

TALL OG ANALYSE AV BARNEHAGER OG GRUNNOPPLÆRINGEN I NORGE



Utgitt: Juni 2013

ISBN: 978-82-486-2010-5

Design: Tank Design

Foto: Henrik Lindal (forside, kapittelåpninger)

Trykk: O7 Media



Et faktagrunnlag for barnehager og skoler



– Utdanningsspeilet bidrar til at utdanningssystemet og den offentlige debatten om barnehager, skoler og fag- og yrkesopplæring i større grad blir basert på fakta enn på synsing, sier Dag Thomas Gisholt, direktør i Utdanningsdirektoratet.

I år er det ni år siden Utdannings-speilet ble gitt ut første gang. Gisholt peker på at vi har mye mer data og oppdatert informasjon om barnehager og skoler i dag enn for noen år siden.

– Dette er veldig positivt. Samtidig er det en fare for at viktig informasjon lett kan drukne i all «støyen». Den store informasjonsmengden stiller større krav til at vi løfter opp det som er viktig. Utdannings-speilet gir en samlet oversikt over tilstanden, og er på mange måter en motvekt til det som fort kan bli litt fragmenterte presentasjoner av statistikk og forskning, sier Gisholt.

MER KUNNSKAPSBASERT POLITIKK OG UTVIKLING

Han understreker at målet med Utdannings-speilet ikke er å presentere de store nyhetene, men å gi en lett tilgjengelig oversikt over sentral statistikk og forskning.

– Utdanning er viktig, både for den enkeltes utvikling og for samfunnsutviklingen. Vi bruker en stor del av samfunnets ressurser på barnehager og skoler, og det er derfor ekstra viktig at det vi gjør er basert på fakta og oppdatert kunnskap. Utdannings-speilet er et av våre bidrag

til å gjøre både politikken og utviklingen på nasjonalt nivå, og ikke minst på lokalt nivå, mer kunnskapsbasert, sier Gisholt.

De innledende kapitlene presenterer kvantitative fakta om ulike sider ved grunnskoler og videregående opplæring. Kapittel 3 handler om læringsresultater og kapittel 4 er viet til læringsmiljø. I kapittel 5 skriver vi om gjennomføring i videregående opplæring, mens kvalitetsvurdering i opplæringen er tema for kapittel 6. Barnehager blir omtalt i kapittel 7.

– FOR Å FORBEDRE UTDANNINGSSYSTEMET MÅ VI KJENNE FAKTA

Utdanningsdirektoratet overtok ansvaret for barnehagene i 2012, og i fjor var også første gang statistikk og forskning om barnehagene var med i Utdannings-speilet. Gisholt er glad for å kunne presentere et mer helhetlig bilde av utdanningsløpet nå.

– For å kunne forbedre utdanningssystemet må alle som har et ansvar for drift og utvikling av barnehager og skoler kjenne fakta og ha informasjon om tilstanden. Det blir veldig tydelig dersom vi vet for lite om status på de områdene hvor vi har betydelige forbedringsbehov, sier Gisholt.

Et eksempel på et felt hvor det har skjedd mye med kunnskapsgrunnlaget på få år er gjennomføring i videregående opplæring. Mye av denne økte kunnskapen blir presentert i kapittel 5.

– Kanskje står vi nå foran samme utvikling på barnehageområdet? Dette er et felt det har vært forsket ganske lite på, men hvor det nå skjer mye, sier Gisholt.

OPPSLAGSVERK

Utdannings-speilet er bygget opp som et oppslagsverk, hvor det skal være lett å finne de tallene eller den forskningen man er ute etter. Gisholt leser selv hele Utdannings-speilet når det kommer ut og markerer de delene han tenker er spesielt aktuelle eller interessante. Deretter bruker han publikasjonen som et oppslagsverk gjennom hele året, og ser også på referanselisten bakerst om det er ting han ønsker å fordype seg i.

– De fleste bruker nok Utdannings-speilet som et oppslagsverk, men du vil få et usedvanlig godt overblikk over tilstanden i sektoren om du leser hele publikasjonen fra perm til perm, sier Gisholt.

Andre om Utdanningsspeilet

TROND JOHNSEN

Utdanningsdirektør
i Oppland



Vi bruker Utdanningsspeilet som et grunnlag og en retning for hvilke saker vi prioriterer og tar opp videre med fylkeskommunen og kommunene. Vi bryter blant annet ned en del av tallene fra Utdanningsspeilet i våre egne regionale «kommunebilder». Jeg setter også pris på de kvalitative beskrivelsene, for eksempel om hva som kjennetegner et godt læringsmiljø. Læringsmiljøarbeidet står høyt på vår agenda etter flere runder med nasjonalt tilsyn med elevenes psykososiale miljø, og det er i den forbindelse fint å få forskningsbaserte beskrivelser av hva man mener er viktig for å skape gode læringsmiljøer.

Et mål må være å få en mer kunnskapsbasert utvikling av skoler og barnehager. Gjennom Utdanningsspeilet kan fylkeskommuner, kommuner og barnehager se seg selv i et større bilde.

ANNE-GRETE MELBY

Grunnskolesjef i
Hamar kommune



Som grunnskolesjef gjennom mange år i Hamar kommune setter jeg stor pris på det årlige Utdanningsspeilet. Det har gitt et godt bilde av helheter og sammenhenger i det 13-årige skoleløpet, og de siste årene har bildet blitt enda mer komplett i og med at tilstanden også i barnehagesektoren blir beskrevet.

Det brukes store ressurser på utdanning i Norge og i hver enkelt kommune. Det er viktig at vi gjennom Utdanningsspeilet får kunnskap om hva ressursene brukes på, hva de største skolesatsingene er i løpet av et år, og hvorfor akkurat de områdene er valgt og hva forskning sier.

I alt vårt arbeid er elevenes utvikling det viktigste; hva som gir økt læringsutbytte og et godt læringsmiljø er det nødvendig for oss å ha utdypende kunnskap om slik at vi kan gjøre skolen bedre.

Utdanningsspeilet gir oversiktlige tabeller, nøkkeltall og analyser av utviklingstrender i Skole-Norge. Det er også interessant at vi sammenlignes med andre land. Dette ser jeg på som utdypende kunnskap om tallene som presenteres i bl.a. GSI og KOSTRA. I Hamar skolen bruker vi det til analyser av eget ståsted, og ikke minst når vi skal rapportere til politisk nivå eller svare på spørsmål, og når utredninger skal produseres.

Jeg skulle ønske at vi i en travel hverdag hadde enda bedre tid i skoleledergruppen til refleksjon om skoleutvikling – gjerne med utgangspunkt i et kapittel eller et tema i Utdanningsspeilet.

ROLF VEGAR OLSEN

Forsker ved Institutt for
lærerutdanning og skoleforskning,
Universitetet i Oslo



Det er opplagt at skolepolitikk og skolefaglig debatt ikke kan være tuftet på ideologi og verdisyn alene. Utvikling av skolesektoren,

som alle andre samfunnssektorer, er også et rasjonelt prosjekt som kun kan lykkes dersom man har robuste og gode beskrivelser av nåsituasjonen, og ikke minst, når man har stabil informasjon om skolen som gjør at man kan følge utviklingstrekk på sentrale områder over tid. Også det offentlige ordskiftet om skolen – med deltakelse fra både elever, foreldre, lærere, organisasjoner og politikere – blir mer interessant og får et annet driv når den kan knytte seg til faktiske forhold og ikke bare er basert på antakelser og vedtatte sannheter.

Utdanningsspeilet gir ikke spesiell informasjon som kan brukes direkte på lokalt nivå, men gjennom nøkkeltallene og beskrivelsene i denne publikasjonen, vil man få et overblikk over den større konteksten som deres kommune og skole inngår i. Dette kan bidra til at lokale beslutninger forankres i en større nasjonal ramme.

Årets utgave av Utdanningsspeilet gir en god sammenfatning av nåsituasjonen i skolen. Man har jo ikke som skoleeier eller skoleleder tid til å oppsøke alle de kildene som Utdanningsspeilet bygger på. Å lese denne publikasjonen er derfor en effektiv måte å skaffe seg et oversiktsbilde på. Det kan til og med hende at man blir inspirert til å grave videre i en bestemt retning som er relevant for den situasjonen som kommunen eller skolen står overfor?



HEGE KNUDSMOEN

Høyskolelektor ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved Høgskolen i Hedmark



Vi innhenter mye statistikk om tilstanden i barnehager og skoler i våre dager og det er viktig at utdanningssektoren bruker dataene systematisk til eget endrings- og utviklingsarbeid. Styringsdata kan brukes for å forstå tilstanden i egne barnehager og skoler. Tallene er ikke nok i seg selv, men de er viktige indikatorer for å forstå og videreutvikle egen praksis.

Utdanningsspeilet berører mange sider av elevenes opplæring og man bør diskutere hvordan resultatene kan forstås ved hver enkelt barnehage og skole.

DIRK VAN DAMME

Direktør for divisjonen for innovasjon og fremskrittsmåling i OECD



Utdanning berører nesten alles liv. Men til tross for det, blir det fattet mange beslutninger uten tilstrekkelig kjennskap til fakta.

Foreldre vil gjerne vite hva slags kvalitet deres barn kan forvente seg av utdanningsløpet. Elever ønsker å vite mer om læringsresultater og hva de vil ha nytte av senere i livet. Arbeidsgivere er interessert i hvilke kvalifikasjoner og ferdigheter som er tilgjengelige i arbeidsmarkedet. Skatteyderne vil vite hvor mye offentlige midler som er investert i barnehage, skole og opplæring.

Utdanningspeilet gir deg tallene og analysene som hjelper alle til å fatte bedre beslutninger.

ANDREAS SCHLEICHER

Avdelingsdirektør for utdanning og ferdigheter og spesialrådgiver for utdanningsstrategi til OECDs øverste leder



Det er veldig vanskelig å forbedre noe som du ikke kan måle. Det er enda vanskeligere å fostre et samarbeid mellom lokal-

samfunnet og skolen om utdanning – uten gode og sammenlignbare tall og data. Utdanningspeilet gir nasjonale og lokale myndigheter et bilde av hvor de står og hvordan de utvikler seg ved å gi en helhetlig oversikt over utdanningsløpet – fra barnehage til videregående opplæring.



Innhold

1	FAKTA OM GRUNNSKOLE OG VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	6	2	RESSURSER	28	3	LÆRINGS-RESULTATER	44
1.1	Færre og større grunnskoler	9	2.1	Kommunene brukte 59 milliarder kroner på grunnskolen	30	3.1	Læringsresultater i grunnopplæringen	46
1.2	Elevtallet i grunnskolen	11	2.2	Stor variasjon kommunene imellom i utgiftene per elev	31	3.2	Nasjonale prøver	46
1.3	Fag- og timefordelingen i grunnskolen	11	2.3	Fylkeskommunene brukte over 25 milliarder på videregående opplæring	32	3.3	Grunnskolepoeng og karakterer	49
1.4	Tilrettelegging av opplæringen tilpasset elevenes evner og forutsetninger	12	2.4	Kostnadene til videregående opplæring varierer mellom fylkene	34	3.4	Læringsresultater i videregående opplæring	51
1.5	Fremmedspråk, språklig fordypning og arbeidslivsfag	16	2.5	Lærerressurser og -kompetanse	34	3.5	Liten endring i beståtte fag- og svenneprøver	52
1.6	Valgfag	16	2.6	Ressursbruk til spesialundervisning i grunnskolen	37	3.6	Framgang for norske elever i TIMSS 2011 og PIRLS 2011	53
1.7	Målform	17	2.7	Spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring	38	4	LÆRINGSMILJØ	56
1.8	Leksehjelp	17	2.8	Ressursbruk til særskilt språkopplæring for minoritetsspråklige elever	39	4.1	Læringsmiljø	58
1.9	Skolefritidsordning (SFO)	17	2.9	Assistenten i skolen	40	4.2	Mobbing og tiltak som verkar mot mobbing	58
1.10	Fortsatt nedgang i antall videregående skoler i Norge	18	2.10	Pedagogisk-psykologisk tjeneste	41	4.3	Lærarstyrt undervisning gir betre læringsresultat	61
1.11	Elever i videregående opplæring	18	2.11	Ressurser til voksne i grunnopplæringen	41	4.4	Tilpassa opplæring, meistring og fagleg utfordring	61
1.12	De mest populære utdanningsprogrammene blant søkere	19	2.12	Norge bruker store ressurser på utdanning sammenlignet med andre land	42	4.5	Forventningar påverkar læringsresultata til elevane	63
1.13	Programområder og programfag på studieforberedende utdanningsprogrammer	21				4.6	Motivasjon og planlegging i lærebedriftene	63
1.14	Yrkesfaglige utdanningsprogrammer	22				4.7	Læringsmiljøfaktorane påverkar kvarandre	65
1.15	Spesialundervisning i videregående opplæring	23						
1.16	Antall voksne som får grunnskoleopplæring	25						
1.17	Voksne i videregående opplæring	26						

5	GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	66	6	KVALITETSUTVIKLING I OPPLÆRINGA	84	7	BARNEHAGER	90
5.1	Gjennomføring er å fullføre og bestå videregående opplæring	68	6.1	Ansvar, dialog og prosessar i kvalitets- vurderingssystemet	86	7.1	Færre barnehager	92
5.2	Elevene har ulike forutsetninger for å gjennomføre	68	6.2	Kvalitetsvurdering blir viktigare	86	7.2	Veksten i barnehage- deltakelse flater ut	92
5.3	De fleste fullfører og består videregående opplæring	69	6.3	Vurderingsfellesskap er utvikla ved mange skolar	87	7.3	Økt pedagogtetthet i barnehagen	94
5.4	Av de som slutter underveis, oppnår mange grunnkompetanse	71	6.4	Skoleleiarar og skoleei- garar oppfattar nasjonale prøver som ein nyttig reiskap	87	7.4	De ansattes kompetansebehov og arbeidsoppgaver	96
5.5	Flertallet av lærlinger oppnår fag- eller svennebreve	74	6.5	Tilstandsrapporten gjer skoleeigarane bevisste på ansvaret for skoleutvikling	88	7.5	Kostnader og overgang til rammefinansiering	97
5.6	Oppfølgingstjenesten – for ungdommer utenfor opplæring og arbeid	76	6.6	Bruken av Skoleporten varierer etter kva som blir publisert	88	7.6	En tydeligere barnehagemyndighet	97
5.7	Én av 14 ungdommer er uten utdanning og jobb	78	6.7	Evaluering og kvalitets- vurdering i OECD	89	7.7	Kjennetegn på god kvalitet i barnehagen	98
						7.8	Variasjoner i barnehagetilbudet	99
						7.9	Tidlig barnehagestart	100
							LITTERATURLISTE	104
							FIGURER OG TABELLER	110



1

FAKTA OM GRUNNSKOLE OG VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

I dette kapitlet presenterer vi fakta om grunnskolen og videregående opplæring i Norge. Her finner du oversikt over skolestruktur, elevtall og fordeling av elever på ulike utdanningsprogrammer og fag i videregående opplæring. Du vil også finne tall for lærlinger og voksne i grunnopplæringen. Til slutt får du en oversikt over bruk av spesialundervisning i grunnskolen og i videregående opplæring.



FIGUR 1.1 Grunnopplæringen i Norge.

ALDER	TRINN		Studieforberedende		Yrkesfag				
		VIDEREGÅENDE OPPLÆRING				Læretid i bedrift	OPPFØLGINGSTJENESTEN	LOVFESTET RETT	
18 år	13		Vg3 skole	Vg3 påbygging	Vg3 skole	Læretid i bedrift			
			Vg2 skole		Vg2 skole				
16 år	11		Vg1 skole		Vg1 skole				
		GRUNNSKOLE	Ungdomstrinn						LOVFESTET RETT OG PLIKT
13 år	8								
6 år	1								
1–5 år		BARNEHAGE							LOVFESTET RETT

Utgitt: 2013

I dette kapittelet tar vi for oss fakta om grunnskolen og videregående opplæring. Se kapittel 7 for fakta om barnehage.

GRUNNSKOLEN

Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet fra 1. til 7. trinn og ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn. Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Grunnskoleopplæringen er gratis og blir i hovedsak finansiert av kommunene.

1.1 FÆRRE OG STØRRE GRUNNSKOLER

Høsten 2012 var det 2 957 grunnskoler i Norge. Det er 43 færre skoler enn høsten 2011. I 2002/03 var det 376 flere grunnskoler enn i dag. Tendensen er at det blir færre og større skoler i Norge.

En norsk grunnskole hadde i gjennomsnitt 208 elever høsten 2012. 28 prosent av grunnskolene hadde over 300 elever. Andelen *elev*er som går på skoler med 300 elever eller mer, har økt de siste ti årene. Høsten 2012 gikk 55 prosent av elevene på skoler med 300 elever eller mer. Til sammenligning gikk 50 prosent av elevene på de største skolene i 2002/03. Økningen i antall skoler med flere enn 300 elever har flatet ut de siste årene.

Færre små skoler

Det har vært en betydelig nedgang i antall skoler med færre enn 100 elever de siste ti årene. Nedgangen i antall skoler av denne størrelsen er på 24 prosent i denne perioden. 7 prosent av elevene gikk på skoler med mindre enn 100 elever skoleåret 2012/13. Som tabellen under viser, utgjør dette 32 prosent av skolene.

TABELL 1.1 Grunnskoler fordelt på eierform, skoleåret 2012/13. Antall.

Eierform	Antall skoler
Kommunal	2 744
Fylkeskommunal	13
Interkommunal	10
Statlig	5
Privat	
• Privat (privatskoleloven § 2-1)	175
• Privat (opplæringsloven § 2-12)	10
Totalt	2 957

Kilde: Grunnskolens Informasjonssystem (GSI)/Utdanningsdirektoratet

SKOLEEIER

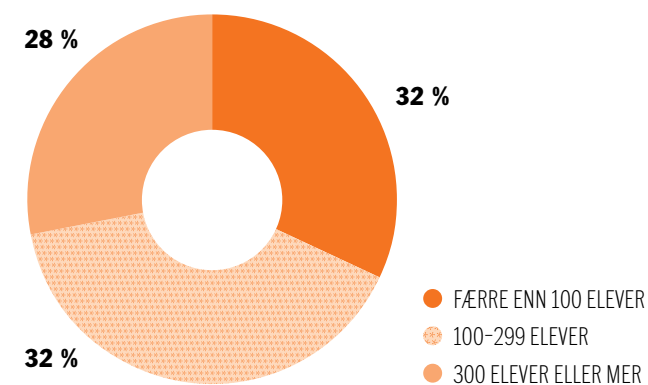
Skoleeiers ansvar defineres flere steder i opplæringsloven, men det er særlig opplæringsloven § 13-10 som beskriver skoleeiers ansvar for kvalitet, kvalitetsvurdering og oppfølging. For private skoler er styrets ansvar for dette regulert i privatskoleloven § 5-2.

For offentlige skoler er det kommunestyret som er skoleeier for grunnskolen og fylkestinget for videregående opplæring. For private skoler er det styret som er skoleeier.

Skoler legges ned, og elevene flyttes til eksisterende skoler

Fra skoleåret 2011/12 til 2012/13 ble 66 grunnskoler lagt ned. Av de nedlagte skolene var 57 kommunale, 2 interkommunale, 4 private og 3 fylkeskommunale. Samtidig ble det opprettet 23 nye grunnskoler. Av disse var 5 kommunale, 17 private og 1 interkommunal.

FIGUR 1.2 Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler. 2012/13. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Når grunnskoler legges ned, ser det ut til at det vanligste mønsteret er at elevene flytter til eksisterende offentlige skoler. Dette er for eksempel langt vanligere enn at det blir opprettet nye private skoler som en ren erstatning for de nedlagte skolene. Når en offentlig skole er lagt ned, er det blitt opprettet en ny privat skole i samme område i 10 prosent av tilfellene, ifølge statistikknotatet «Skolestruktur: Endringer i landskapet de siste ti årene» (Utdanningsdirektoratet 2013b). Samtidig pekes det på at 60 prosent av de nye private grunnskolene ser ut til å erstatte offentlige skoler som er lagt ned.

De skolene som legges ned, er som oftest små, og halvparten av dem hadde under 34 elever det siste året før nedleggelsen (Utdanningsdirektoratet 2013b).

Flere private grunnskoler

Skoleåret 2012/13 var 175 private grunnskoler godkjent etter privatskoleloven med rett til økonomisk støtte fra staten. Det var 13 flere enn året før. Skoler som er godkjent etter privatskoleloven, utgjør et religiøst eller pedagogisk alternativ til offentlige skoler. I tillegg var 10 privatskoler godkjent uten rett til statstilskudd (opplæringsloven § 2-12). Dette er blant annet internasjonale og utenlandske skoler i Norge.

Antallet private grunnskoler økte kraftig fra 2002/03 (110 private grunnskoler) til 2005/06 (155 private grunnskoler). Etter 2005/06 flatet økningen i antallet private grunnskoler ut. Men de siste par årene har denne trenden snudd, og vi ser igjen en økning i antall private grunnskoler.

Nærmere 3 prosent av elevene i grunnskolen gikk på en privat grunnskole skoleåret 2012/13. Skoleåret 2002/03 var denne andelen i underkant av 2 prosent.

PRIVATSKOLELOVEN ERSTATTET FRISKOLELOVEN I 2007

Friskoleloven, som kom i 2003, hadde ingen krav om at skolene måtte drives på et bestemt grunnlag. Loven ble opphevet i 2007 og erstattet av en ny privatskolelov som gjeninnførte kravet om at skolene må drives på et bestemt grunnlag for å bli godkjent. Dersom nye private grunnskoler skal få godkjenning, må de drive på ett av følgende grunnlag:

- religiøst
- anerkjent pedagogisk retning
- særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede
- internasjonalt eller norsk grunnskoleopplæring i utlandet

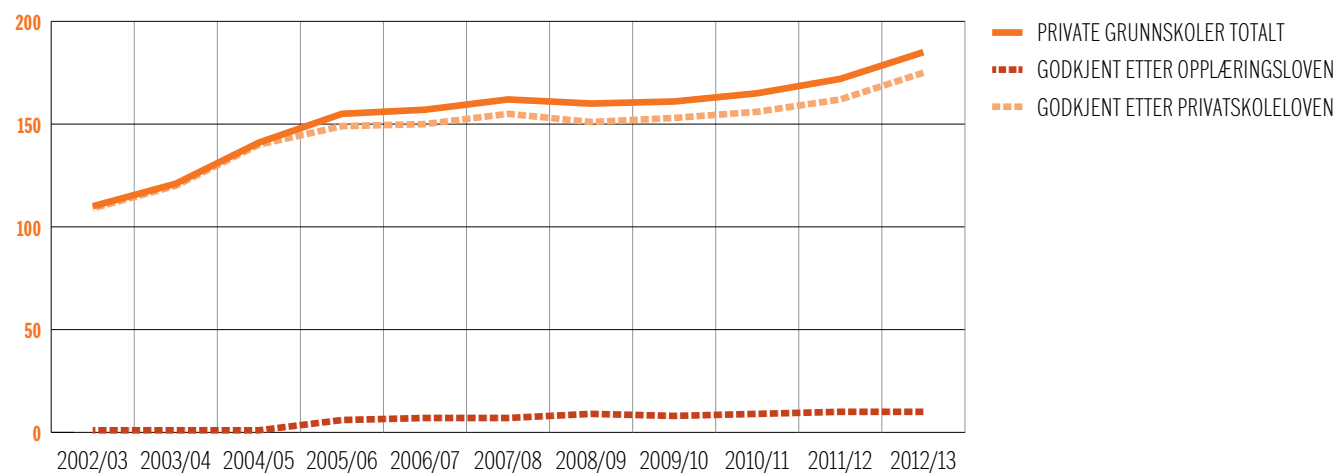
Private grunnskoler har færre elever i gjennomsnitt enn offentlige grunnskoler

De private grunnskolene har i gjennomsnitt færre elever enn de offentlige skolene. En privat grunnskole hadde 98 elever i gjennomsnitt, mens en offentlig grunnskole hadde 215 elever i gjennomsnitt høsten 2012. 66 prosent av privatskolene hadde under 100 elever. Tilsvarende andel for alle grunnskoler i Norge var 32 prosent.

Flest privatskoler i Oslo og rundt de største byene

5 prosent av elevene i Oslo gikk på privatskole, og Oslo er dermed det fylket med høyest andel elever i privatskoler. I Vestfold gikk 4 prosent av elevene på privatskole, mens i Sogn og Fjordane gikk 0,3 prosent på privatskole.

FIGUR 1.3 Utvikling i antall private grunnskoler. 2002/03 til 2012/13. Antall.



Privatskolene er i stor grad konsentrert rundt de største byene. Både i Oslo, Bergen og Trondheim var andelen elever i privatskoler omkring 5 prosent.

13 private norske grunnskoler i utlandet

I tillegg til de private grunnskolene i Norge var det også 13 private norske grunnskoler i utlandet. Til sammen gikk 847 norske elever ved disse skolene. Disse skolene var også godkjent etter privatskoleloven og mottok økonomisk støtte fra staten. For fem år siden var antallet elever ved norske grunnskoler i utlandet 733.

1.2 | ELEVTALLET I GRUNNSKOLEN

I oktober 2012 var det 614 894 elever ved offentlige og private grunnskoler i Norge, 481 flere enn i 2011. På nasjonalt nivå har elevtallet vært nokså stabilt de siste ti årene, men det er store regionale forskjeller. Elevtallet har økt mest i Oslo og Akershus med 15 og 10 prosent de siste ti årene. Elevtallet har falt med 13 prosent i Finnmark og med 11 prosent i Nordland. Flytting til sentrale områder er hovedårsaken til regionale endringer i elevtallet (SSB befolkningsstatistikk).

Markert økning i antall grunnskoleelever fram mot 2022

Antall barn i grunnskolealder (antall 6–15-åring) er forventet å stige fra 616 000 høsten 2012 til 673 000 i 2022 (SSB 2013a). Antall elever i grunnskolen vil holde seg stabilt i perioden 2012 til 2014, for så å stige fram til 2022. Veksten vil i hovedsak være på barnetrinnet, der antall elever vil øke fra 425 000 høsten 2012 til om lag 474 000 i 2022. Antallet elever på ungdomstrinnet vil øke fra 191 000 til om lag 199 000 i 2022.

I tolv av fylkene er det forventet en stigning i antall barn i grunnskolealder fram til 2022. Økningen i absolutte tall ser ut til å bli størst i Oslo, Akershus og Rogaland. Den prosentvise økningen antas å bli størst i Oslo og Aust-Agder. I Oslo vil det bli nærmere 13 000 flere elever i 2022 enn i 2012.

1.3 | FAG- OG TIMEFORDELINGEN I GRUNNSKOLEN

Norsk og matematikk er de største fagene i grunnskolen. Timetallet i disse to fagene utgjør nesten 40 prosent av det totale timetallet. Deretter gis det flest timer i kroppsøving og samfunnsfag.

TABELL 1.2 Ordinær fag- og timefordeling i grunnskolen skoleåret 2012/13.

Fag	1.-7. årstrinn			8.-10. årstrinn	Sum grunnskole
	1.-4.	5.-7.	Sum	Ny/gammel timefordeling	Ny/gammel timefordeling
Norsk	931	441	1 372	398	1 770
Matematikk	560	328	888	313	1 201
Kroppsøving			478	223/228	701/706
Samfunnsfag			385	249/256	634/641
Kunst og håndverk			477	146/150	623/627
Engelsk	138	228	366	222/227	588/593
RLE			427	153/157	580/584
Naturfag			328	249/256	577/585
Musikk			285	83/85	368/370
Fremmedspråk / språklig fordypning			0	222/227	222/227
Mat og helse			114	83/85	197/199
Valgfag*			0	171/0	171/0
Utdanningsvalg			0	110/113	110
Fysisk aktivitet	0	76	76	0	76
Fleksibel time			38	0	38
Elevrådsarbeid			0	0/71	0/71
Sum			5 234	2 622/2 566	7 856/7 800

For 8.-10. trinn er det både oppgitt ny og gammel timefordeling der denne er ulik. Det første tallet er ny timefordeling, som gjelder fra og med kullet som gikk 8. trinn skoleåret 2012/13. Det siste tallet er den gamle timefordelingen. Elevene som gikk 9. og 10. trinn skoleåret 2012/13, er de siste årskullene som har den gamle timefordelingen.

Skoleåret 2012/13 ble valgfag innført på 8. trinn. Skoleåret 2014/15 vil valgfag gis på både 8., 9. og 10. trinn. For å få plass til valgfag i den nye timefordelingen er timetallet på ungdomstrinnet utvidet, elevrådsarbeid er tatt bort, og de resterende timene er tatt fra andre fag. Bortsett fra i norsk og matematikk er timetallet i alle fagene på ungdomstrinnet redusert med inntil sju årstimer.

1.4 TILRETTELEGGING AV OPPLÆRINGEN TILPASSET ELEVENES EVNER OG FORUTSETNINGER

Alle elever i grunnskolen har rett til å få undervisning som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Retten til tilpasset opplæring gjelder både de som trenger ekstra støtte for å få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, og de elevene som har behov for ekstra utfordringer.

Stabilisering i antall elever som får spesialundervisning

For enkelte elever er ikke tilpasning innenfor rammen av den ordinære opplæringen nok til at de får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Spesialundervisning er en mer omfattende form for tilpasset opplæring som det er knyttet enkeltvedtak til.

Høsten 2012 fikk 52 723 av elevene i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning. Den totale andelen elever med spesialundervisning var på 8,6 prosent, det samme som forrige skoleår.

I flere år på begynnelsen av 2000-tallet lå andelen elever med spesialundervisning stabilt på rundt 6 prosent. Som det framgår av figur 1.2, har denne andelen økt betraktelig de siste årene. Siden 2006/07 har 14 000 flere elever fått spesialundervisning, altså en økning på 36 prosent. De siste par årene har økningen bremsset opp, og siste skoleår var antallet uendret fra året før.

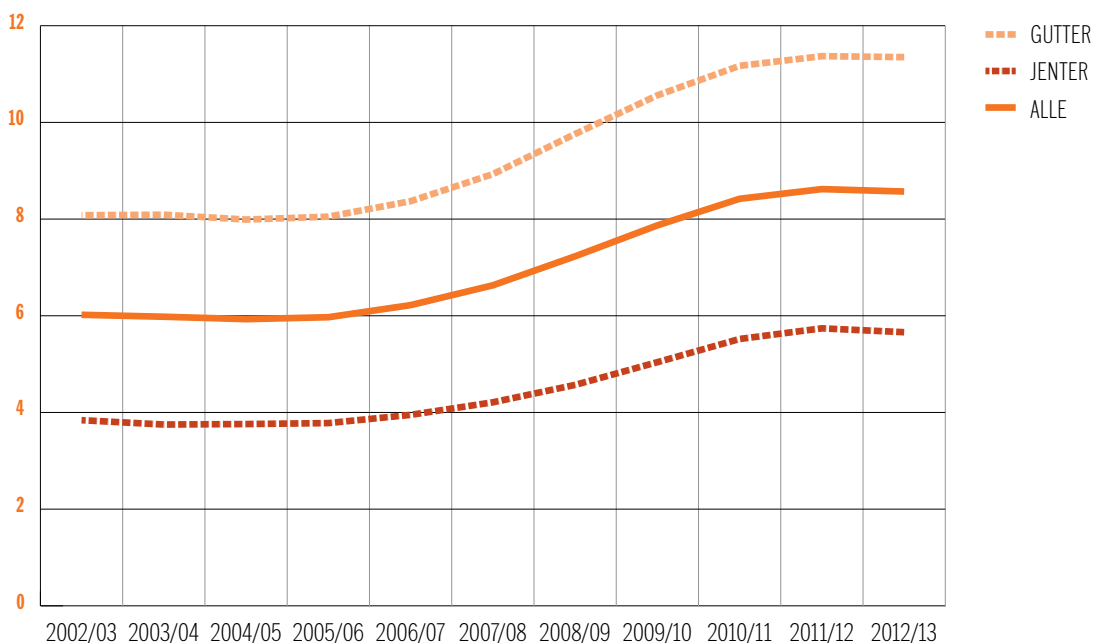
68 prosent av elevene som fikk spesialundervisning i 2012/13, var gutter. Andelen gutter var høyest på begyn-

TABELL 1.3 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 2008/09 til 2012/13. Antall og prosent.

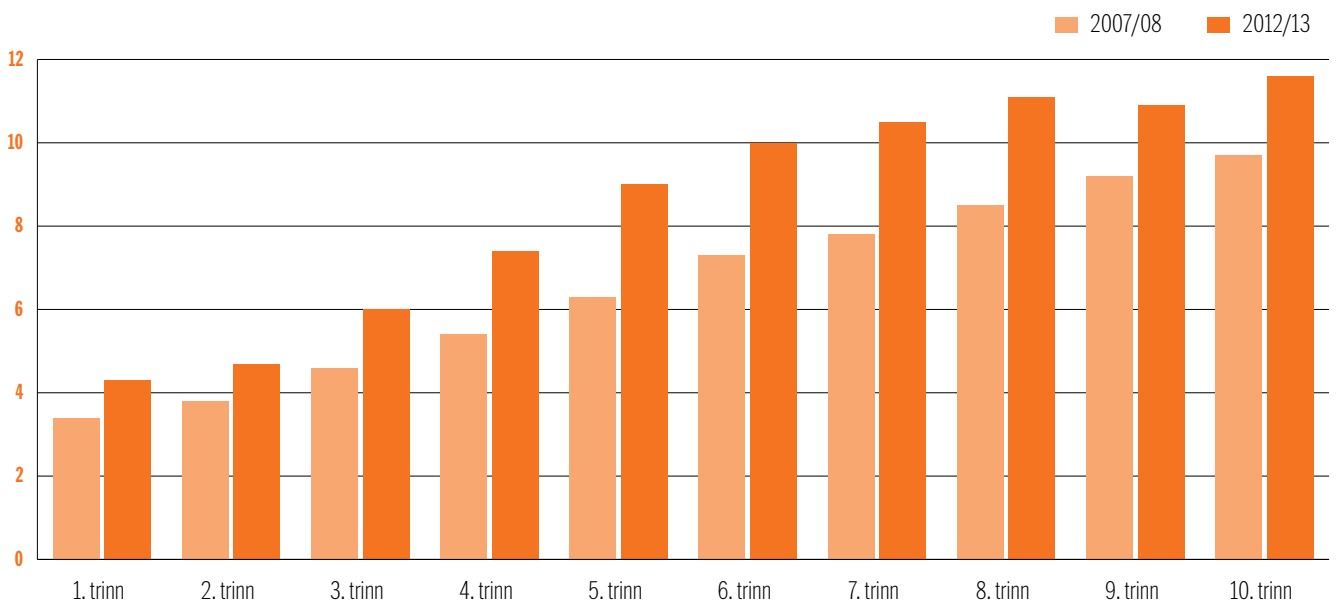
Skoleår	Elever med spesialundervisning	
	Antall	Prosent
2012/13	52 723	8,6
2011/12	52 972	8,6
2010/11	51 853	8,4
2009/10	48 470	7,9
2008/09	44 525	7,2

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet.

FIGUR 1.4 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 2002/03 til 2012/13. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

FIGUR 1.5 Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn. 2007/08 og 2012/13. Prosent.

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

nelsen av barnetrinnet med 71 prosent. På ungdomstrinnet var andelen gutter 66 prosent.

Siden skoleåret 2007/08 har det vært en økning i andelen elever med spesialundervisning på alle trinn. Men økningen har vært størst på 5.–7. trinn.

Andelen elever med spesialundervisning øker i løpet av barnetrinnet og gjennom ungdomstrinnet. Høsten 2012 hadde 4,3 prosent av elevene på 1. trinn enkeltvedtak om spesialundervisning, mens på 10. trinn var andelen 11,6 prosent. Andelen med spesialundervisning øker mest fra 2. til 5. trinn.

Det er altså langt flere elever som har spesialundervisning på ungdomstrinnet. Det kan tyde på at elever som først har fått et vedtak om spesialundervisning, i stor grad fortsetter med spesialundervisning resten av grunnskolen. Samtidig kommer spesialundervisningen sent i gang for mange. I Stortingsmelding om tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2006) blir det framhevet hvor viktig det er å sette i gang tiltak for eleven på et tidlig tidspunkt når det oppstår eller blir avdekket utfordringer.

Fylkene med høyest og lavest andel med spesialundervisning

Det er svært stor variasjon mellom kommunene i hvor stor andel av elevene som har spesialundervisning, fra omkring 2 prosent til 23 prosent.

Med en andel på 7 prosent var Akershus det fylket som hadde lavest andel elever med spesialundervisning. Det fylket som hadde høyest andel, var Nordland, der 11 prosent av elevene fikk spesialundervisning.

I de største byene ligger andelen elever med spesialundervisning gjerne 1 prosentpoeng under landsgjennomsnittet eller tett opptil snittet. I de mindre kommunene er variasjonen langt større. Her har oftere en svært høy eller svært lav andel av elevene enkeltvedtak om spesialundervisning. I de 100 minste kommunene i Norge var andelen som fikk spesialundervisning, i gjennomsnitt 2,7 prosentpoeng høyere enn landsgjennomsnittet.

Elever i fast avdeling for spesialundervisning

Det er flere måter å organisere spesialundervisningen på. Elevene kan enten ha hovedtilhørighet til en ordinær klasse eller til en fast avdeling for spesialundervisning. Elever i fast avdeling for spesialundervisning kan også delta i ordinære klasser i enkelte fag eller tema. Slike avdelinger kan både være egne skoler for spesialundervisning eller fast avdeling for spesialundervisning ved en ordinær skole.

Skoleåret 2012/13 var 4 018 elever registrert med fast tilhørighet til avdeling for spesialundervisning. 373 skoler oppgav at de hadde elever i fast avdeling. I 209 av disse gikk flere enn 5 elever i den faste avdelingen. Ved 49 av skolene hørte alle elevene til i den faste avdelingen for spesialundervisning.

Tallet omfatter bare elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Elever som er i segregerte tilbud, men som ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning, er altså ikke omfattet av tallet over. Tallet må derfor ikke tolkes som et direkte mål på segregering fra ordinærklassen.

Registreringen av antallet elever i fast avdeling for spesialundervisning ble gjort for første gang skoleåret 2012/13. Erfaring viser at det kan ta opptil et par år før registreringspraksisen sitter. Tallene må derfor tolkes med forsiktighet.

Elever med deler av opplæringen på en alternativ opplæringsarena

1 326 elever hadde deler av opplæringen på en alternativ opplæringsarena og tilbragte én dag i uken eller mer utenfor ordinær undervisning. Dette kan være opplegg knyttet til friluftsliv, kantinedrift med mer. 80 prosent av disse elevene er gutter.

Vi vet ikke om alle elevene som er registrert med deler av opplæringen på en alternativ opplæringsarena, har enkeltvedtak om spesialundervisning, men det er grunn til å tro at dette gjelder de aller fleste.

Flere elever tar fag fra videregående skole

Det er få formelle ordninger i grunnskolen som er tilpasset elever som ønsker ekstra utfordringer. En av ordningene som finnes, er at elever på ungdomstrinnet som har tilstrekkelig kompetanse, kan følge opplæringen i ett eller flere fag på videregående. Dette gjaldt tidligere matematikk, engelsk, fremmedspråk, naturfag og samfunnsfag. Fra og med skoleåret 2012/13 er ordningen utvidet til å omfatte fellesfag og programfag i videregående opplæring som bygger på fag i grunnskolen. Eleven skal ha standpunkt og delta i eksamensordningen i faget, både på ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

De siste årene har det vært en økning både i antall elever og antall skoler som benytter denne ordningen. Skoleåret 2012/13 var det 1 229 elever fordelt på 170 grunnskoler som tok fag på videregående nivå. Dette er 273 flere elever og 39 flere grunnskoler enn forrige skoleår. Da ordningen kom i 2008/09, tok 622 elever fag fra videregående. Over 90 prosent av elevene som tok fag på videregående i 2012/13, gikk på 10. trinn.

Stor variasjon mellom fylkene i andel elever som tar fag fra videregående skole

Ordningen blir først og fremst benyttet i Oslo og noen få andre fylker. I Oslo tok over 7 prosent av 10.-klassingene fag fra videregående skole. Etter Oslo var andelen størst i Buskerud og Akershus, der omkring 4 prosent av 10.-klassingene tok fag fra videregående skole. I 13 av fylkene var den tilsvarende andelen lavere enn 1 prosent. Også i større byer som Bergen og Stavanger er andelen lav.

Ulikt fokus og om det satses på ordningen, kan nok spille en rolle for hvor stor andel av elevene som tar fag fra videregående.

Fag fra videregående skole kan velges som valgfag

Fra skoleåret 2012/13 er det også mulig å velge fag fra videregående skole som valgfag. Men siden valgfag foreløpig bare er innført på 8. trinn, er det få som benytter denne muligheten. Skoleåret 2014/15 innføres det valgfag også for 10. trinn, og da vil vi kunne se om dette bidrar til at flere elever på ungdomstrinnet velger fag fra videregående.

Ingen økning de siste årene i antall elever med særskilt norsk

Elever med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt språkopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den vanlige opplæringen i skolen. Når elevene har oppnådd tilstrekkelig kompetanse i norsk, skal de ha opplæring etter den ordinære timeplanen i norsk (Udir-01-2012).

Høsten 2012 fikk 44 256 elever særskilt norskopplæring. Dette utgjør 7 prosent av elevene. Andelen elever med særskilt norskopplæring har vært uendret de siste tre skoleårene. Antallet barn i aldersgruppen 0–15 år som har innvandret til Norge, har også vært stabilt de siste årene (SSB).

Oslo og Drammen har høyest andel elever med særskilt norskopplæring

Andelen elever med særskilt norskopplæring var høyest i Oslo, med 24 prosent. Etter Oslo er Drammen kommunen med høyest andel elever med særskilt norsk. Der fikk 20 prosent av elevene særskilt norskopplæring. Flere kommuner hadde ingen elever med særskilt norskopplæring.

I fylkene varierer det hvor stor andel av elevene som hadde særskilt norsk, fra 3 prosent til 24 prosent.

Nedgang i antall elever med morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller tilrettelagt opplæring

Morsmålsopplæring gis til elever med annet morsmål enn norsk og samisk utover det ordinære undervisningstimetallet. Tospråklig fagopplæring er opplæring innenfor det ordinære undervisningstimetallet der elevens morsmål blir benyttet i opplæringen (for eksempel «matematikk på urdu»), enten alene eller sammen med norsk.

Høsten 2012 fikk 2 685 elever både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. 10 731 elever fikk bare tospråklig fagopplæring, og 2 770 elever fikk bare morsmålsopplæring.

Dersom det er mangel på ansatte som kan gi morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring, skal kommunen legge til rette for annen tilrettelagt opplæring så

langt det er mulig. 2 383 elever fikk tilrettelagt opplæring i stedet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring.

Det var færre elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring eller tilrettelagt opplæring i 2012/13 enn året før. Forrige skoleår var det totale antallet 20 721 elever, mens for skoleåret 2012/13 gikk antallet ned til 18 569. Dette er en nedgang på 10 prosent.

Høsten 2012 ble det gitt morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring eller tilrettelagt opplæring i minst 108 ulike språk. Det var flest elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i somalisk, arabisk og polsk.

Egne undervisningsgrupper for asylsøkere og innføringsgrupper

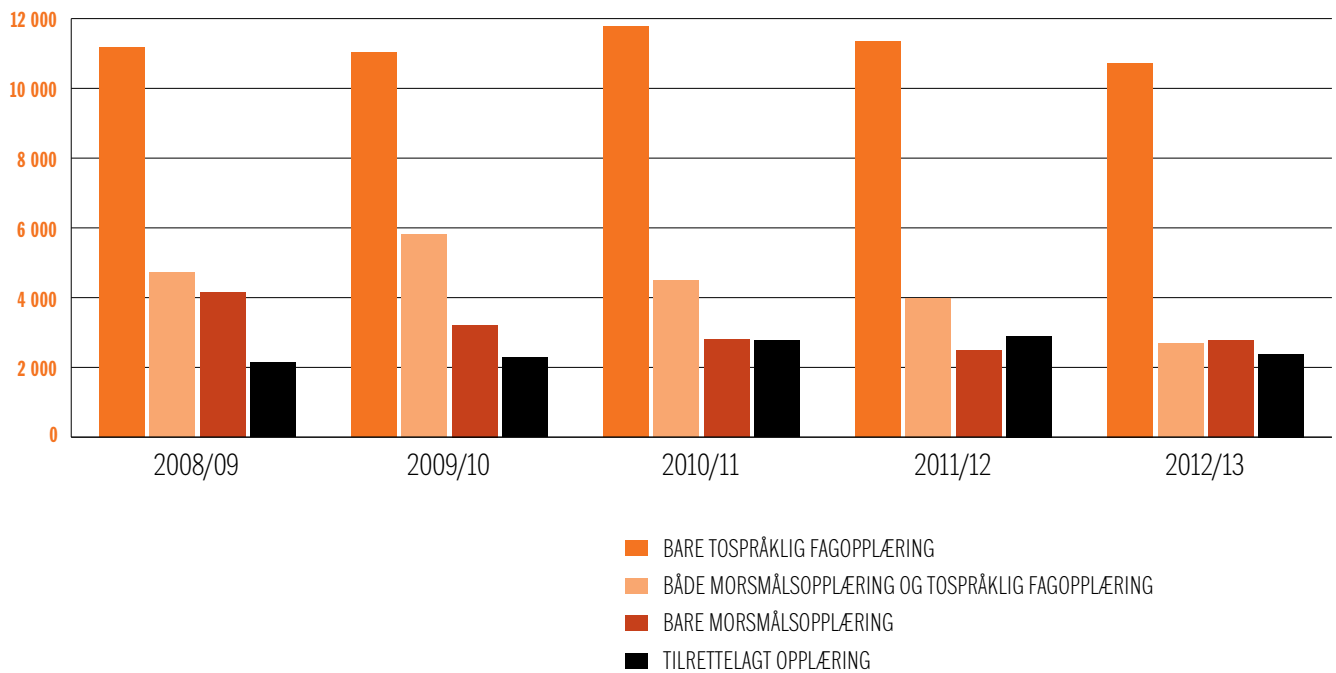
Kommunen kan organisere opplæringstilbudet for elever som nylig har kommet til Norge, i egne grupper, eller de kan få opplæringen i ordinære klasser.

Skoleåret 2012/13 fikk 4 101 elever undervisningen hovedsakelig i egne innføringsgrupper, grupper for asylsøkere eller lignende.

Det varierer mye mellom fylkene hvor stor andel av elevene med særskilt norskopplæring som får undervisningen i egne undervisningsgrupper. I Nord-Trøndelag gjaldt dette 32 prosent, mens i Oslo fikk 3 prosent av elevene med særskilt norskopplæring undervisningen i egne undervisningsgrupper.

Det skal fastsettes i vedtaket om særskilt språkopp-læring hvorvidt hele eller deler av opplæringen skal foregå i en slik undervisningsgruppe.

FIGUR 1.6 Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring/tilrettelagt opplæring, 2008/09 til 2012/13. Antall.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

1.5 | FREMMEDSPRÅK, SPRÅKLIG FORDYPNING OG ARBEIDSLIVSFAG

På ungdomstrinnet kan elevene velge mellom ulike fremmedspråk eller språklig fordypning i *norsk*, *engelsk* eller *samisk*. På de skolene som tilbyr *arbeidslivsfag*, kan alle elever som ønsker det, velge dette som et alternativ til fremmedspråk eller språklig fordypning. I løpet av ungdomstrinnet skal elevene ha 222 timer med *fremmedspråk*, *språklig fordypning* eller *arbeidslivsfag*.

De fleste elevene på ungdomstrinnet valgte *fremmedspråk* høsten 2012. 71 prosent valgte dette. 24 prosent valgte *språklig fordypning*, og 4 prosent valgte *arbeidslivsfag*.

Av elevene som velger fremmedspråk, velger flest spansk

Det mest populære 2. fremmedspråket er fortsatt *spansk*. Blant elevene på 8. trinn som tok fremmedspråk, valgte 46 prosent *spansk*, 35 prosent *tysk* og 19 prosent *fransk*. Under 1 prosent av elevene valgte andre fremmedspråk som *italiensk* eller *russisk*. Fordelingen av elever på de ulike språkene har endret seg lite de siste årene.

Mange bytter over fra 2. fremmedspråk til språklig fordypning

Når en elev har valgt enten *fremmedspråk*, *språklig fordypning* eller *arbeidslivsfag*, skal eleven normalt ha faget gjennom hele ungdomstrinnet. Eleven kan under visse forutsetninger velge om igjen senere. 11 prosent av elevene som hadde fremmedspråk på 8. trinn i 2010/11, hadde valgt bort fremmedspråk da de gikk på 10. trinn skoleåret 2012/13.

Elever som slutter med 2. fremmedspråk, bytter som regel over til fordypning i *engelsk* eller *norsk*. Andelen elever som velger språklig fordypning, øker betydelig fra 8. til 10. trinn. Blant elever som begynte på 8. trinn skoleåret 2010/11, valgte omkring 22 prosent fordypning i *engelsk* eller *norsk* i stedet for 2. fremmedspråk (eller *arbeidslivsfag*). Når samme årskull kom til 10. trinn, altså i 2012/13, hadde andelen med språklig fordypning økt til 31 prosent.

3 416 elever fikk fritak fra 2. fremmedspråk i 2012/13. Elever kan få fritak fra 2. fremmedspråk dersom de får opplæring i *finsk* som andrespråk eller *samisk* som første- eller andrespråk, eller dersom de har enkeltvedtak om spesialundervisning.

Flere elever tok arbeidslivsfag, og det var flest gutter

Arbeidslivsfag skal gi elever som ønsker det, mulighet til å arbeide praktisk og prøve ut interessene sine.

De siste årene har det vært en økning i antall skoler

11 prosent av elevene som hadde **fremmedspråk** på 8. trinn i 2010/11, hadde valgt bort fremmedspråk da de gikk på 10. trinn skoleåret 2012/13.

som tilbyr *arbeidslivsfag*. Det betyr også at flere elever tok *arbeidslivsfag* enn tidligere. 7 745 elever fra 8. til 10. trinn på 282 skoler tok *arbeidslivsfag* skoleåret 2012/13. 4 prosent av elevene på ungdomstrinnet valgte altså *arbeidslivsfag* framfor fremmedspråk eller språklig fordypning.

68 prosent av deltakerne var gutter. Det er flest elever på 8. trinn som har valgt *arbeidslivsfag* dette skoleåret.

Innføringen av arbeidslivsfag har ikke ført til at færre elever velger fremmedspråk

Tall fra 2008/09, før *arbeidslivsfag* ble innført, viser at innføringen av *arbeidslivsfag* ikke har ført til at færre elever velger fremmedspråk. Andelen elever med fremmedspråk var ikke lavere skoleåret 2012/13 enn skoleåret 2008/09, verken for elever på 8. trinn som valgte mellom de ulike alternativene, eller på 10. trinn. Innføringen av *arbeidslivsfag* har i stedet bidratt til at antallet elever som valgte språklig fordypning i *engelsk*, *norsk* eller *samisk* som et alternativ til fremmedspråk, har gått ned.

1.6 | VALGFAG

Fysisk aktivitet er det mest populære valgfaget

Valgfag ble innført høsten 2012 for 8. trinn. Skolene må tilby minst to av åtte valgfag. Flest elever har valgt faget *fysisk aktivitet og helse*. Andre populære valgfag er *sal og scene*, *design og redesign* og *medier og kommunikasjon*.

Nesten halvparten av guttene har valgt *fysisk aktivitet og helse*. Hos jentene er det ikke ett fag som skiller seg like tydelig ut.

