

Stortingets utredningsseksjon

Til: (...)

Dato: 27.06.2025

Utredet: (...)

Oppdragsnr: 2025010

Skoleresultater for elever med innvandrerbakgrunn 2014-2024

Tema: Kunnskapsgrunnlag om skoleresultater for elever med innvandrerbakgrunn 2014-2024

Formål: Sammenstille eksisterende kunnskap om skoleprestasjoner hos elever med innvandrerbakgrunn (innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre) med særlig vekt på utviklingstrekk siste ti år. Hovedpunkter som ønskes belyst:

1. Systematisk gjennomgang av resultater fra

- ♦ PISA-undersøkelsene
- ♦ TIMSS-undersøkelsene
- ♦ PIRLS-undersøkelsene
- ♦ Nasjonale prøver
- ♦ Grunnskolepoeng
- ♦ Fullføringstall videregående opplæring

Oversikten skal sammenligne elever med innvandrerbakgrunn (innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre) og elever uten innvandrerbakgrunn.

2. Analyser av

- ♦ Utviklingstrender over tid
- ♦ Forskjeller mellom innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrig befolkning
- ♦ Eventuelle systematiske mønstre i resultatene
- ♦ Geografiske variasjoner
- ♦ Kjønnforskjeller

3. Vurdering av

- ♦ Kvaliteten på datagrunnlaget
- ♦ Eventuelle kunnskapshull
- ♦ Behov for ytterligere forskning

Leveranse: Samlet rapport med hovedfunn. Denne skal også inneholde

- ♦ Tabellarisk oversikt over nøkkeltall
- ♦ Grafiske fremstillinger av utviklingstrekk
- ♦ Identifisering av særlige utfordringer



SAMMENDRAG

Definisjon av elever med innvandrerbakgrunn

Oppdragsteksten etterspør et kunnskapsgrunnlag for skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn. Elevenes resultater skal belyses for innvandrere, norskfødte med innvandringsforeldre og øvrige elever. Dette er kategoriene som brukes i publiseringen av data for *nasjonale prøver*, utregning av *grunnskolepoeng* og ved *gjennomføring/fullføring av videregående opplæring*. Det vil si prøver og utregninger som Utdanningsdirektoratet har data om for inneværende år, og som SSB etter hvert overtar.

I de norske landrapportene fra de internasjonale undersøkelsene presenteres elevprestasjoner for *minoritets- og majoritetsspråklige* elever i PIRLS og PISA-undersøkelsene. I TIMSS-rapporteringen blir elevresultater kun fordelt etter elevenes sosioøkonomiske status, og det fremkommer ikke i hvilken grad elevene har innvandrerbakgrunn. Sosioøkonomisk status blir imidlertid også vektlagt i PIRLS og PISA, ofte målt ved foreldrenes utdanningsnivå, yrke, hvor mange bøker de har i hjemmet og hvor mange barnebøker de har, mv.

De nasjonale og internasjonale undersøkelsene definerer dermed elever med innvandrerbakgrunn på forskjellige måter.

Vi merker oss at i de engelske rapporteringene fra de internasjonale undersøkelsene, eksempelvis landrapporten om norske PISA-resultater fra OECD, opplyses det om andelen første- og andregenerasjonsinnvandrere, mens det i den norske rapporteringen som nevnt kun brukes minoritets- og majoritetsspråklige elever.

PISA – lesing, matematikk og naturfag, 15-åringer

Den siste gjennomførte PISA-undersøkelsen (2022) viste at det både i matematikk og lesing var en signifikant forskjell i resultatene mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn, der elevene med innvandrerbakgrunn scoret lavere. I likhet med tidligere undersøkelser var det også en tydelig sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og prestasjoner. Dersom man kontrollerte for elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, var forskjellen i resultater mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn fortsatt signifikant, men betydelig mindre. Sosioøkonomiske forhold anses imidlertid å ha hatt mindre innvirkning for elevprestasjonene i Norge, enn i de fleste andre land. Sammenliknet med PISA 2012, var det økende prestasjonsforskjeller mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status.

TIMSS – matematikk og naturfag, 5. trinn og 9. trinn

TIMSS er den undersøkelsen hvor elevgruppen dette oppdraget omhandler kommer minst tydelig frem. I den norske rapporteringen, under kapitlet «Om likeverd: sosioøkonomisk status, språk og kjønn», presenteres elevresultater i hovedsak fordelt etter elevenes sosioøkonomiske status. Kun én figur viser elevresultater fordelt etter hvor ofte eleven snakket norsk hjemme. Da TIMSS-rapporteringen kun refererer til elevenes sosioøkonomiske status, vet vi ikke hvor stor andel av elevene med innvandrerbakgrunn som inngår i utvalget.

Den siste TIMSS-undersøkelsen (2023) viste at norske elever fra hjem med høy sosioøkonomisk status presterte signifikant bedre enn elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status. Dette samsvarte også med resultatene fra andre land som deltok i undersøkelsen. Resultatene gjaldt både 5. og 9. trinn, og både i matematikk og naturfag. Det var for få elever i gruppen med lav sosioøkonomisk status til at det kunne gis en sikker beregning av prestasjonene for elevene i denne gruppen. Det var videre en sammenheng mellom språket elevene på 9. trinn snakket hjemme, og hvilke resultater de fikk på TIMSS-prøvene i matematikk og naturfag. Elevene som alltid eller nesten alltid snakket norsk hjemme presterte bedre enn de som snakket norsk hjemme noen ganger, og sammenhengen var sterkest i naturfag.

PIRLS – leseforståelse 4. trinn

Elevresultatene fra PIRLS viser at norske tiåringers leseprestasjoner steg jevnt frem til 2016, før det inntraff en markant nedgang. Omtrent en femtedel av de norske elevene på femte trinn har svake leseprestasjoner i 2021. Dette er nesten dobbelt så mange som i 2016.

Som gruppe har minoritetsspråklige elever signifikant lavere gjennomsnittlige leseprestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Prestasjonsforskjellene mellom gruppene har likevel ikke økt. Resultatene i PIRLS viser at det er en klar sammenheng mellom familiens sosioøkonomiske status og elevenes leseprestasjoner.

Den siste gjennomførte undersøkelsen som ble gjennomført under pandemien, PIRLS 2021, (publisert mai 2023), viste at *forskjellene* i norske tiåringers leseprestasjoner hadde økt, og at forskjellene i elevenes resultater i større grad enn tidligere kunne relateres til familiebakgrunn, kjønn, mv. Avstanden i prestasjonen mellom elever fra høyest og lavest sosioøkonomisk statusgruppe hadde økt betraktelig siden 2016. Forskjellen mellom norske elever fra familier med laveste sosioøkonomiske nivå og elever fra familier med høyeste sosialøkonomiske nivå var på 75 skalapoeng i 2021, opp fra 55 i 2016.

Nasjonale prøver – lesing, regning og engelsk, 5.trinn, 8. trinn og 9. trinn

Det overordnede bildet av elevresultatene fra nasjonale prøver i perioden 2022-2024, viser en nedgang i både *lese- og regneprestasjoner* for alle grupper på alle trinn i disse årene. Gjennomgående er det gruppen «øvrige elever» som presterer best, og innvandreguttene som oppnår færrest gjennomsnittlige skalapoeng og ligger på det laveste mestringsnivået. I *engelsk* på 5. trinn er bildet et annet; Her har norskfødte med innvandrerforeldre i årene 2022 til 2024 ligget over «øvrige elever» på de to øverste mestringsnivåene, mens det blant innvandrere har vært en økning i andelen på det laveste mestringsnivået. Det er en høyest andel norskfødte jenter med innvandrerforeldre som presterer best i engelsk ut fra gjennomsnittlige skalapoeng, og som også var på det høyeste mestringsnivået i engelsk. Ser vi på gjennomsnittlig skalapoeng etter landbakgrunn, var det i 2024 gjennomgående innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS som i 2024 hadde de laveste prestasjonene, uavhengig av fag og trinn, på nasjonale prøver.

Generelt er det publisert færre analyser fra nasjonale prøver enn fra de internasjonale undersøkelsene, og det er gjennomført få empiriske studier. Det har i hovedsak blitt publisert kvantitative analyser og statistikk rundt spesifikke, utvalgte tema. Grunnet analyseverktøyet (Xcalibre) som ble brukt til å tolke resultatene fra nasjonale prøver i perioden 2014–2021, har

offentlig statistikk i denne perioden blitt gjengitt feil, ved at endringer ikke ble fanget opp. *Utviklingen kan dermed ikke fremstilles over tid* – som særlig er relevant for denne besvarelsen. Som følge av dette bruddet, har det kun vært mulig å følge utviklingen i elevresultater på nasjonale prøver i perioden 2022-2024, og resultatene fra disse årene kan ikke sammenlignes med tidligere år.

Oppnådde grunnskolepoeng for innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre

I hele perioden 2013 til 2022 har innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre ligget under gjennomsnittet for de øvrige elevene. Med henholdsvis 39,3 og 41,8 i gjennomsnittlige grunnskolepoeng blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, lå begge gruppene også i 2022 under gjennomsnittet for de øvrige elevene som var 43,9. Som i tidligere år var forskjellen i standpunktkarakterer mellom de ulike gruppene størst når det gjaldt *norsk hovedmål*, hvor innvandrere oppnådde 3,4, norskfødte med innvandrerforeldre 3,8 og de øvrige elevene 4,1. Ifølge SSB har dette vært et vedvarende mønster de siste ti årene, men forskjellen mellom innvandrere og den øvrige befolkningen ble redusert med 1 grunnskolepoeng mellom 2013 og 2022. Årene 2020, 2021 og 2022 kan ikke sammenlignes med grunnskolepoeng i andre år da de kun er basert på standpunktkarakterer.

Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, som foreldrenes utdanningsnivå eller husholdningens inntekt, ser også ut til å ha sterk sammenheng med grunnskoleresultater. Karakterer er i snitt lavere blant elever som har lavt utdannede foreldre eller bor i en lavinntektshusholdning, enn blant elever med høyt utdannede foreldre eller med foreldre med høy inntekt. Dette er tilfellet for elever både med og uten innvandrerbakgrunn. Når man korrigerer for sosioøkonomiske kjennetegn, reduseres forskjellene mellom elevene i ulike innvandrer kategorier betraktelig.

Også når vi fordeler etter innvandrerbakgrunn, oppnår jenter flere grunnskolepoeng enn gutter, uavhengig av innvandrer kategori og landbakgrunn.

Fullføring av videregående opplæring for innvandrer elever med mer

I hele perioden fra 2014 til 2023 har andelen som fullførte videregående opplæring i løpet av fem eller seks år etter skolestart økt for både innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige elever. Fullføringsgraden blant innvandrerne har likevel ligget lavest (65 prosent), etterfulgt av norskfødte med innvandrerforeldre (80 prosent) og øvrige elever (83 prosent). For det siste kullet som begynte i 2018 og fullførte i 2024 var det imidlertid en nedgang for innvandrerne i fullføringsgraden, og dermed et brudd med den vedvarende økende tendensen. I 2023 hadde norskfødte jenter med innvandrerforeldre samme fullføringsgrad som jenter blant øvrige elever, med 88 prosent.

Verken de nasjonale eller internasjonale prøvene gir tilstrekkelige data for å belyse utviklingen i skoleprestasjoner for innvandringselever

Den beste måten å måle en gruppe elevers utvikling på over tid er å følge en kohort gjennom utdanningssystemet, og foreta prøver på ulike tidspunkt. Slike longitudinelle studier av elever med innvandrerbakgrunn er imidlertid i liten grad gjennomført i Norge.

Nasjonale prøver ble fra 2014 designet for kunne følge utviklingen i elevprestasjoner over tid. Analysemetoden som ble brukt til å tolke dataene medførte imidlertid at den offentlige

statistikken fra 2014 til 2021 ble publisert feil. Utviklingen i elevprestasjoner i denne perioden kan dermed ikke sammenlignes år for år. Vi har derfor kun gjengitt resultatene fra nasjonale prøver fra 2022.

De internasjonale undersøkelsene er utformet slik at de er godt egnet til å følge elevprestasjoner over tid, men kun for fremstilling av alle elevenes kompetanse samlet sett. Verken PIRLS, TIMSS eller PISA er designet på en måte som gjør det mulig å følge individ eller utvalgte elevgrupper over tid.

Så verken nasjonale prøver eller de internasjonale prøvene har generert data som kan belyse skoleprestasjonene for elever med innvandrerbakgrunn i hele perioden som etterspørres i oppdraget - de internasjonale prøvene fordi de ikke skal, de nasjonale prøvene fordi de ikke har kunnet.

Behov for mer kunnskap og identifisering av særlige utfordringer

Overordnet er det behov for flere studier som kan gi et mer helhetlig bilde av skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn, og utviklingen i resultater over tid. At det har vært en manglende interesse for denne type problemstillinger anses som uheldig, da man ikke fanger opp årsaker til forskjellene i prestasjonene.

For nasjonale prøver har resultatene i stor grad blitt publisert i form av tall og statistikk. Det er derfor behov for flere kvalitative studier.

Samtidig kommer det frem av dette kunnskapsgrunnlaget at det er ulike utfordringer knyttet til å gi en oversikt over skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn over tid. Dels fordi dette er en svært heterogen gruppe. Og dels fordi dataene fra nasjonale prøver ikke har vært tilrettelagt for å fremstille kontinuitet i elevenes prestasjoner. Utvalgene i de internasjonale undersøkelsene har hatt få elever, noe som medfører større usikkerhet rundt resultatene. Det ligger også etiske avveininger bak hvor langt man kan splitte opp utvalget før elevkategoriene blir for små.

Innhold

SAMMENDRAG	2
1 Innledning	8
1.1 Metodiske utfordringer ved fremstilling av elevprestasjoner over tid	10
1.2 Hvordan oppdraget er løst	11
1.3 Innhenting og bearbeiding av statistikk/data	12
1.3.1 Nasjonale prøver, grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående opplæring	12
1.3.2 Internasjonale undersøkelser	12
1.4 Registrering og definering av målgruppen i undersøkelsene/data	13
1.4.1 Definisjoner i nasjonale data	13
1.4.2 Definisjoner i internasjonale undersøkelser	13
1.5 Avgrensninger	15
1.6 Innholdet i rapporten	15
2 Kort om innvandrere, norskfødte barn med innvandrerforeldre og øvrige elever	16
2.1 Innvandring til Norge – hvem er innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre?	16
2.2 Elever med innvandrerbakgrunn i grunnskolen	20
3 Nasjonale prøver – 5. trinn, 8. trinn og 9. trinn	21
3.1 Kort om prøvene – og endringer underveis	21
3.2 Vurdering av data	22
3.3 Elevresultater prøver på 5. trinn	26
3.3.1 Hovedresultater for alle elever 2022 til 2024	26
3.3.2 Leseprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 5. trinn	26
3.3.3 Regneprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 5. trinn	29
3.3.4 Engelskprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 5. trinn	32
3.4 Elevresultater prøver på 8. trinn	35
3.4.1 Hovedresultater for alle elever 2022 til 2024	35
3.4.2 Leseprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 8. trinn	36
3.4.3 Regneprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 8. trinn	40
3.4.4 Engelskprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 8. trinn	43
3.5 Elevresultater prøver på 9. trinn	46
3.5.1 Hovedresultater for alle elever 2022 til 2024	46
3.5.2 Leseprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 9. trinn	47
3.5.3 Regneprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 9. trinn	49
3.6 Skoleresultater ut fra sentralitet	52
3.7 Oppsummering nasjonale prøver	52
4 Internasjonale prøver – felles for prøvene og overordnede utviklingstrekk	53
4.1 Norske elevers skår på de internasjonale undersøkelsene i perioden 1995–2022	53
4.2 Resultatene fra internasjonale undersøkelser kan ikke direkte sammenlignes	55
5 PIRLS – leseforståelse på 4. trinn	56
5.1 Kort om undersøkelsen	56
5.2 Vurdering av data	59
5.3 Elevprestasjoner 2014–2024	60
5.3.1 Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024	60

5.3.2	Elevprestasjoner for minoritetsspråklige elever	61
5.4	Oppsummering PIRLS-undersøkelser	64
6	TIMSS – matematikk og naturfag, på 5. og 9. trinn	65
6.1	Kort om undersøkelsene	65
6.2	Vurdering av data	67
6.3	Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024	67
6.3.1	Elevresultater for 5. trinn – hovedresultater for alle norske elever	67
6.3.2	Elevresultater for 9. trinn – hovedresultater for alle norske elever	69
6.4	Oppsummering TIMSS-undersøkelser	70
7	PISA – lesing, matematikk og naturfag for 15-åringer	71
7.1	Kort om undersøkelsene	71
7.2	Vurdering av data	75
7.3	Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024	75
7.4	Prestasjoner for minoritetsspråklige elever, 15 år – 2015 - 2022	77
7.4.1	Studie fra PISA 2015 som omhandler minoritetsspråklige elever og første- og andregenerasjon i naturfag, matematikk og lesing	77
7.4.2	Matematikkprestasjoner for minoritetsspråklige elever, 15-åringer	79
7.4.3	Leseprestasjoner for minoritetsspråklige elever, 15-åringer	80
7.5	Oppsummering PISA-undersøkelser	80
8	Grunnskolepoeng – avslutning 10. trinn	81
8.1	Kort om grunnskolepoeng	81
8.2	Vurdering av data	81
8.3	Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024	82
8.4	Grunnskolepoeng etter innvandrerbakgrunn	83
8.5	Oppsummering om grunnskolepoeng	89
9	Fullføringsgrad videregående opplæring	91
9.1	Kort om fullføringstall videregående opplæring	91
9.2	Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024	91
9.3	Gjennomføring for elever med innvandrerbakgrunn	92
9.4	Oppsummering fullføringstall videregående opplæring	99
10	Vurdering av kvaliteten på datagrunnlaget	100
10.1	Datakvaliteten frem til i dag	100
10.2	Datakvaliteten fremover	100
10.3	Utnyttede data i internasjonale undersøkelser?	101
11	Behov for kunnskap	103
11.1	Behov for ytterligere forskning	103
11.2	«Språk» og sosioøkonomisk status som variabler	104
11.3	Manglende kunnskap om kvaliteten på eksamenskarakterene	105

1 Innledning

I besvarelsen har vi utarbeidet et kunnskapsgrunnlag som omhandler hvordan elever med innvandrerbakgrunn, dvs. innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre/«minoritetsspråklige», har prestert gjennom skolesystemet, hvordan disse målgruppene defineres og hvordan data registreres og analyseres.

Vi gjennomgår elevresultater for nasjonale prøver, tre internasjonale prøver, oppnådde grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående opplæring i perioden 2014-2024. Deretter oppsummerer vi hovedtrender, kommenterer kvaliteten på dataene i dag og redegjør for kunnskapsbehov. Vi redegjør også for utfordringer ved å følge denne målgruppen fremover.

Oppdragsgiver ga innledningsvis uttrykk for at det var ønskelig, hvis mulig, å belyse hvilken vei prestasjonsforskjellene, dvs. «prestasjonsgapet» mellom norskfødte og elever med innvandrerbakgrunn, har utviklet seg over tid.

Av hensyn til en bedre visuell fremstilling av resultatene har vi presentert figurer og tabeller i et forholdsvis stort format. Dette har medført at besvarelsen har blitt ekstra omfangsrik.

Hjemmelsgrunnlag for nasjonale og internasjonale prøver

Med hjemmel i opplæringsloven¹ har Kunnskapsdepartementet fastsatt forskrift om grunnskoleopplæringen og den videregående opplæringen (opplæringsforskrifta)². Denne regulerer blant annet ansvaret for utarbeiding og gjennomføring av nasjonale prøver (§ 19-5), og ansvaret for norsk deltakelse i internasjonale undersøkelser som skal gi kunnskapsgrunnlag for å drive skoleutvikling på nasjonalt nivå (§ 19-7). Utdanningsdirektoratet utarbeider de nasjonale prøvene på oppdrag fra departementet, og kommunene skal sørge for at prøvene blir gjennomført. For private skoler som er godkjent etter opplæringsloven § 22-1, er ansvaret for gjennomføringen lagt til det øverste organet på skolen. Det er også Utdanningsdirektoratet som har ansvaret for norsk deltakelse i internasjonale undersøkelser, og det er obligatorisk å delta for de skolene og elevene som blir trukket ut til å være med.

Internasjonale og nasjonale prøver – en del av skolens kvalitetsvurderingssystem

De utvalgte nasjonale og internasjonale prøvene (forkortet PIRLS, TIMSS og PISA) er alle et statlig ansvar, og inngår sammen med ulike kartleggingsprøver i det som omtales som et helhetlig system for kvalitetsvurdering i skolen.³ Ifølge Utdanningsdirektoratet skal derfor de nasjonale prøvene ses i sammenheng med de internasjonale studiene Norge deltar i, og sammen skal de gi et bredt og sammensatt bilde av de norske elevenes prestasjoner.⁴

Et spredt og fragmentert fagområde

Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen⁵ konkluderte i sin delrapport [NOU 2023: 1](#) og hovedrapport [NOU 2023: 27](#) imidlertid at det ikke var tydelig hva som inngikk i kvalitetsvurderingssystemet i

¹ [Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa \(opplæringslova\)](#) - Lovdata LOV-2023-06-09-30 § 25-4, ikrafttrådelse 1. august 2024.

² [Forskrift om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa \(opplæringsforskrifta\)](#) - Lovdata FOR-2024-06-03-900, ikrafttrådelse 1. august 2024.

³ Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen, [NOU 2023: 1](#), *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*, Et kunnskapsgrunnlag, s. 11.

⁴ Utdanningsdirektoratet.no: [Hva er nasjonale prøver? | Utdanningsdirektoratet.no](#) (august 2022).

⁵ Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen ble nedsatt i april 2022. Det har levert delinnstillingen NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen* (jan 2023), og hovedinnstillingen NOU 2023: 27, *Et nytt system for kvalitetsutvikling* (nov. 2023). Begge utredningene har dannet nyttig grunnlag for denne besvarelsen da de kommenterer og vurderer kvaliteten og tolkning av data over tid.

skolen, og om det «kan betegnes som et eget system for kvalitetsvurdering». ⁶ Dette begrunnes med at:

«Nasjonale prøver, kartleggingsprøver og de internasjonale undersøkelsene i dagens system er i stor grad knyttet til målinger av enkelte ferdigheter og noen få utvalgte fag på utvalgte trinn». ⁷

De måler dermed ikke bredden i skolens oppdrag, eller bredden fagene består av. Utvalget kaller tilbudet av prøver, verktøy og støtteverktøy til bruk i kvalitetsvurderingsarbeidet - som er utviklet av private aktører og aktører fra universitets- og høyskolesektoren - som «stort og uoversiktlig», ⁸ «fragmentert» og «lite sammenhengende». ⁹ Og de er utviklet i en tid som ikke er tilpasset skolen i dag.

En gjennomgående tilbakemelding fra sektoren dessuten

«at det finnes mye tilgjengelig informasjon og data, men at det ikke er nok tid, kompetanse og kapasitet i dag til å tolke, sammenstille og ta kunnskapen som finnes i bruk. (...) Et tydelig behov hos flertallet av aktørgruppene er tid, kapasitet og kompetanse til å analysere og sammenstille informasjonen fra prøver, verktøy og datakilder for å fortolke resultater og se dem i sammenheng. Dette behovet er større enn behovet for mer data.» ¹⁰

En annen sentral konklusjon utvalget trekker, er at «det generelt er et fravær av kvalitative vurderinger på individ- og gruppenivå». ¹¹ Prøvene som gjennomføres i dag, har i hovedsak generert kvantitative data, i form av tall og statistikk. Det er en av hovedårsakene til at det foreligger lite informasjon om elever med innvandrerbakgrunn/minoritetsspråklige, som utgjør en gruppe innenfor den store populasjonen. Her merker vi oss at det også etterlyses mer spesifikk informasjon om samiske elever. ¹²

At det er utfordrende å få et helhetlig bilde av hva de nasjonale og internasjonale prøvene måler, og hva som kan anses som sikre resultater, er et syn vi - etter å ha arbeidet med denne besvarelsen - deler med utvalget.

Behov for kunnskap om innvandringsprestasjoner

Med en økt tilstrømning av innvandrere til Europa, spesielt etter Midtøsten-krisen i 2015/2016 og krigen i Ukraina fra 2022, har det i en rekke land vokst frem en bekymring for hvordan elever med innvandrerbakgrunn presterer på skolen. ¹³ En rekke studier basert på de internasjonale undersøkelsene PISA, PIRLS og TIMSS har dokumentert forskjeller i testresultater mellom barn med innvandrerbakgrunn og barn som opprinnelig er født i landene prøvene tas. ¹⁴ Å fremskaffe kunnskap om hvilken vei «prestasjonsgapet» mellom innvandrere og de øvrige elever går, dvs. om

⁶ [NOU 2023: 1](#), Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen, Et kunnskapsgrunnlag, s. 11.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid. s. 12.

⁹ Ibid. s. 169.

¹⁰ Ibid. s. 9 og 12.

¹¹ [NOU 2023: 1](#), Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen, Et kunnskapsgrunnlag, s. 11.

¹² [NOU 2023: 1](#), s. 176.

¹³ Alleva, Hildebrand og Van Kerm: [The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education - ScienceDirect](#) (2024), s. 2.

¹⁴ Ibid.

det blir større, mindre eller viskes ut over tid, er dermed en problemstilling som det i mange land nå er stor interesse for å belyse.¹⁵

1.1 Metodiske utfordringer ved fremstilling av elevprestasjoner over tid

Metodisk er det å sammenligne elevprestasjoner *mellom* utvalgte grupper, eller følge resultater for utvalgte grupper *over tid*, svært utfordrende på grunn av endringer i elevsammensetninger/mangfold, utdanningspolitikk og utdanningssystemets utforming.

Dette kommer frem i en studie som har sett på akkurat denne problemstillingen, rapportert i artikkelen [The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education - ScienceDirect](#) (2024). Alieva, Hildebrand og Van Kefrm har forsøkt å analysere *endringer i prestasjonsgapet* (achievement gap) mellom «innfødte» og elever med innvandrerbakgrunn ved bruk av data fra PISA, PIRLS og TIMSS. I studien inngår 12 europeiske land, deriblant Norge, og også engelsktalende mottakerland som Australia, Canada, New Zealand og USA.

Det fremheves i artikkelen at *den eneste måten det metodisk er fullverdig mulig å belyse skoleprestasjoner over tid*, er ved å følge en utvalgt gruppe elever gjennom flere år, og samle inn data på ulike tidspunkt, dvs. en såkalt *longitudinell studie*. Slike studier er i hovedsak gjennomført i USA (for å måle forskjeller i prestasjoner mellom hvite og svarte barn), og i Tyskland. I Europa har det vært vanlig å gjennomføre prøver på ulike tidspunkt (syklus) ved såkalte *tverrsnittstudier* med representative utvalg.¹⁶ Da sammensetningen av slike utvalg trekkes for hver gang og dermed ikke er like over tid, og både utdannings- og innvandringspolitikken endres, er det ifølge Alieva, Hildebrand og Van Kefrm *ikke mulig å sammenligne resultatene fra undersøkelsene - verken med hverandre eller over tid*.¹⁷

Vi har kun funnet én norsk longitudinell studie som har fulgt språkutvikling og leseferdigheter hos norskfødte barn med innvandringsforeldre, fra barnehagen og frem til 8. trinn, og denne artikkelen redegjør vi for i besvarelsen.

Den ideelle måten å besvare oppdragets problemstillinger på, ville dermed ha vært gjennom data som hadde fulgt samme kohort gjennom barne-, ungdoms- og videregående skole, for å se i hvilken retning prestasjonene går, sammenlignet med øvrige elever. Slike studier er det få av i Norge.

Nasjonale prøver er ikke en utvalgsundersøkelse, men obligatorisk for alle elever på trinnene. Fra 2014 ble designet lagt om for nettopp å fange opp endringer i prestasjoner over tid. Men som vi kommer tilbake til, var det fra 2014-2021 feil knyttet til hvordan de offisielle resultatene ble presentert, slik at muligheten til å fremstille utvikling i elevprestasjoner i dette tidsrommet likevel ikke ble realisert.

Internasjonal og nasjonal forskning, som ikke bare er knyttet til PISA, PIRLS og TIMSS, har imidlertid identifisert noen viktige aspekter, både på individ og systemnivå, som kumulativt

¹⁵ Alieva, Hildebrand og Van Kerm: [The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education - ScienceDirect](#) (2024).

¹⁶ For mer informasjon om longitudinelle studier og tverrsnittstudier, se [Kartlegging av nåtiden: Utforskning av fordeler og ulemper ved tverrsnittstudier](#) (juni 2023).

¹⁷ [The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education - ScienceDirect](#) (2024), s. 4.

medfører at elever med innvandrerbakgrunn presterer dårligere i skolen enn sine medelever.¹⁸ På *individnivå* er det særlig sosioøkonomisk bakgrunn, språkferdigheter, foreldrenes utdanningsnivå og botid i landet i tillegg til kjønn og bosted som har betydning. Foreldre med lavere utdanning, og som ikke snakker språket i landet de bor i, har i mindre grad kunnet bidra i skolearbeidet, og gi råd i utdanningsvalg, enn foreldre med høyere utdanning.

På *systemnivå* har utdanningssystemet i landene vist seg å ha innvirkning på utdanningskarrieren til elever med innvandrerbakgrunn. I land som tidlig «faser» elever inn i ulike «løp», spesielt ved overganger fra barne- til ungdomsskolen og ved overgang til videre utdanning - som Østerrike, Belgia, Tyskland, Luxembourg og Nederland - får elevene med innvandrerbakgrunn ikke den samme muligheten som i mer «åpne» utdanningssystemer, som i Norge, Danmark, Sverige, Frankrike, Italia, Spania og Irland. Her innplasseres ikke elevene i «egne løp» etter prestasjoner tidlig i utdanningssystemet, noe som gir elevene flere valgmuligheter.¹⁹

1.2 Hvordan oppdraget er løst

Dette har vært et stort og omfattende oppdrag. For i alt 16 ulike prøver har vi gjennomgått alle data vi har hatt tilgang til, lest relevante studier, og kontaktet en rekke fagpersoner i fagmiljøer som kjenner dataene og undersøkelsene godt.

Følgende prøver ble gjennomført i tidsrommet 2014-2024:

Tabell 1 Oversikt over de ulike prøvene, fordelt på fagområder, klassetrinn og prøveår

	Lesing	Matematikk el. regning	Naturfag	Engelsk	Prøveår	Populasjon
PISA²⁰	15-åringer	15-åringer	15-åringer		2015 2018 2022	Utvalg – ca. 15 prosent av elevene på trinnet
TIMSS		5. trinn 9. trinn	5. trinn 9. trinn		2015 2019 2023	
PIRLS	5. trinn				2016 2021	Utvalg – ca. 10 prosent av elevene på trinnet.
Nasjonale prøver	5. trinn 8. trinn 9. trinn	5. trinn 8. trinn 9. trinn		5. trinn 8. trinn	Årlig	Obligatorisk for alle elever på alle trinn

I tillegg har vi gjennomgått data, studier og analyser som omhandler elevenes gjennomsnittlige grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående opplæring.

¹⁸ [The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education - ScienceDirect](#) (2024), s. 5–6.

¹⁹ Alleva, Hildebrand og Van Kerm: [The progression of achievement gap between immigrant and native-born students from primary to secondary education - ScienceDirect](#) (2024).

²⁰ De aller fleste elevene i undersøkelsen i 2022 var på slutten av 10. trinn, men noen få elever gikk på 9. trinn eller vg1 da de tok prøven.

1.3 Innhenting og bearbeiding av statistikk/data

1.3.1 Nasjonale prøver, grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående opplæring

Data fra nasjonale prøver, grunnskolepoeng og fullført videregående opplæring har vi i hovedsak hentet ut fra SSB sine nettsider, supplert med SSBs egne analyser og studier som omhandler resultater, og/eller kvaliteten, på data. Når det gjelder data som ikke har vært tilgjengelige på nett, dette gjelder spesielt elevresultater knyttet til om man bor sentralt eller desentralt, har vi vært i dialog med SSB om å bestille egne analyser til dette oppdraget. Da nye tall for 2024 skulle publiseres 11. juni 2025, hadde SSB imidlertid ikke kapasitet til å bistå. Dersom det er ønskelig med elevresultater fordelt etter by/tettsted/mindre sentralt mv. kan vi kontakte SSB til høsten.

For de nasjonale prøvene, som er *obligatorisk for alle elevene på alle trinnene prøvene gjennomføres på*, har gruppen elever med innvandrerbakgrunn etter hvert fått et omfang som gjør det mulig å fordele resultater etter *kjønn*, og mer spesifisert type innvandrerbakgrunn. Tilgjengelige tabeller fra SSB sine nettsider, supplert med andre analyser, har dermed dekket problemstillingene, med forbehold om begrensningene dataene har. Som vi redegjør for i kapittel 3 har det vært mange utfordringer knyttet til data for nasjonale prøver; avbrutte tidsrekker pga. omlegginger av prøvene i 2007, 2014 og 2022, feil i analysemetode, pandemi som medførte manglende registrering av gjennomsnittlige grunnskolepoeng, mv. har medført at dataene ikke har levert på det nivået og med kvaliteten prøvene har vært tiltenkt.

1.3.2 Internasjonale undersøkelser

Dataene fra de tre internasjonale undersøkelsene er delt mellom to forsknings-/ fagmiljøer, og begge forskningsmiljøene har bidratt med analyser og vurderinger av data til denne besvarelsen.

Lesesenteret i Stavanger (UiS), som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører og rapporterer fra PIRLS, har utarbeidet en egen analyse av resultatene for minoritetsspråklige elever fra 2016 til 2021. Denne fikk oppdragsgiver oversendt som en delleveranse.

Elevresultater fordelt etter *geografisk spredning* er imidlertid ikke omtalt der, da de blir rapportert i en artikkel som UiS opplyser planlegges publisert i løpet av 2025.

Fra PISA-undersøkelsen mottok vi også en egen analyse til dette oppdraget fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo, som har ansvaret for PISA undersøkelsen på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Instituttet har også ansvaret for TIMMS, men vi fikk ikke spesifikk informasjon om elever med innvandrerbakgrunn fra denne undersøkelsen, så her har vi i hovedsak innhentet elevresultater fra landrapporter UiO har utarbeidet for Norge.

De tre internasjonale prøvene gjennomføres ved bruk av representative *utvalg*, og er kun obligatorisk for skoler og klasser som trekkes ut. UiO påpeker i sitt notat til oss at *minoritets elevene utgjør relativt få elever, noe som gjør at det blir større usikkerhet rundt disse resultatene*. «Ved finmaskede analyser vil hver undergruppe bestå av svært få elever, og målefeilen i analyser blir tilsvarende stor», skriver UiO, og videre «*Dette er en av grunnene til at det ofte ikke er hensiktsmessig å undersøke ulike grupper minoritets elever*». Det vises også til etiske avveininger som avgjør hvilke kategorier UiO anvender i sine analyser.²¹

²¹ I eget notat til Stortingets utredningsseksjon, april 2024.

Da det ikke anbefales å splitte data ned i for små fordelinger, har vi verken for PIRLS, TIMSS eller PISA gode oversikter over elevprestasjoner som er fordelt etter geografisk bosted.

I alle de tre internasjonale undersøkelsene opplyses det om at pandemien nok har hatt en innvirkning på resultatene, men at stor utbredelse av digitale enheter blant norske elever, sammen med relativt høy digital kompetanse blant elevene, likevel gjør at Norge anses å ha kommet bedre ut av pandemien enn andre land.

1.4 Registrering og definering av målgruppen i undersøkelsene/data

Da oppdraget omhandler «elever med innvandrerbakgrunn», startet vi med å få oversikt over hvordan målgruppen defineres i data og undersøkelser.

1.4.1 Definisjoner i nasjonale data

SSB bruker de samme kategoriene som i oppdragsteksten,²² og dette er også inndelinger som Utdanningsdirektoratet anvender²³

***Innvandrere** er personer som selv har innvandret til Norge, som er født i utlandet, har to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre.*

***Norskfødte med innvandrerforeldre** er personer som er født i Norge, har to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre.*

Elever med innvandrerbakgrunn er en samlebetegnelse for innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre.

Dette er kategoriene som i tillegg til *øvrige elever* (elever uten innvandrerbakgrunn) brukes i omtale og analysen av

- ♦ Nasjonale prøver
- ♦ Grunnskolepoeng
- ♦ Gjennomført videregående opplæring

SSB, som har et stort omfang av data, opererer dermed med en mer nyansert definering av innvandrere, og skiller også mellom landbakgrunn og innvandringsårsak. De har også data for botid i Norge og foreldrenes utdanningsnivå.

1.4.2 Definisjoner i internasjonale undersøkelser

I internasjonale undersøkelser brukes i hovedsak begrepene minoritet- og majoritetsspråklige basert på hvor ofte de opplyser om at de snakker norsk hjemme:

- ♦ PIRLS-undersøkelsen – majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever

I den norske rapporteringen fra 2021 brukes betegnelsen «majoritetsspråklige» om elever som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme, og betegnelsen «minoritetsspråklige» om elever som av og til eller aldri snakker norsk hjemme.²⁴ Det gis ikke informasjon om elevenes morsmål, så en vet ikke om elevene har én eller to foreldre med annet morsmål enn norsk.²⁵

²² SSB.no: [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (des. 2023).

²³ Se for eksempel [innvandrere-i-grunnoppleringen-2017.pdf](#)

²⁴ [20230515_endelig_pirls_rapport_2021_netversion-1.pdf](#) (2023), s. 38.

²⁵ PIRLS kortrapport, [Norske tiåringers leseforståelse](#), s. 38.

Familiens sosioøkonomiske status blir også registrert basert på foresattes svar på fire ulike spørsmål: deres utdanningsnivå, yrke, hvor mange bøker de har i hjemmet, og hvor mange barne-bøker de har.²⁶

♦ TIMSS-undersøkelsen - sosioøkonomisk status

I TIMSS ses det kun på elevenes sosioøkonomiske status. Den beregnes ut fra antall bøker hjemme, foreldrenes utdannelse og om elevene har eget rom og/eller internettforbindelse. For elevene på 5. trinn er det foreldrene som rapporterer om dette, og på 9. trinn er det elevene.²⁷ Andelen elever med henholdsvis lav, middels og høy sosioøkonomisk status blir i den norske rapporteringen kun identifisert i hvert fag på hvert trinn, og ikke samlet sett.

♦ PISA-undersøkelsen – migrasjonsbakgrunn og språkbakgrunn

I PISA-undersøkelsen er det to kilder til informasjon om elever med innvandrerbakgrunn: migrasjonsbakgrunn og språkbakgrunn. I spørreskjemaet i PISA får elevene spørsmål om i hvilket land de og foreldrene er født. Elever blir definert som minoritets elever hvis de oppgir at begge foreldrene er født i et annet land.

Tabell 2 Sammenstilling av begrepsbruken i de ulike undersøkelsene

	1. og 2. generasjons innvandrer-elever	Minoritets- og majoritets-språklige elever	Sosio-økonomisk status	Minoritets- og majoritets-elever	Innvandrere og norskfødte med innvandrer-foreldre	Språk som snakkes i hjemmet
PISA	X I OCED og PISA-internasjonalt, ikke i norsk rapportering	X	X	X		X I OCED og PISA-internasjonalt, ikke i norsk rapportering
TIMSS			X			X
PIRLS		X	X			X
Nasjonale prøver					X	
Grunnskolepoeng					X	
Gjennomføring VGO ²⁸					X	

De internasjonale undersøkelsene bruker dermed i større grad språk som snakkes i hjemmet, og deler inn i minoritetsspråklige og majoritetsspråklige, og vektlegger i større grad elevenes sosioøkonomiske status enn i SSBs (og Utdanningsdirektoratets) undersøkelser og statistikk.

Vi bruker i besvarelsen samme terminologi som brukes i kildene vi refererer fra, som vil si innvandrere, norskfødte med innvandringsforeldre og øvrige elever for de nasjonale prøvene, grunnskolepoeng og fullføring videregående opplæring, og minoritets-/majoritetsspråklige og høy og lav sosioøkonomisk status i redegjørelsene fra de internasjonale prøvene.

²⁶ PIRLS kortrapport, [Norske tiåringers leseforståelse](#), s. 34.

²⁷ [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 44.

²⁸ Videregående opplæring (VGO).

Ulik definering av målgruppen i undersøkelsene gjør det utfordrende å forstå klart hvem som egentlig inngår i kategoriene, og direkte å sammenligne gruppene. Det er imidlertid mulig å se om trendene følger den samme utviklingen på nasjonale og internasjonale prøver.

1.5 Avgrensninger

Bak de nasjonale og internasjonale prøvene ligger det nøye utarbeidede tekniske design som skal balansere og prioriterer mellom ulike mål. Vi har ikke gått nærmere inn på de teknisk-metodiske diskursene som omhandler hvilken metodikk prøvene bygger på, eller hvordan ulike deler av elevens ferdigheter måles og vurderes. For en oversiktlig gjennomgang, se Bjørnsson [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#) (2022).²⁹

De utvalgte undersøkelsene måler også omkringliggende aspekter som trivsel, motivasjon, læringsmiljø mv, som vi heller ikke har inkludert i besvarelsen.

Det er også mange aspekter som påvirker innvandringselevers prestasjoner i skolen som vi ikke/ eventuelt kun kort omtaler. Disse omfatter bl.a. språkopplæring³⁰, hvor mange timer i uken det undervises i fagene, botid i Norge, foreldrenes utdanning, om elevene har gått i barnehage, mv.

1.6 Innholdet i rapporten

Før vi redegjør for elevprestasjonene til målgruppen besvarelsen omhandler, kan det være nyttig med en kort presentasjon av bakgrunn og omfang av innvandring i Norge, som et bakteppe for skoleprestasjonene. Dette gjør vi i kapittel 2.

I kapittel 3 belyser vi nasjonale prøver, i kapittel 4 til 7 gjennomgår vi de internasjonale storskalaundersøkelsene. I kapittel 8 ser vi på gjennomsnittlig oppnådde grunnskolepoeng, fordelt etter innvandrerbakgrunn, og i kapittel 9 redegjør vi for fullføringsgraden i videregående opplæring.

I kapittel 10 knytter vi noen kommentarer til dataene som foreligger om elever med innvandrerbakgrunn og kvaliteten av dem, før vi i kap. 12. peker på særlige utfordringer, kunnskapshull, og behov for videre forskning.

²⁹ Dette er en redegjørelse for de ulike prøvenes formål og kvaliteter, utarbeidet for Utvalget for Kvalitetsutvikling i skolen.

³⁰ For omfanget av språkopplæring, se [Innvandrere i grunnskolealder og elever med særskilt språkopplæring i grunnskolen. Skoleårene 2013/2014-2022/2023](#).

2 Kort om innvandrere, norskfødte barn med innvandrerforeldre og øvrige elever

2.1 Innvandring til Norge – hvem er innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre?

De siste 50-60 årene har Norge opplevd en økende innvandring både i antall og andel. I 1970 hadde vi 57 000 innvandrere, som utgjorde 1,5 prosent av befolkningen. Ved inngangen til 2025 var det 965 113 innvandrere, som utgjør 17.3 prosent.³¹

I løpet av årene har sammensetningen endret seg,³² slik at innvandrere i Norge i dag er en stor og heterogen gruppe:

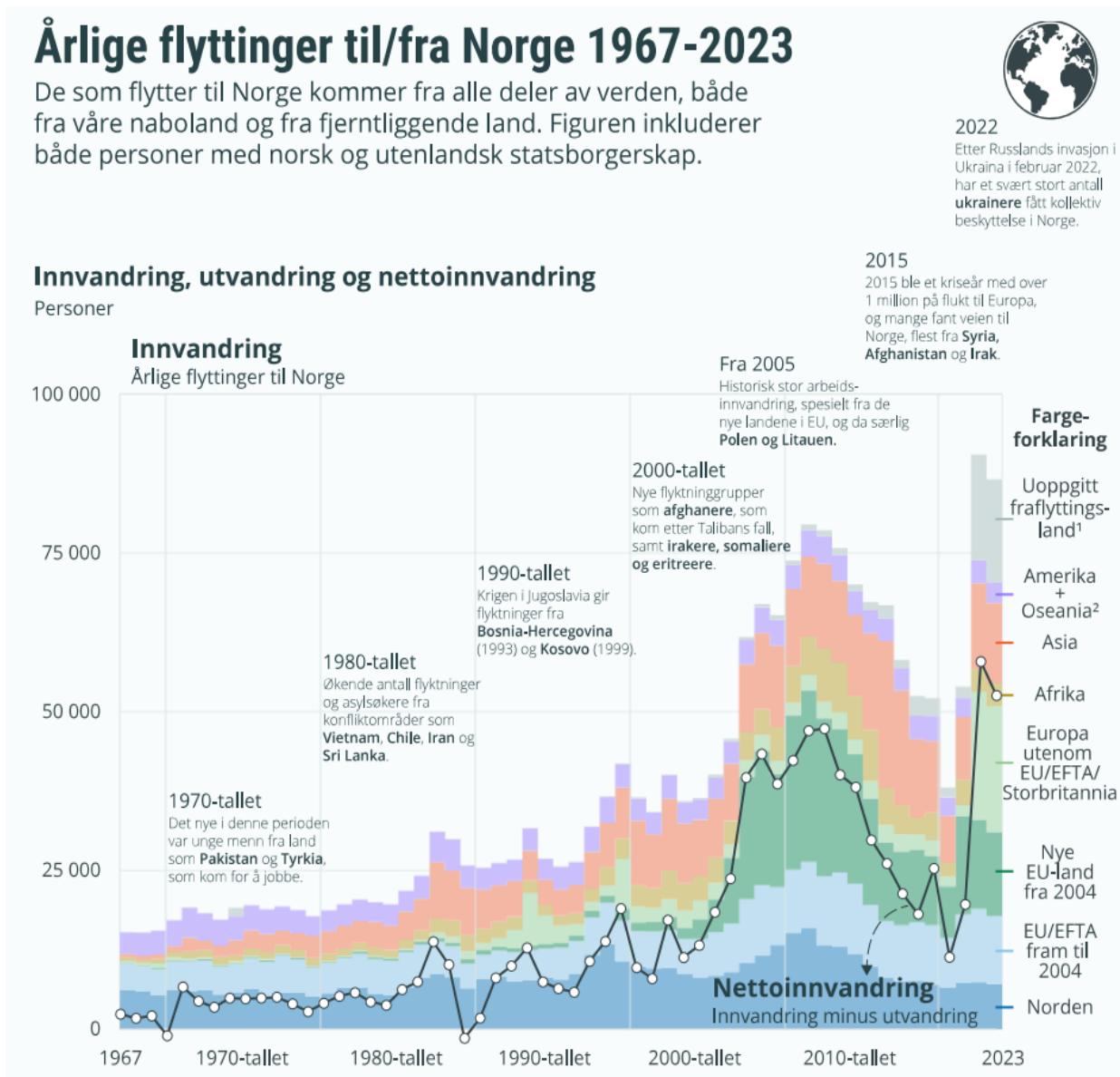
- ♦ Gruppe 1: Arbeidsinnvandring fra slutten av 60-tallet.
- ♦ Gruppe 2: Familieinnvandrere som ble gjenforent med arbeidsinnvandrerne.
- ♦ Gruppe 3: Flyktninger og asylsøkere, fra midten av 70-tallet og helt frem til i dag. Hendelser som Vietnamkrigen, Balkan-krigene, konflikter i Midtøsten og på Afrikas horn har i betydelig grad påvirket innvandringen.
- ♦ Gruppe 4: EU-utvidelse, 2004, 2007 og 2013, en strøm av arbeidsinnvandrere.
- ♦ Gruppe 5: Flyktninger og asylsøkere fra 2010 og fremover, fra kriger i Afghanistan, Irak, Eritrea, Somalia, Syria og Ukraina

Visuelt kan utviklingen fremstilles slik i perioden 1967 til 1023:

³¹ SSB.no: [Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (2025).

