

Rapport 3:2026

Spørsmål til Skole-Norge

Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2025



Jostein Ryssevik (red.)
Sigrid Haukanes
Asle Høgestøl
Hanna Jones
Inger Nordhagen
Nina Elvan Rønning
Torbjørn Ryssevik
Andrea Rørvik Marti

Jostein Ryssevik (red.)

Sigrid Haukanes, Asle Høgestøl, Hanna Jones, Inger Nordhagen

Nina Elvan Rønning, Torbjørn Ryssevik, Andrea Rørvik Marti

Spørsmål til Skole-Norge

ANALYSER OG RESULTATER FRA UTDANNINGSDIREKTORATETS

SPØRREUNDERSØKELSE TIL SKOLER OG SKOLEEIERE HØSTEN 2025

Ideas2evidence rapport 3/2026



IDEAS2EVIDENCE

Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2026

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, januar 2026

ISBN 978-82-8441-087-6

Forord

Ideas2evidence har fra 2025 overtatt Utdanningsdirektoratets rammeavtale om gjennomføring av faste spørringer til utdanningssektoren. Dette inkluderer halvårlige spørreundersøkelser til Skole-Norge og årlige spørreundersøkelser til Barnehage-Norge. Spørsmål til Barnehage-Norge gjennomføres i samarbeid med Deloitte AS.

Spørringene til utdanningssektoren skal dekke Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets løpende kunnskapsbehov, og temaene som tas med, varierer derfor fra undersøkelse til undersøkelse. I denne rapporten presenterer vi resultater og analyser fra Spørsmål til Skole-Norge høsten 2025. Undersøkelsen ble rettet mot skoler og skoleeiere i grunnskolen og den videregående skolen og omhandlet i alt 11 tema. To av disse temaene, om arbeidssituasjonen til skoleeiere og skoleledere og om inkludering, tidlig innsats og individuell tilrettelegging, blir presentert i egne, mer omfattende rapporter. De resterende ni temaene omhandles her. Merk at dette er en tabellrapport som hovedsakelig presenterer enkle og beskrivende resultater fra undersøkelsen, og hvor det i liten grad blir gjort dypere og mer inngående analyser.

Utenom om forfatterne som er nevnt på forsiden av rapporten, har Joachim Wettergreen og Magnus Danielsen vært sentrale medarbeidere; Joachim med ansvar for respondentdatabaser og datainnsamling og Magnus med analyser og produksjon av tabeller og grafikk.

Vi vil gjerne takke alle som har brukt av sin tid til å svare på undersøkelsen og på denne måten bidratt til at rapporten bygger på et så solid og representativt kunnskapsgrunnlag som mulig. Dette gjelder 451 skoleledere i grunnskolen, 135 skoleledere i videregående skole, 126 kommunale skoleeiere og 13 fylkeskommunale skoleeiere.

Bergen, januar, 2026

Innhold

Forord.....	3
Kapittel 1: Innledning	8
Kapittel 2 - Beskrivelse av utvalg og gjennomføring.....	9
2.1 Utvalgstreking	9
2.2 Gjennomføring.....	10
2.3 Bakgrunnsvariabler	11
2.4 Respondenter og svarprosent.....	12
2.5 Representativitet	21
Kapittel 3: Personvern i skolen.....	23
3.1 Innledning	23
3.2 Digitale gratisløsninger og personvern.....	24
3.3 Skolelederes bruk av Udirs kompetansepakke om personvern i skolen	29
3.4 Skoleeieres bruk av Udirs kompetansepakke og andre nettressurser	32
3.5 Behov for veiledning	35
3.6 Oppsummering	37
Kapittel 4: Kunstig intelligens i skolen	38
4.1 Innledning	38
4.2 Bruk av KI	39
4.3 Personvern vurdering	40
4.4 Aldersgrense for bruk av KI	42
4.5 Plan for bruk av KI	45
4.6 Opplevd nytte av støtteressurser.....	48
4.7 Oppsummering	51
Kapittel 5: Bruk av mobil og smartklokker i skolen.....	52
5.1 Innledning	52
5.2 Bruk av restriksjoner i ordensreglementet.....	53
5.3 Hvem bestemmer?.....	56
5.4 Involvering i beslutningsprosess	57

5.5 Hvordan er restriksjonene utformet?	58
5.6 Håndheving av restriksjonene.....	62
5.7 Udirs veileder og anbefaling	64
5.8 Oppsummering	67
Kapittel 6: Skolen som praksisarena for studenter	69
6.1 Innledning	69
6.2 Praksisskoler.....	70
6.3 Praksislærernes kompetanse	72
6.4 Innholdet i praksisopplæringen.....	75
6.5 Organiseringen av praksisopplæringen	76
6.6 Skoleeiers oppfølging av praksisskolene	79
6.7 Oppsummering	80
Kapittel 7: Digitale ferdigheter og digital kompetanse	82
7.1 Innledning	82
7.2 Vurdering av dagens læreplan	83
7.3 Læreplanverkets tilrettelegging for utvikling av digital kompetanse	86
7.4 Plassering av et eget teknologifag.....	88
7.5 Oppsummering	89
Kapittel 8: Utdannings- og rekrutteringsstipend	91
8.1 Innledning	91
8.2 Kjennskap til stipendordningen.....	92
8.3 Bruk av stipendordningen	93
8.4 Tilrettelegging for stipendmottakere.....	99
8.5 Vurderinger av stipendordningen	104
8.6 Oppsummering	106
Kapittel 9: Bruk av støtte- og veiledningsressurser i arbeid med læreplanverket.....	107
9.1 Innledning	107
9.2 Opplevd nytte	108
9.3 Behov for annen eller mer støtte.....	112
9.4 Oppsummering	114

Kapittel 10: Særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen	116
10.1 Innledning	116
10.2 Former for tilrettelegging	117
10.3 Andel med behov for særskilt tilrettelegging.....	118
10.4 Utfordrende å oppfylle retten?	122
10.5 Oppsummering	124
Kapittel 11: Opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina	126
11.1 Innledning	126
11.2 Vurderinger av den midlertidige lovendringen	126
11.3 Utfordringer	129
11.4 Kapasitet	131
11.5 Kompetanse	133
11.6 Oppsummering	135
Litteratur	136

Kapittel 1: Innledning

Hver vår og høst kartlegges aktuelle tema for Skole-Norge gjennom Utdanningsdirektoratets nasjonale spørringer. Dette gjøres gjennom spørreundersøkelser som sendes til et utvalg skoleledere i grunnskoler og videregående skoler, samt skoleeiere for grunnskolen (kommuner) og videregående skole (fylkeskommuner). Undersøkelsen for høsten 2025 ble gjennomført fra 30. september til 3. november.

De nasjonale spørringene til Skole-Norge har blitt gjennomført siden 2009. Frem til våren 2025 har NIFU stått ansvarlig. Fra og med høsten 2025 er det analyse- og utredningsselskapet ideas2evidence som er ansvarlig for gjennomføringen. Inneværende undersøkelse er den 35. undersøkelsen som gjennomføres.

Hver undersøkelse leder ut i en egen rapport med tittelen «Spørsmål til Skole-Norge», hvor resultatene fra datainnsamlingen gjennomgås. Hvilke temaer som inngår i undersøkelsen varierer, det samme gjelder antallet temaer. Høsten 2025 besto undersøkelsen av i alt 11 temaer. Ni av disse er representert med egne kapitler i denne rapporten, mens to av dem (markert med stjerne *) inngår i egne rapporter. En oversikt over temaene, og hvilke av målgruppene de har gått til, vises i tabell 1.1

Tabell 1.1. Tema og målgrupper i Spørsmål til Skole-Norge høst 2025

Tema	Skoleleder		Skoleeier	
	Grunn-skole	Videre-gående	Grunn-skole	Videre-gående
Personvern	x	x	x	x
Arbeidssituasjonen til skoleeiere og skoleledere *	x	x	x	x
Inkludering, tidlig innsats og individuell tilrettelegging *	x	x	x	x
Skolen som praksisarena for studenter	x	x	x	x
Opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina			x	
Digitale ferdigheter og digital kompetanse	x			
Utdannings- og rekrutteringsstipend	x	x	x	x
Støtte- og veiledningsressurser i arbeid med læreplanverket	x	x		
Særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen	x	x	x	x
KI i skolen	x	x	x	x
Bruk av mobil og smartklokker i skolen	x	x	x	x

Spørsmål til Skole-Norge er en deskriptiv rapport, og resultatene fra undersøkelsen presenteres stort sett gjennom tabeller og figurer. Når det er relevant, brytes alle tall ned på undersøkelsens fire hovedmålgrupper. I tillegg vil det flere steder vises tall for undergrupper innenfor de ulike målgruppene, eksempelvis landsdel eller skoletype. Resultater brytes ned når det gir analytisk mening. Enkelte spørsmål i undersøkelsen inkluderer muligheten for å svare «vet ikke». Vet-ikke svar er stort sett ekskludert fra tabeller/figurer og tilhørende prosentueringer. Unntakene er tilfeller hvor svært mange svarer «vet ikke», eller hvor det er analytisk interessant at respondentene ikke opplever at de har nok informasjon til å svare på spørsmålet.

Kapittel 2 - Beskrivelse av utvalg og gjennomføring

I dette kapitlet gjennomgår vi sentrale sider ved gjennomføringen av Spørsmål til Skole-Norge høsten 2025. Kapitlet beskriver blant annet hvordan utvalget for undersøkelsen er sammensatt og hvordan den er gjennomført. Vi beskriver også bakgrunnsvariablene som brukes i temakapitlene, samt svarprosenter og frafall.

2.1 Utvalgstreking

Utdanningsdirektoratets Spørsmål til Skole-Norge gjennomføres to ganger i året, hver vår og høst. Undersøkelsene rettes mot fire målgrupper:

- 1) Skoleledere i grunnskolen,
- 2) Skoleledere i videregående skole,
- 3) Skoleeiere for grunnskolen, dvs. kommuner,
- 4) Skoleeiere for videregående skole, dvs. fylkeskommuner.

For å redusere belastningen på skolesektoren er det for enkelte målgrupper kun et utvalg respondenter som blir invitert til hver runde:

Skoleleder grunnskole: Grunnskolene er delt inn i tre utvalg hvor ett utvalg blir invitert i hver runde. Som regel blir dermed hver enkelt skoleleder i grunnskolen invitert én gang hvert halvannet år

Skoleleder videregående skole: De videregående skolene er delt inn i to utvalg hvor ett utvalg blir invitert i hver runde. Som regel blir dermed hver enkelt skoleleder i videregående skole invitert én gang hvert år

Skoleeier grunnskole: Skoleeier grunnskole er delt inn i to utvalg hvor ett utvalg blir invitert hver runde. Som regel blir dermed hver enkelt skoleeier for grunnskolen invitert én gang hvert år. Unntaket er Oslo kommune, som blir invitert hver runde.

Skoleeier videregående skole: Skoleeier videregående skole er ikke delt inn i utvalg. Hver fylkeskommune blir invitert til hver undersøkelse, dvs. to ganger i året.

Inndelingen av underutvalg for grunnskole (leder og eier) og skoleleder videregående bygger for inneværende undersøkelse i stor grad på utvalgstrekingen NIFU sist gjorde i 2023. Unntaket er skoleleder grunnskole, hvor vi måtte trekke nye utvalg fordi overførte utvalgslister fra NIFU kun inneholdt informasjon om hvem som ble invitert til undersøkelsen våren 2025.

Utvalgstrekingen er basert på fremgangsmåten til NIFU fra tidligere uttrekk. Det innebærer at:

«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).» (NIFU 2025, s. 9)

Noen typer skoler har blitt fjernet fra populasjonen før uttrekkene har blitt gjennomført. 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.» (NIFU 2025, s. 9). Vi gjør ellers oppmerksom på at private skoler er inkludert i populasjonen for skoleledere, men *ikke* for skoleeiere.

2.2 Gjennomføring

Gjennomføringen av Spørsmål til Skole-Norge høsten 2025 har fulgt en faseinndelt plan som startet med utvelgelse av tema for undersøkelsen. For hvert tema ble det utviklet et eget spørreskjema. Spørreskjemaene ble utarbeidet i samarbeid mellom dem som spilte inn de ulike temaene (temaeiere), Utdanningsdirektoratet og prosjektmedarbeidere i ideas2evidence. Temaeiere og Utdanningsdirektoratet laget det første spørreskjemautkastet, mens ideas2evidence bidro med faglige innspill og ferdigstilling.

Undersøkelsen ble pilotert av temaeiere, Utdanningsdirektoratet og noen reelle respondenter fra de ulike målgruppene. Basert på innspill fra piloteringen, ble det gjort nødvendige korrigeringer.

Undersøkelsene kunne besvares på nynorsk og bokmål.

Undersøkelsen ble sendt ut 30. september 2025 og stengt 02. november 2025.

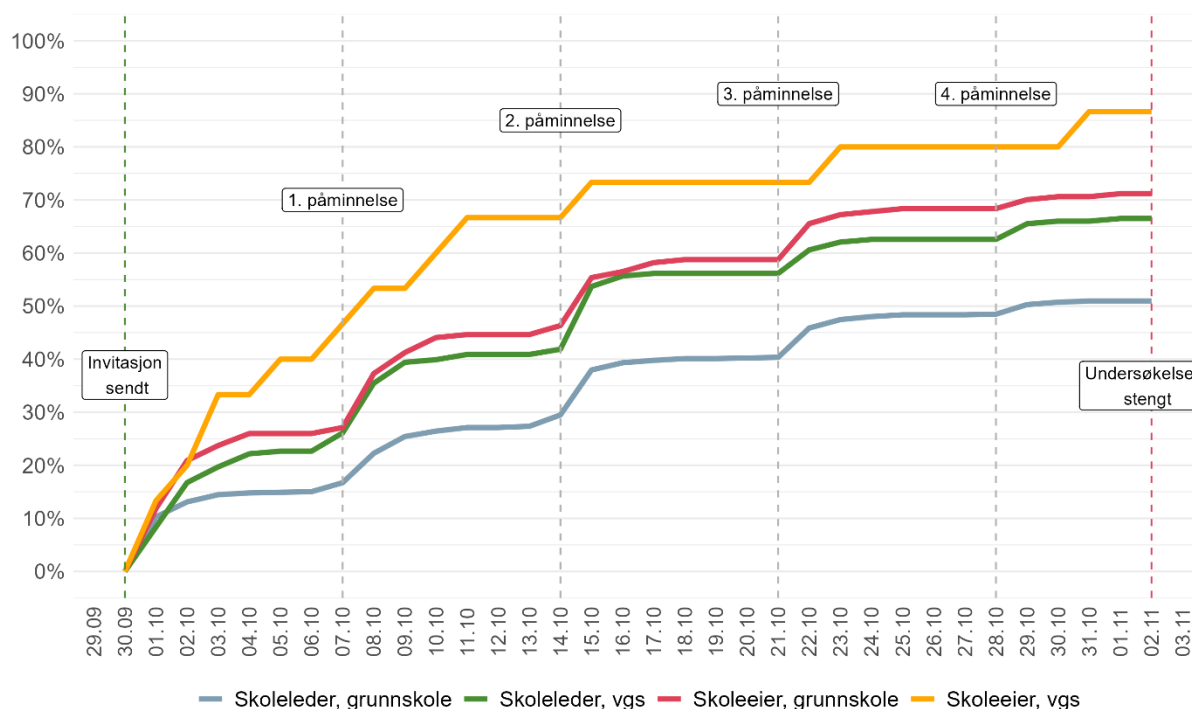
En uke før utsendelsen mottok alle respondentene en informasjonsepost om den forestående datainnsamlingen. Undersøkelsen var digital, og både invitasjon og påminnelser ble distribuert via e-post. Det ble i alt sendt ut fire påminnelser med omtrent én ukes mellomrom. I tillegg ble et utvalg fylkeskommuner kontaktet per telefon underveis i feltperioden.

I de fleste tilfeller ble invitasjon og påminnelser sendt til skolen/kommunen/fylkeskommunens postmottak med detaljert beskrivelse om hvem ønsket mottager for undersøkelsen var, og med beskjed om å videresende til rette vedkommende. Den gode svarprosenten i årets undersøkelse indikerer at denne fremgangsmåten har fungert godt.

Feltperioden forløp uten spesielle problemer. Vi fikk ingen tilbakemeldinger om tekniske feil, og med unntak av at enkelte skoler var blitt lagt ned, kom det heller ingen tilbakemeldinger om feil ved adresselistene.

Figur 2.1 på neste side viser utviklingen i svarprosent gjennom feltperioden. Som vi ser, var det en svært jevn utvikling i svarprosent gjennom hele perioden, med et lite unntak for avsluttende påminnelse som gav relativt få nye svar.

Figur 2.1. Utvikling i svarprosent samt kontaktpunkt gjennom feltperioden. Brutt ned på målgruppene for undersøkelsen.



2.3 Bakgrunnsvariabler

I rapporten og analysearbeidet brytes de innsamlede dataene ned på et sett med bakgrunnsvariabler. Hvilke nedbrytninger som presenteres i rapporten, varierer og er basert på *hvem* spørsmålene har blitt stilt til, hvilke nedbrytninger som er analytisk interessante i hvert enkelt tilfelle, samt om forskjellene, eller manglende forskjeller, mellom ulike grupper er av en slik art at det er metodisk forsvarlig å trekke dem fram i rapporten. Uavhengig av om nedbrytninger blir presentert eller ikke, har vi for alle spørsmål stilt i undersøkelsen, undersøkt distribusjonen i svargiving brutt ned på de faste bakgrunnsvariablene. En samlet oversikt over hvilke bakgrunnsvariabler som er relevante for de ulike respondentgruppene, er listet i tabell 2.1.

Tabell 2.1. Bakgrunnsvariabler for respondentgruppene

Tema	Skoleleder		Skoleeier	
	Grunnskole	Videregående	Grunnskole	Videregående
Målgruppe	X	X	X	X
Skoletype	X	X		
Skolestørrelse	X	X		
Landsdel	X	X	X	
Kommunestørrelse	X	X	X	
Sentralitet	X	X	X	

Den viktigste nedbrytningen er knyttet til undersøkelsens ulike *respondentgrupper/målgrupper*. Som tidligere nevnt er dette 1) Skoleleder grunnskole, 2) Skoleleder videregående skole, 3) Skoleeier grunnskole og 4) Skoleeier videregående skole.

Noen bakgrunnsvariabler er kun relevante for skoleledernivået. Dette gjelder 1) Skoletype og 2) Skolestørrelse. I tillegg til å skille mellom grunnskole og videregående skole, har vi innenfor de to respektive *skoletypene* også detaljerte nedbrytinger. For grunnskolen skiller vi mellom Barneskole 1-7, Ungdomsskole 8-10, samt Barne- og ungdomsskole 1-10.¹ For videregående skoler skiller vi mellom skoler som tilbyr kun studieforbereende utdanningsprogram, kun yrkesfaglige utdanningsprogram og skoler som tilbyr både studieforbereende- og yrkesfaglige utdanningsprogram. Merk at mens informasjonen om skoletype på grunnskolenivå er hentet fra Nasjonalt skoleregister, er informasjonen om skoletype på videregående nivå selvrapportert i undersøkelsen.

For *skolestørrelse* skiller vi på grunnskolenivå mellom skoler som har under 100 elever, mellom 100-299 elever eller har 300 elever eller mer. På videregående nivå skiller vi mellom skoler som har under 250 elever, mellom 250-499 elever og 500 elever eller mer. I tabeller som viser resultater fra både grunnskoler og videregående skoler, omtaler vi størrelsen som: «små skoler», «mellomstore skoler» og «store skoler».

Tre faste nedbrytingsvariabler er relevante for skoleledere og skoleeiere grunnskole. Dette gjelder 1) Landsdel, 2) Kommunestørrelse og 3) Sentralitet. Landsdel vil i enkelte tilfeller også være relevant for skoleeiere i fylkeskommunen.

Landsdel er delt inn i fire kategorier, basert på respondentenes fylkestilhørighet: Oslo-området (Akershus og Oslo), Øst-Norge (Buskerud, Innlandet, Telemark, Vestfold og Østfold), Sør- og Vest-Norge (Agder, Rogaland, Møre og Romsdal og Vestland), Midt- og Nord-Norge (Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark).

Kommunestørrelse er delt inn i tre kategorier: Mindre enn 5 000 innbyggere, 5 000 - 19 999 innbyggere og 20 000 innbyggere eller flere.

Sentralitet er delt inn i tre kategorier: Minst sentrale, Mellomsentrale og Mest sentrale.

Nedbrytingsvariabelen baserer seg på Statistisk sentralbyrås «Standard for sentralitet»², som gir alle norske kommuner en indeksverdi basert på deres nærhet til arbeidsplasser og servicefunksjoner. Litt forenklet kan man si at kommuner med en høy indeksverdi for sentralitet enten er, eller befinner seg, i geografisk nærhet til en større by/tettsted. Sentralitetsindeksen består av seks klasser, fra sentralitet 1 (høy sentralitet) til sentralitet 6 (lav sentralitet). I denne rapporten opererer vi som nevnt med tre grader av sentralitet: Mest sentral (sentralitetsklasse 1 og 2), middels sentral (sentralitetsklasse 3 og 4), minst sentral (sentralitetsklasse 5 og 6). Sentralitetsnivåene har blitt slått sammen for å sikre et tilstrekkelig antall svar på alle sentralitetsnivå i nedbrytingen av svar.

2.4 Respondenter og svarprosent

I dette delkapitlet gjennomgår vi nøkkeltall for respondenter og svarprosent i inneværende undersøkelse. Vi starter med å gjengi overordnede tall for de fire målgruppene, før vi i etterfølgende underkapitler går nærmere inn på svarprosenten i de ulike målgruppene, brutt ned på relevante bakgrunnsvariabler.

¹ Merk: Det finnes et fåtall grunnskoler i Norge med hhv. kun 1-4 trinn eller 5-7 trinn. Dette gjelder såpass få skoler at vi ikke analyserer eller presenterer tall brutt ned på disse skoletypene. Eventuelle svar fra slike skoler inngår imidlertid i alle totaltall, og andre relevante nedbrytinger

² Se <https://www.ssb.no/klass/klassifikasjoner/128/koder> for mer detaljer

2.4.1 Overordnet

Tabell 2.2 viser overordnede nøkkeltall fra datainnsamlingen.

Tabell 2.2. Bruttoutvalg og status etter respondentgruppe, antall

Målgruppe	Bruttoutvalg	Ikke svart	Noen svar - ikke godkjent	Noen svar - godkjent	Fullført
Skoleleder grunnskole	885	354	80	46	405
Skoleleder videregående	203	59	9	17	118
Skoleeier kommune	177	35	16	8	118
Skoleeier fylke	15	2	0	1	12

Bruttoutvalg viser til antallet respondenter som ble invitert til å delta i undersøkelsen, fratrasket noen få tilfeller hvor vi i løpet av datainnsamlingsperioden fikk tilbakemeldinger om skoler som var blitt nedlagt. *Ikke svart* er respondenter som ikke har startet undersøkelsen. *Noen svar – ikke godkjent* viser til antallet respondenter som har avgitt noen svar på undersøkelsen, men ikke tilstrekkelig til at deres svar har blitt inkludert i undersøkelsens datagrunnlag. *Noen svar – godkjent* er antallet respondenter som ikke har fullført undersøkelsen, men har avgitt såpass mange svar at de har blitt inkludert i datagrunnlaget. Kravet for å bli inkludert er at man har fullført minst ett av temaene i undersøkelsen. Dette innebærer en liten endring fra tidligere utgaver av Spørsmål til Skole-Norge, hvor kravet for å bli inkludert har vært at man har svart på minst 30 prosent av spørsmålene i undersøkelsen (NIFU 2025, s. 12). I praksis har denne endringen lite å si ettersom antallet ufullførte besvarelser som har blitt inkludert, er omtrent det samme som tidligere år.

Forholdet mellom bruttoutvalg og summen av fullførte besvarelser og ufullførte, men godkjente besvarelser, utgjør undersøkelsens svarprosent. Endelig svarprosent for de fire målgruppene er vist i tabell 2.3.

Tabell 2.3. Bruttoutvalg, populasjon (antall) og svarprosent

Målgruppe	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylke
Bruttoutvalg	885	203	177	15
Maks populasjon	2 571	365	359	15
Godkjente svar	451	135	126	13
Svarprosent	51,0	66,5	71,2	86,7
Andel populasjon deltatt	17,5	37,0	35,1	86,7

Vi ser at svarprosenten varierer mellom de ulike målgruppene. Den laveste svarprosenten er blant skolelederne i grunnskolen, hvor 51 prosent av de inviterte svarte på undersøkelsen. Gitt at bruttoutvalget bare inkluderer en tredjedel av grunnskolene, baserer dermed datagrunnlaget for årets undersøkelse seg på 17,5 prosent av alle skoleledere ved norske grunnskoler. To tredjedeler av skolelederne ved videregående skoler svarte på undersøkelsen, og dette utgjør 37 prosent av populasjonen. Tilsvarende tall for skoleeier kommune og skoleeier fylke er henholdsvis 71/35 prosent og 87/87 prosent.

Over flere år har Spørsmål til Skole-Norge hatt en synkende svarprosent. Resultatene for denne undersøkelsen er bedre enn på flere år for alle respondentgruppene og er nå på linje med de gode svarprosentene som sist ble oppnådd i undersøkelsen som ble sendt ut høst 2023. En oversikt over de siste fem årenes svarprosent vises i tabell 2.4.

Tabell 2.4. Svarprosent for de siste fem årenes undersøkelser

Spørring	Skoleleder grunnskole	Skoleleder videregående	Skoleeier kommune	Skoleeier fylke
2025 - høst	51 %	67 %	71 %	87 %
2025 - vår	33 %	45 %	39 %	60 %
2024 - høst	32 %	53 %	52 %	80 %
2024 - vår	38 %	46 %	47 %	60 %
2023 - høst	53 %	67 %	59 %	82 %
2023 - vår	44 %	51 %	54 %	100 %
2022 - høst	48 %	61 %	58 %	73 %
2022 - vår	45 %	60 %	66 %	55 %
2021 - høst	47 %	57 %	63 %	64 %
2021 - vår	53 %	61 %	61 %	45 %

2.4.2 Skoleleder grunnskole

Som vist i tabell 2.3, var den samlede svarprosenten for skoleleder grunnskole 51 prosent i årets høstundersøkelse.

Tabell 2.5 viser svarprosenten for skoleleder grunnskole brutt ned på et utvalg av bakgrunnsvariabler

Tabell 2.5: Svarprosent skoleleder grunnskole, brutt ned på skoletype, skolestørrelse, landsdel, kommunestørrelse, sentralitet og eierskap

	Bruttoutvalg	Nettoutvalg	Svarprosent
Total	N=885	N=451	51 %
Skoletype			
Barneskole 1-7	54 %	50 %	47 %
Ungdomsskole 8-10	19 %	21 %	57 %
1-10-skoler	26 %	29 %	56 %
Skolestørrelse			
< 100 elever	26 %	29 %	58 %
100-299 elever	40 %	39 %	50 %
≥ 300 elever	34 %	32 %	47 %
Landsdel			
Oslo-området	16 %	16 %	52 %
Øst-Norge	25 %	22 %	45 %
Sør- og Vest-Norge	36 %	38 %	53 %
Midt- og Nord-Norge	23 %	24 %	54 %
Kommunestørrelse			
< 5000 innbyggere	12 %	13 %	54 %
5 000 - 19 999 innbyggere	30 %	30 %	52 %
≥ 20 000 innbyggere	58 %	57 %	50 %
Sentralitet			
Minst sentrale	26 %	26 %	53 %
Mellomsentrale	44 %	43 %	51 %
Mest sentrale	22 %	30 %	71 %
Eierskap			
Offentlig	89 %	85 %	49 %
Privat	11 %	15 %	71 %

Selv om svarprosenten gjennomgående er høy, ser vi at det er en viss variasjon mellom ulike grupper av skoleledere. Skoleledere ved barneskoler har lavere svarprosent enn ved ungdomsskoler og 1-10-

skoler. Generelt synker også svarvilligheten med størrelsen på skolene. Kommunestørrelse har relativt lite betydning. Det samme gjelder landsdel, selv om vi merker oss at skoleledere i Øst-Norge har litt lavere svarprosent enn i andre deler av landet. Skoler i de mest sentrale strøkene har svært høy svarprosent, hele 71 prosent. Avslutningsvis ser vi at skoleledere ved private skoler har klart høyere svarvillighet enn ved offentlige skoler.

Tabell 2.6: Svarprosent skoleleder grunnskole, brutt ned fylke

	Bruttoutvalg	Nettoutvalg	Svarprosent
Total	N=885	N=451	51 %
Fylke			
Agder	6 %	7 %	58 %
Akershus	10 %	10 %	48 %
Buskerud	4 %	4 %	46 %
Finnmark - Finnmark - Finnmark	2 %	2 %	32 %
Innlandet	8 %	8 %	55 %
Møre og Romsdal	7 %	8 %	56 %
Nordland - Nordland	7 %	8 %	58 %
Oslo	6 %	7 %	59 %
Rogaland	9 %	9 %	50 %
Telemark	4 %	2 %	32 %
Troms - Troms - Troms	4 %	5 %	56 %
Trøndelag - Trøndelag	9 %	10 %	56 %
Vestfold	4 %	3 %	42 %
Vestland	14 %	14 %	52 %
Østfold	5 %	4 %	40 %

Når svarprosenten brytes ned på fylke, ser vi større forskjeller enn for landsdel (ref. tabell 2.5). Det er spesielt Finnmark og Telemark som skiller seg ut i negativ forstand – her har rett over 30 prosent av skolelederne besvart undersøkelsen. Mange fylker har en svarprosent fra midten av 50-tallet og oppover, og den høyeste svarprosenten finner vi blant skolelederne i Oslo, hvor 59 prosent av de inviterte har svart på undersøkelsen.

Samlet sett er svarprosenten som nevnt god, og vi anser representativiteten som akseptabel.

I all kommunikasjon med skoleleder grunnskole ble det spesifisert at undersøkelsen skulle besvares av rektor, viserektor eller en annen i administrasjonen med god kjennskap til skolens virksomhet. For å få mer kunnskap om hvem som besvarte undersøkelsen, ble skolelederne innledningsvis spurt om hvem som svarte på vegne av skolen. Fordelingen vises i tabell 2.7 på neste side. Oppsummert ser vi at det stort sett er rektor eller assisterende rektor som svarer. På dette spørsmålet var det mulig å krysse av på flere alternativer. Svarene summerer derfor ikke til 100 prosent.

Tabell 2.7. Hvem svarer på vegne av skolen? Grunnskoler. Flere kryss mulig.

	Annen funksjon	Assisterende rektor	Avdelingsleder	Inspektør	Rektor
Totalt (n=451)	1 %	2 %	1 %	1 %	95 %
Skoletype					
Barneskole 1-7 (n=225)	1 %	1 %	1 %	0 %	97 %
Ungdomsskole 8-10 (n=96)	1 %	5 %	2 %	3 %	90 %
1-10-skoler (n=130)	2 %	2 %	1 %	1 %	96 %
Skolestørrelse					
< 100 elever (n=132)	2 %	2 %	2 %	0 %	95 %
100-299 elever (n=176)	1 %	1 %	1 %	3 %	96 %
≥ 300 elever (n=143)	1 %	4 %	1 %	0 %	94 %
Landsdel					
Oslo-området (n=73)	1 %	4 %	1 %	1 %	93 %
Øst-Norge (n=100)	3 %	1 %	1 %	1 %	94 %
Sør- og Vest-Norge (n=170)	0 %	2 %	1 %	1 %	96 %
Midt- og Nord-Norge (n=108)	1 %	2 %	2 %	2 %	95 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=59)	0 %	2 %	0 %	2 %	100 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=136)	1 %	4 %	3 %	1 %	91 %
≥ 20 000 innbyggere (n=256)	2 %	1 %	1 %	1 %	96 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=119)	1 %	3 %	3 %	3 %	93 %
Mellomsentrale (n=196)	1 %	2 %	2 %	0 %	96 %
Mest sentrale (n=136)	2 %	1 %	0 %	1 %	95 %

2.4.3 Skoleleder videregående

Som vist i tabell 2.3 var den samlede svarprosenten for skoleleder videregående 67 prosent i årets høstundersøkelse.

Tabell 2.8 viser svarprosenten for skoleleder grunnskole, brutt ned på et utvalg av bakgrunnsvariabler

Tabell 2.8: Svarprosent skoleleder videregående, brutt ned på skolestørrelse, landsdel, kommunestørrelse, sentralitet og eierskap

	Bruttoutvalg	Nettoutvalg	Svarprosent
Total	N=203	N=135	67 %
Skolestørrelse			
< 250 elever	39 %	41 %	70 %
250-499 elever	35 %	37 %	69 %
≥ 500 elever	21 %	19 %	60 %
Landsdel			
Oslo-området	20 %	19 %	63 %
Øst-Norge	23 %	19 %	54 %
Sør- og Vest-Norge	33 %	36 %	71 %
Midt- og Nord-Norge	23 %	27 %	77 %
Kommunestørrelse			
< 5000 innbyggere	9 %	11 %	79 %
5 000 - 19 999 innbyggere	27 %	30 %	73 %
≥ 20 000 innbyggere	63 %	59 %	63 %
Sentralitet			
Minst sentrale	23 %	24 %	72 %
Mellomsentrale	35 %	38 %	72 %
Mest sentrale	42 %	38 %	60 %
Eierskap			
Offentlig	70 %	69 %	65 %
Privat	30 %	31 %	70 %

Selv om svarprosenten gjennomgående er høy, ser vi at det er en viss variasjon mellom ulike grupper av skoleledere. Skoleledere ved de største videregående skolene har lavere svarprosent enn ved skolene med færre elever. At svarvilligheten synker med skolestørrelse, så vi også blant skolelederne på grunnskolene (ref. tabell 2.5). Svarprosenten påvirkes også av kommunenes størrelse – dette var ikke tilfellet blant grunnskolene. Skoleledere blant videregående skoler i Øst-Norge har klart lavere svarrate enn spesielt skolene i Midt- og Nord-Norge. Avslutningsvis ser vi at skoleledere ved private skoler har noe høyere svarvillighet enn ved offentlige skoler, og at svarprosenten er lavere for de mest sentrale videregående skolene.

Tabell 2.9: Svarprosent skoleleder videregående skole, brutt ned fylke

	Bruttoutvalg	Nettutvalg	Svarprosent
Total	N=203	N=135	67 %
Fylke			
Agder	6 %	7 %	83 %
Akershus	10 %	8 %	55 %
Buskerud	4 %	4 %	63 %
Finnmark - Finnmark - Finn	3 %	3 %	67 %
Innlandet	7 %	4 %	40 %
Møre og Romsdal	6 %	6 %	67 %
Nordland - Nordlândia	6 %	6 %	67 %
Oslo	10 %	11 %	71 %
Rogaland	10 %	10 %	65 %
Telemark	2 %	2 %	60 %
Troms - Romsa - Tromssa	4 %	6 %	100 %
Trøndelag - Tröndelaga	10 %	12 %	76 %
Vestfold	3 %	3 %	57 %
Vestland	12 %	13 %	71 %
Østfold	5 %	5 %	64 %

Når svarprosenten brytes ned på fylke, ser vi større forskjeller enn for landsdel (ref. tabell 2.8). Det er spesielt Innlandet og Troms som skiller seg ut, i henholdsvis negativ og positiv forstand. Mens *alle* skolelederne i Troms har svart på undersøkelsen, gjelder dette kun 40 prosent av skolelederne i Innlandet.

Ser man bort fra disse to fylkene, ligger den fylkesvise svarprosenten på mellom 55 og 83 prosent for alle fylker.

Samlet sett er svarprosenten som nevnt god, og vi anser representativiteten som akseptabel.

I all kommunikasjon med skoleleder videregående ble det spesifisert at undersøkelsen skulle besvares av rektor, viserektor eller en annen i administrasjonen med god kjennskap til skolens virksomhet. For å få mer kunnskap om hvem som besvarte undersøkelsen, ble skolelederne innledningsvis spurt om hvem som svarte på vegne av skolen. Fordelingen vises i tabell 2.10 på neste side. Oppsummert ser vi at det stort sett er rektor eller assisterende rektor som svarer. På dette spørsmålet var det mulig å krysse av på flere alternativer. Svarene summerer derfor ikke til 100 prosent.

Tabell 2.10. Hvem svarer på vegne av skolen? Grunnskoler. Flere kryss mulig.

	Annen funksjon	Assisterende rektor	Avdelingsleder	Inspektør	Rektor
Totalt (n=135)	1 %	8 %	3 %	1 %	88 %
Skoletype					
Studieforberedende (n=33)	3 %	3 %	3 %	0 %	94 %
Yrkesfaglig (n=84)	0 %	12 %	1 %	0 %	88 %
Kombinerte skoler (n=18)	6 %	0 %	11 %	6 %	78 %
Skolestørrelse					
< 250 elever (n=56)	2 %	4 %	4 %	2 %	93 %
250-499 elever (n=50)	0 %	10 %	2 %	0 %	88 %
≥ 500 elever (n=25)	0 %	16 %	0 %	0 %	84 %
Landsdel					
Oslo-området (n=26)	8 %	12 %	0 %	4 %	81 %
Øst-Norge (n=25)	0 %	8 %	4 %	0 %	88 %
Sør- og Vest-Norge (n=48)	0 %	4 %	4 %	0 %	94 %
Midt- og Nord-Norge (n=36)	0 %	11 %	3 %	0 %	86 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=15)	0 %	7 %	13 %	0 %	87 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=40)	0 %	8 %	3 %	0 %	90 %
≥ 20 000 innbyggere (n=80)	3 %	9 %	1 %	1 %	88 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=33)	0 %	9 %	6 %	0 %	88 %
Mellomsentrale (n=51)	0 %	8 %	2 %	0 %	90 %
Mest sentrale (n=51)	4 %	8 %	2 %	2 %	86 %

2.4.4 Skoleeier grunnskole

Som vist i tabell 2.3 var den samlede svarprosenten for skoleeier grunnskole 71 prosent i årets høstundersøkelse.

Tabell 2.11 viser svarprosenten for skoleeier grunnskole brutt ned på et utvalg av bakgrunnsvariabler

Tabell 2.11: Svarprosent skoleeier grunnskole brutt ned på fylke, landsdel, kommunestørrelse og sentralitet³

	Bruttoutvalg	Nettoutvalg	Svarprosent
Total	N=177	N=126	71 %
Fylke			
Agder	7 %	7 %	75 %
Akershus	5 %	6 %	89 %
Buskerud	5 %	6 %	88 %
Finnmark - Finnmarkku - Finnmarkku	4 %	3 %	57 %
Innlandet	13 %	14 %	78 %
Møre og Romsdal	8 %	10 %	86 %
Nordland - Nordlândia	11 %	10 %	60 %
Rogaland	6 %	3 %	36 %
Telemark	4 %	5 %	86 %
Troms - Romsa - Tromssa	7 %	6 %	58 %
Trøndelag - Tröndelage	11 %	11 %	74 %
Vestfold	2 %	2 %	75 %
Vestland	12 %	10 %	62 %
Østfold	5 %	6 %	100 %
Landsdel			
Oslo-området	6 %	6 %	80 %
Øst-Norge	28 %	33 %	84 %
Sør- og Vest-Norge	33 %	30 %	66 %
Midt- og Nord-Norge	33 %	29 %	64 %
Kommunestørrelse			
< 5000 innbyggere	47 %	49 %	74 %
5 000 - 19 999 innbyggere	30 %	32 %	75 %
≥ 20 000 innbyggere	22 %	18 %	59 %
Sentralitet			
Minst sentrale	56 %	59 %	74 %
Mellomsentrale	35 %	31 %	63 %
Mest sentrale	8 %	10 %	86 %

Det er enkelte forskjeller i svarvillighet, avhengig av geografi. Skoleeierne i Rogaland har den klart laveste svarprosent i innværende undersøkelse. Kun 36 prosent av skoleeierne i dette fylket svarte denne gangen. For de øvrige fylkene ligger svarprosenten mellom 57 og 100 prosent. På overordnet nivå ser vi at fylkene i øst (Oslo-området og Øst-Norge) har høyere svarprosent enn i Sør/Vest- og Midt/Nord-Norge. Svarprosenten er også lavere i de største kommunene, men høyere i de mest sentrale.

Samlet sett er svarprosenten god, og vi anser representativiteten som akseptabel.

³ Av personvern hensyn viser vi ikke svarprosenten til skoleeier Oslo og skoleeier Svalbard i denne tabellen

I all kommunikasjon med skoleeier grunnskole ble det spesifisert at undersøkelsen skulle besvares av øverste administrative leder for grunnskolen i kommunen (dvs. skolesjef/direktør, oppvekstsjef/-direktør eller lignende) eller en annen i administrasjonen med inngående kjennskap til kommunens arbeid som skoleeier. For å få mer kunnskap om hvem som besvarte undersøkelsen, ble skoleeieren innledningsvis spurt om hvem som svarte på vegne av kommunen. Fordelingen vises i tabell 2.12. Oppsummert ser vi at det stort sett er skolefaglig ansvarlig som svarer på undersøkelsen.

Tabell 2.12. Hvem svarer på vegne av skoleeier grunnskole? Flere kryss mulig. ⁴

	Annen funksjon	Kommunedirektør, assisterende kommunedirektør eller lignende	Rådgiver, konsulent, førstesekretær eller lignende	Seksjonsleder, avdelingsleder, eller lignende stillinger på mellomledernivå	Skolefaglig ansvarlig
Totalt (n=124)	2 %	5 %	6 %	5 %	87 %
Landsdel					
Oslo-området (n=8)	0 %	13 %	0 %	0 %	88 %
Øst-Norge (n=41)	2 %	5 %	2 %	2 %	88 %
Sør- og Vest-Norge (n=38)	0 %	3 %	8 %	5 %	89 %
Midt- og Nord-Norge (n=36)	6 %	6 %	8 %	8 %	83 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=62)	5 %	6 %	3 %	5 %	87 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=38)	0 %	3 %	8 %	3 %	92 %
≥ 20 000 innbyggere (n=23)	0 %	4 %	9 %	9 %	78 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=73)	4 %	5 %	7 %	4 %	86 %
Mellomsentrale (n=38)	0 %	3 %	5 %	8 %	87 %
Mest sentrale (n=12)	0 %	8 %	0 %	0 %	92 %

2.4.5 Skoleeier videregående

Som vist i tabell 2.3 var den samlede svarprosenten for skoleeier grunnskole 87 prosent i årets høstundersøkelse.

Ettersom antallet respondenter er svært lavt for skoleeier videregående, går vi ikke nærmere inn på svarprosenten til denne målgruppen. Som for de øvrige målgruppene, ble det også i undersøkelsen til skoleeier videregående spesifisert hvem vi ønsket at undersøkelsen skulle besvares av. Vi trakk frem øverste administrative leder for videregående opplæring i fylkeskommunen (dvs. direktør, områdeleder eller lignende) eller en annen i administrasjonen med inngående kjennskap til fylkeskommunens arbeid som skoleeier, som mulige respondenter. I fylkene var det vanligste at seksjonsleder, avdelingsleder eller lignende stillinger på mellomledernivå svarte på undersøkelsen, men vi fikk også svar fra skolefaglig ansvarlig, fylkesdirektør og rådgiver/konsulent/førstesekretær.

2.5 Representativitet

Representativitet i en utvalgsundersøkelse handler om i hvilken grad nettoutvalget gjenspeiler populasjonen på sentrale kjennetegn. I dette prosjektet er det enten fulltelling, eller trukket et tilfeldig, stratifisert bruttoutvalg basert på hele populasjonen, noe som i utgangspunktet legger til

⁴ Svaralternativet «skolefaglig ansvarlig» ble eksemplifisert med «(utdanningsdirektør, kommunalsjef, skolesjef, oppvekstsjef, seksjonssjef for skole)»

rette for et representativt utvalg. Eventuelle avvik i representativitet oppstår dermed som følge av skjevt fordelt frafall i datainnsamlingen. Det vil si at svarprosenten varierer mellom ulike undergrupper av respondenter.

Svarprosenten for ulike undergrupper av de fire målgruppene er presentert i kapittel 2.4. Vi observerer at svarprosenten varierer mellom ulike undergrupper av respondenter. Slike variasjoner kan indikere systematisk frafall dersom bestemte grupper er over- eller underrepresentert i nettutvalget sammenlignet med forventet fordeling.

Forskjeller mellom forventede og faktiske antall svar er derfor analysert ved hjelp av χ^2 -tester.⁵ Analysene viser at det for de fleste bakgrunnsvariablene er små og ikke-signifikante avvik, noe som tyder på at frafallet i hovedsak er tilfeldig langs disse dimensjonene. Den eneste undergruppen hvor det påvises statistisk signifikante forskjeller, som indikerer systematisk frafall og en viss skjevhet i nettutvalget, er for «eierskap» i undersøkelsen rettet mot skoleleder grunnskole. Som vist i tabell 2.5, var svarprosenten langt høyere blant skoleledere i private grunnskoler enn i offentlige, og fordi antallet skoleledere ved private skoler er lavt, gir dette forholdsvis store prosentvise utslag i forholdet mellom forventede og faktiske antall svar. Ettersom gruppestørrelsen i utgangspunktet er lav, har imidlertid avviket en neglisjerbar påvirkning på analysene i denne rapporten.

Samlet sett vurderes nettutvalget derfor som representativt for populasjonen.

Tabell 2.13. Kjikvadrattester for avvik mellom forventede og observerte fordelinger

	Skoleleder		Skoleeier
	Grunnskole	Videregående	Grunnskole
Skoletype	0,147		
Skolestørrelse	0,211	0,7602	
Fylke	0,862	0,9911	0,9754
Landsdel	0,510	0,5784	0,5787
Kommunestørrelse	0,892	0,5853	0,5960
Sentralitet	0,906	0,5965	0,5701
Eierskap	0,004***	0,6922	

* = signifikant på 10%-nivå, ** = signifikant på 5%-nivå, *** = signifikant på 1%-nivå

⁵ χ^2 -tester ble gjennomført i Excel ved bruk av funksjonen KJI.KVADRAT.TEST (Pearson χ^2), basert på observerte og forventede frekvenser i krysstabeller.

Kapittel 3: Personvern i skolen

Digitaliseringen av skolen har gitt nye muligheter for læring, men også større kompleksitet i arbeidet med å ivareta elevenes personvern. Skoleeiere og skoleledere må forholde seg til et omfattende regelverk, samtidig som stadig flere digitale verktøy tas i bruk. Dette kapitlet ser nærmere på hvordan arbeidet med personvern følges opp i sektoren, og hvilke behov skolene og skoleeierne har for videre støtte og veiledning.

3.1 Innledning

Personvern er en grunnleggende forutsetning for tillit i skolen. Elever og foreldre skal kunne være trygge på at opplysninger om elevenes læring, atferd og personlige forhold håndteres på en sikker og lovlig måte. Samtidig tar skolene i økende grad i bruk digitale verktøy og ressurser i undervisningen. Digitaliseringen gir store muligheter, men stiller også høyere krav til bevissthet og ansvar hos skoleeiere og skoleledere.

Personvernregelverket gir tydelige føringer for hvordan elevdata skal behandles.

Personopplysningsloven bygger på prinsipper som lovlighet, rettferdighet og åpenhet i behandlingen av opplysninger, at det bare samles inn data som er nødvendige for et klart angitt formål, og at opplysningene skal være korrekte, beskyttet og slettes når de ikke lenger trengs. Skoleeier har det overordnede ansvaret for å sikre at regelverket følges, mens skoleledere har en nøkkelrolle i å sørge for at dette følges opp i den daglige praksisen på skolene.

Bruken av gratis digitale løsninger reiser særskilte spørsmål om personvern. Mange av disse tjenestene er lett tilgjengelige og pedagogisk attraktive, men det er ikke alltid åpenbart hvordan leverandørene behandler og deler brukernes opplysninger, noe som kan gjøre det vanskelig for skolene å vurdere risikoen. Personvernkommisjonen (NOU 2022:11) pekte på at mange kommuner og fylkeskommuner har begrenset kapasitet og ulik kompetanse når det gjelder arbeid med personvern i skolen. Personvern vurderinger av digitale verktøy skal gjennomføres av skoleeier, hvilket medfører at hver enkelt kommune må gjøre sin egen vurdering. En rapport utarbeidet av Bouvet, viste at praksis rundt hva som godkjennes, dermed også varierer betydelig mellom kommunene (Mæhle et al., 2021).

Det er Datatilsynet som har veiledningsansvaret for personvern, men Utdanningsdirektoratet (2024) har også utviklet flere ressurser for å støtte skolene og deres eiere på dette området. Dette inkluderer blant annet en kompetansepakke om personvern i skolen som skal styrke kunnskapen om regelverket og bidra til refleksjon og forbedring av praksis både på skole- og skoleeiernivå. Kompetansepakken er ett av flere tiltak som skal gjøre det enklere for sektoren å balansere pedagogiske behov med kravene til informasjonssikkerhet og personvern.

I dette kapitlet stiller vi spørsmål til skoleeiere og skoleledere om arbeidet med personvern i skolen. Undersøkelsen belyser hvordan digitale gratisløsninger vurderes og brukes, i hvilken grad kompetansepakken er tatt i bruk, og hvilke erfaringer og utfordringer som knytter seg til dette. Kapitlet gir også innsikt i hvilken støtte det er behov for fremover, og hvordan Utdanningsdirektoratet best kan bidra til å styrke sektorens arbeid med personvern.

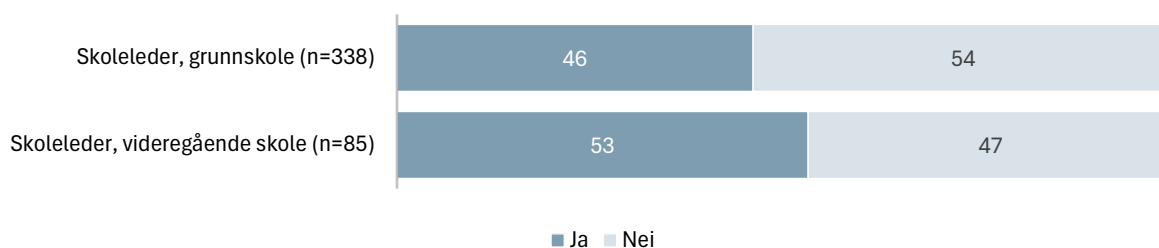
3.2 Digitale gratisløsninger og personvern

Digitale gratisløsninger er attraktive for skoler. De er lett tilgjengelige og krever ingen kostnad for bruk. Samtidig kan slike tjenester innebære betydelige personvernmessige utfordringer. Ifølge en undersøkelse fra Bouvet (Mæhle et al., 2021) ble det blant annet påpekt at bruk av gratis læringsverktøy kan medføre «*stor risiko for at informasjon om elevene kommer på avveie*». Det er derfor avgjørende at skoleeier og skoleledere vurderer digitale gratisløsninger i lys av regelverk for behandling av personopplysninger, og ikke bare pedagogisk nytte.

De siste årene har Datatilsynet utstedt en rekke gebyr til skoleeiere for brudd på personvernregelverket, blant annet knyttet til bruk av digitale gratisløsninger. For eksempel mottok Ålesund kommune i 2021 et gebyr på 50 000 kr for bruk av treningsapplikasjonen Strava i undervisningen uten at det var gjennomført en personvernkonsekvensvurdering (Datatilsynet, 2021). I 2025 gjennomførte Datatilsynet brevtilsyn med 50 kommuner og konkluderte blant annet med at «*for verktøy som ikke koster penger ser vi en tendens til at kommunen sentralt ikke involveres på samme måte som når det innebærer kostnader eller kreves lisens*» (Datatilsynet, 2025).

I det følgende undersøker vi hvor utbredt bruk av gratisløsninger i skolene er, i hvilken grad de er personvernurdert og utfallet av disse vurderingene.

Figur 3.1. Bruker elevene, på ansattes oppfordring, digitale gratisløsninger i opplæringen? Skoleledere.



