



Høgskolen
i Innlandet



Ann Margareth Gustavsen og Friederike Merkelbach

Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Evaluering av "Kompetanseutvikling Sør-Troms"

Et partnerskap i desentralisert ordning for kompetanseutvikling mellom regionen «Sør-Troms» og Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2019 - 2022.

Skriftserien nr. 32 - 2022



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner.
Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for høgskolens syn.

I Høgskolen i Innlandets skriftserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

ISSN: 2535-5678

ISBN digital utgave: 978-82-8380-396-9

Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Ann Margareth Gustavsen og Friederike Merkelbach

Evaluering av «Kompetanseutvikling Sør-Troms»

Et partnerskap i desentralisert ordning for kompetanseutvikling mellom regionen
«Sør-Troms» og Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2019 - 2022

2022

Innhold

1. INNLEDNING	6
1.1 OM DESENTRALISERT ORDNING OG “KOMPETANSEUTVIKLING SØR-TROMS”	7
1.2 PROSJEKTPLANER.....	10
1.2.1 <i>Prosjektplan for skoleåret 2019/2020</i>	10
1.2.2 <i>Prosjektplan for skoleåret 2020/21</i>	14
1.2.3 <i>Prosjektplan for skoleåret 2021/22</i>	17
1.2.4 <i>Prosjektplan for høsten 2022</i>	19
1.3 SENTRALE AKTØRER I «KOMPETANSEUTVIKLING SØR-TROMS».....	20
2. KVALITETSVURDERING OG KVALITETSUTVIKLING	23
2.1 OM STRATEGIENE I “KOMPETANSEUTVIKLING SØR-TROMS”	24
2.1.1 <i>Overordnede målsetninger og felles retning</i>	26
2.1.2 <i>Kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap</i>	27
2.1.3 <i>Forskningsinformert pedagogisk praksis</i>	28
2.1.4 <i>Bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis</i>	29
2.2 IMPLEMENTERING AV LK20	33
3. METODE	36
3.1 OM SPØRREUNDERSØKELSE SOM METODE	36
3.2 UTVALG I SPØRREUNDERSØKELSEN	36
3.2.1 <i>Oversikt over kategorier av elever i utvalget</i>	38
3.2.2 <i>Elevenes lærervurderte faglige nivå</i>	40
3.3 MÅLEINSTRUMENTER OG STATISTISKE ANALYSER	41
3.4 DATAINNSAMLING VIA NETTSKJEMA.....	43
4. RESULTATENE FRA SPØRREUNDERSØKELSEN I «KOMPETANSEUTVIKLING SØR-TROMS».....	45

4.1	ELEVENES FAGLIGE OG SOSIALE LÆRING	46
4.1.1	<i>Skolefaglige prestasjoner</i>	47
4.1.2	<i>Grunnleggende ferdigheter i lesing og regning</i>	55
4.1.3	<i>Sosiale ferdigheter</i>	61
4.1.4	<i>Forventning om mestring</i>	70
4.2	UNDERVISNINGSKVALITET OG INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ	73
4.2.1	<i>Trivsel</i>	73
4.2.2	<i>Relasjoner mellom lærerne og elevene</i>	77
4.2.3	<i>Relasjoner mellom elevene</i>	80
4.2.4	<i>Vurdering av lærernes undervisningspraksis</i>	82
4.3	PROFESJONSFELLESSKAP OG SKOLEUTVIKLING	85
4.3.1	<i>Lærernes opplevelse av samarbeid</i>	86
4.3.2	<i>Skoleledelsens opplevelse av samarbeid</i>	88
4.3.3	<i>Tidsbruk, tilfredshet og kompetanse</i>	90
5.	OPPSUMMERING AV RESULTATER FRA SPØRREUNDERSØKELSEN	92
5.1	RESULTATKVALITET	92
5.1.1	<i>Oppsummering av resultater på regions- og skolenivå</i>	93
5.1.2	<i>Forskjeller og likheter mellom jenter og gutter</i>	95
5.1.3	<i>Variasjoner mellom elever på ulikt faglig nivå</i>	97
5.1.4	<i>Variasjoner i sosial og faglig læring mellom elever i ulike vanskegrupper</i>	100
5.1.5	<i>Variasjoner i sosial og faglig læring mellom elever med ulik form for norskopplæring</i>	101
5.1.6	<i>Variasjoner i sosial og faglig læring mellom elever på ulike trinn</i>	102
5.2	PROSESSKVALITET	103
5.2.1	<i>Oppsummering av resultater på regionsnivå</i>	104

5.2.2	<i>Variasjon mellom skolene innenfor området «lærernes opplevelse av samarbeid».</i>	106
5.2.3	<i>Forskjeller og likheter mellom jenter og gutter.....</i>	108
5.2.4	<i>Variasjoner mellom elever på ulike faglig nivå.....</i>	109
6.	PRESENTASJON AV RESULTATER FRA NETTSKJEMA.....	112
6.1	LEDELSE AV UTVIKLINGSARBEID	112
6.2	KAPASITETSBYGGING OG UTVIKLING AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	113
6.3	BRUK AV DATA OG PEDAGOGISK ANALYSE FOR Å FORBEDRE PRAKSIS	115
6.4	FORSKNINGSINFORMERT PEDAGOGISK PRAKSIS	116
7.	DRØFTING AV RESULTATER.....	118
7.1	REFLEKSJONER I LYS AV KORONA-BETINGET NEDSTENGING	118
7.1.1	<i>Hva sier forskningen om pandemien?.....</i>	118
7.1.2	<i>Noen resultater fra Sør-Troms T2 i lys av relevant forskning.....</i>	120
7.2	HVORDAN BRUKE RESULTATENE INN MOT KOMPETANSELØFTET?	124
7.2.1	<i>Hva er kompetanseløftet?.....</i>	124
7.2.2	<i>Resultatene sett i lys av inkludering og arbeidet videre i kompetanseløftet.....</i>	125
8.	AVSLUTNING.....	131
8.1	IMPLIKASJONER FOR VEGEN VIDERE I KOMPETANSELØFTET	135
	LITTERATURLISTE	138
9.	VEDLEGG	142
9.1	ELEVSKJEMA 1-4.....	142
9.2	ELEVSKJEMA 5-10.....	142
9.3	KONTAKTLÆRERSKJEMA.....	143
9.4	LÆRERSKJEMA	144
9.5	SPØRRESKJEMA FOR ASSISTENTER OG FAGARBEIDER	145
9.6	SKOLELEDERSKJEMA.....	146

1. Innledning

Kompetanseutvikling er ett av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Fra 2017 ble det innført en ny modell for kompetanseutvikling i norsk skole. Den nye kompetansemodellen innebærer en desentralisering av ansvaret for kompetanseutvikling fra nasjonalt nivå til regionalt og lokalt nivå. Begrunnelsen for den nye modellen er at statens bistand til kvalitetsutviklingsarbeidet i skolen ikke har ført til den ønskede økningen i kvaliteten på grunnopplæringen (Lyng et al., 2021). Den nye kompetansemodellen som beskrives i stortingsmeldingen «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (Meld. St. 21 (2016-2017) omfatter tre ordninger: 1) desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen, 2) oppfølgingsordningen og 3) innovasjonsordningen. I denne rapporten er det den desentraliserte ordningen i regionen Sør-Troms som evalueres. Denne rapporten er den andre av to rapporter i «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Rapporten skrives på bakgrunn av resultatene fra de to spørreundersøkelsene¹ i prosjektperioden. For å kunne videreutvikle kvaliteten i regionen må man først få kunnskap om hvordan kvaliteten er. Resultatene fra denne rapporten kan være en av flere informasjonskanaler å benytte seg av for å måle kvaliteten i skolene i regionen Sør-Troms. Det er skoleeiere, skoleledere, lærere og PP-tjenesten i Sør-Troms som er målgruppen for rapporten og det er elevenes læring som er i fokus.

Rapporten skal forsøke å besvare to problemstillinger:

Hvordan har kvalitetsvurderingen og kvalitetsutviklingen i desentralisert ordning for skolene i regionen Sør-Troms vært gjennomført, i samarbeid med SePU?

Hva kjennetegner kvaliteten i skolen på noen utvalgte fokusområder i regionen Sør-Troms?

For å besvare den første problemstillingen vil vi i kapittel 2 «Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling» beskrive hvilken teoretisk og empirisk forankring strategiene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» bygger på og hvordan satsingen har vært organisert. For å besvare den andre problemstillingen vil vi i kapittel 4 presentere resultater omkring elevenes sosiale og faglige læring, undervisningskvalitet og inkluderende læringsmiljø, samt

¹ Spørreundersøkelsen fra SePU er et sentralt element i forbedringsarbeidet og gjennomføres to ganger i løpet av prosjektperioden på 3 år, høsten 2019 og høsten 2021.

profesjonsfellesskap og skoleutvikling. I kapittel 5 blir resultatene drøftet i lys av føringer i nasjonale styringsdokumenter og forskningsbasert kunnskap, før vi oppsummerer funnene i kapittel 6.

I dette innledningskapitlet vil vi først si litt om desentralisert ordning og kort presentere forbedringsarbeidet «Kompetanseutvikling Sør-Troms» i sin helhet.

1.1 Om desentralisert ordning og “Kompetanseutvikling Sør-Troms”

Det overordnede målet for desentralisert ordning for kompetanseutvikling er styrket kollektiv kompetanse i barnehager og skoler ut fra lokale behov, gjennom partnerskap med universitet eller høyskole (U/H-sektoren). Regionen Sør-Troms med kommunene Gratangen, Harstad, Ibestad, Kvæfjord og Tjeldsund, valgte i 2019 å inngå partnerskap med Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet. Relasjonen mellom skoler/skoleeiere og UH-sektor har endret seg fra en bestiller/tilbyder-relasjon til en mer gjensidig partnerskapsrelasjon (Lyng et al., 2021). De nasjonale føringene om rollen til den eksterne samarbeidspartneren er at U/H-sektoren skal:

- samarbeide med regionene om gjennomføring av kompetanseutviklingen
- støtte regionene på lokale analyser og med faglig dialog
- bidra med forskningsbasert kunnskap som i møte med praksisfeltet skal bidra til å bedre praksis i klasserommet som vil styrke den enkelte elev.

Samarbeidet mellom regionene og U/H-sektoren innebærer gjensidig kompetanseutvikling og skal bidra til å forbedre kvaliteten både i skolene og lærerutdanningene. Skoleeiere og U/H har ansvar for å planlegge og gjennomføre kompetanseutviklingstiltakene. Det er U/H-institusjonene som skal bidra med det faglige innholdet, og tiltakene skal være skolebaserte. Skoleeier og UH skal samarbeide om å evaluere kompetansetiltakene og vurdere måloppnåelse (Lyng et al., 2021).

I «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har samarbeidet mellom regionen og U/H særlig vært ivaretatt gjennom prosjektstyringsgruppen. Prosjektstyringsgruppen har bestått av en skoleeierrepresentant for hver av de 5 kommunene, representant fra Utdanningsforbundet, PPT-leder, to skolelederrepresentanter, regionkontakt for Sør-Troms og representant fra SePU. Deltakerne i prosjektstyringsgruppen har vært forholdsvis stabile i hele perioden, med noe naturlig utskifting pga. bytte av jobb. Videre har prosjektleder ved SePU hatt hyppig

dialog med regionkontakten for å følge opp alle aktiviteter som er beskrevet i prosjektplanene i kapittel 2.3.

Følgende sektormål er utviklet for grunnopplæringen i Troms og Finnmark, pr oktober 2021:

- Alle har et godt og inkluderende læringsmiljø
- Barn og unge som har behov for det, får hjelp tidlig slik at alle får utviklet sitt potensial
- De ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse
- Alle lykkes i opplæringen og utdanningen

SePU har fått i oppdrag fra regionen Sør-Troms om å legge opp til en kompetanseutvikling som vil fremme de regionale målene blant annet gjennom å styrke analysekompetansen i regionen. Økt analysekompetanse har derfor stått sentralt i alle prosjektårene.

På bakgrunn av bestillingen fra Sør-Troms og dialog mellom SePU og prosjektstyringsgruppen ble denne treårige implementeringsplanen utviklet for «Kompetanseutvikling Sør-Troms» før oppstarten høsten 2019, slikt vist i tabell 1.1:

Tabell 1.1

ÅR 1		ÅR 2		ÅR 3	
Høst 2019	Vår 2020	Høst 2020	Vår 2021	Høst 2021	Vår 2022
<i>Eier- og ledernivå (samt PP-leder)</i>					
Fra August: Ledelse av forbedringsarbeid og bruk av kartleggingsresultater		Utvikling av støttesystemer		Utprøving av nytt støttesystem for skole Evaluering og planlegging av vegen videre	
<i>Ansattnivå (samt PP-rådgivere)</i>					
Fra november: Læreplanforståelse og Fagfornyelsen		Pedagogisk analyse		Valgt kompetansepakke	
<i>Spørreundersøkelsen</i>					
T1 – Høsten 2019				T2 – Høsten 2021	

På grunn av at skolene hadde behov for mer tid til implementering av LK20, ble prosjektperioden utvidet med et halvt år, slik at skolene kunne arbeide med lokalt læreplanarbeid etter eget behov høsten 2020. Det var også behov for å følge opp analysearbeidet etter den andre spørreundersøkelsen, og derfor ble kompetansepakken om

«Systematisk arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling» tillagt. Den opprinnelige implementeringsplanen ble derfor revidert i 2020, og endte slikt vist i tabell 1.2:

Tabell 1.2

ÅR 1		ÅR 2		ÅR 3		
Høst 2019	Vår 2020	Høst 2020	Vår 2021	Høst 2021	Vår 2022	Høst 2022
<i>Eier- og ledernivå (samt PP-leder)</i>						
Ledelse av forbedringsarbeid og bruk av kartleggingsresultater		Utvikling av støttesystemer		Utprøving av nytt støttesystem for skole Systematisk arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling		Evaluering og planlegging av vegen videre
<i>Ansattnivå (samt PP-rådgivere)</i>						
Læreplanforståelse og implementering av LK20			Pedagogisk analyse		Valgt kompetansepakke Relasjonsbasert klasseledelse/Motivasjon og tro på seg selv/Tilbakemelding	
<i>Spørreundersøkelsen</i>						
T1				T2		

Ut fra implementeringsplanen har det blitt utarbeidet prosjektplaner hvert skoleår.

1.2 Prosjektplaner

I dette kapitlet har vi samlet alle prosjektplanene som har vært brukt gjennom hele prosjektperioden. Det foreligger en prosjektplan for hvert skoleår, siden prosjektstart og frem til i dag.

1.2.1 Prosjektplan for skoleåret 2019/2020

Dette er prosjektplanen for det første skoleåret:

Når	Hva	Hvem
HØSTEN 2019		
FØR sommerferien	<p>Etablering av nettverksgrupper</p> <p>Vi anbefaler at hele ledergruppa for den enkelte skole deltar (dvs skoleleder, ass.rektor, inspektør osv). Det bør være 5-8 deltakere pr nettverksgruppe, fordelt på 2-3 skoler. I tillegg bør veiledere fra PPT kobles på den enkelte nettverksgruppa.</p> <p>Skoleeierne danner også en nettverksgruppe.</p> <p>Innkjøp av litteratur</p> <p>Litteratur må bestilles (ett eksemplar av hver bok til den enkelte nettverksdeltager):</p> <ul style="list-style-type: none"> - «Anvendelse av forskningskunnskap» av professor Terje Ogden (2018). Boka kan bestilles her - «Bruk av kartleggingsresultater i skolen» av professor Thomas Nordahl (2016). Boka kan bestilles her 	<p>Skoleeierne har etablert sin gruppe. Skolelederne foreslås som følger:</p> <p>Kila- Gratangen (Hanne PPT)</p> <p>Harstad skole – Kanebogen (Wibeche/Jenny PPT)</p> <p>Ramsund – Kongsvik – Skånland – Grov – Sandstrand (Hege PPT)</p> <p>Sørvik - Medkila (Roar PPT)</p> <p>Stangnes – Ibestad (Eskil PPT)</p> <p>SEB – Bergseng (Heidi PPT)</p> <p>Øyrike – Hagebyen (Lizette PPT)</p> <p>SEU – Borkenes – Vik – Flesnes (Kaia PPT)</p> <p>Skoleeier kjøper inn litteratur.</p>
13.08.19 Nordic Hall	<p>Fagdag 1 Eier/ledere/PPT (SePU leder fagdagen)</p> <p>08.30-11.30</p> <p>Gjennomgang av prosjektplanen og kompetansepakkene, både for eiere, skoleledere, gruppeledere og lærere, inkludert noe implementeringsteori.</p> <p>11.30-12.15 Lunsj</p>	<p>Nettverksgruppene for skoleledere og PPT som veiledere</p> <p>Nettverksgruppen for</p>

	12.15-15.00 Arbeid med modul 1 «Implementering av forbedringsarbeidet» i nettverksgrupper. Kompetansepakke: «Ledelse av forbedringsarbeid og bruk av kartleggingsresultater i skole.»	skoleeier (+ leder PTT)
13.09.19	Etablering av læringsgrupper Alle skoler deler sine ansatte inn i læringsgrupper på 5-7 stk og velger en gruppeleder for hver læringsgruppe. <i>Læringsgruppene jobber med Ny overordnet del – verdiløftet, frem til 19.11.19. Etter dette jobbes det med kompetansepakkene.</i>	Skoleledere deler inn sine lærere
Mellom fagdag 1 og 15. september	Arbeid med modul 2 Eier/ledere/PPT Gjennomføring av modul 2 «Anvendelse av forskningsbasert kunnskap». Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt. Tidsramme: 3 timer.	Nettverksgruppene for skoleledere og PPT Nettverksgruppen for skoleeier (+ leder PPT)
01.10.19	Innleveringsfrist for implementeringsplanen Plan for den enkelte skole (Datoer for arbeid med modulene plottes på de enkelte skolene). Startes 13.08.19.	Skoleledere
Mellom 15. september og jul	Arbeid med modul 3 Eier/ledere/PPT Gjennomføring av modul 2 «Datadrevet skolekultur». Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt. Tidsramme: 3 timer.	Nettverksgruppene for skoleledere og PPT Nettverksgruppen for skoleeier (+ leder PPT)
02.10.19 Nordic Hall Kl. 09.00-14.00	Fagdag 2: Samling for gruppeledere (SePU leder samlingen) - Presentasjon av «Kompetanseutvikling Sør-Troms i sin helhet» og om gruppelederrollen i prosjektet spesielt. - Gjennomføring av modul 2 «Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap» for gruppeledere	Alle gruppeledere
Mellom fagdag 2 og fagdag 3	Gruppelederne gjennomfører sin modul 3: «Kommunikasjon i læringsgrupper» Dato fastsettes på den enkelte skole (tidsramme: ca 90 minutter)	Gruppeledere
14.10 – 29.11.19	Gjennomføring av Kartleggingsundersøkelsen 14.10: Brukernavn bestilles 15.10: Gjennomføringen starter	Alle skoler

19.11.19 Nordic Hall ½ dag og ½ dag	Fagdag 3 (SePU leder dagen) - Om fagfornyelsen og arbeidet med kompetansepakken	Alle lærere, skoleledere, skoleeiere og PPT
20.11.19 – 20.02.20	Lærergруппene gjennomfører kompetansepakkene om Fagfornyelsen fra SEPU Dato fastsettes på den enkelte skole (tidsramme pr modul: ca 90 minutter)	
VÅREN 2020		
03.01.19	Resultatene fra Kartleggingsundersøkelsen er klare	
21.01.20	Fagdag 4 (SePU leder dagen) Eier/ledere/PPT 08.30-11.30 Presentasjon av resultater fra Kartleggingsundersøkelsen 11.30-12.15 Lunsj 12.15-15.00 Arbeid med modul 4 «Forståelse av kartleggingsresultater» i nettverksgrupper.	Nettverksgruppene for skoleledere og PPT Nettverksgruppen for skoleeier (+ leder PPT)
Januar - februar	Dialogsamtale om resultatene Skoleeier har dialog med skoleledelsen og PPT-rådgiver på den enkelte skole om resultatene.	Skoleeier tar ansvar for å fastsette møtedatoer
20.02.20 – 20.06.20	Lærergруппene gjennomfører kompetansepakkene om Fagfornyelsen fra UDIR Dato fastsettes på den enkelte skole (tidsramme: ca 90 minutter)	
Februar - mars	Presentasjon av resultater Resultatene skal presenteres for de ulike informantgruppene (ansatte, foresatte, elever) knyttet til egen enhet i etterkant av fagdag 4	Skoleledere
Mars - april	Behandling av resultater i rådsorganene Utvalgte resultater behandles i de ulike rådsorganene (Elevråd, skolemiljøutvalg, FAU osv)	Skoleledere
Før skolebesøket	Arbeid med modul 5, Eier/ledere/PPT	Nettverksgruppene for skoleledere og PPT

	Gjennomføring av modul 5 «Analyse av data». Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt. Tidsramme: 3 timer.	Nettverks-gruppen for skoleeier (+ leder PPT)
Mellom fagdag 4 og arbeid med modul 5	Skolebesøk Det settes av 3 påfølgende dager der SePU gjennomfører skolebesøk med skolens ledergruppe. ½ dag pr skole.	Skoleeier, regionkontakt, tar ansvar for å lage avtale med skolene etter avklaring med SePU om datoer
23.4	Fagdag 5: Samling for gruppeledere og veiledere (SePU leder dagen) <ul style="list-style-type: none"> - Felles introduksjon om temaet «pedagogisk analyse» før lunsj - Etter lunsj deles gruppene i 2, der gruppelederne jobber med modul 3 «Verktøyet pedagogisk analyse» og veilederne jobber med veiledning på pedagogisk analyse. 	Gruppeledere og PPT
24.4	Fagdag 6: Evaluering av skoleåret 2019/2020 og planlegging av skoleåret 2020/21 (SePU leder dagen) Eier/ledere/PPT Utgangspunktet for arbeidet med planlegging av skoleåret 2020/21 er modul 1 i kompetansepakken «Pedagogisk analyse for lærere i skolen», samt å sette seg inn i kompetansepakken «Utvikling av støttesystemer» for skoleledere, PPT og skoleeiere». 08.30-11.45 Evaluering av skoleåret 2019/2020 11.45-12.15 Lunsj 12.15-15.00 Arbeid med modul 6 «Fra data til ny pedagogisk praksis» i nettverksgrupper. Innleveringsfrist for implementeringsplanen skoleåret 2020/21: 20. mai	Nettverks-gruppene for skoleledere og PPT Nettverks-gruppen for skoleeier (+ leder PPT)
Før sommerferien	Innkjøp av litteratur høst 2020	Skoleeiere

1.2.2 Prosjektplan for skoleåret 2020/21

Dette er prosjektplanen for det andre skoleåret i «Kompetanseutvikling Sør-Troms».

Når	Hva	Hvem
	HØSTEN 2020	
INNEN 01.08.20	<p>Innkjøp av litteratur</p> <p>Til alle lærere: Nordahl, T. (2012). <i>Pedagogisk analyse. Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen</i>. Dette vet vi om-serien fra Gyldendal forlag</p>	Skoleeier
	<p>Tilgang til kompetansepakken</p> <p>I forkant av fagdag 1 MÅ alle tilganger i nettressursen være på plass. Det vil si at alle</p> <ul style="list-style-type: none"> - læringsgrupper må være oppdaterte (med endringer og nyansatte) - nettverksgrupper må være oppdaterte (med endringer, nyansatte og spes.ped.koordinatorer). <p>Oppdaterte lister sendes til sigrid.nordahl@inn.no</p>	Skoleledere Skoleeiere
13.08.20 Stangeneshallen Møte i prosjektgruppa 12.08.20 kl. 18.00	<p>Fagdag 1 (SePU leder fagdagen)</p> <p>Innføring i pedagogisk analyse</p>	Alle ansatte Skoleeiere PP-tjeneste
August - september	<p>Kompetansepakke for lærere (Pedagogisk analyse)</p> <p>Oppstart med modul 2.</p> <p>Resten av møtene i modulene (90 minutter annenhver uke) fordeles fra august/september og ut skoleåret.</p> <p>HUSK at modul 5 består av flere møter.</p>	Lærere (Skoleledere må sette av dato)
August - september	<p>Kompetansepakke for ansatte i SFO (Pedagogisk analyse)</p> <p>Oppstart med modul 2.</p> <p>Modul 3 - 6 fordeles utover skoleåret (60-90 minutter pr møte).</p>	Ansatte i SFO (Skoleledere må sette av dato)
02.09.20 1 time	<p>Frivillig digitalt møte for gruppeledere (SePU leder møtet):</p> <p>Gjennomgang av modulene i kompetansepakken «Pedagogisk analyse for lærere»</p>	Gruppeledere

22.09.20 Nordic Hall	Fagdag 2 (SePU leder fagdagen) 09.00-12.00: Om støttesystemer 12.00-12.45: Lunsj 12.45-15.15: Alle nettverksgrupper jobber med sin modul 1 i kompetansepakken om «Støttesystemer»	Skoleeiere, Skoleledere og PP-tjenesten
I løpet av oktober/ november	Kompetansepakken for skoleledere, eiere og PPT Arbeid med modul 2 – «Støttesystemer» Ett nettverksmøte á 3 timer. Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt.	Nettverks- gruppene
05.11.20 Thon Hotel Hinnøya Veiledere: 08.30-11.30 Gruppeledere: 12.30 – 15.30 Møte i prosjektgruppa 04.11.20	Fagdag 3: Nettverkssamling for gruppeledere og veiledere (SePU leder samlingen) <ul style="list-style-type: none"> - Evaluering av veilederrollen og gruppelederrollen i pedagogisk analyse så langt. - Fokus på suksessfaktorer og utfordringer Innspill om faglig påfyll sendes i forkant (gruppelederrollen, veilederrollen, pedagogisk analyse etc).	Veiledere og gruppeledere
I løpet av desember	Kompetansepakken for skoleledere, eiere og PPT Arbeid med modul 3 – «Støttesystemer» Ett nettverksmøte á 3 timer. Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt.	Nettverks- gruppene
VÅREN 2021		
Januar	Kompetansepakken for skoleledere, eiere og PPT Arbeid med modul 4 – «Støttesystemer» Ett nettverksmøte á 3 timer Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt.	Nettverks- gruppene
14. januar 1 time	Frivillig digitalt møte for gruppeledere (SePU leder møtet) Muligheter for å stille spørsmål og utveksle erfaringer	Gruppeledere
Mars dag 1	Fagdag 4 (SePU leder samlingen): Nettverkssamling for skoleledere og skoleeiere <ul style="list-style-type: none"> - Evaluering av skoleårets arbeid med pedagogisk analyse og støttesystemer - Planlegging av neste skoleår 	Skoleeiere, Skoleledere og PP-tjenesten

Møte regional prosjektgruppe dagen i forkant	- Arbeid med modul 5 i kompetansepakken om støttesystemer	
Mars dag 2	<p>Fagdag 5 (SePU leder dagen)</p> <p>Nettverkssamling for gruppeledere og veiledere</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluering av veilederrollen og gruppelederrollen så langt. - Fokus på suksessfaktorer og utfordringer <p>Innspill om faglig påfyll i forkant (gruppelederrollen, veilederrollen, pedagogisk analyse etc).</p>	Veiledere og gruppeledere
April/mai	<p>Kompetansepakken for skoleledere, eiere og PPT</p> <p>Arbeid med modul 6 – «Støttesystemer»</p> <p>Ett nettverksmøte á 3 timer</p> <p>Nettverksgruppene bestemmer selv tidspunkt.</p>	Nettverksgruppene

1.2.3 Prosjektplan for skoleåret 2021/22

Dette er prosjektplanen for det tredje året i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»

Når	Hva	Hvem
	HØSTEN 2021	
August	Informasjon om Spørreundersøkelsen Sendes ut til alle skoler	SePU
10. august Kl. 12.00 – 14.00	Digital samling: Opplæring «Kompetanseutvikling Sør-Troms» for nyansatte skoleledere Tidsramme: 2 timer	Nyansatte skoleledere
01.09 – 20.12	Arbeid med modul 5 i kompetansepakken «Pedagogisk analyse»	Lærere
Skoleåret 1/22	Arbeid med kompetansepakken «Pedagogisk analyse»	SFO-ansatte
01.09	Frist for innmelding av administratorer til Spørreundersøkelsen	Skoleledere/ eiere
7. September Kl. 14.00 – 15.30	Digital samling: Opplæring i pedagogisk analyse for nyansatte https://inn.zoom.us/j/62224045811?pwd=ZERYVkt0NIJGbkRrbWFFenhxaHZVQT09	Nyansatte
21. September Fysisk samling Kl. 08.30 – 11.30 12.30 – 15.30	Fagdag 1 – Nettverkssamling for skoleeiere, skoleledere og PPT, samt veiledere og gruppeledere (SePU leder dagen) ½ dag for skoleeiere, skoleledere og PPT (felles) <ul style="list-style-type: none"> - Høstens arbeid med pedagogisk analyse - Utprøving og oppfølging av støttesystemene - Gjennomføring av spørreundersøkelsen Resten av dagen: Arbeid med støttesystemene i nettverksgruppene	Skoleeier/ Skoleleder/ PPT
Kl. 12.30 – 15.30	½ dag for veiledere (PPT og spes.ped.koordinatorer) og gruppeledere <ul style="list-style-type: none"> - Høstens arbeid med pedagogisk analyse 	Veiledere/ Gruppeledere
UKE 40	HØSTFERIE	
11.10 – 26.11	Gjennomføring av Spørreundersøkelsen	Alle skoler
26. oktober Kl. 08.30 – 11.30 Kl. 12.30 – 15.30	Fagdag 2: Nettverkssamling for skoleeiere, skoleledere og PPT (SePU leder dagen) ½ dag: Introduksjon av kompetansepakken «Ledelse av systematisk arbeid med kvalitetsutvikling (LSKU)» ½ dag: Arbeid i nettverksgruppene med modul 1	Skoleeiere/ Skoleledere/ PPT
Nov/Des	Møte i nettverksgruppene: Arbeid med modul 2 (LSKU)	

Når	Hva	Hvem
	VÅREN 2022	
03.01.22	Resultatene fra Spørreundersøkelsen er klare	SePU
20. Januar Kl. 08.30 – 11.30 Kl. 12.30 – 15.30	Fagdag 3: Nettverkssamling for skoleeiere, skoleledere og PPT (SePU leder dagen) ½ dag: Presentasjon av resultater fra Spørreundersøkelsen ½ dag: Arbeid i nettverksgruppene med modul 3 (LSKU). Det settes av tid i den enkelte nettverksgruppe til å jobbe med modul 4 og 5 (LSKU)	Skoleledere/ eiere/PPT
Februar Uke 7	Skolebesøk fra SePU - Analyse av egne resultater: Hvordan leser vi resultatene for vår skole og hvordan forstår vi dem? - Refleksjon om valg av kompetansepakke	Skoleledelsen (gjernere flere hvis mulig)
20. Februar	Frist Alle skoler/kommuner må ha valgt sine kompetansepakker. Wenche sender samlet oversikt til SePU	Skoleledere/ eiere
Uke 10	VINTERFERIE	
16. mars Kl. 14.00 – 15.30	Digital Fagdag 4a: Samling for alle lærere, skoleledere, skoleeiere og PPT Presentasjon av faglig tema knyttet til valgbare kompetansepakker for alle ansatte.	Alle ansatte
17. mars Kl. 08.30 – 11.30 Kl. 12.30 – 15.30	Digital fagdag 4b: Nettverkssamling for skoleledere, veiledere og gruppeledere (SePU leder dagen) 08.30 – 09.30: Felles introduksjon for skolelederne. 10.00 – 11.30: Arbeid med modul 1 for skoleledere i valgbare kompetansepakke Oppfølging av gruppeledere	Skoleledere Gruppeledere
17. mars – 20. juni	Arbeid med valgbare kompetansepakke	Lærere
UKE 15	PÅSKEFERIE	
19.mai	Fagdag 5: Nettverkssamling for skoleeiere, skoleledere og PPT (SePU leder dagen) - Evaluering av skoleåret 2021/22 - Planlegging av skoleåret 2022/23	Skoleledere/ eiere/PPT

1.2.4 Prosjektplan for høsten 2022

Dette er prosjektplanen for høsten 2022 i «Kompetanseutvikling Sør-Troms».

Når	Hva	Hvem
	HØSTEN 2022	
10. August	<p>Filmer som kan brukes når skolene selv har behov for det e klare i nettressursen</p> <p><u>Digitale foredrag til inspirasjon</u> En film pr kompetansepakke (a 45 min)</p> <p><u>Digital økt</u> Opplæring for nyansatte og oppfrisking for de som har behov. Det utvikles fire filmsnutter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Om «Kompetanseutvikling Sør-Troms» - Om pedagogisk analyse og systemteori - Analysedelen - Tiltaksdelen 	SePU
15. august	<p>FRIST for å sende inn oversikt over antall læringsgrupper med gruppeledere fra hver skole. Oversikten sendes samlet fra hver kommune til bjorg.johnsen@oppvekst.harstad.kommune.no</p>	Skoleledere/ skoleeiere
30. august	<p>Fagdag 1 – DIGITAL nettverkssamling for veiledere og gruppeledere (SePU leder dagen)</p> <p>11.30 – 13.30: Felles øk: Om veilederrollen i pedagogisk analyse høsten 2022. Skoleledere inviteres til å delta dersom de utøver veiledning i PA.</p> <p>14.00 – 16.00 Om gruppelederrollen (ett møte for hver kompetansepakke) 14.00 – 15.00: Opplæring av nye gruppeledere 15.00 – 16.00: Erfaringsdeling (for alle)</p>	Veiledere og gruppeledere (samt skoleledere som ønsker)
Før høstferien	Møte i nettverksgruppene etter egne avtaler	Skoleledere/ skoleeiere
UKE 40	HØSTFERIE	
8. november	<p>Fagdag 2: FYSISK nettverkssamling for skoleeiere, skoleledere og PPT (SePU leder dagen)</p> <p>Tema: Evaluering av strategiene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Hva vil vi videreføre?</p>	Skoleeiere/ Skoleledere/ PPT
Før jul	Møte i nettverksgruppene etter egne avtaler	Skoleledere/ skoleeiere

1.3 Sentrale aktører i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»

Både i implementeringsplanen og de ulike prosjektplanene fremkommer det at det er lagt opp til kompetanseutvikling både på eier- og ledernivå, og på ansatt-nivå med representanter fra PP-tjenesten på begge nivåer.

Et helt sentralt prinsipp i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har vært at forbedringsarbeidet er skolebasert. Skolebasert kompetanseutvikling som begrep ble først nedfelt som hovedprinsipp i den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* som Utdanningsdirektoratet ledet (2010–2017), men kompetanseutviklingsmodellen ble kanskje mest kjent i forbindelse med den nasjonale satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* (Bjørnsrud, 2015; Helstad & Gunnulfsen, 2014), og ble definert slik:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at alle lærere, sammen med ledelsen, deltar i et forbedringsarbeid som i hovedsak skal gjennomføres i arbeidstiden på egen arbeidsplass. Gjennom profesjonelle læringsfellesskap vil lærere og skoleledere utvikle kompetanse både individuelt og kollektivt. Postholm og Rokkones (2014) har undersøkt 31 artikler som samlet gir en god oversikt over forskning på læreres læring. Hovedkonklusjonen deres er at den beste måten for lærere å forbedre sin pedagogiske praksis på, slik at den bedrer elevenes læring, er kompetanseutvikling som skjer på skolen i samarbeid med andre lærere og med en skoleledelse som støtter opp om læreres læring.

Skoleledelsens betydning i forbedringsarbeid fremmes i flere forskningsrapporter (Dyssegaard, Egelund & Sommersel, 2017). En omfattende kunnskapsoversikt konkluderer med at nest etter lærerens undervisning er det skolelederens avgjørelser og handlinger som har størst påvirkning på elevenes læring (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004). Vivian Robinson med flere (2009) viser til klare effekter av ledelsens handlinger på elevenes læringsutbytte, hvorav tre av dem er direkte effekter. Den lederhandlingen som gir størst effekt, er at lederen deltar aktivt i samhandling med lærerne, i skolens læreprosesser, både når temaet er hvilke undervisningspraksiser som bidrar til at elevene lærer mer og bedre, men også når det handler om lærernes læring og hvordan de kan bli bedre profesjonsutøvere.

I «kompetanseutvikling Sør-Troms» har mange av aktivitetene handlet om å støtte skolelederne i å lede lærernes læring.

I tillegg til lærere og skoleledere, er også skoleeier og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) sentrale aktører i «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Det administrative skoleeiernivået i den enkelte kommune er viktig både for å utvikle, veilede og utfordre politikere og ledere. Skoleeierne skal koordinere, veilede og følge opp skolenes arbeid i prosjektet. De har også en viktig rolle i å gjennomføre nettverkssamarbeid i og mellom kommunene (Langfjæran, Jøsendal & Karlsen, 2009). I «kompetanseutvikling Sør-Troms» er eiernivået fra hver kommune alltid representert på de samme fagdage og nettverkssamlingene som skolelederne deltar på. I tillegg er alle kommuner representert med en skoleeier hver i prosjektstyringsgruppen, samt at PPT-leder også deltar der.

I norsk utdanningspolitikk har det over tid vært pekt på behovet for at PP-tjenesten utvikler en systemrettet profil, og at tjenesten er nærmest mulig den enkelte skole. Dette er nå forankret i Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). «Regjeringen vil at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler, slik at den i større grad kan bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet i barne- og elevgruppen. En PP-tjeneste som arbeider tettere på barna og elevene, kan bidra til bedre kvalitet både på det ordinære og det spesialpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 55). Det er imidlertid ikke realistisk at PP-tjenesten skal endre sin tjenesteprofil uten at skolene også endrer sin del av samarbeidet (Nordahl, 2018). Evalueringer i norske kommuner (Berg et al., 2014; Knudsmoen et al., 2012) viser at både form og innhold i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten bør utvikles slik at det i større grad bygger opp om overordnede prinsipper om inkludering. For å lykkes med å utvikle samarbeidet bør skolene og PP-tjenesten utvikle både felles referanserammer i kunnskap og en felles arbeidsform slik at man samlet arbeider som et profesjonelt læringsfellesskap.

