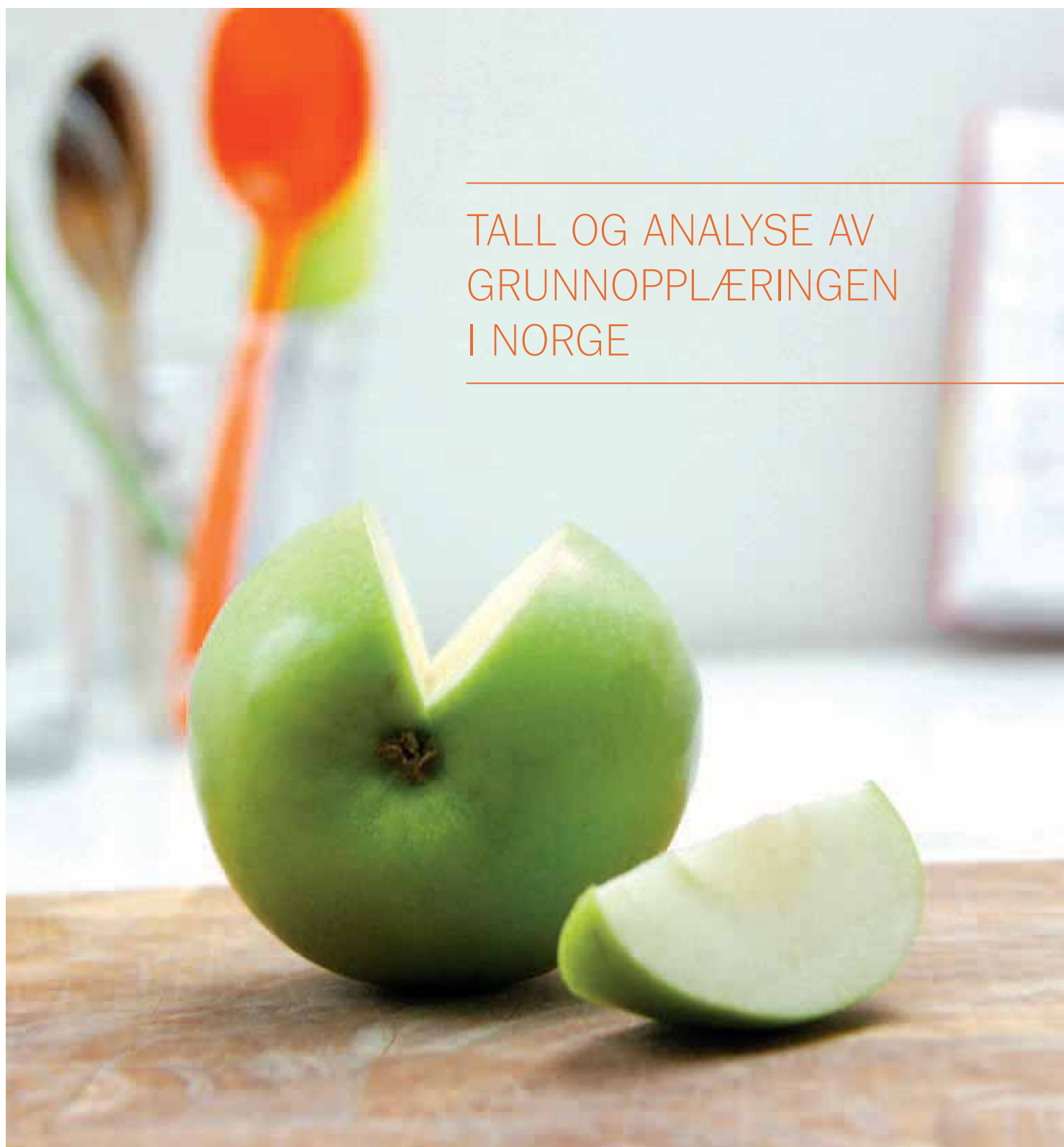


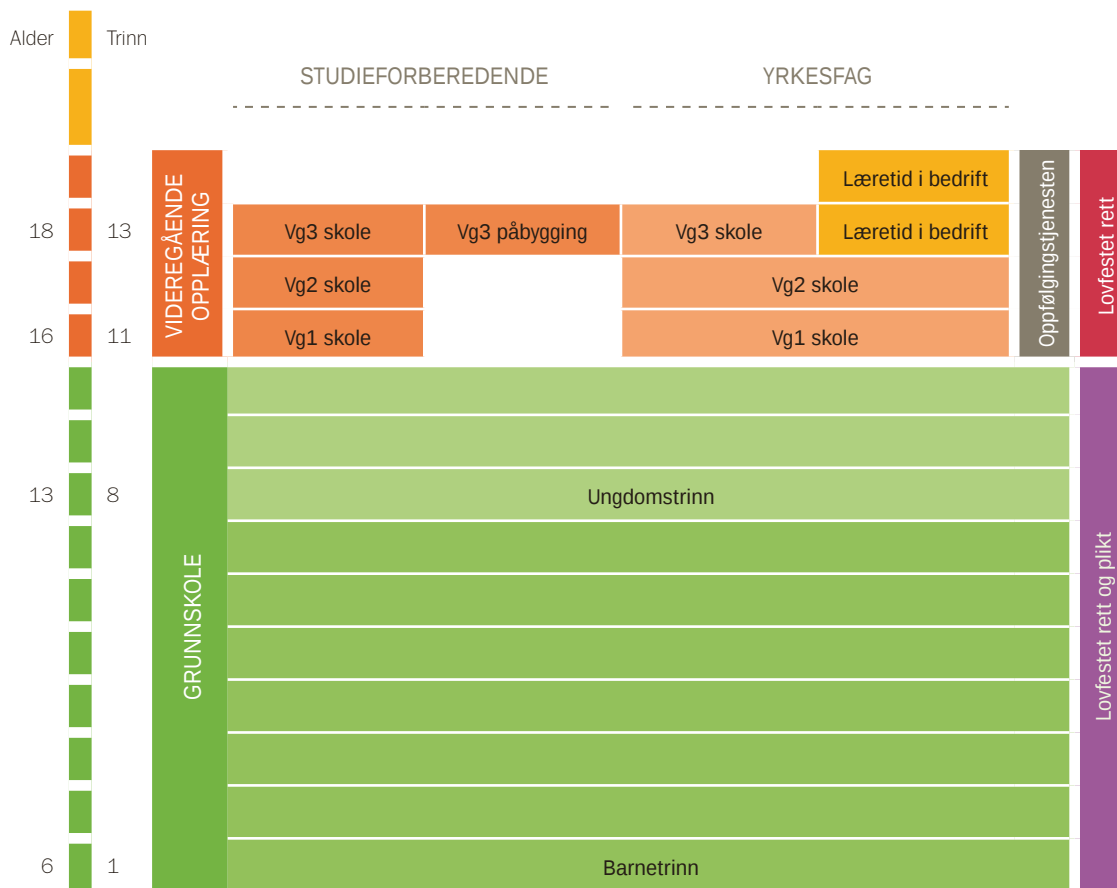
Utdanningsspeilet

2012

TALL OG ANALYSE AV
GRUNNOPPLÆRINGEN
I NORGE



GRUNNOPPLÆRINGEN I NORGE



Utgitt: Juni 2012

ISBN: 978-82-486-2006-8

Design: Tank Design

Foto: Sveinung Bråthen: side 4, 24, 40, 52, 68, 86, 98
Knut Erik Landgraff: side 62, 65–67
Johanne Torseth: side 112, 114–117

Tekst til artikler: Siw Ellen Jakobsen

Trykk: Wittusen & Jensen



Forord

Utdanningsdirektoratet har som oppdrag å gi politiske myndigheter, sektor og allmennhet god og oppdatert kunnskap om tilstanden i det norske utdanningssystemet. I Utdanningsspeilet 2012 gir vi deg fugleperspektivet på det som skjer fra ettåringene begynner i barnehagen, til de tar de viktige utdannings- og yrkesvalgene som avgjør hva de skal gjøre videre i livet.

Utdanningsdirektoratet overtok fra årsskiftet ansvaret for mange viktige oppgaver på barnehagefeltet. Vi er glade for å kunne presentere sentral informasjon for kvalitetsvurdering, dokumentasjon og analyse på området allerede i denne utgaven av Utdanningsspeilet.

De innledende kapitlene presenterer kvantitative fakta om ulike sider av grunnopplæringen. Kapittel 3 handler om læringsresultater. I kapittel 4 om læringsmiljø går vi i år nærmere inn på temaet klasseledelse. Stadig flere ser god klasseledelse som en viktig nøkkel for å lykkes med skolene. Dette er også et sentralt satsingsområde i oppfølgingen av stortingsmeldingen om ungdomstrinnet.

Kapittel 5 handler om gjennomføring i videregående opplæring. I år presenteres nøkkeltall for den fylkeskommunale Oppfølgingstjenesten. Tjenesten arbeider med ungdom som har rett til opplæring, men som verken er i opplæring eller arbeid. Det som avgjør om vi når målene om at flere skal kunne gjennomføre videregående opplæring er blant annet om Oppfølgingstjenesten lykkes med sitt arbeid. I kapittel 5 har vi også for første gang med en egen del om arbeidsmarkedssituasjonen for nyutdannede fagarbeidere. I kapittel 6 om Kvalitetsutvikling i fag- og yrkesopplæringen gir vi et blikk inn i arbeidet med å utvikle en mer systematisk måte å arbeide med kvalitetsutvikling innenfor de yrkesrettede utdanningsprogrammene.

Det avsluttende kapittel handler altså om barnehagene. Det er en viktig milepæl for Utdanningsdirektoratet at vi har inkludert et kapittel om barnehagen i Utdanningsspeilet allerede i år. En av utfordringene for sentrale myndigheter i denne sektoren er at kunnskapsgrunnlaget vårt ikke er godt nok. Vår ambisjon er å utvikle et referansedokument for tilstanden for barnehagen, slik vi har lykkes med for skolen.

Utviklingen av et enda bedre utdanningssystem i Norge kan bare skje dersom vi har og bruker oppdatert informasjon og kunnskap. Vi håper og tror at Utdanningsspeilet 2012 er et viktig bidrag til dette.

VÅR AMBISJON ER Å UTVIKLE ET
REFERANSEDOKUMENT FOR TILSTANDEN
I BARNEHAGEN, SLIK VI HAR LYKKES
MED FOR SKOLEN.



God lesning!

Dag Thomas Gisholt
Direktør

Innhold

1 | FAKTA OM GRUNNOPPLÆRINGEN

1.1	Hva kjennetegner en typisk norsk grunnskole?	6
1.2	Hvordan endres elevtallet i grunnskolen?	8
1.3	Hvilke fag velger elevene i grunnskolen?	8
1.4	Hvordan tilpasses opplæringen til elevenes evner og forutsetninger?	10
1.5	Hvor omfattende er tilbudet om fysisk aktivitet?	13
1.6	Hvor mange elever benytter tilbud om leksehjelp og skolefritidsordning (SFO)?	14
1.7	Hvordan endres skolestrukturen i videregående opplæring?	15
1.8	Hvordan endres elevtallet i videregående opplæring?	15
1.9	Hvilke utdanningsprogrammer er mest populære blant søkerne?	15
1.10	Hvilke programområder og programfag velger elevene på studieforberedende utdanningsprogrammer?	18
1.11	Hvor mange elever går på yrkesfaglige utdanningsprogrammer?	19
1.12	Hvor mange lærlinger er det i videregående opplæring, og hvor mange ender med yrkeskompetanse?	19
1.13	Hvor mange voksne får grunnskoleopplæring og videregående opplæring?	20



s. 62

Les om læringsmiljø og klasseledelse på Biri Ungdomsskole.

2 | RESSURSER

2.1	Hvor mye koster grunnskoleopplæringen?	26
2.2	Hvorfor er det stor variasjon i ressursbruken per elev?	26
2.3	Hvor mye koster videregående opplæring?	28
2.4	Hvorfor varierer kostnadene til videregående opplæring mellom fylkene?	29
2.5	Hva brukes ressursene til?	30
2.6	Hvor mye ressurser brukes på særskilt språkopplæring?	34
2.7	Hvor store ressurser går til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring?	35
2.8	Hvor store ressurser brukes til assistenter i skolen?	36
2.9	Hvor store ressurser brukes til voksne i grunnopplæringen?	37
2.10	Hvor mye ressurser bruker Norge på utdanning sammenlignet med andre land?	38

3 | LÆRINGSRESULTAT

3.1	Kva veit vi om læringsresultata i norsk grunnopplæring?	42
3.2	Kva kan forklare skilnadene mellom elevar og mellom skolar?	48

4 | LÆRINGSMILJØ

4.1	Hvordan opplever norske elever læringsmiljøet sitt?	54
4.2	Hva kjennetegner et godt læringsmiljø?	54
4.3	Hva mener vi med klasseledelse?	54
4.4	Hvilke premisser er grunnleggende for god klasseledelse?	55
4.5	Hva er sammenhengen mellom klasseledelse og vurdering for læring?	56
4.6	Hva kan analysen av Elevundersøkelsen 2011 fortelle oss om læringsmiljøet i norske skoler?	57
4.7	Er gode skoler gode for alle elever?	60

Fra regler til ledelse

62

5	GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING	68	7	BARNEHAGAR	98
5.1	Hvorfor er det viktig å gjennomføre videregående opplæring?	70	7.1	Kva er målet med barnehagen?	100
5.2	Hvordan varierer elevgrunnlaget mellom fylker og mellom utdanningsprogrammer?	70	7.2	Ein utvaksen sektor?	100
5.3	Hvor mange gjennomfører videregående opplæring?	72	7.3	Kven går i barnehagen?	101
5.4	Hva er oppfølgingstjenesten?	79	7.4	Tidleg barnehagestart – den nye norma?	102
5.5	Hvordan er arbeidsmarkedssituasjonen for fagarbeidere som nylig har oppnådd fag-/svennebrev?	82	7.5	Kor lenge er barna i barnehagen?	103
6	KVALITETSUTVIKLING I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN	86	7.6	Organisering – frå avdelingsbarnehagar til opne løysingar?	104
6.1	Hva er et kvalitetsvurderingssystem?	88	7.7	Korleis blir dei yngste barna ivaretekne?	105
6.2	Hva er fag- og yrkesopplæring?	89	7.8	Gruppestorleik – små barn i store grupper?	106
6.3	Hvordan inngår kvalitetsvurdering i kvalitetsarbeidet?	90	7.9	Kva slags hjelp får barn med særlege behov?	106
6.4	Hva er innholdet i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for fagopplæringen?	92	7.10	Kva er foreldra tilfredse med?	107
6.5	Hva kan Lærlingundersøkelsen gi oss informasjon om?	93	7.11	Kva seier internasjonal forskning om kvalitet i barnehagar?	108
			7.12	Kva veit vi om dei tilsette i barnehagen?	108
			7.13	Kva er utfordringar i sektoren framover?	110
				Små skritt mot en stor verden	112
				REFERANSER	118
				FIGURER OG TABELLER	124
				VEDLEGG	127

s. 112

Les om Bjerkås barnehage og om hvordan de arbeider med de minste barna.





1

Fakta om grunnopplæringen

Dette kapitlet presenterer statistikk som beskriver fakta om grunnskolen og videregående opplæring i Norge. Her finner du oversikt over skolestruktur, elevtall og fordeling av elever på ulike utdanningsprogrammer og fag i videregående opplæring. Kapitlet presenterer også tall for lærlinger og for voksne i grunnopplæringen, og også utviklingen i bruk av spesialundervisning og særskilt norsk.

GRUNNSKOLEN

Grunnskolen er tiårig og er delt inn i barnetrinnet fra 1. til 7. trinn og ungdomstrinnet fra 8. til 10. trinn. Grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle. Alle barn og unge skal få del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag. Grunnskoleopplæringen er gratis og blir i hovedsak finansiert av kommunene.



OPPLÆRINGSLOVA § 2-1:

Rett og plikt til grunnskoleopplæring

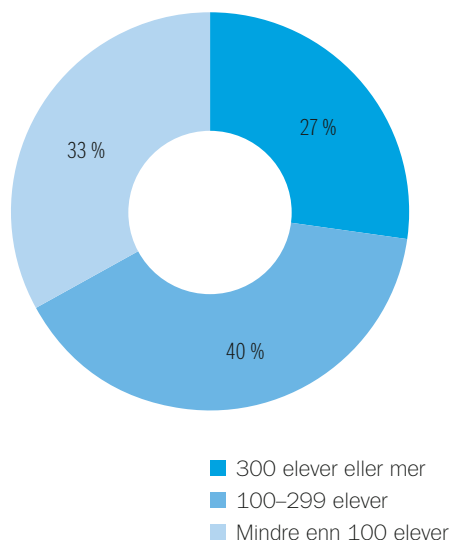
Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter. Plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom anna, tilsvarande opplæring.

1.1 | HVA KJENNETEGNER EN TYPISK NORSK GRUNNSKOLE?

Høsten 2011 var det 3 000 grunnskoler i Norge. Det var en reduksjon på 28 skoler fra høsten 2010. I 2001–2002 var det 344 flere grunnskoler enn i dag. Hovedbildet er at det blir færre og større skoler i Norge.

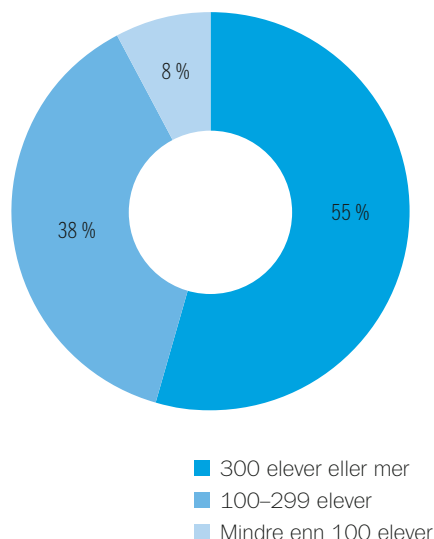
En norsk grunnskole hadde i gjennomsnitt omkring 200 elever høsten 2011. 27 prosent av grunnskolene hadde over 300 elever. Andelen *elever* som går på skoler med 300 elever eller mer, har økt de siste ti årene. Høsten 2011 gikk 55 prosent av elevene på skoler med mer enn 300 elever. Til sammenligning gikk 49 prosent av elevene på slike skoler i 2001–2002. Økningen i antall skoler med flere enn 300 elever har flatet ut det siste året. Likeledes har det i det siste tiåret vært en betydelig nedgang i antall skoler med færre enn 100 elever. Denne tendensen har også avtatt noe det siste året. 8 prosent av elevene gikk på skoler med mindre enn 100 elever skoleåret 2011–2012.

FIGUR 1.1 Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler. 2011–2012. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

FIGUR 1.2 Fordelingen av elever på små, mellomstore og store grunnskoler. 2011–2012. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

VI GÅR BORT FRA BEGREPENE SPESIALSKOLER OG ORDINÆRE GRUNNSKOLER

I tidligere utgaver av Utdanningsspeilet ble grunnskolene i Norge delt inn i kategoriene ordinære grunnskoler og spesialskoler. Elever ved spesialskolene var kun inkludert i tallene dersom dette var spesifisert. Vi har nå gått bort fra dette skillet, og benytter begrepet «grunnskole» både om skoler som tidligere ble omtalt som ordinære grunnskoler, og skoler som tidligere ble omtalt som spesialskoler.

Heretter vil tall som presenteres, inkludere alle elever som går i norsk grunnskole, uavhengig av hvilken type skole de går på. I årets utgave er elever ved spesialskoler med i alle tall som presenteres her, også for tidligere år. Tallene tilbake i tid er

derfor sammenlignbare. Tall fra tidligere år som presenteres her, vil på grunn av dette avvike fra de forrige utgavene av Utdanningsspeilet og andre publiseringer.

Det er flere årsaker til at denne endringen ble gjennomført. Organisering av spesialundervisning i spesialskoler er ikke omtalt i opplæringsloven. Spesialskoler skiller seg ikke vesentlig fra egne avdelinger for spesialundervisning ved ordinære grunnskoler, og hvorvidt organiseringen foregår på den ene eller andre måten, kan variere mellom kommuner.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Skoler legges ned og elevene flyttes til eksisterende skoler

Fra skoleåret 2010–2011 til 2011–2012 ble 54 grunnskoler lagt ned. Av disse var 46 kommunale, 6 private, 1 fylkeskommunal og 1 statlig. Samtidig ble det opprettet 26 nye grunnskoler. Av disse var 8 kommunale, 13 private og 5 fylkeskommunale.

Når grunnskoler legges ned, ser det ut til at det vanligste mønsteret er at elevene flytter til eksisterende offentlige skoler, heller enn at det blir opprettet nye private skoler. Dette underbygges av en undersøkelse gjennomført våren 2010, som viste at de vanligste årsakene til skole nedleggelse var lavt elevtall, dårlig kommuneøkonomi og ønsket om bedre ressursutnytting (Utdanningsdirektoratet 2010a). I tallene har vi her tatt utgangspunkt i Statistisk Sentralbyrås definisjon av en skole. For at en enhet skal telle som en skole et år, skal det være minst én elev ved skolen. Dette innebærer at enheter som driver med undervisning uten at noen elever har fast tilhørighet der, ikke vil regnes som skole i denne sammenhengen. Dette kan eksempelvis være sykehuskoler og lignende.

Økningen i antall private grunnskoler har flatet ut

I skoleåret 2011–2012 var det 165 private grunnskoler godkjent etter privatskoleloven med rett til økonomisk støtte fra staten. Det var fem flere grunnskoler godkjent etter privatskoleloven enn året før. I tillegg var det 7 privatskoler godkjent uten rett til statstilskudd (opplæringsloven § 2-12). Dette er blant annet internasjonale og utenlandske skoler i Norge.

Antallet private grunnskoler økte kraftig fra 2001–2002 (101 private grunnskoler) til 2005–2006 (155 private grunnskoler). Siden 2005–2006 har økningen i antall

§

PRIVATSKOLELOVEN OG OPPLÆRINGSLOVEN

Private skoler er godkjent etter lov om privatskoler (privatskoleloven) eller lov om grunnskolen og den videregående opplæringen §§ 2-12 og 3-11 (opplæringsloven).

Skoler godkjent etter privatskoleloven skal drive sin virksomhet på følgende grunnlag: religiøst, anerkjent pedagogisk retning, internasjonalt, særskilt tilrettelagt videregående opplæring i kombinasjon med toppidrett, norsk grunnskoleopplæring i utlandet eller særskilt tilrettelagt opplæring for funksjonshemmede. Kravet om særskilt grunnlag gjelder ikke allerede godkjente skoler som var i drift innen utgangen av 2007 (privatskoleloven § 5-2).

Private skoler godkjent etter privatskoleloven får tilskudd fra staten med 85 prosent av driftskostnadene i offentlige skoler (privatskoleloven § 6-1). En godkjenning som privatskole etter opplæringsloven §§ 2-12 eller 3-11 utløser ikke tilskudd fra staten.

private grunnskoler flatet ut. Økningen i private grunnskoler fra skoleåret 2001–2002 til 2011–2012 var på 70 prosent. Privatskoleloven ble i 2003 erstattet med friskoleloven. Friskoleloven hadde ingen krav om at skolene måtte drives på et bestemt grunnlag. Den ble opphevet i 2007 og erstattet av en ny privatskolelov som gjeninnførte kravet om at skolene må drives på et bestemt grunnlag for å bli godkjent.

Nærmere 3 prosent av elevene i grunnskolen gikk på en privat grunnskole skoleåret 2011–2012. Skoleåret 2001–2002 var andelen i underkant av 2 prosent.

De private grunnskolene har i gjennomsnitt færre elever enn de offentlige skolene. 66 prosent av privatskolene har under 100 elever, mot 27 prosent av alle grunnskolene i Norge.

Fylket med høyest andel elever i privatskoler er Oslo med 5 prosent, etterfulgt av Vestfold hvor 3,8 prosent av elevene gikk på privatskole. I Sogn og Fjordane gikk bare 0,3 prosent av elevene på privatskole. Privatskolene er i stor grad konsentrert rundt de største byene. Både i Oslo, Bergen og Trondheim er andelen elever i privatskoler omkring 5 prosent. I Vest-Agder er imidlertid andelen lavere i Kristiansand enn i områdene utenfor.

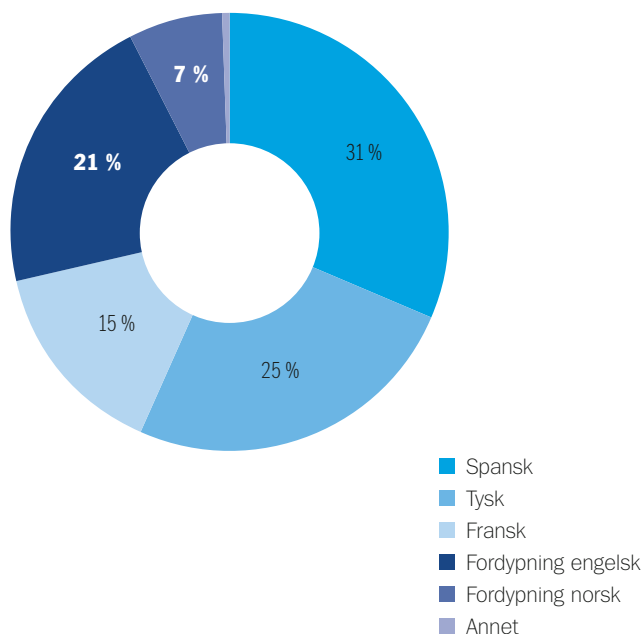
1.2 | HVORDAN ENDRES ELEVTALLET I GRUNNSKOLEN?

I oktober 2011 var det 614 413 elever ved offentlige og private grunnskoler i Norge, 1 566 færre enn i 2010. På nasjonalt nivå har elevtallet vært ganske stabilt de siste ti årene, men det er store regionale forskjeller. Elevtallet har økt mest i Oslo og Akershus med 15 og 12 prosent de siste ti årene. Elevtallet har falt med 10 prosent i både Finnmark og Nordland. Flytting til sentrale områder er hovedårsakene til regionale endringer i elevtallet (SSB befolkningsstatistikk).

Markert økning i antall grunnskoleelever frem mot 2020

Antall barn i grunnskolealder er forventet å stige fra 617 000 høsten 2011 til 668 000 i 2020 (SSB 2011c). Det er forventet at antall elever i grunnskolen vil holde seg stabilt i perioden 2012 til 2014, for så å stige frem til 2020. Veksten vil i hovedsak være på barnetrinnet, der antall elever vil øke fra 425 000 høsten 2011 til om lag

FIGUR 1.3 Fremmedspråk og språklig fordypning 8.–10. trinn. 2011–2012. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

473 000 i 2020. Antallet elever på ungdomstrinnet vil øke fra 193 000 til om lag 195 000 i 2020.

I 12 av fylkene er det forventet en stigning i antall barn i grunnskolealder fram til 2020. Økningen vil være størst i Oslo, Akershus, Rogaland og Hordaland. I Oslo er det forventet nærmere 15 000 flere elever i 2020 enn det var i 2011.

1.3 | HVILKE FAG VELGER ELEVENE I GRUNNSKOLEN?

På ungdomstrinnet kan elevene velge mellom ulike fremmedspråk eller språklig fordypning i *norsk*, *engelsk* eller *samisk*. På enkelte skoler kan de også velge *arbeidslivsfaget*.

Spansk er fortsatt mest populært

De fleste elevene på ungdomstrinnet valgte fremmedspråk høsten 2011. Det mest populære 2. fremmedspråket er fortsatt *spansk*. 31,4 prosent av elevene som hadde 2. fremmedspråk eller språklig fordypning, valgte dette. I tillegg til de største språkene som er angitt i figur 1.3, tar også en liten gruppe elever språk som *italiensk*, *russisk* og *samisk fordypning*. Fordelingen av elever på de ulike språkene har endret seg lite de siste årene.

§

FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA § 1-8: Opplæring i framandspråk og språkleg fordjuping i grunnskolen

Elevane på ungdomstrinnet i grunnskolen skal i tillegg til opplæring i engelsk ha opplæring i eit framandspråk til eller språkleg fordjuping i engelsk, norsk eller samisk. Når ein elev har valt anten framandspråk eller språkleg fordjuping, skal eleven normalt ha faget på heile ungdomstrinnet. Når opplæring i framandspråk og språkleg fordjuping tek til, kan elevane i første halvåret gjere omval i samråd med skolen. Når det ligg føre særlege grunnar, kan skoleeigaren godkjenne overgang på eit seinare tidspunkt.

Mange bytter over fra 2. fremmedspråk til språklig fordypning

Når en elev har valgt enten fremmedspråk eller *fordypning i norsk, engelsk* eller *samisk*, skal eleven normalt ha faget på hele ungdomstrinnet. Eleven kan under visse forutsetninger foreta et omvalg på et senere tidspunkt. Nesten 14 prosent av elevene som hadde *spansk* på 8. trinn i 2009–2010, hadde valgt bort dette faget da de gikk på 10. trinn skoleåret 2011–2012. Også mange elever som valgte *tysk* og *fransk* foretar omvalg. Henholdsvis 13 og 11 prosent av de som valgte disse språkene på 8. trinn, hadde ikke faget på 10. trinn.

Elever som slutter med 2. fremmedspråk, bytter som regel over til fordypning i *engelsk* eller *norsk*. Andelen elever som velger språklig fordypning, øker betydelig fra 8. til 10. trinn. Blant elever som begynte på 8. trinn skoleåret 2009–2010, valgte omkring 25 prosent fordypning i *engelsk* eller *norsk* i stedet for 2. fremmedspråk. Når disse kom til 10. trinn, altså i 2011–2012, hadde andelen med fordypning i engelsk eller norsk økt til 35 prosent. Omfanget av omvalg på språkfagene er størst mellom 8. og 9. trinn.

3 908 elever fikk fritak fra 2. fremmedspråk i 2011–2012. Elever kan få fritak fra 2. fremmedspråk dersom de får opplæring i *finsk* som andrespråk eller *samisk* som første- eller andrespråk, eller dersom de har enkeltvedtak om spesialundervisning.

Mange gutter velger arbeidslivsfaget

4 435 elever på 139 skoler valgte *arbeidslivsfaget* skoleåret 2011–2012. Hele 67 prosent av deltakerne var gutter. Det er flest elever på 9. trinn som har valgt *arbeidslivsfaget*. Høsten 2011 deltok 20 prosent av elevene på 9. trinn på de aktuelle skolene. Tilsvarende deltok 18 prosent av elevene på 8. trinn og 4 prosent på 10. trinn. Den ujevne fordelingen på trinnene skyldes utvidelsen av forsøket.

ARBEIDSLIVSFAGET

Arbeidslivsfaget startet opp som et forsøk skoleåret 2009–2010. Etter at forsøket er evaluert og erfaringene oppsummert i 2013, blir det avgjort om faget skal innføres permanent. Arbeidslivsfaget skal knyttes til arbeidsoppgaver fra de ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående opplæring, men tilpasses ungdomstrinnets nivå. På skoler som har valgt å tilby arbeidslivsfaget, kan faget velges som et alternativ til 2. fremmedspråk og norsk (for elever med annet morsmål) og engelsk fordypning. Antall skoler som tilbyr faget, har blitt trappet opp siden oppstarten. Fra og med skoleåret 2011–2012 kan alle grunnskoler som ønsker det, søke om å starte med faget.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

VALGFAG

Fra høsten 2012 blir det tilbud om 8 nye valgfag på ungdomstrinnet. Det blir en gradvis innføring med oppstart på 8. trinn høsten 2012. Fra 2014 skal valgfag være innført på hele ungdomstrinnet.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Erfaringene så langt viser at elever og lærere er svært fornøyd med innhold og gjennomføring av *arbeidslivsfaget*, men det er for tidlig å konkludere om faget har hatt den ønskede effekten. Elever som velger arbeidslivsfaget, er i hovedsak gutter med noe lavere karakterer enn gjennomsnittet, og som ønsker mer praktisk rettet undervisning i skolen (Bakken m.fl. 2012).

1.4 | HVORDAN TILPASSES OPPLÆRINGEN TIL ELEVENES EVNER OG FORUTSETNINGER?

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

Få elever i grunnskolen tar fag på videregående nivå

Det er få formelle ordninger i grunnskolen som er tilpasset elever som ønsker ekstra utfordringer. De ordningene som finnes, benyttes av svært få elever på et lite antall skoler. Skoleåret 2011–2012 var det 956 elever fordelt på 131 grunnskoler som tok fag på videregående nivå. I 2008–2009 var det 622 elever som benyttet seg av ordningen. Over 90 prosent av elevene som tok fag på videregående nivå i 2011–2012, gikk på 10. trinn. Mulighetene for tilpasning for ressurssterke elever gjennom denne ordningen fremstår som underutnyttet i dag.

Få elever får omdisponert timetallet (25-prosentregelen)

For enkelte elever kan skoleeieren omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag, når det er grunn til å anta at dette kan føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven. Omdisponeringen må ikke føre til at kompetansemålene i læreplanen for faget velges bort.



FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA § 1-14:

Tilbud om fag fra videregående opplæring til elever på ungdomstrinnet

Elevane i grunnskolen skal følge opplæringa i alle fag slik det er fastsett i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, jf. § 1-1. Dette gjeld likevel ikkje fullt ut i faga matematikk, engelsk, framandspråk, naturfag og samfunnsfag for elevar på ungdomstrinnet som har tilstrekkeleg kompetanse til å følgje opplæringa i eitt eller fleire av desse faga på videregående nivå i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og som får slik opplæring. Desse elevane skal i dei aktuelle faga ha vurdering både etter kapittel 3 og 4. Elevar som følgjer opplæring på videregående nivå etter andre punktum, kan få disponere inntil 60 % av timane i faget «Utdanningsval» til denne opplæringa.

I skoleåret 2011–2012 fikk 1 705 elever omdisponert timer som er fastsatt i det enkelte fag. 348 gikk i 1. til 7. trinn, og 1 357 gikk i 8. til 10. trinn.

Den forholdsvis lave bruken av ordningen kan skyldes uklar utforming av regelen, at bruken av regelen krever mye organisering og ressurser, eller manglende oppmerksomhet om regelen (Rønning 2008).

Antallet elever som får spesialundervisning, fortsetter å øke

Høsten 2011 fikk 52 972 av elevene i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning. Som det fremgår av figur 1.4, har det vært en betydelig økning i andelen elever som får spesialundervisning i løpet av de siste fem–seks årene. I flere år lå andelen stabilt på omkring 6 prosent. Fra 2006 har det vært en jevn økning i andelen elever med spesialundervisning. Høsten 2011 hadde 8,6 prosent av alle elevene i grunnskolen enkeltvedtak om spesialundervisning.



OPPLÆRINGSLOVA § 5-1:

Rett til spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.



OPPLÆRINGSLOVA § 5-3:

Sakkunnig vurdering

Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det ligge føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.

Den sakkunnige vurderinga skal blant anna greie ut og ta standpunkt til:

- eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet
- lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa
- realistiske opplæringsmål for eleven
- om ein kan hjelpe på dei vanskane eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet
- kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod

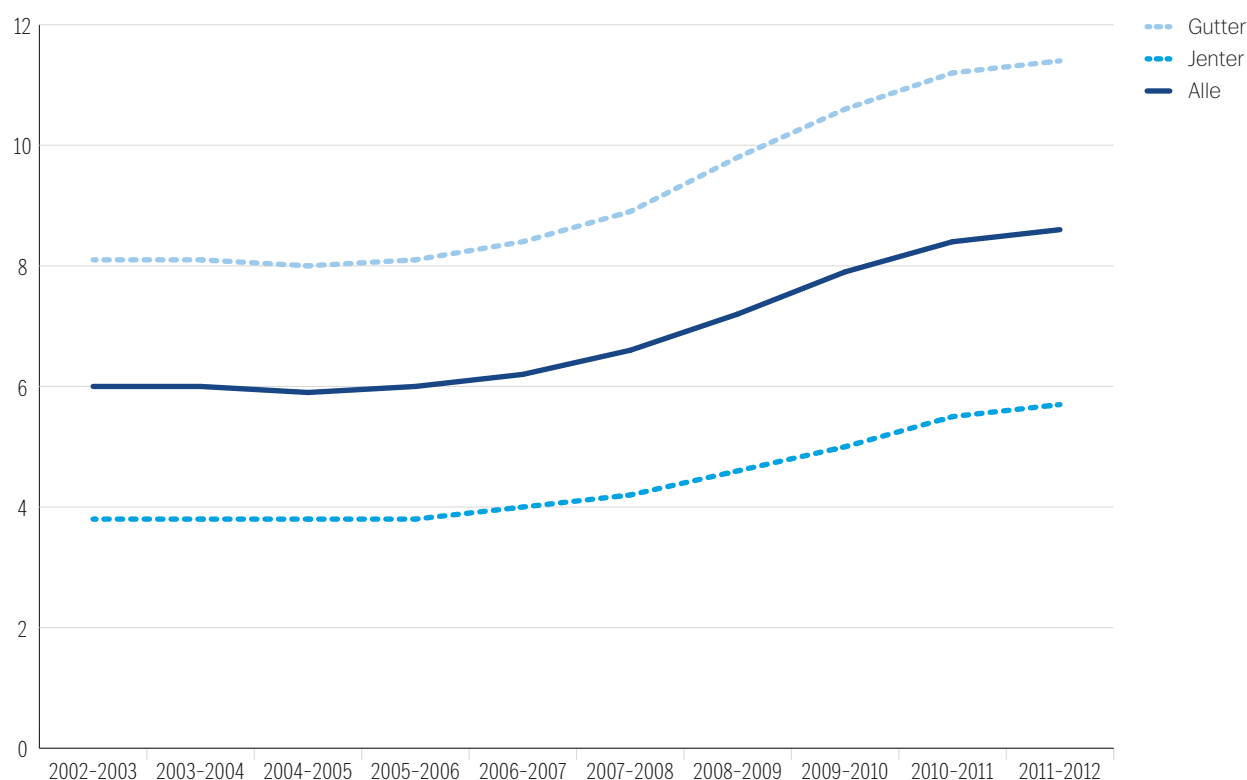
Østfold og Akershus hadde i 2011–2012 den laveste andelen elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Her fikk drøyt 7 prosent av elevene spesialundervisning. Høyest andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning var det i Nordland og Aust-Agder, der omkring 11 prosent av elevene hadde enkeltvedtak om spesialundervisning i 2011–2012.

14 prosent av elevene med spesialundervisning fikk den i hovedsak alene, 67 prosent fikk den hovedsakelig

i grupper på 2 til 5, og 19 prosent fikk hovedsakelig spesialundervisningen på andre måter. Andre måter kan for eksempel være i grupper på 6 eller flere eller innenfor den ordinære klassen.

Nesten 7 av 10 elever som fikk spesialundervisning i 2011–2012, var gutter. Kjønnsforskjellen knyttet til hvem som får spesialundervisning, er noe redusert de siste skoleårene.

FIGUR 1.4 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning. 2002–2003 til 2011–2012. Prosent.

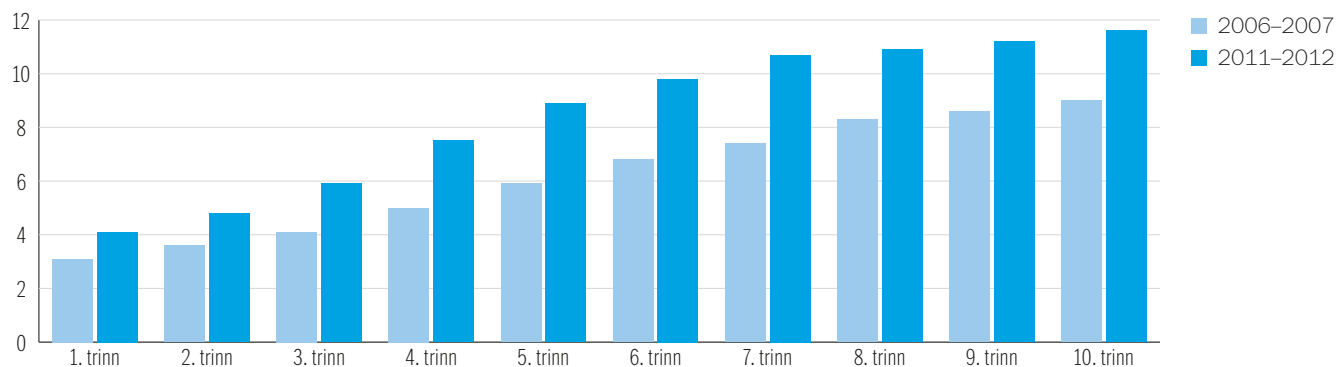


Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

TABELL 1.1 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på kjønn. 2007–2008 til 2011–2012. Antall og prosent.

Skoleår	Spesialundervisning			Elever med spesialundervisning fordelt på kjønn	
	Alle elever	Elever med spesialundervisning		Jenter	Gutter
	ANTALL	ANTALL	PROSENT	PROSENT	PROSENT
2011–2012	614 413	52 972	8,6	32,5	67,5
2010–2011	615 979	51 853	8,4	32,0	68,0
2009–2010	615 927	48 470	7,9	31,2	68,8
2008–2009	616 139	44 525	7,2	30,8	69,2
2007–2008	618 589	41 041	6,6	30,9	69,1

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

FIGUR 1.5 Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn. 2006–2007 og 2011–2012. Prosent.

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Andelen elever med spesialundervisning øker i løpet av barne-trinnet og gjennom ungdomstrinnet. Høsten 2011 hadde 4,4 prosent av elevene på 1. trinn enkeltvedtak om spesialundervisning, mens på 10. trinn var andelen 11,6 prosent. Andelen elever med spesialundervisning øker for hvert trinn, men den mest markante økningen er fra 3. til 7. trinn.

På 5. til 7. trinn har det vært størst økning i andelen elever som får spesialundervisning de siste fem årene. På disse trinnene har andelen elever med spesialundervisning økt med 3 prosentpoeng eller mer, siden 2006–2007. Til sammenligning har andelen på 1. og 2. trinn kun økt med ett prosentpoeng i samme tidsrom.

Andelen elever med spesialundervisning er altså lav på de laveste trinnene og forholdsvis høy på de høyeste trinnene i grunnskolen. Dette kan også tyde på at elever som først har fått et vedtak om spesialundervisning, i stor grad fortsetter med spesialundervisning resten av grunnskolen. Samtidig kommer spesialundervisning seint i gang for mange. I Stortingsmeldingen om tidlig innsats for livslang læring (Kunnskapsdepartementet 2006b) blir det fremhevet hvor viktig det er å sette i gang tiltak for eleven på et tidlig tidspunkt, og idet utfordringer oppstår eller blir avdekket.

Ingen økning siste år i antall elever med særskilt norsk

Høsten 2011 var det 43 991 elever med særskilt norskopplæring. Dette utgjorde 7 prosent av elevene. Det har vært en liten økning de siste årene og ingen endring fra forrige skoleår. Andelen elever med særskilt norskopplæring var høyest i Oslo med nærmere 25 prosent.

Morsmålsopplæring gis til elever med annet morsmål enn norsk og samisk utover det ordinære undervisningstimetallet. Tospråklig fagopplæring er den opplæringen

som skjer innenfor det ordinære undervisningstimetallet, og hvor elevens morsmål blir benyttet i opplæringen (for eksempel «matematikk på urdu») enten alene eller sammen med norsk.

Høsten 2011 fikk 3 987 elever både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. 11 346 elever fikk bare tospråklig fagopplæring, og 2 484 elever fikk bare morsmålsopplæring. Elever som får morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring, får dette i tillegg til særskilt norskopplæring. Antallet elever som bare får morsmålsopplæring, har vært synkende siden 2007–2008.

§

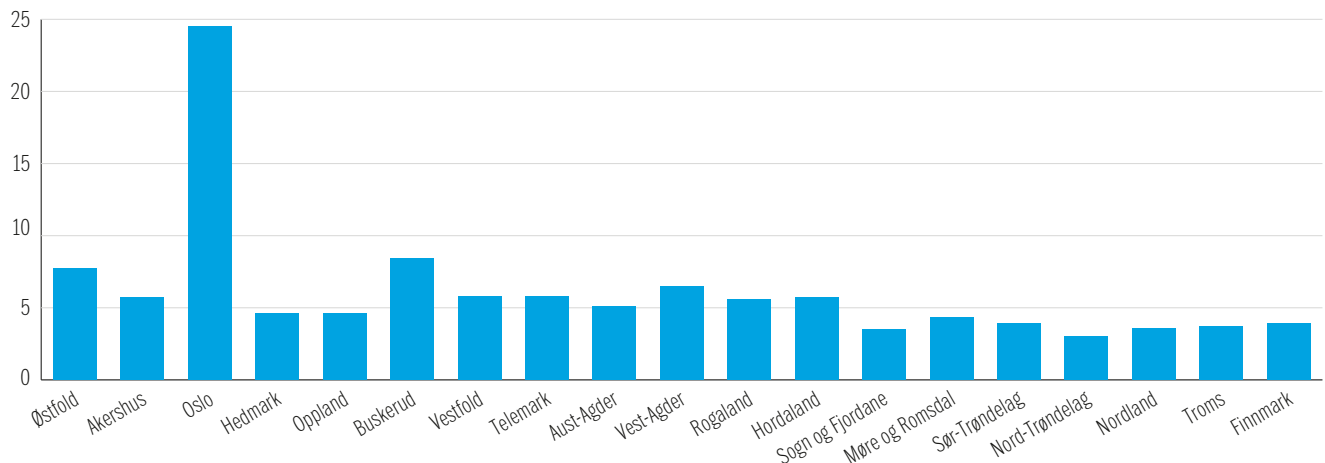
OPPLÆRINGSLOVA §§ 2-8 OG 3-12:

Særskild språkopplæring for elever fra språklege minoriteter

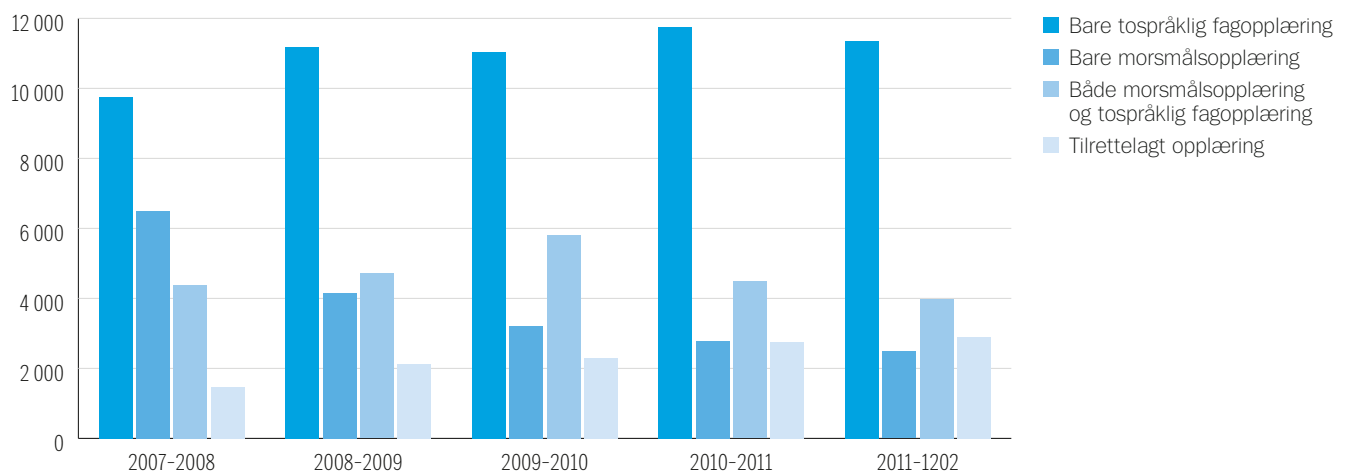
Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

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

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

FIGUR 1.6 Elever med særkilt norsk, fordelt på fylke. 2011–2012. Grunnskole. Prosent.

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

FIGUR 1.7 Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. 2007–2008 til 2011–2012. Antall.

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Når morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring ikke kan gis av egnet undervisningspersonale, skal kommunen så langt det er mulig legge til rette for annen opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger. 2 904 elever fikk tilrettelagt opplæring i stedet for morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Antallet elever som fikk slik opplæring, har økt noe de siste fem år.

Høsten 2010 ble det gitt morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring eller tilrettelagt opplæring i mer enn 125 ulike språk. Det var flest elever som fikk morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring i somalisk, arabisk og polsk.

1.5 | HVOR OMFATTENDE ER TILBUDET OM FYSISK AKTIVITET?

Skolene er forpliktet til å gi elevene til sammen 76 timer fysisk aktivitet i løpet av 5., 6. og 7. trinn. Disse timene kommer i tillegg til kroppsøvningsfaget. De fleste skoler gir mer enn kravet på 76 timer, og gjennomsnittet ligger på 104 timer fordelt på 5.–7. trinn. Reglene om individuell vurdering og reglene om krav til pedagogisk kompetanse for undervisningspersonalet i opplæringsloven gjelder ikke i fysisk aktivitet. Høsten 2011 var 47 prosent av personalet som gav fysisk aktivitet, pedagoger.

1.6 HVOR MANGE ELEVER BENYTTET TILBUD OM LEKSEHJELP OG SKOLEFRITIDSORDNING (SFO)?

Figuren viser at over halvparten av elevene på 1. til 4. trinn deltok i leksehjelp per 1. oktober. Blant skolene som tilbyr leksehjelp, er det gjennomsnittlige tilbudet 8,2 timer i uken, fordelt på 1. til 4. trinn. Det gjennomsnittlige antall timer leksehjelp som gis av personalet, er 8,4 timer i uken. I 59 prosent av leksehjelpordningene er det skolen som tilbyr leksehjelpen. SFO står for 17 prosent av ordningene. I 23 prosent av ordningene er det både skolen og SFO som gir leksehjelp.

33 skoler med elever på 1.–4. trinn har oppgitt at de ikke har noe tilbud om leksehjelp. De vanligste årsakene er at skolen ikke har lekser, eller at skolen har bakt inn leksehjelpen i undervisningen ved for eksempel å tilby noen ekstra undervisningstimer, eller at skolen i samråd med foreldrene har avtalt at det ikke skal gis leksehjelp. Blant skolene som ikke gir leksehjelp, er over halvparten egne skoler for spesialundervisning eller behandlingstilbud.

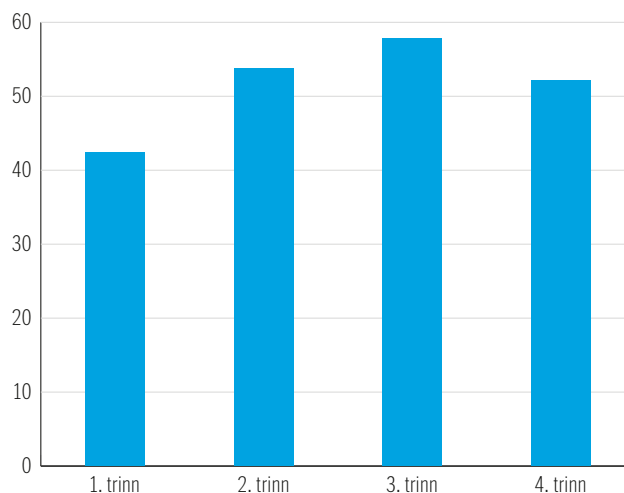
Flere barn i skolefritidsordningen

63 prosent av elevene i 1.–4. klasse deltok i SFO skoleåret 2011–2012. I 2002–2003 var andelen på 55 prosent. Andelen barn som er i SFO, har steget jevnt de siste ti årene.

36 prosent av personalet i SFO har godkjent lærer- eller førskolelærerutdanning eller fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Det har vært en liten økning i personale med barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Foreldrene betaler i gjennomsnitt 2 000 kroner for en fulltids plass i SFO.

FIGUR 1.8 Elever som deltok i leksehjelpordningen pr. 1. oktober 2011. 1.–4. trinn. Prosent.



Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet



OPPLÆRINGSLOVA § 13-7: Skolefritidsordninga

Kommunen skal ha eit tilbod om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.–4. årstrinn, og for barn med særskilte behov på 1.–7. årstrinn.

Skolefritidsordninga skal leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna.



OPPLÆRINGSLOVA § 13-7A:

Plikt for kommunen til å ha tilbod om leksehjelp

Kommunen skal ha eit tilbod om leksehjelp for elevane på 1.–4. årstrinn. Tilbodet skal vere gratis for elevane. Elevane skal ha rett til å delta på leksehjelptilbodet, men det skal vere frivillig om dei ønskjer å delta.

Det totale omfanget leksehjelp på 1.–4. årstrinn skal til saman vere minimum 8 timar kvar veke. Kvart årstrinn skal ha minimum ein time leksehjelp per veke (Forskrift til opplæringslova § 1A-1).

VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Videregående opplæring er frivillig. All ungdom som har fullført grunnskolen, har imidlertid rett til tre års videregående opplæring som skal føre frem til studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Foreløpige tall fra KOSTRA (Kommune stat rapportering 2011d) viser at 91,5 prosent av alle 16–18-åringer deltok i videregående opplæring høsten 2011.

1.7 | HVORDAN ENDRES SKOLE-STRUKTUREN I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

Fortsatt nedgang i antall videregående skoler i Norge

Høsten 2011 var det 430 videregående skoler i Norge. Av disse var 347 fylkeskommunale, 81 private og to statlige (SSB, foreløpige tall 2011). Dette er 8 skoler mindre enn skoleåret 2010–2011.

Siden 2001 har det blitt 67 færre videregående skoler i Norge. Fra skoleåret 2010–2011 til 2011–2012 har 13 videregående skoler blitt nedlagt. Av disse var 10 fylkeskommunale og 3 private. I samme periode ble det opprettet 5 fylkeskommunale videregående skoler. Antallet elever per skole har økt. I 2002 var det i gjennomsnitt 347 elever per videregående skole, mens det i 2011 var 454 elever.



OPPPLÆRINGSLOVA § 3-1:

Rett til videregående opplæring for ungdom

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

Heile retten må normalt takast ut i løpet av ein samanhengande periode på fem år, eller seks år når opplæringa heilt eller delvis blir gitt i lærebedrift, og innan utgangen av det året vedkommande fyller 24 år.

1.8 | HVORDAN ENDRES ELEVTALLET I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

Svak økning i elevtallet på videregående

Høsten 2011 var det 195 364 elever i videregående opplæring ifølge foreløpige tall fra SSB. Dette er en økning på 2 481 elever sammenlignet med endelige tall fra året før.

Det var 76 659 elever på Vg1, 66 231 elever på Vg2 og 52 474 elever på Vg3. Nesten 58 prosent av elevene gikk på studieforbereende, og drøyt 42 prosent gikk på yrkesfag. Fordelingen har vært stabil de siste fire årene. Det var 33 814 lærlinger og 1 356 lære kandidater i tillegg til elevene i videregående opplæring skoleåret 2011–2012.

7 prosent av elevene i videregående opplæring gikk på privatskole høsten 2011. Andelen var høyest blant elever på studieforbereende utdanningsprogrammer, der 9 prosent gikk på privatskoler mot 5 prosent av elevene ved yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I 2006–2007 var andelen elever i private videregående skoler 6 prosent. Andelen har vært stabil på omkring 7 prosent siden skoleåret 2007–2008.

Elever som i 2009–2010 og tidligere ble skilt ut i kategorien alternativ opplæring, er nå inkludert under de øvrige utdanningsprogrammene. Disse elevene betegnes nå som elever med vedtak om opplæring som fører frem til grunnkompetanse, som er kompetanse på et lavere nivå enn full yrkes- eller studiekompetanse. Her presenterer vi ikke tall for andelen elever med kompetanse på lavere nivå, da kvaliteten på disse dataene ikke er god nok. Gjennomgang av tallene viser at det er for ufullstendig føring og stor variasjon i registreringer mellom fylkeskommunene.

1.9 | HVILKE UTDANNINGSPROGRAMMER ER MEST POPULÆRE BLANT SØKERNE?

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

Mange søkere på medier og kommunikasjon

Studiespesialisering er det desidert mest søkte utdanningsprogrammet i Vg1 med over 28 000 søkere, eller 37 prosent av søkerne. Deretter følger *helse- og sosialfag* og *teknikk og industriell produksjon* med henholdsvis 8 300 og 7 300 søkere. *Naturbruk* og *restaurant- og matfag* er de minste utdanningsprogrammene i Vg1.

UTDANNINGSPROGRAM, PROGRAMOMRÅDE, FELLESFAG OG PROGRAMFAG

Videregående opplæring består av 12 forskjellige utdanningsprogrammer, 3 studieforberevende og 9 yrkesfaglige, for eksempel *studiespesialisering* eller *bygg- og anleggsteknikk*.

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

Fellesfag er obligatoriske fag som inngår på hvert trinn ved opplæring i skole, for eksempel *norsk*, *engelsk*, *matematikk* og *naturfag*. Programfag kan være felles, slik at elever innenfor et programområde må ta faget, eller de kan være valgfrie. *Sosiologi* og *sosialantropologi* er et av programfagene elevene kan velge på programområdet *språk, samfunnsfag og økonomi*. I yrkesfaglige utdanningsprogrammer er programfagene felles for alle elever i samme programområde. I utdanningsprogram for *idrettsfag*, *musikk*, *dans* og *drama* og *studiespesialisering med formgivingsfag* er visse programfag felles for alle elever på Vg1, Vg2 og Vg3.

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2011h

Ved å sammenligne søkertallene til skoleåret 2012–2013 med elevtallene for skoleåret 2011–2012 kan vi få et bilde på over- og undersøking til de ulike utdanningsprogrammene. Oversøking betyr at det er flere søkere til utdanningsprogrammet enn det antallet plasser som blir tilbudt elevene for skoleåret 2011–2012. Dette vil som regel gjenspeile seg i høyere opptakskrav til programmene.

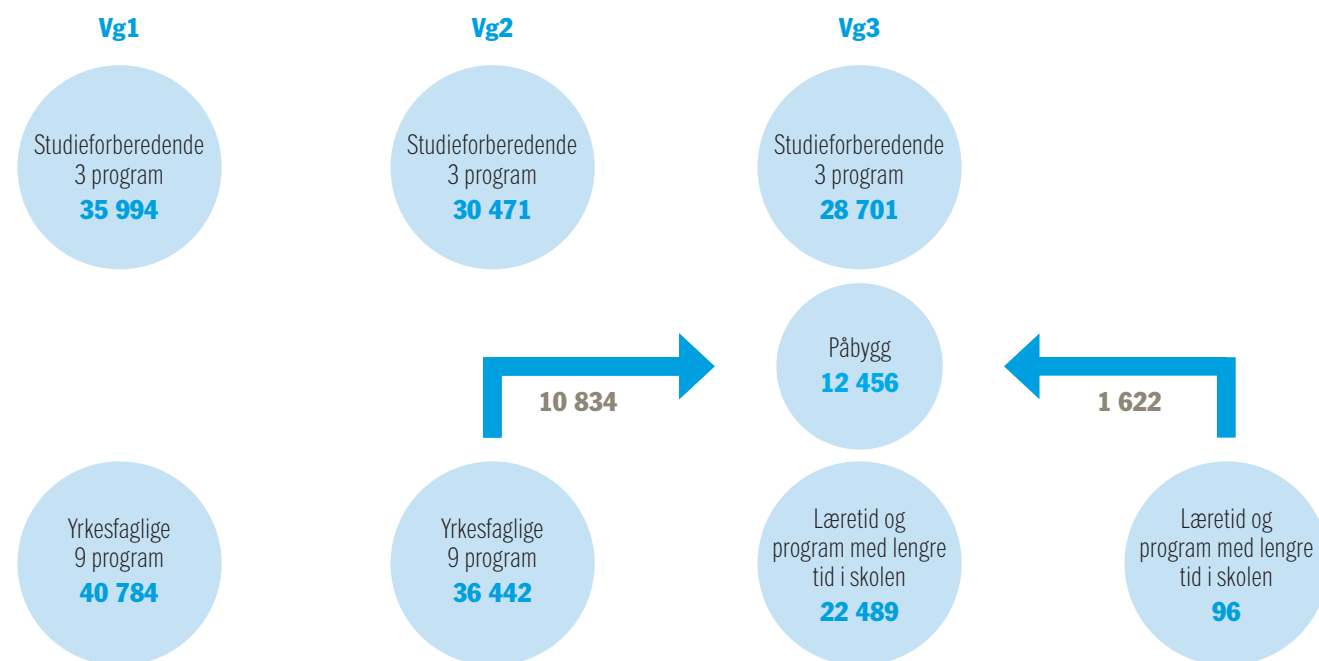
Det er størst oversøking til *medier og kommunikasjon*. Her er det 1 295 flere søkere enn plasser det inneværende skoleåret. Dette tilsvarer 1,34 søkere per plass. Det er også betydelig oversøking i *elektrofag* og *musikk, dans og drama* med henholdsvis 1,25 og 1,23 søkere per plass.

Undersøkingen er størst til *studiespesialisering* med 1 236 færre søkere enn antall plasser. Det er imidlertid i *restaurant- og matfag* og *design og håndverk* det er færrest søkere per plass med henholdsvis 0,86 og 0,84 søkere per plass.

Kjønnsdelt søkemønster

Det er et flertall av jenter som søker studieforberevende, mens det er flest gutter som søker yrkesfag. Forskjellene blir ekstra tydelige når vi ser på de enkelte utdanningsprogrammene. Til *helse- og sosialfag* og *design og håndverk* er det totalt sett 86 og 90 prosent jenter som søker, mens jenteandelen er henholdsvis 3 og 5 til *bygg- og anleggsteknikk* og *elektrofag*.

FIGUR 1.9 Søkere til videregående opplæring per 1. mars 2012, etter trinn og løp. Antall.



TABELL 1.2 Over- og undersøking på Vg1 fordelt på utdanningsprogram. Antall.

Utdanningsprogram	Søking pr 1.3.2012	Tilbud pr 1.10.2011	Differanse søking–tilbud	Søkere pr plass
MK Medier/kommunikasjon	5 111	3 816	1 295	1,34
EL Elektrofag	6 081	4 865	1 216	1,25
MD Musikk/dans/drama	2 963	2 414	549	1,23
ID Idrettsfag	4 649	3 961	688	1,17
TP Teknikk/industriell produksjon	7 329	6 938	391	1,06
ST Studiespesialisering	28 382	29 618	-1 236	0,96
HS Helse- og sosialfag	8 325	8 893	-568	0,94
SS Service/samferdsel	3 345	3 587	-242	0,93
NA Naturbruk	1 633	1 861	-228	0,88
BA Bygg/anleggsteknikk	4 223	4 900	-677	0,86
RM Restaurant/matfag	2 141	2 498	-357	0,86
DH Design/håndverksfag	2 596	3 095	-499	0,84
I alt	76 778	76 541	237	1,00

Kilde: Utdanningsdirektoratet

TABELL 1.3 Søkere til læreplass per 1. mars 2012 og registrerte elever i Vg1 per 1. oktober 2010, fordelt på utdanningsprogram. Antall og prosent.

Utdanningsprogram	Antall søkere	Elever pr 1.10.2010	Andel søkere til læreplass av antall elever i Vg1
Teknikk/industriell produksjon	4 132	7 037	58,7
Helse- og sosialfag	3 202	8 786	36,4
Elektrofag	2 992	4 844	61,8
Bygg/anleggsteknikk	2 849	4 991	57,1
Service/samferdsel	2 024	3 386	59,8
Restaurant/matfag	1 188	2 538	46,8
Design/håndverksfag	805	3 313	24,3
Naturbruk	383	1 877	20,4
Medier/kommunikasjon	117	3 813	3,1
I alt	17 692	40 585	43,6

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Flere ønsker å få læreplass i helse- og sosialfag

Tabell 1.3 viser at det var 17 692 søkere til læreplass. Dette en svak økning fra i fjor. De som ordner lærekontrakt på egen hånd, uten å søke, er ikke regnet med i statistikken.

Flest søkere til læreplass er det innen *teknikk og industriell produksjon*. Deretter følger *helse- og sosialfag*, *elektrofag* og *bygg- og anleggsteknikk*.

Av tabellen kan vi også se at under halvparten av de som går i Vg1, søker seg til læreplass to år senere. Her er det store variasjoner mellom utdanningsprogrammene. I *medier og kommunikasjon*, som har en egen retning som fører til studiekompetanse, er det kun tre prosent av antallet elever i Vg1 som søker læreplass. Høyest andel søkere i forhold til elever er det i *elektrofag*, der antallet søkere til læreplass utgjør 62 prosent av antallet elever i Vg1.

1.10 HVILKE PROGRAMOMRÅDER OG PROGRAMFAG VELGER ELEVENE PÅ STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAMMER?

Omkring 47 prosent av elevene som begynte i Vg1 høsten 2011, startet på et studieforberedende utdanningsprogram skoleåret 2011–2012. Studiespesialisering er det største av alle studieprogrammene.

Antall elever på studieforberedende er høyest på Vg3. Dette må vi se i sammenheng med at mange elever som begynner på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, velger å ta påbygging til generell studiekompetanse etter Vg2. Det har derfor vært en betydelig større andel

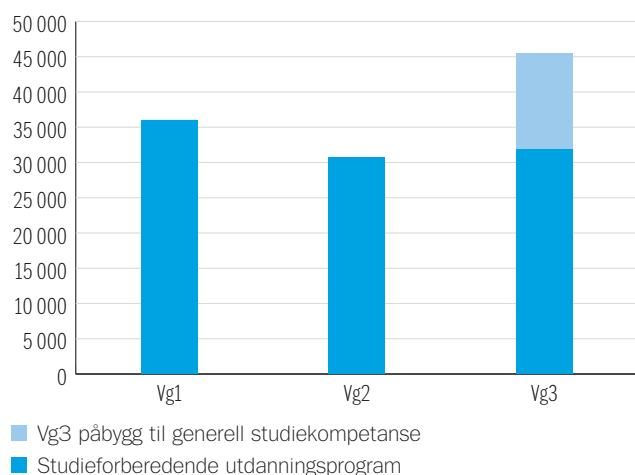
TABELL 1.4 Elever på studieforberedende utdanningsprogram per 1. oktober 2011 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
Studiespesialisering	29 618	24 968	25 956
Vg3 påbygging til generell studiekompetanse			13 742
Idrettsfag	3 961	3 654	3 800
Musikk, dans og drama	2 414	2 025	2 033

Kilde: Utdanningsdirektoratet

I tillegg er det mulig å velge et løp innenfor de yrkesfaglige utdanningsprogrammene *Medier og kommunikasjon* og *Naturbruk* som fører til studiekompetanse. De er ikke med i denne tabellen.

FIGUR 1.10 Elever på studieforberedende utdanningsprogram, fordelt på nivå. 2011–2012. Foreløpige tall. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

ferdig uteksaminerte kandidater med studiekompetanse enn med yrkeskompetanse, selv om flest elever har valgt yrkesfaglige utdanningsprogrammer på Vg1. At frafallet fra videregående er større på yrkesfaglige enn studieforberedende utdanningsprogrammer, bidrar også til at andelen med yrkeskompetanse blir lav i forhold til andelen med studiekompetanse. Tabell 1.4 viser fordelingen mellom de ulike utdanningsprogrammene som kvalifiserer for generell studiekompetanse.