Digitale gratisløsninger brukes i mange skoler. Rett over halvparten av skolelederne i videregående opplæring oppgir at elever benytter slike verktøy på ansattes oppfordring, mens tilsvarende andel i grunnskolen er i underkant av halvparten (46 prosent).

Svarene fra skolelederne gir primært informasjon om hvorvidt slike løsninger forekommer ved skolene og sier mindre om omfanget eller hyppigheten av bruken i den daglige opplæringen. At skoleledere rapporterer bruk, kan dekke alt fra begrenset bruk av enkeltressurser i enkelte fag til mer omfattende bruk på tvers av fag og trinn. Funnene bør derfor tolkes som en indikasjon på utbredelse på skolenivå, snarere enn som et mål på hvor omfattende bruken er i undervisningen. At digitale gratisløsninger er relativt utbredt i denne forstand, kan likevel reflektere et ønske om fleksibilitet og tilgang til verktøy som oppleves som pedagogisk relevante.

Bruken av digitale gratisløsninger er om lag lik på barne- og ungdomstrinnet (jfr. tabell 3.1). I videregående opplæring er variasjonene større. Gratisløsninger brukes i større grad ved yrkesfaglige skoler enn ved studieforbereidende og kombinerte skoler.

Når det gjelder skolestørrelse, ser vi små forskjeller i grunnskolen, men tydeligere variasjoner i videregående opplæring. Her oppgir over 70 prosent av de store skolene at de bruker digitale

gratisløsninger, mot 38 prosent blant de små. Dette kan tyde på at store skoler i større grad har kapasitet eller behov for å ta i bruk et bredere spekter av digitale verktøy.

Vi finner ellers få systematiske forskjeller mellom landsdeler eller kommuner av ulik størrelse (data ikke vist).

Tabell 3.1. Bruk av digitale gratisløsninger i opplæringen. Andel «ja». Skoleledere, fordelt på skoletype og skolestørrelse.

	Grunnskole	VGS
Total (n=338/85)	46 %	53 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=177)	47 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=68)	49 %	
1-10-skoler (n=93)	42 %	
Studieforberedende (n=24)		38 %
Yrkesfaglig (n=53)		62 %
Kombinerte skoler (n=8)		38 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=100/34)	48 %	38 %
Mellomstore skoler (n=129/35)	47 %	57 %
Store skoler (n=109/14)	43 %	71 %

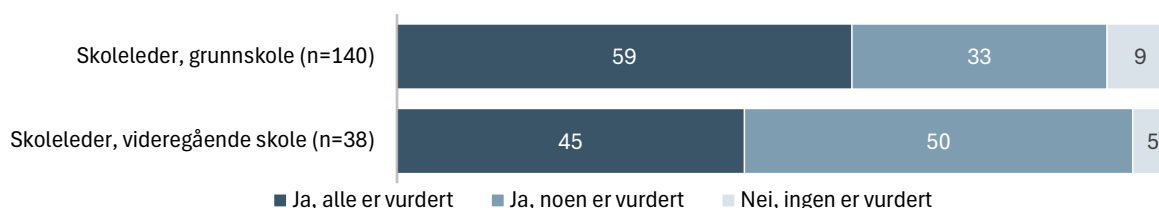
3.2.1 Personvern vurdering av digitale gratisløsninger

Det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for å vurdere og godkjenne digitale gratisløsninger før de tas i bruk i skolene. Dette innebærer blant annet å gjennomføre en personvern vurdering, en systematisk kartlegging av hvilke personopplysninger som behandles, formålet med behandlingen og hvilken risiko dette kan innebære for de registrerte. Dersom risikoen vurderes som høy, skal det også gjennomføres en personvernkonsekvensvurdering (DPIA).

Selv om vurderingsansvaret formelt ligger hos skoleeier, har den enkelte skole et medansvar for å sikre at verktøy brukes i tråd med regelverket i praksis. Skolene må derfor også gjøre egne vurderinger av om et verktøy er egnet og nødvendig i den konkrete undervisningssituasjonen og forhøre seg med skoleeier om hvorvidt personvernet er ivaretatt.

I undersøkelsen ble skolelederne som oppgav at digitale gratisløsninger benyttes i undervisningen (fig. 3.1), videre spurt om disse løsningene har blitt vurdert av skoleeier med tanke på etterlevelse av personvernregelverket. Svarene er oppsummert i figur 3.2.

Figur 3.2. Er de digitale gratisløsningene vurdert av skoleeier med tanke på etterlevelse av personvernregelverket? Skoleledere. Prosent.



Flere grunnskoler enn videregående skoler rapporterer at alle de digitale gratisløsningene som brukes, er vurdert av skoleeier med tanke på personvernregelverket. Samtidig oppgir en betydelig andel skoleledere, både i grunnskolen og i videregående opplæring, at enten ingen eller bare noen av løsningene har blitt personvernurdert.

Dette tyder på at praksis varierer, og at det finnes mange skoler som benytter digitale gratisløsninger uten at det er gjort en fullstendig vurdering av hvordan dette påvirker personvernet.

Tabell 3.2. Personvernverdning av digitale gratisløsninger. Andel «ja, alle er vurdert». Skoleledere, fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel

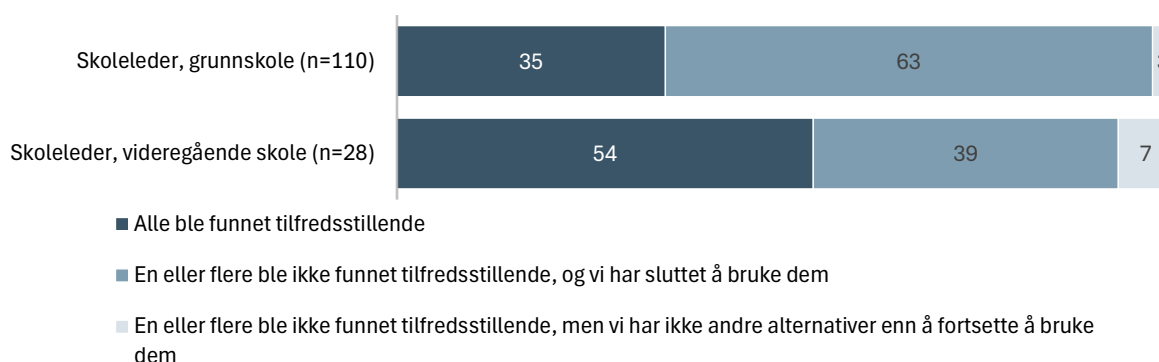
	Grunnskole	VGS
Total (n=140/38)	59 %	45 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=76)	68 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=32)	59 %	
1-10-skoler (n=32)	34 %	
Studieforberedende (n=8)		50 %
Yrkesfaglig (n=27)		41 %
Kombinerte skoler (n=3)		67 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=42/11)	50 %	45 %
Mellomstore skoler (n=54/15)	56 %	47 %
Store skoler (n=44/10)	70 %	40 %
Landsdel		
Oslo-området (n=16)	88 %	33 %
Øst-Norge (n=33)	55 %	33 %
Sør- og Vest-Norge (n=52)	65 %	63 %
Midt- og Nord-Norge (n=39)	41 %	30 %

I grunnskolen er det barneskolene som i størst grad oppgir at alle gratisløsningene som brukes, har blitt personvernurdert. Ved kombinerte barne- og ungdomsskoler rapporterer om lag én av fem at ingen av de benyttede gratisløsningene er vurdert. Store grunnskoler og skoler i Oslo-området er de som oftest oppgir at alle løsninger har blitt vurdert.

I videregående opplæring er det de kombinerte studieforberedende og yrkesfaglige skolene som i størst grad rapporterer at alle gratisløsninger er personvernurdert. Blant yrkesfaglige skoler, som også i størst grad bruker slike løsninger, er det under halvparten som oppgir at vurdering er gjennomført for samtlige verktøy.

Geografisk skiller Sør- og Vest-Norge seg ut som den eneste landsdelen der over halvparten av de videregående skolene rapporterer at alle gratisløsningene har blitt personvernurdert.

Figur 3.3. Hva ble utfallet av disse vurderingene? Skoleledere



Resultatene viser tydelige forskjeller mellom skoleslag når det gjelder utfallet av personvern vurderingene (jfr. figur 3.3). I grunnskolen oppgir om lag én av tre skoleledere at alle vurderte gratisløsninger ble funnet tilfredsstillende, mens andelen i videregående opplæring ligger på over 50 prosent. Dette tyder på at mange gratisverktøy ikke oppfyller de personvernkravene som stilles. Samtidig er det positivt at en stor andel av skolene faktisk velger å ikke ta i bruk løsninger som vurderes som utilfredsstillende. Forskjellene mellom skoleslag kan blant annet henge sammen med ulik bruk av verktøy eller forskjeller i hvordan vurderingene gjennomføres.

En liten andel av skolene oppgir imidlertid at de fortsetter å bruke løsninger som ikke ble vurdert som tilfredsstillende, fordi de ikke finner reelle alternativer. Dette gjelder 3 prosent av grunnskolene og 7 prosent av de videregående skolene. Selv om dette utgjør et mindretall, er funnet likevel betenkelig. Det kan tyde på at enkelte skoler opplever utfordringer med å finne digitale verktøy som både dekker pedagogiske behov og samtidig oppfyller kravene til personvern.

Tabell 3.3. Utfall av personvern vurdering, skoleleder grunnskole, fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel

	Alle funnet tilfredsstillende	Enkelte ikke funnet tilfredsstillende, og har sluttet å bruke	Enkelte ikke funnet tilfredsstillende, men har fortsatt å bruke
Total (n=110)	35 %	63 %	3 %
Skoletype			
Barneskole 1-7 (n=62)	44 %	53 %	3 %
Ungdomsskole 8-10 (n=26)	15 %	85 %	0 %
1-10-skoler (n=22)	32 %	64 %	5 %
Skolestørrelse			
< 100 elever (n=37)	38 %	59 %	3 %
100-299 elever (n=38)	37 %	61 %	3 %
≥ 300 elever (n=35)	29 %	69 %	3 %
Landsdel			
Oslo-området (n=13)	54 %	46 %	0 %
Øst-Norge (n=25)	36 %	60 %	4 %
Sør- og Vest-Norge (n=42)	26 %	69 %	5 %
Midt- og Nord-Norge (n=30)	37 %	63 %	0 %

Resultatene for grunnskolen viser små forskjeller mellom skoler av ulik størrelse og mellom landsdeler. Det er imidlertid en viss variasjon mellom skoletype (jfr. tabell 3.3). Ungdomsskolene skiller seg ut som den gruppen som i størst grad har sluttet å bruke enkelte gratisløsninger etter at de ble vurdert som utilfredsstillende med hensyn til personvern.

I videregående opplæring er antallet respondenter lavere, og resultatene må derfor tolkes med en viss varsomhet (jfr. tabell 3.4). Tendensen peker likevel mot at digitale gratisløsninger oftere vurderes som tilfredsstillende ved studieforbereende skoler enn ved yrkesfaglige og kombinerte skoler. Det er også geografiske forskjeller i utfallet av personvern vurderingene. Siden det er lite trolig at skolene i ulike landsdeler benytter vesentlig forskjellige typer gratisløsninger, kan variasjonen heller skyldes ulik praksis eller forskjeller i hvor strengt regelverket tolkes.

Tabell 3.4. Utfall av personvern vurdering, skoleleder videregående skole, fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel

	Alle funnet tilfredsstillende	Enkelte ikke funnet tilfredsstillende, og har sluttet å bruke	Enkelte ikke funnet tilfredsstillende, men har fortsatt å bruke
Total (n=28)	54 %	39 %	7 %
Skoletype			
Studieforbereende (n=6)	83 %	17 %	0 %
Yrkesfaglig (n=20)	45 %	50 %	5 %
Kombinerte skoler (n=2)	50 %	0 %	50 %
Skolestørrelse			
< 250 elever (n=9)	67 %	33 %	0 %
250-499 elever (n=8)	50 %	38 %	13 %
>= 500 elever (n=9)	56 %	44 %	0 %
Landsdel			
Oslo-området (n=4)	25 %	50 %	25 %
Øst-Norge (n=3)	67 %	33 %	0 %
Sør- og Vest-Norge (n=13)	46 %	46 %	8 %
Midt- og Nord-Norge (n=8)	75 %	25 %	0 %

Samlet sett viser resultatene at bruk av digitale gratisløsninger er utbredt i skolene, men at det er store variasjoner i hvordan personvern vurderinger av disse gjennomføres og følges opp. Noen skoler tar i bruk digitale løsninger uten å vurdere dem, mens andre fortsetter å bruke løsninger på tross av at disse er vurdert som utilfredsstillende. Det er naturlig at digitale gratisløsninger fremstår som attraktive pedagogiske virkemidler, men funnene kan også tyde på at det er mangel på verktøy som både dekker pedagogiske behov og oppfyller personvernkravene. Hvordan dette håndteres ved de ulike skolene, kan i sin tur bidra til forskjeller i det pedagogiske tilbudet elevene mottar og i deres faktiske vern av personopplysninger. Funnene tyder på at mange skoler har behov for mer veiledning i hvordan personvern vurderinger bør gjennomføres og følges opp. Dette er tema for de påfølgende delkapitlene.

3.3 Skolelederes bruk av Udirs kompetansepakke om personvern i skolen

Det er Datatilsynet som har veiledningsansvaret for personvern, men Utdanningsdirektoratet har også utviklet kompetansepakker om personvern for å støtte barnehage- og skolesektoren. Målet med pakkene er å styrke kompetansen hos eiere, ledere og ansatte og bidra til trygg og regelmessig håndtering av personopplysninger i det daglige arbeidet.

Kompetansepakken *Personvern i skolen* består av flere moduler som er tilpasset både skoleeiernivået og den enkelte skole. Den inneholder korte filmer, fagtekster, praktiske eksempler, refleksjonsoppgaver og quiz og kan brukes både individuelt og i fellesskap. Innholdet dekker temaer som regelverk, skoleeiers ansvar, håndtering av personopplysninger i ulike situasjoner og bruk av bilder og digitale verktøy.

I denne delen ser vi først på i hvilken grad kompetansepakken tas i bruk i skolene, og hvilke erfaringer skolelederne har gjort seg med den. I neste delkapittel (3.4) ser vi på skoleeierens erfaringer med kompetansepakken.

Figur 3.4. Har du/dere tatt i bruk kompetansepakken for personvern i skolen som ligger på kompetanse.udir.no? Skoleledere. Prosent.



Flertallet av skolelederne, både i grunnskolen og i videregående opplæring, oppgir at kompetansepakken for personvern ikke er tatt i bruk ved skolen. Blant skolene som rapporterer bruk av pakken, er det vanligst at én eller flere ansatte har gjennomgått deler av eller hele kompetansepakken individuelt. En mindre andel oppgir at refleksjonsoppgavene er benyttet i fellesskap som del av skolens felles kompetanseutvikling.

Skoleleder har imidlertid ikke nødvendigvis full oversikt over individuell bruk blant enkeltansatte. Det er derfor noe usikkerhet knyttet til disse svarene. Dersom kompetansepakken er benyttet på eget initiativ og uten forankring i skolens felles kompetanseutvikling, kan dette innebære at faktisk individuell bruk er underrapportert i skoleledernes svar.

Tabell 3.5. Andel som har tatt i bruk kompetansepakken for personvern i skolen, skoleledere grunnskole og videregående skole, fordelt på skoletype og skolestørrelse

	Grunnskole	VGS
Totalt (n=338/96)	32 %	45 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=171)	31 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=73)	38 %	
1-10-skoler (n=94)	29 %	
Studieforberedende (n=26)		38 %
Yrkesfaglig (n=60)		50 %
Kombinerte skoler (n=10)		30 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=98/41)	32 %	44 %
Mellomstore skoler (n=131/40)	27 %	38 %
Store skoler (n=109/12)	38 %	75 %

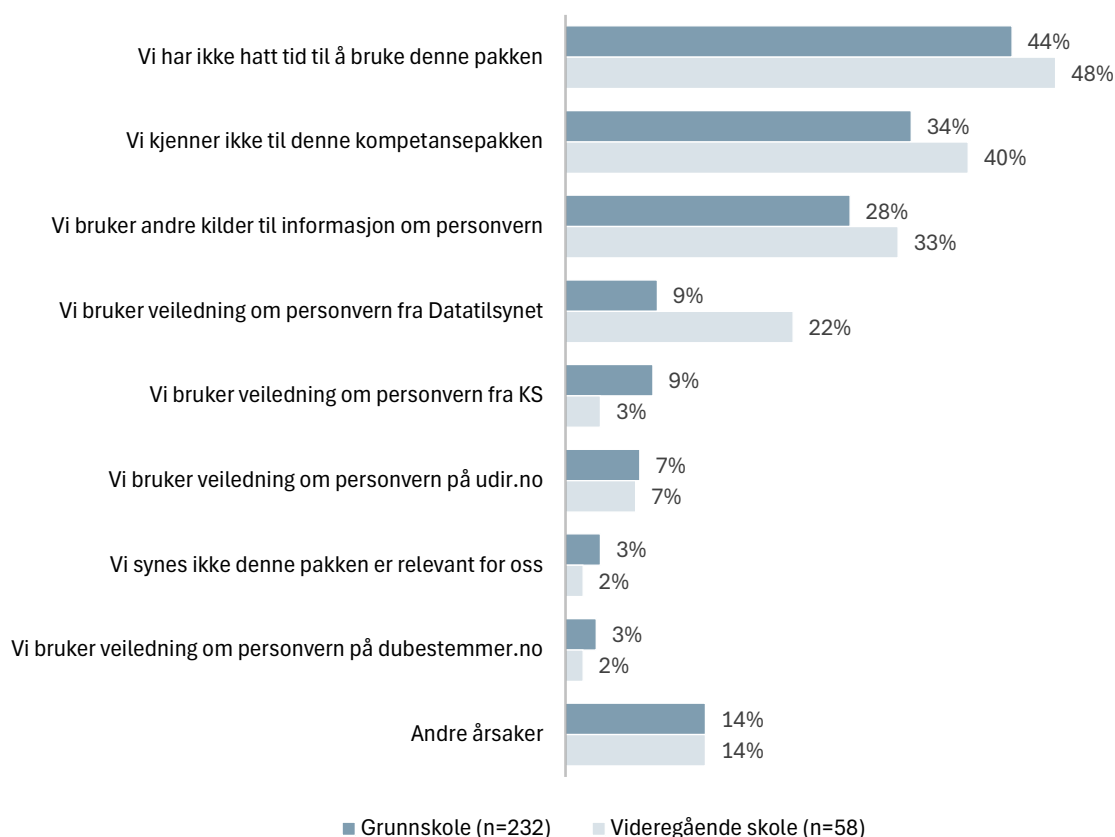
Blant grunnskolene skiller ungdomsskolene seg ut ved at de i større grad enn andre skoletyper har brukt kompetansepakken. De største skolene rapporterer også noe hyppigere bruk av kompetansepakken enn små og mellomstore skoler. Dette kan henge sammen med at store skoler ofte kan ha noe større administrativ kapasitet til å følge opp arbeidet med personvern.

Blant de videregående skolene som har benyttet kompetansepakken, er det vanligst at én eller flere ansatte har gått gjennom hele eller deler av pakken individuelt (data ikke vist). Dette forekommer særlig ved yrkesfaglige skoler og ved mellomstore videregående skoler.

Det er de største videregående skolene som har tatt i bruk kompetansepakken i størst grad. Her har enten rektor selv, eller en eller flere andre ansatte gjennomgått pakken individuelt. Det er nesten ingen videregående skoler der refleksjonsoppgaver har blitt løst i fellesskap (data ikke vist).

Skoler som *ikke* har brukt kompetansepakken, fikk et oppfølgingsspørsmål om årsakene til dette. Resultatene er oppsummert i figur 3.5 nedenfor. Her var det mulig å krysse av for flere svaralternativ, så prosentene summerer ikke til hundre.

Figur 3.5. Hva er årsakene til at dere ikke har brukt kompetansepakken for personvern i skolen som ligger på kompetanse.udir.no? Skoleledere.



Det er svært få som oppgir at kompetansepakken ikke oppleves som relevant. De viktigste årsakene til at pakken ikke har blitt tatt i bruk, handler først og fremst om mangel på tid eller manglende kjennskap.

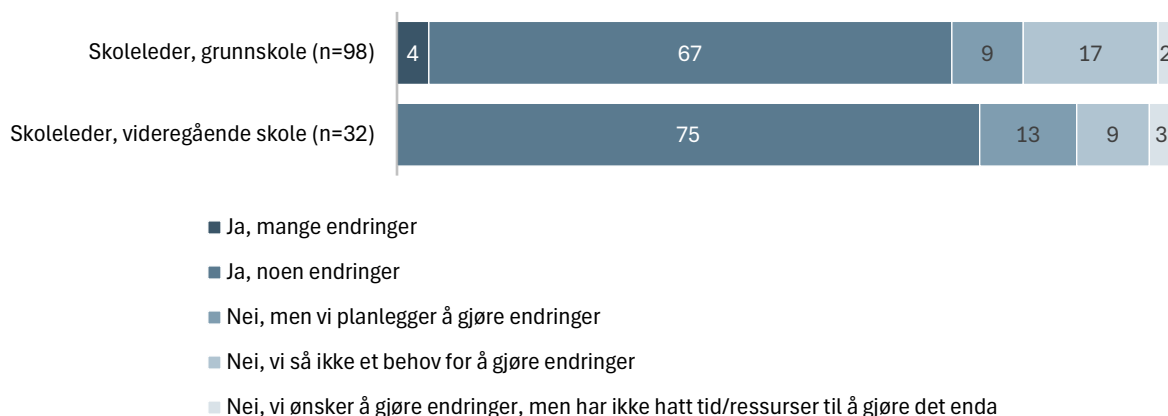
Om lag én av fire grunnskoler og én av tre videregående skoler oppgir at de benytter andre kilder til informasjon om personvern. Dette gjelder særlig de største skolene, både i grunn- og videregående opplæring. Blant videregående skoler er veiledning fra Datatilsynet den klart mest brukte alternative kilden. I grunnskolen brukes en rekke ulike kilder, blant annet veiledning fra Datatilsynet, KS og udir.no.

3.3.1 Endring av praksis

De skolene som har benyttet kompetansepakken, fikk spørsmål om dette har ført til endringer i hvordan de ivaretar elevenes personvern. De aller fleste som har brukt kompetansepakken, oppgir at de har endret praksis som følge av dette. Et fåtall planlegger endringer, men har ennå ikke gjennomført dem. Blant skolene som ikke har gjort endringer, er den vanligste forklaringen at de ikke har sett behov for det, snarere enn mangel på tid eller ressurser.

Samlet sett tyder resultatene på at kompetansepakken har bidratt til konkrete forbedringer i personvernarbeidet ved mange skoler.

Figur 3.6. Har dere endret praksis for hvordan dere ivaretar personvernet til elevene etter å ha brukt kompetansepakken? Prosent.



På grunnskolenivået er det ungdomsskolene som i størst grad har gjort endringer i personvernpraksis etter bruk av kompetansepakken, mens kombinerte barne- og ungdomsskoler i minst grad har gjort endringer. Flertallet av disse oppgir at de ikke så behov for endringer.

Små grunnskoler skiller seg også ut ved i mindre grad å ha gjennomført endringer, men mange av disse oppgir at de planlegger å gjøre endringer på et senere tidspunkt.

På videregående nivå er det de yrkesfaglige skolene som i størst grad har gjort endringer som følge av bruk av kompetansepakken.

Tabell 3.6. Andel som har gjort endringer av praksis etter bruk av kompetansepakke for personvern, skoleledere grunnskole og videregående skole, fordelt på skoletype og skolestørrelse.

	Grunnskole	VGS
Total (n=98/86)	71 %	75 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=49)	69 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=23)	87 %	
1-10-skoler (n=26)	62 %	
Studieforberedende (n=8)		63 %
Yrkesfaglig (n=22)		82 %
Kombinerte skoler (n=2)		50 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=27/14)	63 %	79 %
Mellomstore skoler (n=34/11)	71 %	91 %
Store skoler (n=37/6)	78 %	50 %

3.4 Skoleeieres bruk av Udirs kompetansepakke og andre nettressurser

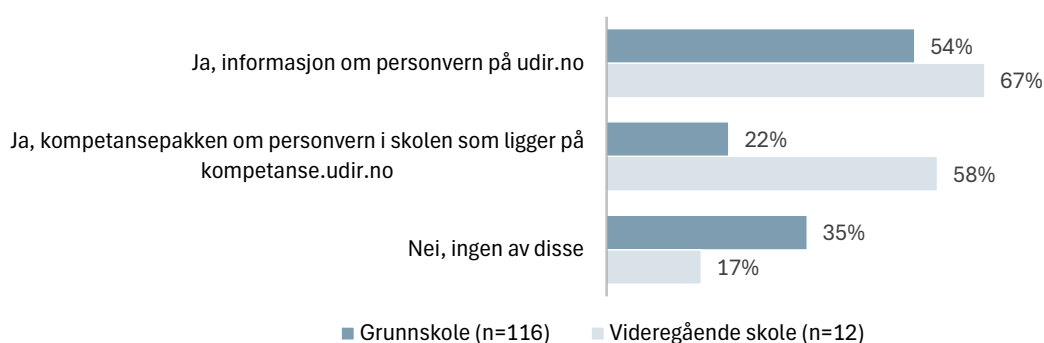
Skoleeier har det overordnede ansvaret for å sikre at personvernregelverket etterleves i skolen. Det innebærer å sørge for, og å kunne dokumentere, at behandling av personopplysninger skjer i tråd med

lovverket. Skoleeier skal ha oversikt over hvilke opplysninger som behandles, etablere gode rutiner for å ivareta informasjonssikkerhet og sørge for at ansatte har nødvendig kompetanse om personvern (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Kompetansepakken *Personvern i skolen* har derfor en egen modul rettet mot skoleeiere. Denne gir veiledning om skoleeiers ansvar, hva rutiner og retningslinjer bør inneholde, og hvordan arbeidet med personvern kan forankres og følges opp. I tillegg finnes det utfyllende ressurser på Utdanningsdirektoratets nettsider som gir praktisk informasjon, eksempler og råd om håndtering av personopplysninger i skolesektoren.

I årets undersøkelse ble skoleeierne spurt om de benytter Utdanningsdirektoratets kompetansepakke og informasjon om personvern på udir.no, samt om de oppfordrer skolene til å bruke kompetansepakken i planleggingsarbeid og profesjonsutvikling.

Figur 3.7. Benytter dere på skoleeiernivået informasjonen på udir.no om personvern og/eller kompetansepakken om personvern i skolen som ligger på kompetanse.udir.no?



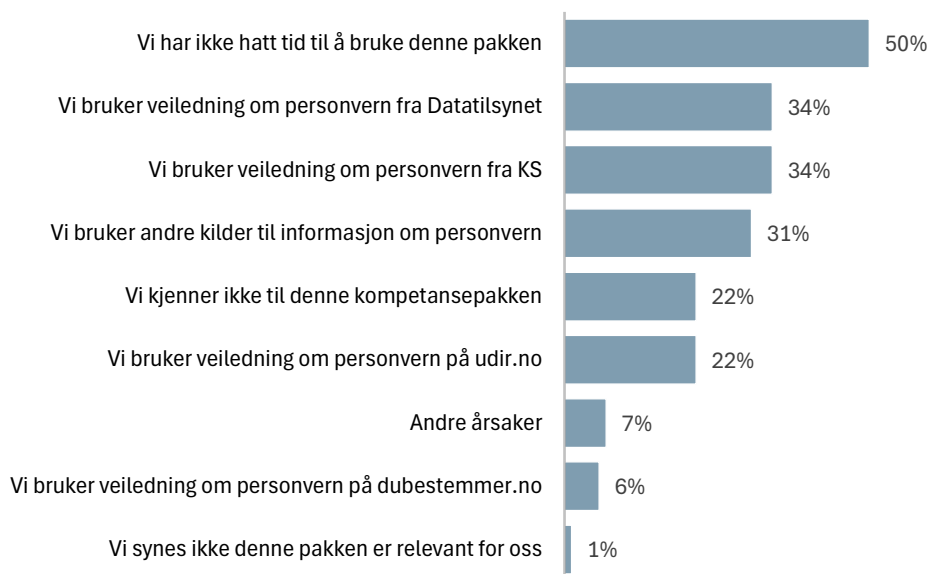
De fleste skoleeiere benytter informasjonen om personvern som ligger på udir.no. Kompetansepakken tas også i bruk, særlig blant skoleeiere i videregående opplæring. Samtidig oppgir 35 prosent av kommunene og 17 prosent av fylkeskommunene at de verken benytter informasjonen eller kompetansepakken. Det lave antallet fylkeskommuner i utvalget (n = 12) innebærer imidlertid at andelen for fylkeskommunene må tolkes med varsomhet, ettersom tallene bygger på svar fra et svært begrenset antall.

Geografisk sentrale kommuner benytter informasjon om personvern på Udirs nettsider og kompetansepakken i noe større grad enn mindre sentrale kommuner (data ikke vist). Utover dette ser vi lite systematisk variasjon på tvers av landsdel, kommunestørrelse og sentralitet.

Manglende bruk av kompetansepakken handler i liten grad om opplevd relevans – nesten ingen skoleeier i grunnskolen oppgir dette som årsak (jfr. figur 3.8). Derimot sier nær én av fire at de ikke kjenner til pakken. Kjennskapen blant skoleeierne er dermed noe høyere enn blant skolelederne (jf. figur 3.5), men fortsatt er det en betydelig andel som ikke vet at den finnes.

Om lag halvparten av kommunene oppgir mangel på tid som hovedårsak til at de ikke har brukt kompetansepakken, særlig blant de minst sentrale kommunene (data ikke vist). De mest brukte alternative kildene blant dem som ikke bruker Udirs kompetansepakke, er Datatilsynet og KS, som hver benyttes av om lag én av tre kommuner.

Figur 3.8. Hva er årsakene til at dere ikke har brukt kompetansepakken for personvern i skolen som ligger på kompetanse.udir.no? Skoleeier grunnskole (n=88)

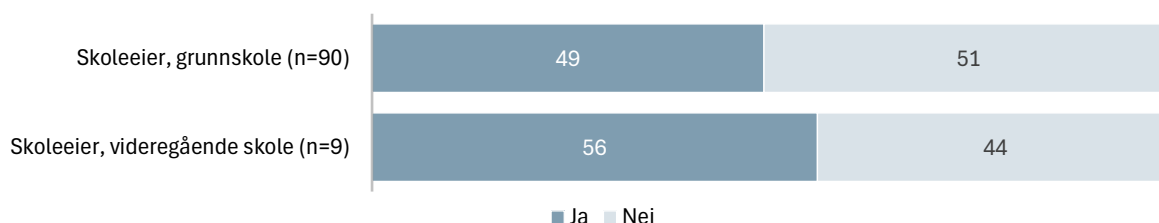


Blant fylkeskommunene (videregående opplæring) er det kun fire som oppgir å ikke ha benyttet Udirs kompetansepakke, og tall vises derfor ikke i figuren. Her oppgir ingen mangel på tid som årsak, og kun én av fire mangler kjennskap til pakken. Flest viser til at de bruker andre kilder til informasjon om personvern, der Datatilsynet er den mest brukte.

3.4.1 Skoleeieres oppfordringer til skolene om å bruke kompetansepakken

For å forstå hvordan kompetansepakken tas i bruk lokalt, er det relevant å se på hvilken rolle skoleeierne spiller i å oppfordre skolene til å bruke den. I undersøkelsen ble skoleeierne derfor spurt om de oppfordrer skolene til å ta i bruk kompetansepakken og om årsakene dersom de ikke gjør det.

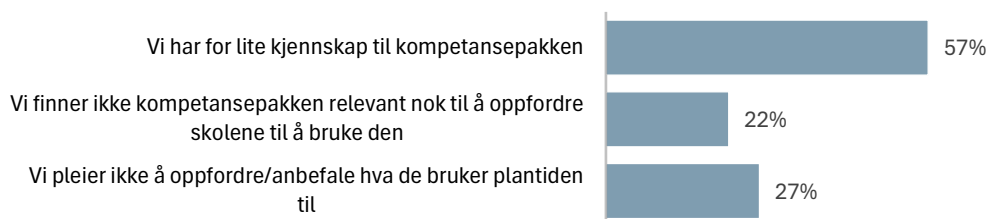
Figur 3.9. Oppfordrer dere skolene til å benytte kompetansepakken om personvern i skolen i plantid / på planleggingsdager? Prosent.



Omtrent halvparten av skoleeierne oppgir at de oppfordrer skolene til å benytte kompetansepakken om personvern i skolen i plantid eller på planleggingsdager. Det er liten systematisk variasjon mellom landsdeler, kommunestørrelse og grad av sentralitet, både for grunnskole og videregående opplæring (data ikke vist).

De som svarte «nei» ble deretter spurt om årsakene til at de ikke oppfordrer skolene til å bruke kompetansepakken.

Figur 3.10. Hva er årsakene til at dere ikke oppfordrer skolene til å benytte kompetansepakken om personvern i skolen i plantid / på planleggingsdager? Skoleeiere, grunnskole (n=37)



Svært få fylkeskommuner har svart på spørsmålet, og tall for videregående opplæring vises derfor ikke i figuren. I grunnskolen er det manglende kjennskap til kompetansepakken som er den klart vanligste årsaken til at de ikke oppfordrer skolene til å bruke den. I tillegg viser 22 prosent til at kompetansepakken ikke oppleves som tilstrekkelig relevant.

Nær én av tre skoleeiere i grunnskolen og flertallet av skoleeierne i videregående opplæring oppgir at de generelt ikke pleier å anbefale hvordan skolene bruker plantiden. Vi finner ingen systematisk variasjon på tvers av landsdel, kommunestørrelse eller sentralitet på dette spørsmålet (data ikke vist).

3.5 Behov for veiledning

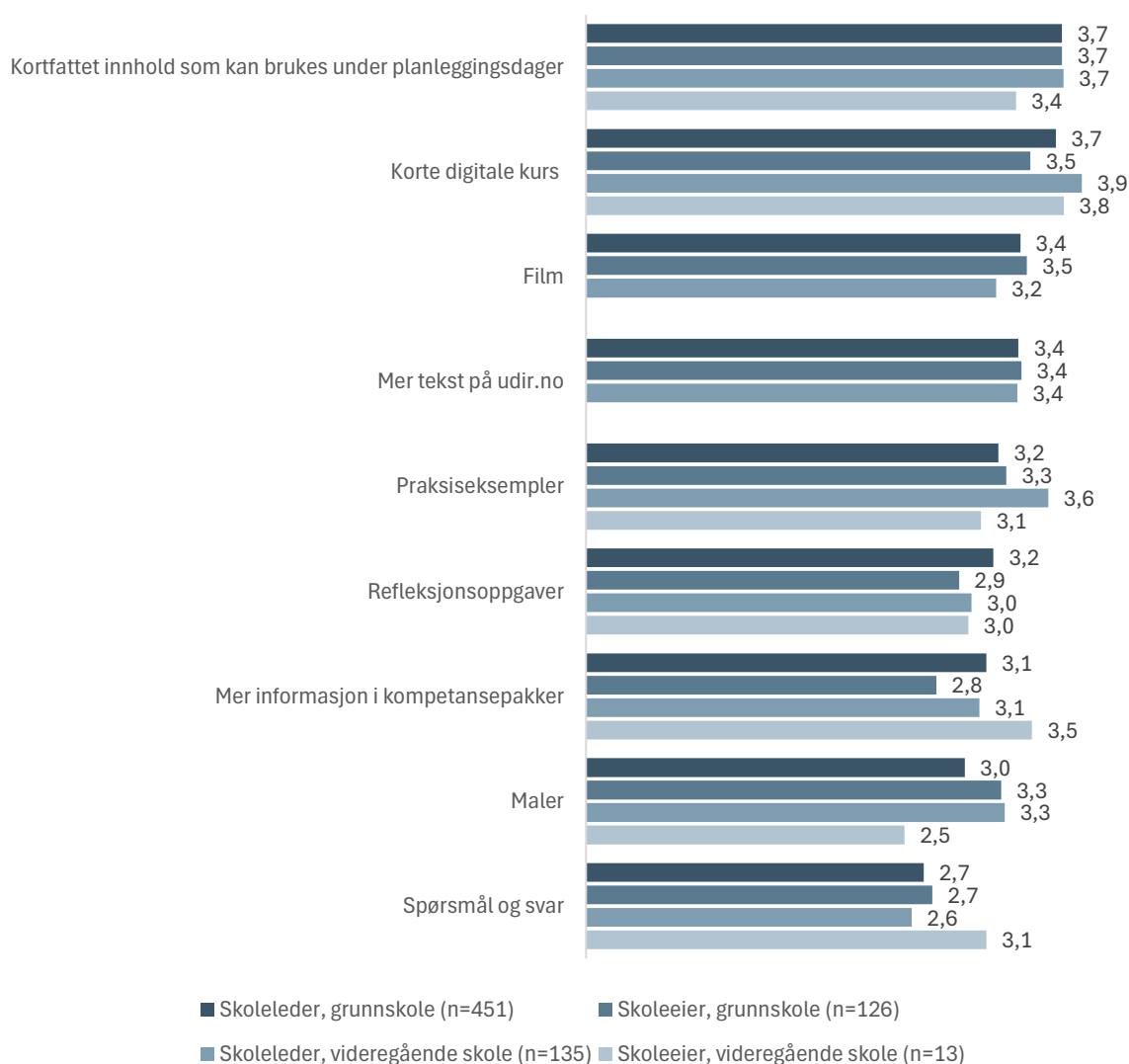
For å sikre at veiledningen Utdanningsdirektoratet tilbyr treffer behovene i sektoren, ble skoleeiere og skoleledere i undersøkelsen bedt om å vurdere hvilke temaer de har størst behov for støtte på, og i hvilke formater de foretrekker å motta veiledningen. Respondentene fikk presentert en liste over ulike formater og ble bedt om å rangere disse. I tillegg kunne de utdype i fritekstsvar hvilke temaer de ønsker at Utdanningsdirektoratet skal tilby mer veiledning om.

Resultatene viser at det mest etterspurte formatet for veiledning er kortfattet innhold som kan brukes direkte i planleggingsdager eller plantid (jfr. figur 3.11). Det er også stor interesse for korte digitale kurs om personvern og informasjonssikkerhet. I tillegg rangeres film og mer utdypende tekstressurser på udir.no høyt blant mange respondenter.

I fritekstsvarene fikk respondentene mulighet til å utdype hvilke temaer de ønsker veiledning på. Blant de videregående skolene oppgir de fleste at de allerede har tilstrekkelig kompetanse på personvern og ser i liten grad behov for ytterligere støtte. Mange skoleledere bekrefter dette og viser til at fylkeskommunen tilbyr god veiledning, og at det finnes etablerte rutiner for håndtering av personopplysninger.

Også i grunnskolen vurderer flere sin egen kompetanse som god, men dette gjelder ikke flertallet. Her peker mange skoleledere på behov for mer støtte i å omsette personvernkrav til praksis i skolehverdagen. Flere av innspillene handler om behov for konkret og praktisk veiledning innen bestemte temaer. Et område som ofte trekkes frem, er personvern ved kommunikasjon mellom hjem og skole, særlig ved bruk av digitale meldingsplattformer. Et annet sentralt tema er bruk av kunstig intelligens (KI) og gratis digitale verktøy, der mange etterspør eksempler på hvordan slike løsninger skal personvern vurderes i praksis (se også kapittel 4 om KI i skolen). Google og YouTube nevnes som eksempler på verktøy flere er usikre på hvordan bør håndteres.

Figur 3.11. I hvilket format ønsker dere veiledning fra Utdanningsdirektoratet når det gjelder personvern og informasjonssikkerhet? Gjennomsnitt på skala fra 1 til 5.



Mange respondenter peker på at hovedutfordringen ikke ligger i mangel på veiledning, men i tid og kapasitet. Særlig mindre kommuner beskriver at de mangler ressurser til å sette seg grundig inn i regelverket og gjennomføre nødvendige vurderinger. Dette fører også til usikkerhet om hvordan krav til dokumentasjon skal forstås og oppfylles. Mange etterlyser derfor tydeligere veiledning om hva som må dokumenteres, og når.

Flere etterspør også mer samordning mellom kommuner. Det stilles spørsmål ved om det er hensiktsmessig at hver kommune utarbeider egne vurderinger for de samme verktøyene, og det påpekes at det kunne avhjulpet ressursituasjonen og samtidig bidratt til større likhet mellom skolene, dersom det hadde vært mulig å dele informasjon om hvilke tjenester/verktøy/løsninger som har vært personvernurdert av andre kommuner, og hva utfallet av disse vurderingene var. Dette er utfordringer som tidligere har blitt problematisert i Personvernkomisjonens rapport (NOU 2022:11), og som også løftes frem i Datatilsynets tilsynsrapport fra 2025, der det anbefales mer nasjonal samordning og støtte til kommunene i personvernarbeidet.

Samlet viser funnene at personvern fortsatt er et område mange skoler og skoleeiere opplever som krevende. Selv om det finnes mye veiledning, handler utfordringene ofte om kapasitet og tid, særlig i små kommuner med begrensede administrative ressurser. Flere skoleeiere etterlyser derfor støtte som er enklere å ta i bruk, og som bidrar til å gjøre arbeidet med personvern mer effektivt og praktisk håndterbart.

3.6 Oppsummering

- ◆ Digitale gratisløsninger brukes i mange skoler. Rundt halvparten av skolelederne oppgir at elever bruker slike verktøy på ansattes oppfordring.
- ◆ Mange skoler bruker digitale gratisløsninger uten at det har vært gjennomført personvern vurdering av skoleeier.
- ◆ Enkelte fortsetter å bruke gratisløsninger selv om disse har blitt funnet å ikke tilfredsstillende personvernkravene.
- ◆ Flertallet av skolelederne har ikke tatt i bruk Utdanningsdirektoratets kompetansepakke om personvern. Blant dem som har brukt den, har imidlertid de fleste endret praksis som en konsekvens.
- ◆ Mangel på tid og manglende kjennskap er de vanligste årsakene til at kompetansepakken ikke brukes.
- ◆ De fleste skoleeiere bruker informasjon om personvern på udir.no, og mange benytter også kompetansepakken, særlig fylkeskommunene.
- ◆ 35 prosent av kommunene og 17 prosent av fylkeskommunene bruker verken informasjon på udir.no eller kompetansepakken.
- ◆ Halvparten av skoleeierne oppfordrer skolene til å bruke kompetansepakken i planleggingsarbeid. Manglende kjennskap til kompetansepakken er den vanligste grunnen til å ikke gjøre dette.
- ◆ Det mest etterspurte formatet for veiledning er kortfattet innhold til bruk i plantid og korte digitale kurs.
- ◆ Behovet for veiledning er størst i grunnskolen/kommunene.
- ◆ Etterspurte temaer inkluderer personvern ved kommunikasjon mellom hjem og skole, bruk av KI og gratisverktøy, samt dokumentasjonskrav.
- ◆ Flere peker på at utfordringene først og fremst handler om mangel på kapasitet, ikke mangel på veiledning. I sammenheng med dette etterspørres muligheter for samordning av vurderinger mellom kommuner.

Kapittel 4: Kunstig intelligens i skolen

I dette kapitlet ser vi på hvordan skoleeiere og skoleledere forholder seg til den raske utviklingen innen kunstig intelligens (KI) i skolen. KI-verktøy kan støtte læring, bidra til mer differensiert opplæring og effektivisere arbeidsprosesser, men reiser også spørsmål om aldersbegrensninger, personvern og faglig kvalitet. Her ser vi nærmere på hvor utbredt bruken av KI-verktøy er, hvordan personvern ivaretas, fra hvilket trinn elever får tilgang, i hvilken grad skolene har planer for bruk, og hvordan støtteressurser fra Utdanningsdirektoratet tas i bruk og vurderes. Resultatene gir et bilde av hvordan sektoren håndterer innføring av KI i opplæringen, og hvilke forskjeller som finnes mellom skoleslag og regioner.

4.1 Innledning

Utviklingen innen kunstig intelligens (KI), og særlig generative språkmodeller, har de siste årene fått stor oppmerksomhet i skolesektoren. I Spøringer til Skole-Norge høsten 2024 kom det frem at bruken av KI-verktøy er utbredt i undervisningen i skolen, særlig i fag som norsk, engelsk og samfunnsfag og innen videregående skole (NIFU, 2024a). Teknologien gir nye muligheter for å støtte læring, differensiere undervisningen og effektivisere enkelte prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Samtidig reiser den spørsmål om faglig kvalitet, vurdering, etikk og personvern. Regjeringen understreker at det er positivt at skolen tar i bruk ny teknologi, men at det må skje gradvis og på en måte som setter elevenes læring, trivsel og rettigheter først (Meld. St. 34 (2023-2024), s. 95).

Bruken av KI-verktøy i skolen aktualiserer spørsmål om personvern. Utdanningsdirektoratet fremhever at skoler bare bør ta i bruk løsninger som er godkjent og personvernurdert av skoleeier (Utdanningsdirektoratet, 2024b).

En annen sentral problemstilling er elevenes alder og modenhet. Stortingsmeldingen *En mer praktisk skole*, peker på at de yngste elevene ikke uten videre bør introduseres for generativ KI, fordi teknologien krever en viss grad av kritisk refleksjon og grunnleggende ferdigheter (Meld. St. 34 (2023-2024), s. 95). Utdanningsdirektoratet anbefaler at bruken av KI alltid tilpasses alder og modenhet, og at skolene benytter tekniske muligheter for å tilpasse verktøyene til pedagogisk bruk (Utdanningsdirektoratet, 2024b).

Skolene og skoleeierne står også overfor spørsmålet om hvordan bruk av KI bør planlegges og forankres. Stortingsmeldingen peker på at det ikke er et mål i seg selv å være først ute med ny teknologi, men at skolene bør ha en bevisst tilnærming som støtter opplæringen og ivaretar elevenes rettigheter (Meld. St. 34 (2023-2024), s. 95). Utdanningsdirektoratet har samtidig utviklet nasjonale råd som understreker behovet for å variere vurderingsformer, legge til rette for kritisk refleksjon og trekke både elever og foresatte aktivt inn i diskusjonene om hvordan KI brukes (Utdanningsdirektoratet, 2024a).

For å støtte sektoren har Utdanningsdirektoratet publisert flere ressurser, blant annet en egen kompetansepakke om KI, temasider om læreplan og vurdering og råd om alderstilpasset bruk og

digital praksis (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Disse tiltakene skal bidra til at både skoleeiere og skoleledere får den kunnskapen de trenger for å integrere KI på en forsvarlig og pedagogisk måte.

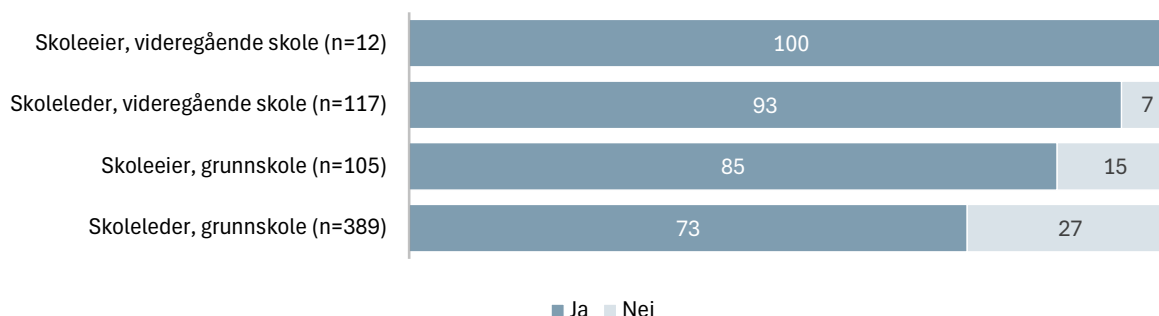
I dette kapitlet stiller vi spørsmål til skoleeiere og skoleledere om bruk av KI i skolen. Vi undersøker hvor utbredt teknologien er, hvordan personvern ivaretas, fra hvilke trinn elevene får tilgang til KI-verktøy, om det finnes planer for bruk og hvordan støtteressursene fra Utdanningsdirektoratet oppleves.

4.2 Bruk av KI

Et sentralt spørsmål i årets kartlegging er hvor utbredt bruken av kunstig intelligens (KI) faktisk er i skolene. Skoleledere og skoleeiere ble bedt om å oppgi om det brukes KI-verktøy i opplæringen ved deres skoler. Dette gir et overordnet bilde av i hvilken grad teknologien inngår i undervisningen på ulike nivåer i grunnopplæringen.

I *Spørsmål til Skole-Norge* høsten 2024 ble det også stilt spørsmål om KI-bruk, men med en annen innretning. Da ble skolelederne bedt om å anslå hvor mange lærere som hadde tatt i bruk KI-verktøy i ulike fag. Årets spørsmål er mer overordnet og måler bruk på skolenivå. Selv om resultatene derfor ikke er direkte sammenlignbare, kan de ses i sammenheng for å belyse utviklingen i bruken av KI-verktøy på tvers av sektoren.

Figur 4.1. Bruker [skolen/skolene] KI-verktøy i opplæringen? Andel «ja». Prosent.⁶



KI brukes i nær tre av fire grunnskoler og i over 90 prosent av videregående skoler. Samtlige skoleeiere i videregående opplæring og 85 prosent i grunnskolen oppgir at det brukes KI ved skoler i deres fylker eller kommuner. Bruk av KI er med andre ord svært utbredt i skolen.

Resultatene viser tydelige forskjeller mellom skoletyper (jfr. tabell 4.1). I grunnskolen er bruken av KI-verktøy minst utbredt i barneskolen og mest i ungdomsskolen. I videregående opplæring rapporteres det om bruk ved nesten 80 prosent av de studieforberedende skolene. Ved yrkesfaglige skoler rapporterer samtlige skoleledere at KI-verktøy brukes i opplæringen.

⁶ KI er ikke eksplisitt definert i årets spørreskjema. Det var det heller ikke i fjorårets spørreskjema (høsten 2024). Det er likevel rimelig å anta at de fleste respondenter forstår KI som generative KI-verktøy, som for eksempel OpenAIs ChatGPT, Microsofts Copilot, eller Googles Gemini. Ettersom KI er et vidt begrep, er det allikevel usikkerhet knyttet til hva respondentene legger i betegnelsen når de svarer.

Dette mønsteret samsvarer delvis med resultatene fra undersøkelsen i 2024, der skoleledere oppga at lærere på ungdomsskoler og i videregående oftere tok i bruk KI-verktøy enn lærere på barneskoler. Den gang var bruken særlig høy i fag som norsk, engelsk og samfunnsfag (NIFU, 2024).

Tabell 4.1. Bruk av KI-verktøy i skolen, fordelt på skoletype, skolestørrelse og kommunestørrelse. Skoleledere, grunnskole og videregående skole.

	Grunnskole	VGS
Total (n=389/117)	73 %	93 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=197)	65 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=82)	89 %	
1-10-skoler (n=110)	75 %	
Studieforberedende (n=29)		79 %
Yrkesfaglig (n=73)		100 %
Kombinerte skoler (n=15)		87 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=113/48)	58 %	88 %
Mellomstore skoler (n=152/45)	75 %	98 %
Store skoler (n=124/21)	84 %	100 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=46/14)	63 %	86 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=116/36)	74 %	100 %
≥ 20 000 innbyggere (n=227/67)	74 %	91 %

Fjorårets tall viste samtidig at færre lærere ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i videregående skole brukte KI-verktøy i undervisningen. Det kan tyde på at den relativt høye andelen yrkesfagsskoler som nå rapporterer KI-bruk, ikke nødvendigvis reflekterer bruk i de verkstedbaserte fagene, men kanskje heller innen mer teoretiske fagområder, som fellesfag eller teknologirelaterte programfag.

4.3 Personvern vurdering

Når skoler tar i bruk KI-verktøy i undervisningen, innebærer det ofte behandling av personopplysninger, for eksempel når elever skriver inn tekst i språkmodeller. Bruk av personopplysninger skal alltid begrenses til det som er nødvendig for formålene med bruken (se også kap. 3). Det er skoleeier som har ansvaret for å personvernurdere og godkjenne verktøy for bruk i skolene. Selv om et verktøy er vurdert og godkjent av skoleeier, skal skolene også vurdere i hvert enkelt tilfelle hvorvidt den pedagogiske fordelene med bruken av verktøyet veier opp for eventuelle personvernkonsekvenser.

