som er på veg inn i høgare utdanning i 2009, at dei tenkjer på læraryrket både som mindre keisamt og meir viktig. Læreryrket blir sett på som meir attraktivt enn for eitt år sidan, både av dei som sjølv planlegg høgare utdanning, og i samfunnet generelt. Undersøkinga tyder på at det særleg er blant menn det blir fleire som ser positivt på læraryrket. Dette samsvarer med søkjartala frå 2009, der den største auken kom blant mannlege søkjarar. Dei som svarte at dei synest læraryrket har aukande status, blei òg spurde om kvifor dei trur det er slik. På det spørsmålet er det blant anna svart at media gjer at lærargjeringa kjem i fokus, og at folk gjennom det innser at det er nødvendig med kompetanse og skolegang (MediaCom/TNS 2010).

##### Styrking av lærarrolla

St.meld. nr. 11 *Læreren. Rollen og utdanningen* (KD 2008–2009) lanserer ei ny lærarutdanning, med nytt innhald og ny struktur. Det blir lagt opp til sterkare spesialisering både når det gjeld faga og trinna. Den allmennlærerutdanninga vi har no, blir dermed endra til ei ny grunnskolelærerutdanning med ei hovudretning for trinn 1–7 og ei hovudretning for trinn 5–10.

I tillegg til at stortingsmeldinga presenterer ei ny lærarutdanning, omtaler ho blant anna også korleis rettleiing og oppfølging av nyutdanna lærarar kan vere med og gjere lærarane betre rusta til jobben i klasserommet. Overgangen frå utdanning til arbeidsliv byr på mange utfordringar for nyutdanna lærarar. Mange av dei opplever det som utfordrande å ha ansvar for læringa til elevane og å leie elevar gjennom skoledagen. Dei nyutdanna er ofte motiverte og ambisiøse. Dei har likevel ikkje eit så stort repertoar bygd på tidlegare undervisningspraksis å gjere vala sine ut frå. Det er nødvendig med systematisk rettleiing og oppfølging av læraren dei første åra i arbeidslivet. Dette er viktig for at dei nye lærarane skal utvikle god kompetanse og meistre yrket sitt (Frøseth ofl. 2008).

Ei forskningsoversikt som er laga av UNESCO, peiker på at ein må sjå på det første året i læraryrket som eit læreår i forlenginga av utdanninga (Cooper og Alvaredo 2006). Det er mange som sluttar eit av dei første åra fordi dei opplever at dei ikkje meistar læraryrket. Amerikansk forskning viser at ein med mentor- og introduksjonsprogram, særleg slike som er knytte til kollegastøtte, reduserer fråfallet frå yrket blant nyutdanna (Guarino ofl. 2006). Dette er også eit verkemiddel når sin skal møte den aukande etterspørselen etter lærarar i åra som kjem. UNESCO-rapporten peiker på at rettleiinga må fokusere på pedagogiske strategiar som fremmar læringa til elevane, ikkje berre kortsiktig problemløysing. Det må setjast av tid for både mentoren og deltakarane til å planleggje og til å observere korleis dei andre i gruppa underviser, og det bør finnast insentiv som gjer det lettare å rekruttere dyktige mentorar.

Den første satsinga på rettleiing av nyutdanna lærarar kom med eit forsøk i 1998. Det blei prøvd ut ulike modellar for oppfølging av nyutdanna lærarar. Satsinga blei utvida, og i 2003 etablerte Utdanningsdirektoratet ordninga *Rettleiing av nyutdanna lærarar*. SINTEF evaluerte utprøvinga av ordninga i 2006 (Dahl ofl. 2006). I evalueringa går det fram at to av tre som deltok i prosjektet, var svært godt eller godt fornøgde med rettleiinga. Det er derfor oppretta tilbod om vidareutdanning i rettleiing for mentorar i alle lærarutdanningsregionane i Noreg. Utdanninga skal medverke til at mentorane kan vere ei støtte for den profesjonelle utviklinga og læringa til dei nyutdanna.

Ein avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS (5. februar 2009) slår fast at alle nyutdanna lærarar frå hausten 2010 skal få tilbod om mentor, ein erfaren og kvalifisert kollega som skal bidra til den profesjonelle utviklinga og læringa til nyutdanna lærarar. Dette gjeld også for førskolelærarar frå hausten 2011.

## 6.5 Kompetanseutvikling for lærarar

*Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005–2008* (Utdanningsdirektoratet 2005) var ei stor statleg satsing på kompetanseutvikling og knytt til innføringa av Kunnskapsløftet. Erfaringane frå denne satsinga strekar under at kompetanseutvikling for lærarar og instruktørar må vere langsiktig og føreseieleg og ha gode organisatoriske rammer (Hagen ofl. 2009).

På bakgrunn av ulike kartleggingar av kompetansen til lærarane og endringar i kompetanseskrifta (Aamodt ofl. 2007 og Lagerstrøm 2007) er det ønskeleg å leggje meir vekt på vidareutdanning som gir studiepoeng. Kompetanseutviklingsstrategien har som formål å styrkje læringa og motivasjonen til elevane ved å auke den faglege, fagdidaktiske og pedagogiske kompetansen til lærarane.

Det er 1328 lærarar som har teke imot tilbod om vidareutdanning i skoleåret 2009–2010. Det er store forskjellar i oppslutnaden om dei ulike faga. Høgast oppslutnad har tilboda i leseopplæring, rådgiving og matematikk. Det er lågast oppslutnad om tilboda i samisk og i praktisk-estetiske fag (Utdanningsdirektoratet 2009c).

I samband med kompetanseutviklingsstrategien blei det utvikla eit nært samarbeid mellom universitets- og høgskoleinstitusjonane og skoleeigarane. Gjennom prosjektet *Utvikling av samarbeidsformer mellom lærerutdanning og skole-/barnehageeier* er dette samarbeidet blitt styrkt (Utdanningsdirektoratet 2009c).

Staten har i fleire år overført midlar til skoleeigarar til etterutdanning på område som er nasjonalt prioriterte. Desse midlane kjem i tillegg til satsinga på vidareutdanning. Etterutdanning er opplæring som ikkje gir formell kompetanse gjennom studiepoeng, men er tiltak som for eksempel kortare kurs, seminar, deltaking i utviklingsarbeid og kollegabasert rettleiing.

Eit anna statleg tilbod er ordninga med *Rettleiarkorps*, som kom i stand hausten 2009. Ordninga er ikkje retta direkte inn mot lærarar, men mot skolar og skoleeigarar som har særskilde utfordringar og treng rettleiing for å kome i gang med forbetring av læreprosessane i skolen. Ordninga er grundigare omtalt i kapitlet *Noen blikk i Utdanningsspeilet*. Sjå også <http://www.udir.no/Artikler/Veilederkorps-for-skoleutvikling/>.

### Etterutdanning i fag- og yrkesopplæringa:

Kompetanseutviklingsstrategien omfattar ikkje instruktørar og faglege leiarar, men staten vil styrkje kompetanseutviklinga for desse gruppene med andre tiltak. Det er utvikla materiell som er meint for bruk i etterutdanninga av yrkesfaglærarar, faglege leiarar og instruktørar i lærebedrifter, prøvenemnder og klagenemnder for fag- og sveineprøver. Etterutdanningsmateriellet er sett saman av temahefte, kursleiarhefte, fagfilm, triggerfilm, hugsekort, lydfilet og lenkje til aktuelle ressursar. Materiellet er tilgjengeleg på <http://www.skolenettet.no/yrkesfag>.

## 6.6 Nasjonalt rektorprogram

Skoleleiing har ein sterk, om enn indirekte, innverknad på resultatane til elevane (sjå for eksempel Waters ofl. 2003, Leithwood ofl. 2006 og National College 2007).

Det nasjonale rektorprogrammet starta opp hausten 2009. Programmet er eit opplæringstilbod til alle nyttilsette rektorar og rektorar som ikkje har formell leiarkompetanse. Det skal vere styrt og målretta, ha eit praktisk siktemål og ta utgangspunkt i dei reelle behova rektorar og andre skoleleiarar opplever. Det er utvikla ei nasjonal norm for god skoleleiing, som er nedfelt i fem kompetanseområde (Utdanningsdirektoratet 2008):

- Læringsresultata og læringsmiljøet til elevane
- Styring og administrasjon
- Samarbeid og organisasjonsbygging, rettleiing av lærarar
- Utvikling og endring
- Forholdet til leiarrolla

For kvart av desse kompetanseområda er det formulert forventningar og krav til den enkelte rektoren når det gjeld *kunnskapar* (kva rektor skal vite, kjenne til og forstå), *ferdigheiter* (kva rektor skal kunne gjere og meistre) og *haldningar* (kva rektor skal stå for, identifisere seg med, forplikte seg til og signalisere) (Utdanningsdirektoratet 2008).

Det er planlagt ei utviding av tilbodet til andre målgrupper enn rektorar, dvs. andre skoleleiarar. Da kjem ein i tillegg til å setje søkjelyset på leiingskapasiteten hos skoleeigaren, blant anna gjennom tydelegare ansvarleggjering, betre organisering og kompetanseoppbygging.

Det er grenser for kva effekt utdanning i seg sjølv har på åtferda og prestasjonane til leiarar. Generell leiingsforskning viser at andre læringsformer er meir effektive når målet er betre leiing (Mintzberg 2004). Derfor bør ein forsterke leiarutdanninga gjennom andre tiltak som kan supplere rektorutdanninga, og som er tett integrerte med konteksten og utfordringane til den enkelte leiaren. Den viktigaste treningsarenaen er jobben til leiaren sjølv. Lærande leiarar føretrekkjer *mentoring*, *coaching*, trening, refleksjon og samtalar med andre i ein liknande situasjon og i liknande roller. For å få til ei slik opplæring må ein ruste opp kompetansen og kapasiteten monaleg, i dialog med dei institusjonane som tilbyr leiaropp-læring.

På litt lengre sikt blir det behov for å utvide definisjonen av rektorrolla, gjennom tydelegare ansvar, sterkare vekt på fagleg leiing og bygging av skolen som organisasjon. Rektorrolla kan også styrkjast ein god del ved at det blir utvikla eit betre støtteapparat for rektorar (jf. ordninga med rettleiarkorps). Meininga er at slike tiltak skal medverke til betre rekruttering, både til lærarstillingar og skoleleiarstillingar.

Ei omfattande evaluering av det nasjonale rektorprogrammet skal gjennomførast frå hausten 2010 og gå over fire år.

Tabell 5.10 viser overganger og frafall for de tre første Vg1-kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet. For studieforbereidende utdanningsprogrammer kan vi observere en nedgang i andelen med direkte overgang fra Vg1 til Vg2, og en tilsvarende økning i andelen som ikke er i utdanning året etter. Over halvparten av disse kommer imidlertid tilbake i utdanning etter to år.

For yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det en økende andel med direkte overgang fra Vg1 til Vg2 og en tilsvarende nedgang i andelen som ikke er i noen utdanning året etter. Rundt en tredjedel av disse kommer tilbake til utdanning igjen året etter.