Elevtallet på studieforberedende utdanningsprogrammer har hatt en liten økning de siste årene.

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

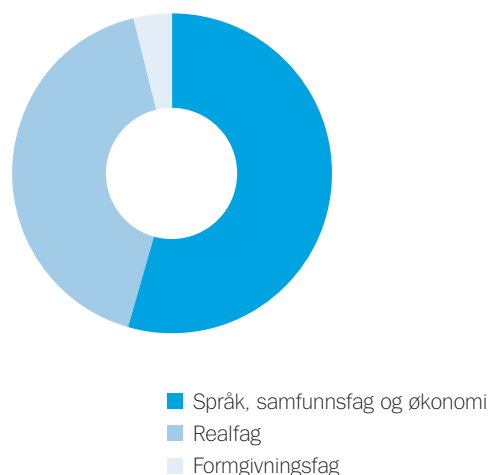
I Utdanningsdirektoratets analyser av fagvalget til elevene i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2012c) ser vi at innenfor utdanningsprogram for *studiespesialisering* på Vg2, var det flest elever på programområdet for *språk, samfunnsfag og økonomi*. Drøyt 13 000 elever, eller 54 prosent av elevene på studiespesialisering, hadde valgt dette programområdet.

Andelen elever på programområdet realfag på Vg2 studiespesialisering var på 42 prosent skoleåret 2011–2012.

På programområdet *språk, samfunnsfag og økonomi* var *sosiologi* og *sosialantropologi* det mest populære programfaget. 11 240 elever valgte dette faget.

Det største av de realfaglige programfagene var *matematikk* med nesten 27 000 elever totalt på de fem ulike matematikkprogramfagene.

FIGUR 1.11 Programområder Vg2 studiespesialisering. 2011–2012. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012c

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

1.11 HVOR MANGE ELEVER GÅR PÅ YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAMMER?

Helse- og sosialfag er det yrkesfaglige utdanningsprogrammet med flest elever

Omkring 53 prosent av elevene som begynte på Vg1 høsten 2011, startet på et yrkesfaglig utdanningsprogram. Det har bare vært en marginal økning i antall elever ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene fra 2010–2011.

Blant de yrkesfaglige utdanningsprogrammene var det flest elever på *helse- og sosialfag* og *teknikk og industriell produksjon* både på Vg1 og Vg2. I 2011–2012 var det lavest elevtall i Vg1 og Vg2 på *naturbruk* og *restaurant- og matfag*.

Etter Vg2 varierer det med utdanningsprogrammet hvor mange som får opplæring i skole, og hvor mange som får opplæring i bedrift. I fag som *bygg- og anleggsteknikk* og *teknikk og industriell produksjon* får de fleste opplæring i bedrift. På *helse- og sosialfag* får litt over to tredjedeler opplæring i bedrift og resten i skole. På *medier og kommunikasjon* får nesten alle opplæring i skole. Elevene på *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* kan også velge en retning som fører fram til studiekompetanse i stedet for fagkompetanse.

1.12 HVOR MANGE LÆRLINGER ER DET I VIDEREgåENDE OPPLÆRING, OG HVOR MANGE ENDER MED YRKESKOMPETANSE?

Per oktober 2011 var det registrert 33 814 lærlinger og 1 356 lære kandidater i videregående opplæring i foreløpige tall fra SSB. Antall lærlinger har sunket med omkring en prosent i forhold til skoleåret 2010–2011, mens antallet lære kandidater har økt med omkring tre prosent.

Menn utgjør over to tredjedeler av lærlingene. Antallet lærlinger faller mest i lærefaget *bygg og anleggsteknikk*, og det øker mest i fagene *teknikk og industriell produksjon* og *helse- og sosialfag*.



OPPLÆRINGSLOVA § 4-1:

Kven som er lærling og lære kandidat

Lærling er etter denne lova den som har skrive ein lærekontrakt med sikte på fagprøve eller sveineprøve i fag som har læretid etter forskrifter gitt med heimel i § 3-4. Lære kandidat er etter denne lova den som har skrive ein opplæringskontrakt med sikte på ei mindre omfattande prøve enn fag- eller sveineprøve.

TABELL 1.5 Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram og nye lærlinger per 1. oktober 2011 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3	
			I SKOLE	FØRSTEÅRS LÆRLINGER I BEDRIFT
Helse- og sosialfag	8 893	8 806	1 101	2 657
Teknikk og industriell produksjon	6 938	5 696	231	3 768
Bygg og anleggsteknikk	4 900	3 856	89	3 283
Elektrofag	4 865	4 134	976	2 610
Medier og kommunikasjon	3 816	3 375	2 371	100
Service og samferdsel	3 587	3 896	116	1 673
Design- og håndverk	3 095	2 051	323	1 132
Restaurant- og matfag	2 498	1 834	45	1 182
Naturbruk	1 861	1 590	906	406

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Nedgang i antall beståtte fag- og svenneprøver

Det ble registrert 20 392 beståtte fag- og svenneprøver skoleåret 2010–2011. Det er en nedgang på 3 prosent fra skoleåret 2009–2010. Av de som avla svenneprøve, var det omkring 10 prosent som ikke fikk bestått. Flest uteksaminerte lærlinger var det på *helse- og sosialfag, teknikk og industriell produksjon* og i *bygg- og anleggsteknikk*. Færrest uteksaminerte lærlinger var det på *medier og kommunikasjon*.

TABELL 1.6 Beståtte fag- og svenneprøver etter studieretning/utdanningsprogram. Avlagt i løpet av skoleåret 2010–2011. Foreløpige tall. Antall.

	Beståtte fagprøver
Helse- og sosialfag	3 723
Teknikk og industriell produksjon	3 535
Bygg og anleggsteknikk	3 339
Elektrofag	2 162
Service og samferdsel	1 947
Restaurant- og matfag	1 015
Design- og håndverk	756
Naturbruk	313
Medier og kommunikasjon	73
Reform 94 (gammel ordning)	3 529
Totalt	20 392

Kilde: SSB utdanningsstatistikk

OPPLÆRING FOR VOKSNE

1.13 HVOR MANGE VOKSNE FÅR GRUNNSKOLEOPPLÆRING OG VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

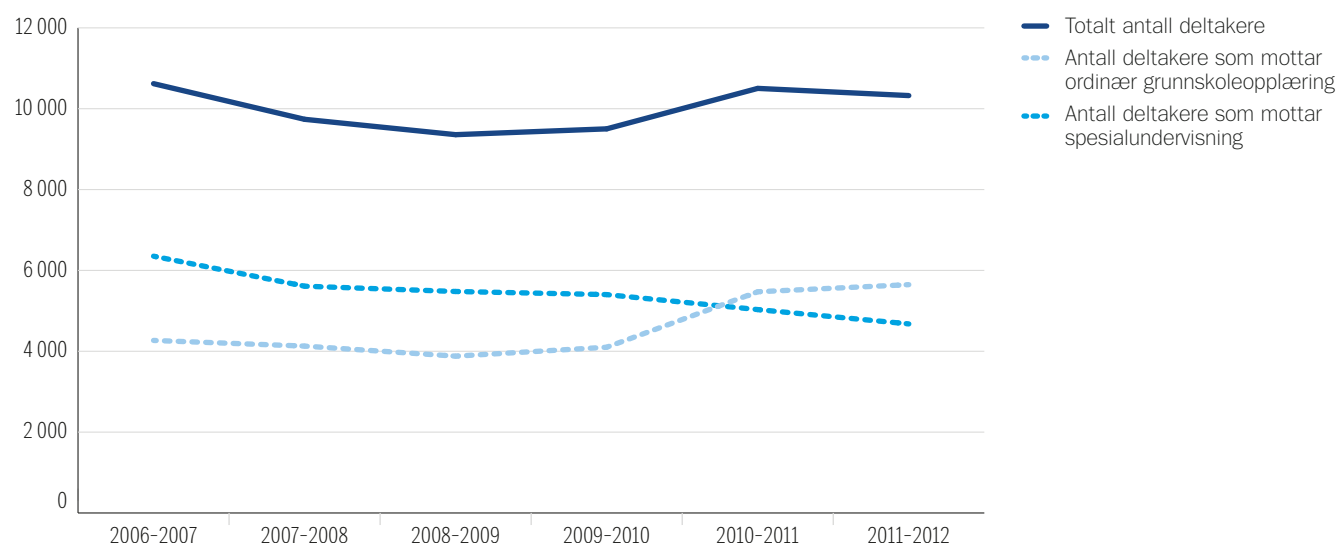
I 2011–2012 fikk 10 325 voksne deltakere grunnskoleopplæring, en nedgang på 178 i forhold til forrige skoleår. Antall voksne deltakere som kun mottok ordinær grunnskoleopplæring, var 5 648, en økning på 176 i forhold til forrige skoleår. Oslo hadde flest deltakere i ordinær grunnskoleopplæring med 1 475 deltakere.

Mange voksne fra språklige minoriteter får grunnskoleopplæring for voksne

55 prosent av deltakerne som får grunnskoleopplæring for voksne, tilhører språklige minoriteter. Andelen voksne som får grunnskoleopplæring i denne gruppen, har økt markert de siste årene. I 2006–2007 var 33 prosent minoritets-språklige. Det siste året økte andelen med 4 prosentpoeng. Det er særlig andelen menn med minoritetsbakgrunn som har økt. Det er nå om lag like mange menn som kvinner i grunnskoleopplæring for voksne.

Andelen minoritetsspråklige i ordinær grunnskoleopplæring økte med 2,7 prosentpoeng til 90,2 prosent det siste året. Andelen minoritetsspråklige blant deltakerne som får spesialundervisning, har økt med drøyt 1 prosentpoeng til 11,3 prosent.

FIGUR 1.12 Voksne som mottar opplæring på grunnskolenes område. 2006–2007 til 2011–2012. Antall.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

TABELL 1.7 Deltakere som er 25 år eller eldre i videregående opplæring. 2007–2008 til 2010–2011. Foreløpige tall 2010–2011. Antall.

	2007–2008	2008–2009	2009–2010	2010–2011
Lærlinger og lære kandidater	4 766	4 864	4 610	4 251
Praksiskandidater	5 865	6 456	6 649	6 520
Deltakere i skole	14 717	12 943	9 446	8 838
Totalt	25 348	24 263	20 705	19 609

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

46 prosent av deltakerne i ordinær grunnskoleutdanning er under 25 år. Dette gjelder særlig menn, da hele 63 prosent av de mannlige deltakerne i ordinær grunnskoleutdanning er under 25 år, mens kun 30 prosent av kvinnene er under 25 år. For deltakerne som får spesialundervisning, er kun 12 prosent under 25 år. I denne gruppen er det flere eldre deltakere, og 31 prosent er 50 år eller eldre. Det er små kjønnsforskjeller i aldersfordelingen for deltakere som får spesialundervisning.

NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) gjennomfører på oppdrag av Utdanningsdirektoratet et forskningsoppdrag om voksne i grunnskolen. Resultatene av denne undersøkelsen vil foreligge i løpet av 2012.

Et flertall av kommunene tilbyr grunnskoleopplæring for voksne

I skoleåret 2011–2012 var det 307 kommuner med deltakere i grunnskoleopplæring for voksne, en økning på 6 kommuner i forhold til året før. 268 kommuner hadde deltakere i grunnskoleopplæring for voksne i egen kommune, noe som er 6 kommuner færre enn året før. 108 kommuner hadde innbyggere som deltok i grunnskoleopplæring i en annen kommune, og dette er en økning fra 101 kommuner i forhold til det siste året. Ikke alle kommuner har innbyggere som får grunnskoleopplæring for voksne. Dette er i hovedsak kommuner med mindre enn 10 000 innbyggere. Grunnen til at ikke alle kommuner har innbyggere som får grunnskoleopplæring for voksne, kan være at de ikke har innbyggere som har behov for slik opplæring, eller at de har behov, men ikke kjenner godt nok til rettighetene eller tilbudet.

Færre voksne deltakere i videregående opplæring

Etter opplæringsloven § 4A–3 har voksne som har fullført grunnskolen, men ikke videregående opplæring eller tilsvarende, etter søknad rett til gratis videregående opplæring. Fram til 1. august 2008 gjaldt denne retten for voksne født før 1978, men fra høsten 2008 ble dette endret til å gjelde fra og med det året den voksne fyller 25 år.

Opplæringen skal være tilpasset den enkeltes behov og livssituasjon. Undervisningstilbudet til voksne kan være komprimert, og som resultat av en realkompetansevurdering kan også opplæringen bli kortere.

Antallet voksne i videregående opplæring har gått ned siden 2007–2008. Nedgangen har i hovedsak funnet sted blant voksne deltakere i skole. Antallet lærlinger og lære kandidater har også gått noe ned, mens antallet praksiskandidater ser ut til å ha stabilisert seg på om lag 6 500.

54 prosent av de voksne deltakerne i videregående opplæring i skoleåret 2010–2011 var kvinner. Gjennomsnittsalderen for deltakerne var 36 år. Om lag halvparten av deltakerne var under 35 år. Praksiskandidatene var den eldste gruppen med en gjennomsnittsalder på 40 år.



OPPLÆRINGSLOVA § 3-5:

Fag- og sveineprøve utan læreforhold og skole

Det er mogleg å ta fag- og sveineprøva på grunnlag av allsidig praksis i faget som er 25 prosent lengre enn den fastsette læretida. Fylkeskommunen avgjer om den praksisen kandidaten viser til, kan godkjennast, og kan i særlege tilfelle godkjenne kortare praksis (Praksiskandidater).

TABELL 1.8 De 10 mest populære utdanningsprogram for voksne i videregående opplæring, 2010–2011. Foreløpige tall. Antall.

Utdanningsprogram	Deltaker i skole	Lærling og lære kandidater	Praksiskandidat	Totalt
Helse- og sosialfag	3 258	991	1 738	5 987
Påbygging til generell studiekompetanse	2 621	0	0	2 621
Bygg- og anleggsteknikk	270	507	1 110	1 887
Service og samferdsel	350	242	878	1 470
Teknikk og industriell produksjon	199	454	657	1 310
Studiespesialisering	1 259	0	0	1 259
Elektrofag	240	527	146	913
Restaurant- og matfag	143	152	229	524
Design og håndverk	162	307	44	513
Naturbruk	268	76	66	410

Kilde: Utdanningsdirektoratet/SSB

Mange voksne på helse- og sosialfag-utdanningen og på elektrofag

Helse- og sosialfag er det utdanningsprogrammet med flest voksne deltakere. Dette gjelder både for deltakere i skole, lærlinger og praksiskandidater. Mange av de voksne deltakerne på *helse- og sosialfag* har fullført videregående tidligere, og 63 prosent har arbeidserfaring fra pleie- og omsorgssektoren (*Høst 2010*). Blant deltakerne i skole er det også mange som tar påbygging til generell studiekompetanse og studiespesialisering. Etter *helse- og sosialfag* er det *elektrofag* som har flest voksne lærlinger. Blant praksiskandidatene er det også mange som tar praksiskandidatprøven i *service og samferdsel* og *teknikk og industriell produksjon*.

Færre voksne i videregående opplæring blir realkompetansevurdert

Av de 19 609 voksne deltakerne i videregående opplæring i 2010–2011 hadde 2 457 deltakere fått vurdert sin realkompetanse. Dette utgjør 12,5 prosent og er en nedgang fra 2009–2010, da 14 prosent av deltakerne ble realkompetansevurdert. Kun et fåtall av lærlingene og praksiskandidatene har blitt realkompetansevurdert. Av deltakerne i skole har 38 prosent av deltakerne på yrkesfaglige utdanningsprogrammer blitt realkompetansevurdert, og dette er en nedgang fra 40 prosent i 2009–2010. 12 prosent av deltakerne på studieforberedende utdanningsprogrammer ble realkompetansevurdert, og dette er en økning på ett prosentpoeng fra 2009–2010.



OPPLÆRINGSLOVA § 4A-3:

Rett til videregående opplæring for voksne

Voksne som har rett til videregående opplæring har rett til vurdering av realkompetansen sin og til kompetansebevis (Realkompetansevurdering).



2

Ressurser

Norge bruker store ressurser på skolen sammenlignet med mange land. Dette kapitlet gir et innblikk i hva ressursene brukes til, og hvordan og hvorfor ressursbruken varierer mellom kommuner og fylker.

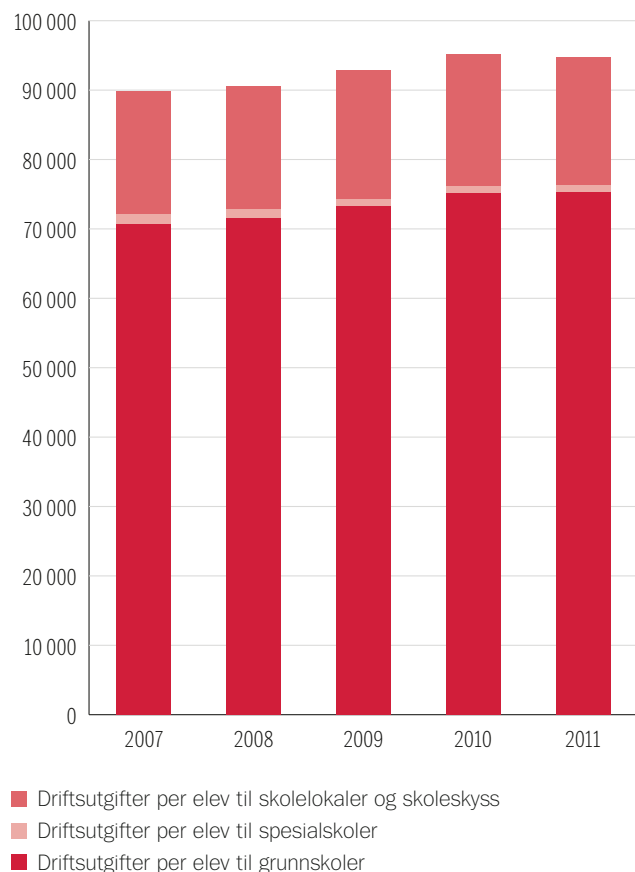
Ressursbruken henger sammen med forskjeller i geografi og i ulik befolkningssammensetning. Dette gir store forskjeller i ressursbruken mellom ulike kommuner og fylkeskommuner.

2.1 | HVOR MYE KOSTER GRUNNSKOLEOPPLÆRINGEN?

Foreløpige tall fra Statistisk Sentralbyrå Kommune-Stat-rapportering (SSB KOSTRA) viser at kommunene i 2011 brukte 57 milliarder kroner på den offentlige grunnskoleutdanningen. Justert for pris og lønnsvekst er dette en nedgang på 0,6 prosent fra året før. Utgiftene består av driftsutgifter til ordinære skoler, spesialskoler, skolelokaler og skoleskyss.

I SSBs KOSTRA rapportering blir det skilt mellom spesialskoler og ordinære grunnskoler. Det betyr at enkelte økonomitall for spesialskoler og ordinære grunnskoler blir presentert separat i dette kapitlet, i motsetning til i kapittel 1 der spesialskoler og ordinære grunnskoler er presentert samlet.

FIGUR 2.1 Driftsutgifter per elev fordelt på utgifter til grunnskoler, spesialskoler; skolelokaler og skoleskyss. Justert for lønns- og prisvekst. 2007–2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

Den største kostnaden er lønn til ansatte

Utgiftene til ordinære grunnskoler og spesialskoler utgjør om lag 80 prosent av kostnadene til grunnskolesektoren. Den største enkeltposten i grunnskolesektoren er lønn som utgjør 78 prosent av utgiftene. Kommunene har også ansvaret for skolefritidsordningen (SFO). I 2011 utgjorde driftsutgiftene til SFO om lag 3,6 milliarder kroner. I tillegg investerte kommunene i 2011 over 9,5 milliarder i skolebygg, SFO og skoleskyss. Justert for pris og lønnsvekst er dette en nedgang på knapt 1,2 milliarder kroner fra 2010.

I 2011 utgjorde driftsutgiftene til grunnskolen drøyt 24 prosent av utgiftene i kommunene. Dette er en nedgang på litt over 4 prosentpoeng i forhold til 2010. I all hovedsak skyldes dette at barnehagene fra og med 2011 ble rammefinansiert, og at kommunene dermed har fått et større totalbudsjett.

En elev i grunnskolen koster i gjennomsnitt 94 755 kroner per år

Foreløpige tall fra SSB KOSTRA viser at kommunene i 2011 brukte i gjennomsnitt 94 755 kroner per elev i grunnskolesektoren. Driftsutgiftene til grunnskolen og spesialskolen utgjorde i gjennomsnitt 76 318 kroner per elev, mens kommunene i gjennomsnitt brukte 18 437 kroner per elev til skolelokaler og skoleskyss.

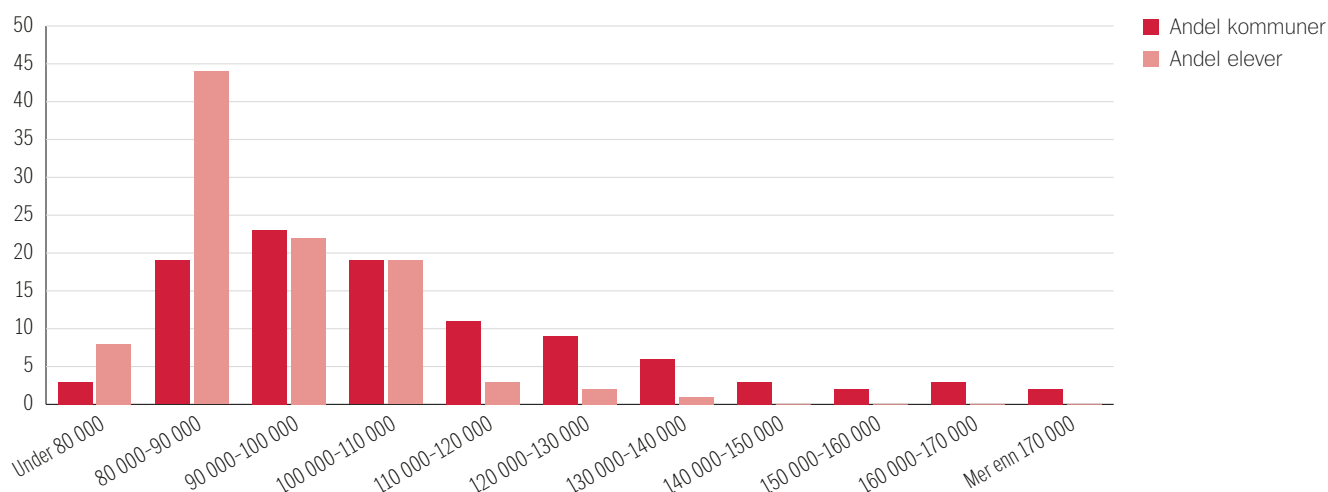
Figur 2.1 viser at det fra 2010 til 2011 har vært en reduksjon i ressursbruken per elev. Justert for lønns- og prisvekst har driftsutgiftene per elev i grunnskolesektoren falt med 400 kroner eller 0,4 prosent fra 2010 til 2011. Reduksjonen skyldes en nedgang i driftsutgifter til skolelokaler og skoleskyss som har falt nesten 3 prosent. Driftsutgiftene til grunnskoler og spesialskoler har økt i hele perioden. Fra 2007 til 2011 har disse utgiftene økt med 4 200 kroner per elev justert for pris og lønnsvekst.

2.2 | HVORFOR ER DET STOR VARIASJON I RESSURSRUKEN PER ELEV?

Figur 2.2 viser at det er store variasjoner i driftsutgifter per elev. Kommunen med lavest kostnad per elev bruker i overkant av 65 200 kroner per elev, mens kommunen med høyest kostnad bruker over 200 000 kroner per elev. 71 prosent av kommunene bruker mellom 80 000 og 120 000 kroner per elev, mens hele 88 prosent av elevene går på skole i disse kommunene.

Kommuner som bruker over 110 000 kroner per elever, er kommuner med lavt elevtall. 36 prosent av kommunene har driftsutgifter per elev på mer enn 110 000 kroner, men kun 7 prosent av elevene går på skole i disse kommunene.

FIGUR 2.2 Kommuner og elever fordelt på driftsutgifter per elev i grunnskolen. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2011. Prosent.



Kilde: SSB KOSTRA og GSI

Årsakene til at kostnadene varierer kraftig mellom kommunene, er mange og sammensatte. Variasjonen kan skyldes ulike prioriteringer i kommunene, men også forhold som den enkelte kommune ikke like lett kan påvirke, for eksempel bosettingsmønstre, kommunestørrelse, antall elever i kommunen og andel innbyggere med innvandrerbakgrunn i grunnskolealder (Kommunal- og regionaldepartementet 2010).

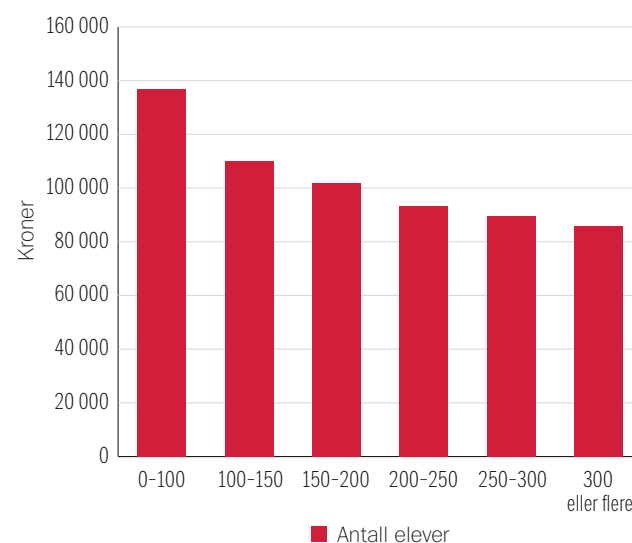
Små kommuner med spredt bosetting har høyere kostnader

Kommuner med spredt bosettingsmønster har ofte mindre skoler enn andre tilsvarende kommuner, blant annet for å begrense reiseavstanden til elevene. Ressursinnsatsen per elev minsker som hovedregel med økende elevtall på skolene. Dette skyldes blant annet at skolene har en rekke faste kostnader til administrasjon og drift, og når disse kostnadene fordeles på et lavere antall elever, gir det høye kostnader per elev. Små skoler har også ofte et lavt antall elever per trinn, noe som medfører høye utgifter til lærerlønninger per elev (NOU 2005:18). Selv om bosettingsmønsteret i stor grad bestemmer hvor store skolene kan være, er dette også til en viss grad en politisk beslutning. Dette indikeres også ved at det er en positiv sammenheng mellom kommunens økonomiske handlingsrom og spredt skolestruktur (Falch m.fl. 2005).

Som nevnt over, har store skoler lavere kostnad per elev enn små skoler. Figur 2.3 viser et mønster mellom skolestørrelse og kostnader. Kommunene med små skoler

braker langt mer per elev enn kommuner med store skoler. Kommuner som har en gjennomsnittlig skolestørrelse på mer enn 300 elever, bruker i gjennomsnitt 51 100 kroner mindre per elev enn kommuner som har en gjennomsnittlig skolestørrelse på mindre enn 100 elever.

FIGUR 2.3 Kostnader per elev fordelt etter antall elever per skole. Justert for lønns- og prisvekst. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2011. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA og GSI

Små kommuner med få elever har ikke mange nok elever til at de kan utnytte stordriftsfordeler (Falch m.fl. 2005). Dette betyr at kommuner med lavt elevtall også har små driftsulempere som er uavhengig av bosettingsmønsteret. Undersøkelser tyder på at utgiftene til grunnskoleopplæring er mindre følsomme for endringer i elevtallet etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette kan tyde på at kommunene er blitt mer fleksible til å håndtere endringer i elevtallet (Bonesrønning m.fl. 2010).

Mange minoritetsspråklige elever gir økte kostnader

Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har etter opplæringsloven § 2.8 rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den vanlige opplæringen. Denne særskilte norskopplæringen kan være både tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring, og den bidrar til høyere skoleutgifter. Analyser viser at det særlig er antallet elever født utenfor Norge som bidrar til økte kostnader, mens norskfødte elever med to utenlandskfødte foreldre i langt mindre grad påvirker utgiftene i kommunene (Borge m.fl. 2008). Senere i kapitlet er omfang og variasjon i ressursbruken til særskilt norskopplæring beskrevet.

Kommunenes økonomi forklarer lite av forskjellene i utgifter per elev

Estimater viser at 70–75 prosent av variasjonene i kommunale utgifter skyldes forskjeller i bosettingsmønster, kommunestørrelse og andel utenlandskfødte elever. Dette er relativt stabilt over tid. Det betyr at knapt en fjerdedel av forskjellene mellom kommunene kan forklares med andre faktorer som økonomi og ulike i prioriteringer i kommunene. (Hægeland m.fl. 2009a).

Ulike kommuner har på grunn av ulik befolkningssammensetning, geografi og kommunestørrelse ulike utgifter for å kunne gi innbyggerne et tilnærmet likt tjenestetilbud. Også når vi har korrigert for disse forskjellene i utgiftsbehovet, er det en betydelig variasjon i kommunenes frie inntekter. Dette blir forsterket om vi inkluderer inntekter fra konsesjonskraft og eiendomsskatt. I 2010 hadde 91 kommuner utgiftskorrigerte frie inntekter som lå 5 prosent eller mer under landsgjennomsnittet, mens 63 kommuner lå 30 prosent eller mer over landsgjennomsnittet (Kommunal- og regionaldepartementet 2011). Variasjonen i økonomisk handlingsrom ser ut til å påvirke ressursbruken per elev. Kommuner med høye frie inntekter bruker mer på grunnskolen enn kommuner med lave frie inntekter. Likevel er inntektsforskjellene mellom kommunene så små at forskjeller i frie inntekter bare ser ut til å kunne forklare 1–3

prosent av variasjonen i utgifter per elev mellom kommuner. Det er særlig kraftinntekter og inntekter fra eiendomsskatt som ser ut til å påvirke forskjellene i det kommunene bruker av midler per elev (Hægeland m.fl. 2009a).

Andelen barn i barnehagealder og eldre påvirker ressursbruken i grunnskolen

Kommunene kan innenfor gitte rammer og lovkrav prioritere hvordan de skal fordele ressursene mellom ulike tjenesteområder. På den måten kan grunnskolesektoren komme til å konkurrere med andre kommunale sektorer, for eksempel barnehager og eldreomsorg. Slike ulikheter i prioritering kan skyldes ulike politiske preferanser, men kan også forklares ved ulik etterspørsel etter forskjellige kommunale tilbud i kommunene. Studier viser at etterspørsel etter andre kommunale tjenester har effekt på ressursbruken i grunnskolen. En økning i andelen barn i barnehagealder og andelen eldre ser ut til å påvirke grunnskolens andel av de kommunale budsjettene negativt (Pettersen m.fl. 2012 og Bonesrønning m.fl. 2010).

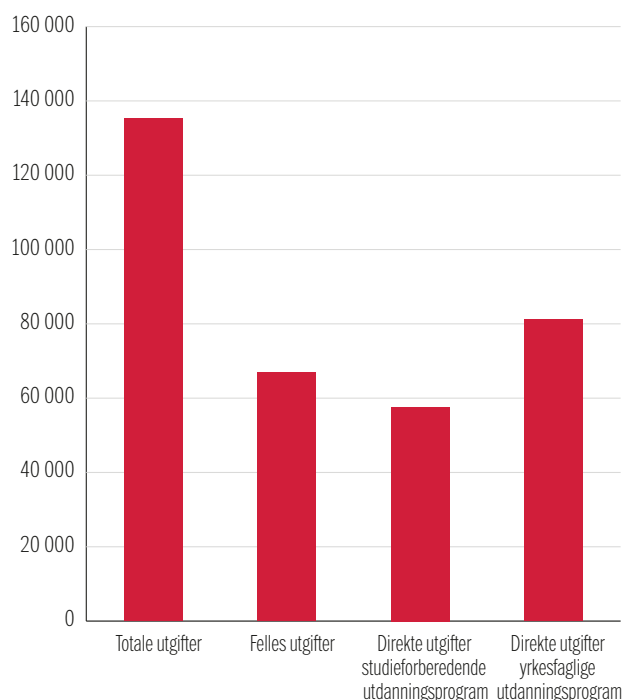
2.3 | HVOR MYE KOSTER VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

Foreløpige tall fra SSB KOSTRA viser at i 2011 brukte fylkeskommunen 23,7 milliarder på videregående opplæring. Justert for pris og lønnsvekst er dette en nedgang på 0,4 prosent fra 2010, mens den tilsvarende nedgangen for grunnskolen er 0,6 prosent. Dette betyr at videregående opplæring i gjennomsnitt utgjorde 34,3 prosent av driftsutgiftene i fylkeskommunen, en reduksjon på 3,4 prosentpoeng fra 2010. I tillegg til utgiftene nevnt over brukte fylkeskommunene 2,2 milliarder kroner på fagopplæring i arbeidslivet. Justert for lønns- og prisvekst er dette omtrent uendret fra i fjor.

En elev i videregående opplæring koster i gjennomsnitt 135 215 kroner per år

Figur 2.4 viser utgifter per elev i videregående opplæring. De totale driftsutgiftene per elev var 135 215 kroner per elev i 2011. Justert for pris og lønnsvekst er dette en nedgang på litt over 1 prosent eller 1 440 kroner fra 2010. Utgiftene i videregående opplæring kan deles opp i felles utgifter som består av utgifter til skolelokaler, skoleforvaltning, pedagogisk ledelse, spesialundervisning og særskilt tilpasset opplæring på den ene siden, og direkte utgifter til henholdsvis studieforberedende utdanningsprogrammer og yrkesfaglige utdanningsprogrammer på den andre siden. Driftsutgifter per elev som ikke er fordelt, har falt

FIGUR 2.4 Utgifter per elev i videregående opplæring. Foreløpige tall 2011. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

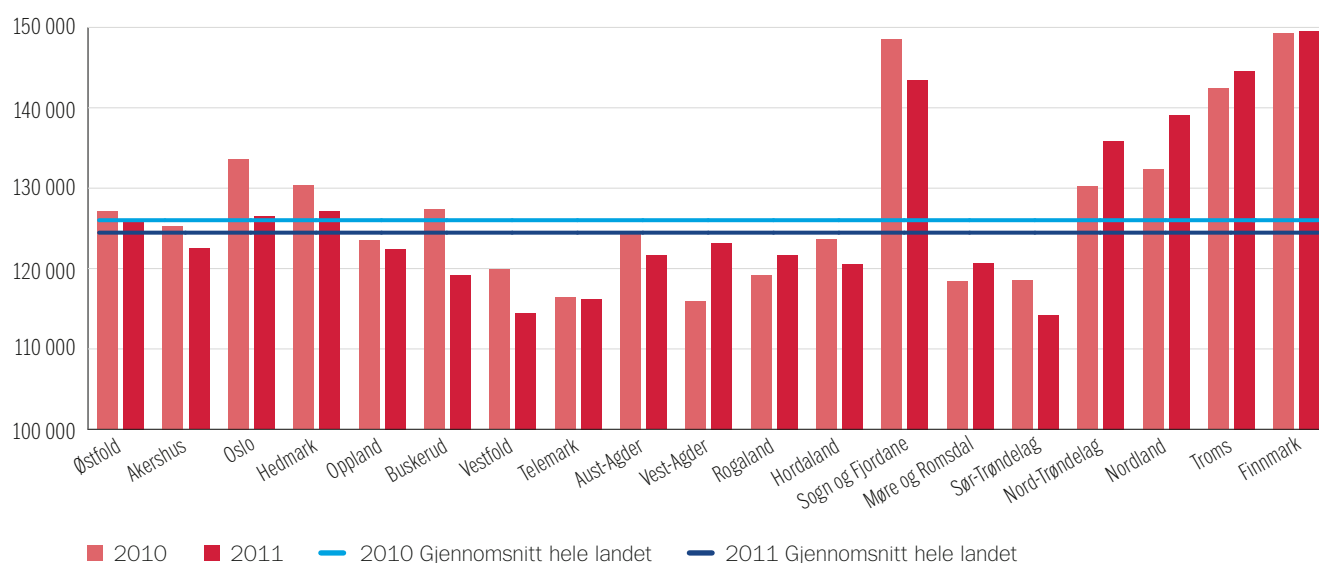
med 0,6 prosentpoeng, mens direkte utgifter til studieforberedende utdanningsprogrammer og yrkesfaglige programmer har falt med henholdsvis 2 og 3 prosent justert for lønns- og prisvekst.

De høye direkte kostnadene for yrkesfaglige utdanningsprogrammer har trolig bakgrunn i mindre basisgrupper i undervisningen i yrkesfaglige utdanningsprogrammer enn i de studieforberedende.

2.4 HVORFOR VARIERER KOSTNADENE TIL VIDEREGÅENDE OPPLÆRING MELLOM FYLKENE?

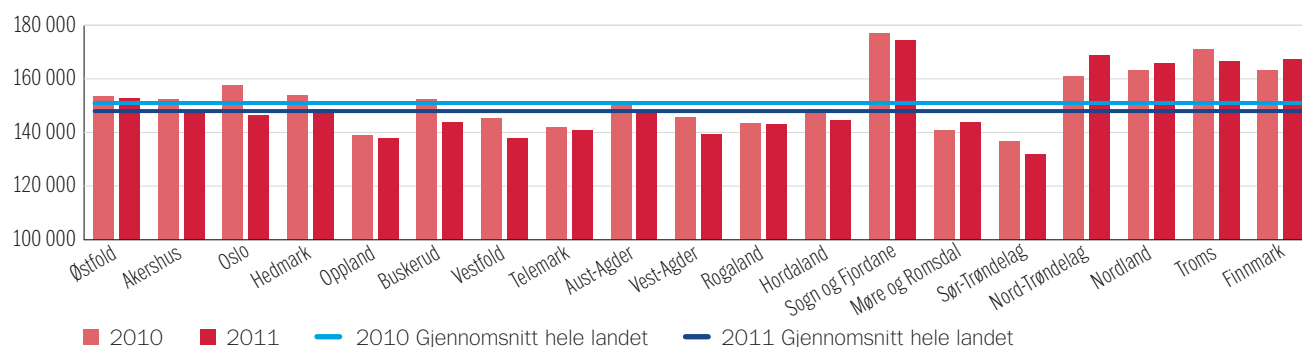
Av figur 2.5 fremgår det at i 2011 hadde Finnmark, Troms og Sogn og Fjordane de høyeste utgiftene per elev i de studieforberedende utdanningsprogrammene. Fellesutgiftene diskutert over er her fordelt likt mellom yrkesfaglige- og studieforberedende utdanningsprogrammer. Forskjellene mellom fylkene er relativt store. Finnmark, som bruker mest, bruker 31 prosent mer per elev enn Sør-Trøndelag som bruker minst. 7 av fylkene har hatt en økning i utgiftene per elev på de studieforberedende utdanningsprogrammene, mens 12 av fylkene har hatt en nedgang. Nedgangen har vært kraftigst i Oslo og Buskerud.

FIGUR 2.5 Utgifter per elev i studieforberedende utdanningsprogram, justert for pris- og lønnsvekst. 2010 og 2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

FIGUR 2.6 Utgifter per elev i yrkesfaglige utdanningsprogram, justert for pris- og lønnsvekst. 2010 og 2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

Figur 2.6 viser at Sogn og Fjordane, Nord-Trøndelag og Finnmark har de høyeste utgiftene per elev på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. 15 fylker har hatt en nedgang i driftsutgiftene per elev. Forskjellen mellom fylket som bruker mest og minst er om lag den samme for de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som for de studieforberedende utdanningsprogrammene og utgjorde 32 prosent i 2011.

Elevers valg av utdanningsprogram gir lavere utgifter

Utgiftene per elev har sunket svakt både for studieforberedende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Reduksjonen gjelder for de fleste fylkeskommunene, slik at nedgangen i de totale driftsutgiftene per elev trolig ikke kan forklares med at elevsammensetningen mellom fylkeskommuner med høye og lave driftsutgifter har endret seg. Driftsutgiftene per elev har falt på flere utdanningsprogrammer, blant annet på de store utdanningsprogrammene studiespesialisering og helse- og sosialfag. Samtidig har det blitt relativt flere elever på studiespesialisering som har lavest kostnader per elev av de studieforberedende utdanningsprogrammene. Det har også blitt relativt flere elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer med lave kostnader per elev, for eksempel helse- og sosialfag og service og samferdsel. Disse to endringene kan trolig forklare mye av reduksjonen i utgiftene per elev.

Fylkeskommunens økonomi påvirker utgiftene per elev

Figur 2.5 og 2.6 over viser at kostnadene mellom fylkeskommunene varierer, men ikke så mye som for kommunene. Elever på videregående skole kan reise lenger enn elevene i grunnskolen. Det er allikevel slik at de smådriftsulempene vi

finner for kommuner med lavt elevtall og spredt befolkning, også i noen grad gjelder for videregående opplæring, om enn i mindre grad enn for kommunene. Andelen elever med minoritetsbakgrunn ser ikke ut til å ha noen betydelig effekt på driftskostnadene per elev (Hægeland m.fl. 2009a).

Økonomien i fylkeskommunene ser ut til å spille en større rolle enn for kommunene, og den kan forklare en større del av variasjonen i driftskostnader per elev i videregående opplæring mellom fylkeskommunene enn mellom kommunene. Særlig ser det ut til at de frie inntektene påvirker variasjonen i utgifter som ikke kan fordeles direkte på yrkesfaglige eller studieforberedende utdanningsprogrammer. Dette gjelder for eksempel skolelokaler, skyss og pedagogisk ledelse (Hægeland m.fl. 2009a).

2.5 | HVA BRUKES RESSURSENE TIL?

Andelen ressurser som går til individuell tilrettelegging øker

Som vist over, er lønnskostnader den største utgiftsposten i grunnskolen. I 2011–2012 var det 57 446 årsverk som ble utført av lærere i grunnskolen. Dette tallet inkluderer både lærere med og uten godkjent utdanning. Her er det en svak reduksjon fra året før. Ser vi på utviklingen i antall årsverk over en tiårsperiode, har det vært en økning på 10 prosent. Lærertimene kan gå både til ordinær undervisning og til ulike former for individuell tilrettelegging. De kan være knyttet til spesialundervisning, språkopplæring for språklige minoriteter etter opplæringsloven § 2.8 og annen type språkopplæring i samisk, finsk og tegnspråk eller sidemålsopplæring når dette medfører ekstra klassedeling.

Figur 2.7 viser fordelingen av lærertimene til undervisning for disse ulike oppgavene justert for antall elever. Det totale antall lærertimer til undervisning per elev har økt svakt fra 2010–2011 til 2011–2012. Nesten hele veksten har skjedd i lærertimer til spesialundervisning og særskilt språkopplæring. Over tiårsperioden etter 2001–2002 har lærertimer per elev økt med 3,1 timer per elev eller 6 prosent. 84 prosent av denne veksten har kommet i lærertimer til spesialundervisning og særskilt språkopplæring, som har økt fra 11,9 lærertimer per elev i 2001–2002 til 14,5 lærertimer per elev i 2011–2012. Dette betyr at det meste av økningen i lærertimer til undervisning har gått til individuell tilrettelegging, slik at andelen lærertimer til ordinær undervisning fra 2001–2002 til 2011–2012 har falt fra 79 til 75 prosent.

Gruppestørrelsen om lag uendret

Et annet mye brukt mål for ressursbruken per elev er lærertettheten per elev som måler hvor mye lærerressurser som brukes på en elev i gjennomsnitt.

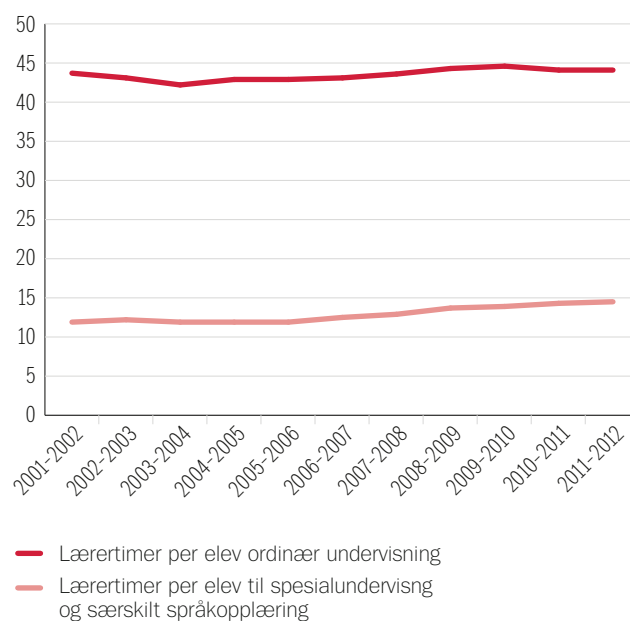
Interessen for lærertetthet har bakgrunn i en forventet sammenheng mellom lærerens tid til hver enkelt elev og elevenes læringsresultater. Det blir også fremhevet at høy lærertetthet kan bedre arbeidssituasjonen for lærerne og gjøre det enklere å legge til rette for kontinuerlig etter- og videreutdanning uten at det går for mye ut over opplæringen av elevene.

Det er stor interesse for sammenhengen mellom lærertetthet og elevens læringsresultater. Verken nasjonale eller internasjonale studier viser entydige resultater. Noen forskere finner ingen direkte sammenheng (Bonesrønning m.fl. 2009 og Leuven m.fl. 2008). På den andre siden har for eksempel Hægeland m.fl. (2009b) funnet at høyere utgifter per elev gir noe bedre eksamensresultater på 10. trinn.

Mange undersøkelser fremhever at for enkelte grupper, for eksempel elever som har foreldre med lavt utdanningsnivå og elever på de laveste årstrinnene, kan økt lærertetthet ha en positiv effekt på læringsutbyttet (Wiborg m.fl. 2011 og Bonesrønning 2009). Det kan være problematisk å påvise en slik sammenheng, da det ofte er for liten spredning i lærertettheten mellom skoler det er naturlig å sammenligne, til at det gir signifikante utslag i elevresultatene. I tillegg kan det være bakenforliggende faktorer som kamuflerer effekten av økt lærertetthet. For eksempel kan det være slik at ekstra lærerressurser settes inn i klasser eller skoler med spesielt store utfordringer.

Gjennomsnittlig antall elever per lærer i en gjennomsnittlig undervisningssituasjon er 13,4 når alle under-

FIGUR 2.7 Lærertimer per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring 2001–2002 til 2011–2012. Antall.



Kilde: GSI

GRUPPESTØRRELSE 1

Gruppestørrelse 1 er definert som *forholdet mellom det totale antallet elevtimer og det totale antallet lærertimer*. Denne størrelsen inkluderer alle elevtimer og alle lærertimer.

Denne definisjonen gir et bilde av totalen på en skole eller i en kommune. For å vurdere forholdet mellom elever og lærere i en ordinær undervisningstime er gruppestørrelse 2 en bedre indikator.

GRUPPESTØRRELSE 2

Gruppestørrelse 2 er definert som *forholdet mellom elevtimer minus timer til spesialundervisning og særskilt norskopplæring og ordinære undervisningstimer pluss oppdeling til samiske språkalternativer*. Dette er en indikasjon på elever per lærer i ordinær undervisning, og ressurser til spesialundervisning og undervisning i særskilt norsk regnes ikke med.

visningstimer er medregnet (gruppestørrelse 1), og 16,9 når timer til særskilt norsk og spesialundervisning er ekskludert (gruppestørrelse 2). De to målene for gruppestørrelse er nesten uforandret fra 2010–2011 til 2011–2012. Dette er en utflating av trenden med svakt fallende gruppestørrelse siden 2005–2006. Det er relativt små forskjeller i utviklingen mellom de ulike trinnene, men de største endringene fra i fjor er i gruppestørrelse 2 som har falt svakt på 5.–7. trinn og økt noe på 8.–10. trinn. I 2009 ble det innført lovfestet krav (opplæringsloven § 1–3) om særlig høy lærertetthet på 1.–4. trinn i norsk og matematikk. Gruppestørrelsene for 1.–4. trinn er om lag uforandret fra 2008–2009 til 2011–2012 slik at effekten av denne lovendringen er lite sporbar på nasjonalt nivå.

25 prosent av dagens elever går på skoler hvor gruppestørrelse 2 har mer enn 20 elever per lærer. Dette er en svak nedgang fra i fjor.

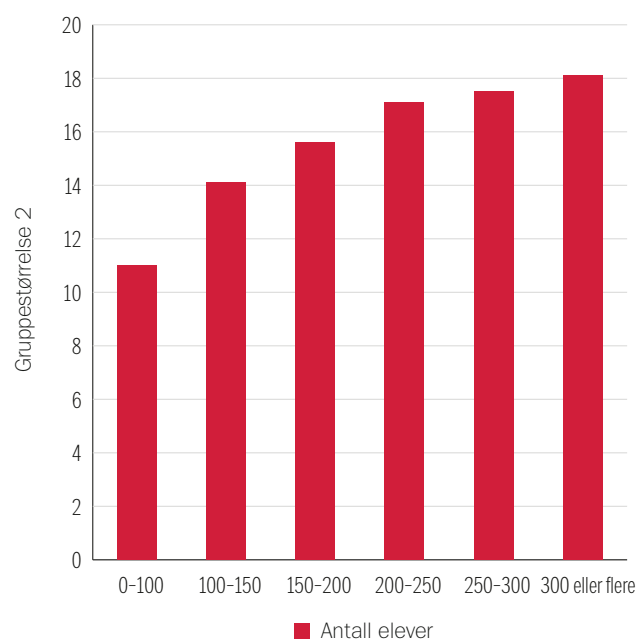
Figur 2.8 viser at det er en sterk sammenheng mellom skolestørrelse og ressursbruk, målt ved gruppestørrelse 2. Dette er en av de underliggende årsaksforklaringene til ulikhetene i driftsutgifter mellom kommuner med små og store skoler som ble diskutert tidligere i kapittelet. Kommuner med små skoler har betydelig færre elever per lærer enn

kommuner med store skoler. I forhold til 2010–2011 er det er kun små forandringer i gruppestørrelse 2 uavhengig av den gjennomsnittlige skolestørrelsen i kommunen.

Færre lærere uten godkjent kompetanse

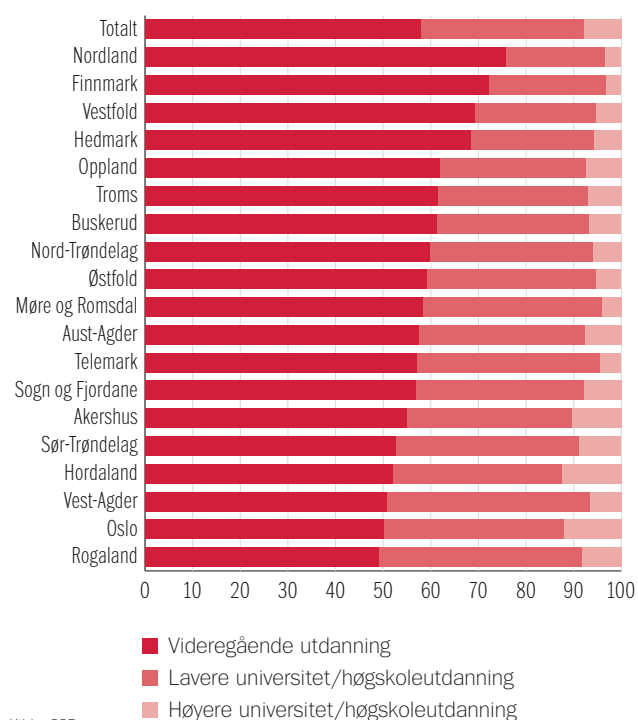
De 10 siste årene har andelen av de totale lærerårsverkene som ble utført av lærere med godkjent kompetanse, vært stabilt over 94 prosent. Fra 2005–2006 til 2009–2010 falt andelen årsverk utført av lærere med godkjent kompetanse noe, men har steget svakt fra 2009–2010 til 2011–2012 slik at andelen årsverk utført av lærere med godkjent kompetanse i 2011–2012 var 96,4 prosent. I 2011–2012 var det 1 800 årsverk som ble utført av lærere uten godkjent kompetanse. Andelen årsverk utført av lærere uten godkjent kompetanse varierer noe mellom kommunene. I 58 kommuner ble under 90 prosent av årsverkene i kommunale grunnskoler utført av lærere med godkjent kompetanse, mens i 55 kommuner ble alle årsverkene i kommunale grunnskoler utført av lærere med godkjent kompetanse. I kommuner i Finnmark, Oslo og Akershus var det den høyeste andelen årsverk som ble utført av personale uten godkjent kompetanse.

FIGUR 2.8 Gruppestørrelse 2 fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse i kommunen. Kommunale grunnskoler. 2011–2012. Antall.



Kilde: GSI

FIGUR 2.9 Utdanningsnivå for personale i grunnskolen uten pedagogiske utdanning, fordelt på fylker. 4. kvartal 2010. Prosent.



Kilde: SSB

Figur 2.9 viser at på landsnivå hadde 58 prosent av lærere uten pedagogisk utdanning kun utdanning fra videregående skole, mens 8 prosent hadde høyere universitets- eller høyskoleutdanning. Det er fylker med et universitet som har den høyeste andelen lærere uten pedagogisk utdanning, men med høyere universitets- eller høyskoleutdanning. Dette gjelder for eksempel i Oslo, Akershus og Rogaland. Nordland, Finnmark og Vestfold hadde den høyeste andelen lærere uten pedagogikk som kun hadde videregående utdanning.

Andelen undervisningstimer til spesialundervisning øker fortsatt

I 2011–2012 gikk 18,3 prosent av lærernes årstimer til undervisning til spesialundervisning. Dette utgjør anslagsvis 9 200 årsverk og er en økning på 0,4 prosentpoeng fra 2010–2011. Økningen er en forlengelse av en trend som har pågått i flere år. Siden 2002–2003 har andelen av lærernes årstimer som går til spesialundervisning, økt med 19 prosent.

Figur 2.10 viser at stadig flere kommuner har økende utgifter til spesialundervisning. Antallet kommuner som bruker mer en 25 prosent av lærertimene til spesialundervisning, har økt fra 9 til 36 kommuner fra 2005–2006 til 2011–2012. Det kan se ut til at økningen i antall kommuner som bruker mer enn 25 prosent av lærertimene til

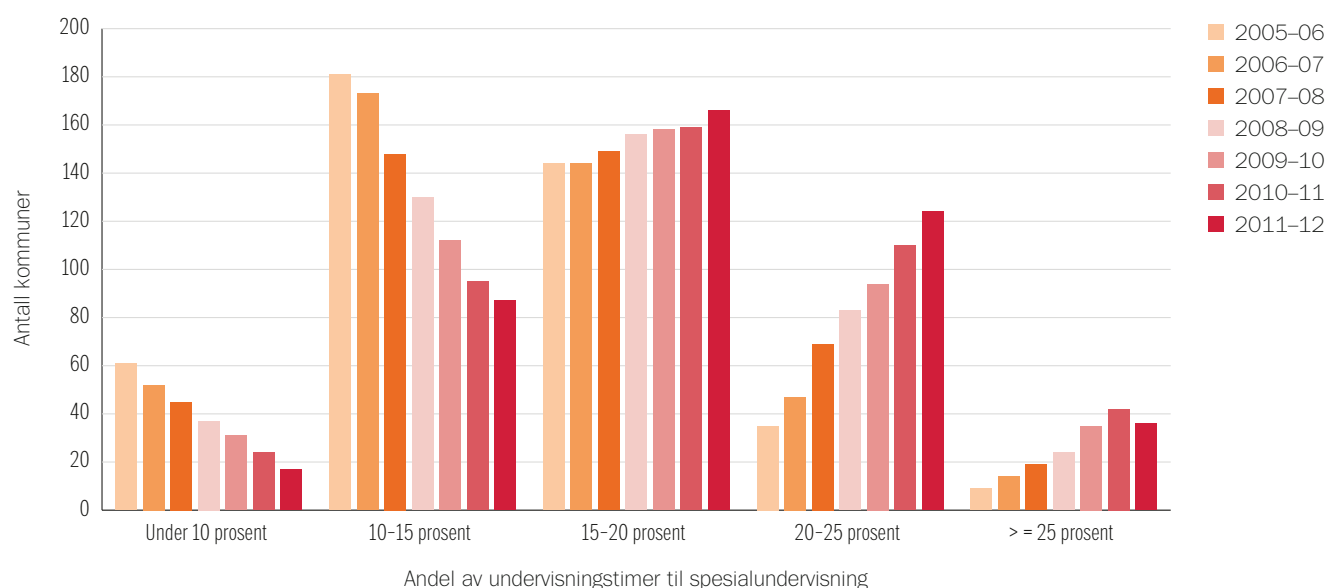
spesialundervisning, har stoppet opp fra 2010–2011 til 2011–2012. I 2005–2006 gikk 54 prosent av elevene på skole i kommuner som brukte 10–15 prosent av lærertimene til spesialundervisning. Denne andelen har i 2011–2012 falt til 19 prosent. I 2011–2012 gikk 26 prosent av elevene på skole i kommuner som brukte 20 prosent eller mer av lærertimene til spesialundervisning, en økning på 22 prosentpoeng siden 2005–2006.

Økningen har funnet sted uavhengig av kommune-størrelsen, men det er en tendens til at veksten i andelen lærertimer som går til spesialundervisning, er mindre jo større kommunene er. Andelen av undervisningstimer som går til spesialundervisning, er lavest i de store kommunene med mer enn 50 000 innbyggere. De bruker i gjennomsnitt 17,4 prosent av lærernes årstimer til undervisning til spesialundervisning. Dette er 1,4 prosentpoeng lavere enn kommuner med mindre enn 5000 innbyggere.

Store variasjoner i ressurser som brukes på hver elev

Samtidig som ressursbruken til spesialundervisning øker, reduseres antall læretimer per elev. I 2002–2003 var det i gjennomsnitt 153 årstimer per elev, mens i 2011–2012 hadde dette falt til 129 årstimer per elev som får spesialundervisning. Dette kan skyldes at spesialundervisningen blir gitt i større grupper, eller at timeomfanget hver enkelt elev blir tildelt, har blitt redusert.

FIGUR 2.10 Kommuners bruk av undervisningstimer til spesialundervisning. Kommunale grunnskoler. 2005–2006 til 2011–2012. Antall. Prosent.



Figur 2.11 viser at halvparten av elevene som får spesialundervisning, får tildelt mellom 2 og 5 timer i uken med lærer. Dermed er de cirka en fjerdedel som får mer enn 7 timer per uke. Kun en liten andel får mindre enn 2 timer per uke. Omfanget av tildelingen av timer varierer noe mellom kommunene. 72 kommuner tildelte mer enn 7 timer med spesialundervisning per uke til mer enn 40 prosent av elevene som er tildelt timer med lærer, mens i 125 kommuner har mindre enn 15 prosent blitt tildelt dette timeomfanget.

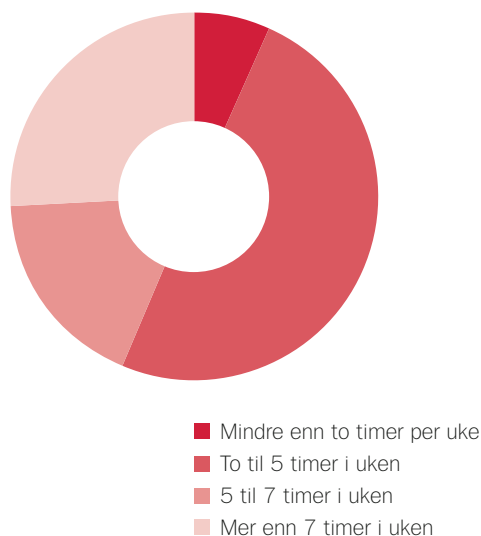
Fra 2008–2009 til 2010–2011 sank andelen elever som er tildelt mer enn 7 timer per uke med lærer, fra 28,3 prosent til 25,4, men fra 2010–2011 til 2011–2012 har den økt svakt til 25,6 prosent. Også andelen elever som er tildelt 5–7 timer i uken med lærer, har sunket siden 2008–2009.

Dette tyder på at i hvert fall en del av reduksjonen i lærernes årstimer til spesialundervisning per elev kan forklares ved at elevene får tildelt et lavere timeantall med lærer.

Mange årsaker til vekst i ressursbruken til spesialundervisning

Det er mange ulike forklaringer på den sterke økningen i spesialundervisning og de store kjønnsforskjellene i tildelingen av enkeltvedtak, som ble diskutert i kapittel 1. Det blir pekt på at den enkelte skolen nå har større mulighet til å styre sin ressursbruk, samtidig som det har blitt større oppmerksomhet rundt elevenes læringsresultater.

FIGUR 2.11 Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med lærer. Timeomfang 2011–2012. Prosent.



Kilde: GSI

Økt kartlegging av resultater kan bidra til større synliggjøring av elever med behov for tilrettelegging. Samtidig kan et økt fokus på resultater bidra til at det iverksettes tiltak rundt elever med utfordringer for å skjerme lærings-situasjonen for resten av elevgruppen.

Bonesrønning m.fl. (2010) peker på sammenhengen mellom den høye andelen gutter og den sterke økningen i ADHD-diagnoser. Nordahl og Hausstätter (2009) finner i sin undersøkelse at testresultater og klare etablerte medisinske diagnoser ser ut til å være de mest sentrale årsakene for tilmelding til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Deres undersøkelser viser også at 1 av 6 elever med atferdsvansker uten diagnose (vurdert av kontaktlæreren) får spesialundervisning, mens 7 av 10 med ADHD-diagnose får slik undervisning.

2.6 | HVOR MYE RESSURSER BRUKES PÅ SÆRSKILT SPRÅKOPPLÆRING?

I 2011–2012 utgjorde lærertimer til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring, morsmålsopplæring og tilrettelagt opplæring når kommunen ikke kan tilby morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring, 5,9 prosent av lærertimene til undervisning. Dette er en reduksjon fra 6,8 prosent i 2006–2007.

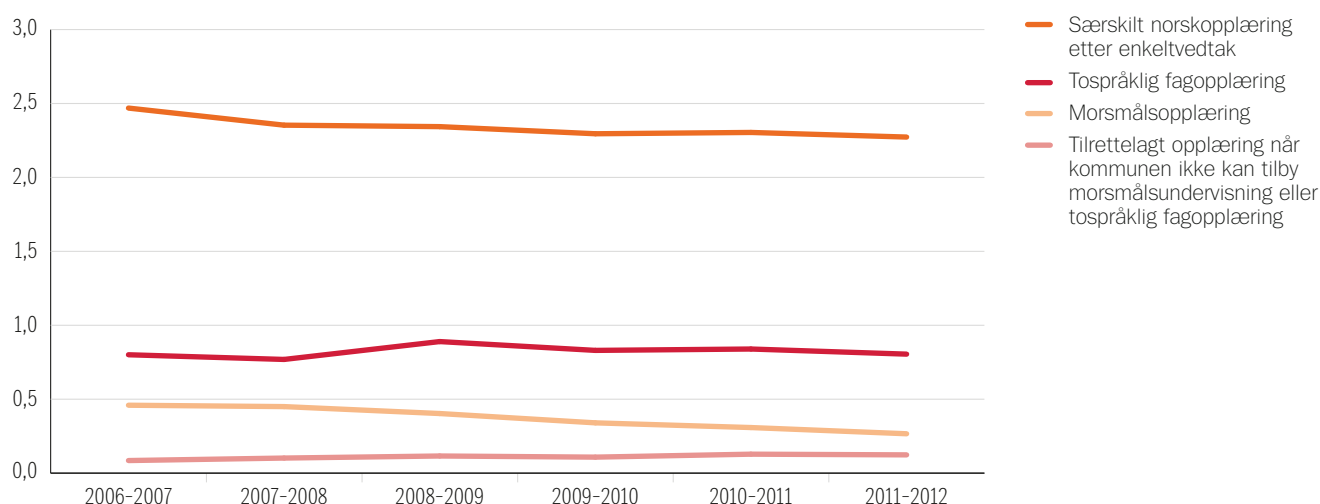
Det er stor spredning mellom kommunene i ressursbruken til språkopplæring for språklige minoriteter. 24 kommuner brukte ikke lærertimer på dette overhodet i 2011–2012, mens 33 kommuner brukte mer enn 8 prosent av lærertimene til språkopplæring for språklige minoriteter. 27 prosent av elevene går på skole i disse kommunene.

Ressursbruken til morsmålsundervisning faller

Andelen elever med vedtak om særskilt norskopplæring har økt de siste årene. Dette gjenspeiler seg som det fremgår av figur 2.12, ikke i utviklingen i lærertimer per elev til ulike former for språkopplæring for språklige minoriteter.

Figur 2.12 viser at siden 2006–2007 har lærertimene per elev til særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring falt. Antallet lærertimer per elev til tospråklig fagopplæring er nesten uendret. Fallet i lærertimer har vært kraftigst i særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring. Dette kan både skyldes at undervisningen finner sted i større grupper og en reduksjon i timeantallet til elevene. Det har vært en økning på over 40 prosent i lærertimer til tilrettelagt opplæring når kommunen ikke kan tilby morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring. Denne økningen kan skyldes problemer med å rekruttere personale med

FIGUR 2.12 Lærertimer per elev til særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt språkopplæring. 2006–2007 til 2011–2012. Antall.



Kilde: GSI

riktig kompetanse. Tilrettelagt opplæring når kommunen ikke kan tilby morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring, brukes i svært liten grad av kommuner med et betydelig antall elever med særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 2.8.

Undersøkelser fra NIFU (Vibe 2011) viser at 72 prosent av grunnskolene har elever med rett til tospråklig opplæring, men kun 39 prosent av skolene har lærere med relevant formalkompetanse. 28 prosent av skolene har lærere med formalkompetanse i andrespråksdidaktikk, 20 prosent av skolene har lærere med formalkompetanse i flerkulturell pedagogikk, og 9 prosent av skolene har lærere med annen relevant kompetanse. En tredjedel av kommunene opplyser i samme undersøkelse at de tar initiativ til relevant etter- og videreutdanning i flerkulturell pedagogikk eller andrespråksdidaktikk. Større kommuner tar i større grad initiativ til dette enn små kommuner.

Mer tid til annet enn undervisning

Lærerens årsverk (registrert i GSI) omfatter undervisning og for og etterarbeid i forbindelse med undervisningen. Undervisningstiden til en lærer kan reduseres dersom læreren har andre krevende oppgaver som kontaktlærerfunksjon eller sosial- og yrkesrådgiverfunksjon. Seniortiltak gir også redusert leseplikt fra det året læreren fyller 55 for lærere ansatt i kommunen. Dette innebærer at læreren ikke bruker all tid som er gitt av årsrammen til undervisning, til å undervise. I 2011–2012 utgjorde denne typen

oppgaver 6 850 årsverk, eller 12 prosent av årsverkene til lærerne. Fra skoleåret 2004–2005 og frem til 2009–2010 økte denne andelen fra 9,5 til 12,5 prosent. Etter 2009–2010 har denne andelen falt noe igjen.