I «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er PPT involvert på to ulike måter. For det første har alle ansatte i PP-tjenesten vært involvert i kompetanseutviklingen gjennom tilstedeværelse på alle fagdager og nettverkssamlinger, samt at de har vært representert i nettverksgruppene på eier- og ledernivå i arbeidet med ulike kompetansepakker. For det andre har PPT bidratt som veiledere i læringsgruppenes arbeid med pedagogiske analyse. Evalueringer av tidligere prosjekter har vist at veiledning er en suksessfaktor for arbeid med blant annet pedagogisk analyse (Aasen & Søby, 2011). Inkludering av PPT i et forbedringsarbeid har også støtte i

forskning som viser at skolene har behov for støttesystemer i form av veiledere som kan bidra i arbeidet med å skape relevans i forskningsbasert kunnskap og bidra i det varige arbeidet med å forbedre den pedagogiske praksisen for å øke elevenes læring (Dyssegaard et al., 2017).

2. Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling

I Norge har vi et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) som ble innført i 2004. Målet med innføringen var todelt. På den ene siden var det behov for å få en mer systematisk vurdering av kvaliteten i skolen. På den andre siden var målet med kvalitetsvurderingen å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnsopplæringen med mål om tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev (Ekspertgruppe, 2020, s. 24). Skoler skal sammen med skoleeiere vurdere kvaliteten på opplæringen og arbeide med kvalitetsutvikling. Dette er definert i opplæringsloven § 13-10. Ulike tall og data kan gi nyttig informasjon dersom de analyseres og brukes riktig. I forbindelse med kvalitetsvurdering er det nyttig å sammenstille tall og data fra ulike kilder og analysere disse ut fra lokale og nasjonale målsetninger. Det kan være nyttig å analysere hva som kan være bakgrunnen for tallene ved hjelp av analysedelen i pedagogisk analyse før man ser på tidligere prioriteringer og tiltak, og vurdere om disse skal videreføres, justeres eller endres (jf. tiltaksdelen i pedagogisk analyse).

I arbeid med kvalitetsvurdering blir analysen enklere når vi deler kvaliteten inn i struktur-, prosess- og resultatkvalitet:

- **Strukturkvalitet** – beskriver de ytre forutsetningene i form av organiseringen av virksomheten og de ressursene som er til rådighet. Det handler om økonomi, formell kompetanse, bygninger, nasjonal rammeplan/læreplan, lovverk og lokale planer. Disse strukturene danner de ytre rammene for kjernevirksomheten og vil kunne påvirke i hvilken grad elevene får realisert sitt potensial for læring
- **Prosesskvalitet** – handler om virksomhetens indre aktiviteter, selve arbeidet med opplæringen, det vil si ledelse på alle nivå, samarbeid, nettverk, pedagogisk praksis og læringsmiljøet i den enkelte skole. Kvalitetene på disse prosessene og aktivitetene avgjør i hvilken grad skolene lykkes i arbeidet med å realisere målene for virksomheten.
- **Resultatkvalitet** – handler om at elevene får et faglig og sosialt læringsutbytte som er maksimalt ut fra deres forutsetninger. For å vurdere resultat kvaliteten kan man hente data fra nasjonale prøver, grunnskolepoeng, eksamensresultater og lignende.

Med utgangspunkt i kvalitetsvurderingen vil den enkelte skoleeier og/eller skoleleder kunne lede kvalitetsutviklingen. Mulige indikatorer å bruke for å undersøke de ulike kvalitetsbegrepene synliggjøres i tabell 2.1

Tabell 2.1: Struktur-, prosess- og resultatkvalitet

Strukturkvalitet	Prosesskvalitet	Resultatkvalitet
<ul style="list-style-type: none"> • Planverk tilknyttet kapittel 9A og kapittel VIII, Verktøy (rutiner, maler, kartlegginger) til støtte for skoler. • Kvalitetssystem • Samarbeidsrutiner mellom skoleeier og skoleledere • Rapporter fra statsforvalter 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærernes undervisningspraksis • Læringsmiljø • Bruk av og innhold i profesjonelle læringsfelleskap • Pedagogisk skoleledelse • Opplevd veiledning fra ledelsen/støttesystem • Samarbeid med foresatte 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevers faglige og sosiale læringsutbytte • Trivsel og omfang og typer av mobbing/krenkelser • Omfang av spesialundervisning

Spørreundersøkelsen til SePU har mange fokusområder som vil belyse sider ved prosesskvalitet og resultatkvalitet.

Det eksisterer i dag mye kunnskap om hvilke forutsetninger som skal til for å forbedre kvaliteten i utdanningssystemet (kvalitetsutvikling). På tvers av forskningsmiljøer, både nasjonalt og internasjonalt, vektlegges betydningen av å utvikle en kollektiv kapasitet i skolen som organisasjon (DuFour & Marzano, 2011; Irgens, 2016). Den samlede kapasiteten mellom ansatte, ledere, eiere og veiledere til å forbedre prosess- og resultatkvalitet kan beskrives som skolens kollektive kapasitet (Fullan, 2010). Realisering av en slik målsetting om kollektiv kapasitet forutsetter at alle sentrale aktører drar i samme retning. Det er ikke realistisk at hver enkelt aktør skal utvikle en økt kapasitet til forbedring for seg. Denne kapasiteten kan best skapes gjennom betydelige forbedringer i samarbeid og samordning (Fullan, 2014; Paulsen, 2019).

2.1 Om strategiene i “Kompetanseutvikling Sør-Troms”

Utvikling av kollektiv kapasitet skjer over tid og det er avgjørende at deltakerne har en opplevelse av sammenheng (koherens) mellom ulike tiltak som iverksettes. Fullan og Quinn (2017) hevder at for å oppnå større sammenheng i skolens arbeid, forutsetter det at skoleledere leder og driver arbeidet. De fremhever at koherens i et forbedringsarbeid er viktig for å skape

en felles forståelse for målet med det. På den måten kan man bygge kapasitet og forpliktelse til å gjennomføre forbedringsarbeidet. Forskerne har utviklet et rammeverk for koherens som er bygget rundt fire effektive drivere, også kalt nøkkelkomponenter (Fullan & Quinn, 2017, s. 33):



I denne modellen tydeliggjør de at arbeidet innebærer målrettet samhandling, arbeid med kapasitetsbygging både individuelt og kollektivt, klarhet i mål, definering av praksis, åpenhet, overvåking av fremgang og kontinuerlig korreksjon. Lederne må kombinere alle de fire nøkkelkomponentene for å lykkes med å skape sammenheng og forbedring. Rammeverket kan anses som en helhetlig og sammenhengende strategi for forbedring av elevenes læring.

SePU har tilpasset modellen til Fullan og Quinn. Modellen under viser nøkkelkomponentene som inngår i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» i rammeverket for koherens vist i figur 1.



Figur 1: Nøkkelkomponentene for Sør-Troms i koherens rammeverket

Denne modellen tydeliggjør en klar sammenheng over tid mellom mål, utvikling av kollektiv kapasitet i profesjonelle læringsfellesskap, realisering av en forskningsinformert pedagogisk

praksis og anvendelse av resultater til å forbedre praksis. Det handler om at tydelige målsettinger gir felles retning, at alle ansatte involveres i profesjonelle læringsfelleskap, og at arbeidet skal være kunnskapsinformert og belyst av data. For å skape og opprettholde en slik koherens over tid, kreves det også god sammenheng i ledelse mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet (Fullan, 2010).

2.1.1 Overordnede målsetninger og felles retning

En av nøkkelkomponentene til Fullan og Quinn (2017) i skoleutvikling er å ha en målrettet innsats. På bakgrunn av sektormålene som er utviklet for grunnopplæringen i Troms og Finnmark, ble det utarbeidet spesifikke regionale mål for «Kompetanseutvikling Sør-Troms»:

Hovedmål:

Økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge.

Effektmål:

- 1) Profesjonelle læringsfelleskap som sikrer faglig og sosial læring for alle barn og elever og stimulerer den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.
- 2) Et godt helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skole som bidrar til at barn og får et pedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i skole så tidlig som mulig.
- 3) Læringsfelleskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer krenkelser og mobbing.

Det er disse målene som har vært retningsgivende for alle aktivitetene i hele prosjektperioden. En utfordring ved mål for dagens skoler er at de kan være for mange, usammenhengende og i stadig endring. Dette kan føre til at det er vanskelig å se målenes relevans for arbeidsoppgavene. Løsningen er ifølge rammeverket å begrense antall mål og holde seg til disse over tid. Dette skjer ved kontinuerlig å gjenta hvor man skal og at lærerne erfarer at målene integreres i arbeidet, ikke bare koordineres. Dette omtales som "å forklare og begrunne egen praksis" (Fullan & Quinn, 2017). I «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har skolene selv hatt frihet til å definere egne mål i lys av de overordnede.

2.1.2 Kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfelleskap

En annen sentral nøkkelkomponent i Fullan og Quinn (2017) sin koherensmodell er å utvikle samarbeidskulturer. Hovedfokuset til ledere i samarbeidskulturer er å trekke folk sammen i et meningsfullt samarbeid gjennom å benytte seg av den kompetansen som finnes i en organisasjon og lede denne i samme retning.

For å utvikle samarbeidskulturer og kompetanse er en av strategiene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» at deltakerne skal jobbe i profesjonelle læringsfelleskap (PLF). Det finnes ingen universell definisjon av PLF, men det handler om at lærere kollektivt samarbeider om å reflektere over praksis, å utforske bevis på sammenhengen mellom praksis og elevenes læringsutbytte og å gjøre endringer som bedrer undervisningen og læringen i sine klasser. Fullan og Quinn (2017) fremhever samarbeid som en nøkkelfaktor for å motivere lærere til nye måter å jobbe på. Gjennom samarbeid kan man både øve på nye ferdigheter og reflektere over ny praksis sammen med andre. Dette øker sannsynligheten for internalisering fordi det gis anledning til praktisk utprøving og tilbakemelding fra kollegaer.

I følge DuFour og Marzano (2011) kjennetegnes profesjonelle læringsfelleskap av tre ideer: høye forventninger til elevenes læring, en kollektiv orientering blant lærere og en resultatorientert skolekultur. Ny overordnet del understreker i tillegg at et profesjonelt samarbeid ved skolene forutsetter god ledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er det etablert et rammeverk for samarbeidet. Innad på den enkelte skole oppfordres skoleledelsen til å opprette læringsgrupper på mellom 5-7 lærere der hver læringsgruppe har en gruppeleder. Føringerne fra prosjektstyringsgruppen har vært at læringsgruppene skal møtes annenhver uke, minimum 90 minutter for å få best mulig kontinuitet i arbeidet. Videre er det etablert nettverksgrupper for skoleledere, på tvers av skoler, der ledere fra ca 3 skoler er satt sammen i grupper. Som tidligere nevnt er også PP-rådgiverne representert i gruppene. På eiernivå er det en nettverksgruppe der alle kommuner er representert i tillegg til leder av PPT. Nettverksgruppene på leder- og eiernivå møtes minimum tre ganger hvert semester, der hvert møte har en tidsramme på 3 timer.

For å støtte skolene i å heve deres analytiske kompetanse ble det på vårparten etter hver spørreundersøkelse gjennomført skolebesøk (våren 2020 og våren 2022) med hensikt om å

støtte skoleledelsen i hvordan man kan forstå, tolke og analysere data med hovedvekt på resultatene fra SePUs spørreundersøkelse.

Som en del av kompetanseutviklingen har det også vært lagt opp til fagdager og nettverkssamlinger med faglig innhold og prosessarbeid. I hovedsak har målgruppen vært skoleeiere, skoleledere og PPT, men vi har også hatt to samlinger i semesteret for gruppeledere og veiledere og en felles samling i året for alle ansatte.

2.1.3 Forskningsinformert pedagogisk praksis

Målrettet innsats og samarbeid har liten innvirkning på elevens utvikling dersom man ikke trekker inn den tredje komponenten i rammeverket; dybdelæring. Dybdelæring handler om å skape et engasjement hos elevene som er avgjørende for utvikling.

Kompetanse hos lærere, ledere og andre ansatte framstår som den mest avgjørende faktoren for å kunne forbedre kvaliteten på skoler (Hattie, 2009). Dette innebærer at alle som forholder seg til barn og unge bør være oppdatert på forskningsbasert kunnskap om sammenhenger mellom pedagogisk praksis, læring og læringsmiljø, og at de må anvende denne kunnskapen når de skal arbeide i profesjonelle læringsfellesskap. En av de sentrale dimensjonene ved profesjonelle læringsfellesskap er lærernes kollektive evne til å operasjonalisere eller oversette forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis i egen institusjon (Helmke, 2013; Viviane Robinson, 2014).

For å støtte lærere, ledere og eiere i deres kompetanseutvikling på egen arbeidsplass har SePU utviklet en nettbasert kunnskapsressurs som består av fire komponenter: kompetansepakker, digitalt pedagogisk analyseverktøy, resultatportal og litteratursøk. Det er utviklet flere kompetansepakker for de ulike nivåene. En kompetansepakke innebærer et strukturert opplegg for grupper av lærere, ledere, eiere og veiledere. Strukturen i kompetansepakkene er blant annet at deltagerne:

- leser forskningslitteratur knyttet til temaet for kompetansepakken.
- reflekterer over faglige begreper i sine læringsfellesskap og deler erfaringer fra egen praksis.
- prøver ut konkrete tiltak i egen praksis.
- analyserer sammenhengen mellom elevenes læring, læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen.

-
- anvender pedagogisk analyse som verktøy på egen praksis.

2.1.4 Bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis

Den siste nøkkelkomponenten i modellen for koherens er å skape en ansvarskultur. Intern ansvarlighet handler om at skolen har en kultur hvor ansatte både tar et personlig og profesjonelt ansvar, samt et kollektivt ansvar for kontinuerlige forbedringer, og for at alle elever skal nå sine mål. Det blir de indre prosessene i skolen som er avgjørende for at man lykkes. Ekstern ansvarlighet handler eksempelvis om å nå mål gjennom ytre, mer standardiserte føringer eller kvalitetskrav slik som testing og nasjonale prøver (Fullan & Quinn, 2017).

Ifølge forskrift til opplæringsloven § 2-1 og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har rektor og skoleledelsen ansvaret for at skolen jevnlig gjennomfører en skolebasert vurdering. Dette innebærer å vurdere organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen i skolen, og i hvilken grad disse faktorene bidrar til elevenes måloppnåelse i læreplanen. I den skolebaserte vurderingen må skolen etablere et kunnskapsgrunnlag som bygger på kilder som gir resultater fra faglige mål, og fra mål som omfatter elevenes trivsel og utvikling på andre områder enn de faglige. Internasjonale undersøkelser viser at skoler som aktivt bruker data forbedrer elevenes læringsutbytte i større grad enn skoler som ikke gjør det (Bernhardt, 2013; Fullan, 2011; V. Robinson, 2014; Sharratt & Fullan, 2012).

I det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet har skolene tilgang til flere kilder om elevenes faglige læring som standpunktkarakterer, eksamenskarakterer, nasjonale prøver og grunnskolepoeng. Når det gjelder kilder til elevenes egne oppfatninger om undervisningen og læringsmiljøet, kan skolene hente informasjon fra Elevundersøkelsen. I Elevundersøkelsen inngår følgende temaer:

- Trivsel
- Motivasjon, arbeidsforhold og læring
- Hjem-skole-samarbeid
- Støtte fra lærer
- Vurdering for læring
- Medvirkning
- Regler på skolen
- Trygt miljø
- Fysisk læringsmiljø
- Grunnleggende ferdigheter

I det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er det slik at skolene ikke samler inn data fra alle trinn, men noen utvalgte. Eksempelvis er Elevundersøkelsen kun obligatorisk for 7. og 10. trinn, noe som innebærer at det er mange elever og trinn skolen ikke får informasjon om. Derfor har SePU utviklet en egen spørreundersøkelse som inviterer alle elever fra 1.-10. trinn til deltakelse. I denne spørreundersøkelsen vurderer hver enkelt elev sin opplevelse av egen trivsel, relasjoner til lærere og medelever, i tillegg vurderer elevene i 5. til 10. trinn også egen atferd på skolen, forventning om mestring og undervisningen de får. Det samme læringsmiljøet og den samme undervisningen, i ett og samme klasserom kan erfares og oppfattes på ulike måter av elevene. Læringsmiljøet i en og samme skole kan derfor være en beskyttelsesfaktor for en elev og en risikofaktor for en annen elev. Kunnskapen om elevenes opplevelse av sin skolehverdag er viktig for skolens arbeid med å fremme et trygt og godt læringsmiljø, og i å imøtekomme elevenes behov for støtte og oppfølging, både faglig og sosialt. Derfor er alle elever fra 1.-10. klasse invitert til å delta.

I tillegg til at elevene selv blir bedt om å vurdere sin skolesituasjon, for å få frem aktørperspektivet, inviteres også alle kontaktlærere til å besvare spørsmål om elevenes sosiale og faglige læring og utvikling. I overordnet del fremmes det doble oppdraget skolen har i forbindelse med implementeringen av LK20. Skolen har både et danning og et utdanningsoppdrag, noe som innebærer at «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det betyr at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring og at disse dimensjonene er gjensidig avhengige av hverandre. I det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet er det ingen kilder til elevenes sosiale læring, men i SePUs spørreundersøkelse bes kontaktlærerne vurdere hver enkelt elevs sosiale kompetanse gjennom 30 spørsmål. Selv om ikke elevene skal vurderes i sin sosiale læring og utvikling, er det allikevel viktig for skolene å få kunnskap om elevenes sosiale ferdigheter i og med at de har betydning for elevenes faglige læring (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Spørreundersøkelsen inkluderer også lærere, skoleledere og assistenter og fagarbeidere, der de skal besvare spørsmål om opplevelsen av sin egen arbeidssituasjon, både arbeidet relatert

til elevene, men også det kollegiale samarbeidet og utøvelse av egen praksis.² SePU inkluderer disse tre informantgruppene med bakgrunn i forskningsbasert kunnskap om hvor viktig både lærere og skoleledelse er for elevenes læring. Hattie (2009) finner i sine studier at læreren er den faktoren som har størst innflytelse på elevenes læring. Når det gjelder skoleledelse, er det særlig tre kunnskapsoppsummeringer som har undersøkt sammenhengen mellom skoleledelse og elevenes læring (EPPI, 2003; Leithwood et al., 2004; Robinson et al., 2009). En samlet konklusjon av disse er at «det viktigste en leder kan gjøre for å utvikle gode læringsmiljøer som bidrar til å bedre elevenes læringsutbytte er å være reelt opptatt av det faglige arbeidet som lærere gjør i skolen. Det vil si at lederen må ha sin oppmerksomhet på relasjonen mellom undervisning og læring og arbeide sammen med lærerne for hele tiden å gjøre undervisningen bedre» (Utdanningsforskning.no, 2014).

I Overordnet del under kapittel 3.2 står det skrevet: «Kartlegging og observasjon av elevene er virkemidler for å følge opp den enkelte og for utvikling av skolens praksis.» Bruk av data generelt eller SePUs spørreundersøkelse spesielt vil gi den enkelte skole mulighet til å undersøke sin situasjon i lys av de overordnede målsettingene og hvilke resultater som oppnås underveis i forbedringsarbeidet. Videre vil data kunne gi retning på hva som skal diskuteres i de profesjonelle læringsfellesskapene og ikke minst hva som bør opprettholdes i lærernes pedagogiske praksis og eventuelt hva som bør forbedres. Datainformert kunnskap er viktig for å forbedre undervisningen og gjennom det realisere potensialet for læring hos den enkelte elev. Resultater fra SePUs spørreundersøkelsen skal sammen med andre datakilder skolene har, brukes som et grunnlag for å opprettholde en god praksis eller forbedre en praksis som ikke har gitt ønskede resultater. Data og undervisning er på den måten knyttet nært til hverandre.

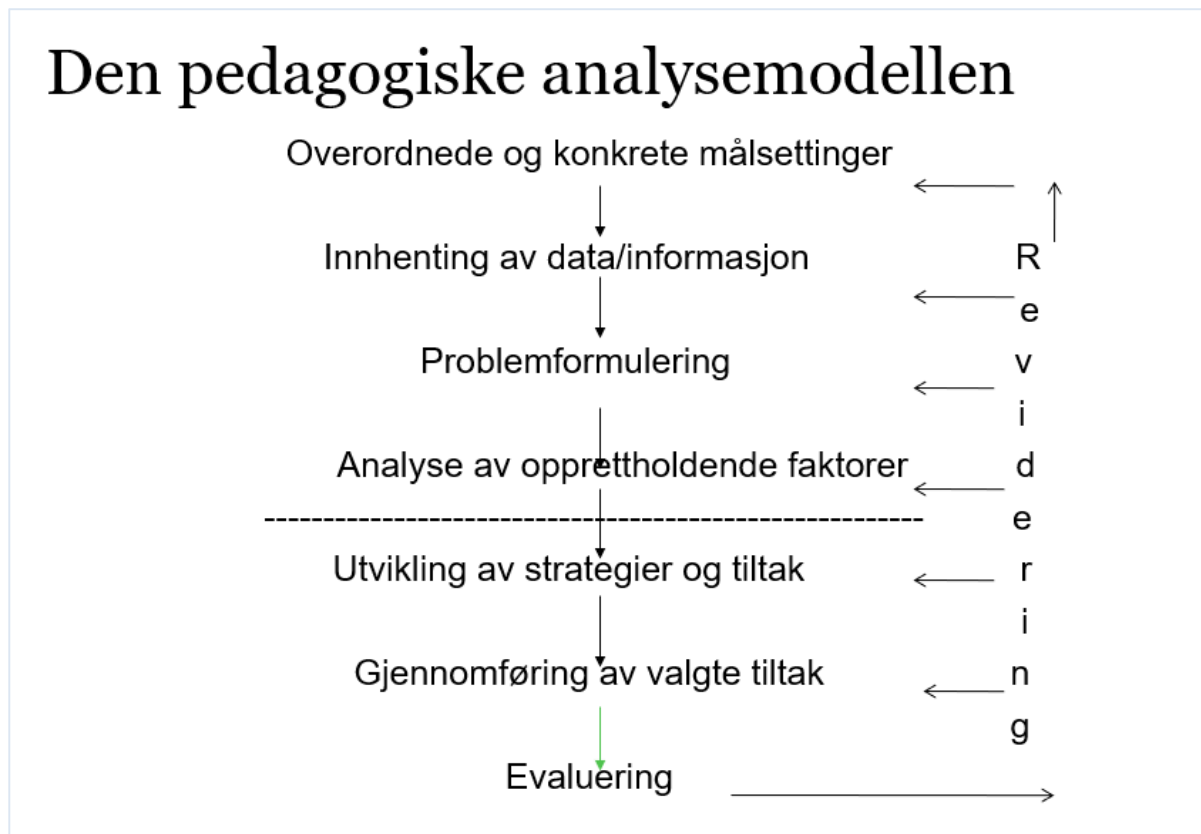
Forutsetningen for å bruke data som kunnskapsgrunnlag er at dataene analyseres og omsettes til pedagogisk praksis som forbedrer læringen (Nordahl, 2016). Som en støtte i analysearbeidet kan skolene bruke pedagogisk analyse som et sentralt verktøy. I pedagogisk analyse tar ansatte utgangspunkt i overordnede målsettinger og resultater fra egne data tilknyttet situasjoner i hverdagen. Gjennom analysedelen leter man etter hvilke faktorer, som utløser, påvirker og opprettholder situasjoner i skolen. Pedagogisk analyse benyttes for å få best mulig forståelse

² For en nærmere beskrivelse av spørsmålene de ulike informantgruppene besvarer, ligger de vedlagt i rapporten.

av situasjonene før en utvikler tiltak. Tiltakene man kommer frem til skal i hovedsak være forskningsbaserte. Analysen og tiltaksutviklingen foretas kollektivt. Siden pedagogisk analyse handler om å anvende kunnskap om elevene (data), at kunnskapen skal være forskningsbasert, at de ansatte deler erfaringer fra og reflekterer omkring egen undervisning (EVA, 2021), kan man si at pedagogisk analyse også er et verktøy i å realisere profesjonelle læringsfelleskap.

Den teoretiske forankringen til pedagogisk analyse er systemteoriene. I systemteoriene er man opptatt av å forstå individet i lys av den konteksten den er en del av. I den forbindelse brukes ulike perspektiver i analysen, som individperspektivet (fokus på individets forutsetninger, hjemmeforhold, vansker og diagnoser), aktørperspektivet (individets virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier) og kontekstperspektivet (med fokus på læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen/undervisningen) (Nordahl, 2012). Flere forskningsprosjekter dokumenterer gode resultater for skoler som klarer å endre de ansattes perspektiv fra å lete etter hva som er galt med eleven, til å fokusere på hva de kan gjøre med egen undervisningspraksis for å realisere de mulighetene elevene faktisk har (Dufour & Marzano 2011, Levin 2008).

Den pedagogiske analysemodellen består av flere faser. Fasene over den stiplede linja er analysedelen i pedagogisk analyse. Det er her selve analysen av skolens nåsituasjon gjøres. Analysedelen kan ses i lys av begrepet kvalitetsvurdering fra det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Hva man kommer frem til i analysedelen vil gi føringer for hvilke tiltak man skal iverksette. Fasene under den stiplede linjen tilhører tiltaksdelen i pedagogisk analyse og kan ses i lys av kvalitetsutviklingsbegrepet. Et sentralt element i pedagogisk analyse er at man må vurdere kvaliteten før man kan utvikle den. Figur 2 viser den pedagogiske analysemodellen.



Figur 2: Den pedagogiske analysemodellen

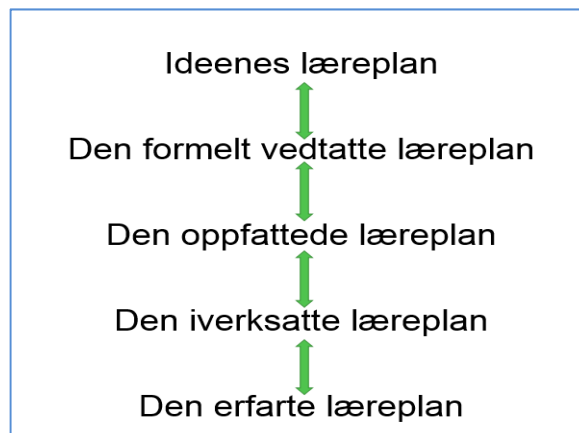
I alt analysearbeid vil det handle om å sikre inkluderende fellesskap for alle elever, og dette gjøres ved å se på læring og utvikling, trivsel og elevenes opplevelser av egen situasjon. Gjennom systematisk analysearbeid av ulike områder som favner om læring og trivsel, jobber skoleledere og lærere med å forbedre eller opprettholde gode vilkår for læring og trivsel for alle elever. Dette ligger også implisitt i arbeidet med å utvikle gode støttesystemer i kommunen.

2.2 Implementering av LK20

Parallelt som samarbeidet mellom regionen Sør-Troms og SePU trådte i kraft i forbindelse med desentralisert ordning for kompetanseutvikling, var det også en ny læreplan som skulle implementeres fra høsten 2020, Læreplanen Kunnskapsløftet 20 (LK20). Det har derfor vært viktig i prosjektperioden at de strategiene og aktivitetene som er valgt, også skal kunne støtte eiere, ledere og lærere i implementeringen av den nye læreplanen. Et av SePUs bidrag har vært å understreke at det å forstå LK20 krever langt flere tilnæringsmåter enn kun å lese dokumentet eller nettsiden. Det er en lang vei fra et skriftlig dokument til elevenes

læringsutbytte. Læreplanforståelse innebærer å forstå denne veien. Videre er det også avgjørende å forstå at en læreplan gjelder for alle elever i skolen uavhengig av deres evner og forutsetninger.

John I. Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat som klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. De fem nivåene beskriver veien fra ideene bak en læreplan til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen, slik vist i figur 3.



Figur 3: De fem læreplannivåer etter Goodlad (1979)

Det første nivået Goodlad beskriver kalles *ideenes læreplan*, og det er å forstå som det tankegodset og den ideologien som ligger til grunn for en læreplan. Den *formelt vedtatte læreplanen*, som er selve læreplandokumentet, vil ofte være utformet på grunnlag av kompromisser mellom motsetningsfylte ideer, og vil derfor være forskjellig fra ideenes læreplan. Den formelt vedtatte læreplanen (LK20) er både overordnet del og læreplanen for de enkelte fagene. Alle læreplaner blir videre tolket hos skoleledere og lærere. Dette kalles den *oppfattede læreplan*. I tolkningsprosessen som foregår i alle skoler vil både skolekulturen og den enkelte lærers og skoleleders verdier, innstillinger og erfaringer være avgjørende. Slik vil den oppfattede læreplanen bli forskjellig fra den formelt vedtatte. Den oppfattede læreplanen vil videre være avgjørende for det som benevnes som *den iverksatte læreplan*. Det er den undervisningen som gjennomføres og også det læringsmiljøet som eksisterer i en skole og i en klasse. Det er den iverksatte læreplanen som er avgjørende for det elevene opplever, lærer og erfarer; den *erfarte læreplanen*. Disse erfaringene har heller ingen klart entydig sammenheng med den iverksatte læreplanen, blant annet fordi ulike elever lærer og erfarer ulike ting i den samme undervisningen.

Det er mange definisjoner på hva en læreplan er. Stenhouse (1985) har denne: «Læreplanen er primært det som skjer med barn og unge som et resultat av hva lærere gjør». Denne definisjonen kan også ses i lys av de to nederste læreplannivåene til Goodlad (1979); den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen.

3. Metode

I dette metodekapitlet vil vi først beskrive kort hva som kjennetegner spørreundersøkelse som metode, før vi presenterer utvalget i spørreundersøkelsen og gjør en presentasjon av måleinstrumentene og statistiske analyser. Ved nærmere beskrivelse av gjennomføring av undersøkelsen og etiske refleksjoner, henvises det til metodekapitlet i den første rapporten (Gustavsen & Gran, 2021).

Til slutt vil vi presentere metoden «datainnsamling» via nettskjema som vi brukte på den siste fagdagen for skoleledere, skoleeiere og PPT. Hensikten med denne metoden var blant annet å skaffe informasjon om hva slags avtrykk partnerskapet med SePU fra høsten 2019 og frem til i dag har gitt, slik skoleledere, skoleeiere og PPT oppfatter det.

3.1 Om spørreundersøkelse som metode

Spørreundersøkelse er en kvantitativ metode som er hensiktsmessig å bruke for å undersøke variasjon, samvariasjon og sammenhenger mellom fenomener man ønsker å trekke slutninger om (Thrane, 2018). For å samle inn data omkring elevers sosiale og faglige læring i skolen er det mest vanlig å bruke rangeringsskalaer (Elliott, Frey & Davies, 2015) i spørreundersøkelser (Crowe, Beauchamp, Catroppa & Anderson, 2011; Humphrey et al., 2011) for å kvantifisere vurderingene (Elliott & Busse, 2004). I en spørreundersøkelse besvarer informantene utsagn som uttrykker en egenskap eller et fenomen. En skala bygger på flere indikatorer som er relatert til samme fenomen, eller latente variabel, beskrevet av et teoretisk begrep (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009). Fordelene med bruk av rangeringsskalaer er at de for det første er et relativt effektivt verktøy for å kunne summere informantenes oppfatninger. Videre kan måleinstrumentet brukes flere ganger på ulike tidspunkt, på tvers av settinger og vurderes av ulike informantgrupper (som foreldre, lærere og elever) (Elliott et al., 2015).

3.2 Utvalg i spørreundersøkelsen

Både høsten 2019 og høsten 2021 gjennomførte de 22 skolene i kommunene Gratangen, Harstad, Ibestad, Kvæfjord og Tjeldsund kommune en spørreundersøkelse, som en viktig del av forbedringsarbeidet «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Hensikten med gjennomføringen

av spørreundersøkelsene er å bruke resultatene som en del av kvalitetsvurderingen og kvalitetsutviklingen, som nærmere beskrevet i kapittel 2.

Den første spørreundersøkelsen (T1) ble gjennomført i perioden fra 14. oktober til 29. november 2019, og den andre spørreundersøkelsen (T2) ble gjennomført 11. oktober til 26. november 2021. Begge gangene gikk kommunikasjonen mellom SePU og den enkelte skole både i forkant og underveis hovedsakelig gjennom mail via en utvalgt administrator på skolen, gjerne skoleleder.

I tabell 3.1 og 3.2 fremkommer det hvor mange informanter som ble invitert til å gjennomføre spørreundersøkelsene, hvor mange som fikk samtykke og hvor mange som deltok totalt i utvalget for regionen Sør-Troms.

Tabell 3.1: Oversikt over antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for regionen Sør-Troms, T1.

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	3 686	3 027	2 793	92,3%	75,8%
Kontaktlærer	3 686	3 027	2 903	95,9%	78,8%
Foreldre	3 686	3 027	1 519	50,2%	41,2%
Lærer	429	429	393	91,6%	91,6%
Skoleledelse	59	59	57	96,6%	96,6%
Assistenten og fagarbeidere	147	147	112	76,2%	76,2%

Tabell 3.2: Oversikt over deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for regionen Sør-Troms, T2.

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	3 722	3 093	2 585	83,6%	69,5%
Kontaktlærer	3 722	3 093	2 660	86%	71,5%
Foreldre	3 722	3 093	1 305	42,2%	35,1%
Lærer	532	532	365	68,6%	68,6%
Skoleledelse	70	70	50	71,4%	71,4%
Assistenten og fagarbeidere	163	163	90	55,2%	55,2%

I den første spørreundersøkelsen (T1) deltok 75,8 % av det totale elevantallet i Sør-Troms, mens 78,8 % av elevene ble vurdert av sine kontaktlærere. Svarprosentene samlet er såpass høye at resultatene kan anses å være reliable. For de ansatte i skolen er også svarprosentene tilfredsstillende med henholdsvis 91,6 % for lærere, 96,6 % for skoleledere og 76,2 % for

assistenter og fagarbeidere. Når det gjelder foreldrene, er det bare 41,2 % som har svart, og de resultatene må derfor tolkes med forsiktighet.

Ved gjennomføringen av den andre spørreundersøkelsen (T2) er resultatene gjennomgående lavere, det vil si lavere deltakelse hos alle informantgruppene. Den drastiske nedgangen er å finne blant lærere (fra 91,6% under T1 til 68% under T2) og assistenter og fagarbeidere (fra 76,2% til 55,2%). Det er også nedgang i svarprosent for elever (fra 75,8% ved T1 til 69,5 % på T2), kontaktlærerbesvarelser (fra 78,8 % ved T1 til 71,5 % på T2) og foreldre (fra 41,2% på T1 til 35,1% på T2). Nedgangen kan ha en sammenheng med koronasituasjonen, der fokuset for mange skoler, men også mange foreldre, ble flyttet over til å håndtere smittevernstiltak, utfordrende undervisningssituasjoner og tilpasninger på grunn av hjemmekontor. Det kan også hende at spørsmålene har fokus på skolen og klasserommet, slik at undervisningssituasjonen under korona ble for komplekst for spørsmålene.

3.2.1 Oversikt over kategorier av elever i utvalget

Det totale datamaterialet inkluderer flere underkategorier enn det den enkelte kommune og skole får frem resultater på i resultatportalen. I det samlede datamaterialet er bakgrunnsvariablene elevenes kjønn, vanskegruppe, norskopplæring, opplæringstilbud og trinn, samt foreldrenes utdanningsbakgrunn. Det er ikke alle disse bakgrunnsvariablene den enkelte skole har tilgang til. I resultatportalen kan skolene filtrere på alle bakgrunnsvariabler, bortsett fra vanskegruppe, så fremt det er 7 eller flere informanter i hver av undergruppene.

Tabell 3.3 gir en nærmere oversikt hvor mange elever som har deltatt innenfor de ulike kategoriene av elevgrupper.

Tabell 3.3: Oversikt over antall informanter i de ulike kategoriene av elevgrupper.

Kategori	Underkategorier	Antall (%)		Missing Antall (%)	
		T1	T2	T1	T2
Kjønn	Gutt	1484 (50,3%)	1415 (50,1%)	1 (0,1%)	14 (0,5%)
	Jente	1464 (49,6%)	1398 (49,5%)		
Vanske- gruppe	Hørselshemming	16 (0,5%)	7 (0,2%)	130 (4,4%)	222 (7,9%)
	Synsvanske	33 (1,1%)	27 (1,0%)		
	Elever med ADHD- diagnose	31 (1,1%)	43 (1,5%)		

	Elever med atferdsvansker uten ADHD-diagnose	180 (6,1%)	164 (5,8%)		
	Elever med spesifikke fagvansker	154 (5,2%)	192 (6,8%)		
	Elever med generelle lærevansker	44 (1,5%)	50 (1,8%)		
	Elever med andre vansker/diagnoser	168 (5,7%)	152 (5,4%)		
	Elever uten vansker eller diagnose	2193 (74,4%)	1970 (69,7%)		
Norsk-opplæring	Opplæring i grunnleggende norsk	71 (2,4%)	45 (1,6%)	103 (3,5%)	207 (7,3%)
	Ordinær norskopplæring	2775 (94,1%)	2575 (91,1%)		
Opplærings-tilbud	Elever som mottar spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, i tillegg til opplæring i ordinær undervisning	134 (4,5%)	188 (6,7%)	53 (1,8%)	174 (6,2%)
	Elever som kun er i ordinær opplæring uten spesialundervisning	2762 (93,7%)	2465 (92,9%)		
Trinn	Småskole	1190 (40,4%)	1077 (38,1%)	0	0
	Mellomtrinn	916 (31,1%)	903 (31,9%)		
	Ungdomstrinn	843 (28,6%)	847 (30,0%)		
Mors utdanning	Grunnskole	89 (3,0%)	73 (2,6%)	1425 (48,3%)	1525 (53,9%)
	Yrkesfaglig videregående opplæring	283 (9,6%)	227 (8,0%)		
	Allmennfaglig videregående opplæring	98 (3,3%)	106 (3,7%)		
	Fra ett til tre års høyere utdanning	411 (13,9%)	333 (11,8%)		
	Mer enn tre års høyere utdanning	643 (21,8%)	563 (19,9%)		
Fars utdanning	Grunnskole	92 (3,1%)	90 (3,2%)	1495 (50,7%)	1578 (55,8%)
	Yrkesfaglig videregående opplæring	441 (15,0%)	397 (14,0%)		
	Allmennfaglig videregående opplæring	138 (4,7%)	117 (4,1%)		
	Fra ett til tre års høyere utdanning	330 (11,2%)	259 (9,2%)		
	Mer enn tre års høyere utdanning	453 (15,4%)	386 (13,7%)		

Tabellen viser antall informanter i hver kategori og hvor stor del av det totale antallet de utgjør i prosent. Selv om det er færre elever som deltar i T2 enn i T1, ser det allikevel ut til at den prosentvise fordelingen innenfor hver kategori er ganske stabil mellom de to måletidspunktene. Den kategorien med størst forskjell fra T1 til T2 er elever uten diagnose eller vanske under kategorien «vanskegrupper». I 2019 var 74,4 % av elevene definert i denne gruppen, mens i 2021 var det nesten 5 % færre, 69,7%. Det kan ha sammenheng med at det var en større andel missing dette året.