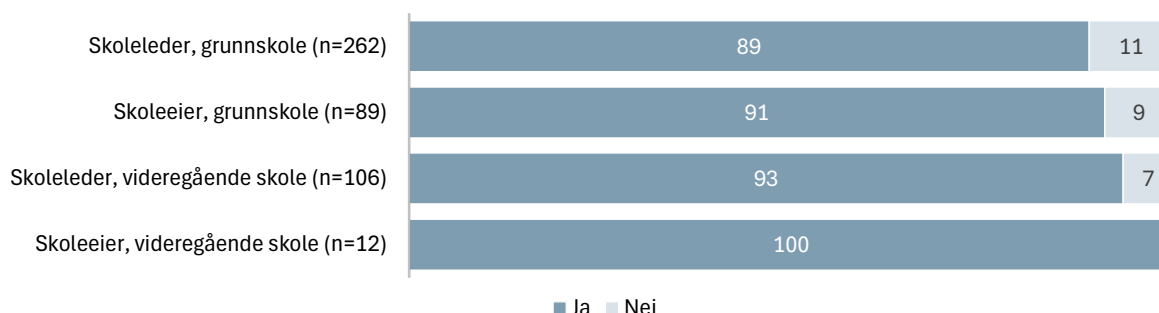
Utdanningsdirektoratet har utarbeidet et sett med tips til skoleeiere som ønsker å ta i bruk KI-verktøy i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Disse inkluderer:

- ◆ Ikke bruk språkmodeller som trener på informasjonen den får
- ◆ Unngå gratisverktøyene
- ◆ Snakk med elevene om hva de kan skrive og ikke
- ◆ Sørg for tilstrekkelig opplæring [av både lærere og elever]
- ◆ Skoleeier skal ha full oversikt over personvernopplysninger

Siste punkt om at skoleeier skal ha full oversikt over personvernopplysninger, innebærer blant annet at skoleeier må gjennomføre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) og inngå databehandleravtale med leverandøren av KI-verktøyet før dette kan tas i bruk. Skoleeier skal også ivareta de registrertes rettigheter, hvilket innebærer å informere ansatte, elever og foreldre om bruken av personopplysninger og gi innsyn på forespørsel.

I undersøkelsen ble alle skoleeiere og -ledere som svarte «ja» på spørsmålet om bruk av KI-verktøy (fig. 4.1) spurt om hvorvidt de har personvernurdert og godkjent KI-verktøy som brukes i undervisningen. Svarene er oppsummert i figur 4.2.

Figur 4.2. Har [skoleeier/dere] personvernurdert og godkjent KI-verktøy som [din skole/skolene] bruker i opplæringen? Prosent



De fleste oppgir at de har gjennomført personvernvurdering og godkjenning av KI-verktøy, men ikke alle. I videregående opplæring svarer samtlige skoleeiere at de har vurdert og godkjent verktøyene som brukes. I grunnskolen gjelder dette 92 prosent. Det innebærer at et mindretall av kommunene ikke har fulgt de kravene som stilles til vurdering og godkjenning før KI-verktøy har blitt tatt i bruk i opplæringen.

Svarene fra skoleledere ligger noe lavere enn fra skoleeiere. Dette kan skyldes ulik forståelse av hva som menes med «personvernurdert og godkjent». Selv om skoleeier formelt har ansvaret for vurderingen, forventes det også at den enkelte skole vurderer personvernkonsekvenser i konkrete tilfeller. At skoleledere i noe mindre grad svarer «ja», kan derfor ses som et uttrykk for at enkelte skoler ikke gjør slike vurderinger, eller at de tolker spørsmålet som rettet mot de mer formelle vurderingene som har blitt foretatt av skoleeier.

I grunnskolen er det de kombinerte barne- og ungdomsskolene som i minst grad har gjennomført personvernvurdering og godkjenning av KI-verktøy (77 prosent). I videregående opplæring gjelder det samme for kombinerte studieforberedende og yrkesfaglige skoler (73 prosent).

I både grunnskole og videregående er det de små skolene som i minst grad har gjennomført slike vurderinger, noe som kan henge sammen med begrensede administrative ressurser eller mindre erfaring med KI-verktøy.

Det er lite systematisk variasjon på skoleledernivået når det kommer til øvrige variabler som geografi, sentralitet og kommunestørrelse.

Tabell 4.2. Andel som har personvern vurdert og godkjent KI-verktøy som brukes i opplæringen. Skoleleder, grunnskole og videregående skole, fordelt på skoletype og skolestørrelse.

	Grunnskole	VGS
Total (n=262/106)	89 %	93 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=122)	93 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=69)	94 %	
1-10-skoler (n=71)	77 %	
Studieforberedende (n=24)		92 %
Yrkesfaglig (n=71)		97 %
Kombinerte skoler (n=11)		73 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=63/41)	78 %	83 %
Mellomstore skoler (n=102/43)	88 %	100 %
Store skoler (n=97/20)	97 %	100 %

Også forskjellene mellom skoleeiere er små. Tabell 4.2 viser derfor kun resultater for skoleledere. Det er en tendens til at de små kommunene i noe mindre grad har gjennomført personvern vurdering og godkjenning (84 prosent) enn de mellomstore (97 prosent) og store (91 prosent) kommunene. Samtlige i videregående opplæring og de aller fleste i grunnskolen oppgir imidlertid at KI-verktøyene er personvern vurdert og godkjent.⁷

4.4 Aldersgrense for bruk av KI

Som nevnt innledningsvis, har regjeringen sendt tydelige signaler om at de yngste elevene ikke uten videre bør introduseres for generativ kunstig intelligens. Teknologien forutsetter en viss grad av kritisk refleksjon og digital modenhet, og bruken bør derfor tilpasses elevenes alder og utviklingsnivå (Meld. St. 34 (2023–2024), s. 95).

Det er ikke fastsatt noen formell aldersgrense for bruk av KI-verktøy, hverken generelt eller i skolen. Føringerne sier imidlertid at skolene skal tilpasse både tilgang og bruk av KI-verktøy til elevenes alder og modenhet og skjerme de yngste elevene der dette vurderes som nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2024c).

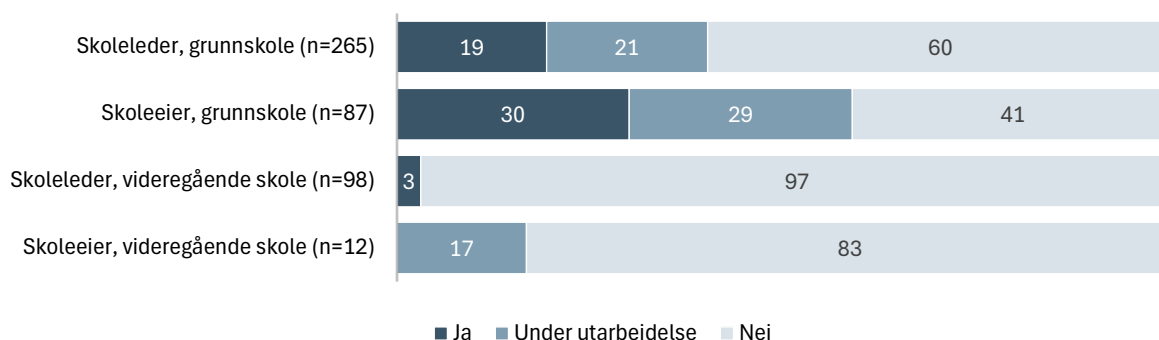
Selv om det ikke stilles nasjonale krav om en bestemt aldersgrense, har mange skoleeiere/skoleledere likevel valgt å fastsette egne grenser for når elever får tilgang til KI-verktøy. Slike tiltak kan bidra til å sikre at teknologien tas i bruk på en gradvis og pedagogisk måte, og at elevene får nødvendig støtte i utviklingen av digital dømmekraft og kritisk forståelse.

Resultatene viser at innføring av aldersgrenser først og fremst er aktuelt i grunnskolen. Blant skolelederne svarer en femtedel at de har innført aldersgrenser for elevenes tilgang til KI-verktøy, mens en ytterligere femtedel oppgir at dette er under utarbeidelse. Blant skoleeierne er andelen noe høyere: 30 prosent har allerede innført aldersgrenser, og 29 prosent er i prosess med å utvikle slike retningslinjer. En mulig forklaring på forskjellen mellom skoleeiere og skoleledere på dette spørsmålet

⁷ Se også kapittel 3 for nærmere omtale av skolenes og skoleeiernes arbeid med personvern.

er at skoleeiere kanskje i større grad enn skoleledere ønsker å etablere felles, overordnede retningslinjer som skal gjelde for flere skoler. Samtidig kan forskjellene også reflektere et tidsetterslep, dersom det tar noe tid fra skoleeiers beslutning om aldersgrenser til disse blir formelt innført ved skolene.

Figur 4.3. Har dere innført aldersgrenser for elevenes tilgang til KI-verktøy? Prosent.



I videregående opplæring er aldersgrenser i liten grad relevant, noe som kan ses i lys av elevenes alder og forventede nivå av kritisk refleksjon og digitale modenhet. Nesten samtlige skoleledere og skoleeiere i videregående skole oppgir at de ikke har fastsatt, og heller ikke planlegger å fastsette, aldersgrenser for bruk av KI.

Tabell 4.3. Har dere innført aldersgrenser for elevenes tilgang til KI-verktøy? Skoleleder grunnskole, fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel.

	Ja	Under utarbeidelse	Nei
Total (n=265)	19 %	21 %	60 %
Skoletype			
Barneskole 1-7 (n=123)	20 %	25 %	55 %
Ungdomsskole 8-10 (n=64)	9 %	8 %	83 %
1-10-skoler (n=78)	27 %	24 %	49 %
Skolestørrelse			
< 100 elever (n=71)	14 %	20 %	66 %
100-299 elever (n=102)	17 %	25 %	58 %
≥ 300 elever (n=92)	26 %	16 %	58 %
Landsdel			
Oslo-området (n=43)	28 %	26 %	47 %
Øst-Norge (n=58)	21 %	14 %	66 %
Sør- og Vest-Norge (n=102)	22 %	23 %	56 %
Midt- og Nord-Norge (n=62)	8 %	21 %	71 %

Innføring av aldersgrenser forekommer oftest ved skoler som har barnetrinn. Disse skolene har i større grad enn rene ungdomsskoler enten allerede innført, eller er i ferd med å innføre, aldersgrenser for elevenes tilgang til KI-verktøy. Dette er i samsvar med anbefalingene om å skjerme de yngste elevene, og å tilpasse bruken av generativ KI til alder og modenhet.

Når det gjelder skolestørrelse, er det de største skolene som oftest har innført aldersgrenser, mens mellomstore skoler i størst grad oppgir at de er i prosess med å utarbeide slike retningslinjer. Blant de

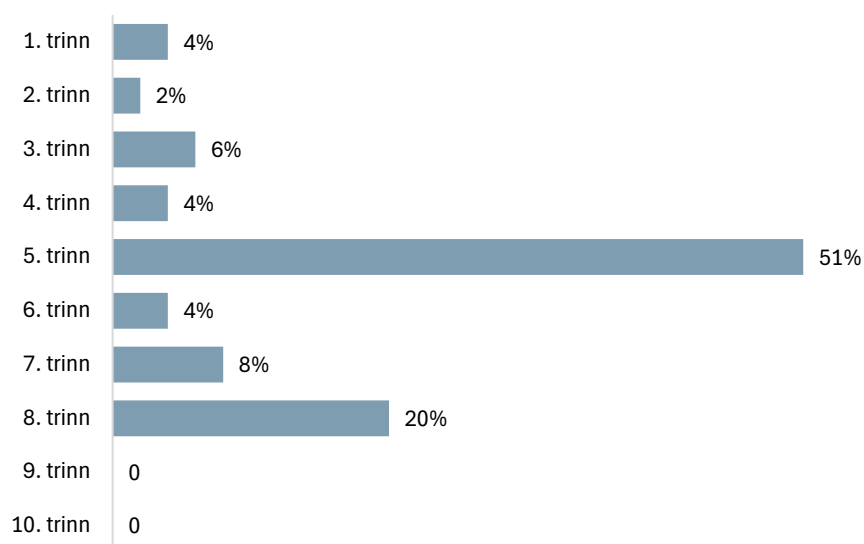
minste skolene svarer om lag to av tre at de ikke har innført aldersgrenser. Dette kan blant annet henge sammen med at små skoler ofte er lokalisert i mindre kommuner, som kan ha mer begrensede administrative og faglige ressurser til å utvikle og implementere egne retningslinjer for bruk av KI-verktøy.

Det er også noen geografiske forskjeller. Skoler i Oslo-området skiller seg ut som den eneste gruppen der over halvparten enten har etablert aldersgrenser eller er i ferd med å gjøre det.

4.4.1 KLASSETRINN ved tilgang til KI-verktøy

Skoler som har innført aldersgrenser, ble bedt om å oppgi fra hvilket klassetrinn elevene får tilgang til KI-verktøy. Ettersom svært få videregående skoler har fastsatt slike grenser, presenteres resultatene her kun for grunnskolen.

Figur 4.4. Fra hvilket trinn får elevene tilgang til KI-verktøy? Skoleleder, grunnskole (n=51)



Resultatene viser at det klart vanligste er å gi elever tilgang til KI-verktøy fra 5. trinn. Omtrent halvparten av skolene som har innført aldersgrense, oppgir dette som startpunkt. Et fåtall, i alt 16 prosent, har satt grensen tidligere enn 5. trinn. Om lag en av fem skoler oppgir 8. trinn som startpunkt, men som vi skal se i neste tabell, gjelder dette hovedsakelig ungdomsskoler. Det er ingen skoler som har satt grensen ved hverken 9. eller 10. trinn.

At såpass mange skoler oppgir 5. trinn som nedre grense, kan fremstå som noe overraskende. Samtidig må dette tolkes i lys av hvordan spørsmålet er stilt. Spørsmålet følger direkte etter spørsmål om hvorvidt skolen har innført aldersgrenser, og svarene kan derfor forstås som uttrykk for en formell nedre aldersgrense, snarere enn at elever fra 5. trinn har generell eller ubegrenset tilgang til KI-verktøy i undervisningen. I praksis vil bruk av KI-verktøy på dette trinnet trolig være lærerstyrt og situasjonsavhengig. Datamaterialet gir ikke grunnlag for å si noe mer presist om omfang eller grad av faktisk bruk på de ulike trinnene.

Tabell 4.4. Alderstrinn elevene får tilgang på KI-verktøy, skoleleder grunnskole, fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel.

	Før 5. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn
Total (n=49)	16 %	51 %	4 %	8 %	20 %
Skoletype					
Barneskole 1-7 (n=23)	30 %	52 %	9 %	9 %	0 %
Ungdomsskole 8-10 (n=5)	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
1-10-skoler (n=21)	5 %	62 %	0 %	10 %	24 %
Skolestørrelse					
< 100 elever (n=9)	22 %	56 %	0 %	11 %	11 %
100-299 elever (n=16)	25 %	50 %	0 %	13 %	13 %
≥ 300 elever (n=24)	8 %	50 %	8 %	4 %	29 %
Landsdel					
Oslo-området (n=11)	18 %	36 %	18 %	9 %	18 %
Øst-Norge (n=12)	17 %	33 %	0 %	17 %	33 %
Sør- og Vest-Norge (n=21)	14 %	67 %	0 %	5 %	14 %
Midt- og Nord-Norge (n=5)	20 %	60 %	0 %	0 %	20 %

Blant rene ungdomsskoler svarer samtlige at elevene får tilgang til KI-verktøy fra 8. trinn (jfr. tabell 4.4). I praksis innebærer dette at de ikke har satt en egen nedre aldersgrense, ettersom alle elevene ved disse skolene allerede er på ungdomstrinnet.

I barneskolene gis tilgang tidligere. I underkant av en tredel oppgir at elevene får tilgang før 5. trinn, mens halvparten har satt grensen ved 5. trinn. I kombinerte barne- og ungdomsskoler får flertallet av elevene tilgang fra 5. trinn (62 prosent), mens en av fire først får tilgang fra 8. trinn.

Når det gjelder skolestørrelse, er det de små og mellomstore skolene som oftest gir tilgang før 5. trinn. Geografisk er det Oslo-området og Øst-Norge som oftest venter lenger med å gi elevene tilgang til KI-verktøy. I Midt- og Nord-Norge og i Sør- og Vest-Norge er det vanligst å gi tilgang fra 5. trinn.

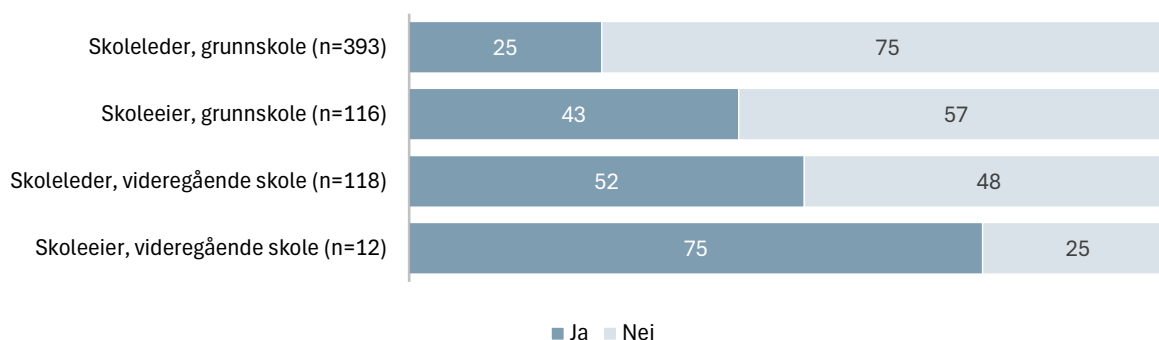
4.5 Plan for bruk av KI

Et sentralt spørsmål for sektoren er hvordan bruken av KI bør planlegges og forankres.

Stortingsmeldingen *En mer praktisk skole* understreker at det ikke er et mål i seg selv å ta i bruk ny teknologi raskt, men at skolene bør ha en bevisst og pedagogisk forankret tilnærming som støtter opplæringen og ivaretar elevenes rettigheter (Meld. St. 34 (2023–2024), s. 95). I 2024 oppga 17 prosent av grunnskolene og 45 prosent av de videregående skolene at de hadde en strategi for bruk av KI i opplæringen (NIFU, 2024a).

Utdanningsdirektoratet anbefaler at både skoleeiere og skoler vurderer når og hvordan KI er relevant å bruke, basert på mål og verdier i læreplanen, elevenes alder og modenhet, samt faglig innhold og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2024a). I denne sammenhengen blir lokale planer og strategier viktige styringsverktøy. De kan bidra til å sikre felles retningslinjer for hvordan KI brukes i opplæringen, og hvordan bruk av KI tilpasses skolens pedagogiske praksis.

Figur 4.5. Har [skolen/skoleeier] en plan for bruk av KI-verktøy i opplæringen? Prosent.



Resultatene viser at planer for bruk av KI-verktøy er mer utbredt i videregående opplæring enn i grunnskolen. Blant skolelederne i grunnskolen oppgir én av fire at skolen har en plan for bruk av KI, mens andelen i videregående opplæring ligger rundt 50 prosent.

Flere skoleeiere enn skoleledere rapporterer at de har en plan. I grunnskolen oppgir 43 prosent av skoleeierne at kommunen har etablert en plan for bruk av KI-verktøy, mens tilsvarende andel blant fylkeskommunene er 75 prosent.

Hvis vi sammenlikner med tallene fra 2024, der det ble stilt spørsmål om hvorvidt skolene hadde en *strategi* for bruk av KI i opplæringen, ser vi tegn til økt arbeid med dette temaet, særlig på grunnskolenivå. I 2024 oppga 17 prosent av skolelederne og 22 prosent av skoleeierne i grunnskolen at de hadde en tydelig strategi for bruk av KI-verktøy i opplæringen. I år svarer henholdsvis 25 og 43 prosent at de har en plan for arbeidet, altså en høyere andel enn i 2024.

Tilsvarende oppga 45 prosent av skolelederne i videregående opplæring at de hadde en strategi i 2024, mens 52 prosent svarer at de har en plan i 2025. Det er med andre ord fortsatt forskjeller mellom skoleslagene, og de videregående skolene ligger fortsatt foran når det gjelder å etablere planer og strategier for bruk av KI i opplæringen.

Det er samtidig viktig å være oppmerksom på at årets spørsmål viser til *planer*, mens det i 2024 ble spurt om strategier for bruk av KI. En strategi angir gjerne overordnede mål og retning, mens en plan beskriver mer konkrete tiltak og aktiviteter. Denne forskjellen kan derfor påvirke hvordan respondentene har tolket og besvart spørsmålene.

Tabell 4.5: Har skolen en plan for bruk av KI-verktøy i opplæringen? Skoleledere, grunnskole og videregående skole. Andel «ja», fordelt på skoletype og skolestørrelse.

	Grunnskole	VGS
Total (n=393/118)	25 %	52 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=197)	18 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=85)	40 %	
1-10-skoler (n=111)	26 %	
Studieforberedende (n=30)		60 %
Yrkesfaglig (n=73)		53 %
Kombinerte skoler (n=15)		27 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=120/50)	21 %	44 %
Mellomstore skoler (n=152/45)	25 %	56 %
Store skoler (n=121/20)	30 %	65 %

På skolenivå ser vi tydelige forskjeller mellom skoleslag. I grunnskolen er det flere ungdomsskoler enn barneskoler som oppgir å ha en plan for bruk av KI-verktøy i opplæringen, mens barneskolene i minst grad har etablert slike planer. Dette kan henge sammen med at ungdomsskolene i større grad bruker KI-verktøy aktivt i opplæringen og dermed har et større behov for å utvikle lokale retningslinjer og praksiser.

I videregående opplæring er planene mest utbredt ved studieforberedende skoler, tett fulgt av yrkesfaglige. Færre kombinerte skoler, med både studieforberedende og yrkesfaglige programmer, oppgir å ha en plan.

For både grunnskole og videregående ser vi en klar tendens til at større skoler oftere har en plan enn mindre skoler. Dette kan henge sammen med at større skoler gjerne har mer administrativ kapasitet og kompetanse til å utarbeide og forankre slike planer.

På skoleeiernivå finner vi lignende tendenser på tvers av skoletyper, selv om datagrunnlaget er betydelig mindre for fylkeskommunene enn for kommunene (jfr. tabell 4.6). Skoler i Oslo-området samt i Sør- og Vest-Norge har i størst grad planer for bruk av KI-verktøy i opplæringen. Tilsvarende ser vi at andelen som har planer, er høyere blant større og mer sentrale kommuner enn blant små og mindre sentrale.

Tabell 4.6: Har skoleeier en plan for bruk av KI-verktøy i opplæringen? Skoleeiere, grunnskole og videregående skole. Andel «ja», fordelt på landsdel, kommunestørrelse og sentralitet.

	Grunnskole	VGS
Total (n=116/12)	43 %	75 %
Landsdel		
Oslo-området (n=8/2)	75 %	100 %
Øst-Norge (n=37/4)	35 %	75 %
Sør- og Vest-Norge (n=34/3)	56 %	100 %
Midt- og Nord-Norge (n=36/3)	33 %	33 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=55/0)	31 %	
5 000 - 19 999 innbyggere (n=38/0)	53 %	
≥ 20 000 innbyggere (n=22/12)	59 %	75 %
Sentralitet		
Minst sentrale (n=69/0)	32 %	
Mellomsentrale (n=34/6)	56 %	67 %
Mest sentrale (n=12/6)	75 %	83 %

4.6 Opplevd nytte av støtteressurser

For å støtte sektoren i arbeidet med kunstig intelligens, har Utdanningsdirektoratet utviklet flere digitale ressurser. Disse inkluderer kompetansepakker om kunstig intelligens og digital dømmekraft, temasider om læreplan og vurdering, råd om alderstilpasset bruk av KI og anbefalinger for god digital praksis i skolen.

Ressursene skal bidra til at skoleeiere, skoleledere og lærere får kunnskap og verktøy til å ta i bruk KI på en pedagogisk og forsvarlig måte. I årets undersøkelse ble skoleeiere og skoleledere bedt om å svare på om de kjenner disse støtteressursene, og hvor nyttige de oppleves i arbeidet med KI i skolen.

Tabell 4.7. Kjennskap til ulike støtteressurser på udir.no.⁸

	Grunnskole		VGS	
	Skoleleder (n=394)	Skoleeier (n=119)	Skoleleder (n=116)	Skoleeier (n=12)
Råd for god digital praksis og skjermbruk i skolen	85 %	91 %	90 %	100 %
Kompetansepakke om systematisk arbeid med digital dømmekraft	77 %	81 %	88 %	92 %
Råd om kunstig intelligens i skolen	76 %	86 %	93 %	100 %
Kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen	73 %	82 %	94 %	100 %
Temaside om læreplanen og KI	71 %	78 %	86 %	92 %
Temaside om KI i opplæring og vurdering	70 %	81 %	91 %	100 %
Temaside om alderstilpasset bruk av KI	64 %	76 %	71 %	100 %

⁸ Tabell 4.7 og 4.8 og figur 4.6 er utledet fra det samme spørsmålsbatteriet, «Hvor nyttig opplever dere at følgende støtteressurser er i arbeidet med KI i skolen?». I dette batteriet kunne respondentene velge mellom å krysse av for sin vurdering på en skala 1-5, eller enten «kjenner til ressursen, men har ikke tatt den i bruk», eller «kjenner ikke til støtteressursen». Tallene i tabell 4.7 er utledet fra andelen som har krysset av for en vurdering, eller benyttet svaralternativet «kjenner til ressursen, men har ikke tatt den i bruk».

Kjennskapen til de ulike støtteressursene på udir.no er gjennomgående god. Skoleeiere rapporterer noe bedre kjennskap enn skoleledere, og kjennskapen er generelt høyere i videregående opplæring enn i grunnskolen.

De mest kjente støtteressursene er råd for god digital praksis og skjermbruk i skolen, som et flertall av både skoleledere og skoleeiere kjenner til. Grunnskolelederne har gjennomgående lavest kjennskap til de ulike ressursene, men andelen som oppgir å kjenne til dem er likevel høy, og i alle tilfeller over halvparten.

Tabell 4.8: Bruk av ulike støtteresurser på udir.no.⁹

	Grunnskole		VGS	
	Skoleleder (n=394)	Skoleeier (n=119)	Skoleleder (n=116)	Skoleeier (n=12)
Kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen	70 %	80 %	79 %	92 %
Kompetansepakke om systematisk arbeid med digital dømmekraft	60 %	72 %	84 %	100 %
Råd for god digital praksis og skjermbruk i skolen	53 %	59 %	67 %	92 %
Råd om kunstig intelligens i skolen	53 %	64 %	79 %	100 %
Temaside om alderstilpasset bruk av KI	53 %	67 %	72 %	92 %
Temaside om KI i opplæring og vurdering	47 %	63 %	57 %	83 %
Temaside om læreplanen og KI	45 %	63 %	76 %	100 %

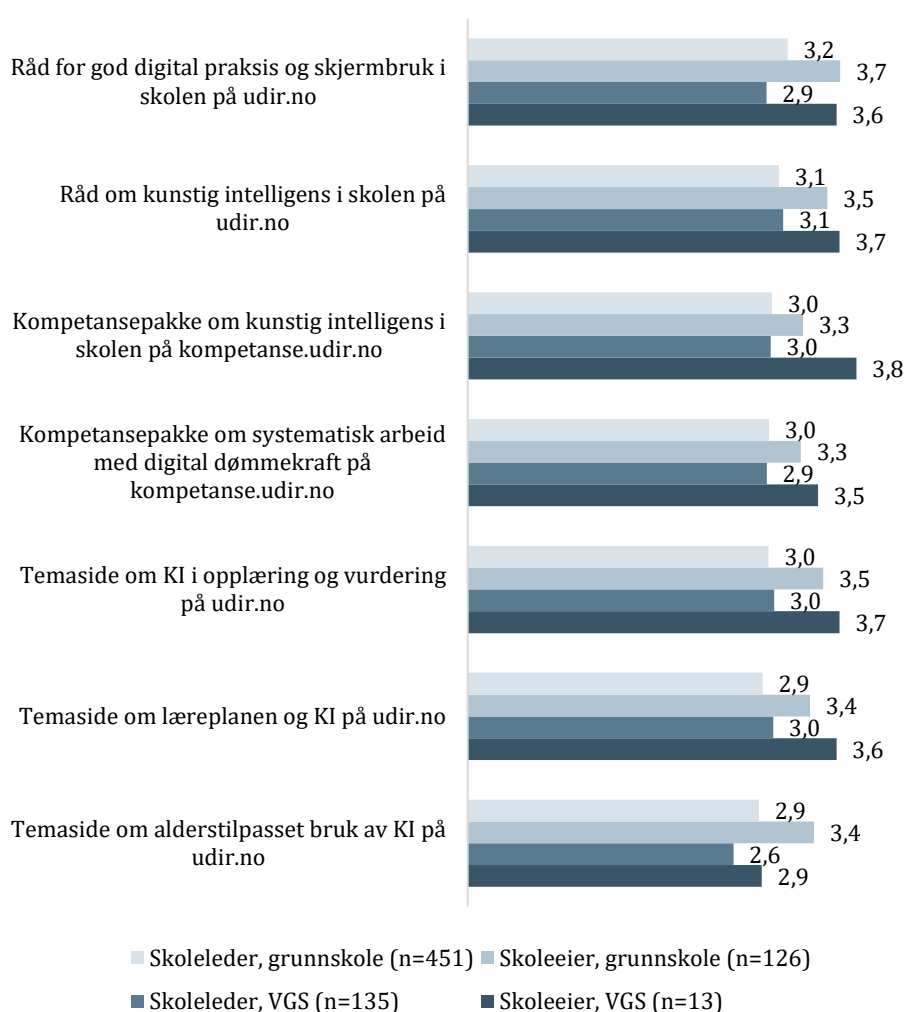
Bruken av støtteressursene følger i stor grad samme mønster som kjennskapen til dem. Bruk rapporteres oftere i videregående opplæring enn i grunnskolen, men de fleste ressursene benyttes av over halvparten av respondentene totalt sett. Dette tyder på at støttematerialet i hovedsak når ut til målgruppen og brukes aktivt.

Kompetansepakken om kunstig intelligens er den mest brukte ressursen i grunnskolen, mens kompetansepakken om systematisk arbeid med digital dømmekraft brukes hyppigst i videregående opplæring. Temasidene på udir.no brukes generelt noe mindre enn de øvrige ressursene.

Respondentene ble også bedt om å vurdere hvor nyttige de opplever støtteressursene å være i arbeidet med KI i skolen. Resultatene er oppsummert i figur 4.6. Svarene ble gitt på en skala fra 1 til 5. Her er det gjennomsnittsverdiene som vises.

⁹ Se fotnote til tabell 4.7. Tallene i tabell 4.8 er utledet fra andelen som har krysset av for en vurdering, og dermed kan antas å ha benyttet ressursen.

Figur 4.6. Vurdering av støtteresurser blant dem som har tatt dem i bruk. Gjennomsnitt på skala 1-5.



Skoleeiere gir gjennomgående mer positive vurderinger av støtteresursene enn skoleledere. Dette kan tyde på at ressursene i større grad treffer skoleeiernivået. Det er også enkelte forskjeller mellom hvordan de ulike ressursene vurderes. Tabell 4.9 nedenfor viser hvilke tre ressurser som vurderes mest positivt innen hver av de fire aktørgruppene.

Tabell 4.9. Topp tre støtteresurser blant dem som har tatt dem i bruk.

	#1	#2	#3
Skoleleder, grunnskole (n=451)	Råd for god digital praksis og skjermbruk i skolen	Råd om kunstig intelligens i skolen	Kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen
Skoleeier, grunnskole (n=126)	Råd for god digital praksis og skjermbruk i skolen	Råd om kunstig intelligens i skolen	Temaside om KI i opplæring og vurdering
Skoleleder, videregående (n=135)	Råd om kunstig intelligens i skolen	Temaside om KI i opplæring og vurdering	Temaside om læreplanen og KI
Skoleeier, videregående (n=13)	Kompetansepakke om kunstig intelligens i skolen	Temaside om KI i opplæring og vurdering	Råd om kunstig intelligens i skolen

Råd for god digital praksis i skolen er den ressursen som vurderes høyest blant både skoleeiere og skoleledere i grunnskolen. I videregående opplæring vurderes imidlertid denne ressursen lavere, noe som kan tyde på at innholdet i større grad treffer grunnskolens behov.

Råd om kunstig intelligens i skolen ser ut til å ha en bredere relevans. Denne ressursen er blant de tre høyest vurderte i alle aktørgrupper og fremstår dermed som en relevant inngang til arbeidet med KI på tvers av nivåer.

Kompetansepakken om kunstig intelligens får høyest vurdering blant skoleeiere i videregående opplæring, men er samtidig blant dem som skårer lavest hos skoleeiere i grunnskolen. Det kan med andre ord se ut til at kompetansepakken treffer behovene i videregående skole godt, men ikke i grunnskolen.

4.7 Oppsummering

- ◆ KI-verktøy brukes i nær tre av fire grunnskoler og i over 90 prosent av videregående skoler.
- ◆ Bruken er mest utbredt på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, og minst i barneskolene.
- ◆ De fleste har gjennomført personvern vurdering og godkjenning av KI-verktøy, men ikke alle. Alle fylkeskommunene og 92 prosent av kommunene oppgir å ha vurdert og godkjent verktøyene.
- ◆ Innføring av aldersgrenser for bruk av KI-verktøy er først og fremst aktuelt i grunnskolen. Halvparten av grunnskolene oppgir at de har innført, eller at de er i prosess med å innføre aldersgrenser.
- ◆ Barneskoler har oftest aldersgrenser, ungdomsskoler sjeldnest. Der aldersgrenser finnes, får elever oftest tilgang til KI-verktøy fra 5. trinn.
- ◆ 25 prosent av grunnskoleledere og 52 prosent av ledere i videregående oppgir at skolen har en plan for bruk av KI.
- ◆ Kjennskapen til støtteressurser utviklet av Utdanningsdirektoratet er generelt høy. Over halvparten av respondentene har brukt de fleste ressursene.
- ◆ Kompetansepakken om KI vurderes best av skoleeiere i videregående, men lavt i grunnskolen.
- ◆ Råd for god digital praksis i skolen får best vurdering blant skoleeiere og -ledere i grunnskolen. Råd om kunstig intelligens i skolen vurderes på topp tre blant samtlige respondentgrupper.

Kapittel 5: Bruk av mobil og smartklokker i skolen

De fleste elever i dag har mobiltelefon og mange også smartklokke. På skolen og i undervisningen kan bruk av slike digitale hjelpemidler både være forstyrrende og ta bort oppmerksomhet. De kan også skape utfordringer for skolemiljøet og i relasjonen mellom elever. Derfor har skolemyndighetene hatt som mål å regulere tilgangen til, og bruken av, mobiltelefon og smartklokke gjennom skolereglementet. I dette kapitlet ser vi nærmere på hvordan restriksjonene blir håndtert fra skolene og fra skoleeiers side, og hvordan situasjonen er når de nasjonale anbefalingene på området har virket et års tid.

5.1 Innledning

I 2024 utarbeidet Utdanningsdirektoratet, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, en veileder med nasjonale anbefalinger for elevers tilgang til og bruk av private mobiltelefoner og smartklokker i skolen.

Veilederen ble utarbeidet etter en helhetlig vurdering av juridiske og pedagogiske forhold, samt sosiale og helsemessige behov. Den tok også utgangspunkt i eksisterende forskning og annen relevant kunnskap. Direktoratets anbefaling var å strengt regulere elevers bruk av mobiltelefoner og smartklokker gjennom skolens regelverk. Veilederen skal gi skoleledere og skoleeiere konkrete råd og eksempler på hvordan slike regler kan utformes og gjennomføres i praksis (Utdanningsdirektoratet, 2024h).

Reguleringen skal bidra til færre forstyrrelser i undervisningen og fremme læring, samt å styrke skolemiljøet og forhindre mobbing og andre krenkelser. Videre anbefaler Utdanningsdirektoratet at skoleeier skal ha ansvar for reguleringen og fastsette disse i den enkelte skoles reglement. I de tilfeller skoleeier har delegert denne myndigheten til skoleleder, og opplever at dette fungerer, kan skoleleder selv innføre reglementet.

Elevenes modenhet og evne til selvregulering er lavest i starten av skoleløpet. Med økende alder skal barn og unge få mer medbestemmelse. Derfor anbefaler Utdanningsdirektoratet ulike tiltak for barneskole, ungdomsskole og videregående opplæring.

Det er ett år siden Utdanningsdirektoratet utarbeidet veilederen, og Regjeringen ønsker å følge med på utviklingen om mobilbruk i skolen og Utdanningsdirektoratets anbefalinger. Dette er for å kunne vurdere om anbefalingene er nok for å endre praksis, eller om det er behov for strengere regulering (Kunnskapsdepartementet, 2025).

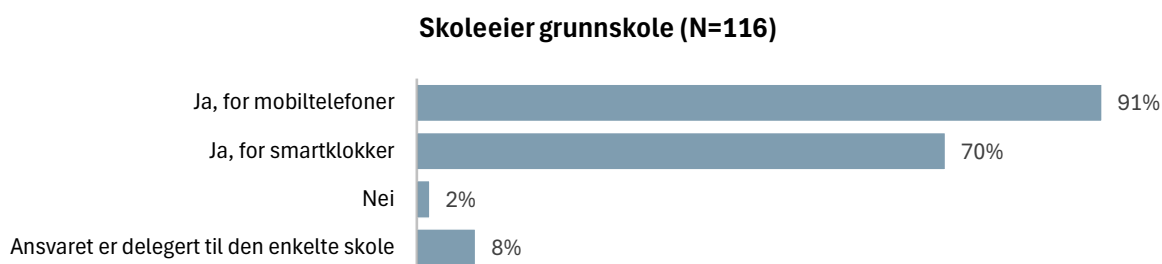
I dette kapitlet stiller vi spørsmål til skoleeiere og skoleledere om skolens ordensreglement, og om restriksjoner på elevers bruk av mobiltelefon og smartklokke i skoletiden. Vi undersøker hvem som beslutter slike restriksjoner, hvordan de er formulert, og om håndhevingen oppleves som utfordrende. Det blir også stilt spørsmål om kjennskapen til Utdanningsdirektoratets veileder på området.

5.2 Bruk av restriksjoner i ordensreglementet

5.2.1 Grunnskolen

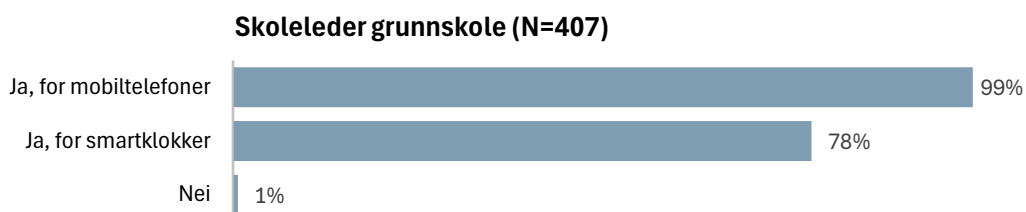
Skoleeierne i grunnskolen ble bedt om å svare på spørsmål om ordensreglementet ved skolene i kommunen setter restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker. Ni av ti skoleeiere melder at de har ordensreglement som setter slike restriksjoner for mobiltelefoner, knapt syv av ti når det gjelder smartklokker. Noen få, knapt en av ti, har delegert ansvaret til den enkelte skole (jfr. figur 5.1).

Figur 5.1: Setter ordensreglementet ved skolene i din kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleeier grunnskole



Skolelederne fikk tilsvarende spørsmål som skoleeierne. Nær 100 prosent av skolelederne meldte at deres skole har ordensreglement som setter restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefon. Nær åtte av ti rapporterer om tilsvarende restriksjoner for smartklokke (Jfr. figur 5.2).

Figur 5.2: Setter ordensreglementet ved skolene i din kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleleder grunnskole



Når det gjelder mobiltelefon, er det ingen vesentlige forskjeller mellom barneskoler, ungdomsskoler eller barne- og ungdomsskole (1-10-skoler), (jfr. tabell 5.1). Alle har restriksjoner i ordensreglementet på tilgang og bruk av mobiltelefon. Når det gjelder smartklokker, melder skolelederne i barneskolen at ni av ti skoler har restriksjoner på tilgang og bruk, mens vel halvparten av ungdomsskolene har slike restriksjoner. Barne- og ungdomsskolene plasserer seg midt imellom. Blant disse har tre av fire skoler restriksjoner for smartklokker.

Tabell 5.1: Setter ordensreglementet ved skolene i din kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleleder grunnskole, fordelt på skoletype

	Ja, for mobiltelefoner	Ja, for smartklokker	Nei
Totalt (n=407)	99 %	78 %	1 %
Skoletype			
Barneskole 1-7 (n=206)	100 %	91 %	0 %
Ungdomsskole 8-10 (n=87)	98 %	51 %	2 %
1-10-skoler (n=114)	100 %	75 %	0 %

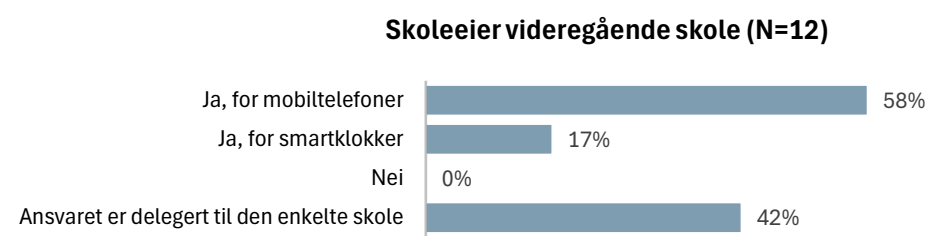
Tallene viser at samtlige grunnskoler nå har ordensreglement som setter restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefon. Restriksjonsgraden er noe lavere når det gjelder smartklokke, særlig på ungdomstrinnet. I hovedsak ligger ansvaret hos skoleeier, men noen få har delegert det til skolene. Dermed er det grunn til å hevde at skolemyndighetenes målsetting om å innføre restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner for grunnskolens del, langt på vei er innfridd. For smartklokke er målet nådd for barneskolens del, men i noe mindre grad for ungdomstrinnet. At ansvaret skal ligge hos skoleeier, som også er et uttalt mål, er i hovedsak normalordning.

I undersøkelsen fra våren 2024 (NIFU, 2024b) ble det også spurt om ordensreglementet har restriksjoner på bruk av mobiltelefon og smartklokke. 96 prosent av skolelederne i grunnskolen svarte ja på at de har slike restriksjoner, altså nokså nær resultatene fra årets undersøkelse (NIFU, 2024b, figur 3.1 s. 28). Tallene er likevel ikke helt sammenlignbare ettersom undersøkelsen fra 2024 ikke skiller mellom mobiltelefon og smartklokke. Det er likevel grunn til å tro at allerede i 2024 hadde nesten alle grunnskoler innarbeidet restriksjoner for tilgang til og bruk av mobiltelefoner i skolenes ordensreglement. Årets undersøkelse bekrefter dermed en utvikling som allerede var i gang.

5.2.2 Videregående skole

Også skoleeierne for de videregående skolene fikk spørsmål om ordensreglementet ved skolene har restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker. Noe under halvparten melder at ansvaret for dette er delegert til skolene (jfr. figur 5.3).

Figur 5.3: Setter ordensreglementet ved skolene i ditt fylke restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleeier videregående skole

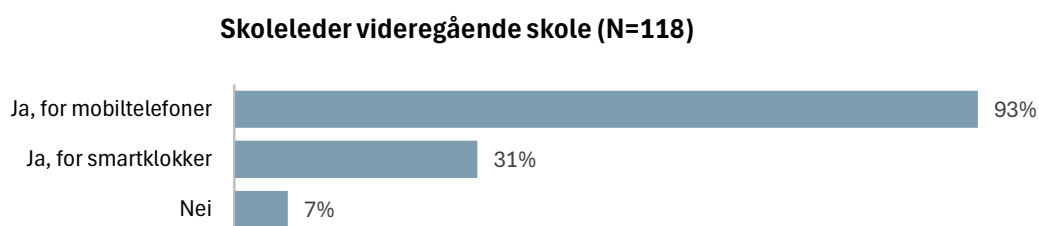


Dette er ikke helt i tråd med anbefalingene i veilederen fra Utdanningsdirektoratet, som sier at skoleeiere som hovedregel bør sette reglene. De videregående skolene har nok mer tradisjon for indre selvstyre enn hva tilfelle er i grunnskolen. Dette henger igjen sammen med at skolene er forskjellige både i fagtilbud og elevsammensetning, og at behovene dermed er ulike. I Utdanningsdirektoratets veileder blir det også åpnet for tilpasninger ut fra lokale behov. Slik sett kan praksisen i videregående sies å være innenfor direktoratets tilrådinger.

Over halvparten av skoleeierne melder videre at de har innført restriksjoner på mobiltilgang og bruk, mens tilsvarende tall for smartklokker er mindre enn en femtedel.

Skolelederne i videregående har svart på det samme spørsmålet. Ni av ti svarer at ordensreglementet har slike restriksjoner for mobiltelefoner, mens tilsvarende tall for smartklokker er tre av ti (jfr. figur 5.4).

Figur 5.4: Setter ordensreglementet ved skolene i ditt fylke restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleleder videregående skole



I undersøkelsen fra våren 2024 (NIFU, 2024b, figur 3.1, s. 28) svarte to av tre skoleledere at deres ordensreglement har restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker. Ettersom undersøkelsen ikke skiller mellom mobiltelefon og smartklokker, er det vanskelig å trekke slutninger om utviklingen fra i fjor til i år.

Vi har også sett på om tallene varierer etter skoletype, landsdel og kommunestørrelse (jfr. tabell 5.2). Vi ser her på svarene fra skolelederne.

Tabell 5.2: Setter ordensreglementet ved skolene i din kommune restriksjoner på tilgang til, og bruk av, mobiltelefoner og smartklokker? Skoleleder videregående skole

	Ja, for mobiltelefoner	Ja, for smartklokker	Nei
Totalt (n=118)	93 %	31 %	7 %
Skoletype			
Studieforberedende (n=30)	83 %	23 %	17 %
Yrkesfaglig (n=74)	97 %	30 %	3 %
Kombinerte skoler (n=14)	93 %	50 %	7 %
Landsdel			
Oslo-området (n=22)	77 %	14 %	23 %
Øst-Norge (n=23)	96 %	22 %	4 %
Sør- og Vest-Norge (n=42)	100 %	50 %	0 %
Midt- og Nord-Norge (n=31)	94 %	23 %	6 %
Kommunestørrelse			
< 5000 innbyggere (n=14)	93 %	21 %	7 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=)	97 %	31 %	3 %
≥ 20 000 innbyggere (n=68)	91 %	32 %	9 %

Når det gjelder forskjeller mellom landsdelene, skiller Oslo-området seg ut som mindre restriksjonsvillig enn resten av landet. Hver fjerde skole i dette området har ingen restriksjoner i ordensreglementet for mobil. For smartklokke gjelder dette nesten ni av ti skoler (86 prosent). I motsatt ende av skalaen finner vi Sør- og Vest-Norge. Der har alle skolene restriksjoner for mobiltelefon og halvparten for smartklokke. Kommunestørrelse har mindre å si for restriksjonsgrad.

Vi ser både i grunnskolen og i enda større grad i videregående skole at mobiltelefonen er underlagt strengere restriksjoner enn smartklokken. Dette henger nok sammen med at smartklokken har færre funksjoner enn mobiltelefonen, og at tilgang og bruk i mindre grad har innvirkning på skolemiljø og arbeidssituasjonen i klasserommet. Det er vel grunn til å tro at smartklokke ikke er så vanlig blant elever som mobiltelefonen. Kanskje er det også et poeng at smartklokke viser tiden, og at elever har behov for å følge med på den.

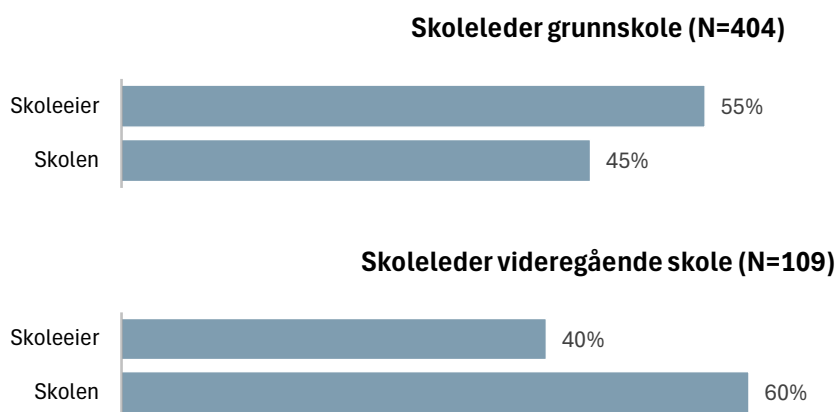
At restriksjonene avtar jo lenger opp i skoletrinnene en befinner seg, og jo eldre elevene er, er i tråd med veilederen fra direktoratet. Her blir en bedt om å vurdere elevenes modenhet, sosiale kompetanse og evne til selvregulering når en utformer restriksjonene. Videre blir det pekt på at elevenes medbestemmelse bør veie tyngre med alderen, og at behovene i videregående skole er ulike behovene i grunnskolen.

Likevel er det skolemyndighetenes målsetting at også ordensreglementet for videregående skoler skal omfatte restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefon og smartklokke, og at skoleeier har ansvaret. Målet er delvis oppnådd når det gjelder restriksjoner for mobiltelefon, men langt ifra nådd for smartklokke. Skoleeier har også en mer passiv rolle enn tilfelle er for grunnskolen.

5.3 Hvem bestemmer?

Skolelederne i grunnskolen og i videregående skole ble bedt om å svare på spørsmål om hvem som bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokke.

Figur 5.5: Hvem bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokke? Skoleledere i grunnskolen og videregående skole



Vel halvparten av skolelederne i grunnskolen svarer at det er skoleeierne som bestemmer, mens knapt halvparten melder at det er skolene som avgjør (jfr. figur 5.5). I videregående skole er situasjonen motsatt. I to av fem skoler bestemmer skoleeierne, i tre av fem er det skolene som selv avgjør.

Som vist i avsnittet over, spiller skoleeierne i videregående skole en mer passiv rolle enn i grunnskolen når det gjelder utformingen av reglementene (jfr. kapittel 5.2). Dette blir bekreftet i spørsmålet om det skal være restriksjoner eller ikke.

I veilederen fra Utdanningsdirektoratet anbefales det at skoleeier skal ha ansvar for reguleringene og fastsette disse i skolens reglement. Samtidig åpnes det for at skoleleder kan innføre reglementet,

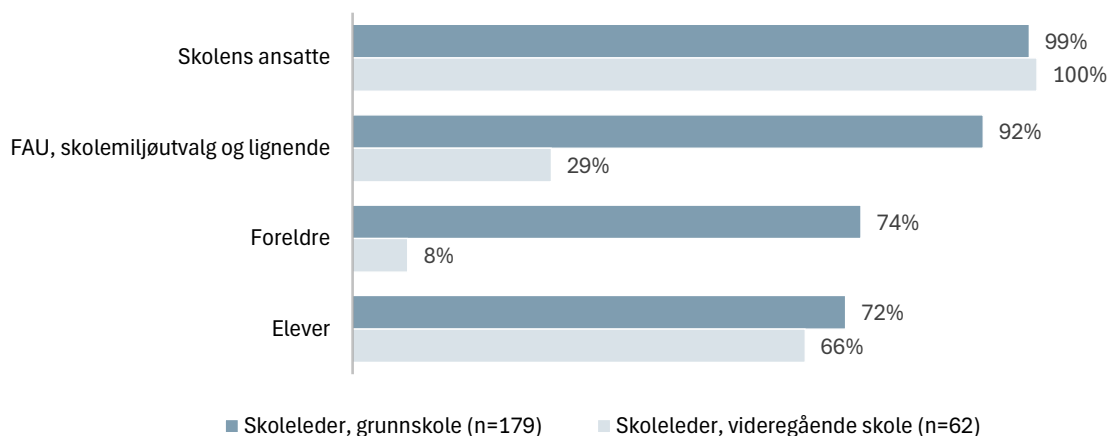
dersom skoleeier har delegert myndigheten (Utdanningsdirektoratet 2024). Det kan være at det er denne åpningen som avspeiler seg i svarene fra skolelederne. Når tre av fem videregående skoler selv avgjør om det skal være restriksjoner i reglementet, kan det tyde på at tradisjonen med relativt selvstyrte skoler har hatt betydning.

