



Rapport
2024:11

Spørsmål til Skole-Norge

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

Ann Cecilie Bergene, Ørjan Samuelsen, Hajra Tahir, Maria Njølstad Vonen, Torstein de Besche og Christina Vogsted Drange

NIFU

Rapport
2024:11

Spørsmål til Skole-Norge

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

Ann Cecilie Bergene, Ørjan Samuelsen, Hajra Tahir, Maria Njølstad
Vonen, Torstein de Besche og Christina Vogsted Drange

Rapport 2024:11

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

Prosjektnr. 20715

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Schweigaards gate 15B, 0191 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0657-0 (online)
ISBN 978-82-327-0658-7 (trykk)
ISSN 1892-2597



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 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 våren 2024 inngår fire respondentgrupper som er spurt om i alt 10 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 Ørjan Samuelsen, Torstein de Besche, Christina Vogsted Drange, Maria Njølstad Vonen og Hajra Tahir. Elin Borg, Cathrine Pedersen og Cay Gjerustad har kvalitetssikret rapporten. Kontaktperson hos Utdanningsdirektoratet er Eirin Mo Danielsen.

Vi takker 337 grunnskoler, 91 videregående skoler, 85 kommuner og ni fylkeskommuner som har tatt seg tid til å besvare undersøkelsen, i konkurranse med mange andre viktige gjøremål.

Oslo, 22.06.2024

Vibeke Opheim
direktør

Cay Gjerustad
forskningsleder

Innhold

1	Innledning.....	8
2	Beskrivelse av utvalg og gjennomføring.....	9
2.1	Utvalgstrekking.....	9
2.2	Overordnet om bakgrunnsvariabler.....	10
2.3	Overordnet om antall respondenter og svarprosent.....	12
2.4	Grunnskoleutvalget: 37,9 prosent deltakelse.....	13
2.5	Videregåendeutvalget: 46,2 prosent deltakelse.....	17
2.6	Kommuneutvalget: 46,7 prosent deltakelse.....	20
2.7	Representativitet og gjennomføring.....	23
2.8	Hvem svarer på undersøkelsen?.....	24
3	Mobiltelefon på skolen.....	25
3.1	Ordensreglementets restriksjoner på mobiltelefoner og smartklokker i skolen.....	25
3.2	Ansvar for beslutninger om restriksjoner.....	27
3.3	Involvering av grupper i fastsettelsen av restriksjoner.....	28
3.4	Hvordan restriksjonene er formulert.....	30
3.5	Utfordringer med håndheving av restriksjoner.....	34
3.6	Kjennskap til veilederen.....	38
3.7	Veilederens påvirkning.....	40
3.8	Oppsummering.....	43
4	Søkere uten læreplass og tilbudet de får.....	44
4.1	Fylkeskommunens rutiner for når opplæringen skal starte.....	45
4.2	Informasjon om vg3 i skole til elever som ikke har fått læreplass.....	46
4.3	Oppsummering.....	47
5	Læreplasser.....	48
5.1	Fylkenes vurdering av tilgang på læreplasser.....	48
5.2	Utfordringer med læreplasser i særskilte fag.....	50
5.3	Tiltak for å øke tilgangen til læreplasser.....	51
5.3.1	Utadrettet kommunikasjon.....	51

5.3.2	Samarbeidet mellom skoler, opplæringskontorer og næringslivet	51
5.3.3	Tiltak for oppfølging av bedrifter og lærlinger	52
5.4	Oppsummering	53
6	Skole-hjem samarbeid.....	54
6.1	Rutiner og systematikk.....	54
6.2	Kompetansebehov.....	56
6.3	Områder med behov for økt kompetanse i skole-hjem-samarbeidet.....	58
6.4	Oppsummering	70
7	Rekruttering av lærere i skolen.....	71
7.1	Utbredelse av fast ansatt undervisningspersonale uten lærerutdanning.....	71
7.2	Andel av fast undervisningspersonale uten lærerutdanning.....	72
7.3	Rekrutteringsutfordringer	73
7.3.1	Rekrutteringsutfordringer i grunnskolen	75
7.3.2	Rekrutteringsutfordringer i videregående opplæring.....	77
7.4	I hvilke fag er det mest krevende å rekruttere kvalifiserte lærere?	80
7.5	Samarbeid med lærerutdanningene om rekruttering av lærere.....	81
7.6	Andre rekrutteringstiltak.....	84
7.7	De viktigste tiltakene for å beholde lærere i skolen.....	88
7.8	Oppsummering	95
8	Rekruttering av sensorer til eksamen.....	96
8.1	Skoleeieres fokus på rekruttering av sensorer	96
8.1.1	Skoleeiere på kommunalt nivå.....	96
8.1.2	Skoleeiere på fylkeskommunalt nivå.....	98
8.2	Skolelederes erfaringer og oppfordring til sensoroppdrag.....	98
8.2.1	Lærernes tidligere erfaring ved sensorarbeid ved skolene.....	99
8.2.2	Kriterier for vurdering av lærernes egnethet som sensorer.....	100
8.2.3	Oppfordring av lærerne til å påta seg sensoroppdrag	101
8.2.4	Oppfordring til deltakelse på sensorskolering.....	103
8.2.5	Tilrettelegging for arbeid med sensur	104
8.2.6	Opplevd nytte av erfaring som sensor.....	105
8.2.7	Skoleledere ved barneskoler.....	106
8.3	Utfordringer med muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023.....	107
8.3.1	Hvem gjennomførte muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023?.....	108
8.3.2	Utfordringer ved gjennomføringen.....	109
8.3.3	Skolestørrelsen påvirker utfordringer med eksamen.....	110

8.4	Oppsummering	112
9	Opplæringstilbud for fordrevne fra Ukraina	113
9.1	Mottakelse og organisering	113
9.2	Organisering av opplæringstilbudet.....	117
9.3	Kapasitet til å gi et fullverdig opplæringstilbud	123
9.4	Utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud.....	123
9.5	Utfordringer for et fullverdig opplæringstilbud i framtiden.....	126
9.6	Tilgang på kompetanse hos lærere	130
9.7	Tilgang på kompetanse hos øvrig personale.....	141
9.8	Oppsummering	148
10	Evaluering av fagfornyelsen.....	150
10.1	Roller og ansvar	150
10.1.1	Variasjoner på tvers av kommuner	155
10.1.2	Variasjoner etter skolestørrelse	157
10.2	Planer og strategier	158
10.3	Støtteressurser og kompetanseheving	163
10.4	Synspunkter på læreplanverket og prosessen	172
10.5	Utfordringer i arbeidet med fagfornyelsen.....	178
10.6	Innføringen av de tverrfaglige temaene.....	183
10.6.1	Folkehelse og livsmestring	183
10.6.2	Demokrati og medborgerskap.....	185
10.6.3	Bærekraftig utvikling	187
10.7	Pandemiens påvirkning på innføringen av fagfornyelsen.....	188
10.8	Oppsummering	190
	Tabelloversikt.....	192
	Figuroversikt.....	194

1 Innledning

NIFU har gjennomført halvårlige spørreundersøkelser blant skoleledere og skoleeiere på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet siden 2009. Denne undersøkelsen er nummer trettito 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 våren 2024 ble gjennomført i perioden 20. mars til 24. april. Antall tema som inngår i undersøkelsene varierer fra gang til gang, og noen tema gjentas med jevne mellomrom. I alt inngikk 9 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 spørringer denne runden

Tema	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylkeskommune
Mobiltelefon på skolen	x	x	x	x
Søkere uten læreplass og tilbudet de får				x
Læreplasser				x
Skole-hjem samarbeid	x	x	x	x
Rekruttering av lærere i skolen	x	x	x	x
Sensorrekruttering	x	x	x	x
Opplæringstilbud for fordrevne fra Ukraina	x		x	x
Kompetanseløftet for spesialundervisning og inkluderende praksis	x	x	x	x
Evaluerings av fagfornyelsen	x	x	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» eller «signifikante».

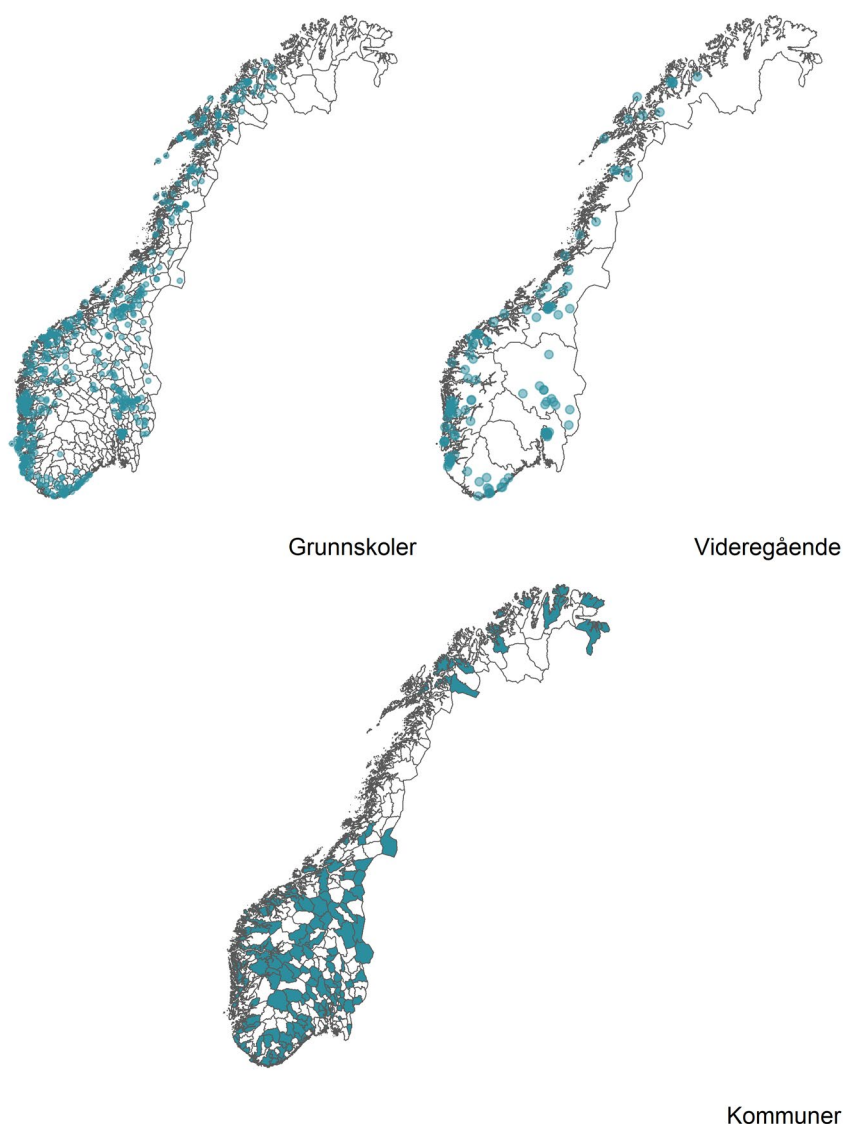
2 Beskrivelse av utvalg og gjennomføring

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 våren 2024.



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

Når det gjelder fylkeskommunene besvarte ni av femten denne undersøkelsen, en åpnet undersøkelsen, men hadde for få svar til å bli godkjent, fem 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 studieforberedende utdanningsprogram, har både studieforberedende- og yrkesfaglige utdanningsprogram, og skoler som bare har yrkesfaglige utdanningsprogram. Den andre variabelen er *videregåendestørrelse*, 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 mellomste 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 regionsreformen. 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 3 000 innbyggere, mellom 3 000 og 9 999 innbyggere, og 10 000 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	Frafalt	Gjennomført	Ikke svart	Noen svar - godkjent	Noen svar - ikke godkjent	Total
Skoleleder grunnskole	2	320	522	17	28	889
Skoleleder videregående	1	83	99	7	7	197
Skoleeier kommune	0	79	95	6	2	182
Skoleeier fylke	0	9	5	0	1	15
Total	3	491	721	30	38	1283

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	2,2	0	55
Skoleleder grunnskole	Godkjent	162,5	164	188
Skoleleder videregående	Ikke godkjent	3,4	0	50
Skoleleder videregående	Godkjent	152,2	159	171
Skoleeier kommune	Ikke godkjent	1,1	0	40
Skoleeier kommune	Godkjent	129,8	134	142
Skoleeier fylke	Ikke godkjent	11,5	0	35
Skoleeier fylke	Godkjent	121,8	122	127

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	889,0	197,0	182,0	15
Maks populasjon	2627,0	390,0	358,0	15
Godkjente svar	337,0	91,0	85,0	9
Svarprosent bruttoutvalg	37,9	46,2	46,7	60
Andel populasjon deltatt	12,8	23,3	23,7	60

2.4 Grunnskoleutvalget: 37,9 prosent deltakelse

Fra en populasjon på 2627 ordinære grunnskoler ble 889 invitert til å besvare undersøkelsen. Av disse gjennomførte 320 hele undersøkelsen, mens 45 besvarte deler av den. Av de som delvis besvarte undersøkelsen hadde sytten nok svar til å bli inkludert. Dermed blir det totale antallet grunnskoler i undersøkelsen 337. Det er 522 som ikke har åpnet eller svart på undersøkelsen, mens to skoleledere aktivt ga beskjed om at de ikke ønsket å delta.

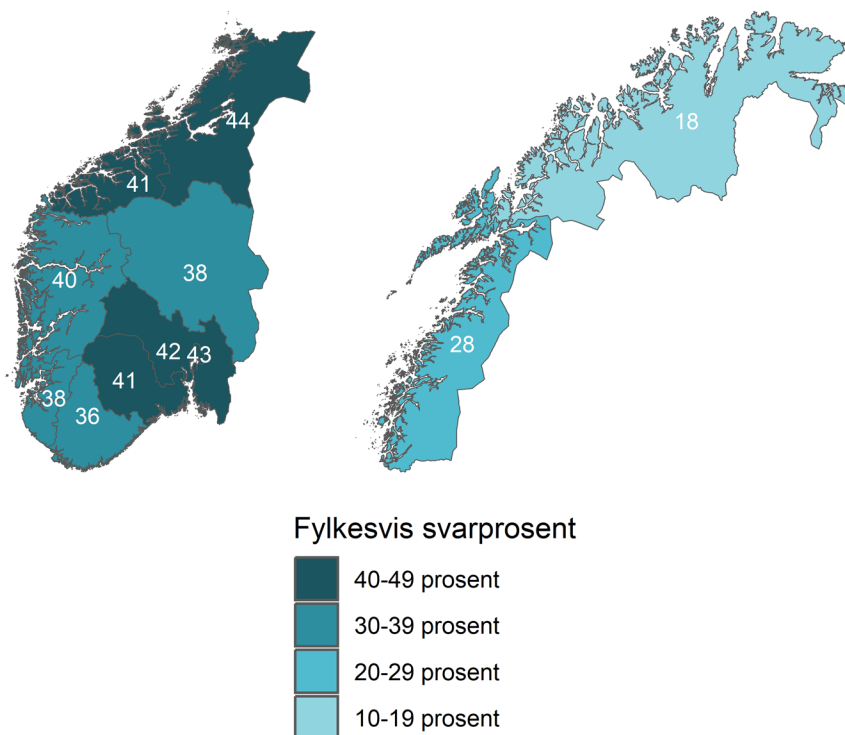
Svarprosenten for denne gruppen har vært varierende de siste årene. Før pandemien deltok rundt 55 prosent av grunnskolene. Undersøkelsene gjennomført under pandemien må ses på som unntak, hvor vi både hadde gjennomføringer med unormalt høy og lav deltakelse. Etter pandemien har deltakelsen blant grunnskoler stabilisert seg på under 45 prosent. Denne

gjennomføringen har en noe lavere deltakelse (37,9 prosent) sammenliknet med de foregående, men 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, bruttoutvalg og hvilken svarprosent som ble oppnådd. Svarprosenten varierer noe mellom fylkene (se også [figur 2.2](#)). Den høyeste svarprosenten finner vi i Trøndelag (44). Lavest svarprosent finner vi i Finnmark (25), Nordland - Nordlånnda (28,3) og Troms (18,4). For øvrig er deltakelsen over 45 prosent for samtlige fylker.

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

Fylke	Populasjon	Utvalg	Antall svar	Svarprosent
Agder	172	59	21	35,6
Akershus	268	94	41	43,6
Buskerud	118	34	12	35,3
Finnmark	61	24	6	25,0
Innlandet	212	72	27	37,5
Møre og Romsdal	174	58	24	41,4
Nordland - Nordlånnda	176	60	17	28,3
Oslo	148	51	22	43,1
Rogaland	234	79	30	38,0
Telemark	94	33	11	33,3
Troms	120	38	7	18,4
Trøndelag	247	84	37	44,0
Vestfold	103	34	14	41,2
Vestland	378	126	50	39,7
Østfold	122	43	18	41,9
Totalt	2627	889	337	37,9



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 Oslo-området på 43,4 prosent. Svarprosenten er klart lavest blant Midt- og Nord-Norge på 32,5 prosent.

Tabell 2.6. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skoletype

Landsdel	Barneskole	Ungdomsskole	1-10 skole	Totalt
Midt- og Nord-Norge	33,7	44,0	28,3	32,5
Oslo-området	42,5	44,4	45,5	43,4
Sør- og Vest-Norge	37,0	43,9	39,5	38,8
Øst-Norge	37,4	33,3	46,2	38,1
Totalt	37,5	41,1	36,7	38,0

[Tabell 2.7](#) viser videre at deltakelsen er noe lavere blant de minste og mellomstore skolene i forbindelse med denne gjennomføringen, sammenliknet med de største skolene. Dette hovedbildet gjelder også innad i de fleste landsdeler. Unntak er Oslo-Området, med høy svarprosent for skoler med mer enn 100 elever.

Tabell 2.7. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skolestørrelse

Landsdel	Under 100	100-299	300 og over	Totalt
Midt- og Nord-Norge	26,3	35,1	42,0	32,5
Oslo-området	37,5	54,1	40,0	43,4
Sør- og Vest-Norge	37,6	38,0	41,0	38,8
Øst-Norge	33,3	37,4	42,2	38,0
Totalt	32,1	39,1	41,1	37,9

[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	8,9	10,1	3,3	2,7	7,7	10,2	19,9	23,0
Oslo-området	11,0	9,6	4,7	4,0	3,0	2,4	18,7	16,0
Sør- og Vest-Norge	20,8	21,5	7,4	6,3	8,9	8,5	37,1	36,4
Øst-Norge	14,5	14,9	4,5	5,1	5,3	4,5	24,3	24,6
Totalt	55,2	56,2	19,9	18,1	24,9	25,7	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 Midt- og Nord-Norge på 3,1 prosentpoeng. Det er en liten overrepresentasjon av grunnskoler fra Oslo-området på 2,7. 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	7,7	10,2	5,9	7,8	6,2	5,1	19,9	23,0
Oslo-området	0,9	0,7	5,9	4,4	11,9	10,9	18,7	16,0
Sør- og Vest-Norge	9,5	10,0	15,4	15,4	12,2	11,0	37,1	36,4
Øst-Norge	4,5	5,2	11,9	12,0	8,0	7,4	24,3	24,6
Totalt	22,6	26,1	39,2	39,5	38,3	34,3	100,0	100,0

Når det gjelder skolestørrelse viser [tabell 2.9](#) at deltakelsen er svært nær det vi finner i populasjonen. Det største avviket vi finner er for skoler med mer enn 300 elever, som har en overrepresentasjon på fire prosentpoeng.

[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 %	Nettutvalg %
Offentlig	90,8	89,9
Privat	9,2	10,1
Bokmål	83,9	84,3
Nynorsk	16,1	15,7

2.5 Videregåendeutvalget: 46,2 prosent deltakelse

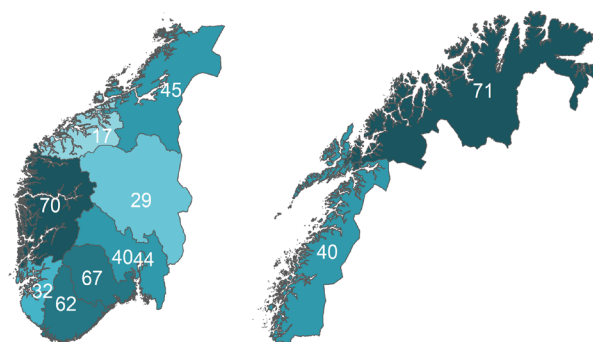
I utgangspunktet ble 197 videregående skoler invitert til undersøkelsen. Utvalget er hentet fra en populasjon bestående av 390 skoler. Totalt 90 besvarelser ble godkjent, 106 skoler svarte ikke på undersøkelsen eller hadde for få svar, og ingen oppga at de ikke ønsket å delta. Dette gir en svarprosent på 46,2. 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.

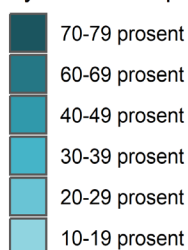
Tabell 2.11. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent videregående skoler etter fylke

Fylke	Populasjon	Utvalg	Antall svar	Svarprosent
Agder	25	13	8	61,5
Akershus	38	19	9	47,4
Buskerud	17	9	2	22,2
Finmark	11	6	2	33,3
Innlandet	28	14	4	28,6
Møre og Romsdal	23	12	2	16,7
Nordland - Nordlånnda	20	10	4	40,0
Oslo	36	18	8	44,4
Rogaland	38	19	6	31,6
Telemark	13	7	5	71,4
Troms	15	7	5	71,4
Trøndelag	39	20	9	45,0
Vestfold	13	6	4	66,7
Vestland	54	27	19	70,4
Østfold	20	10	4	40,0
Totalt	390	197	91	46,2

Svarprosenten for de videregående skolene varierer betydelig mellom fylkene (se også [figur 2.3](#)). Samtlige fylker, med unntak av Innlandet, har en deltakelse på minst 16,7 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 Buskerud (22,2) and Møre og Romsdal (16,7), mens den var høyest i Telemark (71,4), Troms (71,4), Vestfold (66,7) og Vestland (70,4).



Fylkesvis svarprosent



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. 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 skoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen

Landsdel	Studiespesialiserende		Kombinert		Yrkesfag		Totalt	
	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %	Utvalg %	Pop. %
Midt- og Nord-Norge	3,3	2,7	18,7	18,9			22,0	21,8
Oslo-området	6,6	7,5	12,1	11,2			18,7	18,9
Sør- og Vest-Norge	9,9	9,0	27,5	24,7	1,1	2,2	38,5	35,9
Øst-Norge	2,2	4,6	16,5	17,7	2,2	1,0	20,9	23,3
Totalt	22,0	23,9	74,7	72,6	3,3	3,6	100,0	100,0

[Tabell 2.13](#) viser at det er små avvik mellom utvalg og populasjon når det gjelder skolestørrelse. Skolene med under 250 elever er noe underrepresentert, mens

skolene med mer enn 600 elever 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	7,7	9,4	7,7	7,8	6,6	4,6	22,0	21,8
Oslo-området	1,1	2,0	6,6	7,8	11,0	9,0	18,7	18,9
Sør- og Vest-Norge	13,2	13,5	16,5	13,6	8,8	8,9	38,5	35,9
Øst-Norge	5,5	8,3	5,5	6,6	9,9	8,3	20,9	23,3
Totalt	27,5	33,2	36,3	35,9	36,3	30,8	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	77,9	83,5
Privat	22,1	16,5
Bokmål	83,1	80,2
Nynorsk	16,9	19,8

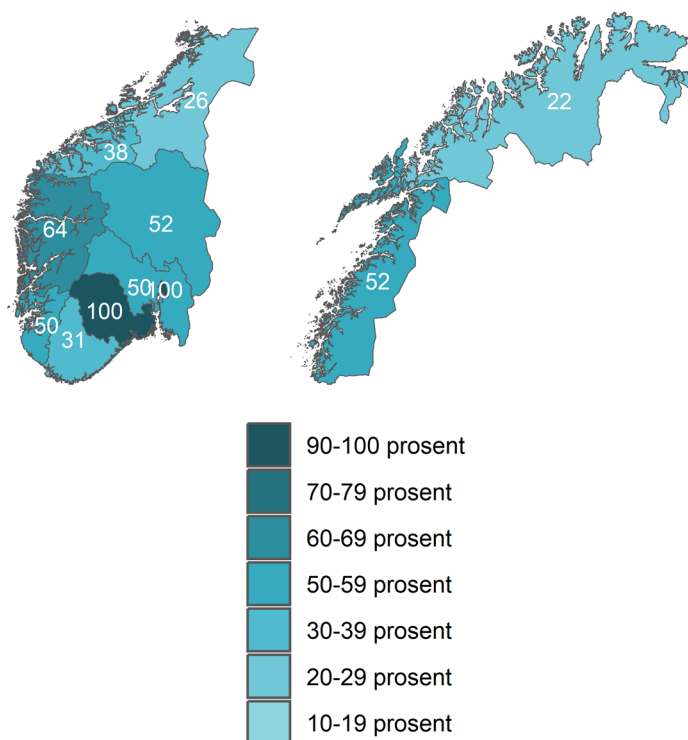
2.6 Kommuneutvalget: 46,7 prosent deltakelse

Det var totalt 182 inviterte kommuner i vårens spørring, hvorav 85 besvarte undersøkelsen helt eller delvis. Dette gir en deltakelse på 46,7 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 åtte kommuner besvarte deler av undersøkelsen, men to av disse svarte på for få spørsmål til å inkluderes.

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

Fylke	Populasjon	Utvalg	Antall svar	Svarprosent
Agder	25	13	4	30,8
Akershus	21	12	9	75,0
Buskerud	18	10	5	50,0
Finnmark	18	11	2	18,2
Innlandet	46	23	12	52,2
Møre og Romsdal	27	13	5	38,5
Nordland - Nordlånnda	41	21	11	52,4
Oslo	1	1	1	100,0
Rogaland	23	12	6	50,0
Telemark	17	10	5	50,0
Troms	22	9	2	22,2
Trøndelag	38	19	5	26,3
Vestfold	6	2	2	100,0
Vestland	43	22	14	63,6
Østfold	12	4	2	50,0
Totalt	358	182	85	46,7

[Tabell 2.15](#) viser hvordan utvalget var sammensatt etter fylke, populasjon, bruttoutvalg og hvilken svarprosent som ble oppnådd. I nesten samtlige fylker har over 50 prosent av de inviterte kommunene svart. Finnmark (18,2), Troms (22,2) og Trøndelag (26,3) skiller seg ut med en deltakelse på under 30 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 minste kommunene i Midt- og Nord-Norge som peker seg ut med særlig lav deltakelse, fulgt av de mellomste 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	31,0	37,5	50,0	33,3
Oslo-området	100,0	66,7	83,3	76,9
Sør- og Vest-Norge	60,9	35,7	55,6	48,3
Øst-Norge	50,0	42,9	72,7	53,1
Totalt	44,4	40,6	67,9	46,7

[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 9,6 prosentpoeng. Innad i landsdelene er de fleste forskjellene mellom utvalg og populasjon på mindre enn seks prosentpoeng. Forskjellene er større blant de minste kommunene i Midt- og Nord-Norge.

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	15,3	22,2	7,1	8,7	1,2	2,2	23,5	33,1
Oslo-området	1,2	0,4	4,7	2,8	5,9	3,3	11,8	6,5
Sør- og Vest-Norge	16,5	13,7	11,8	14,1	5,9	5,2	34,1	33,0
Øst-Norge	14,1	13,0	7,1	8,0	9,4	6,5	30,6	27,4
Totalt	47,1	49,3	30,6	33,5	22,4	17,2	100,0	100,0

2.7 Representativitet og gjennomføring

Spørringene ble gjennomført i perioden 20. mars til 24. april. Undersøkelsen ble distribuert elektronisk til alle de fire målgruppene, og det ble gitt i alt fem purringer, omtrent én per uke. Vi har ikke fått henvendelser om tekniske problemer i forbindelse med gjennomføringen.

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 utvalsundersøkelser 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 avdelingsleder 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	98,4	98,5	94,0	96,7	97,2
Assisterende rektor	0,5	1,5	3,6	0,0	1,2
Inspektør	1,1	0,0	0,0	1,1	0,7
Avdelingsleder	0,0	0,0	1,2	1,1	0,5
Annen funksjon, spesifiser:	0,0	0,0	2,4	1,1	0,7

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 seksjonsleder/avdelingsleder 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 fylke (n)
Direktør, assisterende direktør eller lignende	3,7	4
Skolefaglig ansvarlig	90,2	2
Seksjonsleder, avdelingsleder eller lignende stillinger på mellomledernivå	3,7	3

3 Mobiltelefon på skolen

Det er betydelig oppmerksomhet rundt tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker i skoletiden. Utdanningsdirektoratet har laget, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, en [veileder](#), med nasjonale anbefalinger for skoleeiere om å strengt regulere tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker i undervisningstiden og friminuttene. Restriksjonene skal håndheves gjennom skolenes eksisterende ordensreglement.¹

Dette kapitlet tar for seg spørsmål om restriksjoner på mobiltelefoner og smartklokker, samt den nasjonale veilederen som ble publisert 7. februar 2024. Veilederen til Utdanningsdirektoratet inneholder ulike anbefalinger for barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler, og understreker at elever skal få større medbestemmelsesrett med alderen. Både skoleeiere og skoleledere mottok spørsmål fra dette kapitlet.

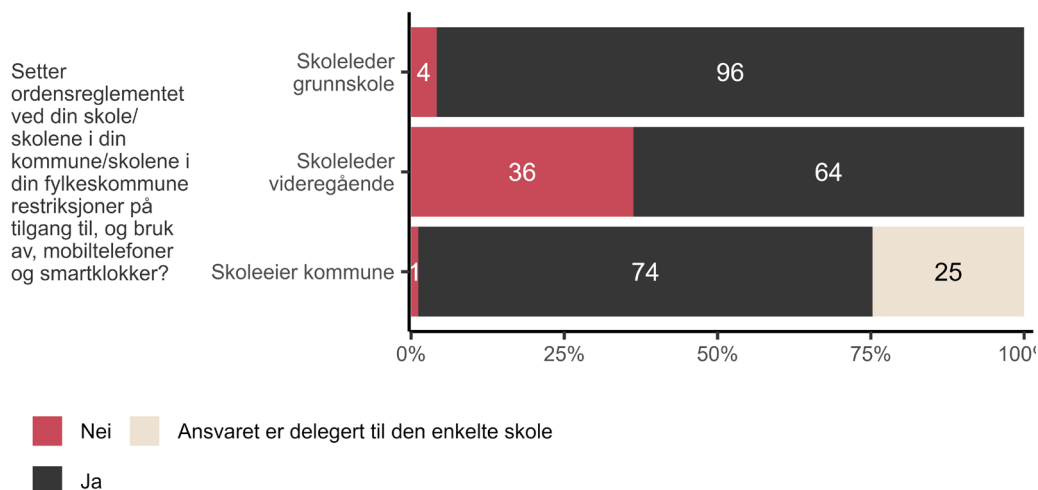
Reguleringen er ifølge Utdanningsdirektoratet ment å bidra til:

1. å gi færre forstyrrelser i undervisningen og fremme læring
2. å styrke skolemiljøet og forhindre mobbing og andre krenkelseser

3.1 Ordensreglementets restriksjoner på mobiltelefoner og smartklokker i skolen

Vi spurte først skoleledere og skoleeiere om ordensreglementet setter restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefon og smartklokker ved skolen (eller skolene i (fylkes)kommunene. Skolelederne fikk kun muligheten til å svare *ja* eller *nei*, mens skoleeierne også kunne svare at ansvaret er delegert til den enkelte skole. Som vi kan se nedenfor i [figur 3.1](#), svarer høyest andel av alle tre respondenttyper *ja* på spørsmålet om ordensreglementet setter restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefon og smartklokker.

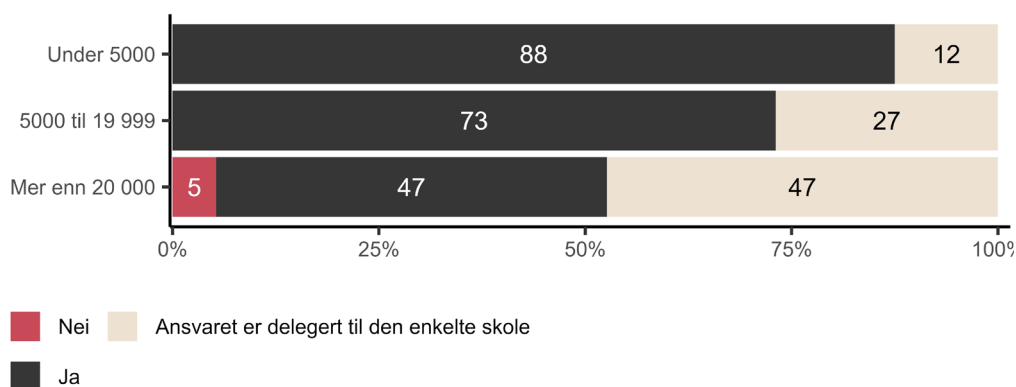
¹ Se også [Svar på oppdrag 2023:029: anbefalinger om regulering av mobiler og smartklokker i skolen](#).



Figur 3.1. Setter ordensreglementet ved din skole/skolene i din (fylkes)kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Etter respondenttype (N = 513)

Blant skoleledere i grunnskolen har hele 96 prosent krysset av for at ordensreglementet setter slike restriksjoner. I kontrast til dette har 32 prosentpoeng færre skoleledere på videregående skoler krysset av for det samme. Når det kommer til skoleeiere, svarer mer enn syv av ti skoleeiere i kommunene (74 prosent) at ordensreglementet ved skolene i deres kommuner setter restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker, mens én av fire (25 prosent) svarer at dette ansvaret er delegert til den enkelte skole. Blant de ni fylkeskommunale skoleeierne var det fire av ni som krysset av for *nei*, mens tre krysset av for *ja* og to krysset av for at ansvaret er delegert til den enkelte skole.

Vi skal nå se nærmere på fordelingen blant kommunale skoleeiere når det kommer til kommunestørrelse (definert etter antall innbyggere). Som vist i [figur 3.2](#) nedenfor, er det en tydelig tendens til at mindre kommuner har en høyere andel skoleeiere som rapporterer at ordensreglementet ved skolene begrenser tilgangen til og bruken av mobiltelefoner og smartklokker.

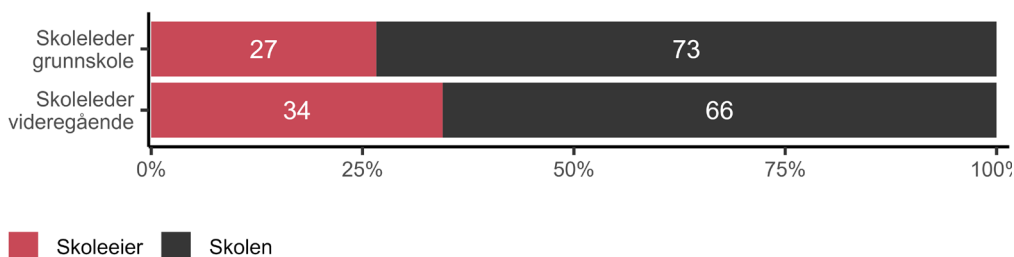


Figur 3.2. Setter ordensreglementet ved skolene i din kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleeier kommuner etter kommunestørrelse (N = 85)

Blant skoleeiere i kommuner med under 5000 innbyggere har nesten ni av ti (88 prosent) krysset av for *ja*, mens blant skoleeiere i kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere har syv av ti krysset av for *ja* og blant skoleeiere i kommuner med mer enn 20 000 innbyggere er det under halvparten (47 prosent) som har krysset av for *ja*.

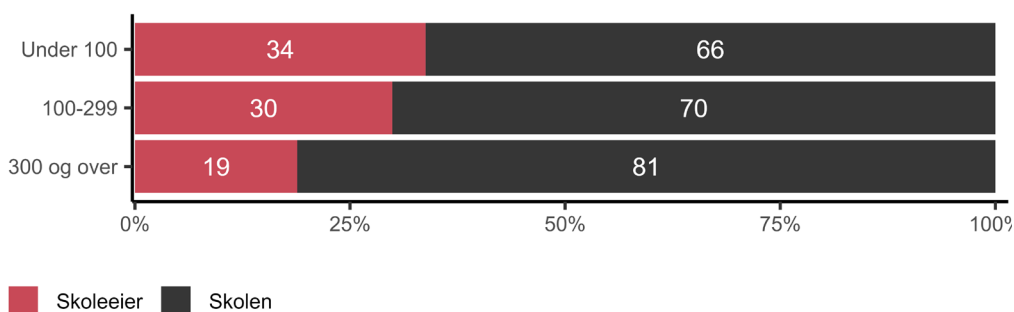
3.2 Ansvar for beslutninger om restriksjoner

Skoleledere som svarte *ja* på at ordensreglementet ved deres skole setter restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble deretter spurt hvem det er som bestemmer at det skal være slike restriksjoner. Vi kan se i [figur 3.3](#) at det er høyest andel skoleledere som svarer at det er skolen selv som bestemmer dette. Blant skoleledere på grunnskoler er det 73 prosent som har svart dette, mens blant skoleeiere på videregående skoler er det litt færre, 66 prosent, som har svart at det er skolen som bestemmer.



Figur 3.3. Hvem bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Etter respondenttype (N = 381)

Vi skal nå se hvordan fordelingen ser ut blant skoleledere på grunnskoler sortert etter grunnskolestørrelse (definert etter antall elever). I [figur 3.4](#) er den overordnede tendensen at jo større skole, jo mer bestemmer skolene selv at det skal være restriksjoner på mobiltelefoner og smartklokker. Blant skoler med 300 elever eller mer svarer mer enn åtte av ti (81 prosent) at skolen bestemmer, mens blant skoler med 100 til 299 elever og skoler med under 100 elever svarer henholdsvis 70 prosent og 66 prosent det samme.



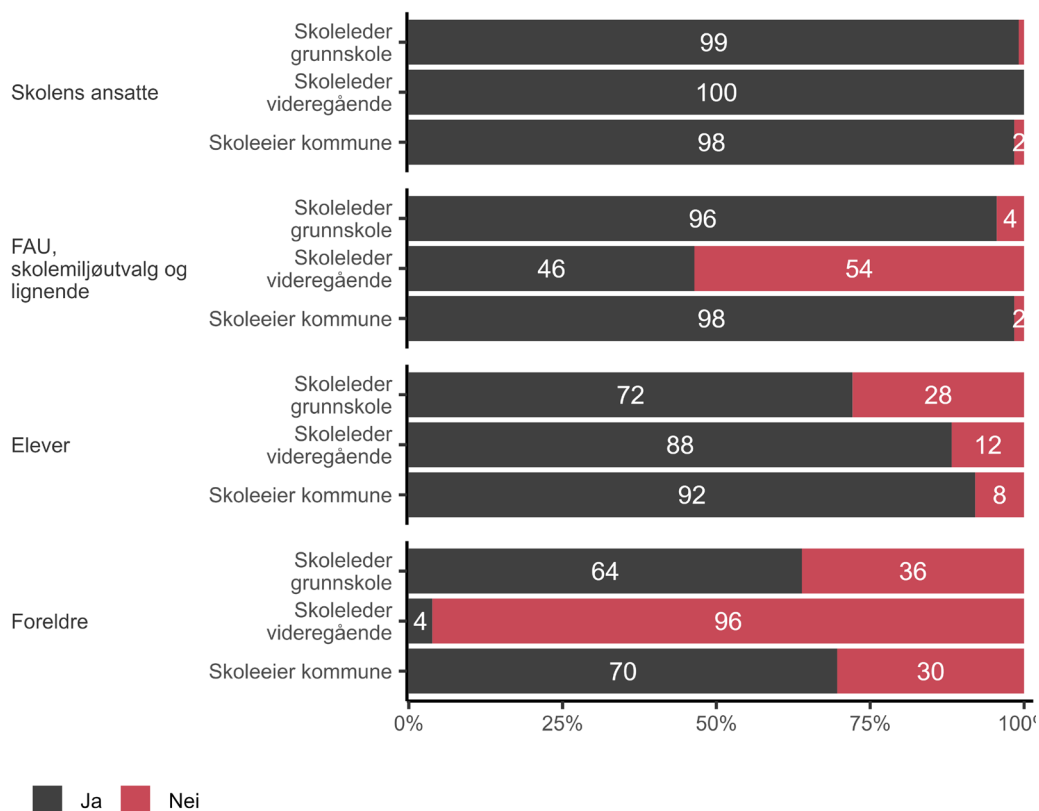
Figur 3.4. Hvem bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Etter grunnskolestørrelse (N = 323)

3.3 Involvering av grupper i fastsettelsen av restriksjoner

Hvilke grupper var involvert da restriksjonene ble fastsatt? Dette spørsmålet ble rettet til skoleledere som hadde opplyst om at det er *skolen selv* som bestemmer om det skal være restriksjoner. Spørsmålet ble også stilt til skoleeiere som hadde svart at ordensreglementet i deres kommuner/ fylkeskommuner regulerer bruk av mobiltelefoner og smartklokker.

Som vi kan se nedenfor i [figur 3.5](#), svarer nesten samtlige skoleledere og skoleeiere at *skolens ansatte* var involvert da restriksjonene om tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt. Når det kommer til FAU,

skolemiljøutvalg og lignende svarer også nesten samtlige av skoleledere på grunnskolene og skoleeiere i kommunene at disse var involvert, mens under halvparten av skoleledere på videregående (46 prosent) svarer det samme.

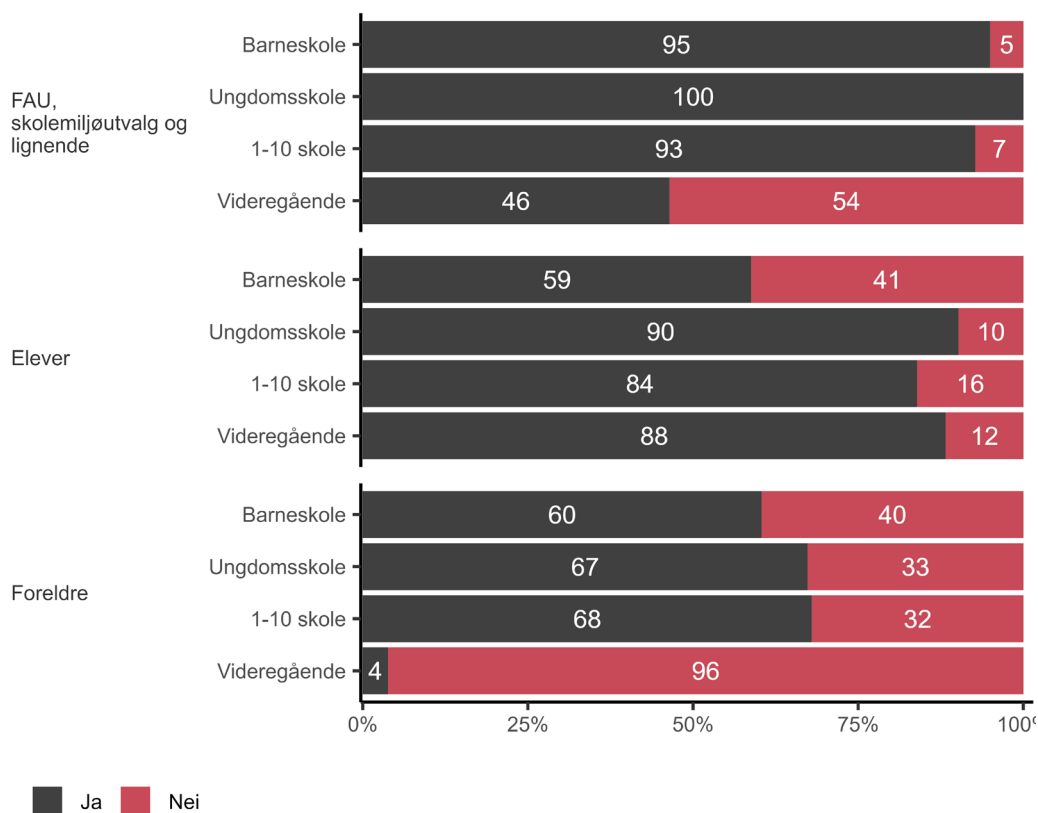


Figur 3.5. Var noen av disse gruppene involvert da restriksjonene om tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt? Etter respondenttype (N = [287-335])

Videre kan det være verdt å merke seg at 20 prosentpoeng færre skoleledere på grunnskoler (72 prosent) enn skoleeiere i kommunene (92 prosent) svarer at elevene var involvert. Blant skoleledere på videregående skoler svarer 88 prosent det samme. Nær samtlige skoleledere på videregående (96 prosent) svarer også at foreldrene *ikke* var involvert da restriksjonene om tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt. Syv av ti skoleeiere i kommunene (70 prosent) og 64 prosent av skoleledere på grunnskolene svarer derimot at foreldrene var involvert i denne prosessen.

Vi finner nesten ingen forskjeller når det kommer til kommunestørrelse (antall innbyggere) og (grunn)skolestørrelse (antall elever). Når vi sorterer etter firedelt skoletype ([figur 3.6](#)) ser vi at det er 31 prosentpoeng flere skoleledere på barneskoler (59 prosent) som svarer at elevene var involvert, sammenliknet med

skoleledere på ungdomsskoler (90 prosent). Dersom man sammenlikner med 1.-10.-skoler er det 25 prosentpoeng forskjell.

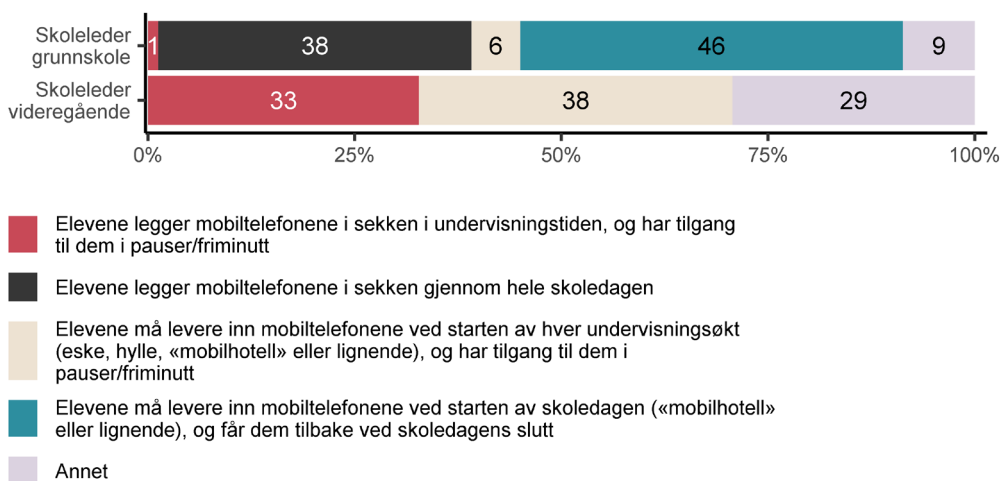


Figur 3.6. Var noen av disse gruppene involvert da restriksjonene om tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt? Etter skoletype (N = [231-260])

3.4 Hvordan restriksjonene er formulert

Vi skal nå se på hvordan restriksjonene for tilgang til, og bruk av mobiltelefoner og smartklokker er formulert ved skolene. Kun skolelederne på skoler som krysset av for at ordensreglementet setter begrensninger, mottok spørsmål om dette. Vi tar først for oss mobiltelefoner, deretter smartklokker.

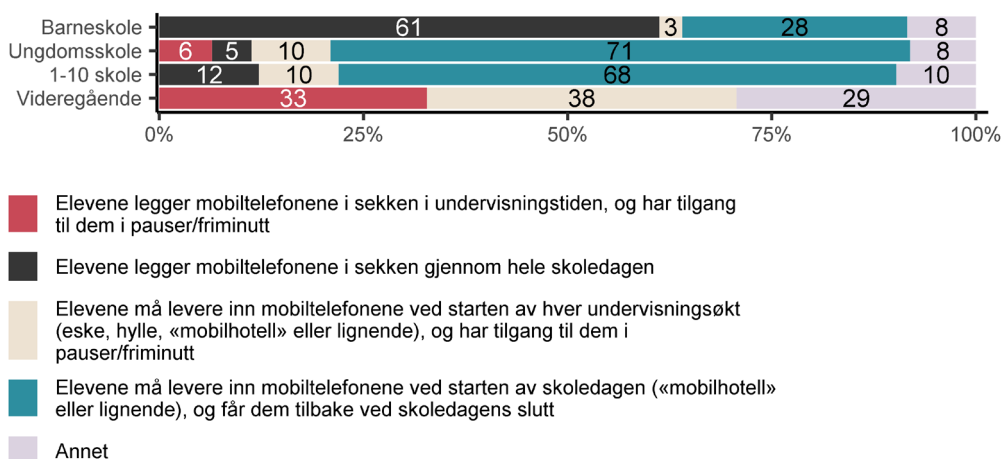
Som vist i [figur 3.7](#), svarer skoleledere på grunnskoler og skoleledere på videregående skoler noe ulikt. Det er høyest andel skoleledere på grunnskoler (46 prosent) som svarer at elevene må levere inn mobiltelefonene ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoledagens slutt (ved å bruke «mobilotell» eller lignende). Det er også nesten fire av ti (38 prosent) som svarer at elevene legger mobiltelefonene i sekken gjennom hele skoledagen.



Figur 3.7. Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Etter respondenttype (N = 380)

Når det kommer til skoleledere på videregående er det høyest andel (38 prosent) som svarer at elevene må levere inn mobiltelefonene ved starten av hver undervisningsøkt, og at de har tilgang til dem i pauser/friminutt (ved å bruke eske, hylle, «mobilhotell» eller lignende). Det er også mer enn tre av ti (33 prosent) som svarer at elevene legger mobiltelefonene i sekken i undervisningstiden, og har tilgang til dem i pauser/friminutt, mens rett under tre av ti (29 prosent) oppgir en annen løsning. De som krysset av for *annet* fikk også muligheten til å spesifisere med egne ord. Her kommenterer de aller fleste at det er opp til læreren å bestemme hvilke restriksjoner som gjelder og/eller viser til formuleringer fra ordensreglementet som for eksempel “ikke bruke elektronisk utstyr som for eksempel mobiltelefoner mens opplæringen foregår, hvis dette ikke er avtalt med lærer”.

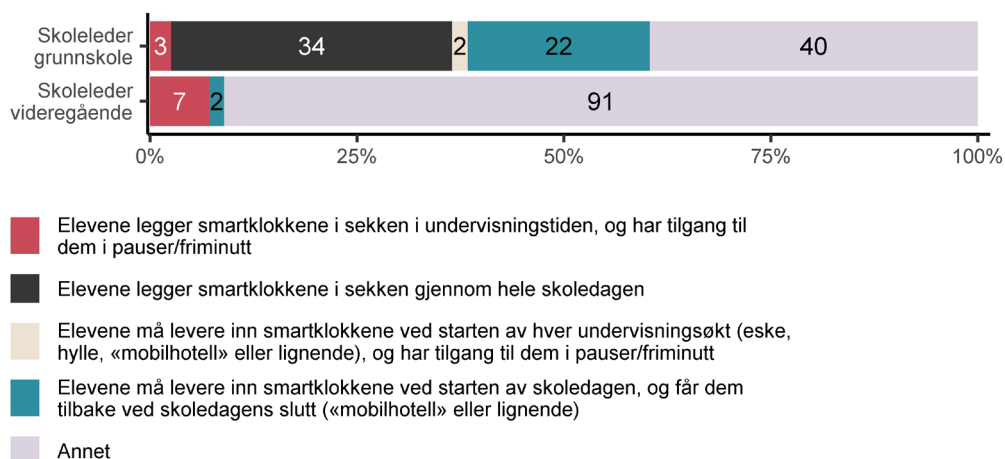
Vi finner også på dette spørsmålet forskjeller når det kommer til firedelt skoletype ([figur 3.8](#)). Som vi kan se er det 56 prosentpoeng og 59 prosentpoeng flere skoleledere på barneskoler (61 prosent) som har krysset av for *elevene legger mobiltelefonene i sekken gjennom hele skoledagen*, sammenliknet med henholdsvis skoleledere på ungdomsskoler (5 prosent) og 1.-10.-skoler (12 prosent). På ungdomsskoler (71 prosent) og 1.-10.-skoler (68 prosent) er det klart flest som har krysset av for at elevene må levere inn mobiltelefonene ved starten av skoledagen («mobilhotell» eller lignende) og får dem tilbake ved skoledagens slutt.



Figur 3.8. Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Etter skoletype (N = 380)

Skoleledere på grunnskolene fikk også muligheten til å spesifisere dersom de krysset av for svaralternativet *annet*. Kommentarene viser varierende praksis, alt fra at mobil ikke er lov til å ta med seg på skolen, at det kun er lov med mobil i “storefri”, eller at det er lov i undervisningsøyemed. Flere skriver også at det varierer avhengig av alder og trinn, der de minste gjerne får beskjed om å legge mobilen i sekken, mens de eldste gjerne må levere inn mobilen i mobilhotell (gjelder både barneskoler og 1.-10.-skoler).

Vi skal nå se nærmere på smartklokker. Som vist nedenfor i [figur 3.9](#), virker det å være noe ulik praksis for mobiltelefoner og smartklokker. Sett bort fra *annet*-kategorien, er det høyest andel skoleledere på grunnskoler (34 prosent) som svarer at elevene legger smartklokkene i sekken gjennom skoledagen, dernest følger svaralternativet *elevene må levere inn smartklokkene ved starten av skoledagen («mobilhotell» eller lignende) og får dem tilbake ved skoledagens slutt* (22 prosent). Videre er det mer enn ni av ti skoleledere på videregående skoler (91 prosent) som har krysset av for *annet*. Her kommenterer nesten samtlige at det ikke er noen restriksjoner for smartklokker. Mange påpeker også at unntaket er under prøver, eksamen eller lignende.

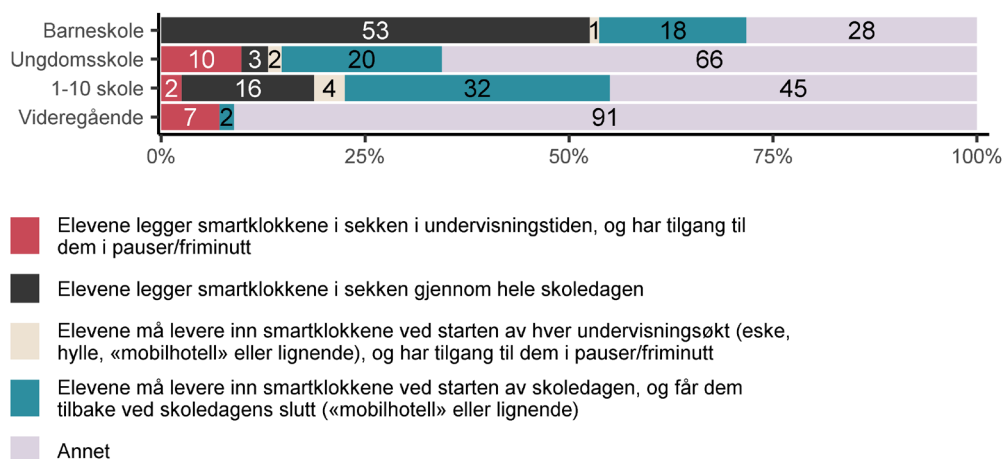


Figur 3.9. Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole? Etter respondenttype (N = 374)

Det var også fire av ti skoleledere på grunnskoler (40 prosent) som krysset av for *annet-kategorien*. Her viser svarene varierende praksis. Mange skriver at det ikke er noen restriksjoner for smartklokker, mens andre skriver at smartklokkene skal settes i såkalt *skolemodus*.² Det er også en del som skriver at ingen elever på skolen har smartklokker og/ eller at det ikke er et problem på skolen, mens det også er noen som skriver at praksisen er lik for smartklokker som med mobiltelefoner (som implisitt innebærer en form for restriksjoner).

Fordelingen sortert etter firedelt skoletype viser at det er 50 prosentpoeng flere skoleledere på barneskoler som har svart at elevene legger smartklokkene i sekken gjennom hele skoledagen (53 prosent), sammenliknet med skoleledere på ungdomsskoler (3 prosent). Dersom vi sammenlikner med 1.-10.-skoler (16 prosent) er differansen på 37 prosentpoeng. Videre er det 14 prosentpoeng og 12 prosentpoeng flere skoleledere på 1.-10.-skoler som har krysset av for at elevene må levere inn smartklokkene ved starten av skoledagen (32 prosent), sammenliknet med skoleledere på henholdsvis barneskoler (18 prosent) og ungdomsskoler (20 prosent).

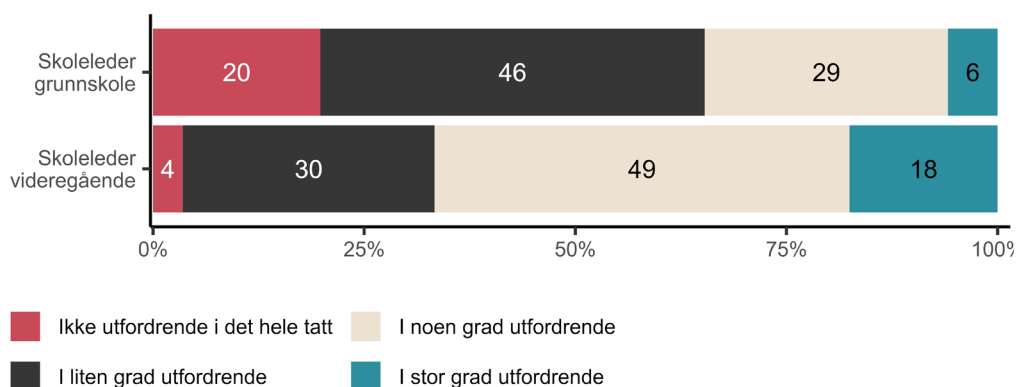
² Respondentene som har fått dette spørsmålet har tidligere svart at ordensreglementet setter restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker.



Figur 3.10. Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole? Etter skoletype (N = 374)

3.5 Utfordringer med håndheving av restriksjoner

Vi skal nå ta for oss i hvilken grad håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker er utfordrende for skolene. Kun skoleledere som svarte at ordensreglementet har slike restriksjoner fikk spørsmål om dette. Som vi kan se i [figur 3.11](#), svarer skoleledere på grunnskoler og videregående skoler noe ulikt. Skoleledere på videregående skoler synes det er mest utfordrende, med nesten syv av ti som har krysset av for at det *i noen grad* eller *i stor grad* er utfordrende med håndhevingen (67 prosent). For skoleledere på grunnskoler er det 35 prosent som svarer det samme, som gir en differanse på 32 prosentpoeng. Likevel er det bare to av ti skoleledere på grunnskoler som svarer at håndhevingen av restriksjonene *ikke er utfordrende det hele tatt* for skolen.



Figur 3.11. I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Etter respondenttype (N = 380)

Skolelederne fikk også muligheten til å svare med egne ord (i eget tekstfelt) hva som eventuelt er utfordrende ved håndhevingen av restriksjonene. Vi tar først for oss skoleledere på videregående skoler (N=29). Det generelle inntrykket av disse kommentarene er at lærerne ofte praktiserer forskjellig, noe som kan føre til frustrasjon og manglende klarhet i kommunikasjonen om hvordan reglene faktisk skal håndheves. Det sklir fort ut. Skolelederne forteller også at det ofte skapes en opposisjon mellom lærer og elev, der elevene ikke følger reglene, argumenterer mot læreren eller på annet vis tester grensene til læreren. Dette er med på å bruke unødvendig tid, spesielt hvis elevene må minnes på dette flere ganger om dagen. Som én skoleleder på videregående skriver:

Det blir ofte diskusjoner med elevene om hvorvidt skolen kan kreve å få samle inn eller "ta kontroll over" telefoner og annet elektronisk utstyr. Dette stjeler tid fra undervisningen.

Når det kommer til skoleledere på ungdomsskoler (N=41) er det overraskende mange som skriver at elevene har to telefoner; én gammel mobil som de leverer inn og én som de bruker selv. Det er også mange som skriver at elevene på ulike måter prøver å lure seg unna, nekter å levere inn mobilen, sier for eksempel at de ikke har med mobil. Det er også mange som har spesialavtaler og får lov til å bruke mobil (foresatte kan kreve det), og det kan være vanskelig å ha oversikt over hvem som har dette. Flere forteller også om avhengighet til mobil. Som en skoleleder på en ungdomsskole skriver:

Vi har mobilhotell. Flere leverer, men det er ikke alle som leverer. Det som er utfordrende er at vi ikke kan ta telefonen/klokka fra dem - det er de klare

over. Det er ingen konsekvenser, annet enn at den voksne "taper kampen" og elevene vinner.

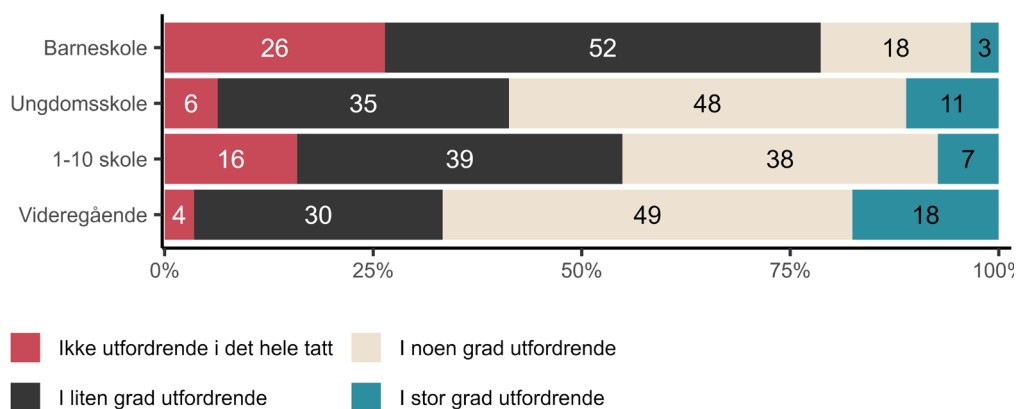
På barneskoler (N=52) virker utfordringen med håndhevingen av restriksjonene å være noe mindre. Det er likevel mange skoleledere som skriver at smartklokker er en stor utfordring. Foreldre kan videre ofte være uenig i regelverket og ønsker at barnet har smartklokke. Foreldre kan også glemme å sette på *skolemodus* og/eller kontakter barnet i undervisningstiden. I tillegg kan det være vanskelig for ansatte å se hva slags klokke elevene har. Skoleledere på barneskolene forteller også om elever som ikke følger reglene, sier de ikke har med telefon eller "lurer" med seg telefonene ut i friminuttene. Som én skoleleder på en barneskole skriver:

Største utfordring er smartklokker hvor foreldre og barn selv ringer til små elever når de skal gå hjem. Vi ser ikke alltid klokken og foreldre viser ikke alltid forståelse for utfordringer dette skaper.

Kommentarene fra skoleledere på 1.-10.-skoler (N=38) ligner på en kombinasjon av kommentarene fra skoleledere på ungdomsskoler og barneskoler, naturlig nok. Det kan virke som bruk av smartklokker er mest utfordrende for de yngste elevene, mens de eldste elevene i større grad aktivt prøver å omgå regelverket for mobilbruk. Noen skriver at håndhevingen kan være ekstra utfordrende med bytte av rom. Som én skoleleder på en 1.-10.-skole skriver:

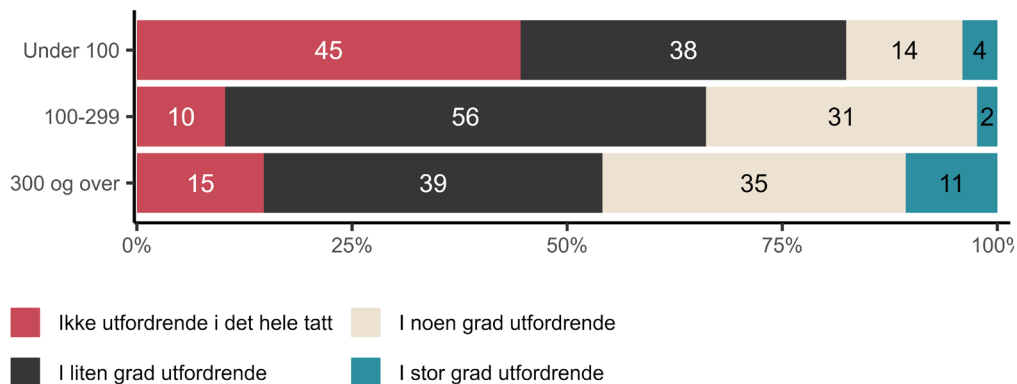
Tidsbruk med diskusjoner med enkeltelevar. Nokre foreldre meiner det er trygghet for elevane å ha tlf nært seg. Utfordringar når klassane skal på tur/reise/leirskule. Der enkelte foreldre og elevar krev å ha individuell spesialavtale om å ha telefon.

