



Høgskolen
i Innlandet



Ann Margareth Gustavsen og Lillian Gran
Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Kompetanseutvikling Sør-Troms

Resultater etter første måletidspunkt, T1

Skriftserien 5 - 2021



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2021

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 online utgave: 978-82-8380-254-2

Senter for praksisrettet utdanningsforskning

Ann Margareth Gustavsen og Lillian Gran

Evalueringsrapport

«Kompetanseutvikling Sør-Troms»

Resultater etter første måletidspunkt, T1

2021

Innhold

1. INNLEDNING	5
1.1 “KOMPETANSEUTVIKLING SØR-TROMS”	7
1.1.1 <i>Strategiene i “Kompetanseutvikling Sør-Troms”</i>	9
1.1.2 <i>Spørreundersøkelsens plass i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»</i>	11
1.2 IMPLEMENTERING AV FAGFORNYELSEN	15
1.3 SPØRREUNDERSØKELSEN SETT I LYS AV FAGFORNYELSEN	16
1.3.1 <i>Opplæringens verdigrunnlag</i>	16
1.3.2 <i>Prinsipper for læring, utvikling og danning</i>	18
1.3.3 <i>Prinsipper for skolens praksis</i>	20
1.4 OPPSUMMERING	24
2. METODE	25
2.1 UTVALG, GJENNOMFØRING OG ETIKK	25
2.1.1 <i>Utvalg og gjennomføring</i>	25
2.1.2 <i>Etiske overveielser</i>	28
2.2 MÅLEINSTRUMENTER OG STATISTISKE ANALYSER	31
2.3 OVERSIKT OVER ELEVENE I UTVALGET	33
2.3.1 <i>Elevenes lærervurderte faglige nivå</i>	35
3. RESULTATENE I LYS AV FAGFORNYELSEN OG MÅLENE I “KOMPETANSEUTVIKLING SØR TROMS”	38
3.1 ELEVENES SOSIALE OG FAGLIGE LÆRING	38
3.1.1 <i>Skolefaglige prestasjoner</i>	41
3.1.2 <i>Grunnleggende ferdigheter i lesing og regning</i>	47
3.1.3 <i>Sosiale ferdigheter</i>	51
3.1.4 <i>Forventning om mestring</i>	59

3.2	UNDERVISNING OG INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ	62
3.2.1	<i>Trivsel</i>	62
3.2.2	<i>Relasjoner mellom lærerne og elevene</i>	66
3.2.3	<i>Relasjoner mellom elevene</i>	72
3.2.4	<i>Vurdering av lærernes undervisningspraksis</i>	75
3.2.5	<i>Assistentene og fagarbeidernes egen opplevelse av sin praksis</i>	79
3.3	PROFESJONSFELLESKAP OG SKOLEUTVIKLING	80
3.3.1	<i>Lærernes opplevelse av samarbeid</i>	80
3.3.2	<i>Assistentene og fagarbeidernes opplevelse av samarbeid</i>	82
3.3.3	<i>Skoleledelsens opplevelse av samarbeid</i>	83
3.3.4	<i>Tidsbruk, tilfredshet og kompetanse</i>	84
4.	DRØFTING AV RESULTATER I LYS AV MÅLSETTINGENE FOR «KOMPETANSEUTVIKLING SØR-TROMS» OG FAGFORNYELSEN	89
4.1	HOVEDMÅLET OM ØKT SOSIALT OG FAGLIG LÆRINGSUTBYTTE FOR ALLE BARN OG UNGE.	89
4.2	EFFEKT MÅL 1	93
4.3	EFFEKT MÅL 2 OG 3.....	96
4.3.1	<i>Elevenes læringsmiljø og læringsfellesskap</i>	97
4.3.2	<i>Lærernes undervisningspraksis</i>	100
5.	OPPSUMMERING	102
	LITTERATURLISTE	105
6.	VEDLEGG	108
6.1.1	<i>Elevskjema 1-4</i>	108
6.1.2	<i>Elevskjema 5-10</i>	108
6.1.3	<i>Kontaktlærerskjema</i>	109
6.1.4	<i>Lærerskjema</i>	110

6.1.5	<i>Spørreskjema for assistenter og fagarbeider.....</i>	<i>111</i>
6.1.6	<i>Skolelederskjema.....</i>	<i>112</i>

1. Innledning

Fra 2019 ble det innført en ny modell for kompetanseutvikling i norsk skole. De desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling innebærer et samarbeid mellom regioner og Universitets- og høyskolesektoren. Regionen Sør-Troms med kommunene Gratangen, Harstad, Ibestad, Kvæfjord og Tjeldsund, har valgt Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet, som samarbeidspartner. Samarbeidet mellom regionene og U/H-sektoren innebærer gjensidig kompetanseheving og skal bidra til å forbedre kvaliteten både i skolene og lærerutdanningene. Iverksettelsen av ny modell for desentralisert kompetanseutvikling faller sammen med implementering av fagfornyelsen i grunnopplæringen. Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskolen er forankret i Stortingsmelding 21 (2016-2017) og skal bidra til realisering av sektormålene for grunnopplæringen:

- Elevene skal ha et godt og inkluderende læringsmiljø
- Elevene skal mestre grunnleggende ferdigheter og ha god faglig kompetanse
- Flere elever og læringer skal gjennomføre videregående opplæring.

Et inkluderende læringsmiljø kan både knyttes til overordnede målsettinger i ny overordnet del med fokus på deltakelse i samfunnets fellesskap og handlingsplikten som er presisert i opplæringsloven §9.a (Lovdata, 2017, kapittel 9A). På bakgrunn av de nasjonale sektormålene for grunnopplæringen er det utviklet spesifikke regionale mål for «Kompetanseutvikling Sør-Troms»:

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.

SePU har fått i oppdrag fra regionen Sør-Troms om å legge opp til en kompetanseutvikling som vil fremme de regionale målene og styrke analysekompetansen i regionen.

Denne rapporten er den første av to rapporter i «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Rapporten skrives på bakgrunn av resultatene fra den første spørreundersøkelsen¹ i prosjektperioden, som ble gjennomført høsten 2019. 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).

Målet med denne første evalueringsrapporten er å presentere resultatene fra SePUs spørreundersøkelse for regionen Sør-Troms i lys av hovedmålet og effektmålene. Det vil også være hensiktsmessig å koble målformuleringene og resultatene opp mot Fagfornyelsens overordnede del. Resultatene skal være til inspirasjon for hvordan kommunene og skolene kan jobbe videre med analyse og tolkning av egne data. I Stortingsmelding 6 står det: «Det er et overordnet mål å videreutvikle kvaliteten i barnehager og skoler, slik at alle barn og elever får lære, mestre og utvikle seg i inkluderende fellesskap. Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn» (s. 6). For å kunne videreutvikle kvaliteten, 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.

I dette innledningskapitlet vil vi presentere forbedringsarbeidet «Kompetanseutvikling Sør-Troms» i sin helhet og hvordan det er planlagt i dialog mellom SePU og prosjektgruppen. Prosjektgruppen består av en skoleeierrepresentant for hver av de 5 kommunene, representant fra utdanningsforbundet, PPT-leder, to skolelederrepresentanter, regionkontakt Sør-Troms og representant fra SePU. Både strategiene som anvendes i forbedringsarbeidet og spørreundersøkelsens plass vil være sentralt å presentere. Videre vil «Kompetanseutvikling Sør-Troms» ses i lys av implementeringen av fagfornyelsen.

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.

1.1 “Kompetanseutvikling Sør-Troms”

Det eksisterer i dag mye kunnskap om hvilke forutsetninger som skal til for å forbedre kvaliteten i utdanningssystemet. 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 lærere, ledere og veiledere til å forbedre prosess- og resultat kvalitet 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 (M. Fullan, 2014; Paulsen, 2019).

Et helt sentralt prinsipp i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er at forbedringsarbeidet skal være skolebasert. Skolebasert kompetanseutvikling 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 tillegg til lærere og skoleledere, vil også skoleeier og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) være 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 skolens arbeid i prosjektet. De har også en viktig rolle i å gjennomføre nettverkssamarbeid i og mellom kommunene (Langfjæran, Jøsendal & Karlsen, 2009). PPT er også en sentral aktør i forbedringsarbeidet «Kompetanseutvikling Sør-Troms». 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» har PPT ansvar for veiledningen av læringsgruppene fremtidige arbeid med pedagogiske analyse og de er representert i ulike nettverksgrupper, både på eier- og ledernivå. 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).

1.1.1 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 driver arbeidet. Arbeidet innebærer målrettet samhandling, arbeid med kapasitetsbygging både individuelt og kollektivt, klarhet i mål, definering av praksis, åpenhet, overvåking av fremgang og kontinuerlig korreksjon.

Modellen under viser nøkkelkomponentene som inngår i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» i rammeverket for koherens:



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 læringsfellesskap, 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 (Michael Fullan, 2010).

En av strategiene i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» er at deltakerne skal jobbe i profesjonelle læringsfellesskap (PLF). Det er mange ulike tilnæringer til profesjonelle læringsfellesskap, men det alle enes om er at det er elevenes læring som er i fokus. I følge

DuFour og Marzano (2011) kjennetegnes profesjonelle læringsfellesskap 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).

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 Sør-Troms er nettbaserte kompetansepakker det mest omfattende tiltaket for skolebasert kompetanseutvikling. 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.
- 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.

«Kompetanseutvikling Sør-Troms» er en 3-årig strategi. Målsettingene, de profesjonelle læringsfellesskapene, fokuset på forskningsinformert pedagogisk praksis og bruk av data i bred forstand (både kvantitative og kvalitative dataformer) vil være styrende i hele 3-års perioden. I prosjektplanen på neste side synliggjøres de planlagte temaene for kompetansepakkene for de ulike deltakerne for hvert år, i tillegg til når spørreundersøkelsen gjennomføres.

ÅR 1		ÅR 2		ÅR 3	
Semester 1 2019	Semester 2 2020	Semester 3 2020	Semester 4 2021	Semester 5 2021	Semester 6 2022
<i>Eier- og ledernivå</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</i>					
Fra november: Læreplanforståelse og Fagfornyelsen		Pedagogisk analyse		Valgt kompetansepakke	
<i>Spørreundersøkelsen</i>					
T1 – Høsten 2019			T2 – Høsten 2021		

PPT-leder deltar sammen med eiernivået i år 1, mens PPT-ansatte er fordelt i ulike ledergrupper. Fra og med år 2 vil PPT ha veilederfunksjon for ansattgruppene, i tillegg til at de fortsatt deltar på eier- og ledernivå.

Sammen med arbeid i profesjonelle læringsfellesskap og anvendelse av forskningsbasert kunnskap, er også bruk av data en sentral strategi i «Kompetanseutvikling Sør-Troms». I den forbindelse gjennomføres det en egen spørreundersøkelse, utviklet av SePU, to ganger i løpet av prosjektperioden.

1.1.2 Spørreundersøkelsens plass i «Kompetanseutvikling Sør-Troms»

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.» Selv om skolene i Sør-Troms allerede har en del data de kan ta utgangspunkt i, så gjennomføres det en egen spørreundersøkelse som er utarbeidet av SePU. Uansett innhold eller tema, er alltid målet med et forbedringsarbeid i skolen å endre og utvikle lærerens praksis i klasserommet slik at elevene skal oppnå et så godt læringsutbytte som mulig, både faglig og sosialt (Fullan, 2001). Det vil si at et forbedringsarbeid både har fokus på elevenes læring og skolens praksis. Da trenger man to typer av data:

Informasjon om barn og unge sine læringsresultater i bred forstand.



Informasjon om undervisningen og læringsmiljøet i skolen.

Informasjon om undervisningen og læringsmiljøet i skolen på den ene siden og elevenes læring på den andre, kan også ses i lys av Goodlads læreplannivåer. John I. Goodlad (1979) har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat som klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut i fra hvordan de fremtrer. De fem nivåene beskriver veien fra læreplanidéer til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen.



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 fagfornyelsen 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.

Norske skoler har mye kvantitative data som omhandler elevenes faglige læring, eksempelvis nasjonale prøver, lesetester, prøveresultater, standpunktkarakterer, eksamenskarakterer, grunnskolepoeng osv. I SePUs spørreundersøkelse ber vi alle kontaktlærere vurdere elevenes skolefaglige prestasjoner på 1.-10. trinn i fagene norsk, engelsk og matematikk. Skolene mangler kvantitative data om blant annet elevenes sosiale læring og utvikling, som nå har fått en betydelig plass i overordnet del, kapittel 2.1: «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2017). 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). Gjennom SePUs spørreundersøkelse vil skolene få et unikt datamateriale på elevenes sosiale ferdigheter (lærervurdert), som de tidligere ikke har hatt.

Videre har heller ikke norske skoler like mye kvantitative data om undervisningen som utøves eller om elevenes læringsmiljø, som de har om elevenes faglige læring. Noe får man samlet gjennom Elevundersøkelsen, der følgende temaer inngår:

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

Elevundersøkelsen er obligatorisk for 7. og 10. trinn, noe som innebærer at det er mange elever og trinn man ikke får noe informasjon om. SePUs spørreundersøkelse omfatter mange informantgrupper der alle deltakere i hver informantgruppe inviteres til å delta: Elever fra 1.-10. klasse, lærere, assistenter og fagarbeidere, samt skoleledere.

I SePUs spørreundersøkelse vurderer hver enkelt elev sin opplevelse av egen trivsel, relasjoner til lærere og medelever, i tillegg vurderer også 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.

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 3 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 den faktoren som har størst innflytelse på elevenes læring. Når det gjelder skoleledelse, er det er særlig tre kunnskapsoppssummeringer 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).

Bruk av data generelt eller SePUs spørreundersøkelse spesielt vil gi mulighet til å undersøke hvor den enkelte skole er 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 denne spørreundersøkelsen skal

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

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). Internasjonale undersøkelser viser at skoler som aktivt bruker data forbedrer elevenes læringsutbytte i større grad enn skoler som ikke gjør det (Bernhardt, 2013; M. Fullan, 2011; V. Robinson, 2014; Sharratt & Fullan, 2012).

1.2 Implementering av Fagfornyelsen

Implementering av fagfornyelsen er hovedtemaet for lærerne dette første året (skoleåret 2019/20) i «Kompetanseutvikling Sør-Troms».

Den nye overordnede delen viser de overordnede verdiene i norsk skole og skal tydeliggjøre sammenhengene mellom de ulike oppgavene skolen innehar i dag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et eksempel på dette er sosial og kulturell kompetanse som både omtales i formålsparagrafen og i opplæringslovens §9a (Lovdata, 2017, kapittel 9A). Gjennom Kompetanseutvikling Sør- Troms vil SePU støtte skolene i implementeringen av Fagfornyelsen. I dette arbeidet har skolene arbeidet med SePU sin kompetansepakke *Læreplanforståelse og fagfornyelse* i denne perioden, før de har jobbet videre med Udir sine nasjonale kompetansepakker. Hensikten med SePUs kompetansepakke har vært at lærere og skoleledere bedre skal forstå fagfornyelsen og dermed få kunnskap som gjør at denne lærerplanen lettere blir realisert i praksis og at den blir en læreplan for alle skolens elever. I tekstmaterialet til lærernes første modul står det blant annet:

Læreplanteori og læreplanforståelse dreier seg om å rette søkelys både mot det planlagte innholdet i skolen og den realiserte praksisen. Det betyr at man må se sammenhengen mellom de forhold som berører det som planlegges, det som foregår og det som blir resultatene i skolen (Gundem, 1990 s. 31). Dette innebærer at det å forstå læreplanen fagfornyelsen krever langt flere tilnæringsmåter enn kun å lese dokumentet eller nettsiden. Det er en lang vei fra et dokument til elevenes læringsutbytte, og læreplanforståelse innebærer å forstå denne veien. Videre er det også avgjørende å forstå at en læreplan som fagfornyelsen gjelder for alle elever i skolen uavhengig av deres evner og forutsetninger.

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.

Resultatene fra spørreundersøkelsen vil kunne benyttes direkte i implementeringen av fagfornyelsen, både for å få en oversikt over hvordan elevenes læringsresultater er pr i dag og hvordan elevene og lærerne selv vurderer lærernes undervisningspraksis. I tillegg vil regionen også få resultater på hvordan elevene opplever sitt læringsmiljø og hvordan lærere, skoleledere og assistenter/fagarbeidere vurderer profesjonsfellesskapet, som fremheves i kapittel 3.5 i overordnet del. I kapittel 1.3 vil vi forsøke å synliggjøre noe nærmere hvilke områder i overordnet del SePU sin spørreundersøkelse kan si noe om, og ikke.

1.3 Spørreundersøkelsen sett i lys av Fagfornyelsen

Spørreundersøkelsen til SePU er ikke utviklet direkte mot Fagfornyelsen, men er utviklet på bakgrunn av det forskningen viser er av betydning for blant annet elevenes trivsel, læring og utvikling. Mange av områdene i SePUs spørreundersøkelse vil derfor kunne ses i lys av Fagfornyelsen. For å best kunne måle de valgte fokusområdene i spørreundersøkelsen anvendes godt utprøvde måleinstrumenter (Nordahl, Aasen, Sunnevåg & Qvortrup, 2012; Nordahl, Egelund, Nordahl & Sunnevåg, 2017).

Fagfornyelsens overordnede del består av 3 kapitler: «Opplæringens verdigrunnlag», «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Prinsipper for skolens praksis». Hvert kapittel har en rekke delkapitler. I dette kapitlet skal vi forsøke å vise hvilke fokusområder som kan relateres til hvilke delkapitler i overordnet del.

1.3.1 Opplæringens verdigrunnlag

Det første kapitlet i overordnet del er relatert til opplæringens verdigrunnlag: *Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf*. Kapitlet består av 2 underkapitler:

- 1.1 Menneskeverdet
 - *Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten.*

Det er ingen spørsmål i spørreskjemaene som går direkte på menneskeverdet, men man kan se menneskeverd i lys av filtreringsmulighetene om kjønn, opplæringstilbud, norskopplæring og foreldres utdanningsbakgrunn.

- 1.2 Identitet og kulturelt mangfold
 - *Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.*

Det er heller ingen spørsmål der vi spør direkte om elevens identitet, men det er flere fokusområder som til sammen kan gi et bilde av hvordan elevene definerer eller ser på seg selv:

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 5-10		Forventning om mestring
	Atferd	Undervisnings- og læringshemmende atferd
		Sosial isolasjon
		Utagerende atferd
	Relasjoner	Støtte og interesse fra læreren (Læreren liker meg)
		Sosialt miljø i klassen (Klassekameratene liker meg)

- 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet
 - *Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.*

Kritisk tenkning kan ses i lys av fokusområdet «tilpasning til skolens normer». Dette området er det som har sterkest sammenheng med skolefaglige prestasjoner. Det vil si at lærere vurderer elevenes evne til å tilpasse seg svært høyt, men hvordan er det forenlig med evnen til kritisk tenkning? Hvordan forholder lærerne seg til den balansen? Fokusområdet «empati og rettferdighet» ivaretar noe av kritisk tenkning, i tillegg til etisk bevissthet.

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Kontaktlærerskjema	Sosiale ferdigheter	Tilpasning til skolens normer
		Empati og rettferdighet

- 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang
 - *Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling.*

Selv om det ikke er spørsmål som går direkte på begrepene skaperglede, engasjement og utforskertrang, er det allikevel noen av fokusområdene i spørreundersøkelsen som kan relateres til dette området.

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 5-10	Trivsel	Faglig trivsel
	Undervisning	Norskundervisningen
		Matematikkundervisningen
Kontaktlærerskjema		Motivasjon og arbeidsinnsats

- 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet
 - *Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet.*

Det er ingen spørsmål i spørreundersøkelsen som kan relateres til dette kapitlet i overordnet del.

- 1.6 Demokrati og medvirkning
 - *Skolene skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.*

I dette kapitlet i overordne del står det blant annet at elevenes stemme skal bli hørt. Gjennom at elevene deltar i spørreundersøkelsen, er man opptatt av å få frem elevenes stemme. Om skolen i tillegg bruker resultatene fra spørreskjemaene og utvikler tiltak på bakgrunn av dem, kan spørreundersøkelsen være ett av flere bidrag til at «elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem». Videre står det at elevene skal lære å håndtere konflikter. Hvordan lærere vurderer elevenes sosiale ferdigheter når det gjelder konflikter, fremkommer i fokusområdet «Selvkontroll».

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 1-4		Alle
Elevskjema 5-10		Alle
Kontaktlærerskjema	Sosiale ferdigheter	Selvkontroll

1.3.2 Prinsipper for læring, utvikling og danning

Det andre kapitlet i overordnet del har fått tittelen: «Prinsipper for læring, utvikling og danning». Kapitlet innledes med følgende tekst: *Skolen har både et dannelsesoppdrag og et*

utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget. Kapittel to består av 5 underkapitler.

- 2.1 Sosial læring og utvikling
 - *Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeide med fagene og i skolehverdagen for øvrig.*

Det er ingen nasjonale undersøkelser som pr i dag måler elevenes sosiale læring og utvikling. I SePU sin spørreundersøkelse besvarer kontaktlærerne 30 spørsmål om elevenes sosiale kompetanse, i tillegg til at også elevene selv vurderer sin egne sosiale atferd gjennom 24 spørsmål.

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 5-10	Atferd	Undervisnings- og læringshemmende atferd
		Sosial isolasjon
		Utagerende atferd
Kontaktlærerskjema	Sosiale ferdigheter	Tilpasning til skolens normer
		Selvkontroll
		Positiv selvhevdelse
		Empati og rettferdighet

- 2.2 Kompetanse i fagene
 - *Skolen skal se opplæringen i fag i lys av de verdiene og prinsippene som hele opplæringen bygger på.*

I spørreundersøkelsen blir kontaktlærerne bedt om å vurdere hver enkelt elevs skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk på en skala fra 1 (svært lav kompetanse) til 6 (svært høy kompetanse).

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Kontaktlærerskjema	Skolefaglige prestasjoner	Norsk
		Matematikk
		Engelsk

- 2.3 Grunnleggende ferdigheter
 - *Skolen skal legge til rette for å støtte elevenes utvikling av de fem grunnleggende ferdighetene gjennom hele utdanningsløpet.*

Kontaktlærerne vurderer den enkelte elevs grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Kontaktlærerskjema	Grunnleggende ferdigheter	Lesing
		Regning

- 2.4 Å lære å lære
 - *Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.*

Det er flere av fokusområdene som kan bidra til å belyse elevenes forståelse av egne læringsprosesser og faglige utvikling. Videre presiseres det også i dette kapitlet at opplæringen skal fremme elevenes motivasjon.

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 5-10		Forventning om egen mestring
	Undervisning	Feedback
Kontaktlærerskjema		Motivasjon og arbeidsinnsats
Lærerskjema	Undervisning	Utvikling av læringsstrategier
		Feedback

- 2.5 Tverrfaglige temaer
 - *Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling.*

Det er ingen av spørsmålene som direkte dreier seg om tverrfaglige temaer i spørreundersøkelsen.

1.3.3 Prinsipper for skolens praksis

Det tredje kapitlet i overordnet del er relatert til prinsipper for skolens praksis og innledes med teksten: *Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som*

fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Det krever et profesjonsfelleskap som engasjerer seg i skolens utvikling. Dette kapitlet består av 5 underkapitler.

