



Rapport
2025:1

Spørsmål til Skole-Norge

Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2024

Ann Cecilie Bergene, Maria Njølstad Vonen, Hajra Tahir, Ørjan Arnevig Samuelsen, Eli Tronsmo, Nora Sønsteli, Katarina Hodal, Torstein de Besche og Christina Vogsted Drange

NIFU

Rapport
2025:1

Spørsmål til Skole-Norge

Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets
spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2024

Ann Cecilie Bergene, Maria Njølstad Vonen, Hajra Tahir, Ørjan Arnevig
Samuelsen, Eli Tronsmo, Nora Sønsteli, Katarina Hodal, Torstein de
Besche og Christina Vogsted Drange

Rapport 2025:1

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21206

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359, Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje

ISBN 978-82-327-0688-4
ISBN 978-82-327-0689-1 (online)
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) har en rammeavtale for 2021–2025 med Utdanningsdirektoratet om å gjennomføre halvårlige spørreundersøkelser rettet mot skoler og skoleeiere. Undersøkelsene er kjent som Utdanningsdirektoratets spørringer.

Temaene for de enkelte undersøkelsene avtales fra gang til gang, og skal dekke Utdanningsdirektoratets og skolenes kunnskapsbehov til enhver tid. Resultatene fra undersøkelsene offentliggjøres i NIFUs ordinære rapportserie, og foreligger nedlastbart i PDF-format på Utdanningsdirektoratets og NIFUs hjemmesider.

I spørringen gjennomført høsten 2024 inngår fire respondentgrupper som er spurt om i alt 13 ulike temaer. Rapporten er i første rekke en tabellrapport, hvor det i liten grad gjøres mer inngående analyser. Det er ikke skrevet noe samlet sammendrag for denne rapporten, men leseren henvises til oppsummeringene ved slutten av hvert kapittel.

Prosjektleder for Utdanningsdirektoratets spørringer til Skole-Norge er Ann Cecilie Bergene, og hun har skrevet rapporten sammen med Maria Njølstad Vonen, Hajra Tahir, Ørjan Arnevig Samuelson, Eli Tronsmo, Nora Sønsteli, Katarina Hodal, Torstein de Besche, og Christina Vogsted Drange. Otto Sevaldson Lillebø og Rønnaug Haugland Lyckander har kvalitetssikret rapporten. Kontaktperson hos Utdanningsdirektoratet er Eirin Mo Danielsen.

Vi takker 265 grunnskoler, 77 videregående skoler, 81 kommuner og syv fylkeskommuner som har tatt seg tid til å besvare undersøkelsen, og bidratt med viktig kunnskap om skolefeltet i Norge.

Oslo, 20. desember 2024

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

1	Innledning.....	10
2	Beskrivelse av utvalg og gjennomføring.....	12
2.1	Utvalgstrekking.....	12
2.2	Overordnet om bakgrunnsvariabler.....	13
2.3	Overordnet om antall respondenter og svarprosent.....	15
2.4	Grunnskoleutvalget: 32,2 prosent deltakelse.....	16
2.5	Videregåendeutvalget: 53,2 prosent deltakelse.....	20
2.6	Kommuneutvalget: 52 prosent deltakelse.....	24
2.7	Representativitet og gjennomføring.....	26
2.8	Hvem svarer på undersøkelsen?.....	27
3	Kunstig intelligens i skolen	28
3.1	Sikker løsning og alderstilpasning av KI.....	28
3.2	Opplæring og strategi.....	32
3.3	Kunnskap og kompetansebehov om bruk av KI.....	35
3.4	KI-verktøy i fag.....	38
3.5	Utfordringer og endring av vurderingspraksis.....	41
4	Seksualitetsundervisning etter LK20/LK20S	47
4.1	Seksualitetsundervisning i endring: Hvordan skoleslag, størrelse og lokasjon påvirker tilpasningen til nye læreplaner.....	48
4.2	En helhetlig tilnærming: Nye retninger for seksualitetsundervisning i skolen	51
4.3	Utfordringer i seksualitetsundervisning: Kompetanse, tid og kulturelle forventninger.....	52
4.4	Uendret praksis i seksualitetsundervisningen: Rutiner, prioriteringer og utfordringer.....	53
4.5	Store variasjoner i hvordan læreplanverket LK20/LK20S til rette for god seksualitetsundervisning.....	54
4.6	Lite endringer og mye usikkerhet rundt implementeringen av de nye læreplanene	60

4.7	Mye usikkerhet: De største utfordringene for å tilrettelegge god seksualitetsundervisning.....	60
4.8	Ulike prioriteringer og begrenset innsikt: hvorfor fylkene mener det ikke har blitt gjort endringer i undervisningen	61
4.9	Mangelfull, men ikke fraværende: Liten grad av positiv påvirkning fra perspektivet til fylkeskommunene	61
5	Støtteressurs om kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets sider.....	63
5.1	Kjennskap til Udirs støtteressurs til undervisning om kjønn og seksualitet	63
5.1.1	Skoleledere	64
5.1.2	Skoleeiere	66
5.2	Bruk og vurdering av støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider	67
5.2.1	Bruk av støtteressursen	67
5.2.2	Støtteressursens nytteighet.....	71
5.3	Behov for støtte og veiledningsressurser.....	75
6	Bedre og mer inkluderende avgangsmarkering og russefeiring	78
6.1	Påvirkning på elever og skolemiljø	79
6.1.1	Åpne svar	84
6.2	Elevenes ønsker for russefeiringen.....	86
6.2.1	Flytting av russefeiringen.....	86
6.2.2	Ønske om endret feiring	88
6.3	Samarbeid med avgangselevne om felles avgangsmarkering.....	92
7	Kryssløp i videregående opplæring.....	98
8	Sikkerhet og beredskap	101
8.1	Ekstern bistand i beredskapsarbeidet.....	101
8.2	Veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet.....	104
8.3	Årsaker til at skoler ikke benytter ekstern hjelp i beredskapsarbeid	107
8.4	Beredskapsplaner for alvorlige hendelser	107
8.5	Beredskapsøvelser (2023-2024)	108
8.6	Gjennomgang av beredskapsplaner.....	110
9	Skolebibliotek	112
9.1	Skolebibliotekenes tilgjengelighet og organisering	112
9.1.1	Skolebibliotekenes bemanning.....	116

9.1.2	Skolebibliotekenes funksjon	121
9.2	Lærende nettverk for skolebiblioteksansvarlig.....	125
10	Kompetanseutvikling om spesialpedagogikk og inkluderende praksis	127
10.1	Bruk av kompetanse	127
10.2	Tilrettelegging for kompetansebygging og praksisutvikling	130
10.3	Bidrag fra lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk på ulike områder	139
11	Videreutdanning som nøkkel til kvalitets- og kompetanseløft i skolen	143
11.1	Tiltak for å dele ny kunnskap fra videreutdanning i skolen.....	143
11.2	Oversikt over formalkompetansen til ansatte i skolen.....	144
11.3	Helhetlig kompetanseplan for etter- og videreutdanning i skolen.....	145
11.4	Videreutdanningens rolle i dialogen om skolens kvalitetsutvikling	147
12	Kunst og kultur i opplæringen	150
12.1	Den kulturelle skolesekken	150
12.2	Samarbeid med kulturskolen.....	152
12.2.1	Kombinerte stillinger	154
12.2.2	Samarbeid mellom SFO og kulturskolen.....	156
12.2.3	Former for samarbeid.....	157
12.3	Framtidig samarbeid mellom SFO og kulturskolen.....	160
12.4	Samarbeid mellom SFO og andre aktører	163
13	Opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina	166
13.1	Mottakelse av fordrevne ukrainske barn og unge	166
13.2	Fullverdig opplæringstilbud	168
13.2.1	Utfordringer med å gi ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud.....	170
13.3	Kompetanse i skolen.....	175
14	Læremidler i skolen	181
14.1	Hvilke læremiddel og læringsressurser brukes i skolene?	182
14.1.1	Bakgrunn for valg av læremidler	188
14.2	Bruk av Utdanningsdirektoratets veiledere.....	198
14.2.1	Kjennskap til veilederne	200
14.2.2	Nytten av veilederne.....	203
14.3	Innkjøp av nye læremidler.....	204

14.3.1	Årsaken til færre eller ingen nye læremidler.....	207
14.4	Digitale og trykte læremidler.....	217
14.4.1	Læreres forhold til bruken av analoge og digitale læremidler.....	219
14.5	Behov for kompetanse.....	221
15	Skjermbruk/Filter på skolens enheter	230
15.1	Innholdsfilter for restriksjoner av uønskede tjenester og innhold	230
15.2	Omfang av skjermbruk i undervisningen	233
15.3	Foreldrenes mulighet til å styre tilgang til nett	235
15.4	Lærernes muligheter for å styre elevenes tilgang til nett i undervisningen	237
15.5	Føringer fra kommunen om balansen mellom analoge og digitale læremidler.....	239
15.6	Elevenes skriftlige arbeid mellom skjerm og papir.....	240
15.7	Elevenes lesing av lengre tekster	243
	Tabelloversikt.....	248
	Figuroversikt.....	250

1 Innledning

Hvert halvår kartlegges aktuelle tema knyttet til Skole-Norge. Dette gjøres gjennom en spørreundersøkelse til et utvalg skoleledere og skoleeiere. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har NIFU siden 2009 hatt ansvar for gjennomføringen av undersøkelsene. Denne undersøkelsen er nummer 33 i rekken. Undersøkelsen har fire målgrupper: skoleledere ved grunnskoler og videregående skoler, og kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere. Hver spørring er dokumentert gjennom en egen rapport med tittelen «Spørsmål til Skole-Norge». Undersøkelsen høsten 2024 ble gjennomført i perioden 19. september til 22. oktober. Antall tema som inngår i undersøkelsene varierer fra gang til gang, og noen tema gjentas med jevne mellomrom. I alt inngikk 13 tema i denne undersøkelsen. En oversikt over temaene, og hvilke av gruppene de har gått til, vises i tabell 1.1. Temaene presenteres i hvert sitt kapittel i rapporten.

Tabell 1.1. Tema og målgrupper i Utdanningsdirektoratets spøringer denne runden

Tema	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylkeskommune
Kunstig intelligens i skolen	x	x	x	x
Seksualitetsundervisning etter LK20/LK20S	x	x	x	x
Støtteressurs om kjønn og identitet	x	x	x	x
Bedre og mer inkluderende avgangsmarkering og russefeiring		x		x
Kryssløp i vgo				x
Sikkerhet og beredskap		x		
Skolebibliotek	x	x	x	x
Kompetanseutvikling om spesialpedagogikk og inkluderende praksis	x	x	x	x
Videreutdanning som virkemiddel i kvalitets- og kompetanseutvikling	x	x	x	x
Kunst og kultur i opplæringen/Samarbeid med kulturskolen	x		x	
Opplæringstilbudet til fordrevne fra Ukraina	x		x	
Læremidler	x	x	x	x
Skjermbruk/Filter på skolens enheter	x		x	

Dette er i stor grad en deskriptiv rapport, med mange tabeller og figurer. Siden vi ikke oppgir desimaler i tabeller og figurer, vil ikke alltid prosentandeler summere seg nøyaktig til 100. Vær oppmerksom på at i enkelte analyser er gruppene små. Vi rapporterer primært på observerte forskjeller som er statistisk signifikante ifølge Pearsons kji-kvadrattest (5-prosentnivå), og vi har valgt å omtale slike forskjeller som «betydelige».

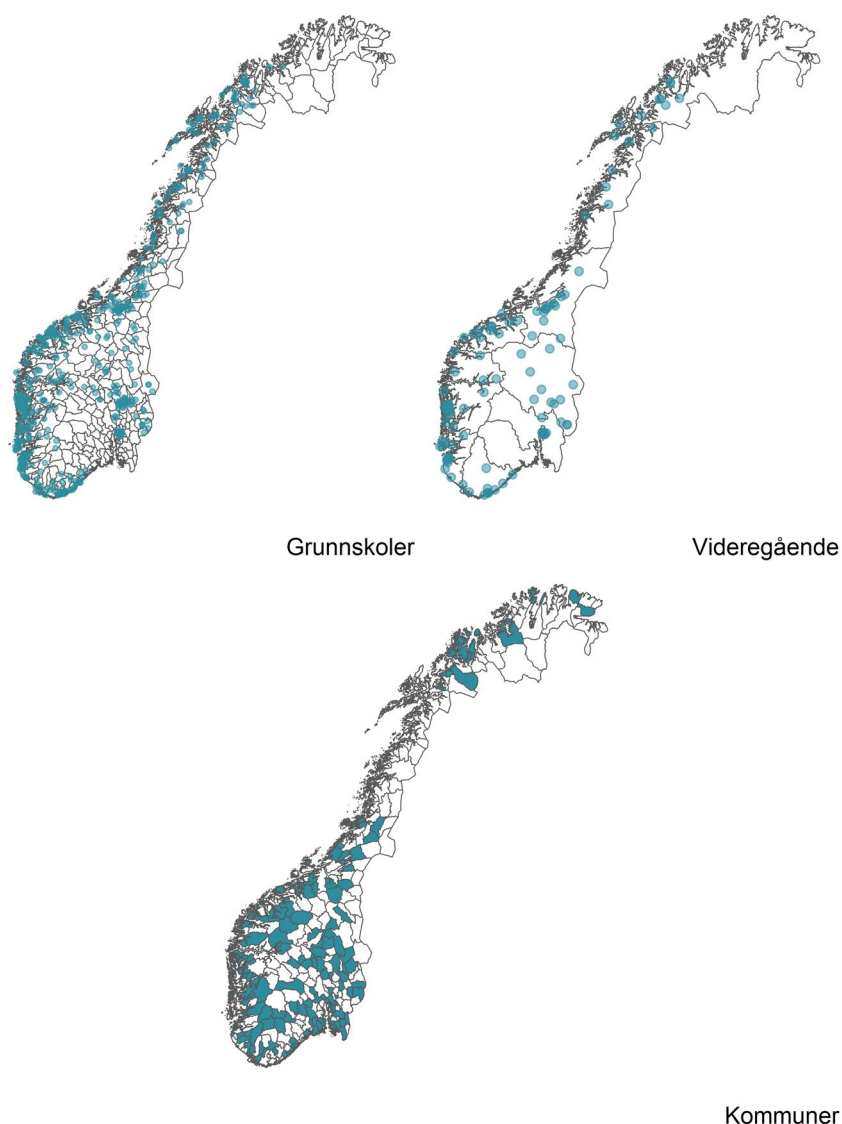
2 Beskrivelse av utvalg og gjennomføring

2.1 Utvalgstrekking

Utdanningsdirektoratets spøringer gjennomføres som regel to ganger hvert år. For å redusere belastningen på sektoren er undersøkelsen organisert som en utvalsundersøkelse. Siden det har skjedd endringer i kommunestrukturen og skoler slås sammen, legges ned og opprettes, ble utvalgene trukket på nytt i 2023. Grunnskolene er delt inn i tre utvalg, mens videregående skoler og kommuner er fordelt på to. Skoleledere i grunnskolen mottar normalt ikke undersøkelsen oftere enn hvert halvannet år, mens skoleledere i videregående og skoleeier kommune får undersøkelsen en gang i året. Fylkeskommunene, og Oslo som skoleeier for grunnskolen deltar i undersøkelsen hver gang.

Utvalgene er trukket for å sikre geografisk representativitet og at alle skoletyper skal med i alle utvalg. Grunnskoleutvalgene er trukket tilfeldig til de tre utvalgene, stratifisert etter fylke og skoleslag (rene barneskoler, 1.-10.-skoler og rene ungdomsskoler). Videregående skoler og kommuner er trukket tilfeldig til to utvalg stratifisert etter fylke. Merk at noen typer skoler på forhånd er tatt ut av populasjonen, og dermed også av utvalget. Dette gjelder 1) skoler for elever med spesielle behov 2) skoler med læreplaner og organisering som skiller seg sterkt fra ordinære skoler, som for eksempel internasjonale skoler, og 3) skoler med svært få elever, det vil si fem eller færre. Det er ved tidligere anledninger forsøkt å invitere slike skoler, men tilbakemeldingene har i de fleste tilfellene vært at spørsmålene i undersøkelsen ikke er relevante.

Figur 2.1 viser den geografiske beliggenheten og spredningen til henholdsvis grunnskoler, videregående skoler og kommuner som ble invitert til å besvare undersøkelsen høsten 2024.



Figur 2.1. Den geografiske beliggenheten til inviterte grunnskoler, videregående skoler og kommuner.

Når det gjelder fylkeskommunene besvarte tolv av femten denne undersøkelsen, ingen åpnet undersøkelsen, men hadde for få svar til å bli godkjent, tre åpnet ikke undersøkelsen.

2.2 Overordnet om bakgrunnsvariabler

Som nevnt er dette hovedsakelig en deskriptiv rapport hvor vi undersøker forskjeller mellom respondenter basert på ulike bakgrunnsvariabler eller kjennetegn. Alle spørsmålene krysses med respondentgruppene, som består av skoleleder grunnskole, skoleleder videregående, skoleeier kommune og skoleeier

fylke. Videre undersøkes svarfordelingen til hver respondentgruppe på ulike bakgrunnsvariabler, som vist i tabell 2.1.

Firedelt skoletype er svarfordelingen fordelt på barneskoler, ungdomsskoler, 1.-10.-skoler og videregående skoler. *Femdelt skoletype* skiller i tillegg ut barneskoler som kun har 1.-4. trinn, men denne bakgrunnsvariabelen rapporteres det sjeldent på fordi gruppen er så liten. Videre har vi *grunnskolestørrelse*, som deler grunnskolene inn i tre størrelser: under 100 elever, mellom 100 og 299 elever, og over 300 elever. Vi har to bakgrunnsvariabler som gjelder bare for videregående. *Type videregående* er svarene fordelt på skoler som kun har studieforbereende utdanningsprogram, har både studieforbereende- og yrkesfaglige utdanningsprogram, og skoler som bare har yrkesfaglige utdanningsprogram. Den andre variabelen er *videregående størrelse*, som skiller mellom skoler med under 250 elever, mellom 250 og 599 elever, og over 600 elever. Den siste skolerelaterte variabelen er *skolestørrelse*. Her deles skolene inn i de minste, de mellomstore og de største, basert på de respektive skolestørrelsesvariablene for grunnskoler og videregående. Altså vil gruppen av de minste skolene bestå av grunnskoler med mindre enn 100 elever og videregående skoler med mindre enn 250 elever.

Når det gjelder geografiske kjennetegn har vi for det første *landsdel*. For å beholde historikken, og unngå for store geografiske områder, har vi valgt å fortsatt ta utgangspunkt i fylkene før regionreformen i 2020. De ulike landsdelene består av følgende tidligere fylker: *Oslo-området*: Oslo og Akershus, *Øst-Norge*: Østfold, Hedmark, Oppland, Buskerud, Vestfold og Telemark, *Sør- og Vest-Norge*: Aust-Agder, Vest-Agder, Rogaland, Hordaland, Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal, *Midt- og Nord-Norge*: Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark.

For det andre undersøkes variasjoner fordelt på fylkene etter regionreformen. For grunnskoler, videregående skoler og kommuner ser vi også på forskjeller mellom kommuner, og skoler i kommuner av ulik størrelse. Kommunene deles inn i tre kategorier: mindre enn 5 000 innbyggere, mellom 5 000 og 19 999 innbyggere, og 20 000 eller flere innbyggere.

Til slutt ser vi på forskjeller mellom kommuner av ulik *sentralitet*, og på skoler som ligger i kommuner med ulik sentralitet. Sentralitetsindeksen er hentet fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Dette er en indeks som klassifiserer kommuner etter tilgangen på arbeidsplasser og servicefunksjoner, hvor høyere verdier indikerer høyere sentralitet. SSB har i utgangspunktet delt kommunene inn i seks intervaller, hvor intervallene ble laget slik at det ikke skulle bli for få innbyggere i en enkelt gruppe. For å presentere mer oversiktlige tabeller og figurer har vi slått sammen intervallene til tre kategorier: mest sentrale, mellomsentrale og minst sentrale.

Tabell 2.1. Bakgrunnsvariabler for respondentgruppene

Tema	Grunnskole	Videregående	Kommune	Fylkeskommune
Respondenttype	X	X	X	X
Skoletype 4-delt	X	X		
Skoletype 5-delt	X	X		
Størrelse grunnskole	X			
Type videregående		X		
Størrelse videregående		X		
Skolestørrelse	X	X		
Landsdel	X	X	X	X
Fylke	X	X	X	
Kommunestørrelse	X	X	X	
Sentralitetsindeks	X	X	X	

2.3 Overordnet om antall respondenter og svarprosent

Tabell 2.2 viser bruttoutvalg og status fordelt på respondentgruppene skoleleder grunnskole, skoleleder videregående, skoleeier kommune og skoleeier fylke. Kategorien *godkjent* henviser her til de respondentene som har gjennomført hele undersøkelsen. *Godkjent – noen svar* henviser til respondenter som ikke har fullført, men svart på minst 30 prosent av spørsmålene i sin gruppe. *Ikke godkjent – noen svar* er dermed de respondentene som har svart på mindre enn 30 prosent. Disse tas ut av datamaterialet for å unngå at eksempelvis respondenter som kun klikker seg gjennom de første sidene uten å besvare undersøkelsen inkluderes, og for å unngå en kunstig høy svarprosent. Den nest siste kategorien består av dem som *ikke har svart*. Kategorien *fracfalt* henviser til de respondentene som aktivt har gitt beskjed om at de ikke ønsker eller har anledning til å svare.

Tabell 2.2. Bruttoutvalg og status etter respondentgruppe, antall

Respondenttype	Gjennomført	Ikke svart	Noen svar - godkjent	Noen svar - ikke godkjent	Total
Skoleleder grunnskole	265	519	13	67	864
Skoleleder videregående	77	84	22	3	186
Skoleeier kommune	81	69	11	16	177
Skoleeier fylke	7	3	5	0	15
Total	430	675	51	86	1242

For å gi et bilde av gruppen *ikke godkjent – noen svar* viser tabell 2.3 maksimalt antall svar for hver respondentgruppe, samt gjennomsnitt og median for både ekskluderte og inkluderte respondenter.

Tabell 2.3. Sammenlikning, godkjente og ikke godkjente svar

Respondenttype	Godkjent	Gjennomsnitt	Median	Maks
Skoleleder grunnskole	Ikke godkjent	6,0	0,0	60
Skoleleder grunnskole	Godkjent	172,3	176,0	201
Skoleleder videregående	Ikke godkjent	1,4	0,0	41
Skoleleder videregående	Godkjent	126,7	144,0	153
Skoleeier kommune	Ikke godkjent	8,6	0,0	50
Skoleeier kommune	Godkjent	140,4	150,5	169
Skoleeier fylke	Ikke godkjent	0,0	0,0	0
Skoleeier fylke	Godkjent	95,3	124,0	128

Tabellen viser at respondentene som ikke ble godkjent har avgitt svært få svar sammenliknet med gjennomsnittet for de som ble godkjent i sin gruppe. Videre viser analyser at det ikke er noe systematikk i hvor disse avslutter undersøkelsen. Det er rimelig å anta at resultatene ikke ville blitt endret ved en eventuell inklusjon.

Endelig svarprosent relatert til bruttoutvalg og populasjon er vist i tabell 2.4. Populasjonstallene for grunnskoler, videregående skoler og kommuner er hentet fra Nasjonalt skoleregister (NSR).

Tabell 2.4. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent

	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylke
Bruttoutvalg	864,0	186,0	177,0	15
Maks populasjon	2595,0	387,0	358,0	15
Godkjente svar	278,0	99,0	92,0	12
Svarprosent bruttoutvalg	32,2	53,2	52,0	80
Andel populasjon deltatt	10,7	25,6	25,7	80

2.4 Grunnskoleutvalget: 32,2 prosent deltakelse

Fra en populasjon på 2595 ordinære grunnskoler ble 864 invitert til å besvare undersøkelsen. Av disse gjennomførte 265 hele undersøkelsen, mens 80 besvarte deler av den. Av de som delvis besvarte undersøkelsen hadde tretten nok svar til å bli inkludert. Dermed blir det totale antallet grunnskoler i undersøkelsen 278. Det er 519 som ikke har åpnet eller svart på undersøkelsen, mens ingen skoleledere aktivt ga beskjed om at de ikke ønsket å delta.

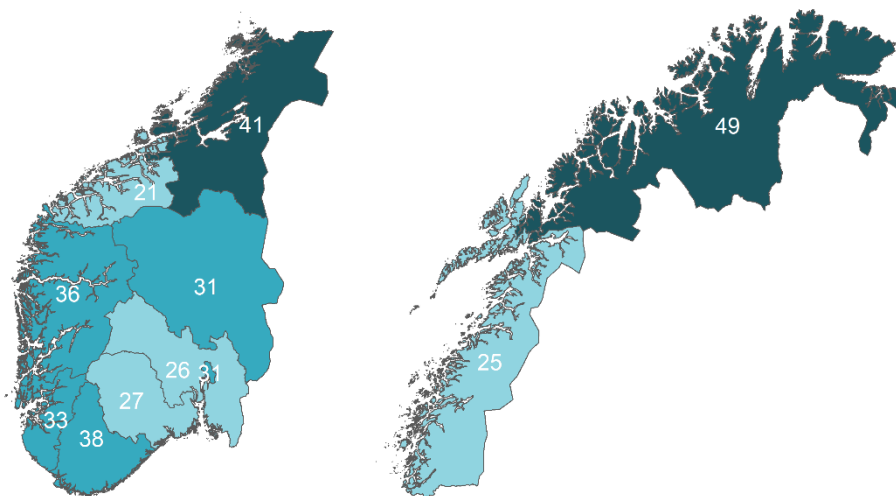
Svarprosenten for denne gruppen har vært varierende de siste årene. Før pandemien deltok rundt 55 prosent av grunnskolene. Undersøkelsene gjennomført under pandemien må ses på som unntak, hvor vi både hadde

gjennomføringer med unormalt høy og lav deltakelse. Etter pandemien har deltakelsen blant grunnskoler stabilisert seg på under 45 prosent. Denne gjennomføringen har en noe lavere deltakelse (32,2 prosent) sammenliknet med de foregående, vi skulle gjerne sett at flere grunnskoler deltar. Det ville gjort funnene i denne rapporten sikrere.

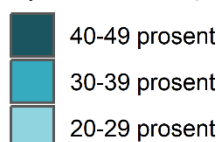
Tabell 2.5 viser hvordan utvalget var sammensatt etter fylke, populasjon, bruttutvalg og hvilken svarprosent som ble oppnådd. Svarprosenten varierer noe mellom fylkene (se også figur 2.2). Den høyeste svarprosenten finner vi i Troms (47,5) og Trøndelag (41,5). Lavest svarprosent finner vi i Møre og Romsdal (20,7) og Nordland - Nordlånnda (24,6). For øvrig er deltakelsen over 30 prosent for samtlige fylker.

Tabell 2.5. Populasjon, bruttutvalg (antall) og svarprosent grunnskoler etter fylke

Fylke	Populasjon	Utvalg	Antall svar	Svarprosent
Agder	168	56	21	37,5
Akershus	268	82	23	28,0
Buskerud	117	45	14	31,1
Finnmark	57	18	5	27,8
Innlandet	205	65	20	30,8
Møre og Romsdal	171	58	12	20,7
Nordland - Nordlånnda	173	57	14	24,6
Oslo	149	49	15	30,6
Rogaland	231	78	26	33,3
Telemark	94	33	10	30,3
Troms	116	40	19	47,5
Trøndelag	245	82	34	41,5
Vestfold	104	33	9	27,3
Vestland	375	126	45	35,7
Østfold	122	42	11	26,2
Totalt	2595	864	278	32,2



Fylkesvis svarprosent



Figur 2.2. Svarprosent grunnskoler etter fylke, antall i utvalget vist per fylke

I tabell 2.6 og tabell 2.7 vises svarprosent for grunnskolene sortert på henholdsvis landsdel og skoletype, og landsdel og skolestørrelse. Tabell 2.6 viser at svarprosenten totalt sett er relativ lik mellom barneskoler, 1.-10.-skoler og ungdomsskoler. Når det gjelder landsdel totalt er svarprosenten høyest blant Midt- og Nord-Norge på 36,7 prosent. Svarprosenten er lavest blant Øst-Norge på 29,8 prosent.

Tabell 2.6. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skoletype

Landsdel	Barneskole	Ungdomsskole	1-10 skole	Totalt
Midt- og Nord-Norge	37,5	27,3	38,4	36,7
Oslo-området	26,9	42,4	15,0	29,0
Sør- og Vest-Norge	33,0	21,8	40,0	32,7
Øst-Norge	26,9	33,3	32,6	29,4
Totalt	31,2	30,3	35,7	32,2

Tabell 2.7 viser videre at deltakelsen for skoler i Oslo-området og Sør- og Vest-Norge er noe lavere blant de største skolene i denne gjennomføringen, sammenliknet med de minste og mellomste skolene. Øst-Norge og Midt- og Nord-Norge skiller seg dermed ut med lavest svarprosent for skoler med under 100 elever, og høyest svarprosent for skoler med 300 eller flere elever.

Tabell 2.7. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skolestørrelse

Landsdel	Under 100	100-299	300 og over	Totalt
Midt- og Nord-Norge	37,5	31,5	43,2	36,5
Oslo-området	42,9	32,4	26,7	29,0
Sør- og Vest-Norge	38,3	31,5	28,7	32,7
Øst-Norge	17,8	31,8	33,3	29,4
Totalt	34,1	31,7	31,3	32,2

Tabell 2.8 og tabell 2.9 viser hvordan nettoutvalget, altså de grunnskolene som har deltatt i undersøkelsen, er sammensatt etter landsdel, skoletype og skolestørrelse, sammenliknet med populasjonen av grunnskoler.

Tabell 2.8. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen

Landsdel	Barneskole		Ungdomsskole		1-10 skole		Totalt	
	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %
Midt- og Nord-Norge	10,2	10,1	2,6	2,7	10,2	10,0	23,1	22,7
Oslo-området	9,4	9,5	4,1	4,0	2,3	2,4	15,9	15,9
Sør- og Vest-Norge	21,5	21,5	6,1	6,3	8,9	8,7	36,5	36,5
Øst-Norge	14,7	15,0	5,1	5,1	4,7	4,8	24,6	24,9
Totalt	55,9	56,1	18,0	18,1	26,1	25,8	100,0	100,0

Tabell 2.8 viser at det generelt er små forskjeller mellom nettoutvalget og populasjonen når vi ser på totalen for den enkelte skoletype. Forskjellen er på mindre enn ett prosentpoeng for alle skoletyper. Ser vi på landsdel er også forskjellene generelt små. Det er en liten underrepresentasjon av grunnskoler fra Øst-Norge på 0,3 prosentpoeng. Det er en liten overrepresentasjon av grunnskoler fra Midt- og Nord-Norge på 0,4. Alt i alt er det svært små forskjeller innad i hver landsdel mellom utvalg og populasjon.

Tabell 2.9. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen

Landsdel	Under 100		100-299		300 og over		Totalt	
	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %
Midt- og Nord-Norge	9,5	9,3	8,4	8,5	5,1	4,9	23,1	22,7
Oslo-området	0,7	0,7	4,5	4,4	10,6	10,7	15,9	15,9
Sør- og Vest-Norge	10,2	10,1	15,7	15,6	10,7	10,8	36,5	36,5
Øst-Norge	4,9	5,1	12,1	12,1	7,6	7,6	24,6	24,9
Totalt	25,3	25,3	40,7	40,6	34,0	34,1	100,0	100,0

Når det gjelder skolestørrelse viser tabell 2.9 at deltakelsen er svært nær det vi finner i populasjonen, uten store avvik anses representativiteten å være god på variablene vist i tabell 2.8 og tabell 2.9.

Tabell 2.10 indikerer at fordelingen i nettoutvalget mellom offentlig og privat eierskap og målform korresponderer godt med fordelingen i populasjonen.

Tabell 2.10. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter eierskap og målform

Type	Populasjon %	Nettoutvalg %
Offentlig	90,8	88,5
Privat	9,2	11,5
Bokmål	83,5	81,3
Nynorsk	16,5	18,7

2.5 Videregåendeutvalget: 53,2 prosent deltakelse

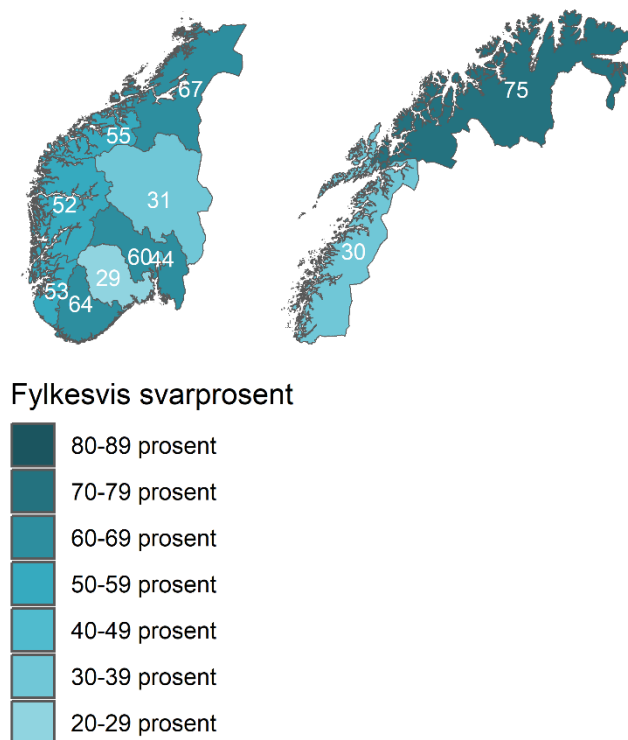
I utgangspunktet ble 186 videregående skoler invitert til undersøkelsen. Utvalget er hentet fra en populasjon bestående av 387 skoler. Totalt 99 besvarelser ble godkjent, 87 skoler svarte ikke på undersøkelsen eller hadde for få svar, og ingen oppga at de ikke ønsket å delta. Dette gir en svarprosent på 53,2. Med noen få unntak under pandemien har svarprosenten variert mellom 60 og 65 prosent siden 2018. Svarprosenten ved denne gjennomføringen er altså litt lavere enn det vi vanligvis oppnår.

Tabell 2.11 oppsummerer populasjonen og utvalget sortert på fylke samt hvilken svarprosent som ble oppnådd.

Tabell 2.11. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent videregående skoler etter fylke

Fylke	Populasjon	Utvalg	Antall svar	Svarprosent
Agder	25	11	7	63,6
Akershus	40	19	9	47,4
Buskerud	17	8	6	75,0
Finnmark	11	5	3	60,0
Innlandet	28	13	4	30,8
Møre og Romsdal	23	11	6	54,5
Nordland - Nordlånnda	20	10	3	30,0
Oslo	35	18	8	44,4
Rogaland	36	17	9	52,9
Telemark	13	6	5	83,3
Troms	15	8	6	75,0
Trøndelag	39	18	12	66,7
Vestfold	13	7	2	28,6
Vestland	53	25	13	52,0
Østfold	19	10	6	60,0
Totalt	387	186	99	53,2

Svarprosenten for de videregående skolene varierer betydelig mellom fylkene (se også figur 2.3). Samtlige fylker, med unntak av Vestfold, har en deltakelse på minst 28,6 prosent. Dette er lavere enn tidligere gjennomføringer, men fylkene i år er også mindre som følge av oppløsningen av samtlige fylker i 2024. Lavest svarprosent fant vi i Innlandet (30,8), Nordland - Nordlånnda (30) og Vestfold (28,6), mens den var høyest i Buskerud (75), Telemark (83,3) og Troms (75).



Figur 2.3. Svarprosent videregående skoler etter fylke samt antall i utvalget per fylke

Tabell 2.12 viser at forskjellene mellom populasjon og utvalg for de tre ulike typene videregående skoler er liten. Det samme gjelder landsdel der forskjellene kun er innenfor ett prosentpoeng. Sør- og Vest-Norge er litt overrepresentert, mens Øst-Norge er litt underrepresentert. Kombinert-skoler er litt overrepresentert, og rene studiespesialiserende skoler er litt underrepresentert. Populasjonen rene yrkesfagskoler i Oslo-området og Midt- og Nord-Norge er under 0,1 prosent.

Tabell 2.12. Sammensetning av nettoutvalg videregående skole etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen

Landsdel	Studiespesialiserende		Kombinert		Yrkesfag		Totalt	
	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %
Midt- og Nord-Norge	3,5	3,1	18,3	18,2	0,6	0,7	22,4	22,0
Oslo-området	7,0	7,7	11,7	11,5	0,2	0,3	18,9	19,5
Sør- og Vest-Norge	8,6	8,4	24,9	25,0	1,9	1,7	35,4	35,1
Øst-Norge	5,8	5,1	16,9	17,8	0,6	0,5	23,3	23,4
Totalt	24,9	24,3	71,8	72,4	3,3	3,3	100,0	100,0

Tabell 2.13 viser at det er små avvik mellom utvalg og populasjon når det gjelder skolestørrelse. Skolene med 250-599 elever er noe underrepresentert, mens skolene med mer enn 600 elever er noe overrepresentert. Ser vi innad i landsdelene er imidlertid ikke avvikene særlig store.

Tabell 2.13. Sammensetning av nettoutvalg videregående etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen

Landsdel	Under 250		250-599		600 og over		Totalt	
	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %
Midt- og Nord-Norge	9,9	9,6	7,8	7,9	4,7	4,5	22,4	22,0
Oslo-området	2,3	2,8	7,6	7,9	9,1	8,9	18,9	19,5
Sør- og Vest-Norge	13,0	13,1	12,6	12,6	9,9	9,4	35,4	35,1
Øst-Norge	8,8	8,6	6,6	7,2	7,8	7,7	23,3	23,4
Totalt	34,0	34,0	34,6	35,4	31,5	30,5	100,0	100,0

Tabell 2.14 indikerer at fordelingen i nettoutvalget når det gjelder offentlig og privat eierskap korresponderer ganske godt med fordelingen i populasjonen. Vi finner relativt små forskjeller i representativitet mellom offentlige og private, og mellom bokmålskoler og nynorskskoler.

Tabell 2.14. Sammensetning av nettoutvalg videregående skoler etter organisering og målform

Type	Populasjon %	Nettutvalg %
Offentlig	78,0	74,7
Privat	22,0	25,3
Bokmål	83,2	82,8
Nynorsk	16,8	17,2

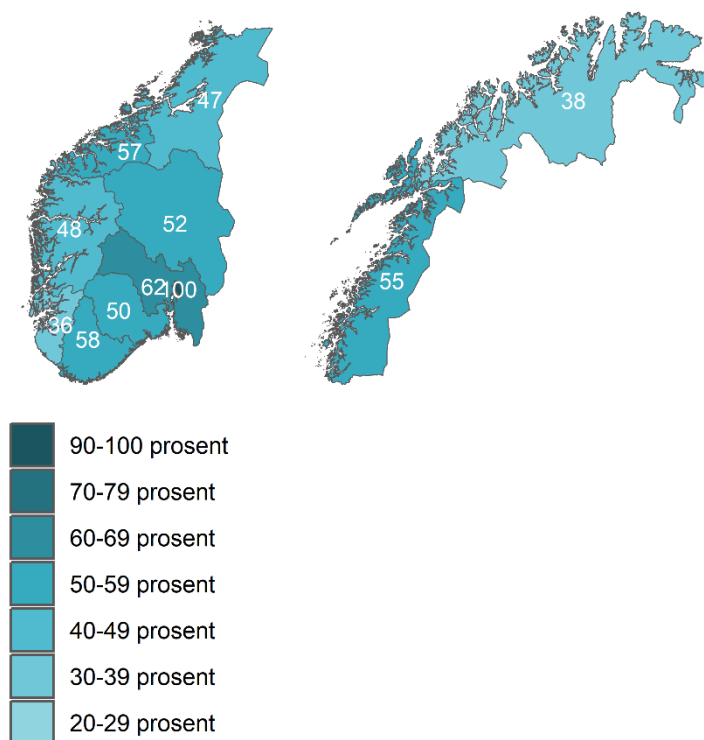
2.6 Kommuneutvalget: 52 prosent deltakelse

Det var totalt 177 inviterte kommuner i vårens spørring, hvorav 92 besvarte undersøkelsen helt eller delvis. Dette gir en deltakelse på 52 prosent. Tidligere år har svarprosent vært på rundt 60, med unntak av ekstraspørringen om koronasituasjonen. Dette er med andre ord litt mindre deltakelse enn hva vi normalt oppnår. Totalt 27 kommuner besvarte deler av undersøkelsen, men seksten av disse svarte på for få spørsmål til å inkluderes.

Tabell 2.15. Populasjon, bruttutvalg (antall) og svarprosent kommuner etter fylke

Fylke	Populasjon	Utvalg	Antall svar	Svarprosent
Agder	25	12	7	58,3
Akershus	21	9	7	77,8
Buskerud	18	8	6	75,0
Finnmark	18	7	2	28,6
Innlandet	46	23	12	52,2
Møre og Romsdal	27	14	8	57,1
Nordland - Nordlånnda	41	20	11	55,0
Oslo	1	1	1	100,0
Rogaland	23	11	4	36,4
Telemark	17	7	3	42,9
Troms	22	13	5	38,5
Trøndelag	38	19	9	47,4
Vestfold	6	4	2	50,0
Vestland	43	21	10	47,6
Østfold	12	8	5	62,5
Totalt	358	177	92	52,0

Tabell 2.15 viser hvordan utvalget var sammensatt etter fylke, populasjon, bruttutvalg og hvilken svarprosent som ble oppnådd. I nesten samtlige fylker har over 42 prosent av de inviterte kommunene svart. Finnmark (28,6) og Rogaland (36,4) skiller seg ut med en deltakelse på under 40 prosentpoeng (se også figur 2.4).



Figur 2.4. Svarprosent kommuner etter fylke, antall i utvalget vist per fylke

Tabell 2.16 viser at svarprosenten varierer noe etter kommunestørrelse og landsdel, med unntak av Oslo-området som har en klart høyere deltakelse. Innad i landsdelen er det særlig de største kommunene i Midt- og Nord-Norge som peker seg ut med særlig lav deltakelse, fulgt av de største og minste kommunene i Sør- og Vest-Norge.

Tabell 2.16. Svarprosent kommuner etter landsdel og innbyggertall

Landsdel	Under 5000	5000 til 19 999	Mer enn 20 000	Totalt
Midt- og Nord-Norge	44,4	53,3	37,5	45,8
Oslo-området	0,0	100,0	75,0	80,0
Sør- og Vest-Norge	44,4	61,9	40,0	50,0
Øst-Norge	54,5	73,3	38,5	56,0
Totalt	47,1	64,2	46,2	52,0

Tabell 2.17 viser landsdel og innbyggertall for kommunene som deltok i undersøkelsen (nettutvalget) sammenliknet med alle kommuner i Norge (populasjonen). Fordelingen av kommunene som har besvart undersøkelsen avviker lite fra det vi finner i populasjonen. Ser vi på totalen for landsdelene, er forskjellene små. Det største avviket er en underrepresentasjon av kommuner i Midt- og Nord-Norge på 0,8 prosentpoeng, og en overrepresentasjon av kommuner i Øst-Norge og Oslo-området på 0,6 prosentpoeng.

Tabell 2.17. Sammensetning av nettoutvalg kommuner etter landsdel og innbyggertall sammenliknet med populasjonen

Landsdel	Under 5000		5000 til 19 999		Mer enn 20 000		Totalt	
	Utvalg %	Populasjon %	Utvalg %	Populasjon %	Utvalg %	Populasjon %	Utvalg %	Populasjon %
Midt- og Nord-Norge	20,9	21,3	8,7	8,6	2,9	3,4	32,4	33,3
Oslo-området	0,2	0,2	2,2	1,9	4,2	3,9	6,7	6,0
Sør- og Vest-Norge	13,8	14,4	13,8	13,1	5,1	5,4	32,7	32,9
Øst-Norge	13,1	12,9	8,7	8,0	6,4	6,9	28,2	27,9
Totalt	48,0	48,8	33,3	31,6	18,7	19,6	100,0	100,0

2.7 Representativitet og gjennomføring

Spørringene ble gjennomført i perioden 19. september til 22. oktober. Undersøkelsen ble distribuert elektronisk til alle de fire målgruppene, og det ble gitt i alt fire purringer, omtrent én per uke. Vi fikk noen henvendelser om tekniske problemer i forbindelse med gjennomføringen, men dette ble løst underveis i kommunikasjon med respondenten.

Spørreskjemaet ble utarbeidet i et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og NIFU. Utdanningsdirektoratet utarbeidet førsteutkast. NIFU kom med forslag til endringer knyttet til *utformingen* av spørsmålene, men lot det i hovedsak være opp til oppdragsgiver selv bestemme *innholdet* i disse. Spørsmålene ble også pilotert og gjennomgått av en referansegruppe bestående av representanter fra målgruppene.

Svarprosentene er også ved denne gjennomføringen noe lavere blant skoleledere i grunnskolen, enn det som har blitt oppnådd i tidligere gjennomføringer før pandemien. For videregående skoler og kommuner er det noe variasjon i svarprosent mellom grupper. Her er imidlertid en viktig faktor at enkelte grupper, særlig når det brytes ned på fylkesnivå, er relativt små, slik at deltakelsen til den enkelte kommune og videregående skole kan påvirke svarprosenten mye. Sammenlikninger mellom utvalg og populasjon avslørte samlet sett ingen alvorlige avvik. Vi vurderer derfor representativiteten som tilstrekkelig god.

Det er også viktig å påpeke at vi ikke kan vite årsakene til at enkelte velger å ikke besvare undersøkelsen, selv om vi gjør analyser av representativitet på utvalgte variabler (som skoletype og kommunestørrelse). I tillegg er det viktig å påpeke at vi bare kan si noe om representativiteten for variabler vi har observert. Dette gjelder utvalgsundersøkelser generelt. Som alltid bør resultatene tolkes med en viss varsomhet.

2.8 Hvem svarer på undersøkelsen?

For å få mer kunnskap om hvem som besvarte undersøkelsen, ba vi skolelederne og skoleeierne oppgi dette. Fordelingen vises i tabell 2.18. Ved nesten alle grunnskolene og de videregående skolene var rektor involvert i besvarelsen, men en noe større andel av disse delegerer oppgaven med å besvare undersøkelsen ved 1.-10.-skoler, og særlig på videregående skoler. Ved svært få skoler var inspektør, assisterende rektor og avdelingsleder også med, enten i tillegg til eller i stedet for, rektor. Ved de videregående skoler og ungdomsskoler spiller også assisterende rektor en noe større rolle i utfyllingen enn ved barneskoler og 1.-10.-skoler. Det at skolene kunne krysse av for mer enn ett alternativ gjør at summen overstiger 100 prosent.

Tabell 2.18. Hvem svarer på vegne av skolen? Flere kryss mulig

Hvem svarer?	Barneskole %	Ungdomsskole %	1-10 skole %	Videregående %	Total %
Rektor	98,0	95,7	95,0	90,9	74,6
Assisterende rektor	1,3	2,1	1,2	4,0	1,7
Inspektør	0,0	0,0	1,2	0,0	0,2
Avdelingsleder	3,3	0,0	2,5	2,0	1,9
Annen funksjon	0,0	2,1	2,5	2,0	1,0

Liknende spørsmål ble stilt til skoleeierne. I tabell 2.19 vises hvem som svarer på undersøkelsen på vegne av skoleeierne i (fylkes)kommunen. I kommunene er det først og fremst skolefaglig ansvarlige som har besvart undersøkelsen, mens oppgaven i større grad har blitt utført av flere nivåer i fylkeskommunene. Vi ser at summen av de som har svart overstiger antallet skoleeiere som er med, noe som betyr at mer enn én person er involvert.

Tabell 2.19. Hvem svarer på undersøkelsen på vegne av (fylkes)kommunen?, flere kryss mulig

Hvem svarer?	Skoleeier kommune %	Skoleeier fylkeskommune
Direktør, assisterende direktør eller lignende	5,4	4
Skolefaglig ansvarlig	81,5	4
Seksjonsleder, avdelingsleder eller lignende stillinger på mellomledernivå	4,3	4
Rådgiver, konsulent førstesekretær eller lignende	8,7	2

3 Kunstig intelligens i skolen

Den raske utviklingen av kunstig intelligens (KI) de siste par årene, spesielt generativ kunstig intelligens basert på store språkmodeller, kan påvirke opplæringen i stor grad.¹ Det er derfor behov for mer kunnskap, blant annet om hvordan skolene og skoleeierne legger til rette for løsninger som sikrer elevenes personvern, om skolene har tatt i bruk kunstig intelligens som en del av opplæringen og om behov for støtte til dette arbeidet. KI kan ha potensial til å skape nye muligheter for opplæringen, men kan også utfordre lærernes praksis gjennom å endre rammene for opplæringen og vurderingen. Særlig kan elevenes bruk av KI-verktøy ha innvirkning på dette.

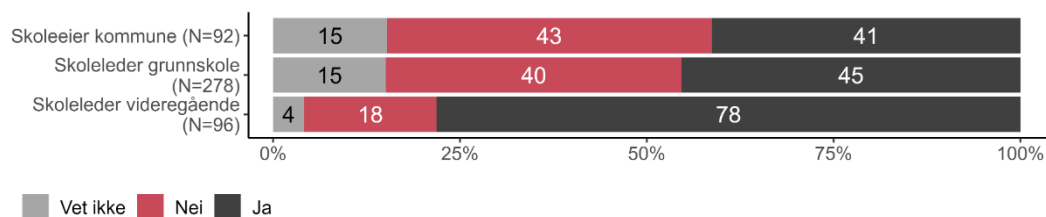
Dette kapitlet tar blant annet for seg sikre løsninger for bruk av KI-verktøy, alderstilpasning, opplæring i bruk av KI, strategi for bruk, kunnskapsbehov og vurderingspraksis. Både skoleledere og skoleeiere mottok spørsmål fra dette temaet.

3.1 Sikker løsning og alderstilpasning av KI

Vi spurte først skoleledere og skoleeiere om sikre løsninger for bruk av KI-verktøy i opplæringen/ undervisningssammenheng. Spørsmålsformuleringen var noe ulik mellom de to respondenttypene, der skoleledere fikk spørsmål om de har tilgang gjennom skoleeier, mens skoleeiere fikk spørsmål om de har en sikker løsning.

Som vist i figur 3.1 nedenfor, ser vi klare forskjeller mellom skoleledere i grunnskolen og videregående når det gjelder tilgang til sikre løsninger for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng. Blant skoleledere i videregående opplæring oppgir 78 prosent at de har tilgang til sikre løsninger, mens kun 18 prosent sier nei. Dette står i kontrast til skoleledere i grunnskolen, hvor 45 prosent oppgir at de har tilgang til sikre løsninger, mens 40 prosent oppgir at de ikke har dette, og en betydelig andel på 15 prosent er usikre.

¹ Store språkmodeller, som OpenAIs ChatGPT som ble lansert 30. november 2022, har banet vei for en rekke andre modeller, inkludert Microsofts Copilot, Googles Gemini, Anthropics Claude, og flere andre varianter. Da KI er et ganske vidt begrep, er det usikkert hva respondentene legger i dette begrepet når de svarer. Dette er heller ikke spesifisert i spørreskjemaet. Det er likevel rimelig å anta at mange tenker på generativ KI, lignende de som allerede er nevnt.

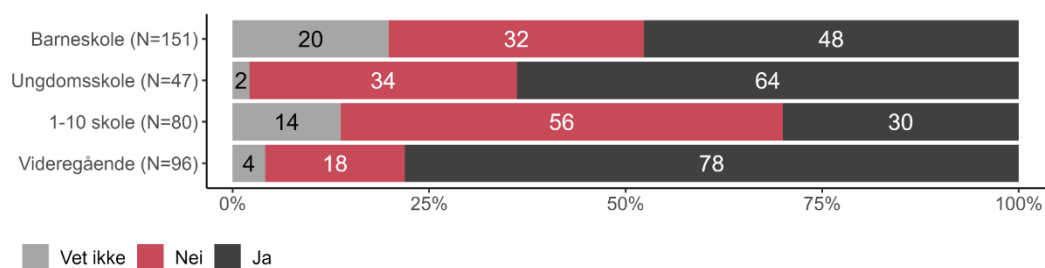


Figur 3.1. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter respondenttype. N = [92–278], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skoleeiere i kommunen rapporterer også om høy grad av usikkerhet, med 15 prosent som ikke vet om de har sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningen. Blant dem som er sikre, er det relativt lik andel mellom dem som har og ikke har en slik løsning (41 prosent ja, 43 prosent nei). Blant de fylkeskommunale skoleeierne svarer åtte av ti at de har en sikker løsning, mens én svarer at de ikke har det og én svarer vet ikke.

Vi skal nå se på fordelingen etter skoletype. Som det framgår av figur 3.2 nedenfor, varierer tilgangen på sikre løsninger for KI-verktøy betydelig mellom de ulike skoleslagene. Som vi har sett tidligere, så har videregående skoler høyest andel som rapporterer om tilgang til sikre løsninger. Ungdomsskolene følger etter med 64 prosent som har tilgang, mens en andel på 34 prosent oppgir at de ikke har slike løsninger.

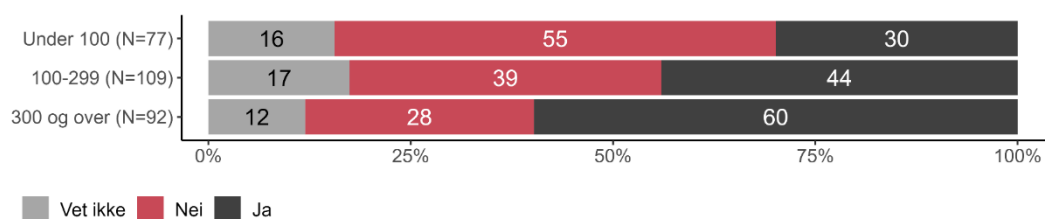
For 1.-10.-skolene ser vi et annet bilde, hvor hele 56 prosent oppgir at de ikke har tilgang til sikre løsninger, mens kun 30 prosent bekrefter at de har dette. Barneskolene har en mer delt oppfatning, hvor 48 prosent rapporterer tilgang, men 32 prosent sier at de ikke har dette, og 20 prosent er usikre.



Figur 3.2. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter skoletype. N = [47–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Dette tyder på at det kan være større utfordringer med tilgang til sikre løsninger i grunnskolen og blant 1.-10.-skoler sammenliknet med ungdomskoler og videregående skoler, som ser ut til å være bedre rustet på dette området.

Som vi kan se nedenfor i figur 3.3, er det også store variasjoner i tilgang på sikre løsninger for bruk av KI-verktøy blant grunnskoler av ulik størrelse. Skoler med over 300 elever er de som i størst grad har tilgang til sikre løsninger, hvor 60 prosent rapporterer at de har dette, mens bare 28 prosent sier at de ikke har sikre løsninger.

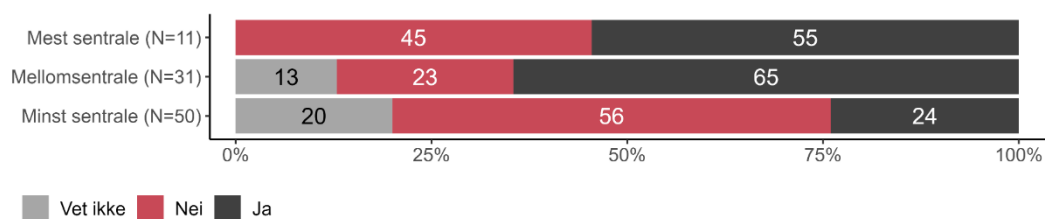


Figur 3.3. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter grunnskolestørrelse. N = [77–109], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

For mellomstore skoler, med mellom 100 og 299 elever, oppgir 44 prosent at de har sikre løsninger, mens en betydelig andel på 39 prosent oppgir at de ikke har tilgang til slike løsninger. Blant de minste skolene, med færre enn 100 elever, ser vi at 55 prosent ikke har tilgang til sikre løsninger, og kun 30 prosent sier de har dette, mens 17 prosent er usikre. Det er tydelig at jo større grunnskole, jo bedre tilgang til sikre løsninger for bruk av KI-verktøy.

Når det kommer til de kommunale skoleeierne (figur 3.4), finner vi variasjoner i tilgang på sikre løsninger for KI-verktøy basert på sentralitet. I de mellomsentrale kommunene oppgir nemlig hele 65 prosent at de har tilgang til sikre løsninger,

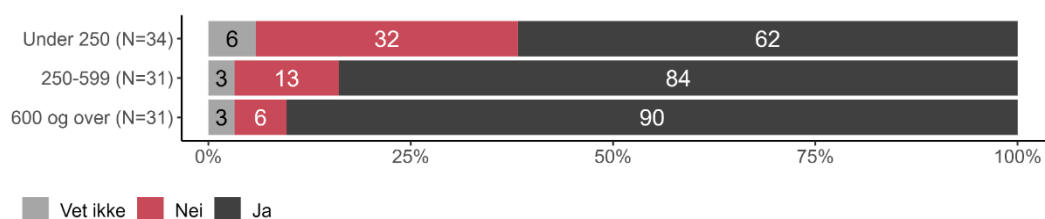
mens bare 23 prosent sier at de ikke har dette. Andelen usikre her er relativt lav (13 prosent).



Figur 3.4. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter kommuner, etter sentralitet. N = [11–50], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

For de mest sentrale kommunene er bildet noe annerledes, med flere som ikke har en sikker løsning (45 prosent). I de minst sentrale kommunene oppgir 56 prosent at de ikke har tilgang til en sikker løsning, og kun 24 prosent har dette, mens en betydelig andel (20 prosent) er usikre.

For skoleledere på videregående (figur 3.5), varierer tilgangen på sikre løsninger for KI-verktøy avhengig av størrelsen på de videregående skolene. De største skolene, med over 600 elever, har den høyeste andelen som rapporterer tilgang til sikre løsninger, med 90 prosent som svarer ja, mens kun seks prosent svarer nei. Dette står i kontrast til de minste skolene, med færre enn 250 elever, hvor kun 62 prosent oppgir at de har tilgang til sikre løsninger, og en betydelig andel på 32 prosent svarer nei.



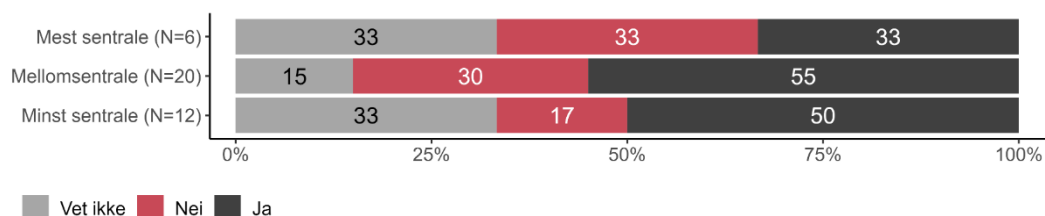
Figur 3.5. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter videregåendestørrelse. N = [31–34], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skoler med mellom 250 og 599 elever ligger et sted midt imellom, med 84 prosent som rapporterer at de har tilgang, og 13 prosent som oppgir at de ikke har sikre løsninger. Andelen usikre i alle grupper er relativt lav, med seks prosent eller lavere.

Vi spurte også skoleeierne om de har gjort alderstilpasning av KI-verktøy. Kun skoleeierne som svarte at de har en sikker løsning for dette fikk dette spørsmålet. De kommunale skoleeierne har et delt inntrykk når det gjelder alderstilpasning av KI-verktøy. Halvparten av de kommunale skoleeierne oppgir at de har gjort tilpasninger knyttet til alder. Samtidig har 26 prosent ikke har foretatt noen tilpasninger, og 24 prosent er usikre. Den relativt store andelen som er usikre (24 prosent) kan indikerer at dette er et område hvor praksisen ikke er entydig etablert, eller hvor det er mangel på informasjon eller retningslinjer (eventuelt at spørsmålet var vanskelig å forstå). Blant de fylkeskommunale skoleeierne svarer tre at de har gjort alderstilpasning og tre svarer at de ikke har gjort det. Én svarer vet ikke.

Figur 3.6 viser variasjonen blant de kommunale skoleeierne avhengig av sentralitet. I de mest sentrale kommunene ser vi en helt jevn fordeling, hvor en tredjedel av skoleeierne oppgir at de har gjort alderstilpasninger, en tredjedel har ikke gjort dette, og en tredjedel er usikre.

I de minst sentrale kommunene oppgir halvparten (50 prosent) at de har gjort alderstilpasninger, mens en betydelig andel, 33 prosent, ikke vet om tilpasninger er gjort. Blant de mellomsentrale kommunene er andelen som har tilpasset KI-verktøyet etter alder størst, med 55 prosent, mens 30 prosent sier at de ikke har gjort slike tilpasninger.



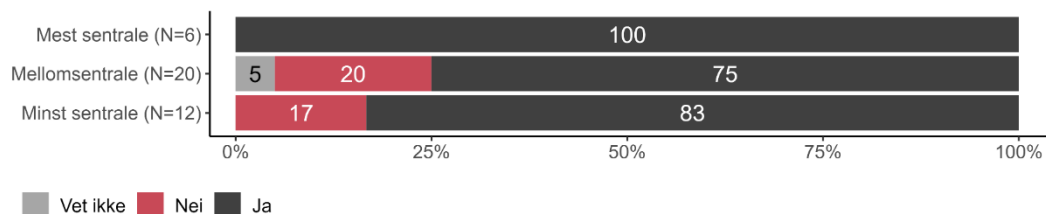
Figur 3.6. Har skoleeier gjort alderstilpasning av KI-verktøy? etter kommuner, etter sentralitet. N = [6–20], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

3.2 Opplæring og strategi

Vi skal nå se nærmere på om skoleeierne legger til rette for at lærerne får opplæring i bruk av KI-verktøy. Hele 82 prosent av de kommunale skoleeierne oppgir at de legger til rette for at lærerne får opplæring i bruk av KI-verktøy. Kun 16 prosent svarer at det ikke legges til rette for dette. Blant de fylkeskommunale skoleeierne svarer samtlige av de seks som har svart på spørsmålet at de legger til rette for at lærerne får opplæring i bruk av KI-verktøy.

Som vist i figur 3.7 nedenfor, er det noe ujevn fordeling mellom kommunene når det kommer til sentralitet. For de minst sentrale kommunene er det 83 prosent

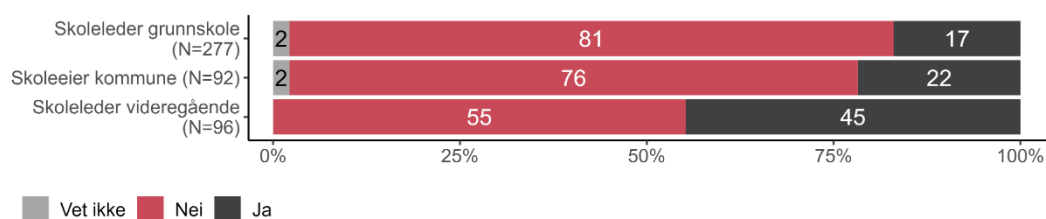
som svarer ja, mens 17 prosent sier nei. For kommuner som er middels sentrale, svarer 75 prosent at de tilrettelegger og 20 prosent at de ikke tilrettelegger. For de mest sentrale kommunene har alle svart ja.



Figur 3.7. Legger skoleeier og skoleledelsen til rette for at lærerne får opplæring i bruk av KI-verktøy? etter kommuner, etter sentralitet. N = [6–20], Figurdata (XLSX), PNG.

Skoleledere og skoleeiere fikk også spørsmål om de har en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen. Som vi ser i figur 3.8, er det noen forskjeller mellom respondentgruppene når det gjelder hvorvidt skolen eller kommunen har en tydelig strategi for bruk av KI-verktøy i opplæringen. Blant skoleledere i grunnskolen oppgir hele 81 prosent at de ikke har en tydelig strategi, mens kun 17 prosent sier de har det. Skoleeiere i kommunene har en lignende andel, med 76 prosent som svarer nei og 22 prosent som sier ja.

For skoleledere i videregående ser vi en noe lavere andel som mangler en tydelig strategi, med 55 prosent som svarer nei og 45 prosent som oppgir at de har en strategi. Dette tyder på at videregående skoler i større grad har en klarere strategi for bruk av KI-verktøy sammenliknet med grunnskoler og skoleeiere i kommunene.



Figur 3.8. Har skolen/(fylkes)kommunen en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen? etter respondenttype. N = [92–277], Figurdata (XLSX), PNG.

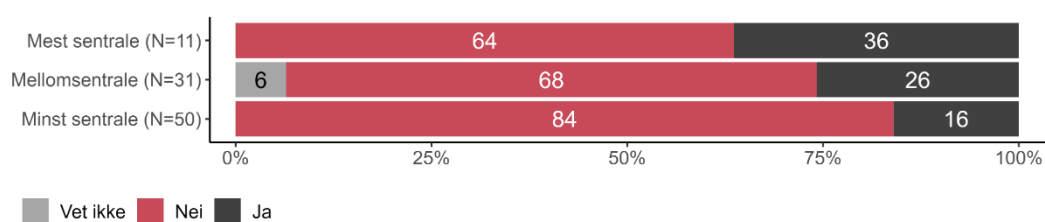
For de fylkeskommunale skoleeierne svarer fire at de har en tydelig strategi, to at de ikke har det, mens to vet ikke.

I figur 3.9 ser vi at graden av sentralitet i kommunene har en tydelig sammenheng med hvorvidt det finnes en klar strategi for bruk av KI-verktøy i opplæringen. I de minst sentrale kommunene oppgir hele 84 prosent av

respondentene at de ikke har en tydelig strategi, mens kun 16 prosent rapporterer at de har det.

For de mellomsentrale kommunene er bildet litt bedre, med 68 prosent som svarer nei og 26 prosent som sier ja, mens seks prosent oppgir at de ikke vet. Mest sentrale kommuner har den høyeste andelen med en tydelig strategi, hvor 36 prosent av respondentene svarer ja, men fortsatt er det 64 prosent som mangler en slik strategi.

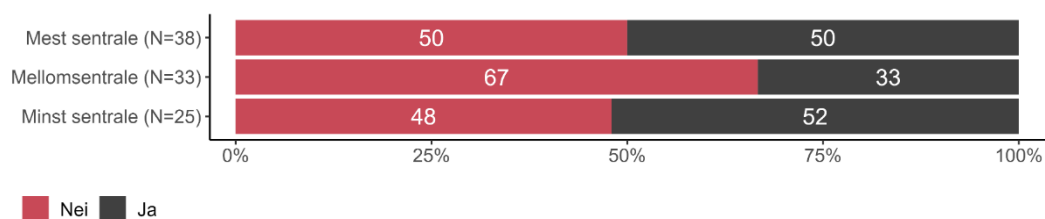
Disse resultatene antyder at sentrale kommuner i større grad har kommet lengre i å etablere tydelige strategier for KI-verktøy, mens det er størst utfordringer i de minst sentrale områdene.



Figur 3.9. Har skolen/(fylkes)kommunen en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen? etter kommuner, etter sentralitet. N = [11–50], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

I figur 3.10 ser vi fordelingen for videregående skoler etter sentralitet. Mellomsentrale videregående skoler har størst utfordringer med å etablere slike strategier, da 67 prosent svarer nei på spørsmålet, mens 33 prosent svarer ja.

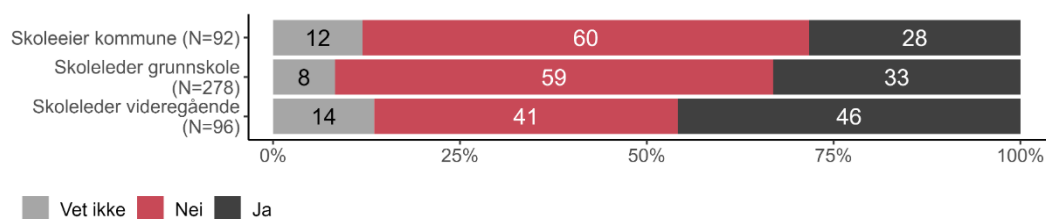
For de mest sentrale skolene ser vi en mer balansert fordeling, med 50 prosent som oppgir at de har en strategi, mens den andre halvparten ikke har det. De minst sentrale videregående skolene har derimot den høyeste andelen som svarer ja, hvor 52 prosent oppgir at de har en tydelig strategi, sammenliknet med 48 prosent som svarer nei.



Figur 3.10. Har skolen/(fylkes)kommunen en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [25–38], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

3.3 Kunnskap og kompetansebehov om bruk av KI

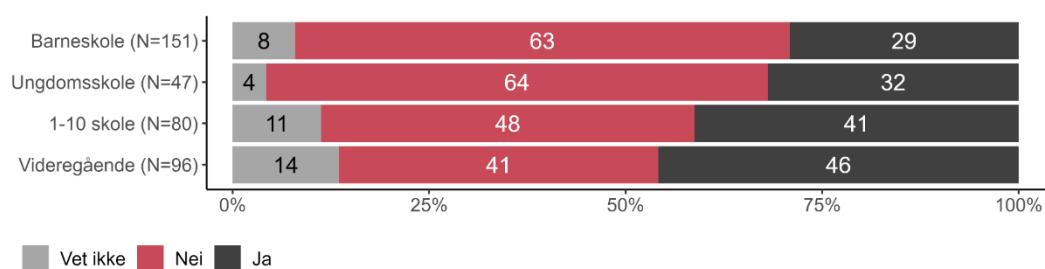
Vi spurte også skoleeiere og skoleledere om de opplever at skolen(e) vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag (Figur 3.11). Blant skoleeiere på kommunenivå svarer 60 prosent *nei* til at skolene vet hvordan de skal tilegne seg denne kunnskapen og kompetansen, mens 12 prosent oppgir *vet ikke*, og kun 28 prosent svarer *ja*. Tilsvarende mønster ses blant skoleledere i grunnskolen, der 59 prosent svarer *nei*, mens åtte prosent er usikre (*vet ikke*), og 33 prosent oppgir at skolen vet hvordan de skal tilegne seg kompetansen som trengs. Blant skoleledere i videregående opplæring er det en mindre andel på 41 prosent som svarer *nei*, samtidig som 46 prosent uttrykker at de vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kompetanse, og 14 prosent er usikre.



Figur 3.11. Opplever du som skoleleder at skolen/dere som skoleeier at skolene vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag? etter respondenttype. N = [92–278], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

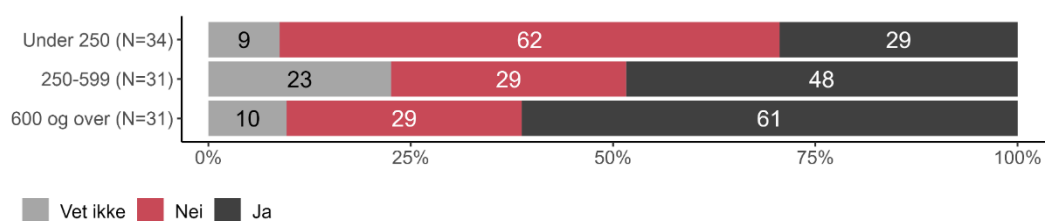
Disse funnene indikerer en tydelig usikkerhet og mangel på kompetanse særlig blant skoleeiere på kommunenivå og skoleledere i grunnskolen, hvor majoriteten ikke opplever å ha nok kunnskap til å støtte KI-bruken. I videregående skoler er vurderingen noe mer positiv, med en høyere andel som mener at de har tilstrekkelig kompetanse. Blant de fylkeskommunale skoleeierne svarer seks at de opplever at skolene vet hvordan de skal tilegne seg denne kunnskapen, to stk svarer *nei*, mens én svarer *vet ikke*.

Som vist i figur 3.12, varierer vurderingen avhengig av skoletype. Blant barneskolemene mener 63 prosent av skolelederne at skolen ikke vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse, mens 29 prosent sier de vet dette. For ungdomsskolene svarer 64 prosent nei og 32 prosent ja. For videregående skoler er fordelingen slik at 41 prosent svarer nei, og 46 prosent svarer ja.



Figur 3.12. Opplever du som skoleleder at skolen/dere som skoleeier at skolene vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag? etter skoletype. N = [47–151], Figurdata (XLSX), PNG.

Figur 3.13 viser fordelingen etter videregående størrelse. Tendensen er tydelig: jo større skolen er, jo større sjans er det for at skolelederne mener at skolen vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap om KI til å kunne støtte lærerne. Det er eksempelvis 32 prosentpoeng forskjell mellom de minste og de største skolene.



Figur 3.13. Opplever du som skoleleder at skolen/dere som skoleeier at skolene vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag? etter videregående størrelse. N = [31–34], Figurdata (XLSX), PNG.

De som svarte nei på spørsmålet om skolene vet hvordan de skal tilegne seg kunnskap, fikk muligheten til å spesifisere i et åpent tekstfelt hva slags kunnskap/kompetanse de har behov for. Vi analyserer svarene fra de fire respondentgruppene hver for seg.

Svarene fra skoleledere i grunnskolen (N=133) er mangfoldige og viser et stort behov for kompetanseutvikling knyttet til bruk av KI i opplæring. Skolelederne

etterspør spesielt grunnleggende kunnskap om KI, hvordan den fungerer, og hvordan den kan brukes i opplæringen. Mange ønsker å utvikle pedagogisk bruk av KI som støtter elevenes læring uten å erstatte deres egen innsats.

En annet viktig behov gjelder sikkerhet, lovverk og personvern. Flere trekker fram viktigheten av trygg og lovlig bruk som ivaretar GDPR og elevenes personsikkerhet. Behovet for klare etiske retningslinjer og opplæring i kildekritikk nevnes ofte, spesielt for å unngå juks og uheldig bruk av KI. Mange etterlyser tydelige strategier og føringer fra skoleeier eller nasjonale myndigheter.

Praktisk opplæring og konkrete eksempler på bruk av KI i opplæringen anses som viktige. Skolelederne ønsker kurs, workshoper og eksempler på god praksis. Mange etterspør også tekniske løsninger som er enkle å bruke og kan integreres med eksisterende læringsplattformer. Det nevnes også behovet for å informere foresatte og elever om KI og fremme kritisk tenkning blant elevene. KI oppleves som et komplekst område, og skolelederne ønsker å utvikle sin kompetanse for å veilede elever og foresatte på en trygg og pedagogisk måte.

Svarene fra skoleledere i videregående skole (N=34) viser også et behov for kompetanseheving innen bruk av KI i opplæringen. Det er ønske om både generell/grunnleggende kunnskap og spesifikk kompetanse for pedagogisk bruk. Mange ser på KI som et verdifullt verktøy, men understreker behovet for klare retningslinjer for å støtte læringsprosessen uten å hemme elevens egen innsats. Sikkerhet, personvern og kildekritikk er viktige temaer. Flere framhever behovet for å ivareta GDPR og håndtere utfordringer som plagiat. Dette inkluderer å sikre at KI brukes forsvarlig, uten å erstatte elevenes egen læring.

Skolelederne ser behov for kompetanse om integrering av KI i vurderingssituasjoner og tilpasning av vurdering når KI brukes som hjelpemiddel. De ønsker også opplæring i å bruke KI som et supplement til læring. Kompetansenivået blant lærerne rapporteres som varierende.

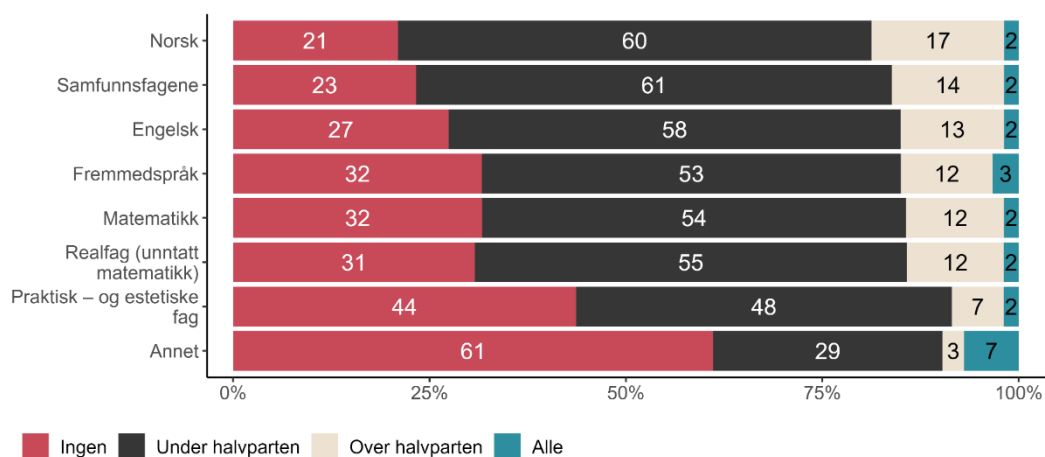
Svarene fra skoleeiere i kommunene (N=46) viser også et stort behov for kompetanseutvikling knyttet til KI i opplæringen. Skoleeierne ønsker generell og spesifikk kompetanse for sikker og pedagogisk bruk av KI. De etterlyser kompetansepakker, inspirasjonseksempler og veiledere, samt samarbeid mellom kommuner og nasjonale myndigheter. Personvern, risikovurderinger og tekniske løsninger er sentrale temaer. Skoleeiere ønsker tekniske verktøy som ivaretar GDPR og nasjonale retningslinjer for å kunne prioritere KI i oppvekstsektoren. Det framstår som krevende å holde tritt med KI-utviklingen, og kvalitetssikrede verktøy er etterspurt.

Behovet for å integrere KI i vurderingspraksis ses på som viktig. Kommunene etterlyser tydelig lovverk, retningslinjer og løsninger for å sikre at KI brukes som støtteverktøy uten å fremme juks.

Bare to fylkeskommunale skoleeiere valgte å svare på det åpne spørsmålet, og disse anerkjenner eksisterende kompetansepakker, men ønsker mer praktiske ressurser som korte videoer og oppgaver. De to skoleeierne trekker også fram samarbeid i utviklingsprosjekter med skolene som viktig.

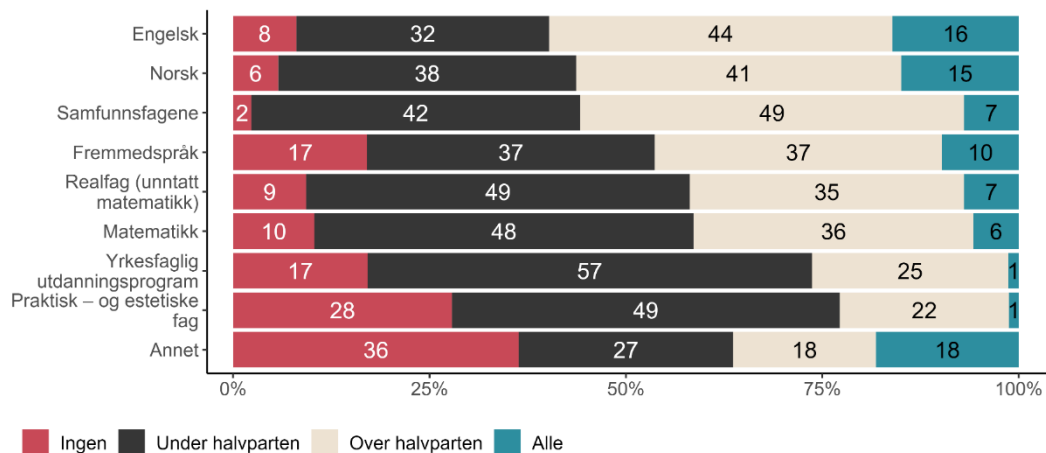
3.4 KI-verktøy i fag

Vi skal nå se på hvor stor andel lærere som ifølge skolelederne har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i ulike fag/fagområder. Figur 3.14 viser fordelingen etter skoleleder grunnskole. Innenfor hvert enkelt fag rapporterer minst 82 prosent av skolelederne at under halvparten eller ingen lærere har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i det aktuelle faget. Det er høyest andel skoleledere som svarer dette innenfor praktiske og estetiske fag (92 prosent). Det er innenfor norskfaget det er flest lærere, ifølge skolelederne, som har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen, der 19 prosent av skolelederne svarer at over halvparten eller alle lærerne har tatt dette i bruk. Dernest følger samfunnsfag (16 prosent) og engelsk (15 prosent).



Figur 3.14. Omtrent hvor mange lærere ved din skole har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i følgende fag/fagområder? Skoleleder grunnskole. N = [72–267], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

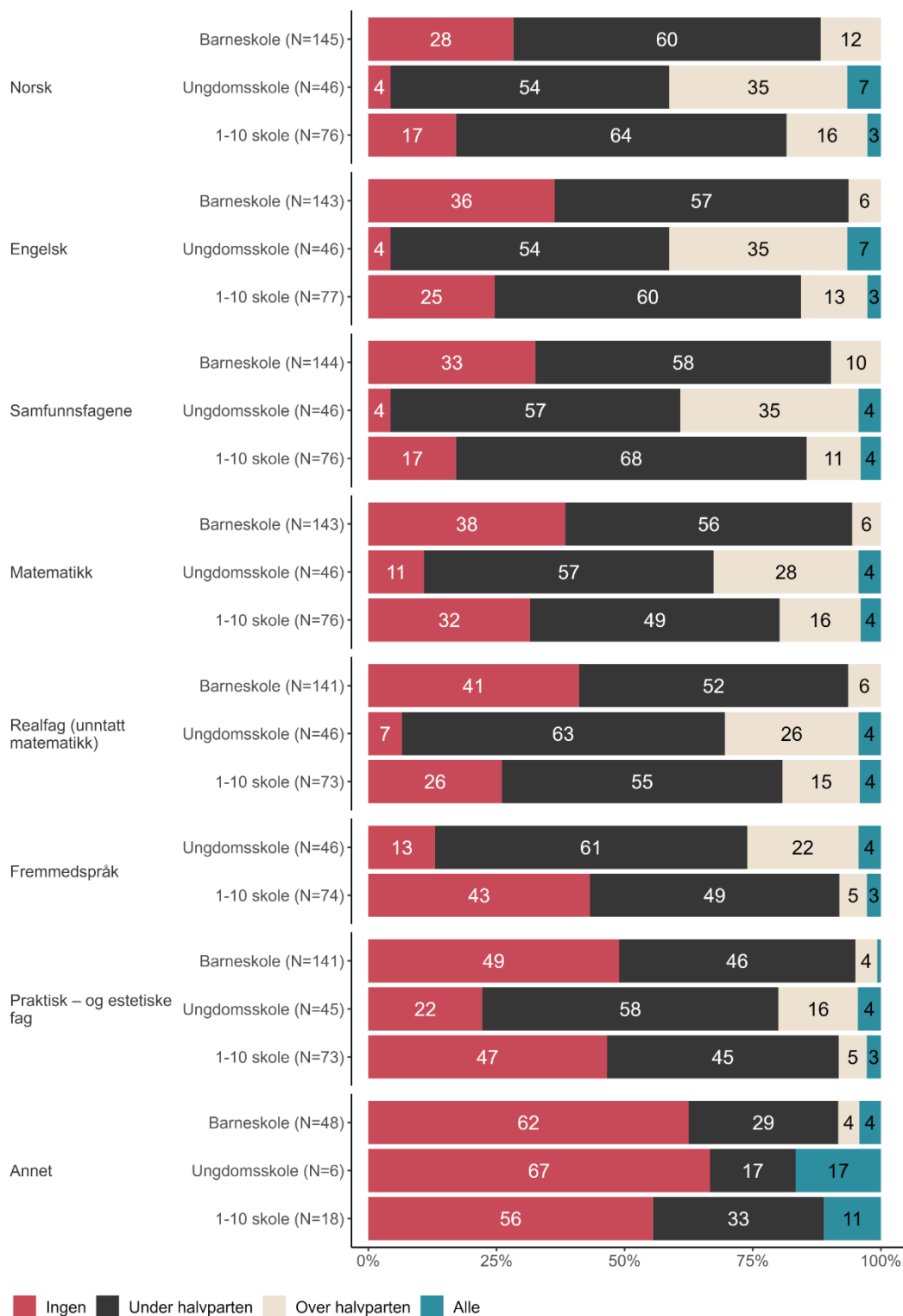
Figur 3.15 viser fordelingen etter skoleleder videregående. Her er det flere som rapporterer om at lærere har tatt i bruk KI-verktøy i de ulike fagene, sammenliknet med skoleleder grunnskole. Det er innenfor engelskfaget det er flest lærere, ifølge skolelederne, som har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen, der 60 prosent av skolelederne svarer at over halvparten eller alle lærerne har tatt dette i bruk. Dernest følger norsk (56 prosent) og samfunnsfag (56 prosent). Praktiske og estetiske fag har færrest som har tatt i bruk KI-verktøy ifølge skolelederne, der 77 prosent svarer at under halvparten eller ingen lærere har tatt i bruk dette.



Figur 3.15. Omtrent hvor mange lærere ved din skole har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i følgende fag/fagområder? Skoleleder videregående. N = [11–87], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vist i figur 3.16 nedenfor, er det variasjoner mellom ulike skoletyper på grunnskolen når det gjelder bruk av KI-verktøy i opplæringen innenfor ulike fag. Det er eksempelvis 30 prosentpoeng flere skoleledere ved ungdomsskoler som svarer at over halvparten eller alle lærerne har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i norsk, sammenliknet med skoleledere på barneskoler. Forskjellen mellom ungdomsskoler og 1.-10.-skoler er på 23 prosentpoeng.

Det er generelt en større andel skoleledere på ungdomsskoler som svarer at over halvparten eller alle lærere har tatt i bruk KI-verktøy i de fleste fag, sammenliknet med skoleledere på barneskoler og skoleledere på 1.-10.-skoler.

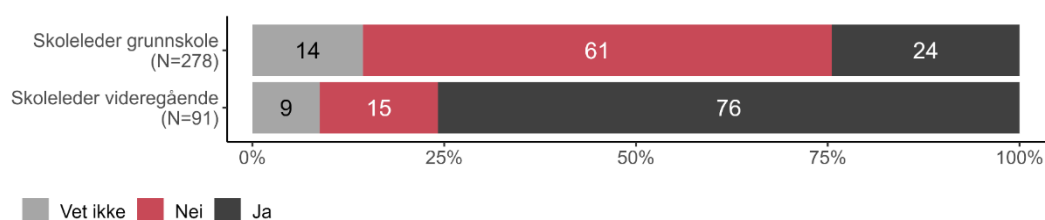


Figur 3.16. Omtrent hvor mange lærere ved din skole har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i følgende fag/fagområder? etter skoletype (videregående er ekskludert). N = [6–145], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skoleledere som krysset av for *Annet*-kategorien hadde muligheten til å spesifisere fagområde i et åpent tekstfelt. For skoleledere på videregående gjaldt dette kun seks personer. Her er det mye variasjon, men det nevnes blant annet nettskolen, informasjonsteknologi og IKT-undervisning. For grunnskolen gjaldt dette 18 personer. Her er det også mye variasjon, men det blir blant annet nevnt utprøving/planlegging av undervisning, mediefag, tverrfaglig arbeid og kulturelle aktiviteter.