Ser på fordelingen av svarene på spørsmålet om i hvilken grad håndheving av restriksjoner på bruk av mobiltelefoner og smartklokker er utfordrende for skolene, sortert etter firedelt skoletype, er det tydelig at utfordringene med håndhevingen av reglene gjerne øker med elevenes alder ([figur 3.12](#)). Det er blant annet 38 prosentpoeng flere skoleledere på ungdomsskoler som har krysset av for at håndhevingen av restriksjonene for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker er *i noen grad* eller *i stor grad utfordrende* (59 prosent), sammenliknet med skoleledere på barneskoler (21 prosent). Mellom skoleledere på videregående skoler og skoleledere på barneskoler er differansen på hele 46 prosentpoeng.



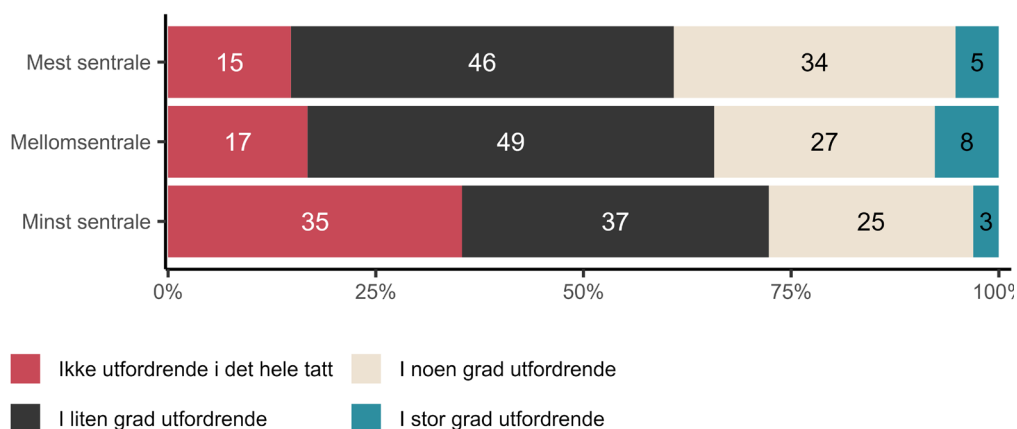
Figur 3.12. I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Etter skoletype (N = 380)

Som vist i [figur 3.13](#) nedenfor, er det tydelig at utfordringene også øker med antall elever på skolen. Det er 28 prosentpoeng flere skoleledere på grunnskoler med 300 elever eller mer som har krysset av for at håndhevingen av restriksjonene er *i noen grad* eller *i stor grad* utfordrende for skolen (46 prosent), sammenliknet med skoleledere på grunnskoler med under 100 elever (18 prosent).



Figur 3.13. I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Etter grunnskolestørrelse (N = 323)

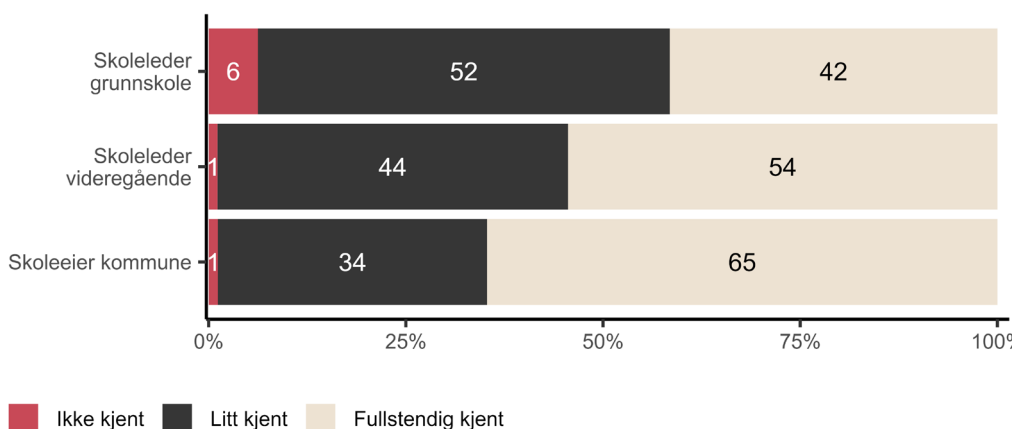
Vi ser også at 20 prosentpoeng og 18 prosentpoeng flere skoleledere på de minst sentrale skolene rapporterer at håndhevingen ikke er utfordrende i det hele tatt (35 prosent), sammenliknet med henholdsvis skoleledere på de mest sentrale (15 prosent) og de mellomsentrale (17 prosent) grunnskolene ([figur 3.14](#)).



Figur 3.14. I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 323)

3.6 Kjennskap til veilederen

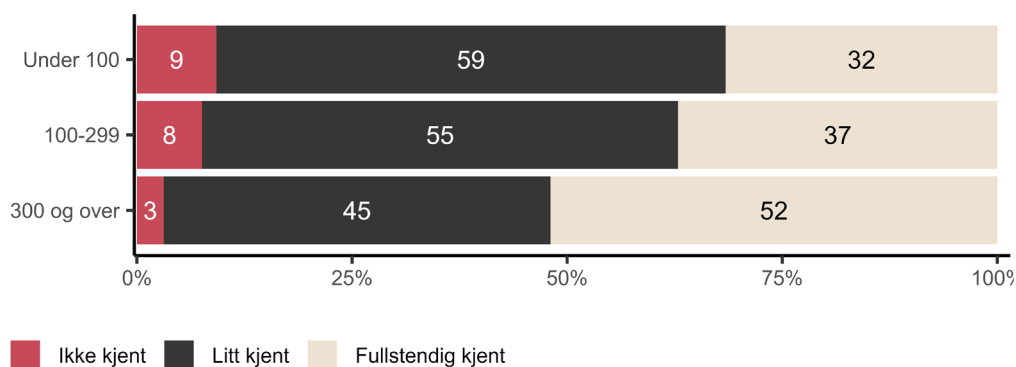
Vi skal nå se på i hvilken grad skoleledere og skoleeiere er kjent med Utdanningsdirektoratets veileder om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. Som vist nedenfor ([figur 3.15](#)) svarer respondentene noe ulikt. Det er de kommunale skoleeierne som har høyest andel (65 prosent) som oppgir at de er fullstendig kjent med veilederen, noe som er 31 prosentpoeng flere enn de som har oppgitt at de er litt kjent med veilederen (34 prosent). Det er også syv av ni fylkeskommunale skoleeiere som har oppgitt at de er fullstendig kjent med veilederen, mens de to resterende er litt kjent.



Figur 3.15. Utdanningsdirektoratet har publisert en anbefaling om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. I hvilken grad er dere kjent med veilederen? Etter respondenttype (N = 512)

Blant skoleledere på videregående skoler svarer litt over halvparten (54 prosent) at de er fullstendig kjent med veilederen, mens 44 prosent er litt kjent med veilederen. Det er skolelederne på grunnskoler som har lavest andel som oppgir å være fullstendig kjent med veilederen (42 prosent), mens litt over halvparten (52 prosent) oppgir at de er litt kjent med den.

Nedenfor ([figur 3.16](#)) kan vi se fordelingen etter grunnskolestørrelse (antall elever). Skoleledere på skoler med et høyere antall elever har en større tendens til å oppgi at de er fullstendig kjent med veilederen. Det er blant annet 20 prosentpoeng flere skoleledere på grunnskoler med 300 elever eller mer (52 prosent) som har krysset av for *fullstendig kjent* sammenliknet med skoleledere på grunnskoler med under 100 elever (32 prosent).

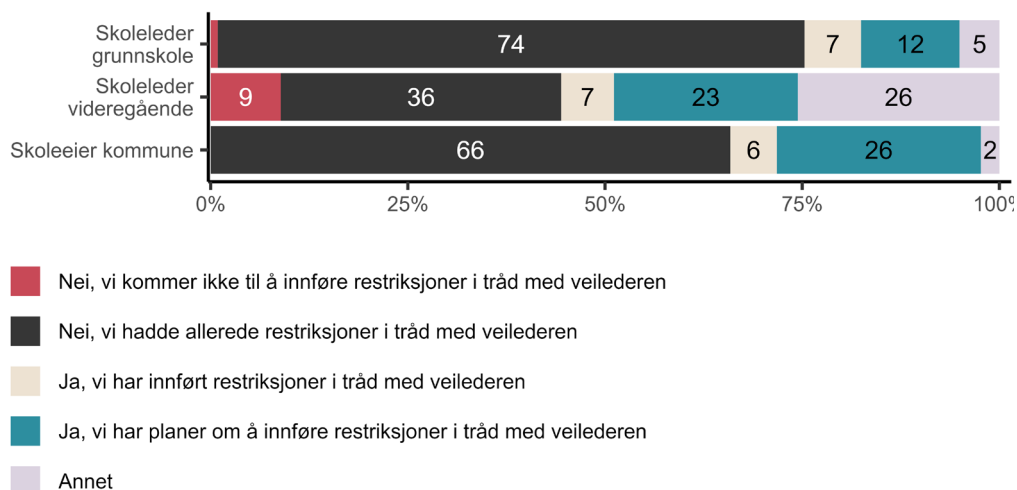


Figur 3.16. Utdanningsdirektoratet har publisert en anbefaling om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. I hvilken grad er dere kjent med veilederen? Etter grunnskolestørrelse (N = 337)

3.7 Veilederens påvirkning

Til slutt spurte vi skoleledere og skoleeiere om Utdanningsdirektoratets veileder, som ble publisert 7. februar 2024, har påvirket skolens eller (fylkes)kommunens praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen ([figur 3.17](#)).

Som vist nedenfor rapporterer flertallet av respondentene fra alle tre grupper at veilederen *ikke* har endret deres praksis, ettersom de allerede hadde implementert restriksjoner i tråd med veilederens anbefalinger. Blant skoleledere på grunnskoler er det nesten tre fjerdedeler (74 prosent) som svarer dette. For skoleeierne på kommunenivå gjelder det samme for 66 prosent. Videregående skoler skiller seg ut, der kun 36 prosent av skolelederne har krysset av for at de allerede hadde restriksjoner i tråd med veilederen.



Figur 3.17. Veilederen inneholder nasjonale anbefalinger om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. Har veilederen påvirket skolens/(fylkes)kommunens praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen? Etter respondenttype (N = 511)

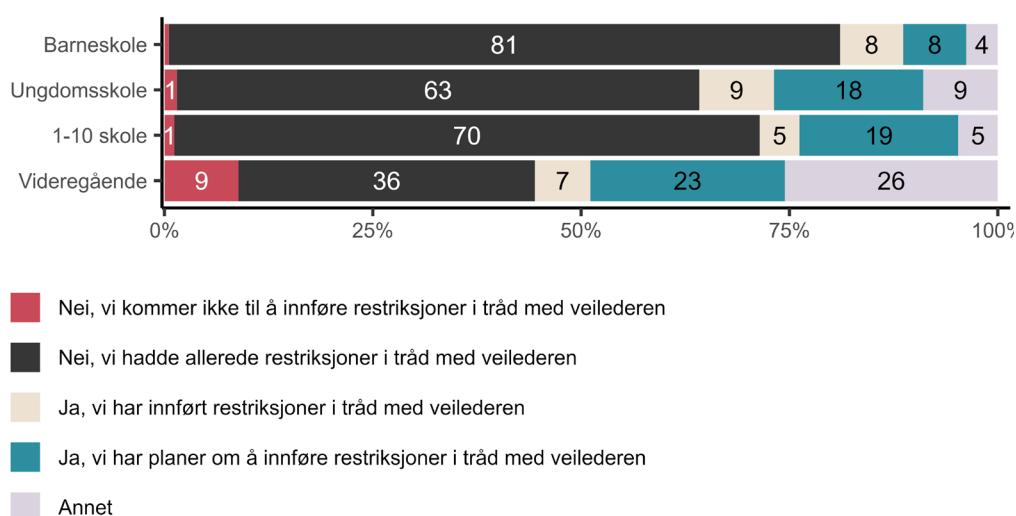
Når det kommer til om veilederen har ført til praksisendringer er det litt mer enn tre av ti skoleeiere på kommunenivå (32 prosent) som har svart at de enten har innført eller skal innføre restriksjoner i tråd med veilederen. Når det gjelder skoleledere på grunnskoler er det 13 prosentpoeng færre som har svart dette, altså 19 prosent. Blant skoleledere på videregående skoler er det tre av ti (30 prosent) som har svart at de enten skal innføre eller har innført restriksjoner i tråd med veilederen.

Skoleeierne på fylkeskommunalt nivå fikk også dette spørsmålet, og her svarte fem av ni at veilederen har ført til praksisendringer, mens tre svarte *annet* og én svarte at de ikke kommer til å innføre restriksjoner i tråd med veilederen.

Mest variasjon i svarene fikk vi fra skoleledere på videregående skoler, og hele 26 prosent krysset av for svaralternativet *annet*. Respondentene som krysset av for dette svaralternativet fikk også muligheten til å beskrive med egne ord om veilederen har påvirket deres praksis omkring bruk av mobil og smartklokker. Av skoleledere på videregående (N=23) er det flere som skriver at de allerede hadde restriksjoner i tråd med veilederen, blant disse er det noen som blant annet hevder at de skal eller vurderer å skjerpe inn ytterligere, å presisere ytterligere eller å diskutere dette videre. Enkelte kommenterer at de ønsker mer enn bare anbefalinger eller at de avventer innspill fra fylkeskommunen. Blant skoleledere på grunnskoler (N=17) er kommentarene svært varierende. Alt fra at de allerede hadde restriksjoner, eller at kommunen skal lage felles retningslinjer, til at de ikke har forholdt seg til veilederen.

Det er kun to skoleeiere på kommunenivå og tre på fylkeskommunalt nivå som har lagt inn egne kommentarer på dette spørsmålet. Én skoleeier på kommunenivå skriver at alle skolene har restriksjoner i tråd med veilederen, men at de nå også skal få det inn i det kommunale reglementet. De tre fylkeskommunene skriver at skolene håndterer dette, at skolereglene er ute på høring, eller at de anvender dagens regelverk mer bevisst.

Nedenfor kan vi se fordelingen blant skoleledere etter firedelt skoletype ([figur 3.18](#)). Som vi kan se er det noen flere skoleledere på barneskoler (81 prosent) og 1.-10.-skoler (70 prosent) som har krysset av for at de allerede hadde restriksjoner i tråd med veilederen, sammenliknet med skoleledere på ungdomsskoler (63 prosent).



Figur 3.18. Veilederen inneholder nasjonale anbefalinger om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. Har veilederen påvirket skolens/(fylkes)kommunens praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen? Etter skoletype (N = 426)

Det er også noen færre skoleledere på barneskoler (16 prosent) som har krysset av for at de enten har innført eller skal innføre restriksjoner i tråd med veilederen, sammenlignet med skoleledere på ungdomsskoler (27 prosent) og 1.-10.-skoler (24 prosent).

3.8 Oppsummering

- Blant skoleledere i grunnskolen oppgir nesten alle at ordensreglementet begrenser bruken og tilgangen til mobiltelefoner og smartklokker. På videregående skoler er andelen en del lavere.
- På grunnskoler er det ofte skolene selv som bestemmer restriksjonene på mobiltelefoner og smartklokker. På videregående skoler er dette også vanlig, men noe mindre utbredt.
- Nesten alle skoleledere og skoleeiere rapporterer at skolens ansatte var involvert i å fastsette restriksjoner for mobiltelefoner og smartklokker. På grunnskoler er også FAU, skolemiljøutvalg og lignende organer involvert, mens dette er mindre vanlig på videregående skoler.
- På grunnskoler må elevene som oftest levere inn mobiltelefonene ved starten av skoledagen, og får dem tilbake ved skoledagens slutt. På videregående skoler er det vanligere at elevene leverer inn mobiltelefonene ved starten av hver undervisningsøkt, og får tilgang til dem i pauser.
- Størst andel skoleledere på grunnskoler svarer at elevene legger smartklokkene i sekken gjennom skoledagen. På videregående skoler virker det å være få restriksjoner for smartklokker, unntatt under prøver og eksamen.
- Skoleledere på videregående skoler synes det er mer utfordrende å håndheve restriksjonene for mobiltelefoner og smartklokker, sammenlignet med skoleledere på grunnskoler.
- Litt over halvparten av skoleledere på videregående skoler er fullstendig kjent med veilederen, mens en noe lavere andel skoleledere på grunnskoler oppgir det samme.
- Flertallet av skoleledere og skoleeiere oppgir at veilederen ikke har ført til endret praksis, da de allerede hadde restriksjoner i tråd med veilederen. Dette gjelder særlig for grunnskoler og kommunale skoleeiere, mens andelen er lavere blant skoleledere på videregående skoler.

4 Søkere uten læreplass og tilbudet de får

Fylkeskommunen plikter å tilby vg3 i skole til de som ønsker opplæring i bedrift, men som ikke har fått tilbud om læreplass innen 1. september. I den nye opplæringsloven innføres en rett til læreplass eller et annet opplæringstilbud på 3. trinn i videregående skole. I 2020 var det 1292 elever som brukte dette tilbudet, antall elever økte frem til 2021, men har gått ned de siste årene. I 2023 er det registrert at 828 elever benyttet seg av tilbudet.³ Som følge av pandemien har også flere fylkeskommuner fått inn flere elevplasser. Fra høsten 2021 ble et tiltak ment for elever uten læreplass iverksatt, der elevene ble tilbudt vg3 i skole som et kompensierende tiltak. Det var en prosess for å forbedre tilbudet til de som ikke fikk læreplass, særlig var det viktig å forbedre varighet på tilbudet, oppstartsdato og regulering av tilbudet. Etter diskusjon med arbeidslivet ble forslaget om et standardisert vg3-løp oppgitt. Dermed ble det opp til fylkeskommunen å utforme tiltaket, med noen sentrale føringer fra staten.⁴ For å øke kunnskapen om tilbudet som blir gitt elever som ikke har fått læreplass innen 1. september, har vi spurt fylkene i Norge om hva slags rutiner de har rundt dette. Når skolestart nærmer seg bør fylkeskommunen ta kontakt med elever som ikke har fått læreplass. Antall elever som tar i bruk tilbudet om vg3 i skole er lavt når man sammenlikner det med antall elever som står uten en læreplass. I Stortingsmelding 21 (2020-2021) blir det nevnt at dette kan skyldes at tilbudene har vesentlige mangler og ses på som en nødløsning av elevene, partene i arbeidslivet og fylkeskommunene.⁵

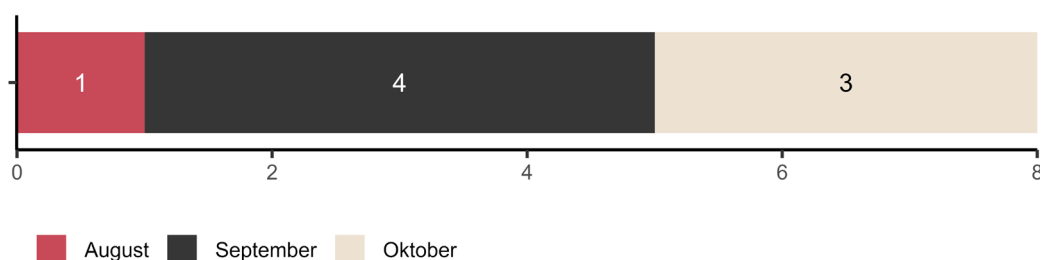
³ [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-utdanningsprogram/?rapportsideKode=FOY_LK_UtdprogAar&filter=AldersgruppeID\(-10\) Avgiver FylkeID\(-10\) KjoennID\(-10\) KontraktsTypeID\(3\) OpplaeringskontorID\(-10\) ProgramomraadeID\(-10\) RettstypeID\(-10\) SektorTypeGruppeID\(-10\) TidID\(202010 202110 202210 202310\) VelgMaaltall\(0\)&radsti=\(-10\) \(*\) \(-10.*\)](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/antall-larlinger/larekontrakter-utdanningsprogram/?rapportsideKode=FOY_LK_UtdprogAar&filter=AldersgruppeID(-10) Avgiver FylkeID(-10) KjoennID(-10) KontraktsTypeID(3) OpplaeringskontorID(-10) ProgramomraadeID(-10) RettstypeID(-10) SektorTypeGruppeID(-10) TidID(202010 202110 202210 202310) VelgMaaltall(0)&radsti=(-10) (*) (-10.*))

⁴ <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3052488/NIFUarbeidsnotat2023-4.pdf?sequence=1>

⁵ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=3>

Alle de ni fylkeskommunene som svarte på undersøkelsen har svart at de har rutiner for å følge opp elever der man tidlig i opplæringsløpet erfarer at de trolig vil ha vanskeligheter med å få læreplass. Alle ni har også svart ja på at de har rutiner for når opplæringen skal starte for de som ikke får læreplass, men som ønsker et vg3-tilbud i regi av fylkeskommunen.

4.1 Fylkeskommunens rutiner for når opplæringen skal starte



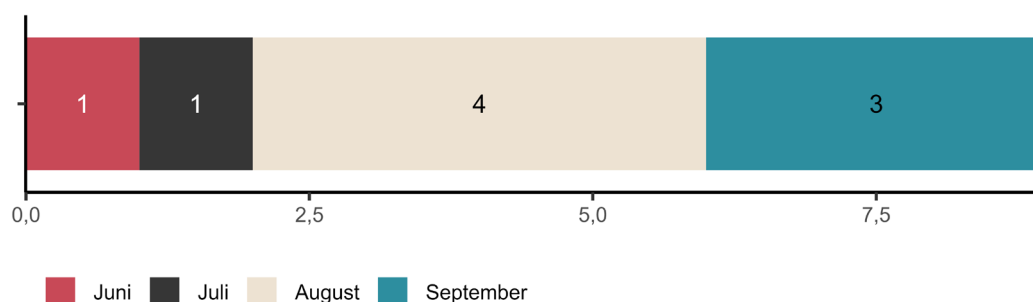
Figur 4.1. Når starter tilbudet om opplæring for de som ikke får læreplass? (N = 8)

Når det kommer til fylkeskommunenes oppstart for selve opplæringen av elever i vg3 i skole, ser vi at det varierer noe. Nordland begynner allerede i august, mens Buskerud, Rogaland, Telemark og Troms starter opp i september, mens Møre og Romsdal, Oslo og Østfold har rutiner for å starte i oktober. Trøndelag har spesifisert at det varierer mellom september og oktober. Østfold har også spesifisert at formidlingsperioden ikke har en definitiv sluttdato, og grensen for når de tilbyr vg3 i skole derfor vil være fleksibel. Ingen har svart at de starter opp i november, men det kan likevel hende at det her også varierer mellom fag, som Østfold påpekte, og at det kan variere fra år til år. Tilbud om vg3 i skole sent på høsten anses av Kunnskapsdepartementet å være en ulempe for elevene, ettersom de får et opphold i utdanningen som kan øke sannsynligheten for frafall.⁶ Dette veies av fylkeskommunene opp mot å ikke starte vg3 i skole for tidlig, slik at det konkurrerer mot læreplasser. Det er essensielt at fylkeskommunene følger opp søkeren slik at søkeren ikke faller fra på grunn av at det tar for lang tid for fylkeskommunen å oppfylle søkerens rett til videregående opplæring.⁷

⁶ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=3>

⁷ <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Inntak-til-videregaende-opplaring/inntak-videregaende-opplaring-formidling-lareplass-udir-2-2021/kapittel-6a/6a-9/>

4.2 Informasjon om vg3 i skole til elever som ikke har fått læreplass



Figur 4.2. Når blir informasjon om vg3 i skole gitt til elever som ennå ikke har fått læreplass? (N = 9)

På spørsmål om når informasjon om vg3 i skole blir gitt til elever, ser vi også litt variasjon blant fylkeskommunene. Troms formidler allerede i juni, Østfold i juli, og Oslo, Rogaland, Telemark og Trøndelag i august, mens Buskerud, Møre og Romsdal, og Nordland gir informasjon om vg3 i skole i september. Det at Nordland har svart at tilbudet deres for vg3 i skole starter i august, mens informasjon først blir gitt i september, kan virke selvmotsigende. En forklaring kan være at de tolket spørsmålet "Når blir informasjon om vg3 i skole gitt til elever?" som at det var rettet mot elever som ennå ikke har fått læreplass, selv etter at tilbudet om opplæring har blitt gitt i august. Det kan også være at de trykket feil da de svarte på skjemaet, eller at oppstart og informasjon varierer mellom fag, og at det er vanskelig å definere et tidsrom hvor alt skjer samtidig på tvers av fag. For at tilbud om vg3 i skole skal kunne starte så tidlig som mulig, er det viktig at informasjon om dette blir gitt til elever tidlig. Sen oppstart fra fylkeskommunens side kan bidra til et lengre og unødvendig opphold i opplæringen for eleven, som igjen kan øke sannsynligheten for frafall.

4.3 Oppsummering

- Fylkeskommunen plikter å tilby vg3 i skole til de som ønsker opplæring i bedrift, men som ikke har fått tilbud om læreplass innen 1. september.
- Oppholdet i utdanningen grunnet mangel på læreplass kan føre til mindre motivasjon for søker og kan øke sannsynligheten for frafall, det er derfor viktig at tilbud om vg3 i skole blir gitt så tidlig som mulig.
- Alle de ni fylkeskommunene som svarte på undersøkelsen, har svart at de har rutiner for å følge opp elever der man tidlig i opplæringsløpet erfarer at de trolig vil ha vanskeligheter med å få læreplass.
- Alle ni har også svart ja på om de har rutiner for når opplæringen skal starte for de som ikke får læreplass, men som ønsker et vg3-tilbud i regi av fylkeskommunen.
- Nordland begynner opplæringen for elever som ikke får læreplass i august, Buskerud, Rogaland, Telemark og Troms starter opp i september, mens Møre og Romsdal, Oslo og Østfold har rutiner for å starte i oktober. Trøndelag har spesifisert at det varierer mellom september og oktober. Østfold har også spesifisert at formidlingsperioden ikke har en definitiv sluttdato, og grensen for når de tilbyr vg3 i skole vil derfor være fleksibel.
- Ingen har rapportert at tilbud om vg3 i skole blir gitt så sent som i november, men spørsmålet ble stilt på overordnet nivå og vi kan dermed ikke si noe om hvorvidt dette varierer fra fag til fag.
- Sen oppstart fra fylkeskommunens side kan bidra til et lengre og unødvendig opphold i opplæringen for eleven, som igjen kan øke sannsynligheten for frafall.
- Troms formidler informasjon om vg3 i skole til elever som ennå ikke har fått læreplass i juni, Østfold i juli, og Oslo, Rogaland, Telemark og Trøndelag i august, mens Buskerud, Møre og Romsdal, og Nordland gir informasjon om vg3 i skole i september.

5 Læreplasser

En sentral årsak til frafall i videregående opplæring er mangel på læreplasser. Utdanningsdirektoratets statistikk for overganger i videregående opplæring viser at kun 47,2% av elever i yrkesfaglige studieprogrammer i overgangen fra vg2 til vg3 gikk til opplæring i bedrift i 2023.⁸ Kunnskap om hvilke utfordringer fylkeskommunene opplever rundt læreplassituasjonen, og hvilke tiltak de har iverksatt, er viktig for arbeidet med å bedre tilgangen på læreplasser. Situasjonen rundt læreplasser har vært et gjennomgående tema i tidligere Spørsmål til Skole-Norge, og har blitt undersøkt både våren 2022 og 2023. Utdanningsmyndighetenes arbeid med dette temaet, blant annet gjennom *Samfunnskontrakten for flere læreplasser 2022-2026*, og midler knyttet til denne samfunnskontrakten, gjør det stadig til et aktuelt tema.⁹ Dette kapitlet beskriver hvordan fylkeskommunene vurderer tilgangen på læreplasser, særskilte fag de opplever utfordringer med å skaffe læreplasser i, og tiltak de har iverksatt for å bedre tilgangen på læreplasser.

5.1 Fylkenes vurdering av tilgang på læreplasser

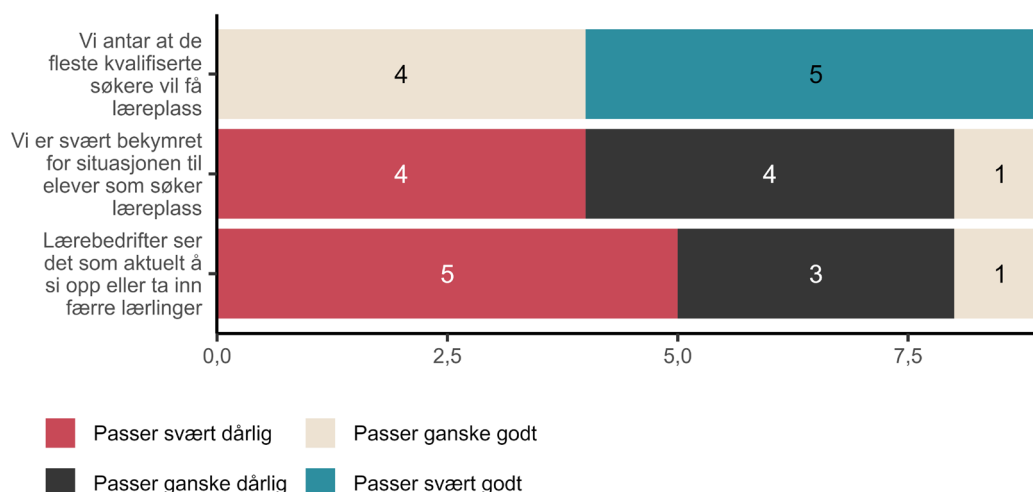
Fylkeskommunene ble bedt om å ta stilling til hvor godt beskrivelser av situasjonen rundt læreplasser passer for deres fylkeskommune. Situasjonen rundt læreplasser angår elever som er i slutten av skoledelen av videregående opplæring, og skal ut i lære hos bedrifter. I årets undersøkelse har ni av 15 fylkeskommuner svart på spørsmålene om læreplasser. I 2023 svarte 11 av 11 fylkeskommuner på spørsmålene om læreplasser. Grunnet oppdeling av flere fylker fra 1. januar 2024, og lavt antall svar, bør vi være forsiktige med sammenligning av resultater.

⁸<https://analysebrettet.udir.no/fag-og-yrkesopplaering-overganger?%203D%5BOvergang%20til%5D=&FylkeFilter=%C3%85r=&UtdanningsprogramFilter=&Programomr%C3%A5deFilter=&Kj%C3%B8nn=>

⁹<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2021/ny-samfunnskontrakt-skal-hindre-diskriminering-i-rekruttering-av-larlinger2/id2871547/>

På den første påstanden *Vi antar at de fleste kvalifiserte søkere vil få læreplass*, svarte fire fylkeskommuner at dette passer ganske godt og fem at det passer svært godt til situasjonen i fylkeskommunen. For samme påstand i 2023, svarte ni fylkeskommuner at dette passer svært godt, og to svarte at det passer ganske godt til situasjonen i deres fylke på det tidspunktet. Færre fylkeskommuner svarer vurderer altså at påstanden passer svært godt til situasjonen i deres fylkeskommune i 2024 enn i 2023. Det er dog også viktig å huske på at færre fylkeskommuner svarte på undersøkelsen i 2024 enn i 2023. De aller fleste fylkeskommunene som har svart på den andre påstanden, *Vi er svært bekymret for situasjonen til elever som søker læreplass*, har svart at det passer svært dårlig (4) eller ganske dårlig (4). Det er likevel én fylkeskommune som svarer at beskrivelsen passer ganske godt. Dersom vi sammenlikner med svarene fra våren 2023, var det da fire fylkeskommuner som svarte at beskrivelsen passet svært dårlig til situasjonen i deres fylke, og seks fylkeskommuner som svarte at den passet ganske dårlig. Det var også dette året én fylkeskommune som vurderte at beskrivelsen passet ganske godt til situasjonen i deres fylke. Den siste påstanden fylkeskommunene ble bedt om å ta stilling til var *Lærebedrifter ser det som aktuelt å si opp eller ta inn færre lærlinger*. Denne påstanden er det også få fylkeskommuner som kjenner seg igjen i. Hele fem fylkeskommuner svarer at beskrivelsen passer svært dårlig for situasjonen for fylkeskommunen, og tre at den passer ganske dårlig. Det var også én fylkeskommune som svarte at det passer ganske godt for situasjonen rundt læreplasser i fylkeskommunen. For våren 2023 er bildet det samme. Fem fylkeskommuner svarte at beskrivelsen passet svært dårlig for situasjonen i deres fylke, og ytterligere fem at den passet ganske dårlig. Likevel var det også her én fylkeskommune som svarte at beskrivelsen passet ganske godt med situasjonen i deres fylke. Jevnt over virker det som at de fleste fylkeskommunene opplever at det er tilstrekkelig tilgang på læreplasser for kvalifiserte søkere i deres fylke. Likevel er det én fylkeskommune som er bekymret for situasjonen til elever som søker læreplass. Denne fylkeskommunen har dog også svart at de antar at de fleste kvalifiserte søkere vil få læreplass.

Disse svarene framgår av følgende figur:



Figur 5.1. Ta stilling til hvor godt beskrivelsene nedenfor passer for situasjonen i din fylkeskommune (N = 9)

5.2 Utfordringer med læreplasser i særskilte fag

Fylkeskommunene ble også spurt om det var særskilte fag de forventer at det vil bli utfordrende å skaffe læreplasser i høsten 2024. Åtte fylkeskommuner har svart på dette spørsmålet. Svarene varierer litt i omfang, hvor noen av fylkeskommunene har oppgitt flere programmer og fag, mens noen kun har oppgitt ett. Blant fagene som oftest går igjen er utdanningsprogrammet helse- og oppvekst oppgitt av fire fylkeskommuner, spesifikt fag som helsefagarbeider og barne- og ungdomsarbeiderfaget. Videre er elektrikerfaget oppgitt av fire fylkeskommuner. Både helse- og oppvekstfag og elektrikerfaget har gått igjen de to siste årene som fag der det er spesielt utfordrende å skaffe læreplasser. Innenfor utdanningsprogrammet bygg- og anlegg, er tømmerfaget oppgitt som et særskilt fag der det vil være utfordrende å skaffe læreplasser av tre fylkeskommuner i årets undersøkelse. Dette kan henge sammen med den pågående nedadgående konjunkturen i bygg- og anleggsaktiviteten.¹⁰ I tillegg er IKT-servicefag, droniefag, tradisjonelle håndverksfag, samt kjole- og draktsyerfaget nevnt én gang hver. Mange av disse er svært smale fag der det finnes få lærebedrifter.

¹⁰ <https://www.ssb.no/bygg-bolig-og-eiendom/bygg-og-anlegg/statistikk/produksjonsindeks-for-bygge-og-anleggsvirksomhet/artikler/nedgang-i-bygg-og-anleggsaktiviteten-i-1.kvartal-2024>

5.3 Tiltak for å øke tilgangen til læreplasser

Fylkeskommunene ble til sist spurt om hvilke tiltak de har iverksatt for å forbedre tilgangen på læreplasser, og hvilken effekt disse tiltakene har hatt. På dette spørsmålet mottok vi svar fra åtte fylkeskommuner, og svarene varierer noe i omfang. De fleste fylkeskommunene som har svart på dette spørsmålet har valgt å svare kort, og kun enkelte av svarene inkluderer effekten av tiltakene som er iverksatt. Flere har listet opp tiltak de har benyttet i løpet av skoleåret 2023-24.

5.3.1 Utadrettet kommunikasjon

Tre av tekstsvarene fra fylkeskommunene nevner at de har iverksatt kampanjer på mange arenaer for å bedre tilgangen på læreplasser, men utdyper ikke noe mer om hva dette innebærer. Det er mulig at dette handler om læreplassjegerkampanjen som har blitt arrangert tidligere år, som jobber for å rekruttere flere lærebedrifter og læreplasser. Videre nevner tre av fylkeskommunene at de har benyttet sosiale medier for å formidle informasjon til potensielle lærebedrifter. Noen nevner også reklame, og artikler på egne og eksterne nettsider som tiltak de har iverksatt for å bedre tilgang på læreplasser.

5.3.2 Samarbeidet mellom skoler, opplæringskontorer og næringslivet

Flere av tekstsvarene fra fylkeskommunene nevner også tett samarbeid og god kontakt med opplæringskontor, bedriftene og bransjene i seg selv som et viktig tiltak for å bedre tilgangen på læreplasser. En fylkeskommune nevner også at de har jobbet aktivt opp mot NHO for å øke antall lærebedrifter. Bedre kontakt og samarbeid mellom skole, bedrift og opplæringskontor er også nevnt som en effekt av tiltakene. Videre er ekstra ressurser til formidlingskoordinatorer i skolene framhevet av tre fylkeskommuner som et effektivt tiltak. Én fylkeskommune hevder at dette har bidratt til at de har fått flere lærebedrifter. En annen fylkeskommune nevner at midlene til formidlingskoordinator er gitt i forbindelse med *Samfunnskontrakten for flere læreplasser 2022-2026*, som har som mål å sørge for at alle kvalifiserte søkere skal få tilbud om læreplass.¹¹

¹¹<https://www.vestlandfylke.no/globalassets/statistikk-kart-og-analyse/rapportar-og-analysar/rapportar-og-analysar-etter-tema/opplaring-og-kompetanse/aukagiennomfringfleireutilere1.pdf>

5.3.3 Tiltak for oppfølging av bedrifter og lærlinger

Enkelte av fylkeskommunene nevner tiltak for oppfølging før og under lærlingtiden som sentrale. Blant annet har to fylkeskommuner nevnt læreplansregnskap som et tiltak de har benyttet. Dette er et tiltak som ble innført av Hordaland fylkeskommune i 2019. Læreplansregnskap er en oversikt over elever i yrkesfaglige programmer, og samarbeid med lærebedrifter. Her kartlegges også hvor mange elever som ønsker å gå ut i lære, og innenfor hvilket fag de ønsker å fordype seg.¹² Flere av fylkeskommunene hevder også at de har innført læreplansgaranti, men utdyper ikke om dette gjelder for alle yrkesfag, eller om det kun gjelder for spesifikke fag. Dette innebærer at elever som velger å fordype seg i spesifikke fag er garantert læreplan når de skal ut i lære. Noen av disse garantiene har også et krav om at eleven må oppnå et visst karaktersnitt for å være garantert læreplan. Et tredje tiltak som er nevnt av flere fylkeskommuner er viktigheten av programfaget *yrkesfaglig fordypning*. Mange lærlinger får læreplan gjennom dette faget, der elevene får prøve ut forskjellige fordypninger innenfor faget ute i bedrifter. Ellers er økt fokus på formidling til læreplaner nevnt som et tiltak, samt læreplanskurs for elever som ikke har fått tilbud om læreplan ved skolestart.

¹²<https://www.vestlandfylke.no/globalassets/statistikk-kart-og-analyse/rapportar-og-analysar/rapportar-og-analysar-etter-tema/opplaring-og-kompetanse/aukagjennomfringfleireutilere1.pdf>

5.4 Oppsummering

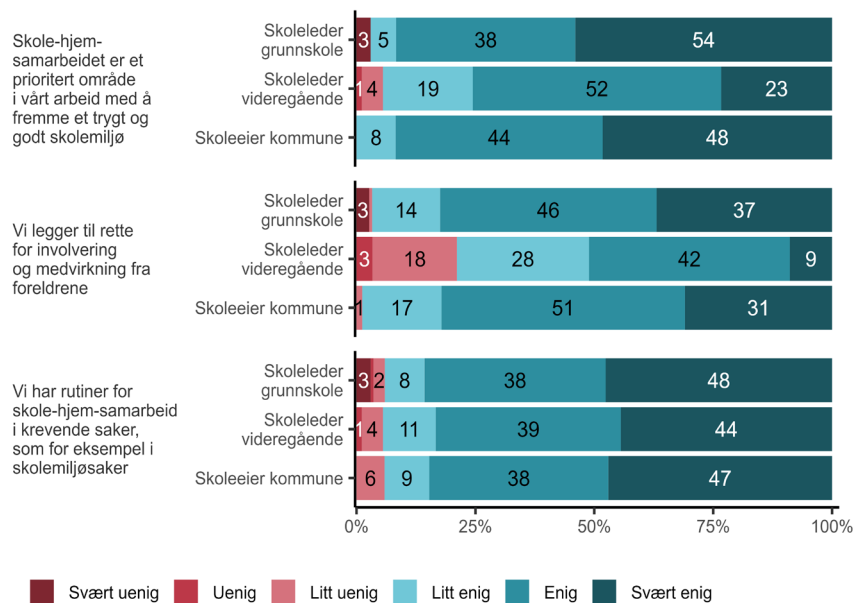
- Alle fylkeskommunene som har svart på undersøkelsen forventer at de fleste kvalifiserte søkere vil få tilbud om læreplass. Fem av fylkeskommunene svarer at det passer svært godt med situasjonen i deres fylke.
- Kun én fylkeskommune svarer at de er bekymret for elever som søker læreplass i sitt fylke.
- Nesten alle fylkeskommunene svarer at det er lite aktuelt for bedrifter å si opp eller ta inn færre lærlinger.
- Fylkeskommunene nevner oftest helse- og oppvekstfag, elektrikerfag og bygg- og anleggsgfag som særskilte fag der det vil være utfordrende å rekruttere læreplasser.
- Flere fylkeskommuner beskriver tiltak for å øke tilgangen på læreplasser, inkludert utadrettet kommunikasjon via sosiale medier og tettere kontakt mellom opplæringskontor, bedrifter og skoler.
- Blant tiltak for oppfølging av elever før og under læretiden, nevner flere fylkeskommuner blant annet bruk av læreplassregnskap og yrkesfaglig fordypning.

6 Skole-hjem samarbeid

Godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø. Samarbeid mellom hjem og skole er en viktig del av skolens arbeid for et trygt og godt skolemiljø. Vi skal se nærmere på temaet skole-hjem samarbeid i dette kapitlet, først gjennom å kartlegge rutiner og systematikk i samarbeidet og dernest sektorens kompetansebehov på området.

6.1 Rutiner og systematikk

Respondentene ble innledningsvis bedt om å ta stilling til tre utsagn knyttet til rutiner og systematikk i skole-hjem samarbeidet. [Figur 6.1](#) viser svarfordelingen til skoleledere og skoleeier på kommunalt nivå. Siden det er få skoleeiere på fylkeskommunalt nivå framgår ikke svarene deres av figuren, men kommenteres i teksten under.



Figur 6.1. Rutiner og systematikk: Ta stilling til påstandene nedenfor Etter respondenttype (N = [510-512])

Vi ser at mens 54 prosent av grunnskolelederne er svært enige i at skole-hjem samarbeid er et prioritert område i deres arbeid med å fremme et trygt og godt skolemiljø, er tilsvarende andel blant skoleledere i videregående 23 prosent. Nærmere analyser med en mer finmasket inndeling, viser at det også er betydelig høyere andel skoleledere ved barneskoler og 1.-10.-skoler som oppgir dette (henholdsvis 59 og 55 prosent), sammenliknet med skoleledere ved rene ungdomsskoler (40 prosent) (ikke vist i figur). Ser vi på tilrettelegging for involvering av og medvirkning fra foreldre, oppgir 37 prosent av grunnskolelederne og kun ni prosent av skolelederne i videregående at de er svært enige i utsagnet. Her er forskjellene internt i grunnskolen mindre, men det er likevel en noe høyere andel skoleledere i barneskolen (41 prosent) og ved 1.-10.-skoler (34 prosent) som uttrykker at de er svært enige, sammenliknet med ved rene ungdomsskoler (28 prosent) (ikke vist i figur). Det ser dermed ut til at skole-hjem samarbeid prioriteres høyere og at det legges mer til rette for involvering og medvirkning fra foreldrene på de laveste trinnene.

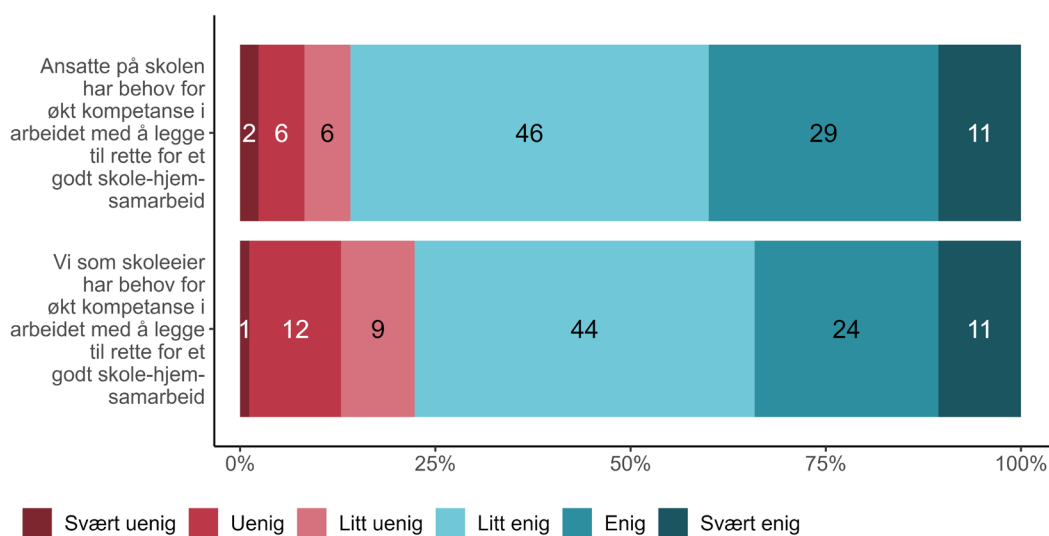
Ser vi på skoleeierne, svarer 48 prosent av kommunene at de er svært enige i at skole-hjem samarbeid er et prioritert område i deres arbeid med å fremme et trygt og godt skolemiljø. Syv av fylkeskommunene har gitt uttrykk for at de er enige, mens to at de bare er litt enige. Når det gjelder utsagnet om å tilrettelegge for involvering av og medvirkning fra foreldrene, oppgir 31 prosent av kommunene at de er svært enige, mens én fylkeskommune har svart dette. Fire

fylkeskommuner har krysset av for enig, to for litt enig, én for litt uenig og én for uenig.

De ulike respondentgruppene svarer likere når det gjelder å ha rutiner for skole-hjem samarbeid i krevende saker, for eksempel skolemiljøsaker. Det store flertallet uttrykker på dette utsagnet at de er enige eller svært enige. Nærmere bestemt gjelder dette 86 prosent av grunnskolelederne, 83 prosent av skolelederne i videregående, og 85 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå. Blant fylkeskommunene har åtte svart at de er enige eller svært enige, mens én har valgt å uttrykke at de er uenige i utsagnet. Det er ingen signifikante forskjeller etter noen av bakgrunnsvariablene, verken geografi, skoletype eller størrelse, på dette spørsmålet.

6.2 Kompetansebehov

Videre ble respondentene presentert med utsagn knyttet til hva de har behov for økt kompetanse på når det gjelder skole-hjem samarbeid. Hvis vi starter med svarene fra skoleeierne på kommunalt nivå viser følgende figur svarfordelingen:

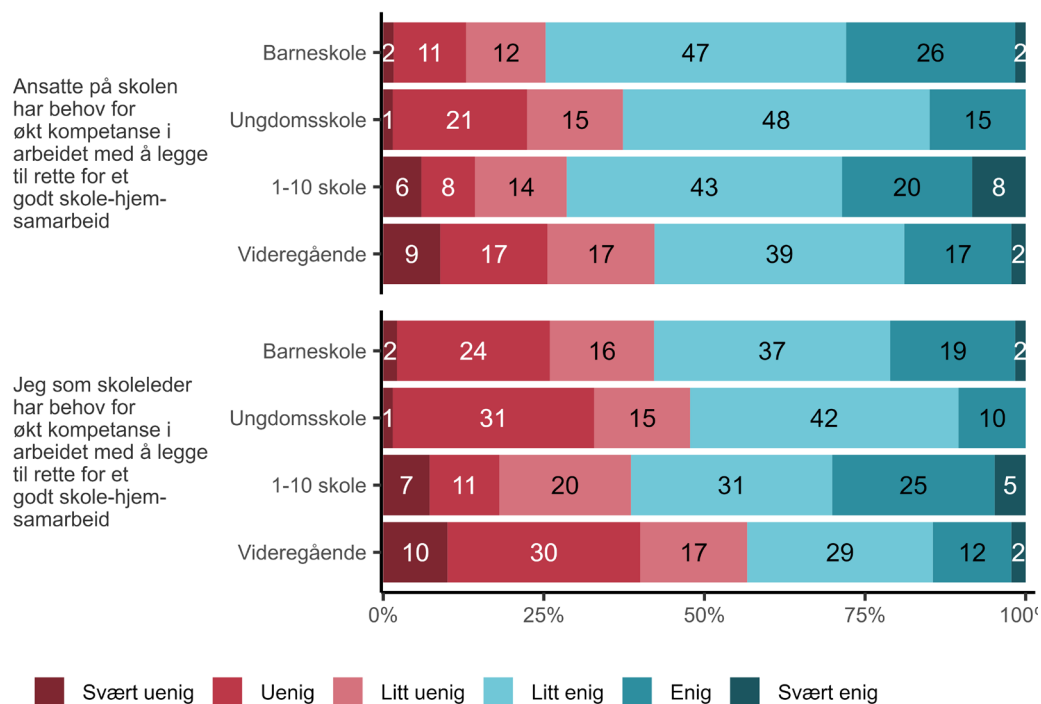


Figur 6.2. Kompetansebehov: Ta stilling til påstandene nedenfor. Skoleeier kommune (N = 85)

Vi ser at 40 prosent gir uttrykk for å være enige eller svært enige i *ansatte på skolen* har behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, mens 35 prosent uttrykker det samme når det gjelder deres *eget* kompetansebehov knyttet til dette som skoleeiere. Blant de ni fylkeskommunene som har besvart undersøkelsen gir ingen uttrykk for å være svært enige i noen av de to utsagnene. På den andre siden er fem enige eller litt enige i at ansatte på

skolen har behov for økt kompetanse i dette arbeidet, mens fire uttrykker det samme når det gjelder deres tilsvarende kompetansebehov som skoleeiere. Det er ingen signifikante forskjeller i svarmønsteret blant skoleeiere på dette spørsmålet.

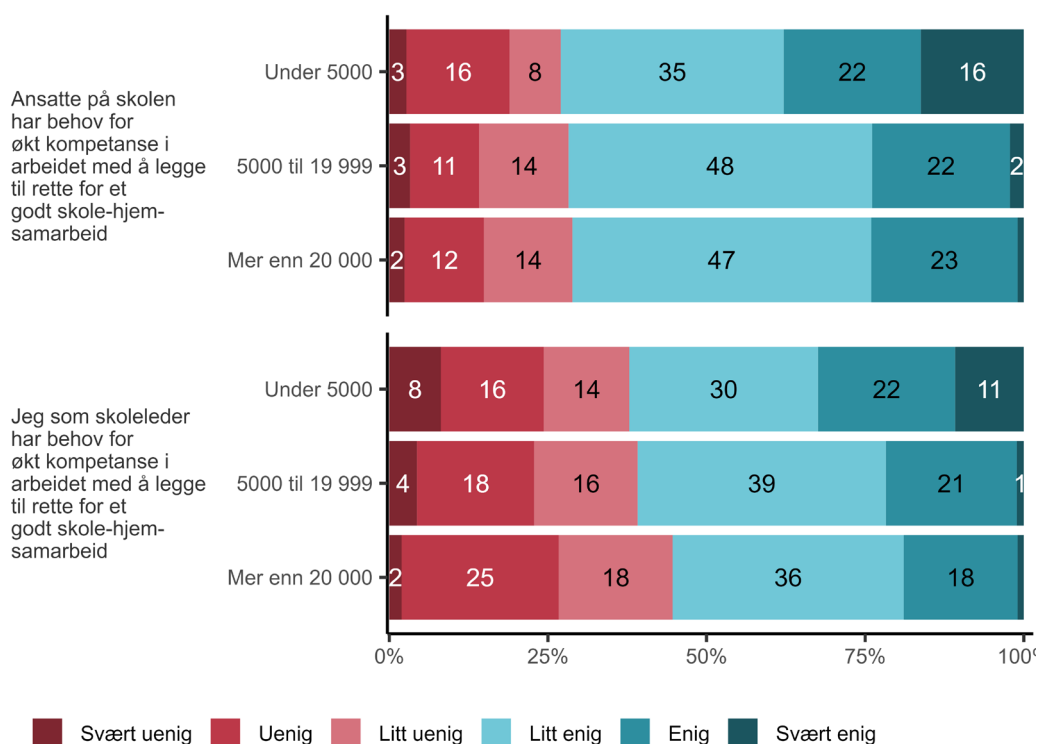
Følgende figur viser svarfordelingen blant skoleledere ved de ulike skoletypene:



Figur 6.3. Kompetansebehov: Ta stilling til påstandene nedenfor Etter skoletype (N = [425-427])

Vi ser noe av det samme mønsteret som på utsagnene knyttet til rutiner og systematikk i skole-hjem samarbeidet. Det er en høyere andel skoleledere både i barneskolen og ved 1.-10.-skoler som gir uttrykk for at de er enige eller svært enige i at *ansatte på skolen* har behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid (28 prosent blant begge), sammenliknet med skoleledere ved rene ungdomsskoler (15 prosent) og i videregående (19 prosent). Det samme gjelder utsagnet om at *de selv som skoleledere* har behov for økt kompetanse på feltet. Mens henholdsvis 30 prosent og 21 prosent av skolelederne ved 1.-10.-skoler og barneskoler uttrykker at de er enige eller svært enige i dette utsagnet, er tilsvarende andel blant skoleledere ved rene ungdomsskoler og videregående henholdsvis 10 prosent og 14 prosent. Nærmere analyser av grunnskoleledernes svar viser en tendens til at behovet for økt kompetanse som skoleledere er størst ved de minste skolene og i skolene i de minst sentrale kommunene (ikke vist i figur). Det er også en høyere andel som

uttrykker at de er enige eller svært enige i begge utsagnene ved grunnskoler i de minste kommunene. Dette framgår av følgende figur:



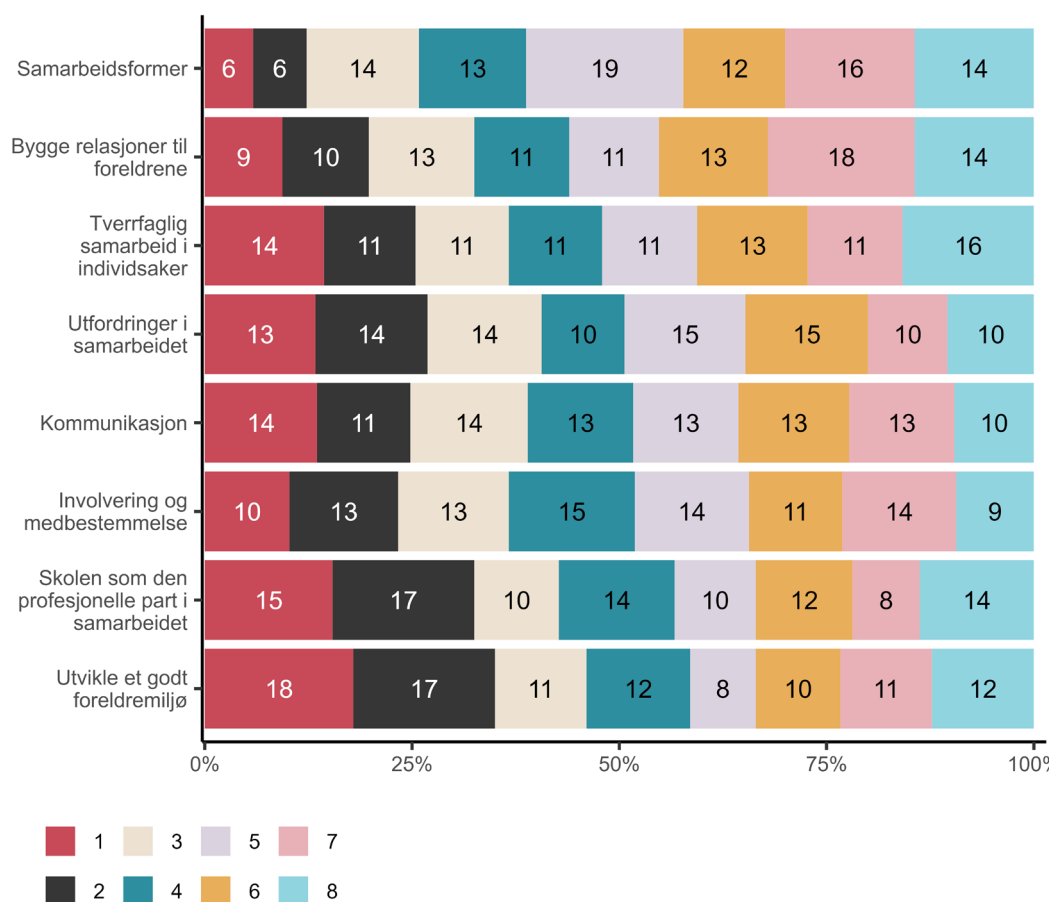
**Figur 6.4. Kompetansebehov: Ta stilling til påstandene nedenfor
Grunnskoleledere etter kommunistørrelse (N = [335-337])**

Vi ser at mens 38 prosent av grunnskolelederne i de minste kommunene sier seg enige eller helt enige i at ansatte på skolen har behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, er til sammenlikning andelene i de mellomstore og største kommunene henholdsvis 24 prosent og 23 prosent. Tilsvarende ser vi at 33 prosent på samme måte tilslutter seg utsagnet om egen kompetanse som skoleleder i de minste kommunene, mens andelene som gjør samme vurdering i de mellomstore og største kommunene henholdsvis er 22 prosent og 19 prosent.

6.3 Områder med behov for økt kompetanse i skole-hjem-samarbeidet

Respondentene ble videre bedt om å rangere åtte utvalgte områder i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid fra der hvor kompetansebehovet er størst til der det er minst. Vi vil først se på rangeringen til alle respondentene samlet, før vi ser nærmere på hvordan de ulike respondentgruppene har svart med

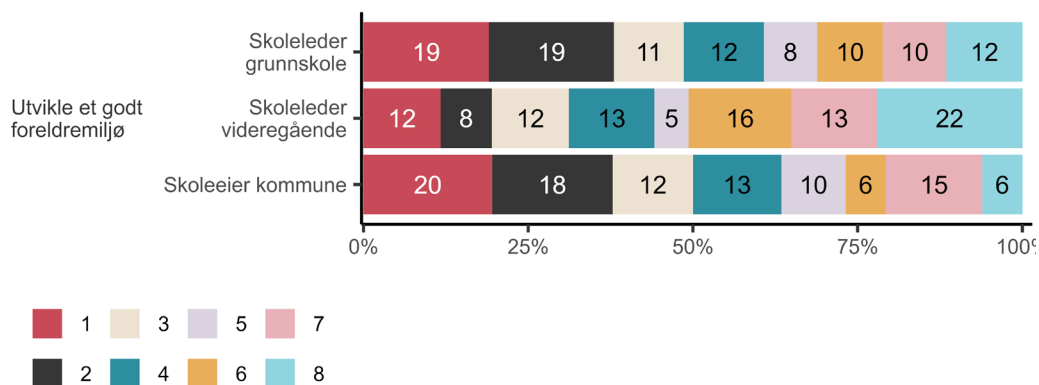
hensyn til prioriteringen av de ulike områdene hver for seg. [Figur 6.5](#) viser rangeringen som gjøres i skole-Norge samlet sett:



Figur 6.5. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst (N = 480)

Det er, som vi ser i figuren, to områder som går igjen på mange respondenters topp to. Dette gjelder behovet for økt kompetanse til å *utvikle et godt foreldremiljø* (35 prosent) og *skolen som den profesjonelle part i samarbeidet* (32 prosent). Ser vi på topp tre, følges disse to tett av *utfordringer i samarbeidet* (41 prosent) og *kommunikasjon* (39 prosent). Ser vi på laveste prioritering, det vi si åttende plass, er det færrest som rangerer *involvering og medbestemmelse* (9 prosent), *kommunikasjon* (10 prosent) og *utfordringer i samarbeidet* (10 prosent) sist. Dette kan også være et uttrykk for at relativt mange ser et behov for kompetanse på områdene. Det er høyest andeler som rangerer det å *bygge relasjoner til foreldrene* (32 prosent) og *samarbeidsformer* (30 prosent) på de to nederste plassene, som altså av flest rangeres på bunn over områder hvor det er behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid.

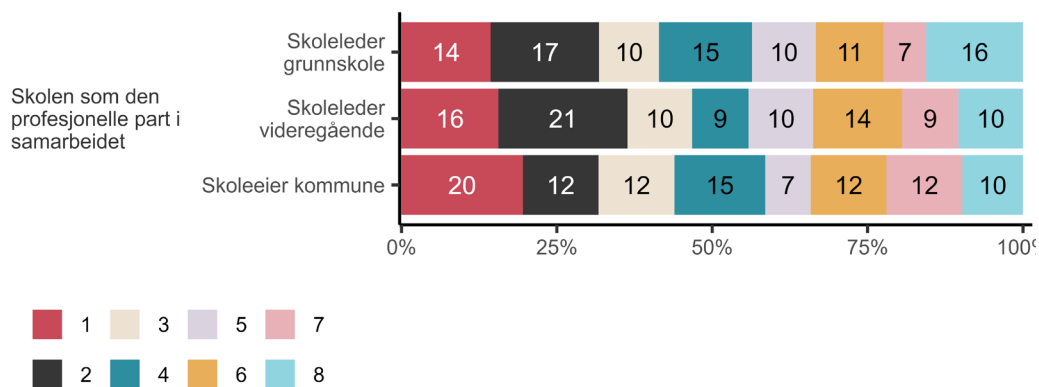
Vi skal nå se på hvordan de ulike respondentgruppene rangerer de ulike områdene hver for seg. Hvis vi starter med nødvendigheten av å styrke kompetansen på det å utvikle et godt foreldremiljø ser vi i følgende figur at dette ser ut til å være lavere rangert blant skoleledere i videregående. Derimot er de *overordnede* forskjellene i rangering ikke statistisk signifikante:



Figur 6.6. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Utvikle et godt foreldremiljø. Etter respondenttype (N = 480)

Vi ser at bortimot halvparten av grunnskolelederne (49 prosent) og skoleeiere på kommunalt nivå (50 prosent) har plassert området å utvikle et godt foreldremiljø på første-, andre- eller tredjeplass. Tilsvarende andel blant skoleledere i videregående er 32 prosent. Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå har ingen rangert dette høyere enn femteplass, og seks har satt det på siste.

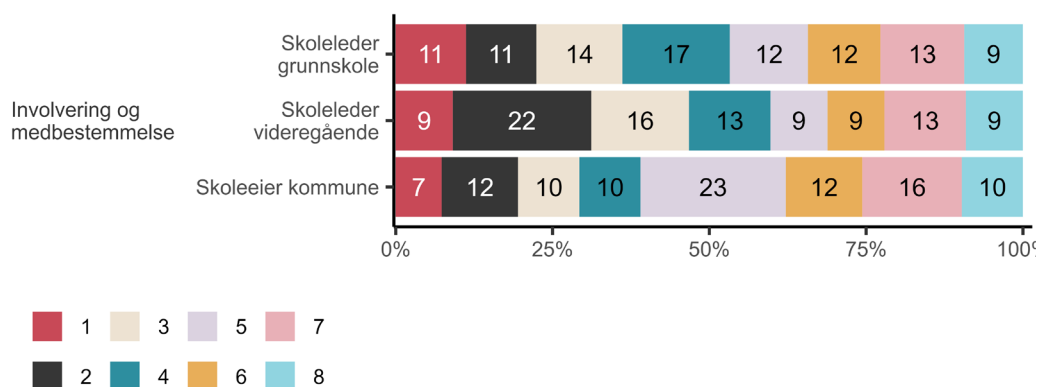
Dersom vi går videre til skolen som den profesjonelle part er heller ikke de overordnede vurderingene på dette området signifikant forskjellige mellom de ulike respondentgruppene. Vi ser også av figuren at rangeringen når det gjelder behov for forbedring på området er nokså lik på tvers:



Figur 6.7. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Skolen som den profesjonelle part i samarbeidet. Etter respondenttype (N = 480)

I underkant av halvparten i alle tre gruppene har satt kompetanse på skolen som den profesjonelle part på topp tre over områder med behov for økt kompetanse knyttet til skole-hjem samarbeid. Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå har én rangert dette området på førsteplass, mens fire har satt det på fjerde.