- 3.1 Et inkluderende læringsmiljø
 - *Skolen skal bygge et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.*

Det er flere av fokusområdene fra spørreundersøkelsen som vil gi god informasjon om et inkluderende læringsmiljø:

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 1-4	Trivsel	Trivsel i skolen
Elevskjema 5-10		Faglig trivsel
		Sosial trivsel
Elevskjema 1-4	Relasjoner	Relasjon mellom lærer og elev
		Relasjon mellom elevene
Elevskjema 5-10		Støtte og interesse fra læreren
		Læringskultur
		Sosialt miljø
Lærerskjema		Støtte til elevene
		Kontakt med elevene
Assistenten og fagarbeidere		Støtte til og kontakt med elevene
Elevskjema 5-10	Atferd	Sosial isolasjon

- 3.2 Undervisning og tilpasset opplæring
 - *Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.*

I spørreundersøkelsen er det flere informantgrupper som skal vurdere opplæringstilbudet på skolen:

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Elevskjema 5-10		Forventning om mestring
Kontaktlærerskjema		Motivasjon og arbeidsinnsats
Elevskjema 5-10	Undervisning	Struktur
		Feedback
		Norskundervisningen
		Matematikkundervisningen
Lærerskjema		Struktur

		Feedback
		Utvikling av læringsstrategier
Assistenten og fagarbeidere	Pedagogisk praksis	Arbeid med elevene
		Organisering (enkeltspørsmål)

I dette kapitlet tydeliggjøres det at «skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger» (s. 16). I resultatportalen kan man undersøke hvorvidt skolen eller kommunen når målsettingen om å nå «alle elever», ved bruk av filteringsmulighetene som foreligger:

Nivå	<ul style="list-style-type: none"> • «Nasjonalt» • Fylke • Kommune • Skole
Alder	<ul style="list-style-type: none"> • Småskole – mellomtrinn – ungdomstrinn • Klassestrinn • Klasse
Kjønn	<ul style="list-style-type: none"> • Jente • Gutt
Opplæringstilbud	<ul style="list-style-type: none"> • Spesialundervisning etter enkeltvedtak • Ordinær opplæring
Norskopplæring	<ul style="list-style-type: none"> • Grunnleggende norskopplæring • Ordinær norskopplæring
Foreldres utdanningsbakgrunn	<ul style="list-style-type: none"> • Mors og fars

Dersom man på skolenivå ikke har nok informanter innenfor hver gruppe, slik at resultatene prikkes, kan man undersøke resultatene på kommunalt nivå. Det er stor sannsynlighet for at de kommunale resultatene også speiler egen skole.

- 3.3 Samarbeid mellom hjem og skole
 - *Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling*

Svarprosenten på foreldreskjemaet kan være en utfordring. Derfor er det viktig at dere undersøker hvor mange av foreldrene som har svart, før dere begynner å analysere dataene.

I Overordnet del står det blant annet at skolen må sørge for å gi foreldrene nødvendig informasjon og at de får mulighet til medvirkning. Videre er hjemmets holdning til skolen av

stor betydning for elevenes interesse og innsats på skolen. I spørreundersøkelsen vil derfor følgende fokusområder gi skolen informasjon om noe av disse viktige temaene:

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Foreldreskjema	Støtte i skolearbeidet	Positiv støtte til skolegang
		Leksestøtte
	Informasjon om og samarbeid med skolen	Informasjon om og kontakt med skolen
		Dialog og medvirkning

- 3.4 Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv
 - *Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv skal gi praktisk erfaring og relevant kompetanse, og forberede på de faglige kravene og forventningene som stilles i arbeidslivet*

Det er ingen spørsmål i spørreundersøkelsen som omhandler opplæring i lærebedrift eller arbeidsliv.

- 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling
 - *Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og videreutvikler sin praksis.*

I dette kapitlet tydeliggjøres noe av lærernes og skoleledelsens ansvar. Lærere skal blant annet tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan lærerne best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse. Videre skal lærerne i fellesskap reflektere over og vurdere planlegging og gjennomføring av undervisningen, slik at de utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Når det gjelder skoleledelsen har de et særlig ansvar for å lede det profesjonelle samarbeidet og gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling.

I spørreundersøkelsen er det flere fokusområder der skolene får informasjon om det profesjonelle samarbeidet. Skoleutvikling er knyttet til sammenhengen mellom lærernes undervisningspraksis og elevenes faglige og sosiale læring som fanges opp i flere av de øvrige kapitlene. I dette kapitlet vil man kunne anvende fokusområder som omhandler de ansattes trivsel, kompetanse, som også vil være sentrale områder i skoleutviklingen.

Spørreskjema	Tema	Fokusområde
Lærerskjema	Skolens miljø	Lærerens tilfredshet og kompetanse
		Samarbeid om undervisningen
		Samarbeid om elevene
		Samarbeid med PP-tjenesten
	Skoleledelsen	Pedagogisk samarbeid
		Observasjon og veiledning
Assistent og fagarbeidere	Miljøet i skolen	Kompetanse
		Tilfredshet
Skolelederskjema	Oppgaver	Tid til pedagogiske oppgaver
		Tid til kartleggingsresultater
	Pedagogisk ledelse	Pedagogisk samarbeid
		Kompetanseheving
		Observasjon og veiledning
		Lærer støtte
	Skolelederrollen og skoleeierskap	Utvikling og tilfredshet
		Samarbeid med skoleeier
	Skolens kompetanseområder	Med ulike elevgrupper (emkeltspørsmål)
		Basisfag
		Praktisk estetiske fag

1.4 Oppsummering

Dette første kapitlet presenterer hovedkomponentene i kompetanseutvikling Sør- Troms og gjennomgår både strategier for kompetanseutviklingen og SePUs spørreundersøkelses plass i denne kompetanseutviklingen. Videre er det også forsøkt å vise hvordan resultatene fra spørreundersøkelsen kan anvendes for å støtte skolene i arbeidet med å implementere fagfornyelsen. Hensikten med rapporten i sin helhet er å støtte skolene i hvordan de kan analysere, forstå og anvende resultatene både i arbeidet med fagfornyelsen og «Kompetanseutvikling Sør-Troms».

Før resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres i kapittel 3, vil vi se nærmere på metoddelen i kapittel 2. I kapittel 4 vil resultatene drøftes i lys av Fagfornyelsen og målene for «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Til slutt vil vi oppsummere de viktigste funnene i rapporten og løfte frem noen områder det kan være naturlig at regionen jobber videre med.

2. Metode

Det eksisterer mange ulike metoder for å samle inn data omkring elevers sosiale og faglige læring i skolen, som observasjon, intervjuer og sosiometri. Mest vanlig er det 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).

I dette metodekapitlet vil vi først presentere utvalget i spørreundersøkelsen, hvordan spørreundersøkelsen er gjennomført og hvilke etiske betraktninger som er foretatt. Videre vil vi kort presentere måleinstrumentene og statistiske analyser, før vi gir en oversikt over elevene i utvalget.

2.1 Utvalg, gjennomføring og etikk

Høsten 2019 gjennomførte de 22 skolene i kommunene Gratangen, Harstad, Ibestad, Kvæfjord og Tjeldsund (inkludert tidligere Skånland kommune) en spørreundersøkelse, som en viktig del av forbedringsarbeidet de startet i samarbeid med Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

2.1.1 Utvalg og gjennomføring

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i perioden fra 14. oktober til 29. november 2019. Kommunikasjonen mellom SePU og den enkelte skole både i forkant og underveis gikk hovedsakelig gjennom mail via en utvalgt administrator på skolen, gjerne skoleleder.

Alle elever, foreldre, lærere, skoleledere og assistenter/fagarbeidere på de 22 skolene ble invitert til å delta i undersøkelsen. Det ble sendt ut et informasjonsskriv til alle

informantgrupper med beskrivelse av hvorfor og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Alle foresatte fikk sammen med informasjonsskrivet et samtykkeskjema hvor de måtte gi separate samtykker. Ett samtykke for at eleven selv kunne delta, ett samtykke for at kontaktlæreren kunne besvare spørsmål om eleven og et siste samtykke for at foresatte selv ønsket å delta i undersøkelsen gjennom å besvare et foreldreskjema. Lærere, skoleledere og assistenter/fagarbeidere trengte ikke å samtykke på forhånd, men ga sitt samtykke gjennom å besvare undersøkelsen.

Conexus A/S hadde ansvaret for den tekniske gjennomføringen av undersøkelsen. Hver skole fikk et eget brukernavn og passord til en nettportal. Denne nettportalen bestod av en bestillingsportal, der skolens utvalgte administrator bestilte brukernavn til alle informantene, og en resultatportal, der skolene kunne se sine resultater fra undersøkelsen i etterkant. Elevene gjennomførte undersøkelsen elektronisk på skolen med en lærer til stede som kunne hjelpe ved behov. Det var to ulike spørreskjemaer for elevene, ett for elever fra 1.-4. klasse og ett for elever fra 5. – 10. klasse.

Spørreskjemaet for elevene på småskoletrinnet ble gjennomført på pc, IPAD eller nettbrett gjennom at en digital stemme leste opp ett og ett utsagn i spørreskjemaet. Elevene fikk 4 svaralternativer. Dersom eleven var helt enig i utsagnet fikk eleven beskjed om å trykke på det store smilefjeset, om eleven var litt enig skulle eleven trykke på det lille smilefjeset, om eleven var litt uenig, skulle eleven trykke på det lille, sure smilefjeset og om eleven var helt uenig i utsagnet fikk eleven beskjed om å trykke på det store, sure smilefjeset. For elevene i 5.-10. klasse var spørreskjemaet utformet som tekst på skjerm. I klasser med lesesvake elever ble det anbefalt at læreren kunne lese utsagnene på samme måte som ved en diktat. Skoleledelsen satte av fellestid til at kontaktlærerne fikk vurdert den enkelte elevs sosiale og faglige ferdigheter på kontaktlærerskjemaet, samt at alle lærere og assistenter/fagarbeidere fikk besvart spørsmål om egen arbeidshverdag.

I tabell 2.1 fremkommer det hvor mange informanter som ble invitert til å gjennomføre spørreundersøkelsen, hvor mange som fikk samtykke og hvor mange som deltok totalt utvalget for regionen Sør-Troms.

Tabell 2.1: Oversikt over antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for regionen Sør-Troms.

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%

I spørreundersøkelsen har 75,8 % av det totale elevantallet i Sør-Troms deltatt, mens 78,8 % av elevene har blitt 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.

I forkant av at undersøkelsen ble gjennomført, var det den enkelte skole selv som bestilte brukernavn til de ulike informantene. Når det gjaldt elevene, tastet skolen først inn antall elever totalt i klassen, før de tastet inn antall elever som fikk samtykke fra sine foresatte. For hver elev med samtykke kom det automatisk opp tre brukernavn i et excelark: ett til eleven selv (E12345), ett til kontaktlæreren (K12345) og ett til foresatte (F12345). Denne løsningen innebærer at dersom en elev kun har fått samtykke til selv å delta i undersøkelsen, men at kontaktlærer ikke får besvare spørsmål om eleven eller at foresatte selv vil delta, vil det allikevel komme opp tre brukernavn. Det betyr at «invitert med samtykke» i tabell 2.1 ikke er helt reell. Det kan være at det er flere informanter i tall her, enn det som er reelt. Det er viktig å understreke at det er gode rutiner på den enkelte skole over hvem som skal delta, og ikke. «Svarprosent totalt» er regnet ut av hvor mange som har besvart av det totale antallet, mens «svarprosent» er regnet ut fra hvor mange som har besvart av de som var invitert med samtykke. Av den grunn er tallet i «svarprosent» høyere for elev, kontaktlærer og foreldre, enn «svarprosent totalt».

Etter at den elektroniske undersøkelsen var gjennomført, ble datamaterialet oversendt fra Conexus til TSD gjennom et passordbeskyttet nettsted. TSD står for Tjenester for Sensitive Data og er utviklet av Universitetet i Oslo slik at forskere nasjonalt kan lagre og analysere sine data i sikre omgivelser. I TSD ligger blant annet det databaserte statistikkprogrammet SPSS

(*Statistical Package for the Social Sciences*), der alle analysene for denne rapporten er gjennomført.

2.1.2 Ethiske overveielser

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i regionen Sør-Troms er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) med referansenummer 356331. Etter at den nye personvernloven trådte i kraft sommeren 2018, er ikke NSD lenger personvernombud for forskning og de gir ikke lenger tilrådning til prosjekter. Oppgaven til NSD er nå og gjennomføre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) i samarbeid med de som melder inn undersøkelser. DPIA for Sør-Troms er gjennomført. NSDs risikovurdering av undersøkelsen er tydeliggjort på side 2 i DPIA:

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet sin ledelse, har NSD i samråd med prosjektansvarlig og rådgivere ved institusjonen laget utkast til en DPIA som inneholder:

- 1) En systematisk beskrivelse av den planlagte behandlingen av personopplysninger
- 2) Vurdering av om behandlingsaktivitetene er nødvendige og står i rimelig forhold til formålene
- 3) Analyse av risiko for de registrertes rettigheter og friheter
- 4) Planlagte tiltak for å håndtere risikoene

Ved å følge de planlagte tiltakene, mener NSD at personvernrisikoen er redusert i en slik grad at behandlingen kan gjennomføres i samsvar med personvernforordningen, uten forhåndsdrøfting med Datatilsynet.

For å ivareta anonymitet hos informantene, i tråd med forskningsetiske retningslinjer og NSD, er det flere tiltak som er gjennomført:

- Den enkelte skole bestiller selv brukernavn. Brukernavnene (eks E12345) kobles til personnavn i en excelliste som lagres på skolen. Informantene logger seg på med brukernavnet når spørreundersøkelsen skal gjennomføres. Når undersøkelsen er gjennomført vil det opprinnelige brukernavnet endre seg til et annet brukernavn, slik at data som er lagret hos Conexus, ikke vil matche med koblingsnøkkelen som er lagret på skolen. Dette kalles «hasjing» på dataspråket og ligger inne som en funksjon i Conexus sine systemer.
- Administrasjonsportalen der skolen bestiller brukernavn er passordbeskyttet med brukernavn og mobilkode.
- Resultatportalen, der den enkelte skole får tilgang til sine resultater er også passordbeskyttet.

-
- Resultatene i resultatportalen vises kun dersom det er 7 informanter eller flere i en gruppe. Dersom det er færre, vil resultatene prikkes.

Når barn deltar i spørreundersøkelser, vil det være etiske dilemmaer forbundet med dette. Innenfor forskningsetikken regnes barn som en mulig sårbar gruppe, som kan ha redusert eller manglende samtykkekompetanse og som har særlig krav på beskyttelse. Barnas sårbarhet er vektlagt i både informasjonsskriv SePU har utarbeidet både til foreldre og personale. Det er videre lagt vekt på at barnet ikke skal føle seg presset eller ha negative opplevelser ved gjennomføringen av undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen gjennomføres på ulike måter for elevene på 1.-4. trinn og elevene på 5.-10. trinn. For elevene på 1.-4. trinn har forskerne valgt å anvende et som er nettbasert, både med skriftlig tekst, der teksten leses opp av en digital stemme, og illustrasjoner til temaet. Dette er valgt for å forsøke å imøtekomme barna selv. De etiske betraktningene som er gjort rundt disse valgene er at spørsmålene skal oppleves som relevante for barna og de blir lest av en menneskelig stemme. Verken spørsmål, illustrasjoner, farger eller lyder skal være ledende, og svarene skal ikke framstå som «rette» eller «gale».

Videre er det forsøkt å anvende en metode som egner seg godt i den sosiale og kulturelle settingen småskolen representerer for alle barna. Dette innebærer at alle elever (som har mottatt samtykke fra sine foresatte) deltar uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk- eller kulturell bakgrunn, at undersøkelsen gjennomføres på skolen som er en felles lærings- og erfaringsarena for barna og at en lærer barnet kjenner er til stede ved undersøkelsen og hjelper barnet ved behov, uten å påvirke svarene.

I den offentlige debatten har det kommet frem ulike synspunkter på bruk av småskoleelever som informanter og bruk av smilefjes. På den ene siden er det flere kritiske røster. I Dagsavisen (2019) ble det publisert en artikkel av Førde, Diseth og Brodal. Der ble det hevdet at bruk av smileys er å gå over grenser og at det er maktmisbruk overfor barnet, noe som rammer de svakeste og de mest samvittighetsfulle mest. Bruk av «surefjes» kan vekke angst og at barnet føler seg angrepet av skjemaet. Samtidig som barnet kommer i en konflikt mellom ønsket om å være akseptert av læreren og opplevelsen av å utlevere seg selv. Dette handler om spørsmålene der elevene svarer på om læreren liker dem. På den andre siden i debatten sier blant annet Elisabeth Staksrud, leder for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) at «det er viktig at barn og unge får være med i

forskning som primærinformanter. Dette gir viktig informasjon som kan være relevant for å forstå og gjøre deres liv bedre (Dagsavisen, 2020)». SePU er opptatt av at elevenes stemme skal bli hørt. Det kan tenkes at lærerne i skolen ikke har full oversikt alt som skjer og at forskning som innlemmer barns stemme kan avdekke situasjoner som lærerne ikke ser. Det kan også tenkes at elever skjuler hvordan de egentlig har det, men at det å få mulighet til å svare på et spørreskjema oppleves mindre konfronterende, enn å snakke med læreren. Det er i tillegg nedfelt i opplæringsloven at barns subjektive opplevelser skal tillegges stor vekt i arbeidet med å utvikle inkluderende læringsmiljø, og det er det spørreundersøkelsen skal bidra til.

Når det gjelder bruk av smileys som svaralternativer, er det godt dokumentert at det fungerer i datainnsamling. En professor i lingvistikk beskriver emoji'er som en selvstendig del av språket og kaller det internetts lingua franca. Med dette mener han at emoji-språket mangler grammatikk og setningsoppbygging som språk bør ha, men at de allikevel representerer en egen form for kommunikasjon. Særlig tatt i betraktning at alle mennesker kan forstå den omtrentlige forståelsen av de ulike emoji'ene (Evans, 2017). Målet med SePUs forbedringsarbeid og dermed anvendelse av spørreundersøkelsen er å få økt sosial og faglig læring i skolen, og nettopp derfor inkludere elevenes opplevelser og tanker om hvordan de har det på skolen, uavhengig av leseferdigheter.

I SePU sitt samtykkeskjema for foresatte er det tre tillatelser foreldrene kan samtykke til:

- Jeg/vi samtykker i at vårt barn deltar i Kartleggingsundersøkelsen annethvert år i prosjektperioden (frem til juni 2022) så lenge barnet er elev ved skolen. Det innebærer å besvare spørsmålene på Elevskjemaet.
- Jeg/vi samtykker i at kontaktlærer svarer på spørsmål om barnets sosiale og faglige ferdigheter, samt informasjon om barnets kulturelle bakgrunn og eventuelle lærevansker på et eget Kontaktlærerskjema.

Samtykket gjelder for (skriv inn barnets personnavn)

- Jeg/vi samtykker i å besvare spørsmål på Foreldreskjemaet om hvordan vi opplever samarbeidet med skolen.

I stedet for at man kunne hatt ett felles samtykke for deltakelse i sin helhet, har SePU gjort

etiske overveielser om at foresatte kan velge hva slags samtykke de ønsker å gi. Eksempelvis at foresatte samtykker til at barnet selv får delta, men at de ikke ønsker å la lærere svare direkte på spørsmål om deres barn.

SePU sin spørreundersøkelse med både spørreskjemaer og informasjonsskriv ble vurdert av NESH i 2018. Konklusjonen i NESH sin vurdering var at de «mener SEPU gjorde en god jobb i forkant av prosjektet, men at muligheten for å trekke seg ikke var tilstrekkelig ivaretatt (Dagsavisen, 2020)». Dette er en konsekvens av at SePU ikke har fått tillatelse av NSD om å ha en avkryssingsboks for «nei» til samtykke. På den måten vil ikke skolene kunne skille mellom hvilke foresatte som ikke ønsker å samtykke og hvilke foresatte som har glemt å samtykke. Dette er en svakhet ved samtykkeskjemaet, som SePU vil fortsette å jobbe med for å få endret.

2.2 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):

Gjennomsnitt gruppe 1 – Gjennomsnitt gruppe 2

Totalt gjennomsnittlig standardavvik (vektet)

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

Gjennomsnitt gruppe x – Totalt gjennomsnitt

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 er 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. 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 rapportene i «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2017). Måleinstrumentene som er anvendt for å samle inn data i disse rapportene er identisk med de som er anvendt i kartleggingsundersøkelsen for «Kompetanseutvikling Sør-Troms». Hovedtittelen er «Kultur for læring T1» på alle fire. For hver region i fylket er det laget en individuell rapport med regionsnavnet som undertittel. Metodekapitlet er likt i alle rapportene, bortsett fra kapitlet om utvalg.

2.3 Oversikt over elevene 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 bakgrunnsvariabler på elevenes kjønn, vanskegruppe, norskopplæring, opplæringstilbud og trinn, samt foreldrenes utdanningsbakgrunn. I resultatportalen kan skolene filtrere på alle bakgrunnsvariabler, bortsett fra vanskegruppe, så fremt det er 7 eller flere informanter i hver av undergruppene.

Tabell 2.2 gir en nærmere oversikt hvor mange elever som har deltatt innenfor de ulike kategoriene av elevgrupper.

Tabell 2.2: Oversikt over antall informanter i de ulike kategoriene av elevgrupper.

Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Total missing i hver kategori
Kjønn	Gutt	1484 (50,3%)	1 (0,1%)
	Jente	1464 (49,6%)	
Vanske- gruppe	Hørselshemming	16 (0,5%)	130 (4,4%)
	Synsvanske	33 (1,1%)	
	Elever med ADHD-diagnose	31 (1,1%)	
	Elever med atferdsvansker uten ADHD-diagnose	180 (6,1%)	
	Elever med spesifikke fagvansker	154 (5,2%)	
	Elever med generelle lærevansker	44 (1,5%)	
	Elever med andre vansker/diagnoser	168 (5,7%)	
	Elever uten vansker eller diagnose	2193 (74,4%)	
Norsk- opplæring	Opplæring i grunnleggende norsk	71 (2,4%)	103 (3,5%)
	Ordinær norskopplæring	2775 (94,1%)	

Opplærings-tilbud	Elever som mottar spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, i tillegg til opplæring i ordinær undervisning	134 (4,5%)	53 (1,8%)
	Elever som kun er i ordinær opplæring uten spesialundervisning	2762 (93,7%)	
Trinn	Småskole	1190 (40,4%)	0
	Mellomtrinn	916 (31,1%)	
	Ungdomstrinn	843 (28,6%)	
Mors utdanning	Grunnskole	89 (3,0%)	1425 (48,3%)
	Yrkesfaglig videregående opplæring	283 (9,6%)	
	Allmennfaglig videregående opplæring	98 (3,3%)	
	Fra ett til tre års høyere utdanning	411 (13,9%)	
	Mer enn tre års høyere utdanning	643 (21,8%)	
Fars utdanning	Grunnskole	92 (3,1%)	1495 (50,7%)
	Yrkesfaglig videregående opplæring	441 (15,0%)	
	Allmennfaglig videregående opplæring	138 (4,7%)	
	Fra ett til tre års høyere utdanning	330 (11,2%)	
	Mer enn tre års høyere utdanning	453 (15,4%)	

Tabellen viser antall informanter i hver kategori og hvor stor del av det totale antallet det utgjør i prosent. Flere elever vil være informanter i ulike kategorier. Eksempelvis jente som mottar spesialundervisning og følger opplæring i grunnleggende norsk. 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.

I norsk grunnskole har det i flere år vært slik at jenter presterer bedre enn guttene i alle fag, bortsett fra i faget kroppsøving (NOU, 2019). Dersom skolen skal kunne bidra med å redusere kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner, er det derfor viktig både å få informasjon om jenter og gutters læringsresultater og om deres opplevelse av sin skolehverdag, for så å se dette i lys av lærernes pedagogiske praksis.

Skoleåret 2019/20 er det 7,7 % av elevene i norsk grunnskole som mottar spesialundervisning. Av elevene i region Sør-Troms som deltok i SePU sin spørreundersøkelse høsten 2019 var det 134 (4,5 %) av elevene som kontaktlærerne krysset av for at hadde spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det vil si en lavere andel enn nasjonalt.