Totalt sett er bildet relativt stabilt, men det har vært en liten økning i direkte overgang fra Vg1 til Vg2 året etter, og en tilsvarende nedgang i andelen som tar Vg1 på nytt. Andelen som ikke er i noen utdanning året etter holder seg stabilt, men andelen som er tilbake igjen i utdanning to år etter øker fra 2006- til 2007-kullet. Totalt kommer rundt halvparten av elevene som forsvinner ut av utdanning fra det ene året til det andre tilbake i utdanning to år etter.

Tabell 5.11 viser overganger og frafall for de to første Vg2-kullene etter innføringen av Kunnskapsløftet. For studieforbereidende utdanningsprogrammer er de to kullene relativt like, men det er en liten nedgang i andelen med direkte overgang fra Vg2 til Vg3, og en tilsvarende økning i andelen som ikke er i utdanning året etter. Rundt halvparten av de som går ut av utdanning mellom Vg2 og Vg3, kommer tilbake etter ett år.

For yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det en klar nedgang i andelen som går over i lære fra Vg2. En mulig forklaring på dette kan være at det for 2008-2009-kullet er foreløpige tall, og de foreløpige lærlingtallene er vesentlig lavere enn de endelige på grunn av stort etterslep i godkjenningen av kontrakter. Som en konsekvens av denne nedgangen er det en høyere andel som ikke er i utdanning året etter. Rundt en tredjedel av de som ikke er i utdanning året etter, er tilbake i utdanning to år etter. Ellers øker andelen som går fra Vg2 yrkesfag til Vg3 studiekompetanse noe.

Totalbildet er at andelen som fortsetter i utdanning året etter er lavere, og andelen som ikke er i utdanning, er økende, men dette kan som nevnt skyldes foreløpige lærlingtall. En tredjedel av de som ikke er i utdanning året etter, er tilbake to år etter.

### Gjennomføring, frafall og utdanningsnivå

Som en konklusjon er det viktig å understreke at mål på gjennomføring, utdanningsnivå og frafall ikke må forveksles, men at de ses på som ulike mål på relaterte problemstillinger. Gjennomføringen sier mest om hvor effektivt utdannings-systemet er til å få elever og lærlinger til å oppnå kompetanse på videregående nivå. Utdanningsnivået sier mest om hvor godt rustet befolkningen er til å takle utfordringen med voksende kompetansekrav. Til slutt sier frafallet mest om hvor mange som opplever større tilpasningsproblemer i videregående opplæring, og som dermed har en økt risiko for å oppleve sosial eksklusjon. Alle de tre målene er nødvendige for å dokumentere tilstanden til videregående opplæring.

**Tabell 5.11: Overganger og frafall fra Vg2. 2007-2008, 2008-2009. Prosent.**

	Studieforberedende		Yrkesfag		Totalt	
	2007-2008	2008-2009*	2007-2008	2008-2009*	2007-2008	2008-2009*
I vg3 året etter	94,3	93,7	.	.	44,5	44,1
I lære året etter	.	.	37,6	31,4	19,9	16,6
I Vg3 yrkeskompetanse året etter	.	.	3,6	3,7	1,9	1,9
I vg3 studiekompetanse året etter	.	.	26,4	27,6	14,0	14,6
Omvalg på Vg2 året etter	1,2	0,7	3,2	3,7	2,2	2,3
I annen utdanning året etter	1,5	1,9	5,7	5,9	3,7	4,1
Ikke i videregående opplæring i Norge året etter	3,0	3,7	23,4	27,7	13,8	16,4
Ikke i videregående opplæring i Norge to år etter	1,7	.	16,0	.	9,3	.

\* Foreløpige tall  
Kilde: SSB 2010

# Referanser

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Allerup, Peter, Velibor Kovac, Gro Kvåle, Gjert Langfeldt og Poul Skov	2009	Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen. FoU-rapport nr. 8/2009	Agderforskning, Kristiansand
Bakken, Anders	2010	Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. Rapport 9/2010	NOVA, Oslo
Berliner, D.C.	2001	Learning About and Learning From Expert Teachers. I <i>International Journal of Educational Research</i>	Pittsburgh, Pennsylvania
Bonesrønning, Hans og Jon Marius Vaag Iversen	2010	Prestasjonsforskjeller mellom skoler og kommuner: Analyse av nasjonale prøver 2008. Rapport nr. 01/10	SØF, Trondheim
Bonesrønning, Hans, Lars-Erik Borge, Marianne Haraldsvik og Bjarne Strøm	2008	Ressurser og resultater i grunnsopplæringen: Forprosjekt. Rapport nr. 4/08	SØF, Trondheim
Borge, Lars-Erik, Ole Henning Nyhus, Bjarne Strøm og Per Tovmo	2009	Ressurser og tidsbruk i grunnskolen i Norge og andre land. Rapport 02/09	SØF, Trondheim
Borge, Lars-Erik og Linn Rene Naper	2006	Ressursbruk i grunnsopplæringen. Rapport nr. 4/08	SØF, Trondheim
Bratsberg, Bernt, Oddbjørn Raaum, Knut Røed og Hege Marie Gjefsen	2010	Utdannings- og arbeidskarrierer hos unge voksne: Hvor havner ungdom som slutter skolen i ung alder?	Frischsenteret, Oslo
Byrhagen, Karen N., Torberg Falch og Bjarne Strøm	2006	Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke	SØF, Trondheim
Cooper, J og A. Alvarado	2006	Preparation, recruitment and retention of teachers	UNESCO, Paris
Dahl, Thomas, Håkon Finne, Trond Buland og Vidar Havn	2006	Hjelp til praksisspranget	SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim
Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness	2006	Vurdering og læring i en elevaktiv skole	Universitetsforlaget, Oslo
Danielsen, Inger-Johanne, Einar M. Skaalvik, Per E. Garmannslund, Tor Egil Viblemo	2009	Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009	Oxford Research, Kristiansand
Desimone, L. M.	2009	Improving Impact Studies of Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. I <i>Educational Researcher</i> 38 (3)	Washington, USA
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
Falch, Torberg og Ole Henning Nyhus	2009	Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkeds-tilknytning for unge voksne. Rapport 07/09	SØF, Trondheim
Falch, Torberg og Per Tovmo	2007	Ressurssituasjonen i grunnsopplæringen. Rapport 01/07.	SØF, Trondheim

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Falch, Torberg, Anne Borge Johannesen, Bjarne Strøm	2010	Kostnader av frafall i videregående opplæring	SØF, Trondheim
Falch, Torberg, Päivi Lujala, Ole Henning Nyhus og Bjarne Strøm	2010b	Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring	SØF, Trondheim
Farrington, David P. og Maria M. Ttofi	2009	School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization	Campbell Collaboration
Frøseth, Mari Wigum	2008	Tre år etter videregående opplæring: Kartlegging av overgangen til videre utdanning og arbeidsliv blant personer som avsluttet videregående opplæring i Østfold våren 2003	NIFU STEP, Oslo
Frøseth, Mari Wigum, Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe		Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring	NIFU STEP, Oslo
Grøgaard, Jens B.	2010	Tabeller og figurer til Utdanningsspeilet, del 3. Analyser av grunnskolens avgangselever (10. trinn) våren 2009. Notat til første rapport fra prosjektet "Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen". Upublisert	NIFU STEP, Oslo
Grøgaard, Jens B., Håvard Helland og Jon Lauglo	2008	Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående. Rapport 45/2008	NIFU STEP, Oslo
Grønmo, Liv Sissel og Torgeir Onstad, red.	2009	TIMSS 2007. Tegn til bedring? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag	Unipub, Oslo
Grønmo, Liv Sissel, Ole Kristian Bergem, Marit Kjærnsli, Svein Lie og Are Turmo	2004	Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003. Acta Didactica 5/2004	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo
Grønmo, Liv Sissel, Torgeir Onstad & Ida Friestad Pedersen	2010	Matematikk i motvind. TIMSS Advanced 2008 i videregående skole	Unipub, Oslo
Grønmo, Liv Sissel, Torgeir Onstad, Ida Friestad Pedersen, Svein Lie, Carl Angell og Anubha Rohatgi	2009	Matematikk og fysikk i videregående skole. Et skritt tilbake - Kortrapport om hovedresultater fra TIMSS Advanced	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Oslo
Guarino, Cassandra, Lucrecia Santibañez og Glenn A. Daley	2006	Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. I <i>Review og International Journal of Educational Research</i> , 76 (2)	Pittsburgh, Pennsylvania
Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg	2006	Evaluering av Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008. Delrapport 1	Fafo, Oslo
Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg	2008	Evaluering av Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008. Delrapport 3	Fafo, Oslo
Hagen, Anna og Torgeir Nyen	2009	Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008	Fafo, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Hattie, John A. C.	2009	Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement	Routledge, New York
Haugsbakken, Halvdan og Siri Mordal	2009	Rapportering fra kvalitative studier i kartleggingen av tidsbruk og organisering i grunnskolen	SINTEF, Trondheim
Helland, Håvard og Liv Anne Støren	2004	Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser. Forskjeller etter studieretning, fylke og kjønn og mellom elever med minoritets- og majoritetsbakgrunn	NIFU STEP, Oslo
Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen, Oddbjørn Raaum og Kjell G. Salvanes	2005	Skolebidragsindikatorer. Bregnet for avgangskarakterer fra grunnskolen for skoleårene 2002-2003 og 2003-2004. Rapporter 2005/33	Statistisk sentralbyrå, Oslo
Hægeland, Torbjørn, Lars J. Kirkebøen og Oddbjørn Raaum	2009	Ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003-2008. Rapport 2/2009	Frischsenteret, Oslo
Høst, Håkon og Miriam Evensen	2009	Ny struktur - tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene	NIFU STEP, Oslo
Haahr, Jens Henrik, Thomas Kibak Nielsen, Martin Eggert Hansen og Søren Teglgaard Jakobsen	2005	Explaining Student Performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. <a href="http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf">http://ec.europa.eu/education/pdf/doc282_en.pdf</a>	Danish Technological Institute, København
Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe	2007-2008	Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006.	Universitetsforlaget, Oslo
Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmo	2004	Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003	Universitetsforlaget, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2008-2009		
Kunnskapsdepartementet	2007-2008	Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2010	Realfag for framtida. Strategi for styrking av realfag og teknologi 2010-2014	Oslo
Kunnskapsdepartementet	2008-2009	Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren - rollen og utdanningen	Oslo
Kunnskapsdepartementet og KS	2009	Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen, datert 05.02.09	Oslo
Lagerstrøm, Bengt Oscar	2007	Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005-2006	Statistisk sentralbyrå, Oslo – Kongsvinger
Larsen, K.A. og A. Hompland	1999	Trender i arbeidslivet	ECON, Oslo
Leithwood, Louis, Seashore, Anderson og Wahlström	2004	How Leadership Influences Student Learning	New York
Lie, Svein, Carl Angell og Anubha Rohatgi	2010	Fysikk i fritt fall? TIMSS Advanced 2008 i videregående skole	Unipub, Oslo