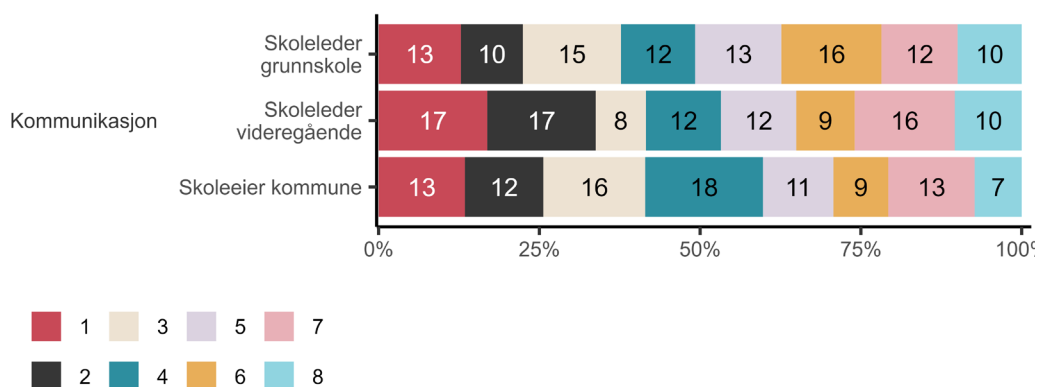
Når det gjelder behov for økt kompetanse på involvering og medbestemmelse, ser vi i følgende figur at dette ser ut til å være høyere rangert blant skoleledere, spesielt i videregående, enn skoleeiere. Imidlertid Derimot er de *overordnede* forskjellene i rangering heller ikke her statistisk signifikante.



Figur 6.8. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Involvering og medbestemmelse. Etter respondenttype (N = 480)

Som det framgår av figuren har 31 prosent av skolelederne i videregående rangert involvering og medbestemmelse på de to øverste plassene over områder hvor det er behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid. Dette gjelder også fem av de ni fylkeskommunene som har svart på spørsmålet. Blant aktørene i grunnskolen har 22 prosent av skolelederne og 19 prosent av skoleeierne på kommunenivå rangert dette området på topp to. Det er også en signifikant høyere andel som har rangert dette området på topp tre blant skoleledere i videregående (47 prosent) og ved rene ungdomsskoler (45 prosent), enn blant skoleledere ved barneskoler (36 prosent) og 1.-10.-skoler (30 prosent) (ikke vist i figur).

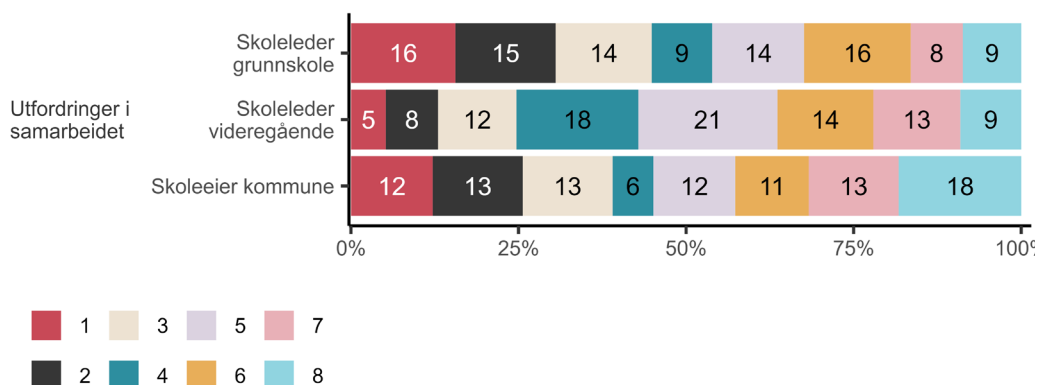
Som vi så i [figur 6.5](#) har 39 prosent av respondentene rangert kommunikasjon på en av de tre øverste plassene over områder hvor det er behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid. Følgende figur viser at de ulike respondentgruppene gjør nokså lik vurdering av dette, og forskjellene i total rangering er ikke statistisk signifikant forskjellig på tvers:



Figur 6.9. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Kommunikasjon. Etter respondenttype (N = 480)

Rundt fire av ti (38-42 prosent) har rangert kommunikasjon på en av de tre øverste plassene blant både skoleledere og skoleeiere på kommunalt nivå. Blant skoleeiere på fylkeskommunalt nivå har én plassert kommunikasjon på førsteplass og én på andreplass, mens ingen har rangert det på tredje.

Det er signifikant høyere andeler blant aktørene relatert til grunnskolen som setter utfordringer i skole-hjem samarbeidet høyt på rangeringslisten, sammenliknet med videregående. Disse forskjellene framgår av følgende figur:

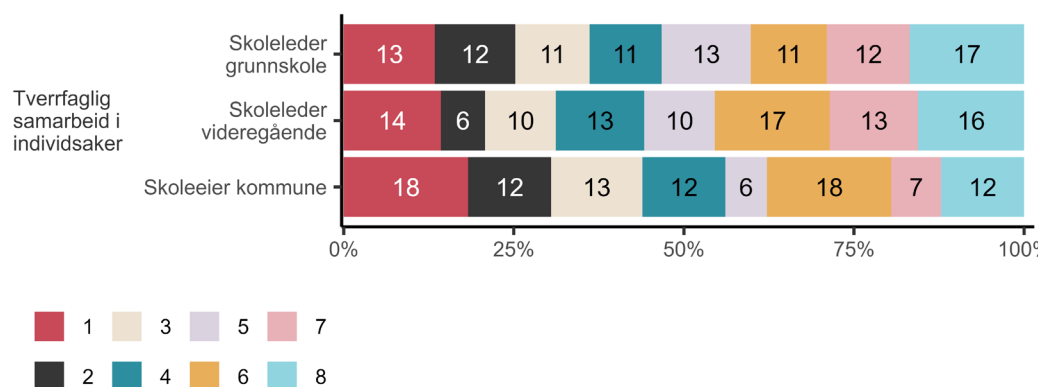


Figur 6.10. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Utfordringer i samarbeidet. Etter respondenttype (N = 480)

Vi ser at mens 45 prosent av grunnskolelederne og 38 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå har plassert utfordringer i samarbeidet på topp tre, gjelder dette

kun 25 prosent av skolelederne i videregående. Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå har ingen satt området på topp to, mens tre har plassert det på tredjeplass.

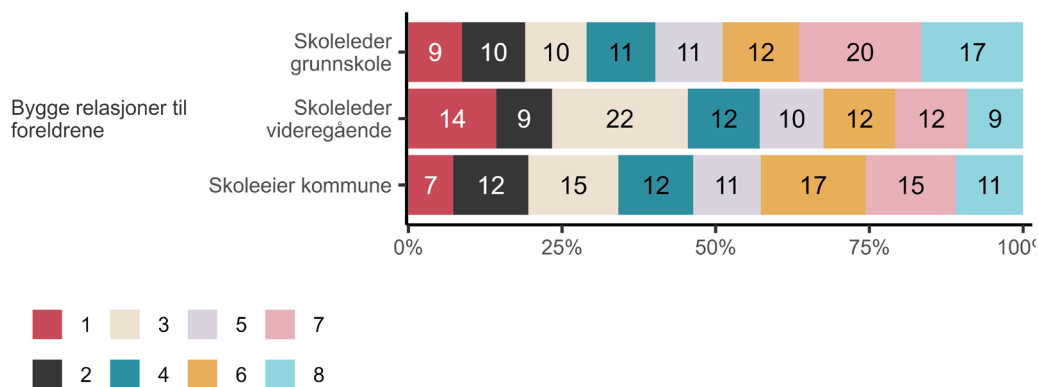
Det er ikke signifikante forskjeller i den overordnede rangeringen av tverrfaglig samarbeid i individsaker mellom de ulike respondentgruppene, selv om figuren viser at en noe høyere andel skoleeiere på kommunenivå har plassert dette på topp tre (43 prosent):



Figur 6.11. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Tverrfaglig samarbeid i individsaker. Etter respondenttype (N = 480)

Blant skoleeiere på fylkeskommunalt nivå har fem rangert tverrfaglig samarbeid i individsaker på de øverste tre plassene over områder med behov for forbedret kompetanse. Blant skolelederne, både i grunnskolen og i videregående, ser vi at andelen ligger på mellom 30 og 40 prosent.

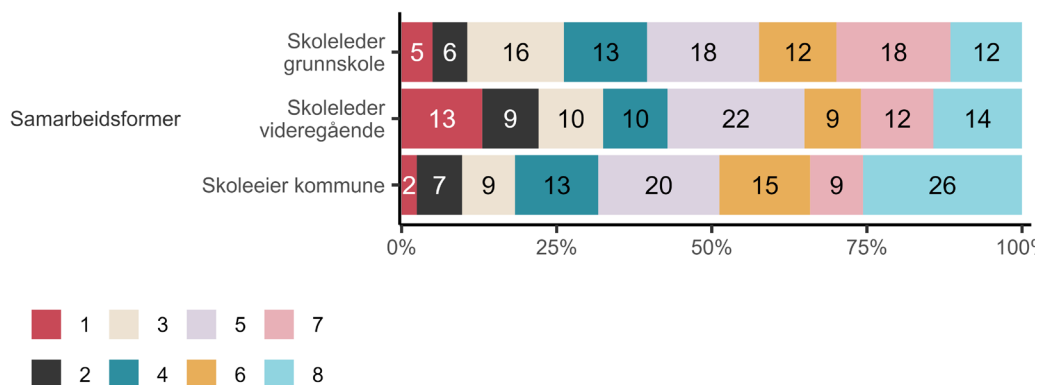
Vi finner heller ikke overordnede signifikante forskjeller i de ulike respondentgruppens vurdering hva angår det å styrke kompetansen på å bygge relasjoner til foreldre. Svarfordelingen framgår av følgende figur:



Figur 6.12. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Bygge relasjoner til foreldrene. Etter respondenttype (N = 480)

Vi ser at hele 45 prosent av skolelederne i videregående har plassert dette området på topp tre over områder med behov for kompetanseforbedringer, mens to av skoleeierne på fylkeskommunalt har gjort det samme (dog ingen av disse har rangert det å bygge relasjoner til foreldrene på førsteplass). Det samme gjelder 29 prosent av grunnskolelederne og 34 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå.

Når det gjelder samarbeidsformer er det signifikant høyere andel skoleledere i videregående som setter dette på første- eller andreplass sammenliknet med grunnskoleledere:



Figur 6.13. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Samarbeidsformer. Etter respondenttype (N = 480)

Som det framgår av figuren har 24 prosent av skolelederne i videregående plassert samarbeidsformer på de to øverste plassene som et område hvor det er behov for økt kompetanse. Blant skoleeiere på fylkeskommunalt nivå har imidlertid kun to satt dette på første-, og ingen på andreplass. Videre ser vi av figuren at 11 prosent av grunnskolelederne og ni prosent av skoleeierne på kommunenivå gjør lik rangering, selv om grunnskoleledere i større grad setter dette på førsteplass.

Respondentene fikk også anledning til å spesifisere *andre* områder der det er behov for økt kompetanse, og 32 har benyttet seg av dette. En av respondentene har brukt denne anledningen til å påpeke en svakhet i foregående spørsmål om rangering, fordi områdene “bør ses som likestilt og gjensidig avhengig av hverandre for å kunne lykkes”. Dessuten påpeker samme respondent at listen med områder “fokuserer [...] utelukkende på hva skolen kan gjøre”, mens “samarbeid forutsetter at alle parter bidrar til fellesskapet”. Dette krever imidlertid tid og ressurser, og enkelte vektlegger behovet for mer bevissthet knyttet til prioritering av skole-hjem samarbeid, det vil si å sette av “tid og ressurser til å gjøre dette skikkelig”.

Enkelte respondenter refererer til tverrfaglig *samarbeid* som et område som med fordel kan styrkes, for eksempel skriver en respondent at de “[t]renger mer tverrfaglig kompetanse (helse, barne og ungdomsarbeidere, miljøarbeidere, ppt) inn i skolen, ikke tverrfaglig kompetanseheving av pedagoger”. En skoleeier har fortvilt understreket at det er kompetansebehov fra *skoleeieres* side, som ikke blir dekket fordi disse ikke har like gode muligheter for videreutdanning som skoleledere:

Skoleeier har behov for kompetanseheving på området og det er fortilende at det ikke er mulig å få delta på de modulene som ledere får gå på, som skoleeier.

Andre viser spesifikt til et behov for økt kompetanse på å håndtere, og kanskje også motvirke, den økende individorienteringen i samfunnet, for eksempel “[h]vordan få til et endret fokus fra at alt skal være individrettet til en større forståelse og delaktighet i et fellesskap i samfunnet og skolen”. En annen respondent trekker fram at det i denne sammenheng er vesentlig å samarbeide med foreldrene, men at det krever kompetanse på å finne nye måter å gjøre dette på:

Vi trenger å samarbeide med foresatte på nye måter. Utviklingen av et individorientert samfunn utfordrer fellesskapstankegangen i skolen. Vi må bygge en VI-kultur med de foresatte hvor de opplever at de er en del av laget.

Mange svar handler nettopp om foreldrene (11 stk), deres forventninger til skolen og foreldrerollen. Flere nevner blant annet behovet for veiledning, temakveld eller kurs for foresatte “i barneoppdragelse, foreldrerollen, ansvar og oppfølging”. En annen respondent inkluderer også kurs til foreldrene i “nettvett, foreldrerollen, barn med utfordrende atferd, rus, kriminell atferd blant barn og unge”. Flere synes å legge til grunn at foreldre trenger mer kompetanse i det å fylle eller faktisk ta foreldrerollen:

Foreldre må tørre å være foreldre. Medvirkningen inn i skolen har gått alt for langt. Vi skyter oss selv og de dette handler om - elevene - i beinet.

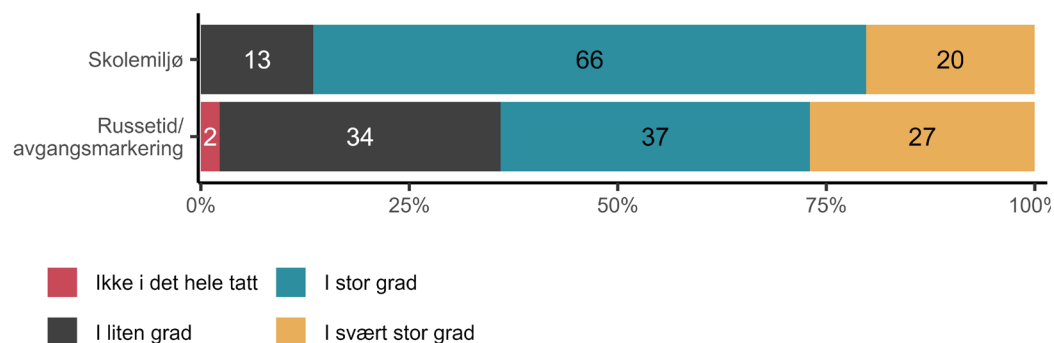
Som vi ser mener denne respondenten at foreldre har fått en rolle de pr i dag ikke helt evner å ta. En annen respondent savner i forlengelsen av dette kompetanse på hvordan man skal håndtere saker der foresatte framstår som en opprettholdende faktor når problemer eller utfordringer oppstår:

De vanskeligste sakene er der foresatte er en opprettholdende faktor. Opplever at det er svært vanskelig å ta opp, oppfattes gjerne som at skolen ikke tar saken “på alvor”. Problematikken speiles også i hvordan foresattes rolle så og si aldri er tema når 9a saker omtales i media og politisk - dette oppleves som et svært tabu-belagt område.

Respondenten savner både kompetanse på hvordan slike saker skal håndteres, men også et større fokus på foresattes rolle når 9A-saker omtales i offentligheten. Enkelte av innspillene hva angår samarbeidet med foreldrene inkluderer også skolens kompetanse på å “håndtere foresatte som ikke ønsker hjelp til å regulere eleven”, ikke minst i “saker hvor vi har måttet saklig behandle skolesaker som involvere foresatte som bære preg av psykisk sykdom”. Denne respondenten

påpeker her at de “kommer til kort og vil gjerne ha noen retningslinjer, slik at det er normer for hva foresatte kan forvente av skolen”. Et annet område som kommer opp er mangfolds- og migrasjonskompetanse, og at skolen trenger mer kompetanse på “å få til godt samarbeid med foreldre med minoritetsbakgrunn”.

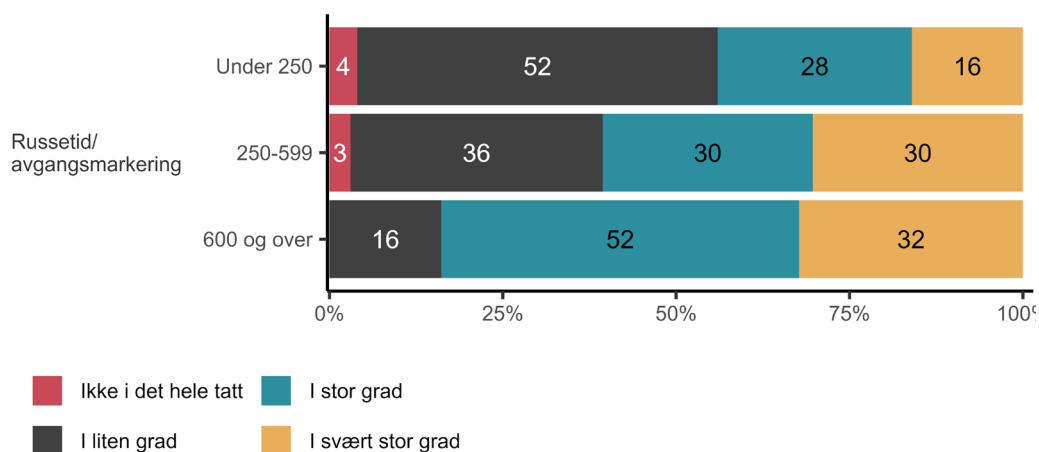
Skoleledere i videregående og skoleeiere på fylkeskommunalt nivå ble stilt et tilleggsspørsmål om i hvilken grad de informerer foreldre om skolemiljø og russetid eller avgangsmarkering. Følgende figur viser svarene fra skolelederne i videregående:



**Figur 6.14. I hvilken grad informerer dere foreldre om følgende tema?
Skoleledere videregående (N = 89)**

Vi ser at det store flertallet av skolelederne hevder at de i stor eller svært stor grad informerer foreldrene om skolemiljø (86 prosent). Ser vi på skoleeierne på fylkeskommunalt nivå oppgir tre at de i svært stor grad informerer foreldrene om dette, og seks at de i stor grad gjør det.

Andelen skoleledere i videregående som oppgir at de i stor eller svært stor grad informerer foreldrene om russetid eller avgangsmarkering er noe lavere (64 prosent) enn det vi så angående skolemiljø, men fortsatt hevder godt over halvparten at de informerer om dette. Vi ser likevel at to prosent svarer at de ikke i det hele tatt informerer foreldrene om dette, og én av tre (34 prosent) at de i liten grad gjør det. Ut fra følgende figur kan det imidlertid se ut til at skolelederne i betydelig større grad informerer foreldrene ved de største skolene enn ved de minste:



**Figur 6.15. I hvilken grad informerer dere foreldre om følgende tema?
Skoleledere videregående etter skolestørrelse (N = 89)**

Mens hele 84 prosent av skolelederne ved de største videregående skolene svarer at de i stor eller svært stor grad informerer foreldrene om russetid eller avgangsmarkering, er tilsvarende andel ved de minste skolene 44 prosent. De mellomstore skolene havner midt mellom, hvor seks av ti (60 prosent) har oppgitt det samme.

Ser vi på svarene fra skoleeier på fylkeskommunalt nivå hevder fem at de i svært stor grad informerer foreldrene om russetid eller avgangsmarkering. Ytterligere to svarer at de i stor grad informerer om dette, mens to oppgir at de i liten grad gjør det.

6.4 Oppsummering

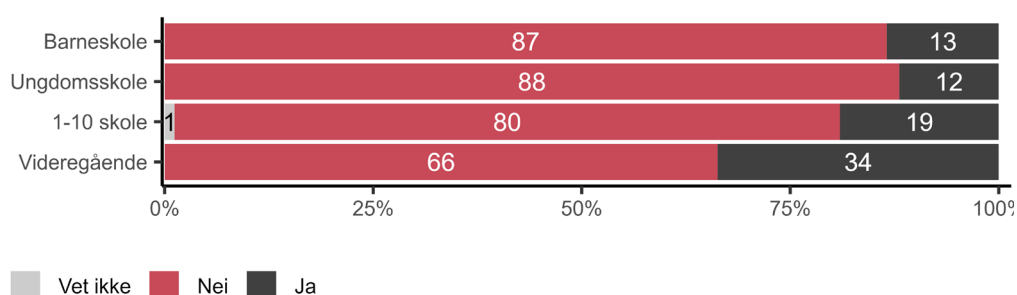
- Det er betydelig høyere andeler blant aktørene knyttet til grunnskolen som tilslutter seg utsagnene knyttet til at skole-hjem samarbeid er et prioritert område i arbeidet med å fremme et trygt og godt skolemiljø og å legge til rette for involvering og medvirkning fra foreldrene, enn for videregående. Mens rundt halvparten av grunnskolelederne er svært enige i at skole-hjem samarbeid er et prioritert område i deres arbeid med å fremme et trygt og godt skolemiljø, gjelder dette i underkant av én fjerdedel av skolelederne i videregående. Andelen er aller størst ved barneskoler og 1.-10.-skoler.
- De ulike respondentgruppene svarer likere når det gjelder å ha rutiner for skole-hjem samarbeid i krevende saker, for eksempel skolemiljø saker. Det store flertallet uttrykker på dette utsagnet at de er enige eller svært enige.
- Fire av ti gir uttrykk for å være enige eller svært enige i ansatte på skolen har behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, mens 35 prosent uttrykker det samme når det gjelder deres eget kompetansebehov knyttet til dette som skoleeiere.
- Det er en høyere andel skoleledere både i barneskolen og ved 1.-10.-skoler som gir uttrykk for enighet i at ansatte på skolen har behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem samarbeid, sammenliknet med skoleledere ved rene ungdomsskoler og i videregående. Det samme gjelder utsagnet om at de selv som skoleledere har behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for dette. Behovet ser ut til å være størst blant grunnskoleledere i de minste kommunene.
- Det er spesielt to områder med behov for økt kompetanse i skole-hjem samarbeidet som går igjen på mange respondenters topp to. Dette gjelder behovet for økt kompetanse til å utvikle et godt foreldremiljø og på skolen som den profesjonelle part i samarbeidet. Ser vi på tropp tre, følges disse to tett av utfordringer i samarbeidet og kommunikasjon.
- Det er signifikant høyere andel skoleledere i videregående som setter samarbeidsformer på første- eller andreplass. På den andre siden er det signifikant høyere andeler blant aktørene relatert til grunnskolen som setter kompetanse på utfordringer i skole-hjem samarbeidet høyt på rangeringslisten, sammenliknet med videregående.
- Basert på svar gitt på spørsmål om andre områder hvor det er behov for økt kompetanse skiller særlig kursing av foreldre, spesielt knyttet til foreldrerollen, seg ut.
- Det store flertallet av skolelederne og skoleeiere på fylkeskommunalt nivå hevder at de i stor eller svært stor grad informerer foreldrene om skolemiljø.
- Andelen skoleledere i videregående som oppgir at de i stor eller svært stor grad informerer foreldrene russetid eller avgangsmarkering er noe lavere, men dette ser ut til å i større grad gjøres ved de største videregående skolene. Fem av fylkeskommunene har svart at de i svært stor grad informerer foreldrene om dette, mens ytterligere to at de i stor grad gjør det.

7 Rekruttering av lærere i skolen

Det er lærermangel i deler av landet. I tillegg har vi sett en nedgang i antall søkere til lærerutdanningene. Dette kan forsterke utfordringene med å få tilstrekkelig antall kvalifiserte lærere. For å møte utfordringene har vi behov for mer kunnskap om hva som gjøres og hvordan situasjonen oppleves lokalt, samt hvilke behov skoleeiere og -ledere har. Dette er tema for dette kapitlet.

7.1 Utbredelse av fast ansatt undervisningspersonale uten lærerutdanning

Alle respondentene ble spurt om hvorvidt det ved deres skole(r) finnes fast ansatte lærere *uten* lærerutdanning. [Figur 7.1](#) viser svarfordelingen til skoleledere på de ulike nivåene:



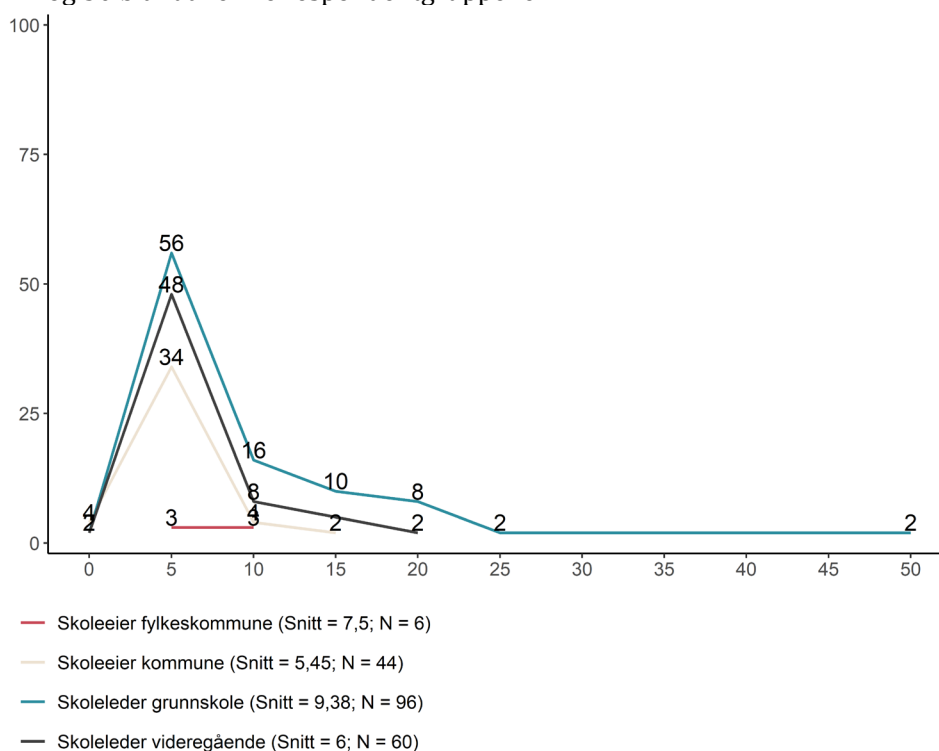
Figur 7.1. Finnes det fast ansatte lærere på deres skole/skoler uten lærerutdanning? Etter skoletype (N = 426)

Vi ser av figuren at 34 prosent av skolelederne i videregående svarer bekreftende på at det ved deres skole finnes fast ansatte lærere som ikke har lærerutdanning. Tilsvarende andeler blant skoleledere i barne- og ungdomsskoler er 12-13 prosent, mens det er en noe høyere andel (19 prosent) som oppgir det samme blant skoleledere for 1.-10.-skoler. Det er ikke signifikante forskjeller mellom skoleledere i de ulike fylkene eller landsdelene på dette spørsmålet.

Blant skoleeierne er det flere som ikke vet svaret, og seks prosent av kommunene oppgir dette. Blant de som vet svarer 27 prosent bekreftende på at det ved deres skoler er fast ansatte lærere uten lærerutdanning. Det samme gjør seks av ni fylkeskommuner. Kun én fylkeskommune har svart at det ved deres skoler *ikke* er fast ansatte lærere uten lærerutdanning. Det er to som ikke vet hva som er tilfelle. Heller ikke her finner vi signifikante forskjeller etter geografiske forhold som kommunestørrelse og beliggenhet.

7.2 Andel av fast undervisningspersonale uten lærerutdanning

Respondentene som svarte bekreftende på at det ved deres skole finnes fast ansatte lærere som ikke har lærerutdanning ble også bedt om å anslå omtrent hvor stor prosentandel av det faste undervisningspersonalet som mangler lærerutdanning. [Figur 7.2](#) viser antallet som har anslått prosentandeler mellom 0 og 50 blant alle fire respondentgruppene:



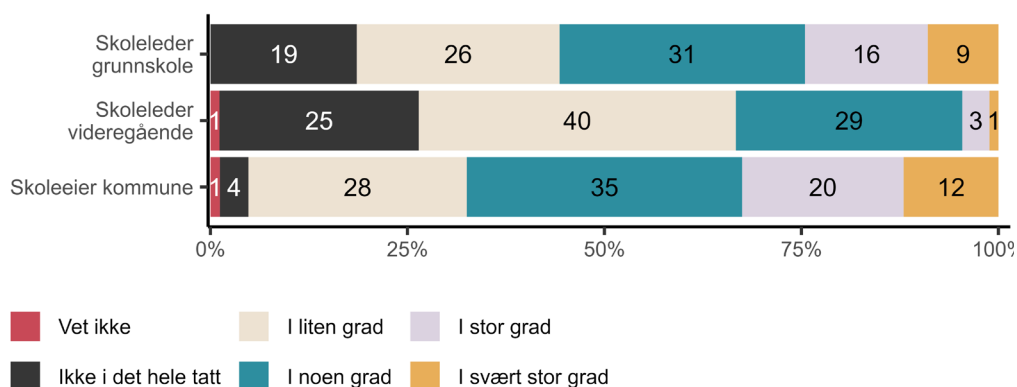
Figur 7.2. Omtrent hvor stor prosentandel av det faste undervisningspersonalet mangler lærerutdanning? Etter respondenttype

I forklaringsboksen til figuren framgår også gjennomsnittsvaret og antall respondenter per respondentgruppe. Vi ser av figuren at det er flest som anslår at fem prosent av det faste undervisningspersonalet mangler lærerutdanning. Det

gjelder 56 grunnskoleledere, 48 skoleledere i videregående og 34 skoleeiere på kommunalt nivå. Spredningen er størst innenfor grunnskolen, hvor to skoleledere oppgir at hele halvparten av det faste undervisningspersonalet mangler lærerutdanning. Som vi ser er de anslåtte prosentandelene i gjennomsnitt 7,5 prosent blant fylkeskommunene og 5,45 prosent blant kommunene. Vi ser at det er relativt stor forskjell i gjennomsnittsvar mellom skolelederne i grunnskole og videregående, og vi finner også statistisk signifikante forskjeller i en mer finmasket inndeling. Mens barneskoleledere i gjennomsnitt anslår at 8,33 prosent av det faste undervisningspersonalet mangler lærerutdanning, er gjennomsnittet 5 prosent blant ungdomsskoleledere, hele 13,1 blant ledere ved 1.-10.-skoler, og 6,0 prosent blant skoleledere i videregående. Det er også statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsvaret etter grunnskolestørrelse hvor den anslåtte prosentandelen synker med skolestørrelse, fra 17,3 prosent av det faste undervisningspersonalet ved de minste grunnskolene, til 8,06 ved de mellomstore og 6,05 prosent ved de største. Det er også grunnskoleledere ved skoler i de minste kommunene som i gjennomsnitt anslår høyest andel (18 prosent) uten lærerutdanning, mens snittene er likere blant de mellomstore (6,88 prosent) og store (7,17 prosent) kommunene.

7.3 Rekrutteringsutfordringer

Alle respondentene ble bedt om å ta stilling til i hvilken grad det å rekruttere lærere som har en lærerutdanning er utfordrende. [Figur 7.3](#) viser svarfordelingen blant skoleledere, både i grunnskolen og videregående, samt skoleeiere på kommunenivå. På grunn av få fylkeskommuner vil svarene fra skoleeiere på fylkeskommunalt nivå kun kommenteres i tekst.

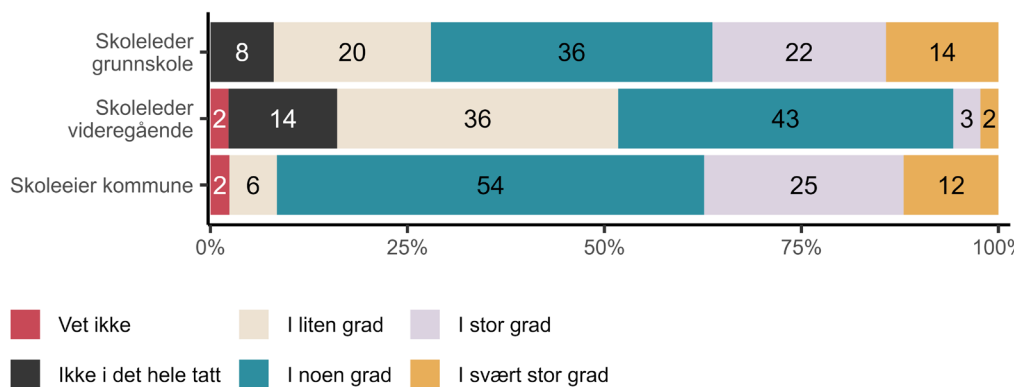


Figur 7.3. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere lærere som har en lærerutdanning? Etter respondenttype (N = 504)

Det kan av figuren se ut til at det er flere som opplever det som utfordrende å rekruttere lærere med lærerutdanning i grunnskolen enn i videregående. Mens 32 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå, og 25 prosent av grunnskolelederne, oppgir at det i stor eller svært stor grad er utfordrende å rekruttere lærere som har lærerutdanning, er tilsvarende andel blant skoleledere i videregående kun fire prosent. Dette kan framstå som et paradoks siden 34 prosent av skolelederne i videregående oppga at de hadde fast ansatte lærere ved skolen uten lærerutdanning (se [figur 7.1](#)), noe som kan skyldes at det kun er 89 skoleledere i videregående som har besvart spørsmålene. Et såpass lavt antall respondenter gjør at vi bør utvise forsiktighet ved å trekke konklusjoner om eventuelle forklaringer på dette.

Ser vi på svarene til fylkeskommunene, hevder to at det ikke i det hele tatt er utfordrende, to at det i liten grad er det og fem at det i noen grad er det. Til sammenlikning oppgir kun fire prosent av skoleeiere på kommunalt nivå at det ikke i det hele tatt er utfordrende å rekruttere lærere som har en lærerutdanning.

Alle respondentene ble også spurt om i hvilken grad det er utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i. [Figur 7.4](#) viser at det gjøres ulike vurderinger hva angår grunnskolen enn videregående:



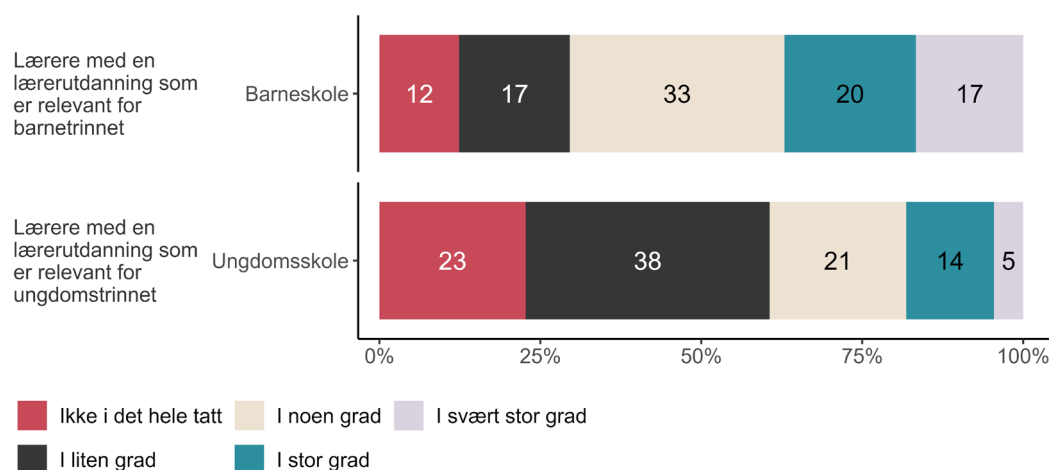
Figur 7.4. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i? Etter respondenttype (N = 506)

Mens 36 prosent av grunnskolelederne oppgir at det i stor eller svært stor grad er en utfordring å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i, er tilsvarende andel kun fem prosent blant skoleledere i videregående. Blant sistnevnte uttrykker halvparten (50 prosent) at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle.

Skoleeierne på kommunenivå gir noenlunde lik vurdering som grunnskolelederne, og vi ser at 37 prosent anser det som i stor eller svært stor grad utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i. Ser vi på svarene fra skoleeierne på fylkeskommunenivå oppgir fem at det i liten grad er en utfordring, mens én mener det ikke i det hele tatt er det. To har svart at dette i noen grad er en utfordring, mens én anser det som i stor grad en utfordring.

7.3.1 Rekrutteringsutfordringer i grunnskolen

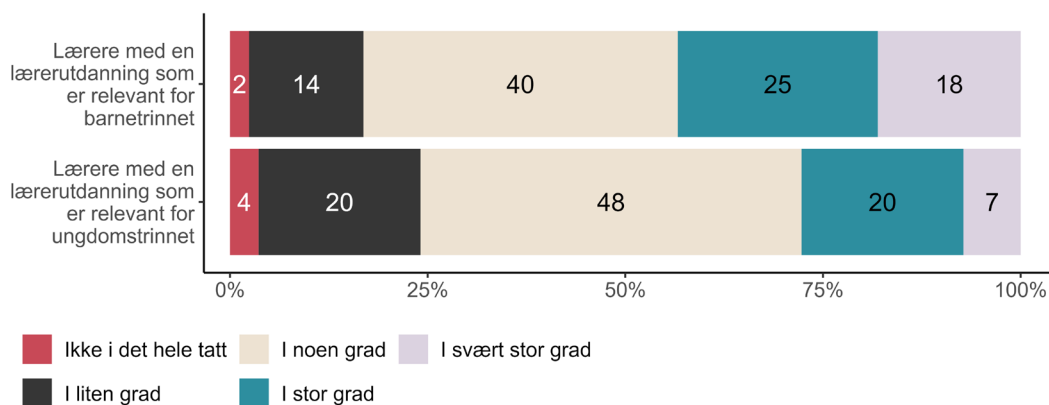
Barne- og ungdomsskoleledere ble videre spurt om i hvilken grad det er en utfordring å rekruttere lærere med en lærerutdanning som henholdsvis er relevant for barnetrinnet og ungdomstrinnet. Følgende figur viser svarfordelingen:



Figur 7.5. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Barne- og ungdomsskoleledere (Barneskole N = 186, Ungdomsskole N = 67)

Vi ser at 37 prosent av skolelederne ved barneskoler anser det som i stor eller svært stor grad utfordrende å rekruttere lærere som har en lærerutdanning som er relevant for barnetrinnet. Én av tre (33 prosent) opplever at det i noen grad er utfordrende, mens 12 prosent uttrykker at det ikke i det hele tatt er det. Bildet ser ganske annerledes ut for ungdomsskolen. Hele seks av ti skoleledere ved ungdomsskoler (61 prosent) anser det som ikke i det hele tatt eller i liten grad utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for ungdomstrinnet. Kun 19 prosent opplever at det i stor eller svært stor grad er utfordrende.

Skoleeier på kommunalt nivå ble også stilt disse to spørsmålene, og følgende figur viser deres vurdering:

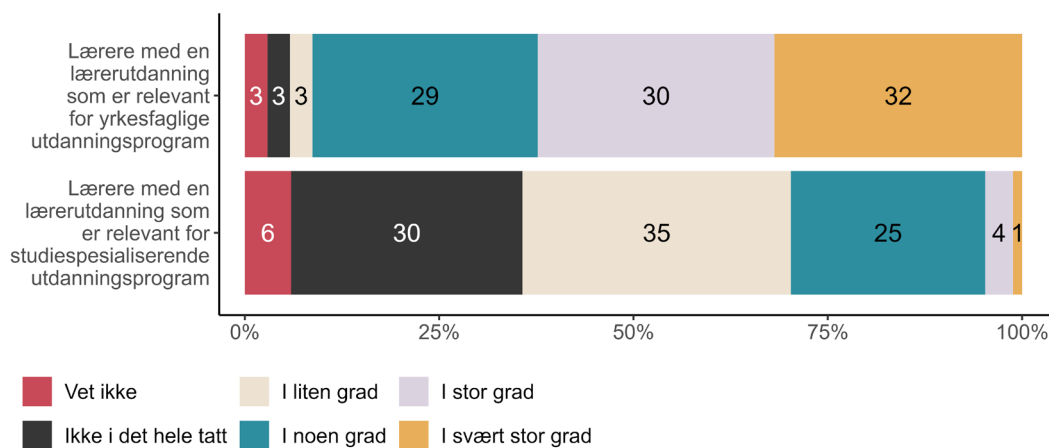


Figur 7.6. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Skoleeier kommune (N = 85)

Skoleeierne på kommunalt nivå ser ut til å dele vurderingen til grunnskolelederne. Det er høyest andel (43 prosent) som oppgir at det i stor eller svært stor grad er utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for barnetrinnet, sammenliknet med tilsvarende spørsmål for ungdomstrinnet (27 prosent). Når det gjelder ungdomstrinnet svarer bortimot halvparten (48 prosent) av skoleeierne at det i noen grad er utfordrende å rekruttere lærere med en relevant lærerutdanning.

7.3.2 Rekrutteringsutfordringer i videregående opplæring

Skoleledere i videregående ble spurt spesifikt om rekrutteringsutfordringer med hensyn til lærere med relevant lærerutdanning for henholdsvis yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram. Vi ser av følgende figur at utfordringene synes å være størst innen yrkesfaglige utdanningsprogram:



Figur 7.7. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Skoleledere videregående (N = [69-84])

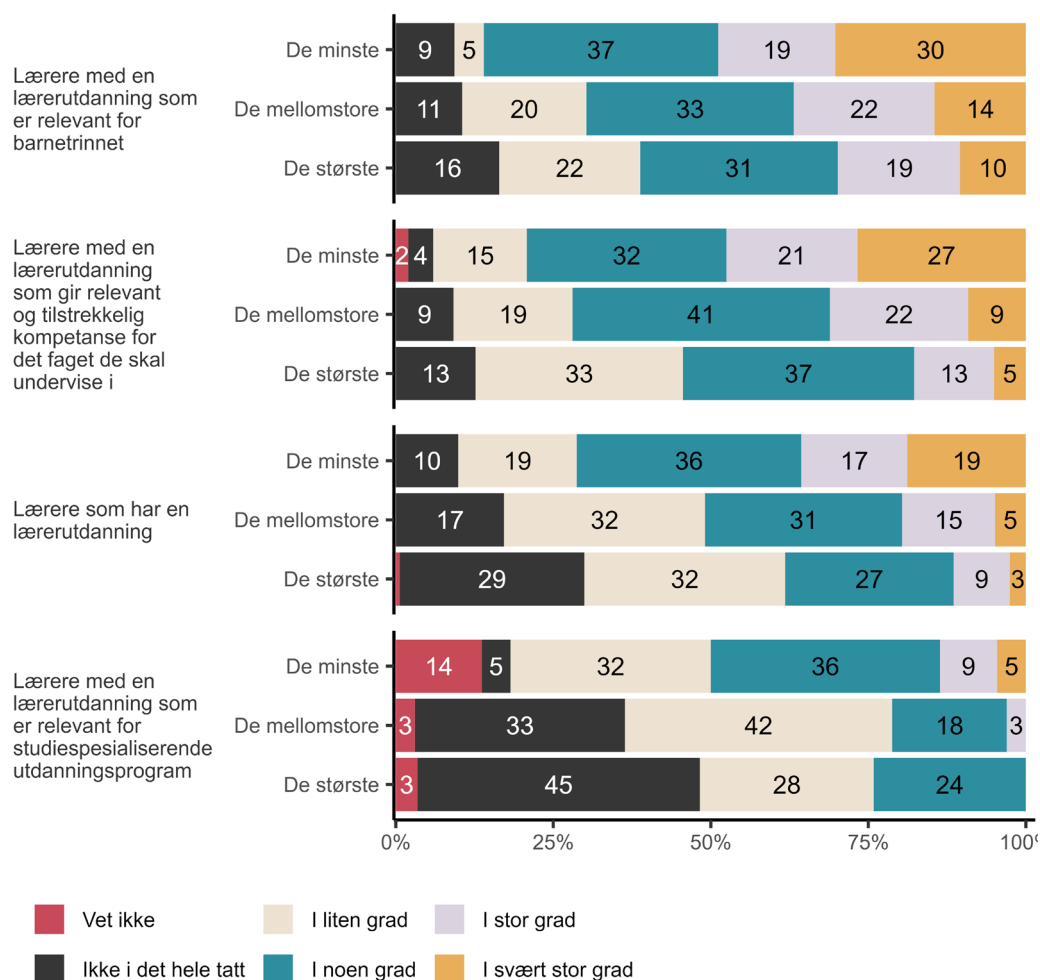
Mens hele 62 prosent av skolelederne i videregående oppgir at det i stor eller svært stor grad er utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for yrkesfaglige utdanningsprogram, er tilsvarende andel kun fem prosent når det gjelder studiespesialiserende. Når det gjelder sistnevnte oppgir 65 prosent at rekruttering av lærere med relevant lærerutdanning ikke i det hele tatt eller i liten grad er utfordrende.

Skoleeier på fylkeskommunalt nivå ser ut til å i stor grad dele denne vurderingen. Syv oppgir at det i liten grad er utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for studiespesialiserende utdanningsprogram, mens én svarer at det ikke i det hele tatt er det. Videre gir én uttrykk for at det i noen grad er utfordrende. Ser vi på yrkesfaglige utdanningsprogram, oppgir to at det i svært stor grad er en utfordring å rekruttere lærere med relevant lærerutdanning, mens tre svarer at det i stor grad og fire at det i noen grad er det.

Siden disse siste spørsmålene var målrettede til respondentene er det for få i hver gruppe til å gjøre meningsfulle geografiske analyser. Hovedinntrykket vi sitter igjen med er imidlertid at rekrutteringsutfordringene synker med kommunestørrelse og sentralitet (ikke vist i figur). Vi ser tilsvarende mønster når det gjelder skolestørrelse.¹³ Som det framgår av [figur 7.8](#) ser det ut til å være en tendens til at de opplevde rekrutteringsutfordringene synker med antall elever ved skolen.¹⁴

¹³ Her deles skolene inn i de minste, de mellomste 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.

¹⁴ På grunn av få skoleledere ved videregående skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram finner vi ikke statistisk signifikante forskjeller når det gjelder utfordringer med å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for disse.



Figur 7.8. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = [84-423])

Vi ser at det er signifikant flere skoleledere som oppgir at de i stor eller svært stor grad opplever rekrutteringsutfordringer ved de minste skolene. Hvis vi starter med spørsmålene som er relevante på tvers av skoletype og trinn, ser vi at mens 36 prosent av skolelederne ved de minste skolene oppgir at de i stor eller svært stor grad opplever det som utfordrende å rekruttere lærere som har en lærerutdanning, er tilsvarende andeler for de mellomstore og store skolene henholdsvis 20 prosent og 12 prosent. Tilsvarende gir bortimot halvparten (48 prosent) av skolelederne ved de minste skolene uttrykk for at de i stor eller svært stor grad opplever utfordringer med å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i, mens 31 prosent og 18 prosent gir uttrykk for det samme ved henholdsvis mellomstore og store skoler. Ser vi på barneskolelederne, oppgir rundt halvparten (49 prosent) ved de minste skolene at de i stor eller svært stor grad opplever det som

utfordrende å rekruttere lærere med lærerutdanning som er relevant for barnetrinnet, mens 29 prosent uttrykker det samme ved de største barneskolene. Blant skolelederne ved de største videregående skolene svarer hele 45 prosent at de ikke i det hele tatt opplever utfordringer med å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for studiespesialiserende utdanningsprogram, og ingen at det i stor eller svært stor grad er det.

7.4 I hvilke fag er det mest krevende å rekruttere kvalifiserte lærere?

Respondentene ble oppfordret til å skrive inn hvilke fag de opplever det som mest krevende å rekruttere kvalifiserte lærer til. Følgende ordsky illustrerer de hyppigst nevnte fagene:



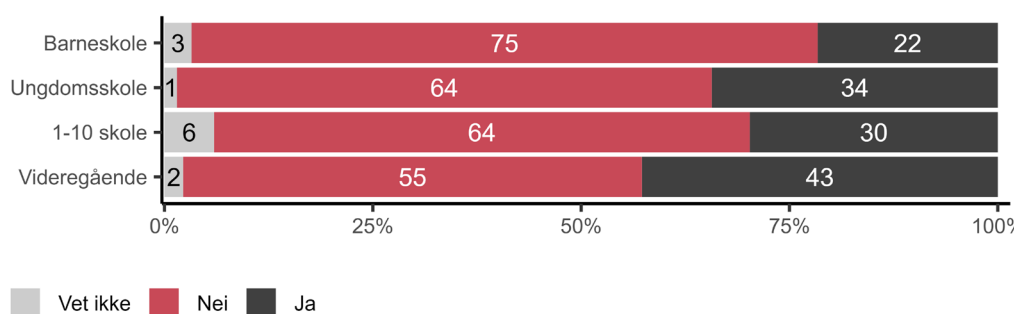
**Figur 7.9. I hvilke fag er det mest krevende å rekruttere kvalifiserte lærere til?
Skoleledere og skoleeiere (N = 253)**

De hyppigst nevnte fagene er musikk, engelsk, norsk og matematikk, men også praktisk-estetiske fag. Det er også mange som oppgir ulike yrkesfag, som elektrofag, IT og Teknologi- og industrifag.

7.5 Samarbeid med lærerutdanningene om rekruttering av lærere

Det er skoleeierne, det vil si kommunene og fylkeskommunene, som har det overordnede ansvaret for å ha nødvendig og riktig kompetanse i skolen. Vi skal nå ser nærmere på rekrutteringsarbeidet, både blant skoleeiere og skoleledere. Vi stilte blant annet spørsmål om hvorvidt skoleeiere og skoleledere samarbeider med lærerutdanningene i universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) om å rekruttere lærere til lærerstillinger på skolene. Blant skoleeierne svarer 48 prosent av kommunene bekreftende på dette, 49 prosent oppgir at de *ikke* samarbeider med lærerutdanninger i UH-sektoren og to prosent vet ikke. Blant fylkeskommunene svarer seks ja og tre nei. Det er ingen signifikante forskjeller i svarene fra skoleeiere på dette spørsmålet.

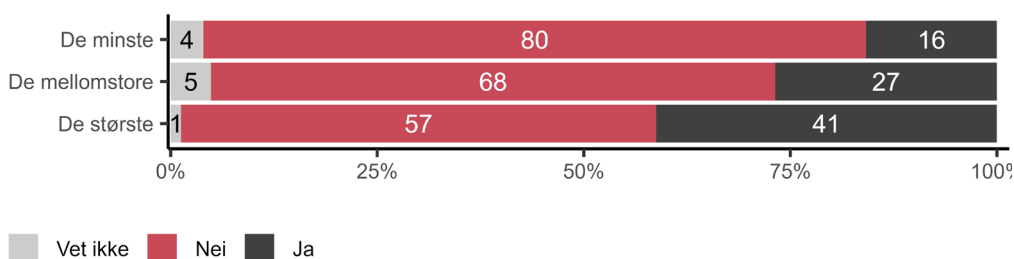
Blant skolelederne finner vi signifikante forskjeller etter skoletype. Disse framgår av følgende figur:



Figur 7.10. Samarbeider dere med universiteter og høyskoler (lærerutdanninger) om å rekruttere lærere? Etter skoletype (N = 425)

Det ser ut til å være mest utbredt blant skoleledere å samarbeide med lærerutdanninger i UH-sektoren i rekrutteringen av lærere til stillinger i videregående (43 prosent), mens det er minst utbredt for lærerstillinger i barneskolen (22 prosent). Rundt tre av ti skoleledere ved rene ungdomsskoler (34 prosent) og ved 1.-10.-skoler (30 prosent) oppgir at de samarbeider med UH-sektoren om rekruttering.

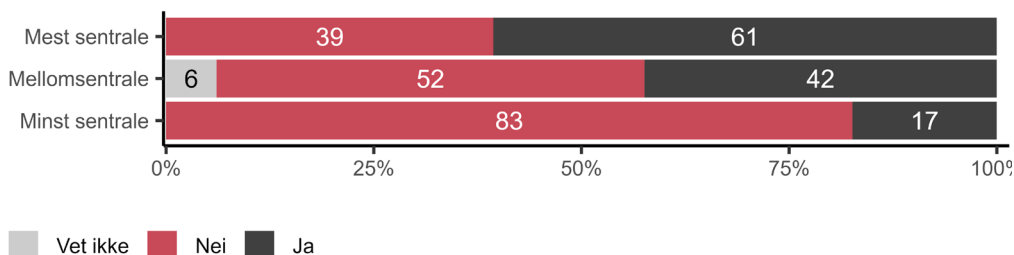
Vi finner også signifikante forskjeller etter skolestørrelse, som illustreres i [figur 7.11](#):



Figur 7.11. Samarbeider dere med universiteter og høyskoler (lærerutdanninger) om å rekruttere lærer Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 425)

Mens 41 prosent av skolelederne ved de største skolene svarer at de samarbeider med lærerutdanninger i UH-sektoren i rekrutteringen til lærerstillinger ved skolen, er tilsvarende andel ved de mellomstore og minste skolene henholdsvis 27 prosent og 16 prosent. Hele åtte av ti skoleledere ved de minste skolene svarer, som vi ser, at de *ikke* samarbeider med lærerutdanninger i UH-sektoren i forbindelse med rekruttering til lærerstillinger ved skolen.

Følgende figur viser også signifikante forskjeller mellom skoleledere i videregående etter hvor sentralt beliggende kommunen som skolen ligger i er:

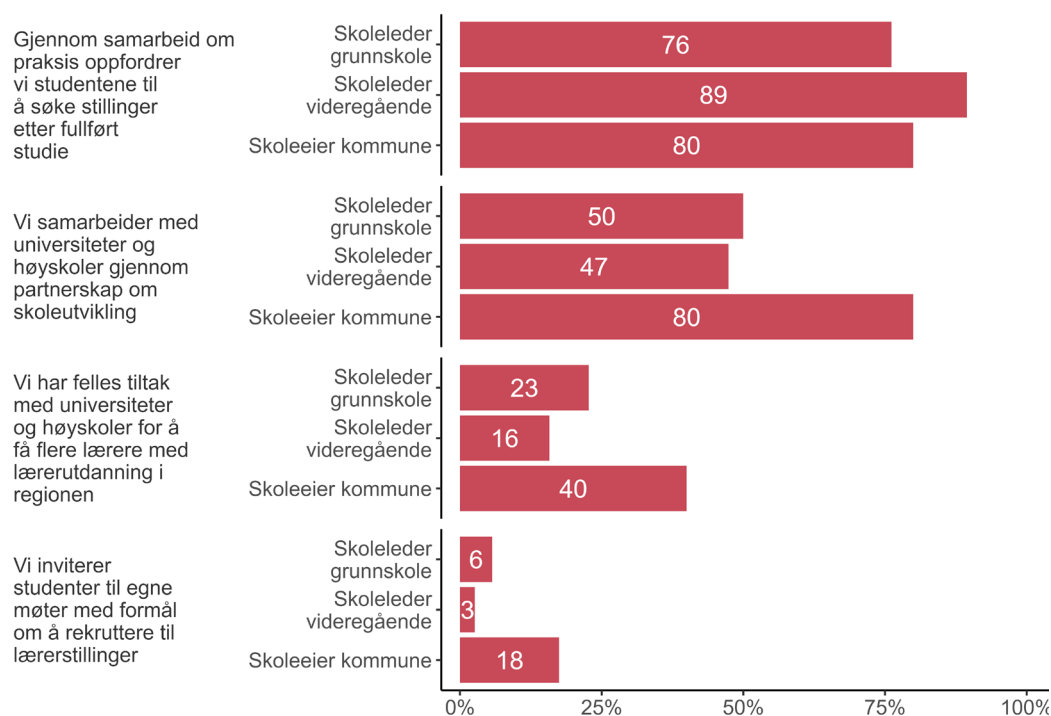


Figur 7.12. Samarbeider dere med universiteter og høyskoler (lærerutdanninger) om å rekruttere lærer Skoleledere videregående etter sentralitet (N = 89)

Selv om vi må understreke at det er ganske få respondenter i hver kategori, kan det se ut til at det er mest utbredt å samarbeide med lærerutdanningene i UH-sektoren om rekruttering til lærerstillinger i mer sentrale strøk. Det er kanskje ikke overraskende, siden de fleste lærestedene også er lokalisert i eller rundt større byer. Mens 61 prosent av skolelederne ved videregående skoler som ligger i de mest sentrale kommunene svarer at de inngår i slikt samarbeid, er tilsvarende andel kun 17 prosent ved de videregående skolene i de minst sentrale kommunene.

Respondentene som svarte bekreftende på at de samarbeider med lærerutdanninger i UH-sektoren om rekruttering til lærerstillinger ved skolen fikk et oppfølgingsspørsmål om hvilken form dette samarbeidet tar. [Figur 7.13](#) viser

andelene som har krysset av for hvert oppgitte alternativ, hvor det var mulig å krysse av for flere:



Figur 7.13. Hvordan samarbeider dere? (Flere kryss mulig). Etter respondenttype (N = 166)

Vi ser at den vanligste formen for samarbeid med lærerutdanningene i UH-sektoren for alle tre respondentgruppene som er gjengitt i figuren er gjennom samarbeid om praksis der studentene oppfordres til å søke stillinger etter fullført studie. Hele 89 prosent av skolelederne i videregående har krysset av for dette, og det samme har 76 prosent av grunnskolelederne. Åtte av ti (80 prosent) av skoleeierne på kommunenivå svarer også at de samarbeider om praksis, og det samme gjør seks av fylkeskommunene.

Videre kan det se ut til at det er noe vanligere for skoleeiere å samarbeide med UH-sektoren gjennom partnerskap om skoleutvikling enn det er blant skolelederne. Dette har 80 prosent av kommunene krysset av for og det samme har fire av fylkeskommunene. Vi ser at rundt halvparten av skolelederne, både i grunnskolen (50 prosent) og videregående (47 prosent), har svart dette. Det samme gjelder også til en viss grad det å ha felles tiltak med universiteter og høyskoler for å få flere lærere med lærerutdanning i regionen. Som vi ser oppgir 40 prosent av kommunene dette, og det samme gjør tre av fylkeskommunene. Blant skolelederne ser vi at 23 prosent i grunnskolen og kun 16 prosent i videregående har krysset av for denne formen for samarbeid.

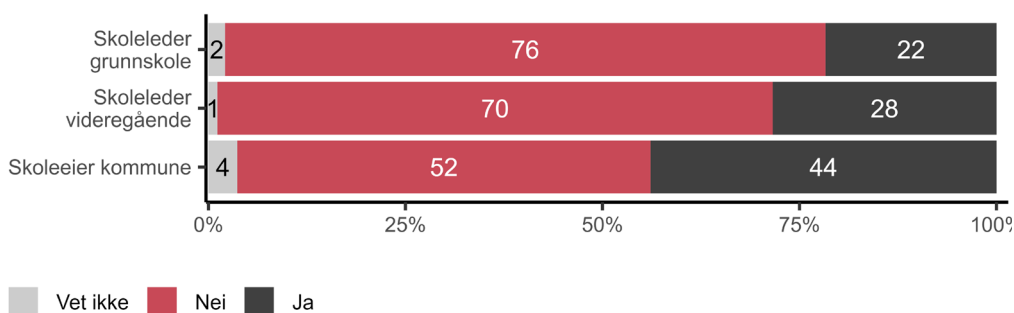
Mens 18 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå oppgir at de inviterer studenter til egne møter med formål om å rekruttere til lærerstillinger, oppgir ingen av fylkeskommunene dette. Det ser heller ikke ut til å være spesielt utbredt på skolenivå, verken i grunnskolen (6 prosent) eller i videregående (3 prosent).

Blant svarene fra respondentene som har oppgitt "Annet" og valgt å spesifisere, er det mange som har beskrevet at de har tatt kontakt, andre nevner å være praksis- eller universitetsskole, at de har deltatt på messer, "torg" eller karrieredager, eller at de inviterer til åpne dager. Det er her for få respondenter til at det gir mening å analysere mønstre etter de ulike bakgrunnsvariablene som geografi og skolestørrelse.

Det var også mulig å skrive andre man samarbeider med i et fritekstfelt. Flere skoleledere nevner her at de samarbeider med skoleeier eller kommunen, inkludert kommunens HR-avdeling. Flere nevner blant annet at kommunen har felles utlysninger eller felles rekruttering, for eksempel ved at "kommunen søker samla etter lærarar. Alle rektorane i kommunen samarbeider i tilsettingsprosessen". Tilsvarende skriver flere at de samarbeider med alle de andre skolene i kommunen om dette. Det virker også som at det enkelte steder er interkommunalt samarbeid om rekruttering av lærere. Blant andre aktører som nevnes hyppig er NAV og opplæringskontor. Mange ser også ut til å samarbeide med næringslivet, inkludert bemanningsbransjen og mer spesifikt Pedagogisk VikarSentral (PVS). Samarbeid med næringslivet gjelder kanskje spesielt yrkesfag, siden privat næringsliv "har fagfolk som kan være viktige bidragsytere til yrkesfagene". Det nevnes rekrutteringsmesser og -dager både ved universiteter- og høyskoler og med lokale bedrifter.

7.6 Andre rekrutteringstiltak

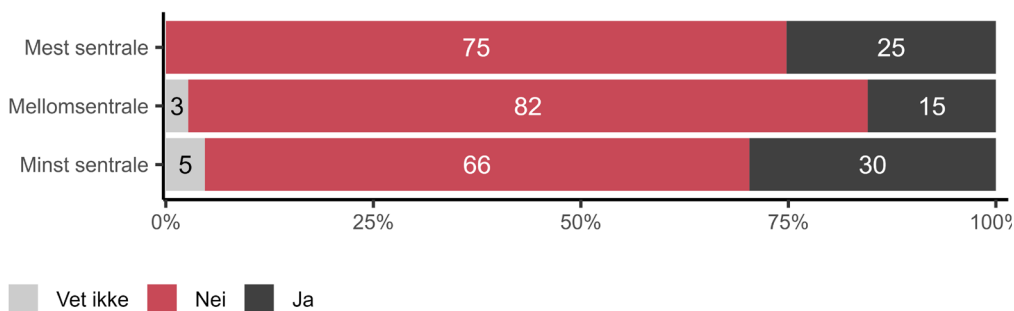
På spørsmål om de har andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen svarer respondentene på følgende måte:



Figur 7.14. Har skolen/skoleeier andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen? Etter respondenttype (N = 502)

Vi ser at det er høyere andel skoleeiere på kommunalt nivå som oppgir at de har andre rekrutteringstiltak (44 prosent), sammenliknet med skolelederne. Hele åtte av de ni fylkeskommunene som har svart på undersøkelsen svarer også bekreftende på at de har andre rekrutteringstiltak. Det ser også ut til å være noe mer utbredt å ha andre rekrutteringstiltak i videregående (28 prosent) enn i grunnskolen (22 prosent) når vi ser på svarene til skolelederne. Det er imidlertid ikke signifikante forskjeller mellom skolelederne på en mer finmasket inndeling i skoletype.