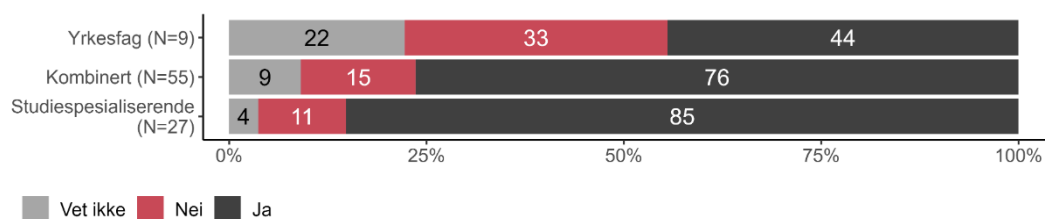
3.5 Utfordringer og endring av vurderingspraksis

Vi skal nå se nærmere på om skolelederne har inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen. Som vi kan se i figur 3.17, har skolelederne inntrykk av ulik påvirkning av KI-verktøy på lærernes vurderingspraksis. Blant skoleledere i grunnskolen svarer 61 prosent at de ikke har inntrykk av at de har sett noen endring, mens 24 prosent mener at vurderingspraksisen er påvirket. Blant skoleledere i videregående opplæring svarer 76 prosent ja til at det har vært endring, mens 15 prosent har inntrykk av at vurderingspraksisen ikke har endret seg.



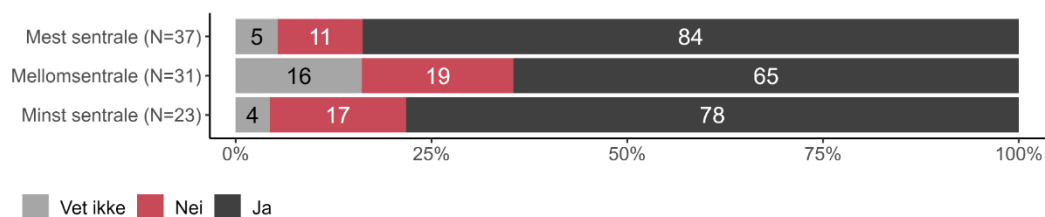
Figur 3.17. Har du som skoleleder inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen din? etter respondenttype. N = [91–278], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi kan se i figur 3.18, er det tydelige forskjeller i hvordan skoleledere fra ulike videregående utdanningstyper vurderer påvirkningen av KI-verktøy på vurderingspraksisen. Blant skoleledere ved yrkesfaglige skoler mener 44 prosent at KI-verktøy har ført til endringer, mens 33 prosent oppgir at de ikke har sett noen påvirkning. Skoleledere ved studieretninger innenfor studiespesialisering har inntrykk av mye mer endring, der hele 85 prosent mener at KI-verktøy har hatt påvirkning på vurderingspraksisen. For de kombinerte videregående skolene ser vi et lignende mønster, hvor 76 prosent mener at det har vært en endring.



Figur 3.18. Har du som skoleleder inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen din? etter type videregående. N = [9–55], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vist i figur 3.19, er det markante forskjeller i hvordan skoleledere ved videregående skoler har inntrykk av at KI-verktøy har endret vurderingspraksisen blant lærerne, avhengig av skolens sentralitet. Blant skoleledere ved de mest sentrale skolene mener 84 prosent at KI-verktøy har endret vurderingspraksisen. Dette er høyere enn ved de minst sentrale skolene, hvor 78 prosent svarer ja, og de mellomsentrale skolene, hvor 65 prosent mener det samme. De mellomsentrale skolene skiller seg imidlertid ut ved at hele 16 prosent av skolelederne svarer “vet ikke” på spørsmålet. Dette er en større andel sammenliknet med skoleledere ved de mest og minst sentrale skolene.



Figur 3.19. Har du som skoleleder inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen din? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [23–37], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skolelederne som svarte *ja* på spørsmålet om de har inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen, fikk muligheten til å spesifisere i et eget tekstfelt på hvilken måte KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis. Vi analyserer respondentgruppene hver for seg.

En analyse av svar fra skoleledere på videregående (N=65) viser tydelige mønster i hvordan lærere tilpasser seg utfordringene med KI. For det første er bruken av hjemmeoppgaver som vurderingsform redusert. Mange skoleledere rapporterer at lærerne er bekymret for fusk og KI-bruk, noe som har ført til at hjemmeoppgaver ofte utgår eller utformes slik at KI ikke kan brukes uhensiktsmessig. For det andre rapporterer skolelederne om økt bruk av muntlig vurdering, for å sikre at vurderingen reflekterer elevens faktiske kompetanse uten KI-påvirkning. Det rapporteres også om et langt større fokus på prosessorientert

vurdering, hvor man vektlegger elevens læringsprosess framfor sluttproduktet. Variasjonen i vurderingsformer øker, med alternative metoder som film, podkast og muntlige framføringer, som gjør det vanskeligere for elever å bruke KI.

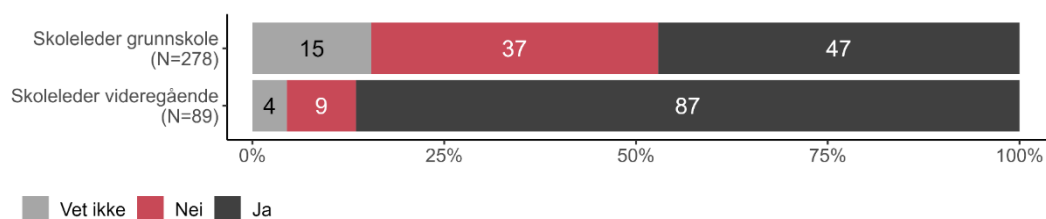
Ifølge skolelederne er det økt bruk av penn og papir under vurderinger. Oppgaveformuleringene endres også for å sikre at elevene viser egen forståelse og refleksjon, noe som gjør det vanskeligere å gi standardiserte KI-baserte svar.

Noen skoleledere rapporterer om at lærere bruker KI som en del av læringsprosessen, hvor elevene benytter KI til å få tilbakemeldinger, og vurderer svarene kritisk. Samtidig påpeker skoleledere stor variasjon blant lærerne, spesielt med tanke på alder og erfaring med KI, noe som fører til ulik praksis. Det er også noen som rapporterer om at lærere bruker KI aktivt i vurderingen.

Svar fra skoleledere på grunnskolen (N=59) viser flere sentrale endringer i hvordan vurderinger gjennomføres. For det første rapporterer skolelederne om at hjemmeoppgaver har blitt mindre vanlig, da det er utfordrende å sikre at arbeidene er elevens eget. Lærere har også økt bruken av muntlige vurderinger, der elever presenterer og forklarer sitt arbeid muntlig for å hindre bruk av KI.

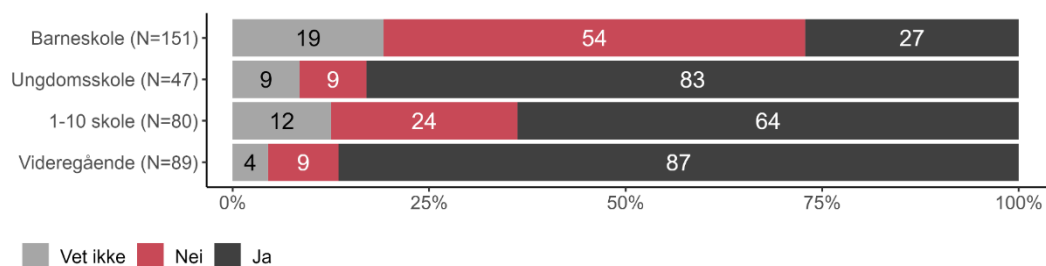
Det rapporteres også om at lærere nå er mer til stede i skriveprosesser, og vurderer prosessen framfor bare sluttproduktet. Det er flere kontroller for plagiat, og et større fokus på kildekritikk. Skolelederne rapporterer om at oppgavene ofte blir utformet annerledes for å sikre at de ikke enkelt kan løses ved hjelp av KI. Noen skoler har utviklet KI-verktøy som en vurderingsassistent for å gi tilbakemeldinger, mens andre bruker penn og papir under vurderinger for å unngå uønsket KI-bruk.

Videre spurte vi også skoleledere om de har inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis. Som vist i figur 3.20, er det store forskjeller mellom skoleledere i grunnskolen og videregående når det gjelder hvordan de vurderer utfordringer knyttet til KI-verktøy i opplærings- og vurderingspraksis. Blant skoleledere i videregående opplæring oppgir hele 87 prosent at de ikke opplever KI-verktøy som en utfordring. For skoleledere i grunnskolen er oppfatningen mer delt, med 47 prosent som mener det ikke er en utfordring, mens 37 prosent svarer nei, og 15 prosent er usikre.



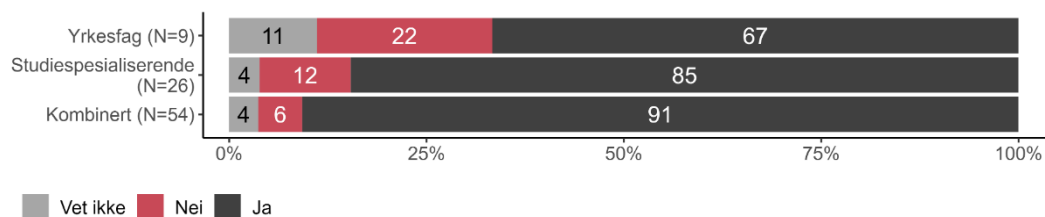
Figur 3.20. Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter respondenttype. N = [89–278], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi kan se i figur 3.21, er det betydelige variasjoner mellom ulike skoleslag når det gjelder skoleledernes inntrykk av utfordringer knyttet til KI-verktøy i opplærings- og vurderingspraksis. Sett bort fra skoleledere på videregående er det størst andel skoleledere på ungdomsskolen som mener at det er utfordrende. Blant de andre skoletypene er det en mer delt oppfatning, spesielt i barneskolene hvor 54 prosent av skolelederne mener KI-verktøyene ikke har utgjort en utfordring, og 19 prosent er usikre. Skolelederne ved 1.-10.-skoler er også noe delte, med 64 prosent som opplever verktøyene som utfordrende.



Figur 3.21. Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter skoletype. N = [47–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

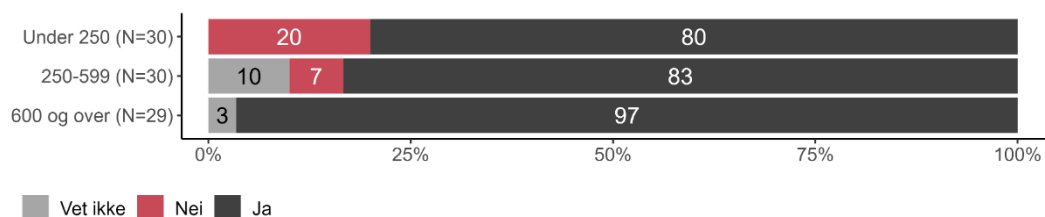
Figur 3.22 nedenfor viser variasjoner mellom ulike videregående utdanningstyper når det gjelder skoleledernes inntrykk av utfordringer knyttet til bruk av KI-verktøy i opplærings- og vurderingspraksis. Ved kombinerte videregående skoler svarer hele 91 prosent av skolelederne at de har inntrykk av at lærerne opplever utfordringer knyttet til KI-verktøy. Tilsvarende ser vi at studiespesialiserte utdanninger også har en høy andel, på 85 prosent. Blant yrkesfaglige skoler er bildet noe mer nyansert, der 67 prosent oppgir at de har inntrykk av at lærerne opplever utfordringer, mens 22 prosent svarer det motsatte.



Figur 3.22. Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter type videregående. N = [9–54], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Nedenfor kan vi også se at det er forskjeller basert på videregående størrelse. Blant skoleledere ved de største skolene, med 600 elever eller flere, er det klart høyest andel som har inntrykk av at lærerne opplever KI-verktøy som utfordrende.

Blant de mindre skolene, spesielt de med under 250 elever, er andelen som oppgir at de har inntrykk av at lærerne opplever at KI-verktøy ikke er utfordrende en del høyere, med 20 prosent. De mellomstore skolene (250-599 elever) har en liknende andel på 83 prosent som har inntrykk av dette, men også en noe større andel av respondentene som er usikre.



Figur 3.23. Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter videregående størrelse. N = [29–30], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skolelederne som svarte *ja* på spørsmålet om de har inntrykk av at lærerne bruker tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis, fikk muligheten til å presisere i et åpen tekstfelt hvilke områder KI-verktøy er utfordrende.

Skoleledere i grunnskolen (N=104) har inntrykk av betydelige utfordringer knyttet til KI-verktøy og deres påvirkning på undervisning og vurdering. Hovedutfordringen er å sikre at vurderingene reflekterer elevenes egen kompetanse, spesielt i skriftlige vurderinger hvor det er vanskelig å skille elevens bidrag fra KI-generert tekst. Mange peker på behovet for alternative vurderingsmetoder, som muntlige vurderinger og fagsamtaler. Skolelederne rapporterer at elever ofte har bedre kjennskap til KI-verktøy enn lærerne, og at lærerne er usikre på hvordan verktøyene kan integreres pedagogisk. Bekymring

for juks og plagiat er utbredt, spesielt ved digitale innleveringer, hvor det kan være vanskelig å avdekke bruk av KI. I tillegg utfordrer elevenes manglende kildekritikk kvaliteten på arbeidet.

Skoleledere på videregående (N=66) har også inntrykk av at bruken av KI-verktøy skaper store utfordringer, særlig innen vurderingspraksis. Skolelederne rapporterer om at lærerne har en utbredt bekymring for juks og plagiat, spesielt i skriftlige fag, hvor det er vanskelig å avgjøre om arbeid er elevens eget eller produsert ved hjelp av KI. Dette skaper usikkerhet rundt rettferdigheten i vurderingene og gjør det utfordrende å sikre at elevenes faktiske kompetanse blir evaluert. Flere skoleledere påpeker behovet for å utvikle nye oppgaver og vurderingsformer som både hindrer juks og fremmer læring.

Oppsummering

- Videregående skoler har i større grad tilgang til sikre løsninger for bruk av KI-verktøy sammenliknet med grunnskoler og 1.-10.-skoler, hvor tilgangen er betydelig lavere.
- Det er stor usikkerhet blant kommunale skoleeiere om tilgang til sikre løsninger for KI-verktøy, med en betydelig andel som rapporterer at de ikke har slike løsninger.
- Større skoler har oftere tilgang til sikre løsninger for KI-verktøy enn mindre skoler, særlig på grunnskolenivå.
- Mange skoleeiere og skoleledere etterspør systematisk opplæring og klarere retningslinjer for hvordan KI-verktøy kan brukes pedagogisk og forsvarlig i skolen.
- Bruken av KI-verktøy er mest utbredt i fag som norsk, engelsk og samfunnsfag, særlig på videregående skoler, mens bruken er betydelig lavere i praktiske og estetiske fag.
- Mange lærere har endret vurderingspraksisen på grunn av KI, blant annet ved å redusere bruk av hjemmeoppgaver og øke bruk av muntlige vurderinger og prosessorienterte metoder.
- Skoleledere rapporterer at vurderingspraksisen endres mer i videregående skoler enn i grunnskoler, delvis på grunn av behovet for å sikre at elevenes prestasjoner reflekterer egen kompetanse.
- Usikkerhet knyttet til plagiat og elevenes bruk av KI-verktøy utfordrer både undervisnings- og vurderingspraksis, noe som har ført til økt bruk av alternative vurderingsformer og justering av oppgavetyper.

4 Seksualitetsundervisning etter LK20/LK20S

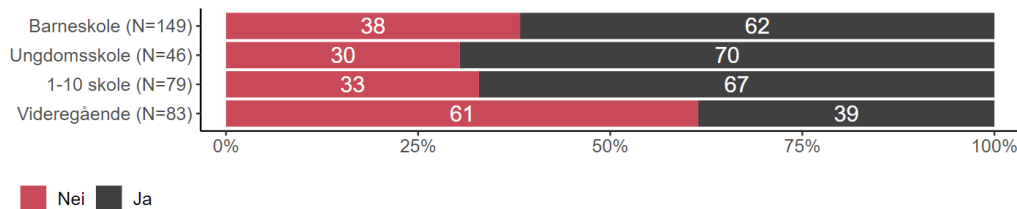
Seksualitetsundervisning har lenge vært en del av norsk skole, men med det nye læreplanverket LK20 og LK20S er det lagt enda større vekt på en moderne tilnærming. Målsettingen er å gi elever kunnskap om blant annet kropp, grenser, relasjoner og seksualitet på en måte som er tilpasset deres alder og modenhetsnivå. Seksualitet blir framhevet som en naturlig del av menneskets utvikling, og undervisningen skal være både inkluderende, respektfull og vitenskapsbasert.

Sentrale endringer med LK20/LK20S er at innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring hvor seksualitet og kjønn er aktuelle områder innenfor temaet. En annen endring er at seksualitetsundervisningen nå dekker temaer som samtykke, seksuell helse og digitale utfordringer, og at disse temaene integreres både i fag, på tvers av fag og på flere trinn.

For å forstå hvordan skoleledere og skoleeiere opplever og håndterer kravene i det nye læreplanverket, har vi stilt en rekke spørsmål til ledere i grunn- og videregående skoler samt skoleeiere i kommuner og fylker. Vi spurte først i hvilken grad LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning. Deretter spurte vi om skolene faktisk har gjort endringer i seksualitetsundervisningen etter innføringen av de nye planene. For de som har gjort endringer, ønsket vi å vite hva som har vært den største justeringen, mens de som ikke har endret noe, ble bedt om å forklare årsakene. Til slutt spurte vi om hvilke utfordringer skolelederne og skoleeierne mener er de største for å realisere en god seksualitetsundervisning i tråd med det nye læreplanene.

Det nye læreplanverket sikrer at elever møter seksualitetsundervisning i flere fag og på ulike klassetrinn. I lys av dette er det behov for innsikt i om, og i hvilken grad, læreplanverket har ført til faktiske endringer i seksualitetsundervisningen, og hvordan disse endringene påvirker elevenes læringsopplevelser og skolemiljø.

4.1 Seksualitetsundervisning i endring: Hvordan skoleslag, størrelse og lokasjon påvirker tilpasningen til nye læreplaner

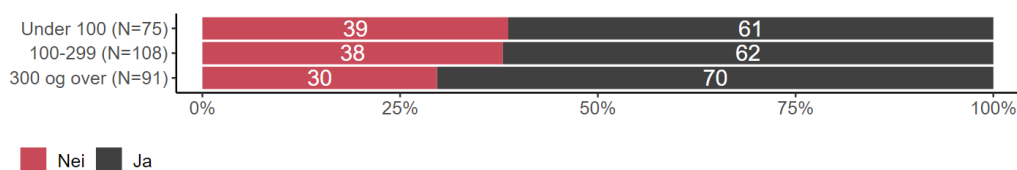


Figur 4.1. Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter skoletype. N = [46–149], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 4.1 viser endringer i seksualitetsundervisningen etter innføringen av de nye læreplanene, fordelt på ulike skoletypekategorier.

Tallene viser at videregående skoler i størst grad har valgt å ikke gjøre endringer, med 61 prosent som svarer at de ikke har gjort noe med seksualitetsundervisningen, og 39 prosent som svarer at de har det. Dette mønsteret er motsatt på barneskolenivå, der 62 prosent svarer *ja* og 38 prosent *nei*. Blant 1.-10.-skoler og ungdomsskoler er det en enda høyere andel som svarer *ja*, med henholdsvis 67 og 70 prosent, noe som tyder på en sterkere tilpasning til det nye læreplanverket enn det som er tilfellet for videregående skoler og barneskoler.

Sammenlikningen mellom skoletypekategoriene antyder dermed at grunnskolene har gjennomført flere endringer i seksualitetsundervisningen enn videregående skoler. Dette kan tyde på at de nye læreplanene har hatt en mer begrenset innvirkning på videregående nivå.

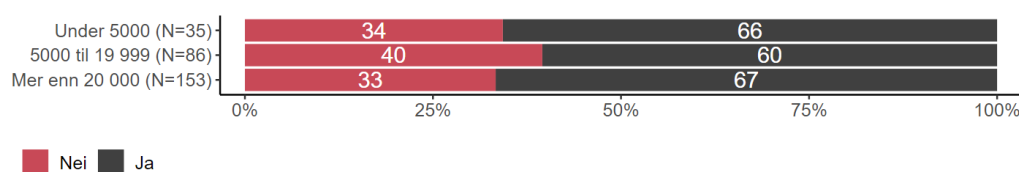


Figur 4.2. Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter grunnskolestørrelse. N = [75–108], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som illustrert i figur 4.2 viser figuren hvorvidt seksualitetsundervisningen har blitt endret etter implementeringen av de nye læreplanene, fordelt etter størrelsen på grunnskoler.

Resultatene viser en tydelig tendens der større skoler i høyere grad har gjennomført endringer. Blant skoler med under 100 elever svarer 61 prosent at de har gjort endringer, mens 39 prosent ikke har gjort det. For skoler med mellom 100 og 299 elever rapporterer 62 prosent at de har gjort endringer, mens 38 prosent ikke har gjort det. Andelen som har gjort endringer øker ytterligere blant de største skolene (300 elever eller flere), der 70 prosent svarer *ja* og kun 30 prosent svarer *nei*.

Dette mønsteret antyder at implementeringen av nye læreplaner for seksualitetsundervisning i større grad har påvirket de største skolene sammenliknet med mindre skoler.

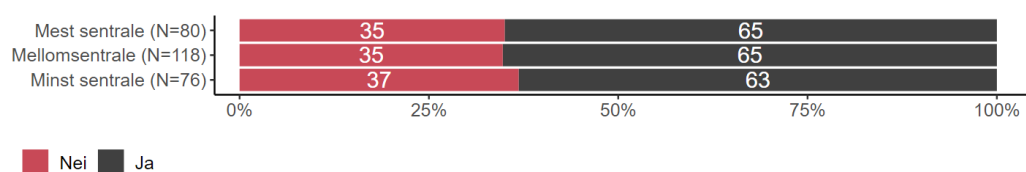


Figur 4.3. Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [35–153], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 4.3 viser hvorvidt seksualitetsundervisningen har blitt endret etter implementeringen av de nye læreplanene, fordelt etter grunnskoler og kommunestørrelse.

Svarene viser en gjennomgående høy andel som har implementert endringer, uavhengig av kommunestørrelse. Blant kommuner med under 5 000 innbyggere svarer 66 prosent *ja*, mens 34 prosent svarer *nei*. Dette mønsteret er det samme for kommuner med mer enn 20 000 innbyggere, der også 67 prosent har gjort endringer og 33 prosent ikke har gjort det. Blant kommuner i intervallet 5 000 til 19 999 innbyggere har en noe lavere andel, 60 prosent, implementert endringer, mens 40 prosent svarer *nei*.

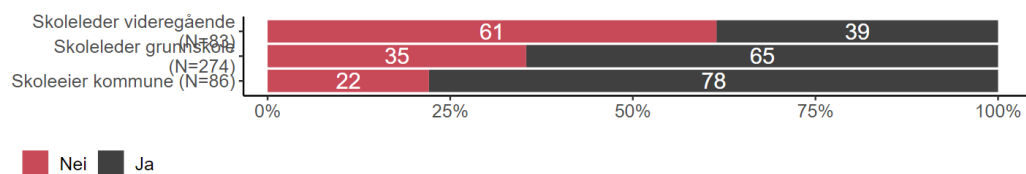
Dette tyder på at kommunestørrelse i liten grad påvirker beslutningen om å endre seksualitetsundervisningen, da flertallet innenfor alle kategorier har innført endringer i tråd med de nye læreplanene.



Figur 4.4. Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter grunnskoler, etter sentralitet. N = [76–118], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vist i figur 4.4 er det små variasjoner mellom sentralitetsnivåene når det gjelder svarfordelingen på spørsmålet. For respondentene i kategorien *minst sentrale* oppgir 63 prosent *ja*, mens 37 prosent svarer *nei*. Blant de *mellomsentrale* og *mest sentrale* er andelen som svarer *ja* noe høyere, med 65 prosent, mens 35 prosent oppgir *nei*.

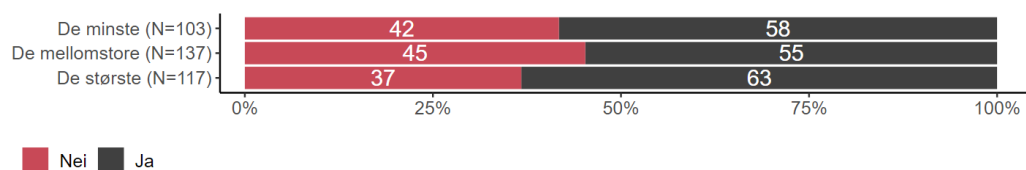
Forskjellene mellom gruppene er beskjedne, med en maksimal forskjell på to prosentpoeng mellom den laveste og høyeste andelen som svarer at de har gjort endringer. Dette tyder på at sentralitet har begrenset påvirkning på svarfordelingen i dette spørsmålet.



Figur 4.5. Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter respondenttype. N = [83–274], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ovenfor i figur 4.5 ser vi klare forskjeller mellom de ulike rollene i svarfordelingen. Blant *skoleledere videregående* svarer 61 prosent *nei* og 39 prosent *ja*. For *skoleledere grunnskole* er fordelingen nærmere balansert, der 35 prosent svarer *nei* og 65 prosent *ja*. *Skoleeiere kommune* skiller seg ut med den høyeste andelen *ja*-svar, på 78 prosent, mens kun 22 prosent svarer *nei*.

Dette viser at *skoleeiere kommune* er langt mer positive i sine svar enn både *skoleledere videregående* og *skoleledere grunnskole*, med en forskjell på henholdsvis 39 og 14 prosentpoeng i *ja*-andelen sammenliknet med disse gruppene.



Figur 4.6. Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter skolestørrelse. N = [103–137], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vist i figur 4.6 er det en tydelig trend der andelen som svarer *ja* øker med skolestørrelse. Blant *de mellomstore* skolene svarer 55 prosent *ja* og 45 prosent *nei*. For *de minste* skolene er andelen *ja*-svar noe høyere, med 58 prosent, mens 42 prosent svarer *nei*. *De største* skolene har den høyeste andelen *ja*-svar på 63 prosent, med bare 37 prosent som svarer *nei*.

Dette viser en forskjell på åtte prosentpoeng mellom *de største* og *de mellomstore* skolene i andelen som svarer *ja*, noe som antyder at større skoler har en tendens til å være mer positive i sine svar.

Overordnet svarer 62 prosent *ja* og 38 prosent *nei* på spørsmålet om de har endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene. Dette gir dermed en oversikt over en generelt positiv holdning blant respondentene, med en klar majoritet som velger *ja*.

4.2 En helhetlig tilnærming: Nye retninger for seksualitetsundervisning i skolen

I undersøkelsen fikk deltakerne muligheten til å skrive mer utdypende om hvilke endringer de har gjort etter de nye læreplanene. Den største endringen som rapporteres er en sterkere grad av tverrfaglighet. Undervisningen integreres nå i flere fag, som samfunnsfag, naturfag eller på tvers av fag. Det rapporteres også at helsesykepleier er involvert i seksualitetsundervisningen. Dette sikrer faglig tyngde og skaper et trygt rom for samtaler om kropp, følelser og seksualitet.

Videre legger skolene større vekt på temaer som kjønnsidentitet, ulike legninger og inkludering. Dette reflekterer samfunnets økte fokus på mangfold og bidrar til å bekjempe diskriminering, samtidig som det skaper et mer inkluderende læringsmiljø for alle elever. Mange skoler trekker også fram at undervisningen nå er mer systematisk organisert, med en tydelig progresjon tilpasset elevenes alder og utvikling. Programmer som *Uke 6* og *Livet & Sånn* brukes ofte som faste verktøy for å sikre kontinuitet og kvalitet.

En annen viktig utvikling er at seksualitetsundervisningen starter tidligere enn før. Undervisningen er også bedre tilpasset elevenes utviklingsnivå, noe som legger til rette for gradvis innføring av komplekse temaer. For å støtte dette

arbeidet benytter mange skoler eksterne ressurser, som medisinstudenter, sexologer og ulike organisasjoner. Dette styrker undervisningens faglige innhold og gir elevene tilgang til spesialisert kunnskap.

Flere skoler har også etablert faste perioder for seksualitetsundervisning, som temauker og undervisningsopplegg knyttet til *Uke 6*. Disse periodene gir rom for dypere læring og refleksjon, samtidig som de sikrer at temaet får tilstrekkelig tid og oppmerksomhet i skolehverdagen. Til sammen har disse endringene bidratt til en mer helhetlig, inkluderende og kunnskapsbasert tilnærming til seksualitetsundervisningen.

4.3 Utfordringer i seksualitetsundervisning: Kompetanse, tid og kulturelle forventninger

I spørreundersøkelsen fikk deltakerne muligheten til å skrive om de største utfordringene knyttet til de nye læreplanene. Seksualitetsundervisning i skolen møter en rekke utfordringer som både er strukturelle, individuelle og kulturelle. En gjennomgående utfordring handler om lærernes kompetanse og trygghet. Mange lærere uttrykker usikkerhet rundt hvordan de skal undervise om sensitive temaer som kjønnsidentitet, seksualitet og grensesetting, spesielt når disse temaene utfordrer tradisjonelle normer eller kulturelle forventninger. Kompetansegapet forsterkes av begrenset tilgang til opplæring og kursing, noe som kan gjøre det vanskelig for lærerne å formidle budskapet på en trygg og effektiv måte.

Tid er en annen betydelig barriere. Seksualitetsundervisningen konkurrerer ofte med annet faglig innhold, og mange lærere rapporterer at det er utfordrende å finne tilstrekkelig tid innenfor eksisterende arbeidstidsavtaler. Manglende tydelige kompetansemål i flere fag, særlig på videregående, forsterker denne utfordringen.

Elevers modenhetsnivå representerer en ytterligere dimensjon. Det er store variasjoner i hvordan elevene mottar og engasjerer seg i seksualitetsundervisningen, og lærerne må tilpasse innholdet etter elevenes alders- og utviklingsnivå. Noen elever kan reagere med usikkerhet eller flauhet, mens andre kan være preget av feilaktig informasjon hentet fra sosiale medier eller internett. Dette gjør det nødvendig å balansere mellom å rette opp feilinformasjon og samtidig skape et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Foreldrenes holdninger utgjør også en utfordring for mange skoler. Det kan være uenighet blant foreldre om innholdet i undervisningen, særlig knyttet til temaer som kjønns mangfold og seksualitet. Enkelte foreldre ønsker at barna skal skjermes fra spesifikke temaer, mens andre har tillit til hvordan skolen

gjennomfører opplæringen. Dette skaper et behov for dialog og informasjon mellom skolen og hjemmet for å bygge tillit og forståelse.

Enkelte skoler rapporterer imidlertid om positive erfaringer, der elevråd og andre elevgrupper har bidratt til å utforme undervisningen. Slike eksempler viser at elevmedvirkning i opplæringen kan øke relevansen i innholdet og gjøre det mer engasjerende for elevene. Tverrfaglige samarbeidsmodeller, inkludert støtte fra helsesykepleiere og eksterne aktører, anses også som verdifulle, men koordinering av tid og ressurser mellom ulike aktører kan være krevende.

Mange lærere og skoler opplever at seksualitetsundervisningen har blitt mer åpen og naturlig integrert i skolehverdagen. Likevel understreker mange behovet for å styrke lærernes kunnskap, sikre tid og ressurser, og skape et trygt rom der både elever og lærere kan engasjere seg i disse viktige temaene.

4.4 Uendret praksis i seksualitetsundervisningen: Rutiner, prioriteringer og utfordringer

Deltakerne skrev også om hvorfor de ikke har gjort endringer. Mange skoler rapporterer at de ikke gjort endringer i seksualitetsundervisningen etter innføringen av de nye læreplanene, noe som skyldes en kombinasjon av tidligere etablerte rutiner, opplevd samsvar mellom eksisterende praksis og de nye retningslinjene, og manglende prioritering av temaet i en travelt skolehverdag.

Flere skoler viser til at deres eksisterende opplegg allerede dekker målene i *Kunnskapsløftet 2020* (LK20/LK20S). Mange rapporterer at de har hatt gode rutiner og samarbeid med helsesykepleiere og eksterne aktører i lang tid, og opplever derfor ikke behov for omfattende endringer. Seksualitetsundervisning har vært en naturlig del av skolens arbeid, og det påpekes at tidligere praksis var i tråd med de nye kompetansemålene. Dette gjelder spesielt barneskoler, hvor mange framhever at deres nåværende opplegg fungerer godt.

Blant skolene som ikke har gjort endringer, er det også noen som følger alternative læreplanverk, slik som Læreplan for montessoriskolen eller andre godkjente læreplaner for privatskoler. Disse skolene fokuserer på å tilpasse undervisningen innenfor sine egne rammeverk og metoder, og opplever at dette allerede ivaretar målene fra LK20/LK20S.

Flere videregående skoler nevner at seksualitetsundervisning ikke er et framtrødende tema i læreplanene i fag de tilbyr, spesielt på yrkesfaglige retninger. For disse skolene gjennomføres undervisningen primært av helsesykepleiere, med fokus på spesifikke områder som prevensjon og grensesetting, ofte i forbindelse med russettid eller i samarbeid med politiet.

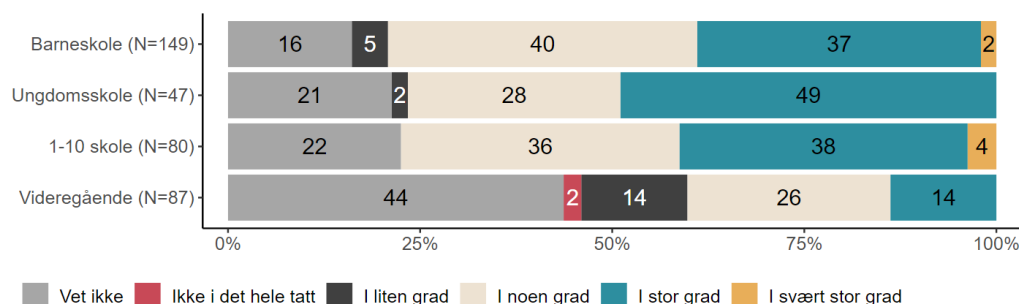
Tid og kapasitet er også en vesentlig utfordring. Mange skoleledere uttrykker at det ikke har vært tid eller ressurser til å evaluere og implementere endringer.

Dette skyldes både andre prioriterte satsingsområder og en generell endringstretthet i skolesektoren. Enkelte påpeker at seksualitetsundervisning ikke har blitt vektlagt som et utviklingsområde verken på lokalt eller regionalt nivå, noe som har ført til at temaet ikke har vært diskutert i personalmøter eller regionale samlinger.

For noen skoler er det også en viss motstand knyttet til mer sensitive temaer som kjønns mangfold og seksuell orientering. Lærerne opplever dette som krevende å undervise i, og det nevnes at pedagogisk personell har behov for økt kunnskap og trygghet i å håndtere disse temaene. Samtidig rapporteres det at det finnes gode undervisningsressurser, som *Uke 6*, men at manglende opplæring i bruken av disse kan være en barriere.

Til tross for disse utfordringene er det mange skoler som understreker at de planlegger å utvikle eller forbedre undervisningen over tid, men at dette krever både ressurser og systematisk samarbeid med helsetjenesten og andre eksterne aktører.

4.5 Store variasjoner i hvordan læreplanverket LK20/LK20S til rette for god seksualitetsundervisning



Figur 4.7. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter skoletype. N = [47–149], Figurdata (XLSX), PNG.

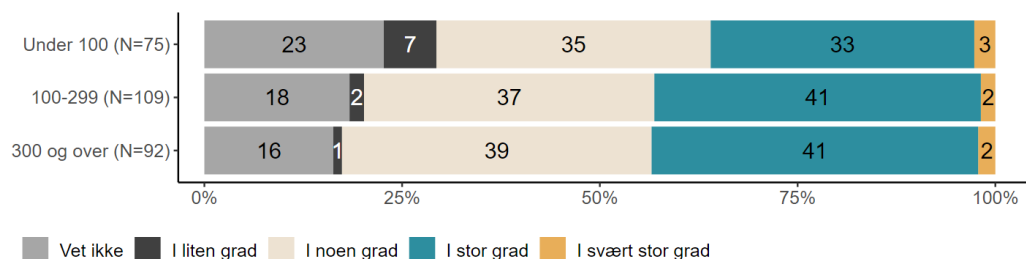
I figur 4.7 ser vi en tydelig variasjon mellom ulike skoletypekategorier når det gjelder opplevelsen av at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning. Blant *1.-10.-skoler* svarer 38 prosent at læreplanverket *i stor grad* legger til rette, mens 36 prosent mener det skjer *i noen grad*. Kun fire prosent vurderer det *i svært stor grad*, og 22 prosent svarer *vet ikke*.

For *ungdomsskoler* oppgir omtrent halvparten av respondentene (49 prosent) at det legges til rette *i stor grad*, mens 28 prosent vurderer tilretteleggingen *i noen grad*. I denne gruppen er det også en andel på to prosent som svarer *i liten grad*, og 21 prosent som svarer *vet ikke*.

Barneskolene viser en mer balansert fordeling, hvor 37 prosent mener det legges til rette *i stor grad*, 40 prosent *i noen grad* og fem prosent *i liten grad*. Andelen som svarer *vet ikke* er her på 16 prosent, noe lavere enn for de andre skoletypekategoriene. Det er også en lav andel på to prosent som oppgir at LK20/LK20S *i svært stor grad* legger til rette for god seksualitetsundervisning.

I *videregående skoler* er det en tydelig større skepsis til læreplanverkets tilrettelegging, hvor 44 prosent svarer *vet ikke*. Blant de som har en mening, oppgir 26 prosent at det legges til rette *i noen grad*, mens 14 prosent oppgir at det skjer *i stor grad* og *i liten grad*. Her rapporteres det også at to prosent mener at det ikke legges til rette i det hele tatt.

Konklusjonen som kan trekkes fra figur 4.7 er at det er betydelige forskjeller mellom skoletypekategorier når det gjelder opplevelsen av at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning. *Ungdomsskoler* og *1.-10.-skoler* opplever i større grad enn *barneskoler* og spesielt *videregående skoler* at læreplanverket gir god støtte. I videregående skoler er det en markant andel på 44 prosent som svarer *vet ikke*, noe som kan indikere usikkerhet eller mangel på opplevd relevans i læreplanverket. Barneskolene har en noe lavere andel *vet ikke*-svar sammenliknet med andre skoletypekategorier, mens ungdomsskolene er den gruppen som i størst grad mener at læreplanverket faktisk legger til rette. Dette antyder at det kan være behov for tydeligere retningslinjer eller støtte på videregående nivå for å sikre en felles forståelse av læreplanens rolle i seksualitetsundervisningen. Det kan også være at seksualitetsundervisningen skjer i større grader på grunnskoler, som er derfor det er så stort sprik mellom skoletypene.



Figur 4.8. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter grunnskolestørrelse. N = [75–109], [Figurdata \(XLSX\)](#), [PNG](#).

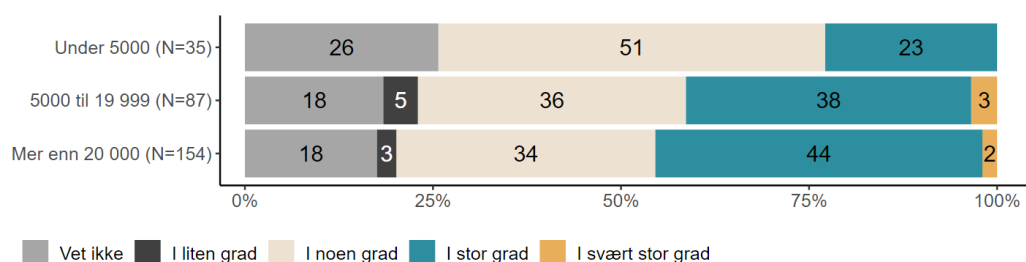
Som det framgår av figur 4.8, varierer svarene noe med skolestørrelse når det gjelder i hvilken grad læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning. For skoler med *300 elever og over* svarer 41 prosent at tilretteleggingen skjer *i stor grad*, mens 39 prosent vurderer det som *noen grad*.

Andelen som svarer *vet ikke* er her på 16 prosent, med kun to prosent som mener tilretteleggingen skjer i *svært stor grad*, og én prosent i *liten grad*.

Blant skoler med *100-299 elever* oppgir 41 prosent at tilretteleggingen skjer i *stor grad*, mens 37 prosent svarer i *noen grad*. Også her er andelen som svarer *vet ikke* relativt høy, med 18 prosent. Her rapporteres det også at to prosent svarer at det både skjer i *liten grad* og i *svært stor grad*.

For skoler med *under 100 elever* ser vi en litt lavere andel som oppgir i *stor grad* (33 prosent) og i *noen grad* (35 prosent). I denne gruppen er det derimot en betydelig høyere andel på syv prosent som vurderer at læreplanverket i liten grad legger til rette for god seksualitetsundervisning. Det er også en liten økning i de som svarer at det legges til rette i *svært stor grad*, med tre prosentpoeng, og en økning til 23 prosent for *vet ikke*.

Figur 4.8 viser at større skoler opplever at LK20/LK20S i høyere grad legger til rette for god seksualitetsundervisning sammenliknet med mindre skoler. Skoler med 300 elever eller flere er mest positive, mens skoler med under 100 elever i større grad rapporterer utfordringer knyttet til læreplanverkets tilrettelegging. Andelen *vet ikke*-svar er også høyere blant mindre skoler, noe som kan tyde på større usikkerhet rundt implementeringen der.



Figur 4.9. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter grunnskoler, etter kommune størrelse. N = [35–154], Figurdata (XLSX), PNG.

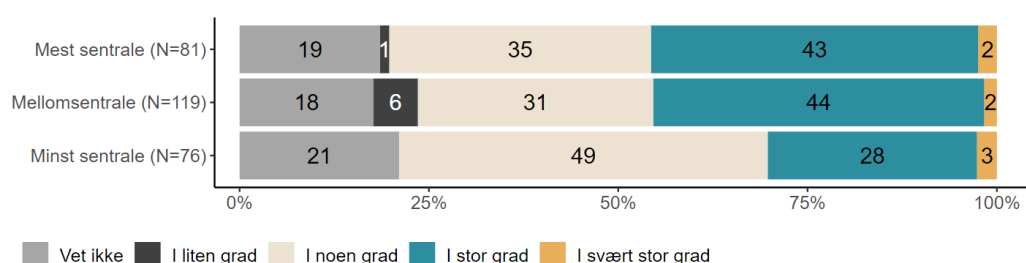
Som vist i figur 4.9 varierer opplevelsen av hvorvidt læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning noe etter skolens sentralitet. Blant skoler i kommuner med *under 5000 innbyggere* svarer hele 51 prosent at læreplanverket legger til rette i *noen grad*, mens kun 23 prosent mener det skjer i *stor grad*. Andelen som svarer *vet ikke* er også høyest i denne gruppen, med 26 prosent.

For skoler i kommuner med *mer enn 20 000 innbyggere* er opplevelsen mer balansert, der 44 prosent oppgir i *stor grad*, og 34 prosent svarer i *noen grad*. Her er andelen som svarer *vet ikke* betydelig lavere, på 18 prosent. Det er også noen få

som rapporterer liten og stor grad av tilretteleggelse, med tre prosent som svarer *i liten grad*, og to prosent som svarer *i svært stor grad*.

I kommuner med en befolkning mellom 5 000 og 19 999 er andelen relativt jevne, med 38 prosent som svarer *i stor grad* og 36 prosent som svarer *i noen grad*. Andelen som svarer *vet ikke* er på 18 prosent, slik som grunnskolene i større kommuner. Her rapporteres det også fem prosent *i liten grad* og tre prosent *i svært stor grad*.

Som vist i figur 4.9, ser vi variasjoner i opplevelsen av læreplanverkets tilrettelegging for seksualitetsundervisning basert på kommunestørrelse. Skoler i mindre kommuner oppgir oftere at læreplanen kun delvis legger til rette, og her er også usikkerheten størst. I større kommuner rapporterer en høyere andel at læreplanverket i stor grad legger til rette, mens færre er usikre.



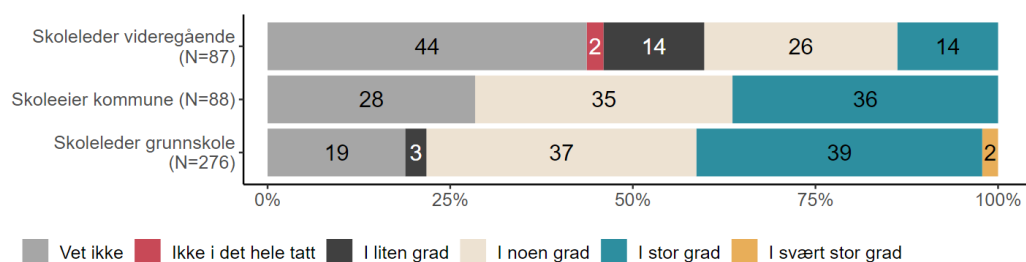
Figur 4.10. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter grunnskoler, etter sentralitet. N = [76–119], Figurdata (XLSX), PNG.

Som vist i figur 4.10 er det en markant forskjell i oppfatningen av hvordan læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning, avhengig av skolens sentralitetsnivå. Blant de *minst sentrale* skolene oppgir 49 prosent at læreplanverket legger til rette *i noen grad*, mens 28 prosent mener det skjer *i stor grad*. I denne gruppen svarer 21 prosent *vet ikke*, og tre prosent *i svært stor grad*.

Blant de *mest sentrale* skolene er det en mer positiv vurdering, der 43 prosent svarer *i stor grad* og 35 prosent *i noen grad*. Her er andelen som svarer *vet ikke* lavere, på 19 prosent. Det er noen få som rapporterer at det legges til rette *i svært stor grad* (2 prosent) og *i liten grad* (1 prosent).

For de *mellomsentrale* skolene er fordelingen noe jevnere mellom *i stor grad* (44 prosent) og *i noen grad* (31 prosent), mens seks prosent oppgir *i liten grad* og 18 prosent svarer *vet ikke*. Som med de mest sentrale grunnskolene, oppgir også de mellomsentrale at det er to prosent som mener det legges til rette *i svært stor grad*.

Som vist i figur 4.10, varierer oppfatningen av LK20/LK20Ss tilrettelegging for seksualitetsundervisning tydelig etter skolens sentralitet. De minst sentrale skolene uttrykker større usikkerhet og oppgir oftere at læreplanen bare delvis legger til rette, mens de mest sentrale skolene har en mer positiv vurdering, med færre som er usikre.



Figur 4.11. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter respondenttype. N = [87–276], Figurdatabelegget (XLSX), PNG.

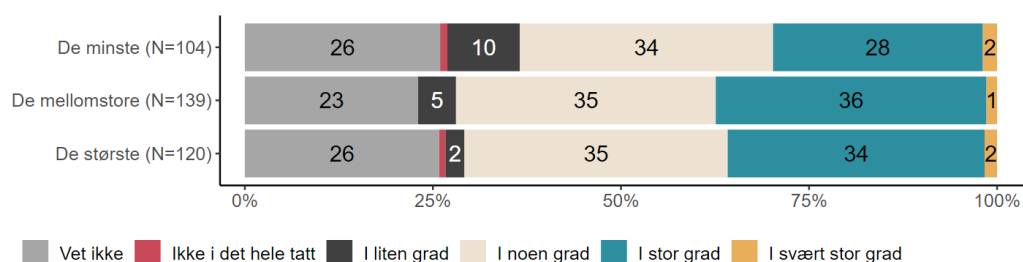
Som det framgår av figur 4.11, er det markante forskjeller mellom respondentgruppene når det gjelder oppfatningen av hvordan læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for seksualitetsundervisning.

Skoleeiere i kommunene oppgir i stor grad at læreplanverket legger til rette for seksualitetsundervisning, med 36 prosent som svarer *i stor grad* og 35 prosent som mener det skjer *i noen grad*. Likevel er det 28 prosent i denne gruppen som svarer *vet ikke*.

Blant *skoleledere i grunnskolen* er fordelingen liknende, men med noe høyere andel som vurderer tilretteleggingen som god. Her oppgir 39 prosent *i stor grad* og 37 prosent *i noen grad*, mens bare tre prosent mener læreplanen bare legger til rette *i liten grad*. Det er også en liten andel (2 prosent) som svarer *svært stor grad*, og en større andel på 19 prosent som svarer at de ikke vet.

For *skoleledere i videregående opplæring* er oppfatningen mer kritisk. I denne gruppen svarer hele 44 prosent *vet ikke*, noe som indikerer en større usikkerhet om læreplanens tilrettelegging. Kun 14 prosent mener det legges til rette *i stor grad*, og 26 prosent svarer *i noen grad*. Samtidig er det en andel på 14 prosent som vurderer tilretteleggingen som *i liten grad*, og to prosent som svarer *ikke i det hele tatt*.

Disse variasjonene antyder at oppfatningene av læreplanverkets evne til å legge til rette for god seksualitetsundervisning er sterkest blant kommunale skoleeiere og skoleledere i grunnskolen, mens skoleledere i videregående er mer usikre og kritiske.



Figur 4.12. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter skolestørrelse. N = [104–139], Figurdatabase (XLSX), PNG.

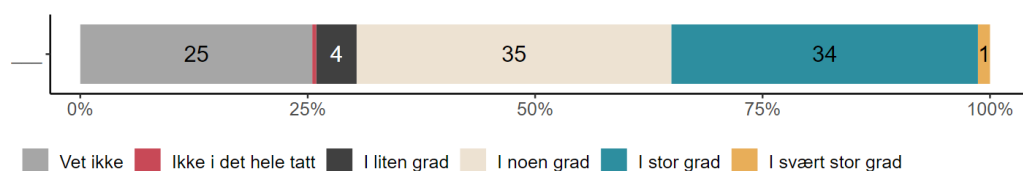
Som vist i figur 4.12 varierer vurderingene av hvordan LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning betydelig etter skolestørrelse.

Blant de *minste skolene* oppgir 28 prosent at læreplanverket legger til rette i *stor grad*, mens 34 prosent mener det skjer i *noen grad*. Samtidig svarer ti prosent at læreplanverket legger til rette i *liten grad*, og én prosent *ikke i det hele tatt*, og 26 prosent svarer *vet ikke*.

For *mellomstore skoler* vurderer 36 prosent at tilretteleggingen skjer i *stor grad*, og 35 prosent svarer i *noen grad*. Kun fem prosent mener at læreplanverket legger til rette i *liten grad*, én prosent i *svært stor grad*, mens andelen som svarer *vet ikke* er 23 prosent.

Blant de *største skolene* er fordelingen relativt lik de mellomstore skolene, med 35 prosent som svarer i *noen grad* og 34 prosent i *stor grad*. Andelen som mener læreplanverket legger til rette i *liten grad* er lavest i denne gruppen, med kun to prosent, mens 26 prosent svarer *vet ikke*. Det er også to prosent som rapporterer at det legges til rette i *svært stor grad*.

Disse resultatene tyder på at mellomstore og store skoler generelt vurderer læreplanverket tilrettelegging mer positivt enn de minste skolene, som oftere er kritiske eller usikre i sin vurdering.



Figur 4.13. I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? N = 451, Figurdatabase (XLSX), PNG.

Som vist i figur 4.13 er vurderingene av LK20/LK20S' tilrettelegging for seksualitetsundervisning fordelt med en overvekt i midtkategoriene. Andelen som

svarer *i stor grad* og *i noen grad* er nesten likt fordelt, med 35 prosent *i noen grad*, og 34 prosent *i stor grad*. Videre svarer 25 prosent *vet ikke*, mens fire prosent oppgir at læreplanverket bare *i liten grad*. Kun én prosent mener at tilretteleggingen ikke skjer i det hele tatt, og at det skjer *i svært stor grad*.

Denne fordelingen indikerer at en betydelig andel respondenter mener at tilretteleggingen skjer til en viss grad, men få uttrykker sterk tilfredshet med tilretteleggingen for seksualitetsundervisning.

4.6 Lite endringer og mye usikkerhet rundt implementeringen av de nye læreplanene

Når det gjelder spørsmålet om skoler har endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene, svarer tre fylkeskommuner *ja*, mens fem svarer *nei*. Dette indikerer at flertallet ikke har implementert endringer som følge av de nye læreplanene, selv om en andel har gjort tilpasninger. Når fylkeskommunene ble spurt om å utdype dette svaret, er det bare én av ni som svarer med et enkelt ord: *usikker*. Usikkerhet rundt hvordan man skal implementere de nye lærerplanene kan være en grunn til at de rapporterer få endringer i undervisningen.

4.7 Mye usikkerhet: De største utfordringene for å tilrettelegge god seksualitetsundervisning

De utdypende fritekstsvarene på spørsmålet om utfordringene med å oppnå god seksualitetsundervisning peker på flere strukturelle og organisatoriske faktorer. Mange respondenter uttrykker usikkerhet eller mangler forutsetninger for å svare, ofte fordi ansvaret for seksualitetsundervisning oppfattes som tilhørende et annet nivå, som skolen eller skoleeieren. Dette tyder på en uklar ansvarsfordeling som kan hemme en helhetlig tilnærming til seksualitetsundervisningen.

Enkelte påpeker behovet for bedre fagtilknytning og økt tilgang til digitale undervisningsressurser, noe som antyder at det er utfordringer knyttet til implementering og tilgjengelighet av støttemateriell. Samtidig framhever noen at temaet ikke er aktuelt i deres kontekst, for eksempel i videregående opplæring, hvor undervisningen ofte håndteres av eksterne aktører som helsesykepleiere.

Den generelle usikkerheten blant respondentene kan indikere behov for tydeligere veiledning og støtte for å styrke seksualitetsundervisningen, både når det gjelder innhold og ansvar. Dette kan bidra til en mer enhetlig og effektiv implementering på tvers av nivåer og skoler.

4.8 Ulike prioriteringer og begrenset innsikt: hvorfor fylkene mener det ikke har blitt gjort endringer i undervisningen

De utdypende fritekstsvarene på hvorfor det ikke er gjort endringer i seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene reflekterer ulike årsaker og perspektiver. Flere fylker peker på at skolene selv har ansvaret for utforming av opplæringen i tråd med læreplanverket, og at de har begrenset innsikt i detaljerte spørsmål knyttet til dette fagfeltet. Enkelte understreker også at dette ikke er relevant for videregående opplæring eller at det har vært lav oppmerksomhet rundt og prioritering av seksualitetsundervisning.

Andre framhever utfordringen med å gi et dekkende svar på vegne av alle skolene, selv om det samtidig nevnes at gode undervisningsopplegg allerede eksisterer, for eksempel via eksterne aktører som Sex og samfunn på ungdomstrinnet. Dette tyder på en variasjon i hvordan ansvar, oppmerksomhet og ressurser fordeles mellom ulike nivåer og aktører i skolesystemet.

4.9 Mangelfull, men ikke fraværende: Liten grad av positiv påvirkning fra perspektivet til fylkeskommunene

Spørsmål om graden av opplevelse blant fylkesskoleeiere om hvorvidt læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning viser en tydelig overvekt av respondenter som svarer *vet ikke* (6), mens et mindre antall svarer *i noen grad* (3). Det er bemerkelsesverdig at ingen respondenter vurderer læreplanverket til å legge godt til rette for seksualitetsundervisning i stor grad, noe som kan indikere en viss usikkerhet eller lav grad av tilfredshet med dagens læreplan på dette området. Forskjellen mellom kategoriene *vet ikke* og *i noen grad* utgjør 30 prosentpoeng, noe som understreker den relativt sterke oppfatningen om at tilretteleggingen er mangelfull, men samtidig ikke helt fraværende.

Dette mønsteret kan indikere at det fortsatt er rom for forbedring og behov for ytterligere ressurser eller retningslinjer for å styrke seksualitetsundervisningen under det nåværende læreplanverket.

Oppsummering

- Grunnskoler rapporterer at de har gjort flere endringer i seksualitetsundervisningen enn videregående skoler, der omtrent 60 prosent oppgir at de ikke har gjort det.
- Større skoler viser en tydelig tendens til å gjennomføre flere tilpasninger, noe som indikerer en sammenheng mellom skolestørrelse og omfanget av endringer. Samtidig ser det ikke ut til at kommunestørrelse har noen tilsvarende effekt på graden av tilpasninger som er gjort.

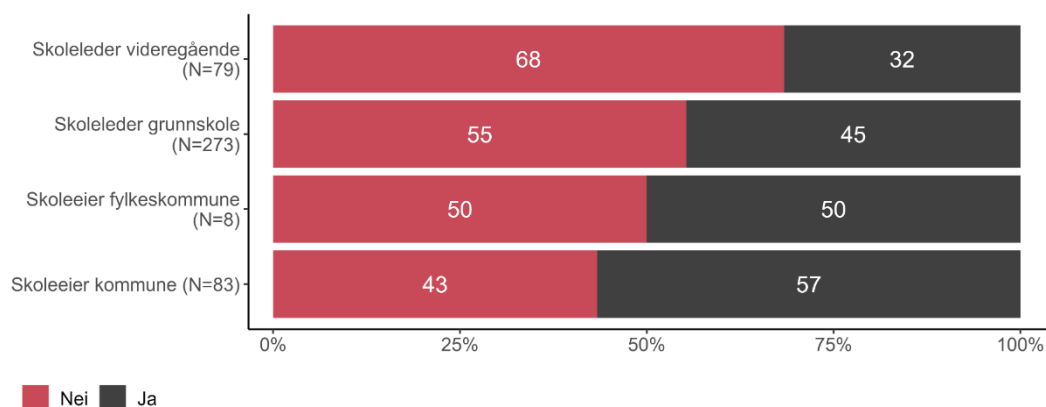
- Det er variasjoner i hvordan ulike skoleledere og skoleeiere opplever endringene. Skoleeiere rapporterer om flere og større endringer, mens rektorer på videregående skoler i mindre grad har justert undervisningen.
- Generelt viser undersøkelsen at en betydelig andel (omtrent 60 prosent) har gjort endringer.
- Blant de som har gjort endringer, er de mest framtreddende tiltakene økt tverrfaglighet, fokus på seksualitet og kjønnsidentitet, tidligere oppstart av undervisningen og innføring av faste perioder for temaet.
- De største utfordringene som rapporteres, er manglende kompetanse og trygghet blant lærere, knapphet på tid, elevenes modenhetsnivå og foreldreholdninger.
- Skoler som ikke har gjort endringer, begrunner dette med at deres tidligere rutiner allerede var i tråd med de nye læreplanene, eller at mangel på tid har gjort det vanskelig å prioritere slike tilpasninger.
- Ungdomsskoler rapporterer i størst grad at læreplanverket legger til rette for god seksualitetsundervisning, mens videregående skoler preges av stor usikkerhet, der omtrent 45 prosent svarer «vet ikke».
- Store grunnskoler i større kommuner rapporterer oftest at det tilrettelegges godt for undervisningen. De minst sentrale grunnskolene oppgir i lavere grad at læreplanverket legger til rette for god seksualitetsundervisning.
- Skoleledere ved grunnskoler rapporterer i større grad at læreplanverket tilrettelegger godt, mens skoleledere videregående viser størst usikkerhet, med 45 prosent som oppgir at de ikke vet hvordan undervisningen har blitt endret.
- Tilretteleggelsen varierer i stor grad. Hele 75 prosent mener at læreplanene støtter dette arbeidet i varierende grad. Samtidig svarer 25 prosent «vet ikke», noe som indikerer usikkerhet rundt hvordan undervisningen bør endres.
- Blant fylkene svarer fem av åtte at de ikke har gjort endringer i seksualitetsundervisningen, og seks av ni sier at de ikke vet om det er tilrettelagt i tråd med læreplanverket. Dette tyder på stor usikkerhet rundt implementeringen av LK20/LK20S.
- Når fylkene utdyper sine svar, peker de på behovet for mer støtte og veiledning. Mange opplever det som utfordrende å gi klare svar fordi de ikke har tett nok kontakt med undervisningen.
- Begrunnelser for hvorfor endringer ikke har blitt gjort inkluderer at ansvaret ligger hos skolene selv, samt at fylkene mangler innsikt i hvordan skolene håndterer dette. Videre pekes det på at seksualitetsundervisning ofte ikke prioriteres i videregående opplæring, at det eksisterer tidligere opplegg, eller at det er for lite tid til å gjennomføre omfattende tilpasninger.

5 Støtteressurs om kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets sider

I forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 (LK20/LK20S) ble det utviklet en støtteressurs til skolens ansatte til undervisning om kjønn og identitet. Ressursen ble utviklet i samarbeid med Helsedirektoratet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, og kan brukes som utgangspunkt for planlegging og felles refleksjon. Ressursen består av korte tekster som handler om ulike sider av temaene, som viser hvordan kjønn og seksualitet er en del av læreplanverket, både i grunnskolen og videregående opplæring. Støtten viser også hvordan temaene kan arbeides med tverrfaglig, og hvordan de kan være en del av arbeidet med skolemiljø og elevenes skolehverdag. I dette kapitlet fokuserer vi på skoleledere og skoleeieres erfaring med, og bruk av, støtteressursen om kjønn og identitet.

5.1 Kjennskap til Udirs støtteressurs til undervisning om kjønn og seksualitet

Skoleeiere og skoleledere ble spurt om hvorvidt de kjenner til støtteressursen for kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets (Udirs) hjemmesider. Som vist i figur 5.1, er det færrest skoleledere i videregående skole som kjenner til ressursen (32 prosent). Blant grunnskoleledere er andelen noe høyere, med 45 prosent som er kjent med ressursen.

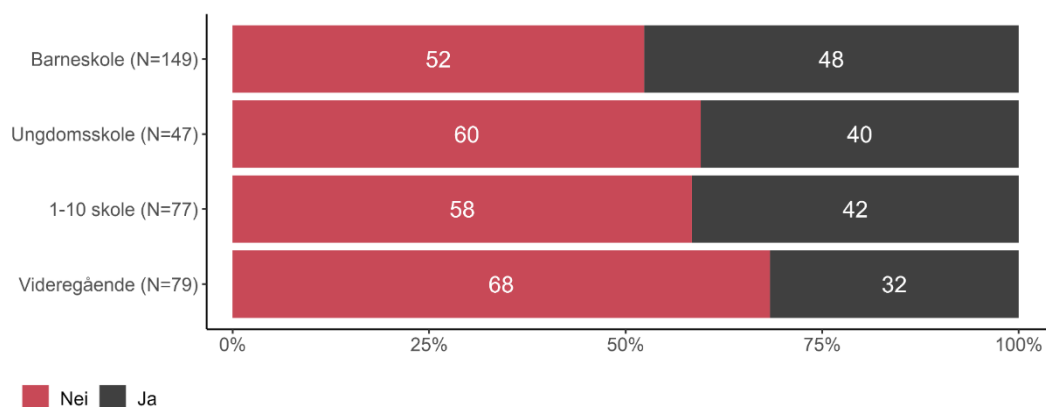


Figur 5.1. Kjenner dere til støtteressursen *Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider?* etter respondenttype. N = [8–273], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Når det gjelder skoleeiere, er det flest ledere på kommunenivå som er kjent med ressursen (57 prosent), mens andelen er noe lavere blant skoleeiere på kommunalt nivå (50 prosent)

5.1.1 Skoleledere

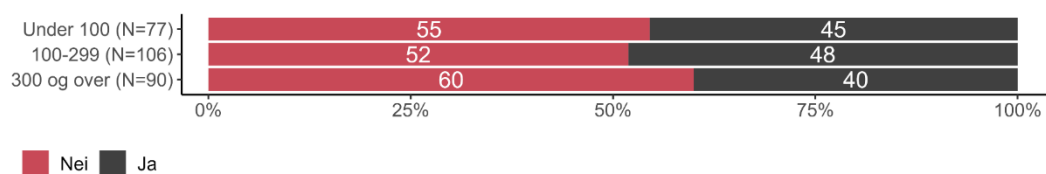
I figur 5.2 vises svarene fra skoleledere, fordelt etter skoletype.



Figur 5.2. Kjenner dere til støtteressursen *Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider?* etter skoletype. N = [47–149], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

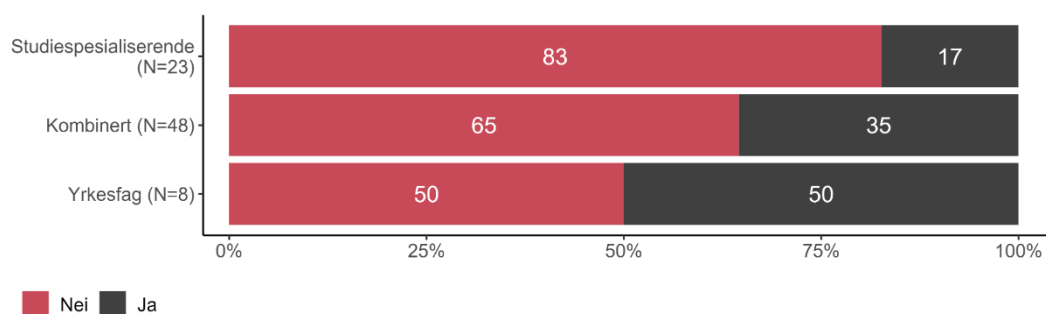
Som vist i figur 5.2, er kjennskapen til ressursen relativt lav blant samtlige skoletyper i undersøkelsen. Under 50 prosent av skolelederne kjenner til den. Det er imidlertid en gradvis økning i kjennskap fra videregående skoler, hvor 32 prosent av skolelederne har hørt om ressursen, til barneskolene, der 48 prosent er kjent med den.

For grunnskolene er kjennskapen til ressursen høyere blant skolelederne ved de mindre skolene (100–299 elever), hvor 48 prosent har hørt om ressursen, sammenliknet med de større skolene med mer enn 300 elever, der 40 prosent kjenner til den. Dette fremgår av figur 5.3 under.



Figur 5.3. Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter grunnskolestørrelse. N = [77–106], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

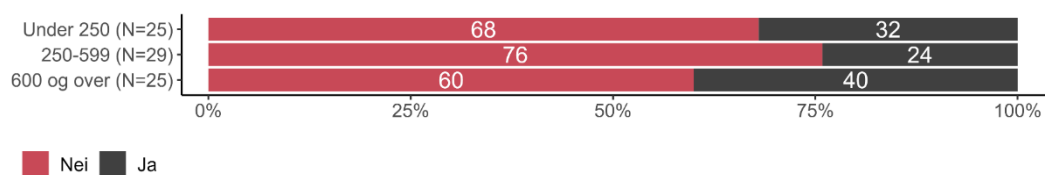
Når vi ser nærmere på svarene fra skoleledere i videregående skole, er det betydelige forskjeller i kjennskap til ressursen blant skoleledere når svarene fordeles etter skoletyper. Slik det fremgår av figur 5.4, er det flest skoleledere ved yrkesfaglige videregående skoler som kjenner til Udirs ressurs (50 prosent). Bare 17 prosent av skolelederne ved studiespesialiserende videregående skoler oppgir at de kjenner til ressursen, sammenliknet med 35 prosent av skolelederne ved kombinerte videregående skoler. Dette utgjør en forskjell på 33 prosentpoeng mellom yrkesfag og studiespesialiserende skoler.



Figur 5.4. Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter type videregående. N = [8–48], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Videre viser resultatene for videregående skoler en interessant trend: Flere skoleledere ved store skoler med over 600 elever har kjennskap til ressursen (40 prosent) enn skoleledere ved de minste skolene med under 250 elever (32 prosent). Skoleledere ved mellomstore videregående skoler (250–600 elever) har i minst grad kjennskap til ressursen, med bare 24 prosent. I tillegg er det 15 prosentpoeng færre skoleledere ved kombinerte videregående skoler (35

prosent) som kjenner til ressursen, sammenliknet med yrkesfaglige skoler, slik vist i figur 5.5 under.

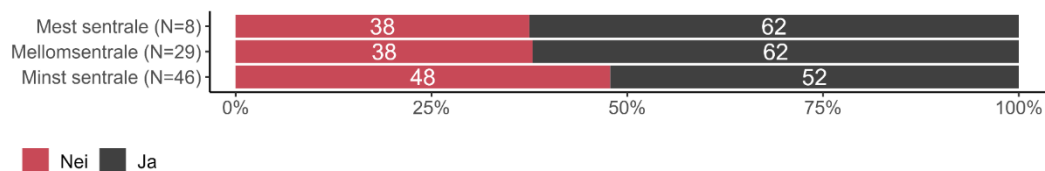


Figur 5.5. Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter videregåendestørrelse. N = [25–29], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Samlet sett viser resultatene tydelige forskjeller i kjennskap til ressursen mellom ulike skoletyper og skolestørrelser. Dette understreker behovet for målrettede tiltak for å øke bevisstheten om ressursen blant skoleledere, særlig ved studiespesialiserende skoler og mellomstore videregående skoler.

5.1.2 Skoleeiere

Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå oppgir halvparten av de åtte respondentene at de kjenner til Udirs støtteressurs om kjønn og seksualitet. Når vi ser nærmere på svarene fra skoleeiere på kommunalt nivå, avdekkes enkelte forskjeller basert på hvor sentrale kommunene er (se figur 5.6).



Figur 5.6. Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter kommuner, etter sentralitet. N = [8–46], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

I de mest sentrale og mellomsentrale kommunene er svarfordelingen identisk: 62 prosent av skolelederne oppgir at de kjenner til ressursen, mens 38 prosent svarer *nei*. Dette viser at flertallet i disse områdene har kjennskap til ressursen, selv om en betydelig andel fortsatt mangler denne kunnskapen.

I de minst sentrale kommunene er kjennskapen til ressursen lavere. Her svarer 52 prosent *ja*, mens 48 prosent oppgir at de ikke kjenner til ressursen. Dette tyder på at kjennskapen til ressursen er svakere i mindre sentrale områder sammenliknet med de mer sentrale.

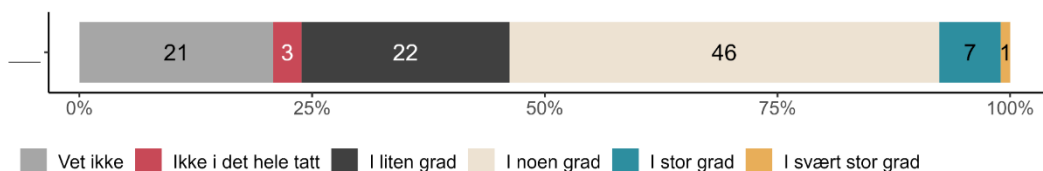
Sammenliknet viser tallene at en større andel skoleledere i de minst sentrale kommunene ikke kjenner til ressursen. Dette kan tyde på at informasjon og tilgang til slike ressurser ikke når ut like effektivt i disse områdene. I motsetning til dette har de mest sentrale og mellomsentrale kommunene en høyere grad av kjennskap og likere fordeling. Dette understøtter en mulig sammenheng mellom sentralitet og tilgjengeligheten eller oppmerksomheten rundt slike støtteressurser.

5.2 Bruk og vurdering av støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider

Hvorvidt Udirs støtteressurs faktisk brukes, og hvordan den vurderes av skoleledere og skoleeiere, gir viktig innsikt i ressursens relevans og nytteverdi. I denne delen undersøkes hvor mange som har tatt ressursen i bruk, og hvor nyttig den oppleves i praksis. Spørsmålene belyser både om ressursen er kjent, og hvordan den oppfattes blant ulike respondentgrupper.

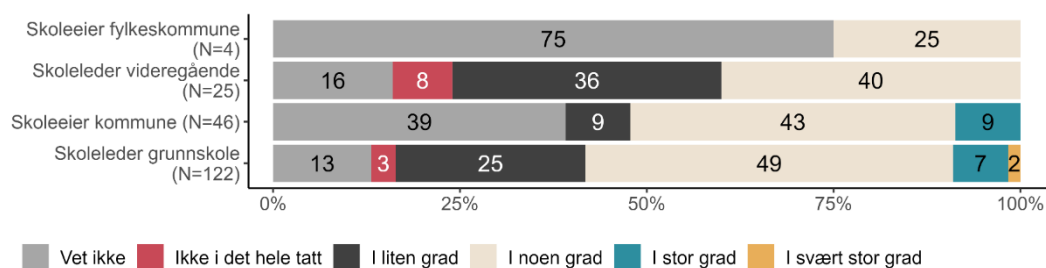
5.2.1 Bruk av støtteressursen

Alle de fire respondentene ble spurt om i hvilken grad de har brukt støtteressursen for kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Som vist i figuren under, oppgir nesten halvparten (46 prosent) at de har brukt ressursen *i noen grad*.



Figur 5.7. I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? Alle respondenter. N = 197, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ved å se nærmere på svarfordelingen etter respondenttype, slik vist i figur 5.8, fremkommer det at skoleeiere på fylkeskommunalt nivå skiller seg ut. Her svarer 75 prosent *vet ikke*, mens 25 prosent oppgir at de *ikke har brukt ressursen i det hele tatt*. Ingen respondenter i denne gruppen oppgir å ha brukt ressursen *i noen grad*.



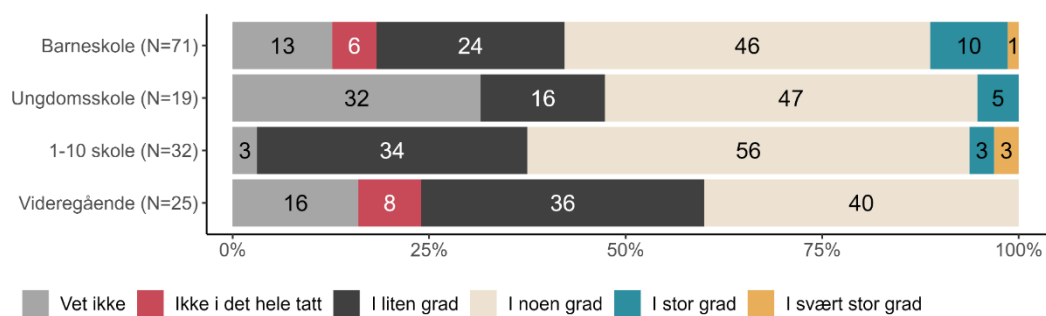
Figur 5.8. I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter respondenttype. N = [4–122], Figurdatabase (XLSX), PNG.

Blant skoleledere ved videregående skoler er svarene mer varierte: 36 prosent oppgir at de har brukt ressursen *i liten grad*, og 40 prosent *i noen grad*. Samtidig svarer 16 prosent *vet ikke*. Åtte prosent har *ikke* brukt ressursen, noe som tyder på en viss grad av usikkerhet og begrenset bruk.

Skoleeiere på kommunalt nivå skiller seg ut ved at 43 prosent oppgir å ha brukt ressursen *i noen grad*, og 9 prosent *i stor grad*. Samtidig svarer 39 prosent *vet ikke* og 9 prosent *ikke i det hele tatt*. Dette indikerer en høyere grad av kjennskap og bruk sammenliknet med fylkeskommunale eiere, men også en betydelig andel usikre. For skoleledere ved grunnskoler viser svarene at 49 prosent har brukt ressursen *i noen grad*, 25 prosent *i liten grad*, syv prosent *i stor grad*, og to prosent *i svært stor grad*. Her svarer 13 prosent *vet ikke*, og tre prosent oppgir at de *ikke* har brukt ressursen i det hele tatt, noe som antyder bedre kjennskap og bruk enn blant fylkeskommunale eiere, men lavere enn blant kommunale skoleeiere.

Sammenliknet viser tallene at fylkeskommunale skoleeiere har lavest kjennskap til og bruk av ressursen, mens kommunale skoleeiere har den høyeste andelen som bruker ressursen aktivt. Skoleledere ved grunnskoler og videregående skoler ligger mellom disse gruppene, med en moderat grad av bruk og kjennskap. Dette peker på en tydelig tendens: skoleeiere på kommunalt nivå har generelt høyere kjennskap til og bruk av ressursen enn skoleeiere på fylkeskommunalt nivå. Det er imidlertid viktig å påpeke at utvalget for skoleledere på fylkeskommunalt nivå er svært lite, da det kun er fire respondenter som har besvart spørsmålet (N=4). Dette begrenser muligheten til å trekke generelle konklusjoner basert på disse tallene.

Ved å se nærmere på skoleledernes svar, fordelt etter skoletype (figur 5.9), fremkommer det at skoleledere ved barneskoler og 1.-10.-skoler har brukt ressursen mest. Blant skoleledere ved videregående skoler og 1.-10.-skoler er det flest som oppgir å ha brukt ressursen *i liten grad*, med henholdsvis 36 prosent og 34 prosent som har valgt dette alternativet.

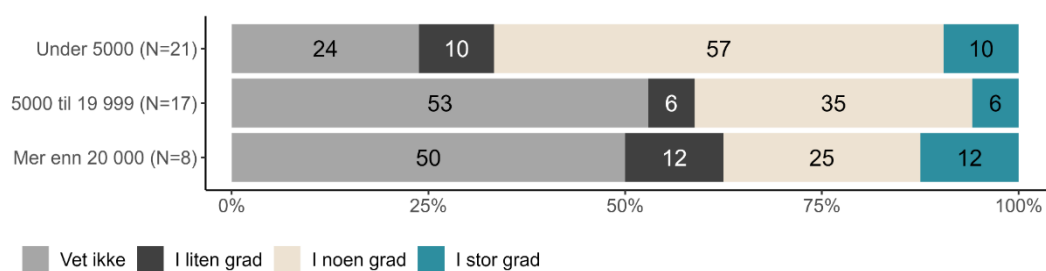


Figur 5.9. I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter skoletype. N = [19–71], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figuren viser at det er flest skoleledere ved videregående skoler som oppgir at de ikke har brukt ressursen *i det hele tatt* (8 prosent), noe som er to prosentpoeng høyere enn blant skoleledere ved barneskoler (6 prosent). Ingen skoleledere ved ungdomsskoler eller 1.-10.-skoler har valgt dette alternativet.

Blant de som har brukt ressursen *i stor grad*, er det flest skoleledere ved barneskoler (10 prosent), sammenliknet med fem prosent av skolelederne ved ungdomsskoler og tre prosent ved 1.-10.-skoler. Ingen skoleledere ved videregående skoler oppgir at de har brukt ressursen *i stor grad*.

I figur 5.10 ser vi nærmere på svarene fra skoleeiere på kommunalt nivå, fordelt etter kommunistørrelse. Resultatene viser at det er flest skoleeiere i de minste kommunene (under 5000 innbyggere) som har brukt ressursen. Blant disse oppgir 57 prosent at de har brukt ressursen *i noen grad*, ti prosent *i liten grad*, og ytterligere ti prosent at de har brukt den *i stor grad*. Samtidig svarer 24 prosent *vet ikke*, noe som indikerer en viss grad av usikkerhet blant respondentene i de minste kommunene.



Figur 5.10. I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter kommuner, etter kommunistørrelse. N = [8–21], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

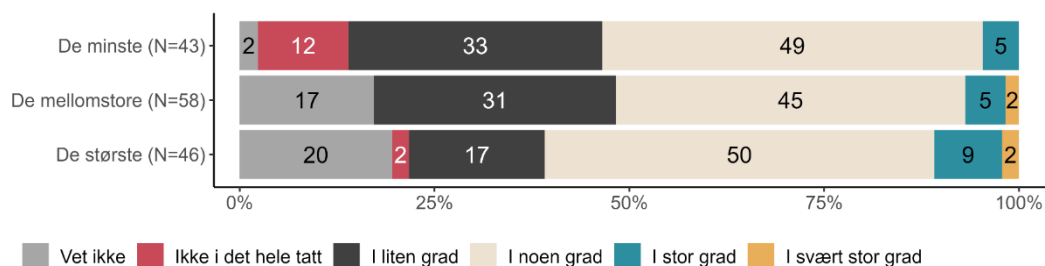
For kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere ser bildet noe annerledes ut. Her oppgir 35 prosent av skoleeierne at de har brukt ressursen *i noen grad*, men en betydelig større andel, 53 prosent, svarer *vet ikke*. Seks prosent har brukt

ressursen *i stor grad*, og like mange *i liten grad*, noe som tyder på lavere grad av kjennskap og bruk sammenliknet med de mindre kommunene.

I de største kommunene, med mer enn 20 000 innbyggere, er det enda færre som oppgir å ha brukt ressursen. Her svarer 25 prosent at de har brukt den *i noen grad*, mens 12 prosent har brukt den *i liten grad*, og like mange (12 prosent) *i stor grad*. Samtidig er andelen som svarer *vet ikke høy*, med 50 prosent, noe som indikerer betydelig usikkerhet blant skoleeierne i de største kommunene.

Samlet sett viser figuren at skoleeiere i de minste kommunene oftere oppgir å ha brukt ressursen, mens det er større usikkerhet og mindre bruk i mellomstore og større kommuner

I figur 5.11 ser vi nærmere på svarene fra skoleledere fordelt etter skolestørrelse, som inkluderer både grunnskoleledere og skoleledere i videregående skoler. Også her viser resultatene at flesteparten av skolelederne, uavhengig av skolestørrelse, oppgir at de har brukt ressursen *i noen grad*.



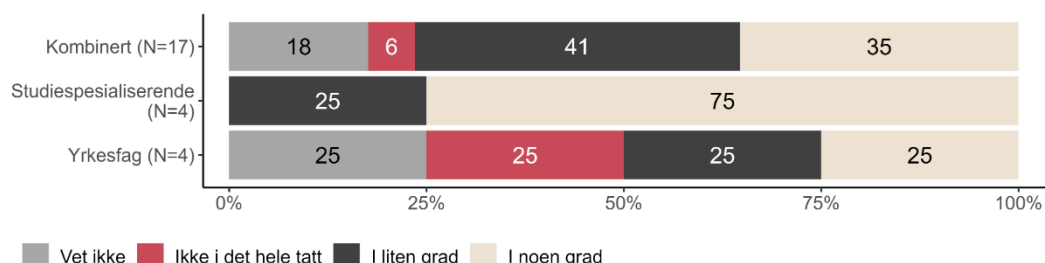
Figur 5.11. I hvilken grad har dere brukt støtteresursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter skolestørrelse. N = [43–58], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figuren viser at de største skolene imidlertid skiller seg ut med en noe høyere andel som oppgir at de bruker ressursen *i stor grad* (9 prosent), sammenliknet med svarene fra skoleledere ved de mellomstore (5 prosent) og minste skolene (5 prosent). Samtidig er også andelen som svarer at de *ikke vet* om de har brukt ressursen høyest blant skolelederne ved de største skolene (20 prosent), sammenliknet med de to andre respondentgruppene (henholdsvis 17 og to prosent).

Sammenliknet viser figuren at uansett skolestørrelse er det flest som rapporterer å ha brukt ressursen *i noen grad*. Bruken er relativt jevnt fordelt, men de største skolene har en noe høyere andel som rapporterer bruk *i stor grad*. Andelen *vet ikke*-svar er mest fremtredende blant de største skolene, noe som tyder på en større grad av usikkerhet der sammenliknet med mindre og mellomstore skoler.

I figur 5.12 ser vi nærmere på svarene fra skoleledere i videregående skoler, fordelt etter skoleslag. Figuren viser at studiespesialiserende skoler har den

høyeste andelen skoleledere som oppgir å ha brukt støtteressursen *i noen grad*, med 75 prosent. Dette er en betydelig høyere andel enn ved kombinerte skoler og yrkesfaglige skoler, som ligger langt lavere i bruken av ressursen (henholdsvis 35 og 25 prosent).



Figur 5.12. I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter type videregående. N = [4–17], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 5.12 viser at skoleledere ved yrkesfaglige videregående skoler i minst grad rapporterer å ha brukt Udirs støtteressurs. En av fire (25 prosent) av skolelederne i denne gruppen oppgir at de har brukt ressursen *i noen grad*, sammenliknet med 75 prosent blant skoleledere ved studiespesialiserende skoler og 35 prosent ved kombinerte videregående skoler. Yrkesfaglige skoler har også den høyeste andelen som oppgir at de ikke har brukt ressursen *i det hele tatt* (25 prosent) og en tilsvarende høy andel som svarer *vet ikke* (25 prosent). Til sammenlikning er det ingen skoleledere ved studiespesialiserende skoler som oppgir *vet ikke* eller at de *ikke har brukt ressursen i det hele tatt*. Den lave bruken blant yrkesfaglige skoler kan tyde på at ressursen i mindre grad oppleves som relevant eller tilpasset behovene til denne skolesektoren. Yrkesfaglige skoler har ofte en annen pedagogisk profil og elevgruppe enn studiespesialiserende skoler, noe som kan påvirke hvordan ressursen brukes og oppfattes. Den høye andelen *vet ikke*-svar blant skoleledere ved yrkesfaglige skoler kan også indikere manglende kjennskap til ressursen, noe som understreker et behov for bedre informasjon eller tilpasning til denne gruppens kontekst.

5.2.2 Støtteressursens nytteighet

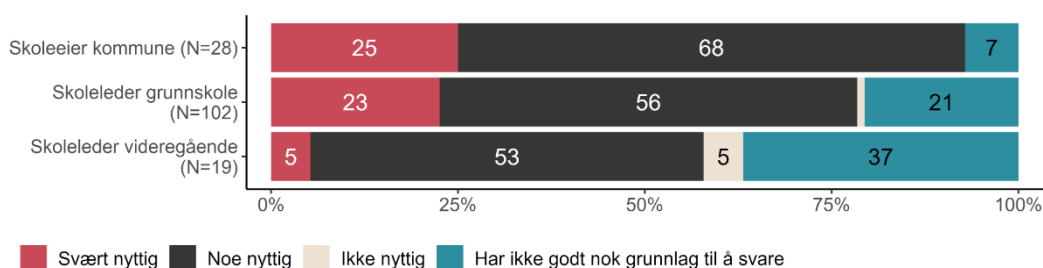
Samtlige respondenter ble også spurt om hvor nyttige de vurderte ressursen som støtte til seksualitetsundervisningen.

Figur 5.13 viser at flertallet av respondentene (57 prosent) vurderer ressursen som *noe nyttig*. Dette indikerer at ressursen oppfattes som en viss støtte, men at det også kan være rom for forbedringer for å øke dens nytteverdi.



Figur 5.13. Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? N = 150, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ved å se nærmere på svarfordelingen blant de ulike respondenttypene, som vist i figur 5.14, fremgår det at flertallet i alle respondentkategorier vurderer støtteressursen som *noe nyttig*.



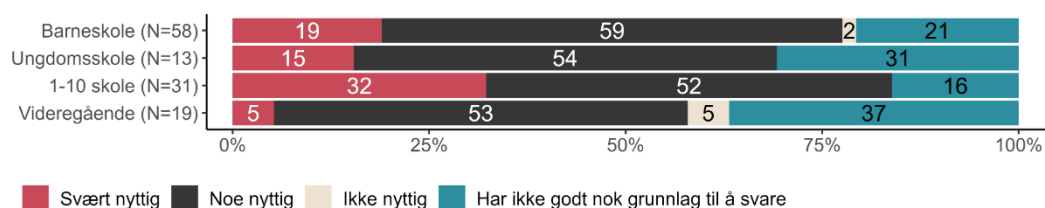
Figur 5.14. Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter respondenttype. N = [19–102], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figuren viser at skoleeiere på kommunenivå har den høyeste andelen som vurderer ressursen som *svært nyttig* (25 prosent), mens 23 prosent av skoleledere i grunnskolen svarer det samme, to prosentpoeng lavere. Blant skoleledere i videregående skoler er andelen som vurderer ressursen som *svært nyttig* betydelig lavere, med fem prosent. Samtidig er det en markant høyere andel av skoleledere på videregående nivå som oppgir at de *ikke har godt nok grunnlag til å svare* (37 prosent), noe som er 16 prosentpoeng mer enn blant skoleledere i grunnskolen (21 prosent) og 30 prosentpoeng mer enn blant skoleeiere på kommunenivå (7 prosent).