Det er flere elevgrupper som møter utfordringer i norsk skole, deriblant elever med atferdsvansker og spesifikke fagvansker (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det er store individuelle forskjeller i alvorlighetsgrad og hvordan symptomene på vanskene arter seg for

den enkelte, og utfordringene i skolen vil derfor variere. Videre viser både norsk og internasjonal forskning at minoritetsspråklige elever gjennomsnittlig ligger på et nivå under majoritetsspråklige elevers skolefaglige prestasjoner og leseforståelse (Rydland, 2007). I spørreskjemaet krysser kontaktlærerne av for om elevene følger ordinær norskopplæring eller opplæring i grunnleggende norsk. Tabellen viser at 2,4 % av elevene i datamateriale for Sør-Troms følger læreplanen i grunnleggende norsk.

I tabellen vises det hvor mange av elevene som representerer småskole, mellomtrinn og ungdomstrinnet. Datamaterialet inkluderer flest elever på småskoletrinnet (40,4%).

På grunn av at det foreligger data om foreldrenes utdanningsbakgrunn på bare ca halvparten av foreldrene, 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.

2.3.1 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 i fra 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 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 2.3. Oversikt over prosentfordeling av elevbesvarelser etter faglig nivå.

Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Total missing
Faglig nivå	Faglig nivå 1	405 (13,7%)	79 (2,7%)
	Faglig nivå 2	1761 (59,7%)	
	Faglig nivå 3	704 (23,9%)	

Tallene i tabell 2.3 viser at 13,7 % av elevene er vurdert av sine kontaktlærere til å prestere på faglig nivå 1, på faglig nivå 2 befinner 59,7% av elevene seg, mens de resterende 23,9 % av elevene i Sør-Troms er vurdert til et faglig nivå 3, altså de som presterer best.

Hva kjennetegner så elevene på de ulike faglige nivåene?

Tabell 2.4: Oversikt over hvilke elevgrupper som er vurdert inn i de ulike gruppene av faglig nivå

Kategori	Underkategorier	Faglig nivå 1	Faglig nivå 2	Faglig nivå 3
Kjønn	Gutt	236 (58,3%)	895 (50,8%)	321 (45,6%)
	Jente	169 (41,7%)	866 (49,2 %)	383 (54,4%)
Vanske	Elever med ADHD-diagnose	15 (13,7%)	13 (0,7%)	X (0,4 %)
	Elever med atferdsvansker uten ADHD-diagnose	47 (11,6%)	114 (6,5%)	19 (2,7%)
	Elever med spesifikke fagvansker	92 (22,7%)	60 (3,4%)	X (0,1%)
	Elever med generelle lærevansker	38 (9,4%)	X (0,3%)	0
	Elever med andre vansker/diagnoser	49 (12,1%)	101 (5,7%)	16 (2,3%)
	Elever uten vansker eller diagnose	155 (38,3%)	1377 (78,2%)	632 (89,8%)
Norsk-opplæring	Opplæring i grunnleggende norsk	35 (8,6%)	21 (1,2%)	14 (2,0%)
	Ordinær norskopplæring	362 (89,4%)	1715 (97,4%)	668 (94,9%)
Opplærings-tilbud	Elever som mottar spesialundervisning	91 (22,5%)	38 (2,2%)	x (0,3%)
	Elever som kun er i ordinær opplæring uten spesialundervisning	311 (76,8%)	1718 (97,6%)	702 (33,7%)
Trinn	Småskoletrinn	122 (30,1%)	136 (33,6%)	147 (36,3%)
	Mellomtrinn	693 (39,4%)	537 (30,5%)	531 (30,2%)
	Ungdomstrinn	337 (47,9%)	228 (32,4%)	139 (19,7%)

Elevene på faglig nivå 1 er de som kontaktlærerne vurderer lavest på skolefaglige prestasjoner. Samlet sett kan man si at det som kjennetegner disse elevene er at 58,3 % er gutter, 61,7 % har en vanske, 8,6 % følger grunnleggende opplæring i norsk og 22,5% mottar spesialundervisning. Av elevene på faglig nivå 1 er det flest elever på ungdomstrinnet (47,9%) og færrest på småskoletrinnet (30,1%).

På faglig nivå 2 er det så å si like mange jenter som gutter, 21,8 % av elevene har en vanske, 1,2 % av elevene i denne gruppen følger grunnleggende norskopplæring og 2,2 % av elevene mottar spesialundervisning. Elevene som er vurdert av sine kontaktlærere til å prestere på faglig nivå 2 er jevnt fordelt på trinnene.

Den siste gruppen er de elevene som kontaktlærerne vurderer høyest på skolefaglige prestasjoner. Det som kjennetegner disse elevene av at 54,4% er jenter, 10,2% har en vanske, 2% følger grunnleggende norskopplæring og 0,3% mottar spesialundervisning. Det er flest av denne elevgruppen å finne på småskoletrinnet (36,3%) og færrest på ungdomstrinnet (19,7%).

3. Resultatene i lys av Fagfornyelsen og målene i «Kompetanseutvikling Sør Troms»

I arbeidet frem mot fagfornyelsen ble det presisert at skoleeieres mål må være å legge til rette slik at skolers samlede faglige og fagdidaktiske kompetanse står i tråd med målene i læreplanverket. Det er også presisert at et lokalt arbeid med læreplaner bør legges opp parallelt og med utgangspunkt i felles forankrede mål om kompetanse som trengs i fremtiden. Læreplaner er forskriftsfestede og juridisk forpliktende for skoler, derimot er ikke skoleeieres ansvar for tilrettelegging for prosesser og kvalitet for skolenes forbedringsarbeid knyttet til de nasjonale læreplanene presisert (NOU 2015: 92).

Resultatene fra denne første spørreundersøkelsen i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» vil fungere som en slags ståstedsanalyse for hva som er den enkelte skoles og kommunes situasjon. Sentrale spørsmål å diskutere på bakgrunn av resultatene vil blant annet være: I hvilken grad klarer den enkelte skole å realisere både det faglige og det sosiale læringspotensialet til alle sine elever? I hvilken grad er den enkelte skoles samlede faglige og fagdidaktiske kompetanse i tråd med målene i læreplanverket? I hvilken grad ivaretas profesjonsfellesskapet? Hva slags opplevelse har elevene av et inkluderende læringsmiljø?

I dette kapitlet vil resultatene fra utvalgte fokusområder i spørreundersøkelsen presenteres i lys av fagfornyelsen og målene i «Kompetanseutvikling Sør Troms». Resultatene vil bli presentert på ulike nivåer. De fleste vil bli presentert på regionsnivå, men det vil også være områder der variasjoner mellom kommuner og mellom skoler tydeliggjøres. Disse resultatene vil da bli anonymisert, slik at man ikke ser hvilken skole eller hvilken kommune som skjuler seg bak hvilket resultat.

3.1 Elevenes sosiale og faglige læring

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

Dette hovedmålet kan relateres til ny overordnet dels kapittel en med verdigrunnlaget for norsk skole og spesielt kapittel to hvor prinsipper for læring, utvikling og dannelse beskrives. I formålet med opplæringen er det understreket at elever skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine. Noe som kan knyttes til både økt sosial og faglig

Korrelasjonene mellom de ulike faglige fokusområdene er høye. Det betyr at dersom kontaktlærer vurderer en elev høyt på ett faglig område, er det stor sannsynlighet for at eleven også vil bli vurdert høyt på et annet faglig område. Sterkest korrelasjon finner vi mellom regning som grunnleggende ferdighet og skolefaglige prestasjoner i matematikk, på 0,93. Når korrelasjonen er så høy, er det en indikasjon på at man måler nesten det samme. Den svakeste sammenhengen på de faglige fokusområdene er mellom engelsk og grunnleggende ferdigheter i regning, som er på 0,67. Allikevel betraktes denne sammenhengen som sterk.

Sammenhengen mellom de sosiale fokusområdene er også sterke mellom flere av dem. Den sterkeste sammenhengen finner vi mellom «tilpasning til skolens normer» (sos 1) og «selvkontroll» (sos 2) på 0,70, noe som indikerer at dersom en elev blir vurdert av sin kontaktlærer til å ha gode ferdigheter i å tilpasse seg til skolens normer, er det stor sannsynlighet for at denne eleven også vurderes høyt på selvkontroll, eller omvendt. Den laveste korrelasjonen er mellom «selvkontroll» (sos 2) og «empati og rettferdighet» (sos 4), som er på 0,16. Denne betraktes som svak. En korrelasjon nær null indikerer at det ikke eksisterer noen lineær sammenheng mellom de to faktorene. Om man blir vurdert høyt på ferdigheter i selvkontroll, er det ikke nødvendigvis slik at man også blir vurdert høyt på empati- og rettferdighet.

Når det gjelder sammenhengen mellom sosiale og faglige fokusområder er ikke korrelasjonene like sterke, som mellom de sosiale og mellom de faglige fokusområdene. Allikevel indikerer resultatene at det er noen viktige sammenhenger. Tabellen viser at sammenhengene er sterkest mellom kontaktlærernes vurdering av elevenes «tilpasning til skolens normer» (sos 1) og alle de faglige fokusområdene, der korrelasjonene varierer fra 0,55 til 0,45. Dette indikerer at det er stor sannsynlighet for at en elev blir vurdert høyt faglig dersom eleven er vurdert høyt på tilpasning til skolens normer, og omvendt. Den svakeste sammenhengen mellom faglige og sosiale fokusområder, finner vi mellom «empati og rettferdighet» og de faglige fokusområdene, der korrelasjonene varierer mellom 0,19 og 0,21. Svake korrelasjoner innebærer svakere sammenhenger. Det vil si at elever kan bli vurdert høyt på empati og rettferdighet, men lavere på faglige prestasjoner.

3.1.1 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 3.2 viser gjennomsnitt og standardavvik samlet for Sør-Troms for disse tre fagene. I tillegg er resultatene i de tre fagene slått sammen til en sumskåre.

Tabell 3.2: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i skolefaglige prestasjoner.

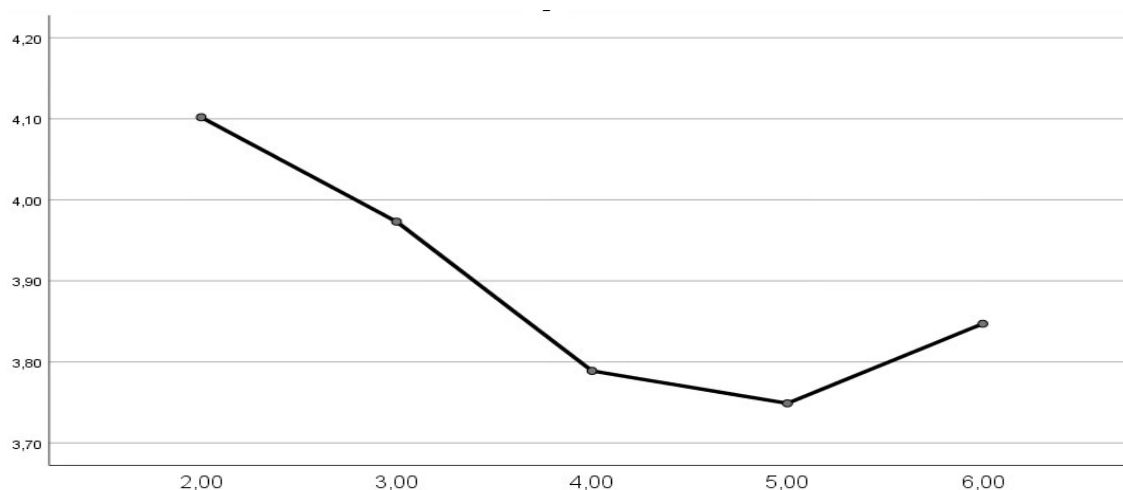
	Gjennomsnitt	Standardavvik
Norsk	3,99	1,17
Matematikk	4,05	1,19
Engelsk	3,88	1,15
Sumskåre skolefaglige prestasjoner	3,97	1,06

Resultatene viser at elevene har høyest samlet gjennomsnitt i matematikk (4,05) og lavest i engelsk (3,88), slik kontaktlærerne vurderer det.

Videre i kapittel 3.1.1 vil variasjonene i skolefaglige prestasjoner mellom kommunene og skolene i Sør-Troms bli presentert, i tillegg til forskjeller og likheter mellom ulike elevgrupper, både relatert til kjønn, opplæringstilbud, norskopplæring og faglig nivå. For å kunne si noe om hvor store forskjellene er i skolefaglige prestasjoner mellom skoler, mellom kommuner 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.

Kommunale forskjeller i skolefaglige prestasjoner

For å vise hvordan de skolefaglige prestasjonene varierer mellom kommunene er prestasjonene i de tre fagene norsk, matematikk og engelsk slått sammen til en sumskåre for skolefaglige prestasjoner. Figur 3.1 viser variasjon i skolefaglige prestasjoner mellom kommunene i Sør-Troms.

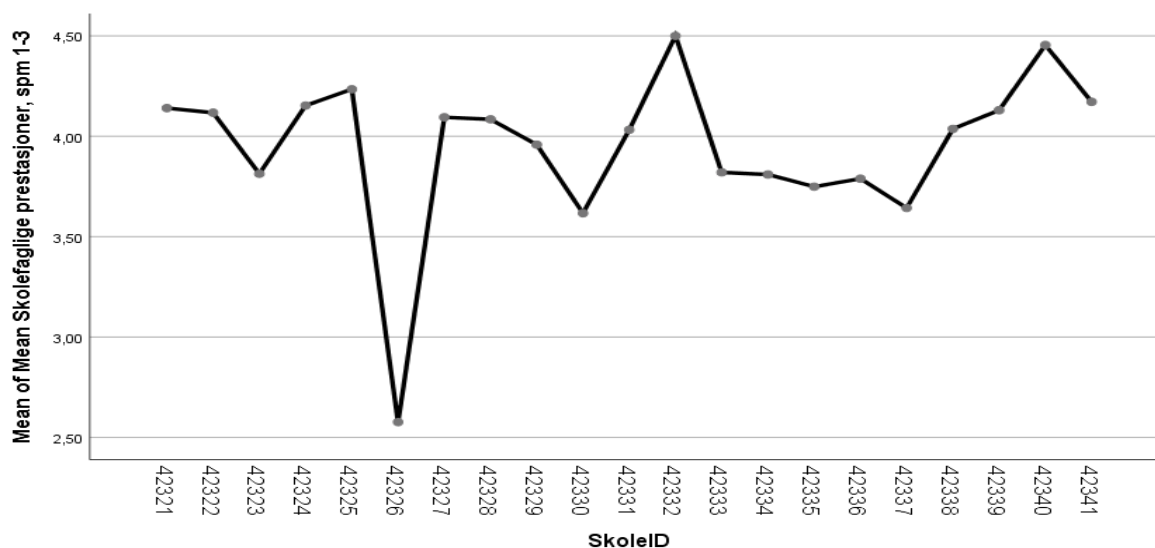


Figur 3.1: Variasjon mellom kommunene i skolefaglige prestasjoner.

Analysene viser at det er statistisk signifikante forskjeller mellom kommunene i hvordan lærerne vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner. Den kommunen som har høyest resultat på skolefaglige prestasjoner har et gjennomsnitt på 4,10, mens gjennomsnittet for kommunen med lavest resultat er på 3,75. Forskjellen mellom disse to kommunene uttrykt i standardavvik er på 0,34, noe som tilsvarer 34 poeng i 500-poengsskalaen.

Variasjon mellom skolene

På samme måte som for kommunene, er det også interessant å vise forskjeller og likheter mellom skolene. Figur 3.2 viser variasjon i skolefaglige prestasjoner mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 3.2: Variasjon mellom skolene i skolefaglige prestasjoner.

Den skolen som har høyest 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 1,84, noe som tilsvarer 184 poeng i 500-poengsskalaen.

Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner

Tabell 3.3 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk, i Sør-Troms.

Tabell 3.3: Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner.

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	
Norsk	3,78	1,21	4,20	1,10	-0,36***
Matematikk	4,05	1,23	4,06	1,16	-0,01
Engelsk	3,81	1,18	3,95	1,12	-0,12***

***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, som tilsvarer 36 poeng i 500-poengsskalaen. Om vi ser denne kjønnsforskjellen i lys av Hattie, så tilsvarer det nesten ett års forskjell i skolefaglige prestasjoner. I engelsk er forskjellen noe mindre, med 0,12 standardavvik, som tilsvarer 12 poeng i 500-poengsskalaen. Det vil tilsa omkring et kvart skoleårs forskjell, ifølge Hattie. 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 3.4 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 3.4: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak.

	Elever med enkeltvedtak		Elever uten enkeltvedtak		Cohens d
	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	
Norsk	2,28	1,01	4,07	1,12	-1,52***
Matematikk	2,43	1,12	4,13	1,14	-1,43***

Engelsk	2,25	1,11	3,96	1,10	-1,49***
----------------	------	------	------	------	----------

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

Resultatene viser at det er statistisk signifikante og ganske stabile forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever med vedtak og elever uten vedtak, uavhengig av undervisningsfag. Forskjellen varierer mellom 1,43 og 1,52 standardavvik. Det tilsvarer 143 og 152 poeng i 500-poengsskalaen. I følge Hattie, vil disse forskjellene i skolefaglige prestasjoner omhandle opp mot nesten 4 år.

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

I tabell 3.5 sammenliknes de 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 3.5: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever i ulike vanskegrupper og elever uten vansker eller diagnoser.

Fag	Vanskegruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra ingen vanske
Norsk	ADHD-diagnose	2,61	1,23	-1,61***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,41	1,22	-0,82***
	Fagspesifikk vanske	2,55	0,98	-1,67***
	Ingen vanske	4,25	1,02	
Matematikk	ADHD-diagnose	3,03	1,38	-1,17***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,59	1,21	-0,64***
	Fagspesifikk vanske	2,79	1,15	-1,40***
	Ingen vanske	4,27	1,06	
Engelsk	ADHD-diagnose	2,80	1,32	-1,25***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,39	1,19	-0,68***
	Fagspesifikk vanske	2,55	1,03	-1,50***
	Ingen vanske	4,09	1,03	

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

Resultatene i tabellen viser at det er elevene med fagspesifikke vansker som blir vurdert lavest av sine kontaktlærere i matematikk og engelsk. I norsk vurderes denne gruppen også lavest, men forskjellen til elever med ADHD-diagnose er ikke så stor. Sammenliknet med de elevene som ikke har noen vansker eller diagnose, presterer elevene med ADHD-diagnose 1,61, 1,17 og 1,25 standardavvik lavere i fagene norsk, matematikk og engelsk. For elever med atferdsvansker uten diagnose er tallene 0,82, 0,64 og 0,68, mens elever med fagspesifikke vansker blir vurdert 1,67, 1,40 og 1,50 standardavvik lavere enn gjennomsnittet av elevene uten vanske eller diagnose.

Variasjon i skolefaglige prestasjoner etter type norskopplæring

Tabell 3.6 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.

Tabell 3.6: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever ut i fra type norskopplæring.

Fag	Norskopplæring	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av
Norsk	Ordinær	4,02	1,15	1,08***
	Grunnleggende	2,76	1,46	
Matematikk	Ordinær	4,07	1,18	0,67***
	Grunnleggende	3,29	1,45	
Engelsk	Ordinær	3,89	1,13	0,75***
	Grunnleggende	3,03	1,58	

***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. Størst forskjell er det i norskfaget med 1,08 standardavvik, eller 108 poengs forskjell i 500-poengsskalaen.

Variasjoner i skolefaglige prestasjoner etter faglig nivå

Tabell 3.7 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå presterer i de tre ulike skolefagene og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg. 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 3.7: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever ut i fra faglig nivå

Fag	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Norsk	1	2,14	0,72	-1,58***
	2	3,90	0,75	-0,08
	3	5,28	0,50	1,10***
	Totalt	3,99	1,17	
Matematikk	1	2,24	0,74	-1,52***
	2	3,96	0,81	-0,08
	3	5,33	0,52	1,08***
	Totalt	4,05	1,19	
Engelsk	1	2,06	0,71	-1,58***
	2	3,80	0,74	-0,07
	3	5,13	0,52	1,09***
	Totalt	3,88	1,15	

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

Forskjellen mellom elevgruppene er ganske stabile fra fag til fag. Elevene på faglig nivå 1 blir vurdert av sine kontaktlærere til å prestere mellom 1,52 og 1,58 lavere i både norsk, matematikk og engelsk. De faglige resultatene til elevene på faglig nivå 2 er omtrent som det totale snittet, altså gjennomsnittresultatet for alle elevene, mens elevene på faglig nivå 3 ligger mellom 1,08 og 1,10 standardavvik over det totale utvalget. Det betyr at forskjellen mellom de høytpresterende og de lavtpresterende elevene i norsk, engelsk og matematikk er om lag 2,70 standardavvik. I følge Hatties effektstørrelser vil disse forskjellene tilsvare over 6 års skolegang.

Variasjoner i skolefaglige prestasjoner etter trinn

Tabell 3.8 viser hvordan elevene på de ulike trinnene er vurdert i skolefaglige prestasjoner av sine kontaktlærere.

Tabell 3.8: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever på ulike trinn.

Fag	Trinn	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Norsk	Småskole	4,17	1,20	0,15*
	Mellomtrinn	3,97	1,19	-0,02
	Ungdomstrinn	3,75	1,07	-0,21**
	Totalt	3,99	1,17	
Matematikk	Småskole	4,28	1,13	0,19***
	Mellomtrinn	4,08	1,19	0,03
	Ungdomstrinn	3,71	1,21	-0,29**
	Totalt	4,05	1,19	
Engelsk	Småskole	3,98	1,09	0,09
	Mellomtrinn	3,89	1,25	0,01

	Ungdomstrinn	3,72	1,11	-0,14***
		3,88	1,15	

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

Resultatene viser at jo eldre elevene blir, jo lavere blir de vurdert på skolefaglige prestasjoner. Dette mønsteret gjelder for alle fag. Det ser ut til at det er minst forskjell mellom småskoletrinnet og ungdomstrinnet i engelskfaget (0,23), litt større i norskfaget (0,36) og størst i matematikk (0,48).