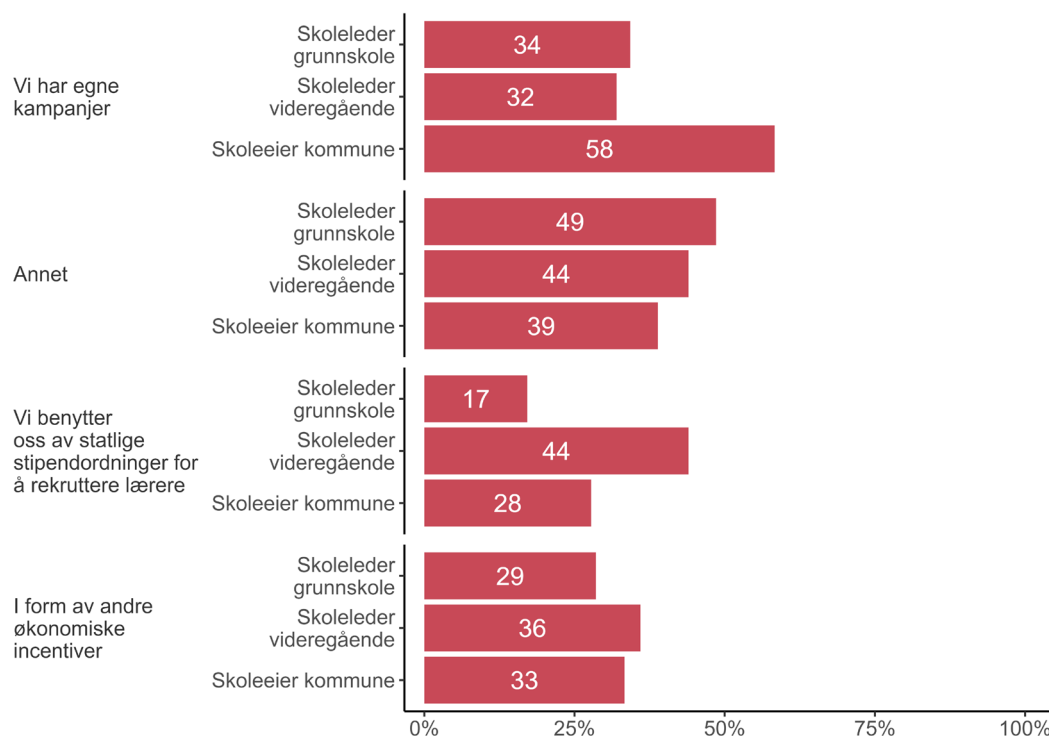
Å ha andre rekrutteringstiltak ser på den andre siden ut til å være mer utbredt ved grunnskoler beliggende i både de minst og de mest sentrale kommunene:



Figur 7.15. Har skolen/skoleeier andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 332)

Det er, som vi ser, høyest andel som svarer bekreftende på at de har andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen ved grunnskoler i de minst sentrale kommunene (30 prosent), tett etterfulgt av grunnskoler i de mest sentrale kommunene (25 prosent). Til sammenlikning er andelen grunnskoleledere i de mellomsentrale kommunene som svarer bekreftende 15 prosent.

Respondentene som svarte at de har andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen ble fulgt opp med et spørsmål om hva slags rekrutteringstiltak det er snakk om. Følgende figur viser andelen som har krysset av for opplistede alternativ, hvor det var mulig å velge flere samtidig:



Figur 7.16. Hva slags rekrutteringstiltak har dere? (Flere kryss mulig). Etter respondenttype (N = 131)

Det hyppigst valgte rekrutteringstiltaket blant skoleeiere på kommunenivå er egne kampanjer (58 prosent), etterfulgt av “annet” og andre økonomiske incentiver. Blant fylkeskommunene har syv svart at de benytter seg av statlige stipendordninger for å rekruttere lærere, tre at de har andre økonomiske incentiver og to at de har egne kampanjer. Det ser med andre ord ut til at statlige stipendordninger er mer benyttet av fylkeskommunale enn kommunale skoleeiere, mens sistnevnte i større grad benytter egne kampanjer enn fylkeskommunene. At det er vanligere å benytte seg av statlige stipendordninger når det gjelder rekruttering til videregående ser vi også reflektert i svarene fra skolelederne. Mens 44 prosent av skolelederne i videregående har krysset av for dette, er tilsvarende andel blant grunnskolelederne bare 17 prosent. Respondentene fikk også et åpent spørsmål om hvorvidt de kjenner til disse statlige stipendordningene for rekruttering av lærere., men det er ikke mange som har besvart spørsmålet. Det er åtte respondenter som har valgt å svare “nei”, men det er flere som oppgir det i kombinasjon med at det ikke er aktuelt å benytte seg

av det. Dette enten fordi de kun har “lyst ut kort vikariat”, fordi de oppfatter det som “mest aktuelt for yrkesfag” eller fordi “det er ikke noe som matcher våre behov”. Vi finner også flere som svarer at de har noe kjennskap til ordningen, men “sikkert ikke nok”.

Det er mindre forskjell i andelene skoleledere som svarer at de har egne kampanjer (32-34 prosent). For øvrig er det høye andeler for skoleledere generelt som svarer “annet”. Til slutt ser det ut til at det er noe mer utbredt blant skoleledere i videregående å benytte andre økonomiske incentiver (36 prosent) enn det er blant grunnskoleledere (29 prosent). På grunn av få respondenter som har fått dette oppfølgingsspørsmålet er nærmere analyser etter ulike bakgrunnsvariabler ikke meningsfullt.

Respondentene som oppga “annet” ble oppfordret til å spesifisere dette. Blant svarene vi fikk på dette er det vanligst å nevne rekruttering gjennom å bruke studenter, enten mens disse er i praksis eller som vikarer. Én respondent viser til at dette kombineres med økonomiske incentiver ved at studentene som “jobber underveis i studiet, får høyere lønnplassering enn ufaglærte som ikke studerer”. Andre nevner at de bruker masterstudenter som ringevikarer, eller lokale lærerstudenter i “mindre stillinger/vikariater”, eller at de systematisk tilbyr “studenter vikarstillinger 5. året”.

Svært mange ser ut til å ha et aktivt forhold til omdømmebygging og markedsføring i rekruttering av lærere. Følgende sitat er et eksempel på slike strategier:

Vi fokuserer på å bygge godt omdømme, slik at elever har lyst til å gå på vår skole og lærere har lyst til å jobbe hos oss. Vi ønsker å være en profesjonell tilbyder av relevant og oppdatert utdanning.

Slik omdømmebygging handler også om synlighet, og det nevnes blant annet at man inviterer “søkjarar til besøk” eller at man har “promoturer” og målrettet dialog med tidligere elever. En respondent skriver følgende:

Prøver å dele informasjon om kvardagen på skulen på ein positiv måte gjennom nettsida til skulen.

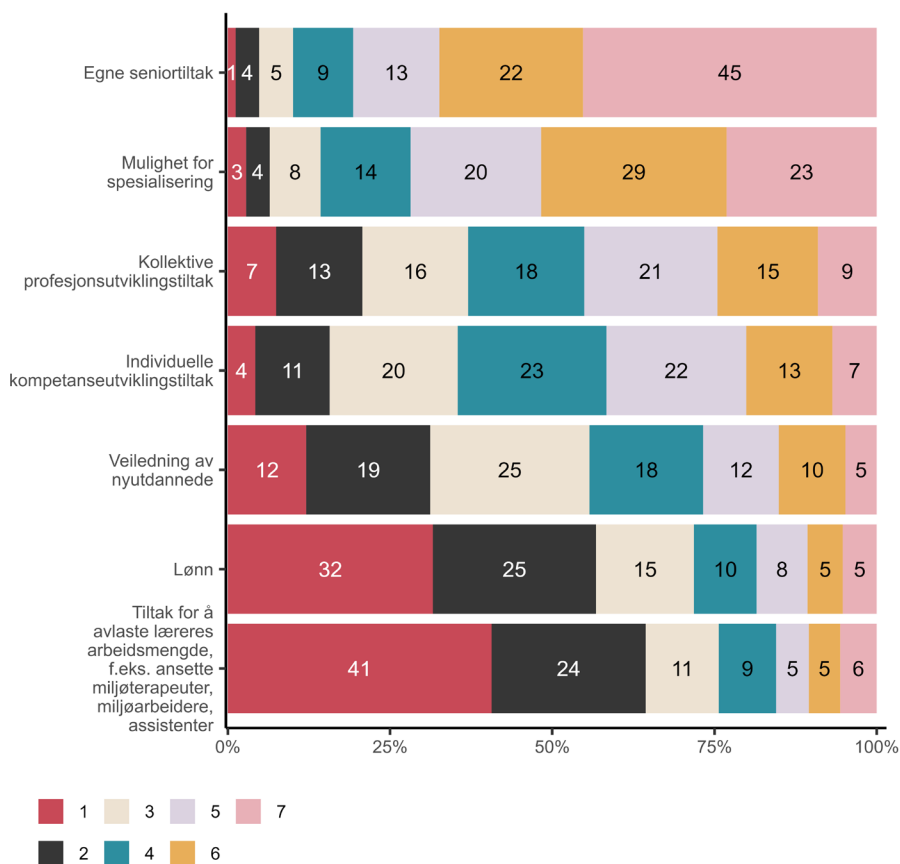
Omdømme handler også om arbeidsvilkår og andre goder, noe som nevnes av flere. Dette inkluderer både å ha “[f]okus på å bygge en god organisasjonskultur med stolte og kompetente lærere, foreldre som er engasjerte i bydelen og skolen og aktive og positive elever”, men også gjennom å tilby mer konkrete arbeidsvilkår som “stor grad av fleksibilitet”, ulike mentor- og veiledningsordninger for nyansatte, lønnsincentiver, som at man “starter med lønn tilsvarende 8 års ansiennitet”, og “[g]ratis tilgang til treningsstudio, moglegheit for

vidareutdanning”. En respondent nevner også videre tilrettelegging i form av “[b]ustadtilskot, gjennomgangsbustader korttid”.

Markedsføring handler også om å synliggjøre rekrutteringsbehov, og mange beskriver ulike framstøt. Blant annet nevnes igjen rekrutteringsmesser, men også finn.no og annonser i andre medier. Andre er mer aktive og målrettede gjennom at de “[he]adhunter ‘dugelige folk i bygda’”, bruker skolens nettverk blant foresatte, eller “[i]nviterer inn til samtale personer som vi tror passer til lærerjobb”. Det ser videre ut til at flere engasjerer seg i utdanning og kompetanseheving for å dekke sine rekrutteringsbehov. Dette gjelder både etablering av “desentralisert utdanningstilbud”, at man tar inn førskolelærere for så å jobbe for videreutdanning, at man “[r]ekrutterer og kompetansehever egne fagarbeidere” eller tilbyr “[t]ilsetting på vilkår og med ordningar for fullføring av PPU samtidig som vedkomande er i full jobb. Permisjon med lønn”. Igjen er det flere som påpeker at rekruttering skjer i samarbeid med andre skoler internt i kommunen eller i regionen, og bruk av vikarbyrå.

7.7 De viktigste tiltakene for å beholde lærere i skolen

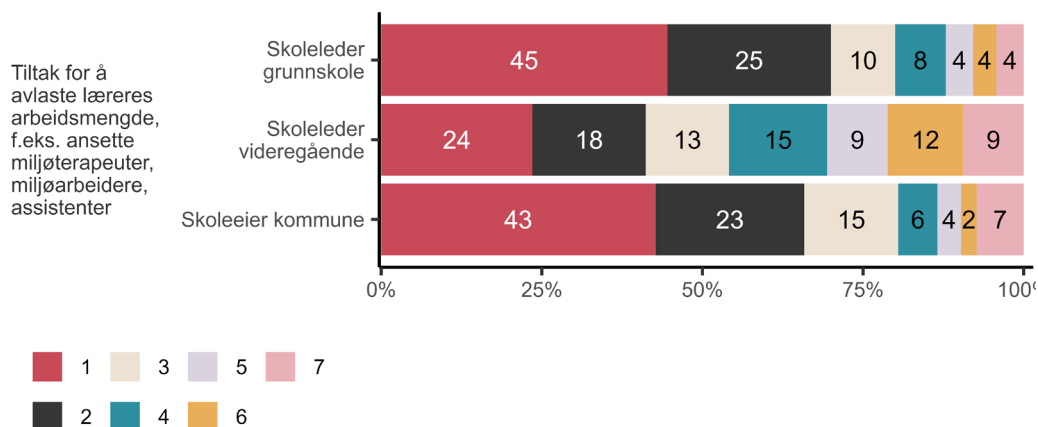
Til slutt ble respondentene bedt om å rangere de viktigste tiltakene for å *beholde* lærere i skolen. Vi vil først se på rangeringen til alle respondentene samlet, før vi ser nærmere på hvordan de har svart med hensyn til prioriteringen av de ulike tiltakene hver for seg. [Figur 7.17](#) viser rangeringen samlet sett:



Figur 7.17. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst (N = 497)

Vi ser at det er flest som plasserer tiltak rettet mot arbeids- og lønnsvilkår øverst. Dette gjelder det å avlaste læreres arbeidsmengde, for eksempel gjennom å ansette miljøterapeuter, miljøarbeidere og assistenter, på første plass (41 prosent), etterfulgt av lønn (32 prosent). Når det gjelder disse to tiltakene plasserer rundt tre av fire respondenter dem enten på første, andre eller tredje plass. Ser vi på topp-tre rangeringer, ser vi at tiltak rettet mot kompetanseutvikling også er rangert høyt gjennom veiledning av nyutdannede (56 prosent), kollektive profesjonsutviklingstiltak (36 prosent) og individuelle kompetanseutviklingstiltak (35 prosent). De tiltakene som færrest rangerer høyt, og flest rangerer lavest, er å ha egne seniortiltak (67 prosent på 6. eller 7. plass) og mulighet for spesialisering (52 prosent).

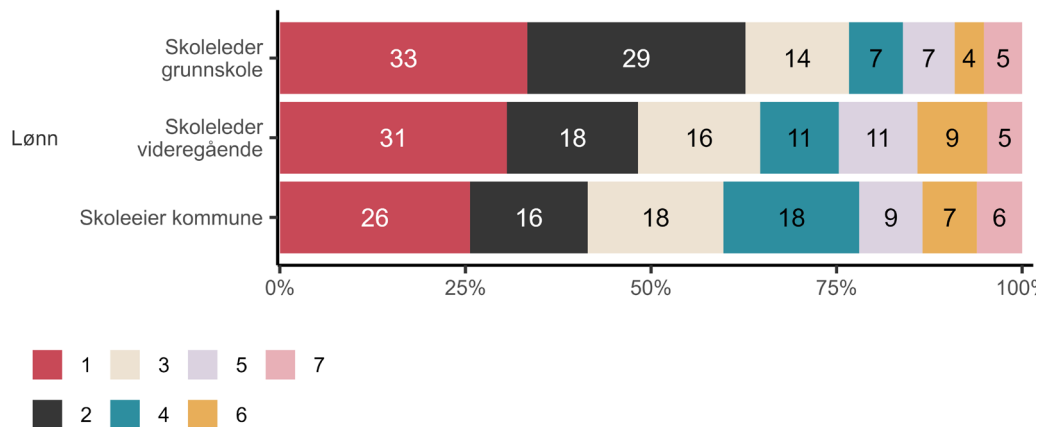
Vi skal nå se på hvordan de ulike respondentgruppene rangerer de ulike tiltakene hver for seg. Hvis vi starter med tiltak for å avlaste læreres arbeidsmengde, ser vi i følgende figur at dette er høyest rangert blant aktørene i grunnskolen:



Figur 7.18. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst- Tiltak for å avlaste læreres arbeidsmengde. Etter respondenttype (N = 497)

Mens 45 prosent av grunnskolelederne og 43 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå rangerer tiltak for å avlaste læreres arbeidsmengde på førsteplass, er tilsvarende andel blant skoleledere i videregående 24 prosent. Det er også bare én fylkeskommune som rangerer dette tiltaket for å beholde lærere i skolen øverst, mens tre har rangert det på andreplass.

Når det gjelder lønn viser følgende figur at dette rangeres noe høyere av skoleledere enn skoleeiere på kommunalt nivå:

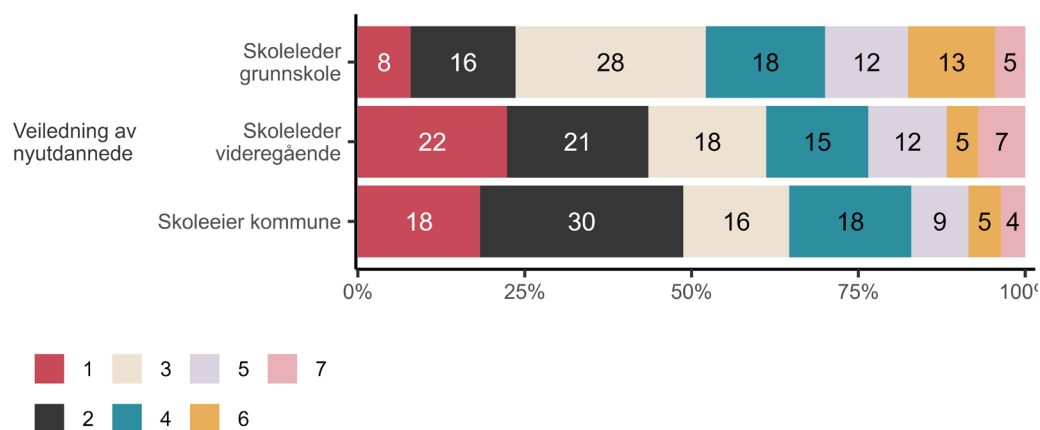


Figur 7.19. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Lønn. Etter respondenttype (N = 497)

Mens 62 prosent av grunnskolelederne og 49 prosent av skolelederne i videregående rangerer lønn enten på første- eller andreplass, er tilsvarende andel blant skoleeiere på kommunenivå 42 prosent. Når det gjelder lønn som tiltak for å

beholde lærere i skolen har imidlertid fire av fylkeskommunene rangert dette øverst, mens én har rangert det på andreplass.

Går vi videre til veiledning av nyutdannede ser vi følgende rangering per respondentgruppe:

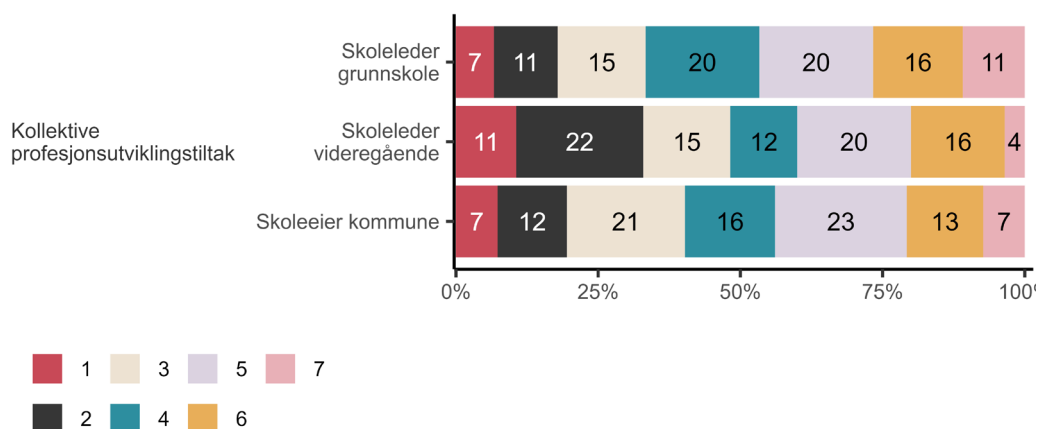


Figur 7.20. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Veiledning av nyutdannede. Etter respondenttype (N = 497)

Det er høyest andel blant skoleledere i videregående (22 prosent) som har rangert dette på førsteplass, etterfulgt av skoleeier på kommunalt nivå. Det er også to fylkeskommuner som har satt veiledning av nyutdannede på førsteplass, mens én har rangert det på andre. Vi ser videre av figuren at 30 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå har satt veiledning av nyutdannede på andreplass. Nærmere analyser viser også at dette rangeres høyere av de største kommunene. Mens hele 74 prosent av de største og 67 prosent av de nest største kommunene har rangert dette på de to øverste plassene, gjelder det kun 26 prosent blant de minste (ikke vist i figur). Vi ser samme mønster hva angår sentralitet. Mens hele 84 prosent av de mest sentrale og 60 prosent av de mellomsentrale kommunene har rangert veiledning av nyutdannede på topp to, er tilsvarende andel blant de minst sentrale 37 prosent (ikke vist i figur).

Det er lavest andel blant grunnskoleledere som rangerer veiledning av nyutdannede som tiltak for å beholde lærere i skolen på de to øverste plassene (24 prosent), men dersom vi ser utbredelsen av å plassere dette tiltaket på topp tre er andelen likere på tvers av respondentgruppene (52-64 prosent).

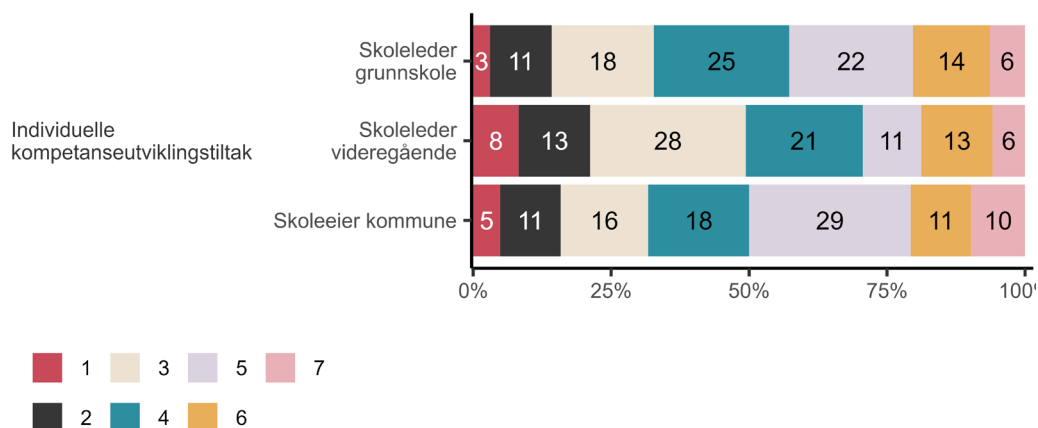
Det kan av følgende figur se ut til at kollektive profesjonsutviklingstiltak blir ansett som viktigere for å beholde lærere i videregående skole enn i grunnskolen, men forskjellene er ikke statistisk signifikante:



Figur 7.21. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Kollektive profesjonsutviklingstiltak. Etter respondenttype (N = 497)

Mens 33 prosent av skolelederne i videregående rangerer kollektive profesjonsutviklingstiltak på første- eller andreplass, er tilsvarende andel 18 prosent blant grunnskolelederne. Tre av de ni fylkeskommunene som har besvart undersøkelsen har også rangert dette på første- eller andreplass, mens andelen av skoleeierne på kommunenivå som gjør samme rangering er 19 prosent.

Vi ser noe av den samme tendensen hva angår individuelle kompetanseutviklingstiltak, men heller ikke her er forskjellene statistisk signifikante:

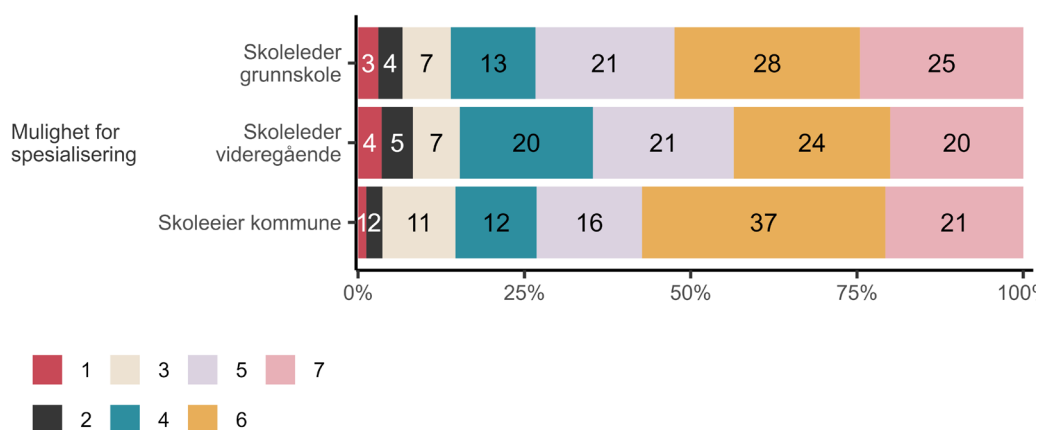


Figur 7.22. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Individuelle kompetanseutviklingstiltak. Etter respondenttype (N = 497)

Mens nesten halvparten (49 prosent) av skolelederne i videregående opplæring plasserer individuelle kompetanseutviklingstiltak på topp tre, er tilsvarende andel

om lag én tredjedel (32 prosent) av grunnskolelederne. Ingen av skoleeierne på fylkeskommunalt nivå har rangert dette tiltaket øverst, men fire har det på topp tre, noe som gjelder 32 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå. Blant sistnevnte ser vi imidlertid at fem prosent har satt individuelle kompetanseutviklingstiltak på førsteplass.

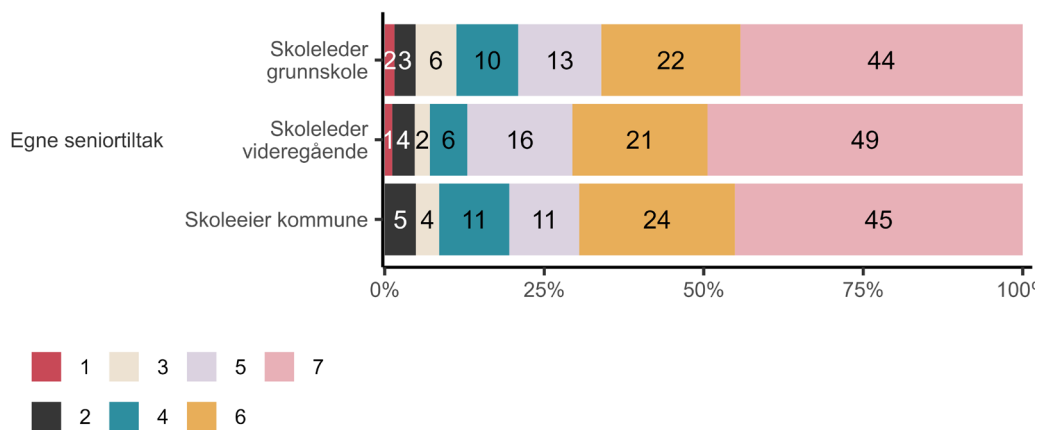
Det var relativt få i utvalget som plasserte mulighet for spesialisering høyt på listen over mulige tiltak for å beholde lærere i skolen, og vi ser av følgende figur at de ulike respondentgruppene svarer nokså likt angående dette (og forskjellene er ikke signifikante):



Figur 7.23. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Mulighet for spesialisering. Etter respondenttype (N = 497)

Det er en noe høyere andel skoleledere i videregående som rangerer mulighet for spesialisering på topp fire (36 prosent) sammenliknet med grunnskoleledere (27 prosent). Andelen skoleeiere på kommunalt nivå som plasserer dette på de to nederste plassene er noe høyere enn skolelederne (58 prosent), og også tre av fylkeskommunene har rangert mulighet for spesialisering på sjetteplass. Fire har dette tiltaket på topp fire.

Til slutt har vi egne seniortiltak. Dette var tiltaket færrest rangerte høyt, og igjen ser vi at de ulike respondentgruppene gjør nokså lik vurdering (og forskjellene er ikke signifikante):



Figur 7.24. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Egne seniortiltak. Etter respondenttype (N = 497)

Bortimot halvparten i alle tre grupper (44-49 prosent) har plassert egne seniortiltak på syvende og siste plass i rangeringen av tiltak for å beholde lærere i skolen. Syv av skoleeierne på fylkeskommunalt nivå har plassert dette tiltaket samme sted, mens én har rangert det på sjetteplass.

7.8 Oppsummering

- Rundt én tredjedel av skolelederne i videregående svarer bekreftende på at det ved deres skole finnes fast ansatte lærere som ikke har lærerutdanning. Andelen er lavere for grunnskolen.
- Blant skoleeiere på kommunalt nivå oppgir 27 prosent at det ved deres skoler er fast ansatte lærere uten lærerutdanning. Det samme gjør seks av ni fylkeskommuner.
- Det er betydelig flere som opplever det som utfordrende å rekruttere lærere med lærerutdanning i grunnskolen enn i videregående.
- Rekrutteringsutfordringene synker med skolestørrelse, kommunestørrelse og sentralitet.
- Mens 36 prosent av grunnskolelederne gir uttrykk for at det er en utfordring å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i, er tilsvarende andel kun fem prosent blant skoleledere i videregående.
- Noe i overkant av fire av ti barneskoleledere anser det som utfordrende å rekruttere lærere som har en lærerutdanning som er relevant for barnetrinnet, mens i underkant av tre av ti skoleledere i ungdomskolen uttrykker det samme når det gjelder lærere som har en lærerutdanning som er relevant for ungdomstrinnet.
- Det er også høyest andel skoleeiere på kommunalt nivå (43 prosent) som oppgir at det er utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som er relevant for barnetrinnet, mens 27 prosent oppgir dette når det gjelder ungdomstrinnet.
- Rekrutteringsutfordringene i videregående ser ut til å være betydelig større for yrkesfaglige utdanningsprogram enn studiespesialiserende utdanningsprogram.
- Det ser ut til å være mest utbredt blant skoleledere i videregående å samarbeide med lærerutdanninger i UH-sektoren i rekrutteringen av lærere, mens det er minst utbredt for lærerstillinger i barneskolen. Slikt samarbeid ser også ut til å øke med skolestørrelse og sentralitet.
- Den vanligste formen for samarbeid er å gjennom praksis oppfordre studentene til å søke stillinger etter fullført studie.
- På tvers av respondentgruppene ser det ut til at de viktigste tiltakene for å beholde lærere i skolen i deres øyne er rettet mot å avlaste læreres arbeidsmengde og lønn.

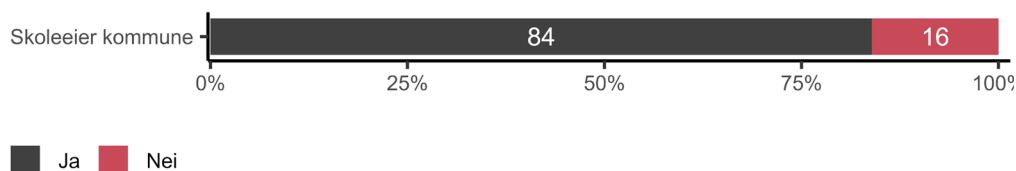
8 Rekruttering av sensorer til eksamen

De siste to årene har det vært utfordringer og bekymringer knyttet til å rekruttere nok sensorer til vårens eksamener.¹⁵ I dette kapitlet tar vi for oss hvordan skoleledere og skoleeiere arbeider med rekruttering av sensorer ved ungdomsskolen og videregående skole.

8.1 Skoleeieres fokus på rekruttering av sensorer

Det første temaet vi vil se på er hvorvidt, og på hvilken måte, skoleeiere fokuserer på å rekruttere lærere til sensoroppdrag. Vi vil først vise hva skoleeiere på kommunalt nivå svarer på dette, før vi går videre til skoleeiere på fylkeskommunalt nivå.

8.1.1 Skoleeiere på kommunalt nivå



Figur 8.1. Fokuserer skoleeier på rekruttering av lærere til sensoroppdrag? Etter respondenttype (N = 81)

Slik det vises i figuren over, svarte hele 84 prosent av skoleeierne at de fokuserer på å rekruttere lærere til sensoroppdrag.

Skoleeierne fikk også muligheten til å svare på et åpent spørsmål om på hvilken *måte* de fokuserer på å rekruttere lærere til sensoroppdrag. Det var 55 av

¹⁵ Utdanningsdirektoratet (2024). Erfaringer og vurderinger med eksamen 2023 og prioriteringer for 2024. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/erfaringer-med-eksamen/erfaringer-vurderinger-2023-prioriteringer-2024/2.-arets-eksamensgjennomforing/#2.2-sensormangel-til-eksamen-varen-2023>, 10.06.2024

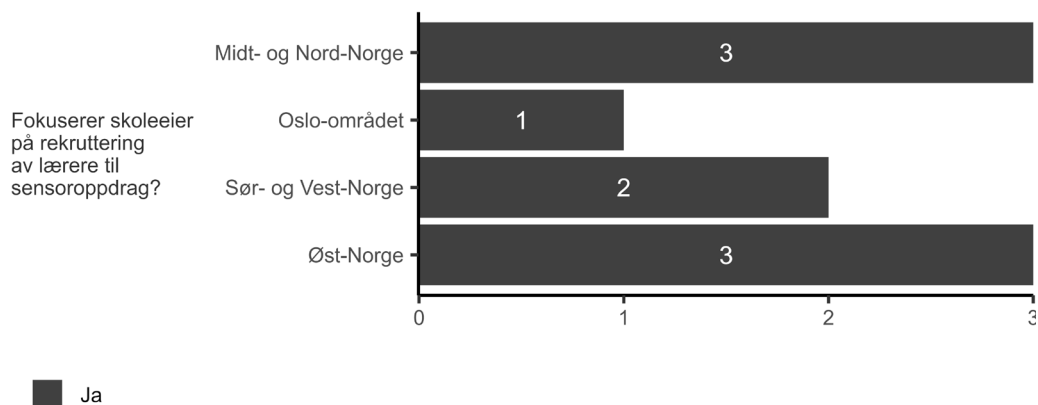
skoleeierne som valgte å utdype dette i det åpne spørsmålet, og noen har påpekt flere forhold i samme svar. Flere av skoleeierne (14 stk) fortalte at de fokuserer på rekruttering gjennom *samarbeid* på tvers av regioner og kommuner, gjennom ulike regionale og kommunale ordninger, fagdager, eksamensnettverk, samlinger og nettverkssamarbeid, i tillegg til samarbeid med Utdanningsforbundet. Noen skoleeiere (8 stk) svarer at de tilbyr *tiltak og avtaler for godtgjøring*, både relatert til lønnsforhold og administrative tiltak, som tilrettelegging av tid, gode rutiner og lønnsbetingelser. Flere skoleeiere (10 stk) forteller at arbeidet med rekruttering gjøres ved å fremme sensoroppdraget som *kompetansehevingstiltak*, både for den enkelte lærer og for den kollektive vurderingspraksisen på skolen. En skoleeier forteller for eksempel at de “oppfordrer og sier det er et lærerrikt og nyttig oppdrag, det er kompetanseheving”. Andre hevder at de framsnakker det som en “viktig læringsarena”, og som et “lærerrikt og nyttig oppdrag”. Mange av skoleeierne (17 stk) beretter at de arbeider med å rekruttere sensorer ved å henvende seg direkte til lærerne, og *oppfordre* dem gjennom god informasjon og bevisstgjøring, og en liten gruppe skoleeiere (4 stk) hevder at de har gode *rutiner og retningslinjer* for rekrutteringsarbeidet og gjennomføringen av sensoroppdraget. Til slutt skriver noen skoleeiere (7 stk) at de utfører rekrutteringsarbeidet gjennom *samtaler og dialog med skoleledere og tillitsvalgte*. Én skoleeier forteller at de har *egne ansatte* i kommunen som jobber mot skolene for å rekruttere sensorer, mens en annen forteller at de har egen *sensorskolering*.

Noen (7 stk) hevder at det er knyttet en *sterk forventning* til det å påta seg sensoroppdrag, og at det er en naturlig del av stillingen som lærer, og videre at det brukes “tydelige oppfordringer” og “press” for å få lærere til å delta. Slik én skoleeier skriver det: “alle som er kvalifisert for det må forventes å stille som sensor i lokal gitt eksamen i henhold til arbeidstiden”.

Slik det framkommer av [figur 8.1](#), svarer 16 prosent av skoleeierne at de ikke fokuserer på rekruttering av lærere til sensoroppdrag. Blant disse, har 71 prosent av de som svarte nei, valgt å utdype det i åpent svaralternativ. Skoleeierne forteller at det er fordi de ikke har det som fokusområde (1 stk), at det er noe som gjøres lokalt på skolen (2 stk), og mange (6 stk) hevder at de allerede har nok sensorer, og dermed ikke trenger å sette inn ekstra tiltak for å rekruttere. Én skoleeier skriver at det “ikke har vært behov ennå siden vi har lærere som melder seg hvert år”. En annen skoleeier påpeker at de ikke fokuserer på å rekruttere sensorer, fordi de ikke har ressurser til det. Denne skoleeieren oppgir at de har for få ansatte, slik at det vil bli en ekstra belastning å påta seg sensoroppdrag.

8.1.2 Skoleeiere på fylkeskommunalt nivå

Også skoleeiere på fylkeskommunalt nivå ble spurt hvorvidt de fokuserer på å rekruttere lærere til sensoroppdrag. Samtlige skoleeiere svarte bekreftende på spørsmålet, slik [figur 8.2](#) under illustrerer:



**Figur 8.2. Fokuserer skoleeier på rekruttering av lærere til sensoroppdrag?
Skoleeier fylkeskommune etter landsdel (N = 9)**

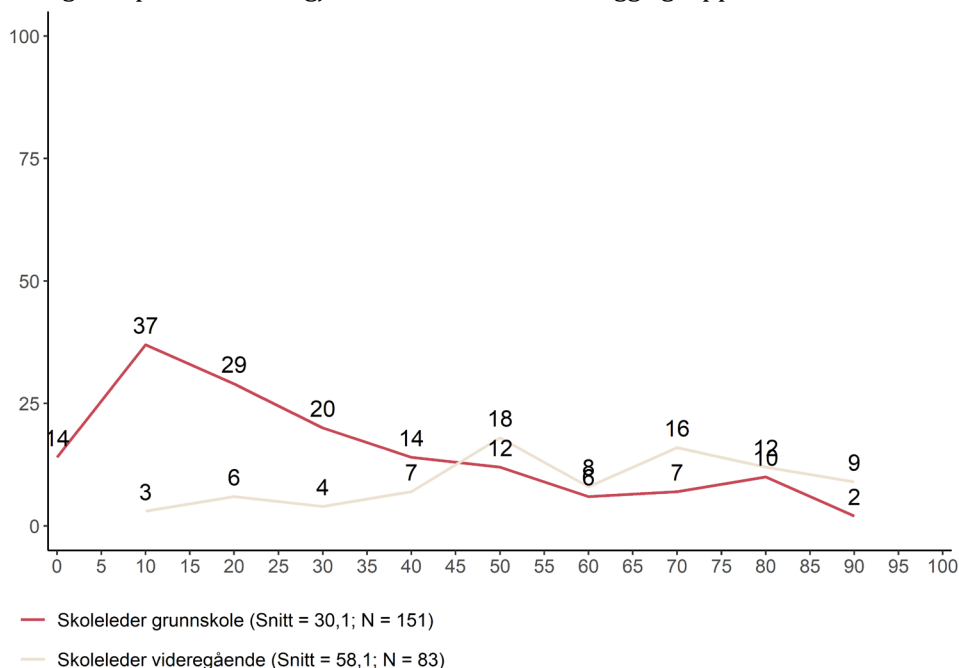
Skoleeierne på fylkeskommunalt nivå fikk også mulighet til å utdype på hvilken måte de fokuserer på rekruttering. Flere skoleeiere forteller at de fokuserer på rekruttering gjennom ulike *kampanjer*, ved å formidle sensoroppdrag som *kompetansehevede tiltak*, *tilrettelegge* og ved å gi lærerne som stiller som sensorer *godtgjørelser og incentiver*. Én fylkeskommune forteller for eksempel at de gjør det ved “å be rektor og eksamensansvarlige ved skolene [om å] motivere, oppfordre og legge til rette for at lærere deltar i skolering”. En annen skriver at de “oppfordrer til deltakelse og ‘markedsfører’ det som god etterutdanning”. Flere fylkeskommuner påpeker at de har behov for mange sensorer, og at mange lærere derfor er nødt til å melde seg. Én hevder at “[s]kolene må sette minst 2 sensoroppdrag på hver lærer”. En annen forteller at “[a]lle lærere som kan sette standpunkt karakterer er sensorer i vårt fylke”.

8.2 Skolelederens erfaringer og oppfordring til sensoroppdrag

Den neste delen handler om hvordan skolelederne fokuserer på sensorrekruttering, og erfaringene de har gjort seg med lærernes sensoroppdrag.

8.2.1 Lærernes tidligere erfaring ved sensorarbeid ved skolene

Dette temaet handler om hvor mange lærere som har vært ekstern sensor tidligere. Vi spurte både skoleledere i grunnskolen og i videregående om hvor stor prosentandel av lærerne på skolens som tidligere hadde erfaring som ekstern sensor. [Figur 8.3](#) viser antallet som har anslått de ulike prosentandelene mellom 0 og 100 prosent, samt gjennomsnittsvaret for begge grupper av skoleledere:

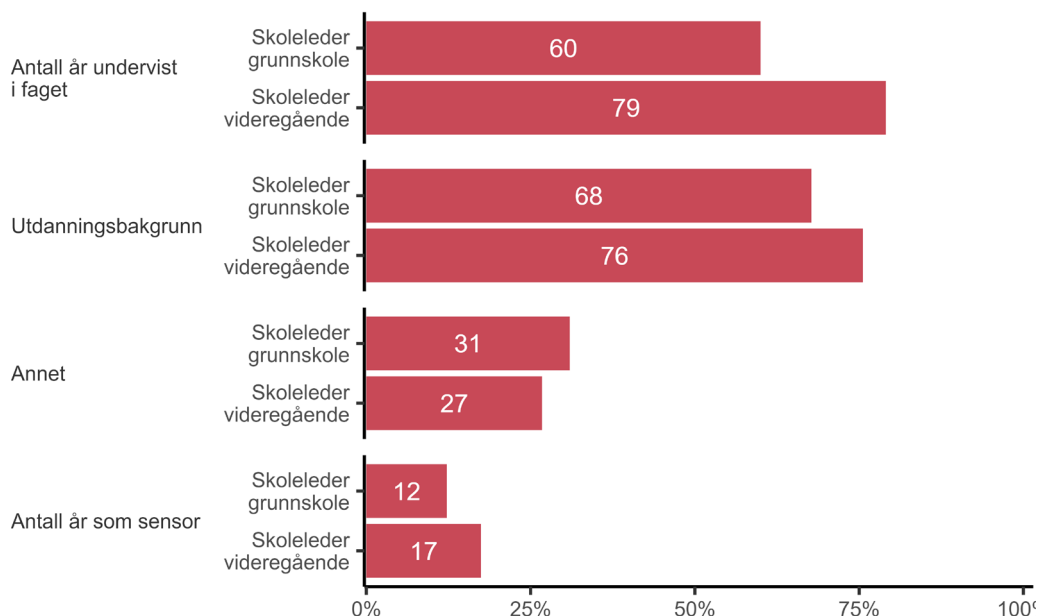


Figur 8.3. Hvor stor prosentandel av lærerne på din skole har vært eksterne sensorer? Skoleledere

Figuren ovenfor illustrerer prosentandelen skolelederne oppgir for lærere som har fungert som eksterne sensorer. Slik det kommer til syne av figuren, rapporterer flere grunnskoleledere (102 stk) at en reelt lav prosentandel av lærerne ved skolen (5-10 prosent) tidligere har vært sensorer, sammenliknet med skoleledere i videregående. Vi ser at skoleledere i videregående fordeler seg jevnere over skalaen, med et betydelig antall (36 stk) som anslår at 50 prosent har vært eksterne sensorer og et lignende antall (32 stk) som anslår at 70 prosent av lærerne har vært eksterne sensorer. Sammen indikerer dette at det er relativt vanlig ved videregående skoler at over halvparten av lærerne har vært sensorer. Dette reflekteres også i gjennomsnittene. Som vi ser er den gjennomsnittlige prosentandelen som oppgis av grunnskolelederne 30,07, mens den er 58,07 blant skolelederne i videregående.

8.2.2 Kriterier for vurdering av lærernes egnethet som sensorer

Det neste spørsmålet handlet om hva skolelederne legger til grunn når de vurderer hvilke lærere som egner seg som sensorer. I spørsmålet hadde de mulighet til å krysse av flere alternativer. Slik det framkommer av [figur 8.4](#), vektlegger de fleste skolelederne undervisningserfaring og utdanningsbakgrunn, mens færrest svarer at de vektlegger tidligere erfaring som sensor:



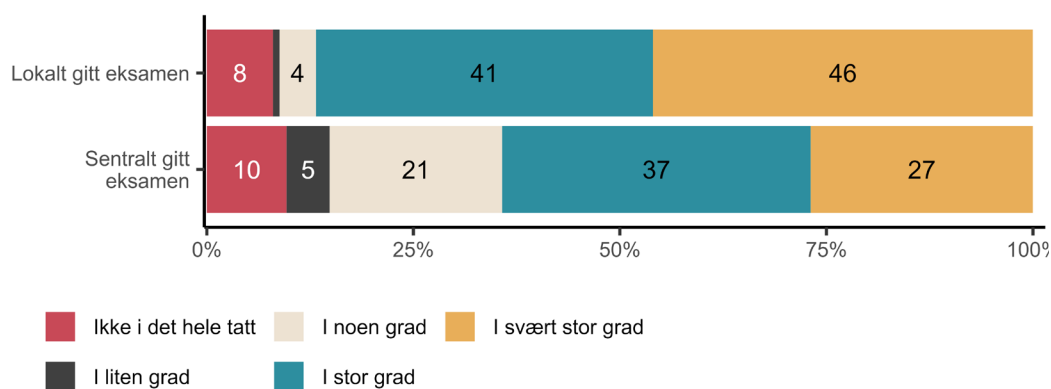
Figur 8.4. Hva legger dere til grunn når dere vurderer hvem som egner seg som sensorer? Flere kryss mulig. Etter respondenttype (N = 241)

Vi ser at det er en høyere prosentandel, nærmere bestemt 19 prosentpoeng flere, skoleledere ved videregående skoler enn skoleledere ved ungdomsskoler som har valgt “antall år undervist i fag” som noe de legger til grunn når de vurderer hvem som egner seg som sensorer. Det samme gjelder skolelederne som har valgt utdanningsbakgrunn. Det er åtte prosentpoeng flere skoleledere ved videregående som har valgt dette enn skoleledere ved ungdomsskoler. Skolelederne legger minst vekt på “antall år som sensor” når de vurderer lærernes egnethet som sensorer. Likevel er det en forskjell på fem prosentpoeng mellom skoleledere i videregående og grunnskolen: 12 prosent av grunnskoleledere og 17 prosent av skoleledere ved videregående har krysset av år med sensorerfaring som noe de legger til grunn. Noen potensielle forklaringer på denne forskjellen kan være at videregående skoler kan ha større fokus på faglig dybde og spesialisering, flere formelle eksamener og mer komplekse vurderinger. Lærere med flere års erfaring som sensorer kan derfor være bedre rustet til å vurdere elever på et høyere faglig nivå og sikre rettferdig og konsistent vurdering i disse situasjonene.

Det er fire prosentpoeng flere grunnskoleledere som har valgt “annet” som noe de legger til grunn når de vurderer hvem som egner seg som sensorer. Skolelederne spesifiserer at dette gjelder blant annet lærernes lyst til å være sensor, og flere skoleledere hevder at de som regel har for få, slik at de som ønsker, får prøve seg. Andre skoleledere skriver at de vektlegger lærernes personlige og faglige egnethet, lærernes faglige engasjement og evne til å kommunisere med elevene. En skoleleder trekker fram viktigheten av at den enkelte lærere kan gi en faglig og objektiv vurdering. Enkelte skoleledere trekker fram skolens behov for kompetanseutvikling, mens andre hevder at det ikke nødvendigvis er så viktig med hvor mange år lærerne har undervist i faget, men heller at de har *noe*, og fortrinnsvis *nylig*, undervisningserfaring. Én skoleleder forklarer at tilgangen på vikarer for de enkelte elevgruppene er en viktig faktor de må legge til grunn når de vurderer hvem som egner seg som sensor.

8.2.3 Oppfordring av lærerne til å påta seg sensoroppdrag

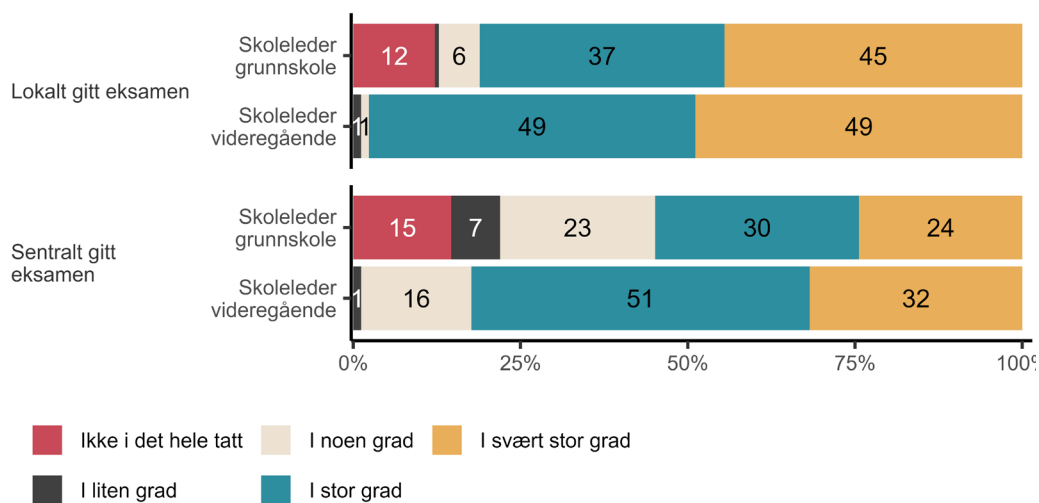
Det neste spørsmålet handlet om i hvilken grad skolelederne oppfordrer lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved sentralt gitt (skriftlig) eksamen og lokalt gitt (muntlig, muntlig-praktisk og skriftlig) eksamen. Svarfordelingen framgår av [figur 8.5](#):



Figur 8.5. I hvilken grad oppfordrer skoleleder lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved ... (N = [249-250])

Slik det framkommer av figuren, oppfordrer skoleledere i større grad lærerne til å påta seg oppdraget som sensor ved *lokalt* gitt eksamen enn ved *sentralt* gitt eksamen. Mens hele 87 prosent av skolelederne oppgir at de i stor eller svært stor grad oppfordrer lærerne til å være sensor ved lokalt gitt eksamen, er det kun 64 prosent som gjør det samme ved sentralt gitt eksamen.

Figur 8.6 viser samme svarfordeling fordelt på skoleledere i grunnskolen og videregående:

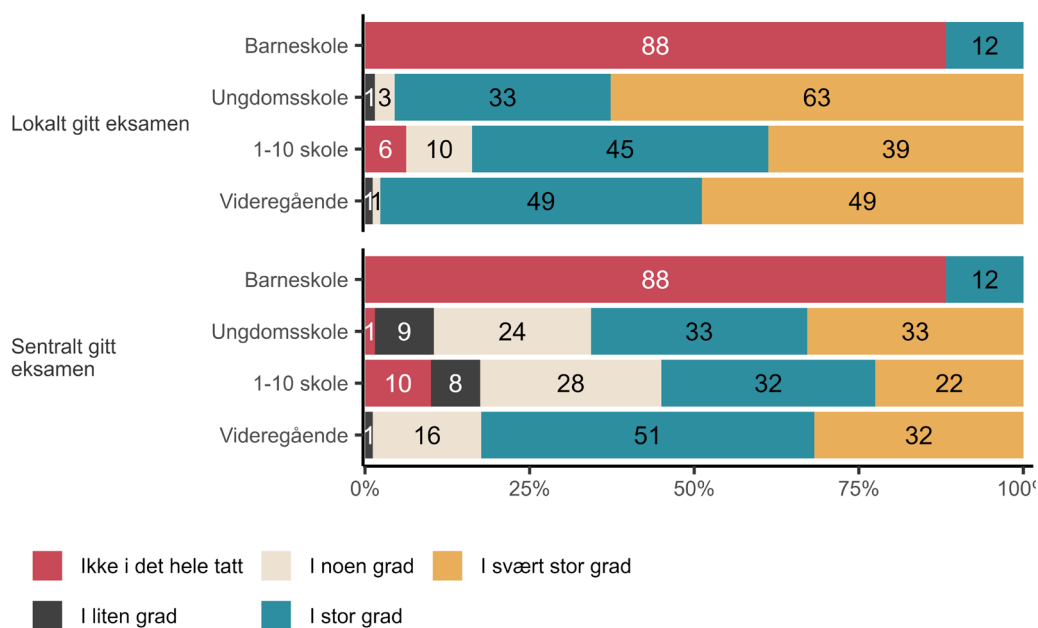


Figur 8.6. I hvilken grad oppfordrer skoleleder lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved ... Etter respondenttype (N = [249-250])

Også her ser vi at skoleledere i videregående i litt større grad enn skolelederne ved ungdomsskoler oppfordrer lærere til å påta seg oppdrag som sensor. Dette gjelder både ved lokalt gitt eksamen, hvor 98 prosent av skolelederne i videregående i stor eller svært stor grad oppfordrer lærerne, og ved sentralt gitt eksamen, hvor 83 prosent uttrykker det samme. Blant grunnskolelederne er det henholdsvis 82 prosent og 54 prosent hevder at de i stor eller svært stor grad oppfordrer lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved lokalt gitt og sentralt gitt eksamen.

Det er nesten ingen av skolelederne i videregående som har svart at de i liten grad eller ikke i det hele tatt oppfordrer lærerne til å påta seg oppdrag som sensor (henholdsvis to og én prosent).

Ser vi nærmere på fordelingen blant skoleledere etter en mer finmasket inndeling i skoletyper, kan vi se at det er større forskjeller:

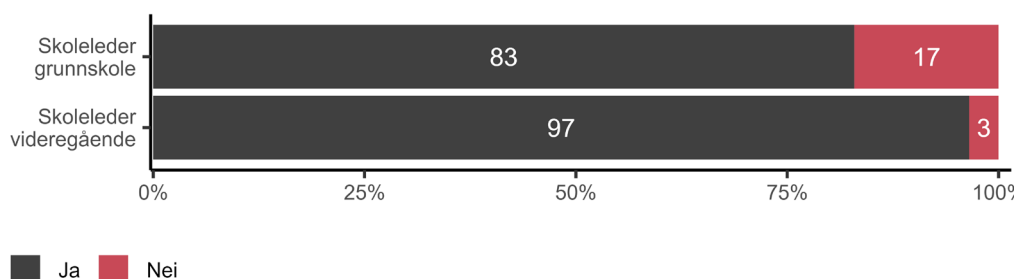


Figur 8.7. I hvilken grad oppfordrer skoleleder lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved ... Etter skoletype (N = [249-250])

Vi ser at skolelederne ved ungdomsskoler, i større grad oppfordrer lærerne til å påta seg oppdrag som sensor, både ved lokalt gitt og sentralt gitte eksamener, enn ved 1.-10.-skoler. Skoleledere ved barneskoler oppfordrer i svært liten grad lærerne til å melde seg som sensorer, og 88 prosent har svart at de ikke oppfordrer lærerne i det hele tatt. Dette gir mening, ettersom det antakeligvis er færre lærere med (relevant) undervisningskompetanse for å være sensor ved 1.-10.-skoler, og selvsagt få lærere med undervisningskompetanse ved barneskoler som er relevante for å være sensorer. Slik det er påpekt i forskrift til opplæringslova, §3-28, skal sensorer har tilfredsstillende kompetanse i faget. Det er dessuten viktig å påpeke at det er få skoleledere fra barneskoler som har besvart dette spørsmålet.

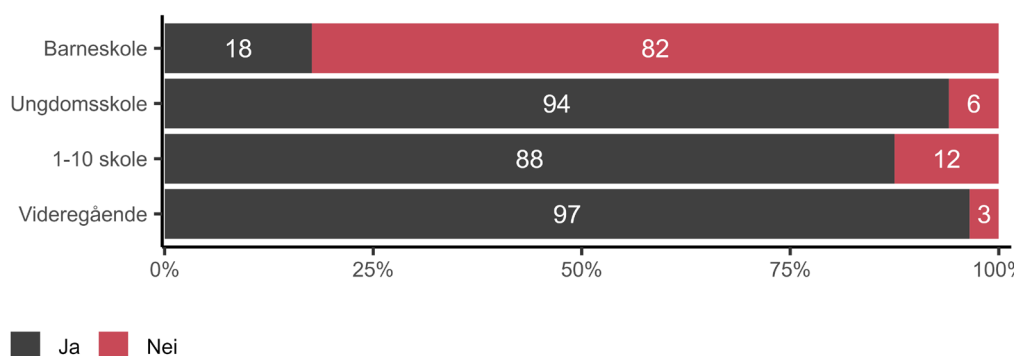
8.2.4 Oppfordring til deltakelse på sensorskolering

Det neste spørsmålet dreide seg om hvorvidt skoleledere oppfordrer til deltakelse på sensorskolering, og følgende figur viser svarene:



Figur 8.8. Oppfordrer skoleleder til deltakelse på sensorskolering? Etter respondenttype (N = 250)

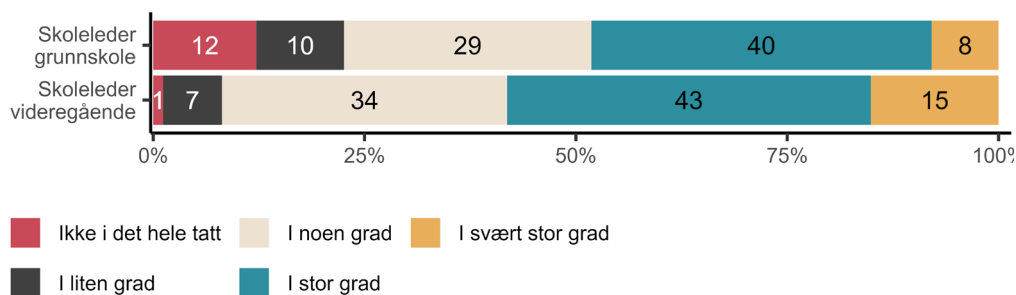
De aller fleste svarer bekreftende på spørsmålet, henholdsvis 83 prosent av grunnskolelederne og 97 prosent av skolelederne i videregående. Ser vi nærmere på fordelingen innenfor ulike skoletyper, illustrert i figuren nedenfor ([figur 8.9](#)), finner vi at de fleste skoleledere i videregående, ungdomsskoler og 1.-10.-skoler oppfordrer lærere til sensorskolering, mens de færreste (82 prosent) av skoleledere ved barneskoler *ikke* gjør det. Dette er selvsagt helt naturlig, ettersom de færreste lærere på barneskolen er kvalifisert til å være sensorer ved ungdoms- og videregående skoler.



Figur 8.9. Oppfordrer skoleleder til deltakelse på sensorskolering? Etter skoletype (N = 250)

8.2.5 Tilrettelegging for arbeid med sensur

Videre ble skolelederne spurt om i hvilken grad de legger til rette for at lærerne kan være sensorer. [Figur 8.10](#) viser svarfordelingen:



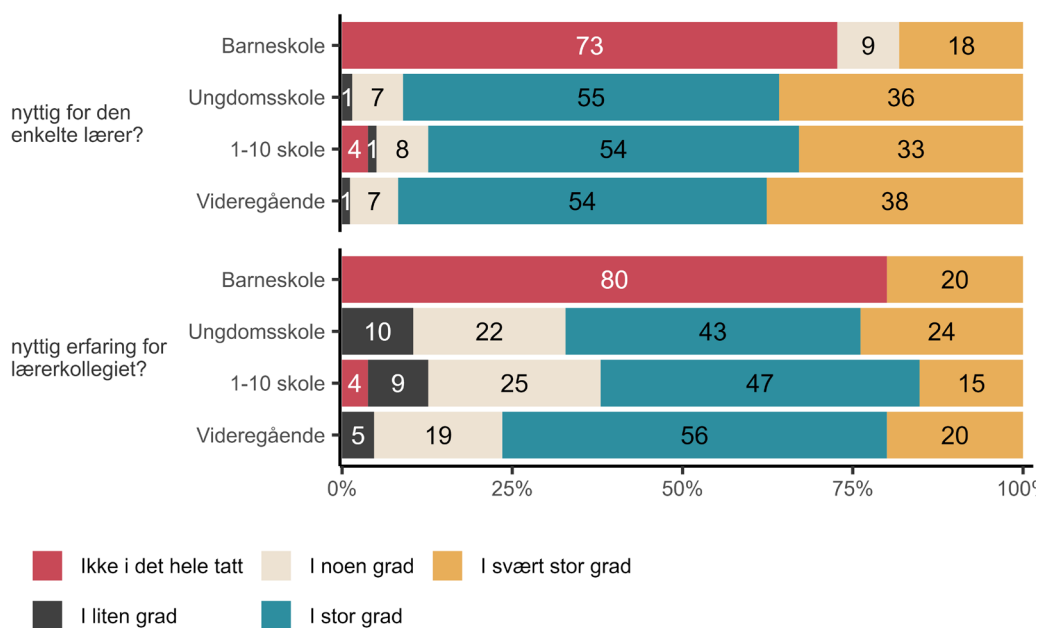
Figur 8.10. I hvor stor grad legger skoleleder til rette for arbeid med sensur? Etter respondenttype (N = 250)

Slik det framgår av figuren legger de fleste skoleledere i noen eller stor grad til rette for arbeidet med sensur. Skolelederne ved videregående legger i noe større grad til rette enn skoleleder ved grunnskoler, hvor 22 prosent oppgir at de ikke i det hele tatt eller i liten grad legger til rette for arbeid med sensur.

8.2.6 Opplevd nytte av erfaring som sensor

Skolelederne ble også spurt om i hvor stor grad de opplever at erfaringen lærerne får som sensorer er nyttig, både for den enkelte lærer og for lærerkollegiet på skolen. Totalt viser resultatene at de aller fleste skolelederne som har svart, opplever erfaringen som sensor som i stor eller svært stor grad nyttig for den enkelte lærer (87 prosent). Det er også mange skoleledere som uttrykker det samme når det gjelder nytten for lærerkollegiet (67 prosent) (ikke vist i figur).

Ser vi nærmere på hvordan svarene fordeler seg blant skoleledere ved ulike typer skoler, finner vi at de aller fleste skoleledere i videregående, ved rene ungdomsskoler og ved 1.-10.-skoler opplever sensorerfaring som i stor eller svært stor grad nyttig for den enkelte lærer, noe som framgår av følgende figur:



Figur 8.11. I hvor stor grad opplever du erfaringen sensorer får som ... Etter skoletype (N = [241-242])

Vi ser at den opplevde nytten gjennomgående er noe lavere for lærerkollegiet enn for den enkelte lærer, selv om erfaringen stort sett oppleves som i stor eller svært stor grad nyttig.

Totalt sett ser vi at sensorerfaring oppleves minst nyttig blant skoleledere ved 1.-10.-skoler, noe som kan anses som relativt naturlig ettersom disse skolene antakeligvis har flere lærere som kun underviser på barnetrinnet, hvor sensorerfaringen blir mindre relevant.

8.2.7 Skoleledere ved barneskoler

Som det framkommer av de tidligere figurene, er også enkelte skoleledere ved barneskoler blitt spurt om hvorvidt de oppfordrer lærerne til å melde seg som sensorer, dra på sensorskolering, legge til rette for arbeidet med sensur og hvor nyttig de finner lærernes erfaringer som sensorer. Dette er fordi undersøkelsen som helhet har blitt sendt ut til ulike grupper av skoleledere og skoleeiere. Slik naturlig er, i og med at man ikke har eksamen i barneskolen, svarer flesteparten av barneskolesensorene at de 1) ikke oppfordrer lærerne til påta seg sensoroppdrag (88 prosent), 2) ikke tilrettelegger for arbeid med sensor (72 prosent), 3) ikke oppfordrer til deltakelse med sensorskolering (82 prosent) eller opplever erfaringen som sensorer som særlig nyttig, verken for den enkelte lærer (73 prosent) eller lærerkollegiet (80 prosent).

Det er likevel en liten prosentdel av barneskolelederne som oppgir at de i noen eller i stor grad (18 prosent) tilrettelegger for arbeid med sensur, oppfordrer til å påta seg sensurarbeid (12 prosent) og sensorskolering (18 prosent) og finner erfaringen nyttig i noen grad eller svært nyttig for den enkelte lærer (27 prosent) og svært nyttig for lærerkollegiet (20 prosent). En mulig forklaring kan være at enkelte lærere underviser ved både barneskole og ungdomsskole/videregående, eller at enkelte lærere som underviser ved barneskole også er kvalifisert for sensorarbeid (f.eks. ved at de har riktig utdanning og tidligere erfaring med undervisning på riktig trinn). Det er imidlertid viktig å minne om at det er få skoleledere ved barneskoler som har besvart disse spørsmålene, og svarene må dermed tolkes med forsiktighet.