³² Lysen mfl. [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 11.

Figur 1 Innvandring, utvandring og nettoinnvandring etter til- og fraflyttingsland. 1967-2023. Antall



Kilde: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 11-14.

I tabell 3 tallfestes utviklingen fra 1970 til 1923 for hver landgruppene mer nøyaktig.

Tabell 3 Innvandrere etter landbakgrunn, 1970 – 2023. Antall og andel.

	Antall		Prosent	
	1970	2023	1970	2023
Folkemengde i alt	3 866 468	5 488 984		
Andel innvandrere av hele befolkningen			1,5	16,0
Innvandrere i alt	57 041	877 227		
Innvandrere fordelt på landgrupper:			100,0	100,0
Norden utenom Norge	25 609	69 251	44,9	7,9
EU/EFTA fram til 2004 utenom Norden	14 619	85 626	25,6	9,8
Nye EU-land etter 2004	2 864	207 883	5,0	23,7
Europa utenom EU/EFTA/Storbritannia	2 484	101 058	4,4	11,5
USA og Canada	7 651	12 784	13,4	1,5
Australia og New Zealand og resten av Oceania	346	2 614	0,6	0,3
Afrika	1 179	105 817	2,1	12,1
Asia	1 718	265 121	3,0	30,2
Amerika utenom USA og Canada	571	27 073	1,0	3,1

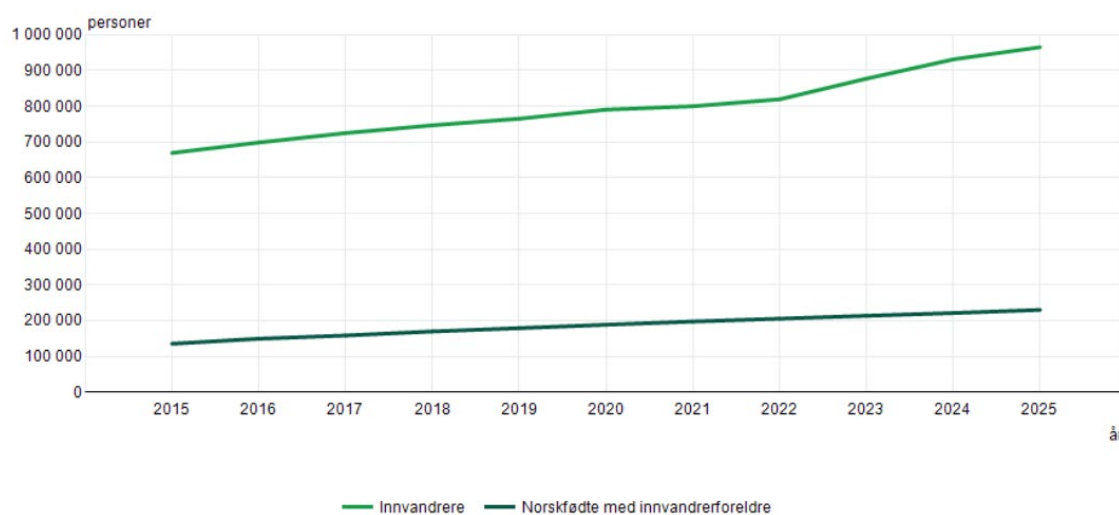
Kilde: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, Statistisk sentralbyrå

Kilde: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 26.

Se rapporten [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 11-14 for en fylldigere beskrivelse av gruppene.

Figur 2 illustrerer hvor mye mindre gruppen *norskfødte med innvandringsforeldre* er enn *innvandrere*. Utviklingen i antall *innvandrere* har gått fra 669 381 i 2015 til 965 113 i 2025, mens antall norskfødte med innvandringsforeldre har økt fra 135 581 i 2015 til 230 237 i 2025.³³ Andel norskfødte med innvandrerforeldre i befolkningen er i dag 4,1 prosent.³⁴

Figur 2 Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, enkeltvis, etter kjønn og landbakgrunn 2004 - 2025



SBb.no: Tabell 13880: [Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre 2004 - 2025](#)

³³ SSB.no [13880: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, enkeltvis, etter kjønn og landbakgrunn 2004 - 2025. Statistikkbanken](#)

³⁴ SSB.no: [Fakta om innvandring – SSB](#) (2025).

De aller fleste norskfødte med innvandringsforeldre i dag er fremdeles unge. Så mange som 7 av 10 er under 18 år, og kun 17 prosent er 25 år og eldre. Mulighetene og utfordringene de har kan variere sterkt basert på familiens bakgrunn, individuelle forhold og den spesifikke situasjonen til hver person. Norskfødte med innvandrerforeldre er dermed også en *heterogen gruppe*, slik som deres foreldre er.³⁵

I 2025 kommer innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn fra følgende områder:

Tabell 4 Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn, 1. januar 2025

Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn, 1. januar				
	2025			
	Innvandrere	Norskfødte med innvandrerforeldre	Andel innvandrere av totalbefolkningen. Prosent	Andel norskfødte med innvandrerforeldre av totalbefolkningen. Prosent
I alt	965 113	230 237	17,3	4,1
Norden utenom Norge, EU/EFTA, Storbritannia, USA, Canada, Australia, New Zealand	394 988	54 409	7,1	1,0
Europa utenom EU/EFTA og Storbritannia, Afrika, Asia, Amerika utenom USA og Canada, Oseania utenom Australia og NZ, polare områder	570 124	175 829	10,2	3,1
Norden utenom Norge	69 979	7 577	1,3	0,1
EU/EFTA fram til 2004 utenom Norden	92 438	9 563	1,7	0,2
Nye EU-land etter 2004	216 749	36 204	3,9	0,6
USA og Canada	13 214	973	0,2	0,0
Australia og New Zealand	2 608	92	0,0	0,0
Europa utenom EU/EFTA/Storbritannia	148 071	25 252	2,6	0,5
Afrika	110 488	47 517	2,0	0,8
Asia	282 408	98 804	5,0	1,8
Amerika utenom USA og Canada	29 073	4 256	0,5	0,1
Oseania utenom Australia og New Zealand	84	0	0,0	0,0

Kilde: [Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre](#) (mars 2025).

Se Lysen mfl. [Innvandrere i Norge 2023. Hvem er de, og hvordan går det med dem?](#) (2024) for en grundig analyse av innvandrere og deres norskfødte barn. Se [Innvandrerandel på kommune kart](#) (mars 2024) for oversikt over bosetting i Norge.

³⁵ Lysen mfl. [Innvandrere i Norge 2023. Hvem er de, og hvordan går det med dem?](#) (2024), s. 15.

2.2 Elever med innvandrerbakgrunn i grunnskolen

Ifølge SSB [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (2023) kan man ikke tallfeste nøyaktig antall innvandrere eller norskfødte med innvandrerforeldre som er registrert i grunnskolen. Da alle barn og unge har rett og plikt til å gå i grunnskoleopplæring, antar SSB at de fleste barn i alderen 6 til 15 år går på skolen.

Ved utgangen av 2022 anslo SSB at det var rundt 56 000 innvandrere og 79 000 norskfødte med innvandrerforeldre i grunnskolen, i aldersgruppen 6-15 år.³⁶ Til sammen utgjorde det ca. 21 prosent av aldersgruppen totalt.³⁷

Tabell 5 Innvandrere i grunnskolealder og elever med særskilt språkopplæring i grunnskolen. Skoleårene 2013/2014-2022/2023

Skoleår	Antall innvandrere 6-15 år per 1.1. (midt i skoleåret)	Antall innvandrere 6-15 år med botid under 3 år	Antall elever i alt	Antall elever som får særskilt norskopplæring	Antall elever som får morsmåls- og/eller tospråklig opplæring, eller annen tilrettelagt språkopplæring
2013/2014	42 551	15 177	615 327	44 829	17 165
2014/2015	44 943	15 588	618 996	43 380	15 264
2015/2016	47 755	15 861	623 755	43 394	14 162
2016/2017	51 038	16 982	629 275	45 272	14 240
2017/2018	52 586	17 251	633 029	44 901	13 682
2018/2019	52 940	16 019	636 350	42 633	12 476
2019/2020	52 891	13 683	636 250	41 003	11 610
2020/2021	50 889	10 437	635 497	39 808	10 624
2021/2022	49 920	10 376	634 095	39 725	10 374
2022/2023	55 824	17 315	636 934	43 949	11 372

Kilde: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 63.

Kort om språkopplæring

Elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, og som ikke kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen, har rett til særskilt språkopplæring.³⁸ I skoleåret 2022/2023 fikk om lag 44 000 elever særskilt norskopplæring. Siden 2014 har antallet som får forsterket opplæring i norsk gått ned, unntatt i skoleåret 2016/2017, da Norge tok imot mange flyktninger fra Syria i skolealder. Også i de siste årene har et stort antall ukrainske barn fått forsterket opplæring i norsk.³⁹

Blant de 11 372 som fikk morsmåls- og/eller tospråklig opplæring i 2022/2023, hadde 23 prosent arabisk som morsmål, 11 prosent ukrainsk, og 9 prosent polsk. Antall elever som hadde ukrainsk som morsmål økte kraftig i 2022/2023, sammenliknet med året før, fra 14 til 1 280 personer. SSB antar imidlertid at et synkende behov for særskilt/forsterket norskopplæring kan skyldes en stadig økende barnehagedeltakelse blant minoritetsspråklige barn, noe som gjør at flere barn bygger opp tilfredsstillende språkkunnskap i norsk før skolealder.⁴⁰

³⁶ SSB.no: [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (2023).

³⁷ SSB.no: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 62.

³⁸ Seopplæringsloven § 3-6 for grunnskolen og § 6-5 for den videregående opplæringen.

³⁹ SSB.no: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 63.

⁴⁰ Ibid.

3 Nasjonale prøver – 5. trinn, 8. trinn og 9. trinn

Oversiktene som viser elevresultatene for nasjonale prøver er i hovedsak lastet ned og bearbeidet fra tilgjengelige tabeller på SSB sine nettsider, supplert med analyser fra SSB, studier som spesifikt omhandler nasjonale prøver for elever med innvandrerbakgrunn, og studier som omtaler kvaliteten på dataene.

3.1 Kort om prøvene – og endringer underveis

Nasjonale prøver ble først innført i 2004, etter anbefaling fra OECD.⁴¹ Grunnet mye motstand ble de satt på pause, før prøvene ble gjeninnført etter en grundig revisjon i 2007.⁴² I 2014 ble hele analysegrunnlaget endret, og prøvene fikk en innretning med *ankeroppgaver*, som spesielt skulle gjøre det mulig å måle prøveresultater *over tid*.

Utdanningsdirektoratet utvikler og gjennomfører nasjonale prøver på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.⁴³ Ifølge direktoratet er formålet med prøvene å gi skolene kunnskap om elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk.⁴⁴ Informasjon fra prøvene skal også danne grunnlag for underveisvurderinger og kvalitetsutvikling på alle nivåer i skolesystemet.

Nasjonale prøver i lesing og regning er på tvers av fag, og er ikke prøver i fagene norsk og matematikk.⁴⁵ Dette innebærer at «regning» i de nasjonale prøvene ikke kan sammenliknes med «matematikk» i de internasjonale prøvene TIMSS og PISA, jf. kap. 6 og 7. Prøvene i engelsk skiller seg fra de andre nasjonale prøvene ved at de tar utgangspunkt i et overordnet kompetansebegrep, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål som er relevant for lytting og lesing i faget engelsk.⁴⁶ For mer informasjon om innholdet i prøvene, se Rammeverk for nasjonale prøver, [Prøvenes innhold | Utdanningsdirektoratet.no](https://www.udir.no/rammeverk-for-nasjonale-prøver).

Prøvene gjennomføres på høsten hvert år, kort tid etter at elevene har startet på 5. 8. og 9. trinn.⁴⁷ Elever på 5. og 8. trinn skal gjennomføre nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk, mens elever på 9. trinn kun har nasjonale prøver i lesing og regning. Prøvene for 5. trinn tar utgangspunkt i kompetansemål til og med 4. trinn, mens prøvene for 8. og 9. trinn tar utgangspunkt i kompetansemål til og med 7. trinn.⁴⁸

I 2022 ble innholdet i de nasjonale prøvene igjen endret, og *målingen av utvikling i elevresultater over tid* ble startet på nytt. Det vil si at resultatene fra 2022, 2023 og 2024 ikke kan sammenlignes med tidligere år, så det er kun fra disse tre årene vi kan redegjøre for i denne besvarelsen.⁴⁹

⁴¹ Bjørnsson [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#): (2022), kap. 2.

⁴² Bjørnsson [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#): (2022).

⁴³ [Hvorfor rammeverk for nasjonale prøver? | Utdanningsdirektoratet.no](#).

⁴⁴ Utdanningsdirektoratet.no: [Kva er nasjonale prøver? | Utdanningsdirektoratet.no](#) (juli 2023).

⁴⁵ Utdanningsdirektoratet.no: [Prøvenes innhold | Utdanningsdirektoratet.no](#) i [Rammeverk for nasjonale prøver | udir.no](#)

⁴⁶ Ibid.⁴⁷ Utdanningsdirektoratet.no: [Kva er nasjonale prøver? | Utdanningsdirektoratet.no](#) (juni 2023).

⁴⁷ Utdanningsdirektoratet.no: [Kva er nasjonale prøver? | Utdanningsdirektoratet.no](#) (juni 2023).

⁴⁸ Utdanningsdirektoratet.no: [Prøvenes innhold | Utdanningsdirektoratet.no](#) i [Rammeverk for nasjonale prøver | udir.no](#)

⁴⁹ Utdanningsdirektoratet.no: [Leseferdighetene går ned | Utdanningsdirektoratet.no](#).

Måling av elevprestasjoner – skalapoeng og mestringsnivå

Det ble utviklet en egen skala, *skalapoeng*, til den nye trendmålingen fra 2022, hvor *gjennomsnittet* i 2022 ble satt til 50 og standardavviket 10. Alle prøveresultater i ettertid blir omregnet til denne skalaen. Dette gjennomsnittet vil endre seg etter hvert som ferdighetene til elevene endrer seg.⁵⁰ SSB beregner skalapoeng ut fra data de innhenter fra Utdanningsdirektoratet.

Skalapoeng er et estimert uttrykk for elevenes ferdigheter i fagene. Å tallfeste en ikke-observerbar størrelse (ferdigheter) vil alltid være beheftet med noe usikkerhet, og det vil forekomme faglige diskusjoner og vurderinger som påvirker det endelige estimatet.⁵¹

På 5. trinn regnes skalapoengene om til tre mestringsnivå. Også grensene for *mestringsnivåene* på nasjonale prøver er nye, da de ble fastsatt etter endringene i 2022. Mestringsnivåene ble fastsatt etter følgende prosentfordeling, se [Mestringsbeskrivelser for nasjonale prøver i lesing | Utdanningsdirektoratet.no](#) (sept. 2022). Mestringsnivåene er som følger på trinnene:

- ♦ 5. trinn: 25 – 50 – 25 (tre mestringsnivå)
- ♦ 8. og 9. trinn: 10 – 20 – 40 – 20 – 10 (fem mestringsnivå)

For en detaljert beskrivelse av hva som kjennetegner mestringsnivåene for hvert fag på hvert trinn, se [Gjennomføring og resultater | Utdanningsdirektoratet.no](#) (august 2022).

Ekskludering av elever fra undersøkelsen

Nasjonale prøver er obligatorisk for alle elever, men skolene (ved rektor) kan vurdere å innvilge fritak for elever som har vedtak om individuell tilrettelegging/spesialundervisning⁵² eller har særskilt språkopplæring.⁵³

Ifølge Utdanningsdirektoratet er kvaliteten på resultatene fra nasjonale prøver avhengig av at alle skolene følger regelverket for individuelt fritak.⁵⁴

Måling av utvikling over tid – ankeroppgaver

Bruk av såkalte ankeroppgaver, der noen oppgaver blir gjentatt i samme prøve året etter for neste elevkull, skal gjøre det mulig å vurdere utviklingen på trinnene i fordelingen på mestringsnivåene, og dermed også endring i fordeling på mestringsnivå over tid. Rundt 20 prosent av oppgavene på de nasjonale prøvene som har blitt benyttet er blitt byttet ut hvert år, slik at hele ankeret ble nytt hvert femte år.⁵⁵ Ankeroppgavene holdes hemmelig og inngår ikke i eksempeloppgavene.

3.2 Vurdering av data

Generelt er det publisert færre, grundige analyser av nasjonale prøver for hver prøve og trinn, enn fra de internasjonale undersøkelsene. Det finnes få empiriske studier fra nasjonale prøver, det publiseres stort sett kvantitative analyser og statistikk rundt spesifikke, utvalgte tema.

⁵⁰ Utdanningsdirektoratet.no: [Gjennomføring og resultater | Utdanningsdirektoratet.no](#)

⁵¹ [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), s. 107, fotnote 6.

⁵² Regulert i opplæringsloven kap. 11.

⁵³ Dette står i opplæringsloven § 3-6 for grunnskolen og § 6-5 for den videregående opplæringen.

⁵⁴ Utdanningsdirektoratet.no: [Administrere nasjonale prøver | Utdanningsdirektoratet.no](#) (aug. 2024).

⁵⁵ Utdanningsdirektoratet.no: [Tekniske krav til prøvene | Utdanningsdirektoratet.no](#)

Feil i analyseverktøy – alvorlige konsekvenser for nasjonale prøver i tidsrommet 2014 - 2021

På grunn av et analyseverktøy (Xcalibre) som ble brukt til å tolke resultatene fra nasjonale prøver i perioden 2014–2021, har offentlig statistikk i denne perioden blitt gjengitt feil.⁵⁶ Det er først og fremst fremstillingen av *utviklingen over tid* – som særlig er relevant for denne besvarelsen – som har blitt presentert feil. Analyseverktøyet fungerte slik at endringer *ikke ble fanget opp*. Xcalibre gikk ut fra at elevkullene i ulike år var fordelt utover ferdighetsskalaen på samme måte, mens dette i virkeligheten varierte. Denne antakelsen førte dermed til at endringer over tid ble svakere og vanskeligere å avdekke. Feilen ble oppdaget ved en tilfeldighet, ved at Frischsenteret under pandemien ønsket å se nærmere på elevenes leseferdigheter, og hentet ut data fra Utdanningsdirektoratets databaser. At det ikke ble målt *noen endring* i elevresultatene fra 2014 til 2021 kaller Markussen mfl. en «oppsiktsvekkende stabilitet»,⁵⁷ all den tid norske elever har prestert dårligere på internasjonale prøver i samme tidsrom.⁵⁸ Frischsenteret ønsket å analysere alle dataene på nytt, men Utdanningsdirektoratet hadde slettet alle individdata som direkte kunne kobles til resultatene – bortsett fra kjønn – i tråd med Utdanningsdirektoratets personvernprosedyrer.⁵⁹

Verken Bjørnsson, som vurderte nasjonale prøvers egnethet til å belyse elevresultater på oppdag for Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen, eller utvalget selv, ble gjort klar over denne grove feilen i dataanalysene da de publiserte sine utredninger. Hele kunnskapsgrunnlaget i vurderingen av nasjonale prøver i Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen sitt arbeid, tar dermed utgangspunkt i feil premisser når de vurderer nasjonale prøver. Bjørnsson skriver riktignok til utvalget «Den manglende endringen kan muligens forklares med at det enten ikke har skjedd noen endringer eller at prøvene ikke fanger opp de endringer som faktisk har skjedd på nasjonalt nivå.»⁶⁰ Hans konklusjon var at «Nasjonale prøver måler for snevert til å fange opp systemopplysninger på en god måte, og spesielt endringer over tid».⁶¹ Han virket likevel skeptisk til manglende endring i elevenes resultater, og la stor vekt på i sin redegjørelse at det etter hans syn er

*«stor mangel på forskning om de metodologiske aspektene ved de nasjonale prøvene. Det er kun gjennom systematisk forskning at vi finner svar på om de fungerer etter intensjonen».*⁶²

Dette fikk han utelukkende rett i. Markussen mfl. kom – da de forsto hva som var galt med analysemetoden – til motsatt konklusjon:

*«Våre resultater viser derimot at de nasjonale prøvene er svært godt egnet til dette formålet. Systemet kan avdekke viktige endringer. Over tid i både gjennomsnittsnivå og forskjeller innad i elevmassen. Til forskjell fra de internasjonale studiene gir de nasjonale prøvene år-til-år-informasjoner om utviklingen i ferdigheter».*⁶³

⁵⁶Markussen mfl. [Visning av Skoleferdigheter i endring: Utviklingen over tid målt ved nasjonale prøver](#) (2024)

⁵⁷ Ibid. s. 5

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Utdanningsdirektoratet.no: [Feil i resultater fra nasjonale prøver 2014–2021 | Utdanningsdirektoratet.no](#).

⁶⁰ Bjørnsson [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#): (2022), kap. 3.

⁶¹ Ibid.

⁶² Bjørnsson [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#): (2022), kap. 3.6.

⁶³ Markussen mfl. [Visning av Skoleferdigheter i endring: Utviklingen over tid målt ved nasjonale prøver](#) (2024), s. 22.

Vi finner det noe underlig at en slik fatal feil i analysemetodikken, som ikke fanget opp endringer i elevprestasjoner, som nettopp skulle være styrken ved nasjonale prøver etter omleggingen i 2014, ikke er tydeligere adressert i [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), *En mer praktisk skole*. Feilen ble gjort kjent før meldingen ble avgitt, men er kun nevnt i Boks. 8.4, s. 108, uten at det vises til boksen i løpende tekst.

Nasjonale prøver kunne dermed fra 2014 publisert data som belyste utviklingen til elevene med ulik innvandrerbakgrunn i tidsrommet som etterspørres i oppdraget. På grunn av feilen i analysemetoden kan vi imidlertid ikke inkludere data fra nasjonale prøver før omleggingen i 2022. Senter for pedagogiske målinger (Center for Education Measurement (CEMO)) fikk i oppdrag sammen med Utdanningsdirektoratet å gjennomføre et forskningsprosjekt hvor beregning av nye nasjonale gjennomsnittresultater for nasjonale prøver inngår. Det vil si at de skal forsøke å fremstille egne analyser i dette tidsrommet, basert på gjenværende data. Det foreligger imidlertid ikke sikker informasjon om hvor store avvikene er på individnivå eller skole- og kommunenivå, siden dataene som er nødvendig for å beregne dette, som nevnt ble slettet. Kunnskapsdepartementet opplyste i [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#)⁶⁴ at «Departementet vil vente med eventuelt andre analyser til CEMO har publisert sin rapport».

For nærmere forklaring for hvordan analysene målte utviklingen i skolerresultater feil, se [Visning av Skoleferdigheter i endring: Utviklingen over tid målt ved nasjonale prøver](#) (2024) og [Nasjonale prøver: Nye analyser er viktige](#) (sept. 2023).

Nasjonale prøver – til faglig støtte eller styring?

En annen hovedutfordring ved dataene som foreligger fra nasjonale prøver – i tillegg til feilen som ble oppdaget – er hvordan dataene har blitt formidlet ved bruk av tall og statistikk. Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen fant en overvekt av kvantitativt baserte analyser, og svært få kvalitative. Statistikken har gitt næring til medias rangering av skoler, og det har kommet mange innvendinger mot at nasjonale prøver fremmer konkurranse mellom skolene, som legger stort press på elevene allerede fra femte trinn.⁶⁵

Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen innhentet sentrale aktørers bruk og erfaringer med nasjonale prøver fra alle nivåer i skolen. Mens *lærerne* benyttet *egne prøver* for å fange opp elevenes kunnskap, var det skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter som hyppigst oppga å ha mest nytte av resultatene fra nasjonale prøver. *Skoleledere* - for å vurdere det pedagogiske arbeidet i skolene, blant *skoleeierne* brukte så godt som alle (99 prosent) prøvene til å vurdere kvaliteten i opplæringen, og *nasjonale myndigheter* oppga å bruke prøvene til å evaluere politiske satsninger. I *praksis* ble dermed data fra nasjonale prøver først og fremst brukt til styring, og *ikke* til støtte i faglig utvikling av elever.⁶⁶

Avvikling av nasjonale prøver – erstattes av nye

Da nasjonale prøver ikke ble ansett som relevant for det faglig-pedagogiske arbeidet i skolen, foreslo Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen å avvikle prøvene i sin nåværende form og erstatte dem med nye prøver som bedre skal støtte læring.⁶⁷ Avviklingen av de nasjonale prøvene ble dermed foreslått *uten at* utvalget kjente til analysefeilen ved prøvene. Formålet med nye,

⁶⁴ [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), s. 108.

⁶⁵ [NOU 2023: 27](#), s. 32.

⁶⁶ [NOU 2023: 27](#), s. 31.

⁶⁷ *Ibid.* s. 94.

læringstøttende prøver skal være å gi informasjon om *elevenes grunnleggende ferdigheter til bruk i det faglig-pedagogiske kvalitetsutviklingsarbeidet*. Utvalgets flertall foreslo at prøvene sekundært kan gi informasjon til skoleeierne og nasjonale myndigheter. Det var imidlertid uenighet i utvalget her. Noen av utvalgets medlemmer mente at det «doble formålet» (både å gi støtte i det faglige arbeidet, og styringsdata) har fulgt prøvene helt fra start, og kan igjen favorisere styringsdata, slik at prøvene blir mindre nyttige i det faglig-pedagogiske arbeidet.

I [Meld. St. 34. \(2023-2024\) En mer praktisk skole.](#) opplyser regjeringen at den vil utvikle dagens nasjonale prøver og erstatte dem med nye. Det skal utvikles nye prøver i lesing, matematikk og engelsk på 5. og 8. trinn, med rent læringsstøttende formål.⁶⁸ De nasjonale prøvene som brukes i dag vil ikke bli avviklet før nye prøver er klare. Dagens system med resultater i form av skalapoeng og mestringsnivåer ønsker regjeringen også å endre til resultater som gir mer læringsstøttende formål.

Data som presenteres for nasjonale prøver – skalapoeng og mestringsnivå

I det følgende gjennomgår vi elevresultatene på nasjonale prøver for 5. 8. og 9. trinn, men da kun fra 2022 hvor trendmålingen startet på nytt. Først viser vi *gjennomsnittlig skalapoeng*, som viser hvilke elever ut fra innvandrerbakgrunn som har høyest gjennomsnittlig poengresultat. En tidsserie om gjennomsnittlig skalapoeng gikk fra [2014 til 2023](#). Til denne serien skriver SSB:

*«Modellen som ble brukt for beregning av skalapoeng for nasjonale prøver i perioden 2014-2021, ga en underestimert av endring mellom årene, slik at utvikling over tid i publiserte tall for denne perioden ikke kan sammenlignes. Dette er dermed en avsluttet serie.»*⁶⁹

En ny tidsserie begynte ved omleggingen av data i 2022, og den har tilgjengelige data for gjennomsnittlig skalapoeng fra [2023 og 2024](#) (med desimaler) som vi har lastet ned tall fra.

Mens skalapoeng viser hvordan hele gruppen/kategoriene *samlet* (gjennomsnittlig) presterer som *hel gruppe*, viser *mestringsnivåer* hvor stor andel av elevene med ulik innvandrerbakgrunn som befinner seg på de høyeste, mellomste og laveste mestringsnivåene. Nivå 1 er det laveste nivået. På 5. trinn er Nivå 3 det høyeste, mens 8. og 9. trinn har Nivå 5 som det høyeste mestringsnivået.

For å unngå kildehenvisning til alle figurene og tabellene, opplyser vi her om at alle figurene som viser elevenes gjennomsnittlige skalapoeng i dette kapitlet er lastet ned fra

- ♦ Tabell [13719: Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, etter klassetrinn, prøve, innvandringskategori, kjønn, statistikkvariabel og år. Statistikkbanken](#)

Alle figurer som viser elevenes plassering etter mestringsnivå i dette kapitlet, er lastet ned fra

- ♦ Tabell [09818: Elever ved nasjonale prøver, etter klassetrinn, prøve, mestringsnivå, innvandringskategori/landbakgrunn og kjønn \(prosent\) 2011 - 2024. Statistikkbanken](#)

Deretter belyser vi for hver prøve andelen elever som fordeler seg på de ulike mestringsnivåene, fordelt etter innvandringskategori og kjønn. Til slutt for hver av prøvene vises elevenes gjennomsnittlige skalapoeng fordelt etter *landbakgrunn*, da den påvirker prestasjonene.

⁶⁸ [Meld. St. 34. \(2023 - 2024\) En mer praktisk skole.](#) s. 107.

⁶⁹ [Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen](#), under «Fotnoter».

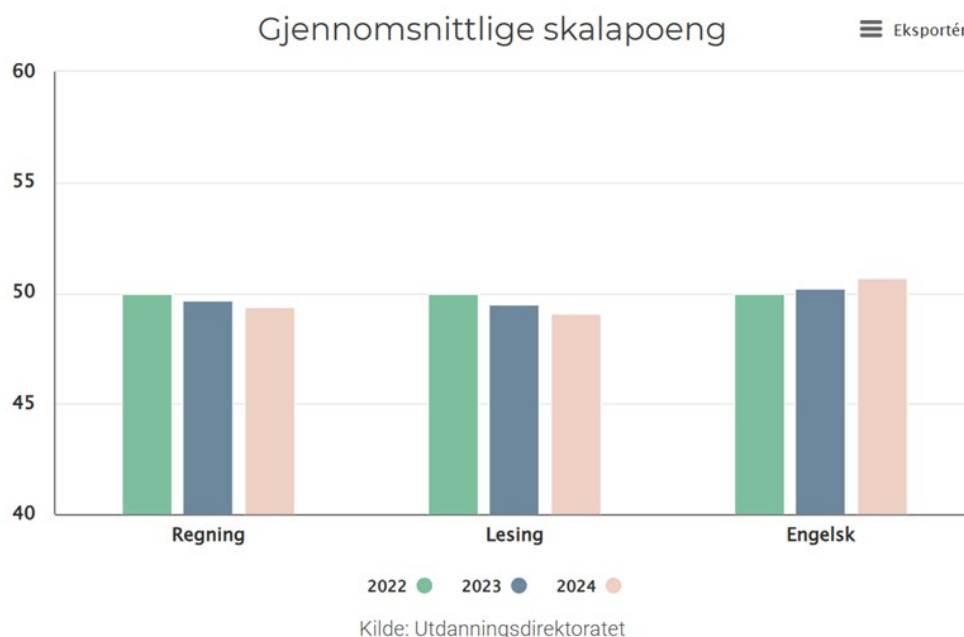
3.3 Elevresultater prøver på 5. trinn

3.3.1 Hovedresultater for alle elever 2022 til 2024

Høsten 2024 gjennomførte rundt 56 000 elever på 5. trinn nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk.⁷⁰

Den overordnende utviklingen i *alle femteklassingenes prestasjoner* fra 2022 til 2024 er at elevene presterte svakere i lesing og regning, men litt bedre i engelsk, se figur 3.

Figur 3 Gjennomsnittlig skalapoeng nasjonale prøver 5. trinn, regning, lesing og engelsk., 2022 – 2024 (etter ny trendmåling).



Andelen i 2024 som presterte på *laveste mestringsnivå* i *lesing*, økte med nær 5 prosentpoeng siden trendmålingen startet på ny i 2022, som vil si 2 600 flere elever på laveste mestringsnivå (Nivå 1). Tilsvarende ble det færre elever som presterte på *høyeste mestringsnivå* i lesing.⁷¹ I *regning* økte andelen som presterte på *laveste mestringsnivå* med 3,5 prosentpoeng, som tilsvarer 2 000 flere elever på det laveste mestringsnivået, sammenlignet med 2022-kullet.

Samlet presterte guttene bedre enn jentene i regning og engelsk, mens i lesing presterte jentene best.

3.3.2 Leseprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 5. trinn

Elevene på 5. trinn hadde samlet sett lavere gjennomsnittlige skalapoeng i lesing i 2024 enn i 2022 og 2023.

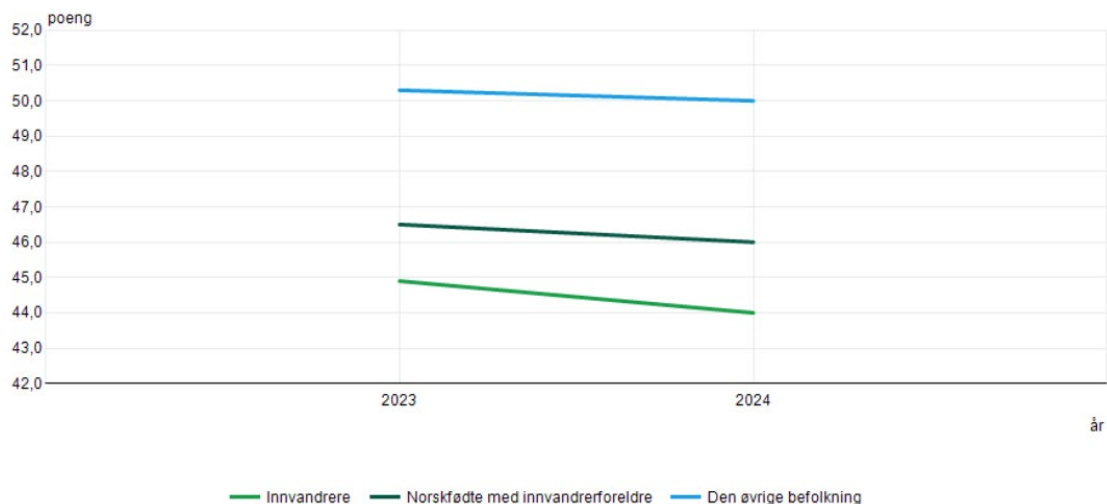
Blant innvandrere var nedgangen i leseferdigheter størst, som det kommer frem av figur 4.⁷²

⁷⁰ Jf. [Leseferdighetene går ned | udir.no](https://udir.no)

⁷¹ Utdanningsdirektoratet: [Leseferdighetene går ned | Utdanningsdirektoratet.no](https://udir.no) (nov. 2024).

⁷² Utdanningsdirektoratet.no: [Større nedgang i leseferdigheter blant innvandrere enn andre elever – SSB](https://udir.no) (des. 2024).

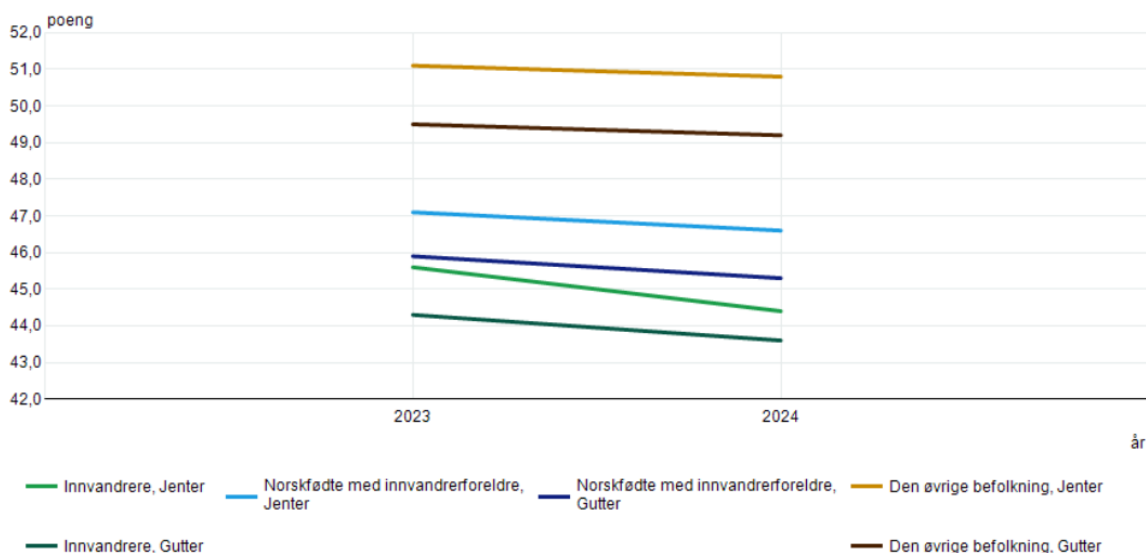
Figur 4 Gjennomsnittlig skalapoeng, nasjonale prøver lesing 5. trinn, etter innvandringskategori. 2022-2024



Nedgangen i lesing fra 2023 til 2024 var størst blant innvandrere (fra 44,9 skalapoeng, til 44,0), deretter norskfødte med innvandrerforeldre (46,5 til 46). For øvrige elever var nedgangen noe mindre, fra 50,3 til 50,0. Prestasjonene mellom øvrige elever og elever med innvandrerbakgrunn økte dermed noe fra 2023 til 2024 i lesing på 5. trinn.⁷³

Om gjennomsnittlige skalapoeng fordeles etter innvandrerbakgrunn og kjønn, var det *innvandrer guttene* som hadde færrest gjennomsnittlige skalapoeng i lesing, med 43,6 poeng i 2024. Norskfødte gutter med innvandrerforeldre lå på 45,3, mens øvrige gutter lå på 49,2 gjennomsnittlige skalapoeng i 2024.

Figur 5 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 5. klasse, lesing, innvandringskategori, kjønn, og år



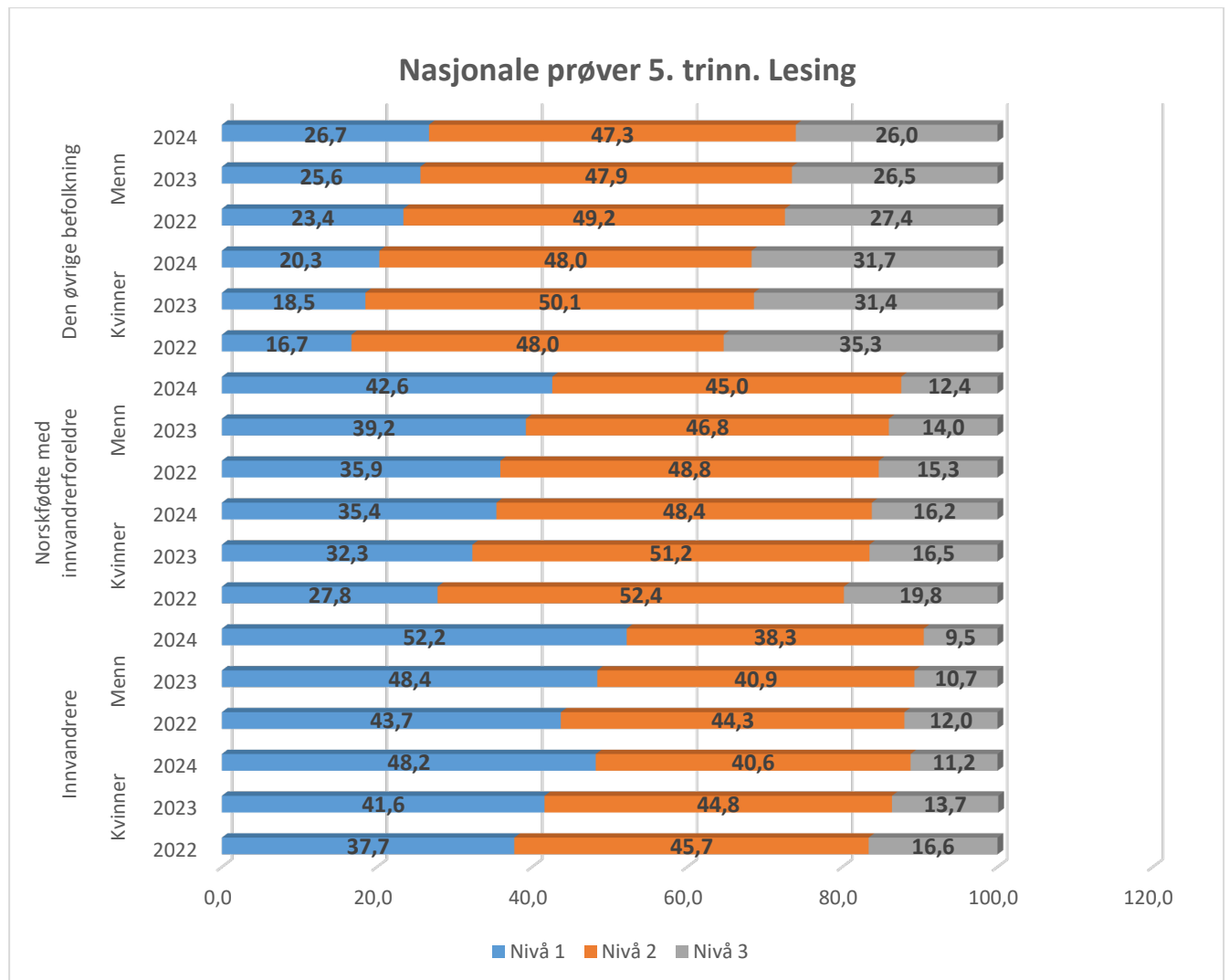
Høyest gjennomsnittlig skalapoeng i lesing hadde jenter blant øvrige elever, med 49,2 poeng, Norskfødte jenter med innvandrerforeldre lå på 46,6, mens innvandrerjenter lå på 43,6 i 2024.

⁷³ Ibid.

Lavest, med færrest gjennomsnittlige skalapoeng, og med mest nedgang, lå innvandregutter, etterfulgt av innvandrerjenter. Høyest skalapoeng i lesing hadde jenter blant øvrige elever.

Eleveresultater fordelt etter innvandrerbakgrunn, kjønn og mestringsnivå, viser at andelen innvandrere var høyest på det laveste mestringsnivået, Nivå 1, og høyest blant guttene.

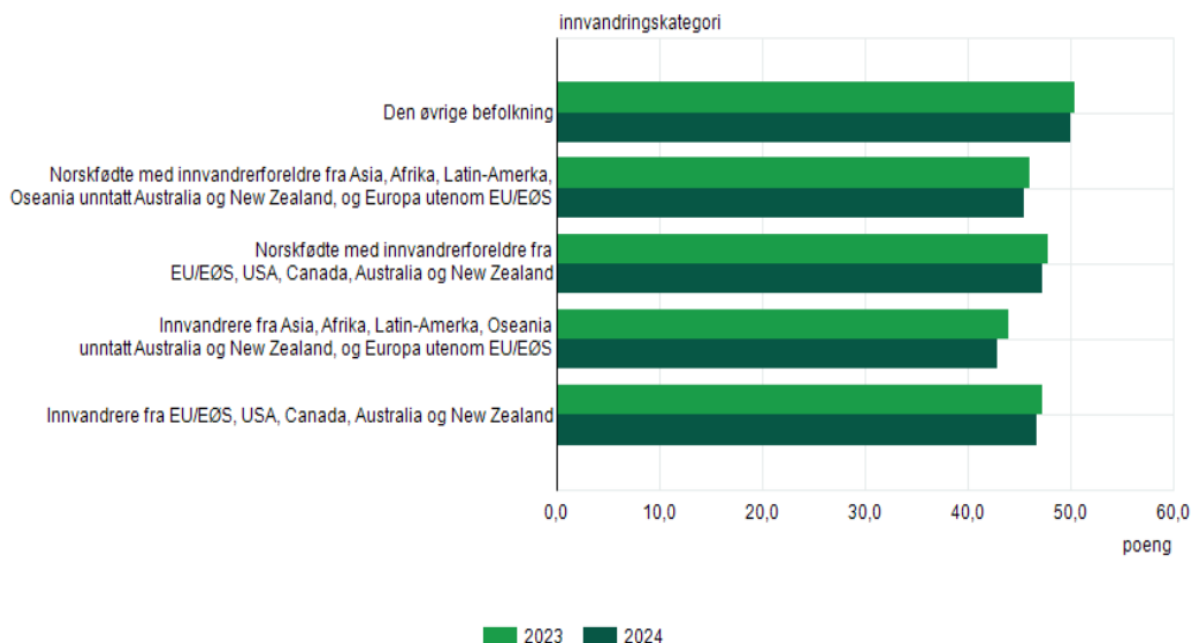
Figur 6 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 5. klasse, Lesing, etter innvandringsskategorier/landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



På det høyeste mestringsnivået (Nivå 3) var andelen øvrige elever høyest, og høyere blant øvrige jenter enn øvrige gutter. Andelen på høyeste mestringsnivå var lavest blant innvandrere, og også her lavere blant gutter (9,5 prosent i 2024) enn jenter 11,2 prosent i 2024).

