



Til: Utvalget

Dato: 14.08.2025

Fra: Sekretariatet

Saksnr.:

Sak 6-9 A. Utdanningsløpets lengde og omfang

Utvalget har i oppgave å svare på dette spørsmålet:

- Er omfanget av grunnopplæringen og lengden på utdanningsløpet hensiktsmessig, (eller kan både menneskelig og økonomiske ressurser brukes bedre)?

I tillegg er utvalget bedt om å vurdere fellesskolens muligheter innenfor et scenario der arbeidskraft og offentlig ressursbruk er knappere enn i dag, og foreslå endringer på overordnet nivå av innhold, omfang og organisering i skolen.

Dette notatet skal gi bakgrunn for en diskusjon i utvalget om lengden på utdanningsløpet og det totale omfanget av timer. Se på dette som første del av en større diskusjon om «hvilke endringer på overordnet nivå [som] må gjøres» for at skolen skal ivareta sitt samfunnsmandat i framtiden, jf. mandatet.

Senere vil også organiseringen, eventuell endring i timetall, og *innholdet* i skolen være gjenstand for utvalgets diskusjoner. Handlingsrommet for innholdet i skolen avhenger imidlertid av lengden på utdanningsløpet og det totale omfanget av timer. Da er det mest naturlig å starte med dette.

Vi ønsker her å legge til rette for en prinsipiell diskusjon, om utvalget ...

- ... ønsker å redusere eller øke tiden i skolen (år og/eller timer).
- ... ønsker å gjøre endringer i innhold og innretning på første trinn (jf. eget notat).

På grunnlag av denne diskusjonen vil vi senere komme tilbake med spørsmål om utvalget ønsker å flytte timer mellom fag (og i så fall hvilke), og/eller legge opp til en mer fleksibel fag- og timefordeling enn tilfellet er i dag (og i så fall hvordan).

1 Fakta om omfanget

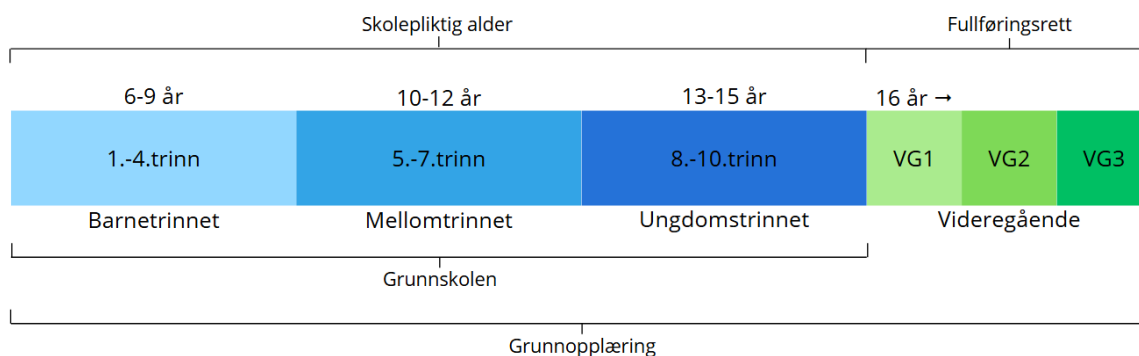
1.1 Antall år med skolegang

En femårig folkeskole på 1800-tallet, har nå blitt til en tiårig offentlig grunnskole og i praksis et 13-årig helhetlig skoleløp, med rett til å fullføre videregående opplæring. Omfanget av grunnopplæringen, målt i antall år, er med andre ord mer enn doblet i løpet av de siste to hundre årene av skolens historie. Først ble obligatorisk skolegang utvidet fra 5-årig til 7-årig folkeskole i 1920, og ved innføringen av treårig ungdomsskole i 1969 ble skolegangen 9-årig. Innføringen av rett til videregående opplæring i 1994, av en 10-årig grunnskole («seksårsreformen») i 1997, og «fullføringsretten» i videregående i 2024¹ er blant de større endringene som har berørt lengden på skoleløpet de siste 30 årene.

I tillegg til seksårsreformen har det vært andre såkalte timetallsutvidelser (økt antall timer i fagene), særlig fra 1990-tallet av, som tilsvarer et helt skoleår (Djupedal, 2022). Dette gjør at en elev som går ut av *grunnskolen* i dag i praksis har gått hele seks år mer på skolen enn en elev som var ferdig med den opprinnelige femårige *folkeskolen* for over 100 år siden. Dagens grunnskoleelever bruker to år mer på skolegangen enn en grunnskoleelev gjorde på 1960-tallet (før innføringen av ungdomsskolen).

Opplæringsplikten gjelder bare de 10 årene i grunnskolen, men de fleste unge - 91,5 prosent av alle 16-18 åringer - benytter seg i dag av retten til videregående opplæring.² Det 13-årige løpet deles inn i barnetrinnet (1.-4. trinn), mellomtrinnet (5.-7. trinn), ungdomstrinnet (8.-10. trinn) – «grunnskolen» - og (hovedsakelig) tre år med videregående opplæring i VG1, VG2 og VG3.

Figur 1: Grunnopplæringen i Norge



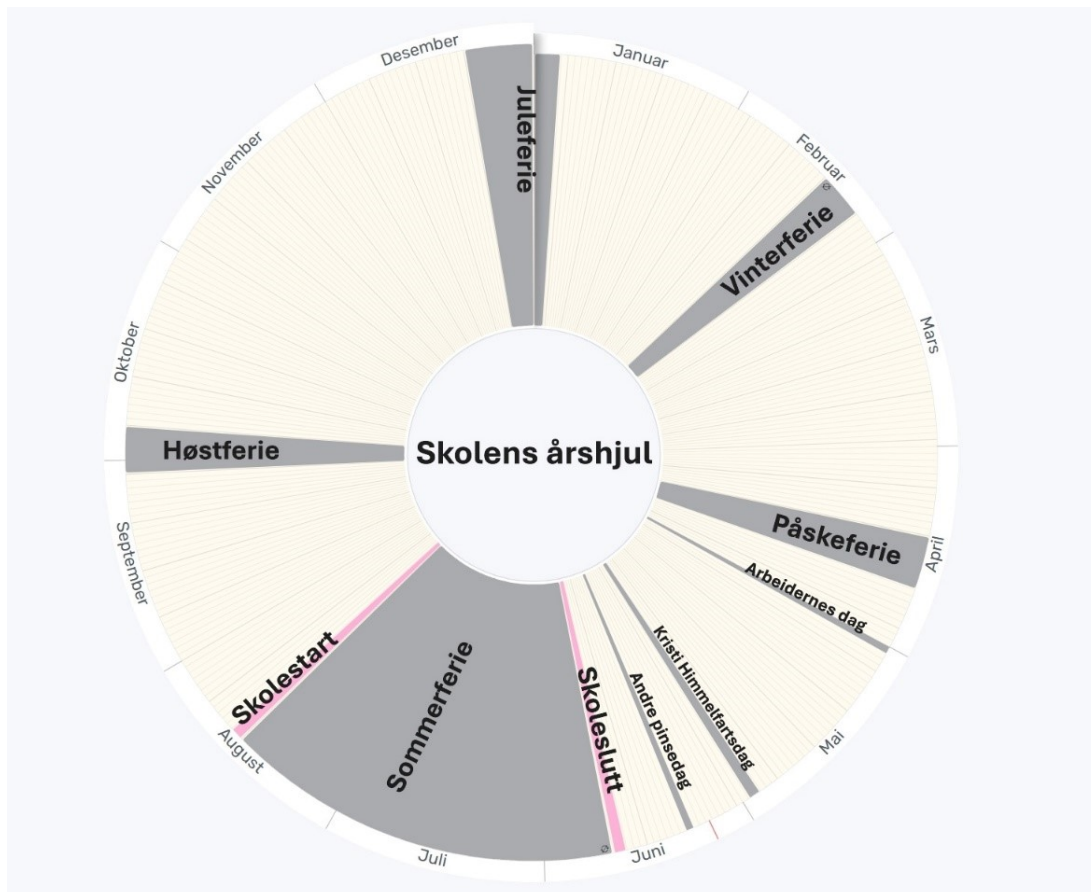
¹ Ny opplæringslov trådte i kraft 1. august 2024. I den nye opplæringsloven gjelder retten til videregående opplæring helt frem til den enkelte har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Dette blir ofte kalt fullføringsretten. Fra skoleåret 2024/25 gjelder dermed ingen tidsbegrensning på retten til videregående opplæring. Dette er en endring fra gammel lov, som ga rett til tre års videregående opplæring.

² SSB Statistikkbanken kildetabell 09382

1.2 Skoleårets lengde

Skoleåret starter i august og avsluttes i juni. Med fratrekk av ferier, helligdager og helger, består et skoleår av 190 dager, fordelt på 38 uker. Det fastsatte minstetimetallet gjennom grunnskolen er 7 894 skoletimer. Med noe variasjon mellom kommunene og trinnene, planleggingsdager etc. vil et typisk skoleår se slik ut som på figuren under:

Figur 2: Skolens årshjul, 38 uker skole.