I NIFUs tilsvarende undersøkelse fra våren 2024 (NIFU 2024) svarte mer enn en av fire skoleledere i grunnskolen at det var skoleeierne som bestemte innføringen av restriksjonene, mens knapt tre av fire skoler avgjorde selv. Tilsvarende tall meldt av skolelederne i videregående, viser at i en tredjedel av skolene bestemte skoleeier og i to tredjedeler skolene (jfr. figur 3.3, NIFU 2024). De mest markante endringene fra 2024 ser vi i tallene fra grunnskolen. Andelen skoleeiere som bestemmer innføring av restriksjonene, har gått fra vel en fjerdedel til over halvparten (55%). For videregående er tallene stabile. Endringene for grunnskolen henger nok sammen med at i mellomtiden kom veilederen fra Utdanningsdirektoratet, som anbefaler at skoleeier som hovedregel skal bestemme innføring av restriksjoner. Denne har i mindre grad fått virkning for praksisen i videregående skole.

5.4 Involvering i beslutningsprosess

Skolelederne i begge skoleslag ble spurt om hvilke grupper som ble involvert i beslutningsprosessen, da restriksjonene om tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt (jfr. figur 5.6).

Figur 5.6: Var noen av disse gruppene involvert da restriksjonene om tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker ble fastsatt?



Vi ser at samtlige skoler involverte de ansatte. Ni av ti grunnskoler involverte FAU, skolemiljøutvalg eller lignende. Tre av ti videregående skoler gjorde det samme. Tre av fire grunnskoler involverte foreldrene, mens bare en av ti videregående skoler lot foreldrene få si sin mening. Når det gjelder elevinvolveringen, er den nokså lik, med en liten (ikke signifikant) overvekt til grunnskolen (72 versus 66 prosent).

Grunnskolen har med andre ord en breiere involveringsprosess enn videregående skole. Noe kan skyldes ulik organisering internt i skolen. FAU finnes ikke i videregående skole. Skoleutvalget er et obligatorisk utvalg i videregående, satt sammen av representanter fra skoleledelsen, ansatte og elever. Det kunne være naturlig å involvere skoleutvalget i beslutningsprosessen, men få skoler synes å ha gjort det. En grunn til det kan være at gruppene som er representert der, som ansatte og elever,

er involvert på andre måter. Det er likevel grunn til å merke seg at elevene i videregående ikke er mer involvert enn elevene i grunnskolen, dette på tross av at medbestemmelsen for elever skal bli mer omfattende med alderen. Elevinvolveringen har også gått ned fra året før, da ni av ti videregående skoler involverte elevene (NIFU 2024, figur 3.5).

Når foreldrene nesten ikke er involvert i beslutningsprosessen i videregående, henger nok det sammen med elevenes alder, og at flere er myndige.

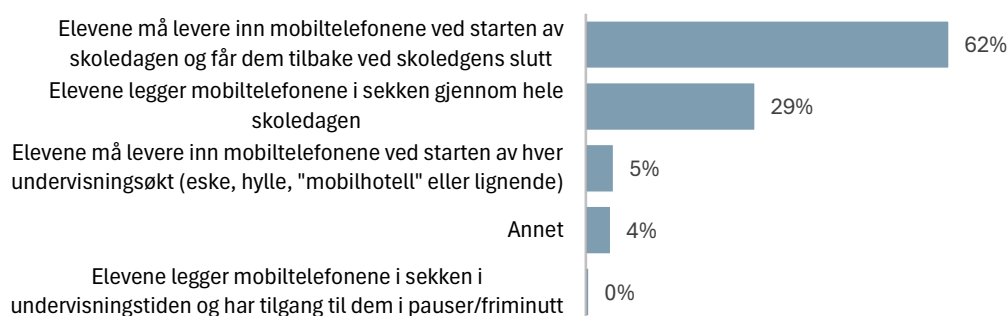
5.5 Hvordan er restriksjonene utformet?

5.5.1 Grunnskolen

Hvordan er restriksjonene for bruk av og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Dette spørsmålet ble skolelederne bedt om å ta stilling til (jfr. figur 5.7).

Den vanligste praksisen i grunnskolen er at elevene leverer inn mobiltelefonene ved starten av dagen og får dem tilbake ved skoleslutt, dvs. en ordning med «mobilhotell» eller lignende. Vel tre av fem av grunnskolene gjør det slik. Tre av ti skoler lar elevene legge mobiltelefonene i sekken gjennom hele skoledagen. Nesten ingen av skolene har ordninger der elevene har tilgang til mobiltelefonene i pauser og friminutt. De få, (totalt 4 prosent), som har krysset av for «annet», har i hovedsak strengere ordninger, for eksempel at de ikke har lov til å ha med mobiltelefonen på skolen (tekstsvaer).

Figur 5.7: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Skoleledere i grunnskolen (N=403)



Praksisen er noe ulik i de to skoletypene, barneskole og ungdomsskole. Mens elevene i halvparten av barneskolene legger mobiltelefonene i sekken gjennom hele skoledagen, er det bare i 6% av ungdomsskolene at elevene gjør det. I 85% av ungdomsskolene er praksisen at elevene leverer inn mobiltelefonene ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoleslutt. Barne- og ungdomsskoler følger i hovedsak praksisen i ungdomsskolen (jfr. tabell 5.3). Det er nærliggende å tro at når utformingen av restriksjonene er så forskjellige i barneskole og ungdomsskole, kan det henge sammen med at ungdomsskoleelevene i større grad må være adskilt fra telefonen for at restriksjonene skal fungere. Å ha den i sekken kan bli for fristende.

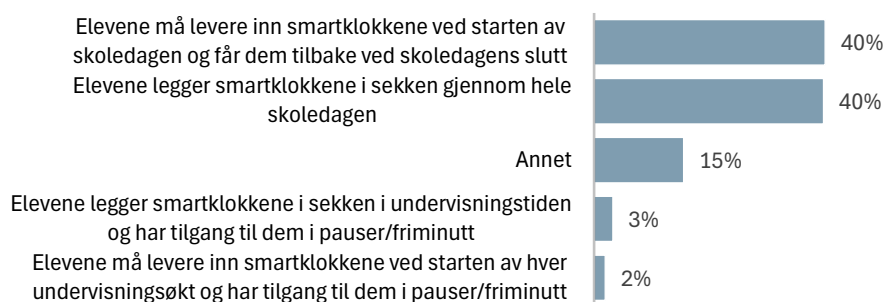
Tabell 5.3: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole?
Skoleledere i grunnskolen

	Elevene legger telefonene i sekken i undervisningstiden og har tilgang til dem i pauser/friminutt	Elevene legger telefonene i sekken gjennom hele skoledagen	Elevene må levere inn telefonene ved starten av hver undervisningsøkt	Elevene må levere inn telefonen ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoleslutt	Annet
Total (n=403)	0 %	29 %	5 %	62 %	4 %
Skoletype					
Barneskole 1-7 (n=205)	1 %	48 %	2 %	42 %	7 %
Ungdomsskole 8-10 (n=84)	0 %	6 %	7 %	85 %	2 %
1-10-skoler (n=114)	0 %	11 %	8 %	81 %	1 %

Sammenlignet med NIFUs undersøkelse fra våren 2024 (NIFU 2024) viser årets undersøkelse at skolene i noen grad har gått fra å be elevene legge telefonen i sekken til å levere den inn.

Tilsvarende spørsmål ble stilt til skolelederne i grunnskolen når det gjelder smartklokker (jfr. figur 5.8).

Figur 5.8: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole?
Skoleleder i grunnskolen. N=311.



I to av fem skoler legger elevene smartklokken i sekken gjennom hele dagen. I like mange (to av fem) er praksisen at elevene leverer inn smartklokkene ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoleslutt.

Også her varierer praksisen etter skoletype (jfr. tabell 5.4). Mønsteret er omtrent det samme som for mobiltelefoner. I halvparten av barneskolene har elevene smartklokken i skolesekken. Bare i en av ti ungdomsskoler gjør elevene det samme. I halvparten av ungdomsskolene leverer elevene inn smartklokkene ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoleslutt. En tredjedel av barneskolene har samme praksis.

Her er det flere som har krysset av for «annet», totalt 15 prosent, med noe overvekt på ungdomstrinnet. Tekstsvarene tyder på at praksisen går i mildere retning, fra ingen restriksjoner til at klokken kun blir levert inn ved prøver. Det mest vanlige synes å være at elevene har klokken i noe som blir kalt «skolemodus», de kan ha den på armen og brukes som klokke, men alle andre funksjoner er slått av.

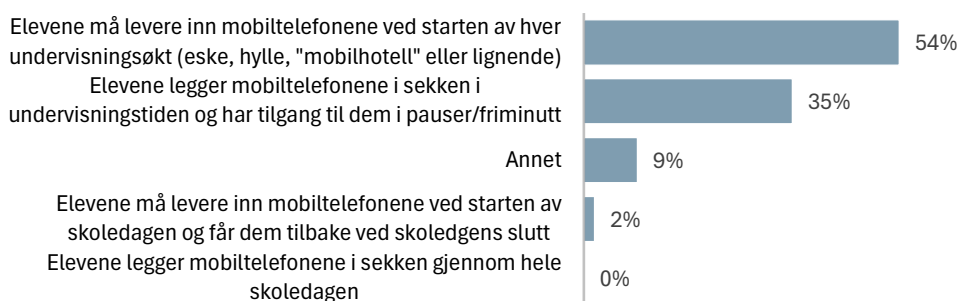
Tabell 5.4: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole?
Skoleledere i grunnskolen

	Elevene legger smartklokkene i sekken i undervisningstiden og har tilgang til dem i pauser/friminutt	Elevene legger smartklokkene i sekken gjennom hele skoledagen	Elevene må levere inn smartklokkene ved starten av hver undervisningsøkt	Elevene må levere inn smartklokkene ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoledagens slutt	Annet
Total (n=311)	3 %	40 %	2 %	40 %	15 %
Skoletype					
Barneskole 1-7 (n=183)	0 %	50 %	1 %	31 %	17 %
Ungdomsskole 8-10 (n=44)	16 %	14 %	5 %	45 %	20 %
1-10-skoler (n=84)	4 %	30 %	2 %	56 %	8 %

5.5.2 Videregående skole

Også skolelederne i videregående skole fikk spørsmål om hvordan restriksjonene for bruk av og tilgang til mobiltelefoner er formulert ved skolene. Halvparten av lederne rapporterer at elevene må levere inn mobiltelefonene ved starten av hver undervisningsøkt og har tilgang til dem i pauser og friminutt. I vel en tredjedel av skolene legger elevene mobiltelefonene i sekken i undervisningstiden og har tilgang til dem i pauser og friminutt (jfr. figur 5.9).

Figur 5.9: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole?
Skoleleder i videregående skole. N=110.



I de studieforbereidende og de kombinerte skolene (både yrkesfag og studieforbereidende) er det noe mer vanlig å legge mobiltelefonen i sekken (knappt halvparten) enn i de rene yrkesfaglige skolene (en tredjedel) (jfr. tabell 5.5).

Øst-Norge skiller seg ut som den landsdelen der det er mest vanlig å levere inn mobiltelefonen i starten av hver undervisningsøkt, i tre av fire skoler er dette praksisen. I de andre landsdelene er det halvparten eller noe under halvparten av skolene som har denne ordningen. I Oslo-området har en fjerdedel av skolene andre ordninger.

Vi ser at restriksjonsgraden er noe strengere i grunnskolen enn i videregående skole når det gjelder mobiltelefon. Den mest markante forskjellen er at i videregående har elevene tilgang til telefonen i pauser og friminutt, det har de i liten grad i grunnskolen.

Tabell 5.5: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til mobiltelefoner formulert ved din skole? Skoleledere i videregående skole

	Elevene legger telefonene i sekken i undervisnings-tiden og har tilgang til dem i pauser/friminutt	Elevene legger telefonene i sekken gjennom hele skoledagen	Elevene må levere inn telefonene ved starten av hver undervisnings-økt	Elevene må levere inn telefonen ved starten av skoledagen og får dem tilbake ved skoleslutt	Annet
Total (n=110)	35 %	0 %	54 %	2 %	9 %
Skoletype					
Studieforberedende (n=25)	40 %	0 %	48 %	4 %	8 %
Yrkesfaglig (n=72)	32 %	0 %	60 %	1 %	7 %
Kombinerte skoler (n=13)	46 %	0 %	31 %	0 %	23 %
Landsdel					
Oslo-området (n=17)	35 %	0 %	41 %	0 %	24 %
Øst-Norge (n=22)	23 %	0 %	77 %	0 %	0 %
Sør- og Vest-Norge (n=42)	43 %	0 %	48 %	2 %	7 %
Midt- og Nord-Norge (n=29)	34 %	0 %	52 %	3 %	10 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=13)	15 %	0 %	85 %	0 %	0 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=35)	26 %	0 %	60 %	3 %	11 %
≥ 20 000 innbyggere (n=62)	45 %	0 %	44 %	2 %	10 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=29)	14 %	0 %	76 %	3 %	7 %
Mellomsentrale (n=43)	49 %	0 %	42 %	0 %	9 %
Mest sentrale (n=38)	37 %	0 %	50 %	3 %	11 %

I tilsvarende undersøkelse fra våren 2024 (NIFU 2024) melder skolelederne i videregående at i en tredjedel av skolene legger elevene mobiltelefonen i sekken med tilgang i pauser/friminutt, i vel en tredjedel leverer de inn telefonen, med tilgang i pauser og friminutt. I den siste tredjedelen har en andre ordninger. De mest vanlige her, er at det er opp til læreren å bestemme, eller at det blir vist til ordensreglementet: «(---) ikke bruke elektronisk utstyr som for eksempel mobiltelefoner mens opplæringen foregår, hvis dette ikke er avtalt med lærer» (NIFU 2024, figur 3.7, tekst s. 31).

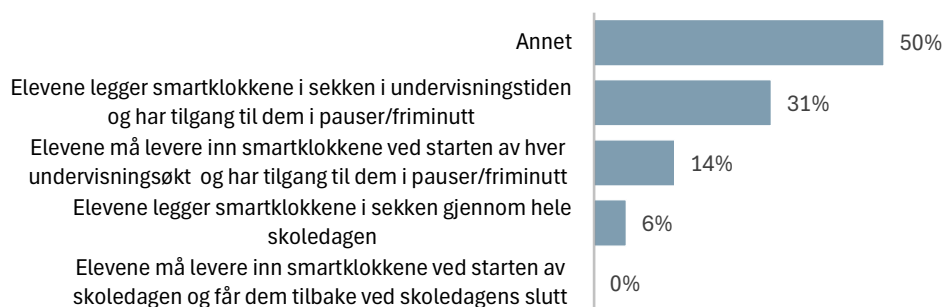
Den største endringen fra 2024 til 2025 er at andelen skoler som har markert «annet», har gått ned fra en tredjedel til en av ti. Om dette er basert på erfaringer ved den enkelte skole, eller at en har tatt Utdanningsdirektoratets tilrådinger i veilederen til følge, er vanskelig å si. Flest skoler i denne gruppen finner vi fortsatt i Oslo-området, der en av fire skoler tilhører kategorien. I hovedsak blir det gitt pedagogiske grunner til å lempe på reglene. Mobiltelefonen blir brukt som verktøy i undervisningen, ellers skal den ligge synlig på pulten. Bruk av telefonen i undervisningssammenheng skal avtales med lærer.

Skolelederne ble også stilt spørsmålet om hvordan restriksjonene for bruk av og tilgang til smartklokker er formulert ved skolen. Vi har lenger oppe i teksten sett at bare tre av ti videregående skoler har restriksjoner på bruk av smartklokke (jfr. figur 5.2). Svarene her må ses i lys av det.

Tre av ti skoleledere rapporterer at elevene legger smartklokkene i sekken i undervisningstiden og har tilgang til dem i pauser og friminutt (jfr. figur 5.10). I 14 prosent av skolene leverer elevene inn

klokkene i undervisningstiden og har tilgang til dem i pauser og friminutt. Halvparten av skolelederne har krysset av for «annet». I Oslo-området har to av tre skoleledere krysset av for dette alternativet. Ifølge tekstsvarene er det mest vanlig å ha klokken på armen i undervisningstiden utenom prøver. Noen praktiserer i tillegg ordningen med klokken i «skolemodus».

Figur 5.10: Hvordan er restriksjonene for bruk og tilgang til smartklokker formulert ved din skole? Skoleleder i videregående skole (N=36)

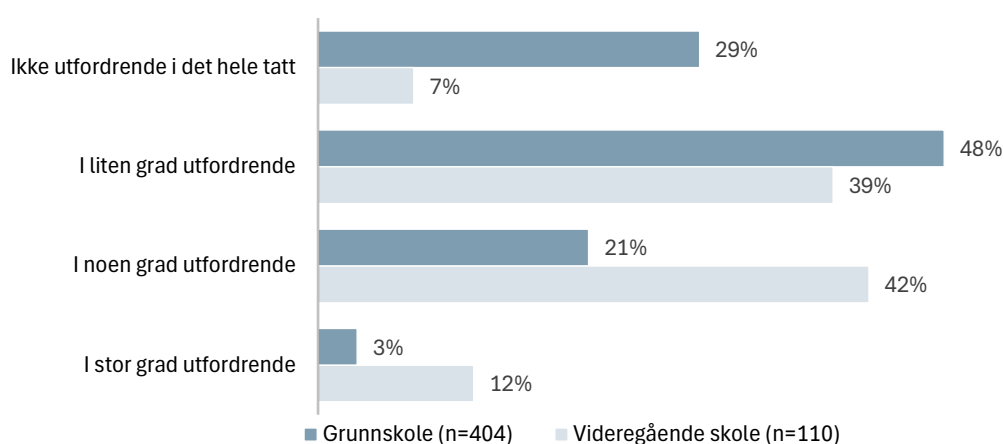


Antallet skoleledere som har svart på dette spørsmålet, er for lavt til å bryte ned tallene etter bakgrunnsvariabler.

5.6 Håndheving av restriksjonene

Skolelederne både i grunnskole og videregående skole fikk spørsmål om i hvilken grad håndhevingen av restriksjoner for tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker er utfordrende for skolen (jfr. Figur 5.11).

Figur 5.11: I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Skoleleder grunnskole og videregående skole



Svarene viser at utfordringene er ulike i de to skoleslagene. I grunnskolen svarer tre av fire skoleledere at det ikke er utfordrende i det hele tatt eller i liten grad utfordrende, mens knapt halvparten av lederne i videregående svarer det samme. I motsatt ende av skalaen svarer over halvparten av

skolelederne i videregående at håndhevingen i noen eller stor grad er utfordrende, mens en fjerdedel av lederne i grunnskolen svarer det samme.

I grunnskolen er utfordringen minst i barneskolen. Mer enn fire av fem skoleledere der melder at de ikke har utfordringer i det hele tatt eller i liten grad. En fjerdedel av ungdomsskolene og 1-10-skolene melder at håndhevingen i noen grad er utfordrende (jfr. tabell 5.7).

Tabell 5.6: I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Skoleleder grunnskole

	Ikke utfordrende i det hele tatt	I liten grad utfordrende	I noen grad utfordrende	I stor grad utfordrende
Total (n=404)	29 %	48 %	21 %	3 %
Skoletype				
Barneskole 1-7 (n=205)	41 %	44 %	14 %	1 %
Ungdomsskole 8-10 (n=85)	14 %	51 %	28 %	7 %
1-10-skoler (n=114)	18 %	52 %	26 %	4 %
Skolestørrelse				
< 100 elever (n=118)	49 %	42 %	7 %	2 %
100-299 elever (n=157)	25 %	47 %	25 %	2 %
≥ 300 elever (n=129)	15 %	53 %	27 %	5 %

I videregående skole er utfordringene størst i yrkesfaglige- og kombinerte skoler, der tre av fem skoler rapporterer at de i noen eller stor grad har utfordringer. En tredjedel av de studieforberedende skolene melder det samme (jfr. figur 5.7).

Tabell 5.7: I hvilken grad er håndheving av restriksjoner for tilgang til og bruk av mobiltelefoner og smartklokker utfordrende for din skole? Skoleleder videregående skole

	Ikke utfordrende i det hele tatt	I liten grad utfordrende	I noen grad utfordrende	I stor grad utfordrende
Total (n=110)	7 %	39 %	42 %	12 %
Skoletype				
Studieforberedende (n=25)	16 %	48 %	32 %	4 %
Yrkesfaglig (n=72)	6 %	35 %	46 %	14 %
Kombinerte skoler (n=13)	0 %	46 %	38 %	15 %
Landsdel				
Oslo-området (n=17)	6 %	65 %	24 %	6 %
Øst-Norge (n=22)	23 %	27 %	41 %	9 %
Sør- og Vest-Norge (n=42)	5 %	40 %	38 %	17 %
Midt- og Nord-Norge (n=29)	0 %	31 %	59 %	10 %

Vi ser en tydelig tendens til at utfordringene øker med elevenes alder – de er minst i barneskolen og størst i videregående skole. Det kan henge sammen med at skoledagen er ulikt organisert i de forskjellige skoleslagene. I videregående og i noen grad på ungdomstrinnet vil elevene bytte gruppe, lærer og klasserom flere ganger i løpet av en skoledag. Normalpraksisen er at elevene leverer inn telefon og eventuelt smartklokke foran hver undervisningsøkt. Dette gir mange innleveringssituasjoner hver dag, og eventuelle utfordringer og konflikter vil samlet kunne oppleves større. Et tilleggsmoment kan være at når flere lærere er involvert, kan også praksisen være ulik. Det kan gi flere utfordringer.

Sammenlignet med tilsvarende spørsmål i NIFUs undersøkelse fra våren 2024 (NIFU 2024), ser vi at utfordringene med å håndheve restriksjonene har blitt noe mindre både i grunnskolen og i videregående. I begge skoleslag er det i årets undersøkelse ca. ti prosentpoeng flere som svarer at håndhevingen ikke er utfordrende i det hele tatt eller i liten grad. Ca. ti prosentpoeng færre i begge skoleslag svarer at håndhevingen er i noen eller stor grad utfordrende. Utviklingen kan skyldes at restriksjonsreglene har vart en stund, og at de ulike gruppene i skolesamfunnet tilpasser seg praksisen. Det kan også være at det underveis er gjort mindre tilpasninger i regler og praksis for å dempe mulige konflikter.

Det er de aller minste grunnskolene som har minst utfordringer med å håndheve restriksjonene. Men det kan se ut til at effekten av å være liten avtar fort når elevtallet passerer 100. Ni av ti skoler med under 100 elever melder at de i liten grad, eller ikke i det hele tatt, har utfordringer. Det er liten forskjell i utfordringer for skoler med mellom 100 og 299 elever og for skoler med flere enn 300. Der er det syv av ti skoler som rapporterer det samme (jfr. tabell 5.6).

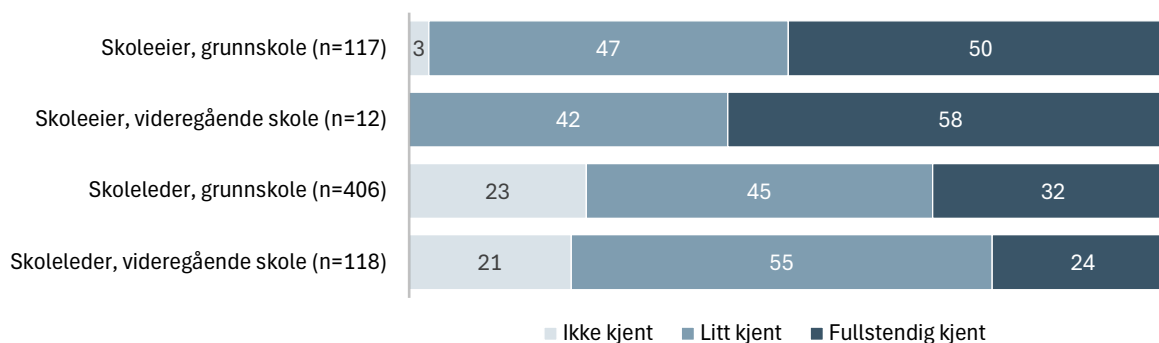
For videregående skole er tallene brutt ned på landsdel. Størst utfordringer har en i Midt- og Nord-Norge. Der melder tre av fire skoler at de har utfordringer i noen eller stor grad. I andre enden ligger Oslo-området med tre av ti skoler som rapporterer det samme (jfr. tabell 5.7). Det kan ha sammenheng med at her er det større innslag av skoler som har andre ordninger enn de anbefalte (24 prosent), (jfr. tabell 5.5).

5.7 Udirs veileder og anbefaling

I dette delkapitlet blir ledere og eiere i grunnskole og videregående skole spurt om i hvilke grad de er kjent med Utdanningsdirektoratets veileder for regulering av tilgang til og bruk av private mobiltelefoner og smartklokker i skolen. De blir også spurt om veilederen har påvirket skolens praksis omkring bruken av mobiltelefon og smartklokke.

Nesten 80 prosent av skolelederne både i grunnskolen og i videregående skole er litt eller fullstendig kjent med veilederen. I svarene fra skoleeierne både i grunnskolen og videregående går det fram at så godt som alle er kjent med veilederen (jfr. figur 5.12).

Figur 5.12: 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?

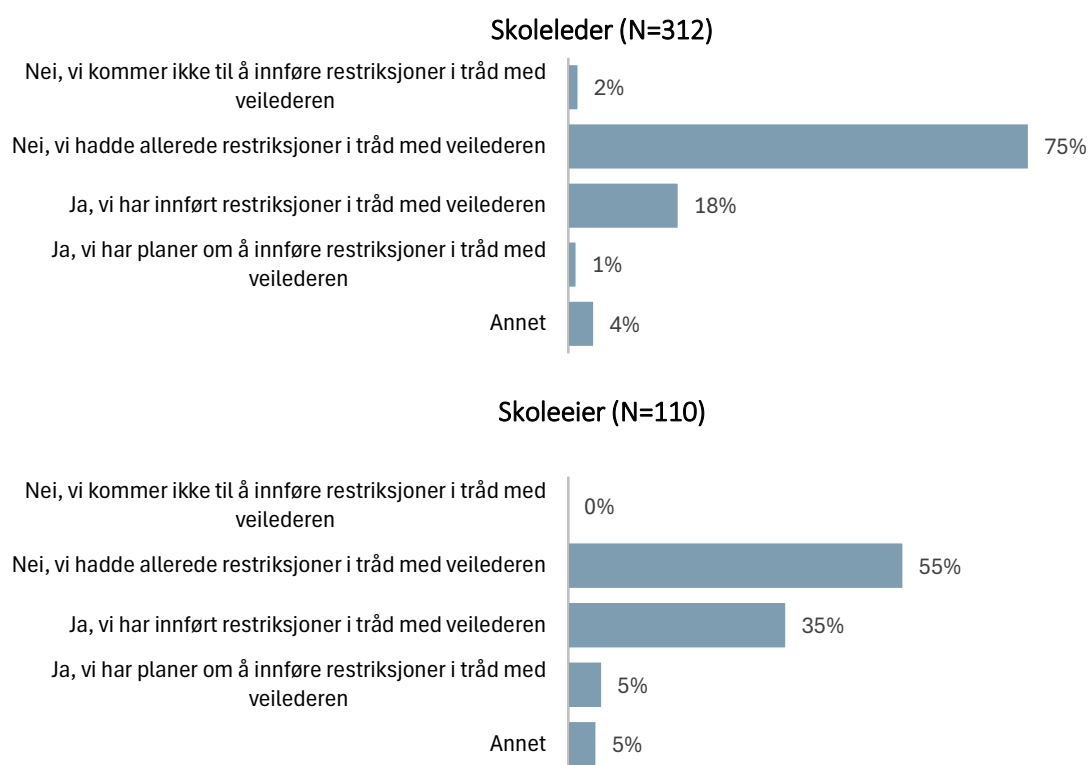


Den mest interessante forskjellen her er at mens hver femte skoleleder både i grunnskolen og i videregående skole ikke er kjent med veilederen, er det nesten ingen skoleeier som er ukjent med

den. Er det slik at informasjon fra Utdanningsdirektoratet, som opplagt burde nå skolene, stopper opp hos noen av skoleeierne? Eller kan det være at informasjonsmengden for en skoleleder med mange oppgaver er så stor, at noe går tapt? Kanskje er informasjonssvikten en kombinasjon av dette. Skoleeier har over tid fått en mer sentral rolle i styringslinjen fra sentrale skolemyndigheter til skolene. God informasjonsflyt er viktig for at denne ordningen skal fungere godt.

På spørsmålet om veilederen har påvirket praksisen omkring bruk av mobil og smartklokke i skolen, svarer tre av fire av lederne i grunnskolen nei, og at de allerede hadde restriksjoner i tråd med veilederen (jfr. Figur 5.13).

Figur 5.13: Har veilederen påvirket praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen? Grunnskole



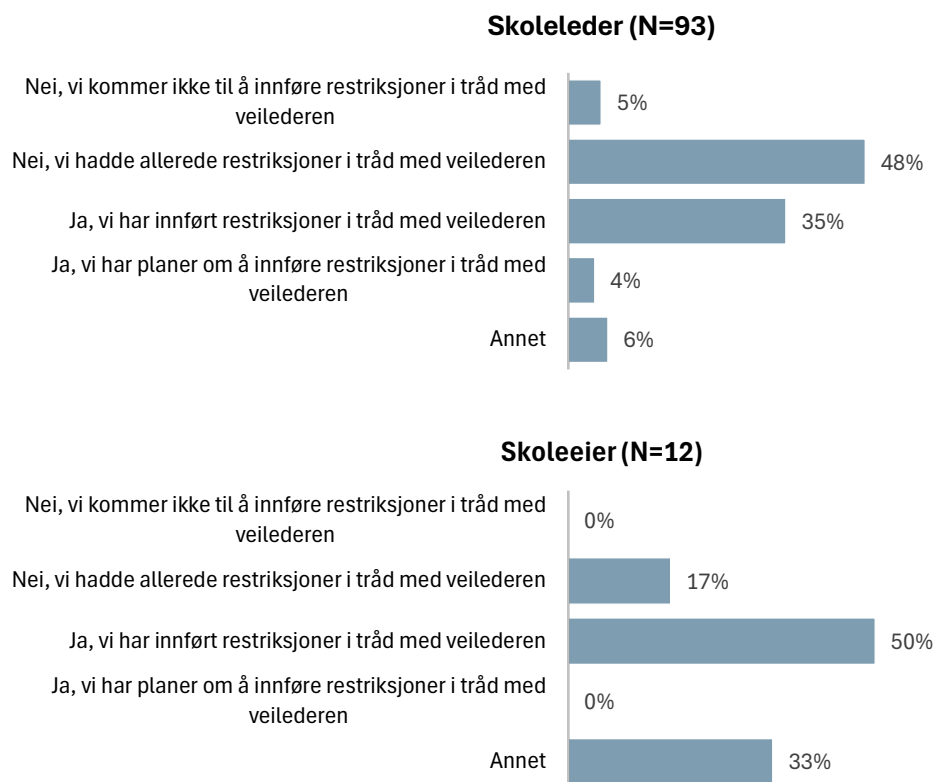
Dette viser at skolene var kommet langt i å innføre restriksjoner før veilederen var kjent, og at restriksjonene som ble innført, var i tråd med veilederen. At det kunne skje, henger nok sammen med at de viktigste tiltakene i veilederen var kjent før veilederen var sendt ut. De fleste skolene som ikke var i gang, innførte restriksjoner i tråd med veilederen, når den ble kjent. Vi kan derfor si at veilederen var med å fullføre et løp i grunnskolen, som var kommet langt før veilederen var kjent. Om det hadde skjedd uten veileder, er vanskelig å si, men at bare to prosent av lederne svarer at de ikke vil innføre restriksjoner i tråd med veilederen, tyder på et sterkt ønske fra lederne om å innføre slike restriksjoner.

Skoleeiernes svar bekrefter svarene fra lederne i grunnskolen, selv om de fordeler seg ulikt på de to svaralternativene som har høyest score. Mens tre fjerdedeler av skolelederne mener at restriksjonene var innført før veilederen kom, er det vel halvparten av eierne som er enig i det.

I svarene fra videregående er det større forskjeller mellom lederne og eierne. Mens halvparten av lederne svarer nei på spørsmålet om veilederen har påvirket praksis omkring bruk av mobil og

smartklokke i skolen, og at de allerede hadde restriksjoner i tråd med veilederen, svarer bare en av fem eiere det samme (jfr. figur 5.14).

Figur 5.14: Har veilederen påvirket praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen?
Videregående skole



Det er også grunn til å merke seg at mens seks prosent av lederne har krysset av for «annet», gjelder dette for hele en av tre skoleeiere. Tekstsvarene fra skoleeierne gir ikke noe entydig svar på hvilke andre ordninger som finnes. Det vises til at arbeidet med restriksjoner er delegert til den enkelte skole, og at praksis er regulert i skolereglementet. Det kan virke som at eiernes høye score for «annet», mer er et uttrykk for at fastsetting og håndheving av restriksjonene er delegert til skolene, enn at det finnes et mylder av alternative ordninger, som ikke er i tråd med direktoratets veileder.

For videregående kommer det også fram interessante forskjeller når vi bryter ned tallene fra skolelederne på skoletype, skolestørrelse og kommunestørrelse (jfr. tabell 5.8). En av fire kombinerte skoler (med både yrkesfag og studieforbereidende) oppgir at de ikke planlegger å innføre restriksjoner i tråd med veilederen. Nesten ingen ledere fra rene studieforbereidende eller yrkesfaglige skoler krysser av for det samme.

Alle skoleledere som svarer at de ikke kommer til å innføre restriksjoner i tråd med veilederen, hører til i gruppen for små skoler (under 250 elever). Når vi også ser at en av fire skoler i små kommuner (mindre enn 5000 innbyggere) ikke vil ha restriksjoner, mens bare en av ti skoleledere i mellomstore eller store kommuner (kommuner med opptil 20 000 eller over 20 000 innbyggere) krysser av for det samme, avtegner det seg et mønster: En typisk skole uten restriksjoner på bruk av mobil og smartklokke er en liten videregående skole med både yrkesfaglig og studieforbereidende tilbud i en

liten kommune. Når situasjonen er slik, kan det være at både skole- og lokalmiljø er så små og oversiktlig, at en ikke behøver å innføre særskilte restriksjoner for å ha et godt lærings- og skolemiljø.

Tabell 5.8: Har veilederen påvirket praksis omkring bruk av mobil og smartklokker på skolen?
Skoleleder, videregående skole

	Nei, vi kommer ikke til å innføre restriksjoner i tråd med veilederen	Nei, vi hadde allerede restriksjoner i tråd med veilederen	Ja, vi har innført restriksjoner i tråd med veilederen	Ja, vi har planer om å innføre restriksjoner i tråd med veilederen	Annet
Total (n=93)	5 %	48 %	35 %	4 %	6 %
Skoletype					
Studieforberedende (n=23)	4 %	43 %	39 %	4 %	9 %
Yrkesfaglig (n=61)	3 %	52 %	34 %	3 %	7 %
Kombinerte skoler (n=9)	22 %	33 %	33 %	11 %	0 %
Skolestørrelse					
< 250 elever (n=40)	13 %	45 %	35 %	0 %	8 %
250-499 elever (n=33)	0 %	52 %	39 %	3 %	6 %
>= 500 elever (n=18)	0 %	50 %	33 %	11 %	6 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=9)	22 %	44 %	33 %	0 %	0 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=29)	7 %	48 %	34 %	3 %	7 %
≥ 20 000 innbyggere (n=55)	2 %	49 %	36 %	5 %	7 %

Spørsmål om skoleledere og skoleeiere var kjent med Utdanningsdirektoratets veileder, og om den hadde påvirket praksis, ble også stilt i NIFUs undersøkelse fra våren 2024 (NIFU 2024). Nesten ingen skoleledere var da ukjent med veilederen. Hver femte leder både i grunnskolen og videregående skole melder i årets undersøkelse at de ikke er kjent med veilederen. Dette er overraskende tall som ikke uten videre lar seg forklare. En mulig årsak kan være at veilederen legger vekt på skoleeiers ansvar for både å utforme og iverksette restriksjoner i tråd med veilederen. Et redusert ansvar for skolelederne kan også ha ført til en viss passivitet, og en «dette tar skoleeierne seg av»-holdning. En medvirkende forklaring kan være at NIFUs undersøkelse lå nærmere i tid til publiseringen av veilederen. Etter hvert som tiden går, blir innholdet en slags «allmennkunnskap» som en ikke nødvendigvis knytter til veilederen.

På spørsmålet om veilederen hadde påvirket praksis for mobil- og smartklokkebruk, er der ingen vesentlige forskjeller i de to undersøkelsene.

5.8 Oppsummering

- ◆ Målsettingen om å innføre restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner for grunnskolen er langt på vei innfridd.
- ◆ For smartklokker er målet nådd for barneskolens del, i noe mindre grad for ungdomstrinnet.
- ◆ Ansvar for å innarbeide restriksjonene i skolereglementet ligger i hovedsak hos de kommunale skoleeierne.
- ◆ I videregående skole er målet delvis nådd når det gjelder mobiltelefon, men langt ifra nådd for smartklokke.

- ◆ Skoleeier har en mer passiv rolle i innføringen av restriksjoner i videregående skole enn i grunnskolen.
- ◆ I grunnskolen er det mer vanlig at det er skoleeier som bestemmer om det skal være restriksjoner på tilgang til og bruk av mobiltelefoner enn i videregående skole.
- ◆ I grunnskolen er flere grupper involvert i beslutningsprosessen ved innføring av restriksjoner enn i videregående skole.
- ◆ I grunnskolen er det mest vanlig å be elevene levere inn mobiltelefonen ved starten av dagen og å gi den tilbake ved skoleslutt.
- ◆ Også smartklokke er mest vanlig å levere inn, men flere skoler på ungdomstrinnet lar elevene beholde klokken på armen i «skolemodus».
- ◆ I videregående skole er det mest vanlig å levere inn mobilen ved starten av hver undervisningsøkt med tilgang i pauser. Restriksjonene for smartklokke er mildere.
- ◆ Utfordringene med å håndtere restriksjonene er større i videregående skole enn i grunnskolen. I grunnskolen er de større på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. I videregående skole er det yrkesfaglige og kombinerte skoler som har størst utfordringer.
- ◆ Alle skoleeierne i grunnskolen og videregående skole er kjent med veilederen. Hver femte skoleleder kjenner ikke til den.
- ◆ Veilederen har i liten grad påvirket praksis for bruk av mobiltelefon og smartklokke. Det henger sammen med at innføringsprosessen var kommet langt før veilederen ble kjent.

Kapittel 6: Skolen som praksisarena for studenter

Lærerstudentenes møte med skolen i praksisperioden kan være avgjørende for om de vil velge skolen som sin fremtidige arbeidsplass. Måten skolene organiserer praksisen på, om en møter praksislærere med god kompetanse, om innholdet blir opplevd som relevant for lærerjobben, og om skolen fremstår som en lærende organisasjon, ved at læringen går begge veier – fra skole til student og lærerutdanning og omvendt, er viktige faktorer i så måte. I dette kapitlet presenterer vi svar på en rekke spørsmål som til sammen tegner et bilde av skolen som praksisarena for studenter.

6.1 Innledning

Praksis er en viktig del av den helhetlige profesjonsutdanningen som skal forberede lærerstudenter til læreryrket. Et av innsatsområdene i strategien «Lærerutdanning 2025» er å styrke praksisopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Dette er fulgt opp med tiltak i strategien for rekruttering til lærerutdanning og læreryrket og i stortingsmelding om profesjonsutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2024a). Formålet er å styrke praksisrelevansen i lærerutdanningen gjennom et forpliktende samarbeid om den forskningsbaserte og erfaringsbaserte kunnskapen som lærerutdanningen bygger på. Et godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisskole ses som avgjørende for kvaliteten i studentenes praksis og utdanningene som helhet.

Forskningslitteraturen har beskrevet samarbeidet mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner som komplekst og krevende. På den ene siden kan dette knyttes til *relasjonen partene har til hverandre*. Blant annet har denne relasjonen blitt beskrevet som distansert (Cohen, Hoz, & Kaplan, 2013; Ulvik, Eide, Helleve, & Kvam, 2021). Utfordringer knyttet til en ujevn maktfordeling mellom partene, har også blitt påpekt, noe som kan tenkes å forsterke en eventuell distanse. Praksisfeltet har tradisjonelt blitt oppfattet som et sted for å finpusse det som studentene har lært ved utdanningsinstitusjonen (Billett, 2010). Lærerstudenter har imidlertid beskrevet praksisperiodene som svært viktige for deres profesjonelle utvikling og læring (Korthagen, 2010; Ulvik, Helleve, & Smith, 2018).

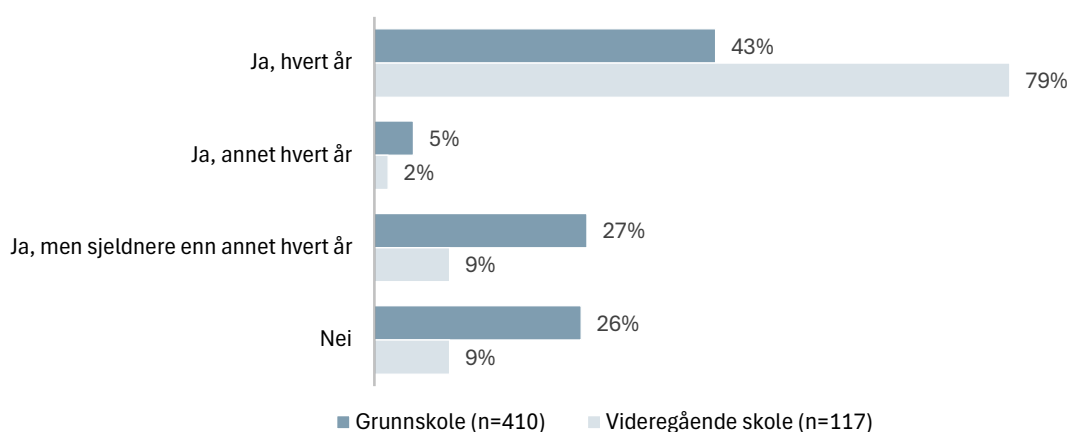
På den andre siden kan kompleksiteten i samarbeidet ses i lys av *sammenhengen mellom teoretisk og praktisk kunnskap*. Selv om teori og praksis kan forstås som uløselig sammenknyttet (Kvernbekk, 2012), har forskning på lærerutdanning i flere tiår pekt på utfordringer med å koble disse elementene i profesjonsutdanningen (Korthagen, 2010; Ulvik mfl., 2018). Teoretisk og praktisk kunnskap spiller ulike roller i profesjonsutdanningen (Bernstein, 2020). Hvordan kunnskapsformene skal forstås og tilnærmes, har sammenheng med hvilke læreridentiteter man ønsker å utvikle, noe som har vært utgangspunkt for spenninger på forskningsfeltet (Hansen, 2008; Haugen & Hestbekk, 2015). Lærerutdanningen har vært kritisert for å være fragmentert og mangle relevans for yrkesutøvelse. Lærerstudenter har eksempelvis uttrykt misnøye med hvordan teori og praksis kobles (Munthe, Ruud, & Malmo, 2020), og synes totalt sett å være mindre fornøyde med utdanningen sin enn studenter på andre utdanningsprogram (NOKUT, 2024).

I dette kapitlet presenteres funn fra Spøringer til Skole-Norge om skolene som praksisarena. Dette er et område hvor det finnes relativt lite forskningsbasert kunnskap fra tidligere. Munthe mfl. (2020) identifiserer manglende kunnskap om skolenes praksisopplæringsplaner i en gjennomgang av studier på feltet. Mer kunnskap om dette ses som nødvendig i prosesser for å styrke kvaliteten i lærerutdanningene og lærerprofesjonen. Funnene i dette kapitlet bidrar til å tegne et bilde av hvordan skoler og skoleeiere tilrettelegger for praksis, hvordan skolene samarbeider med lærerutdanningene, og hvordan skolen som organisasjon nyttiggjør seg av kompetansen som studentene besitter og utvikler underveis i utdanningen.

6.2 Praksisskoler

Vi stilte spørsmål til skolelederne, både i grunnskolen og den videregående skolen, om de tar imot studenter fra lærerutdanningene (se figur 6.1). Lederne melder at hele fire av fem videregående skoler tar imot studenter hvert år, mens vel to av fem grunnskoler gjør dette årlig. I grunnskolen er det vanligere å ta imot studenter sjeldnere. Hver tredje skole tar imot studenter annet hvert år eller sjeldnere.

Figur 6.1: Tar skolen imot studenter fra lærerutdanningene? Skoleledere. Prosent.



I tabell 6.1 er tallene for grunnskolene fordelt på noen viktige kjennetegn ved skolene. Vi finner at ungdomsskolene tar imot lærerstudenter oftere enn barneskolene. Også skolestørrelsen virker markant inn. Jo større skolen er, jo større sannsynlighet er det for at den tar imot studenter. Tre av fire av de største skolene tar imot studenter årlig. Tilsvarende tall for de minste er en av ti. Den samme variasjonen finner vi når det gjelder kommunestørrelse. Den mest typiske mottakeren av lærerstudenter er en stor ungdomsskole i en relativt stor kommune i et sentralt område.

I videregående skole er det skoler med yrkesfaglige programmer som tar imot flest studenter, hele ni av ti gjør dette årlig (jfr. tabell 6.2). Tallet er noe lavere for studieforberedende og kombinerte skoler, ca. tre av fem. Også her er skolens størrelse av betydning. Samtlige skoler i utvalget med mer enn 500 elever tar imot studenter årlig, mens tre av fem av skolene med mindre enn 250 elever gjør det samme.

Tabell 6.1: Tar skolen imot studenter fra lærerutdanningene? Ledere i grunnskolen.

	Ja, hvert år	Ja, annet hvert år	Ja, men sjeldnere enn annet hvert år	Nei
Total (n=410)	43 %	5 %	27 %	26 %
Skoletype				
Barneskole 1-7 (n=208)	42 %	3 %	25 %	30 %
Ungdomsskole 8-10 (n=87)	67 %	6 %	21 %	7 %
1-10-skoler (n=115)	26 %	7 %	34 %	33 %
Skolestørrelse				
< 100 elever (n=121)	12 %	2 %	40 %	45 %
100-299 elever (n=160)	39 %	9 %	28 %	24 %
≥ 300 elever (n=129)	77 %	2 %	12 %	10 %
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=54)	13 %	7 %	44 %	35 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=120)	33 %	4 %	39 %	24 %
≥ 20 000 innbyggere (n=236)	55 %	5 %	16 %	25 %
Sentralitet				
Minst sentrale (n=104)	19 %	6 %	43 %	32 %
Mellomsentrale (n=180)	41 %	5 %	26 %	28 %
Mest sentrale (n=126)	64 %	4 %	13 %	18 %

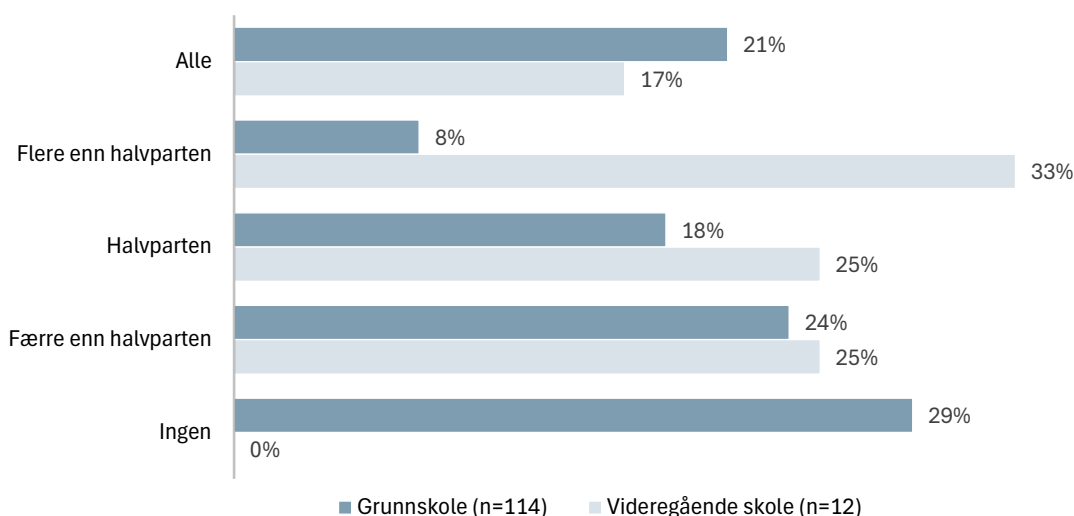
Et klart funn i materialet både for videregående og grunnskole er at skolestørrelse har betydning for om en tar imot praksisstudenter. Det kan også være en delforklaring til at grunnskolen generelt tar imot færre studenter enn videregående, ettersom grunnskolene jevnt over er mindre enn videregående skoler.

Tabell 6.2: Tar skolen imot studenter fra lærerutdanningene? Ledere i videregående skole

	Ja, hvert år	Ja, annet hvert år	Ja, men sjeldnere enn annet hvert år	Nei
Total (n=117)	79 %	2 %	9 %	9 %
Skoletype				
Studieforberedende (n=29)	59 %	0 %	14 %	28 %
Yrkesfaglig (n=74)	91 %	1 %	7 %	1 %
Kombinerte skoler (n=14)	64 %	7 %	14 %	14 %
Skolestørrelse				
< 250 elever (n=49)	61 %	4 %	18 %	16 %
250-499 elever (n=44)	93 %	0 %	5 %	2 %
≥ 500 elever (n=21)	100 %	0 %	0 %	0 %
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=14)	64 %	0 %	14 %	21 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=36)	83 %	3 %	14 %	0 %
≥ 20 000 innbyggere (n=67)	81 %	1 %	6 %	12 %
Sentralitet				
Minst sentrale (n=30)	70 %	3 %	17 %	10 %
Mellomsentrale (n=44)	84 %	2 %	9 %	5 %
Mest sentrale (n=43)	81 %	0 %	5 %	14 %

Også skoleeierne fikk spørsmål om i hvilken grad skolene deres tar imot praksisstudenter fra lærerutdanningene. Svarene er vist i figur 6.2. To av ti skoleeiere i grunnskolen melder at alle skolene i kommunen tar imot studenter, mens tre av ti rapporterer at ingen skoler er mottakere. Knappt to av ti skoleeiere i fylkeskommunene melder at alle skolene tar imot studenter.

Figur 6.2: Hvor mange av skolene i kommunen/fylket tar imot studenter fra lærerutdanningene? Skoleeiere.



Samlet sett er det grunnlag for å si at det er en positiv holdning i skolene til å legge til rette for og å ta imot praksisstudenter fra lærerutdanningene. I hvor stor grad dette blir gjort, er avhengig av faktorer som skolestørrelse, kommunestørrelse og sentralitet.