Den store nedgangen i leseferdigheter blant innvandrere kan ifølge SSB delvis forklares av landbakgrunn.

Figur 7 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 5. trinn. Lesing. Begge kjønn, år og innvandringskategori



Innvandrerelevne fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania - unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS, presterte dårligere i lesing og hadde en større nedgang i leseferdigheter enn innvandrerelevne fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand. Også norskfødte med innvandrerforeldre fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania - unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS, oppnådde samlet lavere gjennomsnittlig skalapoeng enn innvandrere fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand, og øvrige elever som presterte best.

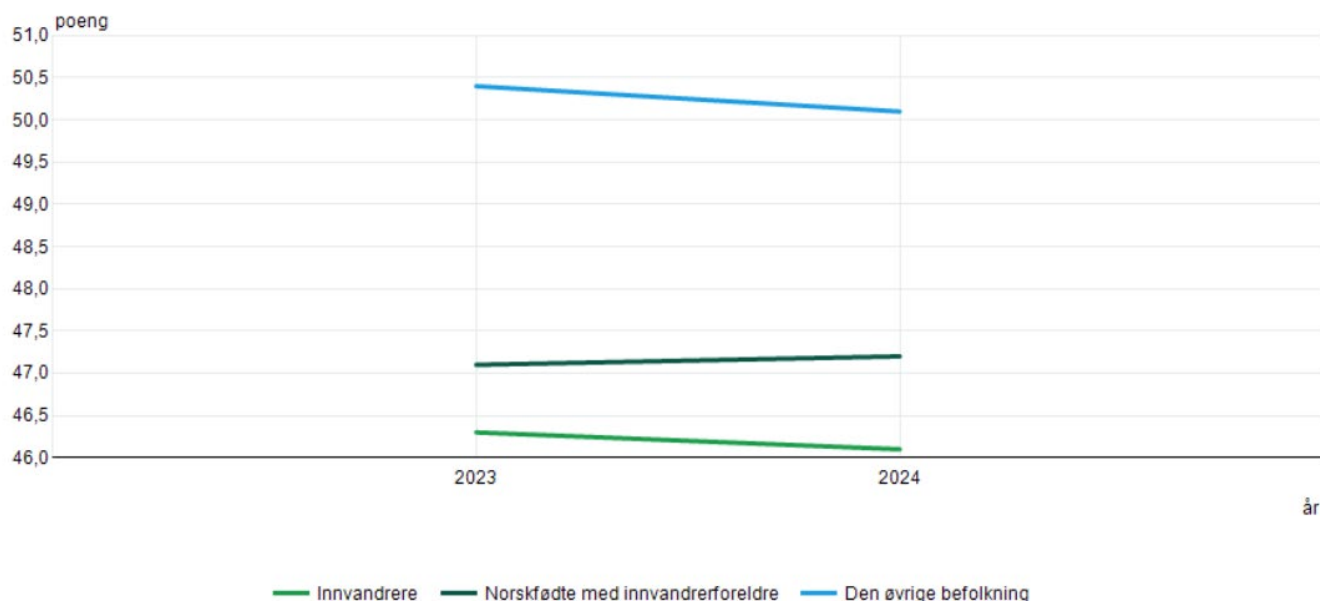
3.3.3 Regneprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 5. trinn

Totalt sett gikk regneferdighetene på 5. trinn noe ned, fra 50 gjennomsnittlige skalapoeng i 2022 til 49,4 i 2023.⁷⁴

Fordelt etter *innvandrerbakgrunn* hadde *øvrige elever* høyere gjennomsnittlige skalapoeng enn de to andre kategoriene både i 2023 og 2024. Norskfødte med innvandrerforeldre lå over innvandrere, med 47,1 i 2023 og 47,2 i 2024, mens innvandrere lå på hhv. 46,3 og 46,1 skalapoeng.

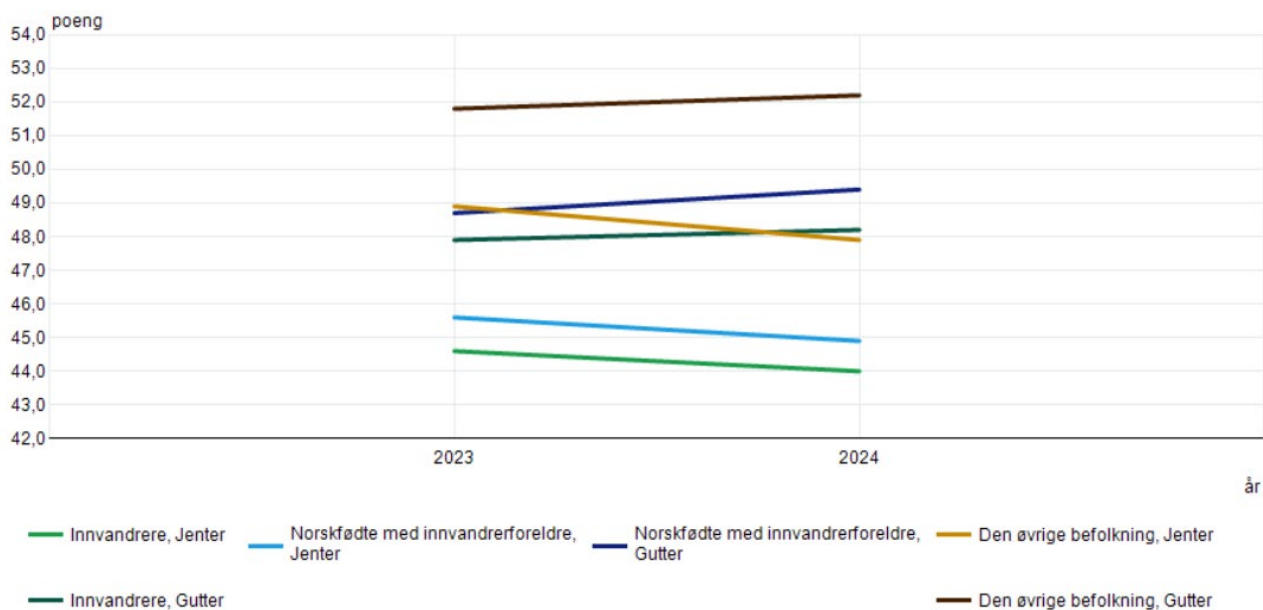
⁷⁴ Utdanningsdirektoratet.no: [Leseferdighetene går ned](https://www.undir.no/lesing/leseferdighetene-gar-ned) | Utdanningsdirektoratet.no (nov. 2024)

Figur 8 Gjennomsnittlig skalapoeng, nasjonale prøver. Regning. 5. trinn, begge kjønn, etter innvandringskategori. 2022-2024



Fordelt etter kjønn, presterte guttene blant *øvrige elever* høyest med gjennomsnittlig skalapoeng på 52,2 i 2024, opp fra 51,8 i 2023. Jenter blant *øvrige elever* presterte nest best i 2023 (48,9), men i 2024 ble de (med 47,9 poeng) tatt igjen av norskfødte gutter med innvandrerforeldre (49,4), og så vidt også innvandregutter, som hadde 48,2 skalapoeng.

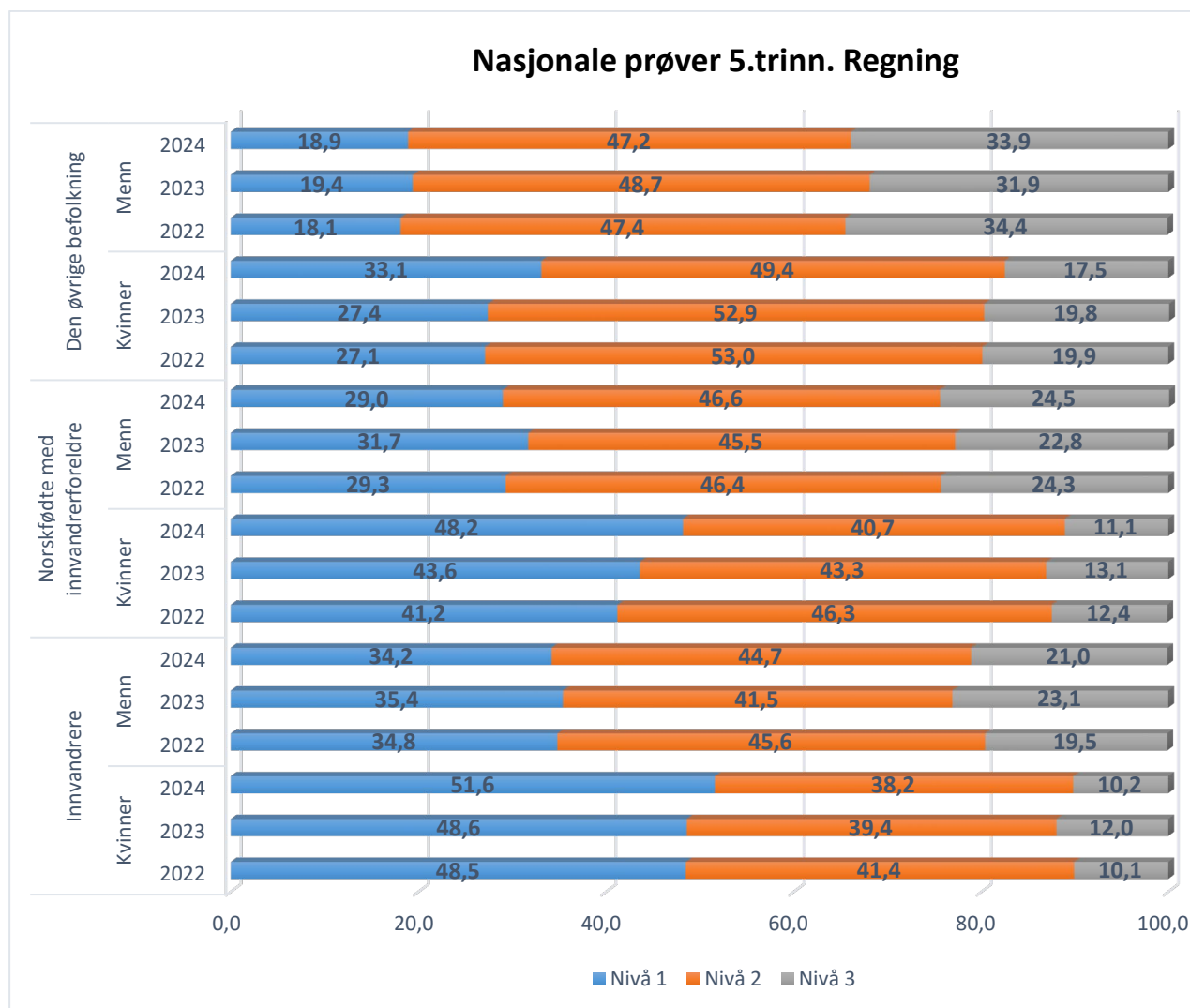
Figur 9 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 5. trinn, Regning, innvandringskategori, kjønn, 2023-2024



«Prestasjonsgapet» her, mellom øvrige elever og elever med innvandrerbakgrunn, er dermed ikke entydig.

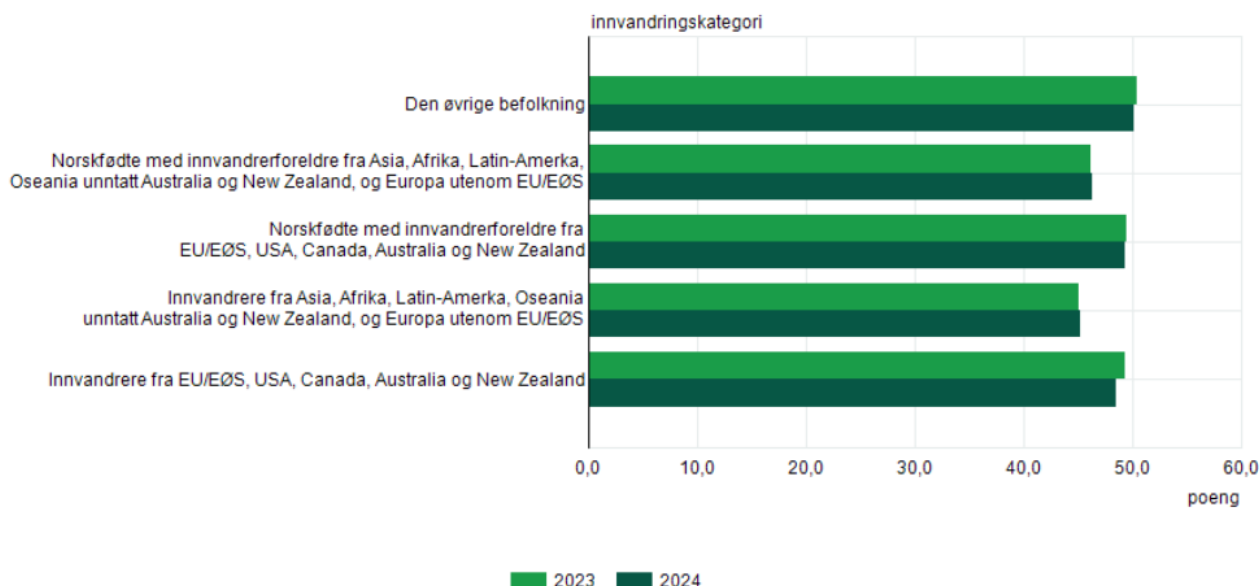
Fordelt etter *mestringsnivå* og kjønn, var det i regning på 5. trinn på høyeste Nivå 3 størst andel blant øvrige elever, da aller høyest andel blant guttene (33,9). En størst andelen som presterte på laveste Nivå 1 var innvandrere, der over halvparten av jentene var på Nivå 1 (51,6).

Figur 10 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 5. klasse, Regning, Etter innvandringskategori / landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



Fordeler man data etter landbakgrunnen, presterte også i regning innvandrererelever fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania - unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS gjennomsnittlige lavere enn øvrige elever. Også norskfødte med innvandrerforeldre fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS hadde lavere gjennomsnittlig skalapoeng i regning, enn innvandrere fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand.

Figur 11 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 5. klasse, Regning, Begge kjønn etter år, statistikkvariabel og innvandringskategori



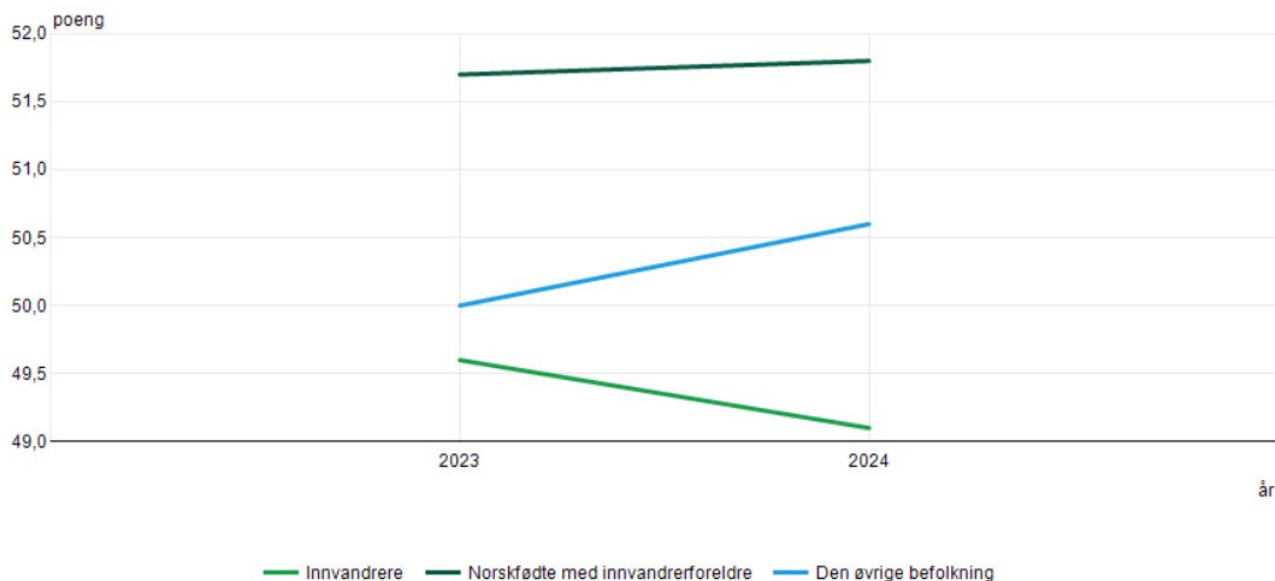
Norskfødte med innvandrerforeldre fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand presterte dermed klart bedre i regning på 5. trinn, enn norskfødte med innvandrerforeldre fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania - unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS.

3.3.4 Engelskprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 5. trinn

Engelsk var eneste fag med en *positiv utvikling* i elevresultater på 5. trinn totalt sett for elevene utvalgte periode og engelskferdighetene på 5. trinn opp fra 50,2 skalapoeng i 2023, til 50,7 i 2024.

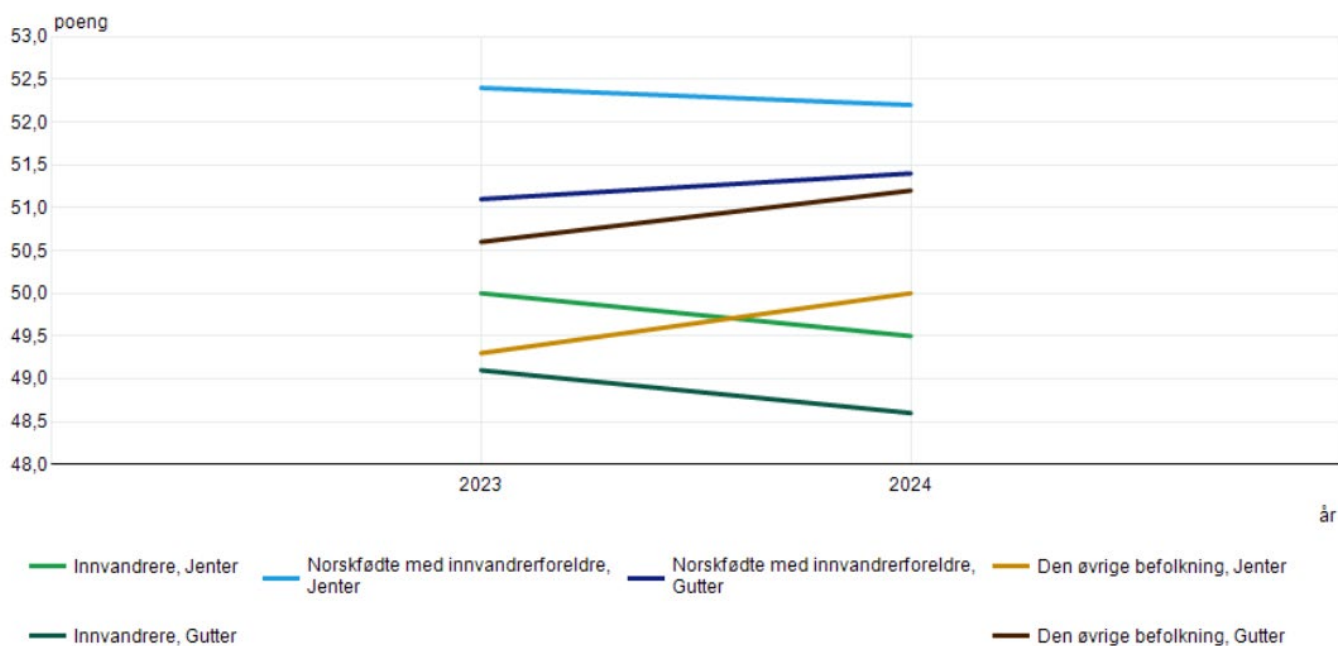
Når man fordeler etter innvandrerbakgrunn, var det *norskfødte med innvandrerforeldre* som fikk høyest gjennomsnittlige skalapoeng (51,8 2024, fra 51,7 2023), men *øvrige elever* økte mest fra 2023 til 2024, fra 50,0 til 50,6 skalapoeng. Innvandrere presterte lavest med 49,1 skalapoeng i 2024 og 49,6 i 2023, og dermed økte avstanden til de to andre elevgruppene,

Figur 12 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 5. trinn. Engelsk. Etter innvandringskategori og år.



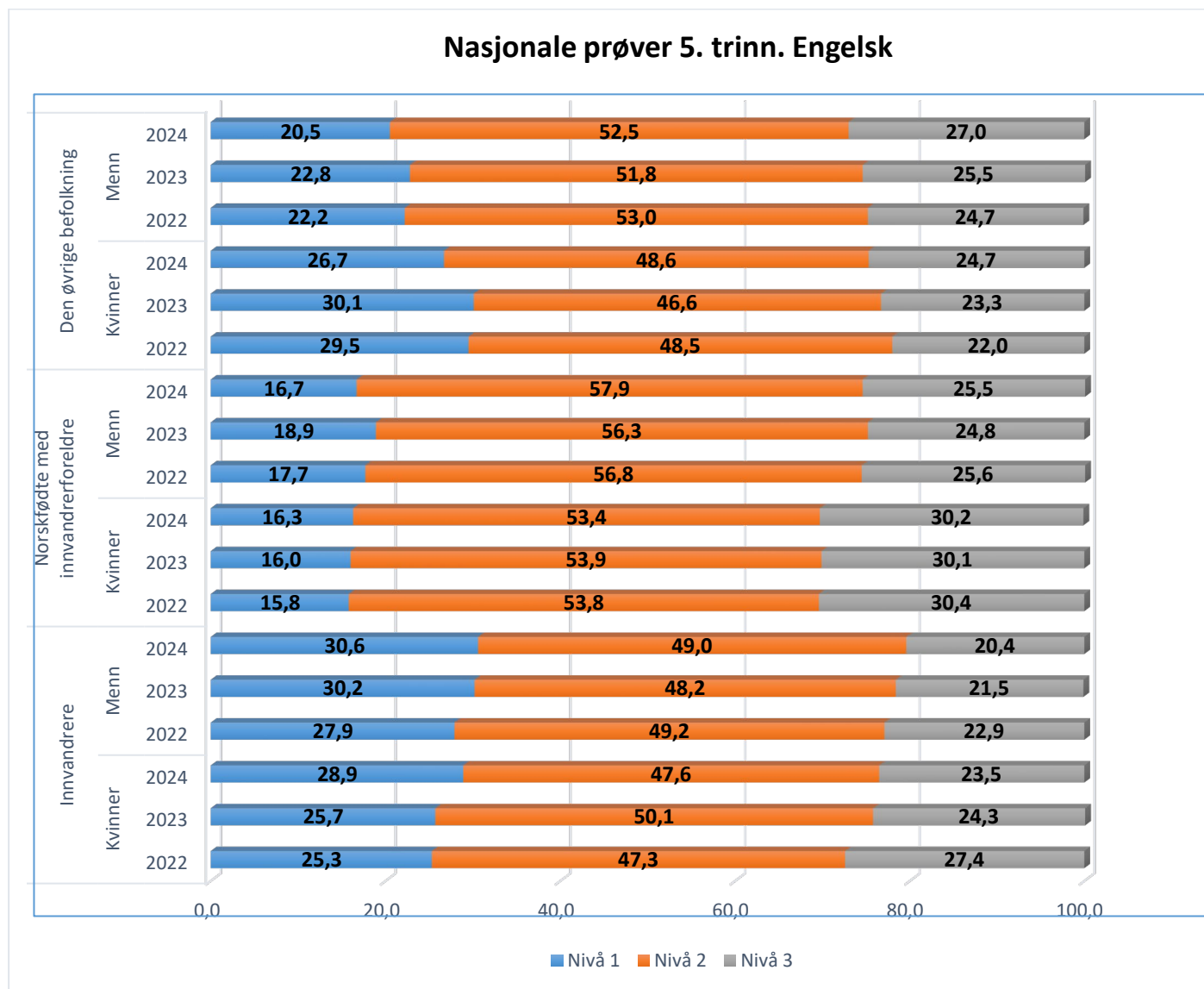
Ser vi på gjennomsnittlige skalapoeng fordelt etter *kjønn* presterte norskfødte jenter med innvandrerforeldre best i engelsk på 5. trinn, men utviklingen gikk noe ned fra 2023 til 2024 (fra 52,4 til 52,2). Norskfødte gutter med innvandrerforeldre, og gutter blant øvrige elever har hatt en svak vekst i engelsk på 5. trinn, og også jenter blant øvrige elever har hatt en svak positiv vekst fra 2023 til 2024.

Figur 13 Gjennomsnittlige skalapoeng på nasjonal prøve i 5. klasse. Engelsk, innvandringskategori og kjønn, 2023-2024 (etter ny trendsettingsmåling).



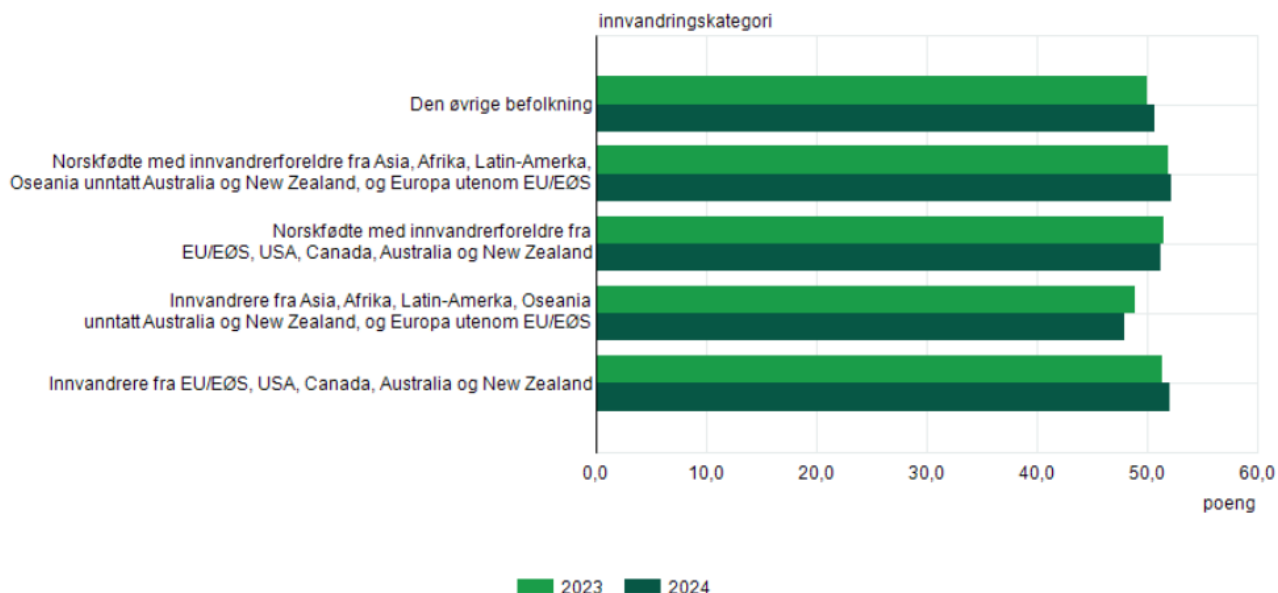
Går vi over til fordelingen på mestringsnivåer i engelsk på 5. trinn er det flest norskfødte jenter med innvandrerforeldre på høyeste mestringsnivå, med en andel på 30,2 i 2024. *Norskfødte med innvandrerforeldre* lå i årene 2022 til 2024 over *øvrige elever* i engelsk både på Nivå 2 og høyeste mestringsnivå, Nivå 3. På det laveste mestringsnivået i 2024 var det størst andel *innvandrer gutter*, med 30,6 prosent.

Figur 14 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 5. klasse, Engelsk, Etter innvandringskategori / landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



Gjennomsnittlig skalapoeng fordelt etter landbakgrunn viser at innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS oppnådde lavest gjennomsnittlig skalapoeng i engelsk med 48,8 poeng i 2023 og 47,9 i 2024.

Figur 15 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 5. klasse, Engelsk, Begge kjønn, Skalapoeng etter år og innvandringskategori



Aller høyest gjennomsnittlig skalapoeng i 2024 i engelsk oppnådde innvandrere fra EU/EØS, Canada, Australia og New Zealand med 52 poeng.

3.4 Elevresultater prøver på 8. trinn

3.4.1 Hovedresultater for alle elever 2022 til 2024

På 8. trinn har elevene blitt testet i lesing, regning og engelsk, og prøvene måles gjennom 5 mestringsnivå. I alt 94 prosent av elevene på 8. trinn deltok på prøvene høsten 2024.

Totalt sett presterte 2024-kullet klart svakere enn 2023-kullet i *regning*, og 8. klassingenes prestasjoner i regning gikk dermed ned i 2024, for andre år på rad. Antall elever på laveste mestringsnivå økte med 3100 siden trendmålingen startet i 2022.⁷⁵

Samlet sett presterte elevene i 2024 i lesing nok så likt med kullet året før, noe som var litt over ett skalapoeng svakere enn i 2022. Jentene presterte bedre enn guttene i lesing.⁷⁶

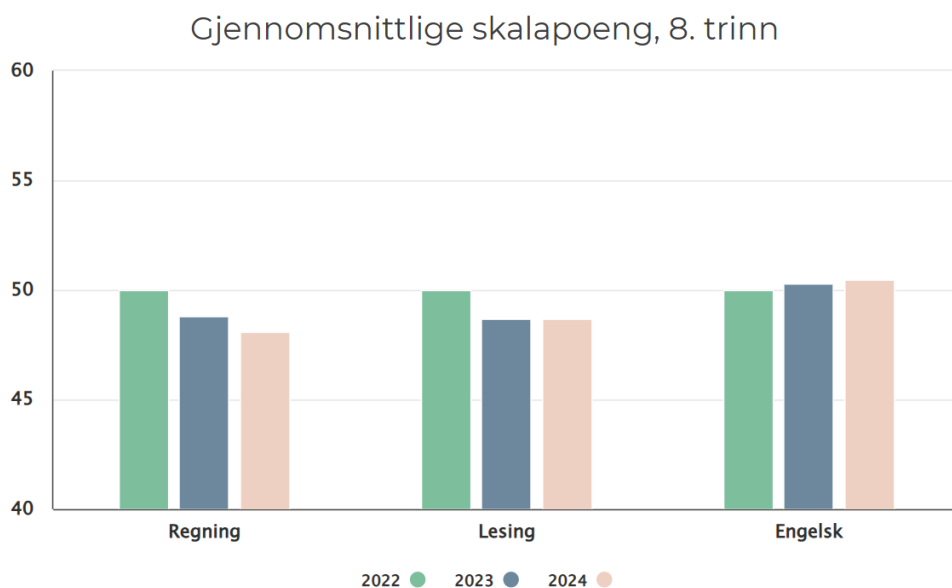
I engelsk var det en liten positiv endring. 2024-kullet på 8. trinn presterte et halvt skalapoeng bedre enn 2022-kullet, 50,5 versus 50,0 poeng. Prestasjonene i engelsk på 8. trinn var mindre endret fra 2022 til 2024 enn prestasjonene i regning og lesing.⁷⁷

⁷⁵ Utdanningsdirektoratet.no: [Klar nedgang i regneferdighetene | Utdanningsdirektoratet.no](#) (nov. 2024)

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

Figur 16 Gjennomsnittlige skalapoeng nasjonale prøver i 8. trinn



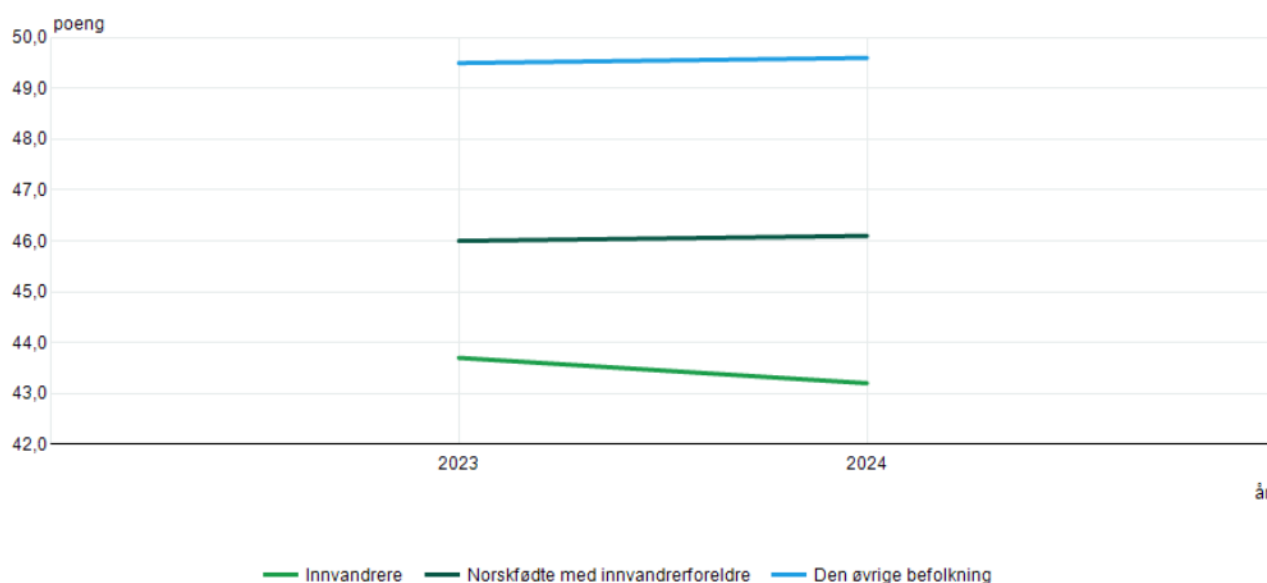
Kilde: Utdanningsdirektoratet

Guttene presterte totalt sett litt bedre i regning enn jentene, mens jentene presterte best i lesing. I engelsk presterte jentene og guttene mer jevnt.

3.4.2 Leseprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 8. trinn

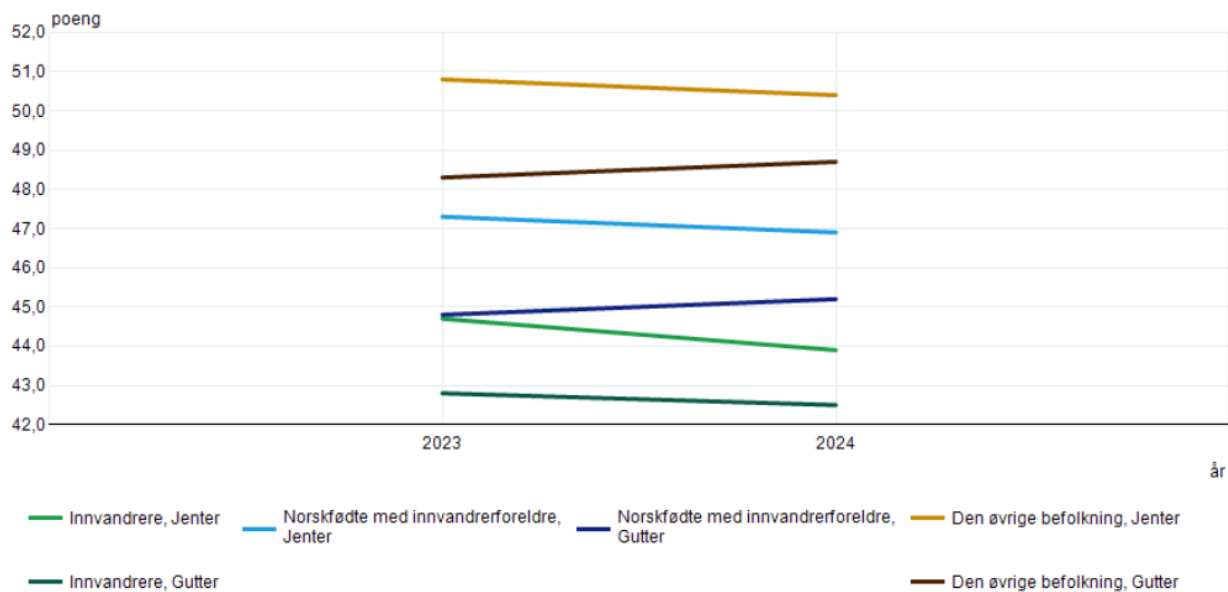
Det er helt klart de øvrige elevene som leser best, og innvandrerne som står for den største nedgangen i leseprestasjoner, se figur 17. Avstanden når det gjelder innvandrere og øvrige elever har dermed økt fra 2023 til 2024.

Figur 17 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, lesing, 8. trinn, innvandringskategori og år (ny trendmåling)



Fordelt ytterligere etter kjønn blir bildet når det kommer til lesing på 8. trinn, mer nyansert, se figur 18.

Figur 18 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Lesing, Skalapoeng etter innvandringskategori, kjønn og år

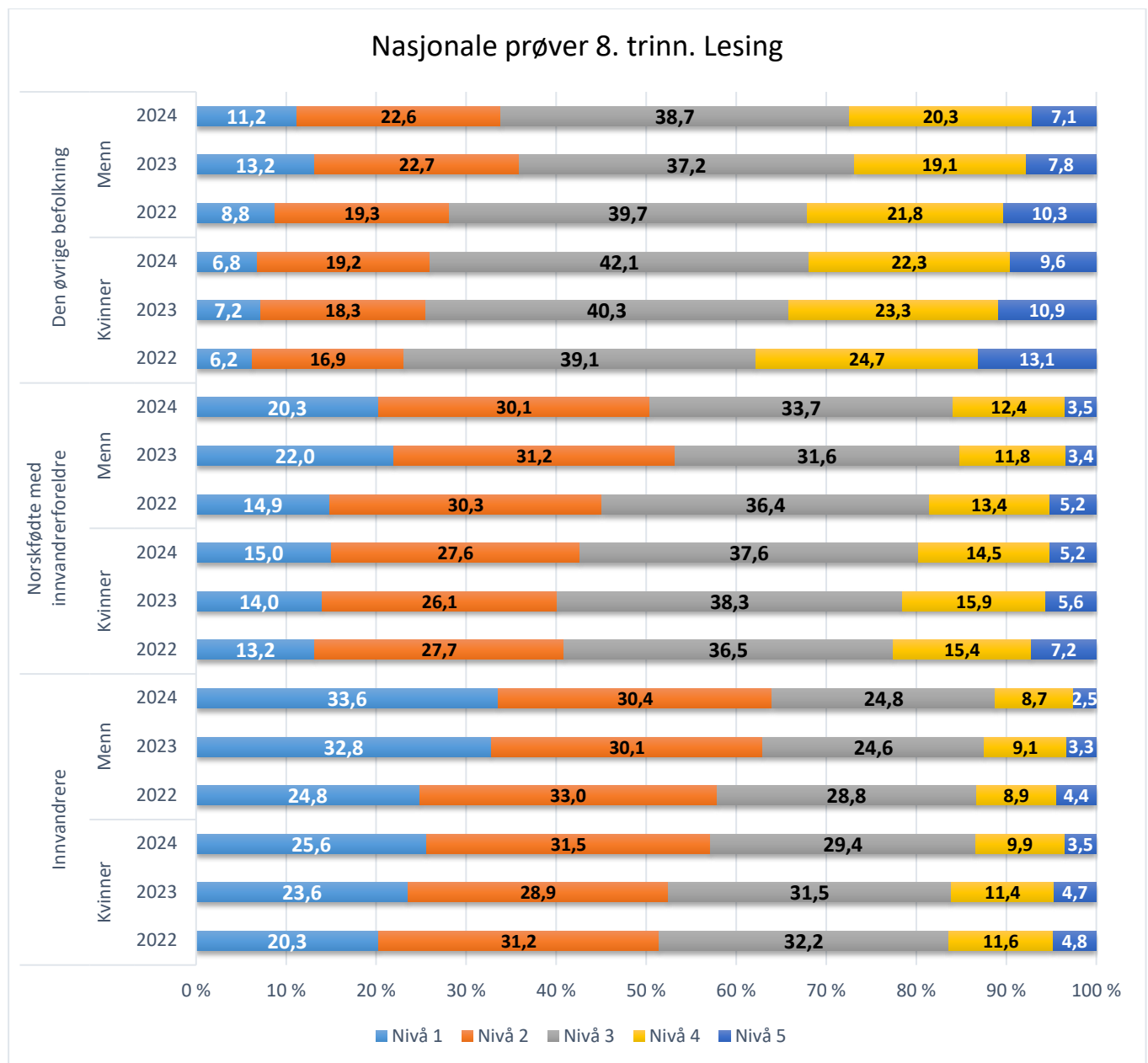


Best prestasjoner hadde jenter og gutter blant øvrige elever, hvor jentenes prestasjoner gikk noe ned fra 2023 til 2024, dvs. fra 50,8 til 50,4. Øvrige gutters ferdigheter samlet sett gikk noe opp. Svakest presterte innvandregutter som gikk ned fra 42,8 i 2023 til 42,5 skalapoeng i 2024.

Blant norskfødte med innvandringsforeldre leste jentene bedre enn guttene, men også her har nivået sunket litt for jentene fra 2023 til 2024 (46,9 fra 47,3) og økt litt blant guttene (44,8 til 45,2).

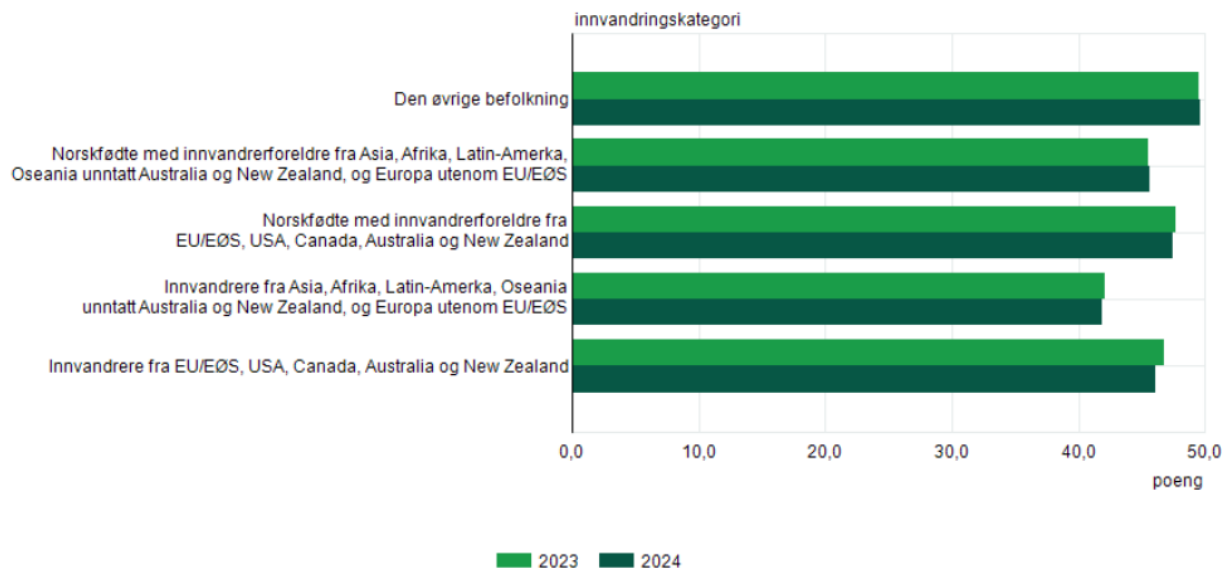
Går vi over til fordeling etter *mestringsnivå*, se figur 19, er det på høyeste Nivå 5 en størst andel jenter blant øvrige elever. Men andelen har fra 2022 til 2024 sunket fra 13,1 prosent til 9,6 prosent. På Nivå 1 har er det størst andel innvandregutter, og andelen økte fra 24,8 prosent i 2022, til 33,6 prosent i 2024.

Figur 19 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 8. klasse, Lesing. Etter innvandringskategori / landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



Ser vi på gjennomsnittlig skalapoeng etter landbakgrunn, var det i 2024 innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS som i 2024 hadde de laveste leseprestasjonene på 8. trinn.

Figur 20 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Lesing, Begge kjønn, Skalapoeng etter år og innvandringskategori



Øvrige elever samlet sett hadde høyest skalapoeng, med 49,6 prosent.