3.1.2 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 3.9 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 3.9: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør Troms i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

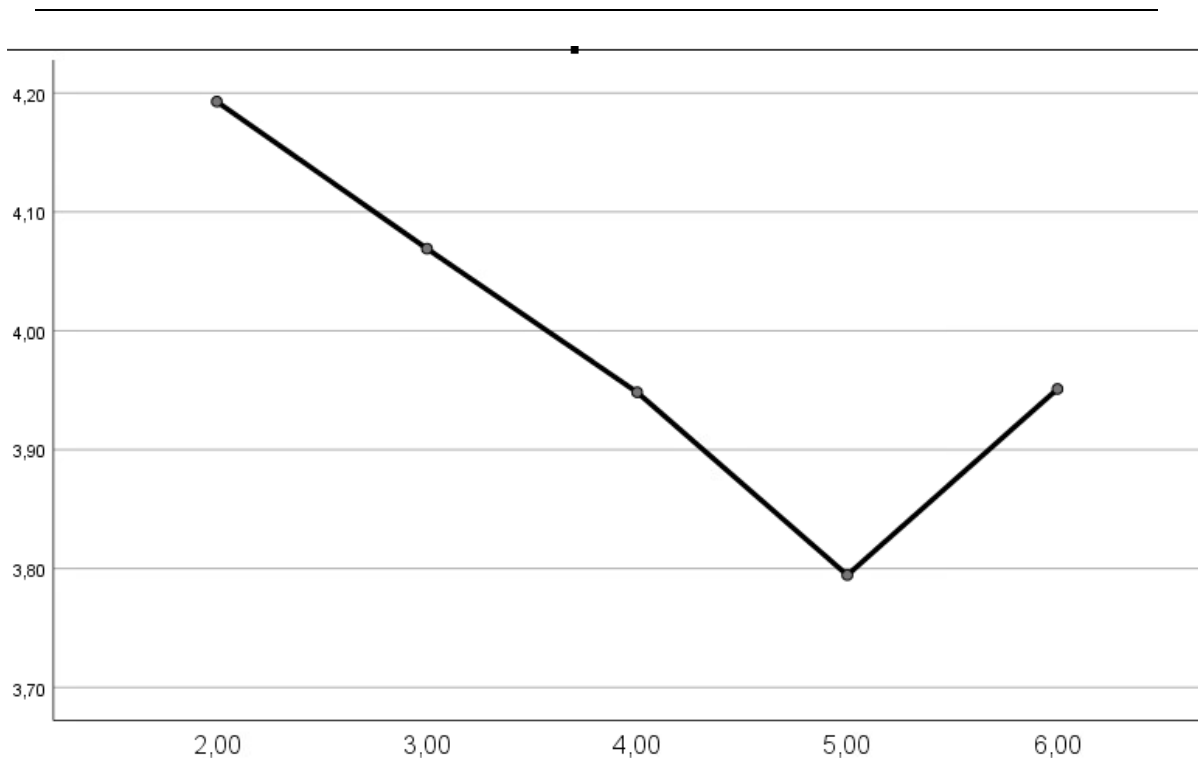
	Gjennomsnitt	Standardavvik
Lesing	4,10	1,24
Regning	4,04	1,20
Sumskåre grunnleggende ferdigheter i lesing og regning	4,07	1,12

Kontaktlærerne i Sør Troms vurderer elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning ganske likt. 17,2 % av elevene vurderes til å ha et gjennomsnitt på 3 eller lavere i lesing, tilsvarende tall for regning er 19 %. På høyeste nivå (snitt på 5 eller bedre) finner vi 30,2% av elevene i lesing og 29 % av elevene i regning

Kommunale forskjeller i grunnleggende ferdigheter

For å vise hvordan de grunnleggende ferdighetene varierer mellom kommunene er lesing og regning slått sammen til en sumskåre for grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

Figur 3.3 viser variasjon i vurdering av elevenes grunnleggende ferdigheter mellom kommunene i Sør-Troms.



Figur 3.3: Variasjon mellom kommunene i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

Resultatene viser at det er statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurdering av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning mellom kommunene. Den kommunen som har høyest resultat har et gjennomsnitt på 4,19, mens gjennomsnittet for kommunen med lavest resultat er på 3,80. Dette er de samme to kommunene (nr 2 og 5) som hadde høyest og lavest snitt på elevenes skolefaglige prestasjoner. Forskjellen mellom disse to kommunene i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning, uttrykt i standardavvik, er på 0,35, noe som tilsvarer 35 poeng i 500-poengsskalaen.

Variasjon mellom skolene

Figur 3.4 viser variasjon i lærernes vurdering av elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing og regning mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 3.4: Variasjon mellom skolene i grunnleggende ferdigheter i lesing og regning.

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 3,93. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 0,73, noe som tilsvarer 73 poeng i 500-poengsskalaen. Den skolen som vurderer elevene til å prestere lavest skolefaglig, vurderer også elevene til å ha lavest grunnleggende ferdigheter i regning og lesing.

Kjønnsforskjeller i grunnleggende ferdigheter

Tabell 3.10 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters grunnleggende ferdigheter i lesing og regning i Sør-Troms.

Tabell 3.10. Kjønnsforskjeller i grunnleggende ferdigheter.

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	
Lesing	3,94	1,27	4,25	1,19	-0,25***
Regning	4,07	1,23	4,01	1,17	0,05

***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 er på 0,25 standardavvik, som tilsvarer 25 poeng i 500-poengsskalaen. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurdering av jenter og gutters regneferdigheter.

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

I tabell 3.11 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 3.11: Forskjeller i grunnleggende ferdigheter mellom elever i ulike vanskegrupper og elever uten vansker eller diagnoser.

Fag	Vanskegruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra elever uten vanske
Lesing	ADHD-diagnose	3,10	1,25	-1,13***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,82	1,27	-0,47***
	Fagspesifikk vanske	2,52	1,06	-1,66***
	Ingen vanske	4,33	1,09	
Regning	ADHD-diagnose	2,97	1,30	-1,19***
	Atferdsvanske uten diagnose	3,67	1,16	-0,54***
	Fagspesifikk vanske	2,78	1,11	-1,36***
	Ingen vanske	4,25	1,08	

***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 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 standardavvik bak elevene uten vanske eller diagnose i lesing og 0,54 bak i regning. Dette tilsier 47 og 54 poeng i 500-poengsskalaen.

Variasjoner i grunnleggende ferdigheter etter faglig nivå

Tabell 3.12 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå presterer i lesing og regning som grunnleggende ferdighet og hvor stor forskjellen er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 3.12: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever ut i fra faglig nivå

Fag	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Lesing	1	2,35	0,95	-1,41***
	2	4,01	0,92	-0,06
	3	5,32	0,59	0,97***
	Totalt	4,10	1,24	
Regning	1	2,28	0,76	-1,47***
	2	3,95	0,86	-0,08
	3	5,29	0,55	1,04***
	Totalt	4,04	1,20	

***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 i fra faglig nivå. Forskjellen mellom de elevene som er vurdert til å være på faglig nivå 1 og 3 er 2,38 i lesing og 2,51 i regning.

3.1.3 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 opptrådd i ulike situasjoner. Det innebærer at dataene her er subjektive oppfatninger.

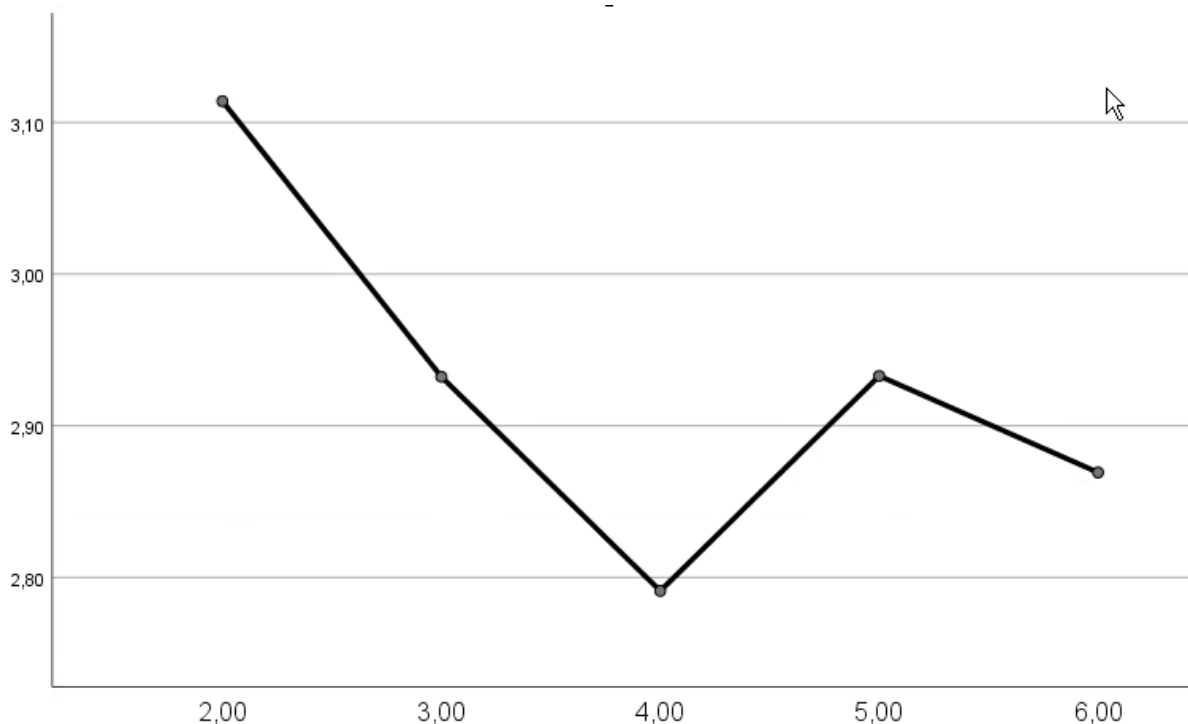
Tabell 3.13: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i sosiale ferdigheter.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Tilpasning til skolens normer	3,06	0,65
Selvkontroll	3,05	0,67
Selvhevdelse	2,94	0,62
Empati og rettferdighet	2,74	0,67
Sumskåre sosiale ferdigheter	2,95	0,50

Kontaktlærerne i Sør-Troms vurderer elevenes sosiale ferdigheter høyest på «tilpasning til skolens normer» og «selvkontroll». Det er fokusområdet «tilpasning til skolens normer» som korrelerer sterkest med skolefaglige prestasjoner.

Kommunale forskjeller i sosiale ferdigheter

For å vise hvordan de sosiale ferdighetene varierer mellom kommunene presenteres kun sumskåren for sosiale ferdigheter. Figur 3.5 viser variasjon i kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter mellom kommunene i Sør-Troms.

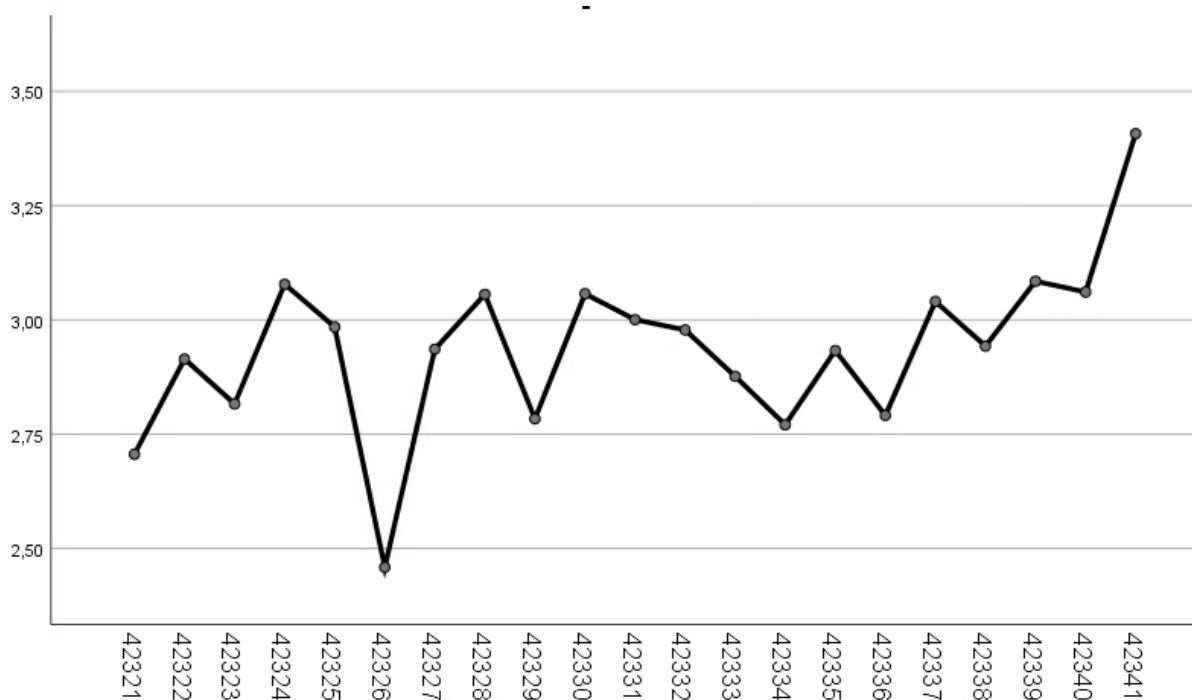


Figur 3.5: Variasjon mellom kommunene i kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter.

Resultatene viser at det er statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter mellom kommunene. Den kommunen der kontaktlærervurderingene er høyest på elevenes sosiale ferdigheter har et gjennomsnitt på 3,11, mens gjennomsnittet for kommunen med lavest gjennomsnitt er på 2,79. Forskjellen mellom disse to kommunene i sosiale ferdigheter uttrykt i standardavvik er på 0,64, noe som tilsvarer 64 poeng i 500-poengsskalaen. Den kommunen der kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter høyest, er samme kommune som også vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter høyest.

Variasjon mellom skolene

Figur 3.6 viser variasjon i lærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 3.6: Variasjon mellom skolene i sosiale ferdigheter.

Det er statistisk signifikante forskjeller i kontaktlærernes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter mellom skolene i Sør-Troms. 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.

Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter

Tabell 3.14 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters sosiale ferdigheter i Sør-Troms.

Tabell 3.14: Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter.

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
Tilpasning til skolens normer	2,88	0,65	3,25	0,59	-0,60***
Selvkontroll	2,93	0,70	3,18	0,61	-0,39***
Selvhevdelse	2,85	0,63	3,04	0,60	-0,31***
Empati og rettferdighet	2,70	0,67	2,79	0,67	-0,13

***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. Gjennomsnittsresultatet til jentene er høyest innenfor «tilpasning til skolens normer», mens guttenes høyeste gjennomsnittsresultat er innenfor «Selvkontroll». Av de sosiale ferdighetsdimensjonene blir begge kjønn vurdert lavest av sine kontaktlærere på «empati- og rettferdighet».

Forskjellen er størst i kontaktlærernes vurdering av jenter og gutters «tilpasning til skolens normer», med en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,60, som tilsvarer 60 poeng i 500-poengsskalaen. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller i lærernes vurdering av jenter og gutters ferdigheter i empati og rettferdighet.

Forskjeller mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak

Tabell 3.15 viser hvordan kontaktlærerne vurderer de sosiale ferdighetene til elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak om spesialundervisning.

Tabell 3.15: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak.

	Elever med enkeltvedtak		Elever uten enkeltvedtak		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
Tilpasning til skolens normer	2,44	0,68	3,09	0,64	-1,00***
Selvkontroll	2,62	0,77	3,08	0,65	-0,69***
Selvhevdelse	2,56	0,69	2,96	0,61	-0,65***
Empati og rettferdighet	2,56	0,70	2,75	0,67	-0,28***

***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, 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 standardavvik, som tilsvarer 100 poeng i 500-poengsskalaen. Minst forskjell er det i kontaktlærernes vurdering av de to elevgruppenes ferdigheter i «empati og rettferdighet», med en forskjell på 0,28 standardavvik, som tilsvarer 28 poeng i 500-poengsskalaen.

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

I tabell 3.16 sammenliknes de sosiale ferdighetene til de tre elevgruppene med vansker opp mot de elevene uten vansker eller diagnose.

Tabell 3.16: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever i ulike vanskegrupper og elever uten vansker eller diagnoser.

Fag	Vanskegruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra ingen vanske
Tilpasning til skolens normer	ADHD-diagnose	2,20	0,67	-1,75***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,13	0,55	-0,88***
	Fagspesifikk vanske	2,75	0,63	-0,79***
	Ingen vanske	3,20	0,57	

Selvkontroll	ADHD-diagnose	2,34	0,72	-3,33***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,03	0,68	-3,86***
	Fagspesifikk vanske	2,93	0,72	-2,31***
	Ingen vanske	4,27	0,58	
Selvhevdelse	ADHD-diagnose	2,60	0,75	-2,57***
	Atferdsvanske uten diagnose	2,51	0,63	-2,72***
	Fagspesifikk vanske	2,75	0,63	-2,31***
	Ingen vanske	4,09	0,58	
Empati og rettferdighet	ADHD-diagnose	2,85	0,61	0,12
	Atferdsvanske uten diagnose	2,72	0,70	0,08
	Fagspesifikk vanske	2,76	0,63	0,02
	Ingen vanske	2,77	0,66	

***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. På «empati og rettferdighet» er det ingen signifikante forskjeller mellom elevgruppene.

Det er aller størst forskjell mellom elevgruppene innenfor «selvkontroll». Der vurderer kontaktlærerne at det er elever med atferdsvansker uten diagnose til å ha lavest selvkontroll. De ligger 3,86 standardavvik lavere enn elevene uten vanske. Det tilsier 386 poeng i 500-poengsskalaen, og må betraktes som enorme forskjeller. Gjennomsnittresultatet for elever med ADHD-diagnose er noe høyere, og derfor blir forskjellen til elevene uten vanske noe mindre, men den er allikevel på 3,33 standardavvik. Elever med spesifikke fagvansker vurderes også betraktelig lavere av sine kontaktlærere på «selvkontroll» enn elever uten vansker. Forskjellen er på 2,31, eller 231 poeng i 500-poengsskalaen.

Når det gjelder «tilpasning til skolens normer» er det elever med ADHD-diagnose som blir vurdert lavest av sine kontaktlærere. Forskjellen mellom denne elevgruppen og elever uten vansker er på 1,75, som tilsvarer 175 poeng i 500-poengsskalaen. Elever med atferdsvansker uten diagnose vurderes noe høyere på denne sosial ferdighetsdimensjonen. Forskjellen

mellom dem og elever uten vansker er på 0,88. Elever med fagvansker ligger ikke så lang etter på denne dimensjonen med 0,79 standardavvik lavere i forskjell fra elever uten vanske.

Variasjon i sosiale ferdigheter etter type norskopplæring

Tabell 3.17 viser hvordan kontaktlærerne vurderer de sosiale ferdighetene for elever som mottar ordinær norskopplæring og elever som mottar grunnleggende norskopplæring i Sør-Troms.

Tabell 3.17: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever ut i fra type norskopplæring.

Sosiale ferdigheter	Norskopplæring	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av
Tilpasning til skolens normer	Ordinær	3,06	0,65	0,05
	Grunnleggende	3,03	0,67	
Selvkontroll	Ordinær	3,05	0,67	0,03
	Grunnleggende	3,03	0,61	
Selvhevdelse	Ordinær	2,95	0,62	0,44***
	Grunnleggende	2,68	0,57	
Empati og rettferdighet	Ordinær	2,75	0,67	0,36***
	Grunnleggende	2,51	0,68	

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

Resultatene i tabellen viser at elevene som følger grunnleggende norskopplæring blir vurdert 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 3.18 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 3.18: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever ut i fra faglig nivå

Sosiale ferdigheter	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Tilpasning til skolens normer	1	2,45	0,62	-0,94***
	2	3,03	0,59	-0,05
	3	3,50	0,49	0,68***
	Totalt	3,06	0,65	
Selvkontroll	1	2,69	0,75	-0,55***
	2	3,04	0,64	0,03
	3	3,32	0,57	0,39***
	Totalt	3,06	0,67	
Selvhevdelse	1	2,56	0,65	-0,63***
	2	2,93	0,59	-0,03
	3	3,20	0,56	0,40***
	Totalt	2,95	0,62	
Empati og rettferdighet	1	2,53	0,68	-0,33***
	2	2,72	0,65	-0,05
	3	2,94	0,68	0,28***
	Totalt	2,75	0,67	

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

I følge 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 3.19 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 3.19: Forskjeller i sosiale ferdigheter mellom elever ut i fra trinn

Sosiale ferdigheter	Trinn	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
	Småskole	3,02	0,64	-0,06
	Mellomtrinn	3,07	0,68	0,02

Tilpasning til skolens normer	Ungdomstrinn	3,11	0,64	0,06
	Totalt	3,06	0,65	
Selvkontroll	Småskole	2,95	0,63	-0,15**
	Mellomtrinn	3,05	0,72	0
	Ungdomstrinn	3,19	0,62	0,21**
	Totalt	3,05	0,67	
Selvhevdelse	Småskole	2,94	0,55	0
	Mellomtrinn	2,97	0,66	0,05
	Ungdomstrinn	2,91	0,67	-0,05
	Totalt	2,94	0,62	
Empati og rettferdighet	Småskole	2,69	0,66	-0,08
	Mellomtrinn	2,86	0,66	0,18
	Ungdomstrinn	2,70	0,68	-0,06
	Totalt	2,74	0,67	

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

Det er kun statistisk signifikante forskjeller mellom småskoletrinnet og ungdomstrinnet innenfor «selvkontroll» med en forskjell på 0,36 eller 36 poeng i 500-poengsskalaen og «empati- og rettferdighet» med en forskjell på 0,26. Det kan se ut til at lærerne vurderer at elevenes selvkontroll øker med alder, mens elevenes ferdigheter i «empati og rettferdighet» ser ut til å være sterkest på mellomtrinnet.

3.1.4 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 3.20 viser hvordan elevenes forventning om mestring er generelt sett i Sør-Troms.

Tabell 3.20: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i forventning om mestring.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Forventning om mestring	4,02	0,65

Gjennomsnittsresultatet for elevene i Sør-Troms på vurdering av egen forventning om mestring er 4,02. Mens 9,7 % av elevene har et gjennomsnittsresultat på 3 eller lavere, vurderer 63,7% av elevene seg til et gjennomsnittsresultat som er høyere enn 4. Det indikerer at det er flere elever som har høy forventning om mestring, enn motsatt.

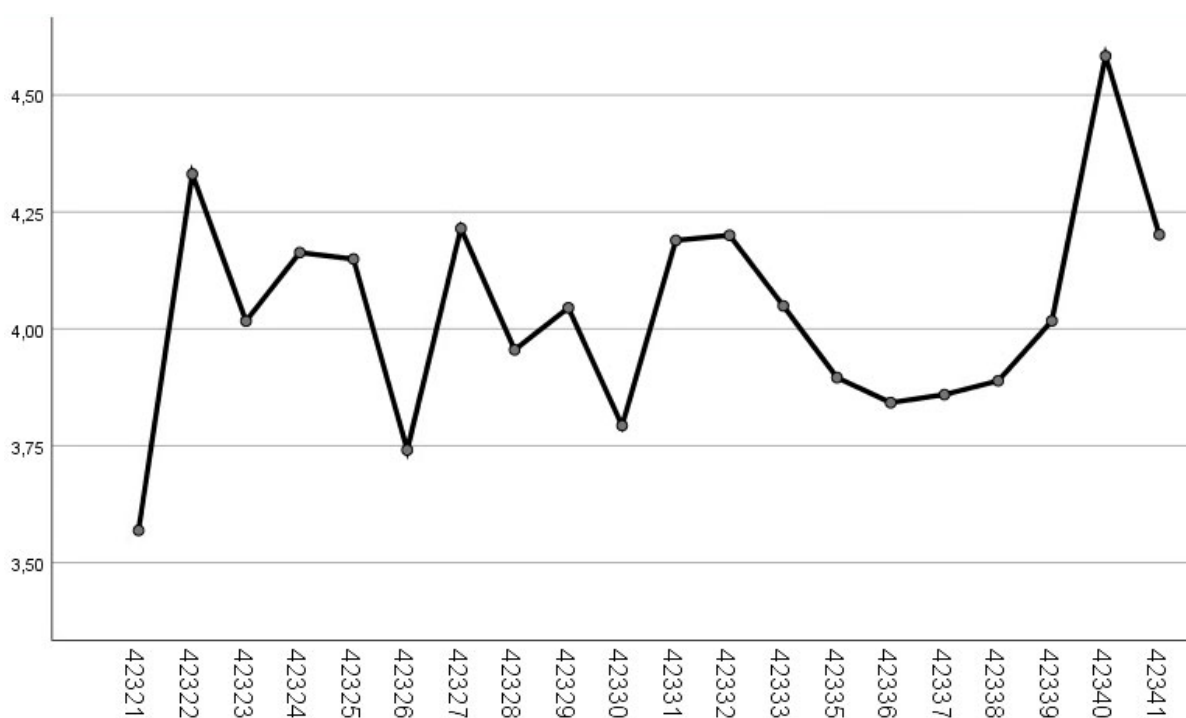
Mellomtrinnslevenes gjennomsnittsresultat er på 4,14, mens ungdomstrinnslevene vurderer seg noe lavere og har et gjennomsnittsresultat på 3,88. Forskjellen mellom disse er på 0,40 standardavvik som tilsvarer 40 poeng på 500-poengsskalaen.

