

# Kunnskap for utvikling



*Petter Skarheim*

Petter Skarheim  
Direktør  
Utdanningsdirektoratet

Utdanningsspeilet er en årlig publikasjon som samler viktig informasjon om grunnsopplæringen. Den skal være en kilde til kunnskap og inspirasjon for elever, lærere, skoleledere og utdanningsmyndigheter. Vi håper også at Utdanningsspeilet skal bidra til en konstruktiv debatt om norsk grunnsopplæring.

For at vi skal kunne skape en bedre grunnsopplæring, er vi avhengige av sikker kunnskap om tilstanden i opplæringen. Kunnskap om hvor vi står, gjør det lettere å gi retning for innsatsen videre. Utdanningsspeilet gir et bilde av tilstanden i grunnsopplæringen ved å beskrive områdene ressurser, læringsutbytte, læringsmiljø, gjennomføring og kvalitetsutvikling.

Hvert år vil Utdanningsspeilet være bygd opp rundt de samme kapitlene, slik at det kan brukes som et oppslagsverk og etter hvert vise trender og utvikling over tid. I tillegg til seks faste kapitler vil et kapittel hvert år presentere et spesielt tema. I år handler det om lærernes kompetanse.

For at Utdanningsspeilet skal være et godt redskap for skoleeiere og skoleledere, har Utdanningsdirektoratet fra og med i år lagt til rette for at tabeller og figurer skal være tilgjengelige på fylkes-, kommune- og skolenivå. På [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no) er alle tabeller og figurer publisert elektronisk med mulighet for å velge ut ønsket geografisk område.

Vi håper med dette at Utdanningsspeilet 2005 kan være et nyttig bidrag til økt kunnskap om norsk grunnsopplæring. Det er vårt ønske at Utdanningsspeilet skal være en kilde til sikker kunnskap og inspirasjon til å drive frem gode skoler i hele grunnsopplæringen.

# Innhold

<b>Forord</b> .....	1	<b>5 Gjennomføring</b> .....	64
<b>Noen blikk i Utdanningsspeilet</b> .....	3	5.1 Søkjarar og elevar .....	64
<b>1 Fakta om grunnpoplæringen</b> .....	16	5.2 Gjennomføring og progresjon i vidaregåande opplæring.....	71
1.1 Utdanningsnivået i Norge.....	16	5.3 Tiltak for å betre gjennomføringa i vidaregåande opplæring .....	75
1.2 Elever i grunnskolen .....	17	5.4 Oppfølgingstenesta (OT) .....	75
1.3 Voksne i grunnskolen .....	19	5.5 Kunnskapsløftet.....	77
1.4 Elever og lærlingar i vidaregåande opplæring .....	20	<b>6 Kvalitetsutvikling</b> .....	78
1.5 Voksne i vidaregåande opplæring .....	22	6.1 Nasjonale kvalitetsvurderingssystem .....	78
1.6 Utvikling i barne- og ungdomskullene .....	22	6.2 Rolla til skuleeigaren i skuleutvikling .....	80
1.7 Lærere .....	24	6.3 Kva skuleleiinga har å seie for utviklinga i skulen ...	82
1.8 Skoler .....	26	6.4 Leiing i lærande skular .....	84
<b>2 Ressurser</b> .....	29	<b>7 Temakapittel: Lærere, kompetanseutvikling og den gode skole</b> .....	85
2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnpoplæringen.....	29	7.1 Kompetansebegrepet .....	85
2.2 Kommunale og fylkeskommunale utgifter til grunnpoplæringen .....	29	7.2 Formell kompetanse – vidareutdanning.....	85
2.3 Kommunale forskjeller i ressursbruk .....	30	7.3 Kurs, seminarer og annen opplæring – etterutdanning .....	87
2.4 Fylkeskommunale forskjeller i ressursbruk.....	32	7.4 Læring gjennom det daglige arbeidet .....	88
2.5 Norges ressursbruk i et internasjonalt perspektiv... ..	34	7.5 Oppsummering og diskusjon .....	89
2.6 Lærertetthet.....	35	<b>Litteraturliste</b> .....	91
2.7 Ressurser til spesialundervisning.....	38	<b>Tabell- og figurliste</b> .....	95
2.8 Ressurser til IKT i grunnpoplæringen .....	39	<b>Vedlegg</b> .....	98
<b>3 Læringsutbytte</b> .....	42		
3.1 Prøver og vurderingsformer .....	42		
3.2 Karakterer i grunnskolen .....	42		
3.3 Karakterer i vidaregåande opplæring .....	46		
3.4 Kartleggingsprøver og nasjonale prøver.....	50		
3.5 Med blikk på minoritetsspråklige i Norden i PISA-undersøkelsen .....	52		
3.6 Elevenes digitale kompetanse.....	54		
<b>4 Læringsmiljø</b> .....	55		
4.1 Trivsel og motivasjon .....	55		
4.2 Elevmedverknad og elevråd.....	57		
4.3 Det psykososiale miljøet.....	58		
4.4 Det fysiske miljøet .....	60		
4.5 Arbeidsmiljø.....	61		
4.6 Arbeidsplanar og læreplanmål.....	62		
4.7 IKT i opplæringa.....	62		
4.8 Tilpassa opplæring.....	62		

## Noen blikk i Utdanningsspeilet



Foto side 3–15: Jannecke Sanne. Foto fra Elvebakken videregående skole i Oslo.

# Sosial og faglig trivsel

Trivselen er høy blant norske skoleelever. De aller fleste føler seg hjemme på skolen og sier at skolen er viktig for sosialt fellesskap. Det viser seg likevel at den sosiale trivselen er høyere enn den faglige trivselen. Dette kommer fram i den nettbaserte undersøkelsen "Elevinspektørene".

## Trivsel, trygghet og lærelyst

Einar Skaalvik, professor ved Pedagogisk institutt ved NTNU, mener at trivsel er en forutsetning for motivasjon og innsats på skolen. Skolen er elevenes arbeidsplass i 13 år – 13 viktige år, sier han, og fortsetter:

– Trivsel er et mangesidig begrep. Et greit utgangspunkt er å skille mellom faglig og sosial trivsel. Den sosiale siden ved trivsel har med trygghet å gjøre. Trygghet for ikke å bli latterliggjort, trygghet for ikke å bli mobbet, men også opplevelse av å ha venner. Våre undersøkelser viser at det ikke er noen sammenheng, verken positiv eller negativ, mellom trivsel med venner og innsats/motivasjon. Denne siden ved trivselen har derimot med livskvalitet å gjøre.

– Men det finnes andre sammenhenger. Trivsel dreier seg også om å beherske. Det å ha meningsfulle oppgaver som man føler man klarer, har med trivsel å gjøre. Nå snakker vi om den faglige dimensjonen ved trivsel, påpeker Skaalvik. Og faglig trivsel er positivt relatert til innsats og lærelyst. Denne siden ved trivsel bringer oss fort over i en diskusjon om tilpasset opplæring.

## Elevinspektørene 2005

Skaalvik har analysert mer enn begrepet trivsel. Han har analysert den nettbaserte undersøkelsen Elevinspektørene for 2005, der mer enn 230 000 elever, hovedsakelig på sjuende og tiende trinn, samt på grunnkurs i videregående opplæring, har besvart en rekke spørsmål om hvordan de har det på skolen.

– Det store flertallet trives og er fornøyd med skolen sin, forteller

Skaalvik. – Men den sosiale trivselen er større enn den faglige. Blant hovedfunnene trekker Skaalvik videre fram følgende fra elevenes tilbakemeldinger: Lærerne blir stort sett respektert og positivt vurdert, dersom de selv viser respekt for elevene. En tredjedel av elevene føler at undervisningen er lite tilpasset deres faglige nivå. I tillegg har elevene lite kunnskap om fagenes mål. Og til slutt – det er en urovekkende mangel på ro og orden i den norske skolen.

Flere av funnene forskerne har gjort i analysen av Elevinspektørene, henger på mange måter sammen. For eksempel skal det ikke mye fantasi til for å anta at når mer enn halvparten av elevene mener at de opplever så mye bråk at det går utover arbeidet, må dette ha noe å si for yteevne, karakterer og trivsel. Forskning viser at bråk, uro og disiplinproblemer er en viktig årsak til at lærere blir stresset og utbrent.

Elevinspektørene avdekker videre at det er en liten gruppe elever som ikke har venner på skolen. Elever som blir mobbet, og de som har de svakeste karakterene, er overrepresentert i denne gruppen.

– Se for eksempel på de aller svakeste elevene. Det viser seg at de trives dårligere, både faglig og sosialt, enn de sterkeste elevene, påpeker Skaalvik. Men her står vi selvsagt overfor et spørsmål om høna og egget. Trives de dårlig fordi de er svake, eller er de svake fordi de trives dårlig?

## Tilpasset opplæring

Analysen av Elevinspektørene viser at tilpassing av undervisningen har

positiv effekt på en rekke av elevenes opplevelser og vurdering av skolen, men at mange elever opplever at undervisningen i liten grad er tilpasset deres nivå. Dette gjelder i særlig grad de elevene som har størst problemer på skolen.

– Jeg mener realistiske utfordringer gir økt læring, økt selvtillit og økt trivsel, og slik sett er det ingen motsetning mellom trivsel og læring, sier Skaalvik. Norske elever trives med realistiske utfordringer, og de trives ikke hvis det ikke stilles krav til dem. Hvis vi derfor styrker den faglige trivselen, som altså ikke er så lett å isolere fra den sosiale, vil dette føre til bedre resultater.

– Nøkkelordet blir derfor tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring betyr at vi må gi elevene utfordringer de kan klare. Oppgaver som gjør at de må strekke seg litt i forhold til det de kan, avslutter pedagogikkprofessor Einar Skaalvik.







# Spredning i læringsutbyttet

Norske elever skårer gjennomsnittlig på OECDs PISA-undersøkelser. Det betyr ikke at norske elever er skoletapere.

Nasjonale prøver, kartleggingsprøver, karakterstatistikk og internasjonale undersøkelser gir oss et bilde av norske elevers prestasjoner på skolen. Vi ser at standpunktkarakterer, avgangsprøvene i grunnskolen og eksamen i videregående opplæring viser et relativt stabilt bilde uten store variasjoner fra et år til et annet.

Jenter har gjennomgående høyere karakterer enn gutter. Elever med innvandrerbakgrunn presterer lavere enn norske elever. Det som skiller mest mellom elevenes resultater, er deres sosiale bakgrunn, enten det måles etter foreldrenes utdanningsnivå, yrke eller inntekt.

## Karakterer og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring

Sammenhengen mellom elevenes hjemmebakgrunn og karakterer er svakere i videregående opplæring enn i grunnskolen. Dette kan blant annet forklares med at elever med ulik bakgrunn velger ulike studieretninger og fag.

En sammenlikning av karakterer av et utvalg elever på grunnkurs på yrkesfaglige studieretninger, viser at det er variasjoner i karakternivå mellom fagene, men at det er ikke store variasjoner i karakterene fra 2004 til 2005 for hvert fag. Jenter oppnår gjennomgående bedre eller like gode karakterer som guttene. Det er imidlertid små forskjeller i karakterene mellom gutter og jenter på grunnkurs, når man sammenlikner elever som hadde like karakterer på tiende trinn.

Tilbud om læreplass er viktig for at ungdommen skal fullføre videregående opplæring. Det viser seg

at kompetanseoppnåelsen er høyere blant dem som får læreplass, sammenliknet med dem som ikke får læreplass og som får tilbud om alternativ opplæring i skole. Drøyt 92 prosent av lærlingene som var oppe til fag- og svenneprøve i 2005, bestod. Det høye antallet beståtte fag- og svenneprøver har vært stabilt i perioden 2001–2005. En langt høyere andel stryker blant dem som har fått tilbud om alternativ opplæring i skole

## Internasjonalt blikk på norske prestasjoner

Større internasjonale undersøkelser har de siste årene vist at norske elever skårer rundt OECD-gjennomsnittet når de testes i lesing, matematikk og naturfag. Ifølge Marit Kjærnsli, prosjektleder for PISA<sup>1</sup> i Norge, blir slike resultater fort omskapt til nyhetsoverskrifter som "Norske elever er skoletapere".

– Jeg synes det er mye bra i den norske skolen, sier Marit Kjærnsli, selv om det også er mange områder som kan forbedres. Skal jeg peke på en svakhet, så må det være at vi i de siste årene har lagt for lite vekt på faglig kunnskap.

Kjærnsli påpeker at det positive ved slike internasjonale undersøkelser er at vi kan diskutere nasjonale mål i et internasjonalt perspektiv.

– Å se hva andre land har lykkes med og ikke lykkes med, kan være viktige premisser i vårt land. Det er viktig at den norske skolen må skapes på norske premisser, men disse undersøkelsene gir oss mulighet for en diskusjon på et mer objektivt grunnlag. PISA avdekket for eksempel at det var større spredning blant de

norske elevenes leseferdighet enn det var i de andre nordiske landene, og det var ingenting som tydet på at land som skårer høyt faglig, har større spredning. Vi har altså ikke lykkes i å gi alle like muligheter, sier Kjærnsli.

– Disse undersøkelsene gir oss også mulighet for å se på utvikling over tid ved at en del oppgaver ikke blir offentliggjort, men blir brukt om igjen. Det er et skremmende bilde vi ser, sier Marit Kjærnsli. Spesielt viser TIMSS 2003<sup>2</sup> at de norske elevene har hatt stor tilbakegang i matematikk og naturfag siden i 1995. Den samme tendensen ser vi også i PISA. Hele Norden viser en tendens til tilbakegang, med unntak av Finland, naturligvis.

Basert på data for PISA 2003 har nordiske forskere sett nærmere på likheter og ulikheter mellom elever i de nordiske landene, med et særlig blikk på forskjeller mellom kjønnene og minoritetsspråklige elever. Dataene bekrefter resultater fra nasjonale prøver, avgangsprøver og eksamen. Både kjønnsforskjeller og forskjeller basert på sosial bakgrunn og innvandrerstatus gjenfinnes i den nordiske undersøkelsen. Samtidig viser det seg at minoritetsspråklige elever generelt gir uttrykk for en mer positiv holdning til skolen.

## For lave krav?

– Vi må tørre å stille faglige krav, og lærerens faglige autoritet er viktig, sier Kjærnsli. PISA 2000 viste at elevene selv mener lærerne stiller for lave faglige krav. Blant de nordiske elevene var det de norske som ga mest uttrykk for at de mente det ble forventet for lite av dem.

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment

<sup>2</sup> Trends in International Mathematics and Science Study



– Mer faglig kunnskap trenger ikke gå på bekostning av livskvalitet eller trivsel. Vi må ikke få det slik det er i enkelte østasiatiske land, der ungdomene må gå på ekstraskole etter skoletid for å kunne holde seg i teten.

– I Norge satser vi mye på selvstendig læring, mye aktivitet og prosjektarbeid, og det kan være veldig bra. Men det er viktig at det er klare mål for disse aktivitetene, og mye tyder på at mange av de svake elevene faller fra. Samtidig kan det se ut til at disse arbeidsmetodene har falt uheldig ut spesielt for realfagene.

– I tillegg har vi mye bråk og uro i den norske skolen, fortsetter Kjærnsli. Så arbeidsvilkårene er ikke de beste.

*Ligger problemet i så fall på lærernivå? Eller ligger det høyere?*

– Problemet ligger på mange nivåer, ikke først og fremst hos lærerne. Kanskje ligger det i lærerutdanningen? Kanskje i vårt syn på pedagogikk? Kanskje ligger det i hele samfunnet, kanskje vi ikke ser verdien av kunnskap? avslutter Marit Kjærnsli.



# Flerkulturelle skoler – tilpassing i praksis

Elevenes prestasjoner på skolen henger nært sammen med familiebakgrunn. Tilpasset opplæring for å gi hver enkelt elev like muligheter for læring, er en spesielt stor utfordring for flerkulturelle skoler med mange ulike elevgrupper.

## God utvikling i leseferdigheter

Gode leseferdigheter er grunnleggende for læring i mange fag. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i lesing på andre trinn har i perioden 2000–2005 vist en positiv utvikling. Andelen elever som har alt rett på prøvene, har økt betydelig, samtidig som andelen elever som ligger på eller under bekymringsgrensen, er redusert. På Vahl skole i Oslo har tilpasset opplæring bidratt til gode resultater for elevene.

– Vahl skole ble valgt til demonstrasjonsskole på grunn av våre gode læringsresultater for minoritetsspråklige elever, forteller rektor Trine Hauger. "Et flott fyrtårn for flerkulturelle skoler", som det sto i juryens begrunnelse. Lesetester viser at 76 prosent av våre minoritetsspråklige elever ligger over det vi kaller kritisk grense. Vi har hatt stor suksess. Det store hodebryet i skolen er jo at minoritetsspråklige elever skal ha med seg grunnleggende kompetanse innen fag som lesing, skriving, språk osv.

## Elever med innvandrerbakgrunn

Forskning viser at elever med innvandrerbakgrunn får noe lavere karakterer enn norske elever. Det er også ulikheter mellom elevene med innvandrerbakgrunn, etter om de er første eller andre generasjons innvandrere. Rektor på Vahl skole kan bekrefte dette.

– Det handler om hvor lenge familiene har bodd her, hvor godt de er integrert osv. Her har vi første generasjon, andre generasjon og til og med tredje generasjon innvandrere.

95 prosent av Vahl skoles 280 elever har minoritetsspråklig bakgrunn. Det finnes store språkgrupper, som pakistanernes urdu, og det finnes mange nasjonaliteter som snakker arabisk og i tillegg språk som somalisk, tyrkisk og vietnamesisk, til sammen mer enn tjue språk.

– Plutselig dumper det inn unger som ikke kan et ord norsk, og det er store forskjeller på de som har gått her litt lenger: Hvis foreldrene snakker norsk hjemme, er i jobb og har utdanning går det greit. I motsatt tilfelle kan det bli problemer, fortsetter Hauger.

## Organisering og tilpassing

På Vahl skole har de gjennomført tiltak som kan forklare læringsresultatene, og som samtidig kan illustrere bruken av begrepet "tilpasset opplæring" i praksis.

– Nøkkelen ligger i hvordan vi strukturerer og organiserer opplæringen. Hvilke arbeidsformer og hva slags grupper fungerer? For å være mer spesifikk: Vi er nøye med hvordan vi setter sammen basisgruppene og tilhørende kontaktlærere. Skolen prioriterer satsingen på de yngste elevene høyt for å redusere gapet mellom minoritetsspråklige og norsk-språklige elever så raskt som mulig. På første til tredje trinn har derfor hver lærer 12 til 14 elever. De øvrige gruppene er vesentlig større. Både voksne og barn er organisert i team, i større samarbeidende enheter. Vi spiller på variasjon innad i gruppene. Når det er nok variasjon, vil det alltid finnes folk som passer sammen, faglig eller sosialt for de fleste anledninger. Og det vil finnes stor nok

bredde i både kompetanse, kunnskap og erfaring til at vi kan hente ut maksimalt av ressurser fra lærerne.

Vahl skole har valgt læremetoder som i seg selv fungerer som tilpasset opplæring. Hauger snakker om alt fra å tenke elevaktiviteter, som verksted eller uteskole, til det å "skrive seg til lesing".

– Vi snakker om aktiv bruk av pc'en, lek med tastaturet. Elevene utforsker språkets lyder ved å sette sammen tilfeldige tegn på skjermen. Dette gir dem større sjanse for å knekke lese-koden ut fra sine individuelle forutsetninger. Og det er en måte å håndtere stor faglig spredning på. Det er viktig at alle kommer i aktivitet. Når forholdene er slik de er, betyr det at vi må redusere lærerstyrt fellesundervisning. Alle må i arbeid, ellers går det ikke, mener Hauger.

Vahl skole jobber, som mange andre skoler, med mappemetodikk. Dette er en systematisk måte å dokumentere elevenes læring på, og samtidig engasjere dem i egen læring.

– Alle elevene har to mapper, forklarer Trine Hauger. Her samler de ting de har gjort. Deretter skal de plukke ut ting de er spesielt fornøyde med, og begrunne overfor læreren hvorfor akkurat det arbeidet skal trekkes fram. Disse arbeidene havner i en visningsperm, en for hvert år fra første til sjuende klasse. Her har vi altså en dokumentasjon av skriving, lesing, engelskkunnskaper og så videre opp gjennom hele barneskolen, som vi kan knytte til elev- og foreldresamtaler, og når vi skal sette mål for videre innsats.



Dette øker elevens bevissthet for behovet for læring, og det bygger opp stoltheten over hva han får til. Elevene blir stolte av egne prestasjoner, og, ikke minst, lærerne blir fokusert på det de gjør. Dette siste er ikke minst viktig for tilpasset opplæring. Mappemetodikken gjør elevens behov og utvikling mer synlig for læreren. Dermed blir det lettere å følge dem opp, hver enkelt av dem.

Og alt dette virker, mener Trine Hauger, og er i hvert fall en del av forklaringen på Vahl skoles suksess.



# Gjennomføring i videregående opplæring

Gjennomføringen på yrkesfaglige studieretninger har vært relativt stabil siden Reform 94, men fremdeles står det dårligere til på yrkesfag enn på allmennfag.

## Gjennomføring

Fullført videregående opplæring har stor betydning for den enkeltes muligheter til arbeid og videre utdanning gjennom hele livet. Studier av videregående opplæring har vist at gjennomføring henger sammen med karakterer, sosiale bakgrunnsfaktorer og det at elevene faktisk oppnår ønsket om studieretning og læreplass.

Tall fra SSB viser at av de som begynte i videregående opplæring i 1997, 1998 og 1999, fullførte rundt 75 prosent på allmennfaglige studieretninger på normert tid, og rundt 84 prosent fullførte i løpet av en periode på fem år. For elevene på yrkesfaglige studieretninger fullførte rundt 40 prosent på normert tid, mens rundt 60 prosent fullførte på fem år.

*Hvem er det som ikke gjennomfører videregående opplæring?*

– De som ikke fullfører videregående opplæring, har oftere enn andre elever foreldre med lav utdanning, og har oftere foreldre som ikke er yrkesaktive. Det er særlig elever på yrkesfaglige studieretninger som avbryter opplæringen, og da spesielt gutter på yrkesfag. Elever med innvandrerbakgrunn avbryter oftere enn elever med majoritetsbakgrunn, og særlig gutter med innvandrerbakgrunn på yrkesfag. Og, ikke overraskende, er det ofte elever som har svake karakterer fra grunnskolen og grunnkurset, som avbryter, sier Liv Anne Støren ved NIFU STEP<sup>3</sup>. – Kolleger her på NIFU STEP har også funnet at høyt fravær på ungdomstrinnet er en av faktorene som predikerer bortvalg av videregående opplæring.

Både Liv Anne Støren og flere andre forskere som har studert dette feltet, har funnet at både foreldrenes utdanningsnivå og elevenes karakterer er med på å avgjøre om elevene gjennomfører videregående opplæring eller ikke. Hun har også funnet at det er en sterk sammenheng mellom foreldrenes sosioøkonomiske status og elevenes karakterer.

– Vi studerte progresjon og gjennomføring i kjølvannet av Reform 94, forteller Støren, og vi har også gjort det for de kullene som startet i 1999–2001. 80 prosent av det første reformkullet hadde fullført med yrkes- eller studiekompetanse, målt seks år senere, sier Liv Anne Støren.

– Vi vet ikke ennå hvor mange som oppnår yrkes- eller studiekompetanse i løpet av 5–6 år blant de kullene som startet ved årtusenskiftet eller etter det, men tendensen er at progresjonen er noe svakere, og at det vil være noen færre som fullfører med studie- eller yrkeskompetanse enn det var i 1994-kullet.

– Når det gjelder 1994-kullet, som var det første reformkullet, var det imidlertid en sterk forbedring i progresjonen sammenliknet med tidligere kull. Forbedringen gjaldt spesielt yrkesfag. Ca. 60 prosent av de som startet i yrkesfaglige grunnkurs, hadde optimal progresjon, noe som var et gedigent hopp opp fra før Reform 94, da det var 30 prosent. På allmennfag var situasjonen om lag som før reformen, 84 prosent av allmennfagelevne hadde optimal progresjon.

– Når jeg snakker om progresjon, så gjelder det de som går direkte videre til neste trinn i opplæringsløpet, og

da er de som eventuelt har med seg strykkarakterer, medregnet.

– Gjennomstrømningen på yrkesfag er fremdeles omtrent den samme som rett etter Reform 94. Skal vi peke på endringer, vil jeg snarere si at vi ser tegn til en svak svekkelse. Vi kan si at bildet er stabilt, men det er fortsatt mange yrkesfagelever som skolene ikke klarer å holde på eller føre fram mot en dokumentert kompetanse. Det er dessuten store forskjeller mellom de ulike yrkesfaglige studieretningene. På enkelte av disse er progresjonen og gjennomføringen alarmerende lav.

## Gjennomføring blant ungdom med innvandrerbakgrunn

Andelen elever med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring har økt jevnt fra 1994–1995 til 2005–2006. Til tross for denne økningen er den relative andelen elever med innvandrerbakgrunn i videregående opplæring mindre enn andelen i grunnskolen. Det er også slik at en større andel blant elevene med innvandrerbakgrunn faller fra videregående opplæring.

Og den gruppen man har lykkes dårligst med, er gutter med innvandrerbakgrunn.

– Det er fremdeles slik at gutter med ikke-vestlig bakgrunn har dårligere progresjon og dårligere karakterer enn andre elever. Vi ser det samme kjønnsmønsteret som med elevmassen i sin helhet. Jentene er flinkere enn guttene. De er mer plikttoppfylende, gjør mer lekser. Men innvandreguttene har flere problemer i forhold til sine etnisk norske kamrater. De har enda større problemer med å få læreplass, forteller Liv Anne

<sup>3</sup> Stiftelsen Norsk institutt for studier av forskning og utdanning Senter for innovasjonsforskning

Støren. – Om tilgang til læreplass er et problem for yrkesfag i sin helhet, er det et spesielt problem for disse guttene.

– Når det gjelder innvandrerungdom, kan jeg legge til er at det er med dem som med annen ungdom at prestasjoner, progresjon og gjennomføring i stor grad er relatert til sosial bakgrunn, og det er det lite en kan gjøre med innenfor skolen, fortsetter Støren. Men skolen kan kompensere for det.

– Vi ser at hvis foreldrene er i arbeid, gjør elevene det bedre i videregående opplæring. Den positive effekten for innvandrelever synes å være særlig sterk hvis mor er i arbeid.

Men det er ingen grunn til å bare svartmale situasjonen.

– Vi har jo allerede sett at innvandrerungdommen beveger seg i riktig retning med hensyn til deltakelse i videregående opplæring.

– Innvandrerungdom bryter dessuten sosiale grenser i større grad enn annen ungdom. Vi kan si at de har nesten like god progresjon og gjennomføring som majoritetslever, gitt sosial bakgrunn. Og mange går over i høyere utdanning.

– Minoritetslever har i gjennomsnitt dårligere karakterer på grunnkurs enn andre, men hvis de først gjennomfører videregående, går de videre til universitet og annen høyere utdanning i større grad enn andre. Det å ta høyere utdanning betyr trolig særlig mye for ungdom med innvandrerbakgrunn, sier Liv Anne Støren.





# Ressurser og rammer

Spørsmål fra undersøkelsen Elevinspektørene om elevene er fornøyd med skolen sin henger nøye sammen med deres vurderinger av de fysiske forholdene ved skolen.

## Det fysiske læringsmiljøet

Ifølge § 9a i opplæringsloven skal skoler planlegges, bygges, legges til rette og drives slik at det blir tatt hensyn til trygghet, helse, trivsel og læring for elevene. Den nettbaserte spørreundersøkelsen Elevinspektørene har spurt elevene i grunnskolen og i videregående opplæring hva de synes om sitt fysiske læringsmiljø. Svarene varierer selvsagt etter hva man spør om, men to områder peker seg særskilt ut ved at over halvparten av elevene var misfornøyd. Det gjelder de sanitære forholdene (på mellomtrinnet) og luftkvaliteten (ungdomstrinnet og videregående opplæring). Elever i videregående opplæring er mer fornøyd med de fysiske forholdene enn elever i grunnskolen.

På Elvebakken videregående skole i Oslo har elevene all grunn til å være fornøyd. Skolen er ny og moderne med alle fasiliteter for god læring. Her er alt åpent, her jobber elever og lærere side om side. De spiser maten sin i samme kantine. Her er lite eller intet privatliv, intet lærerværelse.

– Måten skolen er formet på, er en tillitserklæring til elevene – og en utfordring til lærerne, sier rektor Per Solli. Det er ikke til å komme forbi at en bygning som denne fordrer at lærerne byr på seg selv, alltid. Vi har ikke det klassiske personalrommet, men vi har kontorer og møterom. Og de som virkelig går inn for det, det skulle ikke forundre meg om de finner litt privatliv her også, et eller annet sted.

Rektor Solli er overbevist om at det er en sammenheng mellom arkitektur og pedagogikk.

– De som ikke er enige, er velkomne hit til Elvebakken! Trivsel er ikke prestasjonsfremmende i seg selv, men du er nødt til å trives for å lære, utdyper rektoren.

## Elever og lærere

Antallet elever i grunnopplæringen er rekordstort. Det er nesten 620 000 elever i grunnskolen, noe som er det høyeste antallet siden utvidelsen med Reform 97. De fleste elevene går i offentlige skoler, men høsten 2005 gikk også drøyt to prosent av grunnskoleelevene i frittstående skoler. Også i videregående opplæring har det vært en økning i elevtallet de siste årene. Her har økningen vært størst på de yrkesfaglige studieretningene. Etter flere år med et synkende antall lærekontrakter har det vært en viss økning siden høsten 2003. Prognoser for prosentvise endringer i elevtallet viser at det vil komme en viss nedgang i antallet grunnskoleelever frem til 2010, mens det for videregående opplæring vil komme en økning i elevtallet.

Oversikter over undervisningspersonalet i kommunale grunnskoler i 2004 viser at rundt halvparten av lærerne var over 45 år. Samtidig viser det seg at de siste årene er kommet et stort antall yngre lærere til grunnskolen.

Indikatoren for å måle gjennomsnittlig lærertetthet er basert på forholdet mellom elevtimer og lærertimer. De siste årene har det vært en viss økning i antallet elever per lærer. Forholdstallet mellom elever og lærere har variert i perioden, men ungdomstrinnet har hatt en jevn vekst i elevtallet. Dette skyldes at kommunene har hatt ledig kapasitet

til å ta imot flere elever på dette trinnet uten å måtte opprette nye grupper eller skoler.

I opplæringsloven heter det at hver elev skal være knyttet til en kontaktlærer. Skoleåret 2005–2006 er landsgjennomsnittet 15,5 elever per kontaktlærer. I 2005–2006 hadde 61 prosent av skolene under 15 elever per kontaktlærer.

## Ressursbruk

Tall for de totale offentlige utgifter til grunnopplæringen i prosent av brutto nasjonalprodukt (BNP) hentes fra nasjonalregnskapet. I 2005 gikk rundt 9 prosent av de totale offentlige utgifter til grunnopplæring, noe som er en nedgang på 0,3 prosent fra 2004. Dette betyr ikke nødvendigvis at det brukes mindre penger på grunnutdanning, men det kan være en indikasjon på at lite av veksten i utgifter til offentlig sektor har gått til grunnopplæringen.

Oversikter over kommunal ressursbruk viser store variasjoner mellom kommunene, men at et flertall av kommunene likevel befinner seg rundt gjennomsnittet på om lag 65 000 kroner per elev. De kommunene som bruker minst ressurser, kjennetegnes av at de har færre lærertimer per elev og færre timer til spesialundervisning per elev. Imidlertid er det bare 14 skoler som har så lav ressursbruk at de er gitt pålegg om å øke ressursene. Ulik skolestruktur er en av årsakene til variasjonen i ressursbruk. Undersøkelser som tar hensyn til forhold som kommunene selv ikke kan påvirke, for eksempel spredt bosetting, viser at den reelle variasjonen i ressursbruk er mindre når en tar hensyn til slike forhold. Også



fylkeskommunene varierer med hensyn til ressursbruk i videregående skoler. Forskjeller i skolestruktur og ulike skoletilbud er noen av forklaringsfaktorene her.

### Ressurser til IKT

I grunnskolen er det i overkant av seks elever per PC med internett-tilkobling. Dette er en vesentlig forbedring fra forrige skoleår, da det var 1,8 flere elever per PC med internett-tilkobling. Antallet elever per PC er atskillig lavere i videregående opplæring. En spørreundersøkelse blant videregående skoler viser et gjennomsnitt på 2,5 elever per PC med internett-tilkobling.



# Læring i det daglige – og for lærerne?

Deltakelsen i opplæringsaktiviteter er høyere blant lærere i grunnskolen enn i arbeidslivet generelt. Likevel er det en høyere andel lærere enn andre yrkesgrupper som mener at de deltar for lite i opplæring. Lærerne er en usedvanlig kunnskaps-hungrig yrkesgruppe, sier forsker Anna Hagen.

## **Stor interesse for kompetanse-utvikling**

Deltakelsen i formell videreutdanning har økt de siste årene. I 1998 deltok rundt ti prosent av lærerne i grunnskolen og videregående opplæring i formell videreutdanning, mens det tilsvarende tallet for 2003 var rundt 16 prosent. Den mest etterspurte formen for etterutdanning blant ansatte i skolen er imidlertid læring gjennom korte kurs. En langt høyere andel av lærerne i grunnskolen deltar på korte kurs enn andre yrkesgrupper.

– Lærere er en usedvanlig kunnskaps-hungrig yrkesgruppe. Få andre viser samme interesse for etterutdanning og kurs, bekrefter Anna Hagen, forsker ved Fafo. Hagen jobber med etter- og videreutdanning, kompetanseutvikling, læring og arbeidsliv og dokumentasjon av realkompetanse.

– Skolen er en interessant sektor, forskjellig fra andre deler av arbeidslivet, sier hun. Lærerne er annerledes enn andre yrkesgrupper. Samtidig er det store forskjeller mellom ulike skoler og mellom lærere. Selv om målene, rammebetingelsene og oppgavene i skolen er ganske like, finnes det mange forskjellige arbeidsformer og måter å løse oppgavene på. Det gjør det spennende å forske på skolen som organisasjon og på lærere som yrkesgruppe.

Hvert år siden 2003 har Fafo gjennomført undersøkelser av vilkårene for læring blant voksne, med særlig vekt på arbeidslivet. Undersøkelsene viser at lærere deltar like mye eller mer enn andre yrkesgrupper i etter- og videreutdanning.

– Men på spørsmål om de ønsker mer, svarer de et nesten unisont ”Ja!”, fremholder Hagen.

## **Den gode lærer**

Et kjennetegn ved norsk skole er at det er forholdsvis små forskjeller i læringsutbytte mellom skolene, men at det til gjengjeld er forskjeller mellom ulike klasser eller grupper internt på den enkelte skole. Dette fører til spørsmålet om hva det er noen lærere gjør, som andre ikke gjør. Mange forskere har forsøkt å finne ut hva som kjennetegner ”den gode lærer”. Et eksempel på en slik studie er den danske professor Per Fibæk Laursens studie av ”den autentiske lærer”.

Laursen var først og fremst opptatt av å studere hvilket forhold lærerne hadde til elevene og til faget. Men han konkluderer med at den gode lærer også må ha gode organisatoriske rammebetingelser og gode kolleger for å kunne utvikle seg som lærer – og dette er de gode lærerne svært klar over.

Det betyr at det kan være mye å lære av å se nærmere på hva den enkelte lærer kan og gjør. Hva slags kompetanse har for eksempel de gode lærerne? Og hvordan blir denne kompetansen tatt i bruk i det daglige arbeidet på skolen? spør Anna Hagen.

## **Muligheter for hverdagslæring**

Årsakene til lærernes interesse for etter- og videreutdanning kan være mange.

– Det kan selvsagt skyldes at de har høyere motivasjon for etter- og videre-

utdanning enn andre, eller at de har større behov. Men det kan også være at andre yrkesgrupper er mindre interessert i videreutdanning og kurs fordi de har bedre muligheter til å lære det de trenger mens de er i jobb.

Her er Anna Hagen ved et av sine sentrale poenger.

– De fleste yrkesgrupper med høy utdanning mener de har gode muligheter for å lære nye ting på jobben. Her skiller lærerne seg ut. Derfor er det interessant å spørre hva som kan gjøres for å bedre mulighetene for hverdagslæring i skolen.

IKT er et eksempel på et område der mange lærere føler at de har behov for å lære mer. Noen lærere kan veldig mye, mens andre kan lite. Spørsmålet er hvordan man kan bruke og dele den kunnskapen som allerede finnes på skolen, uten at det blir en ekstra arbeidsbelastning for de som kan mye. Hvordan kan man bruke kunnskapen som allerede finnes på skolen, og hvordan kan det legges til rette for hverdagslæring?

– Hverdagslæring fordrer tid og rom, påpeker Hagen. For å kunne dele kunnskap med kolleger må man ha tid sammen. Og denne tiden må ikke bli spist opp av møter og administrasjon. I tillegg må man ha rom der man kan være skjermet fra elever, og der man ikke forstyrrer kolleger som jobber med andre ting. På mange skoler vil dette være vanskelig å få til i praksis. De fysiske arbeidsforholdene på mange skoler er nok en viktig hindring for hverdagslæring. Skolene er ikke konstruert, verken

rent fysisk eller organisatorisk, med hverdagslæring for øyet.

*Er det da slik at alt vil bli så meget bedre, bare arbeidsforholdene legges til rette for hverdagslæring?*

– Nei, så enkelt er det ikke, sier Hagen:

– Vi kan selvsagt legge bedre til rette for lærernes hverdagslæring, men denne læringsformen har naturligvis sine begrensninger. Hverdagslæring forutsetter at den kompetansen man trenger, finnes blant kollegene. Når det ikke er tilfellet, må kompetansen hentes andre steder. Derfor vil det alltid være behov for eksterne kurs og videreutdanning i tillegg til hverdagslæringen.

– Poenget er at hverdagslæringen kan utnyttes bedre enn i dag, men da må også forholdene legges bedre til rette, avslutter Hagen.





# 1 Fakta om grunnopplæringen

Antallet elever i grunnskolen høsten 2005 var det høyeste siden grunnskolen ble utvidet fra ni til ti år i 1997. Prognoser over elevtall viser at de fleste fylkene vil få en nedgang i antallet elever i grunnskolen i perioden fram til 2010, mens antallet elever i videregående opplæring vil øke i alle fylkene.

Antallet voksne i grunnskoleopplæring har vært nokså stabilt de siste fire årene. Blant de voksne som får ordinær undervisning er personer med minoritetspråklig bakgrunn i flertall, mens det er svært få minoritetsspråklige blant voksne som får spesialundervisning.

Kjønnsfordelingen i videregående opplæring har ikke endret seg i særlig grad de senere årene, og det finnes fortsatt visse studieretninger som er svært guttedominerte eller jentedominererte.

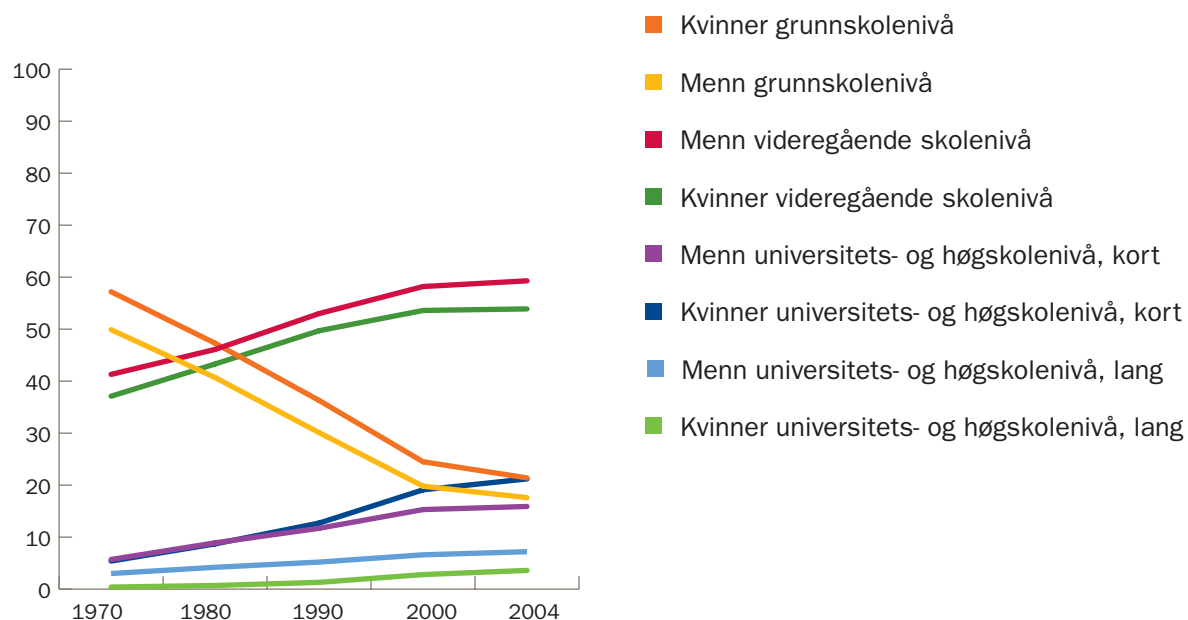
Dette kapitlet inneholder fakta om grunnskolen og videregående opplæring. Her finnes oversikt over antallet elever, lærlinger og lærere, skolestruktur og eierstruktur.

## 1.1 Utdanningsnivået i Norge

I 2004 hadde 24 prosent av den norske befolkningen som er 16 år og eldre, utdanning på universitets- eller høgskolenivå. Dette er nesten dobbelt så mange som for 20 år siden, og utdanningsnivået i Norge stiger fortsatt, viser tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB).

Figur 1.1 viser en tydelig utvikling i utdanningsnivået siden 1970. Andelen i befolkningen med grunnskole som høyeste utdanning synker kraftig, og over halvparten har nå videregående opplæring som høyeste utdanning. Det framgår også av figuren at det er en større andel kvinner enn menn som har kort høyere utdanning. Det har vært en gradvis økning i kvinners deltakelse i høyere utdanning i hele perioden.

Figur 1.1: Andel av den norske befolkningen 16 år og eldre med ulike utdanningsnivåer etter kjønn, 1970–2004.



Figuren inkluderer ikke personer med uoppgitt eller ingen fullført utdanning. Videregående nivå omfatter også utdanninger som bygger på videregående opplæring, men som ikke er godkjent som høyere utdanning. Kort universitets- og høgskoleutdanning omfatter høyere utdanning til og med 4 år, mens lang universitets- og høgskoleutdanning omfatter høyere utdanning på mer enn 4 år, og forskerutdanninger.  
Kilde: SSB.



## 1.2 Elever i grunnskolen<sup>1</sup>

Høsten 2005 var det i alt 619 640 elever i den ordinære grunnskolen. Dette er det høyeste antallet elever siden grunnskolen ble utvidet fra ni til ti år i 1997. Den gangen var det 558 247 elever i grunnskolen. Av elevene i grunnskolen høsten 2005 gikk 1609 i egne grupper for spesialundervisning, og 968 gikk i egne undervisningsgrupper for språklige minoriteter.

I tillegg var det høsten 2005 registrert 2054 elever på spesialskoler. Det er en liten nedgang fra 2004, da om lag 2300 elever var registrert på spesialskoler. I forhold til den totale elevmassen i grunnskolen har imidlertid andelen elever som går på spesialskole vært relativt konstant i perioden 1997–2005, og har ligget på mellom 3 og 4 promille av elevmassen. De fleste elever som fikk spesialundervisning, fikk den som en del av undervisningen i den ordinære grunnskolen. I 2005 gjaldt det om lag 6 prosent av elevene.

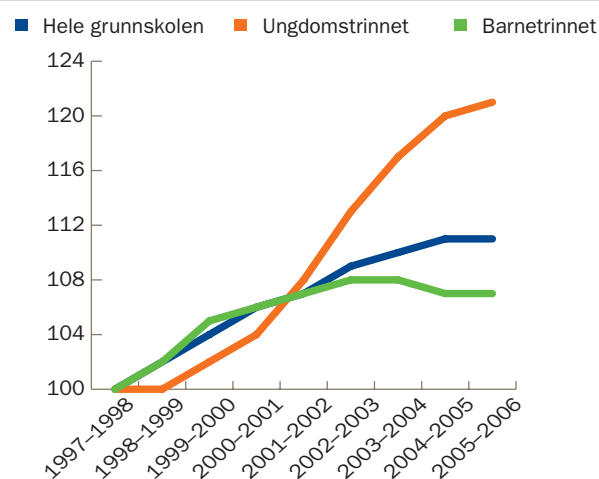
Tabell 1.1 viser andelen personer med innvandringsbakgrunn og med norsk bakgrunn i alderen 6–15 år som var bosatt i Norge per 1.1.2005. De tilsvarer omtrent dem som var elever i 1.–10. årstrinn i grunnskolen skoleåret 2004–2005<sup>1</sup>. Elever med innvandringsbakgrunn defineres som første generasjons innvandrere (født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre) og andre generasjons innvandrere (personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre). Andelen med innvandringsbakgrunn ligger mellom 7 og 8 prosent for alle årskullene, men det skjer en endring i fordelingen mellom første og andre generasjons innvandrere. Andelen som selv er født i utlandet er større for de eldre elevene, men jo yngre elevene er jo større blir andelen som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre.

Av de nesten 620 000 elevene i ordinære grunnskoler høsten 2005 gikk 605 190 på offentlige skoler. 14 450

elever (2,3 prosent) gikk på frittstående eller private<sup>3</sup> grunnskoler. Siden 1997 har det vært en tendens i retning av at flere elever går på frittstående eller private skoler (0,8 prosentpoeng flere, se også avsnitt 1.8).

Figur 1.2 viser utviklingen i andelen elever på de ulike trinnene i grunnskolen. Med utgangspunkt i situasjonen i 1997 er det beregnet en indeks for utviklingen i antall elever på barnetrinnet og ungdomstrinnet og i grunnskolen totalt.

**Figur 1.2: Utviklingen i den relative fordelingen av elever på barne- og ungdomstrinnivå, perioden 1997–1998 til 2005–2006.**



Fordelingen er omregnet til en indeks der det første året, 1997–1998, er gitt verdien 100. Når linjen for ungdomstrinnet i 2005–2006 ender rundt 121, innebærer det at det var ca. 21 prosent flere elever på ungdomstrinnet i 2005–2006 enn i 1997–1998. Når linjen for barnetrinnet ender rundt 107, betyr det at det var om lag 7 prosent flere elever på barnetrinnet i 2005–2006 enn i 1997–1998. Elever i egne grupper for språklige minoriteter og egne grupper for spesialundervisning er ikke inkludert i tallene.  
Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

**Tabell 1.1: Antall personer 6–15 år bosatt i Norge per 1.1.2005, med andel født i utlandet, andel født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og andel med norsk bakgrunn.**

Alder per 1.1.2005	Prosentandel født i utlandet	Prosentandel født i Norge av to utenlandsfødte foreldre	Prosentandel med norsk bakgrunn	Antall bosatte per 1.1.2005
6	2,7	5,2	92,1	59 796
7	3,1	4,8	92,1	61 507
8	3,3	4,6	92,1	62 868
9	3,5	4,6	92,0	62 287
10	3,4	4,2	92,4	62 021
11	3,7	3,9	92,4	61 725
12	4,1	3,6	92,3	62 652
13	4,1	3,2	92,7	63 418
14	4,2	3,0	92,8	63 418
15	4,5	2,8	92,7	61 708

Kilde: SSB.

<sup>1</sup> Bare elever på skoler i Norge er inkludert i dette kapitlet, ingen utenlandsskoler.

<sup>2</sup> Antallet registrerte elever i grunnskolen skoleåret 2004–2005, inkludert elever i spesialskoler, er 620 545. Antallet personer i befolkningen 6–15 år per 1.1.2005 er 621 400. Nyere befolkningstall var ikke tilgjengelige da Utdanningsspeilet 2005 gikk i trykken.

Figur 1.2 viser at antallet elever på ungdomstrinnet har steget mer enn antallet elever på barnetrinnet. Antallet elever på ungdomstrinnet har steget med i overkant av 20 prosent fra 1997 til 2005, mens den tilsvarende økningen på barnetrinnet har vært 7 prosent. Økningen i elevtallet på barnetrinnet nådde en topp i 2002, og har siden flatet ut.

Utviklingen skyldes at de store fødselskullene fra rundt 1990 (se figur 1.4) nå er kommet over på ungdomstrinnet. I 1997 gikk 28 prosent av elevene på ungdomstrinnet, mens andelen siden 2003 har vært 30 prosent.

### Målform

Et flertall av elevene i grunnskolen, omtrent 86 prosent, har bokmål som opplæringsmålform. Omtrent 14 prosent har nynorsk som opplæringsmålform. Det største antallet nynorskelever finnes i Hordaland, men den største prosentvise andelen er i Sogn og Fjordane. Størst andel bokmåselever har Vestfold.

Tabell 1.2 viser at tre firedeler av grunnskolene har bokmål som hovedmålform, mens en firedel har nynorsk som hovedmålform. Fylket med flest skoler med nynorsk som hovedmålform er Hordaland, med 222 skoler, men fylket med den største andelen skoler med nynorsk som hovedmålform er Sogn og Fjordane, med 98 prosent. Fire fylker har bare skoler med bokmål som hovedmålform, nemlig Østfold, Akershus, Hedmark og Vestfold. I alle fylkene finnes det imidlertid noen elever som har en annen opplæringsmålform enn det som er hovedmålform på skolene.

10 grunnskoler har samisk som hovedmålform. De fleste av disse skolene ligger i Finnmark, men det finnes også en i Troms, en i Nordland og en i Oslo. Mindre enn 1 prosent av elevene i grunnskolen har samisk som opplæringsmålform. De fleste av disse bor i Finnmark.

**Tabell 1.2: Antall og andel skoler med bokmål eller nynorsk som hovedmålform, fordelt på fylke, 2005–2006.**

	Bokmål		Nynorsk	
	Antall	Andel av skolene i fylket	Antall	Andel av skolene i fylket
Totalt	2392	76	760	24
Østfold	131	100	–	–
Akershus	243	100	–	–
Oslo	136	99	–	–
Hedmark	146	100	–	–
Oppland	104	66	54	34
Buskerud	137	91	14	9
Vestfold	129	100	0	0
Telemark	92	68	43	32
Aust-Agder	59	83	12	17
Vest-Agder	103	93	8	7
Rogaland	145	58	104	42
Hordaland	108	33	222	67
Sogn og Fjordane	3	2	135	98
Møre og Romsdal	74	31	166	69
Sør-Trøndelag	168	99	1	1
Nord-Trøndelag	116	99	1	1
Nordland	255	100	–	–
Troms	154	99	–	–
Finnmark	89	93	–	–

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

<sup>3</sup> Frittstående grunnskoler er skoler som er godkjent etter Friskoleloven, som får offentlige tilskudd og ikke kan drive kommersiell skolevirksomhet. Private grunnskoler er skoler som må godkjennes av departementet etter Opplæringsloven § 2–12.

### 1.3 Voksne i grunnskolen

Høsten 2005 fikk totalt 10 938 voksne<sup>4</sup> grunnskoleopplæring. 32 prosent av dem var minoritetsspråklige. Totalt var det omtrent like mange kvinner som menn som fikk grunnskoleopplæring. Det totale antallet voksne i grunnskoleopplæring har vært relativt konstant i de fire årene det har vært samlet inn informasjon om voksenopplæring.

Tabell 1.3 viser hvordan grunnskoleopplæringen for voksne er fordelt mellom opplæring i form av ordinær undervisning og spesialundervisning. Det er flere voksne som får grunnskoleopplæring i form av spesialundervisning enn som ordinær undervisning. I 2005 utgjorde andelen som fikk spesialundervisning 60 prosent av totalen. Denne prosentandelen har falt fra 65 prosent i 2002, men er omtrent lik andelen i 2004.

Selv om det er omtrent like mange kvinner som menn blant voksne som får grunnskoleopplæring, fordeler de seg ulikt på hvilken type undervisning de får. Det er gjennomgående noen flere kvinner enn menn som får ordinær undervisning, mens det er noen flere menn enn kvinner som får spesialundervisning.

Tabell 1.3 viser også at det er stor forskjell mellom personer med språklig minoritetsbakgrunn og andre når det gjelder hva slags grunnskoleopplæring som blir gitt. Blant personer som får spesialundervisning, er det svært få voksne med minoritetsspråklig bakgrunn.

Grunnskoleopplæring for voksne i form av spesialundervisning blir blant annet gitt til personer som tidligere har gått i grunnskolen uten å få fullt utbytte av undervisningen. En annen gruppe er personer som har særlige opplæringsbehov, og som skal utvikle eller holde ved like grunnleggende ferdigheter.

**Tabell 1.4: Utviklingen i antall personer som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinneandel i prosent, 2002–2003 til 2005–2006.**

	Antall personer	Andel kvinner
2002–2003	30 433	52,1
2003–2004	29 317	59,0
2004–2005	25 733	60,8
2005–2006	24 106	61,6

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

#### Opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere

I tillegg til de voksne som får grunnskoleopplæring, er det mange flyktninger, asylsøkere og innvandrere over grunnskolealder som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Fra 2005 er opplæringen i norsk og samfunnskunnskap oppdelt i tre spor. Spor 1 er for deltakere med liten eller ingen forutgående skolegang, spor 2 er for deltakere med en del skolegang, og spor 3 er for deltakere med god allmennutdanning<sup>5</sup>.

Tabell 1.4 viser at i overkant av 24 100 personer fikk opplæring i norsk og samfunnskunnskap høsten 2005, om lag 6300 færre enn i 2002. Det er først og fremst antallet menn som er redusert i perioden 2002 – 2005. Noen årsaker til nedgangen i antallet deltakere kan være at asylsøkere mistet retten til å delta i 2003, og at EU-borgere mistet retten til gratis opplæring i 2004 (Utdanningsdirektoratet 2006).

Flere kvinner enn menn får denne opplæringen, og i 2005 utgjorde kvinnene 62 prosent. Andelen kvinner har økt fra 2002 til 2005.