Disse resultatene kan tyde på at ressursen oppleves som mer relevant og anvendelig for skoleeiere på kommunenivå enn for skoleledere, spesielt i videregående skoler. Den lave andelen som vurderer ressursen som *svært nyttig* blant skoleledere i videregående, kombinert med den høye andelen som oppgir manglende grunnlag for å svare, kan indikere en svakere kjennskap til ressursen eller en oppfatning av at den ikke er tilstrekkelig tilpasset videregående nivå. Det kan potensielt også reflektere at ressursen i større grad er utformet med tanke på grunnskolen eller kommunenes administrative behov. For å øke relevansen for videregående skoler, kan det være nødvendig med bedre tilpasning av ressursen

til deres kontekst, samt økt informasjon og opplæring om dens innhold og bruksmuligheter.

Figur 5.15 viser at vurderingen av ressursen som *svært nyttig* varierer betydelig mellom skolelederne når svarene fordeles etter skoletype. Skoleledere ved 1.-10.-skoler har den høyeste andelen som finner ressursen *svært nyttig* (32 prosent), sammenliknet med barneskoler (19 prosent), ungdomsskoler (15 prosent), og videregående skoler (5 prosent).



Figur 5.15. Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter skoletype. N = [13–58], Figurdata (XLSX), PNG.

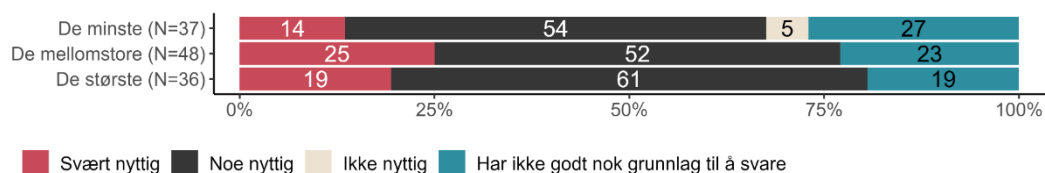
Blant respondentene er det kun skoleledere ved videregående skoler og barneskoler som oppgir at de *ikke anser ressursen som nyttig*. Dette gjelder henholdsvis fem prosent av skolelederne i videregående skoler og to prosent av barneskolelederne.

Resultatene viser at ressursen oppleves som mest relevant og anvendelig for skoleledere ved 1.-10.-skoler, som dekker både barne- og ungdomstrinnene. Den høye andelen skoleledere ved disse skolene som vurderer ressursen som *svært nyttig* (32 prosent), tyder på at ressursens innhold og formål er godt tilpasset deres arbeid. Samtidig er andelen som vurderer ressursen som *svært nyttig* lavere blant barneskoler (19 prosent) og ungdomsskoler (15 prosent), noe som kan indikere at ressursen ikke fullt ut møter deres behov. Den svært lave andelen blant skoleledere i videregående (5 prosent), kombinert med en høy andel som svarer *Har ikke godt nok grunnlag til å svare* (37 prosent), indikerer at ressursen enten oppleves som lite relevant for videregående skoler eller at den er mindre kjent på dette nivået.

Dette samsvarer med funnene fra figurene som viser svarfordelingen blant skoleledere og skoleeiere på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Skoleeiere på kommunenivå vurderer ressursen som mer nyttig enn skoleledere på videregående nivå, noe som reflekterer at ressursen i større grad ser ut til å være utformet med tanke på grunnskolen og kommunenes administrative behov. Samtidig er det noe lavere andel blant skoleledere i barneskolen og ungdomsskolen som anser ressursen som *svært nyttig*. Det er likevel langt høyere enn blant skolelederne på videregående nivå, som kan tyde på at ressursen ikke oppleves som relevant eller tilgjengelig nok i deres kontekst. Disse resultatene

peker igjen på viktigheten av bedre tilpasning av ressursen spesielt for videregående skoler. Det kan også være behov for økt informasjon og opplæring om ressursen for å sikre at den oppleves som nyttig og anvendelig på alle nivåer.

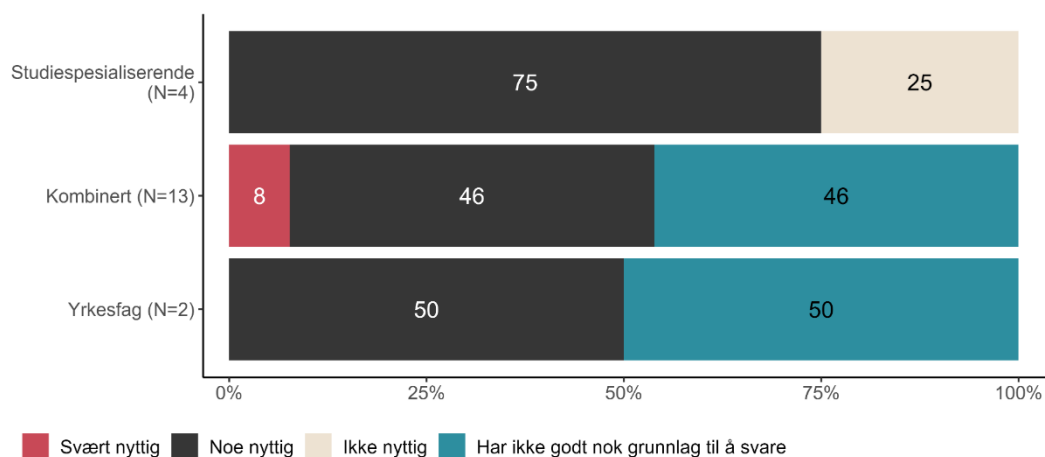
Figur 5.16 viser at skoleledere ved de minste skolene, både i grunnskolen og videregående skole, i minst grad opplever ressursen som nyttig.



Figur 5.16. Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter skolestørrelse. N = [36–48], Figurdata (XLSX), PNG.

Det er kun skoleledere ved de minste skolene som oppgir ressursen som *ikke nyttig* (5 prosent). Det er også færre av skolelederne ved de minste skolene som oppgir at de finner ressursen *svært nyttig* (14 prosent), sammenliknet med skoleledere ved de mellomstore (25 prosent) og de største skolene (19 prosent). En mulig forklaring kan være at mindre skoler har færre ansatte og kanskje mindre spesialisering innenfor temaer som kjønn og seksualitet. Manglende opplevd relevans kan også henge sammen med mindre kjennskap til ressursen, eller at den oppfattes som mindre tilpasset de utfordringene som små skoler står overfor i sin undervisning og administrasjon.

Figur 5.17 viser skoleledernes svar, fordelt etter type videregående skole de arbeider på. Resultatene viser at rundt halvparten av skolelederne ved både yrkesfaglige skoler (50 prosent) og kombinerte videregående skoler (46 prosent) oppgir at de *ikke har godt nok grunnlag til å vurdere hvor nyttig ressursen er*. Dette indikerer en begrenset kjennskap til ressursen i disse skoletypene, noe som kan påvirke både bruken og oppfatningen av dens relevans.



Figur 5.17. Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter type videregående. N = [2–13], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

5.3 Behov for støtte og veiledningsressurser

Til slutt ble skoleledere og skoleeiere spurt om hvilke støtte- og veiledningsressurser de har mest behov for i seksualitetsundervisningen. Spørsmålet var åpent og informantene kunne selv skrive inn svar. Svarene viser et variert behov som reflekterer både praktiske og strategiske utfordringer i arbeidet. Samlet sett fremhever svarene et tydelig ønske om mer praktisk og konkret støtte, økt bruk av eksterne fagpersoner, og inkluderende, oppdatert og forskningsbasert materiale. Det etterlyses også ressurser som kan støtte lærerne i møte med utfordringer knyttet til familier og kulturer som er kritiske til seksualitetsundervisningen. Behovene peker på en kompleks og mangfoldig undervisningssituasjon der tilpassede ressurser og klare nasjonale føringer kan være avgjørende for å styrke seksualitetsundervisningen.

Nedenfor oppsummerer vi svarene punktvis, delt inn etter ulike tema:

- **Praktiske undervisningsverktøy:** Mange respondenter etterlyser konkrete og praktiske verktøy som ferdiglagde undervisningsopplegg, digitale ressurser og korte filmer eller videoer. Det er særlig ønsket at slike videoer kan brukes som et utgangspunkt for diskusjon og refleksjon i klassen, gjerne med bidrag fra ungdom eller eksperter.
- **Ekstern støtte:** En annen gjennomgående kategori er behovet for støtte fra eksterne fagpersoner, som helsesykepleiere og annet helsepersonell. Disse aktørene oppleves som verdifulle bidragsyttere i undervisningen, både for sin faglige kompetanse og som en ressurs for lærerne. Deltakelsen deres gir også et utenforstående perspektiv som kan styrke undervisningen.

- Ressurser om kjønn og identitet: Mange respondenter fremhever behovet for oppdatert informasjon og ressurser om temaer som kjønnsidentitet og seksuell orientering. Det etterlyses veiledning i hvordan man kan møte elever og foresatte med ulike ståsteder, samt hvordan skolen kan skape forståelse og toleranse. Dette inkluderer også ressurser for å undervise elever med ulik bakgrunn og erfaringer.
- Holdningsarbeid og nasjonale retningslinjer: Flere nevner behovet for veiledning i arbeid med holdningsendring, særlig innen mangfold, respekt og forebygging av intoleranse. Det er et ønske om nasjonale retningslinjer som sikrer en objektiv, forskningsbasert tilnærming til seksualitetsundervisningen, slik at den ikke preges av individuelle holdninger.
- Alderstilpassede ressurser: Et annet viktig punkt er utvikling av flere alders- og målgruppetilpassede ressurser, spesielt for de yngre klassetrinnene. Mange lærere uttrykker usikkerhet rundt når og hvordan temaene bør introduseres, og etterlyser tydeligere veiledning.
- Gode eksisterende ressurser: Selv om mange ser behov for flere ressurser, rapporterer enkelte at de allerede er godt dekket med Udirs støttemateriell og læreverk, samt støtte fra helsesykepleiere. Dette viser at behovene varierer betydelig mellom ulike skoler og skoleeiere.

Oppsummering

- Det er tydelige forskjeller i kjennskap, bruk og vurdering av ressursen mellom ulike nivåer og skoleslag. Ressursen oppleves som mest nyttig i grunnskolen og blant skoleeiere på kommunenivå, mens den har mindre relevans og kjennskap i videregående skoler, spesielt ved studiespesialiserende skoler. Dette antyder et behov for bedre tilpasning, bredere kommunikasjon og økt opplæring i bruken av ressursen, særlig for videregående skoler og mindre kommuner. Behovet for praktiske verktøy og eksterne støtteressurser fremheves også som viktige innsatsområder for å styrke seksualitetsundervisningen på tvers av skoleslag.
- Kjennskapen til ressursen er generelt lav blant skoleledere, med 32 prosent i videregående skole og 44 prosent i grunnskolen som oppgir at de kjenner til ressursen.
- Skoleeiere på kommunenivå har høyest kjennskap (57 prosent), mens skoleeiere på fylkeskommunalt nivå ligger noe lavere (50 prosent).
- Skoleledere ved studiespesialiserende videregående skoler har lavest kjennskap til ressursen (17 prosent), sammenliknet med yrkesfaglige skoler (50 prosent) og kombinerte skoler (35 prosent).
- Flertallet av respondentene (46 prosent) oppgir at de har brukt ressursen 'I noen grad,' mens fylkeskommunale skoleeiere i stor grad svarer 'Vet ikke' (75 prosent).

- Ressursen vurderes som 'noe nyttig' av flertallet (57 prosent), men andelen som vurderer den som 'svært nyttig' er høyest blant skoleeiere på kommunenivå (25 prosent) og skoleledere ved 1.-10.-skoler (32 prosent).

6 Bedre og mer inkluderende avgangsmarkering og russefeiring

Russetiden er en særegen norsk tradisjon som markerer avslutningen av fullført skolegang. Feiringen, som ofte starter på høsten eller våren i avgangsåret og avsluttes etter 17. mai, organiseres og gjennomføres som regel av elevene selv. For mange elever er russetiden en tid preget av glede og samhold. Likevel er dette en periode som kan skape utfordringer - ikke alle elever opplever å være en del av fellesskapet. Noen føler seg ekskludert både på skolen og på fritiden. I følge opplæringsloven har skolen en aktivitetsplikt, som vil si at skolen har plikt til å hjelpe eleven hvis det er forhold på fritiden som gjør at eleven ikke opplever det som trygt og godt å være på skolen. Dette gjelder også om det skjer noe i forbindelse med russetiden som påvirker elevenes skolemiljø (Udir.no).

Utdanningsdirektoratet understreker viktigheten av dialog mellom skoler og elever, klare retningslinjer og en bevisst innsats for å balansere tradisjonene med tiltak som sikrer en inkluderende russefeiring som sikrer en positiv opplevelse for alle elever, uavhengig av deres økonomiske, sosiale eller kulturelle bakgrunn.

Dette kapitlet utforsker hvordan skoleledere ved videregående skoler og skoleeiere på fylkeskommunalt nivå vurderer russefeiringens innvirkning på skolemiljøet. Vi ser også på hvordan skolene oppfatter elevenes ønsker og behov for russefeiringen, samt hvilke samarbeid som eksisterer mellom skoler og elever for å sikre at feiringen blir mer inkluderende og fremmer fellesskap og trivsel.

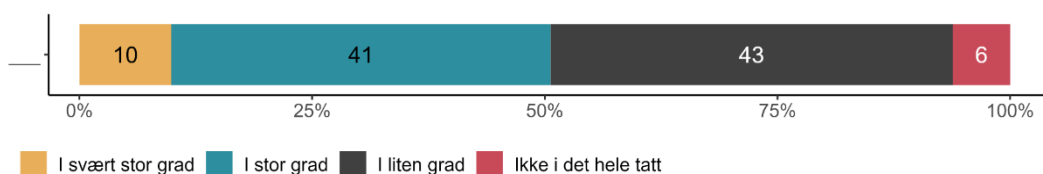
Det er viktig å bemerke at antallet respondenter som har besvart spørsmålene, varierer mellom de to respondentgruppene i dette kapitlet. Mens antall svar (N) stort sett (det kan være små forskjeller fra spørsmål til spørsmål, se hver enkelt figur) ligger på 81 for skolelederne ved videregående, er N for skoleeiere i fylkeskommunen åtte. Prosentvise forskjeller har derfor begrenset mening. Det samme gjelder for respondentene som er skoleledere ved de ulike typene videregående. Mens N er 50 for kombinerte videregående skoler, er N=24 ved studieforbereidende skoler og N=7 ved yrkesfaglige videregående skoler. Ett svar utgjør derfor en betydelig prosentandel. Svarfordeling og resultater må derfor

tolkes med forsiktighet, og må sees som indikasjoner på opplevde utfordringer heller enn som et representativt bilde av situasjonen.

6.1 Påvirkning på elever og skolemiljø

Vi spurte skoleledere ved videregående skoler og skoleeiere på fylkeskommunalt nivå om i hvilken grad de mener at dagens russefeiring påvirker elevenes skolemiljø på en negativ måte. Resultatene viser noe forskjell i oppfatning mellom de to respondentgruppene. Blant skoleeiere på fylkeskommunalt nivå vurderer fem av åtte respondenter at russefeiringen *i stor grad* har en negativ innvirkning på elevenes skolemiljø. Tre av åtte skoleeiere på fylkeskommunalt nivå svarer at russefeiringen *i svært stor grad* har en negativ innvirkning.

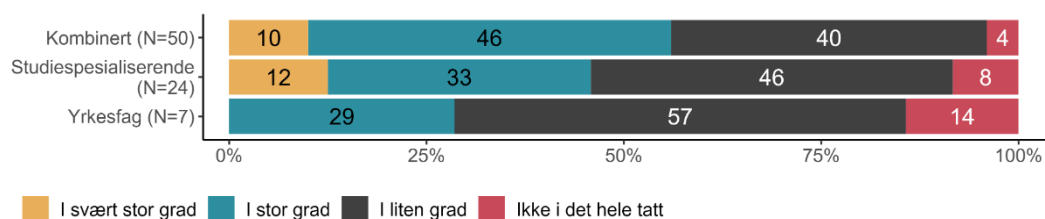
Skoleledere ved videregående skoler har en noe annerledes vurdering, slik presentert i figur 6.1. Her oppgir flertallet (43 prosent) at dagens russefeiring *i liten grad* påvirker elevenes skolemiljø negativt. Likevel er det bare to prosentpoeng færre (41 prosent) som oppgir at russefeiringen *i stor grad* påvirker elevenes skolemiljø negativt.



Figur 6.1. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? Skoleledere videregående. N = 81, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Forskjellen mellom de to respondentenes oppfatning av hvordan russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt, kan indikere at fylkeskommunale skoleeiere ser større utfordringer knyttet til russefeiringen. En mulig forklaring kan være at skoleledere har en nærmere relasjon til elevene, som kan gjøre det enklere å håndtere utfordringer knyttet til russefeiringen lokalt.

Svarfordelingen blant skolelederne varierer noe etter typen videregående skole, slik det fremgår av figuren nedenfor. Skoleledere ved kombinerte videregående skoler rapporterer oftest at russefeiringen *i stor grad* påvirker skolemiljøet negativt, med 46 prosent som har krysset av for dette. Blant denne gruppen oppgir også ti prosent at russefeiringen *i svært stor grad* har en negativ påvirkning på skolemiljøet.

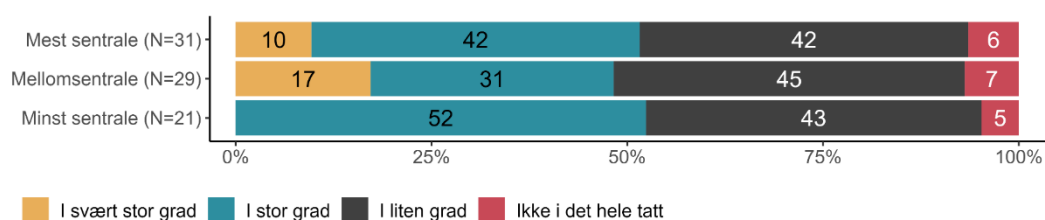


Figur 6.2. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.

Det er noe flere skoleledere ved studiefaglige videregående skoler som rapporterer at russefeiringen *i svært stor grad* har en negativ påvirkning, med 12 prosent, noe som er to prosentpoeng høyere enn ved kombinerte skoler. Dette kan indikere at utfordringer knyttet til russefeiringen kan være mer fremtredende ved studiefaglige skoler, kanskje som følge av større press rundt tradisjonelle russeaktiviteter.

På den andre siden har de fleste skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler (57 prosent) oppgitt at russefeiringen *i liten grad* påvirker skolemiljøet negativt. Dette tyder på at yrkesfaglige skoler i mindre grad opplever de samme utfordringene relatert til russefeiringen som kombinerte og studiefaglige skoler. Videre er det også flest skoleledere ved yrkesfaglige videregående skoler som rapporterer at russefeiringen ikke påvirker skolemiljøet negativt *i det hele tatt* (14 prosent).

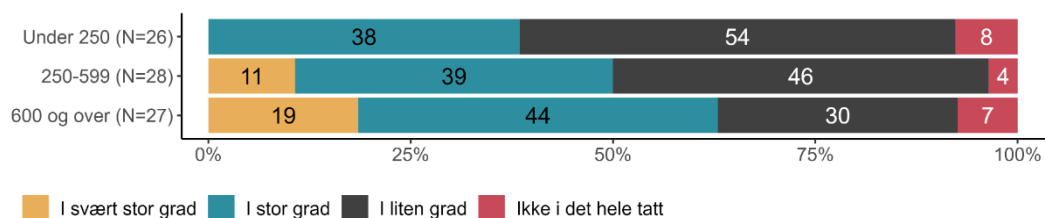
Figur 6.3 viser skoleledernes svar fordelt etter hvor sentrale de videregående skolene er. Resultatene avdekker interessante forskjeller i hvordan russefeiringen oppleves å påvirke elevenes skolemiljø. Blant de minst sentrale skolene er det ingen skoleledere som har krysset av for at russefeiringen *i svært stor grad* påvirker elevenes miljø negativt. Dette kan tyde på at skolene i mindre sentrale områder opplever færre ekstreme utfordringer knyttet til russefeiringen.



Figur 6.3. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31], Figurdata (XLSX), PNG.

Samtidig oppgir over halvparten (52 prosent) av skolelederne ved de minst sentrale skolene at russefeiringen *i stor grad* har en negativ påvirkning på skolemiljøet.

Figur 6.4 viser at skoleledernes vurderinger av hvordan russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø, varierer avhengig av skolens størrelse (antall elever). Skoleledere ved skoler med mer enn 600 elever uttrykker i større grad bekymring for at russefeiringen har en negativ innvirkning på skolemiljøet, sammenliknet med ledere ved mindre skoler.



Figur 6.4. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? etter videregående størrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Blant skolelederne fra de største skolene (mer enn 600 elever) oppgir 19 prosent at russefeiringen *i svært stor grad* påvirker elevenes skolemiljø negativt, mens det samme gjelder 11 prosent av skolelederne ved skoler med 250–599 elever. Ingen skoleledere fra skoler med under 250 elever har oppgitt at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt i svært stor grad.

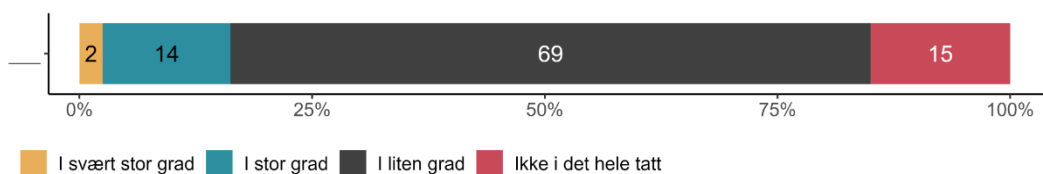
Også blant skolelederne fra de største skolene er det flest (44 prosent) som mener at russefeiringen *i stor grad* påvirker skolemiljøet negativt. Dette er fem prosentpoeng høyere enn for skoleledere ved skoler med 250–599 elever (39 prosent) og seks prosentpoeng mer enn blant skoleledere fra skoler med under 250 elever (38 prosent).

Samtidig er det flest skoleledere ved skoler med under 250 elever som svarer at russefeiringen *i liten grad* påvirker skolemiljøet negativt. Dette kan tyde på at mindre skoler opplever færre utfordringer knyttet til russefeiringen, muligens på grunn av et mindre elevmiljø. Disse funnene peker på at skolestørrelse kan være en viktig faktor i hvordan utfordringer relatert til russefeiringen oppleves og håndteres.

Skolelederne ved videregående skoler og skoleeierne i fylkeskommunen ble også spurt om i hvilken grad de mener at russefeiringen påvirker skolemiljøet positivt. Flertallet av både skoleledere og skoleeiere opplever at russefeiringen *i liten grad* har en positiv påvirkning på skolemiljøet. Dette samsvarer med resultatene fra spørsmålet om i hvilken grad respondentene opplever at russefeiringen har negativ påvirkning på skolemiljøet.

Blandt skoleeiere i fylkeskommunen svarer seks av åtte respondenter at russefeiringen *i liten grad* har en positiv påvirkning på skolemiljøet. En av åtte svarer at russefeiringen *i stor grad* har en positiv påvirkning, mens en av åtte svarer at russefeiringen ikke hadde en positiv påvirkning *i det hele tatt*.

Figur 6.5 viser svarfordelingen til skoleledere ved videregående skoler.

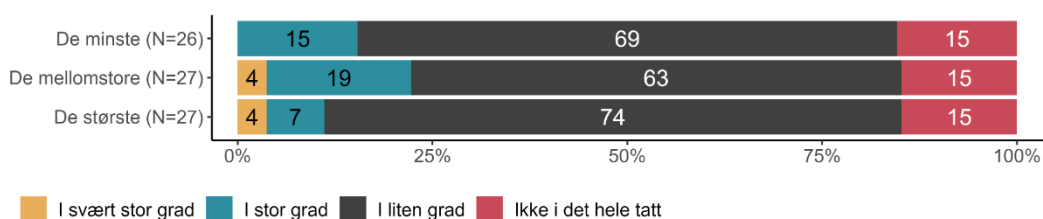


Figur 6.5. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt? Skoleledere videregående. N = 80, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Blant skoleeierne og skolelederne ved videregående skoler er det 69 prosent som mener at russefeiringen *i liten grad* påvirker skolemiljøet positivt, mens 15 prosent mener russefeiringen ikke påvirket skolemiljøet positivt *i det hele tatt*. Fjorten prosent av skolelederne ved videregående skoler svarer at russefeiringen *i stor grad* har en positiv påvirkning på skolemiljøet, mens to prosent oppgir at russefeiringen *i svært stor grad* har en positiv påvirkning.

Disse resultatene tyder på at både skoleledere og skoleeiere opplever at russefeiringen i begrenset grad bidrar positivt til skolemiljøet, selv om skolelederne ved videregående skoler i noe større grad ser potensialet for positive effekter enn sine kolleger på fylkeskommunalt nivå. Dette kan muligens skyldes skoleledernes nærmere kontakt med elevene og deres opplevelser av samhold og fellesskap i forbindelse med russefeiringen.

Figur 6.6 viser hvordan skoleledernes vurderinger av russefeiringens positive påvirkning på skolemiljøet varierer basert på skolestørrelse. Blant de største videregående skolene, med mer enn 600 elever, er det flest skoleledere som mener at russefeiringen *i liten grad* har en positiv innvirkning på elevenes skolemiljø. Dette kan tyde på at utfordringer med å inkludere et stort og variert elevmiljø kan overskygge potensialet for positive effekter, som samhold og fellesskap.



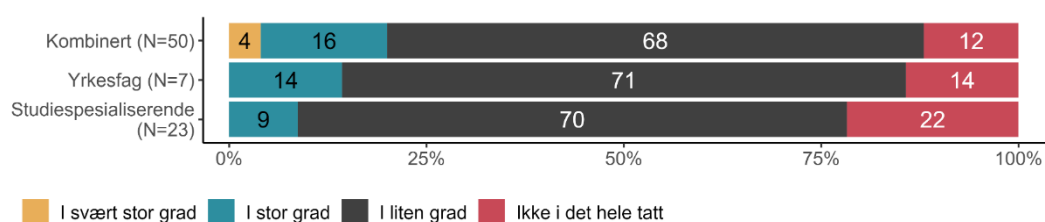
Figur 6.6. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt? etter skolestørrelse. N = [26–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Det er flest skoleledere ved mellomstore videregående skoler (250–599 elever) som mener at russefeiringen *i stor grad* kan ha en positiv påvirkning på skolemiljøet. Dette kan indikere at skolestørrelsen i denne gruppen er mer optimal for å skape et inkluderende fellesskap under russefeiringen, der samholdet blant

elevene kan bli sterkere uten at utfordringene blir like komplekse som på større skoler.

Disse variasjonene kan reflektere hvordan skolestørrelse påvirker opplevelsen av russefeiringen, og understreker behovet for tilpassede tiltak som kan fremme de positive aspektene av feiringen, særlig på større skoler hvor utfordringene kan være mer fremtredende.

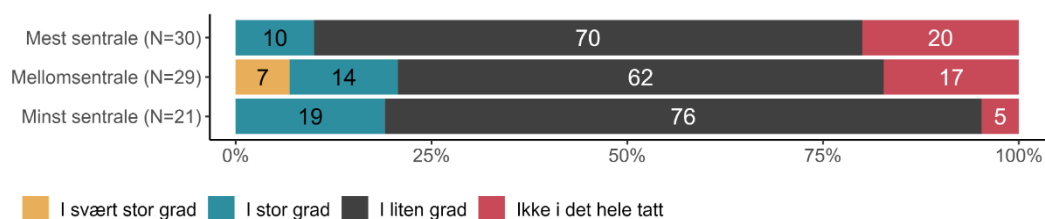
Svarfordelingen blant skoleledere, sortert etter type videregående skole og vist i figur 6.7, viser relativt jevne tall, men med noen tydelige forskjeller. Skolelederne ved studieforbereende skoler ser i mindre grad for seg at russefeiringen kan ha en positiv påvirkning på elevenes skolemiljø, sammenliknet med skoleledere ved yrkesfaglige og kombinerte videregående skoler.



Figur 6.7. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

For eksempel oppgir 22 prosent av skolelederne ved studieforbereende skoler at russefeiringen *ikke har noen positiv påvirkning på elevenes skolemiljø i det hele tatt*. Dette er høyere enn andelen blant skolelederne ved yrkesfaglige skoler (14 prosent) og kombinerte videregående skoler (12 prosent). Det er likevel viktig å minne om at antallet respondenter som har svart på spørsmålet er ganske ulik mellom de ulike skoletypene. Mens N er 50 for kombinerte videregående skoler, er N=23 ved studieforbereende skoler og N=7 ved yrkesfaglige videregående skoler. Dette betyr at det er noe usikkerhet knyttet til disse svarene.

Svarene fra skoleledere, fordelt etter hvor sentrale videregående skoler de jobber på, viser variasjoner i oppfatningene av russefeiringens positive effekt på elevenes skolemiljø (figur 6.8). Det er færrest skoleledere ved de mest sentrale skolene som mener at russefeiringen *i stor grad* kan ha en positiv påvirkning på elevenes skolemiljø (10 prosent). Dette er fire prosentpoeng lavere enn andelen blant skoleledere ved mellomsentrale skoler (14 prosent) og 9 prosentpoeng lavere enn andelen blant skoleledere ved de minst sentrale skolene (19 prosent).



Figur 6.8. I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–30], Figurdata (XLSX), PNG.

Til tross for denne variasjonen er det flest skoleledere i alle kategorier som svarer at russefeiringen *i liten grad* kan ha en positiv påvirkning på skolemiljøet. Dette antyder at skoleledere generelt opplever at russefeiringen har begrenset positiv effekt, men at det kan være noen forskjeller avhengig av skolens geografiske plassering. Den høyere andelen positive svar fra skoleledere ved de minst sentrale skolene kan tyde på at russefeiringen i slike miljøer i større grad bidrar til samhold og fellesskap blant elevene, hvor en mulig forklaring kan være på grunn av en sterkere lokal forankring av aktivitetene.

6.1.1 Åpne svar

Respondentene fikk også mulighet til å fylle inn svar selv på spørsmålet “På hvilken måte påvirker russefeiringen elevenes skolemiljø?”. Analysen av skoleledernes svar viser at russefeiringen har en variert påvirkning på skolemiljøet, med både positive og negative aspekter. Mange skoleledere peker på utfordringer som ekskludering, grupperinger, og utenforskap knyttet til dannelsen av russegrupper og busser, som ofte starter tidlig. En skoleleder uttaler at “I Vg1 er det stor usikkerhet blant elevene og mye posisjonering for å oppnå status. Det er altså overgangen fra ungdomsskole til videregående skole som er mest utfordrende. I Vg2 og Vg3 har elevene modnet noe, og selve russefeiringen i Vg3 er mindre problematisk, også i forhold til utestenging.”. En annen skoleleder utdyper at “Den bidrar til ekskludering fra Vg1 og ut videregående. Det er spesielt sårbar og utfordrende i Vg1, når nye klassemiljøer og skolemiljøet generelt skal sette seg. Alt for mange finner ikke sin plass og føler seg på utsiden av fellesskapet. Videre er det fremdeles et heftig press fra kommersielle aktører.”.

Russetiden kan altså føre til sosialt press og utrygghet, særlig for yngre elever som strever med å finne sin plass på Vg1 når nye klassemiljøer etableres. Flere rapporterer også at festing og fravær under russefeiringen påvirker elevenes fokus og prestasjoner negativt, spesielt i en periode hvor eksamensforberedelser er viktige. En skoleleder forteller at det er “Litt for mange som ødelegger konsentrasjonen og forberedelsestiden til eksamen.” En annen skoleleder oppgir

at det blir "Dårligere fokus, litt sviktende frammøte. Noen faller utenfor. Mange blir syke etter landstreff o.l."

På den positive siden fremhever noen skoleledere at russefeiringen kan bidra til økt samhold og fellesskap blant avgangselevne, spesielt på skoler som aktivt jobber for å inkludere alle. Skoler med mindre fokus på russebusser og grupper opplever ofte en mer inkluderende og positiv feiring. En skoleleder forteller at russetiden "Medverke til å sette fokus på å ha det kjekt i lag, inkludere alle. Samlende aktiviteter. Om det er nokon som opplever å stå utanfor blir dette avdekka i kartlegging, og som vi då følgjer opp". En skoleleder fra en yrkesfaglig videregående skole forteller at de ikke har russekultur i det hele tatt.

Samlet sett viser svarene at påvirkningen av russefeiringen varierer både fra skole til skole og fra elev til elev, avhengig av skolens kultur og de tiltak som er på plass for å støtte inkludering og fellesskap: "Elevene får en tilhørighet i en gruppe og planlegger feiringen sammen. Dette skaper samhold for dem som er med i gruppen. Vi ser derimot hvert år at særlig en del nye Vg1-elever strever med å finne plassen sin og opplever ekskludering og stress knyttet til russebusser. Mange av disse er allerede etablert på ungdomsskolen før de starter hos oss. Dette er et prioritert område i vårt arbeid med skolemiljø." En skoleleder forteller: "Fellesskapsfølelse er positivt. Russen vår bidrar (i alle fall tidligere) til å inkludere alle elever i fellesskapet. Det var arbeidsoppgaver vi som skole påla russestyret - og hjalp de med. På den negative siden blir ungdommen slitne under russefeiringen, og det går ut over skolerresultater. Noen elever blir ikke inkludert i fellesskapet." En annen skoleleder oppgir: "Noen elever opplever russefeiringen, og særlig tiden før selve feiringen, som krevende. Generelt oppleves russefeiringen som positiv, og russeren bidrar med mye positivt for skolemiljøet i løpet av avgangsåret. Det mest krevende er dannelsen av russegrupper, og dynamikken tilknyttet dette."

Skoleeierne løfter fram lignende bekymringer. Mange påpeker systematisk ekskludering som et stort problem, hvor russegrupper og busser fører til utestengelse av enkelte elever eller grupper: "Utestengelse av enkelte elever eller grupper medfører negativitet i skolemiljøet." Dette skaper et negativt skolemiljø og tar fokus bort fra faglig læring. En skoleeier forteller at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø "på så mange måter, men mest av alt at det ødelegger for faglighet". Enkelte nevner også bruk av narkotika som en del av problemene i forbindelse med russefeiringen. Skoleeiere bemerker at oppstarten på videregående kan være preget av konkurransen om å finne en plass i grupperinger, noe som kan ha konsekvenser for hele skoleløpet til de som ikke får plass. En skoleeier forteller følgende: "Det preger i stor grad oppstarten på vgs. For noen hele skoleløpet. Det handler om å få en plass i en gruppering og det får store konsekvenser for dem som ikke får en plass." Noen skoleeiere peker imidlertid på

skoler med lange tradisjoner for å fremme inkludering, hvor aktiviteter skaper fellesskap og har en positiv innvirkning på skolemiljøet. En skoleeier sier: “Flere skoler tar ansvar for arrangementer der alle er inkludert - det oppleves som positivt.”. En annen skoleeier forteller: “Det er to sider av feiringen. Noen skoler har fokus på inkludering og har aktiviteter som skaper samhold og fellesskap. Slike tradisjoner har de hatt i mange år. Andre skoler har en russefeiring som i langt større grad fører til utenforskap og ekskludering. Det er en veldig stor utfordring.”.

Begge respondentgruppene understreker at russefeiringens påvirkning varierer mellom skoler, avhengig av hvordan feiringen organiseres og hvilke tiltak som er på plass for å støtte inkludering og fellesskap.

6.2 Elevenes ønsker for russefeiringen

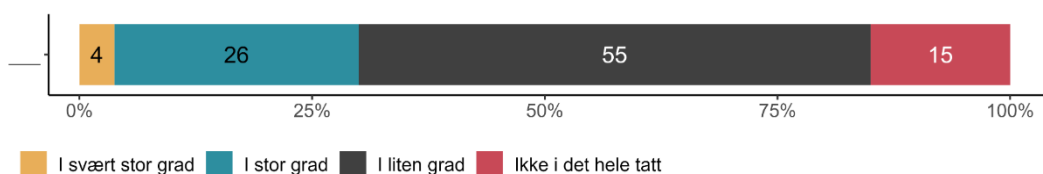
For å få innsikt i elevenes egne ønsker, spurte vi skoleledere og skoleeiere om deres oppfatning av hva elevene ønsker for russefeiringen. Spørsmålene fokuserte på to hovedaspekter: i hvilken grad skolelederne opplever at elevene ønsker å flytte russefeiringen til etter eksamen, og i hvilken grad de opplever at elevene ønsker en endret form for feiring. Denne delen av undersøkelsen gir et innblikk i hvordan skoleledere og skoleeiere tolker elevenes ønsker og holdninger knyttet til russefeiringen. Dette er viktig siden elevenes preferanser kan påvirke både feiringens struktur og skolens arbeid med å tilrettelegge for en trygg og inkluderende russetid.

6.2.1 Flytting av russefeiringen

Alle respondentgruppene ble spurt om i hvilken grad de opplever at elevene selv ønsker at russefeiringen eller avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen.

Blandt skoleeiere i fylkeskommunene svarer flesteparten (fem av åtte) at de *i liten grad* opplever at elevene selv ønsker å flytte russefeiringen, mens tre av åtte svarer at de *i stor grad* opplever at elevene ønsker å flytte russefeiringen.

Figur 6.9 viser svarene til skoleledere ved videregående skoler.

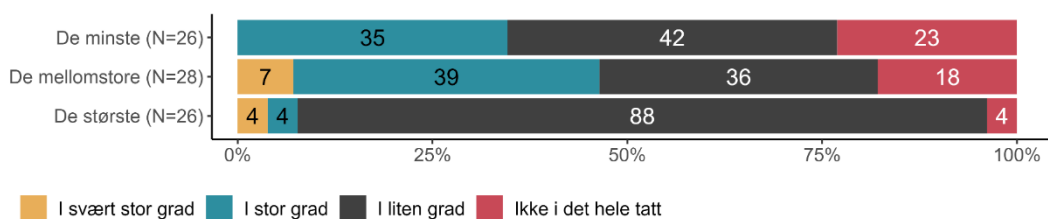


Figur 6.9. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker at feiringen/avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen? Skoleledere videregående. N = 80, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figuren viser at også blant skoleledere opplever flesteparten (55 prosent) at elevene *i liten grad* ønsker at russefeiringen skal foregå etter eksamen. Samtidig viser svarene at det også er en betydelig andel som opplever at elevene ønsker en slik endring. Blant skolelederne oppgir 26 prosent at de *i stor grad* opplever at elevene ønsker feiringen etter eksamen. Noen skoleledere (4 prosent) oppgir at de *i svært stor grad* opplever et ønske om å utsette feiringen, mens 15 prosent mener at elevene ikke ønsker dette *i det hele tatt*.

Samlet tyder disse funnene på at mens det generelt oppleves at elevene ikke ønsker en utsettelse av russefeiringen, finnes det likevel en viss andel som er åpne for endring.

Figur 6.10 viser hvordan skolelederne vurderer elevenes ønsker om å flytte russefeiringen til etter eksamen, fordelt på skolestørrelse (antall elever). Svarfordelingen blant skoleledere ved de minste og mellomstore skolene er relativt jevn, mens svarene fra skolelederne ved de største skolene skiller seg tydelig ut. Nesten ni av ti skoleledere (88 prosent) ved skoler med mer enn 600 elever oppgir at de *i liten grad* opplever at elevene ønsker å utsette russefeiringen, mens tilsvarende andeler er 36 prosent for de mellomstore skolene (250–599 elever) og 42 prosent for de minste skolene (under 250 elever).

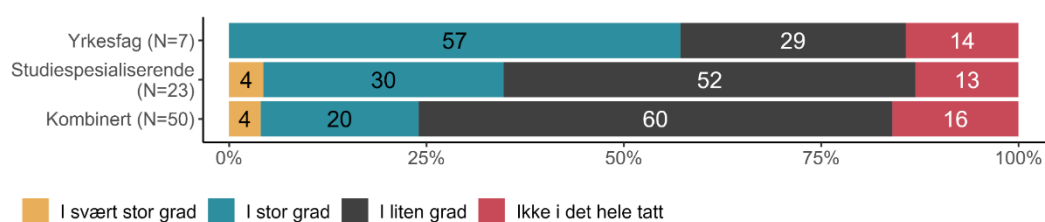


Figur 6.10. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker at feiringen/avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen? etter skolestørrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Videre er det fire prosent av skolelederne ved de største skolene som oppgir at de *i stor grad* opplever at elevene ønsker å flytte feiringen. Dette er markant lavere enn andelen ved mellomstore skoler (39 prosent) og de minste skolene (35 prosent). Disse funnene tyder på at skoleledere ved de største skolene i mindre

grad opplever at det finnes et ønske blant elevene om å endre tidspunktet for russefeiringen, sammenliknet med lederne ved mindre skoler. En mulig forklaring kan være at de største skolene, med flere elever og ofte sterkere tradisjoner rundt russefeiringen, opplever større motstand mot endringer blant elevene. Samtidig kan mindre og mellomstore skoler, med tettere elevmiljøer og muligens mindre komplekse tradisjoner, ha større rom for dialog og fleksibilitet rundt tidspunktet for feiringen.

Figur 6.11 viser hvordan skolelederne vurderer elevenes ønsker om å flytte russefeiringen til etter eksamen, fordelt etter hvilken type videregående skole de arbeider på. Resultatene viser tydelige forskjeller mellom skoletypene.



Figur 6.11. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker at feiringen/avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

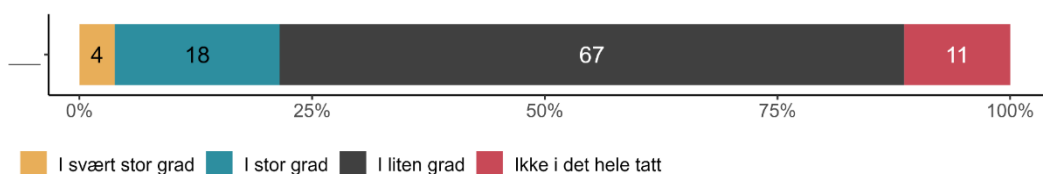
Blant skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler oppgir 57 prosent at de opplever at elevene *i stor grad* ønsker å flytte russefeiringen. Dette er betydelig høyere enn andelen ved studieforbereende skoler (30 prosent) og kombinerte videregående skoler (20 prosent). Disse forskjellene kan potensielt reflektere ulikheter i tradisjoner og strukturer rundt russefeiringen på de ulike skoletypene.

6.2.2 Ønske om endret feiring

Respondentene ble også spurt om i hvilken grad de opplever at elevene selv ønsker en endret russefeiring.

Blant skoleeiere i fylkeskommunen svarer fire av åtte respondenter at de opplever at elevene *i liten grad* ønsker en endret russefeiring, mens de resterende fire av åtte svarer at de *i stor grad* opplever at elevene ønsker en endret russefeiring.

Figur 6.12 viser svarfordelingen til skoleledere ved videregående.



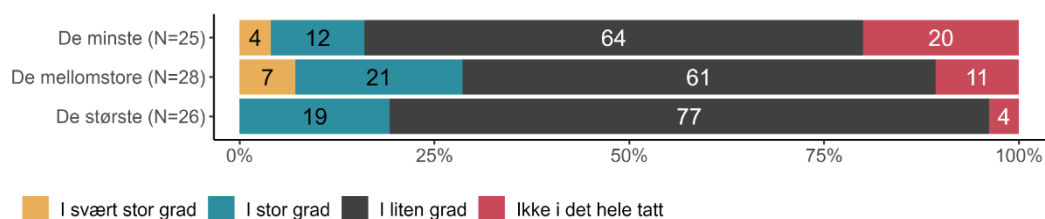
Figur 6.12. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring? etter respondenttype. N = 79, Figurdata (XLSX), PNG.

Flesteparten (67 prosent) svarer at de opplever at elevene *i liten grad* ønsker en endret russefeiring, mens 11 prosent svarer at de *ikke i det hele tatt* opplever at elevene ønsker endret russefeiring. Det er likevel en del (18 prosent) som svarer at de *i stor grad* opplever at elevene ønsker en endret russefeiring.

Resultatene viser samlet at flertallet av både skoleeiere (fire av åtte) og skoleledere (67 prosent) opplever at elevene *i liten grad* ønsker en endret russefeiring. Inntrykket er altså at både skoleeiere og skoleledere opplever at de fleste elever ser på dagens feiring som tilfredsstillende og ser lite behov for justeringer.

Disse tallene samsvarer med svarene på det forrige spørsmålet, hvor de fleste rapporterte at elevene ikke ønsker å flytte feiringen til etter eksamen. Selv om “en endret russefeiring” kan innebære flere ting enn bare å flytte tidspunktet for feiringen, som for eksempel sterkere styring fra skolen, mer inkluderende aktiviteter, redusert fokus på alkohol, eller en feiring som i større grad tar hensyn til alle elevers økonomiske situasjon, tyder disse resultatene på at elevene ønsker å beholde mange av de tradisjonelle elementene slik de er i dag. Samtidig kan det peke mot at arbeidet for en mer inkluderende og trygg feiring, slik Utdanningsdirektoratet anbefaler, krever en balansert tilnærming som både ivaretar elevenes ønsker og adresserer utfordringene knyttet til feiringen.

Figur 6.13 viser skoleledernes svarfordeling, fordelt etter skolestørrelse. Uavhengig av skolestørrelse oppgir flertallet av skolelederne at de opplever at elevene *i liten grad* ønsker en endret russefeiring. Blant skolelederne ved de største skolene (mer enn 600 elever) svarer 77 prosent at de mener elevene *i liten grad* ønsker endring i feiringen. Videre oppgir 19 prosent av skolelederne ved disse skolene at elevene *i stor grad* ønsker en endring, mens fire prosent mener at elevene *ikke ønsker noen endring i det hele tatt*.



Figur 6.13. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring? etter skolestørrelse. N = [25–28], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

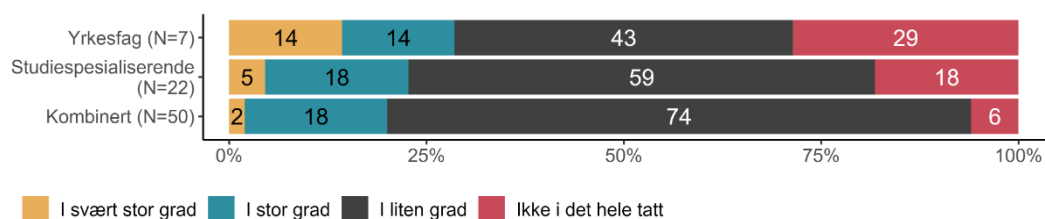
Blant de mellomstore skolene rapporterer 61 prosent av skolelederne at elevene *i liten grad* ønsker en endring, mens 21 prosent mener at ønsket om endring er *i stor grad*. Elleve prosent sier at elevene ikke ønsker en endring *i det hele tatt*, og syv prosent oppgir at elevene ønsker endring *i svært stor grad*.

For de minste skolene oppgir 64 prosent av skolelederne at elevene *i liten grad* ønsker endring, og 12 prosent svarer at elevene ønsker det *i stor grad*. En av fem (20 prosent) av lederne ved de minste skolene sier at elevene ikke ønsker en endring *i det hele tatt*, som er den høyeste andelen blant de ulike skolestørrelsene. Fire prosent oppgir at elevene ønsker endring *i svært stor grad*.

Sammenliknet viser resultatene at skoleledere ved de største skolene oftest opplever at elevene *i liten grad* ønsker endring, mens skoleledere ved de minste skolene har en høyere andel som mener at elevene *ikke ønsker endring overhodet*. Skolelederne ved mellomstore skoler har en mer balansert fordeling av svarene, med flere som oppgir at elevene ønsker en endring i større grad enn de andre skolestørrelsene.

Ser vi nærmere på skoleledernes svar, fordelt etter type videregående skole (figur 6.14), finner vi en noe ulik svarfordeling blant de forskjellige skoletypene.

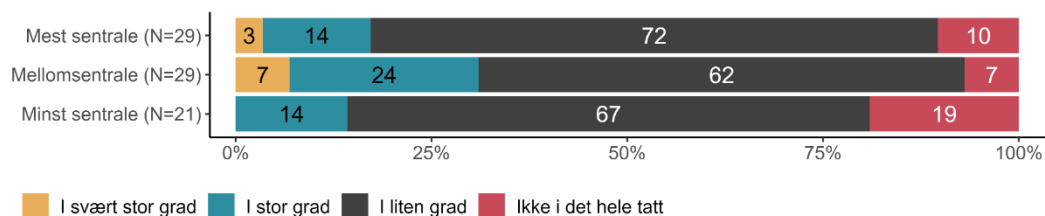
Det er flest skoleledere ved kombinerte videregående skoler som oppgir at elevene *i liten grad* ønsker en endret russefeiring (74 prosent). Det er 15 prosentpoeng flere enn blant skolelederne for studieforbereende skoler (59 prosent) og 31 prosentpoeng mer enn det skoleledere ved yrkesfag svarer (43 prosent).



Figur 6.14. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.

Det er flest skoleledere ved yrkesfag som *i svært stor grad* opplever at elevene ønsker en endret feiring (14 prosent), sammenliknet med studieforberevende (5 prosent) og kombinerte videregående skoler (2 prosent). Det er også flest skoleledere ved yrkesfag som *ikke i det hele tatt* opplever at elevene ønsker en endret feiring (29 prosent) sammenliknet med de to andre gruppene (18 prosent og seks prosent).

I figur 6.15 er skoleledernes svar sortert etter skolenes sentralitet. Generelt oppgir flertallet av skolelederne, uavhengig av sentralitet, at elevene *i liten grad* ønsker en endret feiring. Dette gjelder spesielt for de mest sentrale skolene, der 72 prosent av lederne svarer at elevene *i liten grad* ønsker endring, mens 14 prosent mener at elevene ønsker det *i stor grad*, og ti prosent oppgir at elevene *ikke ønsker en endring i det hele tatt*.



Figur 6.15. I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–29], Figurdata (XLSX), PNG.

Ved mellomsentrale skoler ser vi en lignende trend, hvor 62 prosent av skolelederne rapporterer at elevene *i liten grad* ønsker endring, og 24 prosent mener at ønsket om endring er *i stor grad*. Syv prosent svarer at elevene *i svært stor grad* ønsker en endring, og like mange mener at elevene *ikke ønsker endring i det hele tatt*.

For minst sentrale skoler svarer 67 prosent av skolelederne at elevene *i liten grad* ønsker en endret feiring, men her ser vi en høyere andel (19 prosent) som oppgir at elevene *ikke ønsker en endring overhodet*. Fjorten prosent rapporterer at elevene *i stor grad* ønsker endring.

Sammenliknet viser resultatene at skoleledere ved minst sentrale skoler i større grad oppgir at elevene *ikke ønsker noen endring i det hele tatt*, mens de mest sentrale skolene har en noe lavere andel som svarer dette.

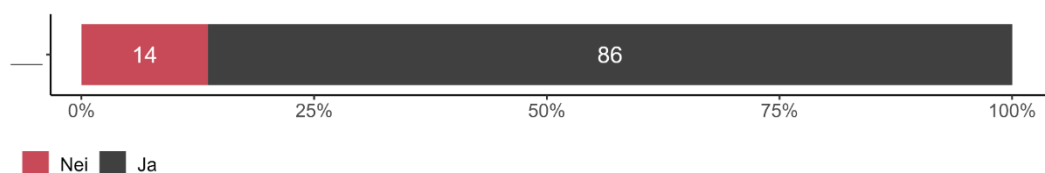
6.3 Samarbeid med avgangselevne om felles avgangsmarkering

Et godt samarbeid mellom skole og avgangselever kan være en nøkkel til å skape en inkluderende feiring som fremmer fellesskap og tilhørighet for alle elever. Å involvere elevene i planleggingen og gjennomføringen av avgangsmarkeringen bidrar til at de opplever medvirkning og anerkjennelse, noe som kan styrke fellesskapet både i klassen og på skolen. Slike samarbeid kan inkludere konkrete tiltak som å stille klasserom til disposisjon for russestyremøter eller andre arrangementer på dagtid. Gjennom reelt samarbeid mellom skole og elever kan feiringen tilpasses for å sikre at den både ivaretar tradisjonene og er inkluderende for alle elevgrupper.

I dette delkapittelet ser vi nærmere på hvordan skolene og fylkeskommunene samarbeidet med avgangselevne om en felles avgangsmarkering. Først spurte vi respondentene om de samarbeidet med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår.

Blant skoleeiere i fylkeskommunen svarer flesteparten (fem av åtte) *ja* på dette spørsmålet. Tre av åtte svarer *nei*.

Blant skoleledere i videregående svarer 86 prosent *ja* (og 14 prosent *nei*). N var 81.

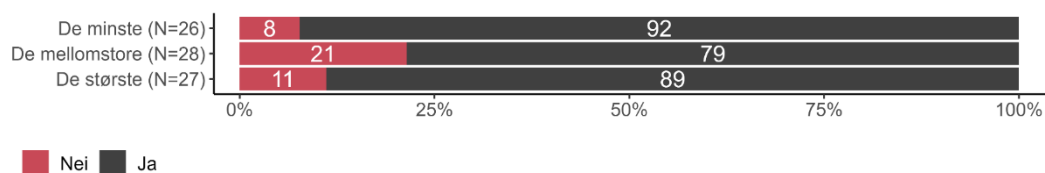


Figur 6.16. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? Skoleledere videregående. N = 81, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Samlet viser dette at det er mange flere skoleledere i videregående skoler som svarer *ja* på spørsmålet sammenliknet med skoleeiere i fylkeskommunen. Denne forskjellen kan indikere at samarbeid med elevene om avgangsmarkeringen i større grad er en prioritert oppgave på skolenivå, der skoleledere er tettere på elevene og involvert i deres daglige aktiviteter. Skoleeiere på fylkeskommunalt nivå, som har et mer overordnet perspektiv, kan kanskje oppleve at direkte

samarbeid med elevene ikke i samme grad er en del av deres rolle, men i større grad overlates til skolene.

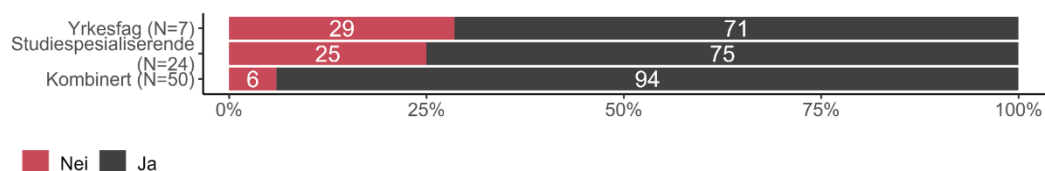
Ser vi på svarene til skolelederne fordelt etter skolestørrelse, så ser vi at flesteparten av skolelederne samarbeidet med avgangselevne i forrige skoleår, uavhengig av skolestørrelse (figur 6.17).



Figur 6.17. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? etter skolestørrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

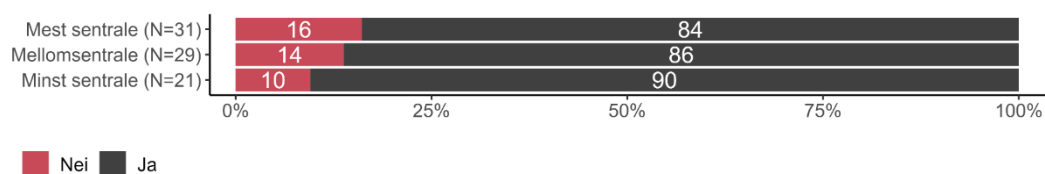
Det er flest skoleledere ved mellomstore videregående skoler som svarer *nei*, med 21 prosent, sammenlignet med åtte prosent blant de minste skolene og 11 prosent blant de største skolene.

Figur 6.18 viser at samarbeid er mest utbredt ved kombinerte videregående skoler hvor 94 prosent av skolelederne svarer *ja* på spørsmålet. Til sammenlikning oppgir 75 prosent av skolelederne ved studieforberevende skoler og 71 prosent ved yrkesfaglige skoler at de samarbeidet med elevene om en felles avgangsmarkering.



Figur 6.18. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 6.19 viser at skoleledernes svar på spørsmål om samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering er relativt jevnt fordelt når det gjelder skolens sentralitet. Det er imidlertid noen flere skoleledere ved de minst sentrale skolene som oppgir at de har samarbeidet med elevene (90 prosent), sammenliknet med skolelederne ved de mellomsentrale skolene (86 prosent) og de mest sentrale skolene (84 prosent).

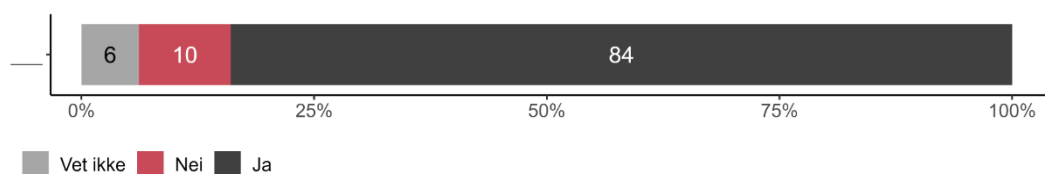


Figur 6.19. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Til slutt spurte vi skolelederne og skoleeierne om de planla et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret ved deres skole/i deres fylkeskommune.

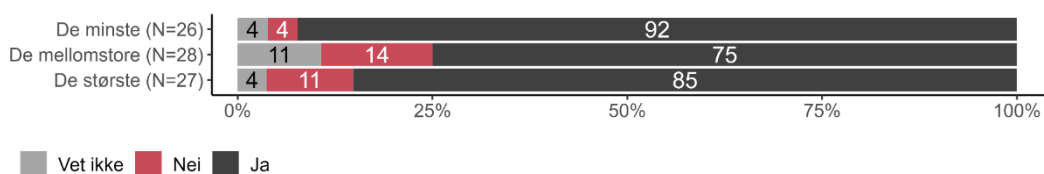
Flesteparten av skoleeiere i fylkeskommune (seks av åtte) svarer *ja* på dette spørsmålet. De resterende to respondentene svarer henholdsvis *nei* og *vet ikke*.

Svarfordelingen blant skoleledere i videregående vises i figur 6.20 nedenfor. Her oppgir flertallet at de planlegger samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret (84 prosent).



Figur 6.20. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? Skoleledere videregående. N = 81, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

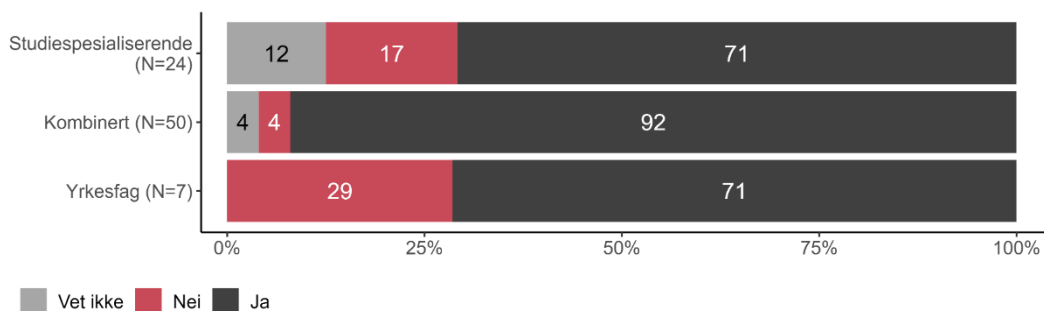
Figur 6.21 viser skoleledernes svar på spørsmål om planlagt samarbeid med avgangselevne dette skoleåret, fordelt etter skolestørrelse. Tallene viser at de fleste skolelederne på tvers av skolestørrelse svarer at de planlegger samarbeid med avgangselevne, noe som indikerer en sterk vilje til å samarbeide om avgangsmarkeringen.



Figur 6.21. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? etter skolestørrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

De minste skolene har den høyeste andelen som planlegger samarbeid med avgangselevne (92 prosent), mens de mellomstore skolene skiller seg ut ved å ha den største andelen som *ikke* planlegger samarbeid (14 prosent) og en høyere grad av usikkerhet (11 prosent). De største skolene har en høy andel som planlegger samarbeid (85 prosent), men ikke like høy som de minste skolene (92 prosent), og har lik andel usikre svar som de minste skolene (henholdsvis fire prosent).

Svarfordelingen blant skolelederne varierer avhengig av type videregående skole, som vist i figur 6.22.



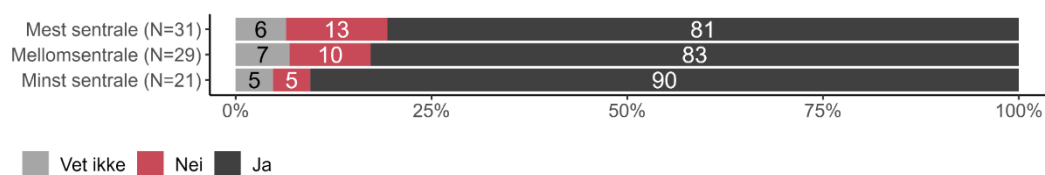
Figur 6.22. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skoleledere ved kombinerte videregående skoler er de som oftest planlegger samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering, med 92 prosent som svarer *Ja*. Dette er betydelig høyere enn ved både studieforbereende (71 prosent) og yrkesfaglige skoler (71 prosent). Fire prosent ved kombinerte skoler svarer *Nei* eller *Vet ikke*, noe som viser en sterk enighet om samarbeid blant disse skolene.

De yrkesfaglige skolene har en betydelig høyere grad av skoleledere som svarer at de *ikke* planlegger samarbeid med elevene det kommende året (29 prosent), sammenliknet med kombinerte (4 prosent) og studieforbereende skoler (17 prosent).

Sammenliknet peker resultatene på at kombinerte videregående skoler har en tydeligere praksis for samarbeid med avgangselevne, mens yrkesfaglige skoler i større grad synes å mangle slike planer. Dette kan gjenspeile forskjeller i tradisjoner og elevsammensetning, der kombinerte skoler prioriterer mer fellesskapende aktiviteter, mens yrkesfaglige skoler kanskje i større grad kan oppleve at slike tiltak er mindre relevante. Samtidig er det viktig å minne om at antallet respondenter som har svart på spørsmålet er ganske ulik mellom de ulike skoletypene. Mens N er 50 for kombinerte videregående skoler, er N=24 ved studieforbereidende skoler og N=7 ved yrkesfaglige videregående skoler. Dette betyr at det er noe usikkerhet knyttet til disse svarene.

Svarfordelingen blant skolelederne om hvorvidt skolene planlegger samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering, varierer noe avhengig av hvor sentrale skolene er, slik vist i figur 6.23. Skoleledere ved de minst sentrale skolene rapporterer i størst grad at de planlegger samarbeid med avgangselevne, med 90 prosent som svarer bekreftende. Dette er en høyere andel enn ved de mest sentrale skolene, hvor 81 prosent av skolelederne oppgir at de planlegger samarbeid. De minst sentrale skolene har også den laveste andelen som svarer *Nei* (5 prosent), samt den laveste andelen som er usikre og svarer *Vet ikke* (5 prosent).



Figur 6.23. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31], Figurdatabase (XLSX), PNG.

Skoleledere ved de minst sentrale skolene rapporterer i størst grad at de planlegger samarbeid med avgangselevne. Ni av ti skoleledere (90 prosent) her svarer bekreftende, noe som er betydelig høyere enn ved de mest sentrale skolene, der 81 prosent oppgir det samme. Mellomsentrale skoler ligger mellom disse ytterpunktene, med 83 prosent som svarer *Ja*.

Når det gjelder andelen som svarer *Nei*, er den lavest ved de minst sentrale skolene (5 prosent), mens den er høyest ved de mest sentrale skolene (13 prosent). Mellomsentrale skoler har en andel på ti prosent som svarer *Nei*, noe som plasserer dem mellom de to andre gruppene. Usikkerheten, representert ved *Vet ikke*-svar, er også lavest ved de minst sentrale skolene (5 prosent) og høyest ved de mest sentrale skolene (6 prosent). Mellomsentrale skoler har en andel på

syv prosent *Vet ikke*-svar, som er høyere enn de minst sentrale, men lavere enn de mest sentrale.

Sammenliknet viser tallene at de minst sentrale skolene fremstår som de mest positive til samarbeid med avgangselevne, mens de mest sentrale skolene har størst andel *Nei*-svar og usikkerhet. Dette kan tyde på at mindre sentrale skoler har en sterkere tradisjon eller bedre mulighet for å involvere avgangselevne i planleggingen av felles markeringer. På den andre siden kan større variasjon i praksis og vilje til samarbeid ved de mest sentrale skolene reflektere en mer kompleks organisering og ulike prioriteringer i urbane områder. Dette understreker viktigheten av å tilpasse samarbeid etter skolens lokale kontekst og forutsetninger.

Oppsummering

- De fleste skoleledere og skoleeiere mener at russefeiringen har en negativ påvirkning på elevenes skolemiljø, særlig med tanke på inkludering og trygghet.
- Antallet respondenter som har besvart spørsmålene, varierer mellom de ulike respondentgruppene i dette kapittelet og N er liten, som innebærer at enkelt svar har stor betydning i prosentandeler.
- Skoleledere ved yrkesfaglige skoler rapporterer mindre negative konsekvenser sammenliknet med skoleledere på studieforberedende og kombinerte skoler.
- Det er flere skoleledere ved større videregående skoler som opplever utfordringer med russefeiringen, og skoleledere på de mest sentrale skolene rapporterer om flest problemer med inkludering og trivsel.
- Inntrykket fra flertallet av både skoleledere og skoleeiere er at elevene selv ikke har et sterkt ønske om endringer i russefeiringen, hverken når det kommer til å flytte russefeiringen til etter eksamen eller å endre den på andre måter.
- Skoleledere ved yrkesfaglige videregående skoler opplever at elevene i større grad ønsker endringer i feiringen, sammenliknet med skoleledere ved studieforberedende og kombinerte skoler.
- Det er en sterk vilje blant skoleledere til å samarbeide med avgangselevne for å lage en mer inkluderende og positiv feiring, særlig ved mindre og mellomstore skoler.
- Skoleledere ved de største videregående skolene rapporterer i større grad utfordringer med å involvere alle elevene, mens de minste skolene er mer vellykkede i samarbeidet.
- Samlet sett er det en økende forståelse blant skoleledere og skoleeiere for viktigheten av å tilpasse russefeiringen for å sikre at den er inkluderende og gir en positiv opplevelse for alle elever.

7 Kryssløp i videregående opplæring

I 2018 trådte ordningen med kryssløp i videregående opplæring fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag i kraft.² Denne ordningen innebærer at elever fra Vg1 studiespesialisering kan søke overgang til yrkesfaglige Vg2-programmer. Ordningen gir uttrykk for et ønske om mer fleksibilitet i videregående opplæring, der elever skal kunne bytte program uten å tape tid.³ Det er frivillig for fylkeskommunene å tilby ordningen med kryssløp i videregående opplæring. I rapporten *Kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til alle Vg2 yrkesfag: Foreløpige erfaringer* av Høst og Skålholt fra 2020, viser at svært få elever benyttet seg av tilbudet i skoleåret 2019/2020, og i svært få fylkeskommuner.⁴ Dette begrunnes med manglende etterspørsel fra elever, manglende interesse fra skoler og at det er en ressurskrevende ordning å prioritere.

I Utdanningsdirektoratets (Udirs) statistikk over overganger mellom studieforberedende studieprogrammer og yrkesfaglige studieprogrammer, oppgis at 104 elever byttet fra studiespesialisering til yrkesfaglige utdanningsprogrammer i 2022, og 81 elever byttet i 2023.⁵ Antallet har dermed gått litt ned. Det framkommer ikke av statistikken hvorvidt elevene som har byttet fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag har benyttet seg av ordningen med kryssløp, eller individuelle tilpasninger. Dette illustrerer også at ordningen ikke benyttes av mange elever.

I høstens undersøkelse ble fylkeskommunene spurt om de kjenner til ordningen med kryssløp i videregående opplæring.[7_5] Åtte av fylkeskommunene svarte på dette spørsmålet, og samtlige svarte 'Ja'. Fylkeskommunene fikk et oppfølgingsspørsmål om hvor mange kryssløp de har opprettet, altså antallet yrkesfag Vg2 programområder det er mulig å krysse til fra

² Høst, H. & Skålholt, A. (2020). *Kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til alle Vg2 yrkesfag: Foreløpige erfaringer*. NIFU-rapport; 2020:27). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://hdl.handle.net/11250/2716881>

³ Ibid. s. 13.

⁴ Ibid. s. 42.

⁵ [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/overganger-i-videregaende-opplaring/overganger/?rapportsideKode=VGO_OvergangerV_UtdprogTrinn&filter=EnhetID\(-12\)_KalenderAarID\(2022_2023\)_KjoennID\(-10\)_OvergangID\(1_3\)_ProgramomraadeID\(-10\)_TrinnID\(10\)_VisAntallOverganger\(1\)VisAntallPersoner\(0\)&radsti=\(-10\)*_\(-10.*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/overganger-i-videregaende-opplaring/overganger/?rapportsideKode=VGO_OvergangerV_UtdprogTrinn&filter=EnhetID(-12)_KalenderAarID(2022_2023)_KjoennID(-10)_OvergangID(1_3)_ProgramomraadeID(-10)_TrinnID(10)_VisAntallOverganger(1)VisAntallPersoner(0)&radsti=(-10)*_(-10.*))

Vg1 studiespesialisering. Det spurtes ikke etter hvor mange elever som har krysset over fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 i yrkesfag. Seks av fylkeskommunene oppgir at de ikke har opprettet noen slike kryssløp, mens én fylkeskommune oppga at de har etablert ett kryssløp fra studiespesialisering til yrkesfag, og ytterligere en fylkeskommune oppga at de har etablert fire kryssløp. Dette indikerer at det er en ordning som benyttes i liten grad av fylkeskommunene.

Utdanningsdirektoratets (Udirs) statistikk over overganger fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 i yrkesfag viser at samtlige fylkeskommuner har elever som bytter fra studiespesialisering til yrkesfaglige programmer mellom Vg1 og Vg2, i skoleårene 2022 og 2023.⁶ Det framkommer dog ikke av statistikken om disse elevene benytter seg av opprettede kryssløp, eller om det legges til rette for enkeltelever dersom de ønsker å gjøre en slik overgang. Tallene for overganger fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag for hvert fylke er lave, noe som stemmer overens med funnene fra undersøkelsen.

Fylkeskommunene som oppga at de ikke har etablert noen kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvorfor de ikke tilbyr slike kryssløp. Fire av de seks fylkeskommunene som fikk dette spørsmålet svarte på det. En fylkeskommune svarer at de er usikre på antallet kryssløp de har opprettet, og svarte derfor null. En fylkeskommune svarer at de ikke har opprettet kryssløp fordi ingen har meldt interesse for det. Videre svarer en fylkeskommune at de ikke har noen direkte søkbare kryssløp, men at de legger til rette for enkeltsøkere der det er ønske for det. Den siste fylkeskommunen som svarte på dette spørsmålet svarte at de har prøvd ut ordningen tidligere, men har dårlige erfaringer med den.

Til slutt ble fylkeskommunene stilt spørsmålet "Er det alternativer til ordningen med kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag som bedre svarer på deres regionale rekrutterings- eller kompetansebehov?". Fem av fylkeskommunene svarte på dette spørsmålet. To av fylkeskommunene svarte 'nei' på spørsmålet, altså at det ikke finnes alternativer som bedre svarer på deres kompetanse- eller rekrutteringsbehov. En fylkeskommune svarte 'vet ikke'. En av fylkeskommunene forklarte at de har høy søkning til yrkesfag, og at det er svært liten etterspørsel etter kryssløp. Den siste fylkeskommunen som svarte på spørsmålet understrekte også at det er liten etterspørsel etter ordningen, og foreslo at den fases ut.

⁶ [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/overganger-i-videregaende-opplaring/overganger/?rapportsideKode=VG0_OvergangerV_UtdprogTrinn&filter=EnhetID\(-38\)_KalenderAarID\(2022_2023\)_KjoennID\(-10\)_OvergangID\(1_3\)_ProgramomraadeID\(-10\)_TrinnID\(10\)_VisAntallOverganger\(1\)VisAntallPersoner\(0\)&radsti=\(-10\)*_\(-10.*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/overganger-i-videregaende-opplaring/overganger/?rapportsideKode=VG0_OvergangerV_UtdprogTrinn&filter=EnhetID(-38)_KalenderAarID(2022_2023)_KjoennID(-10)_OvergangID(1_3)_ProgramomraadeID(-10)_TrinnID(10)_VisAntallOverganger(1)VisAntallPersoner(0)&radsti=(-10)*_(-10.*))

Oppsummering

- Ordningen med kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag trådte i kraft i 2018, og åpner for at fylkeskommunene kan tilby elever overgang direkte til Vg2 yrkesfag etter å ha fullført Vg1 studiespesialisering.
- Fylkeskommunene kjenner til ordningen med kryssløp fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag, men få fylkeskommuner oppgir at de benytter seg av den.
- Statistikken fra Utdanningsdirektoratets nettsider viser at 81 elever har byttet fra Vg1 studiespesialisering til Vg2 yrkesfag for 2023.
- Fylkeskommunene oppga at det er lite etterspørsel etter ordningen med kryssløp fra studiespesialisering til yrkesfag, og at de legger til rette for at enkeltelever som ønsker å gjøre en slik overgang, skal få mulighet til det på andre måter.

8 Sikkerhet og beredskap

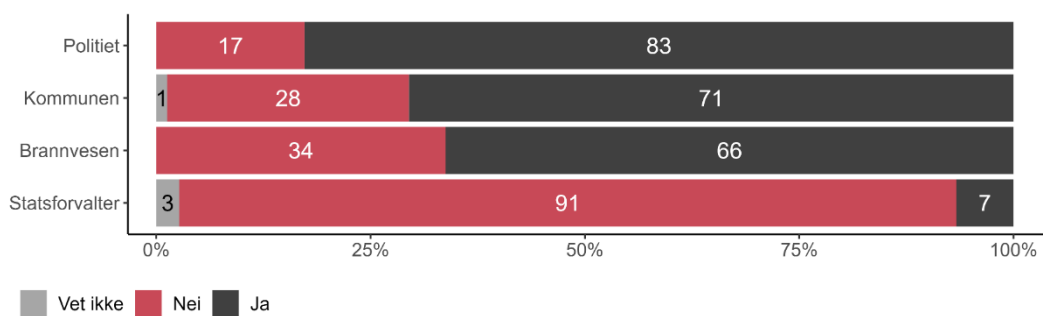
8.1 Ekstern bistand i beredskapsarbeidet

Kapittel 8 dreier seg om beredskap og beredskapsarbeid blant videregående skoler. For å kunne ivareta sikkerheten til barn og unge, må skoler jobbe kontinuerlig med beredskap (Utdanningsdirektoratet). I sin trusselvurdering for 2024 nevner Politiets sikkerhetstjeneste skoler som mulige mål for terrorhandlinger, samt mulige arenaer for radikalisering (Politiets sikkerhetstjeneste, 2024). Å skaffe seg oversikt over skolenes arbeid med beredskap er med andre ord et viktig tiltak for å sørge for at skolene er trygge for både elever og ansatte. Spørsmålene stilt i denne delen av undersøkelsen skal kartlegge hvordan skolene arbeider med beredskap, eksternt og internt, og avdekke relevante variasjoner mellom ulike kategorier av videregående skoler. Alle spørsmålene i dette kapitlet har kun gått til skoleledere på videregående skoler. Denne delen av undersøkelsen er en av flere spørringer som Utdanningsdirektoratet (Udir) gjør på beredskapsområdet. En rekke veiledere er også tilgjengelig på udir.no, som dekker temaer som blant annet råd mot terrorhandlinger og hvordan å snakke med barn og unge om krig og frykt.

Figur 8.1 viser store forskjeller i hvordan videregående skoler benytter ekstern bistand i beredskapsarbeidet. Politiet er den mest brukte kilden til hjelp, med 83 prosent av skolene som oppgir at de benytter seg av bistand derfra, mens 17 prosent ikke gjør det. Statsforvalteren brukes derimot svært lite, da 91 prosent av skolene oppgir at de ikke benytter seg av denne bistanden, og kun syv prosent sier at de gjør det.

For de andre kildene til hjelp, brannvesenet og kommunene, er fordelingen jevnere. To av tre (66 prosent) av skolelederne oppgir at de benytter seg av bistand fra brannvesenet, mens 34 prosent ikke gjør det. Når det gjelder bistand fra kommunen, svarer 71 prosent ja og 28 prosent nei.

Oppsummert er statsforvalteren den eksterne aktøren som brukes minst av skolene, mens politiet er den mest brukte.



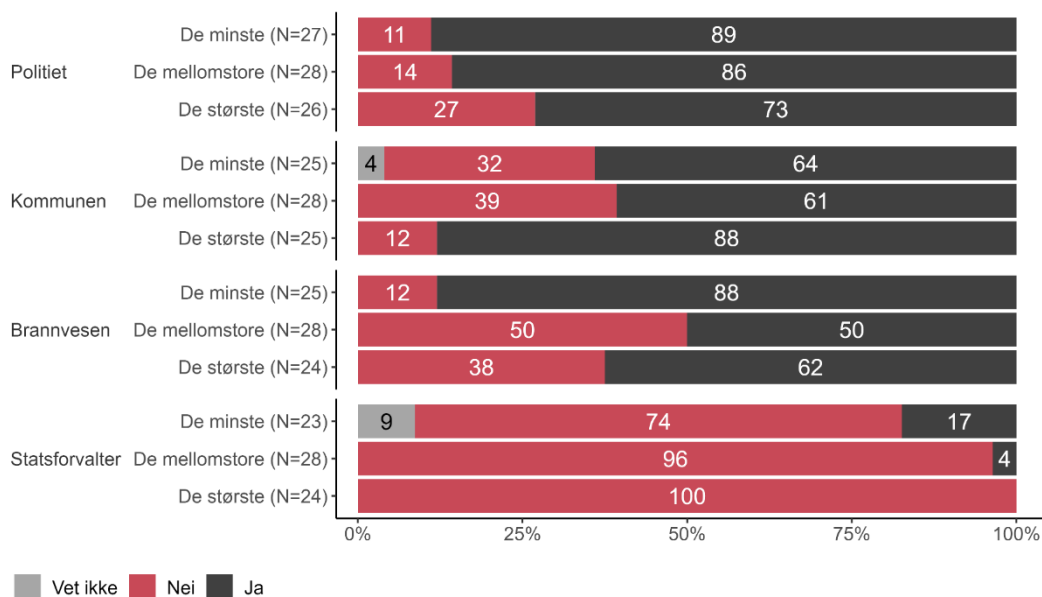
Figur 8.1. Benytter skolen ekstern bistand/hjelp i beredskapsarbeidet? N = [75–81].

Figur 8.2 viser tydelige forskjeller i hvordan videregående skoler av ulike størrelser bruker ekstern bistand i sitt beredskapsarbeid. Det er noen variasjoner mellom videregående skoler av forskjellig størrelse, mest påfallende er kanskje det at de minste skolene i større grad benytter seg av ekstern bistand enn skolene som faller inn under de øvrige størrelseskategoriene. Blant de minste skolene oppgir 89 prosent at de benytter seg av bistand fra politiet og 88 prosent at de benytter seg av bistand fra brannvesenet i sitt beredskapsarbeid.

For de mellomstore skolene ser vi at hele 86 prosent benytter seg av bistand eller hjelp i beredskapsarbeidet sitt fra politiet. Bare fire prosent av skolelederne i denne gruppen oppgir at de får hjelp fra statsforvalteren, mens andelen som benytter seg av hjelp eller bistand fra brannvesen og kommunen ligger på omtrent halvparten.

For de største skolene er det ingen som oppgir at de benytter seg av hjelp eller bistand fra statsforvalteren. Derimot er andelen høy blant de største videregående skolene som benytter seg av hjelp eller bistand fra de tre øvrige instansene. Andelen som oppgir svaret ja for brannvesen og kommune er 86 prosent, mens det er 73 prosent som sier at de benytter seg av hjelp eller bistand fra politiet.

Figur 8.2 viser oss at det er ganske store forskjeller i hvilken grad videregående skoler benytter seg av hjelp eller bistand fra eksterne instanser inn i sitt beredskapsarbeid, og at det også er noe variasjon etter skolestørrelse.

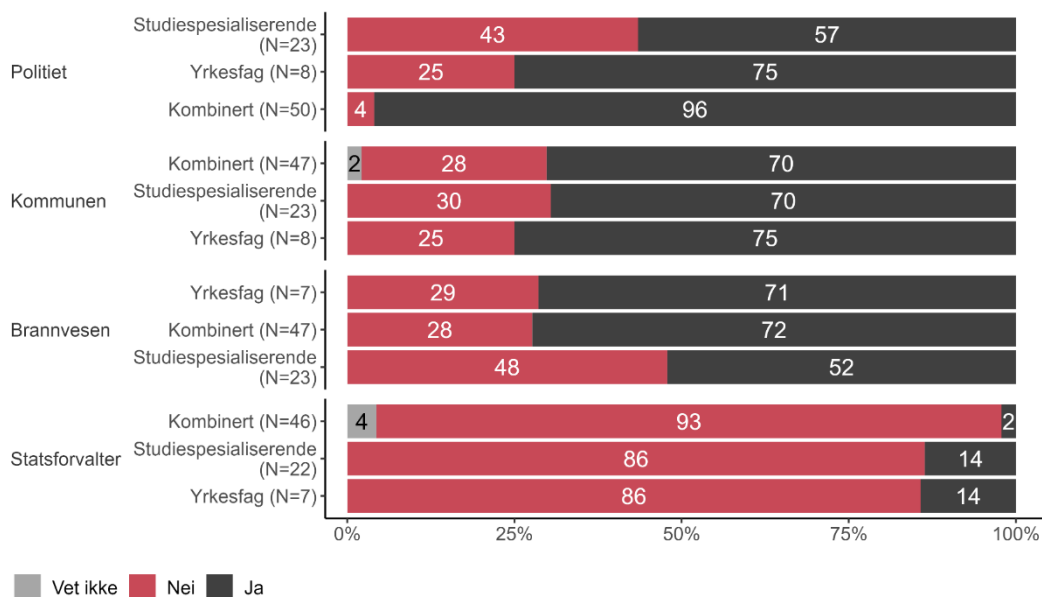


Figur 8.2. Benytter skolen ekstern bistand/hjelp i beredkapsarbeidet? etter skolestørrelse. N = [23–28].

Figur 8.3 viser hvordan ulike typer videregående skoler bruker ekstern bistand i beredkapsarbeidet. For yrkesfaglige skoler er antallet respondenter lavt (N=7-8), noe som gjør resultatene mindre sikre. Likevel kan vi observere interessante forskjeller mellom de to andre skoletypene, etter størrelse.

Kombinerte skoler bruker ekstern bistand fra politiet mest, med 96 prosent som oppgir dette. Til sammenlikning er andelen for studiespesialiserende skoler betydelig lavere, på 57 prosent. Bruken av bistand fra brannvesenet er også høyere blant kombinerte og yrkesfaglige skoler (litt over 70 prosent), mens kun 52 prosent av studiespesialiserende skoler oppgir det samme.

Når det gjelder bistand fra kommunen, er forskjellene små. Rundt 70 prosent av skolene i alle tre kategorier får bistand herfra. Statsforvalteren brukes minst av alle typer skoler. Hele 86 prosent av de yrkesfaglige og studiespesialiserende skolelederne oppgir at de ikke bruker bistand fra statsforvalteren. Denne andelen er enda høyere for kombinerte skoler, på 93 prosent.

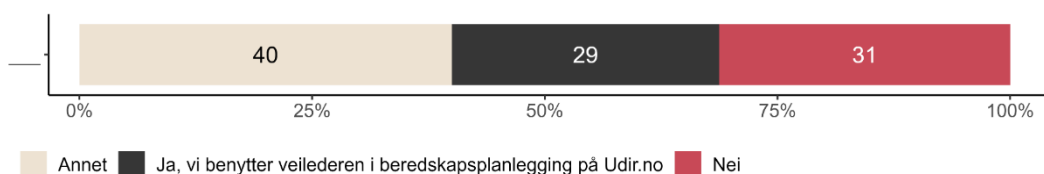


Figur 8.3. Benytter skolen ekstern bistand/hjelp i beredskapsarbeidet? etter type videregående. N = [7–50].

8.2 Veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet

Skolelederne rapporterer variert bruk av veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet. Mange oppgir at de benytter seg av Utdanningsdirektoratets veiledningsmateriell. Utdanningsetaten nevnes også av flere av skolelederne med tilhørighet i de største byene, og vi finner en rekke svar som inneholder ulike referanser til fylkeskommunen og støtte derfra til skolens beredskapsarbeid. Blant svarene finner vi også flere henvisninger til skoleeieres hjelpemateriell og støtte, og enkelte skoler sier at de benytter seg av veiledningsmateriell fra KS. Bedriftshelsetjenesten er også blant kildene til veiledningsmateriell som nevnes av flere skoleledere i denne sammenhengen.

Figur 8.4 viser at 29 prosent av skolelederne i videregående oppgir at de benytter seg av veilederen i beredskapsplanlegging på udir.no, mens 40 prosent svarer at de benytter seg av annet veiledningsmateriell. Rundt tre av ti (31 prosent) skoleledere i videregående oppgir at de ikke benytter veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet.

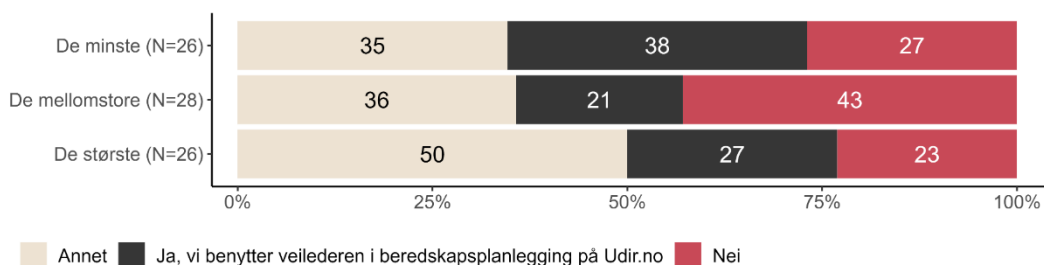


Figur 8.4. Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? N = 80.

Fordeling etter størrelse, type og sentralitet

I figur 8.5 kan vi se at bruken av veiledningsmateriell varierer noe etter skolestørrelse. Andelen som svarer at de benytter veilederen i beredskapsplanlegging på udir.no er 38 prosent for de minste skolene, 21 prosent for de mellomstore skolene og 27 prosent for de største skolene.

Andelen skoler som svarer at de ikke benytter veilederen i beredskapsplanlegging fra udir.no er høyest blant de mellomstore skolene, med 43 prosent. Av de minste skolene svarer 27 prosent nei, og for de største skolene er andelen 23 prosent. Blant de største skolene er det akkurat halvparten (50 prosent) som svarer at de benytter annet veiledningsmateriell i sitt beredskapsarbeid. For de små og mellomstore skolene er andelen ganske lik, med henholdsvis 35 og 36 prosent som svarer dette.