<b>Forfatter/utgiver</b>	<b>År</b>	<b>Tittel</b>	<b>Utgitt sted</b>
Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe	2006	Forskjell på folk – hva gjør skolen? Rapport 3/2006	NIFU STEP, Oslo
MediaCom/TNS Gallup	2010	Læreryrkets status i Norge	Oslo
Mintzberg, Henry	2004	Managers not MBAs	San Fransisco, California
Mullis, Ina V.S., Michael O. Martin, David F. Robitaille og Pierre Foy	2009	TIMSS Advanced 2008. International report. Findings from IEAs Study of Achievement in Advanced Mathematics and Physics in the Final Year of Secondary School	IEA, Boston College
National College	2007	What We Know About School Leadership	Nottingham/London
Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tifticki, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard	2008	Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review	Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning ved Århus Universitet
Nordisk Ministerråd	2010	Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. Tema Nord. Rapport 2010:533	København
Norges offentlige utredninger (NOU) 2008:18	2008	Fagopplæring for framtida	Oslo
Næss, Terje	2010	Tabeller og figurer til Utdanningsspeilet, del 2. Analyser av Nasjonale prøver for 5. og 8. trinn årene 2007, 2008 og 2009. Notat til første rapport fra prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen. Upublisert	NIFU STEP, Oslo
OECD	2008	Improving School Leadership	OECD, Paris
OECD	2009a	Education at a Glance. Volum 1 and 2.	OECD, Paris
OECD	2009b	Creative Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS	OECD, Paris
Opheim, Vibeke	2010	Tabeller og figurer til Utdanningsspeilet, del 1. Analyser av Nasjonale prøver for 5. og 8. trinn årene 2007, 2008 og 2009. Notat til første rapport fra prosjektet Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen. Upublisert.	NIFU STEP, Oslo
Opheim, Vibeke	2009	Kostnader ved frafall: Hva betyr frafall i videregående opplæring for inntekt blant ulike grupper yrkesaktiv ungdom? I <i>Søkelys på arbeidslivet</i> .	Institutt for samfunnsforskning, Oslo
Prøitz, Tine Sophie og Jorunn Spord Borgen	2010	Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen. Rapport 16/2010	NIFU STEP, Oslo
Ravlo, Grethe, Ole Harald Johansen, Olav Dalsegg Tokle, Tor Andersen og Bård Vinje	2010	Nasjonal prøve i regning 8. trinn 2009	NSMO/NTNU, Trondheim

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Rønning, Marthe	2010	Homework and pupil achievement in Norway. Evidence from TIMSS. Reports 1/2010	Statistisk sentralbyrå, Oslo - Kongsvinger
Raaum, Oddbjørn, Jon Rogstad, Knut Røed og Lars Westlie	2009	Young and out: An application of a prospects-based concept of social exclusion. I <i>The Journal of Socio-Economics</i>	The Journal of Socio-Economics
Skolverket	2009	Vad påverkar resultatene i svensk grunnskola?	Skolverket, Stockholm
Skaar, Karl, Tor Egil Viblemo, Einar M. Skaalvik	2008	Se den enkelte. Analyse av Elevundersøkelsen 2008	Oxford Research, Kristiansand
Statistisk sentralbyrå	2010b	Folkemengde etter alder, kjønn, sivilstand og statsborgerskap, 2010. <a href="http://www.ssb.no/folkemengde/tab-2010-03-11-34.html">http://www.ssb.no/folkemengde/tab-2010-03-11-34.html</a>	Oslo - Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2008	Innvandring og innvandrere 2008	Oslo - Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2010a	Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2009. <a href="http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/">http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/</a>	Oslo - Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2006	Nye definisjoner av utdanningsnivåer: <a href="http://www.ssbw.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/">http://www.ssbw.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/</a>	Oslo - Kongsvinger
Strøm, Bjarne, Lars-Erik Borge og Halvdan Haugsbakken	2009	Tidsbruk og organisering i grunnskolen: Rapport 04/09	SØF, Trondheim
Støren, Liv Anne	2008	Høyere utdanning og arbeidsmarked - i Norge og Europa. Norsk rapportering fra EU-prosjektet REFLEX. Rapport 6	NIFU STEP, Oslo
Turmo, Are og Svein Lie	2006	Vurdering av naturfagkompetanse på PC - Norske resultater fra generalprøven i PISA CBAS. NORDINA, 2(4):3-15	Universitetet i Oslo, NTNU, Göteborgs Universitet
Utdanningsdirektoratet	2005	Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2006	Forebyggende innsatser i skolen	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2008	Kompetanse for en rektor - forventninger og krav. Vedlegg 2 til Konkurransen om nasjonalt utdanningstilbud for rektorer	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2009a	Analyser - karakterstatistikk for grunnskolen 2009. <a href="http://www.udir.no/upload/Statistikk/AnalysekaraktererGS09.pdf">http://www.udir.no/upload/Statistikk/AnalysekaraktererGS09.pdf</a>	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2009b	Rundskriv Udir-08-2009 Kunnskapsløftet - om fag- og timefordeling for grunnopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring. <a href="http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2009/udir-8-2009_Kunnskapsloftet.pdf">http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2009/udir-8-2009_Kunnskapsloftet.pdf</a>	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2009c	Årsrapport 2009	Oslo

<b>Forfatter/utgiver</b>	<b>År</b>	<b>Tittel</b>	<b>Utgitt sted</b>
Utdanningsdirektoratet	2009d	Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2008-2009. <a href="http://www.udir.no/upload/Statistikk/Karakterer/Karakterstatistikk_vgo_09_analyse.pdf">http://www.udir.no/upload/Statistikk/Karakterer/Karakterstatistikk_vgo_09_analyse.pdf</a>	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2009e	Spesialundervisning - veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning	Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010	Sammendrag av analyserapporter nasjonale prøver. <a href="http://www.udir.no/upload/Rapporter/nasjonale_prover/Oppsummering_rapporter_np_2009.pdf">http://www.udir.no/upload/Rapporter/nasjonale_prover/Oppsummering_rapporter_np_2009.pdf</a>	Oslo
Vibe, Nils og Miriam Evensen	2009	Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere	NIFU STEP, Oslo
Vibe, Nils, Miriam Evensen og Elisabeth Hovdhaugen	2009	Spørsmål til Skole-Norge. Tabellrapport fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere våren 2009	NIFU STEP, Oslo
Vibe, Nils, Per Olaf Aamodt og Tone Cecilie Carlsten	2009	Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport nr. 23/09	NIFU STEP, Oslo
Vox	2006	Basis! Voksnes læring 2006 - tilstand, utfordringer, anbefalinger	Oslo
Waters, Tim, Robert J. Marzano og Brian McNulty	2003	Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement	Denver, Colorado
Aamodt, Per Olaf og Are Turmo	2007	Faglig og pedagogisk kompetanse blant lærere i videregående skole. Rapport 29/07	NIFU STEP, Oslo

# Figurer og tabeller

## 1 Fakta om grunnopplæringen

### Figurer:

- Figur 1.1: Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler. 1997-1998 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 1.2: Fordeling av elever på små, mellomstore og store ordinære grunnskoler. 1997-1998 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 1.3: Nedlagte skoler i perioden 2007-2008 til 2009-2010. Fylkesvis. Antall.
- Figur 1.4: Elever som er berørt av skolenedleggelse i perioden 2007-2008 til 2009-2010. Antall.
- Figur 1.5: Fordeling av hvor elevene ble flyttet til etter skolenedleggelse i perioden 2007-2008 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 1.6: Voksenopplæringsinstitusjoner 2003-2004 til 2009-2010. Antall.
- Figur 1.7: Utviklingen i elevtallet i perioden 1997-1998 til 2009-2010 for hele grunnskolen, barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ordinære grunnskoler. Antall.
- Figur 1.8: Lærlinger og nye lærlinger etter kjønn. 2003 til 2009. Antall. Reviderte tall.
- Figur 1.9: Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn og kjønn i perioden 2006-2007 til 2009-2010. Ordinære grunnskoler. Prosent.
- Figur 1.10: Andel elever i ordinær grunnskole med bokmål eller nynorsk som hovedmålform og samisk eller annet som førstespråk, fordelt på fylke 2009-2010. Prosent.
- Figur 1.11: Høyeste utdanningsnivå i befolkningen i OECD-land i aldersgruppa 25-64 år. 2007. Prosent.
- Figur 1.12: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen, fjerde kvartal 2008. Antall.
- Figur 1.13: Aldersfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring. Fjerde kvartal 2008. Antall.

### Tabeller:

- Tabell 1.1: Fordelingen av elever på utdanningsprogram og nivå i videregående opplæring, 2005-2006 til 2009-2010. Reviderte tall. Antall.
- Tabell 1.2: Elever i videregående opplæring pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Ikke-reviderte tall. Antall.
- Tabell 1.3: Programområder Vg2 helse- og sosialfag. Antall og prosent.
- Tabell 1.4: Programområder Vg2 studiespesialisering. Antall og prosent.
- Tabell 1.5: Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning fordelt på kjønn i perioden 2006-2007 til 2009-2010. Ordinære grunnskoler. Antall og prosent.
- Tabell 1.6: Antall fylkeskommunale og private videregående skoler med mer enn 10 og 20 prosent elever med innvandningsbakgrunn pr. 1. oktober 2009. Foreløpige tall.
- Tabell 1.7: Fordeling av voksne på ulike typer grunnskoleopplæring for språklige minoriteter og kvinner. 2003-2004 til 2009-2010. Antall og prosent.
- Tabell 1.8: Befolkningens høyeste utdanningsnivå. Personer på 16 år og eldre etter utdanningsnivå, kjønn og alder. Prosent.

Tabell 1.9: Lærere, ledere og assistenter i grunnskolen etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2008. Prosent.

Tabell 1.10: Lærere og ledere i videregående opplæring etter kvalifikasjoner og kjønn. Fjerde kvartal 2008. Prosent.

## 2 Ressurser

### Figurer:

- Figur 2.1: Utgifter pr. elev i grunnskolen fordelt på lønn og drift. 2007-2009. Kroner.
- Figur 2.2: Fordeling av kommuner etter korrigerte brutto driftsutgifter og driftsutgifter justert for kostnadsstruktur for 2009. I 1000 kroner.
- Figur 2.3: Utgifter pr. elev i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram fordelt på lønn og drift. 2007-2009.
- Figur 2.4: Endringer i utgifter pr. elev fordelt på studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram. 2008-2009. I 1000 kroner.
- Figur 2.5: Gruppestørrelse 1 for de ulike trinn. 2003-2004 til 2009-2010.
- Figur 2.6: Fordeling av kommuner etter gruppestørrelse 1 for 1.-10. trinn. 2005-2006 til 2009-2010.
- Figur 2.7: Forholdet mellom gjennomsnittlig antall elever pr. skole og gjennomsnittlig gruppestørrelse 1 for kommunene. 2009-2010.
- Figur 2.8: Antall elever pr. kontaktlærer. 2003-2004 til 2009-2010.
- Figur 2.9: Fordeling av kommuner etter elever pr. kontaktlærer. 1.-10. trinn. 2005-2006 til 2009-2010.
- Figur 2.10: Lærere uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på. 2003-2004 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 2.11: Fordeling av kommuner etter lærere uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på 2005-2006 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 2.12: Utvikling i beregnede årsverk til undervisning og beregnede årsverk til undervisningspersonalet i alt. 2003-2004 til 2009-2010. Antall.
- Figur 2.13: Årsverk utført av annet personale, av undervisningsårsverk totalt. 2005-2006 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 2.14: Fordeling av kommuner etter andel årsverk utført av assistenter i forhold til årsverk utført av undervisningspersonalet. 2005-2010.
- Figur 2.15: Lærertimer til spesialundervisning av lærertimer totalt fordelt på trinn. 2003-2004 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 2.16: Vedtak om spesialundervisning med lærer fordelt på timeomfang. 2009-2010.
- Figur 2.17: Fordeling av kommuner etter andel lærertimer til spesialundervisning. 2005-2006 til 2009-2010.
- Figur 2.18: Lærertimer til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter og andel elever med særskilt norsk etter enkeltvedtak. 2003-2004 til 2009-2010. Prosent.
- Figur 2.19: Ekstra ordinære undervisningstimer pr. elev og ekstra undervisningstimer totalt pr. elev. 2003-2004 til 2009-2010. Antall.