Longitudinell studie: Nasjonal prøve i lesing for norskfødte elever med innvandrerforeldre

En studie som har fulgt en gruppe norskfødte barn med innvandringsforeldre over tid, undersøkte leseutvikling fra barnehagealder til elevene begynte på ungdomsskoletrinnet. I artikkelen [Nasjonal prøve i lesing på ungdomstrinnet for en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre | Nordic Journal of Literacy Research](#) (2023)⁷⁸ belyser Arntzen mfl. hvordan elevene klarte seg greit de to første klassetrinnene på skolen, da testingen i lesing stort sett omhandlet avkodningsferdigheter. Prøvene ble imidlertid langt mer utfordrende ved overgang til mellomtrinnet da leseprøvene stilte større krav til presisjon og dybde i ordforråd. Gjennom intervjuer fant man at de norskfødte elevene med innvandrerforeldre tok i bruk en *letestrategi* i besvarelsen av prøver, som vil si at de først leste spørsmålet, og så lette etter svaret. Strategien går dermed ikke ut på å *forstå* det de leser. Elevene gjorde det meget bra i den type oppgaver hvor denne strategien fungerte, og mye dårligere der svaret krevde at elevene måtte sammenstille informasjon fra flere ulike steder i teksten. Også vanskelige ord og uttrykk kunne medføre at elevene ikke kunne svare på spørsmålene, fordi det var ord de ikke forsto.⁷⁹

Nasjonale prøver i lesing skal måle elevenes leseforståelse. De som lager prøvene, forsøker derfor å lage oppgaver som skal unngå at elevene velger en letestrategi. Denne studien reiser derfor spørsmål ved om nasjonale prøver gir et klart bilde av leseferdighetene til elever som likevel velger en slik strategi. Svake prøveresultater kan da i like stor grad skyldes manglende testforståelse som manglende tekstforståelse. Arntsen mfl. peker derfor på behovet i skolen for å øke kunnskapen om, og ferdighetene i, å velge riktige lesestrategier i møte med ulike tekster og lesesituasjoner.

⁷⁸ Arntzen og Kvifte, i *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 9 | Nr. 1 | 2023 | s. 162–190.

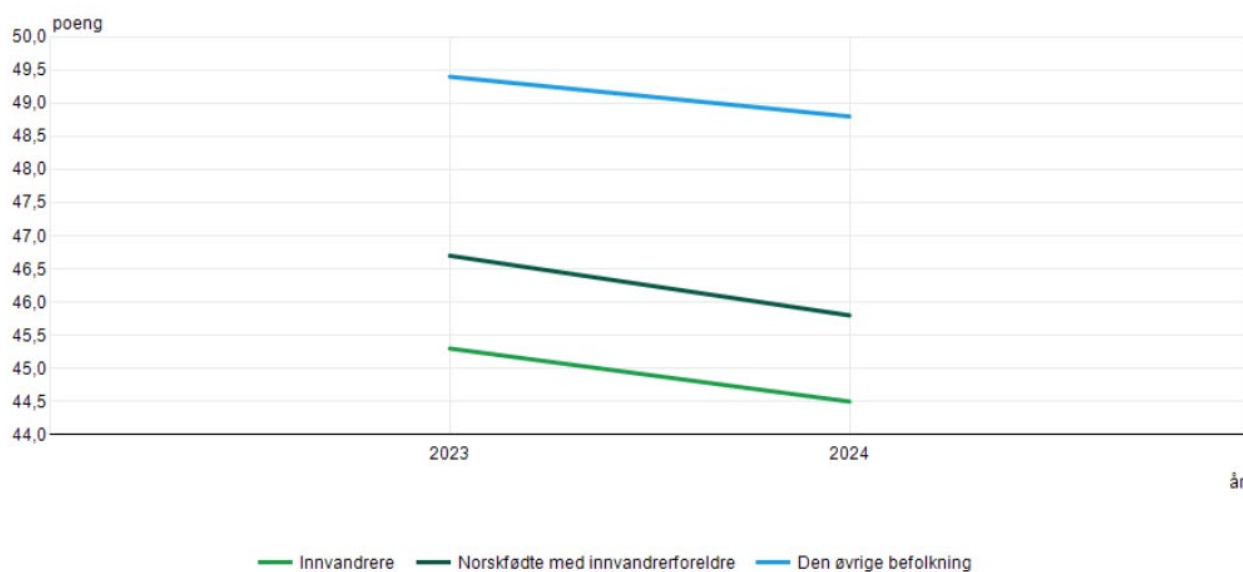
⁷⁹ [Nasjonal prøve i lesing på ungdomstrinnet for en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre | Nordic Journal of Literacy Research](#), s. 183.

3.4.3 Regneprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 8. trinn

For alle elever totalt sett gikk regneferdighetene ned fra 2022 til 2023, og ytterligere ned i 2024.⁸⁰

Figur 21 viser at det var øvrige elever som presterte best i regning, men nedgangen de siste årene gjelder for alle de tre kategoriene.

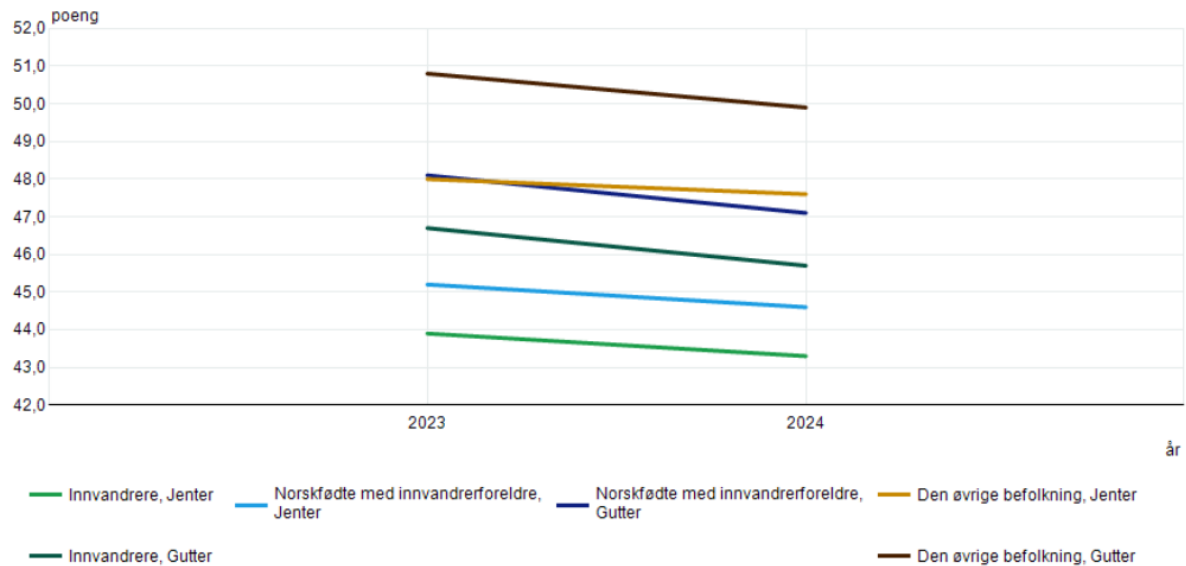
Figur 21 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. trinn, Regning, Skalapoeng, innvandringskategori, og år (ny trendmåling).



Splitter man ytterligere etter kjønn (figur 22), ser man at det var *minst nedgang* i regning for jenter blant øvrige elever, men dette er ikke gruppen med høyest gjennomsnittlige skalapoeng. Best prestasjoner hadde gutter blant øvrige elever, mens innvandrerjenter lå lavest. Norskfødte jenter med innvandrerforeldre hadde i regning lavere poeng enn innvandreguttene, så her ser vi nødvendigheten av å nyansere innvandringskategoriene.

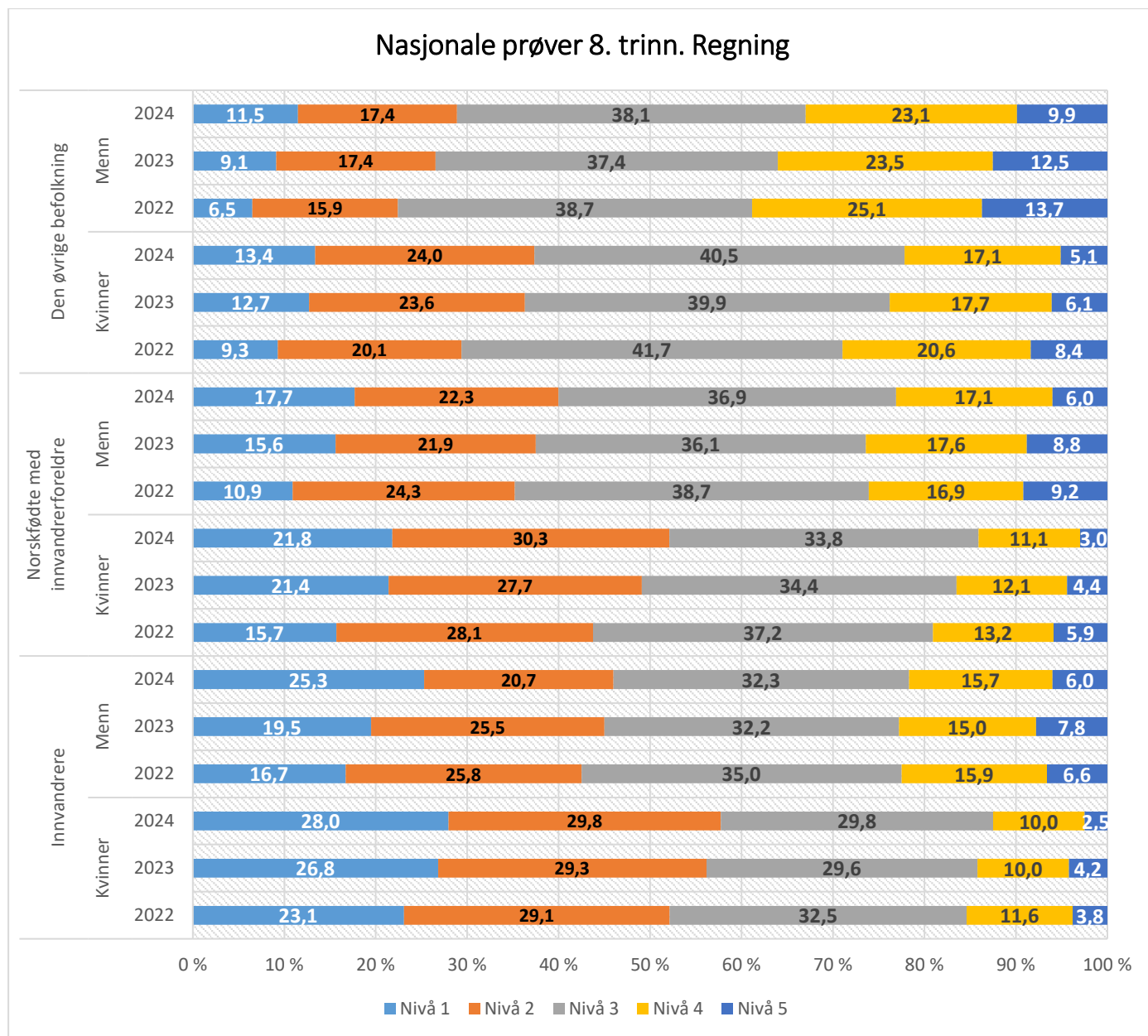
⁸⁰ Utdanningsdirektoratet.no: [Klar nedgang i regneferdighetene](https://www.undir.no/nyheter/2024/11/klar-nedgang-i-regneferdighetene) | Utdanningsdirektoratet.no (nov. 2024)

Figur 22 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Regning, Skalapoeng etter innvandringskategori, kjønn og år



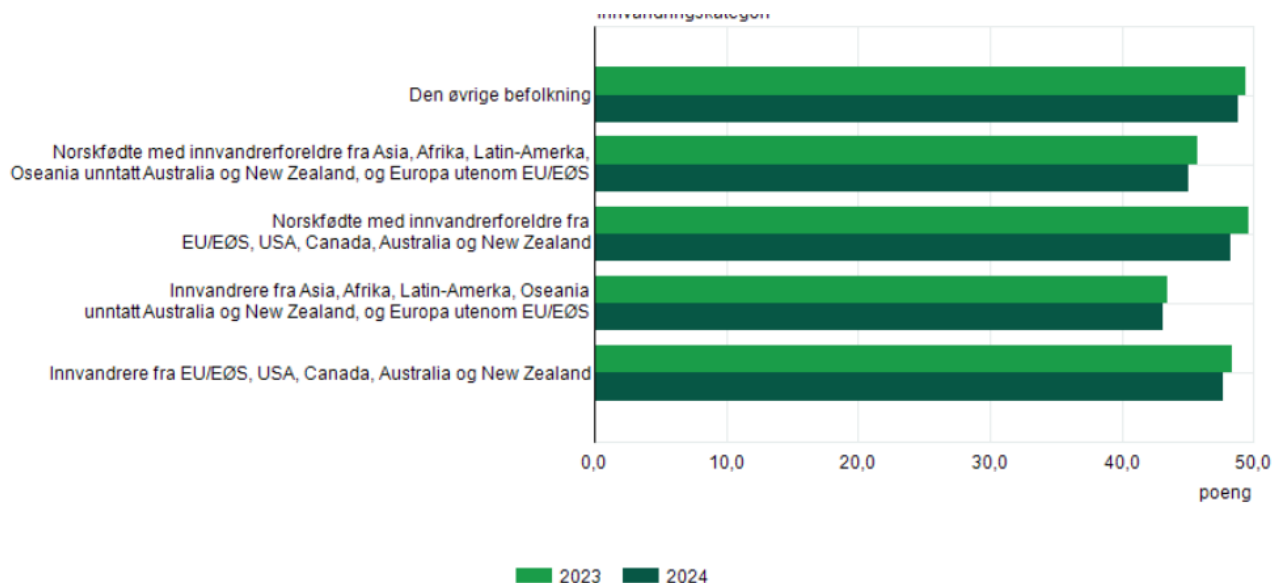
Går vi over til fordeling etter *mestringsnivå* fordelt etter kjønn, se figur 23, var det guttene blant øvrige elever som hadde størst andel på høyeste mestringsnivå, (Nivå 5) med 9,9 prosent i 2024. Dette var ned fra 13,7 i 2022. På laveste mestringsnivå var det størst andel blant innvandringsjenter, med 28 prosent i 2024, en andel som har økt fra 23,1 prosent i 2022.

Figur 23 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 8. klasse, Regning, Elever etter innvandringskategori/ landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



Høyest gjennomsnittlig skalapoeng etter landbakgrunn i 2024 oppnådde de øvrige elevene med 48,8 poeng, ned fra 49,4 i 2023. Lavest poeng fikk innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS, med 43,1 poeng i 2024, ned fra 43,5 i 2023. se figur 24.

Figur 24 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Regning, Begge kjønn, Skalapoeng etter år og innvandringskategori

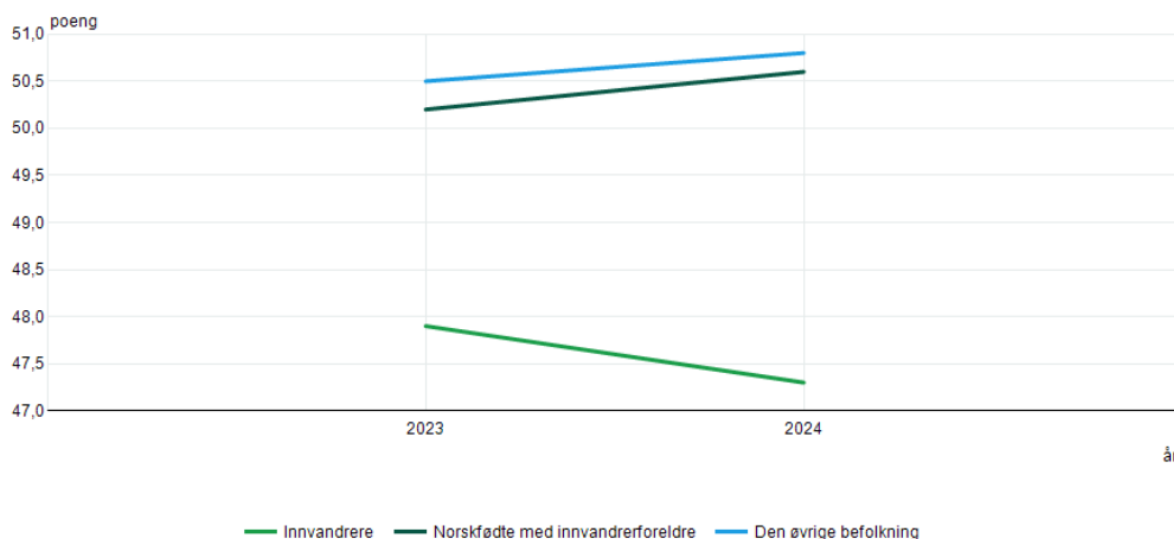


3.4.4 Engelskprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 8. trinn

I engelsk på var det totalt sett også en liten positiv endring for elevene samlet sett på 8. trinn.

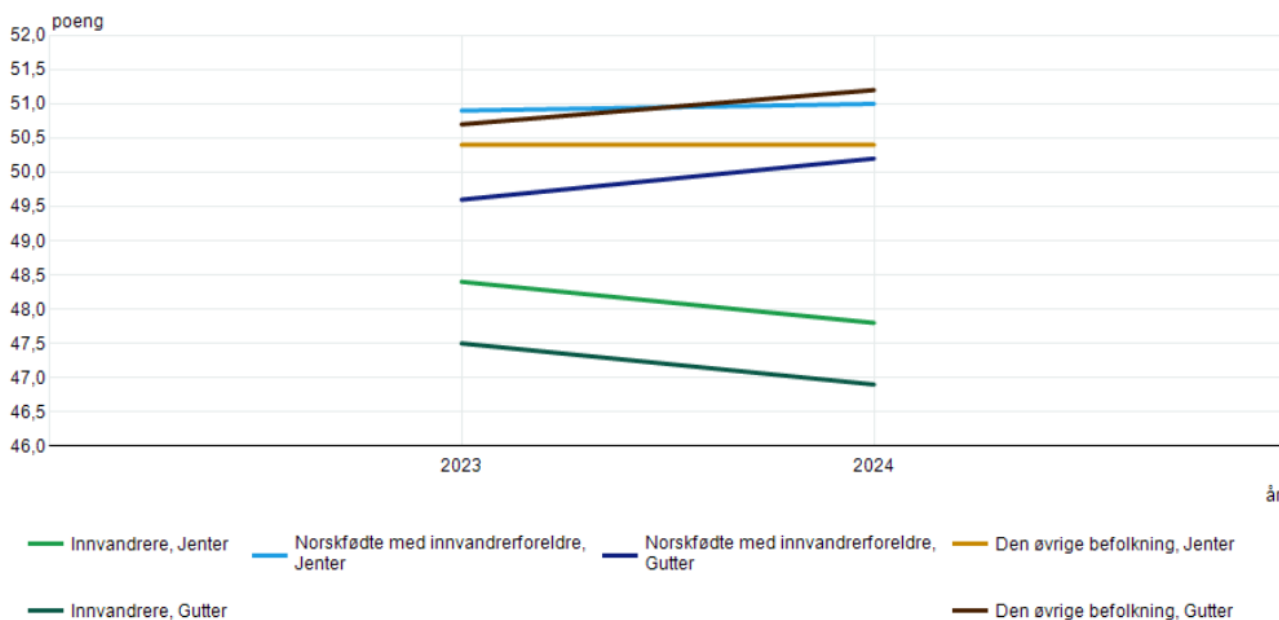
Fordelt etter innvandrerbakgrunn, var det øvrige elever som presterte best i 2024 med 50,8 poeng, tett etterfulgt av norskfødte elever med innvandringsforeldre med 50,6 skalapoeng. For innvandrerne, som presterte svakest i 2023, var det en ytterligere nedgang fra 2023 til 2024, fra 47,9 til 47,3 poeng.

Figur 25 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. trinn, Engelsk, innvandringskategori, og år



Fordelt ytterligere etter kjønn var det var guttene blant øvrige elever som økte sine engelskkunnskaper noe, fra 50,7 til 51,2 skalapoeng. Guttene blant norskfødte med innvandrerforeldre økte sine prestasjoner fra 49,6 til 50,2.

Figur 26 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Engelsk, Skalapoeng etter innvandringskategori, kjønn og år

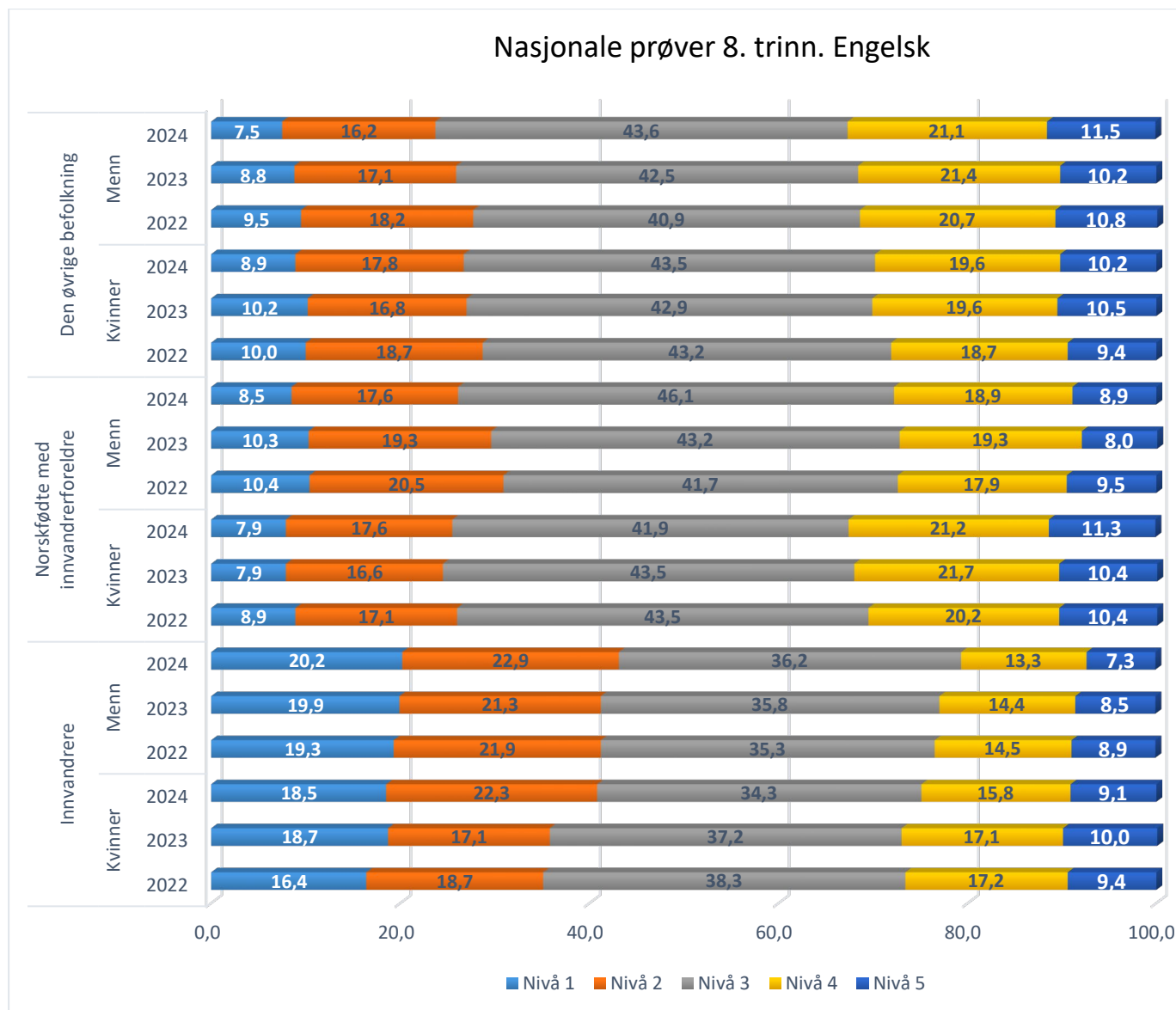


Innvandrere presterte i engelsk på 8. trinn svakest, jentene gikk ned fra 48,4 til 47,8 skalapoeng. Helt nederst innvandrer guttene, som gikk fra 47,5 poeng i 2023, til 46,9 i 2024.

Figur 27 viser at på høyeste mestringsnivå i engelsk i 2024 var det størst andel gutter blant øvrige elever med 11,5 prosent. som var en økning fra 0,8 prosent i 2022. Nest størst andel på

høyeste mestringsnivå var i 2024 norskfødte jenter med innvandrerforeldre, med en andel på 11,5. For jenter blant øvrige elever økte andelen på høyeste mestringsnivå fra 9,4 til 10,2 fra 2022 til 2024. På laveste mestringsnivå, Nivå 1, i 2024 var det størst andel innvandregutter, med 20,2 prosent.

Figur 27 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 8. klasse, Engelsk, Elever etter innvandringskategori / landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



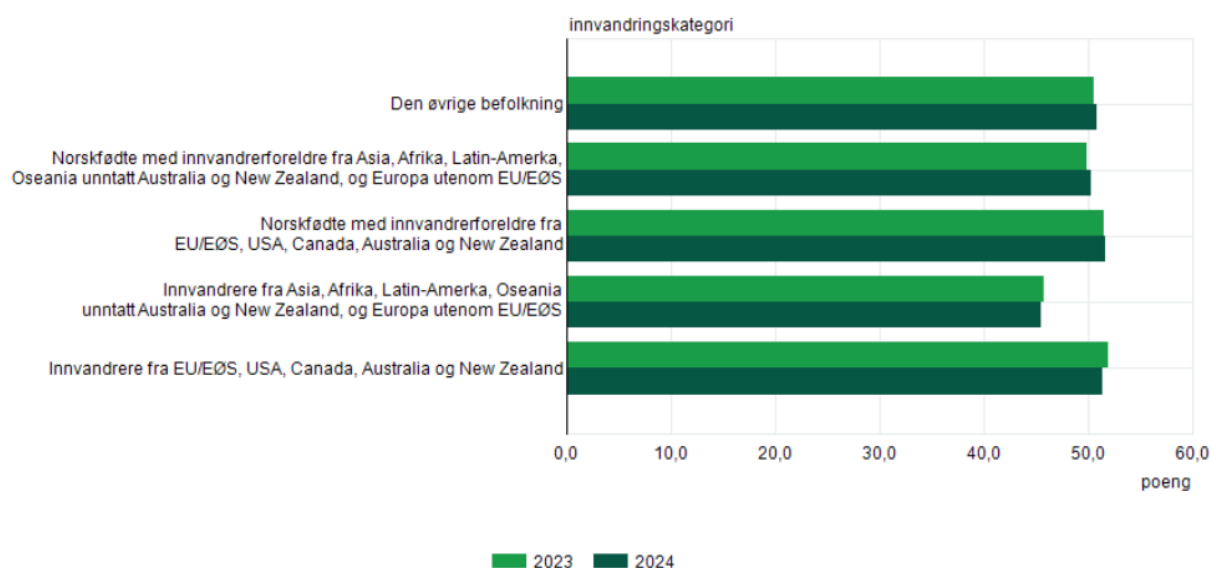
En norsk studie som har undersøkt effekten eksponeringen av jevnaldrende engelsktalende innvandrere har hatt på engelskspråklige ferdigheter for øvrige elever fant positive ringvirkninger på engelskspråklige testresultater på nasjonale prøver i 8. trinn.⁸¹ Effekten var imidlertid kun for

⁸¹ Colin Greena,B, Kristine Bekkeheien Haaland and Jon Marius Vaag Iversen *Foreign Language Acquisition and Exposure to Mother Tongue Speakers*.

elever med gjennomsnittlige egenskaper fra før (ikke «topp-gruppen»). Effekten var også konsentrert innenfor eksponering av engelsktalende elever innenfor samme kjønn, dvs. jenter ble mest påvirket av jenter, og gutter ble mest påvirket av gutter, med størst effekt ble målt mellom gutter.⁸²

Fordelt etter landbakgrunn, var det i 2024 norskfødte med innvandrerforeldre fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand som oppnådde høyest gjennomsnittlig skalapoeng i engelsk på 8. trinn, med 51,6.

Figur 28 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Engelsk, Begge kjønn, Skalapoeng etter år og innvandringskategori



Lavest gjennomsnittlige skalapoeng i 2024 fikk innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerka, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS med 45,5 poeng.

3.5 Elevresultater prøver på 9. trinn

3.5.1 Hovedresultater for alle elever 2022 til 2024

Prøvene på 9. trinn er de samme som for 8. trinn slik at skoler som tar vare på resultatene for 8. trinn, kan sammenligne resultatene for de samme elevene det neste året. På 9. trinn er det bare nasjonale prøver i lesing og regning.

For alle elever gikk nivået litt ned i lesing, fra 53,3 gjennomsnittlige skalapoeng i 2023, til 52,9 poeng i 2024. I regning gikk skalapoengene samme periode ned fra 53,7 til 51,9.



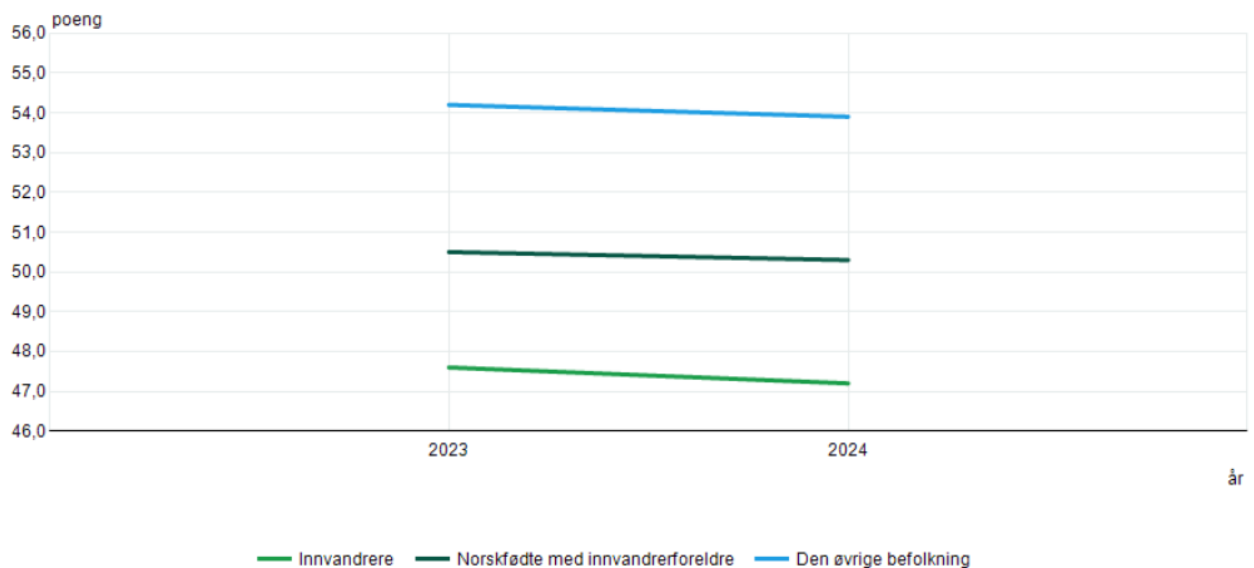
Green mfl. Foreign
Language Acquisitic

⁸² Ibid.

3.5.2 Leseprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 9. trinn

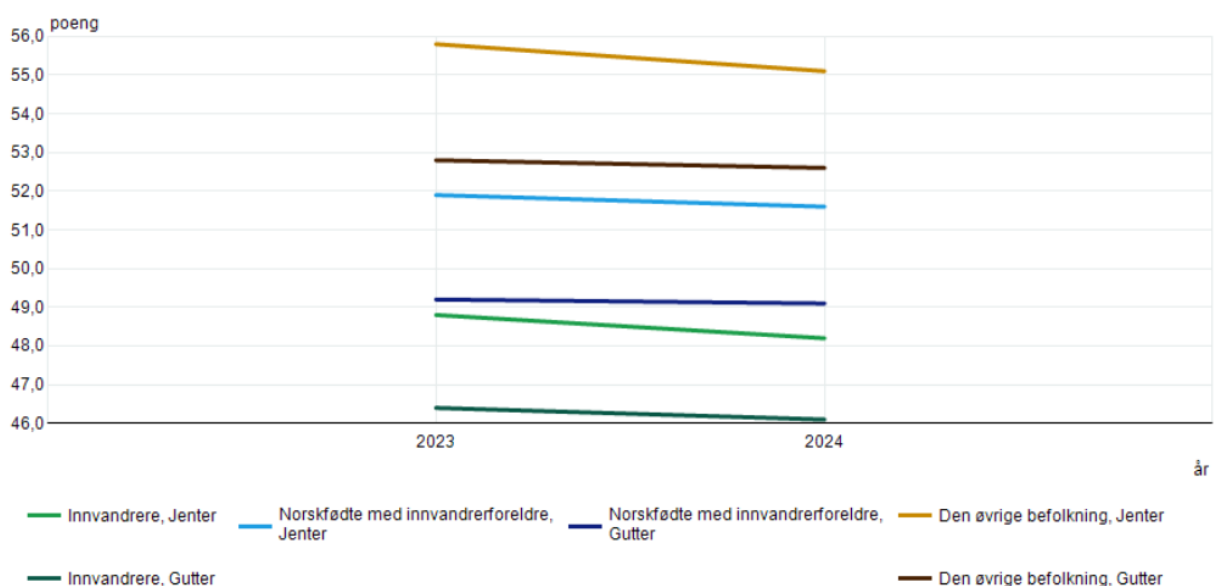
For alle elevene på 9. trinn gikk gjennomsnittlig skalapoeng noe ned fra 2023 til 2024. Er dataene fordelt etter innvandrerbakgrunn, har poengene gått ned i samtlige tre kategorier.

Figur 29 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 9. klasse, Lesing, Skalapoeng etter innvandringskategori, g år



Fordelt ytterligere etter kjønn, var det jentene blant øvrige elever som oppnådde flest gjennomsnittlige skalapoeng i lesing i 2024 med 55,1 poeng, ned fra 55,8 i 2023. Innvandrer gutter oppnådde klart færrest poeng med 46,1 i 2024, nok så likt resultat som i 2023.

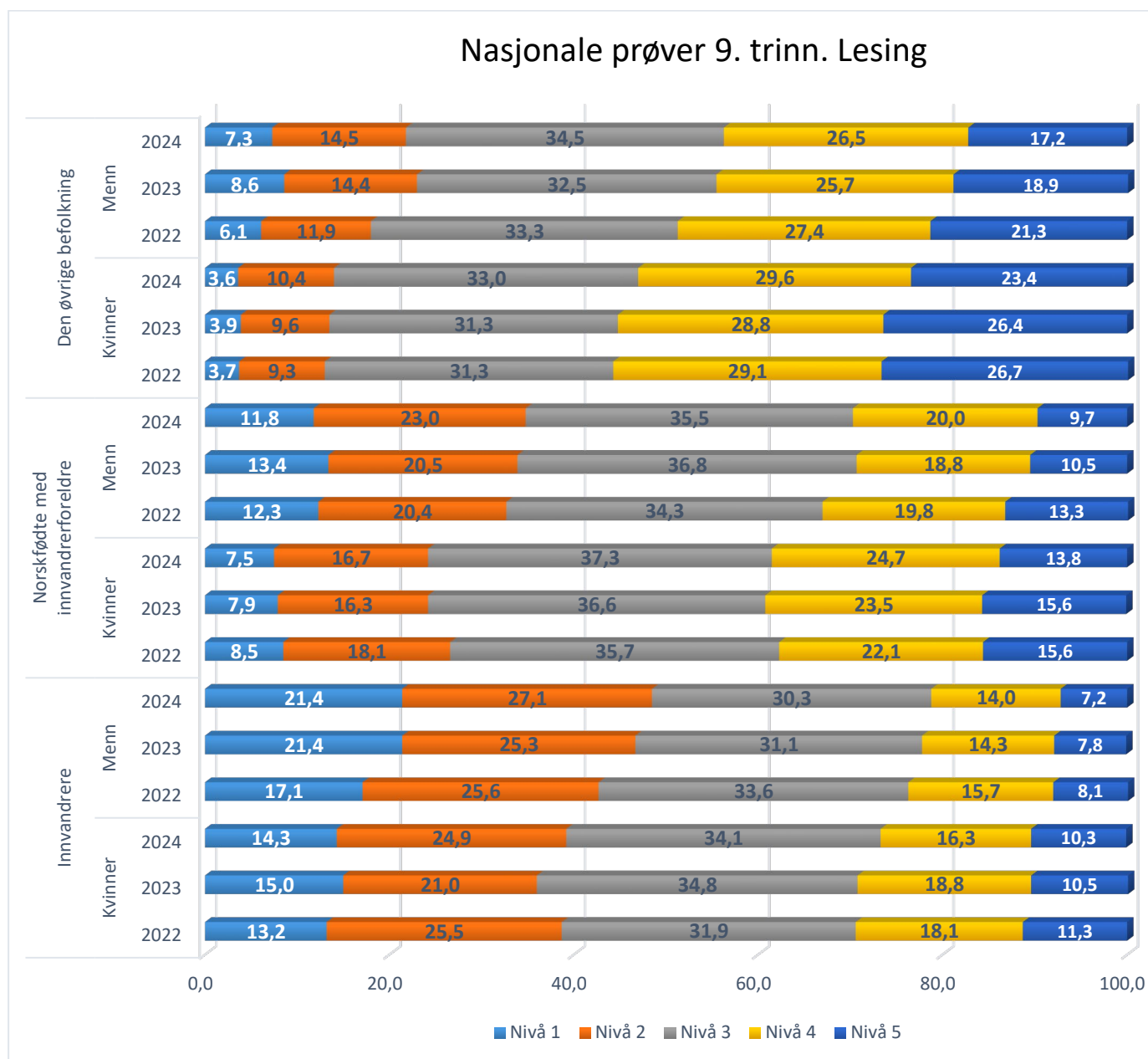
Figur 30 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 8. klasse, Lesing, Skalapoeng etter innvandringskategori, kjønn og år



Blant de øvrige elevene gikk jentenes skalapoeng noe ned, fra 55,8 i 2023 til 55,1 i 2024, mens øvrige gutter lå stabilt med hhv. 52,8 og 52,6 i 2023 og 2024.

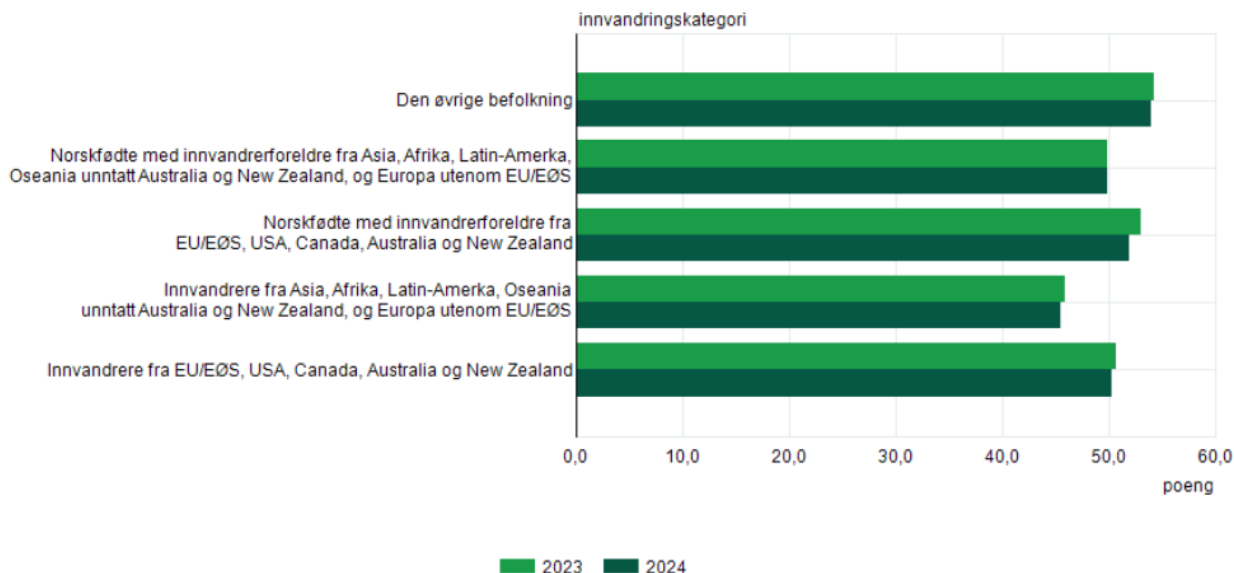
Fordeler vi dataene etter mestringsnivå og kjønn, var det på høyeste mestringsnivået, Nivå 5 størst andel jenter blant øvrige elever, se figur 31. Men andelen har gått ned fra 26,7 prosent i 2022 til 23,4 i 2024. I samme periode Det var en tilsvarende reduksjon i andelen gutter blant øvrige elever, som ble redusert fra 21,3 til 17,2 prosent. På det laveste mestringsnivået i lesing på 9. trinn, Nivå 1, var det innvandringsguttene som hadde den høyeste andelen i 2024, med 21,4 prosent, opp fra 17,1 prosent i 2022.

Figur 31 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 9. klasse, Lesing, Elever etter innvandringskategori / landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



Fordelt etter landbakgrunn var det innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS som presterte svakest både i 2023 og 2024 med hhv. 45,8 og 45,5 poeng, se figur 32..

Figur 32 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, Lesing, Begge kjønn, Skalapoeng, 9. klasse etter år og innvandringskategori

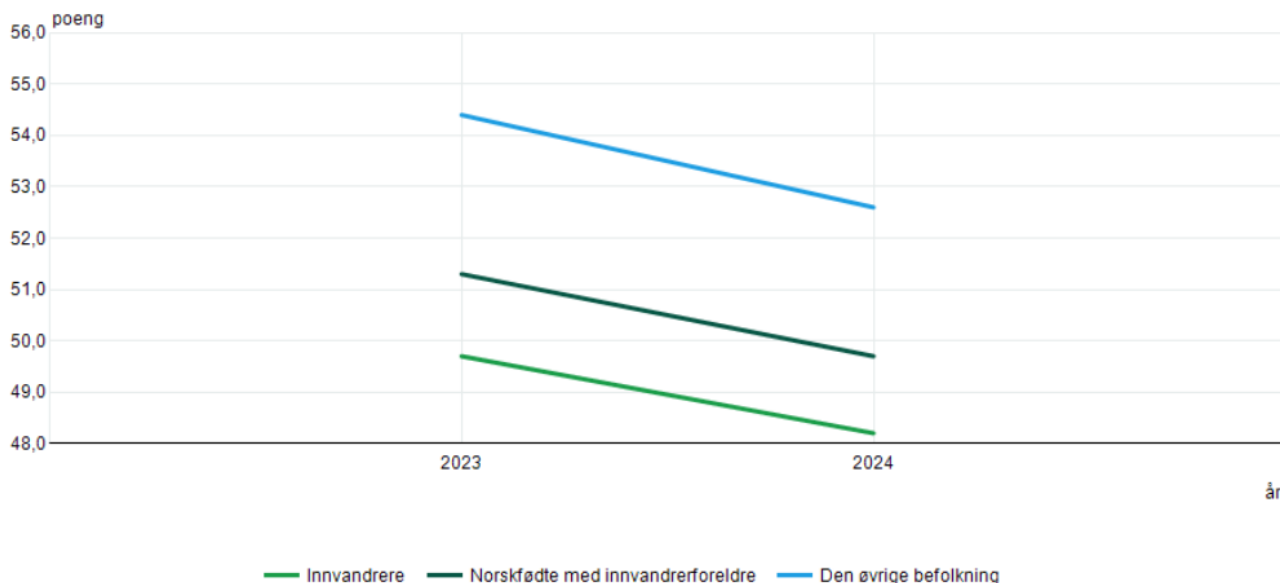


Best i lesing på 9. trinn presterte øvrige elever med 54,2 poeng i 2023 og 53,9 i 2024.

3.5.3 Regneprestasjoner etter innvandrerbakgrunn, 9. trinn

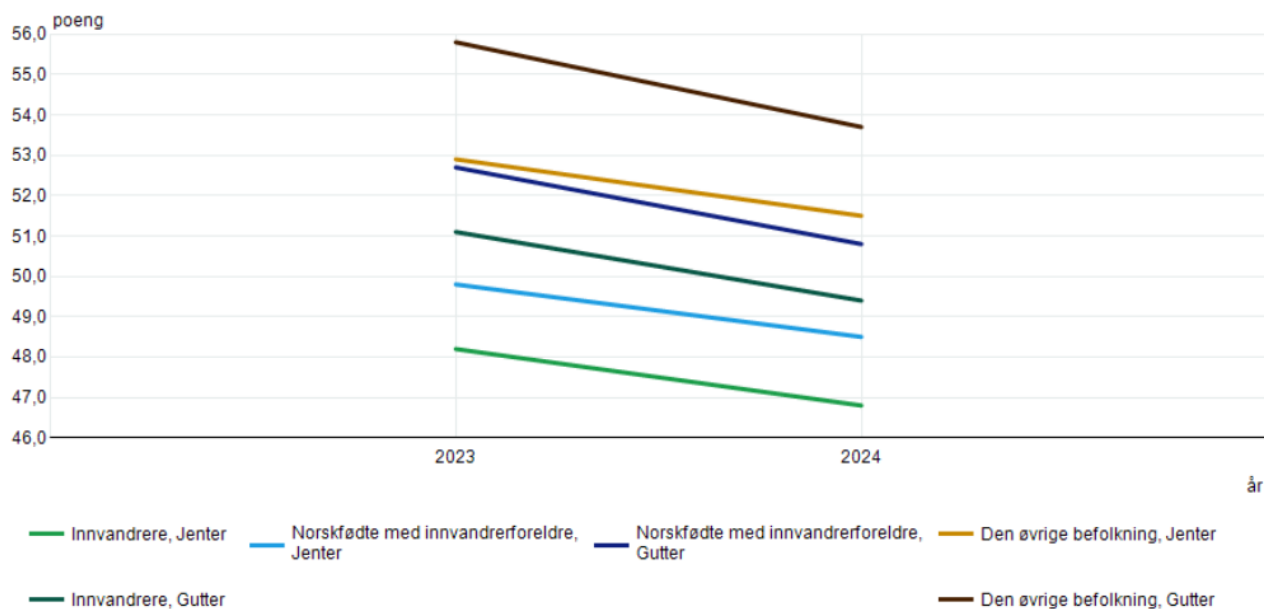
I regning på 9. trinn har prestasjonene gått ned, og fordelt etter innvandrerbakgrunn, gjaldt dette for alle de tre kategoriene, men øvrige elever presterte gjennomsnittlig klart best.