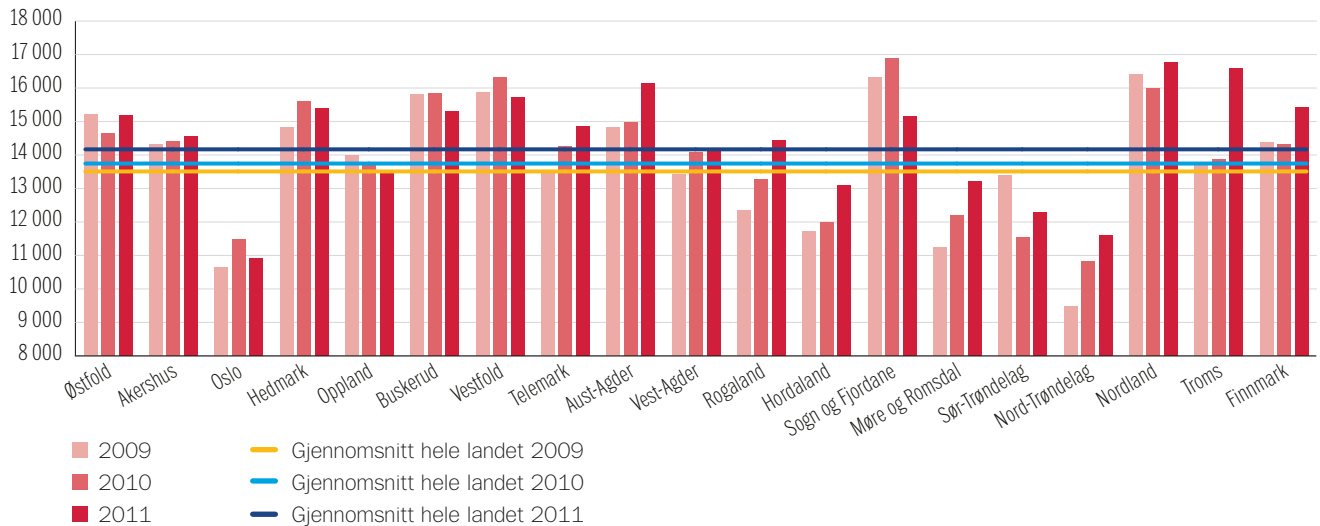
2.7 HVOR STORE RESSURSER GÅR TIL SPESIALUNDERVISNING OG SÆRSKILT TILRETTELEGGING I VIDeregående OPPLÆRING?

Utgiftene til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring blir rapportert noe ulikt fra utgiftene i grunnskoleopplæring, slik at de ikke er direkte sammenlignbare. Blant annet inkluderer utgiftene i videregående opplæring utgifter til PPT og oppfølgingstjenesten.

Fylkeskommunene brukte i 2011 om lag 2,5 milliarder kroner på spesialundervisning og særskilt tilrettelegging. Justert for pris og lønnsvekst har kostnadene økt med om lag 13 prosent fra 2008 til 2011. Dette betyr at utgifter til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging utgjør knapt 10 prosent av de utgiftene fylkeskommunen har til videregående opplæring.

Per elev i videregående opplæring utgjorde dette i 2011 en kostnad på 14 169 kroner. Justert for pris og lønnsvekst utgjør det en vekst på 12 prosent i forhold til 2008. Alle fylkene har siden 2008 hatt vekst i utgiftene per elev til særskilt tilrettelegging og spesialundervisning.

FIGUR 2.13 Utgifter per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring. Justert for pris- og lønnsvekst. 2009–2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.



Kilde: SSB KOSTRA

Figur 2.13 viser at det er relativt store variasjoner i de utgiftene fylkeskommunene har til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging. Nordland, som brukte mest, brukte nesten 18 prosent over gjennomsnittet, mens Oslo som bruker minst, brukte 23 prosent under snittet. Det er ingen direkte sammenheng mellom fylkenes totale utgifter per elev og utgiftene per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging.

2.8 | HVOR STORE RESSURSER BRUKES TIL ASSISTENTER I SKOLEN?

Assistenter er personale uten formell lærerkompetanse som er ansatt blant annet for å hjelpe læreren i undervisningen. Bruk av yrkesgrupper uten lærerkompetanse er ikke omtalt i opplæringsloven eller tilhørende forskrifter. I *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* er det lagt til grunn at assistenter ikke skal lede opplæringen, ha ansvaret for spesialundervisningen eller erstatte læreren.

Utgiftene til assistentene har økt mye

I 2011–2012 var det 8 515 assistentårsverk i grunnskolen. Dette er en økning på 33 prosent siden 2006–2007. I samme periode økte lærerårsverkene med 6 prosent. I 2011–2012 utgjorde årsverkene til assistenter nesten 13 prosent av de samlede årsverkene til lærere

og assistenter. Dette er en økning på 2,4 prosentpoeng fra 2006–2007, og er fortsettelsen av en trend som også eksisterte før 2006–2007.

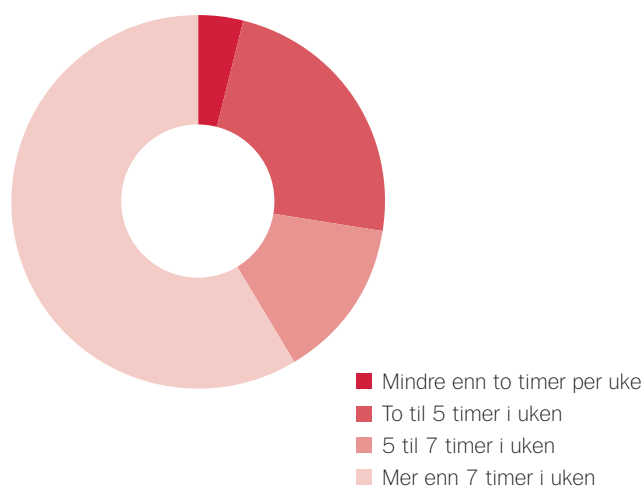
Kommunene oppgir selv at det er ønsket om tettere oppfølging av enkeltelever og flere elever med vedtak om spesialundervisning som er de viktigste årsakene til ansettelser av assistenter. Utfordringer med å rekruttere pedagogisk personale spiller også en viktig rolle i små kommuner. Kommunene svarer at økonomiske årsaker ikke er den viktigste årsaken til å ansette assistenter. (Rambøll Management 2010)

Mange elever har spesialundervisning med assistent

I 2011–2012 hadde 25 330 elever eller 4,1 prosent av elevene enkeltvedtak om spesialundervisning som omfattet timer med assistent. Dette er en økning på 4 prosent i forhold til 2009–2010. Det betyr at knapt halvparten av elevene med enkeltvedtak om spesialundervisning også fikk tildelt timer med assistent.

Figur 2.14 viser at 59 prosent av elevene som får spesialundervisning med assistent, får tildelt mer enn 7 timer i uken. Dermed er det 24 prosent som får to til 5 timer per uke. Kun en liten andel får mindre enn 2 timer per uke. Sammenlignet med timeomfanget som blir tildelt til spesialundervisning med lærer, så får de elevene som får tildelt timer med assistent, tildelt et større antall timer.

FIGUR 2.14 Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med assistenter. Timeomfang 2011–2012. Prosent.



Kilde: GSI

Om lag 70 prosent av assistentårsverkene brukes i forbindelse med spesialundervisning, og det utgjør om lag 6 000 årsverk. Det er knyttet en del usikkerhet rundt de innrapporterte tallene om bruk av assistenter i forbindelse med spesialundervisning, men tallene tyder på at det i de siste årene har vært en relativt kraftig vekst i omfanget av assistentårsverk som blir brukt til oppgaver knyttet til spesialundervisning.

Nordahl og Hausstätter (2009) har som en del av evalueringen av spesialundervisning i grunnskolen etter innføringen av Kunnskapsløftet, stilt en rekke spørsmål til skoleledere om deres bruk av assistenter. 70 prosent av skolelederne rapporterer at assistenter ofte eller av og til har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av undervisningen rettet mot skolefaglige mål i spesialundervisningen. I den samme undersøkelsen hevder 70 prosent av skolelederne at assistentene alltid eller ofte får veiledning av lærere i de oppgavene de ble satt til å utføre.

En kartlegging fra Rambøll (2010) viser imidlertid et misforhold i synet på omfanget av veiledningen hos skoleledere og assistenter. Skoleledere mener at assistenter får mer veiledning enn det assistenter oppgir at de faktisk får.

I samme undersøkelse svarer over 40 prosent av assistentene at de trenger mer veiledning og kompetanse for å gjennomføre oppgavene sine på en god måte.

Assistentene har oftest videregående utdanning som den høyest fullførte utdanningen, og mange av dem har bakgrunn fra helse- og sosialfag. Tall fra SSB viser at knapt 19 prosent av assistentene har fagbrev i barne- og ungdomsarbeid.

2.9 HVOR STORE RESSURSER BRUKES TIL VOKSNE I GRUNNOPPLÆRINGEN?

Gjennom kompetansereformen fikk voksne rett til grunnskole og videregående opplæring (NOU 1997:25). Kravet til vitnemål er sluttvurdering i fagene norsk, engelsk og matematikk og i to av disse fagene: matematikk muntlig, naturfag, samfunnsfag eller RLE.

Økning i ressursbruken i grunnskoleopplæring for voksne

Det har vært relativ stor økning i antall voksne som får ordinær grunnskoleopplæring de siste årene, samtidig som det har vært en nedgang i antall voksne som får spesialundervisning (jf. Kapittel 1).

Antall årsverk til lærere og personale med administrative og pedagogiske lederoppgaver har økt med 17 årsverk til 1 260 årsverk fra 2010–2011 til 2011–2012. Dette kommer etter en relativt kraftig økning på 196 årsverk fra skoleåret før. Antall årstimer per deltaker som får ordinær grunnskoleopplæring, falt noe fra 2010–2011 til skoleåret etter. I 2010–2011 var det 57,7 årstimer per deltaker, men dette er redusert til 56,7 årstimer i 2011–2012. Antall årstimer per deltaker i spesialundervisning har falt med 3 årstimer per deltaker til snaut 69 årstimer per deltaker i 2011–2012.

Nesten 97 prosent av årsverkene til undervisning blir utført av personale med godkjent utdanning. Andelen årsverk til undervisning utført av personale med godkjent utdanning har økt siden 2009–2010, da 94,4 prosent av årsverkene til undervisning ble utført av personale med godkjent utdanning.

Tall fra SSB viser at om lag 85 prosent av personalet ved voksenopplæringsinstitusjonene (ledere ikke inkludert) har universitets- eller høyskoleutdanning med pedagogikk, mens 8 prosent har universitets- eller høyskoleutdanning, men mangler pedagogikk.

Voksne i videregående opplæring

Foreløpige KOSTRA tall viser at fylkeskommunene i 2011 brukte om lag 342 millioner kroner på videregående opplæring som er særskilt tilpasset voksne. Justert for pris og lønnsvekst er dette en økning på 0,3 prosent. Disse utgiftene inkluderer kun utgifter til opplegg som er særskilt tilpasset voksne. Det betyr at utgifter til voksne som deltar i ordinære klasser, ikke er inkludert i disse kostnadene. 11 fylker har hatt en oppgang i disse utgiftene i forhold til 2010, når man justerer for pris og lønnsvekst.

2.10 | HVOR MYE RESSURSER BRUKER NORGE PÅ UTDANNING SAMMENLIGNET MED ANDRE LAND?

Norge bruker 4–5 prosentpoeng mer av BNP per innbygger enn gjennomsnittet i OECD

Målt i forholdt til landets økonomiske evne (bruttonasjonalprodukt per innbygger) bruker Norge mer ressurser enn gjennomsnittet i OECD. I Norge utgjorde utgiftene per elev målt i forhold til BNP per innbygger i 2008 25 prosent på 1.–7. trinn, og dette er 4 prosentpoeng mer enn OECD-gjennomsnittet. Forskjellen er størst for videregående opplæring der Norge bruker 32 prosent av BNP per innbygger, noe som er 5 prosentpoeng over OECD-gjennomsnittet.

Også når vi ser på den totale ressursbruken til grunnopplæring i forhold til BNP totalt, bruker Norge mer enn OECD-gjennomsnittet. Norge brukte i 2008 5 prosent av BNP på hele grunnopplæringen, mens OECD-landene i gjennomsnitt brukte 3,8 prosent.

Norge bruker store ressurser på grunnopplæringen, målt ved utgifter per elev. For alle trinnene i grunnopplæringen har Norge i hele perioden 1999 til 2008 brukt betydelig mer enn gjennomsnittet i OECD. For 1.–7. trinn og i videregående opplæring har forskjellene mellom Norge og gjennomsnittet i OECD økt. I 1999 brukte Norge 43 prosent mer enn OECD-gjennomsnittet på 1.–7. trinn, og i 2008 hadde dette økt til 55 prosent. På videregående hadde forskjellen økt fra 32 prosent til 49 prosent. På 8.

til 10. trinn har forskjellen blitt redusert fra 42 prosent til 40 prosent fra 1999 til 2008.

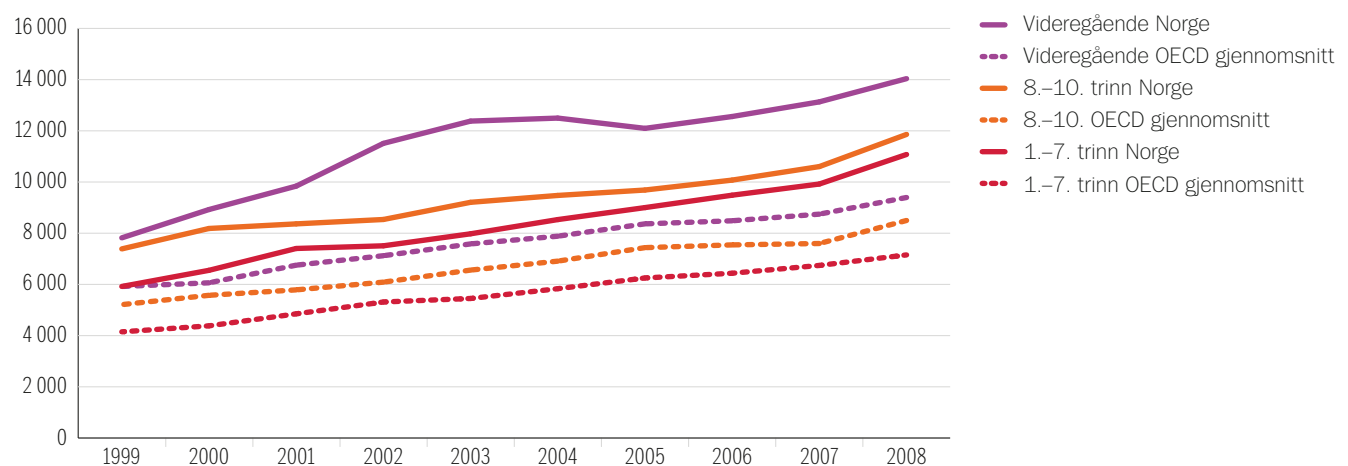
Av figur 2.16 ser vi at Norge på alle hovedtrinnene, med unntak av Sveits og Luxemburg, i 2008 hadde høyere utgifter enn land det er naturlig å sammenligne oss med. Også sammenlignet med de andre nordiske landene brukte Norge betydelig mer. Forskjellene er spesielt store for videregående opplæring der Norge for eksempel bruker 39 prosent mer enn Sverige.

Lønn er som tidligere omtalt i dette kapittelet, den største utgiftsposten i grunnopplæringen. Lønnsutgiftene per elev styres av lærerens lønnsnivå, antall undervisningstimer, antall elever per lærer og undervisningstimetallet for elevene. Norge hadde i 2008 høyere lønnskostnader per elev enn OECD-gjennomsnittet både i grunnskolen og i videregående opplæring.

Høy lærertetthet bidrar til høyere kostnader i Norge

Det er særlig høy lærertetthet som bidrar til de høye utgiftene per elev i Norge. Vi har høyere lærertetthet enn OECD på alle de tre nivåene. I Norge er det 10,7 elever per lærerårsverk på 1.–7. trinn mot 16,0 i gjennomsnitt i OECD-landene. På 8.–10. trinn og i videregående opplæring er forskjellen noe mindre. I Norge er det i gjennomsnitt nesten 10 elever per lærerårsverk på 8.–10. trinn, noe som er 3,6 elever færre enn i OECD-gjennomsnittet, mens på videregående er det 9,4 elever per lærerårsverk, noe som

FIGUR 2.15 Utgifter per elev fordelt på hovedtrinn. Norge og OECD gjennomsnitt. 1999–2008. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.



Kilde: OECD

er 4,1 elever færre per lærerårsverk enn gjennomsnittet i OECD. Også sammenlignet med de andre nordiske landene har Norge høy lærertetthet. Med unntak av Island som har noe høyere lærertetthet enn Norge på ungdomstrinnet, har Norge høyere lærertetthet på alle hovedtrinn enn de andre nordiske landene.

Spredt bosetting og mange skoler koster mye

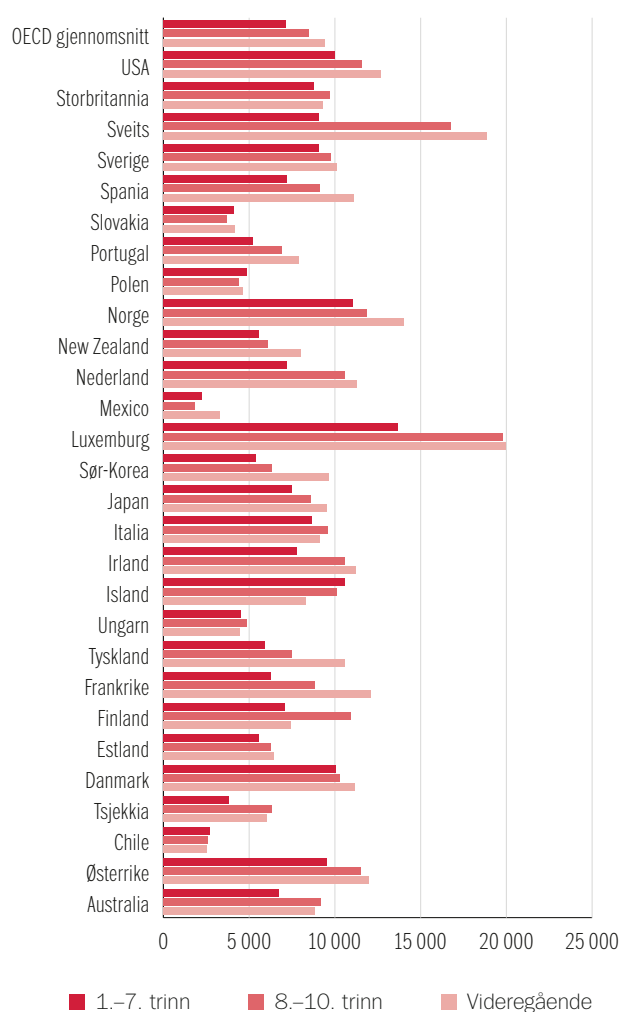
Bosettingen i Norge er mer spredt enn i de fleste OECD-landene. Dette har, som vi har vist tidligere i dette kapitlet, innvirkning på lærertettheten. Beregninger på utslag av bosetningsstrukturen viser at dersom antall skoler halveres og gjennomsnittlig skolestørrelse øker til 400 elever, vil realressursbruken reduseres med ca. 6 prosent (Bonesrønning

m.fl. 2008). Realressurser er produktet av lærertettheten og lærernes undervisningstid, og de er beregnet til å være cirka 20 prosent over OECD-gjennomsnittet. Det vil si at kun i overkant av en tredjedel av avviket kan tillegges bosetningsmønsteret i Norge.

Få undervisningstimer per lærer trekker kostnadene opp i Norge

Også færre undervisningstimer blant lærerne bidrar til å trekke lønnsutgifter per elev opp i forhold til OECD-gjennomsnittet, men i langt mindre grad enn den høye lærertettheten. Lærere i Norge underviser mindre enn OECD-gjennomsnittet både i grunnskolen og i videregående opplæring. På 1.–7. trinn hadde lærerne 5 prosent færre undervisningstimer enn OECD-gjennomsnittet i 2009, mens det på videregående nivå var 20 prosent lavere.

FIGUR 2.16 Utgifter per elev i OECD land 2008. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.



Kilde: OECD

Lærere med høy ansiennitet trekker lønnskostnadene noe ned i Norge

Lærernes lønnsnivå bidrar i hovedsak til å trekke ned lønnskostnader per elev. Norske lærere med lav ansiennitet tjener som hovedregel noe mer enn gjennomsnittet i OECD, mens lærere med lang ansiennitet tjener mindre. Dette skyldes i hovedsak at lønnsstrukturen for norske lærere er sammenklemt, slik at det er liten forskjell mellom topp og bunn i lønnsnivået. Topplønnen var i 2009 19–23 prosent høyere enn begynnerlønnen, mens gjennomsnittet i OECD er 64 prosent.

Lavt timetall for elevene trekker kostnadene ned i Norge

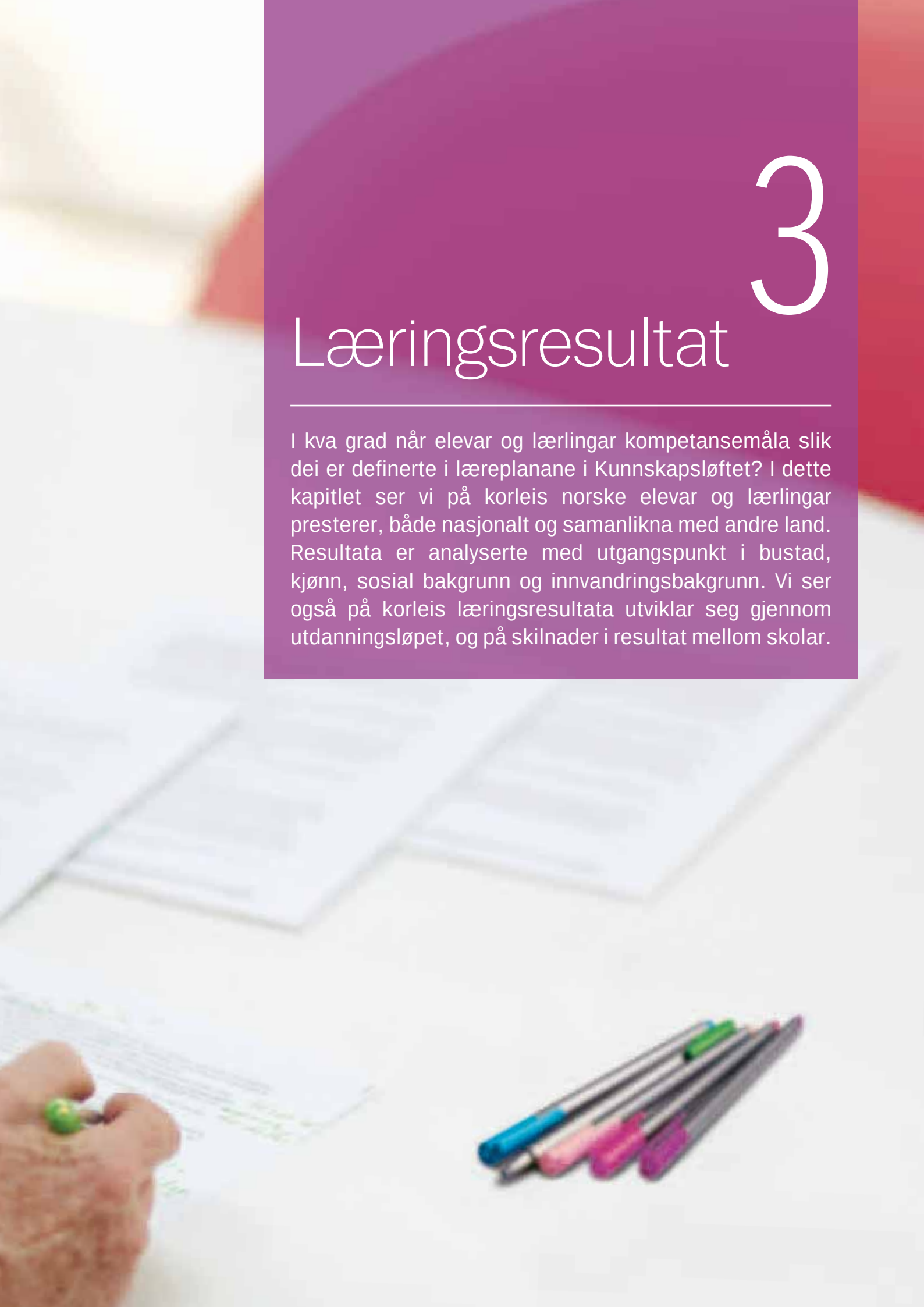
Norske elever får som hovedregel noen færre undervisningstimer enn gjennomsnittet i OECD. Dette bidrar til å trekke lønnskostnader per elev ned i forhold til OECD-gjennomsnittet. Norske 7–14 år gamle elever i grunnskolen fikk 9 prosent færre undervisningstimer enn OECD-gjennomsnittet i 2009. Dette er noe færre timer enn i Danmark, men flere timer enn i Sverige.



3

Læringsresultat

I kva grad når elevar og lærlingar kompetansemåla slik dei er definerte i læreplanane i Kunnskapsløftet? I dette kapitlet ser vi på korleis norske elevar og lærlingar presterer, både nasjonalt og samanlikna med andre land. Resultata er analyserte med utgangspunkt i bustad, kjønn, sosial bakgrunn og innvandringsbakgrunn. Vi ser også på korleis læringsresultata utviklar seg gjennom utdanningsløpet, og på skilnader i resultat mellom skolar.



3.1 | KVA VEIT VI OM LÆRINGSRESULTATA I NORSK GRUNNOPPLÆRING?

Vi har no mykje meir informasjon om tilstanden i norsk skole enn vi hadde på byrjinga av 2000-talet. Noreg har sidan 2004 arbeidd med å implementere og vidareutvikle eit nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). Dei mest sentrale elementa i NKVS er nasjonale prøver, internasjonale studiar, brukarundersøkingar, tilsyn og Skoleporten. No skal det i tillegg utarbeidast eit system meir spesifikt retta mot fag- og yrkesopplæringa i vidaregåande skole og i bedrift (les meir om dette i kapittel 6). I tillegg får vi kunnskap om læringsresultata i grunnopplæringa gjennom statistikk for standpunkt- og eksamenskarakterar og fag- og sveineprøver, og gjennom forskning og evaluering. Kva veit vi om læringsresultata i norsk grunnopplæring no, basert på desse kjeldene?

Vi veit at jenter gjennomgåande har betre resultat enn gutar i dei fleste faga. Elevar som har foreldre med høgare utdanningsnivå, presterer betre enn elevar som har foreldre med lågare utdanningsnivå. Og elevar utan innvandringsbakgrunn presterer i gjennomsnitt betre enn elevar med innvandringsbakgrunn. Analysar har vist at kjønn og familiebakgrunn, målt ved mellom anna innvandringsbakgrunn og utdanningsnivået til foreldra, inntekt, sivilstand m.m., kan forklare nesten ein tredjedel av skilnadene i karakterar mellom elevar (Hægeland m.fl. 2005). Mesteparten av variasjonen i karakterar skuldast altså faktorar vi hittil ikkje har klart å måle på ein god måte, til dømes uobserverte familie kjenneteikn, motivasjonen og innsatsen til eleven, evna læraren har til å formidle, osv.

Vi veit også at det oftast berre er små variasjonar i læringsresultata frå år til år på nasjonalt nivå, både i resultata i seg sjølve og når vi ser på skilnader med bakgrunn i kjønn, innvandringsbakgrunn eller utdanningsnivået til foreldra. Nasjonale prøver, standpunkt- og eksamenskarakterar og fag- og sveineprøver er ikkje laga for å måle utviklinga i kompetanse og ferdigheiter hos elevane over tid (trend). Det er det førebels berre dei internasjonale studiane som kan. Når vi seinare i kapitlet ser på prestasjonsutviklinga for elevar frå 5. til 8. og 10. trinn, gjer vi det derfor ved å sjå på korleis elevane er plasserte i prestasjonsfordelinga samanlikna med andre elevar, ikkje ved å sjå på utviklinga i kompetansen til elevane over tid.

Teikn til betring for Noreg i internasjonale studier

Dei viktigaste internasjonale trendstudiane Noreg deltek i, er TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) og PISA (*Programme for International Student Assessment*). Til saman undersøker dei kompe-

NASJONALE PRØVER

Nasjonale prøver i *lesing*, *rekning* og *engelsk* blir gjennomførte på 5. og 8. trinn. Elevar på 9. trinn gjennomfører dei same prøvene i *lesing* og *rekning* som elevar på 8. trinn. Prøvene skal brukast til å vurdere i kva grad skolen har klart å utvikle ferdigheitene til elevane i *lesing* og *rekning*, og i delar av faget *engelsk*. Prøvene skal brukast av skolar, skoleeigarar og nasjonale styresmakter som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringa. Resultata frå dei nasjonale prøvene blir delte inn i tre meistringsnivå på 5. trinn og i fem meistringsnivå på 8. og 9. trinn.

tanse og ferdigheiter i *matematikk*, *naturfag* og *lesing* hos elevane på 4., 5. og 8. trinn og for 15-åringar.

Resultata frå den første PISA-studien, i 2000, viste at norske elevar presterte omtrent som gjennomsnittet i OECD-landa. Så kom ein nedgang både i PISA 2003 og PISA 2006. Deretter snudde utviklinga. I 2009 var Noreg tilbake på nivået frå 2000, og var blant dei ni beste OECD-landa i lesing. Også TIMSS viser ei positiv utvikling for dei norske elevane frå 2003 til 2007 (Grønmo og Onstad 2009). Dei neste resultata frå TIMSS og PIRLS kjem i 2012, mens nye resultat frå PISA kjem i 2013.

Framleis skilnader mellom fylka

Det er som regel dei same fylka som utmerkjer seg med dei beste resultata på nasjonale prøver kvart år. Figur 3.1 illustrerer dette for nasjonale prøver i *rekning* på 5. trinn. Oslo og Akershus har oftast det høgaste gjennomsnittlege meistringsnivået, den største delen med elevar på dei høgaste meistringsnivåa og den minste delen med elevar på dei lågaste meistringsnivåa (Utdanningsdirektoratet 2011a, b og c). Sogn og Fjordane ligg som regel ikkje langt bak, men har litt større variasjon i resultata mellom ulike år, prøver og trinn.

Det er dei same fylka som utmerkjer seg på 10. trinn som på nasjonale prøver. Sogn og Fjordane har som regel dei høgaste grunnskolepoenga, følgt av Akershus og Oslo. Skilnadene mellom fylka er i alle høve ikkje store (Utdanningsdirektoratet 2011d).

Når det gjeld eksamenskarakterar i enkeltfag på 10. trinn og i vidaregåande opplæring, er det ikkje noko ein-skapleg mønster i kva for fylke som har dei beste resultata. Dette kan ha samanheng med at elevtalet til eksamen er lågt i dei fleste faga, noko som gir meir tilfeldig variasjon enn for nasjonale prøver eller grunnskolepoeng som skal omfatte alle elevane i eit årskull.

På 10. trinn er karakterane i alle dei fire faga med sentralt gitt skriftleg eksamen stabile over tid i fylka. Karaktergjennomsnittet i store fylke (med høgt elevtal) held seg meir stabilt enn i mindre fylke. I 2011 er det størst variasjon i eksamenskarakteren i *norsk sidemål*, der skilnaden mellom fylka med høgast og lågast karakter er 0,7. I *matematikk* er det 0,6 i karakterskilnad mellom fylka, i *engelsk* 0,4, og minst er skilnaden i *norsk hovudmål* med 0,2.

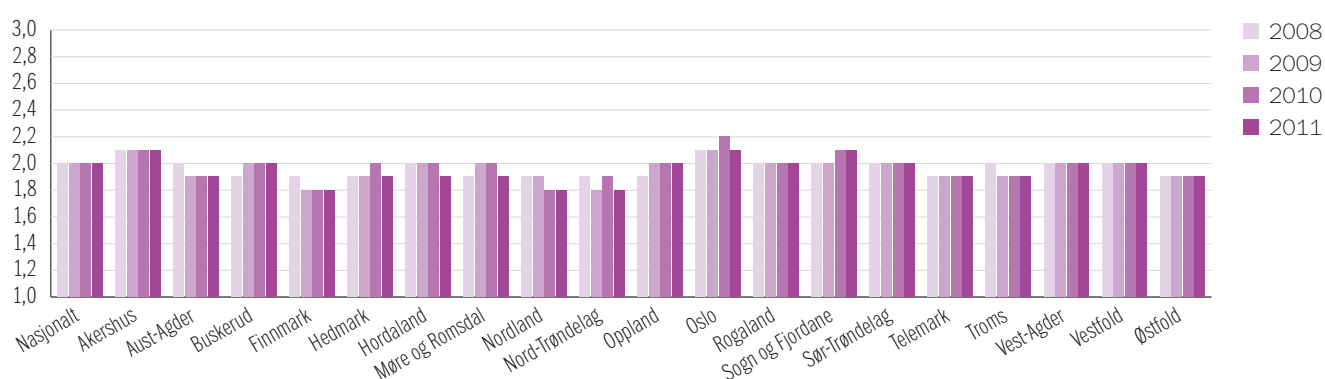
I vidaregåande opplæring er det berre eit relativt lite utval av elevane som blir trekte ut til eksamen i andre fag enn *norsk hovudmål* og *norsk sidemål* på studieførebuande utdanningsprogram. Eksamensresultata varierer noko mellom fylka. Skilnaden mellom høgaste og lågaste gjennomsnittskarakter er 0,4 i *norsk hovudmål* (sjå figur 3.2) og 0,7 i *norsk sidemål* (Utdanningsdirektoratet 2011e).

STANDPUNKT- OG EKSAMENSKARAKTERAR

Elevane får standpunktkarakterar i alle fag ved avslutninga av grunnskolen og ved avslutninga av kvart fag i vidaregåande opplæring. Dei blir trekte ut til eksamen i eit lite utval av faga. Grunnlaget for vurdering i fag er den måloppnåing elevane har i høve til dei samla kompetansemåla i læreplanen for kvart enkelt fag. Elevane får talkarakterar på ein skala frå 1 til 6.

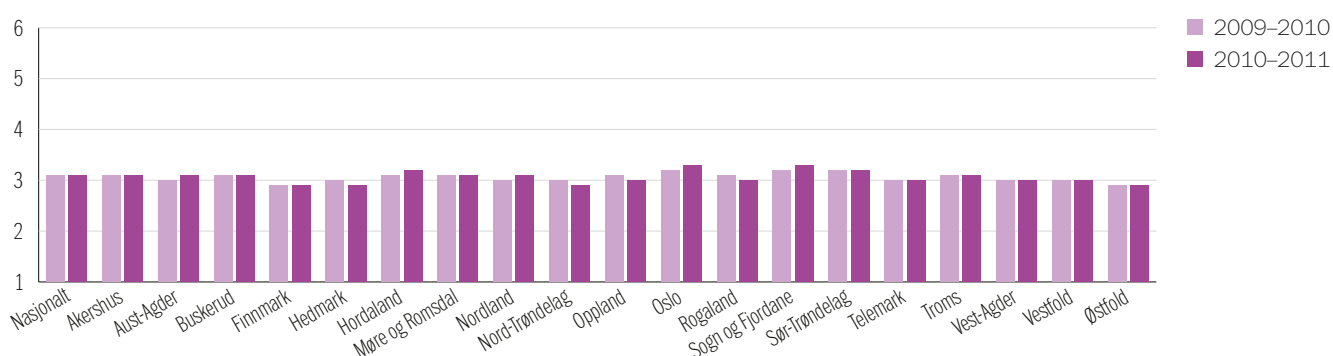
Nordland er det fylket som utmerkjer seg med best resultat på fag- og sveineprøver. Nordland hadde også i år den høgaste delen som oppnådde karakteren bestått mykje godt, mens Oslo og Hordaland hadde den lågaste delen.

FIGUR 3.1 Meistringsnivå på nasjonale prøver i *rekning* på 5. trinn, fordelt på fylke. 2008 til 2011. Gjennomsnittlege tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011c

FIGUR 3.2 Eksamenskarakterar i *norsk hovudmål* på studieførebuande utdanningsprogram, fordelt på fylke. 2009–2010 og 2010–2011. Gjennomsnittlege tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011e

Oslo hadde også den største delen av elevar med karakteren ikkje bestått (sjå figur 3.3). Dette kan ha samanheng med at det er langt færre elevar som søker seg til yrkesfag i Oslo enn i resten av landet, og at det er fleire elevar med svake karakterar frå 10. trinn på yrkesfag i Oslo enn i resten av landet.

Talet på dei som går opp til fag- og sveineprøve, viser lita endring frå tidlegare år. I overkant av 22 000 personar gjekk opp til fag- og sveineprøve i 2011. Om lag 15 000 gjekk opp til prøva som lærlingar, knapt 7000 var praksiskandidatar og litt over 600 var elevar. 90 prosent bestod prøva, ein nedgang på 2 prosentpoeng frå året før. Nesten ein fjerdedel fekk resultatet bestått mykje godt.

Dei fleste kandidatane, nesten tre fjerdedelar, tok fag- og sveineprøva i utdanningsprogram innanfor strukturen i Kunnskapsløftet. Dette var det andre kullet med lærlingar innanfor denne strukturen. Prosentdelen som består, varierer lite mellom kandidatar frå Reform 94 med 89 prosent og frå Kunnskapsløftet med 90 prosent.

Dei sentrale kommunane har dei beste resultatane

Det er ein klar samanheng mellom prestasjonar på nasjonale prøver og kor sentralt elevane bur (Statistisk sentralbyrå 2012). Elevar i dei mest sentrale kommunane har dei beste resultatane. Dette heng saman med at utdanningsnivået til foreldra jamt over er høgare i dei mest sentrale

FAG- OG SVEINEPRØVER

Fag- og yrkesopplæring er vidaregåande opplæring i skole og bedrift som leier fram til fagbrev, sveinebrev eller annan yrkeskompetanse. Fag- eller sveineprøva er ei prøve der kandidaten planlegg eit arbeid, vel metodar, utfører, kontrollerer, dokumenterer arbeidet og grunngir dei vala som er gjorde. Lengda på prøva kan variere frå to til fem dagar, avhengig av kva fag det gjeld. Vurderinga skal gjerast av ei prøvenemnd med medlemmer som ikkje har tilknytning til lærebedrifta. Prøva kan vurderast til bestått mykje godt, bestått, eller ikkje bestått.

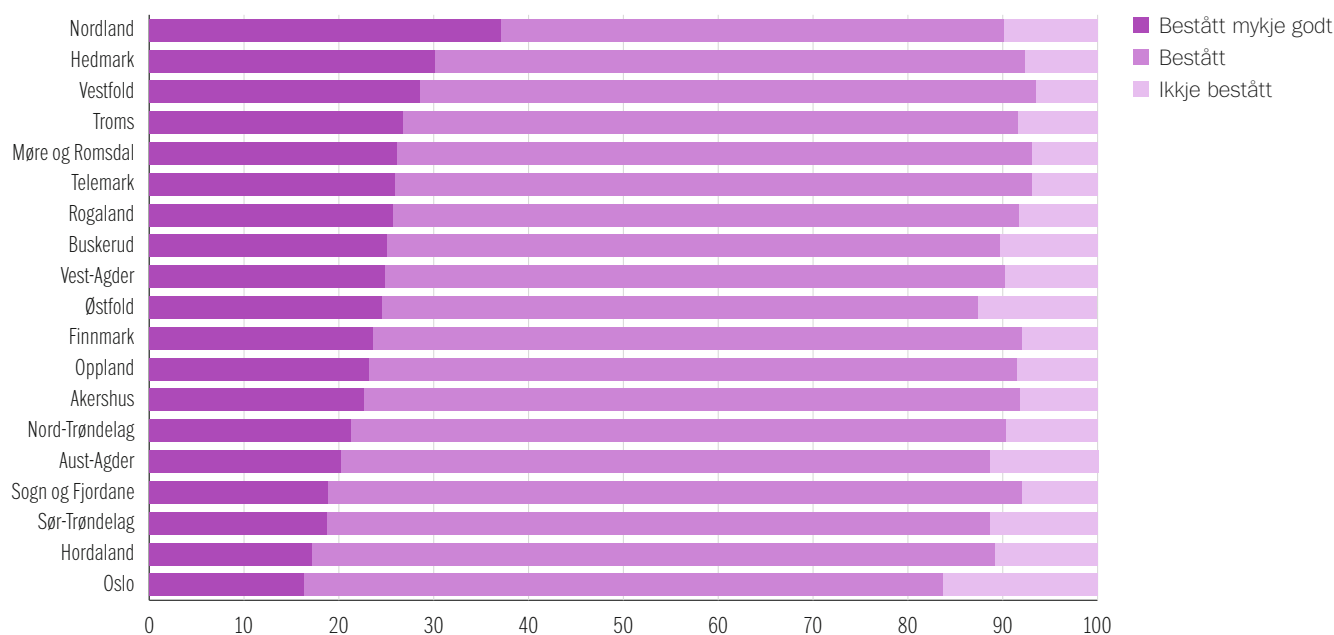
kommunane. Elevar som bur i sentrale kommunar, og som ikkje har foreldre med universitets- eller høgskoleutdanning, har ikkje betre resultat enn andre.

Figur 3.4 viser gjennomsnittleg meistringsnivå på nasjonale prøver i *engelsk* på 8. trinn i dei 12 største kommunane, samanlikna med nasjonalt nivå. Asker og Bærum ligg godt over det nasjonale snittet, tett følgd av Oslo og Stavanger.

Skilnader i fritak frå nasjonale prøver

Elevar med enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskild språkopplæring for språklege minoritetar kan fritakast

FIGUR 3.3 Beståtte fag- og sveineprøver, etter fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.



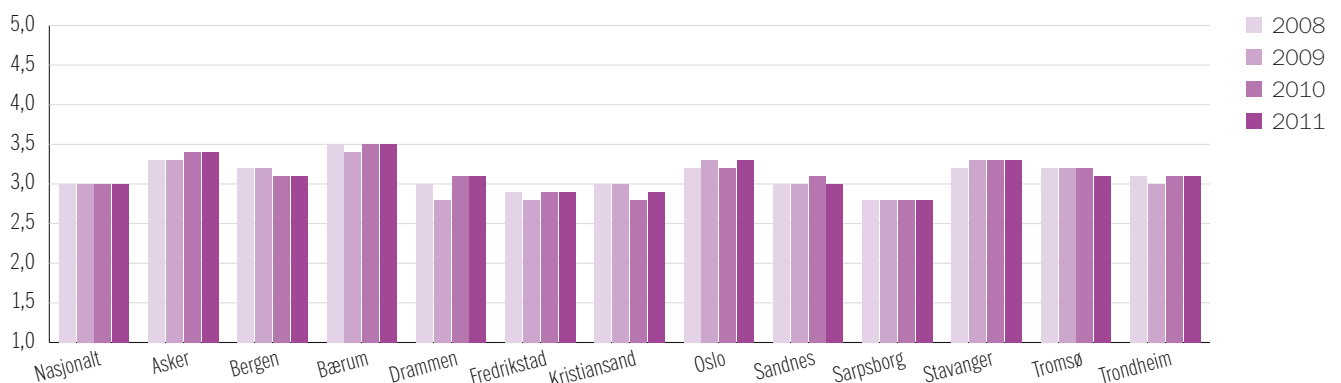
frå nasjonale prøver, når det er klart at resultatene frå prøvene ikkje vil ha mykje å seie for opplæringa deira. Det er ein større del av elevane som blir fritekne på 5. trinn enn på 8. trinn, og denne delen har auka for kvart år sidan nasjonale prøver vart innførte. Den delen som blir friteken, varierer mellom kommunane og mellom fylka.

Elevane som blir fritekne frå å gjennomføre nasjonale prøver, skal først registrerast i Prøveadministrasjonssystemet (PAS), før dei blir registrerte som fritekne. Ein analyse viser likevel at mange skolar fritek ein betydeleg del av elevane frå dei nasjonale prøvene, utan at dette blir registrert i PAS i samband med prøvegjennomføringa (Bonesrønning m.fl. 2011). Dette kjem fram når ein samanliknar talet på elevar som deltek på nasjonale prøver på 5. trinn, med innrapporterte elevtal i Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Målt på denne måten er det rundt 90 prosent av elevane på 5. trinn som gjennomfører nasjonale prøver. Små

kommunar har dei største avika mellom elevtal som er registrert til gjennomføring av nasjonale prøver, og elevtal som er rapportert i GSI. Dette kjem delvis av at fråværet til éin enkelt elev slår sterkt ut i den delen som gjennomfører prøvene i små kommunar, men det er ikkje heile forklaringa. Tala tyder på at mange elevar med enkeltvedtak ikkje er registrerte i PAS.

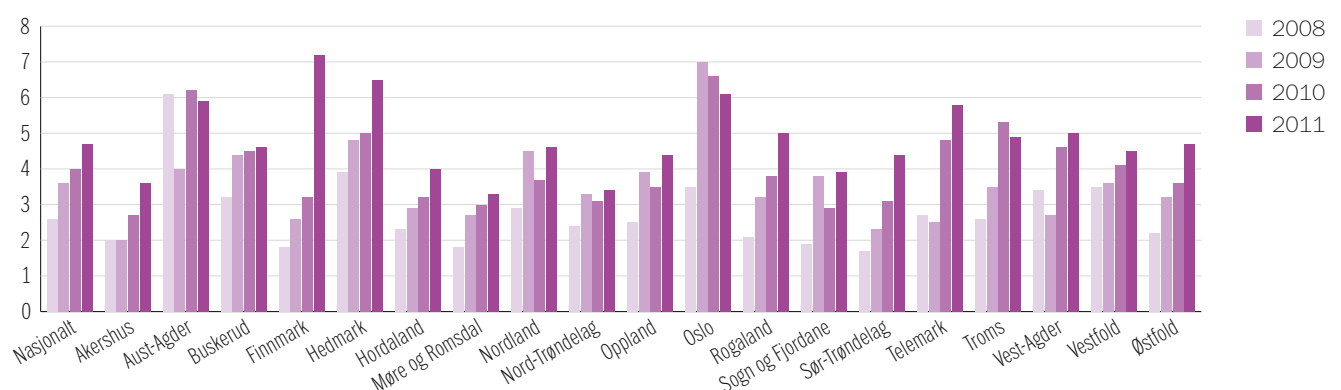
Tala som viser ein auke i den delen av elevane som er fritekne over tid, kan ha samband med at skolane har blitt flinkare til å registrere alle elevane i PAS (Utdanningsdirektoratet 2011a). I denne perioden har det også vore ein auke i den delen av elevane som har enkeltvedtak om spesialundervisning eller særskild språkopplæring, viser tal frå GSI. Dei store endringane frå år til år for enkelte fylke tyder likevel på at det er skilnad i korleis kommunane praktiserer fritaksreglane. Det største fritaket finn ein til prøva i *lesing* på 5. trinn (sjå figur 3.5).

FIGUR 3.4 Meistringsnivå på nasjonale prøver i *engelsk* på 8. trinn. 2008 til 2011. Nasjonalt nivå og dei 12 største kommunane. Gjennomsnittlege tal.



Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011b

FIGUR 3.5 Elevar fritekne frå nasjonale prøver i *lesing* på 5. trinn, fordelt på fylke. 2008 til 2011. Prosent.



Kjelde: PAS/Utdanningsdirektoratet 2011a

Jentene har betre resultat enn gutane

Dei fleste kjeldene vi har til kunnskap om læringsresultat, viser at jentene presterer betre enn gutane. I både internasjonale undersøkingar, nasjonale prøver og standpunkt- og eksamenskarakterar er det jentene som hevdar seg best. Men nokre unntak finst i enkeltfag og på enkeltprøver.

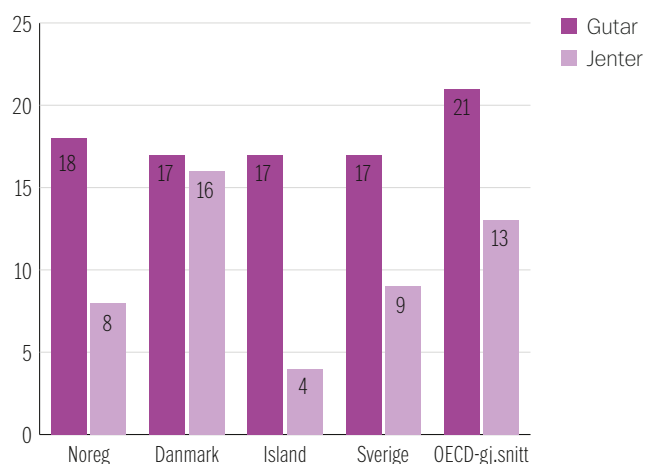
Resultata frå PISA 2009 viser at 15-årige jenter i alle land gjer det betre enn gutar i *lesing*. Kjønnsskilnadene i *lesing* ser også ut til å ha auka i perioden frå 2000 til 2009. Kjønnsskilnadene i *matematikk* og *naturfag* er svært små (Kjærnsli og Roe 2010).

I 2009 deltok Noreg og 18 andre land i tillegg i ei undersøking som målte ferdigheitene til elevane på ei digital leseprøve. Her går heile prøva føre seg på dataskjermer, og alle tekstane er

- hypertextuelle (ulike former for lenkjer gir lesaren høve til å hoppe mellom nettsider og nettstader)
- interaktive (via søkjemotorar eller nedtrekksmenyar får lesaren val som gjer at han eller ho sjølv avgjer korleis teksten skal sjå ut)
- og/eller multimodale (inneheld bilete, animasjon, lyd og video i tillegg til tekst).

Resultata viser at berre New Zealand har større kjønnskilnad enn Noreg i *digital lesing* (Frønes m.fl. 2011). I alle land skårar jentene klart høgare enn gutane, men skilnadene er størst i engelskspråklege og nordiske land. Kjønnsskilnadene er likevel mindre i *digital lesing* enn i *papirbasert lesing*.

FIGUR 3.6 15-årige gutar og jenter under nivå 2 på den digitale leseprøva i PISA 2009. Dei nordiske landa og OECD-gjennomsnitt. Prosent.



Kjelde: Frønes m.fl. 2011

Resultata er delte inn i ein skala som beskriv kompetansenivå 2, 3, 4 og 5 og over. Den nedre poenggrensa for nivå 2 er ei form for kritisk grense når det gjeld leseferdigheiter. I Noreg skårar heile 18 prosent av gutane under nivå 2, mot berre 8 prosent av jentene (sjå figur 3.6). I alle dei nordiske landa er det fleire gutar enn jenter i den svakaste gruppa av lesarar, men det er ein lågare del med svake lesarar i Norden enn i resten av OECD-området (13 prosent i Noreg mot i gjennomsnitt 17 prosent i OECD).

På nasjonale prøver oppnår gutane i gjennomsnitt noko betre resultat enn jentene i *rekning*, mens jentene gjer det betre i *lesing*. I *engelsk* er det ingen markert skilnad mellom kjønna (Statistisk sentralbyrå 2012). Kjønnsskilnadene er større på 8. trinn enn på 5. trinn.

Jenter får betre karakterar enn gutar i dei fleste faga på 10. trinn, både til standpunkt og til eksamen (sjå figur 3.7). Skilnaden på nasjonalt nivå varierer frå 0,1 poeng i skriftleg eksamen i *matematikk* til 0,7 poeng i standpunkt i *norsk hovudmål*. På 10. trinn har altså jentene gått forbi gutane i faget *matematikk*, sjølv om gutane låg best an på nasjonale prøver i *rekning* på 8. trinn. Unntaket er *kroppssøving* der standpunktkarakterane til gutane i gjennomsnitt ligg 0,2 poeng over dei til jentene. Jentene har også i gjennomsnitt 4,1 grunnskolepoeng meir enn gutane (Utdanningsdirektoratet 2011d).

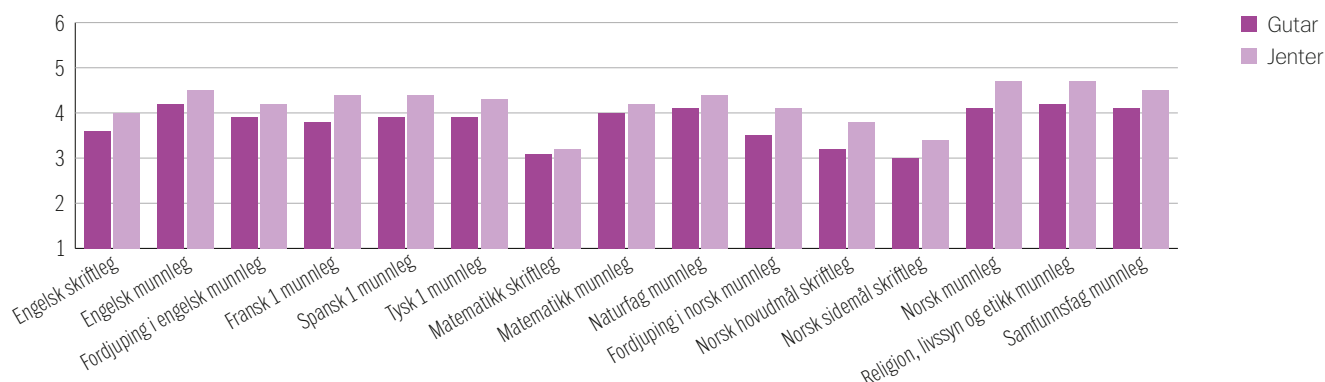
I vidaregåande opplæring har jentene høgare karaktergjennomsnitt enn gutane i dei fleste fellesfaga og i mange programfag (Utdanningsdirektoratet 2011e). Gutane har betre resultat enn jentene i fellesfaget *praktisk matematikk*, og i programfaget *kjemi 2*. I mange av faga er det likevel vanskeleg å få klare haldepunkt for kjønnskilnader i karakterane, fordi elevtalet i kvart fag er lågt, og fordi gutar og jenter til dels gjer svært ulike val av utdanningsprogram og fag (se kapittel 1).

I resultata frå fag- og sveineprøver er det berre små kjønnskilnader. 90 prosent av jentene og 89 prosent av gutane bestod prøva i 2011.

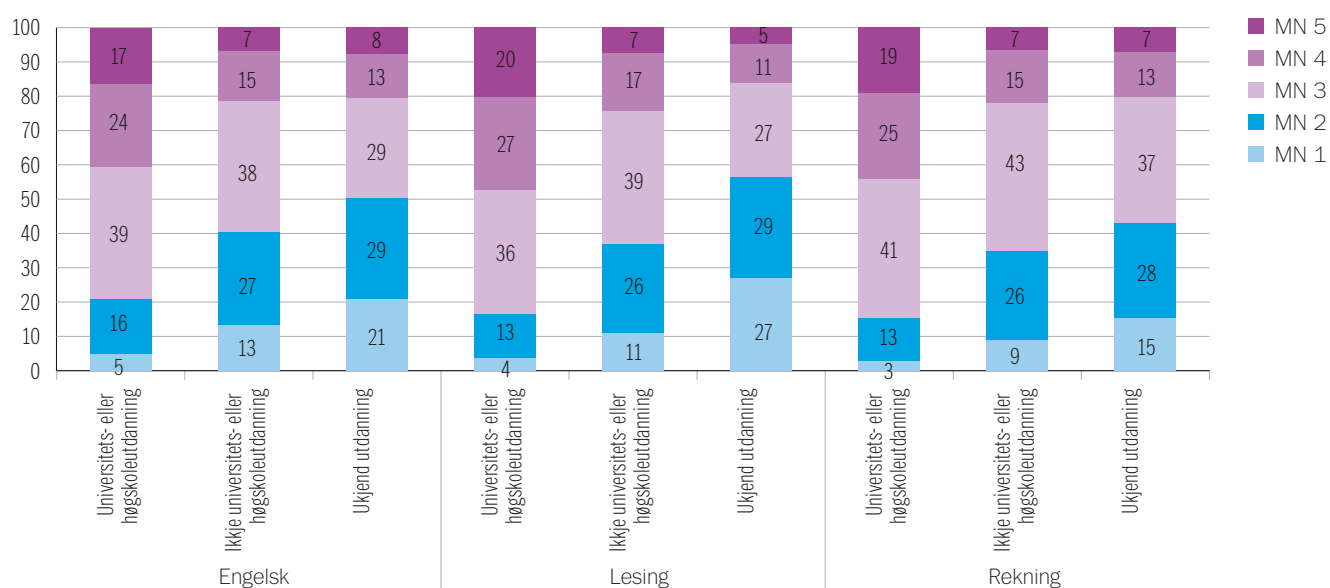
Elevar med foreldre som har høgare utdanning, får betre resultat

Utdanningsnivået til foreldra forklarar mykje av prestasjonsskilnadene mellom elevar. Jo høgare utdanning foreldra har, jo betre resultat har barna. Dette gjeld uansett trinn, anten vi ser på nasjonale prøver, grunnskolepoeng eller eksamenskarakterar (Wiborg m.fl. 2011).

Resultata frå PISA 2009 viser likevel at samanhengen mellom heimebakgrunn (målt som yrkesstatus, utdanning og økonomi til foreldra) og leseprestasjonar er svakare i Norden enn for OECD-gjennomsnittet (Olsen og Turmo 2010). Kulturell kapital (målt gjennom kulturgjenstan-

FIGUR 3.7 Eksamenskarakterar på 10. trinn skoleåret 2010–2011, fordelt etter fag og kjønn. Gjennomsnittlige tal.

Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011d

FIGUR 3.8 Resultata frå nasjonale prøver på 8. trinn hausten 2011, fordelt på prøver, utdanninga til foreldra og meistringsnivå. Prosent.

Kjelde: Statistisk sentralbyrå 2012

dar som klassisk litteratur, diktsamlingar og kunstverk i heimen) heng i alle tilfelle like sterkt saman med leseprestasjonar i Noreg som innan OECD.

Den klare samanhengen mellom utdanningsnivået til foreldra og resultata til elevane på nasjonale prøver ser vi i figur 3.8. Barn av foreldre med høgare utdanning skårar i større grad på dei øvste meistringsnivåa enn andre elevar. Dette er også noko av forklaringa på at Oslo og Akershus skårar høgt. I Oslo er det gjennomsnittlige utdanningsnivået blant foreldra betydeleg høgare enn i resten av landet (Statistisk sentralbyrå 2012).

Også karakterane på 10. trinn samvarierer med utdan-

ningsnivået til foreldra. Gjennomsnittlige grunnskolepoeng skil nesten 12 poeng mellom elevar som har foreldre med lågast utdanning, og elevar som har foreldre med den høgaste utdanninga (Statistisk sentralbyrå 2011a). Samanhengen mellom karakterar og utdanningsbakgrunnen til foreldra er sterkast i faga *matematikk*, *naturfag* og *samfunnsfag*. Standpunkt karakteren i *matematikk* varierer med meir enn ein og ein halv karakter mellom elevar som har foreldre med lågast utdanning, og elevar som har foreldre med høgast utdanning. I faga *kunst og handverk*, *kroppssøving* og *mat og helse* er denne samanhengen mindre tydeleg.

Elevar med innvandrarbakgrunn har svakare resultat enn andre elevar

Det er ein større del innvandrarar og norskfødte elevar med innvandrarforeldre som skårar på dei lågaste nivåa på nasjonale prøver, og ein lågare del på dei høgaste nivåa, enn andre elevar (Statistisk sentralbyrå 2012). Denne skilnaden er tydelegast på 5. trinn, og størst i *lesing*. På 8. trinn er norskfødte med innvandrarforeldre nærmare dei andre elevane. Kor lenge ein har budd i Noreg, har noko å seie for prestasjonane til innvandrarelevane, men dette ser ut til å ha meir å seie for innvandrarar frå EU/EØS-området, USA, Canada, Australia og New Zealand enn for innvandrarar frå Afrika, Asia, Latin-Amerika, Oseania utanom Australia og New Zealand, og frå Europa utanom EU/EØS-området (Wiborg m.fl. 2011).

Elevar med innvandrarbakgrunn har også gjennomgåande lågare karakterar på 10. trinn enn elevar utan innvandrarbakgrunn (Statistisk sentralbyrå 2011a). Skilnaden er tydelegast i fag som *norsk hovudmål* og *matematikk*, der innvandrarane fekk meir enn ein halv karakter lågare enn andre elevar. Norskfødte med innvandrarforeldre har noko høgare karakterar enn innvandrarane, men i gjennomsnitt noko lågare enn andre elevar.

Innvandrarar frå Afrika, Asia, Latin-Amerika, Oseania utanom Australia og New Zealand, og frå Europa utanom EU/EØS-området er den gruppa elevar som hadde lågast

grunnskolepoeng ved avslutninga av 10. trinn i grunnskolen (Wiborg m.fl. 2011). Gruppa med dei høgaste grunnskolepoenga er norskfødte med innvandrarforeldre frå EU/EØS-området, USA, Canada, Australia og New Zealand (sjå figur 3.9), men dette er ei lita gruppe.

3.2 KVA KAN FORKLARE SKILNADENE MELLOM ELEVAR OG MELLOM SKOLAR?

Det er små prestasjonsskilnader mellom skolane i Noreg

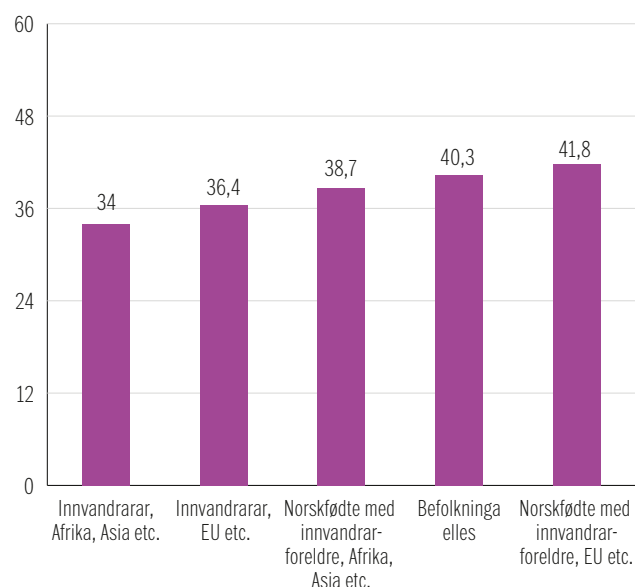
Elevar med ulike bakgrunn fordeler seg jamnare mellom skolane i Noreg enn i mange andre land, og det er liten skilnad i læringsresultat *mellom* skolane i Noreg samanlikna med i andre land. Skilnadene i Noreg finst hovudsakleg *innan* den enkelte skolen (Olsen og Turmo 2010). Resultata frå PISA-studiane har vist at den effekten skolane har på prestasjonsnivået til elevane, i andre OECD-land kan vere så høg som 30 til 40 prosent av prestasjonsskilnadene. I Noreg kan mellom 7 og 12 prosent av prestasjonsskilnadene på nasjonale prøver på 5. og 8. trinn knytast til den skolen elevane går på, mens den tilsvarende delen for 10. trinn er mellom 4 og 11 prosent for dei ulike faga (Wiborg m.fl. 2011).

Likevel er det også i Noreg slik at elevar med relativt lik bakgrunn ofte går på same skole (Hægeland m.fl. 2011). Spesielt er det slik i Oslo, der det er sosial og økonomisk ulikskap mellom skolekretsane (Wiborg m.fl. 2011). Like familiar vel i stor grad same bustadområde, og elevane går som regel på ein skole nær heimen. Dermed består skolane til ein viss grad av elevgrupper med lik familiebakgrunn. NIFUs analysar av barnetrinnet i grunnskolen tyder på at alle elevgruppene kan dra nytte av at det er ein viss sosial og etnisk ulikskap i skolemiljøet. Ein skole som har eit dominerande innslag av elevar med gifte middelklasseforeldre, modifisert av eit lite innslag av elevar med lågt utdanna foreldre og kanskje også minoritetsbakgrunn (det vil seie ein viss sosioøkonomisk og etnisk heterogenitet), har i gjennomsnitt det største prestasjonslyftet, og særleg for dei svakaste elevane (Wiborg m.fl. 2011). Resultata til NIFU tyder også på at Oslo-skolen i større grad enn skolar i andre fylke kompenserer for ulikskap mellom elevane, ved at det der er dei 25 prosent svakast presterande elevane på 5. trinn som har den største positive utviklinga.

Tidlegare resultat forklarar mykje

Det er sterk samanheng mellom resultata på nasjonale prøver på 5. og 8. trinn, karakterar på 10. trinn og karakterar og gjennomføring i vidaregåande opplæring. Dersom

FIGUR 3.9 Grunnskolepoeng, etter innvandringskategori og landbakgrunn. 2010–2011. Gjennomsnittlege tal.



du kjenner dei tidlegare resultata til elevane, kan du med ganske stort sannsyn seie på førehand kva for resultat dei får på høgare trinn. Men dette vil ikkje seie at ikkje skolane kan medverke til å lyfte elevane; det inneber til dømes at dei allereie på 5. trinn kan vite kva for elevar som bør følgjast opp spesielt. Ganske mange elevar har ei prestasjonsutvikling som forbetrar eller forverrar deira relative plassering i prestasjonsfordelinga, men dette gjeld først og fremst dei som ligg i midten. Dette har samanheng med at «avstanden» til neste kategori er mindre for midtkategoriene, sidan desse elevane kan gå både opp og ned, mens dei flinkaste for eksempel berre kan gå ned (Bakken 2010, Wiborg m.fl. 2011).

Storleiken på samanhengen mellom resultata på nasjonale prøver på 8. trinn og karakterar på 10. trinn varierer mellom faga. Samanhengen er tydelegast mellom nasjonale prøver i *rekning* og standpunktkarakteren i *matematikk* (Statistisk sentralbyrå 2011a). Nesten 80 prosent av elevane som oppnår det lågaste meistringsnivået ved nasjonale prøver på 8. trinn, får karakteren ein eller to i standpunkt i *matematikk* tre år seinare (sjå figur 3.10). 80 prosent av elevane som oppnår meistringsnivå fem på nasjonale prøver, får standpunktkarakteren fem eller seks i *matematikk* på 10. trinn. I *lesing* på norsk og i *engelsk* er samanhengen noko svakare. Det er viktig å hugse at avgangskarakterane i enkeltfag som *matematikk*, *norsk* og

engelsk skal gi informasjon om måloppnåinga til elevane i forhold til dei samla kompetansemåla i læreplanen for kvart enkelt fag. Nasjonale prøver er ikkje prøver i fag, men i grunnleggjande ferdigheiter i alle fag. Prøvene i *lesing* og *rekning* tek derfor ikkje berre utgangspunkt i kompetansemåla i *norsk* og *matematikk*, men også i andre fag der måla for *lesing* og *rekning* er integrerte. Prøvene i *engelsk* skil seg frå dei to andre prøvene sidan dei tek utgangspunkt i kompetansemål i eitt fag.