Figur 2.20: Utgifter pr. elev i OECD-land i 2006. Justert for det generelle pris- og kostnadsnivået i hvert land. US dollar.

### 3 Læringsresultater

#### Figurer:

Figur 3.1: Resultater i regning på 8. trinn nasjonale prøver 2009, etter fylke. Prosentandeler på de fem mestringsnivåene.

Figur 3.2: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og norsk etter innvandrerbakgrunn. Sammenlagte resultater for 5. trinn på nasjonale prøver årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.

Figur 3.3: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og norsk etter innvandrerbakgrunn. Sammenlagte resultater for 8. trinn på nasjonale prøver årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.

Figur 3.4: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og norsk etter foreldres utdanningsnivå. Sammenlagte resultater for 8. trinn på de nasjonale prøvene årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.

Figur 3.5: Standpunktkarakterer og eksamenskarakterer i fag som har muntlig og/eller skriftlig eksamen for grunnskolens avgangselever skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.

Figur 3.6: Fordeling av eksamenskarakterer i norsk hovedmål, skriftlig eksamen på 10. trinn skoleåret 2008-2009. Gutter og jenter.

Figur 3.7: Eksamenskarakterer i fag på 10. trinn i 2009 etter foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Gjennomsnitt.

Figur 3.8: Grunnskolepoeng i 2009 etter elevenes innvandringsbakgrunn. Gjennomsnitt.

Figur 3.9: Karakterer i standpunkt og skriftlig eksamen på avsluttende nivå i utvalgte fellesfag fra studieforberedende utdanningsprogram skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.

Figur 3.10: Karakterer i standpunkt og skriftlig eksamen på avsluttende nivå i utvalgte fellesfag fra yrkesfaglige utdanningsprogram skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.

Figur 3.11: Standpunktkarakterer på avsluttende nivå i utvalgte fellesfag skoleåret 2008-2009. Gutter og jenter.

Figur 3.12: Karakterer til standpunkt og skriftlig eksamen i utvalgte programfag fra studieforberedende utdanningsprogram skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.

Figur 3.13: Karakterer til standpunkt og tverrfaglig eksamen i felles programfag fra utvalgte programområder i yrkesfaglige utdanningsprogram skoleåret 2008-2009. Gjennomsnitt.

Figur 3.14: Læringer som har vært oppe til fag- eller svenneprøve fordelt etter bestått og ikke bestått for perioden 2001 til 2009. Antall.

Figur 3.15: Læringer som har vært oppe til fag- eller svenneprøve fordelt mellom andel ikke bestått, bestått og meget vel bestått i 2009

Figur 3.16: De tre nivåene i studien av læreplanene i deltakerlandene i TIMSS Advanced. 2008.

Figur 3.17: Gjennomsnittsskår i matematikk for landene som deltok i TIMSS Advanced etter andelen av årskullet som har valgt avansert matematikk (dekningsgraden).

Figur 3.18: Fordelingen av elevene på kompetansenivåene i matematikk i TIMSS Advanced 2008. Prosent av hele årskullet.

Figur 3.19: Endring i matematikkskåre for elever i det siste året i videregående skole. Perioden 1995 (i Norge i 1998) til 2008.

Figur 3.20: Endring i matematikkprestasjoner for Norge for 4. og 8. trinn og siste år i videregående skole i TIMSS-studiene 1995-2008.

Figur 3.21: Fordelingen av elevene på kompetansenivåene i fysikk i TIMSS Advanced 2008. Prosent av hele årskullet.

#### Tabeller:

Tabell 3.1: Andel av elevene som er fritatt eller har annet fravær på de nasjonale prøvene. Prosent.

Tabell 3.2: Grunnskolepoeng og antall elever i 2009, fordelt på kjønn og skolens eierforhold.

Tabell 3.3: Gjennomsnittsskår i matematikk for landene som deltok i TIMSS Advanced 2008 og prosentandelen jenter som har valgt avansert matematikk.

Tabell 3.4: Gjennomsnittsskår i fysikk for landene som deltok i TIMSS Advanced 2008 og prosentandelen jenter som har valgt avansert fysikk..

### 4 Læringsmiljøet

#### Figurar:

Figur 4.1: Læringsmiljøet til elevane. Indeksar.

Figur 4.2: Testing av modellen for samanheng mellom bruk av arbeidsplanar og tilpassing av undervisninga. Ungdomstrinnet.

Figur 4.3: Samanhengen mellom bruk av arbeidsplanar og tilpassing av undervisninga for dei åtte prosentane av elevane som har dei svakaste karakterane.

Figur 4.4: Direkte og indirekte relasjonar mellom ulike forhold i læringsmiljøet til elevane.

#### Tabellar:

Tabell 4.1: *Er resultatene fra Elevundersøkinga del av den medarbeidersamtalen du har med lærerane dine?* Etter skoletype. Prosent.

Tabell 4.2: *Er læringsmiljøet til elevane del av årlege samtalar med den enkelte rektoren?* Etter kommunestorleik. Prosent.

### 5 Rekruttering, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring

#### Figurer:

Figur 5.1: Veier i videregående opplæring under Kunnskapsløftet.

Figur 5.2: Søkere til studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogram i Vg1. 2006-2010. Prosent.

Figur 5.3: Søkere til videregående opplæring pr. 1. mars 2010 etter trinn og løp.

Figur 5.4: Oppnådd kompetanse på VKII-nivå fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis Studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 2003 og 2002 (R94). Prosent.

Figur 5.5: Søkere pr. 1. mars 2009 etter tilbud pr. 1. oktober 2009. Prosent.

Figur 5.6: Årsaker til at ungdom er meldt til oppfølgings-tjenesten pr. 1. januar 2010. Prosent.

Figur 5.7: Andel ungdommer meldt til oppfølgingstjenesten pr. 1. januar 2009 fordelt på innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og den øvrige befolkningen etter fylke. Prosent.

Figur 5.8: Søkere til læreplass pr 1. mars 2009 etter tilbud pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Prosent. Ikke-reviderte tall.

Figur 5.9: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberevende og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1998-2003 og 1998-2002 (R94). Prosent.

Figur 5.10: Elever og lærlinger som har fullført og bestått etter årskull, antall år siden påbegynt videregående opplæring og påbegynt studieretning. Prosent.

Figur 5.11: Elever og lærlinger som har fullført og bestått videregående opplæring etter antall år siden påbegynt yrkesfaglig opplæring. Årskull og kjønn. Prosent.

Figur 5.12: Andelen av befolkningen med videregående opplæring eller mer etter aldersgruppe. Prosent.

Figur 5.13: Høyest oppnådde kompetanse fem og seks år siden påbegynt videregående opplæring for årskullene 2003 og 2002 (R94) etter studieretning. Andeler.

## Tabeller:

Tabell 5.1: Søkere til Vg1 pr. 1. mars 2010 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Tabell 5.2: Søkere til Vg2 pr. 1. mars 2010 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Tabell 5.3: Søkere til Vg3 pr. 1. mars 2010, etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Tabell 5.4: Elever på yrkesfaglig Vg2 som søker påbygging til generell studiekompetanse etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Tabell 5.5: Søkere til læreplass pr. 1. mars 2010 etter utdanningsprogram. Antall og prosent.

Tabell 5.6: Elever på Vg1 pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.7: Elever på Vg2 pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.8: Elever på Vg3 pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall, andel og andel med ungdomsrett. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.9: Antall løpende og nye lære- og opplæringskontrakter pr. 1. oktober 2009 etter utdanningsprogram. Antall. Ikke-reviderte tall.

Tabell 5.10: Overganger og frafall fra Vg1. 2006-2007, 2007-2008, 2008-2009. Prosent.

Tabell 5.11: Overganger og frafall fra Vg2. 2007-2008, 2008-2009. Prosent.

## 6 Kvalitetsutvikling

### Figurar:

Figur 6.1: Fagleg og yrkesmessig utvikling. Kursdagar for lærarane i 23 land. Gjennomsnitt.

Figur 6.2: Når ein lærar tek til å undervise ved denne skolen, får han/ho tilbod om å delta i ein formell innkøyringsprosess. Utvalde land.

Figur 6.3: Tiltru til eiga undervisning. Alle 23 landa.

Figur 6.4: Prosentdelen av matematikklærarane i TIMSS Advanced som oppgir at dei har fordjuping i matematikk og i matematikdidaktikk. Fem utvalde land.

Figur 6.5: Matematikklærarane i TIMSS Advanced fordelte på aldersgrupper. Prosent.

# Vedlegg

**Vedleggstabell 1.1 til figur 1.1: Fordelingen av små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 1997–1998 til 2009–2010. Prosent.**

	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010
Mindre enn 100 elever	40	38	38	37	36	36	35	35	36	35	34	33	32
100-299 elever	42	42	41	41	41	40	40	39	39	40	39	40	41
300 elever eller mer	19	20	21	22	23	24	25	26	26	26	26	27	27

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.2 til figur 1.2: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store ordinære grunnskoler, 1997–1998 til 2009–2010. Prosent.**

	1997- 1998	1998- 1999	1999- 2000	2000- 2001	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	2009- 2010
Mindre enn 100 elever	11	10	10	10	9	9	9	9	9	8	8	8	8
100-299 elever	46	46	44	43	42	41	39	38	38	39	38	38	38
300 elever eller mer	43	44	46	48	49	50	52	53	53	53	54	54	54

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.3 til figur 1.3: Nedlagte skoler i perioden 2007-2008 til 2009-2010. Fylkesvis. Antall.**

	Antall nedlagte skoler
Nordland	22
Møre og Romsdal	17
Oppland	14
Hedmark	13
Hordaland	13
Telemark	12
Sogn og Fjordane	11
Troms	11
Finnmark	10
Rogaland	7
Buskerud	5
Vestfold	4
Sør-Trøndelag	4
Østfold	3
Vest-Agder	3
Akershus	2
Nord-Trøndelag	2
Oslo	0
Aust-Agder	0

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 1.4 til figur 1.4: Antall elever som er berørt av skolenedleggelse. Fylkesvis.**

	Antall elever
Oppland	815
Telemark	689
Hedmark	660
Vest-Agder	487
Møre og Romsdal	479
Troms	469
Østfold	402
Hordaland	380
Nordland	278
Rogaland	255
Finnmark	248
Akershus	216
Sogn og Fjordane	215
Vestfold	197
Buskerud	165
Sør-Trøndelag	84
Nord-Trøndelag	4
Oslo	0
Aust-Agder	0

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 1.5 til figur 1.5: Fordeling av hvor elevene ble flyttet til etter skolenedleggelse i perioden 2007–2008 til 2009–2010. Prosent.**

Nye offentlige skoler	Nye private skoler	Sammenslåtte skoler/overført til eksisterende skole
1383	172	3 066