**Tabell 1.3: Fordelingen av voksne på ulike typer grunnskoleopplæring, med andel språklige minoriteter og andel kvinner, 2002–2003 til 2005–2006.**

År	Ordinær undervisning			Spesialundervisning*			Totalt		
	Antall elever	Andel		Antall elever	Andel		Antall elever	Andel	
		språklige minoriteter	Andel kvinner		språklige minoriteter	Andel kvinner		språklige minoriteter	Andel kvinner
2002–2003	3 686	58,0	56,8	7 037	4,3	46,2	10 723	22,7	49,8
2003–2004	4 208	55,9	56,1	6 967	4,4	47,0	11 175	23,8	50,4
2004–2005	4 471	62,4	57,4	6 486	4,5	45,9	10 957	28,2	50,6
2005–2006	4 363	71,9	57,0	6 575	5,5	47,1	10 938	32,0	51,0

\*I tallene for spesialundervisning inngår personer som mottar både ordinær undervisning og spesialundervisning. For de fire årene som tabellen dekker, utgjør dette henholdsvis 182, 163, 105 og 115 personer.

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

<sup>4</sup> I følge opplæringsloven er voksne definert som "Dei som er over opplæringspliktig alder, og som treng grunnskoleopplæring". Opplæringspliktig alder er fra 6 til 16 år.

<sup>5</sup> Opplæringen var tidligere delt inn i A-løp og B-løp. B-løp tilsvarer det som nå er spor 1, mens deltakere som tidligere var registrert i A-løp nå vil være fordelt på spor 2 og 3.

Norsk og samfunnskunnskap er ikke en del av grunnopplæringen, men i noen tilfeller får de samme personene som tar disse fagene, grunnskoleopplæring i tillegg. 5 prosent av dem som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, får også grunnskoleopplæring – i form av enten ordinær undervisning eller spesialundervisning.

I tillegg til den opplæringen som skjer i kommunal eller annen offentlig regi, har en del kommuner satt ut virksomheten til private aktører. En del folkehøgskoler driver også opplæring i norsk og samfunnskunnskap. Høsten 2005 fikk 4 prosent av personene opplæring i private institusjoner. I Oslo var andelen 15 prosent.

#### 1.4 Elever og lærlinger i videregående opplæring

Dette avsnittet omtaler kort antallet elever og lærlinger i videregående opplæring. For en mer detaljert framstilling av videregående opplæring, se kapittel 5.

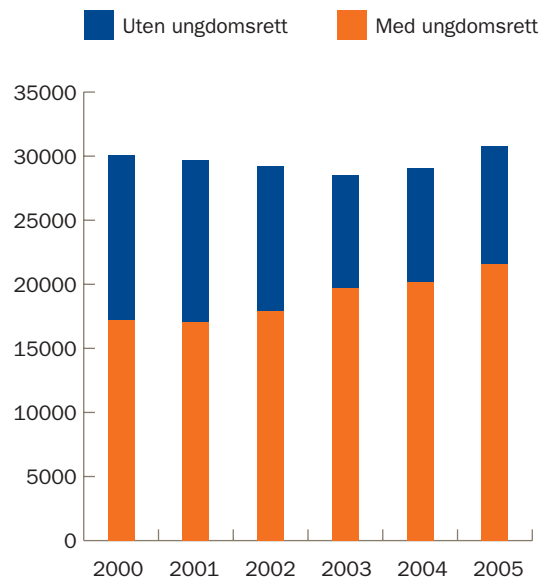
Foreløpige tall fra SSB viser at det høsten 2005 var 213 683 personer i videregående opplæring under opplæringsloven. Dette omfatter elever, som får opplæringen i skole, og lærlinger, som får opplæringen i bedrift.

##### Antall elever og lærlinger

Elevtallet i den videregående skolen har økt fra rundt 160 000 i 2001 til om lag 183 000 i 2005 (SSB). Økningen har vært størst de seneste årene. Økningen i elevtall har først og fremst kommet på de yrkesfaglige studieretningene, mens antallet elever på allmennfaglige studieretninger har vært nokså stabilt. På videregående kurs 2 (VK2) har elevtallet variert i denne perioden, men det var flere elever på VK2 i 2005 enn i 2001. Voksne i videregående opplæring har vært ulikt registrert disse årene. Det påvirker tallene på VK2-nivå<sup>6</sup>, og gjør dem usikre.

Tabell 1.5 viser at 182 926 elever gikk i den videregående skolen høsten 2005. 41 prosent av dem gikk på grunn-

**Figur 1.3: Lærekontrakter per 1. oktober 2000–2005. Foreløpige tall.**



Kilde: SSB.

kurs (GK), 34 prosent på videregående kurs 1 (VK1) og 25 prosent på videregående kurs 2 (VK2). Tabellen inneholder ikke tall på lærlinger, bare de yrkesfagelevne som får sin fagopplæring i skole. Dette forklarer det lave elevtallet på yrkesfag på VK2 i tabellen. En annen årsak til at elevtallet er lavere på VK1 og VK2 enn på GK er at en del elever faller fra under skolegangen (se kapittel 5).

Figur 1.3 viser antallet løpende lærekontrakter ved telle-tidspunktet 1. oktober hvert år. Enkelte kontrakter blir ikke fanget opp, fordi de ikke eksisterer på talletidspunktet. Det gjelder for eksempel kontrakter som er kortvarige

**Tabell 1.5: Fordelingen av elever på studieretninger og nivåer i videregående opplæring, 2001–2002 til 2005–2006. Foreløpige tall for alle år.**

	Grunnkurs		Videregående kurs 1		Videregående kurs 2		I alt
	Allmennfaglig	Yrkesfaglig	Allmennfaglig	Yrkesfaglig	Allmennfaglig	Yrkesfaglig	
2001–2002	29 191	34 733	27 678	26 111	34 285	8 041	160 039
2002–2003	28 782	37 520	25 559	31 103	36 213	8 769	167 946
2003–2004*	28 454	38 948	25 149	31 420	37 763	14 795	176 529
2004–2005* **	30 213	40 978	25 167	32 855	34 669	10 067	173 949
2005–2006* **	32 442	41 996	26 792	35 055	36 532	10 109	182 926

Studenter på forkurs for ingeniørhøgskole er inkludert i tallene til og med 2004–2005.

\* Voksne som i hovedsak er integrert i ordinære kurs eller egne grupper på en videregående skole er inkludert.

\*\* Elever med fagopplæring i skolen er inkludert.

Kilde: SSB statistikkbanken.

<sup>6</sup> Voksne i særskilte opplæringstilbud blir registrert på VK2 uavhengig av hvilket nivå de går på. Dermed påvirkes bare VK2-tallene av ulik praksis med hensyn til registrering av voksne.



**Tabell 1.6: Antall lærebedrifter og antall lærlinger per 1.10.2005. Foreløpige tall.**

	Antall lærebedrifter	Antall lærlinger
Totalt	4 391	30 757
1 lærling	2 352	2 352
2–4 lærlinger	1 300	3 258
5–19 lærlinger	423	3 720
20–99 lærlinger	259	11 764
100 lærlinger eller mer	57	9 663

Kilde: VIGO.

fordi læretiden skal komplettere allerede eksisterende realkompetanse.

Etter flere år med fallende antall løpende lærekontrakter viser figur 1.3 at det har vært en økning siden høsten 2003. I 2005 var det 30 757 løpende kontrakter, en økning på 6 prosent fra året før.

Figur 1.3 viser at antallet lærlinger med ungdomsrett<sup>7</sup> har økt i hele perioden 2000–2005. I 2000 var det i overkant av 17 000 lærlinger med ungdomsrett, mens det i 2005 var rundt 21 500. Antallet lærlinger uten ungdomsrett har sunket i den samme perioden.

Lærlingene er ansatt i til sammen 4391 lærebedrifter. Tabell 1.6 viser i hvilken grad lærlingene er i foretak der det er én eller flere lærlinger. De fleste lærebedriftene har bare én lærling. Det gjelder 54 prosent av foretakene. Men bare 8 prosent av lærlingene er i en bedrift med bare én lærling. Et stort flertall av lærlingene (70 prosent) er tilknyttet foretak med mer enn 20 lærlinger.

Både enkeltstående lærebedrifter og opplæringskontor er registrert som lærebedrifter i statistikken. Mange av de større lærebedriftene i tabell 1.6 er sannsynligvis opplæringskontor. Det betyr at selv de større aktørene i industrien har valgt å organisere lærlingarbeidet sitt gjennom et opplæringskontor. Manglende rapportering omkring lærlingenes faktiske opplæringsforetak når læretiden gjennomføres i regi av et opplæringskontor, gjør at det ikke er mulig å vite noe om hvor mange lærlinger som faktisk finnes i større lærebedrifter.

### Studieretninger

Tabell 1.7 viser at allmenne, økonomiske og administrative fag er den klart største studieretningen for elever i videregående opplæring. Hele 44 prosent av elevene gikk på denne studieretningen i 2005–2006. Andre store studieretninger er helse- og sosialfag, med nesten 19 000 elever (10 prosent), og formgivingsfag og mekaniske fag, som har henholdsvis 13 000 og 12 400 elever (rundt 7 prosent hver).

De største studieretningene for lærlinger i videregående opplæring er byggfag, mekaniske fag og elektrofag. I hvert

**Tabell 1.7: Fordelingen av elever og lærlinger på studieretningene i videregående opplæring, 2005–2006. Foreløpige tall.**

	Antall elever	Antall lærlinger
Totalt	182 926	30 757
Allmenne, økonomiske og administrative fag	81150	691
Byggfag	7952	5 844
Elektrofag	8950	5 257
Formgivingsfag	13 077	2 593
Helse- og sosialfag	18854	2954
Hotell- og næringsmiddelfag	6655	2618
Idrettsfag	8958	–
Kjemi- og prosessfag	911	248
Medier og kommunikasjon	5461	297
Mekaniske fag	12439	5741
Musikk, dans og drama	5658	–
Naturbruk	4290	686
Salg og service	5326	1538
TAF*	301	–
Tekniske byggfag	2404	1902
Trearbeidsfag	540	388

\*Omfatter tekniske allmennfag, som gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.

Kilde: SSB.

<sup>7</sup> Rett til utdanning er nærmere omtalt i kapittel 5.

av disse fagene var det over 5000 lærlinger høsten 2005. Kjønnfordelingen på de ulike studieretningene er ganske lik for elever og lærlinger, og har ikke endret seg stort fra de foregående årene. Studieretningene byggfag, elektrofag, mekaniske fag og tekniske byggfag er svært guttedominerte, med bare 1 til 6 prosent jenter. Den største overvekten av jenter har studieretningene for helse- og sosialfag og formgivingsfag, med henholdsvis 89 og 86 prosent jenter blant elevene, og 88 og 96 prosent jenter blant lærlingene. Den jevneste kjønnfordelingen finnes på studieretningene for allmenne, økonomiske og administrative fag, hotell- og næringsmiddelfag, medier og kommunikasjon og salg og service.

16 161 elever i videregående opplæring høsten 2005 hadde innvandringsbakgrunn. Dette tilsvarer omtrent 9 prosent av elevene. 73 prosent av innvandrerelevne var første generasjons innvandrere. Helse- og sosialfag, tekniske byggfag, salg og service og allmenne, økonomiske og administrative fag hadde den høyeste andelen elever med innvandringsbakgrunn.

## 1.5 Voksne i videregående opplæring

1. august 2000 ble rett til videregående opplæring for voksne innført. Voksne som er født før 1. januar 1978 og som har fullført grunnskoleutdanning eller tilsvarende uten å ha fullført videregående opplæring, har rett til videregående opplæring, jfr. Opplæringsloven § 4A–3. I tillegg har alle voksne som har begynt på videregående opplæring rett til å fullføre denne.

Det er usikkerheter knyttet til statistikkgrunlaget for voksnes realkompetansevurdering og videregående opplæring<sup>8</sup> (Haugerud og Røstad 2005). Det er store forskjeller fylkesvis på hva som blir rapportert og det er usikkerheter ved selve innrapporteringssystemet. Statistisk sentralbyrå arbeider med å utvikle nye kravspesifikasjoner for fylkeskommunenes rapportering.

Antallet voksne som går i videregående opplæring har ligget rundt 20 000 de siste årene. Et flertall av de voksne, rundt 76 prosent, får opplæring spesielt organisert for voksne. Dette sier ikke nødvendigvis noe om graden av individuell tilpassing av opplæringsopplegget, men de fleste svarer at opplæringen er tilpasset både i forhold til undervisningsnivå, tid og sted. Om lag 16 prosent deltar i ordinær undervisning og 8 prosent deltar i private ordninger (Haugerud og Røstad 2005). Omtrent 70 prosent av deltakerne er kvinner.

De elevtallene for videregående opplæring som er presentert tidligere i dette kapitlet inkluderer voksne som hovedsakelig er integrert i ordinære kurs eller egne klasser på en videregående skole. De voksne har altså ikke vært skilt ut som en egen gruppe.

I tillegg går mange voksne i opplæring på videregående nivå som ikke faller inn under opplærings-

loven, for eksempel i studieforbund eller på folkehøgskoler.

Det er et mål at opplæringstilbudet for voksne skal være basert på en realkompetansevurdering som kartlegger all kunnskap og alle ferdigheter en person har fått gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring eller på annen måte. En slik vurdering kan gi voksne elever fritak fra enkelte kurs. Realkompetansevurderingen blir håndtert ulikt mellom fylkene og det er derfor vanskelig å trekke konklusjoner om fylkeskommunenes innsats på området (Haugerud og Røstad 2005). Fra tidligere vet man at om lag 80 prosent av de som blir realkompetansevurdert blir vurdert i yrkesfagene, og rundt 20 prosent i allmenne fag (Haugerud og Røstad 2004). Fylkeskommunene sier blant annet at en realkompetansevurdering inn mot allmenne fag er mindre hensiktsmessig da universitet og høyskoler benytter poengberegning ved inntak til adgangsbegrensede fag.

## 1.6 Utvikling i barne- og ungdomskullene

Behovet for ressurser til grunnopplæring – undervisningspersonale, skolebygg og utstyr – er først og fremst avhengig av størrelsen på fødselskullene. I tillegg kan innvandring og utvandring virke inn. I forbindelse med planlegging og dimensjonering av grunnopplæringen er det relevant for kommuner og fylkeskommuner å vite noe om flyttemønsteret internt i regionen og landet.

Figur 1.4 viser antallet fødte i Norge i perioden 1980–2005. I første halvdel av 1980-tallet ble det født om lag 50 000 per år. Disse årskullene er nå ferdige med grunnopplæringen. Fra midten av 1980-tallet steg fødselstallene jevnt og nådde en topp i 1990, med i overkant av 60 000 fødte. Disse barna begynner i videregående opplæring høsten 2006. Etter 2000 minket fødselstallene noe, men i mange år framover vil det fortsatt være årskull på rundt 60 000 som skal gjennomføre grunnskolen og videregående opplæring.

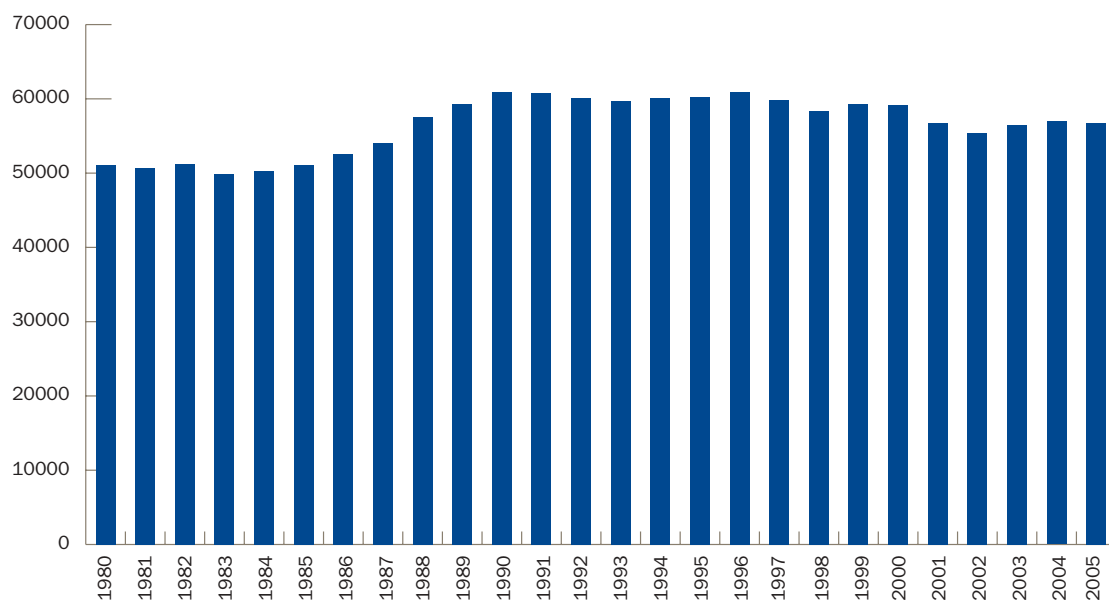
I tillegg til antallet fødte har også innvandring og utvandring innvirkning på størrelsen på årskullene som går i skolen. I 2005 hadde Norge en nettoinnvandring på 4597 personer under 15 år.

Også intern flytting mellom regioner og kommuner har innvirkning på etterspørselen etter grunnopplæring. I 2005 flyttet omtrent 193 600 personer mellom kommuner, og rundt 390 000 personer flyttet internt i kommunene. Flyttetrendene viser at innflyttingen er sterkest til fylkene rundt Oslofjorden (SSB).

Ifølge SSBs nye befolkningsframskrivning fra 2005 vil befolkningen i Norge fortsette å vokse fram til 2060, med mindre både innvandring og fødselstall avtar kraftig. Befolkningen blir raskt eldre, særlig etter 2013, og vi bosetter oss stadig mer i sentrale strøk.

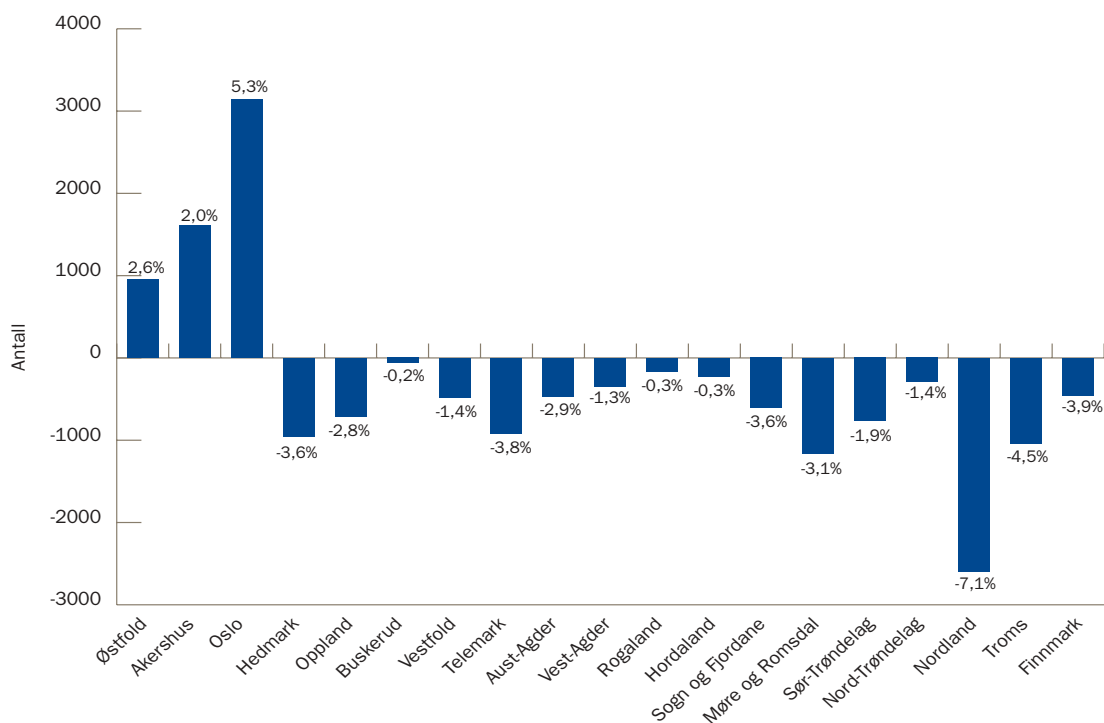
<sup>8</sup> Den generelle søkerstatistikken om voksne inkluderer ikke de som får opptak til videregående opplæring via egne kanaler.

Figur 1.4: Antallet fødte per år i perioden 1980–2005.



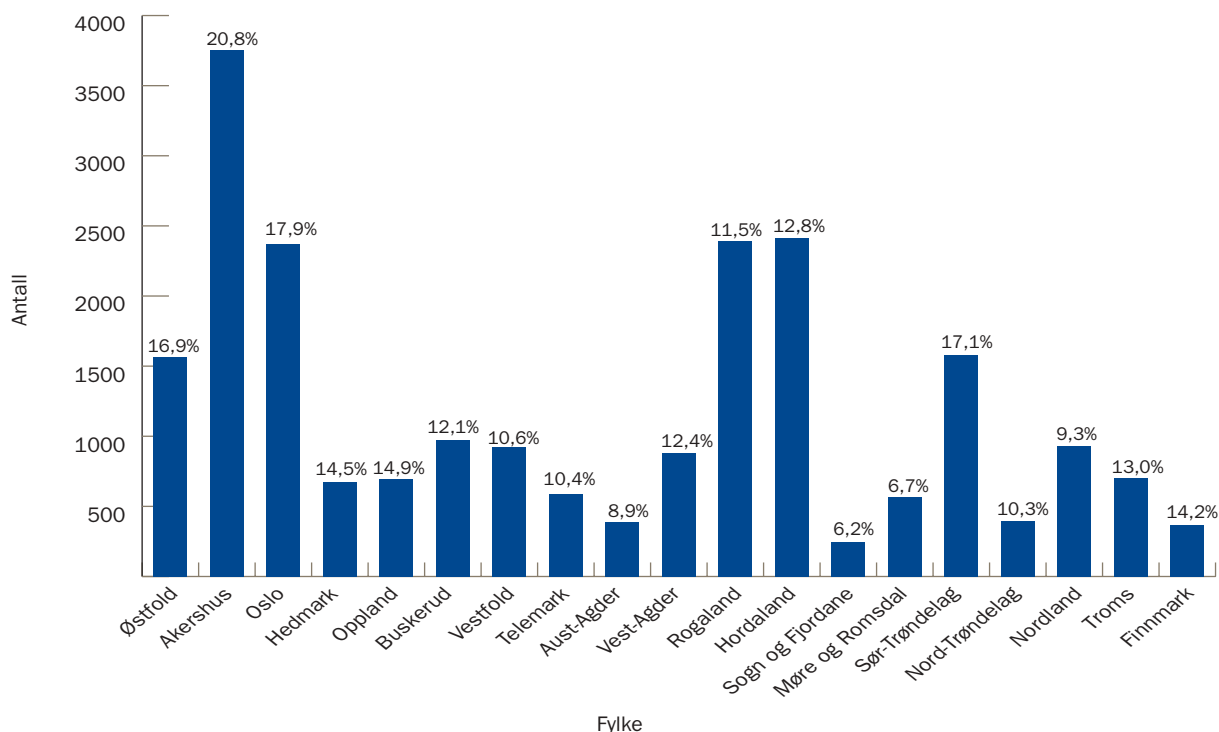
Kilde: SSB.

Figur 1.5: Prognose for utviklingen i elevtallet i grunnskolen i perioden 2005–2010.



Kilde: SSB.

**Figur 1.6: Prognose for utviklingen i elevtallet i videregående opplæring i perioden 2005–2010.**



Kilde: SSB.

Figur 1.5 viser en prognose for prosentvis endring i elevtallet i grunnskolen i perioden 2005–2010. Av figuren framgår det at de fleste fylkene vil ha en nedgang i antallet grunnskoleelever fram til 2010. Den største nedgangen vil Nordland få. Bare for Østfold, Akershus og Oslo viser prognosen en økning i elevtallet i grunnskolen de nærmeste årene.

For videregående opplæring er bildet et annet. Figur 1.6 viser at antallet elever i videregående opplæring vil øke i

alle fylkene fram til 2010. Aller størst er økningen i Akershus, som kan forvente en økning på nesten 21 prosent. Lavest vekst vil Sogn og Fjordane få.

### 1.7 Lærere

I Utdanningsspeilet 2004 ble det presentert foreløpige tall over ansatte i grunnopplæringen i 2004. De endelige tallene presenteres her. De skiller seg lite fra de foreløpige. I tillegg vises foreløpige tall for undervisningspersonale i videregående opplæring for 2005.

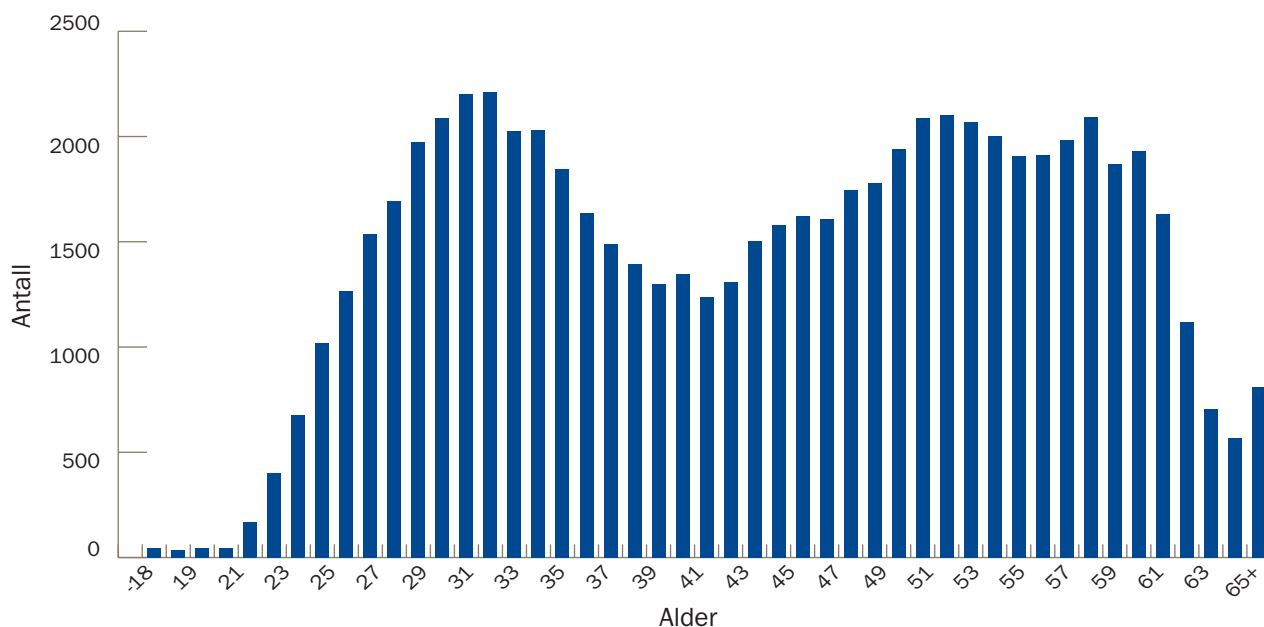
**Tabell 1.8: Lærere i kommunale grunnskoler etter kvalifikasjoner, 2004.**

Totalt	63353
Allmennlærere	40240
Faglærere med pedagogisk utdanning, førskolelærere, spesiallærere eller annen pedagogisk utdanning	9620
Annet undervisningspersonale	7351
Lærere med høgskole	4411
Lærere med universitet	1731

Kilde: SSB.



Figur 1.7: Aldersfordeling for undervisningspersonalet\* i kommunale grunnskoler, 2004.



\* Figuren omfatter både lærere og ledere.  
Kilde: SSB.

Tabell 1.8 viser at lærere med allmennlærerutdanning utgjorde den største gruppen av lærere i grunnskolen i 2004 (64 prosent). 6142 lærere, cirka 10 prosent, hadde universitets- eller høgskoleutdanning. 73 prosent av lærerne i grunnskolen i 2004 var kvinner.

4241 personer var registrert som ledere i grunnskolen i 2004. Av disse var 49 prosent kvinner.

Figur 1.7 viser aldersfordelingen for undervisningspersonalet i kommunale grunnskoler i 2004. Både lærere og ledere er inkludert i figuren. Selv om rundt halvparten av undervisningspersonalet var over 45 år, viser figuren at det også har kommet til en del yngre lærere. Lederne var gjennomsnittlig eldre enn lærerne, hele 80 prosent av lederne var 45 år eller eldre, mens 50 prosent av lærerne var det. Omtrent 10 prosent av lærerne var yngre enn 30 år, mens mindre enn 1 prosent av lederne var det. Kvinneandelen var noe lavere i de eldre aldersgruppene blant undervisningspersonalet i grunnskolen enn i de yngre. 74 prosent av undervisningspersonalet under 45 år var kvinner, sammenlignet med 69 prosent av de over 45 år.

Tabell 1.9 viser at antallet lærere i videregående opplæring økte fra 2004 til 2005. Den største gruppen begge år var lærere med lavere universitets- og høgskoleutdanning, som utgjorde 32 prosent i 2004 og 33 prosent i

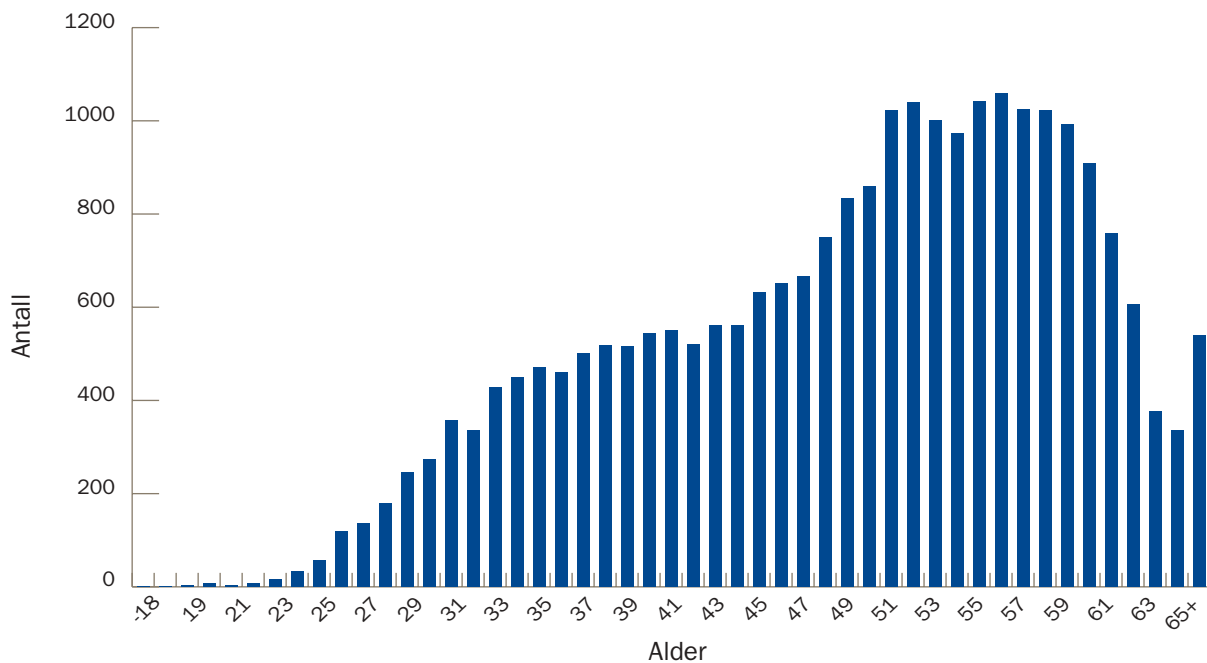
2005. 18 prosent av lærerne begge år hadde høyere universitets- og høgskoleutdanning. 46 prosent av lærerne i videregående opplæring i 2004 var kvinner.

2433 personer var registrert som ledere i videregående opplæring i 2004. Av disse var 43 prosent kvinner.

Figur 1.8 viser aldersfordelingen for undervisningspersonalet i fylkeskommunale videregående skoler i 2004. Både lærere og ledere er inkludert i figuren. Undervisningspersonalet i videregående opplæring var gjennomgående eldre enn i grunnskolen, og 69 prosent var over 45 år. I motsetning til i grunnskolen har det i videregående opplæring vært lite nyrekruttering av yngre lærere, bare 4 prosent av lærerne i videregående opplæring i 2004 var under 30 år. Nyansatte i videregående opplæring er oftere enn i grunnskolen eldre lærere. Også i videregående opplæring var lederne gjennomsnittlig eldre enn lærerne, hele 84 prosent av lederne var 45 år eller eldre, mens 67 prosent av lærerne var det.

Kvinneandelen var noe lavere i de eldre aldersgruppene blant undervisningspersonalet i videregående opplæring enn i de yngre. Mens 60 prosent av undervisningspersonalet under 30 år og 56 prosent av undervisningspersonalet mellom 30 og 45 år var kvinner, var det 41 prosent av undervisningspersonalet over 45 år som var det.

**Figur 1.8: Aldersfordeling for undervisningspersonalet\* i fylkeskommunal videregående opplæring, 2004.**



\* Figuren omfatter både lærere og ledere.  
Kilde: SSB.

## 1.8 Skoler

I alt finnes det 3162 grunnskoler i Norge. Det er drøyt 100 færre enn i 1997. Høsten 2005 var det 150 frittstående eller private skoler. Antallet frittstående skoler har økt jevnt siden 1997, da det var 68.

Høsten 2005 var 61 prosent av alle grunnskolene rene barneskoler, 24 prosent var kombinerte skoler, og 15 prosent var ungdomsskoler. Fordelingen mellom skoletypene har vært uforandret siden 1997.

**Tabell 1.9: Lærere i fylkeskommunale videregående skoler etter kvalifikasjoner, 2004 og 2005\*.**

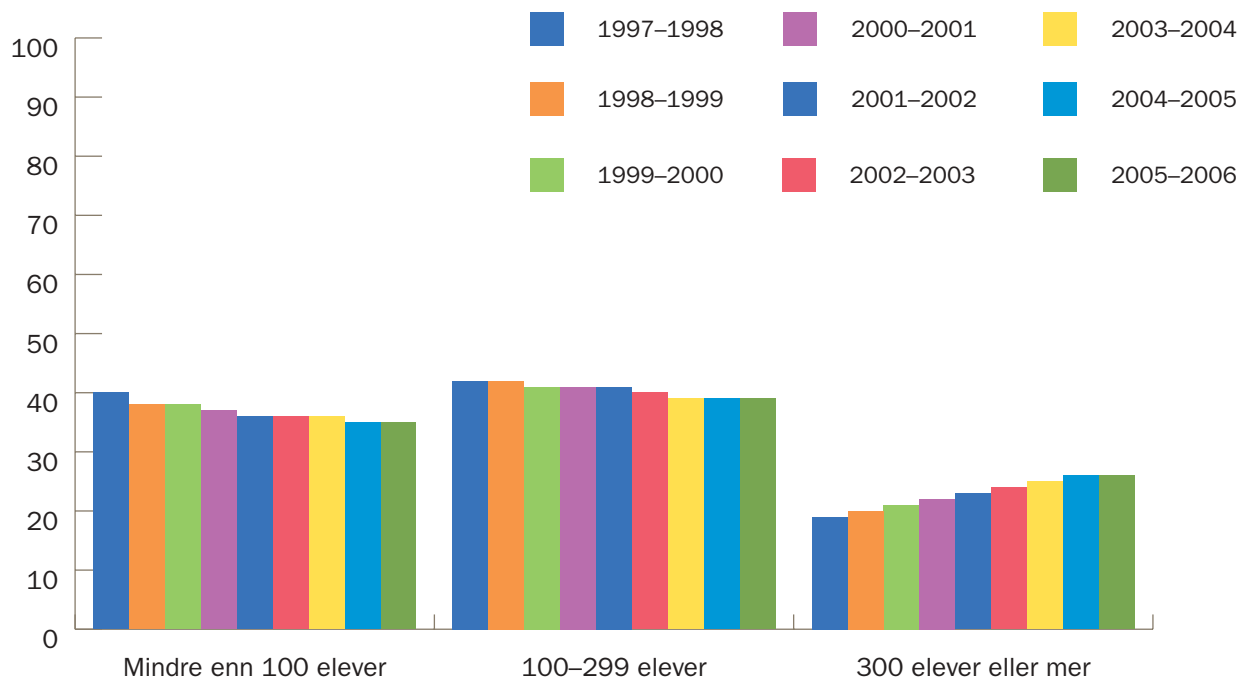
	2004	2005*
Totalt	22522	26598
Lærere med lavere universitets- og høgskoleutdanning	7096	8747
Annet undervisningspersonale	5659	6309
Lærere med høyere universitets- og høgskoleutdanning	3995	4797
Faglærere med pedagogisk utdanning, førskolelærere og spesiallærere eller lærere med annen pedagogisk utdanning, med lavere universitets- og høgskoleutdanning	3382	3864
Allmennlærere med lærerskole	2390	2633
Spesiallærere eller lærere med annen pedagogisk utdanning, med høyere universitets- og høgskoleutdanning**	.	248

\* Tall for 2005 er foreløpige.

\*\* Denne gruppen var fordelt på de øvrige kategoriene i 2004.

Kilde: SSB.

**Figur 1.9: Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2005–2006.**



Kilde: Grunnskolenes informasjonssystem.

Blant elevene på barnetrinnet gikk 80 prosent på rene barneskoler, mens 20 prosent gikk på kombinerte skoler. På ungdomstrinnet gikk 28 prosent av elevene på kombinerte skoler, og 72 prosent gikk på rene ungdomsskoler. De norske skolene varierer i størrelse fra bare én eller to elever i enkelte tilfeller, til over 800 på noen store skoler. Figur 1.9 viser en oversikt over de norske grunnskolene fordelt på skolestørrelse. En liten skole er definert som en skole med mindre enn 100 elever. En mellomstor skole har mellom 100 og 299 elever, og en stor skole har 300 elever eller mer.

Figur 1.9 viser at 26 prosent av norske grunnskoler falt innenfor kategorien store skoler høsten 2005. Det er en økning på 7 prosentpoeng fra 1997. I den samme perioden har andelen små skoler gått ned fra 40 til 35 prosent. Andelen mellomstore skoler har ikke endret seg i samme grad.

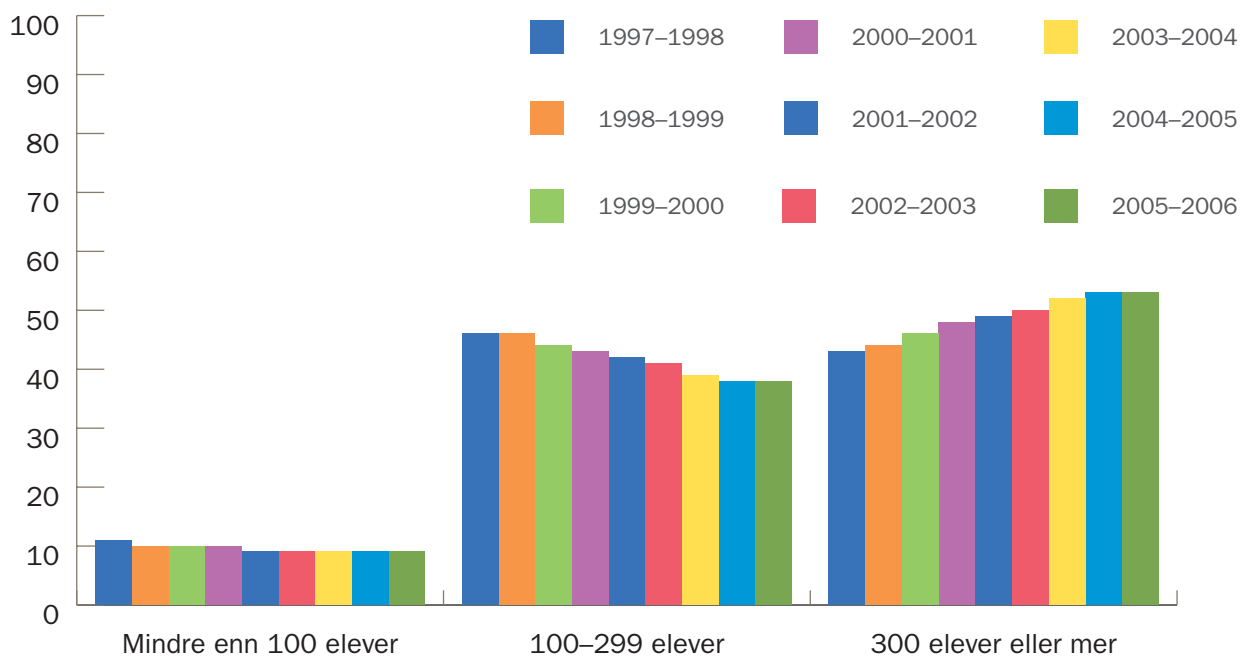
Figur 1.10 viser hvordan elevene i grunnskolen fordeler seg på skolestørrelse. Bare 9 prosent gikk på små skoler

høsten 2005, mens 53 prosent gikk på store skoler. Andelen av elever som går på store skoler, har økt med 10 prosentpoeng i perioden 1997–2005.

Foreløpige tall fra SSB viser at det høsten 2005 var registrert 476 videregående skoler under opplæringsloven. Antallet videregående skoler totalt har ikke endret seg vesentlig de siste årene, men andelen frittstående skoler økte fra 15 prosent i 2004–2005 til 18 prosent i 2005–2006. Høsten 2005 gikk 5 prosent av elevene i videregående opplæring i frittstående skoler.

Av de 476 videregående skolene høsten 2005 hadde de fleste, 401 skoler, mellom 0 og 10 prosent elever med innvandringsbakgrunn. 48 skoler hadde mellom 11 og 20 prosent elever med innvandringsbakgrunn. Svært få skoler hadde mer enn 40 prosent elever med innvandringsbakgrunn, og ingen hadde mer enn 70 prosent.

**Figur 1.10: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2005–2006.**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

### Nyopprettede og nedlagte skoler

Fra 2004–2005 til 2005–2006 ble 55 grunnskoler og 10 spesialskoler lagt ned. 18 av de 65 nedlagte skolene hadde sammenheng med rene organisatoriske omlegginger, for eksempel sammenslåing av en barneskole og en ungdomsskole til en 1–10-skole. Dermed var det reelt sett 47 skoler som ble nedlagt. Disse skolene hadde et gjennomsnittlig elevtall i 2004–2005 på 40,5 elever. I sju tilfeller ble en nedlagt offentlig skole erstattet av en friskole.

I den samme perioden ble det registrert 43 nye grunnskoler og 4 nye spesialskoler. 21 av dem er skoler som har vært i drift også tidligere år, men som først nå er lagt inn i Grunnskolens informasjonssystem (GSI). I tillegg skyldes 11 nyopprettede skoler rene organisatoriske endringer. Det vil si at det reelt er 15 nyopprettede skoler. 11 av dem er friskoler.



## 2 Ressurser

Ressursinnsatsen i grunnopplæringen i Norge er relativt stabil, både når det gjelder totale ressurser og ressurser per elev. De endringene som har funnet sted de siste årene skyldes i hovedsak økningen i antall elever, spesielt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Sammenliknet med andre land er ressursinnsatsen i grunnskolen og videregående opplæring i Norge høy.

Det er betydelig kommunal og fylkeskommunal variasjon i ressursbruken. Dette skyldes i hovedsak at kommunene og fylkeskommunene har ulik skolestruktur. Eksempelvis har kommuner med spredt bosetting ofte høyere utgifter per elev enn kommuner med mer sentralisert bosetting. Ulik tilbudsstruktur i videregående opplæring kan også være en forklaring på fylkeskommunenes variasjon i ressursbruk.

Dette kapitlet belyser utviklingen, samt spredningen mellom kommuner og fylkeskommuner i ressursinnsats i grunnopplæringen. I tillegg inneholder kapitlet informasjon om omfanget av spesialundervisning og IKT-ressurser i grunnopplæringen.

### 2.1 Mål for ressursinnsatsen i grunnopplæringen

Ressursinnsatsen i grunnopplæringen er målt som kommunale og fylkeskommunale utgifter per elev og som gjennomsnittlig lærertetthet. Når kommunale forskjeller i ressursbruk omtales benyttes også lærertimer per elev og pedagogiske årsverk som mål for ressursomfang.

Korrigerte brutto driftsutgifter er benyttet som mål for utgifter per elev. Korrigerte brutto driftsutgifter er de brutto utgiftene som er knyttet til opplæringen av elever som går i vedkommende kommunes/fylkeskommunes skoler. Korrigeringen består blant annet i at betalingen for egne elever som går i skoler utenfor kommunen/fylkeskommunen ikke er tatt med. Dataene hentes fra Kommune-Stat-Rapportering (KOSTRA), og regnskapstallene følger kalenderår.

Definisjonen av gjennomsnittlig lærertetthet på grunnskolen er summen av elevtimer dividert med summen av lærertimer fratrukket lærertimer til morsmålsopplæring og opplæring i finsk. Dataene hentes fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). På videregående er gjennomsnittlig lærertetthet summen av elevtimer dividert med summen av lærertimer. Disse dataene hentes fra VIGO.

### 2.2 Kommunale og fylkeskommunale utgifter til grunnopplæringen

Foreløpige KOSTRA-tall for 2005 ble publisert i mars, mens de endelige tallene offentliggjøres 15. juni. Dette kapitlet baserer seg på foreløpige 2005-tall. Alle fylkeskommuner har levert regnskapsdata. 131 kommuner har ikke rapportert inn foreløpige regnskapstall.

Tall for de totale offentlige utgifter til grunnopplæringen i prosent av brutto nasjonalprodukt (BNP) hentes fra nasjonalregnskapet. Indikatoren viser hvor stor andel de offentlige utgiftene utgjør av BNP og gir dermed et bilde av samfunnets prioritering av grunnopplæringen. Tabell 2.1 viser at 5,2 prosent av BNP for Fastlands-Norge gikk til grunnopplæring i 2005, noe som er omtrent som i 2004. I 2005 gikk 9,0 prosent av totale offentlige utgifter til grunnopplæring, noe som er en nedgang på 0,3 prosent fra 2004. Denne nedgangen betyr ikke at det i kroner brukes mindre penger på grunnopplæring, men kan være en indikasjon på at lite av veksten i utgifter til offentlig sektor har gått til grunnopplæringen.

**Tabell 2.1: Offentlige utgifter til grunnopplæringen i prosent av BNP for Fastlands-Norge og i prosent av totale offentlige utgifter, 2002 – 2005.**

	2002	2003	2004	2005
Grunnopplæring i prosent av BNP for Fastlands-Norge	5,0	5,3	5,2	5,0
Grunnopplæring i prosent av totale offentlige utgifter	8,9	9,2	9,3	9,0

Kilde: Statistisk sentralbyrå.

#### Utgifter per elev

Korrigerte brutto driftsutgifter viser kommunens driftsutgifter til undervisning, inkludert drift av skolelokaler og skyss. Korrigerte brutto driftsutgifter oppgis i løpende priser og korrigeres derfor ikke for lønns- og prisvekst.

Tabell 2.2 viser at korrigerte brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen i 2004 var 64 949 kroner. For de 302 kommunene som har levert foreløpig regnskapstall

**Tabell 2.2: Korrigerte brutto driftsutgifter i grunnskolen fordelt på utgiftsarter 2003 – 2005. Løpende priser.**

	2003	2004	2005
Korrigerte brutto driftsutgifter per elev (utgiftsart 202 og 222)	63 469	64 949	64 691
Av dette lønnsutgifter per elev	49 119	49 901	51 042
Driftsutgifter til inventar og utstyr per elev	588	623	660
Driftsutgifter til undervisningsmaterieell per elev	1 279	1 158	1 077
Diverse driftsutgifter ellers per elev	12 483	13 267	11 912

Kilde: KOSTRA.

**Tabell 2.3: Korrigerte brutto driftsutgifter til videregående opplæring for allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger 2003 – 2005. Løpende priser.**

	2003	2004	2005
Korrigerte brutto driftsutgifter per elev på allmennfaglige studieretninger	86 288	85 808	85 212
Av dette lønnsutgifter (ekskl lønn til drift av bygninger)	52 941	51 946	52 253
Av dette driftsutgifter	33 347	33 862	32 959
Korrigerte brutto driftsutgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger	106 465	106 334	107 456
Av dette lønnsutgifter (ekskl lønn til drift av bygninger)	68 530	68 258	70 332
Av dette driftsutgifter	37 935	38 076	37 124

Kilde: KOSTRA.

for 2005 er korrigerte brutto driftsutgifter per elev 64 691 kroner, dette indikerer en nedgang på 0,4 prosent fra året før. Det er imidlertid en økning i korrigerte brutto driftsutgifter på 0,65 prosent dersom sammenlikningen mellom 2004 og 2005 kun foretas på de 302 kommunene som har levert foreløpige regnskapstall for 2005.

Tabell 2.3 viser en svak reduksjon i korrigerte brutto driftsutgifter per elev i videregående opplæring fra 2003 til 2004. Den svake reduksjonen fortsetter fra 2004 til 2005 for allmennfaglige studieretninger, mens det for yrkesfaglige studieretninger har vært en svak økning i utgiftene fra 2004 til 2005.

#### Ressurser til fagopplæring

Fylkeskommunenes utgifter til fagopplæring er i hovedsak tilskudd til lærerbedrifter. Dette tilskuddet gis etter faste satser. I tillegg har fylkeskommunene administrative kostnader, samt utgifter til egne lærlinger.

I 2005 gikk 7,1 prosent av fylkeskommunenes netto driftsutgifter<sup>1</sup> til utdanning til fagopplæring i arbeidslivet. Det er en økning på 0,1 prosent fra året før.

### 2.3 Kommunale forskjeller i ressursbruk

Utdanningsdirektoratet har gitt Senter for økonomisk forskning (SØF) i oppdrag å oppdatere rapporten SØF skrev på bestilling til Utdanningsspeilet i fjor om spredning i ressursbruk mellom kommuner (Borge, L.E og Naper, L.R: 2006).

SØF har målt ressursinnsatsen per elev ved brutto driftsutgifter, ved antall lærertimer og ved antall utførte årsverk. For å beskrive forskjellene mellom kommunene har forskerne sett på ulike spredningsmål; variasjonskoeffisienten, kvartilbredden og variasjonsbredden.<sup>2</sup> Utviklingen i spredning over tid avhenger av hvilket spredningsmål som brukes og hvilke mål for ressursinnsats som benyttes. Spredningstabellene ligger som vedleggstabeller (jf. vedleggstabell 2.2, 2.3 og 2.4).

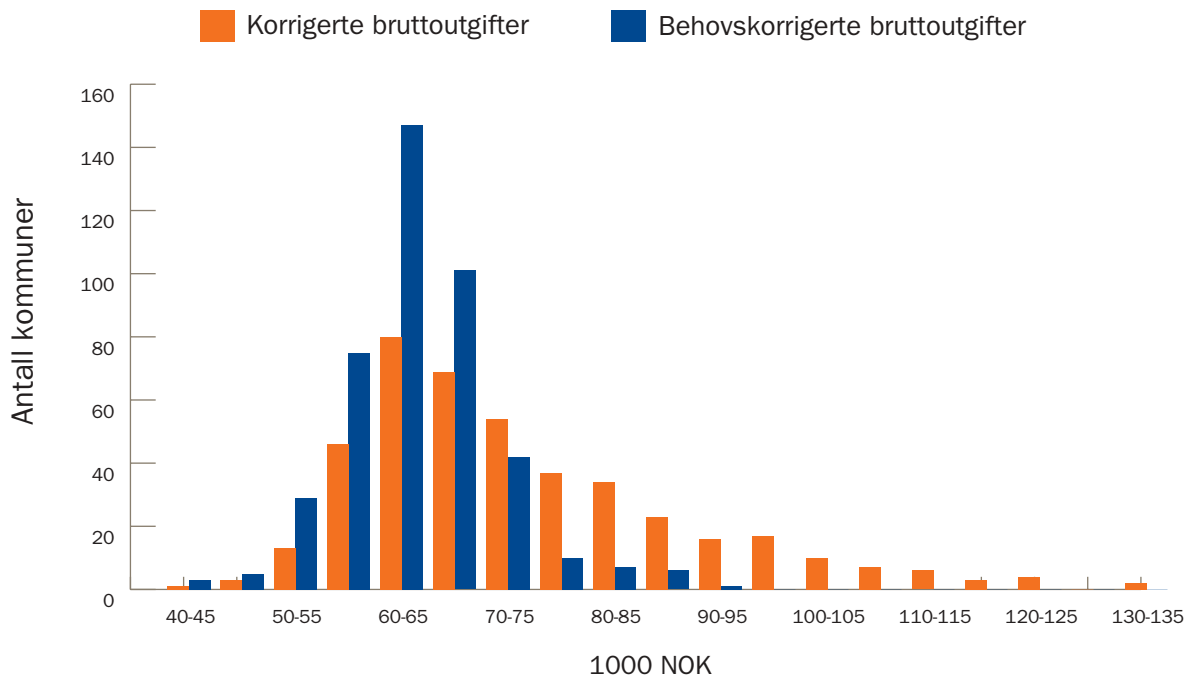
#### Forskjeller i ressursbruk basert på utgifter

Figur 2.1 viser fordelingen av kommuner etter korrigerte bruttoutgifter per elev og behovskorrigerte bruttoutgifter per elev. Behovskorrigerte bruttoutgifter er en korrigering av bruttoutgiftene, hvor formålet er å korrigere for forhold som kommunene selv ikke kan påvirke, eksempelvis

<sup>1</sup> Netto driftsutgifter viser driftsutgiftene inkludert avskrivninger etter at driftsinntektene, som blant annet inneholder øremerkede tilskudd fra staten og andre direkte inntekter, er trukket i fra.

<sup>2</sup> Variasjonskoeffisienten måler standardavviket i forhold til gjennomsnittet. Kvartilbredden er differansen mellom tredje kvartil og første kvartil i forhold til gjennomsnittet. Variasjonsbredden er differansen mellom maksimum og minimum dividert med gjennomsnittet.