Utviklinga i prestasjonane til elevane gjennom utdanningsløpet varierer etter dei bakgrunnskjenneiteikna vi har sett på tidlegare i kapitlet (Wiborg m.fl. 2011, Bakken 2010). Kjønnsskilnadene ser ut til å forsterke seg mellom trinna. Forspranget til jentene i *lesing* aukar frå 5. til 8. trinn, og dei har også størst framgang i *engelsk*. Forspranget til gutane på nasjonale prøver i *rekning* aukar frå 5. til 8. trinn, men på 10. trinn er det jentene som gjer det best i faget *matematikk*. På ungdomstrinnet har jentene generelt ei betre prestasjonsutvikling enn gutane, ved at dei gjennomgåande forbetrar si relative prestasjonsplassering samanlikna med gutane frå 8. til 10. trinn.

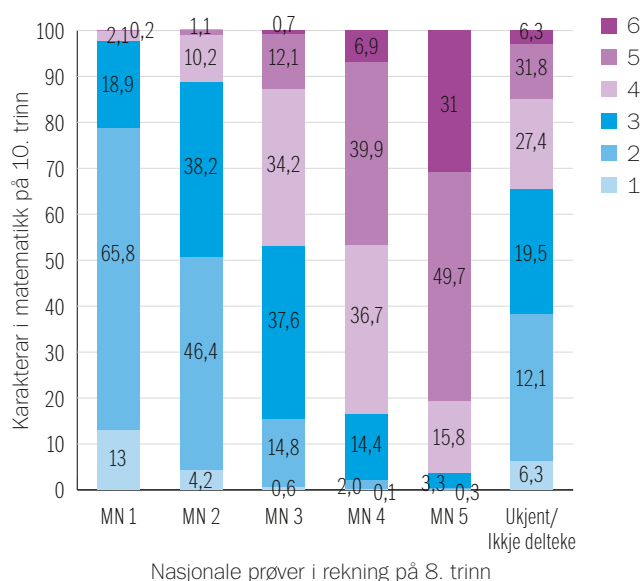
Også effekten av utdanningsbakgrunnen til foreldra aukar jo lenger ut i utdanningsløpet vi kjem. Frå 5. til 8. trinn får utdanningsnivået til foreldra meir å seie for resultata på alle dei tre nasjonale prøvene. På ungdomstrinnet ser vi denne auken særleg i samband med standpunktkarakterar, mens utdanningsnivået til foreldra har noko mindre å seie for prestasjonsutviklinga målt ved skriftlege eksamenskarakterar.

Som vi har vist, har elevar med innvandringsbakgrunn i gjennomsnitt svakare resultat enn andre elever. På ungdomstrinnet viser det seg likevel at elevar med innvandringsbakgrunn har ei betre prestasjonsutvikling enn elevar utan innvandringsbakgrunn, særleg målt ved standpunktkarakterar. Prestasjonsgapet mellom dei to gruppene blir altså redusert over tid. Den sterkaste prestasjonsutviklinga på ungdomstrinnet finn vi hos norskfødte med innvandrerforeldre frå Afrika, Asia, Latin-Amerika, Oseania utanom Australia og New Zealand, og frå Europa utanom EU/EØS-området, følgd av innvandrarar frå desse områda (Wiborg m.fl. 2011).

Med skolebidragsindikatorar kan vi måle korleis skolane medverkar til elevresultata

Dei fleste OECD-landa har dei siste åra lagt aukande vekt på resultatkvallitet i skolen. Da er det viktig at ein har gode måleinstrument og indikatorar, som kan seie noko om variasjonen i kor mykje skolane medverkar til elevresultata. Ukorrigerte resultatgjennomsnitt på skolenivå, til dømes karakterar og resultat på nasjonale prøver, kan vere sterkt

FIGUR 3.10 Standpunktkarakterar i *matematikk* på 10. trinn i 2011, etter meistringsnivået til elevane på nasjonale prøver i *rekning* på 8. trinn i 2008. Prosent.



Kjelde: Statistisk sentralbyrå 2011a

påverka av faktorar som er utanfor det skolen sjølv kan kontrollere. I tillegg til å gi eit bilete av kompetansenivået og prestasjonane til elevane, blir slike resultatmål også påverka av elevsamansetjinga på skolen (medrekna tidlegare resultat og ferdigheitsnivå hos elevane), og av tilfeldig variasjon. Dermed kan dei gi eit misvisande bilete av kvaliteten på ein skole. Skolane som skårar høgast på reine elevresultat, gir ikkje nødvendigvis det største bidraget til læring (Hægeland m.fl. 2011).

Ved å samanlikne resultata til dei same elevane på ulike trinn, kan vi få eit mål på kor mykje skolen medverkar i læringa til elevane i perioden mellom dei ulike måla på elevprestasjonar, relativt til andre skolar. Såkalla value added-indikatorar som gir eit mål for kvaliteten på mellomtrinnet, kan lagast ved å sjå på nasjonale prøver på 8. trinn, og kontrollere for kjønn og for alle resultata frå nasjonale prøver på 5. trinn. Indikatorar for ungdomstrinnet kan lagast ved å sjå på karakterar på 10. trinn, og kontrollere for kjønn og for resultata frå nasjonale prøver på 8. trinn. Å inkludere familiebakgrunn når ein først har kontrollert for tidlegare resultat, har lite å seie (Hægeland m.fl. 2011).

Value added-indikatorar seier ikkje noko om den absolute medverknaden frå skolane til endringane i kunnskapen til elevane, men gir eit bilete av skilnadene mellom skolar. Indikatorane må ein sjå i samanheng med annan relevant informasjon om skolane, dersom ein vil vite noko om *kvifor* nokre skoler medverkar meir enn andre.

Sjølv om skoletilhøyrse forklarar ein relativt liten del av den totale variasjonen i læringsresultata til elevane i Noreg, viser value added-indikatorane betydelege skilnader mellom skolar i deira medverknad til læring for elevane. Det er ein tendens til at medverknaden frå skolen er høgare jo betre ujusterte resultat skolen oppnår, sjølv om det er mange enkeltksempel på det motsette. Skolar som skårar høgt på nasjonale prøver på 8. trinn, tenderer altså til å skåre høgt også når vi kontrollerer for tidlegare resultat. Men det skjer endringar i kva for skolar som medverkar mykje og lite til læringa for elevane, og dette får størst utslag for skolar som er spesielt gode eller spesielt dårlege i å medverke til læringa. Det å gå på ein av dei beste skolane, samanlikna med ein av dei dårlegaste, målt ved value added-indikatorane, kan vere minst like viktig for læringa på mellomtrinnet som det å ha høgt utdanna foreldre samanlikna med lågt utdanna (Hægeland m.fl. 2011).

Læringsmiljøet har mykje å seie for prestasjonsutviklinga til elevane

Læringsmiljøet har mykje å seie for prestasjonsutviklinga til elevane mellom 5. og 8. trinn (Wiborg m.fl. 2011). Effekten av eit godt læringsmiljø kan vere opp til halvparten så stor som effekten av utdanningsnivået til foreldra. Det ser ut til at det særleg er dei elevane som hadde eit godt utgangspunkt allereie på 5. trinn, som har det beste utbyttet av eit godt læringsmiljø. Du kan lese meir om læringsmiljø i kapittel 4.



4

Læringsmiljø

Hvordan opplever norske elever læringsmiljøet sitt? Hvilke faktorer bidrar til å fremme et godt læringsmiljø, og hvorfor er klasseledelse spesielt viktig å arbeide med? Disse spørsmålene er sentrale i dette kapittelet om læringsmiljøet i norske skoler. I den første delen ser vi nærmere på hvilke fem kjennetegn som bidrar til gode læringsmiljøer. I den andre delen ser vi på hvordan læringsmiljøet påvirker prestasjonsutviklingen til forskjellige elevgrupper.

4.1 | HVORDAN OPPLEVER NORSKE ELEVER LÆRINGSMILJØET SITT?

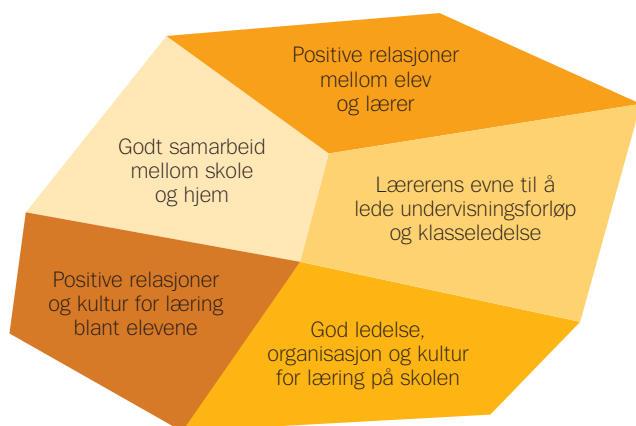
Norske elever trives på skolen. Analysen av svarene i Elevundersøkelsen 2011 viser at elever som opplever at læreren er der for dem og gir av seg selv, føler seg mer forpliktet, blir arbeidsomme og drives mer av indre motivasjon enn av karakterene i seg selv. Undersøkelsen viser også at skoleledere som er til stede og skaper gode relasjoner, har stor betydning for å skape gode læringsmiljø på skolene (Wendelborg m fl 2011).

Undersøkelsen viser at andelen elever som opplever å bli mobbet, er uendret på nasjonalt nivå. Ved 8,3 prosent av skolene i 2011 oppgir ingen elever at de er blitt mobbet. Men bare 4 promille av skolene er mobbefrie over en periode på tre år. Å holde skolen mobbefri over tid krever kontinuerlig og systematisk innsats.

4.2 | HVA KJENNETEGNER ET GODT LÆRINGSMILJØ?

Læringsmiljø er ikke et entydig definert fagområde, og ulike fagmiljøer har ulike forståelser og definisjoner av begrepet. Utdanningsdirektoratet har utformet følgende definisjon av læringsmiljø (2011): «Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.»

FIGUR 4.1 Kjennetegn som er viktige for å skape et godt læringsmiljø.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

ELEVUNDERSØKELSEN

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse som gir elevene mulighet til å si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Våren 2011 svarte flere enn 370 000 elever fra 5. trinn til og med Vg3 på undersøkelsen, det vil si omtrent 70 prosent av elevene på disse trinnene. Dette er det høyeste antallet besvarelser noen gang. Gjennomføring av Elevundersøkelsen er obligatorisk for 7., 10. og VG1. På nasjonalt nivå er det små variasjoner i resultater fra år til år. På skolenivå og mellom skoler kan det være store forskjeller fra et år til et annet.

4.3 | HVA MENER VI MED KLASSELEDELSE?

Et av de fem kjennetegnene på et godt læringsmiljø er lærerens klasseledelse og evne til å lede undervisningsforløp. Klasseledelse handler om lærerens evne til å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motivert for læring og utvikling.

Begrepet klasseledelse er ikke likt avgrenset i ulike forskningsrapporter. Noen mener det omfatter atferdsledelse og læringsledelse (Plauborg mfl 2010). Andre deler klasseledelse inn i undervisnings-, lærings- og relasjonsledelse (Jensen 2009). Mens atter andre mener at klasseledelse og faglig innhold er integrerte elementer (Hoel 2006 og Christensen 2008).

Forskning om klasseledelse består av ulike tradisjoner som er avhengig av på hvilket nivå en analyserer begrepet (klasserom, skole, lærer). «Classroom management»-tradisjonen er opptatt av hvordan klasseledelse reduserer forstyrrelser i læringsarbeidet. Mest kjent innenfor denne tradisjonen er den amerikanske professoren Jakob Kounin som gjennom sine klasseromsstudier (Kounin 1977) viste at atferdsregulering har større effekt enn disiplineringsteknikker, når formålet er å forebygge uro.

«School effectiveness»-tradisjonen er opptatt av hvilke innsatsfaktorer som kjennetegner skoler som bidrar positivt til elevenes læringsutbytte. Utgangspunktet for tradisjonen var «The Coleman Report» som gjennom å samle inn data på skolenivå, kom fram til at elevenes bakgrunn hadde større betydning for læringsutbyttet enn skolens bidrag. Funnet utløste en debatt om hvilke sammenhen-

ger det er mulig å belegge empirisk. For eksempel viser Robinson (2011) at ledelse har betydning, men at det er vanskelig å vise en direkte sammenheng mellom ledelse og elevenes læringsutbytte.

«Teacher effectiveness»-tradisjonen tar utgangspunkt i forskning som viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læringsutbytte. Denne forskningen tar utgangspunkt i data på klassenivå, og den viser gjennom effektstudier i hvilken grad lærerens ulike handlinger har betydning for elevenes læringsutbytte. Professor John Hattie og hans metaanalyse (Hattie 2009) plasseres i denne forskningstradisjonen.

Mange nordiske klasseromsstudier har en sosiokulturell tilnærming til klasseledelse og er mer dialogisk orientert. Disse studiene legger vekt på lærerens relasjonelle, kommunikative og didaktiske kompetanser som grunnleggende for å oppnå godt læringsutbytte (Jensen 2009). Det sosiokulturelle perspektivet har sin opprinnelse i Lev S. Vygotskys arbeider fra 1920–30-tallet. Perspektivet skiller seg fra andre forskningsperspektiver ved at det vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt våre handlinger. I et sosiokulturelt perspektiv må handlinger og kunnskaper relateres til sammenhenger og virksomheter.

Tross ulikt syn på klasseledelse er rådene som forskere gir innenfor de ulike tradisjonene, forbløffende like: Læreren må arbeide forebyggende heller enn å reparere, læreren må presentere tydelige faglige mål, gi elevene utfordringer og ha forventninger om at de skal nå målene og greie utfordringene, læreren må sørge for smidige overganger mellom ulike aktiviteter og mellom nytt og gammelt stoff, læreren må se enkelteleven og klassen som gruppe samtidig, og undervisningen må være preget av struktur og kjente, felles regler.

4.4 | HVILKE PREMISSE ER GRUNNLEGGENDE FOR GOD KLASSELEDELSE?

Klasseledelse skal realisere et sentralt pedagogisk paradoks: Hvordan skal læreren lede eleven til å lede seg selv? Hvordan skal eleven gjennom medvirkning bidra til egen utvikling? Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en beskrivelse av hva som kjennetegner god klasseledelse: Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017 (Utdanningsdirektoratet 2012).

På bakgrunn av forskning, erfaringer fra praksis, opplæringsloven og læreplanverket framhever beskrivelsen fire grunnleggende premisser eller arbeidsoppgaver for

læreren som ønsker å ha en hensiktsmessig klasseledelse (Stensmo og Harder, 2009).

En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev

Det å etablere og opprettholde en positiv relasjon til hver enkelt elev kan beskrives som hjørnesteinen i klasseledelse (Marzano 2009). Forskning har vist at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevers læringsutbytte (Hattie 2009) og for elevers atferd (Marzano 2009). En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans/hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om faglig og sosial utvikling (Hattie 2009). Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen (Bru 2011). Fordi foreldre er elevenes viktigste voksenpersoner, vil relasjonsbygging til den enkelte elev også omfatte foreldrene.

Etablering av en god læringskultur og et læringsfellesskap

I enhver klasse vil det utvikle seg normer for hva som er viktig, hvordan en skal forholde seg til medelever og lærere, og hvilken arbeidsinnsats som forventes eller er akseptabel. Denne prosessen som styres av forventninger, tolkninger og vurderinger, starter med en gang gruppen samles (Vaaland 2011). Hendelser i klasserommet skjer i offentlighet og er med på å bestemme enkeltpersoners posisjon, samspillet og forståelsen for hva som er viktig i gruppen. Læreren er leder av klassen og vil med sine valg og handlinger ha sterk påvirkning på utviklingen av normer og verdier i kulturen (Roland 1995). Lærerens oppgave er å styre dette sosiale systemet slik at det fremmer læring, trivsel og helse.

Etablering av struktur, regler og rutiner

Etablering av regler og rutiner er et virkemiddel for læring og effektivitet i gruppen (Doyle 2006). Det har også betydning for gruppen som sosialt system ved at det gir en fellesreferanse, skaper integrasjon og gir signaler om ønsket sosialt samspill (Evertson og Weinstein 2006; Roland 1995). På den måten bidrar regler og rutiner til å skape normer for samhandling. En tydelig leder som er opptatt av elevers læring og utvikling, vet at det er nødvendig med regler og rutiner for en forutsigbar og god arbeidsdag. De reglene og rutinene lærerne velger å innføre, må de øve på dersom de skal innarbeides i klassen. Det krever årvåkenhet, tydelighet og tålmodighet hos læreren (Doyle 1986). For å oppnå en konsistent praksis på skolen må skolelederen ta ansvar for å etablere regler og rutiner som er like på tvers av klasser.

Tydelige forventinger og motivering av elevene

Om elevene i en klasse skal realisere sitt potensial for læring, er det avgjørende at læreren har tydelige faglige forventninger til elevene og kan motivere elevene til arbeidsinnsats. Studier har vist at når lærere tydeliggjør hensikten med aktivitetene, er dette viktig for elevenes læringsutbytte (Hattie 2009). Ved å vise til hensikten med aktiviteten og samtidig klargjøre forventninger til elevene, får elevene hjelp til å ha et overordnet blikk på sin egen læring.

Lærerne bør ha både høye og realistiske faglige forventninger til elevene, og det må være utfordringer og høyt driv i læringsaktivitetene. Disse forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men relativt sett skal alle elever oppleve høye forventninger (Marzano 2009). Dette er særlig viktig i forhold til elever som har et svakt læringsutbytte, eller som har problemer på andre måter i og utenfor skolen. Læreren må imidlertid ikke bare ha faglige forventninger til elevene, men også stille faglige krav og ha forventninger til seg selv som leder og lærer (Nordahl 2012). Ledelse av læringsaktivitet innebærer å legge til rette for mestring hos alle elever. Å være i en situasjon som eleven ikke mestrer, kan svekke egne forventninger om mestring og dermed bidra til lav motivasjon.

Flere kompetanser kombineres i god klasseledelse

Klasseledelse består ikke av enkeltfaktorer. Det er hvordan enkeltfaktorene utøves sammen, som har betydning. Når Nordenbo m.fl. (2008) peker på at lærere må ha relasjonskompetanse, regjeldelseskompentanse og didaktikkompentanse, er det ikke nok å øve opp disse kompetansene hver for seg. Det er kombinasjonen av dem som virker på det sosiale systemet klassen er, og på enkeltelevne. Elevene har ulik sosial og kulturell bakgrunn. De har ulik mestringserfaring og ulike forventninger til hva skolen skal være for

dem, og hvordan de selv skal bidra i egen læring og i et læringsfellesskap. Det krever at læreren er årvåkent til stede og forstår klasserommets dynamikk og har ferdigheter til å løse hendelser på en måte som bidrar til å skape en mestringskultur med fokus på læring, trivsel og helse for alle elevene.

4.5 HVA ER SAMMENHENGEN MELLOM KLASSELEDELSE OG VURDERING FOR LÆRING?

Vi snakker ofte om individvurdering som en sluttvurdering av elevens kompetanse. Begrepet omfatter imidlertid også tilbakemeldinger underveis i elevenes læringsprosess, det vi kan kalle vurdering for læring. Både god klasseledelse og god vurderingspraksis innebærer at det er en positiv og støttende relasjon mellom læreren og den enkelte elev, og elever imellom. I vurderingssammenheng betyr dette at elevene kan være trygge på at lærere og medelever vil

FIRE PRINSIPPER FOR GOD UNDERVEISVURDERING

Det er en nær sammenheng mellom den nasjonale og internasjonale forståelsen av en praksis basert på vurdering for læring og Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisningsvurdering. De fire prinsippene sier at elever lærer best når de kjenner dem:

- Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Prinsippene er nedfelt i forskrift til opplæringsloven §§ 3-1, 3-11, 3-12 og 3-13. De skal praktiseres slik at elevene blir motiverte til bedre læring. De skal videreutvikles og stimulere utviklingen av en bærekraftig, formativ vurderingskultur.

NETTRESSURSER FOR VURDERING FOR LÆRING:

På denne siden finner du en rekke verktøy, filmer, videoforedrag og andre ressurser til bruk i forbindelse med kompetanseutvikling i vurdering for læring i skoler og lærebedrifter: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

NETTRESSURSER OM KLASSELEDELSE

Til skolestart høsten 2012 vil Utdanningsdirektoratet legge ut oppdaterte nettressurser på nettsiden: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>

Nettressursene er ment som støtte til skolebasert kompetanseutvikling i klasseledelse. På denne siden vil du bl.a. finne fagtekster, filmer, vurderingsskjemaer og refleksjonsoppgaver. Skoleeiere og veiledere kan bruke ressursene i sitt arbeid med å styre og legge til rette for kompetanseutviklingen.

dem vel, at formålet med vurderingen er videre læring og utvikling, og at vurdering ikke brukes som en form for straff eller atferdsregulering.

En god læringskultur og et læringsfellesskap er viktige elementer også i vurdering for læring. Sammen med tydelige forventninger og motivering av elevene utgjør de en viktig del av rammen rundt en læringsfremmende vurderingspraksis. Tydelige mål og kriterier for vurderingsarbeidet, tro på at elevene kan nå målene, motiverende og læringsfremmende tilbakemeldinger, og elever som aktive deltakere i egen læring og vurderingsarbeid, er gjensidige faktorer som gir gode forutsetninger for mestring.

En tydelig struktur i opplæringen gjør det tydelig for elevene hva de skal lære, hva de skal gjøre, og hva det blir lagt vekt på i en god prestasjon. Det sikrer forutsigbarhet for elevene, og gir dem sjansen til å forstå egen læringsprosess. Vurdering for læring henger tett sammen med god klasseledelse. Vurdering for læring åpner også opp for elevmedvirkning i undervisningen.

4.6 HVA KAN ANALYSEN AV ELEVUNDERSØKELSEN 2011 FORTELLE OSS OM LÆRINGS-MILJØET I NORSKE SKOLER?

Wendelborg m.fl. (2011) har gjort en analyse av svarene i Elevundersøkelsen 2011. Utgangspunktet for analysen er hvordan forskjellige sider ved læringsmiljøet påvirkes av hvordan læreren organiserer timen og varierer metodebruken.

I analysen er klasseledelse operasjonalisert på basis av fem spørsmål som er satt sammen for å måle involvering av elever, og ytterligere to spørsmål for å måle bruken av arbeidsplaner. Tilsvarende ble lærerens relasjon til elevene og læringskultur blant elever satt sammen av ti spørsmål fra Elevundersøkelsen. Læringsresultatene er målt ved hjelp av elevenes selvoppgitte karakterer. Begrepet klasseledelse inneholder flere kjennetegn enn de vi nevner her. Det er arbeid i gang for å revidere Elevundersøkelsen slik at de andre kjennetegnene på klasseledelse også blir dekket i spørsmålene.

Både elever og lærere mener at bruk av arbeidsplaner er positivt for trivsel og motivasjon

Analysen av Elevundersøkelsen 2011 viser tydelige sammenhenger mellom bruken av arbeidsplaner og elevenes trivsel med lærere, elevenes indre motivasjon, innsats og karakterer. Intervjuer med blant andre elever og lærere i etterkant av undersøkelsen ga utdypende informasjon

KLASSELEDELSE BASERT PÅ SYV SPØRSMÅL

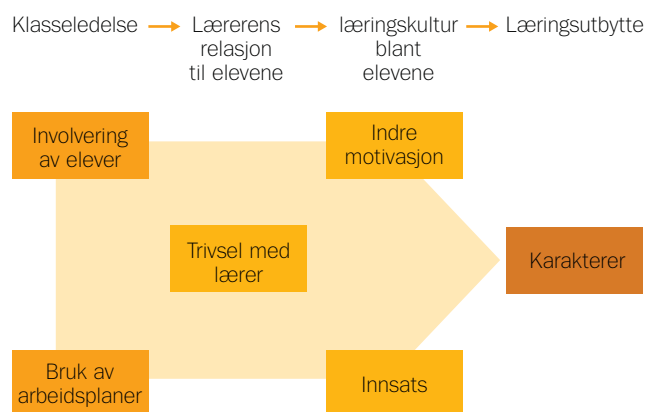
Involvering av elever

- Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?
- I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål?
- Spør lærerne om hvordan du selv vurderer ditt eget skolearbeid?
- Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
- Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

Bruk av arbeidsplaner

- Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan eller lignende) når du er på skolen?
- Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan eller lignende) i arbeidet med fagene?

FIGUR 4.2 Teoretisk modell som viser antatte sammenhenger mellom elevenes svar i Elevundersøkelsen 2011.



Kilde: Wendelborg m.fl. (2011)

om hva en god relasjon mellom elev og lærer kan kjennetegnes ved, og hva bruk av arbeidsplaner konkret kan innebære. Intervjuene ga også innblikk i andre tema med betydning for elevenes læringsmiljø, for eksempel samarbeid mellom skole og hjem.

Figur 4.2 viser hvilke antakelser Wendelborg m.fl. (2011) la til grunn for hvordan ulike aspekter ved læringsmiljøet påvirker hverandre. Klasseledelse forventes å påvirke elevenes trivsel med lærere, et forhold som de antar påvirker læringskulturen blant elevene, og som i sin tur har betydning for elevenes læringsresultater.

TABELL 4.1 Den totale graden av sammenheng mellom aspektene i læringsmiljøet.

	Involvering av elever	Bruk av arbeidsplaner	Trivsel med lærere	Indre motivasjon	Innsats
Trivsel med lærere	0,37	0,28	-	-	-
Indre motivasjon	0,35	0,32	0,47	-	-
Innsats	0,27	0,47	0,42	0,66	-
Karakter	-0,11	0,24	0,31	0,28	0,43

Kilde: Wendelborg m.fl. (2011)

De antatte sammenhengene mellom klasseledelse og ulike aspekter i læringsmiljøet ble i all hovedsak bekreftet gjennom en stianalyse. Stianalysen viser at forhold i elevenes læringsmiljø kan påvirkes direkte og indirekte gjennom god klasseledelse.

Tabell 4.1 viser at klasseledelse, målt som involvering av elever og bruk av arbeidsplaner, har positiv betydning for relasjonen mellom lærer og elev, noe som igjen er viktig for elevenes indre motivasjon og innsats. Dette er forhold skolen kan påvirke ved å jobbe systematisk og målbevisst med elevenes læringsmiljø. Videre er det også en moderat stor sammenheng mellom elevens innsats og karakterer. Dette kan styrke hypotesen om at klasseledelse påvirker elevens læringsresultater positivt. Det må imidlertid nevnes at stianalysen finner en svak negativ sammenheng mellom involvering av elever og karakterer. Dette kan tolkes dit hen at elever som opplever høy grad av involvering i undervisningen, er de samme som trenger mest hjelp og støtte fordi de er faglig svake.

Spørsmålene i Elevundersøkelsen kan i mindre grad forklare variasjonen i elevenes læringsresultater forstått som elevenes selvrapporterte karakterer. Det betyr at det er andre forhold som ikke er med i modellen, som i større grad kan forklare variasjonen i elevenes karakterer. Elevenes evner, foreldrenes utdanning og holdning til skolen er eksempler på forhold som ikke måles i Elevundersøkelsen (Wendelborg m.fl. 2011).

Også tidligere analyser av Elevundersøkelsen har vist at elevene trives bedre med lærerne der hvor det rapporteres om bruk av arbeidsplaner (Danielsen 2010). Analyser av data fra Elevundersøkelsen kan også tolkes som at bruken av arbeidsplaner øker både elevenes følelse av å få hjelp av lærerne og elevenes kunnskap om mål og krav i opplæringen. Det resulterer igjen i at elevene opplever undervisningen som bedre tilpasset egne forutsetninger.

Intervjuer med lærere og rektorer i etterkant av Elevundersøkelsen ga noen utdypende eksempler på hva bruken av arbeidsplan kunne bety for undervisningen, se egen tekstboks.

De to intervjuene avdekker, ikke overraskende, at arbeidsplaner kan benyttes som alt fra en «mekanisk plan» til det å være et pedagogisk verktøy for å strukturere og evaluere elevenes arbeid. Det er nettopp gjennom å være et virkemiddel for struktur og systematisk oppfølging av eleven, at arbeidsplaner kan virke positivt inn på læringsmiljøet. Uten en helhetlig tenkning ved bruken av arbeidsplanen, vil ikke bruken av den kunne gi noen gevinst.

Elevene trives sammen med lærerne

Den statistiske analysen av Elevundersøkelsen viste blant annet at elevenes trivsel med lærerne var viktig for deres indre motivasjon og innsats. Wendelborg m.fl. (2011) intervjuet elever ved fire skoler med ungdomstrinn for å få en utdypende forståelse av disse sammenhengene, se egen tekstboks på spørsmålet om hva som kjennetegner et godt forhold mellom elever og lærere.

UTDRAG FRA INTERVJUER MED REKTORER OG LÆRERE ETTER GJENNOMFØRING AV ELEVUNDERSØKELSEN 2011 (1):

Rektor: I utgangspunktet var jeg veldig positiv til arbeidsplaner. Det jeg er redd for er at det skal bli en mekanisk plan. For det ønsker jeg ikke. Så er jeg opptatt av at lærerne også må få bruke sine kreative og sterke sider. Så hvis arbeidsplanen blir altfor styrende for alt som skal skje er jeg skeptisk til den... Noen ønsker mer en rammeplan. Men det blir diskutert ved skolen her. Så det er en kontinuerlig prosess.

Lærer: Vi har «hverandrevurdering» i slutten av uken. De vurderer hverandre. Sitter to og to i timene. De tar for seg ett og ett fag, ser på fagmålene og setter kryss, smilefjes etc. Så har de en bolk for egenvurdering. Da har vi også med et Olweus-punkt4: Hva har du gjort for å være snill og grei?

Kilde: Wendelborg m.fl. (2011)

Vi kan anta at elevenes trivsel med lærerne kjennetegnes ved at læreren blant annet ser den enkelte elevs sosiale behov, er trygg på faget han underviser i og interessert i å formidle dette på en engasjerende måte. Som i alle andre relasjoner er en generell positiv innstilling viktig.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til et godt læringsmiljø

I tillegg til temaene som det spørres om i Elevundersøkelsen, ga intervjuene også innblikk i andre tema av betydning for elevenes læringsmiljø. Ett av dem var forholdet mellom skole og hjem (Wendelborg m.fl. 2011).

«Det er forferdelig viktig å ha en god relasjon til hjemmene. Du kommer nesten ingen vei hvis du ikke har det. Og ikke minst med de som strever og ikke får til ting. Store atferdsvansker, for eksempel.» (Rektor)

Også elever og foreldre mente at samarbeidet mellom skole og hjem var viktig, et samarbeid som må dreie seg om både faglige og sosiale forhold ved ungdommenes skolegang. Kontakten på formelle møter på skolen ble trukket fram som sentral. I tillegg var det ingen tvil om at den uformelle kontakten i hverdagen blir sett som svært viktig.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem er ett av fem forhold som har betydning for å opprette og opprettholde et godt læringsmiljø (se direktoratets hjemmeside om den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø).

UTDRAG FRA INTERVJUER MED ELEVER OG EN LÆRER ETTER GJENNOMFØRING AV ELEVUNDERSØKELSEN 2011 (2):

«En god lærer er en som merker at vi er litt utenfor, som vil snakke med oss og hjelpe oss uten at det blir ubehagelig å snakke ...» (Elev)

«Jeg synes det er veldig viktig. At læreren er motivert i faget. At de liker det de snakker om, snakker med innlevelse. At man ikke snakker fra et manus, så å si. Det er dritkjedelig, da holder man på å sovne.» (Elev).

«Det er viktig at reaksjonene ikke kommer overraskende, at de vet hvorfor de kommer. Avklarer regler. Og humor er kjempeviktig; det å prøve å være i godt humør. Det skylder vi dem. Vi får mye gratis med gode relasjoner.» (Lærer)

Kilde: Wendelborg m.fl. (2011)

En synlig og pedagogisk aktiv skoleledelse bidrar til et godt læringsmiljø

I intervjuene ble det også gitt eksempler på hvordan skoleledelsens rolle er svært viktig for et godt læringsmiljø. Lederens tilstedeværelse og engasjement har trolig stor betydning for trivselen til lærerne og deres motivasjon for å undervise (Wendelborg m.fl. 2011).

En rektor forklarte hvordan hun måtte gripe inn i en negativ utvikling der avstanden mellom lærerne og elevene økte, og hvor relasjonen mellom lærerne og elevene ble smalere og dreide seg mer og mer om fag, og i mindre grad om positive relasjoner ut over det faglige.

I intervjuene med rektorene kom også den klassiske tidsklemma mellom administrativt og pedagogisk arbeid klart frem. Ikke alle rektorene var like fornøyd med egne resultater i så måte, men enkelte mente at de fikk det til.

Et godt læringsmiljø har betydning for elevenes prestasjonsutvikling

Analysen av Elevundersøkelsen viste at spørsmålene i undersøkelsen i noen grad kan forklare elevenes karakterer, men andre faktorer som ikke er med i modellen, har betydelig større forklaringskraft. I tillegg til mangelfull forklaringsverdi i forhold til karakternivået på ett tidspunkt, sier Elevundersøkelsen heller ingen ting om endringer i elevenes prestasjonsutvikling over tid. Slike analyser krever informasjon om elevenes resultater på minst to tidspunkter, og det er først de siste årene det har vært mulig å gjennomføre slike analyser i norsk skole.

Med utgangspunkt i elevenes resultater på nasjonale prøver på 5. og 8. trinn samt tentamen og eksamen på 10. trinn, beregnet Wiborg m.fl. (2011) endringer i elevenes prestasjoner over tid, og hva som kunne forklare disse endringene. Av de forholdene som var med i analysen, og som skolene selv kan gripe fatt i, viste det seg at det var læringsmiljøet som hadde størst betydning for endringer i elevenes læringsresultater. Generelt viste det seg at læringsmiljøet har betydning for prestasjonsutviklingen hos elevene, uavhengig av elevsammensetning og andre forhold ved skolen.

4.7 | ER GODE SKOLER GODE FOR ALLE ELEVER?

Generelt er det norske jenter med høyt utdannede foreldre som skårer best i grunnskolen, men det finnes også skoler som løfter svakt presterende grupper av elever. For å undersøke hva som kan løfte svakt presterende grupper, gjennomførte Bakken m.fl. (2011) en studie av seks ungdomsskoler som utmerket seg ved at prestasjonene til grupper av elever på disse skolene avviker fra gjennomsnittet i gruppene. På tre av skolene har guttene, minoritets-elevene og elever med lavt utdannede foreldre gjort det bedre enn forventet, og på de tre andre skolene gjorde disse gruppene det dårligere enn forventet.

Store variasjoner mellom klasser og skoler

Forskerne fant stor variasjon mellom skoler og klasser i hvor stor grad gode læringskulturer var utviklet. Casestudiene tyder på at skoleledelsen er viktig for å få gjennomført Kunnskapsløftet. Skolelederne som får til pedagogisk utviklingsarbeid, og som legger til rette for samarbeid mellom lærerne som kollegium, mellom lærere og elever, og for skole-hjem-samarbeidet, har mer overskudd til å jobbe med reformen. Den beste undervisningen med størst læringsresultater var der hvor lærerne møtte forberedt, hadde et strukturert og variert opplegg med tydelige oppgaver, og hvor det ble holdt et høyt tempo med rask respons.

Selv om kun to av seks skoler var valgt ut på bakgrunn av elevenes klasse/elevgruppen med lavt utdannede for-

eldre, tydet observasjon i klasserommene på at «klasse» var en faktor som gikk igjen på alle seks caseskolene. Funnene kan tyde på at «klasse» er en viktigere «mental kategori» enn etnisitet for lærerne. En sosiallærer på en skole med 60 prosent minoritetsspråklige barn konkretiserte dette poenget slik:

«Der vår fantasi slutter begynner deres virkelighet. Vi kan ikke fatte hvordan noen har det hjemme. Det dreier seg ikke bare om elever med minoritetsbakgrunn. Det er også norske barn fra fattige familier som sogner til skolen.» (Sosiallærer)

Vanskelig å redusere forskjellene mellom ulike elevgrupper

Ut fra analyser av kvantitative data, en lang rekke observasjoner og mange intervjuer konkluderer Bakken m.fl. (2011) med at gode skoler er gode for alle elever, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn eller etnisitet. Tilsvarende er trolig dårlige skoler dårlige for alle typer elever.

Blant skolene med elever som presterte over snittet, fant ikke Bakken m.fl. (2011) at forskjellene mellom ulike elevgrupper var blitt mindre. Det virker vanskelig å heve prestasjonsnivået til alle elever og samtidig redusere forskjellene mellom ulike elevgrupper. Denne konklusjonen støttes av Wiborg m.fl. (2011). De fant, som vi har sett ovenfor, at et godt læringsmiljø har en positiv betydning på elevenes prestasjonsutvikling, men den positive virkingen på prestasjonsutviklingen var størst for de elevene som i utgangspunktet var sterkest faglig.





8.-klassingene Hannah Engeskaug Nilsen og Erik Olav Rindal synes lærerne på Biri ungdomsskole tar dem på alvor og hører på hva de mener om ting. – Det er veldig greit at vi kan prate og slå av en spøk med dem, sier de to.

Fra regler til ledelse

Tidligere har lærerne ved Biri ungdomsskole framstått som like. Nå får elevene beskjed om at det er forskjell på dem.

TEKST: SIW ELLEN JAKOBSEN
FOTO: KNUST ERIK LANDGRAFF

Når lærer Hans Erik Brostuen kommer inn i klasserommet, forventer han blant annet at alle elevene har tatt av seg capsen eller lua. Hvis elevene beholder den på, forstyrrer det ham i undervisningen. Når lærer Bodil Bilit Sveen kommer inn i det samme klasserommet, bryr hun seg lite om capser og luer.

Tidligere hadde ungdomsskolen i Gjøvik kommune en regel om at capser og luer skulle tas av når undervisningen startet. Lærer Mari Ann Markeng hadde dårlig samvittighet overfor Brostuen og andre kolleger. Hun klarte ikke å håndheve denne regelen. – Jeg hadde ikke sett om eleven hadde på seg lua, om jeg hadde blitt bedt om å se etter den, sier hun.

Inspektør Bodil Bilit Sveen må le litt: – Jeg vet ikke hvor mange timer vi har brukt på å diskutere capser og luer! Både innad i lærerkollegiet og ikke minst med elevene.

Vi er forskjellige!

Etter at lærerne på Biri begynte å jobbe bevisst med klasseledelse, er både hodeplagg og flere andre diskusjonstemaer lagt døde. Lærerne ville bort fra regler og over på bedre ledelse. Nå er det hver enkelt lærer som bestemmer reglene i sitt klasserom. De skal være ledere som er så trygge på sine egne grenser, at de slipper å true elever med regelbrudd.

Lærerne har nå gitt elevene beskjed: «Vi er forskjellige. Noen av oss aksepterer spising, fylling av vannflaske, tyggis, capser og luer i timen. Andre gjør det ikke. Dere må akseptere at vi har

forskjellige grenser, og dere må akseptere våre grenser for at vi skal kunne gjøre en god jobb her.»

– Dette har gått veldig greit, forteller rektor Hilde Dahl Lønstad.

– Noen barn her på Biri er omtrent født med caps. Men når Hans Erik kommer inn i klasserommet, tar de den av seg. Når Mari Ann kommer inn, lar de den være på. Vi lærere bør bruke tida vår på læring og mindre tid på diskusjoner om småting, mener hun.

DE SKAL VÆRE LEDERE SOM ER SÅ
TRYGGE PÅ SINE EGNE GRENSE,
AT DE SLIPPER Å TRUE ELEVER MED
REGELBRUDD.

Vil ha flinkere elever

De siste tre årene har ungdomsskolen på vestsiden av Mjøsa jobbet bevisst med klasseledelse. Ikke fordi det var noen krisestemning ved skolen. Skolen og skolens elever er stort sett som alle andre skoler og elever i området. Men fordi det har blitt mer og mer oppmerksomhet rundt dette med frafall i videregående.

Folk på Biri har det bra, viser levekårsindeksen. Men tradisjonelt har dette vært et område med lavt utdanningsnivå og litt lav motivasjon for skole. Lærerne følte at i stedet for å tenke «at slik er det på Biri», burde de gjøre noe med denne holdningen.

– Prosjektet *Bedre læringsmiljø* (se boks) kom derfor som en gavepakke til oss. Vi hadde lenge tenkt og snakket om at vi skulle jobbe mer bevisst med læringsmiljøet på skolen. For oss er det ingen grunn til å akseptere at det skal være tøft å ikke være god på skolen. Elevene her kan få langt bedre skolerresultater, slår rektor fast.

– Vår motivasjon var at elevene skal få et godt grunnlag med seg fra ungdomsskolen til videregående. Da muligheten kom for å være med i dette prosjektet, var det midt i blinken! sier rektoren, som var så utålmodig med å komme i gang, at hun «tjuvstartet» prosjektet et halvt år før det egentlig skulle starte.

Likeverdig relasjon

Lærerne på Biri var inspirert av de siste års forskning, blant annet fra Thomas Nordahl ved Høgskolen i Lillehammer, som viser at det er en rekke faktorer utenom undervisningen som betyr noe for elevens læringsutbytte. Særlig er det læreren som leder og hans eller hennes evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats, som har vært i fokus. Elevundersøkelser ved Biri

UTGANGSPUNKTET ER AT
MENNESKER TRIVES BEST OG
UTVIKLES BEST NÅR RELASJONENE
ER LIKEVERDIGE.

ungdomsskole tydet på at det var for mye uro i timene. Nå ville lærerne ta ledelsen.

Elevene på Biri har likevel ikke fått mer autoritære ledere. I tillegg til tydeligere lederskap har lærerkollegiet lagt stor vekt på å utvikle den relasjonelle kompetansen til de ansatte. Utgangspunktet er at mennesker trives best og utvikles best når relasjonene er likeverdige.

– I bunn ligger ønsket om å ha en likeverdig dialog mellom lærer og elev. I skolen har vi drevet mye med egenskapsforklaringer. Vi har skyldt på at eleven er sånn og sånn, og at det derfor er vanskelig å jobbe. Vi har i mindre grad hatt øyne for at det kan ha vært noe med oss selv eller miljøet. For eksempel har vi sagt til elever: «Hadde det ikke vært for at du var så urolig i dag, så skulle jeg fått til en god time, jeg». Denne holdningen må vi bort fra. Vi må forstå hvorfor den enkelte elev oppfører seg som han eller hun gjør. Vi skal ha som utgangspunkt at det alltid ligger en positiv intensjon i det folk gjør. Dette er en helt annen måte å tenke på, sier rektoren på Biri.

– Så fort du begynner å skyld på eleven, går han eller hun i forsvar. Da er løpet kjørt, mener de andre lærerne, som i mindre grad klager til hverandre på enkeltelever etter at prosjektet startet. Nå ser de mer på sin egen rolle. Hva er det de gjør for at situasjonen låser seg?

Læreren har ansvaret

Det er forskjellig fra skole til skole hvordan man organiserer prosjektet Bedre læringsmiljø. Biri ungdomsskole er den eneste skolen i sin kommune som er med prosjektet, i andre kommuner deltar alle skolene kommunen. Noen legger prosjektet opp som egenstudium, andre som gruppearbeid.

Et felles kriterium er at alle skoler skal være knyttet til et faglig veiledningsmiljø. Biri har valgt et fagmiljø på Hamar, Institutt for relasjonsbasert ledelse. Dette fordi Gjøvik kommune i mange år har satset på relasjonsbasert ledelse og brukt dette miljøet i opplæringen.

BEDRE LÆRINGSMILJØ

Bedre læringsmiljø (2009–2014) er en femårig satsing på elevenes læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet har satt i gang lokale utviklingsprosjekter og formidler forskningsbasert kunnskap. Direktoratet tilbyr også nettbasert veiledning og materiell som kan brukes i arbeidet med å sikre elevenes rett til et godt læringsmiljø.

Til sammen 40 skoleeiere og 86 skoler deltar i lokale utviklingsprosjekter. Målet er å styrke det lokale arbeidet med elevenes læringsmiljø. Med utgangspunkt i lokale forutsetninger og behov skal deltakerne få til varige forbedringer av elevenes læringsmiljø. Prosjektene er tildelt midler for til sammen fire skoleår.

Det overordnede målet for satsingen er at alle elever skal oppleve et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer deres trygghet, helse, trivsel og læring. Skal dette bli realitet, må alle dere som er skoleeiere, skoleledere og lærere, drive et systematisk, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid med elevenes læringsmiljø. Målet med Bedre læringsmiljø er å bidra til at elevenes læringsmiljø står høyt på dagsorden til alle skoleansatte og skoleeiere. Direktoratet ønsker også å bidra til kvalitetsutvikling og økt kompetanse i hele utdanningssektoren.



Lærerkollegiet ved Biri ungdomsskole har jobbet aktivt med klasseledelse de siste årene. Noe de mener har vært smertefullt, men nødvendig. Fra venstre: Hans Erik Brostuen, Hilde Dahl Lønstad (rektor), Bodil Bilit Sveen, Mari Ann Markeng og Ole Gudbrand Stubbene.

– Alle ansatte ved skolen hadde allerede vært på et firedagers kurs med dette fagmiljøet og kjente veilederen. Det var en stor fordel. Vi har jobbet mye med veiledning til den enkelte lærer. Noe som har vært smertefullt, innrømmer lærerkollegiet ved skolen.

Det har vært mye tårer og mange blottlegelser. Tidligere hadde vi lett for å legge skylden på eleven når noe gikk galt, og nå blir vi spurt: «Og du da? Hva har du gjort?» Du stiller deg lagerlig til for hogg, sier Hans Erik Brostuen.

– Jeg vil ikke kalle det skyld. Ansvar synes jeg er et riktigere begrep. I en elev-lærer-relasjon er det jeg som lærer som har ansvaret for relasjonen, ikke eleven. Det er nyttig å bli minnet om det, sier hans kollega Ole Gudbrand Stubbene.

Bruker rollespill

Veiledningen skjer både individuelt og i team. I team har lærerne ofte brukt rollespill for bedre å forsøke å forstå elevene og de vanskelige situasjonene.

– Plutselig så sitter du der og ser at du faktisk har et ansvar selv. Da kan du føle deg litt naken overfor kollegaene dine. Så mye har vi jo aldri blottlagt oss selv for hverandre før, sier Bodil Bilit Sveen.

Hun mener at hun har fått et helt annet syn på elevene med denne metoden. Hun tenker

mer over hvorfor de gjør eller sier ting på en bestemt måte.

Veilederen driller for eksempel lærerne på hvordan de henvender seg til elevene.

– Jeg synes dette har vært den største utfordringen med prosjektet, det å lære seg å stille de «åpne» spørsmålene i stedet for «lukkede» spørsmål. Hvis du sier til en elev: «Nå har du oppført deg dumt, kan du si meg hvorfor?» er det et typisk eksempel på et lukket spørsmål. Vi jobber ganske mye med hvordan vi kan henvende oss til elevene på en mer åpen måte. Her føler jeg at jeg har enda mer å lære, sier Hans Erik Brostuen.

VI JOBBER GANSKE MYE MED HVORDAN VI
KAN HENVENDE OSS TIL ELEVENE PÅ EN
MER ÅPEN MÅTE. HER FØLER JEG AT
JEG HAR ENDA MER Å LÆRE.

Hans Erik Brostuen

I noen tilfeller har veilederen vært med læreren inn i klasserommet og observert undervisningen. Lærerne er også åpne for å kunne observere hverandre, men dette har de ikke brukt så mye.



Eskil Ramsrud Skogli, Kevin Stuldalen, Per Helge Hvalbye i 8. klasse ved Biri ungdomsskole opplever at lærerne deres har blitt tydeligere på sine egne grenser i klasserommet.

– Vi planlegger å bruke video, for deretter å drøfte klassesituasjonene i teamet etterpå. Dette gruer vi oss litt til. Så vi har skjøvet litt på det, innrømmer rektor.

Struktur og forutsigbarhet

Mer oppmerksomhet rundt struktur og forutsigbarhet. Det er en annen del av klasseledelse som har vært framhevet som viktig av forskningen. Dette har lærerne på Biri allerede jobbet med i flere år.

Når dagen begynner, går læreren igjennom dagen og forteller hva som skal skje fra time til time. Ofte blir det skrevet ned på tavler. Det er tydelige rutiner både for oppstart, overganger og avslutning av timer.

– Mange elever synes dette er trygt. De trenger denne strukturen og forutsigbarheten i hverdagen sin, mener rektor.

– Et annet grep som er fint her, er at lærerne lager en rapport hver måned som elevene får med seg hjem. Her står det hvilke

prøver elevene har hatt eller skal ha, karakterer, anmerkninger, fravær og andre beskjeder. Hele tiden er foreldre orientert om tingenes tilstand. Dokumentet skal skrives under og returneres. Dette har jeg sansen for. Nå er det mindre klaging fra foreldre og elever på at beskjeder ikke er gitt.

Ole Gudbrand Stubbene mener både lærerne og elevene har fått et litt annet syn på dette med anmerkninger, etter at de startet med prosjektet.

– Før var det mer krig mellom læreren og elever når vi ga anmerkninger, men nå har synet på anmerkninger gradvis endret seg. Vi bruker anmerkninger mer som dokumentasjon på orden og oppførsel, ikke som straff. Hvis du ikke dokumenterer at en elev kommer for sent 40 ganger på ungdomsskolen, da blir det jo et problem på videregående og i arbeidslivet. Da gjør vi ikke jobben vår. Når vi forklarer elevene hvorfor vi bruker anmerkninger, forstår de det.

Relasjon mellom elevene

Synet på mobbing er også justert noe gjennom prosjektet, mener lærerne.

– Veilederen har gjort oss mer oppmerksomme på at all mobbing starter med en konflikt mellom to personer. Ikke nødvendigvis fordi en person hakker på en annen. Vår strategi er

VI BRUKER ANMERKNINGER MER
SOM DOKUMENTASJON PÅ ORDEN
OG OPPFØRSEL, IKKE SOM STRAFF.

Ole Gudbrand Stubbene



LÆRERNE ER ENIGE I AT DE BRUKER MER TID PÅ FAG, NÅR DE HAR VÆRT TYDELIGE OM SINE GRENSER OVERFOR ELEVENE.

derfor å røske opp i konflikter på et veldig tidlig stadium. Vi tar elevene inn til oss og snakker med dem én og én, før det utvikler seg til noe stort. At dette har virket, ser vi på elevundersøkelsene. Her har vi nå en lavere score når det gjelder mobbing, sier rektor.

Hun mener elevene også setter pris på dette. Nå kommer de ofte selv og gir beskjed når de trenger hjelp i konflikter. Det turte vel ikke vi å gjøre da vi gikk på skolen? spør rektor de andre lærerne.

– Det er mye sunn fornuft i dette. Hører du at det er noe «rusk» mellom to elever, er det viktig å ta dem inn til seg og snakke med begge to – adskilt. Da får du begge sider av saken, og finner fort ut om det er noe du går videre på eller ikke. Jeg tror vi har blitt flinkere her, fordi vi har jobbet mye mer med relasjoner generelt, mener Ole Gudbrand Stubbene.

Bedre læring?

Hele utgangspunktet for prosjektet har vært bedre læring og bedre skoleresultater. Kan rektor og lærerne si at de ser resultater allerede?

Rektor er veldig redd for å selge skinnet før bjørnen er skutt. Men de nasjonale prøvene ved

Biri ungdomsskole gir henne et hint om at det skjer positive ting på resultatsiden. Hva det skyldes, vil hun være forsiktig med å si noe om.

– Det er for tidlig. Det som er mest interessant for meg, er at lærerne sier at de føler de har mer tid til å drive med læringsarbeid nå, og at de har kommet lenger i fagene enn tidligere. Det bør også gi utslag på resultatene på sikt.

Lærerne er enige i at de bruker mer tid på fag, når de har vært tydelige om sine grenser overfor elevene. De har også blitt mer samkjørte, slik at de ikke trenger å bruke tid på å forsvare hverandre overfor elever.

At prosjektet har tatt og vil ta mye tid, er noe alle er innforstått med. Men det er helt avgjørende for å få noe igjen for dette, samtykker de om.

– Det vi lærer i veiledningstimen i dag, bruker vi i klasserommet i morgen. Vi kaster ikke bort noe tid, mener Mari Ann Markeng. Hun har veldig stor tro på måten skolen på Biri har organisert dette prosjektet på, nemlig ved å jobbe i team i stedet for at hver og en av lærerne skal lese et pensum og levere inn oppgaver jevnlig.

– Når vi kan snakke med hverandre og få hverandres synspunkter underveis, tror jeg læringsutbyttet blir større. ■



5

Gjennomføring i videregående opplæring

Dette kapitlet viser ulike indikatorer på gjennomføring i videregående opplæring. Indikatorene ser vi i lys av ulike faktorer som kan bidra til å forklare forskjellene i gjennomføringsevne mellom utdanningsprogrammer og mellom fylker. Kapitlet vil også handle om de som slutter i videregående skole, og hva som blir gjort for å følge dem opp. Til slutt ser vi på veien videre ut i arbeidsmarkedet for de som har fått fag- eller svennebrev.

5.1 | HVORFOR ER DET VIKTIG Å GJENNOMFØRE VIDEREgåENDE OPPLÆRING?

Tidlig avslutning av utdanning har negative konsekvenser

Personer som ikke har fullført videregående opplæring, vil ha dårligere forutsetninger på arbeidsmarkedet enn dem som har fullført. Forskning viser at disse personene har gjennomsnittlig lavere inntekt, høyere arbeidsledighet og

NY GIV FOR Å ØKE GJENNOMFØRINGEN

Det er en politisk prioritert oppgave å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Ny GIV er et treårig prosjekt som startet opp i 2010, og som har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å få flere ungdommer til å fullføre og bestå videregående opplæring. Ny GIV-prosjektet består i realiteten av tre prosjekter:

- 1) Gjennomføringsbarometeret – felles mål for bedre gjennomføring i videregående opplæring og felles data- og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelsen.
- 2) Oppfølgingsprosjektet – bedre samarbeid mellom fylkeskommunen og NAV om ungdom som over tid har vært ute av utdanning og arbeidsliv.
- 3) Overgangsprosjektet – systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av svakt presterende elever som risikerer å ikke mestre videregående opplæring.

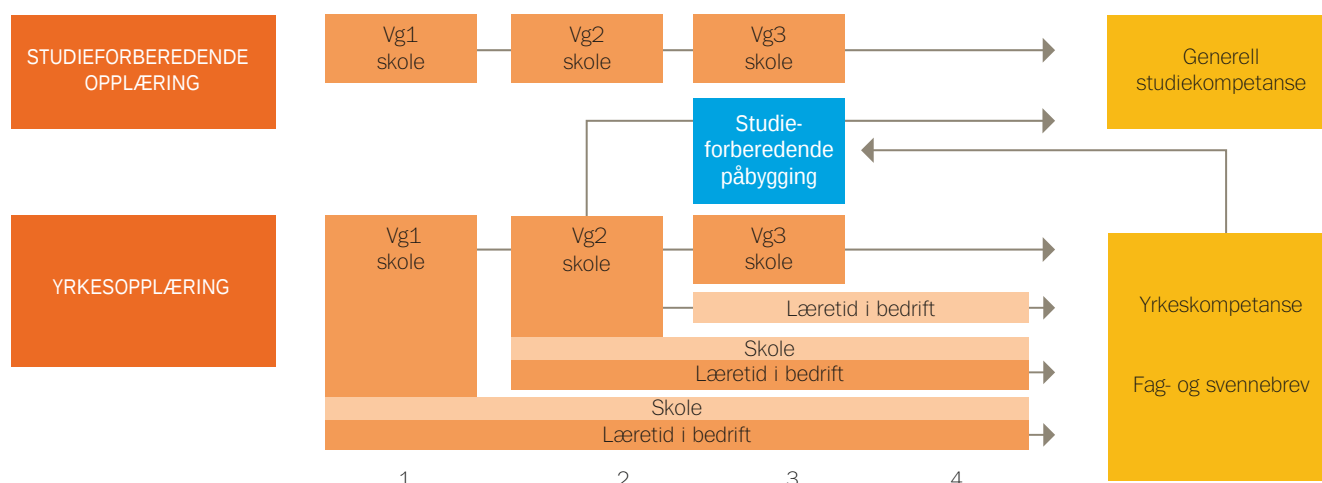
benytter seg oftere av offentlige stønader og trygd. I tillegg er det en sterk sammenheng mellom frafall fra videregående skole, sosial ekskludering, kriminalitet, dårlig helse og lave materielle levekår (Falch m.fl. 2009; Falch m.fl. 2010).

Manglende og forsinket gjennomføring har også betydelige samfunnsøkonomiske kostnader. Beregninger gjennomført av Senter for økonomisk forskning (Falch m.fl. 2009) viser at om fullføringen av videregående opplæring for et elevkull økes fra 70 til 80 prosent, vil det innebære en kostnadsreduksjon for samfunnet på mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hele livsløpet til hvert kull. Falch mfl (2009) beregner også at hvis alle som fullfører, hadde gjort det på normert tid, ville samfunnet spart omtrent 2 milliarder for hvert kull.

5.2 | HVORDAN VARIERER ELEVGRUNNLAGET MELLOM FYLKER OG MELLOM UTDANNINGSPROGRAMMER?

Andelen som fullfører videregående opplæring, er ikke lik for alle fylker og utdanningsprogrammer. Dette kan skyldes at befolkningsgrunnlaget i fylkene varierer, og at det er ulike elever som velger de forskjellige utdanningsprogrammene. Dette delkapittelet viser to trekk som har sammenheng med gjennomføring i videregående opplæring.

FIGUR 5.1 Veier til full videregående kompetanse under Kunnskapsløftet.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

Store regionale forskjeller i utdanningsvalg

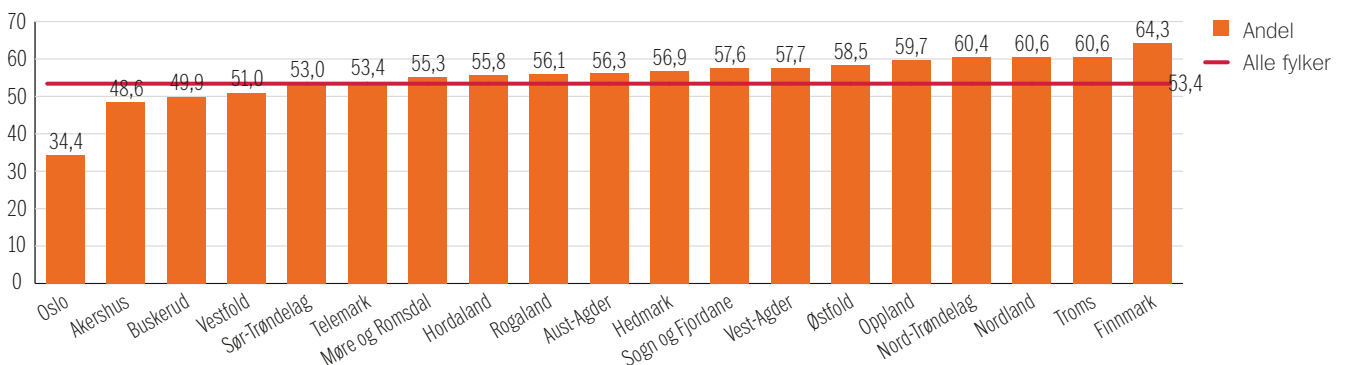
Totalt sett er det i videregående opplæring omtrent like mange personer i yrkesfaglige utdanningsprogrammer som i studieforberedende, med lærlinger inkludert. På Vg1 er det flest elever i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, mens i Vg3/lære har utviklingen snudd, og det er flest i studieforberedende. Dette skyldes at mange yrkesfag-elever går over i *påbygging til generell studiekompetanse*, og at frafallet underveis er vesentlig større innenfor yrkesfag. I tillegg har de yrkesfaglige utdanningsprogrammene *medier og kommunikasjon* og *naturbruk* et studiekompetansegivende løp.

Figur 5.2 viser andelen av elevene i Vg1 som går i et yrkesfaglig utdanningsprogram. Det er store forskjeller mellom fylkene i elevenes utdanningsvalg på Vg1. Andelen elever i yrkesfaglig Vg1 varierer fra 34 prosent i Oslo til 64 prosent i Finnmark. Totalt begynner 53 prosent av elevene i yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Store forskjeller på elevenes karakternivå i ulike utdanningsprogrammer

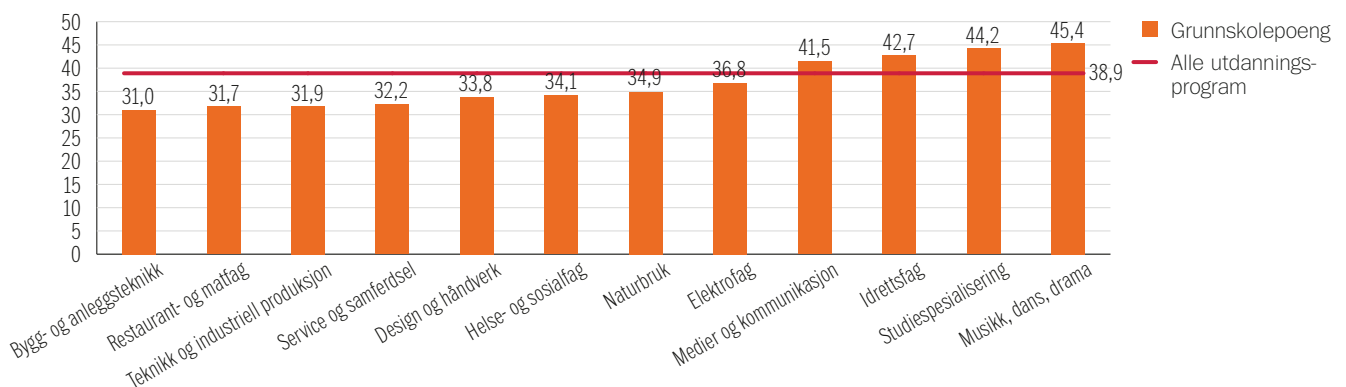
Figur 5.3 viser gjennomsnittlig grunnskolepoeng for elevene som begynner i Vg1 i de ulike utdanningsprogrammene. Landsgjennomsnittet for alle elever i Vg1 er også illustrert. Det kommer tydelig frem at skoleflinke elever i større grad velger studieforberedende utdanningsprogram fremfor yrkesfag. Alle yrkesfaglige utdanningsprogram, med unntak av *medier og kommunikasjon*, ligger under gjennomsnittet for Vg1-elevne totalt, mens alle studieforberedende utdanningsprogrammer ligger over snittet. Gjennomsnittlig grunnskolepoeng varierer fra 31,0 i *bygg- og anleggsteknikk* til 45,4 i *musikk, dans og drama*. Det relative forholdet mellom utdanningsprogrammene har vært svært stabilt de siste årene.

FIGUR 5.2 Elever i yrkesfag Vg1 etter fylke. 2010–2011. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

FIGUR 5.3 Grunnskolepoeng etter utdanningsprogram i Vg1. 2010. Gjennomsnittstall.



Kilde: SSB

5.3 | HVOR MANGE GJENNOMFØRER VIDEREGÅENDE OPPLÆRING?

Andelen har vært stabil i mange år

Gjennomføringsindikatorene gir et bilde av effektiviteten til utdanningssystemet – hvor mange fullfører og består innen ønsket tid. Andelen som fullfører og består i løpet av fem år etter påbegynt videregående opplæring, har vært stabil siden kullet som begynte i videregående opplæring i 1994.

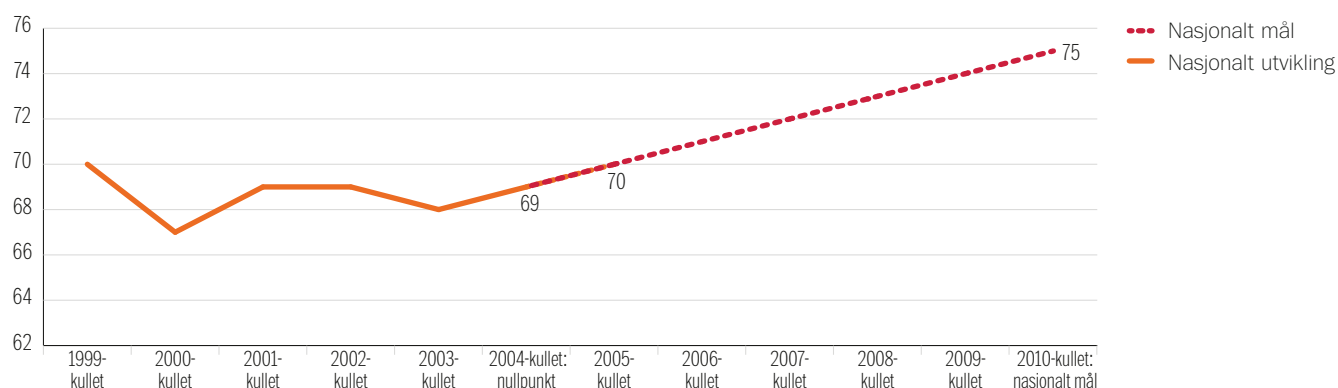
Figur 5.4 viser først og fremst at andelen som fullfører og består innen fem år, har ligget stabilt mellom 67 og 70 prosent siden 1999. Etter 1999 har andelen som fullførte og besto, sunket frem til 2003-kullet. Etter dette har andelen begynt å øke igjen, og for 2005-kullet er nivået det samme som i 1999.

I Ny GIV er det satt et nasjonalt mål om å øke andelen som fullfører og består fra 69 prosent for 2004-kullet, til 75 prosent for 2010-kullet. Den stiplede linja viser utviklingen som skal til dersom dette målet skal nås. Økningen i andelen som fullfører og består fra 2004- til 2005-kullet, betyr at vi nasjonalt ligger på skjema for å nå målet om 75 prosent som fullfører og består.