Kilde: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 1.6 til figur 1.6 Voksenopplæringsinstitusjoner, 2003-2004 til 2009-2010. Antall.**

År	Antall voksenopplæringsinstitusjoner
2003-2004	262
2004-2005	255
2005-2006	252
2006-2007	242
2007-2008	241
2008-2009	256
2009-2010	249

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.7 til figur 1.7: Utviklingen i elevtallet i perioden 1997–1998 til 2009–2010 for hele grunnskolen, barnetrinnet og ungdomstrinnet. Ordinære grunnskoler. Antall.**

	Hele grunnskolen	Barnetrinn	Ungdomstrinn
1997-1998	55 8247	40 1640	15 5112
1998-1999	56 8666	41 1500	15 5387
1999-2000	58 0261	41 9805	15 8279
2000-2001	59 0471	42 6475	16 2040
2001-2002	59 9468	42 9445	16 8095
2002-2003	61 0297	43 2618	17 5121
2003-2004	61 7577	43 2345	18 1934
2004-2005	61 8250	42 9652	18 5866
2005-2006	61 9640	42 9207	18 7856
2006-2007	61 9038	43 0737	18 8301
2007-2008	61 6388	42 8650	18 7537
2008-2009	61 4033	42 5756	18 8262
2009-2010	61 3928	42 3194	19 0711

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.8 til figur 1.8: Lærlinger og nye lærlinger etter kjønn. 2003 til 2009. Antall. Reviderte tall.**

	Menn	Kvinner
2003-2004	19 931	8 559
2004-2005	20 365	8 654
2005-2006	22 343	8 973
2006-2007	25 097	9 342
2007-2008	27 566	9 656
2008-2009	27 935	10 233
2009-2010	25 469	10 542

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 1.9 til figur 1.9: Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn og kjønn i perioden 2006-2007 til 2009-2010. Ordinære grunnskoler. Prosent.**

Skoleår	1. trinn	2. trinn	3. trinn	4. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn
2009-2010	3,9	4,5	5,4	6,6	7,8	8,7	9,1	9,6	10,1	10,1
2008-2009	3,8	4,2	4,8	6,0	7,1	7,7	8,4	9,1	9,0	9,7
2007-2008	3,3	3,7	4,4	5,2	6,1	7,0	7,6	8,2	8,7	8,9
2006-2007	3,0	3,4	3,9	4,8	5,7	6,6	7,2	7,9	8,0	8,3

Kilde: GSI



**Vedleggstabell 1.10 til figur 1.10: Andel elever i ordinær grunnskole med bokmål eller nynorsk som hovedmålform og samisk eller annet som førstespråk, fordelt på fylke 2009-2010. Prosent.**

	Bokmål	Nynorsk	Samisk	Annet
Hele landet	86,4	13,2	0,2	0,2
Østfold	100,0	0,0	0,0	0,0
Akershus	99,4	0,0	0,0	0,6
Oslo	98,8	0,0	0,0	1,2
Hedmark	100,0	0,0	0,0	0,0
Oppland	80,5	19,5	0,0	0,0
Buskerud	97,1	2,9	0,0	0,0
Vestfold	100,0	0,0	0,0	0,0
Telemark	87,5	12,0	0,0	0,6
Aust-Agder	93,4	6,0	0,0	0,6
Vest-Agder	96,6	3,4	0,0	0,0
Rogaland	75,1	24,9	0,0	0,0
Hordaland	59,6	40,2	0,0	0,2
Sogn og Fjordane	2,8	97,2	0,0	0,0
Møre og Romsdal	46,7	53,3	0,0	0,0
Sør-Trøndelag	99,9	0,1	0,0	0,0
Nord-Trøndelag	99,8	0,2	0,0	0,0
Nordland	99,9	0,0	0,1	0,0
Troms	99,5	0,1	0,3	0,0
Finmark	91,7	0,0	8,2	0,1

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 1.11 til figur 1.11: Høyeste utdanningsnivå i befolkningen i OECD-land i aldersgruppa 25-64 år. 2007. Prosent.**

	Universitets- og høgskolenivå	Videregående skole-nivå	Lavere enn videregående skole-nivå
Canada	49	38	13
New Zealand	41	30	29
Japan	41	59	..
USA	40	48	12
Finland	36	44	20
<b>Norge</b>	34	44	21
Sør-Korea	34	43	23
Australia	34	34	32
Danmark	33	43	25
Belgia	33	36	32
Storbritannia	32	37	32
Sveits	32	55	13
Sverige	32	53	16
Irland	32	36	32
Nederland	31	42	27
Island	30	34	36
Spania	29	22	49
Luxembourg	27	40	34
Frankrike	27	42	31
Tyskland	24	60	16
Hellas	22	37	40
Polen	19	68	14
Ungarn	17	61	20
Østerrike	17	62	19
Mexico	15	18	67
Slovakia	14	73	13
Portugal	14	14	72
Italia	14	38	48
Tsjekkia	14	76	9
Tyrkia	11	18	71
<b>OECD gjennomsnitt</b>	27	44	30

Kilde: OECD 2009a

**Vedleggstabell 1.12 til figur 1.12: Aldersfordelingen for undervisningspersonell (lærere og ledere) i grunnskolen, fjerde kvartal 2008. Antall.**

Alder	Antall
23 år og yngre	1193
24 år	668
25 år	961
26 år	1 208
27 år	1 279
28 år	1 354
29 år	1 451
30 år	1 561
31 år	1 671
32 år	1 819
33 år	1 988
34 år	2 222
35 år	2 299
36 år	2 395
37 år	2 311
38 år	2 208
39 år	2 226
40 år	2 054
41 år	1 869
42 år	1 659
43 år	1 524
44 år	1 445
45 år	1 395
46 år	1 351
47 år	1 456
48 år	1 588
49 år	1 619
50 år	1 662
51 år	1 601
52 år	1 741
53 år	1 811
54 år	1 936
55 år	1 990
56 år	2 002
57 år	1 988
58 år	1 897
59 år	1 829
60 år	1 803
61 år	1 819
62 år	1 498
63 år	1 088
64 år	868
65 år	455
66 år	307
67 år	154
68 år	109
69 år	73
70 år og eldre	137

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 1.13 til figur 1.13 Aldersfordelingen for undervisningspersonell i videregående opplæring, fjerde kvartal 2008. Antall.**

Alder	Antall
23 år og yngre	78
24 år	67
25 år	114
26 år	154
27 år	224
28 år	267
29 år	342
30 år	367
31 år	352
32 år	416
33 år	439
34 år	532
35 år	598
36 år	587
37 år	684
38 år	624
39 år	685
40 år	651
41 år	677
42 år	714
43 år	682
44 år	675
45 år	697
46 år	668
47 år	678
48 år	683
49 år	744
50 år	735
51 år	766
52 år	849
53 år	885
54 år	906
55 år	1 073
56 år	1 047
57 år	977
58 år	981
59 år	1 005
60 år	1 021
61 år	998
62 år	827
63 år	678
64 år	514
65 år	310
66 år	217
67 år	130
68 år	71
69 år	62
70 år og eldre	90

Kilde: SSB

**Vedleggstabell 2.1 til figur 2.1: Utgifter pr. elev i grunnskolen fordelt på lønn og drift, 2007-2009, konserntall. Faste 2009-priser.**

År	Totalt	Lønn	Inventar og utstyr	Undervisningsmatriell	Skolelokaler og skyss
2007	82 826	63 259	999	1 968	16 600
2008	83 698	64 486	753	1 867	16 592
2009 (foreløpige tall)	83 532	65 890	736	1 493	15 413

Kilde: KOSTRA, konserntall

**Vedleggstabell 2.3 til figur 2.3: Utgifter pr. elev i studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer fordelt på lønn og drift 2007-2009.**

	Totalt	Lønn	Drift	Totalt	Lønn	Drift
2007	98089	59501	38588	134 489	83 255	51 234
2008	98727	61203	37525	135 702	84 416	51 286
2009 foreløpige tall	100489	63538	36951	136346	85281	51065

Kilde: KOSTRA, konserntall

**Vedleggstabell 2.2 til figur 2.2: Fordeling av kommuner etter korrigerte brutto driftsutgifter og driftsutgifter justert for kostnadsstruktur for 2009. I 1000 kroner.**

	Korrigerte brutto driftsutgifter	Strukturjusterte driftsutgifter
50-55	0	0
55-60	1	3
60-65	3	4
65-70	7	9
70-75	17	47
75-80	40	62
80-85	41	89
85-90	60	75
90-95	48	53
95-100	41	28
100-105	27	11
105-110	19	4
110-115	17	4
115-120	18	1
120-125	11	0
125-130	8	0
130-135	5	0
135-140	8	0
140-145	7	0
145-150	2	0
150-155	3	0
155-160	1	0
160-165	2	0
165-175	2	0
175-180	1	0
180-185	1	0

Kilde: KOSTRA, konserntall

**Vedleggstabell 2. 4 til figur 2.4: Endringer i utgifter pr. elev fordelt på studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram 2008-2009. I 1000 kroner.**

	Studieforbereende		
	2008	2009	diff 2009-2008
Østfold	95 101	105 589	10 488
Akershus	84 500	94 436	9 936
Oslo	90 122	78 162	-11 960
Hedmark	95 496	108 306	12 810
Oppland	96 169	103 327	7 157
Buskerud	89 154	99 435	10 281
Vestfold	88 052	95 033	6 981
Telemark	97 266	100 503	3 237
Aust-Agder	98 081	106 557	8 476
Vest-Agder	91 912	93 337	1 425
Rogaland	94 338	100 852	6 514
Hordaland	94 609	105 563	10 954
Sogn og Fjordane	110 991	122 661	11 670
Møre og Romsdal	96 889	100 189	3 300
Sør-Trøndelag	94 443	98 442	3 999
Nord-Trøndelag	115 121	121 414	6 293
Nordland	100 355	109 716	9 360
Troms	115 476	118 238	2 761
Finnmark	122 840	128 126	5 286

	Yrkesfaglig		
	2008	2009	diff 2009-2008
Østfold	130 640	140 268	9 628
Akershus	137 161	151 507	14 346
Oslo	168 677	138 704	-29 973
Hedmark	122 908	138 878	15 971
Oppland	114 097	120 327	6 230
Buskerud	126 698	139 011	12 312
Vestfold	127 509	135 566	8 057
Telemark	116 188	124 370	8 181
Aust-Agder	123 164	132 887	9 723
Vest-Agder	123 160	119 368	-3 792
Rogaland	124 282	135 515	11 233
Hordaland	133 517	142 000	8 482
Sogn og Fjordane	136 513	158 411	21 899
Møre og Romsdal	124 516	122 874	-1 642
Sør-Trøndelag	121 177	122 827	1 650
Nord-Trøndelag	141 613	147 267	5 654
Nordland	129 566	131 541	1 975
Troms	140 267	148 122	7 855
Finnmark	126 372	135 771	9 398