Kommunale forskjeller i forventning om mestring

Resultatene viser at det ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom kommunene i elevenes vurdering av egen forventning om mestring.

Variasjon mellom skolene

Figur 3.9 viser variasjon i elevenes vurdering av egen forventning om mestring mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 3.9: Variasjon mellom skolene i forventning om mestring.

Det er statistisk signifikante forskjeller i elevenes vurdering av sin forventning om mestring mellom skolene i Sør-Troms. 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.

Kjønnsforskjeller i forventning om mestring

Tabell 3.21 viser hvordan jenter og gutter vurderer egen forventning om mestring

Tabell 3.21: *Kjønnsforskjeller i sosiale ferdigheter.*

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
Forventning om mestring	4,07	0,63	3,97	0,65	0,16*

***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. Guttene vurderer sin mestringsforventning 0,16 standardavvik høyere enn jentene, en forskjell som tilsvarer 16 poeng i 500-poengsskalaen.

Variasjoner i forventning om mestring etter faglig nivå

Tabell 3.22 viser hvordan elevene i de tre gruppene av faglig nivå vurderer egen mestringsforventning og hvor stor forskjellene er mellom de faglige nivåene og totalt utvalg.

Tabell 3.22: *Forskjeller i forventning om mestring mellom elever ut i fra faglig nivå*

	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Forventning om mestring	1	3,78	0,73	-0,37***
	2	4,00	0,63	-0,03
	3	4,26	0,53	0,37***
	Totalt	4,02	0,65	

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

I følge resultatene i tabellen ser det ut til at det er samvariasjon mellom faglig nivå og forventning om mestring. Jo, høyere faglig nivå, jo høyere mestringsforventning. Forskjellen

i forventning om mestring mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 på 0,74 standardavvik eller 74 poeng i 500-poengsskalaen.

3.2 Undervisning og inkluderende læringsmiljø

Kapitel tre i ny overordnet del av læreplanen gir en tydelig retning når det gjelder skolens 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 hvordan elevene oppfatter sin egen trivsel på skolen, relasjoner til lærere og medelever, samt undervisningen. Resultatene presenteres samlet for hele utvalget, på kommunenivå, skolenivå, forskjeller mellom kjønn og faglig nivå.

Videre vil resultatene fra hvordan lærere og assistenter/fagarbeidere vurderer sin relasjon til elevene og egen praksis bli presentert.

3.2.1 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 3.23 viser hvordan elevene vurderer egen trivsel generelt sett i Sør-Troms.

Tabell 3.23: Gjennomsnitt og standardavvik for Sør-Troms i elevenes trivsel.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Trivsel 1-4	3,53	0,47
Faglig trivsel 5-10	2,96	0,52
Sosial trivsel 5-10	3,57	0,47

Resultatene i tabellen viser generelt sett at elevene på småskoletrinnet trives meget godt (3,53), det samme gjelder den sosiale trivselen for elevene på 5.-10. klasse (3,57). Den sistnevnte elevgruppen har et noe lavere gjennomsnittresultat når det gjelder faglig trivsel (2,96), men resultatet er fortsatt positivt, i og med at høyeste mulig gjennomsnitt er på 4.

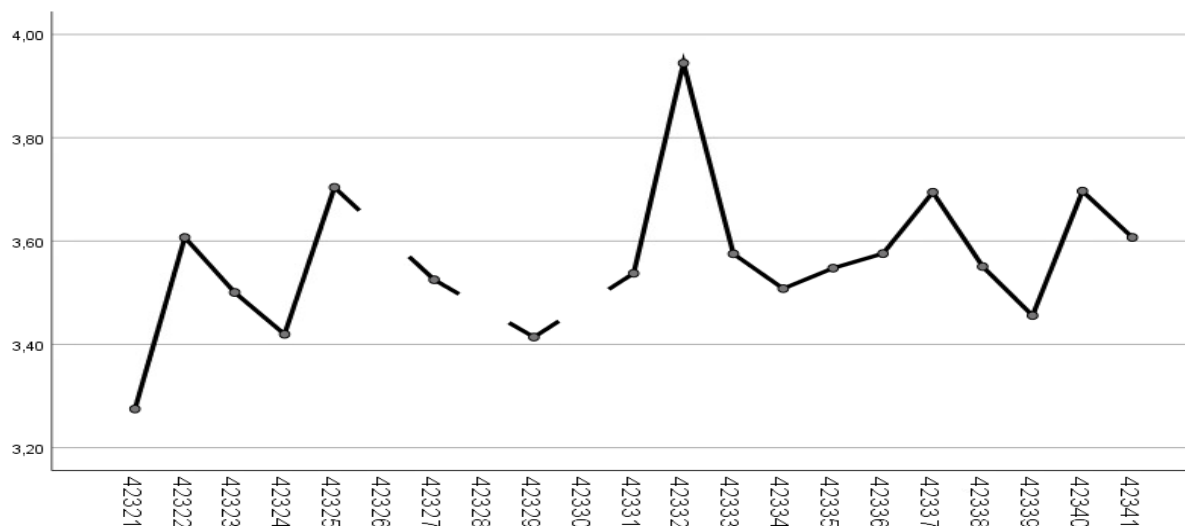
Av elevene på småskoletrinnet har 15,7 % et gjennomsnitt på 3 eller lavere, mens de resterende 84,3 % har et gjennomsnittresultat som er høyere enn 3. På faglig trivsel er det statistisk signifikant forskjell mellom elevene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet. Elevene på mellomtrinnet har et gjennomsnitt på 3,07, mens elevene på ungdomstrinnet har et gjennomsnittresultat på 2,85. Forskjellen mellom dem blir på 0,42 standardavvik, altså 42 poeng i 500-poengsskalaen. På sosial trivsel er det ikke statistisk signifikante forskjeller mellom elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Kommunale forskjeller i hvordan elevene trives på skolen

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan elevene i de ulike kommunene trives, på noen av de tre fokusområdene.

Variasjon mellom skolene i elevenes trivsel

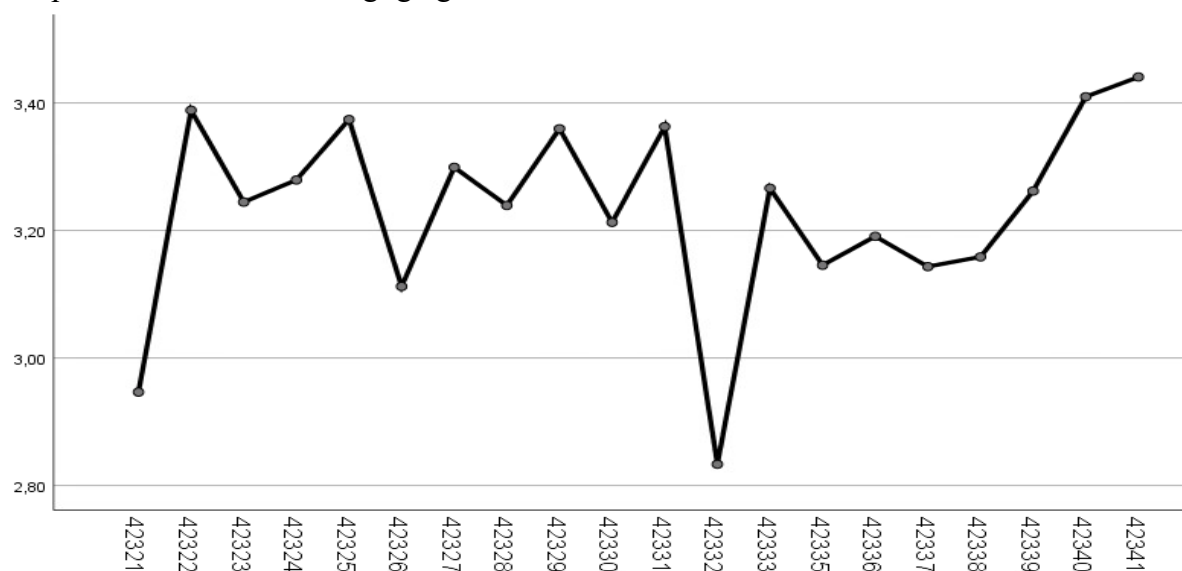
Figur 3.12 viser variasjon i elevenes vurdering av egen trivsel på småskoletrinnet mellom skolene i Sør Troms.



Figur 3.12. Variasjon mellom skolene i hvordan elevene vurderer sin trivsel på småskoletrinnet.

Resultatene viser at variasjonen mellom skolene i elevenes trivsel på småskoletrinnet er statistisk signifikante. Skolen der elevene uttrykker at de trives best, har et gjennomsnittresultat på 3,94, mens på skolen der elevene vurderer at de trives minst har et gjennomsnittresultat på 3,28. Forskjellen mellom disse skolene er 0,77 uttrykt i standardavvik eller 77 poeng.

Figur 3.13 viser variasjon mellom skolene i Sør-Troms ut i fra hvordan elevene trives samlet sett på 5.-10. trinn. Her er faglig og sosial trivsel slått sammen.



Figur 3.13. Variasjon mellom skolene i hvordan elevene vurderer sin trivsel på mellom- og ungdomstrinnet.

Resultatene viser at variasjonen i elevenes trivsel varierer fra skole til skole, forskjellene er statistisk signifikante. Skolen med høyest gjennomsnittresultat for elevene på 5.-10. trinn er på 3,44, mens skolen med lavest gjennomsnittresultat har 2,83. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1,49 eller 149 poeng i 500-poengsskalaen.

Kjønnsforskjeller i elevenes trivsel

Tabell 3.24 viser hvordan jenter og gutter vurderer egen trivsel.

Tabell 3.24: Kjønnsforskjeller i elevenes trivsel.

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
Trivsel 1-4	3,46	0,51	3,59	0,42	-0,28***
Faglig trivsel 5-10	2,91	0,53	3,02	0,51	-0,21***
Sosial trivsel 5-10	3,59	0,44	3,55	0,50	0,09***

***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 småskoletrinnet ser det ut til at jentene trives bedre enn guttene, med en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,28 eller 28 poeng. Det samme ser vi på faglig trivsel for elevene på 5.-10. trinn der også jentene ser ut til å trives noe bedre enn guttene. Her er forskjellen uttrykt i standardavvik på 0,21 eller 21 poeng. Når det gjelder opplevelsen av sosial trivsel på 5.-10. trinn, ser det ut til at guttene trives litt bedre enn jentene. Forskjellen er ikke så stor med 0,09, men den er statistisk signifikant.

Variasjoner i trivsel etter faglig nivå

Tabell 3.25 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 3.25: Forskjeller i trivsel mellom elever ut i fra faglig nivå

	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Trivsel 1-4	1	3,46	0,49	-0,15*
	2	3,51	0,48	-0,04

	3	3,59	0,45	0,09*
	Totalt	3,53	0,47	
Faglig trivsel 5-10	1	2,79	0,61	-0,39***
	2	2,94	0,50	0,04
	3	3,16	0,47	0,39***
	Totalt	2,96	0,52	
Sosial trivsel 5-10	1	3,47	0,49	-0,22***
	2	3,57	0,47	0
	3	3,65	0,40	0,17***
	Totalt	3,57	0,46	

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

I følge 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. Minst forskjell er det mellom elevene på småskoletrinnet. Der er forskjellen uttrykt i standardavvik mellom elevene på faglig nivå 1 og 3 på 0,24 eller 24 poeng i 500-poengsskalaen. 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 0,78 eller 78 poeng. På sosial trivsel er den mindre for denne elevgruppen med en forskjell på 0,39 eller 39 poeng.

3.2.2 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 svaralternativene er stort blidt smilefjes, lite blidt smilefjes, lite surt smilefjes og stort surt smilefjes.

Tabell 3.26: Resultater av elevenes vurdering av sin relasjon til læreren sin på småskoletrinnet. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Relasjon mellom elev og lærer	3,67	0,44

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. Det er kun 6,5 % av elevene som har et gjennomsnitt på under 3. Standardavviket er lavt og skalaen er dermed skjevfordelt.

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

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Relasjon mellom elev og lærer	3,54	0,54

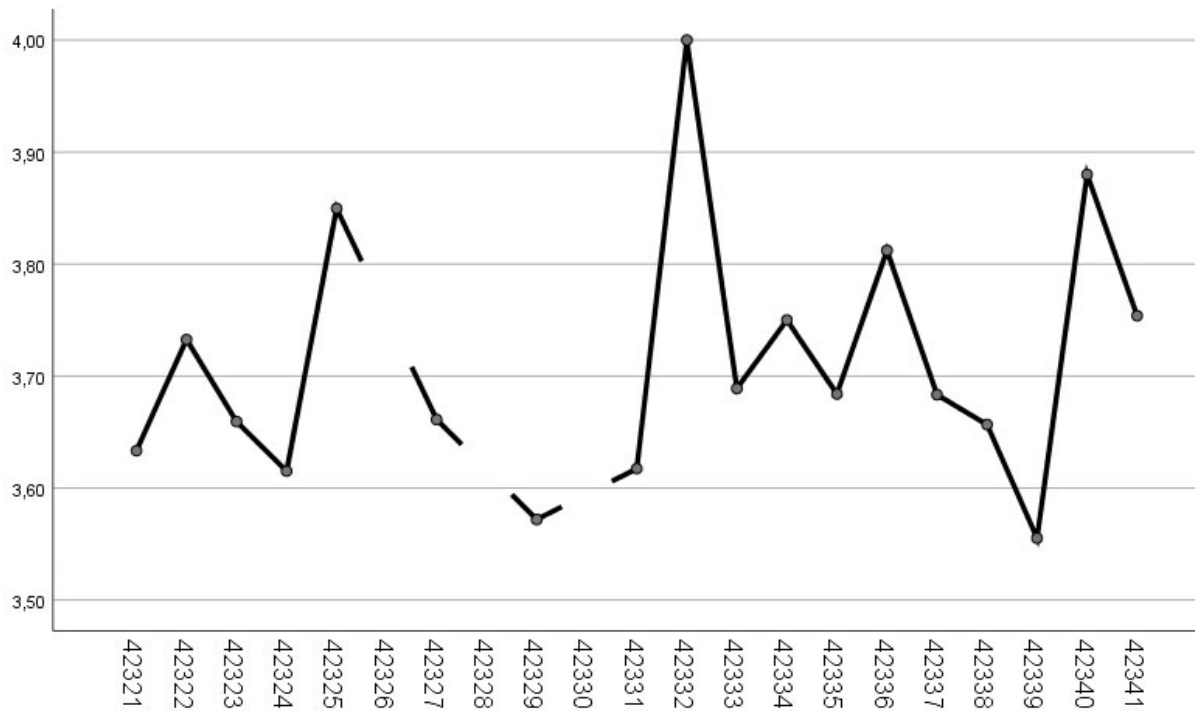
I hovedsak har de aller fleste elevene en god relasjon til kontaktlæreren sin også på 5.-10. trinn. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet opplever relasjonen til læreren sin. Gjennomsnittsresultatet til elevene på mellomtrinnet er på 3,63, det på ungdomstrinnet ligger på 3,44. Denne forskjellen utgjør 0,35, som tilsvarer 35 poeng i 500-poengsskalaen.

Kommunale forskjeller i hvordan elevene opplever relasjonen til kontaktlæreren sin

Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom kommunene i hvordan elevene vurderer sin relasjon til kontaktlæreren, verken på 1-4. trinn eller på 5.-10. trinn.

Variasjon i vurdering av relasjonen til lærer mellom skolene

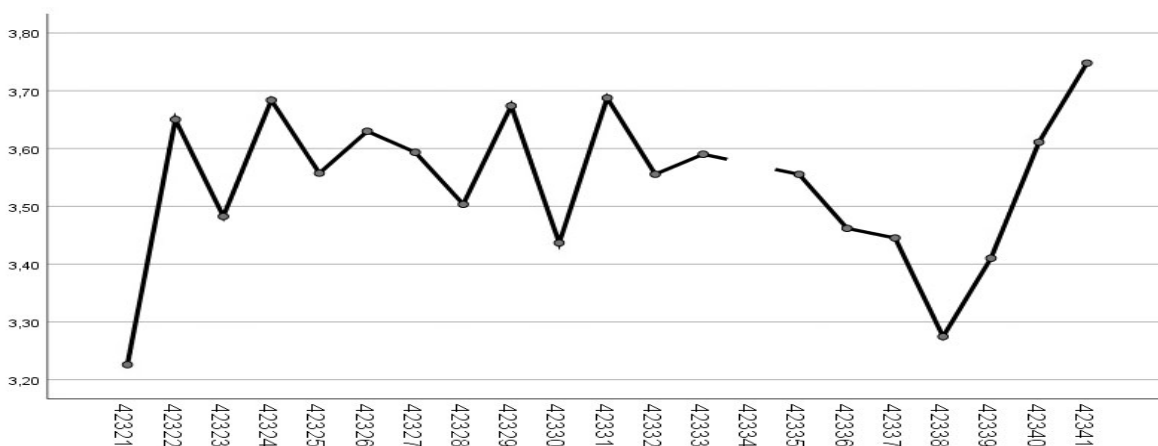
Figur 3.15 viser variasjon i elevvurderinger på småskoletrinnet mellom skolene i Sør-Troms.



Figur 3.15. Variasjon mellom skolene i hvordan elevene vurderer sin relasjon til kontaktlærer.

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom elevvurderingene på den enkelte skole. Den skolen der elevene vurderer relasjonen til kontaktlæreren sin høyest har et gjennomsnitt på 4, mens skolen med lavest resultater har et gjennomsnitt på 3,56. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1 eller 100 poeng.

Figur 3.15 viser variasjon i elevvurderinger på 5.-10. trinn mellom skolene i Sør Troms.



Figur 3.15. Variasjon mellom skolene i hvordan elevene på 5.-10. trinn vurderer sin relasjon til kontaktlærer.

Det er også statistisk signifikante forskjeller mellom elevvurderingene på den enkelte skole på 5.-10. trinn. Den skolen der elevene vurderer relasjonen til kontaktlæreren sin høyest har et gjennomsnitt på 3,75, mens skolen med lavest resultater har et gjennomsnitt på 3,23. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 0,95 eller 95 poeng.

Tabell 3.28 viser hvordan jenter og gutter vurderer sine relasjoner til kontaktlæreren.

Tabell 3.28: *Kjønnsforskjeller i relasjoner til lærer.*

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standard-Avvik	Gjennomsnitt	Standard-avvik	
Relasjon mellom elev og lærer 1-4	3,59	0,50	3,74	0,37	-0,34***
Relasjon mellom elev og lærer 5-10	3,56	0,55	3,51	0,55	0,06

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

Det er ikke statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan gutter og jenter vurderer sin relasjon til kontaktlærerne sine på 5.-10. trinn. Det er også likt standardavvik, noe som indikerer at svarene til elevene sprer seg ganske likt. På småskoletrinnet vurderer jentene sin relasjon til læreren statistisk signifikant bedre enn guttene. Forskjellen uttrykt i standardavvik er på 0,34 eller 34 poeng. På småskoletrinnet er det et lavere standardavvik i jentenes svar, enn i guttenes. Det betyr at det er større enighet blant jentene, enn blant guttene om hvordan de opplever relasjonen til læreren sin.

I tabell 3.29 sammenliknes vurderingen av lærerrelasjonene til elevene ut i fra faglig nivå, både på småskoletrinnet og for elevene fra 5.-10. trinn.

Tabell 3.29: *Forskjeller i relasjon mellom elev og lærer mellom elever ut i fra faglig nivå*

	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Relasjon mellom elev og lærer 1-4	1	3,61	0,48	-0,11**
	2	3,64	0,46	-0,05
	3	3,73	0,37	0,16***
	Totalt	3,66	0,44	
Relasjon mellom elev og lærer 5-10	1	3,51	0,65	-0,06
	2	3,53	0,53	-0,02
	3	3,59	0,48	0,09***
	Totalt	3,54	0,54	

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

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom de tre elevgruppene vurdering av sin relasjon til kontaktlærer på småskoletrinnet. Resultatene viser at gjennomsnittsverdien på elevenes vurdering av relasjonen til læreren øker med faglig nivå. Forskjellen mellom elevene på faglig nivå 1 og 3, er på 0,27 eller 27 poeng. På 5.-10. trinn er forskjellene betydelig mindre. Det er kun statistisk signifikant forskjell mellom det totale utvalget og elevene på faglig nivå 3, der elevene på faglig nivå 3 vurderer relasjonen best.

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

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Kontakt med elevene	3,73	0,35
Støtte til elevene	3,90	0,18

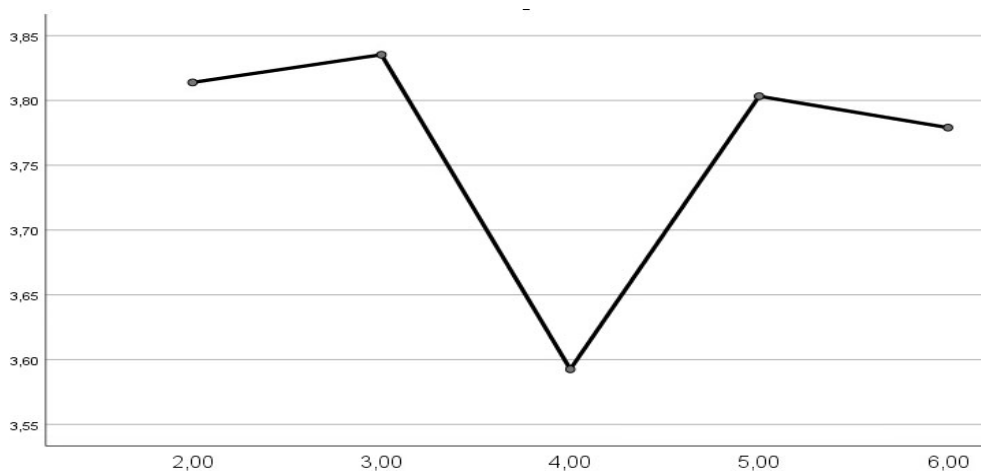
Resultatene viser at gjennomsnittet av lærerne i stor grad er enig i de utsagnene som skal vurderes. Størst enighet er det om spørsmålene som omhandler «støtte til elevene», viser både gjennomsnittresultatet og standardavviket. 99,7 % av lærerne har et samlet gjennomsnitt som er høyere enn 3 på dette fokusområdet. Når det gjelder det andre fokusområdet, «kontakt med elevene», så er det også her et høyt gjennomsnittresultat. Standardavviket viser at det er noe mer spredning i svarene. 78,6 % av lærerne har et gjennomsnitt på dette fokusområdet på over

3. Når det er så stor enighet blant lærerne på begge fokusområdene, vitner det om at skalaen er skjevfordelt.

Gjennomsnittresultatene 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.

Kommunale forskjeller i hvordan lærerne vurderer relasjonen til elevene sine

Figur 3.15 viser variasjon i hvordan lærerne i ulike kommuner i Sør-Troms vurderer relasjonen til elevene sine.