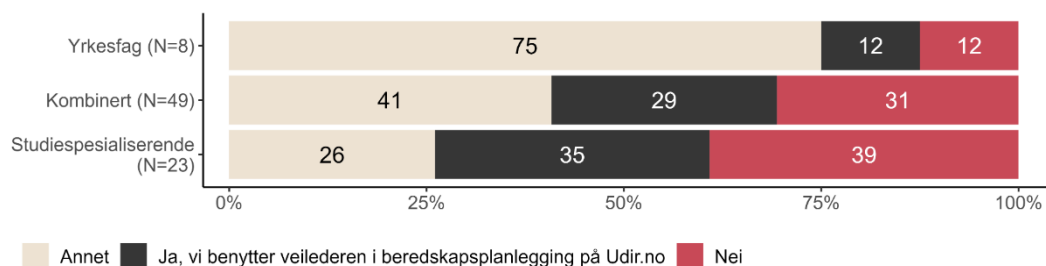


Figur 8.5. Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? etter skolestørrelse. N = [26–28].

Det er betydelig variasjon i svarene på spørsmålet om bruk om veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet etter type videregående skole. På dette spørsmålet er det også stor forskjell i antall respondenter, med en N på åtte for yrkesfaglige skoler. I denne gruppen oppgir 75 prosent at de benytter seg av annet veiledningsmateriell i sitt beredskapsarbeid, men det er knyttet usikkerhet til tall som baserer seg på et så lavt antall respondenter.

Av kombinerte skoler har 41 prosent oppgitt at de benytter seg av annet veiledningsmateriell i sitt beredskapsarbeid. Rundt tre av ti (29 prosent) svarer at de benytter seg av veilederen i beredskapsplanlegging på udir.no, mens de resterende 31 prosent svarer at de ikke benytter seg av noe veiledningsmateriell.

Studiespesialiserende skoler oppgir at de i større grad enn de andre to gruppene benytter seg av veilederen i beredskapsplanlegging på udir.no. Her er andelen som oppgir dette som svar 35 prosent. Om lag én av fire (26 prosent) oppgir at de bruker annet materiell, og 39 prosent at de ikke benytter seg av noe materiell i beredskapsarbeidet.



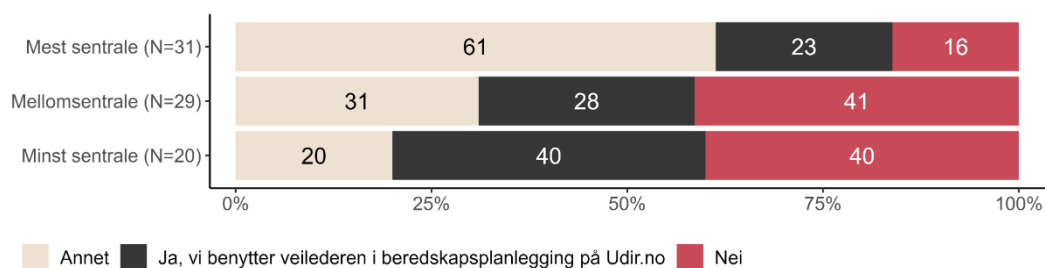
Figur 8.6. Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? etter type videregående. N = [8–49].

Figur 8.7 viser hvordan bruken av veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet varierer mellom videregående skoler etter sentralitet

De minst sentrale skolene skiller seg ut ved å bruke veilederen i beredskapsplanlegging på udir.no mest, med 40 prosent som oppgir dette. Til sammenlikning svarer 28 prosent av de mellomsentrale og 23 prosent av de mest sentrale skolene det samme.

Samtidig er andelen skoler som ikke bruker noe veiledningsmateriell høyest blant de minst sentrale (40 prosent) og mellomsentrale skolene (41 prosent), sammenliknet med bare 16 prosent blant de mest sentrale skolene.

De mest sentrale skolene bruker annet veiledningsmateriell mest, med 61 prosent som oppgir dette. Til sammenlikning er andelen betydelig lavere for de mellomsentrale (31 prosent) og de minst sentrale skolene (20 prosent).



Figur 8.7. Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [20–31].

8.3 Årsaker til at skoler ikke benytter ekstern hjelp i beredskapsarbeid

Skolelederne oppgir en rekke ulike årsaker på hvorfor de ikke har benyttet veiledningsmateriell og/eller ekstern bistand i beredskapsarbeidet. Flere nevner samarbeid med fylkeskommunen, eller sier at dette er noe som fylkeskommunen holder i og at de derfor ikke benytter seg av ekstern hjelp i beredskapsarbeidet sitt. Andre peker på manglende tid, ressurser og erfaring. Et utvalg av respondentene løfter fram samarbeid med bedriftshelsetjenesten. Det framkommer av svarene at skolene har svært varierende grunner til at de ikke har benyttet seg av veiledningsmateriell eller ekstern bistand.

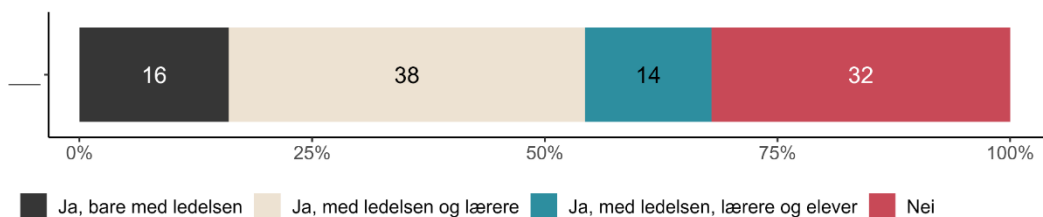
8.4 Beredskapsplaner for alvorlige hendelser

På spørsmål om skolene har beredskapsplaner for *alvorlige hendelser* er det et betydelig flertall av skolelederne som svarer ja. Hele 99 prosent svarer ja, mens én prosent av respondentene svarer at de ikke har det. For dette spørsmålet er totalt antall respondenter 81, altså er det totalt én skole som svarer at de ikke har beredskapsplan for alvorlige hendelser.

Ettersom det bare er en skole som svarer nei, har vi valgt å skjule figurene i dette delkapittelet. Av svarene kan vi lese at det er en av de minste skolene som svarer at de ikke har beredskapsplan for alvorlige hendelser. Videre kan vi se at den aktuelle skolen er av typen studiespesialiserende videregående skole, i kategorien minst sentral, og med under 250 elever. Samtlige av de andre respondentene har altså oppgitt at deres beredskapsplaner inkluderer situasjoner for alvorlige hendelser, og at dette er upåvirket av skolestørrelse, sentralitet og andre forhold.

8.5 Beredskapsøvelser (2023-2024)

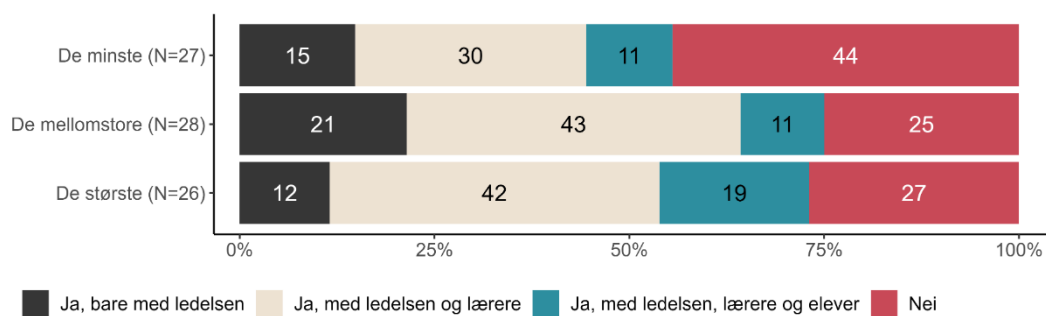
Videregående skoler ble spurt om de har gjennomført beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024, og svarene viser variasjon. Omtrent én av tre skoler (32 prosent) oppgir at de ikke har hatt noen beredskapsøvelser dette skoleåret. Litt over halvparten av skolene har gjennomført øvelser kun med ledelsen (16 prosent) eller med ledelsen og lærerne (38 prosent). Bare 14 prosent av skolelederne svarer at de har involvert elevene i beredskapsøvelsene. Dette tyder på at de fleste elevene i videregående skoler ikke har deltatt i slike øvelser i løpet av skoleåret.



Figur 8.8. Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? N = 81.

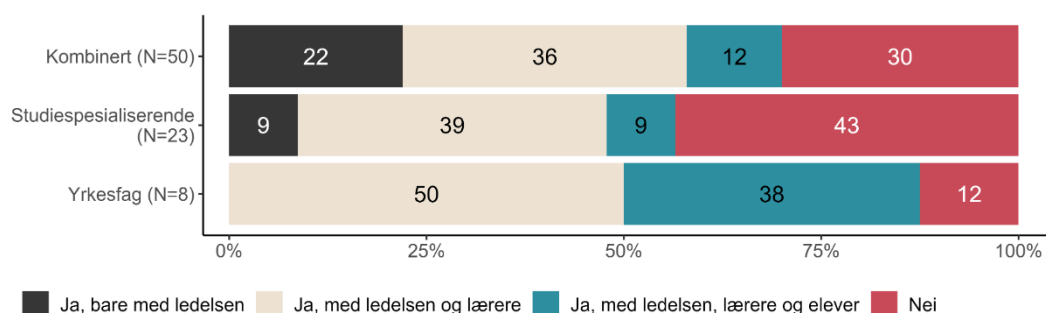
Figur 8.9 viser hvordan svarene på spørsmålet om gjennomføring av beredskapsøvelser i skoleåret 2023-2024 fordeler seg etter skolestørrelse. Andelen skoler som oppgir at de ikke har gjennomført beredskapsøvelser i skoleåret 2023-2024 er ganske lik for de største og de mellomstore skolene på rundt én fjerdedel, mens andelen er betydelig høyere blant de minste skolene der 40 prosent svarer nei.

En interessant observasjon er at andelen av skoler som inkluderer elevene i beredskapsøvelser blant de største skolene er høyere enn for de andre gruppene, (19 prosent). Dette tallet er nesten dobbelt så høyt sammenliknet med andelen for de minste og de mellomstore skolene (11 prosent).



Figur 8.9. Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? etter skolestørrelse. N = [26–28].

Figur 8.10 viser hvordan svarene på spørsmålet om gjennomføring av beredskapsøvelser i skoleåret 2023-2024 fordeler seg etter type videregående skole. Blant skoleledere ved yrkesfaglige skoler oppgir halvparten at de i det aktuelle skoleåret har holdt beredskapsøvelser med ledelsen og lærerne, og 38 prosent at de også har inkludert elevene i beredskapsøvelser. Vi kan altså se at totalt 88 prosent av de yrkesfaglige skolene har gjennomført beredskapsøvelser i skoleåret 2023-2024. Dette er betydelig høyere enn for både studiespesialiserende og kombinerte skoler, der de tilsvarende tallene er henholdsvis 57 prosent og 70 prosent. For de studiespesialiserende og kombinerte skolene er også andelen som har inkludert elevene i beredskapsøvelsene mye lavere enn for de yrkesfaglige skolene. Bare ni prosent av de studiespesialiserende og 12 prosent av de kombinerte skolene oppgir at de har holdt beredskapsøvelser med ledelsen, lærere og elever i løpet av skoleåret 2023-2024. Dette framkommer av figur 8.10, som vi ser nedenfor.



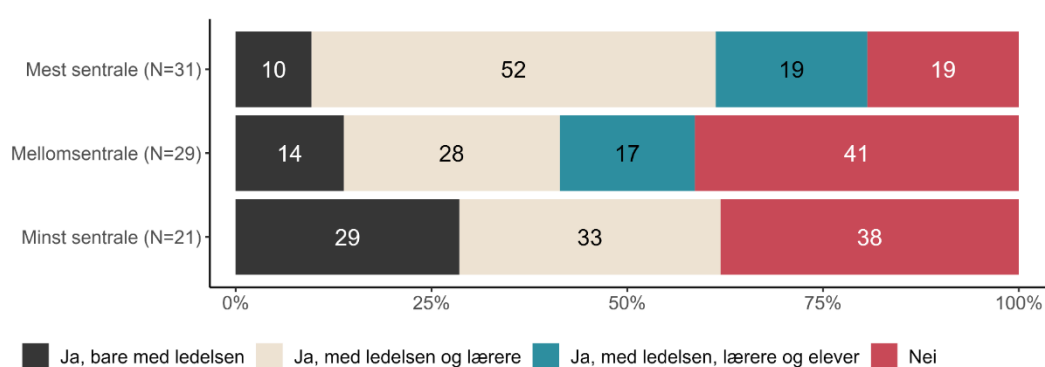
Figur 8.10. Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? etter type videregående. N = [8–50].

Vi kan også se at skolenes sentralitet påvirker fordelingen. Figur 8.11 viser at det er flest skoler i de mest sentrale områdene som har hatt beredskapsøvelser i skoleåret 2023-2024. I denne gruppen har over halvparten (52 prosent)

gjennomført øvelser med både ledelsen og lærerne. For skolene i mindre sentrale og mellomsentrale områder er denne andelen lavere, rundt 30 prosent.

Ingen av de minst sentrale skolene inkluderer elevene i beredskapsøvelsene, mens noen av de mest sentrale og mellomsentrale skolene gjør dette. Blant skoleledere ved de mest sentrale skolene oppgir 19 prosent at de holder beredskapsøvelser der elever deltar, og for de mellomsentrale skolene er denne andelen 17 prosent.

Skoler i de minst sentrale områdene gjennomfører oftere beredskapsøvelser kun med ledelsen, sammenliknet med de mellomsentrale og mest sentrale områdene.



Figur 8.11. Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31].

8.6 Gjennomgang av beredskapsplaner

Av 80 respondenter oppgir 95 prosent, altså 76 skoler, at de har utarbeidet eller gjennomgått sine beredskapsplaner for alvorlige, uønskede hendelser i løpet av de siste tre skoleårene. Bare fem prosent, som tilsvarer fire skoler, svarer nei på dette spørsmålet.

Det er ingen betydelige forskjeller i svarene mellom ulike grupper, enten de er fordelt etter skolestørrelse, type videregående skole eller geografisk sentralitet. Dataene viser at de aller fleste videregående skoler som deltok i undersøkelsen, har utarbeidet eller oppdatert sine beredskapsplaner for alvorlige hendelser i løpet av de siste tre skoleårene, uavhengig av disse variablene.

De som svarte nei på om de hadde utarbeidet eller gått gjennom sine beredskapsplaner for alvorlige, uønskede hendelser i løpet av de siste tre årene ble spurt om skolen har planlagt å utarbeide beredskapsplaner i løpet av skoleåret 2024-2025. Her var det kun fire videregående skoler som svarte, to svarte ja og to svarte nei.

Oppsummering

- Politiet er den eksterne aktøren som brukes mest av skolene i forbindelse med beredskapsarbeid, mens statsforvalteren er den som brukes minst.
- Omtrent 70 prosent av skolelederne oppgir at de benytter seg av veiledningsmateriell i sitt beredskapsarbeid, enten beredskapsplanleggeren på udir.no eller annet.
- 99 prosent av skolelederne har beredskapsplaner for alvorlige hendelser.
- Nesten en tredjedel (32 prosent) av skolelederne oppgir at de ikke har gjennomført beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024. Andelen er høyest blant studiespesialiserende skoler (43 prosent) og lavest blant de yrkesfaglige skolene (12 prosent).
- 95 prosent av skolene har utarbeidet eller gjennomgått sine beredskapsplaner for alvorlige, uønskede hendelser i løpet av de siste tre skoleårene.

9 Skolebibliotek

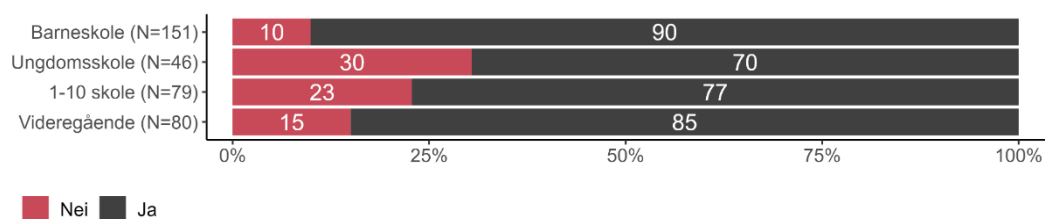
I *Sammen om lesing. Leselyststrategien 2024–2030*, satser regjeringen blant annet på skolebibliotekene. Dette er også forankret i forskrift til opplæringsloven. For det første står det i forskrift til opplæringsloven fra 2024 står det at skolebiblioteket skal bidra til å utvikle språkferdighetene, leseferdighetene og elevenes evne til å tenke kritisk, og til å jevne ut sosiale forskjeller. Forskning har vist at systematisk bruk av skolebibliotek i opplæringen har positiv innvirkning på nettopp dette. I tillegg står det i ny forskrift til opplæringsloven (§ 11-2) at kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at alle elever har tilgang til et skolebibliotek, eller et annet bibliotek som er spesielt tilrettelagt for skolen.⁷ Det står videre at biblioteket skal være tilgjengelig for elevene i den såkalte skoletiden, slik at det kan brukes aktivt i opplæringen. Det er imidlertid forskjeller i kvalitet i skolebibliotekene i ulike skoler og kommuner.

Spørsmål om skolebibliotek ble også stilt i *Spørsmål til Skole-Norge* i 2018 og 2020. Det vil dermed være mulig å se om det har vært utvikling på skolebibliotekfeltet over tid, både når det gjelder bemanning, funksjon og planverk. Vi har gjennomgående sjekket for slik endring, og rapporterer om det når det er statistisk signifikant.

9.1 Skolebibliotekenes tilgjengelighet og organisering

Skolelederne ble innledningsvis stilt spørsmål om det finnes et skolebibliotek på deres skole. Figur 9.1 viser at det er signifikant høyere andel skoleledere i barneskolen (90 prosent), etterfulgt av videregående (85 prosent), som oppgir at de har tilgang på skolebibliotek på sin skole, sammenliknet spesielt med skoleledere ved rene ungdomsskoler:

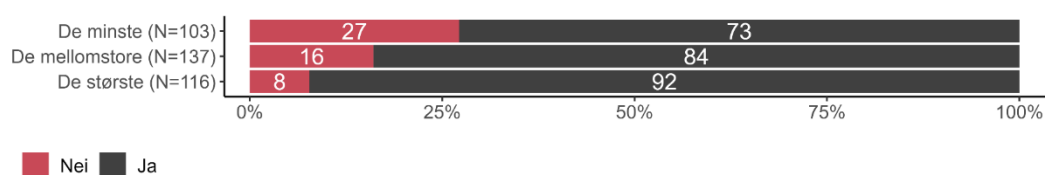
⁷ <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/forskrift-om-grunnskoleopplaringa-og-den-vidaregaande-opplaringa-opplaringsforskrifta/tredje-delen-fellesreglar-for-grunnskoleopplaringa-og-den-vidaregaande-opplaringa-for-barn-og-unge/kapittel-11-samarbeid-med-foreldra-skolebibliotek-og-saksbehandling-som-gjeld-det-fysiske-skolemiljoet/-11-2-skolebibliotek/>



Figur 9.1. Er det skolebibliotek på skolen? etter skoletype. N = [46–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Selv om andelen som svarer at det ikke er skolebibliotek ved deres skole er noe høyere i årets undersøkelse (17 prosent), sammenliknet med samme spørsmål høsten 2023 (13 prosent) og våren 2020 (13 prosent), er ikke denne forskjellen statistisk signifikant. Det betyr at det er for stor sannsynlighet for at dette er et tilfeldig resultat av utvalgene til at vi kan fastslå at det har vært en reell endring. På den andre siden er den store økningen i andelen skoleledere ved ungdomsskoler som oppgir at de *ikke* har skolebibliotek ved sin skole, fra 14 prosent høsten 2023 til 30 prosent i årets undersøkelse, statistisk signifikant.

Vi finner videre at utbredelsen av skolebibliotek varierer med skolestørrelse, noe som framgår av figur 9.2:



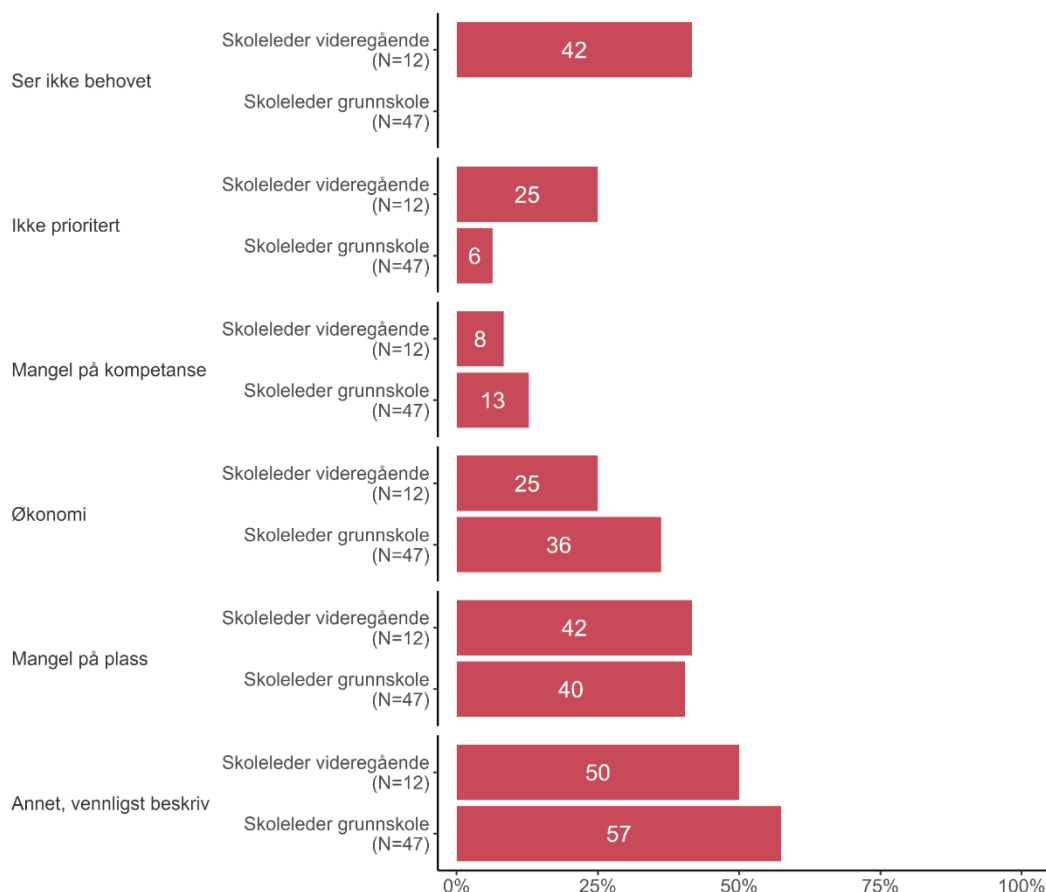
Figur 9.2. Er det skolebibliotek på skolen? etter skolestørrelse. N = [103–137], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi ser øker andelen skoleledere som oppgir at de har skolebibliotek på skolen med skolestørrelse, fra 73 prosent ved de minste til 92 prosent på de største skolene. Ved videregående skoler oppgir samtlige skoleledere ved skoler med mer enn 600 elever at de har skolebibliotek, mens tilsvarende andel blant skoleledere ved de største grunnskolene (mer enn 300 elever) er 90 prosent (ikke vist i figur).

Videre kan det se ut til at tilgangen på skolebibliotek i grunnskolen øker med kommunestørrelse. Mens 86 prosent av grunnskolelederne i de største kommunene oppgir at de har skolebibliotek på skolen, er tilsvarende andel 81 prosent i de mellomstore kommunene og 75 prosent i de minste (ikke vist i figur). Når det gjelder sentralitet, er andelen grunnskoleledere som oppgir at de har skolebibliotek høyest i mellomsentrale kommuner (91 prosent), etterfulgt av de mest sentrale (83 prosent), mens 71 prosent av grunnskolelederne i de minst sentrale kommunene svarer bekreftende på dette (ikke vist i figur). Vi finner ikke samme mønster blant skolelederne i videregående, hvor andelen som oppgir at

det er skolebibliotek på skolen ligger på 84-86 prosent uavhengig av om skolen er lokalisert i en mer eller mindre sentralisert kommune.

Skolelederne som oppga at det *ikke* er skolebibliotek ved deres skole, ble bedt om å oppgi de viktigste årsakene til dette. Figur 9.3 viser vurderingen til grunnskoleledere og skoleledere i videregående hver for seg:



Figur 9.3. Hva er de viktigste årsakene til at skolen ikke har skolebibliotek? (Flere valg mulig). etter respondenttype. N = [12–47], Figurdata (XLSX), PNG.

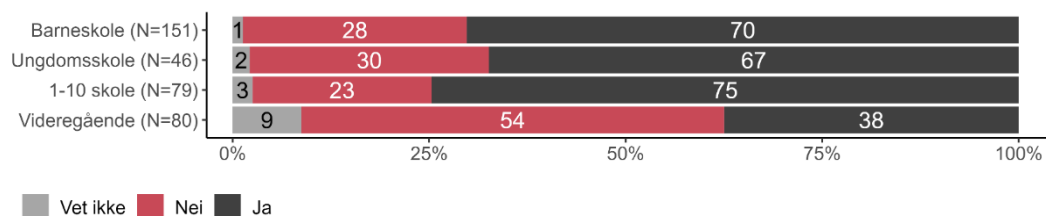
Figur 9.3 viser en vesentlig forskjell i begrunnelsene fra skolelederne i videregående skole og grunnskolen. Hele 42 prosent av skolelederne i videregående oppgir at de ikke ser behovet for skolebibliotek, mens ingen grunnskoleledere har krysset av for dette. I tillegg er det betydelig høyere andel blant førstnevnte som gir uttrykk for at en viktig årsak er at skolebibliotek ikke er prioritert (25 prosent) sammenliknet med grunnskoleledere (6 prosent). På den andre siden er det en høyere andel blant grunnskolelederne som uttrykker at økonomi er en viktig årsak (36 prosent) enn blant skolelederne i videregående (25 prosent). Det er imidlertid høyest andel i begge grupper som hevder at andre årsaker enn de opplistede er viktige. Disse fikk anledning til å spesifisere, og svarene i fritextfeltet tyder på at følgende årsaker også er viktige for mange:

- **Nærhet til offentlig bibliotek:** Det store flertallet skriver at skolen har et kommunalt eller folkebibliotek rett ved, noe som gir enkel tilgang til ressurser. Dette reduserer behovet for et eget bibliotek. Det blir også påpekt godt samarbeid med det lokale biblioteket.
- **Bruk av alternative ressurser:** Flere skoler bruker nettressurser eller har tilgang til bøker på skolen, men da uten bemanning og utlånsfunksjon. Det virker også som at enkelte velger dette i påvente av nytt skolebygg.

Siden det er relativt få respondenter som har fått dette spørsmålet er det statistisk sett ikke hensiktsmessig å gjøre særlig inngående videre analyser. Det kan nevnes at det kan se ut til at det er flere grunnskoleledere ved de minste skolene som oppgir at økonomi og mangel på kompetanse er viktige årsaker. I tillegg ser det ut til å være flere grunnskoleledere i de største kommunene som oppgir at det er mangel på plass. Det er heller ikke signifikant endring på de oppgitte årsakene til at det ikke er skolebibliotek over tid.

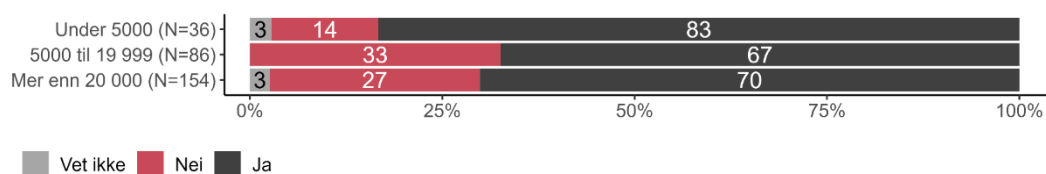
Det ble også i årets undersøkelse stilt et eget spørsmål om hvorvidt skolen har et organisert samarbeid folkebiblioteket i kommunen. Totalt svarer 63 prosent bekreftende på dette i årets undersøkelse, noe som er en nedgang fra forrige gang spørsmålet ble stilt i 2020 (72 prosent). Det ser ikke ut til å være et statistisk signifikant mønster knyttet til hvorvidt de som har tilgang til skolebibliotek ikke har et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen.

Vi finner imidlertid, som vi ser av følgende figur, at et slikt organisert samarbeid er mest utbredt på de laveste trinnene:



Figur 9.4. Har skolen et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen? etter skoletype. N = [46–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens henholdsvis 75 prosent og 70 prosent av skolelederne ved 1.-10.-skoler og barneskoler svarer bekreftende på at det er et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen, er tilsvarende andel kun 38 prosent blant skoleledere i videregående. Videre kan det av figur 9.5 se ut til at det er mest utbredt at grunnskoler samarbeider med folkebiblioteket i de minste kommunene:

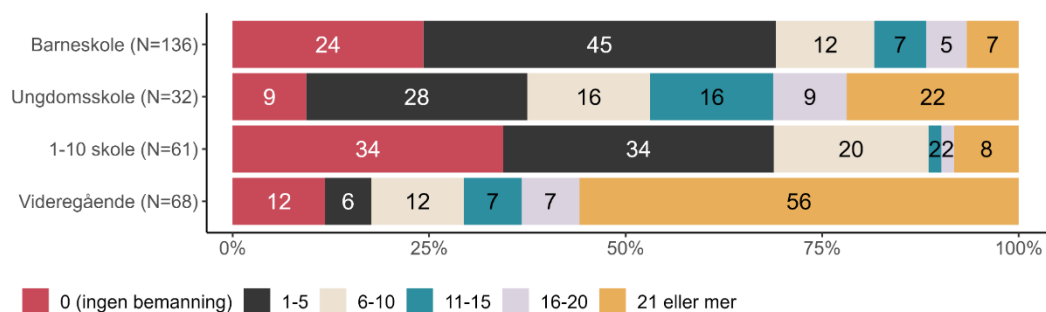


Figur 9.5. Har skolen et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [36–154], Figurdata (XLSX), PNG.

Som vi ser svarer hele 83 prosent av grunnskolelederne i de minste kommunene bekreftende på dette. Tilsvarende andeler er 70 prosent i de største og 67 prosent i de mellomstore. Videre er det minst utbredt i de mest sentralt beliggende kommunene (62 prosent), sammenliknet med både de mellomsentrale (75 prosent) og minst sentrale (74 prosent) (ikke vist i figur). Hvorvidt skolen har et organisert samarbeid med folkebiblioteket varierer i liten grad med skolestørrelse.

9.1.1 Skolebibliotekenes bemanning

Skolelederne som svarte bekreftende på at de har skolebibliotek på skolen, fikk dernest et spørsmål om hvor mange timer i uken skolebiblioteket er bemannet. Figur 9.6 viser at andelen som oppgir at skolebiblioteket er bemannet mer enn 21 timer i uka er høyest blant skoleledere på de høyeste trinnene:

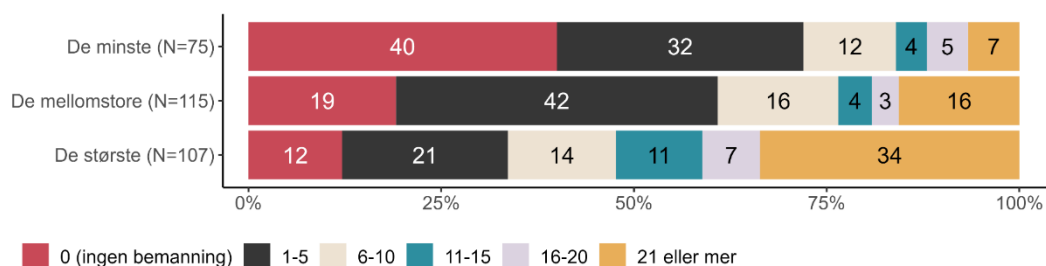


Figur 9.6. Hvor mange timer i uken er skolebiblioteket bemannet? etter skoletype. N = [32–136], Figurdata (XLSX), PNG.

Over halvparten (56 prosent) av skolelederne i videregående skole, og 22 prosent av skolelederne ved rene ungdomsskoler, oppgir at skolebiblioteket er bemannet 21 timer eller mer i uka. Tilsvarende andeler er henholdsvis kun syv prosent og åtte prosent blant skoleledere ved barneskoler og 1.-10.-skoler. Blant sistnevnte svarer hele 34 prosent at skolebiblioteket ikke er bemannet i det hele tatt, noe også rundt én av fire (24 prosent) av barneskolelederne oppgir. Den største andelen

barneskoleledere (45 prosent) svarer at skolebiblioteket er bemannet mellom én og fem timer i uka.

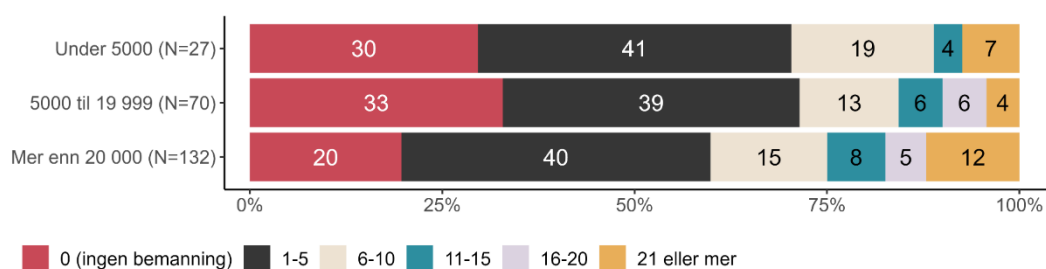
Også skolebibliotekets bemanning ser ut til å henge sammen med skolestørrelse, noe som framgår av følgende figur:



Figur 9.7. Hvor mange timer i uken er skolebiblioteket bemannet? etter skolestørrelse. N = [75–115], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens hele 34 prosent av skolelederne ved de største skolene oppgir at skolebiblioteket er bemannet 21 timer eller mer, er tilsvarende andeler blant skoleledere ved henholdsvis de mellomstore og minste skolene 16 prosent og syv prosent. Som vi ser svarer hele 40 prosent av skolelederne ved de minste skolene at skolebiblioteket ikke er bemannet, og 32 prosent at det er bemannet én til fem timer i uka.

Dersom vi ser kun på svarene fra grunnskoleledere ser det ikke ut til å være noen sammenheng mellom *kommunestørrelse* og bemanningen av skolebibliotekene. Figur 9.8 viser at andelen som oppgir at skolebiblioteket ikke er bemannet i det hele tatt ligger på mellom 20 og 33 prosent på tvers av kommuner av ulik størrelse:

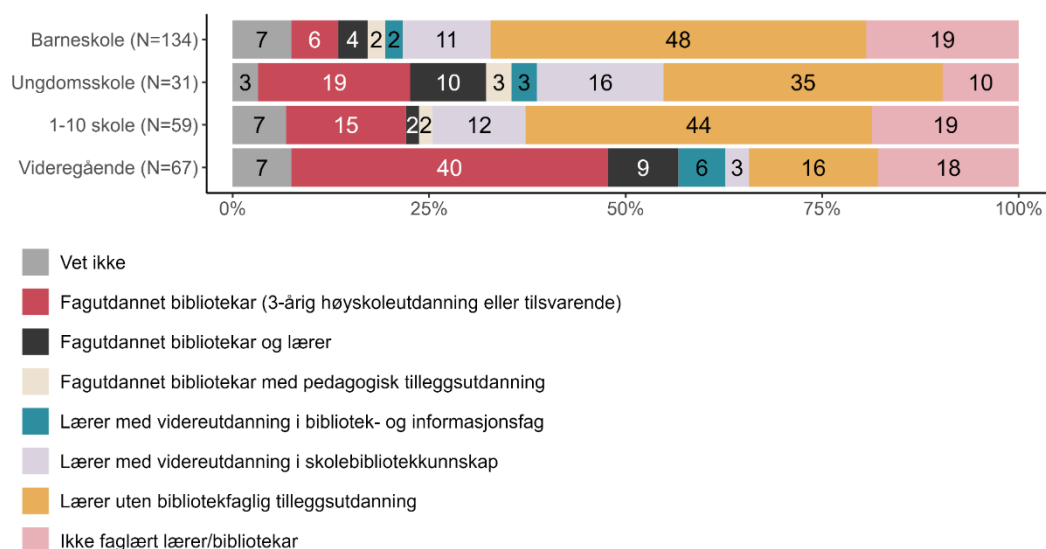


Figur 9.8. Hvor mange timer i uken er skolebiblioteket bemannet? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [27–132], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Det er høyest andel som svarer at skolebiblioteket ikke er bemannet i det hele tatt blant grunnskoleledere i de mellomstore kommunene (33 prosent), etterfulgt av de minste (30 prosent). På motsatt ende av skalaen ser vi at mens 12 prosent av grunnskolelederne i de største kommunene oppgir at skolebiblioteket er

bemannet 21 timer eller mer i uka, er tilsvarende andeler blant grunnskoleledere i de minste og mellomstore kommunene henholdsvis syv prosent og fire prosent. Videre er andelen som svarer dette høyest blant grunnskoleledere i de mest sentrale kommunene (19 prosent), etterfulgt av de minst sentrale (7 prosent). Kun fire prosent oppgir dette i mellomsentrale kommuner (ikke vist i figur). Bortimot halvparten av grunnskolelederne i de minst sentrale (47 prosent) og mellomsentrale (46 prosent) kommunene hevder at skolebiblioteket er bemannet én til fem timer i uka. Til sammenlikning svarer kun 24 prosent av grunnskolelederne i de mest sentrale kommunene dette.

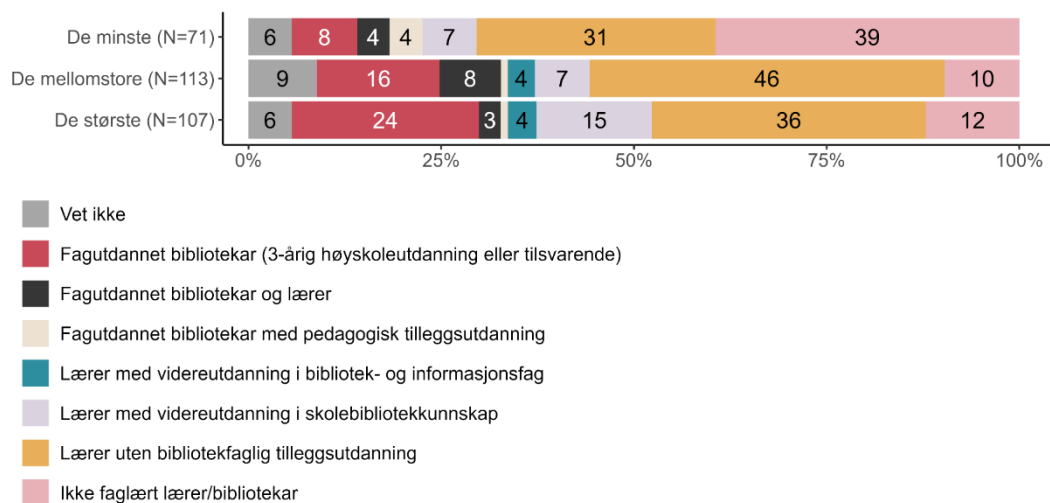
Skolelederne ble også spurt om hva slags utdanning skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige har. Som det framgår av figur 9.9 er det mye mer utbredt å ha en fagutdannet skolebibliotekar med treårig høyskoleutdanning eller tilsvarende i videregående skole enn på de lavere trinnene:



Figur 9.9. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? etter skoletype. N = [31–134], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Vi ser at mens hele 40 prosent av skolelederne i videregående skole oppgir at skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige har fagutdanning med treårig høyskoleutdanning eller tilsvarende, er tilsvarende andeler kun 19 prosent ved rene ungdomsskoler, 15 prosent ved 1.-10.-skoler og seks prosent ved rene barneskoler. Ved rene barneskoler og 1.-10.-skoler oppgir henholdsvis 48 prosent og 44 prosent at skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige er en lærer uten bibliotekfaglig tilleggsutdanning.

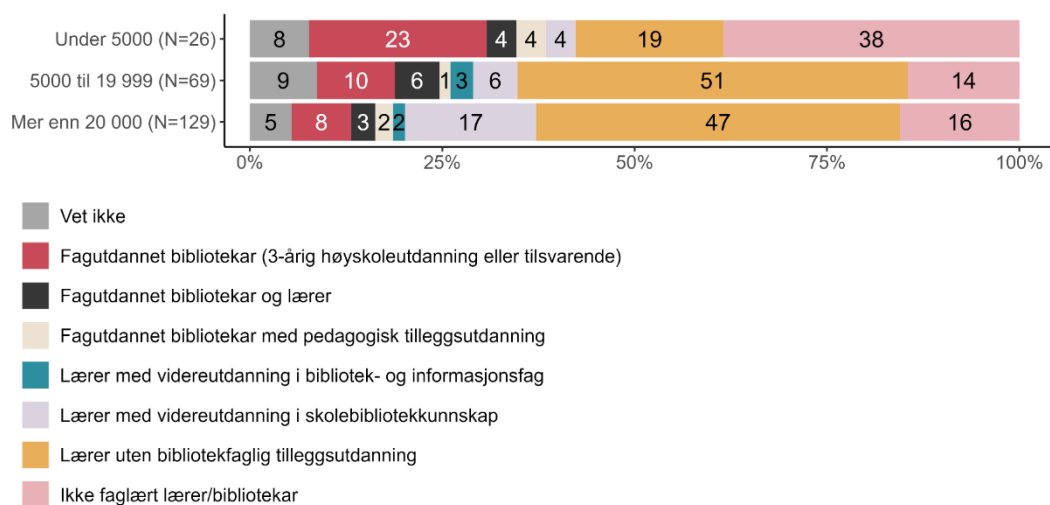
Skolebibliotekars eller biblioteksansvarliges utdanning ser også ut til å henge sammen med skolestørrelse, noe som framgår av følgende figur:



Figur 9.10. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? etter skolestørrelse. N = [71–113], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Bortimot fire av ti (39 prosent) av skolelederne ved de minste skolene oppgir at skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige ikke er verken faglært lærer eller bibliotekar. Tilsvarende andeler er henholdsvis ti prosent og 12 prosent blant skolelederne ved de mellomstore og største skolene. Blant sistnevnte svarer 24 prosent at skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige er fagutdannet bibliotekar med treårig høyskoleutdanning eller tilsvarende.

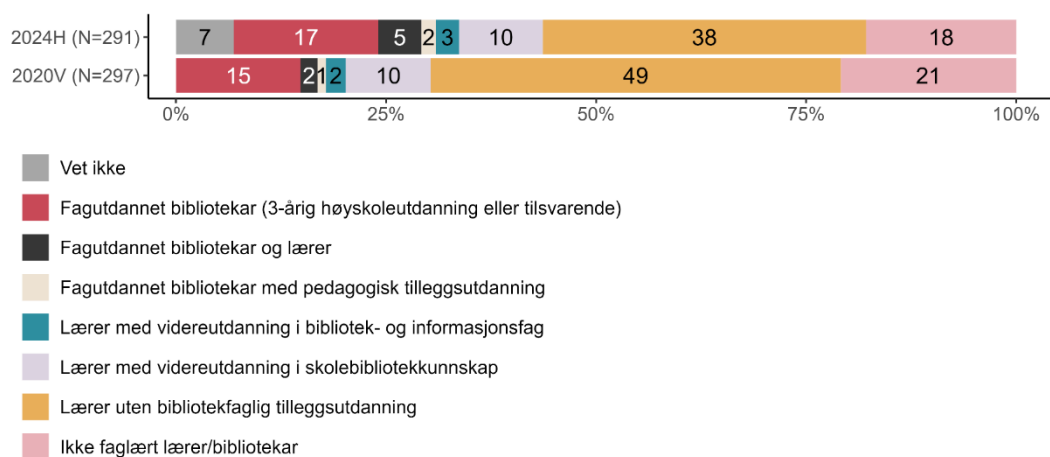
Dersom vi kun ser på grunnskolene, viser figur 9.11 at det er høyest andel skoleledere i de minste kommunene som *både* oppgir at skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige verken faglært lærer eller bibliotekar (38 prosent) og at vedkommende er fagutdannet bibliotekar med treårig høyskoleutdanning eller tilsvarende (23 prosent), sammenliknet med de mellomstore (henholdsvis 14 prosent og ti prosent) og de største (henholdsvis 16 prosent og åtte prosent) kommunene.



Figur 9.11. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [26–129], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi ser svarer rundt halvparten av skolelederne i de største (47 prosent) og de mellomstore (51 prosent) kommunene at skolebibliotekar eller biblioteksansvarlig er en lærer *uten* bibliotekfaglig tilleggsutdanning.

På spørsmålet om skolebibliotekars eller biblioteksansvarliges utdanning finner vi signifikant endring fra våren 2020. Det var en betydelig høyere andel som oppga at skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige var en lærer *uten* bibliotekfaglig tilleggsutdanning (49 prosent) i 2020 enn i år (38 prosent). Dette framgår av figur 9.12:



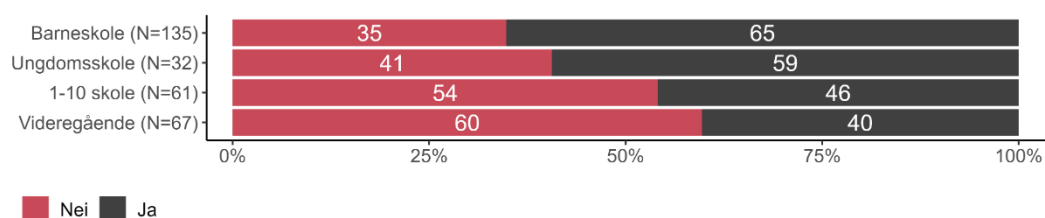
Figur 9.12. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? N = [291–297], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Det var også en noe høyere andel våren 2020 som svarte at skolebibliotekar eller biblioteksansvarlig *verken* var faglært lærer *eller* bibliotekar (21 prosent),

sammenliknet med i årets undersøkelse. Basert på denne figuren kan det med andre ord se ut til at skolebibliotekarere eller biblioteksansvarlige, ifølge skolelederne, nå har noe høyere formell kompetanse (37 prosent totalt med fag- eller videreutdanning) enn i 2020 (30 prosent totalt med fag- eller videreutdanning). For øvrig oppgir syv prosent at de ikke vet hva slags utdanning skolebibliotekaren eller den biblioteksansvarlige har.

9.1.2 Skolebibliotekenes funksjon

Skolelederne ble videre spurt om hvorvidt skolen har nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen. Det har her skjedd en signifikant positiv utvikling, fra at 40 prosent svarte bekræftende våren 2020 til at 55 prosent gjør det i årets undersøkelse. Svarene i årets undersøkelse, som vises i følgende figur, tyder på at dette er vanligst i barneskolen og minst vanlig i videregående:

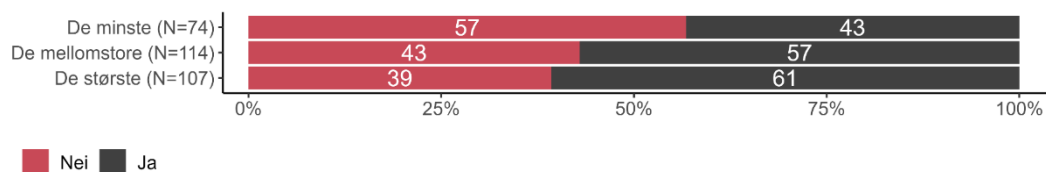


Figur 9.13. Har skolen nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen? etter skoletype. N = [32–135], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens 65 prosent av skolelederne ved rene barneskoler, og 59 prosent ved rene ungdomsskoler, svarer bekræftende på at skolen har nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen, er tilsvarende andel 40 prosent blant skolelederne i videregående.

Ser vi nærmere på grunnskolene finner vi at andelen som svarer bekræftende øker med størrelsen på kommunen som grunnskolen ligger i (fra 52 prosent i de minste kommunene til 63 prosent i de største (ikke vist i figur)).

Figur 9.14 viser også at andelen øker med skolestørrelse:

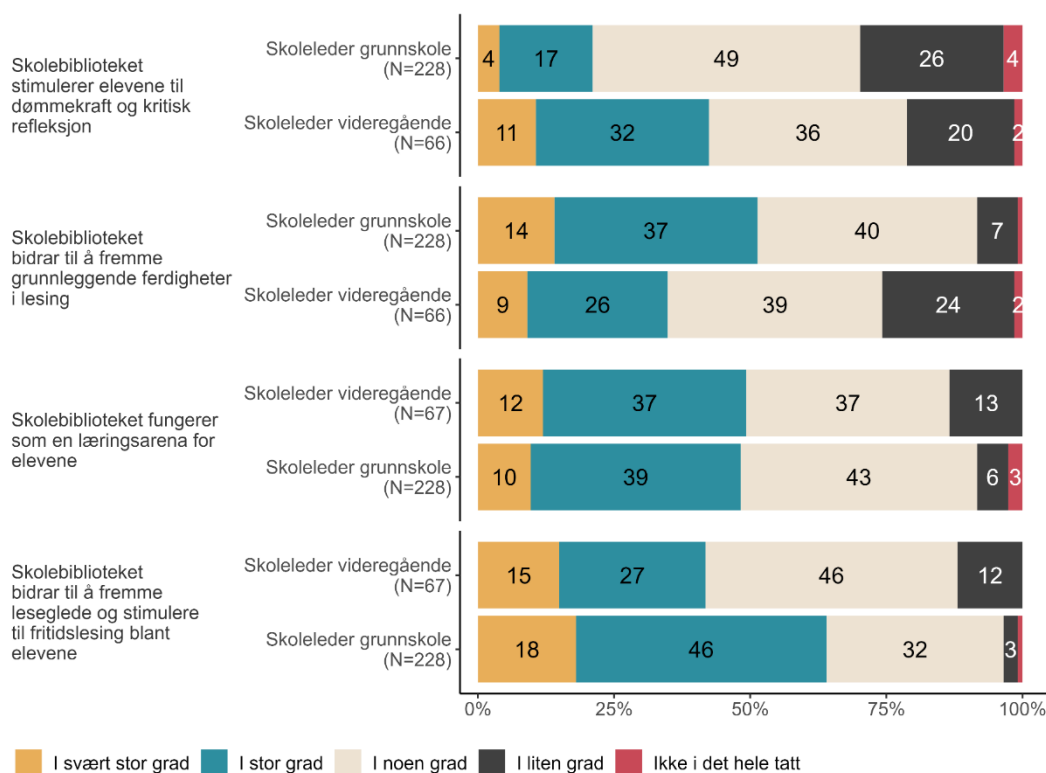


Figur 9.14. Har skolen nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen? etter skolestørrelse. N = [74–114], Figurdata (XLSX), PNG.

Mens rundt seks av ti (61 prosent) skoleledere ved de største skolene svarer at skolen deres har nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen, er tilsvarende andel ved de minste skolene 43 prosent.

Skoleeiere fikk også et sett spørsmål knyttet til dette temaet, og ble blant annet spurt om hvorvidt de har nedfelt i sine planer hvordan skolebibliotekstjenesten skal drives. Syv av de åtte fylkeskommunene som har besvart spørsmålet svarer bekreftende på dette, mens det samme gjør omlag halvparten av kommunene (49 prosent). Dette spørsmålet har endret ordlyd fra forrige gang skolebibliotekstjenesten var tema, og vi kan dermed ikke analysere om det har vært en endring over tid. Det ser videre ut til at dette i svært liten grad henger sammen med kommunestørrelse.

Hvis vi vender tilbake til skolelederne, ble disse bedt om å ta stilling til et sett påstander om skolebibliotekets funksjon ved deres skole. Figur 9.15 viser svarfordelingen til skoleledere i grunnskolen og i videregående hver for seg:



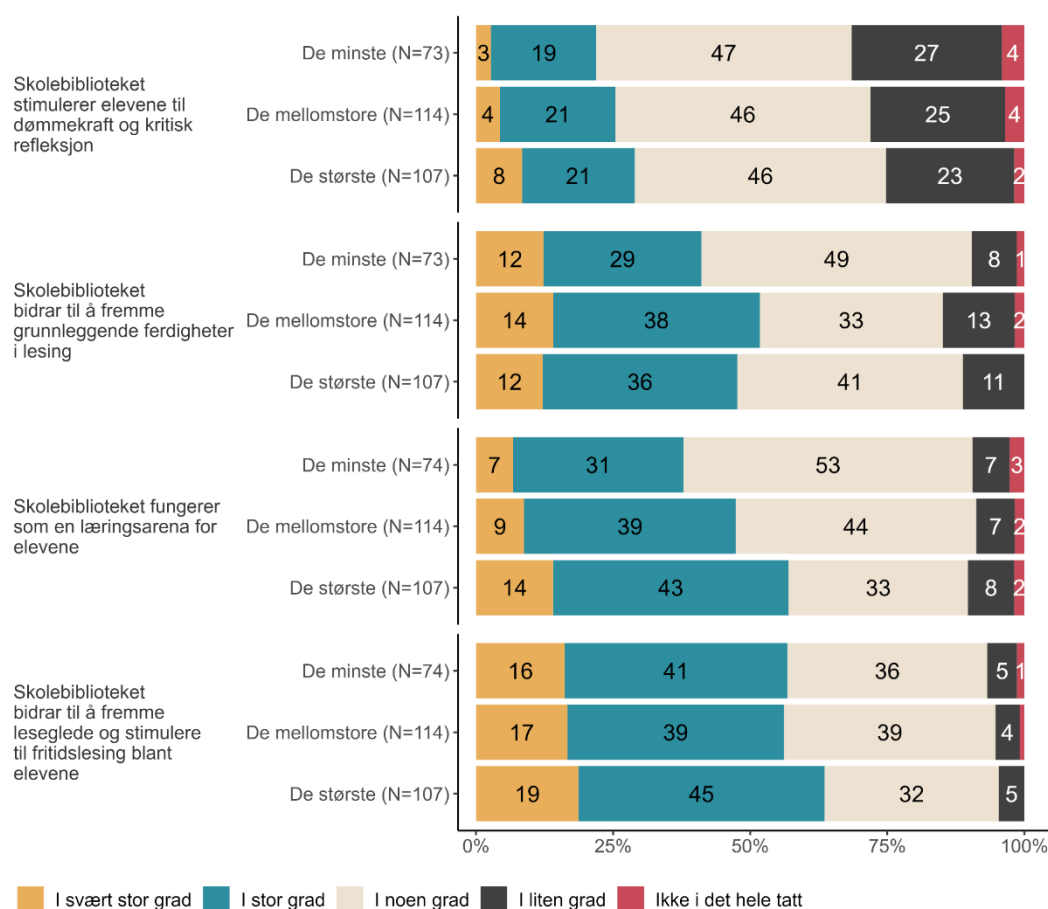
Figur 9.15. I hvilken grad mener du at følgende påstander passer for skolebibliotekfunksjonen ved din skole? etter respondenttype. N = [66–228], Figurdatabe (XLSX), PNG.

Figuren viser at det er betydelig høyere andel grunnskoleledere som tilslutter seg påstanden at skolebiblioteket i stor eller svært stor grad (64 prosent) bidrar til å fremme leseglede og stimulere til fritidslesing blant elevene, sammenliknet med skoleledere i videregående (42 prosent). Det samme gjelder vurderingen av om skolebiblioteket bidrar til å fremme grunnleggende ferdigheter i lesing (henholdsvis 51 prosent og 35 prosent). På den andre siden er det flere skoleledere i videregående som svarer at det i stor eller svært stor grad stemmer at skolebiblioteket stimulerer til dømmekraft og kritisk refleksjon (43 prosent), enn blant grunnskoleledere (21 prosent). Vurderingen av påstanden at skolebiblioteket fungerer som en læringsarena for elevene er likere vurdert på tvers av skoletypene, og rundt halvparten av skolelederne tilslutter seg dette i stor eller svært stor grad.

Ser vi nærmere på grunnskolene (ikke vist i figur) ser dette ut til å ha liten sammenheng med størrelsen på skolen, mens det kan se ut til at det er grunnskoleledere i de største og mest sentralt beliggende kommunene som i størst grad mener at skolebiblioteket i stor eller svært stor grad fremmer grunnleggende ferdigheter i lesing (henholdsvis 54 prosent og 53 prosent) samt at det fungerer som en læringsarena for elevene (henholdsvis 50 prosent og 58 prosent),

sammenliknet med spesielt med de små (henholdsvis 39 prosent og 31 prosent) og minst sentrale kommuner (henholdsvis 45 prosent og 43 prosent). Blant de små og minst sentrale kommunene er det også en relativt høy andel som oppgir at skolebiblioteket ikke i det hele tatt eller i liten grad stimulerer elevene til dømmekraft og kritisk refleksjon (henholdsvis 42 prosent og 36 prosent).

Av følgende figur kan det også se ut til at det hovedsakelig er skoleledere ved de største skolene som i størst grad tilslutter seg påstandene i stor eller svært stor grad:



Figur 9.16. I hvilken grad mener du at følgende påstander passer for skolebibliotekfunksjonen ved din skole? etter skolestørrelse. N = [73–114], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Unntaket er påstanden om at skolebiblioteket bidrar til å fremme grunnleggende ferdigheter i lesing. Her er det høyest andel skoleledere ved de mellomstore skolene som oppgir at dette i stor eller svært stor grad gjelder (52 prosent), etterfulgt av skoleledere ved de største skolene (48 prosent).

Ser vi imidlertid på vurderingen av hvorvidt skolebiblioteket fungerer som en læringsarena for elevene, ser vi at andelen som tilslutter seg dette i stor eller svært

stor grad øker med skolestørrelse, fra 38 prosent ved de minste skolene til hele 57 prosent ved de største. Det samme gjelder til en viss grad påstanden om at skolebiblioteket stimulerer elevene til dømmekraft og kritisk refleksjon (fra 22 prosent blant de minste, til 29 prosent blant de største).

9.2 Lærende nettverk for skolebiblioteksansvarlig

Skoleeiere ble stilt noen spørsmål knyttet til fellesmøter og lærende nettverk for skolebiblioteksansvarlige. Først ble de spurt om hvorvidt de som skoleeier har *arrangert* slike fellesmøter eller lærende nettverk for de skolebiblioteksansvarlige. Samtlige åtte fylkeskommuner som har besvart spørsmålet har svart bekreftende, mens andelen kommuner som oppgir at de har gjort det samme er kun 37 prosent. Vi finner ingen signifikant endring i svargivningen til skoleeiere på kommunalt nivå siden spørsmålet ble stilt forrige gang, våren 2020.

På den andre siden kan det se ut til at det er vanligere at de største og mest sentrale kommunene arrangerer slike fellesmøter og lærende nettverk (henholdsvis 53 prosent og 56 prosent) for sine skolebiblioteksansvarlige, enn både de mellomstore og mellomsentrale (henholdsvis 43 prosent og 50 prosent) og de små og minst sentrale kommunene (henholdsvis 26 prosent og 25 prosent) (ikke vist i figur). Det er imidlertid ganske få kommuner i hver kategori, og disse analysene må tolkes med forsiktighet.

Når det gjelder hvorvidt skolebiblioteksansvarlig *deltar* i lærende nettverk sammen med lærerne i kommunen eller fylket ser vi at fire av de åtte fylkeskommunene svarer bekreftende, mens to ikke vet og to oppgir at skolebiblioteksansvarlig ikke deltar i lærende nettverk sammen med lærere i fylket. Blant skoleeiere på kommunalt nivå hevder 47 prosent at de skolebiblioteksansvarlige deltar i lærende nettverk sammen med lærerne i kommunen. En betydelig andel av disse oppgir imidlertid at de ikke vet om dette er tilfelle (14 prosent).

Også skolebiblioteksansvarliges deltakelse i lærende nettverk sammen med lærere ser ut til å være mest utbredt i de største og mest sentralt beliggende kommunene (henholdsvis 60 prosent og 78 prosent), og minst utbredt i de minste og minst sentrale kommunene (39 prosent i begge tilfeller) (ikke vist i figur). Halvparten av de mellomstore og de mellomsentrale kommunene svarer bekreftende på dette spørsmålet. Igjen vil vi gjøre om oppmerksom på at det lave antallet kommuner i hver kategori gjør at vi må tolke disse forskjellene med forsiktighet.

Oppsummering

- Totalt oppgir 83 prosent av skolelederne at det er skolebibliotek ved deres skole, men andelen er signifikant høyere blant skoleledere i barneskolen, enn i ungdomsskolen. Andelen som oppgir at det er skolebibliotek ved deres skole øker både med skolestørrelse og kommunestørrelse.
- Rundt fire av ti skoleledere i videregående svarer at en av de viktigste årsakene til at de *ikke* har skolebibliotek er at de ikke ser behovet. Ingen grunnskoleledere har oppgitt dette, men en høyere andel blant disse har svart at en viktig årsak er at skolebibliotek ikke er prioritert.
- Det er flest blant skolelederne som har krysset av for at det er andre årsaker som er viktigst til at de ikke har skolebibliotek, og blant de spesifiserte svarene er nærhet til offentlig bibliotek og bruk av alternative ressurser mest framtrødende.
- Totalt svarer 63 prosent at skolen har et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen, noe som er en nedgang fra våren 2020. Slikt samarbeid er mest utbredt på de laveste trinnene, og virker mest utbredt blant grunnskoler i de minste kommunene.
- Over halvparten av skolelederne i videregående skole oppgir at skolebiblioteket er bemannet 21 timer eller mer i uka. Rundt én av tre skoleledere ved 1.-10.-skoler oppgir at skolebiblioteket ikke er bemannet i det hele tatt. Bemanningen av skolebiblioteket henger forøvrig sammen med skolestørrelse.
- Det er mye mer utbredt å ha en fagutdannet bibliotekar i videregående skole enn på de lavere trinnene. Det kan videre se ut til at skolebibliotekarer eller biblioteksansvarlige nå har litt høyere formell kompetanse enn i 2020.
- Det har også skjedd en signifikant positiv utvikling i andelen skoleledere som svarer at de har nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen, fra 40 prosent i 2020 til 55 prosent i år. Dette er vanligst i barneskolen, og minst vanlig i videregående, og andelen øker med skolestørrelse. For grunnskolen øker andelen også med kommunestørrelse.
- Syv av åtte fylkeskommuner oppgir at de som skoleeier har nedfelt i sine planer hvordan skolebibliotektjenesten skal drives. Om lag halvparten av kommunene svarer det samme.
- Det er betydelig høyere andel grunnskoleledere som gir uttrykk for at skolebiblioteket bidrar til å fremme leseglede og stimulere til fritidslesing blant elevene og til å fremme grunnleggende ferdigheter i lesing, sammenliknet med skoleledere i videregående. Blant sistnevnte er det flere som mener at skolebiblioteket stimulerer til dømmekraft og kritisk refleksjon enn grunnskoleledere.
- Samtlige åtte fylkeskommuner svarer bekreftende på at de har arrangert fellesmøter eller lærende nettverk for skolebiblioteksansvarlige. Kun 37 prosent av kommunene hevder det samme.
- Fire av fylkeskommunene hevder at skolebiblioteksansvarlig deltar i lærende nettverk sammen med lærerne, mens 47 prosent av kommunene oppgir dette.

10 Kompetanseutvikling om spesialpedagogikk og inkluderende praksis

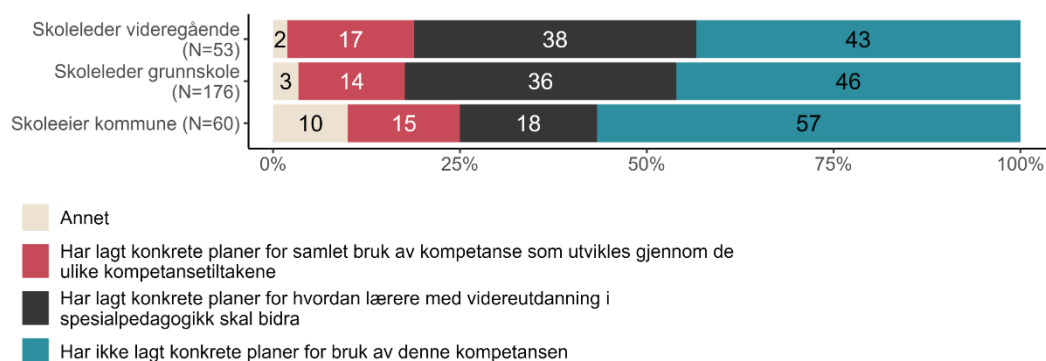
Dette kapittelet tar for seg hvordan grunnskoleledere, skoleledere i videregående, skoleeiere på kommunenivå og fylkeskommuner tilrettelegger for kompetansebygging innen spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Gjennom en undersøkelse av ulike virkemidler for kompetanseutvikling belyses hvordan etter- og videreutdanning integreres i arbeidet med å bygge en helhetlig kompetansestrategi. Formålet er å undersøke hvordan skoleledere og -eiere bidrar til å sikre at kompetanseutvikling prioriteres og implementeres i tråd med skolens og samfunnets behov. Kapitlet består av tre hoveddeler: bruk av kompetanse, tilrettelegging for kompetansebygging og praksisutvikling, og bidrag fra lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk på ulike områder.

10.1 Bruk av kompetanse

Skoleledere i grunnskolen og videregående samt skoleeiere i kommunen ble spurt om hvorvidt de har planer for hvordan de skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk. Dette er illustrert i figur 10.1. Det framgår at 46 prosent av skolelederne i grunnskoler, 43 prosent i videregående og 57 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå *ikke* har lagt konkrete planer for bruk av denne kompetansen. Når det gjelder svar på om de har lagt konkrete planer for hvordan lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk skal bidra, svarer 36 prosent av grunnskolelederne, 38 prosent av skolelederne i videregående, og 18 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå bekreftende på dette. De som har lagt konkrete planer for *samlet* bruk av kompetansen som utvikles gjennom de ulike kompetansetiltakene, utgjør 17 prosent av skolelederne i videregående, 14 prosent grunnskolelederne og 15 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå.

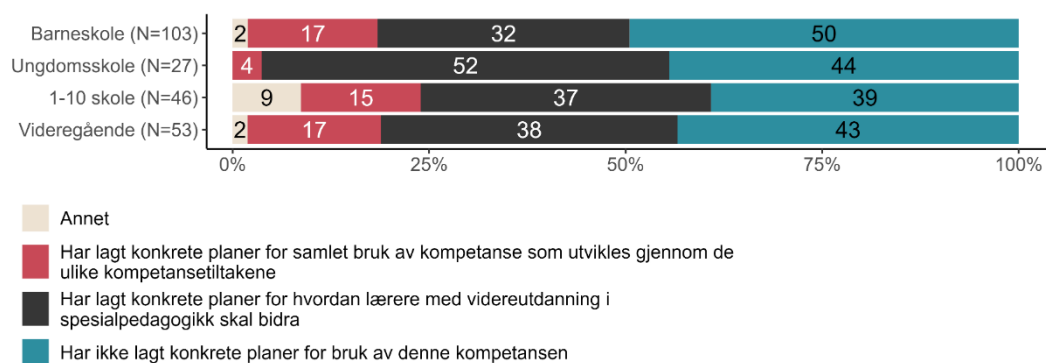
Kun seks fylkeskommuner har besvart undersøkelsen. Blant disse oppgir tre at de ikke har lagt konkrete planer for bruk av denne kompetansen. Én

fylkeskommune svarer at de har lagt konkrete planer for hvordan lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk skal bidra, mens to oppgir at de har lagt konkrete planer for samlet bruk av kompetanse som utvikles gjennom de ulike kompetansetiltakene.



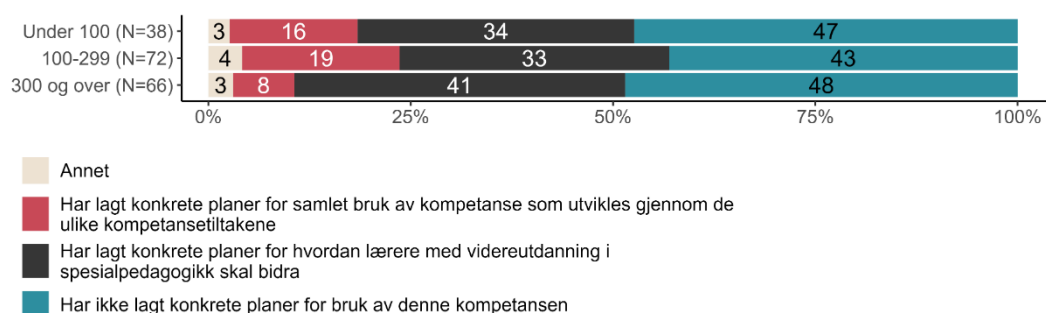
Figur 10.1. Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? N = [53–176], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 10.2 viser svarene fra skoleledere på dette spørsmålet, fordelt etter skoletype. Et hovedfunn er at en betydelig andel skoler mangler konkrete planer for bruk av kompetansen fra videreutdanning i spesialpedagogikk, men at andelen er høyest blant barneskoler (50 prosent). Videre ser vi at en betraktelig høyere andel skoleledere ved rene ungdomsskoler oppgir at de har lagt konkrete planer for hvordan lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk skal bidra (52 prosent), sammenliknet med de øvrige skoletypene (32-38 prosent). Videre ser vi at kun fire prosent av skolelederne ved ungdomsskoler svarer at de har lagt planer for samlet bruk av kompetanse utviklet gjennom ulike tiltak, mens tilsvarende andeler ved de øvrige er 15-17 prosent.



Figur 10.2. Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? etter skoletype. N = [27–103], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

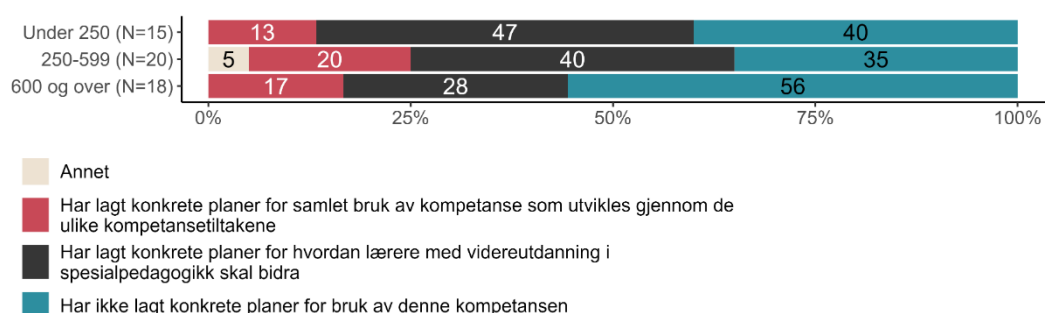
Det er videre variasjoner i grunnskolenes planer for hvordan kompetanse fra videreutdanning i spesialpedagogikk tas i bruk, avhengig av skolestørrelse. Som vist i figur 10.3, er det en betydelig lavere andel av skolelederne ved de største grunnskolene (8 prosent) som oppgir at de har lagt konkrete planer for samlet bruk av kompetansen som utvikles gjennom de ulike kompetansetiltakene enn ved både de minste (16 prosent) og de mellomstore (19 prosent).



Figur 10.3. Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? etter grunnskolestørrelse. N = [38–72], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Vi finner også forskjeller etter skolestørrelse blant svarene fra videregående skole. Det er her imidlertid viktig å understreke at det er relativt få respondenter innen hver kategori, og svarene må tolkes med forsiktighet. Svarfordelingen vises i figur 10.4. Som vi ser svarer litt over én tredjedel (35 prosent) av skolelederne ved videregående skoler med 250–599 elever at de ikke har laget konkrete planer, mens over halvparten (56 prosent) av skolelederne ved de største skolene oppgir det samme. Videre ser vi at mens nesten halvparten (47 prosent) av skolelederne ved de minste videregående skolene svarer at de har lagt konkrete planer for

lærernes bidrag, er tilsvarende andel blant de største videregående skolene kun 28 prosent.



Figur 10.4. Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? etter videregående størrelse. N = [15–20], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

10.2 Tilrettelegging for kompetansebygging og praksisutvikling

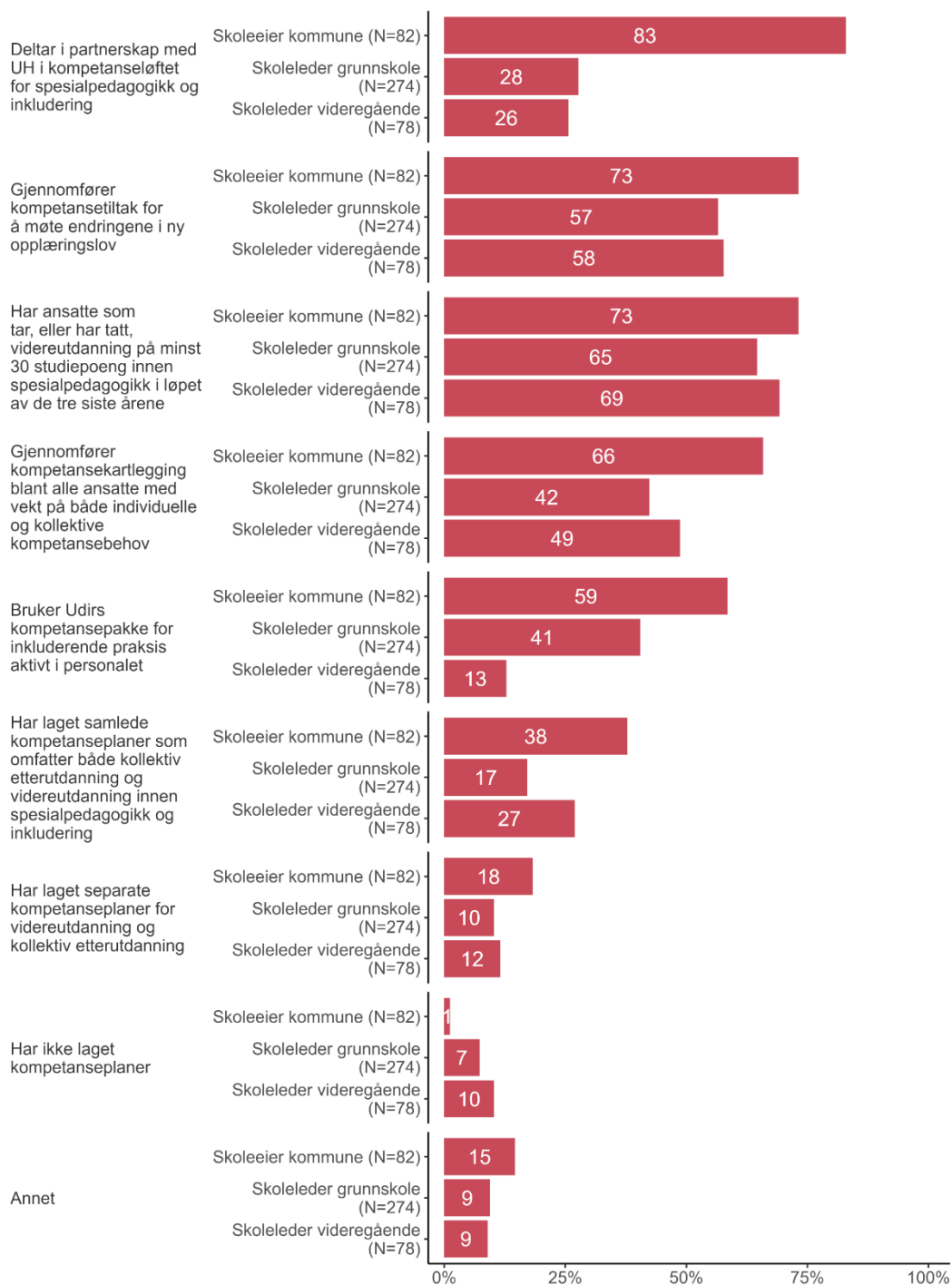
Neste spørsmål handlet om hvordan skoleledere i grunnskolen og videregående skole samt skoleeiere på kommunalt nivå legger til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering. Det var mulig å velge flere alternativer. Figur 10.5 viser svarfordelingene.

Resultatene viser at mer enn åtte av ti av skoleeiere på kommunalt nivå (83 prosent) deltar i partnerskap med universiteter og høgskoler i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Andelen er betydelig lavere for grunnskoleledere (28 prosent) og skoleledere i videregående (26 prosent). Videre ser vi at 73 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå, 65 prosent av grunnskolelederne, og 69 prosent av skolelederne i videregående oppgir at de har ansatte som har tatt eller tar videreutdanning innen spesialpedagogikk på minst 30 studiepoeng.

Videre er det høye andeler i alle tre respondentgruppene som har oppgitt at de gjennomfører kompetansetiltak for å møte endringene i ny opplæringslov. Dette gjelder 73 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå, 57 prosent av grunnskolelederne og 58 prosent av skolelederne i videregående.

Når det gjelder kompetansekartlegging, rapporterer 66 prosent av skoleeierne, 42 prosent av grunnskolelederne og 49 prosent av skolelederne i videregående at de gjennomfører dette blant ansatte. Bruken av Udirs kompetansepakke for inkluderende praksis er mest utbredt blant skoleeiere (59 prosent), men vi ser også at den er betraktelig høyere blant grunnskoleledere (41 prosent) enn skoleledere i videregående (13 prosent).

Alle seks skoleeiere på fylkeskommunalt nivå svarer at de gjennomfører kompetansetiltak for å møte endringene i ny opplæringslov, deltar i partnerskap med UH i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering, og har ansatte som tar, eller har tatt, videreutdanning på minst 30 studiepoeng innen spesialpedagogikk i løpet av de tre siste årene. Fire fylkeskommuner bruker Utdanningsdirektoratets (Udirs) kompetansepakke for inkluderende praksis aktivt i personalet, mens to fylkeskommuner indikerer at de gjennomfører kompetansekartlegging blant alle ansatte med vekt på både individuelle og kollektive kompetansebehov, har laget samlede kompetanseplaner som omfatter både kollektiv etterutdanning og videreutdanning innen spesialpedagogikk og inkludering, og har laget separate kompetanseplaner for videreutdanning og kollektiv etterutdanning.



Figur 10.5. Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter respondenttype. N = [78–274], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 10.6 viser hvordan skoleledere ved ulike skoletyper legger til rette for kompetansebygging og utvikling av praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering. Vi kan trekke fram noen sentrale observasjoner basert på figuren.

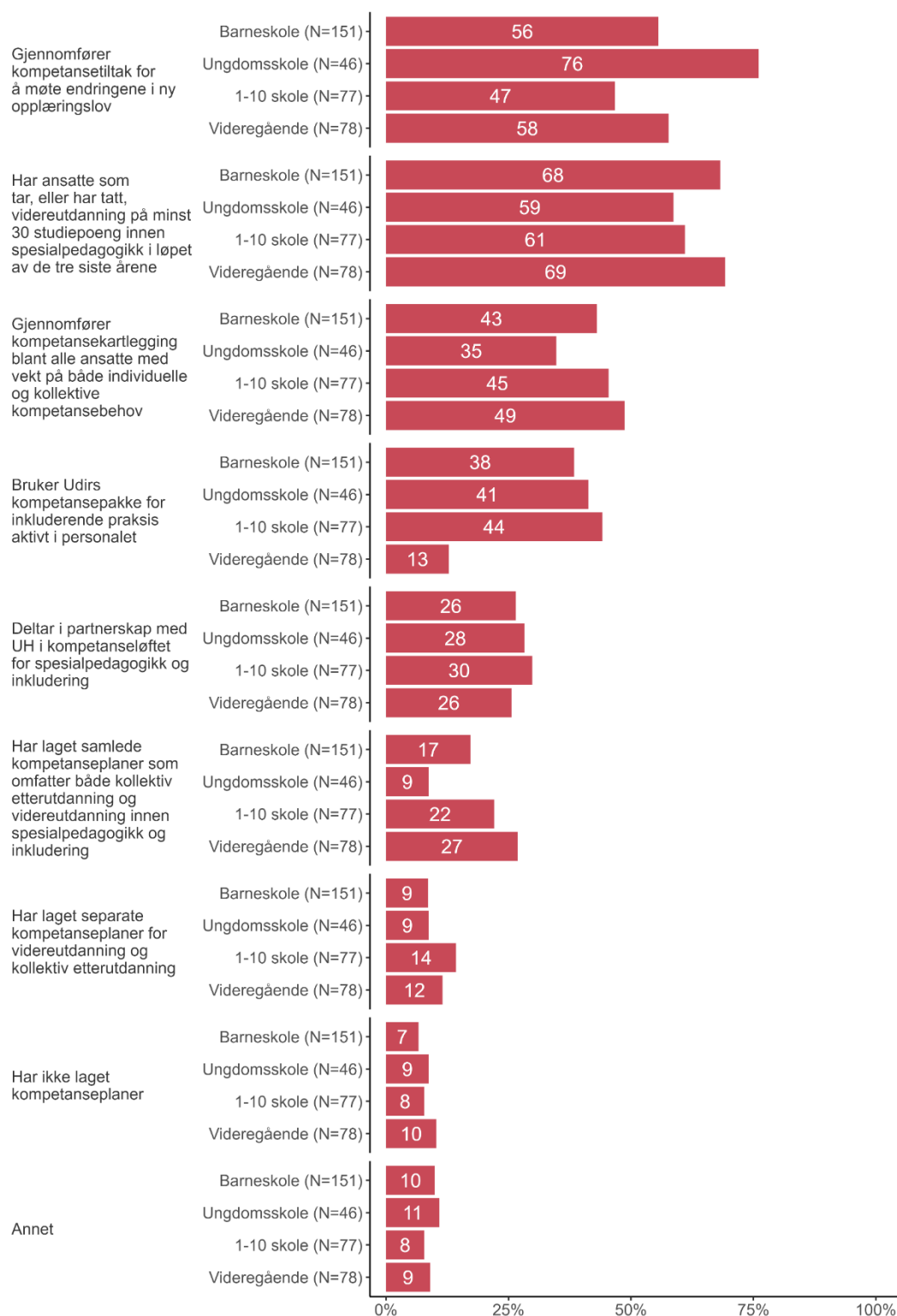
For det første er det en liten andel av skolelederne som rapporterer at de *ikke* har laget kompetanseplaner på tvers av skoletypene (7-10 prosent). På den andre siden er det en relativt høy andel som rapporterer at de gjennomfører tiltak for å tilpasse seg endringer i ny opplæringslov. Ved rene ungdomsskoler svarer over tre av fire dette (76 prosent) mens over halvparten av barneskolelederen (56 prosent) og av skolelederne i videregående (58 prosent), og nær halvparten av skoleledere ved 1.-10.-skoler (47 prosent), svarer tilsvarende.

En betydelig andel skoleledere ved alle skoletyper har ansatte som tar eller har tatt videreutdanning på minst 30 studiepoeng innen spesialpedagogikk de tre siste årene. Bortimot syv av ti skoleledere i videregående skole (69 prosent) og ved rene barneskoler (68 prosent) har krysset av for dette, mens andelen er rundt seks av ti ved 1.-10.-skoler (61 prosent) og rene ungdomsskoler (59 prosent).

Videre ser vi at omtrent halvparten av skoleledere ved 1.-10.-skoler (45 prosent), barneskoler (43 prosent), og videregående skoler (49 prosent) gjennomfører kartlegginger av kompetanse både på individuelt og kollektivt nivå blant personalet, mens andelen er noe lavere ved rene ungdomsskoler (35 prosent). Det er også en lavere andel ved rene ungdomsskoler (9 prosent) som har krysset av for at de har laget samlede kompetanseplaner som omfatter både kollektiv etterutdanning og videreutdanning innen spesialpedagogikk og inkludering, enn ved videregående skoler (27 prosent), 1.-10.-skoler (22 prosent) og rene barneskoler (17 prosent).

Bruken av Udirs kompetansepakke for inkluderende praksis ser ut til å være betydelig mindre utbredt i videregående skole. Mens 13 prosent av skolelederne der har krysset av for at de bruker denne aktivt i personalet, er tilsvarende andel 44 prosent ved 1.-10.-skoler. 41 prosent ved rene ungdomsskoler og 38 prosent ved rene barneskoler.

Mellom ni prosent og 14 prosent av skoleledere, avhengig av skoletype, har laget separate kompetanseplaner for videreutdanning og kollektiv etterutdanning. Særlig 1.-10.-skoler utmerker seg her, med 14 prosent som har valgt denne løsningen, mens barne- og ungdomsskolene ligger noe lavere, på ni prosent.



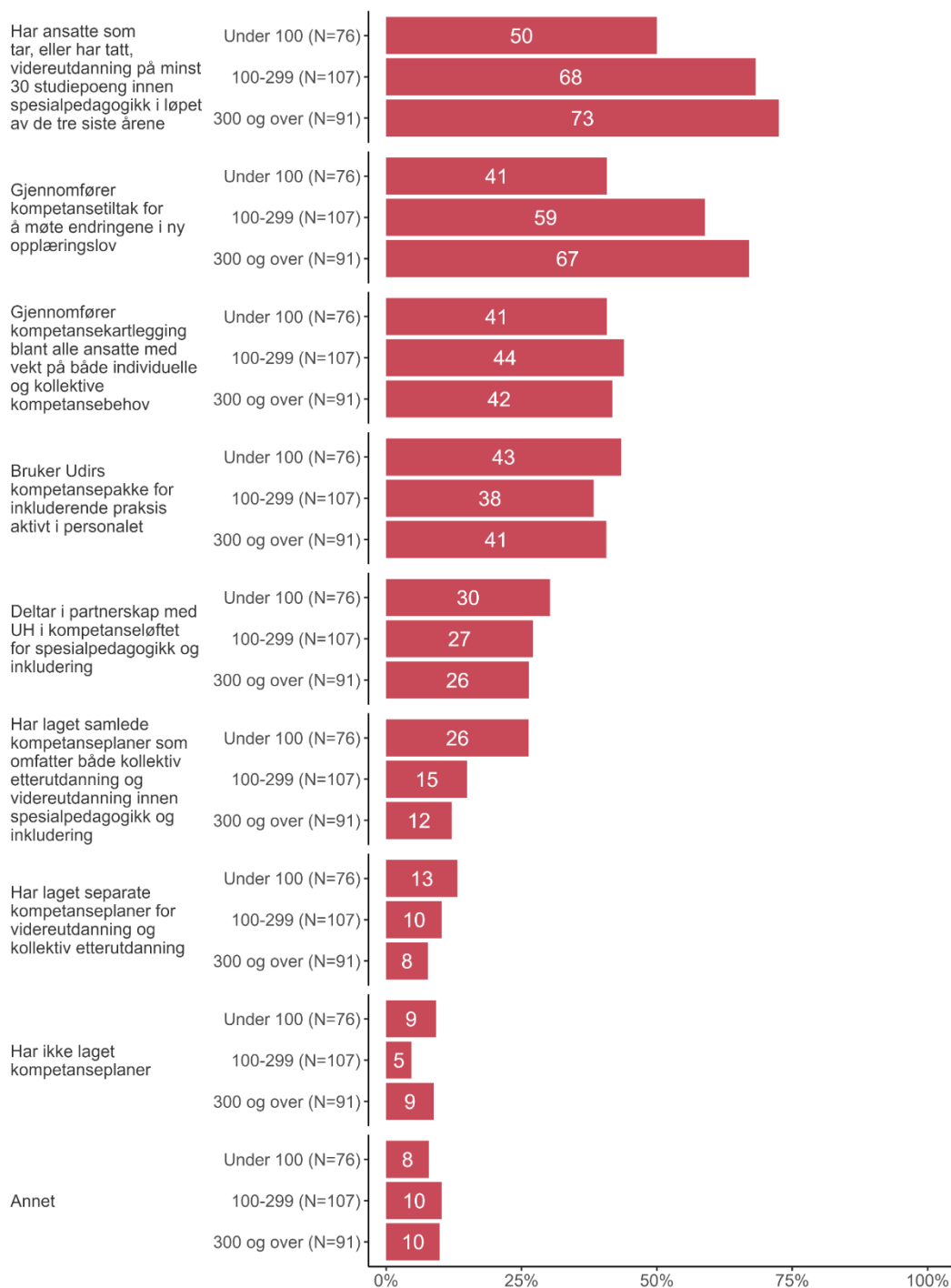
Figur 10.6. Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter skoletype. N = [46–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Det er også betydelige forskjeller i hvordan skoler i ulike størrelseskategorier tilrettelegger for å bygge kompetanse og utvikle praksis innen spesialpedagogikk og inkludering. Svarene som er illustrert i figur 10.7 kan oppsummeres som følger:

For det første kan det se ut til at det å ha ansatte som enten tar eller har fullført videreutdanning på minst 30 studiepoeng i spesialpedagogikk de siste tre årene og å gjennomføre kompetansetiltak for å møte endringene i ny opplæringslov øker med grunnskolestørrelse, fra henholdsvis 50 prosent og 41 prosent ved de minste skolene til 73 prosent og 67 prosent ved de største.

Motsatt ser det ut til at det å ha laget samlede kompetanseplaner som omfatter både kollektiv etterutdanning og videreutdanning innen spesialpedagogikk og inkludering synker med skolestørrelse, fra 26 prosent ved de minste skolene, til 12 prosent ved de største. Vi ser imidlertid at dette også til en viss grad gjelder å ha laget separate kompetanseplaner ved at 13 prosent av skolelederne ved de minste skolene har krysset av for dette, mens andelen ved de største er åtte prosent.

Det er ikke nevneverdige forskjeller mellom grunnskoler av ulik størrelse når det gjelder hvorvidt de gjennomfører kompetansekartlegging blant ansatte (41-44 prosent), aktivt bruker Udirs kompetansepakke for inkluderende praksis (38-43 prosent) og deltar i partnerskap med UH i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering (26-30 prosent).



Figur 10.7. Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter grunnskolestørrelse. N = [76–107], Figurdatabase (XLSX), [PNG](#).

Figur 10.8 viser hvordan skoleeiere på kommunalt nivå legger til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering, etter kommunestørrelse. Det er her viktig å gjøre oppmerksom på

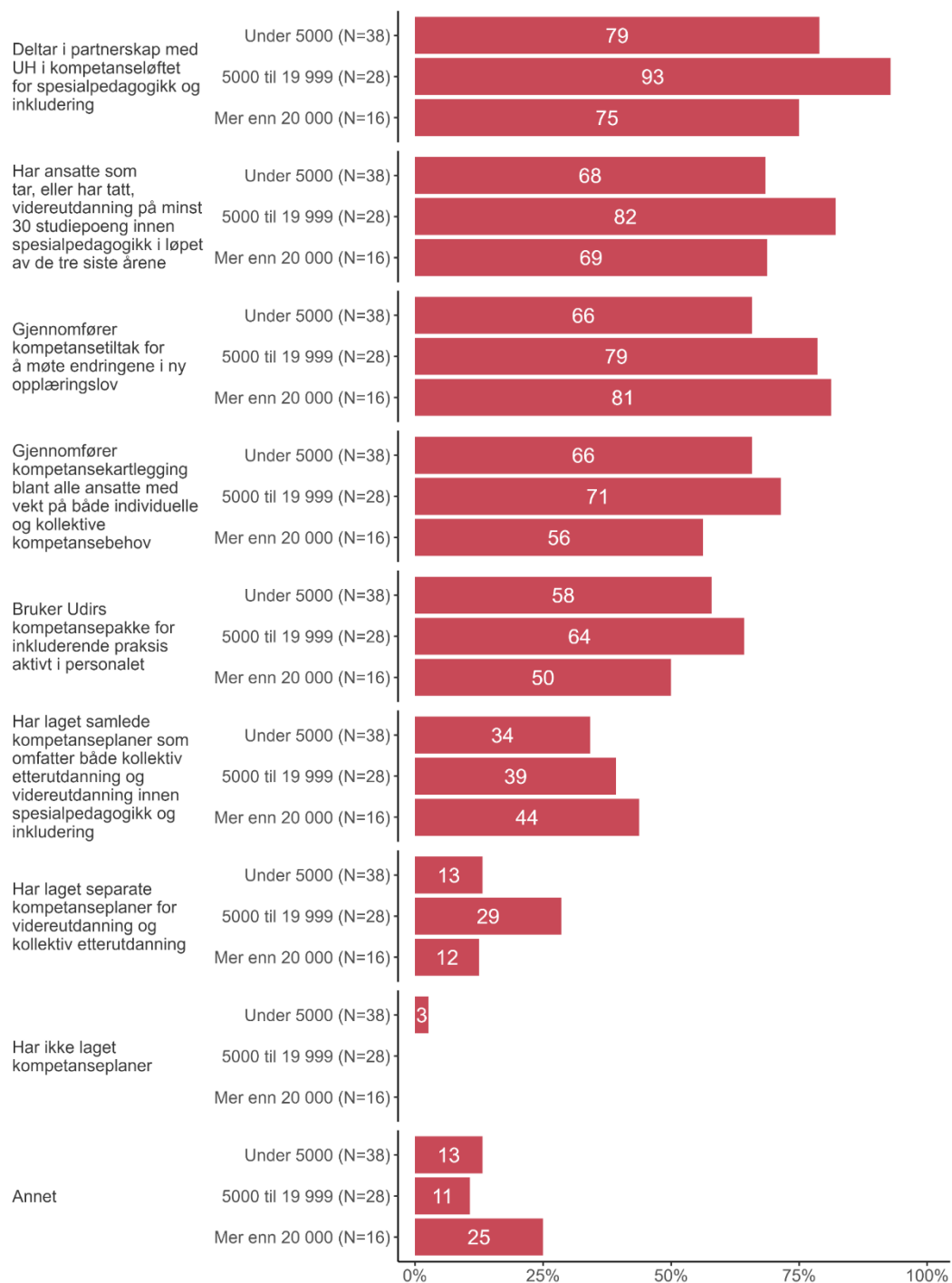
relativt få respondenter i hver kategori, slik at svarmønstrene må tolkes med noe varsomhet.

Vi ser av figuren at skoleeiere i mellomstore kommuner i større utstrekning oppgir at de deltar i partnerskap med UH i kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering (93 prosent) enn både de minste (79 prosent) og de største (75 prosent). Det samme gjelder det å ha ansatte som tar eller har tatt videreutdanning innen spesialpedagogikk. Mens 82 prosent av skoleeierne i de mellomstore kommunene har krysset av for dette, er tilsvarende andeler i de minste og største kommunene henholdsvis 68 prosent og 69 prosent.

Det er videre verdt å merke seg at det er lavere andel skoleeiere i de minste kommunene som oppgir at de gjennomfører kompetansetiltak for å møte endringene i ny opplæringslov (66 prosent), sammenliknet med både de mellomstore (79 prosent) og de største (81 prosent) kommunene.

Motsatt er det lavere andel av skoleeierne i de største kommunene som har krysset av for både at de gjennomfører kompetansekartlegging blant ansatte (56 prosent) og at de bruker Udirs kompetansepakke for inkluderende praksis (50 prosent), sammenliknet med både i de mellomstore (henholdsvis 71 prosent og 64 prosent) og i de minste (henholdsvis 66 prosent og 58 prosent).

Det å ha samlede kompetanseplaner ser ut til å øke med kommunestørrelse, fra 34 prosent av skoleeierne i de minste kommunene til 44 prosent i de største.



Figur 10.8. Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skoleledere ved grunnskoler og videregående skoler samt skoleeiere på kommunalt nivå som valgte “annet” utdypet svaret sitt i åpent tekstfelt. Svarene viser to hovedtemaer når det gjelder tilrettelegging for kompetansebygging innen

spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Det første temaet handler om å dele erfaringer. Mange skoler og kommuner er aktive i regionale satsinger og nettverk som styrker kompetansen på spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Dette gir skolene mulighet til å dele erfaringer og lære av hverandre, noe som styrker deres samlede kompetanse. Som en skoleleder beskriver: "Kommunen og skolene har i flere år deltatt i satsingen 'Inkluderende læringsmiljø', med fokus på kompetanseheving og relasjoner".

Det andre temaet handler om tilrettelegging for videreutdanning. Mange skoler fokuserer på å bygge spesialpedagogisk kompetanse internt ved å legge til rette for videreutdanning, ansette spesialpedagoger, og etablere ressursteam. Som en skoleleder uttrykker: "Vi har lagt til rette for spesialpedagogisk kompetanse gjennom videreutdanning og ansettelser, slik at alle lærerteams har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse".

10.3 Bidrag fra lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk på ulike områder

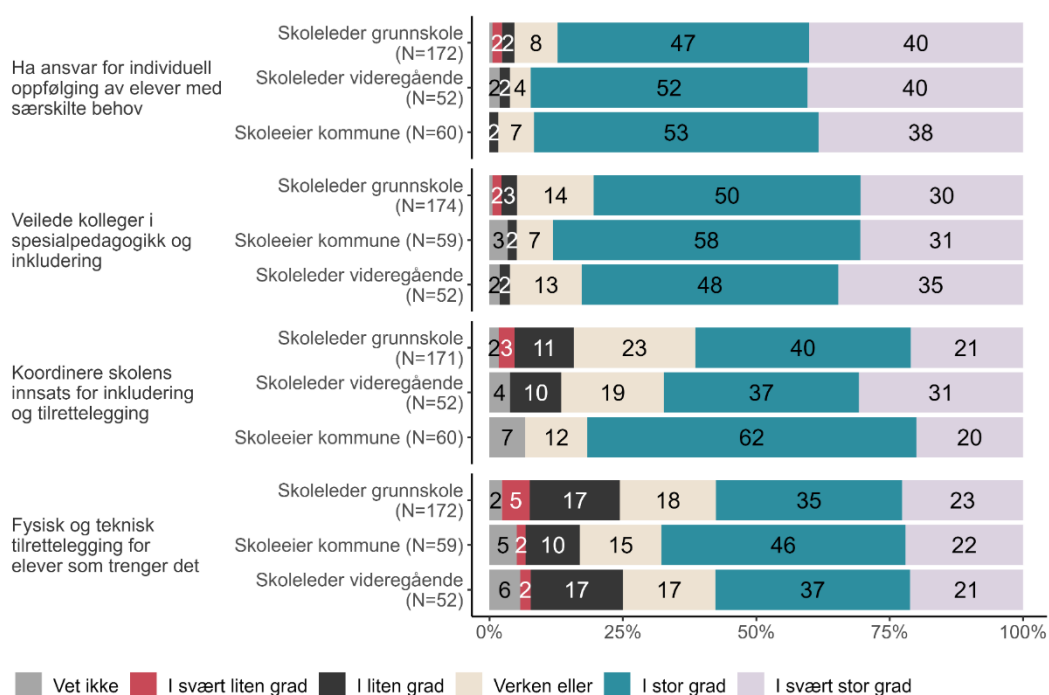
I neste del av undersøkelsen spurte vi respondentene i hvilken grad lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk er tenkt å bidra inn imot følgende hovedområder: individuell oppfølging av elever med særskilte behov, veiledning av kolleger i spesialpedagogikk og inkludering, koordinering av skolens innsats for inkludering og tilrettelegging, og fysisk og teknisk tilrettelegging for elever som trenger dette.

Av svarene i Figur 10.9 kan det se ut til at grunnskoleledere har de laveste forventningene til lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk. For eksempel oppgir 87 prosent av disse at de i stor eller svært stor grad har tenkt at lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk er tenkt å ha ansvar for individuell oppfølging av elever med særskilte behov, mens tilsvarende andel blant skoleledere i videregående er 92 prosent og 91 prosent blant skoleeiere i kommunen. Noe av det samme bildet tegner seg når det gjelder veiledning av kolleger i spesialpedagogikk og inkludering. Mens 80 prosent av grunnskolelederne har oppgitt at de i stor eller svært stor grad har tiltenkt lærerne med videreutdanning en rolle her, er tilsvarende andeler blant skolelederne i videregående og skoleeiere på kommunalt nivå er henholdsvis 83 prosent og 89 prosent.

Generelt har skoleeiere noe høyere forventninger enn skoleledere, og forskjellen er størst når det gjelder hvorvidt lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk er tenkt å bidra til å koordinere skolens innsats for inkludering og tilrettelegging. Mens hele 82 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå har oppgitt at de i stor eller svært stor grad har tenkt dette, er tilsvarende andel blant

skolelederne henholdsvis 68 prosent og 61 prosent i videregående og grunnskolen.

For fysisk og teknisk tilrettelegging er forventningene generelt lavere enn på de andre områdene, men skoleeiere i kommunen har fortsatt de høyeste forventningene (68 prosent), mens andelen blant skolelederne er 58 prosent både i videregående og grunnskolen.



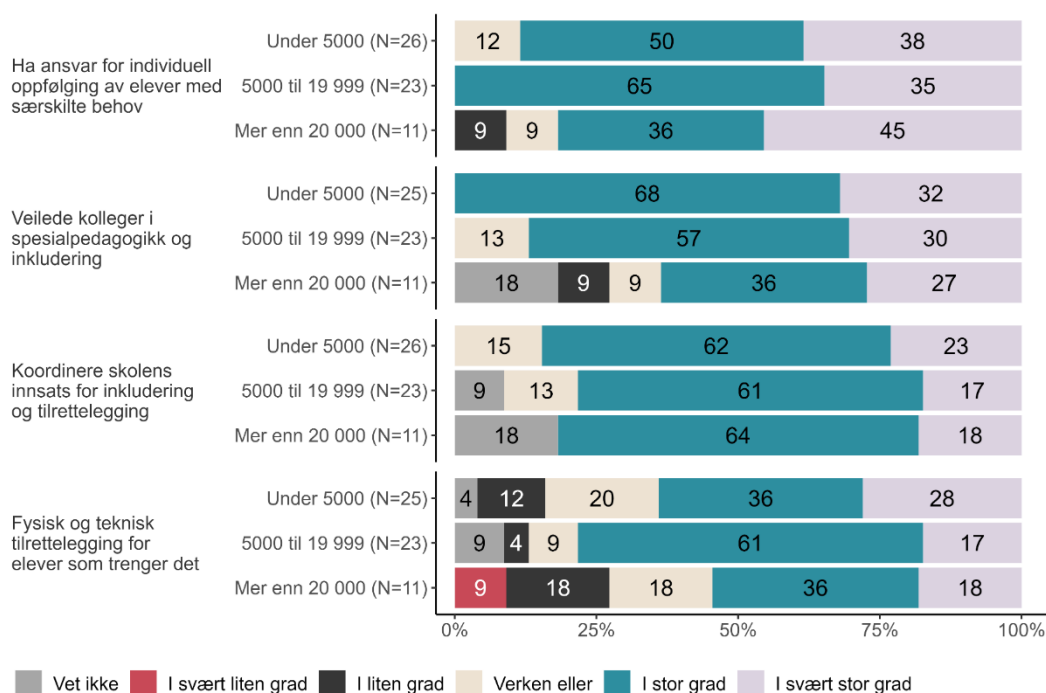
Figur 10.9. I hvilken grad er lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk tenkt å bidra inn imot følgende: etter respondenttype. N = [52–174], Figurdatabase (XLSX), PNG.

Figur 10.10 viser svarene fra skoleeiere brutt ned på kommunestørrelse. Igjen vil vi gjøre oppmerksom på lavt antall respondenter, og dermed oppfordre til å tolke svarmønstrene med noe varsomhet.

Vi ser at skoleeiere i mellomstore kommuner har de høyeste forventningene til læreres bidrag i individuell oppfølging. Alle har her krysset av for i stor eller svært stor grad. Disse etterfølges av de minste kommunene (88 prosent i svært stor og stor grad), og andelen er lavest i de største (81 prosent). Det samme gjelder forventninger til bidrag hva angår fysisk og teknisk tilrettelegging, hvor 78 prosent av skoleeierne i de mellomstore kommunene har oppgitt at de i stor eller svært stor grad har tiltenkt lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk en rolle, mens tilsvarende andeler i de minste og største kommunene er henholdsvis 64 prosent og 54 prosent.

Det er skoleeiere i de minste kommunene som uttrykker størst forventninger når det gjelder at lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk skal bidra med veiledning av kolleger, hvor samtlige har krysset av for enten i stor grad eller i svært stor grad. Disse forventningene ser ut til å synke med kommunistørrelse, og kun 63 prosent av skoleeierne i de største kommunene har oppgitt det samme.

For koordinering av innsats for inkludering ligger forventningene nokså like på tvers av kommunistørrelser, med mellom 79 og 82 prosent som forventer bidrag i stor eller svært stor grad.



Figur 10.10. I hvilken grad er lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk tenkt å bidra inn i mot følgende: etter skoleeiere i kommuner, etter kommunistørrelse. N = [11–26], [Figurdata \(XLSX\)](#), [PNG](#).

Oppsummering

- Omtrent halvparten av grunnskoleledere og skoleledere i videregående rapporterer at de mangler konkrete planer for hvordan kompetansen fra videreutdanning i spesialpedagogikk skal brukes. Blant skoleeiere på kommunalt nivå gjelder dette for nesten seks av ti.
- Én tredel av grunnskoleledere og skoleledere i videregående oppgir at de har utviklet konkrete planer for hvordan lærere med videreutdanning kan bidra med sin kompetanse. Blant skoleeiere er andelen betydelig lavere (18 prosent).

- Bare 14–17 prosent av skoleledere har laget samlede planer som integrerer ulike kompetansetiltak, med lavest forekomst blant ungdomsskoler (4 prosent) og høyest blant videregående skoler og barneskoler (17 prosent).
- Over åtte av ti skoleeiere på kommunalt nivå deltar i partnerskap med universiteter og høyskoler for kompetansebygging, mens andelen blant ledere i grunn- og videregående skole ligger på omtrent én av fire.
- Omtrent seks av ti skoleeiere rapporterer at de bruker Udirs kompetansepakke aktivt, mens under halvparten av grunnskoleledere (41 prosent) og kun én av ti skoleledere i videregående gjør det samme.
- Rundt ni av ti skoleledere forventer at lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk skal bidra i stor eller svært stor grad i individuell oppfølging av elever med særskilte behov.
- Rundt fire av fem av skoleledere i grunnskoler og videregående skoler forventer at lærere med videreutdanning skal bidra i stor eller svært stor grad til veiledning av kolleger i spesialpedagogikk og inkludering.

11 Videreutdanning som nøkkel til kvalitets- og kompetanseløft i skolen

Videreutdanning utgjør et sentralt virkemiddel i kvalitets- og kompetanseutvikling i norsk skole. De nasjonale ordningene for videreutdanning skal støtte opp under skoleeieres ansvar for at ansatte og ledere har riktig kompetanse, og at de har mulighet til å utvikle seg faglig. Dette kapittelet utforsker hvordan skoleeiere og skoleledere arbeider med å integrere videreutdanning i sine strategier for å oppnå målsettingen om faglig utvikling, profesjonalisering og inkluderende praksis.

11.1 Tiltak for å dele ny kunnskap fra videreutdanning i skolen

I denne delen av undersøkelsen spurte vi skoleledere både i grunnskoler og videregående skoler, samt skoleeiere på kommunalt nivå, om hvilke tiltak som er gjort i skolen(e) for å sørge for at ansatte som har tatt videreutdanning deler den nye kunnskapen med andre. Det var mulig også å skrive svar i et åpent tekstfelt. Basert på svarene fra disse er det mulig å identifisere flere temaer knyttet til positive tiltak som gjøres, samt enkelte utfordringer skolene står overfor i arbeidet med kunnskapsdeling fra videreutdanning.

Noen respondenter beskriver tiltak som innebærer dedikert tid og formelle arenaer for deling av kunnskap, illustrert ved sitater som at det “Settes av tid i fellesmøter til deling, og ansatte med spisskompetanse brukes i kursing av andre ansatte”, at “Vi har jevnlig pedagogiske møter med deling blant ansatte”, og “Fellestid brukes til deling og kompetanseutvikling”.

Praktisk bruk av kompetansen i det daglige arbeidet, men også i forbindelse med kurs og workshops der ansatte bruker ny kompetanse direkte i arbeidsoppgaver, blir også framhevet som et tiltak, som i disse sitatene: “[Ansatte med videreutdanning] underviser i disse fagene, og bidrar med kunnskapsdeling gjennom praksisfortellinger og i felles fagrefleksjoner”, at “Ny kompetanse brukes direkte i klasserommet og deles i praksisfellesskap”, at ansatte “Holder kurs på

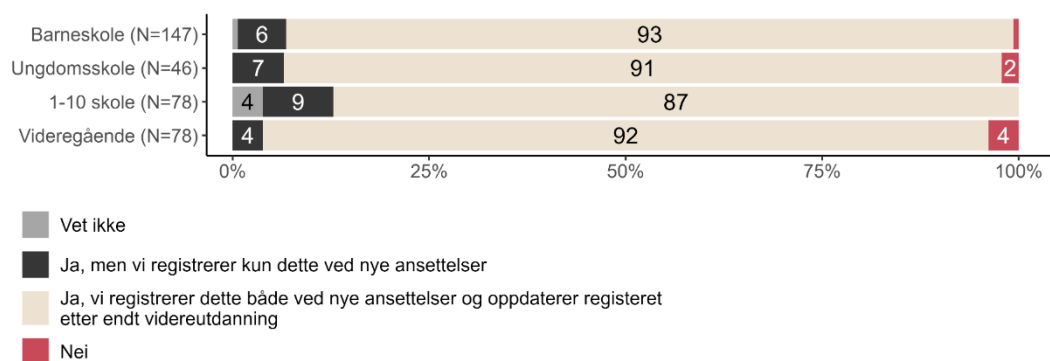
utviklingstid. Bidrar ellers inn med sin kompetanse på utviklingstid”, og “Workshops og kurs for kollegaer er en annen”.

Noen respondenter påpeker også utfordringer med å sette inn tiltak, der mangelfull struktur eller system for kunnskapsdeling blir trukket fram, og enkelte skriver at de har “Ingen tiltak, dessverre”, eller at “Vi er ikke flinke nok på dette”.

11.2 Oversikt over formalkompetansen til ansatte i skolen

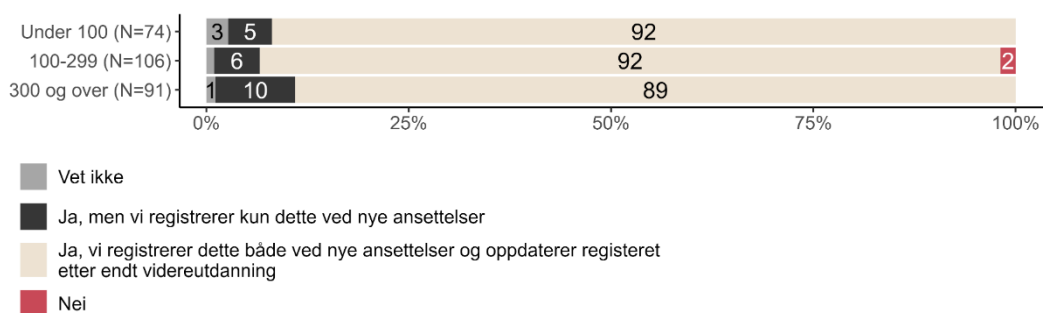
Et av spørsmålene i undersøkelsen handlet om hvorvidt skoleledere i grunnskoler og videregående skoler, samt skoleeiere på kommunalt nivå, har oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har.

Svarene er fordelt etter skoletype og illustrert i figur 11.1. Overordnet viser figuren at de fleste skoleledere har oversikt over ansattes formalkompetanse, med 93 prosent i barneskoler og 91 prosent i ungdomsskoler. For 1.-10.-skoler er andelen noe lavere, men fortsatt høy, med 87 prosent som rapporterer å ha slik oversikt.



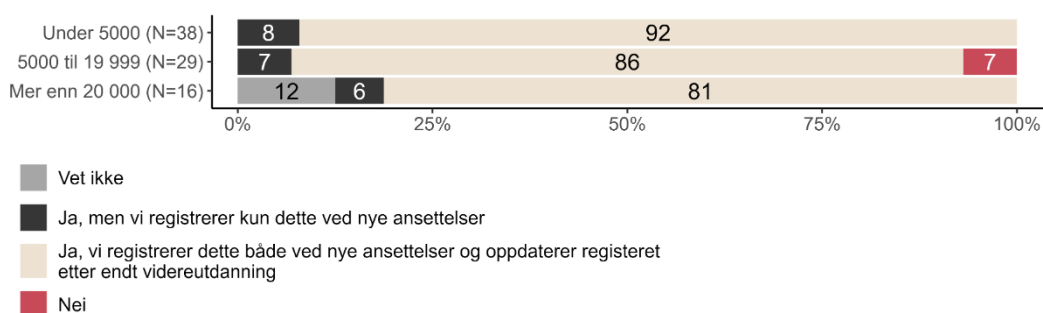
Figur 11.1. Har dere oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har? etter skoletype. N = [46–147], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 11.2 viser at dette i liten grad varierer med grunnskolestørrelse. Det kan imidlertid være verdt å merke seg at det er en noe høyere andel blant skoleledere ved de største skolene som gir uttrykk for at de kun registrerer formalkompetanse ved nye ansettelses (10 prosent), sammenliknet med de minste (5 prosent) og de mellomstore (6 prosent) skolene.



Figur 11.2. Har dere oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har? etter grunnskolestørrelse. N = [74–106], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Totalt svarer 88 prosent av skoleeierne at de registrerer ansattes formalkompetanse både ved nye ansettelser og at de oppdaterer registeret etter endt videreutdanning. Ytterligere syv prosent oppgir at de kun registrerer dette ved nye ansettelser, mens to prosent svarer at de ikke har oversikt og to prosent at de ikke vet. Vi finner imidlertid signifikante forskjeller mellom kommuner av ulik størrelse. Figur 11.3 viser at en betydelig andel av skoleeierne i de største kommunene ikke vet om de har oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har (12 prosent). Videre er det kun i mellomstore kommuner at skoleeiere har oppgitt at de ikke har slik oversikt, hvor syv prosent har krysset av for dette.

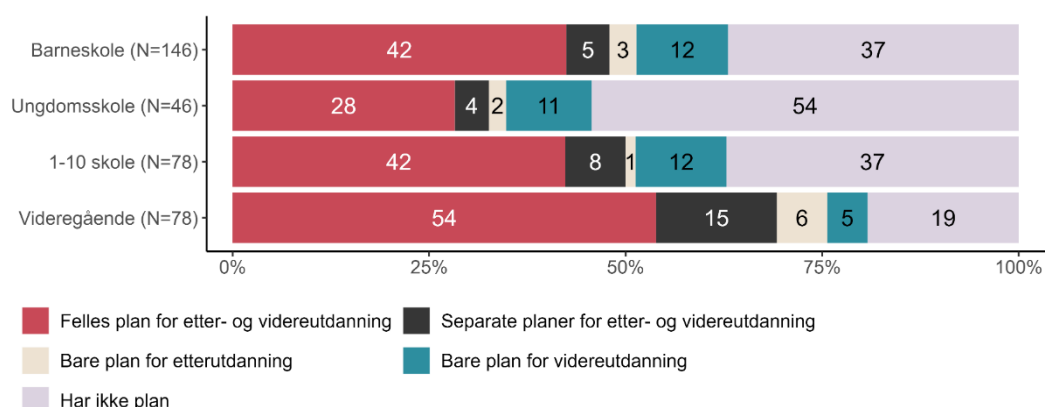


Figur 11.3. Har dere oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har? etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

11.3 Helhetlig kompetanseplan for etter- og videreutdanning i skolen

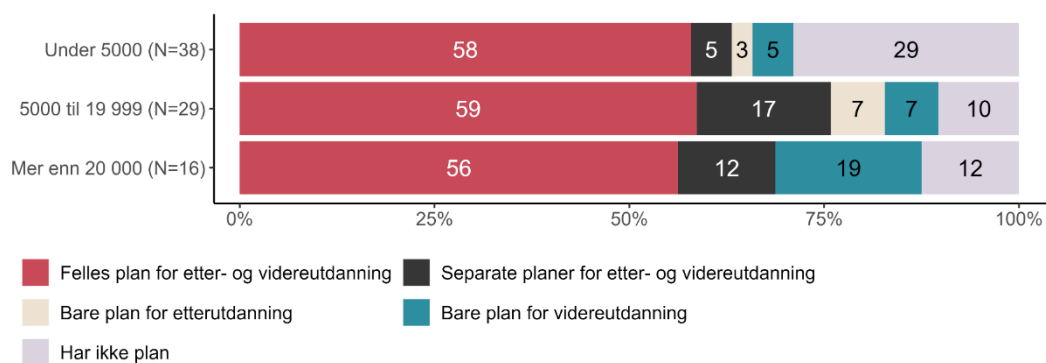
Neste del av undersøkelsen handlet om hvorvidt skolen eller skoleeier har en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning. Figur 11.4 viser hvordan svarene fordeler seg mellom de ulike skoletypene. Vi ser at en betydelig høyere andel skoleledere ved rene ungdomsskoler oppgir at de

ikke har noen plan (54 prosent), sammenliknet med de øvrige skoletypene. Forskjellen er størst, på hele 35 prosentpoeng, sammenliknet med skoleledere i videregående skoler, hvor 19 prosent oppgir dette. Blant disse svarer over halvparten (54 prosent) at de har felles plan for etter- og videreutdanning, noe også en relativt høy andel av skolelederne ved rene barneskoler (42 prosent) og ved 1.-10.-skoler (42 prosent) gir uttrykk for. Det framgår også av figuren at det å ha separate planer for etter- og videreutdanning ser ut til å være mest utbredt i videregående skole (15 prosent), sammenliknet med de øvrige skoletypene (4-8 prosent).



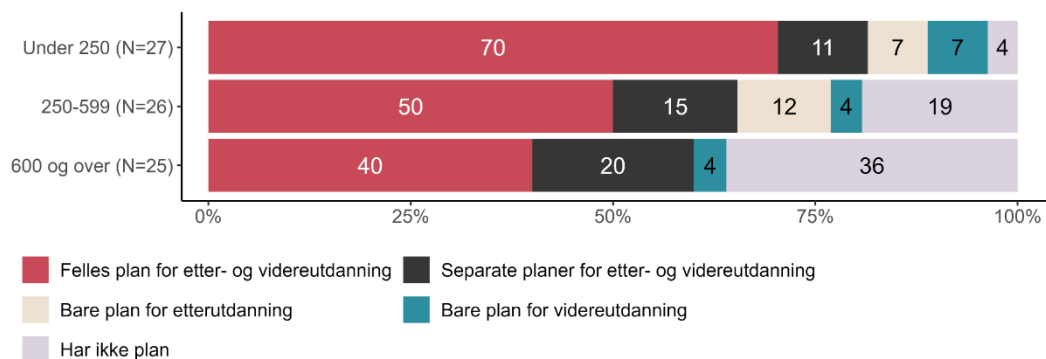
Figur 11.4. Har skolen en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning? etter skoletype. N = [46–146], Figurdata (XLSX), PNG.

Totalt oppgir 58 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå at de har felles plan for etter- og videreutdanning, mens 11 prosent svarer at de har separate planer. Åtte prosent har bare plan for videreutdanning, mens fire har det kun for etterutdanning. Til slutt svarer 19 prosent at de ikke har noen plan. Dette varierer imidlertid også med kommunestørrelse, som illustreres i figur 11.5. Det er relativt lavt antall respondenter i hver kategori, og mønsteret må tolkes med forsiktighet. Vi ser med dette i bakhodet at det er en betydelig høyere andel skoleeiere i de minste kommunene som oppgir at de ikke har noen plan, sammenliknet med både de mellomstore (10 prosent) og de største (12 prosent). Videre ser det ut til å være betraktelig mer utbredt å kun ha plan for videreutdanning i de største kommunene (19 prosent) sammenliknet med både de mellomstore (7 prosent) og de minste (5 prosent). Det er kun de minste (3 prosent) og de mellomstore (7 prosent) kommunene som oppgir å bare ha planer for etterutdanning. Når det gjelder å ha separate planer for etter- og videreutdanning, ser dette ut til å være minst utbredt blant skoleeiere i små kommuner (5 prosent), sammenliknet med både mellomstore (17 prosent) og store (12 prosent) kommuner.



Figur 11.5. Har kommunen en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning? etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ser vi på svarene fra skoleledere i videregående, viser figur 11.6 svarfordelingen etter skolestørrelse. Igjen må vi gjøre oppmerksom på et relativt lavt antall respondenter i hver kategori. Det framgår likevel tydelig at utbredelsen av felles planer for etter- og videreutdanning synker med skolestørrelse, fra 70 prosent ved de minste skolene, til 40 prosent ved de største. Motsatt ser vi at det å ikke ha noen plan øker med skolestørrelse, fra kun fire prosent ved de minste skolene, til 36 prosent ved de største.

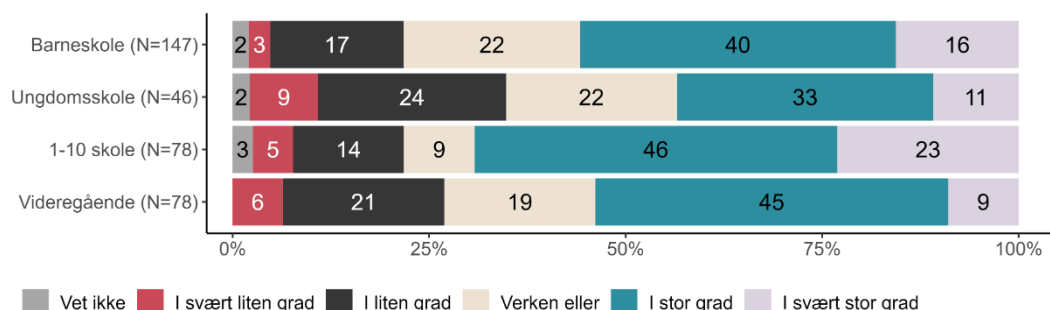


Figur 11.6. Har skolen en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning? etter videregående størrelse. N = [25–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

11.4 Videreutdanningens rolle i dialogen om skolens kvalitetsutvikling

I denne delen av undersøkelsen spurte vi respondentene om i hvilken grad videreutdanning for ansatte har en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder når det gjelder kvalitetsutvikling i skolen. Figur 11.7 viser at skoleledere ved ulike skoletyper svarer relativt ulikt på dette. Mens 69 prosent av skolelederne ved 1.-

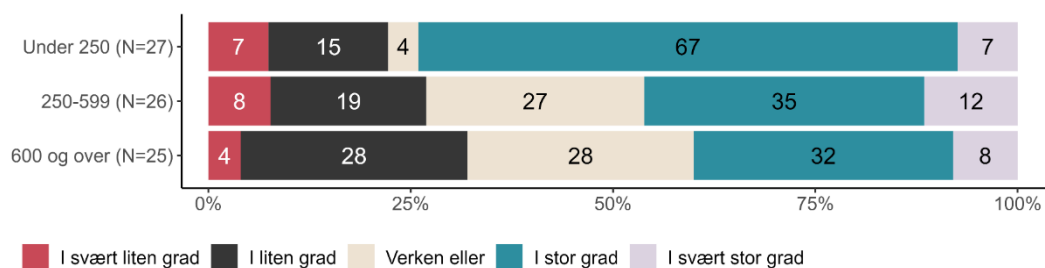
10.-skoler oppgir at videreutdanning i stor eller svært stor grad inngår i dialogen, er tilsvarende andel 44 prosent ved rene ungdomsskoler. Ved sistnevnte svarer én av tre (33 prosent) at dette skjer i liten og svært liten grad.



Figur 11.7. I hvilken grad har videreutdanning for ansatte en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder om kvalitetsutvikling i skolen? etter skoletype. N = [46–147], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Blant skoleeiere på kommunalt nivå oppgir en betydelig høyere andel at videreutdanning for ansatte i stor eller svært stor grad har en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder om kvalitetsutvikling i skolen (85 prosent). Det er ingen av disse som har svart at dette i svært liten grad er tilfelle, mens kun fem prosent har oppgitt i liten grad (ikke vist i figur).

Vi finner også her signifikante forskjeller i svarene fra skoleledere i videregående etter skolestørrelse, noe som framgår av figur 11.8. Igjen vil vi gjøre oppmerksom på et relativt lavt antall respondenter i hver kategori, og ta mønsteret som tegner seg må tolkes med forsiktighet. Figuren viser at det er betydelig flere skoleledere ved de minste videregående skolene som oppgir at videreutdanning for ansatte i stor eller svært stor grad har en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder om kvalitetsutvikling i skolen (74 prosent), sammenliknet med både de mellomstore (47 prosent) og de største (40 prosent) skolene. Blant største skolene svarer 28 prosent at dette i liten grad er tilfelle, en andel som er lavere både blant de mellomstore (19 prosent) og de minste (15 prosent) skolene.



Figur 11.8. I hvilken grad har videreutdanning for ansatte en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder om kvalitetsutvikling i skolen? etter videregående størrelse. N = [25–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Oppsummering

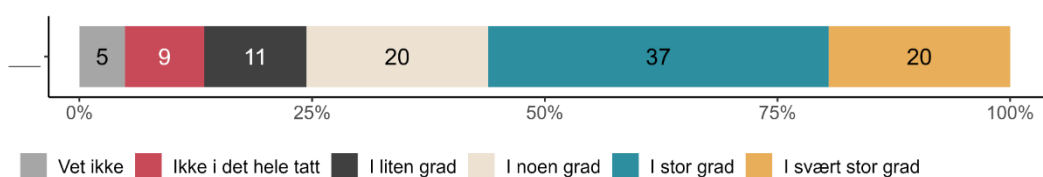
- En stor andel skoler rapporterer tiltak som fellesmøter, kurs og workshops for å dele ny kunnskap fra ansatte med videreutdanning.
- Nesten alle skoleledere (91–93 prosent) i grunnskoler og videregående skoler oppgir at de har oversikt over ansattes formalkompetanse, registrert ved nyansettelser og etter videreutdanning.
- Under halvparten av grunnskolene (40 prosent) og litt over halvparten av de videregående skolene (54 prosent) har felles planer som dekker både etter- og videreutdanning.
- Utbredelsen av felles planer for etter- og videreutdanning synker i videregående med skolestørrelse, mens det å ikke ha noen plan øker med skolestørrelse.
- Videreutdanning anses som en viktig del av dialogen om kvalitetsutvikling mellom skoleeier og skoleleder for 85 prosent av skoleeierne.

12 Kunst og kultur i opplæringen

Dette kapitlet omhandler utviklingen av tiltakene knyttet til kunst og kultur i opplæringen, og forsøker å gi bedre innsikt i hvordan tiltakene fungerer og oppfattes i skoler, SFO og blant skoleeiere. Resultatene som presenteres vil kunne gi ny kunnskap om kommuners arbeid med kunst og kultur i opplæringen. Blant annet hvordan kulturskolevirksomheten, SFO og skole og tilbudene fra Den kulturelle skolesekken ses i sammenheng.

12.1 Den kulturelle skolesekken

Den kulturelle skolesekken (DKS) er en nasjonal ordning som skal sørge for at alle elever i Norge skal få oppleve kunst og kultur, og har vært en del av myndighetenes kulturpolitiske satsing siden 2001. Gjennom DKS får elevene anledning til årlig å få erfaring med og å utvikle sin forståelse for profesjonelle kunst- og kulturuttrykk. Skoleeiere på kommunalt nivå ble spurt om i hvilken grad arbeidet med DKS er integrert i kulturskolens virksomhet i deres kommune, og følgende figur viser svarfordelingen:

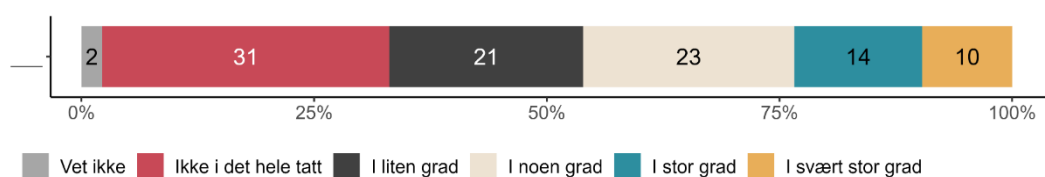


Figur 12.1. I hvilken grad er arbeidet med Den kulturelle skolesekken integrert i kulturskolens virksomhet i din (fylkes)kommune? Skoleeiere kommune. N = 82, Figurdatabelegget (XLSX), PNG.

Som vi ser oppgir over halvparten (57 prosent) av skoleeierne at arbeidet med DKS i stor eller svært stor grad er integrert i kulturskolens virksomhet i kommunen. På den andre siden svarer én av fem (20 prosent) at det ikke i det hele tatt eller i liten grad er det. Det er for få respondenter i hver kategori til å si noe sikkert om geografiske variasjoner, og det er heller ikke noen iøynefallende mønstre annet enn at det er en høyere andel i de største (12 prosent) og de

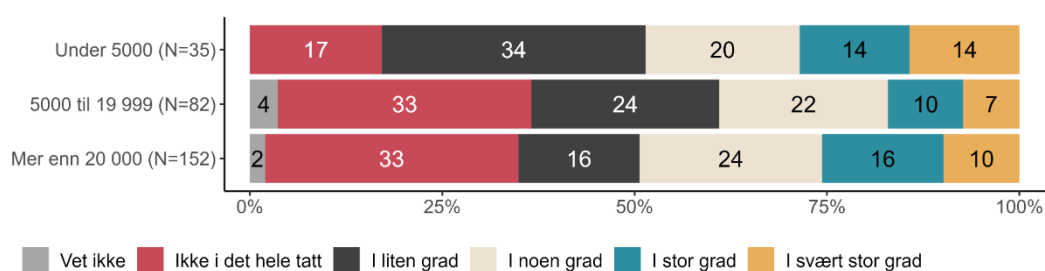
mellomstore (7 prosent) kommunene som ikke vet. Det er imidlertid en viss tendens til at de minste (24 prosent) og minst sentrale (23 prosent) kommunene i litt større utstrekning oppgir at arbeidet med DKS ikke i det hele tatt eller i liten grad er integrert i kulturskolens virksomhet i kommunen, men dette må tolkes med forsiktighet (ikke vist i figur).

Grunnskoleledere ble spurt om i hvilken grad lærere og elever ved deres skole er involvert i valg av innhold i DKS slik at tilbudene inkluderes i opplæringen. Figur 12.2 viser at om lag én av fire (24 prosent) hevder at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle:



Figur 12.2. I hvilken grad er lærere og elever ved din skole involvert i valg av innhold i Den kulturelle skolesekken slik at tilbudene inkluderes i opplæringen? etter respondenttype. N = 269, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Det framgår videre at rundt halvparten (52 prosent) gir uttrykk for at lærere og elever ved skolen ikke i det hele tatt eller i liten grad er involvert i valg av innhold i DKS slik at tilbudene inkluderes i opplæringen. Det kan av følgende figur se ut til at dette er minst utbredt i mellomstore kommuner, selv om forskjellene er ganske små:

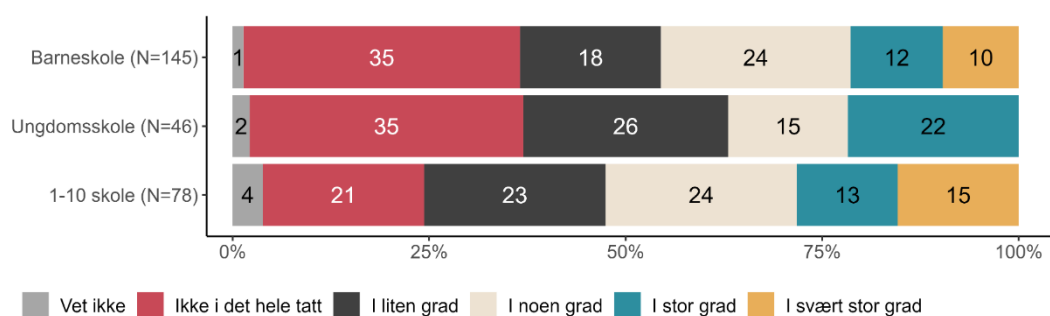


Figur 12.3. I hvilken grad er lærere og elever ved din skole involvert i valg av innhold i Den kulturelle skolesekken slik at tilbudene inkluderes i opplæringen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [35–152], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens 57 prosent av grunnskolelederne i de mellomstore kommunene oppgir at lærere og elever ved skolen ikke i det hele tatt eller i liten grad er involvert i valg av innhold i DKS, er tilsvarende andeler i de minste og største kommunene henholdsvis 51 prosent og 49 prosent. Det er høyest andel grunnskoleledere i de minste kommunene som svarer at lærere og elever i stor eller svært stor grad er involvert (28 prosent). Det er også grunnskoleledere i de mellomstore

kommunene som i størst utstrekning gir uttrykk for at lærere og elever ved skolen ikke i det hele tatt eller i liten grad er involvert i valg av innhold i DKS (57 prosent), sammenliknet med både de minst sentrale (51 prosent) og mest sentrale (45 prosent) (ikke vist i figur).

Det danner seg ikke noe tydelig mønster på tvers av skolestørrelse, men det er en viss forskjell på ulike skoletyper, noe som framgår av følgende figur:



Figur 12.4. I hvilken grad er lærere og elever ved din skole involvert i valg av innhold i Den kulturelle skolesekken slik at tilbudene inkluderes i opplæringen? etter skoletype. N = [46–145], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

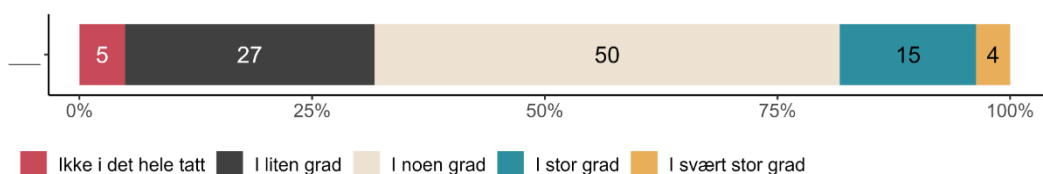
Figuren viser at det er totalt høyest andel skoleledere ved 1.-10.-skoler som hevder at lærere og elever i stor eller svært stor grad er involvert i valg av innhold i DKS (28 prosent), sammenliknet med både rene ungdomsskoler (22 prosent) og rene barneskoler (22 prosent). Skolelederne ved rene ungdomsskoler skiller seg også noe ut ved at ingen har oppgitt at lærere og elever i svært stor grad involveres.

12.2 Samarbeid med kulturskolen

Videre skal alle kommuner ha et *kulturskoletilbud* til barn og unge, enten alene eller i samarbeid med andre kommuner. Disse kulturskolene er eid og drevet av kommunene, som selv bestemmer innhold og omfang av tilbudet i sine skoler.⁸

Kulturskoler kan også samarbeide med skoler, bibliotek, korps, SFO/AKS og Den kulturelle skolesekken. Skoleeiere på kommunalt nivå fikk derfor et spørsmål om i hvilken grad kulturskolen og skolene i kommunen samarbeider om opplæringen. Figur 12.5 viser svarfordelingen:

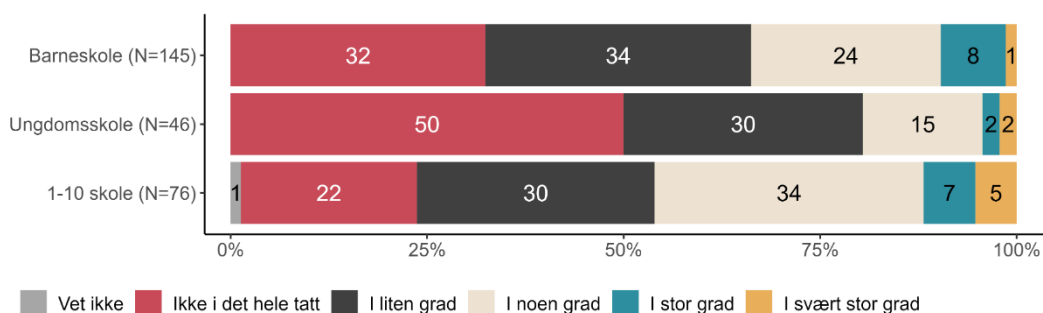
⁸ <https://www.udir.no/utdanningslopet/kulturskolen/>



Figur 12.5. I hvilken grad samarbeider kulturskolen og skolene i din (fylkes)kommune om opplæringen? etter respondenttype. N = 82, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi ser oppgir halvparten (50 prosent) av skoleeierne at kulturskolen og skolene i noen grad samarbeider om opplæringen i deres kommune. En tredjedel (32 prosent) svarer at det ikke i det hele tatt eller i liten grad er slikt samarbeid, mens 19 prosent hevder at det i stor eller svært stor grad er det. På grunn av for lavt antall respondenter viser vi ikke figurer brutt ned på kommunestørrelse eller sentralitet, men det er betydelig lavere andel små kommuner som oppgir at det ikke i det hele tatt eller i liten grad er samarbeid mellom kulturskolen og skolene om opplæringen (21 prosent), sammenliknet med både de største (38 prosent) og de mellomstore (43 prosent) (ikke vist i figur). Det er også betydelig høyere andel mellomsentrale kommuner som svarer dette (46 prosent), sammenliknet med både de mest (20 prosent) og minst (25 prosent) sentralt beliggende kommunene (ikke vist i figur).

Tilsvarende ble grunnskolelederne spurt om i hvilken grad deres skole samarbeider med kulturskolen om opplæringen. Kun én av ti (10 prosent) svarer at deres skole i stor eller svært stor grad gjør det, mens hele 65 prosent oppgir at de ikke i det hele tatt (33 prosent) eller i liten grad (32 prosent) samarbeider med kulturskolen om opplæringen. Dette varierer imidlertid, om det framgår av følgende figur, noe med skoletype:

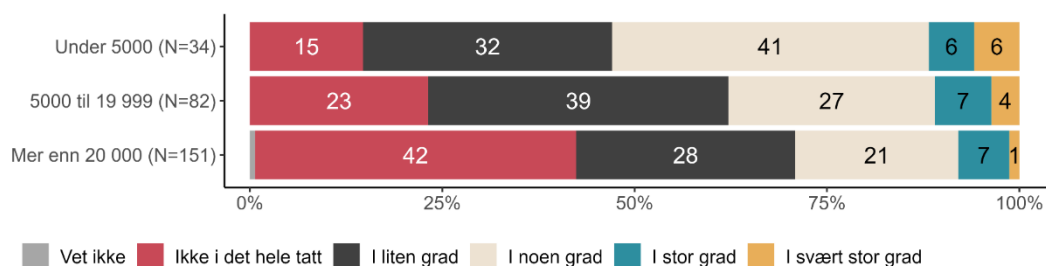


Figur 12.6. I hvilken grad samarbeider din skole med kulturskolen om opplæringen? etter skoletype. N = [46–145], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens halvparten (50 prosent) av skolelederne ved rene ungdomsskoler gir uttrykk for at deres skole ikke i det hele tatt samarbeider med kulturskolen om opplæringen, er til sammenlikning tilsvarende andel blant skoleledere ved 1.-10.-

skoler 22 prosent og 32 prosent ved rene barneskoler. Ved 1.-10.-skoler hevder 46 prosent at skolen i noen, stor eller svært stor grad samarbeider med kulturskolen, mens tilsvarende andel ved rene barneskoler er 33 prosent, og kun 19 prosent ved rene ungdomsskoler.

Vi finner ingen nevneverdige mønstre etter skolestørrelse, men det kan av følgende figur se ut til at manglende eller lite samarbeid med kulturskolen øker med størrelsen på kommunen grunnskolen ligger i:

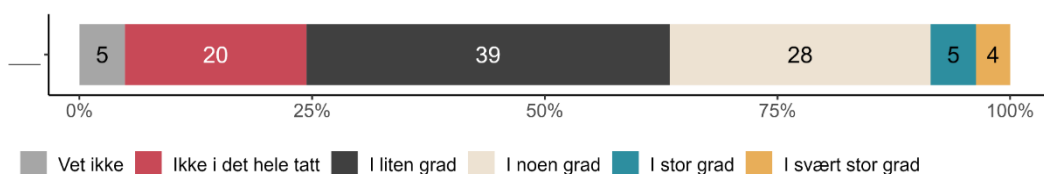


Figur 12.7. I hvilken grad samarbeider din skole med kulturskolen om opplæringen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens under halvparten (47 prosent) av skolelederne i små kommuner oppgir at skolen ikke i det hele tatt (15 prosent) eller i liten grad (32 prosent) samarbeider med kulturskolen om opplæringen, er tilsvarende andel hele 70 prosent i de største kommunene, hvorav 42 prosent svarer at de ikke i det hele tatt samarbeider. Det er mindre forskjeller om vi ser på sentralitet, men likevel en viss tendens til at det er lavere andel i de minst sentrale kommunene som erkjenner at de ikke i det hele tatt eller i liten grad samarbeider med kulturskolen (54 prosent), sammenliknet med de mest sentrale (66 prosent) de mellomsentrale (72 prosent) (ikke vist i figur).

12.2.1 Kombinerte stillinger

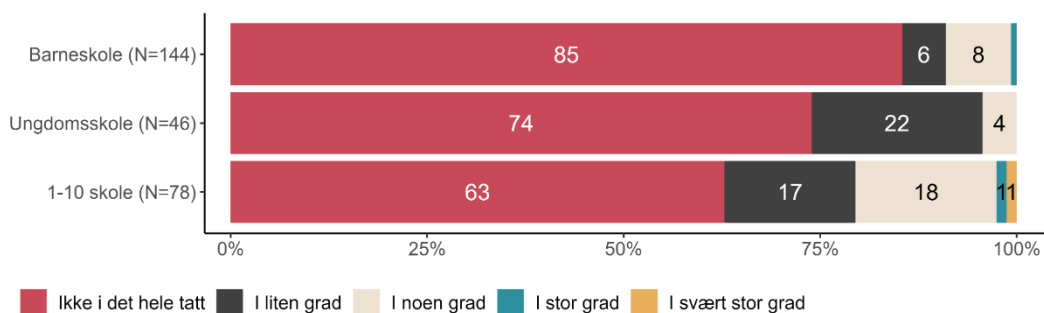
Det pedagogiske samarbeidet kan bestå i at lærere i kulturskolen har kombinerte stillinger, og underviser i både grunnskolen og videregående opplæring samtidig. På denne måten kan skolen få nytte av kulturskolelærernes kompetanse. Vi spurte både skoleeiere og skoleledere om forekomsten av slike kombinerte stillinger. Skoleeiere på kommunalt nivå fikk spørsmålet om i hvilken grad det er tilsetninger av lærere i kombinerte stillinger med undervisning i skole og kulturskole i deres kommune. Som det framgår av figur 12.8 er ikke tilsetning av lærere i kombinerte stillinger særlig utbredt i skole-Norge:



Figur 12.8. I hvilken grad er det tilsetninger av lærere i kombinerte stillinger med undervisning i skole og kulturskole i din (fylkes)kommune? etter respondenttype. N = 82, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

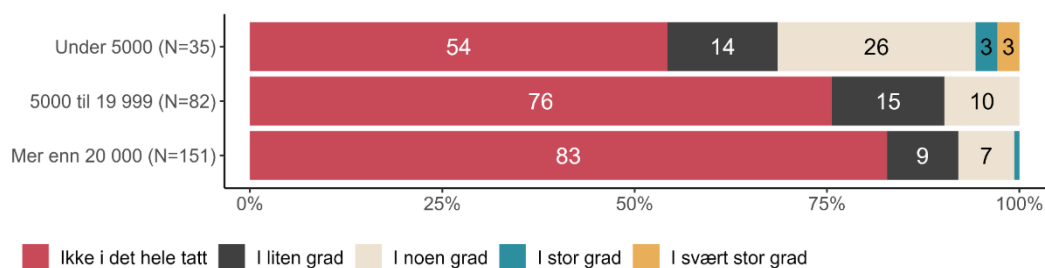
Hele 59 prosent av skoleeierne oppgir, som vi ser, at lærere ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilsatt i kombinerte stillinger med undervisning i både skole og kulturskole i deres kommune. Kun ni prosent hevder at det i stor eller svært stor grad er slike tilsetninger. Ut over at en betydelig høyere andel i de største og de mest sentrale kommunene svarer at de ikke vet, er det ingen nevneverdige mønstre etter kommunestørrelse eller sentralitet på dette spørsmålet.

Som nevnt ble grunnskoleledere stilt et tilsvarende spørsmål om i hvilken grad det på deres skole er ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen. Igjen virker det overordnet sett som at slike kombinerte stillinger ikke er spesielt utbredt. Hele 77 prosent av grunnskolelederne svarer at de ikke i det hele tatt har ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen på sin skole, og ytterligere 12 prosent at de i liten grad har det. Det er imidlertid en viss forskjell både etter skoletype og etter geografi. Som følgende figur viser, ser det ut til å være mest utbredt med kombinerte stillinger ved 1.-10.-skoler:



Figur 12.9. I hvilken grad er det på din skole ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen? etter skoletype. N = [46-144], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens én av fem skoleledere ved 1.-10.-skoler hevder at de i svært stor, stor eller noen grad har ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen, er tilsvarende andel ni prosent ved rene barneskoler og kun fire prosent ved rene ungdomsskoler. Det ser ikke ut til å være noen variasjon i dette på tvers av skolestørrelse. På den andre siden ser det ut til å være betydelig vanligere med kombinerte stillinger ved grunnskoler i små kommuner, noe som framgår av figur 12.10:



Figur 12.10. I hvilken grad er det på din skole ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [35–151], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

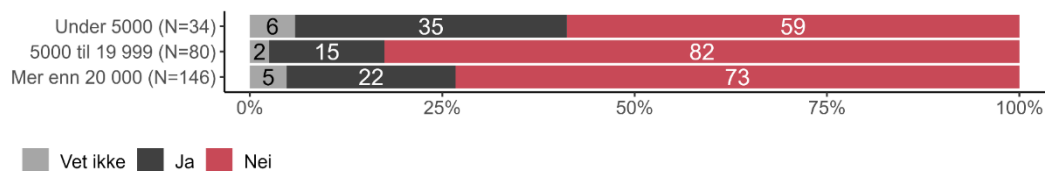
Vi ser at mens hele 32 prosent av grunnskolelederne i de minste kommunene oppgir at de i svært stor, stor eller noen grad har ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen, er tilsvarende andel 25 prosent i de mellomstore kommunene og kun åtte prosent i de største. Et lignende bilde tegner seg etter sentralitet. Mens 19 prosent av grunnskolelederne i de minst sentralt beliggende kommunene hevder at de i svært stor, stor eller noen grad har kombinerte stillinger, er tilsvarende andeler i de mellomsentrale og mest sentrale henholdsvis syv prosent og ti prosent (ikke vist i figur).

12.2.2 Samarbeid mellom SFO og kulturskolen

Som nevnt kan kulturskolen også samarbeide med SFO/AKS, og skoleeiere ble spurt om dette skjer i deres kommune. Omtrent like store andeler svarer bekræftende (43 prosent) og benektende (40 prosent) på dette, mens en betydelig andel på 17 prosent ikke vet. Det er her ingen nevneverdig forskjell etter kommunestørrelse annet enn at andelen som svarer at de ikke vet er betydelig lavere i de minste kommunene (8 prosent), sammenliknet med både de mellomstore og de største (begge 25 prosent). På grunn av for få respondenter kan vi ikke si noe om forskjeller etter plasseringen på SSBs sentralitetsindeks.

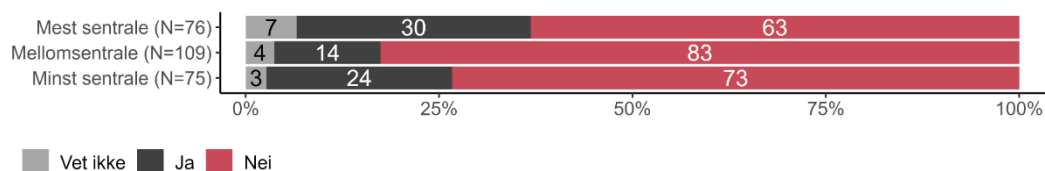
På samme måte ble grunnskolelederne spurt om SFO samarbeider med kulturskolen på deres skole. Ikke overraskende er dette betydelig mer utbredt ved rene barneskoler (23 prosent) og 1.-10.-skoler (29 prosent) enn rene ungdomsskoler (3 prosent) (ikke vist i figur). Siden kommunene er pålagt å ha SFO kun for 1.-4. årstrinn og for barn med særskilte behov for 1.-7. årstrinn, er skoleledere ved ungdomsskolen egentlig ikke i målgruppen for disse spørsmålene. Hvorfor tre prosent av dem likevel svarer som de gjør her, har vi ikke noen forutsetninger for å vite noe om. Det kan være at svarene er gitt ved en feil, eller at det er organisatoriske forhold ved skolene vi ikke kjenner til som gjør spørsmålene relevante.

Det ser ikke ut til å være store forskjeller etter skolestørrelse, selv om det er en svak økning i andelen som svarer bekreftende, fra 20 prosent ved de minste skolene til 23 prosent ved de største (ikke vist i figur). Det danner seg et tydeligere geografisk mønster, og som vi ser av følgende figur er det høyest andel som svarer at SFO samarbeider med kulturskolen i de minste kommunene:



Figur 12.11. På din skole, samarbeider SFO med kulturskolen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–146], Figurdata (XLSX), PNG.

Mens 35 prosent av grunnskolelederne i de minste kommunene svarer bekreftende på at SFO samarbeider med kulturskolen ved deres skole, er tilsvarende andel i de mellomstore 15 prosent. Grunnskoler i de største kommunene havner midt mellom, med en andel på 22 prosent som oppgir at det er et slikt samarbeid ved deres skole. Ser vi på sentralitet, virker det av følgende figur som at samarbeid mellom SFO og kulturskolen er mest utbredt i sentrale strøk:

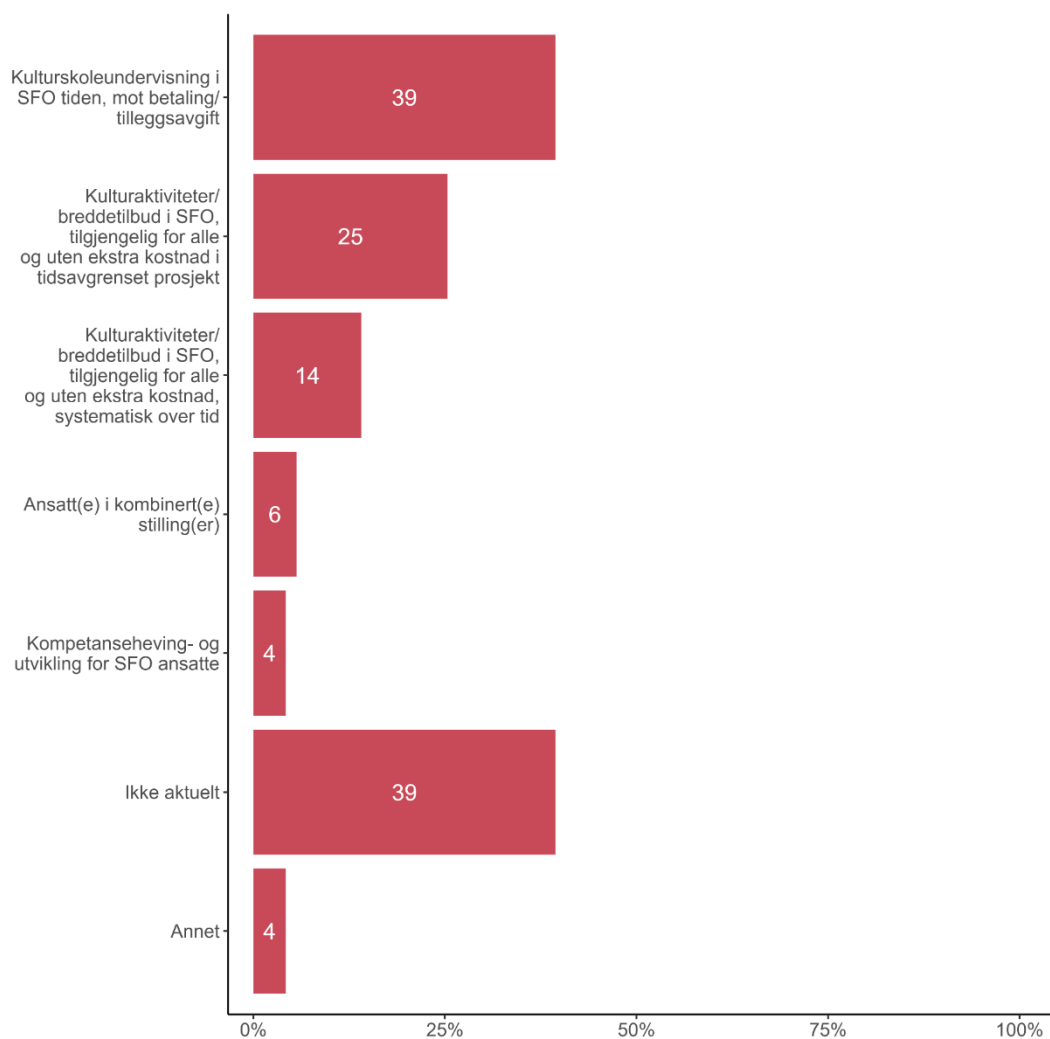


Figur 12.12. På din skole, samarbeider SFO med kulturskolen? etter grunnskoler, etter sentralitet. N = [75–109], Figurdata (XLSX), PNG.

Som vi ser oppgir tre av ti (30 prosent) grunnskoleledere i de mest sentralt beliggende kommunene at SFO ved deres skole samarbeider med kulturskolen. Det er en litt lavere andel som hevder det samme i de minst sentrale kommunene (24 prosent), og færrest i de mellomsentrale (14 prosent). Slik sett kan det se ut til at det er minst vanlig med samarbeid mellom SFO og kulturskolen både i mellomstore kommuner og i mellomsentrale strøk.

12.2.3 Former for samarbeid

De 71 skoleeierne som oppga at de har et samarbeid mellom SFO og kulturskolen i kommunen, ble bedt om å oppgi hvilke former samarbeidet tar. Figur 12.13 viser svarene:



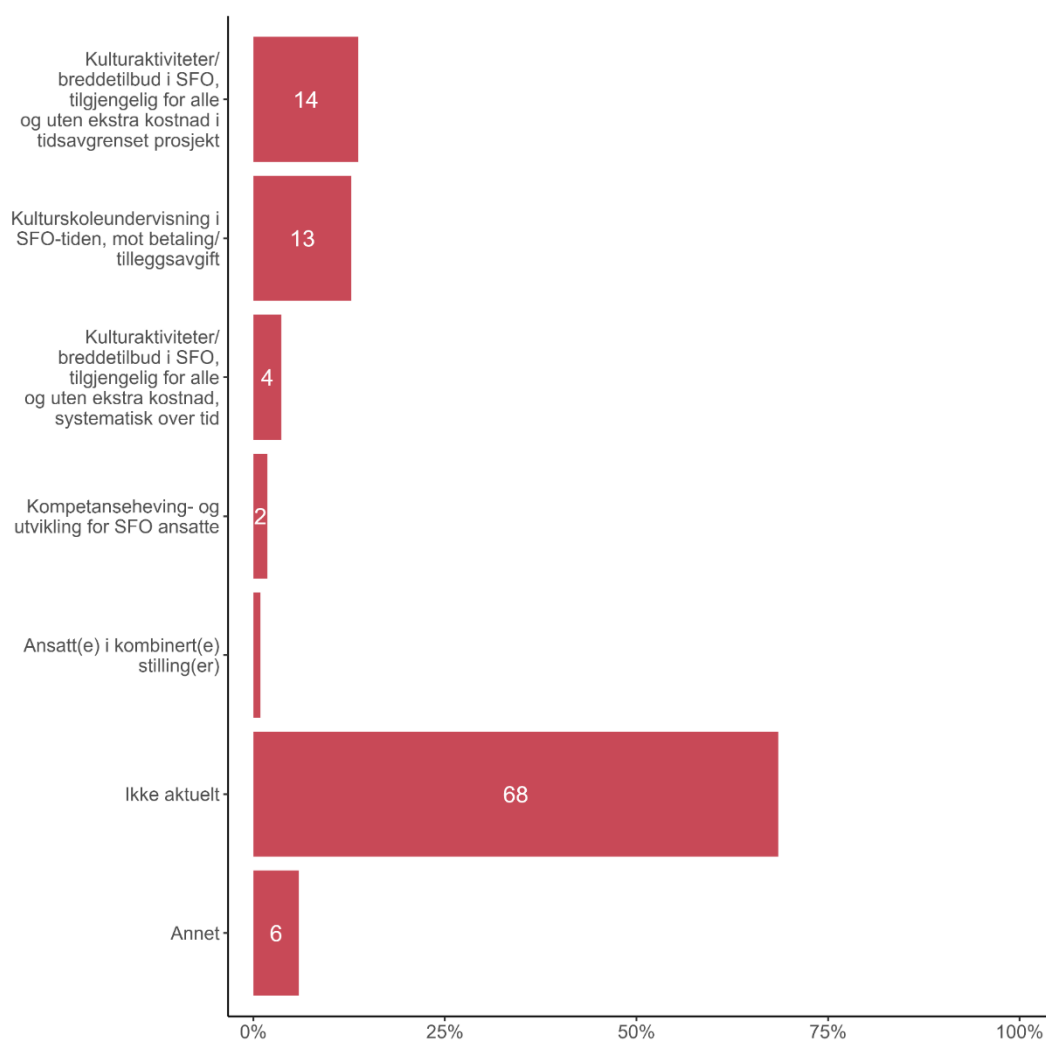
Figur 12.13. Hvis dere har samarbeid mellom kulturskolen og SFO i din (fylkes)kommune, hvilke former for samarbeid er det? (Flere valg mulig). Skoleeier kommune. N = 71, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Det er størst andel skoleeiere som har krysset av for at dette ikke er aktuelt (39 prosent) eller at samarbeidet tar form av kulturskoleundervisning i SFO-tiden mot betaling eller tilleggsgift (39 prosent). Det er særlig høy andel av de små kommunene (54 prosent) som har oppgitt dette (ikke vist i figur). Dette etterfølges av at samarbeidet innebærer kulturaktiviteter eller breddetilbud i SFO, som er tilgjengelig for alle og uten ekstra kostnad, i et tidsavgrenset prosjekt (25 prosent).

Vi ser igjen uttrykk for at det ikke er særlig utbredt med kombinerte stillinger, og kun seks prosent oppgir at slike er del av samarbeidet. Tre skoleeiere har krysset av for at samarbeidet tar andre former, og alle har valgt å spesifisere dette. Den ene respondenten uttrykker at vedkommende er relativt ny i jobben, og dermed ikke har oversikt over samarbeidsområdene. En annen har skrevet

tilrettelegging, mens den tredje og siste skriver at de hadde samarbeid inntil oppstarten av nytt skoleår, men at dette måtte kuttes grunnet kostnader.

Tilsvarende fikk de 219 grunnskolelederne som svarte bekreftende på at de har et samarbeid mellom SFO og kulturskolen ved sin skole et oppfølgingsspørsmål om hvilke former samarbeidet tar der. Som vi ser av figur 12.14 er det også her høyest andel som oppgir at dette ikke er aktuelt (68 prosent):



Figur 12.14. Hvis dere har et samarbeid mellom SFO og kulturskolen på din skole, hvilke former for samarbeid er det? (Flere valg mulig). Skoleleder grunnskole. N = 219, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

De to mest utbredte formene for samarbeid mellom SFO og kulturskolen ved grunnskolene er også kulturaktiviteter eller breddetilbud i SFO, som er tilgjengelig for alle og uten ekstra kostnad, i et tidsavgrenset prosjekt (14 prosent) og kulturskoleundervisning i SFO-tiden mot betaling eller tilleggsavgift (13 prosent).

Blant grunnskolelederne er det kun én prosent som har oppgitt at samarbeidet tar form av kombinerte stillinger.

De 13 grunnskolelederne som oppga annet har alle spesifisert dette. Tre har påpekt at de er skoleledere ved rene ungdomsskoler og dermed ikke har SFO, og en fjerde har kun skrevet at de ikke har SFO. En annen skriver at de har hatt samarbeid tidligere, og er nå i dialog om nytt samarbeid. Videre skriver en grunnskoleleder at samarbeidet, som innebar "tilbod frå kulturskolen i SFO, tilgjengeleg og utan kostnad", måtte avvikles fordi "kulturskolen har ikkje ressursar til dette lenger". Av beskrivelser av pågående samarbeid har vi en som skriver at de har "en ansatt i deltidsstilling som også er frilans-musiker", en annen at det er "tilbud om privatundervisning i musikk i SFO-tiden på fredager", og en tredje at "kulturskolen har undervisning etter skoletid hver dag gjennom uka". Vi finner også svar som peker på tilrettelegging og organisering, at det de har hatt et samarbeidsprosjekt med forestilling, eller at samarbeidet tar "tilfeldige former". Et eksempel på tilrettelegging er at "Kulturskolen låner gratis klasserom og elevene har sitt kulturskoletilbud, i barnas oppholdstid på sfo".

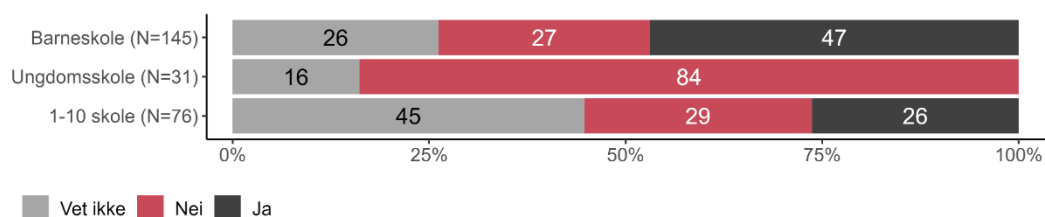
Dersom vi ser på skolestørrelse ser det ut til at kulturaktiviteter eller breddetilbud i SFO, som er tilgjengelig for alle og uten ekstra kostnad, i et tidsavgrenset prosjekt, er minst utbredt ved de minste skolene (7 prosent), og omtrent like utbredt ved de største (17 prosent) og de mellomstore (16 prosent) skolene (ikke vist i figur). På den andre siden er det høyere andel grunnskoleledere ved de minste skolene som har oppgitt at samarbeidet tar form av kulturskoleundervisning i SFO-tiden mot betaling eller tilleggsavgift (19 prosent), sammenliknet med både de største (12 prosent) og de mellomstore (10 prosent) skolene (ikke vist i figur).

Videre øker andelen grunnskoleledere som gir uttrykk for at samarbeidet mellom SFO og kulturskolen tar form av kulturskoleundervisning i SFO-tiden mot betaling eller tilleggsavgift med kommunestørrelse, fra ni prosent av grunnskolelederne i de største kommunene, til 17 prosent i de mellomstore og 23 prosent i de minste kommunene (ikke vist i figur). På den andre siden er det betydelig høyere andel grunnskoleledere i de største kommunene som har oppgitt at samarbeidet tar form av kulturaktiviteter eller breddetilbud i SFO, som er tilgjengelig for alle og uten ekstra kostnad, i et tidsavgrenset prosjekt (19 prosent), sammenliknet med både de mellomstore (3 prosent) og de minste kommunene (10 prosent) (ikke vist i figur).

12.3 Framtidig samarbeid mellom SFO og kulturskolen

Både skoleeiere og skoleledere ble videre spurt om det er aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen i kommunen eller på skolen. Blant

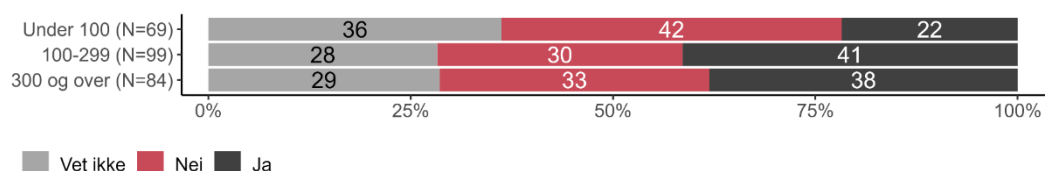
førstnevnte svarer 63 prosent at det er aktuelt, mens hele 28 prosent ikke vet. Det er høyest andel som oppgir at det *ikke* er aktuelt blant skoleeierne i de største kommunene (25 prosent) (ikke vist i figur). Svarene fra grunnskolelederne deler seg i nesten like store tredeler. Mens 35 prosent mener (mer) samarbeid er aktuelt, svarer 35 prosent at det ikke er det, mens 31 prosent ikke vet. Det kan av figur 12.15 se ut til at (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen er mest aktuelt ved rene barneskoler:



Figur 12.15. Er det aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen på din skole? etter skoletype. N = [31–145], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ikke overraskende svarer hele 84 prosent av skolelederne ved rene ungdomsskoler at det ikke er aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen ved deres skole. På den andre siden oppgir bortimot halvparten (14 prosent) av skolelederne ved rene barneskoler at dette kan være aktuelt. Tilsvarende andel blant skoleledere ved 1.-10.-skoler er 26 prosent, men hvor 45 prosent ikke vet.

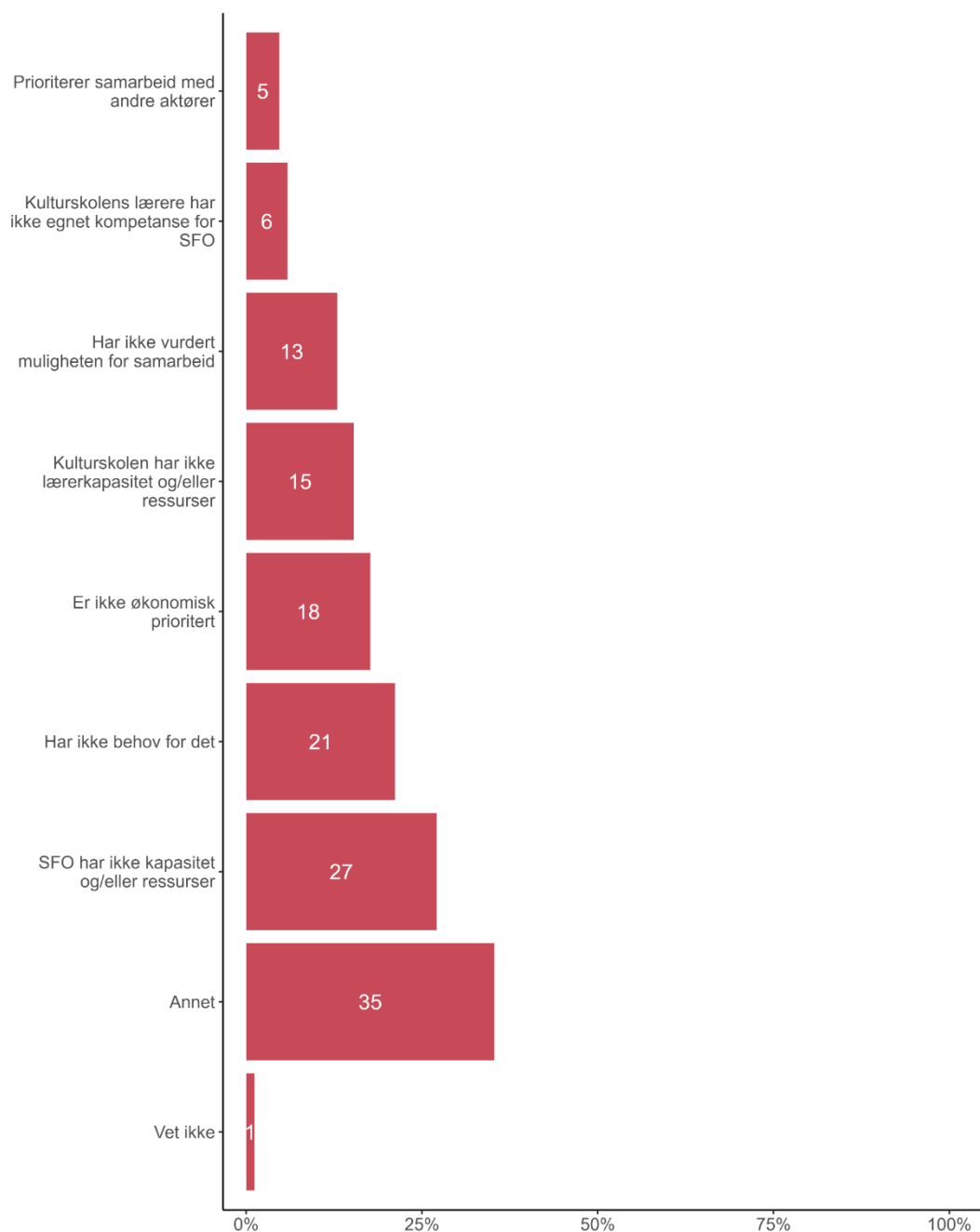
Det kan av figur 12.16 se ut til at det er mindre aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen ved de minste skolene:



Figur 12.16. Er det aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen på din skole? etter grunnskolestørrelse. N = [69–99], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Mens rundt fire av ti ved de mellomstore (41 prosent) og største (38 prosent) skolene gir uttrykk for at (mer) samarbeid kan være aktuelt, er tilsvarende andel ved de minste skolene 22 prosent. Vi finner imidlertid ikke store forskjeller i svargivning etter geografi på dette spørsmålet.

Skoleeiere og skoleledere som oppga at det ikke er aktuelt med (mer) samarbeid, ble bedt om å oppgi grunnen til det. Det er kun syv skoleeiere som har besvart spørsmålet, og følgende figur viser dermed kun svarfordelingen til de 85 grunnskolelederne som har svart på det:



Figur 12.17. Hvis det ikke er aktuelt med (mer) samarbeid, hva er grunnen til det? (Flere valg mulig) Skoleledere grunnskole. N = [69–99], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

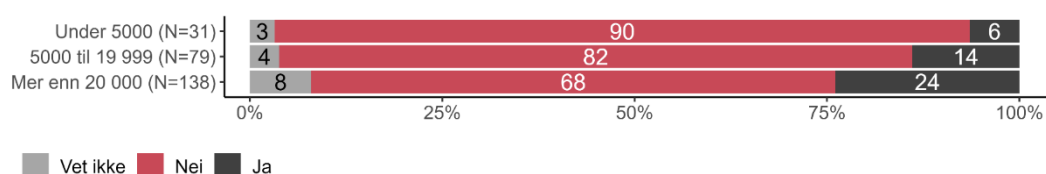
Det er størst andel som har oppgitt at det er andre grunner enn de opplistede til at (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen ikke er aktuelt (35 prosent), noe også tre av de syv skoleeierne har krysset av for. Blant de spesifiserte svarene på dette er det flest som har skrevet at skolen ikke har SFO, ofte fordi det er en ren ungdomsskole. Andre nevner at geografisk avstand mellom SFO og kulturskolen eller økonomi er sentrale utfordringer. Når det gjelder økonomi, ser vi at 21

prosent av grunnskolelederne også har krysset av for at slikt samarbeid ikke er økonomisk prioritert. Dette gjelder også fire av de syv skoleeierne som har besvart spørsmålet. Det er flere som også påpeker at kulturskolen har begrenset kapasitet, og at mer samarbeid dermed ikke er aktuelt, og 15 prosent har også krysset av for alternativet at kulturskolen ikke har lærerkapasitet og/eller ressurser, noe også én skoleeier har gjort. At SFO ikke har kapasitet og/eller ressurser var også et opplistet alternativ, og som vi ser har 27 prosent krysset av for dette. Til slutt blir det også nevnt i fritekstfeltet at elevene allerede er svært aktive innen kultur på fritiden, og at ytterligere samarbeid mellom SFO og kulturskolen ikke er nødvendig.

Dersom vi vender tilbake til de opplistede svarene i figuren, ser vi videre at 13 prosent svarer at de ikke har vurdert muligheten for samarbeid, og seks prosent at kulturskolen ikke har egnet kompetanse for SFO. Fem prosent har krysset av for at de prioriterer samarbeid med andre aktører. Vi skal avslutningsvis se nærmere på nettopp slikt samarbeid mellom SFO og andre aktører.

12.4 Samarbeid mellom SFO og andre aktører

Både skoleeiere på kommunalt nivå og grunnskoleledere ble spurt om hvorvidt SFO samarbeider med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter. Seks av ti (60 prosent) av skoleeierne svarer benektende på dette, mens 18 prosent svarer bekreftende. En betydelig andel på 22 prosent vet ikke om SFO samarbeider med andre eksterne aktører på dette feltet i kommunen. Det er ingen signifikante forskjeller i svarene fra skoleeierne. Ser vi på grunnskolelederne svarer hele tre av fire (75 prosent) at SFO ikke samarbeider med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter ved deres skole, mens 19 prosent oppgir at de gjør det. Det kan se ut til at dette henger sammen med størrelsen på kommunen grunnskolen ligger i:



Figur 12.18. Samarbeider SFO på din skole med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [31–138], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som det framgår av figur 12.18 er det en svak økning i andelen som hevder at SFO samarbeider med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter ved skolen med kommunestørrelse. Mens 24 prosent av

grunnskolelederne i de største kommunene svarer bekreftende, er tilsvarende andel i de mellomstore kommunene 14 prosent, og kun seks prosent i de minste. Tilsvarende er det betydelig høyere andel som svarer bekreftende ved grunnskoler i de mest sentralt beliggende kommunene (36 prosent), sammenliknet med de mellomsentrale (12 prosent) og de minst sentrale (11 prosent) (ikke vist i figur). Det er på den andre siden ikke noen nevneverdige forskjeller etter skolestørrelse, annet enn at andelen som svarer at de ikke vet øker med antall elever.

Siden det er kun 15 skoleeiere og 46 grunnskoleledere som svarte at SFO samarbeider med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter, viser vi ikke figurer med svarfordeling på oppfølgingsspørsmålet om *hvem* de samarbeider med. Det er flest i begge grupper som har krysset av for at SFO samarbeider med frivillig kulturliv, for eksempel kor, korps, amatørteater, spelemanslag eller husflidlag/duodji. Videre svarer åtte av 15 skoleeiere at SFO i deres kommune samarbeider med DKS, noe også 12 grunnskoleledere har oppgitt. Blant grunnskolelederne svarer bortimot halvparten (48 prosent) at SFO ved deres skole samarbeider med kunst- og kulturtilbud og/eller institusjoner som for eksempel museum, kulturhus, teater, kunstutdanninger og private kulturskoler. Dette har også fire av 15 skoleeiere krysset av for. Det er videre fire skoleeiere som har svart at SFO samarbeider med profesjonelle kunstnere, noe også ti grunnskoleledere har oppgitt. Til slutt er det totalt 11 respondenter som har krysset av for annet, og blant spesifiseringene finner vi blant annet idrettslag eller idrettslinjer, diverse kulturtilbud eller lag og foreninger i nærmiljøet, kunnskapspark, universitets- og høgskolesektoren og keramikkkurs.

Oppsummering

- Over halvparten av skoleeierne gir uttrykk for at arbeidet med Den kulturelle skolesekken (DKS) er integrert i kulturskolens virksomhet i kommunen.
- Rundt én av fire grunnskoleledere hevder at lærere og elever ved deres skole er involvert i valg av innhold i DKS slik at tilbudene inkluderes i opplæringen, mens om lag halvparten gir uttrykk for at de ikke er det. Ingen skoleledere ved rene ungdomsskoler har oppgitt at lærere og elever i svært stor grad involveres.
- Halvparten av skoleeierne svarer at kulturskolen og skolene i noen grad samarbeider om opplæringen i deres kommune, mens en tredjedel svarer at det ikke i særlig grad er slikt samarbeid. Det er betydelig lavere andel små kommuner som oppgir dette.
- Kun én av ti grunnskolelederne svarer at deres skole i særlig stor grad samarbeider med kulturskolen om opplæringen, mens en tredjedel svarer at den ikke i det hele tatt gjør det. Dette er noe halvparten av skolelederne ved rene ungdomsskoler gir

uttrykk for. Det kan videre se ut til at manglende eller lite samarbeid med kulturskolen øker med størrelsen på kommunen grunnskolen ligger i.