Figur 33 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 9. klasse, Regning, Skalapoeng etter innvandringskategori, og år



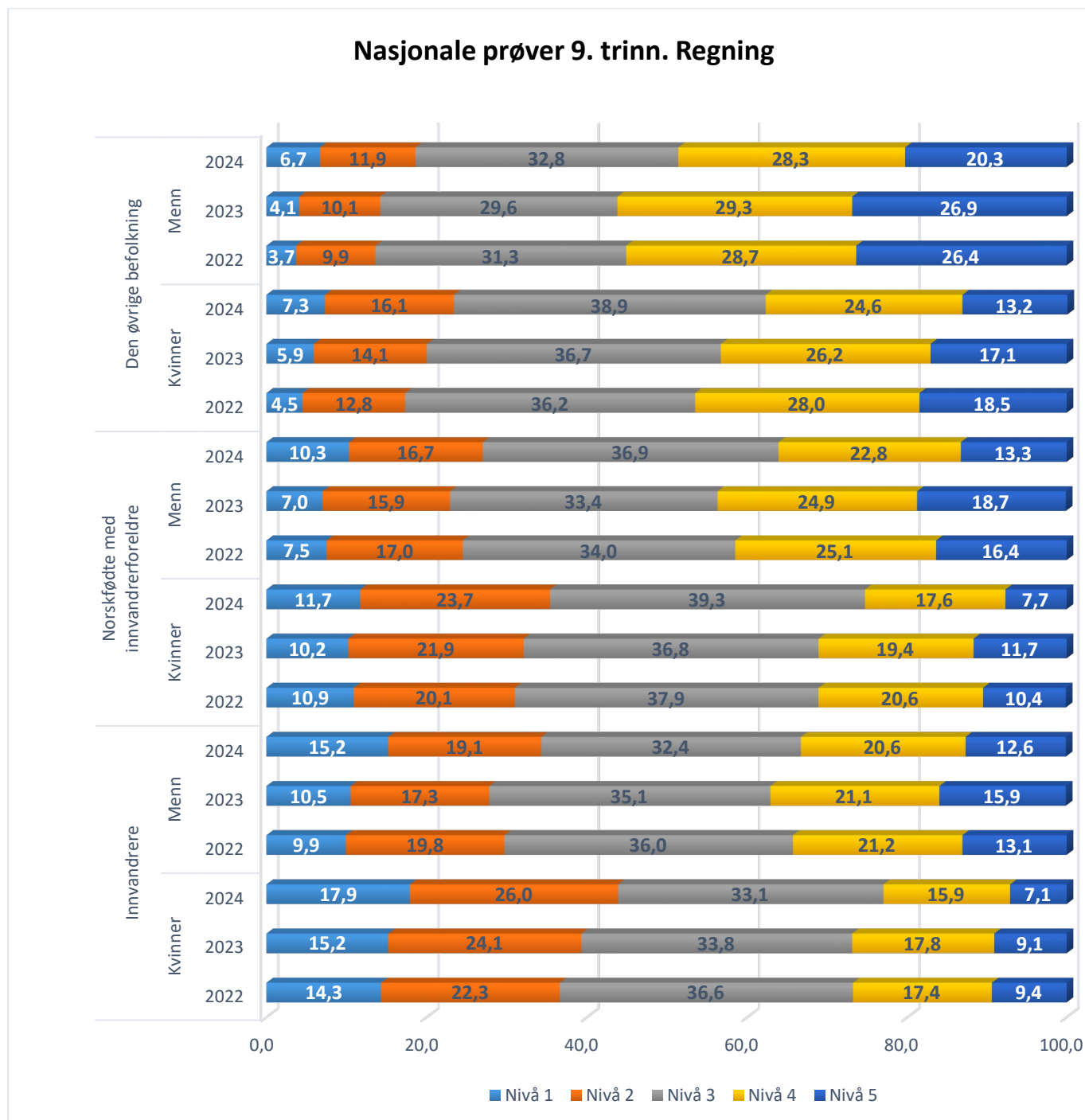
Fordelt ytterligere etter kjønn, var nedgangen tydelig for alle kategorier. Det var gutter blant øvrige elever som presterte best, og innvandrerjenter som presterte svakest, som samlet gruppe.

Figur 34 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 9. klasse, Regning, Begge kjønn etter innvandringskategori, statistikkvariabel og år



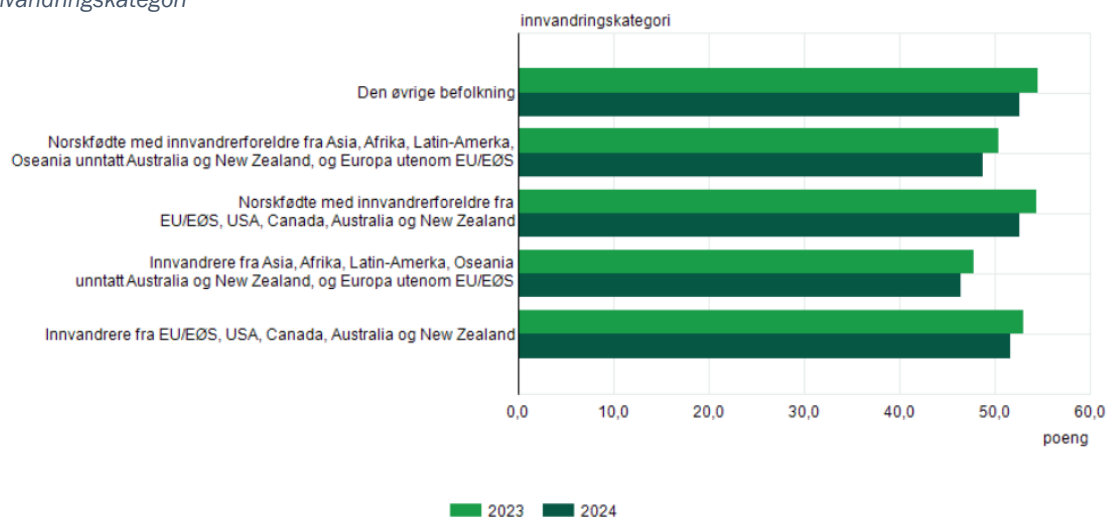
Fordelt etter mestringsnivå og kjønn i regning på 9. trinn, var det en størst andel gutter blant øvrige elever på det høyeste mestringsnivået, Nivå 5. Andelen gikk imidlertid ned fra 26,4 til 20,3, fra 2022 til 2024. På det laveste mestringsnivået, Nivå 1, lå innvandringsjenter, med 17,9 prosent, en økning fra 14,3 i 2022.

Figur 35 Elever ved nasjonale prøver (prosent), 9. klasse, Regning, Elever etter innvandringskategori / landbakgrunn, kjønn, år og mestringsnivå



Fordelt etter landbakgrunn var det også i regning på 9. trinn innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS som presterte svakest med 46,4 poeng i 2024.

Figur 36 Gjennomsnittlig skalapoeng på nasjonale prøver, 9. klasse, Regning, Begge kjønn, Skalapoeng etter år og innvandringskategori



Norskfødte med innvandrerforeldre fra EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand presterte med sine 52,6 poeng i 2024 helt likt som øvrige elever som også oppnådde 52,6 poeng i 2024.

3.6 Skoleresultater ut fra sentralitet

SSB hadde ikke anledning til å gjennomføre egne analyser av elevresultater på nasjonale prøver fordelt etter innvandrerbakgrunn og sentralitet til dette oppdraget.

Et gjennomgående funn for elevene *totalt sett*, har vært at de mest sentrale kommunene, som Oslo, Lørenskog og Bærum, har hatt høyest andel elever som har skåret på de høyeste mestringsnivåene på nasjonale prøver, og dette i samtlige fag. I de minst sentrale kommunene har en mindre andel elever oppnådd et høyt mestringsnivå. Artikkelen [Elever i sentrale kommuner skårer høyest på nasjonale prøver – SSB](#) (2021) som omtaler disse funnene er imidlertid fra 2021, og har anvendt data som vi ikke med sikkerhet kan si ikke inneholder feil.

3.7 Oppsummering nasjonale prøver

Nasjonale prøver anses å ha høy en gyldighet og pålitelighet, noe som vil si at prøvene måler det de er ment å måle. Grunnet feilen i analysemetoden fra 2014 til 2021 har vi imidlertid kun mulighet til å se resultater over to år.

Resultatene fra nasjonale prøver i perioden 2022-2024, viser en nedgang i både lese- og regneprestasjoner for alle grupper på alle trinn i disse årene. Gjennomgående er det gruppen «øvrige elever» som presterer best, og innvandrerunguttene som oppnår færrest gjennomsnittlige skalapoeng og ligger på det laveste mestringsnivået. I engelsk på 5. trinn har norskfødte med innvandrerforeldre i årene 2022 til 2024 ligget over «øvrige elever» på de to øverste mestringsnivåene (Nivå 2 og 3), mens det blant innvandrere har vært en økning i andelen på det laveste mestringsnivået (Nivå 1). Det er flest norskfødte jenter med innvandrerforeldre som presterer best i engelsk ut fra gjennomsnittlige skalapoeng, og som også er på høyeste mestringsnivå i engelsk. Gjennomsnittlig skalapoeng etter landbakgrunn viser at det i 2024 gjennomgående var innvandrere fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania unntatt Australia og New Zealand og Europa utenom EU/EØS som i 2024 hadde de laveste prestasjonene, uavhengig av fag og trinn, på nasjonale prøver.

4 Internasjonale prøver – felles for prøvene og overordnede utviklingstrekk

4.1 Norske elevers skår på de internasjonale undersøkelsene i perioden 1995–2022

Før vi presenterer elevresultatene for PIRSL, TIMSS og PISA er det noen overordnende fellestrekk ved storskalaundersøkelsene som vi gjør rede for i dette kapitlet. Vi gir også en samlet oversikt over trenden for alle undersøkelsene samlet.

Norge har deltatt i de tre internasjonale undersøkelsene PIRLS, PISA og TIMSS i over to tiår, og TIMSS helt siden 1995. Alle undersøkelsene er *utvalgsundersøkelser* hvor et tilfeldig utvalg skoler blir trukket ut til å delta, og for skolene som trekkes ut er deltakelsen obligatorisk.

Resultatene fra alle de internasjonale undersøkelsene gir muligheten til å følge utviklingen i norsk skole sett i en internasjonal sammenheng.⁸³ Det anses imidlertid som mest interessant å se til de andre nordiske landene.

De internasjonale storskalaundersøkelsene er imidlertid *ikke* egnet til å følge utviklingen til individer eller grupper, da det ikke er det samme utvalget som trekkes ut til hver undersøkelse. Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen slo fast:

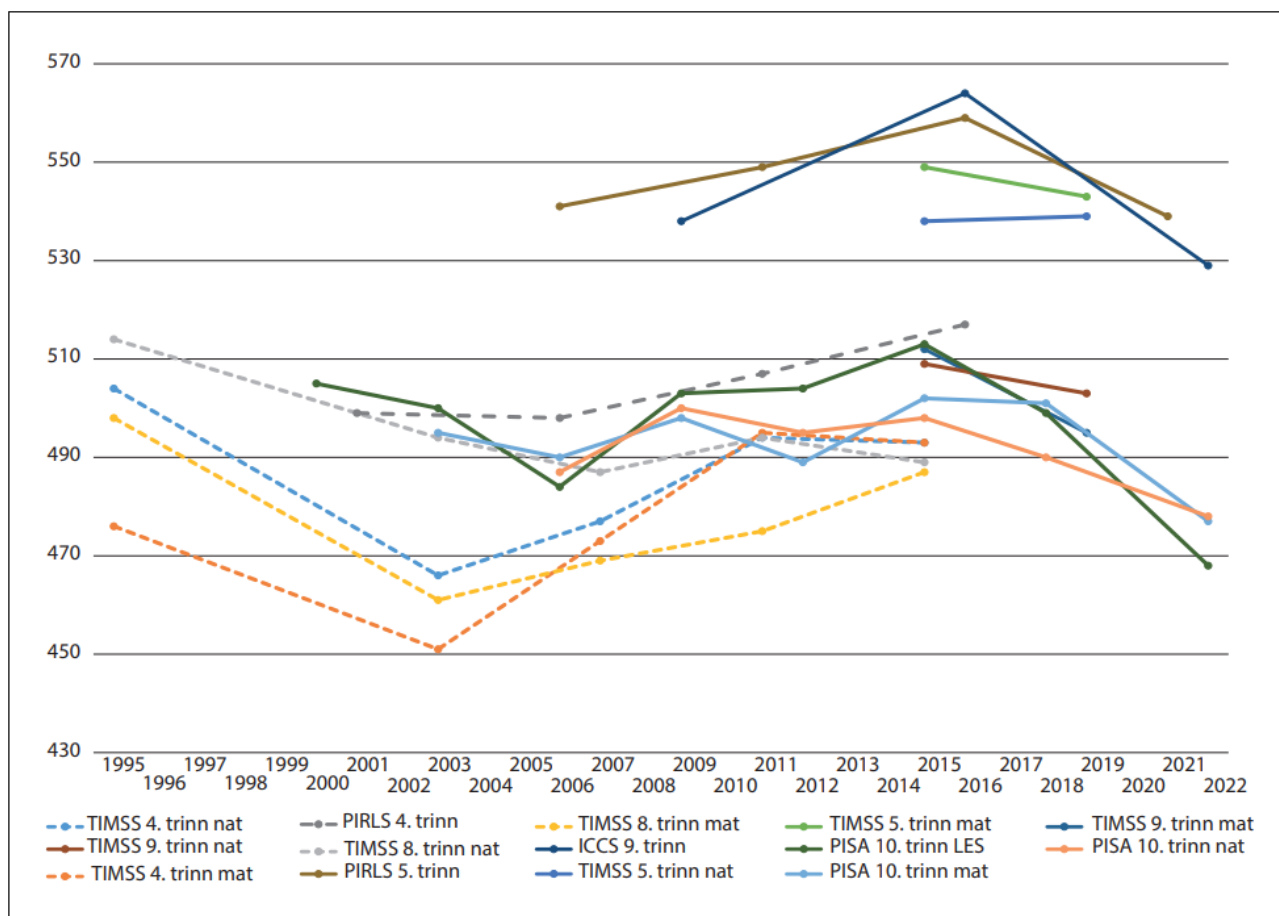
*«Siden formålet er å gi et kunnskapsgrunnlag for å drive skoleutvikling på nasjonalt nivå, innebærer dette at undersøkelsene har et design hvor de ikke kan gi tilbakemeldinger på elev-, gruppe- eller skolenivå. Undersøkelsene kan likevel gi informasjon til lærere, skoleledere og skoleeiere om hvordan den **gjennomsnittlige kompetansen** eller ferdighetsnivå til norske elever samlet sett er på noen enkeltområder.»* (vår utheving).⁸⁴

Den neste figuren viser *gjennomsnittresultatene* for PIRLS, PISA og TIMSS. Disse tre undersøkelsene har alle et internasjonalt gjennomsnitt som er satt til 500 det første året undersøkelsene ble gjennomført. I figuren inngår også ICCS-undersøkelsen som omhandler kunnskap om demokrati og medborgerskap.

⁸³ NOU 2023: 1, s. 104.

⁸⁴ Ibid.

Figur 37 Norske elevers skår på de internasjonale undersøkelsene i perioden 1995–2022



Kilde: [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), s. 18.⁸⁵

Resultatene fra de internasjonale undersøkelsene viser en nedgang i elevenes prestasjoner fra de første undersøkelsene ble gjennomført på 1990-tallet og fram til rundt årene 2003–2006. Da fulgte en periode med framgang i resultatene frem til årene 2012–2015, spesielt fordi det ble færre elever som presterte på de laveste mestringsnivåene i de internasjonale undersøkelsene.

De siste internasjonale undersøkelsene viser ytterligere tegn til tilbakegang i elevenes prestasjoner. PISA 2018 viste en tilbakegang i elevenes leseprestasjoner, med flere elever på de laveste mestringsnivåene, mens TIMSS 2019 viste nedgang i elevenes matematikk- og naturfagsprestasjoner på ungdomstrinnet. PISA 2022 viste en nedgang i lesing, matematikk og naturfag, sammenlignet med 2018.⁸⁶

⁸⁵ I perioden 1995–2007 deltok norske elever på 4. og 8. trinn i TIMSS-undersøkelsene. Fra 2015 ble dette endret til 5. og 9. trinn, siden norske elever er yngre enn i mange andre land vi sammenlikner oss med. På liknende vis ble PIRLS-undersøkelsen i 2001 gjennomført med norske elever på 4. trinn, før både 4. og 5. trinn deltok i perioden 2006 – 2016. Fra 2021 deltar kun elevene på 5. trinn. Selv om PISA har målt både fagområdene matematikk og naturfag siden 2000, var det først i henholdsvis 2003 og 2006 at fagområdene var fullt utviklet og implementert for første gang. Den første ICCS-undersøkelsen ble gjennomført på både 8. og 9. trinn, men vi viser resultatene fra 9. trinn her siden Norge har deltatt med dette trinnet i de to neste undersøkelsene. Figuren er en sammenstilling av samtlige landrapporter for de internasjonale undersøkelsene.

⁸⁶ Jf. [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), s. 18.

4.2 Resultatene fra internasjonale undersøkelser kan ikke direkte sammenlignes

Elevresultatene fra de internasjonale undersøkelsene *kan ikke nødvendigvis settes sammen på samme skala for direkte å sammenlignes*, men det kan være relevant å se utviklingstrekkene samtidig for å se om flere resultater peker i samme retning på samme tid.⁸⁷ Trender kan dermed forsterke hverandre.

Selv om enkelte av de internasjonale undersøkelsene har vært omdiskuterte, og det har vært knyttet bekymringer til at internasjonale prøver tillegges for mye vekt i skolen og innsnevrer skolens mandat,⁸⁸ anses de likevel som nyttige fordi de gir informasjon om utviklingen i elevenes samlede prestasjoner over tid, og kunnskap om norsk skole som i noen tilfeller kan relateres til andre lands utdanningssystemer.⁸⁹ Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen anser de internasjonale undersøkelsene for å ha høy testteoretisk kvalitet, som vil si at resultatene har høy gyldighet og pålitelighet knyttet til det prøvene og undersøkelsene måler.⁹⁰

Flertallet i Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen anbefalte å videreføre de internasjonale undersøkelsene,⁹¹ og regjeringen opplyser i [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), at den vil fortsette norsk deltakelse i de internasjonale undersøkelsene som gir informasjon om elevenes læring på nasjonalt nivå. De internasjonale undersøkelsene anses som et viktig grunnlag for å utvikle politikk og prioritere tiltak i skolen. Undersøkelsene har for eksempel dannet grunnlag for satsinger på lesing, realfag og kompetanseutvikling i skolen.⁹²

⁸⁷ Jf. [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), s. 18.

⁸⁸ [NOU 2023: 27](#), s. 106.

⁸⁹ [NOU 2023: 27](#), s. 97.

⁹⁰ [NOU 2023: 1](#), s. 11.

⁹¹ Ibid.

⁹² [Meld. St. 34 \(2023–2024\)](#), s. 108.

5 PIRLS – leseforståelse på 4. trinn

Til analysen PIRLS-undersøkelsen har vi mottatt et eget bidrag om minoritetsspråklige elever i PIRLS fra en professor og en førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitet i Stavanger. Vi har også gjennomgått landrapporter spesifikt for Norge, [PIRLS 2021 – Kortrapport. Norske tiåringers leseforståelse](#) og øvrige internasjonale og nasjonale studier og artikler som omhandler PIRLS som har vært relevante for å belyse problemstillingen.

5.1 Kort om undersøkelsen

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) er en internasjonal undersøkelse av leseforståelsen til elever på 5. trinn, dvs. tiåringers leseferdigheter.⁹³

Da god leseforståelse er avgjørende for elevers læring og utvikling gjennom hele opplæringsløpet, er hovedformålet med undersøkelsen å følge utviklingen i tiåringers leseferdigheter over tid. PIRLS kan gi kunnskap om elevenes leseferdigheter på et tidspunkt i utdanningsløpet hvor det fortsatt er mulig å foreta pedagogiske justeringer.

For Utdanningsdirektoratet er hovedformålet å følge utviklingen til tiåringers leseferdigheter over tid, og at det gis anledning til å sammenligne Norge med andre nordiske land og verden for å utvikle skolen og tilbudet til elevene.⁹⁴

Elevenes leseferdigheter måles ved at de leser tekster og besvarer spørsmål. PIRLS definerer lesing slik:

«Lesing er evnen til å forstå og bruke de skriftlige språkformene som kreves av samfunnet og/eller som verdsettes av individet selv. Lesere kan skape mening fra tekster i ulike former. De leser for å lære, for å delta i fellesskap av lesere i skolen og hverdagslivet, og de leser for fornøyselsens skyld.»⁹⁵

Lesing handler dermed ikke bare om å lese bokstav for bokstav og ord for ord, men om å kunne lese ulike sjangre, ta i bruk ulike lesestrategier for å forstå ulike typer tekster og å kunne reflektere og stille seg kritisk til informasjon man møter i ulike medier.

PIRLS-undersøkelsene gjennomføres hvert femte år i regi av *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). Det er Lesesenteret i Stavanger og Universitetet i Stavanger har ansvar for gjennomføring og analyse av PIRLS i Norge, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.⁹⁶

PIRLS-prøven gjennomføres internasjonalt i slutten av 4. skoleår med formell leseopplæring. Norge deltar imidlertid med elever på 5. trinn for å kunne sammenligne seg med de andre nordiske landene som har førskoleklasse eller 0. klasse for seksåringene sine.

Undersøkelsen har vært gjennomført i alt fem ganger, årene 2001, 2006, 2011, 2016 og 2021. Norge har deltatt alle ganger.

⁹³ Utdanningsdirektoratet.no: [Den internasjonale undersøkelsen PIRLS | udir.no](#). Hentet 05.02.2025.

⁹⁴ Utdanningsdirektoratet.no: [Den internasjonale undersøkelsen PIRLS](#) (mai 2023).

⁹⁵ Wagner mfl. [20230515_PIRLS_rapport_2021_netversion.pdf](#), (2023), s. 12.

⁹⁶ <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/pirls>

I den siste gjennomførte undersøkelsen i 2021 kunne for første gang land som ønsket det gjennomføre prøven heldigitalt. Halvparten av deltakerlandene, deriblant Norge, gjorde det. For å sikre trendmålinger og kontrollere for moduseffekter i overgangen mellom tidligere papirbaserte PIRLS og den digitale PIRLS 2021, gjennomførte et mindre utvalg av elever i alle digitale land prøven i papirhefter.⁹⁷

[PIRLS 2021 | IEA.nl](#), ble gjennomført under pandemien, og inkluderte 65 land og regioner, med til sammen over 400 000 elever, 380 000 foresatte, 20 000 lærere og 13 000 skoler.

I 2026 gjennomføres PIRLS igjen over hele verden, også i Norge. Pilotundersøkelsen skal gjennomføres i 2025.⁹⁸

Hvordan utvalget trekkes

Blant norske skoler med elever på femte trinn trekkes et tilfeldig utvalg skoler. Deretter trekkes hele klasser fra de utvalgte skolene – to klasser hvis mulig. Uttrekningen skal sikre et representativt utvalg av elever, og medføre at funnene fra studien er gyldige for alle norske elever på det aktuelle trinnet.⁹⁹ Det er obligatorisk for skolene å delta i PIRLS, og i utgangspunktet skal alle elever på det aktuelle trinnet være med.

Det er ifølge Utdanningsdirektoratet i underkant av 10 prosent av elevene på 5. trinn som deltar.¹⁰⁰

Måling av elevprestasjoner

Elevenes leseprestasjoner i PIRLS presenteres på en skala fra 0 til 1000 poeng, med et standardavvik på 100 poeng. Skalamidtpunktet på 500 poeng ble etablert i PIRLS 2001. Den gangen var 500 identisk med internasjonalt gjennomsnitt.¹⁰¹

Elevenes leseresultater fordeles på fire mestringsnivåer:

- ♦ Avansert nivå: 625 poeng og over
- ♦ Høyt nivå: 550–624 poeng
- ♦ Middels høyt nivå: 475–549 poeng
- ♦ Lavt nivå: 400–474 poeng

Utvalget i Norge PIRLS 2021

I den siste PIRLS-undersøkelsen i 2021 deltok totalt 7 055 norske elever, fra 353 klasser - fordelt på 213 skoler. Gjennomsnittsalderen var 10,8 år. I alt 158 skoler og over 5 300 elever utførte PIRLS-prøven på skjerm. I tillegg besvarte et såkalt «bro-utvalg» på 55 skoler og over 1 600 elever PIRLS-undersøkelsen i papirhefter. Forskerne bruker dette bro-utvalget til å sikre at tallene fra PIRLS 2021 kan sammenlignes med tidligere gjennomføringer.¹⁰²

⁹⁷ Wagner mfl. [20230515_PIRLS_rapport_2021_nettsversjon.pdf](#), (2023), s. 14.

⁹⁸ [Norske femteklassingers lesing: PIRLS 2026 | Universitetet i Stavanger](#) (feb. 2025).

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Utdanningsdirektoratet.no: [Den internasjonale undersøkelsen PIRLS](#) (mai 2023).

¹⁰¹ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 35.

¹⁰² PIRLS 2021 bruker et såkalt gruppetilpasset design. Alle land bruker alle 18 oppgavesett, men høytpresterende land bruker en større andel vanskeligere, og lavtpresterende land en større andel enklere (Mullis & Martin, 2019; Mullis et al., 2023). Fordelingen gjøres på bakgrunn av landets prestasjoner i PIRLS 2016, eller resultater i pilotundersøkelsen 2020 for nye deltakerland. Det er også mulig å bruke det gruppetilpassede designet innad i et land, dersom landet har klart definerte befolkningsgrupper med betydelige forskjeller i elevers prestasjoner.

[20230515_endelig_pirls_rapport_2021_nettsversjon-1.pdf](#) s. 57-58.

PIRLSS var den eneste storskalaundersøkelsen som ble gjennomført under pandemien, og anses som en unik datakilde for å studere elevers leseprestasjoner og læring i en slik ekstraordinær situasjon.

Ekskludering av elever fra undersøkelsen

I utgangspunktet skal alle elever på de utvalgte skolene delta i PIRLS, og reglene for hvem som kan ekskluderes er strenge:¹⁰³ I tillegg til ulike fysiske og psykiske begrensinger, er også elever som ikke kan norsk ekskludert. Dette er elever som ikke kan lese eller snakke norsk. Vanligvis vil en elev som har hatt mindre enn ett års norskundervisning ekskluderes fra deltakelse i PIRLS.¹⁰⁴

I tråd med internasjonale regler ble rene spesialschooler, innføringsskoler for minoritetsspråklige elever, skoler med færre enn fire elever på femte trinn, samt internasjonale skoler hvor norsk ikke er undervisningsspråket, ekskludert fra deltakelse i PIRLS 2021. Siden PIRLS ikke ble gjennomført på samisk, ble også samiske skoler utelatt.¹⁰⁵

I PIRLS 2021 var eksklusjonen på 2,2 prosent på skolenivå og 2,1 prosent på elevnivå.¹⁰⁶

Definering av minoritetsspråklige

I PIRLS defineres «minoritetsspråklige elever» ut fra elevenes svar på hvor ofte de snakker opplæringsspråket hjemme. For norske elever stilles spørsmålet slik:

Eksempel på spørsmål til norske elever:

Hvor ofte snakker du norsk hjemme?

1. Jeg snakker alltid norsk hjemme
2. Jeg snakker nesten alltid norsk hjemme
3. Jeg snakker av og til norsk hjemme, av og til et annet språk
4. Jeg snakker aldri norsk hjemme

Kilde: Hentet fra Strand & Wagner (2024), s. 86, gjengitt i bidraget Lesesenteret i Stavanger sendte til oss.

I den norske rapporteringen fra PIRLS brukes «*majoritetsspråklige*» om elever som alltid eller nesten alltid snakker norsk hjemme, og betegnelsen «*minoritetsspråklige*» om elever som av og til eller aldri snakker norsk hjemme.¹⁰⁷

Sosioøkonomisk status

Siden oppstart av PIRLS-undersøkelsen i 2001 har det blitt rapportert inn sosioøkonomisk status-indikatorer.¹⁰⁸ I PIRLS 2021 ble sosioøkonomisk status målt på to måter, med samlevariabelen «*Hjemmeressurser for læring*» og med samlevariabelen «*Hjemmets sosioøkonomiske status*». Førstnevnte ble utviklet til PIRLS 2011, mens sistnevnte er ny i 2021.¹⁰⁹

¹⁰³ UiS.no: [Eksklusjon fra PIRLS 2021](#)

¹⁰⁴ Wagner mfl. [Norske tiårings leseforståelse](#) (2023), PIRLS 2021 – Kortrapport, s. 56.

¹⁰⁵ UiS.no: [Eksklusjon fra PIRLS 2021](#)

¹⁰⁶ Wagner mfl. [Norske tiårings leseforståelse](#) (2023), PIRLS 2021 – Kortrapport, s. 56.

¹⁰⁷ Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, Kortrapport [PIRLS rapport 2021 nettverson 260523_0.pdf](#) (2023), s. 38.

¹⁰⁸ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 44.

¹⁰⁹ Ibid. s. 45.

For å sammenligne over tid, brukes «Hjemmeressurser for læring», basert på elevenes svar på antall bøker i hjemmet, om de har tilgang til eget rom og/eller Internett, og foresattes svar på antall barnebøker, samt utdanningsnivå og yrkesstatus til den av de foresatte med høyest nivå.¹¹⁰

Utfylling av spørreskjemaer

I undersøkelsen samles dermed ulik bakgrunnsinformasjon fra spørreskjemaer fylt ut av elever, lærere, rektorer og foreldre om forhold som kan påvirke lesingen.¹¹¹

Andel minoritetsspråklige i undersøkelsen

I 2021 svarte 59 prosent av elevene at de *alltid* snakket norsk hjemme, og 22 prosent svarte at de *nesten alltid* gjorde det, 16 prosent oppga at de *av og til* snakket norsk hjemme, mens 3 prosent svarte at de *aldri* gjør det.

Tabell 6 Fordeling av elever (Norge) i grupper etter hvor ofte de snakker norsk hjemme, i PIRLS 2021 og 2016

	Alltid norsk	Nesten alltid norsk	Av og til	Aldri
2021	59 %	22 %	16 %	3 %
2016	68 %	21 %	10 %	1 %

majoritetsspråklige elever minoritetsspråklige elever

Kilde: Strand & Wagner (2024), s. 87-88.

Endringen i omfanget fra PIRLS 2016 anses som markant; I 2016 svarte 68 prosent av femtetrinnselevne at de *alltid* snakket norsk hjemme, 21 prosent *nesten alltid*, 10 prosent *av og til*, og 1 prosent at de *aldri* snakket norsk hjemme.¹¹²

Definert slik var andelen minoritetsspråklige 11 prosent i PIRLS 2016, og 19 prosent i PIRLS 2021. Dette stemmer ifølge Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskings bidrag til denne besvarelsen godt med SSBs tall for befolkningen, og gjenspeiler det økte språklige mangfoldet i samfunn og skole.

5.2 Vurdering av data

I sitt bidrag til oss skriver Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning ved Universitetet i Stavanger følgende:

«Kvaliteten på data vurderes til svært god. Vi har representative utvalg med komparative fordeler. PIRLS måler leseforståelse (fire prosesser). I tillegg har vi rike kontekstuelle data som gir innsikt på individ- og skolenivå. Vi har svært høy svarprosent på alle spørreskjema, inkludert fra foreldre.»

¹¹⁰ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 44.

¹¹¹ [NOU 2023: 1](#), s. 105.

¹¹² Ibid. s. 48.

5.3 Elevpresentasjoner 2014-2024

5.3.1 Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024

Norske tiåringers leseprestasjoner steg jevnt frem til 2016, så inntraff en markant nedgang i 2021, med en dobling i andelen tiåringer med svake leseprestasjoner.¹¹³ Nesten dobbelt så mange norske tiåringer skåret på lavt mestringsnivå (15 prosent) eller også under dette nivået (4 prosent), sammenlignet med PIRLS 2016. Det betyr at rundt en femtedel av elevene hadde en svak leseprestasjon i 2021, noe som beskrives som en bekymringsverdig utvikling.¹¹⁴

Tabell 7 Oversikt over norske gjennomsnittspoeng i PIRLS 2006–2021

	n	Gjennomsnittspoeng	Forskjell i poeng sammenlignet med 2021	p-verdi til forskjellen fra 2021	SD
2021	5382	539 (2,0)			74 (1,2)
2016	4232	559 (2,3)	–20	<0,001	66 (1,3)
2011	1258	549 (2,3)	–10	<0,001	61 (1,5)
2006	1808	541 (3,0)	–2	i.s.	64 (3,0)

Merknad: Tallene er rundet av. Standardfeilen står i parentes. i.s. = ikke signifikant. Det norske hovedtrinnet i 2011 og 2006 var fjerde trinn, med halve utvalg for femte trinn. Det er disse siste vi viser her, og utvalgene er forbundet med noe større usikkerhet. Kolonnen «Forskjell i poeng» viser til gjennomsnittlig skår i PIRLS 2021 som referanse for de tidligere rundene i 2016, 2011 og 2006. PIRLS 2001 inkluderes ikke, siden målgruppen den gang kun var fjerde trinn.

Kilde: Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 35.

Fordelingen mellom kjønn totalt sett, viser at jenter fremdeles presterte bedre enn gutter i Norge, i 2021, og i nesten alle deltakerland.¹¹⁵ De norske kjønnsforskjellene anses som betydelige all den tid 20 skalapoeng differanse utgjør omtrent et halvt års skolegang og modning.

Det var færre både blant jenter (13 prosent) og gutter (9 prosent) på avansert mestringsnivå i 2021 sammenlignet med 2016 (hvor 19 prosent) jenter og 11 prosent gutter skåret på avansert nivå). Samtidig økte andelen på eller under det laveste mestringsnivået i PIRLS 2021 sammenlignet med 2016, både for jenter og gutter. I 2021 var andelen jenter på disse svakeste nivåene 16 prosent og andelen gutter på hele 24 prosent.¹¹⁶

Nedgangen i 2021 kommer spesielt tydelig frem i figur 38.

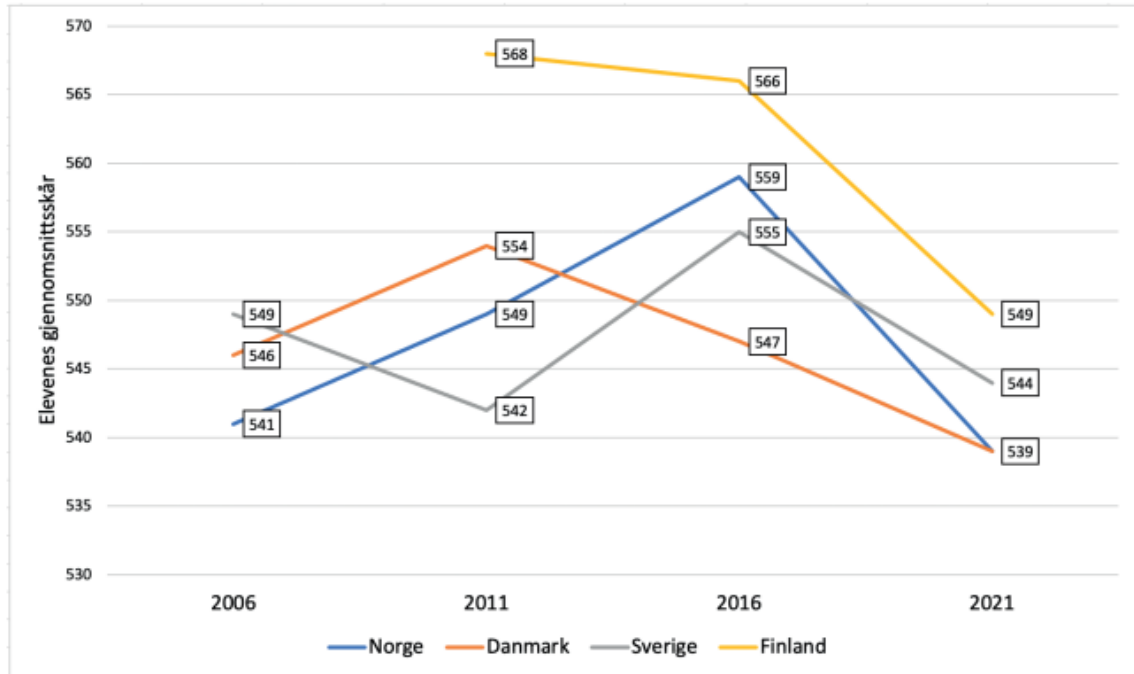
¹¹³ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 35.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid. s. 42.

¹¹⁶ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 44.

Figur 38 Leseprestasjoner i de nordiske landene 2006–2021. Merknader: Merk også at Finland ikke deltok i PIRLS 2006, og at de norske resultatene for 2006 og 2011 er forbundet med noe større usikkerhet pga. mindre utvalg på femte trinn disse årene. Island deltok kun i PIRLS 2001 og 2006 og inkluderes derfor ikke.



Kilde: Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 40.

Elevene i samtlige nordiske land hadde svakere leseresultater i 2021 sammenlignet med 2016.

5.3.2 Elevprestasjoner for minoritetsspråklige elever

Siden andelen minoritetsspråklige elever økte i norsk skole fra 2016 til 2021, mente Wagner mfl. det var interessant å se hva dette hadde å si for elevprestasjonene. «Demografiske endringer, og da særlig i form av økt innvandring»,¹¹⁷ utgjorde et kontekstuekt bakteppe i tolkningen av resultatene står det i landrapporten for Norge, [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2021).

Omtrent en femtedel av de norske elevene på femte trinn hadde svake leseprestasjoner i 2021. Dette er nesten dobbelt så mange som i 2016. Minoritetsspråklige elever hadde signifikant svakere gjennomsnittlige prestasjoner i alle de nordiske landene sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Men til tross for en økning i andel minoritetsspråklige elever hadde likevel ikke prestasjonsforskjellene mellom gruppene ifølge Wagner mfl. økt i Norge, og i Danmark gikk de gått ned. I Sverige og Finland hadde derimot forskjellene mellom elevgruppene leseprestasjoner i 2021 økt til det dobbelte av de norske og danske.

¹¹⁷ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 35.

Tabell 8 Prosentandel minoritetsspråklige elever og forskjell i leseprestasjon mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i de nordiske landene i 2016 og 2021. Standardfeil står i parentes. For håndtering av manglende data er det gjort skjønnsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyser og/eller Mplus.

Land	Andel minoritets- språklige elever (%)		Majoritetsspråklige elevers gjennomsnittspoeng		Minoritetsspråklige elevers gjennomsnittspoeng		Forskjell i poeng mellom gruppene	
	2016	2021	2016	2021	2016	2021	2016	2021
Norge	12 %	19 %	562 (2,3)	544 (1,8)	541 (4,4)	523 (3,6)	- 21	- 21
Danmark	11 %	17 %	551 (2,1)	544 (2,2)	520 (6,1)	522 (4,2)	- 31	- 22
Sverige	14 %	27 %	560 (2,3)	556 (2,2)	532 (2,7)	512 (3,1)	- 28	- 44
Finland	11 %	12 %	569 (1,7)	555 (2,0)	537 (5,0)	510 (6,1)	- 32	- 45

Kilde: PIRLS 2021 – Kortrapport [Norske tiåringers leseforståelse](#) (2023), s. 38.

Mange minoritetsspråklige elever kom fra hjem med lavere sosioøkonomisk status. I neste tabell er resultatene kontrollert for sosioøkonomisk status. Da betyr det å være minoritetsspråklig fremdeles mye i Sverige (27 poeng) og enda mer i Finland (38 poeng), mens hjemmespråk anses å ha mindre å si i Norge (6 poeng) og i Danmark (9 poeng).¹¹⁸

Tabell 9 Forskjeller mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner i de fire nordiske landene i 2021, uten og kontrollert for SØS og kjønn. Standardfeil står i parentes. For håndtering av manglende data er det gjort skjønnsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyser og/eller MPlus.

Land	Andel minoritets- språklige elever (%)	Majoritetsspråklige elevers gjennom- snittspoeng	Minoritetsspråklige elevers gjennom- snittspoeng	Forskjell i poeng mellom gruppene	Forskjell kontrollert for SØS og kjønn
Norge	19 %	544 (1,8)	523 (3,6)	- 21	- 6
Danmark	17 %	544 (2,2)	522 (4,2)	- 22	- 9
Sverige	27 %	556 (2,2)	512 (3,1)	- 44	- 27
Finland	12 %	555 (2,0)	510 (6,1)	- 45	- 38

Kilde: PIRLS 2021 – Kortrapport [Norske tiåringers leseforståelse](#) (2023), 39.

Det fremkommer imidlertid ikke hvilket språk elevene snakker hjemme. Ifølge rapporteringen av PIRLS 2021-resultatene opplyses det om at det i PIRLS-undersøkelsen ikke gis informasjon om elevenes morsmål, så en vet derfor ikke om elevene har én eller to foreldre med annet morsmål enn norsk.

Da andelen minoritetsspråklige elever hadde økt i norsk skole, analyserte også Wagner mfl. elevsammensetningen på skolene, og hva det hadde å si for elevprestasjonene. Basert på svar fra rektorene viser tabell at 49 prosent av elevene som deltok i PIRLS 2021, gikk på skoler hvor over 90 prosent av elevene hadde norsk som morsmål., mens 6 6 prosent av elevene gikk på skoler hvor under 25 prosent av skolens elever hadde norsk som morsmål.

¹¹⁸ Wagner mfl. [20230515_PIRLS_rapport_2021_nettsversjon.pdf](#), s. 39.

Tabell 10 Prosentandel elever fordelt etter skolens andel elever med norsk som morsmål, med gjennomsnittsprestasjoner og standardfeil i parentes. Prosentandelene er basert på svar fra rektor. Siden det norske gjennomsnittet er betydelig svakere i 2021 sammenlignet med 2016, er gjennomsnittet også svakere i 2021 for alle gruppene. For håndtering av manglende data er det gjort skjønnsmessig vurdering av anvendt standard prosedyre i programmene IEA IDB Analyser og/eller MPlus.

Skolens andel av elever med norsk som morsmål	2016		2021	
	Andel elever (%)	Elevenes gjennomsnittspoeng	Andel elever (%)	Elevenes gjennomsnittspoeng
Over 90 %	63	559 (2,9)	49	539 (2,8)
76–90 %	25	560 (4,3)	30	540 (2,9)
51–75 %	7	561 (6,8)	10	540 (6,6)
26–50 %	2	548 (7,2)	5	549 (10,1)
25 % eller færre	3	552 (5,7)	6	517 (14,7)

Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 48.

Dette var en endring fra 2016, da 63 prosent av elevene gikk på skoler hvor mer enn 90 prosent hadde norsk som morsmål. Det var i 2021 kun på skoler med *svært få elever med norsk som morsmål* at det var lavere gjennomsnittlig leseprestasjon. Dette mener Wagner mfl. det dermed er viktig å følge med på fremover, da andelen skoler med svært få elever med norsk som morsmål har økt, fra 3 prosent i 2016 til 6 prosent i 2021.

Til denne besvarelsen utdyper Wagner mfl. når det gjelder elevprestasjonene at tabellens fire øverste skoletyper viser at elevene skårer rundt det som er snittet for alle norske elever i PIRLS 2021 (539 skoler) med 26-50 prosent majoritetsspråklige – slik at et ganske stort innslag minoritetsspråklige elever faktisk har en skår som ligger over det nasjonale gjennomsnittet. Disse fire skoletypene viser at et økende innslag av minoritetsspråklige på skolen ikke spiller negativt inn på leseprestasjoner.¹¹⁹

Tabellens siste linje viser skoler med 25 prosent eller færre elever med norsk som morsmål (altså 75 prosent eller flere minoritetsspråklige elever). Denne type skoler har signifikant lavere leseprestasjoner enn andre skoler. Denne type skoler er imidlertid et storbyfenomen, og det dreier seg om bydeler med store økonomiske og sosiale utfordringer. Det handler dermed om mye mer enn leseprestasjoner.¹²⁰

Siden det norske gjennomsnittet var betydelig svakere i 2021 sammenlignet med 2016, var gjennomsnittet også svakere i 2021 for alle gruppene. Selv om elevsammensetningen på skolene har endret seg fra 2016 til 2021, er det bare skoler med svært få elever med norsk som morsmål (25 prosent eller færre) som har lavere gjennomsnittlig leseprestasjon.¹²¹

Som gruppe har minoritetsspråklige elever signifikant lavere leseprestasjon enn majoritetsspråklige elever i alle de nordiske landene. I Norge er prestasjonsforskjellen mellom gruppene –21 poeng både i 2016 og i 2021. I Danmark er forskjellen mellom gruppene redusert

¹¹⁹ Fra bidraget til oss.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Wagner mfl.: [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) (2024), s. 49.

med 9 poeng i 2021 sammenlignet med 2016. I Finland og Sverige har imidlertid forskjellen mellom gruppene økt med henholdsvis 13 poeng i Finland og 16 poeng i Sverige.¹²²

Selv om andelen minoritetsspråklige elever har økt, rapporteres det i landrapporten for Norge, [PIRLS 2021. Hovedresultater](#) at prestasjonsforskjellene mellom gruppene likevel ikke har økt.