Kilde: KOSTRA, konserntall

**Vedleggstabell 2.5 til figur 2.5: Gruppestørrelse 1 for de ulike trinnene 2003-2004 til 2009-2010.**

År	Gruppestr. 1,	Gruppestr. 1,	Gruppestr. 1,	Gruppestr. 1,	Gruppestr. 2,
	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn	1.-10. trinn	1.-10. trinn
2003-04	13,1	13,4	15,0	13,8	16,7
2004-05	13,3	13,4	15,0	13,9	16,7
2005-06	13,5	13,5	15,1	14,0	17,0
2006-07	13,3	13,5	15,0	13,9	16,9
2007-08	13,1	13,4	14,8	13,8	16,8
2008-09	13,2	13,3	14,7	13,7	16,8
2009-10	13,0	13,1	14,7	13,6	16,7

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.6 til figur 2.6: Fordeling av kommuner etter gruppestørrelse 1 for 1.-10. trinn 2005-2006 til 2009-2010.**

Gruppestørrelse 1	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
	4-6	1	0	1	0
6-8	9	18	16	24	27
8-10	55	57	70	62	70
10-12	119	121	118	125	122
12-14	134	138	134	132	126
14-16	90	74	74	71	71
16-18	20	23	18	16	13
18-20	3	0	0	1	0

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.7 til figur 2.8: Antall elever pr. kontaktlærer 2003-2004 til 2009-2010.**

Navn	År	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10 trinn
Hele landet	2003-2004	17,4	17,7	17,0
	2004-2005	15,8	15,7	14,9
	2005-2006	15,8	15,7	14,7
	2006-2007	15,8	15,8	14,6
	2007-2008	15,6	15,6	14,6
	2008-2009	15,8	15,7	14,8
	2009-2010	16,1	16,0	15,1

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.10 til figur 2.11: Fordeling av kommuner etter andel lærere uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på 2006-2006 til 2009-2010.**

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
0-5	390	373	354	304	284
5-10	30	46	56	85	86
10-15	5	8	13	29	35
15-20	6	2	4	7	16
20-25	0	2	1	2	6
25>	0	0	3	4	4

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.8 til figur 2.9: Fordeling av kommuner etter elever pr. kontaktlærer. 1.-10. trinn 2005-2006 til 2009-2010.**

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
7-10	23	19	21	27	26
10-13	132	129	133	131	115
13-16	183	178	188	179	165
16-19	78	74	60	73	83
19-22	12	14	14	19	22
22>	2	3	3	2	3

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.9 til figur 2.10: Lærere uten godkjent utdanning for det trinnet de underviser på 2003-2004 til 2009-2010. Prosent.**

Navn	År	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn
Hele landet	2003-2004	3,44	2,86	2,63
	2004-2005	2,84	2,43	1,93
	2005-2006	2,5	2,04	1,77
	2006-2007	2,54	2,26	2,13
	2007-2008	2,85	2,86	2,52
	2008-2009	3,9	3,64	3,22
	2009-2010	4,26	4,08	3,81

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.11 til figur 2.12: Utvikling i beregnede årsverk til undervisning og beregnede årsverk til undervisningspersonalet i alt 2003-2004 til 2009-2010. Antall.**

Navn	År	Beregnete årsverk til undervisning	Beregnete årsverk til undervisningspersonalet i alt
Hele landet	2003-2004	46113	51 365
	2004-2005	46755	51 765
	2005-2006	46931	52 028
	2006-2007	47290	53 496
	2007-2008	47792	54 032
	2008-2009	48785	55 115
	2009-2010	49209	56 075

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.12 til figur 2.13. Årsverk utført av annet personale, av undervisningsårsverk totalt 2005-2006 til 2009-2010. Prosent.**

År	Assistenten	Adm. og ped. ledere	Kontor-teknisk personale	IKT-teknisk personale
2005-2006	11,2	8,4	3,6	
2006-2007	11,9	8,5	3,5	
2007-2008	13,3	8,7	3,5	
2008-2009	13,8	8,9	3,5	0,5
2009-2010	14,5	8,9	3,5	0,5

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.13 til figur 2.14: Fordeling av kommuner etter andel årsverk utført av assistenter i forhold til årsverk utført av undervisningspersonale, 2005-2006 til 2009-2010.**

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
0-5	34	29	23	22	20
5-10	146	127	109	105	78
10-15	177	175	172	160	168
15-20	57	78	92	101	127
20-25	11	12	29	35	32
25>	5	8	5	7	6

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.14 til figur 2.15: Lærertimer til spesialundervisning av lærertimer totalt fordelt på trinn 2003-2004 til 2009-2010. Prosent.**

År	1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn
2003-2004	10,3	15,1	16,3
2004-2005	10,2	14,6	16,2
2005-2006	10,4	14,4	16,6
2006-2007	10,9	14,9	17,1
2007-2008	11,8	15,7	17,9
2008-2009	12,1	16,8	18,7
2009-2010	12,2	17,6	19,4

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.15 til figur 2.16: Vedtak om spesialundervisning med lærer fordelt på timeomfang 2009-2010.**

	1-75 timer	76-90 timer	191-270 timer	Mer enn 270 timer
2009/2010	7	48	19	26

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.16 til figur 2.17: Fordeling av kommuner etter andel lærertimer til spesialundervisning. 2005-2006 til 2009-2010.**

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
0-5	11	5	6	2	4
5-10	59	54	43	39	29
10-15	183	180	149	134	119
15-20	137	131	146	151	154
20-25	34	49	69	81	90
25-30	6	10	11	18	25
30>	1	2	7	6	9

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.17 til figur 2.18: Lærertimer til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter og andel elever med særskilt norsk etter enkeltvedtak 2003-2004 til 2009-2010.**

Navn	År	Andel elever med særskilt norsk	Andel lærertimer til særskilt norsk
Hele landet	2003-2004	5,7	4,4
	2004-2005	5,8	4,5
	2005-2006	6,0	4,5
	2006-2007	6,5	4,5
	2007-2008	6,5	4,2
	2008-2009	6,7	4,1
	2009-2010	6,8	4,0

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.18 til figur 2.19: Ekstra ordinære undervisningstimer pr. elev og ekstra undervisningstimer totalt pr. elev 2003-2004 til 2009-2010. Antall. Utvalg: begrenset til skoler med gjennomsnittlig trinnstørrelser > 12. Alle trinn.**

År	Ekstra ordinære per elev	Ekstra totalt per elev	N
2003-2004	7,3	18,3	386
2004-2005	7,3	18,3	386
2005-2006	6,7	17,8	390
2006-2007	6,4	18,0	386
2007-2008	6,9	18,9	386
2008-2009	6,7	19,4	385
2009-2010	6,7	19,6	383

Kilde: GSI

**Vedleggstabell 2.19 til figur 2.20: Utgifter pr. elev i OECD-land i 2006. Justert for det generelle pris- og kostnadsnivået i hvert land. US dollar.**

	1.-7. trinn	8.-10. trinn	Videregående skole
Luxembourg	13 676	18 144	18 144
United States	9 709	10 369	11 334
Norway	9 486	10 075	12 559
Iceland	9 299	8 910	8 196
Denmark	8 798	8 909	10 400
Switzerland	8 793	10 121	16 540
Austria	8 516	10 011	11 205
United Kingdom	7 732	8 868	8 693
Italy	7 716	8 527	8 474
Sweden	7 699	8 365	8 610
Japan	6 989	8 004	8 589
Netherlands	6 425	9 149	9 918
Ireland	6 337	8 964	9 024
Australia	6 311	8 319	9 315
Finland	5 899	9 241	6 585
France	5 482	8 265	10 655
Germany	5 362	6 632	9 163
Portugal	5 138	6 677	7 052
New Zealand	4 952	5 347	6 838
Korea	4 935	5 719	9 060
Hungary	4 599	4 161	3 793
Poland	3 770	3 315	3 498
Slovak Republic	3 221	2 841	3 081
Czech Republic	3 217	5 399	5 217
Mexico	2 003	1 814	2 856
OECD gjennomsnitt	6 437	7 544	8 486

Kilde: OECD 2009a

**Vedleggstabell 2.20 til figur 2.21: Elever pr. lærer i OECD-land. Beregnet ut fra heltidsekvivalenter 2007. Antall.**

	1.-7. trinn	8.-10. trinn	Videregående skole
Mexico	28,0	33,3	25,7
Korea	25,6	20,5	16,2
France	19,7	14,3	9,6
United Kingdom	19,4	16,7	11,3
Japan	19,0	14,8	12,5
Czech Republic	18,7	12,3	12,3
Germany	18,3	15,2	14,3
Slovak Republic	17,9	13,9	14,1
New Zealand	17,5	16,2	13,3
Finland	15,0	9,9	15,9
Switzerland	14,8	12,3	10,6
United States	14,6	14,7	15,6
Spain	13,6	11,7	7,7
Austria	13,6	10,3	11,0
Belgium	12,6	9,2	10,2
Sweden	12,3	11,5	13,6
Portugal	11,8	7,9	8,4
Poland	11,0	12,4	12,2
Norway	11,0	10,2	9,8
Italy	10,5	9,4	10,8
Hungary	10,2	10,2	12,1
Greece	10,1	7,7	7,3
OECD gjennomsnitt	16,0	13,2	12,5

Kilde: OECD 2009a

**Vedleggstabell 2.21 til figur 2.22: Utgifter til utdanning og totale offentlige utgifter 2003 til 2009. Prosent.**

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Andel av totale offentlige utgifter som går til førskole og 1.-7. trinn	3,4	3,3	3,2	3,1	3,0	3,0	3,2
Andel av totale offentlige utgifter som går til 8.-13. trinn	1,8	1,9	1,6	1,5	1,5	1,5	1,6
Andel av totale offentlige utgifter som går til annen utdanning	3,0	2,8	2,8	2,7	2,6	2,7	2,8
Andel av BNP for fastlands-Norge som går til førskole og 1.-7. trinn	5,7	5,6	5,6	5,6	5,6	5,4	5,4
Andel av BNP for Fastlands-Norge som går til 8.-13. trinn	3,0	3,2	2,8	2,8	2,8	2,7	2,7
Andel av BNP for Fastlands-Norge som går til annen utdanning	5,0	4,8	5,0	4,9	4,8	4,8	4,7

Kilde: OECD 2009

**Vedleggstabell 3.1 til figur 3.1: Resultater i regning på 8. trinn nasjonale prøver 2009, etter fylke. Prosentandeler på de fem mestringsnivåene.**

Fylke	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Oslo	4,4	14,4	37,6	24,9	18,7
Akershus	5,3	16,9	40,0	22,5	15,3
Sogn og Fjordane	4,7	16,3	42,5	21,5	15,1
Rogaland	5,6	18,4	41,5	21,2	13,3
Sør-Trøndelag	7,1	20,4	40,5	20,3	11,7
Hordaland	6,5	20,8	41,7	20,1	10,9
Møre og Romsdal	6,1	20,1	43,5	19,6	10,8
Troms	7,2	22,1	40,8	18,8	11,1
Oppland	6,8	23,0	40,7	18,4	11,0
Vest-Agder	6,8	21,1	43,3	19,1	9,7
Buskerud	7,4	22,6	41,2	18,1	10,6
Aust-Agder	6,9	22,9	41,8	19,5	8,9
Vestfold	8,4	22,3	41,0	18,7	9,6
Nord-Trøndelag	7,0	23,4	41,8	17,7	10,0
Hedmark	7,8	22,8	42,2	18,2	9,0
Finnmark	7,0	24,4	42,8	17,7	8,1
Telemark	7,0	24,4	43,0	17,1	8,6
Østfold	7,9	24,0	42,7	16,8	8,6
Nordland	7,5	23,7	44,0	16,6	8,3