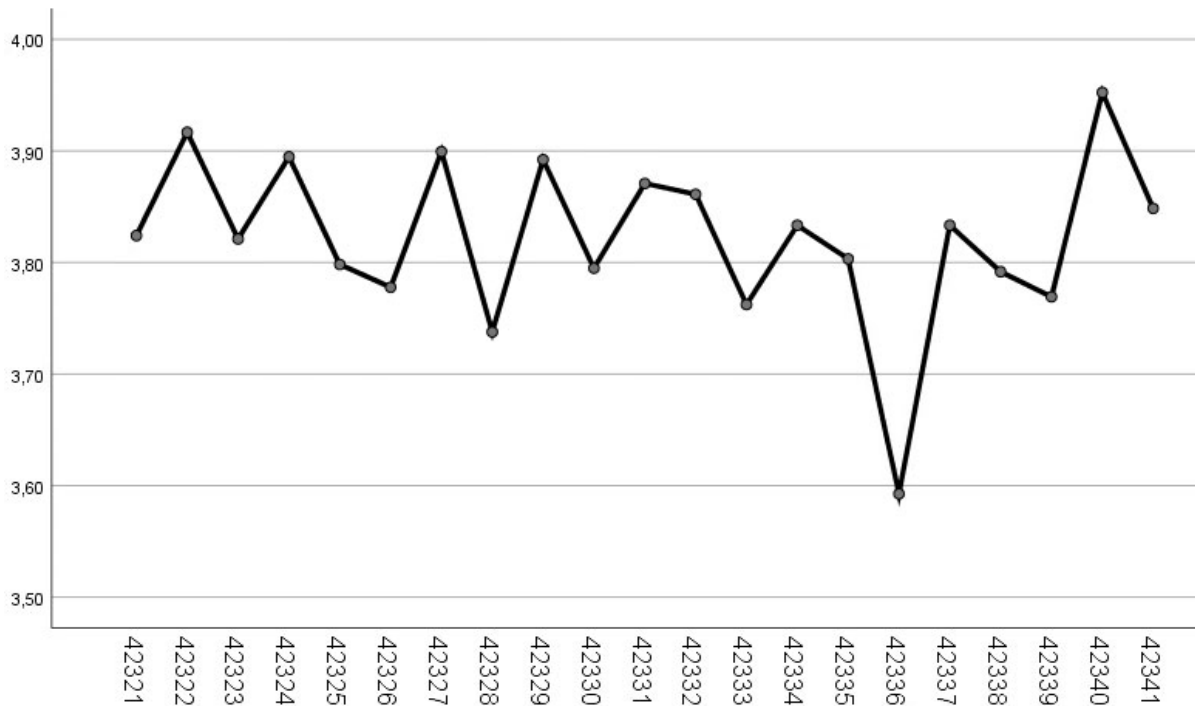


Figur 3.15. Variasjon mellom kommunene i hvordan lærerne vurderer sin relasjon til elevene sine.

Det er statistisk signifikante forskjeller i hvordan lærerne i de ulike kommunene vurderer sin relasjon til elevene. Den kommunen med høyest resultat ligger på 3,84, mens kommunen med lavest gjennomsnittresultat ligger på 3,60. Forskjellen mellom disse er på 1,04, som tilsier 104 poeng i 500-poengsskalaen. Men denne store forskjellen i standardavvik, skyldes nok at det er liten spredning i materialet.

Variasjon i vurdering av relasjonen til lærer mellom skolene

Figur 3.16 viser hvordan gjennomsnittresultatene varierer mellom skolene. Her er resultatene for de to fokusområdene slått sammen.



Figur 3.16. Variasjon mellom skoler i hvordan lærere vurderer sin relasjon til elevene.

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene. Den skolen med høyest resultat i vurderingen har et gjennomsnitt på 3,95, mens skolen med lavest resultat har et snitt på 3,59. Forskjellen mellom disse to skolene uttrykt i standardavvik er på 1,57 eller 157 poeng i 500-poengsskalaen. De store forskjellene mellom skolene er blant annet et resultat av at skalaene er skjevfordelte.

3.2.3 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. I tillegg vil elevenes opplevelse av å være inkludert i det sosiale miljøet eller sosialt isolert, være en god indikasjon på jevnaldersmiljøet. Høyeste mulig snitt her er 5, noe som indikerer lav opplevelse av sosial isolasjon.

Tabell 3.31: Resultater av elevenes vurdering av relasjon til læreren sin på småskoletrinnet. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Relasjoner mellom elevene 1-4	3,74	0,39
Læringskulturen i klassen 5-10	3,17	0,52
Det sosiale miljøet i klassen 5-10	3,48	0,49
Sosial isolasjon 5-10	4,42	0,59

Felles for alle de fire 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 et lavt standardavvik på småskoletrinnet, noe som vitner om at det er stor grad av enighet blant elevene. 95,6 % av elevene på småskoletrinnet har et samlet gjennomsnitt på de sju spørsmålene på 3 eller høyere.

Om man ser på gjennomsnittet blant elevene på 5.-10. trinn ser det ut til at de sosiale relasjonene i skolen oppleves som noe sterkere, enn de faglige. Det er samme mønster som på elevenes trivsel. Spredningen i svarene er noe større enn på småskoletrinnet, men allikevel er det stor grad av positiv enighet. Det er signifikante kjønnsforskjeller mellom elevenes svar på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Elevene på mellomtrinnet har et gjennomsnittresultat på «læringskulturen i klassen» på 3,20 og 3,57 på «det sosiale miljøet i klassen». Tilsvarende gjennomsnittstall for elevene på ungdomstrinnet er på 3,13 og 3,39. Forskjellen mellom elevgruppene uttrykt i standardavvik er på 0,14 og 0,37. Det er altså større forskjell mellom elevenes vurdering av det sosiale miljøet enn læringskulturen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Når det gjelder sosial isolasjon, er det et høyt gjennomsnittresultat på dette fokusområdet. Det indikerer 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 bekymringsfullt for de 3,8 % som har et snitt på 3 eller lavere. Det betyr at de av og til, ofte eller svært ofte opplever sosial isolasjon. 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». I Sør-Troms svarer 1,15% av elevene JA på dette utsagnet, 3,27% ja, 15,13 % svarer nei og 80,45 % NEI.

Variansanalysene viser at det ikke er statistisk signifikante forskjeller mellom kommunene i hvordan elevene vurderer relasjonen til medelevene sine. Mellom skolene er det statistisk signifikante forskjeller mellom elevvurderingene på alle de fire fokusområdene. Det betyr at det er noen skoler der elevene opplever at forholdet mellom elevene er bedre enn på andre. Vi velger å ikke vise resultatene i figurer, da det vil ta så stor plass.

Tabell 3.38 viser hvordan jenter og gutter vurderer sine relasjoner til medelevene.

Tabell 3.38: Kjønnsforskjeller i relasjoner til medelever.

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
Relasjoner mellom elevene 1-4	3,72	0,40	3,75	0,38	0,05
Læringskulturen i klassen 5-10	3,22	0,50	3,12	0,54	0,19***
Det sosiale miljøet i klassen 5-10	3,50	0,46	3,47	0,51	0,06
Sosial isolasjon 5-10	4,53	0,55	4,32	0,61	0,36***

***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. Det er det heller ikke på elevenes vurdering av det sosiale miljøet i klassen på 5.-10. trinn. Når det gjelder læringskulturen i klassen, vurderer guttene denne statistisk signifikant bedre enn jentene, med en forskjell på 0,19 eller 19 poeng.

Det er tydelig flere jenter enn gutter som føler seg ensomme på skolen, noe som fremkommer i fokusområdet «sosial isolasjon». Det er en statistisk signifikant forskjell på 0,36 eller 36 poeng mellom gutter og jenter på dette området.

Tabell 3.40 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 3.40: Forskjeller i relasjon mellom elevene, mellom elever ut i fra faglig nivå

	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Relasjon mellom elevene 1-4	1	3,72	0,38	-0,03
	2	3,73	0,41	0
	3	3,74	0,36	0,03
	Totalt	3,73	0,39	
Læringskulturen i klassen 5-10	1	3,20	0,55	0,06
	2	3,16	0,52	-0,04
	3	3,19	0,51	0,04
	Totalt	3,17	0,52	
Det sosiale miljøet i klassen 5-10	1	3,42	0,49	-0,15***
	2	3,48	0,49	0,02
	3	3,55	0,43	0,13***
	Totalt	3,49	0,48	
Sosial isolasjon 5-10	1	4,38	0,63	-0,09
	2	4,43	0,59	0
	3	4,47	0,53	0,07
	Totalt	4,43	0,58	

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

Det er bare ett fokusområdet det er statistisk signifikante forskjeller mellom elevgruppene på ulikt faglig nivå, og det er innenfor «det sosiale miljøet i klassen» for elevene på 5.-10. trinn. Her ser det ut til at en positiv vurdering av de sosiale elevrelasjonene øker med faglig nivå, men en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,28 eller 28 poeng mellom elevene på faglig nivå 1 og 3. På de tre øvrige fokusområdene er det ingen statistiske signifikante forskjeller mellom elevgruppene ut i fra faglig nivå i hvordan de vurderer elevrelasjonene.

3.2.4 Vurdering av lærernes undervisningspraksis

Både elevene og lærerne selv vurderer undervisningspraksisen.

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 gjennomsnittresultat er 5.

Tabell 3.41: Resultater av elevenes vurdering av lærerens undervisningspraksis. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Struktur	4,04	0,60
Feedback	3,71	0,87
Matematikk-undervisningen	3,99	0,73
Norskundervisningen	3,95	0,74

Resultatene viser at samlet sett vurderer elevene lærerens strukturelle ferdigheter i undervisningen høyest. Her er det også størst enighet i elevvurderingene, siden standardavviket er lavest på dette området. 63,8 % av elevene har et gjennomsnittresultat på 4 eller høyere. Lavest gjennomsnitt er det i elevenes vurdering av lærerens vurderingspraksis, der er også standardavviket størst. Det indikerer at det er store variasjoner i hvordan elevene opplever lærerens vurderingspraksis. 44,1 % av elevene har et gjennomsnitt på 4 eller høyere på spørsmålene omkring feedback. Gjennomsnittresultatet for elevenes vurdering av norsk- og matematikkundervisningen er ganske like med 3,95 og 3,99. I matematikkundervisningen har 60,3 % av elevene et samlet gjennomsnittresultat på spørsmålene på 4 eller høyere, og for norskundervisningen er tallet 56,3 %.

Det er statistisk signifikante forskjeller mellom elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i hvordan de vurderer lærernes undervisningspraksis. Mellomtrinns elevene er mer fornøyde enn ungdomstrinns elevene på alle fokusområder. Forskjellen uttrykt i standardavvik er på 0,42, 0,37, 0,37 og 0,24 eller 42, 37, 37 og 24 poeng. Det vil si at det er størst forskjell i vurderingen av lærernes strukturelle ferdigheter i undervisningen og minst forskjell i norskundervisningen mellom elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Variansanalysene viser at det bare er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene i hvordan elevene vurderer lærernes undervisningspraksis, ikke mellom kommunene. Det betyr at elevene i noen skoler vurderer lærernes undervisningspraksis systematisk bedre enn i andre skoler.

Tabell 3.42 viser hvordan jenter og gutter vurderer lærernes undervisningspraksis.

Tabell 3.42: Jenter og gutters vurdering av lærerens undervisningspraksis.

	Gutt		Jente		Cohens d
	Gjennom- snitt	Standard- avvik	Gjennom- snitt	Standard- avvik	
Struktur	4,10	0,60	3,98	0,59	0,20***
Feedback	3,82	0,83	3,59	0,90	0,26***
Matematikk- undervisningen	4,08	0,71	3,91	0,74	0,23***
Norskundervisningen	3,96	0,75	3,95	0,74	0,01

***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), feedback (0,26) og matematikkundervisningen (0,23) bedre enn jentene. Det betyr at guttene opplever at lærerne har litt bedre struktur på undervisningen, utøver en bedre vurderingspraksis og matematikkundervisning, enn det jentene gjør.

Tabell 3.43 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 3.43: Forskjeller i elevenes vurdering av lærerens undervisningspraksis, mellom elever ut i fra faglig nivå

	Faglig nivå	Gjennomsnitt	Standardavvik	Forskjell i st.av fra totalt utvalg
Struktur	1	4,13	0,68	0,15*
	2	4,02	0,59	- 0,03
	3	4,06	0,52	0,03
	Totalt	4,04	0,59	
Feedback	1	3,90	0,93	0,22**
	2	3,67	0,87	-0,05
	3	3,69	0,80	-0,04
	Totalt	3,71	0,87	
Matematikk- undervisningen	1	3,91	0,80	-0,11***
	2	3,94	0,72	- 0,07
	3	4,22	0,64	0,32***
	Totalt	3,99	0,73	
Norskundervisningen	1	3,97	0,74	0,01
	2	3,91	0,75	-0,07
	3	4,10	0,68	0,19***

	Totalt	3,96	0,74	
--	--------	------	------	--

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

På fokusområdene «struktur» og «feedback» er det kun statistisk signifikante forskjeller mellom elevene totalt og elevene på faglig nivå 1. Elevene på faglig nivå 1 har høyest gjennomsnittstall på begge fokusområder. Når det gjelder «matematikkundervisningen» og «norskundervisningen» er det elevene på faglig nivå 3 som opplever den som statistisk signifikant best.

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 3.42: Resultater av lærernes vurdering av egen undervisningspraksis. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Struktur	4,47	0,42
Feedback	4,03	0,47
Utvikling av elevenes læringsstrategier	3,98	0,44

På samme måte som elevene, vurderer også lærerne «struktur i undervisningen» som høyest av undervisningsområdene. Gjennomsnittsresultatet her er 4,47. Lærerne er samlet sett fornøyde med egen struktur i undervisningen gjennom at 93,9 % av lærerne vurderer sin praksis med et totalt gjennomsnitt på 4 eller høyere. 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. På områdene «feedback» og «utvikling av elevenes læringsstrategier» er gjennomsnittsresultatene 4,03 og 3,98. På disse to fokusområdene er det større sprik i lærervurderingene. 61,1 % av lærerne har et totalt gjennomsnitt på 4 eller høyere i «feedback», mens det tilsvarende tallet for «utvikling av elevenes læringsstrategier» er på 58,5 %.

3.2.5 Assistentene og fagarbeidernes egen opplevelse av sin praksis

Det er særlig tre fokusområder assistenter og fagarbeidere besvarer spørsmål innenfor som omhandler deres arbeidshverdag med elevene i skolen, det er relasjonen til elevene, arbeidet med elevene og organisering. Sistnevnte vises kun som enkeltspørsmål i resultatportalen og omtales ikke i denne rapporten.

Når det gjelder relasjonen til elevene blir assistenter og fagarbeidere bedt om å vurdere sitt forhold til de elevene de har et særlig ansvar i forhold til. Dersom de følger opp flere elever, bes de gi et generelt svar. Spørsmålene dreier seg om de opplever at de har god kontakt med elevene, støtter og hjelper dem, bryr seg om dem osv. På fokusområdet «arbeidet med elevene» er spørsmålene relatert mot hvordan de opplever å utføre sin praksis knyttet til de elevene de skal støtte i opplæringen.

Mens det er 4 svaralternativer på de to første fokusområdene, er det 5 på det siste.

Tabell 3.43: Assistentene og fagarbeidernes vurdering av sin praksis, gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Relasjoner til elevene	3,77	0,58
Arbeidet med elevene	4,39	0,40

Gjennomsnittsresultatet på relasjonen til elevene er 3,77, noe som må betraktes som høyt, siden makskåren her er 4. Spredningen i svarene viser at 96,4 % av assistentene og fagarbeiderne har et samlet gjennomsnittsresultat på 3 eller høyere. På «arbeidet med elevene» er makskåren 5. Et gjennomsnitt på 4,39 betraktes derfor som høyt. Her er standardavviket også lavt, noe som tilsier at det er stor grad av enighet i svarene. Ingen av respondentene har et gjennomsnittsvar som er lavere enn 3,5. 85,6 % av assistenter og fagarbeidere har et gjennomsnittsresultat på 4 eller høyere.

3.3 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling

Profesjonsfellesskap 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 læreplanverket. Ny overordnet del har inkludert et eget kapittel 3.5 som handler om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Kapittelet innledes på denne måten:

Profesjonelle læringsfellesskap 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. Det gis føringer til skolelederne om å prioritere utvikling av det profesjonelle samarbeidet, gi retning for og å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. «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, skolelederne og assistentene og fagarbeiderne opplever samarbeidskulturen regionen Sør-Troms, og hvordan skolelederne vurderer egen tidsbruk, tilfredshet og skolens kompetanse. Alle resultater presenteres samlet for regionen, da det er enkelte kommuner med veldig små utvalg.

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

Tabell 3.44: Lærernes opplevelse av samarbeidet med andre lærere og PPT.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Samarbeid om undervisningen	2,56	0,68
Samarbeid om elevene	3,05	0,60
Samarbeid med PPT	2,72	0,78
Pedagogisk samarbeid	3,64	0,70
Observasjon og veiledning	2,46	0,87

Av de tre øverste fokusområdene med 4 svaralternativer, ser det ut til at lærerne er mest tilfredse med samarbeidet om elevene. Her er gjennomsnittresultatet 3,05. Om man ser på fordelingen av svar, har 67,7 % av lærerne et gjennomsnittresultat på 3 eller høyere. Det ser ut til å være et bedre samarbeid om elevene eller om undervisningen i Sør-Troms. «Samarbeidet om undervisningen» har et gjennomsnittresultat på 2,56. På dette fokusområdet har 34 % av lærerne et gjennomsnittresultat over 3. Det er 26,9 % av lærerne som har et gjennomsnittresultat på 2 eller lavere. Det kan bety at nesten 1/3 av lærere i Sør-Troms i liten grad samarbeider om undervisningen.

Det er også variasjon mellom lærerne i hvordan de vurderer samarbeidet med PPT. Gjennomsnittresultatet er på 2,72, men svarene fordeler seg godt utover. 28,5 % av lærerne har et gjennomsnitt som er høyere enn 3. 24,4 % av lærerne har et gjennomsnitt som er 2 eller lavere. Samlet viser resultatene om samarbeid at noen lærere er svært fornøyde, noen passe fornøyde, mens andre er misfornøyde. Om man sammenlikner resultatene i Sør-Troms med det «nasjonale snittet» i resultatportalen, ser man at lærerne i Sør-Troms er mye mer fornøyd med samarbeidet med PPT enn det de skolen som deltok i samme undersøkelse i 2018 var.

Når det gjelder vurderingen av det pedagogiske samarbeidet med skoleledelsen og i hvilken grad lærerne opplever å få veiledning og bli observert av sine skoleledere, så er maksskåren 5 på disse to fokusområdene. Det pedagogiske samarbeidet har et gjennomsnittresultat på 3,64 for Sør Troms. 33,5 % av lærerne har et gjennomsnitt på 4 eller høyere, mens bare 14,8 % av lærerne har et gjennomsnittresultat som er under 3. På observasjon og veiledning er gjennomsnittstallet lavere, på 2,46. Det er bare 2,3 % av lærerne som har et gjennomsnitt på 4 eller mer. Det vil si at det er bare et lite fåtall som opplever at de ofte eller svært ofte opplever at skoleledelsen observerer eller veileder lærernes undervisning eller veileder assistentene/fagarbeiderne.

Det er kun statistisk signifikante forskjeller mellom kommunene i læreres opplevelse av «samarbeidet om undervisningen» og om «samarbeidet med PPT». Mellom skolene er det statistisk signifikante forskjeller innenfor alle fokusområdene. Det betyr at noen skoler opplever et godt samarbeid både intern og med PPT, mens andre skoler ikke opplever samarbeidet like godt.

3.3.2 Assistentene og fagarbeidernes opplevelse av samarbeid

På en skala fra 1 til 4 (fra passer ikke så bra til passer meget bra) skal assistenter og fagarbeidere vurdere sin opplevelse av samarbeid på skolen. 3 av spørsmålene er relatert til samarbeide med lærerne, mens ett er knyttet til samarbeidet med de andre assistentene og fagarbeiderne.

Tabell 3.45: Assistentene og fagarbeideres vurdering av samarbeidet på skolen, gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Samarbeid	3,01	0,74

Resultatene viser at assistenter og fagarbeidere vurderer samarbeidet på skolen som bra med et gjennomsnitt på 3,01. Halvparten av respondentene har et gjennomsnittresultat som er 3 eller lavere, mens resten vurderer samarbeidet høyere enn 3.

3.3.3 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 3.46.

Tabell 3.46: Resultater av skoleledernes egen vurdering av sitt pedagogiske arbeid og lærerstøtte. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Pedagogisk samarbeid	3,77	0,46
Kompetanseheving	4,11	0,55
Observasjon og veiledning	2,76	0,65
Lærer støtte	3,36	0,51

Av den pedagogiske ledelsen, 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). Det er ingen av skolelederne som har en lavere snittskåre på dette området enn 3. 75,4% av skolelederne har et samlet gjennomsnitt på 4 eller høyere.

Gjennomsnittsresultatet for skoleledernes opplevelse av sitt pedagogiske samarbeid er på 3,77. På dette området er det ingen skoleledere som har lavere gjennomsnittsresultat enn 2,80. Størst potensiale for forbedring innenfor pedagogisk ledelse ser det ut til å være i hvordan skoleledere observerer og veileder sine lærere. 78,9 % av skolelederne vurderer seg på et gjennomsnitt på 3 eller lavere, ingen er over 4.

Når det gjelder lærerstøtte var maksskåren på 4. Gjennomsnittresultatet til skolelederne ligger på 3,36. Ingen av skolelederne har et gjennomsnittresultat på under 2 på dette fokusområdet. 64,9% av skolelederne har et gjennomsnittresultat på 3 eller høyere.

I spørreskjemaet ble skolelederne ved hjelp av svaralternativene bedt om å beskrive hvordan de opplevde sitt samarbeid med skoleeier gjennom å vurdere hvor enig eller uenig de var i utsagnene. Det handler både om samarbeidet generelt sett, i hvilken grad de opplever støtte fra skoleeier og om skoleeier er en pådriver for gjennomføring av forbedringsarbeid. Høyeste mulig skåre på dette fokusområdet er 4.

Tabell 3.47: Resultater av skoleledernes vurdering av samarbeid med skoleeier. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Samarbeid med skoleeier	3,47	0,60

Resultatene viser at gjennomsnittet av skolelederne er fornøyde med samarbeidet med skoleeier. Et standardavvik på 0,68 tilsier allikevel at det er variasjon i vurderingene. 33,3 % av skolelederne har krysset av for at de er helt enige i de positive utsagnene (4), mens 7 % har et lavere snitt enn 3.

3.3.4 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 3.48: Resultater av skoleledernes vurdering av tilfredshet og egen utvikling. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Tilfredshet og utvikling	3,47	0,60

Det er et høyt gjennomsnittstall på dette fokusområdet. 54,4% av skolelederne er helt enige i disse to spørsmålene, mens bare 5,3 % har et lavere gjennomsnittresultat enn 3.

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 3.49.

Tabell 3.49: Resultater av læreres vurdering av tilfredshet og egen trivsel og kompetanse. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Trivsel og kompetanse	3,24	0,45

Gjennomsnittet på 3,24 indikerer at de er stor grad av trivsel og kompetanse blant lærerne i Sør-Troms og et lite standardavvik vitner om stor grad av enighet. 82,2 % av lærerne har et gjennomsnittresultat på 3 eller mer. Selv om dette utgjør det store flertallet er det viktig at skolelederne fanger opp de øvrige 17,8 % som ikke trives så godt eller har så stor tiltro til seg selv.

Assistenten og fagarbeidere vurderer de to fokusområdene «kompetanse» med utsagnene «Jeg har stor tillit til meg selv og hvordan jeg utfører arbeidet på», «Jeg er entusiastisk og engasjert i mitt arbeid» og «Jeg har god kompetanse i forhold til arbeidet jeg utfører» og «Tilfredshet» med spørsmålene «Jeg synes det er svært tilfredsstillende å arbeide på denne skolen», «I denne skolen får jeg anledning til å utvikle min praksis» og «Jeg får veiledning til å utføre mine arbeidsoppgaver». Svarverdiene går fra 1 (passer ikke så bra) til 4 (passer meget bra). Resultatene fra disse to fokusområdene presenteres i tabell 3.50.