5.4 Oppsummering PIRLS-undersøkelser

Minoritetsspråklige elever hadde svakere gjennomsnittlige leseprestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Prestasjonsforskjellene mellom gruppene har likevel ikke økt. Resultatene i PIRLS viser at det var en klar sammenheng mellom familiens sosioøkonomiske status og elevenes leseprestasjoner.¹²³

Oppsummert viser siste PIRLS 2021-undersøkelse, publisert i mai 2023, at forskjellene i norske tiåringers leseprestasjoner har økt, og at *forskjellene* i elevenes resultater i større grad enn tidligere kan relateres til familiebakgrunn, kjønn og andre forhold som verken skolen eller elevene har kontroll over. Avstanden i prestasjon mellom elever fra høyest og lavest sosioøkonomisk statusgruppe har økt betraktelig siden 2016. Forskjellen mellom norske elever fra familier med laveste sosioøkonomiske nivå og elever fra familier med høyeste sosialøkonomiske nivå var på 75 skalapoeng i 2021, opp fra 55 i 2016.¹²⁴ Selv om PIRLS ikke kan måle virkning av covid19-pandemien, er det grunn til å anta at nedgangen har sammenheng med at undersøkelsen ble gjennomført under pandemien.¹²⁵

¹²² Bidrag til oss.

¹²³ [Markant nedgang i norske tiåringers leseferdigheter](#) (mai 2023).

¹²⁴ [3. PIRLS 2021. Hovedresultater i lesing](#) (mars 2024).

¹²⁵ [Norske tiåringers leseforståelse](#) (2023), s. 25.

6 TIMSS – matematikk og naturfag, på 5. og 9. trinn

I analysen av TIMSS har vi i hovedsak brukt den norske rapporteringen fra Universitetet i Oslo, Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#), da vi ikke mottok informasjon fra forskergruppen ved UiO som har ansvaret for TIMSS (vi fikk kun en redegjørelse om PISA-undersøkelsen).¹²⁶

6.1 Kort om undersøkelsene

Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)¹²⁷ er en internasjonal undersøkelse som måler elevenes kompetanse i matematikk og naturfag på 5. trinn (barnetrinnet) og 9. trinn (ungdomstrinnet).

I matematikk blir elevenes kompetanse målt på områdene tall, geometri og statistikk, i tillegg til algebra på 9. trinn. I naturfag blir elevenes kompetanse målt på fagområdene biologi, kjemi, fysikk og geofag.¹²⁸

Hensikten med TIMSS er å kartlegge faktorer som fremmer læring, å følge med på utviklingen i elevenes matematikk- og naturfagkompetanse og å sammenligne eget land med andre lands utdanningssystemer. Dette kan gi informasjon til videre forbedring og utvikling av realfagsundervisningen i norsk skole.¹²⁹ I motsetning til PISA, som tester *generell kompetanse* i fag, tar TIMSS utgangspunkt i *landenes læreplaner* i matematikk og naturfag.¹³⁰

Ifølge Utdanningsdirektoratet er hovedformålet å bidra til å styrke læring og undervisning i realfagene, og at en gjennom å sammenligne seg med andre land kan videreutvikle egen skole.¹³¹

Elevenes ferdigheter måles ved at det gis store og varierte oppgavesamlinger som skal gi en bred dekning av alle de definerte emneområdene i de to fagene. Hver elev får et begrenset sett med oppgaver i matematikk og naturfag, ca. 25–30 oppgaver i hvert fag.¹³²

TIMSS gjennomføres hvert fjerde år i regi av *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). De norske undersøkelsene gjennomføres og analyseres ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.¹³³

TIMSS prøven gjennomføres internasjonalt på fjerde og åttende trinn, men da norske elever på disse trinnene var ett år yngre enn elevene i de andre nordiske landene, ble prøven fra og med 2015 gjennomført på 5. og 9. trinn. En kan dermed *kun sammenligne endring på tre målepunkt* for elevene på 5. og 9. trinn, som er TIMSS 2015, TIMSS 2019 og TIMSS 2023.

¹²⁶ Kaarstein, H., Lehre, A.-C., Radišić, J. & Rohatgi, M. A. (2024). *TIMSS 2023 Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.

¹²⁷ TIMSS blir gjennomført i regi av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for gjennomføring av TIMSS på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet).

¹²⁸ Utdanningsdirektoratet. [Den internasjonale studien TIMSS | udir.no](#)

¹²⁹ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#)

¹³⁰ NOU 2023: 1 *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*, s.105.

¹³¹ Utdanningsdirektoratet. [Den internasjonale studien TIMSS](#) (des. 2024).

¹³² [TIMSS 2023 Kortrapport](#), (2024).

¹³³ Kaarstein, H., Lehre, A.-C., Radišić, J. & Rohatgi, M. A. (2024). *TIMSS 2023 Kortrapport*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. [TIMSS 2023 Kortrapport](#)

Norge har deltatt syv ganger, i 1995, 2003, 2007, 2011, 2015, 2019 og i 2023. I den siste undersøkelsen [TIMSS 2023 | IEA.nl](https://www.timss2023.org/) i 2023¹³⁴ deltok elever fra 64 land.¹³⁵

Under pandemien ble fysisk tilstedeværelse på skolen prioritert for de yngste elevene, mens på ungdomstrinnet hadde en større andel digital hjemmeskole. Da omfanget av teknologi har vært god, anses likevel Norge å ha vært relativt godt forberedt for hjemmeundervisning, men unge elever og elever fra økonomisk vanskeligstilte hjem kan ha hatt lavere læringsutbytte enn eldre elever og elever fra privilegerte hjem under pandemien.¹³⁶

Neste TIMSS-undersøkelse vil bli gjennomført i 2027, se [TIMSS 2027 | IEA.nl](https://www.timss2027.org/).

Hvordan utvalget trekkes

TIMSS er en *utvalgsundersøkelse*. Et tilfeldig utvalg skoler på hvert trinn blir trukket ut til å delta i undersøkelsen. Deretter trekkes én eller to klasser fra hver av disse skolene. Uttrekningen sikrer et representativt utvalg av elever, noe som innebærer at funnene fra studien er gyldige for alle norske elever på det aktuelle trinnet.¹³⁷

Måling av elevprestasjoner

Måleskalaene for matematikk og naturfag ble definert ut fra resultatene på TIMSS i 1995, og det er disse skalaene som brukes ved hver gjennomføring. Det internasjonale gjennomsnittet i ble satt til 500 poeng med et standardavvik på 100 poeng. I dag kalles 500 poeng for skalamidtpunktet. Ved å beholde disse faste måleskalaene er det mulig å beregne utviklingen over tid (trend).¹³⁸

TIMSS bruker en måleskala som er delt inn i *fire kompetansenivåer*: lavt, middels, høyt og avansert. I tillegg oppgis andelen elever som havner *under lavt nivå*. Elevene på dette nivået har svart på for få oppgaver til at kompetansen kan beskrives. De fire ulike kompetansenivåene i TIMSS har følgende poenggrenser, som er like som i PIRLS:¹³⁹

- ♦ Avansert nivå: 625 poeng og over
- ♦ Høyt nivå: 550–624 poeng
- ♦ Middels høyt nivå: 475–549 poeng
- ♦ Lavt nivå: 400–474 poeng

Utvalget i Norge

På 5. trinn deltok 5 301 elever fra 160 skoler, og på 9. trinn deltok 6 324 elever fra 157 skoler. Elevene som gjennomførte TIMSS 2023-undersøkelsen utgjorde i 2023 til sammen 8 og 9 prosent av hele populasjonen på henholdsvis 5. og 9. trinn.

Definering av minoritetsspråklige

I TIMSS defineres minoritetsspråklige/elever med innvandrerbakgrunn minst tydelig av prøvene som inngår i besvarelsen. I den norske rapporteringen er det et kapittel som heter «Om likeverd: sosioøkonomisk status, språk og kjønn», som i hovedsak omhandler sosioøkonomisk status. Kun

¹³⁴ <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/timss/>

¹³⁵ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 7.

¹³⁶ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 40.

¹³⁷ [Den internasjonale studien TIMSS | udir.no](#)

¹³⁸ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 7.

¹³⁹ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 7.

én oversikt som viser elevprestasjoner er knyttet til språk, og her brukes samme skala som i PIRLS, det vil si hvor ofte man snakker norsk hjemme.

TIMSS beregning av sosioøkonomisk status

I TIMSS analyseres også elevenes sosioøkonomiske status som beregnes ut fra antall bøker hjemme, foreldrenes utdanning og hvorvidt elevene har eget rom og/eller internettforbindelse. For elevene på 5. trinn er det foreldrene som rapporterer om dette, mens det på 9. trinn er elevene selv. I et internasjonalt perspektiv er den gjennomsnittlige sosioøkonomisk statusen for de norske elevene som deltar i TIMSS, høy.¹⁴⁰

Utfylling av spørreskjema

I tillegg til å løse fagoppgaver, får elevene, deres matematikk- og naturfaglærere og skolens rektor et spørreskjema. På barnetrinnet svarer også *elevenes foresatte* på et spørreskjema. Rektorene og lærerne som deltar i TIMSS utgjør ikke representative utvalg. Likevel er deres svar på spørsmålene i spørreskjemaene viktige fordi de er knyttet til representative elevutvalg og kan gi nyttig informasjon om norsk skole.¹⁴¹

Andel minoritetsspråklige i undersøkelsen

I TIMSS 2023 oppga 61 prosent av elevene på 5. trinn at de *alltid* snakket norsk hjemme, 26 prosent snakket *nesten alltid* norsk hjemme, mens tre prosent snakket *aldri* norsk hjemme. For 9. trinn var tilsvarende andeler henholdsvis 74, 14 og fire prosent.¹⁴²

6.2 Vurdering av data

Resultatene i TIMSS beskriver tilstanden til *hvert land* og **ikke** hver enkelt skole/klasse/elev. Da det er viktig å ha et representativt utvalg, tas det i trekningen av skoler hensyn til mange ulike faktorer, som geografisk beliggenhet og skolestørrelse. Når alle hensyn er ivarettatt, trekkes skolene tilfeldig på en slik måte at de utgjør et representativt utvalg. Deretter trekkes det ut en til to eller tre klasser per skole.¹⁴³

Det har ikke lyktes å finne elevprestasjoner for minoritetsspråklige elever fordelt verken etter kjønn eller bosted, og det antar vi skyldes at utvalget er for lite til å splitte data.

6.3 Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024

For samtlige norske elever som deltok i TIMSS i perioden fra TIMSS 2015 til TIMSS 2023 var tendensen at *andelen elever på høyt og avansert nivå har vært synkende og andelen elever på lavt og under lavt nivå har vært økende*.

6.3.1 Elevresultater for 5. trinn – hovedresultater for alle norske elever

For alle elever på 5. trinn har det vært en signifikant tilbakegang i resultatene for norske elever i både matematikk og naturfag fra TIMSS 2019 til 2023. Guttene presterte gjennomsnittlig bedre enn jentene i matematikk. I naturfag var det ingen forskjell. Elevenes prestasjoner har i gjennomsnitt gått ned 12 poeng i matematikk og ni poeng i naturfag. I matematikk gikk resultatene ned i alle de tre emneområdene, som er statistikk, tall og geometri og målinger. I

¹⁴⁰ <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/timss/2023/timss-2023-kortrapport.pdf>, s. 44-45.

¹⁴¹ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 39.

¹⁴² Ibid. s. 45.

¹⁴³ <https://www.idunn.no/doi/10.18261/97882150279999-2016-12> kap. 11.2.3 Utvalg

naturfag gjaldt tilbakegangen hovedsakelig emneområdet biologi. Elevene gjorde det også noe svakere i fysikk/kjemi og geofag, men denne nedgangen var ikke statistisk signifikant.¹⁴⁴

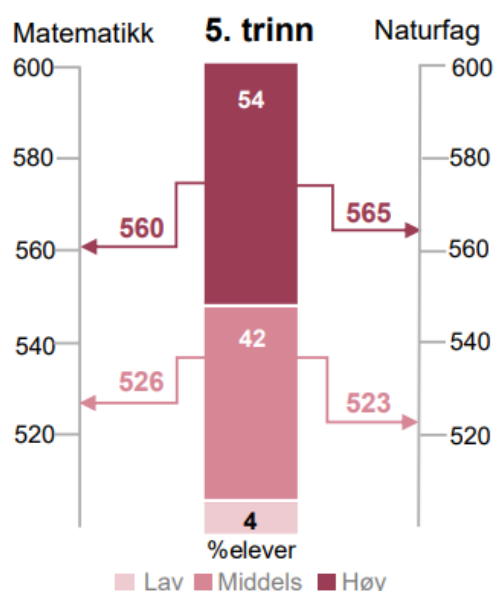
Selv om resultatene har gått ned lå norske elevers prestasjoner godt over gjennomsnittet i TIMSS, og var på det som i undersøkelsen defineres som middels høyt nivå i både matematikk og naturfag. Norske elevers prestasjoner i matematikk var på samme nivå som svenske og finske elever, og bedre enn de danske. I naturfag presterte norske elever likt med de svenske elevene, svakere enn de finske, og bedre enn de danske.

Elevprestasjoner i matematikk og naturfag etter sosioøkonomisk status, 5. trinn.

TIMSS-rapporteringen for Norge gir lite informasjon om prestasjonen til elever på 5. trinn som har innvandrerbakgrunn. Det fremheves at «*Språket hjemme har en sammenheng med elevenes resultater i matematikk og naturfag for elever på både 5. og 9. trinn*»,¹⁴⁵ og at sammenhengen er sterkest for naturfag. De elevene som *alltid* eller *nesten alltid* snakket norsk hjemme, presterte bedre i naturfag enn de som snakke norsk hjemme noen ganger.

Språklig bakgrunn knyttes tett til sosioøkonomisk status, og oversikter som gis på femtetrinn viser at elever fra hjem med høy sosioøkonomisk status presterte signifikant bedre enn elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status. Resultatene opplyses imidlertid å være usikre for elever med lav sosioøkonomisk status, da det er en utvalgsundersøkelse, så det var få elever i denne gruppen. Figur 39 viser andelen elever med lav, middels og høy sosioøkonomisk status og deres prestasjoner i matematikk og naturfag, 5. trinn for TIMSS 2023.¹⁴⁶

Figur 39 Andel elever med lav, middels og høy sosioøkonomisk status og deres prestasjoner i matematikk og naturfag, 5. trinn TIMSS 2023.



Kilde: Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 44.

Differansen i matematikkprestasjoner for elever med middels og høy SØS var på 34 poeng, og i naturfag på 43 poeng. Til sammenlikning var differansen mellom 4. og 5. trinnselevenes

¹⁴⁴ Utdanningsdirektoratet: [Svak nedgang i norske 5. klassingers matematikk- og naturfagsprestasjoner i Utdanningsdirektoratet.no](#) (des. 2024).

¹⁴⁵ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 45.

¹⁴⁶ Ibid. s. 44.

prestasjoner i TIMSS 2015 på 56 poeng i matematikk og 42 i naturfag. Med utgangspunkt i dette, tilsvarer poengdifferansen i matematikk mellom elever med middels sosioøkonomisk status og høy sosioøkonomisk status litt mer enn et halvt skoleår. For naturfag tilsvarer differansen ett skoleår.

6.3.2 Elevresultater for 9. trinn – hovedresultater for alle norske elever

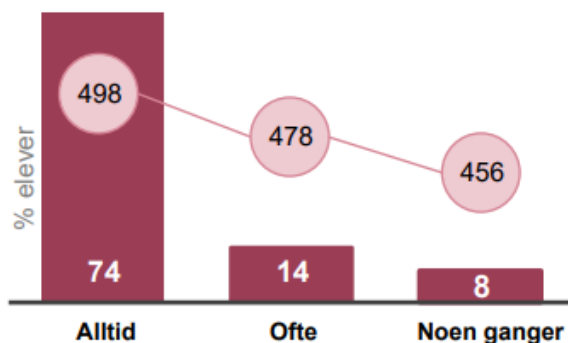
På 9. trinn var andelen elever som presterte på lavt nivå og under lavt nivå, spesielt høyt: 43 prosent av elevene i naturfag og 37 prosent av elevene i matematikk lå på lavt nivå eller under lavt nivå. Norge var også landet med nest laveste antall naturfagtimer per uke av alle de 64 deltakerlandene i TIMSS 2023.¹⁴⁷ I naturfag presterte norske elever betydelig svakere enn både de svenske og de finske elevene. Det var ingen forskjeller mellom gutters og jenters prestasjonsnivå i matematikk eller i naturfag på ungdomstrinnet.¹⁴⁸

Elevprestasjoner i matematikk og naturfag etter sosioøkonomisk status, 9.trinn.

Den eneste målingen i landrapporten for TIMSS 2023 som kobler språket eleven snakker hjemme til prestasjoner, er utarbeidet for elever på 9. trinn i naturfag.

I figur 40 fremkommer elevresultater i naturfag for 9. trinn for elevene fordelt etter hvor ofte elevene snakket norsk hjemme. Elever som *aldri* snakket norsk hjemme, ble ikke inkludert i oversikten, da det var for få elever i denne gruppen, og feilmarginene ble ansett å bli for store.¹⁴⁹

Figur 40 Andel elever på 9. trinn som alltid, ofte eller noen ganger snakker norsk hjemme og deres naturfagprestasjoner



Kilde: Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024). s. 45.

Forskjellene i oppnådde poeng mellom elevene som *alltid* snakket norsk hjemme, og de som *noen ganger* snakket norsk hjemme var på 42 poeng.

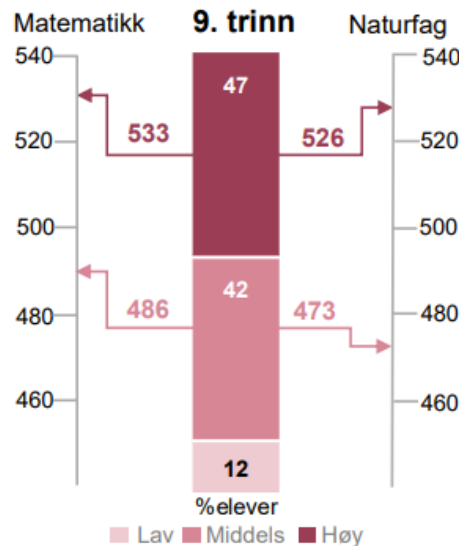
Figur 41 viser andelen elever med lav, middels og høy sosioøkonomisk status og deres prestasjoner i matematikk og naturfag, 9. trinn for TIMSS 2023.

¹⁴⁷ Utdanningsdirektoratet: [Svak nedgang i norske 5. klassingers matematikk- og naturfagsprestasjoner | Utdanningsdirektoratet.no](#) (des. 2024).

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 45.

Figur 41 Andel elever med lav, middels og høy sosioøkonomisk status og deres prestasjoner i matematikk og naturfag, 9. trinn TIMSS 2023.



Kilde: Kaarstein mfl. [TIMSS 2023 Kortrapport](#) (2024), s. 44.

På 9. trinn var poengdifferansen mellom elever med middels og høy sosioøkonomisk status større enn for 5. trinn (se figur 39 og 41). Elevene med lav sosioøkonomisk status, fikk i gjennomsnitt 438 poeng i matematikk og 413 poeng i naturfag (ikke vist i figur). Dette var betydelig lavere enn for elever med middels og høy sosioøkonomisk status.¹⁵⁰

Vi har ingen data om innvandringselevers prestasjoner fordelt etter kjønn og bosted. Totalt sett opplyses det om at det i TIMSS 2019 var ingen eller små kjønnsforskjeller i de nordiske landene. Det var ingen signifikante endringer eller kjønnsforskjeller i matematikk- og naturfagprestasjonene for de norske elevene på ungdomstrinnet fra TIMSS 2019 til TIMSS 2023, opplyses det i landrapporten for TIMSS 2023.¹⁵¹

6.4 Oppsummering TIMSS-undersøkelser

I likhet med andre land som deltok i TIMSS (2023) presterte norske elever fra hjem med høy sosioøkonomisk status signifikant bedre enn elever fra hjem med lavere sosioøkonomisk status. Resultatene gjelder både 5. og 9. trinn, og både i matematikk og naturfag. Det kan ikke gis en sikker beregning av prestasjonene for elevene i gruppen med lav sosioøkonomisk status, da det er et for lavt antall elever i denne gruppen. Det er videre en sammenheng mellom språket elevene på 5. og 9. trinn snakker hjemme, og hvilke resultater de får på de nasjonale prøvene innen TIMSS i matematikk og naturfag. De elevene som snakker mest norsk hjemme, presterer best. Sammenhengen er sterkest for naturfag.

¹⁵⁰ <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/timss/2023/timss-2023-kortrapport.pdf>, s. 44.

¹⁵¹ [TIMSS 2023 Kortrapport](#), s. 5.

7 PISA – lesing, matematikk og naturfag for 15-åringer

Til analysen av PISA-undersøkelsene har vi mottatt et bidrag fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo. Vi har også gjennomgått den norske landrapporten fra Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023),¹⁵² OECD sin rapportering fra Norge på engelsk, og andre relevante studier som omhandler resultater eller vurderinger av data.¹⁵³

I PISA-2022-rapporten for Norge, utarbeidet av UiO, er minoritetsspråkliges prestasjoner i naturfag ikke omtalt, så vi har ingen nyere data for dette faget.

7.1 Kort om undersøkelsene

Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal undersøkelse av 15-åringers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing.

Den overordnede hensikten med PISA-undersøkelsen er å vurdere hvor godt elever på slutten av den obligatoriske skolegangen er forberedt på å bruke sine ferdigheter og kunnskaper i de tre fagområdene i videre studier, arbeidsliv og privatliv.¹⁵⁴ Testen måler hvor godt elevene kan løse komplekse problemer, tenke kritisk og kommunisere godt, noe som kan gi innsikt i hvor godt utdanningssystemene forbereder elevene på virkelige livsutfordringer.¹⁵⁵

For Utdanningsdirektoratet er en viktig grunn til å delta at man kan sammenligne norske resultater med andre nordiske land og verden, å videreutvikle skolen og gi elevene et stadig bedre utdanningstilbud.¹⁵⁶

Elevenes ferdigheter måles ved at elevene svarer på oppgaver innenfor de tre fagområdene. Alle de tre fagområdene er med hver gang, men de bytter på å være hovedområde. Oppgavene i prøven legger vekt på at elevene skal bruke sin kunnskap og kompetanse for å løse problemer og håndtere utfordringer som hovedsakelig er knyttet til virkelighetsnære situasjoner eller autentiske tekster.¹⁵⁷

I matematikk er det evnen til å resonnerer matematisk og å formulere, bruke og tolke matematikk for å løse problemer i virkelighetsnære situasjoner. I naturfag er det evnen og viljen til å engasjere seg i naturfagrelaterte temaer. I lesing er det å forstå, bruke, evaluere, reflektere og engasjere seg i tekster for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og for å delta i samfunnet.¹⁵⁸

¹⁵² Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205>

¹⁵³



PISA 2022 Factsheet
Norway.pdf

¹⁵⁴ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s.3.

¹⁵⁵ OECD: PISA 2022, Factsheet Norway.

¹⁵⁶ Utdanningsdirektoratet: [Den internasjonale studien PISA | Utdanningsdirektoratet.no](#) (okt.. 2024).

¹⁵⁷ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#), s. 2.

¹⁵⁸ Ibid.

PISA-undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år i regi av OECD. Det er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Universitetet i Oslo som gjennomfører PISA-undersøkelsen i Norge og utarbeider analyser på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

I Norge blir undersøkelsen gjennomført på våren, og dette er den eneste undersøkelsen som definerer alder, dvs. 15 år, og ikke klassetrinn.

PISA-undersøkelsen har vært gjennomført åtte ganger i 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 og 2022. Norge har deltatt alle gangene som var. Fra 2025 vil undersøkelsen bli gjennomført hvert fjerde år.¹⁵⁹

I den siste undersøkelsen, [PISA 2022 Results \(Volume I\) | OECD](#) i 2022 deltok rundt 690 000 elever fra 81 land.¹⁶⁰

Elevene som deltok i PISA-undersøkelsen 2022 gikk på ungdomsskolen i en periode preget av pandemirestriksjoner.¹⁶¹ PISA-testen som ble gjennomført i 2022, skulle egentlig vært gjennomført i 2021, men ble utsatt ett år grunnet Covid19-pandemien. Utdanningsdirektoratet viser til at forskere er usikre på i hvor stor grad pandemien og restriksjonene har påvirket resultatene.¹⁶²

Hvordan utvalget trekkes

Alle skoler med elever som er 15 år og som har norsk som undervisningsfag, kan i utgangspunktet bli trukket ut til å delta.¹⁶³

Det blir trukket et tilfeldig utvalg på rundt 270 skoler, og deretter inntil 45 elever fra hver av disse skolene, noe som skal sikre et representativt utvalg av elever.¹⁶⁴ Det innebærer at funnene fra studien er gyldige for 15-åringer i Norge på *landsbasis*, men ikke er gyldige på lavere nivå (fylke, kommune eller skole).¹⁶⁵

I PISA trekkes det dermed ut enkeltelever som deltar i undersøkelsen, mens i PIRLS og TIMSS trekkes det ut hele klasser.

Måling av elevprestasjoner

Resultatene fra PISA-undersøkelsen rapporteres på en skala hvor gjennomsnittresultatet er satt til 500 poeng, og standardavviket er satt til 100 poeng. Denne skalaen er basert på gjennomsnittresultatet for OECD-landene første gangen et fag var hovedområdet, det vil si år 2000 for lesing, 2003 for matematikk og 2006 for naturfag.¹⁶⁶

I PISA blir elevenes resultater knyttet til mestringsnivåer. I PISA 2022 brukes mestringsnivåene 1 til 6, hvor nivå 1 er delt inn i 1a, 1b og 1c. Kompetanse på nivå 2 er vurdert til å være minimumskompetansen elever trenger for å kunne delta aktivt i samfunnet.

¹⁵⁹ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#), s. 2.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#), s. 1.

¹⁶² <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/betydelig-pisa-nedgang/>

¹⁶³ <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa/vanlige-sporsmal/>

¹⁶⁴ Utdanningsdirektoratet.no: [Den internasjonale studien PISA | Utdanningsdirektoratet.no](#)

¹⁶⁵ <https://www.Utdanningsdirektoratet.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/#a200997>

¹⁶⁶ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#), s.4.

Mestringsnivåene i PISA er som følger:

- ♦ Nivå 1: under 420 poeng
- ♦ Nivå 2: 420–482 poeng
- ♦ Nivå 3: 482–545 poeng
- ♦ Nivå 4: 545–607 poeng
- ♦ Nivå 5: 607–669 poeng
- ♦ Nivå 6: Over 669 poeng

Utvalget i Norge

I PISA 2022 deltok omtrent 8 500 elever fra 260 skoler dvs. at rundt 15 prosent av norske 15-åring. Deltakerprosenten var på 87 på elevnivå og 99 på skolenivå.¹⁶⁷

Målgruppen var elever født i 2006. I alt 99 prosent gikk på 10. trinn, mens i underkant av 1 prosent gikk enten på 9. trinn eller vg1 da de tok prøven.

Utfylling av spørreskjema

I et spørreskjema svarer elevene på spørsmål om hjemmebakgrunn, interesser, holdninger og hvilke meninger de har om undervisningen og læringsmiljøet ved skolen de går på.¹⁶⁸

Ekskludering av elever til undersøkelsen

PISA-undersøkelsen skal være så inkluderende som mulig, men nyankomne elever med annen språklig bakgrunn ekskluderes fra å delta hvis de oppfyller alle disse tre kriteriene: (i) ikke har norsk som morsmål, (ii) har begrensede norskkunnskaper og (iii) har hatt mindre enn ett års undervisning i norsk. Det betyr at elever med minoritetsbakgrunn som oppfyller disse kriteriene ikke er representert i PISA-undersøkelsen.¹⁶⁹

I Norge har det vært en stigning i andelen ekskluderte elever fra PISA 2000 til 2018, mens det i 2022 var en liten nedgang. I 2022 var eksklusjonen på 1,5 prosent på skolenivå og 5,8 prosent på elevnivå, noe som gir en samlet eksklusjon på 7,3 prosent. I 2015 og 2018 lå eksklusjonen på henholdsvis 6,7 prosent og 7,9 prosent.

Definering av minoritetsspråklige

For elevene som har deltatt i PISA-undersøkelsene er det to kilder til informasjon om innvandrerbakgrunn: migrasjonsbakgrunn og språkbakgrunn.

Elevene har fått spørsmål om i hvilket land de, og foreldrene er født. Elever blir definert som minoritets elever hvis de oppgir at begge foreldrene er født i et annet land.¹⁷⁰

Andel minoritetsspråklige i undersøkelsen

I PISA 2022 var 15,9 prosent av de norske elevene minoritets elever.¹⁷¹ Dette var høyere enn i 2018, da andelen var 12,4. I 2012 lå andelen på 10 prosent.¹⁷² I PISA 2015 var 12 prosent av de norske elevene klassifisert som minoritets elever, likt fordelt på førstegenerasjons og

¹⁶⁷ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#), s. 26.

¹⁶⁸ Ibid. s. 25.

¹⁶⁹ Ibid. s. 26.

¹⁷⁰ Ibid. s. 24.

¹⁷¹ Ibid. s. 25.

¹⁷² [PISA 2022 Results \(Volume I and II\) - Country Notes: Norway | OECD](#)

andregenerasjons minoritets elever. Dette var dobbelt så mange som i PISA 2006, da prosentandelen for minoritets elever var 6.¹⁷³

I den norske rapporten fra UiO opplyses det at andelen minoritets elever i PISA 2022 var 15,9 prosent¹⁷⁴, men det skilles ikke mellom første- og annengenerasjons innvandrere. Dette gjøres imidlertid i OECD sin landrapport fra Norge.¹⁷⁵ Her står det at syv prosent av de totalt vel 16 prosent minoritetsspråklige var førstegenerasjonsinnvandrere (first-generation immigrants), dvs. født i et annet land. Og blant dem igjen, kom 46 prosent til Norge ved - eller før fylte fem år, mens 12 prosent kom etter de fylte 12 år, og resten etter fullført videregående opplæring.

Av UiO får vi opplyst at første og andre generasjonsminoritets elever i PISA består av elever med svært lite til felles ut over samme migrasjonsstatus: De kommer fra svært ulike land, ulike språkbakgrunner, med eller uten skolegang i opprinnelseslandet, mv. Det er opplyses å være mer sannsynlig at det er mer som skiller minoritets elever fra hverandre enn hva de har til felles. Dette gjelder også når det kommer til å sammenligne minoritets elever på tvers av land, da minoritetsbefolkningen i ulike land kan være satt sammen av svært forskjellige grupper. Dette gjør det vanskelig å tolke eventuelle forskjeller i resultater mellom minoritets elever i ulike land.¹⁷⁶

Sosioøkonomisk status

I PISA-undersøkelsens landrapport for Norge analyseres også data som omhandler elevenes sosioøkonomiske status under overskriften «Likeverd», som ifølge rapporten handler om rettferdighet (equity) og inkludering. I landrapporten opplyses det at store andeler av de norske elevene som presterer under nivå 2 i de ulike fagområdene: «*Dette kan knyttes til begrepet om inkludering*», heter det i rapporten.¹⁷⁷

Begrepet *hjemmebakgrunn* brukes i rapporten om sosioøkonomisk status. Elevenes sosioøkonomiske status måles ut fra spørreskjemaspørsmål knyttet til foreldrenes utdanningsnivå og yrkesstatus, og ressurser i hjemmet. I PISA 2022 var Norge og Island landene med høyest gjennomsnittlig sosioøkonomisk status, og minst forskjell i sosioøkonomisk status blant elevene.¹⁷⁸

I PISA 2022 ble 25 prosent av *alle de norske elevene* ansett å ha det vanskelig sosioøkonomisk, og blant elever med minoritetsbakgrunn antas 54 prosent å ha en vanskelig sosioøkonomisk status, mens andelen blant majoritets elever var 19 prosent.¹⁷⁹

Det var ca. 69 prosent av *elevene med minoritetsbakgrunn* som oppga at språket de snakket hjemme mesteparten av tiden var *forskjellig* fra språket de tok PISA-vurdering på, noe som da vil si tre prosent av alle elevene.

¹⁷³ Kjærnsli og Jensen (red.) [Stø kurs](#) (2016), s. 28.

¹⁷⁴ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s. 25.

¹⁷⁵ OECD: PISA 2022, Factsheet Norway.

¹⁷⁶ Epost 07.04.2025 fra PISA-gruppa, Universitetet i Oslo.

¹⁷⁷ Ibid. s. 23.

¹⁷⁸ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s. 23.

¹⁷⁹ OECD: PISA 2022, Factsheet Norway (2023), s. 6.

7.2 Vurdering av data

For å sikre kvaliteten på dataene og lik gjennomføring av prøven i alle land, er PISA-undersøkelsen underlagt en rekke retningslinjer og tekniske standarder. Det stilles strenge krav til blant annet utvalg av elever og deltakelse, og det blir gjennomført en kvalitetskontroll av dataene for hvert av deltakerlandene, hvor eventuelle avvik fra kriteriene rapporteres.¹⁸⁰

Fra UiO får vi opplyst at det er en utfordring å undersøke resultatene for minoritets elever da de utgjør relativt få elever i utvalget som trekkes ut, noe som gjør at det blir større usikkerhet rundt disse resultatene. Dette er en av grunnene til at det ofte ikke er hensiktsmessig å undersøke ulike grupper minoritets elever, opplyser UiO. Det pekes også på etiske avveininger som avgjør hvilke kategorier forskerne bruker i sine analyser.¹⁸¹

Slik vi forstår det, har hvert land som deltar i PISA-testen muligheten via rektor ved skolen til å fylle ut spesifikke spørsmål om demografi, sosiale utfordringer, og skolepolitikk som omhandler integrering av innvandringselever: Dette kommer frem av artikkelen [Understanding the academic achievement of the first- and second-generation immigrant students: a multi-level analysis of PISA 2018 data | Educational Assessment, Evaluation and Accountability](#) (2022). Siden slike spørsmål ikke er obligatoriske, har mange land valgt ikke å svare på spørsmål om innvandrerstatus for elevene, kommer det frem av artikkelen.

OECD-rapporteringen for Norge skiller mellom «immigrant and non-immigrant», mens i den norske terminologien brukes minoritets- og majoritetsspråklige i landrapporten. I OECD rapporten opplyses det også om «language they speak at home most of the time»,¹⁸² men språk som snakkes i hjemmet omtales ikke i den norske landrapporten.

Måleusikkerhet og utvalgsusikkerhet

I PISA-undersøkelsen er måleusikkerhet og utvalgsusikkerhet de to viktigste formene for usikkerhet. Måleusikkerhet har sammenheng med at hver elev bare får et utvalg av oppgaver, mens utvalgsusikkerhet er knyttet til at det er et utvalg av elever, og ikke hele populasjonen av 15-åringer, som deltar. I tillegg er det en ekstra usikkerhet, en såkalt lenkefeil, knyttet til det å sammenlikne resultater fra ulike PISA-gjennomføringer, for eksempel resultatene fra PISA 2022 med PISA 2018.¹⁸³

7.3 Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024

De norske resultatene for PISA 2022 viser en *tilbakegang i prestasjoner i alle de tre fagområdene sammenliknet med 2018*. Tilbakegangen har vært stor i matematikk (33 poeng) og lesing (23 poeng), og noe mindre i naturfag (12 poeng). OECD-gjennomsnittet har også gått ned i alle fagområdene, men det er stor variasjon mellom landene.

¹⁸⁰ Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s. 23.i

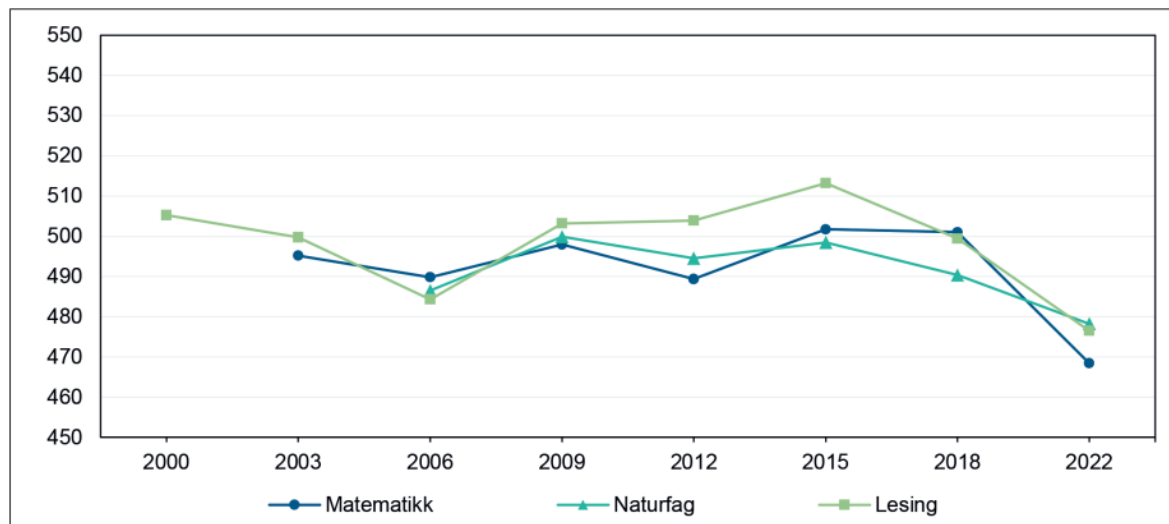
¹⁸¹ Epost 07.04.2025 fra PISA-gruppa, Universitetet i Oslo.

¹⁸² OECD: PISA 2022, Factsheet Norway. S. 6.

¹⁸³ <https://cdforskning.no/cdf/catalog/view/205/1129/9567> PISA 2022

Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing. Kap. Definisjoner og forklaringer, s. 29.

Figur 42 Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing, fra det året de ulike fagene var hovedområde første gang: matematikk i 2003, naturfag i 2006 og lesing i 2000. Usikkerheten rundt hvert målepunkt er omtrent 5 poeng i hver retning.



Kilde: [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing](#), s. 4.

Trenden har vært at stadig flere elever presterer på det laveste mestringsnivået på alle de tre fagområdene. Ser en tilbake til PISA 2012, har det vært *økende prestasjonsforskjeller* mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status.¹⁸⁴

Som i tidligere undersøkelser er elevenes hjemmebakgrunn av stor betydning for prestasjonene, men som tidligere betyr hjemmebakgrunnen mindre i Norge enn i de fleste andre land. I et lengre perspektiv, fra PISA 2012, er det *økende prestasjonsforskjeller* mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status.¹⁸⁵ Den generelle faglige tilbakegangen for de lavtpresterende elevene, og at de er mange flere enn før, gir ifølge den norske landrapporteringen grunn til bekymring for likeverdig opplæringstilbud. Det samme er de fortsatt store kjønnsforskjellene i leseprestasjoner, samt prestasjonsforskjellen mellom minoritets- og majoritetselevne.¹⁸⁶

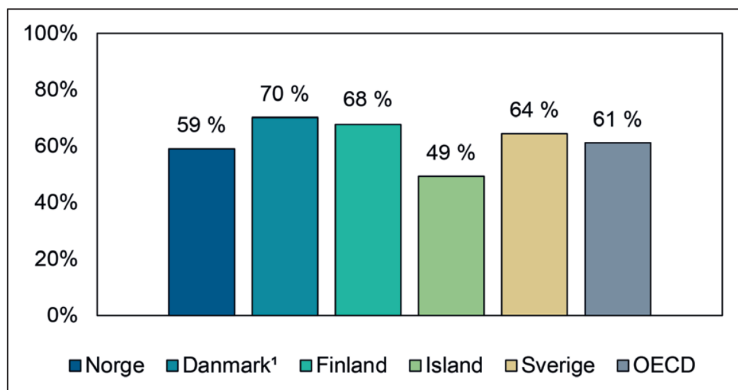
Figur 43 viser at i Norge presterte 59 prosent av elevene på nivå 2 eller høyere i matematikk, naturfag og lesing. Det betyr at 41 prosent av elevene presterte under nivå 2 i minst ett av fagområdene.

¹⁸⁴ [Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag | Utdanningsdirektoratet.no](#)

¹⁸⁵ [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#), s. 1.

¹⁸⁶ Ibid., 28.

Figur 43 Prosentandel elever i de nordiske landene og OECD som presterer på mestringsnivå 2 eller høyere i alle de tre fagområdene (matematikk, naturfag og lesing) i PISA 2022.



Kilde: Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s. 25.

Figuren viser også at blant norske elever var andelen som presterte på nivå 2 eller høyere i alle fagområdene på samme nivå som blant elevene i OECD-landene, men betydelig lavere enn blant elevene i Danmark, Finland og Sverige.

Både PISA 2022 og tidligere undersøkelser viste at det var en tydelig sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og prestasjoner. Sosioøkonomiske forhold har imidlertid betydd mindre for prestasjoner i Norge enn i de fleste andre land. Sammenliknet med PISA 2012, er det likevel økende prestasjonsforskjeller mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status.¹⁸⁷

7.4 Prestasjoner for minoritetsspråklige elever, 15 år – 2015 - 2022

7.4.1 Studie fra PISA 2015 som omhandler minoritetsspråklige elever og første- og andregenerasjon i naturfag, matematikk og lesing

En tidligere norsk studie som belyste minoritetselevenenes skoleprestasjoner i PISA 2015 er rapportert i [Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015](#) (2016). Den er relevant å gjengi først, da den gir et bilde av minoritetsspråklige elevers prestasjoner i de tre fagene i PISA-undersøkelsen i 2015. Minoritetselevenene ble delt inn i førstegenerasjons minoritetselever og andregenerasjons minoritetselever, noe som ikke gjøres i den norske rapporteringen i dag. Minoritetselevenene som selv var født i landet, ble omtalt som andregenerasjons minoritetselever, mens de som var født i et annet land, ble definert som førstegenerasjons minoritetselever.

I undersøkelsen ble 12 prosent av de norske elevene klassifisert som minoritetselever, likt fordelt på førstegenerasjons og andregenerasjons minoritetselever. Dette var dobbelt så mange elever som i PISA 2006, da prosentandelen for minoritetselever lå på 6 prosent.¹⁸⁸

Elevene i studien ble også spurt om hvilket språk de snakket hjemme. I alt 57 prosent av andregenerasjons minoritetselever oppga at de snakket norsk hjemme, mens tilsvarende for førstegenerasjon var 26 prosent. Denne kunnskapen om språk som anvendes i hjemmet, knyttet

¹⁸⁷ [Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag | udir.no](#)

¹⁸⁸ [Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015,](#)

til første- og andregenerasjons elever mener vi er en mangel i de norske analysene av de internasjonale storskalaundersøkelsene i dag.

Studien ble gjennomført i PISA 2015, en tid da norske elevers prestasjoner i lesing var blant de beste resultatene Norge hadde oppnådd sammenlignet med tidligere PISA-undersøkelser, og høyt over OECD-gjennomsnittet. Det var en framgang i norske elevers prestasjoner i matematikk fra 2012 til 2015, hvor norske elever for første gang presterte høyere enn OECD-gjennomsnittet i matematikk, og elevenes prestasjoner i naturfag var stabile fra 2009 til 2015.¹⁸⁹

Tabell 11 viser prestasjonene i de tre fagområdene for PISA 2015 i naturfag, matematikk og lesing og viser elevprestasjonene for majoritets elever og minoritets elever, og for første og andre generasjon hver for seg,

Tabell 11 Norske resultater i naturfag, matematikk og lesing er gitt for majoritets elever og minoritets elever, og for første og andre generasjon hver for seg

	Prestasjoner i naturfag, matematikk og lesing							
	Majoritets elever		Minoritets- elever		Andre generasjon		Første generasjon	
	Gj.snitt	S.E.	Gj.snitt	S.E.	Gj.snitt	S.E.	Gj.snitt	S.E.
Naturfag	507	(2,3)	455	(4,2)	464	(5,6)	446	(6,4)
Matematikk	509	(2,3)	466	(4,8)	473	(5,8)	459	(6,6)
Lesing	521	(2,6)	479	(5,4)	500	(6,4)	458	(8)

Kilde: [Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015](#) Universitetsforlaget (2016), s. 28.

Tabellen viser hvordan måleusikkerheten for prestasjonene i fagområdene for de tre gruppene med elever blir større når prosentandelen i hver gruppe blir mindre.

Resultatene viste at majoritets elever presterte klart bedre enn minoritets elever. Videre ser vi at andregenerasjons minoritets elever presterte bedre enn førstegenerasjons minoritets elever. Forskjellen i prestasjonene mellom majoritets elever og minoritets elever var størst i naturfag med 52 poeng, mens tilsvarende forskjell i matematikk var 43 poeng og i lesing 42 poeng. Det ble ifølge rapporten ansett som positivt at forskjellene mellom majoritets elever og andregenerasjons minoritets elever bare var på 21 poeng i lesing, noe som kunne være uttrykk for at minoritets elever som var født i Norge presterte som OECD-gjennomsnittet i lesing. I naturfag og matematikk var denne forskjellen mye større, med henholdsvis 43 og 36 poeng.¹⁹⁰

I PISA 2022 var det både i matematikk og lesing en signifikant forskjell i resultatene mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn, ved at elevene med innvandrerbakgrunn scoret lavere. Ved korrigering av elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, var forskjellen i resultater mellom disse elevgruppene fortsatt signifikant, men betydelig lavere.¹⁹¹

¹⁸⁹ Utdanningsdirektoratet: [Hovedresultater fra pisa-2015.pdf](#) (des. 2016), s. 2.