1.3 Dagens fag- og timefordeling i grunnskolen

Forskriften til opplæringsloven fastsetter et samlet minstetimetall for elever på 1.–4.trinn, 5.-7. trinn og 8.–10. trinn som elevene har rett til. Skoleeier står imidlertid fritt til å tilby flere timer. Merk at dette gjelder grunnskolen, for videregående viser vi til eget notat.

Fagenes timetall i grunnskolen er fastsatt som 60-minutters enheter på hovedtrinn. Skolene velger selv lengden på hver opplæringsøkt. Gitt at fastsatt minstetimetall tilbys og læreplanene i de ulike fagene følges, kan kommunene/skolene selv bestemme

hvordan de vil plassere timetallet i det enkelte fag – de kan f.eks. spres jevnt utover året, eller de kan periodisere i blokker/fagdager (se mer om handlingsrommet i kap 1.5).³

Tabell 1. Ordinær fag- og timefordeling (minstetimetall) for elever på 1.-10. trinn.⁴

Fag/trinn	1.–4. trinn	5.–7. trinn	Sum 1.-7 trinn	8.– 10. trinn	Sum grunnskole
Norsk	931	441	1372	398	1770
Matematikk	560	328	888	313	1201
Naturfag	187	179	366	249	615
Engelsk	138	228	366	222	588
KRLE	427			153	580
Fremmedspråk / fordypning/ arbeidslivsfag				222	222
Samfunnsfag	385			249	634
Kunst og håndverk	477			146	623
Musikk	285			83	368
Mat og helse	114			83	197
Kroppsøving	478			223	701
Valgfag⁵	0			171	171
Utdanningsvalg	0			110	110

³ [Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2025 | udir.no](https://www.udir.no/kunnskapsloftet/2025/01/fag-og-timefordeling-og-tilbudsstruktur-for-kunnskapsloftet-udir-1-2025)

⁴ Elever i samiske distrikt og elever med tegnspråk som førstespråk har egne fag- og timefordelingstabeller da de følger egne versjoner av læreplanverket.

⁵ Timetallet i valgfag skal fordeles med 57 timer på hvert trinn.

Fleksibel time	38			0	38
Fysisk aktivitet	0	76	76	0	76
Samlet minstetimetall	5272			2622	7894

Note: Fagene er rangert etter antall timer i sum.

Kilde: Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2024

1.4 Utvidelser i omfanget av opplæringen

Som nevnt innledningsvis har omfanget av opplæringen i Norge vært gjenstand for en del større endringer i løpet av de tre siste tiårene. Etter seksårsreformen i 1997 har det vært flere timetallsutvidelser, og nokså nylig ble tidsbegrensningen på gjennomføring av videregående skole fjernet (for sammenlikning med andre land, se kapittel 2 og vedlegg 1).

1.4.1 Ett skoleår ekstra

Skolereformen «Reform 97» trådte i kraft i august 1997. Den innebar blant annet en utvidelse av grunnskolen fra ni til ti år, og senket skolestart til seks år. Det vil si at barna startet på skolen ett år tidligere enn før reformen.

Flertallet i komiteen på stortinget sluttet seg til regjeringens forslag om et gjennomsnittlig timetall for 6-åringene på 20 elevtimer (tilsvarende 15 klokketimer) per uke. Vi har skrevet et eget notat som utdyper bakgrunnen for seksårsreformen, hva den nylige evalueringen av reformen sier og hva som er dagens diskusjoner knyttet til første klasse.

1.4.2 Timetallsutvidelser tilsvarende to skoleår

Djupedal (2022) har forsket på hvordan timetallet i den nasjonale fag- og timefordelingen i Norge endret seg fra 1990-2008. Hun peker på en stor økning i det totale timetallet i grunnskolen i denne perioden fra 6 327 til 7 686 timer per skoleår. Det er en total økning på 1 359 timer. Deler av denne timetallsutvidelsen skyldes seksårsreformen i seg selv (577 timer), men det meste er timer som har blitt lagt til fagene og trinnene ved andre anledninger.

Nesten alle de nye timene som ble lagt til i grunnskolen fra 1990 til 2008 gikk til barnetrinnet (1.-4. trinn), inkludert den «nye» førsteklassen. Mer enn halvparten av de ekstra timene har kommet i fagene norsk og matematikk, noe som samtidig har forskjøvet timetallet mellom fag. Undervisningstiden for de yngste elevene har med dette i praksis økt tilsvarende to skoleår.

Engelsk fikk en timetallsøkning både da faget ble innført på barnetrinnet i 1990 og da timetallet ble utvidet mellom 2005-2008. På barnetrinnet har også naturfag, kunst- og håndverk, kroppsøving, samfunnsfag og (K)RLE fått økt timetall.

Med unntak av kroppsøving ble ikke praktisk-estetiske fag prioritert i timetallsutvidelsene fram til 2008, heller ikke enkelte områder som ga skolene handlingsrom («frie aktiviteter»).

Timetallsutvidelsene ser ut til å ha fortsatt langs disse sporene. Ekstra timer er (stort sett) lagt til barnetrinnet, og det er norsk, matematikk og kroppsøving som har økt mest i timetall, dernest naturfag og engelsk. På ungdomstrinnet er det i imidlertid innført ekstra timer i «utdanningsvalg», og «valgfag». Hensikten med valgfagene (innført fra 2012) har vært å bidra til mer motivasjon og praktisk opplæring for elevene.

De siste 10 årene har det vært færre timetallsutvidelser. Den siste utvidelsen er en ekstra naturfagstime i uka på barnetrinnet fra skoleåret 2016/17. Dette ga 38 ekstra årstimer på barnetrinnet.

De trinnvise utvidelsene har gjort at totaltimetallet har økt fra 6327 timer per skoleår i 1987 til 7 894 timer i 2025. Dette innebærer en økning i timetallet på 1 567 årstimer i perioden mellom innføringen av læreplanverkene «Mønsterplanen» av 1987 (M87) og «Fagfornyelsen» i 2020 (LK20). Endringene skjedde over en periode på nærmere 30 år, og bare ca. en tredel av de ekstra timene i skolen skyldes seksårsreformen (577 av 1 567 årstimer).

Omregnet til uketimer hadde en elev i grunnskolen undervisning 19 klokketimer i uka i 1987. I dag vil et «ukesverk» for en elev i grunnskolen innebære et snitt på 20,7 klokketimer undervisning. Økningen virker kanskje ikke så stor, men siden 1987 har vi også fått en ekstra skoleuke, slik at vi har 38 uker mot tidligere 37. I tillegg har vi med seksårsreformen fått et nytt trinn (seksårsreformen). Tar vi en ekstra uke med skole og ett ekstra skoleår med i betraktningen, innebærer to ekstra klokketimer i uka, per trinn, en merkbar utvidelse av omfanget av grunnopplæringen.

Vi kommer tilbake til mulige forklaringer på timetallsutvidelsene senere i notatet.

1.4.3 Fjerning av tidsbegrensningen i videregående

I den nye opplæringsloven gjelder retten til videregående opplæring helt frem til den enkelte har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Dette blir ofte kalt «fullføringsretten». Fra skoleåret 2024/25 gjelder dermed ingen tidsbegrensning på retten til videregående opplæring. Dette er en endring fra gammel lov, som etter hovedregelen ga rett til tre års videregående opplæring.

Nå varer altså retten til videregående opplæring frem til oppnådd studiekompetanse eller yrkeskompetanse, uavhengig av tiden man bruker på å oppnå dette. De som går i videregående skole, har med andre ord en tidsubegrenset rett til den opplæringen som er nødvendig for å bestå.⁶

Vi kan si at «det 13-årige løpet» har fått en mer åpen ende, siden tidsbegrensningen er fjernet. Lengden på utdanningsløpet vil nå kunne variere mer fra individ til individ enn før. Siden det fortsatt er mulig å forsere (bruke kortere tid), vil også spredningen i hvor lite/mye tid elevene bruker på gjennomføring av videregående kunne øke med

⁶ Retten gjelder dog ikke fag som allerede er bestått. De som ønsker å forbedre karakterene sine, må gjøre det som privatist.

fullføringsretten. Vi kommer tilbake til begrunnelsene for fullføringsretten. Evalueringen av fullføringsretten er pågående og ikke klar per nå.

Fullføringsretten er en del av «Fullføringsreformen», som innebærer flere endringer i videregående opplæring med mål om at flere skal fullføre og oppnå yrkes- eller studiekompetanse (Meld. St. 21 (2020-2021), 2020). Tiltakene handler om alt fra utvidelse av rettigheter til innhold, organisering (inkl. forsering) og kompetanse.⁷

1.5 Handlingsrommet

Regelverket legger opp til flere ulike former for handlingsrom og fleksibilitet i fag- og timefordelingen på gruppe og individnivå.