**Figur 2.1: Fordelingen av kommuner etter korrigerede bruttoutgifter og behovskorrigerede bruttoutgifter per elev. 2004 tall.**



Kilde: Senter for økonomisk forskning.

spredt bosetting. Korrigeringen baserer seg på kostnadsnøkkelen i inntektssystemet. Behovskorrigerede bruttoutgifter vil i større grad enn korrigerede bruttoutgifter beskrive den kommunale prioriteringen av grunntdanningen.

Slik det framgår av figur 2.1 er det relativt få kommuner som befinner seg helt i ytterkantene. De fleste kommunene har korrigerede bruttoutgifter som ligger nært opp til gjennomsnittet på om lag 65 000 kroner per elev. 58 prosent av kommunene ligger mellom 55 000 og 75 000 kroner.

Legges behovskorrigerede bruttoutgifter til grunn er det derimot langt flere kommuner som ligger i intervallet 55 000 – 75 000 kroner. Årsaken til dette er at behovskorrigeringen bidrar til å "øke" utgiftsnivået i kommuner som har lave faktiske utgifter per elev, og til å «reduere» utgiftsnivået i kommuner som har høye faktiske utgifter

per elev. Dette betyr at det er mindre variasjoner i kommunenes prioritering av grunnskolen enn korrigerede bruttoutgifter tilsier.

#### **Forskjeller i ressursbruk basert på lærertimer og pedagogiske årsverk**

Tabell 2.4 viser at gjennomsnittlig antall lærertimer per elev i grunnskolen skoleåret 2005/2006 er på om lag samme nivå som skoleåret 2004/2005. Utviklingen er derimot ulik på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Mens antallet lærertimer per elev på barnetrinnet har økt, har antallet lærertimer på ungdomstrinnet blitt redusert. Økningen på barnetrinnet må ses i sammenheng med de lovpålagte timetallsutvidelsene på barnetrinnet.

For perioden sett under ett er hovedinntrykket at spredningen har vært nokså stabil. Variasjon i lærertimer per

**Tabell 2.4: Lærertimer per elev. 2003 – 2005.**

År	Antall kommuner*	Gjennomsnitt per elev for grunnskolen	Gjennomsnitt barnetrinnet	Gjennomsnitt ungdomstrinnet
2003	421	71,18	68,91	76,59
2004	421	71,86	69,97	76,32
2005	426	71,94	70,39	75,51

\* En av kommunene har ikke registrert ungdomstrinn på grunn av interkommunalt samarbeid med nabokommunen.

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

**Tabell 2.5: Pedagogiske årsverk per elev. 2003 – 2005.**

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt per elev for grunnskolen	Gjennomsnitt barnetrinnet	Gjennomsnitt ungdomstrinnet
2003	421	0,080	0,075	0,094
2004	421	0,082	0,076	0,096
2005	426	0,082	0,076	0,094

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

elev er imidlertid større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Spredningen i lærertimer mellom kommunene er ganske lik spredningen mellom kommunene i brutto driftsutgifter.

Av tabell 2.5 framgår det at pedagogiske årsverk per elev i grunnskolen har vært stabilt de siste årene. Det har ikke vært noen endring samlet sett, eller på barnetrinnet, fra 2004 til 2005. På ungdomstrinnet har det derimot vært en liten nedgang fra 2004 til 2005.

Variasjon i pedagogiske årsverk per elev er større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Det er likevel indikasjoner på at spredningen har blitt mindre på ungdomstrinnet fra 2003 til 2005. På barnetrinnet og for grunnskolen som helhet er det vanskeligere å observere noen entydig utvikling.

#### **Forskjeller i ressursbruk basert på spesialundervisning som andel av lærertimer**

Tabell 2.6 viser at andelen lærertimer brukt til spesialundervisning for grunnskolen holder seg stabil på 13-14 prosent. På barnetrinnet er andelen om lag 12,5 prosent, mens den på ungdomstrinnet ligger på 16-16,5 prosent.

Når det gjelder variasjonen mellom kommunene viser rapporten fra SØF at forskjellene har blitt redusert på ungdomstrinnet i 2005.

#### **Kommuner med særlig lav ressursinnsats**

Tabell 2.7 viser kjennetegn ved de 25 kommunene som har lavest ressursinnsats i 2005/2006. Lærertimer og utgifter per elev er brukt som mål for ressursinnsats. Kjennetegnet ved kommunene med lav ressursinnsats er at det gjennomgående er store kommuner med et

konsentrert bosettingsmønster, hvor kostnadsindeksen per elev (avledet fra kostnadsnøkkelen i inntektssystemet) er klart under landsgjennomsnittet. I tillegg kjennetegnes disse kommunene ved at de har færre lærertimer per elev enn gjennomsnittskommunene, færre timer til spesialundervisning per elev og en større andel timer til fremmedspråklige elever enn gjennomsnittet. Behovskorrigerede utgifter per elev er også lavere enn landsgjennomsnittet.

19 av de 25 kommunene med lavest ressursinnsats i 2005 tilhørte også denne gruppen i 2004. 11 av de 25 kommunene tilhørte denne gruppen også i 2002, 2003 og 2004.

## **2.4 Fylkeskommunale forskjeller i ressursbruk**

Figurene 2.2 og 2.3 viser at det er store variasjoner mellom fylkeskommunene i korrigerede brutto driftsutgifter per elev i videregående opplæring. Troms og Finnmark er de to fylkene som har høyest utgifter per elev i allmennfaglige studieretninger, med i overkant av 111 000 kroner per elev. De to fylkene er, sammen med Østfold og Nord-Trøndelag, også de fylkene som har høyest utgifter per elev i yrkesfaglige studieretninger, med mellom 124 000 – 133 000 kroner per elev.

Det er også forskjeller i utgiftsutviklingen fra 2004 til 2005 mellom fylkene. Høyest prosentmessig økning i utgifter per elev har Østfold og Sør-Trøndelag, med 7-8 prosents økning på allmennfag og 10-12 prosent på yrkesfag. Oslo har størst reduksjon i utgifter per elev, og er det fylket med lavest utgifter per elev. Den kraftige utgiftsnedgangen i Oslo skyldes endringer i regnskapsføringen og betyr ikke nødvendigvis endringer i den reelle ressursbruken.

**Tabell 2.6: Timer til spesialundervisning som andel av lærertimer i alt. 2003 – 2005.**

År	Antall kommuner	Gjennomsnitt per elev for grunnskolen	Gjennomsnitt barnetrinnet	Gjennomsnitt ungdomstrinnet
2003	421	0,137	0,126	0,162
2004	421	0,134	0,123	0,160
2005	426	0,137	0,123	0,165

Kilde: Senter for økonomisk forskning.



**Tabell 2.7: Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest ressursinnsats (lærertimer per elev) i 2005\*.**

	Gjennomsnitt for 25 kommuner med lavest ressursinnsats, uvektet	Gjennomsnitt for alle kommuner, uvektet	Forholdet mellom kommuner med lavest ressursinnsats i forhold til landsgjennomsnittet. I prosent.
Lærertimer per elev	60,846	84,597	72
Årsverk per elev	0,070	0,096	73
Andel timer til spesialundervisning	0,117	0,142	82
Andel timer til fremmedspråklige elever	0,056	0,049	114
Utgifter per elev	55 827	74 140	75
Reisetid per innbygger	6,067	9,116	67
Avstand (sone) per innbygger	2,478	7,995	31
Avstand (krets) per innbygger	1,855	3,611	51
Kostnadsindeks	0,957	1,165	82
Behovskorrigerede utgifter per elev	58 461	63 762	92
Korrigert inntekt	96	108	89
Innbyggere	35 170	10 788	326

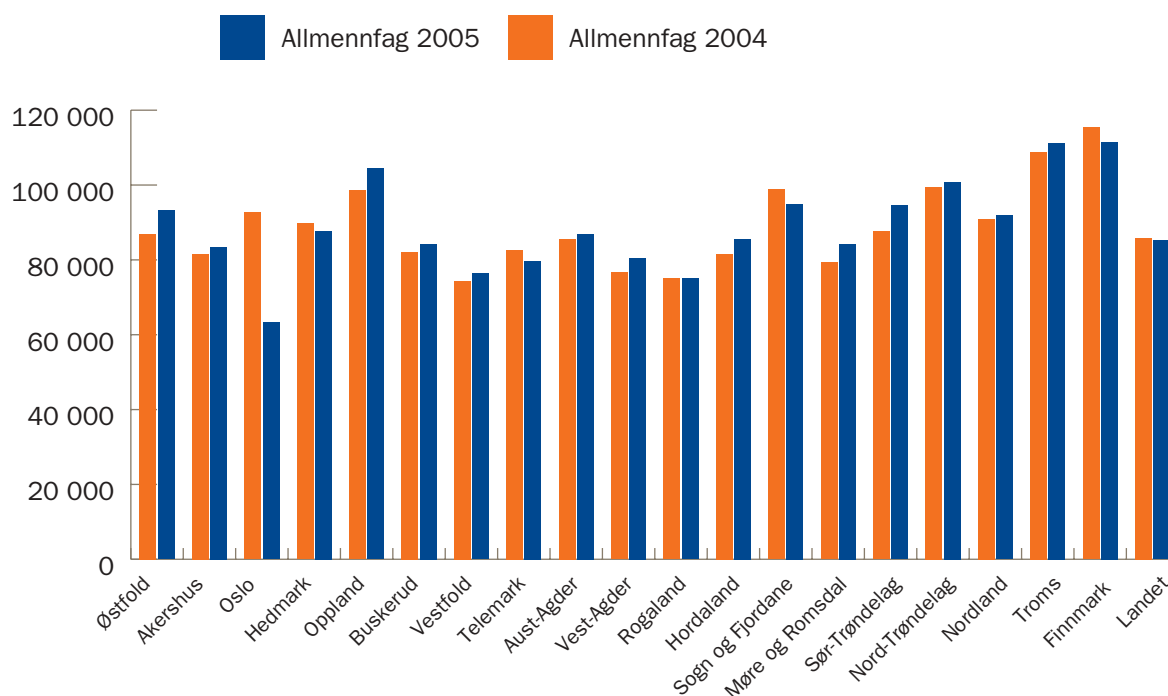
\*Korrigerede bruttoutgifter og frie inntekter er for 2004.

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

Variasjonene i utgiftsnivået mellom fylkeskommunene kan skyldes flere forhold, deriblant forskjeller i skolestruktur. Fylkeskommuner med store skoler har et lavere utgiftsnivå enn fylkeskommuner med mindre skoler. En annen forklarende faktor er forskjeller i tilbudsstruktur.

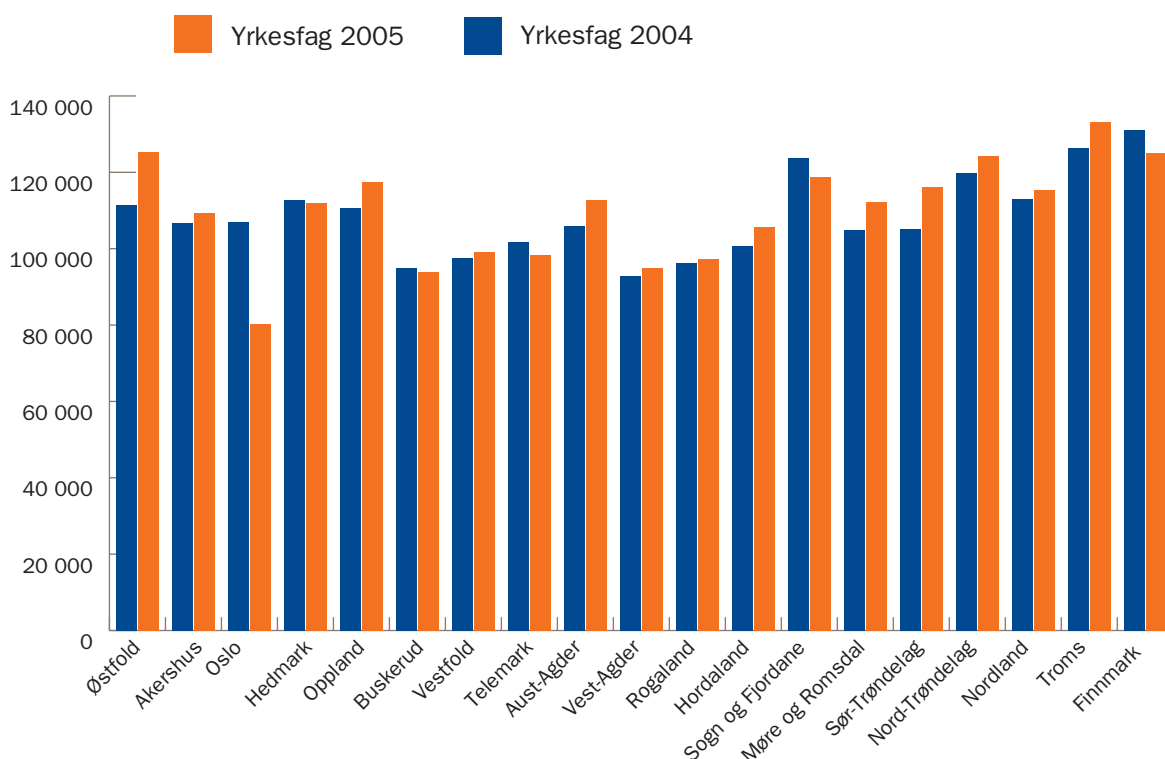
Utdanningsdirektoratet har gitt SØF i oppdrag å se nærmere på forskjellene i ressursbruk mellom fylkeskommunene. I rapporten har SØF sett på i hvilken grad utgiftsvariasjonene kan forklares med ulik tilbudsstruktur beskrevet ved fordeling av elever på studieretninger (Borge, L.E og Naper, L.R: 2006).

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



Kilde: KOSTRA.

Figur 2.3: Utgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger per fylke og år.



Kilde: KOSTRA.

I rapporten konkluderes det med at elevfordelingen kan forklare om lag 30 prosent av variasjonen i utgift per elev fylkeskommunene imellom. Her er det store forskjeller mellom fylkeskommunene.

Tabell 2.8 viser utgiftsnivået og prosentandelen av utgiftsvariasjonen fylkesvis. Oslo og Buskerud har lavest utgiftsnivå sammenliknet med landsgjennomsnittet. Mens Oslo har et utgiftsnivå som er nærmere 20 prosent under landsgjennomsnittet, har Buskerud rundt 12 prosent. For Oslo kan elevfordelingen forklare 37 prosent av forskjellen, mens for Buskerud 7,8 prosent.

Østfold og Nord-Trøndelag har utgifter per elev som ligger 11 prosent over landsgjennomsnittet. For disse fylkene forklarer elevfordelingen henholdsvis, 30 og 16 prosent av avviket.

## 2.5 Norges ressursbruk i et internasjonalt perspektiv

Statistikk fra OECD (Education at a Glance 2005) viser at Norge er blant de landene i verden som bruker mest penger på skole. Justert for kjøpekraft brukte Norge 42 prosent mer penger per elev i grunnskolen, enn OECD-gjennomsnittet.

Figur 2.4 viser at det bare er Luxembourg, Danmark, Sveits og USA som bruker mer penger på grunnskolen enn Norge. Det samme bildet gjør seg gjeldende for videregående skole, hvor det kun er Sveits og Luxembourg som bruker mer ressurser per elev enn Norge. Den høye norske ressursbruken har i stor grad sammenheng med at Norge er et av landene i verden med høyeste lærertetthet.

Den høye norske ressursbruken på skole, målt i form av utgifter per elev, har imidlertid også sammenheng med at Norge er det OECD-landet som har det høyeste nasjonalproduktet per innbygger. Land som har et høyt nasjonalprodukt per innbygger bruker gjennomgående mer penger på skolen målt i form av kroner per elev, enn land som har et lavere nasjonalprodukt. For å ta hensyn til landenes ulike økonomiske ressurser kan det derfor være nyttig å supplere med en sammenlikning av utgifter per elev i forhold til BNP per innbygger. OECDs tall for utgifter per elev i forhold til BNP per innbygger viser at den norske ressursbruken er mer moderat dersom en bruker denne ressursindikatoren (EaG 2005). De norske utgiftene per elev i grunnskolen i forhold til BNP per innbygger er 20 prosent, noe som tilsvarer gjennomsnittet for OECD-landene. Til sammenlikning er tilsvarende tall for Sverige, Danmark og Italia henholdsvis 23, 26 og 27 prosent.

**Tabell 2.8: Utgifter per elev, korrigerte utgifter per elev og prosentandel forklart med elevfordeling.**

	Utgift per elev*	Korrigert utgift per elev**	Prosentandel
Østfold	1,115	1,096	16,3
Akershus	0,944	0,990	81,3
Oslo	0,816	0,884	36,7
Hedmark	1,052	1,007	86,7
Oppland	0,972	0,958	-49,8
Buskerud	0,884	0,893	7,8
Vestfold	0,957	0,972	33,3
Telemark	0,974	0,963	-41,2
Aust-Agder	1,020	1,026	-29,6
Vest-Agder	0,900	0,909	9,1
Rogaland	0,977	0,982	23,6
Hordaland	1,041	1,038	8,8
Sogn og Fjordane	1,094	1,104	-10,0
Møre og Romsdal	1,062	1,070	-12,6
Sør-Trøndelag	0,906	0,902	-4,1
Nord-Trøndelag	1,116	1,080	31,0
Nordland	1,049	1,022	55,0
Troms	1,044	1,031	29,7
Finmark	1,077	1,074	4,2

\* Bygger på brutto driftsutgifter (eksklusive avskrivninger) til de ulike studieretningene og funksjonene 541-556 i KOSTRA. KOSTRA-tall fra 2004. Er et veid gjennomsnitt av utgift per elev i den enkelte studieretning med studieretningens elevandel som vekt.

\*\* Utgift per elev når det korrigeres for forskjeller i elevfordelingen.

Kilde: Senter for økonomisk forskning.

Selv om internasjonal statistikk viser at det brukes relativt mye penger på norsk skole har de norske elevene færre undervisningstimer enn i de fleste andre land, spesielt på de lavere klassetrinnene.

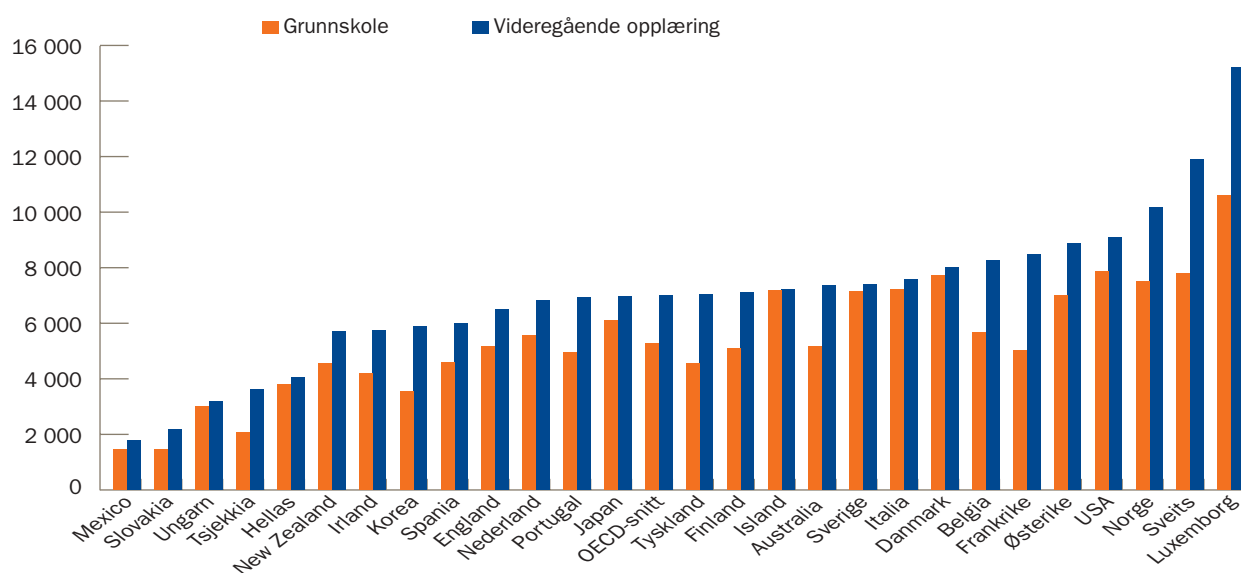
## 2.6 Lærertetthet

Som et ledd i å øke kommunenes lokale handlefrihet ble klassedelingsreglene på grunnskolen opphevet fra august 2003. Opplæringsloven § 8-2 åpner for at elevene kan deles inn i grupper etter behov, men at gruppene ikke må være større enn det som er pedagogisk forsvarlig.

Indikatoren for å måle gjennomsnittlig lærertetthet er basert på forholdet mellom elevtimer og lærertimer. Gjennomsnittlig lærertetthet (gruppestørrelse i GSI, jamfør Utdanningsspeilet 2004) beregnes ved å dele summen av antall timer undervisning hver elev får (elevtimer) med summen av antall undervisningstimer skolens lærere gir (lærertimer) fratrukket lærertimer til morsmålsopplæring og opplæring i finsk. Definisjonen inkluderer undervisningstimer som tildeles og brukes på grunnlag av individuelle elevrettigheter. Det kan være timer til spesialundervisning eller timer til særskilt norskopplæring for språklige minoriteter. Siden disse timene inkluderes ved beregningen av lærertetthet kan det medføre at antallet elever per lærer framstår som lavere enn det de fleste elever og lærere opplever i hverdagen.

Lærertettheten til ordinær undervisning kan også beregnes ved å trekke fra både lærertimer og elevtimer som tildeles på grunnlag av individuelle elevrettigheter. Ulempen med denne indikatoren er at den er sårbar for endringer i

**Figur 2.4: Utgifter per elev i OECD-landene.**



Kilde: Education at a Glance (2005).

bruk av individrettede tiltak. Hvis færre elever får enkeltvedtak, blir det flere elever per lærer. Fordi endringer i bruk av spesialundervisning vil påvirke indikatoren, er den ikke et godt mål på ressursituasjonen i grunnskolen og hvordan den endrer seg over tid.

Det er ønskelig å ha ytterligere en indikator for lærertetthet, hvor det bare justeres for de mest ressurskrevende individrettede tiltakene. Denne indikatoren for lærertetthet er mindre sårbar for endringer i praksis, og vil derfor kunne gi et mer stabilt bilde av ressursituasjonen over tid. For å kunne lage denne indikatoren kreves det data på individnivå, noe som ikke foreligger i grunnskolens informasjonssystem (GSI) i dag.

### Grunnskolen

Antallet elever per lærer har økt med 0,1 fra skoleåret 2004/2005 til skoleåret 2005/2006, og er på 14,0.

Slik det framgår av figur 2.5, har det de siste årene vært relativt store variasjoner i lærertimer og elevtimer på småskoletrinnet. Med lærertimer menes det totale antall timer lærerne på skolen underviser i per år, og med elevtimer menes det totale antall ordinære undervisningstimer elevene får i løpet av et år. Figur 2.5 viser at antall elevtimer steg mer enn antallet lærertimer fra 2001/2002 til 2002/2003. Det medførte at det gjennomsnittlige antallet elever per lærer har økt. Den største

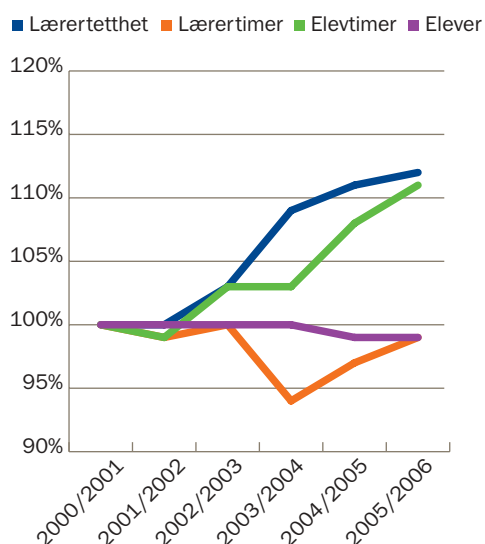
endringen fant sted fra 2002/2003 til 2003/2004, og kom sannsynligvis som følge av at kravet om to pedagoger i store klasser med seksåringer ble fjernet.

De to siste årene har antall elevtimer på småskoletrinnet økt med til sammen tolv uketimer. Samtidig har småskoletrinnet fått tilført flere lærerressurser. Antallet lærertimer har imidlertid ikke økt like mye som antallet elevtimer, noe som har medført en økning i antall elever per lærer i disse årene.

I perioden 2002/2003 til 2003/2004 ble det overført lærertimer fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Denne overføringen av lærertimer medførte at antallet elever per lærer på mellomtrinnet har blitt redusert, jf. figur 2.6. Fra 2004/2005 til 2005/2006 har det vært en liten økning i elevtall og i tallet på elevtimer. Antallet lærertimer har gått litt ned i perioden, noe som medfører en svak økning i antallet elever per lærer.

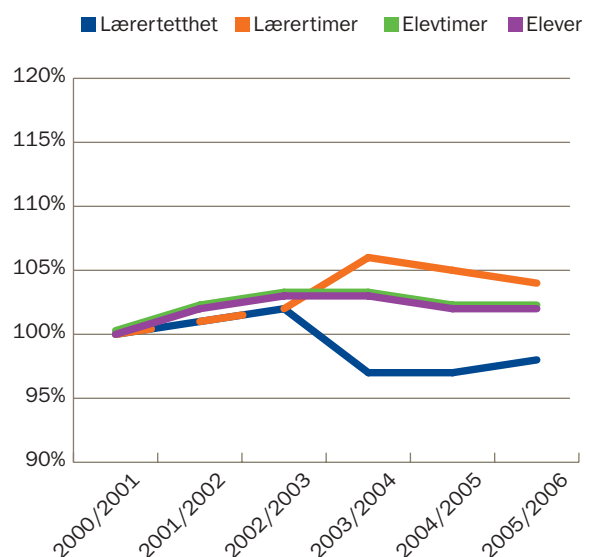
Figur 2.7 viser at det i perioden 2000/2001 til 2004/2005 har vært en jevn vekst i elevtallet på ungdomstrinnet. Det har ført til en vekst i antallet elever per lærer fram til 2004/2005. Årsaken til dette er at mange kommuner fortsatt har ledig kapasitet til å absorbere en vekst i elevtall uten å opprette nye grupper eller nye skoler. Fra 2004/2005 til 2005/2006 har økningen i elevtall og elevtimer vært minimal, mens tallet på lærer-

**Figur 2.5 Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000/2001 til 2005/2006 for småskoletrinnet (1.–4. årstrinn).**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

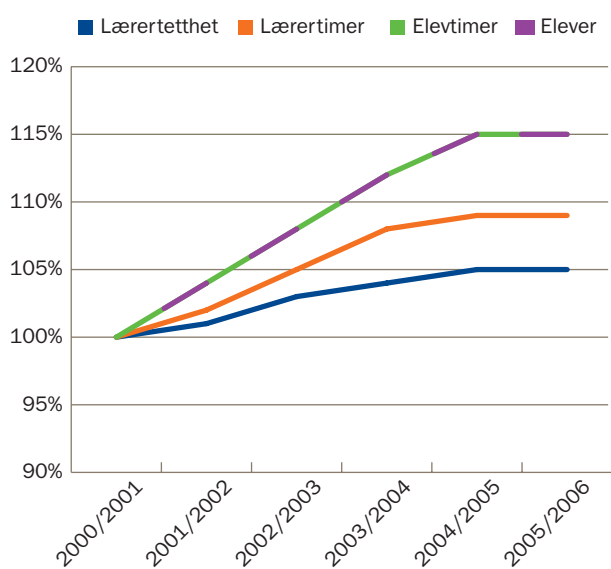
**Figur 2.6: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000/2001 til 2005/2006 for mellomtrinnet (5.–7. årstrinn).**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.



**Figur 2.7: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000/2001 til 2005/2006 for ungdomstrinnet (8. – 10. årstrinn).**



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

timer har gått litt ned. Dette medfører en svak økning i gjennomsnittlig antall elever per lærer.

#### **Stortingets vedtak om at ressursbruken ikke skal reduseres**

Samtidig som opplæringsloven ble endret og klassedelingsreglene falt bort påpekte Stortinget at de nye reglene for organisering i grupper ikke skal brukes til å redusere ressursbruken i kommunene.

Data fra GSI brukes til å kontrollere at skolene ikke har større grupper enn det de tidligere klassedelingsreglene ga mulighet til. Utdanningsdirektoratet sender hvert år et brev til fylkesmennene med en oversikt over skoler som ser ut til å ha for store gjennomsnittlige undervisningsgrupper. I de fleste tilfeller skyldes dette feilregistreringer i GSI. I 2004-2005 var tallet på skoler fylkesmennene skulle kontrollere 132, mens det for 2005-2006 var 86 skoler. Etter en gjennomgang av de 86 skolene sendte fylkesmennene ut pålegg om økt ressursbruk til 14 skoler.

#### **Skolestruktur og lærertetthet**

Det er store kommunale variasjoner i skolestørrelse og lærertetthet. Tabell 2.9 deler kommunene inn i 7 grupper ved å slå sammen noen av de 16 gruppene det opereres med i KOSTRA (se vedleggstabell 2.11). Grupperingen av kommuner er gjort med utgangspunkt i kommune-størrelse og inntektsnivå. Tabellen viser at det er store forskjeller i ressursbruk mellom kommune-gruppene. Gjennomsnittlig antall elever per lærer øker med økt kommune- og skolestørrelse. Tilsvarende øker antallet elever per trinn med økende kommune-størrelse. Antallet elever per trinn på en skole påvirker den gjennomsnittlige lærertettheten. I de minste kommunene er det 10-12 elever per lærer, mens det er rundt 15 i de største kommunene.

#### **Elever per kontaktlærer**

I opplæringsloven heter det at hver elev skal være knyttet til en lærer (kontaktlærer) som har særlig ansvaret for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder eleven, blant annet kontakten med hjemmet. For den sittende regjeringen er det et mål at ingen kontaktlærer skal ha ansvar for mer enn 15 elever.

Antall elever per kontaktlærer beregnes ved å dele antallet elever på antallet kontaktlærere. Skoleåret 2005/2006 er landsgjennomsnittet 15,4 elever per

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

	Gjennomsnittlig antall elever per trinn	Gjennomsnittlig gruppestørrelse
Totalt	29,3	14,0
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	8,0	9,5
Små kommuner med middels til høye utgifter	11,6	10,7
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	17,4	11,9
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	23,6	13,3
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	33,2	14,4
Store kommuner	42,0	15,0
De fire største byene	55,6	15,5

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem og Utdanningsdirektoratet.

**Tabell 2.10: Elever per kontaktlærer og prosentandel i kommuner.**

Skoleår	Elever per kontaktlærer	Andel kommuner som har under 15 elever per kontaktlærer
2004/2005	15,5	71,7
2005/2006	15,4	70,0

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

kontaktlærer. Det er en reduksjon på 0,1 fra skoleåret før. Tabell 2.10 viser at det i 2005/2006 i gjennomsnitt er under 15 elever per kontaktlærer i 70 prosent av kommunene, mens det året før gjaldt for 71,7 prosent av kommunene.

I 2005/2006 er det i underkant av 61 prosent av skolene som hadde under 15 elever per kontaktlærer.

### Videregående opplæring

Rapporteringen av elevtimer og lærertimer på videregående opplæring er til dels mangelfull. Blant annet er det ikke alle skolene som rapporterer, samt at det er en del underrapportering på lærertimer, særlig for allmennfag. Til tross for dette anses dataene for landet under ett, tilstrekkelig gode til å gi et bilde av lærertettheten. Lærertettheten måles ved å dele elevtimer på lærertimer, og gir et bilde på gjennomsnittlig antall elever per lærer. Basert på skolene som har rapportert både lærertimer og elevtimer er det gjennomsnittlig 17 elever per lærer i videregående opplæring i 2005/2006.

Lærertettheten varierer mellom studieretningene. På studieretning for allmennfag og idrettsfag er lærertettheten på rundt 22-23 elever per lærer, mens den for yrkesfagene varierer mellom 11 og 17 elever per lærer. Trearbeidsfag og naturbruk er de yrkesfagene med høyest lærertetthet med om lag 11 elever per lærer.

## 2.7 Ressurser til spesialundervisning

Det har gjennom flere år vært en målsetting å redusere omfanget av elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, ved å legge til rette for en generell styrking av tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplærings-tilbudet.

I dag måles ressurser til spesialundervisning etter enkeltvedtak og timer til elever med et annet morsmål enn norsk og samisk, jf særskilte bestemmelser i opplæringsloven.

Av de totale lærertimene til undervisning, går rundt 13,7 prosent til spesialundervisning og rundt 7 prosent til særlig tilpasset opplæring for elever med annet morsmål enn norsk og samisk.

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

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

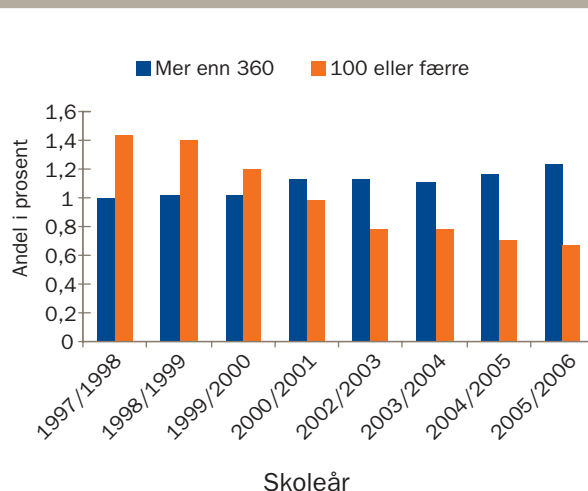
Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

Tabell 2.11 viser at andelen elever med spesialundervisning har vært stabil i perioden. Andelen elever med særskilt norskopplæring har gradvis økt, noe som skyldes en økning i antallet minoritetsspråklige elever.

Figur 2.8 viser at andelen elever med få timer til spesialundervisning har blitt betydelig redusert fra 1997/1998 og fram til i dag. Andelen elever med over 360 timer spesialundervisning har vært relativt stabil i perioden, men har de siste årene vist en liten økning.

Det er store variasjoner mellom kommunene i andelen elever som får spesialundervisning. Noe av variasjonene skyldes forskjellig praksis når det gjelder å ta i bruk enkeltvedtak. Det er ikke slik at kommuner som har høy lærertetthet til ordinær undervisning, har liten andel spesialundervisning, mens kommuner med lav lærertetthet har høy andel spesialundervisning. Tvert imot har kommuner med høy lærertetthet ofte også en høy andel med spesialundervisning.

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



Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

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

Andelen elever med spesialundervisning i kommunen	Timer til spesialundervisning per elev i kommunen
0-4	148
4-8	108
8-12	98
12->	67

Note: Sammenheng mellom andel elever som får spesialundervisning i kommunen, og gjennomsnittlige antall timer per elev med spesialundervisning i kommunen.

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

Tabell 2.12 viser at elever i kommuner der en liten prosentandel av elevene får spesialundervisning i gjennomsnitt får flere timer til spesialundervisning per elev, enn elever i kommuner der andelen som får spesialundervisning er høyere. Det kan skyldes at kommuner med høy andel elever som får spesialundervisning, i større grad gir spesialundervisning til elever som ikke trenger mye ekstraressurser. Tilsvarende vil kommuner med lav andel elever som får spesialundervisning, bare gi spesialundervisning til elever som har behov for mange timer.

## 2.8 Ressurser til IKT i grunnsopplæringen Grunnskolen

Tabell 2.13 viser at det er 6,3 elever per PC med internett-tilkobling og 5,4 elever per PC totalt i grunnskolen. Dette er en vesentlig bedring fra forrige skoleår da det var 1,8 flere elever per PC med internett-tilkobling og 1,1 elever mer per PC totalt. Det er store fylkesvise forskjeller i PC-tetthet. Sogn og Fjordane har høyest PC-tetthet, mens Aust-Agder og Vestfold har lavest.

Tabell 2.14 viser at de minste kommunene har vesentlig større PC-tetthet enn de store og mellomstore kommunene. PC-tettheten varierer mindre mellom kommunegruppene enn mellom fylkene.

### Videregående skole

Det blir ikke innhentet systematiske opplysninger om bruk av IKT i videregående opplæring, slik det gjøres på grunnskolen gjennom GSI. Våren 2005 gjennomførte Utdanningsdirektoratet, i samarbeid med UNINETT ABC, en spørreundersøkelse rettet mot videregående skoler for å kartlegge utstys- og driftssituasjonen knyttet til IKT. Resultatet fra undersøkelsen bygger på svar fra om lag 80 prosent av de offentlige videregående skolene. Med unntak av to fylker er minst 70 prosent av skolene i hvert fylke med i undersøkelsen.

**2.13: Elever per PC med internett-tilkobling og elever per PC total. Tall for skoleårene 2004/2005 og 2005/2006.**

	Elever per PC med internett-tilkobling 2004/2005	Elever per PC med internett-tilkobling 2005/2006	Elever per PC totalt 2004/2005	Elever per PC totalt 2005/2006
Hele landet	8,0	6,3	6,5	5,4
Østfold	8,9	7,0	7,6	6,4
Akershus	8,6	6,6	7,0	5,7
Oslo	6,4	5,0	5,6	4,6
Hedmark	9,6	6,2	7,2	5,4
Oppland	7,8	6,4	6,0	5,2
Buskerud	6,4	5,9	5,5	5,1
Vestfold	9,8	7,3	7,9	6,2
Telemark	7,9	6,1	6,6	5,3
Aust-Agder	10,0	7,6	7,5	6,0
Vest-Agder	8,0	6,9	6,7	5,9
Rogaland	7,2	6,0	6,3	5,4
Hordaland	9,3	7,3	6,9	5,8
Sogn og Fjordane	6,0	4,8	4,9	4,1
Møre og Romsdal	7,5	6,1	5,9	5,1
Sør-Trøndelag	9,3	7,0	7,1	5,8
Nord-Trøndelag	8,9	6,7	6,8	5,6
Nordland	8,9	6,5	6,6	5,2
Troms	6,8	5,5	5,4	4,4
Finmark	9,1	5,6	6,7	4,7

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem.

**Tabell 2.14: Elever per PC i de forskjellige kommunegruppene.**

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

Kilde: Grunnskolens informasjonssystem og Utdanningsdirektoratet.

Rapporten viser at for de skolene som har svart er det i gjennomsnitt er 2,49 elever per PC og at det er 2,56 elever per PC med internett-tilkobling. For enkeltskoler varierer maskinkapasiteten på mellom 0,74 og 8,4 elever per PC. Når det gjelder elever per nett-tilkoblet PC varierer dette mellom 0,79 og 8,8 elever.

Som tabell 2.16 viser er det relativt små variasjoner mellom fylkene både når det gjelder elever per PC og internettdekning. Telemark er det fylket som har best PC-dekning per elev med 2,1, mens Hordaland har dårligst, med 3,3 elever pr PC.

Tabell 2.15 viser at det i 94 prosent av skolene er under 5 elever per PC. I over 60 prosent av skolene er det under 3 elever per PC. Internettdekningen er også høy, i og med at over 90 prosent av skolene og elevmassen har under 5 elever per PC med internett-tilkobling.

**Tabell 2.15: Antall elever per PC og antall elever per PC med internett-tilkobling. Prosentandel av elevene og prosentandel av skolene**

Antall elever per PC	Prosentandel av elevene	Prosentandel av skolene	Antall elever per PC med internett-tilkobling	Prosentandel av elevene	Prosentandel av skolene
0 - 1	1	1	0 - 1	1	1
1,1 - 2	25	27	1,1 - 2	23	24
2,1 - 3	32	33	2,1 - 3	32	34
3,1 - 4	25	23	3,1 - 4	25	23
4,1 - 5	10	10	4,1 - 5	11	11
5,1 - 6	3	3	5,1 - 6	2	3
6,1 - 7	1	1	6,1 - 7	2	2
7,1 - 8	2	1	7,1 - 8	1	1
8,1 - 9	1	1	8,1 - 9	3	2
SUM	100	100	SUM	100	100

Kilde: Utdanningsdirektoratet (2005).

**Tabell 2.16: Fylkesvis oversikt over PC tilgang i videregående opplæring.**

Fylke	Antall skoler i nettutvalg	Elever per elev - PC	Elever per elev-PC på internett	Prosentandel av PC - er på internett
Totalt	334	2,49	2,56	97
Akershus	31	2,26	2,32	98
Aust-Agder	11	*	*	*
Buskerud	13	2,44	2,46	99
Finnmark	8	2,35	2,36	99
Hedmark**	5	2,86	3,03	94
Hordaland	36	3,25	3,42	95
Møre og Romsdal	19	2,79	2,95	95
Nordland	30	2,9	2,94	98
Nord-Trøndelag	12	2,18	2,23	98
Oppland	17	2,26	2,31	98
Oslo	25	2,29	2,44	94
Rogaland	29	2,73	2,79	98
Sogn og Fjordane	12	2,27	2,33	98
Sør-Trøndelag	20	2,42	2,48	98
Telemark	15	2,08	2,11	99
Troms	18	2,21	2,43	91
Vest-Agder	15	2,24	2,29	98
Vestfold	9	2,3	2,3	100
Østfold	9	3,08	3,15	98

\* Foreligger ikke informasjon

\*\* Foreligger bare informasjon for et svært lite antall skoler.

Kilde: Utdanningsdirektoratet (2005).



## 3 Læringsutbytte

Grunnlaget for elev- og lærlingvurdering er læreplaner, forskrift til opplæringsloven, retningslinjer for fag- og svenneprøver, eksamen/fag- og svenneprøver, samt ulike kartleggings- og diagnostiske prøver og veiledningsmateriell. Dette og det lokale arbeidet med vurdering skal ses i sammenheng for å etablere en bred tilnærming til elevers og lærlingers læring.

Fra de siste fem årene foreligger det en rekke analyser av elevenes læringsresultater i grunnopplæringen. I dette kapitlet omtales noen sentrale resultater fra ulike typer prøver, kartlegginger og karakterstatistikker.

### 3.1 Prøver og vurderingsformer

Ulike vurderingsformer har ulike formål som hver på sin måte bidrar til at lærere og instruktører, ut fra et variert vurderingsgrunnlag, kan møte elever og lærlinger der de til enhver tid er i læringsarbeidet.

Avsluttende vurdering i form av karakterer har som formål å informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner om den kompetansen som den enkelte elev/lærling har oppnådd. Karakterene skal også vise i hvilken grad eleven/lærlingen har nådd målene i læreplanen.

Karakter- og læringsstøttende prøver undersøker hva eleven kan innenfor sentrale områder av et fag, og ut fra dette

kan det bestemmes hvor kreftene må settes inn for at eleven skal mestre faget bedre. Bruk av diagnostisk materiell skal avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå.

Formålet med nasjonale prøver er å kartlegge elevenes kompetanse i grunnleggende ferdigheter for å ha et grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid både på lokalt og nasjonalt nivå.

Norge deltar i en rekke internasjonale kartleggingsundersøkelser, der formålet er å vurdere norske elevers kompetanse relatert til elever i andre land. Prøvene er også utformet slik at endring i norske elevers kunnskapsnivå fra et årskull til et annet kan studeres. I tillegg til prøver i elevenes faglige ferdigheter undersøkes ulike sider ved læringsmiljøet gjennom spørreundersøkelser som rettes til lærere, elever, skoleledere og i noen tilfeller også til foreldrene.

Det legges vekt på å utvikle veiledningsmateriell som viser hvordan skoleeiere, skoleledere og lærere kan benytte vurderingssystemet i sitt pedagogiske utviklingsarbeid.

### 3.2 Karakterer i grunnskolen

Det gis standpunktkarakterer i 11 obligatoriske fag ved avslutningen av den tiårige grunnskolen. Elevene vurderes på en karakterskala fra 1 til 6, der 6 er beste karakter. Standpunktkarakterene er ment å reflektere elevenes

**Tabell 3.1: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer for avgangselever fra grunnskolen 2002 – 2005<sup>1</sup>.**

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

<sup>1</sup> Det er en svakhet i karakterrappoteringsen i norsk hovedmål, at det ikke er skilt mellom elever som har norsk som førstespråk og elever som har norsk som andrespråk. Majoritetsspråkliges og minoritetsspråkliges karakterer i norsk på tiende trinn er av den grunn vurdert ut fra ulike mål.

**Tabell 3.2: Gjennomsnittskarakter til avgangsprøven i grunnskolen 2001 – 2005.**

Fag	2001		2002		2003		2004		2005	
	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig	Skriftlig	Muntlig
Hovedmål og førstespråk, skriftlig	3,6	-	3,6	-	3,6	-	3,7	-	3,6	-
Sidemål og andrespråk, skriftlig	3,3	-	3,3	-	3,3	-	3,3	-	3,3	-
Hovedmål/sidemål og første-/andrespråk, muntlig	-	4,3	-	4,2	-	4,3	-	4,3	-	4,4
Engelsk	3,5	4,3	3,5	4,3	3,5	4,3	3,6	4,4	3,6	4,4
Matematikk	3,2	3,9	3,4	-	3,3	3,9	3,2	4	3,1	4,1
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap	-	4,2	-	4,2	-	4,2	-	4,3	-	4,4
Samfunnsfag	-	4,2	-	4,2	-	4,2	-	4,3	-	4,3
Natur- og miljøfag	-	4,1	-	4,1	-	4,1	-	4,2	-	4,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

kompetanse ut fra målene i læreplanverket. Alle elever i grunnskolen skal i tillegg opp til to avsluttende prøver, én skriftlig og én muntlig.

Tabell 3.1 viser lite endring i elevenes gjennomsnittskarakterer i standpunkt fra 2002 til 2005, bortsett fra at de fleste fagene har økt med 0,1 karakterpoeng. Dette er en liten endring for hvert enkelt fag isolert sett, og som regel skyldes så små endringer bare en tilfeldig variasjon fra et år til et annet. Endring i standpunktkarakterer gir imidlertid ikke grunnlag for å kunne si noe om endring i elevenes kunnskapsnivå fra ett årskull til et annet.

Tabell 3.2 viser at det ikke er tegn til økt karakternivå fra 2002 til 2005 for de elevene som var oppe til avgangsprøven. I tillegg til å gi en sluttvurdering av elevenes ferdigheter i fagene, kan avgangsprøven også ha en viktig funksjon for å opprettholde en ensartet vurderingspraksis for skoler i hele landet. Styrken ved standpunktvurderingen er at elevene får mulighet til å få vist flere sider ved sin kompetanse i ulike fag gjennom hele skoleåret.

Karakterstatistikk som viser hvordan elevenes resultater fordeler seg i ulike fag, viser at standpunktkarakterene i fag med mulighet for skriftlig avgangsprøve har en spredning som er tilnærmet lik en normalfordelingskurve. Standpunktkarakterene for de fleste fag med muntlig avgangsprøve har en annen karakterfordeling enn de skriftlige fagene. Karakternivået er høyere, og det er en tendens til at bare den øvre delen av karakterskalaen benyttes. I fag uten noen form for ekstern vurdering er karaktersnittet enda høyere. Her får de fleste elevene karakteren 4 eller 5.

For at analyser av forhold mellom elevenes standpunkt- og avgangsprøvekarakterer skal bli mer presise, er det på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjort sammenligninger mellom elevers karakterer til avgangsprøve og i stand-

punkt for dem som har vært oppe til avgangsprøven i 2004 (Hægeland mfl. 2005a). I grunnskolen fant forskerne at det var en tett sammenheng mellom standpunktkarakterene og karakterene til avgangsprøvene. For fagene engelsk, norsk hovedmål og matematikk får mellom 40 og 60 prosent (varierende fra fag til fag) samme karakter. For fag med muntlig avgangsprøve er situasjonen annerledes. I disse fagene er det færre elever som får samme karakter til standpunkt og avgangsprøve, og det er flere som går opp eller ned to karakterpoeng.

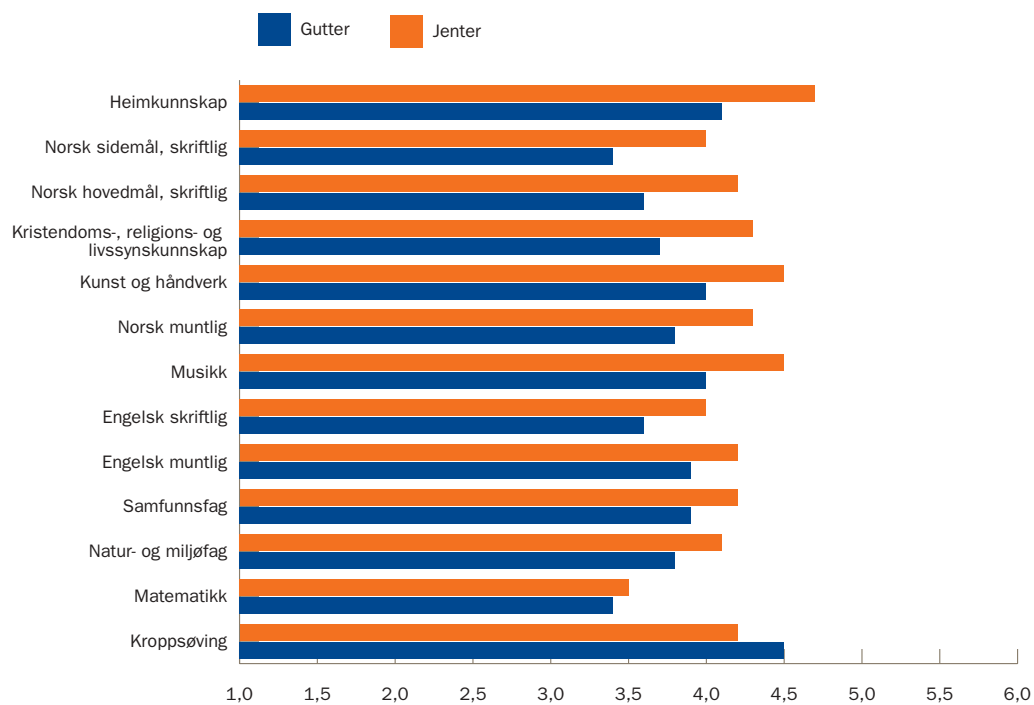
Hægeland mfl. (2005b) finner også visse indikasjoner på at det er forskjeller i lærernes standpunktvurdering ved ulike skoler etter skolens elevsammensetning, når de måler elevenes karakterer til avgangsprøven sammenlignet med deres standpunktkarakterer. Det kan se ut til at lærerne gir standpunktkarakterer i forhold til nivået ved den enkelte skole. Med andre ord kan det se ut til at det er noe vanskeligere å oppnå gode karakterer i en skole med høyt presterende elever enn i en skole med lavt presterende elever.

#### Jenters og gutters karakterer

Det er klare forskjeller mellom jenters og gutters karakterer, både når det gjelder avgangsprøver og i standpunkt.

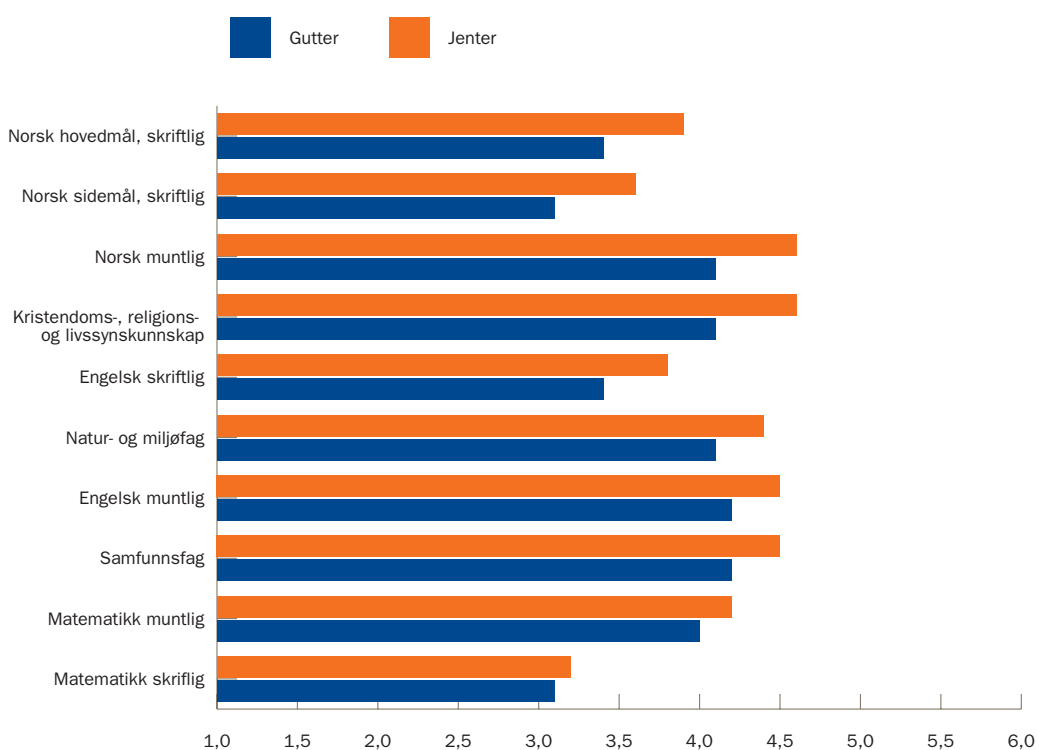
Figur 3.1 viser at jentene i 2005 får bedre standpunktkarakterer enn guttene i alle fag unntatt i kroppsøving. Sammenlignet med tidligere år er det bare små endringer i forholdet mellom gutters og jenters karakterer. Resultatene fra 2005 viser at det er størst forskjeller i karakterer i jentenes favør i heimkunnskap, norsk sidemål og i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (0,6 karakterpoeng). Matematikk er det faget der det er minst forskjeller i gutter og jenters standpunktkarakterer (0,1 karakterpoeng). Gutter oppnår 0,3 karakterpoeng mer i kroppsøving enn jenter.

Figur 3.1: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt i grunnskolen 2005.



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Figur 3.2: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen i 2005.



Kilde: Utdanningsdirektoratet.

Figur 3.2 viser at jentene i 2005 oppnår et høyere karaktergjennomsnitt enn guttene i alle de sju fagene til avgangsprøven. Størst forskjell i jentenes favør er det i norsk hovedmål, sidemål, norsk muntlig og kristendoms-, religions- og livssynskunnskap med 0,5 karakterpoeng. Både i standpunkt og til avgangsprøven finner vi de minste forskjellene mellom karakterer til jenter og gutter i matematikkfaget, 0,1 karakterpoeng i jentenes favør.

### Grunnskolepoeng etter elevenes kjønn og hjemmebakgrunn

Grunnskolepoeng er her beregnet som summen av elevenes karakterer i 11 fag. Når eleven har både standpunkt-karakter og eksamens-karakter, er fagkarakteren gjennomsnittet av disse karakterene. Hvis eleven mangler karakterer i noen fag, blir det lagt til poeng for inntil to fag ut fra gjennomsnittskarakteren i de fagene eleven har karakterer i.

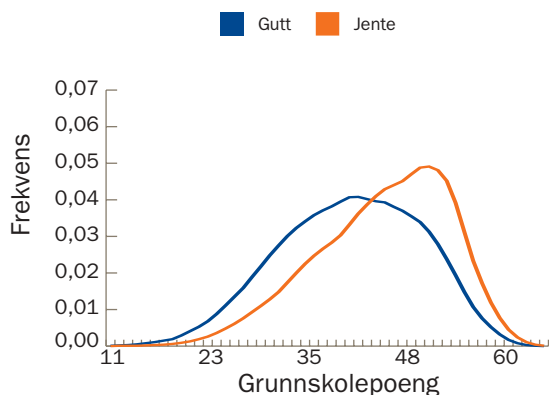
**Tabell 3.3: Gjennomsnittlig grunnskolepoeng for elever i 2002 – 2005. Alle elever, jenter og gutter.**

År	Alle elever	Jenter	Gutter
2002	43,40	45,74	41,17
2003	43,81	46,06	41,62
2004	44,06	46,19	42,01
2005	44,21	46,29	42,22

Kilde: Hægeland mfl. (2006a).

Tabell 3.3 viser at gjennomsnittlig oppnådde grunnskolepoeng varierer fra 43,40 i 2002 til 44,21 i 2005. Denne forskjellen på 0,81 poeng innebærer at rundt 80 prosent av elevene oppnår en karakter høyere i ett fag. Dette er en forskjell å merke seg, selv om hovedinntrykket er at resultatene er stabile fra 2002 - 2005. I perioden 2002-2005 har jentene hvert år i gjennomsnitt oppnådd 4-5 flere grunnskolepoeng enn guttene. I 2005 oppnådde jentene

**Figur 3.3: Fordeling av jenters og gutters grunnskolepoeng 2005.**

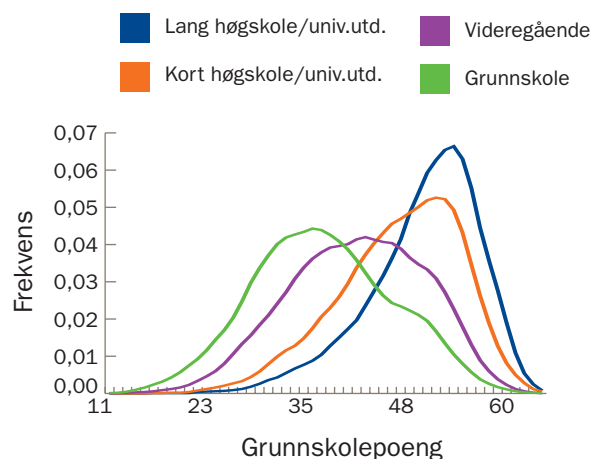


Kilde: Hægeland mfl. (2006a).

46,3 grunnskolepoeng, mens guttene oppnådde 42,2. Guttenes grunnskolepoeng har steget med 1,05 poeng fra 2002 til 2005, mens jentenes grunnskolepoeng i gjennomsnitt har steget med 0,55 poeng i samme periode.

Figur 3.3 viser hvordan jenter og gutter fordeler seg etter grunnskolepoeng i 2005. Den høyreskjeve kurven viser et langt høyere karakternivå målt i grunnskolepoeng for jenter, sammenlignet med guttenes poengfordeling som er mer symmetrisk.

**Figur 3.4: Fordeling av elevenes grunnskolepoeng 2005 etter foreldrenes utdanningsnivå.**



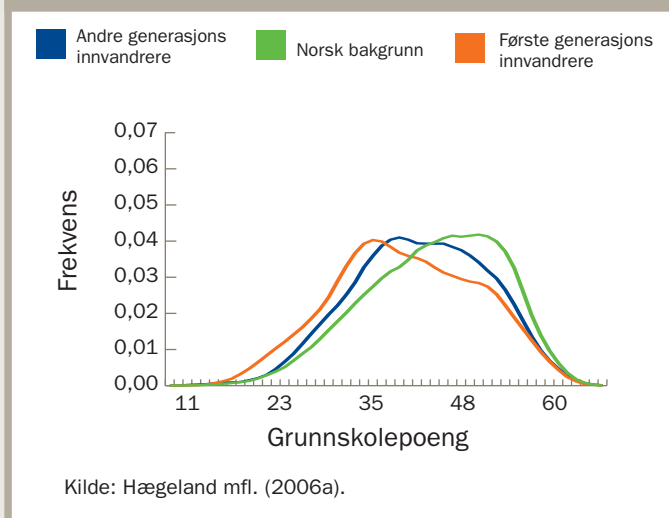
Kilde: Hægeland mfl. (2006a).

Figur 3.4 gir oss et bilde av hvordan foreldres utdanningsnivå virker inn på forskjeller i elevenes grunnskolepoeng. Jo, mer utdanning foreldrene har, desto mer høyreskjev blir kurven, noe som betyr at elevene oppnår en høy grunnskolepoengsum.

Det er betydelig samsvar mellom elevenes grunnskolepoeng og foreldrenes utdanningsnivå. Elever med foreldre med lang universitetsutdanning oppnår i gjennomsnitt 50,4 grunnskolepoeng, gitt at de ellers har samme kjennetegn på de øvrige faktorene som er trukket inn i analysen, som er kjønn og innvandringsbakgrunn. Tilsvarende tall for dem som har foreldre med høgskoleutdanning eller kortvarig universitetsutdanning, er 47,2 grunnskolepoeng, videregående utdanning 41,9 grunnskolepoeng, og de som har foreldre med utdanning på grunnskolenivå, oppnådde i gjennomsnitt 37,9 grunnskolepoeng.

Figur 3.5 viser at elever med norsk bakgrunn oppnår en noe høyere grunnskolepoengsum enn første og andre generasjons innvandrere. Det er signifikante forskjeller mellom første og andre generasjons innvandrere. I 2005 oppnådde første generasjons innvandrere 42,2 grunnskolepoeng i gjennomsnitt, andre generasjon 43,5, og elever med norsk bakgrunn 44,3, gitt at de ellers har samme kjennetegn på de øvrige faktorene som er trukket inn i analysen som er kjønn og foreldrenes utdanningsnivå.

**Figur 3.5: Fordeling av elevens grunnskolepoeng 2005 etter om de har norsk bakgrunn eller er første eller andre generasjons innvandrere.**



Hægeland mfl. (2005b) finner at det også er en viss sammenheng mellom familieinntekt og elevenes resultater. Likevel er det foreldrenes utdanning som er den faktoren som har klart sterkest sammenheng med elevprestasjoner i Norge.

#### Elevenes karakterer i frittstående grunnskoler

Elevenes karakterer i frittstående skoler er høyere enn i offentlige skoler både i standpunkt og til avgangsprøven.

Tabell 3.4 viser at elevene i frittstående skoler oppnår 0,5 karakterpoeng mer til avgangsprøven i norsk hoved-

mål enn elevene i offentlige skoler. I matematikk er tilsvarende forskjell 0,7 karakterpoeng og i engelsk 0,3 karakterpoeng. Disse forskjellene kan i noen grad forklares med at elever i frittstående skoler i større grad har foreldre med et høyere utdanningsnivå enn elever i den offentlige skolen. Det gjenstår imidlertid fortsatt karakterforskjeller mellom elever i frittstående og offentlige skoler når en tar hensyn til foreldrenes utdanningsnivå. Forskjellene reduseres til 0,3 karakterpoeng til avgangsprøven i norsk skriftlig, 0,3 i matematikk og 0,2 i engelsk dersom det korrigeres med foreldres utdanningsnivå (Hægeland mfl. 2006a).

Tabell 3.5 viser at elever i frittstående skoler i de fleste fag oppnår høyere karakterer i standpunkt enn elever i offentlige skoler. I samfunnsfag, i natur- og miljøfag, i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og i kunst og håndverk er forskjellen 0,4 karakterpoeng og i kroppsøving og musikk er forskjellen 0,3 karakterpoeng.

I en analyse av forholdet mellom karakterer i standpunkt og til avgangsprøven finner Hægeland mfl. (2005b) at skoler med en stor andel elever med høy sosial bakgrunn og et høyt karakternivå til avgangsprøven, har en tendens til å være strengere i sin karaktersetting enn skoler hvor elevene har lavere skår til avgangsprøven. Dette gjelder også frittstående skoler.

### 3.3 Karakterer i videregående opplæring

Elever i videregående opplæring får standpunktkarakterer ved avslutningen av hvert skoleår for arbeidet gjennom året, og eksamenskarakter hvis eleven trekkes ut til eksamen. Karakterene skal gi uttrykk for i hvilken grad eleven har nådd målene i de fagspesifikke læreplanene. Vurderingsskalaen går fra 0 som svakeste til 6 som beste karakter. Karakteren 2 eller bedre regnes som bestått.

**Tabell 3.4: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til avgangsprøven for avgangselever fra grunnskolen 2005 i frittstående og offentlige skoler i norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk.**

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet.

**Tabell 3.5: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2005 i frittstående og offentlige skoler i utvalgte fag.**

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

Kilde: Utdanningsdirektoratet.



I en del fag er det sentralt gitt skriftlig eksamen. I andre fag er det fylkeskommunen eller den enkelte skole som er ansvarlig for eksamensoppgaver og lokal sensur.

### Grunnkurs standpunkt- og eksamensvurdering

I motsetning til i standpunkt er det en del variasjon i elevenes karakterer ved sentral sensur i engelsk og i matematikk 1MX og 1MY i videregående opplæring i perioden 2001 til 2005. Det vil imidlertid alltid være mer variasjon i

elevenes karakterer til eksamen enn det er i standpunkt. Eksamen representerer en vurdering av et enkeltstående skriftlig produkt fra eleven, som er utformet på avgrenset tid med begrensede hjelpemidler. Standpunktkarakteren skal derimot dekke elevenes brede kompetanse i faget vurdert gjennom et helt skoleår. Det er derfor ikke slik at standpunktkarakterer og avgangsprøvekarakterer behøver å være like for den enkelte elev, fordi det som vurderes og vurderingsformene er forskjellig.

**Tabell 3.6: Gjennomsnittskarakterer til eksamen med sentral sensur for grunnkurs til generell studiekompetanse 2001- 2005 og standpunktkarakterer 2005.**

Fag grunnkurs	Sentral sensur					Standpunkt 2005
	2001	2002	2003	2004	2005	
Engelsk	3,4	3,5	3,3	3,2	3,2	3,9
Matematikk 1MX	3,8	3,4	3,6	3,6	3,8	3,9
Matematikk 1MY	2,7	2,2	2,6	2,6	2,4	2,8

Kilde: Hægeland mfl. (2006).

**Tabell 3.7: Gjennomsnittskarakterer for jenter og gutter i standpunkt og til sentral sensur grunnkurs til generell studiekompetanse 2004 -2005. Jenter og gutter.**

Fag grunnkurs	Standpunkt				Sentral sensur			
	Jenter		Gutter		Jenter		Gutter	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Engelsk	4,0	4,0	3,8	3,8	3,1	3,1	3,2	3,2
Matematikk 1MX	4,0	3,9	3,8	3,8	3,7	3,7	3,5	3,8
Matematikk 1MY	2,9	2,9	2,7	2,7	2,6	2,5	2,5	2,3

Kilde: Hægeland mfl. (2006).

**Tabell 3.8: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt i utvalgte fag på grunnkurs yrkesfag 2004-2005. Totalt, jenter og gutter.**

Fag grunnkurs:	Standpunkt					
	Totalt		Jenter		Gutter	
	2004	2005	2004	2005	2004	2005
Engelsk	3,4	3,4	3,6	3,5	3,3	3,3
Matematikk 1M	3,2	3,1	3,2	3,2	3,2	3,1
Norsk skriftlig	3,5	3,4	3,7	3,7	3,3	3,2
Elektroteknikk	3,4	3,2	3,7	3,4	3,4	3,3
Elektronikk	3,3	3,2	3,6	3,2	3,3	3,2
Helsefag	3,6	3,6	3,6	3,7	3,1	3,1
Sosialfag	3,6	3,6	3,7	3,7	3,1	3,1
Produkt- og konserveringslære	3,7	3,6	3,8	3,8	3,5	3,4
Kosthold og ernæring	3,3	3,3	3,5	3,5	3,1	3,1
Mediedesign	4,3	4,3	4,6	4,4	4,1	4,1
Medieproduksjon	4,4	4,3	4,5	4,4	4,3	4,2
Trekonstruksjon	3,7	3,7	3,7	3,5	3,7	3,7
Mur, puss, stein og betong	3,8	3,7	4,0	3,6	3,7	3,7
Montering og reparasjonsteknikk	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4

Kilde: Hægeland mfl. (2006).

Forskning viser at sammenhengen mellom karakterene i standpunkt og til sentral sensur i videregående opplæring er mindre enn den er i grunnskolen. I fagene engelsk og matematikk får mellom 30 og 50 prosent samme karakter (Hægeland mfl. 2005a).

Tabell 3.6 viser at forskjellen mellom eksamenskarakteren og standpunkt-karakteren i engelsk og matematikk 1MY i 2005 er henholdsvis 0,7 og 0,4 karakterpoeng.

Tabell 3.7 viser at det er små forskjeller mellom jenters og gutters karakterer i engelsk og matematikk på grunnkurs i 2005.

Tabell 3.8 viser et utvalg store fag fra yrkesfaglige grunnkurs. Det er store variasjoner i karakternivå mellom de ulike fagene. For eksempel er karakternivået i mediefag langt høyere enn i de øvrige fagene både i 2004 og 2005. Dette er et fag på en studieretning med høye opptakskrav. Jentene får gjennomgående bedre eller like høye karakterer som guttene. Størst kjønnsforskjeller er det i sosialfag, helsefag og mediedesign både i 2004 og i 2005.

I fag med lokal sensur er det en del variasjon mellom elevenes standpunkt-karakterer og eksamens-karakterer.

Tabell 3.8 og 3.9 viser at det i helsefag og sosialfag er en forskjell mellom standpunkt og eksamen på henholdsvis 0,7 og 0,4 karakterpoeng i 2005. Ellers varierer forskjellene mellom standpunkt og eksamens-karakterene fra 0,1 til 0,3 karakterpoeng for de øvrige store fagene på yrkesfaglige studieretninger.

#### Videregående kurs 2, standpunkt- og eksamensvurdering

Det er forskjeller i elevenes gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til eksamen på VK2 både i 2004 og 2005.

Tabell 3.10 viser at elevenes gjennomsnittskarakter i engelsk II ligger 0,7 karakterpoeng høyere i standpunkt enn til eksamen. Samfunnsfag (3SK-B) har en forskjell på 0,4 karakterpoeng mellom standpunkt og eksamen, og det er en reduksjon fra 2004 hvor forskjellen for dette faget var 0,7 karakterpoeng mellom standpunkt og sentral sensur. Den minste forskjellen mellom elevenes standpunkt- og eksamens-karakterer i 2005 er 0,3 karakterpoeng, og det gjelder norsk sidemål, skriftlig og samfunnskunnskap (3SK-A), skriftlig.

Tabell 3.11 viser at jentene både i 2004 og 2005 i gjennomsnitt oppnår 0,5 karakterpoeng mer enn guttene ved sentral sensur i matematikk-kurset 3MX. Dette kan delvis

**Tabell 3.9: Gjennomsnittskarakterer lokal sensur/eksamen for utvalgte fag på grunnkurs yrkesfag 2004-2005. Totalt, jenter og gutter.**

Fag grunnkurs:	Lokal sensur		Jenter		Gutter	
	Totalt		2004	2005	2004	2005
	2004	2005				
Matematikk 1M	3,0	2,9	3,0	2,9	3,0	2,9
Elektroteknikk	3,0	3,1	3,0	3,2	3,0	3,1
Elektronikk	2,8	2,9	3,2	2,9	2,8	2,8
Helsefag	2,9	2,9	2,9	3,0	2,6	2,6
Sosialfag	3,0	3,2	3,1	3,2	2,5	2,8

Kilde: Hægeland mfl. (2006).

**Tabell 3.10: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag på VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2004 og 2005.**

Fag videregående kurs II	Standpunkt		Sentral sensur	
	2004	2005	2004	2005
Norsk hovedmål, skriftlig	3,7	3,7	3,2	3,3
Norsk sidemål, skriftlig	3,4	3,4	3,1	3,1
Engelsk II (alt. A), skriftlig	3,9	3,9	3,2	3,3
Fysikk 3FY, skriftlig	4,0	4,0	3,6	3,6
Kjemi 3KJ, skriftlig	4,1	4,1	3,7	3,6
Biologi 3BI, skriftlig	3,9	3,9	3,4	3,3
Samfunnskunnskap (3SK-A), skriftlig	3,8	3,8	3,4	3,5
Samfunnskunnskap (3SK-B), skriftlig	3,8	3,8	3,1	3,4
Matematikk 3MX, skriftlig	3,9	4,0	3,4	3,5
Matematikk 3MY, skriftlig	3,6	3,6	3,4	3,2

Kilde: Hægeland mfl. (2006).

**Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag på videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2004 og 2005. Jenter og gutter.**

Fag videregående kurs II	Jenter		Gutter	
	2004	2005	2004	2005
Norsk hovedmål, skriftlig	3,4	3,4	3,2	3,2
Norsk sidemål, skriftlig	3,2	3,2	2,9	3,0
Engelsk II (alt.A), skriftlig	3,2	3,3	3,2	3,3
Fysikk 3FY, skriftlig	3,6	3,6	3,6	3,5
Kjemi 3KJ	3,6	3,7	3,7	3,6
Biologi 3BI	3,5	3,3	3,2	3,2
Samfunnskunnskap (3SK-A)	3,4	3,5	3,2	3,4
Samfunnskunnskap (3SK-B)	3,2	3,5	2,9	3,1
Matematikk 3MX	3,7	3,7	3,2	3,2
Matematikk 3MY	3,5	3,3	3,0	3,0

Kilde: Hægeland mfl. (2006).

henge sammen med at det er færre jenter enn gutter som velger dette kurset, og at de jentene som velger det, har et høyere karaktergrunnlag i utgangspunktet. Totalt er det dobbelt så mange gutter som jenter som velger full fordypning i matematikk i videregående. Fra PISA-undersøkelsene vet vi at jenter har langt lavere selvoppfatning av hva de kan i matematikk enn gutter (Kjærnsli mfl. 2004), noe som kan medføre at de har høyere terskel for å velge full fordypning i dette faget. Dette bekreftes av tidligere analyser som har vist at guttenes gode selvoppfatning var økende med økt alder i grunnskolen (Skaalvik 1999), og analyser fra NIFU som viser at jenter må prestere om lag en halv karakter bedre enn guttene før de har tiltro til at de har gode anlegg for matematikkfaget (Lødding 2004).

I engelsk, kjemi, biologi og fysikk er det små eller ingen kjønnsforskjeller i elevenes karakterer til sentral sensur. I de øvrige fagene er jentenes karakternivå mellom 0,1 og 0,4 karakterpoeng høyere enn guttenes.

#### **Sammenhengen mellom karakterer i grunnskolen og i videregående opplæring etter elevenes kjønn og hjemmebakgrunn**

Sammenhengen mellom elevenes hjemmebakgrunn og karakterer er svakere i videregående opplæring enn i grunnskolen. Hovedgrunnen til dette er at elever med ulik hjemmebakgrunn velger ulike studieretninger og fag, og sammenligninger av karakterer baserer seg på elever med samme fag.

Det er en betydelig sammenheng mellom elevenes karakterer på tiende trinn og valg av studieretning og fag i videregående opplæring. For gutter og jenter som fikk like karakterer i grunnskolen, er det ingen karakterforskjeller på grunnkurs. På yrkesfag er kjønnsforskjellene små, og da i guttenes favør. Forskerne finner heller ingen forskjeller i grunnkurskarakterer mellom ikke-vestlige innvandrere og elever med norsk bakgrunn, når de har likt karakternivå fra grunnskolen. På allmennfag er det visse tegn til at elever med gode karakterer fra grunnskolen og med foreldre

med høy utdanning og inntekt lykkes bedre enn andre elever i å holde karakternivået i videregående opplæring oppe på et høyt nivå (Hægeland mfl. 2006b).

#### **Resultater fra fagopplæringen**

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

**Tabell 3.12: Antall som har bestått fag- og svenneprøver 2001-2004, og prosentandelen som har bestått av dem som var oppe til prøve.**

År	Antall oppe til prøve	Antall bestått	Prosentandel bestått
2001	20817	19340	92,9
2002	20029	18584	92,7
2003	19165	17736	92,5
2004	18400	16987	92,3
2005	18597	17185	92,4

Statistisk sentralbyrå.

Tabell 3.12 viser at 92,4 prosent av lærlingene som var oppe til fag- og svenneprøver i 2005, bestod. Andelen som består fag- og svenneprøver, har ligget omtrent på dette nivået (fra 92,9 til 92,3) i perioden fra 2001 – 2004.

Tabell 3.13 viser at det blant gutter og jenter som var oppe til fag- og svenneprøver i 2005, var det like stor andel av jentene som av guttene som bestod. En større andel av jentene enn av guttene avbryter imidlertid læretiden. Se mer om gjennomføringen av videregående opplæring i kapittel 5.

**Tabell 3.13: Antall gutter og jenter som har bestått fag- og svenneprøver i 2005, og prosentandelen som har bestått av dem som var oppe til prøve.**

Antall oppe til prøve		Antall bestått		Prosentandel bestått	
Gutter i alt	Jenter i alt	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
12609	5988	11651	5534	92,4	92,4

Statistisk sentralbyrå.

### 3.4 Kartleggingsprøver og nasjonale prøver

Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet skal fremme elevenes faglige og sosiale utvikling i tråd med nasjonale målsettinger ved å bidra til systematisk vurdering og utvikling av opplæringen. Nasjonale prøver er en del av kvalitetsvurderingssystemet. Prøvene skal kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter slik disse er integrert i kompetansemål for fag i læreplanen. Prøvene skal gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid. Fra høsten 2007 skal det avholdes nasjonale prøver i regning og i lesing på norsk og engelsk på femte og åttende trinn.

Det vil også bli gjennomført obligatorisk kartleggingsprøve i lesing for andre trinn fra skoleåret 2006–2007. Og det vil bli innført obligatorisk kartleggingsprøve i regning, samt prøver i skrivning på norsk og engelsk for et representativt utvalg elever i grunnskolen. Nasjonale prøver for ungdomstrinnet og videregående opplæring skal vurderes på grunnlag av prøvene i grunnskolen.

#### Kartlegging av leseferdigheter på andre trinn

En utprøving av obligatorisk kartlegging av leseferdighet på andre trinn er gjennomført i perioden 2000 til 2005. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger innhenter resultater fra et representativt utvalg fra de årlige undersøkelsene. Prøven er utviklet for å kunne identifisere elever som trenger ekstra oppfølging for å komme godt i gang med leseutviklingen. Det er satt to målepunkter for hver oppgave: på/under bekymringsgrense og alt rett. Resultatene gir ikke informasjon utover dette. Resultater fra disse kartleggingsundersøkelsene har i perioden 2000 – 2005 vist en positiv utvikling. Andel elever som har alt rett på prøvene, har økt betydelig, samtidig som andelen elever som ligger på eller under bekymringsgrensen er redusert.

Resultater fra prøvene viser at andelen elever som har alt rett, har økt signifikant fra 2004 til 2005 på oppgavene orddiktat, fra ord til bilde, setningslesing og instruksjon. Andelen gutter som har alt rett i 2005, er signifikant høyere enn i 2004 på fire av åtte oppgaver. Dette trekker opp resultatene for hele utvalget, selv om jenter fortsatt er bedre lesere enn gutter (Solheim 2005). Resultatene for andel elever på/under bekymringsgrensen i 2005 er i stor grad sammenfallende med resultatene i 2004, men resul-

tatene er signifikant lavere sammenlignet med resultatene i 2000 (Solheim 2005).

Sannsynligvis har økt fokus på lesing lokalt og nasjonalt bidratt til å forbedre elevenes leseferdigheter tidlig i opplæringen. Eksempler på dette er skole- og kommunebaserte planer for leseopplæringen med integrert kompetanseutvikling og systematisk kartlegging av ferdigheter som viktige virkemidler. Rapportering underveis fra evalueringen av strategiplanen «Gi rom for lesing!» viser at planen har virket som en ekstra pådriver i arbeidet med leseopplæringen på mange skoler og i kommuner (Buland mfl. 2006).

Forbedringen av resultatene kan imidlertid være et tegn på at prøvene ikke lenger har den vanskelighetsgrad som trengs for å fange opp de elevene som trenger ekstra hjelp og støtte i leseopplæringen (Solheim 2005).

#### Evalueringen av de nasjonale prøvene

Våren 2005 ble de nasjonale prøvene gjennomført på fjerde, sjuende og tiende trinn i grunnskolen og på grunnkurs (GK) i videregående opplæring. Dette var det andre året prøvene ble gjennomført for fjerde og tiende trinn, og første gang for sjuende trinn og på GK. Her presenteres først evalueringen av prøvene, og deretter resultatene fra prøvene fra de to årene 2004 og 2005 da de ble gjennomført.

Markeds- og mediainstituttet har gjort en undersøkelse blant lærere, rektorer og elever om gjennomføringen av prøvene, bruken og prøvenes vanskelighetsgrad (Kavli mfl. 2005). Undersøkelsen viser at en overvekt av lærerne og rektorene mener at informasjonen som er gitt i forkant av de nasjonale prøvene, kom for sent. Blant lærere som har hatt ansvar for gjennomføringen av prøvene, har 90 prosent deltatt i skolering, og de er godt fornøyd med gjennomføringen av prøvene. Likevel mener de at skoleingen har hatt for lite fokus på bruken av prøvene til oppfølging av den enkelte elev. Blant elever på tiende trinn og på GK har bare en av tre fått en egen vurdering av sine resultater sammen med læreren. Elevene på tiende trinn og på GK mener at prøven i matematikk har vært vanskeligst, deretter følger prøvene i engelsk sammenlignet med de øvrige områdene. Lærerne vurderer prøvene som vanskeligere i alle ferdighetene bortsett fra i matematikk, og i engelsk lesing har lærerne omtrent samme vurdering av vanskelighetsgraden som elevene på tiende trinn og på GK. Lærerne vurderer i stor grad prøvene i engelsk skrivning,

norsk skrijving og lesing for fjerde og sjuende trinn som vanskelige (Kavli mfl. 2005).

Prøvenes kvalitet og pålitelighet er vurdert av forskere ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo både i 2004 og 2005 (Lie mfl. 2004, og Lie mfl. 2005). I evalueringen påpeker de at selv om prøvene enkeltvis inneholder mange gode oppgaver som fungerer godt i prøvesituasjonen, er det for liten sammenheng mellom prøvene i de ulike fagene, og prøvene sikrer ikke god nok reliabilitet i forhold til å måle enkeltkompetanser innenfor de ulike fagområdene. Men når det gjelder både prøvene i matematikk og prøvene i lesing på norsk og engelsk, har likevel prøvene god nok reliabilitet til å kunne gi et mål på elevenes samlede ferdigheter i faget. Prøvene slik de er utformet i dag, gir imidlertid ikke grunnlag for å måle en utvikling av norske elevers ferdigheter på de enkelte trinnene over tid. Når det gjelder skriveprøvene i engelsk og norsk, er forskernes vurdering at det er svært vanskelig å konstruere åpne skriveprøver som gir god nok reliabilitet. De anbefaler derfor at skriveprøver ikke videreføres som en del av det nasjonale prøvesystemet. Forskerne anbefaler at det utvikles et felles rammeverk for de nasjonale prøvene som skal bidra til å sikre god sammenheng og høy faglig validitet og reliabilitet.

I forbindelse med utviklingen av nye prøver i lesing i engelsk og norsk, samt regning på femte og sjuende trinn til høsten 2007, utvikles det et nytt felles rammeverk for de nasjonale prøvene. Formålet med rammeverket er å etablere et felles grunnlag for utforming, gjennomføring, rapportering og bruk av de nasjonale prøvene. Rammeverket for de nasjonale prøvene omfatter blant annet beskrivelser av formål med prøvene, hva som skal måles og kravspesifikasjoner knyttet til prøvenes metodiske kvalitet.

#### Resultater fra de nasjonale prøvene 2004 og 2005

Elevene får ikke karakterer på de nasjonale prøvene, men en tilbakemelding om mestring av ulike ferdigheter, for eksempel evne til problembehandling og bruk av symboler i matematikk. Slik tilbakemelding er gitt til alle skoler, elever og lærere etter gjennomføringen av prøvene.

Resultatene fra de nasjonale prøvene i lesing i norsk, engelsk og i matematikk på fjerde, sjuende og tiende trinn fra våren 2005 blir publisert på kommune- og fylkesnivå på nettstedet [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no). I Utdanningsspeilet drøftes aggregerte resultater fra de samme prøvene. Resultatene er her analysert i forhold til kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå.

I tabell 3.14 rapporteres resultater fra nasjonale prøver i 2004 og 2005. Resultatene er standardisert slik at gjennomsnittresultatet for elevene er satt til 50 med standardavvik satt til 10 for hver av prøvene. Analysene er gjort til Utdanningsspeilet av Bonesrønning ved Senter for økonomisk forskning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

I lesing presenteres resultater for fjerde og tiende trinn fra prøvene både i 2004 og 2005, for sjuende trinn er prøvene bare gjennomført i 2005.

Hovedinntrykket fra tabell 3.14 er at jenter skårer høyere enn gutter på alle prøver. Elever som har foreldre med høy utdanning, skårer i gjennomsnitt bedre enn andre elever på nasjonale prøver. Elever som er første eller andre generasjons innvandrere skårer i gjennomsnitt en god del lavere enn alle elever på de nasjonale prøvene i lesing. Forskjeller i leseferdigheter mellom innvandrere og alle elever er større på tiende trinn enn på fjerde trinn. I 2005 er forskjellen mellom alle elever og første generasjons innvandrere på fjerde trinn 4.7 poeng, mens forskjellen nesten fordobles på tiende trinn. Elever som er innvandre-re eller har innvandringsbakgrunn, presterer dessuten noe lavere i 2004 sammenlignet med 2005. Ulike grupper elever på sjuende trinn presterer mer i tråd med elever på fjerde enn på tiende trinn.

Bildet av forskjellene etter kjønn og foreldrenes utdanningsnivå og innvandringsbakgrunn i engelsk skrijving er relativt likt leseprøvene i norsk. Første generasjons innvandrere skårer en god del lavere på de nasjonale prøvene i engelsk sammenlignet med alle elever, men forskjellen mellom elevene er ikke like stor som i lesing.

**Tabell 3.14: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene i norsk lesing for elever på fjerde, sjuende og tiende trinn etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå 2004 og 2005.**

Elevenes kjønn og hjemmebakgrunn	Norsk lesing				
	4. trinn		7. trinn	10. trinn	
	2004	2005	2005	2004	2005
Alle elever	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0
Jenter	51.2	51.0	52.1	51.1	51.6
Gutter	48.8	49.0	48.0	49.0	48.4
Første generasjons innvandrer	45.2	45.3	44.6	44.1	41.5
Født i Norge av to utenlandske foreldre	48.6	47.5	47.5	46.9	44.3
Far har høgskole/universitetsutdanning	53.0	53.5	54.1	53.1	54.5
Mor har høgskole/universitetsutdanning	52.7	53.3	53.8	52.9	54.3

Kilde: Bonesrønning (2006).



**Tabell 3.15: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene i norsk lesing for elever i frittstående og offentlige skoler på fjerde, sjuende og tiende trinn 2004 og 2005.**

Skoler	Norsk lesing				
	4. trinn		7. trinn	10. trinn	
	2004	2005	2005	2004	2005
Alle elever	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0
Offentlige skoler	50.0	50.0	50.0	50.0	49.9
Frittstående skoler	51.5	49.8	51.1	53.4	53.2

Bonesrønning mfl. (2005 og 2006).

De nasjonale prøvene bekrefter at kjønnsforskjellene er små i matematikk i likhet med hva karakterstatistikken viser for matematikkfaget. Elever som har foreldre med høyere utdanning, har også i matematikk høyere skår på prøven enn de øvrige gruppene som sammenlignes her. I matematikk skårer også første generasjons innvandrere langt lavere på de nasjonale prøvene sammenlignet med alle elever.

Resultater fra separate analyser for første eller andre generasjons innvandrere og elever med norsk bakgrunn, viser at det er en sterkere sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes resultater på de nasjonale prøvene for elever med norsk bakgrunn, enn det er for første og andre generasjons innvandrere.

### Resultater av prøvene i frittstående versus offentlige skoler

På alle de tre områdene norsk lesing, matematikk og engelsk lesing skårer elever i frittstående skoler høyere på de nasjonale prøvene enn elever i den offentlige skolen. Tabell 3.15 viser resultatene for lesing i 2004 og 2005. Forskjellene i lesing er størst på tiende trinn, mens det er mindre forskjeller mellom de offentlige og frittstående skolene på de andre trinnene.

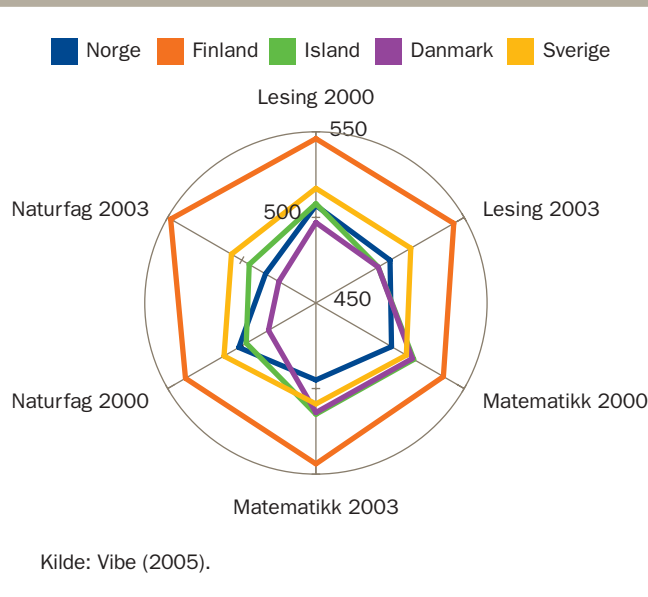
For fjerde og sjuende trinn er det tilnærmevis ingen forskjeller i matematikk. I engelsk lesing er forskjellen mellom elever i offentlige og frittstående skoler omtrent de samme for sjuende og tiende trinn.

Det ser ut til å være små forskjeller i resultatene på de nasjonale prøvene fra 2004 og 2005 for fjerde og tiende trinn, som er de to årene det har vært gjennomført nasjonale prøver, bortsett fra i lesing på fjerde trinn hvor forskjellen er mindre i 2005 enn det de var i 2004.

## 3.5 Med blick på minoritetsspråklige i Norden i PISA-undersøkelsen<sup>2</sup>

I PISA-undersøkelsene blir norske 15-åringere hvert tredje år sammenliknet med jevnaldrende i andre OECD-land på tre sentrale kompetanseområder: lesing, matematikk og naturfag. Det er særlig interessant å sammenligne oss

**Figur 3.6: Resultater fra PISA-undersøkelsene i lesing, matematikk og naturfag for de nordiske landene i 2000 og 2003.**



med de andre nordiske landene, fordi disse landene har store likhetstrekk med vårt.

Figur 3.6 viser resultater i poeng oppnådd på prøvene for elevene i de nordiske landene i de to årene prøvene har vært gjennomført, 2000 og 2003. Finlands resultater går bokstavelig talt utenpå de fire øvrige nasjonenes prestasjoner i alle sammenhenger. Sverige kommer bedre ut enn Norge på alle prøvene. Norge er klart dårligst i matematikk begge årene, men kommer noe bedre ut i lesing. Danmark har de svakeste resultatene i naturfag og lesing begge år, men skårer betydelig bedre i matematikk. Island og Danmark har identiske resultater i matematikk begge år og i lesing i 2003. Den største endringen over tid er det Norge som står for, med reduksjonen i resultatet for naturfag fra 2000 til 2003. Totalt sett kommer Norge og Danmark temmelig likt ut i denne sammenlikningen og er dårligst i Norden (Vibe 2005).

<sup>2</sup> Program for International Student Assessment, som er i regi av Organisation for Economic Co-operation and Developments (OECD).

### Minoritets- og majoritetsspråklige elevers resultater

Blant de elevene som deltok i PISA 2003, var det også elever med et annet morsmål enn det offisielle språket i de enkelte landene. Med fokus på forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige fra Northern Lights on PISA 2003, presenteres elevenes resultater på prøvene i matematikk, lesing og naturfag, hvordan læringsutbyttet er påvirket av deres sosiale bakgrunn, samt elevenes motivasjon og læringsstrategier (Roe og Hvistendahl 2006).

Gjennomsnittlig skårer minoritetselevne i de nordiske landene lavere enn majoritetselevne på alle de tre fagområdene. Forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige i Norden sett under ett er større i matematikk og naturfag enn i lesing. Naturfag er det faget der minoritetsspråklige har lavest skår, og er også det fagområdet der forskjellen mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige er størst. Det er også store variasjoner i resultatene på prøvene i matematikk, lesing og naturfag mellom minoritetsspråklige elever som er født i det nordiske landet de bor, i og de som er født i et annet land. I de nordiske landene varierer prosentandelen elever med minoritetsspråklig bakgrunn som deltok i PISA 2003, fra én prosent av elevene på Island til elleve prosent av elevene i Sverige. Resultater fra Island og Finland er ikke med i de påfølgende figurene, fordi det er for få minoritetsspråklige elever til å kunne gjøre statistiske generaliseringer.

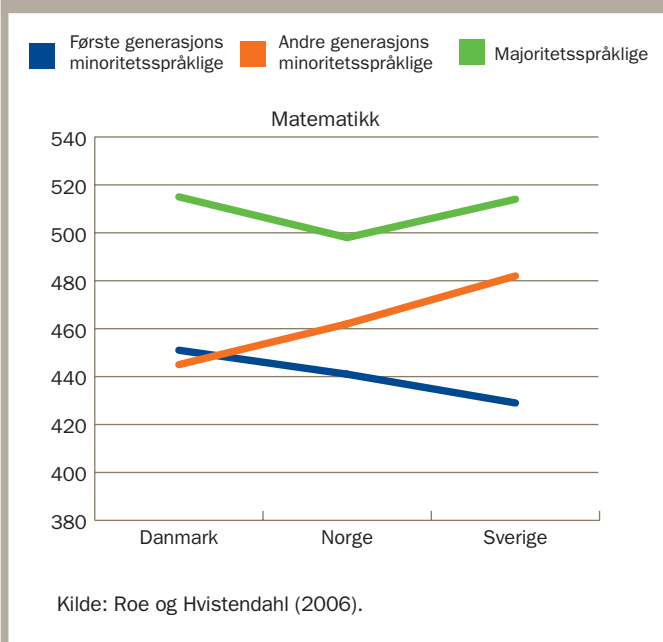
Figur 3.7 viser at majoritetsspråklige elever skårer høyere enn de minoritetsspråklige på prøvene i matematikk både i Danmark, Sverige og Norge. Danmark har det største gapet i matematikkresultater mellom majoritets-

språklige og minoritetsspråklige elever generelt. I Norge er forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige omtrent lik det som er snittet i de nordiske landene sett under ett. Sveriges resultater viser en moderat forskjell mellom andre generasjons minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i matematikk, men har den største forskjellen mellom første generasjons minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige av de tre landene.

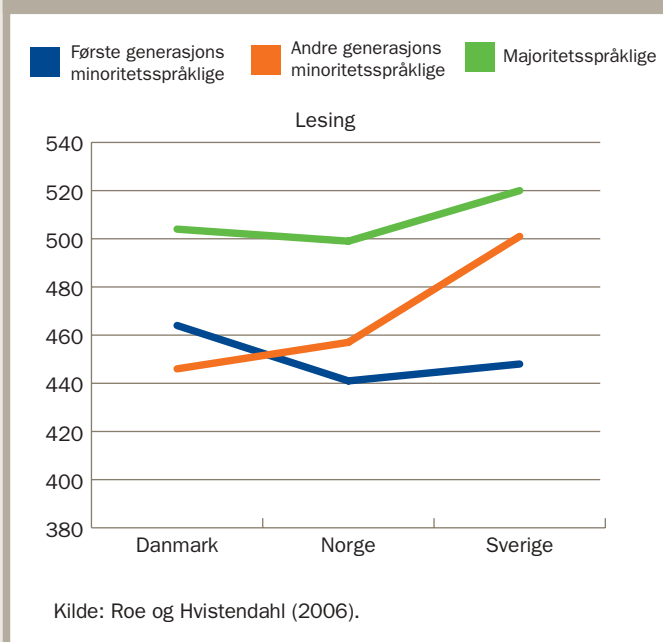
Figur 3.8 viser at begge grupper av minoritetsspråklige skårer vesentlig lavere enn de majoritetsspråklige både i Norge og Danmark. Om de er første eller andre generasjons minoritetsspråklige ser ut til å ha mindre betydning. For svenske minoritetsspråklige elever er det derimot signifikante forskjeller i leseresultat mellom første og andre generasjons innvandrere. Andre generasjons minoritetsspråklige i Sverige skårer nesten like høyt som de majoritetsspråklige elevene i lesing – og like høyt som norske majoritetselever.

Forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever er aller størst i naturfag, jf. figur 3.9. Både i Norge og Sverige skårer første generasjons minoritetsspråklige betydelig svakere enn andre generasjon, mens i Danmark er forskjellene mindre, og her skårer første generasjons minoritetsspråklige noe høyere enn andre generasjon. For øvrig ligger prestasjonene for alle de tre gruppene i den svenske skolen en god del høyere enn både i Norge og Danmark. At svenske andre generasjons minoritetsspråklige elever synes å prestere så godt både i lesing og naturfag, kan tyde på at det er en sammenheng mellom deres prestasjoner og deres språklige ferdigheter. Lesing og naturfagoppgavene i PISA-undersøkelsen krever

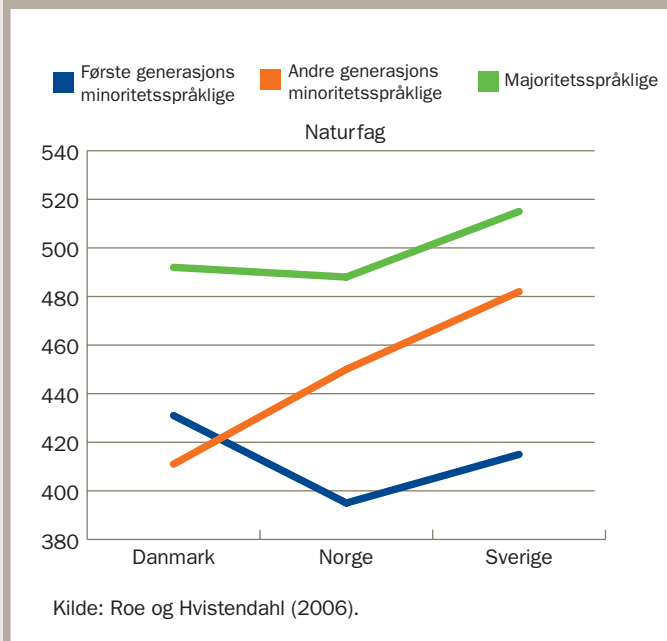
**Figur 3.7: Gjennomsnittsskår i matematikk for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.**



**Figur 3.8: Gjennomsnittsskår i lesing for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.**



**Figur 3.9: Gjennomsnittsskår i naturfag for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.**



bedre leseferdigheter og språklig forståelse enn matematikkoppgavene.

Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og andre ressurser i hjemmet som bøker, pc med mer, kan forklare noe av forskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige i de nordiske landene, men er på ingen måte utfyllende.

Roe og Hvistendahl (2006) finner at minoritetsspråklige i de nordiske landene er mer motiverte for å lære matematikk enn majoritetsspråklige elever. De minoritetsspråklige elevene gir generelt uttrykk for en mer positiv holdning til skolen enn majoriteten, men de rapporterer om svakere følelse av tilhørighet til skolen, og de føler seg mer alene enn andre elever. Når det gjelder læringsstrategier, legger de minoritetsspråklige noe mer vekt på å lære ting utenat

enn de majoritetsspråklige, men de har svakere læringsstrategier enn majoritetsspråklige elever når det gjelder utdyping og kontrollstrategier.

Forskjellene i læringsutbytte som fremkommer for minoritetsspråklige elever i den norske skolen i PISA-undersøkelsen, bekreftes av de nasjonale prøvene. Forskjellene i læringsutbytte mellom første og andre generasjons innvandrere og elever med norsk bakgrunn bekreftes også i noen grad av karakterstatistikken, men her er ikke forskjellene så store som når en måler elevenes grunnleggende ferdigheter.

### 3.6 Elevenes digitale kompetanse

Ifølge den nye læreplanen defineres digital kompetanse som ferdigheter, kunnskaper, kreativitet og holdninger som alle trenger for å kunne bruke digitale medier for læring og mestring i kunnskapssamfunnet. Lærere og elevers vurdering av egen IKT kompetanse er kartlagt i ITU Monitor (Erstad mfl. 2005). ITU Monitor er en studie som har som målsetting å kartlegge, oppsummere og analysere faglig og pedagogisk bruk av IKT i skolen og se hvordan det endrer seg over tid.

Elevene på sjuende og niende trinn i grunnskolen og på grunnkurs i videregående opplæring vurderer sine ferdigheter i IKT på nesten alle områder som bedre enn hvordan lærerne vurderer sine egne ferdigheter. Det gjelder bruk av Internett, å kommunisere, spille spill, laste ned program/innhold og arbeide audiovisuelt. Når det gjelder arbeid med skrift og tall, er det liten forskjell mellom hvordan lærere og elever vurderer sin egen kompetanse (Erstad mfl. 2005). Det er en sammenheng mellom mye bruk av IKT og elevenes vurdering av egen IKT-kompetanse som høy. Forskerne finner også at elever med et høyt karakternivå både har høy IKT-kompetanse og gode læringsstrategier. Et annet funn er at elever som bruker datamaskinen mye, ser ut til å ha betydelig svakere læringsstrategier enn andre elever. Erstad peker på at elevene her er vurdert ut fra hvordan læringsstrategier tradisjonelt er definert med vekt på kontroll-, utenat- og utdypingsstrategier, og at det ikke nødvendigvis fanger godt nok opp det som er gode strategier for å lære IKT.

## 4 Læringsmiljø

Kapittel 9a i opplæringslova blir ofte kalla elevane si arbeidsmiljølov. Her står det at alle elevar i grunnskular og vidaregåande skular har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring. Denne paragrafen tok til å gjelde 1. april 2003, og han gjev elevar og foreldre større brukarmedverknad og betre høve til å klage. Skulen har fått tydelegare plikter, særleg når det gjeld det psykososiale miljøet.

Fråvær av problemåtferd som mobbing, bråk og uro, hærverk og vald er viktig for eit godt læringsmiljø. Det er godt dokumentert at læringsmiljøet verkar inn på resultatane som elevane oppnår i skulen. Både dei skulefaglege prestasjonane og den sosiale utviklinga til elevane har samanheng med faktorar i læringsmiljøet. Resultata frå dei internasjonale undersøkingane PISA og TIMSS viser at skular som har gode resultat, har færre problem med uroleg læringsmiljø enn skular som presterer svakare. Dei internasjonale undersøkingane viser at norske elevar, lærarar og skuleleiingar er einige om at bråk og uro er eit stort problem i skulen, og at det hemmar læringa. Samtidig rapporterer norske elevar at dei kjenner stor tilhøyrsla til skulen samanlikna med gjennomsnittet i OECD-landa (Kjærnsli mfl. 2004).

Dette kapitlet baserer seg i hovudsak på analysar av resultatane frå Elevinspektørane. Elevinspektørane<sup>1</sup> er ei obligatorisk, nettbasert undersøking om læringsmiljø for elevar på 7. og 10. steget i grunnskulen og grunnskulekursen i vidaregåande opplæring. Ho kan òg gjennomførast av elevar på andre steg. Undersøkinga er obligatorisk både for offentlege og frittstående skular (jf. Forskrift til opp-

læringslova § 2–3 og Forskrift til friskulelova § 4). Oxford Research har analysert resultatane frå gjennomføringa av Elevinspektørane våren 2005 for elevar frå 5. steget til og med vidaregåande kurs 2 (VK2)<sup>2</sup> (Furre mfl. 2005). Tabellane i dette kapitlet viser berre resultatane for dei obligatoriske undersøkingane. I tabellane er svarene på spørsmåla rekna om til ein indeks frå 1 til 4, slik resultatane òg blir presentert på [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no). Til høgare verdien på indeksen er, til betre er resultatet. Tabellane viser òg resultatane for skuleåret 2003–2004. Resultatane for jenter og gutar er ikkje oppdelte for 10. steget og grunnskulekursen skuleåret 2003–2004.

### 4.1 Trivsel og motivasjon

#### Trivsel

Elevar som trivst på skulen, kjenner seg heime der. God trivsel i skulen er avhengig av at det sosiale miljøet på skulen er prega av vennskap, gjensidig tillit og respekt, opne haldningar, støtte, sympati og empati. Det styrkjer trivselen når elevar og lærarar samarbeider godt, og når samarbeidet mellom heim og skule er godt ([www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no))<sup>3</sup>.

I Elevinspektørane svarar elevane på spørsmål om korleis dei trivst med kvarandre og i pausane. Resultatane i tabell 4.1 viser at dei fleste trivst godt. Over 70 prosent trivst svært godt både med medelevarane og i pausane.

Elevinspektørane viser òg at dei aller fleste elevane kjenner seg sosialt inkluderte. For dei aller fleste elevane er skulen ein stad der ein kjenner seg heime, der ein har

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

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	3,5	..	..	3,6	3,7	3,7
Gutar	3,5	..	..	3,6	3,6	3,6
I alt	3,5	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)

<sup>1</sup> Elevinspektørane heiter frå og med våren 2006 *Elevundersøkinga*. Denne rapporten bruker framleis nemninga Elevinspektørane, ettersom det var det undersøkinga heitte ved gjennomføringa i 2005.

<sup>2</sup> Spørjeskjemaet for mellomsteget skil seg noko frå skjemaet for ungdomssteget / vidaregåande opplæring. Meir informasjon om spørsmåla som ligg til grunn for analysen frå Oxford Research, finst på [www.udir.no/undersokelser](http://www.udir.no/undersokelser) og i Furre mfl. (2005).

<sup>3</sup> Under vurderingsområdet «Læringsmiljø» på [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no) er det gjort greie for indikatorene for læringsmiljø. <http://www.skoleporten.no/templates/QualityTopicPage.aspx?id=11677&epslanguage=NO>

venner og merkar at medelevane likar ein, og der ein ikkje kjenner seg einsam eller blir halden utanfor. Samtidig viser svara på nokre av tilleggsspørsmåla<sup>4</sup> i undersøkinga at det er ei lita gruppe elevar (1,3 prosent) som ikkje har venner på skulen. Elevar som blir mobba, og dei elevane som har dei svakaste karakterane, er sterkt overrepresenterte i denne gruppa. Ein analyse av resultatane frå PISA 2003 viser at elevar med minoritetsbakgrunn i dei nordiske landa oftare enn majoritetslevane kjenner seg einsame, og at dei ikkje har like stor tilhørsle til skulen (Roe og Hvistendahl 2006). Likevel har dei større tilhørsle enn gjennomsnittet i OECD-landa.

Tidlegare undersøkingar har òg vist at norske elevar trivst godt på skulen (Wærness mfl. 2004, Helland og Næss 2005) og at dei merkjer seg positivt ut i høve til andre land når det gjeld kjensle av tilhørsle (Kjærnsli mfl. 2004). Men den sosiale trivselen er høgare enn den faglege, som neste avsnitt viser.

### Motivasjon

Når elevar møter utfordringar som er i samsvar med kapasiteten deira, aukar interessa for å lære. Motivasjonen varer når dei får nye oppgåver som dei er i stand til å meistre, medan nederlag og det å oppleve at ein ikkje får noko att for strevet sitt, krev energi og øydelegg motivasjonen (www.skoleporten.no).

Motivasjon er ein nødvendig føresetnad for å lære best mogleg. Analysen av interesse og engasjement i skulearbeidet gjev ikkje noko eintydig svar på motivasjonen hos norske elevar. Forskarane fann at over halvparten av elevane er interesserte i å lære i dei fleste faga, og om lag ein firedel er interesserte i å lære i mange fag (Furre mfl. 2005). Det kan gje inntrykk av stor motivasjon for å lære på skulen. Men svaralternativa som elevane fekk, kor mange fag dei er interesserte i å lære i, seier ingen ting om styrken på motivasjonen.

Eit anna spørsmål som har samband med motivasjon, er om elevane trivst med skulearbeidet. På dette spørsmålet svarar om lag ein firedel at dei trivst svært godt, medan fleirtalet av elevane trivst nokså godt. Den faglege trivselen er svakare enn den sosiale trivselen, og han ser ut til å minke til høgare i skulesystemet elevane kjem. I skuledebatten er det ein tendens til å setje trivsel opp som ein motsetnad til læring, men interesse og innsats er føresetnader for læring, og analysen av Elevinspektørane viser at fagleg trivsel heng saman med innsats og lærelyst. Derimot er det ikkje påvist samband mellom den sosiale trivselen og læringsutbyttet (Nordahl 2000).

Tabell 4.2 og tabell 4.3 viser at elevane opplever sin eigen motivasjon som større enn den motivasjonen dei meiner at lærarane gjev dei.

**Tabell 4.2: Motivasjon hos elevane.**

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	3,1	..	..	3,1	3,1	3,1
Gutar	3,0	..	..	3,0	2,9	3,0
I alt	3,1	3,0	3,1	3,1	3,0	3,1
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

**Tabell 4.3: Motiverande lærarar.**

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	3,0	..	..	3,0	2,9	2,9
Gutar	2,9	..	..	2,9	2,8	2,9
I alt	3,0	2,9	2,9	3,0	2,8	2,9
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

<sup>4</sup> I spørjeskjema til Elevinspektørane er det nokre spørsmål som ikkje er obligatoriske, men som skulane sjølve vel om dei vil ha med. Desse spørsmåla blir kalla tilleggsspørsmål i dette kapitlet.



## 4.2 Elevmedverknad og elevråd

### Elevmedverknad

Elevmedverknad inneber at skulen gjev elevane opplæring i og høve til å setje mål for eige arbeid, lage planar og vurdere eigeninnsats og prestasjonar.

Elevmedverknad skal mellom anna gjere elevane meir aktive i sin eigen læringsprosess. Dei skal få betre oversikt og kontroll over det som skal lærast i ein viss periode. Det har vist seg at elevmedverknad gjer sitt til at lærarar og elevar kommuniserer betre ([www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)).

Furre mfl. (2005) peikar på at nyare motivasjonsforskning legg stor vekt på at elevane bør ha medinnverknad, sjølvråderett eller ein viss grad av autonomi. Slik medinnverknad, som blir kalla elevmedverknad i Elevinspektørane, reknar ein at elevane treng for å halde oppe interesse og indre motivasjon for det faglege arbeidet.

Tabell 4.4 med resultat frå Elevinspektørane vitnar om at elevane i den norske skulen synest dei har relativt liten innverknad eller medråderett i det faglege arbeidet på skulen. Analysen peikar særleg på at halvparten av elevane opplever at dei ikkje har medråderett i arbeidsplanar i noko fag, og at ca. ein tredel av elevane opplever at det ikkje er mogleg å medverke i vurderinga av eige arbeid i noko fag.

### Elevråd

Opplæringslova regulerer rammene for formell elevmedverknad, mellom anna i form av reglar om elevråd, allmøte, skuleutval og deltaking i fylkeskommunale nemnder. Alle skular skal ha elevråd, som skal fremje fellesinteressene til elevane og arbeide for å skape eit godt lærings- og skulemiljø. Elevane skal få praktisk kunnskap om rettar og plikter, og dei skal lære å drøfte, planleggje og medverke til gjennomføring av tiltak i gruppa, på skulen og i nærmiljøet. Intensjonen er at dette arbeidet òg skal gje elevane innsikt i kva det inneber å ha medansvar og felles ansvar. I elevrådet får elevar røynsle med å representere andre. Men elevrådet har ikkje formell rett til å gjere vedtak.

Også når det gjeld innverknad på reglar på skulen, viser Elevinspektørane den same tendensen som for elevmedverknad i det faglege arbeidet. Over halvparten av elevane synest at dei har liten eller ingen innverknad på reglane. Det er ingen tendens i svara frå elevane på at elevmedverknaden har auka frå 2004 til 2005. Tabell 4.5 viser at der det finst små tendensar til endring, går dei heller i motsett retning.

Kvar tredje elev svarar «veit ikkje» på spørsmål om lærarane og rektor høyrer på elevrådet. Det tyder på at elevane ikkje ser elevrådet som eit viktig organ for dei. Tendensen er at til eldre elevane er, til mindre innverknad meiner dei at dei har på reglar på skulen.

Tabell 4.4: Elevmedverknad.

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	2,1	..	..	2,0	2,0	2,0
Gutar	2,0	..	..	1,9	2,0	2,0
I alt	2,0	2,1	2,1	2,0	2,0	2,0
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)

Tabell 4.5: Elevråd.

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	3,0	..	..	2,9	2,7	2,8
Gutar	2,8	..	..	2,8	2,5	2,5
I alt	2,9	2,7	2,8	2,9	2,6	2,7
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: [www.skoleporten.no](http://www.skoleporten.no)

Saman med forskning om motivasjon (Deci og Ryan 2000) tyder resultatane frå spørsmåla om elevmedverknad og elevråd på at skulen har eit stort potensial for å auke motivasjonen hos elevane for skulearbeid gjennom å trekkje dei meir aktivt med både i avgjersler om mål, innhald og arbeidsformer og i vurdering av deira eige arbeid. På den andre sida viser analysen av Elevinspektørane at vurderinga som elevane gjer av fagleg medråderett og demokrati gjennom elevrådet, ikkje har særleg mykje å seie for korleis dei opplever skulen (motivasjon, trivsel, generell vurdering).

### 4.3 Det psykososiale miljøet

Kapittel 9a i opplæringslova peikar på at alle elevar har rett til å ikkje bli utsette for krenkjande ord eller handlingar, som mobbing, diskriminering, vald og rasisme. Det inneber at alle som arbeider på skulen, har plikt til å passe på at slikt ikkje skjer, og at skuleleiinga har plikt til å sjå til at rutinane på skulen er gode nok til å avsløre krenkingar og setje i verk effektive tiltak mot dei.

#### Tiltak for å motverke mobbing

I 2002–2004 var det eit særleg fokus på å motverke mobbing i skulen, gjennom *Manifest mot mobbing*. Det var særleg to typar tiltak som vart sette i verk gjennom manifestet: støtte til mobbeprogram og andre tiltak, og formidling av informasjon og produksjon av materiell. I manifestperioden vart alle grunnskular inviterte til å ta i bruk Olweus-programmet mot mobbing og antisosial åtferd i skulen eller Senter for atferdsforsknings antimobbe-program, ZERO. Evalueringa av *Manifest mot mobbing* (Tikkanen og Junge 2004) viser at mobbeprogramma har hatt effekt og har redusert førekomen av mobbing på dei skulane som bruker dei systematisk.

For å understreke kor viktig det er at arbeidet mot mobbing er langsiktig, og at engasjementet må haldast oppe, har regjeringa, KS, Utdanningsforbundet og Foreldreutvalet for grunnskulen skrive under på eit nytt *Manifest mot mobbing* (2005–2007). Der får alle skular på nytt tilbod om å ta i bruk desse programma.

I Oslo har 30 skular prøvt ut eit anna program, ConnectOslo, frå 2002 til 2005. Senter for atferdsforsk-

ning (SAF) fekk i oppdrag av det som då heitte Læringssenteret, å utvikle og prøve ut eit breitt program for førebygging og handtering av vald og andre typar problemåtferd i skulen. Dette er ei forlenging av EU-programmet Connect, som la vekt på å la forskarar og praktiskarar samarbeide. Connect omfattar sju område der ein tek sikte på å få til ei positiv endring: Først og fremst konsentrasjonsvanskar, disiplinanskar og mobbing; men òg vald, rasisme, skulk og negative gjengtendensar.

Evalueringa av ConnectOslo (Vaaland mfl. 2005) viser at programmet har redusert førekomen av disiplinanskar, konsentrasjonsvanskar og mobbing ved skular som har teke programmet i bruk. Reduksjonen er særleg stor for disiplinanskar, konsentrasjonsvanskar og elevar som rapporterte å mobbe andre, men ikkje like stor for rapportering av det å bli utsett for mobbing av andre. Desse endringane er ikkje nødvendigvis målbare etter berre eitt år, men hovudtendensen var ei positiv utvikling etter eitt år, som varte ved eller vart forsterka ved seinare målingar.

#### Førekomen av mobbing

Rogalandsforskning viste i evalueringa si av *Manifest mot mobbing* (Tikkanen og Junge 2004) at mobbinga mellom norske elevar vart redusert i perioden 2002–2004, etter ein lang periode med auke. Analysen av resultatane frå Elevinspektørane 2005 viser ingen vidare nedgang i førekomen av mobbing, men finn i staden at resultatane frå 2005 samsvarar godt med resultatane til Rogalandsforskning frå 2004. I Elevinspektørane oppgjev 4,5 prosent av elevane at dei blir mobba éin eller fleire gonger i veka. Litt færre elevar oppgjev at dei sjølv har vore med på å mobbe andre – 2,4 prosent av elevane svarar at dei har gjort det éin eller fleire gonger i veka. Tabell 4.6 viser at gutane opplever meir mobbing enn jentene, og at det er noko meir mobbing på mellomsteget og ungdomssteget enn i vidaregåande opplæring.

I ein artikkel samanliknar Flaatten (2006) fem undersøkingar om mobbing og finn at omfanget av mobbing i vidaregåande opplæring ser ut til å variere mellom 3 og 6 prosent dei siste ti åra, når ein set terskelen til ein gong i veka eller oftare. Ho finn òg at mellom 4 og 6 prosent

Tabell 4.6: Mobbing.

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	3,9	..	..	3,9	3,9	3,9
Gutar	3,8	..	..	3,9	3,8	3,8
I alt	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

av elevane i vidaregåande opplæring mobbar eller er med på å mobbe ein medelev kvar veke eller oftare.

I Elevinspektørane 2005 gjev fleirtalet av elevane positive svar på tilleggsspørsmåla om lærarane passar på at elevane ikkje blir mobba, og om det er vanleg at elevane seier ifrå når nokon blir mobba. Jentene rapporterer noko oftare enn gutane at det er vanleg at elevane seier ifrå om dette. Grunnskuleelevar rapporterer oftare at det er utbreidd at elevane seier ifrå om mobbing, enn elevar i vidaregåande opplæring. Elevane i grunnskulen oppgjev òg noko oftare enn elevane i vidaregåande opplæring at læraren passar på at elevane ikkje blir mobba. Desse funna kan tyde på at det går føre seg meir open aktivitet mot mobbing i grunnskulen enn i vidaregåande opplæring, og at aktiviteten mot mobbing er meir utbreidd på lågare enn på høgare steg i grunnskulen. I tillegg fann forskarane ein tendens til at elevane på yrkesfaglege studieretningar i vidaregåande opplæring noko oftare enn dei på allmennfaglege studieretningar seier at lærarane passar på at elevane ikkje blir mobba.

4,5 prosent av elevane meiner at dei blir diskriminerte i skulen kvar veke. Nokre elevar kjenner seg både mobba og diskriminerte, men fleirtalet av dei som blir mobba eller diskriminerte, seier det gjeld berre ein av delane.

### **Modellutvikling for førebygging og meistring av problemåtfærd i norsk skule**

Dei aller fleste elevar fungerer godt sosialt og fagleg, men somme viser problemåtfærd. I nokre skular kan lærarane bruke meir krefter på konfliktløyising og takling av problemåtfærd enn på å leie læringsarbeidet (Nordahl mfl. 2003).

Ut frå analysar som viste at problemåtfærd må forståast i samanheng med læringsmiljøet på den einskilde skulen og korleis undervisninga fungerer (Nordahl 2000), vart modellen Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP-modellen) utvikla. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvar for utviklingsarbeidet, medan Norsk institutt for forskning om oppvekst, velfærd og aldring (NOVA) har hatt ansvaret for evalueringa. Ved hjelp av denne modellen arbeider lærarane med å utvikle si eiga leiing av grupper, gje undervisninga meir struktur, etablere gode relasjonar til elevane, leggje vekt på ros og oppmuntring og samarbeide betre med foreldra. Evalueringa av utprøvinga av denne modellen i 14 grunnskular viser at lærarane på desse skulane meinte dei fekk meir struktur i form av ro, orden og punktleg framferd, og resultatata til elevane i faga norsk, matematikk, engelsk og natur og miljøfag viste ei jamt over positiv utvikling (Nordahl 2005).

Eit anna tiltaksprogram som vart prøvt ut i norske grunnskular i åra 2002–2005, har òg vist lovande resultat. PALS, som står for positiv åtfærd, støttande læringsmiljø

og samhandling i skulen, skal medverke til å styrkje kompetansen til dei tilsette og auke kapasiteten ved skulen til å arbeide systematisk. Tilsette ved skulen, foreldra og anna støtteapparat skal fremje ein skulekultur som legg vekt på positiv involvering og oppmuntring og på føreseielege reaksjonar på negativ åtfærd. Alle elevar og tilsette blir involverte gjennom å lære nokre få positive og enkelt formulerte reglar og forventningar til positiv åtfærd og sosiale ferdigheiter på dei ulike områda i skulen. Programmet er evaluert av Atferdssenteret, Senter for studier av problemåtfærd og innovativ praksis. Resultata viser tydeleg at det blir mindre av den problemåtfærd som lærarane observerer (Arnesen 2006).

### **Smågruppetiltak for elevar med problemåtfærd**

Lillegården kompetansesenter fekk i 2005 i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å utarbeide ei oversikt over førekosten av smågruppebaserte tiltak for elevar som går i ungdomsskulen, og som viser vantrivsel og/eller problemåtfærd i skulesamanheng. Slike smågruppetiltak kan vere organiserte internt i skulen eller eksternt. Det vart sendt spørjeskjema til alle grunnskular som har ungdomssteg, til opplæringsansvarlege på kommunenivå i alle kommunar og til alle eksterne tiltak med eigen administrasjon. Kartlegginga vil bli presentert i Jahnsen mfl. (2006)<sup>5</sup>. Resultata frå denne kartlegginga blir samanlikna med eit utgreiingsarbeid om alternativ opplæring som Barnevernets Utviklingssenter gjorde for 15 år sidan for det som då heitte Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (Sørli 1991). Til no har denne utgreiinga vore den mest sentrale publiserte nasjonale kartlegginga av smågruppetiltak i norsk grunnskule.

Jahnsen og medarbeidarar (2006) finn at det er 271 slike smågruppetiltak i landet. Dei fordeler seg på 122 interne tiltak (tiltak lokaliserte på ein skule med ungdomssteg), 69 eksterne tiltak (tiltak som er administrerte av ein grunnskule med ungdomssteg, men som er lokaliserte ein annan stad enn på skulen) og 80 sjølvstendige tiltak. Dei siste er tiltak som administrativt ikkje ligg under ein grunnskule med ungdomssteg, men som er ei eiga eining. Det kan til dømes vere det som ofte blir omtala som alternative skular, eller visse kommunale spesialskular.

Ei samanlikning med undersøkinga frå 1991 (Sørli 1991) viser at det har vore ein svak nedgang i talet på interne smågruppetiltak, medan eksterne tiltak og sjølvstendige tiltak er meir enn fordobla, slik at det alt i alt er fleire smågruppetiltak i 2005 enn i 1991. Auken i eksterne tiltak er større enn auken i elevgrunnlaget i ungdomsskulen i same tidsperioden skulle tilseie. Dei interne tiltaka har generelt kortare funksjonstid enn dei andre tiltaka. Kartlegginga viser at det er ei opphoping av smågruppetiltak i fylka rundt Oslofjorden og i Vest-Agder, Hordaland og Rogaland.

<sup>5</sup> Kartleggingsrapporten blir ikkje trykt før hausten 2006.

På kartleggingstidspunktet hausten 2005 var det om lag 2400 elevar som gjekk i slike smågruppetiltak. Men over halvparten av elevane gjekk der på deltid. Eit fleirtal av dei, 77 prosent, gjekk 9. og 10. årssteget, men generelt er elevane i smågruppetiltaka noko yngre enn gjennomsnittet i 1991. Det var fleire elevar frå 8. steget i dei interne tiltaka enn i dei sjølvstendige. Kjønnfordelinga var relativt lik fordelinga i 1991, med 27 prosent jenter og 73 prosent gutar. Om lag 7 prosent av elevane hadde minoritetsbakgrunn.

Det er mest vanleg at elevane går mellom eitt og to år i tiltaket. Ei av tilrådingane til Sørli (1991) var at dei alternative skulane burde leggje meir vekt på å tilbakeføre elevar til vanleg skule. Kartlegginga til Jahnsen og medarbeidarar (2006) viser at det er meir vanleg med tilbakeføring til ordinær skule i dei tiltaka som er administrativt knytte opp mot ein ordinær ungdomsskule. Berre 14 prosent av dei sjølvstendige tiltaka oppgjev at dei ofte eller alltid tilbakefører elevar til vanleg skule, samanlikna med 47 prosent for interne tiltak og 34 prosent for eksterne tiltak administrerte av ein grunnskule med ungdomssteg.

Dei interne og eksterne tiltaka fekk spørsmål om tiltaket er organisert i ulike opplæringskombinasjonar. Den vanlegaste kombinasjonen er opplæring i intern gruppe kombinert med undervisning i ordinær klasse, men det er òg ein del tiltak som kombinerer dette med utplassering på arbeidsplassar. I gjennomsnitt blir ein tredel av tida brukt til teoriundervisning, og ei samanlikning viser at smågruppetiltaka bruker meir tid på teori og sosial ferdigheitstrening i 2005 enn i 1991, og at det går ut over praktisk arbeid. Dei interne tiltaka har meir teoriundervisning enn dei eksterne og dei sjølvstendige tiltaka.

Ein tredel av tiltaka driv ei form for kurs- og rettleiingstilbod retta mot lærarar i vanleg skule. Nokre få tiltak har dette som ein vesentleg del av verksemda si.

Ved inntak til smågruppetiltaka er det vanlegast at eleven og dei føresette søker saman. 55 prosent av tiltaka rapporterer at det er slik. Det nest mest vanlege er at berre dei føresette søker. Det er òg nokså vanleg at fleire instansar går saman om ein søknad, til dømes eleven, dei føresette, rektor ved heimeskulen, PP-tenesta, barnevernet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling eller rådgjevar/sosiallærar. Kartlegginga viser at det blir gjort stadig fleire formelle vedtak om inntak med utgangspunkt i paragraf 5.1 i opplæringslova, også for elevar med tilbod om mindre enn heil veke i smågruppetiltaket. Det tyder på at utviklinga går i retning av større rettstryggleik for elevane, også dei som berre har status som deltidselevar.

I interne og eksterne tiltak er det mest vanleg at det er rektor ved skulen som avgjer om eleven skal takast inn,

medan det vanlegaste i sjølvstendige tiltak er vedtak i ei eiga inntaksgruppe (ofte rektor ved heimeskulen til eleven, leiaren for skulen/tiltaket og PP-tenesta). Som regel blir det sett opp ein skriftleg eller munnleg avtale eller ei kontrakt om deltaking med eleven i smågruppetiltaket, anten med dei føresette, eleven sjølv, heimeskulen eller med fleire av dei saman. Skriftleg avtale/kontrakt nyttar ein oftare i eksterne og sjølvstendige tiltak enn i interne tiltak. 88 prosent av elevane i tiltaka har individuell opplæringsplan etter paragraf 5.1 i opplæringslova, eller ei anna form for skriftleg plan. Det er ei klar oppfatning mellom respondentane i kartlegginga at dei fleste elevane sjølve vel å begynne i tiltaket.

Den vanlegaste hovudgrunngevinga for inntak er at eleven vantrivst og er lite motivert for skulearbeid, men det er òg vanleg at hovudgrunngevinga er verbalt utagerande åtferd. Langt fleire elevar blir tekne inn på grunn av utagerande åtferd enn på grunn av innertervend åtferd. Svært få blir tekne inn med rusmisbruk som hovudgrunngeving.

Smågruppetiltaka i kartlegginga har i gjennomsnitt 2,6 årsverk per tiltak, og 3,6 elevar per tilsett. Det er flest årsverk i dei sjølvstendige einingane og færrest elevar per tilsett. Flesteparten av dei tilsette i tiltaka er utdanna lærarar (64 prosent). Om lag halvparten av dei har tilleggsutdanning i anten spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk. Rundt 30 prosent av dei tilsette har ikkje høgare utdanning, dei har anten relevant vidaregåande utdanning eller er praktikarar utan relevant vidaregåande utdanning.

#### 4.4 Det fysiske læringsmiljøet

I § 9a–2 i opplæringslova står det at skulane skal planleggjast, byggjast, leggjast til rette og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Det vil seie at skulane må ha gode lysforhold, utan for mykje støy, temperaturen må vere rett, lokala skal vere reine og hygieniske, lufta skal vere frisk, og sanitæromma skal ha god standard og hygiene. Både ute- og inneforholda skal vere trivelege og utforma slik at risikoen for at elevane skal skade seg, er liten. I Forskrift om miljøretta helsevern i barnehagar og skular m.v. står det at skulen skal ha eit systematisk internkontrollsystem for å kontrollere at han oppfyller krava som styresmaktene set til det fysiske miljøet for elevane.

I Elevinspektørane vurderer elevane på mellomsteget kor fornøgde dei er med undervisningsromma, lærebøker/materiell/utstyr, dei andre romma på skulen, skuleplassen og toaletta og dusjane. Elevane på ungdomssteg og i vidaregåande opplæring vurderer luftkvaliteten på skulen, lærebøker/materiell/utstyr, undervisningsromma, skulebiblioteket, sanitære rom (toalett og dusj), skulebygget, reinhaldet og uteområda til skulen.

**Tabell 4.7: Det fysiske læringsmiljøet.**

	2003–2004			2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	2,6	..	..	2,6	2,5	2,8
Gutar	2,6	..	..	2,6	2,4	2,7
I alt	2,6	2,4	2,8	2,6	2,5	2,8
N*	56 747	50 694	50 483	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

Korleis elevane vurderer dei fysiske forholda, varierer sterkt, alt etter kva ein spør om. To forhold skil seg ut ved at over halvparten av elevane ikkje er fornøgde. Det gjeld dei sanitære forholda (uttrykt som toalett og dusj på mellomsteget) og luftkvaliteten (som det vart spurt om berre på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring). Elevane i vidaregåande opplæring er elles meir fornøgde med dei fysiske forholda enn elevane i grunnskulen, viser tabell 4.7.

Vurderinga til elevane av dei fysiske forholda ved skulen har lite å seie for den sosiale og faglege trivselen deira på skulen og for motivasjonen og arbeidsinnsatsen deira, går det fram av analysen. Derimot er vurderinga deira av fysiske forhold den einskildfaktoren som har sterkast samanheng med svara frå elevane på spørsmålet om dei er fornøgde med skulen sin.

#### 4.5 Arbeidsmiljø

I fleire undersøkingar (m.a. Kjærnsli mfl. 2004) og i skuledebatten blir det framheva at det er lite arbeidsro i skulen i Noreg. Resultata frå nokre av tilleggsspørsmåla i Elevinspektørane viser òg at elevane rapporterer om urovekkjande mangel på ro og orden på skulen. Over 80 prosent av dei elevane som har svara, oppgjev at det ofte eller av og til er slik at elevane ikkje høyrer etter når læraren snakkar. Berre 20 prosent svarar at det skjer sjeldan eller aldri. Samtidig rapporterer om lag 70 prosent av elevane at det ofte eller av og til er plagsamt mykje bråk og uro i timane. Forsking viser at bråk, uro og disiplinproblem er ei viktig årsak til at lærarar blir stressa og utbrende. Resultata frå Elevinspektørane viser at ein stor majoritet av elevane òg rapporterer så stor mangel på ro og disiplin at dei synest det er plagsamt.

Nær 70 prosent av elevane oppgjev i Elevinspektørane at dei sjeldan eller aldri forstyrar dei andre elevane når dei arbeider. Resultata kan såleis tyde på at det er eit fåtal elevar som står for mykje av bråket og uroa i arbeidsøktene som elevane gjev uttrykk for. Etablert forskning viser at lærarar meiner at gutar viser ein god del meir problemåtferd enn jenter. Analysen av Elevinspektørane viser ingen systematisk skilnad på kjønna når det gjeld korleis elevane opplever det å forstyrre andre elevar i klassa. Eit slikt funn kan tyde på at

**Tabell 4.8: Arbeidsmiljøet.**

	2004–2005		
	7. trinn	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	2,8	2,6	2,7
Gutar	2,7	2,6	2,7
I alt	2,8	2,6	2,7
N*	46 191	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

lærarane og elevane har ulik oppfatning av kva som blir definert som problemåtferd.

Det store fleirtalet av elevane synest at dei behandlar læraren høfleg og med respekt. Ca. 5 prosent svarar at dei «i mindre grad» eller «ikkje i det heile» behandlar lærarane høfleg og med respekt. Også her viser resultata at det er ei mindre gruppe elevar som ser ut til å stå for den uakseptable åtferda i skulen. Jentene svarar noko oftare enn gutane at dei behandlar lærarane høfleg og med respekt.

Paradoksalt nok viser analysane vidare at inntrykket som elevane har av ro og orden ikkje har nokon stor samanheng med korleis dei trivst på skulen, eller med den generelle vurderinga deira av skulen sin (men ro og orden har litt å seie for innsatsen til elevane på skulen). Dette kan verke overraskande. Dersom elevar på mange skular opplever så mykje bråk og uro at dei sjølve finn det plagsamt, kvifor slår det ikkje ut i mindre trivsel og mindre positiv generell vurdering av skulen? Forskarane har ikkje noko klart svar på det. Men det kan tenkjast at uro, bråk og mangel på konsentrasjon har vorte så vanleg i skulen at elevane oppfattar det som normalt. Då kan det tenkjast at det ikkje er slike forhold elevane legg til grunn for ei meir generell vurdering av skulen.



**Tabell 4.9: Arbeidsplanar og læreplanmål.**

	2003–2004		2004–2005	
	10. trinn	Grunnkurs	10. trinn	Grunnkurs
Jenter	..	..	2,6	2,4
Gutar	..	..	2,5	2,3
I alt	2,6	2,5	2,6	2,4
N*	50 694	50 483	43 216	50 631

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

\* Gjeld totalt antall svar for heile undersøkinga. Antall svar varierar mellom dei ulike spørsmåla som inngår i indikatoren.

Kjelde: www.skoleporten.no

## 4.6 Arbeidsplanar og læreplanmål

Resultata frå Elevinspektørane tyder på at elevane har mangelfull kjennskap til måla i faga. Omkring 60 prosent av elevane gjev svar som viser at dei har lite kjennskap til måla. Meir konkret svarar 18 prosent at dei ikkje kjenner måla i noko fag, medan 42 prosent svarar at dei kjenner måla i nokre få fag. Berre 19 prosent svarar at dei kjenner måla i dei fleste faga. Analysane viste òg ein svak tendens til at elevane hadde dårlegare kjennskap til måla i faga i 2005 enn dei hadde i 2004.

I tillegg til manglande kjennskap til måla i faga viste resultatata frå eit tilleggsspørsmål at elevane i liten grad meiner at kriteria for å få ulike karakterar var klargjorde for dei. Under halvparten av elevane svarta at kriteria var klargjorde i alle fag eller i mange fag.

## 4.7 IKT i opplæringa

Sidan midten av 1990-talet har det vore ei kontinuerleg satsing på IKT i den norske skulen. Det har vore koordinert gjennom ei rekkje handlingsplanar. Den siste nasjonale satsinga knyter seg til *Program for digital kompetanse 2004–2008*. Dette programmet legg vekt på å vidareutvikle tidlegare satsingar på området. Det er ei politisk målsetjing å auke den digitale kompetansen til elevane og lærarane. Den nye læreplanen slår fast at bruk av digitale verktøy skal vere med i alle fag på alle årsstega.

ITU Monitor er ein spørjeskjemastudie som kartlegg, summerer og analyserer fagleg og pedagogisk bruk av IKT i grunnopplæringa, og ser om dette endrar seg over tid. Studien vart første gong gjennomført i 2003, og blir teken opp att annakvart år. Studien er gjennomført av ITU – Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning – ved Universitetet i Oslo.

ITU Monitor 2005 viser at elevar i norsk skule i liten grad bruker datamaskinar og nyttiggjer seg IKT i læringsarbeidet. Rundt 70 prosent av elevane på 7. og 9. steget bruker datamaskin mindre enn ein time i veka. Tida som blir brukt med datamaskinar i grunnskulen, har ikkje auka i den siste toårsperioden. Det er med andre ord ein stagnasjon og på somme område ein tilbakegang i grunnsku-

len som avgrensar og hindrar kompetanseutviklinga til elevane i bruk av IKT.

Studien viser derimot at det har vore ei positiv utvikling når det gjeld bruk av IKT i vidaregåande opplæring dei siste åra. Likevel er det mykje som står att før digital kompetanse er ein integrert del av skulekvardagen for alle.

I grunnskulen er det små skilnader på gutar og jenter når det gjeld bruk av tid ved datamaskinen medan dei er på skulen. Men på VK1 bruker fleire gutar enn jenter mykje tid ved datamaskinen. Undersøkinga viser òg at skulen og lærarane som underviser der, er avgjerande for om elevane får høve til å utvikle digital kompetanse i skulen.

Forskarane understrekar at digital kompetanse ikkje er berre ein individuell kompetanse. Digital kompetanse er noko som er fordelt mellom personar, og som utgjer den dynamiske utviklingskrafta i organisasjonane. Skuleutvikling med integrert bruk av IKT krev difor at ein ser fleire sider ved verksemda til skulen i samanheng.

Resultata frå Elevinspektørane 2005 tyder på at bruken av IKT varierer sterkt frå fag til fag. Omkring 30 prosent av elevane på ungdomssteget og i vidaregåande opplæring, og 15 prosent av elevane på mellomsteget, svarar at dei bruker IKT/data i mange fag eller i dei fleste faga. Forskarane finn òg at IKT blir brukt oftare på ungdomssteget enn i vidaregåande opplæring. Resultata frå Elevinspektørane tyder på at IKT framleis ikkje er ei utbreidd arbeidsform i skulen.

## 4.8 Tilpassa opplæring

Tilpassing av undervisninga til føresetnadene hos elevane har vore ei skulepolitisk målsetjing i over 60 år. Opplæringslova av 1998 slår endå ein gong fast dette prinsippet: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den einskilde eleven, lærlingen og lære-kandidaten.» Frå eit teoretisk synspunkt er tilpassing nødvendig for at elevane skal oppleve meistring i skulen, halde ved like forventningar om meistring, utvikle oppgåveorientering og halde ved like og utvikle motivasjon for skulearbeidet. Den nye reforma *Kunnskapsløftet*,

som tek til å gjelde hausten 2006, legg òg vekt på tilpassa opplæring. Der heiter det at «norsk skole er en inkluderende skole hvor det skal være plass for alle. Skolen skal derfor gi tilpasset opplæring, slik at hver enkelt elev blir stimulert til størst mulig måloppnåelse.» I læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del, blir det framheva at undervisninga må tilpassast ikkje berre fag og stoff, men òg alderssteg og utviklingsnivå, den einskilde eleven og heile klassen.

Bachmann og Haug (2006) peikar på at tilpassa opplæring som overordna prinsipp møter lite motstand og kritikk i seg sjølv. Det er når prinsippet skal operasjonaliserast som pedagogisk praksis, at problema dukkar opp, ettersom det ikkje finst enkle løysingar i ein kompleks praksis der ein må ta mange omsyn. Forfattarane registrerer ei politisk dreining frå fellesskapsorientering i *Reform 94 og Reform 97* til individorientering i *Kunnskapsløftet*, der tilpassa opplæring blir meir fristilt frå felles rammes, med vekt på behov hos individet. Den einskilde får større fridom når det gjeld utforminga av prosessane, samtidig som det aukar ansvaret til den einskilde for resultatata.

Retten til tilpassa opplæring kan varetakast innanfor dei ordinære rammene for opplæringa eller i form av spesialundervisning. Det er eit generelt prinsipp at alle elevar og lærlingar har krav på tilpassa og differensiert opplæring ut frå deira eigne føresetnader og behov. Opplæring basert på likeverd føreset at alle elevar og lærlingar får same høve til å utvikle seg. Ein ventar at med meir fokus på tilpassa opplæring for alle i reformperioden vil det bli mindre behov for spesialundervisning etter einskildvedtak. Undervisninga kan tilpassast på mange måtar, og det inkluderer tilpassing av mål, arbeidsformer, organisering, innhald, arbeidsomfang, tid som er sett av til arbeidet, omfanget av rettleiing, hjelp og støtte, grad av sjølvstende og medansvar, og vurdering av arbeidet til elevane. Vurderinga av tilpassing i Elevinspektørane er ikkje så detaljert, men er ei meir generell vurdering av om den einskilde eleven opplever at undervisninga er tilpassa hans eller hennar nivå, om undervisninga er lagd opp slik at han eller ho lærer mest mogleg, og om det er sett eigne læringsmål for elevane.

Furre og medarbeidarar (2005) meiner at tilpassa opplæring er eit nøkkelomgrep for å forstå korleis elevane opplever skulen<sup>6</sup>. Deira analysar viser at tilpassing av undervisninga har positiv effekt på korleis elevane opplever og vurderer skulen. Det gjeld kontakten med lærarane, sosial inkludering, støtte og hjelp frå lærarane, støtte og hjelp frå medelevane, trivsel med skulearbeidet, trivsel med lærarane, innsats, interesse for å lære på

skulen og kor fornøgde dei er med skulen. Men mange elevar synest at undervisninga er lite tilpassa nivået deira. Det gjeld særleg dei elevane som har størst problem på skulen. I denne gruppa svarar over halvparten at undervisninga ikkje er tilpassa nivået deira. Over halvparten av elevane, uavhengig av fagleg nivå, svarar at dei ikkje får hjelp til å klargjere sine eigne læringsmål på skulen. Men det er stor variasjon når det gjeld tilpassing. Nokre skular og nokre lærarar har kome lenger enn andre.

Generelt viser resultatata ein svak tendens til at yngre elevar (8. steget) oftare enn eldre elevar (VK2) synest at undervisninga er betre tilpassa nivået deira. Det kan vere mange grunnar til det. Ei mogleg forklaring kan vere at elevane blir meir kritiske med alderen. Ei anna forklaring kan vere at det blir lagt større vekt på differensiering og tilpassing på lågare steg i skulen. Tidlegare undersøkingar har vist at lærarane kan synast at slutteksamen er ei hindring for tilpassing. Eksamen er ikkje tilpassa føresetnadene til elevane, og presset på lærarane i retning av at «alle må lære alt», aukar til nærare ein kjem eksamen (Skaalvik og Fossen 1995).

Etter at alle elevar i Noreg fekk rett til vidaregåande opplæring i 1994, vart det behov for å sjå med nye augo på innhaldet og strukturen i vidaregåande opplæring. I perioden 1999–2003 vart prosjektet *Differensiering og tilrettelegging i vidaregåande opplæring* gjennomført. Rundt 1700 tiltak vart gjennomførte, og alle fylkeskommunar og vidaregåande skular var med i prosjektet. Læringslaben evaluerte prosjektet og fann at utviklinga har vore positiv på nokre punkt (Dale mfl. 2005a). IKT blir stadig meir integrert i opplæringa, det blir meir vanleg at elevar arbeider med ulike oppgåver innanfor same tema, kvaliteten på sjølve læringsarenaene (t.d. klasserom, bibliotek, studieverkstad, idrettshall, bedrift, museum, auditorium, friluft) har vorte betre, og det eksterne samarbeidet er styrkt. Dale og medarbeidarar meiner at elevar som møter ei tilpassa og differensiert opplæring, er meir motiverte enn andre elevar. Men på ein del sentrale punkt har lite skjedd i skulen: Elevane er ikkje oftare med og set opp eigne læringsmål enn før, det systematiske arbeidet deira med eigne arbeidsplanar er ikkje utvikla, og sjølv om det blir halde fleire elevsamtalar, har elevane lite utbyte av dei faglege tilbakemeldingane. Rapporten viser at arbeidet med å realisere ei differensiert og tilpassa opplæring er komen lenger på yrkesfaglege studieretningar enn på allmennfaglege. Det er den elevgruppa som ikkje får støtte og hjelp heime, som meiner at opplæringa er minst tilpassa og differensiert. Samtidig meiner lærarane at dei følgjer opp desse elevane.

<sup>6</sup> Spørsmåla om tilpassa opplæring finst berre på spørjeskjemaet for ungdomssteget og vidaregåande opplæring.

## 5 Gjennomføring

Vidaregåande opplæring er ein rett for ungdom som har fullført grunnskulen, og som søker inntak i vidaregåande opplæring, jf. opplæringslova § 3-1. Retten (ungdomsretten) omfattar tre års vidaregåande opplæringa eller meir i dei faga der læreplanen tilseier lengre opplæringstid (normert tid). Retten må normalt brukast i ein samanhengande periode på fem år, eller seks år når opplæringa heilt eller delvis skjer i lærebedrift, og innan utgangen av året eleven fyller 24 år. Ved omval kan retten til utdanning utvidast med eitt år. Søkjarane har rett til inntak til eitt av tre kursynske når dei søker grunnkurs og til to års vidaregåande opplæring innanfor utdanningsprogrammet.

Å søkje inntak til vidaregåande opplæring er frivillig. Det er likevel eit mål at flest mogleg søker og fullfører vidaregåande opplæring, då det vil gjere det lettare for den einskilde å få innpass i arbeidslivet.

Etter opplæringslova § 3-3 skal vidaregåande opplæring føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lågare nivå. I Stortingsmelding nr. 6 (2003–2004) *Tiltaksplan mot fattigdom* er eitt av hovudmåla å få ungdom til å begynne i vidaregåande opplæring etter grunnskuleopplæringa, for å sikre at flest mogleg oppnår yrkes- eller studiekompetanse.

I dette kapitlet vil vidaregåande opplæring sjåast i lys av søking, opptak, gjennomføring og oppnådd kompetanse, med fokus på skilnader mellom kjønna, mellom dei som vel yrkesfagleg og allmennfagleg studieretning, og mellom søkjarar og elevar med norsk bakgrunn og innvandrarbakgrunn.

Med innvandrarbakgrunn meiner vi her første generasjons- og andre generasjons innvandrarakar totalt, med mindre noko anna går fram av teksten, jf. definisjonen i kapittel 1.2.

Søkjartala som blir presenterte i dette kapitlet, gjeld fylkeskommunale skular, medan elevtala gjeld alle typar vidaregåande skular.

For å kaste lys over temaet gjennomføring, blir i hovudsak Norsk institutt for studium av forskning og utdanning Senter for innovasjonsforskning (NIFU STEP) og Statistisk sentralbyrå (SSB) brukt som kjelder. Om gjennomføring på normert tid bruker NIFU STEP omgrepet *optimal progresjon*, medan SSB tek i bruk omgrepet *normal progresjon*. Elevar med optimal progresjon er dei som er på vidaregåande kurs 2 i skule eller i lære høvesvis tre eller fire år etter at dei har begynt på GK. Normal

progresjon vil seie at elevane gjennomfører og består vidaregåande opplæring på tre eller fire år.

### 5.1 Søkjarar og elevar

#### Søkjarar til grunnkurs (GK)

Om lag 61 000<sup>1</sup> elevar gjekk ut av grunnskulen våren 2005 og statistikken viser at om lag 59 300 av desse, det vil seie 97 prosent, søkte seg til ein fylkeskommunal vidaregåande skule same året.

Totalt var det 77 257 personar som søkte om opptak til GK 2005–2006. Rundt 7490 av søkjarane gjekk på GK også året før. Dette talet auka fram mot førsteinntaket. Om lag 39 prosent av dei 7490 søkjarane søkte same studieretninga som dei hadde vore elev på i 2004–2005. Av dei kursynska søkjarane oppgav, var andrevalet i 49 prosent av tilfella same kurset som førstevalet, men på ein annan skule. 26 prosent av søkjarane hadde eit anna kurs på same skulen som andreynske, medan resten hadde eit anna kursynske og ein annan skule som andreynske.

Tabell 5.1 viser at det både i 2004–2005 og 2005–2006 var flest søkjarar til allmenne, økonomiske og administrative fag, følgt av helse- og sosialfag, mekaniske fag og formgjevingsfag.

Sal og service har tradisjonelt vore eit jentedominert fag, men høvesvis færre jenter søkte denne studieretninga i 2005–2006 enn skuleåret før, og i 2005–2006 søkte det om lag like mange jenter som gutar til studieretninga. På naturbruk, der det var om lag like mange jenter som gutar mellom søkjarane i 2004–2005, auka jentedelen relativt mykje i 2005–2006. I kjemi- og prosessfag var det i 2004–2005 få jenter i høve til gutar mellom søkjarane, og jentedelen var endå mindre i 2005–2006.

Tabell 5.1 viser vidare at dei fleste søkjarane til GK hadde ungdomsrett både i 2004–2005 og 2005–2006. For begge skuleåra var den delen med ungdomsrett høgast på tekniske allmennfag, idrettsfag og musikk, dans og drama og lågast på trearbeidsfag, helse- og sosialfag og kjemi- og prosessfag. Det vil seie at den vaksne delen var størst på dei tre siste studieretningane.

#### Elevar på GK

Tal frå KOSTRA viser at 59 163 av elevane som var i vidaregåande opplæring hausten 2005, kom rett frå grunnskulen. Det vil seie at 96 prosent av dei som gjekk ut av grunnskulen våren 2005, var elevar i vidaregåande opplæring hausten same året.

<sup>1</sup> Talet inkluderer ikkje elevar i spesialskular, elevar i egne grupper for spesialundervisning eller for språklege minoritetar.

**Tabell 5.1: Søkjarar til grunnkurs då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.**

	Antal søkjarar	2004 Andel jenter	Andel med ungdomsrett	Antal søkjarar	2005 Andel jenter	Andel med ungdomsrett
I alt	74 498	48,1	94,4	77 257	48,0	94,8
Allmenne, økonomiske og administrative fag	20 563	54,1	98,2	22 598	54,2	98,5
Byggfag	4521	2,4	94,3	4636	3,1	93,6
Elektrofag	4870	4,0	93,2	4578	4,3	94,1
Formgjevingsfag	6266	87,1	94,3	6125	87,4	94,5
Helse- og sosialfag	8065	86,4	85,1	8167	86,2	86,0
Hotell- og næringsmiddelfag	3776	53,4	91,5	3478	53,7	91,5
Idrettsfag	4073	39,0	99,5	4509	39,8	99,3
Kjemi- og prosessfag	447	35,3	83,4	611	27,5	87,1
Medium og kommunikasjon	3988	46,9	97,9	4194	45,5	97,9
Mekaniske fag	6264	6,4	93,1	6418	7,5	92,3
Musikk, dans og drama	3628	68,1	98,8	3616	66,2	99,0
Naturbruk	1561	51,8	93,0	1606	57,2	94,6
Sal og service	3051	57,6	93,1	3045	52,5	92,5
Tekniske allmennfag**	376	21,5	99,7	380	21,3	99,5
Tekniske byggfag	1052	6,4	87,9	1046	7,4	88,9
Trearbeidsfag	251	23,1	76,1	325	16,3	84,0
Utanfor studieretning*	1746	39,0	91,5	1925	37,8	92,7

\*Omfattar søkjarar til kurs som ikkje er plassert innanfor ei studieretning.

\*\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 5.2 viser at det var 74 438 elevar i alt på GK i 2005–2006. 6578 av dei, det vil seie 8,8 prosent, hadde innvandrarbakgrunn. Den delen av elevane som var

innvandrarakar, var størst på helse- og sosialfag, sal og service, tekniske byggfag og allmenne, økonomiske og administrative fag. Mellom alle elevane med innvan-

**Tabell 5.2: Elevar på grunnkurs hausten 2005, fordelte på studieretning.**

	Antal elevar totalt	Av desse elevar med innvandrarbakgrunn (prosent)
I alt	74 438	8,8
Allmenne, økonomiske og administrative fag	26 808	10,4
Byggfag	4216	5,0
Elektrofag	4383	7,4
Formgjevingsfag	5855	6,0
Helse- og sosialfag	8012	14,3
Hotell- og næringsmiddelfag	3642	7,4
Idrettsfag	3538	3,3
Kjemi- og prosessfag	511	7,2
Medium og kommunikasjon	2398	2,6
Mekaniske fag	6626	9,6
Musikk, dans og drama	2096	2,2
Naturbruk	1778	1,7
Sal og service	3057	13,1
Tekniske allmennfag*	53	–
Tekniske byggfag	1160	12,0
Trearbeidsfag	305	8,2

\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.

Kjelde: SSB.

drarbakgrunn var den delen som gikk på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, størst, og så fulgte helse og sosialfag (ikkje vist i tabellen).

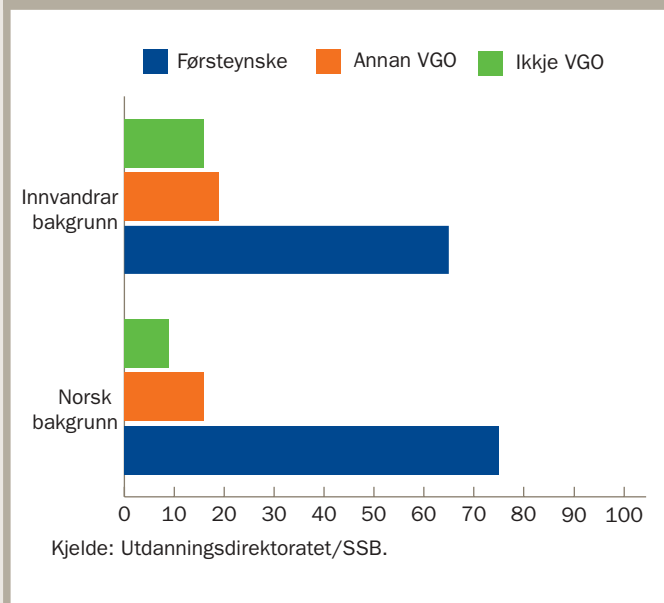
Tabell 5.2 viser at det var 53 elevar som tok tekniske allmennfag i 2005–2006. Ei slik opplæring gjev kombinert studie- og yrkeskompetanse. I tillegg til desse 53 elevar var det om lag 95 elevar som fordelte seg på dei andre studieretningane, og som òg tok eit opplæringsløp som gav dobbel kompetanse. Men dei høyrer til elevgrupper som ikkje er med i elevstatistikken frå SSB.

Figur 5.1 viser at av dei som søkte GK våren 2005, kom 75 prosent av dei med norsk bakgrunn og 65 prosent av dei med innvandrabakgrunn inn på førsteynsket sitt i 2005–2006. 16 prosent av søkjarane med norsk bakgrunn begynte på eit anna kurs enn sitt førsteynsket. Tilsvarende tal for søkjarane med innvandrabakgrunn var 19 prosent. 9 prosent av søkjarane med norsk bakgrunn og 16 prosent av dei med innvandrabakgrunn gjekk ikkje i vidaregåande opplæring hausten 2005. Skilnaden mellom søkjarar med innvandrabakgrunn og dei med norsk bakgrunn kan mellom anna forklarast med sosioøkonomiske skilnader og variasjon i karakternivået. Dette blir det gjorde meir greie for i kapittel 5.2 og kapittel 3.

#### Søkjarar til vidaregåande kurs 1 (VK1)

Våren 2005 var det i alt 65 826 personar som søkte vidaregåande kurs 1. I underkant av 88 prosent av

**Figur 5.1: Søkjarar til grunnkurs 2005, fordelte etter status per 1. oktober 2005.**



søkjarane var elevar på GK i 2004–2005. Rundt 2737 personar var elevar på VK1 også skuleåret før og av dei søkte i underkant av 80 prosent kurs på same studieretninga som dei hadde vore elevar på året før.

**Tabell 5.3: Søkjarar til vidaregåande kurs 1 då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.**

	Antal søkjarar	2004 Andel jenter	Andel med ungdomsrett	Antal søkjarar	2005 Andel jenter	Andel med ungdomsrett
I alt	61 847	49,0	93,7	65 826	48,4	94,0
Allmenne, økonomiske og administrative fag	20 627	52,3	98,3	22 068	51,6	98,4
Byggfag	3779	1,6	95,7	4233	1,6	95,4
Elektrofag	4173	4,0	92,9	3965	3,6	93,4
Formgjevingsfag	5596	87,8	91,2	5745	87,5	91,6
Helse- og sosialfag	7095	90,8	81,0	7687	89,7	83,4
Hotell- og næringsmiddelfag	3404	57,1	92,3	3304	55,4	92,3
Idrettsfag	2438	42,1	99,2	2789	42,8	99,5
Kjemi- og prosessfag	411	29,2	84,9	414	30,7	82,1
Medium og kommunikasjon	1565	54,8	98,2	1929	53,2	98,6
Mekaniske fag	5586	4,8	91,1	6035	5,1	90,7
Musikk, dans og drama	1908	73,5	99,1	1947	70,4	99,1
Naturbruk	1297	53,7	90,7	1368	51,5	90,0
Sal og service	2220	60,0	96,6	2392	58,9	95,7
Tekniske allmennfag**	154	46,1	97,4	263	46,0	98,1
Tekniske byggfag	1103	10,7	90,0	1167	11,8	90,0
Trearbeidsfag	254	16,5	78,3	233	16,3	79,0
Utanfor studieretning*	237	27,8	95,4	287	29,3	96,2

\*Omfattar søkjarar til kurs som ikkje er plassert innanfor ei studieretning.

\*\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.



Tabell 5.3 viser at det på VK1 var klart flest søkjarar til studieretninga allmenne, økonomiske og administrative fag og så helse- og sosialfag. Det gjaldt både våren 2004 og våren 2005.

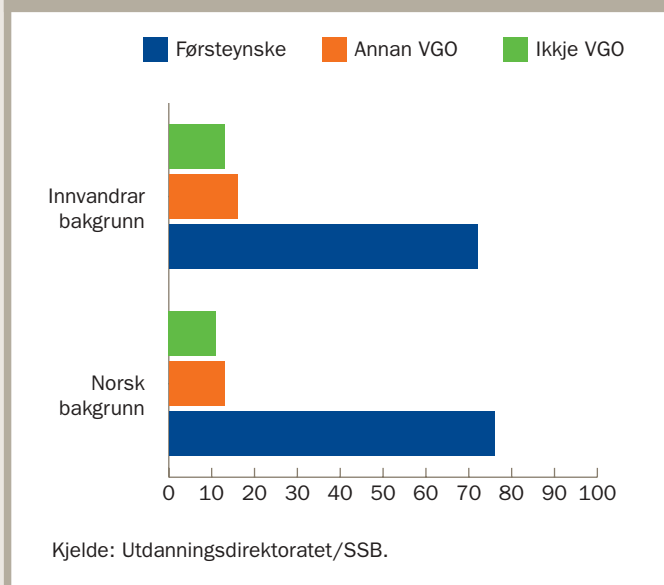
Jentedelen av søkjarane til VK1 gjekk noko ned frå 2004–2005 til 2005–2006. Jentedelen var størst på helse- og sosialfag og formgjevingsfag for begge skuleåra, medan gutedelen var klart størst mellom søkjarane til byggfag, elektrofag og mekaniske fag. Frå 2004–2005 til 2005–2006 var det størst nedgang i prosentpoeng i søkjartala for jenter på musikk, dans og drama og naturbruk, medan det var størst prosentpoeng auke av jenter til kjemi- og prosessfag.

Den delen av søkjarane med ungdomsrett på VK1, var høg både i 2004–2005 og 2005–2006. Det gjaldt særleg for idrettsfag, musikk, dans og drama, medium og kommunikasjon og allmenne, økonomiske og administrative fag. Den delen med ungdomsrett var lågast for begge skuleåra på studieretningane for trearbeidsfag.

#### Elevar på VK1

Tabell 5.4 viser at det i alt var 61 847 elevar som gjekk på VK1 hausten 2005. 4898 av dei hadde innvandrarbakgrunn, det vil seie 7,9 prosent. Den delen av elevane som hadde innvandrarbakgrunn, var størst på tekniske byggfag, helse- og sosialfag og sal og service. Mellom alle elevane med innvandrarbakgrunn var den delen som gjekk på studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag, størst, og så følgde helse og sosialfag (ikkje vist i tabellen).

Figur 5.2: Søkjarar til vidaregåande kurs 1 2005, fordelte etter status per 1. oktober 2005.



Figur 5.2 viser at av dei som søkte VK1 våren 2005, kom 76 prosent av dei med norsk bakgrunn inn på førsteysket sitt i 2005–2006. For søkjarane med innvandrarbakgrunn var tilsvarande del 72 prosent. 13 prosent av søkjarane med norsk bakgrunn begynte på eit anna kurs enn førsteysket sitt. Tilsvarande tal for søkjarane med innvandrarbakgrunn var 16 prosent. 11 prosent av søkjarane med norsk bakgrunn og 13 prosent av dei med innvandrarbakgrunn var ikkje i vidaregåande opplær-

Tabell 5.4: Elevar på vidaregåande kurs 1 hausten 2005, fordelte på studieretning.

	Antal elevar totalt	Av desse elevar med innvandrarbakgrunn (prosent)
I alt	61 847	7,9
Allmenne, økonomiske og administrative fag	22 129	9,5
Byggfag	3706	3,8
Elektrofag	3570	6,1
Formgjevingsfag	4869	5,6
Helse- og sosialfag	7255	12,9
Hotell- og næringsmiddelfag	2936	5,8
Idrettsfag	2834	2,8
Kjemi- og prosessfag	385	7,3
Medium og kommunikasjon	1788	3,9
Mekaniske fag	5369	7,5
Musikk, dans og drama	1829	1,9
Naturbruk	1511	1,6
Sal og service	2255	11,0
Tekniske allmennfag*	120	2,5
Tekniske byggfag	1063	14,2
Trearbeidsfag	228	6,1

\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.  
Kjelde: SSB.

ring hausten 2005. Samanlikna med tilsvarande tal i figur 5.1 var skilnadene mellom søkjarar med innvandrarbakgrunn og norske søkjarar når det gjaldt deltaking i vidaregåande opplæring, mindre på VK1 enn på GK. Det er likevel nærliggjande også her å rekne med at skilnaden kjem av mellom anna sosioøkonomiske ulikskapar og variasjon i karakternivået (sjå kapittel 5.2).

### Vidaregåande kurs 2 (VK2)

Opplæringa på VK2 går føre seg anten i skule eller i lærebedrift. Det var i alt 54 756 søkjarar til VK2 skule eller lære våren 2005. Om lag 82 prosent av dei gjekk på VK1 i 2004–2005. Rundt 2979 av søkjarane var elevar på VK2 i skule også i 2004–2005 og om lag 49 prosent av dei var i 2004–2005 elevar på same studieretninga som dei søkte opptak til for 2005–2006.