Flere elever vil være informanter i ulike kategorier. Eksempelvis vil en jente som mottar spesialundervisning og som også følger opplæring i grunnleggende norsk, være informant i begge kategorier. I høyre kolonne vises totalt antall missing i hver kategori. Det vil si antall elever som vi ikke har data på i hver av de ulike kategoriene. Disse elevene er da ikke med i enkeltanalysene for den gjeldende elevgruppen. Det ser ut til å være et mønster på at det er flere missing på T2 enn på T1 i de aller fleste kategorier.

På grunn av at det foreligger data om foreldrenes utdanningsbakgrunn på under halvparten av foreldrene, på begge måletidspunkter, vil det ikke bli kjørt analyser på denne variabelen i denne rapporten. Det er viktig at den enkelte skole også behandler disse tallene med forsiktighet, da det er så få respondenter.

3.2.2 Elevenes lærervurderte faglige nivå

Hovedmålet i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge. I den forbindelse er det i resultatkapitlet valgt å presentere resultater for elevene ut ifra hvordan kontaktlærerne vurderer deres faglige nivå samlet sett i skolefagene norsk, engelsk og matematikk. Faglig nivå 1 omfatter elever som kontaktlærerne har vurdert til å ha lavere enn 3 i samlet snitt på skolefaglige prestasjoner. Elever som har et samlet snitt på 5 eller høyere er definert på faglig nivå 3, mens elever som har fra 3, men under 5 i snitt er i gruppen faglig nivå 2. Denne filtreringsmuligheten har ikke skolene i resultatportalen.

Tabell 3.4. Oversikt over prosentfordeling av elevbesvarelser etter faglig nivå, på T1 og T2.

Kategori	Underkategorier	Antall (%)		Total missing	
		T1	T2	T1	T2
Faglig nivå	Faglig nivå 1	405 (13,7%)	383 (14,4%)	79	170
	Faglig nivå 2	1761 (59,7%)	1625 (61,2%)	(2,7%)	(6,0%)
	Faglig nivå 3	704 (23,9%)	649 (24,4%)		

Tallene i tabell 3.4 viser at 13,7 % av elevene på T1 og 14,4 % av elevene på T2 er vurdert av sine kontaktlærere til å prestere på faglig nivå 1. På faglig nivå 2 befinner 59,7% av elevene fra T1 seg, mens 61,2 % av elevene på T2 er i samme kategori. De resterende 23,9 % av elevene i Sør-Troms på T1 og 24,4 % på T2 er vurdert til et faglig nivå 3, altså de som presterer best. Prosentvis ser det ut til at det er ganske stabilt på T1 og T2 innenfor de ulike faglige nivåene selv om det er færre deltakere på T2. Det kan ha sammenheng med at antall missing har økt fra T1 til T2.

3.3 Måleinstrumenter og statistiske analyser

Av statistiske analyser som er brukt i denne rapporten er det gjennomført faktoranalyser, reliabilitetsanalyser, korrelasjonsanalyser, frekvensanalyser og variansanalyser. For å undersøke om måleinstrumentet representerer en tilfredsstillende operasjonalisering, kan man kjøre en reliabilitetsanalyse (Christophersen, 2013, s. 161). Reliabilitetsanalysene for fokusområdene på data innenfor de ulike spørreskjemaene ligger som vedlegg i rapporten. Cronbachs alpha varierer mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens. I spørreundersøkelser anses Cronbachs alpha større enn .70 som tilfredsstillende, noe som indikerer at 70 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2013).

For å undersøke forskjeller og likheter mellom kommuner, skoler eller elevgrupper på ulike variabler, er det gjennomført *one-way ANOVA*. Under hver tabell oppgis signifikansnivået. Signifikansen sier noe om sannsynligheten for at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter, men ikke noe om størrelsen på forskjellen (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Størrelsen på forskjellen kan man få gjennom å anvende Cohens *d*, det vil si *forskjell uttrykt i standardavvik*. Det handler om å komme frem til et standardisert uttrykk for den reelle forskjellen mellom

eksempelvis to eller flere grupper. For å beregne forskjellen mellom to grupper (f.eks jenter og gutter) uttrykt i standardavvik, er det brukt følgende formel (Cohen et al., 2011):

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{Gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Totalt gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

For å beregne forskjellen mellom flere grupper (kommuner, skoler, elevgrupper), er denne formelen anvendt for hver av gruppene:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gruppe x} - \text{Totalt gjennomsnitt}}{\text{Totalt gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

For å beregne forskjellen mellom resultatene i de to måletidspunktene, er denne formelen anvendt:

$$\frac{\text{Gjennomsnitt T2} - \text{Gjennomsnitt T1}}{\text{Totalt gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

Hvor store forskjellene er, må i hovedsak vurderes substansielt, fordi det kommer an på hva man måler. Om en forskjell er stor eller liten vil også avhenge av utvalgsstørrelsen og standardavviket. I denne rapporten er det store nok utvalg til at enkeltinformanter ikke skal få avgjørende betydning. Men når dere analyserer resultater på egen skole, er det viktig at dere ser på utvalgsstørrelsen. I en klasse kan en enkelt elev få betydning for resultatet.

Standardavviket vil, uansett utvalgsstørrelse, være av betydning. Om man bare ser på gjennomsnittsforskjellen, vil ikke det være nok. Man må alltid ta hensyn til standardavviket. Dersom standardavviket er stort, det vil si at det er god spredning i informantenes svar, vil forskjellen uttrykt i standardavvik bli mindre enn om standardavviket er lite. Om et standardavvik er lite, vil det være stor grad av enighet blant informantene.

$$\frac{3,3 - 3,2}{1} = 0,1 \text{ forskjell i standardavvik}$$

$$\frac{3,3 - 3,2}{0,1} = 1 \text{ forskjell i standardavvik}$$

Hvor stor forskjellen er mellom kommuner, skoler, elevgrupper osv, er altså vanskelig å bestemme. Det finnes allikevel noen skalaer man kan bruke som veiledende. Cohen (1988)

foreslår liten ($d=0,2$ eller 20 poeng i 500-poengsskalaen), mellomstor ($d=0,5$ eller 50 poeng i 500-poengsskalaen) og stor ($d=0,8$ eller 80 poeng i 500-poengsskalaen) som veiledende inndeling for effektstørrelsene. Denne inndelingen knyttes til behandlingsstudier i psykiatri, der intervensjonen som oftest vil være en eller annen form for behandling, hvor man vil derfor kanskje forventer større effekt. Hattie (2009) hevder at ett års skolefaglig læring vil utgjøre 0,4 standardavvik, noe som tilsvarer 40 poeng i 500-poengsskalaen. Men dette målet kan man kun bruke på skolefaglige resultater og ikke på fokusområder relatert til atferd, læringsmiljø, undervisning osv.

For å få en nærmere beskrivelse av måleinstrumentene og de statistiske analysene som er anvendt i denne rapporten, vises det til sluttrapporten i «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021). Måleinstrumentene som er anvendt for å samle inn data i disse rapportene er identisk med de som er anvendt i spørreundersøkelsen for «Kompetanseutvikling Sør-Troms».

3.4 Datainnsamling via nettskjema

Det er mange fenomen man ikke vil klare å fange opp kun ved bruk av kvantitativ data, som en spørreundersøkelse. Kvalitative data er nødvendige for å kunne få innsikt i hva mennesker tenker og føler (Creswell, 2013).

I forbindelse med den siste fagdagen for skoleledere, skoleeiere og PPT ble det samlet inn data med hensikt om hva deltakerne ønsket å foredle, forbedre og fornye av de strategiene som har vært anvendt i partnerskapet med SePU. Dataene skal støtte skoleeierne i planleggingen og gjennomføringen av «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende fellesskap», som regionen Sør-Troms skal i gang med fra høsten 2023 sammen med Universitetet i Tromsø. Før deltakerne skulle i gang med oppgavene om hva de ønsket å videreføre, så fikk de en oppgave om å *beskrive hvilke avtrykk de ser i den enkelte skole, i den enkelte kommune og på regionsnivå etter partnerskapet med SePU*. Deltakerne satt i grupper når de skulle jobbe med denne oppgaven, 3 skoleledergrupper, 1 skoleeiergruppe med representanter fra fire av de fem kommunene, samt PPT-leder, og 1 gruppe med ansatte fra PPT. Til sammen var det 35 deltakere på samlingen, 9 ansatte i PPT, 6 skoleeiere og 20 skoleledere, som bidro inn i beskrivelsene i nettskjemaet. Det var også en representant fra UiT som deltok på samlingen for å få kunnskap om hvilke strategier som har blitt anvendt i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» frem til nå og hvilke strategier de ulike aktørene ønsker å videreføre i kompetanseløftet.

Innsamlingen av data ble gjort via nettskjema. Nettskjema er utviklet og designet av Universitetet i Oslo og er et verktøy for utforming og gjennomføring av spørreundersøkelser og datainnsamling på nett for universitets- og høyskolesektoren. Nettskjema.no er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til blant annet forskning. Noen av gruppene valgte å besvare individuelt, mens andre grupper besvarte kollektivt.

Etter at alle gruppene hadde skrevet inn sine innspill av mulige avtrykk i nettskjemaet, ble beskrivelsene kopiert fra nettskjemaet og limt inn i et Word-dokument. Siden vi i denne rapporten er opptatt av å belyse de ulike strategiene som har vært anvendt i «Kompetanseutvikling Sør-Troms», tok vi utgangspunkt i tre forhåndsbestemte kategorier:

- Kapasitetsbygging og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap
- Bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis
- Forskningsinformert pedagogisk praksis

Det var noen av beskrivelsene som ikke passet inn i noen av disse tre kategoriene, så da kom det opp en ny kategori vi har kalt «Ledelse av utviklingsarbeid», som er en mer generell og overordnet kategori. Når man i analysen tar utgangspunkt i forhåndsdefinerte kategorier fra teori eller tidligere forskning, kalles det teoretisk innholdsanalyse. En slik analyse baseres på deduktiv kategorisering der hovedmålet er enten å validere eller eventuelt videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk (Hsieh & Shannon, 2005). Kvalitativ innholdsanalyse ses på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata (Cavanagh, 1997), og det er samtidig en velegnet metode for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene (Berg & Lune, 2012; Hsieh & Shannon, 2005).

Vi tok altså utgangspunkt i tre av nøkkelkomponentene til Fullan og Quinn (2017), der SePU har bearbeidet titlene på de ulike komponentene. I de teoridrevne analysenes kodingsprosesser var det 13 kodinger tilknyttet koden «Kapasitetsbygging og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap» (5 fra skoleledere, 7 fra skoleeiere og 1 fra PPT), 14 med koden «Bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis» (9 fra skoleledere, 3 fra skoleeiere og 2 fra PPT) og 4 tilknyttet koden «Forskningsinformert praksis» (2 fra skoleledere, 1 fra skoleeier og 1 fra PPT). Til slutt satt vi igjen med 6 sitater som ikke passet inn i de andre kodingene. Disse kodingene fikk koden «Ledelse av utviklingsarbeid» (2 fra skoleledere, 3 fra skoleeiere og 1 fra PPT). Eksempler på de ulike kodingene presenteres i kapittel 6.

4. Resultatene fra spørreundersøkelsen i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»

Målet med den første evalueringsrapporten var å presentere resultatene fra SePUs spørreundersøkelse for regionen Sør-Troms i lys av hovedmålet og effektmålene for «Kompetanseutvikling Sør-Troms» og de nasjonale føringene som ligger i Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Resultatene fra den første spørreundersøkelsen i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» fungerte som en kvalitetsvurdering av hva som var den enkelte skoles og kommunes situasjon. Den samme hensikten vil denne andre rapporten også ha siden målene for regionen og de nasjonale føringene er de samme. I tillegg vil vi også se resultatene i lys av kvalitetsvurdering med hovedfokus på prosesskvalitet og resultatkvalitet. I dette kapitlet vil resultatene fra utvalgte fokusområder i spørreundersøkelsen derfor presenteres i lys av målene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» og kvalitet:

Hovedmål:

Økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge.

Effektmål:

- 1) Profesjonelle læringsfellesskap som sikrer faglig og sosial læring for alle barn og elever og stimulerer den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.
- 2) Et godt helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skole som bidrar til at barn og unge får et pedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i skole så tidlig som mulig.
- 3) Læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer krenkelser og mobbing.

Vi har valgt å presentere resultatene i 3 delkapitler:

- «Elevenes sosiale og faglige læring», som belyser hovedmålet og resultatkvalitet.
- «Undervisningskvalitet og inkluderende læringsmiljø», som belyser effektmål 2 og 3, samt prosesskvalitet.
- «Profesjonsutvikling og skoleutvikling», som belyser effektmål 1 og prosesskvalitet.

Til hvert delkapittel vil det være noen underkapitler.

Resultatene fra T1 og T2 vil bli presentert på ulike nivåer. Innenfor hvert fokusområde vil resultatene først bli presentert på regionsnivå, før det på noen områder presenteres resultater med fokus på variasjoner mellom skoler. Vi kunne også presentert resultater på kommunenivå, men en av kommunene har svært lav svarprosent og vi har derfor valgt å ta ut disse analysene fra denne rapporten. Resultatene på skolenivå er anonymisert, slik at man ikke ser hvilken skole som skjuler seg bak hvilket resultat. Innenfor fokusområder som er vurdert av elever eller kontaktlærere, vil vi også presentere resultater innenfor noen utvalgte elevkategorier. Hvilke kategorier som er valgt ut, beskrives nærmere innledningsvis i hvert delkapittel.

4.1 Elevenes faglige og sosiale læring

Hovedmål i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»: Økt sosialt og faglig læringsutbytte for barn og unge

Elevenes sosiale og faglige læring kan ses i lys av resultat kvalitet, som handler om at barn og unge har et faglig og sosialt læringsutbytte som er maksimalt ut fra barnas forutsetninger.

Det er kontaktlærerne som vurderer elevenes faglige og sosiale læringsresultater i spørreundersøkelsen til SePU. De faglige læringsresultatene vurderes gjennom elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, engelsk og matematikk og elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning. De sosiale læringsresultatene vurderes gjennom fokusområdene «tilpasning til skolens normer» (sos 1), «selvkontroll» (sos 2), «selvhevdelse» (sos 3) og «empati og rettferdighet» (sos 4). Samlet sett er disse fire fokusområdene et mål på elevenes sosiale ferdigheter, vurdert av kontaktlærer. Elevenes egen mestringsforventning presenteres også i dette kapitlet. Alle resultater presenteres samlet for hele utvalget, på regionnivå og på skolenivå, før vi sammenlikner ulike elevgrupper som kjønn, elever som mottar spesialundervisning og ikke, elever som følger grunnleggende norskopplæring og ikke, elever med ulike vansker og elever på ulikt faglig nivå.

I overordnet del fremmes sammenhengen mellom sosial og faglig læring. Det står blant annet at *skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig* (s. 10). Sammenhengen mellom sosial og faglig læring

støttes av flere forskere (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Diprete & Jennings, 2012; Malecki & Elliott, 2002). I rapporten for T1 viste korrelasjonsanalysene at det også er en sammenheng mellom hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale og faglige læring i Sør-Troms, og særlig innenfor fokusområdet «Tilpasning til skolens normer». Det indikerer at det er stor sannsynlighet for at en elev også blir vurdert høyt faglig dersom eleven er vurdert høyt på tilpasning til skolens normer, og omvendt (Gustavsen & Gran, 2021).

For å kunne gjøre en kvalitetsvurdering på utviklingen av resultat kvaliteten i Sør-Troms fra T1 til T2 sammenlignes i dette kapitlet fokusområder av følgende underkapitler om elevenes sosiale og faglige læring:

- Skolefaglige prestasjoner
- Grunnleggende ferdigheter i lesing og regning
- Sosiale ferdigheter
- Forventning om mestring

De ulike resultatene vil bli presentert på samme måte. Først presenteres gjennomsnitt og standardavvik for regionen, både på første (T1) og andre (T2) måletidspunkt. Videre presenteres resultatene på skolenivå, for å undersøke likheter og forskjeller. Deretter presenteres resultatene for de ulike elevgruppene, som kjønn, elever med og uten vedtak om spesialundervisning, elever med grunnleggende og ordinær norskopplæring, faglig nivå og trinn.

4.1.1 Skolefaglige prestasjoner

I spørreundersøkelsen ble kontaktlærerne bedt om å vurdere den enkelte elevs skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk på en skala fra 1 til 6. Svarverdien 1 står for svært lav kompetanse i faget og 6 for svært høy kompetanse. Tabell 4.1 viser gjennomsnitt og standardavvik samlet for Sør-Troms for disse tre fagene på første og andre måletidspunkt. I tillegg er resultatene i de tre fagene slått sammen til en sumskåre.

Tabell 4.1: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i skolefaglige prestasjoner.

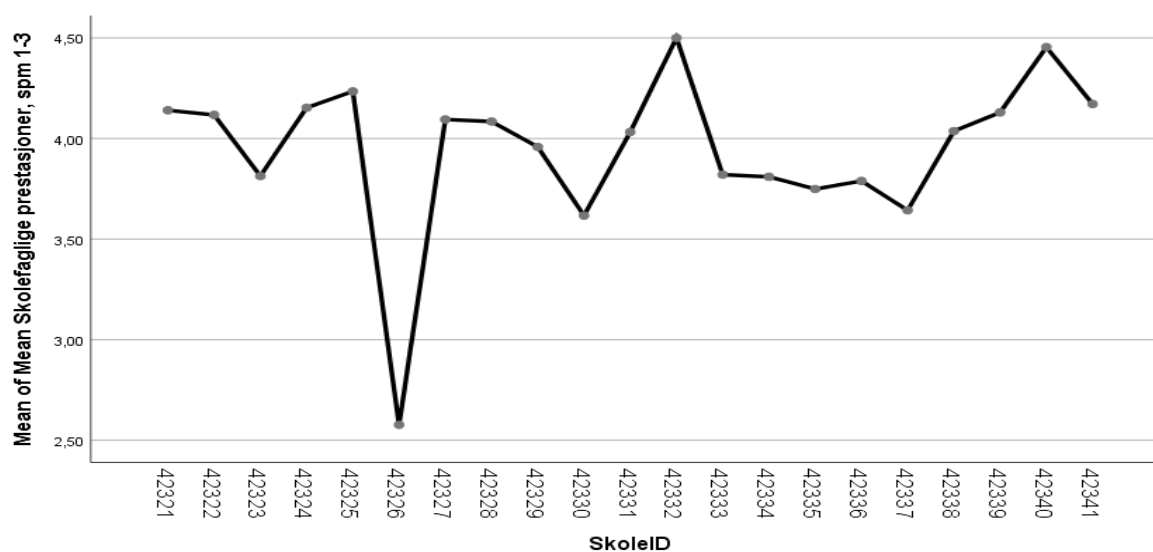
	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	d
Norsk	3,99	1,17	3,97	1,19	-0,01
Matematikk	4,05	1,19	4,03	1,22	-0,02
Engelsk	3,88	1,15	3,93	1,18	0,04
Sumskåre skolefaglige prestasjoner	3,97	1,06	3,97	1,19	0

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at elevene har høyest samlet gjennomsnitt i matematikk (4,05 i T1 og noe lavere i T2 med 4,03) og lavest i engelsk (3,88 i T1 og noe høyere i T2 med 3,93), slik kontaktlærerne vurderer det. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de to måletidspunktene. Det betyr at på regionsnivå vurderer kontaktlærerne elevenes skolefaglige resultater på samme nivå, ved begge måletidspunkter. For å kunne si noe om hvor store forskjellene er i skolefaglige prestasjoner mellom skoler eller mellom ulike elevgrupper, kan man ta utgangspunkt i Hatties (2009) effektstørrelser, som fremmer at ett års skolefaglig læring tilsier 0,40 standardavvik. Det vil si 40 poeng i 500-poengsskalaen i resultatportalen.

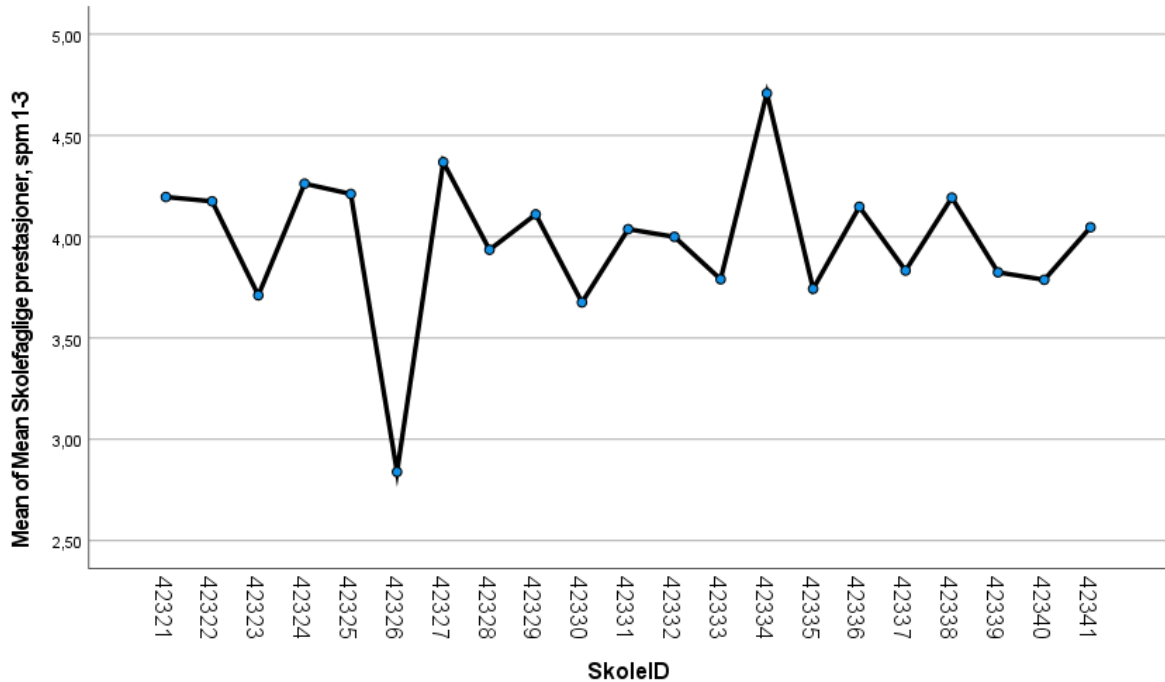
Variasjon mellom skolene

Figur 4.1 og 4.2 viser variasjon i hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner mellom skolene i Sør-Troms på T1 og T2. Her er gjennomsnittresultatene til matematikk, norsk og engelsk slått sammen i en sumskåre, skolefaglige prestasjoner.



Figur 4.1: Variasjon mellom skolene i skolefaglige prestasjoner, T1.

Den skolen som har høyest lærervurdert resultat på skolefaglige prestasjoner har et gjennomsnitt på 4,50, mens gjennomsnittet for skolen med lavest resultat er på 2,58. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1,81, noe som tilsvarer 181 poeng i 500-poengsskalaen.



Figur 4.2: Variasjon mellom skolene i skolefaglige prestasjoner, T2

To år etter er det fortsatt den samme skolen som har lavest lærervurdert resultat, men gjennomsnittresultatet i skolefaglige prestasjoner har økt fra 2,58 på T1 til 2,84 på T2. Den skolen som har høyest resultat skårer 4,71, et resultat som er høyere enn beste resultat på T1. Forskjellen mellom skolene med høyest og laveste resultat er på T2 redusert til 157 poeng.

Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner

Tabell 4.2 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk, i Sør-Troms, på begge måletidspunkter.

Tabell 4.2: Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner.

Fag	Tids- punkt	Gutt		Jente		<i>d</i>
		Snitt	Std. avvik	Snitt	Std. avvik	
Norsk	T1	3,78	1,21	4,20	1,10	0,36***
	T2	3,78	1,17	4,24	1,11	0,40***
Matematikk	T1	4,08	1,23	4,08	1,16	0,01
	T2	4,08	1,21	4,04	1,19	0,03
Engelsk	T1	3,81	1,18	3,95	1,12	0,12***
	T2	3,87	1,16	4,04	1,13	0,15***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at kontaktlærerne vurderer jentene samlet sett fra 1.-10. klasse til å prestere bedre enn guttene i norskfaget med en forskjell på 0,36 standardavvik på T1 og 0,40 på T2, som tilsvarer henholdsvis 36 poeng og 40 poeng i 500-poengsskalaen. Om vi ser denne kjønnsforskjellen i lys av Hattie (2009), så tilsvarer det nesten ett års forskjell i skolefaglige prestasjoner på T1 og ett år på T2. I engelsk er forskjellen noe mindre, med henholdsvis 0,12 standardavvik i T1 og 0,15 i T2, som tilsvarer 12 og 15 poeng i 500-poengsskalaen. Det vil tilsa omkring et kvart skoleårs forskjell, ifølge Hattie (2009). I matematikk er det ikke statistisk signifikante forskjeller i hvordan kontaktlærere vurderer jenter og gutters skolefaglige prestasjoner.

Forskjeller mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak

Tabell 4.3 viser hvordan kontaktlærerne vurderer skolefaglige prestasjoner til elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak om spesialundervisning i fagene norsk, matematikk og engelsk.

Tabell 4.3: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak.

Fag	Tids- punkt	Elever med enkeltvedtak		Elever uten enkeltvedtak		<i>d</i>
		Snitt	Std. avvik	Snitt	Std. avvik	
Norsk	T1	2,28	1,01	4,07	1,12	1,52***
	T2	2,19	0,99	4,10	1,09	1,83***
Matematikk	T1	2,43	1,12	4,13	1,14	1,43***
	T2	2,48	1,23	4,14	1,13	1,40***
Engelsk	T1	2,25	1,11	3,96	1,10	1,49***
	T2	2,39	1,25	4,04	1,09	1,41***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er statistisk signifikante og ganske stabile forskjeller i kontaktlærernes vurderinger av skolefaglige prestasjoner mellom elever med vedtak og elever uten vedtak, uavhengig av undervisningsfag på begge måletidspunkt. Men i norskfaget er det en betydelig økning i forskjell mellom hvordan kontaktlærerne vurderer de to elevgruppene fra T1 til T2. På T1 var forskjellen på 1,52, mens det ved T2 har økt til 1,83 i norskfaget. Om vi gjør om disse forskjellene til skoleår, vil forskjellen på T1 tilsvare nesten 4 år i forskjell, mens forskjellen på T2 er godt over 4,5 år i skolefaglig læring.

Variasjon i skolefaglige prestasjoner mellom elever med atferdsvansker, spesifikke fagvansker og ingen vanske eller diagnose

I tabell 4.4 sammenliknes de lærervurderte skolefaglige prestasjonene til elever med tre ulike former for vansker med de elevene uten vansker eller diagnose. De vanskene som er inkludert i analysene er elever med atferdsvansker (med og uten ADHD-diagnose) og elever med spesifikke fagvansker.

Tabell 4.4: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever i ulike vanskegrupper og elever uten vansker eller diagnoser.

Fag	Vanskegruppe	Snitt T1	Std. avvik T1	<i>d</i> Fra ingen vanske	Snitt T2	Std. avvik T2	<i>d</i> Fra ingen vanske
Norsk	ADHD-diagnose	2,61	1,23	1,61***	3,17	1,15	0,98***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,41	1,22	0,82***	3,37	1,18	0,79***
	Fagspesifikk vanske	2,55	0,98	1,67***	2,50	0,94	1,56***
	Ingen vanske	4,25	1,02		4,27	0,99	
Matematikk	ADHD-diagnose	3,03	1,38	1,17***	3,05	1,32	1,07***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,59	1,21	0,64***	3,50	1,31	0,68***
	Fagspesifikk vanske	2,79	1,15	1,40***	2,80	1,15	1,28***
	Ingen vanske	4,27	1,06		4,30	1,05	
Engelsk	ADHD-diagnose	2,80	1,32	1,25***	3,21	1,14	0,86***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,39	1,19	0,68***	3,51	1,30	0,60***
	Fagspesifikk vanske	2,55	1,03	1,50***	2,71	1,14	1,31***
	Ingen vanske	4,09	1,03		4,18	1,00	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Ut fra resultatene i tabellen ser det ut til at kontaktlærernes vurderinger av læringsresultatene til elevene uten vanske er ganske stabile innenfor alle fag på begge måletidspunkt.

Resultatene i tabellen viser at det er elevene med fagspesifikke vansker som blir vurdert lavest av sine kontaktlærere i matematikk (2,79 på T1 og 2,80 på T1) og engelsk (2,55 på T1 og 2,71 på T2). I norsk vurderes denne gruppen også lavest (2,55 på T1 og 2,50 på T2), men forskjellen til elever med ADHD-diagnose er ikke så stor. Det kan se ut til at forskjellen i kontaktlærervurderinger til elever uten vanske og fagspesifikk vanske er mindre på T2 enn på T1, i alle fag.

Sammenliknet med de elevene som ikke har noen vansker eller diagnose, vurderer kontaktlærerne elevene med ADHD-diagnose til å prestere 1,61, 1,17 og 1,25 standardavvik lavere i fagene norsk, matematikk og engelsk på T1 og 0,98, 1,07 og 0,86 på T2. Det vil si at

forskjellen i kontaktlærernes vurdering av elever med ADHD-diagnose og uten vansker har blitt redusert betydelig fra T1 til T2, i fagene norsk og engelsk.

For elever med atferdsvansker uten diagnose, sammenliknet med elever uten vansker, er kontaktlærernes vurderinger 0,82, 0,64 og 0,68 lavere på T1 og 0,79, 0,68 og 0,60 lavere på T2. For denne elevgruppen er forskjellen i kontaktlærernes vurderinger til elever uten vansker ganske stabile i alle fag.

Variasjon i skolefaglige prestasjoner etter type norskopplæring

Tabell 4.5 viser hvordan kontaktlærerne vurderer de skolefaglige prestasjonene i fagene norsk, matematikk og engelsk for elever som mottar ordinær norskopplæring og elever som mottar grunnleggende norskopplæring i Sør-Troms på begge måletidspunkt.

Tabell 4.5: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever ut ifra type norskopplæring, mellom gruppene og mellom T1 og T2.

Fag	Norsk-opplæring	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Norsk	Ordinær	4,02	1,15	3,98	1,17
	Grunnleggende	2,76	1,46	2,73	1,42
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		1,08***		1,00***	
Matematikk	Ordinær	4,07	1,18	4,03	1,21
	Grunnleggende	3,29	1,45	3,27	1,31
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,67***		0,60***	
Engelsk	Ordinær	3,89	1,13	3,94	1,16
	Grunnleggende	3,03	1,58	2,82	1,61
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,75***		0,81***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene i tabellen viser at elevene som følger grunnleggende norskopplæring blir gjennomgående vurdert lavere av sine kontaktlærere, enn elevene som følger ordinær norskopplæring, i alle tre fagene og på begge måletidspunkter. Størst forskjell i T1 er det i norskfaget med 1,08 og 1,00 standardavvik, eller 108 og 100 poengs forskjell i 500-poengsskalaen. Både gjennomsnittresultatene til de to elevgruppene og forskjellen mellom dem, synes å være ganske stabile på begge måletidspunkt.

Variasjoner i skolefaglige prestasjoner etter faglig nivå

Tabell 4.6 viser hvordan kontaktlærerne vurderer elevene i de tre gruppene av faglig nivå i å prestere i de tre ulike skolefagene og hvor stor forskjellen er mellom faglig nivå 1 og 3, på begge måletidspunkter. Dette er de elevene som samlet sett i de tre fagene er vurdert til å ha et gjennomsnitt på under 3 (faglig nivå 1), over 5 (faglig nivå 3) og midt imellom (faglig nivå 2).

Tabell 4.6: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever ut ifra faglig nivå, på T1 og T2

Fag	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Norsk	1	2,14	0,72	2,13	0,73
	2	3,90	0,75	3,87	0,74
	3	5,28	0,50	5,29	0,52
	Totalt	3,99	1,17	3,97	1,18
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		2,68***		2,68***	
Matematikk	1	2,24	0,74	2,15	0,80
	2	3,96	0,81	3,94	0,81
	3	5,33	0,52	5,34	0,48
	Totalt	4,05	1,19	4,03	1,22
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		2,60***		2,62***	
Engelsk	1	2,06	0,71	2,11	0,78
	2	3,80	0,74	3,85	0,76
	3	5,13	0,52	5,19	0,53
	Totalt	3,88	1,15	3,93	1,18
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		2,67***		2,62***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Kontaktlærerne vurderer de faglige resultatene til elevene på faglig nivå 2 til å være omtrent som det totale snittet, altså gjennomsnittsresultatet for alle elevene, mens elevene på faglig nivå 3 blir vurdert godt over det totale gjennomsnittet og elevene på faglig nivå 1 godt under det totale gjennomsnittet. Dette gjelder begge måletidspunkter.

Forskjellen i lærervurderingene mellom elevgruppene er ganske stabile fra fag til fag. Elevene på faglig nivå 1 blir vurdert av sine kontaktlærere til å prestere mellom 2,60 og 2,68 lavere i både norsk, matematikk og engelsk, på begge måletidspunkter. I følge Hatties (2009) effektstørrelser vil disse forskjellene tilsvare godt over 6 års skolegang.

Variasjoner i skolefaglige prestasjoner etter trinn

Tabell 4.7 viser hvordan elevene på de ulike trinnene er vurdert i skolefaglige prestasjoner av sine kontaktlærere.

Tabell 4.7: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever på ulike trinn, T1 og T2.

Fag	Trinn	Snitt T1	St. avvik T1	Forskjell mellom s og u d	Snitt T2	St. avvik T2	Forskjell mellom s og u d
Norsk	Småskole	4,17	1,20	0,37***	4,23	1,21	0,49***
	Mellomtrinn	3,97	1,19		3,95	1,17	
	Ungdomstrinn	3,75	1,07		3,66	1,11	
Matematikk	Småskole	4,28	1,13	0,48***	4,38	1,14	0,65***
	Mellomtrinn	4,08	1,19		3,99	1,22	
	Ungdomstrinn	3,71	1,21		3,62	1,19	
Engelsk	Småskole	3,98	1,09	0,23**	4,09	1,13	0,35***
	Mellomtrinn	3,89	1,25		3,96	1,23	
	Ungdomstrinn	3,72	1,11		3,69	1,14	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at jo eldre elevene blir, jo lavere blir de vurdert av sine kontaktlærere på skolefaglige prestasjoner. Dette mønsteret gjelder for alle fag og på begge måletidspunkter. Det ser ut til at det er minst forskjell mellom småskoletrinnet og ungdomstrinnet i engelskfaget (0,23 på T1 og 0,35 på T2). Videre ser det ut til at forskjellen mellom småskole og ungdomstrinn har økt fra T1 til T2 med 0,12 i engelsk, 0,17 i matematikk og 0,12 i norsk. Det har sammenheng med at gjennomsnittresultatene i ungdomsskolen har gått noe ned i alle fag fra T1 til T2, mens gjennomsnittresultatene på småskoletrinnet ser ut til å ha gått noe opp.