8.3 Utfordringer med muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023

Det siste temaet i dette delkapittelet handlet om utfordringer knyttet til gjennomføringen muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023. Etter innføringen av de nye læreplanene kan elever bli trukket ut i en muntlig-praktisk eksamen i naturfag, arbeidslivsfag og matematikk, hvor de må gjøre noe praktisk på selve eksamenen. Det praktiske innslaget kan være at eleven utfører eller demonstrerer noe, for eksempel å rekonstruere noe de har gjort i opplæringen eller at de bygger videre på en praktisk oppgave de har hatt.¹⁶

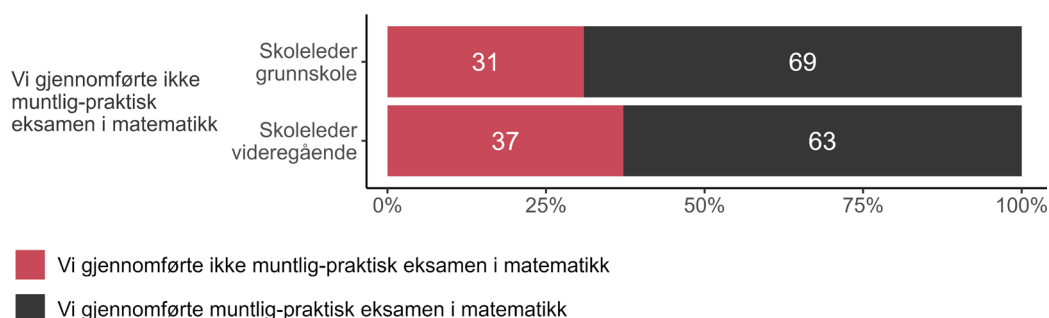
Disse eksamenene ble gjennomført for første gang våren 2023. Blant disse tre fagene var muntlig-praktisk særlig en ny eksamensform i matematikkfaget, mens eksamenene i arbeidslivsfag og naturfag tidligere har hatt komponenter som til en viss grad har vært praktiske. For matematikkfaget ble eksamensformen endret til muntlig-praktisk for både matematikk som fellesfag på 10. trinn, samt for matematikk 1P, 2P og 1T ved videregående skole.

Vi spurte skolelederne om de gjennomførte denne eksamenen våren 2023, hvorvidt de opplevde noen utfordringer knyttet til gjennomføringen, og hva de eventuelt opplevde som utfordrende. Vi starter med å ta for oss hvor mange det var som gjennomførte eksamenen etter skoletype og størrelse.

¹⁶ Utdanningsdirektoratet (2022). Muntlig-praktisk: Ny eksamensform for 10. trinn. Hentet fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-praktisk-ny-eksamensform-for-10.-trinn/>, 11.06.2024

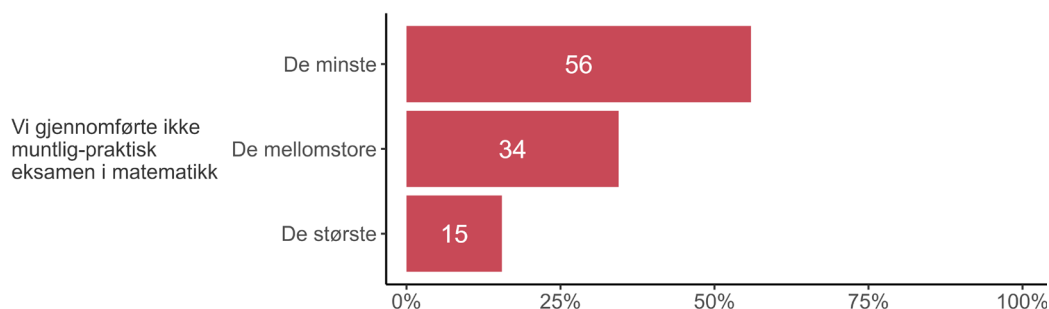
8.3.1 Hvem gjennomførte muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023?

Blant skoleledere i videregående oppgir 63 prosent at de gjennomførte muntlig-praktisk eksamen i matematikk 1P, 2P eller 1T våren 2023, mens 69 prosent av grunnskolelederne svarer at de gjennomførte muntlig-praktisk eksamen i matematikk for 10. trinn. Dette framgår av følgende figur:



Figur 8.12. Gjennomføring av muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023
Skoleledere (N = [241-242])

Ser vi nærmere på gjennomføringen av muntlig-praktisk eksamen i matematikk ut i fra skolestørrelse, finner vi at eksamenen i størst grad ble gjennomført ved de største skolene, hvor kun 15 prosent oppgir at det *ikke* ble gjennomført muntlig-praktisk eksamen, og i noe mindre grad ved de mellomstore skolene (34 prosent), og i minst grad ved de minste skolene (56 prosent). Dette er illustrert i [figur 8.13](#):



Figur 8.13. Gjennomføring av muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023
Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 233)

Ser vi nærmere på de videregående skolene, ser vi at over halvparten (58 prosent) av skolelederne ved de minste skolene oppgir at de *ikke* gjennomførte denne eksamenen våren 2023. Tilsvarende andeler ved de mellomstore skolene er rundt tre av ti (28 prosent) og de største (27 prosent) (ikke vist i figur).

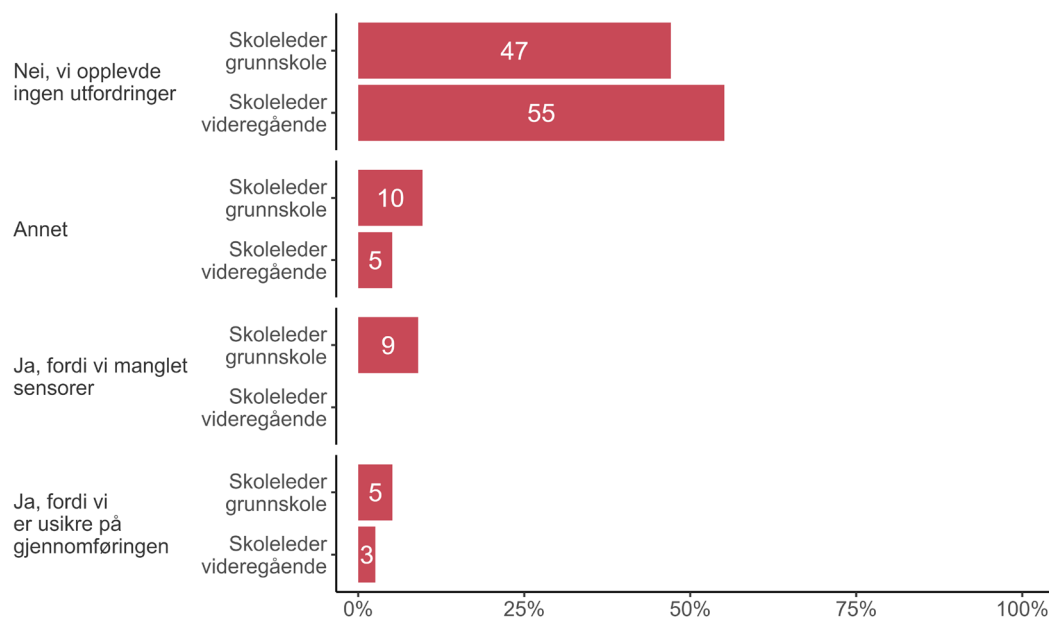
Vi finner lignende fordeling blant grunnskolelederne. Blant skolelederne fra de minste grunnskolene svarer noe over halvparten (54 prosent) at de ikke

gjennomførte denne typen eksamen. Blant skolelederne ved de mellomstore grunnskolene er det imidlertid en høyere andel (62 prosent) som gjennomførte eksamenen sammenliknet med de mellomstore videregående skolene. Skoleledere ved de største grunnskolene er de som i størst grad gjennomførte denne eksamenen, med 89 prosent (ikke vist i figur). Dette kan ha sammenheng med at det å ha flere elever på skolen gjør at flere elever blir trukket opp til eksamen.

Slik det framkommer her, var det flere ved grunnskolen som gjennomførte muntlig-praktisk eksamen i matematikk enn i videregående. Dette kan ha sammenheng med at matematikkfaget er et fellesfag på ungdomsskolen, mens det kun er et valgfag ved videregående, og det er dermed mindre sannsynlighet for å bli trukket opp i dette faget.

8.3.2 Utfordringer ved gjennomføringen

Det neste temaet vi tar for oss i dette delkapittelet er hvorvidt skolelederne som gjennomførte den muntlig-praktiske eksamenen i matematikk, opplevde noen utfordringer ved gjennomføringen. Svarfordeling er illustrert i [figur 8.14](#). Spørsmålet var flervalgs, og skolelederne hadde mulighet til å velge flere svar.



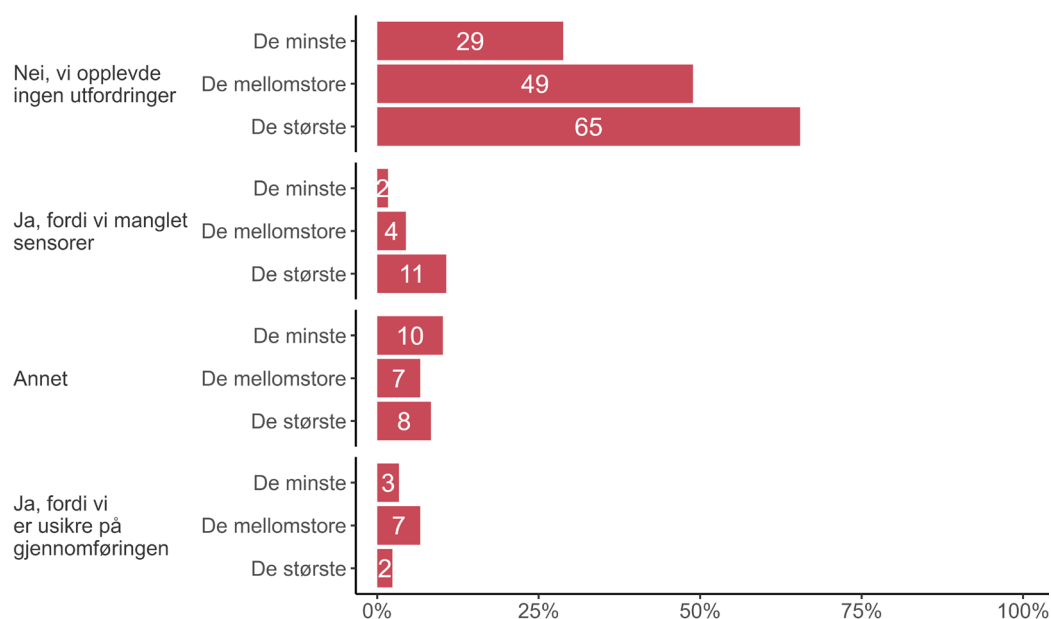
Figur 8.14. Opplevde dere utfordringer knyttet til gjennomføring av muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023? Flere kryss mulig. Etter respondenttype (N = 233)

Slik det framkommer av figuren over, har omtrent halvparten av skolelederne uttrykt at de opplevde utfordringer knyttet til gjennomføringen av denne

eksamenen. Det er noen flere grunnskoleledere som har svart at de opplevde utfordringer (53 prosent) enn skoleleder ved videregående (45 prosent), men disse funnene er ikke signifikante. Figuren viser videre at ingen av skolelederne i videregående har krysset av at de opplevde utfordringer fordi de manglet sensorer. Blant skolelederne i grunnskolen har 9 prosent krysset av at sensormangel førte til at de opplevde utfordringer. En liten andel av skolelederne har krysset av at de opplevde utfordringer fordi de var usikre på gjennomføringen, henholdsvis 5 prosent av grunnskolelederne og 3 prosent av skolelederne i videregående.

8.3.3 Skolestørrelsen påvirker utfordringer med eksamen

Ser vi nærmere på hvem som gjennomførte denne typen eksamen våren 2023, finner vi at skolelederne ved de minste skolene i størst grad opplevde utfordringer. De mellomstore skolene i noe mindre grad, og de største skolene i minst grad. Dette framgår av følgende figur:



Figur 8.15. Opplevde dere utfordringer knyttet til gjennomføring av muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023? Flere kryss mulig. Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 233)

Slik figuren ovenfor viser, er det også en sammenheng mellom skolestørrelse og hvorvidt skolelederne opplevde utfordringer knyttet til gjennomføringen av akkurat denne eksamenen. Ved de største skolene gir over halvparten av skolelederne uttrykk for at de ikke opplevde noen utfordringer med gjennomføringen av muntlig-praktisk eksamen i matematikk (65 prosent), mens

det tilsvarende tallet ved de mellomstore skolene var 49 prosent og 29 prosent blant de minste skolene. Slik det framkommer av figuren ser det med andre ord ut til jo mindre skole, jo mer utbredt er skolelederens opplevelse av utfordringer ved gjennomføringen av akkurat denne eksamen. Dette kan ha sammenheng med at det er færre elever som blir trukket opp til denne eksamenen ved de mindre skolene, som gjør at det blir mindre ressurser til gjennomføringen enn ved større skoler, hvor mange flere elever blir trukket opp til eksamenen. Det var relativt få skoleledere som valgte å fylle inn "andre" grunner til utfordringer ved gjennomføringen av eksamen enn sensormangel og usikkerhet ved gjennomføringen, selv om de hadde valgt å krysse av for dette. En skoleleder ved en stor skole skrev at det medførte mye "merarbeid og logistikk". En annen skoleleder ved en stor skole svarte at de hadde store grupper og at det var tidkrevende. En skoleleder ved en mellomstor skole svarte at det var "utfordrende å samkjøre praktisk". Det er imidlertid vanskelig å vite om vedkommende sikter til det å samkjøre med sensorer, eller å organisere muntlig-praktisk eksamen i matematikk samtidig med eksamener i andre fag. En annen skoleleder ved en mellomstor skole svarte at det var "veldig store parti, på grunn av for få sensorer". Dette kan tolkes dithen at sensormangel for denne eksamenen førte til én sensor måtte gjennomføre eksamener med svært mange elever samtidig. Ingen av skolelederne ved de små skolene valgte å fylle inn "andre" utfordringer, selv om de hadde krysset av for dette.

8.4 Oppsummering

- De fleste skoleeiere og skoleledere oppfordrer lærere til å melde seg som sensorer, og dette gjelder for skoleeiere på både kommunalt og fylkeskommunalt nivå, samt for skoleledere ved både 1.-10.-skoler, rene ungdomsskoler og videregående skoler.
- Til og med enkelte skoleledere på barneskolenivå opplyser at de oppfordrer lærere til å påta seg sensoroppdrag, som muligens handler om at det er enkelte lærere som underviser og/eller har undervisningskompetanse for relevante trinn.
- Skolelederne fokuserer i større grad på undervisningserfaring og utdanningsbakgrunn enn tidligere erfaring med sensur når de bedømmer egnethet.
- Mangelen på sensorer gjør at de aller fleste lærerne som ønsker det får være sensorer.
- Over halvparten av skolelederne har svart at de i noen grad, i stor grad eller i svært stor grad legger til rette for sensurarbeid. Men, det er færre som svarer at de tilrettelegger for sensurarbeid enn som har svart at de oppfordrer lærerne til å være sensorer. Dette kan handle om ressursknapphet i skolene.
- Flere grunnskoler enn videregående skoler gjennomførte muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023. De større skolene gjennomførte oftest og opplevde færre utfordringer, mens mindre skoler rapporterte flere problemer med gjennomføringen, blant annet på grunn av ressurser og logistikk.

9 Opplæringstilbud for fordrevne fra Ukraina

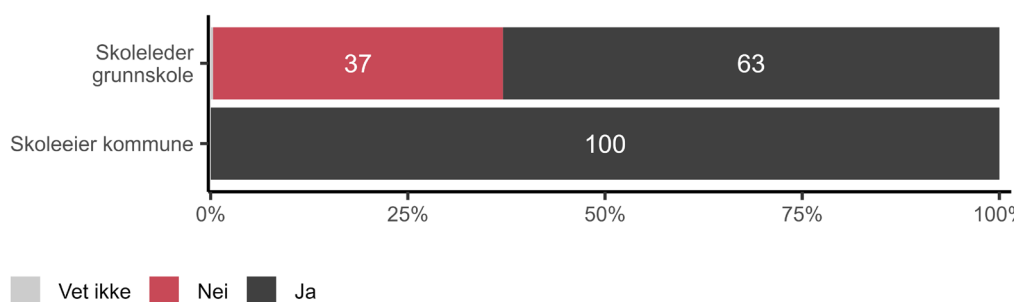
I dette kapitlet skal vi undersøke hvordan skoler organiserer undervisnings-tilbudet for barn og unge fra Ukraina. Vi vil også se nærmere på de forholdene som skaper utfordringer med å tilby disse elevene et fullverdig opplæringstilbud. Spørsmålene i undersøkelsen er rettet til både skoleledere ved grunnskoler og til skoleeiere på kommunalt nivå.

Både Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har behov å forstå hvordan kommunene administrerer situasjonen med ukrainske flyktninger for å vurdere om det er behov for ytterligere tiltak. Målet med å ta dette temaet med i den nasjonale undersøkelsen *Spørsmål til skole-Norge* er å samle inn vurderinger fra kommunene om deres kapasitet og tilgang til nødvendig kompetanse. I tillegg innhentes det statistiske data om opplæringstilbudet til disse barna og ungdommene gjennom Grunnskolens Informasjonssystem (GSI). I tolkningen av resultatene i dette kapitlet er det verdt å nevne at skoleeiere gir svar som representerer situasjonen på tvers av alle skolene i kommunen, mens skoleledernes svar er spesifikke for deres individuelle skoler. Dette kan forklare noen av variasjonene i svarene mellom de to respondentgruppene. Det er viktig å nevne at kapitlet inkluderer kun betydelig variasjon på utfallsmål på kategoriene for hver variabel vi bryter svarene ned på (f. eks. kommunestørrelse, skolestørrelse eller sentralitetsindeks).

9.1 Mottakelse og organisering

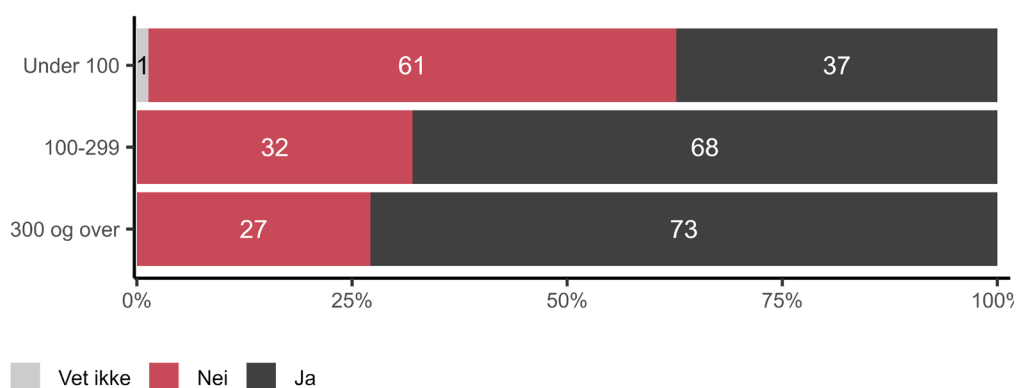
Skoleledere ved grunnskoler og skoleeiere på kommunalt nivå ble spurt om de har mottatt, eller om skolen gir opplæring til, ukrainske barn og unge. Resultatene presentert i [figur 9.1](#) indikerer at samtlige skoleeiere på kommunalt nivå (100 prosent) rapporterer at de har tatt imot fordrevne ukrainske barn og unge. Blant grunnskolelederne oppgir mer enn halvparten (63 prosent) at deres skoler har mottatt eller gir opplæring til fordrevne barn og unge, som er betydelig forskjellig

fra høsten 2023 og med en økning på 13 prosent. Imidlertid rapporterer 37 prosent av skolelederne at de ikke har mottatt ukrainske barn og unge i skolene.



Figur 9.1. Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge? Etter respondenttype (N = 415)

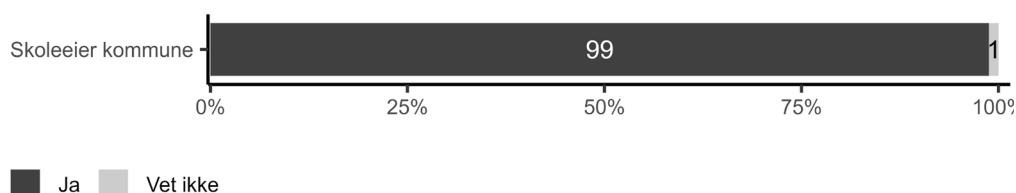
Det er betydelige forskjeller mellom grunnskoler etter grunnskolestørrelse når det gjelder å gi opplæring til ukrainske barn og unge. Som vist nedenfor i [figur 9.2](#) har 37 prosent av skoler med under 100 elever mottatt eller gir opplæring til ukrainske barn og unge, mens for skoler med 100-299 elever utgjør dette 68 prosent. Ved skoler med mer enn 300 elever oppgir 73 prosent av skolelederne at de har mottatt eller gir opplæring til ukrainske barn og unge.



Figur 9.2. Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge? Etter grunnskolestørrelse (N = 332)

Det er betydelige forskjeller mellom grunnskoler etter grunnskolestørrelse når det gjelder å gi opplæring til ukrainske barn og unge. Som vist i [figur 9.2](#), har 37 prosent av skoler med under 100 elever mottatt eller gir opplæring til ukrainske barn og unge, mens for skoler med 100-299 elever utgjør dette 68 prosent. Ved skoler med mer enn 300 elever oppgir 73 prosent av skolelederne at de har mottatt eller gir opplæring til ukrainske barn og unge.

Vi spurte deretter skoleeierne på kommunalt nivå om alle ukrainske barn og unge i deres kommune mottar et fullverdig opplæringstilbud innen 3 måneder fra ankomst til landet (med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året). Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. Som vist i [figur 9.3](#), svarer alle (99 prosent) skoleeierne at ukrainske barn og unge mottar et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder fra ankomst til landet. Det er altså ingen som svarer nei.



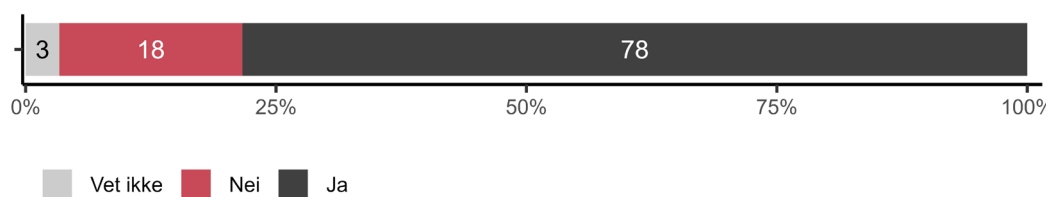
Figur 9.3. Mottar alle ukrainske barn og unge i deres kommune et fullverdig opplæringstilbud innen 3 mnd. fra ankomst til landet? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. Etter respondenttype (N = 83)

Skoleeierne fikk også muligheten til å utdype svarene sine. For det første nevnes det at det er utfordrende å tilby tilstrekkelig støtteundervisning i norsk som andrespråk (SNO) og eventuell morsmålsopplæring, spesielt siden noen av lærerne mangler formell kompetanse i disse fagene: “Svaret er ja, men lærerne som utfører særskilt språkopplæring og morsmålsopplæring mangler formell kompetanse i faget”.

Videre rapporteres det om varierte tilnærminger til opplæringstilbud, der noen skoler tar inn ukrainske elever direkte i ordinære klasser, med tillegg av norskopplæring i små grupper, mens andre steder bruker digitale verktøy og tospråklige assistenter for å støtte elevers språkutvikling: “Våre barneskoler er fådelte, med lavt antall elever (lærertetthet ca 11) Ukrainske elever går rett i vanlig klasse, men har Norsk2 flere timer i uken, i små grupper”.

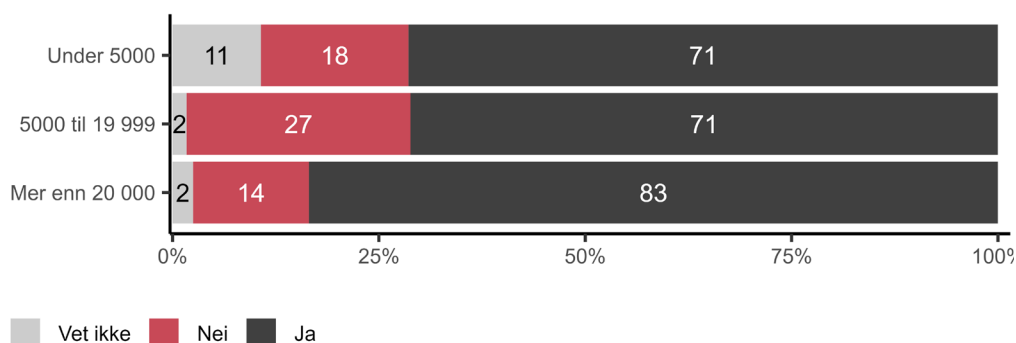
Det påpekes også at midlertidighet i oppholdstillatelse og utfordringer med å rekruttere kvalifisert personell, skaper usikkerhet og vanskeligheter med å tilby et fullverdig opplæringstilbud.

Vi spurte også skoleledere i grunnskolen om alle nyankomne ukrainske barn og unge i deres kommune mottar et fullverdig opplæringstilbud innen 3 måneder fra ankomst til landet (med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året). Som vist i [figur 9.4](#), svarer en stor andel (78 prosent) at ukrainske barn og unge mottar et fullverdig opplæringstilbud innen 3 måneder, mens 18 prosent svarer at de ikke mottar det. Tre prosent vet ikke om de mottar et fullverdig tilbud.



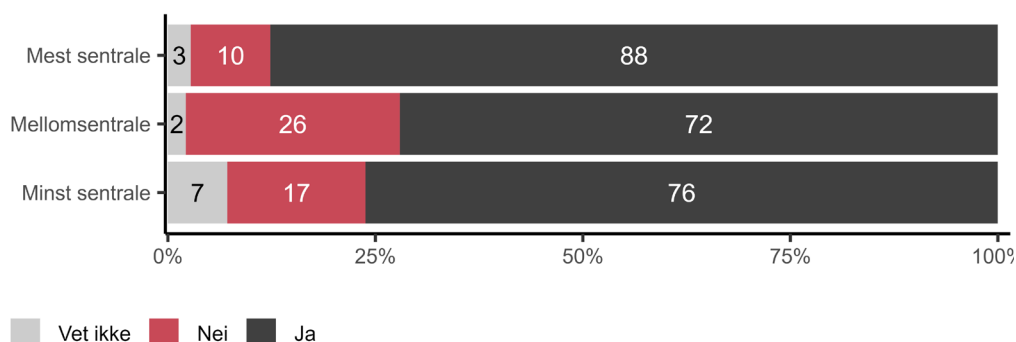
Figur 9.4. Mottar alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole et fullverdig opplæringstilbud? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. (N = 208)

Vi finner betydelige forskjeller når det kommer til grunnskoler etter kommunestørrelse som vist i [figur 9.5](#). Som vi ser, er det 71 prosent blant grunnskolelederne i kommuner med under 5000 innbyggere, og mellom 5000 til 19 999 innbyggere, som hevder at alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole mottar et fullverdig opplæringstilbud. I kommuner med antall innbyggere over 20 000 utgjør dette 83 prosent.



Figur 9.5. Mottar alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole et fullverdig opplæringstilbud? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 208)

Vi finner også betydelige forskjeller når det kommer til grunnskoler ut fra sentralitetsindeksen, illustrert i [figur 9.6](#). Som vi ser, er det 88 prosent av skolelederne ved skoler i mest sentrale kommuner, 72 prosent i mellomsentrale kommuner og 76 prosent i de minst sentrale kommunene som mener at alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole mottar et fullverdig opplæringstilbud.



Figur 9.6. Mottar alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole et fullverdig opplæringstilbud? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven. Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 208)

Skolelederne fikk også mulighet til å utdype svaret sitt. Skoleledere påpeker vanskeligheter med å håndtere språkbarrierer og en stadig tilstrømning av elever som ikke snakker norsk, og i mange tilfeller heller ikke engelsk, uten tilstrekkelig antall innføringsklasser eller kvalifiserte morsmållærere. Selv om noen skoler har etablert egne innføringsklasser eller mottaksklasser og ansatt språkassistenter, er det fortsatt en betydelig mangel på midler for å støtte disse tiltakene og rekruttere tilstrekkelig personale:

Begynner også barn til høsten der toårsregelen betyr at det ikke følger midler.

Elever som starter i 1. klasse har vansker med å tilpasse seg og lære språket, det tilføres for lite ressurs.

9.2 Organisering av opplæringstilbudet

Vi spurte også både grunnskoleledere og skoleeiere på kommunalt nivå hvordan de organiserer opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge. Svarene viser en variasjon i hvordan disse to organiserer opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge. Som vi kan se i [figur 9.7](#), svarer nesten tre av ti (33 prosent) av skoleeierne at de organiserer opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunn. Grunnskoleledere som krysset av for dette utgjør 25 prosent. Det kan være verdt å nevne at kommuner kan ha ulike løsninger internt. Denne variasjonen reflekterer at kommunen kan ha innføringstilbud ved en eller flere skoler i kommunen, men at ikke alle skoler har dette tilbudet.

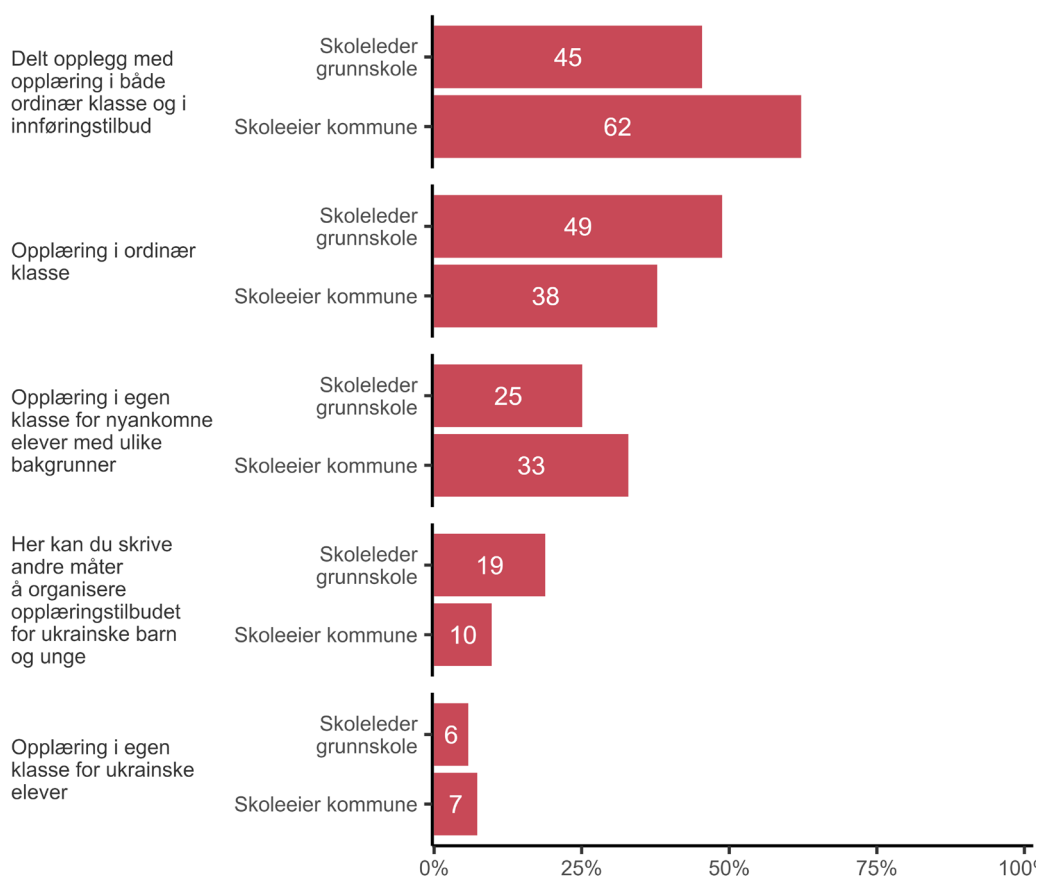
Skolelederne ved grunnskoler og skoleeierne på kommunalt nivå ble også spurt om de organiserer opplæringstilbudet for ukrainske barn og unge i egen klasse for

disse elever. Det er kun seks prosent av grunnskolelederne og syv prosent av skoleeierne som oppgir at de organiserer opplæringen i egen klasse for ukrainske elever.

Svarfordelingen på alternativet om opplæringstilbudet for ukrainske barn og unge blir organisert i ordinære klasser er illustrert i samme figur. Her svarer omtrent halvparten (49 prosent) av grunnskolelederne og 38 prosent av skoleeierne at de organiserer opplæringstilbud i ordinære klasser for ukrainske barn og unge.

Videre svarer omtrent halvparten av skolelederne i grunnskole (45 prosent) at de organiserer opplæringstilbud etter et delt opplegg i både ordinær klasse og i innføringstilbud. Andelen skoleeiere som svarer det samme er 62 prosent.

Skolelederne som svarer at de bruker andre måter å organisere opplæringstilbudet for ukrainske barn og unge, utgjør 19 prosent, mens skoleeierne som svarer det samme er ti prosent.

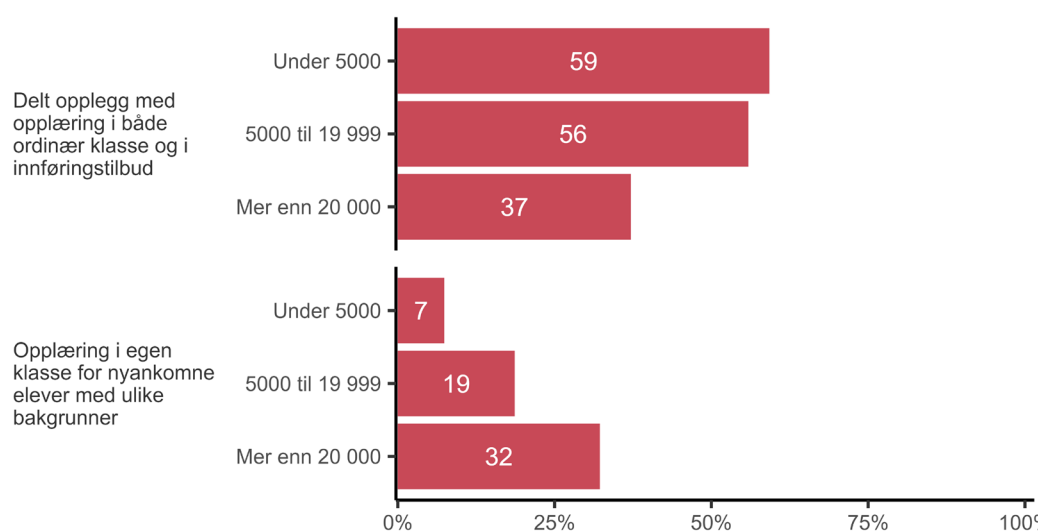


Figur 9.7. Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? Etter respondenttype (N = 289)

På to områder finner vi betydelige forskjeller mellom grunnskoler etter kommunestørrelse, som vist nedenfor i [figur 8](#). Det er syv prosent av skolelederne

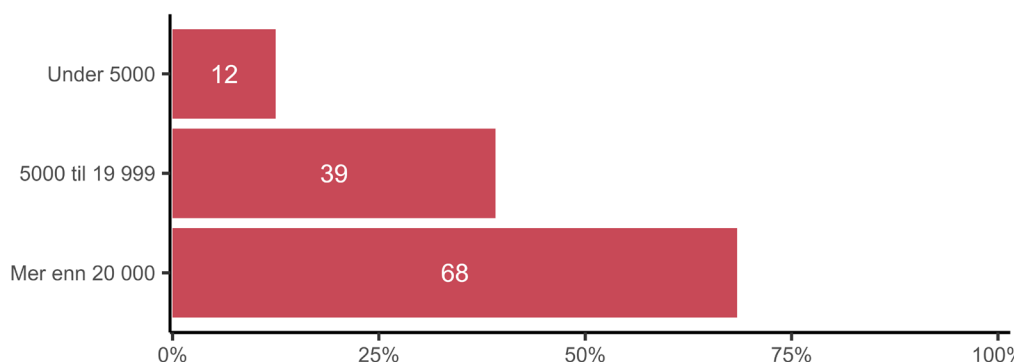
i kommuner med under 5000 innbyggere som har krysset av for at de gir opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulik bakgrunn, sammenliknet med kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere (19 prosent) og kommuner med mer enn 20 000 innbyggere (32 prosent).

Når det gjelder delt opplegg med opplæring i både ordinære klasse og i innføringstilbud, som vist i samme figur, er det litt over halvparten av skolene (59 prosent) i kommuner med under 5000 innbyggere som organiserer opplæringstilbud på denne måten, sammenliknet med 56 prosent av skoler i kommuner med 5000 til 19 999 antall innbyggere, og under halvparten (37 prosent) i kommuner med mer enn 20 000 innbyggere.



Figur 9.8. Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 207)

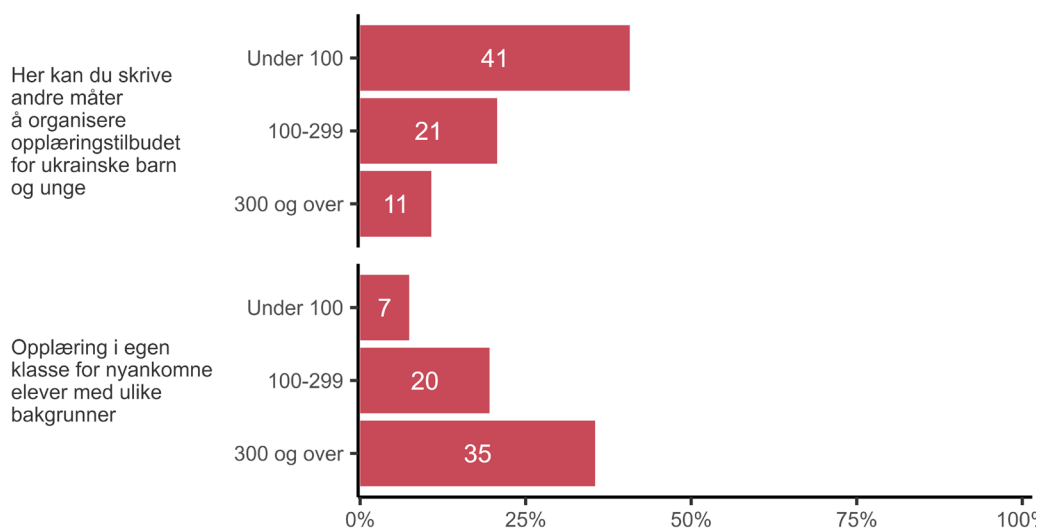
Vi finner også betydelige forskjeller i svarene fra skoleeiere fordelt etter kommunestørrelse, som vist nedenfor i [figur 9.9](#). Det er 12 prosent av skoleeierne med under 5000 innbyggere som har krysset av for at skolene deres tilbyr opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulik bakgrunn, sammenliknet med kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere (39 prosent) og kommuner med mer enn 20 000 innbyggere (68 prosent).



Figur 9.9. Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? - Opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunner. Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 82)

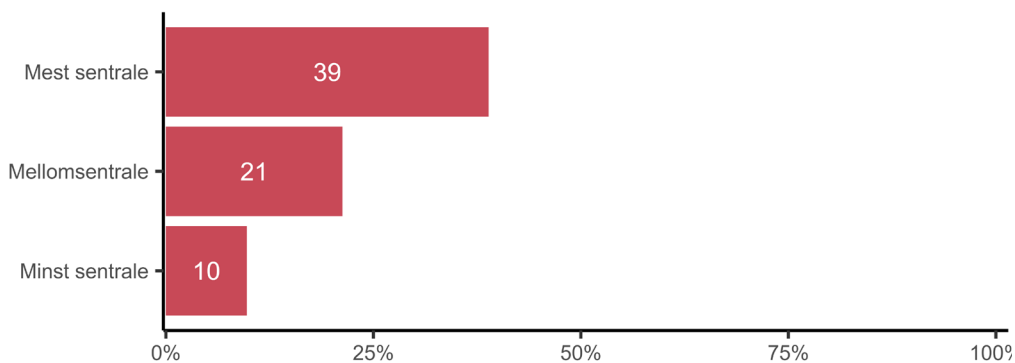
Det er også betydelige forskjeller mellom skoleledere etter grunnskolestørrelse når det gjelder andre måter å organisere opplæringstilbudet for ukrainske barn illustrert i [figur 9.10](#). Her svarer omtrent halvparten av skoler med under 100 elever (41 prosent) at de har andre måter å organisere opplæringstilbudet på, mens 21 prosent av skoler med 100-29 elever og 11 prosent av skoler med mer enn 300 elever svarer det samme.

Det er også betydelige forskjeller mellom skoler etter grunnskolestørrelse når det gjelder opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunn. Som vist nedenfor: en lav prosent av skoler (7 prosent) med under 100 elever organiserer opplæringstilbud på denne måten, sammenliknet med skoler mellom 100-299 elever (20 prosent). Blant skoler som har mer enn 300 elever oppgir 35 prosent at de organiserer opplæringstilbud på denne måten.



Figur 9.10. Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? Etter grunnskolestørrelse (N = 207)

Vi finner videre betydelige forskjeller mellom grunnskoler etter plassering på sentralitetsindeksen når det gjelder opplæringstilbudet i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunn. Som vist nedenfor i [figur 9.11](#), er det 39 prosent av skoleledere i de mest sentrale kommunene, 21 prosent i mellomsentrale kommuner og ti prosent i de minst sentrale kommunene som svarer at opplæringstilbudet organiseres i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunn.

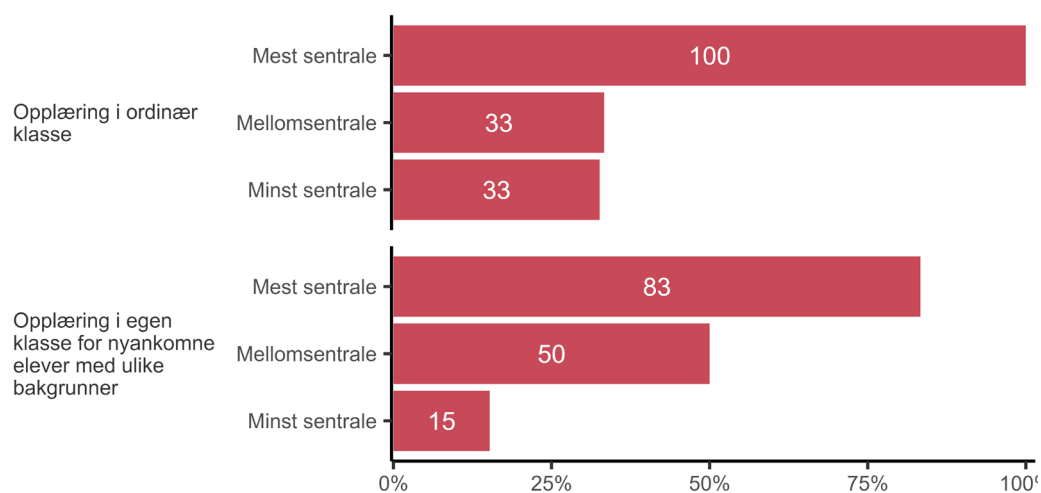


Figur 9.11. Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? - Opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunner. Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 207)

Til slutt finner vi også betydelige forskjeller mellom skoleeiere etter plassering på sentralitetsindeksen. Kommuner som er mer sentrale har en høyere tendens til å organisere opplæringen i ordinære klasser og å tilby opplæring i egen klasse for

nyankomne elever, sammenliknet med mindre sentrale kommuner. Dette er vist i [figur 9.12](#). I figuren ser vi at alle i de mest sentrale kommunene (100 prosent), 33 prosent av de mellomsentrale og av de minst sentrale rapporterer at de organiserer opplæringstilbudet i ordinære klasser. Sentrale kommuner, som ofte har bedre tilgang til ressurser som finansiering, kvalifisert personale og infrastruktur, er i stand til å tilby et bredere spekter av undervisningsmetoder. Disse metodene er tilpasset både opplæring i ordinære klasser og spesialisert undervisning i egne klasser, noe som fremmer fleksibilitet i pedagogisk praksis.

Når det gjelder opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunner oppgir 83 prosent av skoleeierne i de mest sentrale kommuner, 50 prosent i mellomsentrale og kun 15 prosent i minst sentrale kommuner at de organiserer opplæringstilbudet slik.

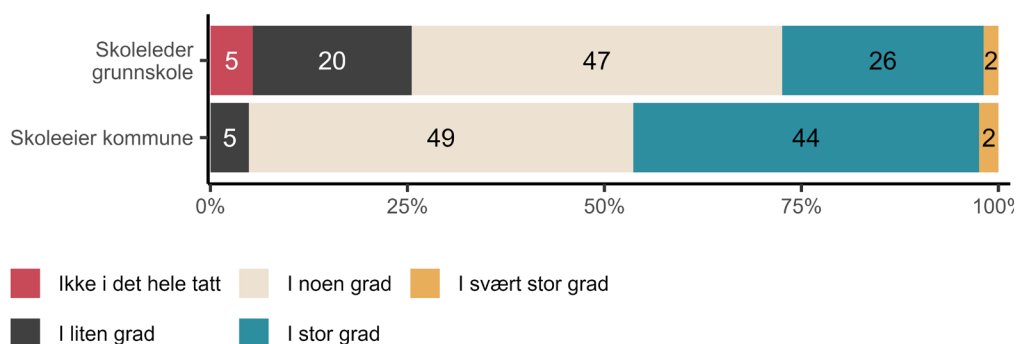


Figur 9.12. Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? Skoleeier kommune etter sentralitet (N = 82)

Skoleeierne og skolelederne fikk også muligheten, gjennom et fritekstfelt, til å beskrive andre måter å organisere opplæringstilbudet for ukrainske barn og unge. Her nevnes det at noen skoler implementerer spesialiserte klasser for intensiv norskopplæring, mens andre bruker tospråklige assistenter for å lette kommunikasjonen: "Får også egne timer i Særskilt Norsk-Opplæring/SNO. Brukar lærar med tospråkleg kompetanse". Flere har beskrevet at deres skoler kombinerer ordinær undervisning med ekstra språkopplæring for å støtte elevenes tilpassning. I tillegg er det noen skoler som har innføringsklasser på eksterne skoler som en del av overgangsordningen før elever integreres i vanlige klasser.

9.3 Kapasitet til å gi et fullverdig opplæringstilbud

Vi spurte også grunnskoleledere og skoleeiere om de vil ha kapasitet til å gi nyankomne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud hvis de mottar fordrevne ukrainske barn og unge i framtiden. Det var betydelige forskjeller mellom disse to respondentgruppene. Som vi kan se i [figur 9.13](#), svarer 46 prosent av skoleeierne at de i stor eller svært stor grad vil ha kapasitet til å gi nyankomne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud hvis de mottar fordrevne ukrainske barn og unge i framtiden. Til sammenlikning utgjør dette 28 prosent av skoleledere. Omtrent like store andeler blant grunnskolelederne og skoleeierne (47 og 49 prosent) oppgir at de i noen grad vil ha kapasitet i framtiden, mens 20 prosent av skolelederne i grunnskolen og kun fem prosent av skoleeierne i kommunen oppgir at de i liten grad vil ha kapasitet i. Fem prosent av skolelederne i grunnskolen rapporterer at de har ikke vil ha kapasitet til å gi et fullverdig opplæringstilbud til ukrainske barn og unge i det hele tatt i framtiden.

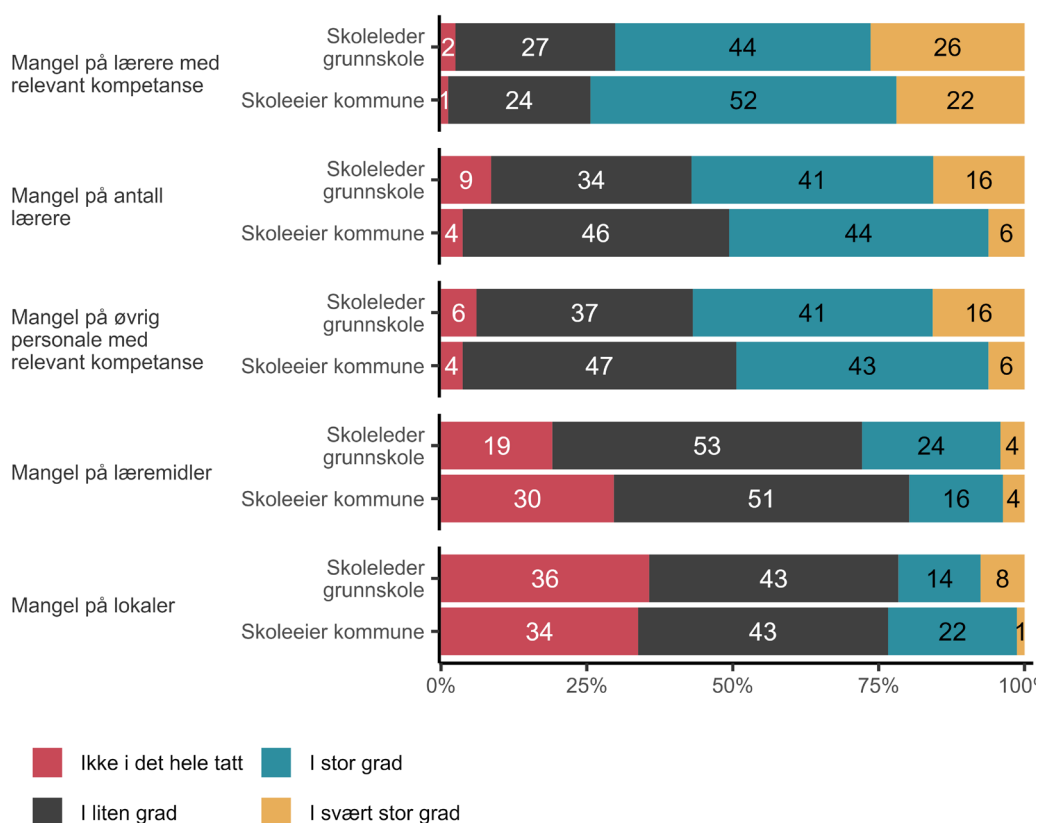


Figur 9.13. Hvis dere mottar fordrevne ukrainske barn og unge i fremtiden, vil dere ha kapasitet til å kunne gi et fullverdig opplæringstilbud? Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud som er i tråd med opplæringsloven. Etter respondenttype (N = 399)

9.4 Utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud

Vi ba skoleeiere og grunnskoleledere om å krysse av for hvilke forhold som skaper utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud. Respondentene kunne sette flere kryss på de forskjellige alternativene. Det var kun de som svarte at de hadde mottatt, eller gir opplæring til, ukrainske barn og unge som fikk dette spørsmålet. Som vi kan se nedenfor i [figur 9.14](#), oppgir omtrent 70 prosent av skolelederne i grunnskole og 74 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå at mangel på lærere med relevant kompetanse skaper utfordringer i stor eller svært stor grad. Alternativet om mangel på antall lærere skaper utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud til ukrainske

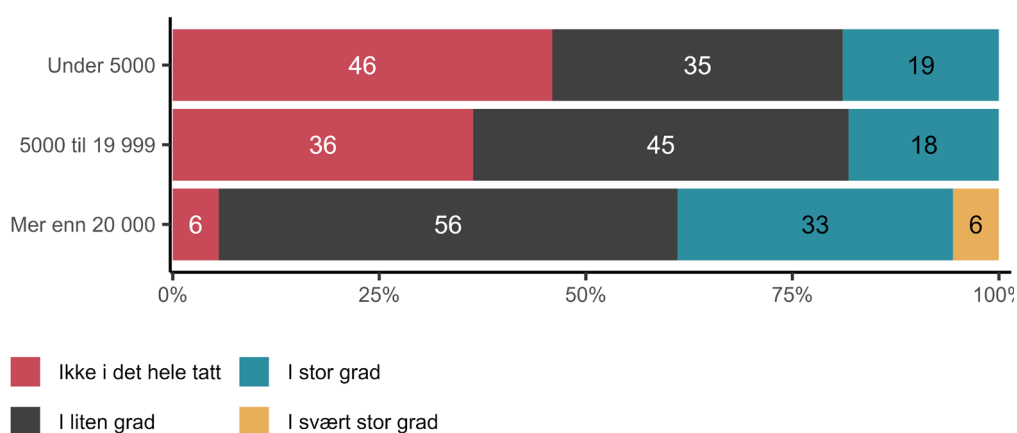
barn og unge er illustrert i samme figur. Her ser vi at en stor andel skoleledere (57 prosent) og skoleeiere (50 prosent) oppgir at dette i stor eller svært stor grad skaper utfordringer. Mangel på øvrige personalet med relevant kompetanse er også et alternativ som både skolelederne og skoleeierne anser som en utfordring. Her er svarene illustrert i samme figur. Av skolelederne oppgir 57 prosent og av skoleeierne 49 prosent at dette i stor eller svært stor grad skaper en utfordring. Vi ser betydelige forskjeller mellom skolelederne og skoleeierne på vurderingen av mangel på læremidler som utfordring. Svarene er vist i samme figur. Som vi ser svarer 28 prosent av skolelederne i grunnskole og 20 prosent av skoleeierne at mangel på læremidler skaper utfordring med å gi fordrevne ukrainske elever og barn et fullverdig tilbud i stor eller svært stor grad. Videre, svarer 22 prosent av skolelederne og 23 prosent av skoleeierne at mangel på lokaler i stor eller svært stor grad skaper utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud til ukrainske barn.



Figur 9.14. I hvilken grad skaper følgende forhold utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Etter respondenttype (N = [275-283])

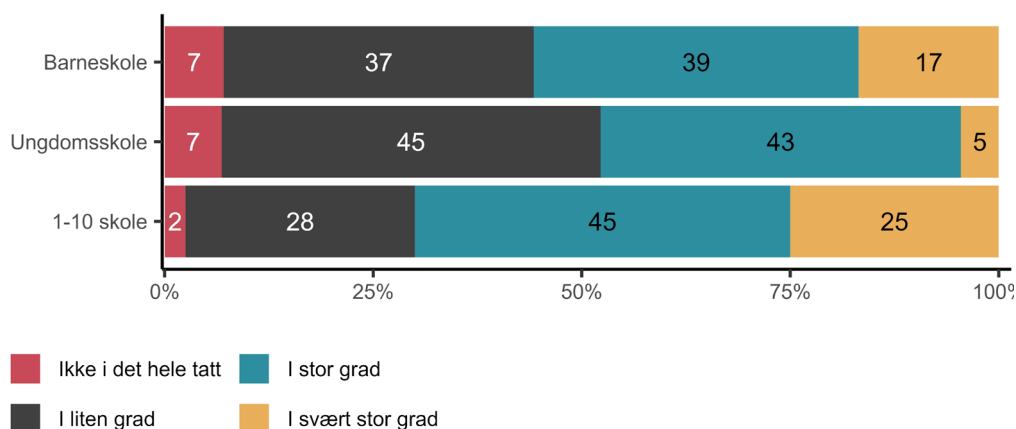
Vi fant signifikante forskjeller mellom svarene til skoleeierne etter kommunestørrelse når det gjelder mangel på lokaler som en utfordringer med å

gi et fullverdig opplæringstilbud til fordrevne ukrainske barn og unge. [Figur 9.15](#) viser fordelingen. I kommuner med under 5000 innbyggere svarer 19 prosent at dette i stor grad skaper utfordringer, mens omtrent halvparten (46 prosent) ser ikke på dette som en utfordring i det hele tatt. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere svarer 18 prosent at dette skaper utfordringer i stor grad, omtrent halvparten (45 prosent) oppgir at dette skaper utfordringer i liten grad, mens 36 prosent mener at dette ikke er en utfordring i det hele tatt. I kommuner med over 20 000 innbyggere oppgir 39 prosent at dette i stor eller svært stor grad er en utfordring, mens litt over halvparten (56 prosent) mener dette i liten grad skaper utfordringer. Kun seks prosent mener at dette ikke utgjør en utfordring i det hele tatt.



Figur 9.15. I hvilken grad skaper mangel på lokaler utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 77)

[Figur 9.16](#) viser at det er signifikante forskjeller etter skoletype når det gjelder i hvilken grad mangel på øvrig personal med relevant kompetanse er et forhold som kan skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud. Her ser vi at ved barneskoler svarer 56 prosent av skolelederne at dette i stor eller svært stor grad skaper utfordringer, ved rene ungdomsskole 48 prosent, og ved 1.-10.-skoler utgjør dette 70 prosent. De som mener at dette i liten grad skaper utfordringer utgjør 37 prosent ved barneskoler, 45 prosent ved rene ungdomsskoler, og 28 prosent ved 1.-10.-skoler.



Figur 9.16. I hvilken grad skaper mangel på øvrig personale med relevant kompetanse utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Etter skoletype (N = 197)

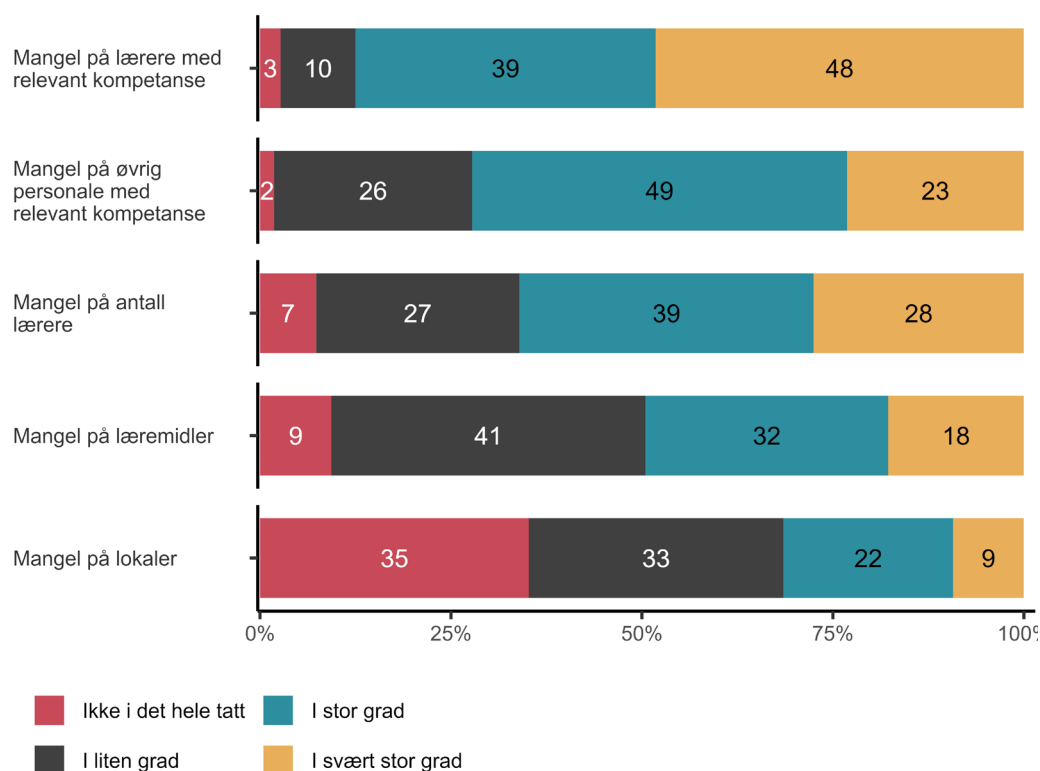
Skoleeierne og skolelederne fikk også muligheten, gjennom et fritekstfelt, til å beskrive andre utfordringer med å gi et fullverdig opplæringstilbud til ukrainske barn og unge. Økonomi er nevnt som en utfordring som begrenser muligheten for å ansette flere lærere og tilrettelegge undervisningen til stadig nye elever som trenger spesialisert språkopplæring.

Det ble også nevnt at mange av de ukrainske elevene mangler jevnaldrende landsmenn, noe som forsterker deres følelse av isolasjon, og skolene sliter med å håndtere traumer og andre psykososiale problemer blant disse elevene: "Vi ser at nokre elever frå Ukraina har traumer og vi mangler kompetanse for å handtere så krevjande saker".

9.5 Utfordringer for et fullverdig opplæringstilbud i framtiden

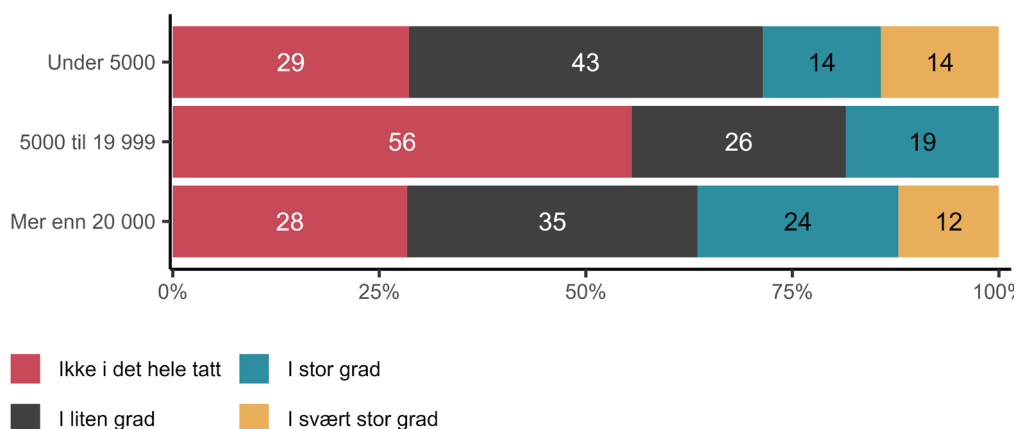
Vi spurte grunnskolelederne om de kunne indikere i hvilken grad utvalgte forhold i framtiden kan skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud. Disse inkluderer mangel på lærere med relevant kompetanse, mangel på antall lærere, mangel på øvrig personalet med relevant kompetanse, mangel på læremidler og mangel på lokaler. Svarene er illustrert i [figur 9.17](#). Mangel på lærere med relevant kompetanse utgjør i stor og svært stor grad en framtidig utfordring for 87 prosent. Mangel på øvrig personale med relevant kompetanse er indikert av 72 prosent av skolelederne i stor eller svært stor grad, mens mangel på antall lærere er rapportert som i stor eller svært stor grad en framtidig utfordring av 67 prosent. Mangel på læremidler er indikert av

50 prosent i stor eller svært stor grad, mens mangel på lokaler er rapportert av 31 prosent til å i stor og svært stor grad være en framtidig utfordring.



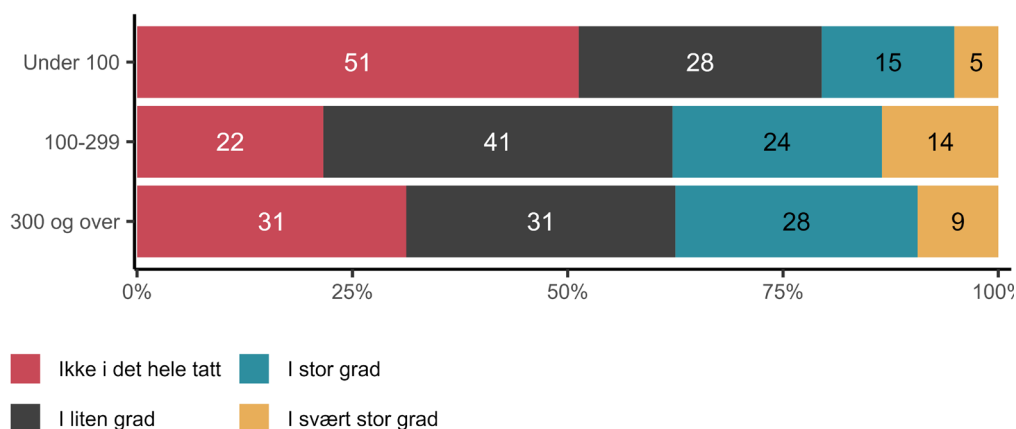
Figur 9.17. I hvilken grad kan følgende forhold i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere (N = [107-112])

Nå skal vi se på hvorvidt kommunestørrelse, skolestørrelse og skolens sentralitet har betydning for hva skolelederne svarer om de ulike utfordringene. Kun mangel på lokaler viste signifikante forskjeller som et forhold som kan skape utfordringer i framtiden med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud i grunnskoler, etter kommunestørrelse. Svarene er presentert i [figur 9.18](#). I kommuner med under 5000 innbyggere oppgir 28 prosent av grunnskolelederne at dette i stor eller svært stor grad kan skape utfordringer i framtiden, mens litt under halvparten (43 prosent) mener at dette i liten grad kan skape problemer. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere svarer 19 prosent at dette i stor grad kan skape utfordringer. En større andel (56 prosent) svarer at dette ikke kan skape en utfordring i det hele tatt. I kommuner med mer enn 20 000 innbyggere svarer 36 prosent at det i stor eller svært stor grad kan bli en utfordring, mens 35 prosent mener dette i liten grad kan skape utfordringer. De som mener at dette trolig ikke vil skape utfordringer i det hele tatt i framtiden utgjør 28 prosent.