Skoleeierne som svarte at ingen eller færre enn halvparten av skolene tar imot studenter, ble spurt om hva som var årsakene til dette i et åpent tekstfelt. Tekstsvarene bygger opp under samme forståelse. Nesten ingen sier at skolen ikke vil ta imot studenter. Noen få viser til at de er en liten skole med få lærere med veiledningskompetanse. De aller fleste som ytrer seg i tekstsvarene både fra grunnskole og videregående, melder at de gjerne tar imot studenter, men at de er en liten skole langt unna relevante studiested, og at de aldri får spørsmål om å være praksisskole. «Vi ligg for langt borte frå utdanningsinstitusjonane», melder en skoleeier fra en liten kommune med lavest sentralitet på Østlandet.

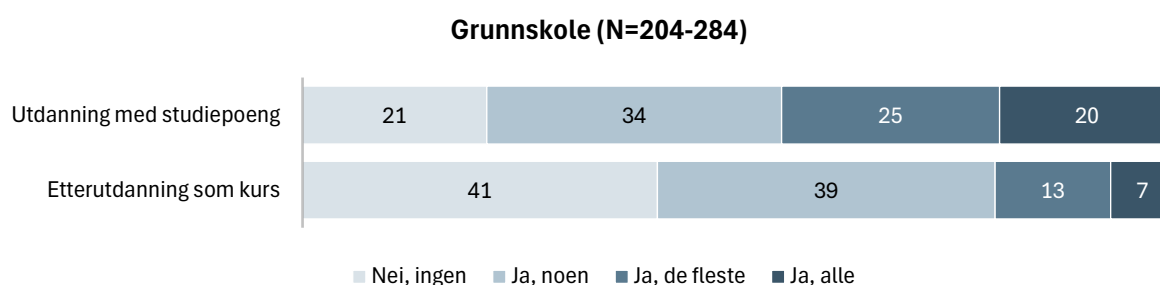
Når desentrale skoler i liten grad tar imot praksisstudenter, handler det mer om at lærerutdanningene ikke etterspør slike praksisplasser, enn at skolene ikke vil ta imot. Avstand mellom skole og lærested synes å være en avgjørende grunn, mer enn at skolene blir vurdert til ikke å kunne gi god nok praksis for studentene. En effekt av dette kan være at skoler med lav sentralitet, ofte små skoler, går glipp av læring og utvikling som følger med at en jevnlig tar imot praksisstudenter.

6.3 Praksislærernes kompetanse

Skolene ble videre spurt om hvilken kompetanse praksislærerne har i veiledning. Figur 6.3 og 6.4 viser praksislærernes kompetanse i veiledning, henholdsvis i grunnskole og videregående. Det er spurt etter både studiepoenggivende utdanning og etterutdanning i form av kurs.

I grunnskolen rapporterer rektorene i knapt halvparten av skolene at de fleste eller alle praksislærerne har studiepoenggivende utdanning i veiledning. I vel en femtedel av skolene er det ingen som har slik utdanning. I en femtedel av skolene har de fleste eller alle praksislærerne fått etterutdanning i veiledning i form av kurs. Knapt halvparten av rektorene rapporterer at ingen av praksislærerne har slik etterutdanning (jfr. figur 6.3).

Figur 6.3: Har praksislærerne følgende kompetanse i veiledning? Ledere i grunnskolen. Prosent.



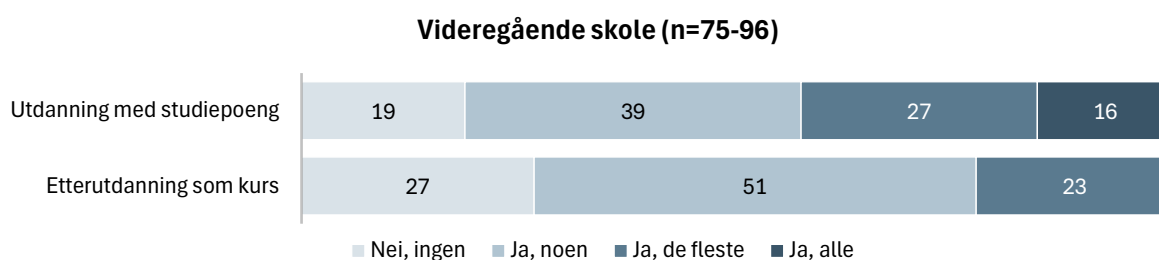
Også her ser vi at skole- og kommunestørrelse er av betydning (jfr. tabell 6.3). Tabellen viser hvor mange som har etterutdanning som kurs, brutt ned på kjennetegn ved skolen. I de største grunnskolene med 300 elever eller mer har en fjerdedel av skolene praksislærere der de fleste har gjennomført kompetanseheving i veiledning, mens for skoler med færre enn 100 elever er det en av ti som har gjort det samme. Tilsvarende tendens ser vi når det gjelder kommunestørrelse. I store kommuner (over 20 000 innbyggere) har skolene flere praksislærere som har gjennomført kompetanseheving, enn hva skolene i mindre kommuner har.

Tabell 6.3: Har praksislærerne kompetanse i veiledning i form av etterutdanning som kurs? Ledere i grunnskolen

	Ja, alle	Ja, de fleste	Ja, noen	Nei, ingen
Total (n=204)	7 %	13 %	39 %	41 %
Skoletype				
Barneskole 1-7 (n=97)	10 %	11 %	37 %	41 %
Ungdomsskole 8-10 (n=53)	4 %	19 %	34 %	43 %
1-10-skoler (n=54)	6 %	11 %	46 %	37 %
Skolestørrelse				
< 100 elever (n=51)	2 %	10 %	37 %	51 %
100-299 elever (n=79)	6 %	5 %	44 %	44 %
≥ 300 elever (n=74)	12 %	24 %	34 %	30 %
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=24)	4 %	8 %	33 %	54 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=59)	3 %	8 %	42 %	46 %
≥ 20 000 innbyggere (n=121)	10 %	17 %	38 %	36 %

Også i videregående skole rapporterer knapt halvparten av rektorene at de fleste eller alle praksislærerne har studiepoenggivende utdanning i veiledning (jfr. figur 6.4). Tallene er også nær sammenfallende med grunnskolen når det gjelder skoler der ingen praksislærer har slik utdanning, knapt en femtedel av skolene. Halvparten av skolene melder at noen av praksislærerne har etterutdanningskurs i veiledning, og ved en femtedel av skolene har de fleste slik utdanning.

Figur 6.4: Har praksislærerne følgende kompetanse i veiledning? Ledere i videregående skole. Prosent.



Det er ved de største og mest sentrale skolene det er mest vanlig med kompetansehevende tiltak for praksislærerne (jfr. tabell 6.4). Fra ni av ti videregående skoler med over 500 elever rapporteres det at noen eller de fleste praksislærerne har kompetanse i veiledning i form av etterutdanning som kurs. Også her hjelper det at skolen i tillegg ligger i områder med høy sentralitet. I over 8 av 10 av skolene i slike områder er det noen av, eller de fleste av, praksislærerne som har kompetanse i veiledning.

Tabell 6.4: Har praksislærerne kompetanse i veiledning i form av etterutdanning som kurs? Ledere i videregående skole

	Ja, alle	Ja, de fleste	Ja, noen	Nei, ingen
Total (n=75)	0 %	23 %	51 %	27 %
Skoletype				
Studieforberedende (n=14)	0 %	36 %	29 %	36 %
Yrkesfaglig (n=55)	0 %	20 %	56 %	24 %
Kombinerte skoler (n=6)	0 %	17 %	50 %	33 %
Skolestørrelse				
< 250 elever (n=29)	0 %	10 %	41 %	48 %
250-499 elever (n=30)	0 %	23 %	60 %	17 %
>= 500 elever (n=15)	0 %	47 %	47 %	7 %
Landsdel				
Oslo-området (n=14)	0 %	36 %	43 %	21 %
Øst-Norge (n=9)	0 %	33 %	56 %	11 %
Sør- og Vest-Norge (n=30)	0 %	17 %	50 %	33 %
Midt- og Nord-Norge (n=22)	0 %	18 %	55 %	27 %
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=8)	0 %	13 %	50 %	38 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=25)	0 %	8 %	68 %	24 %
≥ 20 000 innbyggere (n=42)	0 %	33 %	40 %	26 %
Sentralitet				
Minst sentrale (n=20)	0 %	5 %	60 %	35 %
Mellomsentrale (n=28)	0 %	11 %	57 %	32 %
Mest sentrale (n=27)	0 %	48 %	37 %	15 %

At det er mest vanlig med kompetansehevende tiltak i store, sentrale skoler, henger nok sammen med at det er her etterspørselen etter praksisplasser er størst. Incentivene til å bruke ressurser på å styrke kompetansen vil naturlig være lavere når de i mindre grad får bruk for den.

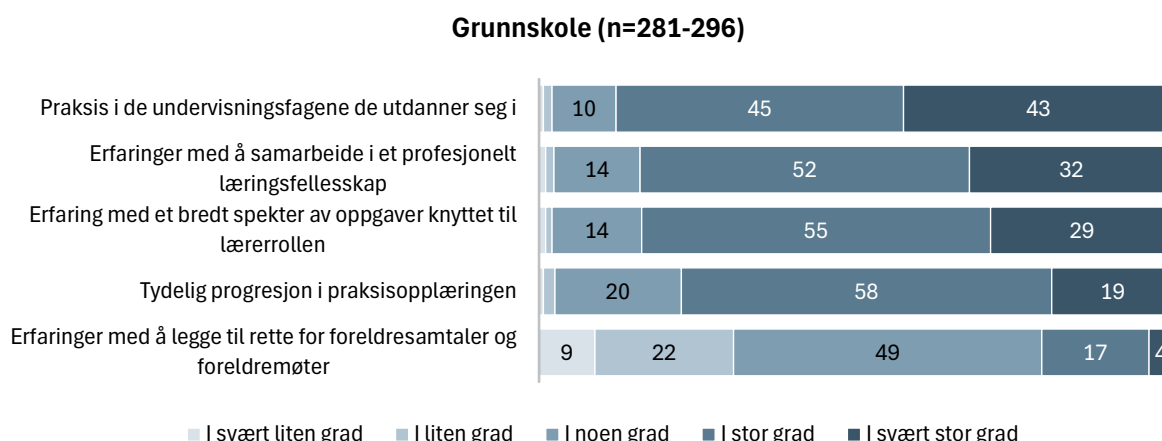
Samlet sett viser tallene at i hver femte skole, både grunnskole og videregående, mangler praksislærerne formell kompetanse i veiledning (jfr. figur 6.3 og 6.4). Dette blir neppe fullt ut kompensert ved etterutdanningskurs i veiledning, ettersom praksislærerne ved over 40 prosent av grunnskolene og 30 prosent av de videregående skolene mangler slik etterutdanning. Skjevfordelingen

av kompetansen til fordel for store og sentrale skoler gjør kompetansemangelen større ved mindre og desentrale skoler.

6.4 Innholdet i praksisopplæringen

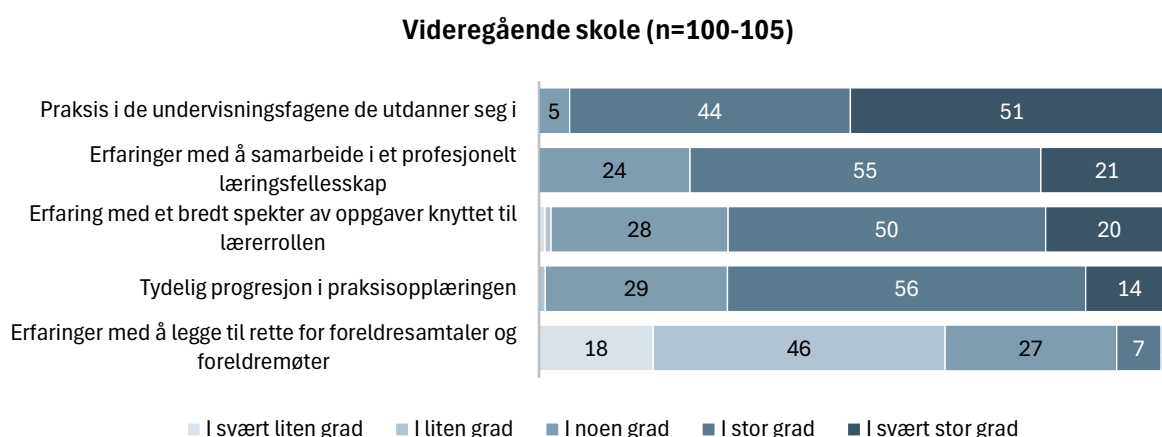
Skolelederne ble også bedt om å ta stilling til en rekke utsagn som til sammen gir et bilde av innholdet i praksisopplæringen. Vi begynner med lederne i grunnskolen.

Figur 6.5: I hvilken grad passer følgende utsagn for skolens tilrettelegging av praksisopplæringen? Ledere i grunnskolen. Prosent.



Ni av ti grunnskoler melder at praksisopplæringen i stor eller i svært stor grad er tilrettelagt for å gi studentene praksis i undervisningsfagene de utdanner seg i (jfr. figur 6.5). Nær like mange rapporterer at praksisopplæringen i stor eller svært stor grad er tilrettelagt for å gi studentene erfaring i mer profesjonsrettede oppgaver som samarbeid i læringsfellesskapet og ulike oppgaver knyttet til lærerrollen.

Figur 6.6: I hvilken grad passer følgende utsagn for skolens tilrettelegging av praksisopplæringen? Ledere i videregående skole (prosent)



Den samme tendensen ser vi i tallene fra de videregående skolene (jfr. figur 6.6). Her legger nærmest alle skolene i stor og svært stor grad til rette for praksis i fagene studentene utdanner seg i. Også i videregående blir det lagt vekt på de profesjonsrettede oppgavene. Tre av fire skoler melder at

praksisopplæringen i stor eller svært stor grad er tilrettelagt for å gi studentene erfaring i samarbeid i læringsfellesskapet, og i oppgaver knyttet til lærerrollen.

Vi ser at både grunnskolene og de videregående skolene legger vekt på å tilrettelegge praksisopplæringen for å ivareta både studentenes behov for praksis i undervisningsfagene og i det brede spekteret av oppgaver knyttet til profesjonsutøving og lærerrolle. At videregående legger noe mer vekt på det første og grunnskolen på det andre, handler nok litt om både ulike behov og tradisjoner i de to skoleslagene. Men forskjellen er liten. Når også grunnskolen legger stor vekt på å gi praksis i undervisningsfagene, kan det henge sammen med at lærerutdanningen for grunnskolen nå er mer fagsentrert enn tidligere. Nye læreplaner for grunnskolen legger også større vekt på fag enn hva tidligere planer gjorde.

Både i grunnskolen og i videregående skole blir det lagt noe mindre vekt på å gi studentene erfaringer med å legge til rette for foreldresamtaler og foreldremøter. Tre av ti grunnskoler og seks av ti videregående skoler legger liten eller svært liten vekt på dette. I lys av at kontakt med hjemmet og at foreldresamtalen har blitt sterkere vektlagt de seneste årene, særlig i grunnskolen, og at mange lærere ser på dette som en krevende oppgave, kan det virke overraskende.

At studentene skal ha en tydelig progresjon i praksisopplæringen, blir tillagt stor vekt i begge skoleslagene.

6.5 Organiseringen av praksisopplæringen

Både skoleledere og skoleeiere ble bedt om å ta stilling til noen utsagn som karakteriserer organiseringen av praksisopplæringen ved skolene (jfr. figur 6.7 og 6.8).

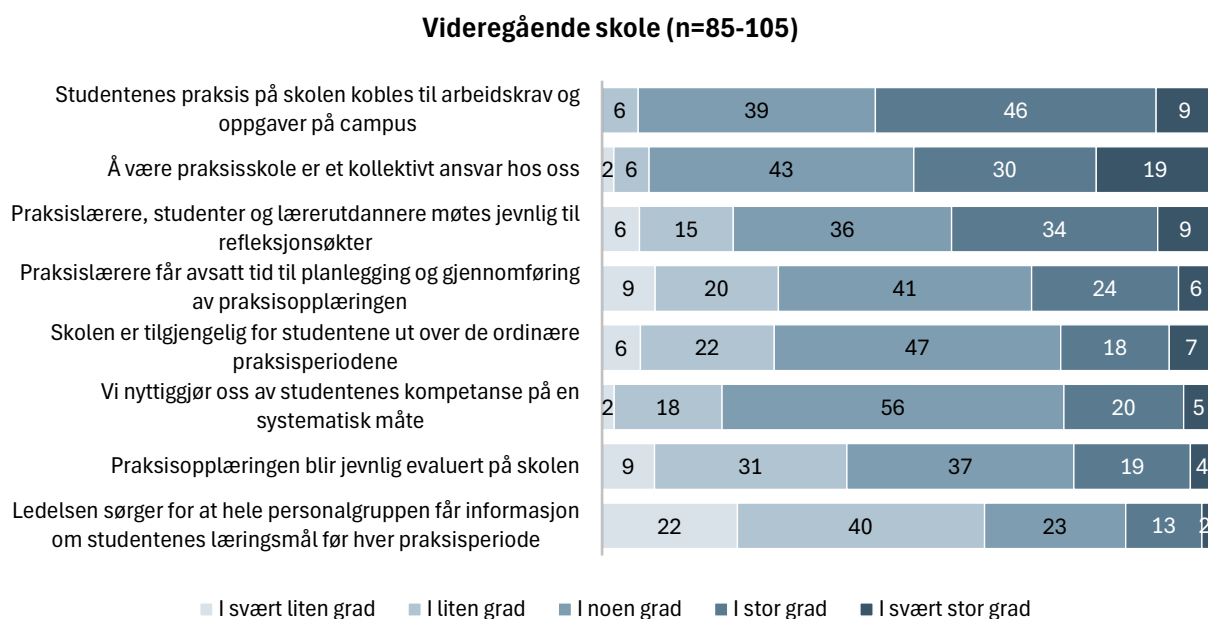
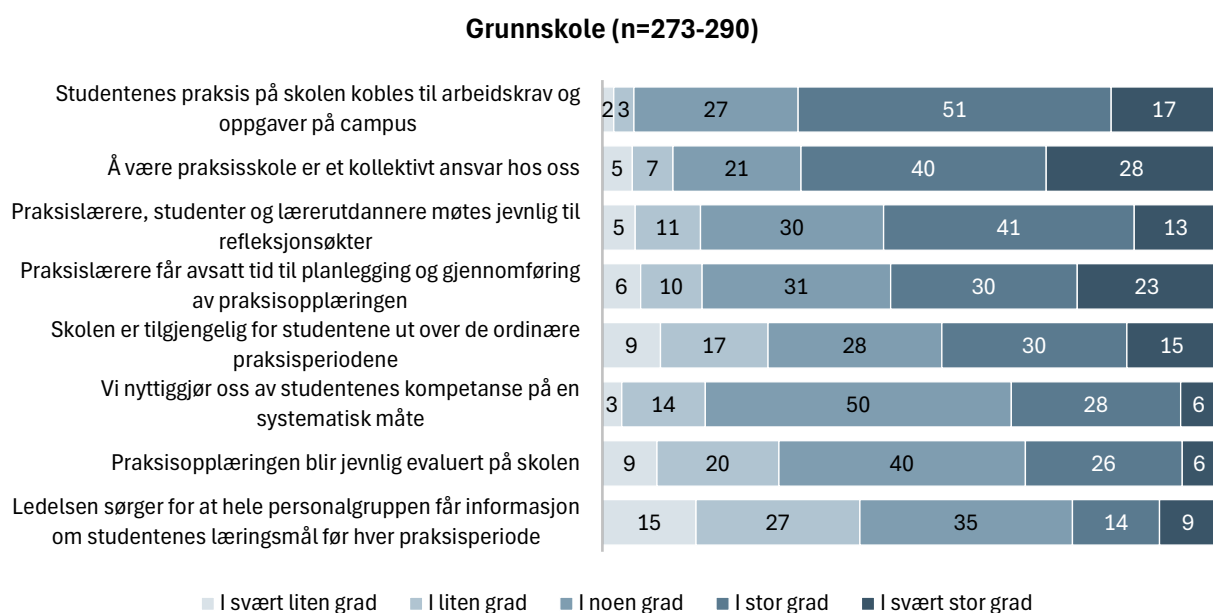
6.5.1 Sett fra skoleleders ståsted

I begge skoleslagene blir det lagt stor vekt på at det å være praksisskole er et kollektivt ansvar (jfr. figur 6.7). En rimelig forståelse av hva dette innebærer, kan være at arbeidet med praksisopplæringen er hele profesjonsfellesskapet sitt ansvar, ikke bare et ansvar for de som er direkte involvert som praksislærere og ledere. Med andre ord; en intensjon om at å være praksisskole, skal gi merverdi til hele skolen.

Om denne intensjonen gjennomsyrrer arbeidet i praksisperioden fullt ut, er noe mer usikkert. Et av utsagnene skolelederne skal ta stilling til, er om ledelsen sørger for at hele personalgruppen får informasjon om studentenes læringsmål før hver praksisperiode (jfr. figur 6.7). En målsetting med det kan nettopp være å involvere hele kollegiet i arbeidet med praksisstudentene. To av fem av grunnskolene melder at de i liten eller svært liten grad gjør dette. Tilsvarende tall for videregående skoler er mer enn tre av fem. Halvparten av skolene vil dermed ikke gi slik informasjon. Dette kan nok gi svakere involvering fra den delen av kollegiet som ikke er praksislærere, og dermed svekke målet om læring for hele profesjonsfellesskapet.

Å styrke tilknytning og samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet er en uttalt målsetting for å kunne gi en bedre praksisopplæring (jfr. innledningen til kapittelet). Flere av utsagnene skolelederne blir bedt om å ta stilling til, handler om relasjonen og kontakten mellom aktørene i praksisarbeidet, mellom lærerutdanning og skole, mellom student og praksislærer, og om hvordan dette blir tilrettelagt.

Figur 6.7: I hvilken grad passer følgende utsagn om organiseringen av praksisopplæringen for din skole? Skoleledere i grunnskole og videregående skole (prosent)



I begge skoleslagene blir det lagt vekt på å legge til rette for å fremme samhandling og å kople læring på campus med læring i praksis, mellom teori og praksis. Flere enn halvparten av de videregående skolene og syv av ti av grunnskoler melder at studentenes praksis på skolen i stor eller svært stor grad koples til arbeidskrav og oppgaver på campus. Rundt halvparten av skolene (54 prosent av grunnskolene og 43 prosent av de videregående skolene) melder om jevnlig refleksjonsmøter (i stor eller svært stor grad) mellom praksislærere, studenter og lærerutdannere. Noe svakere score er det når skolelederne blir bedt om å ta stilling til om skolene nyttiggjør seg studentenes kompetanse på en

systematisk måte. Rundt en tredjedel av skolene gjør det i stor og svært stor grad, også her med en liten overvekt til grunnskolen.

Sett i lys av at en viktig målsetting er å styrke tilknytning og samarbeid mellom skole og lærerutdanning, og å fremme sammenheng mellom teori og praksis, viser svarene at her ligger det et potensiale som ikke fullt ut er utnyttet, for eksempel ved at bare halvparten av skolene har jevnlig refleksjonsmøter mellom praksislærere, studenter og lærerutdannere.

Skolelederne melder at det i hovedsak blir avsatt tid til praksislærerne for planlegging og gjennomføring av praksisopplæringen. Mer enn fire av fem av grunnskolene avsetter tid til praksislærerne i noen, stor eller svært stor grad. Tilsvarende for videregående er fire av fem. Det er likevel grunn til å merke seg at en av fire videregående skoler i liten eller svært liten grad setter av tid til dette.

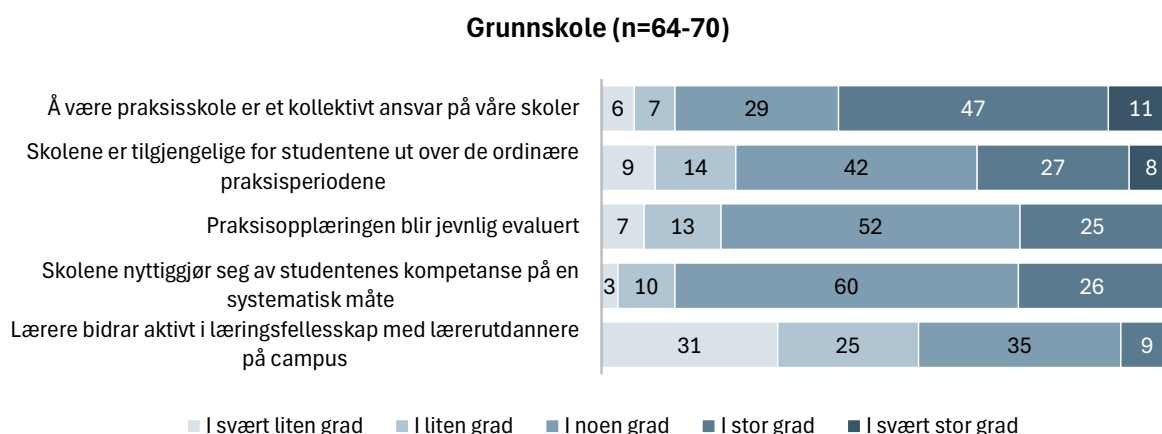
En av tre grunnskoler og en av fire videregående skoler driver i stor eller svært stor grad jevnlig evaluering av praksisopplæringen. Det er likevel mange skoler der dette ikke blir gjort i særlig grad. Hele fire av ti videregående skoler evaluerer i liten eller svært liten grad. Andelen for grunnskolen er en av fire. Dette innebærer at mange skoler går glipp av læringen som ligger i en god evaluering, og også en mulighet til å gjøre praksisopplæringen bedre.

6.5.2 Sett fra skoleeiers ståsted

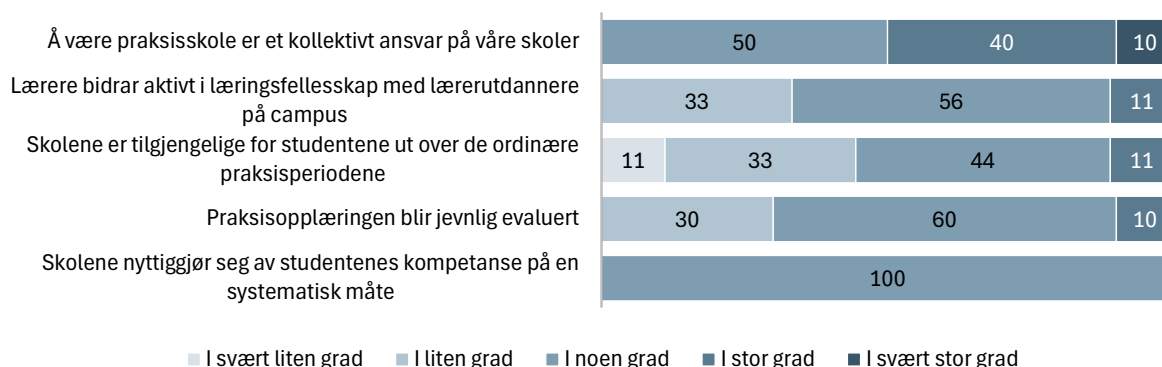
Det er ikke alltid fullt samsvar mellom skoleeierne og skoleledernes svar på samme eller lignende utsagn. For eksempel melder skolelederne i grunnskolen om et langt mer omfattende samarbeid mellom aktørene i praksisopplæringen, for eksempel med jevnlig refleksjonsmøter mellom studenter, praksislærere og lærerutdannere, enn hva skoleeierne gjør.

Noe av forskjellen i svarene kan henge sammen med at skoleeierne rapporterer samletall for alle involverte skoler i kommunen/fylkeskommunen, mens lederne rapporterer fra egen skole. Skoleeier og skoleleder har også ulike roller. Mens skoleleder står nær og deltar aktivt i aktiviteter på egen skole som det skal rapporteres fra, vil skoleeiers rolle blant annet være å koordinere aktiviteter på flere skoler og stå for kontakten til universiteter og høyskoler. Svarene fra skolelederne og skoleeierne på samme eller tilsvarende utsagn må ses i lys av dette.

Figur 6.8: I hvilken grad passer følgende utsagn om organiseringen av praksisopplæringen for skolene i din kommune/ditt fylke Skoleeiere, grunnskole og videregående skole (prosent)



Videregående skole (n=9-10)



6.6 Skoleeiers oppfølging av praksisskolene

Skoleeierne både i grunnskolen og videregående skole ble bedt om å ta stilling til en rekke utsagn som gir et bilde av skoleeiers oppfølging av praksisskolene. Også her er det ulikheter i rapporteringen mellom skoleeier og skoleleder. For eksempel melder skoleeierne i videregående skole at alle lærerne får nødvendig kompetanseutvikling. Fra avsnittet om praksislærernes kompetanse vet vi at skolelederne gir et noe mindre positivt svar.

Nesten alle skoleeiere i grunnskolen melder at universitetet eller høyskolen har tydelige retningslinjer for praksisgjennomføringen. Tilsvarende rapporterer knapt tre av fire at praksisopplæringen inngår i partnerskapet med lærerutdanningen (jfr. figur 6.9). Svarene tyder på at relasjonen mellom skoleeier og lærerutdanning i stor grad er organisert gjennom partnerskap, og at de fungerer bra.

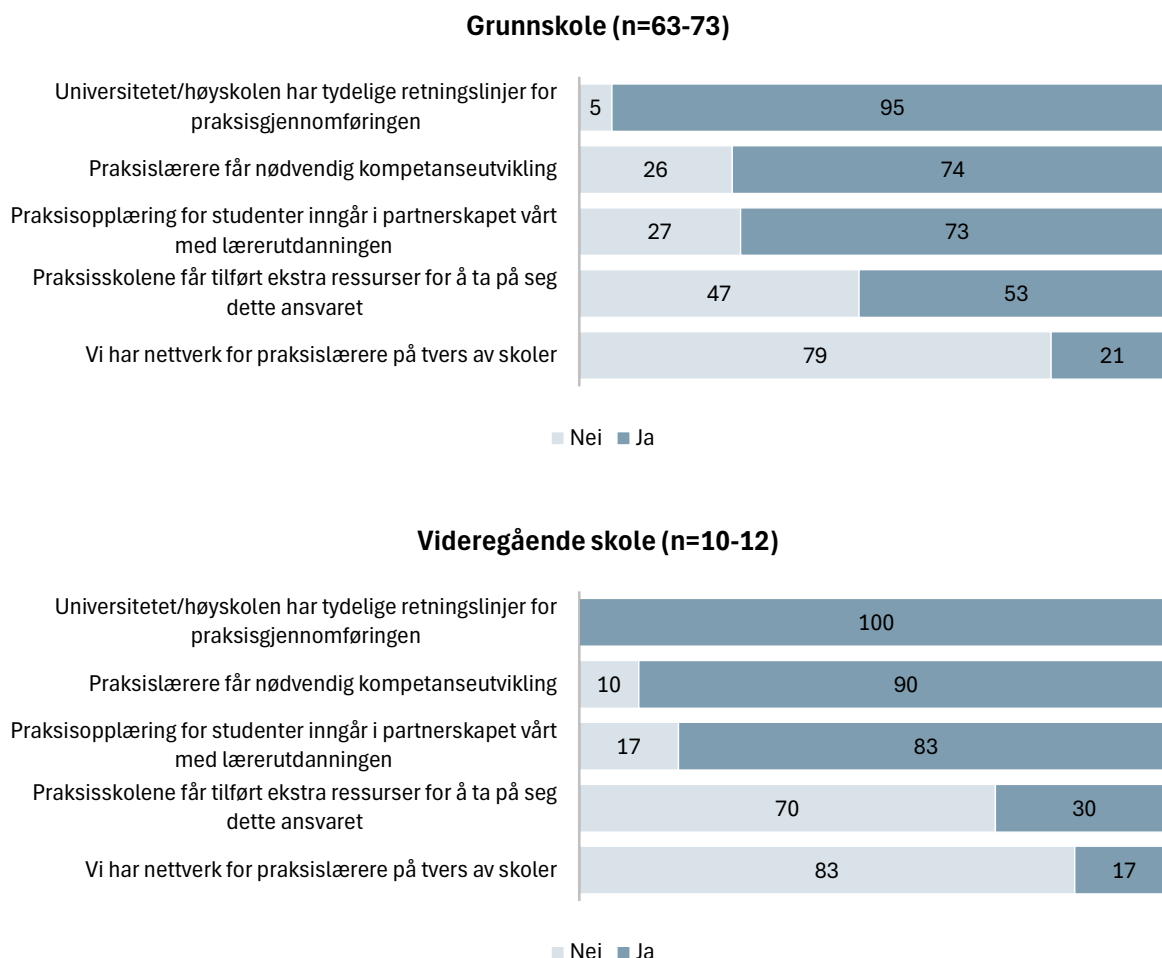
Halvparten av skoleeierne melder at praksisskolene får tilført ekstra ressurser for å ta på seg praksisopplæring. Tre av fire praksislærere får nødvendig kompetanseutvikling.

Hovedtendensen i rapporteringen fra skoleeierne i videregående skole samsvarer med det vi har sett fra skoleeierne i grunnskolen (jfr. figur 6.9). Samtlige skoleeiere rapporterer at universitetet/høyskolene har tydelige retningslinjer for praksisgjennomføringen. Svarene tyder også på at partnerskapsordningen er enda mer vanlig i videregående enn i grunnskolen, fire av fem skoleeiere i videregående melder at de har slik ordning.

Ni av ti skoleeiere rapporterer at praksislærerne får nødvendig kompetanseutvikling, mens bare tre av ti melder at praksisskolene får ekstra ressurs. Det er rimelig å tolke svarene som at med ekstra ressurser menes ressurser utover det som blir tilført gjennom øvingslæreravtalen. Få skoler får tilført slike ekstraressurser.

Det er grunn til å merke seg at forholdsvis få skoleeiere både i grunnskolen og i videregående melder at de har nettverk for praksislærere på tvers av skoler (en av fem i grunnskolen, noen færre i videregående). Slike nettverk kan være en god måte å utvikle praksisopplæringen på, og samtidig gi læring på tvers av skoler.

Figur 6.9: Hvilke utsagn passer for deres oppfølging av praksisskolen(e)? Skoleeier grunnskole og videregående skole



6.7 Oppsummering

- ◆ Det er mer vanlig å ta imot praksisstudenter i videregående skole enn i grunnskolen
- ◆ I videregående tar skoler med yrkesfaglige program imot flere praksisstudenter enn hva studieforberedende skoler gjør.
- ◆ Ungdomsskoler tar imot flere studenter enn barneskoler
- ◆ Både i videregående og i grunnskolen tar store skoler i store kommuner med høy sentralitet imot flere studenter enn små skoler i mindre kommuner med lav sentralitet
- ◆ I begge skoleslag har knapt halvparten av skolene praksislærere der de fleste eller alle har studiepoenggivende utdanning i veiledning
- ◆ I hver femte skole, både grunnskole og videregående, mangler praksislærerne studiepoenggivende kompetanse i veiledning
- ◆ Det er ved de største og mest sentrale skolene at det er mest vanlig med studiepoenggivende kompetansetiltak for praksislærerne

- ◆ Både i grunnskolen og i videregående blir praksisopplæringen tilrettelagt for å gi studentene praksis i undervisningsfagene de utdanner seg i
- ◆ Praksisopplæringen blir også tilrettelagt for å gi studentene erfaring i mer profesjonsrettede oppgaver som samarbeid i læringsfellesskapet, og oppgaver knyttet til lærerrollen
- ◆ I begge skoleslagene blir det lagt vekt på at det å være praksisskole er et kollektivt ansvar
- ◆ Det blir også lagt vekt på å fremme samhandling mellom skole og lærerutdanning og å kople læring på campus med læring i praksis, mellom teori og praksis
- ◆ I noe mindre grad er det systematikk i skolenes arbeid med å nyttiggjøre seg studentenes kompetanse
- ◆ I hovedsak blir det satt av tid til praksislærerne til planlegging og gjennomføring av praksisopplæringen
- ◆ Samarbeidet mellom skoleeiere og høyskole/universitet er i hovedsak organisert som partnerskap

Kapittel 7: Digitale ferdigheter og digital kompetanse

Den raske teknologiutviklingen har endret hverdagen i skole, utdanning, arbeidsliv og fritid. Dette stiller nye krav til skolens arbeid med digital kompetanse, kritisk tenkning og forberedelse til framtidig samfunnsdeltakelse og arbeidsliv. Utviklingen er blant annet beskrevet i Stortingsmeldingen En mer praktisk skole – Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn, der regjeringen skisserer sine ambisjoner om å utvikle en mer praktisk skole. Som en del av oppfølgingen både av Stortingsmeldingen og av evaluering av Fagfornyelsen, skal Utdanningsdirektoratet vurdere hvordan digitale ferdigheter best kan ivaretas i læreplanene og utrede innføring av et eget teknologifag. I dette kapitlet spør vi skoleledere i grunnskolen om hvordan de vurderer læreplanen som verktøy for at elevene utvikler den digitale kompetansen de har bruk for, og hvordan de stiller seg til innføringen av et eget teknologifag i skolen.

7.1 Innledning

Digitale ferdigheter er én av fem grunnleggende ferdigheter som er beskrevet i den overordnede delen av læreplanverket. Digitale ferdigheter ble inkludert som en av fem grunnleggende ferdigheter i fag allerede i 2006 gjennom Kunnskapsløftet, og senere videreutviklet gjennom Fagfornyelsen. De øvrige grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter.

At en ferdighet er definert som grunnleggende i læreplanverket, innebærer at skolen skal legge til rette for og støtte elevens utvikling av ferdigheten gjennom hele utdanningsløpet. Å utvikle kompetanse i de ulike ferdighetene anses som viktige forutsetninger for å kunne delta i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv. Dette kommer til uttrykk på ulike måter i læreplanene for de enkelte fagene. Hvert fag bidrar på forskjellig vis til utviklingen av de fem grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Digitale ferdigheter må forstås både som en integrert del av den faglige kompetansen, og som et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse. Samtidig er det slik at hva som er digitale ferdigheter, og hva som er faglig kompetanse i et gitt fag, henger tett sammen og er vanskelig å skille fra hverandre. Digitale ferdigheter skiller seg fra de øvrige grunnleggende ferdighetene ved at det ikke finnes et dedikert fag som har som særlig ansvar å ivareta utviklingen av denne kompetansen.

Evalueringen av fagfornyelsen viser at det er betydelig forskjeller i norske elevers digitale kompetanse. En stor andel elever mangler grunnleggende digitale ferdigheter, de behersker ikke datamaskinen som verktøy (Gudmundsdottir mfl., 2024). Det innebærer blant annet at disse elevene ikke vet hvordan de gir filer et egnet navn eller hvordan de kan organisere filer i mapper. Selv om elevene bruker digitale verktøy hyppig i skolehverdagen, er det ikke nødvendigvis slik at de utvikler digital kompetanse på et avansert nivå (Rohatgi mfl., 2024).

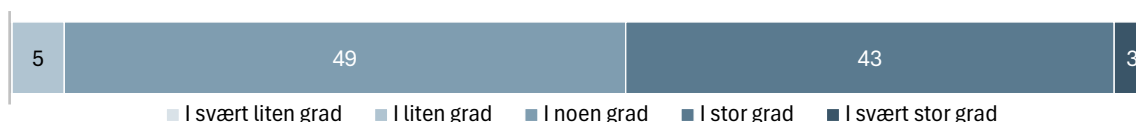
International Computer and Information Literacy Study (ICILS) viser at 40 prosent av norske elever på niende trinn scorer under nivå 2, det vil si at de befinner seg enten på nivå 1 eller under nivå 1 i digital kompetanse. Kompetansenivå 2 handler om å bruke informasjon på en enkel og tydelig måte for å løse oppgaver, for eksempel å forstå sammenhengen mellom passordlengde og styrke, kjenne igjen en URL i tekst, forklare hvorfor det er nyttig å sitere nettbaserte kilder eller plassere informasjon i riktig celle i et regneark (Hatlevik & Rohatgi, 2025). Videre fremgår det at andelen elever som scorer lavt, har økt fra 2013 til 2023 (Rohatgi mfl., 2024). I tillegg vet vi at det i ulike fag brukes tid på grunnleggende digital opplæring, som ofte foregår parallelt, men uten å inngå i en helhetlig eller systematisk struktur. I evalueringen av fagfornyelsen peker forskere derfor på at det kan være lurt å se helhetlig på opplæringen i digitale ferdigheter (Gudmundsdottir mfl., 2024).

I dette kapitlet stiller vi skoleledere på grunnskolenivå spørsmål om dagens læreplan er et godt nok verktøy for at elevene utvikler den digitale kompetansen de har behov for. I tillegg ber vi om synspunkter på hvordan læreplanen best kan legge til rette for utvikling av digital kompetanse hos elevene, og om hvordan de stiller seg til muligheten for å innføre et teknologifag i skolen. Vi spør også om på hvilket trinn et eventuelt teknologifag bør innføres.

7.2 Vurdering av dagens læreplan

Skoleledere i grunnskolen ble stilt følgende spørsmål: *digitale ferdigheter er definert som en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen (LK20). I hvor stor grad mener du at dagens læreplan er et godt nok verktøy for at elevene utvikler den digitale kompetansen de har behov for?*

Figur 7.1: Dagens læreplan er et godt nok verktøy for at elevene utvikler den digitale kompetansen de har behov for. Skoleleder, grunnskole (n=450)



Figur 7.1 viser svarfordelingen. Ingen av grunnskolelederne valgte svaralternativet 'i svært liten grad', og dette alternativet er derfor ikke synlig i figuren. Et flertall av skolelederne (54 prosent) mener at læreplanen i liten eller noen grad er et godt nok verktøy for at elevene utvikler den digitale kompetansen de har behov for. Til sammenligning mener 46 prosent at læreplanen i stor eller svært stor grad er et godt nok verktøy.

I Spørsmål til Skole-Norge våren 2024 ble skoleledere spurt om deres synspunkter på læreplanverket og fagfornyelsen som prosess, derunder om det nye læreplanverket oppfattes som en styrking av arbeidet med å utvikle elevenes digitale kompetanse. I undersøkelsen oppgir 83 prosent av grunnskolelederne at de er litt eller svært enige i dette utsagnet. Spørsmålsstillingen og svaralternativene skiller seg fra det som ble stilt i årets undersøkelse, og det gjør at vi må ta forbehold når vi sammenlikner resultatene. Tallene kan allikevel indikere at det er noe nedgang i skoleledernes vurdering av læreplanenes betydning for arbeidet med å utvikle elevenes digitale kompetanse.

Tabell 7.1: Dagens læreplan er et godt nok verktøy for at elevene utvikler den digitale kompetansen de har behov for. Skoleleder, grunnskole

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Total (n=439)	5 %	49 %	43 %	3 %
Skoletype				
Barneskole 1-7 (n=219)	4 %	47 %	47 %	2 %
Ungdomsskole 8-10 (n=96)	5 %	56 %	35 %	2 %
1-10-skoler (n=124)	6 %	48 %	40 %	6 %
Skolestørrelse				
< 100 elever (n=126)	5 %	41 %	50 %	4 %
100-299 elever (n=170)	6 %	52 %	38 %	4 %
≥ 300 elever (n=143)	2 %	53 %	43 %	2 %
Landsdel				
Oslo-området (n=73)	1 %	62 %	32 %	5 %
Øst-Norge (n=97)	6 %	45 %	47 %	1 %
Sør- og Vest-Norge (n=166)	5 %	46 %	44 %	4 %
Midt- og Nord-Norge (n=103)	4 %	50 %	45 %	2 %
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=59)	5 %	44 %	47 %	3 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=132)	5 %	47 %	45 %	3 %
≥ 20 000 innbyggere (n=248)	4 %	52 %	41 %	3 %
Sentralitet				
Minst sentrale (n=117)	4 %	49 %	44 %	3 %
Mellomsentrale (n=188)	5 %	46 %	44 %	4 %
Mest sentrale (n=134)	4 %	54 %	40 %	3 %

Tabell 7.1 viser svarfordelingen når vi bryter ned tallene på ulike bakgrunnsvariabler. Her er også kategorien 'i svært liten grad' fjernet ettersom ingen av respondentene oppga dette alternativet. Om vi slår sammen svaralternativene 'i liten grad' og 'i noen grad', samt alternativene 'i stor grad' og 'i svært stor grad', er det enklere å få øye på tendenser i tallmateriale. Det er særlig tre tendenser som er verdt å trekke frem.

Skoleledere i Oslo-området skiller seg ut sammenliknet med de øvrige landsdelene. Her oppgir 63 prosent at læreplanen i liten eller noen grad er et godt nok verktøy, sammenliknet med rundt 50 prosent i de øvrige landsdelene. Skoleledere i Oslo er med andre ord noe mer avmålte i sin vurdering av læreplanen enn skoleledere fra andre deler av landet.

Hvilken skoletype skolelederne jobber i, har også betydning for hvordan de vurderer læreplanen. Skoleledere ved rene barneskoler vurderer i større grad enn ledere ved rene ungdomsskoler at læreplanen er et godt nok verktøy. Vi kan anta at man på ungdomstrinnet i større grad arbeider med digital kompetanse, og at den økende kompleksiteten i hvilken kompetanse elevene skal tilegne seg, øker med alderen. Dette gjør det mer krevende å bruke læreplanen som et effektivt verktøy.

Skolestørrelse ser også ut til å ha betydning for hvordan skoleledere vurderer læreplanen. Skoleledere ved mindre skoler gir jevnt over noe mer positive vurderinger av læreplanen enn skoleledere ved store og mellomstore skoler.

7.2.1 Fritekstsvær – Redusert bruk av digitale verktøy for de yngste og mer spissede kompetansemål

Respondentene fikk anledning til å utdype sine synspunkter på digital kompetanse i læreplanverket gjennom fritekstsvær, og 113 skoleledere valgte å benytte seg av denne muligheten. Det er betydelig variasjon i hvilke temaer skolelederne velger å ta opp i fritekstsværene. Det tegner seg allikevel noen mønstre.

Mange skoleledere, både på ungdomstrinnet og barneskoletrinnet, uttrykker seg kritisk til bruk av digital teknologi de første skoleårene. Å trene på de andre grunnleggende ferdighetene *før* digitale ferdigheter trekkes frem som viktigst på barnetrinnet, det vil si lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. Mange skriver at begynneropplæringen bør først og fremst foregå uten digital teknologi, og at de yngste barna bør holdes unna skjerm. En skoleleder uttrykker seg slik:

Først bør elevene lære å skrive, lese og regne. Deretter kommer teknologien. Gjerne på. 4. trinn egentlig.

Poenget illustreres slik av en annen skoleleder:

Kan ikke se at noen bestrider at det skal være en grunnleggende ferdighet, men det handler om hvordan det bør undervises i eller integreres i fagene, og at det i de første årene bør være lite fokus på teknologi – undervisningen bør foregå analogt/oppgavene bør løses med blyant og papir.

Videre er det flere som skriver at målene for hva elevene skal tilegne seg av digital kompetanse i hvert enkelt fag, er for generelt beskrevet. Det blir derfor uklart for lærerne hva som er målene. Mange etterlyser derfor tydeligere kompetansemål i hvert enkelt fag. En skoleleder uttrykker det slik:

Jeg synes det er viktig at digital kompetanse defineres som en grunnleggende ferdighet og integreres i alle fagene. Jeg tror samtidig at de faglige målene kan spisses mer. Slik det er nå, kan målene tolkes veldig vidt (noe som er bra), men samtidig må vi sikre at elevene får den samme grunnleggende opplæringen. Nå tror jeg det er veldig læreravhengig og skoleavhengig.

Flere skoleledere peker på at kombinasjonen av åpne læreplaner, uklare kompetansemål og lærernes interesse og kunnskap har for stor betydning for elevenes læringsutbytte. En skoleleder uttrykker det på denne måten:

Det har stor betydning hvilke lærere elevene har nå når læreplanene er så åpne. Dersom alle skal få samme kompetanse, må nok læreplanene være mer detaljerte.

En annen skoleleder uttrykker det slik:

Det er litt lite tydelig hvordan digital kompetanse skal utvikles trinn for trinn. Kompetansemålene er åpne og tolkbare så det avhenger veldig mye av skolen og lærerens digitale kompetanse. Det oppleves at læreplanen ikke gir nok støtte til hvordan digital kompetanse skal legges inn i faget.

Svarene peker i hovedsak på et problemkompleks bestående av uklare kompetansemål for digital kompetanse, manglende retningslinjer for faglig integrering og en betydelig avhengighet av lærernes engasjement og kompetanse. Dette er også tema i NOU (2024:20) *Det digitale (i) livet. Balansert oppvekst i skjermenes tid*, hvor det påpekes at selv om de øvrige grunnleggende ferdighetene også innebærer kompleks kompetanse, kan det virke som det er enda vanskeligere å kommunisere hva digitale ferdigheter består av, og at det kan være utfordrende for både skolen, foreldrene og elevene å forstå hva ferdighetene handler om, og hvordan det skal arbeides med disse på alle nivåer i skolen.

Når det gjelder den enkelte lærers digitale kompetanse, kan den sies å ha et dobbelt formål. Læreren skal både ha tilstrekkelig kompetanse til å bruke digitale ressurser i det pedagogiske og didaktiske arbeidet og samtidig bidra til at elevene utvikler sin digitale kompetanse (NOU 2024:20). I undersøkelsen uttrykker flere skoleledere bekymring for at utvikling av elevers digitale kompetanse blir for avhengig av den enkelte lærers digitale kompetanse. Det er verdt å merke seg at ICILS-undersøkelsen viser at et flertall av norske lærere har stor tro på egen kompetanse når det gjelder bruk av digital teknologi til ulike formål (Rohatgi et al., 2024). Selv om lærerne rapporterer om god digital kompetanse, kan allikevel åpne læreplaner gjøre at den enkelte lærers kompetanse får avgjørende betydning for utvikling av elevens digitale kompetanse.

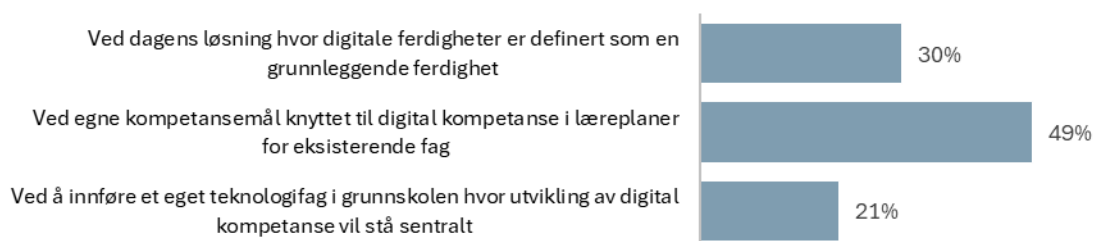
Flere av svarene omhandler også rammene rundt skolens drift, manglende utstyr og opplevelsen av å henge etter teknologiutviklingen. Følgende svar som illustrerer dette:

Det er ikke læreplanverket som er utfordringen, men rammene til å drive god digital opplæring. Kommunen velger ofte mindre hensiktsmessige løsninger og utstyr, basert på økonomi. Da starter vi travløpet med tilleggsdistanse. Det er i grunnen ganske trist at skolen - som skal utvikle fremtiden vår, hele tiden skal være på etterskudd når det gjelder tilgang på teknologisk utstyr.

7.3 Læreplanverkets tilrettelegging for utvikling av digital kompetanse

Skolelederne ble spurt om hvordan de mener læreplanverket best kan legge til rette for at elevene utvikler nødvendig digital kompetanse. Skolelederne kunne bare velge ett alternativ. Svarfordelingen vises i figur 7.2.

Figur 7.2: Hvordan kan læreplanverket best legge til rette for at elevene utvikler nødvendig digital kompetanse? Skoleleder, grunnskole (n=430)



Nesten halvparten av respondentene, 49 prosent, svarer at de ønsker egne kompetansemål knyttet til digital kompetanse i læreplaner for eksisterende fag. 30 prosent mener dagens løsning legger best til rette for at elevene utvikler digital kompetanse, mens 21 prosent ønsker å innføre et eget teknologifag i skolen.

Det er nærliggende å tolke disse resultatene i sammenheng med det bildet som tegner seg i fritekstsvarene, hvor mange skoleledere etterlyste tydeligere definerte kompetansemål. Mange mener dagens løsning er tilfredsstillende, men enda flere etterlyser endringer i hvordan digital kompetanse skal implementeres i undervisningen.