1.5.1 Flytting av timer

Kommunen/skolen kan selv fordele timer til opplæringen i fag på de ulike årstrinnene/hovedtrinnene. Det betyr at så lenge totaltimetallet er slik som vist i Tabell 1, kan kommunen selv bestemme hvor mange timer de ulike fagene skal ha på det enkelte trinn.

Inntil 10 prosent av timene kan omdisponeres fra ett fag til ett eller flere andre fag. Dette handlingsrommet økte fra 5 prosent til 10 prosent i forbindelse med Stortingets behandling av ny opplæringslov. Bruken av denne fleksibiliteten vet vi derfor ennå ikke så mye om. Omfordelte timer skal brukes til opplæring i de fagene og på det trinnet kommunen mener er mest tilrådelig ut fra lokale behov, men de må brukes på fag som inngår i den ordinære fag- og timefordelingen. I tillegg er det innført 38 fleksible årstimer (i snitt en time i uka) på 1.-7. trinn som er foreslått brukt til valgfag. Omdisponering av timer, regnes som avvik fra ordinær fag- og timefordeling og det er derfor krav til at kommunen fastsetter slike avvik i lokal forskrift.

1.5.2 Periodisering

Fagene kan gjerne organiseres på andre måter enn jevnt fordelt over et opplæringsår, såkalt periodisering. Opplæringen i faget/fagene som periodiseres må likevel organiseres og gjennomføres slik at elevens rett til vurdering ivaretas. Periodiseringen må også legges opp slik at eleven fortsatt mottar det fastsatte timetallet etter læreplanverket.

I tillegg presiseres det i opplæringsloven § 2-3 at en del av undervisningstiden i grunnskoleopplæringen kan brukes til fag og aktiviteter som skolen og elevene velger, til leirskoleopplæring og til opplæring på andre skoler eller på en arbeidsplass utenfor skolen.

1.5.3 Omdisponering og forsering for enkeltelever

Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for *enkeltelever*. Forutsetningen for omdisponeringen er at det skal kunne føre til bedre

⁷ Se [Utvikling av videregående opplæring | udir.no](https://www.udir.no/utvikling-av-videregående-oppl%C3%A6ring)

måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven. Den enkelte elev eller forelder/foresatt må samtykke til omdisponeringen. Omdisponeringen av timer forutsetter at eleven får opplæring i alle kompetansemålene i læreplanene for fag, eller har vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring (spesialundervisning). Eksempler på bruk er at enkeltelever får opplæring på ulike alternative opplæringsarenaer en dag i uken - som uteskole, sjøskole eller utplassering på en arbeidsplass.

Grunnskoleelever som allerede har tilstrekkelig kompetanse i grunnskolefag kan følge opplæringen i ett eller flere fellesfag eller programfag på videregående nivå, såkalt *forsering*. En grunnskoleelev som følger opplæring på videregående nivå kan ta i bruk timene i valgfag, og inntil 60 prosent av timene i faget utdanningsvalg til denne opplæringen. Kommunen gjør enkeltvedtak om at eleven på ungdomstrinnet skal ta et eller flere fag i videregående opplæring.

2 Omfang og timetall i andre land

2.1 Antall timer obligatorisk skole timetall

Tar vi utgangspunkt i de 13 europeiske landene med 10-årig obligatorisk grunnskole (som i Norge), topper Danmark listen for totaltimetallet med sine 10 600 timer (European Commission: European & Culture Executive, 2025, s. 12). I Norge er altså timetallet på 7 894 timer totalt. Islands totaltimetall for grunnskolen er på 7 616 timer. Det tilsvarende tallet for Finland (ISCED 1 + ISCED 24) er 6 413 timer. Sverige ligger litt over Finland med 6 890 timer.⁸

Tabell 1. Totaltimetallet i obligatorisk grunnskole (barnetrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn) i de nordiske landene 2024/2025.

Danmark	10 600
Norge	7 894
Island	7 616
Sverige*	6 890
Finland*	6 413

Kilde: Eurydice. *Første klasse i Finland og Sverige regnes som et førskoleår på ISCED=0, og inngår ikke i denne statistikken.

Siden ulike land har ulikt antall obligatoriske skoleår, har Eurydice for sammenlikningens skyld brutt totaltimetallene ned per skoleår. Per skoleår på *barnetrinnet*, der de fleste «ekstra» timene i norsk skole er lagt, er det gjennomsnittlige timetallet for europeiske land på 725 timer per trinn.

⁸ I Finland og Sverige regnes førskoleåret for seksåringene å være på ISCED=0 nivå. Timene for førskoleåret kommer dermed ikke med i denne timestatistikken. Men selv om vi skulle legge til timetallet per trinn på barnetrinnet (se Tabell 2 nedenfor), ville totaltimetallet i Sverige og Finland være mindre enn i både Norge, Island og Danmark.

Norge står oppført med 753 timer per år på barnetrinnet (1.-4. trinn) – altså litt over snittet. Danmarks 1000 timer er det høyeste antall årstimer per trinn på barnetrinnet i hele Europa. Finland ligger godt under snittet i Europa med sine 660 timer per år på barnetrinnet. Det samme mønsteret tegner seg for årstimene på mellom- og ungdomstrinnene (European Commission: European & Culture Executive, 2025, s. 14).

Se tabell under og vedlegg 1 for flere detaljer.

Tabell 2. Antall timer per skoleår i de nordiske landene, fordelt på hovedtrinn.

Land	Barnetrinn	Mellom- og ungdomstrinn
Danmark	1000	1200
Norge	753	874
Island	729	839
Sverige	709	878
Finland	660	817

Kilde: Eurydice

Figur 3. Landenes endringer i totaltimetallet i obligatorisk grunnskole de siste årene.

BE de
LU
MT
LI

Legend:

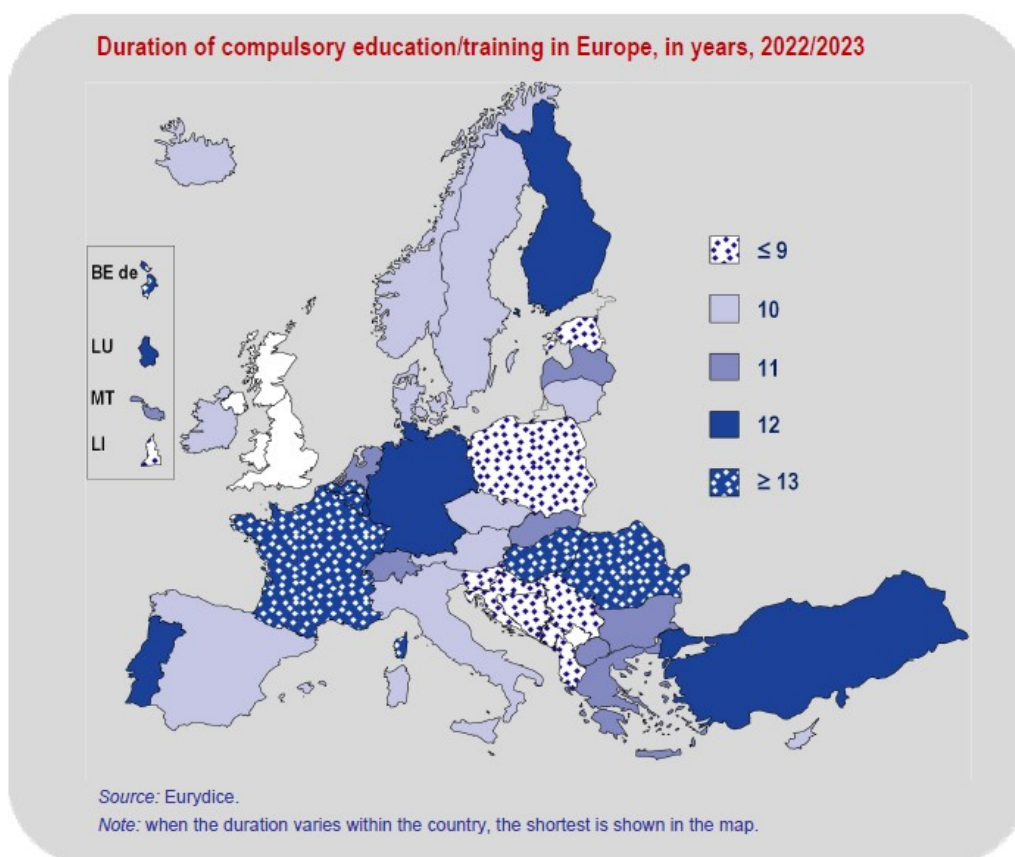
- Increase
- Decrease
- No change

Source: Eurydice.

2.2 Lengden på opplæringen

De fleste skolesystemene i Europa starter obligatorisk opplæring med grunnskolen og når barna er 6 år – altså som i Norge. I hele 19 europeiske land er det imidlertid obligatorisk å delta det siste året av førskolen/barnehagen. Frankrike og Ungarn skiller seg ut med den tidligste startalderen for obligatorisk opplæring, nemlig 3 år. I Estland og Kroatia er startalderen 7 år (European Commission: European & Culture Executive, 2022). Flere europeiske land har mer enn ett skolesystem (Be-Ne-Lux-landene, Lichtenstein, Østerrike) og dermed kan det være noe variasjon innad i landet.