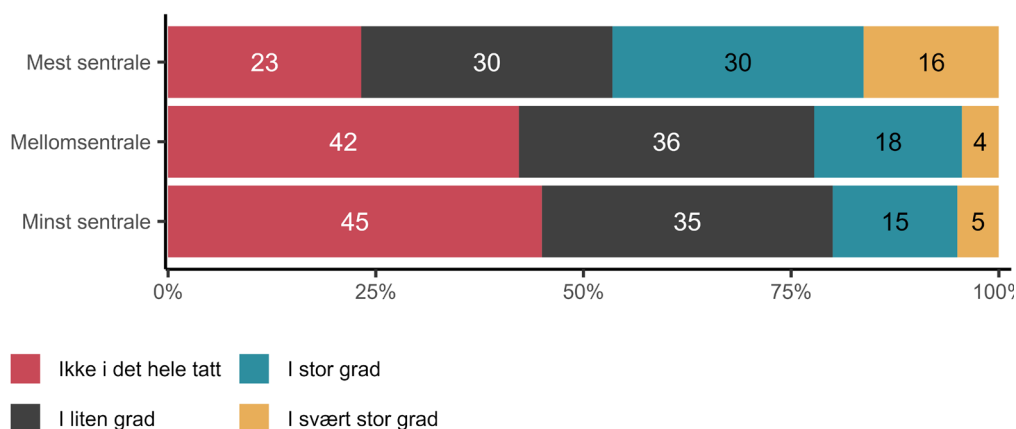
Figur 9.18. I hvilken grad kan mangel på lokaler i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 108)

Det er også signifikante forskjeller i mangel på lokaler som et forhold som kan skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud etter grunnskolestørrelse. Svarene er illustrert i [figur 9.19](#). I skoler med under 100 elever oppgir 20 prosent at dette i stor eller svært stor grad kan skape utfordringer i framtiden. De som mener at dette ikke kan skape en utfordring i det hele tatt utgjør 51 prosent. I skoler med 100-299 elever svarer 38 prosent at dette i stor eller svært stor grad kan skape utfordringer, mens litt under halvparten (41 prosent) mener dette kan skape problemer i liten grad. I skoler med mer enn 300 elever svarer 37 prosent at mangel på lokaler i stor eller svært stor grad kan skape en utfordring i framtiden i framtiden, mens like mange mener at dette kan skape en utfordring i liten grad eller ikke i det hele tatt (31 prosent).



Figur 9.19. I hvilken grad kan mangel på lokaler i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Etter grunnskolestørrelse (N = 108)

Det er også signifikante forskjeller i mangel på lokaler som et forhold som kan skape utfordringer i fremtiden med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud mellom grunnskoler etter deres sentralitet. Svarene er illustrert i [figur 9.20](#). I de mest sentrale kommunene oppgir 46 prosent av grunnskolelederne at dette i stor eller svært stor grad kan skape utfordringer i fremtiden, mens 30 prosent mener at dette i liten grad kan skape utfordringer. De som mener at dette ikke i det hele tatt kan skape utfordring i fremtiden utgjør 23 prosent. I mellomsentrale kommuner svarer 22 prosent av grunnskolelederne at dette kan skape utfordring i stor eller svært stor grad, mens 36 prosent mener dette i liten grad kan skape problemer. De som svarer at dette trolig ikke kan skape en utfordring i det hele tatt utgjør 42 prosent. I de minst sentrale kommunene svarer 20 prosent av grunnskolelederne at mangel på lokaler i stor eller svært stor grad kan skape en utfordring i fremtiden, mens 35 prosent mener at dette kan skape en utfordring i liten grad. Omtrent halvparten mener dette ikke i det hele tatt kan skape en utfordring i fremtiden (45 prosent).



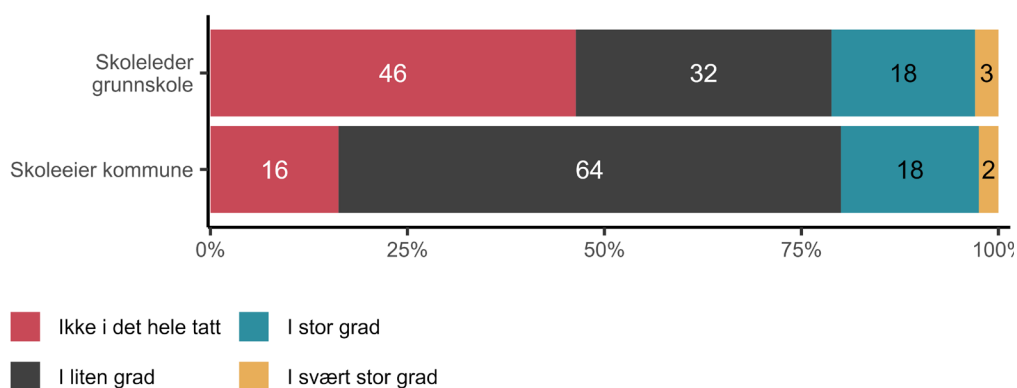
Figur 9.20. I hvilken grad kan mangel på lokaler i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 108)

Skolelederne fikk også mulighet til å utdype svaret sitt som fritekst. Noen svarer at “[f]ordrevne ukrainske barn får sin opplæring i velkomstklasser det første året. Disse klassene er plassert på andre skoler enn denne”. En skoleleder sier at “[v]i har ikke hatt søkere til vår skole fra fordrevne ukrainske barn, men ville vurdert det om vi fikk søkere”. En annen skoleleder fra en privatskole skriver at “[v]i er en privat skole, og vil være avhengig av kommunal støtte for å kunne tilby et fullverdig opplæringstilbud”.

9.6 Tilgang på kompetanse hos lærere

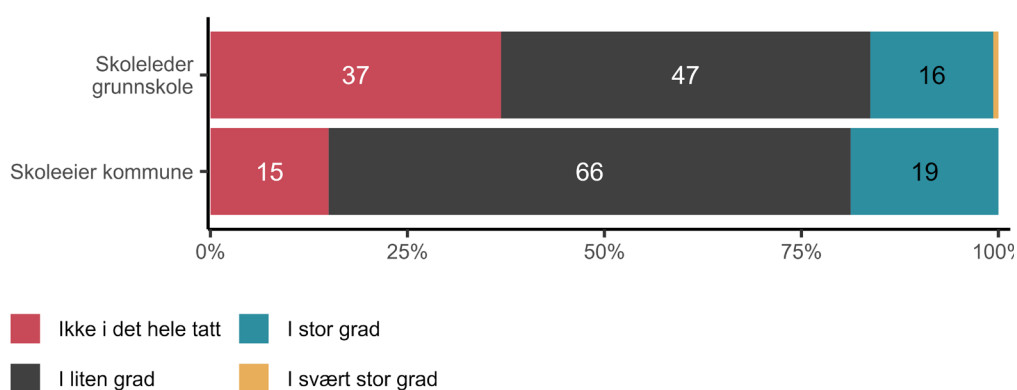
Vi spurte også skolelederne i grunnskole og skoleeiere på kommunalt nivå om de har tilgang på kompetanse hos lærere på følgende områder: kompetanse i andrespråkpedagogikk, kompetanse i tospråklige opplæring i fag, kompetanse i flerkulturell pedagogikk, kompetanse i morsmålsopplæring og kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer. Vi finner ingen signifikante forskjeller blant skolelederne og skoleeierne på kommunalt nivå når det gjelder kompetanse i tospråklige opplæring i fag, kompetanse i flerkulturell pedagogikk, og kompetanse i andrespråkpedagogikk. Kun to områder viser betydelige forskjeller. Disse er kompetanse i morsmålsopplæring og kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer, som er rapportert under. For det første er det signifikante forskjeller på kompetanse i morsmålsopplæring mellom svarene til grunnskoleledere og skoleeiere, illustrert i [figur 9.21](#). Her indikerer 21 prosent av skolelederne at de har kompetanse i stor eller svært stor grad, 32 prosent i liten grad, og 46 prosent ikke i det hele tatt. Svarene ser annerledes ut blant skoleeierne. Her svarer 20 prosent at de i stor eller

svært stor grad har kompetanse, mens 64 prosent mener de i liten grad har kompetanse. En relativt liten andel (16 prosent) mener de ikke har kompetanse i det hele tatt.



Figur 9.21. Har dere tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos lærere? - Kompetanse i morsmålsopplæring. Etter respondenttype (N = 382)

For det andre, presentert i [figur 9.22](#), er det betydelige forskjeller når det gjelder kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte traumer. Vi ser at 16 prosent av grunnskolelederne rapporterer at de har kompetanse i stor grad, 47 prosent mener de har kompetanse i liten grad, mens 37 prosent mener de ikke har kompetanse i det hele tatt. Blant skoleeierne svarer 19 prosent at de har kompetanse i stor grad, mens 66 prosent mener de har kompetanse i liten grad. En relativt lav andel, 15 prosent, mener de ikke har kompetanse i det hele tatt.

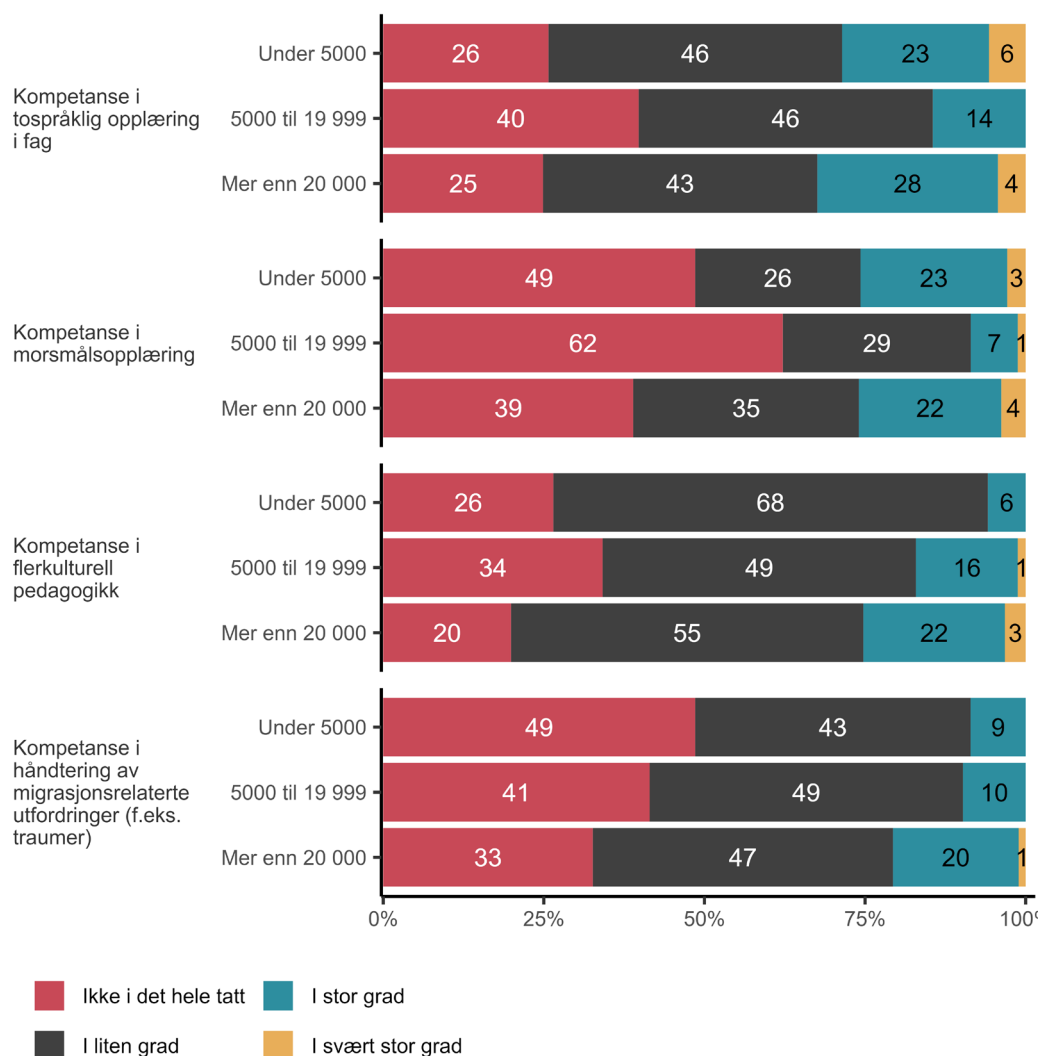


Figur 9.22. Har dere tilgang på Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer) hos lærere? Etter respondenttype (N = 381)

Det er signifikante forskjeller i skolelederes vurdering av kompetanse i tospråklig opplæring i fag i etter kommunestørrelse. I kommuner med under 5000 innbyggere oppgir 29 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne

kompetansen, sammenliknet med omtrent halvparten (46 prosent) som mener de i liten grad har det. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere er det omtrent halvparten (40 prosent) som oppgir at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt, mens omtrent like mange (46 prosent) sier de i liten grad har tilgang. I kommuner med mer enn 20 000 innbyggere oppgir 32 prosent at de i stor og svært stor grad har tilgang, mens 43 prosent mener de i liten grad har det.

Det er også signifikante forskjeller i vurderingen av kompetanse i morsmålsopplæring blant grunnskoleledere etter kommunestørrelse, illustrert i [figur 9.23](#). I kommuner med under 5000 innbyggere oppgir 26 prosent av skolelederne at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne kompetansen, sammenliknet med 26 prosent som mener de i liten grad har tilgang til denne kompetansen. Omtrent halvparten (49 prosent) mener de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere er det en stor andel som mener de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt (62 prosent), mens 29 prosent sier de i liten grad har tilgang. Situasjonen ser annerledes ut i store kommuner med mer enn 20 000 innbyggere. Her oppgir 28 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang, mens 35 prosent mener de har tilgang i liten grad. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 39 prosent.

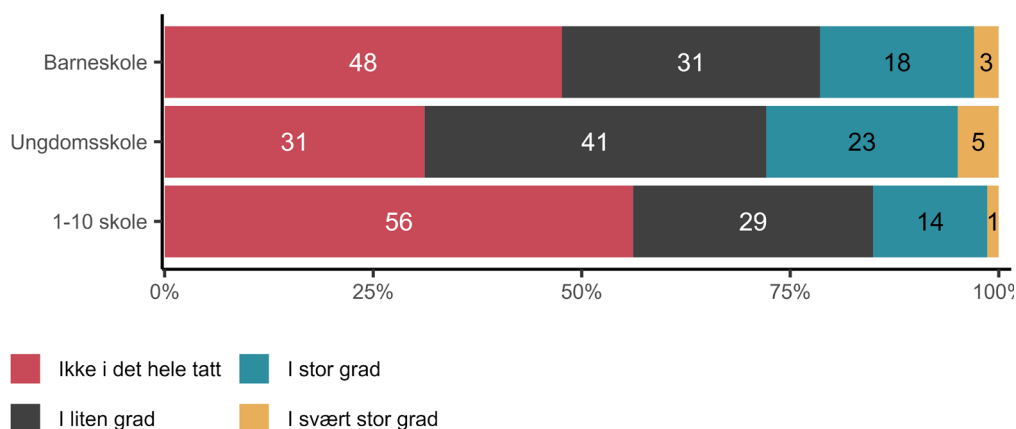


Figur 9.23. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere? Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 302)

Det er videre signifikante forskjeller i vurderingen av kompetanse i flerkulturell pedagogikk i grunnskoler etter kommunestørrelse. I kommuner med under 5000 innbyggere oppgir kun seks prosent av skolelederne at de i stor grad har tilgang til denne kompetansen, sammenliknet med over halvparten (68 prosent) som mener de i liten grad har tilgang. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere er det 34 prosent som oppgir at de ikke har tilgang til i det hele tatt, mens omtrent halvparten (49 prosent) sier de i liten grad har tilgang. I kommuner med mer enn 20 000 innbyggere oppgir 25 prosent av skolelederne at de i stor eller svært stor grad har tilgang, mens rundt halvparten, 55 prosent, mener de har tilgang i liten grad på kompetanse i flerkulturell pedagogikk.

Det er signifikante forskjeller også i skolelederes vurdering av kompetanse til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer, som traumer, etter kommune-størrelse. I kommuner med under 5000 innbyggere oppgir kun ni prosent at de har tilgang til denne kompetansen i stor grad, sammenliknet med omtrent halvparten (43 prosent) som mener de i liten grad har tilgang. Omtrent halvparten, 49 prosent, oppgir at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere oppgir omtrent halvparten (41 prosent) at de ikke har tilgang kompetanse til å håndtere migrasjonsrelaterte utfordringer i det hele tatt, mens omtrent like mange (49 prosent) sier de i liten grad har tilgang. I kommuner med mer enn 20 000 innbyggere oppgir 21 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang, mens halvparten (47 prosent) mener de i liten grad har tilgang. Oppsummert viser denne analysen et klart mønster hvor større kommuner har relativt bedre tilgang til spesialisert kompetanse som flerkulturell pedagogikk og håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer sammenliknet med mindre kommuner. I tillegg til dette, uansett kommune-størrelse, rapporterer mange skoleledere om begrenset tilgang til spesialisert kompetanse, spesielt i flerkulturell pedagogikk og håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer.

[Figur 9.24](#) viser at det er forskjeller etter skoletype når det gjelder tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos lærere. Her ser vi at blant skoleledere i barneskolen svarer 21 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i dette. Tilsvarende andeler ved rene ungdomsskoler er 28 prosent, og 15 prosent ved 1.-10.-skoler. De som mener at de i liten grad har tilgang utgjør 31 prosent i barneskolen, 41 prosent i ungdomsskolen, og 29 prosent ved 1.-10.-skoler. En stor andel av skoleledere ved alle skoletyper indikerer at de ikke har tilgang på denne kompetanse i det hele tatt (Barneskole: 48 prosent, Ungdomsskole: 31 prosent, 1-10.skoler: 56 prosent).



Figur 9.24. Har dere tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos lærere? Etter skoletype (N = 302)

Det er signifikante forskjeller også i skolelederens vurdering av kompetanse i morsmålsopplæring etter skolestørrelse, presentert i [figur 9.25](#). Ved skoler med under 100 elever oppgir en liten andel skoleledere (7 prosent) at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne kompetansen, sammenliknet med en stor andel som indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt (70 prosent). Ved skoler med 100-299 elever er det et omtrent halvparten (49 prosent) som oppgir at de ikke har tilgang i det hele tatt. En relativt lav andel (17 prosent) gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring. I skoler med mer enn 300 elever oppgir 33 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang, mens omtrent like mange (36 prosent) mener de i liten grad har det.

Tilsvarende finner vi signifikante forskjeller i skolelederens vurdering av kompetanse i tospråklig opplæring etter skolestørrelse. Ved skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (10 prosent) at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne kompetansen. Omtrent halvparten indikerer at de ikke har tilgang i det hele tatt (49 prosent). Ved skoler med 100-299 elever oppgir omtrent halvparten (26 prosent) at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt, mens omtrent halvparten (49 prosent) på den andre siden sier de i liten grad har tilgang. Omtrent tre av ti svarer at de i stor eller svært stor grad har tilgang. Ved skoler med mer enn 300 elever oppgir 39 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang til kompetanse i tospråklig opplæring. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 20 prosent.

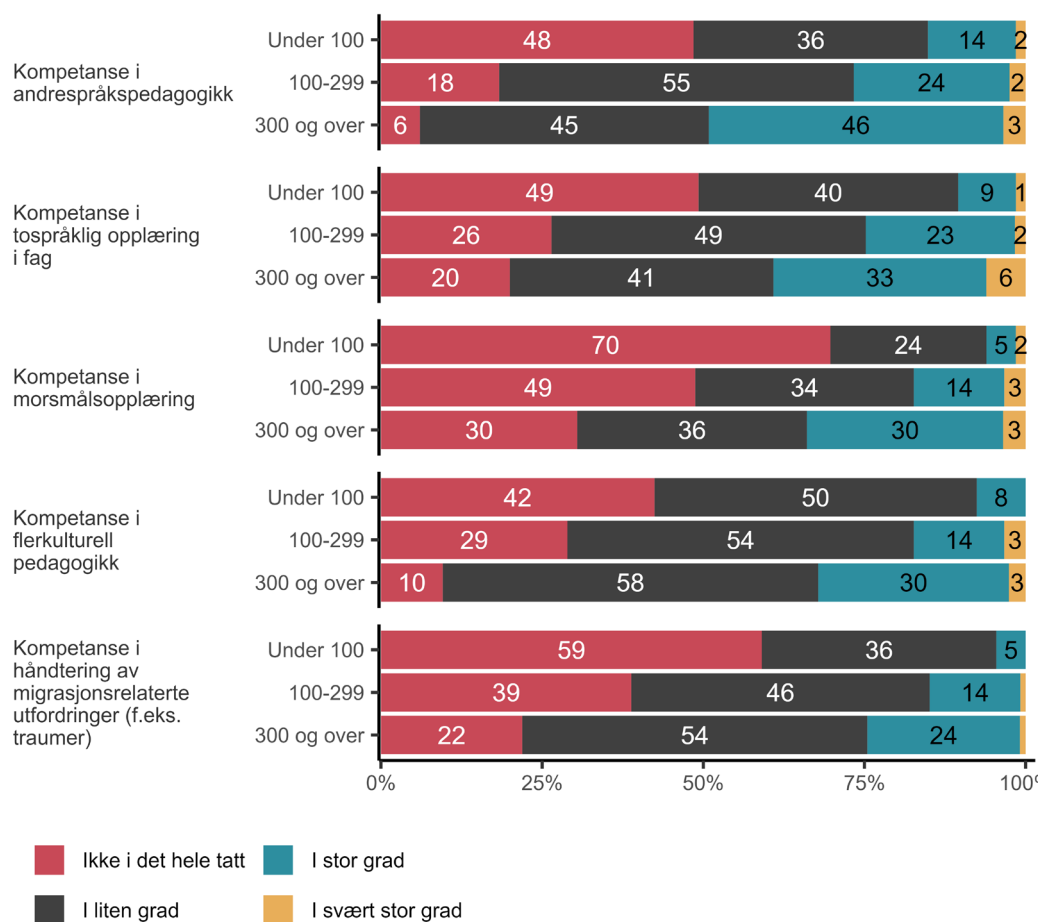
Det er også signifikante forskjeller i kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (som traumer). I skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (5 prosent) at de i stor grad har tilgang til denne kompetansen. Over halvparten indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt

(59 prosent). Ved skoler med 100-299 elever er det 39 prosent som oppgir at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt. Videre svarer 14 prosent mener at de i stor grad har tilgang. I skoler med mer enn 300 elever oppgir 24 prosent at de i stor grad har tilgang. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 22 prosent.

Vi finner også signifikante forskjeller i kompetanse i flerkulturell pedagogikk. I skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (8 prosent) at de i stor grad har tilgang til denne kompetansen. Omtrent halvparten indikerer også at de ikke har tilgang i det hele tatt (42 prosent). Ved skoler med 100-299 elever er det et 29 prosent som oppgir at de ikke har tilgang til kompetanse i flerkulturell pedagogikk i det hele tatt, mens omtrent halvparten (54 prosent) sier de i liten grad har tilgang.

I skoler med mer enn 300 elever oppgir 33 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør ti prosent.

Videre er det signifikante forskjeller i tilgang til kompetanse i andrespråkpedagogikk etter grunnskolestørrelse. Ved små skoler (under 100 elever) oppgir 16% av skolelederne at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i andrespråkpedagogikk. For store skoler (300 elever og over) gjelder dette en langt større andel - 49% av skolelederne oppgir at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i andrespråkpedagogikk. Oppsummert indikerer denne analysen et klart mønster hvor større skoler generelt har bedre tilgang til kompetanse sammenliknet med mindre skoler over flere områder inkludert morsmålsopplæring, tospråklig opplæring, håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer, flerkulturell pedagogikk, og andrespråkpedagogikk.



Figur 9.25. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere? Etter grunnskolestørrelse (N = [301-303])

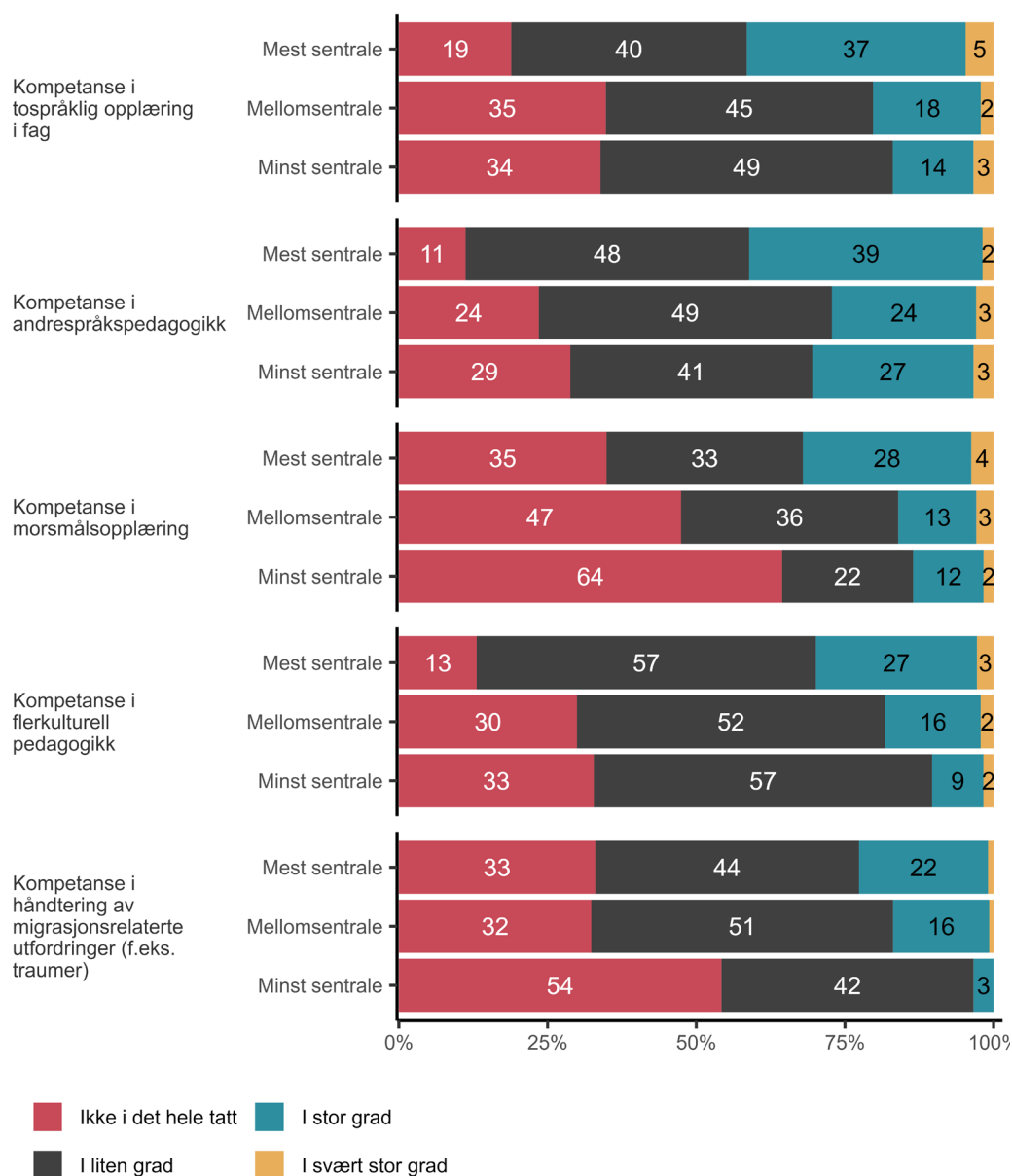
Når vi ser på grunnskoler ut fra plassering på sentralitetsindeksen, er svarfordelingen illustrert i [figur 9.26](#). Vi finner betydelige forskjeller på tilgang til forskjellige kompetanser hos lærere. Når det gjelder kompetanse i tospråklig opplæring i fag angir 42 prosent av skolelederne i de mest sentrale kommunene at de i stor eller svært stor grad har tilgang, men 19 prosent gir uttrykk for å ikke ha tilgang i det hele tatt. I mellomsentrale kommuner rapporterer 45 prosent av skolelederne at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen hos lærerne, mens 35 prosent oppgir at de ikke har tilgang i det hele tatt. Skolelederne i de minst sentrale kommunene viser samme svarmønster som i de mellomsentrale kommunene. Halvparten (49 prosent) av skolelederne hevder at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen, mens 34 prosent mener de ikke har tilgang i det hele tatt.

Tilgangen på kompetanse i andrespråkspedagogikk ser omtrent likt ut på tvers av kommuner uavhengig av deres plassering på sentralitetsindeksen.

Skolelederne som indikerer at de har lite tilgang på denne kompetanse utgjør 48 prosent i de mest sentrale kommunene, 49 prosent i de mellomsentrale kommunene og 41 prosent i de minst sentrale kommunene. De som har rapportert at de i stor eller svært stor grad har tilgang på denne kompetansen utgjør 41 prosent i de mest sentrale kommunene, 27 prosent i de mellomsentrale kommunene og 30 prosent i de minst sentrale.

På svaralternativet om kompetanse i morsmålsopplæring svarer 32 prosent av skoleledere i mest sentrale kommuner at de har tilgang i stor og svært stor grad. De som ikke har tilgang til denne kompetanse utgjør 35 prosent. I mellomsentrale kommuner svarer 16 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang. Skoleledere som oppgir å ikke ha tilgang i det hele tatt utgjør 47 prosent. I de minst sentrale kommunene indikerer 14 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang. En stor andel, 64 prosent, rapporterer at de ikke har tilgang i det hele tatt. Skolelederne i de mest sentrale kommunene som har rapportert om de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i flerkulturell pedagogikk utgjør 30 prosent, og de som har tilgang i liten grad utgjør 57 prosent. Blant skolelederne i de mellomsentrale kommuner indikerer 52 prosent at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen hos lærerne, og 30 prosent oppgir at de ikke i det hele tatt har tilgang. I de minst sentrale kommunene svarer 57 prosent at de i liten grad har tilgang, mens 33 prosent oppgir at de ikke i det hele tatt har tilgang.

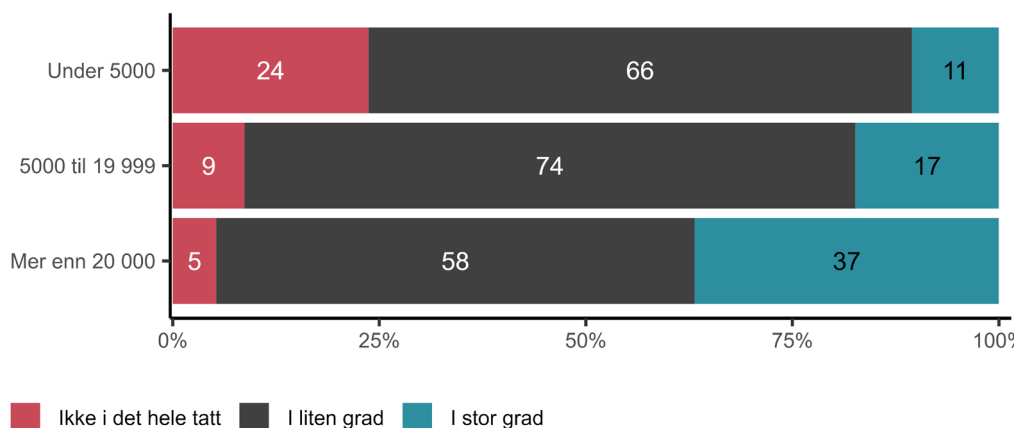
Til slutt, når det gjelder tilgang på kompetanse i migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer, svarer 22 prosent av skolelederne i de mest sentrale kommunene at de i stor grad har tilgang, mens 44 prosent angir at de i liten grad har det, og 33 prosent svarer at de ikke har tilgang i det hele tatt. I mellomsentrale kommuner indikerer 51 prosent at de i liten grad har tilgang til denne kompetansen, mens 32 prosent hevder at de ikke har tilgang i det hele tatt. I de minst sentrale kommunene indikerer 42 prosent at de i liten grad har tilgang til denne kompetanse hos lærere, mens en stor andel, 54 prosent, hevder at de ikke har tilgang i det hele tatt til denne kompetanse hos lærerne.



Figur 9.26. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = [301-303])

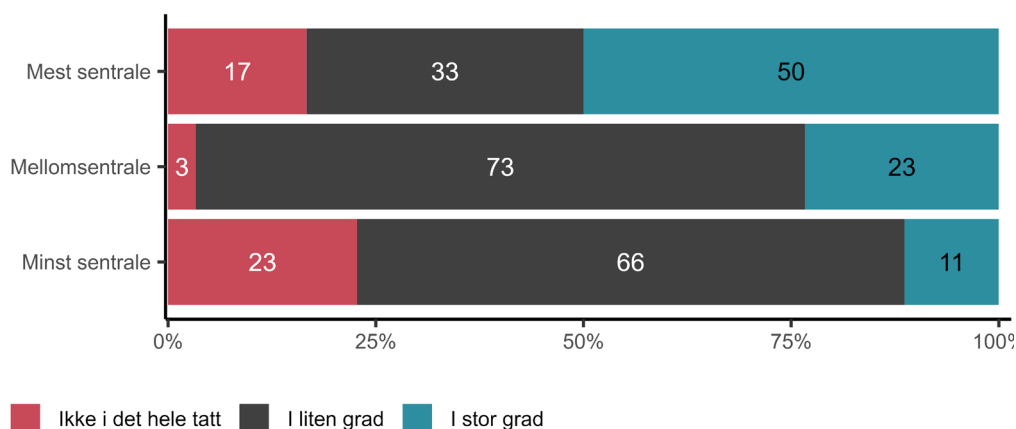
Det er signifikante forskjeller i skoleeieres vurdering av tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som for eksempel traumer etter kommunistørrelse. Dette er illustrert i [figur 9.27](#). Blant kommunene med under 5000 innbyggere oppgir en liten andel (11 prosent) at de i stor grad har tilgang til denne kompetansen, mens over halvparten (66 prosent) svarer at de i liten grad har det og 22 prosent at de ikke har tilgang i det hele tatt. I kommuner med 5000 til 19 999 innbyggere er det en liten andel (9 prosent) som oppgir at de ikke har

tilgang til denne kompetansen i det hele tatt, mens en høy andel (74 prosent) sier de i liten grad har tilgang. Skoleeiere som oppgir å i stor grad av tilgang på denne kompetansen hos lærerne utgjør 17 prosent. I kommuner med mer enn 20 000 innbyggere oppgir 37 prosent at de i stor grad har tilgang, mens 58 prosent mener de har det i liten grad. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør fem prosent.



Figur 9.27. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere? - Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer). Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 80)

Når vi ser på skoleeiere ut fra plassering på sentralitetsindeksen ([figur 9.28](#)), finner vi betydelige forskjeller i tilgang på kompetanse i migrasjonsrelaterte utfordringer (som traumer). Blant de mest sentrale kommunene indikerer 50 prosent at de i stor grad har tilgang på kompetanse i migrasjonsrelaterte utfordringer, mens 33 prosent i liten grad har tilgang. Kun 17 prosent gir uttrykk for å ikke ha tilgang på denne kompetanse i det hele tatt. Blant de mellomsentrale kommunene er det 73 prosent som har krysset av for at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen, sammenliknet med 66 prosent av de minst sentrale kommunene.

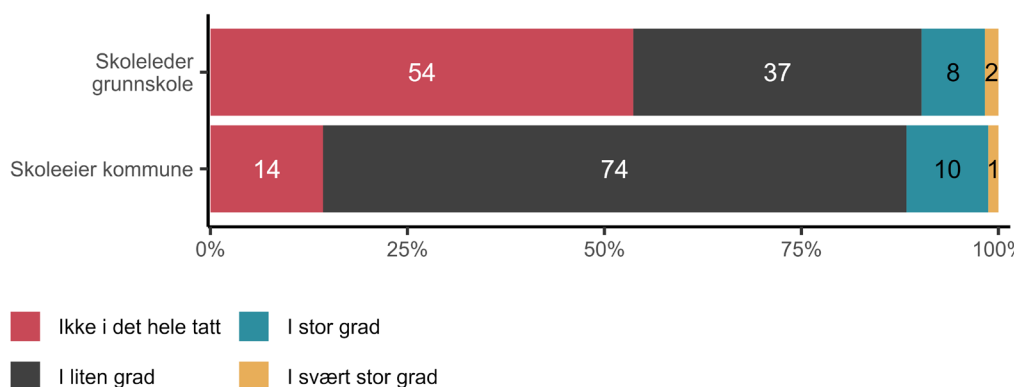


Figur 9.28. Har dere tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer) hos lærere? Skoleeier kommune etter sentralitet (N = 80)

9.7 Tilgang på kompetanse hos øvrig personale

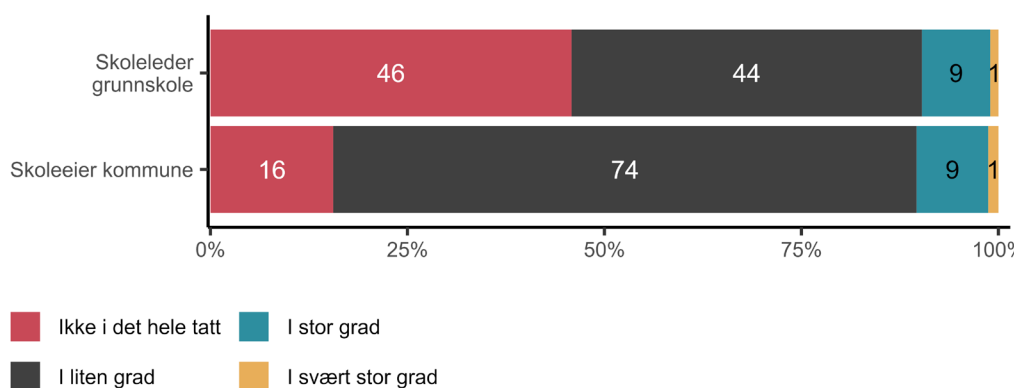
I denne delen av undersøkelsen spurte vi grunnskoleledere og skoleeiere på om de har tilgang på kompetanse hos øvrig personale når det gjelder andrespråkpedagogikk, tospråklig opplæring i fag, flerkulturell pedagogikk, morsmålsopplæring og håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer. Svarene er illustrert i påfølgende figurer, og det er betydelige forskjellene mellom respondentgrupper. På kompetanse i morsmålsopplæring, illustrert i [figur 9.29](#), svarer halvparten (54 prosent) av grunnskolelederne at de ikke har tilgang på denne kompetansen i det hele tatt, mens 37 prosent oppgir at de i liten grad har det. Ti prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad har tilgang på denne kompetansen.

Skoleeiere gir et annet bilde. Her svarer en stor andel at de i liten grad har tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos øvrig personale (74 prosent), mens 11 prosent mener de i stor eller svært stor grad har slik tilgang. Det er 14 prosent som mener de ikke har tilgang på denne kompetansen i det hele tatt hos øvrig personale.



Figur 9.29. Har dere tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos øvrig personale? Etter respondenttype (N = 364)

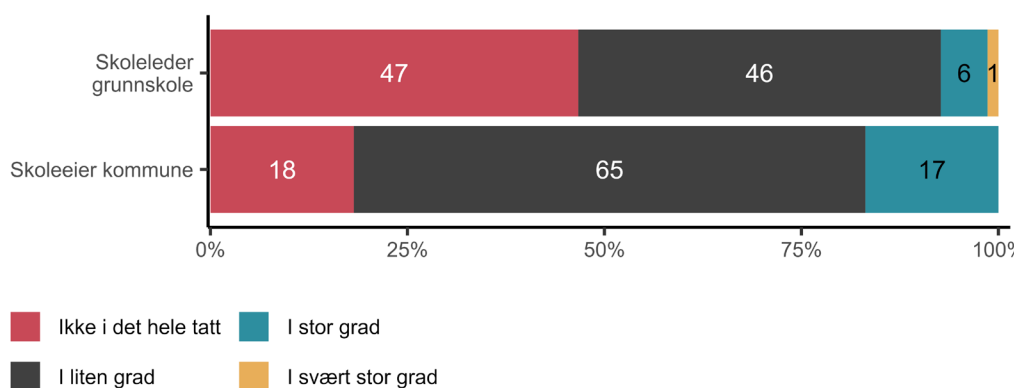
På kompetanse i tospråklig opplæring i fag hos øvrig personalet, som er vist i [figur 9.30](#), svarer omtrent halvparten av grunnskolelederne at de ikke har tilgang på kompetanse hos øvrig personale i det hele tatt (46 prosent). Omtrent like mange oppgir at de i liten grad har tilgang (44 prosent), mens ti prosent sier de har det i stor eller svært stor grad. Blant skoleeierne svarer en stor andel at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen (74 prosent), mens ti prosent mener de har det i stor eller svært stor grad. Blant disse er det 16 prosent som mener de ikke har tilgang i det hele tatt.



Figur 9.30. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i tospråklig opplæring i fag. Etter respondenttype (N = 365)

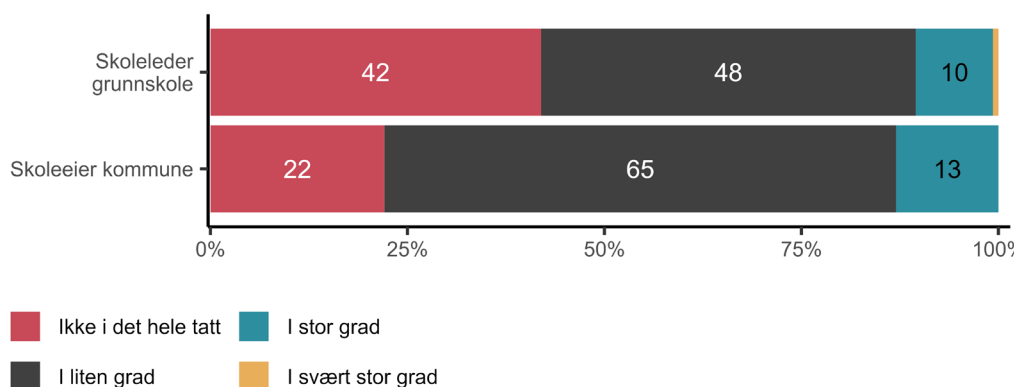
Når det gjelder kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer hos øvrig personale, illustrert i [figur 9.31](#), svarer omtrent halvparten av grunnskolelederne at de ikke har tilgang på kompetanse i det hele tatt (47 prosent). Omtrent like mange oppgir at de i liten grad har tilgang (46 prosent), mens syv prosent sier de i stor eller svært stor grad har det. Blant skoleeierne

svarer en stor andel at de i liten grad har tilgang på kompetanse hos øvrig personale (65 prosent), mens 17 prosent mener de i stor grad har tilgang, og 18 prosent at de ikke har tilgang i det hele tatt.



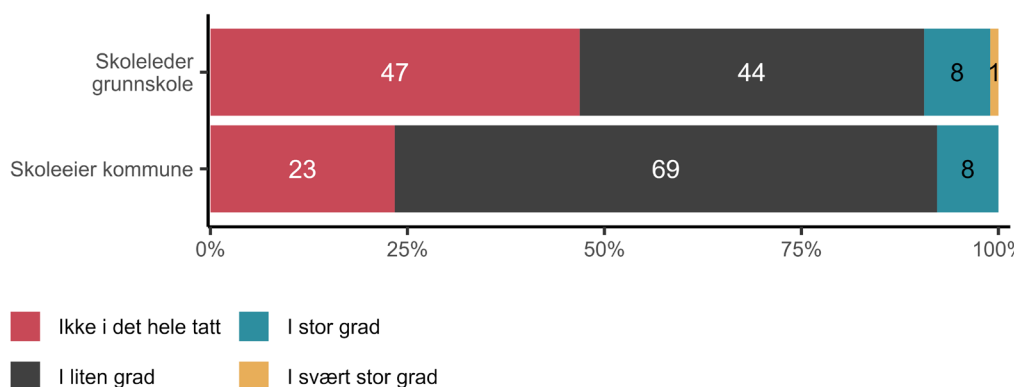
Figur 9.31. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer). Etter respondenttype (N = 364)

Når det gjelder tilgang på kompetanse i flerkulturell pedagogikk hos øvrig personale er svarfordelingen vist i [figur 9.32](#). Det kan se ut til at denne kompetansen ikke er tilgjengelig hos øvrig personale for 42 prosent av grunnskolelederne i det hele tatt, mens like mange oppgir de i liten grad har tilgang (48 prosent). Kun ti prosent gir uttrykk for at de i stor grad har tilgang på denne kompetansen. Blant skoleeierne svarer en stor andel at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen hos øvrig personale (65 prosent), mens 13 prosent mener de i stor grad har kompetanse. Bortimot én av fire (22 prosent) mener de ikke har tilgang på kompetanse i flerkulturell pedagogikk hos øvrig personale i det hele tatt.



Figur 9.32. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i flerkulturell pedagogikk. Etter respondenttype (N = 363)

Tilgang til kompetanse i andrespråkpedagogikk hos øvrig personale er vist i [figur 9.33](#). Vi ser at denne kompetansen ikke er tilgjengelig hos øvrig personale for omtrent halvparten av grunnskolelederne (47 prosent) i det hele tatt, mens like mange oppgir de i liten grad har kompetanse (44 prosent). Kun ni prosent sier at de i stor grad har tilgang. Blant skoleeierne svarer en stor andel at de i liten grad har tilgang på denne kompetansen hos øvrig personal (69 prosent), mens åtte prosent mener de har det i stor grad. Igjen svarer rundt en fjerdedel av skoleeierne (23 prosent) at de ikke har tilgang på kompetanse i andrespråkpedagogikk hos øvrig personale i det hele tatt.



Figur 9.33. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i andrespråkpedagogikk. Etter respondenttype (N = 363)

Det er videre betydelige forskjeller i vurderingen av tilgang på kompetanse hos øvrig personale i morsmålsopplæring blant grunnskoleledere etter skolestørrelse. [Figur 9.34](#) viser at en liten andel (9 prosent) skoleledere ved skoler med under 100 elever oppgir at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne

kompetanse. En stor andel indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt (71 prosent). Ved skoler med 100-299 elever er det over halvparten (57 prosent) som oppgir at de ikke har tilgang til denne kompetanse i øvrig personale i det hele tatt. En liten andel skoleledere (8 prosent) ved disse oppgir at de i stor grad har tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos øvrig personale. Ved skoler med mer enn 300 elever oppgir kun 11 prosent av skolelederne at de i stor eller svært stor grad har tilgang på denne kompetansen. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 39 prosent.

Det er videre signifikante forskjeller i vurderingen av tilgang på kompetanse i tospråklig opplæring i fag hos øvrige personalet mellom grunnskoleledere etter skolestørrelse. Ved skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (10 prosent) at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne kompetanse hos øvrig personale. En stor andel indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen hos øvrig personale i det hele tatt (60 prosent). Ved skoler med 100-299 elever er det omtrent halvparten (47 prosent) som oppgir at de ikke har tilgang til denne kompetanse i det hele tatt. En liten andel (9 prosent) anser at de i stor grad har tilgang. Ved skoler med mer enn 300 elever oppgir kun ni prosent at de i stor grad har tilgang på kompetanse i tospråklig opplæring hos øvrig personale. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 36 prosent.

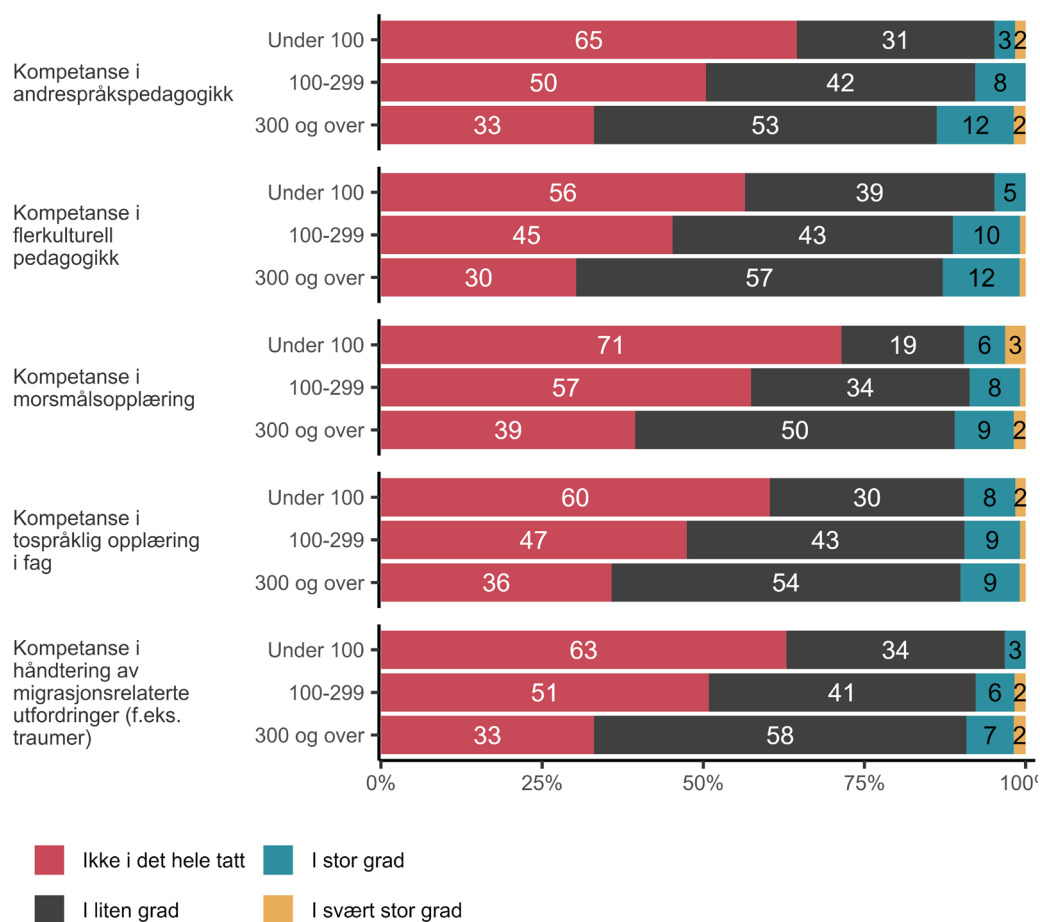
Vi finner også betydelige forskjeller i vurderingen av tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer hos øvrige personalet mellom grunnskoleledere etter skolestørrelse. Ved skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (3 prosent) at de i stor grad har tilgang til denne kompetansen, sammenliknet med en stor andel som indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen hos øvrig personale i det hele tatt (63 prosent). Ved skoler med 100-299 elever oppgir halvparten (51 prosent) at de ikke har tilgang til denne kompetanse i det hele tatt, mens en liten andel (8 prosent) gir uttrykk for at de i stor grad har tilgang. I skoler med mer enn 300 elever oppgir kun ni prosent at de i stor grad har tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer hos øvrig personale. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 33 prosent.

Videre er det signifikante forskjeller i tilgang på kompetanse i flerkulturell pedagogikk hos øvrige personalet blant grunnskoleledere etter skolestørrelse. Ved skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (5 prosent) at de i stor grad har tilgang til denne kompetansen, mens over halvparten indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen hos øvrig personale i det hele tatt (56 prosent). Ved skoler med 100-299 elever er det omtrent halvparten (45 prosent) som oppgir at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt. En liten andel (10 prosent) hevder at de i stor grad har tilgang. I skoler med mer enn 300 elever oppgir kun 12 prosent at de i stor grad har tilgang. De som mener de ikke har

tilgang på kompetanse i flerkulturell pedagogikk hos øvrig personale i det hele tatt utgjør 30 prosent.

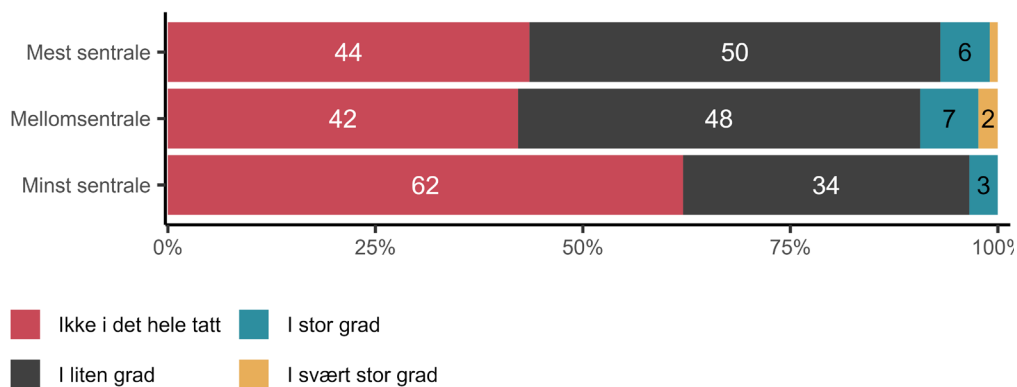
Vi finner på samme måte signifikante forskjeller i vurderingen av kompetanse i andrespråkpedagogikk hos øvrige personalet blant grunnskoleledere etter skolestørrelse. Ved skoler med under 100 elever oppgir en liten andel (5 prosent) at de i stor eller svært stor grad har tilgang til denne kompetansen hos øvrig personal, sammenliknet med en stor andel som indikerer at de ikke har tilgang til denne kompetansen i det hele tatt (65 prosent). Ved skoler med 100-299 elever gir halvparten (50 prosent) uttrykk for at de ikke har tilgang til denne kompetansen hos øvrig personal i det hele tatt, mens en liten andel (8 prosent) svarer at de i stor grad har tilgang. Ved skoler med mer enn 300 elever oppgir kun 14 prosent at de i stor eller svært stor grad har tilgang på kompetanse i andrespråkpedagogikk hos øvrig personale. De som mener de ikke har tilgang i det hele tatt utgjør 33 prosent.

Oppsummert reflekterer svarene en tydelig at små skoler med færre enn 100 elever rapporterer konsekvent lav tilgang til nødvendig kompetanse, med høye andeler av skoleledere som indikerer mangel på kompetanse i morsmålsopplæring, tospråklig opplæring, håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer, og flerkulturell pedagogikk. I motsetning til dette viser større skoler med mer enn 300 elever en noe bedre tilgang til disse kompetanseområdene, selv om en betydelig andel fortsatt rapporterer om mangler.



Figur 9.34. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? Etter grunnskolestørrelse (N = [286-288])

Til slutt finner vi også signifikante forskjeller i kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer som traumer hos øvrig personal blant grunnskoleledere etter kommunens plassering på sentralitetsindeksen. Svarene er illustrert i [figur 9.35](#). Blant grunnskoleledere i de mest sentrale kommunene oppgir 50 prosent at de i liten grad har tilgang til denne kompetansen og øvrig personal, sammenliknet med 48 prosent i de mellomsentrale kommunene, og 34 prosent i de minst sentrale kommunene.



Figur 9.35. Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer). Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 287)

9.8 Oppsummering

- Alle kommunale skoleeiere rapporterer å ha tatt imot ukrainske barn og unge, mens 63 prosent av skoleledere ved grunnskoler sier de har mottatt eller gir opplæring til disse elevene som er en økning på 13 prosent siden høsten 2023.
- Omtrent alle kommunale skoleeiere rapporterer at ukrainske barn og unge mottar et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder fra ankomst. Av skolelederne oppgir 78 prosent at ukrainske barn og unge mottar et fullverdig opplæringstilbud.
- Rundt tre av ti (33 prosent) kommunale skoleeiere og to av ti av skoleledere (25 prosent) ved grunnskoler oppgir at skoler organiserer opplæring i egen klasse for nyankomne elever. I tillegg oppgir 49 prosent av skolelederne ved grunnskoler at det organiseres opplæring i ordinære klasser.
- Omtrent halvparten av skolelederne i grunnskole (45 prosent) oppgir at de organiserer opplæringstilbud etter et delt opplegg i både ordinær klasse og i innføringstilbud. Andelen skoleeiere som svarer det samme er 62 prosent.
- Rundt halvparten (46 prosent) av skoleeierne og 28 prosent av skolelederne ved grunnskoler sier at de vil ha kapasitet til å gi et fullverdig opplæringstilbud til nyankomne ukrainske barn og unge i framtiden.
- En betydelig andel (57 prosent) av skolelederne og (50 prosent) av skoleeierne rapporterer utfordringer med mangel på antall lærere, mens 70 prosent av skolelederne og 74 prosent av skoleeierne rapporterer utfordringer med mangel på lærere med relevant kompetanse.
- I framtiden mener 87 prosent av skolelederne at mangel på lærere med relevant kompetanse vil være en utfordring, mens 67 prosent rapporterer mangel på antall lærere som en framtidig utfordring.
- To av ti (21 prosent) av skolelederne i grunnskoler rapporterer at de har kompetanse i morsmålsopplæring i stor eller svært stor grad, mens 32 prosent sier de har det i liten grad.

10 Evaluering av fagfornyelsen

Universitetet i Oslo (UiO) gjennomfører en evaluering av fagfornyelsen i perioden 2019 - 2025. Evalueringen inkluderer spørsmål knyttet til fagfornyelsens intensjoner, endringsprosesser, hvordan de nye læreplanene tas i bruk, og hvilke konsekvenser de har for skolens praksis og elevenes læring. Dette kapitlet omhandler skoleeieres og skolelederes synspunkter på det nye læreplanverket (LK20), hvor arbeidet står nå, og om hvilke planer og strategier de har.

Dette kapitlet rapporterer hva skoleeiere på både kommunalt og fylkeskommunalt nivå, samt skoleledere i både grunnskole og videregående, svarer på spørsmål knyttet til disse temaene i et spørreskjema utviklet som et samarbeid mellom UiO, Utdanningsdirektoratet og NIFU. Vi rapporterer resultater fra våren 2024 og sammenstiller disse med tilsvarende spørsmål fra 2021, 2022 og 2023.

10.1 Roller og ansvar

Både skoleeiere og skoleledere ble presentert med et sett utsagn knyttet til rammevilkårene for arbeidet med fagfornyelsen, deriblant tid, roller, føringer og ansvar. [Tabell 10.1](#) viser svarfordelingen for skoleeiere, hvor prosent for kommunene oppgis i parentes, ettersom det kun er 11 fylkeskommuner i Norge, og kun ni av disse besvarte undersøkelsen.

Tabell 10.1. 'Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?' Skoleeiere kommune og fylke, antall og prosent

	Eier	Vet ikke	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Totalt
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N
(Fylkes)kommunen har tilstrekkelig tid til å arbeide med fagfornyelsen	Kom.	0 (0 %)	2 (3 %)	17 (21 %)	41 (51 %)	19 (24 %)	1 (1 %)	80
	Fylke	1	0	0	7	1	0	9
Skoleeiers rolle i arbeidet med fagfornyelsen er avklart	Kom.	2 (3 %)	0 (0 %)	7 (9 %)	35 (44 %)	29 (36 %)	7 (9 %)	80
	Fylke	0	0	0	1	6	2	9
Rektors rolle i arbeidet med fagfornyelsen er avklart	Kom.	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (4 %)	18 (23 %)	46 (58 %)	13 (16 %)	80
	Fylke	0	0	0	0	6	3	9
Skoleeier gir tydelige føringer for skolens arbeid med fagfornyelsen	Kom.	0 (0 %)	0 (0 %)	12 (15 %)	35 (44 %)	24 (30 %)	9 (11 %)	80
	Fylke	0	0	0	3	5	1	9
I vår (fylkes)kommune er ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen lagt til den enkelte skole	Kom.	0 (0 %)	1 (1 %)	6 (8 %)	30 (38 %)	33 (41 %)	10 (13 %)	80
	Fylke	0	0	1	5	2	1	9
I vår (fylkes)kommune samarbeider skolene tett i arbeidet med fagfornyelsen	Kom.	1 (1 %)	3 (4 %)	8 (10 %)	26 (33 %)	29 (37 %)	12 (15 %)	79
	Fylke	0	0	1	4	4	0	9
Fagfornyelsen er tema for politiske drøftinger i (fylkes)kommunen	Kom.	2 (3 %)	15 (19 %)	42 (53 %)	18 (23 %)	3 (4 %)	0 (0 %)	80
	Fylke	0	1	5	2	1	0	9

Det er tegn til en viss bedring i skoleeieres tid til å arbeide med fagfornyelsen. Mens kun 15 prosent av skoleeierne på kommunalt nivå i fjor mente at de i stor eller svært stor grad hadde tilstrekkelig tid til å arbeide med fagfornyelsen, er andelen i årets undersøkelse 25 prosent. Vi ser også at halvparten (51 prosent) oppgir at de i noen grad hadde tilstrekkelig tid. Fjorårets andel var også en reduksjon sammenliknet med tallene for høsten 2022, da andelen var 31 prosent. Årets andel er med andre ord en bedring, men ikke helt tilbake på samme nivå som i 2022. Det er verdt å merke seg at bortimot én av fire kommuner (24 prosent) hevder de i liten grad har tilstrekkelig tid til å arbeide med fagfornyelsen. Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå ser vi at syv av de ni som har besvart undersøkelsen gir uttrykk for å i noen grad ha tilstrekkelig tid, mens én opplever å i stor grad ha det.

Nesten halvparten av skoleeierne på kommunalt nivå anser skoleeiers rolle i arbeidet med fagfornyelsen som i stor eller svært stor grad avklart. Det har siden

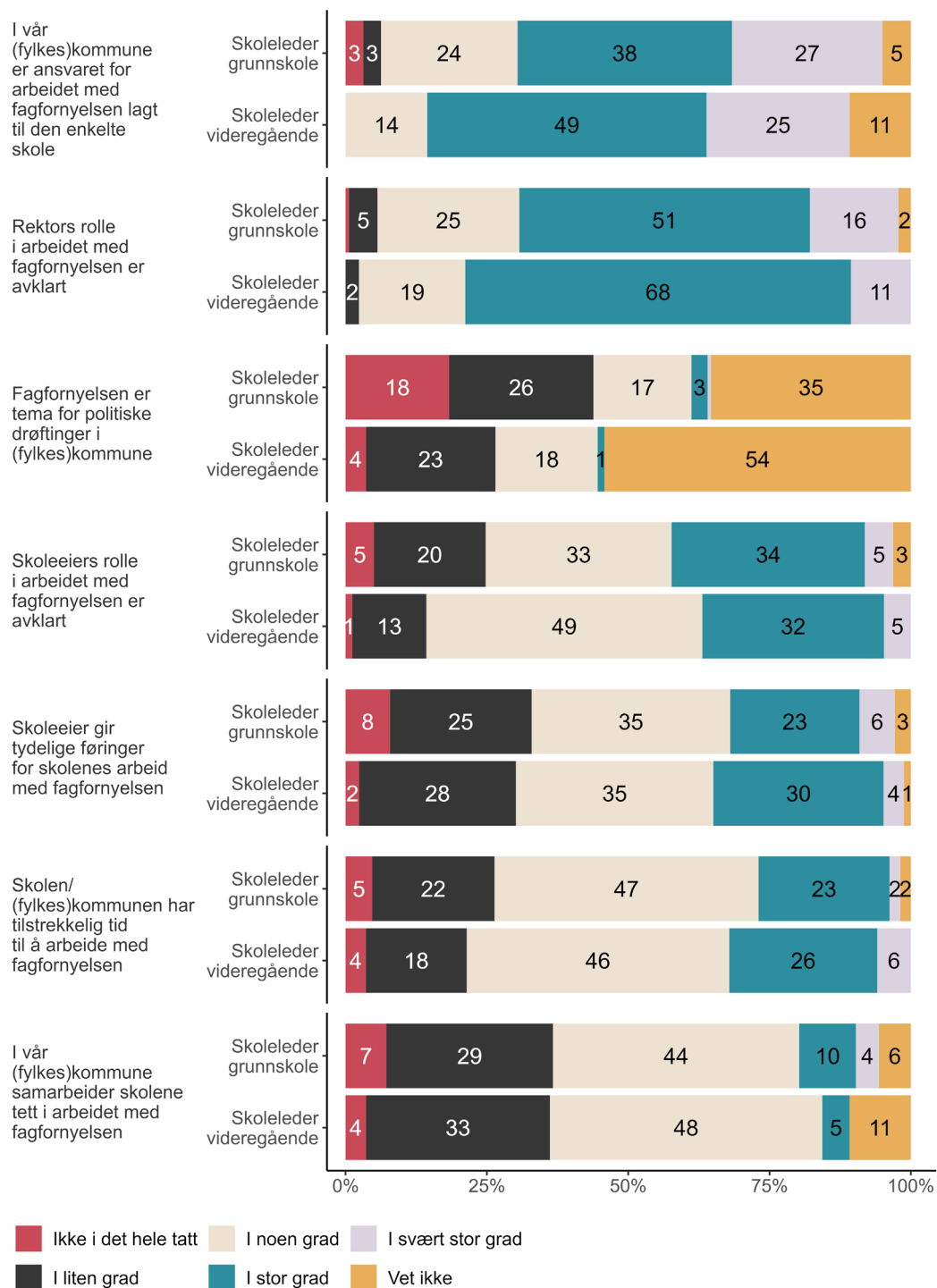
2022 vært en betydelig nedgang i denne andelen, fra 74 prosent høsten 2022, til 47 prosent våren 2023 og med en ytterligere liten reduksjon til 45 prosent i år. Blant fylkeskommunene synes imidlertid trenden å ha snudd, og seks svarer i årets undersøkelse at rollen deres som skoleeier i stor grad er avklart og to at den i svært stor grad er det.