Tabell 3.50: Resultater av assistenter og fagarbeideres vurdering av egen kompetanse og tilfredshet. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Kompetanse	3,31	0,50
Tilfredshet	2,82	0,73

Resultatene viser at assistenter og fagarbeidere har et høyere gjennomsnitt på vurderingen av egen kompetanse enn på hvor tilfredse de er med egen arbeidssituasjon. Standardavviket viser at det er større enighet blant respondentene om egen kompetanse, enn om tilfredshet. På fokusområdet «kompetanse» har 85,6 % et gjennomsnitt som er høyere enn 3, mens 53,2 % har et tilsvarende resultat på «tilfredshet». Det vil derfor være viktig for skoleledelsen og undersøke nærmere hva det skyldes at så mange assistenter og fagarbeidere ikke er tilfredse med arbeidssituasjonen sin.

Skolens kompetanse innenfor bestemte elevgrupper og fag

Elevenes faglige og sosiale læringsresultater kan ha sammenheng med hva slags kompetanse de møter i skolen. I spørreskjemaet for skoleledere bes de vurdere skolens samlede kompetanse innenfor ulike elevgrupper, basisfag og praktisk estetiske fag.

Vurderingen av skolens samlede kompetanse på ulike elevgrupper er ikke samlet i et fokusområde, men resultatene i resultatportalen presenteres som enkeltspørsmål:

	Svært god		God		Mindre god		Dårlig		Snitt
Atferdsproblematikk (inkludert ADHD)	9	15,79%	44	77,19%	4	7,02%	0	0,00%	3,09
Psykiske problemer	2	3,51%	24	42,11%	30	52,63%	1	1,75%	2,47
Generelle lærevansker (inkludert utviklingshemming)	10	17,54%	41	71,93%	6	10,53%	0	0,00%	3,07
Fagvansker (dysleksi/dyskalkuli)	16	28,07%	34	59,65%	7	12,28%	0	0,00%	3,16
Flerspråklige/minoritetsspråklige elever	8	14,04%	24	42,11%	18	31,58%	7	12,28%	2,58
Høyt-presterende/evnerike elever	3	5,26%	33	57,89%	21	36,84%	0	0,00%	2,68

Tallene i resultatportalen for Sør-Troms viser at gjennomsnittstallet er høyest når det gjelder hvilken kompetanse skolene har på fagvansker som dysleksi og dyskalkuli (3,16), mens det

laveste gjennomsnittstallet er relatert til kompetanse omkring elever med psykiske problemer (2,47). Det er også skoler som melder om dårlig kompetanse omkring flerspråklige elever.

Skolelederne bes også vurdere skolens samlede kompetanse i basisfag og praktisk estetiske fag. Utklippet under viser resultatene i resultatportalen omkring skolene samlede kompetanse i basisfagene i Sør-Troms.

	Svært god		God		Mindre god		Dårlig		Snitt
Norsk	29	50,88%	28	49,12%	0	0,00%	0	0,00%	3,51
Matematikk	31	54,39%	26	45,61%	0	0,00%	0	0,00%	3,54
Engelsk	19	33,33%	31	54,39%	7	12,28%	0	0,00%	3,21
KRLE	12	21,05%	44	77,19%	1	1,75%	0	0,00%	3,19
Naturfag	24	42,11%	30	52,63%	3	5,26%	0	0,00%	3,37
Samfunnsfag	21	36,84%	35	61,40%	1	1,75%	0	0,00%	3,35

Det ser ut til at den samlede kompetansen blant undervisningspersonalet i Sør-Troms er generelt god. Høyest gjennomsnitt er det i norsk (3,51) og matematikk (3,54), mens der er lavest snitt i KRLE (3,19) og engelsk (3,21).

Når det gjelder de praktisk estetiske fagene, er resultatene slik:

	Svært god		God		Mindre god		Dårlig		Snitt
Kroppsøving	21	36,84%	33	57,89%	3	5,26%	0	0,00%	3,32
Kunst og håndverk	13	22,81%	38	66,67%	6	10,53%	0	0,00%	3,12
Musikk	20	35,09%	28	49,12%	9	15,79%	0	0,00%	3,19
Mat og helse	21	36,84%	32	56,14%	3	5,26%	1	1,75%	3,28

Her er gjennomsnittene generelt litt lavere enn i basisfagene, men allikevel godt over 3, noe som indikerer at kompetansen samlet sett er god. Høyest gjennomsnittresultat har kroppsøvingfaget (3,32) og lavest har kunst og håndverk (3,12).

Tidsbruk

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

Tabell 3.51: Resultater av skoleledernes vurdering av samarbeid med skoleeier. Gjennomsnitt og standardavvik.

	Gjennomsnitt	Standardavvik
Tid til pedagogiske oppgaver	3,52	0,65
Tid til kartleggingsresultater	2,86	0,81

Resultatene indikerer at skolelederne i snitt bruker mellom «noe tid» og «mye tid» på pedagogiske oppgaver, mens de bruker mellom «litt tid» og «noe tid» på kartleggingsresultater. 24,6 % av skolelederne har et gjennomsnitt på 3 eller lavere på tid til pedagogiske oppgaver, mens 73,2 % har tilsvarende snitt på bruk av tid til kartleggingsresultater. 23,2 % har et gjennomsnitt på 2 eller lavere.

4. Drøfting av resultater i lys av målsettingene for «Kompetanseutvikling Sør-Troms» og Fagfornyelsen

For å kunne realisere sitt hovedmål om økt sosial og faglig læring hos elevene og de underliggende effektmålene om læringsmiljøet, lærernes undervisningspraksis og profesjonsfellesskapet, må kommunene i Sør-Troms vite hvordan situasjonen er før de går i gang med iverksetting av tiltak og selve forbedringsarbeidet. Skolene har, som tidligere skrevet, mye data allerede, men mangler kvantitative data på blant annet elevenes sosiale læring og trenger mer data om læringsmiljøet og lærernes undervisningspraksis. SePU sin spørreundersøkelsen inkluderer flere informantgrupper som elever, kontaktlærere, foreldre, lærere, assistenter/fagarbeidere og skoleledere. På den måten kan data fra denne undersøkelsen gi et rikere bilde av læringssituasjonen rundt elevene.

Denne delen av rapporten vil drøfte resultatene fra SePU sin spørreundersøkelse i lys av «Kompetanseutvikling Sør-Troms» sine overordnede målsettinger og føringene som ligger i fagfornyelsens overordnede del.

4.1 Hovedmålet om økt sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge.

Dette kapitlet oppsummerer funnene i kapittel 3.1 om elevenes sosiale og faglige læring. Fokusområder som inngår her er «elevenes skolefaglige prestasjoner», «grunnleggende ferdigheter», «sosiale ferdigheter» og «forventing om mestring». Disse områdene handler om elevenes læringserfaringer i Goodlads læreplannivåer.

I kontaktlærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner i Sør-Troms er det høyest gjennomsnittresultat i matematikk (4,05), noe lavere i norsk (3,99) og lavest i engelsk (3,88). Grunnleggende ferdigheter i lesing og regning er av kontaktlæreren vurdert med et ganske likt gjennomsnitt. Disse resultatene må betraktes som generelt gode resultater.

I ny overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16) er det understreket at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er store variasjoner mellom ulike elevgruppers faglige prestasjoner. Det er avdekket nesten ett års forskjell i skolefaglige

prestasjoner i norsk mellom jenter og gutter (tabell 3.3). I tillegg vurderes jentenes leseferdigheter statistisk signifikant bedre enn guttenes. Det er funnet statistisk signifikante og betydelige forskjeller i skolefaglige prestasjoner i alle fag mellom elever med vedtak og elever uten vedtak om spesialundervisning (Tabell 3.4). Forskjellen mellom disse to elevgruppene er på opp mot 4 års skolefaglig læring. Videre viser resultatene stor variasjon mellom elever med atferdsvansker, spesifikke fagvansker og ingen vanske eller diagnose. Elever med fagspesifikke vansker blir vurdert lavest av de tre elevgruppene av sine kontaktlærere i alle fag. Mens elever som har ADHD- diagnose blir vurdert lavere i alle fag enn elever som har en atferdsvanske uten diagnose. I henhold til elever i ulike vanskegrupper er det større forskjeller i lesing, enn i regning. Når det gjelder elever som følger læreplanen i grunnleggende norsk, blir de vurdert betydelig lavere i snitt av sine kontaktlærere i alle fag, enn elever som følger ordinær norskopplæring.

Det er også funnet at 13,7 % av elevene blir vurdert av sine kontaktlærere til å befinne seg på faglig nivå 1. Dette er de elevene som vurderes til å ha et lavere totalt gjennomsnitt i skolefaglige prestasjoner enn 3. Videre er det også funnet at 59,7 % av elevene er vurdert til å prestere på faglig nivå 2, det vil si at de er vurdert til å ha et totalt gjennomsnitt på mellom 3 og 4,99. De resterende elevene er vurdert til å ha et samlet snitt på 5 eller høyere på skolefaglige prestasjoner. Disse presterer innenfor det vi har titulert som faglig nivå 3, og disse elevene utgjør 23,9 % av datamaterialet. Blant elevene som er vurdert til å prestere på faglig nivå 1 er 58,3 % gutter, 61,7 % har en vanske, 8,6 % følger grunnleggende opplæring i norsk og 22,5% mottar spesialundervisning. 47,9 % av elevene på ungdomstrinnet er vurdert til å være på faglig nivå 1. På faglig nivå 2 er det så å si like mange jenter som gutter, 21,8 % av elevene har en vanske, 1,2 % av elevene i denne gruppen følger grunnleggende norskopplæring og 2,2 % av elevene mottar spesialundervisning. Elevene på faglig nivå 3 kjennetegnes av at 54,4% er jenter, 10,2% har en vanske, 2% følger grunnleggende norskopplæring og 0,3% mottar spesialundervisning.

Nå er det ikke slik at alle elever skal lære like mye, eller prestere like godt. Men alle elever skal få realisert sitt læringspotensial. Når det er såpass store forskjeller mellom elevgruppene i Sør-Troms er det betimelig å stille spørsmål om regionen gir alle elever likeverdige muligheter. Hvorfor er det slik at nesten halvparten av ungdomsskoleelevene i Sør-Troms befinner seg på faglig nivå 1? Hvorfor er det slik at jentene blir vurdert høyere i språkfagene enn guttene, når all forskning tilsier at det ikke er kjønnsforskjeller i intelligens (Spinath, Eckert & Steinmayr, 2014)?

En annen utfordring som har fremkommet i resultatkapitlet, er at det er oppdaget forskjeller i elevenes sosiale og faglige læringsutbytte mellom kommunene og mellom skolene i regionen Sør-Troms. Resultatene (figur 3.1) kan understreke en signifikant forskjell mellom hvordan lærerne vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner fra kommune til kommune. Forskjellen uttrykt i standardavvik fra den kommunen som scorer høyest til den som har lavest resultat er på 0,34. Det tilsvarer en forskjell på i underkant av ett skoleårs læring i snitt i de tre fagene samlet. Det er også funnet en signifikant forskjell mellom kommunene i lesing og regning. Det er den samme kommunen som vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner høyest som den som vurderer elevenes grunnleggende ferdigheter høyest. Resultatene (figur 3.2) viser også at det er betydelige forskjeller mellom skolene i regionen. Det er en av skolene som ligger veldig langt under de andre skolene, mens resten av skolene har et samlet gjennomsnittresultat i skolefaglige prestasjoner på mellom 3.60 og 4.50. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene i lesing og regning også.

Når det gjelder elevenes sosiale læring måles det i spørreundersøkelsen gjennom fire ulike fokusområder; «tilpasning til skolens normer», «selvkontroll», «selvhevdelse» og «empati og rettferdighet». I Sør-Troms er det høyest gjennomsnitt på kontaktlærernes vurdering av elevenes «tilpasning til skolens normer» og «selvkontroll». Variasjonen mellom kommunenes vurdering av elevenes sosiale ferdigheter viser at det er statistisk signifikante forskjeller også her. Den kommunen der kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter lavest ligger 0,64 standardavvik lavere enn den som scorer høyest. Variasjonen mellom skolene når det gjelder elevenes sosiale ferdigheter er ulik og det er en statistisk signifikant forskjell mellom den skolen med laveste gjennomsnittresultat, 2,46, og den skolen som scorer elevene høyest på 3,41 (Figur 3.6).

Korrelasjonene viser at det er sterk sammenheng mellom hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale og faglige ferdigheter. Det vil si at det er stor sannsynlighet for at om en elev blir vurdert høyt sosialt blir den også vurdert høyt faglig, og omvendt. Sterkest sammenheng ser vi i forhold til hvordan elevene på ulike faglige nivåer blir vurdert sosialt. Dette gjelder på alle fokusområdene. De elevene som er vurdert til å prestere på et faglig nivå over 5 i snitt i alle tre skolefagene, er de elevene som blir vurdert betydelig best sosialt også. Mens de elevene som er vurdert til å prestere lavest faglig, er også vurdert med lavere sosiale ferdigheter. Gutter blir vurdert betydelig lavere enn jenter i «tilpasning til skolens normer», og noe lavere på «selvkontroll» og «selvhevdelse». Det samme mønsteret finner vi for elever i ulike vanskegrupper. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller i kontaktlærernes vurdering av

elever i ulike vanskegrupper eller mellom jenter og gutter når det gjelder «empati og rettferdighet». Elever med grunnleggende norskopplæring vurderes av kontaktlærerne lavere enn elever som følger ordinær norskopplæring på «selvhevdelse» og «empati og rettferdighet».

Disse funnene viser at det er viktig at lærerne jobber både med å styrke elevenes sosiale og faglige læring, slik det fremmes i overordnet del, kapittel 2.1:

«Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig..... Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Sammenhengen mellom skolefaglige prestasjoner, selvregulering og atferd er blant annet undersøkt i en longitudinell studie. I studien finner de to relevante sammenhenger for økt sosial og faglig læringsutbytte. Det ene er at barn som har bedre selvregulering i førskolealderen vil ha mindre atferdsvansker og bedre relasjoner til andre barn på skolen. Det andre er at ulike former for selvregulering (warm and cold) vil ha forskjellig betydning for skolefaglige prestasjoner og atferdsvansker. Det var kun varm selvregulering, den emosjonelle formen som påvirket atferd mens begge deler påvirket skolefaglige prestasjoner (Backer- Grøndahl mfl., 2018).

Forventning om mestring er det fjerde fokusområdet som undersøkes for å få kunnskap om elevenes faglige og sosiale læringsresultater. Det er i kompetanseheving Sør- Troms funnet statistisk signifikante forskjeller i elevenes vurdering av egen forventning om mestring mellom skolene. Guttene vurderer sin mestringsforventning 0,16 standardavvik høyere enn jentene. Når det gjelder mestringsforventning undersøkt ved å bruke de tre ulike faglige nivåene viser resultatene at jo høyere faglig nivå eleven er kategorisert under, jo høyere mestringsforventning har de. Banduras (1997) definisjon av mestringsforventning er summen av det vi forventer av oss selv, noe han mener er helt avgjørende for vårt møte med oppgaver i livet. Med andre ord er dette et fokusområde som vil være verdt å arbeide med i forbindelse med både elevenes sosiale og faglige utvikling.

Refleksjonsspørsmål:

- Hvordan stemmer læringsresultatene på din skole fra denne undersøkelsen overens med andre resultater skolen har?
- På bakgrunn av din skoles resultater: Hvilke elevgrupper ser det ut til at dere får realisert læringspotensialet til og hvilke elevgrupper når dere ikke?
- I Sør-Troms blir gutter vurdert lavere i norskfaget av sine kontaktlærere, enn jenter. Hvorfor er det slik? Er det samme mønster på din skole?
- Hvordan kan ny overordnet dels fremheving av dannelsesmandatet i skolen være en del av det skolefaglige arbeidet på din skole?
- Hvilke strategier har din skole for å avdekke om elevene har lært det de er forventet å lære, ifølge læreplanen?
- 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?
- Hvilke sammenhenger er det mellom elevenes skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter i din skoles resultater?

4.2 Effektmål 1

Det første effektmålet i kompetanseheving Sør-Troms er:

Profesjonelle læringsfellesskap som sikrer faglig og sosial læring for alle barn og elever og stimulerer den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.

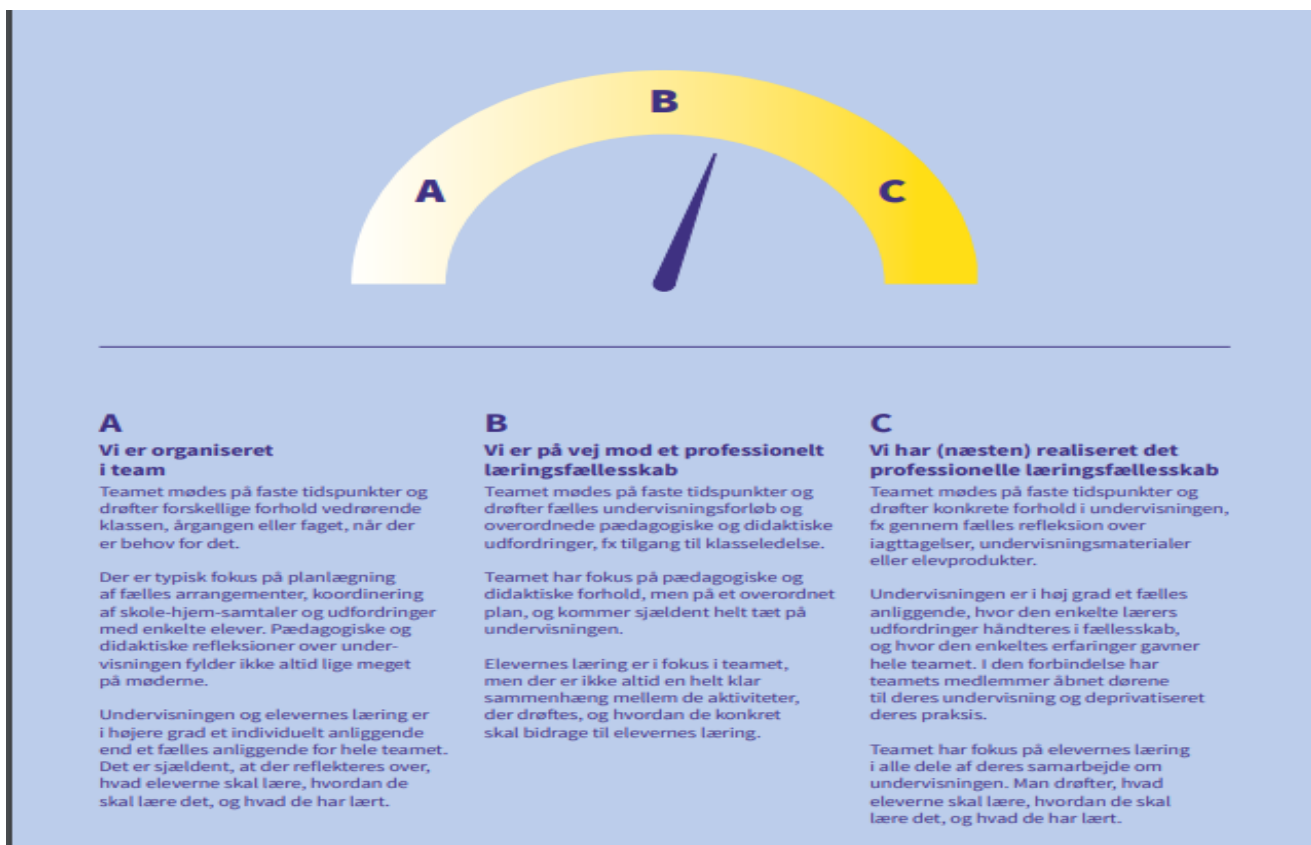
Dette dreier seg om lærerens arbeid og hvorvidt de jobber profesjonelt sammen for å sikre faglig og sosial læring for alle elevene.

I SePU sin spørreundersøkelse er det flere fokusområder som sier noe om profesjonsfellesskapet j.f kapittel 3.5 i overordnet del, slik det ble presentert i kapittel 3.3. Når det gjelder lærersamarbeid viser resultatene at det ser ut til å være et bedre samarbeid om elevene, enn om undervisningen i Sør-Troms. Samarbeid er av flere funnet som helt avgjørende i forhold til å bidra i elevenes læring. Samarbeid må baseres på en felles forståelse av hva slags innflytelse dette har på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2015). Det er også poengtert hos Hattie (2015) i undersøkelser av hva som fungerer best for elevers læring at vi i skolen må slutte å tillate lærere å jobbe alene, bak lukkede dører og i isolasjon, istedenfor i profesjonelle fellesskap.

Et av funnene som er gjort i spørreundersøkelsen viser at nesten 1/3 av lærerne i Sør-Troms i liten grad samarbeider om undervisningen. Hattie (2015) beskriver i en artikkel om hva som fungerer av læring at lærere må være del av en samarbeidseksperise og at de må utvikle en samarbeidskompetanse. For å bygge en samarbeidskultur er det flere betingelser som må være tilstede. Hattie (2015) beskriver i sin artikkel 8 ulike oppgaver (task) han mener lærere må utføre for å innvirke best mulig på elevens progresjon. Der læreren er engasjert i elevenes læring og samtidig leder elevenes læring. Utvikling av samarbeidskompetanse kan, ifølge Hattie (2015), gjøres ved at lærerne:

1. Foretar et fokusskifte til samarbeidskompetanse og elevenes progresjon.
2. Utvikler en felles forståelse om hvordan et års fremgang ser ut.
3. Har høyere forventning til elevene om at de skal gjøre det godt.
4. Utvikler vurderingsformer som kan være til hjelp for læreren og hans undervisning.
5. Forstår egen innvirkning på og ansvar for elevenes fremgang.
6. Sikrer lærernes kompetanse om evaluering, samhandling og analyse ved å jobbe sammen for å evaluere egen innvirkning på elevene.
7. Ikke ignorerer erfaringen som finnes innad i lærerfellesskapet, men bruke eksisterende kunnskap som finnes.
8. Ser sammenhengen mellom lærerens undervisning og den faktiske progresjonen til elevene ved å studere de som oppnår forbedring i løpet av året og støtte de som ikke får det til

Stortingsmelding 21 beskriver profesjonelle samarbeid i forbindelse med kvalitetsutvikling i skolen og sammen med overordnet dels eget kapittel 3.5 om profesjonell lærefellesskap er dette et tydelig krav til hvordan lærere skal jobbe sammen i norsk skole. I forskningslitteraturen er det «profesjonelt læringsfellesskap» som fremmes som begrep. I følge DuFour og Marzano (2011) innebærer profesjonelle læringsfellesskap at aktørene i et forbedringsarbeid har fokus på høye forventninger til elevenes læring, en kollektiv orientering blant lærere og en resultatorientert skolekultur. Det vektlegges videre at når lærere har en felles tilnærming til undervisning og læring, utvikler de sterkere profesjonelle læringsfellesskap (V. Robinson, 2014). Et profesjonelt læringsfellesskap er med andre ord noe mer enn et tradisjonelt lærersamarbeid. For å undersøke hvor langt den enkelte skole i Sør-Troms har kommet i arbeidet med å etablere et profesjonelt læringsfellesskap, kan dere benytte dere av dette barometeret (EVA, 2018):



Barometeret finner dere i det digitale heftet *Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen*. Her kan dere finne mange konkrete tips om hvordan skolen kan jobbe i profesjonelle læringsfællesskap.

I undersøkelsen i Sør-Troms er det videre funnet at noen skoler opplever samarbeidet som godt både internt og eksternt, mens andre skoler ikke opplever samarbeidet like godt. Dette gjelder også assistenter og fagarbeidere, en gruppe det kunne være interessant å undersøke nærmere, spesielt relatert til ny stortingsmelding og et nytt fokus på blant annet SFO i skolen.