Tabell 7.2: Hvordan kan læreplanverket best legge til rette for at elevene utvikler nødvendig digital kompetanse? Skoleleder, grunnskole

	Ved dagens løsning hvor digitale ferdigheter er definert som en grunnleggende ferdighet	Ved egne kompetansemål knyttet til digital kompetanse i læreplaner for eksisterende fag	Ved å innføre et eget teknologifag i grunnskolen hvor utvikling av digital kompetanse vil stå sentralt
Total (n=430)	30 %	49 %	21 %
Skoletype			
Barneskole 1-7 (n=213)	32 %	49 %	19 %
Ungdomsskole 8-10 (n=93)	25 %	49 %	26 %
1-10-skoler (n=124)	31 %	50 %	19 %
Skolestørrelse			
< 100 elever (n=125)	26 %	56 %	18 %
100-299 elever (n=166)	32 %	50 %	18 %
≥ 300 elever (n=139)	32 %	42 %	26 %
Landsdel			
Oslo-området (n=69)	23 %	48 %	29 %
Øst-Norge (n=93)	30 %	48 %	22 %
Sør- og Vest-Norge (n=164)	32 %	53 %	15 %
Midt- og Nord-Norge (n=104)	32 %	45 %	23 %
Kommunestørrelse			
< 5000 innbyggere (n=57)	26 %	56 %	18 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=129)	30 %	53 %	17 %
≥ 20 000 innbyggere (n=244)	31 %	46 %	23 %
Sentralitet			
Minst sentrale (n=116)	26 %	57 %	17 %
Mellomsentrale (n=185)	32 %	46 %	22 %
Mest sentrale (n=129)	31 %	47 %	22 %

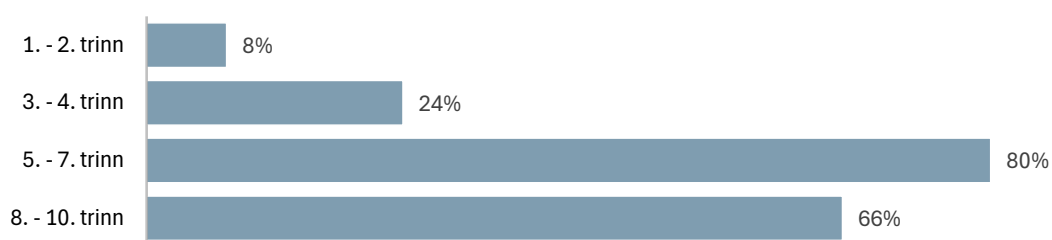
Tabell 7.2 viser svarfordelingen når vi bryter dataene ned på ulike bakgrunnsvariabler. Svaret på hvordan læreplanverket best kan legge til rette for at elevene utvikler nødvendig digital kompetanse, ser ut til å variere noe med skolestørrelse, kommunestørrelse og grad av sentralitet. Det er en tendens til at skoleledere på små skoler, i mindre kommuner og i de minst sentrale strøkene i større grad mener at egne kompetansemål knyttet til læreplaner i eksisterende fag, er en hensiktsmessig løsning. Det er også verdt å merke seg at skoleledere ved rene ungdomsskoler i større grad stiller seg positiv til innføring av et teknologifag i skolen enn skoleledere ved barneskoler eller 1-10 skoler. Dette kan

tilskrives at et slikt fag i større grad anses som relevant på ungdomstrinnet eller i de øvre klassetrinnene på barneskolen.

7.4 Plassering av et eget teknologifag

Skoleledere i grunnskolen ble også spurt om på hvilket trinn et eget teknologifag i grunnskolen bør ligge.

Figur 7.3: På hvilket trinn bør et teknologifag ligge? Skoleleder, grunnskole (n=447)



Skolelederne ble gitt mulighet til å krysse av for mer enn ett alternativ, så prosentene i figur 7.3 summerer ikke til hundre.

Et flertall mener det er mest hensiktsmessig å innføre et eget teknologifag på 5.-7. trinn eller på 8. -10. trinn. Få mener det eventuelt bør innføres på 1.-2. trinn. Kun 8 prosent har krysset av for dette alternativet. Dette reflekteres også i fritekstsvarene, hvor mange skoleledere stiller seg kritisk til bruk av digital teknologi de første skoleårene.

Tabell 7.3 gir en oversikt over svarene fordelt på ulike bakgrunnsvariabler. Et interessant funn her er at skoleledere på rene barneskoler i mye større grad en skoleledere på ungdomsskoler og 1-10 skoler mener at et teknologifag bør innføres på 3.-4. trinn. Hele 33 prosent av barneskolelederne støtter dette, sammenlignet med 17 prosent på ungdomsskoler og 16 prosent på 1–10-skoler.

Blant skoleledere ved rene barneskoler er det 84 prosent som mener at et teknologifag bør innføres på 5.–7. trinn, noe som gjør dette til det alternativet med størst støtte. Også blant skoleledere ved ungdomsskoler og 1–10-skoler er 5.–7. trinn det mest valgte, med henholdsvis 76 og 77 prosent.

Samlet sett viser tabellen at skoleslag er den bakgrunnsvariabelen som gir størst variasjon, og at skoleledere ved rene barneskoler i større grad mener at et teknologifag bør innføres tidligere i skoleløpet enn skoleledere ved ungdomsskoler eller 1-10 skoler.

Tabell 7.3: På hvilket trinn bør et teknologifag ligge? Skoleleder, grunnskole

	1. - 2. trinn	3. - 4. trinn	5. - 7. trinn	8. - 10. trinn
Totalt (n=447)	8 %	24 %	80 %	66 %
Skoletype				
Barneskole 1-7 (n=222)	9 %	33 %	84 %	62 %
Ungdomsskole 8-10 (n=96)	6 %	17 %	76 %	73 %
1-10-skoler (n=129)	7 %	16 %	77 %	69 %
Skolestørrelse				
< 100 elever (n=130)	7 %	25 %	80 %	68 %
100-299 elever (n=174)	9 %	22 %	78 %	59 %
≥ 300 elever (n=143)	6 %	26 %	84 %	73 %
Landsdel				
Oslo-området (n=73)	7 %	27 %	78 %	68 %
Øst-Norge (n=99)	7 %	22 %	80 %	68 %
Sør- og Vest-Norge (n=168)	8 %	26 %	77 %	65 %
Midt- og Nord-Norge (n=107)	7 %	22 %	87 %	65 %
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=59)	8 %	27 %	81 %	64 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=13)	4 %	19 %	77 %	67 %
≥ 20 000 innbyggere (n=254)	9 %	26 %	82 %	66 %
Sentralitet				
Minst sentrale (n=119)	7 %	24 %	82 %	66 %
Mellomsentrale (n=192)	9 %	24 %	79 %	68 %
Mest sentrale (n=136)	7 %	26 %	80 %	64 %

7.5 Oppsummering

- ◆ 54 prosent av skolelederne mener læreplanen i liten eller noen grad er et godt verktøy for å utvikle elevenes digitale kompetanse, mens 46 prosent mener den i stor eller svært stor grad er det.
- ◆ Skoleledere ved ungdomsskoler og små skoler vurderer læreplanen som mindre egnet enn ledere ved barneskoler og større skoler.
- ◆ Skoleledere i Oslo-området er mer kritiske til læreplanen som verktøy for å utvikle elevenes digitale kompetanse enn resten av landet: 63 prosent mener den i liten eller noen grad fungerer som et godt nok verktøy for utvikling av digital kompetanse, mot rundt 50 prosent i andre landsdeler.
- ◆ Mange skoleledere, både på ungdomstrinnet og barneskoletrinnet, uttrykker at de er kritiske til bruk av digital teknologi de første skoleårene og mener fokuset der bør ligge på de øvrige grunnleggende ferdighetene.
- ◆ Flere skoleledere etterlyser tydeligere kompetansemål i hvert enkelt fag og fremhever at elevens digitale kompetanse i for stor grad avhenger av den enkelte lærers interesse og ferdighetsnivå.
- ◆ Nesten halvparten av skolelederne (49 prosent) ønsker egne kompetansemål for digital kompetanse i eksisterende fag, mens 30 prosent foretrekker dagens løsning. 21 prosent vil innføre et eget teknologifag.

- ◆ Skoleledere ved rene ungdomsskoler stiller seg i noe større grad positive til innføring av et teknologifag i skolen enn skoleledere ved barneskoler eller 1-10 skoler.
- ◆ Skoleledere ved rene barneskoler rapporterer i større grad enn ledere ved ungdomsskoler og 1–10-skoler at et teknologifag bør innføres tidligere i skoleløpet.

Kapittel 8: Utdannings- og rekrutteringsstipend

Formålet med ordningen med utdannings- og rekrutteringsstipend er å styrke rekrutteringen til lærerutdanningene og bidra til at flere lærere i skolen får formell utdanning. Dette kapitlet ser nærmere på hvor godt skoleeiere og skoleledere kjenner til stipendordningen, hvordan de bruker den i praksis, og hvordan det legges til rette for ansatte som mottar stipend. Det presenteres også vurderinger av hvor hensiktsmessig ordningen oppfattes som virkemiddel for rekruttering til læreryrket. Funnene gir et oppdatert bilde av hvordan utdannings- og rekrutteringsstipendet brukes og oppleves i grunnskolen og videregående opplæring og peker på faktorer som kan ha betydning for videre utvikling av ordningen.

8.1 Innledning

Det er viktig å sikre at alle elever møter kvalifiserte lærere i skolen. De siste årene har vært preget av en nedadgående trend i rekruttering til lærerutdanningene, og selv om det har vært noe oppgang for grunnskolelærerutdanningene i 2025 (HK-dir, 2025), er rekrutteringen totalt sett lavere enn det er behov for. Noen er også fast ansatte i undervisningsstillinger selv om de mangler lærerutdanning (Munthe & See, 2022). Med andre ord er det et vedvarende behov for tiltak som både bidrar til å rekruttere nye lærere og til å kvalifisere dem som allerede arbeider i skolen.

Utdannings- og rekrutteringsstipend er ett av flere tiltak for å styrke tilgangen på kvalifiserte lærere i skolen. Det overordnede formålet med ordningen er å legge til rette for at personer uten godkjent lærerutdanning kan oppnå nødvendig formell kompetanse, samtidig som skoleeiere får bedre forutsetninger for å rekruttere og beholde ansatte i undervisningsstillinger med kompetansekrav (Utdanningsdirektoratet, 2024d). Ordningen retter seg både mot ansatte som allerede er ansatt i skolen og mangler lærerutdanning, og mot personer utenfor skolen som skoleeiere ønsker å rekruttere inn i slike stillinger.

Stipendene omfatter blant annet støtte til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU, PPU-Y) og yrkesfaglærerutdanning (YFL), særlig rettet mot undervisning på yrkesfaglige utdanningsprogram. Videre inngår stipend til minoritetsspråklige lærere som mangler formell undervisningskompetanse, og som ønsker å starte eller videreføre utdanning som gir godkjent lærerkompetanse. Ordningen omfatter også et tidsavgrenset forsøk for ferdigstilling av tidligere påbegynt lærerutdanning, rettet mot personer som tidligere er tatt opp til den gamle allmennlærerutdanningen eller til fireårig grunnskolelærerutdanning, men som ikke har fullført. Samlet sett skal stipendordningen bidra til økt kvalifisering av lærere og til større stabilitet i lærerstaben, ved å støtte både rekruttering og fullføring av relevant lærerutdanning.

I strategien *Flere lærere i barnehage og skole – Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024–2030*, er stipendordningen et tiltak for å møte rekrutteringsutfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2024c). I strategien kommer det frem at regjeringen vil videreføre stipendene, gjøre dem bedre kjent og vurdere behovet for å justere innretningen på ordningen.

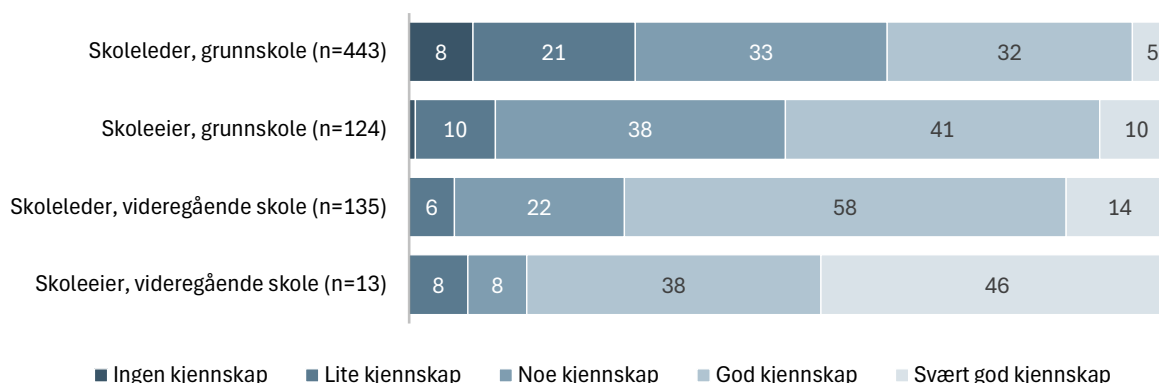
Tidligere runder av Spørsmål til Skole-Norge har belyst rekrutteringssituasjonen i sektoren, blant annet omfanget av undervisningspersonale uten lærerutdanning og erfaringer med å rekruttere kvalifiserte lærere. Våren 2024 viste resultatene at en del skoler fortsatt har ansatte uten lærerutdanning. Blant annet på bakgrunn av disse funnene har det blitt pekt på et behov for mer kunnskap om hvordan rekrutterings- og kvalifiseringstiltak faktisk benyttes ute i skolene.

Samtidig har vi begrenset kunnskap om hvor godt skoleeiere og skoleledere faktisk kjenner til ordningen med utdannings- og rekrutteringsstipend, hvordan de bruker det som virkemiddel i sitt arbeid med rekruttering, og hvordan ordningen praktiseres i skolene. Spørsmål til Skole-Norge høsten 2025 følger derfor opp dette temaet. Her har skoleeiere og skoleledere blitt spurt om deres kjennskap til ordningen, omfanget av bruk, erfaringer med tilrettelegging for ansatte som mottar stipend, og vurderinger av hvor hensiktsmessig ordningen er som rekrutteringstiltak. Resultatene fra høstens datainnsamling gir dermed et oppdatert bilde og danner grunnlag for videre utvikling av tiltak som skal bidra til å kvalifisere lærere i skolen.

8.2 Kjennskap til stipendordningen

Kjennskap til ordningen er en forutsetning for at utdannings- og rekrutteringsstipendet skal fungere etter hensikten. Dersom skoleledere og skoleeiere ikke kjenner til mulighetene stipendene gir, kan det begrense bruken og redusere effekten ordningen er tenkt å ha. Kartlegging av hvor godt ordningen er kjent, gir dermed et viktig grunnlag for å forstå ordningens gjennomslag i sektoren. Skoleeiere og skoleledere ble bedt om å vurdere hvor godt de kjenner til stipendordningen. Svarene er vist i figur 8.1.

Figur 8.1: Hvor godt kjenner du til stipendordningen? Prosent



Kjennskapen til ordningen er gjennomgående høyere blant skoleeiere enn blant skoleledere. Det kan ha sammenheng med at det er skoleeiere som formelt søker om stipend på vegne av kandidatene. Skoleeiere vil naturlig nok også ha mer erfaring med stipendordningen da disse søker på vegne av alle skoler i sin kommune/sitt fylke. Samtidig er antallet svar fra skoleeiere lavere enn fra skoleledere, særlig i videregående opplæring, og resultatene bør derfor tolkes med en viss forsiktighet.

Både skoleledere og -eiere i videregående opplæring rapporterer om bedre kjennskap til stipendordningen enn sine kollegaer i grunnskolen. Dette henger trolig sammen med at ordningen i større grad benyttes i videregående opplæring, særlig innen yrkesfaglige utdanningsprogrammer (jf. Kap. 8.2).

Tabell 8.1: Andel med god/svært god kjennskap til stipendordningen i grunnskole og VGS. Skoleledere, fordelt på skoletype og kommunestørrelse

	Grunnskole	VGS
Total (n=443/135)	37 %	72 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=222)	35 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=96)	38 %	
1-10-skoler (n=125)	42 %	
Studieforberedende (n=33)		58 %
Yrkesfaglig (n=84)		81 %
Kombinerte skoler (n=18)		56 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=59/15)	27 %	80 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=132/40)	42 %	78 %
≥ 20 000 innbyggere (n=252/80)	38 %	68 %

Den tydeligste variasjonen i kjennskap til stipendordningen finner vi i videregående opplæring (tabell 8.1). Skoleledere ved yrkesfaglige utdanningsprogram rapporterer om klart høyest kjennskap til ordningen. Dette kan dels henge sammen med et vedvarende behov for kvalifisering av undervisningspersonale uten formell lærerutdanning innen yrkesfag, der mange ansatte har bakgrunn fra arbeidslivet. Samtidig kan den høye kjennskapen også knyttes til ordningens rekrutteringsformål, ettersom rekrutteringsstipend primært er innrettet mot å styrke tilgangen på lærere til yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående opplæring. Den høye kjennskapen blant yrkesfaglige skoleledere kan dermed forstås som et uttrykk for både behov for kvalifisering av eksisterende ansatte og behov for rekruttering av nye lærere til yrkesfagene.

Kjennskapen til stipendordningen er lavest blant grunnskoler i små kommuner. I forrige runde av Spørsmål til Skole-Norge ble det vist at andelen ukvalifiserte lærere var høyest i små kommuner (NIFU, 2024b). Det er med andre ord i kommuner der kjennskapen til stipendordningen er lavest, at det også kan se ut til å være størst behov for kvalifiserte lærere. Det er lite variasjon mellom kommuner på videregående nivå. Svarene fra skoleeiere samsvarer i hovedsak med de fra skolelederne (data ikke vist).

8.3 Bruk av stipendordningen

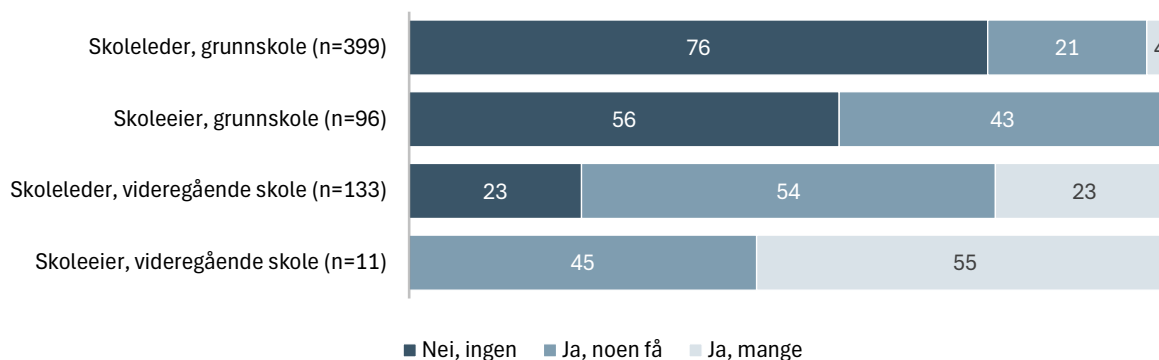
Stipendordningen består av to typer stipend. *Utdanningsstipendet* retter seg mot personer som allerede arbeider i skolen, men som mangler lærerutdanning. *Rekrutteringsstipendet* er rettet mot personer som ennå ikke er ansatt, men som skolen/skoleeier ønsker å rekruttere til en undervisningsstilling. Denne stipendtypen brukes særlig for kandidater med yrkesfaglig bakgrunn som mangler pedagogisk utdanning for å kvalifisere seg til en yrkesfaglærerstilling.

Begge stipendtypene skal bidra til å sikre flere kvalifiserte lærere i skolen, enten ved å støtte ansatte i å fullføre nødvendig utdanning eller ved å senke terskelen for å rekruttere nye lærere. I dette delkapitlet ser vi nærmere på hvordan de to ulike stipendtypene benyttes i sektoren.

8.3.1 Utdanningsstipend

Utdanningsstipendet skal gjøre det mulig for ansatte uten lærerutdanning å kvalifisere seg til å bli lærer. Ordningen er dermed et sentralt virkemiddel for å redusere andelen ukvalifiserte lærere og styrke rekrutteringen fra egen personalgruppe. Svarene fra undersøkelsen er oppsummert i figur 8.2.

Figur 8.2: Er det ansatte [ved din skole/i kommunens skoler/ved fylkeskommunens skoler] som har fått utdanningsstipend for å bli kvalifisert for fast ansettelse, i løpet av de siste fem årene? Prosent



Resultatene viser at bruken av utdanningsstipendet er klart høyest i videregående opplæring. At ordningen benyttes oftere i videregående skole, kan ses i sammenheng med at stipendet i hovedsak er mest relevant for denne delen av utdanningssystemet. Fjorårets Spørsmål til Skole-Norge viste også at det særlig var fylkeskommunene som hadde benyttet seg av stipendordningene (44 prosent), mens relativt få kommuner (28 prosent) oppga det samme (NIFU, 2024b).

Ettersom skoleeiere representerer et større antall skoler, er det heller ikke uventet at de samlet sett rapporterer mer bruk av stipendet enn ledere ved enkeltskoler.

Tabell 8.2: Ansatte som har mottatt utdanningsstipend, skoleledere grunnskole, fordelt på skoletype, skolestørrelse og sentralitet

	Ingen	Noen få	Mange
Total (n=399)	76 %	21 %	4 %
Skoletype			
Barneskole 1-7 (n=202)	76 %	20 %	3 %
Ungdomsskole 8-10 (n=87)	76 %	21 %	3 %
1-10-skoler (n=110)	75 %	22 %	4 %
Skolestørrelse			
< 100 elever (n=117)	79 %	17 %	3 %
100-299 elever (n=150)	76 %	22 %	2 %
≥ 300 elever (n=132)	72 %	23 %	5 %
Sentralitet			
Minst sentrale (n=102)	79 %	20 %	1 %
Mellomsentrale (n=176)	76 %	18 %	6 %
Mest sentrale (n=121)	72 %	26 %	2 %

For grunnskolenivået ser vi ingen variasjon når det kommer til skoletype, men en liten tendens til hyppigere bruk ved mindre skoler (tabell 8.2). Vi ser mest tydelig variasjon når det handler om sentralitet. De minst sentrale skolene rapporterer om hyppigst bruk av stipendordningen. Dette kan henge sammen med høyere rekrutteringsbehov ved mindre sentrale skoler.

I videregående opplæring ser vi et tydelig mønster både etter skoletype og sentralitet (tabell 8.3). Stipendet brukes mest ved skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram, der rekrutteringsbehovet for faglærere er størst. Ved skoler med kun studieforberedende utdanningsprogrammer er det ingen som oppgir at «mange» ansatte har fått utdanningsstipend.

Tabell 8.3: Ansatte som har mottatt utdanningsstipend, skoleledere VGS, fordelt på skoletype, skolestørrelse og sentralitet

	Ingen	Noen få	Mange
Total (n=133)	23 %	54 %	23 %
Skoletype			
Studieforberedende (n=32)	53 %	47 %	0 %
Yrkesfaglig (n=83)	12 %	57 %	31 %
Kombinerte skoler (n=18)	17 %	56 %	28 %
Skolestørrelse			
< 250 elever (n=55)	25 %	58 %	16 %
250-499 elever (n=49)	14 %	61 %	24 %
>= 500 elever (n=25)	24 %	40 %	36 %
Sentralitet			
Minst sentrale (n=32)	13 %	56 %	31 %
Mellomsentrale (n=51)	18 %	59 %	24 %
Mest sentrale (n=50)	34 %	48 %	18 %

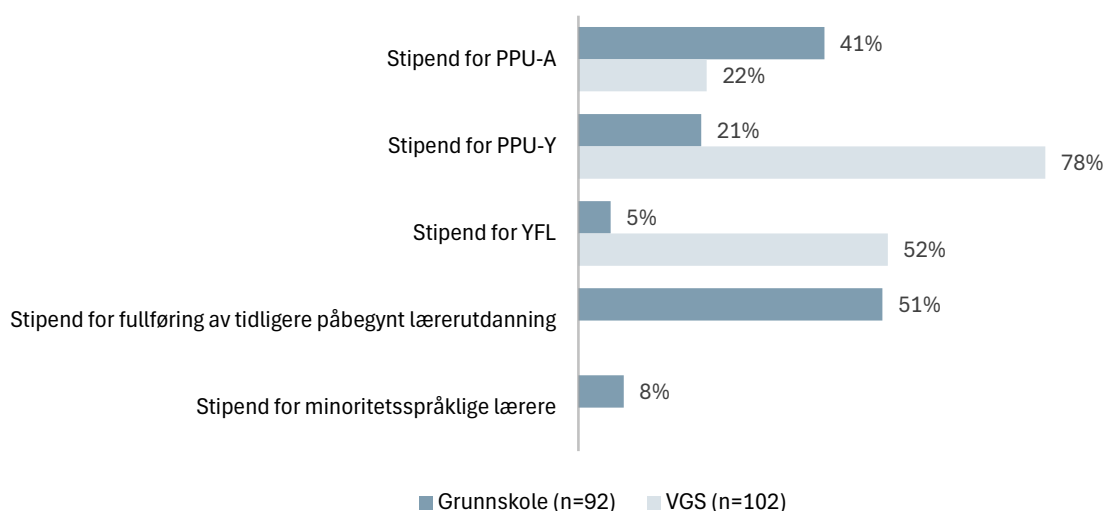
Videre ser vi at bruken av stipendet er noe høyere ved større skoler, noe som kan forklares med flere undervisningsstillinger og dermed større behov for kvalifisering. Det samme gjelder skoler i mindre sentrale områder der rekrutteringsutfordringene generelt er større. Dette tyder på at utdanningsstipendet i noen grad brukes som et virkemiddel for å møte lokale rekrutteringsbehov, der tilgangen på kvalifiserte lærere er begrenset.

8.3.2 Hva stipendene blir brukt til

Utdannings- og rekrutteringsstipendene kan brukes til flere ulike typer lærerutdanning. I 2024 fikk i underkant av 700 personer tilbud om stipend på tvers av grunnskole og videregående opplæring (Udir, 2024f). Av disse var to tredeler knyttet til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), både allmenn (PPU-A) og yrkesfaglig (PPU-Y). Videre mottok i underkant av en tredel stipend til yrkesfaglærerutdanning (YFL). Svært få (under 5 prosent) fikk stipend for minoritetsspråklige lærere og for fullføring av tidligere påbegynt lærerutdanning.

I årets spørring ble skoleledere som oppga at ansatte hadde mottatt utdanningsstipend de siste fem årene, bedt om å oppgi hva slags stipend dette gjaldt. Resultatene er vist i figur 8.3.

Figur 8.3: Hva slags stipend gjelder dette? Skoleleder, grunnskole og VGS



I grunnskolen er det særlig stipend til PPU-A og til fullføring av tidligere påbegynt lærerutdanning som brukes. Stipend til PPU-Y, YFL og til minoritetsspråklige lærere forekommer også, men i mindre grad. I videregående opplæring er det stipend til PPU-Y og YFL som dominerer, etterfulgt av PPU-A. Dette mønsteret samsvarer i hovedsak med de nasjonale tallene for innvilgede stipender i 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2024f), men spørreundersøkelsen (som dekker de siste fem årene) viser samtidig en noe større forskjell mellom stipend til minoritetsspråklige lærere og stipend til fullføring av lærerutdanning.

Tabell 8.4: Hva stipendene blir brukt til, skoleledere grunnskole, fordelt på skoletype og skolestørrelse

	PPU-A	PPU-Y	YFL	Fullføring av lærerutdanning	Minoritets-språklige lærere
Totalt (n=92)	41 %	21 %	5 %	51 %	8 %
Skoletype					
Barneskole 1-7 (n=44)	39 %	14 %	5 %	50 %	11 %
Ungdomsskole 8-10 (n=21)	43 %	29 %	14 %	43 %	10 %
1-10-skoler (n=27)	44 %	26 %	0 %	59 %	0 %
Skolestørrelse					
< 100 elever (n=21)	33 %	33 %	0 %	43 %	5 %
100-299 elever (n=35)	46 %	9 %	6 %	46 %	11 %
≥ 300 elever (n=36)	42 %	25 %	8 %	61 %	6 %

I grunnskolen brukes de fleste stipendtypene i størst grad ved skoler som har ungdomstrinn, noe som kan henge sammen med at behovet for fagspesialisert kompetanse ofte er større her. Det er også noen forskjeller mellom skoler av ulik størrelse. De minste skolene oppgir oftere at de har gitt stipend til PPU-Y, mens de største skolene i større grad gir stipend til fullføring av tidligere påbegynt lærerutdanning. Dette kan reflektere ulike rekrutteringsbehov og personalsammensetning.

Tabell 8.5: Hva stipendene blir brukt til, skoleledere VGS, fordelt på skoletype og skolestørrelse

	PPU-A	PPU-Y	YFL
Totalt (n=102)	22 %	78 %	52 %
Skoletype			
Studieforberedende (n=14)	93 %	0 %	7 %
Yrkesfaglig (n=73)	12 %	90 %	59 %
Kombinerte skoler (n=15)	0 %	93 %	60 %
Skolestørrelse			
< 250 elever (n=40)	25 %	70 %	35 %
250-499 elever (n=42)	21 %	81 %	55 %
≥ 500 elever (n=19)	11 %	89 %	79 %

I videregående opplæring er forskjellene mellom skoler med yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram mer markerte enn i grunnskolen. Skoler med yrkesfaglige program benytter i størst grad stipend til PPU-Y og YFL, mens skoler med kun studieforberedende program i hovedsak benytter stipend til PPU-A. Dette reflekterer ulik innretning av stipendordningen mot de kompetansebehovene som kjennetegner de ulike skoleslagene.

Når det gjelder skolestørrelse, rapporterer de store videregående skolene oftest bruk av stipend til PPU-Y og YFL, mens mindre skoler i noe større grad gir stipend til PPU-A.

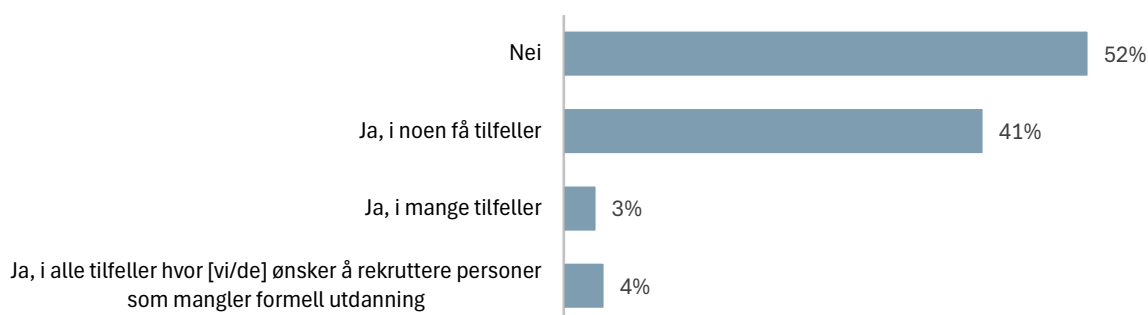
8.3.3 Rekrutteringsstipend

Rekrutteringsstipendet er rettet mot personer som ennå ikke er ansatt i skolen, men som skoleeier ønsker å rekruttere til en undervisningsstilling. Ordningen skal bidra til at kandidater med fagbrev eller annen yrkesfaglig bakgrunn kan ta nødvendig pedagogisk utdanning og kvalifisere seg som yrkesfaglærere. I praksis gjelder dette særlig personer som tar yrkesfaglærerutdanning (YFL) eller praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y).

Siden ordningen er spesielt relevant for rekruttering til yrkesfaglige utdanningsprogrammer, ble spørsmål om rekrutteringsstipend kun stilt til videregående skoler.

Sammenliknet med utdanningsstipendet, er rekrutteringsstipendet mindre brukt. Av de totalt 671 personene som fikk tilbud om stipend i 2024, var det 70 som mottok rekrutteringsstipend (Utdanningsdirektoratet, 2024f). Dette tilsvarer om lag ti prosent av alle tildelinger det året og viser at ordningen brukes i relativt begrenset omfang.

Figur 8.4: Har skolen benyttet seg av ordningen med rekrutteringsstipend for personer som dere ønsker å rekruttere, men som mangler formell lærerutdanning, i løpet av de siste fem årene?
Skoleleder videregående skole (n=126)



Omtrent halvparten av skolene oppgir at de har benyttet rekrutteringsstipendet de siste fem årene (figur 8.4). Blant de 11 skoleeierne som har svart på spørsmålet, svarer nesten alle at de har benyttet seg av ordningen med rekrutteringsstipend i løpet av perioden (data ikke vist).

Rekrutteringsstipendet brukes i hovedsak ved skoler som tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogrammer, enten alene eller i kombinasjon med studieforberedende (tabell 8.6). Skoler med kun studieforberedende utdanningsprogrammer benytter ordningen i langt mindre grad. Dette er i tråd med at ordningen primært retter seg mot å kvalifisere nye faglærere innen yrkesfag, hvor mange rekrutteres fra arbeidslivet og mangler pedagogisk utdanning.

Tabell 8.6: Andel som har/ikke har benyttet rekrutteringsstipend, skoleledere i videregående skole, fordelt på skoletype og skolestørrelse

	Har benyttet	Har ikke benyttet
Total (n=126)	48 %	52 %
Skoletype		
Studieforberedende (n=31)	16 %	84 %
Yrkesfaglig (n=78)	63 %	37 %
Kombinerte skoler (n=17)	41 %	59 %
Skolestørrelse		
< 250 elever (n=51)	33 %	67 %
250-499 elever (n=46)	61 %	39 %
≥ 500 elever (n=25)	64 %	36 %

Det er også en tendens til at større skoler benytter rekrutteringsstipendet noe oftere enn mindre skoler. Dette kan henge sammen med at større skoler har flere stillinger å besette og dermed oftere står i rekrutteringssituasjoner der stipendet er relevant. Forskjellene i skolestørrelse er allikevel mindre enn forskjellene mellom skoletyper. Samlet tyder funnene på at stipendet i hovedsak benyttes der rekrutteringsbehovet er størst, og hvor ordningen i størst grad treffer målgruppen den er ment å støtte.

8.3.4 Erfaringer med rekrutteringsstipend

Det ble også stilt et åpent spørsmål¹⁰ om rektorenes og fylkeskommunenes erfaringer med rekrutteringsstipend. De fleste som har svart, gir uttrykk for positive erfaringer med ordningen. Flere oppgir at stipendmottakere har blitt ansatt ved egen skole eller ved andre skoler i fylket. Det meldes også om tilfeller der kandidater har valgt andre retninger, men dette ser ut til å gjelde et mindretall.

Flere trekker fram at stipendordningen er avgjørende for å kunne rekruttere aktuelle kandidater fra næringslivet, særlig innen fagområder der det er mangel på yrkesfaglærere. Hyppigst nevnes fag som industri, teknologi og elektro, men restaurant- og matfag og helse- og omsorgsfag nevnes også. Enkelte rektorer forteller at de har ansatt undervisningspersonale med rekrutteringsstipend på vilkår om at stipendiaten gjennomfører den nødvendige utdanningen.

Samtidig rettes det også enkelte kritiske innspill mot organiseringen av ordningen. Det pekes på at det er krevende å administrere stipendordningen, og at det er nødvendig med betydelig tilrettelegging fra skolens side. Noen opplever at stipendet ikke dekker alle kostnader som følger med. Samtidig virker imidlertid et klart flertall å være fornøyd med ordningens innretning.

Svarene tyder på at rekrutteringsstipendet fungerer som et nyttig verktøy for å rekruttere fagpersoner uten lærerutdanning, men at det også kan medføre praktiske utfordringer for skolene som skal følge opp og tilrettelegge for kandidatene.

8.4 Tilrettelegging for stipendmottakere

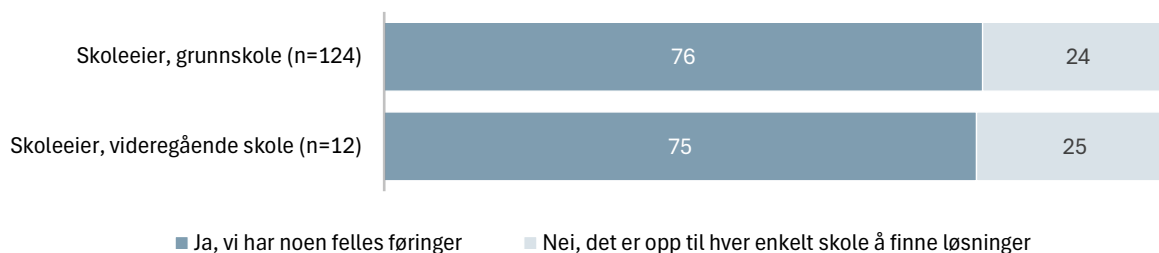
For at utdannings- og rekrutteringsstipendet skal bidra til økt rekruttering og kvalifisering, er det avgjørende at mottakerne har reelle muligheter til å gjennomføre studiene. Det finnes ingen nasjonale føringer for hvordan arbeidsgiver skal tilrettelegge for studiet, og det er derfor opp til skoleeier å etablere slike føringer der de vurderer det som hensiktsmessig.

Noen ansatte får redusert arbeids- eller undervisningstid for å kunne studere, mens andre må kombinere fullt arbeid med studier på fritiden. I enkelte tilfeller brukes hele eller deler av stipendet til å dekke kostnader til vikar, slik at stipendmottakeren kan frigjøre tid til studier. Hvordan dette løses, avhenger i stor grad av lokale prioriteringer, økonomiske rammer og organisering.

I dette delkapitlet ser vi først på i hvilken grad kommuner og fylkeskommuner har felles føringer for tilrettelegging for ansatte som mottar stipend. Deretter presenteres resultater om omfanget av redusert arbeidstid og hvordan stipendet disponeres i praksis.

¹⁰ Spørsmålet i sin helhet lød: «Hvilke erfaringer har dere med bruk av rekrutteringsstipend? For eksempel, ble de aktuelle lærerne ansatt eller var de ikke interessert i ansettelse? Utdyp gjerne under.»

Figur 8.5: Har [kommunen/fylkeskommunen] felles føringer for skolene for tilrettelegging for dem som får stipend og skal studere? Prosent¹¹



Tre av fire skoleeiere oppgir at det finnes felles føringer for hvordan skolene skal tilrettelegge for ansatte som mottar stipend. Dette tyder på at mange kommuner og fylkeskommuner har etablert overordnede prinsipper for tilrettelegging, men at praksisen likevel varierer.

Tabell 8.7: Andel som har/ikke har felles føringer, skoleeiere grunnskole, fordelt på landsdel, kommunestørrelse og sentralitet

	Har felles føringer	Har ikke felles føringer
Total (n=124)	76 %	24 %
Landsdel		
Oslo-området (n=8)	88 %	13 %
Øst-Norge (n=42)	86 %	14 %
Sør- og Vest-Norge (n=37)	76 %	24 %
Midt- og Nord-Norge (n=36)	61 %	39 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=61)	72 %	28 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=39)	85 %	15 %
≥ 20 000 innbyggere (n=23)	70 %	30 %
Sentralitet		
Minst sentrale (n=73)	71 %	29 %
Mellomsentrale (n=38)	79 %	21 %
Mest sentrale (n=12)	92 %	8 %

I grunnskolen rapporteres felles føringer hyppigere i Oslo-området og på Østlandet. Det er også tydelige forskjeller når det kommer til sentralitet. Nesten alle de mest sentrale kommunene rapporterer at de har felles føringer for tilrettelegging, mens dette er minst vanlig i de minst sentrale kommunene. Dette samsvarer med funnene i tabell 8.2, som viste at stipendordningen i større grad benyttes i de mest sentrale kommunene. En mulig forklaring er at økt bruk av ordningen skaper behov for tydeligere føringer. Det kan også være at mer sentrale kommuner oftere har etablerte rutiner, ressurser og administrativ kapasitet både til å søke om og tilrettelegge for stipend.

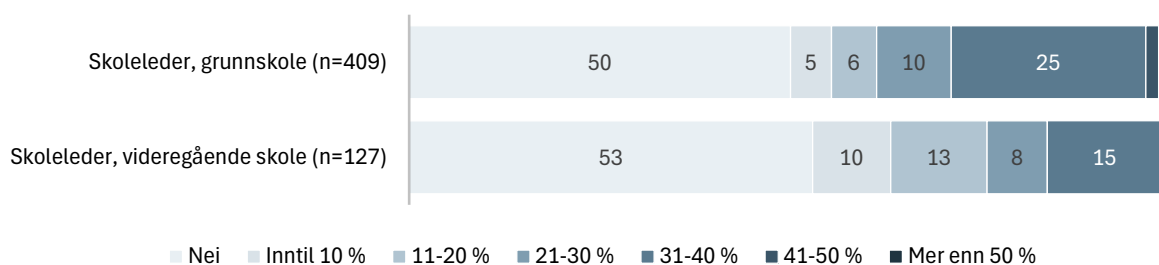
For videregående skoler er tallgrunnlaget mer begrenset, og resultatene vises derfor ikke i tabell. Tendensen ser likevel ut til å være den samme som for grunnskole. Felles føringer forekommer hyppigst i de mest sentrale fylkene, hvor også bruken av stipendordningen er størst.

¹¹ Spørsmålet ble kun stilt til skoleeiere

8.4.1 Reduksjon i arbeidstid

En måte å tilrettelegge for ansatte som mottar utdanningsstipend på, er å redusere arbeids- eller undervisningstiden i studieperioden. Dette kan innebære at læreren får fritak fra enkelte undervisningstimer eller innvilges studiedager. Slike ordninger kan være avgjørende for at ansatte skal kunne kombinere jobb og studier, og for at stipendet faktisk skal bidra til kvalifisering.

Figur 8.6: Får de ansatte redusert arbeids-/undervisningstid for å studere?¹²



Omtrent halvparten av skolelederne i både grunnskolen og videregående opplæring oppgir at ansatte som mottar stipend, får redusert arbeids- eller undervisningstid i studieperioden (figur 8.6). Det vanligste omfanget av tilrettelegging er en reduksjon i arbeidstid på inntil 40 prosent. Svarene fra skoleeierne (data ikke vist) samsvarer i stor grad med funnene blant skolelederne.

På videregående nivå er det skolene med studieforberedende fagtilbud som oftest gir reduksjon i arbeidstid for ansatte som mottar stipend (tabell 8.8). En mulig forklaring er at det kan være vanskeligere å frigjøre lærere innen yrkesfag, der undervisningen i større grad krever spesifikk fagkompetanse.

Videregående skoler som tilbyr både yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogrammer, skiller seg særlig ut: her oppgir kun 20 prosent av skolelederne at ansatte får redusert arbeidstid. Ved disse skolene benyttes nesten utelukkende stipend til PPU-Y og YFL (jf. figur 8.5), noe som kan tyde på at det nettopp er de yrkesfaglige linjene det er vanskelig å tilrettelegge for i form av redusert arbeidstid.

¹² Spørsmålet ble innledet med følgende beskrivelse: «Vi ønsker å vite hvordan [skolen vanligvis legger/det legges] til rette for ansatte som får utdanningsstipend. Dersom praksisen varierer, tenk på det som er mest vanlig.»

Tabell 8.8: Andel som gir redusert arbeidstid, skoleledere grunnskole og videregående skole, fordelt på skoletype og skolestørrelse

	Grunnskole	VGS
Total (n=409/127)	50 %	47 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=208)	50 %	
Ungdomsskole 8-10 (n=87)	43 %	
1-10-skoler (n=114)	55 %	
Studieforberedende (n=32)		50 %
Yrkesfaglig (n=79)		52 %
Kombinerte skoler (n=16)		19 %
Skolestørrelse		
Små skoler (n=119/52)	61 %	50 %
Mellomstore skoler (n=157/46)	45 %	48 %
Store skoler (n=133/25)	47 %	40 %

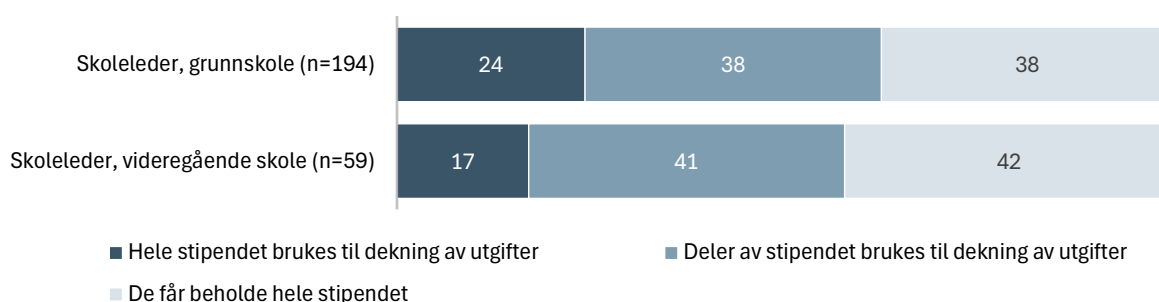
Det er også en viss variasjon etter skolestørrelse, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Små skoler gir oftere reduksjon i arbeidstid enn store skoler. Vi finner ingen tydelige forskjeller etter geografi eller kommunestørrelse (data ikke vist).

Samlet peker resultatene mot at muligheten for redusert arbeidstid i stor grad påvirkes av skolens faglige profil og organisering, snarere enn geografiske forhold.

8.4.2 Disponering av stipendet

Stipendet skal i utgangspunktet utbetales til den ansatte som mottar det. Dersom den ansatte må være borte fra arbeid på grunn av studiene, er det imidlertid adgang til å bruke hele eller deler av beløpet til å dekke kostnader til vikar. Hvordan midlene disponeres i praksis, sier dermed noe om hvorvidt stipendet først og fremst fungerer som en individuell kompensasjon for økt belastning i kvalifiseringsperioden, eller som et virkemiddel for å sikre skolens drift under studieperioden.

Figur 8.7: Får de ansatte beholde hele stipendet selv, eller brukes hele eller deler av stipendet til å dekke skolens kostnader til vikar? Prosent



Også her ser vi et forholdsvis likt mønster for grunnskolen og videregående opplæring. Det vanligste er at ansatte får beholde hele eller deler av stipendet selv. I grunnskolen oppgir imidlertid om lag en fjerdedel av rektorene at hele stipendet brukes til å dekke skolens utgifter. Skoleeierne rapporterer i mindre grad at stipendet disponeres på denne måten (data ikke vist), men det er rimelig å anta at skolelederne har den mest direkte oversikten over hvordan midlene faktisk brukes.

Tabell 8.9: Hvordan stipendet disponeres, skoleleder grunnskole. Fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel

	Hele stipendet brukes til dekning av utgifter	Deler av stipendet brukes til dekning av utgifter	De får beholde hele stipendet
Total (n=194)	24 %	38 %	38 %
Skoletype			
Barneskole 1-7 (n=100)	25 %	42 %	33 %
Ungdomsskole 8-10 (n=34)	29 %	38 %	32 %
1-10-skoler (n=60)	20 %	32 %	48 %
Skolestørrelse			
< 100 elever (n=67)	27 %	37 %	36 %
100-299 elever (n=66)	30 %	30 %	39 %
≥ 300 elever (n=61)	15 %	48 %	38 %
Landsdel			
Oslo-området (n=29)	17 %	59 %	24 %
Øst-Norge (n=49)	24 %	35 %	41 %
Sør- og Vest-Norge (n=70)	24 %	34 %	41 %
Midt- og Nord-Norge (n=46)	28 %	35 %	37 %

Kombinerte barne- og ungdomsskoler rapporterer i størst grad at de ansatte får beholde hele stipendet selv (tabell 8.9). Blant rene barne- eller ungdomsskoler er det relativt små forskjeller i hvordan stipendet disponeres.

Det er også lite geografisk variasjon i svarene, men Oslo-området skiller seg noe ut. Her oppgir kun 24 prosent av rektorene at mottakerne får beholde hele stipendet selv, mens 59 prosent oppgir at deler av stipendet brukes til å dekke skolens utgifter. Dette kan tyde på at skolene i større grad bruker stipendmidlene til å kompensere for fravær, noe som kan reflektere strammere personalressurser eller et større behov for kontinuitet i undervisningen.

Svarene fra skoleledere i videregående skole viser et mønster som i stor grad ligner på grunnskolen (tabell 8.10). I de fleste tilfeller får stipendmottakeren beholde hele eller deler av stipendet selv. En lavere andel enn i grunnskolen rapporterer at hele stipendet går til å dekke skolens utgifter. Blant skolene med yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det imidlertid noe vanligere å bruke deler av stipendet til å dekke kostnader.

For både grunnskole og videregående skole er det en sammenheng mellom hvor stor andel av stipendet mottakeren får beholde selv, og reduksjon i arbeidstid (kap. 8.4.1). Ved skoler som gir reduksjon i arbeidstid, benyttes som oftest hele eller deler av stipendet til dekning av utgifter til vikar.

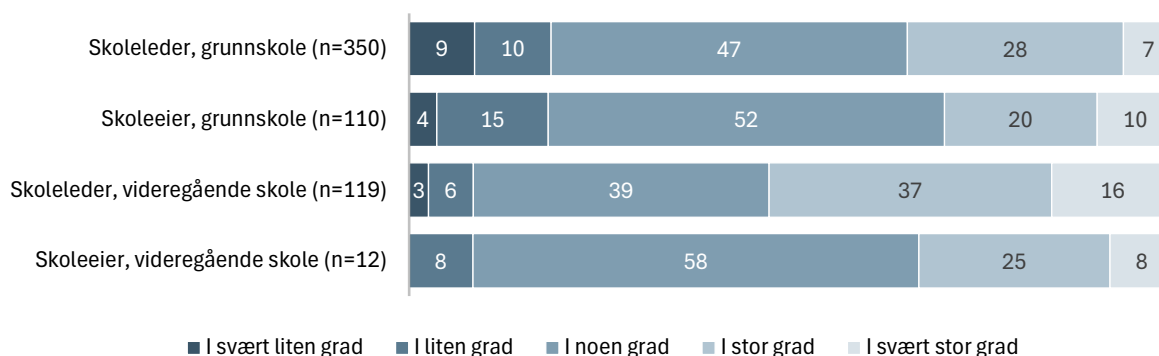
Tabell 8.10: Hvordan stipendiet disponeres, skoleleder videregående skole. Fordelt på skoletype, skolestørrelse og landsdel

	Hele stipendiet brukes til dekning av utgifter	Deler av stipendiet brukes til dekning av utgifter	De får beholde hele stipendiet
Total (n=59)	17 %	41 %	42 %
Skoletype			
Studieforberedende (n=16)	19 %	31 %	50 %
Yrkesfaglig (n=40)	15 %	45 %	40 %
Kombinerte skoler (n=3)	33 %	33 %	33 %
Skolestørrelse			
< 250 elever (n=25)	24 %	32 %	44 %
250-499 elever (n=22)	9 %	41 %	50 %
>= 500 elever (n=10)	20 %	60 %	20 %
Landsdel			
Oslo-området (n=11)	0 %	64 %	36 %
Øst-Norge (n=7)	43 %	0 %	57 %
Sør- og Vest-Norge (n=23)	22 %	26 %	52 %
Midt- og Nord-Norge (n=18)	11 %	61 %	28 %

8.5 Vurderinger av stipendordningen

Avslutningsvis ble respondentene bedt om å vurdere i hvilken grad de mener at utdannings- og rekrutteringsstipendiet er et hensiktsmessig virkemiddel for å sikre rekruttering til læreryrket. Resultatene er oppsummert i figur 8.8.

Figur 8.8: I hvor stor grad mener du at ordningen med utdannings- og rekrutteringsstipend er et hensiktsmessig virkemiddel for å sikre rekruttering til læreryrket? Prosent



Ordningen vurderes som et viktigere virkemiddel i videregående opplæring enn i grunnskolen. Dette kan ses i sammenheng med funnene tidligere i kapitlet, der videregående skoler både rapporterer høyere kjennskap til ordningen og hyppigere bruk (jf. figur 8.1 og 8.2). Opplevd relevans henger i stor grad sammen med intensjonen for ordningen, og hvor ofte den faktisk tas i bruk. Vurderingene fra skoleeiere og skoleledere er i stor grad samsvarende, men med noe mer positive vurderinger fra skoleledere.