Kilde: SSBs statistikkbank

**Vedleggstabell 3.2 til figur 3.2: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og lesing etter innvandrerbakgrunn. Sammenlagte resultater for 5. trinn på nasjonale prøver årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.**

Prøve	Innvandrere fra ikke-vestlige land	Innvandrere fra vestlige land	Etterkommere fra ikke-vestlige land	Etterkommere fra vestlige land
Engelsk	-2,8	1,7	0,1	4,0
Regning	-6,6	0,5	-3,5	1,8
Lesing	-7,0	-1,6	-4,8	1,6

Kilde: Opheim 2010

**Vedleggstabell 3.3 til figur 3.3: Prestasjonsnivåer i engelsk, regning og lesing etter innvandrerbakgrunn. Sammenlagte resultater for 8. trinn på nasjonale prøver årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.**

Prøve	Innvandrere fra ikke-vestlige land	Innvandrere fra vestlige land	Etterkommere fra ikke-vestlige land	Etterkommere fra vestlige land
Engelsk	-5,9	-0,1	-1,2	4,1
Regning	-7,0	0,4	-2,9	2,1
Lesing	-10,1	-2,9	-5,6	1,6

Kilde: Opheim 2010

**Vedleggstabell 3.4 til figur 3.4: Forskjeller i prestasjonsnivå i engelsk, regning og lesing etter foreldres utdanningsnivå. Sammenlagte resultater for 8. trinn på de nasjonale prøvene årene 2007, 2008 og 2009. Standardiserte skårer.**

Foreldrenes utdanningsnivå	Engelsk	Regning	Lesing
Grunnskole	45,3	44,0	43,7
Videregående, grunnutdanning	46,8	46,3	46,7
Videregående, fullført	48,2	48,1	48,2
Påbygging til videregående utdanning	49,7	49,7	49,9
Universitets- og høyskoleutd. lavere nivå	52,2	52,5	52,7
Universitets- og høyskoleutd. høyere nivå	55,3	56,1	55,9
Forskernivå	57,7	58,2	57,9

Kilde: Næss 2010

**Vedleggstabell 3.5 til figur 3.6: Fordeling av eksamen-karakterer i norsk hovedmål, skriftlig eksamen på 10. trinn skoleåret 2008-2009. Gutter og jenter.**

Karakter	Gutter	Jenter
1	1,3	0,4
2	23,1	9,9
3	41,1	36,2
4	25,3	35,3
5	8,3	16,2
6	0,9	2,0

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO



**Vedleggstabell 3.6 til figur 3.7: Eksamenskarakter i utvalgte fag på 10. trinn i 2009 etter foreldrenes høyeste utdanningsnivå. Gjennomsnitt.**

Foreldrenes høyeste utdanning	Matematikk skriftlig	Norsk hovedmål skriftlig	Engelsk skriftlig	Norsk muntlig	Religion+	Fransk, tysk og spansk muntlig
Ukjent/barneskole	2,7	2,6	3,1	3,7	3,9	4,4
Ungdomsskole	2,6	2,9	3,1	3,7	3,7	3,6
Videregående, grunnutdanning	2,9	3,1	3,5	4,1	4,0	3,7
Videregående, fullført	3,1	3,2	3,6	4,2	4,1	3,9
Påbygging til videregående utdanning	3,4	3,4	3,8	4,4	4,4	3,8
Universitets- og høyskoleutd. lavere nivå	3,8	3,6	4,0	4,7	4,7	4,3
Universitets- og høyskoleutd. høyere nivå	4,3	3,9	4,4	5,0	5,0	4,6
Forskernivå	4,5	3,9	4,6	5,2	5,1	4,8

Kilde: Grøgaard 2010

**Vedleggstabell 3.7 til figur 3.14: Lærlinger som har vært oppe til fag- eller svenneprøve fordelt etter bestått og ikke bestått for perioden 2001 til 2009. Antall.**

År	Antall bestått	Antall ikke bestått
2001	19 340	1477
2002	18 584	1445
2003	17 736	1429
2004	16 917	1384
2005	17 185	1412
2006	17 146	1269
2007	17 694	1302
2008	19 768	1520
2009	20 585	2089

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Vedleggstabell 3.8 til figur 3.15: Lærlinger som har vært oppe til fag- eller svenneprøve fordelt mellom andel ikke bestått, bestått og meget vel bestått i 2009.**

Fylke	Ikke bestått	Bestått	Meget vel bestått
Oslo	288	1075	224
Hordaland	272	2062	386
Sør-Trøndelag	147	1168	242
Nord-Trøndelag	80	583	124
Troms	74	625	147
Finnmark	30	243	63
Akershus	122	1069	302
Vest-Agder	68	792	223
Sogn og Fjordane	32	428	120
Buskerud	91	666	214
Oppland	80	595	192
Aust-Agder	43	365	117
Rogaland	257	1799	593
Møre og Romsdal	93	1112	363
Østfold	106	683	239
Telemark	66	592	225
Vestfold	65	655	250
Hedmark	56	559	233
Nordland	119	801	454

Kilde: Utdanningsdirektoratet/VIGO

**Vedleggstabell 3.9 til figur 3.17: Gjennomsnittsskår i matematikk for landene som deltok i TIMSS Advanced 2008, etter andelen av årskullet som har valgt avansert matematikk (dekningsgraden).**

	Russland	Neder-land	Libanon	Iran	Slovenia	Italia	Norge	Armenia	Sverige	Filip-pinene		TIMSS Advanced skalert gj.snitt
Prosentandel av årskullet	1,4	3,5	5,9	6,5	40,5	19,7	10,9	4,3	12,8	0,7	0	50
Matematikkskår	561	552	545	497	457	449	439	433	412	355	500	500

Kilde: Mullis mfl. 2009

**Vedleggstabell 3.10 til figur 3.18: Fordelingen av elevene på kompetansenivåene i matematikk i TIMSS Advanced 2008. Prosent av hele årskullet.**

	Avansert nivå	Høyt nivå	Middels nivå	Lavt nivå
Slovenia	1,2	4,5	10,9	23,9
Italia	0,6	2,2	5,3	11,6
Sverige	0,1	1,0	2,6	9,1
Norge	0,1	0,9	2,8	7,1
Nederland	0,2	1,6	1,5	0,2

Kilde: Grønmo mfl. 2010

**Vedleggstabell 3.12 til figur 3.20: Endring i matematikkprestasjoner for Norge for 4. og 8. trinn og siste år i videregående skole i TIMSS-studiene 1995-2008.**

	1995	1998	2003	2007	2008
TIMSS 4. trinn	476	-	451	473	-
TIMSS 8. trinn	498	-	461	469	-
TIMSS Advanced	-	500	-	-	439

Kilde: Grønmo mfl. 2010

**Vedleggstabell 3.11 til figur 3.19: Endring i matematikkskår for elever i det siste året i videregående skole. Perioden 1995 (i Norge i 1998) til 2008.**

Land	Endring
Sverige	-89
Norge	-61
Italia	-34
Slovenia	-20
Russland	12

Kilde: Grønmo mfl. 2010

**Vedleggstabell 3.13 til figur 3.21: Fordelingen av elevene på kompetansenivåene i fysikk i TIMSS Advanced 2008. Prosent av hele årskullet.**

	Avansert	Høyt	Middels	Lavt
Sverige	0,8	2,5	3,4	4,3
Slovenia	0,9	2,4	2,5	1,7
Russland	0,5	0,6	0,6	0,9
Norge	0,7	2,2	2,4	1,4
Nederland	0,7	1,8	0,9	0,1
Libanon	0	0,5	1,6	3,8
Italia	0,1	0,3	0,8	2,6
Iran	0,6	0,9	1,3	3,8
Armenia	0,4	0,8	1,2	1,8

Kilde: Lie mfl. 2010

**Vedleggstabell 5.1 til figur 5.2: Søkere til studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Vg1. 2006-2010. Prosent.**

	2006	2007	2008	2009	2010
Studieforbereende utdanningsprogram	44,2	45,0	44,5	45,0	46,0
Medier og kommunikasjon	6,2	6,7	7,4	7,5	7,4
Yrkesfaglige utdanningsprogram	49,6	48,2	48,1	47,6	46,6

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

**Vedleggstabell 5.2 til figur 5.4: Oppnådd kompetanse på VKII-nivå fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereende og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 2003/2002 (R94). Prosent.**

	Fullført studiekompetanse	Fullført yrkeskompetanse med vitnemål	Fullført yrkeskompetanse - oppnådd fag-svennebrev	Ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse	Fortsatt i videregående opplæring 2008	Gjennomført VKII eller gått opp til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Allmennfaglig studieretninger	81,5	0,4	0,6	17,5	2,1	7,8	7,5
Yrkesfaglig studieretninger	22,3	6,3	31,8	39,6	4,8	7,8	27,0

Kilde: SSB 2010.

**Vedleggstabell 5.3 til figur 5.5: Søkere pr. 1. mars 2009 etter tilbud pr. 1. oktober 2009. Prosent.**

	Innvilget førsteønske	Innvilget annet enn førsteønske	Uten tilbud, registrert i Oppfølgingstjenesten	Uten tilbud, ikke registrert i Oppfølgingstjenesten
Vg1	69,6	24,2	3,8	2,4
Vg2	73,1	17,4	5,7	3,8
Vg3	78,6	13,4	3,6	4,4
Læreplass	47,0	17,3	14,8	20,8

Kilder: Utdanningsdirektoratet/VIGO 2010

**Vedleggstabell 5.4 til figur 5.7: Andel ungdommer meldt til oppfølgingstjenesten pr. 1. januar 2009 fordelt på innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og den øvrige befolkningen etter fylke. Prosent.**

Fylke	Innvandrere	Norskfødte med innvandre foreldre	Den øvrige befolkningen
Oslo	19,2	15,5	65,3
Østfold	11,3	1,8	86,9
Vest-Agder	9,9	2,5	87,6
Buskerud	9,7	5,1	85,2
Samlet	8,3	3,2	88,5
Akershus	8,2	4,0	87,8
Vestfold	8,2	1,4	90,4
Telemark	7,7	1,4	90,9
Sør-Trøndelag	7,3	1,3	91,5
Rogaland	7,2	1,9	90,8
Sogn og Fjordane	6,9	0,3	92,8
Aust-Agder	6,7	0,9	92,4
Nord-Trøndelag	6,2	0,1	93,7
Oppland	5,7	1,0	93,3
Hordaland	5,5	1,3	93,3
Møre og Romsdal	5,1	0,1	94,9
Hedmark	4,6	0,7	94,6
Nordland	4,5	0,3	95,2
Finnmark	4,4	0,2	95,4
Troms	3,6	0,3	96,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2009/SSB

**Vedleggstabell 5.5 til figur 5.8: Søkere til læreplass pr. 1.mars 2009 etter tilbud pr. 1.oktober 2009 etter utdanningsprogram. Prosent. Ikke-reviderte tall.**