4.1.2 Grunnleggende ferdigheter i lesing og regning

I spørreundersøkelsen blir kontaktlærerne bedt om å vurdere den enkelte elevs grunnleggende ferdigheter i lesing og regning på en skala fra 1 til 6. Svarverdien 1 står for svært lav kompetanse i ferdigheten og 6 for svært høy kompetanse. Tabell 4.8 viser gjennomsnitt og

standardavvik samlet for Sør-Troms i lesing og regning, og et samlet snitt for de to ferdighetene som er gitt betegnelsen sumskåre grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

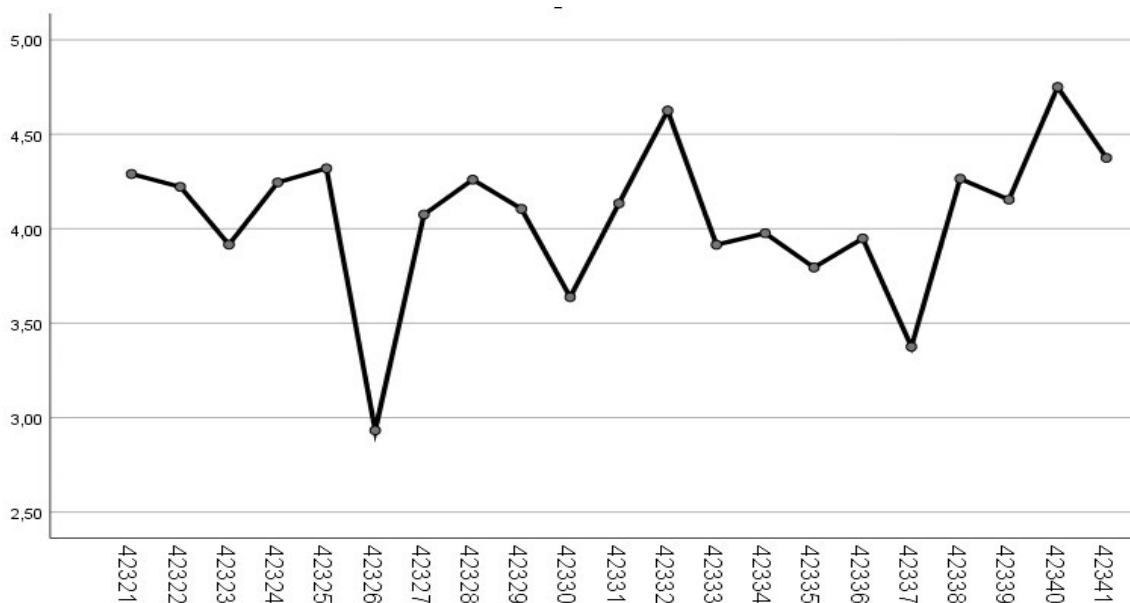
Tabell 4.8: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	d
Lesing	4,10	1,24	4,10	1,25	0
Regning	4,04	1,20	4,03	1,21	-0,01
Sumskåre grunnleggende ferdigheter i lesing og regning	4,07	1,22	4,06	1,23	-0,01

Kontaktlærerne i Sør-Troms vurderer elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og i regning nesten likt, på begge måletidspunkt. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller.

Variasjon mellom skolene

Figur 4.3 viser variasjon i lærernes vurdering av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning mellom skolene i Sør-Troms.

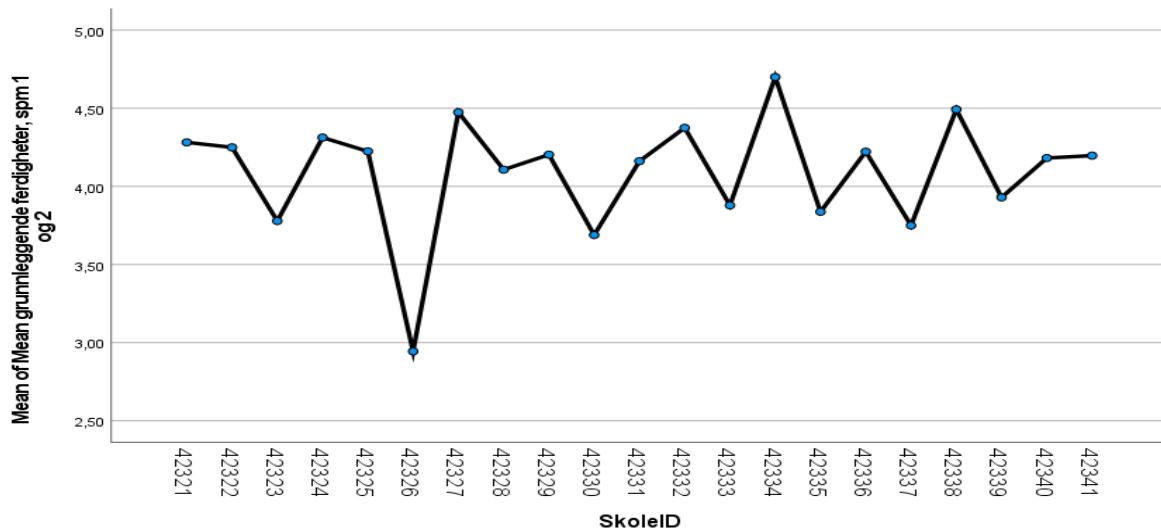


Figur 4.3: Variasjon mellom skolene i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, T1.

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene i Sør-Troms. Den skolen der lærerne vurderer elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning høyest har et gjennomsnitt på 4,75, mens gjennomsnittet for skolen med lavest resultat er på 2,93. Forskjellen mellom

disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1,49, noe som tilsvarer 149 poeng i 500-poengsskalaen.

Den skolen der kontaktlærerne vurderer elevene til å prestere lavest skolefaglig, vurderer også elevene til å ha lavest grunnleggende ferdigheter i regning og lesing.



Figur 4.4: Variasjon mellom skolene i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, T2.

Resultatene fra T2 viser at det fortsatt er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene i Sør-Troms. Resultatet til skolen der lærerne vurderer elevene til å ha best grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, har et gjennomsnitt på 4,70, mens skolen med lavest snitt har et resultat på 2,94. Det er ikke den samme skolen som har høyest resultat på begge måletidspunkt, men det er den samme skolen som har lavest resultat i kontaktlærervurderinger på begge. Forskjellen mellom de to skolene med høyest og lavest resultat er 1,43, altså 143 poeng.

Kjønnsforskjeller i grunnleggende ferdigheter

Tabell 4.9 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters grunnleggende ferdigheter i lesing og regning i Sør-Troms, på T1 og T2.

Tabell 4.9 Kjønnforskjeller i grunnleggende ferdigheter i T1 og T2

	Tids- punkt	Gutt		Jente		d
		Snitt	St.avvik	Snitt	St.avvik	
Lesing	T1	3,94	1,27	4,25	1,19	-0,25***
	T2	3,95	1,25	4,32	1,17	-0,30***
Regning	T1	4,07	1,23	4,01	1,17	0,05
	T2	4,07	1,20	4,05	1,18	0,02

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at kontaktlærerne vurderer jentene samlet sett fra 1.-10. klasse til å ha statistisk signifikant bedre leseferdigheter enn guttene. Kjønnforskjellen på T1 er på 0,25 standardavvik, som tilsvarer 25 poeng i 500-poengsskalaen. Det indikerer over et halvt års skolefaglige prestasjoner, ifølge Hattie (2009). På T2 er kjønnforskjellen omtrent den samme. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurdering av jenter og gutters regneferdigheter, hverken på T1 eller T2. Det samme mønsteret som vi fant i kontaktlærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk.

Variasjon i grunnleggende ferdigheter mellom elever med atferdsvansker, spesifikke fagvansker og ingen vansker

I tabell 4.10 sammenliknes kontaktlærernes vurdering av de grunnleggende ferdighetene i lesing og regning til elever med atferdsvansker og spesifikke fagvansker med de elevene uten vansker eller diagnose.

Tabell 4.10: Forskjeller i grunnleggende ferdigheter mellom elever i ulike vanskegrupper og elever uten vansker eller diagnoser.

Fag	Vanskegruppe	Snitt T1	Std. avvik T1	<i>d</i> Fra ingen vanske	Snitt T2	Std. avvik T2	<i>d</i> Fra ingen vanske
Lesing	ADHD-diagnose	3,10	1,25	1,13***	3,52	1,42	0,73***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,82	1,27	0,47***	3,71	1,25	0,58***
	Fagspesifikk vanske	2,52	1,06	1,66***	2,43	1,01	1,64***
	Ingen vanske	4,33	1,09		4,40	1,04	
Regning	ADHD-diagnose			1,19***	3,17	1,45	0,97***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,97	1,30				
	Fagspesifikk vanske	3,67	1,16	-0,54***	3,60	1,30	0,60***
	Ingen vanske	2,78	1,11	1,36***	2,82	1,17	1,27***
		4,25	1,08		4,29	1,04	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

På samme måte som med skolefaglige prestasjoner, vurderer også kontaktlærerne elevene med fagspesifikke vansker som den gruppen med lavest grunnleggende ferdigheter i lesing og regning. Sammenliknet med elevene uten vanske eller diagnose er forskjellen på T1 på 1,66 i lesing og 1,36 i regning. Det er altså større forskjeller i lesing enn i regning mellom disse to elevgruppene.

Av elevgruppene som blir vurdert høyest i grunnleggende ferdigheter av kontaktlærerne er det elever med atferdsvansker uten ADHD-diagnose. Allikevel ligger også denne vanskegruppen 0,47 (T1) og 0,58 (T2) standardavvik bak elevene uten vanske eller diagnose i lesing. Dette tilsier 47 og 58 poeng i 500-poengsskalaen. I lesing blir samme elevgruppe vurdert til å ligge 0,54 (T1) og 0,60 (T2) bak i regning, av sine kontaktlærere. Det tilsvarer 54 og 60 poeng i 500-poengsskalaen.

Variasjoner i grunnleggende ferdigheter etter type norskopplæring

I tabell 4.11 sammenliknes resultatene i lesing og regning for elever som mottar ordinær norskopplæring og elever som følger grunnleggende norskopplæring.

Tabell 4.11: Forskjeller i grunnleggende ferdigheter mellom elever ut ifra type norskopplæring, mellom gruppene og mellom T1 og T2.

Fag	Norsk-opplæring	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Lesing	Ordinær	4,13	1,22	4,12	1,23
	Grunnleggende	2,90	1,52	2,96	1,41
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,99***		0,92***	
Regning	Ordinær	4,06	1,18	4,04	1,20
	Grunnleggende	3,20	1,49	3,22	1,36
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,70***		0,68***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er større forskjeller i kontaktlærernes vurdering av elever som følger ordinær og grunnleggende norskopplæring i lesing, enn det er i regning. Det er elevene som følger ordinær norskopplæring som vurderes høyest i både lesing og regning.

Variasjoner i grunnleggende ferdigheter etter faglig nivå

Tabell 4.12 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå blir vurdert av sine kontaktlærere til å prestere i lesing og regning som grunnleggende ferdighet og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 4.12: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever ut fra faglig nivå

Fag	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Lesing	1	2,35	0,95	2,36	0,92
	2	4,01	0,92	4,04	0,90
	3	5,32	0,59	5,29	0,76
	Totalt	4,10	1,24	4,10	1,24
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		2,40***		2,36***	
Regning	1	2,28	0,76	2,22	0,87
	2	3,95	0,86	3,96	0,83
	3	5,29	0,55	5,28	0,56
	Totalt	4,04	1,20	4,03	1,21
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		2,51***		2,53***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

På samme måte som med de skolefaglige prestasjonene er det også store statistisk signifikante forskjeller i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning mellom elevene ut ifra faglig nivå. De elevene som er vurdert til å være på faglig nivå 1 ligger 2,40 (T1) og 2,36 (T2) foran elevgruppen på faglig nivå 3 i lesing. Dette er en forskjell som tilsvarer 236 poeng i 500-

poengsskalaen. I regning ligger elevgruppen på faglig nivå 1 2,51 (T1) og 2,53 (T2) foran elevgruppen på faglig nivå 3 i regning. Forskjellene tilsvarer 251 og 253 poeng i 500-poengsskalaen.

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller fra T1 til T2 resultatene, verken i lesing eller regning mellom de ulike gruppene.

4.1.3 Sosiale ferdigheter

I spørreskjemaet blir kontaktlærerne bedt om å vurdere hvor ofte eleven har vist atferden som er beskrevet i hvert av de 30 utsagnene. Kontaktlærerne kan velge mellom 4 svaralternativer: Aldri, sjelden, Ofte, Alltid. Det er ikke alltid kontaktlærer har observert elevens atferd i alle situasjonene som etterspørres. Da står det i spørreskjemaet: *Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best.* Det er altså ikke et observasjonsskjema som anvendes for å måle elevenes sosiale ferdigheter, men en vurdering av elevene basert like mye på hvordan kontaktlærer tror eleven ville opptrådt i ulike situasjoner. Det innebærer at dataene her er subjektive oppfatninger.

Tabell 4.13: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i sosiale ferdigheter.

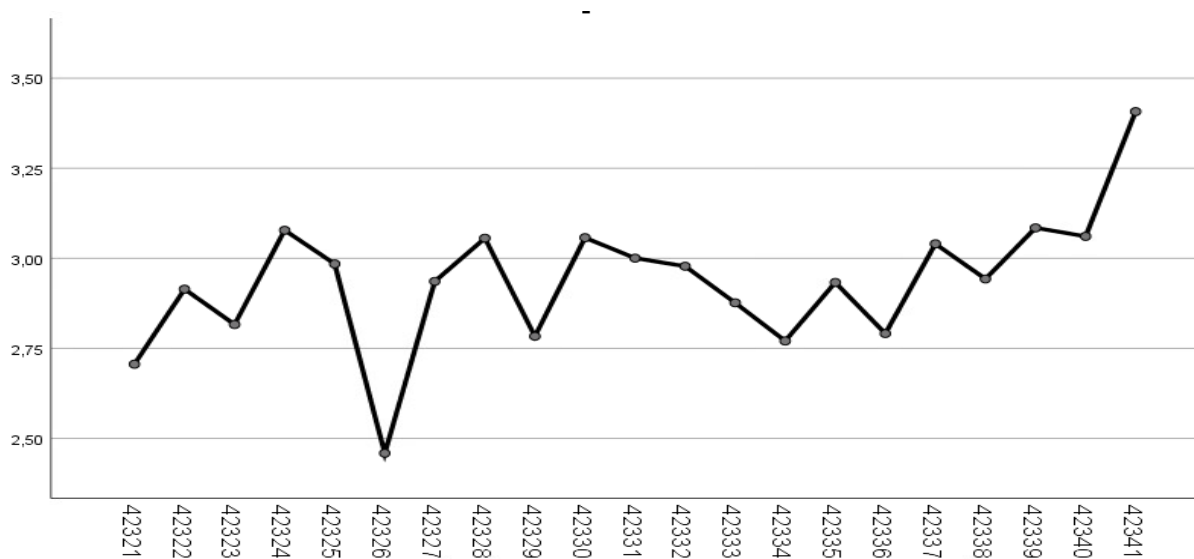
	Snitt	St.avvik	Snitt	St.avvik	<i>d</i>
Tilpasning til skolens normer	3,06	0,65	3,02	0,64	-0,06
Selvkontroll	3,05	0,67	3,05	0,65	0
Selvhevdelse	2,94	0,62	2,91	0,63	-0,05
Empati og rettferdighet	2,74	0,67	2,76	0,66	0,03
Sumskåre sosiale ferdigheter	2,95	0,50	2,93	0,64	-0,04

Kontaktlærerne i Sør-Troms vurderer elevenes sosiale ferdigheter høyest på «tilpasning til skolens normer» og «selvkontroll», på begge måletidspunkter. Videre viser resultatene fra korrelasjonsanalysene at det er fokusområdet «tilpasning til skolens normer» som korrelerer sterkest med skolefaglige prestasjoner (Gustavsen & Gran, 2021). Det er ingen statistisk signifikante forskjeller fra T1 til T2, noe som indikerer at kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter i snitt på samme måte begge måletidspunkter.

Variasjon mellom skolene

For å undersøke om det er noen variasjon i hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter mellom skolene, har vi slått sammen alle fokusområdene til en sumskåre, som består av alle de 30 spørsmålene.

Figur 4.5 viser variasjon i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 4.5: *Variasjon mellom skolene i sosiale ferdigheter, T1.*

Det er statistisk signifikante forskjeller i kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter mellom skolene i Sør-Troms ved første måletidspunkt. Den skolen der kontaktlærerne vurderer elevenes grunnleggende ferdigheter høyest har et gjennomsnitt på 3,41, mens gjennomsnittet for skolen med lavest resultat er på 2,46. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1,90, noe som tilsvarer 190 poeng i 500-poengsskalaen.



Figur 4.6: Variasjon mellom skolene i sosiale ferdigheter, T2.

Resultatene fra andre måletidspunkt viser at det fortsatt er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene i Sør-Troms, i hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter. Den skolen der kontaktlærerne vurderer elevene høyest har et snitt på 3,19. Dette er en lavere toppscore enn på T1-resultatene. Den skolen som hadde høyest resultat på T1 skårer fortsatt høyt, men allikevel noe lavere på T2 enn på T1. Skolen med lavest resultat på T2 skårer 2,48. På T1 var det bare en skole med et resultat under 2.48, mens ved T2 har vi to stk. Forskjellen mellom skolene med høyest og lavest resultat ved T2 er på 111 poeng.

Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter

Tabell 4.14 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters sosiale ferdigheter i Sør-Troms.

Tabell 4.14: Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter.

	Tids- punkt	Gutt		Jente		d
		Snitt	St.avvik	Snitt	St.avvik	
Tilpasning til skolens normer	T1	2,88	0,65	3,25	0,59	0,60***
	T2	2,85	0,62	3,21	0,59	0,55***
Selvkontroll	T1	2,93	0,70	3,18	0,61	0,39***
	T2	2,93	0,66	3,19	0,59	0,42***
Selvhevdelse	T1	2,85	0,63	3,04	0,60	0,31***
	T2	2,86	0,61	3,00	0,62	0,23**
Empati og rettferdighet	T1	2,70	0,67	2,79	0,67	0,13
	T2	2,75	0,65	2,79	0,66	0,06

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at kontaktlærerne vurderer jentene samlet sett fra 1.-10. klasse til å ha statistisk signifikant bedre sosiale ferdigheter enn guttene på tre av fokusområdene. Gjennomsnittresultatet til jentene er høyest innenfor «tilpasning til skolens normer», mens guttenes høyeste gjennomsnittresultat er innenfor «Selvkontroll». Av de sosiale ferdighetsdimensjonene blir begge kjønn vurdert lavest av sine kontaktlærere på «empati- og rettferdighet».

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurdering av jenter og gutters ferdigheter i empati og rettferdighet på noen av måletidspunktene, men på de tre andre sosiale ferdighetsdimensjonene. Både på T1 og T2 er forskjellen størst i kontaktlærernes vurdering av jenter og gutters «tilpasning til skolens normer», med en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,60 (T1) og 0,55 (T2), som tilsvarer 60 og 55 poeng i 500-poengsskalaen.

Forskjeller mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak

Tabell 4.15 viser hvordan kontaktlærerne vurderer de sosiale ferdighetene til elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak om spesialundervisning.

Tabell 4.15: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak.

	Tids- punkt	Elever med enkeltvedtak		Elever uten enkeltvedtak		d
		Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	
Tilpasning til skolens normer	T1	2,44	0,68	3,09	0,64	1,00***
	T2	2,41	0,60	3,06	0,62	1,07***
Selvkontroll	T1	2,62	0,77	3,08	0,65	0,69***
	T2	2,61	0,71	3,08	0,63	0,70***
Selvhevdelse	T1	2,56	0,69	2,96	0,61	0,65***
	T2	2,53	0,65	2,94	0,62	0,65***
Empati og rettferdighet	T1	2,56	0,70	2,75	0,67	0,28***
	T2	2,53	0,66	2,78	0,66	0,37***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er statistisk signifikante forskjeller i kontaktlærernes vurdering av sosiale ferdigheter mellom elever med vedtak og elever uten vedtak på begge måletidspunkter, men at de varierer mellom ferdighetsdimensjonene. Størst forskjell mellom de to elevgruppene er det i kontaktlærernes vurdering av elevenes «tilpasning til skolens normer», med en forskjell på 1,00 (T1) og 1.07 (T2) uttrykt i standardavvik, som tilsvarer 100 og 107 poeng i 500-poengsskalaen. Minst forskjell er det i kontaktlærernes vurdering av de to elevgruppens ferdigheter i «empati og rettferdighet», med en forskjell på 0,28 (T1) og 0,37 (T2) uttrykt i standardavvik, som tilsvarer 28 og 37 poeng i 500-poengsskalaen.

Variasjon i sosiale ferdigheter mellom elever med atferdsvansker, spesifikke fagvansker og ingen vanske eller diagnose

I tabell 4.16 sammenliknes de sosiale ferdighetene til de tre elevgruppene med vansker opp mot de elevene uten vansker eller diagnose.

Tabell 4.16: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever i ulike vanskegrupper og elever uten vansker eller diagnoser.

Fag	Vanskegruppe	Snitt T1	Std. avvik T1	<i>d</i> Fra ingen vanske	Snitt T2	Std. avvik T2	<i>d</i> Fra ingen vanske
Tilpasning til skolens normer	ADHD-diagnose	2,20	0,67	1,75***	2,11	0,51	1,84***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,13	0,55	1,88***	2,23	0,53	1,63***
	Fagspesifikk vanske	2,75	0,63	0,79***	2,73	0,57	0,75***
	Ingen vanske	3,20	0,57		3,16	0,57	
Selvkontroll	ADHD-diagnose	2,34	0,72	1,43***	2,18	0,53	1,55***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,03	0,68	1,97***	2,13	0,63	1,86***
	Fagspesifikk vanske	2,93	0,72	0,43***	2,99	0,59	0,32***
	Ingen vanske	3,17	0,58		3,17	0,56	
Selvhevdelse	ADHD-diagnose	2,60	0,75	0,72***	2,68	0,61	0,57***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,51	0,63	0,88***	2,43	0,59	1,00***
	Fagspesifikk vanske	2,75	0,63	0,47***	2,71	0,67	0,52***
	Ingen vanske	3,02	0,58		3,01	0,58	
Empati og rettferdighet	ADHD-diagnose	2,85	0,61	0,12	2,82	0,54	0,03
	Atferdsvanske uten diagnose	2,72	0,70	0,08	2,64	0,71	0,25***
	Fagspesifikk vanske	2,76	0,63	0,02	2,62	0,69	0,28***
	Ingen vanske	2,77	0,66		2,80	0,65	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene i tabellen viser at det er elevene med en form for atferdsvanske med eller uten diagnose som blir vurdert lavest på de tre øverste sosiale ferdighetsdimensjonene. Mønsteret er det samme på begge måletidspunkt. Det ser ut til å være størst forskjell i lærernes vurderinger av elevgruppene på «tilpasning av skolens normer» og «selvkontroll».

På «empati og rettferdighet» er det ingen signifikante forskjeller mellom elevgruppene på T1, men lærerne vurderer elevene med ADHD-diagnose og elever uten vansker til å vise statistisk signifikant bedre empati og rettferdighet på T2 enn elevene med atferdsvanske uten diagnose og elever med fagspesifikke vansker.

Variasjon i sosiale ferdigheter etter type norskopplæring

Tabell 4.17 viser hvordan kontaktlærerne vurderer de sosiale ferdighetene for elever som mottar ordinær norskopplæring og elever som mottar grunnleggende norskopplæring i Sør-Troms.

Tabell 4.17: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever ut fra type norskopplæring.

Fag	Norsk-opplæring	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Tilpasning til skolens normer	Ordinær	3,06	0,65	3,02	0,64
	Grunnleggende	3,03	0,67	2,92	0,58
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,05		0,16	
Selvkontroll	Ordinær	3,05	0,67	3,05	0,65
	Grunnleggende	3,03	0,61	2,99	0,62
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,03		0,09	
Selvhevdelse	Ordinær	2,95	0,62	2,91	0,63
	Grunnleggende	2,68	0,57	2,74	0,66
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,44***		0,26***	
Empati og rettferdighet	Ordinær	2,75	0,67	2,77	0,66
	Grunnleggende	2,51	0,68	2,54	0,75
Forskjell mellom gruppene (<i>d</i>)		0,36***		0,32***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene i tabellen viser at elevene som følger grunnleggende norskopplæring blir vurdert statistisk signifikant lavere enn elevene som følger ordinær norskopplæring på «selvhevdelse» og «empati og rettferdighet», med en forskjell i standardavvik på 0,44 og 0,36. Det tilsvarer 36 poeng og 44 poeng i 500-poengsskalaen. Verken på «tilpasning til skolens normer» eller «selvkontroll» er det statistisk signifikante forskjeller i hvordan kontaktlærerne vurderer de to elevgruppens sosiale ferdigheter.

Variasjoner i sosiale ferdigheter etter faglig nivå

Tabell 4.18 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå blir vurdert av sine kontaktlærere i de fire sosiale ferdighetsdimensjonene og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 4.18: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever ut fra faglig nivå

Fag	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Tilpasning til skolens normer	1	2,45	0,62	2,42	0,60
	2	3,03	0,59	2,98	0,57
	3	3,50	0,49	3,45	0,51
	Totalt	3,06	0,65	3,02	0,64
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		1,62***		1,60***	
Selvkontroll	1	2,69	0,75	2,69	0,70
	2	3,04	0,64	3,04	0,60
	3	3,32	0,57	3,29	0,58
	Totalt	3,06	0,67	3,05	0,64
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,94***		0,94***	
Selvhevdelse	1	2,56	0,65	2,53	0,64
	2	2,93	0,59	2,89	0,58
	3	3,20	0,56	3,19	0,57
	Totalt	2,95	0,62	2,91	0,62
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		1,03***		1,07***	
Empati og rettferdighet	1	2,53	0,68	2,50	0,69
	2	2,72	0,65	2,73	0,63
	3	2,94	0,68	2,96	0,67
	Totalt	2,75	0,67	2,76	0,66
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,61***		0,70***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Ifølge resultatene i tabellen ser det ut til at det er samvariasjon mellom faglig nivå og sosiale ferdigheter. De elevene som er vurdert av sine kontaktlærere til å være på lavest faglig nivå, er den elevgruppa som også vurderes lavest av kontaktlærerne i sosiale ferdigheter på alle fire fokusområdene. Det samme mønsteret gjelder de to andre faglige nivåene, der de som er vurdert høyst på faglig nivå vurderes best sosialt. Forskjellen i sosiale ferdigheter mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 er størst på fokusområdet «Tilpasning til skolens normer» (1,62 standardavvik = 162 poeng i 500-poengsskalaen) og minst på «Empati og rettferdighet» (0,61 standardavvik = 61 poeng i 500-poengsskalaen).

Variasjoner i sosiale ferdigheter etter trinn

Tabell 4.19 viser hvordan elevene på ulike trinn blir vurdert av sine kontaktlærere i de fire sosiale ferdighetsdimensjonene og hvor stor forskjellen er mellom trinnene og det totale utvalget.

Tabell 4.19: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever ut fra trinn

Fag	Trinn	Snitt T1	St. avvik T1	Forskjell mellom U og S d	Snitt T2	St. avvik T2	Forskjell mellom U og S d
Tilpasning til skolens normer	Småskole	3,02	0,64	0,14	3,01	0,63	0,01
	Mellomtrinn	3,07	0,68				
	Ungdomstrinn	3,11	0,64				
	Totalt	3,06	0,65				
Selvkontroll	Småskole	2,95	0,63	0,38***	2,99	0,65	0,20***
	Mellomtrinn	3,05	0,72				
	Ungdomstrinn	3,19	0,62				
	Totalt	3,05	0,67				
Selvhevdelse	Småskole	2,94	0,55	0,04	2,95	0,57	0,24***
	Mellomtrinn	2,97	0,66				
	Ungdomstrinn	2,91	0,67				
	Totalt	2,94	0,62				
Empati og rettferdighet	Småskole	2,69	0,66	0,02	2,76	0,67	0,15
	Mellomtrinn	2,86	0,66				
	Ungdomstrinn	2,70	0,68				
	Totalt	2,74	0,67				

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

På T1 var det kun statistisk signifikante forskjeller mellom småskoletrinnet og ungdomstrinnet innenfor «selvkontroll» med en forskjell på 0,38 eller 38 poeng i 500-poengsskalaen. På T2 er det også statistisk signifikante forskjeller på selvkontroll mellom elevene på ungdomstrinnet og småskoletrinnet, men forskjellen er noe redusert (0,20). Det kan se ut til at lærerne vurderer at elevenes selvkontroll øker med alder. På T2 er det statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes selvhevdelse på småskole- og mellomtrinnet, med en forskjell på 0,34 eller 24 poeng i 500-poengsskalaen. Forskjellen skyldes at lærerne på ungdomstrinnet vurderer elevenes selvhevdelse lavere på T2 enn på T1.

4.1.4 Forventning om mestring

Siden forventning om mestring har en avgjørende rolle i den komplekse læringsprosessen og kan ha innflytelse både på de kognitive, sosiale og atferdsmessige faktorer som påvirker læringen (Cleary & Zimmerman, 2004), velger vi å presentere resultatene fra dette fokusområdet under kapittelet om elevenes sosiale og faglige læring. Elever fra 5.-10. klasse blir bedt om å besvare noen spørsmål om hvordan de mener at de arbeider med de oppgavene de får på skolen. Det er fire spørsmål å besvare: «Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen», «Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil», «Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig» og «Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig». Det er 5 svaralternativer, fra «Ja, alltid» til «nei, aldri». Til sammen utgjør disse fire spørsmålene fokusområdet «Forventning om mestring».

Tabell 4.20 viser hvordan elevenes forventning om mestring er generelt sett i Sør-Troms.

Tabell 4.20: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i forventning om mestring.

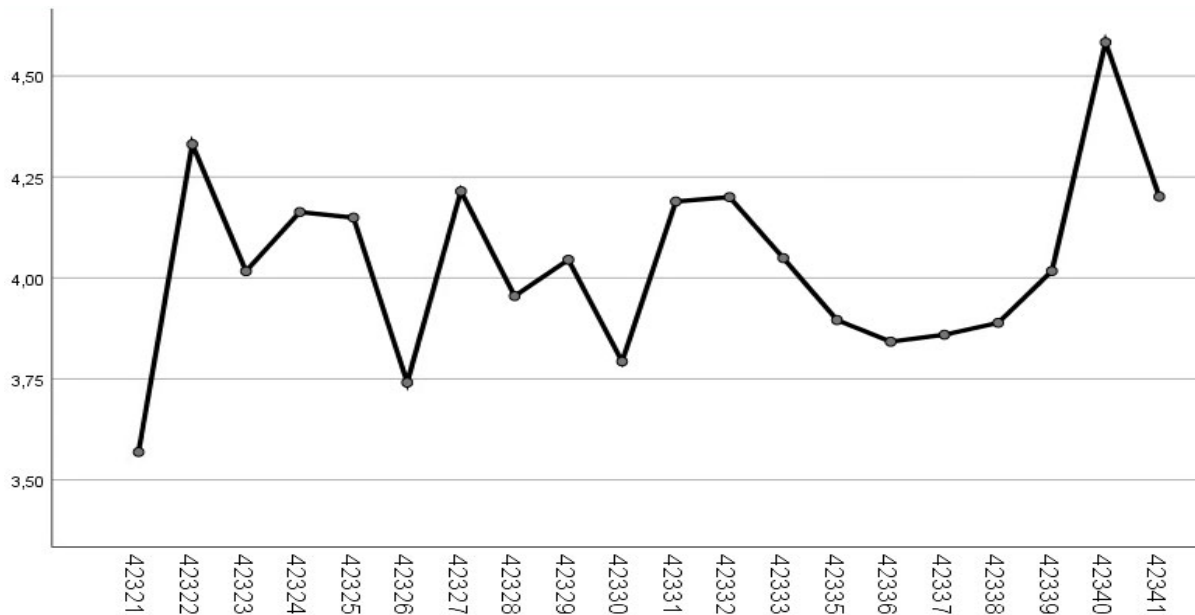
	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Forventning om mestring	4,02	0,65	3,84	0,73	-0,26***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Gjennomsnittsresultatet for elevene i Sør-Troms på vurdering av egen forventning om mestring er 4,02 på T1 og noe lavere på T2 med 3,84. Det innebærer at elevene har lavere forventning om mestring på T2 enn på T1. Forskjellen mellom elevenes vurdering av forventning om mestring fra T1 til T2 er statistisk signifikant, noe som betyr at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter.

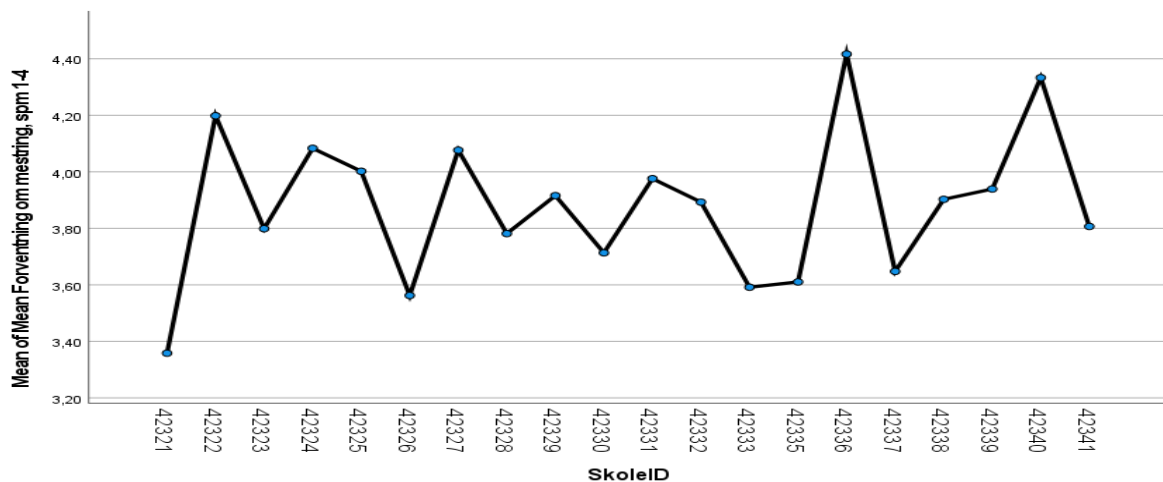
Variasjon mellom skolene

Figur 4.7 viser variasjon i elevenes vurdering av egen forventning om mestring mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 4.7: Variasjon mellom skolene i forventning om mestring, T1.

Det er statistisk signifikante forskjeller i elevenes vurdering av sin forventning om mestring mellom skolene i Sør-Troms på T1. Den skolen elevene vurderer seg høyest i mestringsforventning har et gjennomsnitt på 4,58, mens gjennomsnittet for skolen med lavest resultat er på 3,57. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1,55, noe som tilsvarer 155 poeng i 500-poengsskalaen.



Figur 4.8: Variasjon mellom skolene i forventning om mestring, T2

På T2 er det en annen skole som har høyest resultat enn det var på T1. Den skolen som har høyest resultat i elevenes vurdering av egen forventning om mestring, har et snitt på 4,42, mens skolen med lavest snitt har 3,34. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er 1,57, noe som tilsvarer 157 poeng i 500-poengsskalaen. Den skolen som

har lavest snitt på T1 har også lavest snitt på T2. Det kan derfor se ut til at mestringsforventningen til elevene på denne skolen har blitt enda lavere enn den var.

Kjønnsforskjeller i forventning om mestring

Tabell 4.21 viser hvordan jenter og gutter vurderer egen forventning om mestring

Tabell 4.21: *Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter.*

Forventning om mestring	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
T1	4,07	0,63	3,97	0,65	0,16*
T2	3,89	0,70	3,78	0,75	0,15*

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er statistisk signifikante forskjeller i hvordan gutter og jenter i Sør-Troms vurderer egen forventning om mestring, samlet sett fra 5.-10. trinn på begge måletidspunkt. Guttene vurderer sin mestringsforventning 0,16 (T1) og 0,15 (T2) standardavvik høyere enn jentene, en forskjell som tilsvarer henholdsvis 16 og 15 poeng i 500-poengskalaen. Videre ser vi at forventningen om mestring har gått ned for begge kjønn fra T1 til T2, men kjønnsforskjellen er stabil.

Variasjoner i forventning om mestring etter faglig nivå

Tabell 4.22 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå vurderer egen mestringsforventning og hvor stor forskjellene er mellom elevene på faglig nivå 1 og 3.

Tabell 4.22: *Forskjeller i forventning om mestring mellom elever ut fra faglig nivå*

Forventning om mestring	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
	1		3,78	0,73	3,54
2		4,00	0,63	3,82	0,71
3		4,26	0,53	4,11	0,62
Totalt		4,02	0,65	3,83	0,73
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		0,74***		0,79***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Ifølge resultatene i tabellen ser det ut til at det er samvariasjon mellom faglig nivå og forventning om mestring på begge måletidspunkt. Jo høyere faglig nivå, jo høyere

mestringsforventning. Forskjellen i forventning om mestring mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 er på 0,74 (T1) og 0,79 (T2) uttrykt i standardavvik eller 74 poeng (T1) og 75 poeng (T2) i 500-poengsskalaen.

4.2 Undervisningskvalitet og inkluderende læringsmiljø

Kapitel tre i ny overordnet del av læreplanen gir en tydelig retning når det gjelder skolenes arbeid rundt å skape et inkluderende læringsmiljø. Lærerne skal legge til rette for et raust og støttende læringsmiljø som videre skal være med og danne en positiv kultur der elevene stimuleres til faglig og sosial utvikling. Effektmålene i kompetanseheving Sør-Troms gjenspeiler dette verdigrunnlaget:

Effektmål 1: Et godt og helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skole som bidrar til at alle barn får et pedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i skole så tidlig som mulig.

Effektmål 2: Læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer krenkelser og mobbing.

Studier viser at læreren er den viktigste faktoren som kan påvirke læringsmiljøet og elevenes læring (Hattie 2009). Derfor er det avgjørende å få informasjon, ikke bare om elevenes læring, men også om læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen. Som mål på læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen vil det i dette kapitlet bli presentert resultater om læringsmiljøet i hvordan elevene oppfatter sin egen trivsel på skolen, relasjoner til lærere og medelever. I tillegg vil det presenteres resultater om lærernes undervisningspraksis, vurdert av både elever og lærere. Resultatene presenteres samlet for hele utvalget, på skolenivå, forskjeller mellom kjønn og faglig nivå. Videre vil resultatene fra hvordan assistenter/fagarbeidere vurderer sin relasjon til elevene og egen praksis bli presentert.

4.2.1 Trivsel

Elevene blir spurt om hvordan de trives på skolen. Elevene på småskoletrinnet, 1.-4. klasse, bes besvare 6 spørsmål om trivsel, og disse danner tilsammen ett fokusområde. Elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet besvarer 10 spørsmål som til sammen danner to fokusområder; faglig trivsel og sosial trivsel. For begge trinn er det 4 svaralternativer, noe som indikerer at 4 er høyest mulig gjennomsnittresultat.

Tabell 4.23 viser hvordan elevene vurderer egen trivsel generelt sett i Sør-Troms.