Skoleåret 2013/14 innføres det også valgfag på 9. trinn, og i 2014/15 får også elevene på 10. trinn valgfag. Faget skal ha et omfang på 57 timer hvert enkelt skoleår.

Få velger videregående fag som valgfag

Elevene kan også velge fag fra videregående skole som et alternativ til valgfagene. Det er imidlertid svært få som har valgt dette. Valg av fag fra videregående skole vil antagelig bli mer aktuelt når det også blir innført valgfag på 10. trinn.

1.7 | MÅLFORM

Færre elever med nynorsk som opplæringsmålform

De fleste elevene i grunnskolen får opplæring på bokmål, og andelen elever som har nynorsk som opplæringsmålform, har gått ned.

86,8 prosent har bokmål som opplæringsmålform. Andelen elever med nynorsk som opplæringsmålform gikk ned fra 14,4 prosent i 2003/04 til 12,6 prosent skoleåret 2012/13. 0,6 prosent fikk ikke opplæring på bokmål eller nynorsk, men på samisk, tegnspråk eller på et annet språk (dette gjaldt blant annet ved en del av de internasjonale skolene).

I 13 av fylkene hadde over 90 prosent av elevene bokmål som hovedmål. Sogn og Fjordane (97 prosent) og Møre og Romsdal (52 prosent) er de eneste fylkene der flertallet av elevene hadde nynorsk som opplæringsmål. I Finnmark fikk 8 prosent av elevene opplæring på samisk. I 116 kommuner hadde over halvparten av elevene nynorsk som hovedmål.

1.8 | LEKSEHJELP

Svak nedgang i antall elever som deltar i leksehjelpordningen

50 prosent av elevene på 1. til 4. trinn deltok i leksehjelpordningen høsten 2012. Likevel har det vært en liten nedgang i andelen elever som benytter seg av tilbudet, siden forrige skoleår.

I gjennomsnitt tilbyr skoler med elever på 1.–4. trinn totalt 8,4 timer leksehjelp i uken.

24 skoler med elever på 1.–4. trinn har oppgitt at de ikke har et tilbud om leksehjelp. Skolene sier at de ikke har dette tilbudet siden de blant annet er egne skoler for spesialundervisning eller behandlingsinstitusjoner som ikke har lekser. Andre grunner skolene oppgir, er at det i stedet er lagt inn ekstra timer til en lengre skoledag, at tilbudet ikke er startet opp ennå, eller at ingen ønsker å benytte tilbudet.

1.9 | SKOLEFRITIDSORDNING (SFO)

Flere barn i skolefritidsordningen

63 prosent av elevene på 1.–4. trinn deltok i SFO skoleåret 2012/13. Andelen barn som er i SFO, har steget jevnt de siste ti årene. I 2002/03 var andelen på 55 prosent.

Foreldrene betalte i gjennomsnitt i overkant av 2 000 kroner i måneden for en fulltids plass i SFO.

TABELL 1.4 Elever i SFO 1.–4. trinn 2008/09 til 2012/13. Antall og prosent.

Skoleår	Elever i SFO 1.–4. trinn	
	Antall	Prosent
2012/13	152 976	63,0 %
2011/12	149 102	62,5 %
2010/11	144 549	60,9 %
2009/10	142 412	59,9 %
2008/09	143 117	59,9 %

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Videregående opplæring er frivillig. Alle ungdommer som har fullført grunnskolen, har likevel rett til videregående opplæring som skal føre fram til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. 91,8 prosent av alle 16–18-åringene deltok i videregående opplæring høsten 2012. Det viser foreløpige tall fra KOSTRA 2012.

1.10 | FORTSATT NEDGANG I ANTALL VIDEREGÅENDE SKOLER I NORGE

Høsten 2012 var det 427 videregående skoler i Norge. Av disse var 344 fylkeskommunale, 81 private og 2 statlige (SSB, foreløpige tall 2012). Totalt var det 7 skoler mindre enn skoleåret 2011/12. Siden 2002 har det blitt 57 færre videregående skoler i Norge.

Fra skoleåret 2011/12 til 2012/13 har 15 videregående skoler blitt nedlagt. Av disse var 11 private og 4 fylkeskommunale. I samme periode ble det opprettet 1 fylkeskommunal og 7 private videregående skoler.

Antallet elever per skole har økt. I 2002 var det i gjennomsnitt 347 elever per videregående skole, mens det i 2012 var 467 elever.

Færre private videregående skoler i løpet av siste fem årene

Høsten 2012 var det 81 private videregående skoler. Dette er fire færre enn forrige skoleår (SSB, foreløpige tall 2012). Alle disse skolene er godkjent etter privatskoleloven, bortsett fra én, som er godkjent etter opplæringsloven.

Antall private videregående skoler økte markant etter 2002/03. Over en femårsperiode ble det 25 flere private videregående skoler. Men rundt 2007/08 stagnerte denne utviklingen, og i dag er det 7 færre privatskoler enn i 2007/08, året da den nye privatskoleloven ble innført. Denne loven krevde at nye private videregående skoler skulle drive på ett av følgende grunnlag:

- religiøst
- anerkjent pedagogisk retning
- internasjonalt
- særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett
- særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede
- videregående opplæring i små og verneverdige håndverksfag

Private videregående skoler ligger som oftest i byene.

Per 1. oktober var det også 5 norske private videregående skoler i utlandet med til sammen 223 elever.

1.11 | ELEVER OG LÆRLINGER I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Svak økning i elevtallet i videregående skole

Høsten 2012 var det 199 554 elever i videregående skole, ifølge foreløpige tall fra SSB. Dette er en økning på 3 901 elever sammenlignet med endelige tall fra året før.

Det var 78 012 elever på Vg1, 67 028 elever på Vg2 og 54 514 elever på Vg3. 58 prosent av elevene gikk på studieforberedende, og 42 prosent gikk på yrkesfag. Fordelingen har vært stabil de siste fire årene.

I tillegg til elevene på videregående skole var det 35 381 lærlinger og 1 537 lærekandidater skoleåret 2012/13.

7 prosent av elevene går på privatskole

Drøyt 7 prosent av elevene i videregående opplæring gikk på privatskole høsten 2012, og denne andelen har vært stabil siden 2007/2008.

Andelen var høyest blant elever på studieforberedende utdanningsprogrammer, der 9 prosent gikk på privatskoler, mens 5 prosent av elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer gikk på privatskoler.

Hordaland er det fylket med høyest andel elever på privatskoler. Her gikk 12 prosent av elevene på privatskole. Deretter kommer Rogaland og Oslo, der 10 prosent av elevene gikk på privatskole. I Finnmark gikk 2 prosent av elevene på privatskole.

Et stabilt antall 16–18-åringene i videregående opplæring fram til 2022

Mens SSB forventer at antall barn i grunnskolen vil stige i løpet av de neste ti årene, anslår de at antall 16–18-åringene i videregående opplæring vil være omtrent det samme i 2022 som i 2012. De forventer en økning på knappe 1 000 elever og lærlinger fra 180 000 til 181 000. Antall elever vil synke noe fram til 2019, for så å stige igjen.

I noen fylker forventer SSB en økning i elevtallet blant 16–18-åringene, først og fremst i Oslo og Akershus. I 13 av fylkene forventer SSB en nedgang i antall 16–18-åringene i videregående opplæring fram til 2022.

UTDANNINGSPROGRAM, PROGRAMOMRÅDE, FELLESFAG OG PROGRAMFAG

Videregående opplæring består av tolv forskjellige utdanningsprogrammer, tre studieforberevende og ni yrkesfaglige. *Studiespesialisering* er et eksempel på et studieforberevende utdanningsprogram, og *bygg- og anleggsteknikk* er et eksempel på et av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

På Vg2 velger elevene hvilket programområde de vil ta innenfor utdanningsprogrammet. For eksempel *realfag* på *studiespesialisering* eller *anleggsteknikk* på *bygg- og anleggsteknikk*.

Fellesfag er obligatoriske fag som inngår på hvert trinn ved opplæring i skole, for eksempel *norsk, engelsk, matematikk og naturfag*. Programfag kan være felles, slik at elever innenfor et programområde må ta faget, eller de kan være valgfrie. *Sosiologi og sosialantropologi* er et av de valgfrie programfagene elevene kan velge på programområdet *språk, samfunnsfag og økonomi*. I yrkesfaglige utdanningsprogrammer er programfagene felles for alle elever i samme programområde. 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: Udir-1-2012

1.12 DE MEST POPULÆRE UTDANNINGSPROGRAMMENE BLANT SØKERE

Over halvparten av søkerne til Vg1 og Vg2 ønsker seg inn på ett av de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene. På Vg3 har dette imidlertid endret seg, og bare 35 prosent søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette skyldes blant annet at svært mange ønsker å ta påbygging til generell studiekompetanse etter fullført yrkesfaglig Vg2.

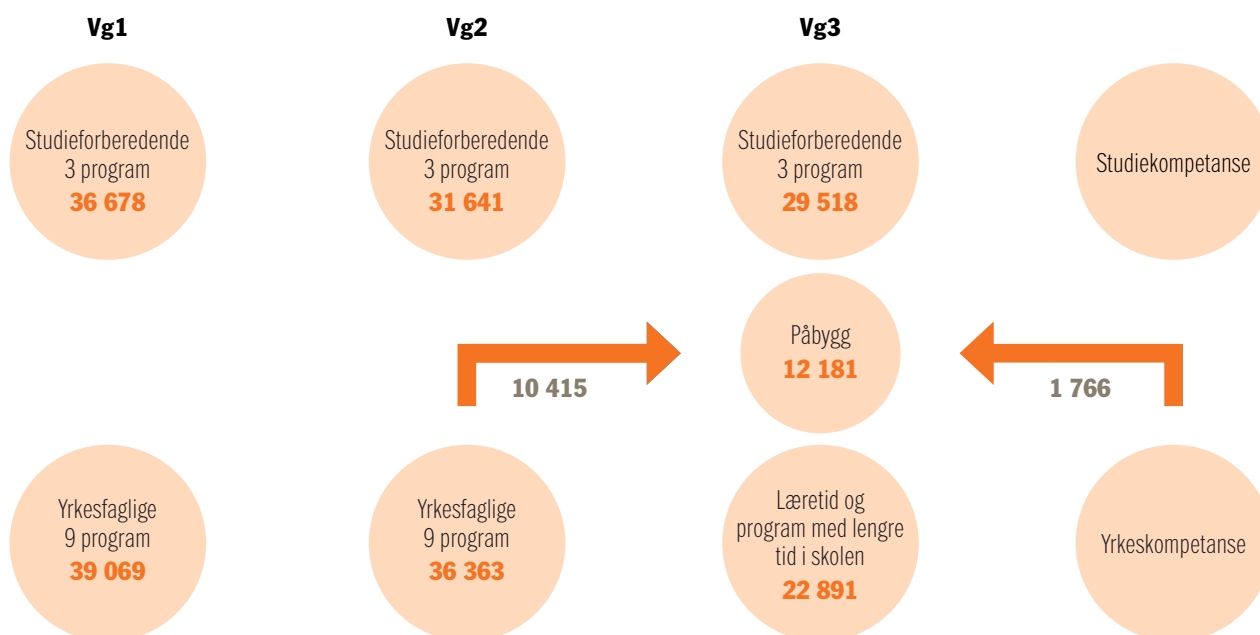
Studiespesialisering øker mest

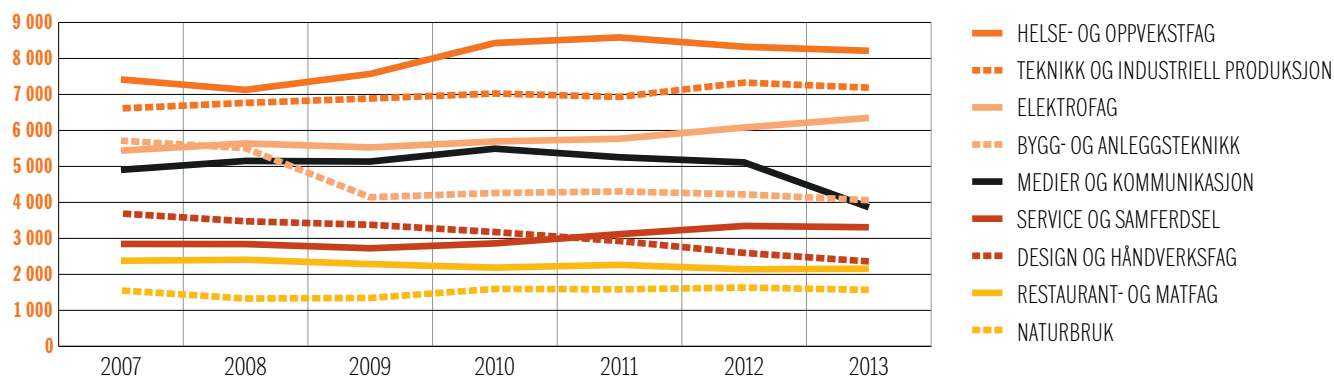
I tillegg til å være det største utdanningsprogrammet er det også *studiespesialisering* som har den største økningen i søkermasse de siste årene. Av søkerne til Vg1 er det 38 prosent som har *studiespesialisering* som førsteønske. I 2007 var det 32 prosent. Dette er en økning på i underkant av 5 000 søkere. De øvrige studieforberevende utdanningsprogrammene, idrettsfag og musikk, dans og drama, har hatt en relativt stabil søkermasse siden innføringen av Kunnskapsløftet.

Kraftig fall i søking til medier og kommunikasjon

Søkertallet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene varierer fra år til år. Etter å ha hatt en stabil søkermengde i flere år falt antall søkere til *medier og kommunikasjon* med 24 prosent fra 2012 til 2013.

FIGUR 1.7 Søkere til videregående opplæring per 1. mars 2013 etter trinn og løp. Antall.



FIGUR 1.8 Søkere til yrkesfaglige utdanningsprogrammer Vg1 2007 til 2013. Antall.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I helse- og oppvekstfag har antallet søkere til Vg1 økt kraftig fra 2008 til 2011, men deretter har det sunket litt. Elektrofag har en jevn økning i antall søkere, mens design og håndverk har fått færre søkere til Vg1 hvert år siden Kunnskapsløftet. Bygg- og anleggsteknikk hadde et stort fall fra 2008 til 2009, men har deretter vært svært stabilt.

Jenter og gutter velger tradisjonelt

Det er flest jenter som søker studieforberedende, mens flertallet av guttene søker yrkesfag. Forskjellene blir ekstra tydelige når vi ser på de enkelte utdanningsprogrammene. Til helse- og oppvekstfag og design og håndverk er det totalt sett 85 og 89 prosent jenter som søker, mens jenteandelen blant søkere til bygg- og anleggsteknikk og elektrofag er henholdsvis 4 og 5 prosent.

Få søker læreplass

Tabell 1.5 viser at det er 18 122 søkere til læreplass. Dette er en liten økning fra i fjor. De som ordner lærekontrakt på egen hånd, uten å søke, er ikke regnet med i statistikken.

Det er flest søkere til læreplass innen teknikk og industriell produksjon. Deretter følger helse- og oppvekstfag, elektrofag og bygg- og anleggsteknikk.

Av tabellen kan vi også se at under halvparten av de som går på Vg1, søker seg til læreplass to år senere. Her er det store variasjoner mellom utdanningsprogrammene. På medier og kommunikasjon, som har en egen retning som fører til studiekompetanse, er det 3 prosent av elevene på Vg1 som søker læreplass. Høyest andel søkere i forhold til elever er det i service og samferdsel, der antallet søkere til læreplass utgjør 64 prosent av antallet elever på Vg1.

TABELL 1.5 Søkere til læreplass per 1. mars 2013 og registrerte elever på Vg1 per 1. oktober 2011, fordelt på utdanningsprogrammer. Antall og prosent.

	Søkere til læreplass per 1.3.2013	Elever på Vg1 per 1.10.2011	Prosent søkere til læreplass av antall elever på Vg1
TP Teknikk / industriell produksjon	4 303	6 934	62 %
HS Helse- og oppvekstfag	3 241	8 904	36 %
EL Elektrofag	2 947	4 841	61 %
BA Bygg/anleggsteknikk	2 847	4 903	58 %
SS Service/samferdsel	2 298	3 586	64 %
RM Restaurant/matfag	1 165	2 499	47 %
DH Design/håndverksfag	780	3 094	25 %
NA Naturbruk	436	1 851	24 %
MK Medier/kommunikasjon	105	3 816	3 %
I alt	18 122	40 428	45 %

Kilde: Utdanningsdirektoratet

1.13 PROGRAMOMRÅDER OG PROGRAMFAG PÅ STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAMMER

Omkring 48 prosent av elevene som startet på Vg1 høsten 2012, begynte på et studieforberedende utdanningsprogram. Studiespesialisering er det største av alle studieprogrammene.

Flere elever på studieforberedende utdanningsprogrammer

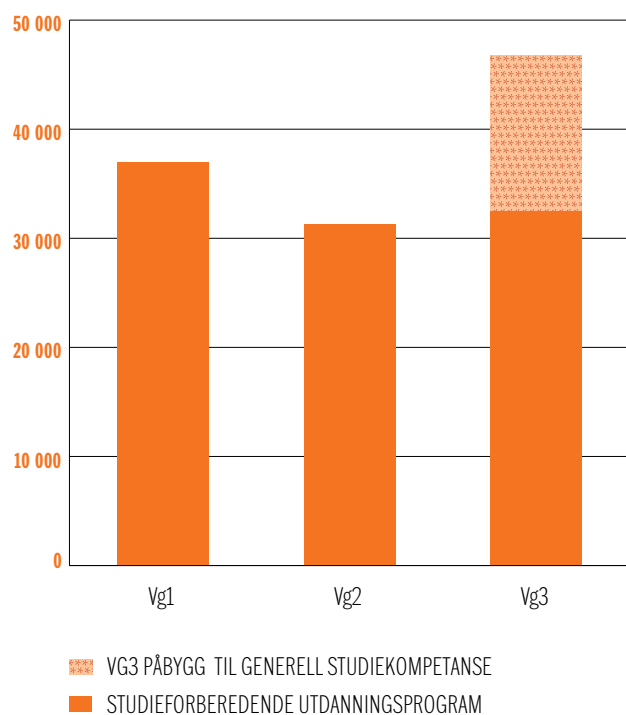
Elevtallet på studieforberedende utdanningsprogrammer har økt noe de siste årene.

Det er 4 prosent flere elever som tok Vg3 påbygg til generell studiekompetanse sammenlignet med forrige skoleår. Det har også vært en liten økning i antall elever som startet på studiespesialisering siden forrige skoleår.

Flere får studiekompetanse enn yrkeskompetanse

Antall elever på studieforberedende utdanningsprogrammer er høyest på Vg3. Dette må vi se i sammenheng med at mange elever som begynner på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, velger å ta påbygging til generell studiekompetanse etter Vg2.

FIGUR 1.9 Elever på studieforberedende utdanningsprogrammer fordelt på trinn, 2012/13. Foreløpige tall. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

TABELL 1.6 Elever på studieforberedende utdanningsprogrammer per 1. oktober 2012 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
Studiespesialisering	30 514	25 753	26 694
Vg3 påbygging til generell studiekompetanse			14 320
Idrettsfag	4 050	3 494	3 805
Musikk, dans og drama	2 409	2 068	1 983

Innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* er det også mulig å velge et løp som fører til studiekompetanse. De er ikke med i denne tabellen. Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Selv om de fleste elevene valgte yrkesfaglige utdanningsprogrammer på Vg1, er det likevel et betydelig større antall ferdig uteksaminerte kandidater med studiekompetanse enn med yrkeskompetanse.

At frafallet fra videregående er større på yrkesfaglige enn studieforberedende utdanningsprogrammer, bidrar også til at færre får yrkeskompetanse enn studiekompetanse.

Flest elever på programområdet for språk, samfunnsfag og økonomi på Vg2

Utdanningsdirektoratets analyser av elevers fagvalg (Udir 2013a) viser at innenfor utdanningsprogram for *studiespesialisering* på Vg2 var det flest elever på programområdet for *språk, samfunnsfag og økonomi*. Drøyt 13 000 elever, eller 54 prosent av elevene på studiespesialisering, hadde valgt dette programområdet.

Det har vært en økning de siste to skoleårene i antall elever som tar programområde for *realfag*. 43 prosent av elevene som gikk Vg2 på studiespesialisering, gikk på programområdet *realfag* skoleåret 2012/13. Dette utgjør i overkant av 10 000 elever. 39 prosent av elevene på studiespesialisering gikk på programområdet *realfag* skoleåret 2010/11. Snaut 900 elever, som utgjør 4 prosent av elevene på studiespesialisering, har valgt formgivningsfag.

(Se boks på side 19 for forklaring av begrepene *utdanningsprogram, programområde og programfag*).

Økning i antall elever som tar realfag

Det har vært en økning i antall elever på flere av de realfaglige programfagene de siste to skoleårene. Fra skoleåret 2010/11 til 2012/13 steg antall elever på *kjemi* med 15 prosent, *fysikk* med 12 prosent og *matematikk* med 11 prosent (Utdanningsdirektoratet 2013a).

Spansk er fortsatt det mest populære 2. fremmedspråket

I likhet med grunnskolen er det mest populære 2. fremmedspråket *spansk*. 44 prosent av elevene som tar 2. fremmedspråk, har valgt *spansk*. Også på videregående har det vært en nedgang i antall elever som velger *fransk*. 17 prosent av elevene har valgt *fransk*, mens andelen med tysk ligger stabilt på 37 prosent.

1.14 | YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER

Omkring 52 prosent av elevene som begynte på Vg1 høsten 2012, startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Det har vært en marginal økning i antall elever ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene fra 2011/12.

Flest elever på helse- og oppvekstfag

Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var det flest elever på *helse- og oppvekstfag* (tidligere *helse- og sosialfag*) og *teknikk og industriell produksjon* høsten 2012. Dette gjaldt både på Vg1 og Vg2. På Vg1 og Vg2 var det færrest elever på *naturbruk* og *restaurant- og matfag*.

Antall elever på *service og samferdsel* steg med 5 prosent fra forrige skoleår. Økningen er hovedsakelig på Vg2 og Vg3. På *teknikk og industriell produksjon* var det 4 prosent flere elever på Vg1 enn skoleåret 2011/12. Også i *bygg- og anleggsteknikk* og *elektrofag* har det vært en liten økning i antall elever på Vg1.

Det har vært størst nedgang i antall elever på utdanningsprogrammet *design og håndverk*. Her var det en nedgang på 6 prosent på Vg1 fra forrige skoleår. De siste årene har det vært en nedgang i antall elever på *bygg- og anleggsteknikk* i forbindelse med finanskrisa. Denne tendensen kan nå være i ferd med å snu.

Én av fire på yrkesfaglige utdanningsprogrammer tar Vg3 i skole i stedet for i bedrift

Det varierer med utdanningsprogrammet hvor mange som får opplæring i skole, og hvor mange som får opplæring i bedrift etter Vg2. 73 prosent av elevene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer som var på sitt tredje opplæringsår, var lærlinger i bedrift. De resterende 27 prosentene tok Vg3 som elever i skole. I fag som *bygg- og anleggsteknikk* og *teknikk og industriell produksjon* fikk nesten alle opplæring i bedrift. I *helse- og oppvekstfag* og *elektrofag* fikk litt over to tredjedeler opplæring i bedrift og resten i skole.

I *medier og kommunikasjon* fikk nesten alle opplæring i skole, og bare 4 prosent fikk opplæring i bedrift. På *naturbruk* fikk også mindre enn en tredjedel av elevene opplæring i bedrift etter Vg2. Utdanningsprogrammene *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* skiller seg ut fra de andre yrkesfaglige utdanningsprogrammene ved at elevene også kan velge en retning som fører fram til studiekompetanse i stedet for fagkompetanse.

Antall lærlinger

Per oktober 2012 var det registrert 35 381 lærlinger og 1 537 lærekandidater i videregående opplæring i foreløpige tall fra SSB. Antall lærlinger er nærmest uendret sammenlignet med skoleåret 2011/12, mens antallet lærekandidater har økt med omkring 2 prosent. Se nærmere omtale av lærekandidater under avsnitt 1.15.

Gutter utgjør nesten to tredjedeler av lærlingene. Antallet lærlinger falt mest i lærefaget *bygg- og anleggsteknikk* og i *design og håndverk*, og økte mest i *elektrofag*.

Se kapittel 3 for omtale av beståtte fag- og svenneprøver.

TABELL 1.7 Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og nye lærlinger per 1. oktober 2012 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3 i skole	Førsteårs lærlinger i bedrift
Helse- og oppvekstfag	8 852	8 959	1 420	2 934
Teknikk og industriell produksjon	7 233	5 694	218	3 906
Bygg- og anleggsteknikk	5 026	3 793	114	3 490
Elektrofag	5 002	4 133	1 008	2 933
Medier og kommunikasjon	3 862	3 320	2 438	101
Service og samferdsel	3 627	4 105	236	1 782
Design og håndverk	2 904	1 972	347	1 063
Restaurant- og matfag	2 436	1 773	46	1 124
Naturbruk	1 901	1 540	896	405

Kilde: Utdanningsdirektoratet

1.15 | SPESIALUNDERVISNING I VIDeregående OPPLÆRING

Elever og lærekandidater i videregående opplæring som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning på samme måte som elever i grunnskolen.

Elever kan få spesialundervisning innenfor et ordinært opplæringsløp, innenfor et tilrettelagt eller alternativt opplæringsløp i skole eller innenfor opplæring i bedrift.

Elever med spesialundervisning i videregående opplæring kan deles i to grupper. Den ene gruppen er elever med mål om full kompetanse og ordinært vitnemål. Den andre gruppen får spesialundervisning med mål om kompetanse på lavere nivå – planlagt grunnkompetanse.

Totalt har 6 prosent av elevene i videregående opplæring spesialundervisning

For å få mer kunnskap om det totale omfanget av spesialundervisning i videregående opplæring ble det i Utdanningsdirektoratets undersøkelse «Spørsmål til Skole-Norge våren 2012» (Vibe 2012) blant annet spurt om antall elever som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Svarene viser at andelen elever med spesialundervisning varierte mellom fylkene fra 3,7 til 11,5 prosent. Det nasjonale snittet var 6 prosent. Tallene indikerer at andelen elever med spesialundervisning er lavere i videregående opplæring enn i grunnskolen. Tar vi utgangspunkt i disse tallene, kan vi anta at nesten 12 000 elever i videregående skole har spesialundervisning. Disse 12 000 elevene omfatter både elever med mål om full kompetanse og ordinært vitnemål og elever med mål om kompetanse på lavere nivå – planlagt grunnkompetanse.

2,6 prosent av elevene har grunnkompetanse som mål

Grunnkompetanse er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. Opplæringen tar utgangspunkt i de fagene eller deler av fagene som eleven kan mestre. Noen elever har store avvik fra læreplanen i alle eller de fleste fag, mens for andre kan det være snakk om mindre avvik fra de ordinære læreplanene. Noen får undervisning i egne, mindre grupper, mens andre har hovedtilhørighet i ordinær klasse.

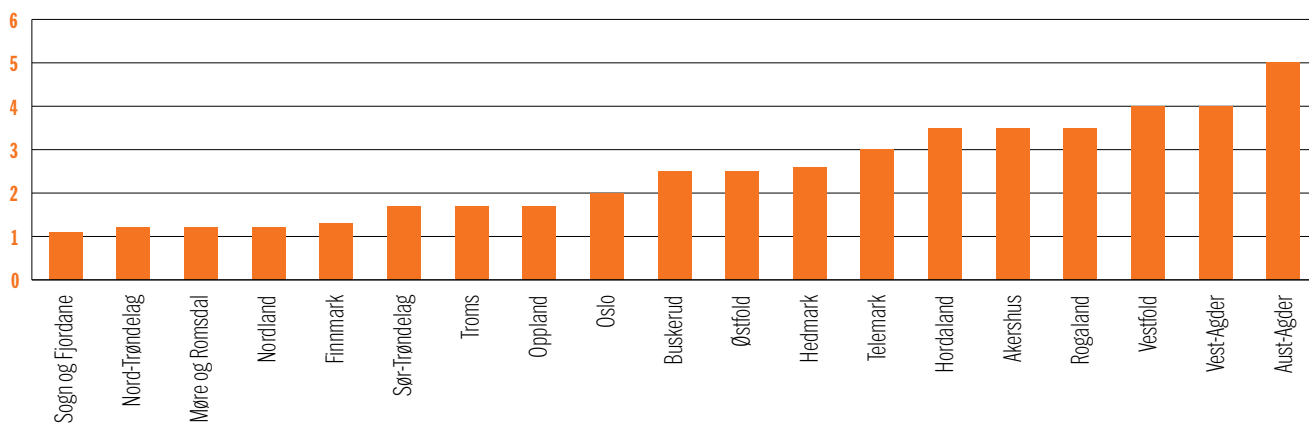
Når opplæringen avsluttes, får elevene et kompetansebevis som forteller hvilke deler av fagene de har oppnådd kompetanse i.

Totalt var 5 200 elever i videregående opplæring registrert med planlagt grunnkompetanse per 1. oktober 2012. Av disse var 3 600 elever registrert med opplæring i egen gruppe.

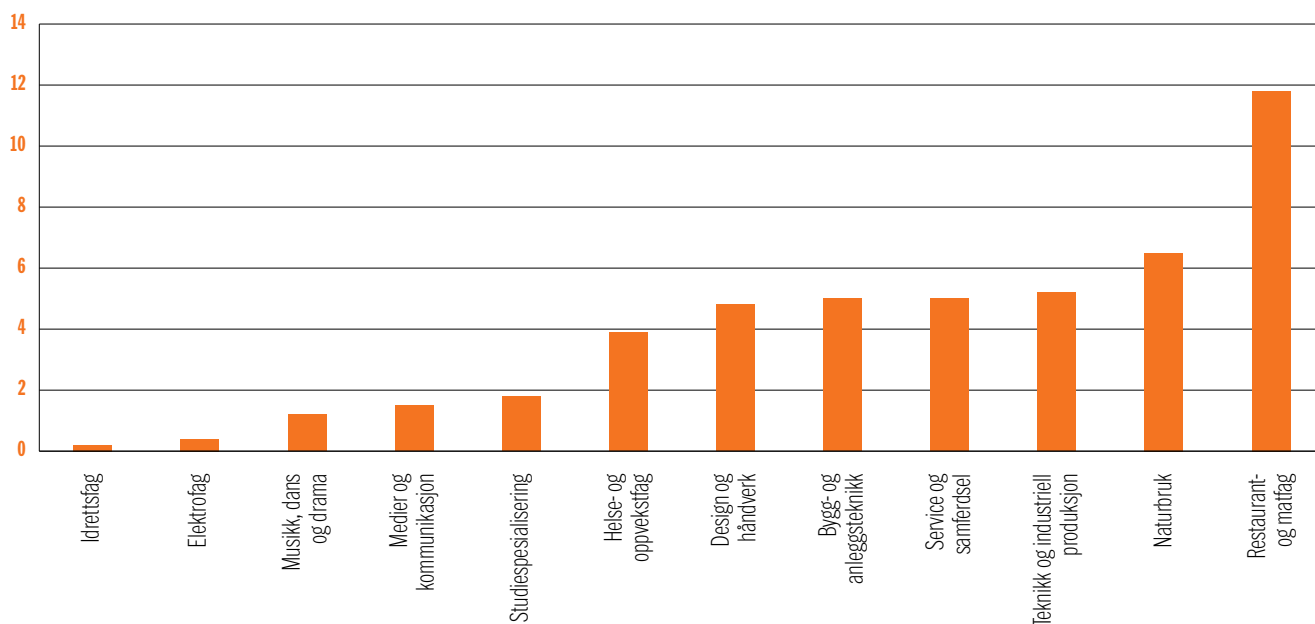
Totalt i landet var 2,6 prosent av elevene registrert med grunnkompetanse som mål. Denne andelen varierte mellom fylkene, fra 1,1 til 5,0 prosent.

Andelen elever med planlagt grunnkompetanse er høyest på utdanningsprogrammene *restaurant- og matfag* og *naturbruk*. På disse to programmene var henholdsvis 11,8 og 6,5 prosent av elevene registrert med planlagt grunnkompetanse. Det er likevel de større utdanningsprogrammene som har høyest antall elever med planlagt grunnkompetanse. *Studiespesialisering* hadde 1 511 elever, *helse- og oppvekstfag* hadde 758 elever, og *teknikk og industriell produksjon* hadde 689 elever.

FIGUR 1.10 Elever registrert med planlagt grunnkompetanse fordelt på fylke. Per 1. oktober 2012 foreløpige tall. Prosent.



FIGUR 1.11 Elever registrert med planlagt grunnkompetanse fordelt på utdanningsprogram. Per 1. oktober 2012. Foreløpige tall. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Lærekandidater

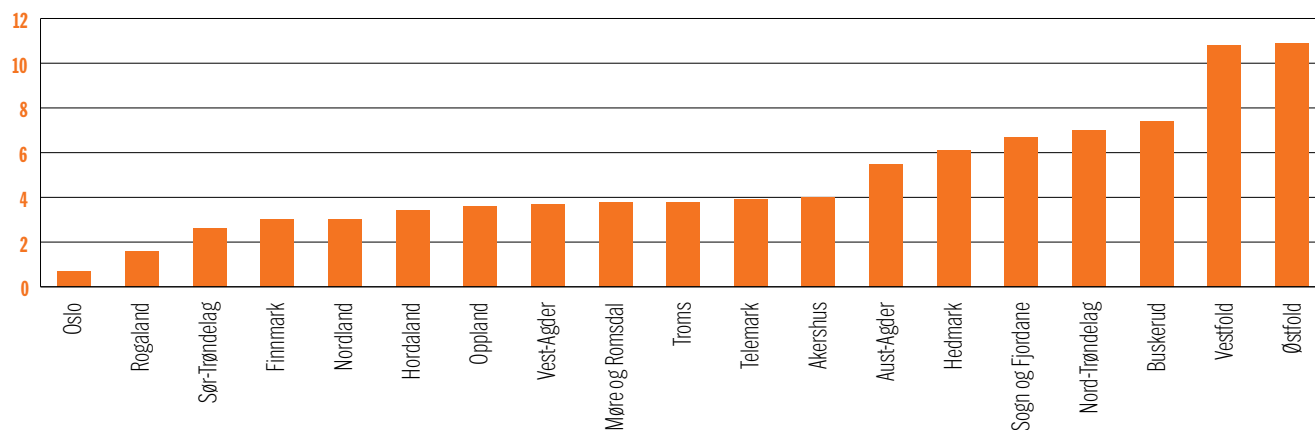
Lærekandidatordningen er tilpasset de som ønsker videregående opplæring i bedrift, men som ikke har forutsetninger for å nå kravene til fag- og svenneprøven. De kan tegne opplæringskontrakt med en bedrift med sikte på et lavere nivå enn fag- eller svennebrev. Opplæringen avsluttes ved at lærekandidaten går opp til en kompetanseprøve.

Høsten 2012 var det registrert 1 537 lærekandidater.

Det var flest lærekandidater innenfor utdanningsprogrammene *helse- og oppvekstfag* med 335 lærekandidater, *bygg- og anleggsteknikk* med 290 og *teknikk og industriell produksjon* med 288 lærekandidater.

Figur 1.11 viser at det er store forskjeller mellom fylkene når vi ser på andelen lærekandidater av det totale antallet lærlinger og lærekandidater. Andelen varierer mellom 0,7 og 10,9 prosent.

FIGUR 1.12 Lærekandidater av totalt antall lærlinger og lærekandidater fordelt på fylke. Per 1. oktober 2012. Foreløpige tall. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

OPPLÆRING FOR VOKSNE

Voksne som er over opplæringspliktig alder, og som trenger grunnskoleopplæring, har rett til slik opplæring. Denne retten omfatter vanligvis de fagene som trengs for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne. Voksne som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet for voksne, har rett til spesialundervisning. Voksne har også rett til videregående opplæring fra det året de fyller 25 år, hvis de ikke har fullført videregående opplæring tidligere.

1.16 | ANTALL VOKSNE SOM FÅR GRUNNSKOLEOPPLÆRING

Skoleåret 2012/13 fikk 9 814 voksne grunnskoleopplæring. Dette er 511 færre deltakere enn forrige skoleår. Gruppen av voksne som får grunnskoleopplæring, består av voksne som får ordinær grunnskoleopplæring, og voksne som får spesialundervisning.

Et flertall av kommunene tilbyr grunnskoleopplæring for voksne

Skoleåret 2012/13 hadde 315 kommuner innbyggere som deltok i grunnskoleopplæring for voksne. Dette er 8 flere kommuner enn i forrige skoleår. 268 kommuner hadde deltakere i grunnskoleopplæring for voksne i egen kommune, mens 137 kommuner har innbyggere som deltar i grunnskoleopplæring i en annen kommune.

Ikke alle kommuner har innbyggere som får grunnskoleopplæring for voksne. Dette kan skyldes at de ikke har innbyggere med behov for slik opplæring, eller at de

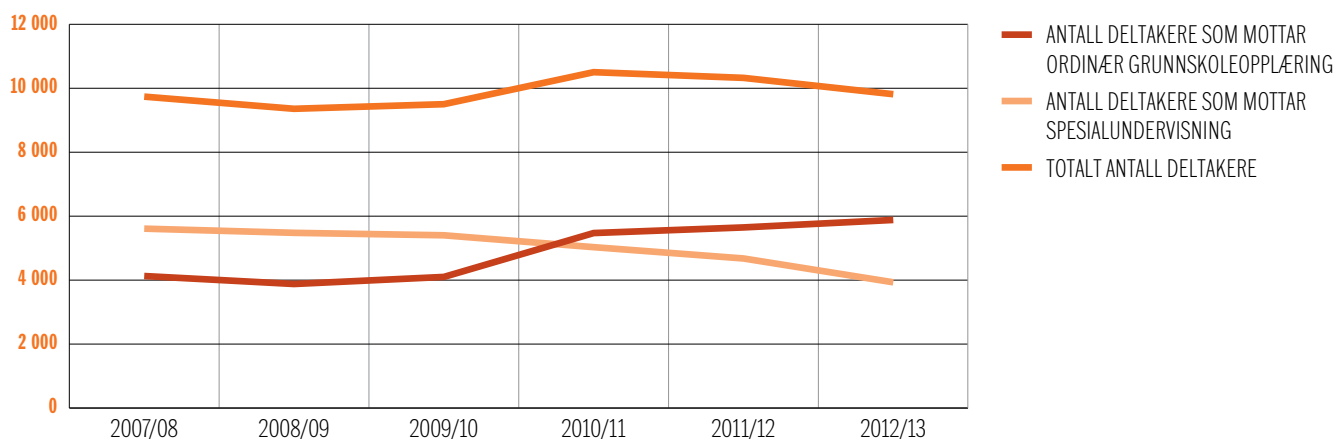
som er i målgruppen, mangler kjennskap til tilbudet. I en undersøkelse utført av NOVA (Dæhlen mfl. 2013) rapporterer flertallet av kommunene som ikke har et tilbud, at manglende søkere er en årsak til at de ikke tilbyr grunnskoleopplæring for voksne. Samme undersøkelse viser også at under halvparten av kommunene har en egen plan for å informere om voksnes rett til grunnskoleopplæring. Dette gjelder både kommuner med og uten tilbud om grunnskoleopplæring.

Økning i antall voksne deltakere i ordinær grunnskoleopplæring

5 882 voksne deltakere fikk ordinær grunnskoleopplæring i 2012/13. Dette er 234 flere deltakere enn i forrige skoleår. Det har vært en økning i antall voksne deltakere i ordinær grunnskoleopplæring siden 2008/09. Da fikk 3 879 ordinær grunnskoleopplæring.

58 prosent av de mannlige deltakerne i ordinær grunnskoleopplæring var under 25 år, mens dette var tilfellet for 29 prosent av kvinnene.

FIGUR 1.13 Voksne som får grunnskoleopplæring, 2007/08 til 2011/12. Antall.



Det har vært en jevn nedgang i antallet voksne som får **spesialundervisning** de siste årene.

Færre voksne fikk spesialundervisning i fjor

3 932 voksne fikk spesialundervisning i grunnskolen høsten 2012. Dette er 745 færre enn forrige skoleår. Det har vært en jevn nedgang i antallet voksne som får spesialundervisning, de siste årene.

De voksne deltakerne som fikk spesialundervisning, var som oftest eldre enn deltakerne som fikk ordinær grunnskoleopplæring.

Det er flest menn som får spesialundervisning.

Mange voksne fra språklige minoriteter får grunnskoleopplæring

Andelen fra språklige minoriteter som fikk ordinær grunnskoleopplæring, var på 86 prosent. 11,3 prosent av de voksne som fikk spesialundervisning, er minoritetsspråklige. Til sammen utgjør dette 5 511 deltakere og 56 prosent av det totale antallet deltakere i grunnskoleopplæring for voksne. Siste skoleår har det ikke vært noen økning i antall voksne deltakere fra språklige minoriteter som fikk grunnskoleopplæring.

Andelen minoritetsspråklige blant voksne som får grunnskoleopplæring, har økt siden 2009/10. Da var 40 prosent av deltakerne minoritetsspråklige.

Det er de unge voksne som i størst grad fullfører ordinær grunnskoleopplæring

En undersøkelse fra NOVA (Dæhlen mfl. 2013) viser at om lag 65 prosent av deltakerne i ordinær grunnskoleopplæring i 2008/09 hadde fullført grunnskoleutdanning i 2011. Samme undersøkelse viser at menn fullfører i større grad enn kvinner, og at de yngste deltakerne fullfører grunnskoleutdanning oftere enn eldre deltakere. Om lag halvparten av deltakerne som fullførte grunnskolen, gikk videre til videregående opplæring.

1.17 | VOKSNE I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Flere voksne deltar i videregående opplæring

Voksne som har fullført grunnskolen, men ikke videregående opplæring (eller tilsvarende), har etter søknad rett til gratis videregående opplæring. Denne retten gjelder fra og med det året den voksne fyller 25 år.

Undervisningstilbudet til voksne kan være komprimert, og som resultat av en realkompetansevurdering kan opplæringen også bli kortet ned.

Antall voksne i videregående opplæring har gått ned siden 2007/08. Nedgangen har i hovedsak vært blant voksne deltakere i skole. Fra skoleåret 2010/11 derimot er antallet deltakere i skole nærmest uendret. Antallet

TABELL 1.8 Deltakere som er 25 år eller eldre, i videregående opplæring, 2007/08 til 2011/12. Foreløpige tall 2011/12. Antall.

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Læringer og lærekandidater	4 766	4 864	4 610	4 247	4 026
Praksiskandidater	5 865	6 456	6 649	6 570	7 402
Deltakere i skole	14 717	12 943	9 446	9 091	8 847
Totalt	25 348	24 263	20 705	19 908	20 275

For voksne deltakere i videregående opplæring er de siste tallene fra skoleåret 2011/12 og ikke skoleåret 2012/13, som ellers i kapittelet. Statistikken for voksne i videregående er klar en tid etter skoleårets slutt. Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB.

lærlinger og lærekandidater har gått noe ned, mens antallet praksiskandidater har økt både siden skoleåret 2010/11, og siden 2007/08.

En praksiskandidat er en voksen som har yrkespraksis, men som mangler den nødvendige teoridelen for å få fag- eller svennebrev. En praksiskandidat er en privatist i yrkesfag, og er ikke deltaker i videregående opplæring utover å avlegge en fag- eller svenneprøve. De er likevel med i oversikten for å vise antall voksne som oppnår formell kompetanse på videregående nivå.

Gjennomsnittsalderen for deltakerne var 35 år.

Mange voksne på helse- og oppvekstfag, og stadig flere som tar påbygging til generell studiekompetanse

Helse- og oppvekstfag er det utdanningsprogrammet med flest voksne deltakere. Dette gjelder både for deltakere i skole, lærlinger og praksiskandidater. Etter helse- og oppvekstfag er det bygg/anleggsteknikk som har flest voksne lærlinger og praksiskandidater.

Det har vært en økning på 25 prosent siden forrige skoleår i antall voksne som tar påbygg til generell studiekompetanse.

Antall voksne med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring er stabilt

25 prosent av voksne i videregående opplæring har innvandrerbakgrunn.

Ser vi utelukkende på de som fikk opplæring i skole, er andelen med innvandrerbakgrunn 36 prosent.

Det har vært en svak nedgang i antall innvandrere som får videregående opplæring i skole. Men i den øvrige befolkningen er antall voksne deltakere i videregående skole mer enn halvert siden 2007/08.

Nedgang i antall voksne i videregående opplæring som blir realkompetansevurdert

Av de 20 275 voksne deltakerne i videregående opplæring i 2011/12 hadde 2 332 deltakere fått vurdert sin realkompetanse. Dette utgjør 11,5 prosent og er en nedgang fra 2009/10, da 14 prosent av deltakerne ble realkompetansevurdert. Et fåtall av lærlingene og praksiskandidatene har blitt realkompetansevurdert. I skole har 36 prosent av deltakerne på yrkesfaglige utdanningsprogrammer blitt realkompetansevurdert. Dette er en nedgang på 40 prosent fra 2009/10. 11 prosent av deltakerne på studieforbereende utdanningsprogrammer ble realkompetansevurdert.

TABELL 1.9 Voksne deltakere i videregående opplæring, fordelt på utdanningsprogram. Utdanningsprogrammer fra Kunnskapsløftet. 2011/12. Foreløpige tall. Antall.

Utdanningsprogram	Elev	Lærling og lærekandidat	Praksiskandidat	Totalt
Helse- og oppvekstfag	3 293	990	2 007	6 290
Påbygg til generell studiekompetanse	3 275	0	0	3 275
Bygg/anleggsteknikk	200	694	1 489	2 383
Service/samferdsel	351	262	1 196	1 809
Teknikk / industriell produksjon	219	507	917	1 643
Elektrofag	219	604	142	965
Restaurant/matfag	174	194	209	577
Design/håndverksfag	141	349	58	548
Naturbruk	343	98	83	524
Studiespesialisering	450	0	0	450
Medier/kommunikasjon	9	54	17	80
Idrettsfag	5	0	0	5
Musikk, dans og drama	1	0	0	1

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB



RESSURSER

I Norge bruker vi store ressurser på grunnskolen og videregående skole. Dette kapitlet gir et innblikk i hvor mye midler vi bruker, hva de brukes til, og hvordan ressursbruken har utviklet seg. Vi får også vite hvordan og hvorfor ressursbruken varierer mellom kommuner og fylker. Kapitlet gir også en oversikt over ressursbruken på grunnopplæringen i Norge i forhold til andre land det er naturlig å sammenligne med.

2.1 | KOMMUNENE BRUKTE 59 MILLIARDER KRONER PÅ GRUNNSKOLEN

I 2012 brukte kommunene 58,7 milliarder kroner på den offentlige grunnskolen (SSB KOSTRA). De 58,7 milliardene består av utgifter til grunnskoler, skolelokaler og skoleskyss. Kostnadene i kommunene stiger hvert år på grunn av vekst i priser og lønninger. For å måle den reelle utviklingen i ressursbruken videre i kapittelet vil alle kostnader være justert for endringene i priser og lønninger (Finansdepartementet 2012). Justert for denne kostnadsveksten har kommunene brukt 0,6 prosent mer på grunnskolen i 2012 enn i 2011. Det har altså vært en reell økning i ressursbruken på grunnskolen.

I 2012 utgjorde driftsutgiftene til grunnskolen drøyt 23 prosent av kommunenes driftsutgifter. Til sammenligning gikk 30 prosent til pleie og omsorg. Andelen netto driftsutgifter til grunnskolen har falt 1 prosentpoeng fra 2011 til 2012, selv om antallet elever er nesten uforandret. Fallet skyldes at kommunenes utgifter til andre oppgaver har økt raskere enn veksten i grunnskolenes driftsutgifter. Blant annet har kostnadene til pleie- og omsorgssektoren økt kraftig.

I SSBs KOSTRA-rapportering skiller det mellom spesialskoler og ordinære grunnskoler. Utdanningsdirektoratet skiller ikke lenger mellom spesialskoler og ordinære grunnskoler. Vi har derfor valgt å presentere KOSTRA-tallene for spesialskoler og ordinære grunnskoler samlet. Spesialskolene utgjorde en svært liten del av de samlede kostnadene, slik at dette i liten grad påvirker utviklingstrekene som er beskrevet i dette kapittelet.

Lønn er den største utgiften

Utgiftene til selve undervisningen, administrasjon på den enkelte skole og undervisningsmateriell utgjør om lag 81 prosent av driftskostnadene. Utgifter til skolelokaler utgjør om lag 17 prosent, mens utgiftene til skoleskyss utgjør om lag 2 prosent. Lønn utgjør rundt 80 prosent av de totale kostnadene over. I 2012 utgjorde utgifter til SFO 3,8 milliarder kroner. Dette er en svak økning fra året før.

Utover driftskostnadene investerer kommunene hvert år store beløp i skolebygg, SFO og skoleskyss. I 2012 var de totale investeringskostnadene 9,0 milliarder kroner, en nedgang på 10 prosent fra 2011.

Private grunnskoler i Norge fikk over 1,3 milliarder i tilskudd

Private skoler godkjent etter privatskoleloven § 2-1 får tilskudd fra staten som tilsvarer 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler. I tillegg har skolene som får et slikt tilskudd, som hovedregel mulighet til å kreve inn

skolepenger på opptil 15 prosent av tilskuddsgrunnlaget. Tilskuddssatsene varierer ut fra antall elever og fordelingen av elever på barne- eller ungdomstrinnet. Høsten 2012 varierte tilskuddssatsene per elev mellom 58 200 og 128 000 kroner per elev.

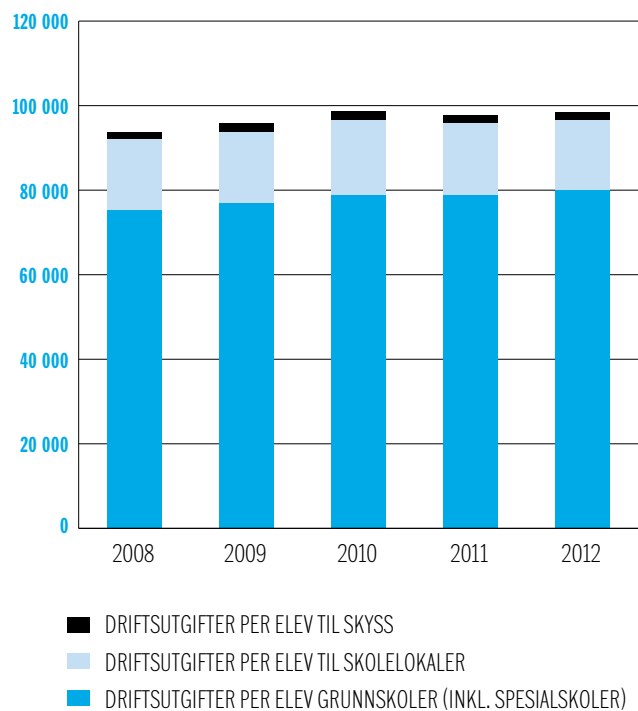
I 2012 ble det gitt 1,35 milliarder kroner i statlig tilskudd til grunnskoler i Norge. I tillegg ble det også gitt om lag 35 millioner kroner til private grunnskoler som driver særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede.