- Tilsetting av lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen er ikke særlig utbredt i skole-Norge. Seks av ti skoleeiere og nesten åtte av ti grunnskoleledere oppgir at de ikke bruker slike stillinger i særlig grad. Det ser imidlertid ut til å være noe mer utbredt ved 1.-10.-skoler, og er betydelig vanligere ved grunnskoler i små kommuner.
- Omtrent like stor andel, fire av ti, skoleeiere oppgir at kulturskolen samarbeider med SFO/AKS i deres kommune.
- Det er betydelig mer utbredt at SFO samarbeider med kulturskolen ved rene barneskoler og 1.-10.-skoler enn rene ungdomsskoler. Det er høyest andel som svarer at SFO samarbeider med kulturskolen i de minste kommunene, men slikt samarbeid virker mer utbredt i sentrale strøk.
- Samarbeidet ser ut til å primært ta form av kulturskoleundervisning i SFO-tiden mot betaling eller tilleggsavgift, eller kulturaktiviteter eller breddetilbud i SFO, som er tilgjengelig for alle og uten ekstra kostnad, i et tidsavgrenset prosjekt.
- Både skoleeiere og skoleledere ble spurt om det er aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen i kommunen eller på skolen. Blant førstnevnte gir rundt seks av ti uttrykk for at aktuelt, mens rundt én tredjedel av grunnskolelederne svarer det samme. Det er høyest andel som oppgir at det *ikke* er aktuelt blant skoleeierne i de største kommunene, mens det kan se ut til at det er mindre aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen ved de minste skolene.
- Økonomi og kapasitet både i kulturskolen og SFO virker å være de viktigste grunnene til at det ikke er aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen.
- Seks av ti skoleeiere på kommunalt nivå og tre av fire grunnskoleledere svarer at SFO heller ikke samarbeider med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter. De mest utbredte formene for samarbeid ser ut til å være med frivillig kulturliv, for eksempel kor, korps, amatørteater, spelemanslag eller husflidlag/duodji.

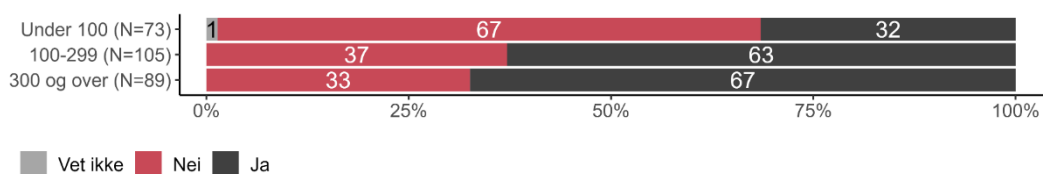
13 Opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina

Dette kapitlet omhandler opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina, inkludert forhold som kan skape utfordringer med å tilby disse elevene et fullverdig opplæringstilbud. Alle barn og unge i opplæringspliktig alder har rett og plikt til grunnskoleopplæring i Norge når det er sannsynlig at de skal være i landet i mer enn tre måneder.

13.1 Mottakelse av fordrevne ukrainske barn og unge

Nesten samtlige skoleeiere på kommunalt nivå (99 prosent) svarer bekreftende på at de har *mottatt* fordrevne ukrainske barn og unge, noe som har vært stabilt over tid. Dette er trolig et resultat av politikken som har blitt ført om spredt og styrt bosetting, hvor alle kommuner anmodes om å bosette fordrevne fra Ukraina. Høsten 2024 oppgir videre i overkant av halvparten (56 prosent) av skolelederne at deres skole gir *opplæring* til denne gruppen, noe som er en tilbakegang til nivået høsten 2023 (54 prosent), fra en signifikant høyere andel våren 2024 (63 prosent).

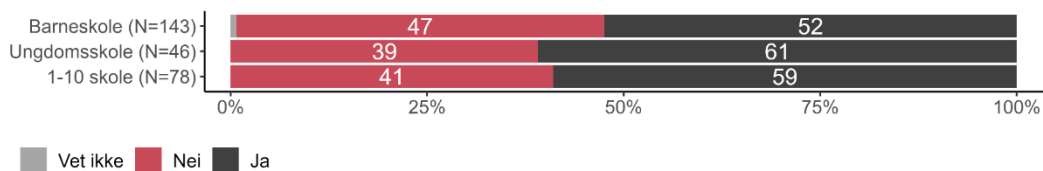
Blant skoleeierne har samtlige store og mellomstore kommuner i høstens undersøkelse svart bekreftende på at har mottatt fordrevne ukrainske barn og unge, mens tre prosent av de minste har oppgitt at de *ikke* har det. At andelen er lavere på skolenivå enn blant kommunene kan forklares med at det kan være flere skoler i en kommune. Det er også størst andel grunnskoleledere ved de største *skolene* som har oppgitt at skolen gir opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge, noe som framgår av følgende figur:



Figur 13.1. Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge? etter grunnskolestørrelse. N = [73–105], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi ser av figur 13.1 øker andelen skoleledere som svarer bekreftende på at de gir opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge med skolestørrelse, selv om andelen er nokså like ved de største (67 prosent) og mellomstore (63 prosent) skolene. Kun rundt én av tre (32 prosent) av skolelederne ved de minste grunnskolene svarer at de gir opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge. Selv om vi så at enkelte skoleeiere i de minste kommunene oppga å ikke ha mottatt fordrevne ukrainske barn og unge i det hele tatt, det faktisk høyest andel skoleledere som oppgir at skolen gir slik opplæring i de *minste* kommunene (71 prosent), etterfulgt av de mellomstore (60 prosent) (ikke vist i figur). Blant grunnskolelederne i de største kommunene er andelen 50 prosent. Dette kan tyde på at de små kommunene som faktisk mottar fordrevne ukrainske barn og unge fordeler disse på flere skoler enn i de største kommunene.

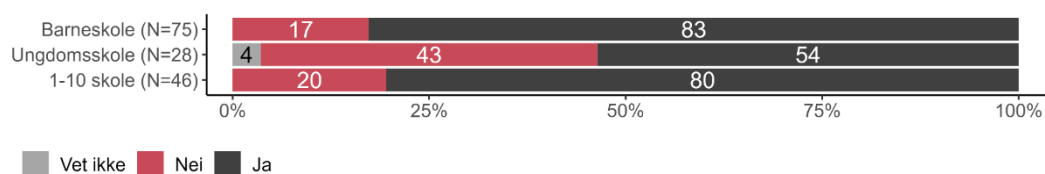
Figur 13.2 viser at det er flest skoleledere ved rene ungdomsskoler som svarer at skolen de jobber ved gir opplæring til fordrevne barn og unge fra Ukraina, selv om svarfordelingen er relativ jevn på tvers av skoletype:



Figur 13.2. Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge? etter skoletype. N = [46–143], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Rundt seks av ti (61 prosent) skoleledere ved rene ungdomsskoler svarer bekreftende, mens tilsvarende andeler er henholdsvis 59 prosent og 52 prosent ved 1.-10.-skoler og rene barneskoler.

Vi spurte også grunnskolelederne om skolen har tatt imot og gitt opplæring til ukrainske barn og unge som har kommet i løpet av *det siste halve året*, og 77 prosent har oppgitt at de har det. På dette spørsmålet er imidlertid andelen høyest blant skolelederne ved rene barneskoler, som vist i figur 13.3:



Figur 13.3. Har skolen tatt imot og gitt opplæring til ukrainske barn og unge som har kommet i løpet av det siste halve året? etter skoletype. N = [28–75], Figurdata (XLSX), PNG.

Hele 83 prosent av skolelederne i barneskolen svarer bekreftende på at de har tatt imot og gitt opplæring til ukrainske barn og unge som har kommet i løpet av det siste halve året, mens tilsvarende andel blant skoleledere ved rene ungdomsskoler er 54 prosent. Nærmere analyser viser at det er de mellomstore skolene (82 prosent) og skoler i mellomstore kommuner (82 prosent) som i størst grad har oppgitt dette (ikke vist i figur). Igjen er det lavest andel blant skolelederne ved de minste skolene (61 prosent). Andelen skoleledere ved grunnskoler i de minste kommunene er 76 prosent, mens den er 73 prosent i de største (ikke vist i figur).

13.2 Fullverdig opplæringstilbud

Barn og unge fra Ukraina har i utgangspunktet samme rettigheter som andre elever, men på grunn av et historisk høyt antall flyktninger på kort tid vedtok Stortinget midlertidige endringer i opplæringsloven, med tilhørende tilpasninger i regelverk og føringer. Disse endringene gjelder til 1. juli 2026, og innebærer at kommunene skal tilstrebe å gi opplæring til nyankomne elever så raskt som mulig, selv om tilbudet ikke er fullverdig fra dag én. Fristen for å tilby et fullverdig opplæringstilbud ble utvidet fra én til tre måneder.⁹

Grunnskoleledere ble bedt om å ta utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året, og spurt om hvorvidt samtlige ukrainske barn og unge ved deres skole mottar et fullverdig opplæringstilbud innen disse tre måneder fra ankomst til Norge. Rundt ni av ti (91 prosent) svarer bekreftende, mens fire prosent erkjenner at de ikke gjør det. Dette er en signifikant positiv utvikling fra vårens spørring, da kun 78 prosent svarte bekreftende.

Samtlige skoleledere ved rene ungdomsskoler har svart bekreftende på at samtlige ukrainske elever ved deres skole mottar et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder, mens 95 prosent av skolelederne ved rene barneskoler oppgir det samme (ikke vist i figur). Blant skolelederne ved 1.-10.-skoler er denne andelen betydelig lavere (81 prosent), og hele 11 prosent erkjenner at dette ikke er tilfelle.

⁹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/opplaring-for-ukrainske-barn-og-unge/>

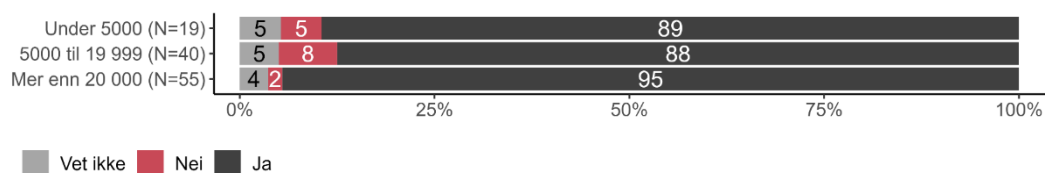
Vi finner videre at andelen som oppgir at alle ukrainske barn og unge ved deres skole *ikke* mottar et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder er høyest ved de minste skolene:



Figur 13.4. Mottar alle ukrainske barn og unge i deres skole/kommune et fullverdig opplæringstilbud innen 3 mnd. fra ankomst til landet? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. etter grunnskolestørrelse. N = [14–54], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vist i figur 13.4 er det en høy andel skoleledere ved de minste skolene som svarer at de ikke vet. Vi vil her gjøre oppmerksom på at det er ganske få respondenter som har svart på spørsmålet i denne kategorien, og figuren må dermed tolkes med en viss varsomhet.

Evnen til å tilby ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder ser på den andre siden ikke ut til å henge sammen med kommunestørrelse, noe som framgår av figur 13.5:



Figur 13.5. Mottar alle ukrainske barn og unge i deres skole/kommune et fullverdig opplæringstilbud innen 3 mnd. fra ankomst til landet? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [19–55], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

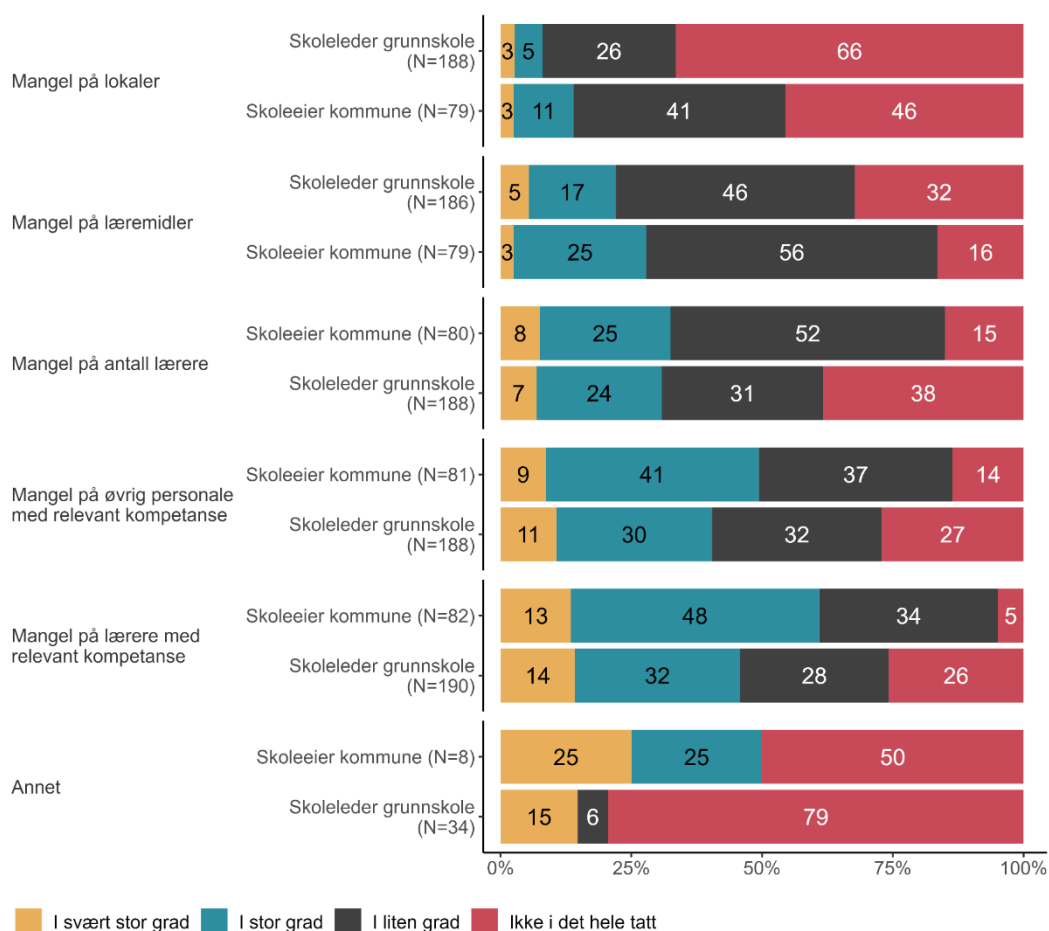
Figur 13.5 viser at andelen som svarer bekreftende på dette kun varierer fra 88 prosent i de mellomstore kommunene til 95 prosent i de største.

De fem skolelederne som oppga at fordrevne ukrainske barn og unge *ikke* mottar et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder ble spurt om hva som er grunnen til dette. Tre av dem har oppgitt at grunnen er at det ikke er kapasitet til å gi alle ukrainske barn og unge i kommunen et fullverdig opplæringstilbud, og én at helseutfordringer eller liknende forhindrer barnet fra å delta i et slikt fullverdig opplæringstilbud. De siste to skolelederne har valgt å utdype andre grunner, hvor den ene skriver at det er for “lite ressurser til å dekke den enkeltes behov”, og den

andre at opplæringen det første skoleåret foregår i velkomstkasse ved en annen skole.

13.2.1 Utfordringer med å gi ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud

Både skoleeiere på kommunalt nivå og grunnskoleledere ble bedt om å ta stilling til i hvilken grad ulike forhold skaper utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud. Følgende figur viser svarene til disse hver for seg:



Figur 13.6. I hvilken grad skaper følgende forhold i dag utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? etter respondenttype. N = [8–190], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

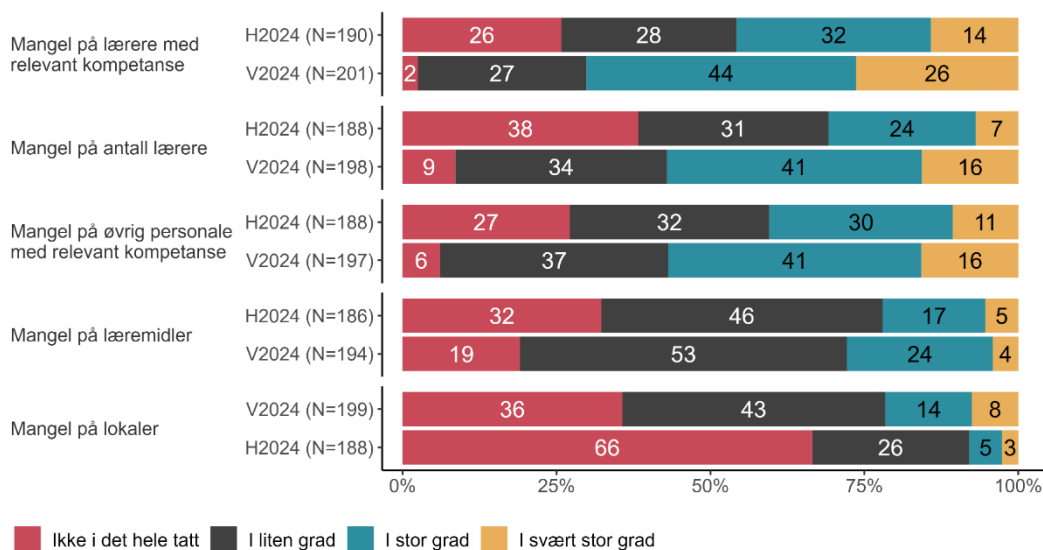
Figur 13.6 viser at det er høyest andel i begge grupper som oppgir at mangel på lærere med relevant kompetanse i stor eller svært stor grad skaper utfordringer. Andelen kommuner som uttrykker dette er hele 61 prosent, mens den er 46

prosent blant grunnskolelederne. Det er også en høy andel både skoleeiere (50 prosent) og skoleledere (41 prosent) som har oppgitt at mangel på øvrig personale med relevant kompetanse i stor eller svært stor grad er en utfordring for å gi et fullverdig opplæringstilbud til ukrainske barn og unge. Det er lavest andel i begge grupper som gir uttrykk for at mangel på lokaler er en utfordring. Vi ser videre at en betydelig andel har valgt å krysse av for at andre utfordringer i svært stor grad gjør seg gjeldende. Disse ble bedt om å spesifisere hvilke, og de mest framtrede svarene er:

- **Språkproblemer:** Der hvor ukrainske elever er til stede, trekkes det fram at språkbarrierer (mangel på norsk eller engelsk) kan være en utfordring. Dette nevnes som et hinder for inkludering og læring.
- **Økonomi:** Flere peker på at økonomi kan være en utfordring, både blant skoleeierne og skolelederne. Dette nevnes i sammenheng med både ressursmangel og eventuelle utfordringer med å tilpasse undervisning for elever med spesielle behov.

I tillegg er det flere som har beskrevet ulike grunner til at de ikke gir opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge, som at skolen ikke har fått forespørsler fra kommunen om å ta imot elever fra Ukraina, eller at ukrainske elever blir tatt imot gjennom egne innføringsklasser eller mottaksskoler, og at dette organiseres separat fra de vanlige skolene, og at dette derfor ikke har vært et tema for dem.

Blant grunnskolelederne finner vi en signifikant endring i svargivningen fra forrige gang dette spørsmålet ble stilt våren 2024. Disse endringene framgår av figur 13.7. Det er her viktig å gjøre oppmerksom på at utvalgene for våren og høsten er forskjellige, men at begge er representative.



Figur 13.7. I hvilken grad skaper følgende forhold i dag utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere over tid. N = [186–201], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Den mest framtreddende endringen er reduksjonen i andelen som gir uttrykk for at mangel på lærere med relevant kompetanse i stor eller svært stor grad er en utfordring, fra 70 prosent i vårens undersøkelse til 46 prosent i høstens. Det er også en betydelig lavere andel grunnskoleledere som svarer det samme når det gjelder mangel på øvrig personale med relevant kompetanse (henholdsvis 57 prosent og 41 prosent) og mangel på antall lærere, som i høstens undersøkelse er 31 prosent, mens den i vår var 57 prosent. Mangel på lokaler ser videre ut til å i løpet av det siste halve året å ha løst seg for flertallet av norske grunnskoleledere, mens bevegelsen er mindre når det gjelder læremidler.

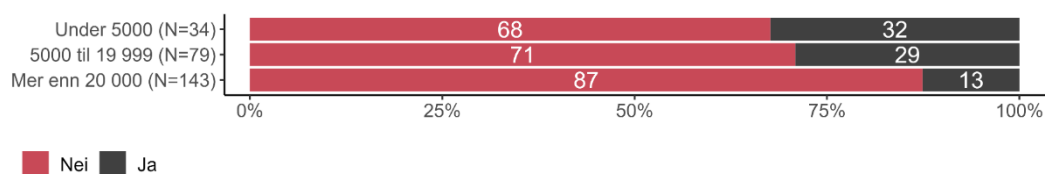
Blant skoleeierne finner vi kun signifikant endring når det gjelder hvorvidt mangel på antall lærere er en utfordring med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud i kommunen. Mens 51 prosent i vårens undersøkelse ga uttrykk for at dette i stor eller svært stor grad var en utfordring, er tilsvarende andel i høstens undersøkelse redusert til 33 prosent.

På grunn av få respondenter i hver kategori er det lite hensiktsmessig å gjøre nærmere analyser på disse spørsmålene. Det ser heller ikke ut til å tegne seg noen spesifikke mønster på tvers av skoletype, skolestørrelse eller kommunestørrelse. Mangel på øvrig personale med relevant kompetanse kan muligens se ut til å i større grad være en utfordring på de høyere trinnene, siden henholdsvis 18 prosent og 17 prosent av skolelederne ved rene ungdomsskoler og 1.-10.-skoler oppgir at dette i svært stor grad er en utfordring, mens tilsvarende andel kun er fem prosent blant skoleledere ved rene barneskoler (ikke vist i figur). Det er også en noe høyere andel skoleledere ved rene ungdomsskoler som gir uttrykk for at

mangel på læremidler (10 prosent) og mangel på lokaler (10 prosent) i svært stor grad er en utfordring med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud, sammenliknet med både skoleledere ved 1.-10.-skoler (henholdsvis fem prosent og to prosent) og ved rene barneskoler (henholdsvis fire prosent og en prosent).

Videre kan det se ut til at mangel på antall lærere i mye større grad er en utfordring for grunnskoler i mellomstore kommuner (46 prosent svarer i stor eller svært stor grad), enn både i de minste (31 prosent) og de største (22 prosent) (ikke vist i figur).

Grunnskoleledere ble videre spurt om hvorvidt de har foretatt *endringer* i opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge på deres skole det siste halve året. Kun én av fem (20 prosent) svarer bekræftende på dette. Det er signifikant høyere andel som oppgir at de har foretatt slike endringer blant grunnskoleledere i de minste kommunene sammenliknet med både de mellomstore og spesielt de største, som vises i figur 13.8:



Figur 13.8. Har dere foretatt endringer i organiseringen av opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge på deres skole det siste halve året? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–143], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 13.8 viser at rundt én av tre (32 prosent) grunnskoleledere i de minste kommunene at de har foretatt endringer i organiseringen av opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge det siste halve året, mens andelen som oppgir det samme i de største kommunene kun er 13 prosent. Vi finner samme mønster når vi ser på sentralitetsindeksen. Mens henholdsvis 27 og 26 prosent av skolelederne i de mellomsentrale og de minst sentrale kommunene oppgir at de har foretatt slike endringer, er tilsvarende andel kun fem prosent i de mest sentrale.

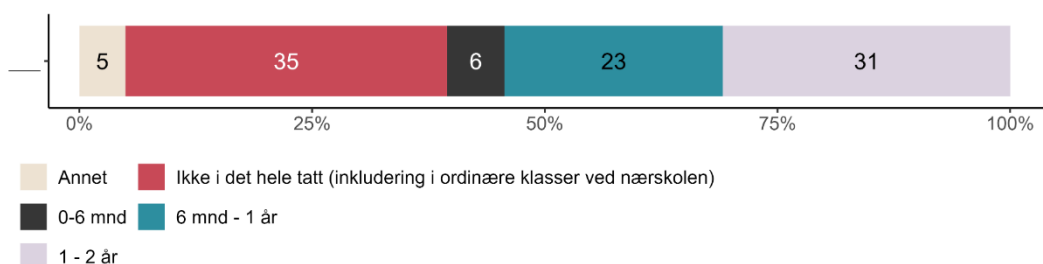
Skolelederne som oppga at de hadde foretatt endringer i organiseringen av opplæringstilbudet ble bedt om å utdype dette, noe 47 av dem har valgt å gjøre. Overordnet sett er de fire mest framtrepende svarene på dette spørsmålet som følger:

1. **Ansettelse av språkassistenter og lærere med ukrainsk bakgrunn:** Fire av skolelederne svarer at de har ansatt ukrainske lærere og språkassistenter for å støtte språklig og kulturell forståelse, samt tilrettelegge undervisningen.

2. **Opprettelse av innføringsklasser eller grupper:** Mange skoler har etablert innføringsklasser, mottaksklasser eller grupper med særskilt norskopplæring for å imøtekomme de spesifikke språklige og faglige behovene til elevene.
3. **Tilrettelegging av digital undervisning og læringsstøtte:** Noen skoler har implementert digitale klasserom og tilbyr digital fagopplæring på morsmålet for å øke antall undervisningstimer og gjøre opplæringen mer tilgjengelig.
4. **Endret gruppesammensetning og organisering:** En skoleleder nevner blant annet at gruppene nå organiseres etter botid og alder.

Noen har valgt å heller begrunne hvorfor de har måttet gjøre justeringer. Dette dreier seg i hovedsak om økt ressursbehov og organisatoriske justeringer grunnet antall elever: Flere skoler har *måttet* gjøre organisatoriske endringer for å imøtekomme det økende antallet elever, spesielt ved å omdisponere ressurser og gjøre løpende justeringer i tilbudet når kapasiteten blir presset. For eksempel skriver en skoleleder at de prøver “febrilsk å finne gode løsninger, men dette er ikke lett når ressursene er knappet”. Dette gjør at de “gjør endringer hele tiden”.

Skoleeiere på kommunalt nivå ble på sin side presentert med et spørsmål knyttet til hvor lenge ukrainske elever som har vedtak om særskilt språkopplæring i gjennomsnitt deltar i tilbud om opplæring i egne grupper, klasser eller ved egne skoler. Som vi ser av følgende figur oppgir flest at de ikke i det hele tatt tilbyr dette, men at elevene inkluderes i ordinære klasser ved nærskolen (36 prosent):



Figur 13.9. Dersom kommunen tilbyr opplæring i egne grupper, klasser eller ved egne skoler for elever som er nyankomne, og som har vedtak om særskilt språkopplæring, hvor lenge deltar ukrainske elever i slike tilbud i gjennomsnitt? (Helt eller delvis). N = 81, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

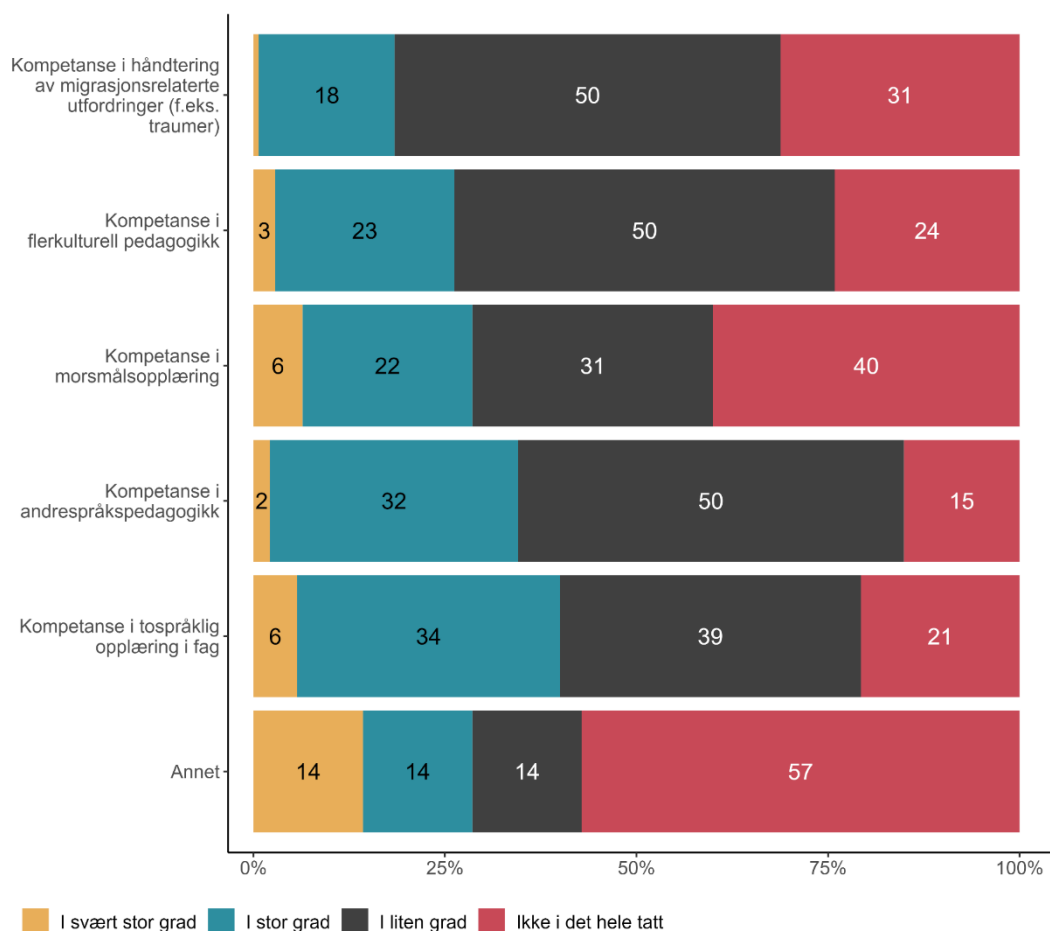
En nesten like stor andel oppgir videre at ukrainske elever med vedtak om særskilt språkopplæring i gjennomsnitt deltar i egne grupper, klasser eller ved egne skoler for elever som er nyankomne i ett til to år (31 prosent). Videre oppgir bortimot én av fire (23 prosent) at de i gjennomsnitt deltar i slike tilbud mellom seks måneder og ett år. Det er for få respondenter i hver kategori til å kunne si noe sikkert om forskjeller etter kommunestørrelse eller sentralitet, men det kan se ut til at en betydelig høyere andel store og sentrale kommuner oppgir at de ukrainske

elevene deltar i slike tilbud i ett til to år, sammenliknet med både de mellomstore og mellomsentrale, og de små og minst sentrale kommunene (ikke vist i figur).

Skoleeierne fikk også anledning til å utdype, og fire har valgt å gjøre dette. To av dem skriver at de har en kombinasjon av deltakelse i ordinære klasser og egne grupper på den enkelte skole. En annen har ikke fått erfaring nok til å besvare spørsmålet ennå, mens den fjerde skriver at de som er bosatt i kommunen går i "ordinær klasse med vedtak og støtte i gruppe og i klasse", mens de som bor på mottak har egne mottaksklasser.

13.3 Kompetanse i skolen

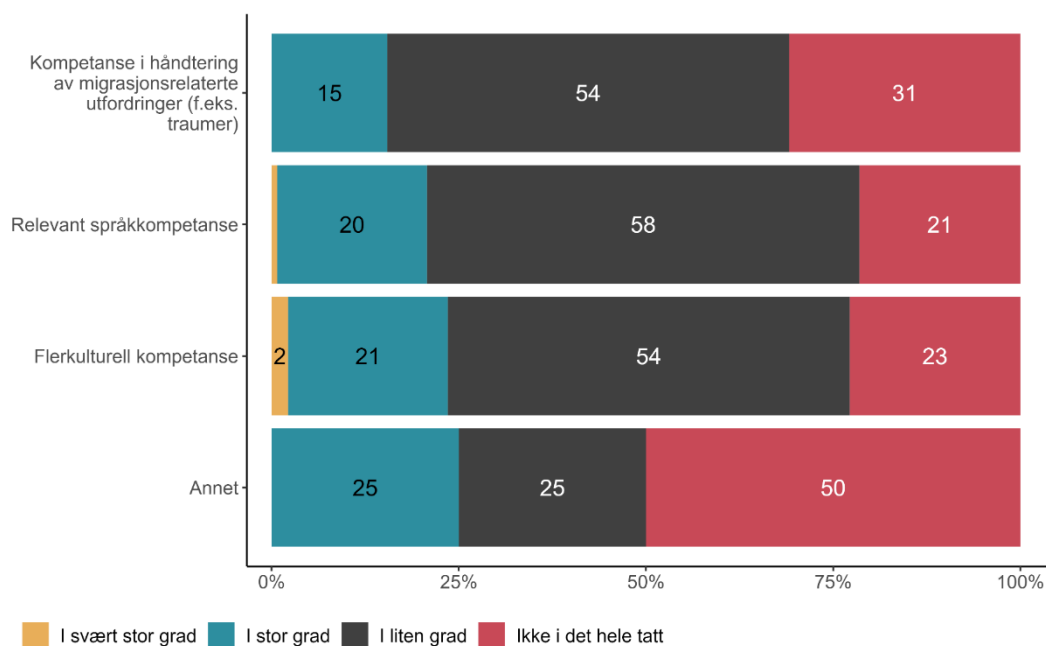
De 184 grunnskolelederne som ga uttrykk for at mangel på *lærere* med relevant kompetanse er en utfordring med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud, fikk et oppfølgingsspørsmål om hvilken kompetanse de besitter hos lærerne. Figur 13.10 viser svarfordelingen:



Figur 13.10. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere? N = [7–141], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som vi ser er det høyest andel som hevder at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i tospråklig opplæring i fag hos lærerne (40 prosent), etterfulgt av kompetanse i andrespråkspedagogikk (34 prosent). Det er færrest som oppgir at de blant lærerne har tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer, som for eksempel traumer (19 prosent). Blant de som har oppgitt at de har tilgang på annen kompetanse er det to som har valgt å spesifisere dette. Den ene har skrevet tolker, mens den andre påpeker at det er “[m]er realkompetanse gjennom mange år enn formell kompetanse”.

Tilsvarende fikk også grunnskoleledere som svarte at mangel på *øvrig personale* med relevant kompetanse er en utfordring, et oppfølgingsspørsmål om hvilken kompetanse de besitter hos denne gruppen. Figur 13.11 viser en ganske jevn fordeling mellom de ulike svaralternativene:



Figur 13.11. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? N = [8–136], Figurdatabe (XLSX), PNG.

Det er færrest grunnskoleledere som oppgir at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer også i det øvrige personalet på skolen (15 prosent). Tre skoleledere har valgt å spesifisere annen kompetanse. Én av disse vektlegger realkompetanse, mens en annen nevner språkassistent. Den siste skolelederen har gitt følgende utfyllende beskrivelse av hvordan de bruker voksne fra Ukraina i opplæringen:

Voksne fordrevne fra Ukraina som er ferdige med Intro - norskopplæring [a]nsettes midlertidig for å bidra som assistenter og hjelpe til med språkutfordringer. Mangel på språk hos barn (1.-4.trinn spesielt) medfører frustrasjon og aggresjon. Store kulturelle forskjeller på skole Norge/Ukraina, mange foresatte tar ikke norsk skole på alvor, "barnets stemme" har vi svært ulik oppfatning av.

Det er for få respondenter innenfor hver kategori til at det er meningsfylt å bryte analysene ned på skoletype, skolestørrelse eller geografiske variabler på disse to spørsmålene om tilgang på kompetanse i skolen.

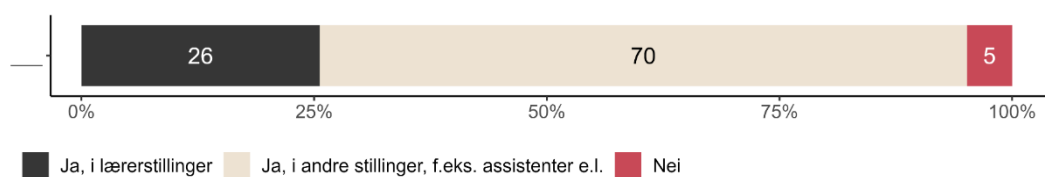
Skoleeiere på kommunalt nivå ble spurt om de har lagt til rette for at lærere eller annet personell ved skolene i deres kommune kan delta i kompetansehevingstiltak av relevans for å utvikle eller sikre et godt tilbud til nyankomne elever. Bortimot seks av ti (59 prosent) svarer bekræftende på dette. Det er også her for få respondenter innenfor hver kategori til å gjøre sikre analyser

brutt ned på kommunestørrelse og sentralitet, og det ser heller ikke ut til å være et utpreget mønster i svargivningen.

Skoleeierne som oppga at de har lagt til rette for kompetansehevingstiltak av relevans, ble bedt om å utdype hvilken type kompetanseheving det er snakk om. Følgende fem tiltak nevnes av flere:

1. **Etter- og videreutdanning:** det er særlig mange som nevner videreutdanning i fag som norsk som andrespråk, tospråklig opplæring, særskilt norskopplæring, migrasjonspedagogikk og fremmedspråk.
2. **Nettverk:** deltakelse i fagnettverk og lærende nettverk, ofte ledet av sentrale ressurspersoner og/eller i samarbeid med universiteter eller høyskoler (UH).
3. **Kurs og tematiske seminarer:** ofte i samarbeid med UH-sektoren, spesielt som verktøy for å heve kompetansen innen særskilt språkopplæring og migrasjonspedagogikk.
4. **Erfaringsdeling og samarbeidsfora:** både skoler og kommuner oppretter samarbeidsfora, ofte på regionalt eller kommunalt nivå, for erfaringsdeling mellom ressurspersoner, skoleledere, og lærere.
5. **Webinarer og digitale ressurser:** bruk av nettsider og webinarer som er lett tilgjengelige kompetansehevingstiltak, og som kan tilpasses etter individuelle behov og tid.

Skoleeiere på kommunalt nivå ble også spurt spesifikt om det har blitt ansatt personale med ukrainsk eller russiskspråklig kompetanse ved skolene i kommunen de siste to årene. Som vi ser av følgende figur oppgir syv av ti (70 prosent) at det har blitt ansatt personale i *andre stillinger enn lærere*, for eksempel assistenter eller lignende:



Figur 13.12. Er det blitt ansatt personale med ukrainsk eller russiskspråklig kompetanse i skolene i din kommune de siste to årene? N = 82, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Om lag en fjerdedel (26 prosent) svarer, som vi ser, at det har blitt ansatt lærere med ukrainsk eller russiskspråklig kompetanse i skolene i kommunen de siste to årene. Kun fem prosent oppgir at de ikke har ansatt personale med slik kompetanse. Vi finner ingen statistisk signifikante forskjeller etter kommunestørrelse eller sentralitet på dette spørsmålet.

Til slutt ble skoleeiere spurt om de har opplevd en generell elevtallsnedgang i løpet av de siste årene, og 56 prosent svarer bekreftende på dette. Igjen er det litt for få respondenter i hver kategori til at vi kan gjøre nærmere analyser, men det kan se ut til at dette i mindre grad gjelder de største og mest sentrale kommunene. De 46 skoleeierne som ga uttrykk for slik elevtallsnedgang ble videre stilt et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt dette har gitt dem større kapasitet til å ta imot nyankomne elever. Seks av ti (61 prosent) hevder at dette *ikke* er tilfelle. Det er med andre ord kun 39 prosent av kommunene som oppgir å ha hatt en generell elevtallsnedgang de senere årene som gir uttrykk for at dette har frigitt kapasitet til å ta imot nyankomne elever. Igjen er det for få respondenter for hver kategori til at vi kan gjøre nærmere analyser av mønstre i svargivningen.

Oppsummering

- Nesten samtlige skoleeiere på kommunalt nivå svarer bekreftende på at de har *mottatt* fordrevne ukrainske barn og unge, noe som har vært stabilt over tid.
- I overkant av halvparten av grunnskolelederne svarer at deres skole gir *opplæring* til denne elevgruppen, noe som er en tilbakegang fra toppnivået våren 2024. Andelen øker med skolestørrelse.
- Hele åtte av ti skoleledere i barneskolen svarer bekreftende på at de har tatt imot og gitt opplæring til ukrainske barn og unge som har kommet *i løpet av det siste halve året*, mens kun rundt halvparten av skoleledere ved rene ungdomsskoler oppgir dette.
- Rundt ni av ti grunnskoleledere bekrefter at samtlige ukrainske barn og unge ved deres skole mottar et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder fra ankomst til Norge, mens fire prosent erkjenner at de *ikke* gjør det. Dette er en signifikant positiv utvikling fra vårens spørring.
- Det er høyest andel både skoleeiere på kommunalt nivå og grunnskoleledere som oppgir at mangel på lærere med relevant kompetanse i stor eller svært stor grad skaper utfordringer med å tilby et fullverdig opplæringstilbud. Den mest framtreddende endringen fra vårens undersøkelse er at andelen som gir uttrykk for dette har sunket betraktelig fra 70 prosent til 46 prosent.
- Kun én av fem grunnskoleledere oppgir at de har foretatt endringer i opplæringstilbudet til fordrevne ukrainske barn og unge på deres skole det siste halve året. Andelen er høyest ved grunnskoler i de minste kommunene. Framtreddende endringer er ansettelse av språkassistenter, innføringsklasser, tilbud av digital undervisning og endring av gruppesammensetning.
- Flest skoleeiere på kommunalt nivå oppgir at de ikke tilbyr opplæring i egne grupper, klasser eller ved egne skoler, men at elevene inkluderes i ordinære klasser ved nærskolen. En nesten like stor andel oppgir at ukrainske elever i gjennomsnitt deltar i egne grupper, klasser eller ved egne skoler for elever som er nyankomne i ett til to år.

- Det er flest skoleeiere og skoleledere som samtidig uttrykker at de mangler lærere og øvrig personale med relevant kompetanse, og at de i liten grad besitter kompetanse på migrasjonsrelaterte utfordringer, som for eksempel traumer, i begge disse gruppene.
- Syv av ti skoleeiere oppgir at det i løpet av de siste to årene har blitt ansatt personale med ukrainsk eller russiskspråklig kompetanse i andre stillinger enn lærer ved skolene i kommunen. Rundt en fjerdedel uttrykker det samme når det gjelder ansettelse i lærerstillinger.
- Kun fire av ti kommuner som oppgir å ha hatt en generell elevtallsnedgang de senere årene som gir uttrykk for at dette har frigitt kapasitet til å ta imot nyankomne elever.

14 Læremidler i skolen

I dette kapitlet undersøker vi hvordan læremidler benyttes i skolen, og belyser prosessene som ligger bak valg og vurdering av disse på både skoleeiernivå og skoleledernivå. I tillegg undersøker vi skoleeiere og skolelederes erfaringer med Utdanningsdirektoratets veileder for kvalitet i læremidler.

Begrepet læremidler inkluderer et bredt spekter av elementer, både trykte, ikke-trykte og digitale, som er utviklet til bruk i opplæring. I Forskrift til opplæringslova defineres læremidler som:

“Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltståande eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.”

Spørreskjemaet som lå til grunn for denne undersøkelsen, inneholdt imidlertid ikke eksplisitte definisjoner av tilgrensende begreper som “digitale verktøy” eller “andre digitale læringsressurser”. Respondentene har derfor selv tolket disse begrepene ut ifra sin egen kontekst og praksis. I framtidige undersøkelser kan det være hensiktsmessig å inkludere mer presise definisjoner for å sikre større enhetlig forståelse av sentrale begreper.

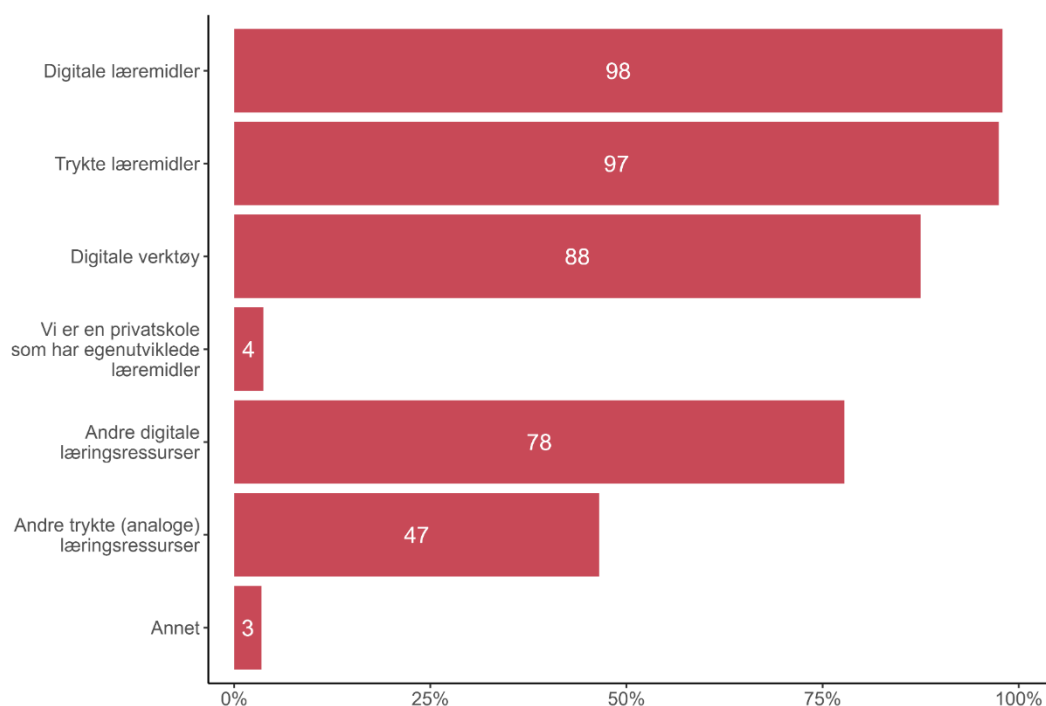
Utdanningsdirektoratet søker å øke forståelsen av hvordan læremidler brukes i praksis. De ønsker også innsikt i erfaringene skoleeiere og skoleledere har knyttet til valg og vurdering av læremidler. Resultatene fra denne undersøkelsen vil bidra til direktoratets arbeid med å videreutvikle støtte- og veiledningsmateriale knyttet til læremidler og fremme digital kompetanse hos skoleeiere, skoleledere og lærere.

Dette temaet har det også blitt spurt om i tidligere spørringer, henholdsvis våren 2023 og høsten 2021. Spørsmål og svaralternativer har blitt revidert for årets undersøkelse, og gir derfor et mer presist bilde av dagens status for bruk og vurdering av læremidler i skolen.

14.1 Hvilke læremiddel og læringsressurser brukes i skolene?

Alle respondentgruppene fikk spørsmål om hvilke læringsressurser og læremidler som blir brukt i opplæringen i skolen.

Figur 14.1 viser samlede svar fra skoleledere (både videregående og grunnskolen) og skoleeiere (i kommunen og fylkeskommunen).

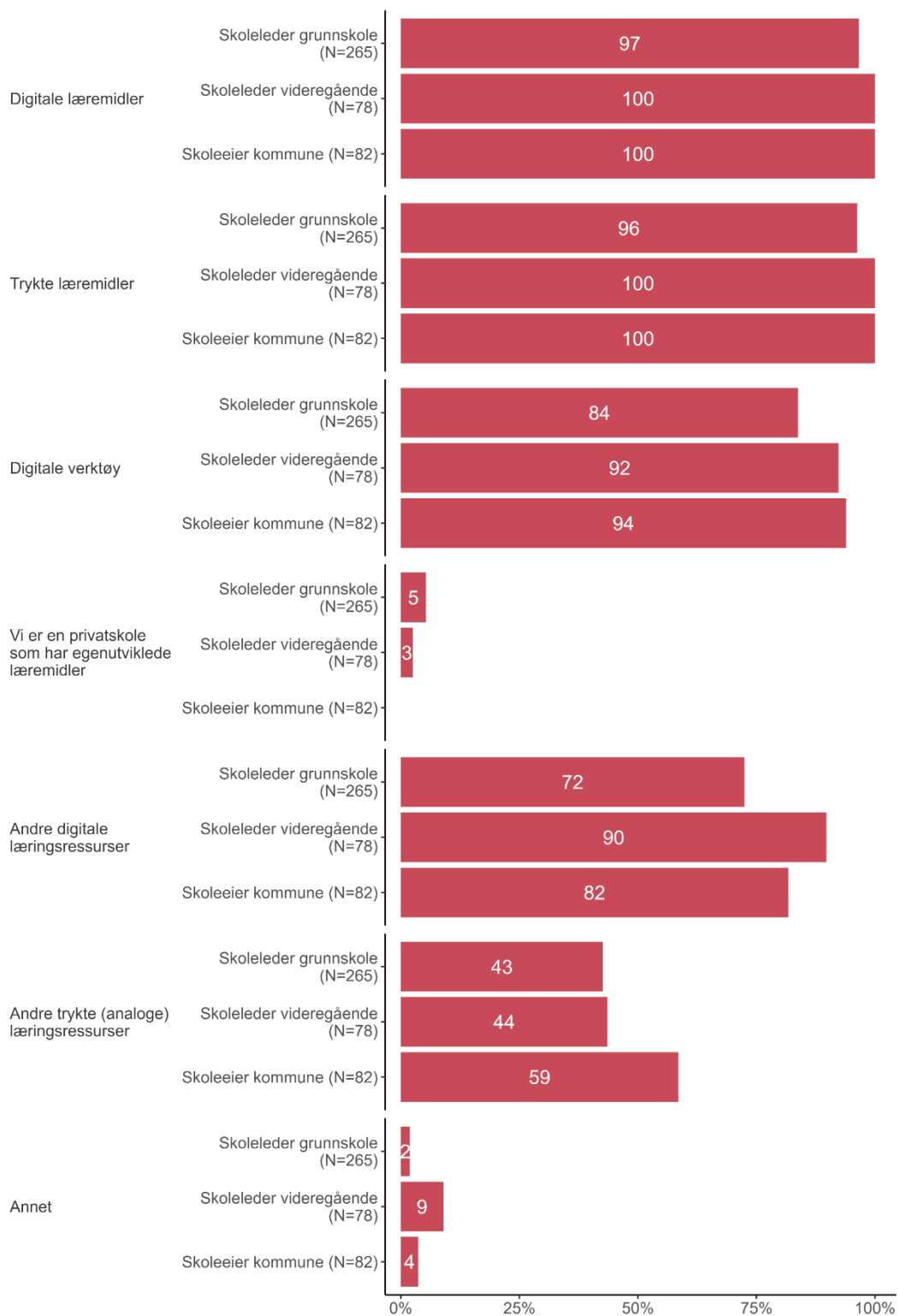


Figur 14.1. Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig), etter alle respondenter. N = 432, [Figurdata \(XLSX\)](#), [PNG](#)

De fleste oppgir at de bruker både *trykte* (97 prosent) og *digitale læremidler* (98 prosent) i undervisningen. Videre rapporterer mange at de også benytter *digitale verktøy* (88 prosent) og *andre digitale læringsressurser* (78 prosent). Sammenlikner vi dette med resultatene fra spørreundersøkelsen som ble gjort våren 2023, finner vi at like mange svarte at de bruker *Digitale læremidler* (98 prosent). Det er også svært mange som svarte at de brukte *trykte læremidler* i 2023 (94 prosent), men det er tre prosentpoeng flere som svarer dette i 2024 (97 prosent). I 2024 er det også to prosentpoeng flere som velger svaralternativet *digitale verktøy* enn i 2023 (86 prosent), og 20 prosentpoeng flere i 2024 som rapporterer at de bruker *andre digitale læringsressurser* enn i 2023 (58 prosent). Samlet viser dette at kombinasjonen av tradisjonelle og moderne læremidler fortsatt er et viktig fundament i skolen, og økningen fra 2023 til 2024 indikerer at

digitale verktøy og særlig digitale ressurser spiller en stadig større rolle i læringsarbeidet.

Figur 14.2 viser hvordan respondentene fordeler seg når det gjelder hvilke læringsressurser og læremidler som brukes, sortert etter respondentgruppene *skoleleder grunnskole, skoleleder videregående og skoleeier kommune*.

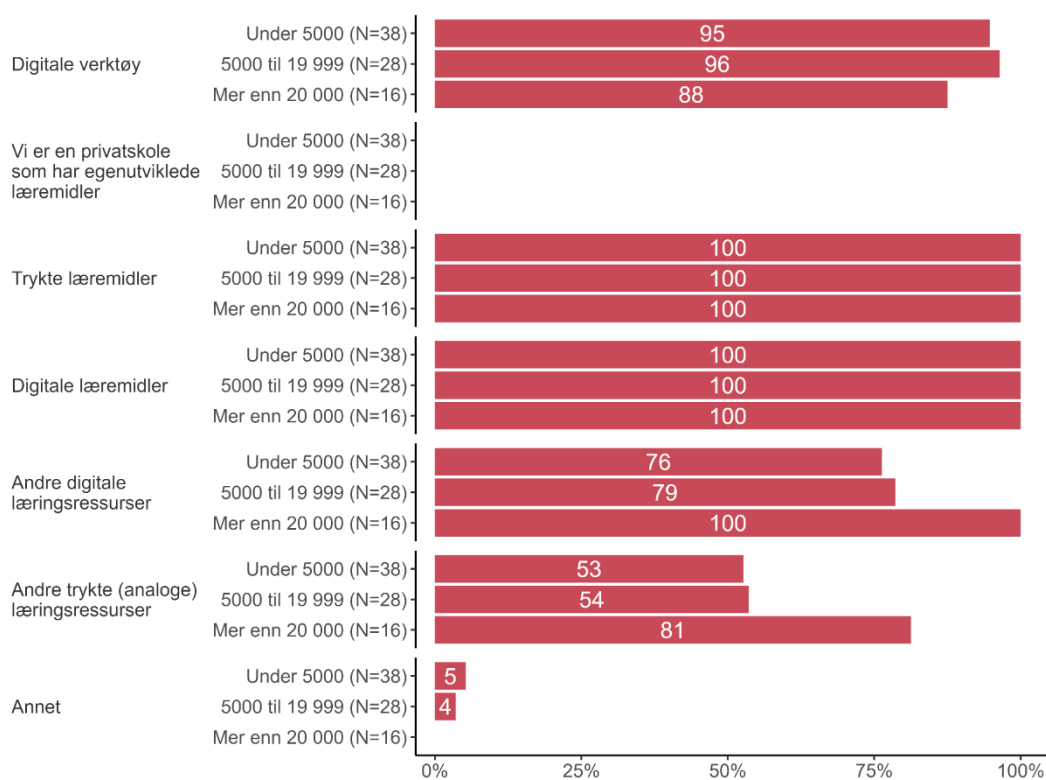


Figur 14.2. Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). etter respondenttype. N = [78–265], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Her framgår det at skoleledere ved videregående skoler i større grad rapporterer bruk av *andre digitale læringsressurser* (90 prosent) sammenliknet med grunnskoleledere (72 prosent). Det samme gjelder også *digitale verktøy*, som 92 prosent av skoleledere i videregående har krysset av for, mot 84 prosent i grunnskoler.

Blant skoleledere i fylkeskommunene krysser alle de syv respondentene som svarer på dette spørsmålet av for at de bruker både *digitale læremidler*, *andre digitale læringsressurser* og *digitale verktøy*. Seks av respondentene oppgir at de også bruker *trykte læremidler* og *andre trykte (analoge) læringsressurser*.

Figur 14.3 viser svarfordelingen til skoleeiere i kommunal sektor, sortert etter kommunestørrelse.



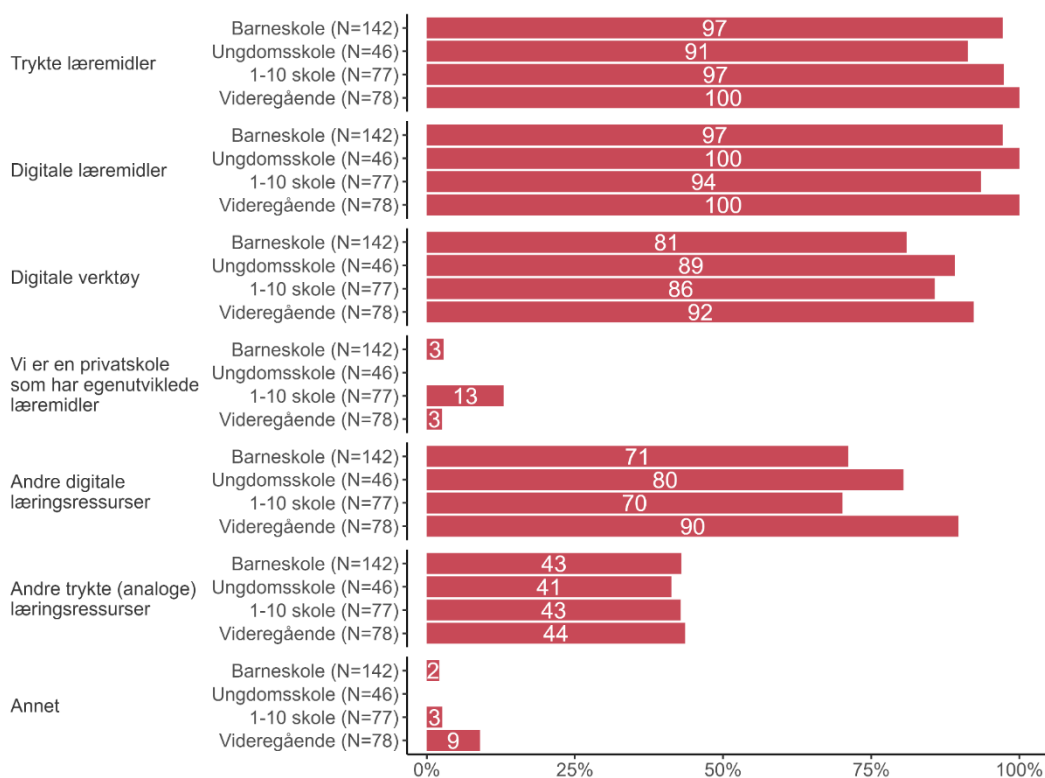
Figur 14.3. Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). skoleeier kommune, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), PNG.

Selv om svarfordelingen her er relativt jevn, viser figuren at en større andel skoleeiere i kommuner med mer enn 20 000 innbyggere (100 prosent) rapporterer at *andre digitale læringsressurser* brukes i opplæringen, sammenliknet med mindre kommuner. I kommuner med 5 000 til 19 999 innbyggere oppgir 79 prosent det samme, mens andelen er noe lavere (76 prosent) i kommuner med under 5 000 innbyggere.

Disse resultatene representerer en tydelig økning fra fjorårets undersøkelse. I 2023 rapporterte 61 prosent av skoleeierne i kommuner med over 20 000 innbyggere at slike ressurser brukes, mens andelen er 50 prosent i kommuner med 5 000 til 19 999 innbyggere, og 45 prosent i kommuner med under 5 000 innbyggere. Denne utviklingen kan tyde på at det er et økt fokus på bruk av digitale læringsressurser i opplæringen, særlig i større kommuner der ressurstilgangen og infrastrukturen kanskje er bedre. Samtidig peker tallene på en mer begrenset økning i bruken av digitale læringsressurser i mindre kommuner.

Slikt nevnt innledningsvis, er det viktig å merke seg at spørreskjemaet ikke inkluderte en eksplisitt definisjon av kategorien "andre digitale læringsressurser". Dette innebærer at deltakerne selv har tolket hva som faller innenfor denne kategorien, noe som kan ha påvirket hvordan de svarer. Det kan derfor ikke utelukkes at en andel av de rapporterte ressursene inkluderer gratisressurser som kan ha utfordringer knyttet til personvern. Videre forskning eller innsamling av mer detaljert informasjon om denne kategorien vil være nyttig for å avklare slike spørsmål.

Figur 14.4 viser svarfordelingen blant skoleledere, fordelt etter skoletype, når det gjelder hvilke læremidler og læringsressurser som brukes i opplæringen.



Figur 14.4. Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). skoleledere, etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Her er svarfordelingen relativt lik. Det framgår likevel at skoleledere i videregående skoler i størst grad rapporterer bruk av *Andre digitale ressurser* (90 prosent). Dette er 20 prosentpoeng mer enn skoleledere ved 1.–10.-skoler (70 prosent), 19 prosentpoeng mer enn skoleledere ved barneskoler (71 prosent), og ti prosentpoeng mer enn skoleledere ved ungdomsskoler (80 prosent).

Videre oppgir skolelederne ved videregående skoler i noe større grad at de bruker *digitale verktøy* (92 prosent), enn skoleledere ved ungdomsskoler (89 prosent), 1.–10.-skoler (86 prosent), og barneskoler (81 prosent). En mulig forklaring på denne forskjellen kan være at alle videregående skoler har tilgang til NDLA.

Denne forskjellen kan potensielt indikere at videregående skoler, med sitt mer spesialiserte og fagspesifikke fokus, har et større behov for eller tilgang til digitale ressurser og verktøy. Grunnskolene, særlig barneskolene, kan i større grad være avhengige av mer tradisjonelle eller enkle læringsressurser.

Respondentene som valgte svaralternativet *Annet* fikk muligheten til å spesifisere hvilke læremidler og læringsressurser som brukes i opplæringen. Hovedbildet fra svarene er at flertallet av skolelederne nevner bruk av fysiske konkrete som en viktig del av undervisningen. Dette inkluderer eksempler som

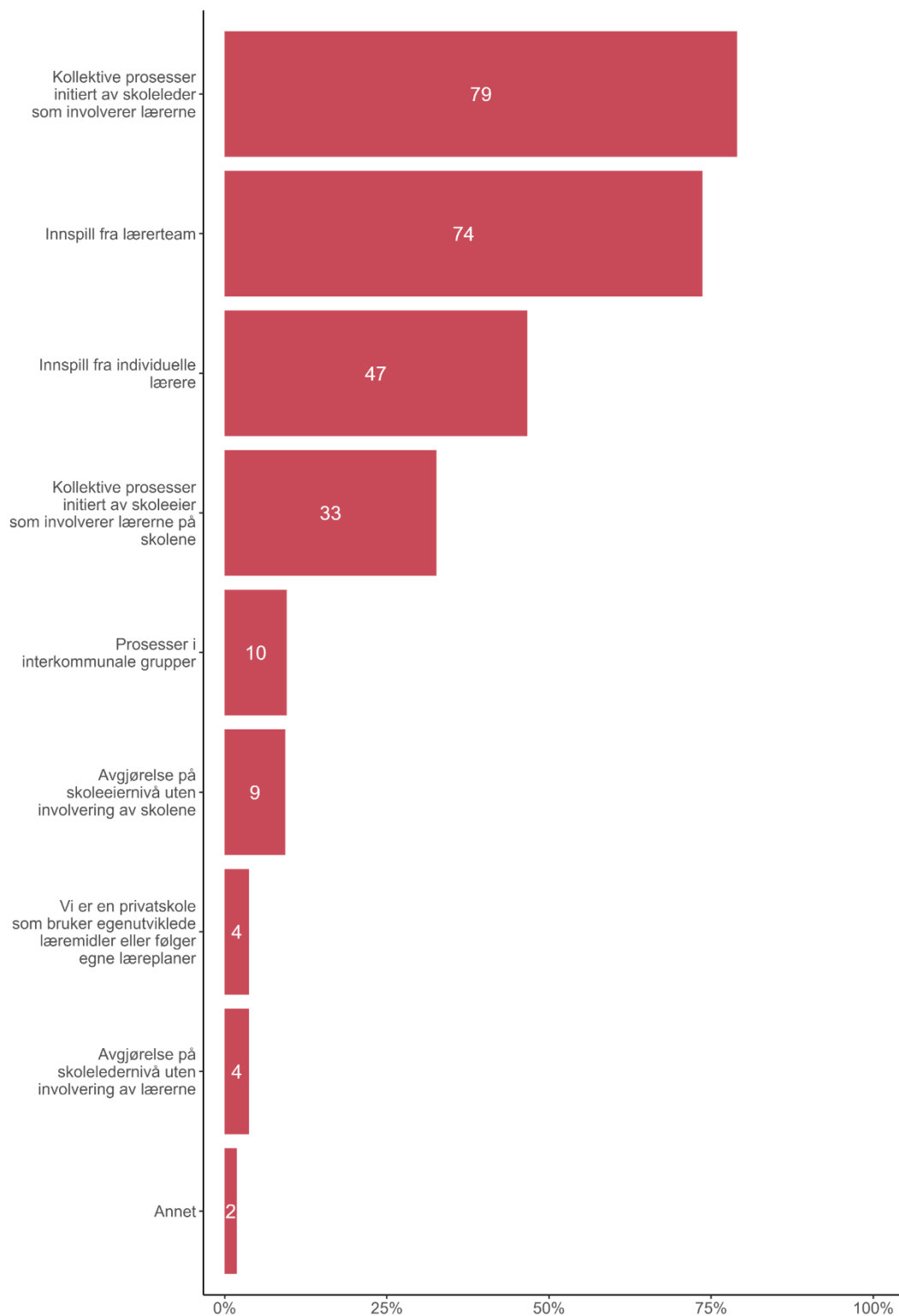
leker, utstyr og verktøy som bidrar til praktisk læring og visualisering av konsepter. Disse funnene peker på at det i tillegg til digitale og trykte læremidler, også er et behov for andre typer ressurser som kan gi elevene en mer praktisk og "hands-on" læringsopplevelse.

14.1.1 Bakgrunn for valg av læremidler

Alle de fire respondentgruppene ble spurt om hvilke faktorer som ligger til grunn for valg og vurdering av læremidler i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Respondentene hadde mulighet til å velge flere alternativer for å beskrive bakgrunnen for sine valg og vurderinger. Funnene kan bidra til å forstå hvilke utfordringer og prioriteringer som preger beslutninger knyttet til læremidler i skolen, og gir et grunnlag for videreutvikling av støtte til skoleledere og -eiere i dette arbeidet.

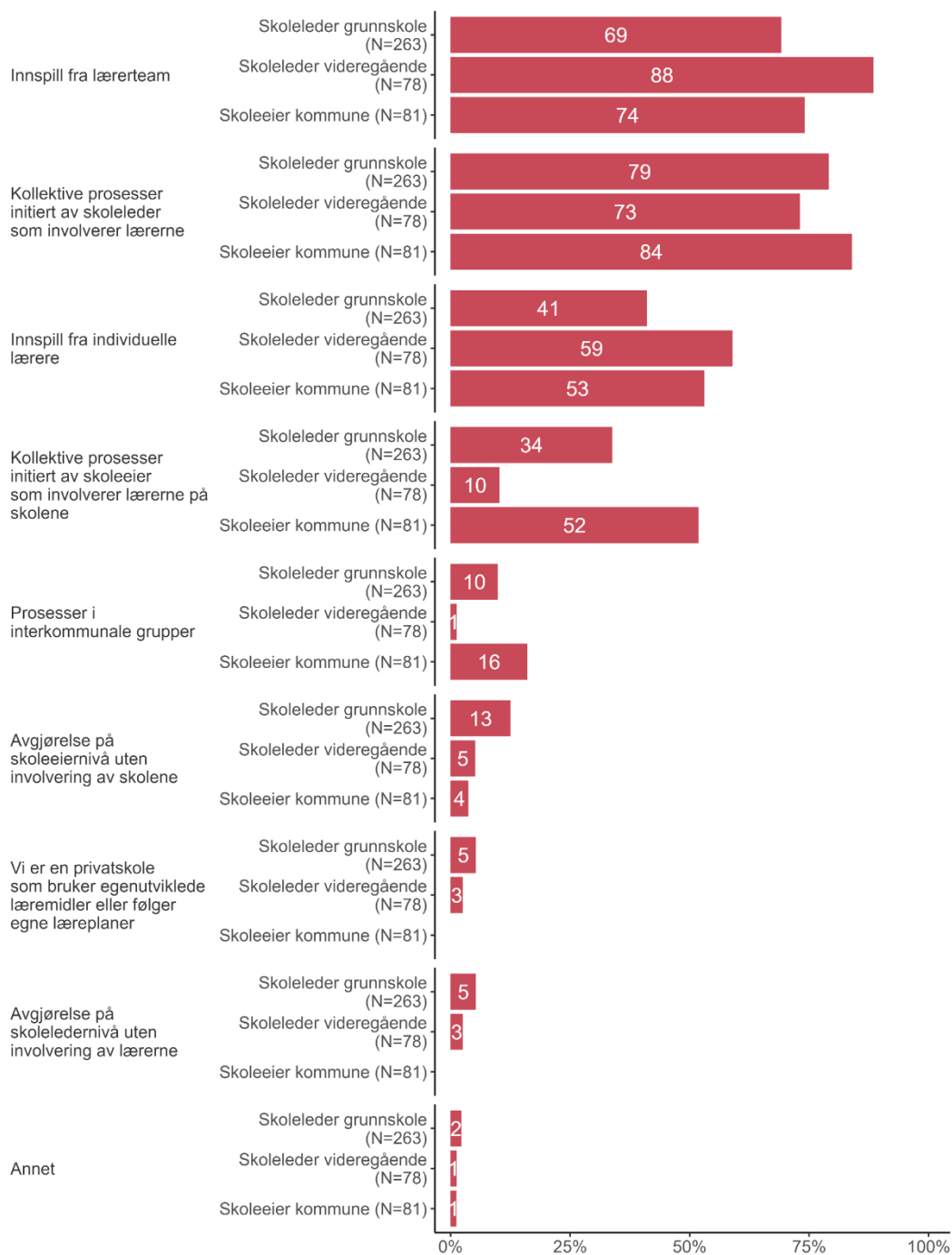
Figur 14.5 viser at flertallet av alle respondentene (79 prosent) oppgir at valg og vurdering av læremidler skjer på bakgrunn av kollektive prosesser initiert av skoleleder, der lærerne involveres. Dette er en økning på tre prosentpoeng sammenliknet med 2023. Selv om denne økningen ikke er særlig stor, peker det på at praksisen for samarbeid og deltakelse i beslutningsprosesser rundt læremidler fortsatt er sterk.

Det nest mest valgte alternativet er *innspill fra lærerteam*, som 74 prosent av respondentene krysser av for. Dette var også det nest mest valgte alternativet ved spørreundersøkelsen i 2023, på 69 prosent. Dette er altså en økning på fem prosentpoeng, og understreker at lærernes stemme er en sentral faktor i vurderingen og valget av læremidler, og at deres innsikt og erfaringer spiller en viktig rolle i å sikre at de valgte ressursene er relevante og tilpasset elevenes behov.



Figur 14.5. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Alle respondenter. N = 429, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 14.6 viser svarfordelingen på spørsmålet om bakgrunnen for valg av læremidler, fordelt etter respondenttype. Den største forskjellen mellom gruppene er knyttet til alternativet *Kollektive prosesser initiert av skoleeier som involverer lærerne på skolen*. Omtrent halvparten (52 prosent) av skoleeierne på kommunalt nivå krysser av for dette, mens ti prosent av skolelederne i videregående skoler og 34 prosent av grunnskolelederne gjør det samme.

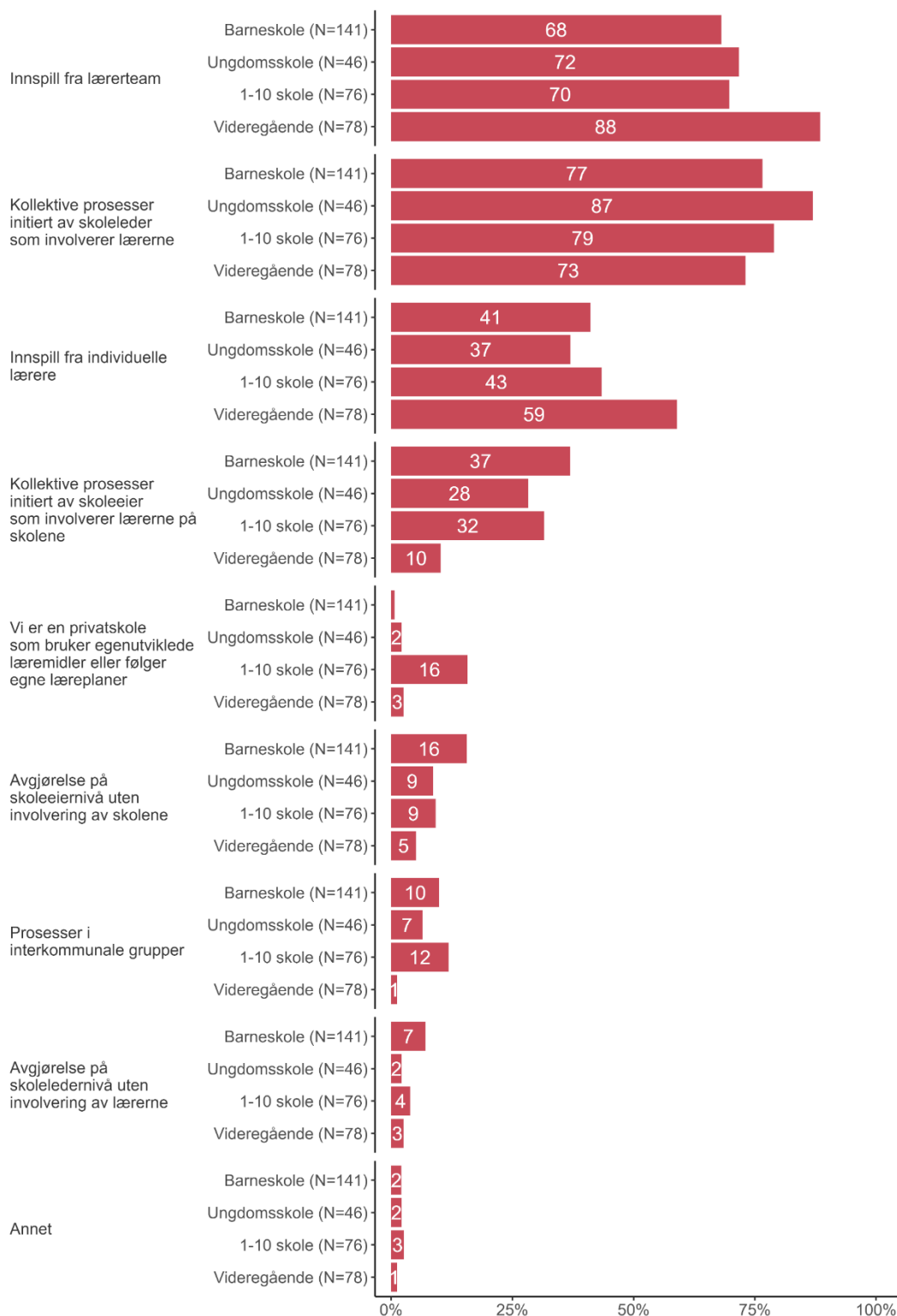


Figur 14.6. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Etter respondenttype. N = [78–263], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Blant skoleeiere på fylkeskommunalt nivå, oppgir seks av syv respondenter *Kollektive prosesser initiert av skoleleder som involverer lærerne*, som bakgrunn for valg og vurdering av læremidler. Fem respondenter krysser av for *Innspill fra lærerteam* som bakgrunn for valg og vurdering av læremidler. Tre respondenter

oppgir *Innspill fra individuelle lærere* og én respondent velger *Kollektive prosesser initiert av skoleeier som involverer lærerne på skolene* som bakgrunn. Én respondent krysser også av for *Prosesser i interkommunale grupper*. På grunn av det lave antallet av skoleeiere på fylkeskommunalt nivå som svarte (N = 7), er disse tallene ikke vist i figuren.

Figur 14.7 viser svarfordelingen blant skoleledere fordelt etter skoletype.

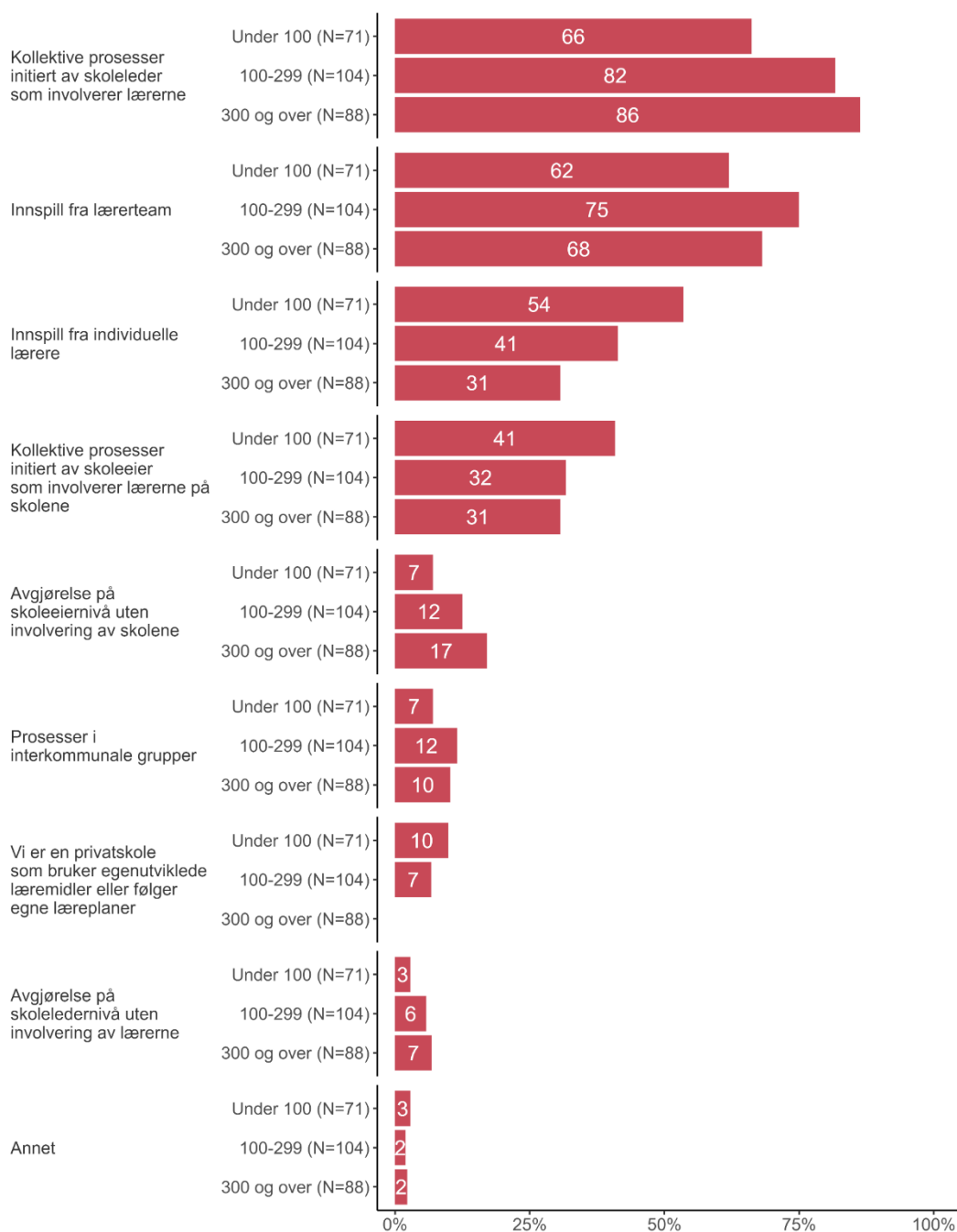


Figur 14.7. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Skoleledere etter skoletype. N = [46–141], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figuren viser en viss variasjon mellom de ulike skoletypegruppene. Skolelederne i videregående skoler skiller seg ut ved i større grad å oppgi *innspill fra lærerteam* som bakgrunn for valg og vurdering av læremidler. Her krysser 88 prosent av for dette alternativet, sammenliknet med 68 prosent blant skoleledere i barneskoler, 72 prosent i ungdomsskoler og 72 prosent i 1.-10.-skoler.

Videre oppgir skoleledere i videregående skoler i større grad enn de andre typene *Innspill fra individuelle lærere* som en viktig faktor. Seks av ti (59 prosent) av skolelederne i videregående velger dette alternativet, sammenliknet med 41 prosent av skoleledere i barneskoler, 37 prosent i ungdomsskoler og 43 prosent i 1.-10.-skoler. Dette kan tyde på at individuelle lærerstemmer har større innflytelse på valg av læremidler i videregående skoler enn i grunnskolen. Denne forskjellen kan muligens reflektere ulikhetene i struktur og fagspesialisering mellom videregående skoler og grunnskoler, der videregående skoler muligens har mer spesialiserte fagteam og faglærere med tydelige preferanser og behov.

Figur 14.8 viser svarfordelingen blant grunnskoleledere etter skolestørrelse.



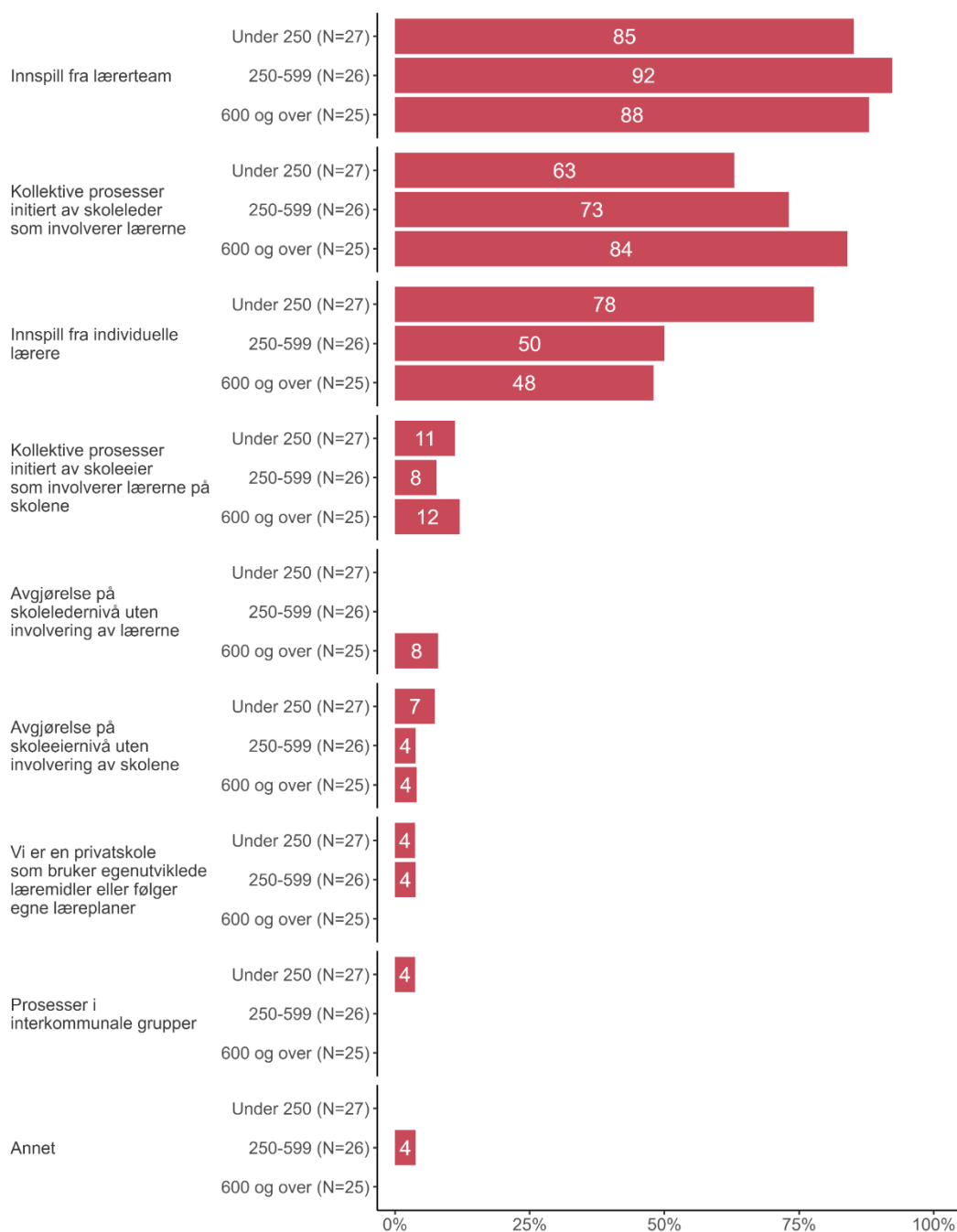
Figur 14.8. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Skoleledere etter grunnskolestørrelse. N = [71–104], [Figurdata \(XLSX\)](#), [PNG](#).

Figuren viser at det er tydelige forskjeller i hva skolelederne oppgir som bakgrunn for valg og vurdering av læremidler. En av de mest framtreddene forskjellene er at 86 prosent av skolelederne ved skoler med over 300 elever krysser av for *Kollektive prosesser initiert av skoleleder som involverer lærerne*. Dette er 20 prosentpoeng mer enn skoleledere ved de minste skolene med under 100 elever,

hvor 66 prosent velger det samme alternativet. Tilsvarende tall for samme spørsmål i 2023 er 78 prosent for skoleledere ved skoler med over 300 elever, 81 prosent for skoleledere ved skoler med mellom 100-299 elever og 80 prosent for skoleledere ved skoler med under 100 elever. Det er altså en ganske framtreddende nedgang på 14 prosentpoeng i antallet skoleledere ved skoler med under 100 elever som velger dette svaralternativet.

På den andre siden ser vi at skoleledere ved mindre skoler i større grad rapporterer å basere valg av læremidler på *Innspill fra individuelle lærere*. I overkant av halvparten (54 prosent) av skolelederne ved skoler med under 100 elever krysser av for dette alternativet, sammenliknet med 41 prosent ved skoler med 100–299 elever og 31 prosent ved skoler med over 300 elever. Mens tallene fra 2023 for dette svaralternativet er relativt like for de store (36 prosent) og mellomstore skolene (42 prosent), er det syv prosentpoeng flere av skolelederne ved de mindre skolene som velger dette alternativet i 2023 (47 prosent).

Figur 14.9 viser svarfordelingen blant skoleledere i videregående skoler, sortert etter skolestørrelse. Også her framkommer tydelige forskjeller i hva skolelederne oppgir som bakgrunn for valg av læremidler. Den mest framtreddende forskjellen er at 78 prosent av skolelederne ved skoler med under 250 elever krysser av for *Innspill fra individuelle lærere*. Dette er betydelig høyere sammenliknet med skoleledere ved skoler med mellom 250 og 599 elever (50 prosent) og skoler med over 600 elever (48 prosent). Dette indikerer at mindre videregående skoler, på samme måte som de mindre grunnskolene vist i figur 14.9, i større grad ser ut til å basere sine beslutninger på innspill fra enkeltlærere.



Figur 14.9. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Skoleledere etter videregåendeopplæring. N = [25–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Sett i sammenheng med funnene i figur 14.8, kan disse forskjellene potensielt skyldes at større skoler – både i grunnskole og videregående – har en mer strukturert ledelse og formelle kollektive prosesser som reflekterer et behov for systematisk styring. Dette kan være en nødvendighet på større skoler, muligens fordi antallet ansatte og kompleksiteten i driften gjør at beslutningsprosessene

krever mer formelle rammer. Små skoler, derimot, har gjerne mindre behov for formaliserte prosesser enn ved større skoler, og kan i større grad ha uformelle strukturer og tettere relasjoner mellom skoleledere og lærere. Dette kan fremme individuell deltakelse og gjøre lærernes personlige innspill mer sentrale i beslutningsprosessen. I tillegg kan mindre skoler ha begrensede ressurser, noe som kan øke avhengigheten av lærernes bidrag til valg av læremidler. Dette understreker hvordan skolestørrelse påvirker både dynamikken i ledelse og prosessene for valg av læremidler.