Tabell 4.23: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i elevenes trivsel.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Trivsel 1-4	3,53	0,47	3,50	0,50	-0,06
Faglig trivsel 5-10	2,96	0,52	2,79	0,56	-0,31***
Sosial trivsel 5-10	3,57	0,47	3,46	0,51	-0,22***
Sosial isolasjon 5-10	4,42	0,59	4,34	0,63	-0,13***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene i tabellen viser generelt sett at elevene på småskoletrinnet i Sør-Troms trives meget godt på begge måletidspunkt, med et resultat på 3,53 (T1) og 3,50 (T2). Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom trivselen for småskoleelevene på de to måletidspunktene. Når det gjelder elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, viser resultatene at både den faglige og sosiale trivselen har gått ned samlet sett med 0,31 på faglig trivsel og 0,22 på sosial trivsel fra T1 til T2. Begge forskjellene er statistisk signifikante. Om vi ser bak tallene er nedgangen i den faglige trivselen er ganske lik på mellom- og ungdomstrinnet, men at nedgangen i den sosiale trivselen er størst på ungdomstrinnet.

Når det er et høyt gjennomsnittresultat på fokusområdet «sosial isolasjon», indikerer det at svært få elever opplever å være sosialt isolert. Selv om det store flertallet i liten grad opplever ensomhet, å bli holdt utenfor eller er lei seg på skolen, er det allikevel noen elever som opplever å ikke være sosialt inkludert. Dette kan ses opp mot resultatet på det ene utsagnet på sosial trivsel som har ordlyden «Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever».

Tabell 4.24: Resultater av elevenes vurdering på spørsmålet om mobbing. Prosentvis fordeling i svar.

	Tids- punkt	JA	ja	nei	NEI
Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever	T1	1,15 %	3,27 %	15,13 %	80,45 %
	T2	1,25 %	4,25 %	19,29 %	75 %

Det kan se ut til at det er litt økning prosentvis på ja-siden fra T1 til T2 med 4,42 % på T1 og 5,5 % på T2. Det betyr at det er 1,3 % flere av elevene som opplever å bli mobbet ved T2 sammenliknet med T1.

Kjønnsforskjeller i elevenes trivsel

Tabell 4.25 viser hvordan jenter og gutter vurderer egen trivsel.

Tabell 4.25: Kjønnsforskjeller i elevenes trivsel.

	Tids- punkt	Gutt		Jente		d
		Snitt	St.avvik	Snitt	St.avvik	
Trivsel 1-4	T1	3,46	0,51	3,59	0,42	0,28***
	T2	3,44	0,56	3,56	0,42	0,24***
Faglig trivsel 5-10	T1	2,91	0,53	3,02	0,51	0,21***
	T2	2,73	0,57	2,86	0,54	0,23***
Sosial trivsel 5-10	T1	3,59	0,44	3,55	0,50	0,09*
	T2	3,50	0,48	3,42	0,53	0,16***
Sosial isolasjon 5-10	T1	4,53	0,55	4,32	0,61	0,36***
	T2	4,49	0,55	4,18	0,66	0,51***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er statistisk signifikante forskjeller i hvordan gutter og jenter vurderer sin trivsel i Sør-Troms, på begge måletidspunkt.

I småskoletrinnet ser det ut til at jentene trives statistisk signifikant bedre enn guttene, med en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,28 (T1) og 0,24 (T2) eller 28 og 24 poeng i 500-poengsskalaen. Det samme mønsteret ser vi også på faglig trivsel for elevene på 5.-10. trinn, der også jentene ser ut til å trives noe bedre enn guttene, på begge måletidspunkt. Kjønnsforskjellen er stabil både på småskoletrinnet og på faglig trivsel, men det som skiller resultatene er at gjennomsnittresultatet for småskoletrinnet er så å si det samme på begge måletidspunkt, mens gjennomsnittet har gått ned både for gutter og for jenter på andre måletidspunkt, sammenliknet med første.

Når det gjelder opplevelsen av sosial trivsel på 5.-10. trinn, ser det ut til at guttene trives litt bedre enn jentene på begge måletidspunkt, men trivselen var høyere for begge kjønn ved første måletidspunkt.

På T1 er det tydelig flere jenter enn gutter som føler seg ensomme på skolen, noe som fremkommer i fokusområdet «sosial isolasjon». Forskjellen mellom jenter og gutter har økt fra T1 til T2, der det er enda flere jenter som føler at de ikke er sosialt inkludert på andre måletidspunkt. Gjennomsnittresultatene viser at det heldigvis ikke er snakk om mange, men det er bekymringsfullt for de det gjelder.

Variasjoner i trivsel etter faglig nivå

Tabell 4.26 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå vurderer egen trivsel og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 4.26: Forskjeller i trivsel mellom elever ut fra faglig nivå

	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Trivsel 1-4	1	3,46	0,49	3,29	0,62
	2	3,51	0,48	3,50	0,49
	3	3,59	0,45	3,56	0,46
	Totalt	3,53	0,47	3,50	0,50
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,28***		0,54***	
Faglig trivsel 5-10	1	2,79	0,61	2,65	0,63
	2	2,94	0,50	2,75	0,53
	3	3,16	0,47	3,01	0,52
	Totalt	2,96	0,52	2,79	0,56
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,71***		0,65***	
Sosial trivsel 5-10	1	3,47	0,49	3,37	0,56
	2	3,57	0,47	3,46	0,51
	3	3,65	0,40	3,50	0,46
	Totalt	3,57	0,46	3,45	0,51
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,39***		0,24*	
Sosial isolasjon 5-10	1	4,38	0,63	4,31	0,68
	2	4,43	0,59	4,32	0,65
	3	4,47	0,53	4,37	0,54
	Totalt	4,43	0,58	4,33	0,64
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,09		0,09	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Ifølge resultatene i tabellen ser det ut til at det er samvariasjon mellom faglig nivå og trivsel. Jo høyere faglig nivå, jo bedre ser det ut til at elevene trives. På småskoletrinnet ser det ut til

at forskjellen mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 har økt fra T1 (0,28) til T2 (0,54). Det skyldes at gjennomsnittresultatet til elevene som presterer dårligst (nivå 1) har gått betraktelig ned fra T1 til T2. Resultatene til de to andre elevgruppene ser ut til å være stabile på begge måletidspunkt.

Det ser ut til at forskjellen er størst blant elevene på 5.-10. trinn i faglig trivsel med en forskjell mellom faglig nivå 1 og 3 på 0,71 (T1) og 0,65 (T2) uttrykt i standardavvik eller 71 og 65 poeng i 500-poengsskalaem. På sosial trivsel er forskjellen mindre for mellom de to elevgruppene med en forskjell på 0,39 (T1) og 0,24 (T2).

Ifølge resultatene ser det ikke ut til at sosial isolasjon henger sammen ved faglig nivå, da det ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom elevgruppene på ulike faglige nivåer.

4.2.2 Relasjoner mellom lærerne og elevene

I dette kapitlet vil elevenes opplevelse av sin relasjon til kontaktlæreren både på 1.-4.trinnet og 5.-10. trinnet bli presentert, i tillegg til lærernes vurdering av sin relasjon til elevene generelt.

Elevenes opplevelse av sine relasjoner til læreren

Elevene på småskoletrinnet svarer på 5 spørsmål som handler om læreren. Høyeste mulig resultat er et snitt på 4, i og med at svaralternativeren er stort blidt smilefjes, lite blidt smilefjes, lite surt smilefjes og stort surt smilefjes.

Tabell 4.27: Resultater av elevenes vurdering av sin relasjon til læreren sin på småskoletrinnet. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Relasjon mellom elev og lærer, 1-4	3,67	0,43	3,69	0,44	0,05

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er et høyt gjennomsnitt på denne variabelen, noe som indikerer at de aller fleste elevene opplever å ha et godt forhold til læreren sin, på begge måletidspunkt. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom måletidspunktene.

Elevene fra 5.-10 klasse blir også bedt om å vurdere sin relasjon til kontaktlæreren, men her er det 9 spørsmål som skal besvares. De blir bedt om å sette kryss i den ruten som passer best for hvordan de opplever at kontaktlærer er overfor dem og overfor de andre elevene i klassen. Svaralternativene går fra «helt enig» via «litt enig» og «litt uenig» til helt «uenig».

Tabell 4.27: Resultater av elevenes vurdering av sin relasjon til kontaktlærer fra 5.-10. trinn. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Støtte og interesse fra læreren	3,54	0,55	3,45	0,54	-0,16***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

I hovedsak har de aller fleste elevene en god relasjon til kontaktlæreren sin også på 5.-10. trinn. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan elevene på mellom- og ungdomstrinnet opplever relasjonen til læreren sin fra T1 til T2. Gjennomsnittsresultatet har gått noe ned. Om vi ser bak tallene opplever elevene på ungdomstrinnet å ha en noe dårligere relasjon til læreren sin, på begge måletidspunkt.

Tabell 4.28 viser hvordan jenter og gutter vurderer sine relasjoner til kontaktlæreren.

Tabell 4.28: Kjønnforskjeller i relasjoner til lærer.

	Tids- punkt	Gutt		Jente		<i>d</i>
		Snitt	St.avvik	Snitt	St.avvik	
Relasjon mellom elev og lærer 1-4	T1	3,59	0,50	3,74	0,37	0,34***
	T2	3,63	0,51	3,76	0,34	0,31***
Relasjon mellom elev og lærer 5-10	T1	3,56	0,55	3,51	0,55	0,06
	T2	3,45	0,55	3,45	0,54	0

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

På småskoletrinnet vurderer jentene sin relasjon til læreren statistisk signifikant bedre enn guttene, på begge måletidspunkt. Forskjellen uttrykt i standardavvik er på 0,34 eller 34 poeng på T1 og 0,31 eller 31 poeng på T2. På småskoletrinnet er det på begge måletidspunktene et lavere standardavvik i jentenes svar, enn i guttenes. Det indikerer at det er større enighet blant jentene, enn blant guttene om hvordan de opplever relasjonen til læreren sin.

Verken på T1 eller T2 er det statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan gutter og jenter vurderer sin relasjon til kontaktlærerne sine på 5.-10. trinn. Det indikerer at jenter og gutter i snitt opplever å ha like god relasjon til læreren sin. Det er også likt standardavvik, noe som indikerer at svarene til elevene sprer seg ganske likt. Allikevel ser det ut til å være en liten nedgang i gjennomsnittresultatet til både gutter og jenter fra T1 til T2. I tabell 4.29 sammenliknes vurderingen av lærerrelasjonene til elevene ut ifra faglig nivå, både på småskoletrinnet og for elevene fra 5.-10. trinn.

Tabell 4.29: Forskjeller i relasjon mellom elev og lærer mellom elever ut ifra faglig nivå

	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Relasjon mellom elev og lærer 1-4	1	3,61	0,48	3,55	0,57
	2	3,64	0,46	3,70	0,41
	3	3,73	0,37	3,72	0,43
	Totalt	3,66	0,44	3,69	0,43
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		0,27*		0,40**	
Relasjon mellom elev og lærer 5-10	1	3,51	0,65	3,41	0,63
	2	3,53	0,53	3,43	0,53
	3	3,59	0,48	3,53	0,48
	Totalt	3,54	0,54	3,45	0,54
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		0,15		0,21*	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan elevene på faglig nivå 1 og 3 vurderer sin relasjon til kontaktlærer på småskoletrinnet. Forskjellen mellom elevene på faglig nivå 1 og 3, er på 0,27 eller 27 poeng på T1 og forskjellen øker ytterligere på T2 til 0,40 eller 40 poeng. Mens resultatene til elevene på faglig nivå 3 er stabile på begge måletidspunkt, reduseres resultatet til elevene på faglig nivå 1. Det indikerer at de elevene som mestrer det faglige dårligst opplever at relasjonen til lærerne har blitt dårligere fra T1 til T2.

På 5.-10. trinn er forskjellene betydelig mindre. Der er forskjellen mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 på 0,15 på T1 og 0,21 på T2. Her er det lavere gjennomsnittresultat for alle elevgruppene på T2 enn på T1.

Selv om det er noen forskjeller, er det allikevel viktig å understreke at det er høye gjennomsnittresultater for alle grupper, noe som indikerer at gjennomsnittet av elevene i alle grupper av faglig nivå opplever å ha en positiv relasjon til læreren sin. De enkelte elevene som ikke har samme oppfatning, vil i slike skjevfordelte skalaer gi negative utslag.

Lærernes opplevelse av sine relasjoner til elevene

På lærerskjemaet ble lærerne bedt om å vurdere sitt forhold til elevene. De lærerne som underviser i flere klasser, ble bedt om å vurdere forholdet til elevene i den klassen de underviser mest. Utsagnene er formulert med samme innhold som for elevene, men når elevene skal vurdere i hvilken grad «Læreren roser meg når jeg jobber hardt», så vurderer lærerne i hvilken grad de selv roser gjennom å vurdere: «Jeg roser en elev når eleven jobber hardt». Det er fire svaralternativer til spørsmålene: «Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig». Gjennom faktoranalysen kom det fram to fokusområder i lærerskjemaet.

Tabell 4.30: Gjennomsnitt og standardavvik for hvordan lærerne vurderer sin relasjon til elevene.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Kontakt med elevene	3,73	0,35	3,70	0,37	-0,08
Støtte til elevene	3,90	0,18	3,91	0,20	0,05

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Gjennomsnittsresultatene på T1 og T2 er stabile, det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom de to måletidspunktene. Det lave standardavviket indikerer at gjennomsnittet av lærerne i stor grad er enig i de utsagnene som skal vurderes.

Gjennomsnittsresultatene til lærerne er høyere enn elevenes resultat. Det indikerer at lærerne opplever at de har en bedre relasjon til elevene sine, enn det elevene opplever at de har til læreren sin. Men vi må ta i betraktning at det er færre lærere enn elever som svarer. Hver enkelt elev vurderer sin individuelle relasjon, mens lærerne vurderer sin samlede oppfatning av sine relasjoner til alle elevene.

4.2.3 Relasjoner mellom elevene

I dette kapitlet vil elevenes opplevelse av sin relasjon til medelever både på 1.-4.trinnet og 5.-10. trinnet bli presentert, i tillegg til elevenes opplevelse av sosial isolasjon på 5.-10. trinn.

Elevenes opplevelse av sine relasjoner til medelever

Elevene på småskoletrinnet svarer på 7 spørsmål som handler om forholdet til de andre elevene i klassen og på skolen. På 5.-10.trinn er det to fokusområder som omhandler relasjon mellom elevene, det er elevenes opplevelse av læringskulturen i klassen og det sosiale miljøet i

klassen. Høyeste mulige snitt på disse fokusområdene er 4. På grunn av tekniske utfordringer ved andre gjennomføring er det dessverre ingen resultater å melde fra fokusområdet «sosialt miljø i klassen». Dette fokusområdet er derfor fjernet i denne rapporten. Som et mål på det sosiale miljøet, er fokusområdet «sosial isolasjon» lagt inn. Høyeste mulig snitt her er 5, noe som indikerer lav opplevelse av sosial isolasjon.

Tabell 4.31: Resultater av elevenes vurdering av relasjonene til medelever. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Relasjoner mellom elevene 1-4	3,74	0,39	3,74	0,40	0
Læringskulturen i klassen 5-10	3,17	0,52	3,08	0,54	-0,17***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Felles for alle de tre fokusområdene er at gjennomsnittet er forholdsvis høyt. Det indikerer at gjennomsnittet av elevene både på småskoletrinnet og på 5.–10. trinn opplever å ha en god relasjon til medelevene sine. Det er lave standardavvik, noe som vitner om at det er stor grad av enighet blant elevene.

Tabell 4.32 viser hvordan jenter og gutter vurderer sine relasjoner til medelevene.

Tabell 4.32: Kjønnforskjeller i relasjoner til medelever.

	Tids-punkt	Gutt		Jente		Cohens <i>d</i>
		Gjennom-snitt	Standard-avvik	Gjennom-snitt	Standard-avvik	
Relasjoner mellom elevene 1-4	T1	3,72	0,40	3,75	0,38	0,08
	T2	3,73	0,41	3,74	0,40	0,02
Læringskulturen i klassen 5-10	T1	3,22	0,50	3,12	0,54	0,19***
	T2	3,11	0,53	3,06	0,56	0,09

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan gutter og jenter vurderer relasjonene til sine medelever på småskoletrinnet på noen av måletidspunktene. Når det gjelder læringskulturen i klassen, vurderer guttene på T1 denne statistisk signifikant bedre enn

jentene, med en forskjell på 0,19 eller 19 poeng. På T2 er ikke forskjellen statistisk signifikant. Det kan henge sammen med at guttenes gjennomsnitt har gått mer ned fra T1 til T2 enn jentenes. Tabell 4.33 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå vurderer sin relasjon til medelever og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 4.33: Forskjeller i relasjon mellom elevene, mellom elever ut fra faglig nivå

	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Relasjon mellom elevene 1-4	1	3,72	0,38	3,57	0,63
	2	3,73	0,41	3,75	0,41
	3	3,74	0,36	3,77	0,39
	Totalt	3,73	0,39	3,74	0,43
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		0,03		0,46***	
Læringskulturen i klassen 5-10	1	3,20	0,55	3,10	0,61
	2	3,16	0,52	3,07	0,53
	3	3,19	0,51	3,11	0,53
	Totalt	3,17	0,52	3,08	0,54
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (d)		0,02		0	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene i denne tabellen viser at det ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan elever på ulike faglige nivå opplever relasjonene til sine medelever, på mellom- og ungdomstrinnet på noen av måletidspunktene. På småskolen ser det ut til at elevene på faglig nivå 1 på T2 opplever relasjonen til sine medelever statistisk signifikant dårligere, enn det elevene på faglig nivå 2 og 3 gjør.

4.2.4 Vurdering av lærernes undervisningspraksis

I spørreundersøkelsen til SePU er det slik at både elevene og lærerne selv vurderer undervisningspraksisen. Vi presenterer elevenes vurderinger før lærernes vurderinger.

Elevenes vurdering av lærerens undervisningspraksis

Det er kun elevene på 5.-10. trinn som vurderer lærerens undervisningspraksis. I spørreskjemaet står det at elevene skal svare for de timene de har kontaktlæreren, men når det gjelder de setningene som handler om norsk og matematikk, må de tenke på den læreren de har i disse fagene. Det er 21 spørsmål som fordeler seg på 4 fokusområder. Det er 5 svaralternativer å velge mellom: alltid, ofte, av og til, sjelden, aldri. Det betyr at høyest mulige gjennomsnittsresultat er 5.

Tabell 4.35: Resultater av elevenes vurdering av lærerens undervisningspraksis. Gjennomsnitt og standardavvik og sammenligning mellom T1 og T2 (d)

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	d
Struktur	4,04	0,60	4,02	0,60	0,03
Feedback	3,71	0,87	3,59	0,85	0,14***
Matematikk- undervisningen	3,99	0,73	3,79	0,80	0,26***
Norskundervisningen	3,95	0,74	3,75	0,81	0,26***

Resultatene viser at det ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom T1 og T2 i hvordan elevene vurderer lærernes strukturelle ferdigheter innen klasseledelse. Når det gjelder feedback, matematikk- og norskundervisningen ser det ut til at elevene var mer fornøyde på T1 enn på T2, siden resultatene er statistisk signifikant høyere.

Tabell 4.36 viser hvordan jenter og gutter vurderer lærernes undervisningspraksis. Tabell 4.36: Jenter og gutters vurdering av lærerens undervisningspraksis.

	Tids- punkt	Gutt		Jente		d
		Snitt	St.avvik	Snitt	St.avvik	
Struktur	T1	4,10	0,60	3,98	0,59	0,20***
	T2	4,06	0,59	3,98	0,59	0,14**
Feedback	T1	3,82	0,83	3,59	0,90	0,26***
	T2	3,65	0,86	3,52	0,84	0,15***
Matematikk- undervisningen	T1	4,08	0,71	3,91	0,74	0,23***
	T2	3,84	0,79	3,72	0,81	0,15***
Norskundervisningen	T1	3,96	0,75	3,95	0,74	0,01
	T2	3,72	0,84	3,79	0,79	0,08

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at det er signifikante kjønnsforskjeller på tre av undervisningsområdene, der guttene vurderer struktur (0,20 på T1 og 0,14 på T2), feedback (0,26 på T1 og 0,15 på T2) og

matematikkundervisningen (0,23 på T1 og 0,15 på T2) bedre enn jentene. Det betyr at guttene, både på første og andre måletidspunkt, opplever at lærerne har litt bedre struktur på undervisningen, utøver en bedre vurderingspraksis og matematikkundervisning, enn det jentene gjør.

Tabell 4.37 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå vurderer lærernes undervisningspraksis og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 4.37: Forskjeller i elevenes vurdering av lærerens undervisningspraksis, mellom elever ut fra faglig nivå

	Faglig nivå	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2
Struktur	1	4,13	0,68	4,09	0,62
	2	4,02	0,59	4,00	0,59
	3	4,06	0,52	4,01	0,56
	Totalt	4,04	0,59	4,02	0,59
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,12		0,13	
Feedback	1	3,90	0,93	3,81	0,89
	2	3,67	0,87	3,55	0,84
	3	3,69	0,80	3,56	0,80
	Totalt	3,71	0,87	3,59	0,84
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,24***		0,30***	
Matematikkundervisningen	1	3,91	0,80	3,54	0,89
	2	3,94	0,72	3,75	0,77
	3	4,22	0,64	4,06	0,72
	Totalt	3,99	0,73	3,78	0,80
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,43***		0,66***	
Norskundervisningen	1	3,97	0,74	3,64	0,92
	2	3,91	0,75	3,72	0,80
	3	4,10	0,68	3,92	0,70
	Totalt	3,96	0,74	3,74	0,81
Forskjell mellom gruppe 1 og 3 (<i>d</i>)		0,18*		0,35***	

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom elevgruppene ut fra faglig nivå på hvordan de opplever lærernes ferdigheter i «struktur» på noen av måletidspunktene, men på de tre andre.

Elevene på faglig nivå 1 opplever at de får mer «feedback» enn elevene på nivå 3, mens elevene på faglig nivå 3 opplever «matematikkundervisningen» bedre enn elevene på nivå 1. Forskjellen i opplevelsen av matematikkundervisningen mellom de to elevgruppene har blitt større fra T1 til T2, det skyldes i hovedsak at gjennomsnittresultatet til elevene på faglig nivå

1 har gått betydelig ned fra T1 til T2. Når det gjelder «norskundervisningen» opplever elevene på faglig nivå 3 den statistisk signifikant bedre enn elevene på faglig nivå 1. For begge elevgrupper er gjennomsnittresultatet noe lavere på T2 enn T1, men størst nedgang har elevgruppe 1 hatt.

Lærernes vurdering av egen undervisningspraksis

Lærerne blir også bedt om å vurdere sin undervisningspraksis. Det er 13 spørsmål som fordeler seg på 3 fokusområder. For lærerne er det de samme 5 svaralternativene som for elevene.

Tabell 4.38: Resultater av lærernes vurdering av egen undervisningspraksis. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Struktur	4,47	0,42	4,48	0,39	0,02
Feedback	4,03	0,47	4,00	0,43	0,06
Utvikling av elevenes læringsstrategier	3,98	0,44	4,01	0,43	0,07

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i hvordan lærerne samlet sett i Sør-Troms regionen vurderer sine undervisningsferdigheter på T1 og T2. Det er generelt sett gode vurderinger lærerne gjør av seg selv. Standardavvikene er ganske lave, noe som indikerer stor grad av enighet.

På begge måletidspunkt vurderer lærerne sine ferdigheter i «struktur i undervisningen» som klart høyest av undervisningsområdene. Gjennomsnittresultatet her er 4,47 på T1 og 4,48 på T2. Det indikerer at de opplever at de ofte eller svært ofte har tilstrekkelig arbeidsro i klassen, gir klare og tydelige beskjeder og er tydelige voksenpersoner som tar en aktiv ledelse.

4.3 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Å utvikle profesjonelle læringsfellesskap handler om å flytte oppmerksomheten fra den enkelte lærer til fellesskapet og alle ansatte. Det dreier seg også om å stille seg selv og andre utforskende og åpne spørsmål om egen praksis for å finne nye og uventede svar som kan gi læring og utvikling. Profesjonsfellesskapet skal bidra til at skolen kan nå sitt samfunnsmandat

i å legge til rette for god utvikling i skolen. Lærerne og ledelsen i skolen må i samarbeid sørge for at skolens praksis samsvarer med intensjonen og føringene som ligger i læreplanverket LK20. Ny overordnet del har inkludert et eget kapittel 3.5 som handler om profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Kapittelet innledes på denne måten:

Profesjonelle læringsfelleskap skal være med på å sikre faglig og sosial læring for alle barn og elever og stimulerer den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

Det er i dette kapittelet understreket at «lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Videre tydeliggjøres at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. «Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan lærerne og skolelederne opplever samarbeidskulturen i regionen Sør-Troms, og hvordan skolelederne vurderer egen tidsbruk, tilfredshet og skolenes kompetanse. Alle resultater presenteres samlet for regionen, da det er enkelte kommuner med veldig små utvalg.

4.3.1 Lærernes opplevelse av samarbeid

Lærerne besvarer 4 spørsmål som omhandler «samarbeid om undervisningen», 4 spørsmål vedrørende «samarbeid om elevene» og 5 spørsmål relater til vurderingen av «samarbeidet med PPT». For alle fokusområdene er det 4 svaralternativer.

I spørreskjemaet blir de også spurt om i hvilken grad de opplever at skoleledelsen (rektor/inspektør/ass.rektor) gjennomfører en rekke oppgaver innenfor sitt pedagogiske arbeid. Det handler både om utvikling av mål og strategier, skoleledernes rolle i kompetansehevingen, oppfølging av de ansatte i form av både veiledning og observasjon, samt å tilrettelegge for samarbeid. Skolelederne blir stilt åtte av de samme spørsmålene, men da

som en egenvurdering. Begge informantgruppene svarer på en 5-delt skala: 1 Aldri, 2 Sjelden, 3 Noen ganger, 4 Ofte og 5 Svært ofte.

Tabell 4.39: Lærernes opplevelse av samarbeidet med andre lærere og PPT.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Samarbeid om undervisningen	2,56	0,68	2,55	0,69	-0,01
Samarbeid om elevene	3,05	0,60	3,06	0,60	0,02
Samarbeid med PPT	2,72	0,78	2,79	0,77	0,09
Pedagogisk samarbeid	3,64	0,70	3,66	0,72	0,03
Observasjon og veiledning	2,46	0,87	2,41	0,83	-0,05

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene i lærernes vurdering av samarbeidet både internt på skolen og med PPT ser ut til å være svært stabilt i tidsperioden. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom lærernes vurderinger verken på T1 eller på T2. I de tre øverste fokusområdene er det 4 svaralternativer lærerne skal forholde seg til. Det fokusområdet som har høyest gjennomsnittsverdi på begge måletidspunktene, er «samarbeid om elevene», med henholdsvis 3,05 (T1) og 3,06 (T2). På T2 har 42,2 % av lærerne et gjennomsnittresultat på dette fokusområdet som er 3 eller mer.

Ut fra resultatene ser det ut til at lærerne opplever at de samarbeider bedre om elevene enn om undervisningen. «Samarbeidet om undervisningen» har et gjennomsnittresultat på henholdsvis 2,56 (T1) og 2,55 (T2). På dette fokusområdet har 35,5 % av lærerne et gjennomsnittresultat på 3 eller over. 27,5 % av lærerne har et gjennomsnittresultat på 2 eller lavere. Ved T1 var prosentandelen 26,9. Det indikerer at det fortsatt er nesten 1/3 av lærerne i Sør-Troms som i liten grad samarbeider om undervisningen.

Resultatene både på lærernes opplevelse om samarbeidet med PPT, det pedagogiske samarbeidet internt på skolen og om de opplever at de får observasjon og veiledning er også svært stabile i perioden. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller.

Både på T1 og på T2 er det statistisk signifikante forskjeller mellom skolene innenfor alle fokusområdene. På samarbeid om undervisningen er resultatet til skolene med lavest

gjennomsnitt på 2,00, på T1 og 1,82 på T2, mens skolene med høyest gjennomsnitt har 3,18 på T1 og 3,15 på T2. Det er en forskjell på 174 og 192 poeng. På samarbeid om elevene er laveste snitt på 2,63 på T1 og 2,59 på T2, mens det høyeste snittet er på 3,82 på T1 og 3,42 på T2. I poengsum er forskjellen mellom skolene med lavest og høyest gjennomsnitt på 198 og 138 poeng. Videre ser det ut til at noen skoler opplever et godt samarbeid med PPT, mens andre skoler ikke opplever samarbeidet like godt. Skolene med lavest snitt har 2,03 på T1 og 2,40 på T2, mens skolene med høyest snitt har 3,69 på T1 og 3,36 på T2. Forskjellen er redusert fra 213 poeng på T1 til 125 poeng på T2. På fokusområdet pedagogisk samarbeid har skolene med laveste gjennomsnittsresultat en skåre på 2,89 på T1 og 2,51 på T2, mens skolene med høyest gjennomsnitt, ligger på 4,40 på T1 og 4,20 på T2. Forskjellen mellom skolene med høyest og lavest gjennomsnitt er på 216 på T1 og 238 på T2. Når det gjelder hvordan lærerne opplever å bli observert å få veiledning, har skolene med lavest resultat et gjennomsnitt på 1,70 på T1 og 1,61 på T2, mens skolene med høyest resultat har et gjennomsnitt på 3,40 på T1 og 2,93 på T2.

4.3.2 Skoleledelsens opplevelse av samarbeid

På samme måte som lærerne, vurderer også skoleledelsen pedagogisk ledelse. I tillegg vurderer de også i hvilken grad de selv opplever seg som en støtte for lærere. Alle de tre fokusområdene kan bidra til å si noe om skolens profesjonsfellesskap.

På skolelederskjemaet er det 11 spørsmål om pedagogisk ledelse, disse går inn i 3 fokusområder; «Pedagogisk samarbeid», «kompetanseheving» og «observasjon og veiledning». Det er to spørsmål her som ikke er med i lærerskjemaet: «Skoleledelsen legger til rette for kompetanseheving av de ansatte» og «Skoleledelsen deltar i kompetansehevingen sammen med de ansatte». På disse spørsmålene svarer de på en 5-delt skala: 1 Aldri, 2 Sjelden, 3 Noen ganger, 4 Ofte og 5 Svært ofte. «Lærer støtte» omhandler i hvilken grad skoleledelsen opplever at de er en god støtte omkring lærernes pedagogiske praksis generelt og for lærere som møter utfordringer vedrørende elever, undervisning eller andre kollegaer. Her går svarverdiene fra 1 til 4. Der 4 passer meget bra og 1 passer ikke så bra.

Resultatene presenteres i tabell 4.40.

Tabell 4.40: Resultater av skoleledernes egen vurdering av pedagogiske ledelse og lærerstøtte. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Pedagogisk samarbeid	3,77	0,46	3,94	0,47	0,36
Kompetanseheving	4,11	0,55	4,09	0,56	-0,03
Observasjon og veiledning	2,76	0,65	2,92	0,56	0,31
Lærerstøtte	3,36	0,51	3,57	0,46	0,39*

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Av fokusområdene som er relatert til pedagogisk ledelse og samarbeid, med en maksskåre på 5, viser resultatene at skolelederne i snitt er mest fornøyd med hvordan de legger til rette for lærernes kompetanseheving og selv tar del i den (4,11 på T1 og 4,09 på T2). Dette området er stabilt ved begge måletidspunkt. Gjennomsnittresultatet på «pedagogisk samarbeid» og «observasjon og veiledning» har økt fra T1 til T2. Forskjellene er ikke statistisk signifikante, men det har nok mest sannsynlig sammenheng med at det er få informanter som besvarer skolelederskjemaet. Det eneste området der det er statistisk signifikante forskjeller er på «lærerstøtte», der skolelederne i 2021 opplever at de støtter sine lærere mer enn de gjorde i 2019.

Tabell 4.41: Resultater av skoleledernes vurdering av samarbeid med skoleeier. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Samarbeid med skoleeier	3,47	0,60	3,34	0,61	-0,21

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene viser at gjennomsnittet av skolelederne er fornøyd med samarbeidet med skoleeier. Gjennomsnittresultatet har gått noe ned fra T1 til T2, men forskjellen er ikke statistisk signifikant. Et standardavvik på omkring 0,60 tilsier at det er variasjon i vurderingene. Det vil si at noen skoleledere opplever et godt samarbeid med sin skoleeier, mens andre ikke er like fornøyd.

4.3.3 Tidsbruk, tilfredshet og kompetanse

Kapittel 3.5 i overordnet del er ikke bare relatert til profesjonsfellesskapet på skolen, men også mot skoleutvikling. Noen områder som er sentrale å se i lys av skoleutvikling, bortsett fra den pedagogiske praksisen som utøves og elevenes læringsresultater, er hvordan de ansatte trives, hvordan de opplever egen kompetanse og i hva skoleledelsen bruker tid på.

Tilfredshet og kompetanse

Skolelederne tar stilling til to utsagn: «Det er meget tilfredsstillende å være leder på denne skolen» og «Jeg utvikler meg som leder i denne skolen». Svarverdiene går fra helt uenig (1) til helt enig (4).

Tabell 4.42: Resultater av skoleledernes vurdering av tilfredshet og egen utvikling. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.vvik T1	Snitt T2	St.vvik T2	<i>d</i>
Tilfredshet og utvikling	3,47	0,60	3,78	0,36	0,64***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Det er et høyt gjennomsnittstall på dette fokusområdet ved første måletidspunkt. Allikevel har det økt ytterligere ved T2. Resultatet indikerer at skolelederne er mer tilfredse og opplever at de utvikler seg bedre høsten 2021 enn høsten 2019. Forskjellen er statistisk signifikant.

Lærerne besvarer også spørsmål vedrørende hvordan de trives, i tillegg til at de vurderer egen kompetanse. Spørsmålene som inngår i dette fokusområdet er: «Jeg har stor tillit til meg selv som lærer». «Jeg klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet». «Jeg er entusiastisk og engasjert i mitt arbeid». «For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen». «I denne skolen utvikler jeg meg som lærer». Svarverdiene går fra 1 (passer ikke så bra) til 4 (passer meget bra). De samlede resultatene for dette fokusområdet fremkommer i tabell 4.43.

Tabell 4.43: Resultater av læreres vurdering av tilfredshet og egen trivsel og kompetanse. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Trivsel og kompetanse	3,24	0,45	3,23	0,44	-0,02

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Gjennomsnittene på 3,24 og 3,23 indikerer at det er stor grad av trivsel og kompetanse blant lærerne i Sør-Troms og et lite standardavvik vitner om stor grad av enighet. Resultatet er stabilt på begge måletidspunkt.

Tidsbruk

Skolelederne blir bedt om å vurdere hvor mye tid de bruker på pedagogiske oppgaver og på analyse og oppfølging av resultater på ulike spørreundersøkelser, kartlegginger osv. Svarverdiene går fra 1-5 hvor høyeste skåre indikerer svært mye tid til oppgaven.

Tabell 4.44: Resultater av skoleledernes vurdering av tidsbruk. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Snitt T1	St.avvik T1	Snitt T2	St.avvik T2	<i>d</i>
Tid til pedagogiske oppgaver	3,52	0,65	3,69	0,59	0,27
Tid til kartleggingsresultater	2,86	0,81	3,36	0,66	0,68***

***sig=0.001, **sig=0.01 *sig=0.05

Resultatene indikerer at skolelederne bruker betraktelig mer tid på kartleggingsresultater i 2021 enn de gjorde i 2019. Selv om gjennomsnittresultatet for tid på pedagogiske oppgaver også har økt, er ikke forskjellen statistisk signifikant.

5. Oppsummering av resultater fra spørreundersøkelsen

I denne oppsummering har vi valgt å ta utgangspunkt i begrepene resultat kvalitet og prosesskvalitet for å vurdere kvaliteten på opplæringen i regionen Sør-Troms. Hovedargumentet for kvalitetsvurdering på opplæring kan knyttes til ønsket om forbedring relatert til å øke elevprestasjoner og avklare forbedringsområder (Ekspertgruppe, 2020).

I spørreundersøkelsen har vi ingen indikatorer på strukturkvalitet, men mulige indikatorer på resultat kvalitet og prosesskvalitet, som vist i figur 5.1.

Strukturkvalitet	Prosesskvalitet	Resultat kvalitet
<ul style="list-style-type: none"> Planverk tilknyttet kapittel 9A og kapittel VIII, Verktøy (rutiner, maler, kartlegginger) til støtte for skoler. Kvalitetssystem Samarbeidsrutiner mellom skoleeier og skoleledere Rapporter fra statsforvalter 	<ul style="list-style-type: none"> Lærernes undervisningspraksis Læringsmiljø Bruk av og innhold i profesjonelle læringsfellesskap Pedagogisk skoleledelse Opplevd veiledning fra ledelsen/støttesystem Samarbeid med foresatte 	<ul style="list-style-type: none"> Elevens faglige og sosiale læringsutbytte Trivsel og omfang og typer av mobbing/krenkelser Omfang av spesialundervisning

Figur 5.1. Eksempler av struktur-, prosess- og resultat kvalitet.

I dette kapitlet presenteres en oppsummering av alle resultater fra kapittel 4. Resultatene presenteres i poengsummer, jf. 500-poengsskalaen.

5.1 Resultat kvalitet

Resultat kvaliteten kjennetegnes av det man ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, det vil si hva elevene har lært, og hvilken kompetanse de har oppnådd, i løpet av en periode. Resultat kvaliteten kan ses i lys av hovedmålet for «Kompetanseutvikling Sør-Troms» om økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge og effektmål 3 om læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer krenkelser og mobbing.

Dette kapitlet oppsummerer fokusområdene «elevenes skolefaglige prestasjoner», «grunnleggende ferdigheter», «sosiale ferdigheter», og «forventing om mestring» i kapittel

4.1. I tillegg har vi indikatorer som omhandler elevenes «trivsel» og opplevelse av «sosial isolasjon», der resultatene er beskrevet i kapittel 4.2.1. Både elevenes sosiale og faglige læring, samt trivsel kan også relateres til elevenes læringserfaringer i Goodlads læreplannivåer, som er beskrevet på side 31.