En gjennomsnittselev i grunnskolen koster nesten 100 000 kroner

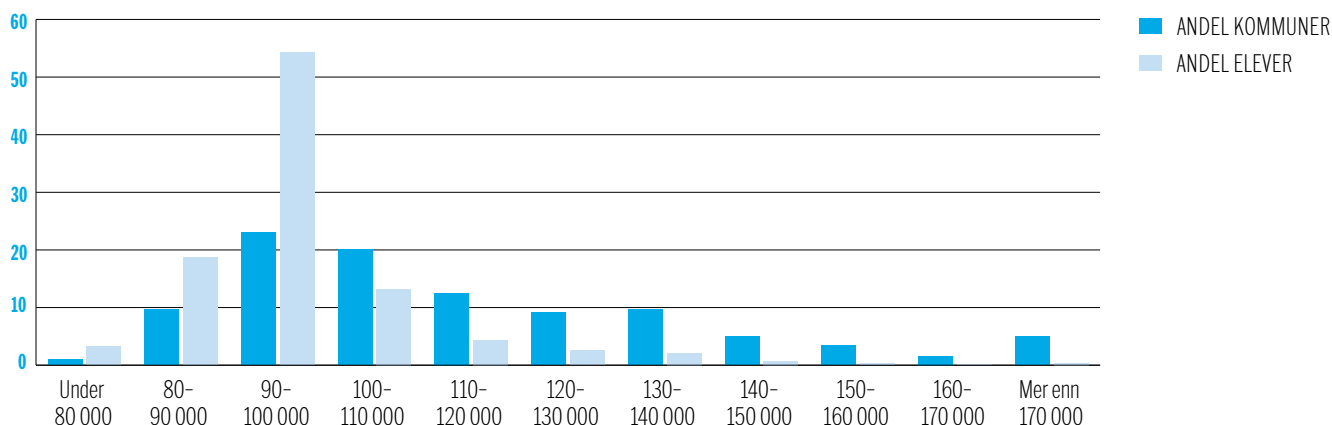
I 2012 brukte kommunene i gjennomsnitt 98 500 kroner per elev i grunnskolen. Driftsutgiftene til grunnskoler utgjorde i gjennomsnitt 80 000 kroner per elev, mens kommunene i gjennomsnitt brukte 18 500 kroner per elev til skolelokaler og skoleskyss, viser foreløpige tall fra SSB KOSTRA.

Figur 2.1 viser at det fra 2011 til 2012 har vært en økning på knapt 1 prosent i utgifter per elev. Det har vært en økning i utgiftene til grunnskoler og skoleskyss, mens utgiftene til skolelokaler har falt noe. Driftsutgiftene per elev i grunnskolen har økt med nesten 4 800 kroner per elev fra 2008 til 2012.

FIGUR 2.1 Driftsutgifter per elev fordelt på utgifter til grunnskoler og skolelokaler og skoleskyss, 2008–2012. 2012 foreløpige tall. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

FIGUR 2.2 Kommuner og elever fordelt på driftsutgifter per elev i grunnskolen. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2012. Prosent.

Kilde: SSB KOSTRA og GSI/Utdanningsdirektoratet

2.2 | STOR VARIASJON KOMMUNENE IMELLOM I UTGIFTENE PER ELEV

Alle grunnskoler i Norge drives etter det samme lowerket, og elevene har de samme rettighetene i hele landet uavhengig av hvor de bor. Kostnadene kommunene har for å gi elevene et likeverdig tilbud, varierer likevel mye. Det skyldes ofte forhold som kommunene i liten grad selv kan påvirke. De viktigste forholdene er kommunens areal og geografi, antall elever og andel elever med innvandrerbakgrunn (Kommunal- og regionaldepartementet 2012).

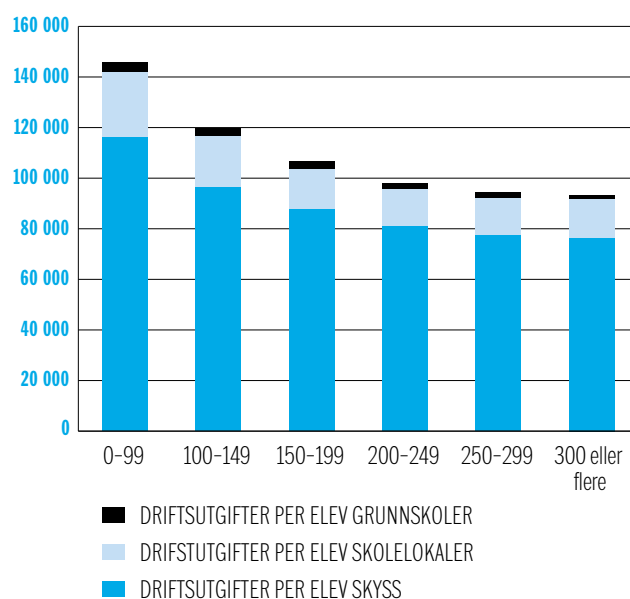
Utgiftene per elev i grunnskolen varierer mye mellom kommunene, slik vi ser i figur 2.2. Kommunen med lavest kostnader bruker 75 000 per elev, mens kommunen med høyest kostnader bruker mer enn 200 000 kroner per elev. 33 prosent av kommunene bruker mellom 80 000 og 100 000 kroner per elev, mens hele 73 prosent av elevene går på skole i disse kommunene.

Små kommuner har høyere utgifter per elev

Som hovedregel er det små kommuner som har høyest utgifter per elev. De ti kommunene med høyest kostnader har i gjennomsnitt 111 elever, mens gjennomsnittet totalt i Norge er i underkant av 1 400 elever per kommune.

Høyere kostnader i kommuner der elevene bor spredt

Det er begrenset hvor lang reiseavstand elevene kan ha. Kommuner der elevene bor spredt, har derfor ofte mindre skoler enn kommuner med tilsvarende elevtall. Kostnadene per elev minsker som regel med økt elevtall på skolene. Det er blant annet fordi skolene har en rekke faste kostnader, og når disse kostnadene fordeles på et lavt antall elever, gir det høye kostnader per elev. Små

FIGUR 2.3 Kostnader per elev fordelt etter antall elever per skole. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2012. Kroner.

Kilde: SSB KOSTRA og GSI/Utdanningsdirektoratet

kommuner har også ofte få elever per trinn, noe som gir et lavt antall elever per lærer. For eksempel har kommuner med under 200 elever i gjennomsnitt 10 elever per trinn på sine skoler, mens kommuner med over 1000 elever i gjennomsnitt har 41 elever per trinn på sine skoler. Selv om bosettingsmønstre har størst betydning for hvor store skolene kan være, kan også politiske beslutninger påvirke skolestørrelsen.

Kommuner med små skoler bruker langt mer per elev enn kommuner med store skoler. Forskjellene i kostnader er særlig stor mellom de minste skolene med under 150 elever og de øvrige skolene. Det viser figur 2.3. Kommuner som har en skolestørrelse på 300 eller flere elever, bruker i gjennomsnitt nesten 53 000 kroner mindre per elev enn kommuner som har en skolestørrelse på mindre enn 100 elever. Om lag 235 000 elever går på skole i kommuner med gjennomsnittlig skolestørrelse på 300 eller flere elever, mens knapt 23 000 elever går på skole i kommuner med gjennomsnittlig skolestørrelse på under 100 elever.

Av figur 2.3 framgår det at både de vanlige driftsutgiftene og utgifter til skolelokaler og skyss varierer med skolestørrelsen. Utgiftene til skolelokaler og skyss per elev er nesten dobbelt så høye i kommuner med de minste skolene som i kommuner med de største skolene, men utgjør likevel en liten andel av de totale kostnadene.

2.3 FYLKESKOMMUNENE BRUKTE OVER 25 MILLIARDER PÅ VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Fylkeskommunene brukte i 2012 24,7 milliarder kroner på videregående opplæring, viser foreløpige tall fra SSB KOSTRA. Dette er en vekst på 1,2 prosent fra 2011. Denne veksten kommer samtidig med en økning i antall elever i videregående opplæring. Utgiftene til videregående skole øker mer enn utgiftene til grunnskole, der økningen var på 0,6 prosent. Videregående opplæring utgjorde 54,3 prosent av driftsutgiftene til fylkeskommunene (eksklusive Oslo). Dette er en økning på 0,5 prosentpoeng fra 2011. Dette skyldes at utgiftene til videregående opplæring har vokst raskere enn fylkeskommunens øvrige oppgaver, som for eksempel samferdsel.

I tillegg til utgiftene over brukte fylkeskommunene om lag 2,1 milliarder kroner på fagopplæring i arbeidslivet. Dette er en vekst på nesten 2 prosent fra 2011. Dette inkluderer blant annet utgifter til tilskudd til lærebedrifter og lærlinger.

Fylkeskommunen gjør hvert år store investeringer i videregående opplæring. I 2012 investerte fylkeskommunen 4,0 milliarder kroner. Dette er en nedgang på knapt 5 prosent fra 2011.

Private videregående skoler fikk mer enn 1,2 milliarder i tilskudd

I likhet med private grunnskoler får private videregående skoler godkjent etter privatskoleloven § 2 tilskudd fra staten som tilsvarer 85 prosent av driftskostnadene i offentlige videregående skoler. I tillegg har skolene som får et slikt tilskudd, som hovedregel mulighet til å kreve inn skolepenger på

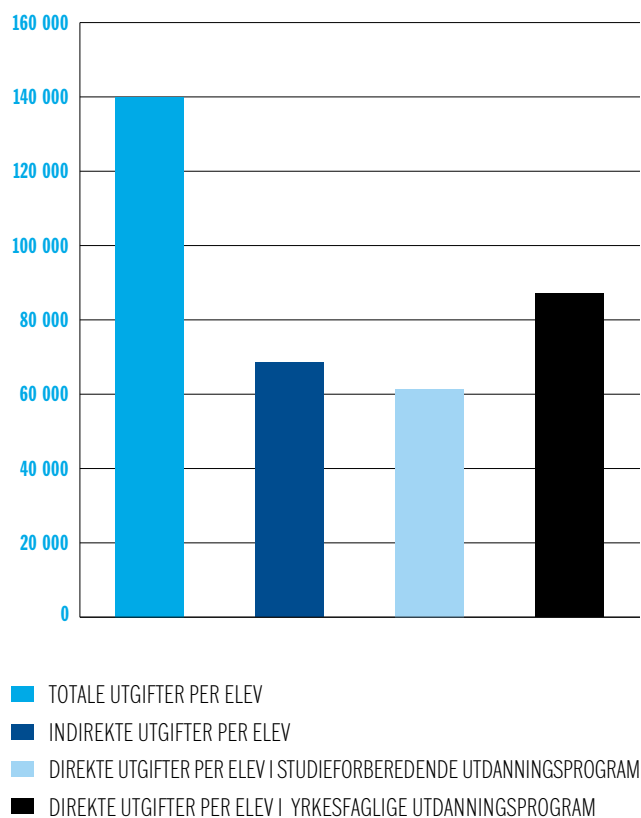
opptil 15 prosent av tilskuddsgrunnlaget. Tilskuddssatsene avhenger av utdanningsprogrammet. I 2012 varierte tilskuddet fra 103 500 kroner per elev på *studiespesialisering* til 176 000 kroner per elev på *naturbruk*.

I 2012 ble det gitt over 1,2 milliarder kroner i ordinært statstilskudd til private videregående skoler i Norge, en økning på i underkant av 1 prosent fra 2011. I tillegg gav staten om lag 160 millioner i tilskudd til videregående skoler som driver særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede. Videregående skoler som driver særskilt tilrettelagt opplæring i kombinasjon med toppidrett, fikk 26 millioner kroner i statlig tilskudd i tillegg til det ordinære statstilskuddet per elev.

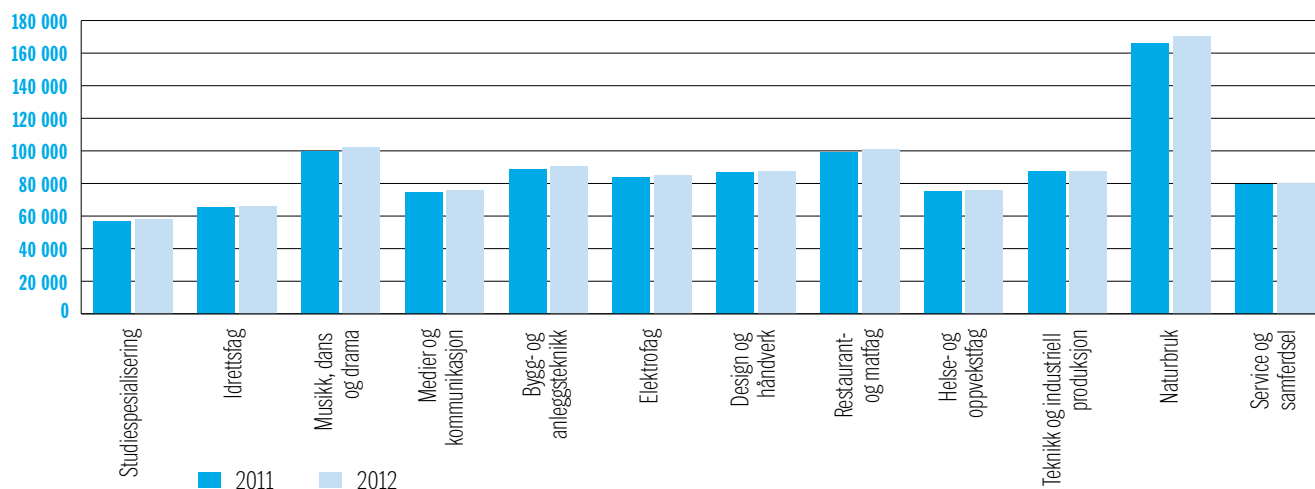
En elev i videregående koster 140 000 kroner per år

Utgiftene i videregående opplæring er i figur 2.4 delt opp i indirekte utgifter som skolelokaler, fellesutgifter, støttefunksjoner, pedagogisk ledelse, spesialundervisning og særskilt tilrettelegging på den ene siden, og direkte utgifter til henholdsvis studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer på den andre siden. De direkte utgiftene

FIGUR 2.4 Utgifter per elev i videregående opplæring. Foreløpige tall 2012. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

FIGUR 2.5 Utgifter per elev etter utdanningsprogram. Foreløpige tall 2012. Kroner.

Kilde: SSB KOSTRA

inkluderer blant annet lønn til lærere og undervisningsmateriell. Lønn til lærere utgjorde i 2012 over 90 prosent av de direkte utgiftene til både studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I 2012 var de totale utgiftene per elev om lag 140 000 kroner. Dette er nesten uendret fra 2011.

De direkte utgiftene per elev til yrkesfaglige utdanningsprogrammer er i gjennomsnitt nesten 26 000 kroner høyere per elev enn for studieforberedende utdanningsprogrammer. Årsaken er blant annet mindre basisgrupper og dyrere studiemateriell i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. De direkte utgiftene per elev har økt med 1,8 prosent for de studieforberedende utdanningsprogrammene og med 1,1 prosent for de yrkesfaglige.

De indirekte utgiftene per elev er redusert fra 2011 til 2012

Selv om de totale indirekte utgiftene har økt, har antallet elever økt mer, slik at de indirekte utgiftene per elev har falt med nesten 600 kroner eller knapt 1 prosent fra 2011 til 2012. Nedgangen skyldes særlig en reduksjon i kostnadene til fellesutgifter og støttefunksjoner, som har falt med 4 prosent fra 2011 til 2012. Utgiftene per elev til skolelokaler, pedagogisk ledelse, spesialundervisning og særskilt tilrettelegging har endret seg lite.

Utgifter per elev har økt på de fleste utdanningsprogram

Forskjellene i kostnadene mellom de ulike yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammene er betydelige. Et gjennomsnittlig utdanningsprogram koster i overkant

av 90 000 kroner per elev. Det billigste utdanningsprogrammet, *studiespesialisering*, koster bare 58 000, mens det dyreste, *naturbruk*, koster over 170 000 kroner per elev. Fra 2011 til 2012 har kostnadene steget på de fleste utdanningsprogrammene. Utgiftene har økt mest på *medier og kommunikasjon*, og *bygg- og anleggsteknikk*.

Forskjellene i **kostnadene** mellom de ulike yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammene er betydelige.

2.4 KOSTNADENE TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING VARIERER MELLOM FYLKENE

Figur 2.6 viser variasjonene i utgiftene på studieforberedende utdanningsprogrammer og yrkesfaglige utdanningsprogrammer mellom fylkeskommunene. De indirekte utgiftene er her fordelt likt mellom yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer. Forskjellene er relativt store mellom fylkene. Finnmark, som bruker mest per elev til studieforberedende utdanningsprogrammer, bruker 29 prosent mer enn fylket som bruker minst på studieforberedende utdanningsprogrammer. Sogn og Fjordane, som bruker mest på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, bruker 29 prosent mer enn fylket som har lavest kostnader per elev.

Mindre variasjon i kostnadene per elev i videregående opplæring

Figur 2.6 viser at kostnadene for videregående opplæring varierer relativt mye mellom fylkeskommunene. Elevene i videregående opplæring forventes å kunne ha lengre reisevei enn elevene i grunnskolen. Behovet for små skoler blir derfor mindre. Det er likevel slik at de smådriftsulempene vi finner for kommuner med lavt elevtall og spredt befolkning, også i noen grad gjelder videregående opplæring (Hægeland mfl. 2009). Gjennomsnittlig skolestørrelse i videregående opplæring er over 450 elever per skole, mens det er under halvparten av dette i en gjennomsnittlig grunnskole. Det er en av grunnene til at variasjonen i kostnader per elev er mindre for fylkeskommunene enn for kommuner.

Økonomien i fylkeskommunene ser ut til å spille en større rolle enn for kommunene, og den kan forklare en større del av variasjonen i driftskostnader per elev i videregående opplæring mellom fylkeskommunene enn mellom kommunene. Særlig ser det ut til at de frie inntektene påvirker de indirekte utgiftene som ikke kan knyttes direkte opp mot et utdanningsprogram. Dette gjelder for eksempel skolelokaler og skyss (Hægeland mfl. 2009).

2.5 LÆRERRESSURSER OG -KOMPETANSE

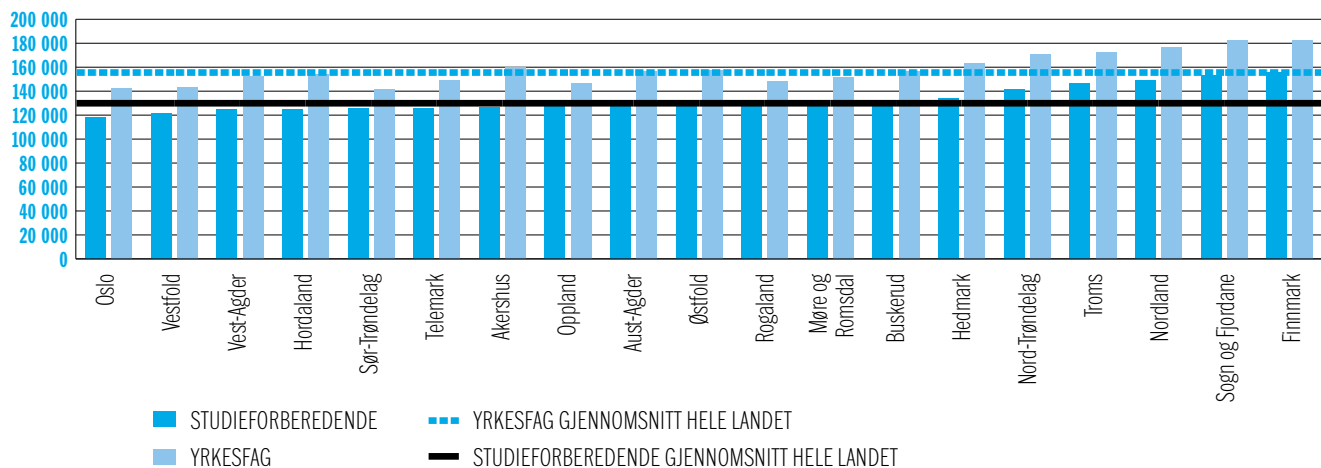
Som vist tidligere i kapittelet, er utgifter til lærere den største utgiftsposten i grunnskolen. I 2012/13 var det 57 460 lærerårsverk i grunnskolen. Dette er nesten uendret fra i fjor. Tallet for lærerårsverk omfatter lærere med og uten godkjent utdanning. Sett over en tiårsperiode har det vært en økning på 8,9 prosent i antall lærerårsverk. I samme periode har antallet elever vært om lag uforandret.

Antallet læretimer til ordinær undervisning har økt

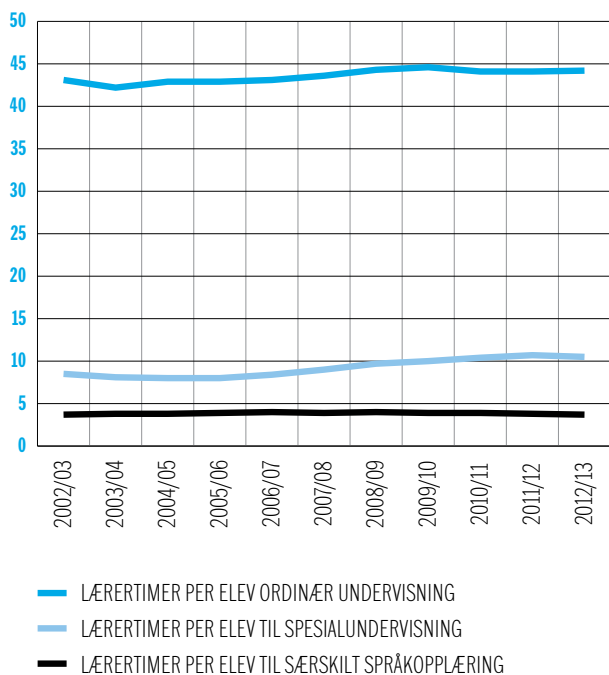
Lærerressursene går både til ordinær undervisning og til ulike former for individuell tilrettelegging. I individuell tilrettelegging inngår spesialundervisning, språkopplæring for språklige minoriteter og annen type språkopplæring i samisk, finsk, tegnspråk eller sidemålsopplæring når dette medfører ekstra klassedeling.

Et mål for ressursbruken er antall læretimer sett i forhold til antall elever. I 2012/13 var det 44,2 læretimer til ordinær undervisning per elev i grunnskolen. Siden 2002/03 har læretimer til ordinær undervisning per elev

FIGUR 2.6 Utgifter per elev for studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer fordelt etter fylke. 2012 foreløpige tall. Kroner.



FIGUR 2.7 Lærertimer per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring 2002/03 til 2012/13. Antall.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

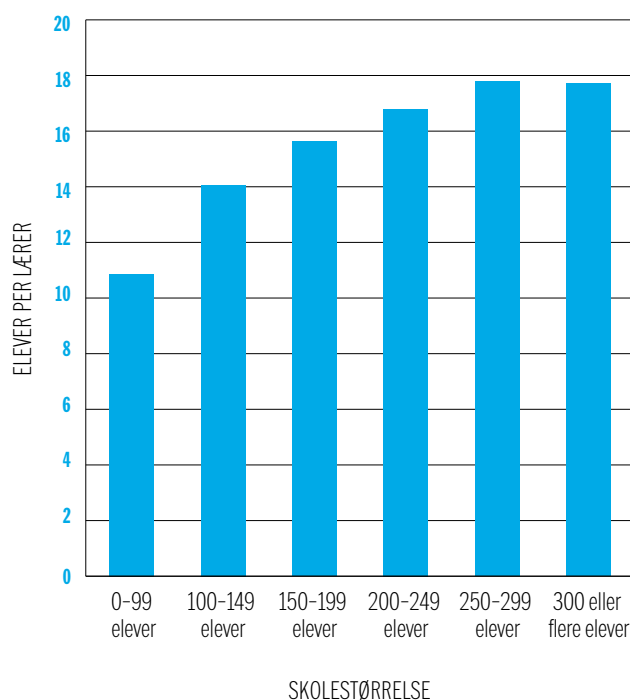
økt med 1,1 time, noe som tilsvarer 3 prosent. Noe av veksten kan forklares ved at elevenes undervisningstimer har økt i denne perioden. På samme tid har lærertimer med spesialundervisning økt med 2 timer per elev, en vekst på 24 prosent. Lærertimene per elev til særskilt språkopplæring er nesten uendret i samme periode.

I 2012/13 var det totalt 58,4 lærertimer per elev. Det totale antallet lærertimer per elev har økt fra 2011/12 til 2012/13, noe som er en fortsettelse av en trend som har vart de siste ti årene. 65 prosent av veksten har vært i lærertimer til spesialundervisning. Andelen lærertimer som går til ordinær undervisning av det totale antallet lærertimer, har dermed falt med 2,3 prosentpoeng de siste ti årene, selv om det har vært en økning i antall timer til ordinær undervisning.

Mer tid til annet enn undervisning

Lærerens årsverk omfatter undervisning og for- og etterarbeid i forbindelse med undervisningen. Undervisningstiden til en lærer reduseres dersom læreren har andre krevende arbeidsoppgaver som for eksempel kontaktlærerfunksjon eller sosial- og yrkesrådgiverfunksjon. Seniortiltak gir også redusert undervisningstid fra det året læreren fyller 55 år, for lærere ansatt i kommunen eller fylkeskommunen.

FIGUR 2.8 Gruppestørrelse 2 fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse. 2012/13. Antall.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

I 2012/13 utgjorde den reduserte undervisningstiden om lag 7 000 årsverk eller i overkant av 12 prosent av årsverkene til lærere i grunnskolen. Andelen har vært stabil de siste fem årene. Det er arbeid som kontaktlærer og seniortiltak som er de viktigste årsakene til at lærerne får redusert undervisningstiden.

Gruppestørrelsen er nesten uendret

Gruppestørrelse beregnes på to måter. Gruppestørrelse 1 er gjennomsnittlig antall elever per lærer når alle undervisningstimer er medregnet. I 2012/13 er denne på 13,5. I beregningen av gruppestørrelse 2 er timer til særskilt norsk og spesialundervisning trukket fra. Gruppestørrelse 2 er 16,9 i 2012. Både gruppestørrelse 1 og gruppestørrelse 2 er nesten uforandret fra 2010/11 til 2012/13. I perioden 2005/06 fram til 2010/11 har gruppestørrelse, målt ved begge indikatorene, falt noe. 25 prosent av dagens elever går på skoler med 20 elever eller flere per lærer, beregnet etter gruppestørrelse 2.

Figur 2.8 viser at det er en sterk samvariasjon mellom skolestørrelse og elever per lærer målt ved gruppestørrelse 2. Dette er en av årsakene til at kommuner med små skoler har høyere kostnader per elev enn kommuner med store skoler. Kommuner med små skoler har betyde-

lig færre elever per lærer enn kommuner med store skoler. Dette skyldes ofte at de små skolene har færre elever per trinn enn det store skoler har. Skoler med mindre enn 100 elever har for eksempel 7 elever per trinn, mens de største skolene med mer enn 300 elever har nesten 75 elever per trinn.

95 prosent av lærerne har godkjent kompetanse, men det er store forskjeller kommunene imellom

De siste ti årene har over 95 prosent av de planlagte lærerårsverkene til undervisning blitt utført av lærere med godkjent kompetanse. Andelen lærere med godkjent kompetanse har steget noe de siste tre årene, slik at andelen årsverk utført av lærere med godkjent kompetanse i 2012/13 var 96,4 prosent. Det betyr at det i 2012/13 var om lag 1 800 årsverk til undervisning som ble utført av lærere uten godkjent kompetanse.

Det er relativt store forskjeller mellom kommuner og regioner. I 50 kommuner ble under 90 prosent av årsverkene i kommunale grunnskoler utført av lærere med godkjent kompetanse, mens i 59 av kommunene ble alle årsverkene utført av lærere med godkjent kompetanse. Andelen lærere uten godkjent kompetanse varierer med kommunistørrelse. I store kommuner med mer enn 7 500 elever blir 2,9 prosent av årsverkene utført av lærere uten godkjent kompetanse, mens i kommuner med mindre enn 250 elever blir 6,7 prosent av årsverkene utført av lærere uten godkjent kompetanse.

Kommuner i Finnmark og Akershus hadde den største gjennomsnittlige andelen årsverk som ble utført av personale uten godkjent kompetanse, med henholdsvis 9 og 6 prosent. Vest-Agder hadde den laveste andelen med 1 prosent.

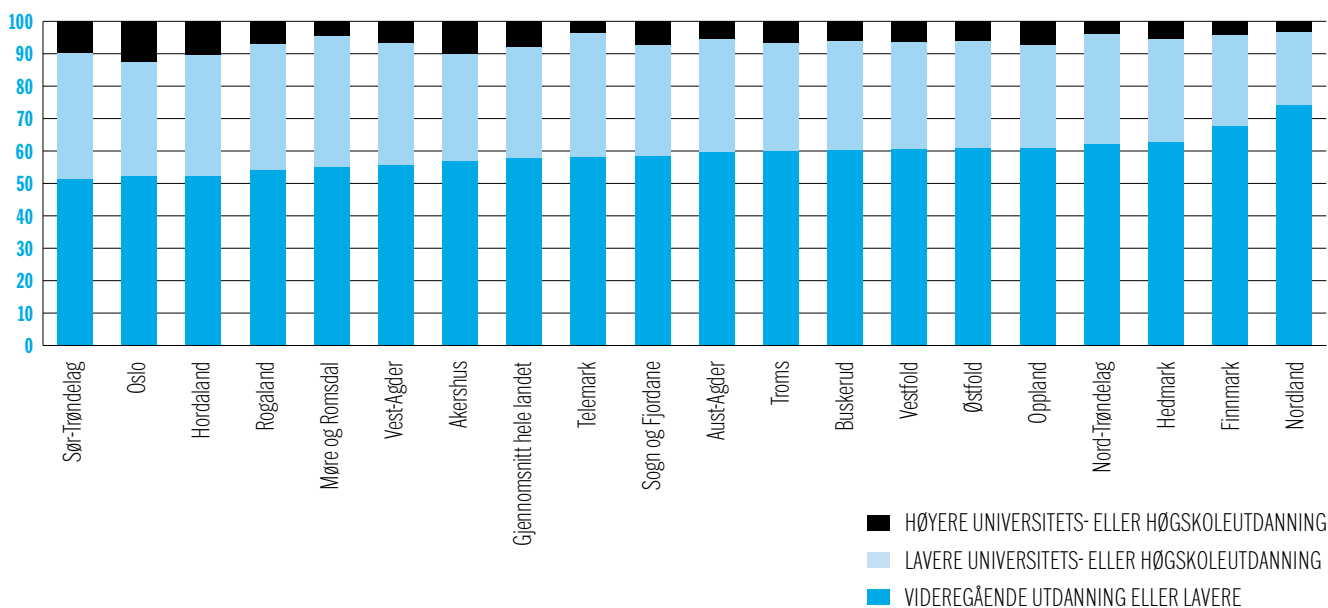
Det finnes ikke en fullstendig oversikt som sier noe om utdanningsbakgrunnen til lærere uten godkjent kompetanse, men dette vil i stor grad være lærere som mangler pedagogisk utdanning. Figur 2.9 viser lærere uten pedagogisk utdanning fordelt på utdanningsbakgrunn og fylke.

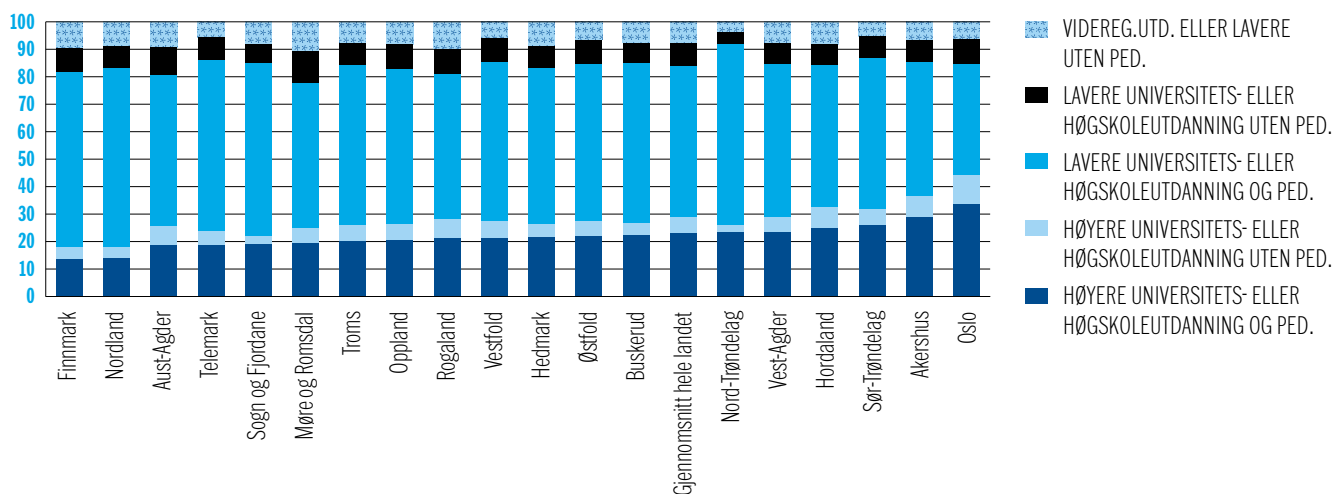
58 prosent av lærerne uten pedagogisk utdanning har bare videregående utdanning eller lavere. 8 prosent hadde høyere universitets- eller høyskoleutdanning. Det er Oslo, Akershus, Hordaland og Sør-Trøndelag som har den høyeste andelen lærere som mangler pedagogisk utdanning, men som har høyere universitets- eller høyskoleutdanning. Dette er fylker som har eller som ligger i nærheten av store universitets- og høyskoleinstitusjoner. Nordland og Finnmark har den høyeste andelen lærere uten pedagogisk som bare har videregående utdanning eller lavere.

22 prosent av lærerne i videregående opplæring mangler pedagogisk utdanning

78 prosent av lærere i videregående skole har lavere universitets- eller høyskoleutdanning eller høyere med pedagogisk utdanning. Andelen er høyest i Nord-Trøndelag. 22 prosent av lærerne i videregående opplæring mangler pedagogisk utdanning. Andelen av lærerne som mangler pedagogisk utdanning, er høyest i Møre og Romsdal, Aust-Agder og Oslo.

FIGUR 2.9 Utdanningsnivå for lærere i grunnskolen uten pedagogisk utdanning, fordelt på fylker. 4. kvartal 2011. Prosent.



FIGUR 2.10 Utdanningsnivå for lærere i videregående opplæring, fordelt på fylker. 4. kvartal 2011. Prosent.

Kilde: SSB

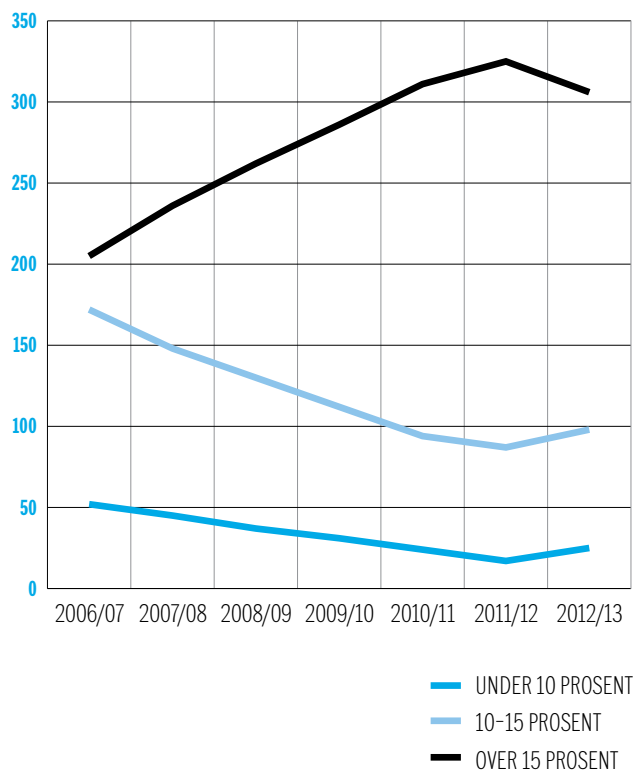
2.6 RESSURSBRUK TIL SPESIALUNDERVISNING I GRUNNSKOLEN

I 2012/13 gikk 18 prosent av lærernes årstimer til undervisning til spesialundervisning. Dette utgjør om lag 9 200 årsverk og er en nedgang på 0,2 prosentpoeng fra forrige skoleår. Det at vi ser en svak nedgang, er et brudd på en trend som har vart siden 2004/05 der vi hvert år har hatt en økning i andelen av lærerens årstimer som går til spesialundervisning. I 2004/05 var andelen 14,6 prosent.

Antallet kommuner som bruker store ressurser på spesialundervisning, har økt i flere år, men veksten har stoppet opp

Figur 2.11 viser at antallet kommuner som bruker en stor andel av lærertimene til spesialundervisning, har økt siden 2006/07, men at denne veksten ser ut til å ha bremsert opp det siste året. Færre kommuner bruker mellom 15 og 25 prosent av lærertimene til spesialundervisning, og antallet kommuner som bruker mer enn 25 prosent, har stabilisert seg siden 2009/10. Andelen elever som går på skole i kommuner som bruker under 15 prosent av lærertimene til spesialundervisning, har falt fra 60 prosent i 2005/06 til 21 prosent i 2012/13.

Det er ikke noen klar sammenheng mellom kommunestørrelsen målt ved antall elever og andelen ressurser som går til spesialundervisning. Det har vært en økning i andelen ressurser som går til spesialundervisning i kommuner av alle størrelser fra 2006/07, men veksten har vært flatere i de største kommunene.

FIGUR 2.11 Kommuner fordelt på andel undervisningstimer som går til spesialundervisning, 2007/08 til 2012/13. Antall.

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Ressursbruken til spesialundervisning per elev i grunnskolen faller noe

Samtidig som det har vært en økning i ressursbruken til spesialundervisning i grunnskolen, faller antall lærertimer til spesialundervisning per elev. I 2005/06 ble det i gjennomsnitt brukt 143 timer per elev som får spesialundervisning. I 2012/13 var dette redusert til 128 timer per elev. Dette kan skyldes at timeomfanget til hver enkelt elev har blitt redusert, eller at undervisningen foregår i større grupper.

Figur 2.12 viser at halvparten av elevene som får spesialundervisning, får tildelt mellom 2 og 5 timer i uken. Derne er det cirka en fjerdedel som får mer enn 7 timer i uken. Andelen elever som har fått tildelt mer enn 5 timer per uke, har falt fra 2005/06 til 2012/13, mens andelen elever som får mellom 2 og 5 timer per uke har økt. Noe av nedgangen i antall lærertimer per elev til spesialundervisning kan dermed skyldes at elevene i gjennomsnitt får tildelt færre timer til spesialundervisning.

Hvor mange timer til spesialundervisning de tildeler, varierer relativt mye mellom kommunene. 67 kommuner tildelte mer enn 7 timer til over 40 prosent av elevene som fikk vedtak om spesialundervisning, mens i 119 kommuner ble under 15 prosent av elevene tildelt mer enn 7 timer. Ulikhetene kan skyldes forskjeller i elevenes behov, men kan også være et uttrykk for at kommuner organiserer spesialundervisningen ulikt.

Flere forklaringer på vekst i ressursbruken til spesialundervisning

Det har vært en økning i andelen elever som får spesialundervisning siden 2006. De siste årene har økningen bremsset opp, og fra forrige skoleår er det ingen økning i andelen elever som får spesialundervisning.

Det finnes mange forklaringer på økningen i bruken

av spesialundervisning etter 2006. Mathiesen & Vedøy (2012) poengterer at det ikke er mulig å skille ut én enkelt årsak til økningen. En mulig forklaring er at foreldre er mer bevisste på sine barns rettigheter enn før og at de krever mer av opplæringen. Andre mulige forklaringer er at flere prøver fører til en økt vektlegging av resultater i skolen. Dette, og en presset skoleøkonomi der enkeltvedtak om spesialundervisning oppleves som en ressursutløser, kan ha bidratt til økningen i bruken av spesialundervisning. Riksrevisjonen viser også til en generell tendens til rettsliggjøring i samfunnet og et større rettighetsfokus hos foreldre og andre (Riksrevisjonen 2010-2011:33).

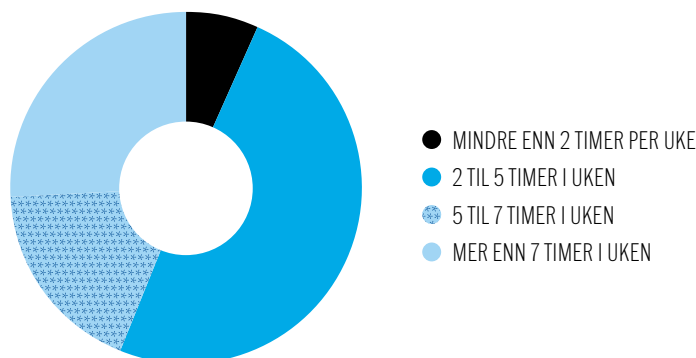
2.7 | SPESIALUNDERVISNING OG SÆRSKILT TILRETTELEGGING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

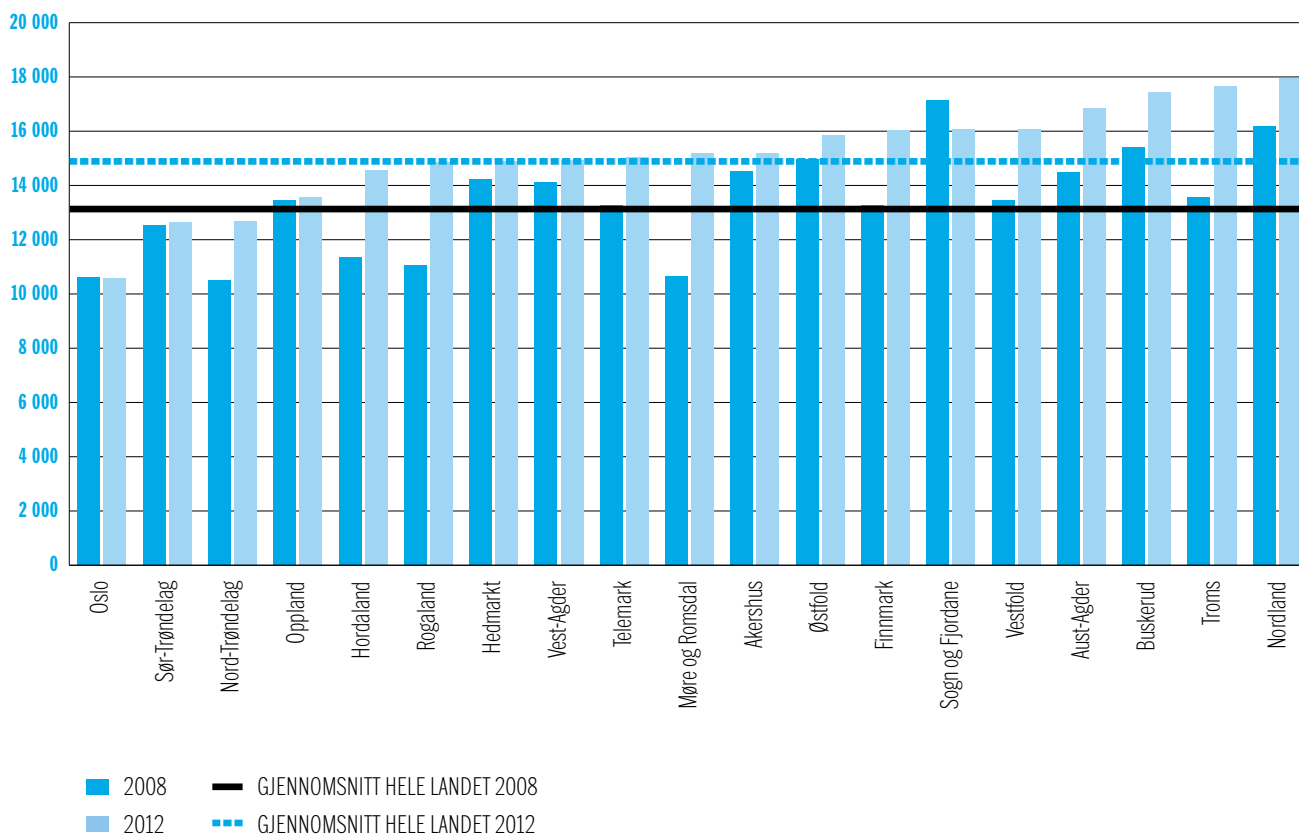
Fylkeskommunene brukte 2,6 milliarder kroner på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging

Utgiftene til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring blir rapportert forskjellig fra tilsvarende utgifter i grunnskoleopplæringen, slik at de ikke er direkte sammenlignbare. Blant annet inkluderer utgiftene i videregående opplæring utgifter til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), oppfølgingstjenesten og særskilt norskopplæring. Fylkeskommunene brukte i 2012 om lag 2,6 milliarder kroner på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging. Kostnadene har økt med omtrent 16 prosent fra 2008 til 2012. Utgifter til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging utgjør om lag 11 prosent av fylkeskommunens utgifter til videregående opplæring i 2012, om lag det samme som i 2011.

Utgiftene til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging utgjør en kostnad på 14 887 kroner per elev i vide-

FIGUR 2.12 Fordeling av enkeltvedtak spesialundervisning med undervisningspersonale. Timeomfang 2012/13. Prosent.



FIGUR 2.13 Utgifter per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring, 2008 og 2012. 2012 foreløpige tall. Kroner.

Kilde: SSB KOSTRA

regående opplæring. Dette er en økning på 13 prosent i forhold til 2008. Alle fylkene med unntak av Sogn og Fjordane og Oslo har siden 2008 hatt en økning i utgiftene per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging.

Figur 2.13 viser at det er relativt store variasjoner mellom fylkeskommunene når det gjelder utgifter til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging. Nordland, som brukte mest i 2012, brukte 20 prosent mer enn gjennomsnittet, mens Oslo, som brukte minst, brukte 29 prosent mindre enn gjennomsnittet.

2.8 RESSURSBRUK TIL SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING FOR MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER

6 prosent av lærertimene til undervisning i grunnskolen går til særskilt språkopplæring

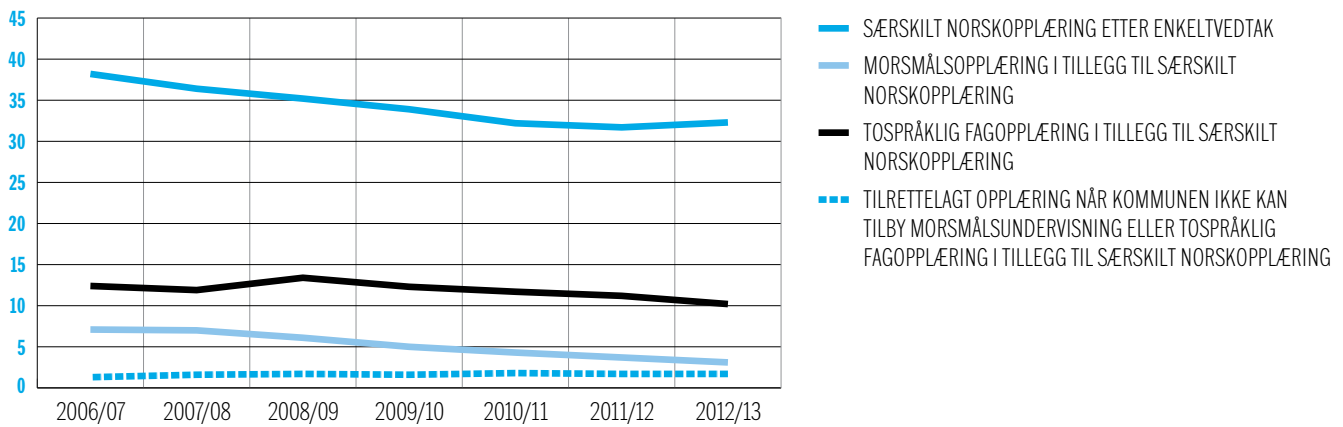
Elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk har rett til særskilt norskopplæring hvis de trenger dette for å følge den ordinære undervisningen. I tillegg til særskilt

norskopplæring kan elevene også få tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og tilrettelagt opplæring hvis kommunen ikke kan tilby tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. I 2012/13 gikk 6,3 prosent av lærertimene til denne typen undervisning. Dette er en reduksjon fra 6,5 prosent i 2006/07.

Omfanget av bruken av særskilt språkopplæring varierer mellom kommunene. 28 kommuner brukte ikke lærertimer på dette overhodet, mens 31 kommuner brukte mer enn 8 prosent av lærertimene til særskilt språkopplæring. Jo flere elever det er i kommunen, desto større er andelen lærertimer som går til de forskjellige formene for språkopplæring. I kommunene med mer enn 7 500 elever gikk over 7 prosent av lærernes årstimer til særskilt språkopplæring, mens i kommunene med under 250 elever gikk 2,5 prosent av lærertimene til dette.

Både antall og andelen elever med særskilt språkopplæring har økt siden 2006/07. I samme periode har altså antallet lærertimer til særskilt språkopplæring falt. Antallet lærertimer per elev som får særskilt språkopplæring, er dermed fallende – som det framgår av figur 2.14.

FIGUR 2.14 Lærertimer per elev som får særskilt språkopplæring i form av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt språkopplæring. 2006/07-2012/13. Antall.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Figur 2.14 viser at fallet har vært størst i særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring. I morsmålsopplæring har antall timer per elev blitt mer enn halvert siden 2006/07. Denne nedgangen kan både skyldes at undervisningen gis i større grupper, og at timeantallet til elevene har blitt redusert.

I samme periode har det vært en vekst i antall timer per elev til tilrettelagt opplæring når kommunen ikke kan tilby tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring. Denne økningen kan skyldes problemer med å rekruttere personale med riktig kompetanse. Det er i hovedsak kommuner med få elever med behov for særskilt språkopplæring som gir tilrettelagt opplæring i stedet for tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring.

2.9 | ASSISTENTER I SKOLEN

Assistenter er personale uten formell lærerkompetanse som blant annet hjelper læreren i undervisningen.

Ressursbruken til assistenter har økt

I 2012/13 rapporterte skolene at de brukte om lag 8 100 årsverk til assistenter, noe som utgjør en vekst på mer enn 25 prosent siden 2006/07. I samme periode økte lærerårsverkene med 6 prosent. I 2012/13 utgjorde årsverkene til assistentene nesten 13 prosent av de samlede årsverkene til assistenter og lærere. Dette er en økning på over 2 prosentpoeng siden 2006/07, og er en fortsettelse av en langvarig trend.

Kommunene oppgir selv at det er ønsket om tettere

oppfølging av enkeltelever og økningen i antall elever med vedtak om spesialundervisning som er de viktigste årsakene til at de ansetter assistenter. Utfordringer med å rekruttere pedagogisk personale spiller også en viktig rolle i små kommuner. Kommunene svarer at økonomiske årsaker ikke er den viktigste grunnen til å ansette assistenter (Rambøll 2010).

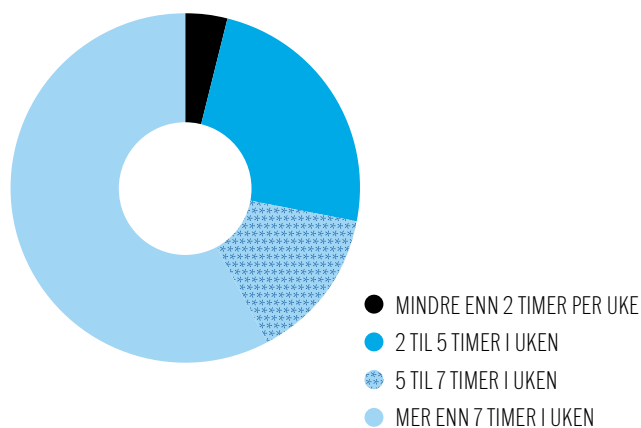
Økning i antall elever som har spesialundervisning med assistent

I 2012/13 hadde 25 224 elever eller 4,1 prosent av elevene enkeltvedtak som omfatter timer med assistent. Dette er en økning på 30 prosent siden 2006/07. Dette betyr at omtrent halvparten av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning fikk tildelt timer med assistent. Mange av disse har i tillegg også fått tildelt timer med lærer.