Figur 4. Lengden på obligatorisk opplæring i europeiske land.



Note: Storbritannia leverte ikke data til denne siste EU-publikasjonen for 2022/2023. Sist tilgjengelig statistikk viser at England, Wales og Skottland har 11 år, Nord-Irland har 12 år obligatorisk skole.

Den sist tilgjengelige statistikken fra EU (for skoleåret 2024/2025) viser:

- I 13 av 45 skolesystemer i Europa varer den obligatoriske skoletida i 10 år (bl.a. Italia, Irland, Tjekkia, Norge, Island og Danmark).
- 19 av skolesystemene i Europa har 9-årig obligatorisk skole (bl.a. Sverige, Tyskland og Østerrike).
- 10 skolesystemer i Europa har 11 års obligatorisk skolegang eller mer. Blant disse finner vi Romania (13 år), Finland, Portugal, Belgia og Nederland (12 år).

- I 16 skolesystemer i Europa avsluttes den obligatoriske skoletida som i Norge - ved 16 års alder (gjelder bl.a. Sverige, Danmark, Island, Storbritannia og Baltikum).
- I Frankrike, store deler av Tyskland, Belgia, Portugal, Romania og Finland avsluttes den obligatoriske skoletida ved 18 års alder.

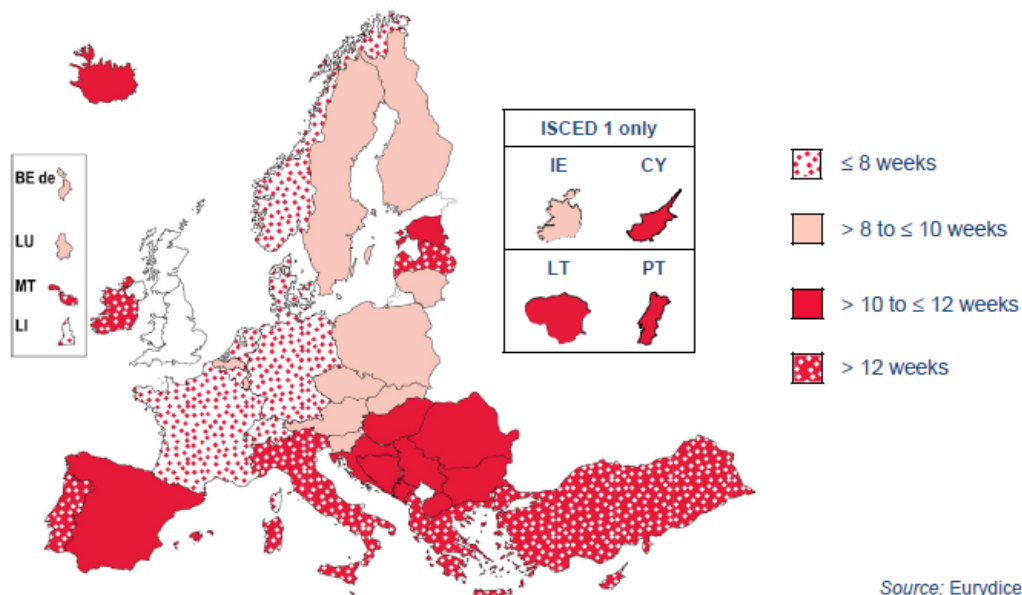
Alder for skolestart og skoleslutt, og lengden på den obligatoriske skolegangen varierer med andre ord mellom skolesystemene i Europa. For flere detaljer, se tabell i vedlegg 1 til notatet.

2.3 Skolefri og skoleårets lengde

Også skoleårets lengde varierer mellom landene, her illustrert ved antall uker med sommerferie for elevene:

Figur 5. Lengden på sommerferien i Europeiske land.

Figure 2: Length of summer holidays (in weeks) in primary and general secondary education (ISCED 1-3), 2022/2023



Note: Storbritannia leverte ikke data til denne siste EU-publikasjonen for 2022/2023. Sist tilgjengelig statistikk viser at Storbritannia har 7 uker sommerferie.

Bortsett fra Danmark har alle våre andre naboland i Norden lengre sommerferie enn oss. Lengden på sommerferien i Norge (8 uker) er blant de kortere i Europa, og på nivå med Frankrike, Nederland og en del regioner i Tyskland (European Commission: European et al., 2022).

En del land med kortere sommerferie har flere dager med skolefri på andre tider av året. Dette gjelder i mindre grad for Norge. Den bakenforliggende statistikken viser at Norge er blant de europeiske landene med minst fridager samlet sett – sammen med Danmark

og Nederland. I de aller fleste europeiske land har elevene totalt 100-120 dager ferie/skolefri per skoleår, mens Norge har under 90 dager (European Commission: European et al., 2022, s. 7). I enkelte land varierer også antallet feriedager med skoletrinn. Slik er det ikke i Norge, vi har samme antall dager med skole (190 dager) uansett trinn.

Norge er altså blant landene med kortest sommerferie og samtidig færrest fridager fra skolen ellers i året. Det gjør at bare Danmark, Italia, Tsjekkia og Sveits har flere skoledager i året enn Norge (dvs. mer enn 190 dager). Storbritannia (unntatt Nord-Irland) og Slovakia har i likhet med oss 190 skoledager i året. Alle andre land i Europa har færre skoledager enn dette (European Commission: European et al., 2020). For detaljer, se figurer i vedlegg 1.

3 Drøfting/vurdering

3.1 Seksårsreformens intensjoner og realiteter

Seksårsreformen har nylig vært gjenstand for en større, forskningsbasert evaluering fra OsloMet (Bjørnestad, 2024). Sentrale temaer inkluderer lekens plass i skolen, arbeids- og aktivitetsformer, samt undervisning i matematikk og norsk for de yngste elevene. Målet er å bidra med kunnskap om hvordan skolen best kan møte behovene til de yngste elevene. Denne kan du lese mer om i et eget notat om seksårsreformen sammen med bakgrunnen for reformen og dagens diskusjon om første klasse.

3.2 Begrunnelser for timetallsutvidelsene

Som nevnt tidligere i notatet, har det vært en rekke utvidelser av timetallet i grunnskolen, også siden seksårsreformen. Djupedal (2022, s. 32) mener man ikke kan se på alle timetallsendringene som et mål i seg selv, men at de har vært et middel for å realisere andre målsettinger. Djupedal peker på følgende mulige begrunnelser for timetallsutvidelsene:

- **Troen på «Kunnskapssamfunnet»:** På 1990-tallet ble kompetanse og kunnskap i befolkningen sett på som stadig viktigere for norsk økonomi, og skolens formål med å kvalifisere til videre utdanning og arbeid ble dermed mer framtrødende. Dette ga en politisk vilje til å øke timetallet i skolen. Flere timer skulle gi mer læring, og ble sett på som et sentralt virkemiddel for å inkludere alle i kunnskapssamfunnet.
- **Politisk vilje:** Allerede på 1990-tallet ønsket flere partier mer skole – enten flere timer, flere år, eller begge deler. Både endringer i familielivet og økte kompetansekrav i arbeidslivet var med og begrunnet utvidelsen av grunnskolen fra ni til ti år i L97. Deler av kunnskapssamfunnet skulle altså bygges med økt timetall i skolen.
- **Tidlig innsats:** Å styrke begynneropplæringen var et politisk ønske allerede på 90-tallet. Satsningen på tidlig innsats ble en enda tydeligere politisk strategi etter

årtusenskiftet, med argumenter om en høy samfunnsøkonomisk avkastning av å investere i tidlig innsats (ferdighetsstimulering) for de minste. Flest nye timetall ble dermed lagt til barnetrinnet.

- **Styrking av grunnleggende ferdigheter:** Visse ferdigheter ble løftet fram som nøkkelen til arbeidsmarkedstilknytning og deltakelse i kunnskapssamfunnet. De grunnleggende ferdighetene (lesing, skriving, regning, muntlig, IKT) skulle gjennomsyre *alle fag* i «Kunnskapsløftet» (LK06). Djupedal mener likevel at det politisk ble gjort en kobling mellom de grunnleggende ferdighetene og *gitte* skolefag. Dermed økte timetallet mest i norsk (lesing/skriving) og matematikk (regning), mens praktisk-estetiske fag ikke ble tilgodesett.
- **Svar på internasjonale målinger:** Etter det såkalte PISA-sjokket i 2001 kom det fram at Norge hadde et lavt timetall sammenlignet med andre land, og i OECD mente man at et høyt timetall var en viktig innsatsfaktor og kvalitetsindikator i skolen. Timetall ble et av tiltakene for å forbedre skolens kvalitet og bedre resultatene, spesielt i de ferdighetene som måles i de internasjonale testene, som lese- og tallforståelse (norsk og matte) og realfagskunnskaper (naturfag).