Skoleledelsen er fornøyd med hvordan de selv legger til rette for lærernes kompetanseheving og det de tar del i, viser tallene fra spørreundersøkelsen. Størst potensial til forbedring ser det ut til å være i hvordan skoleledere observerer og veileder sine lærere. Når det gjelder pedagogisk samarbeid scorer lærerne 3,64 i gjennomsnitt på dette, mens skolelederne har en score på 3,77. Dette indikerer at skolelederne er mer fornøyd med det pedagogiske samarbeidet, enn det lærerne er. Skoleledelsens opplevelse av lærernes samarbeid i Sør-Troms viser et forbedringspotensial innenfor pedagogisk ledelse og handler om hvordan skoleledere observerer og veileder sine lærere. Et interessant funn er gjort i forhold til assistenter og

fagarbeidere som vurderer egen kompetanse høyere enn hvor tilfredse de er med egen arbeidssituasjon.

Tallene fra spørreundersøkelsen i Sør-Troms viser at den samlede kompetansen blant undervisningspersonalet er generelt god, men at det mangler kompetanse på elever med psykiske utfordringer.

Refleksjonsspørsmål:

- Hva innebærer utvikling av et profesjonsfelleskap j.f kapittel 3.5 i overordnet del, både for den enkelte lærer og for skoleledelsen?
- Hvordan er resultatene for lærernes samarbeid om undervisningen og samarbeidet om elevene på din skole?
 - Hvordan kan dere forklare disse resultatene?
 - Hvordan stemmer resultatene overens med skolens egne oppfatninger av lærersamarbeidet?
 - I hvilken grad opplever dere at lærerne har et behov for lærersamarbeid?
 - Hvordan kan lærere åpne sin undervisning for sine kollegaer og på denne måten utveksle erfaringer av hva som fungerer i det enkelte klasserom?
- Det samlede resultatet for regionen var at det er mange lærere som uttrykker at verken de eller assistenter/fagarbeidere blir observert eller veiledet av sin skoleleder?
 - Hvordan er disse resultatene på din skole?
 - Hvordan kan resultatene på din skole forklares?
 - Hva kan eventuelt forbedres når det gjelder observasjon og veiledning av lærere og assistenter/fagarbeidere på din skole?
- Hvordan opplever lærerne ved din skole det pedagogiske samarbeidet?
- Hvordan opplever lærerne ved din skole samarbeidet med PPT?
 - Hva kan bidra til å forklare disse resultatene?
- Hva kan skolene gjøre for å ivareta et godt samarbeid med assistenter og fagarbeider og samtidig bidra til at de blir mer tilfredse med egen arbeidsplass?
- Resultatene viser at de områdene regionen skårer lavest på er lærernes kompetanse på psykisk hele og flerspråklige elever.
 - Hvordan kan skolen eller kommunen legge til rette for at lærerne utvikler sin kompetanse på elevers psykiske helse og imøtekomme en flerkulturell skole med flerspråklige elever.

4.3 Effektmål 2 og 3

I kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for stortingsmelding 6 er det presisert at elevenes forutsetninger skal ses i samspill med omgivelsene. Der er det også dokumentert at miljøbetingelsene må endres for å kunne styrke elevenes læringsforutsetninger (Nordahl mfl., 2018). For å nå hovedmålet i «Kompetanseutvikling Sør-Troms» om økt sosial og faglig

læring, blir elevenes læringsmiljø og lærernes undervisningspraksis sentrale områder å få kunnskap om.

I dette kapitlet vil vi se resultatene i spørreundersøkelsen opp mot effektmål to og tre sammen, siden disse to målsettingene er overlappende og vanskelig å skille fra hverandre.

Effektmål nummer to er: *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.*

Effektmål nummer tre er: *Læringsfellesskap som fremmer opplevd tilhørighet, trygghet og trivsel, og som reduserer krenkelser og mobbing.*

Samlet sett kan man si at disse to effektmålene på den ene siden handler om elevenes læringsmiljø og læringsfellesskap og på den andre siden om lærernes undervisningspraksis. De resultatene som drøftes i dette kapitlet, er de som ble presentert i kapittel 3.2.

4.3.1 Elevenes læringsmiljø og læringsfellesskap

Et inkluderende læringsmiljø er i ny overordnet del beskrevet som å skulle fremme helse, trivsel og læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2017). I opplæringsloven kapittel 9A er det eksplisitt uttrykt at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Resultater fra spørreundersøkelsen som kan si noe om elevenes læringsmiljø og læringsfellesskap er fokusområdene trivsel, relasjon mellom lærer og elev, samt mellom elevene. Videre blir sosial isolasjon viktig å trekke frem for å si noe om læringsfellesskapet, sammen med det ene enkeltspørsmålet om mobbing.

Trivsel

Elevenes trivsel er ett av flere områder som sier noe om i hvilken grad skolen lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø for alle. Resultatene fra SePUs spørreundersøkelse beskriver både faglig og sosial trivsel. Elevene på småskoletrinnet i Sør-Troms trives generelt sett meget godt. Elevene i 5.-10.klasse trives også godt, men de har et noe lavere gjennomsnitt på faglig trivsel, enn på sosial trivsel. Resultatene viser en statistisk signifikant forskjell på faglig trivsel mellom elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, men ikke på sosial trivsel. Elevene på ungdomstrinnet har lavere faglig trivsel enn elevene på mellomtrinnet. Det er ikke funnet signifikante forskjeller mellom hvordan elevene trives i de

ulike kommunene, men det er funnet statistisk signifikante forskjeller på elevenes trivsel mellom de ulike skolene.

Når det gjelder forskjeller i trivsel blant de ulike elevgruppene, er det funnet signifikante forskjeller i hvordan gutter og jenter trives i skolen. På småskoletrinnet trives jentene bedre enn guttene, og når det gjelder faglig trivsel scorer de høyrere enn guttene på 5.-10.trinn. Den sosiale trivselen på 5.-10. trinn er omtrent lik for jenter og gutter. Det er også funnet samvariasjon mellom faglig nivå og trivsel på alle trinn. Det vil si at jo bedre elevene presterer skolefaglig på skolen, jo bedre trives de. Eller det kan også være slik at jo bedre elevene trives, jo bedre presterer de.

En rapport om trivsel i skolen (Helsedirektoratet, 2015) understreker at barns psykiske helse påvirker deres muligheter for læring og læringsmiljøet har betydning for elevens psykiske helse. Rapporten viser til teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen og trekker frem både selvbestemmelsesteorien om individets utvikling av menneskets grunnleggende driv til å være nysgjerrig og sosial.

Relasjoner

Resultater fra spørreundersøkelsen kan si noe om relasjonene mellom lærer og elev, og mellom elevene i Sør-Troms. Relasjonene imellom lærerne og elevene er avgjørende for elevenes læring og trivsel (Drugli, 2012; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). Spørreundersøkelsen viser et høyt gjennomsnitt på dette området. Det vil si at de fleste elevene har en god relasjon til sin kontaktlærer. Det samme opplever lærerne omkring sine relasjoner til elevene. Det er ikke funnet forskjeller mellom kommunene, men forskjeller mellom skolene i hvordan elevene opplever sine relasjoner til lærer og medelever.

Når det gjelder hvordan de ulike elevgruppene opplever sine relasjoner til læreren, er det noen forskjeller å spore. Det er funnet en statistisk signifikant forskjell mellom elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, der ungdomstrinns elevene rapporterer en dårligere relasjon til læreren enn mellomtrinns elevene. Guttene på småskoletrinnet opplever at de har en dårligere relasjon til læreren sin, enn jentene. Det er videre funnet at gjennomsnittet på elevens vurdering av relasjonen til læreren øker med deres faglige nivå. Det vil si at jo bedre elevene presterer skolefaglig, jo bedre relasjon opplever de å ha til læreren sin, og omvendt.

Det er funnet et høyt gjennomsnitt og lavt standardavvik også på relasjoner mellom elevene. Det indikerer at de fleste elevene i Sør-Troms har noen å være sammen med og at det generelt sett er et godt sosialt elevmiljø. Det er ingen kjønnsforskjeller i hvordan elevene opplever relasjonen til sine medelever på småskoletrinnet, ei heller den sosiale trivselen på mellomtrinnet. Men det ser ut til at guttene opplever en bedre læringskultur i klassen, enn jentene. Når det gjelder elever på ulike faglige nivåer, ser det ut til at jo høyere faglig nivå de har, jo bedre er den sosiale relasjonen mellom elevene på 5.-10. trinn. Samme samvariasjon mellom faglig nivå og elevrelasjoner finner vi ikke på relasjon mellom elevene på 1.-4. trinn eller på læringskultur 5.-10. trinn.

Svært få elever rapporterer at de opplever å være sosialt isolert, allikevel er det avdekket en liten grad av ensomhet og utenforskap blant elevene (3,8 % har et snitt som er 3 eller lavere). Det er flere jenter enn gutter som opplever sosial isolasjon, men det er ingen samvariasjon knyttet til faglig nivå. Dette med sosial isolasjon kan ses i lys av det ene spørsmålet under sosial trivsel som har utsagnet: *Jeg blir ofte mobbet og plaget av medelever*, der 4,42 % av elevene svarer JA eller ja. Dette er heldigvis en liten andel, men svært alvorlig for de det gjelder. Elevundersøkelsen som er gjort i 2019 viser til sammenligning at 4,6% av elevene i Norge er mobbet av medelever (Wendelborg, 2019). Resultatene fra sosial isolasjon og det ene mobbespørsmålet må ses i lys av kapittel 9A-3 i opplæringsloven om «Nulltoleranse og systematisk arbeid». Der står det tydelig at skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Videre står det også at skolen skal arbeide systematisk for å fremme helse, miljøet og tryggheten til elevene, slik at kravene i eller medhold av dette kapitlet blir oppfylt. Det er rektor som har ansvaret for at dette blir gjort.

Refleksjonsspørsmål:

- Hvordan stemmer resultatene om elevenes læringsmiljø overens med andre resultater skolen har og de ansattes oppfatninger?
- I hvilken grad er det ulikheter i den faglige og sosiale opplevelsen blant elevene på din skole? Hva er det som i tilfelle bidrar til at denne ulikheten?
- Hvordan kan skolene arbeide for at elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet skal få en høyere faglig trivsel?
- Hvorfor opplever guttene på småskoletrinnet å ha en dårligere relasjon til læreren sin enn jentene i Sør-Troms? Hvordan er dette på din skole?
- Hva kan være mulige årsaker til at elevene vurderer relasjonen til læreren som svakere jo lavere faglig nivå eleven befinner seg på?
- Hvilke rutiner har din skole for å avdekke ensomhet og utenforskap?
- Hvordan jobber skolene med elevers ensomhet og følelse av utenforskap?

- Hvilke rutiner har skolen for å avdekke, håndtere og forebygge mobbing og krenkelser ved din skole?
- Hvilke sammenhenger er det i din skoles resultater mellom elevenes vurdering av egen trivsel, sosial isolasjon, relasjon til lærer og relasjoner til medelever?
- Hvilke sammenhenger er det mellom elevens vurdering av relasjon til lærer og lærernes vurderinger av relasjon til elever på din skole?

4.3.2 Lærernes undervisningspraksis

I dette kapitlet vil vi trekke frem alle resultater som handler om undervisning både lærervurdert og elevvurdert. De fokusområdene vi da ønsker å trekke frem er «struktur», «vurdering», «matematikkundervisning», «norskundervisning» og «læringsstrategier». Disse områdene handler om den iverksatte eller gjennomførte læreplanen i Goodlads (1979) læreplannivåer.

Av de fokusområdene som elevene har vurdert av lærernes undervisningspraksis viser resultatene at de vurderer lærernes strukturelle ferdigheter høyest. Elevene ser ut til å være mest enige om lærernes strukturelle ferdigheter, i og med at det er på dette området standardavviket også er lavest. Det samme mønsteret finner vi i lærervurderingene, der lærerne selv har høyest resultat på sine strukturelle ferdigheter med lavest standardavvik. 93,9 % av lærerne vurderer sin struktur i undervisningen med et totalt gjennomsnitt på 4 eller høyere.

Det laveste gjennomsnittet av elevvurdert undervisningspraksis er funnet på lærerens vurderingspraksis. Her er det også størst uenighet blant elevene, der noen elever mener at de får svært gode tilbakemeldinger fra sine lærere, mens andre ikke opplever det samme. Dette resultatet er kanskje litt overraskende da det i lengre perioder har vært nasjonal satsing på vurdering for læring etter at det blant annet i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) ble tydeliggjort at skolen har en svak vurderingskultur og at det er forsket for lite på individuell vurdering av elevene. Lærerens rolle er funnet som avgjørende i arbeidet med å vektlegge og tydeliggjøre premisene for hva elevene skal lære. Operasjonalisering av målene slik at elevene internaliserer målene selv og bruker de selv til å overvåke egen læringsprosess (Kongsgården, 2018: 113). Selv om gjennomsnittresultatet på «feedback» er lavest blant av elevvurderingene på lærernes undervisningspraksis i Sør-Troms, er allikevel gjennomsnittresultatet også på dette området relativt høyt i og med at 44,1 % av elevene vurderer lærerens feedback på 4 eller høyere. Lærerne selv vurderer seg relativt høyt på dette området, der 61,1 % av lærerne har et totalt gjennomsnitt på 4 eller høyere i «feedback»

Når det gjelder ulike elevgrupper er det funnet statistisk signifikante forskjeller på kjønn der guttene opplever at lærerne har bedre struktur på undervisningen, utøver en bedre vurderingspraksis og matematikkundervisning, enn det jentene opplever. Elevene som er vurdert av sine kontaktlærere på faglig nivå 3, altså de som presterer best, vurderer matematikk- og norskundervisningen statistisk signifikant bedre enn det elevene på de andre nivåene gjør. Elevene på lavest nivå, nivå 1, opplever lavere grad av struktur, feedback og matematikkundervisning, enn elevene på det høyeste mestringsnivået. Videre er det funnet statistisk signifikante forskjeller mellom ungdomstrinn og mellomtrinn i opplevelsen av lærernes undervisningspraksis, der mellomtrinns elevene er mest fornøyde.

Resultatene viser statistisk signifikante forskjeller mellom skoler i hvordan elevene vurderer lærernes undervisningspraksis, men ikke mellom kommunene.

Refleksjonsspørsmål:

- Hvordan er resultatene på din skole om lærernes undervisningspraksis?
- Hvordan stemmer disse resultatene overens med resultatene fra Elevundersøkelsen)
- Hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom elevenes opplevelse og lærernes vurdering av egen undervisningspraksis?
- Hvordan kan vi forklare resultatene om at elevenes opplevelse av lærernes undervisningspraksis samvarierer med elevenes faglige nivå?
- Hvorfor opplever guttene undervisningen bedre enn jentene?
- Hvilke sammenhenger er det mellom lærernes undervisningspraksis og elevenes sosiale og faglige læring på din skole?

5. Oppsummering

Hovedmålet for kompetanseutvikling Sør- Troms er å øke sosialt og faglig læringsutbytte for alle barn og unge i de deltagende kommunene. I tillegg er det valgt ut tre effektmål som skal være med på å styre retningen i dette forbedringsarbeidet. Her er det profesjonelle læringsfellesskap mellom lærere, en tilpasset undervisningspraksis rundt elevene og utvikling av et læringsfellesskap som bidrar til å inkludere fremfor å ekskludere og isolere barn, som er målsettingen.

De områdene som peker seg ut i positiv retning for skolene og kommunene i Sør-Troms fra spørreundersøkelsen er at de fleste elevene ser ut til å trives på skolen og at det er gode relasjoner både mellom lærere og elever og mellom elevene. Det er kun et fåtall av elevene som opplever å bli mobbet og plaget, og å være sosialt isolert. Dette innebærer at regionen samlet sett evner å bidra med et læringsmiljø der de fleste elevene føler seg verdsatt og blir sett både av lærere og medelever. Allikevel finnes det enkelte elever bak disse gode tallene som ikke har det så godt i sin skolehverdag, og disse må skolene i Sør- Troms arbeide for å identifisere. Videre må skolene arbeide for å forebygge at elever ikke skal oppleve ekskluderende læringsmiljøer og de uheldige situasjonene som oppstår må analyseres og håndteres, jf meldeplikten og rettigheten om at alle elever skal ha et trygt og godt læringsmiljø.

Et annet viktig funn i rapporten er at det er statistisk signifikante forskjeller mellom skolene på alle fokusområdene innenfor undervisning og inkluderende læringsmiljø. Det betyr at det er skoler som utpeker seg positivt og negativt innenfor alle områdene, men det er ikke slik at det er de samme skolene som alltid ligger i toppen og som alltid ligger i bunn. Resultatene viser at det er variasjoner. For at det skal bli en mer helhetlig praksis i skolene i regionen Sør-Troms kan det være lurt å dele erfaringer og kunnskap mellom skolene. Hva er det de skolene som skårer høyt på de ulike områdene gjør? Hvorfor har de så gode resultater på enkelte områder? For å identifisere god praksis på gode resultater kan man bruke pedagogisk analyse som verktøy. Dette verktøyet vil bli introdusert for alle lærere august 2020. Skoleledere og skoleeiere har så vidt begynt å anvende verktøyet.

Når det gjelder skolefaglige prestasjoner, så er gjennomsnittet for kontaktlærervurderingene i matematikk, norsk og engelsk på 3,97 i regionen Sør-Troms på en skala fra 1-6. Dette gjennomsnittsresultatet må betraktes som godt, i og med at det er godt over midten, men det er noen utfordringer bak resultatet. For eksempel er det statistisk signifikante variasjoner mellom kommuner og mellom skoler. Det betyr at det ikke er tilfeldige variasjoner. Det er funnet at den kommunen som har høyest resultat i skolefaglige prestasjoner også har høyest resultat på lærervurderte grunnleggende ferdigheter og sosiale ferdigheter. Den samme samvariasjonen ser også ut til å gjelde skolene. De skolene der lærerne vurderer sine elever høyt faglig, ser også ut til å vurdere sine elever høyt sosialt. Hvorfor er det slik at lærere i noen kommuner og noen skoler vurderer sine elever høyere i snitt enn andre?

I henhold til skolefaglige prestasjoner er det funnet store forskjeller mellom ulike elevgrupper. Gutter presterer dårligere enn jenter i språkfagene. Elever som mottar spesialundervisning og grunnleggende norsk presterer generelt dårligere enn elever som er i et ordinært opplæringstilbud. Elever som har en fagvanske eller en atferdsvanske presterer generelt dårligere enn elever uten noen vanske.

Videre er det identifisert 3 grupper av elever etter faglig nivå. Tallene viser at 13,7 % av elevene er vurdert av sine kontaktlærere til å prestere på faglig nivå 1 (lavere enn 3 i snitt), 59,7% av elevene er vurdert på faglig nivå 2 (et snitt på mellom 3 og 4,99), mens de resterende 23,9 % av elevene i Sør-Troms er vurdert til et faglig nivå 3, altså de som presterer best (et snitt på 5 eller høyere). Det er også funnet samvariasjon innenfor flere av fokusområdene og elevgruppene på ulike faglige nivåer, ved at jo høyere de presterer skolefaglig, jo bedre resultat har elevene på andre fokusområder. Dette gjelder hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter og motivasjon og arbeidsinnsats. Videre ser det ut til at samvariasjonen også gjelder for en del av de elevvurderte fokusområdene: For elevene på 1.-4. trinn gjelder dette trivsel og elevenes relasjon til læreren. For elevene på 5.-10. trinn gjelder dette både faglig og sosial trivsel, sosialt miljø i klassen og forventning om mestring. Hva som kommer først sier ikke analysene noe om. Om det er gode skolefaglige prestasjoner som fører til økt trivsel og gode relasjoner, eller om god trivsel og gode relasjoner fører til gode skolefaglige prestasjoner. Uansett er denne samvariasjonen et viktig funn for skolene i Sør-Troms. Det å jobbe for at de elevene som befinner seg på faglig nivå 1 både trives bedre og får en bedre relasjon til læreren sin vil kunne bidra positivt på de skolefaglige prestasjonene, samtidig som om man klarer å løfte disse elevene noe mer faglig, vil det kunne påvirke deres trivsel og relasjoner i positiv retning.

Uansett om den enkelte skole har gode resultater eller har lave resultater på utvalgte fokusområder, må disse resultatene analyseres for å undersøke nærmere hva som kan forklare dem. Videre er det viktig å iverksette tiltak for å opprettholde gode resultater og tiltak for å forbedre uønskete resultater. Pedagogisk analyse vil være et nyttig redskap i dette videre arbeidet og vil på den måten også kunne bidra til å styrke analysekompetansen i regionen.

Litteraturliste

- 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- 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.
- 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.
- 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
- 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.
- Dagsavisen. (2019). *Å ta barn på alvor*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/debatt/a-ta-barn-pa-alvor-1.1654882>
- Dagsavisen. (2020). *Blir nedringt av bekymrede foreldre*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/oslo/blir-nedringt-av-bekymrede-foreldre-1.1651816>
- Diprete, T. & Jennings, J. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research, 41*(1), 1-15.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- 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.
- 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. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber – tættere på undervisningen*. Hentet fra https://www.apmollerfonde.dk/media/3439/eva-professionel_laering_web2.pdf

- 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.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- 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. & Gunnulfson, 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.
- 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 blick for den enkelte* (Vol. nr. 3-2012). Elverum: Høgskolen.
- Kunnskapsdepartementet. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/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.
- 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.
- 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
- 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., Aasen, A. M., Sunnevåg, A.-K. & Qvortrup, L. (2012). *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. København: Dafolo A/S.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S. & Sunnevåg, A.-K. (2017). *Kultur for læring T1: Høgskolen i Innlandet*.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring igrunnskolen under Kunnskapsløftet (*Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009*) (s. 249 s.). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review*

-
- utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOU. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen damm.
- 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.
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? . *Acta Didactica Norge*, 1.
- Sharratt, L. & Fullan, M. (2012). *Putting FACES on the data*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Spinath, B., Eckert, C. & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56(2), 230-243. doi: 10.1080/00131881.2014.898917
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode - en praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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>
- Utdanningsforskning.no. (2014). *Forskning på skoleledelse - Tre kunnskapsoppsummeringer*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/forskning-pa-skoleledelse/>

6. Vedlegg

6.1.1 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.

6.1.2 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.

6.1.3 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).

6.1.4 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 - Littenig3 -Littuenig2 – Helt uenig1	.71
	Støtte til elevene	6	Helt enig4 - Littenig3 -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.

6.1.5 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 alphakravene i forhold til indre konsistens.

6.1.6 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.

Regionen Sør-Troms med kommunene Gratangen, Harstad, Ibestad, Kvæfjord og Tjeldsund, har valgt Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), ved Høgskolen i Innlandet, som samarbeidspartner i den nasjonale modellen for desentralisert kompetanseutvikling. I denne rapporten presenteres resultater fra den første spørreundersøkelsen som ble gjennomført i «Kompetanseutvikling Sør-Troms», høsten 2019.

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. Spørreundersøkelsen til SePU vil gi den enkelte skole viktig informasjon om hvordan situasjonen er sett i lys av de spesifikke regionale målene som er utviklet for «Kompetanseutvikling Sør-Troms», i tillegg til at man får informasjon om hvordan situasjonen er i regionen samlet sett.

I denne rapporten presenteres alle resultater samlet for hele regionen, på kommunenivå 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. Resultatene presenteres gjennom tre underkapitler: «Elevenes sosiale og faglige læring», «Undervisning og inkluderende læringsmiljø» og «Profesjonsfelleskap og læringsmiljø». Disse tre kapitlene knyttes tett opp til utvalgte kapitler i Overordnet del.

Resultatene viser samlet sett at de fleste elevene i regionen ser ut til å trives på skolen og at det er gode relasjoner både mellom lærere og elever, og mellom elevene. Gjennomsnittstallene for skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter i regionen betraktes også som forholdsvis gode. Men rapporten finner til dels store variasjoner mellom skoler på mange områder og mellom elevgrupper.