Figur 2.15 viser at 58 prosent av elevene som får tildelt timer med assistent, får tildelt mer enn 7 timer i uken. Denne andelen har vært fallende de siste årene. Det er bare en liten andel på 4 prosent som får tildelt mindre enn 2 timer per uke. I gjennomsnitt får elevene tildelt flere timer med assistent enn med undervisningspersonale.

Om lag 70 prosent av assistentenes årsverk brukes i forbindelse med spesialundervisning. Dette utgjør om lag 5 900 årsverk. Det er knyttet en del usikkerhet til de innrapporterte tallene, men tallene tyder på at de siste årene har vært en vekst i omfanget av assistentårsverk som blir brukt i forbindelse med spesialundervisning. Skoleledere rapporterer at assistenter i betydelig grad har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av undervisningen, og at assistentene ofte får veiledning (Nordahl og Hausstätter 2009). Rambøll (2010) finner imidlertid et

FIGUR 2.15 Fordeling av enkeltvedtak til spesialundervisning med assistenter. Timeomfang 2012/13. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

misforhold mellom assistentenes og skoleledernes syn på omfanget av veiledningen.

Assistentene har oftest videregående utdanning som den høyest fullførte utdanningen, og mange av dem har bakgrunn fra *helse- og oppvekstfag*. Tall fra SSB viser at nær 20 prosent av assistentene har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Andelen er høyest Oslo og Vest-Agder, der over 40 prosent av assistentene har barne- og ungdomsarbeiderutdanning. I Finnmark er denne andelen 12 prosent.

Andre yrkesgrupper som bidrar i elevrettet arbeid

I tillegg til lærere og assistenter er det også en rekke andre grupper som utfører elevrettet arbeid i skolen. Dette er for eksempel miljøarbeidere, barnevernspedagoger og fysioterapeuter. I 2012/13 utførte disse gruppene i overkant av 500 årsverk i grunnskolen. Omfanget av denne typen arbeid har i hovedsak vært stabil på mellom 500 og 600 årsverk siden 2005/06.

2.10 | PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE

Svak reduksjon i antall årsverk til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skal hjelpe kommunen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. PPT skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering når loven krever det.

I 2012/13 ble det rapportert knapt 1 700 årsverk til fagstillinger i PPT. Det er knyttet noe usikkerhet til tallene,

men det ser ut til å ha vært en reduksjon i antall årsverk i PPT de siste årene. Den viktigste utdanningsbakgrunnen til de som arbeider i PPT, er spesialpedagogisk utdanning. Om lag 650 årsverk ble utført av personale med denne utdanningsbakgrunnen. Om lag 13 prosent har psykologifaglig bakgrunn (Nordlandsforskning 2013). Dette er omtrent som i 2008, da 12 prosent av de ansatte oppgav å ha denne kompetansen i PP-tjenesten (Fylling og Handegård 2009).

Andelen fagansatte med mastergrad, hovedfag eller embetsfagstudier er om lag 70 prosent (Nordlandsforskning 2013). Det er en økning siden 2008, da cirka 60 prosent av de fagansatte hadde tilsvarende utdanningsnivå. Det tyder på at utdanningsnivået i PP-tjenesten er stigende.

Nesten 90 prosent av lederne i PP-tjenesten har relevant faglig utdanningsbakgrunn, som pedagogikk, spesialpedagogikk eller psykologi (Nordlandsforskning 2013).

2.11 | RESSURSER TIL VOKSNE I GRUNNOPPLÆRINGEN

Ressursbruken i grunnskoleopplæring for voksne er stabil

Det har vært en økning i antall voksne som får ordinær grunnskoleopplæring siden 2008/09 og fram til 2012/13. I samme periode har det vært en nedgang i antall voksne som får spesialundervisning. Totalt har antallet voksne som får grunnskoleopplæring, gått ned (jf. kapittel 1).

Antall årsverk til lærere og personale med administrative og pedagogiske lederoppgaver har de siste årene ligget på om lag 1 200 årsverk.

Antall årstimer per deltaker som får ordinær grunnskoleopplæring, har i hovedsak ligget stabilt på i overkant av 57 årstimer per deltaker. Antall årstimer per deltaker i spesialundervisning har økt med 8,7 årstimer per deltaker, til 77,5 årstimer per deltaker i 2012/13. Antallet årstimer per voksne er ikke direkte sammenlignbart med antallet årstimer per elev i grunnskolen. Voksne deltakere i grunnskolen har ofte komprimerte programmer med kortere varighet enn ett skoleår.

Nesten 97 prosent av årsverkene til undervisning blir utført av personale med godkjent utdanning. Andelen årsverk til undervisning utført av personale med godkjent utdanning har økt siden 2009/10, da 94,4 prosent av årsverkene til undervisning ble utført av personale med godkjent utdanning.

Tall fra SSB viser at om lag 85 prosent av undervisningspersonalet ved voksenopplæringsinstitusjonene har universitets- eller høyskoleutdanning med pedagogikk, mens 8 prosent har universitets- eller høyskoleutdanning, men mangler pedagogikk.

Voksne i videregående opplæring

I 2012 brukte fylkeskommunene cirka 364 millioner kroner på videregående opplæring særskilt tilpasset voksne (KOSTRA, foreløpige tall). Dette er en økning på 3 prosent fra 2011. Tallene inkluderer ikke utgifter til voksne i ordinære klasser. Denne typen opplæring regnes ikke som særskilt tilpasset voksne.

2.12 NORGE BRUKER STORE RESSURSER PÅ UTDANNING SAMMENLIGNET MED ANDRE LAND

Norge bruker mer enn gjennomsnittet i OECD

Målt i utgifter per elev bruker Norge større ressurser enn gjennomsnittet for medlemslandene i Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). Norge bruker særlig mer på 1.–7. trinn og på videregående opplæring. Her bruker Norge over 50 prosent mer enn OECD-gjennomsnittet. Utgiftene per elev har økt både i OECD-landene og i Norge siden 2000. For 1.–7. trinn og videregående opplæring har kostnadene økt mer i Norge enn gjennomsnittet for OECD, mens den på 8.–10. trinn har vært noe lavere i Norge enn den gjennomsnittlige økningen for OECD-landene.

Av figur 2.17 ser vi at Norge har høyere utgifter per elev enn de fleste land det er naturlig å sammenligne oss med. Unntakene er Luxembourg og Sveits, som har høyere utgifter per elev på de fleste hovedtrinnene.

Norge har høyere kostnader enn de andre nordiske landene

Også sammenlignet med de andre nordiske landene har Norge høye kostnader per elev. Spesielt i videregående opplæring bruker Norge mer per elev enn de andre nordiske landene. For eksempel bruker Norge 48 prosent mer per elev i videregående opplæring enn det Finland gjør.

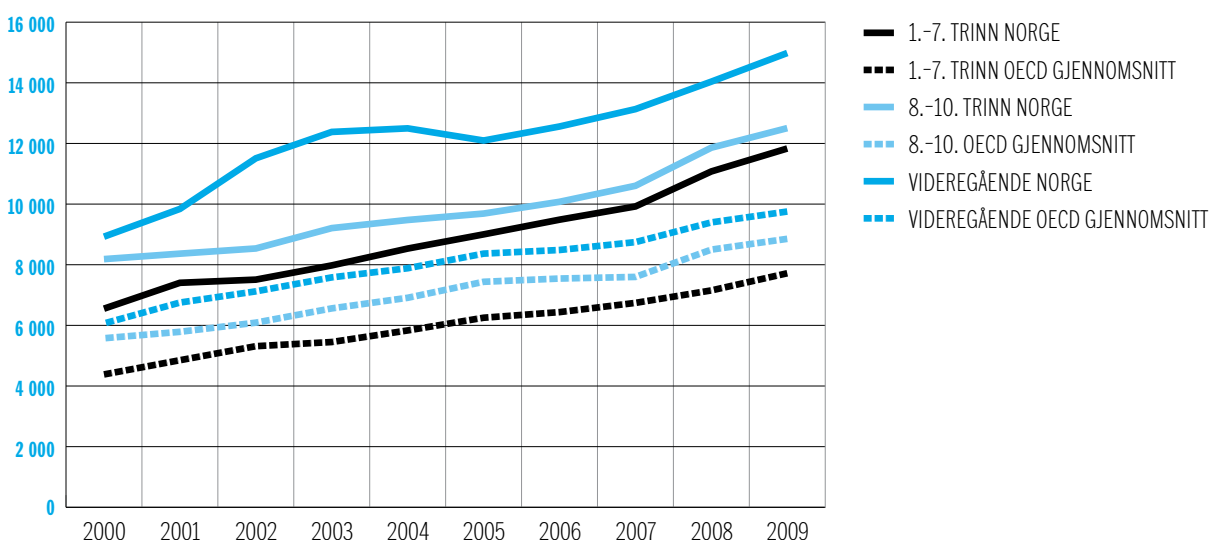
Høy lærertetthet bidrar til høyere utgifter per elev

Norge har en mer spredt bosetting enn de fleste andre OECD-land, og dette er med på å gi oss en høyere lærertetthet enn gjennomsnittet i OECD på alle de tre hovedtrinnene. Høy lærertetthet er den viktigste årsaken til de høye utgiftene per elev i Norge. Forskjellen er størst på 1.–7. trinn, der Norge har 10,5 elever per lærerårsverk mot 15,9 i OECD-landene. Norge har i hovedsak også færre elever per lærerårsverk enn de andre nordiske landene. Unntaket er 8.–10. trinn, der Norge har om lag samme antall elever per lærerårsverk som Finland og Island.

Få undervisningstimer per lærer gir høyere kostnader per elev

Færre undervisningstimer blant lærerne trekker også kostnadene per elev opp i forhold til gjennomsnittet i OECD. Norske lærere underviser, avhengig av trinn, mellom 5 og 20 prosent færre timer per år enn gjennomsnittet for OECD. Men norske lærere underviser i hovedsak mer enn kollegaene i de andre nordiske landene. For eksempel har en norsk lærer på barnetrinnet 14 prosent flere undervisningstimer enn kollegaen i Danmark.

FIGUR 2.16 Utgifter per elev fordelt på hovedtrinn. Norge og OECD gjennomsnitt. 1999–2009 kjøpekraftsjusterte tall presentert i USD.



Relativt liten forskjell mellom lønnen til lærere med kort og lang ansiennitet

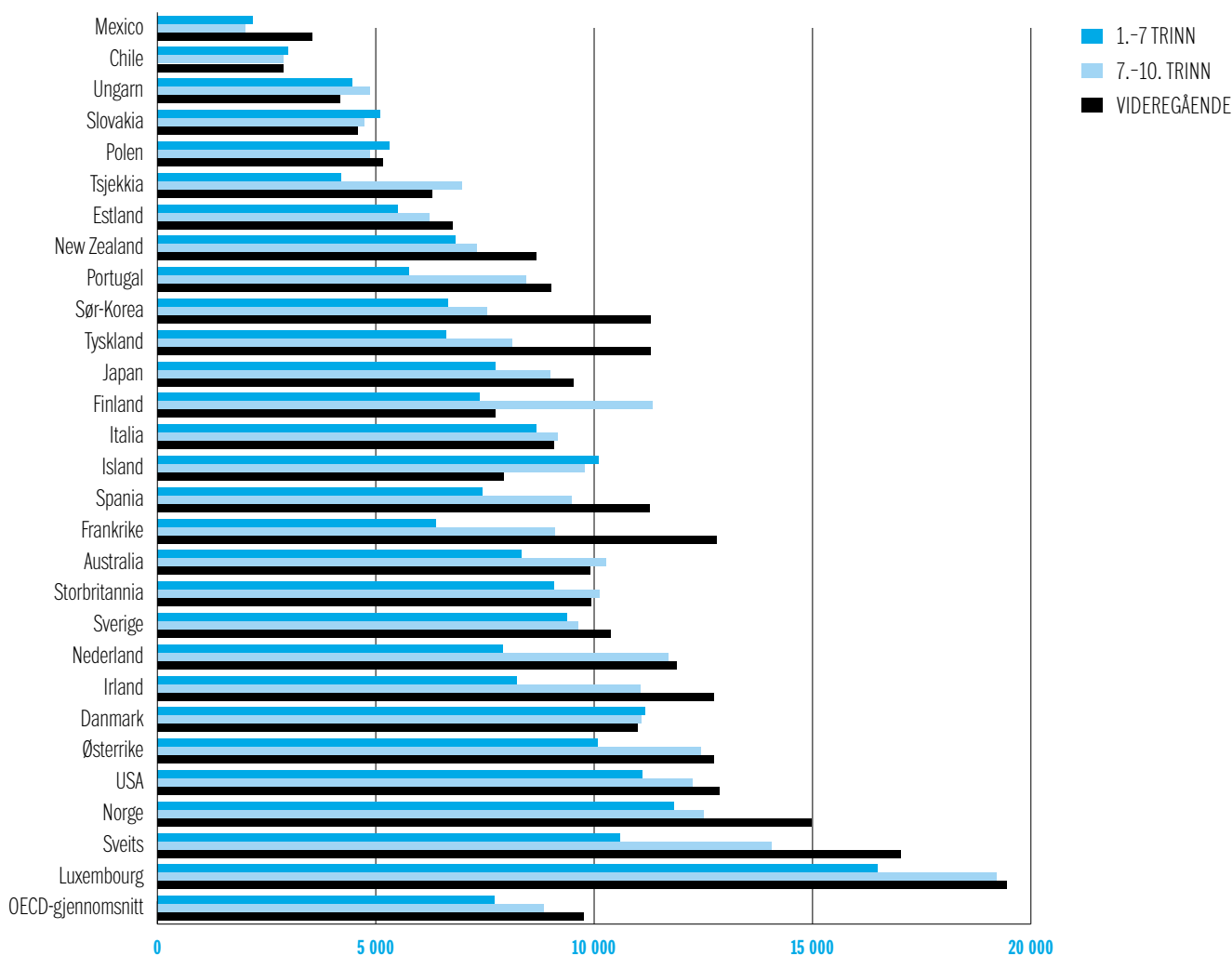
Sammenlignet med lærerne i de andre OECD-landene er det relativt liten forskjell mellom lønnen til lærere med kort og lang ansiennitet i Norge. Topplønnen for norske lærere er om lag 20 prosent høyere enn begynnerlønnen, mens gjennomsnittet i OECD er om lag 60 prosent. Dette betyr at norske lærere med lav ansiennitet, justert for kjøpekraft, tjener mer enn gjennomsnittet i OECD, mens lærere med lang ansiennitet tjener mindre. I sum betyr dette at norske læreres lønn, justert for kjøpekraft, i hovedsak bidrar svakt til å redusere kostnadene per elev sammenlignet med gjennomsnittet i OECD, men denne effekten er relativt liten.

Norske elever har færre timer undervisning

Norske elever har som hovedregel noe færre undervisningstimer enn gjennomsnittet i OECD. Dette bidrar til å trekke kostnadene per elev noe ned. Norske 7–14-åringer hadde i 2010 7,5 prosent færre undervisningstimer enn gjennomsnittet i OECD. De har litt færre timer enn danske og islandske elever, men litt flere enn svenske og finske elever i samme aldersgruppe.

Som diskutert over er det flere ulike faktorer som i sum medfører at Norge har høye kostnader per elev. Både lavt antall timer undervisning for elevene og lærernes lønn bidrar til å trekke kostnadsnivået ned sammenlignet med gjennomsnittet i OECD, men disse effektene er betydelig mindre enn de store kostnadene den høye lærertettheten i Norge gir. I tillegg underviser norske lærere noe mindre enn gjennomsnittet i OECD, noe som også bidrar til høye kostnader.

FIGUR 2.17 Utgifter per elev i OECD-land for 2009. Kjøpekraftsjusterte tall presentert i USD.





Godt skrevet,
men du må
øve mer på
rettskrivning.



Your English
has improved
considerably.
Well done! 😊



Bra, men vi kan
bli bedre.



På rett vei!
Nå kan vi
prosentregning.



LÆRINGS- RESULTATER

Dette kapitlet handler om utviklingen i læringsresultater for grunnskolen og videregående opplæring. Resultatene omfatter internasjonale studier, mestringsnivå på nasjonale prøver, eksamens- og standpunktkarakterer og avlagte fag- og svenneprøver. Funnene ses i sammenheng med foreldrenes utdanning og elevenes kjønn. De internasjonale studiene beskriver utviklingen i norske elevers ferdigheter over tid, og resultatene er sammenlignet med resultatene for de andre nordiske landene.



3.1 | LÆRINGSRESULTATER I GRUNNOPPLÆRINGEN

I Norge har vi nasjonale prøver og vi har deltatt i en rekke internasjonale studier som kartlegger et bredt spekter i elevenes ferdigheter. Dette har bidratt til at vi i dag har bedre informasjon om elevenes læringsresultater enn tidligere. Vi vet nå hvordan variasjonene i læringsresultatene fordeler seg mellom og innen fylker, kommuner og skoler. I tillegg har de internasjonale studiene vist hvordan ferdighetene til norske elever har utviklet seg over tid sammenlignet med andre land.

Hovedbildet er at jentene oppnår de beste resultatene, men forskjellen mellom gutter og jenter blir mindre utover i skoleløpet. Det er også variasjoner mellom ulike fagområder. Guttene presterer bedre på nasjonale prøver i regning og i internasjonale studier i matematikk enn jenter. Jentene gjør det gjennomgående bedre på nasjonale og internasjonale leseprøver.

Elevenes læringsresultater varierer også etter bosted

og foreldrenes utdanningsnivå. Selv om det er betydelige variasjoner, er det mindre spredning i resultatene nå enn tidligere, siden antall elever med sterke eller svake resultater har gått ned over tid i de internasjonale studiene. I Norge er det også mindre forskjeller i læringsresultatene etter foreldrenes utdanning enn det er i andre land det er naturlig å sammenligne seg med.

3.2 | NASJONALE PRØVER

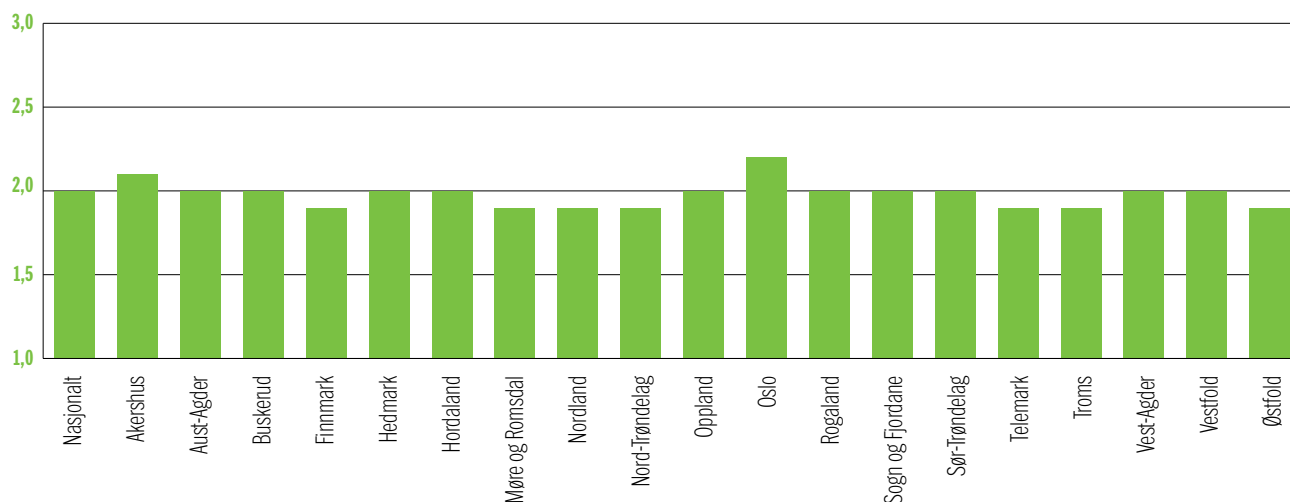
Små forskjeller mellom fylker

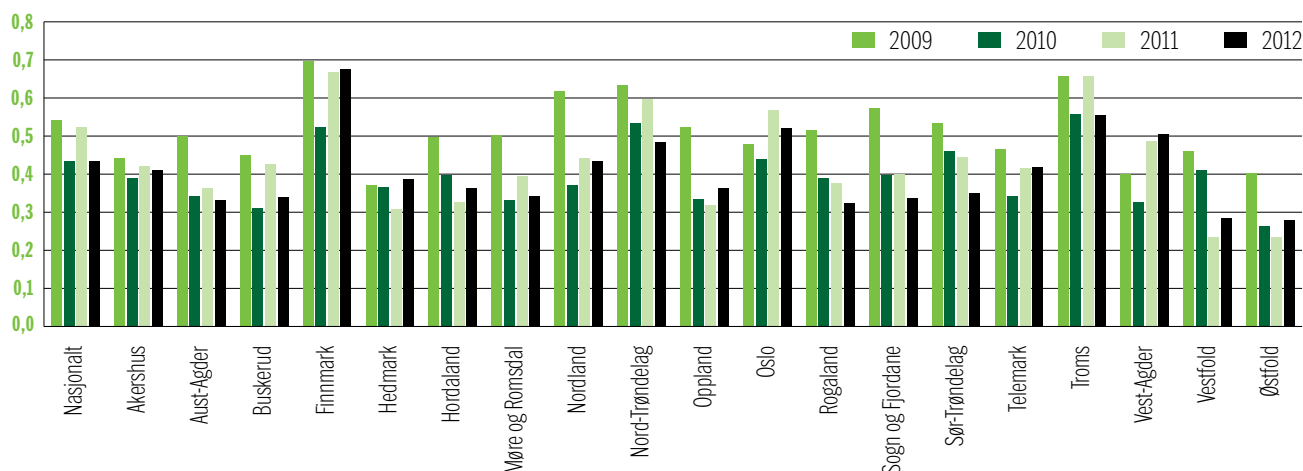
Figur 3.1 viser resultatene for nasjonale prøver i regning på 5. trinn i 2013 for alle fylkene. Selv om forskjellene mellom fylkene gjennomgående er noe større i regning, representerer denne figuren et mønster som er ganske likt på tvers av fagområde og over tid: Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane gjør det bedre enn gjennomsnittet, mens de nordligste fylkene i større grad presterer under det nasjonale gjennomsnittet.

NASJONALE PRØVER

Nasjonale prøver gjennomføres på 5. og 8. trinn i engelsk, lesing og regning. I tillegg får elever på 9. trinn de samme prøvene i regning og lesing. Prøvene skal teste elevene i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning og i deler av faget engelsk. På 5. trinn fordeles elevene på tre mestringsnivåer, og omtrent halvparten skal ligge på det midterste mestringsnivået. Det nasjonale gjennomsnittet er 2,0. På 8. trinn er det fem mestringsnivåer, og omtrent 40 % av elevene ligger på det midterste mestringsnivået. Det nasjonale gjennomsnittet er 3,1 i regning og lesing. I engelsk er det 3,0.

FIGUR 3.1 Mestringsnivå for 5. trinn, fordelt på fylker, 2012. Gjennomsnitt.



FIGUR 3.2 Spredning i skolenes mestringsnivå på fylkesnivå. Nasjonale prøver i regning på 8. trinn. Standardavvik.

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012 (Analyse av nasjonale prøver i regning)

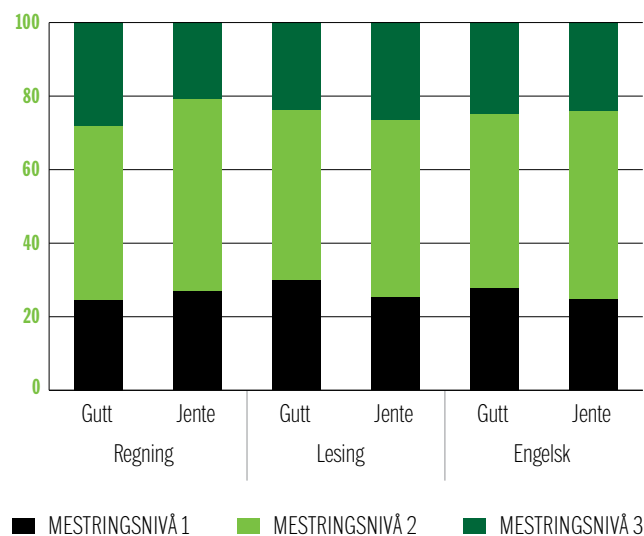
Variasjoner i skolenes resultater på nasjonale prøver innenfor fylket

Figur 3.2 viser spredning i resultater på skolenivå innenfor fylket, målt ved standardavvik. Det er betydelige variasjoner i resultatene på skolene innenfor det enkelte fylket. De sentrale østlandsfylkene har relativt liten spredning, og de fleste skolene ligger nær gjennomsnittet for fylket, mens de nordligste fylkene har stor spredning på skolenivå. Dette betyr at det er større forskjell på resultatene mellom skolene i de nordligste fylkene sammenlignet med fylkene på Østlandet. Oslo har imidlertid relativt stor variasjon i resultatene på sine skoler. Forskjellene innenfor fylket vil i noen grad gjenspeile forskjeller i skolestrukturen. Fylker med flere små skoler har sannsynligvis større variasjon i sine resultater på skolenivå, blant annet fordi enkeltelever i større grad påvirker skolens resultater.

I Norge kan bare en mindre andel av forskjellene mellom elevene knyttes til hvilken grunnskole de går på (Grønmo mfl. 2012, Grøgaard 2012, van Daal mfl. 2012). Det er større forskjeller i prestasjonsnivået til elever på én skole enn det er forskjell på prestasjonsnivået til de ulike skolene (Kjærnsli og Roe 2010).

Skolenes bidrag til elevenes læringsresultater

Analysen av prestasjonsutviklingen hos de samme elevene på nasjonale prøver fra 5. til 8. trinn viser at i underkant av 10 prosent av prestasjonsnivået og opp mot 20 prosent av prestasjonsutviklingen kan forklares av skoletilhørighet (Grøgaard 2012). Lærertetthet eller andre ressursmål ser ut til å forklare lite av elevenes resultater. Dette kan ha flere årsaker, for eksempel at det blir satt inn ekstra lærerressurser der resultatene er dårlige. Det betyr likevel

FIGUR 3.3 Fordeling på mestringsnivå for gutter og jenter på de nasjonale prøvene på 5. trinn, 2012. Prosent.

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012 (Analyse av nasjonale prøver i regning)

ikke at lærertetthet eller andre ressurser ikke virker inn på elevenes læring, siden vi ikke vet hvordan situasjonen ville vært uten disse tiltakene.

Fordeling på mestringsnivå

Figur 3.3 viser fordelingen på mestringsnivå for gutter og jenter på de nasjonale prøvene for 5. trinn i 2012. Kjønnsforskjellen er størst i lesing. Der er differansen i gjennomsnittlig mestringsnivå på 0,3 poeng. I regning er den 0,2 poeng. I lesing er det flere gutter på mestringsnivå

1 og færre på mestringsnivå 3 sammenlignet med jentene. Guttene gjør det bedre enn jentene på regneprøven, og det er først og fremst det relativt store antallet gutter på høyt nivå som bidrar til denne forskjellen. Forskjellene mellom kjønnene har vært stabil over tid, med unntak av i engelsk. I 2012 presterer guttene igjen på samme nivå som jentene i engelsk, etter at jentene de to foregående årene har hatt 0,1 poeng bedre i gjennomsnitt.

Foreldrenes utdanningsnivå og sosioøkonomiske status er viktig for elevenes læringsresultater

Samtlige resultatmålinger viser at foreldrenes utdanning er den faktoren som i størst grad påvirker elevenes læringsresultater. Resultatene fra nasjonale prøver viser at det er stor samvariasjon mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes mestringsnivå (SSB 2013b). Elever med foreldre med grunnskole eller ingen oppgitt utdanning er oftere på lave mestringsnivåer. I både regning og lesing på 5. trinn er det tre ganger så mange på det øverste mestringsnivået blant elevene som har foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning, sammenlignet med barn av foreldre som har grunnskole som den høyest fullførte utdanningen. En sammenligning av resultatene fra nasjonale prøver på 8. trinn med det mestringsnivået elevene oppnådde på 5. trinn, viser at elever som har foreldre med høyere utdanning, i større grad klarer å forbedre mestringsnivået (SSB 2013b).

Store kommuner har gode resultater

Det er en klar sammenheng mellom resultater på nasjonale prøver og hvor sentralt elevene bor (SSB 2013b). De største kommunene har bedre resultater på nasjonale prøver enn det små og mellomstore kommuner har. 38

prosent av kommunene med over 50 000 innbyggere og 34 prosent av kommunene med mellom 20 000 og 50 000 innbyggere gjør det bedre enn det nasjonale snittet på nasjonal prøve i regning på 5. trinn. Andelen over gjennomsnittet for de små og mellomstore kommunene ligger på mellom 14 og 23 prosent. Dette mønsteret er likt også på de andre nasjonale prøvene. Dette henger i noen grad sammen med at utdanningsbakgrunnen til foreldrene er høyere i og rundt de store byene. Kontrollerer man for bakgrunnsvariabler på individ- og familienivå hos elevene, nærmer universitetsbyene og Bærum seg det nasjonale snittet. Unntaket er Oslo, som relativt sett gjør det bedre når man kontrollerer for disse bakgrunnsvariablene. En av årsakene er den høye andelen innvandrere som bor i Oslo (Bonesrønning mfl. 2012). I tillegg ser vi at elever som kommer fra kommuner med høyt utdanningsnivå, gjør det bedre, selv når man kontrollerer for den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene.

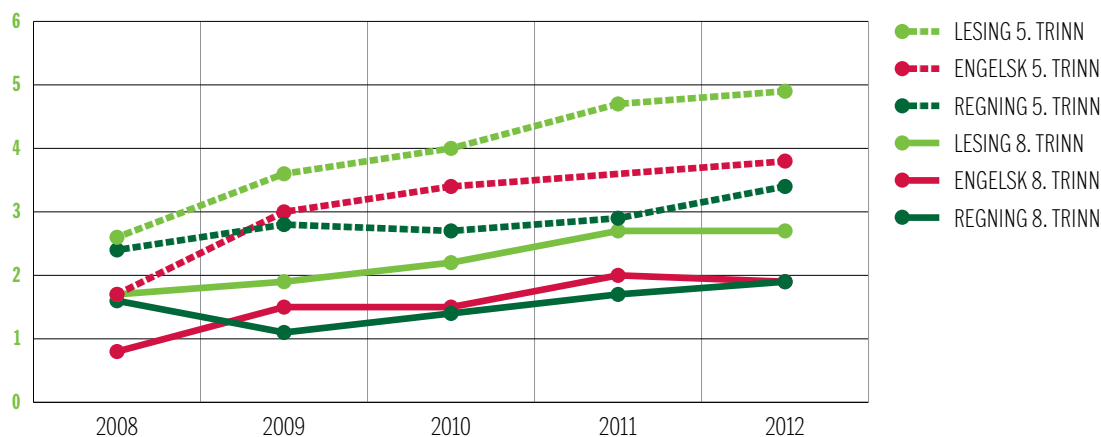
Flere elever fritatt fra nasjonale prøver

På nasjonalt nivå har det vært en økning i andelen elever som er fritatt fra å delta. Det er flere som er fritatt fra prøvene på 5. enn på 8. trinn. Nesten dobbelt

FRIKTA FRA NASJONALE PRØVER

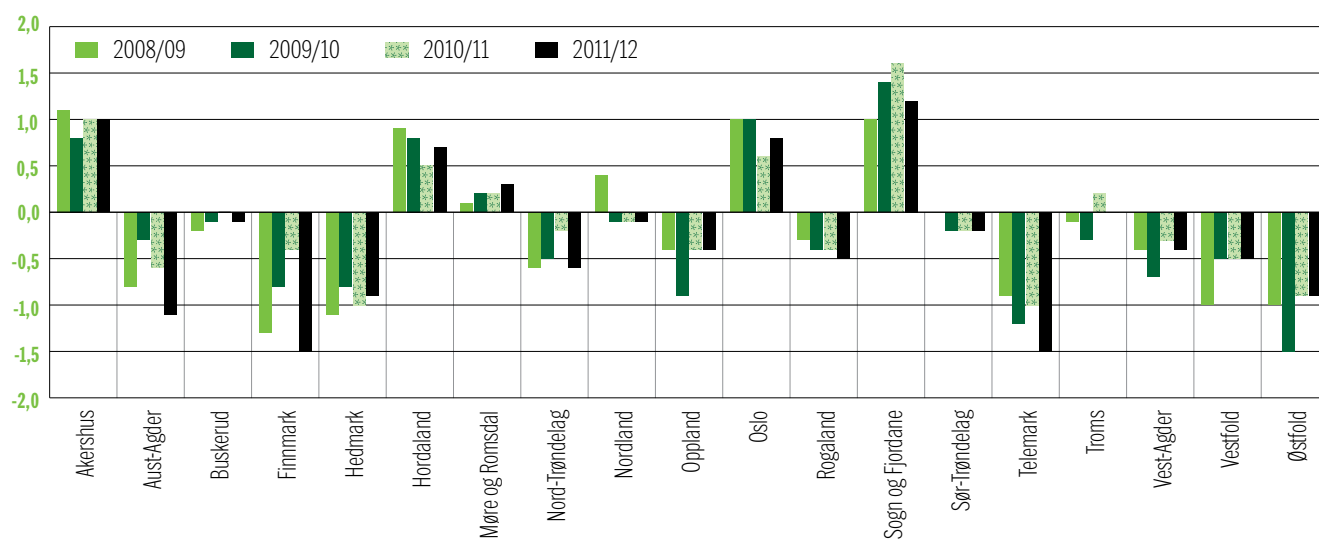
Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskilt norskopplæring for språklige minoriteter kan fritas fra nasjonale prøver når det er klart at resultatene fra prøvene ikke vil ha betydning for opplæringen.

FIGUR 3.4 Fritak fra nasjonale prøver. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012 (Analyse av nasjonale prøver i regning, lesing, engelsk)

FIGUR 3.5 Grunnskolepoeng for fylker, presentert som avvik fra det nasjonale gjennomsnittet.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012 (Skoleporten)

så mange gutter som jenter fritas fra nasjonale prøver. En økning i fritaket kan ha sammenheng med at skolene har blitt flinkere til å registrere alle elevene i PAS (Prøveadministrasjonssystemet). I denne perioden har det også vært en økning i antall elever med enkeltvedtak om spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Reglene for fritak oppfattes som klare og tydelige, men innebærer også at enkelte elever som ikke har utbytte av prøven, må gjennomføre den fordi de ikke har enkeltvedtak om spesialundervisning (Seland mfl. 2013).

I kapittel 1 og 2 er det en mer detaljert oversikt over andelen elever med spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Denne informasjonen viser at selv om det totalt sett er flere elever i disse kategoriene på 8. trinn enn på 5. trinn, fritas det færre elever på de nasjonale prøvene. Dette kan tyde på at ungdomsskolene i større grad konkluderer med at elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning og særskilt norskundervisning har utbytte av å gjennomføre prøvene.

3.3 GRUNNSKOLEPOENG OG KARAKTERER

Eksamenskarakterer henger i stor grad sammen med elevenes tidligere resultater på nasjonale prøver (SSB 2013b). Dette viser et visst samsvar mellom hvilke kunnskaper og ferdigheter nasjonale prøver og eksamen måler. Skoler med et godt læringsmiljø, slik det måles i Elevundersøkelsen, har hatt bedre utvikling i elevenes karakterer enn skoler

GRUNNSKOLEPOENG

Grunnskolepoeng regnes ut ved at alle avsluttende karakterer som føres på vitnemålet, legges sammen og deles på antall karakterer for å få et gjennomsnitt. Deretter ganges gjennomsnittet med ti. Elever som har færre enn halvparten gyldige karakterer, er ikke med i beregningene.

der elevene i mindre grad er fornøyde med læringsmiljøet (Bakken og Seippel 2012).

Figur 3.5 viser avviket fra det nasjonale gjennomsnittet i grunnskolepoeng for hvert av fylkene. De tre siste årene har gjennomsnittet vært stabilt med henholdsvis 39,9 og 40 grunnskolepoeng på nasjonalt nivå.

Ikke overraskende viser de fylkesvise resultatene i figur 3.5 den samme tendensen som på de nasjonale prøvene. Elevene i Oslo, Akershus og Sogn og Fjordane oppnår i gjennomsnitt høyere karakterer enn resten av landet. En relativt stor del av variasjonene i resultatene blir forklart med den sosioøkonomiske hjemmebakgrunnen elevene har. Her må vi imidlertid tilføye at selv om hjemmebakgrunnen har mye å si, viser de internasjonale studiene at dette betyr mindre i Norge enn i de fleste andre land det er naturlig å sammenlikne seg med (Olsen mfl. 2012).

Det skiller i gjennomsnitt fire poeng mellom jentene og guttene i grunnskolepoeng. Forskjellen mellom gutter og jenter har vært stabil de siste seks årene.

Kjønnsforskjeller i karakterer i grunnskolen

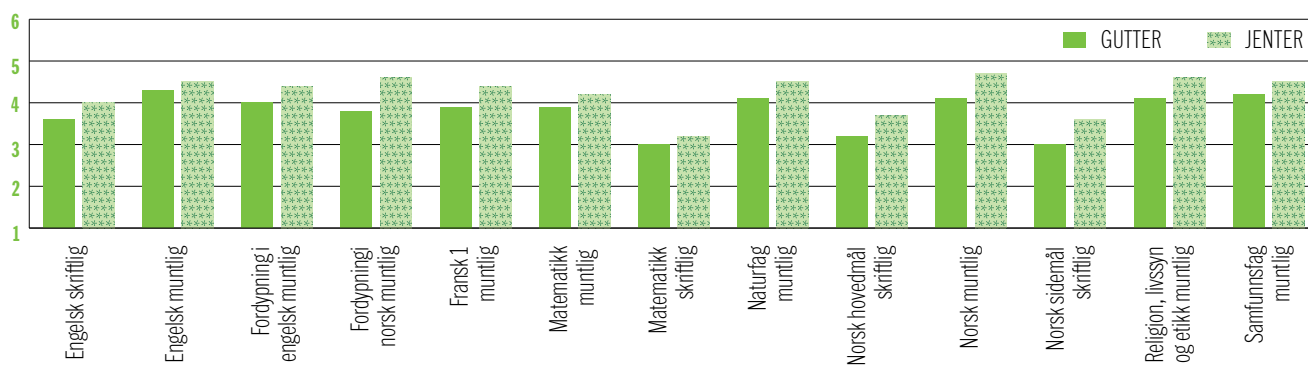
I gjennomsnitt er det slik at elevene får dårligere karakter ved skriftlig eksamen og bedre til muntlig eksamen enn til standpunkt i samme fag. Figur 3.6 er i tråd med tidligere år, der jentene gjør det bedre enn guttene i alle fag og i alle eksamensformer. Det er imidlertid en svak tendens til at jentene gjør det bedre enn guttene på muntlig eksamen, når vi sammenligner eksamen og standpunkt-karakterer på nasjonalt nivå. Men på skriftlig eksamen er det motsatt. Der er forskjellen mellom standpunkt-karakterer og eksamen mindre for guttene enn for jentene. Forskjellene i eksamens-karakterene for gutter og jenter er relativt små. På tross av ulike karakterer vurderer likevel gutter og jenter sine egne ferdigheter i *norsk* og *matematikk* som like (Opheim og Wiborg 2012).

Karakterfordeling på enkeltfag

Figur 3.7 viser enkeltkarakter i utvalgte fag på eksamen 2012 for avangselevene i grunnskolen. Den viser at det er betydelig variasjon i hvordan elevene presterer på de ulike eksamenene. Jentene gjør det bedre enn guttene i *norsk*, og en større andel av jentene har høye karakterer i *engelsk*. Det er mindre forskjell i karakterfordelingen i *matematikk*.

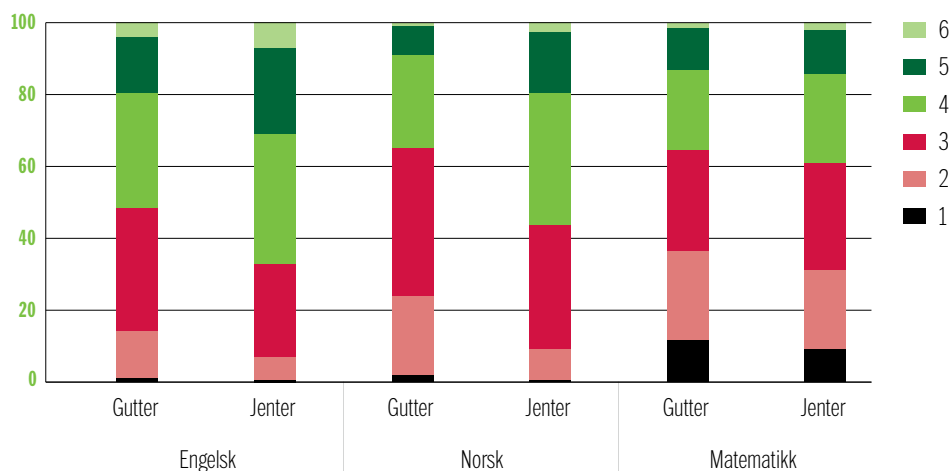
Det er liten endring i fordelingen av elever på enkeltkarakterer ved eksamen i *norsk* og *engelsk* over tid. I *matematikk* har derimot en høyere andel elever fått karakteren 1 og 2 de senere årene. Etter Utdanningsdirektoratets vurdering skyldes denne utviklingen blant annet at karakterpraksisen er strammet inn gjennom økt bruk av kjennetegn på måloppnåelse i sensuren, og at sensorene har

FIGUR 3.6 Eksamens-karakterer på 10. trinn skoleåret 2011/12 fordelt etter fag og kjønn. Gjennomsnitt.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012c

FIGUR 3.7 Karakterfordeling 10. trinn, skriftlig eksamen 2011/12 etter kjønn. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012 (Skoleporten)

fått bedre skolering. Økningen i andelen på de laveste karakterene i matematikk gjenspeiler derfor i større grad en endring i karakterpraksis enn faktiske endringer i elevenes kompetanse. Dette bildet understøttes av resultatene i TIMSS, som viser at elevene nå gjør det bedre på alle kompetanseområder innenfor matematikk enn ved forrige gjennomføring.

Elever med høyere sosioøkonomisk bakgrunn forbedrer i større grad resultatene fra avslutningen av barnetrinnet til avslutningen av ungdomstrinnet enn elever med lavere sosioøkonomisk status. Dette viser analyser av nasjonale prøver og karakterer fra de første årene med Kunnskapsløftet (Bakken 2010). Sosioøkonomisk familiebakgrunn har fått en noe større betydning for resultatene til elevene etter overgangen til Kunnskapsløftet (Bakken og Elstad 2012). Studien baserer seg på avslutningskarakterene til alle som gikk ut av grunnskolen mellom 2002 og 2011.

3.4 LÆRINGSRESULTATER I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

I figur 3.8 er det en oversikt over standpunkt- og eksamenskarakterer for gutter og jenter i et utvalg fellesfag. Kjønnsforskjellene er noe mindre enn i grunnskolen, men jentene gjør det fremdeles bedre enn guttene. Kjønnsforskjellene til eksamen er mindre. Alle gjennomsnittskarakterer i enkeltfag går ned fra standpunkt til eksamen. I flere av matematikkfagene faller gjennomsnittskarakteren med over én karakter fra standpunkt til eksamen. I likhet med grunnskolen er det mindre forskjell mellom gjennomsnittlige standpunktkarakterer og eksamen for gutter enn for jenter.

De fleste karakterene har holdt seg relativt stabile over tid. Den største endringen er i *matematikk 1P studieforbereende eksamen*, der karakteren har falt med ett poeng over de tre siste årene. Standpunktkarakteren i faget har vært relativt stabil i samme periode.

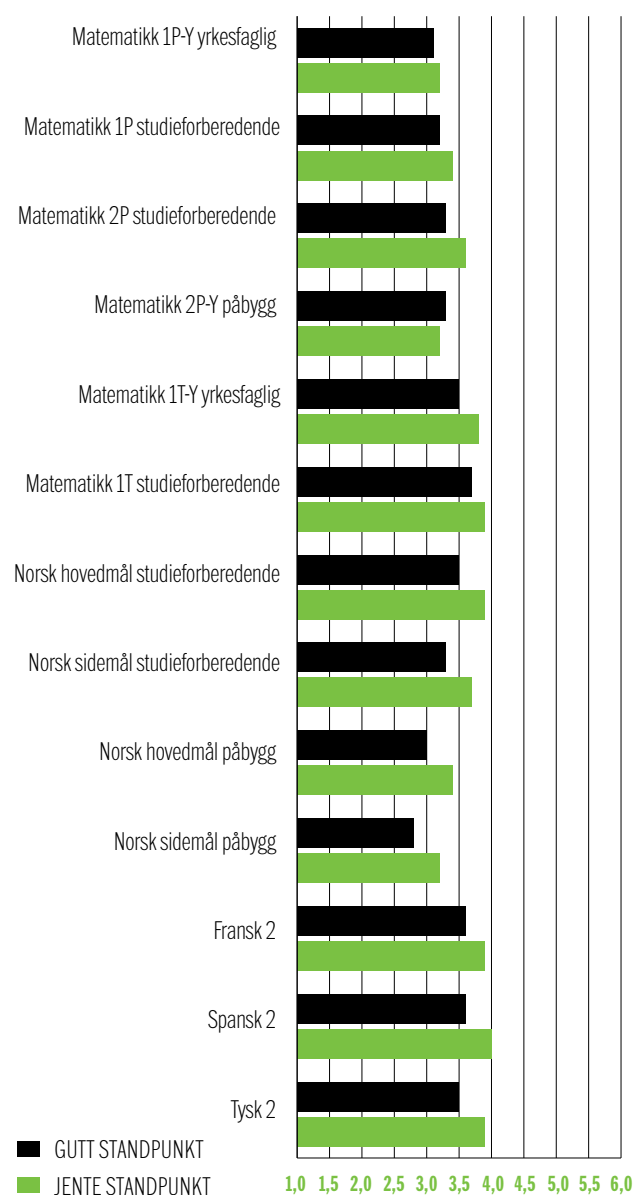
Det er lavere gjennomsnittskarakterer innenfor påbygg. Her har det vært en sterk økning i elevtallet de senere årene, men andelen som består, har gått ned. I kapittel 5 kan du lese mer om gjennomføring i videregående opplæring.

Elever i studieforbereende programmer med foreldre med høyere utdanning har bedre prestasjonsutvikling og gjennomfører i større grad Vg1 enn elever som har foreldre med grunnskole som den høyest fullførte utdanningen (Arnesen 2012). Det er ingen slik sammenheng for elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

STANDPUNKT OG EKSAMENSKARakterER

Elevene får standpunktkarakterer i alle fag ved avslutningen av grunnskolen og ved avslutningen av hvert fag i videregående opplæring. Elevene blir trukket til eksamen i et lite antall fag. Grunnlaget for vurdering i fag er den måloppnåelsen elevene har i de samlede kompetansemålene i hvert enkelt fag. Ved eksamen prøves kandidatene bare i et utvalg av kompetansemålene. Elevene får tallkarakterer på en skala fra én til seks.

FIGUR 3.8 Standpunktkarakterer 2011/12. Gjennomsnitt.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012 (Analyse av karakterstatistikk for videregående 2011/2012)

3.5 | LITEN ENDRING I BESTÅTTE FAG- OG SVENNEPRØVER

Figur 3.9 viser andelen elever i hvert fylke som har oppnådd vurderingene *bestått meget godt*, *bestått* og *ikke bestått* for alle avlagte fag- og svenneprøver i skoleåret 2011/12. Oversikten omfatter alle de yrkesfaglige studieprogrammene i videregående opplæring. Det er få endringer i fordelingen for hvert fylke fra tidligere år. Nordland utmerker seg fremdeles med de beste resultatene på fag- og

svenneprøvene. Oslo har høyest andel ikke bestått. Det er grunn til å tro at variasjonen mellom fylkene i andelen som består fag- og svenneprøver, blant annet reflekterer ulik vurderingspraksis.

I overkant av 90 prosent av de 23 500 elevene som avla fag- og svenneprøve i 2011/12, bestod prøven. Det er ingen forskjell i andelen som får bestått eller ikke bestått, av kandidatene som tar fag innenfor Kunnskapsløftet eller innenfor Reform 94. I 2012 ble omtrent 10 prosent av fag- og svenneprøvene avlagt i fag innenfor Reform 94.

Det er liten forskjell i andelen som består etter kjønn. Jentene består 91,5 prosent av avlagte prøver, guttene 91 prosent. Det er noe variasjon i andelen bestått etter utdanningsprogram, både totalt og etter kjønn. Lavest andel bestått er det i *design og håndverk* med 84 prosent, og høyest andel i *medier og kommunikasjon* med 98 prosent bestått. I *design og håndverk* består en større andel av guttene enn jentene, mens det motsatte er tilfellet i *restaurant- og matfag*. Det er relativt stor forskjell i hvor mange avlagte fag- og svenneprøver det er på de ulike utdanningsprogrammene, med over 4000 avlagte prøver i *bygg- og anleggsteknikk* og *helse- og oppvekstfag*, men bare 107 avlagte prøver i *medier og kommunikasjon*. Totalt sett er det flere gutter enn jenter som avlegger fag- og svenneprøver.

FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

Fag- og yrkesopplæringen er videregående opplæring i skole og bedrift som gir fagbrev, svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Fag- og svenneprøven er en prøve der kandidaten planlegger et arbeid, velger metoder, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og argumenterer for valgene som er gjort. Lengden på prøven kan variere fra to til fem dager, avhengig av faget. Vurderingene gjøres av en prøvemnemnd med medlemmer som ikke har tilknytning til lærebedriften. Prøven vurderes til bestått, bestått meget godt eller ikke bestått.

FIGUR 3.9 Resultater på fag- og svenneprøver for fylker 2011/12, foreløpige tall. Antall og prosent.



3.6 | FRAMGANG FOR NORSKE ELEVER I TIMSS 2011 OG PIRLS 2011

I 2011 ble det gjennomført to internasjonale undersøkelser som Norge deltok i: TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). TIMSS måler elevenes interesse for og ferdigheter i matematikk og naturfag og blir gjennomført hvert fjerde år. PIRLS måler interesse for og ferdigheter i lesing og blir gjennomført hvert femte år. Norge hadde en positiv utvikling i begge undersøkelsene, sammenlignet med resultatene fra forrige gang undersøkelsene ble gjennomført.

Tolkning av resultatene fra de internasjonale studiene

Resultatene presenteres på en skala som er sammenlignbar på tvers av land og over tid. Det internasjonale gjennomsnittet er satt til 500 poeng. Det er forventet at elever med en normal progresjon i løpet av et skoleår skal forbedre seg med omtrent 40 poeng.

Elevresultatene i TIMSS og PIRLS blir brukt til å definere noen prestasjonsnivåer, med tilhørende beskrivelser av hva som kjennetegner elevenes ferdigheter på disse nivåene. For eksempel kan elever på «avansert nivå» i matematikkprøven på 4. trinn «bruke sin kunnskap og forståelse i mange slags nokså komplekse situasjoner og forklare sine resonnementer». Dette nivået brukes på elever som skårer over 625 poeng (Grønmo mfl. 2012). «Høyt nivå» (550–625 poeng) beskriver elever med gode ferdigheter som kan løse oppgaver gjennom kunnskap og forståelse. Elevene på middels nivå (475–550) kan bruke grunnleggende matematiske kunnskaper i enkle situasjoner. På lavt nivå (400–475) har elevene noe grunnleggende matematiske ferdigheter. Elever på «under lavt nivå» (under 400 poeng) har så svake resultater at spørsmålene i studien ikke fanger opp hva elevene har av ferdigheter. Samme poenginndeling gjelder begge prøvene og alle trinn, mens ordlyden i beskrivelsen varierer noe med tanke på hvilket trinn og hvilken prøve det er snakk om.