3.3 Begrunnelser for fullføringsretten i videregående

De viktigste grunnene til å fjerne tidsbegrensningen i videregående har vært at det finnes få reelle alternativer i utdanning eller i arbeidsmarkedet for ungdom som ikke har fullført videregående opplæring. Det ble også trukket fram at arbeidsmarkedet for dem som ikke har fullført videregående er lite og minkende. Ved frafall fra videregående øker dessuten sannsynligheten for flyktig tilknytning til arbeidslivet og korte eller lange perioder med ytelser fra NAV (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Andre argumenter for å fjerne tidsbegrensningen har blant annet vært behovet for et mer fleksibelt opplæringsløp som tar hensyn til ungdom og voksnes egne ønsker, erfaringer og livssituasjon. Noen trenger lenger tid og noen trenger kortere tid for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, og etter innføringen av fullføringsretten er ikke tid et formelt hinder lenger.

Fullføringsretten er under evaluering, men det har ennå ikke blitt offentliggjort noen publikasjoner. Noe av begrunnelsen for retten har vært at elever med behov for individuelt tilrettelagt opplæring nå får den tiden de trenger for å oppnå sine mål. Samtidig krever oppfyllelse av retten større ressurser, både i form av tid og kompetanse hos de involverte, og økonomi.

Det har ellers vært en langvarig trend at flere og flere fullfører videregående opplæring. Andelen har økt årlig siden det første kullet i Kunnskapsløftet begynte i 2006. For «startkullene» i perioden 2006–2017 har gjennomføringsandelen økt med 10 prosentpoeng. 82,2 prosent av dem som begynte i VG1 i 2017 fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år. Aldri har flere ungdommer fullført og bestått.

4 Relevant forskning

Når det gjelder omfanget av opplæringen kan vi la oss informere av en del forskning på området. Det finnes forskning om gevinsten av et ekstra skoleår, om læringstap i feriene og ved skolestengning, og om sammenhengen mellom antall timer opplæring i fagene og læringsutbyttet for elevene. Vi gjør kort rede for noen av disse studiene her.

4.1 Et skoleår til eller fra ...

Evalueringen av seksårsreformen tar for seg det ekstra skoleåret *for de yngste* (se over). Det finnes også forskning om et ekstra skoleår *for de eldste elevene* i grunnskolen, mellom ungdomstrinnet og videregående opplæring. Selv om den den internasjonale forskningen ikke viser entydige effekter er det et visst hold for positive effekter på læring, motivasjon og senere økonomiske utfall av et ekstra år skole for ungdommer. Noen forutsetninger for et vellykket ekstra skoleår for ungdom ser ut til å være (Krekel, 2017; Nordahl, 2010):

- At elevene får et reelt miljøskifte
- At spesielt kvalifiserte lærere har ansvar for opplæringen
- At det legges klare nasjonale føringer
- At det ikke er et grunnskoleår om igjen ("dumpeår")

Selv om studiene som finnes er lite egnet til å si noe om kausale effekter av et ekstra skoleår på læring og på senere frafall, er forskningsfunnene verdt å merke seg:

Danmark har lange tradisjoner for et frivillig ekstra skoleår etter 10. klasse. Mer enn halvparten av danske elever velger å ta det 11. året og andelen har vært økende over tid. Ifølge en evaluering fra 2010 blir elever som går det 11. året tidligere ferdig med videregående enn elevene som starter rett etter 10. klasse. Ekstraåret innebærer et reelt miljøskifte for elevene og resultatene viser økt motivasjon og trivsel, og positiv faglig utvikling for gutter. Året tiltrekker seg også kvalifiserte lærere. Studien evner ikke å fastslå kausalitet (Nordahl, 2010).

Irland har lenge tilbudt et ekstra skoleår etter ungdomsskolen. Tilbudet er innrettet mot personlig og sosial utvikling og har blitt stadig mer populært siden 1990-tallet. Det er en utbredt oppfatning at programmet fører til modning, selvtillit og sosial kompetanse, men forskningsresultatene fastslår ikke kausalitet. Det er ikke gjort studier av elevenes faglige utbytte (Jeffers, 2011).

Tyskland har i stedet *kuttet* et skoleår. Grunnopplæringen ble redusert fra 13 til 12 år i en del regioner, men da *uten* å redusere antall undervisningstimer. Med andre ord har det blitt færre år, men lengre dager for elevene. Formålet var å få elevene raskere ut i høyere utdanning og jobb. Resultatene viser en liten nedgang i avgangskarakterer, og flere elever må gå siste år på nytt. Det har ikke fått konsekvenser for fullføringsgraden, men reformen ser ut til å ha hatt negativ effekt på elevenes læring (Huebener & Marcus, 2017).

Canada har hatt en lignende reform som Tyskland, og har kuttet ett år av universitetsforberedende «high school». Men i motsetning til i Tyskland har Canada kuttet året uten å kompensere for tapt undervisningstid. Med andre ord ble det færre år, uten at skoledagen ble forlenget. Resultatene viser klare negative effekter for senere prestasjoner i høyere utdanning (Krashinsky, 2014).

Forskning viser dessuten enten 0-gevinst eller negative effekter av å gå et skoleår *om igjen* i løpet av grunnskolen (Diris, 2017; Reschly & Christenson, 2013). Ved et slikt "dumpeår" tas eleven ut av en trygg kontekst med jevnaldrende og plasseres sammen med en helt ny gruppe elever som er et år yngre. Forskning på slik "retainment", tyder på at sannsynligheten for frafall i løpet av det videre skoleløpet øker, og at de negative effektene på læringsutfall øker med tiden. Enkelte studier har funnet positive, men kortvarige gevinster for læring av å gå skoleår på nytt. Unntaket er en studie fra Tyskland som finner mer varige positive gevinster av å gå et år om igjen (Marsh et al., 2016).

Forskningen tyder altså på at et ekstraår kan virke positivt, at det å kutte et skoleår, og spesielt uten å kompensere for timetapet, vil gi negative konsekvenser for læring, og at et ekstra «dumpeår» antakelig er en dårlig idé.

4.2 Flere timer, bedre resultater?

4.2.1 Ja, i Danmark ...

Forskere har undersøkt nytten av flere undervisningstimer for tre årganger med danske elever. Elevene ble fulgt fra de begynte i 1. klasse til de gikk ut av 9. klasse.

- Elever som fikk en dansktimer mer i uken gjennom hele skoletiden klarte seg bedre til dansk-eksamen i 9. klasse. Timetallet har størst betydning for barn med foreldre med lav utdanning og barn med innvandrerbakgrunn.
- I gjennomsnitt vil en skoleelev heve sin karakter med 0,21 karakterpoeng (7-trinns skala), hvis han eller hun har fått én time mer i uken hvert år i for eksempel dansk eller matematikk.
- Hvis ingen av foreldrene har utdanning ut over folkeskolen, er snitteffekten av en ekstra uketimer 0,29 karakterpoeng. Hvis minst en av foreldrene har høyere utdanning er effekten 0,17 karakterpoeng.
- Gutter med ikke-vestlig bakgrunn får 0,36 karakterpoeng mer i for eksempel dansk eller matematikk i 9. klasse, hvis de har hatt én time mer i uken i alle skoleårene i faget. For jenter med innvandrerbakgrunn er den tilsvarende effekten 0,30 karakterpoeng.

Analysen viser også at det har betydning hvordan de ekstra undervisningstimene er fordelt over årene. Jenter hadde mest utbytte av ekstra timer i de første og siste årene (1.-3. klasse og 7.-9. klasse), mens gutter hadde mest utbytte av ekstra timer på mellomtrinnet (4.-6. klasse). Barn med innvandrerbakgrunn hadde mest utbytte av ekstra timer de første årene, det gjelder både for gutter og jenter.

I den perioden analysen dekker, kunne skolene i Danmark selv bestemme timetallet utover et minimum fastsatt timetall nasjonalt. Det var derfor ganske store forskjeller i timetall i fag mellom skolene. Forskerne utnytter denne variasjonen og unngår dermed problemet med at forskjeller i timetall kan være knyttet til kjennetegn ved elevene eller skolene, for eksempel at elever eller skoler med spesielle utfordringer får flere timer.

Funnene er ikke nødvendigvis direkte overførbare til norske forhold, men indikerer at både antallet timer og fordelingen av skoletimer mellom trinn har betydning for elevenes læring. Studien indikerer dessuten at man kan øke elevenes læringsutbytte gjennom å omfordele timer mellom trinnene, uten nødvendigvis å øke det totale timetallet (Bingley, 2018).

4.2.2 ... Men ikke entydige funn internasjonalt

En fersk publisasjon fra EU/Eurydice oppsummerer internasjonal forskning om sammenhengen mellom timetall og læringsresultater (European Commission: European & Culture Executive, 2025). En gjennomgående utfordring er at forskerne har vansker med å skille *tidsbruk* i fagene fra andre viktige faktorer for elevers læring - som *kvaliteten* på selve undervisningen (lærereffekten), høye forventninger til elevene, økt tilstedeværelse (heller enn flere timer), tid brukt på lekser m.m. Samtidig er det, ikke overraskende, enighet om at timene i faget er en av flere viktige faktorer for læring.

En studie fra 2015 benyttet PISA-data og fant at forskjeller i læringsresultater hang sammen med *forskjeller i tid brukt på læring i fagene*, spesielt for elever med lav sosial status og elever med foreldre med innvandrerbakgrunn (Lavy, 2015).

I en annen studie inngikk *økt tid på undervisning* i en indeks sammen med tilbakemelding fra læreren, bruk av data/tester, høye forventninger og lærerstil («high dosage tutoring»). Til sammen forklarte disse faktorene - altså inklusive økt tidsbruk, men ikke tidsbruken alene - nær halvparten av variasjonen i elevresultatene (Dobbie & Fryer, 2013).

I Italia fant forskerne at økt timetall i matte i såkalt lavt presterende skoler økte læringsutbyttet for elever med størst utfordringer hjemmefra. Samtidig fant forskerne at de høyest presterende elevene – som fikk ekstra timer i språkfag i stedet – svekket sine prestasjoner i matte (Battistin & Meroni, 2016).

4.3 Læringstap i feriene

Education Endowment Foundation (EEF) i Storbritannia baserer sine policy-anbefalinger på forskning om effekter av ulike tiltak i skolen. De har gjort en kunnskapsoppsummering basert på en rekke studier om skolestenging i sommerferien og forskjellene som oppstår mellom elevene. De finner at etter sommerferien er det større forskjeller mellom elevenes prestasjoner enn det var før ferien. Læringsgapet mellom elever på samme trinn øker ved at det er de faglig svake elevene som er særlig utsatt for læringstap i sommerferien (Coe, 2020).⁹

⁹ Det er ikke nødvendigvis likhetstegn mellom faglig svake elever og de med lav sosio-økonomisk status her, jf. bl.a. funn i metaanalysen fra KSU omtalt nedenfor.

Kunnskapssenter for utdanning (KSU) ved Universitetet i Stavanger har sammenfattet en metaanalyse av forskning på hvordan *lengden* på sommerferien påvirker læringstapet.

I USA har det blitt gjort forsøk med helårsundervisning, som innebærer at sommerferien blir kortet ned og fridagene flyttes til andre tider på året. Antall skoledager økes altså ikke, men skoledagene og feriedagene omdisponeres. Metaanalysen omfatter 30 studier fra USA. Både grunnskoler og videregående skoler med variert elevsammensetning er med i studiene. Studiene undersøker altså effekten av kortere ferie ved omfordeling av skoledagene gjennom året. Ingen av studiene er satt opp med randomiserte effekt- og kontrollgrupper. Det er derfor usikkerhet knyttet til årsaksforholdene, spesielt for undergrupper av elever.

Konklusjoner fra metaanalysen (Fitzpatrick, 2019):

- **Kortere ferie gir mindre læringstap:** Elevenes læringstap i matematikk og i lesing ble redusert når sommerferien ble forkortet, selv om reduksjonen var moderat.
- **Nyttig for alle elever:** Gevinsten av kortere sommerferie er forholdsvis lik for alle elever uavhengig av alder/klassestrinn, sosioøkonomisk bakgrunn og fag.
- **Vanskeligstilte elever:** Elever med lav sosio-økonomisk status hadde ikke større og kanskje noe mindre utbytte av kortere ferie. Forskerne understreker at resultatet er usikkert pga. lite utvalg og stor spredning i datamaterialet.
- **Halvering av sommerferien er best:** Det mest effektive tiltaket er en kraftig reduksjon av sommerferien, fra 10 uker til 4–6 uker. En mindre reduksjon (til 7–8 uker - slik vi har i Norge) ser i mindre grad ut til å gi gevinst i form av redusert læringstap.
- **Maks 2 uker ellers:** Å holde de øvrige feriene i løpet av året til maksimalt 2 uker gir også større gevinster, spesielt i matematikk.

Metaanalysen tar ikke for seg effekten av andre tiltak for elevers faglige prestasjoner, som økning av antall skoledager pr. år, lengre skoledager eller tilleggsundervisning. Analysen har bare sett på effekter på læring i fag (matte og lesing), og sier ikke om det finnes forskning om effektene av den lange sommerferien på elevenes sosiale og psykiske trivsel og helse.

4.4 Resultatet av skolestenging under pandemien

Vi kan også la oss informere av forskning knyttet til skolestengningen under pandemien, som jo ga mindre skole enn vanlig.

En norsk forskergruppe har siden 2018 ledet et stort forskningsprosjekt som undersøker skriveopplæringen hos yngre elever i Norge. I 2019 (før pandemien) deltok 1636 førsteklasinger i studien. I 2020 (under pandemien) hentet forskerne inn data fra 817 elever fra de samme skolene. Dermed har forskerne kunnet sammenligne skriveferdighetene til førsteklasinger som hadde normal *skolebasert* undervisning i 2019 med førsteklasinger som fikk *digital* opplæring i 2020.

Resultatene fra studien viser at:

- Det var en betraktelig nedgang i skriveferdighetene til førsteklassinger i 2020 sammenlignet med 2019.
- Førsteklassingene var kun hjemme i seks uker, men hadde et læringstap som tilsvarte mye mer enn det. Det var som om de hadde mistet et halvt år med opplæring.
- Førsteklassingene uten norsk som morsmål var hardest rammet. Guttene gjorde det også dårligere enn jentene, så gutter med norsk som andrespråk hadde det særlig tøft.

Forskerne kontrollerte for forskjeller mellom skoler og klasser, andel utdannede lærere, antall lærere per elev, antall timer på skolen, språklig bakgrunn og kjønn, men forskjellene mellom de to årskullene av elever var fremdeles tydelige (Blikstad-Balas et al., 2022; Dalland et al., 2022).

En nederlandsk studie sammenliknet resultater fra nasjonale prøver fra tiden rett før nedstengingen (januar/februar 2020) med nasjonale prøver i juni, kort tid etter gjenåpning. Resultatene kontrolleres for sammensetningen av elevgruppen og mot testresultater fra tidligere år.

Resultatene i lesing, skriving og matematikk for 350 000 nederlandske elever i alderen 8 til 11 år er mildt sagt nedslående. Forskerne beregnet tapt læringsutbytte til 1/5 skoleår, som tilsvarer de åtte ukene skolene var stengt. Implikasjonen er null læringsutbytte under nedstengningen. Elevene kunne like gjerne hatt fri. Alternativt kan man si at elevene må være på skolen for å ha progresjon i disse fagene.

Studien finner ikke systematiske forskjeller mellom fagområdene, og heller ikke mellom kjønn, trinn og elevenes tidligere karakterer. Men læringstapet var 60 prosent høyere for elever med foreldre med lite utdanning, og det var store forskjeller i læringstapet mellom skoler.

Nederland har svært god bredbåndsdekning, et utjevnende finansieringssystem for skolesektoren, høy autonomi i skolen og relativt små forskjeller i læringsutbytte mellom skoler. Som i Norge klarte skolene relativt raskt å legge til rette for hjemmeundervisning under pandemien (Engzell et al., 2021).

5 Spørsmål til diskusjon

Framstillingen over viser at utvalget kan ta flere grep når det gjelder omfanget av opplæringen. Ved å endre på omfanget kan man styre prioriteringene av innholdet i skolen. Samtidig må vi huske at omfang (enten det er antall skoleår, antall skoledager eller antall timer) først og fremst er et virkemiddel for å oppnå en retningsendring og ikke et mål i seg selv.

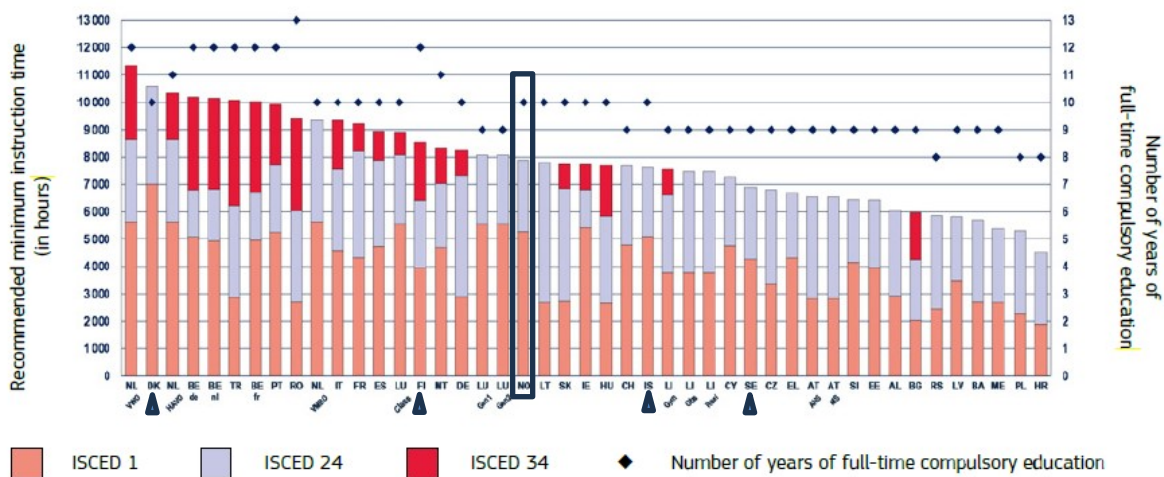
Vi ønsker her å legge til rette for en prinsipiell diskusjon, om utvalget ...