Store forskjeller mellom fylkene

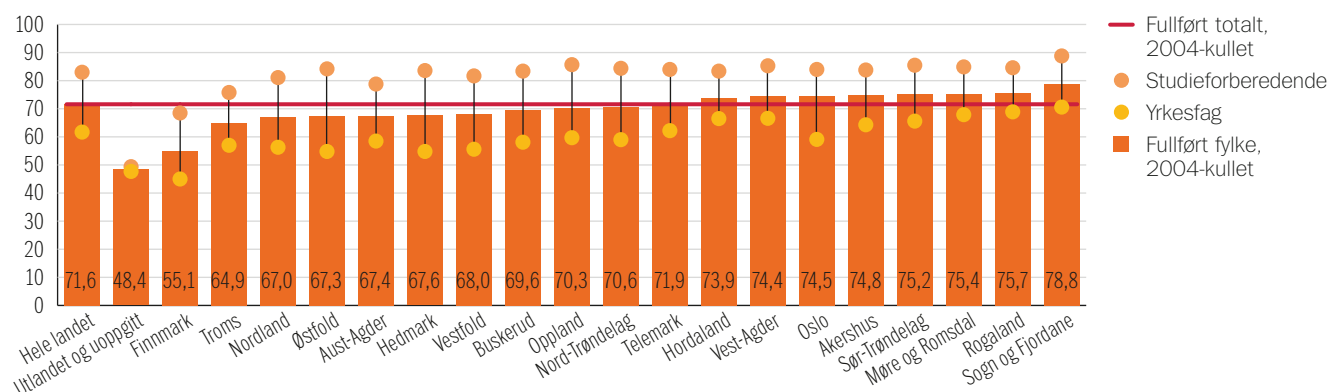
Andelen som fullfører og består, varierer stort mellom fylkene. Figur 5.5 viser fylkesvis den samlede gjennomføringen for 2004-kullet innen to år utover normert tid. Det er relativt store forskjeller mellom fylkeskommunene, fra 79 prosent fullført og bestått i Sogn og Fjordane til 55 prosent i Finnmark.

FIGUR 5.4 Elever og lærlinger som fullfører og består innen fem år. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. 1999–2010-kullene. Prosent.

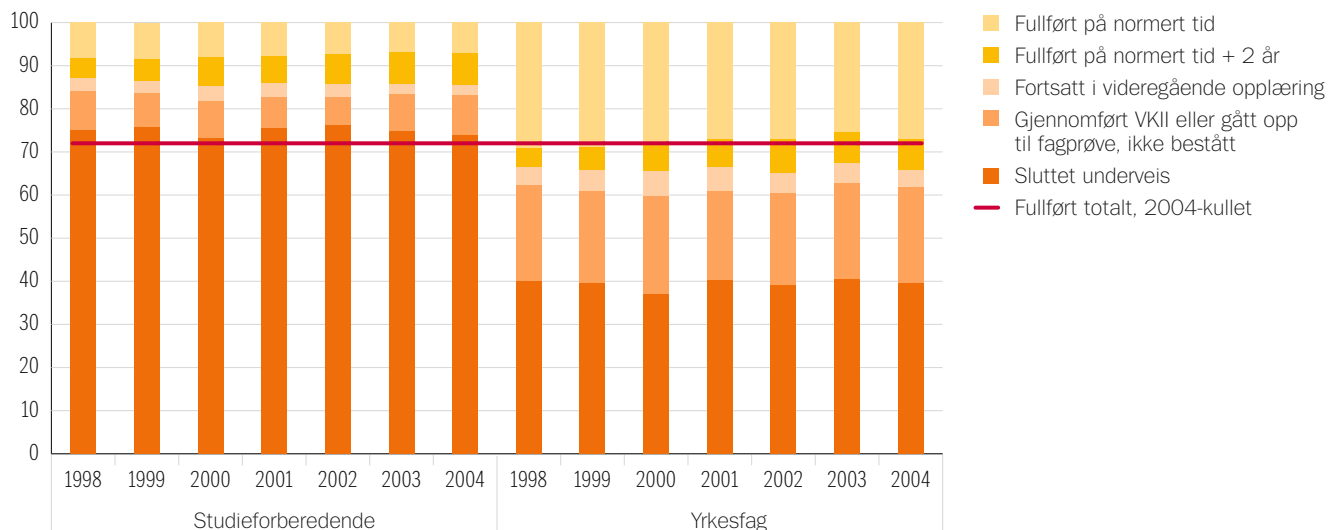


Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

FIGUR 5.5 Fullført og bestått innen normert tid + 2 år for 2004-kullet, etter fylke og typen utdanningsprogram. Prosent.



Kilde: SSB

FIGUR 5.6 Gjennomføring etter normert tid + to år for 1998–2004-kullene, etter typen utdanningsprogram. Prosent.

Kilde: SSB

Videre viser figuren at andelen som fullfører og består, er gjennomgående høyere for elever som begynner i studieforberedende, enn den er for elever som begynner i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Nasjonalt er forskjellen mellom de to på 21 prosentpoeng. Avviket mellom de to varierer imidlertid mye mellom fylkene, fra 16 prosent i Rogaland til 29 prosent i Østfold.

Store forskjeller mellom ungdom som begynner i studieforberedende og yrkesfag

Gjennomføringsindikatoren viser også om utdanningen ble fullført og bestått på normert tid eller mer enn normert tid. Den inneholder i tillegg informasjon om hvor stor andel som fortsatt er i videregående opplæring, hvor stor andel som har fullført og bestått, og hvor stor andel som har sluttet underveis.

Figur 5.6 viser gjennomføring etter normert tid + to år for 1998 til 2004-kullet. Gjennomføringsmønsteret for elever som begynte i videregående opplæring i 2004, avviker i liten grad fra tidligere årskull. I likhet med tidligere kull i videregående opplæring oppnådde i overkant av 80 prosent av elevene som startet på studieforberedende grunnkurs i 2004, studie- eller yrkeskompetanse innen fem år. Tilsvarende andel for elevene som begynte på yrkesfaglig grunnkurs, er i overkant av 60 prosent. Det er heller ingen

store endringer i andelen elever som fremdeles befinner seg i opplæring, som fullfører uten å bestå, eller som slutter underveis. Disse gruppene er større blant elevene som begynner i yrkesfag enn i studieforberedende.

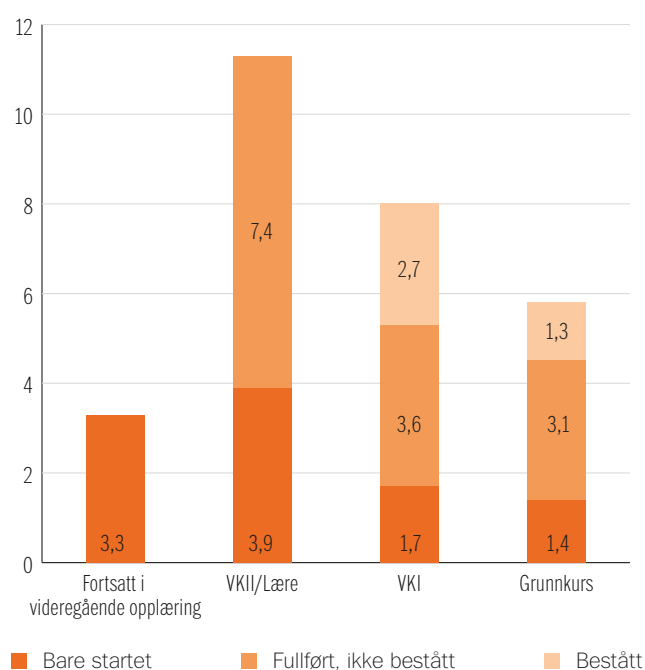
Mange oppnår grunnkompetanse

De fleste som begynner i videregående opplæring, fullfører og består. Andelen som ikke fullfører og består på 5 år, har ligget stabilt på rundt 30 prosent siden 1994-kullet. Mange av dem som ikke får vitnemål eller fag- og svennebrev, har fullført deler av utdanningen og har oppnådd det som kalles grunnkompetanse. For enkelte er dette et planlagt løp, mens det for andre ikke er planlagt.

Av de 28 prosentene av 2004-kullet som ikke hadde fullført og bestått, befant 3 prosentpoeng seg fremdeles i videregående opplæring. En tredjedel (11 prosentpoeng) kom til siste året, og over halvparten av disse fullførte det siste året. Dette betyr at rundt én av fire som ikke har fullført og bestått, har gått alle årene i videregående opplæring, men mangler ett eller flere fag for å få vitnemål eller fag- og svennebrev. Åtte prosentpoeng kom til VKI, og en tredjedel av disse besto dette nivået uten å begynne i VKII. Bare en liten andel av de som begynte i VKI, sluttet. Seks prosentpoeng kom ikke lenger enn til grunnkurs, men de fleste av dem fullførte det første året.

Kort fortalt viser figur 5.7 at mange av dem som ikke har fullført og bestått, har oppnådd en grunnkompetanse som de senere kan bygge på til full videregående kompetanse. Det er imidlertid også en gruppe elever som har planlagt grunnkompetanse fordi de ikke har mulighet til å oppnå full kompetanse.

FIGUR 5.7 Kompetanseoppnåelse blant de i 2004-kullet som ikke fullfører og består innen normert tid + to år. Prosent.



Kilde: SSB

Flere fullfører og består etter ti år

Dersom man flytter måletidspunkt til ti år etter oppstart i videregående, øker andelen som fullfører og består med rundt ni prosentpoeng, og forskjellene mellom utdanningsprogrammene og fylkene blir mindre.

Figur 5.8 viser andelen som fullfører og består etter 5 til 10 år for kullene siden 1994. Først og fremst viser figuren at andelen som fullfører og består, øker når man flytter måletidspunktet fra 5 til 10 år.

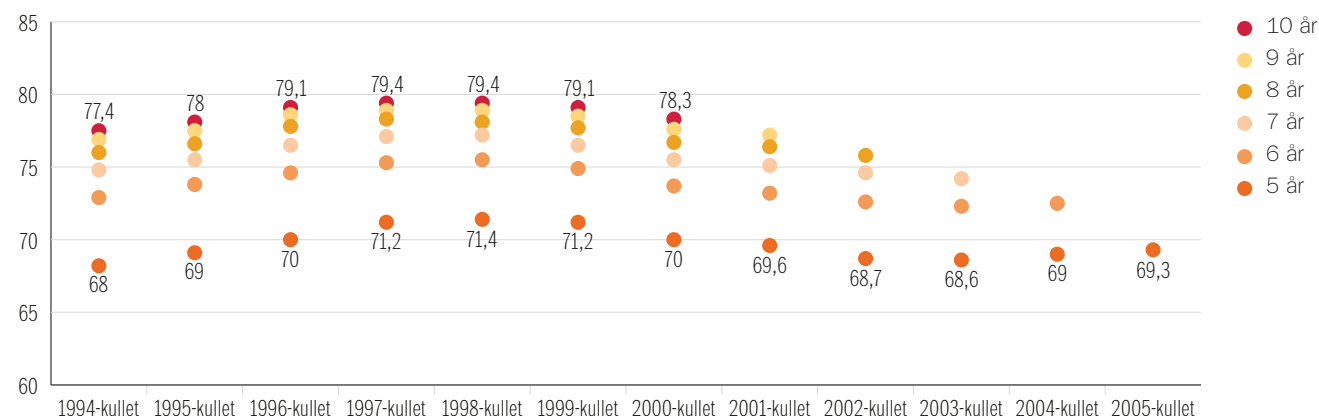
Figuren viser også at forskjellen mellom kullene i andelen som fullfører og består etter 5 år, er noe utjevnet etter 10 år, men at det fremdeles er forskjeller. Det er 3,4 prosentpoeng i forskjell mellom 1994- og 1998-kullet i andelen som fullfører og består innen fem år. Etter 10 år er forskjellen redusert til 2 prosentpoeng.

Det er forskjeller i andelen som fullfører og består mellom fylker og mellom utdanningsprogrammer. Figur 5.9 og 5.10 viser andelen fullført og bestått innen 5 år for 2005-kullet etter fylke og utdanningsprogram. I de samme figurene er det informasjon om andelen fullført og bestått etter 5 og 10 år for 2000-kullet.

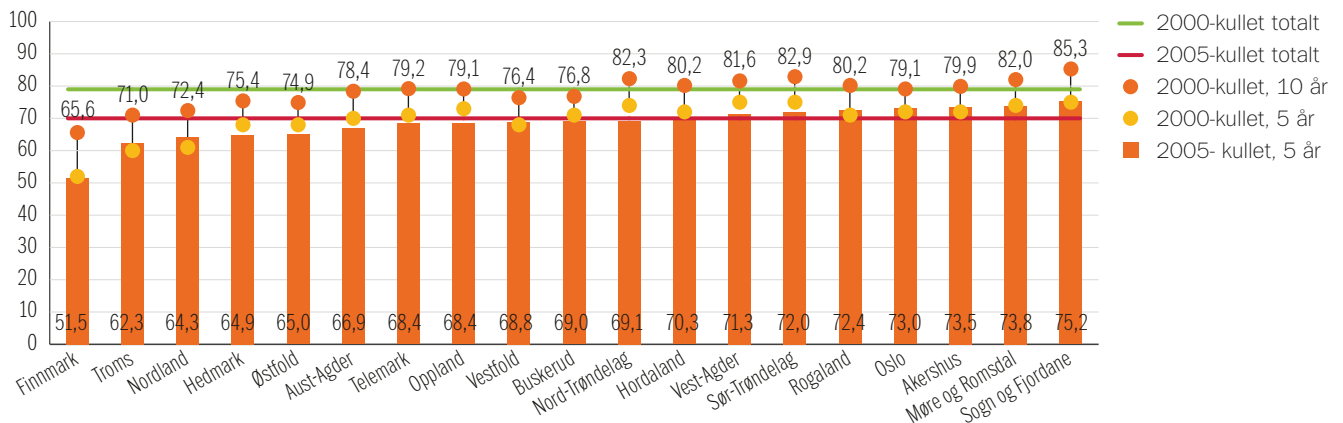
Figur 5.5 viste at det for 2005-kullet er relativt store forskjeller mellom fylkene i andelen som fullfører og består i løpet av fem år. I Sogn og Fjordane fullfører og består 75,2 prosent av ungdommen som begynte i videregående opplæring i 2005, mens den tilsvarende andelen i Finnmark ligger på 51,5 prosent.

For 2000-kullet var det også store forskjeller mellom fylkene i andelen som fullførte og besto år i løpet av fem år. Det interessante er at andelen som fullfører og består på landsbasis, øker med 8 prosentpoeng til 78 prosent ved måling etter 10 år. Størrelsen på denne økningen varierer mellom

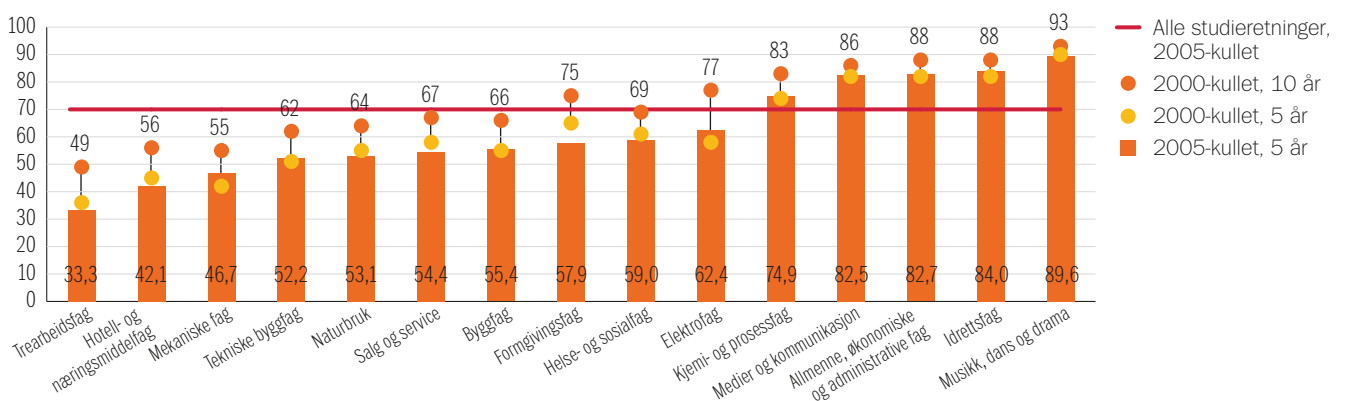
FIGUR 5.8 Fullført og bestått for 1994 til 2005-kullet, etter antall år siden studiestart. Prosent.



Kilde: SSB

FIGUR 5.9 Fullført og bestått innen fem år for 2005-kullet sammenlignet med 2000-kullet, etter fylke. Prosent.

Kilde: SSB

FIGUR 5.10 Fullført og bestått for 2005-kullet sammenlignet med 2000-kullet, etter studieretning. Prosent.

Kilde: SSB

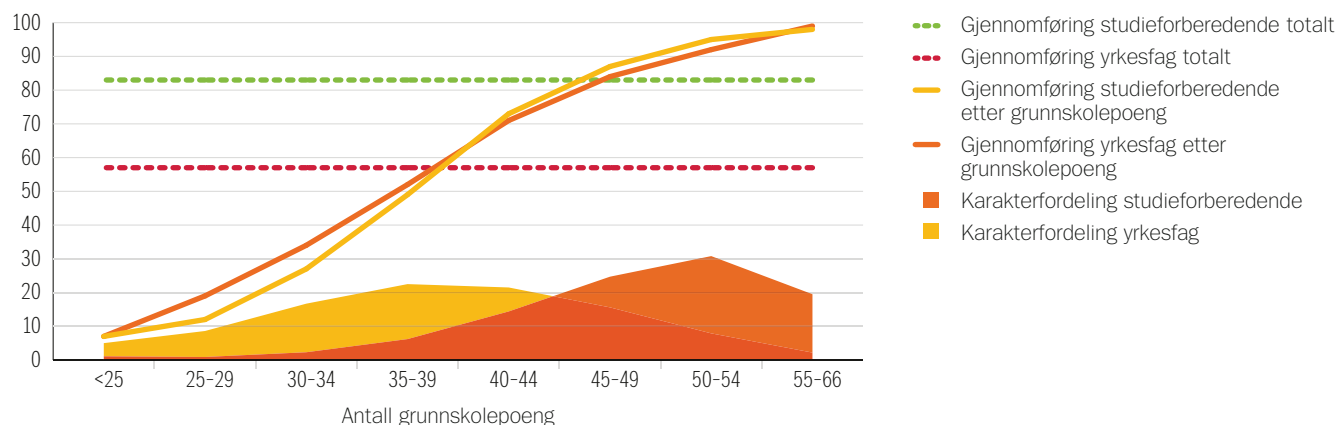
fylkene. Finnmark har en økning på 13 prosentpoeng, noe som er den største endringen i landet. Minst endring er det i Buskerud og Oppland hvor 6 prosentpoeng flere fullfører og består etter 10 år. Med andre ord blir noe av forskjellen vi ser mellom fylkene etter 5 år, redusert etter 10 år.

Figur 5.10 viser at det for 2005-kullet er relativt store forskjeller mellom utdanningsprogrammene i den andelen som fullfører og består. Som tidligere figurer har vist, er det høyest andel som fullfører og består blant elever som begynte i studieforberedende utdanningsprogrammer. I alle de tre studieforberedende programmene fullfører og består mer enn 80 prosent av elevene innen fem år, og høyest andel finnes i *musikk, dans og drama* (89,6 prosent). Blant yrkesfagene er andelen som fullfører og består etter fem år, lavest i *trearbeidsfag* og høyest i *medier og kommunikasjon*.

Andelen som fullfører og består, øker ved måling etter 10 år. Størrelsen på økningen varierer mellom utdanningsprogrammene. Generelt kan vi si at de største endringene skjer innen yrkesfag. Den største endringen i andelen fullført og bestått finner vi innen *elektrofag* hvor 19 prosentpoeng flere fullfører og består etter 10 år enn etter 5 år, noe som kan skyldes at mange av løpene i elektrofag er lenger enn hovedmodellen (2+2). Den minste endringen finner vi innen *musikk, dans og drama*. Med andre ord blir noe av forskjellen vi ser mellom utdanningsprogrammene etter 5 år, redusert etter 10 år.

Karakterer fra grunnskolen har mye å si

Det er systematiske forskjeller mellom studieforberedende utdanningsprogrammer og yrkesfag i andelen som fullfører og består. Det har blitt pekt på ulike grunner til dette,

FIGUR 5.11 Fullført og bestått innen fem år for 2005-kullet, etter typen utdanningsprogram og antall grunnskolepoeng. Prosent.

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

men det som kanskje har mest å si, er de systematiske forskjellene i antall grunnskolepoeng mellom ungdom som begynner i yrkesfag, og ungdom som begynner i studieforberedende (se figur 5.3). Figur 5.11 viser at forskjellen i andelen som fullfører og består mellom yrkesfag og studieforberedende, nesten er utjevnet dersom man tar høyde for forskjellen i antall grunnskolepoeng.

De vannrette stiplede linjene viser det vi tidligere har sett: Det er en større andel som fullfører og består av de som begynner på studieforberedende enn på yrkesfag. Blant elevene som begynte i studieforberedende studieretninger i 2005, har i gjennomsnitt 83 prosent oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, mens det tilsvarende gjennomsnittet for yrkesfaglige studieretninger var 57 prosent. 2005-tallene avviker lite fra tall fra tidligere år.

Kurvene viser andelen som fullfører og består etter antall grunnskolepoeng. På studieforberedende studieretninger fullfører og består 12 prosent av elevene med 25–29 grunnskolepoeng, mens tilsvarende andel for elever med 45–49 grunnskolepoeng er 87 prosent. Dette mønsteret er svært likt for studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. Med andre ord – ved å ta høyde for antall grunnskolepoeng, så er det ikke store forskjeller i andelen som fullfører og består mellom studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. Blant elevene med mer enn 40 grunnskolepoeng er andelen som fullfører og består, noe høyere i studieforberedende studieretninger enn i yrkesfaglige, mens den er noe høyere i yrkesfaglige studieretninger blant elever med mindre enn 40 grunnskolepoeng.

De fargede arealene i bunn viser karakterfordelingen. Det er over fire ganger flere elever med over 50 grunsko-

lepoeng som begynner i studieforberedende sammenlignet med yrkesfag, og det er over fem ganger flere elever med mindre enn 40 grunnskolepoeng som begynner på yrkesfag enn studieforberedende.

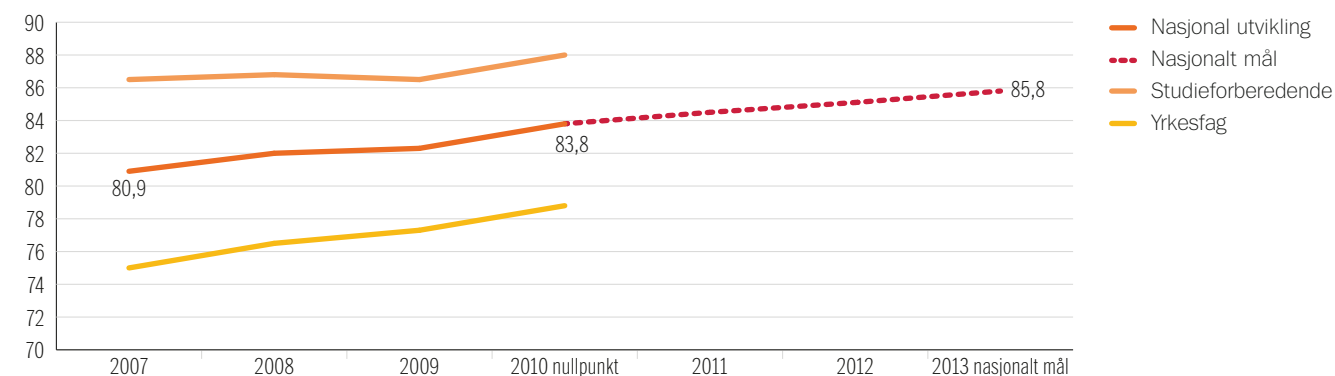
Den store forskjellen mellom studieforberedende og yrkesfag i andelen som fullfører og består, kan med andre ord forklares av at elevene som begynner i yrkesfag, har systematisk svakere forutsetninger for å fullføre og består enn elevene som begynner i studieforberedende.

Forskjeller i antall grunnskolepoeng kan også være en forklaring på forskjeller i andelen som fullfører og består mellom de enkelte utdanningsprogrammene og mellom fylkene. I kapittel 5.2 så vi hvordan elevene fordelte seg på utdanningsprogrammene etter antall grunnskolepoeng. I samsvar med det vi fant over, var gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng høyest i de studieforberedende utdanningsprogrammene. En forskjell mellom fylkene i andelen som begynner i studieforberedende, kan derfor være med på å påvirke andelen som fullfører og består i fylket. Oslo og Akershus som har lavest andel i yrkesfag, er også blant fylkene med høyest andel som fullfører og består. Tilsvarende er fylkene med høyest andel i yrkesfag – Nordland, Troms og Finnmark – også fylkene med lavest andel som fullfører og består.

De fleste begynner i videregående opplæring, men mange slutter underveis

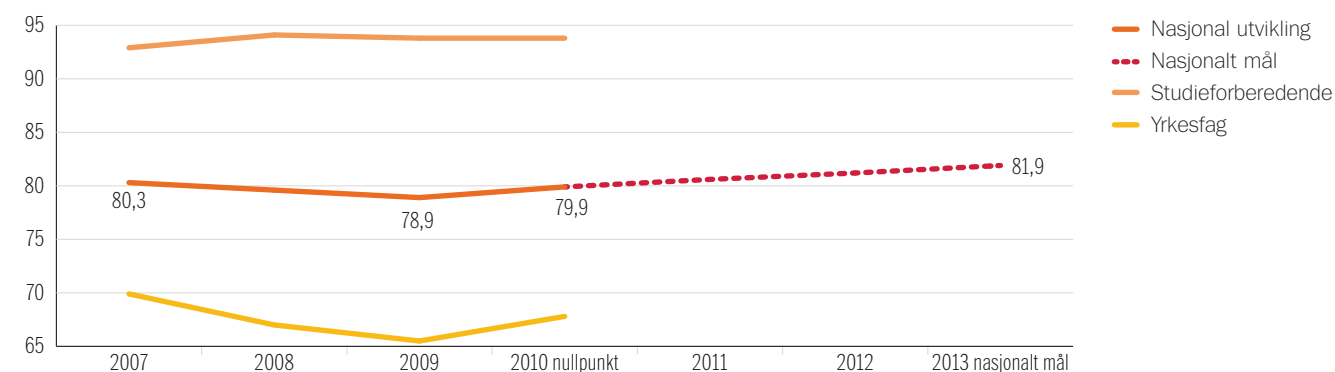
Statikken over har vist andelen som etter fem år sitter igjen med vitnemål eller fag- og svennebrev. Det vi ikke har vist, er når i løpet ungdommen slutter. Det videregående løpet er 3–4 år langt – avhengig av om man tar deler av opplæringen i bedrift eller ikke – og ungdom slutter ved hver

FIGUR 5.12 Elever i Vg1 som begynner i Vg2 eller Vg3/lære. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.



Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

FIGUR 5.13 Elever i Vg2 som begynner i Vg3 eller lære. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.



Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

overgang: I overgangen fra grunnskole til videregående, mellom Vg1 og Vg2, mellom Vg2 og Vg3/lære og fra Vg3 til vitnemål eller fag- og svennebrev. Overgangsindikatorerne gir mer detaljert informasjon om hvor i utdanningsløpet hovedutfordringene ligger.

De aller fleste elevene som går ut av grunnskolen, begynner direkte i videregående opplæring. Andelen har ligget mellom 96 og 97 prosent siden 2006, og i 2010 var andelen med direkte overgang fra grunnskolen 96,6 prosent.

Figur 5.12 viser hvor stor andel av dem som gikk på Vg1, som fortsatte i Vg2, i lære eller i Vg3 det påfølgende året. Figuren viser at andelen med ordinær progresjon fra Vg1 har økt helt siden det første kullet i Kunnskapsløftet gikk over i Vg2. I 2007 var andelen med ordinær progresjon 81 prosent, og andelen økte til 84 prosent i 2010. I Ny GIV er det satt et nasjonalt mål å øke andelen med

ytterligere to prosentpoeng innen 2013. I underkant av halvparten av de som ikke går over i Vg2, tar Vg1 på nytt.

Andelen som fortsetter i Vg2, i lære eller i Vg3, er høyere i studieforbereidende enn i yrkesfaglige utdanningsprogrammer, men økningen har vært større i yrkesfaglige utdanningsprogrammer enn i studieforbereidende. Andelen med ordinær progresjon fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer har økt med fire prosentpoeng fra 2007 til 2010. Den tilsvarende utviklingen for studieforbereidende er i underkant av to prosentpoeng.

Figur 5.13 viser hvor stor andel av de som gikk på Vg2, som fortsatte i lære eller Vg3 det påfølgende året. Andelen med ordinær progresjon fra Vg2 sank fra 2007 til 2009. I 2007 var andelen med ordinær progresjon 80 prosent, og andelen sank til 79 prosent i 2009. I 2010 har trenden snudd, og andelen med ordinær progresjon er igjen på rundt 80 prosent. Nasjonalt er det satt som mål å øke

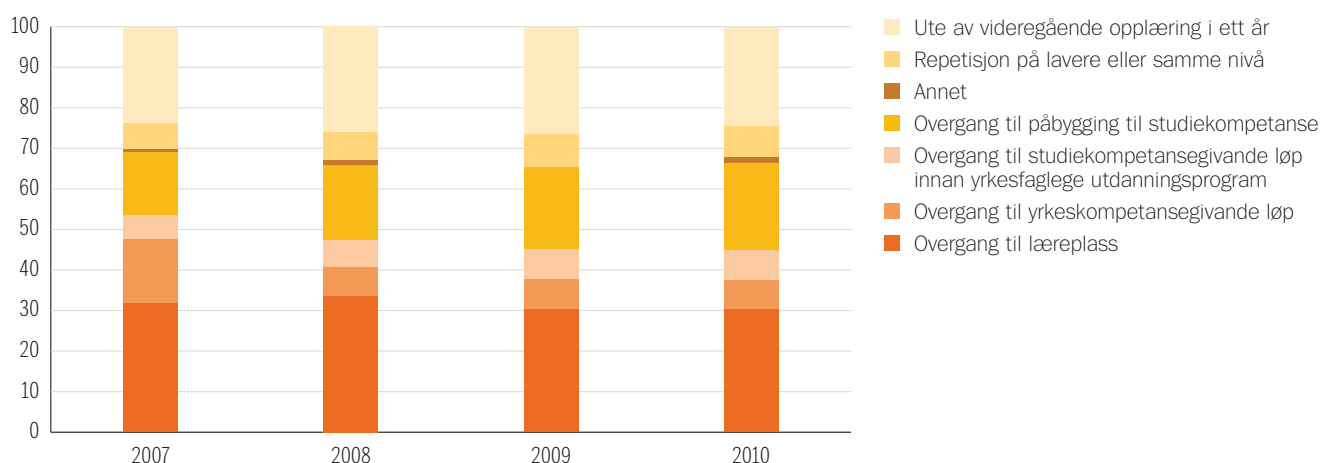
andelen med ytterligere to prosentpoeng innen 2013. Om lag en fjerdedel av de som ikke fortsetter i lære eller Vg3, tar Vg1 eller Vg2 på nytt.

Andelen med ordinær progresjon er høyere i studieforbereidende enn i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. For de studieforbereidende utdanningsprogrammene har andelen med ordinær progresjon ligget relativt stabilt på rundt 94 prosent fra 2007 til 2010. I samme periode har det for yrkesfagene vært en nedgang fra 70 prosent i 2007 til 65 prosent 2009. I 2010 økte andelen igjen til 68 prosent.

Det er spesielt interessant å følge overgangen fra Vg2 yrkesfag til læreplan. Figur 5.14 viser en oversikt over hva

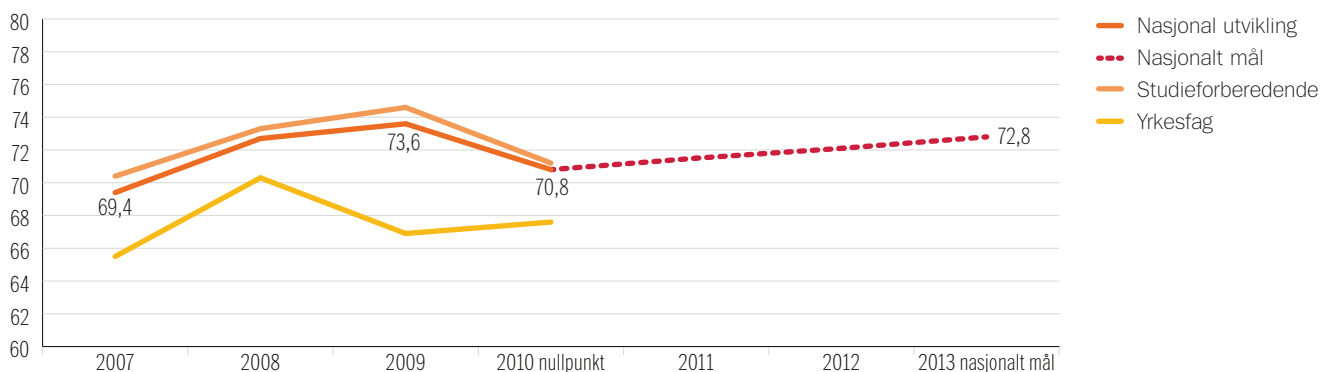
elevene fra yrkesfaglig Vg2 gjør 1. oktober skoleåret etter. For 2010 viser figuren at under én av tre elever befinner seg i opplæring i bedrift – hovedmodellen i yrkesfaglig opplæring. Totalt er det kun 45 prosent som fortsetter direkte i lære, yrkesfag eller studiekompetanse innen yrkesfag. Vi kan med andre ord si at under halvparten av elevene fortsetter i løpet som de har gått på i to år. Nesten én av fire går over til påbygging til generell studiekompetanse. Noen av dem er fra yrkesfaglige utdanningsprogrammer med studieforbereidende retninger. 25 prosent er ikke i noe opplæringstilbud på måletidspunktet, men noen av dem kommer inn som lærlinger på et senere tidspunkt.

FIGUR 5.14 Elever i Vg2 yrkesfag, etter utdanningsaktivitet året etter. 2007–2010. Prosent.



Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

FIGUR 5.15 Elever i Vg3 som fullfører og består eller begynner i lære. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.



Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

Figur 5.14 viser utviklingen fra 2007 til 2010. Den største forskjellen er økningen i andelen som har overgang til påbygging, denne andelen har økt fra 15,6 prosent i 2007 til 21,3 prosent i 2010.

Figur 5.15 viser hvor stor andel av elevene på Vg3 som fikk vitnemål, fag- eller svennebrev eller fortsatte i lære det påfølgende året (figuren inkluderer ikke lærlinger i bedrift som tar fag- eller svennebrev). Figuren viser at andelen med ordinær progresjon fra Vg3 økte fra 2007 til 2009. I 2007 var andelen med ordinær progresjon 69,4 prosent, og andelen økte med fire prosentpoeng (til over 73,6 prosent) i 2010. I 2010 har trenden snudd, og andelen med ordinær progresjon er igjen nesten tilbake på 2007-nivået – rett i overkant av 70 prosent. Nasjonalt er det satt et mål om å øke andelen med to prosentpoeng.

Andelen med ordinær progresjon er høyere i studieforberedende enn yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Andelen med ordinær progresjon fra studieforberedende utdanningsprogrammer økte med om lag tre prosentpoeng fra 2007 til 2009, og sank tilsvarende fra 2009 til 2010. Det er denne nedgangen som gir en nedgang for hele Vg3. For yrkesfaglige utdanningsprogrammer har utviklingen variert mer, noe som kan skyldes at det er få personer som er registrert på yrkesfaglig Vg3, og at tilfeldige variasjoner derfor får større utslag. Vi har ikke tilsvarende tall for lærlinger.

5.4 | HVA ER OPPFØLGINGSTJENESTEN?

Oppfølgingstjenesten (OT) er en fylkeskommunal tjeneste som skal følge opp ungdom som har rett til opplæring etter § 3-1 i opplæringsloven, men som ikke er i opplæring eller arbeid. OT skal gi tilbud om opplæring, arbeid eller andre kompetansefremmende tiltak, eventuelt kombinasjoner av disse tiltakene, til all ungdom som tilhører OTs målgruppe. OT har også ansvaret for å koordinere og samordne den tverrfaglige innsatsen overfor disse ungdommene (se faktaboks).

En evaluering foretatt av SINTEF i 2011 (Buland m.fl. 2011) fremhever at OTs største utfordring er å bli mer kjent blant elever. For mange elever er OT en ukjent tjeneste. Evalueringen peker også på at det tverretatlige samarbeidet er en utfordring for OT. Styrking av det tverretatlige samarbeidet, med særlig fokus på samarbeidet mellom OT og NAV, er sentralt i oppfølgingsprosjektet i Ny GIV.



OPPLÆRINGSLOVA

Oppfølgingstjenesten

Opplæringslova § 3-6:

Fylkeskommunen skal ha ei oppfølgingsteneste for ungdom som har rett til opplæring etter § 3-1, og som ikke er i opplæring eller i arbeid. Tenesta gjeld til og med det året dei fyller 21 år.

Forskrift til opplæringslova § 13-1:

Formålet med oppfølgingstenesta er å sørge for at all ungdom som høyrer til målgruppa, jf. § 13-2, får tilbud om opplæring, arbeid, andre kompetansefremjande tiltak, eventuelt ein kombinasjon av desse. Tilboda skal primært ta sikte på å føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse innanfor vidaregåande opplæring.

Forskrift til opplæringslova § 13-2:

Målgruppa for oppfølgingstenesta er ungdom som er omfatta av den lovfesta retten til vidaregåande opplæring, og som det aktuelle skoleåret:

- ikkje har søkt eller teke imot elev- eller læreplass, eller
- avbryt slik opplæring, eller
- ikkje er i arbeid, eller
- har tapt retten som følgje av vedtak om bortvising med heimel i opplæringslova § 3-8 eller som følgje av vedtak om heving av lærekontrakt eller opplæringskontrakt i samsvar med opplæringslova § 4-6.

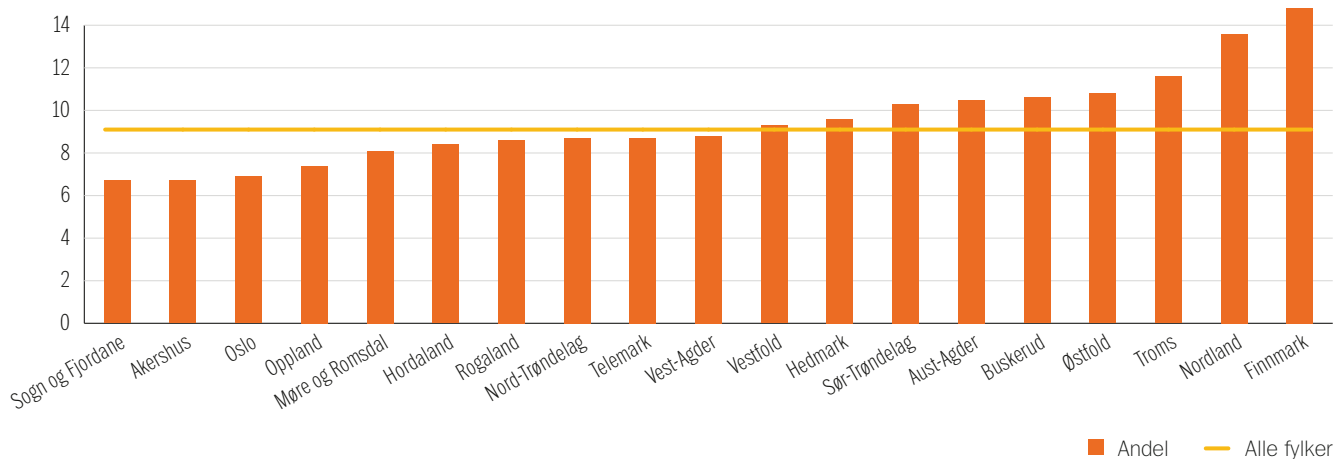
Oppfølgingsprosjektet

Oppfølgingsprosjektet er et av tre delprosjekter i regjeringens satsing for økt gjennomføring i videregående opplæring, Ny GIV. Målgruppen i prosjektet er ungdommer som er registrert i OT. Målet med prosjektet er å motivere ungdom utenfor ordinær opplæring og arbeid tilbake til videregående opplæring eller til arbeid. Oppfølgingen skal bygge på et tverretatlig og faglig samarbeid overfor målgruppen.

Ni prosent av ungdom med ungdomsrett er registrert i oppfølgingstjenesten

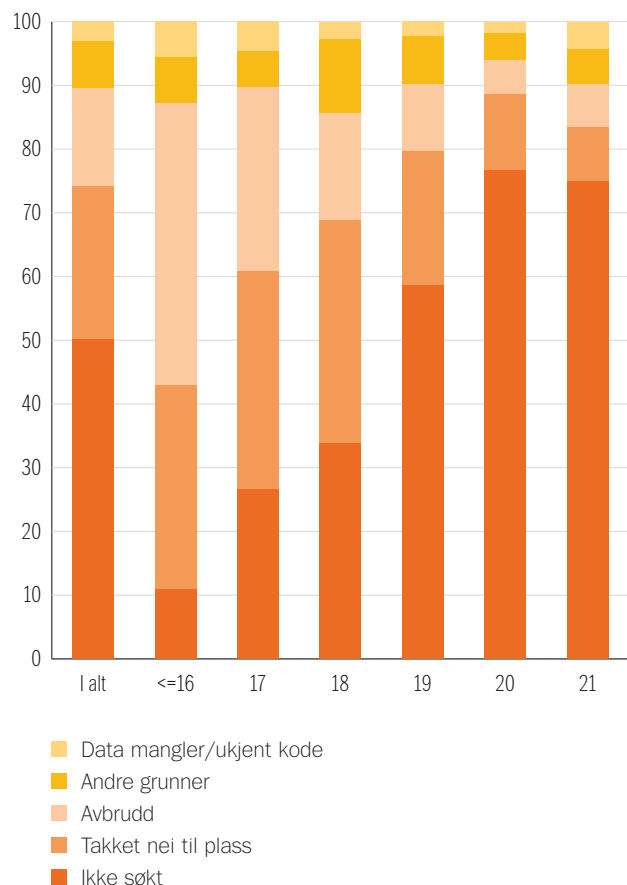
Fylkeskommunene skal ha oversikt over alle ungdommene som er registrert i OT. Registreringen og oppfølgingen av ungdommer skjer fortløpende gjennom skoleåret etter hvert som ungdommen meldes til OT. Ni prosent av ungdommene med ungdomsrett opp til 21 år var meldt til OT per 1. februar 2012. Figur 5.16 viser at andelen ungdommer som meldes til OT, varierer mellom fylkene.

FIGUR 5.16 Ungdommer opp til 21 år som har ungdomsrett og som meldes til OT, etter fylke. Status per 1. februar 2012. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

FIGUR 5.17 Tilmeldingsårsaker til OT totalt og etter alder. 2011–2012. Status per 1. februar 2012. Prosent.



Kilde: Utdanningsdirektoratet

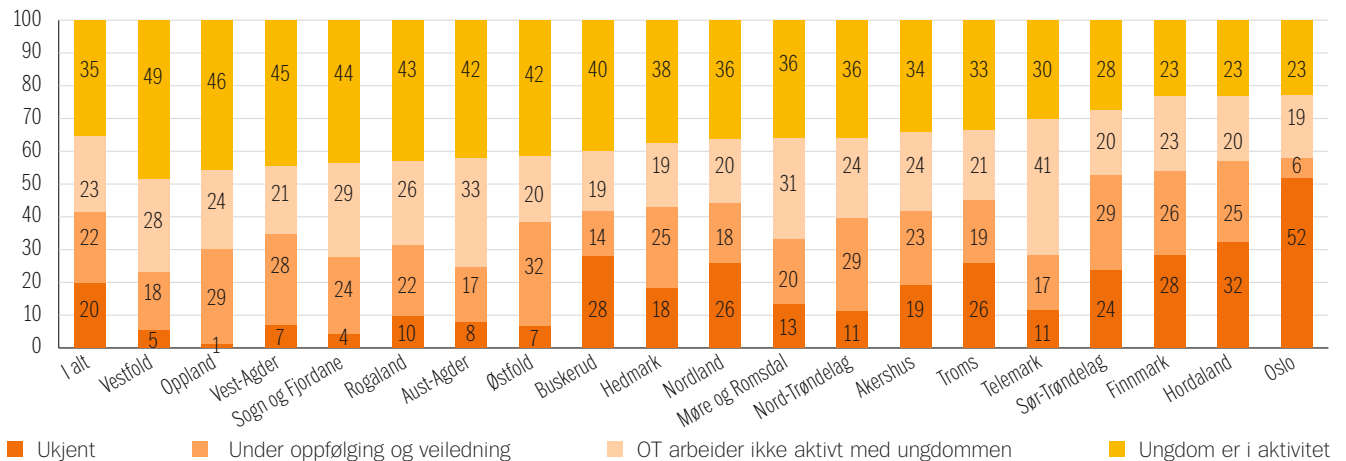
Hva er årsakene til at ungdom registreres i OT?

Hovedgrunnen til at ungdom meldes til OT er at de ikke har søkt videregående opplæring (se figur 5.17). Dette gjelder for halvparten av ungdommene som er i OT. Én av fire ungdommer i OT har takket nei til plass, og 16 prosent er i oppfølgingstjenesten fordi de har sluttet i videregående opplæring i løpet av skoleåret. Antall ungdommer som meldes til oppfølgingstjenesten fordi de slutter, vil øke utover i skoleåret fordi ungdom som slutter i skole eller lære, fortløpende skal meldes til OT. Ved slutten av forrige skoleår, 2010–2011, var andelen ungdommer i OT som hadde sluttet i løpet av skoleåret, 21 prosent.

Årsakene til at ungdom meldes til OT varierer klart med alder (se figur 5.17). 44 prosent av ungdommene som er 16 år eller yngre, meldes til OT fordi de har takket nei til plass. Denne andelen synker med alderen. 8 prosent av 21-åringene i OT er registrert fordi de har takket nei til plass.

Andelen ungdommer som meldes til OT fordi de ikke har søkt om skole eller læreplass, er sterkt stigende med alderen. Blant de yngste, 16 år eller yngre, er det 11 prosent som er i OT fordi de ikke har søkt. Blant 21-åringene i OT er det 75 prosent som ikke har søkt om skole eller læreplass, av dem som er i OT.

Det er med andre ord store forskjeller i tilmeldingsårsaker blant ungdom i OT etter alder. De yngste ungdommene søker skole eller læreplass, men takker nei til plass, mens de eldre ungdommene i liten grad søker skole eller læreplass. Det er også en større andel blant de yngste som meldes til OT fordi de har avbrutt utdanningen, enn det er blant de eldre ungdommene.

FIGUR 5.18 Ungdommer i OT etter statuskoder og fylke skoleåret 2011–2012. Status per 1. februar 2012. Prosent.

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Én av fem ungdommer er ukjente for OT

Av de 20 090 ungdommene som var registrert i OT, var 3 925 ukjente. Det vil si at OT ikke har kommet i kontakt med 20 prosent av ungdommene i OT, eller på annen måte kan redegjøre for hva som er situasjonene for ungdommene (se figur 5.18). Det er store forskjeller mellom fylkeskommunene både i antall og andeler ukjente ungdommer. Antall ungdommer som OT ikke kommer i kontakt med, varierer i løpet av året. I begynnelsen av skoleåret er antallet ukjente høyere enn mot slutten av skoleåret, siden OT da har hatt tid til å kartlegge hva som er ungdommenes situasjon.

Antall ukjente har aldri vært lavere enn per 1. februar 2012. Det er sannsynligvis flere forklaringer på dette. Oppfølgingstjenesten har arbeidet mye de siste årene med registrering av ungdommer i saksbehandlersystemene og med å sette korrekte koder som best beskriver ungdommens situasjon. Fra og med skoleåret 2011–2012 rapporterer OT statistikk tre ganger årlig til Utdanningsdirektoratet, mot tidligere to ganger årlig. Hyppigere rapportering gir større oppmerksomhet om registrering og oppfølging av OT-ungdommer gjennom hele skoleåret. I tillegg har oppfølgingsprosjektet i Ny GIV ført til større oppmerksomhet om OT generelt og særlig nødvendigheten av at antall ukjente ungdommer i tjenesten bør reduseres.

Én av tre ungdommer i OT er kommet i aktivitet

Formålet med OT er å sørge for at alle ungdommene i målgruppen får tilbud om opplæring, arbeid eller andre kompetansefremmende tiltak. 35 prosent av ungdommene

som er registrert i OT per 1. februar 2012, har kommet i aktivitet etter at de ble meldt til OT. Aktivitet er i denne sammenheng definert som ungdom

- i opplæring (elev, læreplass eller planlagt grunnkompetanse)
- i arbeid
- som deltar i tiltak, enten et fylkeskommunalt tiltak eller et tiltak i regi av NAV

Det er store regionale forskjeller i andelen ungdommer som har kommet i aktivitet etter at de ble meldt til OT. Andelen varierer fra 23 til 49 prosent (se figur 5.18). Rapporter om oppfølgingstjenesten peker på at stillingsressursen i OT varierer fra fylke til fylke. I tillegg disponerer tjenesten selv et begrenset virkemiddelapparat, og den må derfor i stor grad basere seg på andre etaters ressursituasjon for å kunne tilby ungdommene et tiltak (Buland m.fl. 2010 og 2011). Dette kan bidra til å skape forskjeller mellom fylkene.

Én av fem ungdommer i OT er i en oppfølgings- og veiledningssituasjon

22 prosent av ungdommene er i en oppfølgings- og veiledningssituasjon med OT. Dette er ungdommer som får oppfølging og veiledning om sine rettigheter og muligheter, uten å være i et konkret tiltak. Mange ungdommer starter sin kontakt med OT med å være i en oppfølgings- og veiledningssituasjon før de eventuelt kommer over i opplæring, arbeid eller annen type aktivitet. Enkelte ungdommer kan være i en oppfølgings- og veiledningssituasjon gjennom hele skoleåret.

En del ungdommer er i en situasjon der videregående opplæring og arbeid ikke er aktuelt

Av ulike grunner jobber ikke OT aktivt med noen ungdommer etter at de har kommet i kontakt med dem og avklart hva som er situasjonen. Denne gruppen utgjorde 23 prosent av alle ungdommene i OT på landsbasis per 1. februar 2012. Dette er ungdommer som

- er syke og/eller får oppfølging i institusjon, 24 prosent
- takker nei til oppfølging, 21 prosent
- er i gang med ikke-formell opplæring, 18 prosent
- har barn, 18 prosent
- OT ikke klarer å finne et passende tilbud til, 10 prosent
- er i militæret, 9 prosent

Gruppen ungdommer som OT ikke jobber aktivt med, er ikke en homogen gruppe. Noen av ungdommene kommer tilbake i opplæring eller arbeid på egen hånd. Vi ser blant annet at ungdommer som er i gang med ikke-formell opplæring, er i militæret og takker nei til oppfølging fra OT, i mindre grad enn ungdom som er syke og/eller får oppfølging i institusjon, og ungdom som har barn, registreres i OT to år på rad. Ungdom som tar ikke-formell opplæring, har kanskje et planlagt pauseår fra videregående opplæring for å gå på folkehøyskole. 33 prosent av disse ungdommene er i OT også skoleåret etter, men flesteparten er tilbake i opplæring eller arbeid. Men over halvparten av ungdommene der sykdom og/eller oppfølging i institusjon og omsorg for barn er årsaken til at ungdommene ikke kan være i opplæring, arbeid eller annet tiltak, er i OT to skoleår på rad.

40 prosent av ungdommene i OT er gjengangere

Ungdom som er registrert i OT to skoleår på rad, omtaler vi som gjengangere. Av ungdommene som var meldt til OT ved skoleårets slutt i 2010–2011, ble 40 prosent også meldt til OT skoleåret 2011–2012. Det vil si at av 20 343 elever i OT forrige skoleår ble 8 203 av dem også meldt til OT dette skoleåret, per 1. februar 2012.

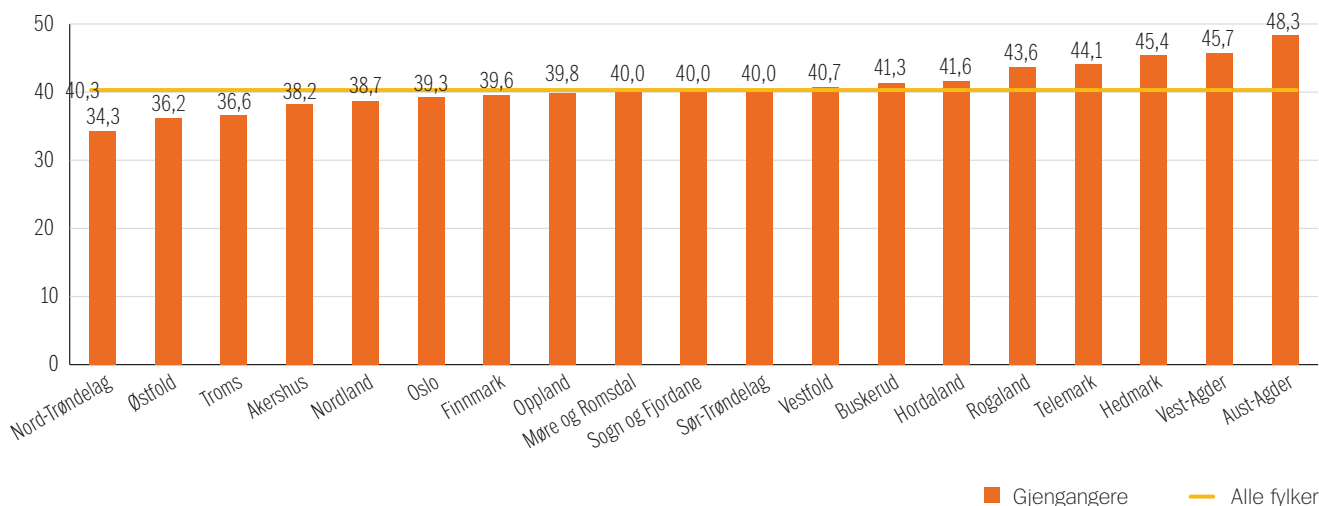
Det er forskjeller mellom fylkene. Nord-Trøndelag, Østfold og Troms hadde lavest andel gjengangere med henholdsvis 34, 36 og 37 prosent av ungdommene registrert i OT to år på rad. Aust-Agder, Vest-Agder og Hedmark hadde høyest andel med 48, 46 og 45 prosent gjengangere. Av ungdommene som er meldt til OT, er det de som får oppfølging i institusjon eller er syke, som oftest er gjengangere i OT.

5.5 HVORDAN ER ARBEIDSMARKEDS-SITUASJONEN FOR FAGARBEIDERE SOM NYLIG HAR OPPNÅDD FAG-/SVENNEBREV?

St.meld. 31 (2007–2008) «Kvalitet i skolen» og St.meld. 44 (2008–2009) «Utdanningslinja» spør etter informasjon om hva som skjer med læringer etter avsluttet opplæring. Utdanningsdirektoratet har høsten 2011 kartlagt arbeidsmarkedsutfallet for fagarbeidere som tok fag- eller svennebrev i 2008–2009 og 2009–2010.

Det er tilbud om fag- eller svennebrev i over 180 lære-

FIGUR 5.19 Ungdommer registrert i OT 2010–2011 som også er registrert i OT året etter. Status per 1. februar 2012. Prosent.



fag. Disse varierer i størrelse, fra små fag hvor det ikke avlegges fag-/svenneprøver hvert år, til store fag med over 2 000 nye fagarbeidere årlig. Fag- eller svenneprøve avlegges av lærlinger, praksiskandidater og elever i alternativt Vg3. Lærlingene har vært gjennom læretid i en bedrift eller i en virksomhet. For de fleste lærefag er dette en periode på to år, der det er ett år med opplæring og ett år med verdiskapning. Elevene er de som ikke har fått læreplass, og som dermed har fått fagopplæring i skole. Disse har ikke verdiskapningsdelen. Praksiskandidatene er voksne med tilstrekkelig arbeidserfaring til å gå opp til prøve uten forutgående læretid. Praksiskandidatene er i gjennomsnitt eldre og har mer yrkeserfaring enn de to andre gruppene. Antallet som avlegger prøve som elev, er lite, og i de fleste resultatene som presenteres, slår vi lærlinger og elever sammen til én gruppe.

Praksiskandidater er i jobb etter oppnådd fag-/svennebrev

Totalt tok 21 003 personer fag-/svennebrev i 2009–2010. Dette fordelte seg på 14 044 lærlinger, 6 676 praksiskandidater og 283 elever. Figur 5.20 viser en oversikt over andelen i arbeid, i utdanning, og utenfor arbeid og utdanning for alle som oppnådde fag-/svennebrev skoleåret 2009–2010. Totalt var 82 prosent i arbeid, 10 prosent i utdanning og 8 prosent utenfor arbeid og utdanning.

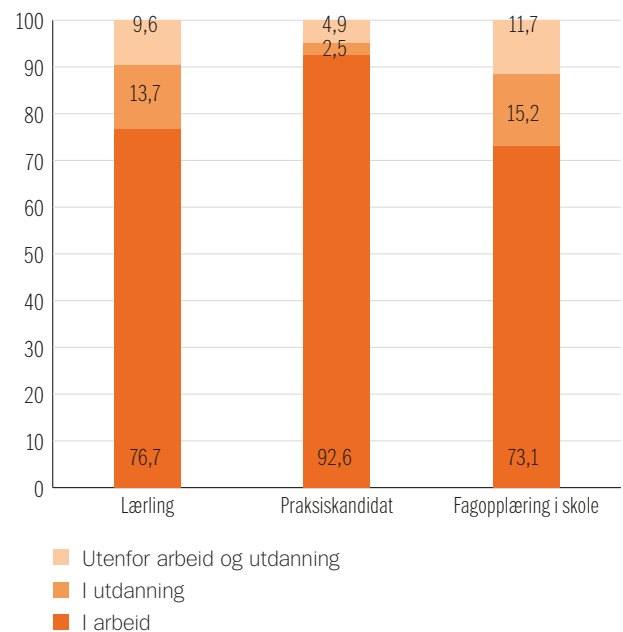
Hver av kategoriene kan favne personer i til dels svært ulik aktivitet. Kategorien «utenfor arbeid og utdanning» inkluderer for eksempel både de som er registrert arbeidsledige, på tiltak eller som avtjener verneplikten, og personer som ikke er registrert med noen aktivitet eller stønad. «I arbeid»-kategorien skiller ikke mellom heltids- og deltidsarbeid, eller om arbeidet er relevant i forhold til fagopplæringen, og «i utdanning» kan bety både høyere utdanning, fagutdanning og videregående opplæring. Personer i både arbeid og utdanning er plassert «i utdanning» dersom de er registrert i heltidsutdanning og «i arbeid» dersom de er registrert i deltidsutdanning.

Andelen i arbeid er størst for praksiskandidatene, der hele 93 prosent er i arbeid. Dette er i hovedsak voksne som har jobb før de tar fagbrev. For lærlinger og elever ligger andelen på henholdsvis 77 og 73 prosent.

Små regionale forskjeller i andelen utenfor arbeid og utdanning

Andelen i arbeid er gjennomgående høy for alle praksiskandidater. Når vi skal se på forskjeller mellom fylker og utdanningsprogrammer, fokuserer vi derfor på de som har oppnådd fag- eller svennebrev som lærling, eller som elev med fagopplæring i skole.

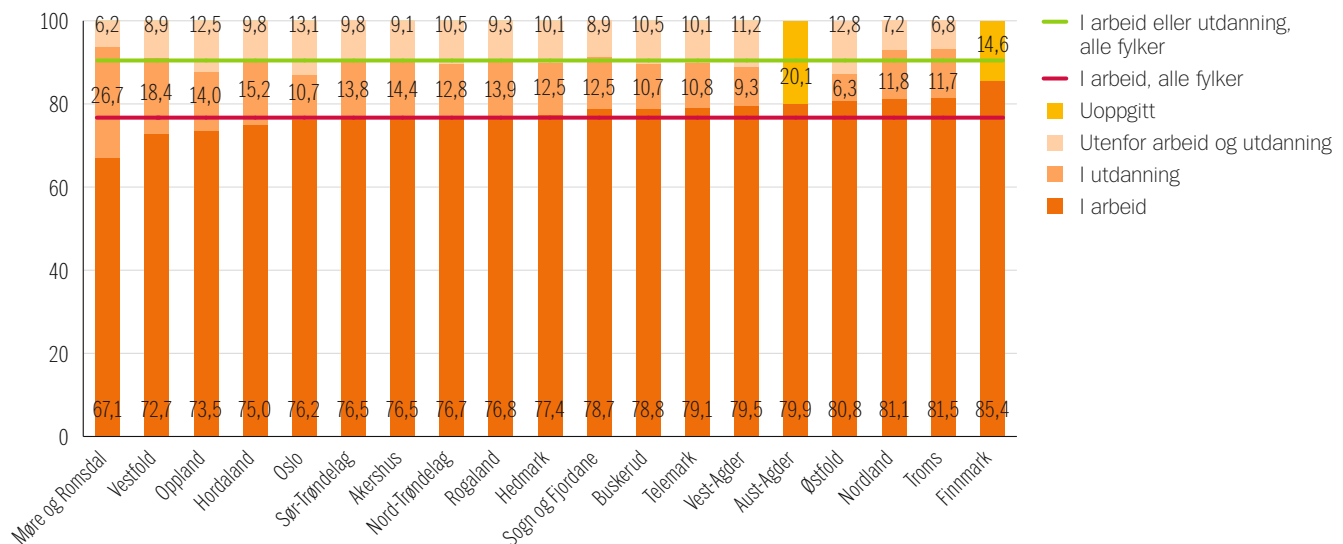
FIGUR 5.20 Sysselsettingsstatus per november 2010 for fagarbeidere som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på kandidattype. Prosent.



Kilde: SSB

Figur 5.21 viser andelen i arbeid, i utdanning eller utenfor arbeid og utdanning for de som fikk fagbrev som lærling eller elev i 2009–2010. I Finnmark og Aust-Agder er antallet som tar utdanning, eller som er utenfor arbeid og utdanning, for lite til å publiseres av hensyn til personvern, og andelen som ikke er i arbeid, er derfor satt til «uoppgitt». Andelen nyutdannede fagarbeidere i arbeid varierer fra 67 prosent i Møre og Romsdal til 85 prosent i Finnmark. Møre og Romsdal har imidlertid den høyeste andelen i utdanning. Dette er et mønster som går igjen i de fleste fylkene: De fylkene som har en lavere andel i arbeid, har til gjengjeld en høyere andel i utdanning. Det er allikevel over dobbelt så stor andel utenfor arbeid og utdanning i Oslo og Østfold (13 prosent) som i Møre og Romsdal (6 prosent).

FIGUR 5.21 Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på fylker. Prosent.*



Kilde: SSB * Ved «uoppgitt» inneholder minst én av kategoriene «i utdanning» eller «utenfor arbeid og utdanning» for få individer til tallet, ifølge SSBs retningslinjer, kan publiseres.

Flest i design og håndverk får jobb rett etter utdanningen

For avlagte fag- og svenneprøver er ikke utfasingen av den gamle ordningen, Reform 94, ferdig gjennomført. Av den grunn var det omtrent like mange lærlinger/elever som bestod fag-/svenneprøver i 2009–2010 innenfor Reform 94 som i Kunnskapsløftet. Ettersom det ikke er samsvar mellom studieretningene i R94 og utdanningsprogrammene i KL06, kan de ikke sammenlignes direkte. Resten av kapittelet vil i hovedsak legge vekt på prøver som ble avlagt innen den nye ordningen.

Figur 5.22 viser arbeidsmarkedsutfall for de som bestod fagprøve i 2009–2010 fordelt på utdanningsprogram i KL06. Det er relativt store forskjeller mellom utdanningsprogrammene. Høyest andel i arbeid har *design og håndverk* med 81 prosent. Lavest er *service og samferdsel* og *teknikk og industriell produksjon* med henholdsvis 64 og 65 prosent i arbeid. Disse to utdanningsprogrammene har til gjengjeld svært høye andeler i utdanning, men likevel er over 13 prosent av de nyeksaminerte fagarbeiderne utenfor arbeid og utdanning.

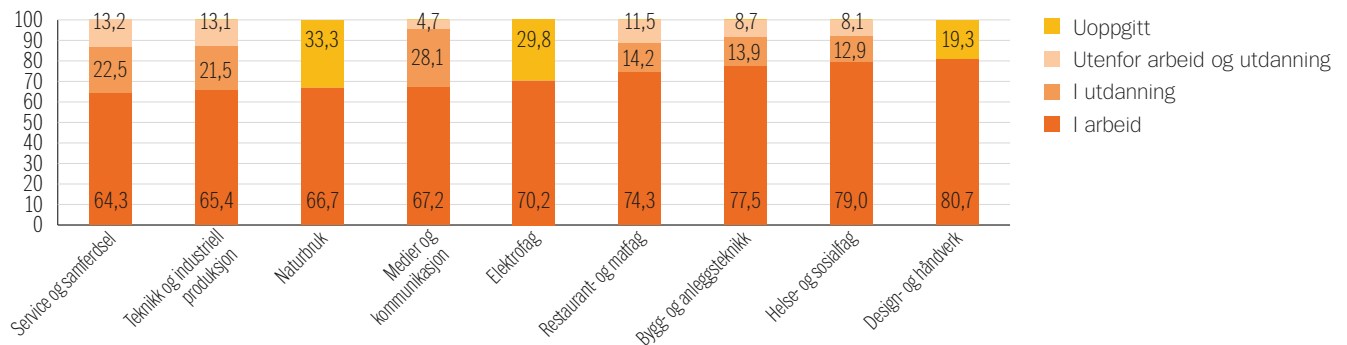
Gjennomgående ser vi at andelen som tar videre utdanning, er større i utdanningsprogram der andelen i arbeid er lav, og andelen utenfor arbeid/utdanning varierer mindre mellom de ulike utdanningsprogrammene enn andelen i arbeid. Utdanningsprogrammene skiller

seg dermed fra hverandre i forhold til om fagbrevet er det endelige målet for utdanningen, eller om fagutdanning er et trinn på veien til annen utdanning. Et annet forhold er at mange elever velger å gå over til *påbygging til studiekompetanse* i stedet for å fullføre fagutdanningen. Disse er imidlertid ikke inkludert i gruppen vi ser på, der alle har fullført fagutdanningen.

Helse- og sosialfag er et utdanningsprogram uten de samme lærertradisjonene som for eksempel håndverksfagene, og mange av elevene ønsker å oppnå studiekompetanse. Det er likevel en mindre andel enn gjennomsnittet som er i utdanning rett etter avlagt fagbrev. Dette har trolig sammenheng med at en stor andel av de som begynner på *helse- og sosialfag*, har byttet til påbygging til *generell studiekompetanse* i stedet for å gå i lære. Det er å forvente at andelen som tar videre utdanning, er høy nettopp blant disse elevene. De har imidlertid ikke fullført med fagbrev, og er dermed ikke med i gruppen vi analyserer her.