Norske elever begynner på skolen det året de fyller seks, mens elever i de fleste andre land, inkludert de andre nordiske landene, begynner i det som er definert som skole, det året de fyller syv år. TIMSS og PIRLS måler elever etter hvor mange år de har gått på skolen. Det betyr at de norske elevene er ett år yngre når de testes, enn for eksempel elevene i Sverige, Danmark og Finland. Siste året i barnehagen (førskolen) i de andre nordiske landene ligner på første året i norsk skole, der barnehagebarna i Sverige, Danmark og Finland får undervisning i skolens lokaler av pedagogisk utdannet personale.

For å kunne sammenlikne elever på samme alder

TIMSS OG PIRLS

TIMSS og PIRLS er trendstudier i regi av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Målsettingen med TIMSS og PIRLS er å undersøke forskjeller i skolesystemer og elevresultater i deltakerlandene, ta for seg faktorer som fremmer god læring, og følge utviklingen i skolenes opplæring og elevenes resultater over tid. Et utvalg skoleklasser blir trukket ut til undersøkelsene i hvert land. Noen oppgaver hemmeligholdes og brukes om igjen ved senere undersøkelser. Dette gjør det mulig å sammenligne resultater over tid. For å kunne sammenligne resultater på tvers av land og over tid benyttes en fastsatt måleskala.

deltar Norge også med et utvalg av elever som gjennomfører prøven på 5. trinn. Da har de gått på skolen ett år lenger enn elevene i andre land, men den gjennomsnittlige alderen ved gjennomføringen er mer lik. Utvalget på 5. trinn er halvparten så stort som utvalget på 4. trinn, og det er derfor større usikkerhet knyttet til resultatene på 5. trinn.

Det er en tydelig sammenheng mellom elevenes alder og resultatene de oppnår (van Damme 2010). Derfor presenteres resultatene opp mot andre land i hovedsak med utgangspunkt i de norske resultatene på 5. trinn, mens utviklingen over tid beskrives med utvalgene på 4. og 8. trinn.

Positiv utvikling, men fremdeles langt fram

Det er en positiv utvikling i læringsresultatene til de norske elevene målt i TIMSS. Norske 4.-klassinger hadde størst framgang i matematikk av samtlige deltakerland i TIMSS.

Norske elever gjør det gjennomgående bedre enn ved de to forrige gjennomføringene (figur 3. 10). På tross av dette ligger norske elever fremdeles noe under det internasjonale gjennomsnittet. Selv om den negative trenden ser ut til å være snudd, er konklusjonen fra delrapportene at den norske skolen fremdeles har et stykke igjen før den ligger på et høyt kompetansenivå i internasjonal sammenheng i lesing, matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn (van Daal mfl. 2012 og Grønmo mfl. 2012).

Bedre resultater for Norge i matematikk på 4. og 8. trinn

Resultatene i matematikk (figur 3.10) viser at norske elever på 4. trinn har en framgang på i overkant av 40 poeng fra 2003 til 2011. Disse elevene har hatt hele sin opplæring under Kunnskapsløftet. Resultatet på 495 poeng er litt

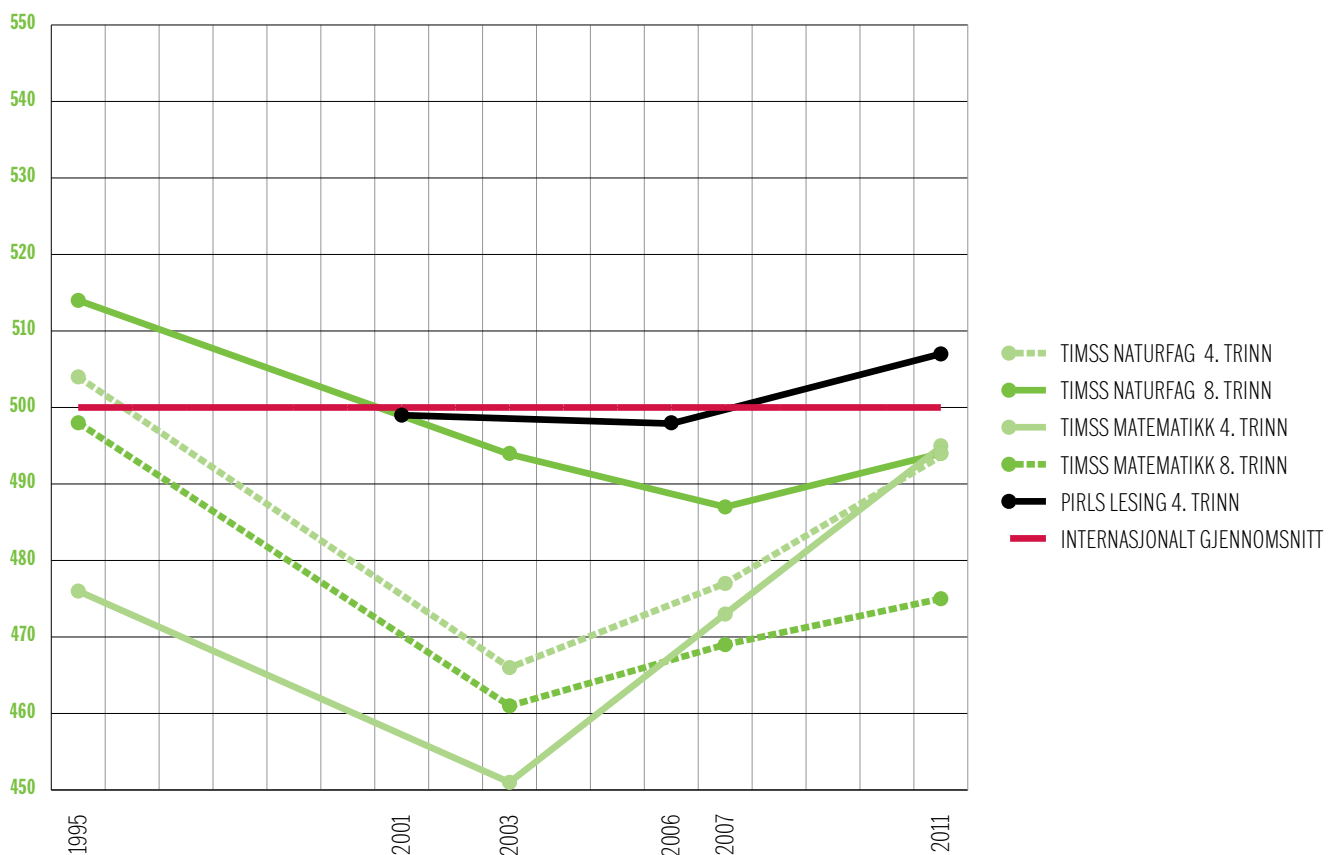
under det internasjonale gjennomsnittet for studiene som er satt til 500 poeng. De norske elevene på 5. trinn presterer omtrent på nivå med finske elever på 4. trinn, men litt over danske og svenske elever. Årsaken til de forbedrede resultatene i Norge skyldes først og fremst at andelen på de laveste mestringsnivåene har blitt redusert.

Elevene på 8. trinn har fulgt læreplanene i Kunnskapsløftet de siste fem årene, og de har også hatt framgang i matematikk. Framgangen er imidlertid ikke like stor som for 4. trinn. I 2003 var det en betydelig nedgang sammenlignet med tidligere år, og norske elever oppnådde 450 poeng på 4. trinn og 460 på 8. trinn. Prøvene ble også gjennomført i 2007, og da var det tegn til bedring for begge trinnene (Grønmo og Onstad 2009). Sammenlignet med resultatene fra 1995, da Norge deltok for første gang, gjør 4.-klassingene det bedre i matematikk og ligger nå på det internasjonale gjennomsnittet, mens 8.-klassingene gjør det dårligere enn i 1995 og ligger fremdeles noe under det internasjonale gjennomsnittet.

Utfordringer med algebra

På 8. trinn har norske elever spesielt store utfordringer med algebra, men de har bedre forståelse av tall, statistikk og geometri. Det samme mønsteret var synlig i både 2003 og 2007, og også i videregående opplæring målt i TIMSS Advanced i 2008 og i TEDS (Teacher Education and Development Study), som måler lærerstudenters matematikkompetanse (Grønmo mfl. 2010, Grønmo og Onstad 2012). Algebra er et område der elevene gjennomgående skårer svakt i hele det norske utdanningssystemet. Det samme gjelder også i de andre nordiske landene. I Norge er ikke algebra en del av kompetansemålene i læreplanen før 10. trinn. I stedet har man satset på grunnleggende ferdigheter innenfor matematikk tidlig i utdanningsløpet. Det er derfor mange elever som ikke får undervisning i algebra før på slutten av ungdomstrinnet. Resultatene i algebra bør ses i lys av dette. På 4. trinn er ikke algebra en del av prøvene, og ferdighetsnivået i emneområdene tall, statistikk og geometri er omtrent rundt det internasjonale gjennomsnittet.

FIGUR 3.10 Resultater i TIMSS og PIRLS. Gjennomsnitt.



Tegn til positiv utvikling i naturfag

Resultatene for naturfag (figur 3.10) viser samme utvikling som for matematikk. Elevene på 4. trinn har hatt en positiv utvikling siden bunnpunktet i 2003. Framgangen har vært på nesten 30 poeng, som er en av de største forbedringene i denne perioden i internasjonal sammenheng. På 8. trinn var det en svak nedgang også fra 2003 til 2007 i naturfag. I 2011 var det tegn til bedring, og elevene oppnår nå i gjennomsnitt 494 poeng både på 4. og 8. trinn. Dette er en lavere poengsum enn i 1995, da Norge deltok for første gang. Elevene på 5. trinn oppnår 541 poeng, noe som er et godt stykke under finske elever, men over de svenske og danske resultatene på 4. trinn.

Også i naturfag skyldes de forbedrede resultatene på 4. trinn i stor grad at andelen på de laveste mestringsnivåene er redusert. Der oppnår omtrent 50 prosent av elevene middels nivå i 2011. Andelen på de høyeste mestringsnivåene har gått ned over tid på både 4. og 8. trinn.

Det er mindre forskjeller i hvordan elevene presterer i emneområdene i naturfag enn det er i matematikk. Elevene ligger så vidt under det internasjonale gjennomsnittet i biologi, kjemi og fysikk, men litt over i geofag på 4. og 8. trinn.

Bedre resultater også i lesing

PIRLS måler, som nevnt, elevenes interesse for og ferdigheter i lesing, og ble gjennomført i 2001, 2006 og 2011. På 4. trinn har det vært en klar framgang i resultatene fra 2006, fra 498 til 507 poeng. På 5. trinn har det vært en økning fra 537 til 549 poeng. Spredningen i resultatene har gått ned fra tidligere år. Det betyr at det er færre elever med svake og sterke prestasjoner i norsk skole enn tidligere. Sammenlignet med andre land er det liten spredning i resultatene i Norge. Dette betyr blant annet at det er få elever med avanserte leseferdigheter på 4. trinn. I Norge har bare 2 prosent av elevene på 4. trinn dette nivået i lesing, mens Sverige har 9, Danmark 12 og Finland 18. Til sammenligning er det 9 prosent av norske elever på 5. trinn som har avanserte leseferdigheter. Det er mindre forskjeller mellom landene i andelen elever på de to laveste mestringsnivåene, med 13 prosent i Sverige, 12 prosent i Danmark og 8 prosent i Finland. 29 prosent av norske elever på 4. trinn og 11 prosent på 5. trinn ligger på de to laveste mestringsnivåene.

Foreldrene til elevene har vurdert leseferdigheten til barna slik den var da de begynte på skolen. Norske elever hadde svakere leseferdigheter ved skolestart enn de andre nordiske landene (van Daal mfl. 2012). 55 prosent av norske elever hadde «ingen ferdigheter» ved skolestart, mot 35 i Finland, 25 i Sverige og 23 i Danmark. Selv om

det ikke finnes noen form for formalisert leseundervisning i norsk barnehage, gjør barn som har gått mer enn tre år i barnehage, det bedre enn barn som har gått under tre år i barnehage. Differansen er på 12 poeng. Sammenlignet med de som ikke har gått i barnehage, er differansen enda større. Siden de fleste barn går i barnehage og deltakelse varierer med andre bakenforliggende faktorer, er det ikke sikkert at det er undervisning i barnehagen i seg selv som spiller inn på resultatene på 4. trinn.

Foreldrenes sosioøkonomiske status har betydning for barnas leseferdigheter (van Daal mfl. 2012). I Norge er det nesten 40 poeng forskjell mellom elever som har mange ressurser, sammenlignet med noen ressurser i hjemmet. Dette er et samlemål som blant annet inkluderer foreldrenes yrke, sosioøkonomiske status og bøker i hjemmet. Resultatene er relativt like i de nordiske landene. Elever som har foreldre som engasjerer seg i skolearbeidet, som liker å lese, og som snakker norsk hjemme, får bedre resultat i gjennomsnitt.

Liten forskjell mellom gutters og jenters resultater i de internasjonale studiene TIMSS og PIRLS

Jenter gjør det gjennomgående bedre enn gutter på leseprøvene internasjonalt. Dette er også tilfellet for Norge. Internasjonalt får jentene 16 poeng bedre skår enn guttene i 2011. I Norge skårer jentene 14 poeng høyere (van Daal mfl. 2012). I 2001 og 2006 var forskjellen på henholdsvis 21 og 19 poeng. Det er slik sett guttenes resultater som i størst grad har bidratt til den positive utviklingen fra tidligere studier, siden guttene har forbedret seg med 11 poeng fra 2006, mens jentene har hatt en framgang på 6 poeng. På matematikkprøven skårer guttene 7 poeng bedre enn jentene på 4. trinn. Guttene har gjort det bedre enn jentene ved de to siste gjennomføringene. Det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene på 8. trinn, og resultatene har vært like ved hver gjennomføring. I naturfag presterer gutter og jenter nå like godt (Grønmo mfl. 2012) etter at guttene gjorde det signifikant bedre ved gjennomføringen i 1995 og 2003.

Skolen som faktor i elevenes læringsutbytte

Utvalget av skoler som trekkes ut for å delta i de internasjonale undersøkelsene, er lite, og det gir derfor ikke noe grunnlag for geografiske sammenligninger. At det trekkes klasser fra ulike skoler ved hver gjennomføring, tillater heller ikke sammenligninger på skolenivå over tid. Funn fra de nasjonale rapportene om TIMSS og PIRLS (Grønmo mfl. 2012, van Daal 2012) tyder imidlertid på at skoler med et godt læringsmiljø, høye forventninger til prestasjoner og trivsel hos lærere og elever har en positiv effekt på elevenes læringsutbytte.



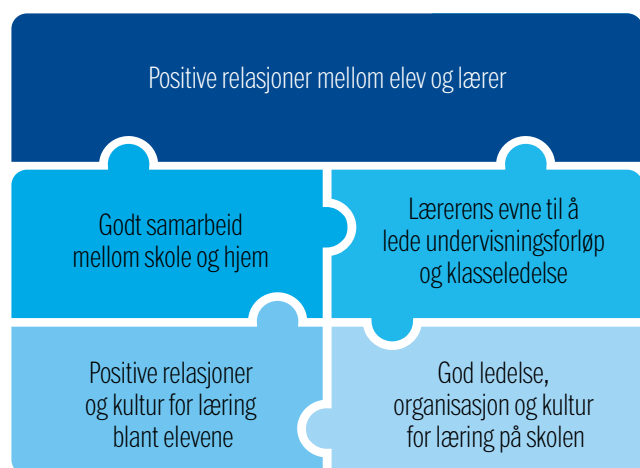
LÆRINGSMILJØ

I årets læringsmiljøkapittel ser vi nærare på dei ulike tilhøva i læringsmiljøet. Vi innleier med å presentere dei norske mobbetala frå Elevundersøkinga. Vidare har vi ein omtale av tiltak som har vist seg effektive i kampen mot mobbing og krenkingar i Sverige. Det er også gjort greie for korleis god lærarstyrt undervisning kan gi betre læringsresultat. I forlenginga av dette temaet ser vi på andre sider ved klasseleiing som kan styrkje elevprestasjonane. Kapitlet gir også eit innblikk i korleis lærlingane oppfattar lærings- og arbeidsmiljøet i lærebedrifta si. I tillegg inneheld kapitlet ein analyse av i kva grad dei ulike tilhøva i læringsmiljøet påverkar kvarandre.

4.1 | LÆRINGSMILJØ

Med *læringsmiljø* meiner Utdanningsdirektoratet dei samla kulturelle, relasjonelle og fysiske tilhøva på skolen som verkar inn på læring, helse og trivsel hos elevane. Læringsmiljøet består av fem hovudkomponentar. Det handlar om relasjonar mellom elevane og mellom elev og lærar. Læringsmiljøet blir også forma av korleis læraren leier undervisninga og klassen, og av korleis skolen er leidd og organisert. I tillegg er samarbeidet mellom skolen og heimen viktig for eit godt læringsmiljø.

FIGUR 4.1 Kjenneteikn som er viktige for å skape eit godt læringsmiljø.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet

4.2 | MOBBING OG TILTAK SOM VERKAR MOT MOBBING

Éin måte å oppnå positive relasjonar mellom elevane på er å redusere omfanget av mobbing og krenkingar. Mobbing inneber at ein person over eit visst tidsrom blir utsett for fleire krenkingar. Ei krenking blir definert som ei handling der utøveren har som formål å skade eller skape ubehag. Til forskjell frå mobbing kan krenkinga vere eit eingongs-tilfelle.

Svak nedgang i mobbetal

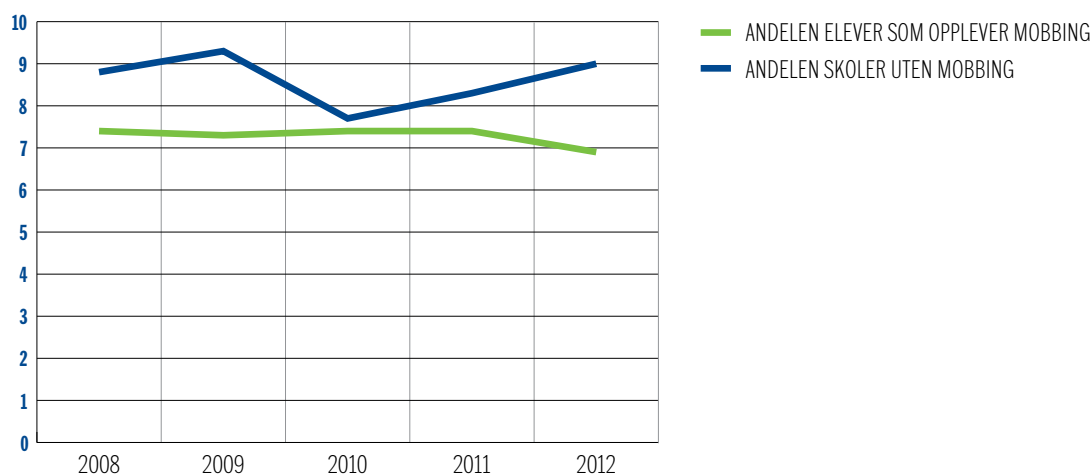
Prosentdelen elevar som opplever å bli mobba, har dei siste fem åra lege stabilt på rundt 7,4. Figur 4.2 viser at det var ein liten nedgang i 2012, da 6,9 prosent av elevane opplyste at dei blei mobba. Det er for tidleg å seie om dette er ein trend, eller om det er ein tilfeldig variasjon.

I 2012 hadde 9 prosent av skolane ingen elevar som sa at dei blei mobba. Denne prosentdelen har vore relativt stabil i perioden 2008–2012. Det er få skolar som er heilt utan mobbing over fleire år. Berre 0,4 prosent av skolane er mobbefrie over ein treårsperiode (Lødding og Vibe 2010).

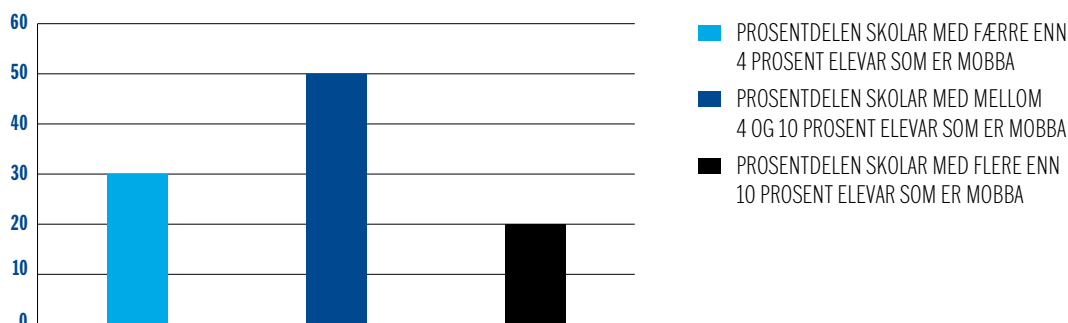
På to av ti skolar fortel meir enn 10 prosent av elevane at dei blir mobba

På 30 prosent av skolane er det færre enn 4 prosent av elevane som seier at dei blir mobba. På halvparten av skolane er det mellom 4 og 10 prosent, og på 20 prosent av skolane er det meir enn 10 prosent som seier at dei blir mobba. Figur 4.3 viser skolane delte inn i tre kategoriar på grunnlag av kor mange elevar som seier at dei blir mobba.

FIGUR 4.2 Resultat for mobbing 2008–2012 . Prosent.



Kjelde: Elevundersøkelsen 2012

FIGUR 4.3 Skolar fordelte på elevar som er blitt mobba. Prosentdel.

Kjelde: Elevundersøkelsen 2012

Mindre mobbing etter kvart som elevane blir eldre

Elevane opplever mindre mobbing utover i skoleløpet. På 5. trinn er det nærare 11 prosent som seier at dei blir mobba to til tre gonger i månaden eller meir. På Vg3 er talet redusert til 3 prosent. Dette er illustrert i figur 4.4.

Gutar opplever meir mobbing enn jenter på alle trinn (Wendelborg 2012).

Lærlingar trivst godt, og få opplever mobbing

Ni av ti lærlingar trivst i lærebedrifta. Det er ingen store forskjellar mellom lærefaga når det gjeld overordna trivsel, og tala har vore stabile i fleire år.

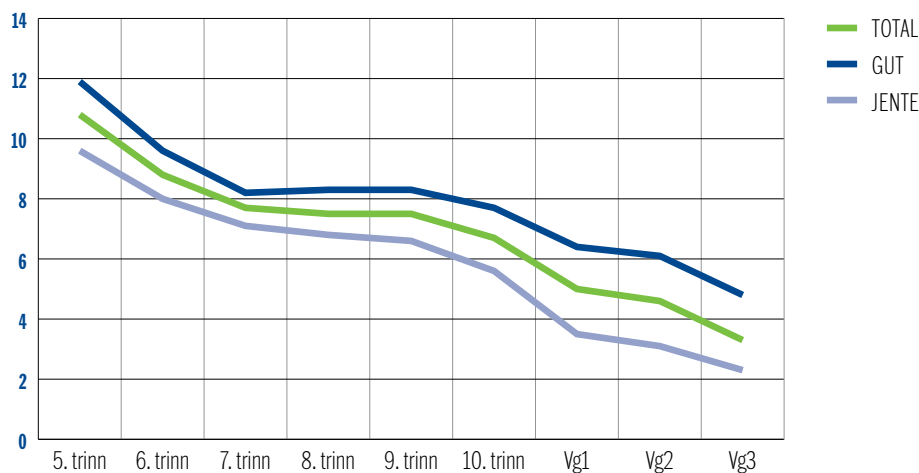
3,2 prosent av lærlingane opplever at dei blir mobba på arbeidsplassen. Det er litt færre enn elevar på Vg2, der 4,6 prosent blir mobba.

Når det gjeld mobbing, er det noko forskjell mellom

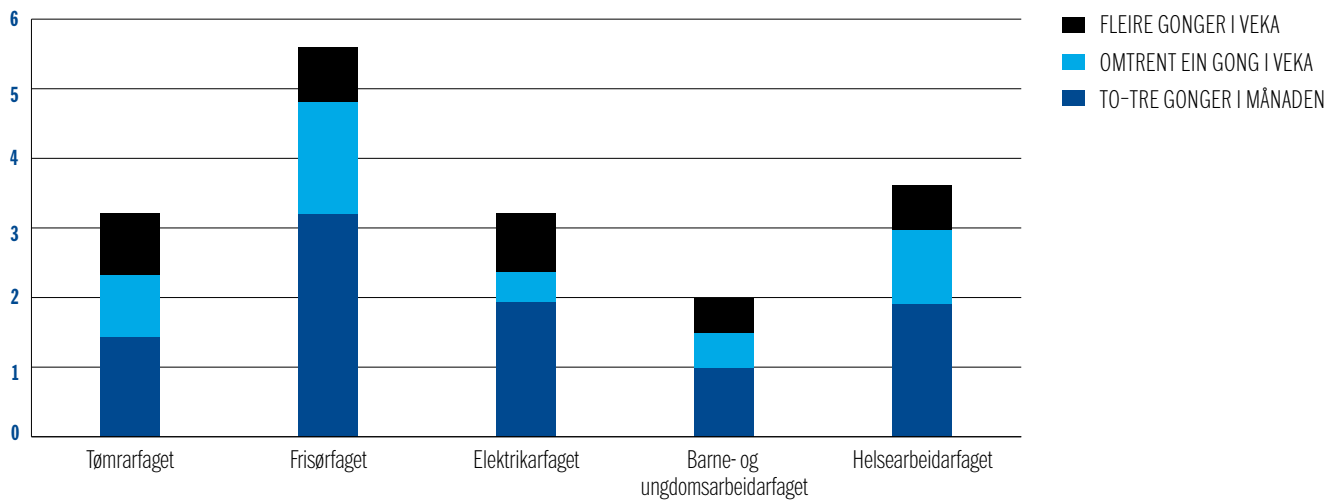
lærefaga. Frisørlærlingane er dei som i størst grad opplever mobbing. Nær 6 prosent av frisørlærlingane opplever mobbing fleire gonger i månaden eller oftare. Blant lærlingane i barne- og ungdomsarbeidarfaget er det tilsvarende talet 2 prosent.

Berre ein liten prosentdel blir mobba over ein lengre periode

Prosentdelen elevar som opplever at dei blir mobba, er stabil over tid. I Sverige som i Noreg dreier det seg om 7–8 prosent. Ei svensk evaluering viser at det varierer over tid kven som er med i denne prosentdelen. Det er ein betydeleg mindre del som opplever at dei blir mobba over ein lengre periode. Berre 1,5 prosent av elevane sa at dei blei mobba ved alle dei tre målepunkta i løpet av eit år (Skolverket 2011).

FIGUR 4.4 Prosentdel som seier at dei blir mobba to til tre gonger i månaden eller meir 2012. Prosent.

Kjelde: Elevundersøkelsen 2012

FIGUR 4.5 Mobbing på arbeidsplassen blant lærlingar dei siste månadene. Prosentdel.

Kjelde: Lærlingundersøkelsen 2012/2013

Ingen enkelttiltak verkar spesielt godt

Evalueringa av mobbetiltaka i Sverige viste at ingen av tiltaka mot mobbing verkar spesielt godt. Det er òg viktig å merke seg at fleire av mobbetiltaka verkar ulikt på jenter og gutar. Til dømes kan tiltak som er retta mot fysisk mobbing, redusere mobbing blant gutar, men dei verkar i liten grad på den meir subtile mobbinga som kan gå føre seg mellom jenter. Det er òg forskjell mellom tiltak som førebyggjer mobbing, og tiltak som reduserer mobbinga. Det finst inga enkel løysing for å få bukt med mobbinga. Det krevst systematisk arbeid med fleire tiltak, både retta mot skoletilsette og mot elevar, for at skolane skal ha framgang i dette arbeidet.

Samarbeidskultur og systematisk arbeid blant dei tilsette ved skolen kan hjelpe mot mobbing

Sjølvs om undersøkinga til Skolverket viste at ingen enkelttiltak har hatt spesielt god effekt, viste ho at systematisk arbeid med fleire ulike tiltak var med på å redusere og førebyggje mobbing. Eit døme er tydelege rutinar for å handtere den som mobbar, og den som blir mobba. Det er eit viktig tiltak for å gi den som mobbar, innsikt i handlingane sine. Denne typen tiltak verkar spesielt godt mot fysisk mobbing av gutar.

Dokumentasjon av mobbetilfelle kan vere eit godt tiltak dersom det er tydeleg kven som har ansvar for å dokumentere kva som har skjedd, kven det skal rettast til, og kven som har ansvar for å følgje det opp. Spesielt kan dette redusere mobbing blant gutar.

Å opprette samarbeidsgrupper med lærarar, sosiallærarar og spesialpedagogar kan òg vere eit godt førebyg-

gjande tiltak. Det gjer det lettare å plassere ansvaret for at det blir gjennomført tiltak mot mobbing.

Mobbinga kan reduserast når det finst eit inspeksjonssystem som byggjer på ei kartlegging av «farlege plassar» og at inspeksjonsvakta er godt synleg blant elevane og deltek i aktivitetane deira. Dette tiltaket er med på å førebyggje mobbing blant jenter.

Utdanning om mobbing kan skape forståing for mobbinga og bakgrunnen for dei ulike tiltaka mot mobbing, noko som igjen kan bidra til å redusere fysisk mobbing av jenter og sosial mobbing blant gutar.

Dei skolane som lykkast best i arbeidet med å førebyggje mobbing, var prega av ein tydeleg samarbeidskultur som omfatta både elevar og lærarar. På desse skolane var det skapt ein tydeleg sosial fellesskap som var prega av tillit og ei kjensle av å høyre til.

Elevar kan bidra effektivt i arbeidet mot mobbing

Å involvere elevar i arbeidet mot mobbing og å organisere aktivitetar blant elevane kan òg bidra til å redusere mobbing. Til dømes kan elevane delta i relasjonsbyggjande aktivitetar, som elevkafé. Slike aktivitetar har god effekt blant både jenter og gutar.

Organiserte relasjonsfremmande aktivitetar har vist gode resultat, særleg for å redusere fysisk mobbing blant gutar. Elevsamlingar med mobbing som tema har vist seg å redusere sosial mobbing blant jenter, men kan føre til meir mobbing blant gutar.

Spesielt for gutar er ordensreglar og disiplinerte strategiar viktig for å redusere og førebyggje mobbing (Skolverket 2011).

Elevaktive tiltak mot mobbing kan føre til meir mobbing

Nokre av tiltaka viste seg å føre til meir mobbing. Det å bruke elevar som observatørar og kameratstøtte viste seg å vere kontraproduktivt blant gutar. Tiltaket førte til at fleire blei mobba, og at talet på krenkingar auka. Ein rutine med bruk av elevmekling ved konflikthar viste seg å vere kontra-effektivt blant jenter. Ei forklaring på det kan vere at metoden er utvikla for å mekle mellom to jamsterke partar, medan mobbing er kjenneteikna av ein asymmetrisk maktrelasjon. Vidare er skjematisk leksjonar for å utvikle sosial kompetanse kontraproduktivt for jenter og yngre gutar. Forklaringa kan liggje i at leksjonane inneber øvingar som gjer at elevar føler seg utsette.

Pedagogisk materiell hjelper ikkje mot mobbing

Nokre av tiltaka som blei evaluerte, verka ikkje verken som førebyggjande eller som reduserande tiltak. Relasjonsfremmande tiltak mellom lærar og elev, foreldre-utdanning og pedagogisk materiale til elevane hadde ingen effekt, sjølv der desse tiltaka blei tekne opp att regelmessig. Det kan verke underleg at tiltak som fremmar tilhøvet mellom lærar og elev, ikkje fungerer mot mobbing. Forklaringa kan liggje i at mobbinga først og fremst skjer mellom elevar. Dermed vil ikkje ein styrkt relasjon mellom lærar og elev nødvendigvis føre til mindre mobbing.

4.3 | LÆRARSTYRT UNDERVISNING GIR BETRE LÆRINGSRESULTAT

Omfanget av lærarstyrt undervisning verkar inn på læringsresultata til elevane (Opheim mfl. 2010). Lærarstyrt undervisning er til dømes bruk av tavle, individuelle øvingar i klassen og faglege diskusjonar/samtalar med læraren. Elevaktiv undervisning er kjenneteikna av gruppearbeid, prosjektarbeid eller praktisk arbeid med faga. Det er viktig å merke seg at desse formene for undervisning kan kombinerast. Det kan vere mykje eller lite av begge formene for undervisning.

Lærarstyrt undervisning gir betre elevprestasjonar

Elevar som opplever mykje lærarstyrt undervisning, presterer betre enn elevar som får mindre av slik undervisning. Truleg trivst elevane betre og opplever mindre uro i klassen med mykje lærarstyrt undervisning. Elevane som svarer at dei har mykje elevaktiv undervisning, presterer dårlegare enn dei elevane som seier at dei har lite slik undervisning. I tillegg kan det hende at elevane oppfattar lærarstyrt og elevstyrt undervisning som to undervisningsformer som i ulik grad er retta mot læringsmål og tempo i undervisninga (Opheim mfl. 2010).

Lærarstyrt undervisning er bra for fagleg svake elevar

Korleis undervisningsforma påverkar dei faglege prestasjonane, varierer med sosioøkonomisk bakgrunn. Undersøkinga konkluderer med at lærarstyrt undervisning er spesielt positivt for elevar med svak sosioøkonomisk bakgrunn. Vidare viser undersøkinga at individuell oppgåveløysing og elevstyrt undervisning verkar positivt for elevar med sterkare sosioøkonomisk bakgrunn. I tillegg viser undersøkinga at også storleiken på klassen verkar inn på i kva grad elevstyrt undervisning har effekt. Elevar i mindre klassar klarer seg betre fagleg i klassar der det blir brukt mykje tid på individuell oppgåveløysing, medan elevar i store klassar klarer seg dårlegare med denne undervisningsforma (Winter og Nielsen 2013).

Ein heilskapleg praksis er ein føresetnad for god lærarstyrt undervisning

Det er likevel ikkje slik at all lærarstyrt undervisning nødvendigvis er god undervisning. Det er nokre kjenneteikn som synest å vere til stades der lærarar står for god undervisning. Først og fremst er ein slik situasjon kjenneteikna av at skolen som heilskap er prega av same praksis. Det vil seie at lærarkollektivet stiller dei same krava og forventningane til korleis ein time skal organiserast, og korleis elevane skal oppføre seg. Lærarane må gjere det tydeleg for elevane kva det er meininga at dei skal kunne, og dei må krevje at elevane skal yte, samtidig som undervisningsopplegget må vere tilpassa dei behova og føresetnadene elevane har. Undervisninga må vere godt førebudd og strukturert, og tida må utnyttast maksimalt (Opheim mfl. 2012).

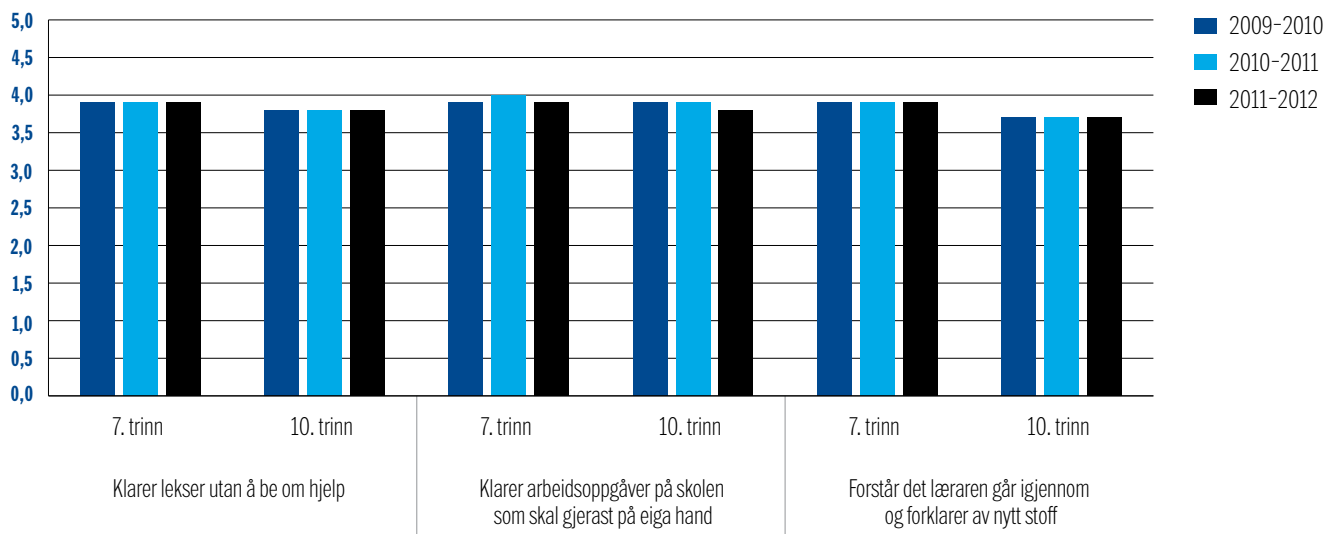
4.4 | TILPASSA OPPLÆRING, MEISTRING OG FAGLEG UTFORDRING

Tilpassa opplæring er eit verkemiddel for læring. For at eleven skal oppleve tilpassa opplæring, er det viktig at det er balanse mellom meistring og faglege utfordringar. Dersom eleven opplever at det blir for enkelt å meistre oppgåva, er ikkje oppgåva fagleg utfordrande. Og dersom eleven ikkje opplever å meistre oppgåva, er oppgåva for fagleg utfordrande.

Fleirtalet av elevane opplever ofte meistring

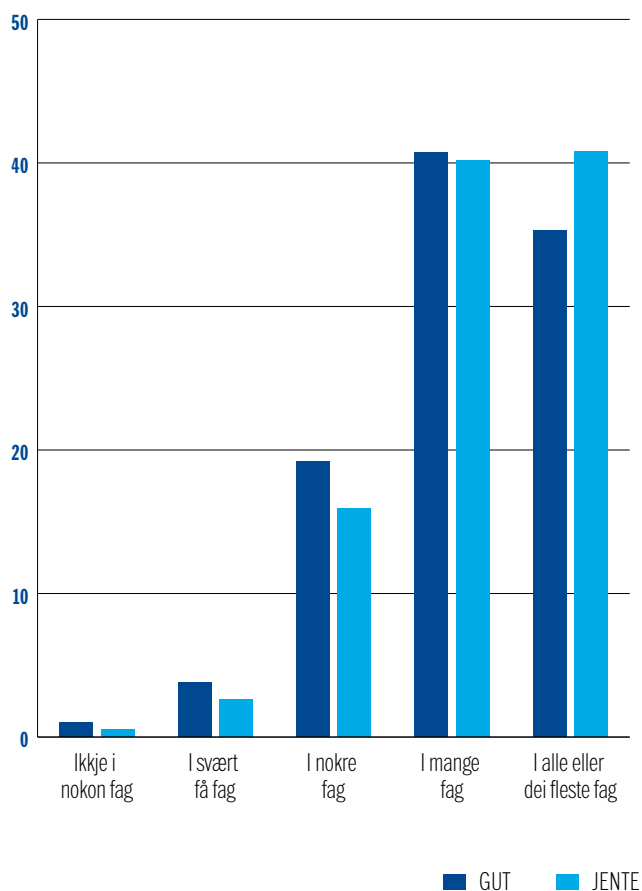
60 prosent av elevane opplever ofte meistring når læraren går igjennom og forklarar nytt stoff, når dei skal gjere arbeidsoppgåver på eiga hand, og når dei gjer lekser. 13 prosent seier at dei alltid opplever meistring på desse områda.

FIGUR 4.6 Oppleving av meistring hos elevane. Gjennomsnitt på ein skala frå 1 til 5, der 5 er størst oppleving av meistring.



Kjelde: Elevundersøkelsen 2012

FIGUR 4.7 Oppleving av faglege utfordringar. Prosent.



Kjelde: Elevundersøkelsen 2012

Figur 4.6 viser at det dei siste tre åra har vore små eller ingen endringar i opplevinga av meistring hos elevane.

Under 5 prosent av elevane opplever sjeldan eller aldri meistring når dei gjer lekser eller oppgåver på eiga hand. Litt over 5 prosent forstår sjeldan eller aldri det læraren går igjennom av nytt stoff.

Det er litt fleire elevar som opplever meistring på grunnskolen enn i vidaregåande opplæring. I vidaregåande opplæring er det færre som opplever meistring på yrkesfaglege studieretningar enn på dei som gir studiespesialisering (Wendelborg 2012).

Nesten 80 prosent opplever at dei får faglege utfordringar

Elevane opplever i hovudsak at dei får faglege utfordringar. Figur 4.7 viser at det er ei klar overvekt av elevar som opplever faglege utfordringar i mange eller alle fag. Det gjeld for 76 prosent av gutane og over 80 prosent av jentene.

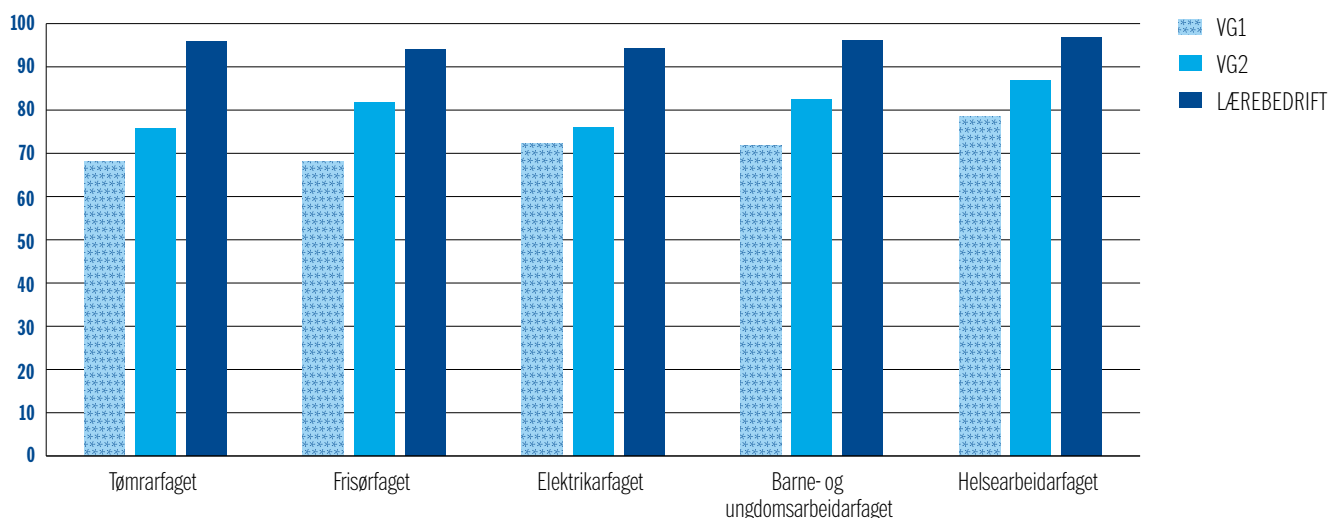
Nesten 4 prosent opplever at dei ikkje får faglege utfordringar i svært få eller i alle fag. Det er fleire gutar enn jenter som opplever dette.

Det er små forskjellar mellom trinn når det gjeld korleis elevane opplever faglege utfordringar.

Faglege utfordringar kan vere eit verkemiddel for større motivasjon

Det er ein klar samanheng mellom det å få faglege utfordringar og opplevinga av tilpassa opplæring, innsats, meistring og motivasjon. Forskjellane mellom å få utfordringar og ikkje få utfordringar er store på alle variablar,

FIGUR 4.8 Motivasjon. Prosent.



Kjelde: Lærlingundersøkelsen 2012/2013

både for elevane med det høgaste og for dei med det lågaste karaktergjennomsnittet. Dette kan tyde på at det å gi elevane faglege, men realistiske utfordringar er eit sterkt verkemiddel for å fremme opplevinga av tilpassa opplæring, innsats, kjensle av meistring og motivasjon hos alle elevlar, uavhengig av prestasjonsnivå (Wendelborg 2012).

4.5 FORVENTNINGAR PÅVERKAR LÆRINGSRESULTATA TIL ELEVANE

Kva forventningar læraren har til eleven, er ein viktig faktor for eit godt læringsmiljø og for læringsutbyttet til eleven. TIMSS 2011 (Grønmo mfl. 2012) har vurdert kva forventningane hos læraren har å seie for resultatata i matematikk og naturfag.

Større forventningar blant skoleleiarar og lærarar gir framgang

Når elevane viser framgang frå 2007, forklarar Grønmo (Grønmo mfl. 2012) det med at læringsmiljøet har blitt betre, men også med at både skoleleiarar og lærarar har større forventningar til gode faglege resultat hos elevane i 2011 enn dei hadde i 2007. Undersøkinga fann større forventningar til læring både i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn. På skolar der skoleleiarar og lærarar har tydelege forventningar til elevane, presterer elevane betre enn på skolar med mindre tydelege forventningar. Dei faglege resultatata er også betre på skolar der trivselen blant elevlar og lærarar er god.

4.6 MOTIVASJON OG PLANLEGGING I LÆREBEDRIFTENE

Ni av ti lærlingar er motiverte for å lære

Kunnskapsløftet førte til færre utdanningsprogram og programområde og til større fagleg breidd i fleire av yrkesfaga. På Vg1 kan elevane velje mellom ni utdanningsprogram. Det andre året kan elevane i noko større grad spesialisere seg i ulike programområde. Breidda i utdanningsprogramma på Vg1 og til dels i programområda på Vg2 gjer at det er relativt stor avstand mellom undervisningsfaga på skolen og lærefaga i arbeidslivet.

Deichman-Sørensen mfl. (2012) intervjuar lærarar som synest det er vanskeleg å motivere elevane på Vg1 til å jobbe med stadig nye fagområde. Mange av elevane har allereie bestemt seg for vidare spesialisering og synest det er lite meningsfullt å få undervisning i fag dei ikkje kjem til å arbeide vidare med.

Figur 4.8 viser at lærlingane i snitt hadde større motivasjon for å lære på Vg2 enn på Vg1 og større motivasjon for å lære i lærebedrift enn på Vg2. Denne tendensen samvarierer med graden av fagleg fordjuping, noko som kan tyde på at det er ein samheng mellom fagfordjuping og motivasjon hos elevane og lærlingane, slik Deichman-Sørensen mfl. (2012) hevdar. Motivasjonen ser likevel ut til å vere stor i alle dei tre kategoriane, og forskjellane mellom dei ulike trinna er relativt små. Det er difor viktig at vi tolkar desse tala med varsemd. Det ligg nær å tru at samanhengen mellom fagleg fordjuping og motivasjon

hadde vore enda tydelegare dersom også elevane som ikkje fekk læreplass, hadde vore med i analysen.

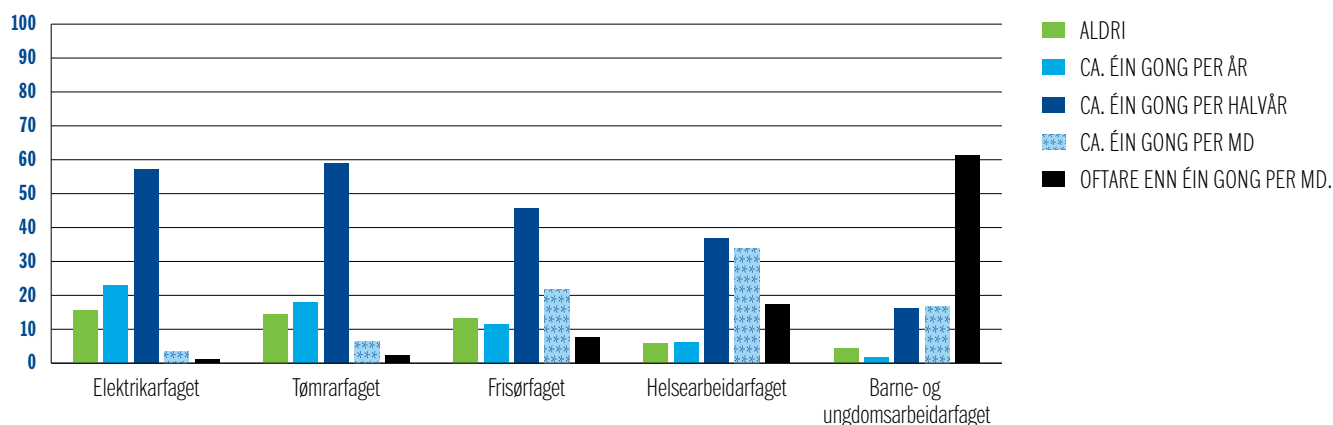
Planlegging i fagopplæringa

I underkant av 30 prosent av alle lærlingane som har svart på Lærlingundersøkinga, seier at dei aldri eller berre éin gong har hatt planlagde samtalar for å gå igjennom opplæringsplanen og gjere opp status for opplæringa som skjer i bedrifta eller verksemda. Omtrent 40 prosent av tømrrar- og elektrikarlærlingane opplyser at dei aldri eller berre éin gong har hatt planlagde samtalar. 34 prosent av tømrrarlærlingane og 38 prosent av elektrikarlærlingane seier at dei aldri har hatt slike samtalar, eller at dei har slike samtalar cirka éin gong per år. Til samanlikning er det berre

rundt 6 prosent av barne- og ungdomsarbeidarlærlingane som gir desse svara.

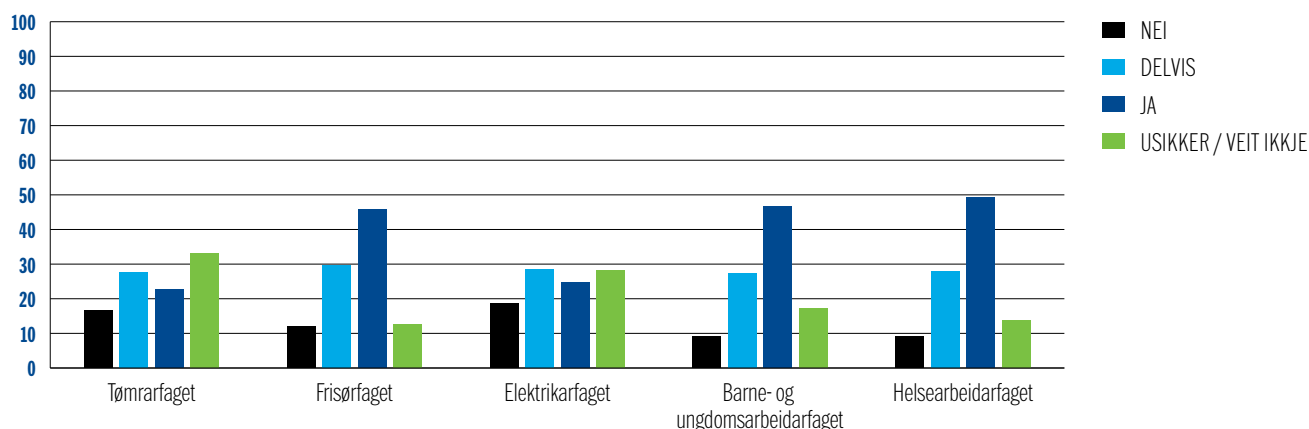
I underkant av 50 prosent av lærlingane i frisørfaget, barne- og ungdomsarbeidarfaget og helsearbeidarfaget svarer at det er laga ein plan for opplæringa i bedrift. I underkant av 30 prosent av lærlingane i desse faga svarer at det delvis er laga ein plan for opplæringa. I dei tradisjonelle lærefaga, tømrrarfaget og elektrikarfaget er det langt færre som svarer ja på at det er laga ein plan for opplæringa deira. Rundt 30 prosent av lærlingane i desse faga seier at dei er usikre på eller ikkje veit om det er laga ein slik plan. Det er i seg sjølv eit interessant funn at så mange ikkje er klar over om det finst ein plan for opplæringa deira, noko som kan tyde på at planlegging ikkje står sterkt i desse faga.