Resultatene oppsummeres etter hvilke resultater som er signifikant forskjellige fra T1 til T2 på regionsnivå og skolenivå, samt variasjon mellom jenter og gutter, mellom elever etter faglig nivå, mellom elever i ulike vanskegrupper, elever med ulik form for norskopplæring og variasjon mellom elever på ulike trinn.

5.1.1 Oppsummering av resultater på regions- og skolenivå

I dette kapittelet vil vi oppsummere alle resultater relater til resultat kvalitet på regionsnivå, det vil si hvordan regionen Sør-Troms har utviklet seg fra første til andre gjennomføring samlet sett, og på skolenivå, som sier noe om variasjonen mellom skolene i regionen.

Tabell 5.1: Oversikt over regionen Sør-Troms resultater fra T1 til T2 på resultat kvalitet.

Tema	Variabel	Poengforskjell fra T1 til T2
Faglig læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Norsk	1 poeng
	Matematikk	2 poeng
	Engelsk	4 poeng
	Lesing	0 poeng
	Regning	1 poeng

Faglig læring og utvikling (5.-10. trinn, elevvurdert)	Forventning om mestring	-26 poeng***
Sosial læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Tilpasning til skolens normer	6 poeng
	Selvkontroll	0 poeng
	Positiv selvhverdelse	5 poeng
	Empati og rettferdighet	3 poeng
Trivsel og sosial inkludering (elevvurdert)	Trivsel 1.-4. trinn	-6 poeng
	Faglig trivsel 5.-10. trinn	-31 poeng***
	Sosial trivsel 5.-10. trinn	-22 poeng***
	Sosial isolasjon	-13 poeng***

Det har ikke skjedd noen utvikling på elevenes faglige og sosiale læring, slik lærerne vurderer det. Lærerne vurderer elevene samlet sett på tilsvarende måte, på begge måletidspunkt.

Når det gjelder elevenes vurdering av egen trivsel og sosial inkludering opplever elevene på småskoletrinnet at de trives like godt på begge måletidspunkt. Elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet har en statistisk signifikant lavere forventning om mestring, de trives dårligere, både sosialt og faglig, og opplever at de er mer sosialt isolert høsten 2021, enn elevene gjorde høsten 2019. Resultatene knyttet til omfang av mobbing viser at det er 1,3 % flere av elevene i Sør-Troms regionen som opplever å bli mobbet høsten 2021 enn det var høsten 2019.

Hvorfor elevene på småskoletrinnet opplever en mer stabil trivsel, enn elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, er det vanskelig å forklare. Kanskje kan det ha noe med pandemien å gjøre, kanskje ikke. Det vi uansett vet fra pandemien, var at de yngste elevene ble mer skånet fra de strenge nasjonale tiltakene, enn de eldste. Dette kan være av betydning.

Om vi ser på variasjonen mellom skolene kan resultatene oppsummeres i tabell 5.2.

Tabell 5.2: Oversikt over skolene i regionen Sør-Troms med laveste og høyeste snitt på T1 og T2.

Variabel	Laveste og høyeste snitt, T1	Forskjell T1	Laveste og høyeste snitt, T2	Forskjell T2
Skolefaglige prestasjoner	4,50 2,58	181 poeng***	4,71 2,84	157 poeng***
Grunnleggende ferdigheter	2,93 4,75	149 poeng***	2,94 4,70	143 poeng***
Sosiale ferdigheter	3,41 2,46	190 poeng***	3,19 2,48	111 poeng***

Resultatene på skolenivå viser at det er statistisk signifikant store forskjeller mellom skolene i regionen Sør-Troms. På grunnleggende ferdigheter er det stabile forskjeller mellom den skolen som har lavest og høyest skåre, forskjellene på skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter har blitt redusert fra T1 til T2. På fokusområdet «skolefaglige prestasjoner» skyldes reduksjonen at den skolen med lavest skåre har fått et betraktelig høyere snitt, mens det på «sosiale ferdigheter» skyldes at det høyeste snittet har gått ned.

5.1.2 Forskjeller og likheter mellom jenter og gutter

I dette kapitlet oppsummerer vi resultatene på resultat kvaliteten i lys av kjønn. Hvilke områder er det variasjon i hvordan lærerne vurderer jenter og gutter sosialt og faglig og hvilke områder er det forskjeller og likheter i hvordan jenter og gutter opplever egen mestring, trivsel og å være inkludert. De oppsummerte resultatene presenteres i tabell 5.3.

Tabell 5.3: Oversikt over variasjon mellom småskole, mellom- og ungdomstrinn på resultat kvaliteten.

Tema	Variabel	Kjønnsforskjeller	
		T1	T2
Faglig læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Norsk	36 poeng***	40 poeng***
	Matematikk	1 poeng	3 poeng
	Engelsk	12 poeng**	15 poeng***
	Lesing	25 poeng***	30 poeng***
	Regning	5 poeng	2 poeng
Faglig læring og utvikling	Forventning om mestring	74 poeng***	79 poeng***

(5.-10. trinn, elevvurdert)			
Sosial læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Tilpasning til skolens normer	60 poeng***	55 poeng***
	Selvkontroll	39 poeng***	42 poeng***
	Positiv selvhevdelse	31 poeng***	23 poeng***
	Empati og rettferdighet	13 poeng	6 poeng
Trivsel og sosial inkludering (elevvurdert)	Trivsel 1.-4. trinn	28 poeng***	24 poeng***
	Faglig trivsel 5.-10. trinn	21 poeng***	23 poeng***
	Sosial trivsel 5.-10. trinn	9 poeng	16 poeng***
	Sosial isolasjon 5.-10. trinn	36 poeng***	51 poeng***

Om vi starter med elevenes faglige læring og utvikling er lærernes vurdering av jenter og gutters skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter stabile. Lærerne vurderer det dithen at det er størst kjønnsforskjeller i norsk og lesing, der de vurderer jentene til å prestere opp mot et år i snitt bedre enn guttene i norsk og trekvart år bedre i lesing, jf. Hatties (2009) mål som viser til at ett skoleårs læring tilsier 40 poeng uttrykt i standardavvik. Lærerne vurderer også jentene til å prestere statistisk signifikant bedre i engelsk, mens det i matematikk og regning ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom jenter og gutters prestasjoner, slik lærerne vurderer det.

Om vi ser på lærernes vurdering av elevenes sosiale læring og utvikling, vurderer de guttene lavere enn jentene på 3 av de fire områder innen sosiale ferdigheter. Størst er kjønnsforskjeller i tilpasning til skolens normer, mens det ikke er noen statistisk signifikante forskjeller i jenter og gutters ferdigheter innen empati og rettferdighet, slik lærerne vurderer der. Gjennomsnittresultatene og kjønnsforskjellene er stabile i lærernes vurderinger på begge måletidspunkt.

Når det gjelder forventning om mestring, viser resultatene at guttene har større mestringsforventning enn jentene. Kjønnsforskjellen er stabil ved begge måletidspunkt, men gjennomsnittresultatet har gått ned for begge kjønn fra T1 til T2.

Trivsel og sosial inkludering er det siste området på resultat kvaliteten. På småskoletrinnet er resultatene stabile på de to måletidspunktene. Jentene opplever å trives noe bedre på skolen enn det guttene gjør. Det samme mønsteret i kjønnsforskjell finner vi på mellom- og ungdomstrinnet, der jentene trives bedre faglig enn guttene. Kjønnsforskjellen er stabil på begge måletidspunkt, men gjennomsnittresultatet har blitt lavere for både jenter og gutter. Ved første gjennomføring, høsten 2019, var det svært liten forskjell i hvordan jenter og gutter vurderte sin sosiale trivsel. Guttene rapporterte at de trivdes statistisk signifikant litt bedre enn jentene, denne kjønnsforskjellen har økt noe ved andre gjennomføringstidspunkt, høsten 2021. Den sosiale trivselen har også godt noe ned for begge kjønn, men ikke like mye som den faglige.

Når det gjelder opplevelsen av å være sosialt isolert er det flere jenter enn gutter som rapporterer om denne følelsen. Det er statistisk signifikante kjønnsforskjeller, der det er flere jenter enn gutter som opplever at de er ensomme og ikke har noen å være sammen med på skolen.

5.1.3 Variasjoner mellom elever på ulikt faglig nivå

I dette kapitlet presenteres resultat kvaliteten i lys av elever som mestrer på ulike faglige nivå. For å repetere hvilke skolefaglige prestasjoner som ligger bak de ulike nivåene, så omhandler faglig nivå 1 elever som kontaktlærerne har vurdert til å ha lavere enn 3 i samlet snitt på skolefaglige prestasjoner. Elever som har et samlet snitt på 5 eller høyere er definert på faglig nivå 3, mens elever som har fra 3, men under 5 i snitt er i gruppen faglig nivå 2. I kapittel 3.1.2 kunne vi se at omkring 14 % av elevene er vurdert til å være på faglig nivå 1, ca. 60 % av elevene på faglig nivå 2 og ca. 24 % av elevene på faglig nivå 3.

Tabell 5.4: Oversikt over forskjeller i resultat kvalitet mellom elever ut ifra faglig nivå, på T1 og T2

Tema	Variabel	Forskjell mellom elever på faglig nivå 1 og 3	
		T1	T2
Faglig læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Norsk	268 poeng***	268 poeng***
	Matematikk	260 poeng***	262 poeng***
	Engelsk	267 poeng***	262 poeng***
	Lesing	240 poeng***	236 poeng***
	Regning	251 poeng***	253 poeng***
Faglig læring og utvikling (5.-10. trinn, elevvurdert)	Forventning om mestring	74 poeng***	79 poeng***
Sosial læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Tilpasning til skolens normer	162 poeng***	160 poeng***
	Selvkontroll	94 poeng***	94 poeng***
	Positiv selvhevdelse	103 poeng***	107 poeng***
	Empati og rettferdighet	61 poeng***	70 poeng***
Trivsel og sosial inkludering (elevvurdert)	Trivsel 1.-4. trinn	28 poeng***	54 poeng***
	Faglig trivsel 5.-10. trinn	71 poeng***	65 poeng***
	Sosial trivsel 5.-10. trinn	39 poeng***	24 poeng***
	Sosial isolasjon	9 poeng	9 poeng

Oppsummeringen viser at det er størst forskjell mellom elevene på de ulike faglige nivåene i lærernes vurderinger av skolefaglige prestasjoner. Mellom elevene på faglig nivå 3 og faglig nivå 1 er det mellom 262 og 268 poengs forskjell i norsk, matematikk og engelsk. Det betyr at de lavt-presterende elevene blir vurdert av lærerne sine til å prestere i underkant av 7 skoleår lavere enn de høyt-presterende, om man skal følge Hatties (2009) beregninger om at ett skoleårs læring tilsvarer 40 poeng. I lesing er forskjellen på 240 (T1) og 236 (T2) i lesing og

251 (T1) og 253 (T2) i regning. Både gjennomsnittresultatene og forskjellen mellom elevgruppene er stabile på begge måletidspunkt.

I forhold til sosiale ferdigheter er det samsvar mellom lærernes vurderinger og elevenes lærervurderte faglige nivå. De høyt-presterende (faglig nivå 3) vurderes høyere på sosiale ferdigheter enn de gjennomsnittlige (faglig nivå 2) og lavt-presterende (faglig nivå 1). Mønsteret er jo, bedre elevene presterer faglig, jo høyere vurderes de på sosiale ferdigheter, og omvendt. Forskjellen mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 er størst i lærernes vurdering av tilpasning til skolens normer (162 og 160) og positiv selvhevdelse (103 og 107). Minst er forskjellen i empati og rettferdighet, slik lærerne vurderer det, med 61 poeng på T1 og 70 poeng på T2. Også på sosiale ferdigheter er gjennomsnittresultatene og forskjellen mellom elevgruppene stabile på begge måletidspunkt.

Vi ser det samme mønsteret på elevenes vurdering av forventning om egen mestring og trivsel. Jo bedre de presterer skolefaglig, jo høyere mestringsforventning har de. Jo høyere faglig nivå, jo bedre trives de på skolen. Men forskjellene er ikke like store som i lærervurderingene. De høyt-presterende vurderer sin faglige mestring 74 og 79 poeng bedre enn de lavt-presterende. De høyt-presterende elevene på småskolen trives 28 og 54 poeng bedre enn de lavt-presterende. Forskjellen fra T1 til T2 skyldes at de lavt-presterende trives enda dårligere, mens trivselen til elevene på faglig nivå 2 og 3 er stabil. På mellom- og ungdomstrinnet er forskjellen mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 på 71 og 65 poeng på faglig trivsel og 39 og 24 poeng på sosial trivsel. Gjennomsnittresultatet for alle elevgrupper har gått ned fra T1 til T2 på begge trivselsindikatorer, men det er betraktelig høyere på sosial trivsel enn faglig.

Sosial isolasjon ser ikke ut til å ha sammenheng med elevenes faglige nivå, siden forskjellene kun er på 9 poeng og de ikke er statistisk signifikante. Det kan bety at det er elever på alle faglige nivå som kan føle seg sosialt isolert og at det ikke er flere som føler seg sosialt isolert på ett faglig nivå mer enn de andre.

5.1.4 Variasjoner i sosial og faglig læring mellom elever i ulike vanskegrupper

Tabell 5.5: Oversikt over faglige og sosiale lærervurderinger av elever i ulike vanskegrupper (resultatkvalitet).

Tema	Variabel	Forskjell fra elever uten vansker		
		ADHD-diagnose	Atferdsvansker uten diagnose	Fagspesifikk vanske
Faglig læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Norsk	161 (T1)*** 98 (T2)***	82 (T1)*** 79 (T2)***	167 (T1)*** 156 (T2)***
	Matematikk	117 (T1)*** 107 (T2)***	64 (T1)*** 68 (T2)***	140 (T1)*** 128 (T2)***
	Engelsk	125 (T1)*** 86 (T2)***	68 (T1)*** 60 (T2)***	150 (T1)*** 131 (T2)***
	Lesing	113 (T1)*** 73 (T2)***	47 (T1)*** 58 (T2)***	166 (T1)*** 164 (T2)***
	Regning	119 (T1)*** 97 (T2)***	54 (T1)*** 60 (T2)***	136 (T1)*** 127 (T2)***
Sosial læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Tilpasning til skolens normer	175 (T1)*** 184 (T2)***	188 (T1)*** 163 (T2)***	79 (T1)*** 75 (T2)***
	Selvkontroll	143 (T1)*** 155 (T2)***	197 (T1)*** 186 (T2)***	41 (T1)*** 32 (T2)***
	Positiv selvhverdelse	72 (T1)*** 57 (T2)***	88 (T1)*** 100 (T2)***	47 (T1)*** 52 (T2)***
	Empati og rettferdighet	12 (T1) 3 (T2)	8 (T1) 25 (T2)***	2 (T1) 28 (T2)***

Om vi oppsummerer elevenes faglige læring og utvikling, vurderer kontaktlærerne elevene med fagspesifikke vansker lavest i alle fag og begge grunnleggende ferdigheter, mens elevgruppen med atferdsvanske uten diagnose vurderes høyest. Fra T1 til T2 ser det ut til at forskjellen mellom elever med fagspesifikk vanske og elever med ADHD-diagnose sammenliknet med elever uten vansker har blitt mindre, mens forskjellen mellom elever med atferdsvansker uten diagnose og elever uten vansker har holdt seg stabil.

Innenfor elevenes sosiale læring og utvikling er det elevene med atferdsvansker, enten med eller uten ADHD-diagnose, som vurderes lavest av kontaktlærerne, både på «tilpasning til skolens normer», «Selvkontroll» og «selvhverdelse». Elever med fagvansker blir vurdert lavere enn elever uten vansker, men ikke like lavt som elevene med atferdsvansker.

5.1.5 Variasjoner i sosial og faglig læring mellom elever med ulik form for norskopplæring

Tabell 5.6: Oversikt over faglige og sosiale lærervurderinger av elever som følger ordinær og grunnleggende norskopplæring (resultatkvalitet).

Tema	Variabel	Forskjell mellom elever som følger ordinær og grunnleggende norskopplæring	
		T1	T2
Faglig læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Norsk	108 poeng***	100 poeng***
	Matematikk	67 poeng***	60 poeng***
	Engelsk	75poeng***	81poeng***
	Lesing	99 poeng***	92 poeng***
	Regning	70 poeng***	68 poeng***
Sosial læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Tilpasning til skolens normer	5poeng	16poeng
	Selvkontroll	3poeng	9poeng
	Positiv selvhevdelse	44poeng***	26***
	Empati og rettferdighet	36poeng***	32***

Gjennomgående vurderer kontaktlærerne elever som mottar grunnleggende norskopplæring lavere i faglig læring og utvikling på alle de fem områdene og på begge måletidspunkt, sammenliknet med elever som følger ordinær opplæring. Forskjellene er størst i kontaktlæreres vurdering i norskfaget og i elevenes leseferdigheter.

Innenfor sosial læring og utvikling, er ikke forskjellene så store i kontaktlærernes vurdering av de to elevgruppene. Innenfor «Tilpasning til skolens normer» og «Selvkontroll» er det ingen statistisk signifikante forskjeller. Mens innenfor «positiv selvhevdelse» og «empati og rettferdighet» vurderer kontaktlærerne at elevene som mottar grunnleggende norskopplæring har noe lavere sosiale ferdigheter enn elevene som følger ordinær norskopplæring.

5.1.6 Variasjoner i sosial og faglig læring mellom elever på ulike trinn

Tabell 5.7: Oversikt over faglige og sosiale lærervurderinger av elever på småskole- og ungdomstrinnet (resultatkvalitet).

Tema	Variabel	Forskjell mellom ungdomstrinn og småskole	
		T1	T2
Faglig læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Norsk	37poeng***	49poeng***
	Matematikk	48poeng***	65poeng***
	Engelsk	23poeng***	35poeng***
Sosial læring og utvikling (1.-10. trinn, lærervurdert)	Tilpasning til skolens normer	14poeng	1poeng
	Selvkontroll	38poeng***	20poeng***
	Positiv selvhedelse	4poeng	24poeng***
	Empati og rettferdighet	2poeng	15poeng

Det er et gjennomgående mønster i kontaktlærernes vurdering av faglig læring og utvikling fra småskole til ungdomstrinn. Kontaktlærerne på småskoletrinnet vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner høyest i alle fag. På mellomtrinnet blir vurderingene noe lavere og så er de lavest på ungdomstrinnet. Kontaktlærerne fra 1.-10. trinn vurderer sine elever på samme spørreskjema, noe som gjør det mulig å sammenlikne resultatene. Videre ser det også ut til at forskjellen mellom kontaktlærervurderingene på småskole- og ungdomstrinnet har blitt noe større fra T1 til T2 i alle tre fag. Det skyldes at gjennomsnittresultatene på T2 har gått noe opp på småskoletrinnet og noe ned på ungdomstrinnet, sammenliknet med T1.

Innenfor kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale læring og utvikling er ikke mønsteret det samme som i den faglige. På «Tilpasning til skolens normer» og «empati og rettferdighet» er det ikke statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurderinger av elevenes sosiale ferdigheter på de ulike trinnene. Mens elevenes sosiale ferdigheter innenfor «selvkontroll» ser ut til å øke med elevenes alder. På «positiv selvhedelse» var det ikke statistisk signifikante forskjeller på T1, men på T2, der elevene på småskoletrinnet ble vurdert høyest og elevene på ungdomstrinnet lavest.

Refleksjonsspørsmål omkring resultat kvaliteten:

Faglige læringsresultater

- På regionsnivå er resultatene knyttet til læreres vurdering av elevenes faglige og sosiale læring stabile på begge måletidspunkt. Hvordan stemmer regionens samlede læringsresultater med resultatene på din skole?
- På bakgrunn av din skoles resultater: Hvilke elevgrupper ser det ut til at dere får realisert læringspotensialet til og hvilke elevgrupper når dere ikke like godt?
- Avstanden mellom lærervurderingene av elever med fagvansker og elever med ADHD-diagnose sammenliknet med elever uten vansker har blitt mindre fra T1 til T2. Hva kan det skyldes?
- Hvilke strategier har din skole for å identifisere elever som har behov for ekstra støtte i sin faglige læring (faglig inkludering)?

Sosiale læringsresultater

- Både i regionen Sør-Troms og i landet for øvrig er det slik at kontaktlærere vurderer guttenes sosiale ferdigheter betydelig lavere enn jentenes. Hvorfor er det slik? Er det samme mønster på din skole?
- I den nye læreplanen har ikke bare skolen ansvaret for elevenes utdanning, skolen har også et danningsoppdrag. Hvilke strategier har din skole for å undersøke og følge opp elevenes sosiale læring?

Trivsel og sosial inkludering

- Elevenes opplevelse av forventning om mestring og faglige trivsel har gått ned fra første til andre måletidspunkt, samt at andelen elever som føler seg sosialt isolert har gått opp. Hvorfor er det slik, tror du? Er det samme mønster på din skole?
- Hvilke strategier har din skole for å identifisere elever som opplever at de ikke er sosialt inkludert?

Om sammenhenger mellom områdene

- Hvilke strategier har din skole for å analysere sammenhengen mellom lærernes undervisningspraksis, elevenes læringsmiljø og elevenes læring?
- Hva sier resultatene for din skole om disse sammenhengene?

5.2 Prosesskvalitet

Prosesskvalitet handler om de indre kvalitetene i skolen, og omhandler de prosessene som skolen, lærerne og elevene selv kan påvirke innenfor lærernes undervisningspraksis og læringsmiljøet. I spørreundersøkelsen har vi indikatorer som sier noe om «inkluderende

læringsmiljø», «undervisningskvalitet» og «profesjonsfellesskap og skoleutvikling». Alle tre områdene kan relateres til den iverksatte læreplanen i Goodlads læreplannivåer, som er beskrevet på side 31.



Resultatene oppsummeres etter hvilke resultater som er signifikant forskjellige fra T1 til T2 på regionsnivå og skolenivå, samt variasjon mellom jenter og gutter og variasjon mellom elever etter faglig nivå på begge måletidspunkt.

5.2.1 Oppsummering av resultater på regionsnivå

I dette kapittelet vil vi oppsummere alle resultatene relatert til prosesskvalitet på regionsnivå. Det vil si hvordan skolene i regionen samlet sett har utviklet seg fra første til andre gjennomføringstidspunkt. Om det står minus foran resultatet, er det en indikasjon på at resultatet har gått ned fra første til andre måletidspunkt.

Tabell 5.8: Oppsummering av resultater på regionsnivå

Tema	Underkategori	Variabel	Poengforskjell fra T1 til T2
Inkluderende læringsmiljø	Relasjon mellom lærer og elev	Relasjon mellom elev og lærer, 1.-4. trinn	5 poeng
		Støtte og interesse fra lærer, 5.-10. trinn	-16 poeng***
		Kontakt med elevene, lærervurdert	-8 poeng
		Støtte til elevene, lærervurdert	-5 poeng
	Relasjon mellom elevene	Relasjoner mellom elevene, 1.-4. trinn	0
		Læringskulturen i klassen, 5.-10. trinn	-17 poeng***

Undervisningskvalitet	Elevvurdert, 5.-10. trinn	Struktur	-3 poeng
		Feedback	-14 poeng***
		Matematikk-undervisningen	-26 poeng***
		Norskundervisningen	-26 poeng***
	Lærervurdert	Struktur	2 poeng
		Feedback	-6 poeng
		Utvikling av elevenes læringsstrategier	7 poeng
Profesjonsfellesskap og skoleutvikling	Læreres opplevelse av samarbeid	Samarbeid om undervisningen	-1 poeng
		Samarbeid om elevene	2 poeng
		Samarbeid med PPT	9 poeng
		Pedagogisk samarbeid	3 poeng
		Observasjon og veiledning	-5 poeng
	Skoleledelsens opplevelse av samarbeid	Pedagogisk samarbeid	36 poeng
		Kompetanseheving	-3 poeng
		Observasjon og veiledning	31 poeng
		Lærerstøtte	39 poeng*
		Samarbeid med skoleeier	-21 poeng
	Tidsbruk, tilfredshet og kompetanse	Tilfredshet og utvikling	64 poeng***
		Trivsel og kompetanse	-2 poeng
		Tid til pedagogiske oppgaver	27 poeng
		Tid til kartleggingsresultater	68 poeng***

Innenfor området «inkluderende læringsmiljø» har vi undersøkt kategoriene «relasjon mellom lærer og elev» og «relasjon mellom elevene». Elevene på småskoletrinnet opplever at de har like gode relasjoner til både lærere og medelever på begge måletidspunkter. På mellom- og ungdomstrinnet vurderer elevene relasjonen sin til lærerne og medelevene noe lavere

(statistisk signifikant) ved andre måletidspunkt, enn de gjorde på første måletidspunkt. Lærernes vurderinger av sin relasjon til elevene er stabil på begge måletidspunkt.

Når det gjelder området «undervisningskvalitet» er det både elevene på mellom- og ungdomstrinn og lærerne selv som vurderer kvaliteten. Mens lærervurderingene for regionen er stabilt gode på begge måletidspunkt, opplever elevene ved andre måletidspunkt kvaliteten som noe lavere enn elevene gjorde på første måletidspunkt innenfor kategoriene «feedback», «matematikkundervisningen» og «norskundervisningen».

Det siste området er «profesjonsfellesskap og skoleutvikling», som er vurdert av lærere og skoleledere. På regionsnivå er det ingen statistisk signifikante forskjeller i hvordan lærerne opplever samarbeidet med andre lærere, med skoleledelsen eller PPT. Det er blant skolelederne at det har skjedd en positiv utvikling mellom de to måletidspunktene. Det er bare innenfor skoleledelsens vurderinger av hvordan de støtter sine lærere, hvordan de trives og har mulighet for å utvikle seg i sin lederrolle og tidsbruk på kartleggingsresultater som har blitt statistisk signifikant bedre. Men gjennomsnittresultatet for skoleledelsens opplevelse av det pedagogiske samarbeidet, hvordan de observerer og veileder sine lærere og bruk av tid til pedagogiske oppgaver har også godt opp, men det er ikke statistisk signifikante forskjeller. Mangelen på statistisk signifikans kan skyldes det lave tallet av informanter. Det er bare 21 skoler i regionen og da 50 skoleledere på T1 og 57 på T2 som deltok. Jo, mindre utvalget er, jo vanskeligere er det å få statistisk signifikante forskjeller. Selv om ikke forskjellene er statistisk signifikante, er det allikevel resultater man bør ta med som positive. Den eneste variabelen som har hatt litt nedgang, selv om resultatet ikke er statistisk signifikant, er skoleledelsens opplevelse av samarbeidet med skoleeier.

5.2.2 Variasjon mellom skolene innenfor området «lærernes opplevelse av samarbeid»

Siden det er så få skoleledere pr skole, kan man ikke undersøke variasjoner mellom skolene på ledernivå, derfor er de analysene gjennomført kun på lærernivå innenfor området «lærernes opplevelse av samarbeid»

Tabell 5.9: Oversikt over skolene i regionen Sør-Troms med laveste og høyeste snitt på T1 og T2, innenfor læreres opplevelse av samarbeid.

Variabel	Laveste og høyeste snitt, T1	Forskjell T1	Laveste og høyeste snitt, T2	Forskjell T2
Samarbeid om undervisningen	2,00 3,18	174 poeng***	1,82 3,15	193 poeng***
Samarbeid om elevene	2,63 3,82	198 poeng***	2,59 3,42	138 poeng***
Samarbeid med PPT	2,03 3,69	213 poeng***	2,40 3,36	125 poeng***
Pedagogisk samarbeid	2,89 4,40	216 poeng***	2,51 4,20	238 poeng***
Observasjon og veiledning	1,70 3,40	195 poeng***	1,61 2,93	155 poeng***

I regionen Sør-Troms er det store forskjeller i hvordan lærernes gjennomsnitt på skolenivå varierer mellom skolene, på begge måletidspunkt. I tabellen er det gjengitt gjennomsnittsresultatet til skolene med lavest snitt og skolene med høyest snitt, på begge måletidspunkt, samt at vi har regnet ut forskjellen mellom de to resultatene gjengitt som forskjell i standardavvik.

Det kan se ut til at lærerne på skolene i Sør-Troms samarbeider bedre om elevene enn om undervisningen. På «samarbeid om undervisningen» er de laveste gjennomsnittsresultatene for skolene på 2,00 (T1) og 1,82 (T2) og på Samarbeid om elevene ligger de laveste gjennomsnittene å 2,63 (T1) og 2,59 (T2). De skolene som har høyest snitt, ligger 174 (T1) og 193 (T2) poeng over på «samarbeid om undervisningen» og 198 (T1) og 138 (T2) poeng over på «samarbeid om elevene». Det vil si at høyeste snitt på skolenivå er ganske stabilt på begge måletidspunkt på «samarbeid om undervisningen», mens høyeste snitt på «samarbeid om elevene» har gått ned fra T1 til T2.

Forskjellen mellom skolene med høyest og lavest gjennomsnitt innenfor «samarbeid med PPT» har blitt mindre fra T1 til T2. Det skyldes både at det laveste gjennomsnittsresultatet har gått opp fra 2,03 (T1) til 2,40 (T2) og at høyeste resultatet har gått noe ned, fra 3,69 (T1) til 3,36 (T2). Men det er fortsatt store forskjeller i hvordan lærerne på den enkelte skole opplever samarbeidet med PPT.

Det er også store forskjeller mellom skolene i lærernes vurdering av hvordan de opplever det skoleledelsens ledelse av det pedagogiske samarbeidet på skolen og observasjon og

veiledning. Det er på opplevelsen av det «pedagogiske samarbeidet» at det er størst forskjeller mellom skolene med lavest og høyest snitt, på begge måletidspunkter (216 poeng T1 og 238 poeng T2). Det vil si at gjennomsnittssvarene til lærerne på skolene med lavest resultat er mellom «sjelden» og «noen ganger», mens gjennomschnittsresultatet til skolene med høyest resultat ligger mellom «ofte» og «svært ofte». Innenfor «observasjon og veiledning» finner vi de aller laveste gjennomschnittsresultatene på skolenivå. Her er de laveste gjennomschnittsresultatene på godt under 2, noe som indikerer at lærerne på disse skolen opplever i snitt at de aldri eller sjelden mottar observasjon og veiledning. Mens lærerne på skolene med høyest resultat opplever at de får det noen ganger i snitt.

5.2.3 Forskjeller og likheter mellom jenter og gutter

Når vi skal se på hvordan elevene vurderer prosesskvaliteten i regionen Sør-Troms er det bare innenfor områdene «inkluderende læringsmiljø» og «undervisningskvalitet» at elevene har gitt sine vurderinger.

Tabell 5.10: Inkluderende læringsmiljø og undervisningskvalitet, kjønnsforskjeller

Tema	Underkategori	Variabel	Kjønnsforskjeller	
			T1	T2
Inkluderende læringsmiljø	Relasjon mellom lærer og elev	Relasjon til lærer, 1.-4. trinn	34 poeng***	31 poeng***
		Relasjon til lærer, 5.-10. trinn	6 poeng	0 poeng
	Relasjon mellom elevene	Relasjoner mellom elevene, 1.-4. trinn	8 poeng	2 poeng
		Læringskulturen i klassen, 5.-10. trinn	19 poeng***	9 poeng
Undervisningskvalitet	Elevvurdert, 5.-10. trinn	Struktur	20 poeng***	14 poeng***
		Feedback	26 poeng***	15 poeng***
		Matematikk-undervisningen	23 poeng***	15 poeng***
		Norsk-undervisningen	1 poeng	8 poeng

Innen temaet «inkluderende læringsmiljø» ser vi at det er kjønnsforskjeller på småskoletrinnet i hvordan de opplever relasjon til lærer, men ikke i forhold til relasjon til medelever. Det er guttene på småskoletrinnet i regionen Sør-Troms som opplever å ha en dårligere relasjon til

lærerne sine enn jentene, på begge måletidspunkt. På mellom- og ungdomstrinnet er det ingen statistisk signifikante forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan de opplever relasjonen til læreren sin, men på første måletidspunkt opplevde guttene en noe bedre faglig relasjon til medelevene enn det jentene gjorde. På andre måletidspunkt var det ingen statistisk signifikante forskjeller.

Når det gjelder «undervisningskvalitet» er det statistisk signifikante kjønnsforskjeller på tre av fire områder. Guttene opplever at strukturen er bedre, at de får mer feedback og at matematikkundervisningen er bedre, enn jentene, på begge måletidspunkt. Gjennomsnittresultatene går ned fra T1 til T2, for både gutter og jenter. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan de opplever norskundervisningen. Men gjennomsnittresultatet for begge kjønn er bedre i vurderingen av lærernes matematikkundervisning enn norskundervisning.

5.2.4 Variasjoner mellom elever på ulike faglig nivå

Det er de samme elevvurderingene som jenter og gutter gjør, som elevene på ulike faglige nivå.

Tabell 5.11: Inkluderende læringsmiljø og undervisningskvalitet faglig nivå

Tema	Underkategori	Variabel	Forskjell mellom elever på faglig nivå 1 og 3	
			T1	T2
Inkluderende læringsmiljø	Relasjon mellom lærer og elev	Relasjon til lærer, 1.-4. trinn	27 poeng*	40 poeng*
		Relasjon til lærer, 5.-10. trinn	15 poeng	21 poeng*
	Relasjon mellom elevene	Relasjoner mellom elevene, 1.-4. trinn	3 poeng	46 poeng***
		Læringskulturen i klassen, 5.-10. trinn	2 poeng	0 poeng
Undervisningskvalitet	Elevvurdert, 5.-10. trinn	Struktur	12 poeng	13 poeng
		Feedback	24 poeng***	30 poeng***
		Matematikkundervisningen	43 poeng***	66 poeng***
		Norskundervisningen	18 poeng*	35 poeng***

Det ser ut til å være større forskjeller blant elevene på ulike faglig nivå enn blant elevene på 5.-10. trinn når det gjelder hvordan de vurderer prosesskvaliteten innenfor «inkluderende læringsmiljø». På småskoletrinnet viser resultatene at det er elevene som er vurdert til å være på høyest faglig nivå, som har best relasjon til læreren sin, mens elevene som er vurdert lavest, har dårligst relasjon til læreren sin. Det samme mønsteret kan sies å være på 5.-10. trinn også, men her er ikke forskjellene statistisk signifikante på første måletidspunkt. På andre måletidspunkt er de statistisk signifikante, men forskjellene er noe mindre enn for elevene på småskoletrinnet.

Når det gjelder relasjon mellom elevene er det ingen statistisk signifikante forskjeller mellom elevgruppene på ulikt faglig nivå på mellom- og ungdomstrinn, heller ikke på første måletidspunkt for elevene på småskoletrinnet. Men på andre måletidspunkt opplever de lavt-presterende elevene en dårligere relasjon til sine medelever enn de høyt-presterende elevene.

Innenfor «Undervisningskvalitet» er det ingen statistisk signifikante forskjeller i hvordan de tre elevgruppene opplever strukturen i undervisningen. På «feedback» er det de lavt-presterende elevene som opplever at de får mest støtte fra lærerne sine, på begge måletidspunkt, mens det er de høyt-presterende elevene som opplever best undervisningskvalitet i matematikk og norsk, på begge måletidspunkt. Opplevelsen av undervisningskvaliteten i norsk og matematikk har gått noe ned for begge elevgrupper fra T1 til T2, men mest for elevene på faglig nivå 1, altså de som presterer lavest.

Refleksjonsspørsmål omkring prosesskvalitet:

Inkluderende læringsmiljø

- Hvorfor har resultatene på relasjon mellom lærer og elev, og mellom elevene på regionsnivå bare gått ned på mellom- og ungdomstrinn og ikke på småskoletrinnet?
- Hvordan opplever jenter og gutter sin relasjon til lærer og medelever på din skole?
- Hvorfor er det kjønnsforskjeller i hvordan elevene vurderer relasjonen til læreren sin på småskoletrinnet og ikke på 5.-10. trinn?
- Hvorfor opplever guttene i regionen Sør-Troms undervisningskvaliteten som bedre enn jentene på mellom- og ungdomstrinnet?
- Er det slik på din skole?
- Hvorfor er det slik at de elevene som er på faglig nivå 1 (lavest presterende) opplever at de har en dårligere relasjon til læreren sin enn elevene på faglig nivå 3 (høyst presterende)?

Undervisningskvalitet

- Hvorfor opplever elevene i regionen Sør-Troms at undervisningskvaliteten har blitt dårligere fra T1 til T2, og ikke lærerne?
- Er det samme mønster på din skole?
- Hvorfor vurderer guttene i regionen Sør-Troms undervisningskvaliteten bedre enn jentene?
- Er det samme mønster på din skole?

Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

- Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurderinger av samarbeid i regionen «Sør-Troms» fra første til andre måletidspunkt, men vi vet at det er store forskjeller mellom skolene. Har det vært noen utvikling på din skole fra første til andre måletidspunkt?
- Hvorfor er resultatene omkring samarbeid mer positive for skolelederne enn for lærerne i regionen?
- Hvorfor er det så store forskjeller mellom skolene i regionen Sør-Troms i hvordan lærerne opplever samarbeidet med andre lærere, PPT og med skoleledelsen?

6. Presentasjon av resultater fra nettskjema

I dette kapitlet vil vi presentere resultater fra nettskjema som ble gjennomført i forbindelse med gjennomføringen av den siste fagdagen 8. november 2022, i partnerskapet mellom SePU og Sør-Troms. Temaet for denne siste samlingen var evaluering og videreføring av strategiene i «Kompetanseløftet Sør-Troms». Hensikten med oppgaven i nettskjemaet var å få frem deltakernes oppfatning om hva slags avtrykk de har sett fra partnerskapet med SePU i desentralisert ordning fra høsten 2019 og frem til i dag. De som deltok på samlingen var PPT, skoleledere og skoleeiere. Noen besvarte individuelt, mens andre besvarte i gruppe. Svarene ble kategorisert i fire kategorier. Den første har vi kalt «Ledelse av utviklingsarbeid» og de tre andre er tre av de fire strategiene vi har anvendt i Sør-Troms, «Kapasitetsbygging og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap», «bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis» og «Forskningsinformert pedagogisk praksis». Disse tre strategiene er nærmere beskrevet i kapittel 2. Hvilken informantgruppe som har beskrevet hva, tydeliggjøres under hver kategori.