	Fått læreplass	Fått skoleplass	Søkt vgo men tilbud i Oppfølgings-tjenesten	Uten tilbud
Totalt	54,0	10,3	14,8	20,8
Medier og kommunikasjon	16,5	40,4	17,4	25,7
Naturbruk	38,6	27,6	11,2	22,5
Service og samferdsel	46,7	11,2	19,8	22,4
Bygg- og anleggsteknikk	51,1	8,4	16,9	23,4
Design og håndverk	51,4	12,1	14,8	21,7
Restaurant- og matfag	54,3	7,6	17,4	20,7
Teknikk og industriell produksjon	57,3	8,6	15,3	18,6
Elektrofag	57,9	11,5	10,9	19,7
Helse- og sosialfag	59,7	9,2	11,0	20,1

Kilder: Utdanningsdirektoratet

**Vedleggstabell 5.6 til figur 5.9: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger for årskullene 1998–2003 og 1998–2002 (R94). Prosent.**

		Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført VKII eller gått opp til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Studieforberedende	1998	75,1	8,9	3,0	4,6	8,3
	1999	75,7	8,0	2,7	5,3	8,3
	2000	73,1	8,8	3,3	6,9	7,9
	2001	75,4	7,3	3,2	6,2	7,9
	2002	76,2	6,6	3,0	6,9	7,4
	2003	75,3	7,2	2,1	7,8	7,5
Yrkesfag	1998	40,1	22,1	4,4	4,2	29,2
	1999	39,6	21,3	4,9	5,4	28,8
	2000	37,0	22,8	5,7	6,1	28,4
	2001	40,3	20,5	5,6	6,6	27,0
	2002	39,2	21,2	4,8	7,8	27,0

Kilde: SSB 2010

**Vedleggstabell 5.7: Status fem og seks år etter skolestart for elever på henholdsvis studieforbereende og yrkesfaglige studieretinger for årskullet 2003–2002, etter fylke sortet etter prosentandel som har fullført på normert tid.**

		Fullført på normert tid	Fullført på mer enn normert tid	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført VKII eller gått opp til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis
Studieforbereende	Totalt	75,3	7,2	2,1	7,8	7,5
	Finnmark	54,2	15,7	6,2	11,2	12,7
	Troms	70,2	9,5	2,4	11,7	6,1
	Hedmark	70,7	10,0	2,3	8,7	8,3
	Nordland	73,1	8,6	3,1	6,8	8,3
	Vestfold	73,4	6,8	1,7	10,3	7,8
	Sør-Trøndelag	74,4	10,7	2,1	5,5	7,3
	Akershus	74,5	5,8	2,1	8,8	8,8
	Hordaland	75,3	7,7	2,5	7,9	6,6
	Buskerud	75,5	8,8	1,6	9,1	5,0
	Telemark	75,5	5,6	3,0	7,7	8,2
	Rogaland	77,8	6,9	2,1	5,3	7,8
	Møre og Romsdal	78,3	6,4	1,9	7,5	5,9
	Aust-Agder	78,4	5,4	2,3	8,9	5,1
	Nord-Trøndelag	78,7	7,6	2,5	7,8	3,3
	Oslo	79,1	4,7	1,1	7,7	7,4
	Østfold	79,1	6,2	1,1	7,6	6,0
	Oppland	80,7	5,8	1,9	7,3	4,3
	Vest-Agder	82,0	5,4	1,1	6,7	4,9
	Sogn og Fjordane	82,1	6,0	2,1	5,4	4,5
Yrkesfaglig	Totalt	39,2	21,2	4,8	7,8	27,0
	Finnmark	22,2	20,8	9,7	6,1	41,1
	Nordland	28,9	22,8	7,9	8,5	31,9
	Troms	31,7	21,0	6,9	8,6	31,7
	Hedmark	34,3	20,0	5,1	10,5	30,2
	Oslo	36,1	19,7	2,9	11,8	29,5
	Vestfold	36,2	20,3	4,8	10,2	28,5
	Østfold	37,5	20,2	3,2	8,1	31,1
	Aust-Agder	37,5	23,7	5,5	6,8	26,5
	Sogn og Fjordane	38,6	24,6	6,7	5,9	24,2
	Møre og Romsdal	40,3	22,5	5,7	5,4	26,2
	Buskerud	40,6	20,7	3,1	9,3	26,3
	Hordaland	41,5	21,1	5,3	8,2	23,8
	Oppland	41,7	20,7	3,7	7,7	26,2
	Telemark	42,2	22,8	5,3	5,0	24,7
	Rogaland	42,7	23,7	4,1	6,7	22,8
	Vest-Agder	43,1	22,0	3,2	5,2	26,5
	Nord-Trøndelag	43,6	20,8	5,8	8,1	21,8
	Akershus	44,2	18,4	3,8	9,8	23,7
	Sør-Trøndelag	44,4	22,3	5,0	4,6	23,7

Kilde: SSB 2010

**Vedleggstabell 5.8 til figur 5.10: Elever og lærlinger som har fullført og bestått etter årskull, antall år siden påbegynt videregående opplæring og påbegynt studieretning. Prosent.**

	på normert	på 5 år	på 6 år	på 7 år	på 8 år	på 9 år	på 10 år	på 11 år	på 12 år	på 13 år	på 14 år
1994-kullet Allmennfaglig studieretning	73,7	81,9	84,0	85,4	86,5	87,3	87,9	88,4	88,8	89,1	89,4
1998-kullet Allmennfaglig studieretning	75,0	83,9	85,9	87,2	88,0	88,7	89,2				
2002-kullet Allmennfaglig studieretning	76,1	82,7	84,7								
1994-kullet Yrkesfaglig studieretning	38,1	50,8	55,8	58,9	60,9	62,3	63,5	64,5	65,3	66,1	66,8
1998-kullet Yrkesfaglig studieretning	39,8	57,0	62,1	64,5	65,9	67,1	68,0				
2002-kullet Yrkesfaglig studieretning	38,9	54,8	60,4								

Kilde: SSB 2010

**Vedleggstabell 5.9 til figur 5.11: Elever og lærlinger som har fullført og bestått videregående opplæring etter antall år siden påbegynt yrkesfaglig opplæring. Årskull og kjønn. Prosent.**

	Fullført på normert	Fullført på 5 år	Fullført på 6 år	Fullført på 7 år	Fullført på 8 år	Fullført på 9 år	Fullført på 10 år	Fullført på 11 år	Fullført på 12 år	Fullført på 13 år	Fullført på 14 år
1994-kullet Menn	28,9	41,6	47,9	51,6	54,1	55,8	57,1	58,1	59,0	59,8	60,6
1994-kullet Kvinner	50,2	62,9	66,2	68,5	69,8	70,9	72,1	73,0	73,7	74,4	75,0
1998-kullet Menn	32,9	52,5	58,6	61,3	62,8	63,9	64,9				
1998-kullet Kvinner	48,6	62,7	66,6	68,6	69,9	71,1	72,0				
2002-kullet Menn	30,7	49,8	56,9								
2002-kullet Kvinner	49,1	61,1	64,7								

Kilde: SSB 2010

**Vedleggstabell 5.10 til figur 5.12. Andelen av befolkningen med videregående opplæring eller mer etter aldersgruppe. Prosent.**

	20-24 år	25-29 år	30-39 år	40-49 år	50-59 år	60-66 år	67 år og over
1970	71,1	68,2	57,2	47,9	38,6	33,1	26,6
1980	59,8	74,0	71,9	58,8	49,0	40,9	33,0
1990	69,3	66,8	72,2	73,3	59,8	51,2	40,3
2000	73,1	82,2	75,6	75,9	74,9	62,7	49,1
2008	70,1	80,5	84,6	77,4	80,6	76,0	58,5

Kilde: SSB 2010

**Vedleggstabell 5.11 til figur 5.13: Høyest oppnådde kompetanse fem og seks år siden påbegynt videregående opplæring for årskullene 2003/2002 (R94) etter studieretning. Andeler.**

	Bestått VKII	Sluttet, bestått VKI	Sluttet, bestått GK	Sluttet, startet på GK	Fortsatt i vgo
Studieforberedende	82,5	9,9	2,9	2,6	2,1
Yrkesfag	60,4	19,3	9,9	5,7	4,8

Kilde: SSB 2010

**Vedleggstabell 6.1 til figur 6.1: Fagleg og yrkesmessig utvikling. Kursdagar for lærarane i 23 land. Gjennomsnitt.**

Mexico	34,0
Korea	30,0
Bulgaria	27,2
Italia	26,6
Polen	26,1
Spania	25,6
Portugal	18,5
Brasil	17,3
Ungarn	14,5
Estland	13,1
Litauen	11,2
Tyrkia	11,2
Malaysia	11,0
Island	10,7
Austerrike	10,5
Danmark	9,8
<b>Noreg</b>	9,2
Australia	8,7
Slovenia	8,3
Belgia (flamsk)	8,0
Malta	7,3
Slovakia	7,2
Irland	5,6

Kjelde: Vibe ofl. 2009

**Vedleggstabell 6.2 til figur 6.2: "Når ein lærar tek til å undervise ved denne skolen, får han/ho tilbod om å delta i ein formell innkøyringsprosess". Utvalde land.**

	Ja, for alle nye lærarar ved skolen	Ja, men bare hvis det er deira første jobb	Nei
Belgia (flamsk)	94,4	3,9	1,7
Island	72,8	15,7	11,5
Danmark	47,7	23,5	28,8
Austerrike	32,1	23,6	44,3
<b>Noreg</b>	29,9	18,4	51,8
Polen	14,3	79,4	6,3

Kjelde: Vibe ofl. 2009

**Vedleggstabell 6.3 til figur 6.3: Tiltru til eiga undervisning. Alle 23 landa.**

<b>Noreg</b>	0,71
Mexico	0,39
Malaysia	0,35
Italia	0,18
Irland	0,15
Australia	0,14
Danmark	0,14
Austerrike	0,08
Bulgaria	0,08
Island	0,08
Tyrkia	0,00
Slovenia	0,00
Malta	-0,01
Belgia (flamsk)	-0,02
Brasil	-0,02
Litauen	-0,12
Polen	-0,12
Portugal	-0,19
Slovakia	-0,21
Ungarn	-0,33
Estland	-0,37
Spania	-0,42
Korea	-0,45

Kjelde: Vibe ofl. 2009

**Vedleggstabell 6.4 til figur 6.4: Prosentdelen av matematikklærarane i TIMSS Advanced som oppgir at dei har fordjuping i matematikk og i matematikkdiraktikk. Fem utvalde land.**

	Matematikk	Matematikkdiraktikk
Int. gj.snitt	80	55
Sverige	86	67
Slovenia	92	9
<b>Noreg</b>	98	6
Nederland	49	72
Italia	64	*

\*Data ikke tilgjengelig for Italia i matematikkdiraktikk  
Kjelde: Grønmo ofl. 2010

**Vedleggstabell 6.5 til figur 6.5 Matematikklærarane i TIMSS Advanced fordelt på aldersgrupper. Prosent.**

	29 eller yngre	30-39	40-49	50-59	60 eller eldre
Italia	2	10	43	38	8
Nederland	3	10	20	54	14
Norge	1	8	19	36	36
Slovenia	4	34	32	30	0
Sverige	2	18	22	31	27
Int. gj.snitt	4	20	29	33	15

Kilder: Grønmo off. 2010



Schweigaards gate 15 B  
Postboks 9359 Grønland  
0135 OSLO  
Telefon 23 30 12 00  
[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)