¹⁹⁰ [Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015](#) Universitetsforlaget (2016), s. 28.

¹⁹¹ [PISA 2022 Results \(Volume I and II\) - Country Notes: Norway | OECD](#)

7.4.2 Matematikkprestasjoner for minoritetsspråklige elever, 15-åringer

Norske minoritets elever presterte i gjennomsnitt 36 poeng lavere i matematikk enn majoritets elever i PISA 2022.¹⁹² I 2012, forrige gang matematikk var hovedområde, var denne forskjellen på 47 poeng (prosentandelen minoritets elever var da 9,5). Ved kontrollering av elevenes sosioøkonomiske status i PISA 2022, ble forskjellen redusert betraktelig. Forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn forklarer dermed mye av forskjellen i gjennomsnittsresultater mellom minoritets- og majoritets elever.¹⁹³

Tabell 12 Prosentandel minoritets elever og gjennomsnittsresultater i matematikk for majoritets elever og minoritets elever i de nordiske landene og OECD i PISA 2022. Forskjellene er gitt før og etter at det er kontrollert for sosioøkonomisk status (SØS). Signifikante forskjeller er uthevet

	Prosentandel minoritets elever	Majoritets elever gjennomsnittspoeng (S.E.)	Minoritets elever gjennomsnittspoeng (S.E.)	Forskjell mellom minoritets elever og majoritets elever	Forskjell kontrollert for SØS
Norge	15,9 %	479 (2,2)	443 (4,0)	36	9
Danmark ¹	10,7 %	497 (2,1)	442 (4,0)	54	28
Finland	6,8 %	491 (1,9)	425 (3,3)	65	42
Island	7,4 %	464 (1,7)	427 (5,3)	37	15
Sverige	21,3 %	499 (2,0)	436 (3,5)	63	34
OECD	12,9 %	479 (0,4)	447 (1,2)	30	15

Kilde Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s. 25.

For deler vi resultatene på mestringsnivåer, var andelen majoritets elever under nivå 2 på 27 prosent, mens den tilsvarende andelen for minoritets elever var på 43 prosent. Dette var høye tall for begge grupper og en betydelig forskjell mellom gruppene.¹⁹⁴

Det er vanskelig å sammenligne resultater for grupper av minoritets elever på tvers av land da det er en mangfoldig elevgruppe med svært ulik bakgrunn. PISA-undersøkelsen viser at det var betydelige forskjeller i matematikkprestasjonene mellom majoritets- og minoritets elever også i de andre nordiske landene. Til tross for relativt stor usikkerhet i resultatene for disse gruppene var forskjellene i poeng mellom majoritets- og minoritets elever signifikant i alle de nordiske landene. Det samme gjaldt også for OECD-gjennomsnittet, selv om forskjellen var mindre (30 poeng).

I de nordiske landene og i OECD reduseres forskjellene i prestasjoner når det tas hensyn til elevenes hjemmebakgrunn, men de forsvinner ikke.

I matematikk var den gjennomsnittlige forskjellen i prestasjoner i PISA 2022 mellom innvandrere og de øvrige elevene uten innvandrerbakgrunn, 36 poeng i favør av ikke-innvandrere, noe som oppgis å være en signifikant forskjell.¹⁹⁵ Etter å ha kontrollert for elevenes sosioøkonomiske profil, ble det registrert en signifikant forskjell på 9 poeng i favør av ikke-innvandrere.¹⁹⁶

Samlet sett presterte 41 prosent av elevene på det laveste mestringsnivået på minst ett (eller flere) av fagområdene.¹⁹⁷ Dette gjelder totalt antall elever, ikke spesifikt elever med

¹⁹² Jensen mfl. [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#) (2023), s. 1.

¹⁹³ Ibid. s.25.

¹⁹⁴ Ibid.

¹⁹⁵ Jf. [PISA 2022 Results \(Volume I and II\) - Country Notes: Norway | OECD](#), (des. 2023).

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ [Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag | Utdanningsdirektoratet.no](#)

innvandringsbakgrunn. Som i tidligere undersøkelser var det en tydelig sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og prestasjoner, men de sosioøkonomiske forholdene har betydd mindre for prestasjonene i Norge enn i de fleste andre land. Sammenliknet med PISA 2012, har det likevel vært økende prestasjonsforskjeller mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status.¹⁹⁸

7.4.3 Leseprestasjoner for minoritetsspråklige elever, 15-åringer

Ifølge OECD sin landrapport fra Norge var det en gjennomsnittlig forskjell i leseprestasjoner mellom innvandrere og ikke-innvandrere på 51 prosentpoeng i favør av ikke-innvandrere, noe som anses som en signifikant forskjell. Etter å ha korrigert for elevenes sosioøkonomiske status, ble forskjellen målt til en signifikant forskjell på 23 poeng i favør av ikke-innvandrere.¹⁹⁹

Fra 2018 til 2022 har andelen lavtpresterende (under mestringsnivå 2) av totalt antall elever økt fra 19 til 31 prosent i matematikk, fra 21 til 28 prosent i naturfag og fra 19 til 27 prosent i lesing. Disse elevene anses å mangle minimumskompetansen man trenger for å være godt forberedt til videre utdanning og arbeidsliv.

7.5 Oppsummering PISA-undersøkelser

Status for sist gjennomførte PISA-undersøkelse (2022) viser at det både i matematikk og lesing var det en signifikant forskjell i resultatene mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn, der elevene med innvandrerbakgrunn scoret lavere.

I likhet med tidligere undersøkelser er det også en tydelig sammenheng mellom elevenes hjemmebakgrunn og prestasjoner. Hensyntatt elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, er forskjellen i resultater mellom disse elevgruppene fortsatt signifikant, men betydelig lavere.

Sosioøkonomiske forhold har betydd mindre for prestasjoner i Norge enn i de fleste andre land. Sammenliknet med PISA 2012, er det økende prestasjonsforskjeller mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status.

¹⁹⁸ [Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag | Utdanningsdirektoratet.no](#)

¹⁹⁹ [PISA 2022 Results \(Volume I and II\) - Country Notes: Norway | OECD](#)

8 Grunnskolepoeng – avslutning 10. trinn

Data som viser oversikter over elevenes grunnskolepoeng har vi lastet ned fra tabeller fra SSB, og supplert gjennom ulike publikasjoner fra SSB, Utdanningsdirektoratet og Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (Imdi).

8.1 Kort om grunnskolepoeng

Hva er forskjellen mellom grunnskolepoeng og karakterer?

Karakterer er vurderinger av elevers prestasjoner i enkelte fag, på en skala fra 1 til 6.

Grunnskolepoeng er et samlet mål for elevens standpunkt- og eksamenskarakterer når elevene går ut av 10. trinn, da de oppsummerer alle elevens resultater i de forskjellige fagene. Grunnskolepoeng har fra 2007 blitt beregnet ved å legge sammen alle de avsluttende karakterene på vitnemålet (standpunkt- og eksamenskarakterer), og dele på antall karakterer. Deretter multipliseres gjennomsnittet med 10.²⁰⁰

Grunnskolepoeng danner dermed et godt grunnlag for opptak til den videregående opplæringen.²⁰¹ Ved å se elever med ulik innvandrerbakgrunn sine grunnskolepoeng, får man et godt bilde av deres faglige prestasjoner i løpet av grunnskolen.²⁰²

Både standpunkt- og eksamenskarakterer har vist seg å ha større betydning enn nasjonale prøver for videre utdanning og gjennomføring av videregående opplæring. En forklaring er at karakterene som gis er satt nærmere videregående opplæring i tid enn resultatene fra nasjonale prøver i 8. trinn. Ved sammenligning av karakterene ved avsluttet grunnskole med resultater på nasjonale prøver på 8. trinn er ikke kompetansen som måles gjennom de nasjonale prøvene den samme som måles gjennom en standpunktkarakter i enkeltfag.²⁰³

Grunnskolepoeng kan dermed benyttes både som en indikator for oppnådde resultater fra grunnskolen, og som formell kvalifisering til videregående skole.²⁰⁴

8.2 Vurdering av data

Grunnet regjeringens beslutning om å avlyse eksamen i grunnskolen, er grunnskolepoeng i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 kun basert på standpunktkarakterer. De er derfor ikke sammenlignbare med grunnskolepoeng fra andre skoleår.

Elevkullene som gikk ut av grunnskolen etter pandemien fikk et høyere karaktersnitt enn tidligere kull. Økningen anses å skyldes en kombinasjon av at de hadde høyere standpunktkarakterer, og at eksamenskarakterene bortfalt. Utviklingsbildet er likevel sammensatt. Noen elever anses å ha fått et bedre læringsutbytte og høyere karakterer under pandemien, mens andre har fått et dårligere læringsutbytte, eller står uten vurdering i fag på grunn av for lav deltakelse.²⁰⁵

²⁰⁰ Jfr. Ssb.no [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024), s. 9.

²⁰¹ Imdi.no: [Utdanning og kvalifisering](#) (sept. 2024).

²⁰² Ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (nov. 2024).

²⁰³ Ssb.no: [Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen – SSB](#)

²⁰⁴ Imdi.no [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025)

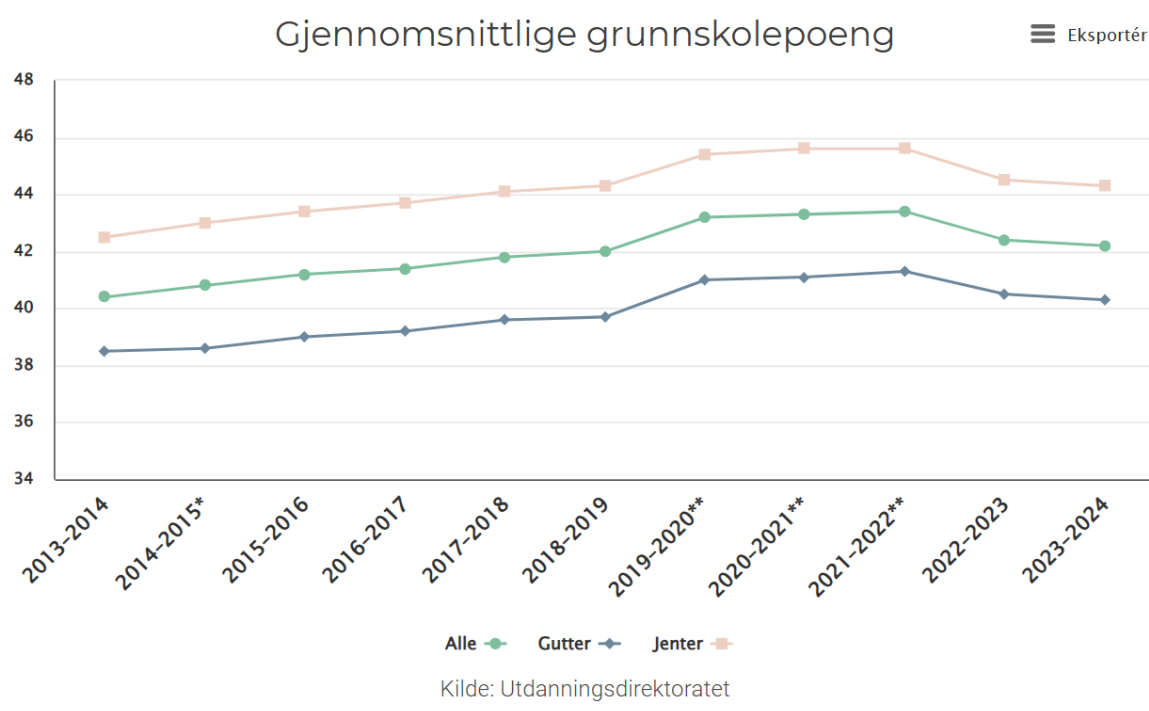
²⁰⁵ Utdanningsdirektoratet. [Grunnskolekarakterer | Utdanningsdirektoratet.no](#)

Elever som mangler karakter i mer enn halvparten av fagene, får ikke utregnet sine grunnskolepoeng og blir følgelig heller ikke inkludert i statistikken over gjennomsnittskarakterer ved avsluttet grunnskole.²⁰⁶ I 2023–2024 hadde 23 prosent av elevene fritak fra karakter i norsk sidemål. Dette var en økning fra 21 prosent fra året før. Andelen med fritak i 2019–2020 var i underkant av 17 prosent, så den har økt med 6 prosentpoeng på 5 år. Også i matematikk, engelsk, norsk hovedmål og kroppsøving har det vært en økning i andelen elever som har fått fritak fra vurdering de siste 5 årene.²⁰⁷

8.3 Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024

Avgangselevne i årskullet 2023-2024 fikk i snitt 42,2 grunnskolepoeng, som var en liten nedgang sammenlignet med året før, men likevel høyere enn før pandemien.²⁰⁸ De angitte stjernene, (**), ved 2019-kullet til 2020-kullet indikerer årene under pandemien hvor det ikke ble gjennomført eksamen, slik at grunnskolepoengene kun er basert på standpunktkarakterer.

Figur 44 Gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt på kjønn, årskullene 2013-2014 – 2023-2024



Kilde: udir.no: [Liten karakternedgang i grunnskolen | Utdanningsdirektoratet.no](https://udir.no/liten-karakternedgang-i-grunnskolen) (aug. 2024).

Jentenes snitt var 4 poeng høyere enn guttenes, da det lå på 44,3 for 2023–2024, og guttenes snitt var på 40,3. Gjennomsnittlige grunnskolepoeng totalt sett i Norge varierte mellom fylkene, og var høyest i Oslo og lavest i Finnmark.²⁰⁹

Da årene 2020, 2021 og 2022 kun er basert på standpunktkarakter og ikke kan sammenlignes med grunnskolepoeng i andre år, har vi valgt kun å belyse data fra 2023 til 2024. Dataene er

²⁰⁶ Utdanningsdirektoratet: [Grunnskolekarakterer | Utdanningsdirektoratet.no](https://udir.no/grunnskolekarakterer)

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ Utdanningsdirektoratet: [Liten karakternedgang i grunnskolen | Utdanningsdirektoratet.no](https://udir.no/liten-karakternedgang-i-grunnskolen) (aug. 2024).

²⁰⁹ Utdanningsdirektoratet: [Liten karakternedgang i grunnskolen | Utdanningsdirektoratet.no](https://udir.no/liten-karakternedgang-i-grunnskolen)

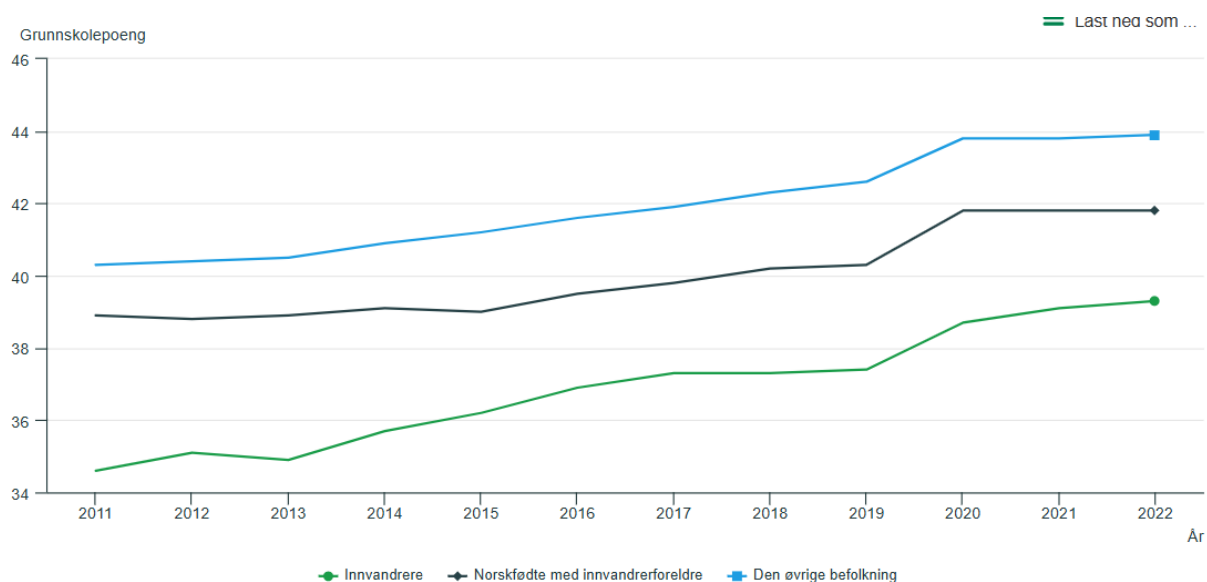
lastet ned tall fra Tabell [07495: Grunnskolepoeng, etter kjønn og år. Hele landet, Alle utdanningsnivå. Gjennomsnittlig grunnskolepoeng.Statistikkbanken](#)

8.4 Grunnskolepoeng etter innvandrerbakgrunn

Det anses å være systematiske forskjeller i gjennomsnittlige grunnskolepoeng for elever med ulik innvandrerbakgrunn.²¹⁰ Innvandrere har i snitt hatt lavere resultater etter fullført grunnskole enn den øvrige befolkningen. I 2023 var forskjellen ifølge Imdi drøyt 4 poeng – det vil si nærmere en halv karakter i forskjell.²¹¹

I perioden 2013 til 2022 har det vært et vedvarende mønster at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har ligget under gjennomsnittet for de øvrige elevene. Ifølge Imdi har karakternivået i grunnskolen økt i samme tempo over tid - både for innvandrere og befolkningen ellers. «Det vil si at avstanden mellom disse gruppene har vært tilnærmet uendret siden 2009».²¹²

Figur 45 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng, etter innvandringskategori. 2013-2022



Kilde: Ssb.no: - Tabell [07497: Grunnskolepoeng, Grunnskolepoeng, etter innvandringskategori og kjønn \(avslutta serie\) 2009 - 2022](#).²¹³

Med henholdsvis 39,3 og 41,8 i gjennomsnittlige grunnskolepoeng blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, lå begge gruppene også i 2022 under gjennomsnittet for de øvrige elevene som oppnådde grunnskolepoeng på 43,9. Som i tidligere år var forskjellen i standpunktkarakterer mellom de ulike gruppene størst når det gjaldt *norsk hovedmål*, hvor innvandrere oppnådde 3,4, norskfødte med innvandrerforeldre 3,8 og de øvrige elevene 4,1. Ifølge SSB har dette vært et vedvarende mønster de siste ti årene, men forskjellen mellom

²¹⁰ Imdi.no: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#)

²¹¹ Ibid.

²¹² Imdi.no: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025)

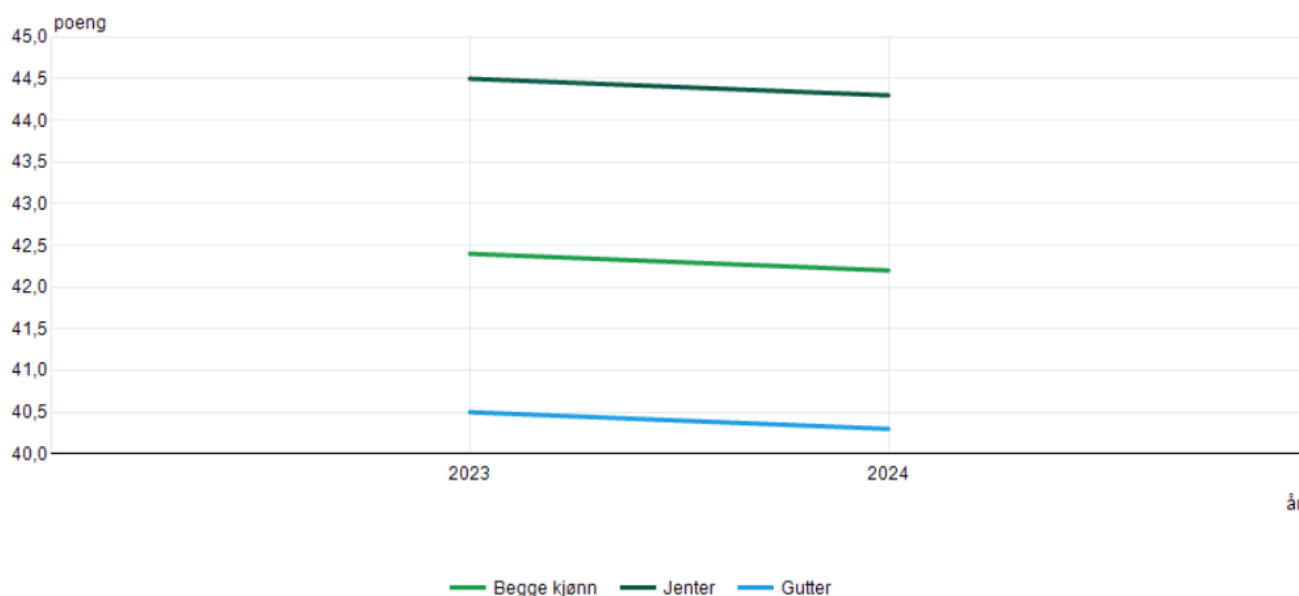
²¹³ Grunnet regjeringens beslutning om å avlyse eksamen i grunnskolen, er grunnskolepoeng i 2020, 2021 og 2022 kun basert på standpunktkarakterer, og er derfor ikke sammenlignbare med grunnskolepoeng fra andre skoleår. Serien figuren er hentet fra er derfor avsluttet.

innvandrere og den øvrige befolkningen ble redusert med 1 grunnskolepoeng mellom 2013 og 2022.²¹⁴

Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, som foreldrenes utdanningsnivå eller husholdningens inntekt, ser også for grunnskolepoeng ut til å ha en sterk sammenheng med grunnskoleresultater. Karakterene var i snitt lavere blant elever som hadde lavt utdannede foreldre eller bodde i en lavinntektshusholdning, enn blant elever med høyt utdannede foreldre eller med foreldre med høy inntekt. Dette var tilfellet for elever både med og uten innvandrerbakgrunn. Når man korrejerer for sosioøkonomiske kjennetegn, reduseres forskjellene mellom elevene i ulike innvandrer kategorier betraktelig.²¹⁵

Resultatene i skolepoeng varierer etter kjønn. For alle elevene samlet sett oppnådde jentene flere grunnskolepoeng i 2023 og 2024 enn guttene. Totalt sett gikk jentene fra 2023 til 2024 fra 44,5 til 44,3 grunnskolepoeng, mens guttene dette året gikk fra 40,5 til 40,3.

Figur 46 Grunnskolepoeng, etter, kjønn, 2023 og 2024



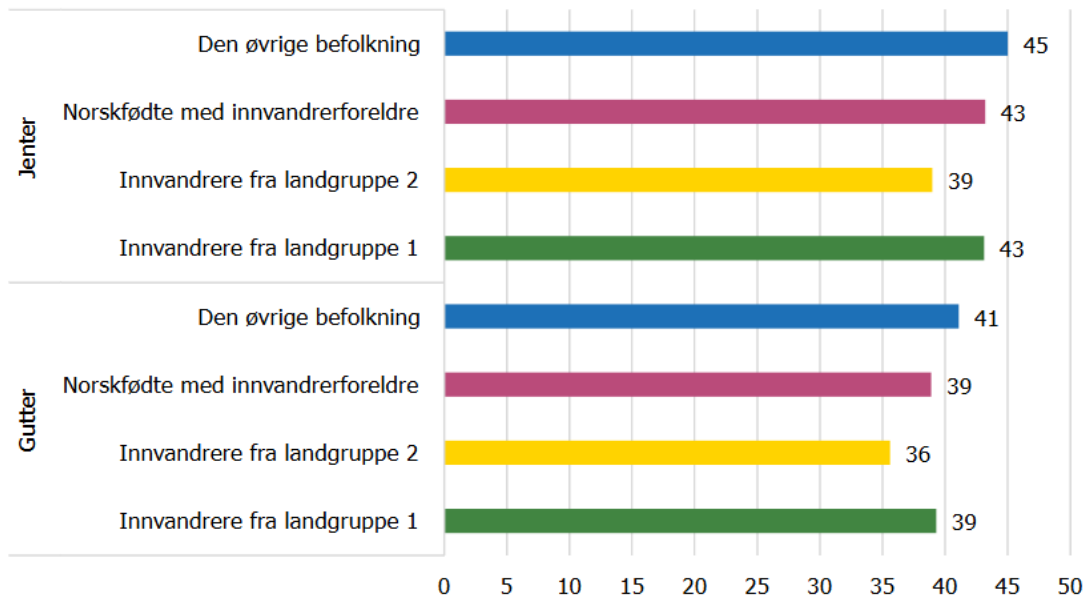
Kilde: ssb.no: [07495: Grunnskolepoeng, etter kjønn og år. Hele landet, Alle utdanningsnivå. Gjennomsnittlig grunnskolepoeng.. Statistikkbanken](#)

Fordelinger etter innvandrerbakgrunn viser også at jentene oppnådde flere grunnskolepoeng enn guttene, og det var uavhengig av innvandrer kategori og landbakgrunn, se figur 47.

²¹⁴ Ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (2023).

²¹⁵ Imdi.no: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) mars 2025)

Figur 47 Grunnskolepoeng, etter innvandrerkategori og kjønn. 2023



Kilde: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025).

Kjønnsforskjellene slo imidlertid mer ut blant norskfødte med innvandrerforeldre, og mindre ut blant innvandrere. Norskfødte jenter med innvandrerforeldre fikk i snitt 4,9 flere grunnskolepoeng enn gutter i den samme gruppen. Tilsvarende forskjell var 4 grunnskolepoeng mellom innvandrer gutter og -jenter, og 4,4 poeng for den øvrige befolkningen.²¹⁶

Grunnskolepoeng fordelt etter bostedskommunens sentralitet

Den eneste analysen vi har funnet som omhandler *grunnskolepoeng* og *bostedskommune* har SSB analysert for kullet som startet i videregående opplæring i 2016, rapportert i [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024)

Overordnet hadde innvandrerelevne i snitt lavere grunnskolepoeng, og større andel som manglet grunnskolepoeng, enn øvrige elever. I 2016-kullet hadde 2 081 av de 7 241 innvandrerelevne som begynte i videregående i 2016 ikke grunnskolepoeng.²¹⁷ Dette mener SSB «*har klar sammenheng med gjennomføring i videregående*».²¹⁸ Noen av innvandrerne hadde ikke gått grunnskole i Norge (1 394 personer), mens resten ikke hadde fått beregnet grunnskolepoeng fordi de mangler karakterer i fag (687 personer).

Det var små forskjeller i oppnådde grunnskolepoeng blant innvandrerne når det ble fordelt etter sentralitet på bostedskommune for 2016-kullet. Oppnådde grunnskolepoeng var altså relativt likt uavhengig av om innvandrerelevne bodde sentralt eller i distriktet.²¹⁹

²¹⁶ Ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (des. 2023)

²¹⁷ Ibid. s. 18.

²¹⁸ Ssb.no: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#), (2024) s. 4.

²¹⁹ Ibid. s. 19.

Blant innvandrerelevne som hadde grunnskolepoeng, var det en langt større andel som oppnådde 10-29 grunnskolepoeng enn blant elevene fra øvrig befolkning og norskfødte med innvandrerforeldre.²²⁰

Mens det var små variasjoner i oppnådde grunnskolepoeng blant innvandrerelevne, fordelt etter hvor de bodde, var forskjellene mer markante blant elevene fra de andre innvandringskategoriene;

Tabell 13 Grunnskolepoeng¹ blant elever som begynte i videregående opplæring Vg1 i 2016, etter innvandringskategori og sentralitet på bostedskommune. Andel

Grunnskolepoeng	I alt (antall)	I alt (andel)	Sentrale kommuner (1-2)	Mellomsentrale kommuner (3-4)	Distrikts- kommuner (5-6)
Innvandrere					
I alt	7 241	100,0	3 184	2 821	1 236
10-29 poeng	1 357	26,3	25,5	27,3	25,9
30-39 poeng	2 081	40,3	40,7	40,1	39,8
40-49 poeng	1 407	27,3	27,6	26,9	27,3
50 poeng eller flere	315	6,1	6,2	5,7	6,9
Norskfødte med innvandrerforeldre					
I alt	3 575	100,0	2 763	734	78
10-29 poeng	433	12,7	13,2	11,4	10,4
30-39 poeng	1 255	36,9	37,1	37,8	23,4
40-49 poeng	1 302	38,3	38,8	35,8	44,2
50 poeng eller flere	410	12,1	11,0	15,0	22,1
Øvrig befolkning					
I alt	54 698	100,0	19 822	25 434	9 442
10-29 poeng	4 435	8,4	6,2	9,7	9,8
30-39 poeng	16 404	31,1	27,9	32,8	33,2
40-49 poeng	22 910	43,5	46,0	42,0	42,2
50 poeng eller flere	8 935	17,0	19,9	15,5	14,7

¹ Elever som mangler grunnskolepoeng er holdt utenfor tabellen. Se til tabell 2.2 for omtale av denne gruppen.

Kilde: Statistisk sentralbyrå

Kilde: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024), s. 19.

Blant norskfødte med innvandrerforeldre var det vanligere å oppnå 50 poeng eller flere og 40-49 poeng i distriktskommunene enn i mer sentrale kommuner. Det var omvendt blant elevene fra den øvrige befolkningen, hvor de som bodde i de mest sentrale kommunene i størst grad oppnådde flest grunnskolepoeng.

Økt antall unge som mangler grunnskolepoeng

Den neste tabellen viser andelen som manglet grunnskolepoeng blant elevene som begynte i videregående i 2016, og viser at det var en langt større andel blant innvandrerne som manglet grunnskolepoeng, sammenlignet med norskfødte med innvandrerforeldre og den øvrige befolkningen.²²¹

Det var variasjoner basert på sentralitet etter elevenes bostedskommune. 35 prosent av innvandrerelevne fra de minst sentrale kommunene manglet grunnskolepoeng. Det samme

²²⁰ Ssb.no: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#), s. 4.

²²¹ Ssb.no: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#), s. 18.

gjaldt 30 prosent blant innvandrerenelevne fra de mest sentrale kommunene, og i underkant av 25 prosent i de mellomsentrale kommunene.²²²

Tabell 14 Andelen som manglet grunnskolepoeng blant elevene som begynte i videregående opplæring Vg1 i 2016, etter innvandringskategori og sentralitet på bostedskommune. Andel

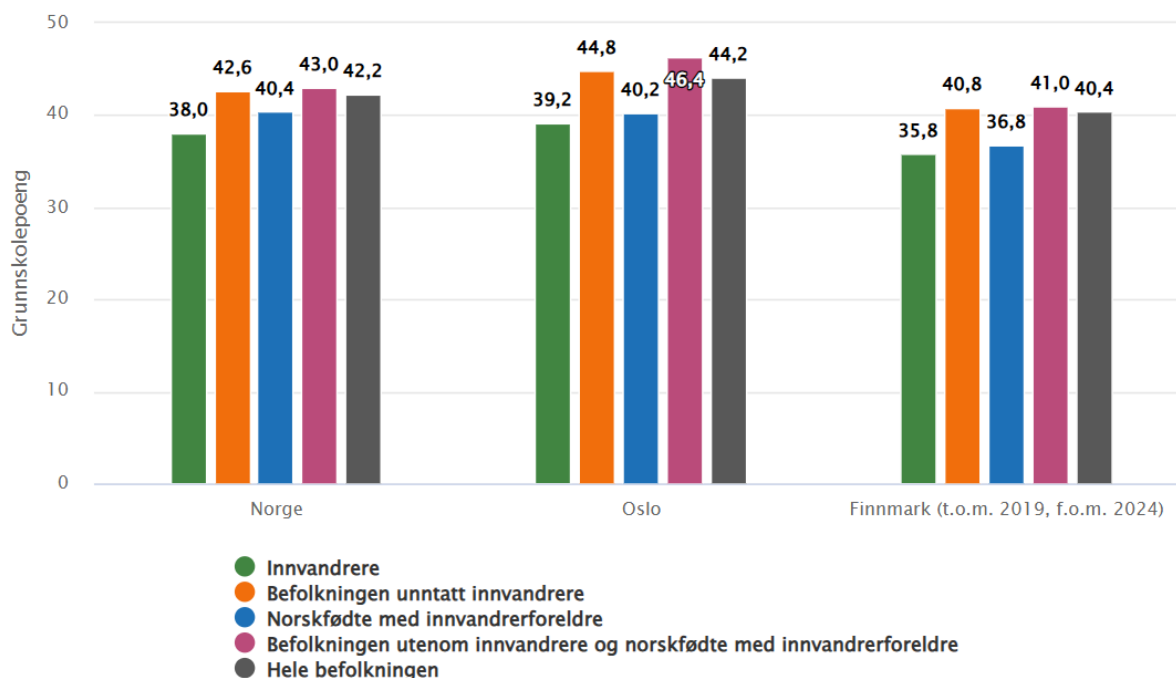
Manglende grunnskolepoeng	I alt	Sentrale kommuner (sentralitet 1-2)	Mellomsentrale kommuner (sentralitet 3-4)	Distriktskommuner (sentralitet 5-6)
Innvandrere	2 081	29,9	24,5	35,4
Norskfødte med innvandrerforeldre	175	5,1	4,5	1,3
Øvrig befolkning	2 014	4,3	3,6	2,7

Kilde: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrerere](#), s. 18.

Andelen som manglet grunnskolepoeng var klart lavere blant resten av elevene, med 5 prosent blant norskfødte med innvandrerforeldre og i underkant av 4 prosent blant øvrig befolkning. I disse to gruppene var andelen som manglet grunnskolepoeng lavest blant elevene fra distriktskommunene, det omvendte av fordelingen

Imdi har på nettsiden [Tall og statistikk over innvandring og integrering | IMDi](#) tilgjengeliggjort gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt etter innvandrerbakgrunn i 2024, hvor man kan sammenligne fylker, kommuner, bydeler eller næringsregioner i Norge med hverandre. I neste figur har vi eksempelvis sammenlignet gjennomsnittlige grunnskolepoeng i Oslo og Finnmark med Norge.

Figur 48 Gjennomsnittlige grunnskolepoeng fordelt etter bakgrunn i 2024 i Norge.



Kilde: [Tall og statistikk over innvandring og integrering | IMDi](#) (jan. 2024).

Øvrige elever oppnådde 44,8 poeng i Oslo, mot 40,8 i Finnmark. Innvandrere oppnådde 39,2 poeng i Oslo, mot 35,8 i Finnmark.

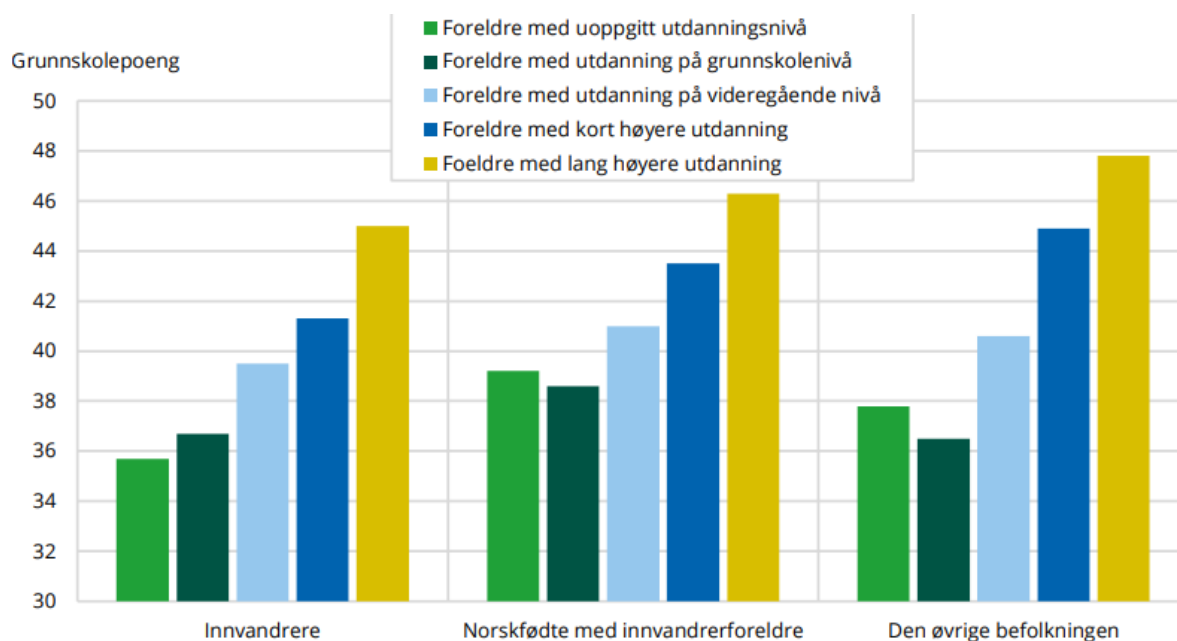
²²² [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrerere](#)

Det er også mulig å se de geografiske fordelingene fordelt etter kjønn. Gå inn på [Tall og statistikk over innvandring og integrering | IMDi](#) for informasjon om geografiske variasjoner i gjennomsnittlige grunnskolepoeng.

Grunnskolepoeng etter foreldrenes utdanningsnivå

Tidligere analyser SSB har gjennomført har vist at elever med høyt utdannende foreldre oppnådde i snitt bedre resultater enn de med lavt utdannende foreldre.²²³ Også for de nasjonale prøvene kunne vi vektlagt betydningen av foreldrenes utdanningsnivå der slike oversikter finnes, men grunnet omfanget på besvarelsen gjør vi ikke det. For å vise hvilken betydning foreldrenes utdanning har for litt eldre elever, viser figur 49 hvordan fordelingen av foreldrenes utdanningsnivå påvirker elever i ulike innvandringskategorier som avsluttet grunnskolen i 2022.²²⁴

Figur 49 Grunnskolepoeng, etter elevenes innvandringskategori og foreldrenes utdanningsnivå. 2022



Kilde: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 66.

Det var en stor andel innvandrerelever som hadde foreldre med ukjent utdanningsnivå (13 prosent), og det var disse som oppnådde lavest gjennomsnittlige grunnskolepoeng med 35,7.

Antall grunnskolepoeng økte med lengden på foreldrenes utdanning for alle elevgrupper, noe som ifølge SSB bekrefter tidligere funn. Elever med foreldre som hadde lav eller ukjent utdanning oppnådde 6-7 grunnskolepoeng mindre enn snittet for alle elever. Dette påvirker gjennomsnittlig antall grunnskolepoeng for innvandrerelever mest, hvor denne gruppen er størst. På den andre siden oppnådde alle elevgruppene med foreldre som hadde lang høyere utdanning, 2-4 flere grunnskolepoeng enn snittet for alle elever. Dette økte snittet mest for elever uten innvandrerbakgrunn hvor denne gruppen er størst, drøye 22 prosent, sammenliknet med elevgrupper med innvandrerbakgrunn.

²²³ Ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#)

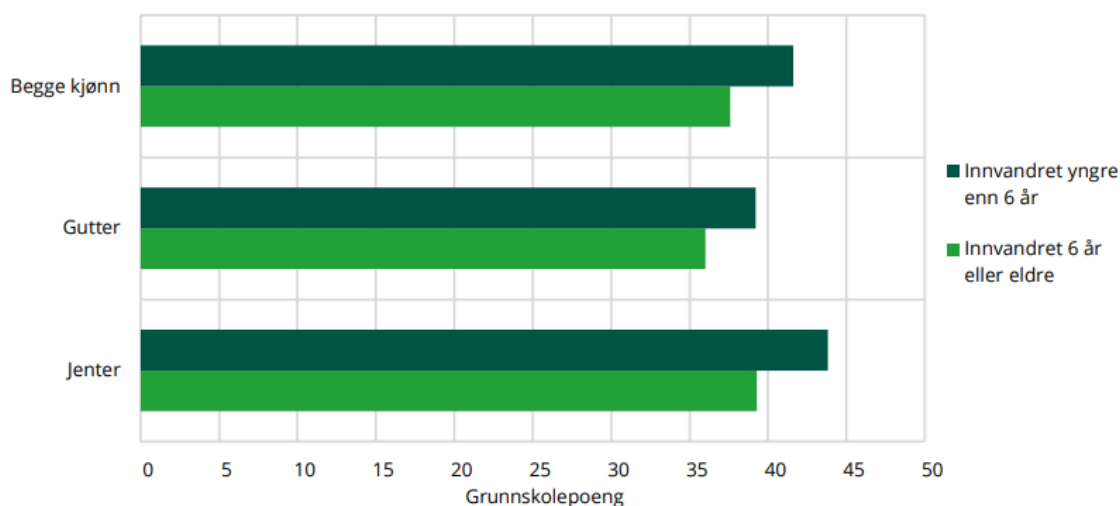
²²⁴ Ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrerne og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (des, 2023).

Norskfødte elever med innvandrerforeldre fra EU/EØS etc. skilte seg ut fra resten av elevene ved at denne gruppen i snitt fikk 1,5 flere grunnskolepoeng enn gjennomsnittet for alle elever. Innvandrere fra EU/EØS mv. var også nærmere gjennomsnittet, enn innvandrere fra Afrika, Asia etc. De to gruppene er henholdsvis 1,6 og 5,6 poeng under gjennomsnittet.²²⁵

Grunnskolepoeng blant innvandrere, etter kjønn og alder ved innvandring

SSB har også analysert botid i Norge. Innvandrerelver med lengre botid i Norge har generelt oppnådd bedre resultater enn dem med kortere botid. Det var et tydelig skille i gjennomsnittlige grunnskolepoeng mellom de som hadde innvandret i førskolealderen og de som innvandret da de var 6 år eller eldre. SSB deler derfor innvandrerne i to grupper etter alder ved innvandringen, før eller etter fylte 6 år.²²⁶

Figur 50 Gjennomsnittlig grunnskolepoeng blant innvandrere, etter kjønn og alder ved innvandring



Kilde: [Innvandrere i Norge 2023](#) (2024), s. 67.

Blant innvandrere som avsluttet grunnskolen i 2022, var det 2 601 (30 prosent) som kom til Norge før de var 6 år, og 6 445 (70 prosent) som kom til Norge da de var 6 år eller eldre. Figur 50 viser at den første gruppen oppnådde i snitt 4 grunnskolepoeng mer enn den andre gruppen. Alder ved innvandring ser dermed ut til å påvirke resultatene mer for jenter enn for gutter. Forskjellen for innvandrerjenter som ankom før og etter 6 år var 4,5 poeng, og for innvandrerjenter 3,2 poeng.²²⁷

8.5 Oppsummering om grunnskolepoeng

Et gjennomgående mønster i perioden 2013-2022 var at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre oppnådde færre grunnskolepoeng enn øvrige elever. Forskjellen mellom innvandrere og den øvrige befolkningen er imidlertid blitt redusert med 1 grunnskolepoeng i denne perioden. Videre er forskjellen i standpunktkarakterer mellom de ulike gruppene, størst når det gjelder norsk hovedmål. I forhold til gruppens størrelse er det en høyere andel uten

²²⁵ Ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#)

²²⁶ Ssb.no [Innvandrere i Norge 2023](#) s. 66.

²²⁷ ssb.no: [Utdanningsløp blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – SSB](#) (des. 2023).

grunnskolepoeng blant innvandrerene enn blant norskfødte og elever fra den øvrige befolkningen. Manglende resultater henger ofte sammen med kort botid i Norge.

Landbakgrunnen har betydning for prestasjonene. Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre fra EU/EFTA mv. presterer bedre enn dem fra Afrika, Asia mv. I tillegg har foreldrenes utdanningsnivå betydning for barnas resultater. Elever som har foreldre med høy utdanning, oppnår i gjennomsnitt bedre resultater enn elever med lavt utdannede foreldre.

Det er en sterk sammenheng mellom grunnskolepoeng og gjennomføring av videregående skole.²²⁸

²²⁸ Ssb.no [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024).

9 Fullføringsgrad videregående opplæring

SSB publiserte i 2024 en omfattende analyse av valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere som begynte i videregående opplæring i 2016. I rapporten [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024) gis det oversikter som ikke er mulig å hente ut fra SSBs tilgjengeliggjorte tabeller. SSB hadde ikke anledning til å gjennomføre de samme analysene for 2017-kullet for oss – som eksempelvis belyser gjennomføring av videregående opplæring etter elevenes geografiske tilhørighet. Utdanningsdirektoratet og Imdi har imidlertid belyst gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere ved bruk av data fra 2017-kullet som vi gjengir i kapitlet.

9.1 Kort om fullføringstall videregående opplæring

Gjennomføring/fullføring av videregående opplæring er et mål på resultatet av opplæringen i løpet av et visst tidsspenn etter påbegynt vg1, og gjelder elevene som begynner i videregående opplæring for første gang.²²⁹ For å måle gjennomføring i videregående opplæring følger SSB fullføringsstatus for elever som begynte på videregående en bestemt periode etter skolestart. Gjennomføringen måles²³⁰

- ♦ Fem år etter påbegynt vg1 for studieforbereidende
- ♦ Seks år etter påbegynt vg1 for yrkesfag

Elever som begynte på et av de studieforbereidende utdanningsprogrammene, der normert tid for fullføring er tre år, følges dermed over fem år i statistikken.²³¹

SSBs offisielle statistikk over gjennomføring i videregående opplæring viser at gjennomføringsgraden i videregående opplæring for alle elever øker med *økt antall grunnskolepoeng*. Statistikken viser i tillegg at gjennomføringsgraden også henger sammen med resultatene fra nasjonale prøver. Blant elever med høyere mestringsnivå på nasjonale prøver har det vært en større andel som gjennomførte videregående opplæring enn blant elever med lavere mestringsnivå.²³²

9.2 Hovedtrenden for alle norske elever 2014–2024

Siden det første kullet Kunnskapsløftet begynte å følge i 2006, har andelen elever som har fullført og bestått videregående opplæring stadig økt, og denne langvarige trenden fortsatte også for 2017-kullet hvor i alt 82,2 prosent av elevene fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år.²³³ I 2017-kullet var det ifølge Utdanningsdirektoratet har aldri flere ungdommer enn 2017-kullet fullført og bestått. Det var en økning på 1,2 prosentpoeng fra 2016-kullet.