Tabell 8.11: Andel som i stor/svært stor grad vurderer ordningen med utdannings- og rekrutteringsstipend som et hensiktsmessig virkemiddel

	Grunnskole		VGS	
	Skoleleder	Skoleeier	Skoleleder	Skoleeier
Total (n=350/110/119/12)	35 %	30 %	53 %	33 %
Skoletype				
Barneskole 1-7 (n=181)	36 %			
Ungdomsskole 8-10 (n=72)	28 %			
1-10-skoler (n=97)	37 %			
Studieforberedende (n=26)			42 %	
Yrkesfaglig (n=77)			55 %	
Kombinerte skoler (n=16)			63 %	
Skolestørrelse				
Små skoler (n=103/50)	50 %		52 %	
Mellomstore skoler (n=126/44)	28 %		55 %	
Store skoler (n=121/21)	30 %		52 %	
Kommunestørrelse				
< 5000 innbyggere (n=45/55/15/0)	33 %	42 %	60 %	
5 000 - 19 999 innbyggere (n=95/35/38/0)	42 %	23 %	50 %	
≥ 20 000 innbyggere (n=210/19/66/12)	32 %	11 %	53 %	33 %
Sentralitet				
Minst sentrale (n=88/68/32/0)	36 %	41 %	63 %	
Mellomsentrale (n=152/30/48/6)	38 %	13 %	52 %	50 %
Mest sentrale (n=110/11/39/6)	30 %	9 %	46 %	17 %

Videregående skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram vurderer ordningen som mest viktig, mens skoleledere i ungdomsskolen vurderer den som minst viktig.

For begge skoleslag gjelder at skoler i mindre kommuner i større grad anser stipendordningen som viktig. Dette kan henge sammen med at mindre kommuner oftere har en høyere andel ukvalifiserte lærere og dermed et større behov for tiltak som kan bidra til kvalifisering og rekruttering (NIFU, 2024b).

Det er også en tendens til at skoler i mindre sentrale områder i større grad vurderer ordningen som viktig, selv om disse i minst grad har benyttet seg av den (jf. tabell 8.2 og 8.3). Dette kan tyde på at ordningen oppfattes som særlig relevant nettopp der rekrutteringsutfordringene er størst, men at praktiske eller strukturelle barrierer begrenser bruken.

8.6 Oppsummering

- ◆ Kjennskapen til ordningen med utdannings- og rekrutteringsstipend er høyest blant skoleeiere og ved videregående skoler, særlig innen yrkesfag.
- ◆ Bruken av utdanningsstipendet er også størst i videregående opplæring, spesielt ved skoler som tilbyr yrkesfaglige utdanningsprogram og ved større skoler i geografisk mindre sentrale områder.
- ◆ I grunnskolen benyttes stipendene i hovedsak til PPU-A og fullføring av lærerutdanning, mens PPU-Y og YFL dominerer i videregående skole.
- ◆ Rekrutteringsstipendet er mindre brukt, men når det benyttes, er det først og fremst ved større yrkesfaglige skoler.
- ◆ Erfaringene med rekrutteringsstipend er gjennomgående positive, men administrativt arbeid og manglende økonomisk dekning trekkes frem som utfordringer med ordningen.
- ◆ De fleste kommuner og fylkeskommuner har felles føringer for tilrettelegging for stipendmottakere, men andelen er lavere i Midt- og Nord-Norge.
- ◆ Omtrent halvparten av skolene tilbyr redusert arbeidstid for ansatte som tar utdanning, oftest inntil 40 prosent reduksjon.
- ◆ I de fleste tilfeller får stipendmottakere beholde hele eller deler av stipendet selv, men enkelte skoler bruker hele beløpet til dekning av vikarkostnader.
- ◆ Ordningen vurderes som mest hensiktsmessig i videregående skole og blant grunnskoler i mindre kommuner.

Kapittel 9: Bruk av støtte- og veiledningsressurser i arbeid med læreplanverket

For lærere og skoler er læreplanverket det viktigste grunnlaget for det daglige arbeidet, for planlegging og gjennomføring av undervisning og for vurderingsarbeidet. Dagens læreplaner viderefører den kompetansebaserte læreplantradisjonen med rom for profesjonelt skjønn både i valg av lærestoff og metode. Veien fra læreplan til praksis i klasserommet vil være avhengig av flere faktorer; av hvordan planen blir kommunisert og fortolket, av kompetanse og kapasitet hos lærere og skoler og ikke minst, av hvilke støtte- og veiledningsressurser som følger med. Det er det siste som er tema i dette kapitlet.

9.1 Innledning

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20 og LK20S) legger rammer for skolens innhold og læringsarbeid. Dagens læreplanverk bygger på innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) i 2006, som ble revidert i 2020.

Implementeringen av læreplanverk kan ifølge Goodlad (1979) forstås som en prosess hvor den ideologiske og formelle læreplanen utformes nasjonalt, men fortolkes og praktiseres lokalt. Til forskjell fra tidligere læreplaner, som i større grad gav detaljerte beskrivelser av innhold og metode, er gjeldende læreplanverk basert på kompetanse- og læringsutbyttebeskrivelser. Dette innebærer at flere overveielser rundt innhold og metode må gjøres lokalt ved den enkelte skole (Støren, 2022; Aasen, Prøitz & Rye, 2015).

LK20 vektlegger kompetanseutvikling, tverrfaglighet og verdibasert handling. Det er mål at opplæringen i ulike fag skal ha en sammenheng, være knyttet til aktuelle samfunnsutfordringer og legge til rette for utforskende, deltakende, transformativ og forståelsesbasert dybdelæring. I en analyse av utviklingen i norske læreplanverk, konkluderer Støren (2022) med at LK20 har gitt større kompleksitet i læringsarbeidet. Dermed forventes det mer av skolene, samtidig som det er få føringer for hvordan skolene kan jobbe innovativt lokalt og utvikle seg som lærende organisasjoner. Det har blitt understreket at målene i Fagfornyelsen krever en styrking av sammenhengen mellom læreres, skolelederes og skoleeieres praksis (Øyum et al., 2022). Samtidig viser tidligere undersøkelser at skoleledere opplever manglende tid til samarbeid mellom lærere og til forberedelser, som en utfordring. I tillegg har læreplanene blitt beskrevet som vage, uklare, komplekse og for ambisiøse med tanke på andre utfordringer som preger skolehverdagen (NIFU, 2024a).

I dette kapitlet stiller vi spørsmål til skoleledere i grunnskole og videregående skole om bruk av støtte- og veiledningsressurser i arbeidet med læreplanverket. Vi undersøker i hvilken grad skoler har benyttet tilgjengelige støtte- og veiledningsressurser, og hvor nyttige de mener ressursene er. Vi stiller også spørsmål om de opplever behov for mer støtte enn det som i dag er tilgjengelig.

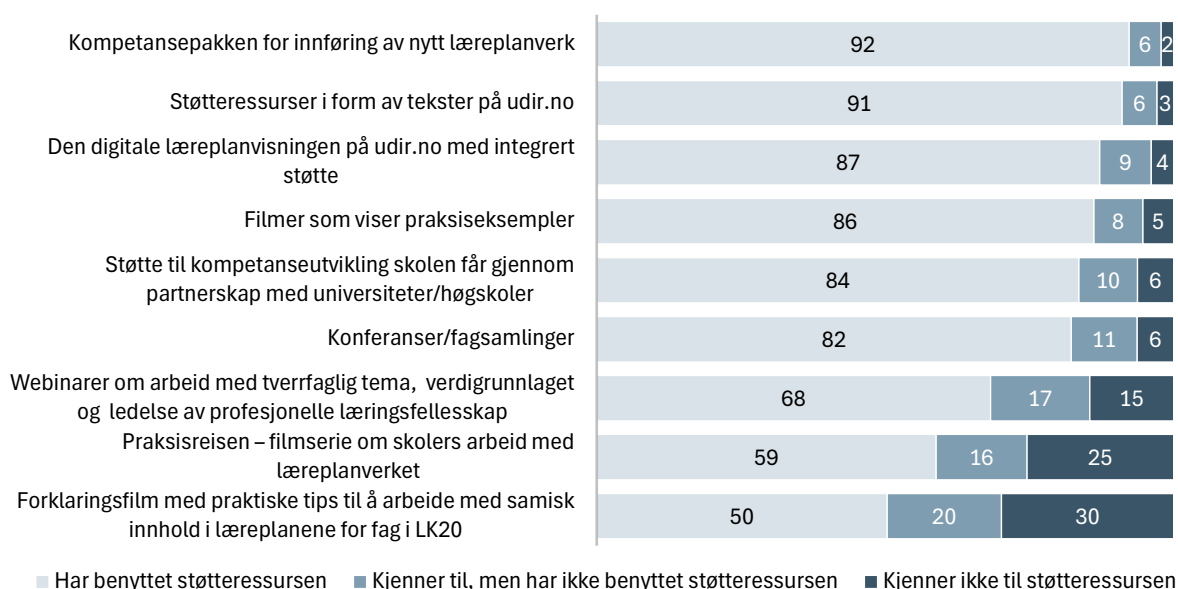
9.2 Opplevd nytte

Det finnes per i dag en rekke ulike støtte- og veiledningsressurser som skolene kan bruke i arbeidet med læreplanverket. I det følgende ser vi nærmere på i hvor stor grad disse blir benyttet, og om de vurderes som nyttige.

9.2.1 Grunnskole

Lederne i grunnskolen ble bedt om å ta stilling til i hvilke grad de kjenner til og har benyttet ni ulike støtte- og veiledningsressurser i arbeidet med læreplanverket (jfr. figur 9.1).

Figur 9.1: Har benyttet følgende støtte- og veiledningsressurser i arbeidet med læreplanverket?
Ledere i grunnskolen, prosent. N=409-415



Nesten alle skolelederne i grunnskolen kjenner til seks av de ni alternativene som er presentert i figuren. Mellom 80 og 90 prosent av skolene har også benyttet de samme ressursene i arbeidet med læreplanverket. De tre siste alternativene i figuren er noe mindre kjent og benyttet. Mellom 70 og 85 prosent er kjent med ressursene, og de er benyttet av mellom 50 og 70 prosent av skolene.

Blant de mest benyttede ressursene finner vi kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk, støtteresurser i form av tekster på udir.no og den digitale læreplanvisningen på udir.no med integrert støtte. Dette er ressurser som støtter opp om det praktiske og pedagogiske arbeidet med læreplanverket. Også ressurser som har som mål å utvikle kompetansen, er etterspurt, som for eksempel konferanser og fagsamlinger og kompetanseutvikling gjennom partnerskap med universiteter og høgskoler. Mindre kjent og brukt er mer generelle tema som praksisreisen –filmserie om skolens arbeid med læreplanverket, selv om også dette er benyttet av 60 prosent av skolene.

Den minst brukte ressursen tar for seg praktiske tips til det samiske innholdet i læreplanene for fag (LK20). Tema med samisk innhold og tilknytning er i sterkere grad integrert i de ordinære læreplanene enn tidligere. Halvparten av skolene har ikke benyttet denne ressursen. 30 prosent er også ukjent med den. Om dette er et uttrykk for at ikke alle har behov for støtte og praktisk hjelp her, eller om temaet er satt på vent i konkurransen med alle andre «viktige» tema, er vanskelig å si. Det kan også ha noe å

si for kjennskap og bruk av filmressursene «praksisreisen» og forklaringsfilmen om samisk innhold var de siste ressursene som ble laget.

Spørsmål om bruk og nytte av støtte- og veiledningsressurser har også vært med i tidligere Spørsmål til Skole-Norge, våren 2021, våren 2022 og våren 2023. Utvalget av ressurser har endret seg noe underveis, men noen går igjen. En av disse er Udirs kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk. Dette gir mulighet til å sammenligne bruken over tid, selv om både svaralternativene og målgruppen varierer.

I undersøkelsen fra våren 2021 (NIFU, 2021) er det 75 prosent av skolelederne og skoleeierne i grunnskole og videregående skole som melder at de i stor eller i svært stor grad har benyttet Udirs kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk. Legger vi til de som har benyttet resursen i noen grad, blir tallet 92 prosent. Dette er nær det samme som vi finner i årets undersøkelse for både grunnskole og videregående skole. Tallene er likevel ikke helt sammenlignbare ettersom årets undersøkelse bare går til skolelederne. At det i undersøkelsen fra 2021 ble benyttet en gradert skala for å måle bruk, mens vi i årets undersøkelse spør om skolen har, eller ikke har, benyttet ressursen, gjør også at de to resultatene ikke er fullt ut sammenlignbare.

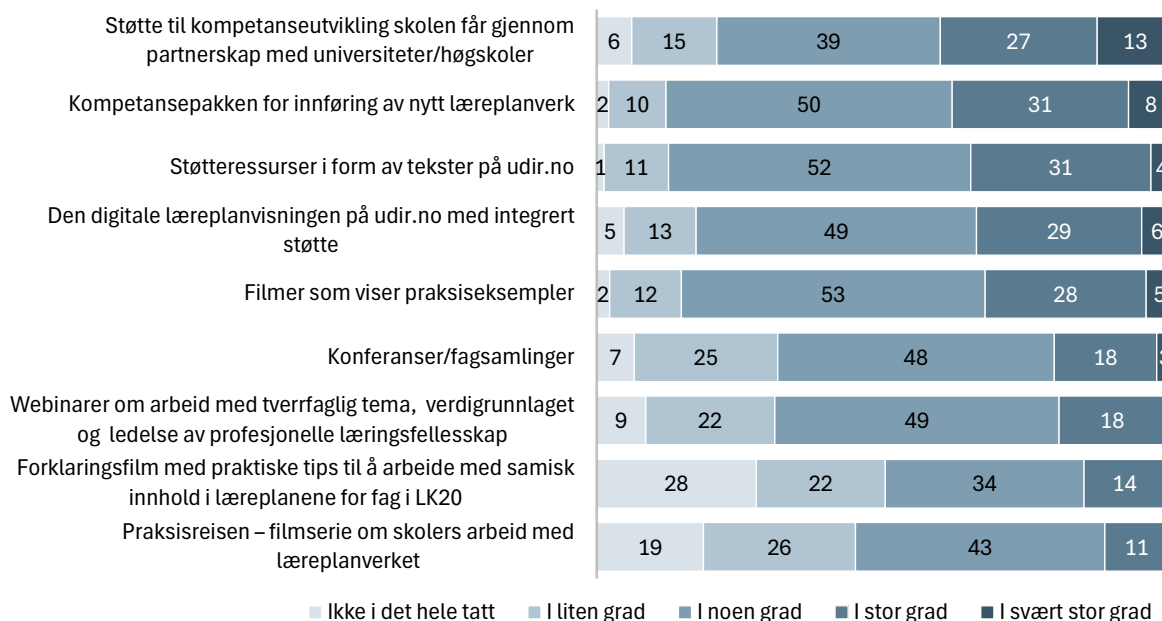
I undersøkelsene fra våren 2022 (NIFU, 2022) og 2023 (NIFU, 2023a) går det fram at henholdsvis 87 og 74 prosent av grunnskolene har benyttet Udirs kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk i noen, stor eller svært stor grad. Med alle forbeholdene som er nevnt over, kan det derfor se ut til at bruken av kompetansepakken har blitt gradvis redusert i perioden 2021-2023, men at denne trenden snur i årets undersøkelse.

Figur 9.2 gir oss mer innsikt i hvor nyttig grunnskolene opplever at de ulike støtte- og veiledningsressursene er. Dette er bare besvart av skoleledere som har oppgitt at de bruker de aktuelle ressursene.

Tar vi utgangspunkt i svaralternativene i stor grad og i svært stor grad, får alle ressursene en score fra 12 til 40 prosentpoeng når skolelederne vurderer nytten. Best ut kommer kompetanseutviklingen skolen får gjennom partnerskap med universitet/høgskoler, kompetansepakken for innføring av nytt læreplanverk, støtteressurser i form av tekster, den digitale læreplanvisningen og filmer som viser praksiseksempler. Alle blir vurdert som nyttige i stor grad eller i svært stor grad av 30 til 40 prosent av skolelederne som benytter ressursen.

Lavest score får filmen med praktiske tips til arbeidet med samisk innhold og Praksisreisen- filmserie. Rundt halvparten av skolelederne vurderer disse til å være i liten grad nyttige eller ikke nyttige i det hele tatt.

Figur 9.2: Hvor nyttig opplever dere at følgende støtte- og veiledningsressurser er for skolen i arbeidet med læreplanverket? Ledere i grunnskolen, prosent. N=409-415



Tendensen bekrefter det vi så i figur 9.1: Ressursene som blir vurdert som mest nyttige, er også de som blir mest benyttet. Dette er i hovedsak praksisnære ressurser.

I NIFUs undersøkelser blir ikke spørsmålet, om hvordan respondentene vurderer nytten av de forskjellige støtteressursene, stilt før i undersøkelsen fra våren 2023 (NIFU, 2023a). I 2023 svarte tre av fem av skolelederne at Udirs kompetansepakke var nyttig i stor eller svært stor grad. Tilsvarende i årets undersøkelse, er to av fem skoleledere.

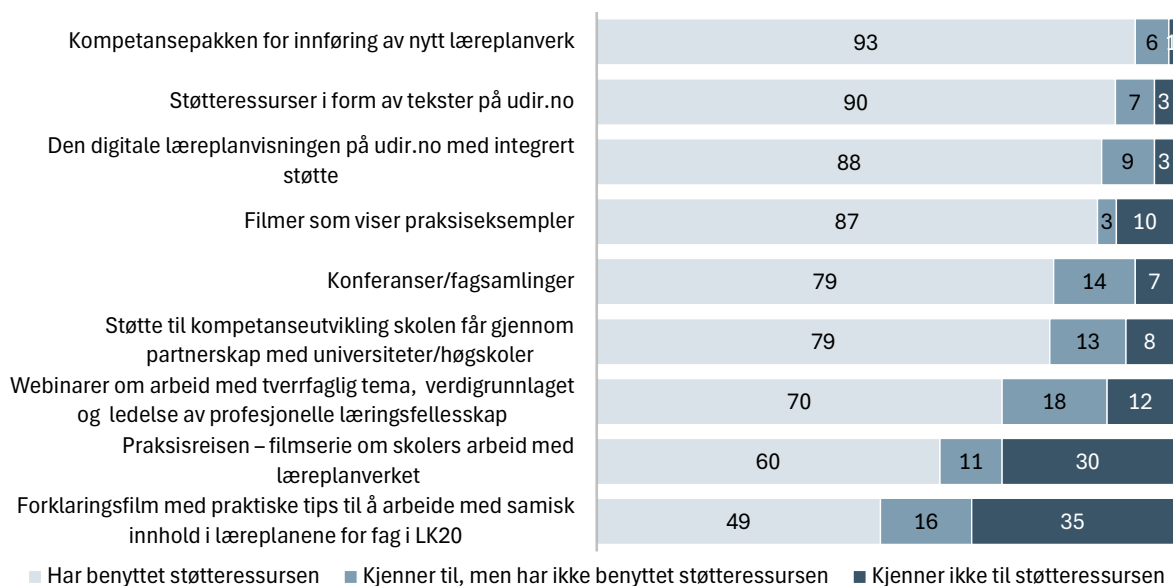
Vi har altså sett at støtteressursen blir mer benyttet, men at nytten av den blir vurdert lavere. En naturlig forklaring på det kan være at en ressurs som har vært tilgjengelig noen år, etter hvert får mindre å si i det daglige arbeidet, selv om den fortsatt blir benyttet av mange.

9.2.2 Videregående skole

Også lederne i videregående skole ble bedt om å ta stilling til i hvilke grad de kjenner til og har benyttet ni forskjellige støtte- og veiledningsressurser i arbeidet med læreplanverket (jfr. figur 9.3). Svarene som blir gitt, er temmelig like svarene fra lederne i grunnskolen. Det er de samme seks ressursene som benyttes mest også her. Og prosentdelen av skolelederne i videregående som har benyttet dem, går fra rundt 80 til noe over 90 prosent, omtrent det samme som i grunnskolen. Det samme er tilfelle for de tre ressursene med lavest score.

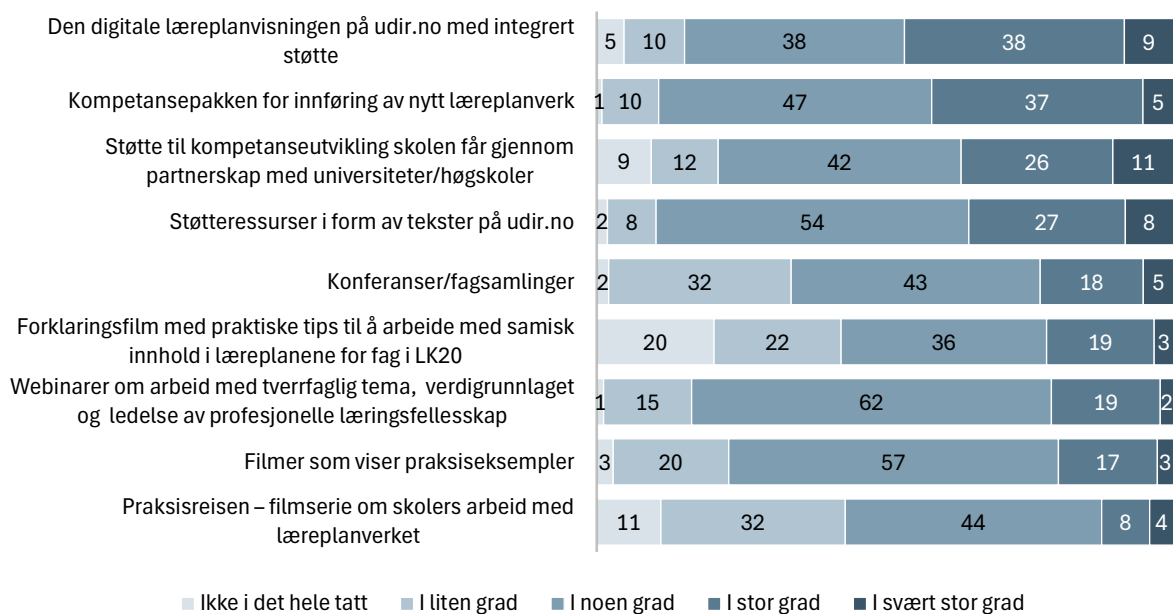
Det er rimelig å tolke dette som at behovene for støtte- og veiledningsressurser ved innføringen av nytt læreplanverk er ganske like i videregående skole og i grunnskolen.

Figur 9.3: Har benyttet følgende støtte- og veiledningsressurser i arbeidet med læreplanverket?
Ledere i videregående skole, prosent. N=119-121



Figur 9.4 forteller oss hvor nyttig de videregående skolene opplever at de ulike støtte- og veiledningsressurser er. Også her er vurderingene bare gitt av skoleledere som benytter de ulike ressursene.

Figur 9.4: Hvor nyttig opplever dere at følgende støtte- og veiledningsressurser er for skolen i arbeidet med læreplanverket? Ledere i videregående skole, prosent. N=119-121



Viss vi også her tar utgangspunkt i de som har svart at en ressurs er nyttig i stor eller svært stor grad, får ressursene en score fra vel 10 til nesten 50 prosent, ikke så ulikt det som ble gitt for grunnskolen. De fire ressursene som blir vurdert til å gi størst nytte i videregående skole, er også de samme som ble vurdert som mest nyttige i grunnskolen. De blir vurdert som nyttige, i stor eller svært stor grad, av mellom 35 og 47 prosent av skolelederne i videregående.

Hovedtendensen i svarene fra videregående skole viser samme tendens som vi fant i svarene fra grunnskolen. For det første er det stor etterspørsel fra skolene etter støtte- og veiledningsressurser i arbeidet med nytt læreplanverk. At alle ressursene blir benyttet av mellom 50 og 90 prosent av skolene, tyder på det. For det andre er det ressursene som blir vurdert som mest nyttig, som blir mest brukt. Og det er de mest praksisnære som er mest etterspurt.

I NIFUs undersøkelse fra våren 2023 (NIFU, 2023a) går det fram at Udirs kompetansepakke blir brukt av 84 prosent av de videregående skolene, og 54 prosent vurderer dem som nyttige i stor eller svært stor grad. Tilsvarende tall for årets undersøkelse er 93 prosent for bruk og 42 prosent for nytte. Vi ser her samme tendensen som i grunnskolen, at flere har benyttet støtteressursen, men nytten blir vurdert lavere.

Det er tydelig at den nokså omfattende produksjonen av støtte- og veiledningsressurser som ble satt i verk fra før nye læreplaner ble innført og i hele innføringsperioden, møtte et behov i skolen. Like klart synes det å være at utformingen av og innholdet i støttematerialet ble vurdert som godt og relevant for arbeidet med et nytt og krevende læreplanverk.

9.3 Behov for annen eller mer støtte

9.3.1 Grunnskolen

Skolelederne blir spurt om de opplever at skolene har behov for mer støtte til arbeidet med læreplanverket enn det som er tilgjengelig gjennom udir.no i dag. Tre av fire skoleledere i grunnskolen melder at det har de ikke (jfr. tabell 9.1). Det er få, men noen interessante, variasjoner når vi bryter ned tallene på ulike bakgrunnsvariabler.

Hverken skoletype eller skolestørrelse gir særlig utslag, selv om det er en liten tendens til at det er de mellomstore skolene (100-299 elever) som har minst behov for mer støtte. En landsdel skiller seg ut, det er Oslo-området, der nesten ni av ti skoler melder at de ikke har behov for ytterligere støtte. Vi har sett i andre deler av undersøkelsen at Oslo-området gir til kjenne andre behov enn resten av landet. Det kan ha å gjøre med at det her er snakk om store kommuner med en skoleetat som kan bidra med støtte og veiledning, som mindre kommuner ikke alltid kan gi. Det går også fram av tabellen at det er de største og mest sentrale kommunene som har minst behov for mer støtte.

Tabell 9.1: Opplever dere at skolen har behov for mer støtte til arbeidet med læreplanverket enn det som er tilgjengelig gjennom udir.no i dag? Ledere i grunnskolen

	Ja	Nei
Total (n=303)	23 %	77 %
Skoletype		
Barneskole 1-7 (n=149)	23 %	77 %
Ungdomsskole 8-10 (n=71)	24 %	76 %
1-10-skoler (n=83)	24 %	76 %
Skolestørrelse		
< 100 elever (n=83)	28 %	72 %
100-299 elever (n=125)	20 %	80 %
≥ 300 elever (n=95)	24 %	76 %
Landsdel		
Oslo-området (n=45)	13 %	87 %
Øst-Norge (n=74)	24 %	76 %
Sør- og Vest-Norge (n=119)	24 %	76 %
Midt- og Nord-Norge (n=65)	28 %	72 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=35)	26 %	74 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=92)	28 %	72 %
≥ 20 000 innbyggere (n=176)	20 %	80 %
Sentralitet		
Minst sentrale (n=74)	27 %	73 %
Mellomsentrale (n=137)	26 %	74 %
Mest sentrale (n=92)	16 %	84 %

Tekstsvarene bygger opp om det lederne har oppgitt ellers i undersøkelsen. Skolene er godt fornøyd med støtte- og veiledningsmateriellet som er tilgjengelig: «*Vi opplever at Udir har mye godt støttemateriell i mange former*», er ett utsagn som er representativt for mange. Men flere skoleledere peker på at tiden de har til disposisjon, ikke strekker til, og at det går ut over det systematiske arbeidet: «*mykje støtte, lite tid til gjennomføring*», er et utsagn som går igjen i ulike varianter.

Samarbeidet med UH-sektoren blir pekt på som godt og viktig, men også at universitetene og høyskolene burde blitt brukt mer til veiledning og kursing. Noen skoleledere trekker også fram at støttemateriellet burde omfatte vurderingsarbeidet.

9.3.2 Videregående skole

Lederne i videregående skole ble stilt det samme spørsmålet som kollegaene i grunnskolen. Tendensen er den samme som i grunnskolen, med enda større vekt på at behovet for støtte er dekket. Hele 84% av skolelederne svarer nei på spørsmålet om de har behov for mer støtte i arbeidet med læreplanverket enn det som er tilgjengelig gjennom udir.no (jfr. tabell 9.2). Også her er det nyanser i svarene når vi bryter ned tallene.

De yrkesfaglige skolene har behov for mer støtte enn de studieforbereende og kombinerte skolene (både yrkesfag og studieforbereende). De mellomstore skolene (250-499 elever) har minst behov for støtte. Når det gjelder landsdel, skiller Oslo-området seg ut også her, sannsynligvis med samme årsak som for grunnskolen. Kommunestørrelse har mindre å si i videregående enn i grunnskolen. Dette henger nok sammen med at det er fylkeskommunene som eier og styrer videregående, og at de dermed ikke er påvirket i samme grad av kommunen de hører til i.

Tabell 9.2: Opplever dere at skolen har behov for mer støtte til arbeidet med læreplanverket enn det som er tilgjengelig gjennom udir.no i dag? Ledere i videregående skole

	Ja	Nei
Total (n=90)	16 %	84 %
Skoletype		
Studieforberedende (n=25)	12 %	88 %
Yrkesfaglig (n=54)	19 %	81 %
Kombinerte skoler (n=11)	9 %	91 %
Skolestørrelse		
< 250 elever (n=36)	17 %	83 %
250-499 elever (n=39)	13 %	87 %
>= 500 elever (n=13)	23 %	77 %
Landsdel		
Oslo-området (n=18)	11 %	89 %
Øst-Norge (n=19)	16 %	84 %
Sør- og Vest-Norge (n=31)	16 %	84 %
Midt- og Nord-Norge (n=22)	18 %	82 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=11)	18 %	82 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=27)	15 %	85 %
≥ 20 000 innbyggere (n=52)	15 %	85 %
Sentralitet		
Minst sentrale (n=24)	13 %	88 %
Mellomsentrale (n=34)	21 %	79 %
Mest sentrale (n=32)	13 %	88 %

Tilfanget av fritekstsvar for videregående skole er mindre enn for grunnskolen. Det som finnes, kan tolkes til at en også i videregående skole er tilfreds med det tilgjengelige støtte- og veiledningsmaterialet. Det blir pekt på at profesjonsfellesskapet på skolen er viktigst i arbeidet med læreplanen. Men en savner mer samarbeid mellom skolene og aktive fagnettverk på fylkesnivå.

9.4 Oppsummering

- ◆ Støtte- og veiledningsressurser som ble utarbeidet for å støtte opp om skolenes arbeid med nytt læreplanverk, blir mye benyttet både i grunnskolen og videregående skole.
- ◆ Ressurser som støtter opp om det praktiske og pedagogiske arbeidet med nye læreplaner, og ressurser som har som mål å heve kompetansen i skolen, er mest benyttet.
- ◆ Minst brukt er støtteressursen som handler om praktiske tips for det samiske innholdet i læreplanene for fag (LK20).
- ◆ Ressursene som blir vurdert som mest nyttige, er de som blir mest brukt, og det er i hovedsak ressursene som er praksisnære, og som gir mest kompetanse.
- ◆ Lederne i videregående skole svarer likt med sine kollegaer i grunnskolen når gjelder spørsmålene om bruk og nytte av støtte- og veiledningsressursene. Det er rimelig å tolke dette som at behovene for støtte og veiledning ved innføring av nytt læreplanverk er ganske like i videregående skole og i grunnskolen.
- ◆ Fra både videregående skole og grunnskolen blir det signalisert lite behov for mer eller annen støtte til arbeidet med læreplanverket enn det som allerede er tilgjengelig på udir.no.
- ◆ I grunnskolen er det minst behov for ytterligere eller annen støtte i de største og mest sentrale kommunene og i særlig grad i Oslo-området.

- ◆ Oslo-området skiller seg også ut for videregående med desidert minst behov for ytterligere støtte.
- ◆ I videregående har de yrkesfaglige skolene behov for mer støtte enn de studieforberevende skolene og skoler med både studieforberevende og yrkesfag.

Kapittel 10: Særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen

I dette kapitlet presenterer vi skoleeieres og skolelederes erfaringer med særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen. Kapitlet gir kunnskap om i hvor stort omfang ulike former for tilrettelegging blir benyttet, og hvor stor andel av elevene som har behov for slik tilrettelegging. Vi ser også på skoleeieres og skolelederes vurderinger av hvorvidt retten til særskilt tilrettelegging er krevende å innfri.

10.1 Innledning

Å bestå eksamen i grunnskolen og videregående opplæring er viktig for individets utdanningsmuligheter og videre deltakelse i samfunns- og yrkesliv. Studier av studenter med nedsatt funksjonsevne har tidligere beskrevet eksamen som en betydelig barriere for mestring (Gleinsvik, Busch, Kullerud & Thorbjørnsrud, 2018).

Elever og privatister som trenger særskilt tilrettelegging for å vise sin kompetanse på eksamen, har rett til å få det. Dette kan ses i sammenheng med FNs menneskerettighetserklæring og Grunnloven som stadfester retten til lik adgang og like muligheter for utdanning. Retten til særskilt tilrettelegging er nedfelt i opplæringsforskriften § 9-34 (Opplæringsforskrifta, 2024). Tilretteleggingen må søkes om og skal tilpasses eksamenskandidatens behov. Det vurderes derfor individuelt av sakkyndig i kommunen eller fylkeskommunen hvorvidt, hvilken og hvor utstrakt tilrettelegging eksamenskandidaten har rett på.

I Spørsmål til Skole-Norge høsten 2025 har særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen blitt undersøkt. I dette kapitlet presenteres skoleeieres og skolelederes opplevelser av særskilt tilrettelegging.¹³

Først presenterer kapitlet kunnskap om omfanget av en rekke ulike former for særskilt tilrettelegging til eksamen. Deretter belyser vi omfanget av elever som har behov for tilrettelegging generelt, samt andelen som har behov for skrivehjelp og endret eksamensform spesielt. Til sist i kapitlet ser vi på skoleeieres og skolelederes vurderinger av hvorvidt det er utfordrende å oppfylle eksamenskandidaters rett til særskilt tilrettelegging.

Vi viser som hovedregel kun svarene til skoleledere i figurer, men kommenterer likheter og forskjeller mellom svarene til leder- og eiernivået i løpende tekst.

¹³ Merk at respondenter fra 1-7-skoler er holdt utenfor analysene i dette kapittelet, da det ikke gjennomføres eksamen på dette nivået.

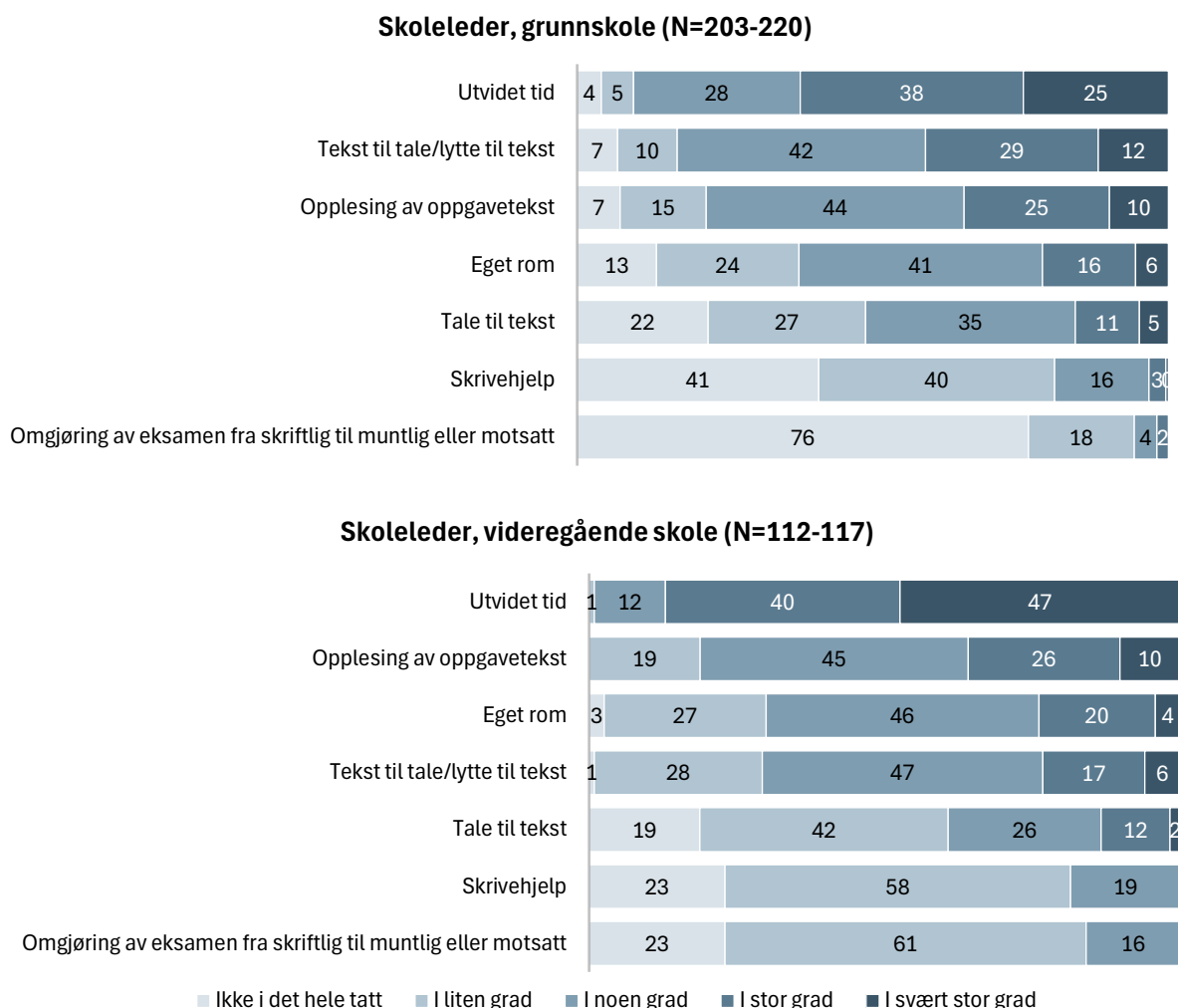
10.2 Former for tilrettelegging

Skriftlig eksamen kan tilrettelegges på en rekke ulike måter (jf. Utdanningsdirektoratet, 2024e). Tilretteleggingen skal bidra til at kandidaten får vist kompetansen sin og skal så langt det er mulig tilpasses kandidatens behov. Samtidig er det et mål at eksamensgjennomføringen skal ligge så tett opp til normal gjennomføring som mulig, og at tilretteleggingen ikke skal gi fordeler fremfor andre kandidater som ikke har slik tilrettelegging. Det er altså flere prinsipper som skal veies mot hverandre ved valg av tiltak.

Å endre eksamensform er regnet som det mest omfattende tiltaket og skal bare velges dersom ingen mindre omfattende tiltak kan møte kandidatens behov. I fag som stiller krav til vurdering av spesifikke ferdigheter, som eksempelvis eksamen i norsk skriftlig, vil det ikke være mulig å endre eksamensform. Tilretteleggingen kan ikke være så omfattende at kandidaten ikke blir prøvd i kompetansemålene i læreplanen.

Figur 10.1 viser i hvor stor grad ulike former for tilrettelegging blir benyttet på de to nivåene, grunnskole og videregående. Det varierer hvor mye de ulike tilretteleggingstiltakene blir brukt.

Figur 10.1: I hvilken grad benyttes følgende former for særskilt tilrettelegging til eksamen? Skoleledere, grunnskole og videregående skole. Prosent



I **grunnskolen** er utvidet tid til å gjennomføre eksamen den klart vanligste formen for tilrettelegging. I overkant av 60 prosent av skolelederne svarer at dette benyttes i stor eller svært stor grad. Tekst til tale/lytte til tekst og opplesing av oppgaveteksten, blir også benyttet av en god del; hhv. 41 og 35 prosent av skolelederne i grunnskolen svarer at dette blir benyttet i stor eller svært stor grad.

I grunnskolen er skrivehjelp og omgjøring av eksamensform fra skriftlig til muntlig eller motsatt, de klart minst benyttede formene for tilrettelegging. Mer enn sju av ti skoleledere svarer at det ikke forekommer i det hele tatt at eksamensformen blir endret. Dette er kanskje ikke så overraskende, gitt at det må være tungtveiende grunner til å innvilge dette tiltaket (jf. Utdanningsdirektoratet, 2024e). I delkapittel 10.3.2 og 10.3.3 ser vi nærmere på behovet for skrivehjelp og omgjøring av eksamensform.

Skoleledere og skoleeiere i grunnskolen gir i stor grad sammenfallende vurderinger av hvilke tiltak som benyttes i størst og minst grad. Skoleeierne rapporterer imidlertid at tiltakene benyttes i noe mindre grad enn det skolelederne rapporterer om. Unntaket er omgjøring av eksamen, der de melder om litt større grad av bruk enn det skolelederne gjør.

Utvidet tid er den klart vanligste formen for tilrettelegging også i **videregående skole**: Hele 87 prosent svarer at dette blir benyttet i stor eller svært stor grad. Videre er opplesing av oppgaveteksten den nest mest brukte formen for tilrettelegging: Rundt en tredjedel (36 prosent) svarer at dette blir benyttet i stor eller svært stor grad.

Skrivehjelp og omgjøring av eksamensform er de klart minst brukte formene for tilrettelegging også i videregående skole. Nesten en fjerdedel svarer at det aldri forekommer at skriftlig eksamen blir omgjort til muntlig, eller motsatt. Det samme gjelder skrivehjelp. Samtidig merker vi oss at begge disse formene for tilrettelegging blir benyttet mer i videregående skole enn på grunnskolenivå.

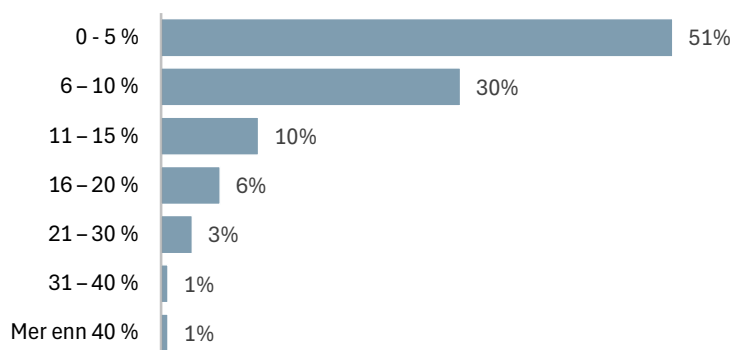
Også her viser sammenligningen av svar fra skoleledere og skoleeiere at de to gruppene i stor grad er samstemte om hvilke tiltak som blir benyttet i størst og minst grad.

10.3 Andel med behov for særskilt tilrettelegging

I undersøkelsene ba vi skoleeiere og skoleledere om å oppgi hvor stor andel av elevene som i et normalår har behov for særskilt tilrettelegging. Vi tar først for oss svar fra grunnskolenivået og deretter videregående nivå.

Figur 10.2 viser at litt mer enn halvparten (51 prosent) av skolelederne på **grunnskolenivået** svarer at mellom null og fem prosent av elevene trenger særskilt tilrettelegging. Rundt en tredjedel (30 prosent) svarer at det gjelder mellom seks og ti prosent. Skoleledere og skoleeiere har svært like svar på dette spørsmålet.

Figur 10.2: Omtrent hvor stor andel av elevene i et normalår har behov for særskilt tilrettelegging til eksamen? Skoleledere, grunnskole. Prosent, N = 291



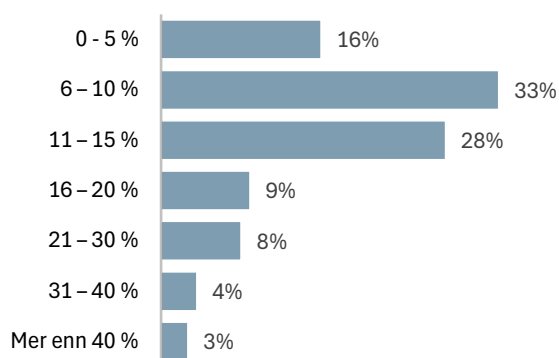
Analyser der vi sammenligner svar fra skoleledere i små og store kommuner (jf. tabell 10.1), viser at grunnskoler som ligger i små kommuner skiller seg ut med en noe lavere andel som har behov for særskilt tilrettelegging til eksamen. Som vist i tabell 10.1, svarer kun 17 prosent av respondentene i de minste kommunene at 6-10 prosent av elevene har behov for tilrettelegging, mens tilsvarende andel i de største kommunene er 37 prosent. En sammenligning av skoler av ulik størrelse (jf. tabell 10.1) viser også at det er en betydelig høyere andel av elevene som har behov for tilrettelegging ved mellomstore og store skoler enn ved små skoler.

Tabell 10.1: Omtrent hvor stor andel av elevene i et normalår har behov for særskilt tilrettelegging til eksamen? Skoleledere, grunnskole, fordelt på skolestørrelse og kommunestørrelse. Prosent

	0 - 5 %	6 - 10 %	11 - 15 %	16 - 20 %	21 - 30 %	31 - 40 %	Mer enn 40 %
Total (n=291)	51 %	30 %	10 %	6 %	3 %	1 %	1 %
Skolestørrelse							
< 100 elever (n=90)	66 %	13 %	6 %	7 %	6 %	1 %	2 %
100-299 elever (n=108)	47 %	37 %	13 %	2 %	1 %	0 %	0 %
≥ 300 elever (n=93)	40 %	37 %	10 %	10 %	3 %	1 %	0 %
Kommunestørrelse							
< 5000 innbyggere (n=47)	74 %	17 %	4 %	0 %	0 %	0 %	4 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=83)	48 %	23 %	12 %	8 %	6 %	2 %	0 %
≥ 20 000 innbyggere (n=161)	45 %	37 %	10 %	6 %	2 %	0 %	0 %

Figur 10.3 viser andelen av kandidatene i **videregående skole** som i et normalår har behov for tilrettelegging til eksamen. Svarene fra skoleledere viser at omfanget er større enn i grunnskolen. Én av tre respondenter (33 prosent) svarer at dette gjelder mellom seks og ti prosent, og en nesten like stor andel (28 prosent) svarer at det gjelder mellom 11 og 15 prosent. Vi ser at skoleledere rapporterer om en noe høyere andel som trenger tilrettelegging enn det skoleeiere rapporterer om, men forskjellene er ikke veldig store.

Figur 10.3: Omtrent hvor stor andel av kandidatene i et normalår har behov for særskilt tilrettelegging til eksamen? Skoleledere, videregående skole. Prosent, N = 114



Videregående skoler som ligger i små kommuner, skiller seg klart ut med en lavere andel kandidater som trenger særskilt tilrettelegging (jf. tabell 10.2). Nesten to av tre respondenter fra små kommuner (62 prosent) svarer at dette gjelder mellom null og fem prosent av elevene, sammenlignet med rundt en av ti i mellomstore og store kommuner (hhv. 11 og 9 prosent).

Tabell 10.2: Omtrent hvor stor andel av kandidatene i et normalår har behov for særskilt tilrettelegging til eksamen? Skoleledere, videregående skole, fordelt på skolestørrelse og kommune. Prosent

	0 - 5 %	6 - 10 %	11 - 15 %	16 - 20 %	21 - 30 %	31 - 40 %	Mer enn 40 %
Total (n=114)	16 %	33 %	28 %	9 %	8 %	4 %	3 %
Skolestørrelse							
< 250 elever (n=48)	27 %	23 %	25 %	6 %	10 %	2 %	6 %
250-499 elever (n=45)	11 %	36 %	36 %	9 %	7 %	2 %	0 %
>= 500 elever (n=18)	0 %	50 %	17 %	17 %	6 %	11 %	0 %
Kommunestørrelse							
< 5000 innbyggere (n=13)	62 %	15 %	15 %	8 %	0 %	0 %	0 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=36)	11 %	31 %	33 %	11 %	8 %	6 %	0 %
≥ 20 000 innbyggere (n=65)	9 %	38 %	28 %	8 %	9 %	3 %	5 %

Vi ser også at andelen kandidater som trenger særskilt tilrettelegging, varierer mellom store og små skoler. Ved de største videregående skolene svarer halvparten av skolelederne at 6-10 prosent av elevene trenger særskilt tilrettelegging. Tilsvarende andel ved de minste skolene er en av fire (23 prosent). Vi merker oss også at blant de største skolene svarer en betydelig andel at mer enn 15 prosent av elevene trenger særskilt tilrettelegging.

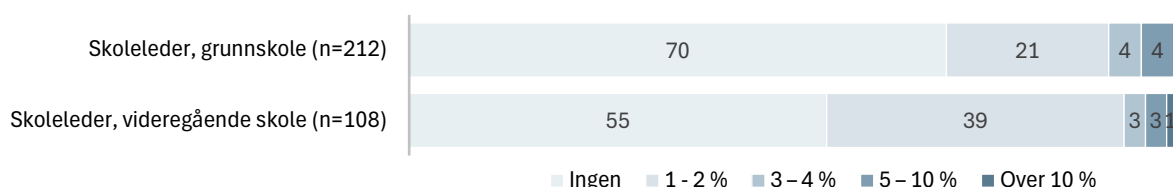
10.3.1 Tilretteleggingsbehov hos privatister

Funn fra undersøkelsen tyder på at tilretteleggingsbehovet ikke er større for privatister enn for elever. Ni av de 12 skoleeierne som svarte på undersøkelsen, svarer nei på spørsmål om hvorvidt privatister har større tilretteleggingsbehov enn ordinære elever, mens to svarer vet ikke. Kun én skoleeier svarer ja.

10.3.2 Andel med behov for skrivehjelp

I delkapittel 10.2 så vi at skrivehjelp er en relativt sett lite brukt form for særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen, på begge nivåer. Vi har bedt skoleledere og skoleeiere om å oppgi hvor stor andel av elevene/kandidatene som har behov for denne formen for tilrettelegging av skriftlig eksamen i et normalår.¹⁴

Figur 10.4: Omtrent hvor stor andel av elevene/kandidatene har i et normalår behov for skrivehjelp til skriftlig eksamen? Skoleledere, grunnskole og videregående skole. Prosent



Figur 10.4 viser svar fra skoleledere i grunnskolen og i videregående skole. Hovedinntrykket er at det er få elever som har behov for skrivehjelp i forbindelse med gjennomføring av skriftlig eksamen. I **grunnskolen** svarer sju av ti skoleledere (70 prosent) at ingen av deres elever har behov for denne formen for tilrettelegging, og rundt en av fem (21 prosent) svarer at det gjelder 1-2 prosent av elevene.

I **videregående skole** er det en noe større andel av kandidatene som har behov for skrivehjelp, men også her gjelder det relativt få. I overkant av halvparten av respondentene (55 prosent) svarer at ingen elever har behov for slik tilrettelegging, og to av fem (39 prosent) svarer at det gjelder 1-2 prosent.

På begge nivåer rapporterer skoleeiere om en noe høyere andel som har behov for skrivehjelp, men det er ikke snakk om veldig store forskjeller.

10.3.3 Andel med behov for omgjøring av skriftlig eksamen

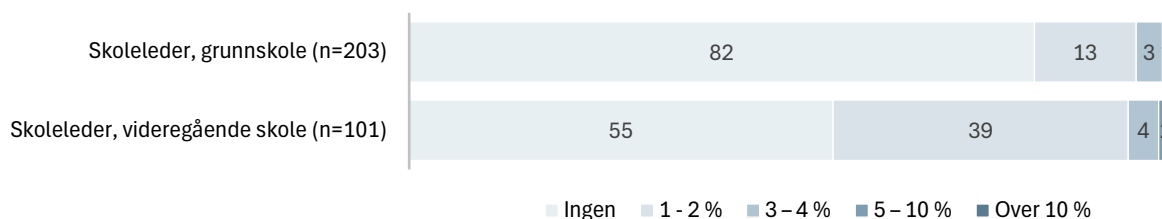
Vi ba også respondentene om å oppgi omtrent hvor stor andel av elevene eller kandidatene som i et normalår har behov for omgjøring av eksamen fra skriftlig til for eksempel muntlig, fremfor å få skrivehjelp.¹⁵ Figur 10.5 viser skoleledernes svar på dette spørsmålet, fordelt på grunnskole og videregående skole.