- ... ønsker å redusere eller øke tiden i skolen (år og/eller timer).
- ... ønsker å gjøre endringer i innhold og innretning på første trinn (jf. eget notat).

På grunnlag av denne diskusjonen vil vi senere komme tilbake med spørsmål om utvalget ønsker å flytte timer mellom fag (og i så fall hvilke), og/eller legge opp til en mer fleksibel fag- og timefordeling enn tilfellet er i dag (og i så fall hvordan).

Vedlegg 1: Detaljer om omfanget i andre land

Figure 1: Number of years of full-time compulsory education (in primary and secondary education) and total recommended instruction time (in hours) for the compulsory curriculum, 2024/2025



Kilde: Eurydice. Venstre akse: Totaltimetall per hovedtrinn (ISCED). Høyre akse: Antall år med obligatorisk skole.

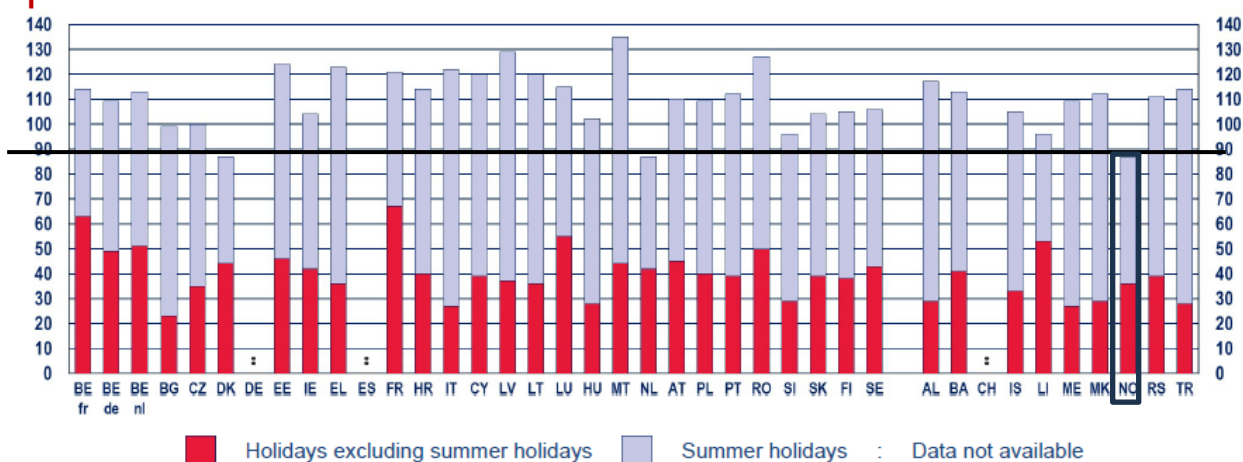
Duration of compulsory education/training and students' age-groups, 2022/2023

	Full-time education/training												Additional compulsory part-time
	Starting age (y = years; m = months)					Leaving age (y = years; m = months)						Duration (in years)	Ending age
	3	4	5	6	7	14	15	16	17	18	19		
BE fr			5							18		13	Not applicable
BE de			5							18		13	Not applicable
BE nl			5							18		13	Not applicable
BG			5					16				11	Not applicable
CZ			5				15					10	Not applicable
DK				6				16				10	Not applicable
DE (11 Länder)				6						18		12	Not applicable
DE (5 Länder)				6							19	13	Not applicable
EE					7			16				9	Not applicable
IE				6				16				10	Not applicable
EL		4					15					11	Not applicable
ES				6				16				10	Not applicable
FR	3									18		15	Not applicable
HR					7		15					8	Not applicable
IT				6				16				10	Not applicable
CY			5				15					10	Not applicable
LV			5					16				11	Not applicable
LT				6				16				10	Not applicable
LU		4						16				12	Not applicable
HU	3							16				13	Not applicable
MT			5					16				11	Not applicable
NL			5					16				11	Not applicable
AT			5				15					10	18
PL				6			15					9	18
PT				6						18		12	Not applicable
RO			5							18		13	Not applicable
SI				6			15					9	Not applicable
SK			5					16				11	Not applicable
FI				6						18		12	Not applicable
SE				6				16				10	Not applicable
AL				6			15					9	Not applicable
BA				6			15					9	Not applicable
CH		4					15					11	Not applicable
IS				6				16				10	Not applicable
LI				6			15					9	Not applicable
ME				6			15					9	Not applicable
MK			5y7m						17		19y6m	11-13	Not applicable
NO				6				16				10	Not applicable
RS			5y6m			14y6m						9	Not applicable
TR			5y9m						17y6m			12	Not applicable

Starting age: at ISCED level 0 at ISCED level 1

Kilde: Eurydice. Startalder, sluttalder og antall år i obligatorisk skole.

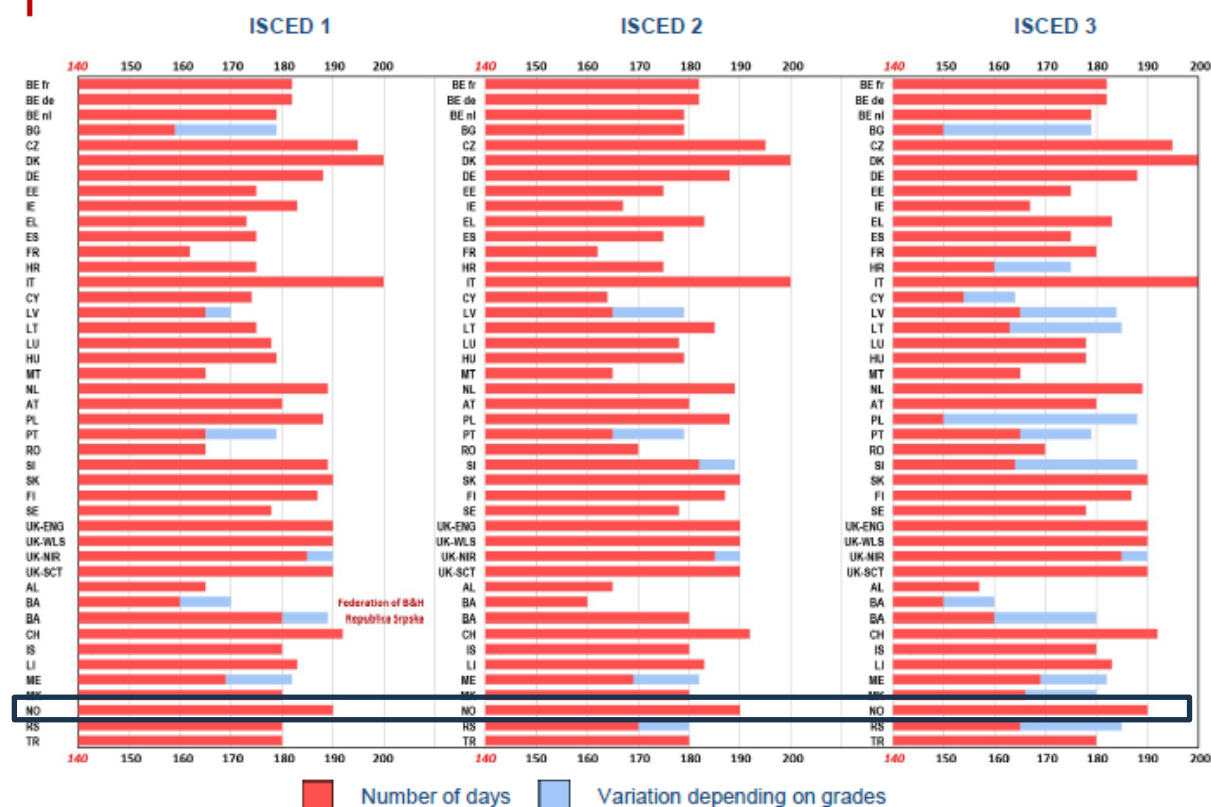
Figure 1: Minimum number of holidays (in days) during the school year in primary education (ISCED 1), 2022/2023



Source: Eurydice.

Kilde: Eurydice. Minimum antall feriedager på barnetrinnet.

Figure 2: Number of school days in primary and general secondary education, 2020/21



Kilde: Eurydice. Antall skoledager per hovedtrinn (ISCED).

Vedlegg 2: Kostnader og årsverk

Kostnader per uketime og skoleår

Kunnskapsdepartementet har beregnet kostnader per uketime i grunnskolen i svar til stortinget nylig.