FIGUR 4.9 Planlagde samtalar med instruktør, rettleiar eller andre der de går igjennom opplæringsplanen og status for opplæringa. Prosent.



Kjelde: Lærlingundersøkelsen 2012/2013

FIGUR 4.10 Plan for opplæringa di i lærebedrift (§ 3-1). Prosent.



Kjelde: Lærlingundersøkelsen 2012/2013

4.7 | LÆRINGSMILJØFAKTORANE PÅVERKAR KVARANDRE

For å sjå korleis ulike variablar påverkar kvarandre, er resultatane frå Elevundersøkinga, Foreldreundersøkinga og Lærarundersøkinga analyserte saman (Wendelborg 2013). Variablane som er brukte, er skoleleiing, skole–heim-samarbeid, foreldrestøtte, bråk og uro, trivsel lærar–elev, sosial trivsel og motivasjon.

Trivsel med lærar har sterk samanheng med både motivasjon og sosial trivsel

Dei sterkaste samanhengane er mellom trivsel med lærar og motivasjon og mellom trivsel med lærar og sosial trivsel. Trivsel med lærar forklarar over 40 prosent av variasjonen i motivasjon. Det forklarar vidare 35 prosent av variasjonen i sosial trivsel. Dette blir rekna som sterke effektar (Kline 2005). Til samanlikning forklarar sosial trivsel berre éin prosent av variasjonen i motivasjon. Det kan altså sjå ut til

at trivsel med lærar er langt viktigare for motivasjonen enn at elevane trivst sosialt.

Lite bråk og uro verker positivt på trivsel med lærar

Lite bråk og uro i klassen har ein positiv verknad på trivsel mellom elev og lærar. Bråk og uro forklarar 20 prosent av variasjonen i trivsel med lærar, dette blir rekna som ein moderat effekt. Bråk og uro forklarar 3 prosent av den sosiale trivselen blant elevane. Fråvær av bråk og uro betyr altså meir for trivsel med læraren enn med andre elevar.

Foreldrestøtte og skoleleiing betyr omtrent like mykje for skole–heim-samarbeidet

Skoleleiing og foreldrestøtte har ei lita, men signifikant betydning for korleis samarbeidet mellom skole og heim blir opplevd. Skoleleiing forklarar 6 prosent av variasjonen i skole–heim-samarbeidet, medan foreldrestøtta forklarar 5 prosent.



GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Dette kapitlet presenterer statistikk over gjennomføring i videregående opplæring. Her ser du hvordan gjennomføringen varierer fra fylke til fylke og mellom utdanningsprogrammene. Kapitlet viser blant annet hvordan karakterer virker inn på hvor sannsynlig det er at elevene fullfører og består videregående opplæring. I tillegg presenterer vi statistikk for hvordan det går med ungdom som avbryter eller ikke begynner i videregående opplæring, og arbeidsmarkedstilknytningen til unge voksne uten fullført og bestått opplæring.



5.1 | GJENNOMFØRING ER Å FULLFØRE OG BESTÅ VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Gjennomføring av videregående opplæring vil si at eleven eller lærlingen ender opp med vitnemål, fagbrev eller svennebrev. Vi måler gjennomføring i løpet av et visst tidsrom. Det vanligste er å måle gjennomføring fem år og ti år etter påbegynt Vg1, eller etter normert tid + to år. Normert tid + to år vil i statistikken si fem år for studieforberedende utdanningsprogrammer og seks år for yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette er fordi de fleste løpene i yrkesfag er fireårige. Normert tid + to år er det som i størst grad representerer elevenes rett til videregående opplæring. Derfor er det dette tidsløpet vi i hovedsak vil bruke for å måle gjennomføring i dette kapittelet.

For å gjennomføre den videregående opplæringen må ungdommene komme over ulike terskler. En elev må fullføre og bestå hvert trinn, og gå over til neste trinn. Hver av disse overgangene har betydning for gjennomføringen. Vi vil derfor se på noen av områdene hvor utfordringene knyttet til gjennomføring er store.

5.2 | ELEVENE HAR ULIKE FORUTSETNINGER FOR Å GJENNOMFØRE

Andelen som fullfører videregående opplæring, varierer mellom fylker og utdanningsprogrammer. Dette kan skyldes at befolkningsgrunnet i fylkene varierer, og at det

er ulike typer elever som velger de forskjellige utdanningsprogrammene.

Fag i videregående opplæring bygger videre på kunnskapsgrunnet det er forventet at elevene har oppnådd etter grunnskolen. Siden elevene har tilegnet seg ulik grad av kunnskaper i grunnskolen, har de også ulike forutsetninger for å mestre de kravene de møter i videregående opplæring.

Små forskjeller på elevenes karakternivå i de ulike fylkene

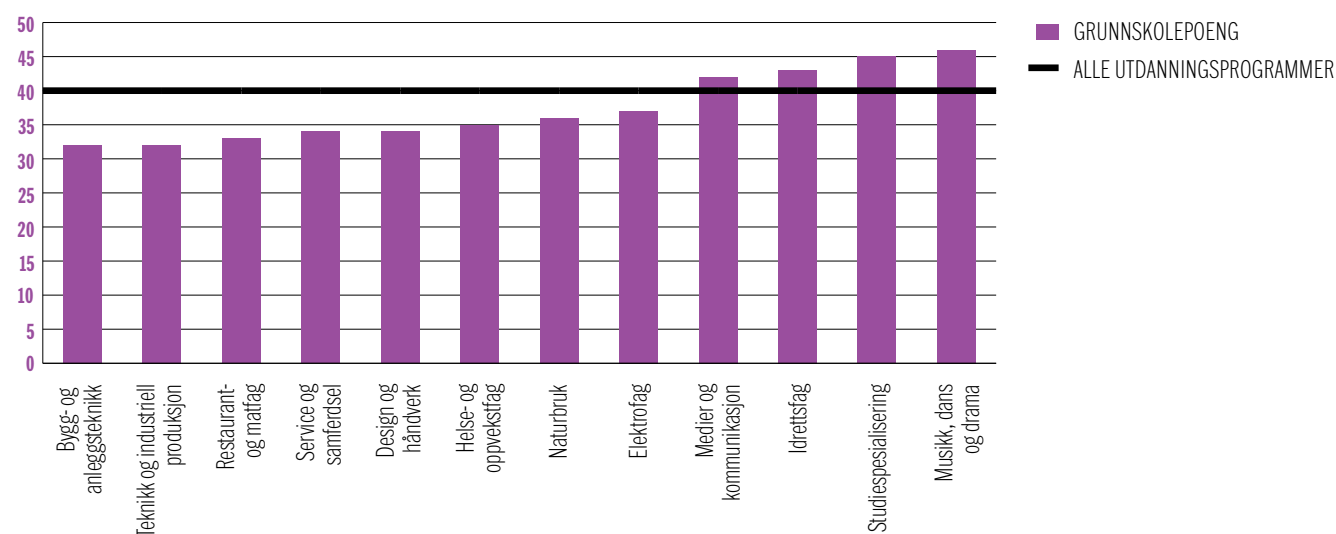
Grunnskolepoeng er et mål på kunnskapsgrunnet elevene har med seg fra grunnskolen, og brukes ved opptak til videregående opplæring. Grunnskolepoengene er gjennomsnittet av elevenes standpunkt- og eksamenskarakterer i ungdomsskolen, ganget med ti.

På landsbasis hadde elevene som begynte på Vg1 i 2011, gjennomsnittlig 40 grunnskolepoeng. Det er relativt liten variasjon mellom fylkene. Bare ett fylke er mer enn ett grunnskolepoeng unna gjennomsnittet. Det skiller 2,5 grunnskolepoeng fra Hedmark i den ene enden til Sogn og Fjordane i den andre.

Store forskjeller på elevenes karakternivå på ulike utdanningsprogrammer

Forskjellene i antall grunnskolepoeng er betydelig større mellom utdanningsprogrammene enn mellom fylkene. I figur 5.1 kommer det klart fram at skoleflinke elever i større grad velger studieforberedende framfor yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Alle yrkesfaglige utdannings-

FIGUR 5.1 Grunnskolepoeng, etter utdanningsprogram på Vg1. 2011. Gjennomsnittstall.



programmer, med unntak av *medier og kommunikasjon*, ligger under gjennomsnittet i antall grunnskolepoeng for Vg1-elevene totalt, mens alle studieforbereidende utdanningsprogrammer ligger over snittet. Gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng varierer fra 32 i *bygg- og anleggsteknikk* til 46 i *musikk, dans og drama*. Det relative forholdet mellom utdanningsprogrammene har vært svært stabilt de siste årene.

5.3 DE FLESTE FULLFØRER OG BESTÅR VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Andelen som fullfører og består, er stabil

Gjennomføringen i videregående opplæring gir et bilde av effektiviteten til utdanningssystemet – hvor mange som fullfører og består innen ønsket tid. Ønsket tid er i denne sammenhengen satt tilsvarende ungdomsretten, som gjelder to år utover normert tid.

Andelen som fullfører og består i løpet av normert tid + to år etter påbegynt videregående opplæring, har ligget stabilt mellom 71 og 74 prosent fra elevene som begynte i videregående opplæring i 1998 (1998-kullet), til elevene som begynte i 2005 (2005-kullet). For elever som begynner på studieforbereidende utdanningsprogrammer, er andelen som fullfører og består, høyere – mellom 82 og 84 prosent – enn for elever som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer – mellom 60 og 62 prosent (vedleggstabell 5.1).

Store forskjeller mellom fylkene

Andelen som fullfører og består i løpet av normert tid + to år, varierer mye mellom fylkene. Figur 5.2 viser fylkesvis den samlede gjennomføringen for 2005-kullet. Det er relativt store forskjeller mellom fylkeskommunene, fra 55 prosent fullført og bestått i Finnmark til 78 prosent i Sogn og Fjordane.

Andelen som fullfører og består, er gjennomgående høyere for elever som begynner på studieforbereidende, enn elever som begynner på yrkesfaglige utdanningsprogrammer. På landsbasis er forskjellen mellom de to på 22 prosentpoeng. Forskjellen er størst i Østfold med 30 prosentpoeng og minst i Sør-Trøndelag og Rogaland med 18 prosentpoeng (vedleggstabell 5.2).

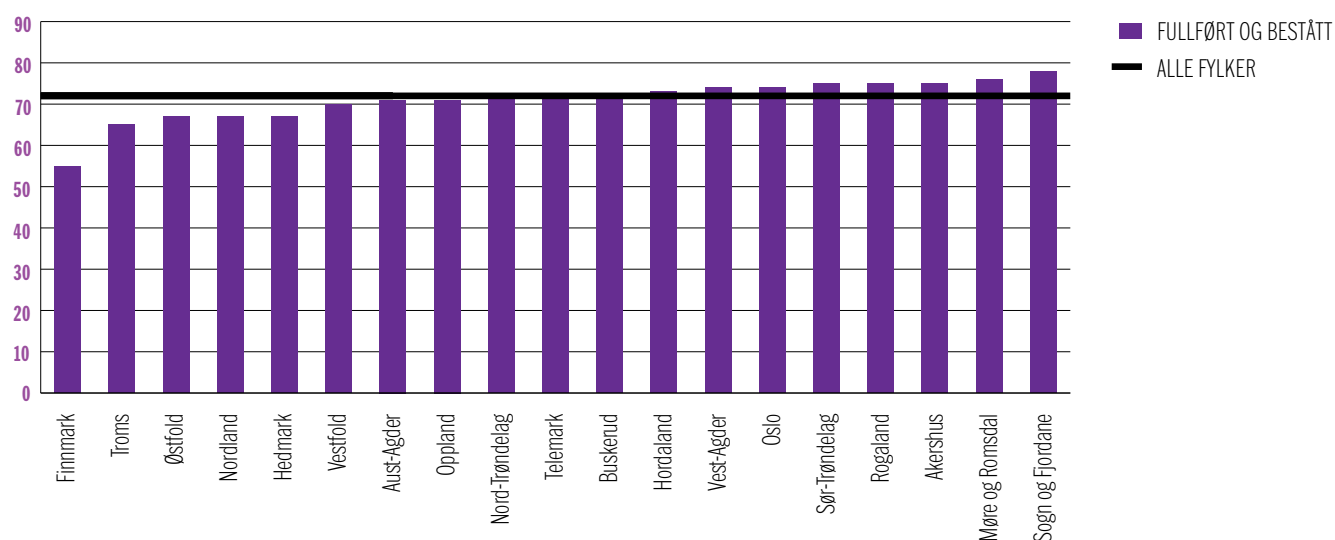
Flere fullfører og består etter ti år

Figur 5.3 viser at det for 2001-kullet er store forskjeller mellom studieretningene (Reform 94) i andelen som fullfører og består etter normert tid + to år. I *trearbeidsfag* fullfører og består 39 prosent mot 88 prosent i *musikk, dans og drama*.

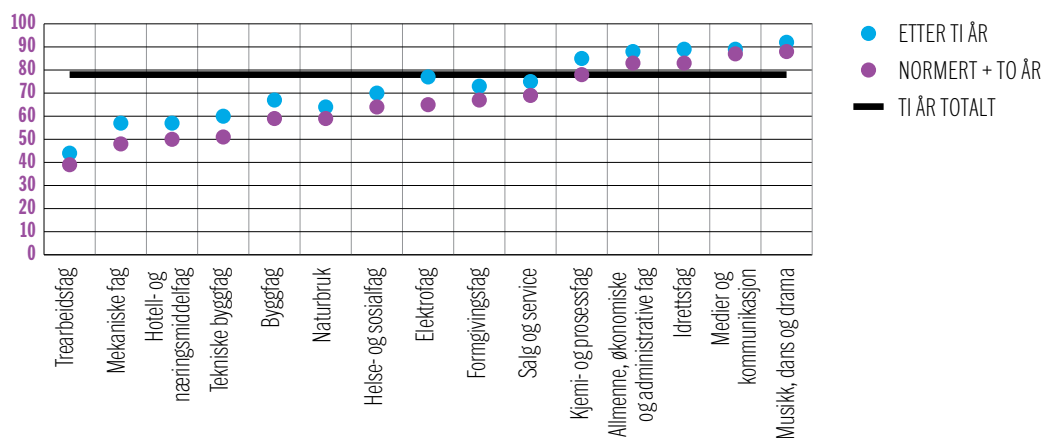
Dersom vi lar ungdommene bruke ti år, øker andelen som fullfører og består, med rundt 6 prosentpoeng sammenlignet med andelen som fullfører og består to år utover normert tid.

Størrelsen på økningen varierer mellom studieretningene. De største endringene skjer innen yrkesfag, som samlet øker fra 61 til 68 prosent, og spesielt i *elektrofag* der økningen er fra 65 til 77 prosent. Med andre ord blir

FIGUR 5.2 Fullført og bestått etter normert tid + to år, etter fylke. 2005-kullet. Prosent.



FIGUR 5.3 Fullført og bestått etter normert tid + to år og ti år, etter studieretning (Reform 94), 2001-kullet. Prosent.



Kilde: SSB

forskjellene mellom studieretningene mindre når vi ser på fullført og bestått etter ti år.

Karakterer fra grunnskolen har svært stor betydning

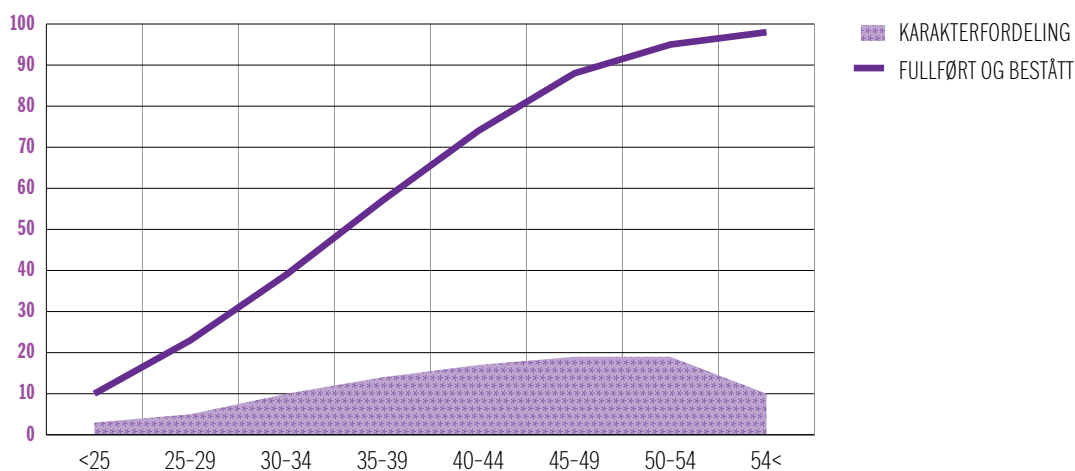
Tidligere skoleprestasjoner er den beste pekepinnen på hvordan man gjør det senere i utdanningsløpet. For de relevante årskullene er antall grunnskolepoeng den tidligste tilgjengelige informasjonen om elevenes skoleprestasjoner. På sikt vil vi også kunne bruke nasjonale prøver til analyser av gjennomføringen i videregående opplæring.

Det er altså en klar sammenheng mellom antall grunnskolepoeng og andelen som fullfører og består videregående opplæring. Figur 5.4 viser andelen som fullfører og

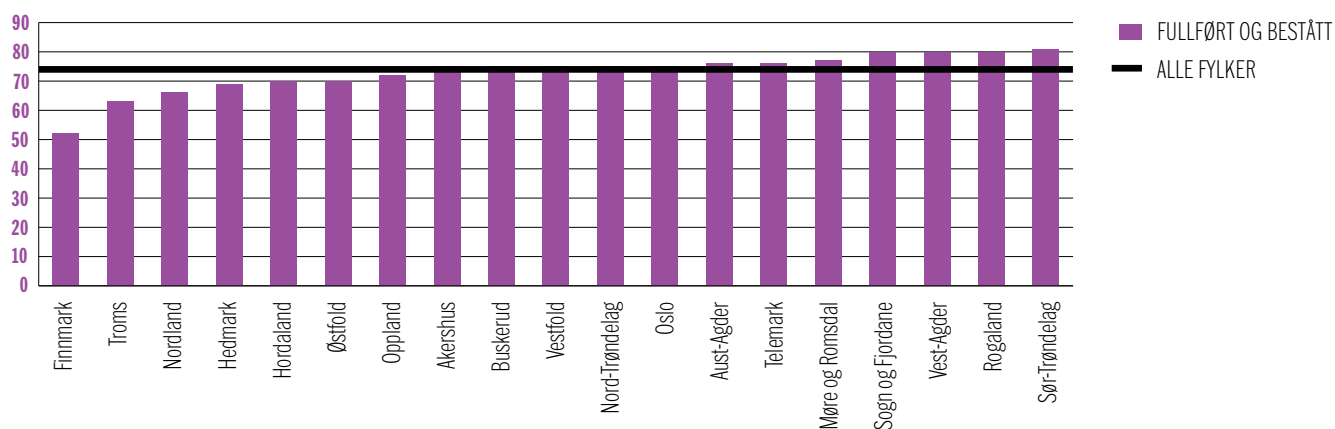
består innen normert tid + to år, for elever med forskjellig antall grunnskolepoeng. Figuren viser først og fremst at det er store forskjeller mellom ungdom med få og mange grunnskolepoeng i andelen som fullfører og består. Én av ti med mindre enn 25 grunnskolepoeng fullfører og består, mens prosentandelen for dem med over 55 grunnskolepoeng er tilnærmet 100.

Det skyggebelagte området i bunnen av figuren viser andelen elever som befinner seg innenfor hver av gruppene. Det er 5 000 elever som har mindre enn 30 grunnskolepoeng. Så den lave gjennomføringsgraden for elever med så få grunnskolepoeng er på ingen måte en marginal utfordring (vedleggstabell 5.3).

FIGUR 5.4 Fullført og bestått innen normert tid + to år, etter grunnskolepoeng. 2004-kullet. Prosent.



Kilde: SSB

FIGUR 5.5 Fullført og bestått for elever med 40 til 44 grunnskolepoeng innen normert tid + to år, etter fylke. 2004-kullet. Prosent.

Kilde: SSB

Like karakterer, men ulik gjennomføring

Vi har sett at det er store fylkesforskjeller i andelen som fullfører og består, og at det er en sterk sammenheng mellom kunnskapsgrunnlaget fra grunnskolen, målt i grunnskolepoeng, og gjennomføring. Samtidig ble det i kapittel 5.2 påpekt at det er små fylkesforskjeller i antall grunnskolepoeng. Dette kan tyde på at det er forskjeller mellom fylkene i hvor stor andel som fullfører og består, blant elever med likt antall grunnskolepoeng.

Figur 5.5 viser at det er til dels store fylkesforskjeller i andelen som fullfører og består, blant elever som har like mange grunnskolepoeng. Elever med 40 til 44 grunnskolepoeng utgjør 17 prosent av alle elevene. Blant disse elevene er det på landsbasis 74 prosent som fullfører og består. Mellom fylkene varierer andelen med så mye som 29 prosentpoeng, fra 52 prosent i Finnmark til 81 prosent i Sør-Trøndelag. Det er tilsvarende fylkesforskjeller for andre grunnskolepoengintervaller, men med noe variasjon i hvilke fylker som har høyest og lavest andel.

Mulige årsaker til disse ulikhetene mellom fylkene kan være forskjeller i:

- kvaliteten på videregående opplæring
- fastsetting av standpunktkarakter på ungdomstrinnet
- kulturelle og sosiale forhold (for eksempel forskjeller i hvordan utdanning verdsettes i de ulike fylkene)
- tilgang på læreplasser
- vurdering av fullført og bestått videregående opplæring, for eksempel ved lokalt gitt eksamen og vurdering av fag- og svenneprøven

Vi har lite kunnskap om disse problemstillingene, men SSB (2011) har funnet at det er betydelig variasjon mellom grunnskoler i nivået på karaktersettingen. Noen skoler –

særlig de små – ser ut til å overvurdere nivået til elevene på sin skole, mens andre – særlig store skoler – ser ut til å undervurdere nivået til elevene. Videre ser det ut til at forskjellene mellom standpunkt- og eksamenskarakterer først og fremst kan knyttes til kjennetegn ved skolen, og i liten grad til enkeltlærere.

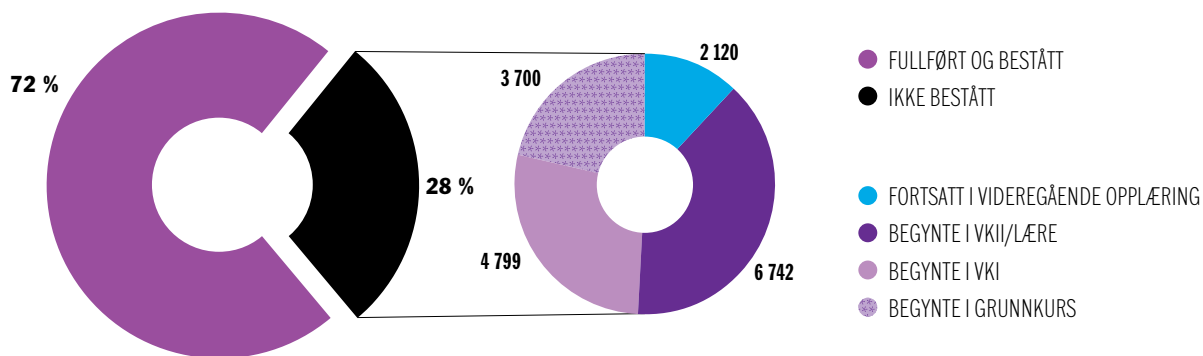
5.4 AV DE SOM SLUTTER UNDERVEIS, OPPNÅR MANGE GRUNNKOMPETANSE

De fleste fullfører deler av opplæringen

Sju av ti som begynner i videregående opplæring, fullfører og består. Andelen som ikke fullfører og består etter normert tid + to år, har ligget på i underkant av 30 prosent siden 1998-kullet. En del av dem som ikke får vitnemål eller fag- eller svennebrev, har fullført deler av opplæringen og oppnådd grunnkompetanse som er på et lavere nivå enn full yrkes- og studiekompetanse. For enkelte er dette et planlagt løp, mens det for andre ikke er planlagt.

Av de 17 000 elevene i 2005-kullet som ikke hadde fullført og bestått, hadde 5 000 begynt på studieforberevende utdanningsløp, og resten på yrkesfaglig utdanningsløp. Etter fem og seks år var 2 100 elever fortsatt i videregående opplæring. 6 700 elever begynte på det siste året, og 4 000 av disse fullførte. Det vil si at de har gått alle årene i videregående opplæring, men mangler ett eller flere fag for å få vitnemål eller fag- eller svennebrev. Mange av de 4 800 elevene som begynte på VKI, bestod uten å begynne på det siste året. 3 700 elever startet kun på grunnkurs, men av disse var det bare 1 000 som ikke fullførte det første året (vedleggstabell 5.5).

FIGUR 5.6 Ikke fullført og bestått etter normert tid + to år, etter hvilket trinn ungdommen begynte på før de sluttet. 2005-kullet. Antall.



Kilde: SSB

Figur 5.6 viser at de fleste av dem som ikke har fullført og bestått, har oppnådd en grunnkompetanse som de senere kan bygge på til full videregående kompetanse. For mange av elevene er imidlertid grunnkompetanse planlagt fordi de av ulike årsaker ikke er i stand til å oppnå studie- eller yrkeskompetanse.

Nesten alle begynner i videregående opplæring, men mange tar omveier

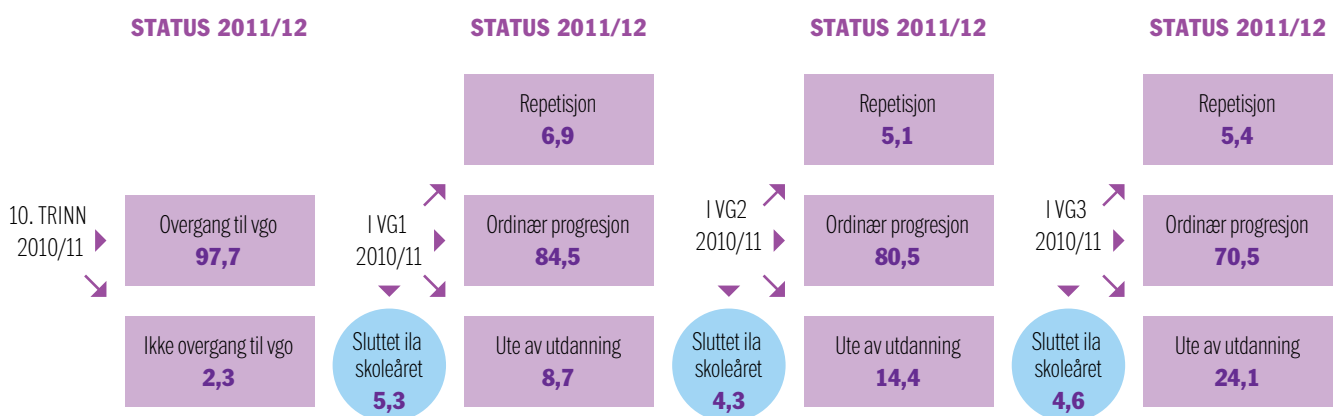
Vi har tidligere i dette kapittelet sett at en del av ungdommene som begynner på videregående opplæring, ikke oppnår vitnemål eller fag- eller svennebrev i løpet av en periode på fem til seks år. Figur 5.7 gir mer detaljert informasjon om hvordan ungdommene går gjennom utdanningssystemet, og viser hvor i utdanningsløpet hovedutfordringene ligger.

De aller fleste elevene som går ut av grunnskolen, begynner direkte i videregående opplæring. Nær 98 prosent av 16-åringene som avsluttet grunnskolen våren 2011, var i videregående opplæring 1. oktober samme år.

De aller fleste, 85 prosent, som begynner på Vg1, fortsetter på Vg2 året etter. Denne andelen har økt de siste årene. 7 prosent tar Vg1 på nytt, enten samme eller et annet utdanningsprogram (omvalg), mens 9 prosent ikke er registrert i videregående opplæring. Rundt 5 prosent av elevene på Vg1 avbrøt utdanningen i løpet av skoleåret, men disse kan være tilbake i utdanning igjen året etter.

Etter Vg2 fortsetter 80 prosent på Vg3 eller i lære, og dette er omtrent som tidligere år. 5 prosent tar Vg1 eller Vg2 på nytt, mens 14 prosent ikke er registrert i videregående opplæring. De fleste av disse er fra yrkesfag. Rundt 4 prosent av elevene på Vg2 avbrøt utdanningen i løpet av skoleåret.

FIGUR 5.7 Overganger til og gjennom videregående skole. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/Skoleporten/SSB

70 prosent av elevene på Vg3 består eller fortsetter i lære, noe som tilsvarer fjorårets tall. Av dem som ikke består eller fortsetter på et høyere trinn, er 5 prosent registrert i videregående opplæring året etter, mens 24 prosent ikke er det. De aller fleste som ikke består, er fra de studieforberedende utdanningsprogrammene og påbygg spesielt. Rundt 5 prosent av elevene på Vg3 avbrøt utdanningen i løpet av skoleåret.

Yrkesfagelever slutter i overgangen til lære plass

24 prosent av yrkesfagelevne på Vg2 var ikke registrert i videregående opplæring året etter, mens gjennomsnittet var 14 prosent. Dette gjør at det er spesielt interessant å følge overgangen fra Vg2-yrkesfag til Vg3 og lære plass.

Figur 5.8 viser en oversikt over hva elevene som gikk på yrkesfaglig Vg2 skoleåret 2010/11, gjør året etter. Under én av tre elever begynte på opplæring i bedrift. Totalt er det bare 45 prosent som fortsetter på et løp innenfor

yrkesfagsstrukturen, enten direkte i lære, på yrkesfaglig Vg3 eller på løp innen yrkesfag som gir studiekompetanse (*medier og kommunikasjon* og *naturbruk*). Vi kan med andre ord si at under halvparten av elevene fortsetter på det løpet som de har gått på i to år.

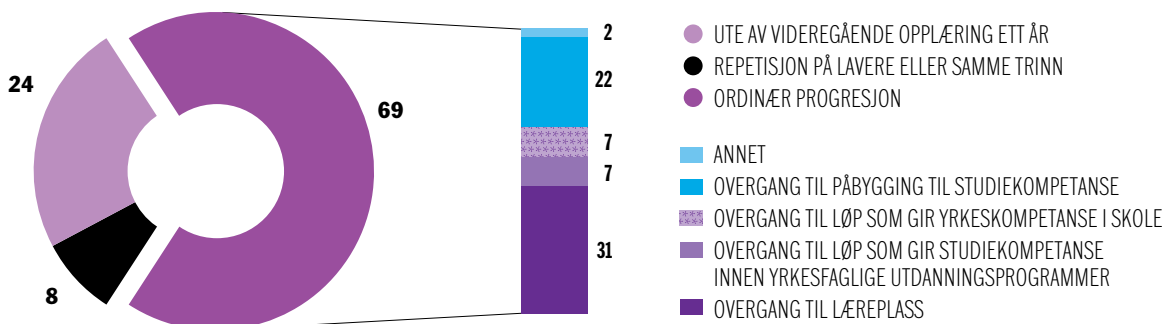
22 prosent av elevene går over til påbygging til generell studiekompetanse. Og av de 24 prosentene som ikke er i et opplæringstilbud 1. oktober, er det bare et fåtall som begynner som lærlinger de neste månedene.

En stor del av yrkesfagelevne som velger påbygg, stryker

Andelen som avslutter Vg3 med fullført og bestått, er redusert de siste årene, og nedgangen skjer i hovedsak innen påbygging til generell studiekompetanse.

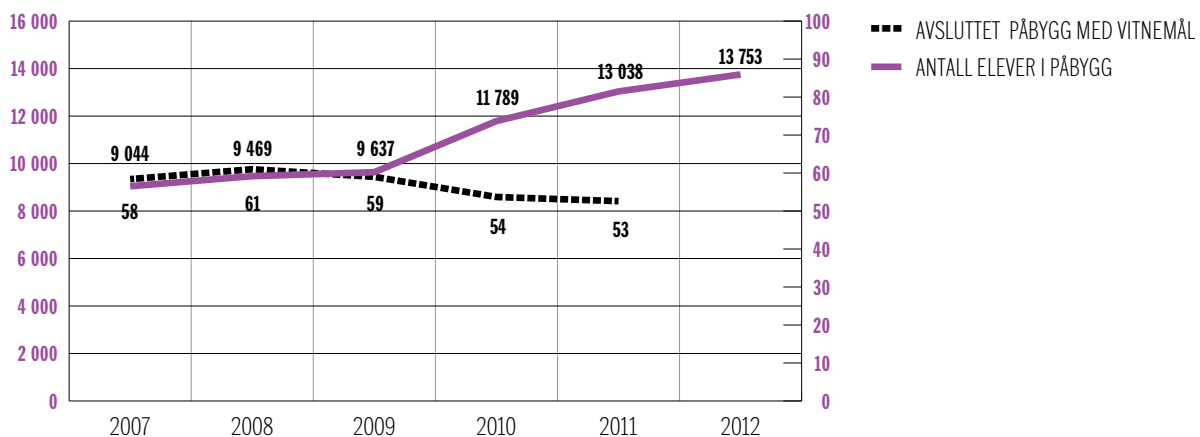
Figur 5.9 viser at antallet elever som tar påbygg til generell studiekompetanse, har økt fra 9 000 i skoleåret 2007/08 til 14 000 i skoleåret 2012/13. Endringen

FIGUR 5.8 Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår (2011). Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/Skoleporten/SSB

FIGUR 5.9 Påbyggselever som oppnår vitnemål. Antall og prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/Skoleporten/SSB

tilsvarende en økning på over 50 prosent. I samme periode har andelen som består påbygg til studiekompetanse med vitnemål, gått ned fra 58 til 53 prosent.

Den relativt store nedgangen i andelen som består, kan bety at tilveksten av elever som tar påbygg, er på et lavere faglig nivå enn tidligere. Samtidig tyder en strykprosent på nesten 50 på at det er mange som tar påbygg, som ikke har forutsetninger for å bestå.

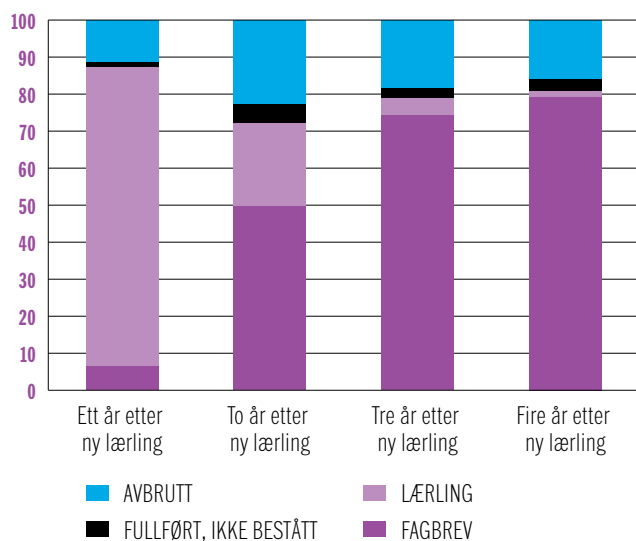
5.5 | FLERTALLET AV LÆRLINGENE OPPNÅR FAG- ELLER SVENNEBREV

Tidligere i kapittelet har vi sett hvor stor andel av elevene som gjør overgangen mellom de ulike trinnene i skoledelen av den videregående opplæringen. Blant annet viser det hvor mange som gjør overgangen fra Vg2 til lære. Disse indikatorene viser imidlertid ikke hvordan det går med elevene etter at de har begynt i lære.

Nye lærlinger

Overganger fra lære viser status for lærlinger i årene etter at de var nye lærlinger. Nye lærlinger er definert som alle som har startet en lærekontrakt mellom 1. oktober ett år og 30. september året etter. Det vil si at en med status «ny lærling» i 2008 startet sin læretid mellom 1. oktober 2007 og 30. september 2008. Siden det inngås kontrakter gjennom hele året, vil et kull nye lærlinger ha vært i lære fra én dag til nesten ett år på talletidspunktet.

FIGUR 5.10 Nye lærlingers status de neste fire årene. 2008-kullet. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

I dette delkapittelet tar vi utgangspunkt i dem som har status som nye lærlinger per 1. oktober 2008 (2008-kullet), og måler status per 1. oktober ett, to, tre og fire år senere. For hvert måletidspunkt viser statistikken hvorvidt lærlingen har oppnådd fag- eller svennebrev, fortsatt er lærling, har fullført læretiden uten å oppnå fagbrev, eller har brutt kontrakten ved hver av målingene.

I dagens struktur har lærefagene ulike løp. De fleste lærefagene har en normal læretid på to år. Noen lærefag har to og et halvt års læretid, og i tillegg finnes det opplæringsløp med ett år i skole etterfulgt av tre år i lære.

Fire av fem tar fag- eller svennebrev

18 500 lærlinger begynte læretiden sin i løpet av de tolv månedene før oktober 2008 og var fortsatt aktive lærlinger per 1. oktober 2008.

De få som har tatt fag- eller svennebrev etter ett år, er stort sett lærlinger innen Reform 94-strukturen. Disse har sannsynligvis hatt deler av læretiden sin på et tidligere tidspunkt. Etter normalt tid, to år, har halvparten bestått fag- eller svenneprøven. Og etter fire år har 79 prosent, eller nesten 15 000, av 2008-kullet oppnådd fag- eller svennebrev. Dette viser at tross forsinkelser i læreløpet, fullfører de fleste læretiden med fag- eller svennebrev.

Én av seks slutter uten å fullføre læretiden

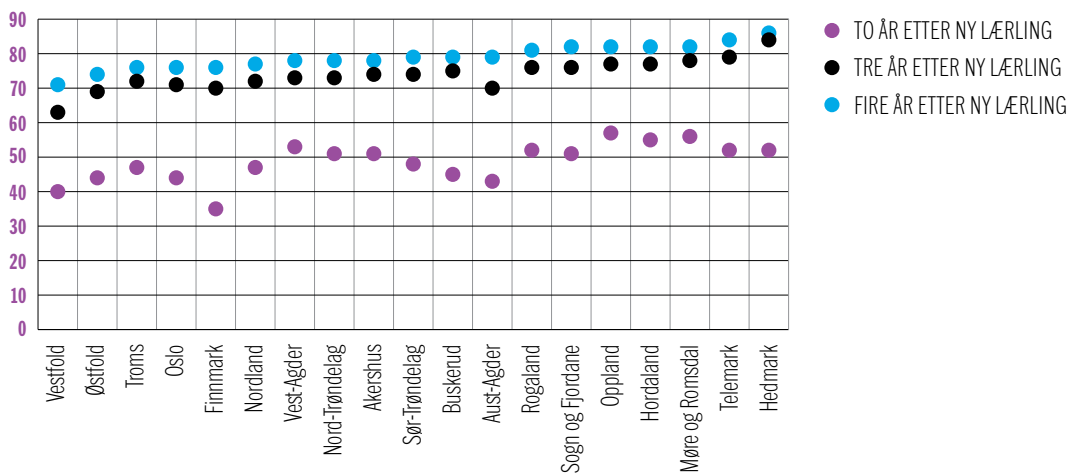
Noen lærlinger har enten brutt kontrakten eller har av ulike årsaker avbrudd i kontrakten. Disse klassifiseres i figur 5.10 i kategorien «Avsluttet» og har verken fullført læretiden eller er fortsatt er i lære. To år etter status som ny lærling har 23 prosent opphold i eller brutt kontrakten. Denne andelen synker til 16 prosent etter fire år. Mange av dem som bryter kontrakten eller tar pause fra læretiden, kommer dermed tilbake og fullfører med fag- eller svennebrev.

For hvert år blir det betydelig færre som fortsatt er i lære. Av de 18 500 lærlingene er det under 300 som fortsatt er i lære fire år senere. Samtidig er det også en liten andel som har fullført læretiden, men ikke bestått fag- eller svenneprøven. Denne gruppen er størst to år etter status som ny lærling. Dette skyldes sannsynligvis at de fleste på denne tiden er ferdig med læretiden og at en del av disse bruker litt ekstra tid før de får fagbrevet. Årsaker til det kan være de stryker på første forsøk eller har stryk i fellesfag fra Vg1 eller Vg2.

Store forskjeller i gjennomføringsgrad mellom fylkene

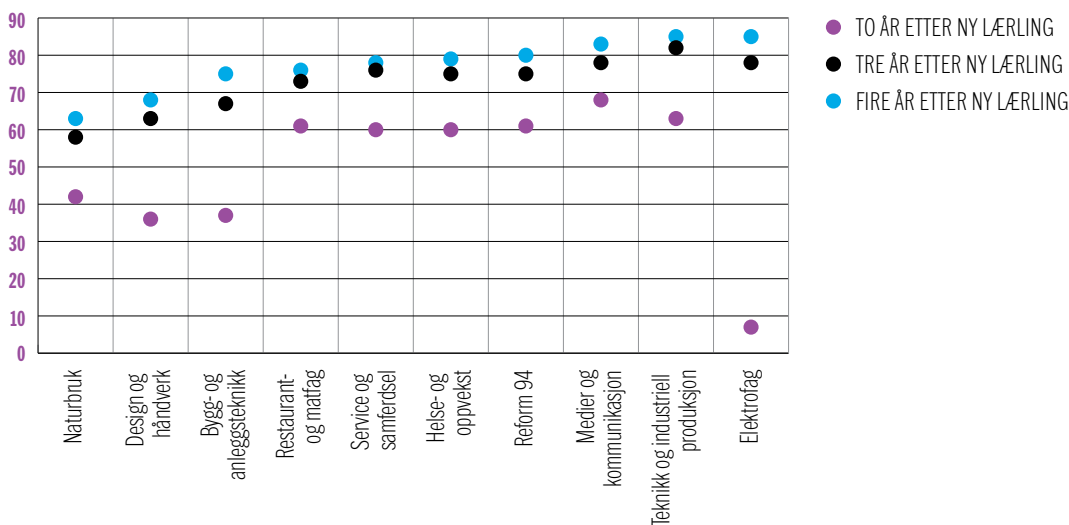
Andelen av de nye lærlingene som fullfører læretiden og består med fag- eller svennebrev, varierer fra fylke til fylke. Figur 5.11 viser at etter fire år har 86 prosent av lærlingene i Hedmark oppnådd fagbrev, mens dette bare gjelder 71 prosent av lærlingene i Vestfold.

FIGUR 5.11 Fag- og svennebrev fordelt på fylke. 2008-kullet. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

FIGUR 5.12 Fag- og svennebrev fordelt på utdanningsprogrammer. 2008-kullet. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Figuren viser også at det er forskjeller mellom fylkene i hvor raskt de får lærlingene fram til fagbrev. Etter to år har 57 prosent av lærlingene i Oppland fått fagbrev. Dette utgjør over to tredjedeler av alle som har fått fagbrev innen fire år i Oppland. I Finnmark har 35 prosent av lærlingene fullført med fagbrev etter to år, og dette utgjør under halvparten av antallet med fagbrev innen fire år. Gjennomføringen av læretiden skjer altså på ulik tid i de forskjellige fylkene. Målingen etter to år gir en indikasjon på hvor effektiv opplæringen er i fylkene, men sier lite om hvor mange som oppnår fagbrevet til slutt.

Stor forskjell i gjennomføringsgrad mellom utdanningsprogrammene

Også mellom utdanningsprogrammene er det betydelige forskjeller i hvor mange som får fagbrev, og hvor fort de får det.

I elektrofag har 85 prosent av lærlingene bestått fag eller svenneprøven etter fire år, mens i naturbruk har 63 prosent oppnådd fagbrev.

Forskjellene på gjennomføring er store også etter to år. Her skiller elektrofag seg særlig ut med svært få som har fått fagbrev. Dette skyldes at flere av lærefagene innen elektrofag har mer enn to års læretid.

TABELL 5.1 Fag- og svennebrev fordelt på alder. 2008-kullet. Antall og prosent.

	To år etter ny lærling		Tre år etter ny lærling		Fire år etter ny lærling	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
16–18 år	4 384	48	7 140	78	7 522	82
19–20 år	2 808	57	3 699	75	3 885	79
21–24 år	1 236	48	1 762	68	1 938	75
25 år og eldre	766	42	1 162	64	1 334	73
Totalt	9 194	50	13 763	74	14 679	79

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Unge lærlinger gjennomfører i større grad enn eldre lærlinger

Det finnes lærlinger i alle aldre. Blant de nye lærlingene i 2008 varierte alderen fra 16 år til over 60 år. Majoriteten er imidlertid unge, og 90 prosent er 25 år eller yngre.

Tabell 5.1 viser at ungdommer i større grad enn voksne gjennomfører læretiden med fag- eller svennebrev. Etter fire år har 82 prosent av lærlingene i aldersgruppen 16 til 18 år oppnådd fagbrev, mens 73 prosent av lærlingene som var 25 år eller eldre, har fått fagbrev. Tabellen viser også at gjennomføringen etter fire år blir gradvis lavere for hver aldersgruppe.

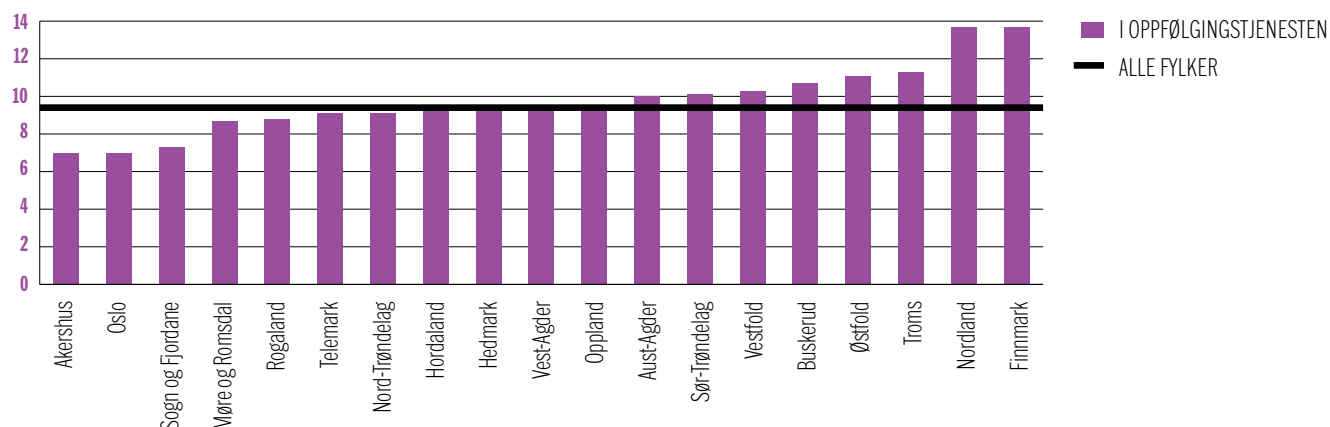
Vi kan også dele inn lærlingene i fire kategorier basert på rettighetsgrunnlaget til opplæringen: ungdomsrett, fullføringsrett, voksenrett og ingen rett. De med ungdomsrett og fullføringsrett har høyest gjennomføring etter fire år med rundt 80 prosent, mens lærlingene med voksenrett og ingen rett har en gjennomføring på henholdsvis 74 og 76 prosent etter fire år (vedleggstabell 5.8).

5.6 OPPFØLGINGSTJENESTEN – FOR UNGDOMMER UTENFOR OPPLÆRING OG ARBEID

Oppfølgingstjenesten (OT) er en fylkeskommunal tjeneste som skal følge opp ungdom mellom 16 og 21 år som har rett til opplæring, men som ikke er i opplæring eller arbeid. Oppfølgingstjenesten skal ha oversikt over alle ungdommene i målgruppen og få flest mulig av dem i gang med kompetansecfremmende aktiviteter.

De nordligste fylkene har størst andel ungdommer i oppfølgingstjenesten

Totalt var 20 300 ungdommer i oppfølgingstjenestens målgruppe i skoleåret 2011/12. Det utgjør totalt 10 prosent av ungdommene med opplæringsrett i denne aldersgruppen. Det er betydelige forskjeller mellom fylkeskommunene i andelen ungdommer i oppfølgingstjenesten. Andelen er høyest i Finnmark og Nordland og lavest i Oslo, Akershus

FIGUR 5.13 Ungdommer i oppfølgingstjenesten, etter fylke. Per juni 2012. Prosent.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

og Sogn og Fjordane. Dette gjenspeiler mønstrene vi finner i statistikken for gjennomføring for øvrig – ungdom som avbryter videregående opplæring, havner hos oppfølgings-tjenesten.

Oppfølgingstjenesten har fått god oversikt over ungdommene i målgruppen

En viktig oppgave for oppfølgingstjenesten er å ha oversikt over alle ungdommene i målgruppen og å hjelpe ungdommene med å komme i gang med en aktivitet. Det kan være NAV-tiltak, fylkeskommunale tiltak, ordinær videregående opplæring eller arbeid. Skoleåret 2011/12 var 42 prosent av ungdommene i oppfølgingstjenesten i gang med en aktivitet ved utgangen av skoleåret.

Oppfølgingstjenesten har fått langt bedre oversikt over ungdommene i målgruppen de siste årene. Antallet ungdommer som er ukjente, altså som oppfølgingstjenesten ikke har fått kontakt med, har gått ned fra 7 400 ungdommer i 2009 til 2 400 ungdommer i 2012.

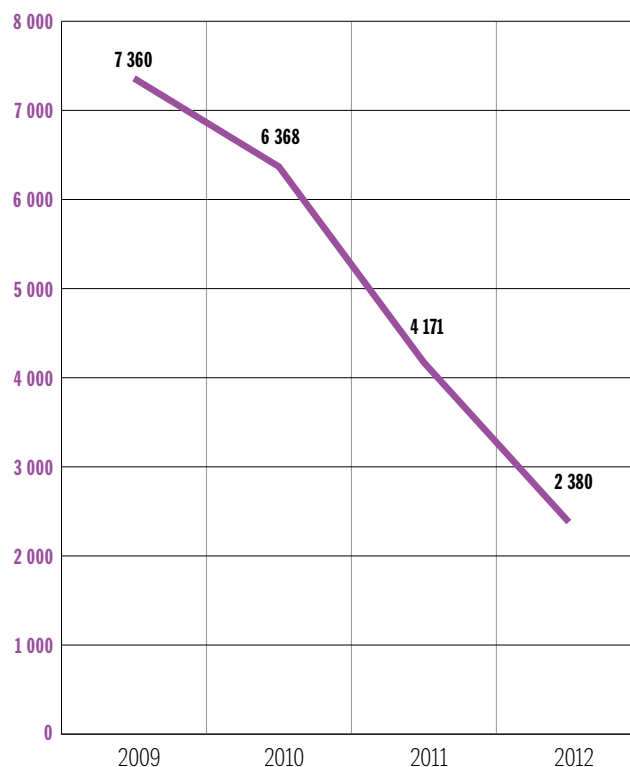
Én av tre er i gang med videregående opplæring påfølgende skoleår

En indikasjon på at oppfølgingstjenesten lykkes i sitt arbeid, er at ungdommer kommer i gang med videregående opplæring etter at de har vært tilknyttet oppfølgingstjenesten. En tredjedel av ungdommene som var i oppfølgingstjenestens målgruppe skoleåret 2011/12 (per juni), er i gang med skole eller lære høsten 2012.

Andelen ungdommer som kommer i gang med skole eller lære etter å ha vært i oppfølgingstjenesten, varierer fra 27 prosent i Vestfold til 44 prosent i Sogn og Fjordane. Tallene inkluderer også lærekandidater.

Noen av ungdommene i OTs målgruppe er i en situa-

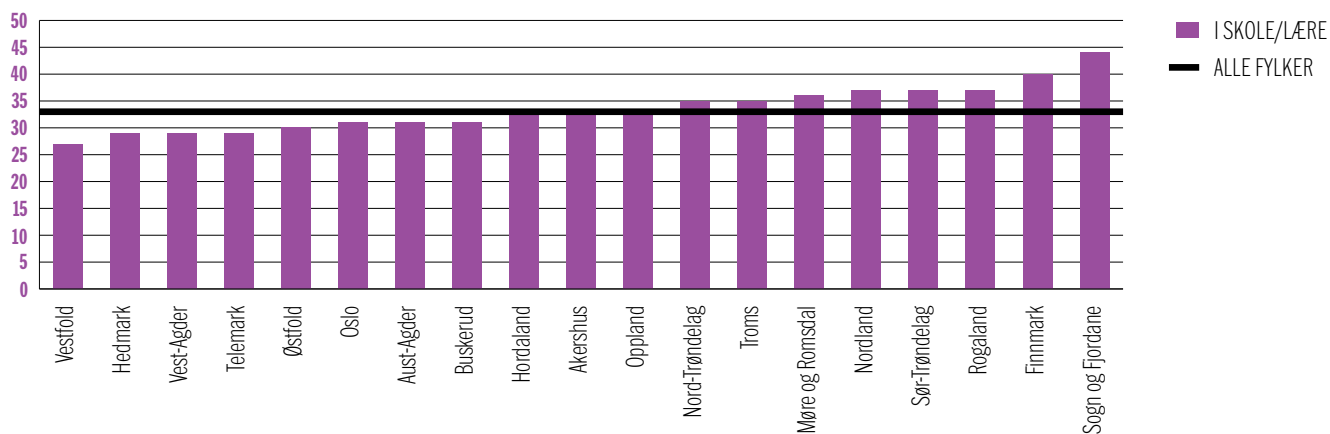
FIGUR 5.14 Ukjente i OT per juni. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

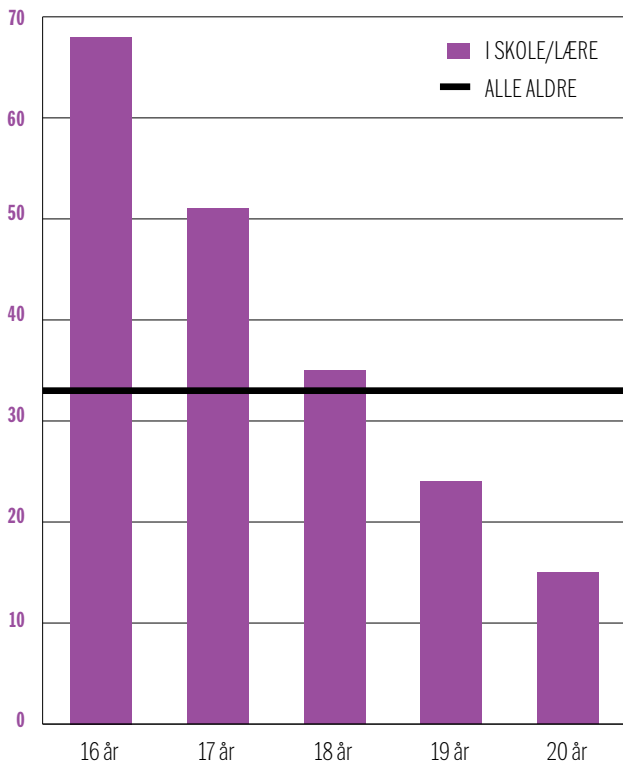
sjon der videregående opplæring og arbeid ikke er aktuelt. Det kan være ulike grunner til dette. Noen er i gang med ikke-formell opplæring, andre er i militæret, mens noen er for syke til å arbeide eller gå på skole.

FIGUR 5.15 Ungdom i OTs målgruppe 2011/12 som er i skole/lære 1. oktober 2012, etter fylke. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

FIGUR 5.16 Ungdom i OTs målgruppe 2011/12 som er i skole/lære 1. oktober 2012, etter alder. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

17 prosent av **landets ungdommer** i alderen 16 til 25 år har verken fullført og bestått videregående opplæring, eller befinner seg i videregående opplæring.

Sannsynligheten for å komme i gang med videregående opplæring synker med alder

De yngste ungdommene er i langt større grad enn de eldste i gang med videregående opplæring skoleåret etter at de var tilknyttet oppfølgingstjenesten. Andelen går markant ned for hvert årstrinn. Nær 70 prosent av 16-åringene som var i oppfølgingstjenestens målgruppe i forrige skoleår, er i gang med videregående opplæring dette skoleåret, mens dette bare gjelder 15 prosent av 20-åringene.

5.7 | ÉN AV 14 UNGDOMMER ER UTEN UTDANNING OG JOBB

Én av seks ungdommer står uten bestått videregående opplæring

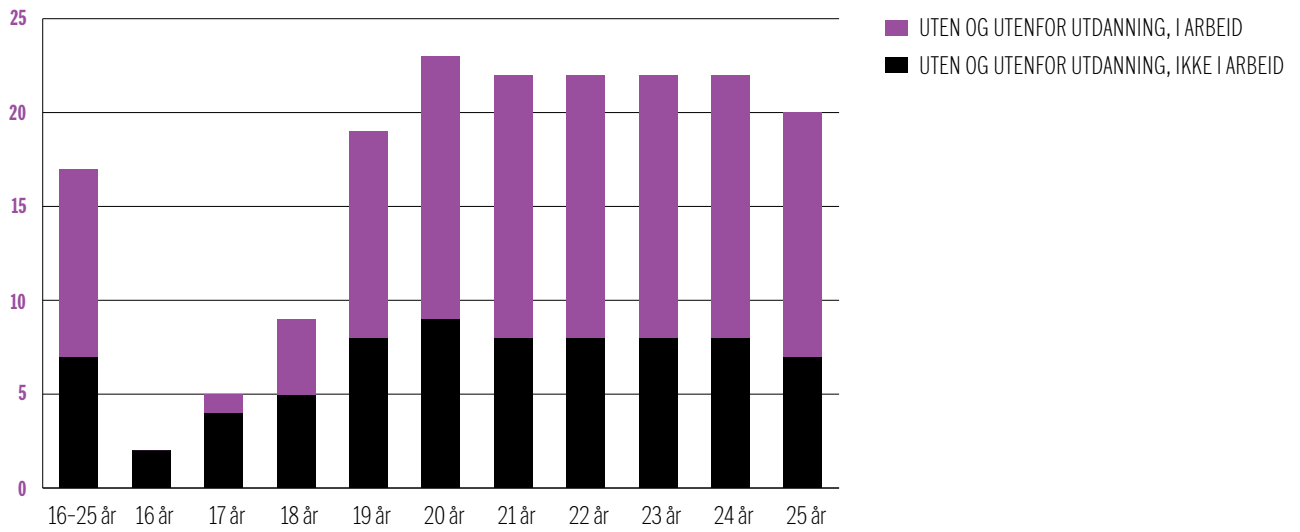
17 prosent av landets ungdommer i alderen 16 til 25 år har verken fullført og bestått videregående opplæring, eller befinner seg i videregående opplæring. Figur 5.17 viser at andelen er lavest i de aldersgruppene som normalt er i videregående opplæring. Andelen som verken har fullført og bestått eller deltar i videregående opplæring, varierer en del mellom fylkene og er høyere blant gutter enn jenter.

Én av 14 ungdommer er helt ledige

Figuren viser videre at tre av fem ungdommer som verken har fullført og bestått eller befinner seg i videregående opplæring, er i arbeid. Andelen som er i arbeid, stiger fram mot 20-årsalderen og er deretter stabil. Tallene sier ingenting om omfanget, lengden og inntekten ungdommene har i jobben, men sysselsetting kan i seg selv være en indikasjon på at ungdommene har en tilknytning til arbeidslivet og samfunnslivet for øvrig.

Ungdommene som kanskje er mest utsatt, er de uten videregående opplæring som også står utenfor arbeidslivet. Det er 7 prosent av ungdommene mellom 16 og 25 år som er i denne situasjonen. Denne gruppen er relativt stabil fra 19-årsalderen, og det er bare små variasjoner i størrelsen på denne gruppen mellom fylkene, og mellom gutter og jenter.

FIGUR 5.17 Ungdom i alderen 16-25 som verken er i utdanning eller har fullført og bestått videregående opplæring, etter alder og arbeidssituasjon. 2011. Prosent.



Kilde: SSB

VEDLEGGSTABELL 5.1 Fullført og bestått på normert tid + to år, etter kull og studieretning. Prosent.

	Studieforberedende	Yrkesfag	Totalt
1998-kullet	84,0	62,2	73,8
1999-kullet	83,7	60,9	73,1
2000-kullet	81,9	59,7	71,4
2001-kullet	82,8	60,8	71,6
2002-kullet	82,7	60,4	70,9
2003-kullet	82,9	61,2	71,2
2004-kullet	83,0	61,7	71,6
2005-kullet	83,3	61,0	71,7

VEDLEGGSTABELL 5.2 Fullført og bestått på normert tid + to år, etter fylke og studieretning. 2005-kullet. Prosent.

	Studieforberedende	Yrkesfag	Totalt
Østfold	83,8	53,5	66,8
Akershus	83,9	64,1	75,0
Oslo	83,5	57,5	74,1
Hedmark	82,1	55,7	67,5
Oppland	86,4	59,4	70,8
Buskerud	85,2	60,7	72,1
Vestfold	80,8	59,9	70,5
Telemark	82,7	62,7	71,7
Aust-Agder	82,0	61,6	70,8
Vest-Agder	86,0	63,7	73,5
Rogaland	85,0	66,9	74,8
Hordaland	83,7	63,6	72,6
Sogn og Fjordane	89,6	67,9	78,2
Møre og Romsdal	89,5	65,2	76,2
Sør-Trøndelag	83,8	65,8	74,8
Nord-Trøndelag	83,5	62,5	71,7
Nordland	80,1	56,8	67,2
Troms	79,2	53,1	65,4
Finnmark	71,6	43,5	55,4
Alle fylker	83,3	61,0	71,7

VEDLEGGSTABELL 5.3 Fullført og bestått på normert tid + to år, etter grunnskolepoeng. 2004-kullet.

	Antall elever	Andel elever	Antall fullført og bestått	Andel fullført og bestått
<25	1 784	3	186	10
25–29	2 905	5	676	23
30–34	5 868	10	2 270	39
35–39	8 278	14	4 694	57
40–44	10 339	18	7 637	74
45–49	11 364	20	9 988	88
50–54	11 072	19	10 528	95
55–66	5 855	10	5 764	98
Totalt	57 465	100	41 743	73

VEDLEGGSTABELL 5.4 til figur 5.5 Fullført og bestått innen normert tid + to år blant elever med 40 til 44 grunnskolepoeng, etter fylke, 2004-kullet. Antall.

	Fullført og bestått	Elever med 40-44 grunnskolepoeng
Østfold	374	531
Akershus	832	1 116
Oslo	611	811
Hedmark	284	409
Oppland	306	424
Buskerud	393	527
Vestfold	379	507
Telemark	302	395
Aust-Agder	176	233
Vest-Agder	324	404
Rogaland	832	1 034
Hordaland	753	1 073
Sogn og Fjordane	208	261
Møre og Romsdal	451	584
Sør-Trøndelag	470	583
Nord-Trøndelag	219	291
Nordland	392	594
Troms	219	350
Finnmark	88	168
Alle fylker	7 637	10 339

VEDLEGGSTABELL 5.5 til figur 5.6 Ikke fullført og bestått etter normert tid + to år, etter oppnådd kompetanse før de sluttet, 2005-kullet. Antall.

	Grunnkurs	VKI	VKII/Lære	Fortsatt i videregående opplæring	Fullført og bestått
Bare startet	968	1 043	2 343		
Fullført, ikke bestått	2 084	2 075	4 399		
Bestått	648	1 681			
Totalt	3 700	4 799	6 742	2 120	43 950

VEDLEGGSTABELL 5.6 til figur 5.11 Fag- og svennebrev fordelt på fylke. 2008-kullet.

	To år etter ny lærling	Tre år etter ny lærling	Fire år etter ny lærling	Antall nye lærlinger
Vestfold	40	63	71	830
Østfold	44	69	74	818
Troms	47	72	76	659
Oslo	44	71	76	1 304
Finnmark	35	70	76	246
Nordland	47	72	77	1 174
Vest-Agder	53	73	78	925
Nord-Trøndelag	51	73	78	650
Akershus	51	74	78	1 204
Sør-Trøndelag	48	74	79	1 239
Buskerud	45	75	79	901
Aust-Agder	43	70	79	476
Rogaland	52	76	81	2 404
Sogn og Fjordane	51	76	82	485
Oppland	57	77	82	643
Hordaland	55	77	82	2 199
Møre og Romsdal	56	78	82	1 126
Telemark	52	79	84	708
Hedmark	52	84	86	538
Alle fylker	50	74	79	18 529

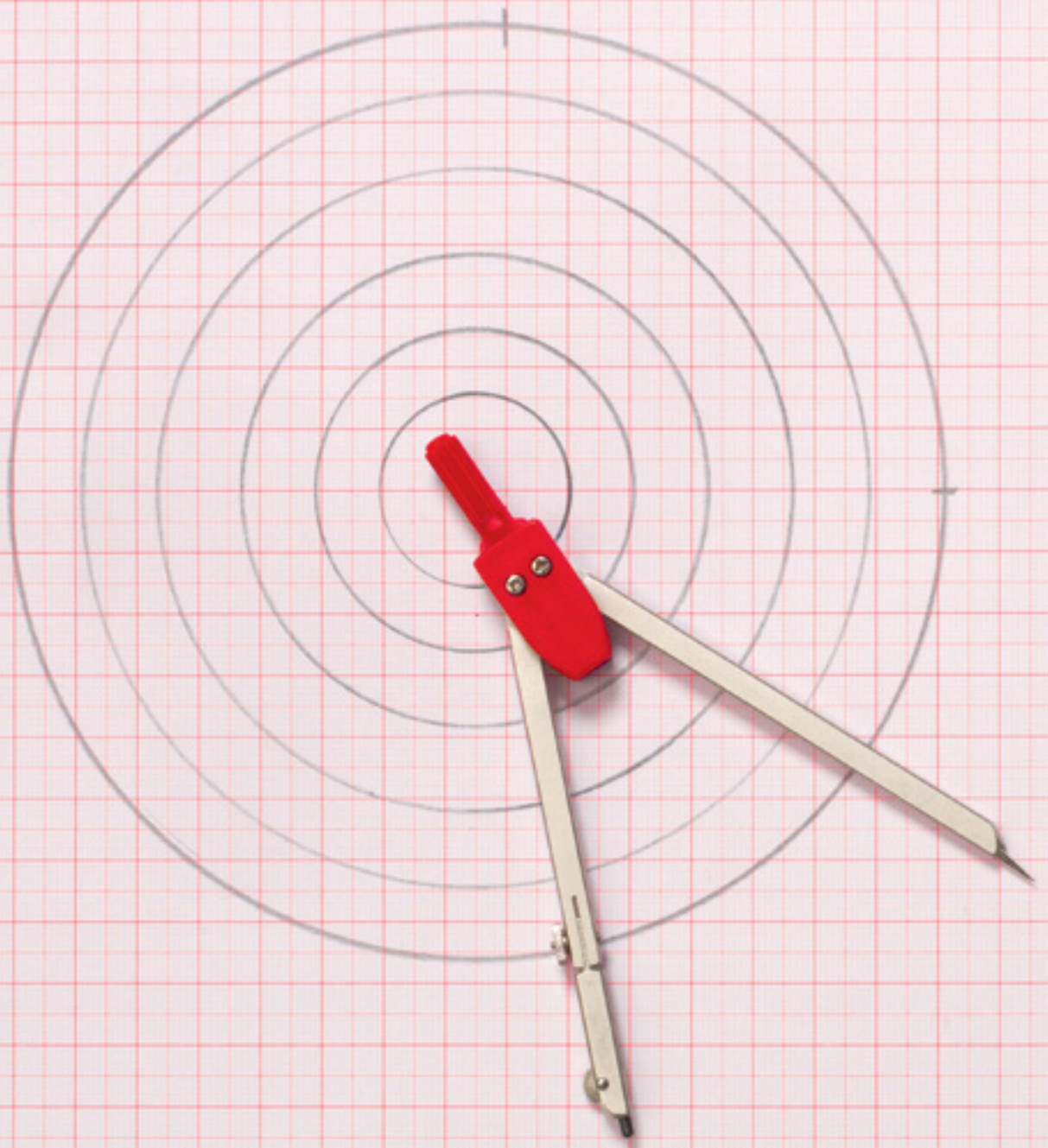
VEDLEGGSTABELL 5.7 til figur 5.12 Fag- og svennebrev fordelt på utdanningsprogram. 2008-kullet.

	To år etter ny lærling	Tre år etter ny lærling	Fire år etter ny lærling	Antall nye lærlinger
Naturbruk	42	58	63	329
Design og håndverk	36	63	68	859
Bygg- og anleggsteknikk	37	67	75	3 247
Restaurant- og matfag	61	73	76	1 023
Service og samferdsel	60	76	78	1 165
Helse- og oppvekst	60	75	79	2 025
Reform 94	61	75	80	4 623
Medier og kommunikasjon	68	78	83	87
Teknikk og industriell produksjon	63	82	85	3 252
Elektrofag	7	78	85	1 919
Alle utdanningsprogram	50	74	79	18 529

VEDLEGGSTABELL 5.8 Fag- og svennebrev fordelt på rettstype. 2008-kullet. Antall og prosent.

	To år etter ny lærling		Tre år etter ny lærling		Fire år etter ny lærling	
	ANTALL	PROSENT	ANTALL	PROSENT	ANTALL	PROSENT
Ungdomsrett	6 425	50	9 785	77	10 284	80
Fullføringsrett	164	48	252	74	276	81
Voksenrett	89	45	125	63	145	74
Ingen rett	2 516	48	3 601	69	3 974	76
Totalt	9 194	50	13 763	74	14 679	79





6

KVALITETSVURDERING I OPPLÆRINGA

Det primære formålet med kvalitetsvurdering er å styrkje læringsutbyttet til elevane og lærlingane. Kvalitetsvurdering skjer på skolen, i lærebedrifta, kommunen, fylkeskommunen og på nasjonalt nivå. I dette kapittelet skriv vi om korleis vurdering blir brukt i arbeidet med kvalitet, utvikling og læring.



meinte at utfordringa var å engasjere lærarane i vurderinga av samanhengen mellom undervisning, individvurdering og resultat. Nokre år seinare viste forskning (Sandvik mfl. 2012) at satsinga på elev- og lærlingvurderinga «Vurdering for læring» og ei ny vurderingsforskrift har ført til større bevisstheit om vurderingspraksisen i skolane. Evalueringa av Kunnskapsløftet (Aasen mfl. 2012) viser at mange kommunar og fylkeskommunar dei siste åra har arbeidd målretta med kvalitetsvurdering og utviklingsstrategiar for grunnopplæringa. Eit stort fleirtal av kommunane drøftar jamleg resultat frå obligatoriske kartleggingsprøver, nasjonale prøver og Elevundersøkinga, medan ein noko mindre del bruker resultatata i styringa av skolane.

Vurdering på individ-, skole- og skoleeigarnivå blir òg stadig viktigare internasjonalt. Kvalitetsvurdering blir brukt som verktøy for forbedring, styring, planlegging og vidareutvikling av politikk på utdanningsfeltet (OECD 2013). Interesse for å bruke vurderingsresultat som utgangspunkt for læring og forbedring er aukande. Både skoleleiarar, lærarar og utdanningsmyndigheiter bruker resultat frå fleire kjelder til å identifisere område for kvalitetsutvikling. Dei seinare åra har skolar i fleire land fått større ansvar for å gjennomføre skolebasert vurdering, ekstern vurdering og lærarvurdering. Informasjon om vurderinga blir brukt både til å forbetre klasseromspraksis og til å informere nasjonale myndigheiter. Internasjonale samanlikningar har påverka måten det blir snakka om utdanning på i det enkelte landet. Dei internasjonale undersøkingane (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS) gjer det mogleg å samanlikne på tvers av land, noko som har ført til større press på nasjonale myndigheiter for å heve nivået på læringsutbyttet til elevane.

I lov og forskrift er det streka under at også elevar og lærlingar skal delta i **kvalitetsvurderingsprosessar** og i vurdering av eigen innsats og læring.

6.3 | VURDERINGSFELLESKAP ER UTVIKLA VED MANGE SKOLAR

I kvalitetsvurderingsprosessar er dialog og samarbeid nødvendig for å fremme utvikling og læring. Evalueringa av Kunnskapsløftet viste stor variasjon i praksis mellom skolar og kommunar/fylkeskommunar. Lokalt arbeid med læreplanar har likevel medverka til samarbeid og ført til erfaringsdeling mellom lærarar og skolar (Aasen mfl. 2012). Elevvurdering er òg eit tema som lærarar relativt ofte tek opp i lærarkollegiet, og det er tendensar til at det blir utvikla meir systematiske vurderingsfelleskap ved mange skolar (Sandvik mfl. 2012). I lov og forskrift er det streka under at også elevar og lærlingar skal delta i kvalitetsvurderingsprosessar og i vurdering av eigen innsats og læring. Likevel finn forskarane lite endring i svar på spørsmålet i Elevundersøkinga om dei opplever at dei får delta (Wendelborg 2012).

6.4 | SKOLELEIARAR OG SKOLEEIGARAR OPPFATTAR NASJONALE PRØVER SOM EIN NYTTIG REISKAP

Nasjonale prøver skal både gi styringsinformasjon til nasjonale og lokale utdanningsmyndigheter og vere eit pedagogisk verktøy på skolenivå. I rapporten «Evaluering av nasjonale prøver som system» (Seland mfl. 2013) går det fram at skoleleiarane er dei som er mest fornøgde med dei nasjonale prøvene, både som administrativt og pedagogisk styringsreiskap. Lærarar uttrykkjer at prøvene gir lite informasjon med tanke på oppfølginga av elevane i ettertid.

Lærarar som samarbeider med andre lærarar, har mest nytte av nasjonale prøver som verktøy for å forbetre læringsresultata til elevane. Dei fleste lærarane bruker resultatata og rettleiingsmateriellet til å fortelje elevane kva meistringsnivå dei ligg på, men meiner at dei ikkje har tid nok til å gi tydelege tilbakemeldingar om kva eleven kan jobbe meir med for å bli betre. Elevane på 8. trinn gir uttrykk for at dei gjerne vil ha slike tilbakemeldingar.

Dei fleste skoleeigarane vurderer resultatata frå nasjonale prøver som viktige for utviklinga av grunnskolen. Likevel er det først og fremst dei store kommunane og skolane på Austlandet, særleg i hovudstadsområdet, som har det største engasjementet for kva resultatata har å seie.

Skoleleiarar og lærarar meiner at dei nasjonale prøvene stort sett blir førebudde og gjennomførte i tråd med intensjonane. Eit mindretal av lærarane legg anna undervisning til side for å førebu elevane til prøvene. Øving til prøvene skjer i større grad på 5. trinn enn på 8. trinn. Elevar på 8. trinn gir uttrykk for at dei veit at prøvene

ikkje måler dei som individ, men at dei måler ferdigheitsnivået i gruppa, klassen, skolen, kommunen og så vidare. Det gjer at dei ikkje gruer seg, samtidig som det ser ut til at det svekkjer ein del av motivasjonen deira for prøvene.

Eit mindretal av fylkesmennene førte tilsyn med korleis skoleeigarane forvalta regelverket for gjennomføring av nasjonale prøver i 2011. Dei fleste har likevel god kjennskap til korleis skoleeigarane arbeider. Under ein tredjedel av skoleeigarane kontrollerer at skolane i kommunen følgjer regelverket.

6.5 | TILSTANDSRAPPORTEN GJER SKOLEEIGARANE BEVISSTE PÅ ANSVARET FOR SKOLEUTVIKLING

I 2009 blei § 13-10 i opplæringslova utvida med krav om at offentlege og private skoleeigarar skulle utarbeide og drøfte ein årleg rapport om tilstanden på områda læringsresultat, læringsmiljø og fråfall. Ein mal for rapporten blei gjort tilgjengeleg i Skoleporten. Det er ikkje obligatorisk å bruke denne malen, men særleg skoleeigarar med lite erfaring i å utforme slike rapportar, bruker han (Rambøll 2012). Den årlege tilstandsrapporten har som mål å

EIN ÅRLEG TILSTANDSRAPPORT SOM GIR GODT GRUNNLAG FOR SKOLEUTVIKLING, HAR DESSE KJENNETEIKNA:

- er forankra hos politikarane, utdanningsadministrasjonen og skoleleiinga i kommunen og fylkeskommunen.
- er resultatet av ein felles prosess.
- analyserer resultatata frå skolane i lys av lokale føresetnader. I innleiinga til rapporten kan særtrekka ved kommunen kommenterast for å setje resultatata inn i ein kontekst.
- gir gode og utfyllande vurderingar av resultatata ved skolane.
- legg fram data og informasjon på ein lettfatteleg og forståeleg måte.
- formulerer mål og tiltak som er funderte i lokale føresetnader, eller viser til andre planar i kommunen/fylkeskommunen der det er utforma mål og tiltak som er relevante for rapporten.
- argumenterer for kva som er relevante tiltak ut frå resultatata som ligg føre, og ut frå forskning og faglitteratur på områda.
- konkretiserer og prioriterer tiltak, slik at det blir lettare å behandle rapporten politisk og følgje han opp etter at vedtak er gjorde i kommunestyret/fylkestinget.

bidra til større merksemd om kvaliteten på opplæringa. Rapporten er meint å vere eit utgangspunkt for dialog, drøfting og planlegging av arbeidet med kvalitetsutvikling i kommunane og fylkeskommunane.

Skoleeigarane har stor tru på at tilstandsrapporten er med på å gjere det politiske og det administrative nivået meir bevisste på skoleutvikling (Rambøll 2012 og 2013a). Dokumentanalysen av eit utval tilstandsrapportar viser likevel stor variasjon i om skoleeigarar utformar tilstandsrapportane på ein slik måte at forskarane meiner dei kan vere grunnlag for kvalitetsutvikling. Mange skoleeigarar har ikkje formulert lokale mål for kvalitet, og i den grad dei har gjort det, er måla vage og upresise. Forskarane stiller spørsmål ved om malen i Skoleporten kan ha medverka til at det i mange kommunar er lagt så pass lite vekt på å utforme mål og strategiar for utvikling av god kvalitet.

6.6 | BRUKEN AV SKOLEPORTEN VARIERER ETTER KVA SOM BLIR PUBLISERT

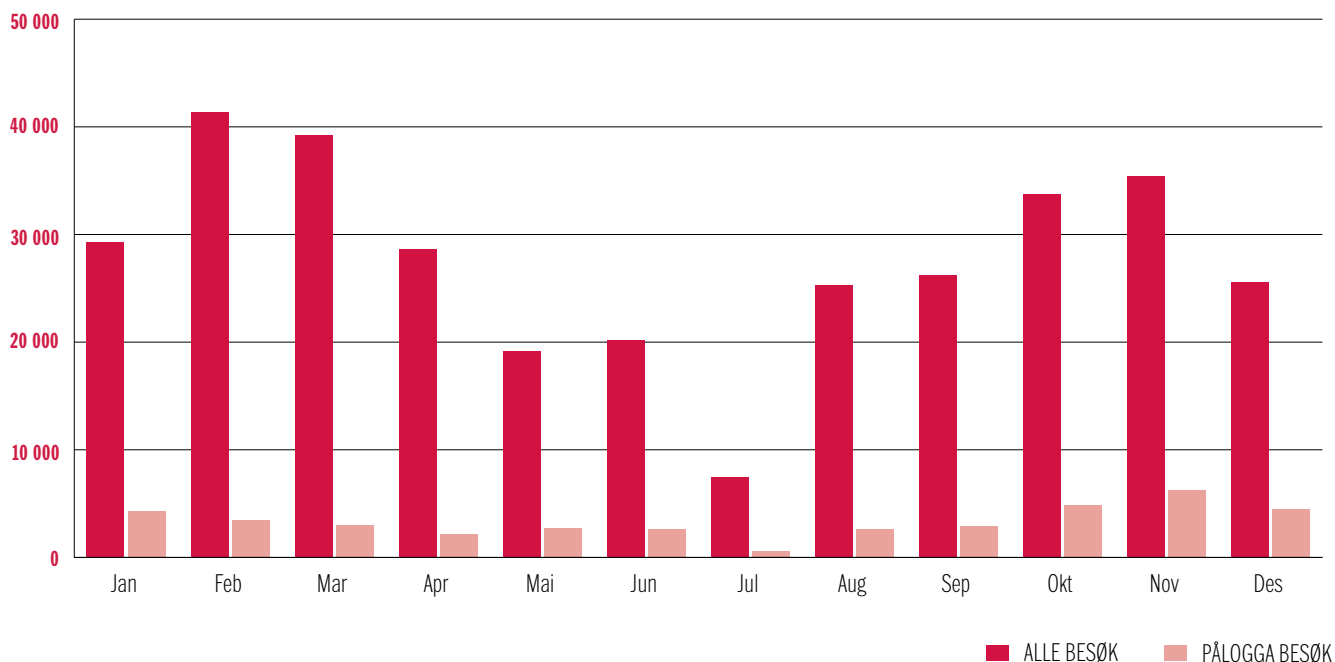
Skoleporten er eit verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringa. Målet med Skoleporten er at skolar, skoleeigarar, foreldre, elevar og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelege nøkkeltal for grunnopplæringa. Skoleporten inneheld indikatorar og resultat på områda læringsmiljø, læringsresultat, gjennomføring og ressursar, i tillegg til verktøy til bruk i kvalitetsvurderingsprosessar.

Informasjonen på Skoleporten blir presentert som statistikk fordelt på skolar, kommunar, fylkeskommunar, fylke og nasjonalt nivå, frå barnetrinnet til vidaregåande opplæring i skole eller lærebedrift. Skoleporten har éin open del, der tilgangen til informasjon er noko avgrensa, medan pålogga brukarar får tilgang til detaljert informasjon innanfor eige ansvarsområde. I 2012 var det vel 336 000 besøk på Skoleporten (i alt 2,4 millionar sidetreff), 40 000 besøkande hadde logga seg på.

Publisering av nasjonale prøver, Elevundersøkinga og karakterstatistikken fører til fleire besøk. Det høgaste besøkstalet for ein enkelt dag i 2012 var dagen da resultatet av dei nasjonale prøvene i lesing blei publisert.

Tilstandsrapport	5 471
Ståstadsanalyse	4 110
Organisasjonsanalyse	2 237
Rapportbyggjar	1 586
Skoleeigaranalyse	644

FIGUR 6.3 Besøk på Skoleporten i 2012.



Kjelde: Webtrends

For å få tilgang til resultatet av dei nasjonale prøvene for den enkelte skolen må du logge deg inn.

Skoleporten har også frivillige verktøy som kan brukast i kvalitetsvurderingsprosessar. Oppsettet på forrige side viser besøk på dei ulike verktøya i 2012.

Skoleporten er i stadig utvikling. I 2012 blei eit rapportverktøy for å lage egne statistikkrapportar på ein enkel måte tilgjengeleg. Ei forbetra utgåve av Ståstadsanalysen skal vere klar hausten 2013.

6.7 | EVALUERING OG KVALITETSVURDERING I OECD

Sidan 2010 har Noreg delteke i «Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes», eit internasjonalt prosjekt i regi av OECD. Prosjektet har hatt som oppgåve å vurdere korleis vurderingssystem kan forbetre kvalitet, likeverd og effektivitet i grunnsopplæringa. 28 land har bidrege med sine erfaringar.

I 2011 leverte Noreg landrapporten sin (Utdanningsdirektoratet 2011) og tok imot eit ekspertteam frå OECD som gjennomførte ei veker besøk ved skolar og kommunar og møtte representantar for dei store organisasjonane i utdanningssektoren, skoleeigarar og nasjonale myndig-

heiter. På bakgrunn av landrapporten og ekspertbesøket kom OECD med råd om korleis vi kan utvikle kvalitetsvurderingssystemet vårt (Nusche mfl. 2011). Hovudinnhaldet i landrapporten og nokre av råda frå OECD er presenterte i Utdanningsspeilet 2011.

I april 2013 presenterte OECD ein sluttrapport om evaluering- og vurderingssystema i alle dei 28 landa på ein konferanse i Oslo (OECD 2013). Trass i at landa som er med i prosjektet, ikkje har det same økonomiske og historiske utgangspunktet, er det utviklingstrekk som går igjen på tvers av land.

OECD er oppteken av at det primære formålet med kvalitetsvurdering er å styrkje læringsutbyttet til elevane. Difor bør elevane og læringa deira vere sentrum i systemet. Det inneber at kvalitetssystemet må byggje opp under ein kultur der også elevane blir bevisste sin eigen framgang og si eiga måloppnåing.

OECD er også oppteken av at potensialet i eit godt system for kvalitetsvurdering ikkje blir realisert før systemet har ein solid indre samanheng og blir forstått som eit heilskapleg system. Det krev at det er synergieffektar mellom dei ulike elementa i systemet, at formålet med elementa ikkje er motstridande, og at rapporteringa ikkje fører til dobbeltarbeid. Vidare er det viktig at vurderingsprosessane systemet legg opp til, styrkjer samanhengen i systemet.



BARNEHAGER

I 2012 fikk Utdanningsdirektoratet ansvar for flere viktige oppgaver innenfor barnehagesektoren. Målet var å styrke arbeidet med å heve kvaliteten i barnehagesektoren ytterligere, og å forsterke sammenhengen mellom barnehage og grunnsopplæring.

I dette kapitlet presenterer vi tall for antall barnehager og antall barn i barnehage. Vi ser også på den faglige bakgrunnen til de som jobber i barnehagene, og hvilke kompetansebehov de har. Kapitlet tar også opp kostnader til barnehager, og kommunen som barnehagemyndighet. Kvalitet og trivsel i barnehagen er andre viktige temaer.

BARNEHAGER

Barnehagesektoren har vært gjennom en periode med kraftig vekst. Antallet barnehager har imidlertid vært synkende de siste årene, og nå har også veksten i antall barn i barnehagen begynt å avta. I 2012 er det for første gang en nedgang i antall ettåringer i barnehagen. Det norske barnehagetilbudet er variert, omtrent halvparten av barnehagene er kommunale, og den andre halvdel er ikke-kommunale eller private. Det er bare et fåtall av de ikke-kommunale barnehagene som ikke passer inn under betegnelsen «privat barnehage». Vi omtaler derfor barnehager i dette kapitlet som enten kommunale eller private. De private barnehagene varierer fra å være små familiebarnehager med fire barn, til store basebarnehager.

Forskningsresultater fra de siste årene tyder på at rammene for barnehagene er i ferd med å bli mer like, blant annet når det gjelder finansiering og pedagogisk personale. Samtidig tyder forskningen på at hverdagen i barnehagen fortsatt er ulik for barnehagebarna.

7.1 | FÆRRE BARNEHAGER

I 2012 var det 6 273 barnehager i Norge. 47 prosent av disse er kommunale, og 53 prosent er private. Fra 2011 har det vært en nedgang på 72 barnehager. 60 av disse er familiebarnehager. I 2012 var 816 barnehager organisert som familiebarnehager.

Flest private etablerer nye barnehager

Det er de private aktørene som i størst grad etablerer nye barnehager. I 2012 ble det etablert 123 nye barnehager. Av disse var 70 prosent private. 2 859 barn begynte i en nyetablert privat barnehage i 2012, mens 1 520 barn begynte i en nyetablert kommunal barnehage.

De fleste barnehagene er avdelingsbarnehager

Det foreligger ikke nasjonale tall over hvordan barnehagene er organisert. Ulike utvalgsundersøkelser viser imidlertid at den tradisjonelle avdelingsbarnehagen langt på vei fortsatt er den vanligste organiseringsformen. Om lag 80–85 prosent av barnehagene er organisert som avdelingsbarnehage. 15 prosent er basebasehage, sonebarnehage eller lignende (Lekhal mfl. 2013, Gulbrandsen og Eliassen 2013). I gjennomsnitt er det 61 barn i en basebarnehage og 49 barn i en avdelingsbarnehage (Pareliusson 2013).

7.2 | VEKSTEN I BARNEHAGEDELTAKELSE FLATER UT

I 2012 gikk 286 147 barn i barnehage. Dette er 3 400 flere barn enn i 2011. Trenden med at stadig flere barn går i barnehage, fortsetter dermed også i 2012, selv om

BARNEHAGEEIER

Barnehageeiers ansvar er definert flere steder i barnehageloven. § 7-9 omhandler barnehageeiers, kommunens og fylkesmannens ansvar. Barnehageeieren skal drive virksomheten i samsvar med gjeldende lover og regelverk.

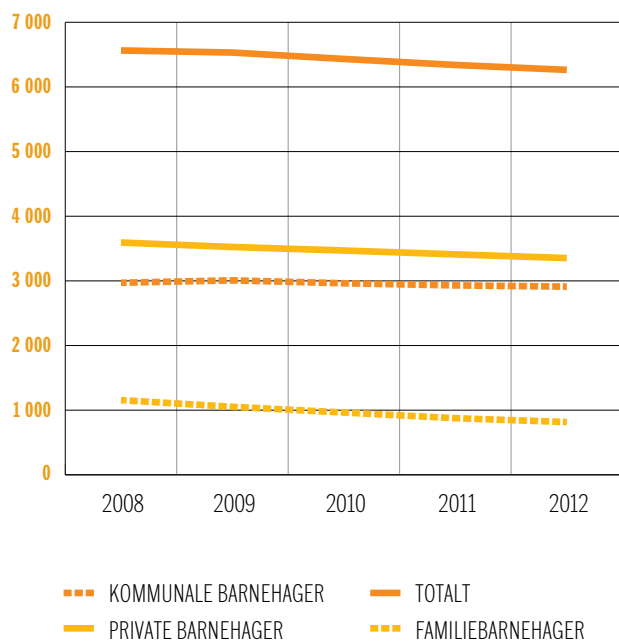
Ifølge § 12a har barn rett til plass i barnehage. Barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass, har etter søknad rett til å få plass i barnehage fra august, i samsvar med denne loven med forskrifter. Barnet har rett til plass i barnehage i den kommunen der det er bosatt. Kommunen skal ha minimum ett opptak i året. Søknadsfrist til opptaket fastsettes av kommunen.

Kommunen har plikt til å tilby plass i barnehage til barn under opplæringspliktig alder som er bosatt i kommunen, jf. § 12a. Utbyggingsmønster og driftsformer skal tilpasses lokale forhold og behov.

Økningen ikke er like stor som tidligere år. At veksten i antall barn i barnehage jevnes ut, vises også i dekningsgraden. Dekningsgraden for alle barn i alderen 1–5 år var på 90 prosent i 2012. Det er en økning på bare 0,4 prosentpoeng fra 2011.

Færre ettåringer i barnehagen

I 2012 var det for første gang på flere år en nedgang i antall ettåringer i barnehagen. 1 562 færre ettåringer var i barnehage i 2012 enn i 2011. Det utgjør en nedgang

FIGUR 7.1 Antall barnehager 2008-2012.

Kilde: SSB, Barnehagestatistikk

FIGUR 7.2 Barn i barnehage i ulike aldersgrupper. 2007-2012. Antall.

Kilde: SSB, Barnehagestatistikk

i dekningsgraden på 1,3 prosent. Dekningsgraden for ettåringene var i 2012 på 69,9 prosent. Andelen toåringere økte med 2,5 prosentpoeng fra 2011, og i 2012 gikk 90,5 prosent av toåringene i barnehage. Det tilsvarer en økning på 1300 barn. Dekningsgraden for tre-fem-åringene var i 2012 på samme nivå som året før med 96,5 prosent. Totalt har 94 prosent av ett-åringene og 95 prosent av tre-fem-åringene heltidsplass (mer enn 33 timer per uke).

Uendret antall barn per årsverk

I 2012 var antall barn per årsverk 6,2. Når vi regner barn per årsverk, vekter vi barn under 2 år som to barn. Antall barn per årsverk har vært stabilt i lang tid. I perioden 1999-2012 har tallet variert mellom 6,1 og 6,4. Tall fra en utvalgsundersøkelse viser at det bare er små forskjeller i antall barn per årsverk i avdelingsbarnehager og basebarnehager (Pareliussen 2013).

Antall barn per barnehagelærer har også vært stabilt de siste årene. Foreløpige KOSTRA-tall viser at det i gjennomsnitt er 9,4 barn per barnehagelærer. Dette er en svak nedgang fra tidligere år. I 2011 var antallet 9,8.

Flere minoritetsspråklige barn i barnehagen

I 2012 gikk 34 363 minoritetsspråklige barn, som er barn av foreldre med et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk, i barnehagen. Dette er en økning på om lag 3 800 barn, nesten 13 prosent fra året

TABELL 7.1 Dekningsgrad barn i barnehage. Prosent.

Alder	2007	2008	2009	2010	2011	2012
0 år	4,4	4,5	4,4	4,2	4,3	3,8
1 år	59,5	65,8	68,6	70,4	70,9	69,6
2 år	79,3	83,6	85,9	87,4	88,0	90,5
3 år	92,3	93,6	94,5	95,1	95,1	95,3
4 år	95,3	96,4	96,9	97,1	97,2	97,1
5 år	95,9	96,8	97,3	97,4	97,3	97,6

Kilde: SSB, Barnehagestatistikk

BEMANNINGSNORM

Ifølge dagens regelverk skal barnehageeier vurdere barnehagens totale bemanning. Dette vil kunne føre til store forskjeller mellom barnehagene og dermed motvirke at alle barnehager gir et likeverdig tilbud. I Meld.St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* ønsker regjeringen å innføre et krav om grunnbemanning i barnehagen på én voksen per tre småbarnsplasser (1:3) og én voksen per seks storbarnsplasser (1:6) innen 2020.

før. Økningen har vært særlig kraftig blant ett- og toåringene. Dette innebærer at minoritetsspråklige barn benytter seg av barnehagen like mye som alle andre barn. Det er heller ingen forskjell i avtalt oppholdstid mellom minoritetsspråklige barn og alle barn i barnehagen.

Stabilitet i andel barn som får spesialpedagogisk hjelp

I 2012 hadde i underkant av 15 000 av alle barn i barnehage nedsatt funksjonsevne eller særlige behov. Dette utgjør 5,2 prosent av alle barn i barnehage. Barn med nedsatt funksjonsevne fører i mange tilfeller til behov for ekstra ressurser for barnehageeier. Det kan for eksempel være ressurser til utstyr, ombygging og personale. I 2012 fikk nesten 8 400 barn, det vil si 2,9 prosent av alle barn i barnehagen, ekstra ressurser. Det er altså ikke alle barn som har nedsatt funksjonsevne eller særlige behov, som får ekstra ressurser.

Andelen barn i barnehagen som får spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven § 5–7, har bare hatt en svak økning de siste årene. I 2007 var andelen om lag 2 prosent, og i 2012 hadde den økt til 2,3 prosent. Til sammenligning hadde 4,3 prosent av elevene på 1. trinn i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning høsten 2012. Det er imidlertid variasjoner i andelen som får spesialpedagogisk hjelp ulike steder i landet.

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er ofte knyttet til utfordringer med språkutvikling og atferdsvansker (Cameron mfl. 2011). I 2012 hadde 56 prosent av barnehagene minst ett barn med nedsatt funksjonsevne (Gulbrandsen og Eliassen 2013).

Omtrent halvparten av barnehagene har satt i gang tiltak for barn som vurderes til å ha spesielle vansker, uten at barnehagen søker om ekstra ressurser (Lekhal mfl. 2013).

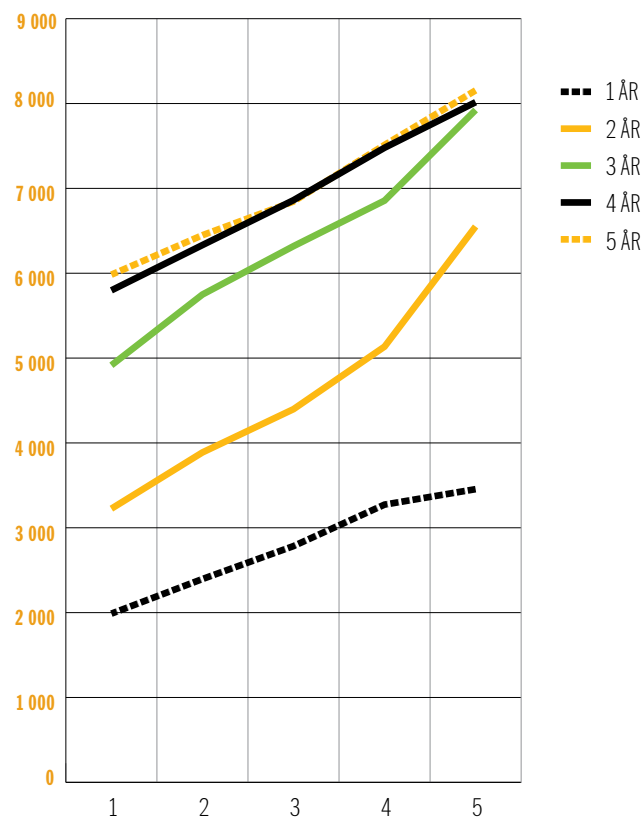
Barnehagen er i større grad tilrettelagt for alle barn

Barnehagen skal være tilrettelagt for alle barn. I dette ligger det blant annet at barnehagens fysiske miljø skal utformes slik at alle barn får gode muligheter for å delta aktivt i lek og andre aktiviteter uavhengig av alder og ferdighetsnivå (Kunnskapsdepartementet 2011). Det ser ut til at barnehagene i økende grad oppfyller kravene om fysisk tilrettelegging for alle barn. I 2002 rapporterte 75 prosent av styrerne at barnehagen var tilrettelagt på denne måten. I 2012 var denne andelen steget til 92 prosent (Gulbrandsen og Eliassen 2013).

Færre barn går i familiebarnehage

Siden 2008 har det vært en nedgang i antall barn i familiebarnehage på 30 prosent. I 2012 gikk bare 2,2 prosent av barna i familiebarnehage. Flertallet av barna, 96,1 prosent, gikk i 2012 i en ordinær barnehage.

FIGUR 7.3 Minoritetsspråklige barn i barnehagen. Antall.



Kilde: SSB, Barnehagestatistikk

7.3 ØKT PEDAGOGTETTHET I BARNEHAGEN

Flere ansatte med relevant utdanning

Foreløpige tall fra 2012 viser at andelen ansatte med relevant utdanning, som for eksempel barnehagelærer og barne- og ungdomsarbeider, har økt. I stillingskategoriene styrer, pedagogisk leder og assistent økte andelen med relevant utdanning fra 48,0 til 50,5 prosent fra 2011. 23,4 prosent av assistentene har utdanning i barne- og ungdomsarbeiderfag. Dette er en økning på 1,3 prosentpoeng fra 2011. Dette er en fortsettelse av en trend med økt andel assistenter med barne- og ungdomsarbeiderfag som har vart i flere år.

Gruppen av pedagogiske lederne øker mest

Fra 2011 til 2012 var det en vekst i andelen pedagogiske lederne på 5 prosent, noe som innebærer 1 150 flere stillinger. Totalt var det i 2012 registrert 91 255 ansatte i barnehagene. Til sammen utfører de 73 228 årsverk. Det er økningen i pedagogiske ledere som utgjør den største delen av veksten i ansatte i barnehagen.

TABELL 7.2 Årsverk etter stillingskategori 2008–2012. Antall.

	2008	2009	2010	2011	2012
Styrere	5 279	5 327	5 239	5 160	5 112
Pedagogiske ledere	18 229	19 912	21 111	22 317	23 475
Assistenten	35 213	36 466	37 357	37 592	37 719
Tospråklige assistenter	492	482	452	439	442
Annet personale som utfører arbeid knyttet til barn som krever ekstra ressursinnsats	4 127	3 975	3 737	3 751	3 893
Øvrig personale	1 815	1 910	2 316	2 329	2 587
Totalt	65 156	68 072	70 212	71 588	73 229

Kilde: BASIL

PEDAGOGNORM

I forskrift om pedagogisk bemanning er det stilt krav om at «det skal være minimum én pedagogisk leder per 14–18 barn når barna er over tre år, og én pedagogisk leder per 7–9 barn når barna er under tre år, og barnas daglige oppholdstid er over seks timer. I barnehager der barna har kortere oppholdstid per dag, kan barnetallet økes noe per pedagogisk leder». Selv om antallet barn varierer, gir det eier et maksimalt antall barn hver enkelt pedagogisk leder kan ha ansvar for. Pedagognormen åpner dermed ikke for å beregne en prosentandel av en pedagogstilling per barn. Dersom en barnehage har 19 barn over tre år eller 10 barn under tre år på heltid, er det krav om to pedagogiske ledere i full stilling for at forskriftens bestemmelse skal være oppfylt (NOU 2012:1 *Til barnas beste*).

Færre uten godkjent utdanning

Det har vært en nedgang i andelen styrere og pedagogiske ledere uten godkjent utdanning. Andelen styrere uten godkjent utdanning gikk ned fra 3,7 prosent i 2011 til 3,0 prosent i 2012. Dette utgjør om lag 200 styrere. Andelen pedagogiske ledere uten godkjent utdanning sank til 15 prosent i 2012. Det er en nedgang på nesten 1 prosentpoeng fra 2011. Totalt har det altså vært en økning i antall barnehagelærere, men fortsatt mangler det om lag 4 000 barnehagelærere.

Mindre bruk av dispensasjoner

Tilsvarende med at det har vært en nedgang i andelen uten godkjent utdanning har det også vært en nedgang i andelen ansatte på dispensasjon. I 2012 var 2,5 prosent av styrerne på dispensasjon. Dette er en nedgang på 0,4 prosentpoeng fra året før. Andelen pedagogiske ledere på dispensasjon har sunket fra 15,9 i 2011 til 15,3 prosent i 2012.

Flere styrere blir i jobben

I 2008 hadde 39 prosent av styrerne vært ansatt i samme barnehage i mer enn åtte år, og 53 prosent i mer enn fire år. I 2012 hadde disse andelenene steget til henholdsvis 42 prosent og 61 prosent. Ser man på hele personalgruppen

TABELL 7.3 Styrere og pedagogiske ledere på dispensasjon og styrere og pedagogiske ledere uten godkjent utdanning. Prosent.

	2008	2009	2010	2011	2012
Andel styrere på dispensasjon	4,7	3,6	3,1	2,9	2,5
Andel pedagogiske ledere på dispensasjon	15,9	15,9	15,7	15,9	15,3
Andel styrere uten godkjent utdanning	6,3	5,8	4,0	3,7	3,0
Andel pedagogiske ledere uten godkjent utdanning	15,9	16,3	16,6	15,9	15,0

Kilde: SSB, Barnehagestatistikk

samlet, er det en svak tendens til økt utskiftning, altså motsatt av tendensen til styrerne. I 2004 var det i 54 prosent av barnehagene ingen av personalet som hadde sluttet i løpet av det siste året. I 2008 hadde denne andelen sunket til 41 prosent, og i 2012 var den på 37 prosent (Gulbrandsen og Eliassen 2013).

Halvparten av barnehagelærerne jobber i barnehage

Ifølge SSBs registerstatistikk jobber omtrent halvparten av utdannede barnehagelærere i Norge i barnehage. Intervjuer med om lag 50 barnehagelærere viser at noe av det som skal til for å få tilbake barnehagelærere som har forlatt barnehagen, er bedre lønn og karrieremuligheter. Det kreves også gode muligheter for å praktisere den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen, blant annet med nok ressurser og et godt fagmiljø (TNS Gallup 2012).