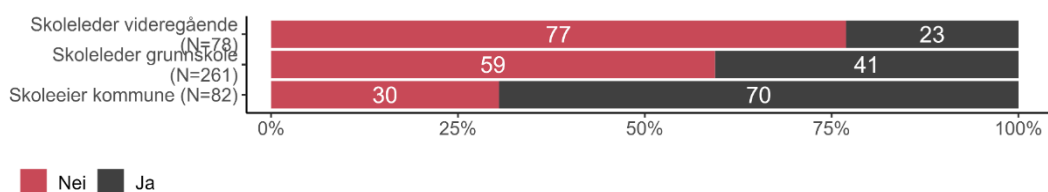
14.2 Bruk av Utdanningsdirektoratets veiledere

Læremidler spiller en sentral rolle i skolens opplæring, og det er derfor viktig å sikre at de holder høy kvalitet og er i tråd med læreplanverket. For å støtte skoleeiere og skoleledere i denne prosessen har Utdanningsdirektoratet (Udir) utviklet veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler. Disse veilederne er laget for å hjelpe brukerne med å vurdere læremidlers pedagogiske, faglige og teknologiske kvalitet, og hvordan de legger til rette for elevenes læring og utvikling. Veilederne fungerer som et praktisk verktøy som skal styrke beslutningsgrunnlaget for valg av læremidler og bidra til en mer systematisk og målrettet vurdering.

Vi spurte alle fire respondentgrupper om de har brukt Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler. Blant skoleeiere i fylkeskommunen, er det fire av syv som svarer at de *ikke* har brukt veilederne, mens tre av syv svarer at de har brukt dem. Sammenlikner vi dette med resultatene fra spørreundersøkelsen gjort våren 2023, ser vi at det da var seks av 11 skoleeiere i fylkeskommunen som rapporterte å ha brukt veilederne. Dette tyder på at det er færre skoleeiere i fylkeskommunen som har brukt veilederne i år enn i fjor. Samtidig er det få respondenter blant skoleeiere i fylkeskommunen (N= 7 og N= 11 i 2023), noe som gjør at det er vanskelig å gjøre robuste tolkninger.

Slik det framgår av figur 14.10, viser også resultatene at flertallet av skoleledere i grunnskolen (59 prosent) og skoleledere i videregående (77 prosent) *ikke* har brukt veilederne. Sammenliknet med resultatene fra spørreundersøkelsen i 2023, er det lite endring i bruksmønstrene, og veilederne brukes fortsatt relativt begrenset av skoleledere. Det er fem prosentpoeng færre skoleledere i grunnskolen som svarer *ja* i år enn i 2023, mens andelen blant skoleledere i videregående skoler forblir uendret sammenliknet med fjoråret.

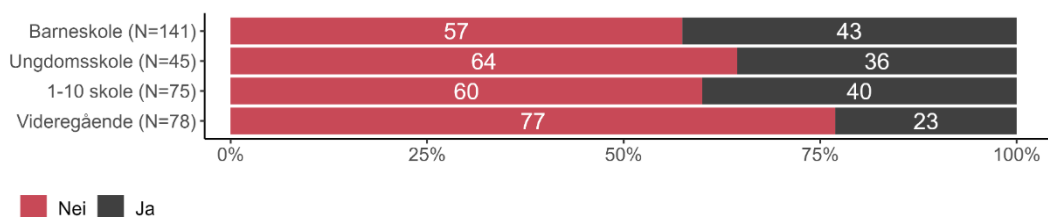
Slik figur 14.10 viser derimot at skoleeiere i kommunen bruker veilederne i mye større grad enn de andre respondentgruppene. I år er det 70 prosent av skoleeiere i kommunen som rapporterer at de har brukt veilederne. Det er fire prosentpoeng færre enn det de rapporterte ved spørreundersøkelsen i fjor.



Figur 14.10. Har du/dere brukt Udires veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? etter respondenttype. N = [78–261], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figurens resultater er interessante sett opp mot resultatene vi fant på spørsmålet *På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler*, som tidligere ble vist i figur figur 14.6, hvor overvekten av skoleledere ved grunnskolen, videregående og skoleeiere i kommunen svarer at valget av læremidler skjer på skolen med tung innflytelse fra lærerne. Det er riktignok ganske mange flere av skoleeierne i kommunen som oppgir at valg og vurdering av læremidler skjer på bakgrunn av *kollektive prosesser initiert av skoleeier som involverer lærerne på skolen*. Samtidig viser figur 14.10 over at skoleledere i mindre grad tar i bruk Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler enn skoleeiere, særlig i kommunen. Dette reiser spørsmål angående skoleledere og skoleeieres opplevde initiativrolle versus praksis, og hvordan dette påvirker valg og vurdering av læremidler og deres kvalitet.

Figur 14.11 viser hva skoleledere fordelt etter skoletype svarer på spørsmålet om bruken av Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler. Resultatene viser en synkende trend, der skoleledere ved videregående skoler i minst grad oppgir å ha brukt veilederne (23 prosent), mens skoleledere ved barneskoler i størst grad svarer ja (43 prosent). Tallene for skoleledere ved ungdomsskoler (36 prosent) og 1.-10.-skoler (40 prosent) ligger imidlertid nær opp mot tallene for barneskoler, noe som antyder at veilederne delvis er jevnt brukt blant disse skoleslagene, med unntak av videregående skoler.



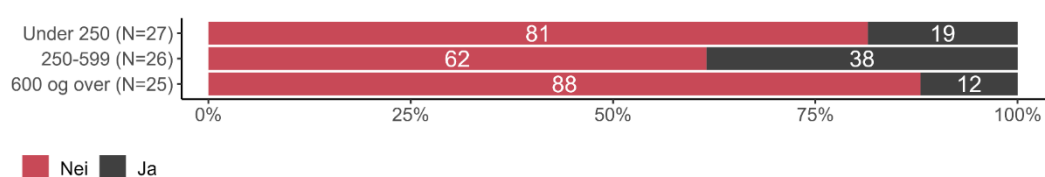
Figur 14.11. Har du/dere brukt Udires veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? skoleledere etter skoletype. N = [45–141], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Sammenliknet med undersøkelsen fra 2023 er tallene for skoleledere ved barneskoler og videregående skoler uendret. Derimot ser vi en nedgang blant skoleledere ved ungdomsskoler og 1.-10.-skoler. I 2023 var det henholdsvis syv

prosentpoeng flere av skolelederne ved ungdomsskoler og ni prosentpoeng flere av skolelederne ved 1.-10.-skoler som rapporterte at de hadde brukt veilederne enn i 2024.

Mens svarfordelingen blant skoleledere i ulike typer grunnskoler er svært lik, både etter størrelse, sentralitet og kommunestørrelse, er det noen forskjeller mellom hva skoleledere ved ulike størrelser (antall elever) av videregående skoler svarer, slik figur 14.12 viser. Som det framkommer av figuren, er det flest skoleledere ved de videregående skolene med mellom 250 og 599 elever som rapporterer at de har brukt Utdanningsdirektoratets veiledere (38 prosent). Deretter følger skoleledere ved videregående skolene med under 250 elever, hvor 19 prosent rapporterer å ha brukt veilederne.

Skolelederne ved skoler med mer enn 600 elever skiller seg ut med den laveste andelen, der 12 prosent rapporterer at de har brukt veilederne, noe som er 26 prosentpoeng lavere enn skolelederne med mellom 250 og 599 elever. Dette kan tyde på at det er flere faktorer knyttet til skolenes størrelse som påvirker bruken av veilederne, og at mellomstore skoler er mer tilbøyelige til å benytte disse ressursene sammenliknet med større og mindre skoler.



Figur 14.12. Har du/dere brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? skoleledere etter videregåendestørrelse. N = [25–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

14.2.1 Kjennskap til veilederne

De som svarte “nei” på spørsmålet om de har brukt Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler, fikk deretter spørsmål om hvorfor de ikke hadde brukt disse veilederne. Det ble gitt forskjellige svaralternativer avhengig av respondenttype. For skoleledere var det et svaralternativ som lyder *skoleeier har gjort vurderinger av kvalitet*, mens det for skoleeiere var et alternativ som spesifiserte at *skolene har gjort vurderinger av kvalitet*.

Samlet sett svarer flertallet (53 prosent) at de ikke brukte Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler fordi de ikke kjente til disse veilederne (figur 14.13).

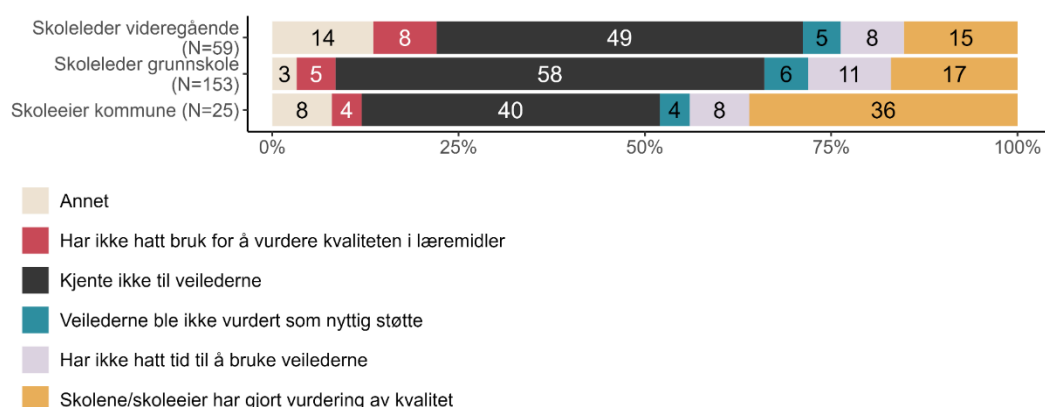


Figur 14.13. Hvorfor har dere ikke brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? alle respondenter. N = 241, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Dette er to prosentpoeng færre enn i 2023 (55 prosent). Forskjellen er imidlertid ikke stor, og det viser at det fortsatt er en betydelig andel av respondentene som ikke har kjennskap til veilederne. Det kan indikere et behov for ytterligere informasjon og opplæring om verktøyene som Utdanningsdirektoratet tilbyr for å støtte kvalitetsvurdering av læremidler.

Som vi kan se av figur 14.14, er det flest skoleledere ved grunnskolen (58 prosent) som rapporterer at de ikke har brukt Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler. Deretter følger skoleledere ved videregående skoler, hvor 49 prosent oppgir det samme. Dette representerer en nedgang på henholdsvis tre prosentpoeng for grunnskoleledere, og en nedgang på 15 prosentpoeng for skoleledere ved videregående skoler siden 2023.

I 2023 var det 33 prosent av skoleeierne i kommunal sektor som svarte at de ikke hadde brukt veilederne fordi skolene selv hadde gjort vurderinger av kvalitet. I år har 36 prosent krysset av for dette alternativet, noe som representerer en økning på tre prosentpoeng.



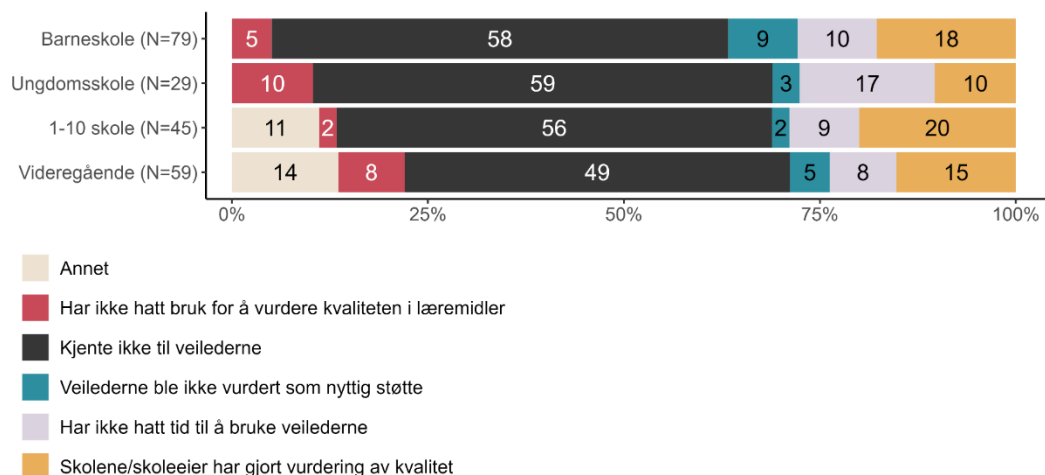
Figur 14.14. Hvorfor har dere ikke brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? etter respondenttype. N = [25–153], Figurdata (XLSX), PNG.

Videre viser figuren at andelen skoleledere som krysser av for at *skoleeier har gjort vurdering av kvalitet* er relativt lik for skoleledere både i grunnskolen (17 prosent) og i videregående skoler (15 prosent).

Når det gjelder skoleeiere i fylkeskommunen, hadde én av fem i 2023 krysset av for alternativet *kjente ikke til veilederne*, mens det i år er én av fire som velger dette alternativet. Én av fire krysser i år av for at *veilederne ikke ble vurdert som nyttig støtte*, mens ingen i 2023 hadde krysset av for dette alternativet. I 2023 svarte derimot fire av fem skoleeierne på fylkeskommunalt nivå at de ikke hadde brukt Udir sine veiledere fordi skolene selv hadde gjort vurderinger av kvalitet. I årets undersøkelse er det imidlertid ingen som velger å krysse av for dette alternativet. To av fire krysser i år av for alternativet *annet*. Det er viktig å påpeke at antallet skoleeiere i fylkeskommunen som svarer på spørsmålet, bare er fire stykker i 2024 og fem i 2023, noe som gjør det utfordrende å trekke klare konklusjoner for disse resultatene.

Figur 14.15 viser hva skoleledere fordelt etter skoletype svarer på spørsmålet om de har brukt Utdanningsdirektoratets veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler. Her ser vi at det er en merkbar forskjell mellom de ulike skoletypene. Blant skolelederne ved barneskoler er det ni prosentpoeng flere som svarer at de ikke har brukt veilederne fordi de ikke kjenner til dem (58 prosent), sammenliknet med skoleledere i videregående skoler (49 prosent). Dette kan indikere at veilederne ikke er like godt kjent i grunnskolen som i videregående, eller at skolene i grunnskolen har hatt mindre eksponering for veilederne.

Videre viser figuren at andelen skoleledere ved 1.-10.-skoler som oppgir at de ikke kjenner til veilederne er på 56 prosent. Andelen som svarer dette har økt med åtte prosentpoeng fra 48 prosent i 2023. Blant skoleledere i videregående skoler har andelen som oppgir det samme, derimot sunket fra 64 prosent i 2023 til 49 prosent i 2024. Denne nedgangen kan tyde på økt bevissthet eller interesse for Utdanningsdirektoratets veiledere i videregående skoler det siste året.

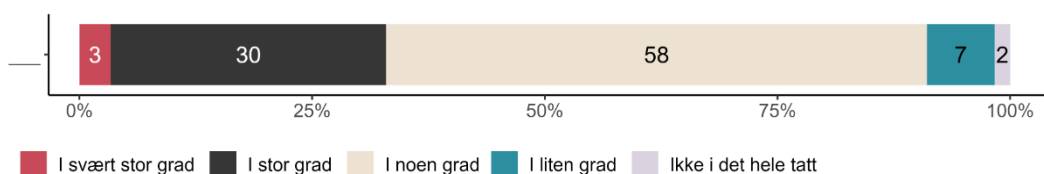


Figur 14.15. Hvorfor har dere ikke brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? skoleledere etter skoletype. N = [29–79], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Respondentene som valgte alternativet *annet* hadde mulighet til å spesifisere med egne ord hvorfor de ikke hadde brukt Utdanningsdirektoratets veiledere. De nevner blant annet at de har egne pedagogiske vurderinger knyttet til dette. Andre uttrykker usikkerhet om veilederen faktisk har blitt brukt på deres skole.

14.2.2 Nytten av veilederne

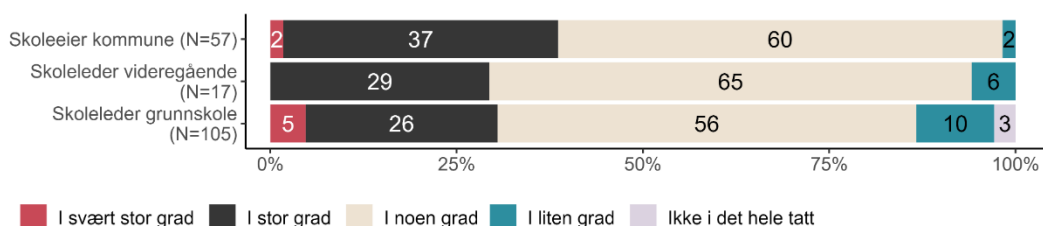
De som svarte *ja* på spørsmålet om de har brukt veilederne for vurdering av kvalitet i læremidler, ble etterpå spurt om i hvilken grad støtten de fikk fra veilederne var nyttig for henholdsvis skolen, kommunens eller fylkeskommunens vurdering av læremidler. Som vi kan se i figur 14.16, er det flest (58 prosent) som rapporterer at støtten fra Utdanningsdirektoratets veiledere var nyttig *i noen grad* for vurderingen av læremidler. Dette representerer en nedgang på syv prosentpoeng fra 2023, hvor 65 prosent svarte at støtten var nyttig *i noen grad*. Andelen som svarer at veilederne var nyttige *i stor grad* og *i svært stor grad* er relativt uendret fra 2023, hvor henholdsvis 27 prosent svarte *i stor grad* og to prosent svarte *i svært stor grad*.



Figur 14.16. I hvilken grad var støtten dere fikk fra Udirs veiledere nyttig for skolens/kommunens/fylkeskommunens vurdering av læremidler? Alle respondenter. N = 179, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Hvis vi ser nærmere på hva de ulike respondentgruppene har svart på spørsmålet, finner vi at to av tre skoleeiere i fylkeskommunen krysser av for at veilederne *i noen grad* har vært nyttige. Én av tre skoleeiere i fylkeskommunene krysser av for at veilederne har vært nyttige *i svært stor grad*.

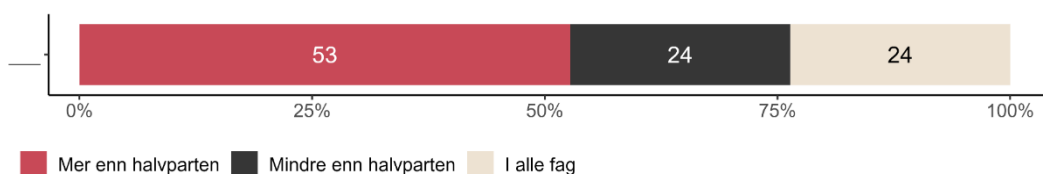
Som figur 14.17 viser, er det flere grunnskoleledere som krysser av for at veilederen har vært nyttig *i stor grad* (5 prosent), sammenliknet med skoleeiere i kommunen (2 prosent) og skoleledere ved videregående skoler, hvor ingen velger dette alternativet. Det er like mange skoleledere ved videregående skoler som krysser av for at veilederen har vært nyttig *i stor grad* (29 prosent), som grunnskolelederne (29 prosent).



Figur 14.17. I hvilken grad var støtten dere fikk fra Udirs veiledere nyttig for skolens/kommunens/fylkeskommunens vurdering av læremidler? etter respondenttype. N = [17–105], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

14.3 Innkjøp av nye læremidler

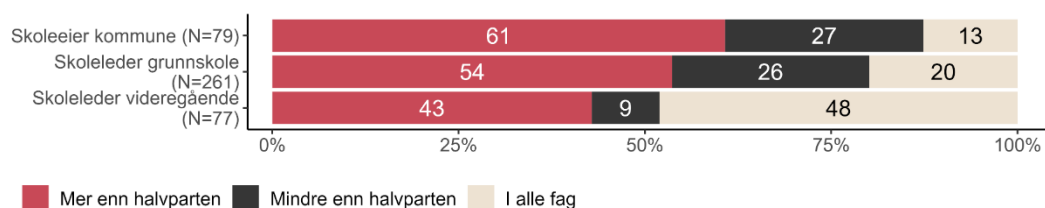
I årets spørringer høsten 2024 ble skoleeiere og skoleledere spurt om i hvor mange fag de hadde kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Kunnskapsløftet 2020. Figur 14.18 viser at over halvparten (53 prosent) av alle respondentene svarer at de har kjøpt inn læremidler i *mer enn halvparten* av fagene. Videre svarer 24 prosent at de har kjøpt inn nye læremidler til alle fag, mens 24 prosent svarer at de har kjøpt inn nye læremidler i halvparten av fagene. Dette tyder på at det er et betydelig engasjement for å tilpasse læremidlene til de nye kravene i Kunnskapsløftet 2020.



Figur 14.18. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? alle respondenter. N = 423, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ser vi nærmere på hva de ulike respondentgruppene har svart, så finner vi, slik vist i figur 14.19 at det er 61 prosent av skoleeiere på kommunalt nivå som svarer at de har kjøpt inn nye læremidler i *mer enn halvparten av fagene* (61 prosent). Blant skoleeiere i fylkeskommunen er det to av seks som svarer det samme. Fordi antallet som svarer på dette spørsmålet er såpass ulikt mellom disse to respondentgruppene er det vanskelig å gjøre robuste sammenlikninger. Likevel kan en mulig forklaring på at såpass mange flere skoleeiere i kommunen svarer at de har kjøpt inn læremidler i *mer enn halvparten av fagene* være at fylkeskommunene ikke fikk ekstrabevilgninger til innkjøp av læremidler for skoleåret 2023-2024, i motsetning til kommunene. I tillegg har man i videregående NDLA, som er tilgjengelig uavhengig av innkjøpsprosesser.

Samtidig ser vi at figur 14.19 viser det motsatte for skolelederne. Nesten halvparten (48 prosent) av skolelederne i videregående oppgir at de har kjøpt inn nye læremidler *i alle fag* (N=77). Det er 28 prosentpoeng mer enn grunnskolelederne (20 prosent). Det er imidlertid en del flere grunnskoleledere som oppgir at de har kjøpt inn læremidler i *mer enn halvparten av fagene* (54 prosent) enn skoleledere i videregående (43 prosent). Sett i lys av kommunenes ekstrabevilgninger og NDLA i videregående, reiser dette flere interessante spørsmål om innkjøpsprosessen for nye læremidler. Hvordan innkjøpene foregår, hvordan midler til innkjøp fordeles og hvorvidt videregående skoler kan ha prioritert egne midler til læremidler, er noe som bør undersøkes mer detaljert i videre studier. Disse resultatene er relativt like som i 2023, hvor tilsvarende 48 prosent av skolelederne i videregående og 19 prosent av grunnskolelederne oppgav det samme.

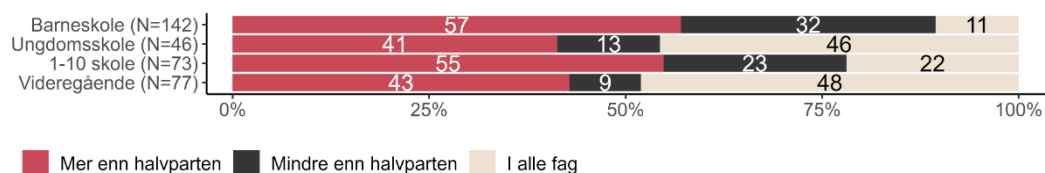


Figur 14.19. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? etter respondenttype. N = [77–261], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 14.20 viser svarene til skolelederne fordelt etter skoletype. Flest skoleledere ved barneskoler oppgir at de har kjøpt inn nye læremidler i *mindre enn halvparten* av fagene (32 prosent), sammenliknet med 23 prosent i 1.-10.-skoler, 13 prosent i ungdomsskolen, og ni prosent i videregående.

Når det gjelder skolelederne som oppgir at de har kjøpt inn læremidler *i alle fag*, viser figuren at dette i langt større grad gjelder skoleledere ved videregående (48 prosent) og ungdomsskoler (46 prosent), sammenliknet med barneskoler (11 prosent) og 1.-10.-skoler (22 prosent).

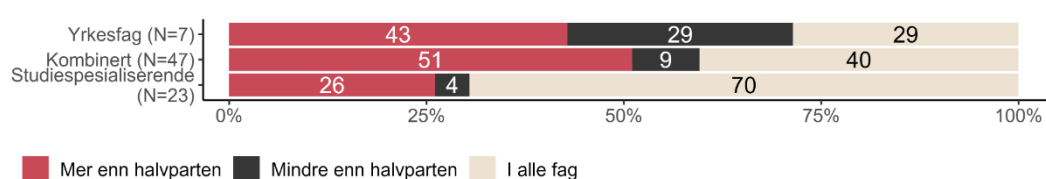
Samtidig er det flere skoleledere i barneskolen (57 prosent) og 1.-10.-skoler (55 prosent) som oppgir at de har kjøpt inn læremidler i *mer enn halvparten av fagene* enn skoleledere i ungdomsskolen (41 prosent) og videregående (43 prosent). Ettersom kategoriene *mer enn* og *mindre enn* halvparten av fagene kan variere i omfang, er det utfordrende å vurdere hvor betydelig forskjellen mellom de ulike skoletypene faktisk er. Dette understreker behovet for videre studier som kan gi mer detaljert innsikt i antall læremidler som faktisk er kjøpt inn.



Figur 14.20. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? skoleledere etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

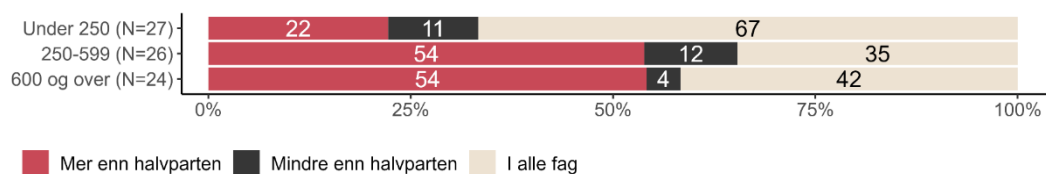
Figur 14.21 viser svarene til skolelederne i videregående på samme spørsmål (N=77), fordelt etter type videregående skole. Her ser vi at det finnes enkelte forskjeller mellom skoletypene. Mens 70 prosent av skolelederne ved studiespesialiserende videregående skoler svarer at de har kjøpt inn nye læringsressurser *i alle fag* (N=23), er det 40 prosent av skolelederne ved kombinerte videregående skoler (N=47), og 29 prosent av skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler (N=7) som svarer det samme. En mulig

forklaring på forskjellene er at det faktisk finnes etablerte læremidler både for fellesfag og programfag innen studiespesialisering. Ved yrkesfaglige skoler derimot, kan små elevgrupper i programfagene redusere det kommersielle grunnlaget for å utvikle læremidler, noe som kan føre til at slike ressurser i mindre grad blir produsert. I tillegg omfattes ikke praktiske ressurser av definisjonen for læremidler og blir derfor ikke inkludert når skolelederne oppgir at de har kjøpt inn læremidler. Det er likevel viktig å påpeke at antallet respondenter som svarer varierer mellom de ulike skoletypene, og at det er særlig få respondenter blant skoleledere ved yrkesfaglige skoler (N=7). Dette begrenser muligheten til å trekke robuste konklusjoner.



Figur 14.21. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? skoleledere etter type videregående. N = [7–47], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 14.22 viser skoleledere på videregående sin fordeling etter størrelsen på de videregående skolene. Her ser vi at det er flest av skolelederne ved videregående skoler med mindre enn 250 elever som har kjøpt inn nye læremidler *i alle fag*.



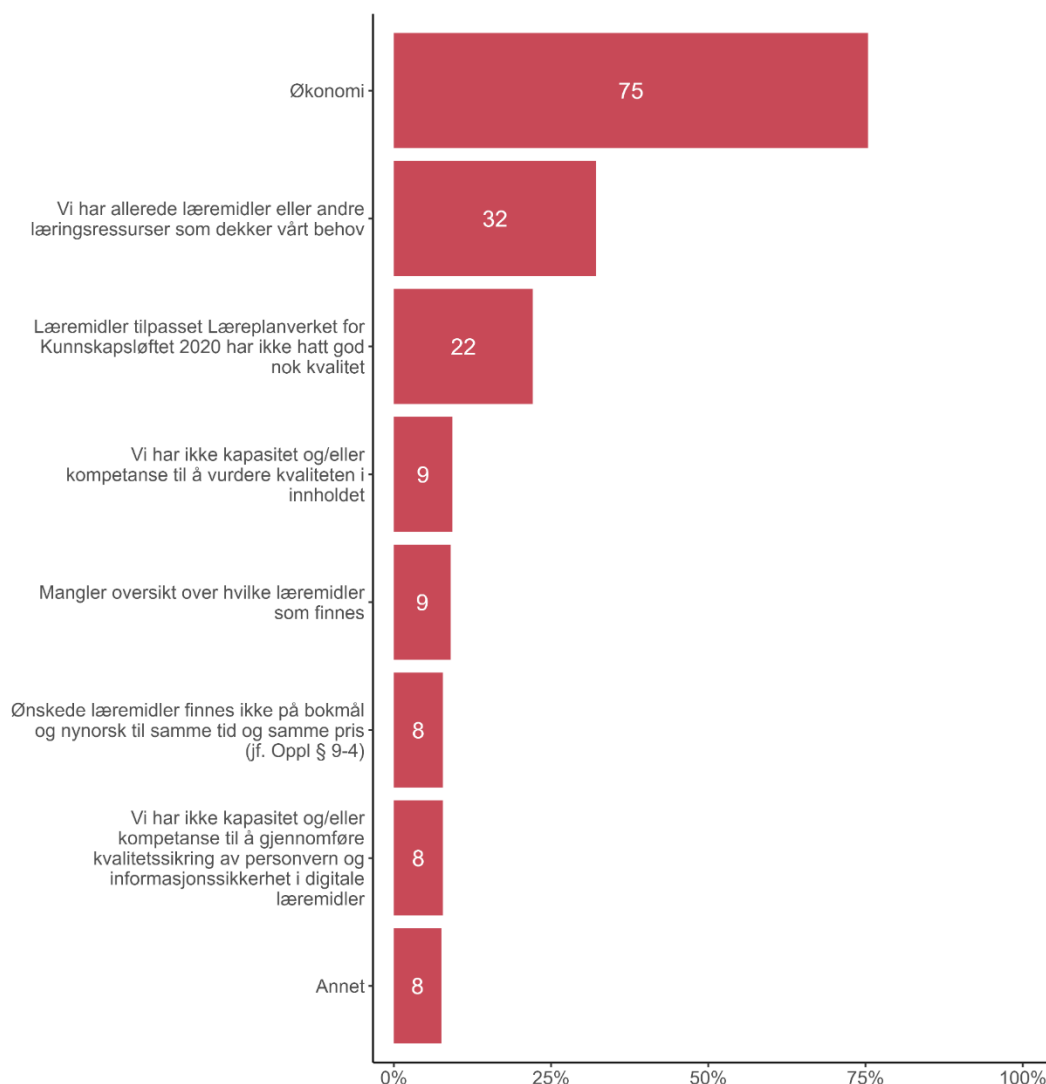
Figur 14.22. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? skoleledere etter videregående størrelse. N = [24–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

14.3.1 Årsaken til færre eller ingen nye læremidler

Skolelederne og skoleeierne som i det forrige spørsmålet valgte et annet alternativ enn *alle fag*, ble spurt om hvilke faktorer som var relevante for innkjøp av læremidler, og som kunne ha påvirket at de enten ikke har kjøpt inn nye læremidler eller har kjøpt inn færre enn de ønsket. Respondentene hadde mulighet til å krysse av for flere årsaker.

Totalt sett svarer flesteparten (75 prosent) at dette handler om *økonomi* (figur 14.23). Dette svaret er likt som i 2023, noe som indikerer at økonomiske

begrensninger fortsatt er den dominerende faktoren som påvirker innkjøp av læremidler. Det er relativt få (8 prosent) som oppgir at *ønskede læremidler ikke finnes på bokmål og nynorsk til samme tid og pris*, noe som tyder på at språktilpassning og tilgjengelighet ikke er de største hindringene for innkjøp sett samlet. Likevel er det viktig å påpeke at samtlige respondenter som velger dette alternativet er fra Sør- og Vest-Norge, som kan tyde på at det er en større hindring i områdene hvor flere benytter nynorsk som hovedmål.



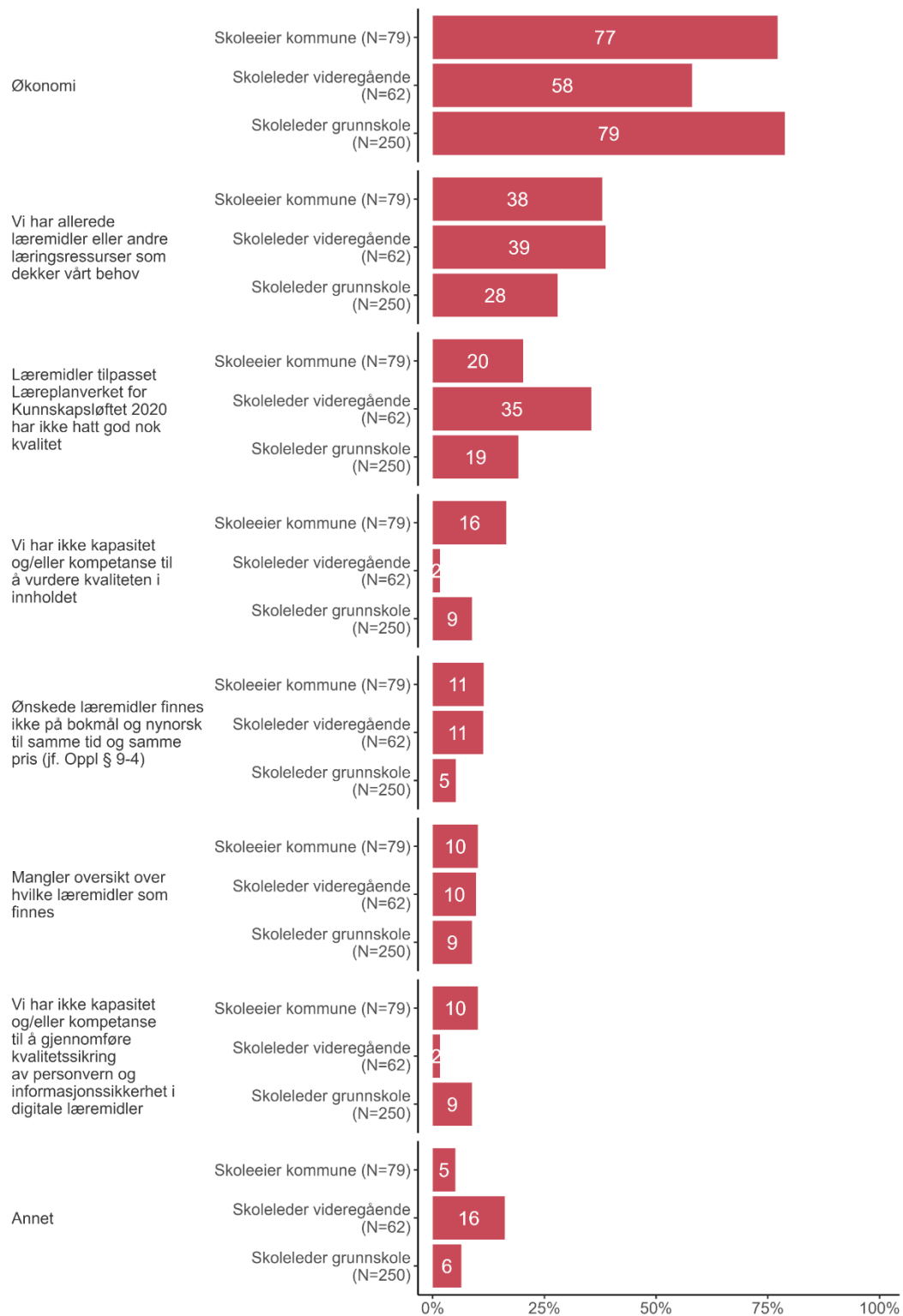
Figur 14.23. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Alle respondenter. N = 398, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Slik det framkommer av figur 14.24, er det 79 prosent av grunnskolelederne som svarer at *økonomi* er en viktig faktor for at de ikke har kjøpt inn nye læremidler,

mens det er 21 prosentpoeng færre av skolelederne i videregående som svarer dette (58 prosent). Flere enn tre av fire (77 prosent) av skoleeierne på kommunalt nivå, og seks av syv skoleeiere på fylkeskommunalt nivå, svarer at *økonomi* har hatt en påvirkning på innkjøpene. Dette understreker den økonomiske belastningen som både skoleeiere og skoleledere står overfor når det gjelder å kjøpe inn læremidler, og viser at økonomiske begrensninger er en gjeldende utfordring på tvers av nivåene i skolesektoren.

Figuren viser at en betydelig større andel skoleeiere i videregående skole (35 prosent) begrunner sitt svar med at *læremidler tilpasset læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ikke har hatt god nok kvalitet*, sammenliknet med grunnskolelederne (19 prosent) og skoleeiere på kommunalt nivå (20 prosent). Dette kan tyde på at skoleledere i videregående skole har opplevd større utfordringer knyttet til kvaliteten på tilgjengelige læremidler, noe som har påvirket beslutningene om innkjøp. Det er imidlertid viktig å påpeke at ulik framdrift i ferdigstillingen av læremidler for LK20 fra forlagenes side kan ha bidratt til disse oppfatningene, hvor noen respondenter kan ha valgt alternativet *læremidler tilpasset læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ikke har hatt god nok kvalitet* fordi det ikke fantes et alternativ som reflekterte mangelen på tilgjengelige læremidler i alle fag.

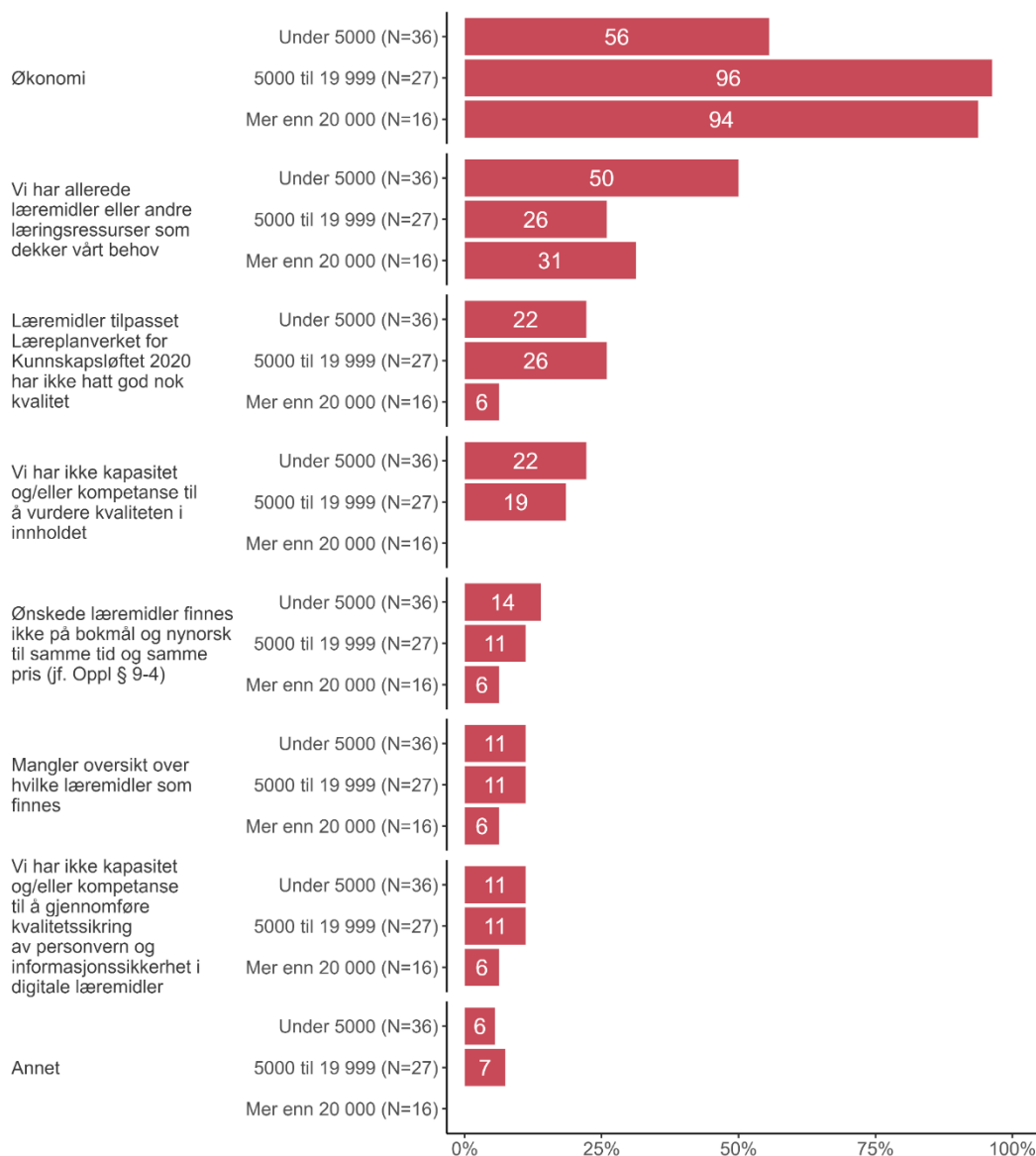
Blant samtlige respondentgrupper er det relativt mange som svarer at de *allerede har læremidler eller andre læringsressurser som dekker deres behov*, henholdsvis 28 prosent blant grunnskolelederne, 39 prosent blant skoleledere i videregående, 38 prosent blant skoleeiere i kommunen, og fire av syv respondenter blant skoleeiere på fylkeskommunalt nivå. Dette antyder at mange skoler og skoleeiere anser eksisterende ressurser som tilstrekkelige for deres behov, og at det derfor er mindre press for å anskaffe nye læremidler i enkelte skolesektorer.



Figur 14.24. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Etter respondenttype. N = [62–250], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 14.25 viser svarfordelingen til skoleeiere på kommunalt nivå, fordelt etter kommunestørrelse (antall innbyggere). Her ser vi at *økonomi* i mye mindre grad oppgis som grunn for at de ikke har kjøpt inn nye læremidler i kommuner med mindre enn 5 000 innbyggere (56 prosent) enn i de større kommunene (henholdsvis 96 og 94 prosent).

Blant skoleeiere i kommunene med mindre enn 5 000 innbyggere, er den nest største grunnen til at de ikke har kjøpt inn nye læremidler at de *allerede har læremidler eller andre læringsressurser som dekker deres behov* (50 prosent). Dette er 24 prosentpoeng mer enn i kommunene med 5 000 til 19 999 innbyggere (26 prosent), og 19 prosentpoeng mer enn i kommuner med mer enn 20 000 innbyggere (31 prosent).



Figur 14.25. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylke)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Skoleeier etter kommunestørrelse. N = [16–36], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

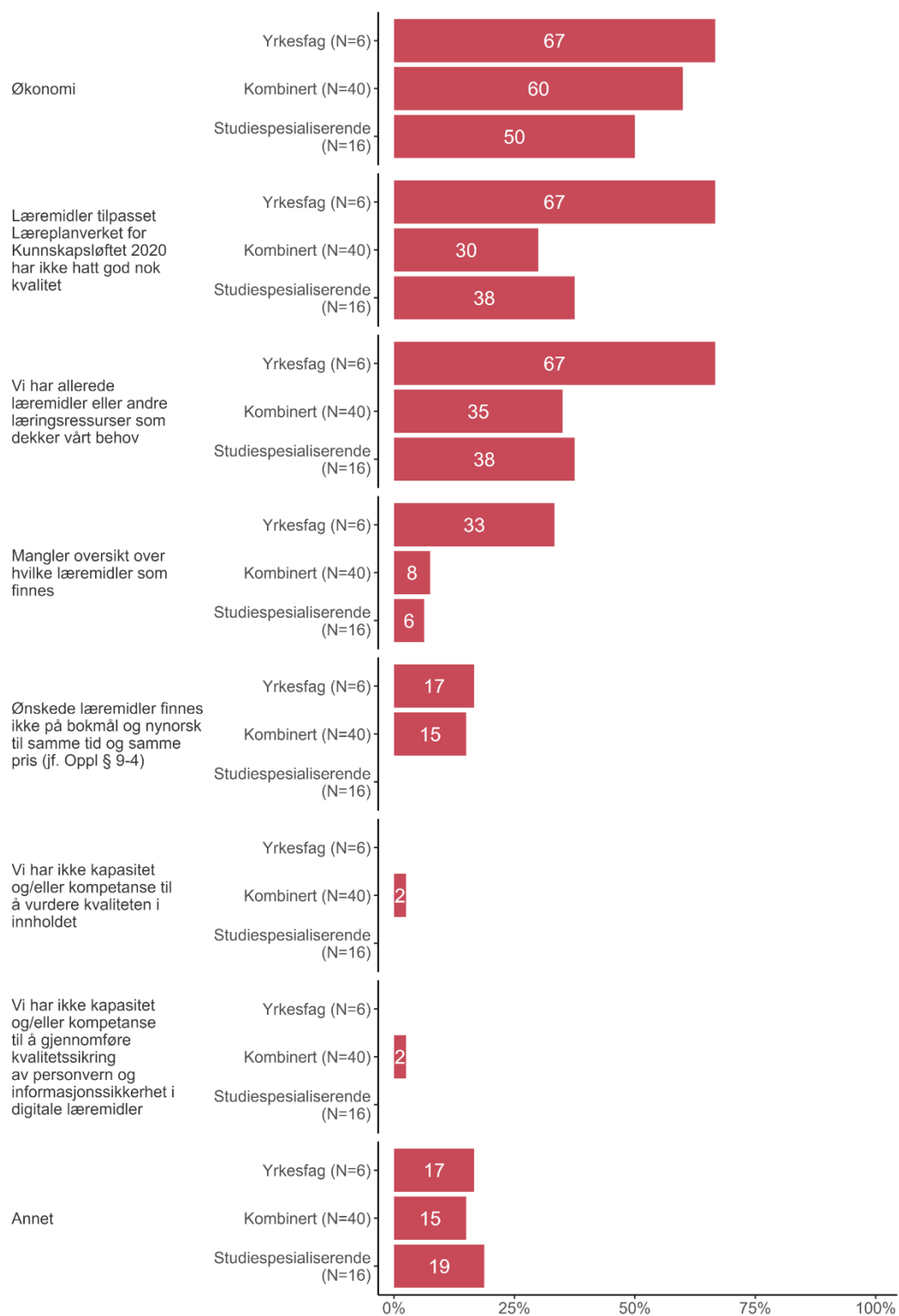
Figur 14.26 viser skolelederne i videregående skoler sine svar, fordelt etter type videregående skole. Her framkommer det flere forskjeller mellom skoletypene. En større andel skoleledere ved yrkesfaglige skoler oppgir at *læremidler tilpasset læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 ikke har hatt god nok kvalitet* (67 prosent), sammenliknet med skoleledere ved kombinerte (30 prosent) og studiespesialiserende skoler (38 prosent). Det er imidlertid viktig å merke seg at antallet respondenter varierer betydelig mellom gruppene, noe som påvirker resultatenes robusthet. Bare seks skoleledere fra yrkesfaglige skoler svarer på

dette spørsmålet, sammenliknet med 40 fra kombinerte videregående skoler og 16 fra studiespesialiserende videregående skoler. Disse forskjellene i utvalgsstørrelse gjør at resultatene må tolkes med forsiktighet.

En mulig forklaring på forskjellen kan likevel være at yrkesfaglige skoler har spesifikke behov for læremidler som er mer praktisk rettet, og at de opplever at de tilgjengelige læremidlene ikke fullt ut dekker disse behovene på samme måte som de mer teoretisk orienterte skolene. Dette kan indikere et gap mellom tilgjengelige læremidler og de praktiske kravene i yrkesfaglig utdanning. Samtidig er en annen mulighet at skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler tolker dette alternativet som at "det ikke finnes tilgjengelige læremidler i alle fag", fordi det ikke var et mulig alternativ.

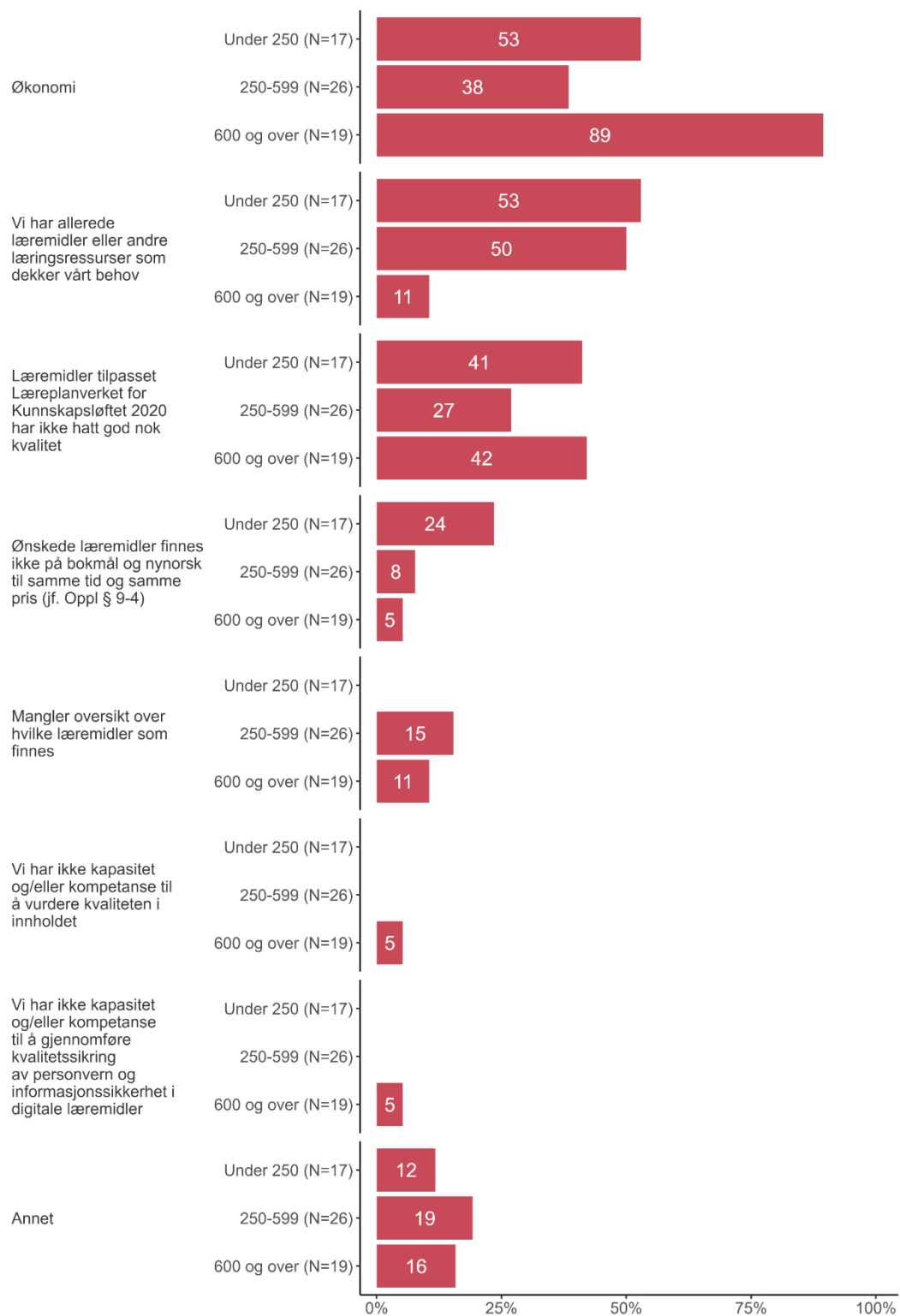
Videre viser figuren at det er relativt mange av skolelederne ved yrkesfaglige skoler (33 prosent) som oppgir at de *mangler oversikt over hvilke læremidler som finnes*. Dette er 27 prosentpoeng flere enn ved studiespesialiserende videregående skoler (6 prosent) og 25 prosentpoeng flere enn skoleledere ved kombinerte videregående skoler (8 prosent). At flere skoleledere ved yrkesfaglige skoler oppgir mangel på oversikt over læremidler, kan skyldes at disse skolene ofte har et bredt spekter av spesialiserte fag som gjør det mer utfordrende å holde oversikt, i tillegg til at de bruker mer praktiske ressurser og verktøy.

Figuren viser også at flere skoleledere ved kombinerte (15 prosent) og yrkesfaglige videregående skoler (17 prosent) rapporterer at *ønskede læremidler ikke er tilgjengelige på både bokmål og nynorsk samtidig og til samme pris*. Dette står i kontrast til studiespesialiserende skoler, hvor ingen skoleledere har nevnt dette som en utfordring. Grunnen kan være at kombinerte og yrkesfaglige skoler har et bredere spekter av spesialiserte fag som kan gjøre det vanskeligere å finne læremidler som er tilgjengelige på både bokmål og nynorsk til samme pris. Slike skoler har ofte behov for mer tilpassede læremidler som kanskje ikke er utviklet i begge målformer. En annen tolkning kan i tillegg være at skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler, i mangel på alternativet at det ikke finnes tilgjengelige læremidler i alle fag, har valgt dette alternativet. Enkelte programfag i yrkesfaglige studieretninger har ikke læremidler, og det er mulig at forlagene prioriterer disse lenger bak i køen, fordi det er lavere inntjening og/eller de må vente til de får innvilget tilskudd til utvikling. De små fagene kan også få tilskudd til utvikling av parallellutgaver på nynorsk.



Figur 14.26. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Skoleledere etter type videregående. N = [6–40], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 14.27 viser svarfordelingen blant skoleledere, fordelt etter størrelsen på de videregående skolene. Her er det mest interessante funnet at *økonomi* i mye større grad spiller en rolle for de store skolene med over 600 elever (89 prosent) enn ved skoler med under 250 elever (53 prosent) og skoler med mellom 250 og 599 elever (38 prosent). Dette kan tyde på at større skoler har mer omfattende budsjettbehov, noe som gjør økonomi til en mer framtrædende faktor i beslutningene om innkjøp av læremidler. Videre oppgir skolelederne ved videregående skoler med over 600 elever i mye mindre grad (11 prosent) at de *allerede har læremidler eller andre læringsressurser som dekker deres behov*, sammenliknet med skoleledere ved skoler med mellom 250 og 599 elever (50 prosent) og skoler med under 250 elever (53 prosent). En mulig forklaring kan være at større skoler kan ha mer komplekse behov fordi de ofte tilbyr et bredt spekter av fag og programområder, noe som kan gjøre det utfordrende å sikre tilstrekkelige og oppdaterte ressurser i alle fag.

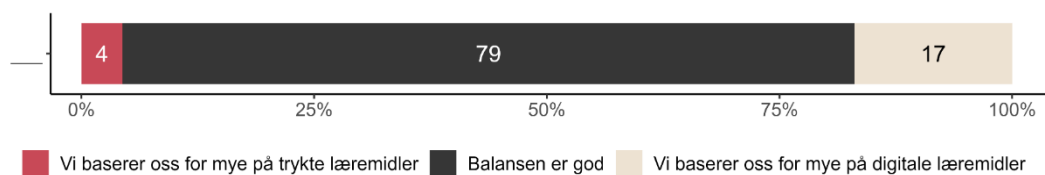


Figur 14.27. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Skoleledere etter videregåendestørrelse. N = [17–26], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Flere av respondentene som har krysset av for alternativet *annet* under spørsmålet om hvorfor de ikke har kjøpt inn nye læremidler, nevner at de ennå er i pågående prosesser med å velge ut hvilke læremidler som skal kjøpes inn. Én skoleeier i kommunen forklarer at “Vi har ventet på å få tak i bøker med god kvalitet som er tilpasset LK20 i sin helhet.”

14.4 Digitale og trykte læremidler

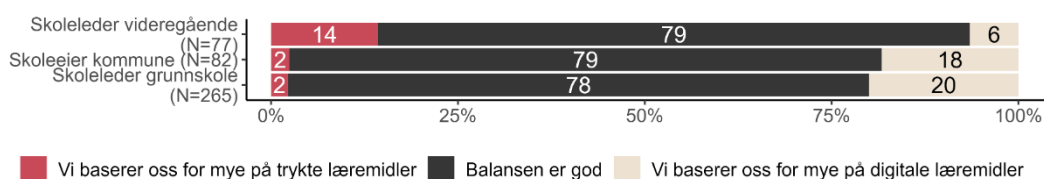
Videre spurte vi deltakerne om hvordan de ville vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler. Alle fire respondentgrupper ble spurt, og samlet sett viser figur 14.28 at 79 prosent mener at balansen mellom trykte og digitale læremidler er god. Dette indikerer at flertallet av respondentene anser dagens fordeling som passende.



Figur 14.28. Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? alle respondenter. N = 431, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

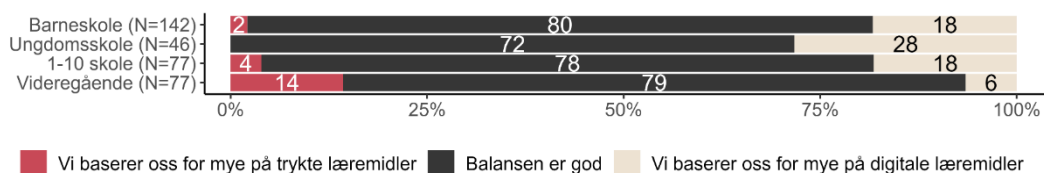
Ser vi nærmere på de ulike respondentgruppene, så finner vi at samtlige skoleeiere i fylkeskommunen har svart at balansen er god (N=7). Blant skoleeiere i kommunen, svarer flesteparten (79 prosent) at balansen er god, mens 18 prosent svarer at de *baserer seg for mye på digitale læremidler*, mens to prosent har svart at de *baserer seg for mye på trykte læremidler*, slik vist i figur 14.29.

Videre viser figuren at også de fleste skoleledere svarer at balansen er god. Det er likevel 14 prosent av skoleledere i videregående skoler som mener de baserer seg for mye på trykte læremidler. To prosent av grunnskolelederne mener det samme. Én av fem (20 prosent) grunnskoleledere svarer at de baserer seg for mye på digitale læremidler.



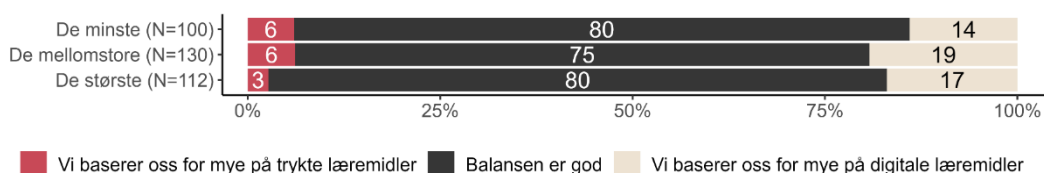
Figur 14.29. Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? etter respondenttype. N = [77–265], Figurdata (XLSX), PNG.

En mulig tolkning på disse forskjellene kan være debatten som har pågått de siste årene som setter spørsmålsteget ved bruk av digitale læremidler i barne- og ungdomsskolen, som det er rimelig å tro at vil farge svarene til skoleledere på dette spørsmålet. Ser vi nærmere på de ulike skoletypene, slik figur 14.32 viser, finner vi også at det er skolelederne på barneskolen (18 prosent), 1.-10.-skoler (18 prosent) og ungdomsskolen (28 prosent) som i størst grad mener at de baserer seg for mye på digitale læremidler. Til sammenlikning har seks prosent av skolelederne i videregående svart det samme.



Figur 14.30. Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? skoleleder etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.

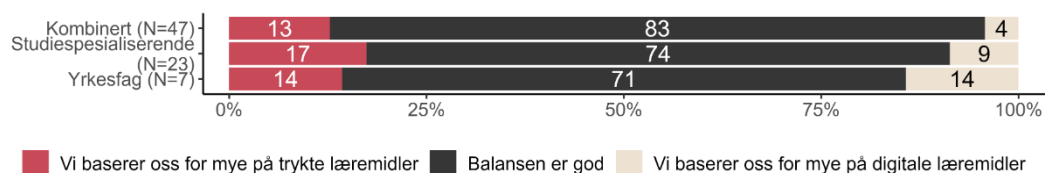
Figur 14.31 viser fordelingen etter skolestørrelse, både for videregående skoler og grunnskoler. Sammenliknet med fjorårets spøringer, har andelen som mener balansen mellom trykte og digitale læremidler er god, økt. Blant mellomstore skoler har denne andelen økt med fem prosentpoeng, og blant de største skolene har økningen vært 15 prosentpoeng. For de minste skolene er det derimot en nedgang på ett prosentpoeng.



Figur 14.31. Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? skoleleder etter skolestørrelse. N = [100–130], Figurdata (XLSX), PNG.

Figur 14.32 viser skoleledere fordelt etter type videregående skole. Som vi kan se, er det flere skoleledere ved yrkesfaglige skoler (14 prosent) som mener de baserer

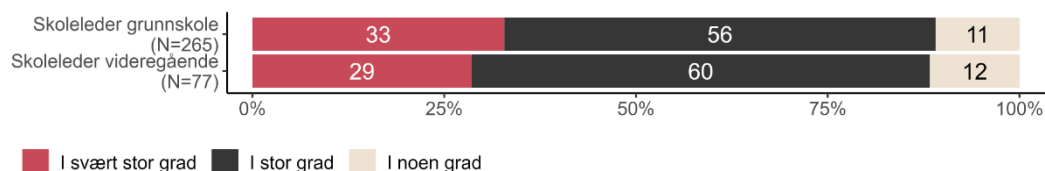
seg for mye på digitale læremidler, sammenliknet med skoleledere ved studiespesialiserende skoler (9 prosent) og kombinerte videregående skoler (4 prosent).



Figur 14.32. Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? skoleledere etter type videregående. N = [7–47], Figurdata (XLSX), PNG.

14.4.1 Læreres forhold til bruken av analoge og digitale læremidler

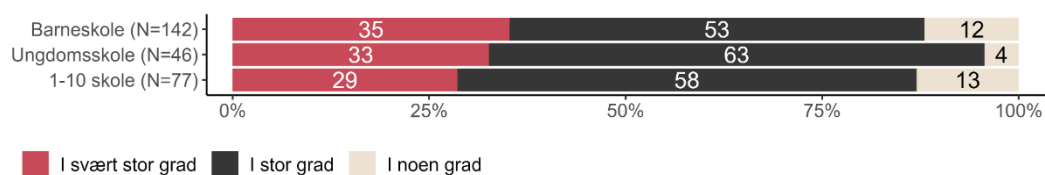
Skolelederne ble også spurt om i hvilken grad de hadde inntrykk av at lærere ved deres skoler har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning. Ingen av respondentene svarer *i liten grad* eller *ikke i det hele tatt*. Som vist i figur 14.33, svarer flesteparten av både skoleledere ved videregående skoler (60 prosent) og grunnskoleledere (56 prosent) at lærerne *i stor grad* har et bevisst forhold til dette. Dette tyder på at en betydelig andel av skolene er oppmerksomme på balansen mellom digitale og analoge ressurser, og at lærerne i stor grad reflekterer over og tilpasser bruken av disse verktøyene i undervisningen.



Figur 14.33. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? skoleledere etter respondenttype. N = [77–265], Figurdata (XLSX), PNG.

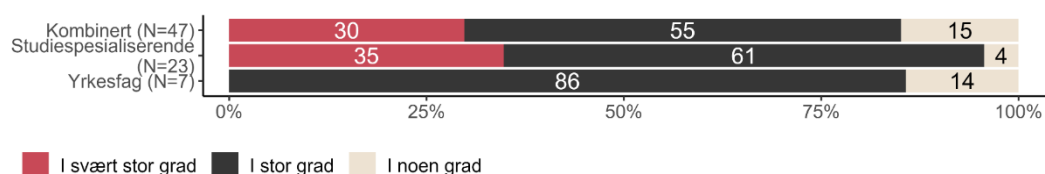
Figur 14.34 viser skoleledernes svar fordelt etter skoletype i grunnskolen. Selv om fordelingen her er relativt jevn, kan vi påpeke at det er flest skoleledere ved ungdomsskolen som sier at lærerne *i stor grad* har et balansert forhold til bruken av analoge og digitale læremidler. Videre svarer samme respondentgruppe, altså skoleledere ved ungdomsskolen, i noe mindre grad at lærerne *i noen grad* har et balansert forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning, sammenliknet med 13 prosent blant skolelederne ved 1.-10.-skoler, og 12 prosent blant skoleledere i barneskolen. Dette kan tyde på at ungdomsskolene i større grad

har etablert en mer bevisst tilnærming til bruken av både digitale og analoge læremidler, sammenliknet med de andre skolene.



Figur 14.34. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? skoleledere etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Ser vi på svarene fordelt etter type videregående skole (figur 14.35), er det mest bemerkelsesverdige funnet at ingen av skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler svarer at de opplever at lærerne *i svært stor grad* har et bevisst forhold til bruken av digitale og analoge hjelpemidler. Dette kan indikere at lærerne ved yrkesfaglige skoler kanskje har en mer praktisk orientert tilnærming til undervisningen, som ikke nødvendigvis innebærer et like bevisst valg mellom digitale og analoge læremidler. I tillegg er det heller ikke sikkert at de faktisk har et valg. I mange yrkesfag vil det enten ikke finnes læremidler i det hele tatt, eller at det finnes ett - enten bok eller digitalt, og det finnes i liten grad et marked for konkurrerende læremidler.

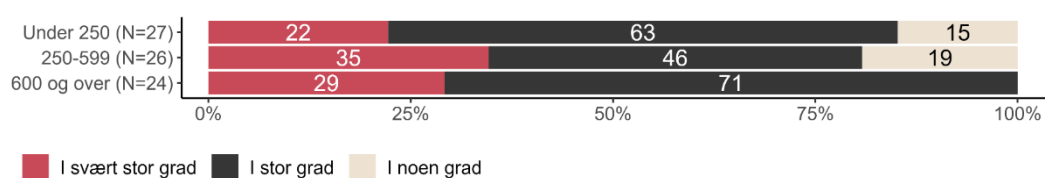


Figur 14.35. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? Skoleledere etter type videregående. N = [7–47], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Videre er det færrest av skolelederne ved de studiespesialiserende skolene som oppgir at lærerne bare *i noen grad* har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning (4 prosent). Blant skolelederne ved kombinerte og yrkesfaglige videregående skoler, er det henholdsvis 15 og 14 prosent som oppgir det samme. Dette tyder på at skoleledere ved studiespesialiserende skoler i litt større grad opplever at lærerne har en klar og bevisst tilnærming til bruken av læremidler, sammenliknet med de andre skoleslagene, muligens fordi de i større grad har faktiske valgmuligheter. Det er likevel viktig å påpeke at det antallet respondenter som har svart varierer mellom de ulike skoletypene, og at det er særlig få respondenter blant skoleledere ved

yrkesfaglige skoler (N=7). Dette begrenser muligheten til å trekke robuste konklusjoner.

Vi finner også forskjeller hvis vi ser på svarfordelingen etter størrelsen (antall elever) på de videregående skolene (figur 14.36). Her er det ingen av skolelederne ved videregående skoler med over 600 elever som svarer at de opplever at lærerne bare *i noen grad* har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler. Dette kan tyde på at skoleledere ved større skoler, som ofte har mer strukturerte systemer og større ressurser, kanskje i større grad opplever at lærerne har et mer bevisst forhold til valget av læremidler. Det kan også være at større skoler har bedre støtte og opplæring for lærerne i forhold til digital kompetanse og bruk av læringsressurser.

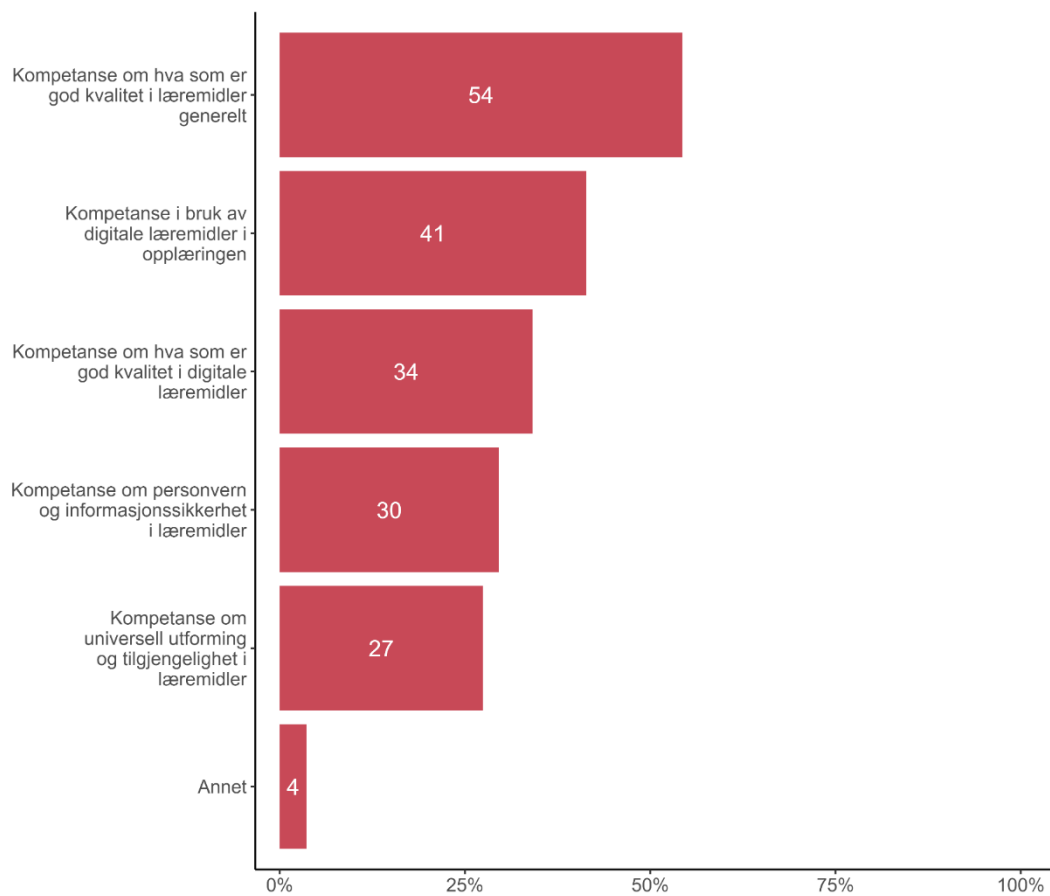


Figur 14.36. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? skoleledere etter videregående størrelse. N = [24–27], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

14.5 Behov for kompetanse

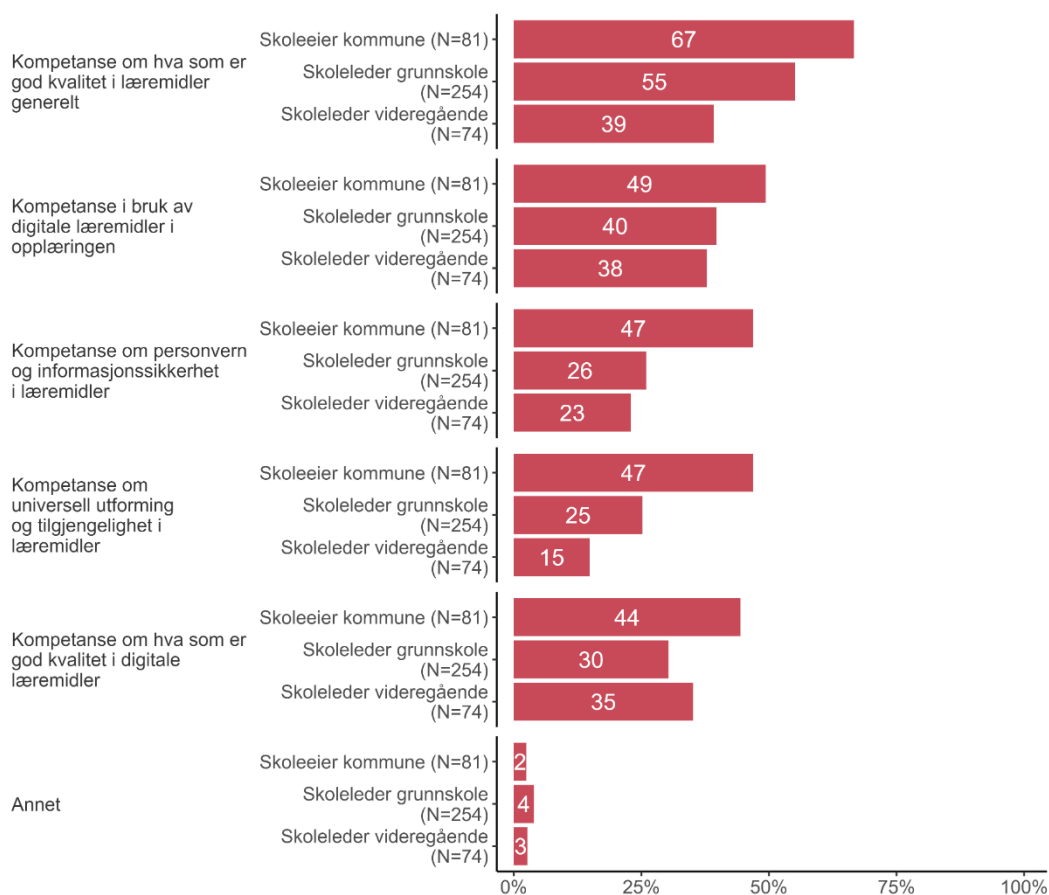
Til slutt i dette kapitlet ble alle fire respondentgrupper spurt om hva slags kompetanse deres skole, kommune eller fylkeskommune hadde behov for å utvikle når det gjaldt læremidler. Respondentene kunne velge flere alternativer. Som vist i figur 14.37, oppgir flest respondenter (54 prosent) at de har størst behov for *kompetanse om hva som er god kvalitet i læremidler generelt*.

Sammenliknet med resultatene fra 2023, er dette en endring. I 2023 var det flest som rapporterte *behov for å utvikle kompetanse angående bruk av digitale læremidler i opplæringen* (71 prosent). Andelen som oppgir dette har sunket med 30 prosentpoeng, fra 71 prosent i 2023 til 41 prosent i 2024.



Figur 14.37. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). Alle respondenter. N = 416, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Som figur 14.38 viser, er det flest skoleeiere på kommunalt nivå som signaliserer et behov for *kompetanse om hva som kjennetegner god kvalitet i læremidler generelt*. To av tre (67 prosent) skoleeiere på kommunalt nivå krysser av for dette, noe som indikerer at det er et stort fokus på kvaliteten på læremidler i deres vurdering.



Figur 14.38. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig), etter respondenttype. N = [74–254], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Flere peker også på behovet for *kompetanse i bruk av digitale læremidler i opplæringen*. Blant skoleeierne på kommunalt nivå krysser 49 prosent av for dette behovet, mens andelen er 40 prosent blant grunnskoleledere og 38 prosent blant skoleledere i videregående opplæring

Skoleeierne på kommunalt nivå krysser også i størst grad av for behov om *kompetanse om universell utforming og tilgjengelighet i læremidler* (47 prosent). Det er 22 prosentpoeng mer enn blant grunnskolelederne (25 prosent) og 32 prosentpoeng mer enn blant skolelederne i videregående (15 prosent). Dette kan forklares med at det er regelverk med krav om universell utforming, og det har vært mye oppmerksomhet om dette i forbindelse med tilsyn fra Digitaliseringsdirektoratet. Fordi det er kommunene som står ansvarlig for å følge loven, og ikke skoleleder, er det også naturlig med mer oppmerksomhet rundt dette hos skoleeiere.

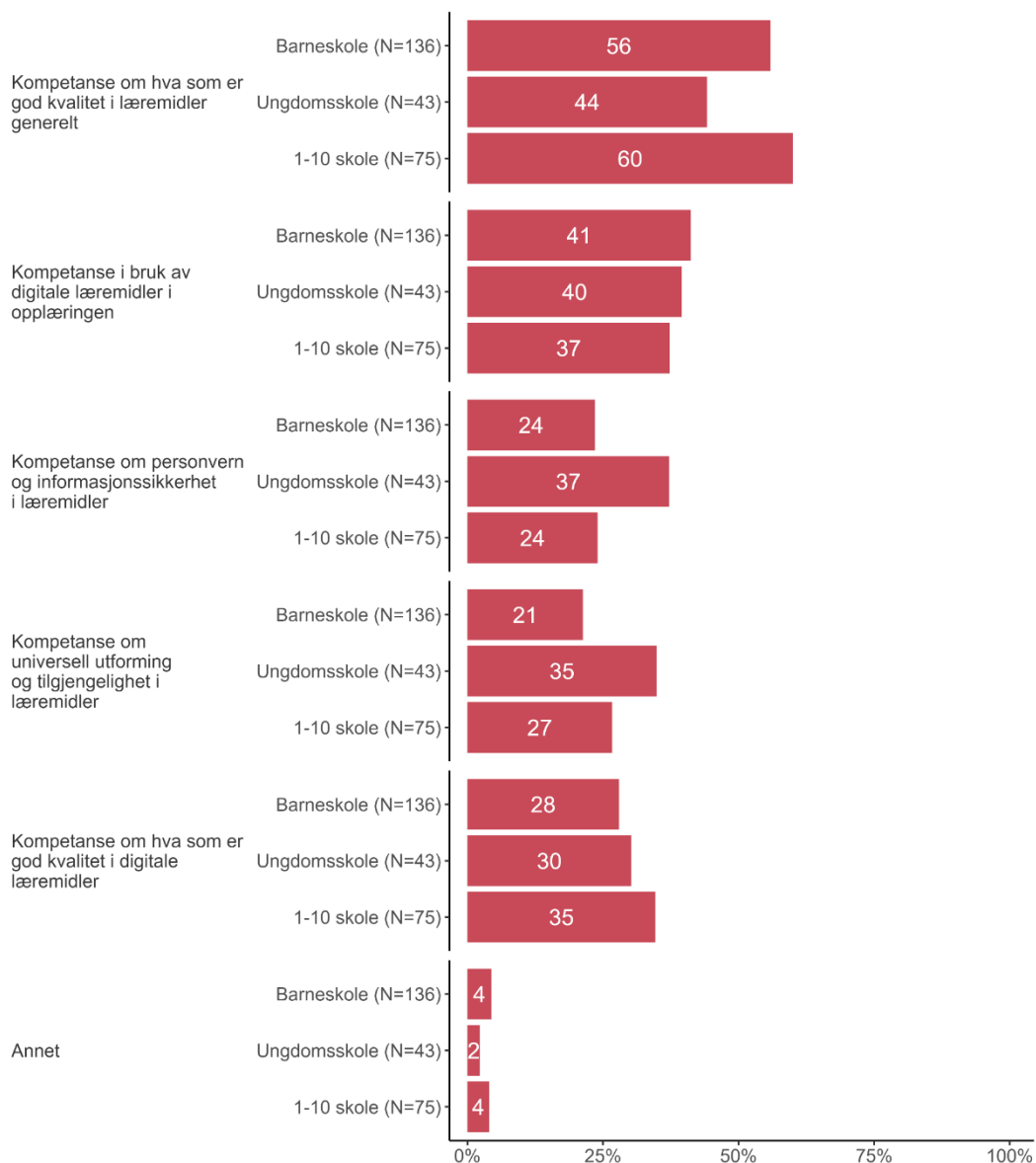
Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå er fordelingen blant de ulike svarene mer jevn. Tre av syv krysser av for henholdsvis *kompetanse om hva som er god kvalitet i læremidler generelt*, *kompetanse om hva som er god kvalitet i*

digitale læremidler og kompetanse i bruk av digitale læremidler i opplæringen. To krysser av for kompetanse om personvern og informasjonssikkerhet i læremidler, mens én krysser av for kompetanse om universell utforming og tilgjengelighet i læremidler.

I figur 14.39 ser vi svarene til grunnskolelederne, fordelt etter skoletype. Her framkommer det at skoleledere ved ungdomsskoler i noe mindre grad (44 prosent) oppgir et *behov for kompetanse om hva som er god kvalitet i læremidler generelt*, sammenliknet med skoleledere ved barneskoler (56 prosent) og 1.-10.-skoler (60 prosent).

Videre viser figuren at skolelederne ved ungdomsskolen i større grad har behov for *kompetanse om personvern og informasjonssikkerhet* (37 prosent) enn skoleledere ved barneskoler (24 prosent), 1.-10.-skoler (24 prosent).

Tilsvarende ser vi at behovet for *kompetanse om universell utforming og tilgjengelighet i læremidler* er høyere blant skoleledere ved ungdomsskoler (35 prosent), sammenliknet med barneskoler (21 prosent), 1.-10.-skoler (27 prosent).

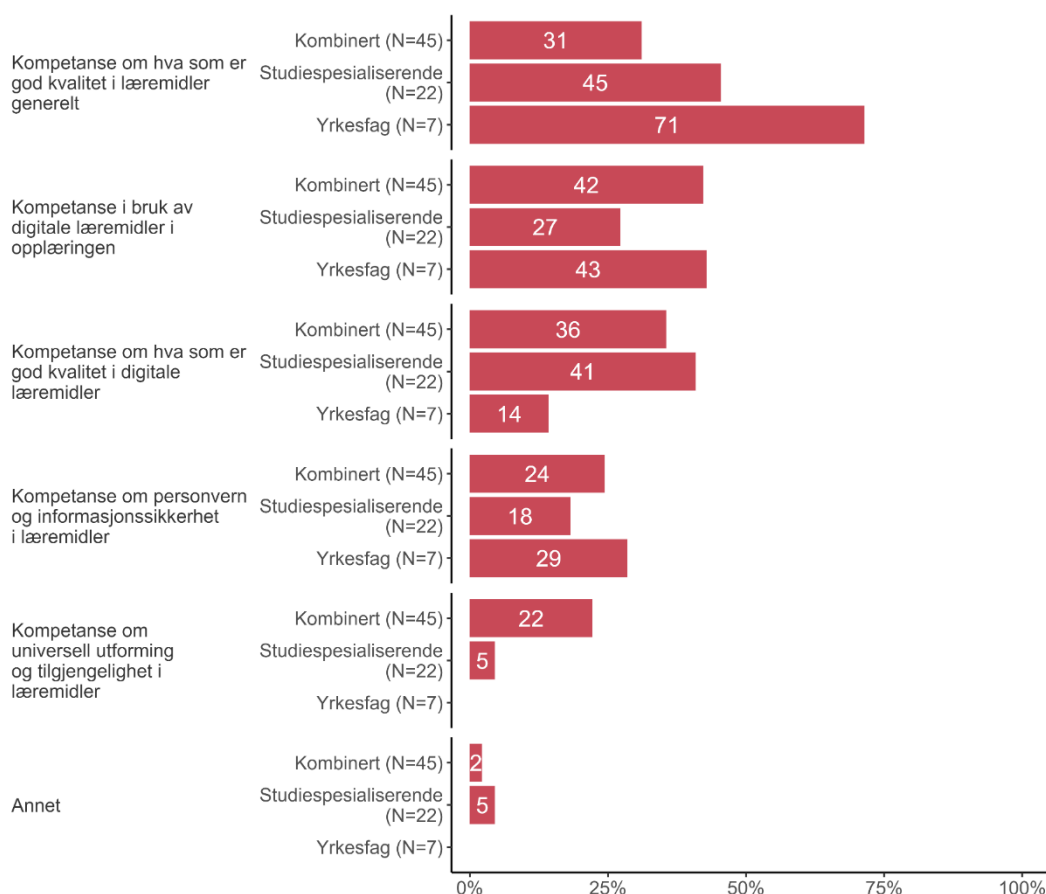


Figur 14.39. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig)._skoleledere etter tredelt skoletype. N = [43–136], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Svarfordelingen blant skolelederne i videregående skoler, fordelt etter type videregående skole, viser noen interessante forskjeller, som illustrert i figur 14.40. Det er spesielt bemerkelsesverdig at en betydelig høyere prosentandel av skolelederne ved yrkesfaglige videregående skoler (71 prosent) krysser av for *behovet for kompetanse om hva som er god kvalitet i læremidler generelt*, sammenliknet med skoleledere ved studiespesialiserende (45 prosent) og kombinerte videregående skoler (31 prosent). Dette kan tyde på at yrkesfaglige skoler har et særlig stort behov for å sikre at de bruker læremidler av høy kvalitet som er godt tilpasset yrkesfaglig undervisning. Yrkesfagene har ofte spesifikke

krav til læremidler som både er fagspesifikke og praktisk rettet, noe som kan forklare hvorfor skolelederne ved disse skolene rapporterer et større behov for kompetanse på området. Det er likevel viktig å påpeke at det antallet respondenter som har svart varierer mellom de ulike skoletypene, og at det er særlig få respondenter blant skoleledere ved yrkesfaglige skoler (N=7). Dette begrenser muligheten til å trekke robuste konklusjoner.

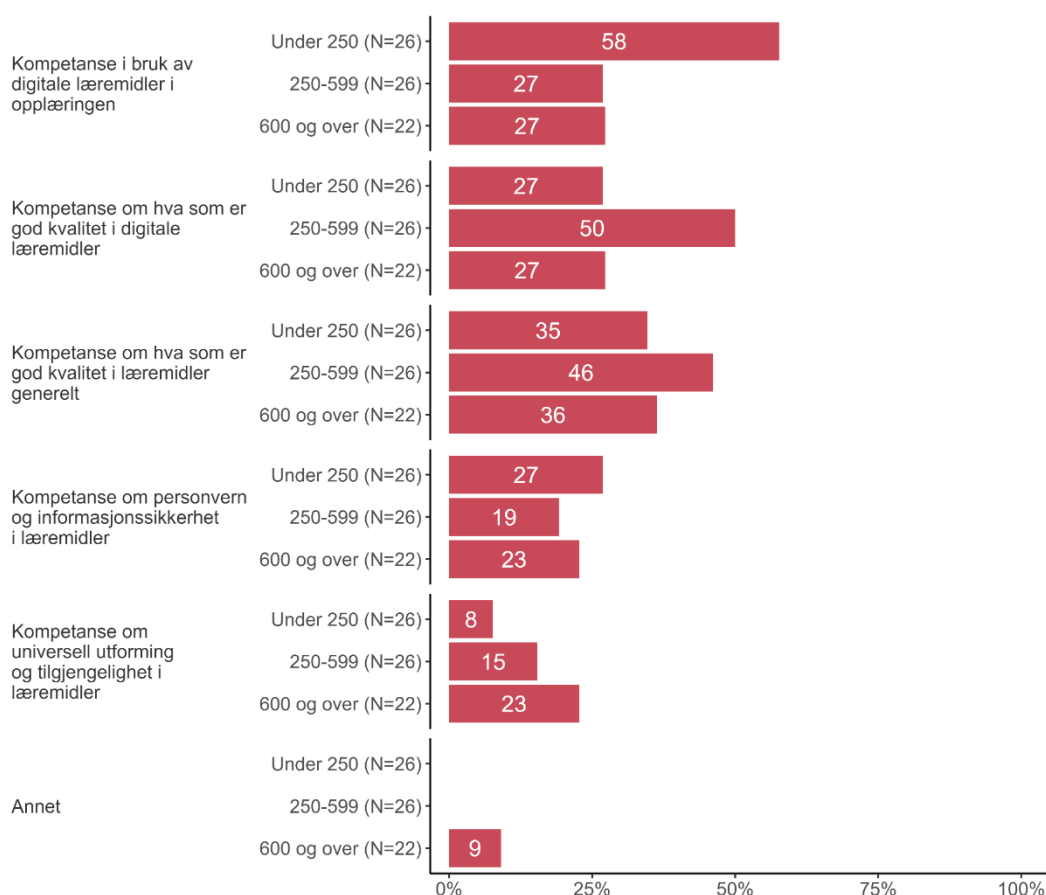
Skolelederne ved studiespesialiserende videregående skoler krysser i lavest grad av for *behov for kompetanse i bruk av digitale læremidler* i opplæringen (27 prosent). Sammenliknet er det 42 prosent av skolelederne ved kombinerte videregående skoler og 43 prosent av skoleledere ved yrkesfaglige videregående skoler som krysser av for det samme.