### Søkjarar til VK2 i skule

Tabell 5.5 viser søkninga til VK2 i skule. Somme yrkesfaglege studieretningar har ikkje eit tilbod på VK2 i skule. Difor står nokre av studieretningane i tabell 5.5 utan søkjarar.

Tradisjonelt veit ein at det er flest gutar som søker seg til yrkesfaglege studieretningar. Det går òg fram av

tabell 5.5, der ein ser at det var fleire jenter enn gutar som søkte seg til VK2 i skule både i 2004–2005 og 2005–2006. Den delen av søkjarane som hadde ungdomsrett, var stabilt høg for begge åra, men var lågare enn for både GK og VK1. Noko av årsaka til det kan vere at vaksne med delkompetanse søker VK2.

### Elevar i VK2 skule

Tabell 5.6 viser at det var 46 641 elevar på VK2 i skule hausten 2005. Flest elevar gjekk på allmenne, økonomiske og administrative fag. Av dei 46 641 elevane hadde 4685 innvandrarbakgrunn, det vil seie 10 prosent av den totale elevmassen. Den delen av elevane som hadde innvandrarbakgrunn, var størst på helse- og sosialfag, og så følgde sal og service og trearbeidsfag.

### Søkjarar til læreplassar

Tabell 5.7 viser søkinga til læreplass for dei som hadde dette som førsteynske.<sup>2</sup> Til skuleåret 2005–2006 er det registrert 17 558 søkjarar. Både i 2004–2005 og 2005–2006 var det flest søkjarar til mekaniske fag, elektrofag og byggfag. Generelt er det fleire gutar enn jenter som søker læreplass, men gutedelen gjekk noko ned frå 2004–2005 til 2005–2006. Jentedelen var størst på formgjevingsfag, helse- og sosialfag og sal og

**Tabell 5.5: Søkjarar til vidaregåande kurs 2 i skule då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.**

	Antal søkjarar	2004 Andel jenter	Andel med ungdomsrett	Antal søkjarar	2005 Andel jenter	Andel med ungdomsrett
I alt	35 298	60,5	84,2	37 198	60,3	84,4
Allmenne, økonomiske og administrative fag	25 579	56,8	83,3	27 018	57,1	83,2
Byggfag	–	–	–	–	–	–
Elektrofag	153	5,9	97,4	157	8,3	95,5
Formgjevingsfag	2392	82,9	89,3	2290	82,3	90,3
Helse- og sosialfag	2126	95,7	67,4	2122	95,9	67,1
Hotell- og næringsmiddelfag	–	–	–	–	–	–
Idrettsfag	1707	42,7	97,9	1978	41,6	97,1
Kjemi- og prosessfag	–	–	–	–	–	–
Medium og kommunikasjon	1173	57,1	95,9	1309	55,6	96,0
Mekaniske fag	4	–	100,0	11	–	45,5
Musikk, dans og drama	1267	72,8	96,8	1341	74,6	97,5
Naturbruk	695	60,3	71,9	761	57,4	76,5
Sal og service	–	–	–	–	–	–
Tekniske allmennfag**	–	–	–	–	–	–
Tekniske byggfag	139	19,4	85,6	139	32,4	83,5
Trearbeidsfag	4	–	–	4	–	–
Utanfor studieretning*	59	50,8	76,3	68	44,1	98,5

\*Omfattar søkjarar til kurs som ikkje er plassert innanfor ei studieretning.

\*\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

<sup>2</sup> Dei som skaffa seg lærlingplass på eiga hand, er ikkje rekna med i tabellen, då dei ikkje kjem inn under formidlinga i fylkeskommunen. Av dei som vart registrerte som lærlingar i perioden 1. mai til 1. oktober 2005, var om lag 2698 lærlingar ikkje registrerte som søkjarar i den fylkeskommunale statistikken.

**Tabell 5.6: Elevar på vidaregåande kurs 2 i skule hausten 2005, fordelte på studieretning.**

	Antal elevar totalt	Av desse elevar med innvandrarbakgrunn (prosent)
I alt	46 641	10,0
Allmenne, økonomiske og administrative fag	32 213	11,0
Byggfag	30	3,3
Elektrofag	997	6,8
Formgivingsfag	2353	3,7
Helse- og sosialfag	3587	20,8
Hotell- og næringsmiddelfag	77	3,9
Idrettsfag	2586	2,9
Kjemi- og prosessfag	15	6,7
Medier og kommunikasjon	1275	3,5
Mekaniske fag	444	5,4
Musikk, dans og drama	1733	2,0
Naturbruk	1001	1,5
Tekniske allmennfag*	128	1,6
Tekniske byggfag	181	11,6
Salg og service	14	14,3
Trearbeidsfag	7	14,3

\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.  
Kjelde: SSB.

**Tabell 5.7: Søkjarar til læreplass då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.**

	Antal søkjarar	2004		Antal søkjarar	2005	
		Andel jenter	Andel med ungdomsrett		Andel jenter	Andel med ungdomsrett
I alt	17 133	27,8	85,9	17 558	28,2	85,3
Allmenne, økonomiske og administrative fag	449	3,3	86,6	487	3,9	81,1
Byggfag	2464	0,9	93,1	2582	1,3	93,1
Elektrofag	3577	3,6	87,0	3251	3,7	87,3
Formgivingsfag	1100	97,2	81,7	1158	97,7	81,1
Helse- og sosialfag	1497	89,2	72,0	1646	88,2	71,8
Hotell- og næringsmiddelfag	1832	56,0	87,3	1830	55,3	87,2
Idrettsfag	–	–	–	–	–	–
Kjemi- og prosessfag	334	29,6	82,6	304	27,0	84,9
Medium og kommunikasjon	98	55,1	81,6	104	47,1	77,9
Mekaniske fag	3506	3,3	87,1	3751	3,7	85,5
Musikk, dans og drama	–	–	–	–	–	–
Naturbruk	365	39,5	73,7	316	36,1	75,0
Sal og service	989	65,6	89,3	1122	60,6	88,5
Tekniske allmennfag**	66	33,3	80,3	133	29,3	100,0
Tekniske byggfag	701	7,1	90,0	690	6,4	84,2
Trearbeidsfag	155	17,4	66,5	184	16,8	73,4
Utanfor studieretning*	–	–	–	–	–	–

\*Omfattar søkjarar til kurs som ikkje er plassert innanfor ei studieretning.

\*\*Tekniske allmennfag gir kombinert studie- og yrkeskompetanse.

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

service for begge åra. Dei fleste søkjarane hadde ungdomsrett og for tekniske allmennfag gjaldt dette alle søkjarane. Den delen med ungdomsrett var lågast på helse- og sosialfag.

### Allmennfagleg påbygging

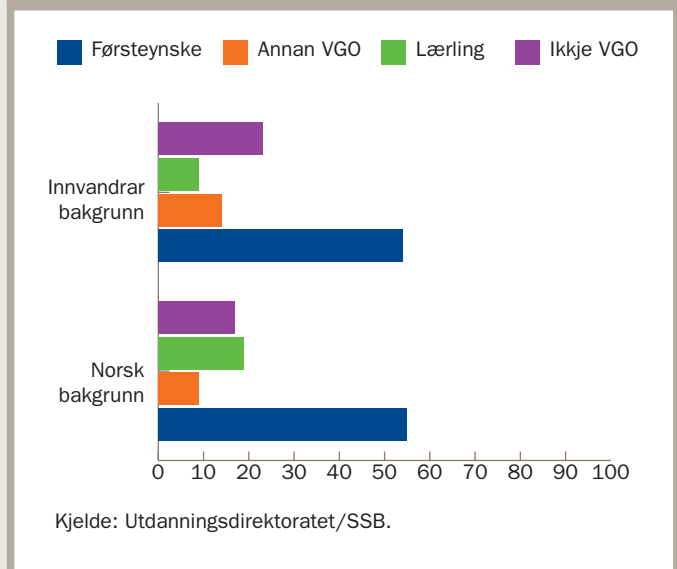
Alle som har fullført GK og VK1 frå yrkesfagleg opplæring, kan velje VK2 allmennfagleg påbygging, der bestått eksamen gjev generell studiekompetanse. I 2005 var det rundt 8300 elevar som tok allmennfagleg påbygging. Om lag 5100 av dei gjekk på VK1 i 2004–2005, og den største delen (om lag 27 prosent) kom frå helse- og sosialfag. Rundt 1000 av elevane gjekk på VK2 i skuleåret før, og her kom nærare 46 prosent frå helse og sosialfag. Om lag 600 av elevane som tok allmennfagleg påbygging i 2005–2006, hadde vore i lære i 2004–2005. Rundt 19 prosent av dei kom frå hotell- og næringsmiddelfag og om lag 18 prosent frå helse- og sosialfag. Rundt 1550 elevar kom frå andre stader enn VK1 og VK2.

### Lærlingar

Tabell 5.8 viser at det var 30 757 lærlingar hausten 2005. Det var flest lærlingar på byggfag, mekaniske fag og elektrofag. Berre 1317 av lærlingane hadde innvandrarbakgrunn. Dette utgjer om lag 4 prosent av alle lærlingane. Det er slik ein langt mindre del innvandrar blant lærlingane samanlikna med elevtala. Sal og service hadde størst del lærlingar med innvandrarbakgrunn.

Figur 5.3 viser at av dei som søkte VK2 våren 2005, kom 55 prosent av dei med norsk bakgrunn inn på førsteynsket sitt hausten same år, medan dette gjaldt for 54 prosent av søkjarane med innvandrarbakgrunn. 9 prosent av søkjarane med norsk bakgrunn som ikkje kom inn på førsteynsket sitt begynte på eit anna kurs

**Figur 5.3: Søkjarar til vidaregåande kurs 2 2005, skule og lære, fordelte etter status per 1. oktober 2005.**



i skule og 19 prosent blei lærlingar. Tilsvarande tal for søkjarane med innvandrarbakgrunn var 14 prosent og 9 prosent. 17 prosent av søkjarane med norsk bakgrunn og 23 prosent av dei med innvandrarbakgrunn var ikkje i vidaregåande opplæring hausten 2005. Ei mogleg forklaring på at skilnadane er små når ein ser på dei som kjem inn på sitt førsteynske, kan vere at søkjarar til VK2 med innvandrarbakgrunn har sterke karakterar, ettersom denne elevgruppa har større fråfall frå GK til VK2 enn andre elevar, dersom vi går ut frå at det er dei med lågast karakterar som fell ifrå, (sjå kapittel 5.2 jf. figur 5.4).

**Tabell 5.8: Lærlingar hausten 2005, fordelte på studieretning.**

	Antal elevar totalt	Av desse elevar med innvandrarbakgrunn (%)
I alt	30 757	3,9
Allmenne, økonomiske og administrative fag	691	3,8
Byggfag	5844	1,9
Elektrofag	5257	2,3
Formgjevingsfag	2593	6,1
Helse- og sosialfag	2954	5,9
Hotell- og næringsmiddelfag	2618	4,0
Kjemi- og prosessfag	248	6,9
Medium og kommunikasjon	297	5,1
Mekaniske fag	5741	3,8
Naturbruk	686	0,7
Sal og service	1538	9,5
Tekniske byggfag	1902	5,2
Trearbeidsfag	388	3,9

Kjelde: SSB.

## 5.2 Gjennomføring og progresjon i vidaregåande opplæring

Som det er gjort greie for i dei innleiande avsnitta i dette kapitlet, er det ynskjeleg at så mange ungdommar som råd tek til i vidaregåande opplæring for å kunne få studie- eller yrkeskompetanse eller kompetanse på lågare nivå. For å gjennomføre opplæringa på normert tid må elevane som tek allmennfaglege studieretningar, fullføre opplæringa på tre år og elevane på yrkesfag på fire år. Mange nyttar seg av moglegheita til å fullfører vidaregåande opplæring i løpet av rettsperioden på fem eller seks år.

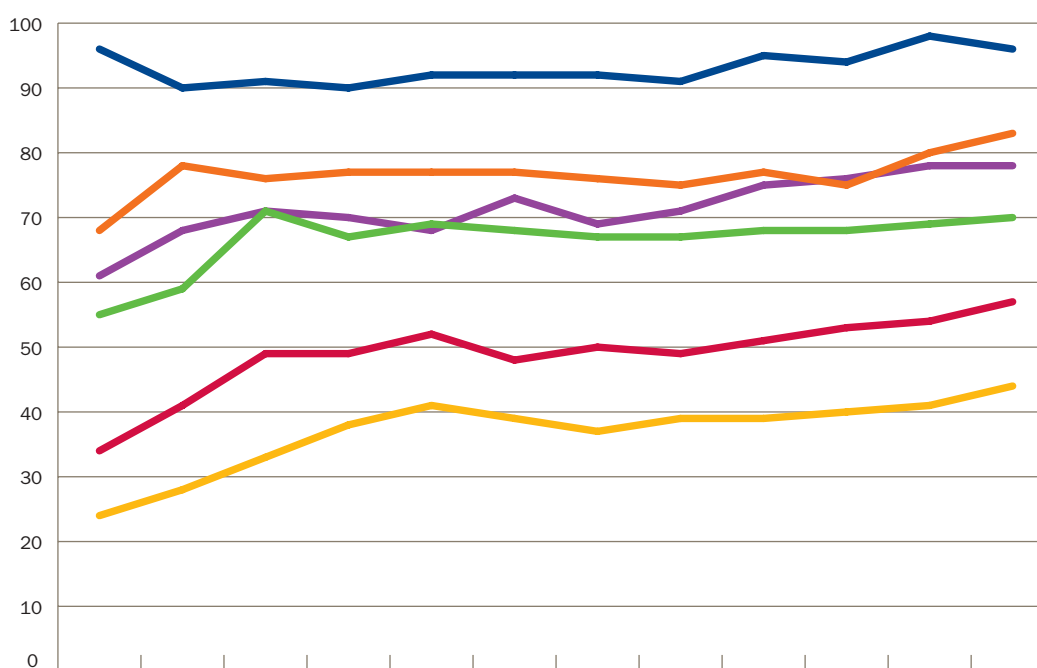
### Deltaking

Figur 5.4 viser kor stor del av heile befolkninga som er i vidaregåande opplæring, etter nivå og alder. Den delen av befolkninga som er 16 år, og som går på GK, har vore nokså stabil frå 1994–1995 til 2001–2002, men har auka frå 2002–2003 og vore relativt stabil fram til 2005–2006. Følgjer ein 16-åringane tre eller fem år fram i tid til VK2, viser figur 5.4 at mange fell frå i vidaregåande opplæring, både innanfor normert tid og innanfor rettsperioden på fem år. Den delen av befolkninga

som var 18 år, og som var i vidaregåande opplæring, auka kraftig i 1996–1997 samanlikna med åra før. Det må vi sjå i lys av Reform 94. Etter dette gjekk deltakinga noko ned og har variert mellom 67 og 69 prosent fram til 2004–2005. I 2005–2006 vart det ein ny oppgang til 70 prosent deltaking.

Figur 5.4 viser òg kor stor del av befolkninga med innvandrarbakgrunn<sup>3</sup> som er i vidaregåande opplæring, etter nivå og alder. Den gjennomgåande tendensen er at den delen av elevane som har innvandrarbakgrunn, og som er i vidaregåande opplæring, aukar jamt frå 1994–1995 til 2005–2006 for alle tre aldersgruppene. Dette forklarar auken i det totale elevtalet skildra ovanfor. Det er likevel ein langt mindre del av befolkninga med innvandrarbakgrunn som er elevar i vidaregåande opplæring, enn den delen av den totale elevmassen som er det (sjå ovanfor). Følgjer ein elevane med innvandrarbakgrunn frå GK tre eller fem år fram i tid, viser figuren at mange fell frå i opplæringsløpet. Fråfallet målt i prosentpoeng er større for elevar med innvandrarbakgrunn enn for alle elevar totalt (ikkje vist i figur 5.4).

Figur 5.4: Del av årskulla 16-, 17- og 18-åringar, totalt og av innvandrarar, som er på typiske utdanningssteg per 1. oktober i perioden 1994–2005.



Kjelde: SSB.

<sup>3</sup> Sjå definisjonen av innvandrarar i innleiinga av dette kapitlet, jf. avsnitt 1.2.



Mønsteret som går fram av figur 5.4, blir underbygt av NIFU STEPs analyse av første generasjons- og andre generasjons innvandrere med vestleg og ikkje-vestleg bakgrunn når det gjeld vidaregåande opplæring. Første generasjons innvandrere med ikkje-vestleg bakgrunn er den største elevgruppa av dei med innvandrerbakgrunn, og for aldersgruppa 16–18 år auka den delen som var i vidaregåande opplæring, frå 60 prosent i 1994–1995 til 71 prosent i 2003–2004 (Støren 2005a, Støren 2005b). Auken har vore endå større mellom ikkje-vestlege andre generasjons innvandrere, frå 74 prosent i 1994–1995 til 88 prosent i 2003–2004. For ungdom utan innvandrerbakgrunn har auken frå 1994–1995 til 2003–2004 gått frå 90 til 92 prosent.

At det er ein liten del ikkje-vestleg første generasjons ungdom i vidaregåande opplæring samanlikna med elevane med norsk bakgrunn, forklarar NIFU STEP hovudsakleg med at mange av desse ungdomane heilt eller delvis manglar norsk grunnskuleopplæring. Av 18-årige ikkje-vestlege første generasjons innvandrere er det til dømes 20 prosent som ikkje har fullført grunnskuleutdanning, og som heller ikkje er i vidaregåande opplæring.

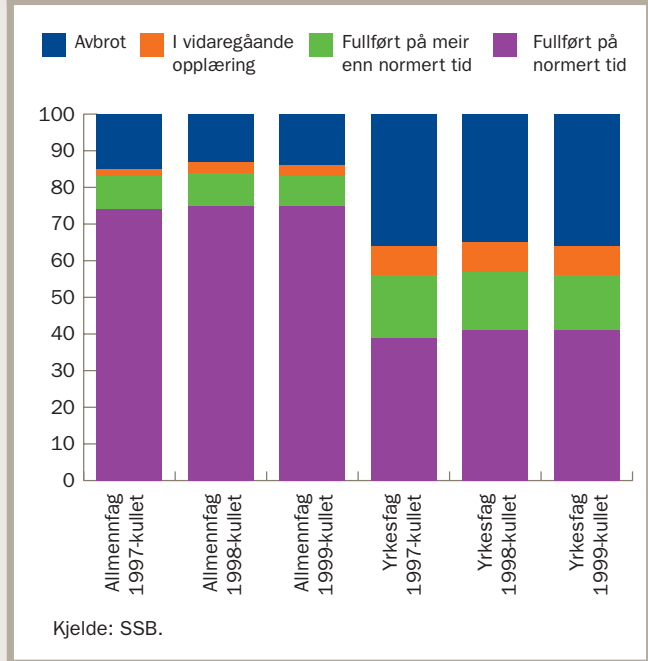
### Gjennomføring

I underkant av 60 prosent i alle tre elevkulla som begynte i vidaregåande opplæring i 1997, 1998 og 1999, fullførte opplæringa på normert tid (SSB). Rundt 70 prosent av elevane fullførte på fem år, og rundt 24 prosent hadde avbrote opplæringa. Resten var framleis i vidaregåande opplæring fem år etter opstarten.

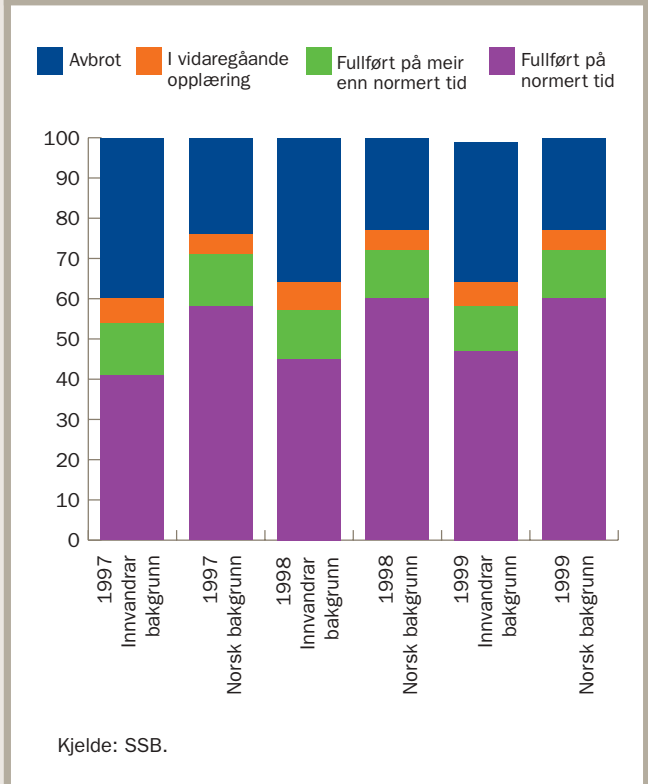
Figur 5.5 viser fullføringsstatusen innanfor allmennfag og yrkesfag for elevkulla som starta i vidaregåande opplæring i 1997, 1998 og 1999. Skilnadene i progresjon mellom kulla var små, medan skilnaden mellom allmennfag og yrkesfag var stor. Om lag 75 prosent av elevane på allmennfaglege studieretningar fullførte på normert tid, og 83–84 prosent av elevane fullførte i løpet av rettsperioden på fem år. Om lag 40 prosent av elevane på yrkesfaglege studieretningar fullførte på normert tid, medan i underkant av 60 prosent fullførte på fem år. Omkring 35 prosent av elevane som begynte på yrkesfaglege studieretningar, slutta utan å oppnå full fag- eller yrkeskompetanse.<sup>4</sup> For allmennfaglege studieretningar gjaldt det rundt 14 prosent av kulla.

Figur 5.6 viser gjennomføringa i vidaregåande opplæring for elevar med norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn for elevkulla som starta i vidaregåande opplæring i 1997, 1998 og 1999. For elevane med innvandrerbakgrunn auka den delen som gjennomførte opplæringa på fem år frå 1997–1998 til 1999–2000. For 1997-kullet var denne delen 55 prosent, medan han auka til 58 prosent for 1999-kullet. Den delen som avbraut opplæringa, gjekk ned frå 40 til 35 prosent. For dei norske elevane var tala stabile i alle tre kulla. I overkant av 70 prosent

**Figur 5.5: Status fem år etter skulestarten for elevar på allmennfaglege og yrkesfaglege studieretningar for årskulla 1997, 1998 og 1999.**



**Figur 5.6: Status fem år etter skulestarten for elevar med norsk bakgrunn og innvandrerbakgrunn for årskulla 1997, 1998 og 1999.**



<sup>4</sup>Ei lita gruppe som har individuell opplæringsplan, blir ikkje registrerte som fullført i SSB-statistikken.

av dei norske elevane gjennomførte vidaregåande opplæring på fem år, rundt 5 prosent var framleis i opplæring etter fem år, og resten hadde avbrote opplæringa.

### **Kven gjennomfører?**

Utdanningsnivå til foreldra og karakterane til elevane påverkar om elevane sluttar i vidaregåande opplæring eller ikkje (Markussen og Sandberg 2005). Det er òg ein sterk samanheng mellom den sosioøkonomiske statusen til foreldra og karakterane til dei unge (Bakken 2003, Helland og Støren 2004). Elevar med svake karakterar frå GK og VK1 bruker lengre tid og fullfører i mindre grad enn elevar med sterke karakterar. Det å ha bestått VK1 er nesten det same som å halde fram i vidaregåande opplæring (Markussen og Sandberg 2005). Gutar har gjennomsnittleg eit lågare karakternivå enn jenter, og det gjev seg utslag i at gutane har lågare optimal gjennomføring enn jentene. Gutar med ikkje-vestleg bakgrunn har dårlegare karakterar og dårlegare progresjon enn andre elevar.

For 1999-kullet finn ein den høgaste gjennomføringsgraden på rundt 75 prosent i Vest-Agder, Oppland og Sør-Trøndelag (SSB). Finnmark hadde lågast del som gjennomførte med 52 prosent.

Markussen og Sandberg (2005) finn ein tydeleg samanheng mellom det å bu på hybel og det å slutte. Det er likevel slik at den delen av hybelbuarane som sluttar, er lågare i fylke med mange hybelbuarar enn i fylke med få hybelbuarar. Om elevane bur saman med begge eller berre ein av foreldra, spelar òg inn på gjennomføringa.

Støren (2005b) har i nyare studiar funne at progresjonen mellom elevar med ikkje-vestleg bakgrunn har betra seg frå 1994 til begynninga av 2000-talet (sjå kapittel 5.2). Det er no langt fleire elevar med ikkje-vestleg bakgrunn som har optimal progresjon enn i 1990-åra.

Det er nokså store skilnader på prestasjonane, målt i karakterar, mellom norske og ikkje-vestlege elevar, og det er ein lågare del elevar med ikkje-vestleg bakgrunn enn med norsk bakgrunn som fullfører når det ikkje er kontrollert for relevante bakgrunnsfaktorar (Støren 2005a, Støren 2005b). Ein del av skilnadene må skrivast på sosioøkonomiske bakgrunnsvariablar, som utdanningsnivået, inntekta og arbeidsmarknadstilknyping til foreldra.

Elevar med ikkje-vestleg bakgrunn veks oftare opp i familiar med låg inntekt og lågt utdanningsnivå enn norske elevar. Utdanningsnivået til foreldra i høve til progresjonen hos elevane ser ut til å ha mest å seie for elevar med norsk bakgrunn, og isolert sett har inntekta betydning berre for dei norske elevane (Støren 2005b).

Foreldra til dei ikkje-vestlege elevane har ofte lite tilknyping til arbeidsmarknaden. Effekten av at mor

og/eller far ikkje er i arbeid, påverkar først og fremst progresjonen til elevane med norsk bakgrunn. For elevane med ikkje-vestleg bakgrunn er det effekten av at mor jobbar heiltid og ikkje deltid, som gjer seg gjeldande i høve til progresjon.

Den delen som fullfører av innvandrelevane og den delen som fullfører av dei norske elevane er like stor, når ein ser på desse elevgruppene kvar for seg. I analysar der ein samanliknar norske og ikkje-vestlege elevar med like karakterar, er det ein svak tendens til at ikkje-vestlege elevar har ein høgare fullføringsgrad enn dei norske. Det er òg slik at når det er kontrollert for karakterar, forsvinn effekten av utdanningsnivået til foreldra.

### **Dårlegare progresjon og flest avbrot på yrkesfaglege studieretningar**

Som det går fram av figur 5.5, er det ein langt større del av elevar på yrkesfaglege studieretningar enn elevar på allmennfaglege studieretningar som ikkje fullfører på normert tid.

NIFU STEPs studie av gjennomføring og progresjon i yrkesfagsopplæringa for elevane som begynte i vidaregåande opplæring i 2000, viser at mange som gjekk på yrkesfaglege studieretningar, og som blei lærlingar, var forseinka før dei tok til på læreperioden (Helland 2006). Heile tre av fire forseinka lærlingar hadde hatt forseinkingar før dei begynte i lære.

Tilgang til læreplassar og progresjon heng saman (Helland 2006). Også Markussen og Sandberg (2005) hevdar at fråfallet mellom VK1 og VK2 ofte kjem av at det manglar læreplassar.

Spesielt gutar med ikkje-vestleg bakgrunn har vanskeleg for å få læreplass, og skilnaden mellom norske og ikkje-vestlege elevar er størst når vi samanliknar dei med låge karakterar. Av alle som er i lære, har ikkje-vestlege elevar noko svakare progresjon enn elevar med norsk bakgrunn, men skilnaden er ikkje dramatisk (Helland 2006).<sup>5</sup> Trass i at jenter jamt over har betre karakterar enn gutar, har jenter på yrkesfaglege studieretningar vanskelegare for å få læreplass enn gutar, jamvel om dei har like karakterar. Av alle som får læreplass, er det ein tendens til at ein større del av gutane enn jentene tek fagprøven (Helland 2006). Jentene avbryt lærekontrakten oftare utan å ta prøven enn det gutane gjer, og dei er òg noko oftare forseinka i opplæringsløpet.

Ein relativt stor del av elevane på helse- og sosialfag, kjemi- og prosessfag, byggfag og tekniske byggfag får læreplass, medan denne delen er minst for elevane på medium og kommunikasjon. Trass i at det er ei selektert gruppe som får læreplass på medium og kommunikasjon, har denne studieretninga lågast del lærlingar med optimal progresjon, størst del elevar som er forseinka

<sup>5</sup> 62 prosent elevar med norsk bakgrunn har teke fagprøve på normert tid (N = 7370), medan dette gjeld for 56,3 prosent av elevane med ikkje-vestleg bakgrunn (N = 167).

og ein relativt stor del elevar som hevar lærekontrakten utan å ha registrert prøve (Helland 2006).<sup>6</sup> Kjemi- og prosessfag har størst del elevar som gjennomfører på normert tid.

Kartlegginga av årsakene til avbrot viser så store fylkesvise skilnader at det er grunn til å tru at noko av dette skuldast ulik registreringspraksis. I analysen sin av yrkesfagsopplæringa skriv Helland (2006): «I den grad registreringen av grunner til avbrudd og hevede kontrakter skal brukas av utdanningsmyndighetene, må altså variasjonen i registreringspraksis reduseres.» Til dømes peikar Helland på at det verkar urimeleg at skilnadene varierer så mykje når det gjeld sjukdom som årsak til avbrot, sidan det blir oppgjeve at nesten halvparten av alle registrerte avbrot for yrkesfagelevane i 2000-kullet har denne årsaka. Skilnadane kan likevel i visse høve vere reelle skilnader. Til dømes har Rogaland både låg avbrotstatistikk og lågt sjukefråvær samanlikna med andre fylke.

Av dei som begynte på yrkesfagleg studieretning (GK) i 2000, har fleire jenter enn gutar hatt avbrot i opplæringa (Helland 2006). Det er blant anna oppgjeve at jentene er meir sjuke enn gutane. Dessutan er svangerskapspermisjon årsak til om lag 10 prosent av avbrot, og det er ein meir utbreidd grunn til avbrot enn militærteneste for gutane. To av dei tre studieretningane der det er flest lærlingar med avbrot, er dei mest jentedominerte (formgjevingsfag og helse- og sosialfag).

Ikkje-vestlege lærlingar har ein tendens til å ha noko mindre avbrot enn andre, og det er andre årsaker til avbrot som ligg til grunn enn for norske lærlingar. Men dette må lesast med varsemd, då den delen av ikkje-vestlege lærlingar med avbrot er liten. Mellom ikkje-vestlege lærlingar er det ingen avbrot som er registrerte på grunn av militærteneste, overgang til skule eller andre årsaker<sup>7</sup>, medan ein større del ikkje-vestlege lærlingar har avbrot grunna sjukdom og svangerskapspermisjon.

### Oppnådd kompetanse i yrkesfaglege studieretningar

Figur 5.5 viser at det både på dei allmennfaglege og dei yrkesfaglege studieretningane er elevar som ikkje fullfører vidaregåande opplæring, og som dermed ikkje oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Den delen som har fullført og bestått, er lågast på dei yrkesfaglege studieretningane (jf. kapitel 3).

Av dei som begynte på yrkesfagleg studieretning i 2000, gjorde dei som fekk læreplass det betre på fag eller sveineprøven, enn dei som ikkje fekk læreplass og som i staden tok VK2 i skule. Av dei med læreplass strauk i underkant av 6 prosent, medan dette gjaldt for meir enn 26 prosent av dei som tok prøve på VK2 i skule (Helland 2006).

Ein noko større del gutar enn jenter tek fagprøve, men strykprosenten er relativt lik for kjønna (Helland 2006). Det er størst strykprosent for både gutar og jenter på studieretningar med jamn kjønnsfordeling, medan strykprosenten er lågast for gutar i jentedominerte fag og for jenter i gutedominerte fag.

Den høgaste delen som strauk av dei som begynte på yrkesfaglege studieretningar i 2000, var på tekniske byggfag (15 prosent) og medium og kommunikasjon (9,5 prosent). Allmenne, økonomiske og administrative fag og kjemi- og prosessfag hadde ein strykprosent på under 3 prosent. Dette korresponderer godt med den delen som har teke fagprøve på normert tid for dei ulike studieretningane. Det tyder at der strykprosenten er lågast, er den delen som har teke fagprøve på normert tid, høgast.

Av dei som starta på yrkesfagleg studieretning i 2000, var det mellom lærlingane størst strykprosent i Oslo (13 prosent) og Nordland (12,7 prosent) (Helland 2006). Strykprosenten var lågast i Vest-Agder. Mange av fylka hadde ein strykprosent rundt 4–6 prosent og det kan derfor hovudsakleg seiast å vere små skilnadar på fylka når det gjeld graden av oppnådd kompetanse. Skilnadane på fylka er større når det gjeld den delen av 2000-kullet som gjekk opp til prøve.

Sjølv om det er liten skilnad på vestlege og ikkje-vestlege yrkesfagselevar når det gjeld kor mange som tek prøve, var det for 2000-kullet langt fleire med ikkje-vestleg bakgrunn som strauk (Helland 2006). Både mellom lærlingar og elevar var strykprosenten rundt halvannen gong høgare for elevane med ikkje-vestleg innvandrarbakgrunn.

### Lærekandidatar

Av dei som har eit planlagt løp mot kompetanse på lågare nivå, har NIFU STEP sett nærare på lærekandidatane (Helland 2006). Mellom alle med ungdomsrett som var førstegongssøklarar til GK i 2000, var det berre 1,3 prosent som nytta seg av lærekandidatordninga. Av dei var det berre 18 prosent som gjekk opp til kompetanseprøve på normert tid. Men så mange som 95 prosent av dei greidde prøva.

Mange av søkjarane til lærekandidatordninga er forseinka i opplæringsløpet. Det kjem fram ved at rundt 49 prosent av dei som hadde ungdomsrett, og som søkte som lærekandidat GK for første gong i 2000, tidlegare hadde stroke på GK eller på VK1. Om lag 29 prosent hadde bytt studieretning sidan GK, og i underkant av 56 prosent hadde teke GK eller VK1 to gonger eller hatt ein pause.

<sup>6</sup> 40,8 prosent har teke fagprøve på normert tid (gjennomsnitt 61,8 prosent, N = 4665), 42,8 prosent er forseinka (gjennomsnitt 24,8 prosent, N = 1873), og 16,3 prosent har heva kontrakten utan registrert prøve (gjennomsnitt 13,4 prosent, N = 1015).

<sup>7</sup> Kategorien inkluderer «stryk til prøve», «ventar på prøve» og «avbrot utan forlenging».

Ein noko større del av gutane enn jentene blei lære-kandidatar, og jentene kom noko seinare inn i eit planlagt løp mot kompetanseprøve enn gutane gjorde.<sup>8</sup> Det var òg ein svak tendens til at ein større del ikkje-vestlege elevar enn elevar med vestleg bakgrunn blei lære-kandidatar.

Av dei som søkte GK i 2000 av førstegangssøklarane med ungdomsrett, utgjorde lære-kandidatane 3,2 prosent av dei som gjekk på trearbeidsfag. Medium og kommunikasjon hadde ingen lære-kandidatar. Bruken av lære-kandidatordninga varierte òg mellom fylka. Ingen av førstegangssøklarane med ungdomsrett var registrerte som lære-kandidatar i Vest Agder, Troms og Finnmark, medan nesten 5 prosent var registrerte i Vestfold.

### 5.3 Tiltak for å betre gjennomføringa i vidaregåande opplæring

Norsk institutt for by- og regionforskning, NIBR, har evaluert handteringa av tiltaka som er sette i verk i satsinga mot fråfall i vidaregåande opplæring. Evalueringa gjer framlegg om å heve kvaliteten på rådgjevinga i skulen, då ei god rettleiing vil føre til færre omval og fleire som gjennomfører på normert tid (Baklien mfl. 2004). I oppfølginga av Stortingsmelding nr. 6 (2003–2004) *Tiltaksplan mot fattigdom*, fokuserte òg Læringscenteret (no Utdanningsdirektoratet) på rådgjevingstenesta i arbeidet mot fråfall i vidaregåande opplæring. I evalueringa av tiltaka konkluderer Stiftelsen for industriell og teknisk forskning ved Noregs tekniske høgskule (SINTEF) mellom anna med at rådgjevingstenesta vil bli betre dersom ein skil mellom utdannings- og yrkesrettleiing på den eine sida og sosialpedagogisk rådgjeving på den andre (Buland og Havn 2004a).

I 2006 oppnemnte Kunnskapsdepartementet ei breitt samansatt ekspertgruppe, som skal fremje tiltak mot fråfall i vidaregåande opplæring. Arbeidet skal munne ut i ei innstilling i juli 2006.

Utdanningsdirektoratet utarbeidde våren 2006 ein strategiplan for å betre fag- og yrkesopplæringa. Hovudmålet med *Kompetanse 2010 – Strategi for kvalitet i fag- og yrkesopplæringa* er å sikre eit godt læringsutbytte for alle lærlingar og elevar og å gje relevant kompetanse for arbeidslivet.

*Prosjekt kompetanseutvikling* er sett i gang på bakgrunn av kompetanseutviklingsstrategien for perioden 2005–2008 og er eit felles grunnlag for utdanningsstyresmaktene, KS og lærarorganisasjonane. Som del av prosjektet blir alle skuleeigarar spurde om utdannings- og yrkesrådgjeving er med i strategien til skuleeigaren i perioden 2005–2008, og om kor mange skular som eventuelt er involverte. Basert på rapporteringa<sup>9</sup>

frå skuleeigarane viser statistikken at alle fylkeskommunale og private vidaregåande skular har utdannings- og yrkesrådgjeving i kompetanseutviklingsstrategien sin for perioden 2005–2008, men i Aust-Agder, Møre og Romsdal og Hordaland er ingen skular involverte i eit slikt opplegg per 2005. Mellom offentlege grunnskuleeigarar har, i tillegg til Oslo, Hedmark og Akershus høgast del av skuleeigarar som seier dei har utdannings- og yrkesrådgjeving i strategiplanen for dei tre neste åra. Aust-Agder og Møre og Romsdal har lågast del av grunnskuleeigarar som har med dette i den framtidige kompetanseutviklingsplanen. Seks skuleeigarar kan per 2005 ikkje tilby utdannings- og yrkesrettleiing, men alle seks har dette med i kompetanseutviklingsplanen for dei tre neste åra.<sup>10</sup>

### 5.4 Oppfølgingstenesta (OT)

Då Reform 94 vart sett i verk, var det overordna målet å betre gjennomstrøyminga og kompetanseoppnåinga i vidaregåande opplæring. Som del av reforma vart ungdomsretten innført (sjå første avsnitt). For dei med ungdomsrett som ikkje er i vidaregåande opplæring, skal fylkeskommunen ha ei oppfølgingsteneste, jf. § 3-6 i opplæringslova. OT skal ha oversikt over og kontakt med ungdommane som står utanfor vidaregåande opplæring, og så langt som råd gje dei eit eigna kompetansegjevande tilbod.

I samband med *Satsing mot fråfall i vidaregåande opplæring* er det utarbeidd ein rapport om organiseringa av OT (Buland og Havn 2004b). Her går det fram at hovudutfordringar for OT er å få oversikt over kven som har behov for tenestene deira, og å opprette fleire tiltak for målgruppa. Tilgangen på tiltak og alternative opplæringsplassar er avgrensa, og det tverrfaglege samarbeidet med pedagogisk-psykologisk teneste (PPT), arbeidsmarknadsetaten (Aetat), helsestellet, skulerådgjevarar og andre bør styrkjast. OT bør mellom anna kunne arbeide sterkare mot skulen for å medverke til å førebyggje fråfall.

I 2005–2006 var i alt 45 214 ungdommar registrerte i OT (tabell 5.9). Det er ein auke frå 2004–2005, jamvel når vi tek med at tala for 2005–2006 inkluderer eit fylke meir (Hordaland) enn i 2004–2005. Noko av auken kan dermed forklarast med større ungdomskull.

Tabell 5.9 viser kor stor del av dei med ungdomsrett som var melde til OT i 2004–2005 og 2005–2006, fordelt på fylka. På grunn av ulikskapar i den fylkeskommunale innrapporteringa er det store regionale skilnader. Tala for 2005–2006 viser at i Finnmark var rundt 42 prosent av dei med ungdomsrett registrerte i OT, medan det gjaldt berre i overkant av 7 prosent i Nord-Trøndelag. Tala for Finnmark kan sjåast i samanheng

<sup>8</sup> Av førstegangssøklarane til GK med ungdomsrett blir 1,4 prosent av gutane og 1 prosent av jentene lære-kandidatar.

<sup>9</sup> Ved slike opplegg er data alltid noko usikre. Det gjeld både det som blir innrapportert, og sjølve rapporteringssystemet. Det er likevel grunn til å rekne med at tala gjev ein peikepinn om dei faktiske forholda.

<sup>10</sup> Rødøy (Nordland), Sola (Rogaland), Orkdal og Årfjord (Sør-Trøndelag), Berg (Troms) og Kvinesdal (Vest-Agder).



med at det er mange elevar som ikkje gjennomfører vidaregåande opplæring, medan talet for Nord-Trøndelag er vanskelegare å forklare.

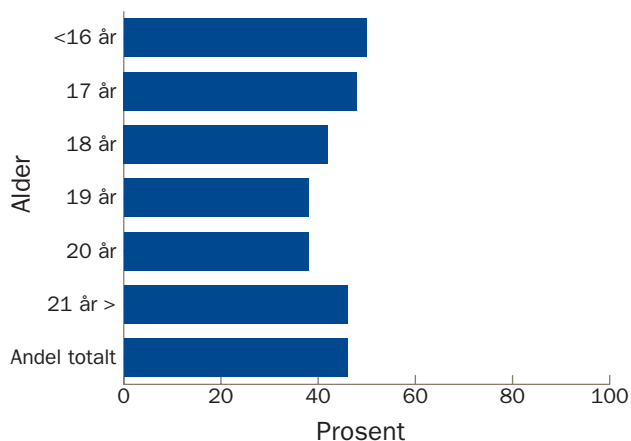
Tabell 5.9 viser at Vest-Agder, Oslo og Finnmark hadde størst prosentpoeng auke i den delen av ungdom som var meld til OT frå 2004–2005 til 2005–2006.

Hedmark, Møre og Romsdal og Nord-Trøndelag hadde størst prosentpoeng nedgang i den delen som var meld til OT.

Dei to vanlegaste årsakene til at ungdom stod registrerte som tilmelde i OT i 2005–2006, var at dei ikkje hadde søkt om skuleplass (48,2 prosent), eller at dei hadde takka nei til det tilbodet dei hadde fått (28,9 prosent). 5,5 prosent var i OT på grunn av avbroten skulegang.

Figur 5.7 viser at for aldersgruppa 16 år var det like mange jenter og gutar i OT i 2005–2006. Jentdelen blei gradvis mindre opp til aldersgruppa 20 år, og det kan tyde på at jentene kom seg raskare ut av OT enn gutane. Men for den eldste aldersgruppa var det på nytt nesten like mange jenter og gutar.

**Figur 5.7: Jenter med ungdomsrett som er melde til Oppfølgingstenesta, etter alder.**



Omfattar ikkje dei som er tilbake i vidaregåande opplæring, som er i fråfallsførebyggande tiltak for elevar og lærlingar, som er registrert i OT ved en feil eller som har ukjent status.  
Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

**Tabell 5.9: Ungdommar med ungdomsrett som er melde til Oppfølgingstenesta.**

	2004		2005	
	Andel	Antal	Andel	Antal
I alt	23,8	36 562	23,4	45 214
Østfold	23,5	2290	22,8	2355
Akershus	24,8	4903	22,1	5106
Oslo	23,5	3603	29,3	4922
Hedmark	25,5	1827	21,6	1766
Oppland	20,3	1363	24,0	1646
Buskerud	27,6	2599	27,5	2680
Vestfold	24,4	2219	27,1	2918
Telemark	21,5	1451	21,3	1685
Aust-Agder	25,8	1092	24,1	1168
Vest-Agder	12,0	800	18,1	1363
Rogaland	25,7	4387	23,1	4428
Hordaland	–	–	20,8	4435
Sogn og Fjordane	18,6	858	20,4	1066
Møre og Romsdal	23,6	2588	19,7	2399
Sør-Trøndelag	–	–	–	–
Nord-Trøndelag	11,1	614	7,3	469
Nordland	30,0	3126	27,5	3223
Troms	25,0	1648	28,2	2023
Finnmark	36,6	1194	42,1	1562

Omfattar alle som er registrerte i OT, inkludert dei som er tilbake i vidaregåande opplæring, som er registrert i OT ved ein feil eller som har ukjent status.

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.



**Tabell 5.10: Søkjarar til vidaregåande steg 1 våren 2006, fordelte på utdanningsprogram, kjønn og ungdomsrett.**

	Antal søkjarar	Andel jenter	Andel med ungdomsrett
I alt	76 935	48,1	95,1
Alternativ opplæring	2139	36,0	88,1
Bygg- og anleggsteknikk	5836	3,6	93,8
Design og handverksfag	3880	89,1	94,5
Elektrofag	4531	4,5	94,1
Helse- og sosialfag	8055	86,0	87,2
Idrettsfag	4949	40,5	99,5
Medium og kommunikasjon	4637	47,9	98,1
Musikk, dans og drama	3433	65,6	98,8
Naturbruk	1600	58,3	94,4
Restaurant- og matfag	2990	55,6	92,3
Service og samferdsel	3458	47,3	94,1
Studiespesialisering	24 490	56,9	98,5
Tekniske allmennfag	381	23,1	97,6
Teknikk og industriell produksjon	6556	11,0	91,5

Kjelde: Utdanningsdirektoratet.

## 5.5 Kunnskapsløftet

*Kunnskapsløftet* skal gjennomførast frå 2006–2007, både i grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Målet med reforma er å utvikle ein basiskompetanse som omfattar grunnleggjande ferdigheiter, evne til å lære og forstå og evne til å samarbeide med andre. Dette skal medverke til å gjere elevar og lærlingar i stand til å møte utfordringane i kunnskapssamfunnet.

I samband med reforma vil det bli innført nye nemningar og ein ny struktur i vidaregåande opplæring. Dei noverande nemningane GK, VK1 og VK2 vil bli bytte ut med vidaregåande steg 1, 2 og 3 (Vg1, Vg2 og Vg3). Den nye strukturen i vidaregåande opplæring fører til at dei 12 yrkesfaglege studieretningane i dag blir reduserte til 9 utdanningsprogram. Dei studieførebuande tilboda blir lite endra, med unntak av at studieretning for

allmenne, økonomiske og administrative fag blir endra til utdanningsprogram for studiespesialisering med programområde for realfag, språk, samfunnsfag og økonomi og formgjevingsfag.

Tabell 5.10 viser søkinga til Vg1 våren 2006, fordelt etter den nye strukturen. Samanliknar ein tabell 5.10 og 5.1, ser ein at det er nedgang i talet på søkjarar, frå 77 257 våren 2005 til 76 935 våren 2006. Likevel er det fleire søkjarar til utdanningsprogram for studiespesialisering våren 2006 enn det var til allmenne, økonomiske og administrative fag våren året før. Jentedelen som søker Vg1 er stabil frå skuleåret før, medan den delen av søkjarane med ungdomsrett auka frå våren 2005 til våren 2006. Av søkjarane til Vg1 er det færre over 16 år samanlikna med tidlegare søkjarar til GK (Utdanningsdirektoratet).

## 6 Kvalitetsutvikling

Diskusjonane rundt kvalitet i utdanningssystemet har halde på i mange år. I boka *En skole i bevegelse* hevder forfattarane at fokuset på kvalitet dei siste 20 åra har gått i «kvalitetsbølgjer» frå OECDs gjennomgang i 1988, som gav støytten til større vektlegging av mål- og resultatstyring (Dahl mfl. 2004). Seinare kom pålegg om intern kvalitetsvurdering ved skulebasert vurdering i 1995, der kommunane fekk ansvaret for at skulen skulle gjere slik vurdering. Ved regjeringsskiftet i 1997 vart så vekta lagd på lokal kvalitetsutvikling knytt til utviklingsarbeid, utveksling av røynslar og gjennomarbeiding av røynslene, der kommunane stadig hadde eit ansvar for oppfølging og rettleiing. Strategien *Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003* var eit sentralt dokument i denne perioden. Sidan tusenårsskiftet har dei store internasjonale samanliknande undersøkingane farga mykje av debatten rundt kvalitet i opplæringa. Innstillinga frå Søgnerutvalet, NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*, opererer med tre typar kvalitet i opplæringa for barn og unge: strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet, der strukturkvalitet gjer greie for ytre føresetnader for verksemda, prosesskvalitet gjer greie for dei indre aktivitetane i verksemda, medan resultatkvalitet gjer greie for kompetansen som elevane og lærlingane har oppnådd. Resultatkvaliteten omfattar det samla læringsutbyttet.

Nasjonal og internasjonal forskning har lagt stor vekt på rolla til skuleeigaren og skuleleiaren som nøkkelfaktor for alle dei tre kvalitetsområda. Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* kalla det eit systemskifte når meldinga la vekt på fridommen og ansvaret som skuleeigaren har for utvikling av kvaliteten i skulen. Dette kapitlet tek for seg nyare forskning knytt til den sentrale rolla skuleeigarar og skuleleiarar har når det gjeld kvalitetsutvikling i opplæringa. Kapitlet tek òg for seg lærande skular.

### 6.1 Nasjonale kvalitetsvurderingssystem

I § 2-1 i forskrift til opplæringslova står det at skular og lærebedrifter jamleg skal vurdere korleis organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i den generelle delen av læreplanen og i læreplanane for fag.

Det er skuleeigaren som etter opplæringslova har ansvaret for å sjå til at vurderinga av skulen eller lærebedrifta blir gjennomført etter føresetnadene. § 13-10 i opplæringslova slår fast at kommunen/fylkeskommunen og skuleeigaren av privat skule etter § 2-12 skal ha eit forsvareleg system for vurdering av om krava i opplæringslova er oppfylte. Skuleeigaren skal òg ha eit forsvareleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og

dei nasjonale kvalitetsvurderingane som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd.

Under behandlinga av statsbudsjettet for 2003 slutta Stortinget seg til å etablere eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Arbeidet vart sett i gang med utgangspunkt i NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse*.

Noko av kjernen i det nasjonale systemet er å ta i bruk tilgjengeleg informasjon på ein meir systematisk måte i vurderings- og utviklingsarbeid, både nasjonalt og lokalt. Hovudmålgruppa for kvalitetsvurderingssystemet er avgjerdstakarar i skulesektoren, men nettstaden Skoleporten gjev òg nyttig informasjon til føresette, elevar og andre interesserte. Nasjonale prøver og Skoleporten inngår som sentrale delar av kvalitetsvurderingssystemet. Begge verktøya er tiltak som kan brukast i lokalt vurderings- og utviklingsarbeid. I samband med regjeringsskiftet hausten 2005 vart det vedteke å ta ein pause i gjennomføringa av dei nasjonale prøvene (sjå nærare omtale i kapittel 3).

Ein studie utført av Institutt for lærerutdanning ved Universitetet i Oslo (Møller mfl. 2006) har spurt rektorar ved grunnskular og vidaregåande skular om kven dei meiner tek ansvar for vurderingar, og kva vurderingsverktøy dei meiner er viktige for å forbetre undervisninga og læringa til elevane. Dei fekk òg spørsmål om kva for endringar dei meiner etableringa av det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering har ført til.

Etter opplæringslova er det rektor som har det formelle ansvaret for verksemda til skulen, medrekna gjennomføring av vurderinga. Evalueringa av satsinga på kvalitetsutvikling i grunnskulen viste manglande systematik i evalueringa av arbeidet til skulen, og det samsvarar ikkje med krava til skulebasert evaluering (Møller mfl. 2006). Det har òg vist seg at det er dei mest utviklingsorienterte skulane som er komne lengst i å systematisere vurderingsarbeidet på skulen. På spørsmål i undersøkinga nemner rektorane både leiinga ved skulen og skuleeigaren som dei aktørane som har teke ansvar for vurdering av verksemda til skulen. Når det gjeld engasjement til lærarane i dette, kjem det fram ein skilnad mellom stega: Lærarane på barnesteget er meir aktive enn lærarane på ungdomssteget (høvesvis 73 og 63 prosent), som så er meir aktive enn lærarane på vidaregåande skular (51 prosent). På vidaregåande nivå er elevrådet meir aktivt enn i grunnskulen. Dei vidaregåande skulane ser ut til å knyte til seg meir til eksterne aktørar, som forskingsmiljø og firma, i arbeidet sitt med kvalitetsutvikling.

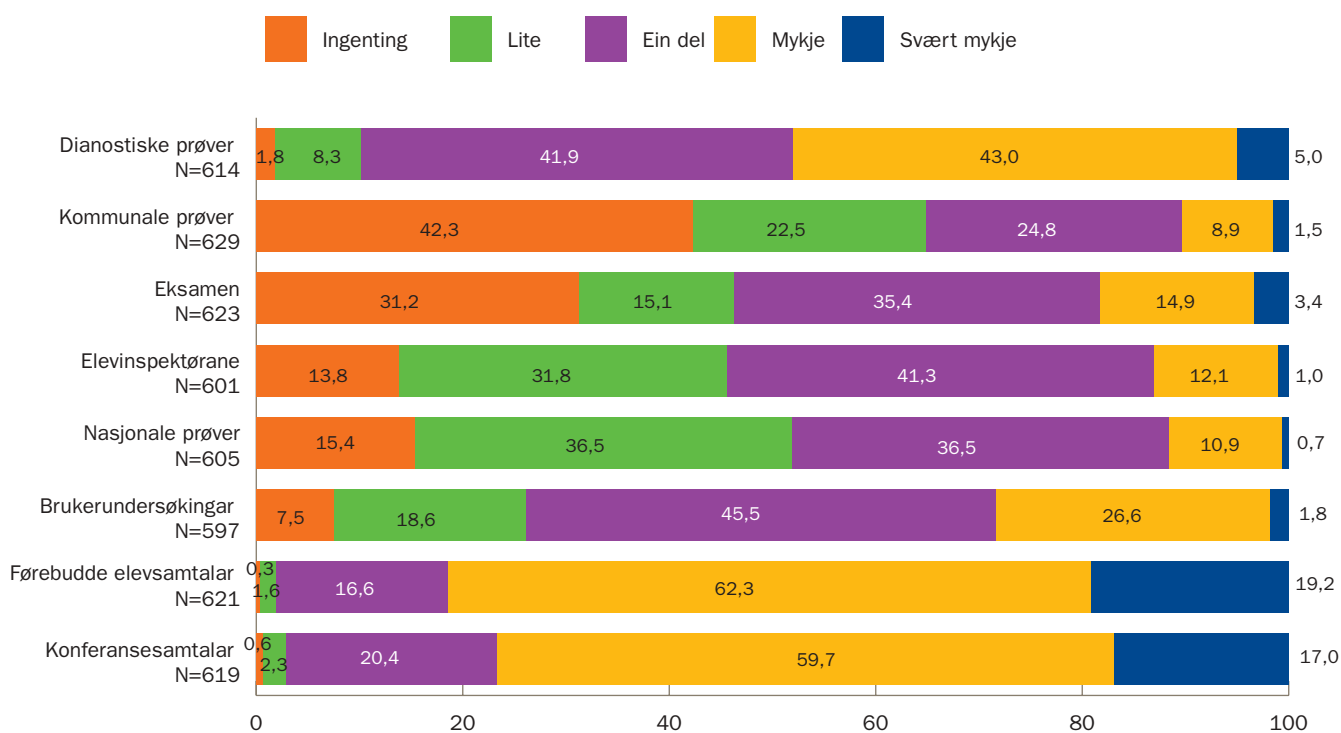
Når det gjeld kva rektorane oppfatar som viktigast for å forbetre undervisninga og læringsmiljøet til elevane, er det dei faglege kartleggingsprøvene som blir nemnde oftast. Her er det skilnader mellom stega, det er særleg rektorane på barnesteget som oppgjev dette.

Rektorane fekk òg spørsmål om kva for evalueringsverktøy dei meinte hadde medverka til å betre læringsresultata til elevane. Figur 6.1 viser at førebudde elevsamtalar og konferansesamtalar med foreldre er det rektorane nemner oftast som verktøy for å forbetre elevresultata. Rapporten viser likevel skilnader mellom stega. Desse verktøya ser ut til å fungere best i grunnskulen (Møller mfl. 2006). Rapporten viser òg at relativt mange har svara at diagnostiske prøver har medverka til å betre læringsresultatet til elevane på barnesteget – 58 prosent dersom ein slår saman «svært mykje» og «mykje», medan berre 24 prosent av rektorane i den vidaregåande skulen svara dette. Som figur 6.1 viser, blir ikkje nasjonale evalueringsverktøy, som eksamen, Elevinspektørane og nasjonale prøver, oppfatta som like viktige evalueringsverktøy, men også her viser rapporten klare skilnader mellom stega. Rektorane ved dei vidaregåande

skulane meiner at eksamen er eit evalueringsverktøy som medverkar svært mykje til å forbetre læringsresultatet til elevane. At ikkje nasjonale prøver blir oppfatta som eit viktig evalueringsverktøy, samsvarar godt med resultatata frå TNS Gallups undersøking for Utdanningsforbundet våren 2005.

Rektorane vart òg spurde om dei meiner at innføringa av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har ført til endringar i skulane. Svara tyder på at det ikkje har ført til store endringar i innhald, arbeidsmåtar og kompetanseutvikling. Svara frå rektorane viser òg at Skoleporten førebels er lite brukt som støttefunksjon for den ein-skilde skulen. Men fleire rektorar rapporterer at Skoleporten blir brukt som verktøy for å samanlikne og vurdere egne resultat i høve til andre skular. Eit anna resultat av undersøkinga var at halvparten av rektorane synest utdanningsstatistikken på Skoleporten er vanskeleg å tolke. Forskarane meiner at det kan kome av at rektorane manglar kompetanse i å analysere statistikk, og at dei fleste har lite røynsle med å bruke utdanningsstatistikk i leiingsarbeidet sitt.

**Figur 6.1: Ei samanlikning av kva evalueringsverktøya har å seie for forbetring av læringsresultata til elevane.**



Kjelde: Møller mfl. 2006.

## 6.2 Rolla til skuleeigaren i skuleutvikling

Utdanningssektoren har tradisjonelt vore sentralt styrt gjennom juridiske og økonomiske verkemiddel. Sidan tidleg på 1990-talet har dette endra seg, og skuleeigaren har fått stadig meir fridom til å ta sjølvstendige avgjersler når det gjeld økonomiske og organisatoriske rammevilkår for skulane. Arbeidsgjevaransvaret for lærarane er overlate til skuleeigaren, og med Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* vart det teke eit så stort steg i retning av større lokal handlefridom og ansvar at ein snakka om eit systemskifte i utdanningssektoren. Med dette systemskiftet er det sett meir søkjelys på ansvarleggjerer av aktørane i utdanningssystemet<sup>1</sup>.

Det kan difor hevdast at styringssystemet i utdanningssektoren i dag er basert på tydeleg plassering av ansvar og stor lokal handlefridom, der skuleeigarar har fridom til å organisere og utvikle skulesektoren innanfor sentralt gjevne rammer. Dette set samtidig større krav til engasjement og kompetanse hos skuleeigaren når det gjeld innhaldet i skulen.

Det har vore hevda at skuleeigaren i varierende grad har engasjert seg i utviklingsarbeidet på skulane. Særleg har det vore peika på at det politiske nivået i kommunane har vore svært oppteke av økonomiske spørsmål, medan organisatoriske spørsmål og innhaldet har vore lite på saklista (Engeland 2000). Forskinga i dei seinare åra dokumenterer at dette held på å endre seg. I og med at det blir lagt stadig større vekt på lokal fridom og lokalt ansvar, ser det ut til at skuleeigaren tek nye grep for å medverke til organisatorisk og innhaldsmessig utvikling i skulen. Ei undersøking frå 2004 viser mellom anna at kommunale og fylkeskommunale toppleiarar sjølve meiner dei har vorte meir engasjerte når det gjeld innhaldet og kvaliteten i skulen (Bæck og Ringhold 2004). Andre undersøkingar stadfester dette, og inntrykket er at innhaldet og kvaliteten i skulen er komne meir og meir på saklista både på det politiske og det administrative nivå landet over (Møller og Fuglestad (red.) 2006). Det er etter kvart òg vel dokumentert at oppfølginga av skulane frå skuleeigaren si side, anten i form av dialog med skulane eller anna medviten satsing, har mykje å seie for kvalitetsutvikling i skulen (Finstad og Kvåle 2003, Dahl 2004). Eit interessant spørsmål blir kva for tiltak og verkemiddel skuleeigaren tek i bruk for å utvikle skulane.

### Kva for tiltak tek skuleeigarane i bruk?

Det er store skilnader i rammevilkåra til kommunane, det gjeld storleiken, og det gjeld organiseringa av tenestetilboda. Like eins er det skilnader i korleis skuleeigaren bruker verkemidla. To undersøkingar har sett nærare på rolla til skuleeigaren i ein kvalitetssamanheng. Studiane har mellom anna teke for seg ulike typar skuleeigarar og deira bruk av verkemiddel for å følgje opp skulane.

SINTEF Teknologiledelse IFIM gjennomførte i 2004 ei undersøking på oppdrag frå KS (Dahl 2004). Undersøkinga viser at eit av dei viktigaste verkemidla kommunane bruker for å utvikle skulane, er kompetanseutvikling. Meir enn 60 prosent av kommunane i undersøkinga bruker det svært mykje, og meir enn 80 prosent av kommunane meiner det er viktig.

Satsing på leiging er eit anna viktig verkemiddel for skuleeigarane. Kommunane satsar breitt på leiging, og meiner at kompetanse innanfor utviklingsarbeid, pedagogikk og undervisning er nødvendig for å heve kvaliteten på skulane. På spørsmål om kva for område for leiging det vart satsa på i kommunane, viste undersøkinga at skuleeigarar satsar mykje på personalleiing, pedagogisk leiging og pedagogikk og undervisning, medan det vart satsa noko mindre på økonomisk planlegging og styring. Store kommunar (meir enn 10 000 innbyggjarar) satsar meir på leiging enn små kommunar (færre enn 2500 innbyggjarar) gjer. Unntaket er pedagogikk og utviklingsarbeid, der kommunane satsar utan omsyn til storleiken.

Kommunane i undersøkinga har tru på utvikling i skulen og trekkjer fram samarbeid mellom lærarar, leiging, skuleeigar og foreldre som viktige faktorar i denne prosessen. På spørsmål om kva skuleeigaren meinte var viktig for skulane i framtida, peikar «tilpassa opplæring» og «evalueringa til lærarane av eigen praksis» seg ut som område med eit utviklingspotensial. Undersøkinga viser at skuleeigarar no viser tydelegare kva dei vil med skulane, og at viljen til å satse òg inkluderer innhaldet i skulane og organiseringa av dei, ikkje berre økonomi og styring.

Ein studie utført av Institutt for lærerutdanning ved Universitetet i Oslo (Møller mfl. 2006) har spurt rektorane korleis dei oppfattar styringa til skuleeigaren av skulen anno 2005. Studien er dels ei oppfølging av ein liknande studie frå 2001, og samanliknar svara frå dei to undersøkingane der det er relevant og mogleg<sup>2</sup>. Også i denne undersøkinga inngår vurdering av kva for verkemiddel skuleeigaren bruker for å styre skulen.

Leiaravtalar er eitt av verkemidla skuleeigaren kan bruke for å styre skulen, kanskje særleg på skular som er etablerte som eigne resultateiningar. Undersøkinga viser at det er vanlegare å ha leiaravtalar på skular som er eigne resultateiningar, enn på skular som ikkje er det. I kommunar der skulane er eigne resultateiningar, svarar drygt halvparten av rektorane ja på spørsmålet om dei har leiaravtale, medan det ikkje er vanleg å ha leiaravtalar der skulane ikkje er eigne resultateiningar. Berre ti prosent av rektorane ved slike skular stadfester at dei har leiaravtalar. Om leiaravtaler er eit nyttig verkemiddel for skulane og skuleeigarane, er avhengig av måten dei blir brukte på. Det seier undersøkinga ingenting om.

<sup>1</sup> Jamfør Rundskriv F-13/04 Dette er Kunnskapsløftet, og Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringa 2005–2008.

<sup>2</sup> 2001-undersøkinga omfatta berre grunnskolen (Acta Didactica 3/2001), medan 2005-undersøkinga òg omfatta videregående opplæring. Sammenlikningane her gjeld difor berre grunnskolen. Eit anna atterhald som må takast, er at både undervisningsinspektørar og rektorar svara på 2001-undersøkinga, medan respondentane i 2005-undersøkinga var berre rektorar.

**Tabell 6.1: Skuleeigaren sin bruk av leiaravtalar for å styre skulen. I prosent**

Skoleslag	N	Fådelte i %	Barnetrinn 1-7	Ungd.trinn 8-10	Kombinert barn/ung 1-10	Videregående opplæring
Spørsmål fra						
Del A nr. 1: Fylkes/kommunal styring og organisering av skulen						
1b: Rektor har underskrive ein leiaravtale som skuleeigaren årleg skal følgje opp	603	24	50	53	34	39
1c: Leiaravtalen inneheld økonomi/budsjettansvar	632	67	70	69	67	78
1c: Leiaravtalen inneheld faglege mål for skulen	632	57	64	63	56	70
1c: Leiaravtalen inneheld personlege mål for deg som leiar	632	33	51	51	29	39

N refererer til talet på rektorar som totalt har svart på dei ulike spørsmåla.  
Kjelde: Møller mfl. 2006

Undersøkinga viser at mykje har vorte endra når det gjeld bruken av leiaravtalar frå 2001 til 2005, med ein auke frå 11 prosent som hadde skrive under leiaravtale i 2001, til drygt 40 prosent i 2005. Tabell 6.1 viser at over halvparten av dei spurte rektorane på barne- og ungdomsskulane i 2005-undersøkinga svarar at dei rapporterer til skuleeigarar som har leiaravtalar som grunnlag for oppfølging. Eit fleirtal seier at leiaravtalen inneheld oppfølging av økonomi og budsjettansvar, og mange oppgjev òg at leiaravtalen inneheld faglege mål for skulen. Litt færre rektorar ved vidaregåande skular svarar at dei har leiaravtale, medan berre rundt ein firedel av rektorane ved fådelte skular har leiaravtale. Om dette kjem av at behovet for leiaravtalar er mindre i små kommunar, er usikkert.

For at skuleeigarane skal kunne ta ansvaret sitt for utvikling av innhaldet i skulane alvorleg, må dei ha ein viss skulefagleg kompetanse. § 13-1 i opplæringslova slår fast at kommunen skal ha skulefagleg kompetanse i kommuneadministrasjonen over skulenivået. Undersøkinga viser ein viss nedgang frå 2001 når det

gjeld korleis skuleleiarane oppfattar skulefagleg kompetanse hos skuleeigaren. Om dette har samanheng med reorganiseringa i kommunesektoren dei siste åra, er vanskeleg å slå sikkert fast, men tabell 6.2 viser at det er klare skilnader i svara frå rektorane på dette spørsmålet, avhengig av organisasjonsstrukturen i kommunen.

Undersøkinga viser samtidig at talet på kommunar som er organiserte som tonivåmodell, har auka mykje i perioden. 29 prosent av dei spurde svarta at dei hadde tonivåmodell i 2001, medan 55 prosent svarta det i 2005.

Undersøkinga stadfester på mange måtar SINTEF-undersøkinga når det gjeld ei positiv utvikling i engasjementet til skuleeigaren for innhaldet i skulane. Eit fleirtal av rektorane i undersøkinga (59 prosent) meiner at skuleeigaren er pådrivar for at skulen skal drive med pedagogisk utviklingsarbeid, og 70 prosent av dei spurde meiner at skuleeigaren er ei støtte i arbeidet deira som leiar. Tabell 6.3 viser at i 2001 var det fleire som var uenige i denne påstanden.

**Tabell 6.2: Modell for administrativ styring. Har leiarane dine på fylkeskommunalt/kommunalt nivå skulefagleg kompetanse?**

Organisasjonsstruktur	Ja, i stab + med linjeansvar	Ja, i stabs-funksjon	Ja, med linjeansvar	Nei
Sektormodell	8,3 %	43,9 %	44,3 %	3,5 %
To-nivå-modell	6,7 %	52,2 %	21,2 %	19,9 %
Parlamentarisk modell	16,1 %	38,7 %	41,9 %	3,2 %
Anna	6,3 %	43,8 %	6,3 %	
Total	7,9 %	47,9 %	32,2 %	12,1 %

Kjelde: Møller mfl. 2006



**Tabell 6.3: Eg opplever at kommunenivået er ei støtte i arbeidet mitt som leiar (2001)/Eg opplever at den overordna er ei støtte i arbeidet mitt som leiar (2005)**

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
2001	17,2	26,5	45,5	10,8
2005	4,8	12,4	35,7	34,6

Kjelde: Møller mfl. 2006

Begge undersøkingane det er vist til her, avdekkjer at skuleeigaren viser stadig meir interesse og tek ansvar for utviklinga i skulen. Samtidig viser undersøkinga til Møller og medarbeidarar at organisatoriske rammer og storleiken på kommunane kan påverke korleis skuleeigaren driv utviklingsarbeidet sitt.

Oppsummert må det kunne hevdast at skuleeigaren har vorte langt meir synleg og aktiv som utviklingsaktør i utdanningssektoren. Det kan henge saman med større krav til at skuleeigaren tek nettopp denne rolla. Etableringa av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, Stortingsmelding nr. 30 (2004–2004) og ei rekkje andre sentrale dokument har gjort ansvaret, plikta og fri-dommen som skuleeigaren har til å setje dagsordenen, langt meir tydeleg enn før. *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005–2008* er eitt av desse dokumenta. Ved å ta utgangspunkt i lokale behov, fokusere på rolla til skuleeigaren og leggje vekt på eit organisatorisk perspektiv på kompetanseutvikling skil denne kompetanseutviklingsstrategien seg frå tidlegare liknande satsingar. Ein førebels undervegsrapport (Hagen 2006) i evalueringa av strategien viser at skuleeigaren har teke mykje ansvar for å prioritere kompetansebehov i dei kommunale og fylkeskommunale planene for etter- og vidareutdanning i samband med reforma Kunnskapsløftet.

### 6.3 Kva skuleleiinga har å seie for utviklinga i skulen

I debatten om skuleutvikling og skulane som lærande organisasjonar er det sagt at skuleleiaren er garantisten for gode lærestader. Dette synspunktet får god støtte gjennom nasjonal og internasjonal forskning, som viser at skuleleiing er ein av dei viktigaste faktorane for god utvikling i skulesektoren. Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* peikar på tre faktorar som ser ut til å hemme ein kultur for læring på skulane, og alle faktorane heng nøye saman med leiinga i skulen: organisasjonsformer som ikkje legg godt nok til rette for læring og utvikling, manglande tradisjon for læring gjennom det daglege arbeidet og føyelege leiarar. Samtidig som skuleleiinga medverkar til å påverke dei endringane som skjer i skulen, er utviklinga dei siste åra mot meir lokalt ansvar, opnare prosessar omkring skulen og resultat der, og meir vekt på dialog med både elevar og

foreldre om utviklinga på skulane, med på å påverke utviklinga av ein ny type leiing ved skulane.

Men kva er god skuleleiing, og er god skuleleiing det same alle stader? I artikkelen «Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse?» (Møller og Fuglestad (red.) 2006) peikar Møller på at fenomenet skuleleiing er for mangfaldig til at det kan rammast inn på ein enkel måte. Internasjonalt har det vore forska relativt mykje på skuleleiing, men Møller understrekar at det ikkje er uproblematisk å overføre resultat frå internasjonale studiar til den norske skulekvardagen. Når det gjeld nordiske forskingsprosjekt om skuleleiing (som var relativt få fram til 1990-åra), viser ho til at dei primært har fokusert på forståing av leiing som fenomen snarare enn å identifisere kjenneteikn ved god leiing. Dermed finst det få norske og nordiske studiar som har sett på kjenneteikn ved gode og effektive skular, eller som har sett på koplinga mellom skuleleiing og elevresultat. Eit unntak er Imsens studiar omkring evalueringa av Reform 97. Gjennom forskinga si fann ho mellom anna at det er mykje samsvar mellom det rektor og leiargruppa gjer, og korleis skulen orienterer utviklingsarbeidet sitt (Imsen 2004).

I *Skolelederundersøkelsen 2005* undersøker Møller og medarbeidarar korleis det pedagogiske utviklingsarbeidet blir leidd i skulen. Forfattarane spør om skulane har kapasitet til å møte dei nye utfordringane i Kunnskapsløftet. Dei ser på samordninga i arbeidet med læreplanar, om avgjersler omkring metodar og prøver er eit individuelt eller kollektivt ansvar, om skulane samarbeider med andre skular, og korleis skuleleiinga forstår rolla si når det gjeld å organisere utviklings- og læringsarbeidet i skulen. Nedanfor ser vi på nokre av resultatane frå undersøkinga.

#### Kollegabasert rettleiing

Dei seinare åra er det sett nye krav til skuleleiinga, både når det gjeld korleis leiarane på skulane må setje større og tydelegare krav til korleis utviklinga skal gå føre seg i personalet, og når det gjeld å finne nye strukturar og arbeidsmåtar. I tillegg til det nye skal utviklingstiltak som er kjende, og som skulane har arbeidd med lenge, først vidare (Møller mfl. 2006). Kollegabasert rettleiing er eit av dei. Undersøkinga finn at meir enn halvparten av rektorane stadfester at det blir lagt til rette for kollegabasert rettleiing, særleg er talet høgt på barnesteget (68 prosent). Dette er ein høgare prosent enn andre undersøkingar har vist tidlegare, der lærarane har fått spørsmål om korleis leiinga legg til rette for kollegabasert rettleiing (Hagen mfl. 2003, *Kompetanseberetningen for Noreg*, UFD 2005). Det kan tyde på at skuleleiarane og lærarane ser noko ulikt på i kor stor grad det blir lagt til rette for kollegabasert vurdering. Dette har kome fram i tidlegare undersøkingar, mellom anna gjennom evalueringa av Reform 97 (Bachmann mfl. 2004).

Undersøkinga gjev ikkje grunn til å tru at rektor spelar ei sentral rolle når det gjeld å følge opp praksisen til lærar-

ane i form av observasjon i klasserommet eller rettleiing. Undersøkinga tyder på at meir enn ein tredel av rektorane har overlata dette ansvaret til andre i leiargruppa.

### Rutinar for oppfølging

Dei aller fleste skuleleiarane meiner at dei har etablert gode rutinar for å sikre kvaliteten på arbeidet i skulen. I underkant av 90 prosent av dei vidaregåande skulane og meir enn 50 prosent av barneskulane har etablert rutinar for å følge opp nyttilsette lærarar. Det er ein markert auke i grunnskulen frå den førre undersøkinga. Ei evaluering av prosjektet med rettleiing av nyutdanna lærarar står opp under dette inntrykket og viser at det i stor grad er leiinga ved skulane som tek initiativ til at lærarane vart med i opplegget (Buland 2006). Denne evalueringa viser òg at det er dei aktive skuleeigarane som oftast er med i prosjektet med rettleiing av nyutdanna lærarar.

Ikkje fullt så mange har etablert rutinar for å følge opp lærarar som ikkje fungerer så godt. Likevel er det ein auke også her sidan den førre undersøkinga, i og med at rundt halvparten av rektorane svarar stadfestande på dette i 2005.

Når det gjeld bruk av vurderingssystem, svarar rundt halvparten av rektorane på barnesteget og ved kombinerte 1–10-skular at det blir nytta i oppfølgingssamtale med lærarar, medan 34 prosent av rektorane ved ungdomsskulane og 29 prosent av rektorane ved dei vidaregåande skulane stadfester dette.

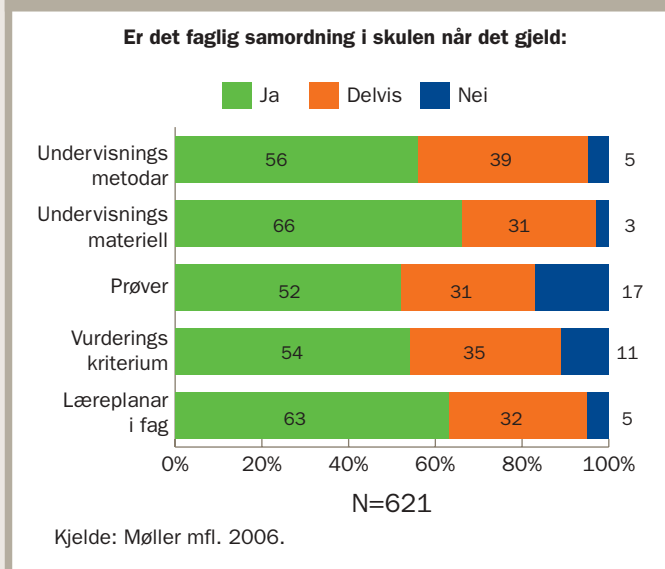
### Fagleg og tverrfagleg samordning

Studien til Møller mfl. viser at samordninga mellom lærarar som underviser i same fag, er god – over halvparten av dei spurte rektorane stadfester at lærarane samarbeider når det gjeld læreplanar i fag, vurderingskriterium, prøver, undervisningsmateriell og undervisningsmetodar. 28 prosent svara nei på spørsmål om samordning av vurderingskriterium og prøver, sjå figur 6.2.

Undersøkinga finn skilnader mellom stega når det gjeld fagleg samordning. Medan barneskulane samarbeider mest om læremiddel, læreplanar og metodar, blir det samarbeidd mest om prøver, vurderingskriterium og læreplanar på ungdomsskulen. Også dei vidaregåande skulane prioriterer samarbeid om prøver og vurderingskriterium, og samarbeidet om læreplanar i fag er òg høgt her. Skilnader mellom barnesteget og ungdomssteget stadfester forskingsresultat gjennom evalueringa av Reform 97 (Finstad og Kvåle 2003).

Eit liknande mønster som fagleg samarbeid viser seg når det gjeld tverrfagleg samarbeid, men her er det under halvparten av rektorane som svarar stadfestande på samarbeid. Mest tverrfagleg samarbeid finst det omkring læreplanar i fag og undervisningsmetodar (49 prosent stadfester dette), medan det er minst tverrfagleg samarbeid omkring vurderingskriterium og prøver (høvesvis 17 og 25 prosent svarar nei på dette spørsmålet).

**Figur 6.2: Fagleg samordning i skulen. I prosent.**



### Samarbeid mellom skular

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* peikar på nettverksbygging mellom skular som ein føresetnad for kompetanseutvikling og kunnskapsspreiing i det daglege arbeidet. Graden av samarbeid på tvers av skular kan gje ein peikepinn på om skuleleiarane legg til rette for samarbeid og læring på tvers, men det kan òg gje ein peikepinn på rolla til skuleeigaren når det gjeld å samordne det pedagogiske arbeidet i skulen.

Over 60 prosent av rektorane på alle steg svarar at dei legg til rette for besøk på andre skular. Dermed ser det ut til at skulane satsar på å utveksle røynsler og byggje nettverk, men undersøkinga seier ingenting om kor forpliktande dette samarbeidet er. 30 prosent av barneskulane, 27 prosent av ungdomsskulane og 24 prosent av dei vidaregåande skulane i undersøkinga samarbeider ikkje med andre skular om innhaldet i skulen. Møller og medarbeidarar konkluderer på bakgrunn av dette at skulane framleis har eit potensial for å byggje nettverk mellom skular.

### OECD satsar på skuleleiing

OECD har vorte ein stadig meir sentral aktør på det utdanningspolitiske feltet i mange land. Ikkje minst har dei store internasjonale samanliknande studiane, som Programme for International Student Assessment (PISA), vore viktige for den skulepolitiske debatten i mange land, også i Noreg. OECD har i tillegg engasjert seg i debatten om skuleleiing, mellom anna gjennom ei omfattande utgreiing om kva som karakteriserer den endra rolla til skuleleiarane, og kva for nye krav til kompetanse det inneber (Mulford 2003). Rapporten til Mulford stiller spørsmål ved kor effektiv New Public Management-strategien har vore når det gjeld å forbetre skulen, og organisasjonslæring blir trekt fram som ein meir effektiv måte å styre utdanninga på. Ved operasjonaliseringa av

organisasjonslæring blir karakteristika identifiserte som skulekulturar prega av gjensidig tillit og samarbeid, felles visjonar for utviklinga, rikeleg rom for initiativ og risiko, og tilrettelegging av kontinuerleg profesjonell utvikling mellom medarbeidarane (Møller og Fuglestad (red.) 2006).

I desember 2005 lanserte OECD programmet *Improving School Leadership*, som fokuserer på leiing, leiarroller, rekruttering av leiarar, arbeidsvilkår for leiing, leiaropplæring og leiarutvikling. Gjennom programmet skal dei medverkande landa utveksle røymsler og kunnskapar og i tillegg samordne forskning og praksis på feltet. Programmet vil gjennom arbeid med case-studier og work-shops medverke til analyser som grunnlag for nye initiativ innafor feltet skuleleiing, i form av vidareutdanning og eventuelt som formalisert profesjonsutdanning. Noreg er med i dette programmet.

## 6.4 Leiing i lærande skular

Kapittel 6 har mellom anna fokusert på kva skuleleiinga har å seie for utviklingsarbeidet på skulane. Skuleutvikling og leiing har i dei seinare åra stadig sterkare vore knytt til omgrepet lærande organisasjonar. Omgrepet slo for fullt gjennom i slutten av 1990-åra, og har frå då vore brukt i ei rekkje nasjonale og internasjonale dokument og i mange samanhengar (Dahl mfl. 2004).

Kompetanseberetningen 2005 definerer ein lærande organisasjon slik: «En lærande organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig.» Dahl (2004) viser til at omgrepet lærande organisasjonar blir synleggjort i skulane mellom anna ved at dei meir og meir blir organiserte i team der lærarane samarbeider mykje. Både lærarar og rektorar i undersøkinga hans oppfatta dette som eit positivt utviklingstrekk som hadde samanheng med leiinga på skulen og med samarbeid.

Dale mfl. (2005b) viser i rapporten *Utvikling av skolen som en lærande organisasjon* ei rekkje føresetnader som må vere til stades for at ein skule skal utvikle seg til ein lærande organisasjon. Leiinga ved skulen spelar ei nøkkelrolle ved å leggje til rette for desse føresetnadene, som handlar om å styrkje fellesskapet ved skulane og skape rom og gje lærarane høve til å utveksle røymsler og meiningar, som så fremjar gruppelæring.

Rapporten *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (UFD 2005) har sett på om lærarane ved lærande skular oppfattar leiinga annleis enn lærarane ved andre skular. Rapporten identifiserte desse faktorane som fangar opp aspekt ved leiing: leiing som gjev påskjøning, leiing som har legitimitet, inkluderande leiing og leiing som prioriterer og kan bruke makt (som ikkje kvir seg for å ta avgjersler på vegner av organisasjonen, og som syter for at kompetanseutvikling er forankra i behova i organisasjonen). Konklusjonen var at lærarar som opplever høgt læringstrykk og gode organisatoriske vilkår, vurderer alle aspekt ved leiing som meir positive enn andre lærarar. Kjenneteikn på lite lærande skular var at dei skåra negativt på leiingsvariablane. Lærande skular hadde som spesielle kjenneteikn at leiinga gav medarbeidarane påskjøningar, mellom anna i form av ros når dei hadde gjort ein god jobb.

Oppsummert kan det hevdast at endra krav til skuleutvikling krev ei sterk leiing ved skulane. Gjennomgangen i kapitlet har vist at det skjer mykje ved mange skular i utviklinga mot å bli lærande skular, men at ikkje alle skulane er komne like langt i utviklingsarbeidet sitt. Mange skular kan trenge støtte i utviklingsarbeidet sitt, og difor bad Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005 Utdanningsdirektoratet om å ta initiativ til eit skuleutviklingsprogram. Programmet blir kort omtala nedanfor.

### Program for skuleutvikling

Forskning har dokumentert at skular som utviklar ein felles kultur, ei tydeleg pedagogisk leiing og eit høgt ambisjonsnivå, lykkast betre med kjerneoppgåvene sine enn andre skular. God organisering og godt samspel i kollegiet gjer skulane betre rusta til å etablere ein ny praksis i møte med endra krav til dagens og morgondagens skule.

Med bakgrunn i denne kunnskapen har Utdanningsdirektoratet sett i gang Program for skuleutvikling, der målet er å setje fleire skular i stand til å skape eit betre læringsmiljø og større fagleg og sosial framgang for elevane. Det skal gjerast ved å forbetre verkemåten til organisasjonen og samhandlinga i kollegiet. Kjernen i programmet er praktisk førebuingarbeid på deltakar-skulane. Målgrupper for programmet er alle typar skular innanfor grunnopplæringa (offentlege, frittstående og statlege). Hovudaktivitetane i programmet er utvikling og gjennomføring av utviklingsprosjekt og utviklingstiltak på skulen. Meir informasjon om programmet finst på [www.udir.no/skoleutvikling](http://www.udir.no/skoleutvikling).

# 7 Temakapittel: Lærere, kompetanseutvikling og den gode skole

Anna Hagen, Fafo

Det er mange ulike oppfatninger om hva som kjennetegner en god skole, men samtidig er det bred enighet om at det er vanskelig å skape en god skole uten gode lærere. Det er også godt dokumentert at lærernes kompetanse har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Forskere har konkludert med at å satse på kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet, vil være et mer effektivt virkemiddel for økt læringsutbytte enn å redusere gruppestørrelsen eller øke lengden på skoledagen (Gustafsson 2003).

Et kjennetegn ved norsk skole, sammenlignet med andre land, er at det er forholdsvis små forskjeller i læringsutbytte mellom skoler. Det er derimot store forskjeller mellom ulike klasser eller grupper internt på den enkelte skole. Det betyr at når målet er å utvikle gode skoler, kan det være mye å lære av å se nærmere på hva den enkelte lærer kan og gjør (Haug 2005). Hva slags kompetanse har de gode lærerne? Hvordan blir denne kompetansen tatt i bruk i det daglige arbeidet på skolen? I hvilken grad deler de gode lærerne sin kompetanse med andre lærere? Hvordan videreutvikles kompetansen hos lærerne? Hvordan kan lærernes kompetanse tas i bruk for å utvikle skolen som organisasjon? Og hva kan skolen gjøre for å legge til rette for at lærernes kompetanse ikke svekkes, men vedlikeholdes og utvikles over tid?

Temaet for dette kapitlet er lærernes kompetanse, med vekt på den kompetanseutviklingen som skjer etter endt grunntidning. Spørsmål om innholdet i lærerutdanningen, eller hva en nyutdannet lærer skal kunne, faller dermed utenfor rammen for kapitlet.

## 7.1 Kompetansebegrepet

Begrepet kompetanse kommer av det latinske ordet *competere*, som betyr å kunne, være i stand til, svare til. Nordhaug (1998) definerer kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid. Reichborn mfl. (1998) definerer kompetanse som kunnskap, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre handlinger. Hos Nielsen og Kvale (1999) defineres kompetanse som det å ha evne, myndighet, kunnskap eller ferdigheter til å utføre bestemte handlinger. Generelt er kompetansebegrepet bredere enn kunnskapsbegrepet, ved at det gjerne også inkluderer elementer som ferdigheter og evner. Videre er kompetansebegrepet handlingsrettet, der kunnskap, ferdigheter og evner relateres til nærmere definerte oppgaver, et arbeid eller et yrke. En kompetent person er dermed en person som har kunnskap, ferdigheter og

evner som er nødvendige i forhold til bestemte oppgaver, et bestemt arbeid eller et yrke.

Det kan skilles mellom tre hovedformer for kompetanseutvikling eller læring. Med *formell videreutdanning* menes offentlig godkjent utdanning som gir uttelling i form av studiepoeng. *Kurs, seminarer og annen opplæring* er kompetanseutvikling som har opplæring som hovedformål, men som ikke gir formell kompetanse. Læring gjennom arbeidet skiller seg fra de andre læringsformene ved at læring (for lærerne) ikke er hovedformålet, men kan ses som et biprodukt av selve arbeidsutførelsen.

## 7.2 Formell kompetanse – videreutdanning

Det kan være flere årsaker til at lærere og skoler etter spør formell kompetanseutvikling. Institusjonelle krav i lov- og regelverk er en viktig faktor. I Norge er det lovbestemmelser om hva slags formell utdanning som kreves for å bli ansatt som lærer i den offentlige skolen. I opplæringsloven heter det at den som ansettes som lærer, skal ha «relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.» Hva dette innebærer, er nærmere definert i forskriftene til loven. Personer som ikke oppfyller de formelle kravene, kan ikke få fast ansettelse i skolen, men må ansettes midlertidig. Sverige har en tilsvarende bestemmelse i sitt lovverk, mens Danmark og Finland ikke har denne typen lovregulering (Seip 2005).

Ved innføringen av Reform 97 ble alderen for obligatorisk skolestart senket til seks år. Samtidig fikk førskolelærerne adgang til å undervise i første klasse. Ved å ta ett års relevant videreutdanning fikk førskolelærerne adgang til å undervise på hele småskoletrinnet (1. til 4. trinn). Reformen førte derfor til stor etterspørsel etter formell videreutdanning i grunnskolen. I en undersøkelse som ble gjennomført i 1998, svarte 16 prosent av lærerne i grunnskolen at de hadde et stort behov for mer formell utdanning, mens ytterligere 25 prosent hadde noe behov for mer formell utdanning (Jordfald og Nergaard 1999). Ved en tilsvarende undersøkelse som ble gjennomført i 2003, oppga seks prosent av lærerne å ha et stort behov, mens 22 prosent mente at de hadde noe behov for mer formell utdanning (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). En mulig forklaring på nedgangen i behovet for formell utdanning kan være at mange lærere tok formell videreutdanning i løpet av perioden 1998–2003, og at deler av behovet dermed kan ha blitt dekket.

I videregående opplæring deltok én av fire yrkesfaglærere i formell videreutdanning i 2003. Dette var en vesent-

<sup>1</sup> www.caplex.no



lig høyere andel enn blant lærere på allmennfaglig studieretning. Igjen er det sannsynlig at institusjonelle krav har vært en viktig drivkraft for å ta formell utdanning. Mange av dem som tok videreutdanning, var trolig yrkesfaglærere som manglet pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning, og som var ansatt under forutsetning av at de ville gjennomføre en slik utdanning (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004).

I en undersøkelse som ble utført av Statistisk sentralbyrå, oppga 96 prosent av lærerne i grunnskolen å ha godkjent kompetanse i de fagene de underviste i (Lagerstrøm 2000). Andelen med godkjent utdanning var noe høyere blant menn enn blant kvinner, og høyere på ungdoms- og mellomtrinnet enn på småskoletrinnet. Andelen uten godkjent utdanning var høyest blant de yngste lærerne – i aldersgruppen 34 år eller yngre.

Ifølge tall fra Grunnskolens informasjonssystem var det 3835 lærere uten godkjent utdanning i norsk grunnskole i 2001/2002. Dette utgjorde om lag seks prosent av den samlede lærerstaben. Nyen og Svensen (2002) undersøkte hvordan denne gruppen var sammensatt, og i hvilken grad lærerne var motivert for å ta den utdanningen de manglet for å få godkjent lærerutdanning. Undersøkelsen viste at gruppen, grovt sett, kunne deles i tre. Dels besto den av lærere som hadde arbeidet lenge i skolen uten godkjent utdanning (40–45 prosent). En annen del var yngre lærere som bare midlertidig var innom skolen (20–25 prosent). I tillegg var det en gruppe yngre lærere som ønsket å ta lærerutdanning, og som arbeidet en periode som lærere uten godkjent utdanning, som en mellomstasjon på veien til godkjent utdanning (ca. 35 prosent). Et flertall av lærerne uten godkjent utdanning (57 prosent) var enten i gang med en formell kvalifisering til læreryrket, eller hadde klare planer om å gå i gang med slik utdanning i løpet av de nærmeste to årene. Undersøkelsen konkluderte derfor med at det var et stort potensial for oppkvalifisering av lærere uten godkjent utdanning i skolen.

I tillegg til institusjonelle krav er lønn en viktig drivkraft for å ta formell videreutdanning. I likhet med Finland har Norge et kompetansebasert lønnsystem, der lønnsnivået i hovedsak blir bestemt ut fra lærernes formelle utdanningsnivå. I Danmark har man et stillingsbasert lønnsystem, der det ikke er utdanningsnivået, men hvilken stilling man har i skolen, som bestemmer lønnsnivået. Sverige har en tredje modell, med et mer markedsbasert eller lokalt lønnsystem, der all lønnsfastsetting foregår lokalt (Seip 2005). Det er rimelig å anta at et kompetansebasert lønnsystem vil gi en større etterspørsel etter formell videreutdanning enn et stillingsbasert eller et rent markedsbasert lønnsystem.

Etterspørselen etter formell videreutdanning kan imidlertid også være motivert av andre forhold enn institusjonelle krav og lønnsbetingelser. Offentlig godkjenning og formalisering av et utdanningstilbud er også viktig som en form for kvalitetssikring. Antall studiepoeng sier noe om

utdanningens omfang og nivå, både for dem som skal delta i utdanningen og for deres nåværende og potensielle arbeidsgivere. Formalisering og dokumentasjon av oppnådd kompetanse kan dermed bidra til å øke deltakernes verdi på arbeidsmarkedet, både i og utenfor skolen.

Undersøkelser som har vært gjennomført de siste årene, har vist en økning i andelen som tar formell videreutdanning i skolen. I 2003 deltok 16 prosent av det pedagogiske personalet i grunnopplæringen i formell videreutdanning. Lærere i grunnskolen, lærere i videregående opplæring og rektorer deltok omtrent like mye (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). Da en tilsvarende undersøkelse ble gjennomført i 1998, var det om lag ti prosent av de ansatte som deltok i formell videreutdanning (Jordfald og Nergaard 1999). Økningen i deltakelsesnivå gjaldt i alle utdannings-/stillingsgruppene. Også blant skolelederne var det en markert økning fra fem prosent i 1998 til 17 prosent i 2003.

Økningen i videreutdanning blant lærere kan skyldes midlertidige drivkrefter. Når deltakelsen øker, men færre føler behov for videreutdanning, kan det tyde på at man i en periode har tatt unna et opplevd behov for videreutdanning, men at dette nivået ikke vil opprettholdes, med mindre det kommer nye ytre krav. Antall lærere som opplever et sterkt behov for videreutdanning, er moderat. Gjennomføringen av Kunnskapsløftet som ny reform i grunnopplæringen og kompetanseutviklingen knyttet til denne, vil kunne bidra til en økning i behovet, selv om kompetanseutviklingsstrategien i reformen er mindre innrettet mot videreutdanning enn tidligere strategier.

Lærere og skoleledere er yrkesgrupper som har et relativt høyt utdanningsnivå sammenlignet med arbeidslivet som helhet. Personer med høy utdanning deltar generelt mer enn andre i formell videreutdanning og i kurs, seminarer og annen opplæring. Når lærere sammenlignes med andre yrkesgrupper, ligger de omtrent på linje med, eller i overkant av andre grupper med høy utdanning når det gjelder deltakelse i formell videreutdanning.

Institusjonelle krav, sammen med lønnsystemet i skolen, kan være viktige forklaringer på etterspørselen etter formell utdanning. Et interessant spørsmål er om det er mulig å påvise noen sammenheng mellom lærernes utdanningsnivå og elevenes læringsutbytte. Finnes det et forskningsmessig grunnlag for å si at jo mer formell utdanning en lærer får, desto bedre blir undervisningen, og dermed også læringsutbyttet?

I en oversiktsartikkel viser Gustafsson (2003) til flere studier som finner at lærernes fagkompetanse, målt ved antall års utdanning, har en klart positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Effekten er sterkere på høyere enn på lavere trinn, og effekten avtar gradvis etter et visst nivå. Ut over dette nivået har videre utdanning en svært begrenset tilleggseffekt på elevenes læringsutbytte. Samtidig er det flere undersøkelser som viser at pedagogisk utdanning har tilsvarende effekter på læringsutbyttet (Gustafsson 2003, UFD 2003a).



### 7.3 Kurs, seminarer og annen opplæring – etterutdanning

Formell videreutdanning er mer etterspurt i skolen enn i mange andre deler av arbeidslivet. Det er likevel ikke slik at formell utdanning er den mest etterspurte læringsformen blant ansatte i skolen. En undersøkelse av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen viste at det både blant skoleledere og blant lærere var størst interesse for læring gjennom korte kurs (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004). Blant lektorene var korte kurs den klart mest foretrukne læringsformen. Over halvparten av lektorene mente at for dem ville korte kurs være den beste måten å skaffe seg den kompetansen de har behov for, mens bare sju prosent av lektorene ville foretrekke å ta mer formell utdanning. Også blant allmennlærere og adjunker var det størst interesse for korte kurs, men andelen som foretrakk denne læringsformen, var noe lavere enn blant lektorene. Interessen for å ta formell utdanning var derimot noe høyere blant allmennlærere og adjunker enn blant lektorene.

Rundt 85 prosent av lærerne deltok på en eller annen form for kurs, seminar eller annen opplæring i 2003. 44 prosent deltok i opplæring i IKT, mens nesten like mange deltok i faglig oppdatering eller utvikling innen eget fagfelt. Én av tre lærere deltok i pedagogisk-metodisk opplæring. Den samlede tidsbruken på kurs, seminarer og annen opplæring var på 40 timer per lærer i gjennomsnitt. Dette er en økning på om lag ti prosent i forhold til en tilsvarende undersøkelse fra 1998, da lærerne brukte i overkant av 36 timer på opplærings tiltak som ble betegnet som etterutdanning (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004).

Sammenlignet med andre yrkesgrupper, ligger lærere i grunnskolen klart høyere enn andre høyutdanningsgrupper når det gjelder andelen som deltar i kurs, seminarer og annen opplæring. Lærere i videregående opplæring ligger derimot omtrent på linje med andre høyutdanningsgrupper når det gjelder andelen i denne typen kompetanseutvikling (Nyen mfl. 2003, Nyen 2005).

Det kan være mange grunner til at korte opplæringstiltak prioriteres framfor mer langvarige videreutdannings tiltak. Korte kurs kan være hensiktsmessige der det er behov for faglig oppdatering og konkret kunnskap innenfor et avgrenset område på kort tid. Kortvarige opplæringstiltak kan også være viktige som ekstern faglig støtte til interne utviklingsprosesser i skolene. Sett fra arbeidsgivers side er korte kurs betydelig mindre kostnadskrevenne enn langvarige videreutdanningstilbud, noe som betyr at langt flere kan få tilbud om kompetanseutvikling. Ofte vil korte kurs også kreve mindre organisatorisk tilrettelegging. I forhold til omgivelsene kan det være viktig å synliggjøre at man satser på kompetanseutvikling ved å gi mange lærere mulighet til å delta på kurs. Når statlige utdanningsmyndigheter innfører endringer og nye arbeidsformer i skolen, kan det være viktig for skoleeiere og skoleledere å signalisere at endringene følges opp lokalt. Det å gjennomføre kurs og seminarer

om aktuelle emner som tilpasset opplæring, læringsstiler, mappevurdering mv. kan være tiltak for å synliggjøre at den kompetanseutviklingen som gjennomføres lokalt, er i samsvar med nasjonale prioriteringer og føringer.

Korte kurs og seminarer krever en betydelig mindre ressursinnsats, også fra lærernes side. Tradisjonelt har lærere som har tatt videreutdanning, i mange tilfeller måttet gjøre dette helt eller delvis på fritiden. Deltakelse i kurs og seminarer kan oftere gjennomføres i arbeidstiden, og er derfor mindre belastende for den enkelte.

Sett på bakgrunn av omfanget av kortvarige kurs og seminarer i skolen, er det imidlertid viktig å stille spørsmål ved effekten av denne type kompetanseutvikling.

Flere studier har påvist at det er en statistisk sammenheng mellom lærernes deltakelse i etterutdanningstiltak og elevenes læringsutbytte. Dette behøver likevel ikke å bety at undervisningen blir bedre av at lærerne deltar på etterutdanning. En alternativ forklaring kan være at kurs og seminarer i noen grad blir gitt som belønning til lærere som oppnår gode resultater (Gustafsson 2003). Det kan også tenkes at etterutdanning bidrar til bedre læringsutbytte, men at effekten er indirekte. Det er mulig at skoler som er kjent for å gi personalet muligheter for faglig utvikling gjennom kurs og seminarer, tiltrekker seg gode lærere, som i sin tur bidrar til gode resultater. I så fall kan det å satse på etterutdanning være et viktig virkemiddel for den enkelte skole, selv om etterutdanningen som sådan ikke nødvendigvis har noen direkte effekt på elevenes læring.

Når det gjelder norske forhold, kan det være nyttig å se nærmere på erfaringene fra etter- og videreutdanning som ble gjennomført i forbindelse med Reform 94 og Reform 97. Evalueringen av Reform 94 viste at mye av kompetanseutviklingen som ble gjennomført, ble gitt i form av korte kurs. Omfanget av kurs var stort, og mange lærere deltok. Et viktig funn fra evalueringen var imidlertid at opplæringen førte til små endringer i praksis (Blichfeldt mfl. 1998). Evalueringen av Reform 97 viste også at svært mange lærere deltok på kurs, uten at alle nødvendigvis husket å ha vært på kurs. Etterutdanningen som ble tilbudt, ble vurdert negativt av mange av lærerne som hadde deltatt, og tiltakene ble i liten grad koplet til pågående endringsprosesser i skolene (Haug 2005).

Korte kurs kan være verdifulle for å spre informasjon om konkrete emner eller saker, eller å gi faglig oppdatering på avgrensede områder. Erfaringene fra evalueringer av etter- og videreutdanning knyttet til tidligere reformprosesser i grunnopplæringen tyder på at korte kurs uten kobling til pågående organisatoriske endringsprosesser har hatt begrenset effekt når det gjelder endringer i praksis. Dette kan også ha sammenheng med at kursene som har vært tilbudt har vært rettet mot den enkelte deltaker, og i liten grad har involvert skolen som organisasjon.

## 7.4 Læring gjennom det daglige arbeidet

På samme måte som andre høyutdanningsgrupper opplever lærere og skoleledere at jobben krever at de stadig må lære seg noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Reformen og endringsprosesser i skolen, utvikling av nye pedagogiske metoder og samfunnsmessige og teknologiske endringer er eksempler på forhold som stiller krav til kompetanseutvikling. Et interessant trekk ved lærere, og da i første rekke lærere i grunnskolen, er imidlertid at de i mindre grad enn andre grupper opplever at de har gode muligheter for læring gjennom det daglige arbeidet. Det er et gjennomgående trekk at lærere og skoleledere i langt mindre grad enn arbeidslivet for øvrig ser praktisk opplæring eller jobberfaring som en god måte å skaffe seg ny kompetanse på. Andelen som mener de deltar for lite i opplæring, er høyere blant lærere i grunnskolen enn blant arbeidstakere for øvrig. Samtidig er den faktiske deltakelsen i opplæringsaktiviteter høyere blant lærere i grunnskolen enn i arbeidslivet generelt (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004).

Når lærere opplever store læringskrav, samtidig som mulighetene til å lære gjennom det daglige arbeidet er begrenset, kan det være en del av forklaringen på den store etterspørselen etter tradisjonell videreutdanning, korte kurs og seminarer. Samtidig er det viktig å stille spørsmål om hva som kan gjøres for å legge til rette for at lærerne skal få bedre muligheter for læring gjennom det daglige arbeidet. Dette blir særlig viktig dersom målet ikke bare er å gi informasjon eller utvikle kompetanse hos den enkelte lærer, men å skape varige endringer i praksis og arbeidsformer i skolen.

Samtidig som det er forskjeller mellom undervisningssektoren og andre deler av arbeidslivet når det gjelder vektleggingen av ulike læringsformer, er det viktig å understreke at det også er store forskjeller mellom skoler. Dahl mfl. (2004) skiller mellom skoler med høy og lav grad av kollektiv orientering. Kollektivt orienterte skoler er blant annet preget av samarbeid mellom lærere, kollektiv kompetanseutvikling, og delegering av ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisning til team. De skolene som er kollektivt orienterte, utvikler seg raskere og mer positivt enn andre skoler. De lykkes i større grad med å gi elevene tilpasset opplæring, og de har mer tilfredse ledere, lærere og elever (Dahl mfl. 2004, UFD 2005a, Haug 2005). Forskningen tyder med andre ord på at mulighetene for læring gjennom det daglige arbeidet er bedre ved kollektivt orienterte skoler.

Per Fibæk Laursen, som er professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, har gjennomført en kvalitativ undersøkelse der hensikten var å identifisere hva som kjennetegner «den gode lærer». Hva er det de gode lærerne kan, og hvordan bruker de det de kan i arbeidet? Framgangsmåten var intervjuer og observasjon av 30 lærere som var kjent for å gjøre et sterkt inntrykk på elevene sine, for å ha gjennomslagskraft, for å «være lærere med hud og hår, kropp og sjel» (Laursen 2004). Laursen forsøkte å identifisere hva disse lærerne hadde felles, og kom fram til sju faktorer:

- *En personlig intensjon* – de gode lærerne vil noe med det å være lærer.
- *Inkarnasjon av budskapet* – lærerne sender, med hele sin framtoning, et budskap til elevene om at det er noe verdifullt de vil at elevene skal lære.
- *Respekt for elevene*.
- *Organisatoriske rammer* – de gode lærerne oppsøker eller forsøker å utvikle rammer som er i samsvar med egne intensjoner.
- *Samarbeid med kollegene* – de gode lærerne bestreber seg på å få et godt samarbeid med kollegene. I likhet med de organisatoriske rammene er kollegene en ressurs som kan støtte opp om lærernes intensjoner.
- *Samsvar mellom intensjoner og kompetanse* – de gode lærerne har den kompetansen som er nødvendig for å virkeliggjøre sine intensjoner – i hvert fall et stykke på vei.
- *Ansvar for egen utvikling* – de gode lærerne tar vare på egen utvikling. Selv om ledelse og kolleger har et medansvar, er det i siste instans den enkelte lærer som må ta vare på sin egen profesjonelle utvikling. Den gode lærer kan og vil påta seg dette ansvaret.

De tre første faktorene handler i første rekke om lærernes forhold til yrket og til elevene. De to siste handler mer om lærernes kompetanse og utviklingen av denne. Den tredje og fjerde faktoren handler om de organisatoriske rammene for arbeidet og samarbeidet med kollegene. Det er interessant å merke seg at Laursen også inkluderer disse faktorene eller dimensjonene i sin karakteristik av den gode, eller «autentiske lærer» som er det begrepet han underveis i undersøkelsen velger å bruke.

Når det gjelder samarbeidet med kollegene, gir Laursen uttrykk for at han var overrasket over å finne hvilken betydning dette hadde for de gode lærerne. I intervjuguiden konsentrerte han seg om lærernes forhold til undervisningen og til elevene, men likevel utpekte forholdet til kollegene seg gjennom intervjuene som en viktig dimensjon. Mange av lærerne i undersøkelsen framhevet gode kolleger som en viktig forutsetning for å lære og å utvikle seg som profesjonell.

Spørsmålet om hva som kjennetegner den gode lærer, er også utgangspunktet for boka *Den gode lærer i liv og diktning* av den norske lektoren og forfatteren Inge Eidsvåg. Ett av kapitlene i boka handler om Halvard Grude Forfang, som i mange år var rektor ved Nansenskolen, og som også var Eidsvågs kollega. Eidsvåg skriver:

«Jeg lærte mer om pedagogikk av Halvard enn jeg har lært av noen annen. Ikke ved det han sa eller skrev, men ved å iaktta hvordan han gjorde det.» (Eidsvåg 2005:81)

Utsagnet illustrerer betydningen av å se og lære av hvordan dyktige kolleger praktiserer yrket. Det å ha mulighet til å observere hvordan andre lærere underviser, kan gi

læring ved å gi innsikt i alternative løsninger, metodevalg og praksisformer. Mangfold og ulikhet gir mulighet til å reflektere over og analysere egen praksis, og kan gi nye ideer og inspirasjon til videre utvikling. En norsk satsing som setter denne typen læringsprosesser i system, er den såkalte demonstrasjonsskoleordningen. Det uttrykte målet med denne ordningen er å stimulere kvalitetsutvikling i grunnopplæringen gjennom synliggjøring og belønning av god praksis. Demonstrasjonsskolene mottar et økonomisk tilskudd fra staten og forplikter seg til å formidle kompetanse og erfaringer til andre skoler.