6.1 Ledelse av utviklingsarbeid

Den første kategorien er «Ledelse av utviklingsarbeid». Her har vi samlet de beskrivelsene som omhandler ledelse av utviklingsarbeid mer generelt og som ikke inngår direkte i en av de tre strategiene.

Informantgruppe	Beskrivelser av avtrykk
Skoleledere	Systematisk utviklingsarbeid er blitt en naturlig del av det skolen planer for fellestida (siden 2010)
	Fått god trening på å lede utviklingsarbeid i unntaksperioder (pandemi, streik++).
Skoleeier	Forståelse for at utviklingsarbeid er viktig
	Bevissthet på eiernivå om at utviklingsarbeid må prioriteres - bevisstheten om hvordan og hvorfor man kjører prosesser
	Utviklingsarbeid som før var viktig og vanskelig, er viktig og vanlig
PPT	Vi ser at der SEPU har vært i direkte kontakt med lærere og instruert dem i endringer ser vi større avtrykk enn der det er flere nivå i prosessen

Det kan se ut til at skolelederne opplever at utviklingsarbeid er viet mye plass i fellestida, siden de uttrykker at det er en naturlig del av den. Det understrekes at dette ikke bare er et resultat av «Kompetanseutvikling Sør-Troms», men at denne perioden har bidratt til å opprettholde fokuset på skoleutvikling, et fokus regionen har hatt siden 2010. I de siste årene har skolelederne også fått trening i å lede utviklingsarbeid i utfordrende situasjoner som pandemi og streik.

Skoleeierne ser ut til å spore avtrykk både på eget nivå og på ledernivå. På eiernivå opplever de at de har fått en større bevissthet rundt viktigheten av å prioritere utviklingsarbeid og om hvordan man kjører gode prosesser og hvorfor. Videre ser det ut til at eierne opplever at ledernivået alltid har sett viktigheten av å lede et utviklingsarbeid, men at det har vært en dreining fra å se gjennomføringen av utviklingsarbeid som utfordrende, til at det i dag har blitt normalen.

Blant sitatene fra PPT er de tydelige på at de ser større avtrykk i de skolene der SePU har vært tett på, enn for øvrig. Dette kan gjelde Ibestad kommune, der SePU har vært i partnerskap med kommunen de to siste årene i forbindelse med oppfølgingsordningen. Der har SePU hatt mulighet og kapasitet til å følge opp skoleledelsen og lærerne mer direkte enn i «Kompetanseløftet Sør-Troms». På Ibestad har SePU sammen med Bro og Vigdis Refsahl, ledet kompetanseutviklingen på skolen med fagdager direkte rettet mot lærerne, observasjoner i klasserom, veiledning av lærere og leseveiledere osv. I «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har SePU i hovedsak støttet eier- og ledernivået med mål om at skolelederne selv har tatt ansvar for den skolebaserte kompetanseutviklingen, ved hjelp av støtteordninger som prosjektplaner, faglig påfyll på fagdager, kompetansepakker, digitalt verktøy for pedagogisk analyse osv.

6.2 Kapasitetsbygging og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap

De sitatene som passer innenfor kategorien «kapasitetsbygging og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap» er gjengitt i tabellen på neste side.

Informantgruppe	Beskrivelser av avtrykk
Skoleledere	Lærerne er kanskje blitt mer profesjonelle og klare for oppgaven som lærer.
	Struktur med jobbing i læringsgrupper/faggrupper er godt etablert.
	Gjennom profesjonelle læringsfellesskap reflektere og videreutvikler lærerne sin praksis (siden 2010).
	Tettere samarbeid med PPT, men skulle ønske PPT var ennå tettere på i f.eks veiledning.
	Større grad av samarbeid, større fokus på å reflektere sammen, stille flere spørsmål rundt valg av prosesser rundt elever.
Skoleeier	Robuste strukturer på skolenivå, eiernivå for å jobbe videre med utviklingsarbeid
	Deling av praksis er blitt godt etablert gjennom samarbeidet med SePU
	Tankegangen på skolene har endret seg
	Samarbeid med PPT er blitt veldig bra
	Ser større grad av deling blant lærere og skoleledere
	Det er blitt vanlig å jobbe med kompetanseutvikling
	Det største løftet er at PPT er blitt en del av kommunesamarbeidet
PPT	PPT ser at det jobbes mere likt ute i skolene, felles fokus og felles mål

Det var flere av sitatene som passet godt innen denne kategorien. For å oppsummer kan vi si at skoleledernes svar i nettskjemaet gir inntrykk av at «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har satt flere avtrykk. Det kan tyde på at flere skoler har fått en god struktur på profesjonsfellesskapet blant lærerne, både i læringsgruppene og faggruppene. Prosessene i profesjonsfellesskapet ser ut til å ha større fokus på å reflektere sammen og stille flere spørsmål rundt pedagogiske valg omkring elevene. Det stilles også spørsmål fra skolelederne om lærerne kanskje har blitt tryggere i sin lærerrolle og mer profesjonelle gjennom «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Skolelederne opplever også at samarbeidet med PPT har blitt tettere, men at de har et ønske om at det skal bli enda tettere i forbindelse med eksempelvis veiledning.

Skoleeiernivået deler skoleledernes oppfatning om at samarbeidet med PPT har blitt veldig bra og at PPT har blitt en del av kommunesamarbeidet. Videre bekrefter også skoleeierne at man har fått robuste strukturer både på skole- og eiernivå, som vil være en støtte for videre

utviklingsarbeid. Skoleeierne opplever at det har blitt vanlig å jobbe med kompetanseutvikling, at delingskulturen blant lærere og skoleledere har blitt bedre, at tankegangen i skolene har endret seg og at deling av praksis har blitt godt etablert gjennom samarbeidet med SePU.

PPT skriver at de ser at skolene jobber mer likt, at de har felles fokus og felles mål.

6.3 Bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis

En av strategiene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har vært bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis. De sitatene som ble skrevet i nettskjemaet og som passer inn i denne kategorien presenteres i tabellen under.

Informantgruppe	Beskrivelser av avtrykk
Skoleledere	Fått en annen bevissthet når det gjelder data og bruken av dette.
	Vi er blitt flinkere til å ta et steg tilbake og se på dataene vi har. Vi må forholde seg til data
	Fokus på å bruke resultatene i undersøkelsene til å styrke det som er bra
	Vi har brukt datagrunnlag for å utforme didaktiske planer for arbeid i skolen, ut ifra læringsmål.
	Vi har sett en positiv effekt av å ansvarliggjøre elevene rundt spørreundersøkelsen, og at de ser verdien i måten vi arbeider med dette på.
	Vi har brukt datagrunnlag for å kartlegge relasjoner mellom lærere og elever, og ta i bruk ulike strategier for å forbedre dette.
	Det oppleves at både ledere og ansatte er flinkere til å innta et fugleperspektiv rundt saker, større fokus på å forstå og evaluere problemene slik at man bedre kan sette inn riktige tiltak.
	Pedagogisk verktøy er blitt en arbeidsmåte som oppleves som nyttig
	Pedagogisk analyse har gitt oss et verktøy, men har nok ikke fått satt seg ordentlig ennå
	Skoleeier
Bevissthet rundt at kvantitative data kan være vanskelig å analysere	
Elementer av pedagogisk analyse har satt seg	

PPT	Økt kompetanse på kartlegging og tolkning av kartleggingsresultater
	Spor av pedagogisk analyse i praktisk arbeid ute på enhetene. Særlig knyttet til klasse/systemnivå. De bruker tankegangen mer enn de buker nettressursen

Når det gjelder bruk av data kan det se ut til at både skoleledere, skoleeiere og PPT-tjenesten er samstemte i at skolen har en økt bevissthet om viktigheten av å bruke data og en bedre kompetanse i å analysere og forstå data, enn de hadde tidligere. Skolelederne skriver at både lærere og ledere bruker data mer aktivt i forkant av at tiltak iverksettes. Skoleeierne skriver at det henvises mer til data enn før, men er også bevisste på at data kan være vanskelig å analysere. PPT skriver at de opplever at lærerne har blitt bedre på både å kartlegge og å tolke resultatene.

I forbindelse med pedagogisk analyse, kan det se ut til at verktøyet har bidratt til at skolene har blitt mer opptatt av å analysere og undersøke hvorfor situasjoner er som de er, før tiltak iverksettes. Men alle tre informantgruppene er tydelige på at pedagogisk analyse som arbeidsform ikke har blitt ordentlig implementert enda, slik at den har satt seg, men det finnes tydelige spor. Lærerne opplever pedagogisk analyse som nyttig.

6.4 Forskningsinformert pedagogisk praksis

Den siste strategien i koherensmodellen til «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er forskningsinformert pedagogisk praksis. Det var bare 4 av sitatene fra nettskjemaet som passet inn i denne kategorien.

Informantgruppe	Beskrivelser av avtrykk
Skoleledere	Lærere er blitt mer forskningsfokusert
	Lærerne har reflektert over hva målet er med undervisningen.
Skoleeier	Når lærere lager undervisningsopplegg, så er det med eleven i tankene.
PPT	Ansatte har fått utviklet et bedre begrepsapparat

Blant skolelederne kan det se ut til at de opplever at lærerne har blitt mer reflekterte og mer forskningsfokuserede i sin pedagogiske praksis. Skoleeierne skriver at lærerne har elevene mer

i fokus når de lager undervisningsopplegg, noe som frontes i den forskningsinformerte kunnskapen. PPT opplever at de ansatte har utviklet et bedre begrepsapparat i løpet av «Kompetanseutvikling Sør-Troms».

7. Drøfting av resultater

I dette kapittelet velger vi å drøfte resultatene først i lys av pandemien som vi har vært gjennom for deretter å peke på veien videre, når regionen Sør-Troms skal starte sitt arbeid med Kompetanseløftet.

7.1 Refleksjoner i lys av korona-betinget nedstenging

Den første spørreundersøkelsen ble gjennomført høsten 2019 og den andre høsten 2021. Mellom de to måletidspunktene har skolene vært gjennom flere perioder med hjemmeundervisning og restriksjoner grunnet koronapandemien. At nedstengingen har hatt en negativ effekt på elevenes læring og trivsel, både globalt og også i Norge, har forskning allerede vist (f.eks. Mælan, Gustavsen, Stranger-Johannessen & Nordahl, 2021). Dermed anser vi det som hensiktsmessig å reflektere over og drøfte resultatene fra Sør-Troms i lys av samfunnets koronarelaterte nedstenging.

Før vi ser på noen av resultatene fra T2 i Sør-Troms, skal vi tegne et mer generelt situasjonsbilde og presentere noe av den allerede gjennomførte forskningen på konsekvensene av koronatiltakene i skolene. For selv om hver skole har hatt sine spesifikke utfordringer og det finnes forskjeller mellom skoler på steder med høyt versus lavt smittetrykk, så har de nasjonale føringene under store deler av pandemien ført til at alle vil kunne kjenne seg igjen i (deler av) beskrivelsene. En slik gjennomgang vil dermed være interessant og relevant for Sør-Troms, og vil bidra til å sette resultatene i et videre perspektiv.

7.1.1 Hva sier forskningen om pandemien?

Den 13. mars 2020 ble alle skolene i Norge stengt på kort varsel og tiltaket ble begrunnet som et smittevernstiltak. Den første nedstengningen varte i tre måneder og markerte begynnelsen på en lengre tid med inngripende forandringer: Helt fram til februar 2022 har skolene grunnet pandemien måttet håndtere ulike tiltak som for eksempel klassereduksjoner i kohorter, økt digital undervisning, avlysning av ulike kroppsøvingsaktiviteter, undervisning i mindre grupper på tvers av klasser, omdisponering av ressurser og bruk av ufaglærte vikarer grunnet sykdom hos lærerne (Udir, 2021). I tillegg kom eksamensavlysninger som rokket ved etablerte evalueringsstrukturer. Dette førte også til en diskusjon omkring standpunkt- og

eksamenskarakter. Tiltakene som regulerte skolehverdagen ble gjerne underordnet trafikklysmodellen som signaliserte ulike grader av beredskap.

Under pandemien har skolerammene for alle skolene blitt stadig utfordret, og mer eller mindre inngripende tilpasninger har kontinuerlig blitt iverksatt på kort varsel, noe som har ført til en stor grad av uforutsigbarhet. Dette har vært utfordrende for skoleledelsen og lærerne, og ikke minst for elevene og deres foreldre. Nasjonalt ble det uttrykt stor bekymring for konsekvensene på elevenes læring og trivsel, og det samme gjelder internasjonalt (Bender 2020; Brooks et al., 2020; DeArmond et al., 2021; Gill et al., 2020; Gross 2020; Hyun-Sook, 2021; Kutza & Cornell, 2021; Wang et al., 2020; Wistoft et al., 2020).

Selv om den nasjonale nedstengingen ble gjennomført våren 2020, var også skolene vinteren 2021 preget av midlertidige nedstengninger og tidvis rødt tiltaksnivå. 25 % av grunnskolene opplevde å måtte stenge helt eller delvis minst én gang i perioden 4. januar til 15. mars. Grunnen til nedstengingen i denne perioden skyldtes et høyt smittetrykk (Utdanningsdirektoratet, 2021). I perioden mellom gjenåpningen i mai 2020 og februar 2022 skolene var det også strenge krav om at elever og ansatte ikke skulle møte på skolen dersom de hadde lette luftveisinfeksjoner. Denne restriksjonen førte til høyt fravær både blant elever og lærere. Den nasjonale statistikken viser at 16 % av elevene i grunnskolen hadde minst én fraværsdag i en tilfeldig uke vinteren 2021 (uke 10, 8.–12. mars). Det er en økning på nesten 40 prosent sammenlignet med en tilfeldig uke høsten 2020 (uke 39, 21.–25. september). 46 prosent av fraværet vinteren 2021 var koronarelatert (Utdanningsdirektoratet, 2021).

For at forskere kunne skape et kunnskapsbasert grunnlag for å forstå de mulige konsekvensene av koronapandemien, ble det sett som hensiktsmessig å se på forskning fra lignende situasjoner. Tidligere studier av midlertidige nedstenging av skole grunnet pandemier (f.eks. svineinfluensa H1N1), samfunnsmessige kriser (f.eks. terrorangrepet 9/11) eller miljøfarer som jordskjelv, viser at bekymringene for elevenes læring og trivsel i situasjoner som rokker ved velkjente rutiner og trygghet, er velbegrunnede. Disse studiene peker på at slike situasjoner kan ha negative konsekvenser på elevenes trivsel og påvirke deres utvikling (Stuart et al., 2013; Chitiyo et al., 2016; Azevedo et al., 2020). Brooks et al. (2020) gjennomførte en litteraturgjennomgang av de psykologiske konsekvensene av skolenedstenging, og konkluderer med at “[m]ost reviewed studies reported negative psychological effects including post-traumatic stress symptoms, confusion, and anger” (s. 912). Stressfaktorer her

var bl.a. lengre karantenevarighet, infeksjonsfrykt, frustrasjon, kjedsomhet, utilstrekkelig informasjon, økonomiske tap i familien og stigmatisering (Brooks et al., 2020).

Imidlertid er det ikke mulig å generalisere mellom forskjellige typer samfunnskriser eller mellom forskjellige utdannelsessystemer. Frykt og frustrasjon kan være mindre markant i den norske konteksten der det, på samme måte som de øvrige nordiske landene, er en sterk tradisjon for å arbeide med elevenes trivsel (Einarsdóttir et al., 2015). Allikevel viser danske studier at en stor del av elevene i både desember 2020 og desember 2021 utviste stress-symptomer i form av frykt for selv å bli syke eller at familiemedlemmer skulle bli syke (Qvortrup, 2022; Qvortrup, et al., 2022). Samtidig var flere elever redde for at de ikke hadde lært nok og de følte seg presset med tanke på egen «self efficacy». Omkring 15% var bekymret for foreldrenes arbeidsledighet eller familiens økonomiske situasjon.

Så langt peker studier fra pandemi-perioden på at konsekvensene varierer mellom forskjellige lærings- og trivselsmessige aspekter og at det har gitt ulike utslag for forskjellige grupper av barn, noe vi også ser i Sør-Troms resultatene. Til tross for de her beskrevne generelle funnene som gjelder hele Norge, så har den spesifikke situasjonen i Sør-Troms under COVID 19 ikke bare variert fra kommune til kommune, men også fra skole til skole, i og med at noen kommuner har veldig små enheter med et lavt elevtall, mens andre skoler har flere elever og dermed også flere ansatte.

7.1.2 Noen resultater fra Sør-Troms T2 i lys av relevant forskning

I dette kapittelet skal vi løfte frem noen av resultatene fra Sør-Troms ved å speile dem mot relevant forskning utført på konsekvenser av pandemien på elevenes læring. Selv om flere studier viser at skolene håndterte situasjonen godt, er det allikevel stor sannsynlighet for at pandemien med smittebølger, mutasjoner og plutselige nedstengninger har ført til langvarig slitasje og usikkerhet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Elevenes opplevelse av sin skolesituasjon

I resultatkapitlene finnes det statistisk signifikante forskjeller mellom de to måletidspunktene, spesielt når det gjelder elevenes faglige trivsel. Elevenes nedgang i regionen Sør-Troms speiler til en viss grad en nasjonal tendens. På den nasjonale elevundersøkelsen ser vi også en nedgang i elevenes trivsel fra 2019/20 til 2020/21 på 7. trinn (fra 4,3 til 4,1), mens resultatene på 10. trinn er stabile (4,1). Videre svarte to av tre elever i den nasjonale elevundersøkelsen fra 2021

(Utdanningsdirektoratet, 2022a) at koronapandemien har påvirket skolegangen deres i negativ retning.

Om vi går bak gjennomsnittresultatet på faglig trivsel i regionen Sør-Troms, ser det ut til at det er noen elevgrupper som har vært mer utsatt enn andre. På T2 er det spesielt de lavt-presterende elevene (på nivå 1) som rapporterer om en nedgang i sosial og faglig trivsel. Dette mønsteret er sammenfallende med den forskningen som ble gjort før, under og etter nedstengingsperioden, der man fant at det var særlig de lavest presterende elevene som opplevde skolehverdagen i nedstengingsperioden som betraktelig dårligere enn de høyst presterende elevene (Gustavsén, Stranger-Johannessen & Mælan, 2021). Selv om vi ikke har tall fra Sør-Troms verken på fravær, eller antall dager på gult og rødt nivå, så har også denne regionen vært preget av perioder på gult og grønt nivå, etter nedstengingsperioden.

Videre har kjønnsforskjellen økt fra T1 til T2 der enda flere jenter enn gutter rapporterer at de føler seg sosialt isolerte og ensomme. Når kjønnsfaktoren tas bort ser man at 1,3% flere av elevene føler seg mobbet på det andre måletidspunktet. At tallene har økt, heller enn blitt redusert, kan selvfølgelig ha mange årsaker, men med tanke på forskning om konsekvenser av nedstenging som vi har diskutert tidligere, er det nasjonalt flere elever på 7. trinn som er utsatt for mobbing, ifølge Elevundersøkelsen, enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2022a). En grunn kan være økt nettbruk og nettmobbing, og dermed mindre oppmerksomhet fra de voksne. Klassegruppene har etter pandemien måttet finne tilbake og nydanne sine gode sosiale strukturer og regler, og lærerne har måttet skaffe seg en fornyet innsikt i «alt som har skjedd» elevene imellom under nedstengingen. Disse funnene kan ses i lys av to danske undersøkelser. Den ene studien dokumenterer at elevene trivdes dårligere i juni 2022 enn i april 2021, innenfor alle trivselsdimensjoner (Laursen, Nørmark & Olsen, 2021). Den andre undersøkelsen finner at det er særlig jentene på 6., 7. og 8. trinn som opplever skolen som mest utfordrende (Qvortrup, 2021).

Mens en del av elevene kommuniserer en nedgang i faglig og sosial trivsel i T2 undersøkelsen, så vurderer lærere elevens faglige og sosiale læring likt på T1 og T2. Dette funnet er ikke i samsvar med eksempelvis grunnskolepoengene som har økt i perioden. Videre formidler lærerne en stabil opplevelse av sin egen kompetanse og trivsel. Resultatene viser lite spredning på begge måletidspunktene, noe som indikerer stor enighet. Skoleledere rapporterer fremgang i egen kompetanse, og svarene i T2 viser at ledere er (enda) mer fornøyd med sin egen utvikling enn i T1.

Fra høsten 2019 til høsten 2021 opplever elevene at undervisningskvaliteten har blitt noe dårligere innenfor feedback, matematikkundervisningen og norskundervisningen. Når det gjelder nedgangen i feedback, lærernes vurderingspraksis, finner vi det samme mønsteret i den nasjonale Elevundersøkelsen, der elevene på 7. trinn opplever lærernes vurderingspraksis som dårligere i 2021 enn de gjorde i 2019. I SePUs spørreundersøkelse fremkommer det at det er elever på nivå 1 (de lavest presterende) som rapporterer at de opplever at de får mest «feedback», mens elever på nivå 3 og jentene opplever at de får mindre. I forskningen av elevenes opplevelse av den første nedstengingen (Mælan et al., 2021) ble det funnet at, til tross for at alle elevene foretrakk skoleundervisning fremfor hjemmeundervisning, viste resultatene, spesielt til de lavpresterende elevene, en nedgang i egen mestringsforventning og en nedgang i muntlige tilbakemeldinger fra lærerne (s. 17).

Det er videre noen statistisk signifikante forskjeller i kontaktlærernes vurdering av elevens skolefaglige og sosial kompetanse det er verdt å reflektere over. Blant annet gjelder det læreres vurderinger av elevgruppene «elever med ADHD-diagnose» sammenliknet med elevgruppen som ikke har noen vansker, verken faglig eller sosialt. Det ser ut til at forskjellen mellom hvordan lærerne vurderer disse elevgruppene både i de skolefaglige prestasjonene i norsk og engelsk, og innenfor «empati og rettferdighet» har blitt statistisk signifikant mindre. At dette skjer samtidig med lange perioder av skolestenging er interessant, siden mye av den kjente klasseroms-problematikken har, grunnet hjemmeundervisning, falt bort. At lærerne vurderer elever med ADHD-diagnose og elever uten vansker mer likt i T2 kan allikevel ha flere grunner. Kanskje kommer den individuelle eleven mer frem i digital undervisning og hans empati og rettferdighetsfølelser blir tydeligere uten de andre elevs samspill i klasserommet? Eller kanskje er det slik at læreren evner å forholde seg til eleven på en mer tilpasset måte, for eksempel? Uansett hvordan det tolkes, er det en positiv utvikling vi bør stoppe opp og tenke over for å kunne videreføre den gode tendensen også i en normalisert skolehverdag, og da spesielt med tanke på Kompetanseløftet.

Lærerne og skoleledernes opplevelse av skolesituasjonen

I lærerevurderingene av undervisningskvalitet eller samarbeid om undervisningen, samarbeid om elevene, samarbeid med PPT og pedagogisk samarbeid, er det ingen statistisk signifikante forskjeller fra 2019 til 2021. Skal vi tolke det som et negativt resultat, forstått som at det ikke har skjedd noe i regionen disse årene? Det er mange faktorer som spiller inn på resultater. Den ene faktoren er gjennomføringsevnen på den enkelte skole. I følge Fullan (1992), skyldes 75

% av resultatet av et forbedringsarbeid den faktiske gjennomføringen, mens 25 % skyldes selve ideen eller tiltaket, som her kan sies å være strategiene og prosjektplanene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms». I kapittel 1 har vi presentert alle prosjektplaner og strategiene som er anvendt er beskrevet i kapittel 2, men vi har ingen data på hvordan den enkelte skole i Sør-Troms har gjennomført forbedringsarbeidet i perioden. Selv om det har vært tydelige føringer fra prosjektstyringsgruppen og at alle fag- og nettverkssamlinger har vært gjennomført etter planen, også under pandemien, vet vi allikevel ingenting om den skolebaserte kompetanseutviklingen på den enkelte skole. Vi har heller ikke data på hvordan eiernivået har støttet og fulgt opp sine skoleledere i perioden.

En annen faktor som kan bidra til å påvirke resultatene kan være utfordringer i forbindelse med pandemien. Om vi ser på forskning fra pandemien, vises det til at to år med unntakstilstand har utfordret skolelederes planlegging for utvikling og endring. Videre løftes manglende tid til utviklingsarbeid opp som en utfordring, både blant lærere og skoleledere (Dehlin, Jones, Dons & Klev, 2022). Det kan også være at vi gjennom spørreundersøkelsen ikke har fått målt de områdene som faktisk har utviklet seg hos lærerne. I forbindelse med nettskjemaet om hvilke avtrykk skoleeiere, skoleleder og PPT ser, så sier de at de ser at lærerne har blitt mer analytiske i sitt arbeid gjennom at de bruker data mer enn tidligere og er opptatt av å analysere før de iverksetter tiltak. Videre mener ledere at lærere bruker mer forskning enn før, de har fått et bedre begrepsapparat og i undervisningsplanleggingen er elevenes læring mer i fokus enn den har vært tidligere. Dette er områder spørreundersøkelsen ikke avdekker, men som altså kom frem i nettskjema besvarelsen fra skoleeiere, skoleledere og PPT.

I «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er det resultatene hos skolelederne som viser størst forbedringer. Skoleledere rapporterer fremgang både i det pedagogiske samarbeidet, i hvordan de observerer og veileder sine lærere, hvordan de støtter lærerne sine og ikke minst at de er mer tilfredse med egen arbeidssituasjon. I tillegg bruker de mer tid på pedagogiske oppgaver og kartleggingsresultater. Og dette er til tross for at de har stått i en utfordrende situasjon gjennom pandemien. Det er kanskje ikke så rart at det er nettopp på ledernivået at «Kompetanseutvikling Sør-Troms» har fått best resultater, i og med at det er dette nivået som har fått mest støtte, sammen med eierne og PPT i prosjektperioden.

7.2 Hvordan bruke resultatene inn mot Kompetanseløftet?

Regionen Sør-Troms skal fra høsten 2023 inn i et samarbeid med Universitetet i Tromsø der de søker om midler til gjennomføring av kompetanseløftet. I dette kapitlet vil vi derfor først beskrive hva kompetanseløftet er, før vi ser resultatene fra spørreundersøkelsen i lys av inkluderingsbegrepet som står sentralt i kunnskapsløftet. Hensikten er at dette kapitlet kan være til hjelp i det videre arbeidet inn mot kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende fellesskap.

7.2.1 Hva er kompetanseløftet?

Kompetanseløftet skal være et varig løft av kunnskap og kompetanse på det spesialpedagogiske feltet i barnehage, skole og SFO. Kompetanseløftet har sin bakgrunn i stortingsmeldingen «Tett på – inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Kompetanseløftet har som mål å «bidra til at alle kommuner og fylkeskommuner har tilstrekkelig kompetanse tett på barna for å kunne forebygge, fange opp og gi et tilpasset pedagogisk tilbud til alle, inkludert barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging» (Utdanningsdirektoratet, 2022b, para. 1). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis ble tatt i bruk i 2021 (Wendelborg et al., 2022).

Kompetansen for en inkluderende praksis for alle elever skal bygges kollektivt, og det kan søkes ulike typer midler. For det første kan det søkes om midler for å bygge en grunnleggende kompetanse i personalet (uten studiepoeng). Videre kan eiere søke om midler for å tilrettelegge videreutdanning i spesialpedagogikk for enkelte lærere (med studiepoeng). I perioden frem til 2025 vil det vurderes om det er nødvendig med ytterlige videreutdanningstilbud for alle deler av støttesystemet rundt eleven (Utdanningsdirektoratet, 2022b; Wendelborg et al., 2022).

Hovedmålet med kompetanseløftet er å få til et godt og tett samarbeid av hele laget rundt eleven slik at alle barn, uavhengig av sine forutsetninger, får mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel. Det forutsetter tilpassete og inkluderende tilbud i barnehager og skoler. Konsekvensen av inkluderingstanken er at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet må ses i sammenheng.

I sin første delrapport av Kompetanseløftet fant forskere fra NTNU (Wendelborg et al. 2022) at skoler og kommuner som har tatt i bruk Kompetanseløftet gjerne knytter arbeidet til allerede etablerte fora fra dekom og rekomp ordningene. Forskerne rapporterer også at

Kompetanseløftet fortsatt befinner seg på systemnivå og at laget rundt eleven ikke har fått komme på banen enda (Wendelborg et al.2022). Det er viktig at forventningene til både UH sektoren og Statped avklares i begynnelsen av arbeidet med kompetanseløftet, og at kommunen får klarhet i hvilke av oppgavene, som før lå i Statped, de skal overta.

7.2.2 Resultatene sett i lys av inkludering og arbeidet videre i kompetanseløftet

I «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» står inkluderingsbegrepet sentralt. Prinsippet om inkludering er nedfelt i Opplæringsloven §1-1, i ulike bestemmelser i opplæringsloven, i forskrift til opplæringsloven og i læreplanverket for Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen (LK20). I tillegg er barn og unges rett til en inkluderende utdanning nedfelt i Barnekonvensjonen og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Inkluderingsbegrepet er altså nedfelt i både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter. For å realisere inkludering er det viktig at vi har en forståelse av hva det innebærer i praksis. Det fins ulike beskrivelser av hvordan vi skal forstå inkludering.

En tilnærming til inkluderingsbegrepet er å forstå inkludering med mål om at alle elever skal ha en meningsfull deltakelse og tilhørighet i et fellesskap sammen med andre i skolen. I dette fellesskapet med andre skal elevene tilegne seg både faglig og sosial læring og utvikle en trygg identitet (Nordahl & Overland, 2021). Qvortrup (2012) argumenterer for en tredeling av inkluderingsbegrepet:

- Faglig/pedagogisk inkludering (deltakelse i faglige/pedagogiske aktiviteter med et faktisk og tilfredsstillende læringsutbytte).
- Sosial inkludering (deltakelse i fellesskapet sammen med andre).
- Psykisk inkludering (barn og unge opplever at de er inkludert).

Denne forståelsen understreker at inkludering omhandler alle elever i skolen, og ikke bare de elevene som er innenfor det spesialpedagogiske opplæringstilbudet. Videre argumenterer tredelingen for at inkludering handler om mer enn elevens passive og aktive deltakelse i faglige og sosiale fellesskap, det omfatter også et aktørperspektiv der man må undersøke om eleven opplever seg som en del av fellesskapet (Nordahl & Overland, 2021).

Begrepet fellesskap er det videre en god grunn til å drøfte. I skolen eksisterer det ulike former for fellesskap. Selv om en elev er inkludert i ett fellesskap, betyr ikke det nødvendigvis at eleven er inkludert i de andre fellesskapene i skolen. Det er derfor mulig å være inkludert i ette eller flere fellesskap, uten å være inkludert i alle. I litteraturen skilles det mellom former for fellesskap i skolen (Nordahl & Overland, 2021; Qvortrup, 2012):

- Formelle voksenstyrte læringsfellesskap (eksempelvis undervisning)
- Voksen–elev-fellesskap (interpersonlige fellesskap)
- Elev–elev-fellesskap (interpersonlige fellesskap mellom jevnaldrende)

Fravær av ulike typer av inkludering i fellesskapene vil ofte innebære en form for eksklusjon, men forholdet mellom inkludering og eksklusjon kan være utfordrende på de ulike skolearenaene. Om en elev er for opptatt av den sosiale statusen og vennefellesskapet, kan det svekke deltakelse i det faglige læringsfellesskapet. Motsatt kan en for sterk deltakelse i det faglige læringsfellesskapet, kunne gå ut over den sosiale inkluderingen i elevfellesskapet. Det kan også være utfordrende å finne balansen mellom inkludering i lærer-elev-fellesskapet og elev-elev-fellesskapet. Disse utfordringene åpner opp for spørsmål knyttet til om noen fellesskap er viktigere enn andre eller om alle former for inkludering må være gjennomført og opplevd før inkluderingsinnsatsen er vellykket (Nordahl & Overland, 2021).

De ulike inkluderingsperspektivene kan oppsummeres i en tabell (Nordahl & Overland, 2021):

	Faglig inkludering	Sosial inkludering	Personlig (opplevd) inkludering
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap (undervisning)	Reelt læringsutbytte i skolens fag	Demokratisk deltakelse i klasser	Autentisk mestring i skolens fag
Voksen - elev fellesskap	Medvirkning i undervisning og læring	Bli sett og hørt av lærer	Positiv og støttende relasjon til lærere
Elev – elev fellesskap	Undervisning og læring sammen med medelever	Deltakelse i felles sosiale aktiviteter	Trivsel og vennskap

Denne operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet kan knyttes til forståelse av at det er skolen og de ansatte som må tilpasse seg og ta hensyn til variasjonen i elevgruppen. Det er bare på denne måten at alle elever i skolen kan oppleve å være (Persson & Persson, 2012). Det

sentrale i denne forståelsen er at man ikke skal ha fokus på elevenes problemer og individuelle vansker, men hvordan skolen kan møte alle elever på en best mulig måte (Haug, 2017).

I SePUs spørreundersøkelse er det noen av fokusområdene som kan anvendes for å få informasjon om de ulike inkluderingsperspektivene:

	Faglig inkludering	Sosial inkludering	Personlig (opplevd) inkludering
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap (undervisning)	Skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter L	Sosiale ferdigheter L	Fokusområder om undervisningen E
Voksen - elev fellesskap	Motivasjon og arbeidsinnsats L	Støtte og interesse fra lærer E	Relasjon mellom lærer og elev – E Støtte og interesse fra lærer E
Elev – elev fellesskap	Relasjon mellom elever – læringskultur E	Relasjon mellom elever – sosialt miljø E	Sosial trivsel og sosial isolasjon E

L står for lærervurdert variabel og E står for elevvurdert variabel

Vi skal nå se nærmere på resultatene til Sør-Troms innenfor de tre ulike inkluderingsperspektivene.

Faglig inkludering

Resultatene fra de to spørreundersøkelsene viser at det ikke er alle elevgrupper som er like godt faglig inkludert i de voksenstyrte læringsfellesskapene, som vi kan undersøke gjennom fokusområdene «skolefaglige prestasjoner» og «grunnleggende ferdigheter». Gjennom resultatkapitlet ser vi at kontaktlærerne vurderer jentene høyere enn guttene i norsk, engelsk og lesing, og at størrelsen på kjønnsforskjellene varierer. I matematikk og i regning, er det ingen statistisk signifikante forskjeller i hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters prestasjoner. Det at størrelsen på kjønnsforskjellene er avhengig av fag, finner vi også i flere andre studier (Gustavsen, 2018). Over mange års forskning fra SePUs spørreundersøkelser finner vi at det er størst kjønnsforskjell i lærervurderingene i jentenes favør i norsk og lesing og minst i matematikk og regning (Gustavsen, 2018; Gustavsen & Nordahl, 2021; Nordahl et al., 2021). Videre viser resultatene at det er de elevene som har fagspesifikke vansker, de som mottar grunnleggende norskopplæring og som har et gjennomsnittresultat på lavere enn 3 (faglig nivå 1), som er minst faglig inkludert. Det er stor sannsynlighet for at de som presterer

på faglig nivå 1, som utgjør omlag 14 % av elevene i Sør-Troms, også er inkludert i de andre omtalte gruppene. Det har vi ikke undersøkt i denne studien.

I denne rapporten har vi ikke studert fokusområdet «motivasjon og arbeidsinnsats», derfor kan vi ikke si noe om de resultatene i denne rapporten. Men skolene har selv mulighet til å undersøke resultatene på dette fokusområdet.

Den faglige inkluderingen i jevnalderfellesskapet kan undersøkes blant annet gjennom resultater på fokusområdet «læringskultur». Guttene rapporterer på første måletidspunkt at de opplever læringskulturen litt bedre enn jentene, men denne kjønnsforskjellen er ikke gjeldene på andre måletidspunkt, da det ikke er noen statistisk signifikante forskjeller i jenter og gutters vurdering. Det er heller ingen forskjeller mellom elevene som er kategorisert inn i ulike faglige nivåer, når det gjelder opplevelse av læringskultur. Det vil si at det ikke er noen av de undersøkte elevgruppene i regionen Sør-Troms som ser ut til å ikke være faglig inkludert i elev-elev-fellesskapet, men det vil være viktig for skolene å undersøke egne resultater, for å få et bilde av situasjonen på egen skole. Mest sannsynlig vil det være enkeltelever som opplever å ikke være like godt inkludert i læringskulturen som andre.

Sosial inkludering

Tidligere studier viser at karakterer ikke bare reflekterer elevens faglige kunnskap, men også andre faktorer (Lekholm, 2011; Lekholm & Cliffordson, 2008; Lekholm & Cliffordson, 2009; McMillan, Myran & Workman, 2002) som sosiale ferdigheter (Malecki & Elliott, 2002). Hvordan lærere vurderer elevens skolefaglige prestasjoner korrelerer høyt med hvordan de vurderer elevenes sosiale ferdigheter, og omvendt (Gustavsen, 2018). Denne sammenhengen kan også dokumenteres i denne rapporten, innenfor noen av elevgruppene. På samme måte som at det er guttene som blir vurdert lavere enn jentene i faglig læring og utvikling, er det også de som vurderes lavest i sosiale ferdigheter. Dette indikerer at guttene i regionen Sør-Troms er mindre sosialt inkludert i de formelle voksenstyrte læringsfellesskapene, enn jentene. Det samme mønsteret ser vi i forbindelse med lærernes vurdering av elever på ulike faglige nivå. De som vurderes til å prestere best faglig (faglig nivå 3), vurderes også høyest sosialt, mens de som vurderes til å prestere lavest faglig (nivå 1), vurderes også lavest sosialt. Mønsteret er ikke det samme på elever i ulike vanskegrupper og ulik form for norskopplæring. Der er det elevene med fagspesifikk vanske som blir vurdert lavest på faglig læring og utvikling. Mens når det gjelder sosial læring og utvikling er det elevene med eller uten

atferdsvanske, som blir vurdert lavest. Blant elevene med ulik form for norskopplæring er det ingen statistisk signifikante forskjeller mellom kontaktlæreres vurdering av elevene med grunnleggende og ordinær norskopplæring i «tilpasning til skolens normer» og «selvkontroll». Mens kontaktlærerne vurderer elevene som følger grunnleggende norskopplæring noe lavere innenfor de sosiale ferdighetene «positiv selvhevdelse» og «empati og rettferdighet». Det indikerer at av de ulike elevgruppene vi har undersøkt i denne rapporten, er det guttene, de som presterer på lavest faglig nivå, elever med atferdsvansker og elever som mottar grunnleggende norskopplæring, som er de som er minst sosialt inkludert i de formelle voksenstyrte læringsaktivitetene.