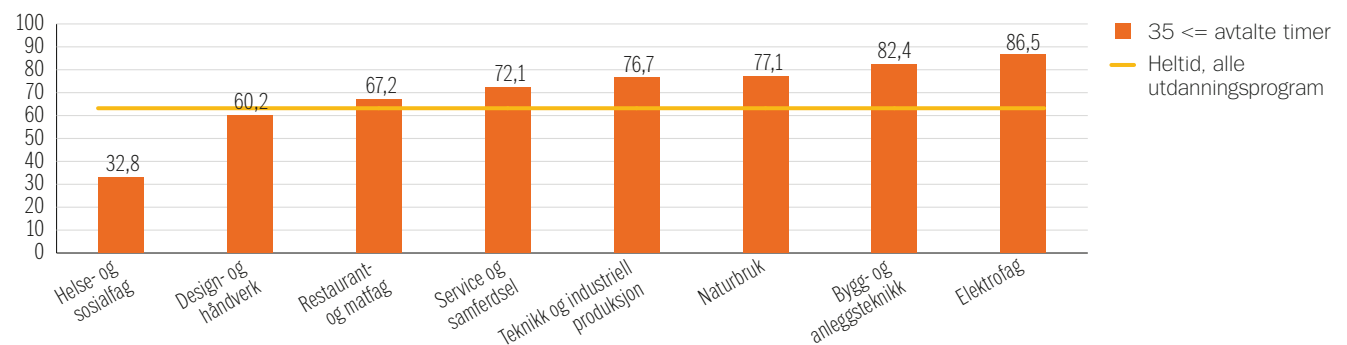
Det forholder seg annerledes for utdanningsprogrammet *service og samferdsel*. Andre data (se Skoleporten) viser at dette utdanningsprogrammet har den høyeste andelen av Vg2-elever med overgang til *påbygging*. Samtidig har lærlinger/elever innenfor *service og samferdsel*, som faktisk fullfører fagutdanningen, også den nest høyeste andelen som er i utdanning etter oppnådd fag-/svennebrev.

FIGUR 5.22 Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever i Kunnskapsløftet som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på utdanningsprogram. Prosent. *



Kilde: SSB * Ved «uoppgitt» inneholder minst én av kategoriene «i utdanning» eller «utenfor arbeid og utdanning» for få individer til at tallet, ifølge SSBs retningslinjer, kan publiseres.

FIGUR 5.23 Avtalt arbeidstid på minst 35 timer per november 2010 for de som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.



Kilde: SSB

Én av tre fra helse- og sosialfag har heltidsstilling

Å være i arbeid har til nå vært definert som å være registrert i et arbeidsforhold per 1. november. Dette har imidlertid ikke fortalt noe om omfanget av arbeidet. Vi skal avslutte med å se på arbeidstiden til de fagutdannede som er registrert i arbeid.

Å jobbe i en deltidsstilling er ikke alltid imot arbeidstakerens eget ønske. Ufrivillig deltid anses derimot som et problem både for den enkelte arbeidstakeren og for samfunnet. Ifølge Meld. St. 29 (2010–2011): «Felles ansvar for eit godt og anstendig arbeidsliv» ønsker 19 prosent av alle deltidsansatte i Norge i 2010 lengre arbeidstid. Det var 67 000 deltidsansatte som ønsket og hadde prøvd å få lengre arbeidstid.

Figur 5.23 viser andelen av de som tok fagbrev 2009–2010, og som er i arbeid, som er i en heltidsstilling (her definert som minst 35 timer avtalt arbeidstid). Oversikten

inkluderer bare utdanningsprogrammer der minst 100 mottok fag- eller svennebrev i 2009–2010.

Det er svært store forskjeller i avtalt arbeidstid for de ulike utdanningsprogrammene. *Helse- og sosialfag* skiller seg ut med en stor andel deltidsansatte. Av de som tok fagbrev innen *helse- og sosialfag* innen KLO6 i skoleåret 2009–2010, er det bare 33 prosent som har avtalt arbeidstid på minst 35 timer. Det er også mange som arbeider deltid innen *design og håndverk* og *restaurant- og matfag*. De mannsdominerte utdanningsprogrammene som *elektrofag* og *bygg- og anleggsteknikk* har høye andeler i heltidsstilling. Det er svært få som har oppnådd fagbrev i *elektrofag* innenfor Kunnskapsløftet ettersom dette utdanningsløpet ofte er lenger enn andre utdanningsprogrammer. Men også innenfor Reform 94 er *elektrofag* det utdanningsprogrammet der flest får heltidsstilling etter fagbrev.



6

Kvalitetsutvikling i fag- og yrkes- opplæringen

Dette kapitlet handler i år om kvalitetsvurdering i fag- og yrkesopplæringen. Etter å ha gjort rede for hva et kvalitetsvurderingssystem er, følger en beskrivelse av strukturen i fagopplæringen, hva arbeid med kvalitetsutvikling innebærer, og hva kvalitetsvurderingssystemet konkret vil inneholde. Den avsluttende delen presenterer hovedfunn fra Lærlingundersøkelsen.

6.1 | HVA ER ET KVALITETS- VURDERINGSSYSTEM?

I 2004 ble det etablert et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) for skolen med blant annet nasjonale prøver og Skoleporten. Skoleporten er et verktøy som presenterer tall, statistikk og indikatorer om for eksempel ressurser, læringsresultater og læringsmiljø. I tillegg er det utviklet hjelpemidler til å sammenstille og vurdere informasjonen fra de ulike kildene. I 2009 ble det besluttet å videreutvikle NKVS for også å dekke fagopplæringen i lærebedrifter (KD 2008).

Målet med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er å kunne vurdere i hvilken grad opplæringsaktørene oppfyller målsettingene for opplæringen, og å identifisere områder hvor kvaliteten kan forbedres over tid.

Kvalitet – et uttrykk for samsvar mellom mål og resultat

St.meld. nr 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* bruker begrepet kvalitet som et uttrykk for samsvar mellom mål og resultat. Vi kan si at kvalitet i grunnopplæringen er kjennetegnet av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen faktisk nås. Dersom det er godt samsvar mellom mål og resultat, kan vi si at vi har god resultatkvalitet. Målene er uttrykt gjennom lov, forskrift og læreplan.

Opplæringsloven definerer fag- og yrkesopplæringen som en del av grunnopplæringen med de generelle målene for læringsutbytte til elevene og lærlingene i § 1-1. Læringsutbytte omfatter blant annet verdier, kunnskaper, ferdigheter, holdninger og læringsmiljø. I tillegg er målene for grunnopplæringen omtalt gjennom regjeringens politiske dokumenter. Det er viktige, nasjonale målsettinger at grunnopplæringen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller og dekke samfunnets behov for kunnskap og arbeidskraft (Stortingsproposisjon 1: 2011–2012). Det er også fokus på å få elever og lærlinger til å gjennom-

føre videregående opplæring. Målsettingen for fag- og yrkesopplæringen er å gi et godt læringsutbytte og bidra til at alle elever og lærlinger kan gjennomføre videregående opplæring med en kompetanse som kvalifiserer for arbeidslivet eller studier.

Resultatkvalitet er dermed et uttrykk for i hvilken grad denne målsettingen blir oppfylt. Samsvar mellom mål og resultat er også betinget av struktur og prosess. Knyttet opp mot kvalitetsbegrepet kan vi si at vi har struktur-, prosess- og resultatkvalitet. I forbindelse med opplæringen, beskriver strukturkvaliteten de ytre forutsetningene i virksomheten, blant annet bygninger og den formelle kompetansen til lærere og instruktører. Prosesskvaliteten handler om de indre aktivitetene i virksomheten, selve arbeidet med opplæringen (NOU 2002:10).

I tillegg til at det er nasjonale målsettinger for resultat-kvaliteten, kan nasjonale og fylkeskommunale styringsdokumenter også angi målsettinger for resultat på struktur- og prosessnivåene.

Kvalitetsvurdering

Det norske utdanningssystemet forstår begrepet «kvalitetsvurdering» som det å sammenstille informasjon og data for å vurdere tilstanden internt i en virksomhet, en skole, eller for å vurdere tilstanden i større deler av eller i hele utdanningssektoren. Kvalitetsvurderingen skal analysere om det er samsvar mellom mål og resultat, og om prosess- og strukturfaktorene påvirker resultatet. Når kvalitetsvurderingen gjøres regelmessig og systematisk i hele prosessen, kan vi beskrive det som et kvalitetsvurderingssystem.

Figur 6.1 viser sammenhengen mellom struktur-, prosess- og resultatkvalitet. Nivået på resultatkvaliteten indikerer graden av måloppnåelse. Riktig strukturkvalitet skaper forutsetningene for riktig prosesskvalitet som igjen skaper forutsetningene for riktig resultatkvalitet.

Pilene under (figur 6.1) illustrerer hvordan vi kan bygge

FIGUR 6.1 Modell for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i fag- og yrkesopplæringen.



opp et system for å vurdere kvaliteten i opplæringen, og hvordan vi kan identifisere om det er samsvar mellom forventninger og resultat. Kvalitet i en del av systemet vil påvirke kvaliteten i andre deler av systemet. Dersom det er lav resultat-kvalitet, kan årsaken til dette like gjerne ligge i strukturkvaliteten som i prosesskvaliteten. Kvalitetsvurderingssystemet skal gi data som kan besvare i hvilken grad målsettingene er virkeliggjort, hva som kan være årsakene til manglende måloppnåelse, og hvilke tiltak som kan iverksettes for å bedre tilstanden slik at det er mulig å nå målet i fremtiden.

6.2 | HVA ER FAG- OG YRKESOPPLÆRING?

Den videregående opplæringen fører frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. I figur 6.2 er hovedveiene skissert. I tilbudsstrukturen i Kunnskapsløftet består den videregående opplæringen av ni yrkesfaglige utdanningsprogrammer som kan føre til yrkeskompetanse i 194 fagutdanninger (Utdanningsdirektoratet 2011).

Yrkeskompetanse

Yrkeskompetanse oppnås enten gjennom fagopplæring eller tre års opplæring i skole. Hovedmodellen for fagopplæringen er to år opplæring i skole (Vg1 og Vg2) etterfulgt av opplæring i bedrift (Vg3) fordelt over to års læretid med

påfølgende fag- eller svenneprøve. Dette er ofte omtalt som 2+2-modellen.

Alternative modeller

Figur 6.2 viser at det finnes utdanningsløp som avviker fra hovedmodellen. Noen fag har *lengre læretid*, andre lære-fag følger såkalte *særløp*, det vil si ett års opplæring i skole og tre års opplæring i bedrift (også omtalt som 1+3-modellen). I tillegg finnes det utdanningsløp som gir *yrkeskompetanse uten opplæring* i bedrift. Opplæringen foregår i så fall over tre år i skole.

Det er også mulig å oppnå yrkeskompetanse ved å avlegge fag- eller svennebrev som *praksiskandidat*. Dette er en dokumentasjonsordning som gjør det mulig å avlegge fag eller svenneprøve på grunnlag av allsidig praksis i faget som er 25 prosent lengre enn den fastsatte læretiden. Den enkelte fylkeskommune avgjør om den praksisen kandidaten viser til, kan godkjennes.

Lærekandidatordningen er et individuelt tilpasset opplæringsløp der lærekandidatene avslutter sin yrkesutdanning med et kompetansebevis, og som ikke fører til fag- eller svenneprøve.

Praksisbrevordningen er en forsøksordning som ble igangsatt i 2008. Opplæringen foregår over to år der elevene er ansatt i bedrift, samtidig som de får undervisning i fellesfagene norsk, matematikk og samfunnsfag en dag i uka. Etter dette får elevene en sluttvurdering i form av et såkalt *praksisbrev*. Forsøket viser hittil at flertallet av elevene har søkt seg videre til å ta fag- eller svennebrev.

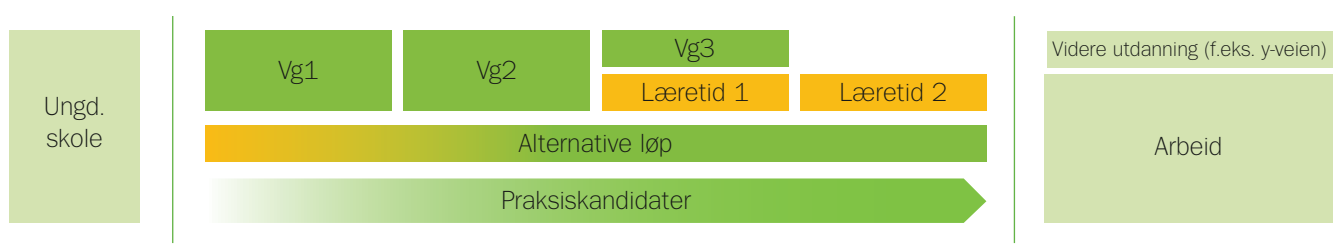
Høyskoler tar inn studenter som har fag- eller svennebrev. Dette gjelder hovedsakelig i elektrofagene og kjemifag, og for opptak til spesielt tilrettelagt ingeniørutdanning. Denne ordningen kalles for Y-veien (yrkesveien).

Noen fylkeskommuner tilbyr Vg3 påbygging til generell studiekompetanse til de som har bestått fag- eller svenneprøven. 1.10.2010 var det registrert 2575 elever på Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for personer med fag- eller svennebrev.

YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAM

De ni yrkesfaglige utdanningsprogrammene er bygg- og anleggsteknikk, design og håndverk, elektrofag, helse- og sosialfag, medier og kommunikasjon, naturbruk, restaurant- og matfag, service og samferdsel, teknikk og industriell produksjon.

FIGUR 6.2 Veier i fag- og yrkesopplæringen.



En alternativ vei til generell studiekompetanse er Vg3 påbygging til generell studiekompetanse etter å ha bestått Vg1 og Vg2 i et yrkesfaglig utdanningsprogram. 21,3 prosent av elevene som gikk yrkesfaglig Vg2 i skoleåret 2009–2010, er registrert som elever i Vg3 påbygging til generell studiekompetanse per 1. oktober 2010.

GJENNOMFØRING MED KOMPETANSEBEVIS SOM KVALIFISERER FOR ARBEIDSLIVET

Omtrent halvdelen av ungdomskullet starter på yrkesfaglige studieretninger. Av disse er det kun om lag en fjerdedel som har oppnådd full yrkesfaglig kompetanse etter fem år. En fjerdedel har ikke bestått nødvendige prøver/eksamener, en fjerdedel har skiftet til studieforbereidende utdanning, og en siste fjerdedel har sluttet. Bildet kan spesifiseres og nyanseres, men uansett slår det fast at situasjonen er langt fra en realisering av de målsetninger som er lagt til grunn for de siste 20 årenes utdanningsreformer. (Høst 2012)



Jeg mener vi har en god fagopplæring når opplæringssituasjonen består av trygge rammer, god dialog og gjensidig respekt. I tillegg er det nødvendig med dyktige veiledere som kan gi god opplæring i kompetansemålene i læreplanen.

Vi behøver også motiverte lærlinger som viser faglig interesse og som overholder bedriftens arbeidstid og arbeidsreglement.

Marit Finseth Løberg

daglig leder hos Matbransjens opplæringskontor

6.3 | HVORDAN INNGÅR KVALITETS- VURDERING I KVALITETSARBEIDET?

Kvalitet i fagopplæringen skapes av organisasjoner og aktører på forskjellige nivåer.

- Nasjonalt nivå (for eksempel lov, forskrift, bevilgning, utdanning av lærere)
- Skoleeieinivå (for eksempel organisering, styring, dimensjonering)
- Skole- og lærebedriftsnivå (for eksempel læringsmiljø)
- Elev/lærlingnivå (for eksempel den kompetanse han/hun har med seg fra grunnskolen)

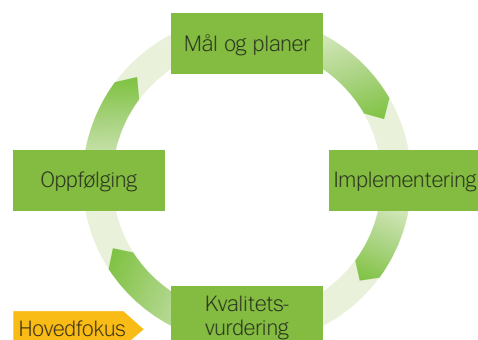
Alle nivåene deltar i kvalitetsvurderingen og bidrar med tiltak som er egnet til å forbedre kvaliteten i opplæringen. Det er hensiktsmessig at den som skal gjennomføre forbedringstiltakene, også eier hensikten bak tiltaket. Derfor er det et mål at kvalitetsvurderingen i størst mulig grad skal gjøres av de samme som skal gjennomføre forbedringstiltak i praksis.

Kvalitetsarbeid blir gjerne beskrevet som en sirkulær prosess eller et kvalitetshjul (NOU 2008:18 Fagopplæring for framtida). Kvalitetsvurdering inngår som en del av denne prosessen. Kvalitetsprosessen består av fire faser:

- Planlegging av mål
- Implementering av tiltak for å nå målet
- Vurderinger av om målet er nådd eller ikke, og hvorfor
- Tilbakemeldinger til alle berørte parter, og eventuelle justeringer

Figur 6.3 viser hvordan kvalitetsarbeid er en kontinuerlig læringsprosess med adskilte faser. Alle aktørnivåene og fasene må inngå for at kvalitetsarbeidet skal fungere hensiktsmessig.

FIGUR 6.3 Kvalitetssirkelen for arbeid med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.



Kilde: Deming 1982

Kvalitetsvurdering i kvalitetsutvikling og kvalitetssikring

I Norge skal kvalitetsvurdering være en del av en læringsprosess for nasjonale myndigheter, skoleeiere, skoler, opplæringskontorer, lærebedrifter, elever og lærlinger. Det er viktig med tett dialog mellom de ulike aktørene for å få til en god kvalitetsutvikling. Alle aktører skal være involvert og ha reell innflytelse over endringer og utfall i kvalitetsutviklingen. Kvalitetsvurderingen skal imidlertid også gi informasjon til styringsdialogen mellom nasjonale myndigheter, skoleeier og skoleleder.

I andre europeiske land kan vekten ligge mer på kvalitetssikring. Ifølge European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP 2009) har kvalitetssikring som mål å unngå utviklinger som forringer kvaliteten. Utgangspunktet er at sentrale myndigheter har delegert ansvaret for opplæringen til lokale aktører, og kvalitetsvurderingen benyttes som en kontroll for å forsikre seg om at de lokale opplæringsaktørene oppfyller ansvaret sitt. Nederland er et eksempel på et land hvor kvalitetssikringsperspektivet står sterkt. Her har de et nasjonalt inspektorat som regelmessig evaluerer fagskolene for å se om de holder minstekravene til kvalitet.

MÅL FOR FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN I ANDRE EUROPEISKE LAND

Allerede på slutten av 1990-tallet begynte EU-institusjoner som Cedefop og European Training Foundation (ETF) å tematisere kvalitet og fag- og yrkesopplæring med utgangspunkt i den nye kvalitetsbølgen. Utgangspunktet er målet om å skape en europeisk fag- og yrkesopplæring som både skal sikre EUs konkurransekraft, og også etablere fag- og yrkesopplæringen i Europa som en kvalitetsstandard for resten av verden (Høst 2012).

Det er iverksatt kvalitetsarbeid for fag- og yrkesopplæringen i EU-landene ved blant annet å utvikle kvalitetsindikatorer gjennom EU-initiativet European Quality Assurance in Vocational Training and Education (EQAVET). Flere av EU-landene har lignende målsettinger for kvaliteten som

Norge. I blant annet Nederland, Tyskland og Østerrike fokuserer de på å gjøre elevene og lærlingene kvalifisert for arbeidslivet. I Tyskland er det i tillegg satt ekstra fokus på at opplæringen skal gjøre elevene og lærlingene i stand til omstille seg til nye markeds- og samfunnsbehov. Nederland har for øvrig et lignende mål som Norge hvor fagopplæringen også skal gi en danning som gjør elevene og lærlingene i stand til å delta i samfunnslivet.

I alle de nevnte europeiske landene er det lagt vekt på sluttvurderingen som den fremste indikatoren på resultatkvalitet. I hvilken grad elevene og lærlingene får relevant sysselsetting, blir også benyttet som en indikator på om de angitte målene blir nådd.

OPPLÆRINGSKONTORENE

I alle fylkene spiller opplæringskontorene en viktig rolle når det gjelder opplæring i bedrift. Opplæringskontorene er en ordning hvor medlemsbedrifter samarbeider om opplæring av lærlinger, der opplæringskontorene tar seg av administrative og formelle forhold, for eksempel lærekontrakt, og følger opp lærlingene faglig. Andelen lærlinger som tegner lærekontrakt gjennom et opplæringskontor, varierer mellom fylkeskommunene med mellom 60 til 95 prosent av alle lærlingene.

Opplæringskontorene hjelper bedriftene med å gjennomføre vurderingssamtaler og følge opp læreplanarbeidet i bedriften. I tillegg bidrar de til å organisere gjennomføringen av fag- og svenneprøvene for lærlingene. Opplæringskontorene kan også være viktige støttespillere i formidlingen av lærlinger til lærebedrifter. Flere av fylkene bruker lærlingsamlingene i opplæringskontorene som arena for å besvare Lærlingundersøkelsen.

God fagopplæring er når elever
kjem ut i arbeidslivet og forstår
kva dei skal. Enkelt og greitt!

Arne Brimi

*kokk og mannen bak matopplevelsesstedet
Vianvang i Jotunheimen*

6.4 | HVA ER INNHOLDET I DET NASJONALE KVALITETSVURDERINGSSYSTEMET FOR FAGOPPLÆRINGEN?

Utviklingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for fagopplæringen (NKVS FY) innebærer arbeid på tre hovedområder: kunnskap, vurderingsverktøy og formidling og støtte.

Kunnskap

For å kunne justere eller bedre kvaliteten i opplæringen er det viktig å ha oppdatert kunnskap om det som skjer både i skole og bedrift. Gjennom arbeidet med utviklingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem er det igangsatt omfattende forskningsaktivitet. Forskningen vil kunne gi oss innspill på aktører og faktorer som påvirker kvaliteten i opplæringen. I tillegg er Utdanningsdirektoratet i dialog med fylkeskommunene og har fått innspill på deres behov og utfordringer i forbindelse med kvalitetsvurderingen. Denne informasjonen er viktig både for å utvikle brukerundersøkelsene og for NKVS FY generelt. Også videre fremover blir forskning og dialog med brukerne viktige bærebjelker for kvalitetsvurderingssystemet.

NIFU i samarbeid med FAFO, Universitetet i Bergen og Høgskolen i Oslo har utarbeidet rapporten *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (Høst 2012) etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten er utformet etter fire hovedtemaer:

1. Læringsmiljø, gjennomføring og frafall

Sentralt i dette temaet er spørsmål om den relasjonen elevene og lærlingene har til andre, for eksempel til lærere, instruktører, andre elever og lærlinger. Videre hvilke erfaringer elevene og lærlingene har av det faglige kunnskapsfeltet som de inngår som en del av, om de opplever læringsmålene som relevante, og om de opplever den praktiske organiseringen som meningsfull.

2. Innhold og vurdering

Arbeid med innhold og vurdering handler om prosesskvalitet. Rammene rundt opplæringen er ulike i skole og bedrift og krever ulik tilnærming til studier av kvalitet. Sluttvurderingen kan gi verdifull informasjon om nivået på sluttkompetansen etter fullført opplæring.

3. Kvalitetsarbeid, kvalitetsstyring og kvalitetsvurdering

Kvalitetsarbeid, kvalitetsstyring og kvalitetsvurdering kan ifølge NIFU forstås som komplementære begreper. Lokalt kvalitetsarbeid, styring for kvalitet og et helhetlig kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen forutsetter hverandre gjensidig.

NIFU peker på flere utfordringer i utformingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og særlig sammenstillingen av de instrumentene som systemet skal bestå av. NIFU peker på at implementering av et helhetlig kvalitetsvurderingssystem har en utfordring ved at det er nødvendig å etablere og organiseres kontinuerlig problem-



For meg er god fagopplæring varierte og utfordrende arbeidsoppgaver. Lærlingansvarlig må være villig til å lære bort ting og gi lærlingen en mulighet til prøve mye på egenhånd, og spørre hvorfor og hvordan man gjorde arbeidsoppgaven på en bestemt måte. Lærlingen selv bør følge tegninger, i stedet for å følge en instruksjon. Og så er det bra å være med på ulike deler av prosessen, som for eksempel kvalitetssikring.

Thomas Dybdal

tømrerlærling ved Syljuåsen, Oppland

løsende aktiviteter rundt tiltakene for at systemet ikke skal ende opp som symbolpolitikk. Indikatorene i et slikt system må ha legitimitet i sektoren som skal bruke systemet. Rapporten peker også på utfordringen med å vektlegge likheter versus ulikheter mellom skole og arbeidsliv, og hvordan samordningen av lokalt kvalitetsarbeid i skole og bedrift skal vektlegges.

4. Fag- og yrkesopplæring som inngangsport til arbeidslivet

Fag- og yrkesopplæring som inngangsport til arbeidslivet omhandler i hvilken grad fagopplæringen gir mulighet for en stabil og varig tilknytning til arbeidslivet, og i hvilken grad nyutdannede går over i relevant arbeid. Rapporten henviser til nyere forskning som viser at et fagbrev i ulik grad kan fungere som en inngangsport, og at dette er avhengig av arbeidsmarkedsstrukturen. Eksempelvis er fagbrev den vanligste inngangen i yrker innenfor bygg- og anleggsteknikk, mens servicefagene benytter kompetansen gjennom fagopplæringen i liten grad.

Vurderingsverktøy

Vurderingsverktøyene består av ulik statistikk, indikatorer og kvalitetsmål som kan brukes for å følge med utviklingen av kvalitet. Brukerundersøkelser er verktøy for å innhente synspunkter og erfaringer (Elevundersøkelsen, Lærlingundersøkelsen og Instruktørundersøkelsen). Videre brukes data fra andre kilder (for eksempel SSB, Vigo og data fra Utdanningsdirektoratet). Statistikk, indikatorer, kvalitetsmål og ny kunnskap er tilgjengelig for kvalitetsforbedringsarbeid gjennom Skoleporten. Hjelpemiddel i Skoleporten (for eksempel tilstandsrapporter) skal også være tilrettelagt og tilpasset i forhold til fag- og yrkesopplæringen.

Formidling og støtte

Videre skal ny kunnskap formidles gjennom aktuelle nettsider (for eksempel Udir.no), publikasjoner (for eksempel Utdanningsspeilet) og i møter og konferanser. Det skal også lages veileder og kurs i bruk av vurderingsverktøyene.

Framdrift

Utviklingsarbeidet som er knyttet til kvalitetsvurderingssystem for fag og yrkesopplæringen (NKVS FY), er en kontinuerlig prosess som ikke vil få noe sluttdato. Imidlertid har prosjektet en tidsramme som indikerer at et første utkast til ett helhetlig kvalitetsvurderingssystem skal foreligge tidlig i 2013. De påfølgende årene skal brukes til å videreutvikle og implementere systemet. Når prosjektet er avsluttet som prosjekt, skal arbeidet med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i fag- og yrkesopplæringen fortsette som en kontinuerlig prosess både nasjonalt og lokalt.

Et av de viktigste verktøyene i NKVS FY er Lærlingundersøkelsen. Hensikten med denne brukerundersøkelsen er å skaffe systematisk informasjon om utviklingen av lærings- og arbeidsmiljøet i lærebedriftene. Dette er forhold vi kan sortere under prosesskvalitet i opplæringen.

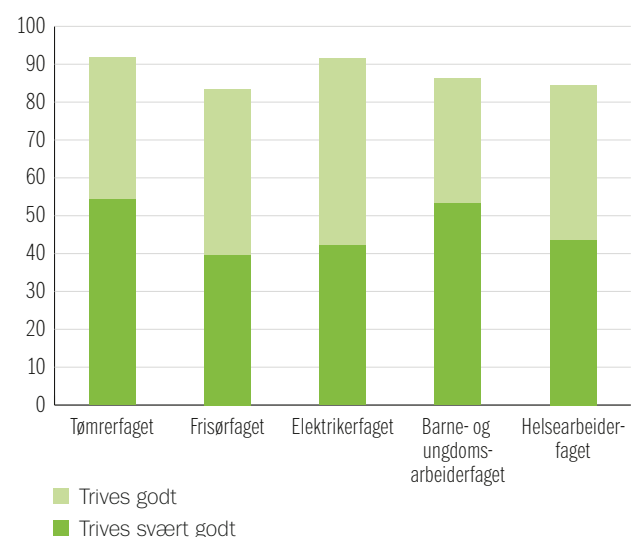
6.5 | HVA KAN LÆRLINGUNDERSØKELSEN GI OSS INFORMASJON OM?

I 2010/2011 var det ti fylker som gjennomførte Lærlingundersøkelsen. I disse fylkene ble andreårslærlinger invitert til å besvare 76 spørsmål i undersøkelsen. I de fleste fylkene ble svarprosenten under 50 prosent. Dette er lavt og gjør at resultatene må tolkes med forsiktighet. Under vil vi vise hovedfunnene fra Lærlingundersøkelsen. Den beskrivende statistikken viser de fem fagområdene med flest respondenter. Her presenteres resultatene fra to tradisjonsrike fag (tømrerfaget og elektrikerfaget) samt tre lærefag med en kortere historie (barne- og ungdomsarbeiderfaget, frisørfaget og helsearbeiderfaget).

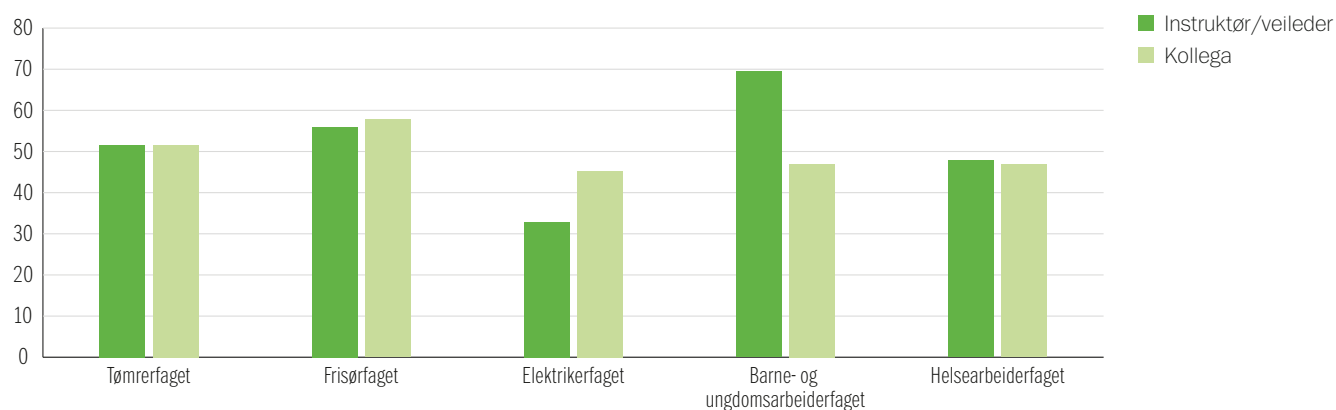
De fleste lærlingene trives på arbeidsplassen

Det synes som de fleste lærlinger trives på arbeidsplassen. Ni av ti svarer at de trives svært godt eller godt på arbeidsplassen, se figur 6.4. I tillegg er det åtte av ti som svarer at de er fornøyd med opplæringen på arbeidsplassen. Det er ingen markante forskjeller mellom fag og mellom fylker på besvarelsene av disse spørsmålene.

FIGUR 6.4 Trives du godt på arbeidsplassen?



Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

FIGUR 6.5 I hvilken grad får du regelmessig veiledning og tilbakemelding på den faglige utviklingen?

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b



God fagopplæring betyr for meg solid teoretisk forankring i det praktiske arbeidet. Lærlinger i vår kommune får praktisk opplæring av dyktige instruktører, samt teoretisk oppfølging av faglig leder.

Vi legger vekt på kvalitet i utdanningen, og dermed er det nødvendig at lærlingene ser sammenheng mellom teori og praksis, og kan begrunne tiltakene de utfører. Samarbeid mellom skole og bedrift er viktig for å ivareta hele utdanningsløpet på høyt faglig nivå.

Kim van Groningen

faglig leder for helsefagarbeiderlærlinger
i Lillehammer kommune

Det er variasjon i veilednings- og tilbakemeldingskulturen mellom lærebedriftene

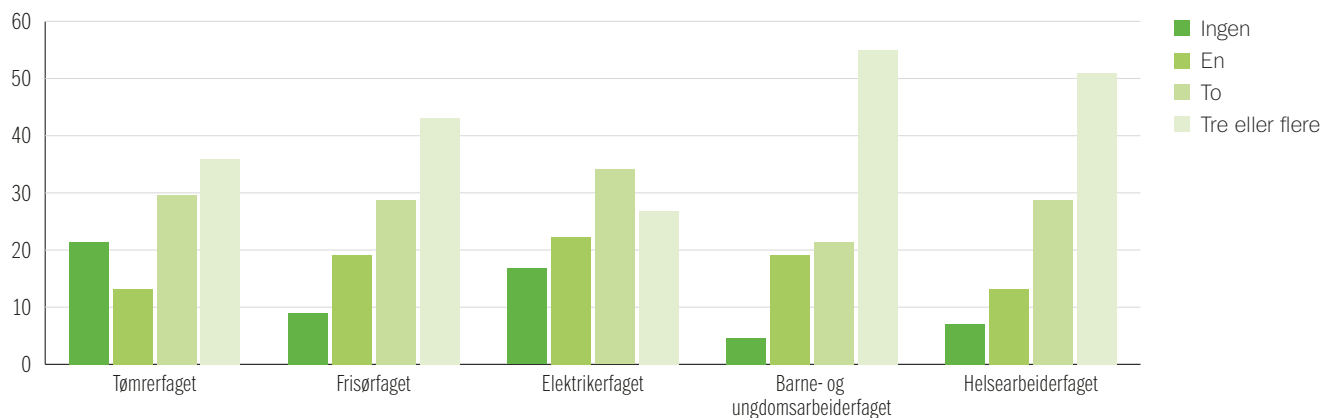
På konkrete spørsmål om det er regelmessighet i faglig veiledning og tilbakemelding, er det varierende svar. Under 50 prosent svarer at de i stor grad eller svært stor grad får regelmessig veiledning og tilbakemelding på den faglige utviklingen av instruktøren. Svarfordelingen er noe ulik når lærlingene blir spurt om de får slik veiledning og tilbakemelding fra en kollega. Dette er illustrert i figur 6.5.

Vi ser at litt over 30 prosent av elektrolærlingene svarer at de får regelmessig veiledning fra en instruktør/veileder. Elektrolærlingene får til gjengjeld mer veiledning fra kollegaer. Hos lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget er det omvendt. Her får omtrent 70 prosent regelmessig veiledning fra en instruktør/veileder, mot 48 prosent som får regelmessig veiledning av kollegaer. Når det gjelder vurderingssamtaler, finner vi en vesentlig forskjell i besvarelsene mellom nye og tradisjonelle lærefag.

Figur 6.6 viser at langt flere lærlinger i barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget har fått de vurderingssamtalene de har krav på. I tømrerfaget er det hele 21 prosent av lærlingene som oppgir at de aldri har hatt noen vurderingssamtale. Dette kan indikere at det finnes en svakere tilbakemeldingskultur i tradisjonelle lærefag.

Stor variasjon i bruk av læreplanen i opplæringen

Kjennskap til og bruk av læreplanen kan gi en pekepinn om planmessigheten i opplæringen. Omtrent halvparten sier at de kjenner læreplanen i stor eller svært stor grad. Når det gjelder instruktørens/veilederens bruk av læreplanen i planleggingen og vurderingen av opplæringen, er det markant forskjell mellom de tradisjonelle og de nye lære-

FIGUR 6.6 Hvor mange organiserte vurderingssamtaler har du hatt med instruktør?

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

fagene, se figur 6.7. Det kan synes som om læreplanen benyttes i mindre grad i opplæringen i tradisjonelle lærefag som tømrerfaget og elektrikerfaget.

Når det gjelder spørsmålet om lærlingene har medbestemmelse, finnes det tydelige forskjeller mellom fagene. I barne- og ungdomsarbeiderfaget og helsearbeiderfaget forteller nesten 80 prosent av lærlingene at de i stor eller svært stor grad deltar aktivt i planleggingen av arbeidet sitt/opplæringen sin. I elektrikerfaget og tømrerfaget svarer bare i overkant av 40 prosent tilsvarende. Igjen ser vi en betydelig forskjell mellom nye og tradisjonelle lærefag.

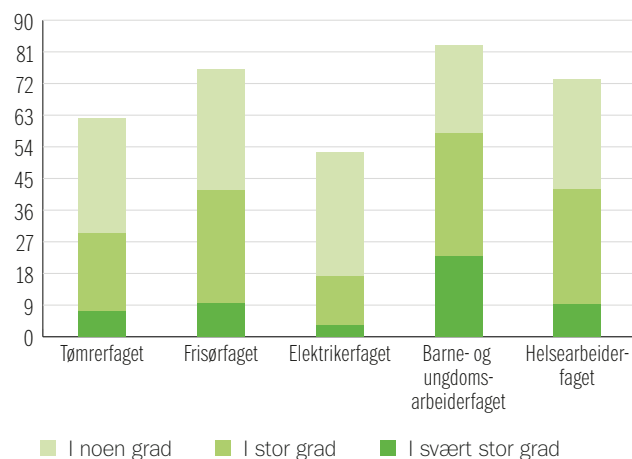


En god fagutdanning starter med et godt samarbeid mellom videregående skoler og næringsliv, for å få kartlagt hva bedrifter forventer at elever skal lære på skolen.

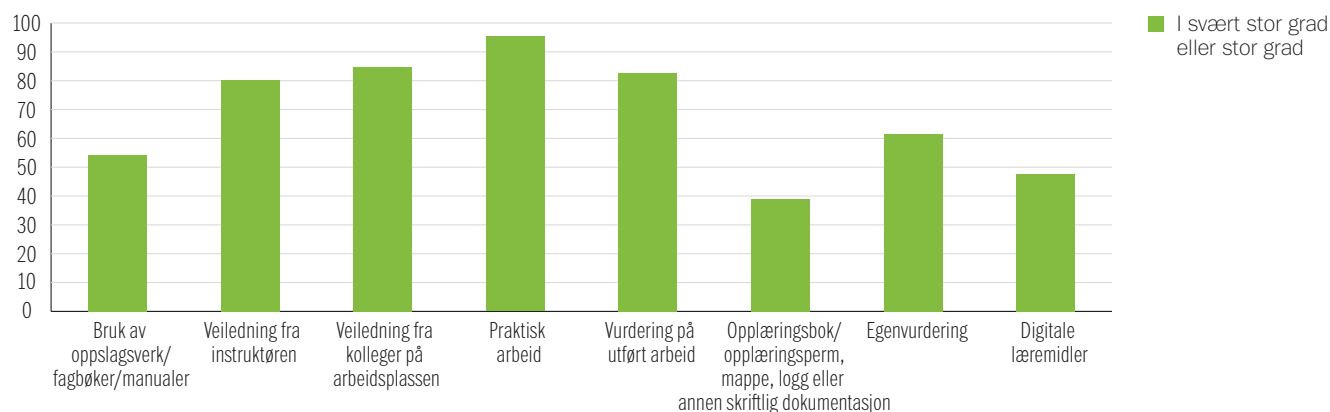
Vi har alle et ansvar, både skole og bedrift må ta vare på ungdommen som vil ta en utdanning. Vi må sammen skape ett trygt og forutsigbart utdanningsløp, der alle føler seg ivare tatt. Trygghet gjør at alle yter mer og blir mer motivert for å lære. Dette gjør at vi får flinkere fagarbeidere når den dagen kommer.

Jan Grøterud

byggeplassleder og faglig leder hos entreprenørbedriften Syljuåsen Oppland AS

FIGUR 6.7 I hvilken grad bruker du og instruktøren/veilederen læreplanen når dere skal planlegge og vurdere opplæringen?

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

FIGUR 6.8 I hvilken grad opplever du at faktorene under er viktige for din læring?

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Praktisk arbeid og veiledning er viktigst for lærlingenes læring

Nær sagt alle lærlingene (95 prosent) mener at praktisk arbeid er viktig for egen læring. Dette er vist i figur 6.8. Over 80 prosent mener at vurdering av utført arbeid eller veiledning fra kollegaer og instruktør er viktig. Det er imidlertid interessant at det er flere som synes det er viktigere med veiledning fra kollegaer enn fra instruktøren. Dette gjenspeiler tallene fra spørsmålet over om hvem lærlingene får regelmessig tilbakemelding fra.

Det er systematiske forskjeller i organisering av opplæringen mellom nye og gamle lærefag

Det er lærefag med lange tradisjoner som ser ut til å bruke læreplanen minst i planlegging og vurdering av opplæringen, hvis vi legger resultatene i Lærlingundersøkelsen til grunn. Hvorfor er det slik?

Ifølge Nyen m.fl. (2011) kan manglende bruk av læreplanen i gamle fag handle om at disse fagene hadde etablerte kompetansenormer forut for de nye læreplanene. Kan det være slik at de tradisjonelle kompetansenormene

For å få til god fagopplæring er det viktig at bedriften har faglig kompetente lærere. De må være seriøse og investere tid i lærlingen. Noen bruker bare lærlingene som gratis arbeidskraft. Det er ikke god fagopplæring. Som lærling var jeg selv heldig å møte en engasjert kokkelærer som ga meg gnist til å fortsette. Det var god fagopplæring!

Det er så herlig å drive fagopplæring! Vi ved Rica Hell Hotell er veldig stolt av å bli kåret til «Årets lærebedrift».

Arild Vollan

mat- og drikkesjef ved Rica Hell Hotell, kåret til «Årets lærlingbedrift 2012» i Nord-Trøndelag





God fagopplæring for meg er at jeg kom inn i et positivt miljø som også forsto meg som person. I mitt tilfelle har veien vært noe kronglete, men jeg har fått god oppfølging fra bedriften. Fra første dag fikk jeg en fadder som hadde all faglig oppfølging av meg.

Jeg har fått utfordringer hele veien. Det har ført meg til det nivået jeg har kommet. Jeg er i dag stolt over fagbrev i sveis og sertifikater i sveisfaget. At jeg ble «Årets lærling» sier vel det meste om min fagopplæring i bedriften Fosdalen Industrier AS.

Marius Christoffer Hjelde

lærling hos Fosdalen Industrier AS. Han var «Årets lærling 2011» i Nord-Trøndelag

benyttes fortsatt i opplæringen og vurderingen i stedet for de nye læreplanene? I så fall kan det bety at mangelen på læreplanbruk ikke nødvendigvis betyr mangel på planmessighet og struktur i opplæringen og vurderingen.

Nyen m.fl. (2011) problematiserer selv en slik slutning. En av analysene de gjør, viser at det er en klar positiv sammenheng mellom bruken av læreplanen og graden av tilfredshet med opplæringen i alle de store fagene. Andelen som er svært fornøyd eller fornøyd, er 50 prosent der læreplanen ikke benyttes i det hele tatt, 67 prosent der den brukes i liten grad, og stigende til 81 prosent der den brukes i noen grad, og henholdsvis 92 og 96 prosent der den brukes i stor eller svært stor grad. Dette tyder på at læreplanene bidrar til å strukturere opplæringen også i de gamle lærefagene. Denne sammenhengen kan tolkes slik at lærlinger i bedrifter som benytter læreplanen, er mer tilfredse med opplæringen, blant annet fordi de også får en mer planmessig og strukturert opplæring når bedriften bruker læreplanen.

Foreløpig finnes det for lite forskningsbasert kunnskap til å konkludere slik som antydnet her. For å få bedre innsikt og sikrere kunnskap må det til omfattende forskning på feltet. Bruken av læreplan og planmessighet i opplæringen er tatt inn i den forskningen som nå er satt i gang i forbindelse med etablering av et nasjonalt kvalitetsvurderings-system i fag- og yrkesopplæringen.

Informasjonen fra Lærlingundersøkelsen kan brukes i arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Siden Lærlingundersøkelsen ble lansert i 2007, har alle, bortsett fra ett fylke, gjennomført den en eller flere ganger. Oslo, Nord-Trøndelag og Oppland har gjennomført undersøkelsen årlig.

Analysen trekker fram Vest-Agder fylkeskommune som et godt eksempel på hvordan resultatene i undersøkelsen kan benyttes i kvalitetsutviklingen. Ifølge Nyen m.fl. (2011) synes det som om det også er denne fylkeskommunen som i sterkest grad har klart å bruke undersøkelsen til å sette i gang prosesser på opplæringskontornivå. Vest-Agder fylkeskommune har årlige oppfølgingsmøter med opplæringskontorene hvor blant annet resultatene fra Lærlingundersøkelsen er tema. I dette møtet får opplæringskontorene selv vurdere hva som er problemområdene, og hvordan de ønsker å gripe fatt i problemene. Opplæringskontorene får resultatene for sine fagområder, og de får også mulighet til å hente ut data for sine lærlinger (så sant lærlingene ikke kan gjenkjennes i dataene).

Dette eksemplet viser med tydelighet hvordan informasjonen fra Lærlingundersøkelsen kan benyttes systematisk når sentrale opplæringsaktører er involvert, og de samarbeider om å utvikle kvaliteten i fag- og yrkesopplæringen.



7

Barnehagar

I januar 2012 fekk Utdanningsdirektoratet ansvar for viktige oppgåver på barnehageområdet. Målet med overføringa er å styrkje arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagesektoren ytterlegare og å styrkje samanhengen mellom barnehage og grunnopplæring.

I dette kapitlet ser vi på utviklinga i barnehagesektoren dei siste åra gjennom å presentere utvalde tal og forskingsresultat. Kva er målet med barnehagen? Kven går i barnehage, og kor lenge er barna der? Er barnehagane i endring? Korleis blir dei yngste barna ivaretekne? Kva tykkjer foreldra? Kva seier forskning om kvalitet i barnehagen? Kva er sentrale utfordringar i sektoren? Dette er nokre av spørsmåla vi vil svare på.



7.1 | KVA ER MÅLET MED BARNEHAGEN?

Ifølgje *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen* skal barnehagen tilby barn under opplæringspliktig alder eit omsorgs- og læringsmiljø som er til beste for barna (Kunnskapsdepartementet 2006a). Barnehagen skal både vere ei pedagogisk verksemd og eit velferdstilbod for småbarnsforeldre. Innhaldet i barnehagen skal byggje på eit heilskapleg læringssyn, der omsorg, lek, læring og danning er sentrale delar. Det er viktig å merke seg at rammeplanen både har eit her og no-perspektiv og eit framtidsperspektiv. Barna skal ha utbytte av barnehageopphaldet både medan dei går i barnehagen og seinare i livet. Forsking viser at barnehagedeltaking bidreg til at fleire fullfører vidaregåande opplæring og tek utdanning på høgare nivå, og at dei er tettare knytte til arbeidsmarknaden når dei er vaksne (Havnes og Mogstad 2009). Barnehagen gir småbarnsfamiliane støtte og avlastning i den daglege omsorga og er ein viktig føresetnad for å gi kvinner høve til å ta utdanning og delta i arbeidslivet, og slik sikre reell likestilling.



LOV OM BARNEHAGER § 1: Formål

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering».

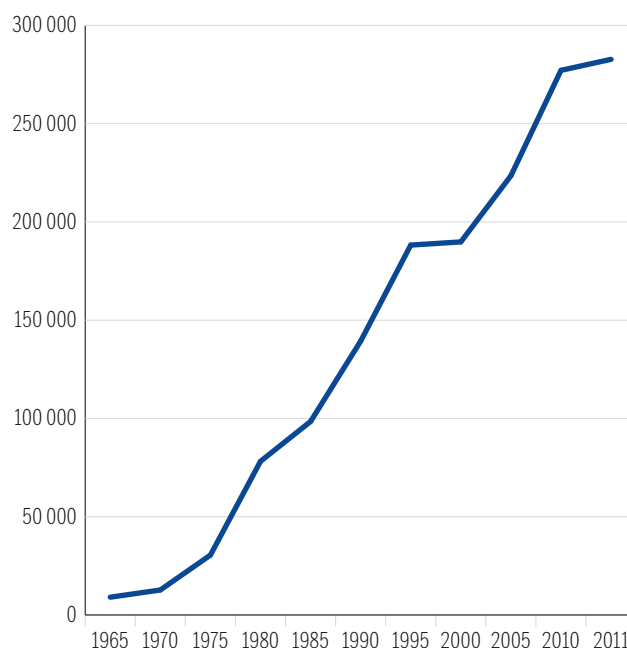
7.2 | EIN UTVAKSEN SEKTOR?

I 2011 gjekk nesten 283 000 barn i ordinær barnehage eller i familiebarnehage i Noreg. I tillegg nytta om lag 5 700 barn open barnehage. Tal frå 2010 viser at 1 074 barn gjekk i samiske barnehagar, og 59 barn fekk samisk språk-opplæring i ikkje-samiske barnehagar (Slaastad 2012).

Det tredje største tenestemrådet i kommunane

Figur 7.1 viser at barnehagesektoren har vakse kraftig dei seinare åra. Han er no det tredje største tenestemrådet i kommunane. Ei vesentleg årsak til den høge utbyggings-takta er forliket om barnehagepolitikken som nesten alle partia på Stortinget gjekk med på i 2003. Sentrale element i barnehageforliket var innføringa av maksimalpris på foreldrebetaling, ei plikt til økonomisk likeverdig behandling av private og offentlege barnehagar i samband med offentlege tilskott og auka barnehageutbygging. Maksimalpris på foreldrebetaling blei innført 1. mai 2004 i både kommunale og ikkje-kommunale barnehagar. Betaling for kost kan kome i tillegg. I tillegg blei det innført reglar som gav rett til syskenmoderasjon i foreldrebetalinga. Rett til plass i barnehage for eittåringar blei innført i 2009.

FIGUR 7.1 Barn i barnehage, 0–6 år. 1965–2011. Førebelse tal 2011.



Kjelde: Gulbrandsen 2007 og SSB, barnehagestatistikk



LOV OM BARNEHAGER § 12 A: Rett til barnehageplass

«Barn som fyller ett år senest innen utgangen av august det året det søkes om barnehageplass, har etter søknad rett til å få plass i barnehage fra august i samsvar med denne loven med forskrifter.

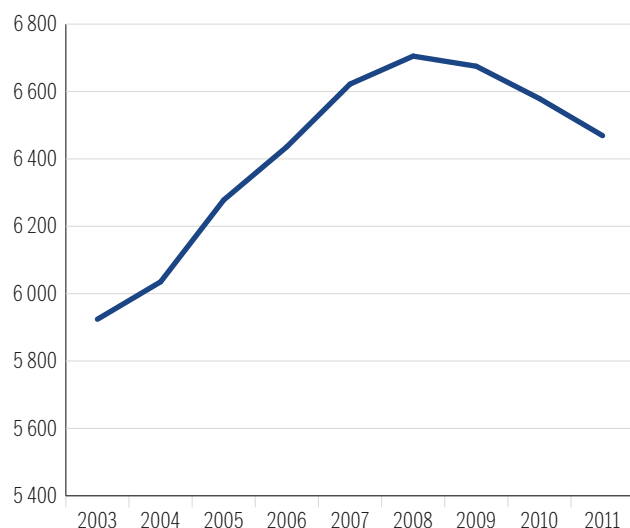
Barnet har rett til plass i barnehage i den kommunen der det er bosatt.

Kommunen skal ha minimum ett opptak i året. Søknadsfrist til opptaket fastsettes av kommunen.»

Fleire barn, færre barnehagar

I 2003 gjekk 205 172 barn i barnehage. Frå utgangen av 2003 og fram til utgangen av 2011 har nærare 77 500 fleire barn fått plass i barnehage. Kommunane og private utbyggjarar har etablert om lag 101 300 nye heiltids barnehageplassar i same periode. Grunnen til at det er fleire nye heiltidsplassar enn nye barn, er at mange barn som før hadde deltids plass, har gått over til heiltidsplass. Den private barnehagedelen er høg. I 2011 var 54 prosent av barnehagane privat eigde, og 47 prosent av alle barnehagebarn gjekk i privat barnehage.

FIGUR 7.2 Ordinære barnehagar, familiebarnehagar og opne barnehagar. 2003–2011. Førebelse tal 2011.



Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Dei fem første åra etter barnehageforliket opna nesten 800 nye barnehagar. Etter 2008 har trenden snudd. Figur 7.2 viser at talet på barnehagar går gradvis nedover. Samstundes går talet på barnehagebarn opp år for år, jf. figur 7.1. Dette heng saman med at talet på store barnehagar med over 75 barn har auka dei siste åra, medan det blir stadig færre av dei aller minste barnehagane, særleg familiebarnehagane.

7.3 KVEN GÅR I BARNEHAGEN?

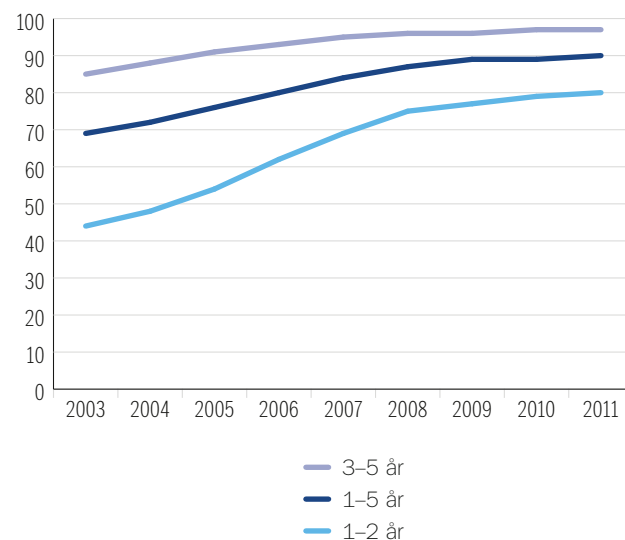
I 1975 gjekk sju prosent av barn under skulepliktig alder i barnehage, medan 90 prosent av alle 1–5-åringar går i barnehage i dag. Barnehagesektoren i Noreg har på nokre tiår gått frå å vere eit tilbod for eit mindretal av barnefamiliane, til å bli ein sentral del av kvardagen til norske barn og foreldre. I 2011 gjekk 90 prosent av 1–5-åringane i barnehage.

Figur 7.3 viser at det er blant 1–2-åringane barnehagedeltakinga har auka mest, frå 44 prosent i 2003 til 80 prosent i 2011.

Fleire minoritetsspråklege går i barnehage

Barnehagen er ein viktig arena for å arbeide med førebyggjande tiltak for helse, sosial inkludering og livslang læring. Tiltak som er retta særleg mot grunnleggjande språkferdig-

FIGUR 7.3 Barn i barnehage 1–5 år, 1–2 år og 3–5 år. 2003–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.

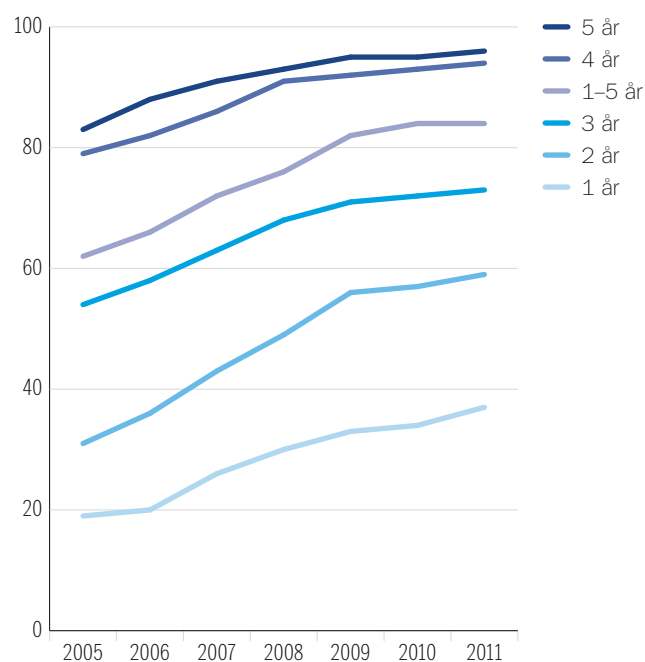


Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

heiter, kan leggje eit grunnlag for å redusere sosiale skilnader, særleg mellom minoritets- og majoritetsspråklege elevar (Wollscheid 2010). Ein SSB-studie viser til dømes at gratis kjernetid i barnehagen forbetra skuleprestasjonane til minoritetsjenter ti år seinare (Drange og Telle 2010). For at barnehagen skal fungere førebyggjande, er det difor viktig at barn med alle typar bakgrunn går i barnehage. Undersøkinga *Barnefamiliers tilsynsordningar*, høsten 2010, omtalt som «Barnetilsynsundersøkelsen 2010», viser at deltaking i barnehage aukar med foreldra si inntekt og utdanning, og når mor er i fulltidsjobb på dagtid. Lågast deltaking har barn med lågt utdanna foreldre, frå familiar med låg inntekt, med heimeverande mødrer med ikkje-vestleg bakgrunn og med mange sysken under skulepliktig alder (Moafi og Bjørkli 2011). Dei sosiale forskjellane er størst for dei yngste barna.

Samanlikna med ei tilsvarande undersøking i 2002 (Pettersen 2003), viser Barnetilsynsundersøkelsen 2010 at det har blitt større sosial utjamning i bruken av barnehage. Det er ein større del barn med innvandringsbakgrunn og barn av foreldre med låg utdanning og låg inntekt som går i barnehage i 2010 enn i 2002. Like fullt, ei samanlikning av figur 7.3 og 7.4 viser at den delen av minoritetsspråklege barn under tre år som går i barnehage, er langt lågare enn for andre barn.

FIGUR 7.4 Minoritetsspråklege barn i barnehage, 1–5 år. 2005–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.



Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Ulikt kven som går i kommunale og private barnehagar

Litt over halvparten av barnehagebarna går i kommunale barnehagar, men funn i Barnetilsynsundersøkelsen peiker på at det er ei viss sosial skeivrekuttering til desse barnehagane. Størstedelen av barn av foreldre med grunnskuleutdanning (71 prosent), foreldre som er eineforsørgjarar utan inntekstgjevande arbeid (71 prosent), frå familiar med låg inntekt (67 prosent) og i ikkje-vestlege familiar (69 prosent) går i dei kommunale barnehagane (Moafi og Bjørkli 2011). I dei ikkje-kommunale barnehagane går det nokre fleire eittåringar enn i dei kommunale.

Verdival er viktige for dei som ikkje søker barnehageplass

10 prosent av 1–5-åringane går ikkje i barnehage. Tal frå Barnetilsynsundersøkelsen viser at foreldra som ikkje søker barnehageplass, i hovudsak grunngjev dette med at dei meiner det er viktig for barnet å vere med mor, foreldra er heime likevel, dei treng ikkje plass, eller barnet er for lite. Det siste gjeld særleg foreldra til eittåringane. For familiar flest ser ikkje økonomi ut til å spele inn i særleg grad – berre ni prosent seier pris er ei årsak til at dei ikkje søker plass – men i låginntektsfamiliar er det fleire som seier at barnehage er for dyrt (Moafi og Bjørkli 2011). NOVA-rapporten *Siste skanse* viser at økonomi og andre praktiske og materielle forhold spelar inn, men dette er sjeldan utslagsgivande åleine. Verdimessige omsyn spelar også ei viktig rolle for foreldra (Seeberg 2009).

7.4 TIDLEG BARNEHAGESTART – DEN NYE NORMA?

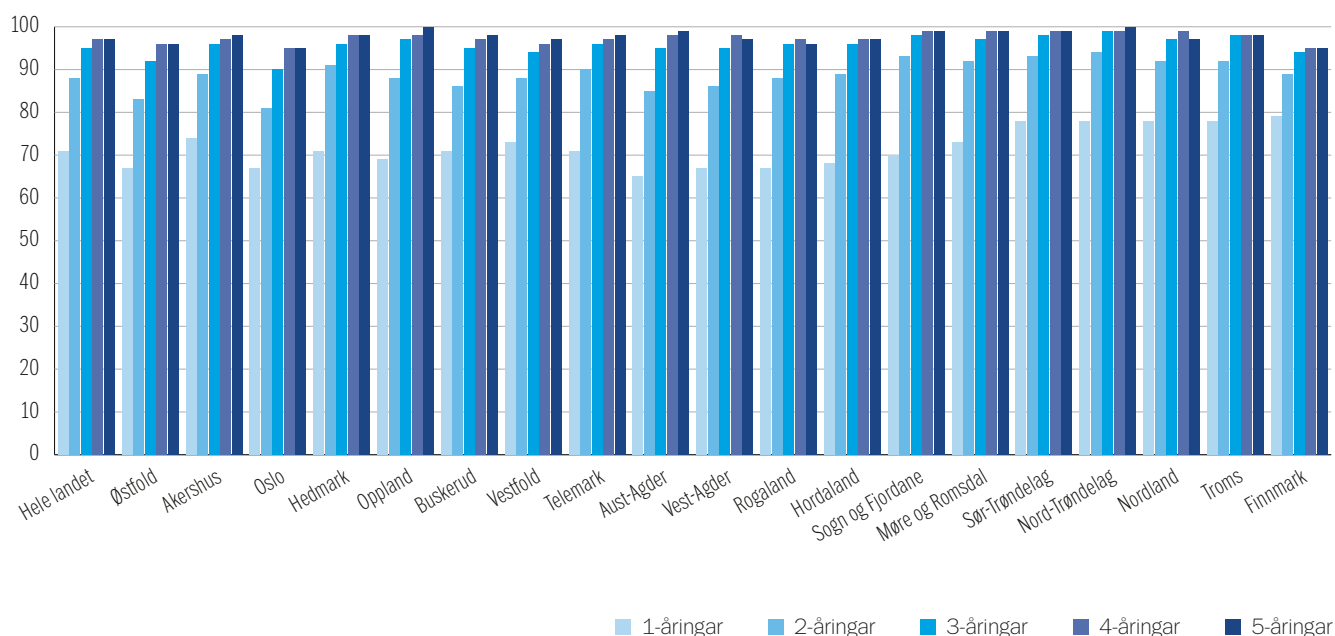
Meir vanleg med tidleg barnehagestart

Barn under tre år er den gruppa som har auka mest dei siste åra, og dei utgjør no 36 prosent av alle barn i barnehage, mot 29 prosent i 2005.

Figur 7.5 viser at for eittåringane er barnehagedeltakinga høgast i Finnmark, Trøndelagsfylka, Troms og Nordland og lågast i Agderfylka, Oslo, Rogaland og Østfold. Dekningsgraden for toåringane er lågast i Oslo, Østfold og Aust-Agder.

Treng meir forskning på kva rolle tidleg barnehagestart spelar

Tidleg barnehagestart er omdiskutert. Kva er effektane, og veit vi nok om dei? Ein rapport frå *Den norske mor og barnundersøkinga* (MoBa) viser at verken dei språklege ferdighetene eller den psykiske fungeringa hjå femåringar flest

FIGUR 7.5 Barn i barnehage etter alder og fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk og befolkningsstatistikk

samvarierer med kva slags passordning dei har vore i, kor gamle dei var då dei starta i barnehage eller i anna barnepass utanfor heimen, om dei brukte kombinerte passordningar eller berre éin type, eller kor mange timar per veke dei var i barnepassordninga (Schjølberg m.fl. 2011). Rapporten viser likevel tendensar i retning av at gutar som tidleg blei passa utanfor heimen, har noko meir språkrelaterte vanskar og åtferdsvanskar som femåringar enn gutar som blei passa heime dei første 18 månadene. I tillegg har både gutar og jenter som blei passa utanfor heimen i meir enn 40 timar per veke då dei var 18 månader, eit marginalt høgare nivå av åtferdsvanskar då dei var fem år. Ein annan norsk studie, *Barns sosiale utvikling* (BSU), finn at toåringar som har starta tidleg i barnehagen, har høgare nivå av fysisk aggresjon og trass. Samstundes er desse toåringane meir sosialt kompetente (Zachrisson m.fl. 2011).

Kanskje kan årsaka til forskjellane vere at nokre barn er særleg sårbare for tidspunktet for start i pass utanfor heimen, eller for talet på timar dei er borte. Andre forklaringsar kan finnast i kvaliteten på barnehagetilboda. Dei ulike funna kan kanskje også forklarast med at dei to undersøkingane nyttar ulike metodar. MoBa baserer seg til dømes på foreldrerapportering, medan BSU spør dei pedagogiske leiarane. I og med at dei to nemnde under-

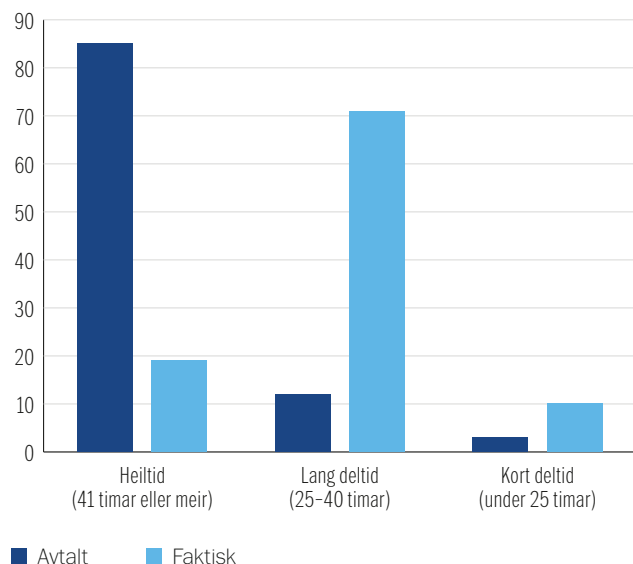
søkingane ikkje kan slå fast årsaker til funna, kan vi ikkje seie sikkert kva rolle tidleg barnehagestart spelar. Det er i alle høve behov for meir forskning på barnehagekvalitet generelt og på tilbodet til dei yngste barna spesielt.

7.5 | KOR LENGE ER BARNA I BARNEHAGEN?

I 2011 hadde 88,5 prosent av barna heiltidsplass i barnehagen, og gjennomsnittleg avtalt opphaldstid var 43,8 timar per veke (SSB). Heiltidsplass vil seie ei avtalt opphaldstid på 41 timar eller meir per veke. Delen med heiltidsplass har gradvis auka dei siste åra. I 2003, då barnehageforliket blei inngått i Stortinget, hadde 61 prosent av barna heiltidsplass, og gjennomsnittleg avtalt opphaldstid var 38 timar per veke. Avtalt og faktisk opphaldstid er ikkje nødvendigvis den same. I Barnetilsynsundersøkelsen spurde SSB foreldra både om avtalt opphaldstid og om når dei vanlegvis leverer og hentar barna, det vil seie faktisk opphaldstid.

Figur 7.6 viser at det store fleirtalet av barnehagebarn (om lag 70 prosent) er i barnehagen i 25–40 timar per veke. Gjennomsnittleg opphaldstid er 35 timar (Moafi

FIGUR 7.6 Avtalt og faktisk opphaldstid i barnehage for 1–5-åringar. 2010. Prosent.



Kjelde: Moafi og Bjørkli 2011

og Bjørkli 2011). Knappt 20 prosent av barna nyttar heile plassen. Det er altså relativt få barn som brukar heile den avtalte tida si i barnehagen.