Som tidligere mener de fleste skoleeiere at rektors rolle i stor eller svært stor grad er avklart. Dette gjelder 74 prosent av kommunene og samtlige ni fylkeskommuner. Det kan virke som at rektors rolle i arbeidet med fagfornyelsen i videregående opplæring oppleves som mer avklart enn i grunnskolen, og vi har sett en synkende andel skoleeiere på kommunalt nivå som gir uttrykk for at rektorrollen er avklart, fra hele 97 prosent i 2002 og 82 prosent i 2023. Det er imidlertid ingen i årets undersøkelse som gir uttrykk for at rektors rolle ikke i det hele tatt er avklart, og kun tre prosent som mener den i liten grad er det.

Om lag fire av ti skoleeiere på kommunalt nivå (41 prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad gir tydelige føringer for skolenes arbeid med fagfornyelsen, som også er en betydelig reduksjon fra 54 prosent i 2022, men en økning fra fjoråret (37 prosent). Som vi ser svarer seks av ni fylkeskommuner det samme, mens tre mener de i noen grad gir tydelige føringer. I tillegg har noe over halvparten (54 prosent) av kommunene og fire av ni fylkeskommuner svart at ansvaret i deres (fylkes)kommune i stor eller svært stor grad er lagt til den enkelte skole. Dette er en økning fra tidligere undersøkelser, og vi ser også at det i år kun er ni prosent av kommunene og én fylkeskommune som oppgir at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle.

Vi ser videre at rundt halvparten av skoleeierne på kommunalt nivå (52 prosent) har inntrykk av at skolene i deres kommune samarbeider tett i arbeidet med fagfornyelsen. Fire av ni på fylkeskommuner svarer at skolene i fylkeskommunen deres i stor grad gjør det. Denne andelen har vært nokså stabil over tid. På den andre siden ser det fortsatt ikke ut til at fagfornyelsen i særlig stor grad er et politisk tema. Ingen skoleeiere, verken kommuner eller fylkeskommuner, oppgir at fagfornyelsen i svært stor grad er tema for politiske drøftinger, mens kun fire prosent av kommunene og én fylkeskommune hevder at den i stor grad er det. Flertallet i begge grupper oppgir at fagfornyelsen i noen grad er et politisk tema.

Skolelederne ble presentert med de samme utsagnene, og svarfordelingen vises i [figur 10.1](#):



Figur 10.1. Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? Skoleledere (N = 403)

Skoleledere, spesielt i videregående, gir i stor utstrekning uttrykk for at ansvaret for fagfornyelsen er lagt til den enkelte skole. Som det framgår av figuren svarer

hele 74 prosent av skolelederne i videregående at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle, og det samme gjør 65 prosent av grunnskolelederne. Ingen skoleledere i videregående har oppgitt at dette i liten grad eller ikke i det hele tatt er tilfelle, og bare seks prosent av grunnskolelederne er av denne oppfatning.

Vi ser videre at det store flertallet av skolelederne opplever egen rolle i arbeidet med fagfornyelsen som avklart. Mens 79 prosent av skolelederne i videregående mener dette i stor eller svært stor grad er tilfelle, er andelen 67 prosent blant grunnskolelederne. Igjen er det svært få som gir uttrykk for at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle i begge grupper. På den andre siden er det lavere andeler som opplever skoleeiers rolle som i stor eller svært stor grad avklart (39 prosent blant grunnskolelederne, og 37 prosent i videregående), og flere som oppgir at den ikke i det hele tatt eller i liten grad er det (henholdsvis 25 prosent og 14 prosent). Disse andelen har vært noenlunde stabile over tid, og kontrasten mellom svarene til skoleeiere og skoleledere på spørsmålet om førstnevntes rolleavklaring vedvarer.

Vi ser en nokså lik vurdering blant skoleledere av hvorvidt skoleeier gir tydelige føringer for skolens arbeid med fagfornyelsen som på spørsmålet om hvor avklart rollen til skoleeier er. Mens 34 prosent av skolelederne i videregående oppgir at skoleeier i stor eller svært stor grad gir tydelige føringer, svarer 30 prosent at det ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle. Tilsvarende andeler for grunnskolelederne er henholdsvis 29 prosent og 27 prosent. Dette er omtrent samme andeler som i fjor, som da var en reduksjon fra 2021 og 2022 da henholdsvis 44 prosent og 37 prosent ga uttrykk for at skoleeier i stor eller svært stor grad ga dem tydelige føringer i arbeidet med fagfornyelsen.

Videre er skolelederes syn nokså splittet på spørsmålet om skolen har tilstrekkelig tid til å arbeide med fagfornyelsen. Mens 32 prosent av skolelederne i videregående og 25 prosent i grunnskolen mener de i stor eller svært stor grad har tilstrekkelig tid, hevder henholdsvis 22 prosent og 27 prosent at de ikke i det hele tatt eller i liten grad har det. Vi ser imidlertid at om lag halvparten (henholdsvis 46 prosent og 47 prosent) gjør vurderingen at de i noen grad har tilstrekkelig tid. Dette bildet har vært relativt stabilt over tid.

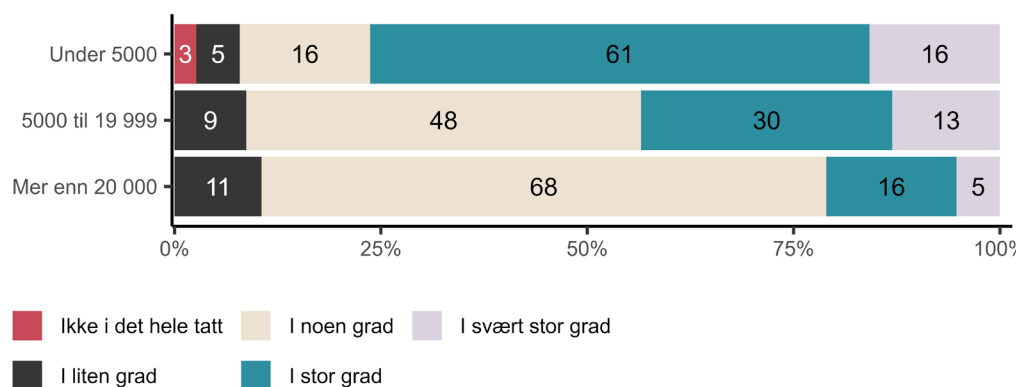
Som tidligere år er også svarene fra skolelederne på om skolene i samme (fylkes)kommune samarbeider tett varierende. Det er imidlertid flere som er av den oppfatning at det ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle (36-37 prosent) enn at det i stor eller svært stor grad er det (5-14 prosent). Noe i underkant av halvparten både blant skolelederne i videregående (48 prosent) og i grunnskolen (44 prosent) mener at skolene i noen grad samarbeider i arbeidet med fagfornyelsen. Kontrasten til skoleeieres vurdering av skolenes samarbeid som har blitt bemerket tidligere år, vedvarer også på dette spørsmålet.

Over halvparten (54 prosent) av skolelederne i videregående og 35 prosent av grunnskolelederne vet ikke om fagfornyelsen er tema for politiske drøftinger i (fylkes)kommunen. Blant de som oppgir at de vet, faller de fleste svarene på i liten grad eller ikke i det hele tatt (henholdsvis 27 prosent og 44 prosent). Denne svarfordelingen samsvarer også i det store og det hele med fjorårets.

Vi skal nå i påfølgende underkapitler se nærmere på hvordan svarene knyttet til enkelte av disse utsagnene varierer på tvers av utvalgte kjennetegn ved skolene og kommunene.

10.1.1 Variasjoner på tvers av kommuner

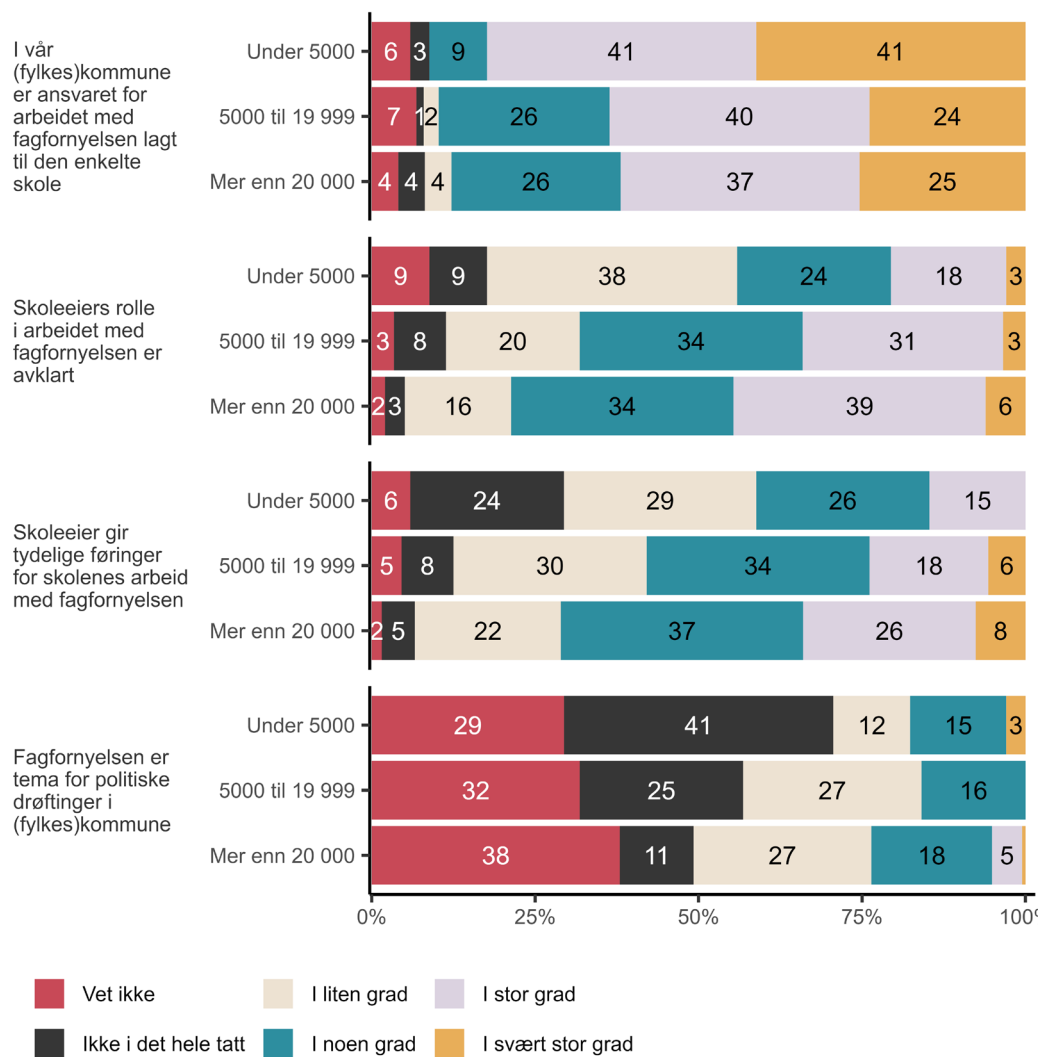
Arbeidet med fagfornyelsen ser ut til å variere på tvers av kommunene i Norge. For det første kan det se ut til at små kommuner som skoleeiere i større grad legger ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen til den enkelte skole:



Figur 10.2. Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din kommune? Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 80)

Mens hele 77 prosent av kommunene med mindre enn 5 000 innbyggere oppgir at ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen i stor eller svært stor grad er lagt til den enkelte skole i deres kommune, er tilsvarende andel 21 prosent blant kommunene med over 20 000 innbyggere. Blant de mellomstore kommunene oppgir 43 prosent dette. Vi ønsker imidlertid å gjøre oppmerksom på at det totale antallet kommuner som har svart kun er 80, noe som gjør at svarene må tolkes med en viss forsiktighet.

Vi finner imidlertid også signifikante forskjeller mellom grunnskolelederes vurdering etter kommunestørrelse på fire av utsagnene. Disse framgår av [figur 10.3](#):



Figur 10.3. Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? - I vår (fylkes)kommune er ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen lagt til den enkelte skole Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = [317-319])

For det første ser vi at det er betydelig flere grunnskoleledere i de minste kommunene (82 prosent) som gir uttrykk for at arbeidet med fagfornyelsen i stor eller svært stor grad er lagt til den enkelte skole, sammenliknet både med de mellomstore (64 prosent) og de største (62 prosent) kommunene. Motsatt ser vi at det er betydelig flere grunnskoleledere i de største kommunene som opplever at skoleeiers rolle i arbeidet med fagfornyelsen i stor eller svært stor grad er avklart (45 prosent), sammenliknet med både de mellomstore (34 prosent) og de minste kommunene (21 prosent). Blant grunnskolelederne i de minste kommunene svarer hele 47 prosent at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle, mens samme andel i de største kommunene 19 prosent. Vi ser tilsvarende

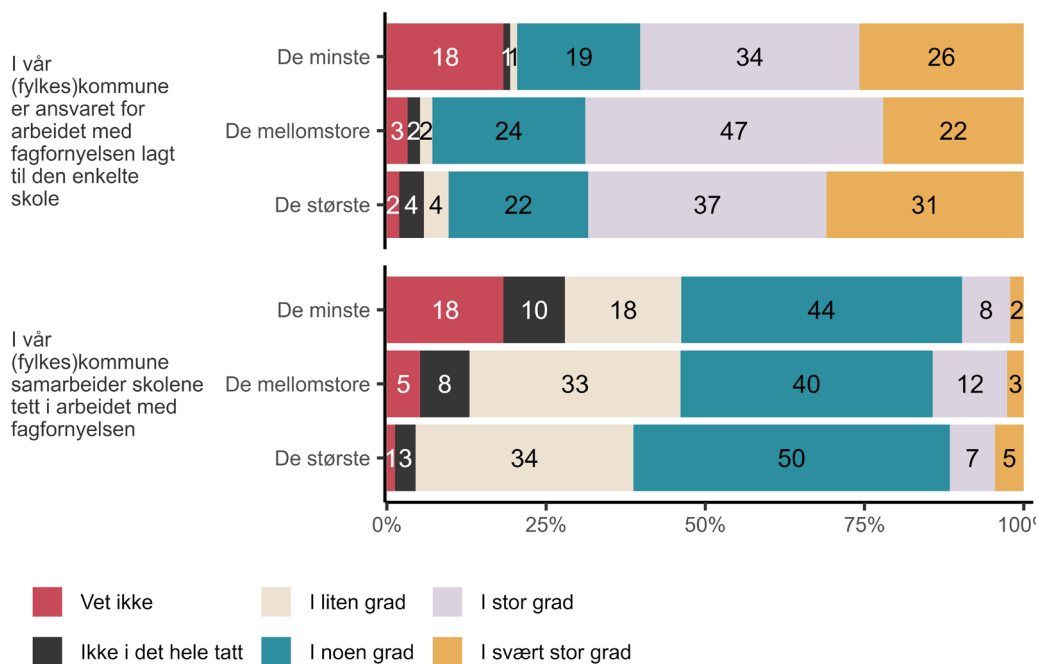
bilde når det gjelder hvorvidt skoleeier gir tydelige føringer i arbeidet med fagfornyelsen. Mens 34 prosent av grunnskolelederne i de største kommunene hevder at skoleeier i stor eller svært stor grad gir føringer, er tilsvarende andel i de mellomstore kommunene 24 prosent og i de minste 15 prosent. I sistnevnte tilfelle er det videre ingen som svarer at skoleeier i svært stor grad legger føringer, og vi ser også at hele 53 prosent hevder at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle. Til slutt ser vi også at fagfornyelsen i mindre grad synes å være tema for politiske drøftinger i de minste kommunene ved at 41 prosent av grunnskolelederne der oppgir at dette ikke i det hele tatt er tilfelle. Tilsvarende andel blant grunnskoleledere i de mellomstore og de største kommunene er henholdsvis 25 prosent og 11 prosent. Det er imidlertid viktig å merke seg at i alle tre tilfellene er det store andeler som ikke vet svaret på dette spørsmålet.

Vi finner mye av det samme bildet når vi ser på kommunenes plassering på sentralitetsindeksen. Det virker som at grunnskoleledere i de mest sentrale kommunene i større grad anser skoleeiers rolle i arbeidet med fagfornyelsen som avklart og at de opplever at skoleeier gir tydelige føringer. Det er også en høyere andel grunnskoleledere i de minst sentrale kommunene som oppgir at fagfornyelsen ikke i det hele tatt er tema for politiske drøftinger (ikke vist i figur).

10.1.2 Variasjoner etter skolestørrelse

Det er også signifikante forskjeller i skolelederens svar etter skolestørrelse, målt i antall elever, når det gjelder om ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen er lagt til den enkelte skole og hvorvidt skolene samarbeider seg imellom.¹⁷ Disse framgår av [figur 10.4](#):

¹⁷ Her deles skolene inn i de minste, de mellomste og de største, basert på de respektive skolestørrelsesvariablene for grunnskoler og videregående skoler. Altså vil gruppen av de minste skolene bestå av grunnskoler med mindre enn 100 elever og videregående skoler med mindre enn 250 elever.



Figur 10.4. Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? Skoleledere etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 402)

Mens 68 prosent av skolelederne ved de største skolene, og 69 prosent ved de mellomstore, oppgir at ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen i stor eller svært stor grad er lagt til den enkelte skole, er tilsvarende andel 60 prosent ved de minste. Blant sistnevnte ser vi at hele 18 prosent oppgir at de ikke vet om dette er tilfelle. Det er også mye høyere andel som svarer det samme blant skolelederne i de minste skolene hva angår om skolene i (fylkes)kommunen samarbeider i arbeidet med fagfornyelsen. Det er imidlertid også en høyere andel her som gir uttrykk for at dette ikke i det hele tatt er tilfelle (10 prosent) enn blant skoleledere ved de mellomstore (8 prosent) og de største (3 prosent) skolene. Når det gjelder hvorvidt ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen er lagt til den enkelte skole, er forskjellene enda mer markante dersom vi kun ser på svarene til skoleledere i videregående. Mens hele 82 prosent av skolelederne ved de største videregående skolene gir uttrykk for at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle, er tilsvarende andeler ved henholdsvis de mellomstore og de minste 74 prosent og 67 prosent.

10.2 Planer og strategier

Denne delen omhandler skoleeieres og skolelederes planer og strategier i arbeidet med fagfornyelsen. Alle respondentene ble presentert med utsagn knyttet til dette. Siden skoleeiere og skoleledere har ulike ressurser tilgjengelig for arbeid med

fagfornyelsen, presenterer vi svarfordelingen hver for seg. I [tabell 10.2](#) vises antall svar blant *skoleeiere* for fire av utsagnene om planer og strategier, med andeler i parentes for skoleeier på kommunenivå:

Tabell 10.2. 'Planer og strategier: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?' Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent

	Skoleeier	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Overordnet del - verdier og prinsipper har stor betydning for arbeidet med fagfornyelsen i (fylkes)kommunen	Kommune (N= 79)	0 (0 %)	3 (4 %)	14 (18 %)	48 (61 %)	14 (18 %)	0 (0 %)
	Fylke (N= 9)	0	1	0	4	4	0
(Fylkes)kommunen gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen	Kommune (N= 79)	2 (3 %)	11 (14 %)	50 (63 %)	12 (15 %)	4 (5 %)	0 (0 %)
	Fylke (N= 9)	0	0	4	5	0	0
Vår (fylkes)kommune justerer fag- og timefordeling for å ivareta de tverrfaglige temaene	Kommune (N= 78)	8 (10 %)	30 (38 %)	28 (36 %)	7 (9 %)	0 (0 %)	5 (6 %)
	Fylke (N= 9)	4	3	2	0	0	0
Vår (fylkes)kommune har benyttet personressurser utenfor skolens egen stab i arbeidet med fagfornyelsen	Kommune (N= 79)	21 (27 %)	7 (9 %)	32 (41 %)	14 (18 %)	3 (4 %)	2 (3 %)
	Fylke (N= 9)	0	2	5	1	1	0

Det er en lavere andel skoleeiere på kommunenivå som svarer at *Overordnet del - verdier og prinsipper* i stor eller svært stor grad har betydning for deres arbeid med fagfornyelsen i år (62 prosent) sammenliknet med tidligere år (blant annet 84 prosent i fjor). Det er signifikant høyere andel blant de største (90 prosent) og mellomstore (91 prosent) kommunene som svarer dette, sammenliknet med de minste (65 prosent) (ikke vist i tabell/figur). Åtte av ni fylkeskommuner svarer at *Overordnet del* i stor eller svært stor grad har betydning, mens én mener den i liten grad har det.

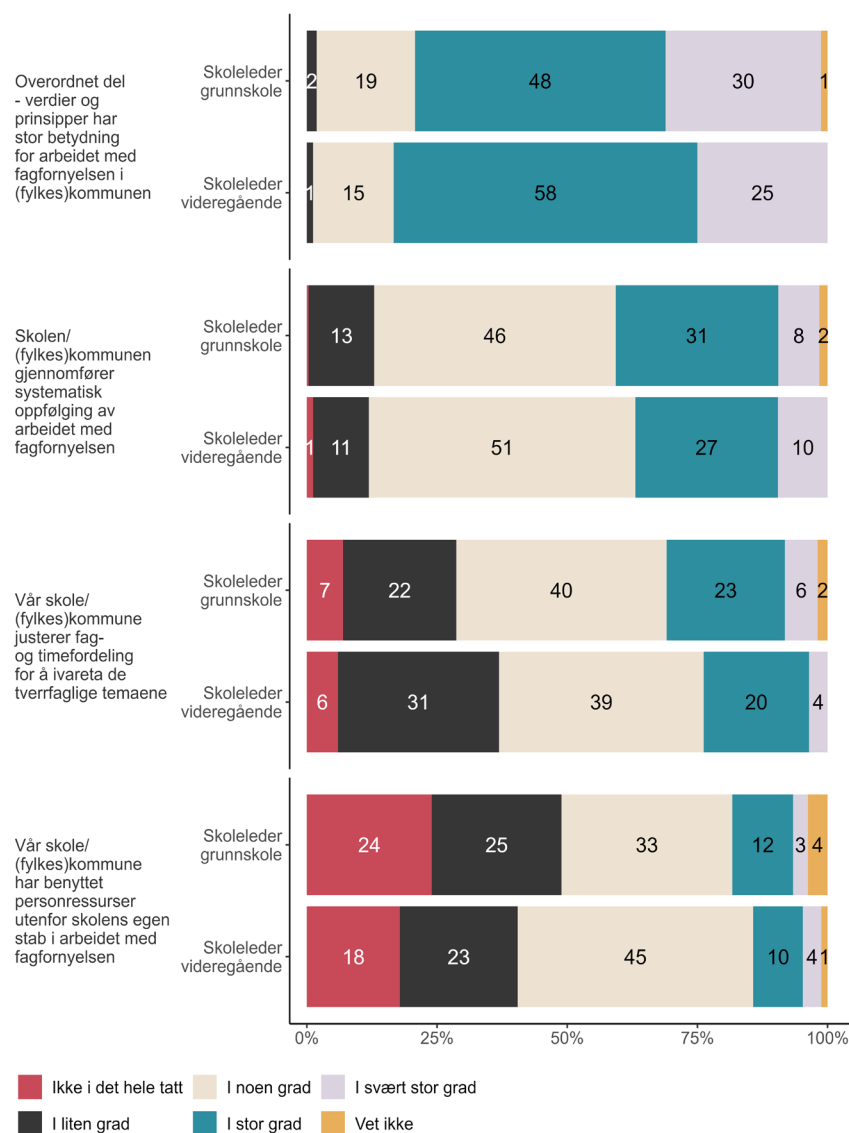
På spørsmål om (fylkes)kommunen gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen ser vi at én av fem (20 prosent) kommuner hevder at de i stor eller svært stor grad gjør dette, mens fem fylkeskommuner oppgir at de i stor grad gjør det. Godt over halvparten av kommunene (63 prosent) gjør dette i noen grad, noe også fire fylkeskommuner uttrykker. Dette er også lavere andeler enn i fjor.

Respondentene ble også spurt om i hvilken grad de justerer timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene. Blant kommunene svarer ni prosent av

kommunene at de i stor eller svært stor grad gjør dette, en nedgang fra 18 prosent i fjor. Om lag halvparten av kommunene (48 prosent) oppgir at de ikke i det hele tatt eller i liten grad gjør slike justeringer i timefordelingen, noe som er likt som i fjor. Det er med andre ord en større andel i årets undersøkelse som gir uttrykk for at de i noen grad gjør dette. Blant skoleeierne på fylkeskommunalt nivå ser dette ut til å være enda mindre vanlig. Fire svarer at de ikke vet, tre at de ikke i det hele tatt justerer timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene, og to at de i noen grad gjør det.

Når det gjelder bruk av ressurser utenfor skolens stab i arbeidet med fagfornyelsen oppgir flertallet av skoleeierne at de i noen grad gjør det. Vi ser at 41 prosent av kommunene og fem av fylkeskommunene svarer dette.

[Figur 10.5](#) viser svarfordelingen til *skolelederne* på samme spørsmål:



Figur 10.5. Planer og strategier: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? Skoleledere (N = 402)

Det store flertallet av skolelederne gir uttrykk for at *Overordnet del - verdier og prinsipper* i stor eller svært stor grad har betydning for deres arbeid med fagfornyelsen. Dette gjelder 83 prosent av skolelederne i videregående og 78 prosent av grunnskolelederne. Dette er en liten økning fra i fjor, hvor andelen som oppga å i stor eller svært stor grad benytte *Overordnet del* var 70-76 prosent. Det er imidlertid en tendens til at andelen som gir uttrykk for dette øker med skolestørrelse innen videregående. Mens hele 93 prosent av skolelederne ved de største videregående skolene, og 91 prosent ved de mellomstore videregående skolene, har krysset av for i stor eller svært stor grad, er tilsvarende andel 62 prosent ved de minste (ikke vist i figur).

Rundt halvparten (46-51 prosent) av skolelederne hevder videre at skolen i noen grad gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen. Dette er omtrent samme andel som i fjor. Da oppga omtrent 36-41 prosent av skolelederne at de i stor eller svært eller stor grad gjorde dette, mens tilsvarende andel i årets undersøkelse er 37-39 prosent. Vi finner her signifikante forskjeller etter skolestørrelse når vi ser grunnskoler og videregående under ett. Mens halvparten (50 prosent) av skolelederne ved de største skolene oppgir at de i stor eller svært stor grad gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen, er tilsvarende andeler blant de mellomstore og de minste henholdsvis 36 prosent og 24 prosent (ikke vist i figur). Tilsvarende varierer dette med sentralitet. Mens noe over halvparten (52 prosent) av grunnskolelederne i de mest sentrale kommunene hevder at skolen i stor eller svært stor grad gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen, er tilsvarende andeler 35 prosent og 24 prosent i henholdsvis de mellomsentrale og minst sentrale kommunene (ikke vist i figur).

Når det gjelder justering av fag- og timefordelingen for å ivareta de tverrfaglige temaene ser vi at en noe høyere andel grunnskoleledere gir uttrykk for at dette gjøres sammenliknet med skoleledere i videregående. Blant sistnevnte svarer 37 prosent at de ikke i det hele tatt eller i liten grad gjør slike justeringer, mens tilsvarende andel blant grunnskolelederne er 29 prosent. På motsatt ende av skalaen hevder 29 prosent av grunnskoleledere at de i stor eller svært stor grad foretar justeringer av fag- og timefordeling, mens tilsvarende andel blant skoleledere i videregående er 24 prosent. Dette er samme bilde som i fjor, da en betydelig andel på 43-46 prosent oppga at de i noen grad gjør det. Vi ser at andelen som uttrykker det samme i årets undersøkelse er nokså lik (39-40 prosent). Vi ser imidlertid at det er noe høyere andel blant grunnskolelederne ved de minste skolene som svarer at de i stor eller svært stor grad gjør justeringer i fag- og timefordelingen (44 prosent), sammenliknet med de mellomstore (26 prosent) og de største (23 prosent) (ikke vist i figur).

Det ser ikke ut til å være veldig utbredt å benytte personressurser utenfor skolens egen stab i arbeidet med fagfornyelsen. Blant grunnskolelederne oppgir halvparten (49 prosent) at de ikke i det hele tatt eller i liten grad gjør dette, mens tilsvarende andel blant skoleledere i videregående er 41 prosent. Kun henholdsvis 15 prosent og 14 prosent gir uttrykk for at de i stor eller svært stor grad gjør dette. Denne andelen har vært relativt stabil over tid. Vi finner imidlertid at dette varierer mellom grunnskoler etter sentralitet. Mens hele 65 prosent av grunnskolelederne i de minst sentrale kommunene oppgir at de ikke i det hele tatt eller i liten grad benytter personressurser utenfor skolens egen stab, er tilsvarende andeler henholdsvis 48 prosent og 42 prosent i de mellomsentrale og mest sentrale kommunene (ikke vist i figur).

Respondentene ble også bedt om å spesifisere hvilke personressurser utenfor skolens egen stab som er benyttet i arbeidet med fagfornyelsen, og følgende liste er en oppsummering av de hyppigst nevnte:

1. Universiteter og høyskoler (UH-sektor)
2. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)
3. Skoleeier og kommunal administrasjon
4. Eksterne foredragsholdere og veiledere (inkludert forskere, kursholdere og konsulenter)
5. Lokalt næringsliv og organisasjoner
6. Regionalt/interkommunalt samarbeid og nettverk (for eksempel oppvekstnettverk)
7. Skrivesenteret og Lesesenteret ved NTNU
8. FN-sambandet og andre internasjonale organisasjoner
9. Helsepsykiatere og sosionomer
10. Spesifikke personer og rådgivere

10.3 Støtteressurser og kompetanseheving

I [tabell 10.3](#) vises antall svar blant *skoleeiere* på tre utsagn om samarbeid knyttet kompetanseheving, med andeler i parentes for skoleeier på kommunenivå:

Tabell 10.3. 'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?' Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent

	Skoleeier	Ikke i	I	I	I	I	Vet
		det	liten	noen	stor	svært	ikke
		hele	grad	grad	grad	stor	grad
		tatt	N	N	N	N	N
		N (%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Skoleeier legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving	Kommune (N=79)	0 (0 %)	0 (0%)	18 (23 %)	41 (52 %)	20 (25 %)	0 (0 %)
	Fylkeskommune (N= 9)	0	0	1	4	4	0
Skoleledere i vår region samarbeider om kompetanseheving	Kommune (N=79)	0 (0 %)	4 (5 %)	24 (30 %)	36 (46 %)	15 (19 %)	0 (0 %)
	Fylkeskommune (N= 9)	0	0	3	4	2	0
Tiltak for kompetanseheving skjer først og fremst innen den enkelte skole	Kommune (N=79)	1 (1 %)	15 (19 %)	35 (44 %)	26 (33 %)	2 (3 %)	0 (0 %)
	Fylkeskommune (N=)	0	0	5	4	0	0

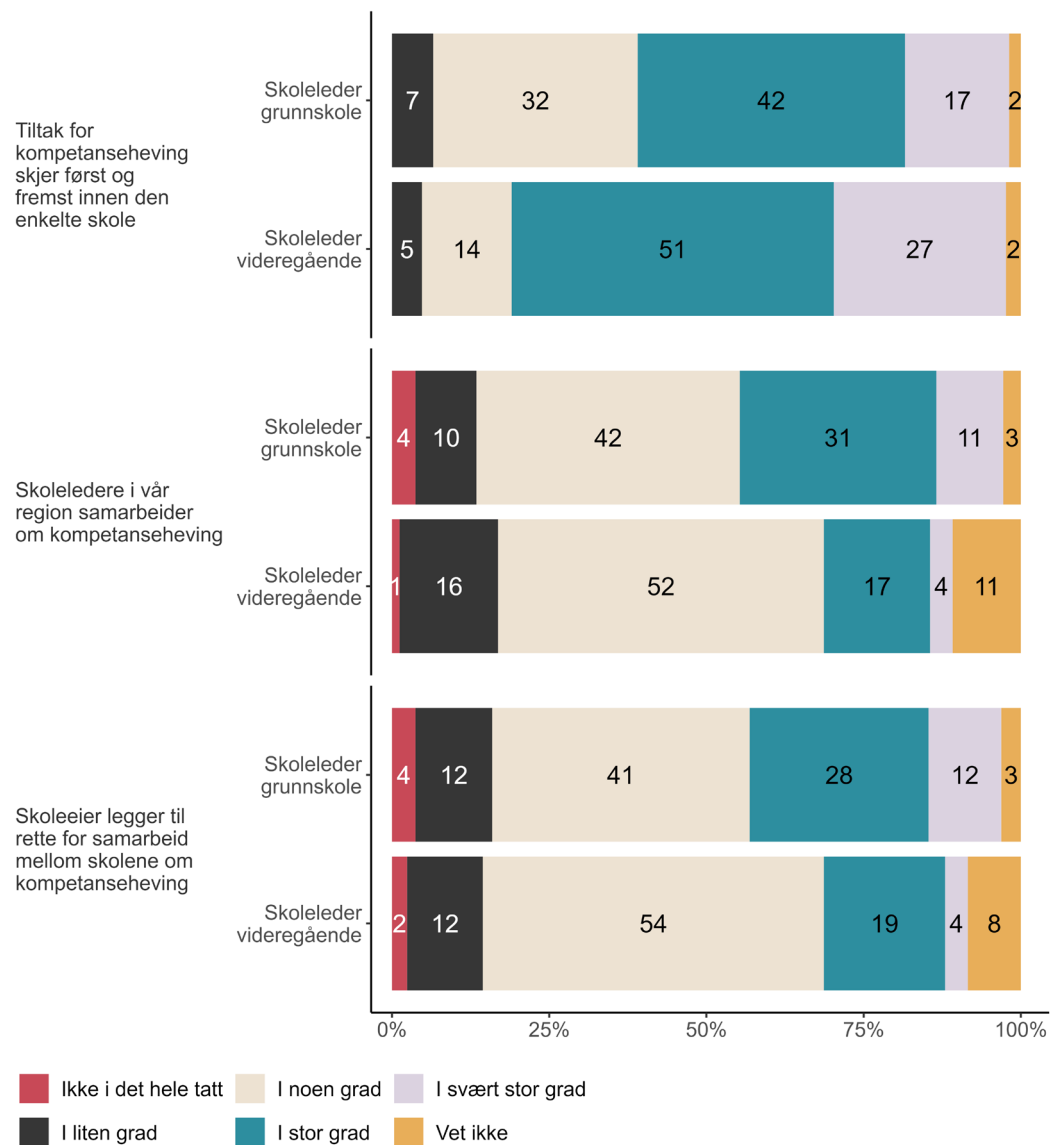
Hele åtte av de ni fylkeskommunene som har besvart undersøkelsen hevder at de i stor eller svært stor grad legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving. Blant skoleeierne på kommunalt nivå svarer 77 prosent dette,

noe som er en høyere andel enn i fjor, og nesten tilbake på samme nivå som i 2022 (80 prosent).

På spørsmålet om skoleledere i regionen samarbeider om kompetanseheving svarer seks av fylkeskommunene at dette skjer i stor eller svært stor grad, mens 65 prosent av kommunene hevder det samme. Det er med andre ord en noe større andel skoleeiere som mener de selv legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving, enn det er som gir uttrykk for at skolelederne faktisk samarbeider om dette.

Til slutt ser vi at fire fylkeskommuner svarer at tiltak for kompetanseheving i stor grad primært skjer innen den enkelte skole, mens fem har krysset av for at dette i noen grad er tilfelle. Blant kommunene hevder 36 prosent at slike tiltak i stor eller svært stor grad først og fremst skjer innen den enkelte skole, mens 44 prosent mener dette i noen grad er tilfelle.

De samme spørsmålene ble stilt til skolelederne, og [figur 10.6](#) viser svarfordelingen:



Figur 10.6. Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? Skoleledere (N = 402)

Figur 10.6 viser at tiltak for kompetanseheving i størst grad primært skjer innen den enkelte skole i videregående. Hele 78 prosent av skolelederne i videregående oppgir at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle, mens tilsvarende andel blant grunnskolelederne er 59 prosent. Blant sistnevnte oppgir 32 prosent at tiltak for kompetanseheving i noen grad er lagt til den enkelte skole.

Som vi ser oppgir veldig like andeler at skoleeier legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving og at skolelederne faktisk samarbeider om dette i regionen. Mens 40 prosent av grunnskolelederne mener at skoleeier i stor eller svært stor grad legger til rette for samarbeid, svarer 42 prosent det samme

når det gjelder faktisk samarbeid skolelederne imellom. Ser vi på skolelederne i videregående, oppgir 23 prosent at skoleeier legger til rette, mens 21 prosent uttrykker at skolelederne i regionen samarbeider. Blant disse er det imidlertid en større andel som uttrykker at de ikke vet på begge utsagnene (8-11 prosent). Det kan videre se ut til at det er noe vanligere å samarbeide på tvers av små skoler. Mens 47 prosent av skolelederne ved de minste skolene svarer at skolene i deres region i stor eller svært stor grad samarbeider om kompetanseheving er tilsvarende andeler 33 prosent og 36 prosent ved henholdsvis de mellomstore og største skolene (ikke vist i figur).

Utvalget ble også spurt om ulike støtteressurser. Svarfordelingene for skoleeierne finnes i [tabell 10.4](#).

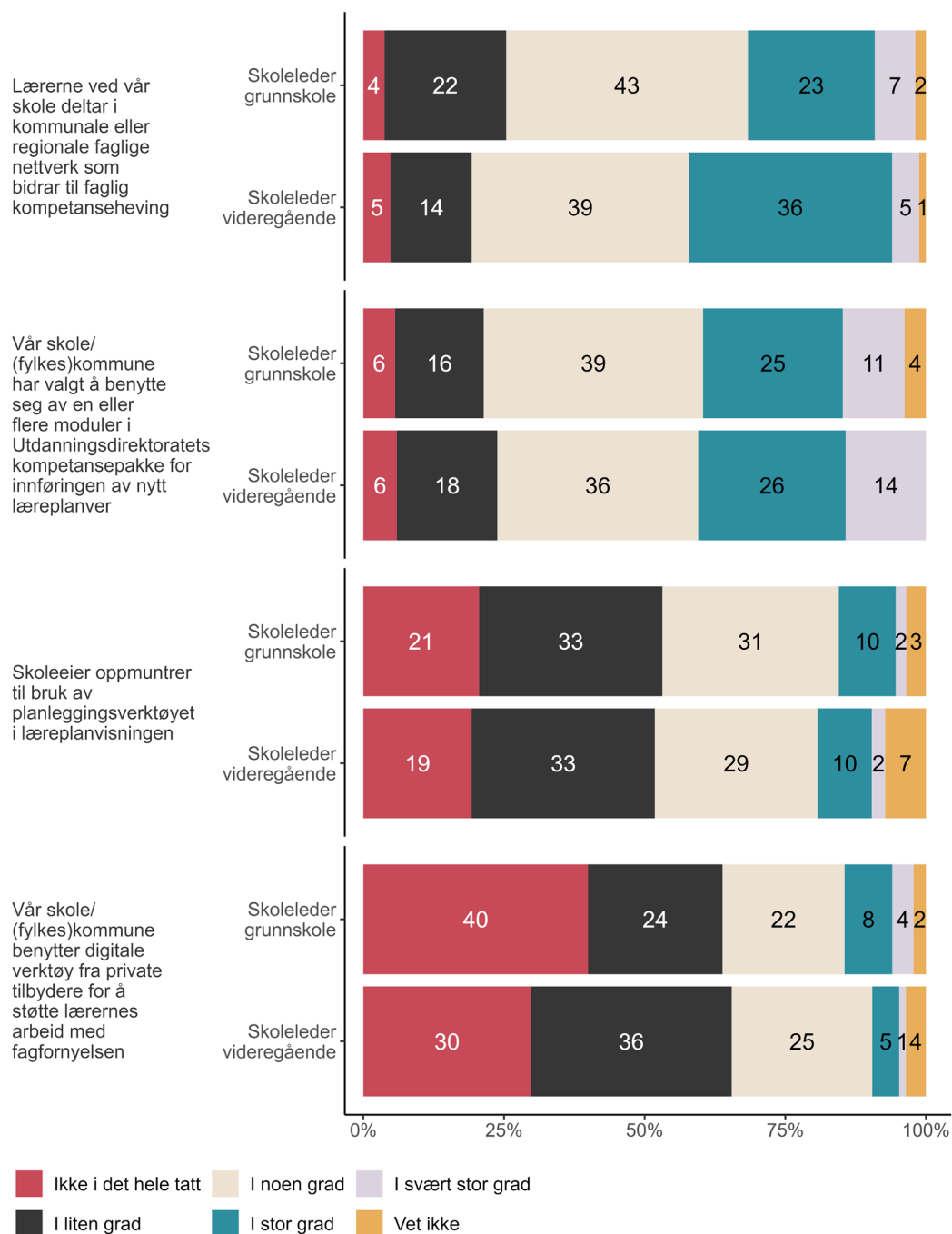
Tabell 10.4. 'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?' Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent

	Skoleeier	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Vår (fylkes)kommune har valgt å benytte seg av en eller flere moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk	Kom. (N= 79)	1 (1 %)	7 (9 %)	31 (39 %)	30 (38 %)	9 (11 %)	1 (1 %)
	Fylke (N= 9)	0	0	2	5	2	0
Vår (fylkes)kommune benytter digitale verktøy fra private tilbydere for å støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen	Kom. (N= 79)	25 (32 %)	24 (30 %)	19 (24 %)	8 (10 %)	2 (3 %)	1 (1 %)
	Fylke (N= 9)	2	4	1	1	0	1
Skoleeier oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen	Kom. (N= 79)	7 (9 %)	13 (16 %)	29 (37 %)	19 (24 %)	7 (9 %)	4 (5 %)
	Fylke (N= 9)	0	1	3	3	2	0

Om lag halvparten (49 prosent) av skoleeierne på kommunalt nivå oppgir at de i stor eller svært stor grad har benyttet seg av Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk. Det samme gjelder for syv av ni fylkeskommuner. Dette er omtrent som i fjor, etter en nedgang fra 2022. Relativt få gir uttrykk for å i stor eller svært stor grad benytte seg av digitale verktøy fra private tilbydere for å støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen, kun 13 prosent av kommunene og én fylkeskommune. Når det gjelder hvorvidt skoleeier mener de oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen, ser vi at 33 prosent av kommunene og fem fylkeskommuner svarer at de i stor eller svært stor grad gjør det. Vi har sett antydning til en betydelig

reduksjon på dette spørsmålet fra 77 prosent i 2021, til 45 prosent i 2022 og til 28 prosent i fjor. Andelen ser nå ut til å ha stabilisert seg.

Skolelederne ble bedt om å ta stilling til de samme tre utsagnene, samt ett om lærernes deltakelse i kommunale eller regionale nettverk som bidrar til faglig kompetanseheving. [Figur 10.7](#) viser svarfordelingen:



Figur 10.7. Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? Skoleledere (N = 402)

Vi ser at det er en høyere andel skoleledere i videregående som oppgir at lærerne ved deres skole i stor eller svært stor grad (41 prosent) deltar i kommunale eller regionale faglige nettverk som bidrar til faglig kompetanseheving, sammenliknet med grunnskoleledere (30 prosent). Blant sistnevnte er det imidlertid en

nevneverdig andel på 22 prosent som oppgir at lærerne i liten grad deltar i slike nettverk. Disse tallene har vært relativt stabile over tid.

Ser vi på bruken av én eller flere moduler i Utdanningsdirektoratets kompetansepakke for innføringen av nytt læreplanverk, svarer skoleledere i videregående likere grunnskolelederne. Blant førstnevnte hevder 40 prosent at skolen i stor eller svært stor grad har valgt å benytte seg av hele eller deler av denne, mens tilsvarende andel blant sistnevnte er 36 prosent. Andelen som oppgir at dette ikke i det hele tatt eller i lite grad er tilfelle er også nokså lik for videregående (24 prosent) og grunnskole (22 prosent).

Når det gjelder skoleledernes inntrykk av om skoleeier oppmuntrer til bruk av planleggingsverktøyet i læreplanvisningen, svarer 12 prosent i begge grupper at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle. Dette er en lavere andel enn det vi så over for skoleeierne. Videre ser vi at den negative trenden vi har observert blant grunnskolelederne tidligere år ser ut til å fortsette, men at den har flatet noe ut. Mens 44 prosent svarte at skoleeier i stor eller svært stor grad oppmuntret til å ta i bruk planleggingsverktøyet i 2021, via 27 prosent i 2022, til 18 prosent i 2023, er altså andelen nå 12 prosent.

Heller ikke skolelederne gir uttrykk for å benytte digitale verktøy fra private tilbydere for støtte lærernes arbeid med fagfornyelsen. Hele 40 prosent av grunnskolelederne og 30 prosent av skolelederne i videregående svarer at dette ikke i det hele tatt er tilfelle, og til sammen uttrykker rundt to av tre (64-66 prosent) i begge grupper at dette i liten eller ingen grad er tilfelle. Det ser her ut til at den nedadgående trenden i andelen som oppgir at de i stor eller svært stor grad benyttet digitale verktøy fra private tilbydere vi har observert har stabilisert seg på fjorårets nivå (6-11 prosent) med 6-12 prosent, etter et fall fra 28-29 prosent i 2021 via 8-16 prosent i 2022.

Til slutt presenterte vi respondentene med to utsagn rettet mer mot læringsressurser og læremidler. [Tabell 10.5](#) viser svarfordelingen til *skoleeierne*:

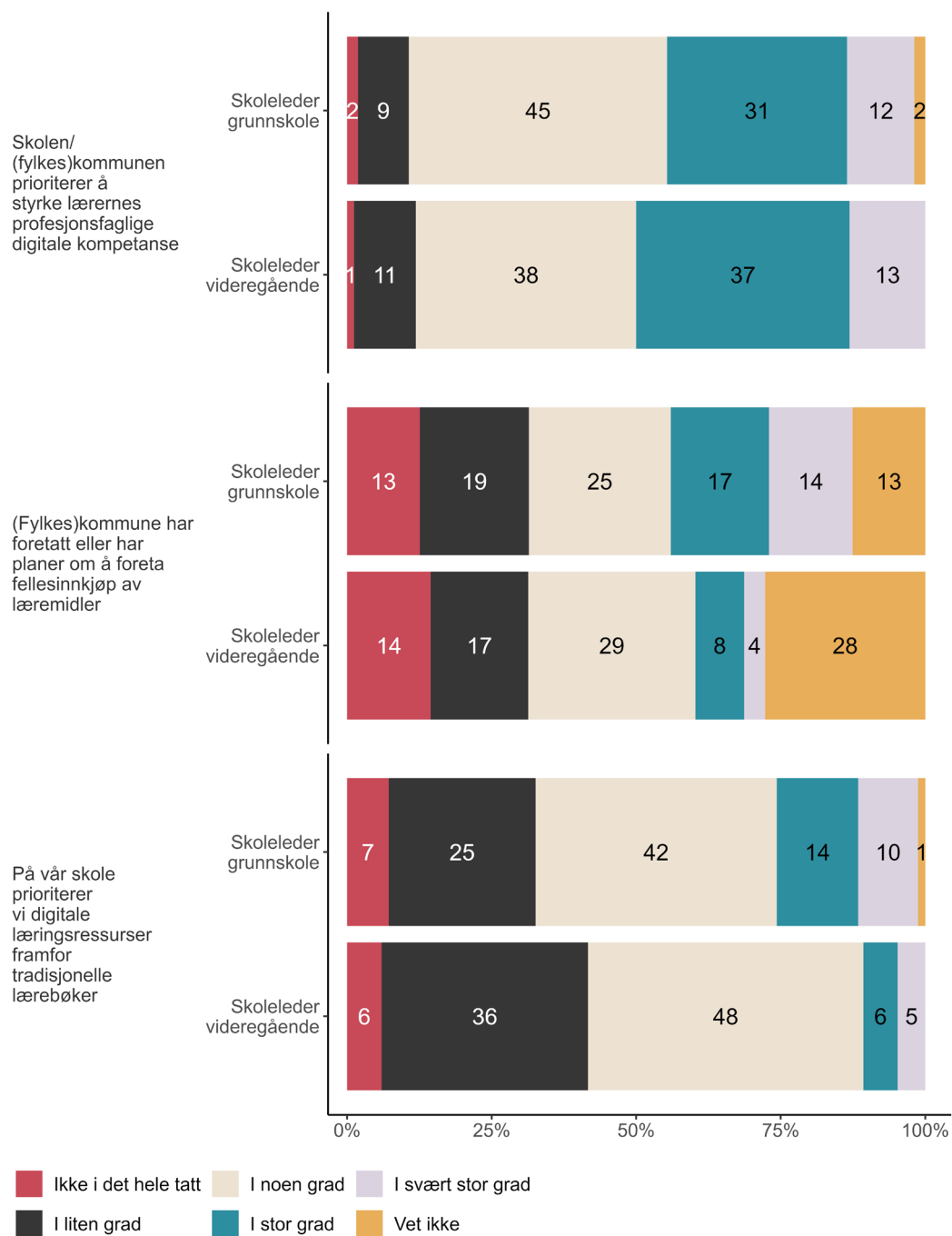
Tabell 10.5. 'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?' Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent

	Skoleeier	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
(Fylkes)kommunen prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse	Kom. (N= 79)	2 (3 %)	5 (6 %)	34 (43 %)	28 (35 %)	10 (13 %)	0 (0 %)
	Fylke (N= 9)	0	0	4	4	1	0
(Fylkes)kommunen har foretatt eller har planer om å foreta fellesinnkjøp av læremidler	Kom. (N= 79)	3 (4 %)	9 (11 %)	18 (23 %)	26 (33 %)	21 (27 %)	2 (3 %)
	Fylke (N=)	0	1	4	1	3	0

Det første utsagnet handler om styrking av lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Vi ser av [tabell 10.5](#) at om lag halvparten (48 prosent) av kommunene og fem av fylkene oppgir at de i stor eller svært stor grad prioriterer å styrke denne. Dette er en reduksjon fra i fjor da hele 63 prosent av kommunene og åtte av elleve fylkeskommuner ga uttrykk for det samme. Det er imidlertid nesten like høy andel (43 prosent av kommunene og fire fylkeskommuner) som hevder at de i noen grad prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse.

Hvis vi ser på utsagnet knyttet til om (fylkes)kommunen har foretatt eller har planer om å foreta fellesinnkjøp av læremidler, svarer 60 prosent av kommunene og fire fylkeskommuner at det i stor eller svært stor grad stemmer for deres vedkommende. Det er nokså like andeler som i fjorårets undersøkelse. Det er verdt å merke seg at fire av ni fylkeskommuner oppgir at dette kun i noen grad er tilfelle for dem.

Skolelederne ble presentert med de samme to utsagnene, samt ett tilleggsutsagn knyttet til hvorvidt skolen prioriterer digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker. [Figur 10.8](#) viser svarfordelingen:



Figur 10.8. Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? Skoleledere (N = 402)

Det kan av figuren se ut til at skoleledere prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Halvparten av skolelederne i videregående (50 prosent) og 43 prosent av grunnskolelederne hevder at de gjør det i stor eller svært stor grad, mens henholdsvis 38 prosent og 45 prosent svarer at de i noen

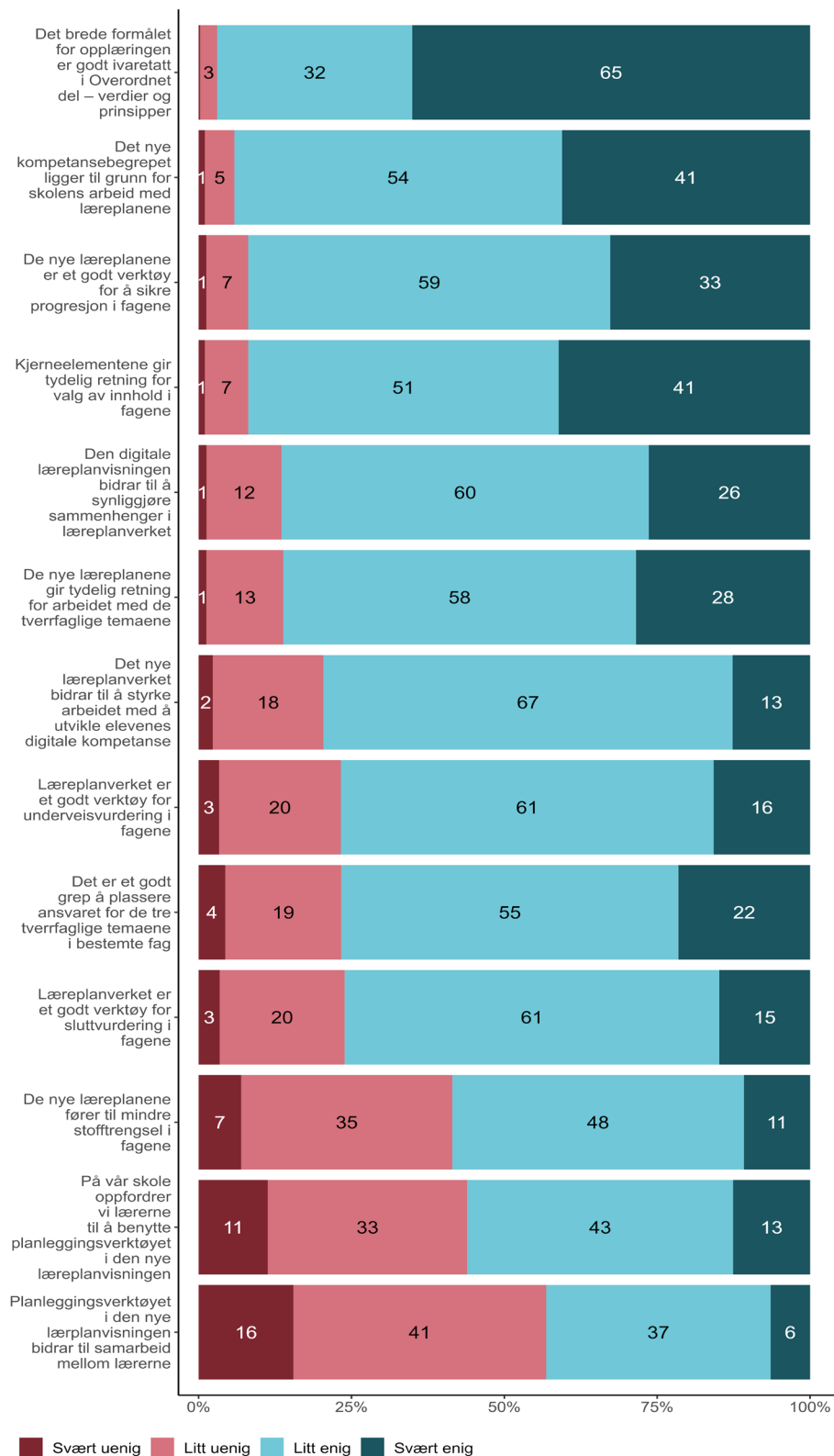
grad prioriterer det. Kun 11-12 prosent svarer at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle. Disse andelene har vært nokså stabile over tid.

Det er større variasjon i svarene på utsagnet knyttet til felleskjøp av læremidler. Mens 31 prosent av grunnskolelederne svarer at kommunen i stor eller svært stor grad har foretatt eller har planer om å foreta fellesinnkjøp av læremidler, er tilsvarende andel blant skolelederne i videregående 12 prosent. Blant disse svarer hele 28 prosent at de ikke vet, noe også 13 prosent av grunnskolelederne gjør. Vi ser at blant begge grupper oppgir betydelige andeler også at dette ikke i det hele tatt eller i liten grad er tilfelle (31-32 prosent). Disse andelene er nokså like som i fjorårets undersøkelse.

Som vi ser oppgir en mye høyere andel grunnskoleledere at de i stor eller svært stor grad (24 prosent) prioriterer digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker sammenliknet med skoleledere i videregående (11 prosent). Blant sistnevnte svarer hele 36 prosent at dette i liten grad er tilfelle, noe som gjelder 25 prosent av grunnskolelederne. Det kan se ut til at det er noe vanligere å gjøre denne prioriteringen ved de største skolene. Mens 29 prosent av skolelederne ved disse svarer at de prioriterer digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker, er tilsvarende andel blant de mellomstore og minste henholdsvis 17 prosent og 16 prosent (ikke vist i figur). Vi ser samme mønster når det gjelder kommunestørrelse og sentralitet. Mens 30 prosent av grunnskolelederne i de største kommunene og 29 prosent i de mest sentrale gir uttrykk for å prioritere digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker, er tilsvarende andeler henholdsvis 18 prosent og 14 prosent i de mellomstore og mellomsentrale, og 12 prosent og 16 prosent i de minste og minst sentrale kommunene.

10.4 Synspunkter på læreplanverket og prosessen

Som tidligere år ble skolelederne også i år spurt om deres synspunkter på læreplanverket og fagfornyelsen som prosess. [Figur 10.9](#) viser svarfordelingen for skoleledere i videregående og grunnskole samlet. Det er relativt få betydningsfulle forskjeller mellom de to gruppene, og vi vil rapportere slike fortløpende. Det er også generelt lite variasjon i svarene, og derfor lite variasjon på tvers av bakgrunnsvariabler.



Figur 10.9. Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn? Skoleledere (N = 395)

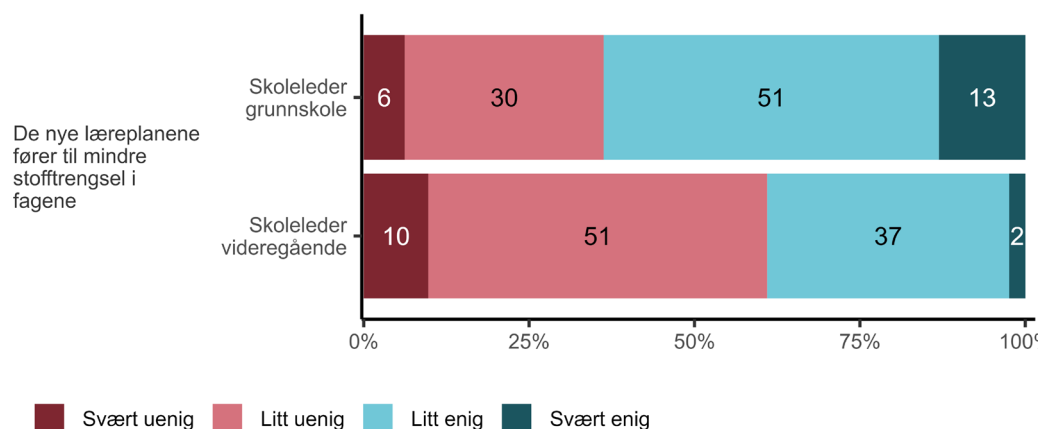
Så å si samtlige (97 prosent) skoleledere er litt eller svært enige i at det brede formålet for opplæringen er god ivaretatt i *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Det ble i fjor påpekt en svak negativ trend i andelen svært enig fra 2021 (79), og 2022 (66) til 2023 (61), men denne ser nå ut til å ha flatet ut eller til og med snudd (65). Vi finner her forskjeller mellom grunnskolelederne etter hvor sentralisert kommunen er. Mens 75 prosent av grunnskoleledere ved grunnskoler i de mest sentrale kommunene sier seg svært enige i at det brede formålet for opplæringen er god ivaretatt i *Overordnet del - verdier og prinsipper*, er tilsvarende andel henholdsvis 63 prosent og 51 prosent i de mellomsentrale og minst sentrale kommunene (ikke vist i figur).

Når det gjelder synspunkter på om det nye kompetansebegrepet ligger til grunn for skolens arbeid med læreplanene, svarer over ni av ti skoleledere (95 prosent) at de er litt eller svært enige, men hvor andelen som uttrykker at de er *litt* enige (54 prosent) er høyere enn andelen som er *svært* enige (41 prosent). Det samme gjelder utsagnene om at de nye læreplanene er et godt verktøy for å sikre progresjon i fagene (92 prosent) og at kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold i fagene (92 prosent). For alle tre utsagn er det heller ingen nevneverdig endring over tid.

I fjor så vi en liten nedgang i andelen som sa seg enige i at de nye læreplanene gir tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene, fra 92 prosent som svarte litt eller svært enig i 2021 og 2022 til 85 prosent. Vi ser at denne andelen i år har stabilisert seg på 86 prosent.

Når det gjelder skolelederens synspunkt på om det var et godt grep å plassere ansvaret for de tre tverrfaglige temaene i bestemte fag, sier 77 prosent seg litt eller svært enige i dette. Nedgangen fra 81 prosent til 71 prosent som vi observerte i fjor, har dermed til en viss grad snudd, og det samme har økningen fra 16 prosent til 24 prosent som sa seg litt uenige. I årets undersøkelse er denne 19 prosent.

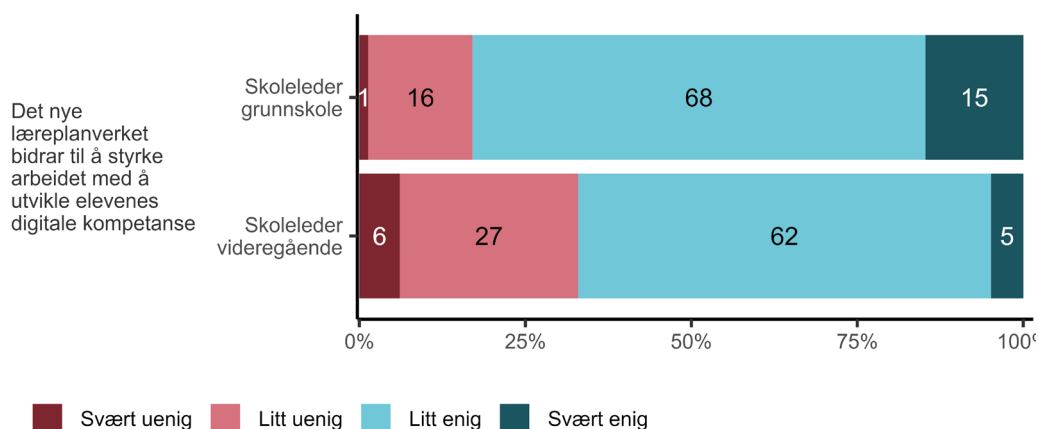
Over tid har vi sett en viss tendens til at skolelederne i økende grad har sagt seg uenige i at de nye læreplanene fører til mindre stofftrengsel i fagene. I 2021 svarte 77 prosent at de var enig i påstanden, mens andelene i 2022 og 2023 var henholdsvis 70 prosent og 56 prosent. I årets undersøkelse ser dette ut til å ha flatet ut, og 59 prosent oppgir at de er litt eller svært enige i dette utsagnet. Det er imidlertid her signifikante forskjeller mellom skoleledere i grunnskolen og videregående, noe som framgår av [figur 10.10](#):



Figur 10.10. Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn? Etter respondenttype (N = 388)

Som vi ser oppgir bortimot to av tre (64 prosent) grunnskoleledere at de er litt eller svært enige i at de nye læreplanene fører til mindre stofftrenghet i fagene. Andelen skoleledere i videregående som uttrykker det samme er 39 prosent. En mer finmasket inndeling i skoletype viser at skoleledere ved rene ungdomsskoler svarer likere skoleledere i videregående. Mens henholdsvis 69 prosent av skolelederne ved barneskoler og 60 prosent ved 1.-10.-skoler er litt eller svært enig i utsagnet, er tilsvarende andel ved rene ungdomsskoler 54 prosent (ikke vist i figur).