Innenfor voksen-elevfellesskapet kan fokusområdet «relasjon mellom lærer og elev» si noe om den sosiale inkluderingen. Resultatene viser at guttene på småskoletrinnet opplever en dårligere relasjon til læreren sin, enn jentene. Det samme med de lavest presterende elevene på småskoletrinnet (faglig nivå 1). På mellom- og ungdomstrinn er det ingen kjønnsforskjeller i hvordan jenter og gutter vurderer relasjonen til læreren sin, og det er kun statistisk signifikante forskjeller på det andre måletidspunktet, der det er de lavest presterende elevene som vurderer sin relasjon til læreren lavest. Disse resultatene indikerer at det er større utfordringer på småskoletrinnet enn på de høyere trinnene når det gjelder sosial inkludering av gutter og de lavt-presterende elevene.

Den sosiale inkluderingen innenfor jevnalderfellesskapet (elev-elev) kan undersøkes gjennom fokusområdet «sosialt miljø». Dessverre er ikke dette fokusområdet inkludert i denne rapporten, da det var en teknisk feil i gjennomføringen av andre spørreundersøkelsen som gjorde at ikke alle spørsmålene kom opp da elevene skulle gjennomføre. Skolene har derfor bare resultater på dette fokusområdet på første gjennomføring og på noen av spørsmålene på andre gjennomføring. Men dette er et område som man kan innhente data på også gjennom observasjon, elevsamtaler o.l.

Personlig inkludering

Det siste inkluderingsperspektivet er personlig inkludering. Den første arenaen er det voksenstyrte læringsfellesskapet. I spørreskjemaet har vi ulike fokusområder som sier noe om hvordan elevene opplever lærernes undervisningspraksis innenfor områdene «struktur», «feedback», «matematikkundervisningen» og «norskundervisningen». Det interessante i denne evalueringen er at det er jentene som opplever seg minst personlig inkludert i de formelle

voksenstyrte læringsfellesskapene, til tross for at de blir vurdert høyere enn guttene i faglig læring og utvikling. Jentene opplever at strukturen er dårligere, at de får mindre feedback og at matematikkundervisningen er dårligere, enn det guttene gjør. Mens de lavest presterende elevene opplever å få mest feedback av lærerne, opplever de både matematikk og norskundervisningen statistisk signifikant dårligere enn de høyest presterende elevene.

Innenfor voksen-elevfellesskapet har vi elevenes opplevelse av relasjonen til sin lærer. Dette er de samme områdene som vi omtalte under sosial inkludering i voksen-elev-fellesskapet.

Den siste arenaen innenfor personlig inkludering er elev-elev-fellesskapet og her er vi elevenes opplevelse av «trivsel» på 1.-4. trinn og «sosial trivsel» og «sosial isolasjon» på 5.-10. trinn som kan si noe om dette inkluderingsperspektivet. Mens det er guttene som opplever minst personlig inkludering i elev-elev-fellesskapet på småskoletrinnet innen området trivsel, er det jentene på 5.-10. trinn som i høyest grad opplever å være sosialt isolerte. Innen sosial trivsel er det ikke statistisk signifikante kjønnsforskjeller på første måletidspunkt, men en liten forskjell på andre, der jentene opplever at de trives noe dårligere sosialt enn guttene. Det kan dermed se ut at kjønnsforskjellene på den opplevde personlige inkluderingen er noe forskjellig fra småskole til mellom- og ungdomstrinn, der guttene er minst inkludert på småskoletrinnet og jentene på de høyere trinnene. Når det gjelder elevgruppene på ulike faglige nivå, ser det ut til at jo bedre elevene presterer skolefaglig, jo bedre trives de på skolen. Dette mønsteret gjelder fra 1.-10. trinn. Mens innenfor området sosial isolasjon, er det ikke samme sammenheng. Det indikerer at elever på alle faglige nivåer kan oppleve sosial isolasjon.

8. Avslutning

I denne rapporten har vi undersøkt to ulike problemstillinger.

Den første problemstillingen er: *Hvordan har kvalitetsvurderingen og kvalitetsutviklingen i desentralisert ordning for skolene i regionen Sør-Troms vært gjennomført, i samarbeid med SePU?*

I kapittel 2 «Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling» har vi beskrevet de ulike strategiene som er anvendt i kompetanseutvikling «Sør-Troms» og hvordan disse strategiene har blitt støttet gjennom ulike aktiviteter i de årlige prosjektplanene. Vi kan oppsummere kvalitetsvurderingen og kvalitetsutviklingen i regionen Sør-Troms gjennom figuren «Koherens og strategier i Kompetanseutvikling Sør-Troms»:

Koherens og strategier i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»



De *overordnede målsettingene* som har gitt en felles retning de 3,5 årene i partnerskapet mellom SePU og «regionen Sør-Troms» har vært:

Hovedmål:

Økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge.

Effektmål:

- 1) Profesjonelle læringsfellesskap som sikrer faglig og sosial læring for alle barn og elever og stimulerer den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.
- 2) Et godt helhetlig system for en inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skole som bidrar til at barn og får et pedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i skole så tidlig som mulig.
- 3) Læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer krenkelser og mobbing.

For å bygge kapasitet og utvikle profesjonelle læringsfellesskap har SePU anbefalt at alle skoler har satt av minimum 90 minutter annenhver uke til at alle lærere har jobbet i sine læringsgrupper (ca. 5–7 deltakere i hver læringsgruppe med en gruppeleder). Alle skoleeiere, skoleledere og ansatte i PPT-tjenesten har vært organisert i nettverksgrupper. Det har vært en nettverksgruppe på eiernivå som har bestått av en skoleeierrepresentant fra hver av de fem kommunene og PPT-leder, og så har det variert litt fra år til år hvor mange nettverksgrupper det har vært på ledernivå. Ansatte i PPT har vært fordelt på de ulike ledernetverkene. Videre har det vært minimum 2 fagdager for skoleeiere, skoleledere og PPT i semesteret med faglige temaer og arbeid med kompetansepakker. Disse fagdagene er det SePU som har ledet. I tillegg har det vært opplæring av nyansatte i pedagogisk analyse en gang hvert år og opplæring av veiledere og gruppeledere en gang i semesteret.

Når det gjelder bruk av data og pedagogisk analyse for å forbedre praksis, har alle skolene i regionen «Sør-Troms» gjennomført SePU sin spørreundersøkelse to ganger. Den første gjennomføringen var høsten 2019 og den andre høsten 2021. Resultatene fra spørreundersøkelsen har skolene fått tilgang til gjennom en egen digital resultatportal. For å støtte skoleeiere og skoleledere i å analysere og tolke data har det vært gjennomført en fagdag i januar 2020 og en i januar 2022 der resultatene og resultatportalen har vært presentert. I mars 2020 og 2022 ble det også gjennomført skolebesøk der hensikten var å støtte skoleledelsen i hvordan man kan forstå, tolke og analysere data. Videre jobbet alle nettverksgrupper på eier- og ledernivå med kompetansepakken «Ledelse av forbedringsarbeid og bruk av kartleggingsresultater» som støtte ved første gjennomføring og kompetansepakken «Ledelse av systematisk arbeid med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling» for å støtte den andre gjennomføringen. Det andre året i «Kompetanseutvikling Sør-Troms», 2020, ble pedagogisk

analyse som verktøy i kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling introdusert. Hensikten med dette verktøyet er å støtte skolene i å analysere sine data og iverksette forskningsbaserte tiltak på bakgrunn av analysene. Pedagogisk analyse har vært et sentralt verktøy for skolene i alle kompetansepakker siden 2020.

For å støtte skolene i å utvikle en *forskningsinformert pedagogisk praksis* har SePU presentert forskningsinformert kunnskap på alle tidligere omtalte fagdager og nettverkssamlinger. Hvert år har også skolene jobbet med ulike kompetansepakker som har bestått av fagtekster, refleksjonsoppgaver, oppgaver som har handlet om å vurdere egen praksis, observere hverandres praksis og utvikle egen praksis. Det første halvannet året jobbet lærerne med temaene «Læreplanforståelse og fagfornyelsen», det neste året var det «pedagogisk analyse», mens det siste året har skolene selv valgt hvilken kompetansepakke de har lyst til å jobbe med. Det er tre kompetansepakker skolene valgte: «relasjonsbasert klasseledelse», «motivasjon og tro på seg selv», samt «tilbakemeldinger».

Selv om det har vært klare og tydelige prosjektplaner hvert skoleår, så vet vi lite om hvordan den enkelte skoleledelse har ledet den skolebaserte kompetanseutviklingen på egen enhet. Hvor mye tid har de avsatt? Hvor godt har skoleledelsen fulgt opp og støttet arbeidet i læringsgruppene? Hvor lojale har læringsgruppene vært til oppgavene som har vært formulert i kompetansepakkene? I hvilken grad har lærerne prøvd ut noe nytt i egen praksis? Dette er spørsmål denne rapporten ikke kan besvare.

Den andre problemstillingen er: *Hva kjennetegner kvaliteten i skolen på noen utvalgte fokusområder i regionen Sør-Troms?*

I kapittel 4 «Resultatene i kompetanseutvikling Sør-Troms» har vi presentert resultater om elevenes faglige læring både på regionsnivå og skolenivå, samt sett nærmere på hvordan kontaktlærere har vurdert jenter og gutter, elever med og uten vedtak om spesialundervisning, elever som følger grunnleggende og ordinær norskopplæring, elever på ulike faglig nivå og elever på ulike trinn. Videre har vi presentert resultater om undervisningskvalitet og inkluderende læringsmiljø. Her har vi også presentert resultatene på regionsnivå og på skolenivå. Men når det gjelder elevgruppene har vi her avgrenset til å presentere forskjeller og likheter i hvordan jenter og gutter, samt elever på ulike faglige nivåer opplever disse områdene. Til slutt i kapittel 4 har vi presentert resultater relatert til profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Disse områdene er det kun lærere og skoleledere som har besvart. Resultatene

er gjengitt på regionsnivå for begge informantgrupper og kun på skolenivå for lærerbesvarelsene.

I kapittel 5 har vi oppsummert resultatene fra kapittel 4 og sett de i lys av kvalitetsbegrepene resultat kvalitet og prosesskvalitet. Resultatene viser at det har skjedd få endringer på regionsnivå i Sør-Troms fra første gjennomføring av spørreundersøkelsen i 2019 til andre i 2021, både når det gjelder hovedmålet om økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge, og de tre effektmålene. Det kan være ulike grunner til den manglende utviklingen. Den ene forklaringen kan være at det krever lenger tid enn to år for å få utvikling på kommune- og regionsnivå, slik flere andre studier viser (Nordahl et al., 2021; Sunnevåg, 2016). Dette kan støttes av Fullan (2007) som sier at det tar 3 til 5 år før endringer er en fullstendig del av skolenes virksomhet. Mens implementering av en læreplan tar opp mot 10 år. En annen forklaring til de manglende resultatene og at elevene opplever flere sider av skolesituasjonen sin dårligere etter to år, kan relateres til pandemien. Mellom første og andre kartleggingstidspunkt har det vært en periode med total nedstenging i landet og det har vært perioder med ulike nivåer av restriksjoner, avhengig av smittetrykk i de ulike kommunene. Selv om selve nedstengingsperioden var over høsten 2021, var vi fortsatt i en pandemi med restriksjoner. En dansk studie viser at alle trivselsdimensjoner i elevenes vurderinger var lavere i juni 2022 enn i april 2020 (Laurson et al., 2021). En annen dansk studie viser at 31 % av elevene i desember 2021 rapporterte å ha det spesielt utfordrende. Det er en signifikant overvekt av jenter og eldre elever (6., 7. og 8. klasse) i grupper av elever som opplever flest utfordringer (Qvortrup, 2021). De samme mønstrene relatert til elevenes opplevelse av sin skolesituasjon, finner vi i regionen Sør-Troms, og vi finner dem i den nasjonale elevundersøkelsen.

Resultatene viser at det er til dels store forskjeller mellom elevgruppene i Sør-Troms: Jenter og gutter, elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning, elever som følger ordinær og grunnleggende norskopplæring, elever på ulike faglige nivåer, elever med atferdsvansker med og uten ADHD-diagnose, elever med fagspesifikke vansker og elever uten vansker, samt elever på ulike trinn (småskole, mellom- og ungdomstrinn). Forskjellene er både relatert til hvordan de blir vurdert sosialt og faglig (resultatkvalitet) og hvordan de selv opplever undervisningskvaliteten og inkluderende læringsmiljø (prosesskvalitet).

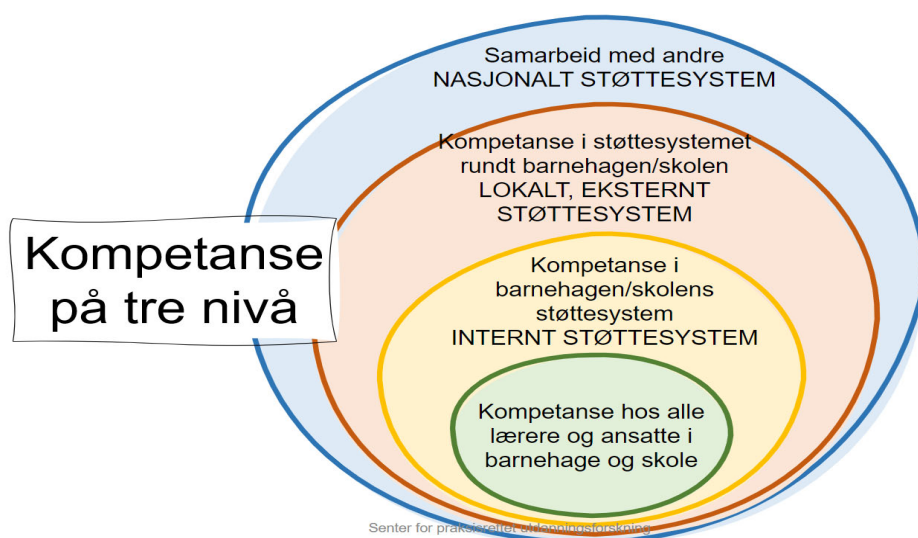
I kapittel 4 og 5 kan vi se at det er til dels store forskjeller mellom skolene i regionen Sør-Troms. Det kan indikere at det er varierende prosess- og resultat kvalitet på skolene i regionen

Sør-Troms. Det er noen skoler som har meget gode resultater og så er det noen skoler som har forholdsvis svake resultater. Variasjon i resultater mellom skoler ser vi også at det er i andre prosjekter (Gustavsen & Johansen, 2022; Nordahl et al., 2021). Videre er det skoler der mange elever opplever at de er inkludert i de ulike inkluderingsperspektivene på ulike arenaene, mens det også er skoler der mange elever ikke opplever at de er like godt inkludert. I Stortingsmelding 6 (2019-2020) står det blant annet at praksis ikke henger sammen med regelverket alle steder og at det dermed eksisterer store kvalitetsforskjeller mellom skolene i Norge. De forskjellene vi finner mellom skolene i Sør-Troms kan godt henge sammen med ulik kvalitet på praksis, selv om vi ikke har undersøkt dette spesifikt i denne rapporten.

8.1 Implikasjoner for vegen videre i kompetanseløftet

Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skole og for å møte kvalitetsforskjellene som finnes mellom skolene (Kunnskapsdepartementet, 2018; Meld. St. 21 (2016–2017), 2017). Det blir derfor viktig å fortsette kvalitetsutviklingen fremover i regionen Sør-Troms, både på ansattnivå, på ledernivå og på eiernivå. Et virkemiddel som fremmes i Stortingsmelding 6 (2019-2020) for å redusere forskjellene som er innad i den enkelte skole og mellom skolene, er å identifisere hva slags kompetanse det er behov for å tilrettelegge for en kompetanseutvikling. Dette er viktige føringer for kommunene og skolene i kompetanseutvikling Sør-Troms å ta med seg videre når de nå skal gå inn i kompetanseløftet.

Modellen under illustrerer kompetanse på 3 nivåer:



Denne modellen skal illustrere at det er en viss minimumskompetanse som alle lærere i skolen skal ha tilknyttet både normalutvikling og relatert til elever med særskilte behov. I forskningslitteraturen fremmes særlig fire kjernekompetanser hos lærere som alle bør ha: Relasjonskompetanse, fag- og fagdidaktisk kompetanse, samt kompetanse til å lede elevenes læring (klasseledelse). Det er ikke nok å ha bare en eller flere av disse kompetanseområdene, men alle (Nordenbo, 2008). Utdanningsmyndighetene forventer, i tillegg til god kvalitet på den pedagogiske praksisen, at lærere skal dele kunnskap med andre og ha vilje og evne til selv å reflektere over og forbedre egen undervisning (Helstad, 2018). Dette er i tråd med et av kjennetegnene på profesjonelle læringsfellesskap, som sier at en forutsetning for effektive profesjonelle læringsfellesskap er at engasjementet til lærerne ikke begrenses til refleksjon og felles intensjoner, men en felles forståelse av at forbedring av resultater forutsetter endring av praksis (Dufour & Marzano, 2011). Et annet kjennetegn ved sterke profesjonelle læringsfellesskap er at alle lærere har et felles forpliktende ansvar for alle elevene ved skolen, også de man ikke selv underviser (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). I regionen Sør-Troms finner vi at det er store forskjeller mellom skolene i hvordan lærerne samarbeider om undervisningen og om elevene.

På det andre nivået i den enkelte skole skal det finnes spesifikk kompetanse hos noen lærere og eventuelt spesialpedagoger som det ikke kan forventes at alle har. Disse fagpersonene som har en noe høyere og mer spesifikk kompetanse enn andre ansatte er en helt avgjørende del av støttesystemet, både for de ansatte og lærerne, men også for barna og elevene. På det tredje nivået av kompetanse ligger en ekstern veiledningstjeneste som fortrinnsvis vil være PPT og som skal ha en enda mer spesifikk kompetanse. Ut fra resultatene er det mange skoler i regionen som opplever å ha et svært godt samarbeid med PPT, men dette gjelder ikke alle. Det vil derfor være viktig å etablere et godt samarbeid mellom PPT og alle skoler. Ut over samarbeid med PPT vil det også være nødvendig for ansatte i skolen å samarbeide med andre instanser som helsetjenester og barnevern, og disse tjenesten kan også veilede og støtte de ansatte.

For Sør-Troms vil det derfor være viktig å sørge for god kvalitet i alle de tre kompetansenivåene, med et ekstra løft på kvaliteten i de skolene som har lavest kvalitet. For å kunne møte elevenes forutsetninger og behov med gode tiltak er det nødvendig å analysere hva elevenes læringsutfordringer består i. Ved hjelp av pedagogisk analyse vil lærerne kunne analysere om det er faktorer i det ordinære opplæringstilbudet som opprettholder elevenes behov for støtte. Dersom det er slik bør tiltakene som utvikles og iverksettes være rettet mot

det ordinære opplæringstilbudet (Nordahl & Overland, 2021). Det er lærerne som sammen skal komme fram til hvilke tiltak som er hensiktsmessig å gjennomføre på basis av analyse av tilgjengelig informasjon om elevenes læring og anvendelse av forskningsbasert kunnskap. Dersom kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet i skolene er høy, og at flest mulig elever får en tilpasset og likeverdig opplæring i inkluderende fellesskap, vil behovet for støtte og hjelp være mindre (Nordahl, 2018).

Litteraturliste

- Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A. & Geven, K., (2020). *Simulating the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Schooling and Learning Outcomes. A Set of Global Estimates.* Available: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33945/Simulating-the-Potential-Impacts-of-COVID-19-School-Closures-on-Schooling-and-Learning-Outcomes-A-Set-of-Global-Estimates.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bender, L., (2020). *Interim Guidance for COVID-19 Prevention and Control in Schools.* UNICEF
- Berg, B., Nordahl, T., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Sørmoen, K. H. & Overland, T. (2014). *Evaluering av PP-tjenesten i Bergen.* Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences.* New Jersey: Pearson Education Inc.
- Bernhardt, V. L. (2013). *Data analysis for continuous school improvement.* New York: Routledge.
- Bjørnsrud, H. (2015). Skolebasert kompetanseutvikling for læring og utvikling. I H. Bjørnsrud (Red.), *Skolebasert kompetanseutvikling – organisasjonslæring for delingskultur.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*(4), 302-306.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher, 4*(3), 5-16.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537-550. doi: 10.1002/pits.10177
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches.* Los Angeles: Sage.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review, 31*, 767-785.
- Dehlin, E., Jones, M.-A., Dons, C. F. & Klev, R. (2022). Skoler i drift. Hvordan bruke erfaringene med korona til noe positivt. *Bedre skole.*
- Diprete, T. & Jennings, J. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research, 41*(1), 1-15.
- Dufour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Learning of Leaders.* Bloomington: Solution Tree Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N. & Sommersel, H. B. (2017). What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis: Danish Clearinghouse of Educational Research.
- Ekspertgruppe. (2020). *Kunnskapsgrunnlaget - Del 1 av oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.* Hentet fra <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/415/files/2020/09/Kunnskapsgrunnlag-Ekspertgruppe-for-skolebidrag.pdf>
- Elliott, S. N. & Busse, R. T. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention outcomes: The utility of rating scale methods. I R. B. Rutherford, M. M.

- Quinn & S. R. Marthur (Red.), *Handbook of research in behavioral disorders* (s. 123-142). New York: Guildford Press.
- Elliott, S. N., Frey, J. H. & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. I J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Red.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 301-319). New York: The Guildford press.
- EPPI. (2003). A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes.
- EVA. (2021). *Teamsamarbeidet og professionelle læringsfællesskaber. Inspiration til skoleledere*. Hentet fra <https://www.eva.dk/grundskole/teamsamarbejdet-professionelle-laeringsfaellesskaber-inspiration-skoleledere>
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Goodlad, J. I. & Ammons, M. P. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: The McGraw-Hill Companies.
- Gustavsen, A. M. (2018). *Kjønnsforskjeller i sosiale og skolefaglige prestasjoner*. Høgskolen i Innlandet, Hamar. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2493719>
- Gustavsen, A. M. & Gran, L. (2021). Kompetanseutvikling Sør-Troms. Resultater etter første måletidspunkt, T1 *Skriftserien* Elverum.
- Gustavsen, A. M. & Johansen, J. I. (2022). Læringsmiljø og pedagogisk analyse "Lp Vest-Lofoten". Prosjektperiode 2018-2022 *Skriftserien* (Vol. 22): Høgskolen i Innlandet.
- Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Mælan, E. N. (2021). *Slik gikk det med svake og sterke elever i året med koronaskole*. Hentet fra <https://forskersonen.no/meninger-populaerivitenskap-skole-og-utdanning/slik-gikk-det-med-svake-og-sterke-elever-i-aret-med-koronaskole/1847585>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*: Det norske samlaget.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. Los Angeles: Sage.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet: diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Helstad, K. (2018). Ledelse i klasserommet – et læringsperspektiv. *Bedre skole*, 3.
- Helstad, K. & Gunnulfsen, A. E. (2014). Skolebasert kompetanseutvikling. Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Knudsmoen, H., Myhr, L. A., Vigmostad, I., Aasen, A. M., Nordahl, T. & Håland, K. S. (2012). *Det må være rom for begge deler: forskningsarbeid - med rom for alle og blikk for den enkelte* (Vol. nr. 3-2012). Elverum: Høgskolen.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Hentet fra

- [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/ko
mpetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/ko
mpetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/p
dfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/p
dfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf).
- Langfjæran, D., Jøsendal, J. S. & Karlsen, G. Ø. (2009). *Kom nærmere!: sluttrapport fra FOU-prosjektet "Hvordan lykkes som skoleeier? om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte"*. Tønsberg/Oslo: Pricewaterhousecoopers/KS.
- Laursen, L. L., Nørmark, T. & Olsen, C. F. (2021). *Livet har dig også i en krisetid - 21 solstrejfr af mental sundhed i en coronapandemi*: 3P Forlaget ApS.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*.: Center for applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- Lyng, S. T., Borg, E., Fossestøl, K., Hermansen, H., Johannesen, H. S., Lahn, L. C., . . . Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansmodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen*. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål (Vol. 2). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet.
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. doi: 10.1521/scpq.17.1.1.19902
- Meld. St. 21 (2016–2017). (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21, 2016-17). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen. Fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring» Skriftserien (Vol. 24)*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer. Høyt læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*: Liber.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2014). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Qvortrup, A. (2021). Long-term consequences of COVID 19 on students' well-being and values. *In Education in the North*, 28(3), 249-272.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 5, 5-17.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

-
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*.
- Sharratt, L. & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the data*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- St.Meld.6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Sunnevåg, A.-K. (2016). Forbedringsarbeid i danske folkeskoler - en effektstudie med vekt på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. *Paideia*, 7-26.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/>
- Utdanningsforskning.no. (2014). *Forskning på skoleledelse - Tre kunnskapsopsummeringer*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskning-pa-skoleledelse/>
- Aasen, A. M. & Søby, K. E. (2011). "Vi ser at det funker": en kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008-2010 (LP3) (*Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 5, 2011*) (s. 147 s.). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

9. Vedlegg

I dette kapitlet viser vi alle fokusområdene som fremkommer i hvert spørreskjema med antall spørsmål, svarverdiene og alphaverdiene. Alphaverdiene sier noe om reliabiliteten til hvert fokusområde, det vil si hvor gode mål det er. Alle verdier over .70 anses å være reliable.

9.1 Elevskjema 1-4

Elevene på småskoletrinnet blir bedt om å ta stilling til 23 ulike utsagn. Faktoranalysen kom fram til 4 fokusområder. Resultater fra 3 av dem blir presentert i denne rapporten. Tabell 6.1 viser hvilke faktorer, antall spørsmål pr faktor, svarverdier og alphaverdier.

Tabell 61. Oversikt over tema, fokusområder, antall spørsmål, svarverdier og alphaverdier på elevskjema for småskolen.

Tema	Fokusområde	Antall spm	Svarverdier	Alphaverdi
Trivsel	Trivsel	6	Veldig surt smil1, Litt surt2, Litt glad 3, Veldig glad 4	.66
Relasjon	Til lærer	5	Veldig surt smil1, Litt surt2, Litt glad 3, Veldig glad 4	.69
	Til medelever	7	Veldig surt smil1, Litt surt2, Litt glad 3, Veldig glad 4	.79

Reliabilitetsanalysene viser at de tre fokusområdene som presenteres i denne rapporten har alphaverdier på trivsel og relasjon til lærer på .66 og .69, mens alphaverdien på dataene om relasjoner til medelever er noe høyere, .79. De to første ligger rett under 70 og reliabilitetsverdier over 70 betraktes som tilfredsstillende (Cohen mfl. 2018). Ut fra reliabilitetsanalysene kan man si at måleinstrumentet om elevers opplevelse av læringsmiljøet på småskoletrinnet kan betraktes som relativt pålitelig.

9.2 Elevskjema 5-10

Elevene på 5.-10.trinn blir bedt om å ta stilling til 77 ulike utsagn. Faktoranalysen kom fram til 13 fokusområder. Tabell 6.2 viser hvilke faktorer, antall spørsmål pr faktor, svarverdier og alphaverdier.

Tabell 62. Oversikt over tema, fokusområder, antall spørsmål, svarverdier og alphaverdier på elevskjema for 5.-10. trinn.

Tema	Fokusområde	Antall spm.	Verdier	Alphaverdier
Trivsel	Faglig trivsel	6	JA4- ja3- nei2- NEI1	.73
	Sosial trivsel	4	JA4- ja3- nei2- NEI1	.73
Atferd	Undervisnings- og læringshemmende atferd	10	Svært ofte 5 - Ofte 4 - Av og til 3 – Sjelden 2 – Aldri - 1	.84
	Sosial isolasjon	4	Svært ofte 5 - Ofte 4 - Av og til 3 – Sjelden 2 – Aldri - 1	.82
	Utagerende atferd	7	Svært ofte 5 - Ofte 4 - Av og til 3 – Sjelden 2 – Aldri - 1	.70
Relasjon mellom lærer og elev	Støtte og interesse fra lærer	9	Helt enig4- litt enig3- litt uenig2- helt uenig1	.91
Relasjon mellom elevene	Læringskultur	4	Helt enig4- litt enig3- litt uenig2- helt uenig1	.71
	Sosialt miljø	9	Helt enig4- litt enig3- litt uenig2- helt uenig1	.84
Undervisning	Struktur	5	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei, aldri1	.73
	Feedback	5	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei, aldri1	.84
	Matematikk-undervisningen	5	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei, aldri1	.82
	Norsk-undervisningen	5	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei, aldri1	.82
Forventning om mestring	Forventning om mestring	4	Helt enig4- litt enig3- litt uenig2- helt uenig1	.72

Alle reliabilitetsverdier (alpha) er ligger mellom .70 og .84, og dermed tilfredsstillende verdier.

9.3 Kontaktlærerskjema

Kontaktlærerne blir bedt om å vurdere den enkelte elev ut i fra 39 utsagn. Faktoranalysene kom fram til 7 fokusområder. Tabell 6.3 viser hvilke faktorer, antall spørsmål pr faktor, svarverdier og alphaverdier.

Tabell 6.3. Oversikt over tema, fokusområder, antall spørsmål, svarverdier og alphaverdier på kontaktlærerskjemaet.

Tema	Fokusområde	Antall spm	Verdier	Alphaverdier
Sosiale ferdigheter	Tilpasning til skolens normer	10	Aldri/sjelden1- av og til2- ofte3- svært ofte4	.94
	Selvkontroll	9	Aldri/sjelden1- av og til2- ofte3- svært ofte4	.94
	Positiv selvhevdelse	7	Aldri/sjelden1- av og til2- ofte3- svært ofte4	.90
	Empati og rettferdighet	4	Aldri/sjelden1- av og til2- ofte3- svært ofte4	.81
Motivasjon og arbeidsinnsats	Motivasjon og arbeidsinnsats	4	Svært lav1, lav2, middels3, høy4, svært høy5	.95
Skolefaglige prestasjoner	Norsk, matematikk, engelsk	3	1 står for svært lav prestasjon og 6 for svært høy prestasjon	.88
Grunnleggende ferdigheter	Lese, regne	2	1 står for svært lav ferdighet og 6 for svært høy ferdighet	.82

Reliabilitetsanalysen indikerer høy indre konsistens. Alphaverdiene varierer mellom .81 og .96, noe som indikerer at 81-96 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2013).

9.4 Lærerskjema

På lærerskjemaet som alle lærerne ble invitert til å besvare skulle de ta stilling til 52 utsagn. Faktoranalysen kom fram til 12 fokusområder. Resultatene for 10 av disse presenteres i denne rapporten. Tabell 2.5 viser hvilke faktorer, antall spørsmål pr faktor, svarverdier og alphaverdier.

Tabell 6.4. Oversikt over tema, fokusområder, antall spørsmål, svarverdier og alphaverdier på lærerskjemaet.

Tema	Fokusområde	Antall spm	Svarverdier	Alphaverdier
Miljøet i skolen	Samarbeid om undervisningen	4	Passer ikke så bra1- passer nokså bra2- passer bra3- passer meget bra4	.80

	Samarbeid om elevene	4	Passer ikke så bra1- passer nokså bra2- passer bra3- passer meget bra4	.84
Undervisning	Struktur i undervisningen	4	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei,aldri1	.76
	Feedback	4	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei,aldri1	.73
	Utvikling av læringsstrategier	5	Ja,alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei,aldri1	.72
Relasjoner til elevene	Kontakt med elevene	3	Helt enig4 - Litt enig3 -Littuenig2 – Helt uenig1	.71
	Støtte til elevene	6	Helt enig4 - Litt enig3 -Littuenig2 – Helt uenig1	.75
PPT	Samarbeid med PPT	5	Passer ikke så bra1- passer nokså bra2- passer bra3- passer meget bra4	.95
Skoleledelsen	Pedagogisk samarbeid	7	Svært ofte5- ofte4- noen ganger3- sjelden2- Aldri1	.88
	Observasjon og veiledning	3	Svært ofte5- ofte4- noen ganger3- sjelden2- Aldri1	.83

Reliabilitetsanalysene viser at det er gode alphaverdier også på lærerskjemaet, de varierer mellom .71 og .95. Det kan tolkes som at måleinstrumentene er tilfredsstillende i forhold til å måle de ulike temaene.

9.5 Spørreskjema for assistenter og fagarbeider

Assistenter og fagarbeidere blir bedt om å vurdere 27 utsagn. Faktoranalysen kom frem til 6 faktorer. Resultatene fra 3 av disse presenteres i denne rapporten. Tabell 6.5 viser hvilke faktorer, antall spørsmål pr faktor, svarverdier og alphaverdier.

Tabell 6.5. Oversikt over tema, fokusområder, antall spørsmål, svarverdier og alphaverdier på spørreskjemaet for assistenter og fagarbeidere.

Tema	Fokusområde	Antall spm	Verdier	Alphaverdier
Miljøet i skolen	Samarbeid	5	Passer ikke så bra1- passer nokså bra2- passer bra3- passer meget bra4	.82
Relasjoner til elevene	Støtte til og kontakt med elevene	6	Helt enig4, litt enig3, litt uenig2, helt uenig1	.96

Arbeidet med elevene	Arbeidet med elevene	6	Ja, alltid5- ofte4- av og til3- sjelden2- nei, aldri1	.73
----------------------	----------------------	---	---	-----

Reliabilitetsanalysene viser at alphaverdien varierer mellom .79 og .95. Det vil si at data fra alle fokusområdene tilfredsstillende alphasverdiene i forhold til indre konsistens.

9.6 Skolelederskjema

De ansatte i skoleledelsen ble bedt om å ta stilling til 47 utsagn. Faktoranalysen kom frem til 11 fokusområder. Resultatene fra 5 av disse presenteres i denne rapporten. Tabell 6.6 viser hvilke faktorer, antall spørsmål pr faktor, svarverdier og alphaverdier.

Tabell 6.6. Oversikt over tema, fokusområder, antall spørsmål, svarverdier og alphaverdier på skolelederskjemaet.

Tema	Fokusområde	Antall spm	Verdier	Alphaverdier
Skoleledelsens oppgaver - tidsbruk	Tid til kartleggingsresultater	2	Svært lite tid1 – litt tid2 – noe tid3 – mye tid4 – svært mye tid5	.90
Pedagogisk ledelse	Pedagogisk samarbeid	5	Svært ofte5- ofte4- noen ganger3- sjelden2- Aldri1	.70
	Kompetanseheving	3	Svært ofte5- ofte4- noen ganger3- sjelden2- Aldri1	.76
	Observasjon og veiledning	2	Svært ofte5- ofte4- noen ganger3- sjelden2- Aldri1	.68
Skolelederrollen og skoleeierskap	Samarbeid med skoleeier	3	Helt enig4 - Littenig3 - Littuenig2 – Helt uenig1	.83

Reliabilitetsanalysene viser at alphaverdiene varierer mellom .70 og .83, noe som betraktes som tilfredsstillende verdier.

I 2019 inngikk regionen Sør-Troms med kommunene Gratangen, Harstad, Ibestad, Kvæfjord og Tjeldsund partnerskap med Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet, i forbindelse med desentralisert kompetanseutvikling.

Hovedmålet i kompetanseutviklingen er økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge, med tilhørende tre effektmål som omhandler blant annet elevenes læringsmiljø og lærerens pedagogiske praksis. I denne rapporten presenteres de strategiene som har vært anvendt i «Kompetanseutvikling Sør-Troms», i perioden 2019 til 2022, samt resultater fra de to spørreundersøkelsene som har blitt gjennomført høsten 2019 og 2021.

Rapporten besvarer to problemstillinger:

Hvordan har kvalitetsvurderingen og kvalitetsutviklingen i desentralisert ordning for skolene i regionen Sør-Troms vært gjennomført, i samarbeid med SePU?

Hva kjennetegner kvaliteten i skolen på noen utvalgte fokusområder i regionen Sør-Troms? For å besvare den første problemstillingen har vi valgt å beskrive de ulike strategiene, med utgangspunkt i koherensmodellen, som er anvendt i kompetanseutvikling «Sør-Troms» og hvordan disse strategiene har blitt støttet gjennom ulike aktiviteter i de årlige prosjektplanene. Vi vet imidlertid lite om hvordan den enkelte kommune og skoleledelse har fulgt føringene som har ligget i prosjektplanen.

For å besvare den andre problemstillingen har vi i presentert resultater om elevenes faglige læring både på regionsnivå og skolenivå, samt sett nærmere på hvordan kontaktlærere har vurdert jenter og gutter, elever med og uten vedtak om spesialundervisning, elever som følger grunnleggende og ordinær norskopplæring, elever på ulike faglig nivå og elever på ulike trinn. Videre har vi presentert resultater om undervisningskvalitet og inkluderende læringsmiljø. Resultatene viser at det har skjedd få endringer på regionsnivå i Sør-Troms fra første gjennomføring av spørreundersøkelsen i 2019 til andre i 2021, både når det gjelder hovedmålet om økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge, og de tre effektmålene. Det kan være ulike grunner til den manglende utviklingen. Vi finner videre at det er store variasjoner mellom skolene og mellom elevgruppene i regionen.