Den største endringen fra året før, var økningen i andelen elever som *fullførte på normert tid*. Nær 72 prosent av 2017-kullet fullførte og besto på normert tid, noe som var 3 prosentpoeng høyere enn for 2016-kullet.²³⁴ Høyest fullføring var det i Oslo og Rogaland med nær 85 prosent,

²²⁹ Utdanningsdirektoratet.no: [Gjennomføring av videregående opplæring | Utdanningsdirektoratet.no](#)

²³⁰ Ssb.no: [Gjennomføring i videregående opplæring – SSB](#)

²³¹ Imdi: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025).

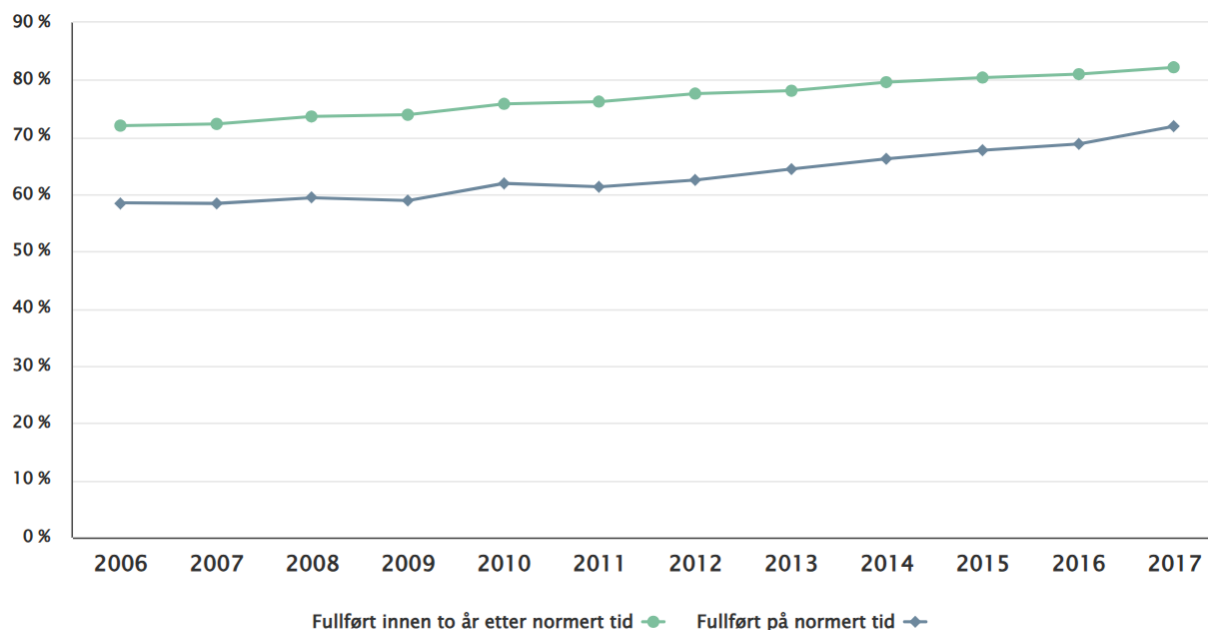
²³² Ssb.no: [Grunnskoleresultaters betydning for gjennomføring av videregående opplæring](#) (2020), s. 3.

²³³ Utdanningsdirektoratet.no: [Stadig flere unge fullfører videregående opplæring](#) (aug. 2024).

²³⁴ Ibid.

og lavest fullføring var i Finnmark med 73 prosent. Her har det imidlertid vært en god utvikling, da gjennomføringsandelen siden 2006 har økt med 21 prosentpoeng.

Figur 51 Fullføringsstatus for elever som startet i vg1 2006 - 2017



Kilde: Statistisk sentralbyrå

Kilde: [Gjennomføring av videregående opplæring | Utdanningsdirektoratet.no](#) (aug. 2024).

Fra kullene som startet i 2006, til 2017-kullet, har gjennomføringsandelen økt med 10 prosentpoeng.²³⁵

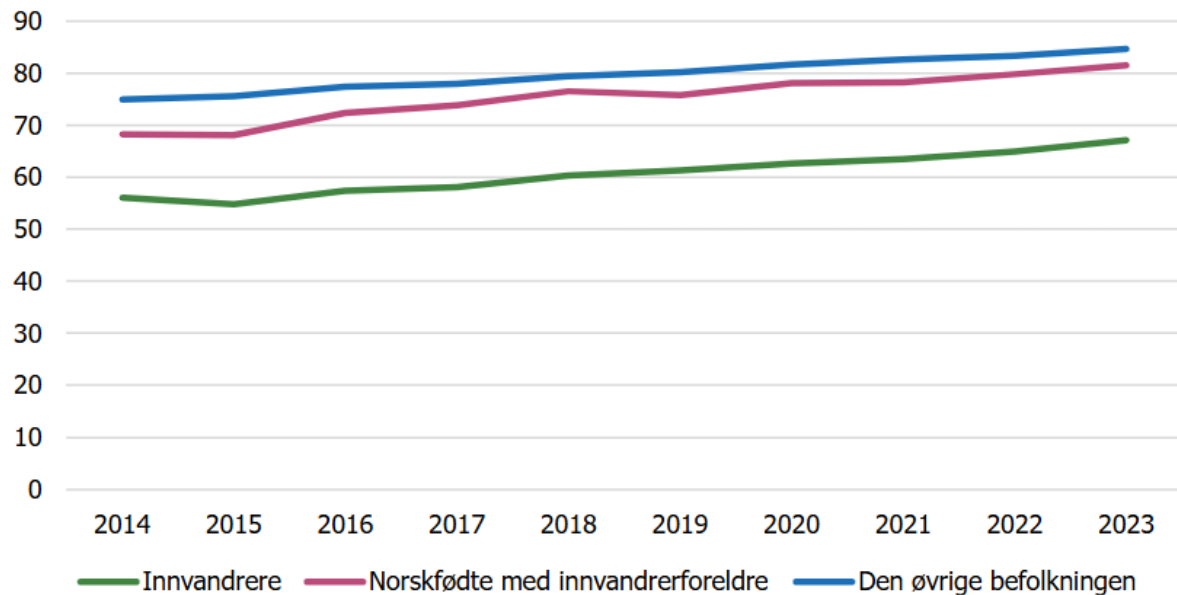
9.3 Gjennomføring for elever med innvandrerbakgrunn

Figur 52 viser at andelen som fullførte videregående opplæring i løpet av fem eller seks år etter skolestart, økte i perioden 2014–2023 for både innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og resten av befolkningen. Gjennom hele denne perioden har fullføringsgraden blant innvandrere ligget på et lavere nivå enn blant norskfødte med innvandrerforeldre og i befolkningen for øvrig, og utgjorde 67 prosent i 2023 mot henholdsvis 82 prosent og 85 prosent.²³⁶

²³⁵ Utdanningsdirektoratet.no: [Stadig flere unge fullfører videregående opplæring](#) (aug. 2024).

²³⁶ Imdi.no: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025)

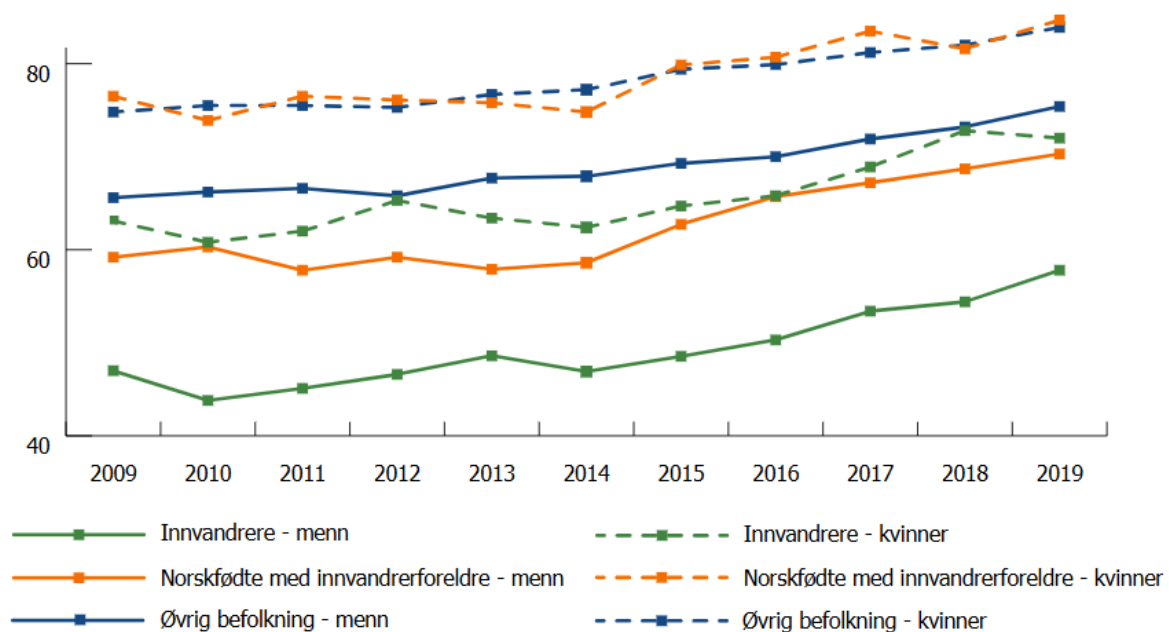
Figur 52 Andel elever som har fullført videregående opplæring innen fem/seks år etter skolestart, etter innvandrerkategori, 2014–2023. Prosent



Kilde: [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025)

Både for innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og den øvrige befolkningen har fullføringsandelen generelt vært lavere blant gutter enn blant jenter. Andelen har vært lavest for innvandregutter, så det har særlig vært et gap mellom innvandregutter og de andre gruppene.

Figur 53 Andel som gjennomfører videregående opplæring innen fem år (2009-2019)



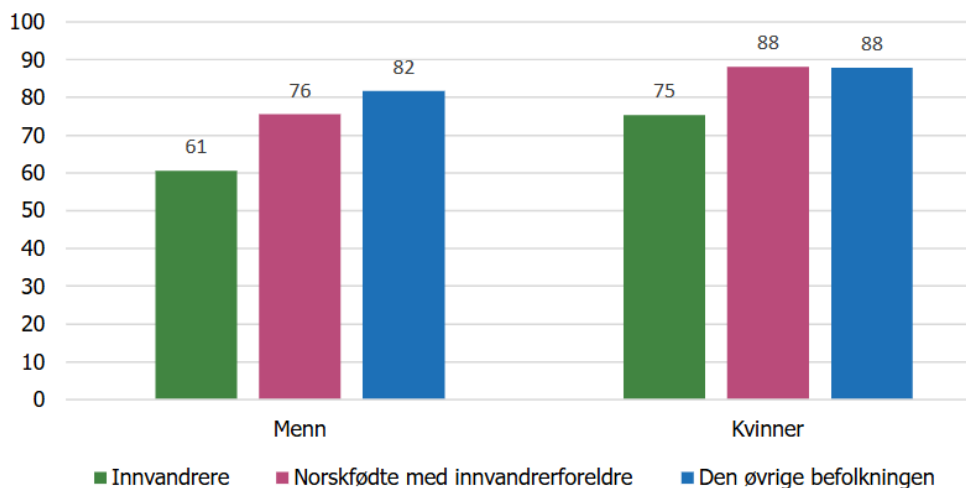
Kilde: imdi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere | IMDi](#) (2025).

Blant innvandreguttene som startet i videregående opplæring i 2014, hadde 58 prosent gjennomført innen 2019. Kjønnsforskjellene i gjennomføring av videregående opplæring var dermed større blant innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (begge 14 prosentpoeng) enn blant jevnaldrende i den øvrige befolkningen (9 prosentpoeng). Jentene hadde gjennomgående høyere andel oppnådd sluttkompetanse innen fylte 25 år sammenlignet med guttene.²³⁷

Også blant elever med innvandrerbakgrunn hadde jentene høyere gjennomføringsgrad, og det var også mindre forskjeller mellom jenter med og uten innvandrerbakgrunn.

²³⁷ Kilde: imdi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere | IMDi](#) (2025).

Figur 54 Andel elever som har fullført videregående opplæring innen fem/seks år etter skolestart, etter kjønn og innvandrerkategori. 2023. Prosent



Imdi.no [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#)

I 2023 hadde norskfødte jenter med innvandrerforeldre samme fullføringsgrad som jenter uten innvandringsgrad, som var 88 prosent.²³⁸

Trenden snur for innvandrere med 2018-kullet

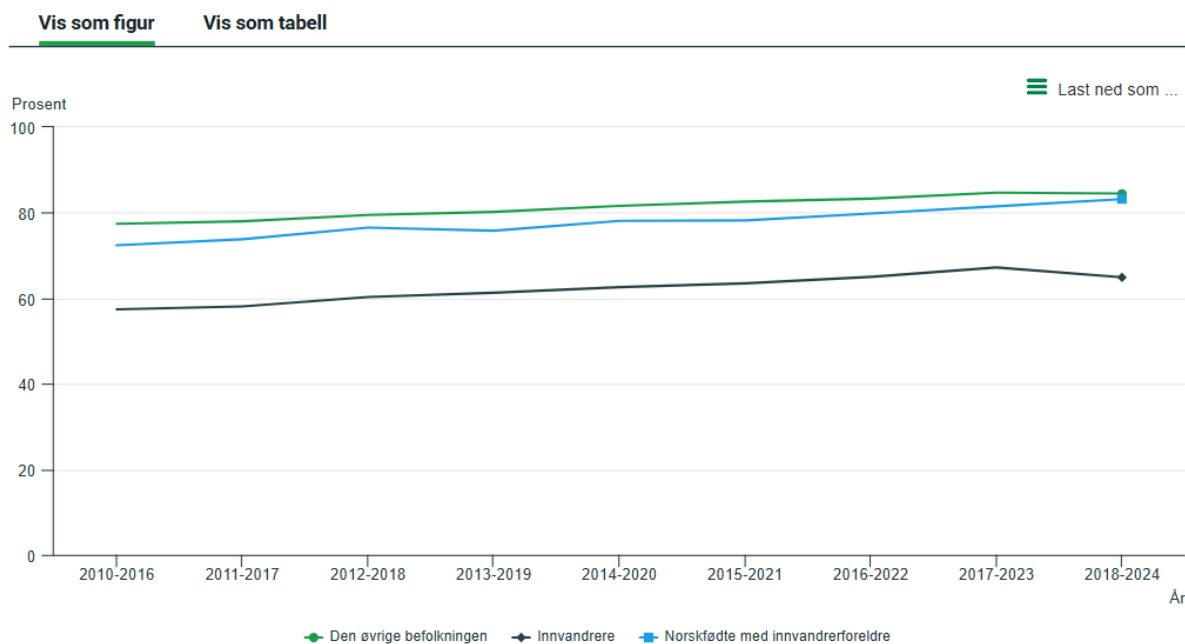
Som det fremkommer av figur 55, økte andelen elever/læringer som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år også for øvrige elever og norskfødte med innvandrerforeldre med 2018-kullet. For øvrige elever var det i 2018-kullet 85,2 prosent som fullførte, som vil si opp fra 84,7 prosent fra 2017-kullet. Blant norskfødte med innvandrerforeldre var det 83,2 prosent som fullførte i 2018-kullet, mot 81,5 prosent i 2017-kullet.

For innvandrere var det derimot en nedgang for 2018-kullet til 65,2 prosent som hadde fullført mot 67,2 prosent i 2017-kullet.²³⁹

²³⁸ Imdi. no [Utdanning og kvalifisering | IMDi](#) (mars 2025)

²³⁹ Ssb.no: [Fakta om innvandring – SSB](#) (2025).

Figur 55 Andel elever/læringer som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år



Kilde. Ssb. no: [Fakta om innvandring – SSB](#) (2025)

Figuren viser at innvandringselevne har hatt et tydelig brudd i trenden om økt fullføringsgrad for kullet som startet videregående opplæring første gang i 2018 (2018-2024-kullet).²⁴⁰

Flere unge utenfor videregående opplæring

Samtidig ble det i 2023 i aldersgruppen 16–25 år registrert 12 prosent som *ikke deltok* i videregående opplæring, og som heller ikke hadde fullført og bestått videregående opplæring tidligere. Trenden var lenge at det stadig ble færre unge uten og utenfor videregående opplæring, men for 2017-kullet økte andelen med 0,5 prosentpoeng sammenlignet med 2022.²⁴¹ I alt 14 prosent av guttene og 12 prosent av jentene i denne aldersgruppen var uten og utenfor videregående opplæring, og de fleste, 87 prosent, var i aldersgruppen 19–25 år.

Utdanningsdirektoratet ser økningen i antall unge uten og utenfor videregående opplæring i sammenheng med de mange flyktningene fra Ukraina, som ble bosatt i Norge i 2022 og 2023. En spørreundersøkelse til fylkeskommunene våren 2023 viste at kun halvparten av ukrainske flyktninger i videregående alder var registrert på et fylkeskommunalt opplæringstilbud.²⁴²

Forhold av betydning for gjennomføring for innvandrere

Utover innvandrerbakgrunn er sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring ifølge Imdi *systematisk ulik* med hensyn til sentrale variabler som sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn, karakterer fra grunnskolen og hvilket utdanningsprogram man begynner på.²⁴³ Det er også dokumentert at foreldrenes sosioøkonomiske posisjon har mye å si for hvordan det går med barna i skolen. I og med at mange unge innvandrere har foreldre med lavere utdanning og lavere

²⁴⁰ Imdi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere | IMDi](#) (mars 2025).

²⁴¹ Trenden har lenge vært færre og færre unge uten og utenfor videregående opplæring. I år øker andelen med 0,5 prosentpoeng sammenlignet med 2022.

²⁴² Utdanningsdirektoratet.no: [Stadig flere unge fullfører videregående opplæring](#) (aug. 2024).

²⁴³ Imdi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere | IMDi](#) (mars 2025)

inntekt enn gjennomsnittet, kan ulik sosioøkonomisk bakgrunn være en delforklaring på innvandrernes lavere sannsynlighet for å gjennomføre videregående opplæring.²⁴⁴

Norskfødte med innvandrerforeldre gjennomfører imidlertid videregående opplæring i høyere grad enn deres sosioøkonomiske bakgrunn skulle tilsi. Høye målinger av tiden de har brukt på lekser og ambisjoner for høyere utdanning, gjør at forskere har identifisert et eget utdanningsdriv blant minoritets elever, men dette mønsteret er ikke like entydig blant unge utenlandsfødte.²⁴⁵

Mange unge innvandrere har ofte ytterligere særegne utfordringer, og mer å ta igjen overfor jevnaldrende med norske foreldre. Dette gjelder spesielt hvis man har kommet til Norge sent i skoleløpet, med lite/ingen utdanning fra opprinnelseslandet. *Botid og landbakgrunn* er relevante variabler som påvirker gjennomføringsgraden blant unge innvandrere. Elevene med bakgrunn fra EU/EØS har høyest andel oppnådd sluttkompetanse i videregående opplæring før fylte 25 år, mens personer med bakgrunn fra afrikanske land har lavest andel oppnådd sluttkompetanse.²⁴⁶

Fullføring av videregående opplæring etter hvor sentralt elevene bor

SSB har gjennomført en analyse av elevene som begynte i videregående opplæring i 2016, som viser hvordan elevene i videregående skole tok ulike valg, og fullførte videregående opplæring i ulik grad, basert på hvor sentralt de var oppvokst.²⁴⁷ Totalt fullførte 69 prosent av elevene på normert tid. I alt 11 prosent av elevene ble definert som innvandrere. Bosettingsmønsteret blant innvandrerne var tilnærmet lik det man fant i befolkningen for øvrig, ved at flere bodde i sentrale- og mellomsentrale kommuner enn i distriktskommunene.²⁴⁸

Overordnet var innvandrer elevene i 2016-kullet kjennetegnet av en høyere andel gutter, en lavere andel med ungdomsrett, kortere botid, lavere grunnskolepoeng og lavere utdanningsnivå hos foreldrene, sammenlignet med elever fra øvrig befolkning.²⁴⁹

Totalt fullførte 44 prosent av innvandrerne i distriktskommunene på normert tid, mens 52 prosent blant innvandrere i sentrale kommuner gjennomførte på normert tid.²⁵⁰

Det generelle mønsteret blant *alle elever* var at jo mer sentralt elevene bodde, jo større andel valgte studieforberedende program i videregående. Innvandrere derimot valgte i større grad *yrfaglige utdanningsprogram* - uansett hvor sentralt de bodde.²⁵¹ Dette antar SSB henger sammen med at det er mindre forskjeller i foreldrenes utdanningsnivå blant innvandrere med bosted på ulike sentraliteter, enn blant befolkningen unntatt innvandrere.

Innvandrer elever velger oftere yrkesfag når de begynner i videregående opplæring, men færre fullfører i distriktene, hvor en av fire slutter underveis.²⁵²

En høyere andel av innvandrerne som fullførte brukte lengre enn normert tid, og innvandrer elever i studieforberedende program fullførte oftere enn de i yrkesfaglig program. Innvandrere med bosted i distriktskommuner hadde samlet sett en lavere andel som fullførte og høyere andel som sluttet underveis. Bildet endret seg imidlertid når det ble skilt mellom studieforberedende- og

²⁴⁴ Imdi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere | IMDi](#) (mars 2025)

²⁴⁵ Ibid.

²⁴⁶ Imdi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere | IMDi](#) (mars 2025)

²⁴⁷ Ssb: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#), (2024), s. 7.

²⁴⁸ [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024), s. 4.

²⁴⁹ Ssb.no: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024), s. 4.

²⁵⁰ Ssb.no: [Innvandrere i distriktene fullførte videregående opplæring i mindre grad – SSB](#) (mai 2024).

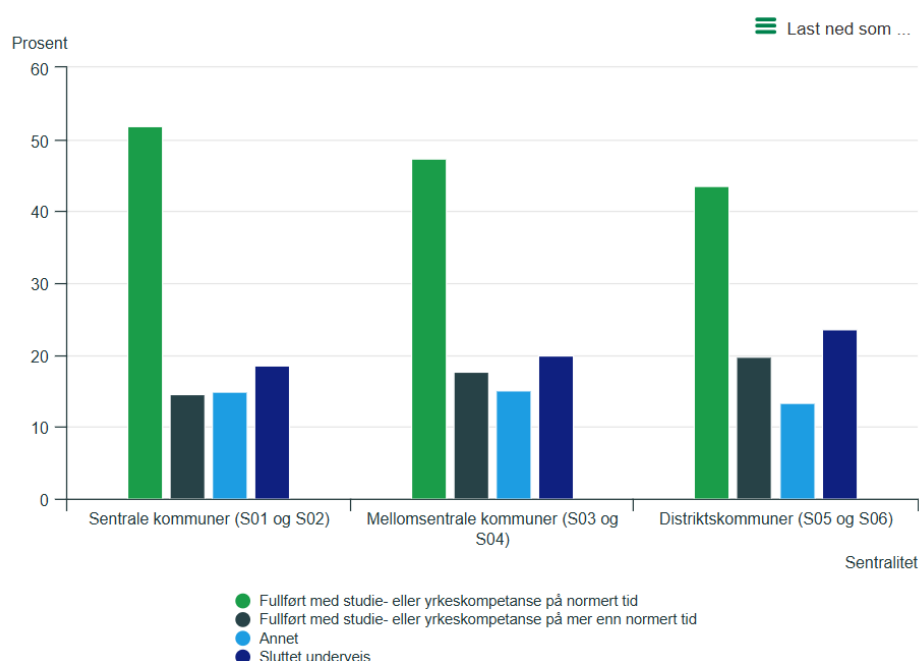
²⁵¹ Ssb.no: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024), s. 4.

²⁵² Ssb.no: [Innvandrere i distriktene fullførte videregående opplæring i mindre grad – SSB](#) (mai 2024).

yrkesfag. Blant innvandrerelever i studieforbereidende program, økte andelen som fullførte på normert tid jo mer sentralt bosted innvandrerelevne hadde, i motsetning til innvandrerelever i yrkesfaglige program hvor gjennomføringen var høyest i de minst sentrale kommunene.²⁵³

Ser en på fullføringsgrad samlet, det vil si både normert tid og normert tid pluss to år, hadde innvandrerelevne fra distriktene lavest andel som fullførte (63 prosent) sammenlignet med innvandrerelever fra sentrale kommuner (66 prosent).²⁵⁴

Figur 56 Gjennomføring i videregående opplæring i løpet av fem/seks år blant innvandrerelever, etter sentralitet. Innvandrere som begynte i videregående opplæring Vg1 i 2016/2017



Kilde: [Innvandrere i distriktene fullførte videregående opplæring i mindre grad – SSB](#) (mai 2024)

At flertallet av innvandrerelevne i distriktskommunene valgte yrkesfaglige utdanningsprogram, og at fullføringsgraden var lavere i yrkesfagene, var med å trekke ned den totale fullføringsgraden for innvandrere, hvis en ser på videregående opplæring samlet.²⁵⁵ Bildet endret seg imidlertid hvis en ser på andelen som fullførte blant innvandrere i studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram hver for seg. En litt høyere andel av innvandrerelevne fra distriktskommunene som gikk yrkesfag fullførte (56 prosent) sammenlignet med de mer sentrale kommunene (55 prosent).²⁵⁶

For flere oversikter over gjennomføring av videregående opplæring etter bosted, se [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024), eller [Innvandrere i distriktene fullførte videregående opplæring i mindre grad](#) (2024).

²⁵³ Ssb.no: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (mai 2024).s.4.

²⁵⁴ Ssb.no: [Innvandrere i distriktene fullførte videregående opplæring i mindre grad – SSB](#) (mai 2024).

²⁵⁵ Ibid.

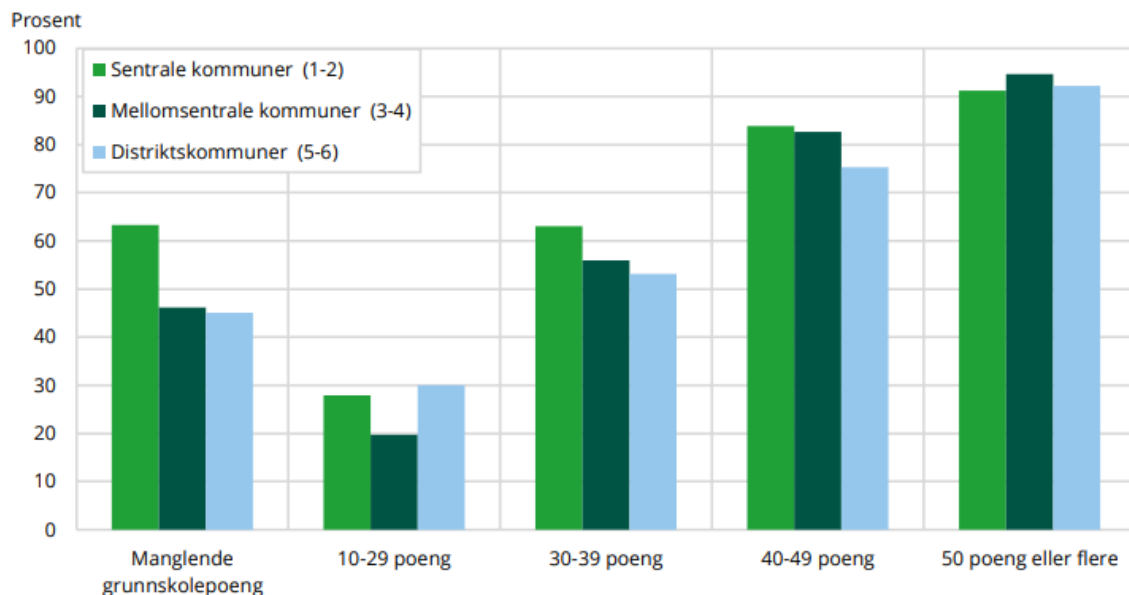
²⁵⁶ Ssb.no: [Innvandrere i distriktene fullførte videregående opplæring i mindre grad – SSB](#) (mai 2024).

Fullføring av videregående opplæring etter grunnskolepoeng

Blant innvandrere i 2016-kullet med høyere grunnskolepoeng var det en større andel som fullførte på normert tid. Dette gjaldt både for studieforberedende og yrkesfaglige program.

Blant innvandrerelever som begynte i studieforberedende program sank andelen som fullførte på normert tid jo mindre sentralt man bodde for elever som manglet grunnskolepoeng, for elevene som hadde 30-39 eller 40-49 grunnskolepoeng. Lignende mønster gjaldt også for innvandrere med 30-39 og 40-49 grunnskolepoeng som begynte i yrkesfaglige program. Blant resten av yrkesfagelevne var forskjellene mellom sentraliteter små.

Figur 57 Andel som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse på normert tid blant innvandrere som begynte i studieforberedende program, etter oppnådde grunnskolepoeng og sentralitet. Elever som begynte i videregående opplæring Vg1 i 2016.



Kilde: [Innvandrere i by og land. Valg og gjennomføring i videregående opplæring blant innvandrere](#) (2024)

I den nye opplæringsloven fra august 2024 gjelder retten til videregående opplæring helt frem til den enkelte har oppnådd studie- og yrkeskompetanse. Dette blir kalt fullføringsretten.²⁵⁷

9.4 Oppsummering fullføringstall videregående opplæring

Det har i løpet av de siste årene (2016-2022) vært en økning i andelen elever som fullfører videregående opplæring. Denne økningen har vært størst blant innvandrerelever.

Innvandrerelevne har imidlertid den laveste fullføringsgraden (65 prosent), etterfulgt av norskfødte med innvandrerforeldre (80 prosent) og øvrige elever (83 prosent). Blant innvandrerelever er det høyere fullføringsgrad for jentene og for de som begynte på studieforberedende utdanningsprogrammer, mens det er små kjønnsforskjeller i fullføringsgrad blant de øvrige elevene. Dette gjelder uavhengig av utdanningsprogram.

²⁵⁷ Utdanningsdirektoratet.no: [Fullføringsreformen | Utdanningsdirektoratet.no](#) (okt. 2024).

10 Vurdering av kvaliteten på datagrunnlaget

10.1 Datakvaliteten frem til i dag

Etter å ha gjennomgått resultatene fra de nasjonale prøvene og de tre internasjonale storskalaundersøkelsene er den overordnede konklusjonen at verken nasjonale prøver eller de internasjonale prøvene PIRLS, TIMSS eller PISA per i dag har vært egnet til

- ♦ spesifikt å fange opp utvalgte *individer eller grupper* prestasjoner
- ♦ å måle individers eller grupper prestasjoner *over tid*

Ifølge Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen har både de nasjonale prøvene og de internasjonale prøvene i dagens kvalitetsvurderingssystem høy testteoretisk (psykometrisk) kvalitet, ved at informasjonen de fremskaffer har høy gyldighet og pålitelighet knyttet til det prøvene og undersøkelsene måler.

Nasjonale prøver ble fra 2014 utformet spesielt for å kunne belyse elevprestasjoner over tid, men analyseverktøyet som ble anvendt fra 2014 til 2021 medførte feil i publiseringen av data i dette tidsrommet, og feilen gjør at det ikke er mulig å sammenligne elevresultatene fra år til år. Tidsrekken i dag kan dermed ikke trekkes lenger tilbake enn til omleggingen av nasjonale prøver og analyseverktøy fra 2022.

En hovedutfordring i utarbeidelsen av kunnskapsgrunnlaget i besvarelsen har vært en rekke tidsavbrudd i publiserte data som følge av omlegginger av de nasjonale prøvene (i 2007, 2014 og 2022), svakheter knyttet til gjennomsnittlige gjennomførte grunnskolepoeng pga. avlyste eksamener under pandemien, mv. innføring av desimaler på grunnskolepoeng, mv. slik at tidsseriene som anses som «sikre» å gjengi, kun går tilbake til 2022. Dette har fått konsekvenser for fremstillingen av elevenes prestasjoner generelt, og elever med innvandrerbakgrunn spesielt.

De internasjonale prøvene er utformet med en bredde i prestasjonsmålingen som gjør at de anses å være godt egnet i å fremstille utviklingen i elevprestasjoner *over tid*. Utvalgene som trekkes ut er imidlertid små, andel elever med innvandrerbakgrunn blir dermed liten, og det er heftet stor usikkerhet knyttet til resultatene for mindre grupper, kommuner eller skoler innenfor utvalget. Storskalaundersøkelsene måler kun de *samlede resultatene* for elevgruppene i de representative utvalgene, og er dermed godt egnet til å vise trender over tid i skolesystemet. De kan imidlertid ikke brukes til å vurdere individuelle elevprestasjoner, eller prestasjoner for utvalgte målgrupper.

Vi har dermed ikke per i dag undersøkelser og verktøy som har fanget opp utviklingen i prestasjonsgapet mellom elever med innvandrerbakgrunn og øvrige elever over tid, og i tidsrommet som etterspørres i oppdraget.

10.2 Datakvaliteten fremover

Senter for pedagogiske målinger (*Center for Education Measurement – CEMO*) arbeider med å forsøke å gjenskape resultatene fra nasjonale prøver i tidsrommet 2014 til 2021. Hvis de lykkes, kan det gi et (bedre) bilde av elevprestasjonene over lenger tid tilbake. Hvilke data de har knyttet til innvandrerbakgrunn, er ikke kjent for oss.

Regjeringens beslutning om å innføre nye nasjonale prøver vil også innebære en omlegging av måten å registrere elevprestasjoner på, som igjen vil medføre brudd i tidsrekken, og vanskeliggjøre å følge elevprestasjonene videre fremover i tid. Dagens nasjonale prøver skal videreføres til de nye er på plass, men det vil måtte komme en ny tidsserie som vil hemme kontinuiteten i dataseriene.

Det anses som en fordel å fortsette å delta i internasjonale undersøkelser, da prøvene vil fortsette å levere data for utviklingstrender fremover, og trendene kan ses i sammenheng med nasjonale prøver. For engelsk som andre språk på nasjonale prøver, er det imidlertid ingen andre undersøkelser å sammenligne elevenes resultater med. Fortsatt vil imidlertid data kun være gyldige på et overordnet nivå for alle elevene sett under ett.

Vi anser det som en klar utfordring også videre at de internasjonale prøvene presenteres så vagt i sine definisjoner av elever med innvandrerbakgrunn. Minoritetsspråklige og sosioøkonomisk status smeltes sammen. Minoritetsspråklige brukes både hvis foreldrene er født i et annet land, og hvis elevene sjelden eller aldri snakker norsk hjemme, noe som gjør det vanskelig å definere hvilke elever resultatene gjelder.

At det er en blanding av at elevene selv, foreldrene, faglærere og rektorer som på ulike måter fyller ut spørreskjemaer som omhandler sosioøkonomisk status, andel elever med lav sosioøkonomisk status i skolens nærmiljø, mv. gjør også at fremstillingen av bakgrunnsvariabler kan fremstå som noe usikre. Indikatoren på familiens sosioøkonomiske status, «hvor mange bøker de har i hjemmet», begynner også i dagens digitale samfunn å bli utdatert.

Metodisk hadde longitudinelle studier som følger en bestemt utvalgt elevkohort med elever med ulik innvandrerbakgrunn over tid gitt best grunnlag for å generere kunnskap om utviklingen i prestasjoner over en tidsperiode.

10.3 Uutnyttede data i internasjonale undersøkelser?

I OECD sin landrapport for Norge gjengis elevresultater både fordelt etter første- og andregenerasjons innvandrere, og etter i hvilken grad norsk brukes i hjemmet. I den norske PISA-rapporteringen refereres det til *minoritets- og majoritetselever*.²⁵⁸ I den norske rapporten at elevene blir definert som minoritetselever hvis de oppgir at begge foreldrene er født i et annet land. I hvilken grad norsk snakkes i hjemmet blir ikke omtalt der.

Vi får opplyst fra UiO at skoleledere til PISA-undersøkelsen besvarer et eget spørreskjema med bl.a. spørsmål om skolens geografiske beliggenhet (by/lite sted), men at disse opplysningene sjelden blir brukt i analyser og spesielt ikke for å studere undergrupper som minoritetselever, da antall elevgruppe i hver undergruppe er svært få.

Det kan synes å ligge noen analysemuligheter mht. bakgrunnsvariabler, som potensielt kunne gitt en merverdi, men det må selvsagt ikke gå ut over konfidensialiteten. Men ved å få ryddet litt mer opp i hvilke målgrupper analysene omhandler, kan en kanskje unngå å skape forvirring eksempelvis ved at «minoritetsspråklige» i PIRLS brukes om elever som sjelden eller aldri snakker norsk hjemme, mens det i PISA viser til elever som har foreldre som begge er født i et annet land,

²⁵⁸ Se eksempelvis [PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing | Cappelen Damm Forskning](#)

En klarere definering hadde kanskje også økt verdien av å se resultatene for nasjonale og internasjonale prøver i sammenheng.

For en mer harmonisering av nasjonale og internasjonale prøver har det også blitt fremmet ønske om at også det for nasjonale prøver blir samlet inn flere bakgrunnsvariabler om elevene, som eksempelvis indikatorer for sosioøkonomisk status. Dette mener man kan gi en økt nytte av prøvene for systemutvikling.²⁵⁹

²⁵⁹ Bjørnsson: [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#); (2022) kap. 7.

11 Behov for kunnskap

11.1 Behov for ytterligere forskning

På et overordnet nivå er det behov for flere studier som gir et helhetlig bilde av skoleprestasjonene til elever med innvandrerbakgrunn, og utviklingen i prestasjoner over tid.

Det etterlyses flere studier som omhandler hvilke ferdighetskomponenter som gjør at minoritetsspråklige med første- og andregenerasjons innvandrerbakgrunn skårer svakere enn det majoritetsspråklige gjør.²⁶⁰ «Denne manglende forskningsinteressen er uheldig med tanke på å forstå hvorfor det er slik, og hva vi kan gjøre med det for å utjevne forskjellene», påpeker Arntzen mfl.²⁶¹

Både Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen og Bjørnsson som leverte analyser til utvalget²⁶² påpeker behovet for mer forskning og dokumentasjon om innvandrere, norskfødte med innvandrerforeldre og øvrige elever. Arntzen mfl. peker spesifikt på et «forskningsgap» når det gjelder elevresultater for norskfødte med innvandrerbakgrunn spesielt, men også for innvandrere når det gjelder lesing. Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen etterspør flere *kvalitative data*, da tall og statistikk har dominert publisering, spesielt for nasjonale prøver. Og det er behov for prøver som fanger opp faglig utvikling. Arntzen mfl. har eksempelvis belyst hvordan strategiene innvandrerelevne valgte for å løse oppgavene i prøvene slo ut for resultatet, og at prøvende dermed ikke alltid måler det faktiske kompetansenivået. Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen var spesielt opptatt av at utviklingen må kunne følge over tid og at man fanger opp elevenes progresjon. Det har vært et fravær av informasjon på individ- og gruppenivå.

Også fra Kommunenes Sentralforbund har det blitt etterlyst mer informasjon om individ og grupper:

«KS-nettverkene viser også til at de trenger mer kvalitativ informasjon enn de får gjennom dagens system. I likhet med flere andre innspill peker også disse nettverkene på behovet for hjelp og støtte til å **analysere og se ulike resultater og data i sammenheng både for grupper og enkeltindivider over tid.** (vår utheving)».²⁶³

Det har vært for lite forskning rundt nasjonale prøver. Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen var uenige om de nye nasjonale prøvene skulle videreføre det «doble formålet» som vil si både å levere resultater til støtte i det faglig/pedagogiske arbeidet, og levere styringsdata. Dette mener utvalget det blir spesielt viktig å følge med på ved innføringen av de nye nasjonale prøvene.²⁶⁴

Ifølge IMDi har det blitt gjennomført noen studier på minoritetsspråklige elever i det norske skolesystemet, men en stor andel av forskningen har enten i for liten grad vært oppmerksom på forskjeller mellom unge innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, eller har vektlagt den

²⁶⁰ Bjørnsson: [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#): (2022), s. 164

²⁶¹ Arntzen mfl. [Nasjonal prøve i lesing på ungdomstrinnet for en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre | Nordic Journal of Literacy Research](#) (2023), s. 163.

²⁶² Bjørnsson: [Prøver og internasjonale storskalaundersøkelser i Norge](#): (2022).

²⁶³ [NOU 2023: 1](#), s. 163.

²⁶⁴ [NOU 2023:27](#), s. 95

sistnevnte gruppen.²⁶⁵ Det etterlyses bl.a. mer kunnskap om gutter som begynner i yrkesfaglig utdanningsprogram, og hvilke tiltak som må til for at de kan gjennomføre.

11.2 «Språk» og sosioøkonomisk status som variabler

Vi finner få studier som belyser konsekvensene av at de ulike prøvene identifiserer elever med innvandrerbakgrunn på så ulike måter eller drøfter metodisk konsekvensene av at det eksempelvis for de nasjonale prøvene fanges opp hvor elevene og deres foreldre er født, mens de internasjonale prøvene etterspør hvor ofte det snakkes norsk i hjemmet.

Vi finner også til dels sprikende antakelser når det kommer til betydningen av *språk*, og at en elev er *minoritetsspråklig*, og hvilken betydning det har for elevprestasjonene. Ifølge Arntzen mfl. regnes det som et «robust funn» i internasjonal leseforskning at ordforråd er en kritisk faktor for leseforståelse på andrespråket.²⁶⁶

PISA-gruppen ved UiO skrev til oss at det at elever blir stilt spørsmål om språket de oftest snakker hjemme er «en relevant faglig indikator for elevenes generelle leseforståelse», da forskerne stadig finner at «de elevene som oppgir å snakke norsk hjemme mesteparten av tiden, har høyere leseferdigheter». Samtidig opplyser de om at «dette målet også er svært upresist, det finnes mange elever som presterer høyt som snakker et annet språk enn norsk hjemme, og motsatt», opplyser PISA-gruppen ved UiO.

Fra PIRLS-gruppen ved UiS fikk vi imidlertid opplyst at «Relativt lite av variansen i leseprestasjoner i alle landene forklares ved hjemmespråk. (...). Dette er i tråd med flere studier som viser at språkforskjeller mellom hjemmet og skolen ikke i seg selv kan forklare prestasjonsforskjellene mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever». En viktig grunn til det, antas å være at språkforskjeller mellom skole og hjem virker sammen med familiens sosioøkonomiske status, og at dette betyr mer for hjemmespråk for elevenes leseprestasjoner. Minoritetsspråklige har dermed en «dobbel ulempe» dersom de også kommer fra familier med små ressurser.

Det virker dermed som det er behov for mer kunnskap knyttet til språk og elevprestasjoner. Det opplyses ikke i de internasjonale undersøkelsene hvilket språk elevene eventuelt snakker hjemme, og her antar vi det er forskjell på om det er svensk eller urdu. Vi tenker det det må være relevant å fange opp *hvilket språk* elevene snakker hjemme (i tillegg til norsk), og at det eksempelvis er forskjell på svensk og urdu, men dette ser vi ikke blir omtalt.

Selv om 54 prosent av elevene i PISA-undersøkelsen hadde lav sosioøkonomisk status, betyr det samtidig at 46 prosent *ikke* hadde det. I grunnskolen kan det se ut til at innvandrere som selv er født, eller har foreldre født i EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand leverer gode elevprestasjoner i mange fag. Ved å putte alle elever med innvandrerbakgrunn inn i en «likeverd og inkluderingssammenheng» *kan man* svakeliggjøre *alle* elever med innvandrerbakgrunn, også de som ikke har lav sosioøkonomisk status. Mange elever som opplyser om at de aldri snakker norsk hjemme, presterer bra på prøver.

²⁶⁵ IMDi.no: [Gjennomføring av videregående opplæring blant unge innvandrere](#) | IMDi (2025)

²⁶⁶ Arntzen mfl. [Nasjonal prøve i lesing på ungdomstrinnet for en gruppe norskfødte elever med innvandrerforeldre](#) | [Nordic Journal of Literacy Research](#) (2023), s. 164

11.3 Manglende kunnskap om kvaliteten på eksamenskarakterene

Grunnskolepoeng er en samlet poengsum beregnet ut fra alle standpunkt- og eksamenskarakterene på vitnemålet. Utvalget for kvalitetsvurdering i skolen merket seg at prosessene med å sette eksamens- og standpunktkarakterer til stadighet var oppe til til diskusjon. Utvalget mente det var for lite oppdatert og systematisk kunnskap om lærernes og skolenes arbeid med standpunktvurdering, inkludert hvilke behov lærerne hadde for støtte i dette arbeidet. I tillegg mente utvalget det var manglende kunnskap om kvaliteten på eksamenskarakterene, og at det derfor bør tydeliggjøres at standpunkt og eksamen er kompletterende uttrykk for elevenes sluttkompetanse.²⁶⁷

²⁶⁷ NOU: 2023: 1, s. 11.