Evalueringen av demonstrasjonsskoleordningen viser at mange skoler har hatt kontakt med én eller flere demonstrasjonsskoler, og mange skoler har brukt tid og ressurser på å besøke demonstrasjonsskolene. Evalueringen viser også at ordningen har ført til endringer i praksis hos de skolene som har benyttet seg av ordningen. Mellom 40 og 50 prosent av rektorene ved skoler som har besøkt demonstrasjonsskoler, oppga at besøket hadde ført til konkrete endringer ved egen skole. Det kvalitative og kvantitative materialet i evalueringen viser også at den praksisnære formidlingsformen som kjenne-tegnet ordningen, har bidratt til økt forståelse og læring hos brukerskolene. Mulighetene til direkte erfaringsutveksling, kombinert med adgangen til å se hvordan demonstrasjonsskolenes modeller fungerer i praksis, ga god forståelse for modellene og effektiv læring. Brukerskolene har generelt høy bevissthet om forutsetningene for å overføre demonstrasjonsskolenes modell til egen skole, og ren imitasjon eller kopiering av demonstrasjonsskolenes modeller forekommer i liten grad (Hagen og Nyen 2005).

De svenske skoleforskerne Ingrid Carlgren og Berit Hörnqvist stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å overføre gode modeller fra en skole til en annen. De mener at man – grovt sett – kan dele de siste 50 årenes skoleutviklingshistorie i Sverige inn i tre faser. Den første fasen – fram til 70-tallet – var preget av forsøk på å utvikle gode modeller og løsninger for skolen. Den andre fasen – på 70- og 80-tallet – fokuserte på spredningen av gode modeller. Skoleutviklingen i denne perioden var basert på en forestilling om at de gode løsningene og modellene allerede fantes i skolen, og at utfordringen var å synliggjøre og spre disse modellene til andre skoler. I den tredje fasen – siden slutten av 80-tallet – er det skapt nye forutsetninger for skoleutviklingen, med en ny ansvarsdeling mellom aktørene og innføringen av nye styringssystemer. Skolesystemet forventes å oppnå mål gjennom ulike, lokalt tilpassede mål. Det innebærer at skolene ikke passivt kan importere eller kopiere gode modeller fra andre, men at den enkelte skole aktivt må utvikle egne modeller og løsninger, tilpasset egne behov. I denne fasen mener Carlgren og Hörnqvist at skoleutvikling kanskje først og fremst må handle om å skape gode forutsetninger for skoler, slik at de selv kan utvikle løsninger som er tilpasset lokale behov (Carlgren og Hörnqvist 1999).

Også når det gjelder den enkelte lærers kompetanse, vil en viktig utfordring for kompetanseutvikling i skolen være å skape gode forutsetninger for at den enkelte lærer kan videreutvikle sin kompetanse i tråd med opplevde behov. Lærerne må gis mulighet til å reflektere over egen praksis og diskutere den med andre lærere, både på egen skole og på andre skoler. Det å ta del i andres erfaringer vil dermed være et ledd i den enkelte lærers profesjonelle utvikling, og dermed også i utviklingen av skolen.

Haug (2005) advarer mot å tro at det finnes pedagogiske mirakelkurer eller generelle løsninger på ulike utfordringer. Det som fungerer for en lærer i én gruppe, behøver ikke å gi gode resultater for andre. Mange ulike tiltak kan gi samme resultat, mens de samme løsningene vil kunne gi ulike resultat i ulike sammenhenger. En konsekvens av dette er at den enkelte lærer må få rom for å utvikle sin egen personlige form i skolen. I likhet med Laursen peker også Haug på betydningen av det personlige engasjementet og nødvendigheten av mangfold i undervisningsmetoder og arbeidsformer.

Samtidig er det viktig å understreke at en god skole forutsetter at noen mål, prinsipper og idealer må være grunnleggende og felles for skolen som organisasjon. Ett av de store dilemmaene når det gjelder kvalitet, utvikling og endring i skolen, er derfor balansegangen mellom hensynet til den enkelte og hensynet til det kollektive og skolen som organisasjon og fellesskap.

## 7.5 Oppsummering og diskusjon

Et utgangspunkt for dette kapitlet var spørsmålet om hva slags kompetanse de gode lærerne har, og hvordan denne kompetansen kan brukes for å utvikle gode skoler. Spørsmålet kan imidlertid også snus: Hvordan kan skolen som organisasjon legge til rette for utviklingen av gode lærere? I likhet med andre yrkesgrupper med høy utdanning, deltar lærere mye i formell videreutdanning. Formelle kompetansekrav og skolens lønnsystem er trolig viktige forklaringer på etterspørsel etter formell videreutdanning, i tillegg til at offentlig godkjenning er en form for kvalitetssikring.

Lærere deltar mer enn andre yrkesgrupper i kurs, seminarer og annen opplæring. Likevel er andelen som mener at de deltar for lite i opplæring, høyere blant lærere enn blant andre arbeidstakere. Det kan tyde på at lærere opplever så store krav til læring at de, til tross for stor deltakelse i opplæringstiltak, ikke får dekket opplæringsbehovet. Det kan også tenkes at det opplæringstilbudet som gis, ikke er i samsvar med det opplevde læringsbehovet hos lærerne. Evalueringer av etter- og videreutdanning som er gitt i forbindelse med tidligere reformer i grunnopplæringen, kan tyde på at dette, i hvert fall delvis, har vært tilfelle. Evalueringene peker også på at kompetanseutviklingen i liten grad har ført til endringer i lærernes undervisningspraksis og arbeidsformer i skolen.

Læring gjennom det daglige arbeidet er en viktig del av den kompetanseutviklingen som skjer i samfunnet og i arbeidslivet. Diskusjon med kolleger, tilbakemelding fra overordnede, informasjonsinnhenting og egenlæring fra skriftlige kilder, og den læringen som skjer gjennom selve utførelsen av arbeidet, er eksempler på læring gjennom arbeid. Lærere opplever i mindre grad at de har gode muligheter for læring gjennom det daglige arbeidet enn hva man kunne forvente i en yrkesgruppe med et så høyt utdanningsnivå. Det er derfor nærliggende å spørre seg om hva som kan gjøres for å forbedre betingelsene for denne typen læringsformer i skolen. På bakgrunn av de studier som er gjennomgått i dette kapitlet, er det noen faktorer som synes å være sentrale.

For det første må den enkelte lærer få tid og rom for å utvikle sin egen form, innenfor kollektivt definerte rammer. Dette forutsetter at lærerne får mulighet til å diskutere egen praksis med kolleger, både på egen skole og andre skoler. Det forutsetter videre at det finnes felles møteplasser, med tid til å diskutere faglige spørsmål med tilknytning til aktuelle utfordringer i hverdagen.

I forbindelse med kompetansekartlegging i skolen blir lærere gjerne bedt om å vurdere hvor de har behov for mer kompetanse. Det bør være like naturlig å vurdere styrken i egen kompetanse og hvordan denne kompetansen kan deles med andre. Samtidig må det legges til rette for deling av kompetanse i og mellom skoler. Om en lærer forventes å dele egen kompetanse med andre lærere, må det også settes av tid og ressurser til formidling og oppfølging.

Når lærerne tilbringer en større del av arbeidstiden sammen med kolleger på skolen, kan det gi bedre vilkår for noen former for kompetanseutvikling. Det forutsetter imidlertid at tiden kan brukes til faglige spørsmål, og

ikke bare til generell informasjon og administrasjon. Det forutsetter også at de fysiske arbeidsforholdene ligger til rette for samtale og fordypning i faglige spørsmål.

Det er en klar tendens til at vurdering av kompetansebehov og læringsformer er forskjellige hos ulike aktører. Undersøkelsen av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003 viste for eksempel at lærerne sett under ett mente at korte kurs ville være den beste måten for dem å skaffe seg den kompetansen de hadde behov for. Rektorene, på sin side, mente at lærerne i første rekke hadde behov for praktisk opplæring og jobberfaring eller en kombinasjon av ulike læringsformer (Hagen, Nyen og Folkenborg, 2004). Dette understreker betydningen av at ulike oppfatninger blir hørt og vurdert i planleggingen av kompetanseutviklingstiltak. Samtidig er det viktig å prioritere de tiltakene som oppleves som mest sentrale for den enkelte skole.

Erfaringer fra tidligere satsinger på kompetanseutvikling i skolen viser at en forutsetning for å skape reell endring er at tiltakene som gjennomføres, treffer lærerne og deres opplevde kompetansebehov. Organisasjoner har en stor evne til å motsette seg eller omgå endringer som ikke oppleves som relevante for egen virksomhet. Dette kan illustreres av en studie av svenske skolereformers effekter på skolens «indre liv» (Blossing og Ekholm 2005). Studien viser at selv i et langsiktig perspektiv (25 år) finner man først og fremst en påfallende stabilitet i skolenes interne arbeidsformer, til tross for omfattende endringer i skolesektorens styringssystem. Om kompetanseutvikling for lærere skal bidra til reelle endringer i skolen som organisasjon, må lærerne oppleve at endringsprosessene og kompetanseutviklingstiltakene har relevans i forhold til opplevde utfordringer i lærernes egen arbeidssituasjon.



# Litteraturliste

- Arnesen, A. (2006): «Å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolen.» *Respekt* 1/2006.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, S. og Hopmann S. (2004): *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Evalueringen av Reform 97 – i regi av Norges forskningsråd. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Rapport 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Baklien, B., Bratt, C. og Gotaas. N. (2004): *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*, NIBR-rapport 2004:19. Oslo.
- Blichfeldt, J.F., Deichman-Sørensen, T., Lauvdal, T. (1998): *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid*. Sluttrapport. AFIs rapportserie nr. 7/98, Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Blossing, U. og Ekholm, M. (2005): *A centralised school reform programme in Sweden and the local response: Taking the long term view works*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness, 2–5 January, 2005, Barcelona.
- Bonesrønning, H., Naper, L.R. og Strøm, B. (2005): *Konsekvenser av lov om frittstående skoler – baselinerapport. Del 1*. Senter for økonomisk forskning (SØF). NTNU. Trondheim.
- Bonesrønning, H. (2005): *Analyse av nasjonale prøver – bestilling til Utdanningsspeilet*. Senter for økonomisk forskning (SØF). NTNU. Trondheim. Upublisert.
- Borge, L.E. og Naper, L.R. (2006): *Ressursbruk i grunnopplæringen*. SØF-rapport nr.01/06.
- Buland, T., Havn V., Finbak L. og Finne H. (2006): *Evaluering av gi rom lesing. Delrapport 2*. SINTEF.
- Buland, T., Dahl, T., Finne, H. og Havn, H (2006): *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. SINTEF.
- Buland, T. og Havn, V. (2004a): *De første skritt er tatt, veien videre venter? Sluttrapport fra evalueringen av prosjektet «Delt rådgivingstjeneste»*. SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Buland, T. og Havn, V. (2004b): *Organisering av oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*. SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Bæck, U. og Ringhold, T. (2004): *Skole og utdanning på dagsordenen? En undersøkelse av kommunale og fylkeskommunale toppledere sin oppmerksomhet om innholdet i skole og utdanning*. Tromsø: NORUT Samfunnsforskning.
- Carlgrén, I. og Hörnqvist, B. (1999): *Skola i utveckling. När inget facit finns... om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Skolverket nr. 99/461. Stockholm: Skolverket.
- Dahl, T. (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsting på ledelse og rektors rolle*. SINTEF Teknologiledelse IFIM.
- Dahl, T., Klewe, L. og Skov, P. (2004): *En skole i bevægelse. Evaluering af satsing på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dale, E.L., Wærness, J.I. og Lindvig, Y. (2005a): *Differensieringsprosjektet – en oppfølgingsundersøkelse. Tilpasset og differensiert opplæring i en lærende organisasjon*. LÆRINGSlabens publikasjon 9/2005.
- Dale, E.L., Lindvig, Y. og Wærness, J.I. (2005b): *Utvikling av skolen som en lærende organisasjon*. LÆRINGSlabens publikasjon 12/2005. LÆRINGSlabens forskning og utvikling AS 2005.
- Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): «The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.» *Psychological Inquiry* 11.
- Eidsvåg, E. (2005): *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.
- Engeland, Ø. (2000): *Skolen i kommunalt eie – politisk styrt eller profesjonell ledet skoleutvikling*. Avhandling til dr.polit.-grad. Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.



- Erstad, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. og Søyby, M. (2005): *ITU Monitor 2005. På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Finstad, N. og Kvåle, G. (2003): *Reform 97 – skolen og kommunen*. NF-rapport nr. 6. Bodø: Nordlandsforskning.
- Flaatten, S.V. (2006): «Mobbing i videregående skole. En analyse av fem norske undersøkelser.» *Spesialpedagogikk* 1/2006.
- Furre, H., Danielsen, I.-J., Stiberg-Jamt, R. og Skaalvik, E.M. (2005): *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen «Elevinspektørene» i 2005*. Kristiansand: Oxford Research.
- Gustafsson, J.-E. (2003): «What do we know about effects of school resources on educational results?» *Swedish economic policy review*, 1, 2003: 77–110.
- Hagen, A., Nyen, T. og Folkenborg, K. (2004): *Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen 2003*. Fafo-notat 2004-03.
- Hagen, A. og Nyen, T. (2005): *Evaluering av ordningen med demonstrasjonsskoler og demonstrasjonsbedrifter*. Fafo-rapport 478, Oslo: Fafo.
- Hagen, A., Hertzberg, D. og Nyen, T. (2006): *Forskningsbasert evaluering av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008»*. Fafo.
- Haug, P. (2005): *Når skulen skal bli bedre*. [http://www.mrfylke.no/digimaker/documents/N%C3%A5r\\_skulen\\_skal\\_bli\\_betre\\_hz74Es33835re.pdf](http://www.mrfylke.no/digimaker/documents/N%C3%A5r_skulen_skal_bli_betre_hz74Es33835re.pdf)
- Haugerud, V. og Røstad S. (2004): *Tallene vi søker – kunnskapen vi får. Voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Vox.
- Haugerud, V. og Røstad, S. (2005): *Kunnskapsgrunnlaget. En sluttrapport fra prosjektet om voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring*. Vox.
- Helland, H. (2006): *Progresjon og kompetanse i yrkesfagopplæring*, NIFU STEP arbeidsnotat 9/2006. Oslo.
- Helland, H. og Næss, T. (2005): *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av Elevinspektørene 2004*. NIFU STEP Skriftserie 4/2005. Oslo.
- Helland, H. og Støren, L.A. (2004): *Videregående opplæring – progresjon, gjennomføring og tilgang til læreplasser*. NIFU STEP skriftserie 26/2004. Oslo.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J. Raaum, O. (2005a): *Skolerresultater 2004. En analyse av karakterer fra grunn- og videregående skoler*. Rapportserien, Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Kirkebøen L.J., Raaum, O. (2005 b): «Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole». *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistiske Analyser. Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. (2006a): *Skolerresultater 2005. En analyse av karakterer fra grunn- og videregående skoler*. Rapportserien, Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum O. (2006b): *Resultatforskjeller mellom videregående skoler. En analyse basert på karakterdata fra skoleåret 2003 - 2004*. Rapportserien, Statistisk sentralbyrå.
- Imsen, G. (2004): «Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng?» I Imsen, G. (red.): *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen. Grunnskolen etter Reform 97*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard S. og Flaatten S.V. (2006): *Smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd. En landsomfattende oversikt*. Lillegården kompetansesenter. Under publisering.
- Jordfald, B. og Nergaard, K. (1999): *Etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen*. Fafo-notat 1999:6, Oslo: Fafo.
- Kavli, H., Kalve, A. og Tamsfoss, S. (2005): *Analyserapport av gjennomføringen av de nasjonale prøver*. Markeds- og mediainstituttet A/S. Oslo. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=429](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=429)
- Kjærnsli, M., Lie S., Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lagerstrøm, B. (2000): *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 1999/2000*. SSB-notat 2000/72. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Laursen, P.F. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Lie, S. og Turmo, A. (2004): *Hva kjennetegner skoler som skårer høyt i PISA2000?* Acta Didactica 1/2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Lie, S., Caspersen, M. og Björnsson, J. (2004): *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver for våren 2004*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo. Educational Testing Institute, Reykjavik.
- Lie, S., Hopfenbeck, T.N., Ibsen, E. og Turmo, A. (2005): *Nasjonale prøver på ny prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Lødding, B. (2004): *Hvor ble realistene av? Om valg av studieretning og prestasjoner i videregående opplæring blant ungdom med gode karakterer i realfag fra ungdomsskolen*. NIFU Skriftserie 11/2004. Oslo.
- Markussen, E. og Sandberg, N. (2005): *Stayere, sluttere og returnerte*, NIFU STEP skriftserie 6/2005, Oslo.
- Mulford, B. (2003): *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris: Commissioned Paper by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Activity «Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers».
- Møller, J. (2005): «Ansvarliggjøring av skolen – hva innebærer det?» *Bedre Skole* 1/2005.
- Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Sivesind, K., Skedsmo, G. og Aas, M. (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, bruk av evaluering og lederutfordringer i skolen*. Acta Didactica nr. 1. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA-rapport 11/2000.
- Nordahl, T. (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA-rapport 19/2005.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A. og Manger, T. (2003): *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordhaug, O. (1998): *Kompetansestyling i arbeidslivet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- NOU 2002: 10: *Førsteklasses fra første klasse*.
- Nyen, T. (2005): *Livslang læring i norsk arbeidsliv II. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2005*. Fafo-rapport 501, Oslo: Fafo.
- Nyen, T. (2003): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Grunnlagsrapport. Fafo-rapport 435, Oslo: Fafo.
- Nyen, T. og Svensen, E. (2002): *Lærer ved å lære andre. Lærere uten godkjent utdanning i kommunale grunnskoler*. Fafo-rapport 376, Oslo: Fafo.
- OECD (2005): *Education at a glance. OECD Indicators 2005*. OECD.
- Reichborn, A., Pape, A. og Kleven, K. (1998): *Papir på egen dyktighet. Dokumentasjon av realkompetanse fra arbeidslivet*. Fafo-rapport 245, Oslo: Fafo.
- Roe, A. og Hvistendahl, R. (2006): «Nordic minority students' literacy achievement and home background.» i Björnsson J. mfl (edit.): *Northern Lights on PISA 2003*.
- Seip, Å.A. (2005): *Kompetanse, lønn og arbeidstid. Regulering av arbeidsvilkår for lærere i Norden*. Fafo-rapport 507, Oslo: Fafo.
- Skaalvik, E.M. (1999): *Selvoppfatning og motivasjon hos gutter og jenter*. I Imsen, G. (red.): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E.M. og Fossen, I. (1995): *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim: Tapir.
- Solheim m.fl. (2005): *Leseferdighet i 2. klasse våren 2004*. Senter for leseforskning. Stavanger.
- Stortingsmelding nr. 6 (2003–2004) *Tiltaksplan mot fattigdom*.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*.
- Støren, L.A. (2005a): «Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie?» *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå 2005. Oslo/Kongsvinger.
- Støren, L. A. (2005b): *Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning*, NIFU STEP arbeidsnotat 34/2005. Oslo.

Sørli, M.-A. (1991): *Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge.* Rapport 4/1991. Barnevernets Utviklingssenter.

Tikkanen, T. og Junge, A. (2004): *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002–2004.* Stavanger: Rogalandsforskning rapport 2004/223.

TNS Gallup (2005): *Undersøkelse blant rektorer og lærere om gjennomføring av de nasjonale prøvene våren 2005.* Rapport.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003a): *Situasjonsbeskrivelse av grunnpoplæringen.* 2. utgave juni 2003.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003b): *Livslang læring – mer enn ord? En snarvei til Kompetanseberetningen 2003.* Oslo.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005.* Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2005a): *Utdanningsspeilet 2004. Analyse av grunnskole og videregående opplæring i Norge.* Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2005b): *Kartlegging og rapportering av utstys- og driftssituasjonen i grunnpoplæringen.*

Utdanningsdirektoratet (2006): *Background report Norway. What works in innovation in education. Improving teaching and learning for adults with basic skill needs through formative assessment.* CERI/bakgrunnsrapport, OECD. [http://www.utedningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1762](http://www.utedningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1762)

Vaaland, G.S., Ertesvåg, S.K., Størksen, S., Veland, J., Roland, P. og Flack, T. (2005): *I fjor ville jeg slått, men i år er det ikke lov. Rapport fra gjennomføring og evaluering av ConnectOSLO 2002–2005.* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Vibe, N.(2005): «Læringsutbytte i grunnskolen» i : Lødding, B. mfl.: *...utnytte sine evner og realisere sitt talent? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet.* NIFU STEP rapport 5/2005, Oslo.

Wærness, J.I., Kavli, H., Lindvig, Y., Kalve, A. og Sundal, K. (2004): *Analyse av Elevinspektørene.* Oslo: Markeds- og mediainstituttet og LÆRINGSlaben.

# Tabell- og figurliste

## 1 Fakta om grunnopplæringen

Figur 1.1: Andel av den norske befolkningen 16 år og eldre med ulike utdanningsnivåer etter kjønn, 1970–2004.

Tabell 1.1: Antall personer 6–15 år bosatt i Norge per 1.1.2005, med andel født i utlandet, andel født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og andel med norsk bakgrunn.

Figur 1.2: Utviklingen i den relative fordelingen av elever på barne- og ungdomstrinnivå, perioden 1997–1998 til 2005–2006.

Tabell 1.2: Antall og andel skoler med bokmål eller nynorsk som hovedmålform, fordelt på fylke, 2005–2006.

Tabell 1.3: Fordelingen av voksne på ulike typer grunnskoleopplæring, med andel språklige minoriteter og andel kvinner, 2002–2003 til 2005–2006.

Tabell 1.4: Utviklingen i antall personer som får opplæring i norsk og samfunnskunnskap, med kvinneandel i prosent, 2002–2003 til 2005–2006.

Tabell 1.5: Fordelingen av elever på studieretninger og nivåer i videregående opplæring, 2001–2002 til 2005–2006. Foreløpige tall for alle år.

Figur 1.3: Lærekontrakter per 1. oktober 2000–2005. Foreløpige tall.

Tabell 1.6: Antall lærebedrifter og antall lærlinger per 1.10.2005. Foreløpige tall.

Tabell 1.7: Fordelingen av elever og lærlinger på studieretningene i videregående opplæring, 2005–2006. Foreløpige tall.

Figur 1.4: Antallet fødte per år i perioden 1980–2005.

Figur 1.5: Prognose for utviklingen i elevtallet i grunnskolen i perioden 2005–2010.

Figur 1.6: Prognose for utviklingen i elevtallet i videregående opplæring i perioden 2005–2010.

Tabell 1.8: Lærere i kommunale grunnskoler etter kvalifikasjoner, 2004.

Figur 1.7: Aldersfordeling for undervisningspersonalet i kommunale grunnskoler, 2004.

Tabell 1.9: Lærere i fylkeskommunale videregående skoler etter kvalifikasjoner, 2004 og 2005.

Figur 1.8: Aldersfordeling for undervisningspersonalet i fylkeskommunal videregående opplæring, 2004.

Figur 1.9: Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2005–2006.

Figur 1.10: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2005–2006.

## 2 Ressurser

Tabell 2.1: Offentlige utgifter til grunnopplæringen i prosent av BNP for Fastlands-Norge og i prosent av totale offentlige utgifter, 2002 – 2005.

Tabell 2.2: Korrigerede brutto driftsutgifter i grunnskolen fordelt på utgiftsarter 2003–2005. Løpende priser.

Tabell 2.3: Korrigerede brutto driftsutgifter til videregående opplæring for allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger 2003 – 2005. Løpende priser.

Figur 2.1: Fordelingen av kommuner etter korrigerede bruttoutgifter og behovskorrigerede bruttoutgifter per elev. 2004 tall.

Tabell 2.4: Lærertimer per elev. 2003 – 2005.

Tabell 2.5: Pedagogiske årsverk per elev. 2003 – 2005.

Tabell 2.6: Timer til spesialundervisning som andel av lærertimer i alt. 2003 – 2005.

Tabell 2.7: Kjennetegn ved de 25 kommunene med lavest ressursinnsats (lærertimer per elev) i 2005.

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

Figur 2.3: Utgifter per elev på yrkesfaglige studieretninger per fylke og år.

Tabell 2.8: Utgifter per elev, korrigerede utgifter per elev og prosentandel forklart med elevfordeling.

Figur 2.4: Utgifter per elev i OECD-landene.

Figur 2.5: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000–2001 til 2005–2006 for småskoletrinnet (1.–4. årstrinn).

Figur 2.6: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000–2001 til 2005–2006 for mellomtrinnet (5.–7. årstrinn).

Figur 2.7: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000/2001 til 2005/2006 for ungdomstrinnet (8. – 10. årstrinn).

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

Tabell 2.10: Elever per kontaktlærer og prosentandel i kommuner.

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

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

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

2.13: Elever per PC med internett-tilkobling og elever per PC total. Tall for skoleårene 2004/2005 og 2005/2006.



Tabell 2.14: Elever per PC i de forskjellige kommunegruppene.

Tabell 2.15: Videregående skoler, prosentandel av elever og av skoler etter internett-tilkobling i elever per PC og etter antall elever per PC med internett-tilkobling.

Tabell 2.16: Fylkesvis oversikt over PC tilgang i videregående opplæring.

### 3 Læringsutbytte

Tabell 3.1: Gjennomsnittlige standpunktkarakterer for avgangselever fra grunnskolen 2002 – 2005.

Tabell 3.2: Gjennomsnittskarakter til avgangsprøven i grunnskolen 2001–2005.

Figur 3.1: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt i grunnskolen 2005.

Figur 3.2: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen i 2005.

Tabell 3.3: Gjennomsnittlig grunnskolepoeng for elever i 2002 – 2005. Alle elever, jenter og gutter.

Figur 3.3: Fordeling av jenters og gutters grunnskolepoeng 2005.

Figur 3.4: Fordeling av elevenes grunnskolepoeng 2005 etter foreldrenes utdanningsnivå.

Figur 3.5: Fordeling av elevenes grunnskolepoeng 2005 etter om de har norsk bakgrunn eller er første eller andre generasjons innvandrere.

Tabell 3.4: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til avgangsprøven for avgangselever fra grunnskolen 2005 i frittstående og offentlige skoler i norsk hovedmål skriftlig, engelsk skriftlig og matematikk.

Tabell 3.5: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt for avgangselever fra grunnskolen 2005 i frittstående og offentlige skoler i utvalgte fag.

Tabell 3.6: Gjennomsnittskarakterer til eksamen med sentral sensur for grunnkurs til generell studiekompetanse 2001- 2005 og standpunktkarakterer 2005.

Tabell 3.7: Gjennomsnittskarakterer for jenter og gutter i standpunkt og til sentral sensur grunnkurs til generell studiekompetanse 2004 -2005. Jenter og gutter.

Tabell 3.8: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt i utvalgte fag grunnkurs yrkesfag 2004-2005. Totalt, jenter og gutter.

Tabell 3.9: Gjennomsnittskarakterer lokal sensur/eksamen for utvalgte fag grunnkurs yrkesfag 2004 2005. Totalt, jenter og gutter.

Tabell 3.10: Gjennomsnittskarakterer i standpunkt og til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag på VK2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2004 og 2005.

Tabell 3.11: Gjennomsnittskarakterer til sentral sensur/eksamen i utvalgte fag i videregående kurs 2 fra studieretninger som gir studiekompetanse 2004 og 2005. Jenter og gutter.

Tabell 3.12: Antall som har bestått fag- og svenneprøver 2001-2004, og prosentandelen som har bestått – av dem som var oppe til prøve.

Tabell 3.13: Antall gutter og jenter som har bestått fag- og svenneprøver 2005 og prosentandelen som har bestått av dem som var oppe til prøve.

Tabell 3.14: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene i norsk lesing for elever på fjerde, sjuende og tiende trinn etter kjønn, innvandringsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå 2004 og 2005.

Tabell 3.15: Standardiserte resultater på de nasjonale prøvene i norsk lesing for elever i frittstående og offentlige skoler på fjerde, sjuende og tiende trinn 2004 og 2005.

Figur 3.6: Resultater fra PISA-undersøkelsene i lesing, matematikk og naturfag for de nordiske landene i 2000 og 2003.

Figur 3.7: Gjennomsnittsskår i matematikk for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.

Figur 3.8: Gjennomsnittsskår i lesing for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.

Figur 3.9: Gjennomsnittsskår i naturfag for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.

### 4 Læringsmiljø

Tabell 4.1: Korleis elevane trivst med medelevene og i pausane.

Tabell 4.2: Motivasjon hos elevane.

Tabell 4.3: Motiverande lærarar.

Tabell 4.4: Elevmedverknad.

Tabell 4.5: Elevråd.

Tabell 4.6: Mobbing.

Tabell 4.7: Det fysiske læringsmiljøet.

Tabell 4.8: Arbeidsmiljøet.

Tabell 4.9: Arbeidsplanar og læreplanmål.

### 5 Gjennomføring

Tabell 5.1: Søkjarar til grunnkurs då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.

Tabell 5.2: Elevar på grunnkurs hausten 2005, fordelte på studieretning.

Figur 5.1: Søkjarar til grunnkurs 2005, fordelte etter status per 1. oktober 2005.

Tabell 5.3: Søkjarar til videregående kurs 1 då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.

Tabell 5.4: Elevar på vidaregåande kurs 1 hausten 2005, fordelte på studieretning.

Figur 5.2: Søkjarar til vidaregåande kurs 1 2005, fordelte etter status per 1. oktober 2005.

Tabell 5.5: Søkjarar til vidaregåande kurs 2 i skule då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.

Tabell 5.6: Elevar på vidaregåande kurs 2 i skule hausten 2005, fordelte på studieretning.

Tabell 5.7: Søkjarar til læreplass då søknadsfristen gjekk ut, våren 2004 og 2005, fordelte på studieretning, kjønn og ungdomsrett.

Tabell 5.8: Lærlingar hausten 2005, fordelte på studieretning.



Figur 5.3: Søkjarar til vidaregåande kurs 2 2005, skule og lære, fordelte etter status per 1. oktober 2005.

Figur 5.4: Del av årskulla 16-, 17- og 18-åringar, totalt og av innvandrarar, som er på typiske utdanningssteg per 1. oktober i perioden 1994–2005.

Figur 5.5: Status fem år etter skulestarten for elevar på allmennfaglege og yrkesfaglege studieretningar for årskulla 1997, 1998 og 1999.

Figur 5.6: Status fem år etter skulestarten for elevar med norsk bakgrunn og innvandrarbakgrunn for årskulla 1997, 1998 og 1999.

Tabell 5.9: Ungdommar med ungdomsrett som er melde til Oppfølgingstenesta.

Figur 5.7: Jenter med ungdomsrett som er melde til Oppfølgingstenesta, etter alder.

Tabell 5.10: Søkjarar til vidaregåande steg 1 våren 2006, fordelte på utdanningsprogram, kjønn og ungdomsrett.

## 6 Kvalitetsutvikling

Figur 6.1: Ei samanlikning av kva evalueringsverktøya har å seie for forbetring av læringsresultata til elevane.

Tabell 6.1: Bruk av leiaravtalar som verktøy for styring av skulen (prosent).

Tabell 6.2: Modell for administrativ styring «Har leiarane dine på fylkeskommunalt/kommunalt nivå skulefagleg kompetanse?».

Tabell 6.3: «Kommunenivået er ei støtte i arbeidet mitt som leiar» (2001)/»Eg får støtte frå dei overordna i arbeidet mitt som leiar» (2005).

Figur 6.2: Fagleg samordning i skulen (prosent).

## Vedlegg

**Vedleggstabell 1.1 til figur 1.1: Andel av den norske befolkningen 16 år og eldre med ulike utdanningsnivåer etter kjønn, 1970–2004.**

	Menn				Kvinner			
	Grunn- skole- nivå	Videre- gående skolenivå	Universitets- og høgskolenivå, kort	Universitets- og høgskolenivå, lang	Grunn- skole- nivå	Videre- gående skolenivå	Universitets- og høgskolenivå, kort	Universitets- og høgskolenivå, lang
1970	49,9	41,3	5,7	3,0	57,2	37,1	5,4	0,4
1980	40,7	46,1	8,9	4,2	47,3	43,3	8,7	0,7
1990	30,1	53,0	11,7	5,2	36,3	49,7	12,7	1,3
2000	19,8	58,2	15,3	6,6	24,5	53,6	19,1	2,8
2004	17,6	59,3	15,9	7,2	21,4	53,9	21,2	3,6

**Vedleggstabell 1.2 til figur 1.2: Utviklingen i den relative fordelingen av elever på barne- og ungdomstrinnivå, perioden 1997–1998 til 2005–2006.**

	Barne- trinnet	Ungdoms- trinnet	Hele grunnskolen
1997–1998	100,00	100,00	100,00
1998–1999	102,45	100,18	101,82
1999–2000	104,52	102,04	103,83
2000–2001	106,18	104,47	105,71
2001–2002	106,92	108,37	107,33
2002–2003	107,71	112,90	109,16
2003–2004	107,64	117,44	110,37
2004–2005	106,97	119,83	110,56
2005–2006	106,86	121,11	110,83

**Vedleggstabell 1.3 til figur 1.3: Lærekontrakter per 1. oktober 2000–2005. Foreløpige tall.**

	Lærlinger med ungdomsrett	Lærlinger uten ungdomsrett
2000	17 186	12 913
2001	17 035	12 645
2002	17 929	11 308
2003	19 696	8 794
2004	20 183	8 836
2005	21 573	9 184

**Vedleggstabell 1.4 til figur 1.4: Antall fødte per år i perioden 1980-2005.**

År	Antall fødte
1980	51 039
1981	50 708
1982	51 245
1983	49 937
1984	50 274
1985	51 134
1986	52 514
1987	54 027
1988	57 526
1989	59 303
1990	60 939
1991	60 808
1992	60 109
1993	59 678
1994	60 092
1995	60 292
1996	60 927
1997	59 801
1998	58 352
1999	59 298
2000	59 234
2001	56 696
2002	55 434
2003	56 458
2004	56 951
2005	56 756

**Vedleggstabell 1.5 til figur 1.5: Prognose for utviklingen i elevtallet i grunnskolen i perioden 2005–2010.**

Fylke	Vekst 2005–2010 i antall	Vekst 2005–2010 i prosent
Østfold	958	2,6
Akershus	1615	2,0
Oslo	3140	5,3
Hedmark	-959	-3,6
Oppland	-712	-2,8
Buskerud	-62	-0,2
Vestfold	-478	-1,4
Telemark	-919	-3,8
Aust-Agder	-466	-2,9
Vest-Agder	-343	-1,3
Rogaland	-167	-0,3
Hordaland	-230	-0,3
Sogn og Fjordane	-608	-3,6
Møre og Romsdal	-1159	-3,1
Sør-Trøndelag	-766	-1,9
Nord-Trøndelag	-292	-1,4
Nordland	-2591	-7,1
Troms	-1044	-4,5
Finnmark	-452	-3,9

**Vedleggstabell 1.6 til figur 1.6: Prognose for utviklingen i elevtallet i videregående opplæring i perioden 2005–2010.**

Fylke	Vekst 2005–2010 i antall	Vekst 2005–2010 i prosent
Østfold	1563	16,9
Akershus	3756	20,8
Oslo	2370	17,9
Hedmark	671	14,5
Oppland	694	14,9
Buskerud	973	12,1
Vestfold	923	10,6
Telemark	585	10,4
Aust-Agder	391	8,9
Vest-Agder	883	12,4
Rogaland	2390	11,5
Hordaland	2415	12,8
Sogn og Fjordane	246	6,2
Møre og Romsdal	564	6,7
Sør-Trøndelag	1582	17,1
Nord-Trøndelag	396	10,3
Nordland	929	9,3
Troms	704	13,0
Finnmark	370	14,2

**Vedleggstabell 1.7 til figur 1.7:  
Aldersfordeling for undervisningsperso-  
nalet i kommunale grunnskoler, 2004.**

Alder	Antall
18	2
19	43
20	36
21	46
22	46
23	167
24	401
25	676
26	1017
27	1268
28	1536
29	1694
30	1973
31	2090
32	2203
33	2211
34	2026
35	2029
36	1845
37	1637
38	1491
39	1396
40	1300
41	1346
42	1239
43	1309
44	1504
45	1580
46	1622
47	1609
48	1745
49	1780
50	1939
51	2090
52	2104
53	2067
54	2000
55	1908
56	1910
57	1983
58	2094
59	1870
60	1930
61	1632
62	1120
63	705
64	567
65+	808

**Vedleggstabell 1.8 til figur 1.8:  
Aldersfordeling for undervisningsperso-  
nalet i fylkeskommunal videregående  
opplæring, 2004.**

Alder	Antall
-18	2
18	2
19	4
20	7
21	3
22	8
23	17
24	33
25	56
26	120
27	137
28	180
29	245
30	274
31	358
32	336
33	429
34	449
35	470
36	461
37	500
38	518
39	517
40	543
41	550
42	521
43	562
44	561
45	632
46	651
47	667
48	750
49	833
50	859
51	1023
52	1039
53	1002
54	973
55	1041
56	1058
57	1025
58	1022
59	993
60	908
61	758
62	607
63	377
64	335
65+	539

**Vedleggstabell 1.9 til figur 1.9: Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2005–2006.**

	1997– 1998	1998– 1999	1999– 2000	2000– 2001	2001– 2002	2002– 2003	2003– 2004	2004– 2005	2005– 2006
Mindre enn 100 elever	40	38	38	37	36	36	36	35	35
100–299 elever	42	42	41	41	41	40	39	39	39
300 elever eller mer	19	20	21	22	23	24	25	26	26

**Vedleggstabell 1.10 til figur 1.10: Fordelingen av elever på små, mellomstore og store grunnskoler i prosent, 1997–1998 til 2005–2006.**

	1997– 1998	1998– 1999	1999– 2000	2000– 2001	2001– 2002	2002– 2003	2003– 2004	2004– 2005	2005– 2006
Mindre enn 100 elever	11	10	10	10	9	9	9	9	9
100–299 elever	46	46	44	43	42	41	39	38	38
300 elever eller mer	43	44	46	48	49	50	52	53	53

**Vedleggstabell 2.1 til figur 2.1:  
Fordelingen av kommuner etter korrigerede  
bruttoutgifter per elev og behovs-  
korrigerede bruttoutgifter per elev. 2004.**

Brutto driftsutgifter per elev i 1 000 kr	Antall korrigert	Antall behovskorrigert
40-45	1	3
45-50	3	5
50-55	13	29
55-60	46	75
60-65	80	147
65-70	69	101
70-75	54	42
75-80	37	10
80-85	34	7
85-90	23	6
90-95	16	1
95-100	17	0
100-105	10	0
105-110	7	0
110-115	6	0
115-120	3	0
120-125	4	0
125-130	0	0
130-135	2	0
	425	426



**Vedleggstabell 2.2 til tabell 2.4: Spredning i lærertimer per elev, samlet for grunnskolen, for barnetrinnet og ungdomstrinnet.**

År	Lærertimer per elev								
	Samlet for grunnskolen			Barnetrinnet			Ungdomstrinnet		
	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden
2003	0.243	0.302	1.621	0.232	0.288	1.566	0.333	0.360	2.360
2004	0.254	0.283	1.585	0.246	0.286	1.492	0.346	0.333	2.537
2005	0.244	0.296	1.568	0.241	0.281	1.495	0.336	0.312	2.263

**Vedleggstabell 2.3 til tabell 2.5: Spredning i pedagogiske årsverk per elev, samlet for grunnskolen, for barnetrinnet og ungdomstrinnet.**

År	Pedagogiske årsverk per elev								
	Samlet for grunnskolen			Barnetrinnet			Ungdomstrinnet		
	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden
2003	0.263	0.288	1.738	0.253	0.280	1.667	0.351	0.362	2.755
2004	0.256	0.305	1.537	0.250	0.276	1.618	0.333	0.354	2.281
2005	0.244	0.293	1.610	0.250	0.289	1.553	0.330	0.319	2.564

**Vedleggstabell 2.4 til tabell 2.6: Spredning i timer til spesialundervisning som andel av lærertimer, samlet for grunnskolen, for barnetrinnet og ungdomstrinnet.**

År	Timer til spesialundervisning som andel av lærertimer								
	Samlet for grunnskolen			Barnetrinnet			Ungdomstrinnet		
	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden	Variasjons- koeffisienten	Kvartil- bredden	Variasjons- bredden
2003	0.350	0.453	2.372	0.413	0.476	4.214	0.451	0.568	2.537
2004	0.343	0.418	2.881	0.374	0.447	2.236	0.469	0.600	3.794
2005	0.343	0.416	2.569	0.374	0.455	2.390	0.442	0.545	3.085

**Vedleggstabell 2.5 til figur 2.2: Utgifter per elev i allmennfag per fylke og år.**

	Allmennfag 2004	Allmennfag 2005
Landet	85 808	85 212
Østfold	86 961	93 165
Akershus	81 604	83 396
Oslo	92 634	63 290
Hedmark	89 662	87 750
Oppland	98 569	104 431
Buskerud	82 052	84 301
Vestfold	74 303	76 332
Telemark	82 651	79 683
Aust-Agder	85 538	86 878
Vest-Agder	76 617	80 503
Rogaland	75 002	75 088
Hordaland	81 619	85 643
Sogn og Fjordane	98 761	94 986
Møre og Romsdal	79 262	84 308
Sør-Trøndelag	87 588	94 565
Nord-Trøndelag	99 449	100 821
Nordland	90 881	91 839
Troms	108 835	111 213
Finnmark	115 353	111 435

**Vedleggstabell 2.6 til figur 2.3: Utgifter per elev i yrkesfaglige studieretninger per fylke og år.**

	Yrkesfag 2004	Yrkesfag 2005
Landet	106 334	107 456
Østfold	111 554	125 343
Akershus	106 686	109 264
Oslo	106 915	80 381
Hedmark	112 743	111 924
Oppland	110 639	117 432
Buskerud	95 055	93 846
Vestfold	97 643	99 259
Telemark	101 783	98 380
Aust-Agder	105 813	112 698
Vest-Agder	92 728	94 960
Rogaland	96 182	97 212
Hordaland	100 746	105 739
Sogn og Fjordane	123 684	118 712
Møre og Romsdal	104 838	112 096
Sør-Trøndelag	105 039	116 131
Nord-Trøndelag	119 796	124 169
Nordland	112 905	115 409
Troms	126 482	133 125
Finnmark	130 998	124 992

**Vedleggstabell 2.7 til figur 2.4: Utgifter per elev i OECD-land på grunnskolen og i videregående opplæring. 2002-tall.**

Land	Grunnskole	Videregående opplæring
Mexico	1467	1768
Slovakia	1471	2193
Ungarn	3016	3184
Tsjekkia	2077	3628
Hellas	3803	4058
New Zealand	4536	5698
Irland	4180	5725
Korea	3553	5882
Spania	4592	6010
England	5150	6505
Nederland	5558	6823
Portugal	4940	6921
Japan	6117	6952
OECD-snitt	5273	6992
Tyskland	4537	7025
Finland	5087	7121
Island	7171	7229
Australia	5169	7375
Sverige	7143	7400
Italia	7231	7568
Danmark	7727	8003
Belgia	5665	8272
Frankrike	5033	8472
Østerrike	7015	8887
USA	7881	9098
Norge	7508	10154
Sveits	7776	11900
Luxemborg	10611	15195

**Vedleggstabell 2.8 til figur 2.5: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2005/2006 for småskoletrinnet (1.-4. årstrinn).**

År	Elever	Elev-timer	Lærer-timer	Gruppe-størrelse
2000/2001	100	100	100	100
2001/2002	100	99	99	100
2002/2003	100	103	100	103
2003/2004	100	103	94	109
2004/2005	99	108	97	111
2005/2006	99	111	99	112

**Vedleggstabell 2.9 til figur 2.6: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og lærertetthet fra 2000/2001 til 2005/2006 for mellomtrinnet (5.-7. årstrinn).**

År	Elever	Elev-timer	Lærer-timer	Gruppe-størrelse
2000/2001	100	100	100	100
2001/2002	102	102	101	101
2002/2003	103	103	102	102
2003/2004	103	103	106	97
2004/2005	102	102	105	97
2005/2006	102	102	104	98

**Vedleggstabell 2.10 til figur 2.7: Utvikling i elevtall, elevtimer, lærertimer og gruppestørrelse fra 2000/2001 til 2005/2006 for ungdomstrinnet (8.-10. årstrinn).**

År	Elev- tall	Elev- timer	Lærer- timer	Gruppe- størrelse
2000/2001	100	100	100	100
2001/2002	104	104	102	101
2002/2003	108	108	105	103
2003/2004	112	112	108	104
2004/2005	115	115	109	105
2005/2006	115	115	109	105

**Vedleggstabell 2.11 til figur 2.8: Andel av alle elever som har 100 timer spesialundervisning eller færre og andel som har mer enn 360 timer.**

År	100 eller færre	Mer enn 360
1997/1998	1,438	0,992
1998/1999	1,392	1,020
1999/2000	1,206	1,021
2000/2001	0,975	1,134
2002/2003	0,781	1,128
2003/2004	0,776	1,117
2004/2005	0,713	1,720
2005/2006	0,677	1,243

**Vedleggstabell 2.12a til tabell 2.9: Variasjoner i antall elever per trinn og gjennomsnittlig gruppestørrelse mellom kommunegrupper.**

Kostragruppe	Gjennomsnittlig antall elever per trinn	Gjennomsnittlig gruppestørrelse
I alt	29,3	14
Små kommuner med høye utgifter og inntekter	6, 16	8,0
Små kommuner med middels til høye utgifter	3, 4, 5	11,6
Små og mellomstore kommuner med middels til høye inntekter	2, 12	17,4
Mellomstore kommuner med lave til middels utgifter	1, 9, 10, 11	23,6
Mellomstore kommuner med lave til middels inntekter	7, 8	33,2
Store kommuner	13	42,0
De fire største byene	14, 15	55,6

**Vedleggstabell 2.12b til tabell 2.9 og tabell 2.14: Inndelingen av kommuner i KOSTRA.**

Kommune- størrelse	Bundne kostnader	disponible inntekter	Frie Kostra gruppe
Liten	Middels	Lave	1
Liten	Middels	Middels	2
Liten	Middels	Høye	3
Liten	Høye	Lave	4
Liten	Høye	Middels	5
Liten	Høye	Høye	6
Liten	Høye	Ekstra høye	16
Middels	Lave	Lave	7
Middels	Lave	Middels	8
Middels	Lave	Høye	9
Middels	Middels	Lave	10
Middels	Middels	Middels	11
Middels	Middels	Høye	12
Stor			13
Ekstra stor			14
Ekstra stor	(Oslo)		15

**Vedleggstabell 3.1 til figur 3.1: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer i standpunkt i grunnskolen 2005.**

Standpunkt	Jenter Gutter Differanse		
	Jenter	Gutter	Differanse
Heimkunnskap	4,7	4,1	0,6
Norsk sidemål, skriftlig	4,0	3,4	0,6
Norsk hovedmål, skriftlig	4,2	3,6	0,6
Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap	4,3	3,7	0,6
Kunst og håndverk	4,5	4,0	0,5
Norsk muntlig	4,3	3,8	0,5
Musikk	4,4	4,0	0,4
Engelsk skriftlig	4,0	3,6	0,4
Engelsk muntlig	4,2	3,9	0,3
Samfunnsfag	4,2	3,9	0,3
Natur- og miljøfag	4,1	3,8	0,3
Matematikk	3,5	3,4	0,1
Kroppsøving	4,2	4,5	-0,3

**Vedleggstabell 3.2 til figur 3.2: Jenters og gutters gjennomsnittskarakterer til avgangsprøven i grunnskolen i 2005.**

Avgangsprøve 2005

	Jenter	Gutter	Differanse
Norsk hovedmål, skriftlig	3,9	3,4	0,5
Norsk sidemål, skriftlig	3,6	3,1	0,5
Norsk muntlig	4,6	4,1	0,5
Kristendoms-, religions- og livsyrskunnskap	4,6	4,1	0,5
Engelsk skriftlig	3,8	3,4	0,4
Natur- og miljøfag	4,4	4,1	0,3
Engelsk muntlig	4,5	4,2	0,3
Samfunnsfag	4,5	4,2	0,3
Matematikk muntlig	4,2	4,0	0,2
Matematikk skriftlig	3,2	3,1	0,1

**Vedleggstabell 3.3 til figur 3.6: Resultater fra PISA-undersøkelsene i lesing, matematikk og naturfag for de nordiske landene i 2000 og 2003.**

	Lesing 2000	Lesing 2003	Matematikk2000	Matematikk 2003	Naturfag 2000	Naturfag 2003
Sverige	517	514	511	509	512	507
Danmark	497	492	515	514	482	475
Island	508	492	516	515	497	495
Finland	546	543	536	544	538	548
Norge	507	500	501	495	502	484

**Vedleggstabell 3.4 til figur 3.7: Gjennomsnittsskår i matematikk for tre minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.**

Matematikk	Danmark	Norge	Sverige
Majoritetsspråklige	515	498	514
Andre generasjons innvandrere	445	462	482
Første generasjons innvandrere	451	441	429

**Vedleggstabell 3.5 til til figur 3.8: Gjennomsnittsskår i lesing for tre minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.**

Lesing	Danmark	Norge	Sverige
Majoritetsspråklige	504	499	520
Andre generasjons innvandrere	446	457	501
Første generasjons innvandrere	464	441	448

**Vedleggstabell 3.6 til figur 3.9:**  
Gjennomsnittsskår i naturfag for tre minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i Danmark, Norge og Sverige i PISA-undersøkelsen i 2003.

Naturfag	Danmark	Norge	Sverige
Majoritetsspråklige	492	488	515
Andre generasjons innvandrere	411	450	482
Første generasjons innvandrere	431	395	415

**Vedleggstabell 5.1 til figur 5.1: Søkjarar til grunnkurs 2005, fordelte etter status per 1. oktober 2005.**

	Innvandrabakgrunn	Norsk bakgrunn
Ikkje VGO	16	9
Annan VGO	19	16
Førsteyske	65	75
Totalt	100	100
N=	7079	71 513

Det er 8094 søkjarar som ikkje er plassert fordi landbakgrunn er ukjent.

**Vedleggstabell 5.2 til figur 5.2: Søkjarar til vidaregåande kurs 1 2005, fordelte etter status per 1. oktober 2005.**

	Innvandrabakgrunn	Norsk bakgrunn
Ikkje VGO	13	11
Annan VGO	16	13
Førsteyske	72	76
Totalt	100	100
N=	4955	59 682

Det er 5580 søkjarar som ikkje er plassert fordi landbakgrunn er ukjent.

**Vedleggstabell 5.3 til figur 5.3: Søkjarar til vidaregåande kurs 2 2005, skule og lære, fordelte etter status per 1. oktober 2005.**

	Innvandrabakgrunn	Norsk bakgrunn
Ikkje VGO	23	17
Lærling	9	19
Annan VGO	14	9
Førsteyske	54	55
Totalt	100	100
N=	4014	49 716

Det er 4948 søkjarar som ikkje er plassert fordi landbakgrunn er ukjent.

**Vedleggstabell 5.4 til figur 5.5: Status fem år etter skulestarten for elevar på allmennfaglege og yrkesfaglege studieretningar for årskulla 1997, 1998 og 1999.**

	Allmennfag			Yrkesfag		
	1997-kullet	1998-kullet	1999-kullet	1997-kullet	1998-kullet	1999-kullet
Fullført på normert tid	74	75	75	39	41	41
Fullført på meir enn normert tid	9	9	8	17	16	15
I vidaregåande opplæring	2	3	3	8	8	8
Avbrot	15	13	14	36	35	36
Total	100	100	100	100	100	100



**Vedleggstabell 5.5 til figur 5.6: Status fem år etter skulestarten for elevar med norsk bakgrunn og innvandrarbakgrunn for årskulla 1997, 1998 og 1999.**

	1997		1998		1999	
	Innvandrar- bakgrunn	Norsk bakgrunn	Innvandrar- bakgrunn	Norsk bakgrunn	Innvandrar- bakgrunn	Norsk bakgrunn
Fullført på normert tid	41	58	45	60	47	60
Fullført på meir enn normert tid	13	13	12	12	11	12
I vidaregåande opplæring	6	5	7	5	6	5
Avbrot	40	24	36	23	35	23
Total	100	100	100	100	100	100

**Vedleggstabell 5.6 til figur 5.7: Jenter med ungdomsrett som er melde til Oppfølgingstenesta, etter alder.**

	<16 år	17 år	18 år	19 år	20år	21 år >	Andel totalt
Andel jenter i OT	50	48	42	38	38	46	46

**Vedleggstabell 6.1 til figur 6.1: Ei samanlikning av kva evalueringsverktøya har å seie for forbetring av læringsresultata til elevane.**

I kva grad oppfattar du at følgjande evalueringsverktøy er med på å betre læringsresultata til elevane?  
Prosentvis fordeling.

	Ingenting	Lite	Ein del	Mykje	Svært mykje
Konferansesamtalar N=619	0,6	2,3	20,4	59,7	17,0
Førebudde elevsamtalar N=621	0,3	1,6	16,6	62,3	19,2
Brukerundersøkingar N=597	7,5	18,6	45,5	26,6	1,8
Nasjonale prøver N=605	15,4	36,5	36,5	10,9	0,7
Elevinspektørane N=601	13,8	31,8	41,3	12,1	1,0
Eksamen N=623	31,2	15,1	35,4	14,9	3,4
Kommunale prøver N=629	42,3	22,5	24,8	8,9	1,5
Dianostiske prøver N=614	1,8	8,3	41,9	43,0	5,0

**Vedleggstabell 6.2 til figur 6.2: Fagleg samordning i skulen. I prosent.**

	Ja	Delvis	Nei
Læreplanar i fag	63	32	5
Vurderingskriterium	54	35	11
Prøver	52	31	17
Undervisningsmateriell	66	31	3
Undervisningsmetodar	56	39	5