Figur 14.40. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig)._skoleledere etter type videregående. N = [7–45], Figurdata (XLSX), PNG.

Når vi sammenlikner svarene fra skoleledere på videregående skoler med ulik størrelse (antall elever), ser vi noen forskjeller (figur 14.41). På skoler med færre enn 250 elever svarer 58 prosent av skolelederne at de har *behov for kompetanse i bruk av digitale læremidler i opplæringen*. Dette er 31 prosentpoeng høyere enn

på skoler med 250 til 599 elever og skoler med mer enn 600 elever, der andelen er 27 prosent for begge grupper.



Figur 14.41. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). skoleledere etter videregåendeopplæring. N = [22–26], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figuren viser også at det er ganske mange flere av skolelederne ved skoler med mellom 250 og 599 elever som krysser av for at de har *behov for kompetanse om hva som er god kvalitet i digitale læremidler* (50 prosent), sammenliknet med skoler med under 250 elever (27 prosent) og skoler med over 600 elever (27 prosent).

Respondentene som krysser av for alternativet annet hadde mulighet for å spesifisere med egne ord hva slags kompetanse de har bruk for å utvikle når det gjaldt læremidler. Svarene er varierte. Noen mener det er viktigere med bedre kvalitetssikring enn med kompetanseutvikling, andre ønsker mer konkrete råd om hvordan bruke spesifikke læremidler, og noen framhever at økonomiske utfordringer er et større problem enn manglende kompetanse.

Oppsummering

- Når det kommer til bruk av læremidler og læringsressurser i skolen, ser vi en kombinasjon av trykte og digitale læremidler: 98 prosent av respondentene bruker digitale læremidler, og 97 prosent bruker trykte læremidler. Dette viser kontinuitet fra tidligere år.
- Digitale verktøy brukes i større grad i videregående skoler enn i grunnskoler: 92 prosent av skoleledere i videregående rapporterer bruk av digitale læringsressurser, mot 84 prosent i grunnskoler.
- Skoleledere ved videregående skoler rapporterer også større bruk av *andre digitale læringsressurser* (90 prosent) sammenliknet med grunnskoleledere (72 prosent).
- Kommunestørrelse påvirker hvilke læringsressurser og læremidler som brukes. For eksempel rapporterer 100 prosent av skoleeiere at de bruker *andre digitale læringsressurser* i kommuner med over 20 000 innbyggere, sammenliknet med 76 prosent i kommuner med under 5 000 innbyggere.
- Når det kommer til valg og vurdering av læremidler, ser vi at det hovedsakelig skjer gjennom kollektive prosesser. Så mange som 79 prosent av respondentene rapporterer at valg av læremidler baseres på *kollektive prosesser initiert av skoleleder, der lærerne involveres*.
- Lærerteamets innspill spiller også en sentral rolle i valg og vurdering av læremidler. Dette understøttes av at 74 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå, 88 prosent av skolelederne i videregående skole og 69 prosent av grunnskolelederne oppgir dette som en viktig faktor i denne prosessen.
- Bruken av Utdanningsdirektoratets veiledere er lav blant skolelederne, med 30 prosent av skoleledere i videregående og 41 prosent av grunnskolelederne som oppgir at de har brukt dem. Skoleeierne i kommunen har derimot høyere bruk, med 70 prosent som rapporterer dette.
- Økonomi er den viktigste årsaken til at skoleledere og skoleeiere enten ikke har kjøpt inn læremidler eller har kjøpt færre enn ønsket, noe 75 prosent av respondentene har svart.
- Når det kommer til innkjøp av læremidler tilpasset LK20, oppgir flesteparten av respondentene (53 prosent) at de har kjøpt inn læremidler i *mer enn halvparten av fagene*. Én av fire prosent har kjøpt inn læremidler i *alle fag*.
- Flertallet av respondentene (79 prosent) mener balansen mellom trykte og digitale læremidler er god.
- Det er likevel noe variasjon mellom de ulike skoletypene. Én av fem grunnskoleledere mener de baserer seg for mye på digitale læremidler, mens 14 prosent av skoleledere i videregående mener de baserer seg for mye på trykte læremidler.
- Når det gjelder respondentenes behov for kompetanseutvikling, oppgir 54 prosent av alle respondentene behov for *kompetanse om hva som er god kvalitet i læremidler generelt*.
- Behovet for kompetanse i bruk av digitale læremidler i opplæringen er også framtreddende, med 41 prosent av respondentene som oppgir dette.

- Det er likevel noen forskjeller mellom de ulike skoletypene, særlig på videregående nivå, når det kommer til behov for kompetanse. Mens 71 prosent av skoleledere ved yrkesfaglige videregående skoler rapporterer behov for kompetanse god i kvalitet på læremidler generelt, er det bare 45 prosent skolelederne ved studiespesialiserende skoler som svarer det samme.

15 Skjermbruk/Filter på skolens enheter

De fleste elever i norske klasserom har i dag tilgang på en digital enhet. Innføringen av digitale læremidler og en-til-en-dekning av individuelle skjermer har skjedd på relativt kort tid i norsk skole. Parallelt har det vokst fram en betydelig oppmerksomhet rundt omfanget av skjermbruk i skolen. Blant temaene som diskuteres er digitaliseringens konsekvenser for elevers leseferdigheter, skriveopplæring, og konsentrasjon. I tillegg er oppmerksomheten rettet mot elevenes rett til beskyttelse mot skadelig og uønsket innhold gjennom skolens digitale enheter. *NOU 2024: 20 Det digitale (i) livet— Balansert oppvekst i skjermenes tid*¹⁰ peker på at skjermbruk kan utfordre barn og unges konsentrasjon og læring, som en av tre hovedutfordringer med barn og unges skjermbruk.

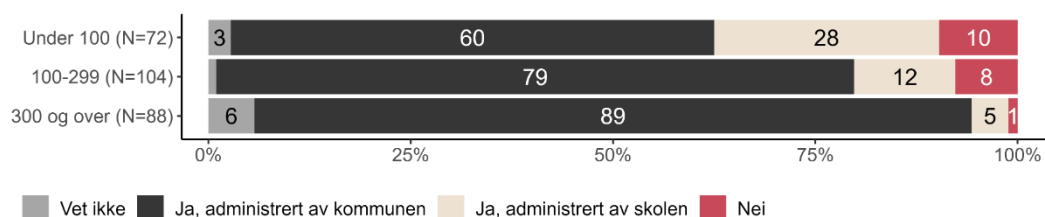
Dette kapittelet tar for seg spørsmål om omfang av elevenes skjermbruk i undervisningen. Det adresserer også spørsmål om restriksjoner av uønskede tjenester og innhold på skolens digitale enheter, og spørsmål om hvordan elevenes skriftlige arbeid fordeler seg mellom skjerm og papir. Til sist tar kapittelet opp spørsmål om elevenes lesing av lengre tekster.

15.1 Innholdsfilter for restriksjoner av uønskede tjenester og innhold

Vi spurte først skolelederne ved grunnskolene om skolen de leder har innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene. På dette spørsmålet kunne de svare *vet ikke*, *ja*, *administrert av kommunen*, *administrert av skolen*, eller *nei*. Vi mottok 264 svar på spørsmålet. Et tydelig flertall av skolelederne svarer ja, administrert av kommunen (77 prosent), mens 14 prosent svarer ja, administrert av skolen. Vi ser med andre ord at 91 prosent av skolelederne rapporterer at de har innholdsfilter på skolen, men at det varierer hvorvidt det er kommunen eller skolen selv som administrerer denne løsningen. Kun seks prosent svarer nei på dette spørsmålet, og tre prosent av

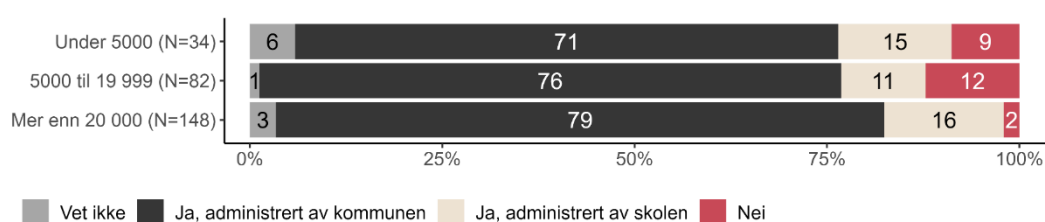
¹⁰ Steen, R. mfl. (2024). Det digitale (i) livet— Balansert oppvekst i skjermenes tid. NOU 2024:20.

skolelederne krysser av for at de ikke vet om skolen de leder har innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene.



Figur 15.1. Har din skole innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene? etter grunnskolestørrelse. N = [72–104], Figurdata (XLSX), PNG.

Ser vi nærmere på hvordan svarene fordeler seg blant skoleledere på grunnskoler sortert etter grunnskolestørrelse, viser figur 15.1 at større skoler oftere har innholdsfilter administrert av kommunen, sammenliknet med mellomste og minste skoler. Blant skoler med over 300 elever, svarer ni av ti skoleledere (89 prosent) at skolen de leder har innholdsfilter administrert av kommunen på skolens enheter. På skoler med under 100 elever, svarer seks av ti skoleledere det samme. De minste skolene skiller seg også ut ved å ha den høyeste andelen innholdsfilter administrert av skolen selv (28 prosent), sammenliknet med bare fem prosent på de største skolene (over 300 elever). På de minste skolene finner vi i tillegg høyest andel av skoleledere som svarer at de *ikke* har innholdsfilter på skolens enheter (ti prosent), mens bare en prosent av skoleledere ved de største skolene svarer nei på spørsmålet om de har innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene.



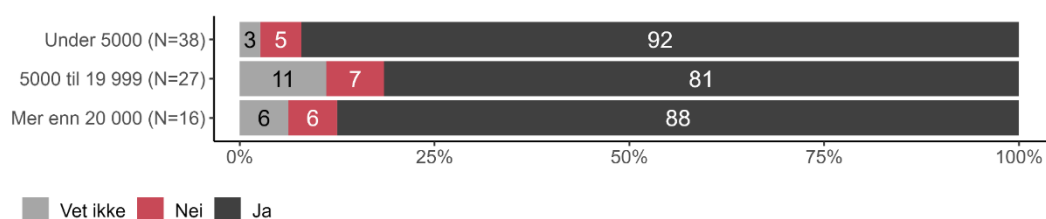
Figur 15.2. Har din skole innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–148], Figurdata (XLSX), PNG.

Sorterer vi skoleledernes svar etter kommunestørrelse (figur 15.2), ser vi at de største kommunene i noe større grad administrerer ansvaret for innholdsfilter på elevenes skjermer på skoleeiernivå, sammenliknet med de minste kommunene. Mens åtte av ti skoleledere (79 prosent) på grunnskoler i de største kommunene (over 20 000 innbyggere) svarer at kommunen administrerer innholdsfilter på

skolens digitale enheter, svarer syv av ti skoleledere (71 prosent) i de minste kommunene (under 5000 innbyggere) at kommunen administrerer dette ansvaret.

Samtidig spurte vi respondentgruppen skoleeier om kommunen har innført innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene. Skoleeierne kunne svare *vet ikke*, *nei* eller *ja*. Blant de 81 respondentene svarer et stort flertall, 88 prosent, *ja*. (Resten av svarene fordeler seg likt mellom *nei* og *vet ikke* (seks prosent hver). Dette betyr at 12 prosent av skoleeierne enten ikke har innført innholdsfilter, eller vet om det er innført innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene.

Ser vi nærmere på fordelingen blant kommunale skoleeiere når det gjelder kommunestørrelse (definert etter antall innbyggere), viser vi til figur 15.3. Andelen skoleeiere som svarer ja på spørsmålet om kommunen har innført innholdsfilter, er høyest i de minste kommunene (92 prosent), sammenliknet med skoleeiere fra de største og mellomstore kommunene. Det er med andre ord ti prosentpoeng flere skoleeiere i de minste kommunene enn i de mellomstore kommunene som svarer at kommunen har innført innholdsfilter på skolens enheter.

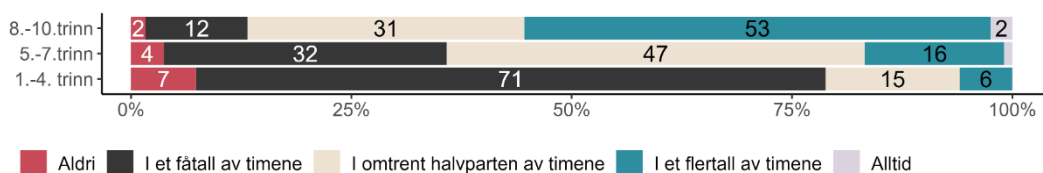


Figur 15.3. Har kommunen innført innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene? etter kommuner, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Skoleeiere og skoleledere som svarte *nei* på spørsmålet om kommunen eller skolen har innført innholdsfilter for å sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene, ble deretter spurt om hva som er årsaken til at innholdsfilter ikke er innført. Her kunne begge respondenttyper krysse av for et av følgende seks svar: *mangler kompetanse*, *tilgjengelige løsninger fungerer dårlig*, *mangler midler*, *fokuserer på å styrke elevenes digitale dømmekraft*, *tilgjengelige løsninger vil hindre tilgang til digitale ressurser*, eller *annet*. På dette spørsmålet er det stor spredning i svarene, men antallet respondenter er for få til at resultatene kan brukes.

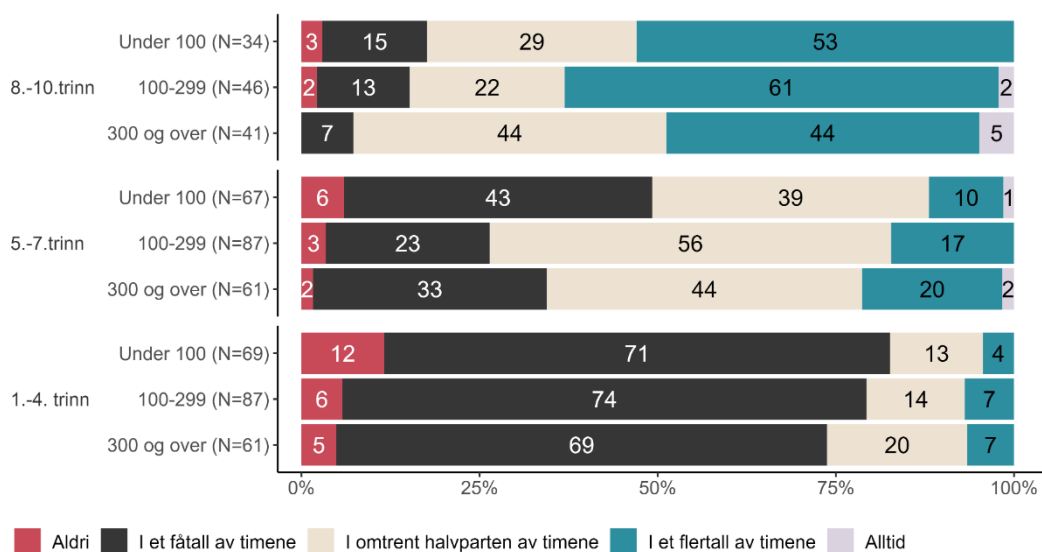
15.2 Omfang av skjermbruk i undervisningen

Vi skal nå se nærmere på spørsmål som knytter seg til omfang av skjermbruk i undervisningen.



Figur 15.4. Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole? skoleleder grunnskole. N = [121–217], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole? Dette spørsmålet ble stilt respondentgruppen skoleledere i barne- og ungdomsskoler. Skolelederne ble bedt om å ta stilling til spørsmålet for de ulike trinnene ved sin skole. Respondentene kunne krysse av for *aldri*, *i et fåtall av timene*, *omtrent halvparten av timene*, *i et flertall av timene* eller *alltid*. Som vist i figur 15.4 fordeler svarene seg ulikt når vi sortert etter elevenes alder/klassestrinn. Skjermbruk i undervisningen øker med elevenes klassestrinn og alder. På de lavere trinnene (1.-4. trinn) rapporterer 12 prosent at skjerm alene kun brukes i et fåtall av timene, mens det på ungdomstrinnet rapporteres at skjerm alene brukes i omtrent halvparten av timene (53 prosent). På mellomtrinnet (5.-7. trinn) svarer 16 prosent at kun skjerm brukes i undervisningen i et flertall av timene. Andelen skoleledere som rapporterer at elevene bruker skjerm i omtrent halvparten av timene, er lavest på de laveste trinnene (15 prosent) og høyest på mellomtrinnet (47 prosent). For ungdomstrinnet svarer 31 prosent av skolelederne at elevene bruker skjerm i omtrent halvparten av timene. For 8.-10. trinn er det kun 12 prosent som svarer at kun skjerm benyttes i et fåtall av timene er, mens over halvparten svarer at kun skjerm benyttes i et flertall av timene.

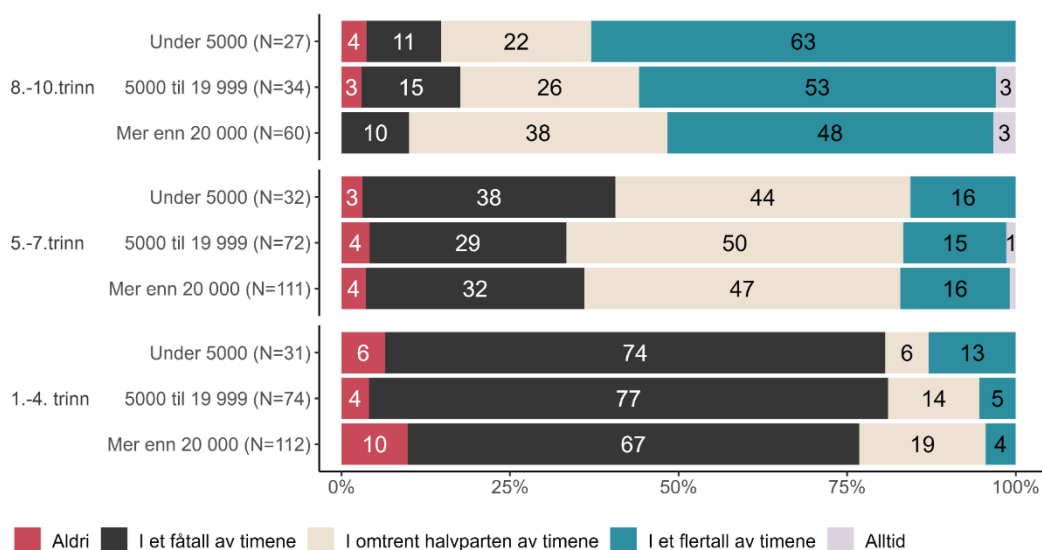


Figur 15.5. Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole? etter grunnskolestørrelse. N = [34–87], Figurdata (XLSX), PNG.

Vi skal nå se nærmere på hvordan svarene fordeler seg når vi sorterer etter skolestørrelse (figur 15.5). Når det gjelder ungdomstrinnet, er det betydelig færre skoleledere ved de største grunnskolene (300 elever eller over) som rapporterer at kun skjerm benyttes *i et fåtall av timene* (7 prosent), sammenliknet med svarene fra skoleledere ved de minste skolene (15 prosent). Ved de største skolene svarer 88 prosent av skolelederne at elevene på ungdomstrinnet bruker skjerm *i et flertall av timene* eller *i omtrent halvparten av timene*, jevnt fordelt mellom de to svaralternativene. Ved de mellomstore grunnskolene (100-299 elever) er det 17 prosentpoeng flere skoleledere som krysser av for at elevene på ungdomstrinnet bruker kun skjerm i undervisningen *i et flertall av timene*, sammenliknet med skolelederne på grunnskoler med over 300 elever. For småskoletrinnet (1.-4. trinn) er det en større andel av skoleledere ved de minste skolene (12 prosent) som rapporterer at elevene aldri benytter skjerm i undervisningen, sammenliknet med svarene fra skolelederne ved de største skolene (5 prosent). Ved de største skolene er det også flere skoleledere som rapporterer at elevene på småskoletrinnet benytter skjerm *i omtrent halvparten av timene* (20 prosent), sammenliknet med svarene fra de minste skolene (13 prosent). Den lille andelen skoleledere som svarer at kun skjerm benyttes *i et flertall av undervisningstimene* for småskoletrinnet, er også noe høyere på de største og mellomstore grunnskolene (syv prosent for begge), sammenliknet med svarene fra skolelederne ved de minste grunnskolene (4 prosent).

Vi ser med andre ord en tendens til at andelen respondenter som til sammen svarer *aldri* eller *i et fåtall av timene* på spørsmål om hvor ofte kun skjerm benyttes

i undervisningen, er noe høyere ved de minste grunnskolene enn ved de største grunnskolene, for alle trinn.



Figur 15.6. Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [27–112], Figurdata (XLSX), PNG.

Vi skal nå se hvordan svarene fordeler seg når vi sorterer etter kommunestørrelse. Ser vi først på skoleledernes svar for småskoletrinnet (1.-4. trinn), viser figur 15.6 at skoleledere på skoler i de minste kommunene i større grad rapporterer at elevene bruker kun skjerm i et flertall av timene (13 prosent), mens kun fire prosent av skolelederne ved de største kommunene krysser av for det samme.

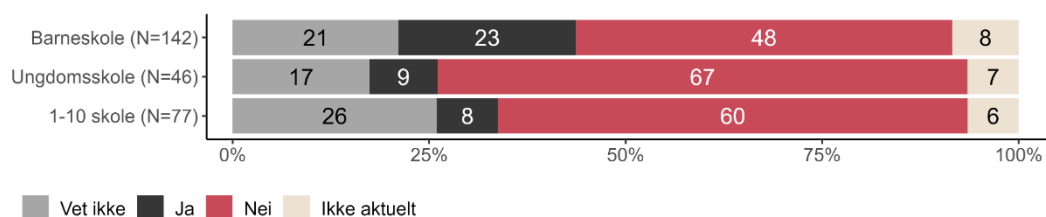
Denne trenden ser vi også på ungdomstrinnet. Blant skolelederne i de minste kommunene svarer 63 prosent at det brukes kun skjerm i undervisning i et flertall av timene, mens dette gjelder kun 48 prosent i de største kommunene. Tar vi utgangspunkt i mellomtrinnet (5.-7. trinn), er det ingen variasjon i svarene fra skolelederne når det gjelder hvem som har krysset av for at elevene kun bruker skjerm i et flertall av timene. På mellomtrinnet ser vi imidlertid at skolelederne ved skoler i de minste kommunene i større grad krysser av for at kun skjerm benyttes i et fåtall av timene (38 prosent), mens 29 prosent av skolelederne i de mellomstore kommunene og 32 prosent av skolelederne i de største kommunene krysser av for at kun skjerm benyttes i et flertall av timene.

15.3 Foreldrenes mulighet til å styre tilgang til nett

Skolelederne i grunnskolen ble blant annet spurt om foreldrene har anledning til å styre elevenes tilgang til nett når elevene tar med seg skolens digitale enheter hjem. Her kunne respondentene svare *vet ikke*, *ja*, *nei* eller *ikke aktuelt*. Ser vi på

svarene fra alle skolelederne under ett, svarer over halvparten nei på dette spørsmålet (55 prosent), altså at foreldrene *ikke* kan styre elevenes tilgang til nett når elevenes digitale enheter blir med hjem fra skolen. De resterende svarene fordeler seg mellom 16 prosent som svarer ja, og 22 prosent som svarer at de som skoleledere ikke vet om foreldre kan styre tilgangen til nett på elevenes enheter når disse er med hjem fra skolen.

Ser vi på fordelingen av svarene sortert etter skoletype (figur 15.7), er det tydelig at foreldrenes mulighet til å styre tilgang til nett hjemmefra på elevenes enheter er størst for de yngste elevene.

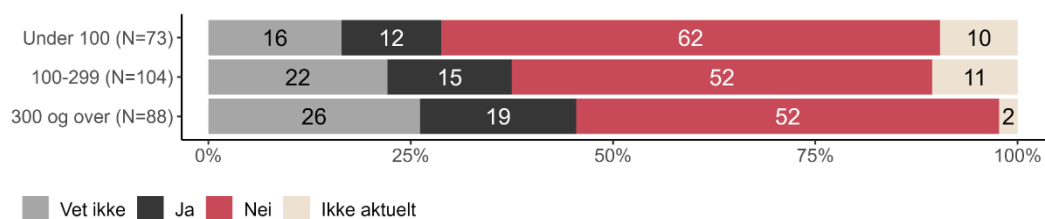


Figur 15.7. Kan foreldrene ved din skole styre elevenes tilgang til nett når elevene tar med seg skolens digitale enheter hjem? etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Blant skolelederne på rene barneskoler svarer 23 prosent at foreldrene kan styre elevenes tilgang til nett, mens ni prosent av skolelederne på rene ungdomsskoler svarer det samme. Til sammenlikning svarer åtte prosent av skolelederne på 1.-10.-skoler *ja* på dette spørsmålet.

Det er blant skoleledere på ungdomsskoler vi finner den største andelen (67 prosent) som svarer *nei* på spørsmålet om foreldres mulighet til å styre tilgang til nett hjemmefra. Det kan være verdt å merke seg at på 1.-10.-skoler er det kun åtte prosent av skolelederne som svarer at foreldrene kan styre tilgangen til nett på skolens digitale enheter når de er hjemme, mens 26 prosent svarer *vet ikke*.

Vi skal nå se hvordan svarene fordeler seg etter skolestørrelse (figur 15.8).

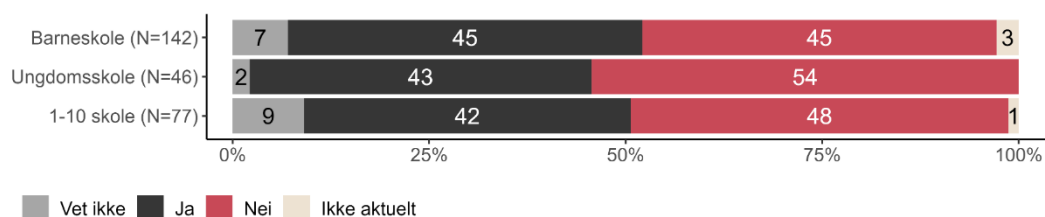


Figur 15.8. Kan foreldrene ved din skole styre elevenes tilgang til nett når elevene tar med seg skolens digitale enheter hjem? etter grunnskolestørrelse. N = [73–104], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Blant respondentene ved de største skolene (300 elever og over) er det en betydelig større andel som svarer *vet ikke* på dette spørsmålet (26 prosent), sammenliknet ved respondentene ved skoler som har færre enn 100 elever (16 prosent). Samtidig er det en større andel av respondentene ved de største skolene som svarer ja på spørsmålet om foreldre har anledning til å styre elevenes tilgang til nett, enn ved de minste skolene.

15.4 Lærernes muligheter for å styre elevenes tilgang til nett i undervisningen

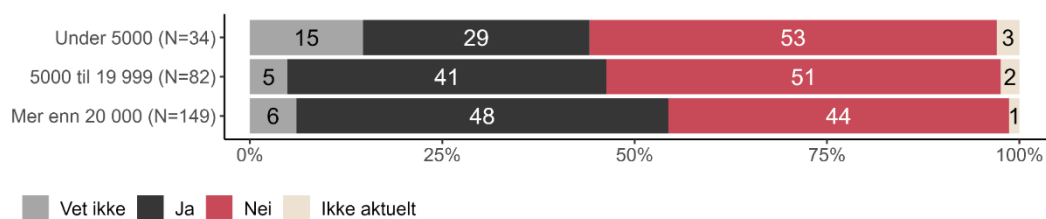
Skolelederne i grunnskolen ble også spurt om lærerne ved den enkelte skole kan styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov. Her kunne skoleledere svare *vet ikke*, *ja*, *nei* eller *ikke aktuelt*. Av de 265 svarene vi mottok, svarer litt under halvparten (48 prosent) av skolelederne *nei* på spørsmålet, mens 44 prosent svarer ja. Syv prosent av skolelederne svarer at de ikke vet om lærerne kan styre elevenes nettilgang i undervisningen ved behov.



Figur 15.9. Kan lærerne ved din skole styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov? etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

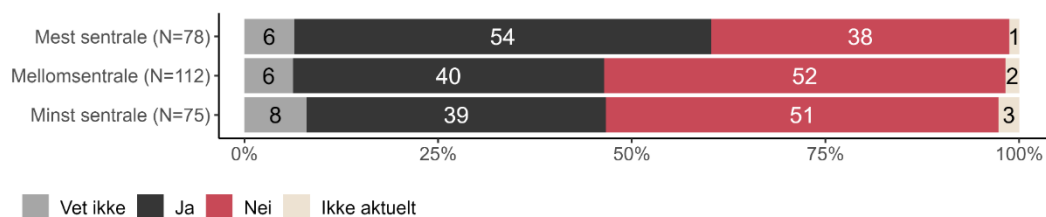
Figur 15.9 viser lite variasjon i svarene mellom skoleledere i barneskoler, ungdomsskoler og 1.-10.-skoler. Ved 1.-10.-skoler er andelen som svarer at de ikke vet om lærerne kan styre elevenes tilgang til nett noe høyere (ni prosent) enn ved ungdomsskoler (to prosent). Ved ungdomsskoler er det også en større andel skoleledere som rapporterer at lærerne ikke kan styre elevenes tilgang til nett (54

prosent), sammenliknet med svarene fra respondenter ved barneskoler (45 prosent). Ved barneskoler fordeler svarene seg likt mellom respondenter som svarer ja og nei på spørsmålet om lærerne kan styre elevenes tilgang til nett i undervisningen (45 prosent).



Figur 15.10. Kan lærerne ved din skole styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–149], Figurdata (XLSX), PNG.

Figur 15.10 viser hvordan svarene fordeler seg etter kommunestørrelse. I de minste kommunene er det hhv. ti og ni prosentpoeng høyere andel skoleledere som rapporterer at de ikke vet om lærerne ved egen skole kan styre elevenes tilgang til nett, sammenliknet med mellomstore og store kommuner.



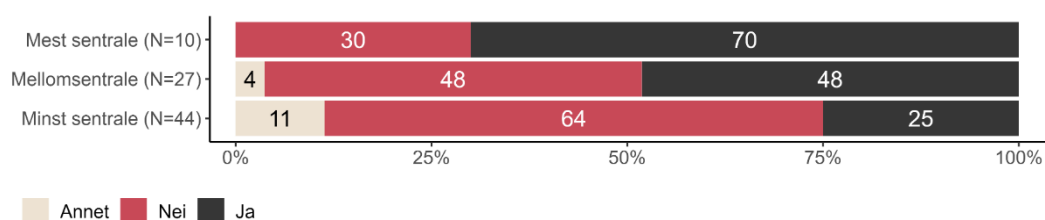
Figur 15.11. Kan lærerne ved din skole styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov? etter grunnskoler, etter sentralitet. N = [75–112], Figurdata (XLSX), PNG.

Vi skal nå se hvordan fordelingen ser ut blant skoleledere på grunnskoler sortert etter sentralitet. I figur 15.11 er den overordnede tendensen at lærere ved skoler i de mest sentrale strøkene i større grad kan styre elevenes tilgang til nett i undervisningen sammenliknet med skoler i mindre sentrale strøk. Blant skolene med mest sentral beliggenhet svarer over halvparten (54 prosent) at lærerne kan styre nettilgangen på elevenes enheter i undervisningen ved behov, mens 39 prosent av skoleledere ved de minst sentrale skolene svarer det samme.

15.5 Føringer fra kommunen om balansen mellom analoge og digitale læremidler

Vi skal nå se nærmere på hvorvidt kommunen legger føringer på skolene om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler og ressurser i undervisningen. Dette ble stilt som et spørsmål både til skoleeiere og til skoleledere i grunnskolen, og begge respondentgruppene kunne krysse av for *ja*, *nei* eller *annet*. Blant de kommunale skoleeierne svarer over halvparten (54 prosent) av de spurte *nei* på dette spørsmålet. Flertallet av skoleeierne legger ikke føringer på skolene når det gjelder balansen mellom analoge og digitale læremidler og ressurser. Dette ansvaret overlates til skolene. En liten andel av skoleeierne (seks prosent) svarer *annet*, mens de resterende (38 prosent) svarer *ja*. Skoleeiere som krysset av for *annet* fikk mulighet til å spesifisere med egne ord. Her svarer noen at pågående dialog med skolene om denne balansen er årsaken til at de ikke legger føringer på skolene. Andre skriver at skolene selv ivaretar balansen, og at det derfor ikke er nødvendig å legge føringer fra kommunens side.

Når vi sorterer svarene etter sentralitet (figur 15.12), ser vi at langt flere skoleeiere i de mest sentrale strøkene svarer at de legger føringer på skolene om å balansere bruken av digitale og analoge læringsressurser. I de mest sentrale strøkene svarer syv av ti skoleeiere at de legger føringer på skolene, mens kun 25 prosent av skoleeierne i de minst sentrale strøkene svarer det samme.

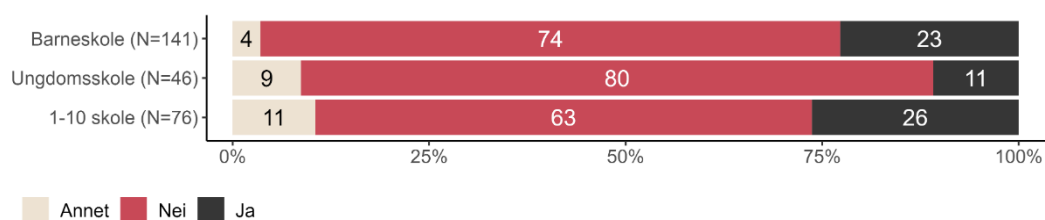


Figur 15.12. Legger kommunen føringer på skolene om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler og ressurser i undervisningen? etter kommuner, etter sentralitet. N = [10–44], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Hva svarer så skolelederne? Spørsmålet de fikk var følgende: Legges det føringer på din skole fra kommunen om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler og ressurser i undervisningen? Et betydelig flertall av skolelederne krysset av for *nei* på dette spørsmålet (72 prosent). Vi kan merke oss at andelen skoleledere som svarer at kommunen ikke legger føringer, er høyere enn andelen skoleeiere som svarer det samme. Samtidig er skoleeiersvarene og skoleledersvarene ikke direkte sammenliknbare på andelsstørrelse, ettersom kommuner har forskjellig antall skoler. I fritekstsvarene fra den lille andelen

skoleledere som svarer annet (seks prosent), svarer litt under halvparten (syv av 17) at de er privatskole, og er dermed ikke underlagt en kommunal skoleeier.

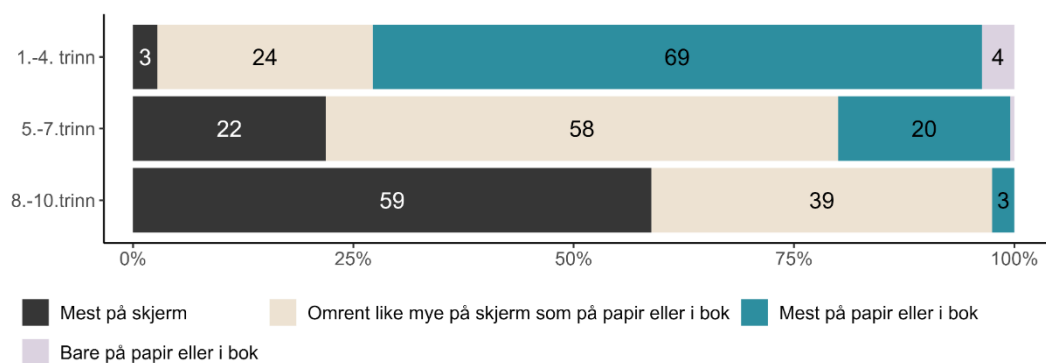
Ser vi nærmere på svarene fra skolelederne, finner vi nesten ingen forskjeller i svarene når vi sorterer etter sentralitet eller kommunestørrelse. Sett i lys av svarene fra skoleeier viser dette hvordan et intendert budskap fra skoleeiere blir fortolket og mottatt hos skoleledere. Imidlertid finner vi noe variasjon i svarene sortert etter skoletype (figur 15.13). En mindre andel skoleledere ved ungdomsskoler erfarer føringer fra skoleeier enn skoleledere ved barneskoler og 1.-10.-skoler. Mens 26 prosent av skolelederne ved 1.-10.-skoler svarer at kommunen legger føringer, er det bare 11 prosent av skolelederne ved ungdomsskoler som svarer ja på spørsmålet.



Figur 15.13. Legges det føringer på din skole fra kommunen om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler og ressurser i undervisningen? etter skoletype. N = [46–141], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

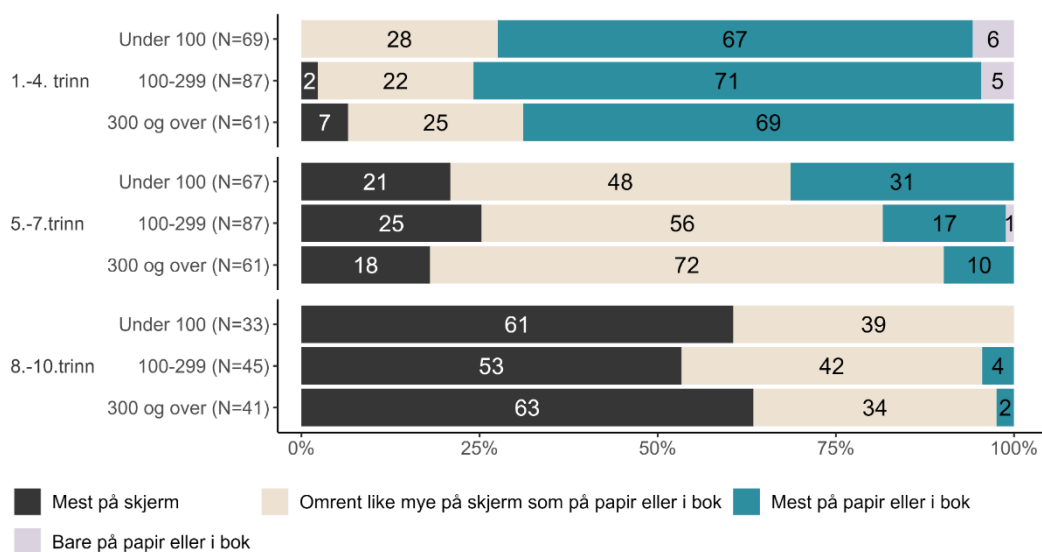
15.6 Elevenes skriftlige arbeid mellom skjerm og papir

Vi skal nå se på hvilken arbeidsform elevene benytter for skriftlig arbeid, og hvordan dette fordeler seg mellom papir og skjerm. Respondentgruppen er skoleledere i grunnskolen.



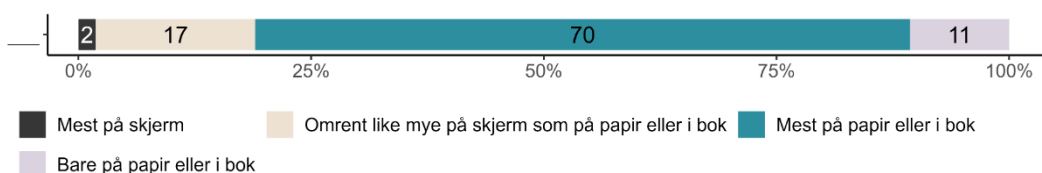
Figur 15.14. På hvilken måte arbeider elevene ved din skole skriftlig? skoleleder grunnskole. N = [119–217], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Figur 15.14 viser variasjon i skoleledernes svar fordelt mellom de ulike klassetrinnene. På småskoletrinnet (1.-4. trinn) svarer et tydelig flertall (69 prosent) av skolelederne at elevene jobber mest på papir eller i bok. På ungdomstrinnet svarer kun tre prosent av skolelederne at elevene jobber mest på papir eller i bok, omtrent seks av ti skoleledere (59 prosent) svarer at elevene på ungdomstrinnet jobber mest på skjerm. På mellomtrinnet (5.-7. trinn) svarer flertallet av skolelederne (58 prosent) at elevene jobber omtrent like mye på skjerm som på papir, mens 22 prosent svarer at elevene jobber mest på skjerm. Vi ser med andre ord at arbeidsformen som benyttes for elevenes skriftlige arbeid i betydelig større grad skjer på skjerm på ungdomstrinnet enn på de lavere klassetrinnene.



Figur 15.15. På hvilken måte arbeider elevene ved din skole skriftlig? Skoleledere grunnskole etter skolestørrelse. N = [33–87], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

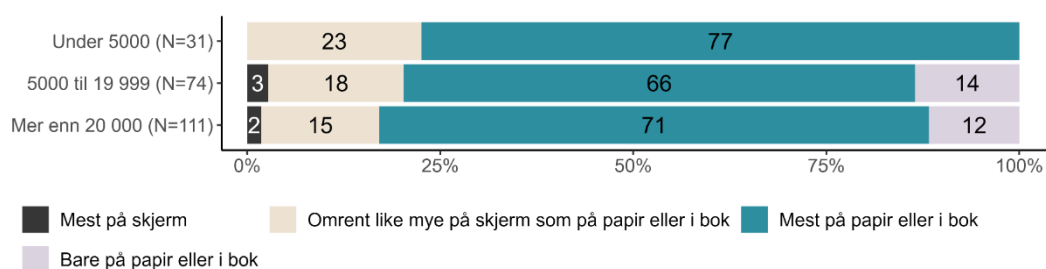
Figur 15.15 viser hvordan svarene fordeler seg når vi sorterer etter skolestørrelse. På mellomtrinnet (5.-7. trinn) ser vi at andelen som svarer at elevene jobber mest på papir eller bok, varierer med skolestørrelse. Ved de minste skolene svarer 31 prosent av skolelederne på mellomtrinnet at elevene jobber mest på papir eller bok, mens kun ti prosent av skolelederne ved skoler som har flere enn 300 elever svarer det samme. Skolestørrelse har også en viss betydning for hvordan svarene fordeler seg på ungdomstrinnet, hvor andelen skoleledere som rapporterer at elevene jobber mest på skjerm er noe høyere ved de største skolene enn ved de minste og mellomstore skolene. Det er også ved de største grunnskolene vi finner flest skoleledere som svarer at elever på 1.-4. trinn jobber mest på skjerm, selv om denne andelen er liten (syv prosent). Det er ingen skoleledere ved de minste skolene (under 100 elever) som svarer at elevene på småskoletrinnet jobber mest på skjerm, mens en liten gruppe skoleledere ved største skolene svarer at de yngste elevene jobber mest på skjerm (syv prosent).



Figur 15.16. På hvilken måte gjennomføres begynneropplæringen i lesing og skriving ved din skole? N = 216, Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Elevenes arbeidsform i vekslingen mellom skjerm og papir var også et tema for spørsmål om begynneropplæringen i lesing og skriving. Skolelederne ved

barneskoler og 1.-10.-skoler fikk i den forbindelse følgende spørsmål: På hvilken måte gjennomføres begynneropplæringen i lesing og skriving ved din skole? Skolelederne kunne velge mellom fire svaralternativer: *mest på skjerm*, *bare på papir eller bok*, *omtrent like mye på skjerm som på papir*, eller *mest på papir eller i bok*. En av ti skoleledere (11 prosent) krysser av for *bare på papir eller bok*. Det store flertallet (70 prosent) svarer at begynneropplæringen i lesing og skriving skjer mest på papir eller i bok, mens 17 prosent svarer at begynneropplæringen skjer omtrent like mye på skjerm som på papir eller bok.

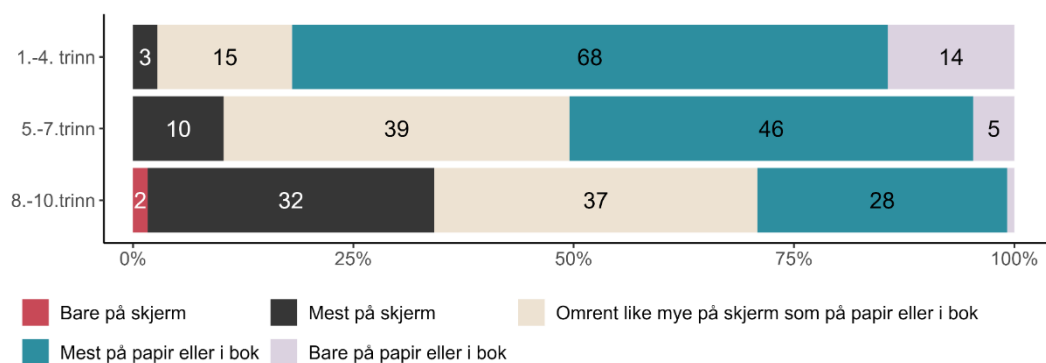


Figur 15.17. På hvilken måte gjennomføres begynneropplæringen i lesing og skriving ved din skole? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [31–111], Figurdatabeleg (XLSX), PNG.

Vi skal nå se hvordan svarene fra skolelederne fordeler seg når vi sorterer etter kommunestørrelse. Som vist i figur 15.17 over, ser vi at begynneropplæringen i lesing og skriving i større grad skjer mest på papir eller i bok ved skoler i de minste kommunene (under 5000 innbyggere). I de minste kommunene svarer tre av fire skoleledere at begynneropplæringen skjer mest på papir eller i bok, mens en av fire svarer at begynneropplæringen skjer omtrent like mye på skjerm som på papir. I de minste kommunene er det imidlertid ingen skoleledere som svarer at begynneropplæringen bare skjer på papir eller i bok. I de største kommunene (20 000 innbyggere eller flere) finner vi en noe større variasjon i svarene. I de største kommunene svarer 12 prosent at begynneropplæringen bare skjer på papir eller i bok, mens 15 prosent svarer at begynneropplæringen skjer omtrent like mye på skjerm som på papir. Også i de største kommunene skjer gjennomføring av begynneropplæringen i lesing og skriving mest ved hjelp av papir eller i bok. En liten andel skoleledere ved grunnskoler i de største (to prosent) og mellomstore kommunene (tre prosent) svarer at begynneropplæringen skjer mest på skjerm.

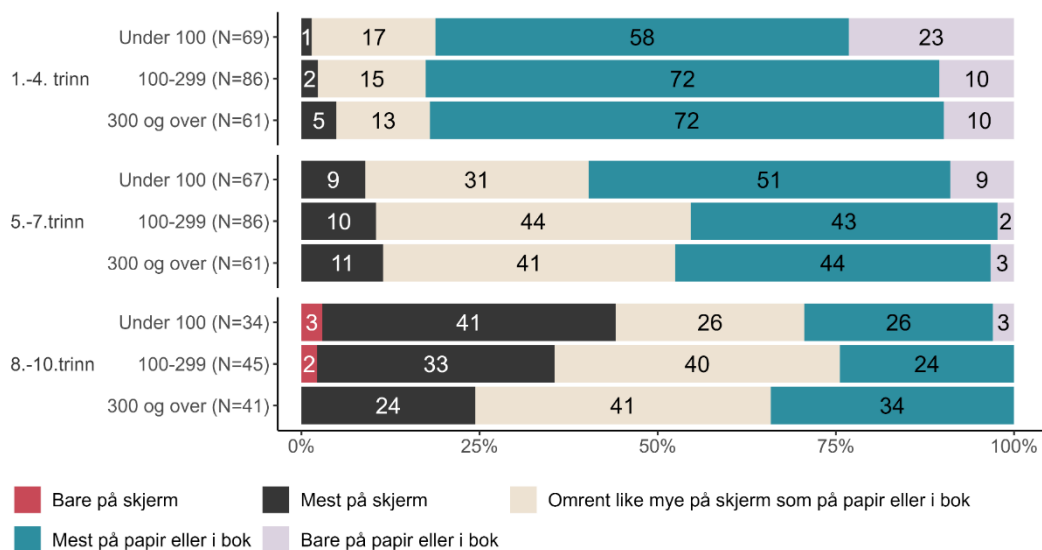
15.7 Elevenes lesing av lengre tekster

Til slutt i dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan elever i grunnskolen leser lengre tekster i undervisningen.



Figur 15.18. På hvilken måte leser elevene ved din skole lengre tekster i undervisningen? grunnskoleleder. N = [120–216], Figurdata (XLSX), PNG.

Figur 15.18 viser hvordan skoleledernes svar fordeler seg etter elevenes alder og klassetrinn. Det er betydelige forskjeller mellom klassetrinnene i hvorvidt elevene leser mest på skjerm eller på papir/i bok. Ved småskoletrinnet (1.-4. trinn) rapporterer 68 prosent av skolelederne at elevene leser mest på papir eller i bok når de leser lengre tekster i undervisningen, mens bare tre prosent svarer at elevene på småskoletrinnet leser lengre tekster mest på skjerm. For mellomtrinnet (5.-7.trinn) viser svarene at en større andel av skolelederne mener elevene leser lengre tekster på skjerm. For mellomtrinnet er andelen skoleledere som rapporterer at elevene leser mest på papir eller i bok, lavere enn for småskoletrinnet. Under halvparten (46 prosent) av skolelederne svarer at elevene på mellomtrinnet leser mest på papir eller i bok, mens andelen som svarer at elevene leser mest på skjerm er på ti prosent. For ungdomstrinnet ser vi at andelen av skoleledere som rapporterer at elevene leser mest på skjerm, er større enn i barneskolen. Her viser tallene at 32 prosent av skolelederne krysser av for at elevenes lesing av lengre tekster skjer mest på skjerm, 37 prosent svarer at elevene leser omtrent like mye på skjerm som på papir eller i bok, mens 28 prosent svarer at elevene leser mest på papir eller i bok. Det er også på ungdomstrinnet vi finner de eneste som har krysset av for at lesing av lengre tekster bare skjer på skjerm (2 prosent).



Figur 15.19. På hvilken måte leser elevene ved din skole lengre tekster i undervisningen? etter grunnskolestørrelse. N = [34–86], Figurdata (XLSX), [PNG](#).

Vi skal nå se hvordan svarene fordeler seg når vi sorterer etter grunnskolestørrelse, og viser til figur 15.19. Ved små barneskoler rapporterer en større andel av skolelederne at lesing skjer mest på papir. I ungdomsskolen er det motsatt, der rapporterer en større andel av skoleledere ved små ungdomsskoler at lesing skjer mest på skjerm. Ser vi først på skoleledernes svar i tilknytning til småskoletrinnet (1.-4- trinn), viser tallene at lesing av lengre tekster på papir eller i bok i større omfang skjer ved de største og mellomstore grunnskolene sammenliknet med skoler som har færre enn 100 elever. Vi ser at fjorten prosentpoeng færre skoleledere ved de minste grunnskolene har krysset av for at elevene leser *mest på papir eller i bok*. Samtidig er det ved de minste skolene at flest skoleledere har krysset av for at elevene på 1.-4. trinn bare leser lengre tekster på papir eller bok (23 prosent), mens en av ti skoleledere ved de største og mellomstore skolene har krysset av for dette.

Når det gjelder respondentenes svar for elever på mellomtrinnet (5.-7. trinn), ser vi at det er skoleledere ved de minste skolene som i størst grad krysser av for at elevene leser mest på papir eller i bok når de skal lese lengre tekster (51 prosent). Det er også ved de minste skolene flest skoleledere som svarer at elevene kun leser lengre tekster på papir eller i bok (ni prosent). Blant skolelederne ved de største og mellomstore skolene, er det henholdsvis 44 prosent og 43 prosent som krysser av for at elevenes lesing av lengre tekster skjer mest på papir eller i bok.

For ungdomstrinnet er det derimot ved de største skolene flest skoleledere krysser av for at elevene leser lengre tekster *mest på papir eller bok* (34 prosent). Til sammenlikning svarer 26 prosent av skolelederne ved de minste skolene, og

24 prosent av skolelederne ved de mellomstore skolene det samme. Svarene fordeler seg også ulikt mellom skolestørrelse når det gjelder hvem som krysser av for at elevene leser omtrent like mye på skjerm som på papir. Ved de minste skolene krysser 26 prosent av for at elevene på ungdomstrinnet leser omtrent like mye på skjerm som på papir, mens 40 prosent av skolelederne ved de mellomstore skolene og 41 prosent ved de største skolene krysser av for det samme. Vi kan også merke oss at det er ved de minste skolene flest skoleledere (41 prosent) som krysser av for at elevene leser lengre tekster mest på skjerm, mens 33 prosent av skolelederne ved de mellomstore skolene og 24 prosent ved de største skolene krysser av for at elevene leser mest på skjerm.

Sortert etter skolestørrelse ser vi dermed at lesing av lengre tekster i mindre grad skjer på skjerm ved de minste skolene når vi tar utgangspunkt i småskoletrinnet. Dette bildet er imidlertid annerledes for ungdomstrinnet, hvor vi ser at det elever ved de minste skolene i større grad leser lengre tekster på skjerm enn elever ved de største skolene.

Oppsummering

- Ni av ti skoleledere i grunnskolen rapporterer at de har innholdsfilter på skolens enheter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene. De fleste svarer at dette er administrert av kommunen, mens en mindre andel (14 prosent) svarer at innholdsfilter er administrert av skolen. Blant svarene fra skoleeierne svarer tolv prosent at de ikke har, eller ikke vet om de har, innført innholdsfilter på elevenes digitale enheter.
- Over halvparten av skoleledere i grunnskolen svarer at foreldrene ikke har anledning til å styre elevenes tilgang til nett når skolens digitale enheter er med hjem. Andelen som svarer nei, er høyere på ungdomstrinnet enn på rene barneskoler.
- Nesten halvparten av skoleledere i grunnskolen svarer at lærerne ikke har muligheter for å styre elevenes tilgang til nett i undervisningen.
- Omfanget av skjermbruk i undervisningen øker med alder og klassetrinn. På ungdomstrinnet svarer over halvparten av skolelederne at kun skjerm benyttes i et flertall av undervisningstimene.
- Arbeidsformen som benyttes for elevenes skriftlige arbeid skjer i størst grad på skjerm for ungdomstrinnet. På småtrinnet skjer skriftlig arbeid mest på papir eller i bok.
- Ved de lavere klassetrinnene skjer lesing av lengre tekster mer på papir og i bok enn på skjerm. På ungdomstrinnet leser elevene i langt mindre grad lengre tekster kun på papir eller i bok.
- Flertallet av skoleledere og skoleeiere i grunnskolen svarer at kommunen ikke legger føringer på skolene om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler i undervisningen.

- Skoleeiere i de mest sentrale strøkene legger i større grad enn andre føringer på skolene om å balansere bruken av digitale og analoge læringsressurser.

Tabelloversikt

Tabell 1.1. Tema og målgrupper i Utdanningsdirektoratets spøringer denne runden	11
Tabell 2.1. Bakgrunnsvariabler for respondentgruppene	15
Tabell 2.2. Bruttoutvalg og status etter respondentgruppe, antall.....	15
Tabell 2.3. Sammenlikning, godkjente og ikke godkjente svar	16
Tabell 2.4. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent.....	16
Tabell 2.5. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent grunnskoler etter fylke	17
Tabell 2.6. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skoletype	18
Tabell 2.7. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skolestørrelse.....	19
Tabell 2.8. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen	19
Tabell 2.9. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen.....	20
Tabell 2.10. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter eierskap og målform.....	20
Tabell 2.11. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent videregående skoler etter fylke	21
Tabell 2.12. Sammensetning av nettoutvalg videregående skole etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen	23
Tabell 2.13. Sammensetning av nettoutvalg videregående etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen.....	23
Tabell 2.14. Sammensetning av nettoutvalg videregående skoler etter organisering og målform	24
Tabell 2.15. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent kommuner etter fylke	24
Tabell 2.16. Svarprosent kommuner etter landsdel og innbyggertall	25
Tabell 2.17. Sammensetning av nettoutvalg kommuner etter landsdel og innbyggertall sammenliknet med populasjonen.....	26

Tabell 2.18. Hvem svarer på vegne av skolen? Flere kryss mulig.....	27
Tabell 2.19. Hvem svarer på undersøkelsen på vegne av (fylkes)kommunen?, flere kryss mulig.....	27

Figuroversikt

Figur 2.1. Den geografiske beliggenheten til inviterte grunnskoler, videregående skoler og kommuner.....	13
Figur 2.2. Svarprosent grunnskoler etter fylke, antall i utvalget vist per fylke	18
Figur 2.3. Svarprosent videregående skoler etter fylke samt antall i utvalget per fylke	22
Figur 2.4. Svarprosent kommuner etter fylke, antall i utvalget vist per fylke.....	25
Figur 3.1. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter respondenttype. N = [92–278], Figurdata (XLSX), PNG.....	29
Figur 3.2. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter skoletype. N = [47–151], Figurdata (XLSX), PNG.....	30
Figur 3.3. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter grunnskolestørrelse. N = [77–109], Figurdata (XLSX), PNG.....	30
Figur 3.4. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter kommuner, etter sentralitet. N = [11–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	31
Figur 3.5. Har skolen tilgang til egen sikker/sikre løsning(er) for bruk av KI-verktøy i opplæringen/undervisningssammenheng gjennom skoleeier?/Har skoleeier en sikker løsning for bruk av KI-verktøy i undervisningssammenheng? etter videregående størrelse. N = [31–34], Figurdata (XLSX), PNG.....	31

Figur 3.6. <i>Har skoleeier gjort alderstilpasning av KI-verktøy? etter kommuner, etter sentralitet.</i> N = [6–20], Figurdata (XLSX), PNG.	32
Figur 3.7. <i>Legger skoleeier og skoleledelsen til rette for at lærerne får opplæring i bruk av KI-verktøy? etter kommuner, etter sentralitet.</i> N = [6–20], Figurdata (XLSX), PNG.....	33
Figur 3.8. <i>Har skolen/(fylkes)kommunen en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen? etter respondenttype.</i> N = [92–277], Figurdata (XLSX), PNG.....	33
Figur 3.9. <i>Har skolen/(fylkes)kommunen en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen? etter kommuner, etter sentralitet.</i> N = [11–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	34
Figur 3.10. <i>Har skolen/(fylkes)kommunen en tydelig strategi på hvordan bruke KI-verktøy i opplæringen? etter videregående skoler, etter sentralitet.</i> N = [25–38], Figurdata (XLSX), PNG.	35
Figur 3.11. <i>Opplever du som skoleleder at skolen/dere som skoleeier at skolene vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag? etter respondenttype.</i> N = [92–278], Figurdata (XLSX), PNG.	35
Figur 3.12. <i>Opplever du som skoleleder at skolen/dere som skoleeier at skolene vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag? etter skoletype.</i> N = [47–151], Figurdata (XLSX), PNG.....	36
Figur 3.13. <i>Opplever du som skoleleder at skolen/dere som skoleeier at skolene vet hvordan de skal tilegne seg tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om KI til å kunne støtte lærerne i å bruke KI-verktøy i opplæringen i fag? etter videregående størrelse.</i> N = [31–34], Figurdata (XLSX), PNG.....	36
Figur 3.14. <i>Omtrent hvor mange lærere ved din skole har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i følgende fag/fagområder? Skoleleder grunnskole.</i> N = [72–267], Figurdata (XLSX), PNG.	38
Figur 3.15. <i>Omtrent hvor mange lærere ved din skole har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i følgende fag/fagområder? Skoleleder videregående.</i> N = [11–87], Figurdata (XLSX), PNG.....	39
Figur 3.16. <i>Omtrent hvor mange lærere ved din skole har tatt i bruk KI-verktøy i opplæringen i følgende fag/fagområder? etter skoletype (videregående er ekskludert).</i> N = [6–145], Figurdata (XLSX), PNG.....	40
Figur 3.17. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen din? etter respondenttype.</i> N = [91–278], Figurdata (XLSX), PNG.....	41

Figur 3.18. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen din? etter type videregående.</i> N = [9–55], Figurdata (XLSX), PNG.....	42
Figur 3.19. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at KI-verktøy har endret lærernes vurderingspraksis på skolen din? etter videregående skoler, etter sentralitet.</i> N = [23–37], Figurdata (XLSX), PNG.	42
Figur 3.20. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter respondenttype.</i> N = [89–278], Figurdata (XLSX), PNG.....	44
Figur 3.21. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter skoletype.</i> N = [47–151], Figurdata (XLSX), PNG.....	44
Figur 3.22. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter type videregående.</i> N = [9–54], Figurdata (XLSX), PNG.....	45
Figur 3.23. <i>Har du som skoleleder inntrykk av at lærerne opplever tilgjengelige KI-verktøy/elevenes bruk av KI-verktøy som utfordrende for opplærings- og vurderingspraksis? etter videregåendestørrelse.</i> N = [29–30], Figurdata (XLSX), PNG.....	45
Figur 4.1. <i>Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter skoletype.</i> N = [46–149], Figurdata (XLSX), PNG.....	48
Figur 4.2. <i>Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter grunnskolestørrelse.</i> N = [75–108], Figurdata (XLSX), PNG.	48
Figur 4.3. <i>Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse.</i> N = [35–153], Figurdata (XLSX), PNG.....	49
Figur 4.4. <i>Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter grunnskoler, etter sentralitet.</i> N = [76–118], Figurdata (XLSX), PNG.....	50
Figur 4.5. <i>Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter respondenttype.</i> N = [83–274], Figurdata (XLSX), PNG.....	50
Figur 4.6. <i>Har dere endret seksualitetsundervisningen etter de nye læreplanene? etter skolestørrelse.</i> N = [103–137], Figurdata (XLSX), PNG.	51
Figur 4.7. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter skoletype.</i> N = [47–149], Figurdata (XLSX), PNG.....	54

Figur 4.8. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter grunnskolestørrelse. N = [75–109], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	55
Figur 4.9. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [35–154], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	56
Figur 4.10. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter grunnskoler, etter sentralitet. N = [76–119], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	57
Figur 4.11. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter respondenttype. N = [87–276], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	58
Figur 4.12. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? etter skolestørrelse. N = [104–139], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	59
Figur 4.13. <i>I hvilken grad opplever dere at læreplanverket LK20/LK20S legger til rette for god seksualitetsundervisning? N = 451, Figurdata (XLSX), PNG.</i>	59
Figur 5.1. <i>Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter respondenttype. N = [8–273], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	64
Figur 5.2. <i>Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter skoletype. N = [47–149], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	64
Figur 5.3. <i>Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter grunnskolestørrelse. N = [77–106], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	65
Figur 5.4. <i>Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter type videregående. N = [8–48], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	65
Figur 5.5. <i>Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter videregåendestørrelse. N = [25–29], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	66
Figur 5.6. <i>Kjenner dere til støtteressursen Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter kommuner, etter sentralitet. N = [8–46], Figurdata (XLSX), PNG.</i>	66
Figur 5.7. <i>I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? Alle respondenter. N = 197, Figurdata (XLSX), PNG.</i>	67

Figur 5.8. <i>I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter respondenttype. N = [4–122],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	68
Figur 5.9. <i>I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter skoletype. N = [19–71],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	69
Figur 5.10. <i>I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter kommuner, etter kommunestørrelse. N = [8–21],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	69
Figur 5.11. <i>I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter skolestørrelse. N = [43–58],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	70
Figur 5.12. <i>I hvilken grad har dere brukt støtteressursen for Kjønn og identitet på Utdanningsdirektoratets hjemmesider? etter type videregående. N = [4–17],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	71
Figur 5.13. <i>Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? N = 150,</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	72
Figur 5.14. <i>Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter respondenttype. N = [19–102],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	72
Figur 5.15. <i>Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter skoletype. N = [13–58],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	73
Figur 5.16. <i>Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter skolestørrelse. N = [36–48],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	74
Figur 5.17. <i>Hvor nyttig vurderer dere at ressursen er som støtte til seksualitetsundervisningen? etter type videregående. N = [2–13],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	75
Figur 6.1. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? Skoleledere videregående. N = 81,</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	79
Figur 6.2. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? etter type videregående. N = [7–50],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	80
Figur 6.3. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	80
Figur 6.4. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø negativt? etter videregående størrelse. N = [26–28],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	81

Figur 6.5. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt?</i> Skoleledere videregående. N = 80, Figurdata (XLSX), PNG.....	82
Figur 6.6. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt?</i> etter skolestørrelse. N = [26–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	82
Figur 6.7. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt?</i> etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	83
Figur 6.8. <i>I hvilken grad mener dere at russefeiringen påvirker elevenes skolemiljø positivt?</i> etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–30], Figurdata (XLSX), PNG.....	84
Figur 6.9. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker at feiringen/avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen?</i> Skoleledere videregående. N = 80, Figurdata (XLSX), PNG.....	87
Figur 6.10. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker at feiringen/avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen?</i> etter skolestørrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), PNG.....	87
Figur 6.11. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker at feiringen/avgangsmarkeringen skal foregå etter eksamen?</i> etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	88
Figur 6.12. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring?</i> etter respondenttype. N = 79, Figurdata (XLSX), PNG.....	89
Figur 6.13. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring?</i> etter skolestørrelse. N = [25–28], Figurdata (XLSX), PNG.....	90
Figur 6.14. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring?</i> etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	91
Figur 6.15. <i>I hvor stor grad opplever dere at elevene selv ønsker en endret feiring?</i> etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–29], Figurdata (XLSX), PNG.....	91
Figur 6.16. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? Skoleledere videregående. N = 81, Figurdata (XLSX), PNG.....	92
Figur 6.17. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? etter skolestørrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), PNG.....	93
Figur 6.18. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	93

Figur 6.19. Samarbeidet din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune med avgangselevne for en felles avgangsmarkering forrige skoleår? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31], Figurdata (XLSX), PNG.....	94
Figur 6.20. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? Skoleledere videregående. N = 81, Figurdata (XLSX), PNG.....	94
Figur 6.21. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? etter skolestørrelse. N = [26–28], Figurdata (XLSX), PNG.....	95
Figur 6.22. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? etter type videregående. N = [7–50], Figurdata (XLSX), PNG.....	95
Figur 6.23. Planlegger din skole/skolene i din kommune/skolene i din fylkeskommune et samarbeid med avgangselevne om en felles avgangsmarkering dette skoleåret? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31], Figurdata (XLSX), PNG.....	96
Figur 8.1. <i>Benytter skolen ekstern bistand/hjelp i beredskapsarbeidet?</i> N = [75–81].....	102
Figur 8.2. <i>Benytter skolen ekstern bistand/hjelp i beredskapsarbeidet? etter skolestørrelse.</i> N = [23–28].....	103
Figur 8.3. <i>Benytter skolen ekstern bistand/hjelp i beredskapsarbeidet? etter type videregående.</i> N = [7–50].....	104
Figur 8.4. <i>Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet?</i> N = 80.	105
Figur 8.5. <i>Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? etter skolestørrelse.</i> N = [26–28].....	105
Figur 8.6. <i>Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? etter type videregående.</i> N = [8–49].....	106
Figur 8.7. <i>Benytter skolen veiledningsmateriell i beredskapsarbeidet? etter videregående skoler, etter sentralitet.</i> N = [20–31].....	107
Figur 8.8. <i>Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024?</i> N = 81.....	108
Figur 8.9. <i>Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? etter skolestørrelse.</i> N = [26–28].....	109
Figur 8.10. <i>Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? etter type videregående.</i> N = [8–50].....	109

Figur 8.11. Har skolen holdt beredskapsøvelser i løpet av skoleåret 2023-2024? etter videregående skoler, etter sentralitet. N = [21–31].....	110
Figur 9.1. Er det skolebibliotek på skolen? etter skoletype. N = [46–151], Figurdata (XLSX), PNG.....	113
Figur 9.2. Er det skolebibliotek på skolen? etter skolestørrelse. N = [103–137], Figurdata (XLSX), PNG.....	113
Figur 9.3. Hva er de viktigste årsakene til at skolen ikke har skolebibliotek? (Flere valg mulig). etter respondenttype. N = [12–47], Figurdata (XLSX), PNG.....	114
Figur 9.4. Har skolen et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen? etter skoletype. N = [46–151], Figurdata (XLSX), PNG.....	115
Figur 9.5. Har skolen et organisert samarbeid med folkebiblioteket i kommunen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [36–154], Figurdata (XLSX), PNG.....	116
Figur 9.6. Hvor mange timer i uken er skolebiblioteket bemannet? etter skoletype. N = [32–136], Figurdata (XLSX), PNG.....	116
Figur 9.7. Hvor mange timer i uken er skolebiblioteket bemannet? etter skolestørrelse. N = [75–115], Figurdata (XLSX), PNG.....	117
Figur 9.8. Hvor mange timer i uken er skolebiblioteket bemannet? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [27–132], Figurdata (XLSX), PNG.....	117
Figur 9.9. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? etter skoletype. N = [31–134], Figurdata (XLSX), PNG.....	118
Figur 9.10. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? etter skolestørrelse. N = [71–113], Figurdata (XLSX), PNG.....	119
Figur 9.11. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [26–129], Figurdata (XLSX), PNG.....	120
Figur 9.12. Hva slags utdanning har skolebibliotekaren/den biblioteksansvarlige? N = [291–297], Figurdata (XLSX), PNG.....	120
Figur 9.13. Har skolen nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen? etter skoletype. N = [32–135], Figurdata (XLSX), PNG.....	121
Figur 9.14. Har skolen nedfelt i sine planer hvordan skolebiblioteket skal brukes i opplæringen? etter skolestørrelse. N = [74–114], Figurdata (XLSX), PNG.....	122
Figur 9.15. I hvilken grad mener du at følgende påstander passer for skolebibliotekfunksjonen ved din skole? etter respondenttype. N = [66–228], Figurdata (XLSX), PNG.....	123

Figur 9.16. <i>I hvilken grad mener du at følgende påstander passer for skolebibliotekfunksjonen ved din skole? etter skolestørrelse. N = [73–114],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	124
Figur 10.1. <i>Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? N = [53–176],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	128
Figur 10.2. <i>Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? etter skoletype. N = [27–103],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	129
Figur 10.3. <i>Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? etter grunnskolestørrelse. N = [38–72],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	129
Figur 10.4. <i>Har dere planer for hvordan dere skal bruke den kompetansen lærerne får gjennom videreutdanning i spesialpedagogikk? etter videregående størrelse. N = [15–20],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	130
Figur 10.5. <i>Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter respondenttype. N = [78–274],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	132
Figur 10.6. <i>Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter skoletype. N = [46–151],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	134
Figur 10.7. <i>Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter grunnskolestørrelse. N = [76–107],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	136
Figur 10.8. <i>Hvordan legger dere til rette for å bygge nødvendig kompetanse og utvikle praksis knyttet til spesialpedagogikk og inkludering? (Flere valg mulig). etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse. N = [16–38],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	138
Figur 10.9. <i>I hvilken grad er lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk tenkt å bidra inn imot følgende: etter respondenttype. N = [52–174],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	140
Figur 10.10. <i>I hvilken grad er lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk tenkt å bidra inn i mot følgende: etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse. N = [11–26],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	141
Figur 11.1. <i>Har dere oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har? etter skoletype. N = [46–147],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	144

Figur 11.2. <i>Har dere oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har? etter grunnskolestørrelse.</i> N = [74–106], Figurdata (XLSX), PNG.....	145
Figur 11.3. <i>Har dere oversikt over hvilken formalkompetanse den enkelte ansatte i skolen har? etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse.</i> N = [16–38], Figurdata (XLSX), PNG.....	145
Figur 11.4. <i>Har skolen en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning? etter skoletype.</i> N = [46–146], Figurdata (XLSX), PNG.....	146
Figur 11.5. <i>Har kommunen en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning? etter skoleeiere i kommuner, etter kommunestørrelse.</i> N = [16–38], Figurdata (XLSX), PNG.....	147
Figur 11.6. <i>Har skolen en helhetlig kompetanseplan som omfatter både etter- og videreutdanning? etter videregående størrelse.</i> N = [25–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	147
Figur 11.7. <i>I hvilken grad har videreutdanning for ansatte en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder om kvalitetsutvikling i skolen? etter skoletype.</i> N = [46–147], Figurdata (XLSX), PNG.....	148
Figur 11.8. <i>I hvilken grad har videreutdanning for ansatte en plass i dialogen mellom skoleeier og skoleleder om kvalitetsutvikling i skolen? etter videregående størrelse.</i> N = [25–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	149
Figur 12.1. <i>I hvilken grad er arbeidet med Den kulturelle skolesekken integrert i kulturskolens virksomhet i din (fylkes)kommune?</i> Skoleeiere kommune. N = 82, Figurdata (XLSX), PNG.....	150
Figur 12.2. <i>I hvilken grad er lærere og elever ved din skole involvert i valg av innhold i Den kulturelle skolesekken slik at tilbudene inkluderes i opplæringen? etter respondenttype.</i> N = 269, Figurdata (XLSX), PNG.....	151
Figur 12.3. <i>I hvilken grad er lærere og elever ved din skole involvert i valg av innhold i Den kulturelle skolesekken slik at tilbudene inkluderes i opplæringen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse.</i> N = [35–152], Figurdata (XLSX), PNG.....	151
Figur 12.4. <i>I hvilken grad er lærere og elever ved din skole involvert i valg av innhold i Den kulturelle skolesekken slik at tilbudene inkluderes i opplæringen? etter skoletype.</i> N = [46–145], Figurdata (XLSX), PNG.....	152
Figur 12.5. <i>I hvilken grad samarbeider kulturskolen og skolene i din (fylkes)kommune om opplæringen? etter respondenttype.</i> N = 82, Figurdata (XLSX), PNG.....	153
Figur 12.6. <i>I hvilken grad samarbeider din skole med kulturskolen om opplæringen? etter skoletype.</i> N = [46–145], Figurdata (XLSX), PNG.....	153

Figur 12.7. <i>I hvilken grad samarbeider din skole med kulturskolen om opplæringen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–151],</i> Figurdata (XLSX), PNG.....	154
Figur 12.8. <i>I hvilken grad er det tilsetninger av lærere i kombinerte stillinger med undervisning i skole og kulturskole i din (fylkes)kommune? etter respondenttype. N = 82, Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	155
Figur 12.9. <i>I hvilken grad er det på din skole ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen? etter skoletype. N = [46–144], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	155
Figur 12.10. <i>I hvilken grad er det på din skole ansatt lærere i kombinerte stillinger med kulturskolen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [35–151], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	156
Figur 12.11. <i>På din skole, samarbeider SFO med kulturskolen? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–146], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	157
Figur 12.12. <i>På din skole, samarbeider SFO med kulturskolen? etter grunnskoler, etter sentralitet. N = [75–109], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	157
Figur 12.13. <i>Hvis dere har samarbeid mellom kulturskolen og SFO i din (fylkes)kommune, hvilke former for samarbeid er det? (Flere valg mulig). Skoleeier kommune. N = 71, Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	158
Figur 12.14. <i>Hvis dere har et samarbeid mellom SFO og kulturskolen på din skole, hvilke former for samarbeid er det? (Flere valg mulig). Skoleleder grunnskole. N = 219, Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	159
Figur 12.15. <i>Er det aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen på din skole? etter skoletype. N = [31–145], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	161
Figur 12.16. <i>Er det aktuelt med (mer) samarbeid mellom SFO og kulturskolen på din skole? etter grunnskolestørrelse. N = [69–99], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	161
Figur 12.17. <i>Hvis det ikke er aktuelt med (mer) samarbeid, hva er grunnen til det? (Flere valg mulig) Skoleledere grunnskole. N = [69–99], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	162
Figur 12.18. <i>Samarbeider SFO på din skole med andre eksterne aktører om kunstneriske og kulturelle tilbud og aktiviteter? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [31–138], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	163
Figur 13.1. <i>Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge? etter grunnskolestørrelse. N = [73–105], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	167
Figur 13.2. <i>Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge? etter skoletype. N = [46–143], Figurdata (XLSX), PNG.....</i>	167

Figur 13.3. <i>Har skolen tatt imot og gitt opplæring til ukrainske barn og unge som har kommet i løpet av det siste halve året? etter skoletype.</i> N = [28–75], Figurdata (XLSX), PNG.....	168
Figur 13.4. <i>Mottar alle ukrainske barn og unge i deres skole/kommune et fullverdig opplæringstilbud innen 3 mnd. fra ankomst til landet? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. etter grunnskolestørrelse.</i> N = [14–54], Figurdata (XLSX), PNG.....	169
Figur 13.5. <i>Mottar alle ukrainske barn og unge i deres skole/kommune et fullverdig opplæringstilbud innen 3 mnd. fra ankomst til landet? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. etter grunnskoler, etter kommunestørrelse.</i> N = [19–55], Figurdata (XLSX), PNG.....	169
Figur 13.6. <i>I hvilken grad skaper følgende forhold i dag utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? etter respondenttype.</i> N = [8–190], Figurdata (XLSX), PNG.....	170
Figur 13.7. <i>I hvilken grad skaper følgende forhold i dag utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere over tid.</i> N = [186–201], Figurdata (XLSX), PNG.....	172
Figur 13.8. <i>Har dere foretatt endringer i organiseringen av opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge på deres skole det siste halve året? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse.</i> N = [34–143], Figurdata (XLSX), PNG.....	173
Figur 13.9. <i>Dersom kommunen tilbyr opplæring i egne grupper, klasser eller ved egne skoler for elever som er nyankomne, og som har vedtak om særskilt språkopplæring, hvor lenge deltar ukrainske elever i slike tilbud i gjennomsnitt? (Helt eller delvis).</i> N = 81, Figurdata (XLSX), PNG.....	174
Figur 13.10. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere?</i> N = [7–141], Figurdata (XLSX), PNG.....	176
Figur 13.11. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale?</i> N = [8–136], Figurdata (XLSX), PNG.....	177
Figur 13.12. <i>Er det blitt ansatt personale med ukrainsk eller russiskspråklig kompetanse i skolene i din kommune de siste to årene?</i> N = 82, Figurdata (XLSX), PNG.....	178
Figur 14.1. <i>Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). etter alle respondenter.</i> N = 432, Figurdata (XLSX), PNG.....	182
Figur 14.2. <i>Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). etter respondenttype.</i> N = [78–265], Figurdata (XLSX), PNG.....	184

Figur 14.3. Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). skoleeier kommune, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), PNG.	185
Figur 14.4. Hvilke av de følgende læremidlene og/eller ressursene brukes i opplæringen? (Flere valg mulig). skoleledere, etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.....	187
Figur 14.5. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Alle respondenter. N = 429, Figurdata (XLSX), PNG.	189
Figur 14.6. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Etter respondenttype. N = [78–263], Figurdata (XLSX), PNG.....	191
Figur 14.7. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Skoleledere etter skoletype. N = [46–141], Figurdata (XLSX), PNG.....	193
Figur 14.8. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Skoleledere etter grunnskolestørrelse. N = [71–104], Figurdata (XLSX), PNG.....	195
Figur 14.9. På hvilken bakgrunn foregår valg og vurdering av læremidler som er i tråd med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? (Flere valg mulig). Skoleledere etter videregåendestørrelse. N = [25–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	197
Figur 14.10. Har du/dere brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? etter respondenttype. N = [78–261], Figurdata (XLSX), PNG.	199
Figur 14.11. Har du/dere brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? skoleledere etter skoletype. N = [45–141], Figurdata (XLSX), PNG.	199
Figur 14.12. Har du/dere brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? skoleledere etter videregåendestørrelse. N = [25–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	200
Figur 14.13. Hvorfor har dere ikke brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? alle respondenter. N = 241, Figurdata (XLSX), PNG.....	201
Figur 14.14. Hvorfor har dere ikke brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? etter respondenttype. N = [25–153], Figurdata (XLSX), PNG.	202
Figur 14.15. Hvorfor har dere ikke brukt Udirs veiledere for vurdering av kvalitet i læremidler? skoleledere etter skoletype. N = [29–79], Figurdata (XLSX), PNG.....	203

Figur 14.16. I hvilken grad var støtten dere fikk fra Udirs veiledere nyttig for skolens/kommunens/fylkeskommunens vurdering av læremidler? Alle respondenter. N = 179, Figurdata (XLSX), PNG.....	204
Figur 14.17. I hvilken grad var støtten dere fikk fra Udirs veiledere nyttig for skolens/kommunens/fylkeskommunens vurdering av læremidler? etter respondenttype. N = [17–105], Figurdata (XLSX), PNG.....	204
Figur 14.18. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? alle respondenter. N = 423, Figurdata (XLSX), PNG.....	205
Figur 14.19. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? etter respondenttype. N = [77–261], Figurdata (XLSX), PNG.....	206
Figur 14.20. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? skoleledere etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.....	206
Figur 14.21. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? skoleledere etter type videregående. N = [7–47], Figurdata (XLSX), PNG.....	207
Figur 14.22. I hvor mange fag har skolen/(fylkes)kommunen kjøpt inn nye læremidler som er tilpasset Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020? skoleledere etter videregående størrelse. N = [24–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	207
Figur 14.23. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Alle respondenter. N = 398, Figurdata (XLSX), PNG.....	208
Figur 14.24. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Etter respondenttype. N = [62–250], Figurdata (XLSX), PNG.....	211
Figur 14.25. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Skoleeier etter kommunestørrelse. N = [16–36], Figurdata (XLSX), PNG.....	212
Figur 14.26. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at	

dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Skoleledere etter type videregående. N = [6–40], Figurdata (XLSX), PNG.....	215
Figur 14.27. Hvilke av årsakene under er relevante for din skole/(fylkes)kommune ved innkjøp av læremidler, og kan ha bidratt til at dere enten ikke har kjøpt inn nye læremidler til Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 i løpet av skoleåret 2023/24, eller har kjøpt inn færre læremidler enn dere ønsket? (Flere valg mulig). Skoleledere etter videregående. N = [17–26], Figurdata (XLSX), PNG.....	217
Figur 14.28. <i>Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? alle respondenter.</i> N = 431, Figurdata (XLSX), PNG.....	217
Figur 14.29. <i>Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? etter respondenttype.</i> N = [77–265], Figurdata (XLSX), PNG.....	218
Figur 14.30. <i>Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? skoleleder etter skoletype.</i> N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.....	218
Figur 14.31. <i>Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? skoleleder etter skolestørrelse.</i> N = [100–130], Figurdata (XLSX), PNG.....	218
Figur 14.32. <i>Hvordan vil du vurdere balansen mellom trykte og digitale læremidler? skoleledere etter type videregående.</i> N = [7–47], Figurdata (XLSX), PNG.....	219
Figur 14.33. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? skoleledere etter respondenttype. N = [77–265], Figurdata (XLSX), PNG.....	219
Figur 14.34. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? skoleledere etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.....	220
Figur 14.35. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? Skoleledere etter type videregående. N = [7–47], Figurdata (XLSX), PNG.....	220
Figur 14.36. I hvilken grad har du inntrykk av at lærere ved din skole har et bevisst forhold til bruken av analoge og digitale læremidler i sin undervisning? skoleledere etter videregående. N = [24–27], Figurdata (XLSX), PNG.....	221
Figur 14.37. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). Alle respondenter. N = 416, Figurdata (XLSX), PNG.....	222

Figur 14.38. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). etter respondenttype. N = [74–254], Figurdata (XLSX), PNG.....	223
Figur 14.39. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). skoleledere etter tredelt skoletype. N = [43–136], Figurdata (XLSX), PNG.....	225
Figur 14.40. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). skoleledere etter type videregående. N = [7–45], Figurdata (XLSX), PNG.....	226
Figur 14.41. Hva slags kompetanse har din skole/(fylkes)kommune mest behov for å utvikle når det gjelder læremidler? (Flere valg mulig). skoleledere etter videregåendestørrelse. N = [22–26], Figurdata (XLSX), PNG.....	227
Figur 15.1. <i>Har din skole innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene?</i> etter grunnskolestørrelse. N = [72–104], Figurdata (XLSX), PNG.....	231
Figur 15.2. <i>Har din skole innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene?</i> etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [34–148], Figurdata (XLSX), PNG.....	231
Figur 15.3. <i>Har kommunen innført innholdsfilter for å begrense og sperre uønskede tjenester og innhold på nett for elevene?</i> etter kommuner, etter kommunestørrelse. N = [16–38], Figurdata (XLSX), PNG.....	232
Figur 15.4. <i>Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole?</i> skoleleder grunnskole. N = [121–217], Figurdata (XLSX), PNG.....	233
Figur 15.5. <i>Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole?</i> etter grunnskolestørrelse. N = [34–87], Figurdata (XLSX), PNG.....	234
Figur 15.6. <i>Hvor ofte brukes det kun skjerm i undervisningen ved din skole?</i> etter grunnskoler, etter kommunestørrelse. N = [27–112], Figurdata (XLSX), PNG.....	235
Figur 15.7. <i>Kan foreldrene ved din skole styre elevenes tilgang til nett når elevene tar med seg skolens digitale enheter hjem?</i> etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.....	236
Figur 15.8. <i>Kan foreldrene ved din skole styre elevenes tilgang til nett når elevene tar med seg skolens digitale enheter hjem?</i> etter grunnskolestørrelse. N = [73–104], Figurdata (XLSX), PNG.....	237
Figur 15.9. <i>Kan lærerne ved din skole styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov?</i> etter skoletype. N = [46–142], Figurdata (XLSX), PNG.....	237

Figur 15.10. <i>Kan lærerne ved din skole styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse.</i> N = [34–149], Figurdata (XLSX), PNG.	238
Figur 15.11. <i>Kan lærerne ved din skole styre elevenes tilgang til nett i undervisningen ved behov? etter grunnskoler, etter sentralitet.</i> N = [75–112], Figurdata (XLSX), PNG.	238
Figur 15.12. <i>Legger kommunen føringer på skolene om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler og ressurser i undervisningen? etter kommuner, etter sentralitet.</i> N = [10–44], Figurdata (XLSX), PNG.	239
Figur 15.13. <i>Legges det føringer på din skole fra kommunen om å balansere bruken av analoge og digitale læremidler og ressurser i undervisningen? etter skoletype.</i> N = [46–141], Figurdata (XLSX), PNG.	240
Figur 15.14. <i>På hvilken måte arbeider elevene ved din skole skriftlig? skoleleder grunnskole.</i> N = [119–217], Figurdata (XLSX), PNG.	241
Figur 15.15. <i>På hvilken måte arbeider elevene ved din skole skriftlig? Skoleledere grunnskole etter skolestørrelse.</i> N = [33–87], Figurdata (XLSX), PNG.	242
Figur 15.16. <i>På hvilken måte gjennomføres begynneropplæringen i lesing og skriving ved din skole?</i> N = 216, Figurdata (XLSX), PNG.	242
Figur 15.17. <i>På hvilken måte gjennomføres begynneropplæringen i lesing og skriving ved din skole? etter grunnskoler, etter kommunestørrelse.</i> N = [31–111], Figurdata (XLSX), PNG.	243
Figur 15.18. <i>På hvilken måte leser elevene ved din skole lengre tekster i undervisningen? grunnskoleleder.</i> N = [120–216], Figurdata (XLSX), PNG.	244
Figur 15.19. <i>På hvilken måte leser elevene ved din skole lengre tekster i undervisningen? etter grunnskolestørrelse.</i> N = [34–86], Figurdata (XLSX), PNG.	245

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no