Også på utsagnet om at det nye læreplanverket bidrar til å styrke arbeidet med å utvikle elevenes digitale kompetanse ser den svakt fallende tendensen fra 91 prosent i 2021, via 89 prosent i 2022 til 81 prosent i 2023 ut til å ha flatet ut. I årets undersøkelse er det 80 prosent som sier seg litt eller svært enige i dette. Vi finner igjen signifikante forskjeller mellom grunnskoleledere og skoleledere i videregående, som presentert i følgende figur:



Figur 10.11. Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn? Etter respondenttype (N = 387)

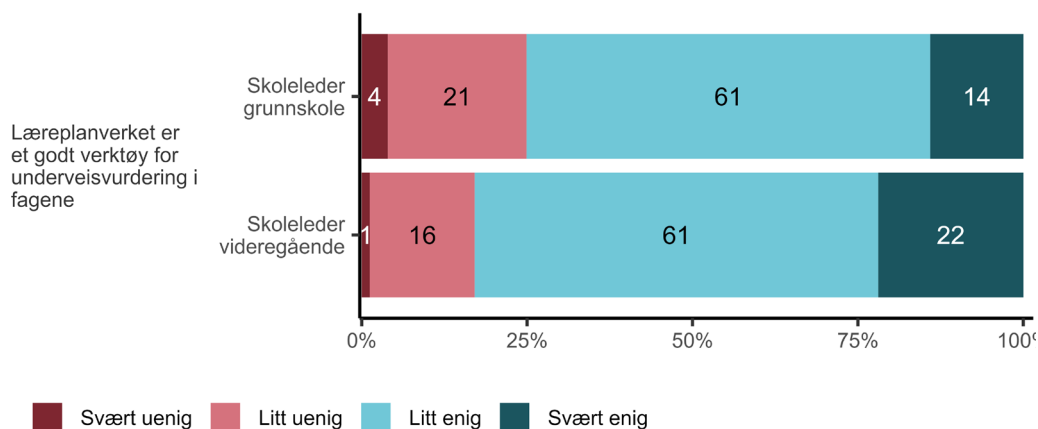
Mens hele 83 prosent av grunnskolelederne gir uttrykk for å være litt eller svært enige i at det nye læreplanverket bidrar til å styrke arbeidet med å utvikle elevenes digitale kompetanse, ser vi at tilsvarende andel blant skolelederne i videregående er 67 prosent. Også her svarer skolelederne ved rene ungdomsskoler likere skoleledere i videregående om vi ser på en mer finmasket inndeling. Mens 89 prosent av skolelederne ved barneskoler er litt eller svært enig i utsagnet, og 81 prosent ved 1.-10.-skoler, er tilsvarende andel ved rene ungdomsskoler 70 prosent (ikke vist i figur).

Skolelederne ble også bedt om å ta stilling til et utsagn om hvorvidt den digitale læreplanvisningen bidrar til å synliggjøre sammenhenger i læreplanverket. Andelen som har sagt seg enige i dette har ligget ganske stabilt rundt 85 prosent over tid. Vi ser at også i årets undersøkelse er andelen som uttrykker at de er litt eller svært enige i dette utsagnet 86 prosent.

Fra og med høsten 2022 ble skolelederne også stilt spørsmål om hvorvidt lærerne ved skolen oppfordres til å benytte planleggingsverktøyet i den nye læreplanvisningen. I årets undersøkelse er det en betydelig lavere andel som oppgir at de er litt eller svært enige i denne påstanden (56 prosent) enn de to foregående årene da rundt syv av ti sa seg enige. Når det gjelder utsagnet om at dette planleggingsverktøyet bidrar til samarbeid mellom lærerne, svarer kun 43 prosent at de er litt eller svært enige i dette. Her fortsetter altså den negative trenden, fra hele 75 prosent i 2021, via 59 prosent i 2022 og 47 prosent i 2023.

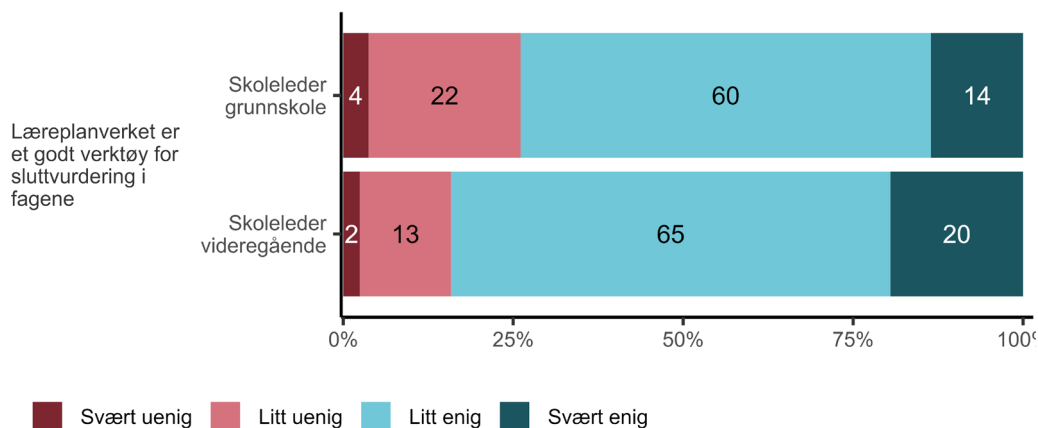
Læreplanverket omhandler også vurderingspraksis. I årets undersøkelse gir litt i underkant av åtte av ti uttrykk for å være litt eller svært enige i at læreplanverket er et godt verktøy for underveisvurdering (77 prosent) og sluttvurdering (76 prosent) i fagene. Skoleledernes vurdering av dette har vært stabil over tid, men det virker som at læreplanverket i litt større utstrekning blir oppfattet som et godt

vurderingsverktøy i videregående sammenliknet med grunnskolen. [Figur 10.12](#) viser forskjellene i vurdering når det gjelder undervisvurdering:



Figur 10.12. Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn? Etter respondenttype (N = 387)

Vi ser at mens 83 prosent av skolelederne i videregående oppgir at de er litt eller svært enige i at læreplanverket er et godt verktøy for undervisvurdering i fagene, er tilsvarende andel blant grunnskolelederne 75 prosent. Vi finner altså tilsvarende mønster i [figur 10.13](#) når det gjelder sluttvurdering:

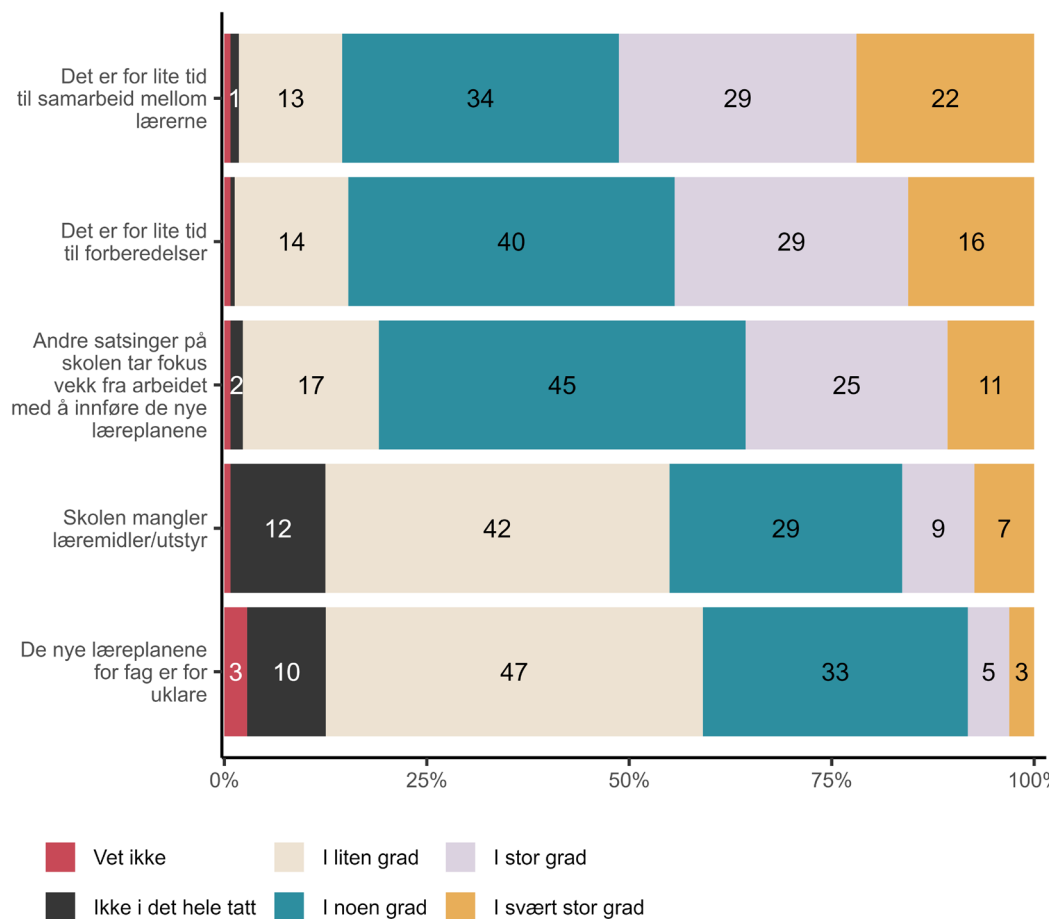


Figur 10.13. Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn? Etter respondenttype (N = 377)

Igjen gir over åtte av ti (85 prosent) av skolelederne i videregående uttrykk for å være litt eller svært enige i at læreplanverket er et godt verktøy for sluttvurdering, mens andelen blant grunnskolelederne er 74 prosent.

10.5 Utfordringer i arbeidet med fagfornyelsen

Skolelederne ble også spurt om utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen, og [figur 10.14](#) viser svarfordelingen samlet sett:



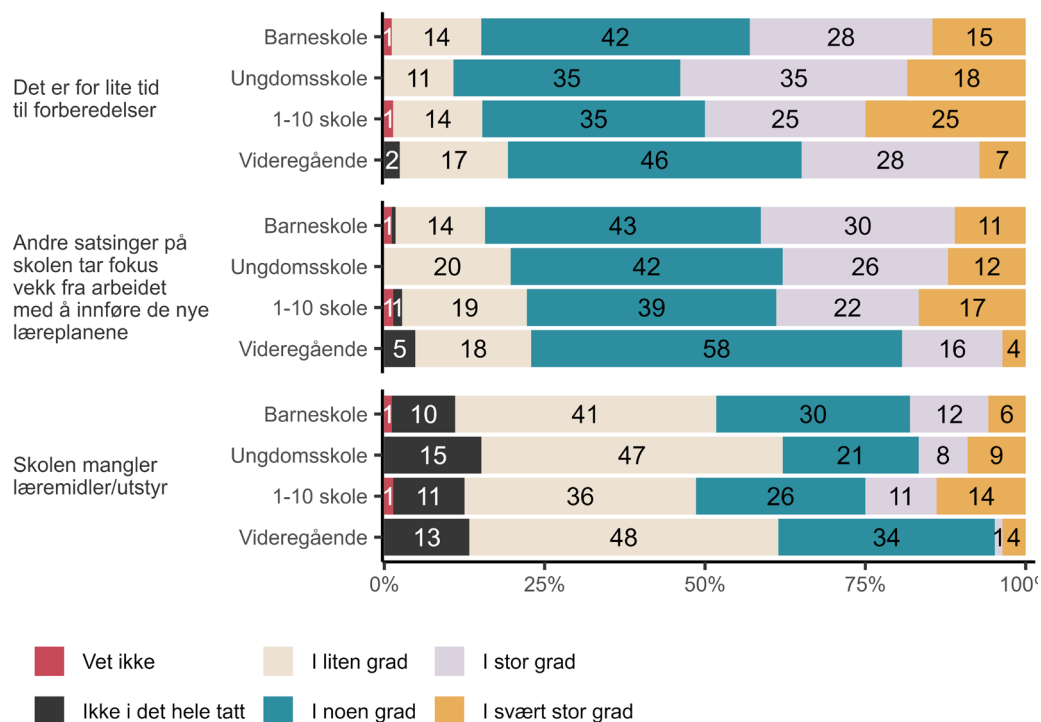
Figur 10.14. Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen: I hvilken grad hindrer noe av det følgende arbeidet med fagfornyelsen ved din skole? (N = [391-393])

Vi ser at rundt halvparten av skolelederne oppfatter manglende tid til samarbeid mellom lærerne (51 prosent) og til forberedelser (45 prosent) i stor eller svært stor grad hindrer arbeidet med fagfornyelsen ved skolen. Det er også signifikante forskjeller mellom skoler av ulik størrelse når det gjelder hvorvidt lite tid til samarbeid mellom lærerne blir opplevd som en hindring i dette arbeidet. Mens hele 59 prosent av skolelederne ved de største skolene, og 52 prosent ved de mellomstore, uttrykker at dette gjelder i stor eller svært stor grad, er tilsvarende andel blant de minste bare 35 prosent. (ikke vist i figur)

Over én tredjedel (36 prosent) gir uttrykk for at andre satsinger på skolen som tar fokus vekk fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene i stor eller svært stor

grad er en hindring. Det at skolen mangler læremidler eller utstyr eller at de nye læreplanene for fag er for uklare er det færre som anser som hindre. Kun henholdsvis 16 prosent og åtte prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad hindrer arbeidet med fagfornyelsen, men bortimot halvparten (henholdsvis 42 prosent og 47 prosent) mener at det i noen grad gjør det.

Vi finner signifikante forskjeller etter skoletype på tre av de potensielle hindringene. Disse er illustrert i følgende figur:



Figur 10.15. Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen: I hvilken grad hindrer noe av det følgende arbeidet med fagfornyelsen ved din skole? Etter skoletype (N = [392-393])

For det første ser vi at manglende tid til forberedelser ser ut til å i større grad være en utfordring ved skoler med ungdomstrinn. Mens 53 prosent av skolelederne ved rene ungdomsskoler og 50 prosent ved 1.-10.-skoler uttrykker at dette i stor eller svært stor grad er en hindring i arbeidet med fagfornyelsen ved deres skole, er tilsvarende andeler blant skoleledere ved barneskoler og i videregående henholdsvis 43 prosent og 35 prosent.

At andre satsinger tar fokus bort fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene ser ut til å i større grad være en utfordring i grunnskolen. Rundt fire av ti (38-41 prosent) av skolelederne ved barne-, ungdoms- og 1.-10.-skoler svarer at dette i stor eller svært stor grad hindrer dem i arbeidet med fagfornyelsen, mens tilsvarende andel blant skoleledere i videregående er kun én av fem (20 prosent).

Til slutt ser vi at det er høyest andel som oppgir at mangel på læremidler eller utstyr i stor eller svært stor grad er et hinder 1.-10.-skoler (25 prosent), etterfulgt av barneskoler (18 prosent) og rene ungdomsskoler (17 prosent). Andelen skoleledere i videregående som uttrykker dette er kun fem prosent. Det er også verdt å merke seg at andelene som oppgir at mangel på læremidler eller utstyr i *noen* grad er et hinder i arbeidet med fagfornyelsen ved skolen er betydelig høyere blant skoleledere i barneskolen (30 prosent) og ved 1.-10.-skoler (26 prosent), sammenliknet med rene ungdomsskoler (21 prosent). Denne andelen er imidlertid relativt høy også blant skoleledere i videregående (34 prosent). Vi finner her forskjeller mellom videregående skoler etter om de er lokalisert i sentrale eller mindre sentrale kommuner. Mens hele 28 prosent av skoleledere i videregående skoler i de mest sentrale kommunene svarer at dette ikke i det hele tatt er en hindring, er tilsvarende andel henholdsvis tre prosent og ni prosent i de mellomsentrale og minst sentrale kommunene. Blant skoleledere i videregående skoler i de mellomsentrale kommunene gir halvparten (50 prosent) uttrykk for at dette i noen, stor eller svært stor grad hindrer dem i arbeidet med fagfornyelsen, og ved videregående skoler i de minst sentrale kommunene er tilsvarende andel 41 prosent. Til sammenlikning oppgir kun 23 prosent dette ved videregående skoler i de mest sentrale kommunene (ikke vist i figur). Det er imidlertid relativt få respondenter i hver gruppe, og forskjellene må dermed tolkes med en viss forsiktighet.

Respondentene fikk også anledning til å beskrive ytterligere utfordringer de har opplevd i arbeidet med de nye læreplanene i et fritekstfelt. Flere av disse omhandler læreplanenes vaghet og kompleksitet. En av respondentene påpeker at slik vaghet også gir lærerne frihet og mange muligheter, men på bekostning av norske elevers felles referanser:

De nye læreplanene er vage. Der gir selvsagt store muligheter, men dagens elever får alt for få felles referanser på tvers av skoler og kommuner. Dette påvirker og vil påvirke den offentlige samtalen, fellesskapsfølelsen for dagens unge. Kunnskap som begrep og tanke bør gjeninnføres tydelig.

Mer spesifikt nevner en annen respondent at det er utfordringer knyttet til at "uklarhet rundt begreper (eks dybdelæring), mange fokusområder (lov, forskrift, overordnet del, overordnede tema, grunnleggende ferdigheter, kjerneelementer, kompetansemål) gir kompleksitet i planlegging og gjennomføring". Samme respondent hevder at "[m]ange lærere mestrer kompleksiteten, men langt fra alle". Andre er mer fokusert på kompetansemålene, og en påpeker at "[k]ompetansemåla er så ullne, at det er umogleg å finne ut kva ein eigentleg skal måle". En annen respondent mener dessuten at kompetansemålene er for omfattende:

Det er svært store kompetansemål, alle kunne vært en doktorgrad, og liten retning og fokus. Alt må brytes ned og det er stort behov for å hjelpe elevene til å komme igjennom det som er med i planen. Man har også valgt å beholde grunnleggende ferdigheter, men legger inn tverrfaglige tema og kjerneelementer i tillegg uten at noe tas ut.

Som vi ser hevder denne respondenten at den totale mengden mål som skal oppnås blir for ambisiøs. Tilsvarende påpeker en annen respondent at det er “[f]or mykje pålagt som må gjerast”, hvilket gjør at skolene “[h]ar ikkje tid til å gjera noko skikkeleg”.

Dette tilgrenser andre tema som blir tatt opp, blant annet knyttet til elevenes læringsmiljø og klasseledelse:

Det er kommet mange utfordringer i klasserommet som tar fokus vekk fra læring, urolige ungdom, psykisk psyke, for mange individuelle tilpasninger, pluss alle andre tema som skal ivaretas inne i skolen.

Denne situasjonen, med “mange utfordringer i klasserommet” i netet gjør også at lærerne møter utfordringer med for lite tid, ikke minst til å ivareta en utilstrekkelig beskrevet langsiktig progresjon:

Progresjonen er ikke godt nok beskrevet. Lærere bruker for lite tid på læreplanverket ifht alle andre faktorer som må tas hensyn til i planleggingsarbeidet. Læring og progresjon i læringsarbeidet i tråd med læreplanen kommer i andre rekke når lærerne planlegger å “overleve i klasserommet”.

Mangel på tid og ressurser er også et gjennomgående tema i respondentenes beskrivelser av utfordringene de møter i arbeidet med de nye læreplanene. Dette handler blant annet om at det er “generelt stort press på skolene og tiden er knapp”, dette gjør at “[s]kolene har begrenset tid til arbeidet med de nye læreplanene”. Enkelte nevner spesifikt at “[a]ndre satsinger i fylket tar fokus vekk fra fagfornyelsen”, og at “[s]kolens mange formål gir spiser av tiden vi skal bruke til fagfornyelsen”. Som en annen respondent påpeker hvordan denne situasjonen gjør at skoleledere må gjøre prioriteringer mellom oppgaver som alle egentlig må gjøres og oppfylles:

Skolen blir pålagt for mye annet utviklingsarbeid og rapportering fra både kommunalt og statlig hold. Vi som skoleledere må derfor prioritere lokalt hva vi skal vektlegge - selv om alt egentlig skal gjøres og oppfylles. Det oppleves som om altfor mye lesses over på skolene uten at noe tas vekk.

En annen påpeker hvordan det å være pålagt for mange utviklingsområder går på bekostning av kvalitet:

Skolen blir pålagt å jobbe parallelt med mange ulike utviklingsområder. Dette går i perioder litt på bekostning av kvalitet.

Andre respondenter er mer opptatt av tiden som finnes i skolehverdagen til implementering, planlegging og samarbeid i profesjonsfellesskapet. Følgende respondent vektlegger at når tiden i hverdagen ikke strekker til må mye av gjennomføringen og implementeringen av fagfornyelsen legges til de få planleggingsdagene som finnes i løpet av skoleåret, noe som gjør at arbeidet trekker ut i tid:

Det er et stort og krevende arbeid som skal gjennomføres og implementeres og dette tar tid, da det ikke finnes tid i hverdagen, må vi bruke planleggingsdager, som det er få av gjennom året. Dermed vil arbeidet uforholdsmessig lang tid og gå over flere år for å gjennomføre alle sider ved fornyelsen.

Det å kunne samarbeide om gjennomføring og implementering krever med andre ord felles møtetid. En annen respondent påpeker at dette er mangelvare i skolen gitt lærernes undervisningsmengde:

Det er alt for stor undervisningsmengde på lærere i forhold til hva det er mulighet for å legge av felles møtetid. Lærere burde hatt mulighet for mye mer felles møtetid.

Dette er imidlertid et fagpolitisk tema, og som følgende respondent skriver kan arbeidet med fagfornyelsen kreve "mer samarbeid, samtidig som lærerne ønsker fleksibel arbeidstid". Dessuten krever samarbeid i profesjonsfellesskapet ikke bare tid, men også rom og rammer:

Vi har ikke lokaler der vi kan samle profesjonsfellesskapet for felles arbeid. Vi har kun 45 minutter sammenhengende samarbeidstid grunnet skystilbudet og elevenes start- og sluttider.

Når det gjelder tid nevner også flere hvordan koronapandemien forsinket prosessen, inkludert hvordan oppstartsfasen "blei så som så og veldig digital", noe som gjør at skolene "treng å arbeida meir med læreplanforståing no etter at me har teke dei i bruk og forstår meir".

Som nevnt trekker også flere fram dårlig kommuneøkonomi, spesielt knyttet til "for lite penger til å fornye lærebøkene". En annen respondent mener at forholdet mellom tilgang på læremidler og ressurser til å kjøpe dem inn ikke "henger på greip":

Forholdet mellom tilgang på læremidler (analoge, digitale og konkrete) og økonomi til å handle inn tilstrekkelige læremidler henger ikke på greip.

Det ser videre ut til at utilstrekkelig økonomi rammer mulighetene for å kjøpe inn utstyr som elevene faktisk skal ha kjennskap til i henhold til de nye læreplanene for yrkesfagene:

Flere av yrkesfagene mangler endel kostnadskrevenne utstyr som er forventet at elevene skal ha kjennskap til i henhold til nye læreplaner

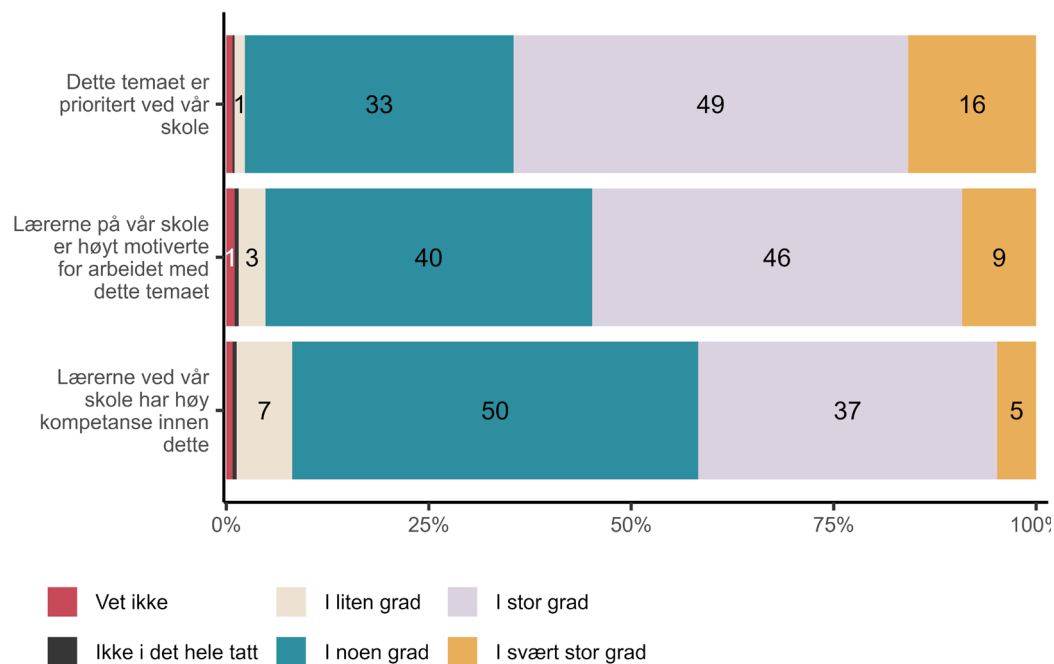
En annen respondent påpeker også hvordan de i “de praktiske fagene på y-fag mangler [...] undervisningsutstyr for å oppnå læreplanmålene”.

10.6 Innføringen av de tverrfaglige temaene

Med fagfornyelsen ble det også innført tre tverrfaglige temaer som har sitt utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Disse er *folkehelse og livsmestring*, *bærekraftig utvikling* og *demokrati og medborgerskap*. Ansvar for tilrettelegging for læring innenfor disse temaene er lagt til skolene, gjennom at elevene jobber med problemstillinger på tvers av fag. Skolelederne ble også spurt om forhold knyttet til innføringen av disse temaene, og vi vil behandle dem hver for seg.

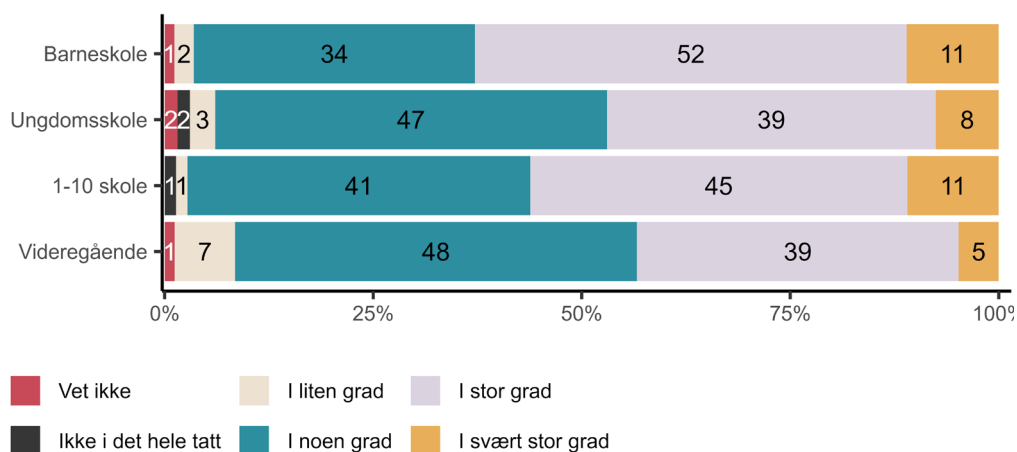
10.6.1 Folkehelse og livsmestring

Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg, og til å fremme god fysisk og psykisk helse. Aktuelle områder er blant annet levevaner, rusmidler, seksualitet og kjønn, mediebruk og forbruk. [Figur 10.16](#) viser svarfordelingen for tre utsagn om innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring:



Figur 10.16. Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole? Folkehelse og livsmestring (N = [392-394])

Figuren viser andelen for skoleledere for grunnskole og videregående samlet, fordi det kun var signifikante forskjeller i svarene på ett av utsagnene. Totalt oppgir 55 prosent at lærerne ved skolen i stor eller svært stor grad er høyt motiverte for arbeidet med dette temaet. Det er imidlertid signifikant høyere andel som gir uttrykk for dette blant grunnskolelederne enn blant skolelederne i videregående. Følgende figur viser svarfordelingen etter en enda mer finmasket inndeling i skoletype:



Figur 10.17. Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole? - Lærerne på vår skole er høyt motiverte for arbeidet med dette temaet Folkehelse og livsmestring. Etter skoletype (N = 394)

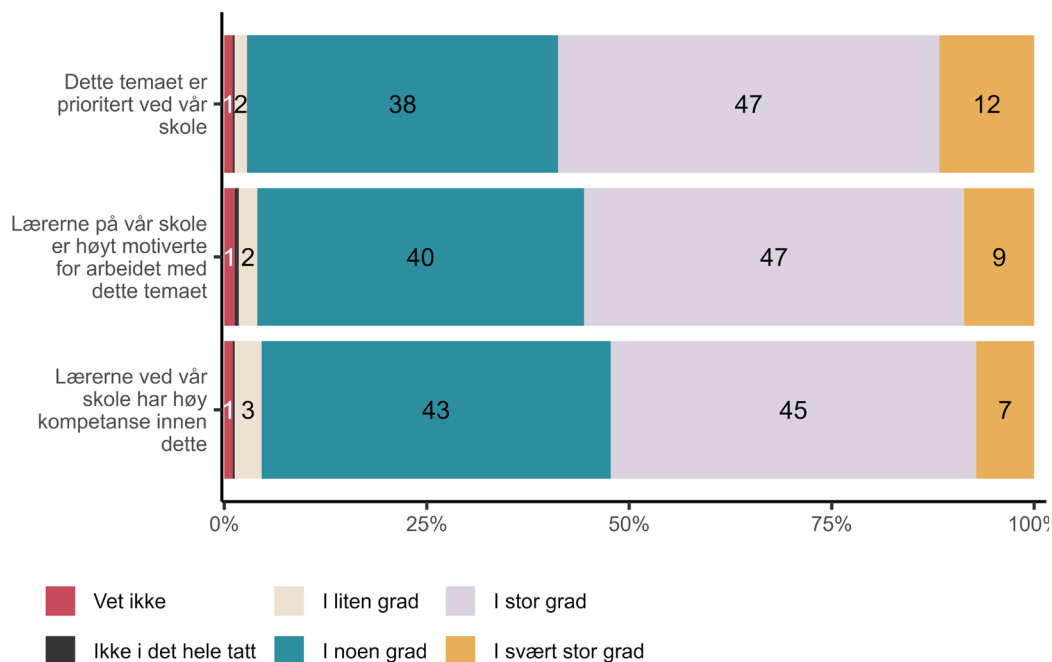
Vi ser at andelen som oppgir at lærerne ved skolen i stor eller svært stor grad er høyt motiverte for arbeidet med folkehelse og livsmestring er betydelig høyere blant skoleledere på barneskoler (63 prosent) og 1.-10.-skoler (56 prosent), enn ved rene ungdomsskoler (47 prosent) og videregående (44 prosent). Med andre ord kan det virke som at skoleledernes inntrykk er at lærerne som underviser elever i folkehelse og livsmestring på de laveste trinnene i størst grad er motivert for det. Det er også en viss tendens til at andelen som svarer dette synker økende grunnskolestørrelse, fra 66 prosent ved de minste, via 58 prosent ved de mellomstore og til 53 prosent ved de største (ikke vist i figur).

Når det gjelder de to øvrige utsagnene i [figur 10.16](#) ser vi at 65 prosent av skolelederne totalt hevder at temaet i stor eller svært stor grad er prioritert ved skolen, og at 42 prosent mener at lærerne ved skolen i stor eller svært stor grad har høy kompetanse innen folkehelse og livsmestring. Også på dette utsagnet ser andelen som oppgir at temaet i stor eller svært stor grad er prioritert ved skolen ut til å avta med størrelsen på grunnskoler, fra 75 prosent ved de minste, via 67 prosent ved de mellomstore og til 54 prosent ved de største (ikke vist i figur).

10.6.2 Demokrati og medborgerskap

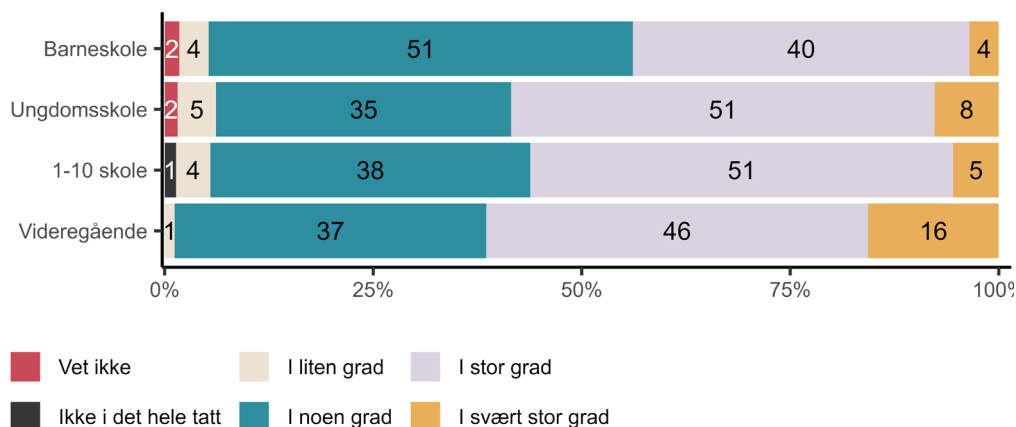
Demokrati og medborgerskap omhandler demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og skal gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser. Viktige områder er demokratiets ulike former og uttrykk, og det å se sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som

ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. [Figur 10.18](#) viser svarfordelingen for de samme tre utsagnene, her knyttet til innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap:



Figur 10.18. Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole? Demokrati og medborgerskap (N = [392-394])

Igjen viser figuren andelene for skoleledere for grunnskole og videregående samlet, fordi det også her var signifikante forskjeller i svarene på kun ett av utsagnene. Dette var hvorvidt lærerne ved skolen har høy kompetanse på temaet, hvor vi ser at totalt 52 prosent av skolelederne gir uttrykk for at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle. [Figur 10.19](#) viser svarfordelingen på dette utsagnet etter en mer finmasket inndeling i skoletyper:



Figur 10.19. Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole? Lærerne ved vår skole har høy kompetanse innen dette Demokrati og medborgerskap. Etter skoletype (N = 392)

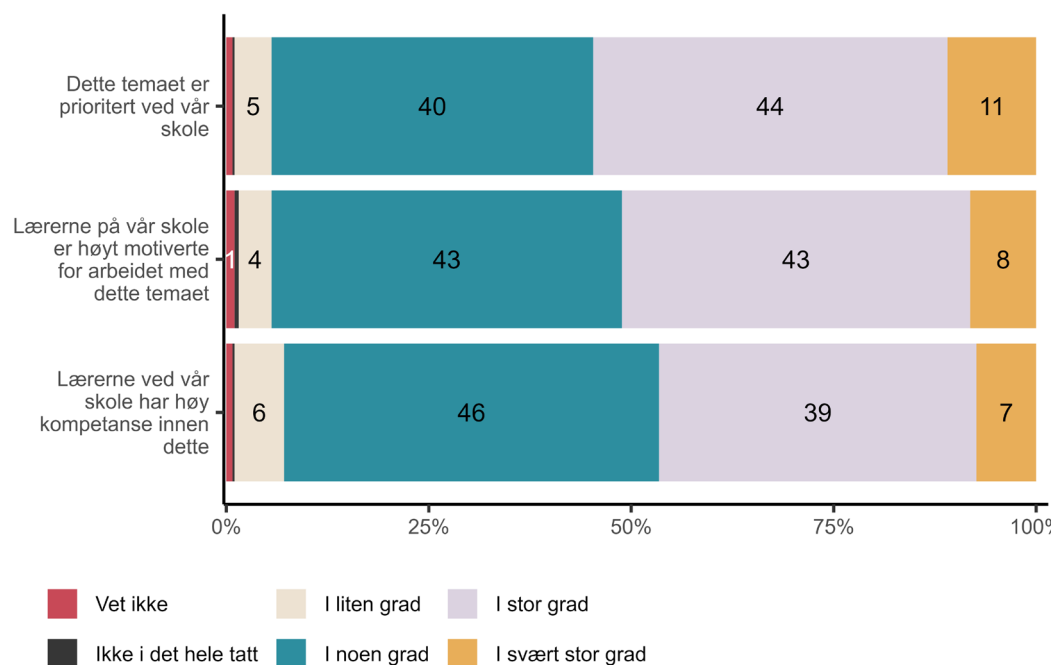
Vi ser her en motsatt tendens knyttet til lærernes kompetanse til å undervise i demokrati og medborgerskap enn vi så angående motivasjon for å undervise i folkehelse og livsmestring over. Det er en noe høyere andel skoleledere ved rene ungdomsskoler og i videregående som hevder at lærerne ved deres skole i stor eller svært stor grad har høy kompetanse på dette temaet (henholdsvis 59 prosent og 62 prosent), sammenliknet med skoleledere på barneskoler (44 prosent) og 1.-10.-skoler (56 prosent). Med andre ord er det skoleledere ved skoler med de eldste elevene som i størst utstrekning vurderer kompetansen til lærerne på demokrati og medborgerskap som høy. Selv om det er for få respondenter til å gjøre meningsfulle analyser, er det verdt å merke seg at det kan se ut til at skoleledere fra rene yrkesfagsskoler ser ut til å i mindre utstrekning vurdere deres læreres kompetanse på dette området som høy. Fem av de syv som har svart gir uttrykk for at kompetansen i *noen* grad er høy. Dette gjelder kun tre av 19 skoleledere ved rene studiespesialiserende skoler.

Når det gjelder de øvrige to utsagnene ser vi at 59 prosent av skolelederne totalt sett gir uttrykk for at demokrati og medborgerskap i stor eller svært stor grad er prioritert ved skolen, og 56 prosent at lærerne ved skolen i stor eller svært stor grad er høyt motiverte for å arbeide med temaet.

10.6.3 Bærekraftig utvikling

Det tredje tverrfaglige temaet er bærekraftig utvikling, som har som mål at elevene skal forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, samt hvordan disse kan håndteres. Viktige områder er å verne om både samtidig og

framtidig liv på jorda, ikke minst hvordan dette må ses som en sammenheng mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold på ulike geografiske nivå, fra det lokale til det globale. [Figur 10.20](#) viser svarfordelingen for de tre utsagnene knyttet til innføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema:



Figur 10.20. Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole? Bærekraftig utvikling (N = 393)

Igen har vi valgt å presentere svarfordelingen for skoleledere totalt sett fordi det kun er signifikante forskjeller på ett av utsagnene, nemlig hvorvidt lærerne ved skolen er høyt motiverte for å arbeide med bærekraftig utvikling. Totalt gir om lag halvparten (51 prosent) av skolelederne uttrykk for at dette i stor eller svært stor grad er tilfelle, men denne andelen er 53 prosent blant grunnskolelederne og 42 prosent blant skolelederne i videregående (ikke vist i figur).

Videre ser vi at 55 prosent hevder at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i stor eller svært stor grad er prioritert ved skolen, mens 46 prosent anser at lærerne ved skolen i stor eller svært stor grad har høy kompetanse på dette.

10.7 Pandemiens påvirkning på innføringen av fagfornyelsen

Respondentene fikk til slutt anledning til å utdype hvordan koronapandemien eventuelt påvirket innføringen av fagfornyelsen i et fritekstfelt. Ut fra svarene kan

det se ut til at aktørene i skole-Norge fortsatt sitter igjen med et inntrykk av at pandemien hadde betydelig påvirkning, både knyttet til forsinkelser i arbeidet og andre utfordringer, selv om flere også påpeker at den faktisk hadde liten eller ingen betydning. Følgende punkter oppsummerer noen hovedtrekk i svarene som omhandler utfordringer:

1. **Forsinkelse og manglende kontinuitet:** Innføringen av fagfornyelsen ble betydelig forsinket på grunn av pandemien, blant annet fordi arbeidet til tider måtte settes på pause, noe også ga opphav til ytterligere forsinkelser fordi det ble utfordrende å gjenoppta arbeidet med samme fokus og tempo. Det ble også utfordrende å oppnå en helhetlig og systematisk innføring av læreplanene.
2. **Prioritering av tid og ressurser:** Mange opplevde at tiden som skulle ha vært brukt på forberedelser og arbeid i den kritiske fasen av innføringen av de nye læreplanene i stedet måtte brukes til å håndtere pandemiens umiddelbare krav. Disse ga også både skolelederne og lærerne en stor økning i arbeidsbelastningen.
3. **Mindre samarbeid og færre arenaer for utvikling:** Pandemien begrenset muligheten for samarbeid ved å legge begrensinger på fysiske møter i lærerkollegiet, noe som gjorde det vanskelig å ha gode diskusjoner i profesjonsfellesskapet.
4. **Sosiale og faglige utfordringer hos elevene:** Dette har krevd ekstra innsats fra lærerne, noe som igjen har redusert tiden og fokuset på innføringen av fagfornyelsen.
5. **Digitalisering:** Et positivt aspekt som flere nevner, er at koronapandemien bidro til økt digital kompetanse blant lærerne. Det påpekes at dette var en nødvendig utvikling som på sikt også kan støtte opp under læreplanenes mål.

10.8 Oppsummering

- Skoleeiere og skoleledere uttrykker fremdeles noe usikkerhet i rolleavklaringen seg imellom, men den negative trenden vi har observert over tid ser ut til å ha flatet ut.
- Ansvar for arbeidet med fagfornyelsen er fortsatt i stor grad lagt til den enkelte skole, spesielt i de største kommunene og ved de største skolene. Grunnskoleledere i sentrale områder opplever oftere tydelige føringer og mindre ansvar for arbeidet med fagfornyelsen.
- Det er tegn til en viss bedring i skoleeieres tid til å arbeide med fagfornyelsen, mens skoleledere virker fortsatt nokså splittet på dette spørsmålet.
- Fagfornyelsen er fremdeles i liten grad gjenstand for politiske diskusjoner i (fylkes)kommunene.
- Samarbeid mellom skolene i kommunene ser ut til å være stabilt over tid, men det er en vedvarende kontrast mellom skoleeiere og skolelederes oppfatning av omfanget av dette.
- Andelen skoleeiere som benytter *Overordnet del - verdier og prinsipper* i arbeidet med fagfornyelsen er noe lavere i 2024 enn i 2023, mens andelen skoleledere som uttrykker det samme har økt noe i samme periode.
- En noe lavere andel skoleeiere oppgir i årets undersøkelse at de gjennomfører systematisk oppfølging av arbeidet med fagfornyelsen. Andelen skoleledere som hevder dette er imidlertid stabilt.
- Det er en viss økning fra i fjor i andelen skoleeiere som mener de legger til rette for samarbeid mellom skolene om kompetanseheving.
- Tiltak for kompetanseheving foregår først og fremst på den enkelte skole i videregående, en noe lavere andel, men likevel flertallet, av grunnskolelederne hevder at dette skjer.
- Over halvparten av kommunene og fylkeskommunene har benyttet Utdanningsdirektoratets moduler, mens bruken av digitale verktøy fra private tilbydere er lav.
- Det er en nedgang i andelen skoleeiere som gir uttrykk for at de prioriterer å styrke lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse, mens denne er stabil blant skolelederne.
- Det er en mye høyere andel grunnskoleledere som hevder at de prioriterer digitale læringsressurser framfor tradisjonelle lærebøker enn blant skoleledere i videregående.
- Så å si samtlige skoleledere mener at det brede formålet for opplæringen er godt ivaretatt i *Overordnet del - verdier og prinsipper*.

- Skoleledere hevder generelt at det nye kompetansebegrepet ligger til grunn for skolens arbeid med læreplanene, og de mener at de nye læreplanene er et godt verktøy for å sikre progresjon i fagene og at kjerneelementene gir tydelig retning for valg av innhold.
- Skolelederne i videregående ser ut til å ha et noe mer positivt syn på læreplanverket som verktøy for underveis- og sluttvurdering enn grunnskolelederne.
- Mange skoleledere mener det er for lite tid til samarbeid mellom lærerne i arbeidet med fagfornyelsen.
- Grunnskolen opplever i større grad enn videregående at andre satsinger tar fokus vekk fra arbeidet med å innføre de nye læreplanene.
- Relativt få skoleledere ser manglende læremidler som en utfordring, men vi ser at enkelte skoleledere i videregående nevner mangel på utstyr som elevene faktisk skal ha kjennskap til i henhold til de nye læreplanene for *yrkesfagene*.
- Skoleledere mener at lærerne har høy kompetanse og motivasjon innen de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen.

Tabelloversikt

Tabell 1.1. Tema og målgrupper i Utdanningsdirektoratets spøringer denne runden	8
Tabell 2.1. Bakgrunnsvariabler for respondentgruppene	12
Tabell 2.2. Bruttoutvalg og status etter respondentgruppe, antall	12
Tabell 2.3. Sammenlikning, godkjente og ikke godkjente svar	13
Tabell 2.4. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent.....	13
Tabell 2.5. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent grunnskoler etter fylke	14
Tabell 2.6. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skoletype	15
Tabell 2.7. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skolestørrelse.....	16
Tabell 2.8. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen	16
Tabell 2.9. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen	17
Tabell 2.10. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter eierskap og målform.....	17
Tabell 2.11. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent videregående skoler etter fylke	18
Tabell 2.12. Sammensetning av nettoutvalg videregående skoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen.....	19
Tabell 2.13. Sammensetning av nettoutvalg videregående etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen.....	20
Tabell 2.14. Sammensetning av nettoutvalg videregående skoler etter organisering og målform	20
Tabell 2.15. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent kommuner etter fylke	21
Tabell 2.16. Svarprosent kommuner etter landsdel og innbyggertall	22
Tabell 2.17. Sammensetning av nettoutvalg kommuner etter landsdel og innbyggertall sammenliknet med populasjonen.....	23

Tabell 2.18. Hvem svarer på vegne av skolen? Flere kryss mulig.....	24
Tabell 2.19. Hvem svarer på undersøkelsen på vegne av (fylkes)kommunen? Flere kryss mulig.....	24
Tabell 10.1. <i>'Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylke, antall og prosent.....	151
Tabell 10.2. <i>'Planer og strategier: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	159
Tabell 10.3. <i>'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	163
Tabell 10.4. <i>'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	166
Tabell 10.5. <i>'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	170

Figuroversikt

Tabell 1.1. Tema og målgrupper i Utdanningsdirektoratets spøringer denne runden	8
Figur 2.1. Den geografiske beliggenheten til inviterte grunnskoler, videregående skoler og kommuner.....	10
Tabell 2.1. Bakgrunnsvariabler for respondentgruppene	12
Tabell 2.2. Bruttoutvalg og status etter respondentgruppe, antall	12
Tabell 2.3. Sammenlikning, godkjente og ikke godkjente svar	13
Tabell 2.4. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent.....	13
Tabell 2.5. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent grunnskoler etter fylke	14
Figur 2.2. Svarprosent grunnskoler etter fylke, antall i utvalget vist per fylke	15
Tabell 2.6. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skoletype	15
Tabell 2.7. Svarprosent grunnskole etter landsdel og skolestørrelse.....	16
Tabell 2.8. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen	16
Tabell 2.9. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen.....	17
Tabell 2.10. Sammensetning av nettoutvalg grunnskoler etter eierskap og målform.....	17
Tabell 2.11. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent videregående skoler etter fylke	18
Figur 2.3. Svarprosent videregående skoler etter fylke samt antall i utvalget per fylke	19
Tabell 2.12. Sammensetning av nettoutvalg videregående skoler etter landsdel og skoletype sammenliknet med populasjonen.....	19
Tabell 2.13. Sammensetning av nettoutvalg videregående etter landsdel og skolestørrelse sammenliknet med populasjonen.....	20

Tabell 2.14. Sammensetning av nettoutvalg videregående skoler etter organisering og målform.....	20
Tabell 2.15. Populasjon, bruttoutvalg (antall) og svarprosent kommuner etter fylke.....	21
Figur 2.4. Svarprosent kommuner etter fylke, antall i utvalget vist per fylke.....	22
Tabell 2.16. Svarprosent kommuner etter landsdel og innbyggertall.....	22
Tabell 2.17. Sammensetning av nettoutvalg kommuner etter landsdel og innbyggertall sammenliknet med populasjonen.....	23
Tabell 2.18. Hvem svarer på vegne av skolen? Flere kryss mulig.....	24
Tabell 2.19. Hvem svarer på undersøkelsen på vegne av (fylkes)kommunen? Flere kryss mulig.....	24
Figur 3.1. <i>Setter ordensreglementet ved din skole/skolene i din (fylkes)kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Etter respondenttype (N = 513).....</i>	26
Figur 3.2. <i>Setter ordensreglementet ved skolene i din kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleeier kommuner etter kommunestørrelse (N = 85).....</i>	27
Figur 3.3. <i>Hvem bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Etter respondenttype (N = 381).....</i>	28
Figur 3.4. <i>Hvem bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Etter grunnskolestørrelse (N = 323).....</i>	28
Figur 3.5. <i>Var noen av disse gruppene involvert da restriksjonene om tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt? Etter respondenttype (N = [287-335]).....</i>	29
Figur 3.6. <i>Var noen av disse gruppene involvert da restriksjonene om tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt? Etter skoletype (N = [231-260]).....</i>	30
Figur 3.7. <i>Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Etter respondenttype (N = 380).....</i>	31
Figur 3.8. <i>Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Etter skoletype (N = 380).....</i>	32
Figur 3.9. <i>Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole? Etter respondenttype (N = 374).....</i>	33
Figur 3.10. <i>Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole? Etter skoletype (N = 374).....</i>	34
Figur 3.11. <i>I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Etter respondenttype (N = 380).....</i>	35

Figur 3.12. <i>I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Etter skoletype (N = 380)</i>	37
Figur 3.13. <i>I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Etter grunnskolestørrelse (N = 323)</i>	37
Figur 3.14. <i>I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 323)</i>	38
Figur 3.15. <i>Utdanningsdirektoratet har publisert en anbefaling om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. I hvilken grad er dere kjent med veilederen? Etter respondenttype (N = 512)</i>	39
Figur 3.16. <i>Utdanningsdirektoratet har publisert en anbefaling om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. I hvilken grad er dere kjent med veilederen? Etter grunnskolestørrelse (N = 337)</i>	40
Figur 3.17. <i>Veilederen inneholder nasjonale anbefalinger om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. Har veilederen påvirket skolens/(fylkes)kommunens praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen? Etter respondenttype (N = 511)</i>	41
Figur 3.18. <i>Veilederen inneholder nasjonale anbefalinger om å regulere tilgang til, og bruk av, private mobiltelefoner og smartklokker på skolen. Har veilederen påvirket skolens/(fylkes)kommunens praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen? Etter skoletype (N = 426)</i>	42
Figur 4.1. <i>Når starter tilbudet om opplæring for de som ikke får læreplass? (N = 8)</i>	45
Figur 4.2. <i>Når blir informasjon om vg3 i skole gitt til elever som ennå ikke har fått læreplass? (N = 9)</i>	46
Figur 5.1. <i>Ta stilling til hvor godt beskrivelsene nedenfor passer for situasjonen i din fylkeskommune (N = 9)</i>	50
Figur 6.1. <i>Rutiner og systematikk: Ta stilling til påstandene nedenfor Etter respondenttype (N = [510-512])</i>	55
Figur 6.2. <i>Kompetansebehov: Ta stilling til påstandene nedenfor. Skoleeier kommune (N = 85)</i>	56
Figur 6.3. <i>Kompetansebehov: Ta stilling til påstandene nedenfor Etter skoletype (N = [425-427])</i>	57
Figur 6.4. <i>Kompetansebehov: Ta stilling til påstandene nedenfor Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = [335-337])</i>	58

Figur 6.5. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst (N = 480)	59
Figur 6.6. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Utvikle et godt foreldremiljø. Etter respondenttype (N = 480).....	60
Figur 6.7. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Skolen som den profesjonelle part i samarbeidet. Etter respondenttype (N = 480)	61
Figur 6.8. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Involvering og medbestemmelse. Etter respondenttype (N = 480).....	62
Figur 6.9. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Kommunikasjon. Etter respondenttype (N = 480).....	63
Figur 6.10. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Utfordringer i samarbeidet. Etter respondenttype (N = 480)	63
Figur 6.11. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Tverrfaglig samarbeid i individsaker. Etter respondenttype (N = 480).....	64
Figur 6.12. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Bygge relasjoner til foreldrene. Etter respondenttype (N = 480)	65
Figur 6.13. På hvilke områder er det behov for økt kompetanse i arbeidet med å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid? Vennligst ranger disse områdene fra de som trenger mest forbedring til de som trenger minst - Samarbeidsformer. Etter respondenttype (N = 480).....	66
Figur 6.14. I hvilken grad informerer dere foreldre om følgende tema? Skoleledere videregående (N = 89)	68
Figur 6.15. I hvilken grad informerer dere foreldre om følgende tema? Skoleledere videregående etter skolestørrelse (N = 89).....	69

Figur 7.1. Finnes det fast ansatte lærere på deres skole/skoler uten lærerutdanning? Etter skoletype (N = 426).....	71
Figur 7.2. Omtrent hvor stor prosentandel av det faste undervisningspersonalet mangler lærerutdanning? Etter respondenttype.....	72
Figur 7.3. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere lærere som har en lærerutdanning? Etter respondenttype (N = 504).....	74
Figur 7.4. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere lærere med en lærerutdanning som gir relevant og tilstrekkelig kompetanse for det faget de skal undervise i? Etter respondenttype (N = 506).....	75
Figur 7.5. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Barne- og ungdomsskoleledere (Barneskole N = 186, Ungdomsskole N = 67)	76
Figur 7.6. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Skoleeier kommune (N = 85).....	77
Figur 7.7. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Skoleledere videregående (N = [69-84])	78
Figur 7.8. I hvilken grad er det utfordrende å rekruttere følgende? Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = [84-423])	79
Figur 7.9. I hvilke fag er det mest krevende å rekruttere kvalifiserte lærere til? Skoleledere og skoleeiere (N = 253)	80
Figur 7.10. Samarbeider dere med universiteter og høyskoler (lærerutdanninger) om å rekruttere lærere? Etter skoletype (N = 425).....	81
Figur 7.11. Samarbeider dere med universiteter og høyskoler (lærerutdanninger) om å rekruttere lærer Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 425)	82
Figur 7.12. Samarbeider dere med universiteter og høyskoler (lærerutdanninger) om å rekruttere lærer Skoleledere videregående etter sentralitet (N = 89)	82
Figur 7.13. Hvordan samarbeider dere? (Flere kryss mulig). Etter respondenttype (N = 166)	83
Figur 7.14. Har skolen/skoleeier andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen? Etter respondenttype (N = 502)	85
Figur 7.15. Har skolen/skoleeier andre rekrutteringstiltak for å få nok lærere på skolen? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 332)	85
Figur 7.16. Hva slags rekrutteringstiltak har dere? (Flere kryss mulig). Etter respondenttype (N = 131)	86
Figur 7.17. Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst (N = 497)	89

Figur 7.18. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst- Tiltak for å avlaste læreres arbeidsmengde. Etter respondenttype (N = 497)</i>	90
Figur 7.19. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Lønn. Etter respondenttype (N = 497)</i>	90
Figur 7.20. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Veiledning av nyutdannede. Etter respondenttype (N = 497)</i>	91
Figur 7.21. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Kollektive profesjonsutviklingstiltak. Etter respondenttype (N = 497)</i>	92
Figur 7.22. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Individuelle kompetanseutviklingstiltak. Etter respondenttype (N = 497)</i>	92
Figur 7.23. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Mulighet for spesialisering. Etter respondenttype (N = 497)</i>	93
Figur 7.24. <i>Hvilke av tiltakene under mener dere er viktigst for å beholde lærere i skolen? Ranger fra øverst til nederst - Egne seniortiltak. Etter respondenttype (N = 497)</i>	94
Figur 8.1. <i>Fokuserer skoleeier på rekruttering av lærere til sensoroppdrag? Etter respondenttype (N = 81)</i>	96
Figur 8.2. <i>Fokuserer skoleeier på rekruttering av lærere til sensoroppdrag? Skoleeier fylkeskommune etter landsdel (N = 9)</i>	98
Figur 8.3. <i>Hvor stor prosentandel av lærerne på din skole har vært eksterne sensorer? Skoleledere</i>	99
Figur 8.4. <i>Hva legger dere til grunn når dere vurderer hvem som egner seg som sensorer? Flere kryss mulig. Etter respondenttype (N = 241)</i>	100
Figur 8.5. <i>I hvilken grad oppfordrer skoleleder lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved ... (N = [249-250])</i>	101
Figur 8.6. <i>I hvilken grad oppfordrer skoleleder lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved ... Etter respondenttype (N = [249-250])</i>	102
Figur 8.7. <i>I hvilken grad oppfordrer skoleleder lærerne til å påta seg oppdrag som sensor ved ... Etter skoletype (N = [249-250])</i>	103
Figur 8.8. <i>Oppfordrer skoleleder til deltakelse på sensorskolering? Etter respondenttype (N = 250)</i>	104
Figur 8.9. <i>Oppfordrer skoleleder til deltakelse på sensorskolering? Etter skoletype (N = 250)</i>	104

Figur 8.10. <i>I hvor stor grad legger skoleleder til rette for arbeid med sensur?</i> Etter respondenttype (N = 250).....	105
Figur 8.11. <i>I hvor stor grad opplever du erfaringen sensorer får som ...</i> Etter skoletype (N = [241-242])	106
Figur 8.12. Gjennomføring av muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023 Skoleledere (N = [241-242])	108
Figur 8.13. Gjennomføring av muntlig-praktisk eksamen i matematikk våren 2023 Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 233)	108
Figur 8.14. <i>Opplevde dere utfordringer knyttet til gjennomføring av muntlig- praktisk eksamen i matematikk våren 2023? Flere kryss mulig.</i> Etter respondenttype (N = 233)	109
Figur 8.15. <i>Opplevde dere utfordringer knyttet til gjennomføring av muntlig- praktisk eksamen i matematikk våren 2023? Flere kryss mulig.</i> Etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 233).....	110
Figur 9.1. <i>Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge?</i> Etter respondenttype (N = 415)	114
Figur 9.2. <i>Har dere mottatt/gir skolen opplæring til fordrevne ukrainske barn og unge?</i> Etter grunnskolestørrelse (N = 332)	114
Figur 9.3. <i>Mottar alle ukrainske barn og unge i deres 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.</i> Etter respondenttype (N = 83)	115
Figur 9.4. <i>Mottar alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole et fullverdig opplæringstilbud? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven.</i> (N = 208)	116
Figur 9.5. <i>Mottar alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole et fullverdig opplæringstilbud? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven.</i> Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 208)	116
Figur 9.6. <i>Mottar alle nyankomne ukrainske barn og unge på deres skole et fullverdig opplæringstilbud? Svar med utgangspunkt i erfaringene fra det siste halve året. Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud i tråd med opplæringsloven.</i> Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 208)	117
Figur 9.7. <i>Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen?</i> Etter respondenttype (N = 289).....	118
Figur 9.8. <i>Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen?</i> Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 207)	119

Figur 9.9. <i>Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? - Opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunner. Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 82).....</i>	120
Figur 9.10. <i>Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? Etter grunnskolestørrelse (N = 207)</i>	121
Figur 9.11. <i>Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? - Opplæring i egen klasse for nyankomne elever med ulike bakgrunner. Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 207)</i>	121
Figur 9.12. <i>Hvordan organiserer dere opplæringstilbudet for fordrevne ukrainske barn og unge/på deres skolen? Skoleeier kommune etter sentralitet (N = 82)</i>	122
Figur 9.13. <i>Hvis dere mottar fordrevne ukrainske barn og unge i fremtiden, vil dere ha kapasitet til å kunne gi et fullverdig opplæringstilbud? Med et fullverdig opplæringstilbud menes et tilbud som er i tråd med opplæringsloven. Etter respondenttype (N = 399)</i>	123
Figur 9.14. <i>I hvilken grad skaper følgende forhold utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Etter respondenttype (N = [275-283])</i>	124
Figur 9.15. <i>I hvilken grad skaper mangel på lokaler utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 77)</i>	125
Figur 9.16. <i>I hvilken grad skaper mangel på øvrig personale med relevant kompetanse utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Etter skoletype (N = 197).....</i>	126
Figur 9.17. <i>I hvilken grad kan følgende forhold i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere (N = [107-112])</i>	127
Figur 9.18. <i>I hvilken grad kan mangel på lokaler i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 108).....</i>	128
Figur 9.19. <i>I hvilken grad kan mangel på lokaler i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Etter grunnskolestørrelse (N = 108)</i>	129
Figur 9.20. <i>I hvilken grad kan mangel på lokaler i fremtiden skape utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 108).....</i>	130
Figur 9.21. <i>Har dere tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos lærere? - Kompetanse i morsmålsopplæring. Etter respondenttype (N = 382)....</i>	131

Figur 9.22. <i>Har dere tilgang på Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer) hos lærere?</i> Etter respondenttype (N = 381)	131
Figur 9.23. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere?</i> Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = 302).....	133
Figur 9.24. <i>Har dere tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos lærere?</i> Etter skoletype (N = 302).....	135
Figur 9.25. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere?</i> Etter grunnskolestørrelse (N = [301-303])	137
Figur 9.26. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere?</i> Grunnskoleledere etter sentralitet (N = [301-303])	139
Figur 9.27. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos lærere? - Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer).</i> Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 80)	140
Figur 9.28. <i>Har dere tilgang på kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer) hos lærere?</i> Skoleeier kommune etter sentralitet (N = 80)	141
Figur 9.29. <i>Har dere tilgang på kompetanse i morsmålsopplæring hos øvrig personale?</i> Etter respondenttype (N = 364)	142
Figur 9.30. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i tospråklig opplæring i fag.</i> Etter respondenttype (N = 365).....	142
Figur 9.31. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer).</i> Etter respondenttype (N = 364)	143
Figur 9.32. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i flerkulturell pedagogikk.</i> Etter respondenttype (N = 363)	144
Figur 9.33. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i andrespråkspedagogikk.</i> Etter respondenttype (N = 363).....	144
Figur 9.34. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale?</i> Etter grunnskolestørrelse (N = [286-288])	147
Figur 9.35. <i>Har dere tilgang på følgende kompetanse hos øvrig personale? - Kompetanse i håndtering av migrasjonsrelaterte utfordringer (f.eks. traumer).</i> Grunnskoleledere etter sentralitet (N = 287).....	148
Tabell 10.1. <i>'Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylke, antall og prosent.....	151
Figur 10.1. <i>Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?</i> Skoleledere (N = 403).....	153
Figur 10.2. <i>Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din kommune?</i> Skoleeier kommune etter kommunestørrelse (N = 80)	155

Figur 10.3. <i>Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole? - I vår (fylkes)kommune er ansvaret for arbeidet med fagfornyelsen lagt til den enkelte skole</i> Grunnskoleledere etter kommunestørrelse (N = [317-319])	156
Figur 10.4. <i>Roller og ansvar: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?</i> Skoleledere etter størrelse på grunnskole/videregående (N = 402).....	158
Tabell 10.2. <i>'Planer og strategier: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	159
Figur 10.5. <i>Planer og strategier: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?</i> Skoleledere (N = 402)	161
Tabell 10.3. <i>'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	163
Figur 10.6. <i>Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?</i> Skoleledere (N = 402)	165
Tabell 10.4. <i>'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	166
Figur 10.7. <i>Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?</i> Skoleledere (N = 402)	168
Tabell 10.5. <i>'Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din (fylkes)kommune?'</i> Skoleeiere kommune og fylkeskommune, antall og prosent	170
Figur 10.8. <i>Støtteressurser og kompetanseheving: I hvilken grad passer disse utsagnene for din skole?</i> Skoleledere (N = 402)	171
Figur 10.9. <i>Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?</i> Skoleledere (N = 395).....	173
Figur 10.10. <i>Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?</i> Etter respondenttype (N = 388)	175
Figur 10.11. <i>Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?</i> Etter respondenttype (N = 387)	176
Figur 10.12. <i>Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?</i> Etter respondenttype (N = 387)	177
Figur 10.13. <i>Synspunkter på læreplanverket og prosessen: I hvilken grad er du enig i følgende utsagn?</i> Etter respondenttype (N = 377)	177
Figur 10.14. <i>Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen: I hvilken grad hindrer noe av det følgende arbeidet med fagfornyelsen ved din skole?</i> (N = [391-393])	178

Figur 10.15. <i>Utfordringer knyttet til arbeidet med fagfornyelsen: I hvilken grad hindrer noe av det følgende arbeidet med fagfornyelsen ved din skole?</i> Etter skoletype (N = [392-393]).....	179
Figur 10.16. <i>Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole?</i> <i>Folkehelse og livsmestring</i> (N = [392-394])	184
Figur 10.17. <i>Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole? - Lærerne på vår skole er høyt motiverte for arbeidet med dette temaet</i> <i>Folkehelse og livsmestring. Etter skoletype</i> (N = 394)	185
Figur 10.18. <i>Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole?</i> <i>Demokrati og medborgerskap</i> (N = [392-394]).....	186
Figur 10.19. <i>Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole?</i> <i>Lærerne ved vår skole har høy kompetanse innen dette Demokrati og medborgerskap. Etter skoletype</i> (N = 392).....	187
Figur 10.20. <i>Innføringen av de tverrfaglige temaene: I hvilken grad er de følgende utsagnene om de tverrfaglige temaet dekkende for din skole?</i> <i>Bærekraftig utvikling</i> (N = 393).....	188

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no