Eitt- og femåringane har like lange dagar

Viss vi samanliknar dei yngste og dei eldste barna, ser vi at det ikkje er særleg forskjellar i opphaldstida deira.

Figur 7.7 viser at eittåringane er like lange i barnehagen som femåringane. Ei nærliggjande forklaring er at arbeidstida til foreldra er den same.

Skilnader i opphaldstid mellom by og land

Det er skilnader i faktisk opphaldstid mellom by og land. I kommunar med færre enn 10 000 innbyggjarar har færre barn lange dagar. I desse kommunane oppheld berre 13–15 prosent av barna seg i barnehagen meir enn 41 timar i veka. Dette gjeld 1–2-åringane så vel som 3–5-åringar. I storbyane er 23 prosent av 3–5-åringane og 19 prosent av 1–2-åringane i barnehagen meir enn 41 timar per veke.

7.6 ORGANISERING – FRÅ AVDELINGS- BARNEHAGAR TIL OPNE LØYSINGAR?

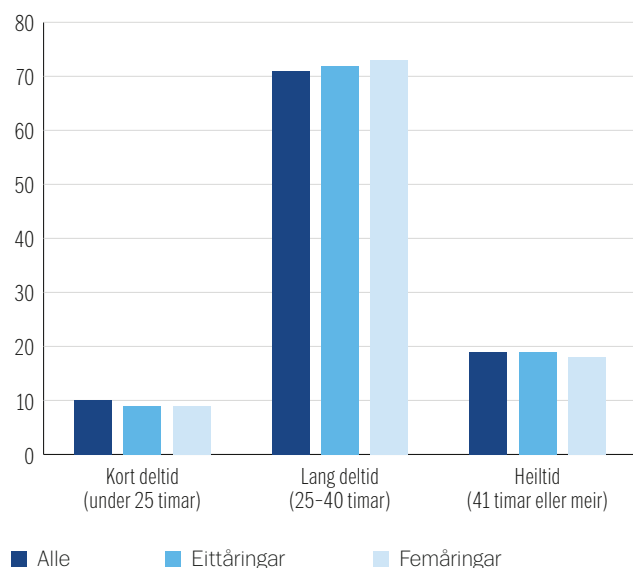
Talet på store barnehagar aukar gradvis, jf. figur 7.8, og stadig fleire av barnehagebarna går i desse barnehagane.

Figur 7.9 viser at i 2011 gjekk 33 prosent av alle barnehagebarn i barnehagar med 76 eller fleire barn, mot 24 prosent i 2007.

Same tendens finn ein i undersøkinga *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet* (Vassenden m.fl. 2011). Ho viser at sjølv om den delen med barnehagar med meir enn 80 barn er låg, så går ein fjerdedel av barna i barnehagar med plass til 60 barn eller meir. Det går i gjennomsnitt 47 barn i ein barnehage.

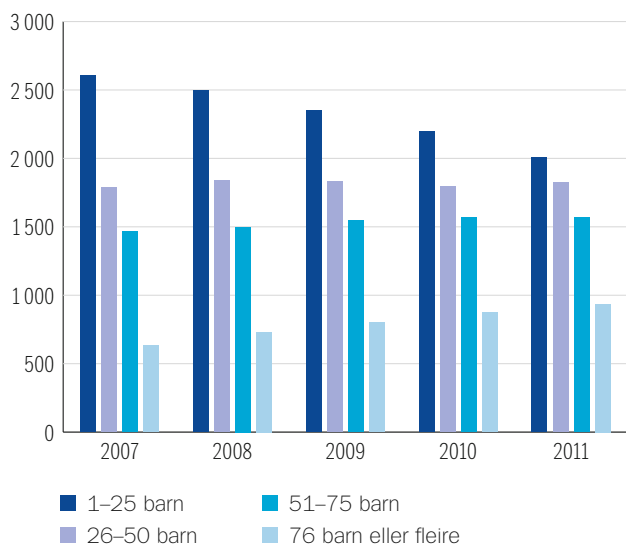
Den delen med tradisjonelle avdelingsbarnehagar som blir bygd, er redusert, særleg sidan 2005, samanlikna med utbyggingsperiodane rundt 1990 og slutten av 1970-talet (Vassenden m.fl. 2011). Sjølv om det framleis er vanlegast at barnehagane er avdelingsorganiserte, så er fleksible organiseringsformer og lausare grupper – såkalla basebarnehagar – eit nytt og mykje diskutert trekk ved norske barnehagar. Det er ikkje heilt eintydig kva som ligg i omgrepet basebarnehage (Evenstad 2010), og det er grunn til å tru at det er stor variasjon i kva som blir definert som basebarnehage eller avdelingsbarnehage. I det offentlege ordskiftet ser det til dømes ut til at ordet «base» både blir brukt om eit fysisk område som fleire barnegrupper kan veksle mellom å ta i bruk, og ei «laus» gruppe/eining med barn. I tillegg kan barnehagar ha mellomformer, til

FIGUR 7.7 Faktisk opphaldstid for eittåringar, femåringar og 1–5 åringer. 2010. Prosent.



Kjelde: Moafi og Bjørkli 2011

FIGUR 7.8 Barnehagar etter storleiken på barnehagen. 2007–2011. Førebelse tal 2011.



Opne barnehagar er ikkje inkluderte i talet på barnehagar. Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

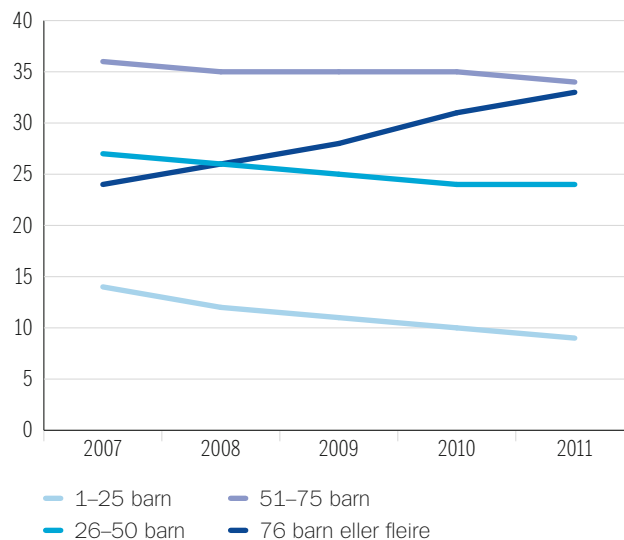
dømes avdelingsinndeling med fleksible løysingar der ein har basedrift for dei store barna, men ikkje for dei små. Ei undersøking viser at over halvparten av barnehagane (56 prosent) i utvalet plasserte seg sjølv som tradisjonelle avdelingsbarnehagar. 25 prosent hadde innslag av både avdelingsbasert og avdelingsfri drift, medan berre seks prosent plasserte seg som avdelingsfrie (Vassenden m.fl. 2011). Barnehagar med berre ei gruppe og under 30 barn blei rekna som ein eigen kategori og utgjorde 13 prosent. Det er særleg i dei store barnehagane med meir enn 100 barn det er meir vanleg med avdelingsfri organisering eller mellomformer (51 prosent).

Kombinasjonen av fleire yngre barn og stadig større barnehagar, ofte med opne og fleksible løysingar, har skapt debatt blant foreldre og forskarar. Det store spørsmålet er om og korleis dei yngste barna blir ivaretekne i den nye barnehagerørnda.

7.7 KORLEIS BLIR DEI YNGSTE BARNA IVARETEKNE?

Fleirtalet av barn i norske barnehagar har fram til dei seinare åra vore over tre år. Dette har truleg prega både innhaldet i barnehagen og fokuset til førskulelærarane (Løkken 2004). NOKUT evaluerte førskulelæruddanninga i 2010 og peika der på at utdanninga mange stader legg for lite vekt på kunnskap om dei yngste barna (NOKUT 2010).

FIGUR 7.9 Barn i barnehagar etter storleiken på barnehagen. 2007–2011. Førebelse tal 2011.

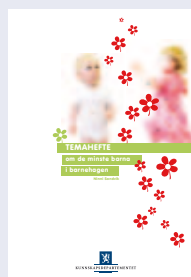


Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Faste vaksenkontaktar

Å ha ein tilknytingsperson tilgjengeleg er eit basisbehov hos barn som er rundt eitt år. Det er difor viktig for eit lite barn å ha minst ein trygg tilknytingsrelasjon, anten det er heime eller i barnehagen, men aller helst begge stader (Drugli 2010). I ei undersøking om organiseringa av barnehagen seier 7 av 10 barnehagar at 1–2-åringane har faste vaksenkontaktar eller tilknytingspersonar. Det er ein klar auke i den delen med barnehagar som seier at barna har faste tilknytingspersonar, di større barnehagen er. 93 prosent av dei aller største barnehagane (dei med over 100 barn) har slike vaksenpersonar for 1–2-åringane, mot 54 prosent av dei aller minste barnehagane (dei med mindre

TEMAHEFTE OM DEI MINSTE BARNA



For å inspirere og gi grunnlag for refleksjonen hjå dei barnehagetilsette har Kunnskapsdepartementet fått utarbeidd *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Heftet omtalar mellom anna kor viktig behovet for tilknytning er, særleg for dei yngste.

enn 30 barn). Det ser ut til å være liten forskjell på rutinar for dei yngste barna etter organiseringsmodell (Vassenden m.fl. 2011).

Eigne rom til skjerming

Dei yngste barna i barnehagen har sterkare behov for trygge rammer og for å forhalde seg til få vaksne enn dei eldste barna har. Om barnehagen har eigne rom til å skjerme 1–2-åringane frå dei eldre barna, kan dermed vere viktig. Bortimot 9 av 10 barnehagar har slike rom (Vassenden m.fl. 2011). Denne delen er høgast blant dei mellomstore barnehagane (99 prosent), men lågare blant dei mindre barnehagane (88 prosent) og særleg låg blant barnehagar med mindre enn 30 barn (75 prosent). Det er ein noko høgare del blant barnehagane med over 100 barn, der 92 prosent har slike rom.

Organiseringa av barnehagen ser ut til å spele ei rolle. Det er dei avdelingsbaserte barnehagane (92 prosent) som oftast har slike rom, mens 86 prosent av dei avdelingsfrie har slike rom. I dei aller minste barnehagane – mindre enn 30 barn og berre ei barnegruppe – har berre 57 prosent rom til å skjerme dei yngste barna frå dei eldste (Vassenden m.fl. 2011).

7.8 | GRUPPESTORLEIK – SMÅ BARN I STORE GRUPPER?

Ei utvalsundersøking viser at gjennomsnittleg gruppestorleik for barn under tre år er 12,4 barn. Tabell 7.1 viser vidare at for grupper med barn over tre år er talet 18,7 barn, og for blanda grupper med barn over og under tre år er gruppestorleiken 17,6 barn (Vassenden m.fl. 2011). Di større barnehage, målt i talet på barn, di større er barnegruppene. Som det går fram av tabell 7.1, er det også ulikskapar i gruppestorleikar etter organiseringsform (avdelingsbasert – avdelingsfri). Avdelingsfrie barnehagar har vesentleg høgare tal på barn per gruppe enn avdelingsbaserte barnehagar. Dette gjeld uansett samansetjing av barnegruppa (Vassenden m.fl. 2011).

Gruppestorleik verkar ulikt for to- og treåringar

Foreløpige funn i den norske studien *Barns sosiale utvikling* (Zachrisson m.fl. 2011) viser at toåringar som går i småbarnsgrupper, dvs. der dei eldste barna er tre år, har lågare nivå av trass og høgare sosial kompetanse enn barn i grupper med både små og store barn. Studien viser vidare at det ikkje er samband mellom gruppestorleik og åtferdsvanskar eller sosial kompetanse hjå toåringar, men funna er annleis for treåringar. Di større barnegrupper treåringane går i, di mindre sosialt kompetente blir dei vurderte til å vere (Zachrisson m.fl. 2012).

7.9 | KVA SLAGS HJELP FÅR BARN MED SÆRLEGE BEHOV?

Barnehagen skal ha ein førebyggjande funksjon og arbeide for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn, får oppleve at dei sjølve og alle i gruppa er viktige for fellesskapet.

Tal frå barnehagane sitt årsmeldingsskjema viser at i 2011 hadde 14 948 barn med nedsett funksjonsevne eller særlege behov plass i barnehage. Dette utgjør 5,2 prosent av alle barn i barnehage. Barn med nedsett funksjonsevne skal ifølgje barnehagelova § 13 første ledd ha prioritet ved opptak til barnehage. Å ta opp barn med nedsett funksjonsevne fører i mange tilfelle til behov for ekstra ressursar for barnehageeigaren. Det kan til dømes vere ressursar til utstyr, ombygging og personale. I 2011 fekk nesten tre prosent av alle barn i barnehagen ekstra ressursar.

Før overgangen til rammefinansiering av barnehage-sektoren i 2011 bidrog ei statleg tilskottsordning til at barn med nedsett funksjonsevne skulle dra nytte av opphaldet i barnehage. Dette tilskottet kom i tillegg til det ordinære driftstilskottet. Etter at tilskottsordninga blei innlemma i kommunane sitt rammetilskott, er det ikkje lenger øyremerkte midlar til tilrettelegging for barn med nedsett funksjonsevne. Nokre kommunar tykkjer det er problematisk at tilskottet til barn med nedsett funksjonsevne er lagt inn i

TABELL 7.1 Barn per gruppe etter organiseringa av barnehagen. Gjennomsnittlege tal.

Type grupper	Heilt/delvis avdelingsbasert	Mellom avdelingsbasert og avdelingsfri	Heilt/delvis avdelingsfri barnehage	Barnehagar med ei gruppe	Total
Både små og store barn	17,3	17,9	19,9	17,3	17,6
Berre små barn	12,2	12,6	14,8		12,4
Berre store barn	18,8	18,0	22,7		18,7

Kjelde: Vassenden m.fl. 2011

rammetilskottet, og dermed blir ein del av prioriteringsdiskusjonen i kommunen (NOU:1 2012).

Dei barna som har større behov for hjelp og tilpassing enn det som er mogleg innanfor det ordinære opplegget og ressursane til barnehagen, har rett til spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslova § 5-7. Hjelpa kan omfatte leikotekverksemd, trenings- og stimuleringsiltak og rettleiing til personalet i barnehagen. I 2011 fekk 6 482 barneha-gebarn slik spesialpedagogisk hjelp. Dette utgjer om lag 2,3 prosent av alle barn som går i barnehagen. Ei undersøking viser at 48 % av sakene er knytte til utfordringar med språkutvikling, og 20 prosent er sosial- eller åtferdsrelaterte vanskar (Cameron m.fl. 2011). Til samanlikning viser GSI-tal at om lag fire prosent av alle elevane på første trinn i grunnskulen fekk spesialundervisning i 2011.

7.10 KVA ER FORELDRA TILFREDSE MED?

Foreldre flest er fornøgde med barnehagane. Barnehagen skårar betre enn skulen på brukartilfredsheit, og dei private barnehagane gjer det særleg bra (EPSI 2011). *Innbyggerundersøkelsen* (DIFI 2010) støttar også desse funna.

Figur 7.10 viser at dei aller fleste foreldre er fornøgde med den omsorga personalet har for barna (85 prosent), opningstider (82 prosent) og reiseavstand frå heimen (80 prosent). Foreldre er minst fornøgde med innemiljø (67 prosent).

FORELDREUTVALET FOR BARNEHAGAR (FUB)

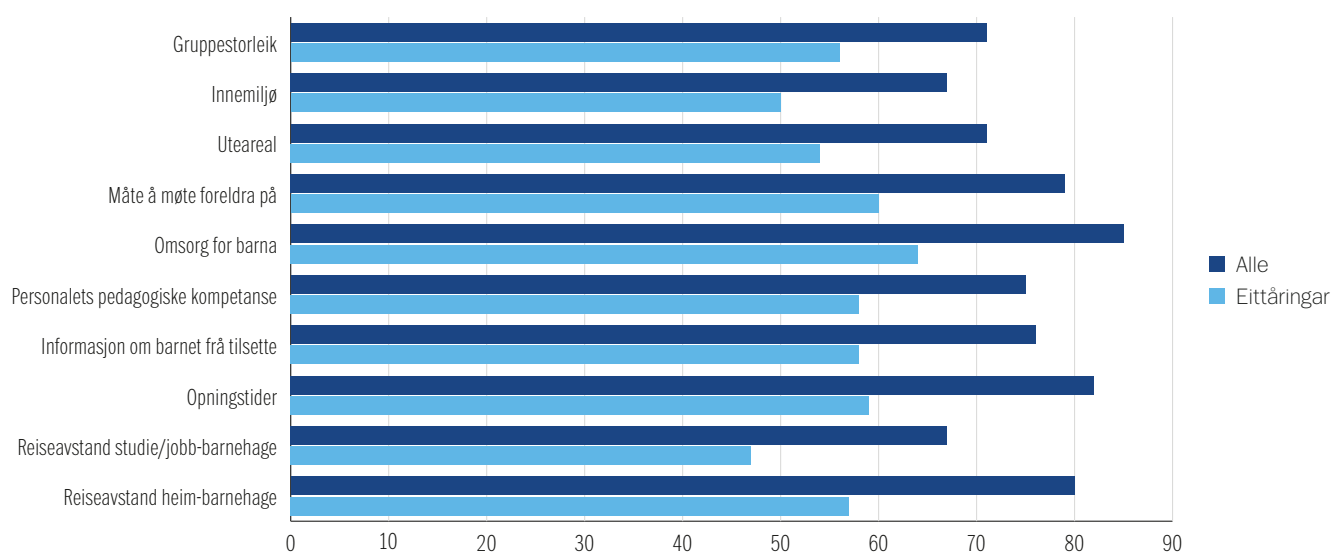
FUB er eit sjølvstendig rådgjevande organ for og med foreldre med barn i barnehagen. FUB er også ein høyringsinstans for Kunnskapsdepartementet i saker om samarbeid mellom heim og barnehage. Gjennom informasjon og rettleiing overfor foreldre skal FUB styrkje foreldreengasjementet og foreldreinnverknaden i barnehagen. FUB har gitt ut eit ressurshefte om samarbeid heim–barnehage.

prosent), uteareal og gruppestorleik (begge 71 prosent). 75 prosent av foreldre er fornøgde med den pedagogiske kompetansen til personalet (Moafi og Bjørkli 2011).

Foreldre til eittåringane er mindre fornøgde

Det er verd å merke seg at foreldre til eittåringane er vesentleg mindre fornøgde enn foreldre til eldre barneha-gebarn. Figur 7.10 viser at dei ligg gjennomgåande 15–20 prosentpoeng lågare enn snittet på alle spørsmåla. Dette gjeld særleg reiseavstanden mellom studie/jobb og barnehage, innemiljø og uteareal. Om dette handlar om faktisk mangel på tilrettelegging for dei yngste, eller om foreldre til dei yngste barna stiller høgare krav til barnehagen, eller det er ei blanding, er vanskeleg å seie. Spørsmålet om korleis dei tilsette best kan ta vare på dei yngste barna, er uansett viktig for foreldre.

FIGUR 7.10 Foreldre som er fornøgde eller veldig fornøgde med ulike forhold ved barnehagen. 2010. Prosent.



7.11

KVA SEIER INTERNASJONAL
FORSKING OM KVALITET I
BARNEHAGAR?

Kvaliteten på barnehagen er avgjerande for trivselen og utviklinga til barna som går der. Forsking viser at å gå i barnehage med høg kvalitet er viktig for mellom anna språkutvikling, sosial kompetanse og vennskskapsrelasjonar. Ei forskingsoversikt (Zachrisson m.fl. 2010) peikar på følgjande kjenneteikn som går igjen i barnehagar med høg kvalitet: Høgt nok tal på faglært personale, små barnegrupper og fullgode og godt utstyrte leikerom og uteområde. I tillegg er god kvalitet kjenneteikna av at samhandlinga mellom vaksne og barn er prega av omsorg, lek og god stimulering av barn si læring. For dei yngste barna er dei vaksne si omsorgsevne særleg viktig.

Kompetansen til personalet er ein nøkkelfaktor

At kompetent personale er ein viktig rammefaktor for kvalitet i barnehagen, blir også understreka i OECD sin forskingsgjennomgang (OECD 2010). Amerikanske undersøkingar finn at høgt kvalifiserte tilsette har betre relasjonar med og betre kvalitet på samhandlinga med barna, samanlikna med tilsette med lågare kvalifikasjonar (NICHD 2002). Tilsette med førskulelærarutdanning er mindre autoritære, sørgjer for betre tryggleik og helse, og stimulerer barnet oftare (NICHD 2000). Tilsette med høgare utdanning er ofte betre i stand til å tilretteleggje eit godt læringsmiljø og planleggje aktivitetar som fremmar læringa til barna (Elliott 2006, Neumann 1999). For dei yngste barna er det god effekt av spesialisert og praktisk opplæring av personalet (Howes m.fl. 1992). Når amerikanske undersøkingar finn samanhengar mellom utdanninga til personalet og kvaliteten på samvær med barna (NICHD 2002, NICHD 2000), så er det viktig å understreke behovet for tilsvarande norske studiar. Både førskulelærarutdanninga og pedagogisk praksis er på mange område annleis i Noreg enn i andre land, særleg land utanfor Norden.

Ein annan viktig kvalitetsfaktor er talet på barn per vaksen (OECD 2010). Fleire vaksne gir høve til betre kvalitet på relasjonar og samhandling. Låg vaksentettleik gjer at barna får mindre merksemd, omsorg, respons og stimulering, og gjer barna mindre gode på samarbeid seg imellom.

Store barnegrupper kan verke negativt på kvaliteten i samværet mellom barn og vaksne i barnehagen, men forskinga viser ikkje eintydige resultat (OECD 2010). Det er difor usikkert om store grupper automatisk bidreg til dårlegare kvalitet. Ein norsk rapport viser på si side at barn i små barnegrupper har betre sosial kompetanse enn barn i store grupper (Zachrisson m.fl. 2012).

7.12

KVA VEIT VI OM DEI TILSETTE
I BARNEHAGEN?

Ved utgangen av 2011 var det 88 822 tilsette som utførte 71 585 årsverk i barnehagane. Dette er ein auke på 1 373 årsverk frå året før. Sidan 2008 har talet på tilsette auka med om lag 7 400 personar.

Tabell 7.2 viser at talet på barn per årsverk har lege relativt stabilt på fire i perioden 2008 til 2011.

Figur 7.11 viser at assistentane utgjir den største gruppa av tilsette i barnehagane. I 2011 var 49 prosent av de barnehagetilsette assistentar, medan 35 prosent var styrarar og pedagogiske leiarar. Av assistentane hadde berre tre prosent førskulelærarutdanning eller anna pedagogisk utdanning, medan 22 prosent hadde barne- og ungdomsarbeidarutdanning.

**Under halvparten av dei tilsette har
pedagogisk eller barnefagleg utdanning**

Barnehagar med kompetente tilsette er ein føresetnad for å kunne gi alle barn eit godt pedagogisk tilbod. Det ligg til grunn for regjeringa si satsing på auka kvalitet i barnehagetilbodet (Kunnskapsdepartementet 2009).

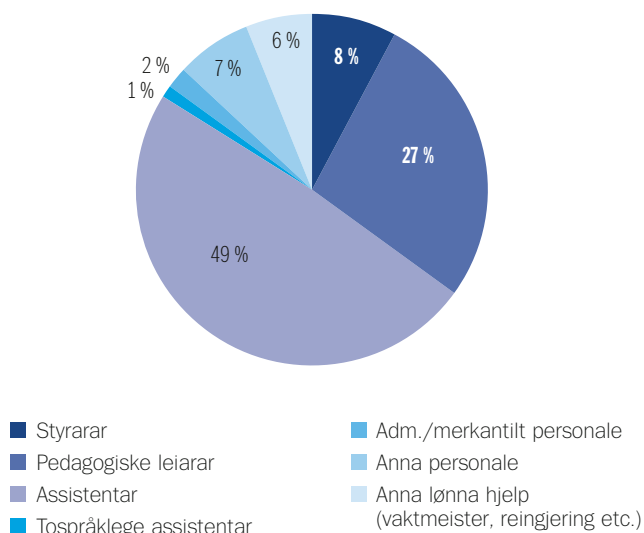
Prosentdelen tilsette med førskulelærarutdanning er

TABELL 7.2 Personalet i barnehagen. 2008–2011. Førebelse tal 2011.

	2008	2009	2010	2011
Tilsette	81 450	84 884	87 401	88 822
Årsverk	65 155	68 096	70 212	71 585
Barn per årsverk	4,0	4,0	3,9	3,9
– i offentlege barnehagar	3,9	3,9	3,9	3,9
– i private barnehagar	4,1	4,1	4,0	4,0

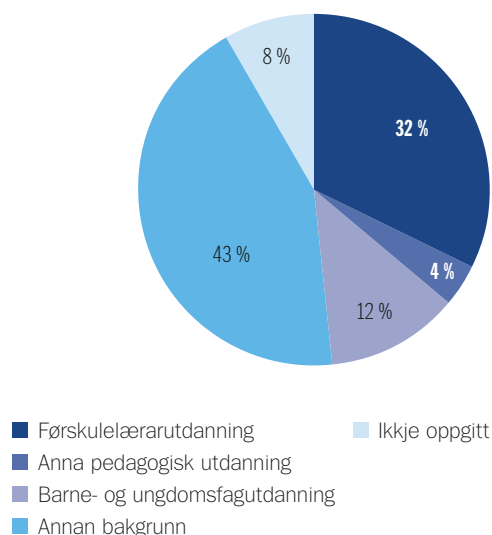
Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

FIGUR 7.11 Barnehagetilsette fordelte på stillingsgrupper. Førebelse tal 2011. Prosent.



Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

FIGUR 7.12 Barnehagetilsette etter utdanning. Førebelse tal 2011. Prosent.



Kjelde: SSB, Barnehagestatistikk

den same i 2011 som i 2010, sjølv om talet på tilsette med denne utdanningsbakgrunnen har auka med 700. På same måte har talet på barne- og ungdomsarbeidarar gått opp med 800, medan prosentdelen held seg stabil på 12 prosent. Grunnen til dette er auken i talet på tilsette generelt.

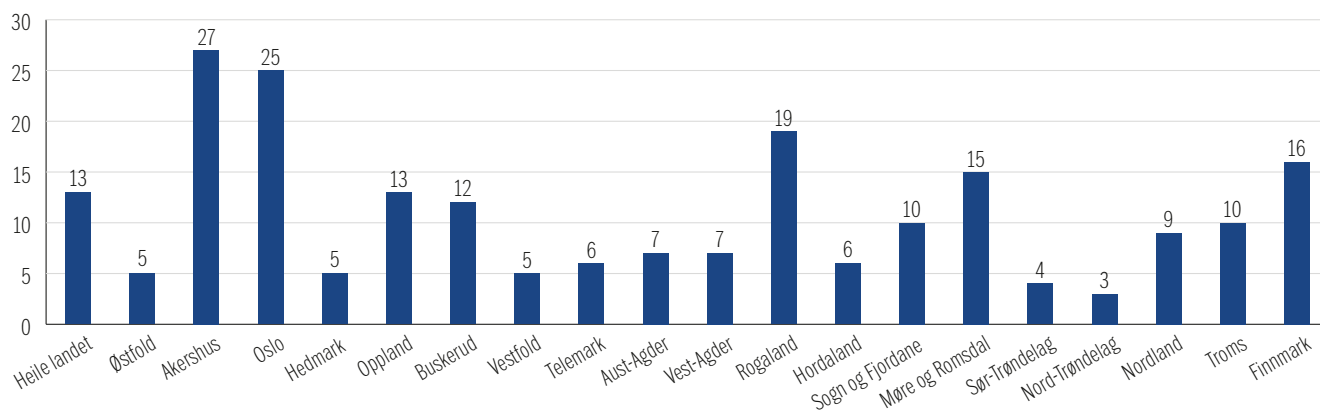
Figur 7.12 viser at under halvparten av dei tilsette har pedagogisk eller barnefagleg utdanning. Kategorien «ikkje oppgitt» består av administrativt og merkantilt personale og anna lønna personale (vaktmeister, reingjering).

Talet på styrarar og pedagogiske leiarar med pedago-

gisk utdanning, det vil seie førskulelærerutdanning eller anna pedagogisk utdanning, auka med 1 053 personar frå 2010 til 2011. Utviklinga er ikkje lik over heile landet. Mange stader er det tilstrekkeleg godt kvalifisert pedagogisk personell i barnehagane, medan andre slit med rekrutteringa.

Figur 7.13 viser at Akershus, Oslo og Rogaland er dei fylka som har størst vanskar med å rekruttere nok pedagogar, medan det i Trøndelagsfylka, Hedmark, Vestfold og Østfold er færrest styrarar og pedagogiske leiarar utan godkjend utdanning.

FIGUR 7.13 Styrarar og pedagogiske leiarar utan godkjend utdanning fordelt på fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.



Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Mange tilsette treng meir kompetanse

Kunnskapsdepartementet har sett i gang prosjektet *GLØD*. Hovudmålet til prosjektet er å styrkje kompetansen til dei tilsette og heve statusen for arbeid i barnehage. Fleire fag-lærte, både førskulelærarar og barne- og ungdomsarbeidarar, er særleg viktig når det er så mange barn under tre år i barnehagen. Å ha ansvar for dei minste krev annan kunnskap og meistring av andre arbeidsformer enn arbeid med dei større barna (NOKUT 2010). Dei yngste barna i barnehagen – ofte kalla «toddlarar» (Løkken 2004) – kommuniserer mykje gjennom det dei gjer med kroppen, og lèt det vere opp til andre rundt å tolke og setje ord på handlingane deira. Dette set store krav til dei vaksne i barnehagen.

Sjølve peikar tilsette i barnehagen hovudsakleg på følgjande kunnskapsbehov framover: Barn med spesielle behov og bruk av informasjonsteknologi. Meir kunnskap om arbeid med barn under tre år er også nemnt, men kjem noko lågare på lista (Gotvassli m.fl. 2012).

Enno langt fram til målet om 20 prosent menn i barnehagen

Rammeplanen sitt verdigrunnlag presiserer at likestilling mellom kjønna skal kome tydeleg fram i pedagogikken til barnehagen. Barnehagen skal oppdra barn til å møte og skape eit likestilt samfunn, og barnehagen skal byggje verksemda si på prinsippet om likestilling mellom kjønn. Ved utgangen av 2011 var om lag ti prosent av dei tilsette i barnehagane menn, dvs. om lag 9 200 personar. Tabell 7.3 viser at 8,3 prosent eller om lag 6 200 av dei tilsette i basisverksemda til barnehagen er menn. I basisverksemda inngår personalet som arbeider med heile barnehagegruppa, det vil seie styrarar, pedagogiske leiarar og assistentar. I tillegg arbeidde 87 menn som tospråklege assistentar og 418 som anna personale. Frå 2010 til 2011 har talet på menn i basisverksemda auka med om lag 100, det vil seie ein auke på om lag to prosent. Dette er ein lågare auke enn tidlegare år. Om lag 15 prosent av barnehagane hadde minst 29 prosent menn som var tilsette i basisverksemda i 2010.

8,3 prosent menn i basisverksemda er langt under målet til regjeringa om 20 prosent menn i barnehagen, men Noreg har ein høgare del menn enn mange land, særleg land utanfor Norden.

7.13 KVA ER UTFORDRINGAR I SEKTOREN FRAMOVER?

Barnehagesektoren har i løpet av kort tid gjennomgått omfattande forandringar, både når det gjeld struktur og omfang. Det er også stor variasjon i barnehagetilbodet i landet sett under eitt. For å sikre at regelverket er godt nok tilpassa dagens og framtidens barnehagesektor, har Barneha gelovutvalet utarbeidd eit forslag til ny barneha gelov. NOU 2012: 1 *Til barnas beste* foreslår blant anna høgare krav til kompetansen til dei tilsette. Ei ny stortingsmelding om framtidens barnehage blir no utarbeidd. Forslaga til Barneha gelovutvalet er noko av det som vil bli behandla i denne meldinga.

Nedanfor peikar vi på utfordringar som mange i barnehagesektoren er opptekne av.

Språkkartlegging av treåringar

I rammeplanen blir det peika på at barn som har sein språkutvikling eller ulike språkproblem, må få hjelp og støtte tidlegast mogleg. Barnehagen er i ein unik situasjon til å oppdage om barn har forseinka eller mangelfull språkutvikling, og barnehagen kan leggje til rette for tidleg innsats og førebygging. Difor vil alle treåringar, på sikt, få tilbod om språkkartlegging i barnehagen.

92 prosent av kommunane har tiltak for å kartleggje språket til barna i kommunale barnehagar, og av desse har 63 prosent gitt føringar for kartlegginga. 75 prosent av kommunane som har private barnehagar, har tilsvarande tiltak i dei private barnehagane (Rambøll 2008).

I 2011 gjennomgjekk ei breitt samansett ekspertgruppe dei åtte mest brukte språkkartleggingsverktøya i norske barnehagar. Målet var å finne ut kva for kartleg-

TABELL 7.3 Menn i barnehagen 2006–2011. Førebelse tal 2011. Prosent og tal.

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Menn tilsett i basisverksemda	4 034	4 672	4 985	5 636	6 106	6 238
– i prosent av tilsette i basisverksemda	6,9	7,3	7,3	7,9	8,3	8,3
Styrarar og pedagogiske leiarar	1 350	1 545	1 671	1 889	2 030	2 110
Assistentar (inkluderer ikkje tospråklege assistentar)	2 684	3 127	3 314	3 747	4 076	4 128

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

gingsverktøy som, brukt på rett måte, gir det beste grunnlaget for språkstimulering og førebygging av språkproblem hos både majoritets- og minoritetsbarn. Ekspertgruppa konkluderte mellom anna med at ingen av kartleggingsverktøya, eine og aleine, dekkjer alle krava som blir stilte til språkkartlegging (Kunnskapsdepartementet 2011b).

Ei kartlegging viser at det i all hovudsak er pedagogiske leiarar eller andre personar med spesialkompetanse som utfører kartlegginga, men halvparten av styrarane svarar at også assistentar gjennomfører kartlegginga (Winsvold og Gulbrandsen 2009). Det er viktig at språkkartlegginga blir gjennomført av kvalifisert personale. Dette er ei utfordring i ein sektor med mange ufaglærte. Utdanningsdirektoratet arbeider no med ein rettleiar for språkkartlegging og språkstimulering i barnehagar.

Finansiering av barnehagane

Til og med 2010 blei barnehagane finansierte gjennom statlege tilskott, frie midlar til kommunane og foreldrebetaling. I 2011 blei hovuddelen av dei statlege tilskotta, 28 milliardar kroner, innlemma i rammetilskottet til kommunane. Kommunane tok dermed over hovudansvaret for finansieringa av barnehagane. At barnehagemidlane ikkje lenger er øyremerkte, har skapt uro i sektoren. Dette gjeld særleg dei private barnehagane. Spørsmålet er om barnehagane vil bli prioriterte i budsjettforhandlingane i den enkelte kommunen, og om eventuelle omprioriteringar vil påverke kvaliteten i barnehagane. Det er difor viktig å følgje med på finansieringa av barnehagane i dei komande åra.



Små skritt mot en stor verden

En stille revolusjon har skjedd i Bjerkås barnehage og andre barnehager i Norge de siste årene. Ett-åringens inntogsmarsj krever noe nytt av barnehagene og av de som jobber der. Våre alle minste trenger mer varsom omsorg. Verden skal åpnes for dem med små skritt av gangen.

TEKST: SIW ELLEN JAKOBSEN
FOTO: JOHANNE TØRSETH

Fuglene kvitrer lystig denne vårmorgen utenfor Bjerkås barnehage i Asker. Lille Alma på to år kvitrer også litt når hun kommer inn døra i på Solstua, en avdeling for barn mellom ett og tre år. Hun er et av de siste barna som blir levert i dag. Mamma er hjemme med en nyfødt lillebror, og Alma kan derfor være litt lenger hjemme om morgenen.

Men når Alma kommer inn døra til Solstua og de andre ti barna der, er hun klar for en ny dag med vennene sine. Matpakka tas ut av sekken. Hun vinker raskt «ha det» til mamma og lillebror, før hun tar matpakka under armen og finner seg et bord inne på avdelingen. De andre barna har spist frokost og er allerede i gang med leken. Men Alma har sin rutine. Hun får selskap av Beate Granlien, assistent på avdelingen, som slår av en prat mens brødskiva spises. Alma betrakter mest den lekende barnegruppa på gulvet. Når brødskiva er spist, er også hun klar for lek.

Trygge foreldre – trygge barn

Alle foreldre som har hatt barn i barnehagen, vet at avleveringssituasjonen om morgenen kan være den tøffeste delen av dagen.

Det å vinke farvel til mamma eller pappa kan være sårt og vanskelig når man er et lite barn. Men man skal heller ikke glemme at det også kan være tøft for mamma eller pappa, særlig dersom det dreier seg om det første barnet. Og det merker barnet.

Daglig leder ved Bjerkås barnehage, Anne Irene Bøe Hilden, er veldig bevisst på dette. Derfor jobber personalet spesielt mye med dette ved innledningen til høsten, når det kommer nye barn i barnehagen.

– Vår jobb er å skape trygghet. Først og fremst skal vi få trygge barn, men vi ser det også som vår oppgave å skape trygge foreldre. Hvis barna merker at foreldrene vegrer seg for å forlate dem om morgenen, blir de utrygge. Noen barn lager seg rutiner for å trekke ut tiden, slik at foreldrene kan bli så lenge som mulig. I slike situasjoner må vi i personalet være tydelige og veilede foreldrene på hvordan dette kan gjøres enklere. Det kan være ubehagelig, men det er det beste både for foreldrene og barnet.

FØRST OG FREMST SKAL VI FÅ TRYGGE BARN,
MEN VI SER DET OGSÅ SOM VÅR OPPGAVE Å
SKAPE TRYGGE FORELDRE.

Anne Irene Bøen Hilden

Alma er trygg. Når hun kommer til barnehagen, vet hun at det er greit å si «ha det» til mamma eller pappa ute i gangen. Men rutinen med å spise matpakken sin etter de andre, den må hun ha med seg.



DET HAR SKJEDD EN REVOLUSJON I NORSKE BARNEHAGER OG MED BARNES HVERDAG DE ALLER SISTE ÅRENE.

Anne Irene Bøen Hilden

– Hadde vi sagt «Nei, nå er vi ferdig med å spise frokost», hadde kanskje ikke situasjonen blitt så enkel. Særlig for Alma som har fått en lillebror, betyr faste rutiner i barnehagen mye. Både for henne og de andre barn er det viktig å få være med på å påvirke sin egen hverdag.

Den stille revolusjonen

Det har skjedd en revolusjon i norske barnehager og med barns hverdag de aller siste årene. Men det har gått stille for seg.

Gikk du forbi Bjerkås barnehage for få år siden, ville du sett flest fire- og femåringer som lekte, lo og gråt. Nå er barnehagen mer preget av rolige aktiviteter. Nærmere 70 prosent av norske ettåringer er nå i barnehage. Asker kommune er ikke noe unntak. Dette har endret barnehagehverdagen radikalt, mener daglig leder Anne Irene Bøe Hilden.

– Både psykologer og andre har uttalt seg om eventuelle senskader for barn som starter tidlig i barnehagen. Jeg har engasjert meg i denne debatten, fordi jeg mener det er fullt

mulig å skape gode barnehageliv for ettåringene. Hadde jeg ikke trodd på det, hadde jeg funnet meg noe annet å gjøre. Men å få til dette, krever noe av personalet og hvilke holdninger de har til de aller minste barna.

Omsorg er et stort begrep. Vi tenker ofte på omsorg for små barn som det å sitte på fanget, bli skiftet på, gitt mat. Men omsorgsbegrepet er mye mer enn det, mener lederen i Asker-barnehagen.

– Et lite barn har av og til behov for å sitte med nesa inn mot brystet på en voksen. Det skal hun eller han få lov til en stund. Men det er også omsorg å hjelpe barnet til å vende nesa ut mot verden. De skal få trygghet på fanget, samtidig som vi åpner opp verden for dem med små skritt. Å kombinere dette på en god måte krever et kompetent personale.

Informasjon er nøkkelordet

Barnehagelederen kan forstå at mange synes det er tidlig å overlate ettåringer til barnehagen, gjerne i 8–9 timer om dagen. De minste barna er ofte slitne når de kommer hjem etter en lang dag. Ikke alle foreldre får så mye tid hjemme sammen med barna sine før de skal legge seg.

– Det er trist for foreldrene å være så lenge borte fra barna sine. Men vi må legge til rette tilbudet, slik at barna har det best mulig her i

barnehagen, sier Bøe Hilden. Hun mener informasjon er nøkkelordet for å skape trygghet.

– Når foreldrene henter, må vi ha tid til å snakke om hva som har skjedd i løpet av dagen, og hvordan barnet deres har hatt det. Foreldrene skal vite at barna har det bra her. Trygge foreldre gir trygge barn.

Hvert barn i Bjerkås barnehage har en primærkontakt. Disse skal så langt det er mulig, møte barna hver dag.

– Ikke alle barna trenger dette. Noen kan like gjerne møte forskjellige voksne. Men ordningen med primærkontakter gir en trygghet både for oss og for foreldrene om at alle barna blir sett i løpet av dagen.

Allis Svavik er pedagogisk leder på Bikuben, en av to småbarnsavdelinger ved Bjerkås barnehage. Hun har jobbet både med de største og de minste barna i barnehagen.

– Barnehagehverdagen for de minste må legges opp på en annen måte enn for de større barna. Det er ikke så mange voksenstyrte aktiviteter på en småbarnsavdeling. Det skal være faste rutiner, men barna skal få utforske verden i sitt eget tempo. Vi må finne en god balanse mellom aktiviteter og hvile, og vi må møte hvert enkelt barn i forhold til deres individuelle behov.

På tur til Hakkebakkeskogen

Dagen i dag er preget av aktivitet. To- og treåringene skal på tur til «Hakkebakkeskogen», deres egen lille skog som ligger 100 meter utenfor barnehagen. Her har de trær å klatre i, og en lavvo de kan spise matpakka inne i. I Bjerkås barnehage er natur og miljø hovedsatsingsområde. Det betyr at de bruker naturen som læringsarena, nesten uansett vær og temperatur. I dag har pedagogisk leder kledd seg ut som «Bestemor skogmus». Allis Svavik har tatt med seg paraplyen sin, mest for å skygge for sola, og en kurv med muffins. I dag skal det feires bursdag i Hakkebakkeskogen, Lisa fyller tre år.

Ettåringene blir igjen i barnehagen. Her har de fri lek i små grupper. Noen har behov for å sitte på fanget til en voksen, andre ser i en bok. Noen vil bare se på hva de andre gjør. Daglig leder Anne Irene Bøe Hilden utdyper:

– Overgangen fra å være hjemme sammen med mamma eller pappa og det å forholde seg til en barnegruppe, er stor. Derfor er vi opptatt av

OVERGANGEN FRA Å VÆRE HJEMME SAMMEN MED MAMMA ELLER PAPPA OG DET Å FORHOLDE SEG TIL EN BARNEGRUPPE, ER STOR. DERFOR ER VI OPPTATT AV Å TA ETT SKRITT OM GANGEN.

Anne Irene Bøe Hilden

å ta ett skritt om gangen. Vi forsøker å skjerme de aller minste barna for de store inntrykkene. Ettåringen skal oppleve litt i løpet av dagen, toåringene litt mer og femåringene skal gjerne oppleve mye i løpet av en barnehagedag. Derfor deler vi barna inn i aktiviteter etter alder. De skal få utfordringer ut fra sitt eget utviklingsnivå.

Ikke prinser og prinsesser

Når høsten kommer og mange nye ettåringar begynner i barnehagen, er det en krevende tid for personalet på småbarnsavdelingene. Fra hjemmet har barna med seg forskjellig rytme i forhold til soving og spising. Det skal de få lov til å ha. Ut over høsten blir barna mer samkjørte, og sover og spiser stort sett samtidig. Den vårdagen «Utdanningsspeilet» besøker Bjerkås, ligger det klokka 12 i alt 10 barn og hviler eller sover i hver sin vogn utenfor barnehagen. De



spiste sammen da klokka var rundt 11. Men de som ikke vil eller får sove, går inn og leker. Her sover ingen på kommando.

– Barnas medvirkning er viktig for oss. Jeg tror det har vært noen misforståelser rundt dette med medvirkning, og noen har nok tolket dette for langt i retning av barns medbestemmelse. Barn skal få lov til å være med på å bestemme. Men vi er bevisste på at vi ikke får mange prinser og prinsesser som får lov til å gjøre alt de vil, sier Bøe Hilden.

– Medvirkning handler ikke om at barn skal få lov til å bestemme om de vil ha rosa eller grønn kopp. Medvirkning handler om at barn skal bli hørt, forstått og tas på alvor.

Jobbe med holdninger

Pedagogisk leder Allis Svavik mener at barnas rett til medvirkning er en av de viktigste endringene som har skjedd i barnehagene de siste årene. I dag skal man møte barnet som subjekt

i relasjon til voksne. Barnet skal få kjenne at stemmen deres blir hørt. De skal ikke bli møtt med holdningen «Jeg er voksen, og du er bare et lite barn». Dette er et syn på barn som har ført personalet inn i en prosess der de jobber med holdninger.

– Vi så blant annet på hvilke regler som fantes i barnehagen. Dette arbeidet førte til en bevisstgjøring i personalgruppa, og vi stiller ofte spørsmålene:

«Hvem er disse reglene for, og hvordan opplever barnet disse reglene?»

– Tidligere har vi brukt tid på regler som egentlig ikke betyr så mye. Her hos oss kan for eksempel barna selv få bestemme hvem av de voksne som skal skifte bleie på dem eller legge dem. Hva betyr det egentlig for meg eller noen av de andre voksne at et barn bestemmer dette? Hvis det er viktig for barnet, og er praktisk mulig for oss, er det unødvendig å lage en konflikt ut av en slik situasjon. Barna har rett til å bli hørt, og hvis det passer slik at den de «velger» er ledig, er det ingen grunn til at vi skal ha regler om noe annet, sier Svavik.

Daglig leder Anne Irene Bøe Hilden mener at holdninger i personalgruppa er noe det må jobbes med hele tiden. Hun og de fire pedago-

MEDVIRKNING HANDLER OM AT BARN SKAL
BLI HØRT, FORSTÅTT OG TAS PÅ ALVOR.

Anne Irene Bøen Hilden



giske lederne i barnehagen bruker mye tid på opplæring og veiledning av de ufaglærte.

– Et eksempel: Et barn gråter flere dager på rad, når mor eller far går. I stedet for å sukke oppgitt over dette, kan vi snakke med barnet og vise forståelse for at hun eller han er lei seg. Da viser vi respekt for barnets følelser. Det har skjedd enormt mye med holdningene i barnehageverdenen de siste årene, mener barnehagelederen.

Holdninger kan endres. Men den som jobber med små barn, må være psykisk til stede hele tiden. Det kan være veldig slitsomt arbeid.

– Vi er bare mennesker. Det bør være en del av lederrollen i barnehagen å se tegn til utbrenthet hos personalet, og å snakke om det. Både jeg og de andre pedagogene våre bruker mye tid på å snakke om hva vi jobber med, hva vi jobber mot, og hva det vil si å være en kompetent voksen.

Blomster små

Når de minste barna våkner fra formiddagsluren i den friske vårlufta i Asker, samler de seg i en ring rundt Beate. Hun har lagd dukketeater om «De tre bukkene Bruse». Barna følger spent med historien. De avslutter denne samlingstimen

BÅDE JEG OG DE ANDRE PEDAGOGENE VÅRE
BRUKER MYE TID PÅ Å SNAKKE OM HVA VI
JOBBER MED, HVA VI JOBBER MOT, OG HVA DET
VIL SI Å VÆRE EN KOMPETENT VOKSEN.

Anne Irene Bøen Hilden

med noen kjente, kjære barnesanger. Mens noen synger «Blomster små, gule blå, titter opp fra marken nå» av hjertens lyst, forsøker andre å følge sangteksten ved å bevege hendene og illustrere blomster. Flere av barna har ennå ikke utviklet et verbalt språk, men alle har et kroppsspråk og kan delta.

De to pedagogene vi møter i Bjerkås barnehage denne dagen, mener at de som er mest kritiske til at ett- og toåringer går i barnehage, burde tatt seg en tur innom Bjerkås. Her ville de sett hvor stor glede selv de aller minste barna har av å ha venner og være i samspill med andre barn.

– Det forundrer meg stadig hvor tidlig barna viser tegn til vennskap og samhørighet. De savner hverandre virkelig. Har noen vært borte en stund, er det ekte gjensynsglede når de kommer tilbake. Det er så herlig å se! ■

Ingen dager er like!

Fredrik Gunnerud er en av to menn i Bjerkås barnehage. Han har jobbet her i sju år, men bare to måneder på småbarnsavdeling. Her er det flere rutiner, men ingen dager er likevel like, forteller han.

Gutten med elektrikerbakgrunn bestemte seg for at han heller ville jobbe med mennesker. Lenge har han vært «helten» blant de store gutta i barnehagen, men nå har han gått over til de aller minste. Spennende, synes han.

– Det er en helt annen måte å jobbe på. Her sitter man mer på gulvet og bruker kroppen sin i kommunikasjon med barna. Jeg er en rolig person, og tror det

har mye å si for barnas trygghet.

Gunnerud har ikke bestemt seg for om han vil satse på en førskolelærerutdanning, eller om han kanskje vil utdanne seg som sykepleier eller vernepleier.

– Barn gir meg veldig mye, men jeg liker også veldig godt å jobbe med psykisk syke. Det jeg er helt sikker på nå, er at jeg vil jobbe med mennesker.



Referanser

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Arbeidsdepartementet	2010	Meld. St. 29 (2010-2011): Felles ansvar for eit godt og anstendig arbeidsliv. Arbeidsforhold, arbeidsmiljø og sikkerheit	AD, Oslo
Bakken, A.	2010	Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år: Kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning.	NOVA, Oslo
Bakken, A. og Danielsen, K.	2011	Gode skoler – gode for alle? En casestudie av prestasjonsforskjeller på seks ungdomsskoler. Rapport 10/11	NOVA, Oslo
Bakken, A., Dæhlen, M., Haakestad, H., Sletten, M. Aa og Smette, I.	2012	Ett år med arbeidslivsфaget. Læreres og elevers erfaring med arbeidslivsфaget på 8. trinn. Rapport 1/12	NOVA, Oslo
Bonesrønning, H.	2009	Skole-, hjemmeressurser og medelevenes betydning for skoleresultater og valg. Rapport 01/09	SØF, Trondheim
"Bonesrønning, H., Iversen, J. og Pettersen, I."	2010	Kommunal skolepolitikk etter Kunnskapsløftet: Med spesielt fokus på økt bruk av spesialundervisning	SØF, Trondheim
Bonesrønning, H., Iversen, J.M.V. og Pettersen, I.	2011	Kommunale skoleeiere: Nye styringssystemer og endringer i ressursbruk. Rapport 05/11	SØF, Trondheim
Borge, L. og Tovmo, P.	2008	Analyse av kommunenes utgiftsbehov i grunnskolen	SØF, Trondheim
Bru, E.	2011	Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge	Universitetsforlaget, Oslo
Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H. og Bungum, B.	2010	Skolens rådgivning – På vei mot framtida? Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge	SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim
Buland, T., Mathiesen, I.H., Aaslid, B.E., Haugsbakken, H., Bungum, B. og Mordal, S.	2011	På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning	SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim
Cameron, D.L., Kovac, V.B. og Tveit, A.D.	2011	En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehager. Skriftserien nr. 155	Universitetet i Agder, Kristiansand
Christensen, H.	2008	Utvikling av klasseledelse gjennom fag. I Bedre skole 4/2008	Utdanningsforbundet, Oslo
Coleman J.S.	1966	Equality of Educational Opportunity	US Government Printing Office, Washington DC
Deming, W. E.	1982	Quality, Productivity and Competitive Position	Cambridge, Massachusetts
Direktoratet for forvaltning og IKT	2010	Innbyggerundersøkelsen del 2. Rapport 2010/14	DIFI, Oslo
Doyle, W.	1986	Classroom Organization and Management. In: Handbook on Research on Teaching (third ed.)	MacMillan Publishing Company, London
Doyle, W.	2006	Ecological approaches to classroom management. In: Handbook of classroom management. Research, Practice and Contemporary Issues	Lawrence Erlbaum Associates, USA

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Drange, N. og Telle K.	2010	The effect of preschool on the school performance of children from immigrant families. Results from an introduction of free preschool in two districts in Oslo. Discussion Papers No. 631	SSB, Oslo
Drugli, M. B.	2010	Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis	Cappelen Damm, Oslo
Elliott, A.	2006	Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children, Australian Education review, 50/2006	Australia
EPSI	2011	Ratings studie av et utvalg av offentlige og kommunale tjenester i Norge, 2010 http://www.epsi-norway.org/images/stories/reports/Scanning/Presseinformasjon_offentlige_tjenester_2011.pdf	Oslo
Evenstad, R.	2010	Begrepsforvirring om basebarnehager. I: Første steg	Utdanningsforbundet, Oslo
Evertson, C.M., & Weinstein, C.S.	2006	Classroom Management as a Field of Enquiry. In: Handbook of Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues	Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey
Falch, T., Rønning, M. og Strøm, B.	2005	Forhold som påvirker kommunens utgiftsbehov i skolesektoren	SØF, Trondheim
Falch, T., Borge, L-E., Lujala, P., Nyhus, O.H. og Strøm, B.	2010	Årsaker til og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring	SØF, Trondheim
Falch, T., Johannesen, A.B. og Strøm, B.	2009	Kostnader av frafall i videregående opplæring	SØF, Trondheim
Frønes, T.S., Narvhus, K.E. og Jetne, Ø.	2011	Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009. Kortrapport	UiO, Oslo
Gotvassli, K.Å., Haugset, A.S., Johansen, B., Nossun, G. og Sivertsen H.	2012	Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styre og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving. Rapport 1/2012	Trøndelag Forskning og Utvikling, Trondheim
Grønmo, L.S. og Onstad, T.	2009	Tegn til bedring. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2007	Unipub, Oslo
Gulbrandsen, L.	2007	Barnehageplass fra unntak til regel i Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring. Statistiske analyser	SSB, Oslo
Hattie, J.	2009	Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.	Routledge, London/ New York
Havnes, T. og Mogstad, M.	2009	No Child Left Behind: Universal Child Care and Children's Long-Run Outcomes. Discussion Paper 582	SSB, Oslo
Hoel, T.L.	2006	Klasseledelse gjennom klassekultur. I: Klasse- og lærings-ledelse. Unge pædagoger.	København
Howes, C., Whitebrook, M. og Phillips, D.A.	1992	Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study, Child and Youth Care Forum	

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. og Salvanes, K.G.	2005	Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. I Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse.	SSB, Oslo - Kongsvinger
Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Bratsberg, B. og Raaum, O.	2011	Value added-indikatorer. Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?	SSB, Oslo
Hægeland, T., Kirkebøen, L. og Raaum, O.	2009a	Øre for læring: Ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003–2008	Frischsenteret, Oslo
Hægeland, T., Raaum, O. og Salvanes, K.	2009b	Pennies from Heaven. Using Exogenous Tax Variation to identify the Effect of School Resources on Pupil Achievement	Frischsenteret, Oslo
Høst, H.	2010	Helsefagarbeiderutdanning for voksne. Rapport 25/2010	NIFU STEP, Oslo
Høst, H., Michelsen, S., Olsen, O.J., Reegård, K., Karlsen, H., Hagen Tønder, A., Nyen, T., Nore, H. og Lahn, L.	2012	Kunnskapsgrunnlaget og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen	NIFU, Oslo
Jensen, E.	2009	Ledelse og samarbejde i undervisningen. I: Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheter	Akademisk Forlag, København
Kjærnsli, M. og Roe, A.	2010	PISA 2009 – sentrale funn. I: På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009	Universitetsforlaget, Oslo
Kommunal- og regionaldepartementet	2009	Prop. 124 S (2009–2010) Kommuneproposisjonen 2011	KRD, Oslo
Kommunal- og regionaldepartementet	2010	Prop. 115 S (2010–2011) Kommuneproposisjonen 2012	KRD, Oslo
Kounin, J.S.	1970	Discipline and Group Management in Classrooms	Holt, Rinehart and Winston, New York
Kunnskapsdepartementet	1998	Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2003	Lov om private skolar med rett til statstilskot (privatskolelova)	
Kunnskapsdepartementet	2005	Lov om barnehager (barnehageloven) av 17. juni 2005	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2006a	Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2006b	St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2007	St.meld. nr. 31 (2007-2008): Kvalitet i skolen	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2008a	St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2008b	St.meld. nr. 41 (2008-2009) Kvalitet i barnehagen	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2010	Meld. St. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2011a	Prop.1 S (2011-2012). Proposisjon til Stortinget. For budsjettåret 2012	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2011b	Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager. Rapport fra ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet	KD, Oslo
Kunnskapsdepartementet	2011c	Forskrift til opplæringslova	KD, Oslo
Leuven, H. og Rønning, M.	2008	Quasi-experimental Estimates of the Effect of Class Size on Achievement in Norway, Scandinavian Journal of Economics	Wiley-Blackwell

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Løkken, G.	2004	Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen	Cappelen Akademisk Forlag, Oslo
Marzano, R. J.	2009	Classroom Management that works - Research Based Strategies for every Teacher	Pearson Education Inc., New Jersey
Moafi, H. og Såheim Bjørkli, E.	2011	Barnefamiliers tilsynsordninger, høsten 2010. Rapport 34/2011	SSB, Oslo
Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen	2010	Evaluerings av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport og Del 2: Institusjonsrapporter	NOKUT, Oslo
Neumann, S.B.	1999	Creating continuity in early literacy. Linking Home and School with a culturally responsive Approach. In: Best practices in literacy instruction	Guilford press, New York
NICHD Early Child Care Research Network	2000	The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. In: Child Development	USA
NICHD Early Child Care Research Network	2002	Early Child Care and Children's Development prior to School Entry. In: American Educational Research Journal. 39/2002	USA
Nordahl, T.	2012	Dette vet vi om klasseledelse	Gyldendal Akademisk, Oslo
Nordahl, T. og Hausstätter, R.	2009	Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet	Høgskolen i Hedmark, Elverum
Nordenbo, S. E., Holm, A., Elstad, E., Scheerens, J., Larsen, M. S., Uljens, M., et al	2010	Input, Process, and Learning in primary and lower secondary schools. A systematic review carried out for The Nordic Indicator Workgroup	The Danish Clearinghouse for Educational Research, København
NOU 1997:25	1997	Ny kompetanse: Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk	KUF, Oslo
NOU 2002:10	2002	Førsteklasses fra første klasse	KD, Oslo
NOU 2005: 18	2005	Fordeling, forenkling, forbedring. Inntektssystemet for kommuner og fylkeskommuner	KRD, Oslo
NOU 2008:18	2008	Fagopplæring for framtida	KD, Oslo
NOU 2012: 1	2012	Til barnas beste	KD, Oslo
Nyen, T., Næss, T., Skålholt, A. og Hagen Tønder, A.	2011	På veien mot fagbrev. Analyser av Lærlingundersøkelsen 2010-2011	FAFO, Oslo
OECD	2011	Education at a Glance. OECD Indicators	OECD, Paris
OECD	2010	Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care. Network on Early Childhood Education and Care	OECD, Paris
Olsen, R.V. og Turmo, A.	2010	Et likeverdig skoletilbud? I: På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009	Universitetsforlaget, Oslo
Pettersen, I. og Bonesrønning, H.	2012	Betydningen av demografiske endringer for grunnskolen budsjettandel	SØF, Trondheim
Pettersen, S. V.	2003	Barnefamiliers tilsynsordninger, yrkesdeltakelse og bruk av kontantstøtte våren 2002. Rapporter 2003/9.	SSB, Oslo
Plauborg, H., Andersen, J.V., Ingerslev, G.H., Laursen, P.F.	2010	Læreren som leder. Klasseledelse i folkeskole og gymnasium	Hans Reitzels forlag, København

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Radlgruber, U.	2010	Arbeidsplaner- omfang, aktivitet, samhandling og begrunnelser. Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk	Høgskulen i Volda
Rambøll Management Consulting	2010	FOU-prosjekt: Bruk av assistenter og lærere uten godkjent utdanning i grunnopplæringen	RMC, Oslo
Rambøll Management Consulting	2008	Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene	RMC, Oslo
Robinson, V.	2011	Student-Centered Leadership	Jossey-Bass Leadership Library in Education, San Francisco
Roland, E.	1995	Elevekollektivet	Rebell forlag, Stavanger
Rønning, W.	2008	Evaluerer av Kunnskapsløftet. 25-prosentregelen – Har skolene tatt den i bruk? Notat.	Nordlandsforskning, Bodø
Seeberg, M. L.	2009	Siste skanse. En undersøkelse om 3-5-åringer som ikke går i barnehage. Rapport 7/09	NOVA, Oslo
Shcjølberg, S., Lekhal, R., Vartun, M.; Saugestad Helland, S. og Schjelderup Mathiesen, K.	2011	Barnepass fram til 18 måneder. Sammenhenger mellom barnepass fram til 18 måneder og språklige ferdigheter og psykisk fungering ved 5 år. Rapport 2011/5	Folkehelseinstituttet, Oslo
Slaastad, T. I.	2012	Samisk statistikk 2012. Rapport 3/2012	SSB, Oslo
Statistisk sentralbyrå	2011a	Karakterer, avsluttet grunnskole 2011. Jentene får høyest karakterer	SSB, Oslo – Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2011b	Barnehagestatistikk	SSB, Oslo - Kongsvinger
Statistisk Sentralbyrå	2011c	Befolkningsframskrivninger. Nasjonale og regionale tall 2011-2060	SSB, Oslo - Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2011d	Kommune stat rapportering (KOSTRA)	SSB, Oslo - Kongsvinger
Statistisk sentralbyrå	2012	Nasjonale prøver, 2011. Geografiske forskjeller i resultatene	SSB, Oslo - Kongsvinger
Stensmo, C. and Harder, J.	2009	Lederstil i klasseværelset – innovation og professionalitet	Dafolo forlag, Fredrikshavn
The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)	2009	Accreditation and Quality Assurance in Vocational Education and Training, Selected European Approaches	Publications Office of the European Union, Luxembourg
Utdanningsdirektoratet	2009	Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010a	Utdanningsspeilet 2009 – Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2010b	Lærlingundersøkelsen 2010-2011	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011a	Analyse av nasjonale prøver i lesing 2011	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011b	Analyse av nasjonale prøver i engelsk 2011	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011c	Analyse av nasjonale prøver i regning 2011	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011d	Analyser – karakterstatistikk for grunnskolen 2010-2011	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011e	Karakterstatistikk for videregående opplæring skoleåret 2010-2011	Udir, Oslo

Forfatter/utgiver	År	Tittel	Utgitt sted
Utdanningsdirektoratet	2011f	Rundskriv Udir-01-2011: Kunnskapsløftet - om fag- og timefordelingen for grunnsopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011g	Grunnskolen informasjonssystem (GSI)	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011h	Rundskriv 01-2011 Kunnskapsløftet – om fag- og timefordeling for grunnsopplæringen og tilbudsstrukturen i videregående opplæring	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2011i	Utdanningsspeilet 2011. Tall og analyse av grunnsopplæringen i Norge	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012a	Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012b	Grunnskolen informasjonssystem (GSI)	Udir, Oslo
Utdanningsdirektoratet	2012c	Elevers fagvalg i videregående opplæring skoleåret 2011-2012	Udir, Oslo
Vaaland, G. S.	2011	God start - utvikling av klassen som sosialt system. I: Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø	Universitetsforlaget, Oslo
Vassenden, A., Thygesen, J., Brosvik Bayer, S., Alvestad, M. og Abrahamsen, G.	2011	Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet. Rapport 2011/029	IRIS, Stavanger
Vibe, N.	2011	Spørsmål til Skole-Norge våren 2010: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere	NIFU, Oslo
Vygotsky, L.S.	1978	Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes	Harvard University Press, Cambridge, MA.
Vygotsky, L.S.	1986	Thought and Language	The MIT Press, London-Cambridge
Wendelborg, C., Røe, M., Skaalvik, E.	2011	Analyse av Elevundersøkelsen 2011	NTNU samfunnsforskning AS, Trondheim
Wiborg, Ø., Arnesen, C.Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A. og Opheim, V.	2011	Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien? Rapport 35/2011	NIFU, Oslo
Winsvold, A. og Gulbrandsen, L.	2009	Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst. Rapport 2/09	NOVA, Oslo
Wollscheid, S.	2010	Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring i hele oppveksten. En kunnskapsoversikt. Rapport 12/10	NOVA, Oslo
Zachrisson, H.D., Lekhal, R. og Schjøelberg, S.	2010	Barnehage og psykisk helse hos sped- og småbarn. I: Norsk håndbok i sped- og småbarns psykiske helse	Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
Zachrisson, H. D., Nærde, A., Janson, H. og Ogden T.	2011	Atferd og sosial kompetanse i barnehagen hos 2-åringer sett i lys av barnehagefaktorer og tidlig utvikling. Foreløpige resultater fra Barns sosiale utvikling. Rapport til Kunnskapsdepartementet	Atferdssenteret, Oslo
Zachrisson, H.D., Backer-Grøndahl, A., Nærde, A., og Ogden, T.	2012	Smått er godt: Sosial kompetanse og atferd hos 3-åringer – sammenhenger med barnehagebruk og kjennetegn ved barnegruppen. Foreløpige resultater fra Barns sosiale utvikling. Rapport til Kunnskapsdepartementet	Atferdssenteret, Oslo

Figurer og tabeller

1 | FAKTA OM GRUNNOPPLÆRINGEN

Figurer

- Figur 1.1 Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler. 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.2 Fordelingen av elever på små, mellomstore og store grunnskoler. 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.3 Fremmedspråk og språklig fordypning. 8.–10. trinn. 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.4 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning. 2002–2003 til 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.5 Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn. 2006–2007 og 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.6 Elever med særskilt norsk, fordelt på fylke. 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.7 Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. 2007–2008 til 2011–2012. Antall.
- Figur 1.8 Elever som deltok i leksehjelpordningen per 1. oktober 2011. 1.–4. trinn. Prosent.
- Figur 1.9 Søkere til videregående opplæring per 1. mars 2012, etter trinn og løp. Antall.
- Figur 1.10 Elever på studieforberedende utdanningsprogram, fordelt på nivå. 2011–2012. Foreløpige tall. Antall.
- Figur 1.11 Programområder Vg2 studiespesialisering. 2011–2012. Prosent.
- Figur 1.12 Voksne som mottar opplæring på grunnskolenes område. 2006–2007 til 2011–2012. Antall.

Tabeller

- Tabell 1.1 Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på kjønn. 2007–2008 til 2011–2012. Antall og prosent.
- Tabell 1.2 Over- og undersøking på Vg1 fordelt på utdanningsprogram. Antall.
- Tabell 1.3 Søkere til læreplass per 1. mars 2012 og registrerte elever i Vg1 per 1. oktober 2010, fordelt på utdanningsprogram. Antall og prosent.
- Tabell 1.4 Elever på studieforberedende utdanningsprogram per 1. oktober 2011 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.
- Tabell 1.5 Elever på yrkesfaglige utdanningsprogram og nye lærlinger per 1. oktober 2011 etter utdanningsprogram. Foreløpige tall. Antall.
- Tabell 1.6 Beståtte fag- og svenneprøver etter studieretning/utdanningsprogram. Avlagt i løpet av skoleåret 2010–2011. Antall.
- Tabell 1.7 Deltakere som er 25 år eller eldre i videregående opplæring. 2007–2008 til 2010–2011. Foreløpige tall 2010–2011. Antall.
- Tabell 1.8 De 10 mest populære utdanningsprogram for voksne i videregående opplæring. 2010–2011. Foreløpige tall. Antall.

2 | RESSURSER

Figurer

- Figur 2.1 Driftsutgifter per elev fordelt på utgifter til grunnskoler og spesialskoler; skolelokaler og skoleskyss. Justert for lønns- og prisvekst. 2007–2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.
- Figur 2.2 Kommuner og elever fordelt på driftsutgifter per elev i grunnskolen. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2011. Prosent.
- Figur 2.3 Kostnader per elev fordelt etter antall elever per skole. Justert for lønns- og prisvekst. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2011. Kroner.
- Figur 2.4 Utgifter per elev i videregående opplæring. Foreløpige tall 2011. Kroner.
- Figur 2.5 Utgifter per elev i studieforberedende utdanningsprogram, justert for pris- og lønnsvekst. 2010 og 2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.
- Figur 2.6 Utgifter per elev i yrkesfaglige utdanningsprogram, justert for pris- og lønnsvekst. 2010 og 2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.
- Figur 2.7 Lærertimer per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring 2001–2002 til 2011–2012. Antall.
- Figur 2.8 Gruppestørrelse 2 fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse i kommunen. Kommunale grunnskoler. 2011–2012. Antall.
- Figur 2.9 Utdanningsnivå for personale i grunnskolen uten pedagogiske utdanning, fordelt på fylker. 4. kvartal 2010. Prosent.
- Figur 2.10 Kommuners bruk av undervisningstimer til spesialundervisning. Kommunale grunnskoler. 2005–2006 til 2011–2012. Antall.
- Figur 2.11 Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med lærer. Timeomfang. 2011–2012. Prosent.
- Figur 2.12 Lærertimer per elev til særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettelagt språkopplæring. 2006–2007 til 2011–2012. Antall.
- Figur 2.13 Utgifter per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring. Justert for pris- og lønnsvekst. 2009–2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.
- Figur 2.14 Fordeling av enkeltvedtak om spesialundervisning med assistenter. Timeomfang. 2011–2012. Prosent.
- Figur 2.15 Utgifter per elev fordelt på hovedtrinn. Norge og OECD-gjennomsnitt. 1999–2008. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.
- Figur 2.16 Utgifter per elev i OECD-land 2008. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.

3 | LÆRINGSRESULTATER

Figurer

- Figur 3.1 Meistringsnivå på nasjonale prøver i rekning på 5. trinn, fordelt på fylke. 2008 til 2011. Gjennomsnittlige tal.
- Figur 3.2 Eksamenskarakterer i norsk hovudmål på studieførebuande utdanningsprogram, fordelt på fylke. 2009–2010 og 2010–2011. Gjennomsnittlige tal.
- Figur 3.3 Bestått fag- og sveineprøver, etter fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 3.4 Meistringsnivå på nasjonale prøver i engelsk på 8. trinn. 2008 til 2011. Nasjonalt nivå og dei 12 største kommunane. Gjennomsnittlige tal.
- Figur 3.5 Elevar fritekne frå nasjonale prøver i lesing på 5. trinn, fordelt på fylke. 2008 til 2011. Prosent.
- Figur 3.6 15-årige gutar og jenter under nivå 2 på den digitale leseprøva i PISA 2009. Dei nordiske landa og OECD-gjennomsnitt. Prosent.
- Figur 3.7 Eksamenskarakterar på 10. trinn skoleåret 2010–2011, fordelt etter fag og kjønn. Gjennomsnittlige tal.
- Figur 3.8 Resultata frå nasjonale prøver på 8. trinn hausten 2011, fordelt på prøver, utdanninga til foreldra og meistringsnivå. Prosent.
- Figur 3.9 Grunnskolepoeng, etter innvandringskategori og landbakgrunn. 2010–2011. Gjennomsnittlige tal.
- Figur 3.10 Standpunktkarakterar i matematikk på 10. trinn i 2011, etter meistringsnivået til elevane på nasjonale prøver i rekning på 8. trinn i 2008. Prosent.

4 | LÆRINGSMILJØ

Figurer

- Figur 4.1 Kjennetegn som er viktige for å skape et godt læringsmiljø.
- Figur 4.2 Teoretisk modell som viser antatte sammenhenger mellom elevenes svar i Elevundersøkelsen 2011.

Tabeller

- Tabell 4.1 Den totale graden av sammenheng mellom aspekter i læringsmiljøet.

5 | GJENNOMFØRING I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING

Figurer

- Figur 5.1 Veier til full videregående kompetanse under Kunnskapsløftet.
- Figur 5.2 Elever i yrkesfag Vg1 etter fylke. 2010–2011. Prosent.
- Figur 5.3 Grunnskolepoeng etter utdanningsprogram i Vg1. 2010. Gjennomsnittstall.
- Figur 5.4 Elever og lærlinger som fullfører og består innen fem år. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. 1999–2010-kullene. Prosent.
- Figur 5.5 Fullført og bestått innen normert tid + 2 år for 2004-kullet, etter fylke og typen utdanningsprogram. Prosent.
- Figur 5.6 Gjennomføring etter normert tid + 2 år for 1998–2004-kullene, etter typen utdanningsprogram. Prosent.
- Figur 5.7 Kompetanseoppnåelse blant de i 2004-kullet som ikke fullfører og består innen normert tid + to år. Prosent.
- Figur 5.8 Fullført og bestått for 1994 til 2005-kullet etter antall år siden studiestart. Prosent.
- Figur 5.9 Fullført og bestått innen fem år for 2005-kullet sammenlignet med 2000-kullet, etter fylke. Prosent.
- Figur 5.10 Fullført og bestått for 2005-kullet sammenlignet med 2000-kullet, etter studieretning. Prosent.
- Figur 5.11 Fullført og bestått innen fem år for 2005-kullet, etter typen utdanningsprogram og antall grunnskolepoeng. Prosent.
- Figur 5.12 Elever i Vg1 som begynner i Vg2 eller Vg3/lære. Den nasjonale utviklingen i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.
- Figur 5.13 Elever i Vg2 som begynner i Vg3 eller har læreplass. Den nasjonale utviklingen i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.
- Figur 5.14 Elever i Vg2 yrkesfag, etter utdanningsaktivitet året etter. 2007–2010. Prosent.
- Figur 5.15 Elever i Vg3 som fullfører og består eller begynner i lære. Den nasjonale utviklingen i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.
- Figur 5.16 Ungdommer som har ungdomsrett til de er 21 år, og som meldes til OT, etter fylke. Status per 1. februar 2012. Prosent.
- Figur 5.17 Tilmeldingsårsaker til OT totalt og etter alder 2011–2012. Status per 1. februar 2012. Prosent.
- Figur 5.18 Ungdommer i OT etter statuskoder og fylke 2011–2012. Status per 1. februar 2012. Prosent.
- Figur 5.19 Ungdommer registrert i OT 2010–2011 som også er registrert i OT året etter per 1. februar 2012. Prosent.

- Figur 5.20 Sysselsettingsstatus per november 2010 for fagarbeidere som tok fag-/svennebrev i 2009–2010, fordelt på kandidattipe. Prosent.
- Figur 5.21 Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev skoleåret 2009–2010, fordelt på fylke. Prosent.*
- Figur 5.22 Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever i Kunnskapsløftet som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.*
- Figur 5.23 Avtalt arbeidstid på minst 35 timer per november 2010 for de som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på utdanningsprogram. Prosent.

6 | KVALITETSUTVIKLING I FAG- OG YRKESOPPLÆRINGEN

Figurer

- Figur 6.1 Modell for nasjonalt kvalitetsvurderingssystem i fag- og yrkesopplæringen.
- Figur 6.2 Veier i fag- og yrkesopplæringen.
- Figur 6.3 Kvalitetssirkelen for arbeid med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.
- Figur 6.4 Trives du godt på arbeidsplassen?
- Figur 6.5 I hvilken grad får du regelmessig veiledning og tilbakemelding på den faglige utviklingen?
- Figur 6.6 Hvor mange organiserte vurderingssamtaler har du hatt med instruktør?
- Figur 6.7 I hvilken grad bruker du og instruktøren/veilederen læreplanen når dere skal planlegge og vurdere opplæringen?
- Figur 6.8 I hvilken grad opplever du at faktorene under er viktige for din læring?

7 | BARNEHAGAR

Figurer

- Figur 7.1 Barn i barnehage 0–6 år. 1965–2011. Førebelse tal 2011.
- Figur 7.2 Ordinære barnehagar, familiebarnehagar og opne barnehagar. 2003–2011. Førebelse tal 2011.
- Figur 7.3 Barn i barnehage 1–5 år, 1–2 år og 3–5 år. 2003–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 7.4 Minoritetsspråklege barn i barnehage 1–5 år. 2005–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 7.5 Barn i barnehage etter alder, land og fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 7.6 Avtalt og faktisk oppholdstid i barnehage for 1–5-åringar. 2010. Prosent.
- Figur 7.7 Faktisk oppholdstid for eittåringar, femåringar og 1–5-åringar. 2010. Prosent.
- Figur 7.8 Barnehagar etter storleiken på barnehagen. 2007–2011. Førebelse tal 2011.
- Figur 7.9 Barn i barnehagar etter storleiken på barnehagen. 2007–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 7.10 Foreldre som er fornøgde eller veldig fornøgde med ulike forhold ved barnehagen. 2010. Prosent.
- Figur 7.11 Barnehetilsette fordelte på stillingsgrupper. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 7.12 Barnehetilsette etter utdanning. Førebelse tal 2011. Prosent.
- Figur 7.13 Styrarar og pedagogiske leiarar utan godkjend utdanning fordelt på fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.

Tabeller

- Tabell 7.1 Barn per gruppe etter organiseringa av barnehagen. Gjennomsnittlege tal.
- Tabell 7.2 Personalet i barnehagen. 2008–2011. Førebelse tal 2011.
- Tabell 7.3 Menn i barnehagen 2006–2011. Førebelse tal 2011. Prosent og tal.

Vedlegg

Vedleggstabell 1.1 til **FIGUR 1.1** Fordelingen av små, mellomstore og store grunnskoler. 2011–2012. Prosent.

	Andel
300 elever eller mer	27,3
100–299 elever	39,9
Mindre enn 100 elever	32,8

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.2 til **FIGUR 1.2** Fordelingen av elever på små, mellomstore og store grunnskoler. 2011–2012. Prosent.

	Andel
Mindre enn 100 elever	54,7
100–299 elever	37,7
300 elever eller mer	7,6

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.3 til **FIGUR 1.3** Fremmedspråk og språklig fordypning 8.–10. trinn. 2011–2012. Prosent.

	Antall	Andel
Spansk	57 339	31,4
Tysk	46 129	25,3
Fransk	27 062	14,8
Fordypning engelsk	38 453	21,1
Fordypning norsk	12 803	7,0
Annet	815	0,4

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.4 til **FIGUR 1.4** Elever i grunnskolen med enkeltvedtak om spesialundervisning, 2002–2003 til 2011–2012. Prosent.

	Gutter	Jenter	Alle
2002–2003	8,1	3,8	6,0
2003–2004	8,1	3,8	6,0
2004–2005	8,0	3,8	5,9
2005–2006	8,1	3,8	6,0
2006–2007	8,4	4,0	6,2
2007–2008	8,9	4,2	6,6
2008–2009	9,8	4,6	7,2
2009–2010	10,6	5,0	7,9
2010–2011	11,2	5,5	8,4
2011–2012	11,4	5,7	8,6

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.5 til **FIGUR 1.5** Elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, fordelt på årstrinn. 2006–2007 og 2011–12. Prosent.

Skoleår	1. trinn	2. trinn	3. trinn	4. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn
2006–2007	3,1	3,6	4,1	5,0	5,9	6,8	7,4	8,3	8,6	9,0
2011–2012	4,1	4,8	5,9	7,5	8,9	9,8	10,7	10,9	11,2	11,6

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.6 til **FIGUR 1.6** Elever med særskilt norsk, fordelt på fylke. 2011–2012. Prosent.

Fylke	Andel elever
Østfold	7,7
Akershus	5,7
Oslo	24,5
Hedmark	4,6
Oppland	4,6
Buskerud	8,4
Vestfold	5,8
Telemark	5,8
Aust-Agder	5,1
Vest-Agder	6,5
Rogaland	5,6
Hordaland	5,7
Sogn og Fjordane	3,5
Møre og Romsdal	4,3
Sør-Trøndelag	3,9
Nord-Trøndelag	3,0
Nordland	3,6
Troms	3,7
Finnmark	3,9

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.7 til **FIGUR 1.7** Elever som får morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. 2007–2008 til 2011–2012. Antall.

	Bare tospråklig fagopplæring	Bare morsmålsopplæring	Både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring	Tilrettelagt opplæring
2007–2008	9 763	6 503	4 376	1 458
2008–2009	11 174	4 154	4 714	2 136
2009–2010	11 037	3 218	5 807	2 289
2010–2011	11 765	2 794	4 482	2 763
2011–2012	11 346	2 484	3 987	2 904

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.8 til **FIGUR 1.8** Elever som deltok i leksehjelpordningen pr. 1. oktober 2011. 1.-4. trinn. Prosent.

Trinn	Andel elever
1. trinn	42,4
2. trinn	53,7
3. trinn	57,8
4. trinn	52,1

Kilde: GSI/Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.9 til **FIGUR 1.10** Elever på studieforbereende utdanningsprogram, fordelt på nivå. 2011–2012. Foreløpige tall. Antall.

	Vg1	Vg2	Vg3
Studieforbereende utdanningsprogram	35 993	30 647	31 789
Vg3 påbygg til generell studiekompetanse	0	0	13 742

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012

Vedleggstabell 1.10 til **FIGUR 1.11** Programområder Vg2 studiespesialisering. 2011–2012. Prosent.

Programområder	Andel elever
Språk, samfunnsfag og økonomi	13 219
Realfag	10 100
Formgivningsfag	906

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 1.11 til **FIGUR 1.12** Voksne som mottar opplæring på grunnskolens område. 2006–2007 til 2011–2012. Antall.

Skoleår	Antall deltakere som mottar ordinær grunnskoleopplæring	Antall deltakere som mottar spesialundervisning	Totalt antall deltakere
2006–2007	4 268	6 352	10 620
2007–2008	4 128	5 610	9 738
2008–2009	3 879	5 479	9 358
2009–2010	4 100	5 402	9 502
2010–2011	5 472	5 031	10 503
2011–2012	5 648	4 677	10 325

Kilde: SSB utdanningsstatistikk (Foreløpige tall)

Vedleggstabell 2.1 til **FIGUR 2.1** Driftsutgifter per elev fordelt på utgifter til grunnskoler, spesialschooler i skolelokaler og skoleskyss. Justert for lønns- og prisvekst. 2007–2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.

	2007	2008	2009	2010	2011
Driftsutgifter per elev til skolelokaler og skoleskyss	17 671	17 726	18 633	18 975	18 437
Driftsutgifter per elev til spesialschooler	1 392	1 252	992	1 046	1 021
Driftsutgifter per elev til grunnskoler	70 715	71 598	73 283	75 133	75 297

Kilde: SSB KOSTRA

Vedleggstabell 2.2 til **FIGUR 2.2** Kommuner og elever fordelt på driftsutgifter per elev i grunnskolen. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2011. Prosent.

	Andel kommuner	Andel elever
Under 80 000	3	8
80 000–90 000	19	44
90 000–100 000	23	22
100 000–110 000	19	19
110 000–120 000	11	3
120 000–130 000	9	2
130 000–140 000	6	1
140 000–150 000	3	0
150 000–160 000	2	0
160 000–170 000	3	0
Mer enn 170 000	2	0

Kilde: SSB KOSTRA og GSI

Vedleggstabell 2.5 til **FIGUR 2.5** Utgifter per elev i studieforberedende utdanningsprogram, justert for pris- og lønnsvekst. 2010 og 2011. 2011 foreløpige tall. Kroner.

	2010	2011
Østfold	127 110	126 011
Akershus	125 315	122 509
Oslo	133 651	126 461
Hedmark	130 339	127 094
Oppland	123 470	122 439
Buskerud	127 357	119 220
Vestfold	119 906	114 469
Telemark	116 436	116 182
Aust-Agder	124 323	121 627
Vest-Agder	115 928	123 176
Rogaland	119 137	121 706
Hordaland	123 680	120 603
Sogn og Fjordane	148 535	143 485
Møre og Romsdal	118 448	120 717
Sør-Trøndelag	118 606	114 211
Nord-Trøndelag	130 230	135 898
Nordland	132 370	139 135
Troms	142 406	144 585
Finnmark	149 294	149 542
Gj.snitt alle fylkeskommuner	126 016	124 467

Kilde: SSB KOSTRA

Vedleggstabell 2.3 til **FIGUR 2.3** Kostnader per elev fordelt etter antall elever i per skole. Justert for lønns- og prisvekst. Kommunale grunnskoler. Foreløpige tall 2011. Kroner.

	Antall elever
0–100	136 791
100–150	110 055
150–200	101 772
200–250	93 141
250–300	89 481
300 eller flere	85 663

Kilde: SSB KOSTRA og GSI

Vedleggstabell 2.4 til **FIGUR 2.4** Utgifter per elev i videregående opplæring. Foreløpige tall 2011. Kroner.

	2011
Totale utgifter	135 215
Felles utgifter	66 862
Direkte utgifter studieforberedende utdanningsprogram	57 605
Direkte utgifter yrkesfaglige utdanningsprogram	81 119

Kilde: SSB KOSTRA

Vedleggstabell 2.6 til **FIGUR 2.6** Utgifter per elev i yrkesfaglige utdanningsprogram, justert for pris- og lønnsvekst. 2010 og 2011. 2011 foreløpige tall. Kroner.

	2010	2011
Østfold	153 661	152 731
Akershus	152 451	147 532
Oslo	157 543	146 501
Hedmark	153 844	148 579
Oppland	138 810	137 916
Buskerud	152 222	143 932
Vestfold	145 215	137 779
Telemark	141 940	140 909
Aust-Agder	150 444	148 090
Vest-Agder	145 676	139 460
Rogaland	143 603	143 133
Hordaland	148 821	144 429
Sogn og Fjordane	176 856	174 474
Møre og Romsdal	140 747	143 799
Sør-Trøndelag	136 544	131 853
Nord-Trøndelag	160 806	168 642
Nordland	163 160	165 773
Troms	171 019	166 408
Finnmark	163 143	167 386
Gj.snitt alle fylkeskommuner	150 993	147 981

Kilde: SSB KOSTRA

Vedleggstabell 2.8 til **FIGUR 2.8** Gruppestørrelse 2 fordelt på gjennomsnittlig skolestørrelse i kommunen. Kommunale grunnskoler. 2011-2012. Antall.

	Antall elever
0-100	11,0
100-150	14,1
150-200	15,6
200-250	17,1
250-300	17,5
300 eller flere	18,1

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.7 til **FIGUR 2.7** Lærertimer per elev til ordinær undervisning, spesialundervisning og særskilt språkopplæring 2001-2002 til 2011-2012. Antall.

	Lærertimer per elev ordinær undervisning	Lærertimer per elev til spesialundervisning og særskilt språkopplæring
2001-2002	43,7	11,9
2002-2003	43,1	12,2
2003-2004	42,2	11,9
2004-2005	42,9	11,9
2005-2006	42,9	11,9
2006-2007	43,1	12,5
2007-2008	43,6	12,9
2008-2009	44,3	13,7
2009-2010	44,6	13,9
2010-2011	44,1	14,3
2011-2012	44,1	14,5

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.9 til **FIGUR 2.9** Utdanningsnivå for personale i grunnskolen uten pedagogiske utdanning, fordelt på fylker. 4. kvartal 2010. Prosent.

	Videregående utdanning	Lavere universitet / høyskoleutdanning	Høyere universitet / høyskoleutdanning
Rogaland	49,0	42,7	8,3
Oslo	50,0	37,9	12,1
Vest-Agder	50,8	42,6	6,6
Hordaland	51,9	35,5	12,6
Sør-Trøndelag	52,6	38,4	9,0
Akershus	54,8	34,8	10,4
Sogn og Fjordane	56,8	35,4	7,9
Telemark	57,0	38,6	4,4
Aust-Agder	57,4	34,9	7,7
Møre og Romsdal	58,2	37,6	4,2
Østfold	59,2	35,4	5,3
Nord-Trøndelag	59,7	34,3	6,0
Buskerud	61,2	32,1	6,6
Troms	61,4	31,6	7,0
Oppland	61,9	30,7	7,4
Hedmark	68,4	25,7	5,9
Vestfold	69,2	25,4	5,4
Finnmark	72,1	24,7	3,1
Nordland	75,7	20,9	3,3
Totalt	57,9	34,1	8,0

Kilde: SSB

Vedleggstabell 2.10 til **FIGUR 2.10** Fordeling kommuners andel av undervisningstimer som går til spesialundervisning. Kommunale grunnskoler. 2005-2006 til 2011-2012. Antall.

	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Under 10 prosent	61	52	45	37	31	24	17
10-15 prosent	181	173	148	130	112	95	87
15-20 prosent	144	144	149	156	158	159	166
20-25 prosent	35	47	69	83	94	110	124
>= 25 prosent	9	14	19	24	35	42	36

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.11 til **FIGUR 2.11** Fordeling av enkeltvedtak spesialundervisning med lærer. Timeomfang 2011–2012. Prosent.

	2011–2012
Mindre enn to timer per uke	6,8
To til 5 timer i uken	49,6
5 til 7 timer i uken	18,0
Mer enn 7 timer i uken	25,6

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.12 til **FIGUR 2.12** Lærertimer per elev til særskilt språkopplæring, morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og tilrettlagt språkopplæring. 2006–2007 til 2011–2012. Antall.

År	Særskilt norskopplæring etter enkeltvedtak	Morsmålsopplæring	Tospråklig fagopplæring	Tilrettlagt opplæring når kommunen ikke kan tilby morsmålsundervisning eller tospråklig fagopplæring
2006–2007	2,5	0,5	0,8	0,1
2007–2008	2,4	0,4	0,8	0,1
2008–2009	2,3	0,4	0,9	0,1
2009–2010	2,3	0,3	0,8	0,1
2010–2011	2,3	0,3	0,8	0,1
2011–2012	2,3	0,3	0,8	0,1

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.13 til **FIGUR 2.13** Utgifter per elev til spesialundervisning og særskilt tilrettelegging i videregående opplæring. Justert for pris- og lønnsvekst. 2009–2011. Foreløpige tall 2011. Kroner.

	2008	2009	2010	2011
Østfold	14 421	15 215	14 635	15 191
Akershus	13 988	14 318	14 396	14 559
Oslo	10 223	10 636	11 483	10 926
Hedmark	13 716	14 825	15 600	15 384
Oppland	12 965	13 976	13 717	13 454
Buskerud	14 867	15 803	15 849	15 294
Vestfold	12 968	15 872	16 322	15 709
Telemark	12 793	13 495	14 262	14 853
Aust-Agder	13 958	14 815	14 965	16 141
Vest-Agder	13 600	13 426	14 092	14 175
Rogaland	10 658	12 338	13 277	14 448
Hordaland	10 933	11 727	11 982	13 090
Sogn og Fjordane	16 527	16 308	16 898	15 166
Møre og Romsdal	10 278	11 227	12 205	13 208
Sør-Trøndelag	12 094	13 384	11 534	12 273
Nord-Trøndelag	10 143	9 486	10 810	11 593
Nordland	15 587	16 392	16 002	16 769
Troms	13 073	13 711	13 865	16 586
Finnmark	12 804	14 376	14 329	15 436
Alle fylkeskommuner	12 662	13 509	13 745	14 169

Kilde: SSB KOSTRA

Vedleggstabell 2.14 til **FIGUR 2.14** Fordeling av enkeltvedtak spesialundervisning med assistenter. Timeomfang 2011–2012. Prosent.

Fordeling av enkeltvedtak spesialundervisning med assistenter på timeomfang 2011–2012	2011–2012
Mindre enn to timer per uke	4
To til 5 timer i uken	24
5 til 7 timer i uken	14
Mer enn 7 timer i uken	59

Kilde: GSI

Vedleggstabell 2.15 til **FIGUR 2.15** Utgifter per elev fordelt på hovedtrinn. Norge og OECD gjennomsnitt. 1999–2008. Kjøpekraftjusterte tall presentert i USD.

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1.–7. trinn Norge	5 920	6 550	7 404	7 508	7 977	8 533	9 001	9 486	9 922	11 077
1.–7. trinn OECD gjennomsnitt	4 148	4 381	4 850	5 313	5 450	5 832	6 252	6 437	6 741	7 153
8.–10. trinn Norge	7 387	8 185	8 365	8 536	9 208	9 476	9 687	10 075	10 603	11 860
8.–10. OECD gjennomsnitt	5 210	5 575	5 787	6 089	6 560	6 909	7 437	7 544	7 598	8 498
Videregående Norge	7 819	8 925	9 840	11 510	12 380	12 498	12 096	12 559	13 132	14 039
Videregående OECD gjennomsnitt	5 919	6 063	6 752	7 121	7 582	7 884	8 366	8 486	8 746	9 396

Kilde: OECD

Vedleggstabell 2.16 til **FIGUR 2.16** Utgifter per elev i OECD land 2008. Kjøpekraftsjusterte tall presentert i USD.

	1.–7. trinn	8.–10. trinn	Videregående
Australia	6 723	9 200	8 821
Østerrike	9 542	11 533	11 956
Chile	2 707	2 596	2 548
Tsjekkia	3 799	6 338	6 030
Danmark	10 080	10 268	11 160
Estland	5 579	6 264	6 461
Finland	7 092	10 950	7 461
Frankrike	6 267	8 816	12 087
Tyskland	5 929	7 509	10 597
Ungarn	4 495	4 852	4 471
Island	10 599	10 100	8 290
Irland	7 795	10 583	11 205
Italia	8 671	9 616	9 121
Japan	7 491	8 621	9 559
Sør-Korea	5 420	6 307	9 666
Luxemburg	13 648	19 791	20 002
Mexico	2 246	1 853	3 277
Nederland	7 208	10 608	11 301
New Zealand	5 582	6 071	8 025
Norge	11 077	11 860	14 039
Polen	4 855	4 424	4 613
Portugal	5 234	6 910	7 924
Slovakia	4 137	3 716	4 174
Spania	7 184	9 108	11 113
Sverige	9 080	9 739	10 103
Sveits	9 063	16 737	18 844
Storbritannia	8 758	9 737	9 307
USA	9 982	11 551	12 690
OECD gjennomsnitt	7 153	8 498	9 396

Kilde: OECD

Vedleggstabell 3.1 til **FIGUR 3.1** Meistringsnivå på nasjonale prøver i *rekning* på 5. trinn, fordelt på fylke. 2008 til 2011. Gjennomsnittlige tal.

Fylke	2008	2009	2010	2011
Nasjonalt	2,0	2,0	2,0	2,0
Akershus	2,1	2,1	2,1	2,1
Aust-Agder	2,0	1,9	1,9	1,9
Buskerud	1,9	2,0	2,0	2,0
Finnmark	1,9	1,8	1,8	1,8
Hedmark	1,9	1,9	2,0	1,9
Hordaland	2,0	2,0	2,0	1,9
Møre og Romsdal	1,9	2,0	2,0	1,9
Nordland	1,9	1,9	1,8	1,8
Nord-Trøndelag	1,9	1,8	1,9	1,8
Oppland	1,9	2,0	2,0	2,0
Oslo	2,1	2,1	2,2	2,1
Rogaland	2,0	2,0	2,0	2,0
Sogn og Fjordane	2,0	2,0	2,1	2,1
Sør-Trøndelag	2,0	2,0	2,0	2,0
Telemark	1,9	1,9	1,9	1,9
Troms	2,0	1,9	1,9	1,9
Vest-Agder	2,0	2,0	2,0	2,0
Vestfold	2,0	2,0	2,0	2,0
Østfold	1,9	1,9	1,9	1,9

Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011c

Vedleggstabell 3.2 til **FIGUR 3.2** Eksamenskarakterar i *norsk hovudmål* på studieførebuande utdanningsprogram, fordelt på fylke. 2009–2010 og 2010–2011. Gjennomsnittlige tal.

Fylke	2009–2010	2010–2011
Nasjonalt	3,1	3,1
Akershus	3,1	3,1
Aust-Agder	3,0	3,1
Buskerud	3,1	3,1
Finnmark	2,9	2,9
Hedmark	3,0	2,9
Hordaland	3,1	3,2
Møre og Romsdal	3,1	3,1
Nordland	3,0	3,1
Nord-Trøndelag	3,0	2,9
Oppland	3,1	3,0
Oslo	3,2	3,3
Rogaland	3,1	3,0
Sogn og Fjordane	3,2	3,3
Sør-Trøndelag	3,2	3,2
Telemark	3,0	3,0
Troms	3,1	3,1
Vest-Agder	3,0	3,0
Vestfold	3,0	3,0
Østfold	2,9	2,9

Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011e

Vedleggstabell 3.3 til **FIGUR 3.3** Bestått fag- og sveineprøver, etter fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.

Fylke	Bestått mykje godt	Bestått	Ikkje bestått
Nordland	37,1	53,0	9,9
Hedmark	30,1	62,2	7,7
Vestfold	28,5	65,0	6,5
Troms	26,7	64,9	8,4
Møre og Romsdal	26,1	67,0	6,9
Telemark	25,9	67,2	6,9
Rogaland	25,7	66,0	8,3
Buskerud	25,0	64,7	10,3
Vest-Agder	24,8	65,4	9,8
Østfold	24,5	62,9	12,5
Finnmark	23,6	68,4	8,0
Oppland	23,1	68,4	8,5
Akershus	22,6	69,2	8,2
Nord-Trøndelag	21,2	69,1	9,7
Aust-Agder	20,2	68,4	11,5
Sogn og Fjordane	18,8	73,2	8,0
Sør-Trøndelag	18,7	69,9	11,4
Hordaland	17,1	72,1	10,8
Oslo	16,3	67,4	16,3

Kjelde: Statistisk sentralbyrå

Vedleggstabell 3.4 til **FIGUR 3.4** Meistringsnivå på nasjonale prøver i *engelsk* på 8. trinn. 2008 til 2011. Nasjonalt nivå og dei 12 største kommunane. Gjennomsnittlege tal.

Kommune	2008	2009	2010	2011
Nasjonalt	3,0	3,0	3,0	3,0
Asker	3,3	3,3	3,4	3,4
Bergen	3,2	3,2	3,1	3,1
Bærum	3,5	3,4	3,5	3,5
Drammen	3,0	2,8	3,1	3,1
Fredrikstad	2,9	2,8	2,9	2,9
Kristiansand	3,0	3,0	2,8	2,9
Oslo	3,2	3,3	3,2	3,3
Sandnes	3,0	3,0	3,1	3,0
Sarpsborg	2,8	2,8	2,8	2,8
Stavanger	3,2	3,3	3,3	3,3
Tromsø	3,2	3,2	3,2	3,1
Trondheim	3,1	3,0	3,1	3,1

Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011b

Vedleggstabell 3.5 til **FIGUR 3.5** Elevar fritekne frå nasjonale prøver i *lesing* på 5. trinn, fordelt på fylke. 2008 til 2011. Prosent.

Fylke	2008	2009	2010	2011
Nasjonalt	2,6	3,6	4,0	4,7
Akershus	2,0	2,0	2,7	3,6
Aust-Agder	6,1	4,0	6,2	5,9
Buskerud	3,2	4,4	4,5	4,6
Finnmark	1,8	2,6	3,2	7,2
Hedmark	3,9	4,8	5,0	6,5
Hordaland	2,3	2,9	3,2	4,0
Møre og Romsdal	1,8	2,7	3,0	3,3
Nordland	2,9	4,5	3,7	4,6
Nord-Trøndelag	2,4	3,3	3,1	3,4
Oppland	2,5	3,9	3,5	4,4
Oslo	3,5	7,0	6,6	6,1
Rogaland	2,1	3,2	3,8	5,0
Sogn og Fjordane	1,9	3,8	2,9	3,9
Sør-Trøndelag	1,7	2,3	3,1	4,4
Telemark	2,7	2,5	4,8	5,8
Troms	2,6	3,5	5,3	4,9
Vest-Agder	3,4	2,7	4,6	5,0
Vestfold	3,5	3,6	4,1	4,5
Østfold	2,2	3,2	3,6	4,7

Kjelde: PAS/Utdanningsdirektoratet 2011a

Vedleggstabell 3.6 til **FIGUR 3.6** 15-årige gutar og jenter under nivå 2 på den digitale leseprøva i PISA 2009. Dei nordiske landa og OECD-gjennomsnitt. Prosent.

Land	Gutar	Jenter
Noreg	18	8
Danmark	17	16
Island	17	4
Sverige	17	9
OECD-gj.snitt	21	13

Kjelde: Frønes m.fl. 2011

Vedleggstabell 3.7 til **FIGUR 3.7** Eksamenskarakterar på 10. trinn skoleåret 2010–2011, fordelt etter fag og kjønn. Gjennomsnittlege tal.

Fag / eksamen	Gutar	Jenter
Engelsk skriftleg	3,6	4,0
Engelsk munnleg	4,2	4,5
Fordjuping i engelsk munnleg	3,9	4,2
Fransk 1 munnleg	3,8	4,4
Spansk 1 munnleg	3,9	4,4
Tysk 1 munnleg	3,9	4,3
Matematikk skriftleg	3,1	3,2
Matematikk munnleg	4,0	4,2
Naturfag munnleg	4,1	4,4
Fordjuping i norsk munnleg	3,5	4,1
Norsk hovudmål skriftleg	3,2	3,8
Norsk sidemål skriftleg	3,0	3,4
Norsk munnleg	4,1	4,7
Religion, livssyn og etikk munnleg	4,2	4,7
Samfunnsfag munnleg	4,1	4,5

Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2011d

Vedleggstabell 3.8 til **FIGUR 3.8** Resultata frå nasjonale prøver på 8. trinn hausten 2011, fordelte på prøver, utdanninga til foreldra og meistringsnivå. Prosent.

Prøve	Utdanninga til foreldra	Meistringsnivå 1	Meistringsnivå 2	Meistringsnivå 3	Meistringsnivå 4	Meistringsnivå 5
ENGELSK	Universitets- eller høgskoleutdanning	5	16	39	24	17
	Ikkje universitets- eller høgskoleutdanning	13	27	38	15	7
	Ukjend utdanning	21	29	29	13	8
LESING	Universitets- eller høgskoleutdanning	4	13	36	27	20
	Ikkje universitets- eller høgskoleutdanning	11	26	39	17	7
	Ukjend utdanning	27	29	27	11	5
REKNING	Universitets- eller høgskoleutdanning	3	13	41	25	19
	Ikkje universitets- eller høgskoleutdanning	9	26	43	15	7
	Ukjend utdanning	15	28	37	13	7

Kjelde: Statistisk sentralbyrå 2012

Vedleggstabell 3.9 til **FIGUR 3.9** Grunnskolepoeng, etter innvandringskategori og landbakgrunn. 2010–2011. Gjennomsnittlige tal.

Innvandringskategori / landbakgrunn	Grunnskolepoeng
Innvandrarar, Afrika, Asia etc.	34,0
Innvandrarar, EU etc.	36,4
Norskfødte med innvandrarforeldre, Afrika, Asia etc.	38,7
Befolkninga elles	40,3
Norskfødte med innvandrarforeldre, EU etc.	41,8

Kjelde: Statistisk sentralbyrå 2011a

Vedleggstabell 3.10 til **FIGUR 3.10** Standpunktkarakterar i *matematikk* på 10. trinn i 2011, etter meistringsnivået til elevane på nasjonale prøver i *rekning* på 8. trinn i 2008. Prosent.

Karakterar i matematikk på 10. trinn i 2011	Nasjonale prøver i rekning på 8. trinn i 2008					
	MEISTRINGS-NIVÅ 1	MEISTRINGS-NIVÅ 2	MEISTRINGS-NIVÅ 3	MEISTRINGS-NIVÅ 4	MEISTRINGS-NIVÅ 5	UKJENT MEISTRINGS-NIVÅ/IKKJE DELTEKE
1	13,0	4,2	0,6	0,1	0,0	6,3
2	65,8	46,4	14,8	2,0	0,3	31,8
3	18,9	38,2	37,6	14,4	3,3	27,4
4	2,1	10,2	34,2	36,7	15,8	19,5
5	0,2	1,1	12,1	39,9	49,7	12,1
6	0,0	0,0	0,7	6,9	31,0	2,9

Kjelde: Statistisk sentralbyrå 2011a

Vedleggstabell 5.1 til **FIGUR 5.2** Elever i yrkesfag Vg1 etter fylke. 2010–2011. Antall.

	Studieforberende	Yrkesfag	Andel yrkesfag
Oslo	4 586	2 402	34,4
Akershus	4 231	4 005	48,6
Buskerud	1 939	1 928	49,9
Vestfold	1 777	1 847	51,0
Sør-Trøndelag	2 176	2 455	53,0
Telemark	1 337	1 534	53,4
Møre og Romsdal	1 800	2 225	55,3
Hordaland	3 523	4 456	55,8
Rogaland	3 200	4 084	56,1
Aust-Agder	771	992	56,3
Hedmark	1 233	1 628	56,9
Sogn og Fjordane	777	1 054	57,6
Vest-Agder	1 243	1 699	57,7
Østfold	1 665	2 346	58,5
Oppland	1 118	1 655	59,7
Nord-Trøndelag	928	1 417	60,4
Nordland	1 579	2 424	60,6
Troms	1 031	1 586	60,6
Finnmark	468	843	64,3
Alle fylker	35 382	40 580	53,4

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2012

Vedleggstabell 5.2 til **FIGUR 5.4** Elever og lærlinger som fullfører og består innen fem år. Den nasjonale utviklingen sett i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. 1999–2010-kullene. Prosent.

	Nasjonalt utvikling	Nasjonalt mål
1999-kullet	70	
2000-kullet	67	
2001-kullet	69	
2002-kullet	69	
2003-kullet	68	
2004-kullet: nullpunkt	69	69
2005-kullet	70	70
2006-kullet		71
2007-kullet		72
2008-kullet		73
2009-kullet		74
2010-kullet: nasjonalt mål		75

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

Vedleggstabell 5.3 til **FIGUR 5.5** Fullført og bestått innen normert tid + 2 år for 2004-kullet, etter fylke og typen utdanningsprogram. Prosent.

	Totalt	Studieforberedende	Yrkesfag
Finnmark	55,1	68,5	45,0
Troms	64,9	75,8	57,0
Nordland	67,0	81,1	56,3
Østfold	67,3	84,2	54,8
Aust-Agder	67,4	78,8	58,5
Hedmark	67,6	83,6	54,8
Vestfold	68,0	81,7	55,6
Buskerud	69,6	83,4	58,1
Oppland	70,3	85,7	59,7
Nord-Trøndelag	70,6	84,4	59,0
Telemark	71,9	84,0	62,2
Hordaland	73,9	83,4	66,5
Vest-Agder	74,4	85,3	66,6
Oslo	74,5	84,0	59,1
Akershus	74,8	83,8	64,3
Sør-Trøndelag	75,2	85,5	65,6
Møre og Romsdal	75,4	84,9	67,9
Rogaland	75,7	84,6	68,9
Sogn og Fjordane	78,8	88,8	70,6
Utlendet og uoppgitt	48,4	49,4	47,7
Hele landet	71,6	83,0	61,7

Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.4 til **FIGUR 5.6** Gjennomføring etter normert tid + to år for 1998–2004-kullene, etter typen utdanningsprogram. Prosent.

		Fullført på normert tid	Fullført på normert tid + 2 år	Fortsatt i videregående opplæring	Gjennomført VKII eller gått opp til fagprøve, ikke bestått	Sluttet underveis	Fullført totalt i 2004
STUDIEFORBEREDENDE	1998	75	9	3	5	8	72
	1999	76	8	3	5	8	72
	2000	73	9	3	7	8	72
	2001	75	7	3	6	8	72
	2002	76	7	3	7	7	72
	2003	75	9	2	8	7	72
	2004	74	9	2	7	7	72
YRKESFAG	1998	40	22	4	4	29	72
	1999	40	21	5	5	29	72
	2000	37	23	6	6	28	72
	2001	40	21	6	7	27	72
	2002	39	21	5	8	27	72
	2003	40	22	5	7	25	72
	2004	40	22	4	7	27	72

Kilde: SSB 2012

Vedleggstabell 5.5 til **FIGUR 5.7** Kompetanseoppnåelse blant de i 2004-kullet som ikke fullfører og består innen normert tid + to år. Prosent.

		Fortsatt i videregående opplæring	VKII / Lære	VKI	Grunnkurs
STUDIEFORBEREDENDE	Bare startet	2,4	1,2	0,8	0,5
	Fullført, ikke bestått		7,4	1,2	1,9
	Bestått			0,7	0,8
YRKESFAG	Bare startet	4,0	6,3	2,4	2,2
	Fullført, ikke bestått		7,3	5,7	4,1
	Bestått			4,5	1,7
TOTALT	Bare startet	3,3	3,9	1,7	1,4
	Fullført, ikke bestått		7,4	3,6	3,1
	Bestått			2,7	1,3

Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.6 til **FIGUR 5.8** Fullført og bestått for 1994 til 2005-kullet, etter antall år siden studiestart. Prosent.

Årskull	5 år	6 år	7 år	8 år	9 år	10 år
1994-kullet	68,2	72,9	74,8	76,0	76,9	77,5
1995-kullet	69,1	73,8	75,5	76,6	77,5	78,1
1996-kullet	70,0	74,6	76,5	77,8	78,6	79,1
1997-kullet	71,2	75,3	77,1	78,3	78,9	79,4
1998-kullet	71,4	75,5	77,2	78,1	78,9	79,4
1999-kullet	71,2	74,9	76,5	77,7	78,5	79,1
2000-kullet	70,0	73,7	75,5	76,7	77,6	78,3
2001-kullet	69,6	73,2	75,1	76,4	77,2	
2002-kullet	68,7	72,6	74,6	75,8		
2003-kullet	68,6	72,3	74,2			
2004-kullet	69,0	72,5				
2005-kullet	69,3					

*Inkluderer (imotsetning til tallene i Skoleporten) elever i utlandet. Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.7 til **FIGUR 5.9** Fullført og bestått innen fem år for 2005-kullet sammenlignet med 2000-kullet, etter fylke. Prosent.

Fylke	2000-kullet, 5 år	2000-kullet, 6 år	2000-kullet, 7 år	2000-kullet, 8 år	2000-kullet, 9 år	2000-kullet, 10 år	2005-kullet, 5 år
Finnmark	52	58	61	64	65	65,6	51,5
Troms	60	64	67	68	70	71,0	62,3
Nordland	61	65	68	70	71	72,4	64,3
Hedmark	68	71	73	74	75	75,4	64,9
Østfold	68	71	73	74	74	74,9	65,0
Aust-Agder	70	74	76	77	78	78,4	66,9
Telemark	71	75	76	78	79	79,2	68,4
Oppland	73	75	77	78	79	79,1	68,4
Vestfold	68	72	73	75	76	76,4	68,8
Buskerud	71	74	75	76	76	76,8	69,0
Nord-Trøndelag	74	77	79	81	82	82,3	69,1
Hordaland	72	76	77	79	79	80,2	70,3
Vest-Agder	75	78	80	81	81	81,6	71,3
Sør-Trøndelag	75	79	81	82	82	82,9	72,0
Rogaland	71	75	77	79	79	80,2	72,4
Oslo	72	75	77	78	79	79,1	73,0
Akershus	72	75	77	78	79	79,9	73,5
Møre og Romsdal	74	77	79	81	81	82,0	73,8
Sogn og Fjordane	75	80	82	84	85	85,3	75,2

Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.8 til **FIGUR 5.10** Fullført og bestått for 2005-kullet sammenlignet med 2000-kullet, etter studieretning. Prosent.

Studieretning	2000-kullet, 5 år	2000-kullet, 6 år	2000-kullet, 7 år	2000-kullet, 8 år	2000-kullet, 9 år	2000-kullet, 10 år	2005- kullet, 5 år
Trearbeidsfag	36	40	44	46	48	49	33,3
Hotell- og næringsmiddelfag	45	50	52	54	55	56	42,1
Mekaniske fag	42	48	51	53	54	55	46,7
Tekniske byggfag	51	56	58	59	61	62	52,2
Naturbruk	55	58	59	61	63	64	53,1
Salg og service	58	62	64	66	67	67	54,4
Byggfag	55	60	63	64	65	66	55,4
Formgivingsfag	65	69	71	73	74	75	57,9
Helse- og sosialfag	61	64	66	67	68	69	59,0
Elektrofag	58	68	72	74	76	77	62,4
Kjemi- og prosessfag	74	79	80	82	83	83	74,9
Medier og kommunikasjon	82	83	85	85	86	86	82,5
Allmenne, økonomiske og administrative fag	82	85	86	87	87	88	82,7
Idrettsfag	82	84	86	87	88	88	84,0
Musikk, dans og drama	90	92	93	93	93	93	89,6

Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.9 til **FIGUR 5.11** Fullført og bestått innen fem år for 2005-kullet, etter typen utdanningsprogram og antall grunnskolepoeng. Prosent.

Grunnskolepoeng	Studie- forberedende etter gskp	Yrkesfag etter gskp	Studie- forberedende totalt	Yrkesfag totalt	Karakterfordeling, studieforberedende	Karakter- fordeling, yrkesfag	Studie- forberedende antall	Yrkesfag antall
<25	7	7	83	57	1,1	5,0	304	1 540
25–29	12	19	83	57	0,9	8,6	268	2 664
30–34	27	34	83	57	2,3	16,7	659	5 164
35–39	49	52	83	57	6,2	22,5	1 777	6 964
40–44	73	71	83	57	14,4	21,5	4 095	6 662
45–49	87	84	83	57	24,7	15,6	7 041	4 821
50–54	95	92	83	57	30,8	7,9	8 792	2 454
55–66	98	99	83	57	19,5	2,2	5 567	694

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

Vedleggstabell 5.10 til **FIGUR 5.12** Elever i Vg1 som begynner i Vg2 eller Vg3/lære. Den nasjonale utviklingen i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.

	Studieforberedende	Yrkesfag	Nasjonal utvikling	Nasjonalt mål
2007	86,5	75,0	80,9	
2008	86,8	76,5	82,0	
2009	86,5	77,3	82,3	
2010 nullpunkt	88,0	78,8	83,8	83,8
2011				84,5
2012				85,1
2013 nasjonalt mål				85,8

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

Vedleggstabell 5.11 til **FIGUR 5.13** Elever i Vg2 som begynner i Vg3 eller lære. Den nasjonale utviklingen i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.

	Studieforberedende	Yrkesfag	Nasjonal utvikling	Nasjonalt mål
2007	92,9	69,9	80,3	
2008	94,1	67,0	79,6	
2009	93,8	65,5	78,9	
2010 nullpunkt	93,8	67,8	79,9	79,9
2011				80,6
2012				81,2
2013 nasjonalt mål				81,9

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

Vedleggstabell 5.12 til **FIGUR 5.14** Elever i Vg2 yrkesfag, etter utdanningsaktivitet året etter. 2007–2010. Prosent.

	Overgang til læreplass	Overgang til yrkeskompetanse-givende løp	Overgang til påbygging til studie-kompetanse	Overgang til studie-kompetanse-givende løp innad yrkesfaglege utdanningsprogram	Annet	Ute av videregående opplæring i ett år	Repetisjon på lavere eller samme nivå	Ordinær progresjon
2007	31,7	16,0	15,6	5,7	0,8	23,8	6,3	69,8
2008	33,6	7,0	18,4	6,9	1,1	26,0	7,0	67,0
2009	30,3	7,5	20,3	7,2	0,2	26,3	8,1	65,5
2010	30,2	7,3	21,3	7,4	1,7	24,6	7,5	67,9

Kilde: Skoleporten

Vedleggstabell 5.13 til **FIGUR 5.15** Elever i Vg3 som fullfører og består eller begynner i lære. Den nasjonale utviklingen i lys av den nasjonale målsetningen i Ny GIV. Prosent.

	Studieforberedende	Yrkesfag	Nasjonal utvikling	Nasjonalt mål
2007	70,4	65,5	69,4	
2008	73,3	70,3	72,7	
2009	74,6	66,9	73,6	
2010 nullpunkt	71,2	67,6	70,8	70,8
2011				71,5
2012				72,1
2013 nasjonalt mål				72,8

Kilde: Gjennomføringsbarometeret 2012:1

Vedleggstabell 5.14 til **FIGUR 5.16** Ungdommer opptil 21 år som har ungdomsrett og som meldes til OT, etter fylke. Status per 1. februar 2012. Prosent.

	Ungdom i OTs målgruppe	Ungdom med rett	Andel som tilmeldes OT
Sogn og Fjordane	349	5 246	6,7
Akershus	1 732	25 743	6,7
Oslo	1 252	18 257	6,9
Oppland	608	8 234	7,4
Møre og Romsdal	960	11 889	8,1
Hordaland	1 899	22 509	8,4
Rogaland	1 795	20 969	8,6
Nord-Trøndelag	567	6 526	8,7
Telemark	691	7 916	8,7
Vest-Agder	728	8 255	8,8
Vestfold	1 030	11 037	9,3
Hedmark	833	8 705	9,6
Sør-Trøndelag	1 351	13 088	10,3
Aust-Agder	547	5 232	10,5
Buskerud	1 220	11 543	10,6
Østfold	1 388	12 802	10,8
Troms	918	7 885	11,6
Nordland	1 668	12 288	13,6
Finnmark	554	3 749	14,8
I alt	20 090	221 873	9,1

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 5.15 til **FIGUR 5.17** Tilmeldingsårsaker til OT totalt og etter alder. 2011–2012. Status per 1. februar 2012. Prosent.

Alder i 2010:	I alt	<=16	17	18	19	20	21
Ikke søkt	10 064	175	653	1 642	3 076	3 544	974
Takket nei til plass	4 827	513	842	1 708	1 100	554	110
Avbrudd	3 120	711	705	815	551	249	89
Andre grunner	1 475	115	140	559	397	194	70
Data mangler/ukjent kode	604	89	115	136	121	86	57
Sum i målgruppa tilmeldt OT	20 090	1 603	2 455	4 860	5 245	4 627	1 300

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 5.16 til **FIGUR 5.18** Ungdommer i OT etter statuskoder og fylke. 2011–2012. Status per 1. februar 2012. Prosent.

	Ukjent	Under oppfølging og veiledning	Ungdom er i aktivitet	OT arbeider ikke aktivt med ungdommen	Sum ungdom i OTs målgruppe
Østfold	91	443	577	277	1 388
Akershus	330	396	591	415	1 732
Oslo	647	77	287	241	1 252
Hedmark	152	206	314	161	833
Oppland	6	177	278	147	608
Buskerud	340	168	486	226	1 220
Vestfold	56	183	500	291	1 030
Telemark	79	117	209	286	691
Aust-Agder	43	91	230	183	547
Vest-Agder	50	202	324	152	728
Rogaland	171	389	770	465	1 795
Hordaland	614	467	439	379	1 899
Sogn og Fjordane	14	83	152	100	349
Møre og Romsdal	126	193	346	295	960
Sør-Trøndelag	321	391	373	266	1 351
Nord-Trøndelag	63	162	204	138	567
Nordland	430	306	605	327	1 668
Troms	236	179	307	196	918
Finnmark	156	143	129	126	554
I alt	3 925	4 373	7 121	4 671	20 090

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 5.17 til **FIGUR 5.19** Ungdommer registrert i OT 2010–2011 som også er registrert i OT året etter. Status per 1. februar 2012. Prosent.

	Antall gjengangere	Ungdom tilmeldt OT	Andel gjengangere
Østfold	601	1659	36,2
Akershus	681	1784	38,2
Oslo	390	993	39,3
Hedmark	343	755	45,4
Oppland	234	588	39,8
Buskerud	528	1279	41,3
Vestfold	473	1162	40,7
Telemark	339	768	44,1
Aust-Agder	251	520	48,3
Vest-Agder	297	650	45,7
Rogaland	776	1781	43,6
Hordaland	759	1826	41,6
Sogn og Fjordane	126	315	40,0
Møre og Romsdal	379	948	40,0
Sør-Trøndelag	564	1410	40,0
Nord-Trøndelag	274	800	34,3
Nordland	712	1841	38,7
Troms	296	809	36,6
Finnmark	180	455	39,6
I alt	8 203	20 343	40,3

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Vedleggstabell 5.18 til **FIGUR 5.20** Sysselsettingsstatus per november 2010 for fagarbeidere som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på kandidattype. Prosent.

	Totalt	I arbeid	I utdanning	Utenfor arbeid og utdanning	Andel i arbeid	Andel i utdanning	Andel utenfor arbeid og utdanning
Lærling	14 044	10 778	1 918	1 348	76,7	13,7	9,6
Praksiskandidat	6 676	6 179	169	328	92,6	2,5	4,9
Elev	283	207	43	33	73,1	15,2	11,7
Totalt	21 003	17 164	2 130	1 709	81,7	10,1	8,1

Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.19 til **FIGUR 5.21** Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på fylke. Prosent. *

	Antall totalt	I arbeid	I utdanning	Utenfor arbeid og utdanning	Uoppgitt
Møre og Romsdal	1 016	67,1	26,7	6,2	0,0
Vestfold	618	72,7	18,4	8,9	0,0
Oppland	513	73,5	14,0	12,5	0,0
Hordaland	1 655	75,0	15,2	9,8	0,0
Oslo	954	76,2	10,7	13,1	0,0
Sør-Trøndelag	952	76,5	13,8	9,8	0,0
Akershus	940	76,5	14,4	9,1	0,0
Nord-Trøndelag	477	76,7	12,8	10,5	0,0
Rogaland	1 981	76,8	13,9	9,3	0,0
Hedmark	424	77,4	12,5	10,1	0,0
Sogn og Fjordane	417	78,7	12,5	8,9	0,0
Buskerud	665	78,8	10,7	10,5	0,0
Telemark	537	79,1	10,8	10,1	0,0
Vest-Agder	723	79,5	9,3	11,2	0,0
Aust-Agder	348	79,9	0,0	0,0	20,1
Østfold	631	80,8	6,3	12,8	0,0
Nordland	851	81,1	11,8	7,2	0,0
Troms	454	81,5	11,7	6,8	0,0
Finnmark	171	85,4	0,0	0,0	14,6
I alt	14 327	76,7	13,7	9,6	0,0

Kilde: SSB * Ved «uoppgitt» inneholder minst én av kategoriene «i utdanning» eller «utenfor arbeid og utdanning» for få individer til at tallet, ifølge SSBs retningslinjer, kan publiseres.

Vedleggstabell 5.20 til **FIGUR 5.22** Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever i Kunnskapsløftet som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på utdanningsprogram. Prosent. *

	Antall totalt	I arbeid	I utdanning	Utenfor arbeid og utdanning	Uoppgitt
Service og samferdsel	770	64,3	22,5	13,2	0,0
Teknikk/ind produksjon	2 193	65,4	21,5	13,1	0,0
Naturbruk	141	66,7	0,0	0,0	33,3
Medier og kommunikasjon	64	67,2	28,1	4,7	0,0
Elektrofag	215	70,2	0,0	0,0	29,8
Restaurant- og matfag	668	74,3	14,2	11,5	0,0
Bygg- og anleggsteknikk	1 282	77,5	13,9	8,7	0,0
Helse- og sosialfag	1 425	79,0	12,9	8,1	0,0
Design- og håndverk	348	80,7	0,0	0,0	19,3
Kunnskapsløftet totalt	7 106	72,0	15,7	9,8	2,5

Kilde: SSB * Ved «uoppgitt» inneholder minst én av kategoriene «i utdanning» eller «utenfor arbeid og utdanning» for få individer til at tallet, ifølge SSBs retningslinjer, kan publiseres.

Vedleggstabell 5.21: Sysselsettingsstatus per november 2010 for lærlinger/elever som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på studieretning (R94). Prosent.

	Antall totalt	I arbeid	I utdanning	Utenfor arbeid og utdanning	Uoppgitt
Kjemi- og prosessfag	25	60,0	16,0	24,0	0,0
Allmenne, økonomiske og administrative fag	101	64,4	19,8	15,8	0,0
Salg og service	230	74,8	13,9	11,3	0,0
Naturbruk	101	78,2	0,0	0,0	21,8
Hotell- og næringsmiddelfag	269	78,4	7,8	13,8	0,0
Elektrofag	2 502	79,3	12,6	8,1	0,0
Helse- og sosialfag	349	79,9	6,0	14,0	0,0
Mekaniske fag	1 367	80,4	11,1	8,5	0,0
Medier og kommunikasjon	73	80,8	0,0	0,0	19,2
Formgivingsfag	512	85,7	0,0	0,0	14,3
Byggfag	1 148	86,5	6,8	6,7	0,0
Tekniske byggfag	477	88,3	4,8	6,9	0,0
Trearbeidsfag	67				
I alt R94	7 221	80,6	9,2	7,8	2,4

Kilde: SSB

Vedleggstabell 5.22 til **FIGUR 5.23** Avtalt arbeidstid på minst 35 timer per november 2010 for de som tok fag-/svennebrev i skoleåret 2009–2010, fordelt på utdanningsprogram.

	Totalt	35 <= avtalte timer	Andel 35 <= avtalte timer
Helse- og sosialfag	2 415	793	32,8
Design- og håndverk	304	183	60,2
Restaurant- og matfag	655	440	67,2
Service og samferdsel	1 199	865	72,1
Teknikk/ind produksjon	1 805	1 385	76,7
Naturbruk	131	101	77,1
Bygg- og anleggsteknikk	1 551	1 278	82,4
Elektrofag	222	192	86,5
Medier og kommunikasjon	51	32	62,7
Totalt	8 333	5 269	63,2

Kilde: SSB

Vedleggstabell 6.1 til **FIGUR 6.4** Trives du godt på arbeidsplassen?

	Trives svært godt	Trives godt
Tømrerfaget	54,37	37,54
Frisørfaget	39,64	43,79
Elektrikerfaget	42,22	49,38
Barne- og ungdomsarbeiderfaget	53,23	33,08
Helsearbeiderfaget	43,6	40,8

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 6.2 til **FIGUR 6.5** I hvilken grad får du regelmessig veiledning og tilbakemelding på den faglige utviklingen?

	I svært stor grad eller stor grad				
	TØMRERFAGET	FRISØRFAGET	ELEKTRIKERFAGET	BARNE- OG UNGDOMSARBEIDERFAGET	HELSEARBEIDERFAGET
Instruktør /veileder	51,64	55,95	32,85	69,47	47,83
Kollega	51,64	57,83	45,21	46,97	46,85

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 6.3 til **FIGUR 6.6** Hvor mange organiserte vurderingssamtaler har du hatt med instruktør?

	Ingen	En	To	Tre eller flere
Tømrerfaget	21,38	13,16	29,61	35,86
Frisørfaget	8,98	19,16	28,74	43,11
Elektrikerfaget	16,79	22,31	34,09	26,82
Barne- og ungdomsarbeiderfaget	4,58	19,08	21,37	54,96
Helsearbeiderfaget	7	13,17	28,81	51,03

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 6.4 til **FIGUR 6.7** I hvilken grad bruker du og instruktøren/veilederen læreplanen når dere skal planlegge og vurdere opplæringen?

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad
Tømrerfaget	7,14	22,4	32,47
Frisørfaget	9,52	32,14	34,52
Elektrikerfaget	3,23	14,14	34,99
Barne- og ungdomsarbeiderfaget	22,81	34,98	25,1
Helsearbeiderfaget	9,2	32,8	31,2

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 6.5 til **FIGUR 6.8** I hvilken grad opplever du at faktorene under er viktige for din lærling?

	I svært stor grad eller stor grad
Bruk av oppslagsverk/fagbøker/manualer	54,18
Veiledning fra instruktøren	80,31
Veiledning fra kolleger på arbeidsplassen	84,74
Praktisk arbeid	95,34
Vurdering på utført arbeid	82,79
Opplæringsbok/opplæringsperm, mappe, logg eller annen skriftlig dokumentasjon	39,10
Egenvurdering	61,53
Digitale læremidler	47,78

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2010b

Vedleggstabell 7.1 til **FIGUR 7.1** Barn i barnehage 0–6 år. 1965–2011. Førebelse tal 2011.

	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2011
Barn i barnehage (0–6 år)	9 053	12 711	30 479	78 189	98 454	139 350	188 213	189 837	223 501	277 139	282 735

Kjelde: Gulbrandsen 2007 og SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.2 til **FIGUR 7.2** Talet på ordinære barnehagar, familiebarnehagar og opne barnehagar. 2003–2011. Førebelse tal 2011.

2003	5 924
2004	6 035
2005	6 278
2006	6 436
2007	6 622
2008	6 705
2009	6 675
2010	6 579
2011	6 469

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.3 til **FIGUR 7.3** Barn i barnehage 1–5 år, 1–2 år og 3–5 år. 2003–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
1–5 år	69	72	76	80	84	87	89	89	90
1–2 år	44	48	54	62	69	75	77	79	80
3–5 år	85	88	91	93	95	96	96	97	97

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.4 til **FIGUR 7.4** Minoritetsspråklege barn i barnehage, 1–5 år. 2005–2011. Førebelse tal 2011. Prosent.

	1–5 år	5 år	4 år	3 år	2 år	1 år
2005	54	83	79	62	31	19
2006	58	88	82	66	36	20
2007	63	91	86	72	43	26
2008	68	93	91	76	49	30
2009	71	95	92	82	56	33
2010	72	95	93	84	57	34
2011	73	96	94	84	59	37

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.5 til **FIGUR 7.5** Barn i barnehage, alder og fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.

	1-åringar	2-åringar	3-åringar	4-åringar	5-åringar
Hele landet	71	88	95	97	97
Østfold	67	83	92	96	96
Akershus	74	89	96	97	98
Oslo	67	81	90	95	95
Hedmark	71	91	96	98	98
Oppland	69	88	97	98	100
Buskerud	71	86	95	97	98
Vestfold	73	88	94	96	97
Telemark	71	90	96	97	98
Aust-Agder	65	85	95	98	99
Vest-Agder	67	86	95	98	97
Rogaland	67	88	96	97	96
Hordaland	68	89	96	97	97
Sogn og Fjordane	70	93	98	99	99
Møre og Romsdal	73	92	97	99	99
Sør-Trøndelag	78	93	98	99	99
Nord-Trøndelag	78	94	99	99	100
Nordland	78	92	97	99	97
Troms	78	92	98	98	98
Finnmark	79	89	94	95	95

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk og befolkningsstatistikk

Vedleggstabell 7.6 til **FIGUR 7.6** Avtalt og faktisk oppholdstid i barnehage for 1–5-åringar. 2010. Prosent.

	Heiltid (41 timar eller meir)	Lang deltid (25–40 timar)	Kort deltid (under 25 timar)
Avtalt	85	12	3
Faktisk	19	71	10

Kjelde: Moafi og Bjørkli 2011

Vedleggstabell 7.7 til **FIGUR 7.7** Faktisk oppholdstid for eittåringar, femåringar og 1–5 åringer. 2010. Prosent.

	Kort deltid (under 25 timar)	Lang deltid (25–40 timar)	Heiltid (41 timar eller meir)
Alle	10	71	19
Eittåringar	9	72	19
Femåringar	9	73	18

Kjelde: Moafi og Bjørkli 2011

Vedleggstabell 7.8 til **FIGUR 7.8** Barnehagar etter storleiken på barnehagen. 2007–2011. Førebelse tal 2011.

	2007	2008	2009	2010	2011
1–25 barn	2 603	2 497	2 351	2 197	2 007
26–50 barn	1 790	1 838	1 834	1 794	1 826
51–75 barn	1 468	1 498	1 548	1 570	1 571
76 barn eller fleire	630	731	800	872	936

Ordinære barnehagar og familiebarnehagar, ikkje opne barnehagar, er inkludert i talet på barnehagar. Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.9 til **FIGUR 7.9** Barn i barnehagar etter storleiken på barnehagen. 2007–2011. Førrelse tal 2011. Prosent.

	2007	2008	2009	2010	2011
1–25 barn	14	12	11	10	9
26–50 barn	27	26	25	24	24
51–75 barn	36	35	35	35	34
76 barn eller fleire	24	26	28	31	33
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.10 til **FIGUR 7.10** Foreldre som er fornøgde eller veldig fornøgde med ulike forhold ved barnehagen. 2010. Prosent.

	Eittåringar	Alle
Gruppestorleik	56	71
Innemiljø	50	67
Uteareal	54	71
Måte å møte foreldra på	60	79
Omsorg for barna	64	85
Personalets pedagogiske kompetanse	58	75
Informasjon om barnet frå tilsette	58	76
Opningstider	59	82
Reiseavstand studie/jobb–barnehage	47	67
Reiseavstand heim–barnehage	57	80

Kjelde: Moafi og Bjørkli 2011

Vedleggstabell 7.11 til **FIGUR 7.11** Barnehagetilsette fordelt på stillingsgrupper. Førrelse tal 2011. Prosent.

Styrarar	8
Pedagogiske leiarar	27
Assistentar	49
Tospråklege assistentar	1
Adm./merkantilt personale	2
Anna personale	7
Anna lønna hjelp (vaktmeister, reingjering etc.)	6

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.12 til **FIGUR 7.12** Barnehagetilsette etter utdanning. Førrelse tal 2011. Prosent.

Førskulelærarutdanning	32,0
Anna pedagogisk utdanning	4,0
Barne- og ungdomsfagutdanning	12,0
Annan bakgrunn	43,0
Ikkje oppgitt	8,0

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

Vedleggstabell 7.13 til **FIGUR 7.13** Styrarar og pedagogiske leiarar utan godkjend utdanning, fordelt på fylke. Førebelse tal 2011. Prosent.

Heile landet	13
Østfold	5
Akershus	27
Oslo	25
Hedmark	5
Oppland	13
Buskerud	12
Vestfold	5
Telemark	6
Aust-Agder	7
Vest-Agder	7
Rogaland	19
Hordaland	6
Sogn og Fjordane	10
Møre og Romsdal	15
Sør-Trøndelag	4
Nord-Trøndelag	3
Nordland	9
Troms	10
Finnmark	16

Kjelde: SSB, barnehagestatistikk

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