7.4 | DE ANSATTES KOMPETANSEBEHOV OG ARBEIDSOPPGAVER

De ansatte i barnehagen blir ofte sett på som den viktigste nøkkelfaktoren for å oppnå god kvalitet. Det er derfor viktig at de har god kompetanse. Kompetansebehovene kan variere mellom de ulike ansattegruppene i barnehagen. Over halvparten av styrerne (52 prosent) ønsker seg mer kompetanse om ledelse, økonomi og administrasjon. 52 prosent av de pedagogiske ledere ønsker seg mer kompetanse i ledelse og veiledning av personalet. I tillegg er det en del områder som både styrere, pedagogiske

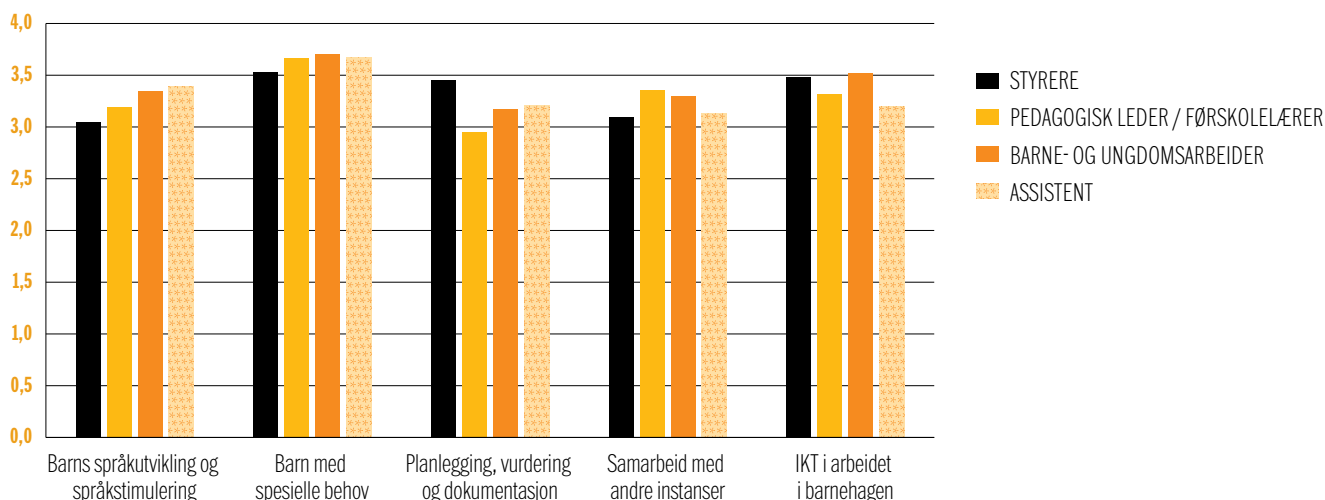
ledere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter ønsker seg mer kompetanse innenfor. Dette gjelder barns språkutvikling og språkstimulering, barn med spesielle behov, planlegging, vurdering og dokumentasjon, samarbeid med instanser utenfor barnehagen og IKT i arbeidet i barnehagen (Gotvassli mfl. 2012).

I en utvalgsundersøkelse oppgir styrerne at de er fornøyd med de ansattes kompetanse om språk og om barn under tre år. 9 av 10 styrere er helt eller delvis enige i at de ansatte har tilstrekkelig kompetanse om språkutvikling og om barn under tre år (Gulbrandsen og Eliassen 2013).

Flere arbeidsoppgaver i de store barnehagene

I store barnehager har både pedagogiske ledere og assistenter flere oppgaver enn i de mindre barnehagene. Dette innebærer at de bruker mer ulike kompetanse i løpet av dagen. Pedagogiske ledere i store barnehager har i større grad oppgaver knyttet til foreldresamarbeid og kompetanseutvikling/veiledning. Med økende størrelse på barnehagen deltar assistentene oftere i planlegging og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet og foreldresamarbeid. Det vil si at pedagogiske ledere og assistenter har mer ansvar for barnehagens virksomhet i de større barnehagene. Styrere i de minste barnehagene jobber i større grad i direkte kontakt med barna enn det styrere i store barnehager gjør (Vassenden 2011). Styrerne bruker mesteparten av arbeidstiden sin (31–37,5 timer per uke) på ledelsesoppgaver. 46 prosent av de pedagogiske lederne bruker mellom 1 og 5 timer per uke, og 33 prosent bruker mellom 6 og 10 timer per uke til ledelsesoppgaver (Rambøll 2013b).

FIGUR 7.4 Kompetansebehov hos ulike ansattegrupper (1 = svært lite behov, 5 = svært stort behov).



7.5 | KOSTNADER OG OVERGANG TIL RAMMEFINANSIERING

Kostnadsforskjellene mellom de kommunale og private barnehagene har blitt mindre de siste årene. I 2011 gikk barnehagesektoren fra øremerket finansiering til å bli rammefinansiert. I forkant av dette var det mye uro for hvordan denne overgangen ville bli. Til tross for at noen kommuner har opplevd vansker, blant annet med å tolke den nye forskriften, oppnås målet om økonomisk likeverdig behandling av kommunale og private barnehager i større grad med rammefinansiering enn med øremerkede tilskudd.

Totale kostnader til barnehagen

De totale kostnadene til barnehager var i 2011 på nesten 41,3 milliarder kroner. Kostnadene fordeler seg på 22,9 milliarder til offentlige barnehager og 18,4 milliarder til private barnehager. I de kommunale barnehagene står kommunen for 84 prosent av finansieringen, og foreldrebetalingen utgjør 14 prosent. I de private barnehagene er den kommunale andelen av finansieringen på 78 prosent, og foreldrebetalingen utgjør 17 prosent (Lunder og Aastveit 2012).

Mindre kostnadsforskjeller mellom kommunale og private barnehager

De kommunale barnehagene har et kostnadsnivå som ligger over de private barnehagene med cirka 17 000 kroner per plass. Det går imidlertid mot mindre kostnadsforskjeller mellom de kommunale og private barnehagene. I 2007 var de kommunale barnehagene 10 prosent dyrere enn de private, mens forskjellen i 2011 var på 6 prosent. Forskjellen i kostnadsnivå skyldes i hovedsak personalkostnader. De kommunale barnehagene har en høyere bemanningstetthet enn de private, og høyere personalkostnader per årsverk. Noe av dette skyldes pensjonskostnader (Lunder og Aastveit 2012).

TABELL 7.4 Kostnadsforskjeller mellom private og offentlige barnehager 2011. Kroner.

	Kommunale	Private
Sum kostnader store barn	125 834	109 075
Sum kostnader små barn	226 501	196 335

Kilde: Lunder og Aastveit 2012

Vanskelig overgang til rammefinansiering

Nesten 70 prosent av ansatte i kommuneadministrasjonen oppgir at de har hatt problemer i forbindelse med overgangen til rammefinansiering. En del kommuner har opplevd at forskriften har vært vanskelig å tolke, og at det har vært nødvendig å gjøre endringer som følge av presiseringer av forskriften underveis. Nesten halvparten av kommunene har mottatt klage på tilskuddsberegningen fra barnehagene (Rambøll 2012). I cirka 40 prosent av kommunene synes de barnehageansvarlige at samarbeidet med de private barnehagene har blitt dårligere etter overgangen til rammefinansiering (Borge mfl. 2012).

Større grad av økonomisk likeverdig behandling

Private barnehager fikk i gjennomsnitt en betydelig økning i offentlige tilskudd i perioden 2003–2011. I ordinære private barnehager økte tilskuddet per heltidsplass fra 55 000 kroner i 2003 til 86 500 kroner i 2011. Det er en økning på vel 55 prosent totalt, eller 5,75 prosent per år. Tilskuddsandelen økte tilsvarende fra 71 prosent i 2003 til 91 prosent i 2011. Etter overgangen til rammefinansiering har forskjellene i tilskudd mellom de private barnehagene blitt mindre. Økningen i tilskuddsnivå har vært størst i de barnehagene som i utgangspunktet hadde et lavt tilskuddsnivå (Borge mfl. 2012).

7.6 | EN TYDELIGERE BARNEHAGEMYNDIGHET

Kommunen som barnehagemyndighet er i ferd med å bli tydeligere. Det vil si at kommunene i større grad skiller rollen som eier og rollen som barnehagemyndighet, og at de er tydeligere overfor barnehagene ved at de fører mer tilsyn enn tidligere.

Bedre organisering av eier- og tilsynsrollen

Kommunen har en dobbeltrolle som eier på den ene siden og godkjennings- og tilsynsmyndighet på den andre siden. I 2010 hadde 79 prosent av kommunene eier- og tilsynsrollen organisert under samme enhet (PWC 2010). I 2012 hadde denne andelen sunket til 47 prosent (Rambøll 2012). Det går dermed mot en utvikling der kommunens eier- og tilsynsoppgaver er tydeligere atskilt.

Flere barnehager får tilsyn

Kommunene har etter barnehageloven § 16 plikt til å føre tilsyn med barnehagene. Denne kontrollen har som formål å sikre at barnehagene drives i tråd med barnehageloven og er forsvarlig. Kommunen gjennomfører flere tilsyn nå enn tidligere (Gulbrandsen og Eliassen 2013). I 2012 rapporterte 58 prosent av barnehagene at de hadde hatt

tilsyn de siste tolv månedene. Om lag 43 prosent av tilsynene var stedlige tilsyn. 52 prosent av kommunene gav pålegg om retting, og 3 prosent gav pålegg om stenging (Rambøll 2012).

Flest tilsyn i private barnehager

Totalt hadde 63 prosent av de private barnehagene tilsyn i 2012, mens andelen for kommunale barnehager er 53 prosent. 70 prosent av familiebarnehagene hadde tilsyn i 2012.

Få tilsynsbesøk basert på risikovurderinger

Bare 20 prosent av kommunene velger å føre tilsyn på basis av funn i årsmeldinger, bekymringsmeldinger eller kritiske forhold som dispensasjon fra pedagogkravet, midlertidige lokaler eller sykefravær. 29 prosent av kommunene velger barnehager det skal føres tilsyn med, ut fra en fast rullering, og 31 prosent av kommunene oppgir at de fører tilsyn med alle sine barnehager (Rambøll 2012).

7.7 | KJENNETEGN PÅ GOD KVALITET I BARNEHAGEN

Norsk forskning har vist at barnehagedeltakelse er positivt for barnas språklige, sosiale og emosjonelle utvikling. Et grunnleggende premiss er at barnehagen har god kvalitet og er kjennetegnet av godt samspill mellom barn og voksne.

Barnehage er positivt for barns utvikling

Norsk og internasjonal forskning viser at barnehagedeltakelse er positivt for barnas språkutvikling. Barn som går i barnehage, har mindre sannsynlighet for sen språkutvikling sammenlignet med barn som ikke går i barnehage (Lekhal 2012). Barnehagen ser også ut til å være positivt for barnas utvikling av sosial kompetanse. Barn som begynner tidlig i barnehage, har bedre sosial kompetanse ved to års alder sammenlignet med barn som passes hjemme (Zachrisson mfl. 2011). Denne forskjellen vises imidlertid ikke når barna har blitt tre år. Da er det ingen forskjeller i foreldrerapportert sosial kompetanse mellom barn som går og ikke går i barnehage (Zachrisson mfl. 2012). Det ser heller ikke ut til at barn som har tidlig barnehagestart, er mer utrygge eller har en dårligere tilknytning til barnehagen sammenlignet med barn som begynner senere i barnehagen (Zachrisson mfl. 2011). I amerikanske studier er det funnet noe mer negative sammenhenger mellom tidlig barnehagestart og atferdsvansker hos barn. En årsak til forskjellene mellom norske og amerikanske studier kan være at det i Norge er færre barn per voksen, og at foreldrepermisjonen gjør at de færreste barn begynner i barnehage

før de har fylt ett år. I land som USA er det ikke uvanlig at barna begynner i barnehage når de er noen måneder gamle (Zachrisson mfl. 2013).

Forutsetninger for god kvalitet

For at barna skal ha en god utvikling, er det viktig at barnehagen har god kvalitet. Forskning har vist noen kjennetegn ved barnehagen som er avgjørende for hvilken kvalitet det er på det tilbudet som barna får. For det første kjennetegnes gode barnehager av at de voksne kommuniserer og resonnerer med barna, stiller aktive spørsmål og stimulerer barna til å reflektere, tenke og bruke språket (Nordahl og Qvortrup 2012). Dette krever blant annet at det er tilstrekkelig bemanning i barnehagen (Zachrisson mfl. 2012). Videre er det viktig med både kvinnelige og mannlige ansatte, ansatte med ulik etnisk bakgrunn og et stabilt personale med lite utskiftning (Bauchmüller mfl. 2011). Internasjonal forskning viser også at utdanningsnivået til de ansatte er viktig for kvaliteten i barnehagen (Dalli mfl. 2011).

Godt samspill er avgjørende

Kvaliteten på samspillet mellom de voksne og barna i barnehagen blir også sett på som en nøkkelfaktor for kvaliteten i barnehagen. De voksne må forstå konsekvensene av sine handlinger og den påvirkningen de har på barnas utvikling. En annen faktor er at de voksne bør være erfarne og sensitive, noe som kan bidra til et stressfritt miljø. Dette avhenger blant annet av antall barn per voksen og hvor stor barnegruppen er. De yngste barna har også behov for små barnehagegrupper der det ideelle ser ut til å være små grupper med 6–8 barn (Bjørnestad mfl. 2012). Rene småbarnsgrupper har også vist seg å være best for barna under tre år (Zachrisson mfl. 2012).

Et grunnleggende premiss er at barnehagen har god kvalitet og er kjennetegnet av **godt samspill** mellom barn og voksne.

7.8 | VARIASJONER I BARNEHAGETILBUDET

Selv om barnehagene er på vei mot å få mer like rammebetingelser, tyder forskningen på at det er store variasjoner i den hverdagen som barna møter i barnehagen. Noen barn opplever ikke at de er i et godt og inkluderende barnehagemiljø fordi de enten blir plaget eller ikke klarer å finne seg til rette, de voksne er i varierende grad til stede for barna, og det kan virke som at ulike barnehager gir barn et ulikt språklig fundament. Det er også forskjeller i kvaliteten på samspill mellom barn og voksne, og barnehagen er i større grad tilrettelagt for jenter enn for gutter.

Barna trives i barnehagen

Det har vært tradisjon for å spørre foreldre om hvor fornøyde de er med barnehagen til barna deres. Tilbakemeldingene har vært positive – foreldrene er svært fornøyde. De siste årene har også barna blitt spurt om hvordan de har det i barnehagen. Da blir bildet mer nyansert, og barna gir et litt annet bilde av hverdagen i barnehagen enn det foreldrene gir. Mange av barna trives, men ikke alle finner sin plass. Pedagogiske ledere forteller at nesten alle femåringene, 96 prosent, har funnet seg til rette i barnehagen. 8 prosent har imidlertid noe eller betydelige vansker knyttet til selvtillit og å kunne hevde seg i en barnegruppe (Vartun mfl. 2012).

Foreldre er mer fornøyde med barnehagen enn det barna er

I en utvalgsundersøkelse oppgir 95 prosent av foreldrene at barna ofte eller veldig ofte trives i barnehagen. Når barna blir spurt om hvordan de har det i barnehagen, blir bildet mer nyansert. Over halvparten av barna mellom fire og seks år sier at de liker godt eller veldig godt å gå i barnehagen. Fire av ti sier at de liker det sånn passe. Ett av ti barn liker ikke så godt å være i barnehagen (Bratterud mfl. 2012). En studie fra USA og Danmark viser at det barna liker best i barnehagen, er å leke og å være sammen med vennene sine. Det verste barna vet, er å ikke ha noen å leke med. Barna beskriver den gode pedagogen som en som er flink til å leke, fortelle historier og har humor, samtidig som de er fleksible og gir barna valgmuligheter (Kragh-Müller og Isbell 2011).

Vennskap i barnehagen

Ifølge pedagogiske ledere har 74 prosent av femåringene minst én venn i barnehagen som de leker med til daglig. Omtrent en femtedel av femåringene har ikke venner i barnehagen som de leker med daglig (Lekhal mfl. 2013). Funnet støttes av en annen undersøkelse der en femtedel av barna selv forteller at de bare har noen få venner i

Funnene tyder på at barnehagene i økende grad er opptatt av, og jobber med, **barnas trivsel**.

barnehagen (Bratterud mfl. 2012). Det er ikke nødvendigvis slik at barna som ikke leker med andre, er utstøtt av barnegruppen. Det er forskjell mellom barn med hensyn til hvor sosialt interesserte de er, og mange barn finner glede i å følge egne interesser og velger selv aleneaktiviteter. Funnene gir imidlertid grunn til å være oppmerksom på at ikke alle barn opplever vennskap i barnehagen (Lekhal mfl. 2013).

Barnehagen tar barns trivsel på alvor

Siden 2008 har andelen barnehager som oppgir å jobbe mye med sosial kompetanse, økt fra 67 til 82 prosent. Det er også mange barnehager som jobber med å forebygge mobbing. De vanligste programmene de bruker, er «Du og jeg og vi to» (41 prosent) og «Steg for steg» (37 prosent). Det er også vanlig å bruke egenutviklede programmer. Andelen som benytter seg av egenutviklede programmer, har steget fra 16 prosent i 2008 til 25 prosent i 2012. Funnene tyder på at barnehagene i økende grad er opptatt av, og jobber med, barnas trivsel (Gulbrandsen og Eliassen 2013).

Halvparten av barn opplever at de voksne i barnehagen har dårlig tid

I en utvalgsundersøkelse om barns trivsel og medvirkning forteller tre fjerdedeler av fire–seks-åringene at de voksne ofte sier hei til dem når de kommer i barnehagen. I overkant av halvparten av barna synes at de voksne ofte eller noen ganger har dårlig tid, og at de voksne ofte eller noen ganger er vanskelige å få tak i når de trenger det (Bratterud, Sandseter og Seland 2012).

En organisert hverdag gir bedre samspill

En dansk studie som ble gjennomført i åtte barnehager, viser at det er store forskjeller i kvaliteten på relasjoner mellom barn og voksne i barnehagene. Kvaliteten henger blant annet sammen med i hvilken grad barnehagen organiserer aktivitetene langsiktig, eller om dagene blir mye preget av «fri lek» uten vokseninvolvering. I de barnehagene der dagen er planlagt på forhånd, er samspillet mellom barn og voksne på opptil 26 minutter per time. I de barnehagene der det ikke er lagt noen planer, eller det bare er lagt planer for deler av dagen, er samspillet mellom barn og voksne på bare tre minutter per time. I de barnehagene

der dagen i liten grad er planlagt, er pedagogens oppgave i større grad å håndtere konflikter enn å bidra til barnas læring. 8 prosent av barnehagene hadde langtidsplaner for aktivitetene i barnehagen. 23 prosent av barnehagene planla aktiviteter samme dag, og 51 prosent av barnehagene hadde planer for deler av dagen, for eksempel formiddagen (Hansen 2012). En organisert hverdag betyr imidlertid ikke at barnas frie lek ikke verdsettes. En kombinasjon av barnas selvstyrte aktiviteter og voksnes organisering gir den beste læringen og utviklingen for barna (Sheridan 2011).

Barn får i ulik grad en primærkontakt i barnehagen

At et barn har en primærkontakt, innebærer at barnet har en fast voksen som er sammen med barnet i situasjoner som måltid, bleieskift og ved legging. På den måten blir primærkontakten og barnet godt kjent, og barnet får muligheten til å etablere en nær relasjon til en bestemt voksen. En utvalgsundersøkelse viser at i de barnehagene som har primærkontakt, går tilvenningen lettere for de yngste barna (Drugli og Undheim 2012). I en annen utvalgsundersøkelse kommer det fram at 83 prosent av barna har en primærkontakt eller tilknytningsperson i forbindelse med tilvenning i barnehagen. Blant disse opprettholder 38 prosent av barnehagene dette tilbudet gjennom hele barnehagetiden dersom det er praktisk mulig. 9 prosent av barnehagene har tilbudet i mer enn ett år. 29 prosent rapporterer at de opprettholder primærkontakten ett år eller kortere. 11 prosent svarer at tilbudet opprettholdes kortere enn én måned (Moser og Martinsen 2011).

Variasjoner i barnehagens arbeid med «språk, kommunikasjon og tekst»

Barnehagene jobber i økende grad med fagområdet «språk, kommunikasjon og tekst». I 2008 rapporterte 67 prosent av styrerne at dette var noe de jobbet nokså mye med. I 2012 hadde denne andelen steget til 79 prosent. 81 prosent av barnehagene har lagt til rette for særskilte språkstimuleringstilbud, og det er særlig barn som personalet vurderer til å ha ekstra behov, som deltar (Gulbrandsen og Eliassen 2013). Selv om barnehagen jobber mye med språk, kommunikasjon og tekst, er det store variasjoner i hvordan det jobbes. Det er for eksempel bare drøyt halvparten som oppgir at det arbeides systematisk for å få barn til å fortelle og delta i samtaler med andre barn i de eldste aldersgruppene (3–6 år), og for de yngste barna (0–2 år) er tallene enda lavere. Videre er det 28 prosent av barnehagene som ikke jobber mye med høytlesning i de eldste aldersgruppene, og for de yngste er denne andelen 39 prosent (Østrem mfl. 2009).

7.9 | TIDLIG BARNEHAGESTART

Det har vært diskusjoner knyttet til når den beste alderen for barnehagestart er, og om det kan være uheldig for ett- og toåringer å gå i barnehage. Det ser nå ut til at mødre blir mer positive til å la de yngste barna gå i barnehage. En tredjedel av de ansatte er derimot mer skeptiske til tidlig barnehagestart med lange dager.

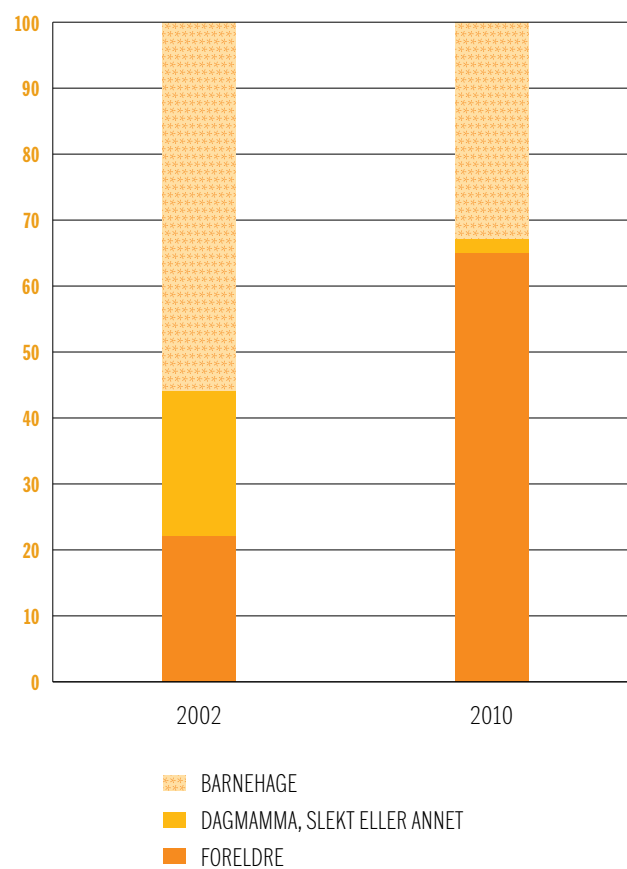
Ansattes holdninger til barnehagestart

En studie av ansattes holdninger viser at 53 prosent av personalet mener at barn kan begynne i barnehagen når de er ett år eller yngre. 25 prosent mener at barna bør være eldre enn ett og et halvt år før de begynner i barnehagen, og 17 prosent mener at barna må være minst to år før barnehagestart. De ansatte er positive til at barna er i barnehagen mer enn fire timer per dag. Bare 3 prosent mener at barn under tre år bør være mindre enn fire timer per dag i barnehagen, og ingen mener dette for barna som er over tre år. Samlet er cirka 30 prosent av personalet skeptiske til at barn har heltidsplass når de er ett år eller yngre (Løvgren og Gulbrandsen 2012).

Mødre har blitt mer positive til å la de yngste barna gå i barnehagen

Mødres holdninger til å ha de yngste barna i barnehagen har blitt mer positiv det siste tiåret. Blant mødre til ettåringer var det i 2002 bare 9 prosent som mente at heldagsplass i barnehagen var det beste alternativet for sin ettåring, mens andelen i 2010 var 18 prosent. Det er særlig gruppen mødre med lav inntekt og lav utdanning som har blitt mer positive til å la de yngste barna gå i barnehagen. Foreldre som ikke hadde sine ett-åringere i barnehagen, begrunnet dette blant annet med at barnet er for lite til å gå i barnehagen (25 prosent), eller at foreldrene likevel er hjemme (32 prosent). 13 prosent av foreldrene i lavinntektsfamilier oppgav at barna ikke gikk i barnehage fordi det var for dyrt (Hossein og Bjørkli 2011).

FIGUR 7.5 Tilsynsordninger for ettåringer 2002 og 2010. Prosent.



Kilde: Moafi og Bjørkli 2011, Pettersen 2003

Litteraturliste

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Aasen, P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T. S. Prøitz og F. Hertzberg.	2012	Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen	NIFU, Oslo
Allerup, P., Kovac, V., Kvåle, G., Langfeldt, G. og Skov, P.	2009	Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen	Agderforskning, Kristiansand
Arnesen, C.	2012	Prestasjonsutvikling fra ungdomsskolen til første året i videregående opplæring. Delrapport 3 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnsopplæringen'. NIFU Rapport 36/2012	NIFU, Oslo
Bakken, A.	2010	Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning. NOVA Rapport 9/2010	NOVA, Oslo
Bakken, A., og Elstad, J.	2012	For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. NOVA Rapport 7/2012	NOVA, Oslo
Bakken, A., og Danielsen, K.	2011	Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler, NOVA Rapport 10/2011	NOVA, Oslo
Bakken, A., og Seippel, Ø.	2012	Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet. NOVA Notat 10/2012	NOVA, Oslo
Bauchmüller, R., Gørtz, M. og Rasmussen, A.W.	2011	Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling.	AKF, Danish Institute of Governmental Research, København
Bjørnestad, E., Pramling Samuelsson, I. (red.), Bæ, B., Gulbrandsen, L., Johanson, J.-E., Løberg H. og Os, E.	2012	Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt.	Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
Bonesrønning, H., Vaag Iversen, J. M. og Pettersen, I.	2012	Kommunale skoleeiere: Nye styringssystemer og endringer i ressursbruk. SØF-rapport 04/2012	NTNU, Senter for økonomisk forskning, Trondheim
Borge, Haraldsvik og Nyhus	2012	Tilskudd til ikke-kommunale barnehager: Kommunenes praktisering av forskrift om likeverdig behandling av kommunale og ikke-kommunale barnehager. SØF-rapport nr. 5/12	NTNU, Senter for økonomisk forskning, Trondheim
Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. og Seland, M.	2012	Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. NTNU Rapport 21/2012	NTNU, Samfunnsforskning, Trondheim
Cameron, D. L., Kovac, V.B. og Tveit, A.D.	2011	En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. Skriftserien nr. 155.	Universitetet i Agder, Kristiansand
Dalli, C., White E.J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S. mfl.	2011	Quality early childhood educations for under –two-year-olds: What should it look like? A literature review. 28 ed.	Ministry of Education, New Zealand
Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. og Hagen Tønder, A.	2012	Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagnene. Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk.	FAFO, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Drugli, M.B. og Undheim, A.M.	2012	Når små barn begynner i barnehagen. Første steg, 2012:1	Utdanningsforbundet, Oslo
Dæhlen, Danielsen, Strandbu og Seippel	2013	Voksne i grunnskole og videregående opplæring. NOVA Rapport 7/2013	NOVA, Oslo
Federici, André, R., og Wendelborg, C.	2013	Analyse av data fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen. En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet.	NTNU Samfunnsforskning: Trondheim
Finansdepartementet	2012	Meld. St. 1 (2012–2013) Melding til Stortinget Nasjonalbudsjettet 2013	Finansdepartementet, Oslo
Fylling, I. og Handegård, T.L.	2009	Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten	Nordlandsforskning, Bodø
Gotvassli, K.-Å., Haugset, A.S., Johansen, B., Nossun, G. og Sivertsen, H.	2012	Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving. Rapport 2012:1	Trøndelag Forskning og utvikling, Trondheim
Grøgaard, J. B.	2012	Hva kjennetegner barneskoler som oppnår høy skår på nasjonale prøver? Delrapport 5 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnopplæringen' NIFU. Rapport 38/2012	NIFU, Oslo
Grønmo, L.S., Onstad, T., Nilsen, A. Hole, H. Aslaksen og Borge, I.C.	2012	Framgang, men langt fram: Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011.	Akademika forlag, Oslo
Grønmo, L.S. og Onstad T. (red.)	2012	Mange og store utfordringer: et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning av lærere i matematikk basert på data fra TEDS-M 2008.	Unipub forlag, Oslo
Grønmo, L. S. og Onstad T.(red.)	2009	TIMSS 2007: Tegn til bedring?	Unipub forlag, Oslo
Grønmo, L. S., Onstad T. og Pedersen, I. F.	2010	Matematikk i motvind. TIMSS Advanced 2008 i videregående skole.	Unipub forlag, Oslo
Grønmo, L. S., Onstad, T., Nilsen T., Hole, A., Aslaksen, H. og Borge, I.C.	2012	Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011.	Akademika forlag, Oslo
Gulbrandsen, L. og Eliassen, E.	2013	Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. NOVA Rapport 1/2013	NOVA, Oslo
Hansen, O.H.	2012	Pædagogprofessionens selvforståelse. Fra fri leg til organisert læring. Paideia, 1 (maj 2012), 54–66	Dafolo, Fredrikshavn
Hægeland, T., Kirkebøen, L. og Raaum, O.	2009	Øre for læring: Ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003–2008	Frischsenteret, Oslo
Kitterød, R.H., Nymoen, E.H. og Lyngstad, J.	2012	Endringer i bruk av barnetilsyn fra 2002 til 2010. Tabellrapport. SSB, 23/2012	SSB, Oslo
Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.)	2010	På rett spor – norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009.	Universitetsforlaget, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Kline, R.B.	2005	Principles and practice of structural equation modeling. Second edition.	The Guilford Press, New York
Kommunal- og regionaldepartementet	2012	Beregningsteknisk dokumentasjon til Prop. 1 S (2012-2013) Inntektssystemet for kommuner og fylkeskommunar 2013 Grønt hefte	Kommunal- og regionaldepartementet, Oslo
Kragh-Müller, G. og Isbell, R.	2011	Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. Early childhood educations Journal, 39, 17–27	Springer, Dordrecht
Kunnskapsdepartementet	2011	Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Revidert utgave	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	1998	Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2003	Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2006	St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2013a	Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2013b	Meld. St. 24 (2012–2013) Framtidens barnehage.	Kunnskapsdepartementet, Oslo
Lekhal, R.	2013	Do type of childcare and age of entry predict behaviour problems during early childhood? Results from a Norwegian longitudinal study. International Journal of Behavioural Development	Sagepub, United Kingdom
Lekhal, R., Vartun, M., Gustavson, K., Helland, S.S., Wand, M.V. og Schølberg, S.	2013	Den norske mor og barn-undersøkelsen. Variasjoner i barnehagekvalitet. Beskrivelser fra første datainnsamling fra barnehagene.	Folkehelseinstituttet, Oslo
Lunder, T. E. og Aastveit, A.	2012	Kostnader i barnehager 2011 og nasjonale satser for 2013. TF-rapport nr. 308	Telemarksforskning
Lødding, B. og Vibe, N.	2010	«Hvis noen forteller om mobbing...». Utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Rapport 48/2010.	NIFU STEP, Oslo
Løvgren, M. og Gulbrandsen, L.	2012	How early and how long? Nordisk barnehageforskning, 5, 7, 1–9	Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
Martinsen, M.T. og Moser, T.	2011	De yngste barns barnehage. Kvalitetsaspekter i tilbudet for ett- og toåringer. FoU i praksis 2011	Tapir akademiske forlag, Trondheim
Mathiesen, I. H. og Vedøy, G.	2012	Spesialundervisning – drivere og dilemma	IRIS, Stavanger
Moafi, H. og Bjørkli, E.S.	2011	Barnefamiliers tilsynsordninger, høsten 2010. SSB-rapport 34/2011	SSB, Kongsvinger
Nordahl, T. og Hausstätter, R.	2009	Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet	Høgskolen i Hedmark, Elverum

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Nordahl, T. og Qvortrup, L.	2012	Kvalitet i dagtilbudet – hva sier barna? Padeia, 4, 2012	Dafolo, Fredrikshavn
Nordlandsforskning	2013	Kompetansekartlegging i PP-tjenesten 2013	Nordlandsforskning, Bodø
Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. and Shewbrigde C.	2011	Norway. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education	OECD, Paris
Nyen, T., Næss, T., Skålholt, A. og Tønder, A. H.	2011	På veien til fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen.	FAFO, Oslo
OECD	2012	Education at a Glance. OECD Indicators	OECD, Paris
OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education	2013	Synergies for Better Learning. An international perspective on evaluation and assessment	OECD, Paris
Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. og Lillejord, S.	2012	Elevenes læringssituasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet. ILS/UIO Acta Didactica 1/2012	ILS/UIO, Oslo
Opheim, V. og Wiborg, Ø.	2012	Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever og lærere på 9. trinn og i videregående trinn.	NIFU, Oslo
Opheim, V., Grøgaard, J. B. og Næss, T.	2010	De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen. Rapport 34/2010.	NIFU, Oslo
Opheim, V. og Wiborg, Ø.	2012	Resultater fra en spørreundersøkelse blant elever og lærere på 9. trinn og i videregående trinn 1: Delrapport 4 fra prosjektet 'Ressurser og resultater i grunnsopplæringen'. NIFU Rapport 37/2012	NIFU, Oslo
Pareliussen, I.	2013	Upubliserte tall fra undersøkelsen: Hendelser som fører til skader på barn i barnehagen. 20.03.2013	DMMH, Trondheim
Pettersen, S.V.	2003	Barnefamiliers tilsynsordning, yrkesdeltakelse og bruk av kontantstøtte våren 2002. Rapport 09/2003, SSB	SSB, Oslo
PwC	2010	Tilsyn til besvær? Undersøkelse av kommunene som barnehagemyndighet, herunder kommunenes tilsyn med barnehagene.	PWC, Oslo
Rambøll	2010	FOU-prosjekt: Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnsopplæringen	RMC, Oslo
Rambøll	2012	Evaluering av årlige tilstandsrapporter, delrapport 1	RMC, Oslo
Rambøll	2012	Undersøkelse av kommunen som barnehagemyndighet. Rambøll-rapport desember 2012	RMC, Oslo
Rambøll	2013a	Evaluering av årlige tilstandsrapporter, delrapport 2	RMC, Oslo
Rambøll	2013b	Undersøkelse av praktisering av SFS 2201 når det gjelder arbeidstiden for pedagogisk personale og bruk av ledelsesressurser. Rambøll februar 2013	RMC, Oslo
Riksrevisjonen	2011	Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisning i grunnskolen. Dokument 3:7 (2010-2011)	Riksrevisjonen, Oslo
Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B.E., Mordal, S. og Buland, T.	2012	Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 Forskning på individuell vurdering i skolen	NTNU, Trondheim

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Seland, I., Vibe, N., Hovdhaugen, E.	2013	Evaluering av nasjonale prøver som system. NIFU Rapport 4/2013	NIFU, Oslo
Sheridan, S.	2011	«Pedagogical quality in preschool: A commentary» i Pramling N. og Pramling Samuelson I. (red.): Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics, Dordrecht, The Netherlands: Springer: 223–242	Springer, Dordrecht
Skolverket	2011	Utvædering av metoder mot mobbing. Rapport 353:2011	Skolverket, Stockholm
Solheim, E., Wickstrøm, L., Belsky, J. og Berg-Nilsen, T.S.	2013	Do time in Child Care and Peer Group Predict Poor Socioemotional Adjustment in Norway? Child development, 2013, 1–15	Blackwell Wiley, The Society for Research in Child Development
Statistisk sentralbyrå	2011	Karakterpraksis i grunnskoler: Sammenheng mellom standpunkt- og eksamenskarakter. Rapport 4/2011.	SSB, Oslo–Kongsvinger.
Statistisk Sentralbyrå	2012	Kommune stat rapportering (KOSTRA)	SSB, Oslo–Kongsvinger
Statistisk Sentralbyrå	2013a	Befolkningsframskrivninger, 2012-2100. http://www.ssb.no/folkfram/	SSB, Oslo–Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2013b	http://www.ssb.no/nasjprov/ . Lesedato 10. mars 2013	SSB, Oslo–Kongsvinger
TNS Gallup	2012	Hvordan få førskolelærere til å bli i barnehagene, og hvordan bringe reservestyrken tilbake? Gode og mindre gode sider ved det å jobbe i barnehage. Kvalitativ undersøkelse gjennomført av TNS Gallup på oppdrag fra Utdanningsforbundet	TNS Gallup, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011	Norsk landrapport til OECD	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012a	Fakta om TIMSS og PIRLS	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012b	Skoleporten	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012c	Analyse av karakterstatistikk for grunnskolen 2011/2012	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012d	Analyse av karakterstatistikk for videregående 2011/2012	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012e	Analyse av nasjonale prøver i rekning 2012	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012f	Analyse av nasjonale prøver i lesing 2012	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012g	Analyse av nasjonale prøver i engelsk 2012	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012h	Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). https://gsi.udir.no/	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012i	Rundskriv Udir-01-2012: Kunnskapsløftet - fag- og timefordeling og tilbudsstruktur. http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir-1-2012-Kunnskapsloftet--fag-og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/	Utdanningsdirektoratet, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Utdanningsdirektoratet	2013a	Fagvalet til elever i videregående opplæring 2012/2013. http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/vgo/Fagvalg-i-videregaende-opplaring/Fagvala-til-elevar-i-vidaregaende-opplaring-i-skolearet-2011-2012/	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2013b	Statistikknotat 2-2013: Skolestruktur: Endringer i landskapet de siste ti årene. http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Statistikknotater/Skolestruktur-Endringer-i-landskapet-de-siste-ti-arene/	Utdanningsdirektoratet, Oslo
van Daal, V., Solheim, R. G., Gabrielsen, N. N.	2012	Godt nok? Norske elevers leseferdigheter på 4. og 5. trinn. Universitetet i Stavanger. Lesesenteret	Lesesenteret, Universitetet i Stavanger
van Damme, Jan; Hongqiang Liu, Lobke Vanhee, Heidi Pustjens	2010	Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socioeconomic status and class size. Effective Education Vol. 2	Routledge, United Kingdom
Vartun, M., Helleland, S.S., Lekhal, R., Wang, M.V. og Schjøberg, S.	2012	Kompetanse og trivsel i barnehagen. Første steg, 2, 2012	Utdanningsforbundet, Oslo
Vassenden, A. et al.	2011	Barnehagens organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet. IRIS-rapport 2011	IRIS, Stavanger
Vibe, N.	2012	Spørsmål til Skole-Norge våren 2012. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Oslo, NIFU rapport 21/2012.	NIFU, Oslo
Webtrends.		Tall om besøk i Skoleporten	Utdanningsdirektoratet, Oslo
Wendelborg, C., Paulsen V., Røe, M., Valenta, M. og Skaalvik, E.	2012	Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012.	NTNU Samfunnsforskning, Trondheim
Winter, C. S. og Lehmann Nielsen, V. (red)	2013	Lærere, undervisning og elevprestasjoner i folkeskolen.	SFI - Det nasjonale forskningscenter for velfærd, København
Zachrisson, H.D., Backer-Grøndahl, A., Nærde, A. og Ogden, T.	2012	Bruk av barnehage og barnehagens strukturelle kvalitet: sammenheng med barns utvikling ved to år. Rapport til Kunnskapsdepartementet 5. januar 2012	NOVA, Oslo
Zachrisson, H.D., Dearing, E., Lekhal, R. og Toppelberg, C.O.	2013	Little Evidence That Time in Child Care Causes Externalizing Problems During Early Childhood in Norway. Child Development	NIFU, Oslo
Zachrisson, H.D., Lekhal, R og Mykletun, A.	2011	Hva gjør barnehagen med barna? Tidsskrift for norsk psykologforening. 48, 578-581	Psykologforeningen, Oslo
Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R.	2009	Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Høgskolen i Vestfold, rapport 1/2009	Høgskolen i Vestfold

Figurer og tabeller

1 | FAKTA OM GRUNNSKOLE OG VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Figurer

- Figur 1.1 Grunnopplæringen i Norge.
- Figur 1.2 Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler. 2012/13. Prosent.
- Figur 1.3 Utvikling i antall private grunnskoler. 2002/03 til 2012/13. Antall.
- Figur 1.4 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 2002/03 til 2012/13. Prosent.
- Figur 1.5 Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn. 2007/08 og 2012/13. Prosent.
- Figur 1.6 Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring/tilrettelagt opplæring, 2008/09 til 2012/13. Antall.
- Figur 1.7 Søkere til videregående opplæring per 1. mars 2013 etter trinn og løp. Antall.
- Figur 1.8 Søkere til yrkesfaglige utdanningsprogrammer Vg1 2007 til 2013. Antall.
- Figur 1.9 Elever på studieforbereende utdanningsprogrammer fordelt på trinn. 2012/13. Foreløpige tall. Antall.
- Figur 1.10 Elever registrert med planlagt grunnkompetanse fordelt på fylke. Per 1. oktober 2012 foreløpige tall. Prosent.
- Figur 1.11 Elever registrert med planlagt grunnkompetanse fordelt på utdanningsprogram. Per 1. oktober 2012. Foreløpige tall. Prosent.
- Figur 1.12 Lærekandidater av totalt antall lærlinger og lærekandidater fordelt på fylke. Per 1. oktober 2012. Foreløpige tall. Prosent.
- Figur 1.13 Voksne som får grunnskoleopplæring. 2007/08 til 2011/12. Antall.

Tabeller

- Tabell 1.1 Grunnskoler fordelt på eierform, skoleåret 2012/13. Antall.
- Tabell 1.2 Ordinær fag- og timefordeling i grunnskolen skoleåret 2012/13.
- Tabell 1.3 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning. 2008/09 til 2012/13. Antall og prosent.
- Tabell 1.4 Elever i SFO 1.-4. trinn 2008/09 til 2012/13. Antall og prosent.
- Tabell 1.5 Søkere til læreplass per 1. mars 2013 og registrerte elever på Vg1 per 1. oktober 2011, fordelt på utdanningsprogrammer. Antall og prosent.

- Tabell 1.6 Elever på studieforbereende utdanningsprogrammer per 1. oktober 2012 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.
- Tabell 1.7 Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer, og nye lærlinger per 1. oktober 2012 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.
- Tabell 1.8 Deltakere som er 25 år eller eldre, i videregående opplæring. 2007/08 til 2011/12. Foreløpige tall 2011/12. Antall.
- Tabell 1.9 Voksne deltakere i videregående opplæring, fordelt på utdanningsprogram. Utdanningsprogrammer fra Kunnskapsløftet. 2011/12. Foreløpige tall. Antall.

2 | RESSURSER

Figurer

- Figur 2.1 Driftsutgifter per elev fordelt på utgifter til grunnskoler og skolelokaler og skoleskys. 2008-2012. 2012 foreløpige tall. Kroner.
- Figur 2.2 Kommuner og elever fordelt på driftsutgifter per elev i grunnskolen. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2012. Prosent.
- Figur 2.3 Kostnader per elev fordelt etter antall elever per skole. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2012. Kroner.
- Figur 2.4 Utgifter per elev i videregående opplæring. Foreløpige tall 2012. Kroner.
- Figur 2.5 Utgifter per elev etter utdanningsprogram. Foreløpige tall 2012. Kroner.
- Figur 2.6 Utgifter per elev for studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer fordelt etter fylke. 2012 foreløpige tall. Kroner.
- Figur 2.7 Lærertimer per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring 2002/03 til 2012/13. Antall.
- Figur 2.8 Gruppestørrelse 2 fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse. 2012/13. Antall.
- Figur 2.9 Utdanningsnivå for lærere i grunnskolen uten pedagogisk utdanning, fordelt på fylker. 4. kvartal 2011. Prosent.
- Figur 2.10 Utdanningsnivå for lærere i videregående opplæring, fordelt på fylker. 4. kvartal 2011. Prosent.
- Figur 2.11 Kommuner fordelt på andel undervisningstimer som går til spesialundervisning. 2007/08 til 2012/13. Antall.
- Figur 2.12 Fordeling av enkeltvedtak spesialundervisning med undervisningspersonale. Timeomfang 2012/13. Prosent.

- Figur 2.13 Utgifter per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring. 2008 og 2012. 2012 foreløpige tall. Kroner.
- Figur 2.14 Lærertimer per elev som får særskilt språk-opplæring i form av særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt språkopplæring. 2006/07–2012/13. Antall.
- Figur 2.15 Fordeling av enkeltvedtak til spesialundervisning med assistenter. Timeomfang 2012/13. Prosent.
- Figur 2.16 Utgifter per elev fordelt på hovedtrinn. Norge og OECD gjennomsnitt. 1999–2009 kjøpekraftsjusterte tall presentert i USD.
- Figur 2.17 Utgifter per elev i OECD-land for 2009. Kjøpekraftsjusterte tall presentert i USD.

3 | LÆRINGSRESULTATER

Figurer

- Figur 3.1 Mestringsnivå for 5. trinn, fordelt på fylker, 2012. Gjennomsnitt.
- Figur 3.2 Spredning i skolenes mestringsnivå på fylkesnivå. Nasjonale prøver i regning på 8. trinn. Standardavvik.
- Figur 3.3 Fordeling på mestringsnivå for gutter og jenter på de nasjonale prøvene på 5. trinn, 2012. Prosent.
- Figur 3.4 Fritak fra nasjonale prøver. Prosent.
- Figur 3.5 Grunnskolepoeng for fylker, presentert som avvik fra det nasjonale gjennomsnittet.
- Figur 3.6 Eksamenskarakterer på 10. trinn skoleåret 2011/12 fordelt etter fag og kjønn. Gjennomsnitt.
- Figur 3.7 Karakterfordeling 10. trinn, skriftlig eksamen 2011/12 etter kjønn. Prosent.
- Figur 3.8 Gjennomsnittlige standpunkt karakterer 2011/12.
- Figur 3.9 Resultater på fag- og svenneprøver for fylker 2011/12, foreløpige tall. Antall.
- Figur 3.10 Resultater i TIMSS og PIRLS. Gjennomsnitt.

4 | LÆRINGSMILJØ

Figurer

- Figur 4.1 Kjenneteikn som er viktige for å skape eit godt læringsmiljø.
- Figur 4.2 Resultat for mobbing 2008–2012. Prosent.
- Figur 4.3 Skolar fordelte på elevar som er blitt mobba. Prosentdel.

- Figur 4.4 Prosentdel som seier at dei blir mobba to til tre gonger i månaden eller meir 2012. Prosent.
- Figur 4.5 Mobbing på arbeidsplassen blant lærlingar dei siste månadene. Prosentdel.
- Figur 4.6 Oppleving av meistring hos elevane. Gjennomsnitt på ein skala frå 1 til 5, der 5 er størst oppleving av meistring.
- Figur 4.7 Oppleving av faglege utfordringar. Prosent.
- Figur 4.8 Motivasjon. Prosent.
- Figur 4.9 Planlagde samtalar med instruktør, rettleiar eller andre der de går igjennom opplæringsplanen og status for opplæringa. Prosent.
- Figur 4.10 Plan for opplæringa di i lærebedrift (§ 3-1). Prosent.

5 | GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Figurer

- Figur 5.1 Grunnskolepoeng, etter utdanningsprogram på Vg1. 2011. Gjennomsnittstall.
- Figur 5.2 Fullført og bestått etter normert tid + to år, etter fylke. 2005-kullet. Prosent.
- Figur 5.3 Fullført og bestått etter normert tid + to år og ti år, etter studieretning (Reform 94). 2001-kullet. Prosent.
- Figur 5.4 Fullført og bestått innen normert tid + to år, etter grunnskolepoeng. 2004-kullet. Prosent.
- Figur 5.5 Fullført og bestått for elever med 40 til 44 grunnskolepoeng innen normert tid + to år, etter fylke. 2004-kullet. Prosent.
- Figur 5.6 Ikke fullført og bestått etter normert tid + to år, etter hvilket trinn ungdommen begynte på før de sluttet. 2005-kullet. Antall.
- Figur 5.7 Overganger til og gjennom videregående skole. Prosent.
- Figur 5.8 Overganger fra yrkesfaglig Vg2 til tredje opplæringsår (2011). Prosent.
- Figur 5.9 Påbyggselever som oppnår vitnemål. Antall og prosent.
- Figur 5.10 Nye lærlingers status de neste fire årene. 2008-kullet. Prosent.
- Figur 5.11 Fag- og svennebrev fordelt på fylke. 2008-kullet. Prosent.
- Figur 5.12 Fag- og svennebrev fordelt på utdanningsprogrammer. 2008-kullet. Prosent.
- Figur 5.13 Ungdommer i oppfølgingstjenesten, etter fylke. Per juni 2012. Prosent.
- wFigur 5.14 Ukjente i OT per juni. Antall.

- Figur 5.15 Ungdom i OTs målgruppe 2011/12 som er i skole/lære 1. oktober 2012, etter fylke. Prosent.
- Figur 5.16 Ungdom i OTs målgruppe 2011/12 som er i skole/lære 1. oktober 2012, etter alder. Prosent.
- Figur 5.17 Ungdom i alderen 16–25 som verken er i utdanning eller har fullført og bestått videregående opplæring, etter alder og arbeidssituasjon. 2011. Prosent

Tabeller

- Tabell 5.1 Fag- og svennebrev fordelt på alder. 2008-kullet. Antall og prosent.

6 | KVALITETSVURDERING I OPPLÆRINGA

Figurer

- Figur 6.1 Kvalitet i opplæringen (illustrasjon).
- Figur 6.2 Kvalitet i fagopplæringen (illustrasjon).
- Figur 6.3 Besøk på Skoleporten i 2012.

7 | BARNEHAGER

Figurer

- Figur 7.1 Antall barnehager 2008–2012.
- Figur 7.2 Barn i barnehage i ulike aldersgrupper. 2007–2012. Antall.
- Figur 7.3 Minoritetsspråklige barn i barnehagen. Antall.
- Figur 7.4 Kompetansebehov hos ulike ansattegrupper (1 = svært lite behov, 5 = svært stort behov).
- Figur 7.5 Tilsynsordninger for ettåringer 2002 og 2010. Prosent.

Tabeller

- Tabell 7.1 Dekningsgrad barn i barnehage. Prosent.
- Tabell 7.2 Årsverk etter stillingskategori 2008–2012. Antall.
- Tabell 7.3 Styrere og pedagogiske ledere på dispensasjon og styrere og pedagogiske ledere uten godkjent utdanning. Prosent.
- Tabell 7.4 Kostnadsforskjeller mellom private og offentlige barnehager 2011. Kroner.

Utdanningsspeilet er et av våre bidrag til å gjøre både politikken og utviklingen på nasjonalt nivå og ikke minst på lokalt nivå mer kunnskapsbasert.

DAG THOMAS GISHOLT, UTDANNINGSDIREKTORATET

Utdanningsspeilet gir deg tallene og analysene som hjelper alle til å fatte bedre beslutninger.

DIRK VAN DAMME, OECD

Årets utgave av Utdanningsspeilet gir en god sammenfatning av nåsituasjonen i skolen.

ROLF VEGAR OLSEN, UNIVERSITETET I OSLO

Schweigaards gate 15 B
Postboks 9359 Grønland
0135 OSLO
Telefon 23 30 12 00
www.utdanningsdirektoratet.no