Kostnaden per uketime på 1.-7. trinn er anslått til om lag 288 mill. kroner i 2025. På 1.-7. trinn er det ca. 20 uketimer i snitt.

- Det betyr at hvis man vil redusere (eller øke) antall skoletimer tilsvarende ett skoleår *før* ungdomstrinnet, anslås innsparingen (eller utgiftene) til om lag 5,8 mrd. kroner.

Kostnaden per uketime på ungdomstrinnet (8.-10. trinn) er om lag 308 mill. kroner i 2025. På 8.-10. trinn er det ca. 23 uketimer i snitt.

- Det betyr at hvis man vil redusere (eller øke) antall skoletimer tilsvarende ett skoleår *på* ungdomstrinnet, anslås innsparingen (eller utgiftene) til om lag 7,1 mrd. kroner.

Departementet understreker at det er usikkerhet knyttet til disse beregningene.

Kostnader per barn i barnehage, skole og SFO

Departementet har nylig også svart på spørsmål fra stortinget om provenyeffekten av å reversere seksårsreformen, og dermed la barn gå i barnehagen ett år lengre og redusere barneskolen til 6 år.

Departementet har svart i tre ledd:

- 1) Korrigerte brutto driftsutgifter per elev i grunnskolen er i gjennomsnitt om lag 169 700 kroner (i 2025-kroner). Multiplisert med antall elever på 1. trinn skoleåret 2023-24 utgjør dette om lag 9,9 mrd. kroner.
- 2) Kostnad per plass til ordinær drift for store barn i barnehager, er i gjennomsnitt om lag 212 300 kroner (i 2025-kroner). Dette inkluderer særskilt tilrettelegging, men er ikke medregnet foreldrebetaling. Multiplisert med samme antall barn som over, utgjør dette om lag 12,4 mrd. kroner.

En barnehageplass for de eldste barnehagebarna koster med andre ord mer for staten enn en elevplass i grunnskolen. Ut fra dette skriver departementet at utgiften av å erstatte et skoleår med et ekstra barnehageår kan anslås til om lag 2,5 mrd. kroner (12,4-9,9 mrd.).

Samtidig har departementet regnet med at reversering av seksårsreformen ville gitt besparelser tilsvarende ett år i skolefritidsordningen (SFO):

- 3) Å redusere SFO fra fire til tre år anslås å gi en innsparing på om lag 2 mrd. kroner. Det er da tatt utgangspunkt at det er om lag 55 000 barn på første trinn i SFO, og at kommunens gjennomsnittlige utgifter per barn i SFO, fratrasket gjennomsnittlig foreldrebetaling for barn i SFO på 1.-4. trinn, er om lag 36 000 kroner per barn.

Kunnskapsdepartementet understreker at det er stor usikkerhet knyttet til disse beregningene, og at provenyet av slike tiltak ville måtte utredes og kostnadsberegnes grundig dersom det skulle blitt gjennomført. Departementet konkluderer foreløpig med at det samlede provenyet av å redusere grunnskolen og SFO med ett år, og samtidig utvide barnehagen med ett år, er «om lag null» (ca. 2,5 mrd. – ca. 2,0 mrd = +/- 0,5 mrd).

Kostnader for ulike årsverk

Det er om lag 63 300 lærerårsverk i grunnskolen, fordelt på ca. 70 000 lærere. I tillegg kommer 5 900 årsverk til rektor/assisterende rektor, undervisningsinspektør/avdelingsleder – altså ansatte med pedagogiske lederoppgaver.

De ulike ansattgruppene i skolen har ulik utdanningsbakgrunn og dermed ulike lønnsavtaler. Detaljerte lønnsopplysninger om ulike stillingstyper i skolesektoren er ikke samlet på sentralt nivå. Departementets anslag er derfor basert på gjennomsnittlige årsverkskostnader for 2023, justert med kommunal deflator for 2024 og 2025, og det er usikkerhet tilknyttet estimatene. Tallene benyttet i beregningen er hentet fra «Rapport fra det tekniske beregnings- og statistikkutvalg (TBSK) for kommunesektoren», og tall for gjennomsnittslønn for lærere i grunnskolen, innhentet fra KS.

Yrkesgruppe	Gjennomsnittlig kostnad per årsverk (inkl. sosiale kostnader)
Rektor	N/A
Undervisningsinspektør/avdelingsleder	N/A
Grunnskolelærer	930 265 kr
Spesialpedagog	887 936 kr
Barne- og ungdomsarbeider m/fagbrev	705 000 kr
Assistent, ufaglært (barnehage)	605 500 kr

Yrkesgruppe	Gjennomsnittlig kostnad per årsverk (inkl. sosiale kostnader)
Miljøarbeider	716 926 kr
Miljøterapeut	894 450 kr
Helsesykepleier	887 905 kr
Sosionom	831 075 kr

Referanser

- Battistin, E. & Meroni, E. C. (2016). Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*, 55, 39-56. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>
- Bingley, P., Heinesen, Eskil, Krassel, Karl Fritjof, Kristensen Nicolai. (2018). The Timing of Instruction Time: Accumulated Hours, Timing and Pupil Achievement. *IZA Institute of Labor Economics. Discussion paper series.*, 11807. <https://docs.iza.org/dp11807.pdf>
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., Hølland, S., Svanes, I. K., Sundtjønn, T., og Håøy, A. (2024). *Klasserommets praksisformer 20 år etter. En evaluering av seksårsreformen. Sluttrapport.* (Skriftserie 2024 nr 4, Issue. OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3134528/SK-24-4%2011.6%20Evaluering%20av%20seksa%CC%8Arsreformen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blikstad-Balas, M., Roe, A., Dalland, C. P. & Klette, K. (2022). Homeschooling in Norway During the Pandemic-Digital Learning with Unequal Access to Qualified Help at Home and Unequal Learning Opportunities Provided by the School. I F. M. Reimers (Red.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (s. 177-201). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_7
- Coe, R. (2020). *Impact of school closures on the attainment gap: Rapid Evidence Assessment.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612885.pdf>
- Dalland, C. P., Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A. (2022). Hjemmeskole under korona. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(4), 316-330. <https://doi.org/10.18261/npt.106.4.4>
- Diris, R. (2017). Don't Hold Back? The Effect of Grade Retention on Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 12(3), 312-341. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00203
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(1), 29-40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>

- Dobbie, W. & Fryer, R. G., Jr. (2013). Getting beneath the Veil of Effective Schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60. <https://doi.org/10.1257/app.5.4.28>
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- European Commission: European, E. & Culture Executive, A. (2022). *Compulsory education in Europe – 2022/2023*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2797/235076>
- European Commission: European, E. & Culture Executive, A. (2025). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2024/2025*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2797/1556974>
- European Commission: European, E., Culture Executive, A. & Balcon, M. P. (2022). *The organisation of school time in Europe – Primary and general secondary education – 2022/23*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2797/08384>
- European Commission: European, E., Culture Executive, A. & De Lel, G. (2020). *The organisation of school time in Europe – Primary and general secondary education – 2020/21*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/doi/10.2797/276895>
- Fitzpatrick, D. B., J. (2019). Single-track year-round education for improving academic achievement in U.S. K-12 schools: Results of a meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*.
- Huebener, M. & Marcus, J. (2017). Compressing instruction time into fewer years of schooling and the impact on student performance. *Economics of Education Review*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.003>
- Jeffers, G. (2011). The Transition Year programme in Ireland. Embracing and resisting a curriculum innovation. *The Curriculum Journal*, 22, 61-76. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550788>
- Krashinsky, H. (2014). How would one extra year of high school affect academic performance in university? Evidence from an educational policy change. *Canadian Journal of Economics*, 47(1), 70-97. <https://doi.org/10.1111/caje.12066>
- Krekel, C. (2017). Can Raising Instructional Time Crowd Out Student Pro-Social Behaviour? Evidence from Germany. *SOEPpaper*, No. 903. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3172803>
- Lavy, V. (2015). DO DIFFERENCES IN SCHOOLS' INSTRUCTION TIME EXPLAIN INTERNATIONAL ACHIEVEMENT GAPS? EVIDENCE FROM DEVELOPED AND DEVELOPING COUNTRIES. *The Economic Journal*, 125(588), F397-F424. <http://www.jstor.org/stable/24737554>
- Marsh, H., Pekrun, R., Parker, P., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T. & Lichtenfeld, S. (2016). Long-Term Positive Effects of Repeating a Year in School: Six-Year Longitudinal Study of Self-Beliefs, Anxiety, Social Relations, School Grades, and Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 109. <https://doi.org/10.1037/edu0000144>
- Meld. St. 21 (2020-2021). (2020). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.

- Nordahl, T., Sunnevåg, A.K., Løken, G. . (2010). "*Det er fedt!*" – evaluering av det frivillige 10. skoleår i Danmark". Høgskolen i Hedmark.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2013). Grade retention: historical perspectives and new research. *Journal of school psychology*, 51 3, 319-322.