I figur 10.1 så vi at omgjøring av eksamensform er den minst brukte formen for tilrettelegging i både grunnskole og videregående skole. I tråd med dette viser figur 10.5 at det er svært få elever som har behov for denne formen for tilrettelegging. I **grunnskolen** svarer fire av fem respondenter (82 prosent) at ingen elever har behov for denne formen for tilrettelegging. Videre svarer 13 prosent at det gjelder 1-2 prosent av elevmassen. Det er altså ytterst få tilfeller der mer enn to prosent av elevmassen har behov for at eksamen gjøres om fra skriftlig til muntlig, fremfor skrivehjelp.

¹⁴ I spørsmålet ble det presisert at dette ikke gjelder tale til tekst, men skrivehjelp der en person hjelper til med skrivingen.

¹⁵ I spørsmålet ble det presisert at dette betyr at elevene/kandidatene ikke kan klare å gjennomføre ordinær skriftlig eksamen, selv med skrivehjelp.

Figur 10.5: Omtrent hvor stor andel av elevene/kandidatene har i et normalår behov for omgjøring av eksamen fra skriftlig til f.eks. muntlig fremfor skrivehjelp? Skoleledere, grunnskole og videregående skole. Prosent



Også i **videregående** er det lite vanlig at kandidater har behov for omgjøring av eksamensform, men det forekommer noe oftere enn i grunnskolen. På dette nivået svarer 55 prosent at ingen elever trenger omgjøring av skriftlig eksamen fremfor skrivehjelp, og nesten to av fem (39 prosent) svarer at det gjelder 1-2 prosent av kandidatene.

Også på dette spørsmålet rapporterer skoleeiere om en noe høyere forekomst av elever som har behov for omgjøring av eksamen, sammenlignet med svarene til skoleledere, men forskjellene er ikke veldig store.

10.4 Utfordrende å oppfylle retten?

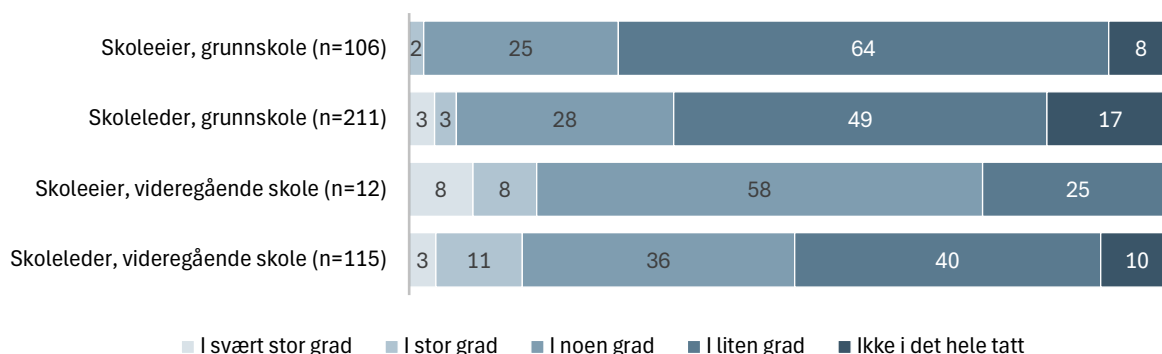
I figur 10.6 presenterer vi skolelederes og skoleeieres vurderinger av hvorvidt det er utfordrende å oppfylle retten til særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen for elever/kandidater som har behov for det. Hovedinntrykket fra figuren er at de fleste respondentene opplever det som relativt lite utfordrende å innfri denne retten.

I **grunnskolen** svarer et klart flertall av respondentene, både skoleledere og skoleeiere, at de i liten grad opplever det som utfordrende å innfri retten. Blant skoleeierne svarer halvparten (49 prosent) at det i liten grad er utfordrende, mens nesten en av fem (17 prosent) svarer at det ikke er utfordrende i det hele tatt. Kun noen få respondenter opplever at det er utfordrende i stor eller svært stor grad. Skolelederne gir lignende vurderinger.

Til tross for at omfanget av elever som trenger tilrettelegging varierer noe mellom kommuner og skoler av ulik størrelse (jf. tabell 10.1), finner vi ingen systematiske forskjeller når vi sammenligner svarene om hvor utfordrende det er å oppfylle elevenes rettigheter mellom respondenter fra kommuner og skoler av ulik størrelse.¹⁶

¹⁶ En korrelasjonsanalyse viser heller ingen signifikant sammenheng mellom omfanget av elever som har behov for tilrettelegging og vurderingen av hvor utfordrende det er å innfri retten.

Figur 10.6: I hvilken grad opplever dere at det er utfordrende å oppfylle retten elever/kandidater, med behov for det, har til særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen? Skoleledere og skoleeiere, grunnskole og videregående skole. Prosent



Vurderingene til respondenter fra **videregående** nivå er noe mer varierte, men også her er det mange som opplever det som lite utfordrende å innfri retten til særskilt tilrettelegging. To av fem skoleledere i videregående skole (40 prosent) svarer at det i liten grad er utfordrende å oppfylle retten, og én av ti (10 prosent) svarer at det ikke er utfordrende i det hele tatt. Samtidig er det verdt å merke seg at omtrent en tredjedel (36 prosent) svarer at det er utfordrende i noen grad. Skoleeierne opplever det som litt mer utfordrende å innfri denne rette enn det skolelederne gjør. I denne gruppen svarer 58 prosent at det er utfordrende i noen grad.

Vurderingene fra respondenter på videregående nivå varierer både mellom små og store kommuner og små og store skoler. Å innfri retten til særskilt tilrettelegging oppleves som klart mindre utfordrende i de minste kommunene enn i de mellomstore og store. Nesten en av tre skoleledere i små kommuner (29 prosent) svarer at dette ikke oppleves som utfordrende i det hele tatt, sammenlignet med 11 prosent i mellomstore kommuner og 5 prosent i store kommuner.

Tabell 10.3: I hvilken grad opplever dere at det er utfordrende å oppfylle retten elever/kandidater, med behov for det, har til særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen? Skoleledere, videregående skole. Prosent

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Skolestørrelse					
< 250 elever (n=47)	13 %	51 %	23 %	13 %	0 %
250-499 elever (n=45)	9 %	36 %	40 %	9 %	7 %
>= 500 elever (n=20)	5 %	25 %	50 %	15 %	5 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=14)	29 %	57 %	14 %	0 %	0 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=36)	11 %	28 %	36 %	19 %	6 %
≥ 20 000 innbyggere (n=65)	5 %	43 %	40 %	9 %	3 %

Skoleledere ved mellomstore og store skoler opplever det som mer utfordrende å oppfylle retten til særskilt tilrettelegging enn skoleledere ved små skoler. Ved de store og mellomstore skolene svarer henholdsvis 40 og 50 prosent at dette er utfordrende i noen grad, mens ved de små skolene gjelder dette bare en av fire respondenter (23 prosent). En mulig forklaring på dette kan være at det oppleves som enklere å innfri når det er en lavere andel av elevene som har rett til særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen. En korrelasjonsanalyse viser en positiv og signifikant sammenheng mellom hvor stor andel av elevene som har behov for særskilt tilrettelegging, og hvor utfordrende respondentene i

videregående skole opplever at det er å innfri retten.¹⁷

10.5 Oppsummering

- ◆ Den klart mest brukte formen for særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen, både i grunnskolen og i videregående skole, er utvidet tid.
- ◆ Skrivehjelp og omgjøring av eksamen fra skriftlig til muntlig eller motsatt, er de minst brukte formene for tilrettelegging på begge nivåer.
- ◆ Det er en høyere andel som har behov for særskilt tilrettelegging av eksamen i videregående skole enn i grunnskolen.
- ◆ I grunnskolen er det vanligste at mellom null og fem prosent av elevmassen har behov for en eller annen form for særskilt tilrettelegging. Rundt halvparten av respondentene svarer dette.
- ◆ I små kommuner er det en lavere andel som har behov for særskilt tilrettelegging enn i mellomstore og store kommuner. Vi ser et tilsvarende mønster når vi sammenligner små skoler med mellomstore og store skoler.
- ◆ I videregående skole svarer rundt en tredjedel at mellom seks og ti prosent har behov for særskilt tilrettelegging, og en nesten like stor andel svarer at det gjelder mellom 11 og 15 prosent.
- ◆ Videregående skoler som ligger i små kommuner skiller seg klart ut med en lavere andel elever som trenger særskilt tilrettelegging. Vi ser et tilsvarende mønster når vi sammenligner små videregående skoler med mellomstore og store skoler.
- ◆ Privatister har ikke større behov for særskilt tilrettelegging enn elever.
- ◆ Det er relativt få elever som har behov for skrivehjelp til skriftlig eksamen. Det er en noe større andel elever i videregående som har behov for denne formen for tilrettelegging, sammenlignet med i grunnskolen.
- ◆ I grunnskolen svarer rundt sju av ti respondenter at ingen elever har behov for skrivehjelp, og en femtedel svarer at det gjelder 1-2 prosent av elevmassen.
- ◆ I videregående skole svarer rundt halvparten at ingen elever har behov for skrivehjelp, og rundt en tredjedel at det gjelder 1-2 prosent av elevmassen.
- ◆ Det er få elever som har behov for omgjøring av eksamen fra skriftlig til muntlig, fremfor skrivehjelp. Det er flere som har behov for denne formen for tilrettelegging i videregående skole enn i grunnskolen.
- ◆ I grunnskolen svarer åtte av ti respondenter at ingen elever har behov for omgjøring av eksamensform, og 13 prosent av det gjelder 1-2 prosent av elevmassen.
- ◆ I videregående skole svarer rundt halvparten av respondentene at ingen elever har behov for omgjøring av eksamensform, og rundt to av fem at det gjelder 1-2 prosent.
- ◆ De fleste respondenter, på begge nivåer, opplever det som relativt lite utfordrende å innfri retten til særskilt tilrettelegging av skriftlig eksamen. Respondenter fra videregående nivå opplever det som noe mer utfordrende enn respondenter fra grunnskolen.

¹⁷ $R^2 = 0,237$, $P = 0,008$

- ♦ I videregående skole opplever respondenter fra skoler i store kommuner, og ved store skoler, det mer utfordrende å innfri retten enn respondenter fra små kommuner og små skoler. Vi finner ikke tilsvarende forskjeller på grunnskolenivået.

Kapittel 11: Opplæringstilbudet til nyankomne barn og unge fra Ukraina

Siden krigen i Ukraina brøt ut i februar 2022, har omtrent 92 000 ukrainere søkt tilflukt i Norge. Flertallet av disse er kvinner, mange med barn i skolepliktig alder. I skoleåret 2024/2025 var rundt 10 800 ukrainske barn innskrevet i norsk grunnskole. Den store og raske tilstrømmingen av elever har stilt kommunene overfor betydelige kapasitets- og planleggingsutfordringer. For å gjøre det enklere for kommunene å bosette mange flyktninger samtidig, er det innført midlertidige endringer i opplæringsloven. Dette gir skoleeier bedre tid til å etablere et fullverdig opplæringstilbud.

11.1 Innledning

Som følge av det historisk høye antallet flyktninger fra Ukraina, ble det innført midlertidige endringer i opplæringsloven for å gi kommunene bedre tid til å få på plass et opplæringstilbud. Blant annet ble fristen for å tilby et fullverdig opplæringstilbud utvidet fra én til tre måneder. Samtidig ble det presisert at kommunene fortsatt skal starte opplæringen så raskt som mulig, selv om tilbudet ikke er komplett fra første dag.

I tillegg åpnet lovendringene for at kommuner og fylkeskommuner kan organisere opplæringen i egne grupper, klasser eller skoler for elever med kort botid og vedtak om særskilt språkopplæring – såkalt innføringsopplæring. Tidligere krevde dette samtykke fra foresatte, men i møte med det store antallet nyankomne fra Ukraina ble det gjort et midlertidig unntak fra dette kravet (Utdanningsdirektoratet, 2024i).

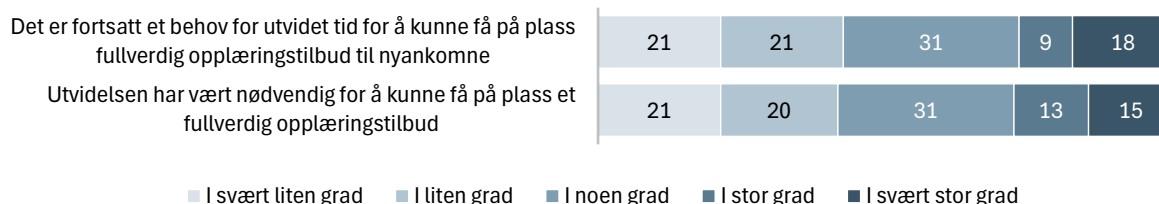
I dette kapitlet stiller vi spørsmål til kommunale skoleeiere om kommunens kapasitet og kompetanse til å gi barn og unge fra Ukraina et fullverdig opplæringstilbud, og om det er gjort tiltak for å heve kompetansen til de ansatte. Vi kartlegger også hvilke utfordringer skoleeierne står overfor i arbeidet med å gi ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud, og hvordan de vurderer de midlertidige endringene i opplæringsloven.

11.2 Vurderinger av den midlertidige lovendringen

Opplæringsloven § 2-1 andre ledd stadfester at dersom det er sannsynlig at et barn skal være i Norge i mer enn tre måneder, har vedkommende rett til grunnskoleopplæring, og retten skal oppfylles så snart som mulig. Frem til 2022 gjaldt også en absolutt frist på en måned for å oppfylle dette kravet. Lovendringen gjelder frem til 1. juli 2026 (Utdanningsdirektoratet, 2024i).

I undersøkelsen ble skoleeiere spurt om det fortsatt er behov for utvidet tid for å kunne få på plass fullverdig opplæringstilbud til nyankomne elever, og om utvidelsen har vært nødvendig for å få på plass dette tilbudet.

Figur 11.1: Det er fortsatt behov for utvidet tid for å få på plass et fullverdig opplæringstilbud? Utvidelsen har vært nødvendig for å kunne få på plass et fullverdig opplæringstilbud? Skoleeier, grunnskole (N=119)



Figur 11.1 viser svarfordelingen på påstanden, at det fortsatt er behov for utvidet tid til å etablere et fullverdig opplæringstilbud. Når vi slår sammen svaralternativene 'i stor grad' og 'i svært stor grad', ser vi at en mindre andel skoleeiere (27 prosent) mener at det fortsatt er behov for slik utvidelse, sammenlignet med andelen som oppgir at behovet er lite eller svært lite (42 prosent). 31 prosent svarer at det i noen grad fortsatt er behov for utvidet tid.

Spørsmål til Skole-Norge har ikke tidligere undersøkt om det er behov for utvidet frist for å gi et fullverdig opplæringstilbud. Dermed er det ikke mulig å gjøre noen direkte sammenlikning eller antyde utviklingstrekk på dette området basert på tidligere datagrunnlag. Tidligere undersøkelser viser likevel at skoleledere i stor grad lykkes med å etablere et fullverdig tilbud innen fristen. Høsten 2024 oppga 91 prosent av grunnskoleledere at ukrainske barn og unge ved deres skole får et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder. Til sammenlikning svarte 78 prosent bekreftende på det samme våren 2024 (NIFU 2024a: 168).

Samlet sett tyder funnene på at skolene lykkes med å etablere et fullverdig opplæringstilbud til nyankomne barn og unge fra Ukraina innen tre måneder. Samtidig oppgir omtrent en tredjedel av skoleeierne at det fortsatt er behov for utvidet tid. Behovet ser dermed ut til å fortsatt være relevant for enkelte. Dette kan indikere at mange skoleeiere opplever at de i større grad har fått på plass nødvendige rammer for opplæringstilbudet. Det kan også ha sammenheng med at flyktningstrømmen er avtakende; det kom betydelig færre flykninger fra Ukraina til Norge i første og andre kvartal i 2025 enn tidligere år (Statistisk sentralbyrå, 2025).

Svarfordelingen på spørsmålet om utvidelsen har vært nødvendig, følger i stor grad samme mønster som foregående spørsmål. En større andel skoleeiere (41 prosent) mener at det i liten eller svært liten grad har vært nødvendig å utvide fristen for å gi et fullverdig opplæringstilbud. Til sammenlikning mener 28 prosent at utvidelsen i stor eller svært stor grad har vært et nødvendig tiltak. Også her er andelen som mener det i noen grad har vært nødvendig, på 31 prosent.

I tidligere Spørsmål til Skole-Norge har det ikke eksplisitt blitt stilt spørsmål om lovendringen har vært nødvendig, og vi kan derfor ikke fastslå om det har vært noen endringer i disse tallene. Proba samfunnsanalyse har imidlertid gjennomført en følgeevaluering av lovendringene som ble innført i forbindelse med den økte tilstrømmingen av fordrevne fra Ukraina. Evalueringen viser at litt over 40 prosent av kommunene (skoleeiere) vurderer at endringene i lovverket ikke har hatt betydning for deres kapasitet til å bosette flykninger (Proba, 2024). Videre fremgår det av rapporten at

Kunnskapsdepartementet i 2024 anså situasjonen som relativt stabil, og at de fleste kommuner fortsatt klarte å overholde fristen på tre måneder for å tilby et fullverdig opplæringstilbud. Kun 12 prosent av kommunene oppgir at de har benyttet seg av unntaksbestemmelsen om utvidet frist (Proba, 2024).

Sammen med endringer i opplæringsloven ble det vedtatt en rekke andre lovendringer som hadde til hensikt å lette arbeidet i kommunene med å bosette det store antall flyktninger som kom i 2022/23. Funn fra Proba sin evaluering tyder på at endringer i opplæringsloven, og utvidet frist til å få på plass et opplæringstilbud, ikke har vært avgjørende for kommunene når det gjelder kapasitet til bosetning. Samlet sett tyder dette på at lovendringen om utvidet frist for å etablere et fullverdig opplæringstilbud ikke har hatt avgjørende betydning for flertallet av norske kommuner.

Tabell 11.1: Har utvidelsen har vært nødvendig? Skoleeier, grunnskole

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Total (n=108)	21 %	20 %	31 %	13 %	15 %
Landsdel					
Oslo-området (n=7)	14 %	57 %	29 %	0 %	0 %
Øst-Norge (n=36)	19 %	17 %	31 %	14 %	19 %
Sør- og Vest-Norge (n=33)	30 %	27 %	27 %	3 %	12 %
Midt- og Nord-Norge (n=32)	16 %	9 %	34 %	25 %	16 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=54)	26 %	17 %	28 %	17 %	13 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=35)	17 %	14 %	34 %	14 %	20 %
≥ 20 000 innbyggere (n=19)	16 %	42 %	32 %	0 %	11 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=66)	20 %	12 %	33 %	17 %	18 %
Mellomsentrale (n=32)	28 %	25 %	28 %	9 %	9 %
Mest sentrale (n=10)	10 %	60 %	20 %	0 %	10 %

Tabell 11.1 viser svarfordelingen på spørsmålet om utvidelsen har vært nødvendig brutt ned på ulike bakgrunnsvariabler. Tallene indikerer at det finnes regionale variasjoner mellom kommuner når det gjelder spørsmål om den utvidede fristen har vært nødvendig. I Oslo-området er det ingen som svarer at utvidelsen har vært nødvendig, og tendensen er at skoleeiere i større kommuner og i de mest sentrale strøkene, i mindre grad mener at utvidelsen har vært nødvendig.

Tabell 11.2 viser tilsvarende analyser for spørsmålet om det fortsatt er behov for utvidet tid. Svarfordelingen samsvarer i stor grad med det foregående spørsmålet. Også her er det skoleeiere i Oslo-området, og i større og mer sentrale kommuner, som i minst grad mener at det fortsatt er behov for utvidet tid for å kunne få på plass et fullverdig opplæringstilbud. Oslo-området skiller seg spesielt ut ved at ingen av skoleeierne melder at det i stor eller svært stor grad fortsatt er et behov. Det er i små kommuner, og på Sør- og Vestlandet, at behovet er størst.

Tabell 11.2: Fortsatt behov for utvidet tid for å få på plass fullverdig opplæringstilbud til nyankomne? Skoleeier, grunnskole

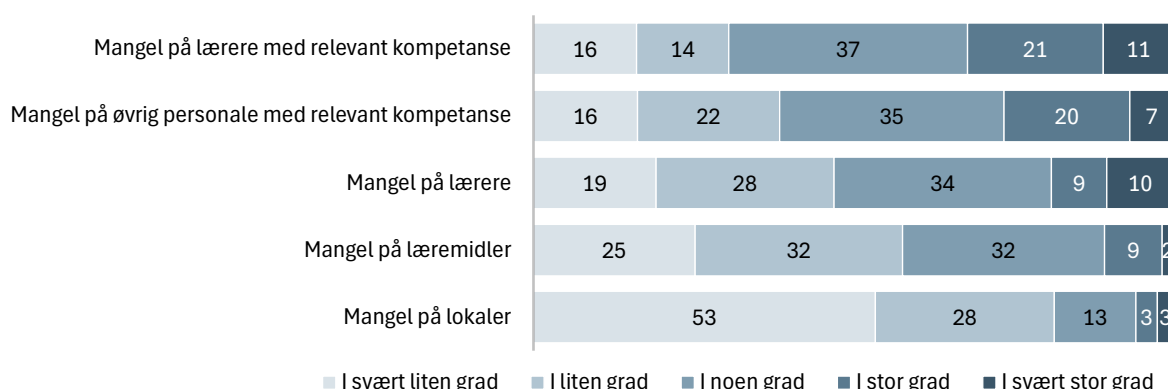
	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Total (n=108)	21 %	21 %	31 %	9 %	18 %
Landsdel					
Oslo-området (n=7)	29 %	43 %	29 %	0 %	0 %
Øst-Norge (n=36)	14 %	17 %	36 %	8 %	25 %
Sør- og Vest-Norge (n=34)	35 %	26 %	15 %	6 %	18 %
Midt- og Nord-Norge (n=31)	13 %	16 %	42 %	16 %	13 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=54)	22 %	22 %	26 %	13 %	17 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=36)	22 %	17 %	28 %	8 %	25 %
≥ 20 000 innbyggere (n=18)	17 %	28 %	50 %	0 %	6 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=66)	18 %	20 %	29 %	15 %	18 %
Mellomsentrale (n=32)	31 %	19 %	31 %	0 %	19 %
Mest sentrale (n=10)	10 %	40 %	40 %	0 %	10 %

Fra NIFU sin undersøkelse, Spørsmål til Skole-Norge fra høsten 2024, ser vi et liknende mønster. Små og mellomstore kommuner rapporterer i noe større grad at de ikke har fått på plass et fullverdig opplæringstilbud innen tre måneder. Spesielt små skoler skiller seg negativt ut i denne sammenhengen. Samtidig er det viktig å understreke at det store flertallet av skolene lykkes med å få på plass et tilbud innen fristen (NIFU, 2024b).

11.3 Utfordringer

Skoleeiere er blitt spurt om hvilke forhold som skaper utfordringer i arbeidet med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud. Figur 11.3 viser svarfordelingen.

Figur 11.3: I hvilken grad skaper følgende forhold utfordringer med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud? Skoleeier, grunnskole (N=119)



Mangel på lærere med relevant kompetanse er den faktoren flest skoleeiere opplever som utfordrende i arbeidet med å gi et fullverdig opplæringstilbud. 32 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad er en utfordring, mens ytterligere 37 prosent mener det i noen grad er utfordrende. Deretter følger mangel på øvrig personale med relevant kompetanse. Her oppgir 27 prosent at de i stor eller svært stor grad opplever det som utfordrende, og 35 prosent mener det i noen grad er

utfordrende. Videre oppleves mangel på lærere mer generelt (19 prosent), mangel på læremidler (11 prosent) samt mangel på lokaler (6 prosent) som utfordrende i stor eller svært stor grad.

11.3.1 Mangel på lærere med relevant kompetanse

Mangel på lærere med relevant kompetanse har i flere år vært rapportert som den største utfordringen skoleeiere står overfor i arbeidet med å gi ukrainske elever et fullverdig opplæringstilbud.

I Spørsmål til Skole-Norge har skoleeiere og skoleledere over flere år blitt spurt om hvilke utfordringer de opplever. Høsten 2024 rapporterte 61 prosent av skoleeiere at mangel på lærere med relevant kompetanse i stor eller svært stor grad vanskeliggjør arbeidet med å gi fordrevne ukrainske barn et fullverdig opplæringstilbud. Til sammenligning svarte 74 prosent det samme våren 2024 og 78 prosent høsten 2023 (NIFU, 2024b). Vi kan derfor konkludere med at mangel på lærere med relevant kompetanse både har vært og fortsatt er en utbredt utfordring for skoleeiere. Samtidig viser utviklingen en tendens til bedring, med en gradvis nedgang i omfanget.

Tabell 11.3 viser hvordan svarene på spørsmålet om utfordringen med mangel på lærere med relevant kompetanse fordeler seg på ulike bakgrunnsvariabler i årets undersøkelse.

Tabell 11.3: Mangel på lærere med relevant kompetanse. Skoleeier, grunnskole

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Total (n=118)	16 %	14 %	37 %	21 %	11 %
Landsdel					
Oslo-området (n=8)	25 %	13 %	25 %	13 %	25 %
Øst-Norge (n=39)	13 %	15 %	31 %	33 %	8 %
Sør- og Vest-Norge (n=35)	14 %	17 %	43 %	17 %	9 %
Midt- og Nord-Norge (n=35)	17 %	11 %	43 %	14 %	14 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=57)	19 %	12 %	37 %	21 %	11 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=38)	8 %	16 %	39 %	21 %	16 %
≥ 20 000 innbyggere (n=22)	18 %	18 %	36 %	23 %	5 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=70)	17 %	11 %	39 %	20 %	13 %
Mellomsentrale (n=35)	11 %	20 %	37 %	26 %	6 %
Mest sentrale (n=12)	17 %	17 %	33 %	17 %	17 %

Mangel på lærere med relevant kompetanse ser ut til å være en mindre utfordring i større kommuner og i mer sentrale områder. I Oslo-området melder 38 prosent av skoleeierne at det i liten eller svært liten grad er en utfordring. Dette er en noe høyere andel sammenliknet med andre områder i landet. Samtidig er det viktig å påpeke at vel en tredjedel av skoleeierne i Oslo-området mener at det i stor eller veldig stor grad er en utfordring. Dette viser at utfordringen også er reell i sentrale strøk.

I perioden 2022 til 2023 innhentet Utdanningsdirektoratet kunnskap om ukrainske barn og unge fra kommunene gjennom STAF-løsningen. I denne perioden rapporterte kommunene at de hadde problemer med å få tak i lærere med relevant kompetanse, og utfordringene var størst ved de mindre skolene, det vil si skoler med færre enn 100 elever (Utdanningsdirektoratet, 2024). Også NIFU peker på at det er en klar sammenheng mellom mangel på lærere med relevant kompetanse og skolestørrelse. Dette kan tyde på at mindre fagmiljøer gjør det vanskelig å rekruttere kvalifisert

personale (NIFU, 2024b). På spørsmål om hvilken type kompetanse kommunene mangler, er lærere med to-språklig kompetanse mest utfordrende for skolene å rekruttere.

11.3.2 Mangel på øvrig personale med relevant kompetanse

Mangel på øvrig personale med relevant kompetanse er den nest mest rapporterte utfordringen blant skoleeiere i arbeidet med å gi fordrevne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud. Som vist i figur 11.4, rapporterer 27 prosent av skoleeiere at det er en stor eller svært stor utfordring, mens 35 prosent oppgir at de i noen grad opplever det utfordrende. Om vi ser tilbake på NIFU sine undersøkelser fra tidligere år, er også mangel på øvrig personale med relevant kompetanse den nest mest fremtredende utfordringen. Høsten og våren 2024 rapporterte henholdsvis 49 og 50 prosent av skoleeiere at mangel på øvrig personale med relevant kompetanse er en utfordring. Også her kan vi derfor konkludere med at tendensen er svakt minkende, samtidig som utfordringsbildet fremstår som vedvarende.

Tabell 11.4: Mangel på øvrig personale med relevant kompetanse. Skoleeier, grunnskole

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Total (n=117)	16 %	22 %	35 %	20 %	7 %
Landsdel					
Oslo-området (n=8)	25 %	25 %	25 %	25 %	0 %
Øst-Norge (n=39)	18 %	21 %	31 %	23 %	8 %
Sør- og Vest-Norge (n=34)	15 %	26 %	41 %	12 %	6 %
Midt- og Nord-Norge (n=35)	11 %	20 %	37 %	23 %	9 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=57)	19 %	23 %	30 %	19 %	9 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=37)	8 %	24 %	35 %	24 %	8 %
≥ 20 000 innbyggere (n=22)	18 %	18 %	50 %	14 %	0 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=70)	11 %	24 %	33 %	21 %	10 %
Mellomsentrale (n=34)	24 %	18 %	41 %	15 %	3 %
Mest sentrale (n=12)	17 %	25 %	33 %	25 %	0 %

I likhet med mangelen på lærere med relevant kompetanse ser også utfordringen knyttet til øvrig personale ut til å være noe mindre utbredt i sentrale strøk. Mindre kommuner rapporterer i større grad om slike utfordringer enn større kommuner, og Oslo skiller seg ut med et lavere rapportert utfordringsnivå.

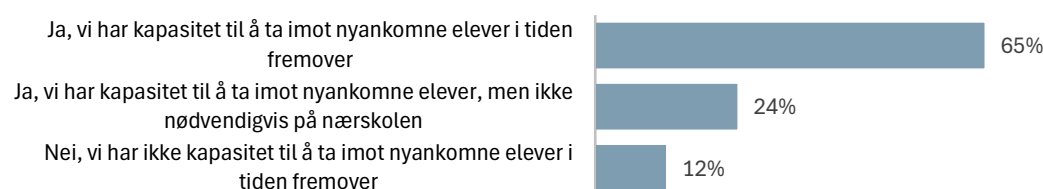
11.4 Kapasitet

Skoleeiere ble også spurt om de har kapasitet til å ta imot nyankomne elever i tiden fremover. Figur 11.4 viser at flertallet av skoleeiere (65 prosent) har kapasitet til å ta imot nyankomne elever i tiden fremover. 24 prosent oppgir at de har kapasitet, men ikke nødvendigvis på nærskolen, mens kun 12 prosent oppgir at de ikke ha kapasitet til dette. Kapasiteten til å ta imot nye elever må derfor kunne sies å være høy.

Spørsmål om kapasitet til å ta imot nyankomne elever i tiden fremover ble stilt i NIFU sin undersøkelse høsten 2023. Den gang rapporterte 48 prosent av skoleeiere at de i stor eller svært stor grad hadde

kapasitet til å gi nyankomne ukrainske barn og unge et fullverdig opplæringstilbud (NIFU, 2023b). Selv om spørsmålsformuleringen er forskjellig, antyder resultatene at den totale kapasiteten til å ta imot nyankomne elever har økt i perioden 2023 til 2025.

Figur 11.4: Har din kommune kapasitet til å ta imot og gi et fullverdig opplæringstilbud til nyankomne elever i tiden fremover? Skoleeier, grunnskole



Tabell 11.5 viser svarfordelingen brutt ned på ulike bakgrunnsvariabler. Om vi slår sammen tallene fra skoleeiere som melder at de har kapasitet, og de som har kapasitet, men ikke på nærskolen, viser tallene at det ikke er stor variasjon på tvers av landsdeler, sentralitet og kommunestørrelse. Kapasiteten ser likevel ut til å være minst i Øst-Norge og i mellomsentrale strøk.

Tabell 11.5: Har din kommune kapasitet til å ta imot og gi et fullverdig opplæringstilbud til nyankomne elever i tiden fremover? Skoleeier, grunnskole

	Ja, men ikke på nærskolen		
	Ja	Ja, men ikke på nærskolen	Nei
Total (n=110)	65 %	24 %	12 %
Landsdel			
Oslo-området (n=8)	50 %	38 %	13 %
Øst-Norge (n=36)	58 %	19 %	22 %
Sør- og Vest-Norge (n=32)	66 %	31 %	3 %
Midt- og Nord-Norge (n=34)	74 %	18 %	9 %
Kommunestørrelse			
< 5000 innbyggere (n=53)	79 %	8 %	13 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=36)	53 %	36 %	11 %
≥ 20 000 innbyggere (n=21)	48 %	43 %	10 %
Sentralitet			
Minst sentrale (n=65)	72 %	17 %	11 %
Mellomsentrale (n=34)	53 %	32 %	15 %
Mest sentrale (n=11)	55 %	36 %	9 %

I årets undersøkelse fikk skoleeierne mulighet til å utdype svaret sitt, og det er stor variasjon i tilbakemeldingene. Flere oppgir at skolene har kapasitet til å ta imot flere elever, men at utenforliggende forhold hindrer dette. Det dreier seg eksempelvis om kommunale vedtak om ikke å bosette flere, eller praktiske utfordringer knyttet til mangel på bolig og kollektivtilbud som gjør det vanskelig å bosette nyankomne ukrainske familier i nærheten av skoler med et adekvat opplæringstilbud.

Forrige spørsmål knyttet til nødvendig tid for å få på plass et opplegg viser hvor lite man tar inn over seg hva det faktiske problemet er. Vi har for få folk til å ivareta de vi har.

Flere skoleeiere oppgir også at de både har kapasitet og kompetanse, men at det er utfordrende å opprettholde tilbudet fordi det ikke bosettes nok ukrainske barn og unge i kommunen.

Vi har bygget opp tilbud med innføringsklasse og har tospråklige lærere i mange fag, men fordi det nå nesten ikke kommer barn til kommunen, står vi i fare for å måtte bygge ned kapasiteten vi har opparbeidet oss.

11.5 Kompetanse

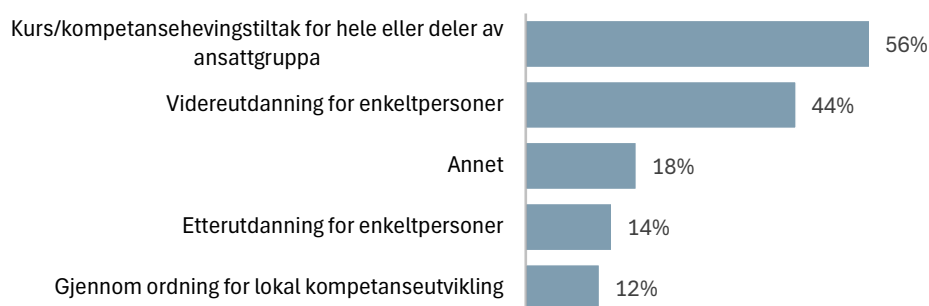
Skoleeierne ble også spurt om de har gjennomført tiltak for å heve kompetansen blant ansatte for å kunne ta imot nyankomne ukrainske barn i skolen. Omtrent halvparten (49 prosent) bekrefter at de har gjennomført slike tiltak. Tabell 11.6 viser svarene fordelt på ulike grupper av skoler. Som vist, er det bare små variasjoner, men vi ser likevel en svak tendens til at skolene i det østlige Norge har gjennomført slike tiltak i noe mindre grad enn skoler i andre deler av landet.

Tabell 11.6: Gjennomført tiltak for å heve kompetansen om å ta imot nyankomne ukrainske barn i skolen? Skoleeier, grunnskole

	Ja	Nei
Total (n=102)	49 %	51 %
Landsdel		
Oslo-området (n=7)	43 %	57 %
Øst-Norge (n=31)	42 %	58 %
Sør- og Vest-Norge (n=29)	52 %	48 %
Midt- og Nord-Norge (n=34)	56 %	44 %
Kommunestørrelse		
< 5000 innbyggere (n=50)	52 %	48 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=32)	47 %	53 %
≥ 20 000 innbyggere (n=19)	47 %	53 %
Sentralitet		
Minst sentrale (n=61)	49 %	51 %
Mellomsentrale (n=31)	48 %	52 %
Mest sentrale (n=9)	56 %	44 %

Skoleledere som har svart at de hadde gjennomført tiltak, ble videre spurt om hvilke typer tiltak dette gjelder. Figur 11.5 viser at kurs eller kompetansehevingstiltak for hele eller deler av ansattgruppa er den klart vanligste formen for tiltak, 56 prosent av skoleeiere svarer at de har gjennomført dette.

Figur 11.5: Hvilke tiltak har skolene gjennomført for å heve kompetansen om å ta imot nyankomne ukrainske barn i skolen? Skoleeier, grunnskole (N=50)



Det nest hyppigste svaret er videreutdanning for enkeltpersoner, som 44 prosent av skoleeierne svarer at de har gjennomført. 18 prosent oppgir at det har gjennomført andre tiltak, mens 14 prosent oppgir etterutdanning for enkeltpersoner, og 12 prosent svarer at kompetansehevingstiltak er gjennomført gjennom ordning for lokal kompetanseutvikling.

For å tydeliggjøre hva som menes med ulike former for kompetanseheving, er det viktig å skille mellom begrepene *videreutdanning* og *etterutdanning*, som ofte brukes om hverandre i dagligtalen. Videreutdanning viser til offentlig godkjente utdanninger ved akkrediterte utdanningsinstitusjoner. Disse bygger på tidligere utdanning og gir vanligvis studiepoeng. Etterutdanning derimot omfatter organiserte opplæringsaktiviteter som kurs og seminarer med mål om faglig utvikling og oppdatering, men uten studiepoeng (NOU 2022:13). Ordningen for lokal kompetanseutvikling er en tilskuddsordning som skal fremme kollektiv kompetanseutvikling i barnehager og skoler. Den omfatter flere ulike tiltak rettet mot kompetanseheving for både lærere og skoleledere (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Våren 2024 spurte NIFU skoleeiere på kommunalt nivå om de hadde lagt til rette for at lærere eller annet personell ved skolene kan delta i kompetansehevende tiltak med relevans for å utvikle eller sikre et godt tilbud til nyankomne elever. Seks av ti skoleledere svare bekreftende på dette. I undersøkelsen ble skoleeierne også bedt om å utdype hvilke kompetansehevingstiltak de hadde gjennomført. Uten at det oppgis konkrete tall, opplyses det i rapporten at særlig mange oppgir etter- og videreutdanning i fag som norsk som andrespråk, tospråklig opplæring og særskilt norskopplæring. Videre nevner mange deltakelse i fagnettverk, kurs og seminarer, samarbeidsfora, webinarer og digitale ressurser (NIFU, 2024a).

Når vi bryter tallene ned på bakgrunnsvariabler (jfr. tabell 11.7), ser vi at kurs og kompetanseheving rettet mot hele eller deler av ansattgruppen er gjennomført i stor grad, særlig i Oslo-området (merk at det bare er tre skoler i denne gruppen). Deretter følger Sør- og Vest-Norge, hvor 70 prosent oppgir det samme.

Tabell 11.7: Gjennomført tiltak for å heve kompetansen blant ansatte om å ta imot nyankomne ukrainske barn i skolen? Skoleeier, grunnskole

	Annet	Etterutdanning for enkeltpersoner	Gjennom ordning for lokal kompetanse- utvikling	Kurs/ kompetanse- hevingstiltak for hele eller deler av ansattgruppa	Videreutdanning for enkeltpersoner
Totalt (n=50)	18 %	14 %	12 %	56 %	44 %
Landsdel					
Oslo-området (n=3)	67 %	33 %	33 %	100 %	33 %
Øst-Norge (n=13)	15 %	15 %	15 %	38 %	31 %
Sør- og Vest-Norge (n=15)	13 %	7 %	13 %	60 %	60 %
Midt- og Nord-Norge (n=19)	16 %	16 %	5 %	58 %	42 %
Kommunestørrelse					
< 5000 innbyggere (n=26)	12 %	12 %	8 %	38 %	50 %
5 000 - 19 999 innbyggere (n=15)	27 %	20 %	13 %	67 %	40 %
≥ 20 000 innbyggere (n=9)	22 %	11 %	22 %	89 %	33 %
Sentralitet					
Minst sentrale (n=30)	10 %	13 %	10 %	43 %	50 %
Mellomsentrale (n=15)	27 %	13 %	13 %	67 %	40 %
Mest sentrale (n=5)	40 %	20 %	20 %	100 %	20 %

Gjennomføringen ser ut til å variere med både kommunestørrelse og grad av sentralitet. I store kommuner har 89 prosent gjennomført kompetansehevingstiltak, mens andelen er lavere i mellomstore (67 prosent) og i små kommuner (38 prosent). Et tilsvarende mønster viser seg når vi ser på sentralitet: I de mest sentrale kommunene har 100 prosent gjennomført tiltaket, sammenlignet med 67 prosent i mellomsentrale og 43 prosent i de minst sentrale kommunene.

I de minste og minst sentrale kommunene er videreutdanning for enkeltpersoner den hyppigst rapporterte.

11.6 Oppsummering

- ◆ Et flertall av skoleeiere rapporterer at det ikke er behov for fortsatt utvidet frist for å etablere et fullverdig opplæringstilbud, og at utvidelsen heller ikke har vært nødvendig.
- ◆ Det er lokale variasjoner i spørsmål om utvidelsen har vært nødvendig, og om det fortsatt er behov for en utvidet frist. Tendensen er at skoleeiere i Oslo-området og større, sentrale kommuner i liten grad har behov for utvidet tid til å etablere et fullverdig opplæringstilbud. Behovet er størst i små kommuner, særlig på Sør- og Vestlandet.
- ◆ Mangel på lærere med relevant kompetanse har vært, og er fortsatt, en utbredt utfordring for skoleeiere. Utviklingen viser imidlertid en gradvis bedring med nedgang i omfanget.
- ◆ Flertallet av skoleeiere rapporterer at de har kapasitet til å ta imot nyankomne elever i tiden fremover, men ikke alle har kapasitet på nærskolen. Kun 12 prosent av skoleeiere rapporterer at de ikke har kapasitet til å ta imot flere elever.
- ◆ Kurs eller kompetansehevingstiltak for hele eller deler av ansattgruppa er den klart vanligste formen for kompetansehevende tiltak. Gjennomføring ser ut til å variere både etter kommunestørrelse og grad av sentralitet.

Litteratur

- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). *Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(6), 417–433. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>
- Bergene, A. C., Vonen, M. N., Tahir, H., Samuelsen, Ø. A., Tronsmo, E., Sønsteli, N., Hodal, K., de Besche, T., & Drange, C. V. (2025). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2024* (Rapport 2025:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3132566/NIFUrapport2024-4.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Rowman Littlefield Publishers, Inc.
- Billett, S. (2010). *Learning Through Practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches*. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3939-2>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). *The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies*. Teaching Education, 24(4), 345–380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Datatilsynet (2025). *Funn fra tilsyn med personvernet i skolen*. <https://www.datatilsynet.no/aktuelt/aktuelle-nyheter-2025/funn-fra-tilsyn-med-personvernet-i-skolen/>
- Datatilsynet. (2021). *Gebyr til Ålesund kommune for bruk av Strava*. <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/avgjorelser-fra-datatilsynet/2021/gebyr-til-alesund-kommune-for-bruk-av-strava/>
- Gleinsvik, A., R. Busch, H. Kullerud og T. Thorbjørnsrud (2018). *Barrierer i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne*. Proba Rapport 2018-02. Tilgjengelig fra: [https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Barrierer i høyere utdanning for personer med nedsatt funksjonsevne.pdf](https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Barrierer%20i%20hoyere%20utdanning%20for%20personer%20med%20nedsatt%20funksjonsevne.pdf)
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gudmundsdottir, G. B., Brevik, L. M., Aashamar, P. N., Barreng, R. L. S., Dodou, K., Doetjes, G., Hatlevik, O. E., Hartvigsen, K. M., Isaksen, A. R., Magnusson, C. G., Mathé, N. E. H., Roe, A., Skarpaas, K. G., Stovner, R. B., & Suhr, M. L. (2024). *Å gi rom for variasjon og valgfrihet, mens vi venter på digital dømmekraft. Digital kompetanse i fagene i det heldigitale klasserommet på 10. trinn og vg3*. Rapport 4 fra forsknings- og evalueringsprosjektet Educate ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
- Hansen, D. T. (2008). *Values and purpose in teacher education*. I: M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.). Handbook of research in teacher education. New York: Routledge, s. 10–26.

- Hatlevik, O. E., & Rohatgi, A. (2025). *Digital kompetanse*. I O. A. Erstad, G. B. Gudmundsdottir, H. M. M. Jacobsen, G. A. Nortvedt, R. Scherer, C. E. Tømte, & M. C. White (Red.), *Søkelys på digital læring: Sekundæranalyser fra ICILS 2023* (Kap. 2). Cappelen Damm Akademisk
- Haugen, C. R. & Hestbek, T. A. (2015). *Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer - Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig?* Bedre skole, 2/2013.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/hensikter-med-larerutdanning-og-ulike-kunnskapsformer-er-integrasjon-av-pedagogikk-og-fagdidaktikk-formalstjenlig/>
- HK-dir. (2025). *Søking på utdanningsområder*. Hentet 2025-08-07 fra
https://hkdir.quarto.pub/samordna-opptak-statistikk-sokertall-2025/utd_omr_uhg.html
- Korthagen, F. A. J. (2010). *How teacher education can make a difference*. Journal of Education for Teaching, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2024a). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet* (Meld.St. 19 (2023-2024)). Oslo. Hentet fra www.regjeringen.no
- Kunnskapsdepartementet. (2024b). *Meld. St. 34 (2023–2024) En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-34-20232024/id3052898>
- Kunnskapsdepartementet (2024c). *Flere lærere i barnehage og skole. Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2023*. Plan/strategi. Hentet 2025-10-27 fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>
- Kunnskapsdepartementet (2025) *Ett år med mobilfrie skoler*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ett-ar-med-mobilfrie-skoler/id3086881/>
- Kvernbekk, T. (2012). *Argumentation in Theory and Practice: Gap or Equilibrium?* Informal Logic, 32(3), 288–305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Munthe, E., Ruud, E., & Malmo, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/kunnskapssenter-for-utdanning/ressurser/a-rekruttere-og-beholde-laerere-i-barnehage-og-skole-et>
- Munthe, E., & See, B. H. (2022). *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Stavanger: Kunnskapssenter for utdanning.
<https://www.uis.no/sites/default/files/2022-08/L%C3%A6rerrekruttering%2013614200%20Rapport%20juli-22.pdf>
- Mæhle, Å., Fjærestad, B., Grimsrud, T., Gravråk, M. og Sommerfeldt, S. (2021). *Digitalisering i Skolen. Har vi glemt personvernet?* <https://www.bouvet.no/bouvet-deler/rapport-personvern-i-skolen/Digitalisering%20i%20skolen%20-%20Har%20vi%20glemt%20personvernet.pdf>

- NIFU. (2025). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2024 (Rapport 2025: 1)*. Oslo. Hentet 2025-12-19 <https://hdl.handle.net/11250/3196374>
- NIFU. (2024a). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2024 (Rapport 2025:1)*. Oslo. Hentet 2025-10-27 <https://hdl.handle.net/11250/3196374>
- NIFU. (2024b). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2024 (Rapport 2024: 11)*. Oslo. Hentet 2025-10-27 <https://hdl.handle.net/11250/3150030>
- NIFU. (2023a). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2023*. (Rapport 2023: 10). Hentet 2025-10-27 <https://hdl.handle.net/11250/3074318>
- NIFU. (2023b). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2023*. (Rapport 2023: 26). Hentet 2025-10-27 <https://hdl.handle.net/11250/3112309>
- NIFU. (2022). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2022 (Rapport 2022: 11)*. Oslo. <https://hdl.handle.net/11250/3001772>
- NIFU. (2021). *Spørsmål til Skole-Norge. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021 (Rapport 2021: 11)*. Oslo. Hentet 2025-10-27 <https://hdl.handle.net/11250/2763687>
- NOKUT. (2024). *Studiebarometeret 2024 – Hovedtendenser (Rapport 2025:1)*. Hentet 2025-2025-2027 https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2025/studiebarometeret-2024-hovedtendenser_1-2025.pdf
- NOU 2022:11. (2022). *Ditt personvern – vårt felles ansvar. Tid for en personvernpolitikk*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-11/id2928543/>
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou-2022-13-20220220013000dddpdfs.pdf/>
- NOU 2024:20 *Det digitale (i) livet. Balansert oppvekst i skjermens tid*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Opplæringsforskrifta (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (FOR-2024-06-03-900)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900>
- Personopplysningsloven (2022). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Proba samfunnsanalyse. (2024). *Følgeevaluering av midlertidige lovendringer knyttet til ankomster fra Ukraina: Sluttrapport*. (2024-1). Proba samfunnsanalyse. <https://proba.no/wp-content/uploads/2025/02/Rapport-2024-7-Folgeevaluering-av-midlertidige-lovendringer-knyttet-til-ankomster-fra-Ukraina-Sluttrapport.pdf>

- Regjeringen. (u.å.). *Temaside for skjermbruksutvalget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Regjeringen. (2022). *NOU 2022: 13 – Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Regjeringen. (2024). *Stortingsmelding 23: Trygg oppvekst i et digitalt samfunn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/80c92b329dc14f72a6a0444656c57376/no/pdfs/stm202420250032000dddpdfs.pdf>
- Rohatgi, A., Gudmundsdottir, G. B., Hatlevik, O. E., & Erstad, O. A. (2024). *ICILS 2023: Digital kompetanse og algoritmisk tenkning hos norske niendeklassinger*.
- Skjermbrukutvalget. (2023). *Konsekvenser av skjerm i skolen - et kunnskapsgrunnlag fra skjermbrukutvalget*. Hentet fra <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/546/2023/12/Konsekvenser-av-skjerm-i-skole-endelig.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2025) *Ukrainere i Norge*. SSB. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/ukrainere-i-norge>
- Støren, K. (2022). Lokalt læreplanarbeid med fagfornyelsen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(1), 40–58. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3070>
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). *What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development*. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I., & Kvam, E. K. (2021). *Praksisopplæringens oppfattende og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv*. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. mars). *Tilskuddsordningene for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2024). *Kompetansepakker om personvern i barnehagen og skolen*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/personvern-for-barnehage-og-skole/kompetansepakker-om-personvern-i-barnehagen-og-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a). *Råd om kunstig intelligens i skolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Ta hensyn til personvernet ved bruk av KI*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/personvern-ki>
- Utdanningsdirektoratet. (2024c). *Alderstilpasset bruk av KI*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/alderstilpasning>

- Utdanningsdirektoratet. (2024d). *Om utdannings- og rekrutteringsstipend*. Hentet 2025-10-21 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/utdannings-og-rekrutteringsstipend/om-utdannings-og-rekrutteringsstipend-24-25/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024e). *Generelt om særskilt tilrettelegging av eksamen*. Udir.no. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/sarskilt-tilrettelegging-av-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024f). *Resultat av søknadsbehandlingen – utdannings- og rekrutteringsstipend*. Hentet 2025-10-21 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/utdannings-og-rekrutteringsstipend/resultat-av-soknadsbehandlingen---utdannings--og-rekrutteringsstipend>
- Utdanningsdirektoratet. (2024g). *Barn og unge fra Ukraina i barnehage og skole: Oppsummering*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/barn-og-unge-fra-ukraina-i-barnehage-og-skole-oppsummering/grunnskole/#forskning-og-annet-kunnskapsgrunnlag-som-belyser-situasjonen-for-ukrainske-elever-i-grunnskolen>
- Utdanningsdirektoratet. (2024h) *Anbefalinger om regulering av smarttelefoner og mobilklokker i skolen*. URL: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/anbefalinger-for-mobilbruk-og-smartklokker-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024i). *Opplæring for ukrainske barn og unge*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/opplaring-for-ukrainske-barn-og-unge/>
- Øyum, L., Fjørtoft, S. O., Letnes, M-A., Dahl, T. & Caspersen, J. (2022). *Fagfornyelsen, profesjonsfellesskap og partssamarbeid* (SINTEF-Rapport 2022: 00963). https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/sintef_2022_fagfornyelsen_proffelllessk_partssam_rapport.pdf



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap