

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Heidi Lain Knudsen

Masteroppgave
Å lede forbedringsarbeid

Leading improvement work

Master i Utdanningsledelse

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg ledelse av pedagogisk forbedringsarbeid i skolen. Hensikten med masteroppgaven er å vise hvordan skoleledere kan lede arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis med sikte på å øke elevenes sosiale og faglige resultater. Begge deloppgavene er kvantitative, og datagrunnlaget i begge deloppgavene er hentet fra en stor kvantitativ undersøkelse involverer alle grunnskoler i det tidligere Hedmark fylke.

Denne masteroppgaven inneholder to deloppgaver som bindes sammen av en kappe. Masteroppgaven er bygget opp ved at kappen kommer først, deretter presenteres deloppgave en og til slutt deloppgave to. Kappen har en overordnet problemstilling som dekker og sammenfatter de to problemstillingene fra deloppgavene. Den overordnede tittelen på masteroppgaven er «Å lede forbedringsarbeid». Den overordnede problemstillingen er «*Hvordan drive forbedringsarbeid i skolen*».

Den første deloppgaven har tittelen «Elever og læreres vurdering av normtilpasning». Problemstillingen er «*hvordan vurderer lærere elevenes normtilpasning, sammenliknet med hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning*». Hensikten er å vurdere om det er noen forskjell i hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning. Utvalget i deloppgave en er hentet fra en undersøkelsen der 18243 elever på 1.-10. trinn og deres kontaktlærere deltok. I deloppgave en presenteres teori og empiri om normtilpasning, deretter presenteres funn fra datagrunnlaget sett opp mot teori og empiri. Funnene i studien viser at det er signifikante forskjeller på hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning. Lærerne vurderer at det er større forskjeller mellom de elevene som har atferdsvansker og de elevene som ikke har noen vansker, enn det elevene selv vurderer.

Den andre deloppgaven har tittelen «En studie av skolelederens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis». Den overordnede problemstillingen i denne deloppgaven er «*På hvilken måte bidrar skoleledelsen til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan opplever lærerne dette?*». Studien tar for seg tre måletidspunkt. I deloppgave to presenteres teori og empiri om forbedring av pedagogisk praksis. Funn fra datagrunnlaget sees opp mot teori og empiri. Funn i studien etter de tre testperiodene viser at skoleledelsen oppfatter eget bidrag større enn det lærerne oppfatter. Det er lite eller ingen endring i elevenes sosiale eller faglige resultater.

Abstract

This master's thesis is examining leading improvement work in school. The aim of the thesis is to show how school leaders can address the task of improving pedagogical practice, aiming at enhancing the student's social skills and curricular results. Both assignments are quantitative, where both the underlying studies are gathered from one large quantitative study, involving all primary schools in the former Hedmark county.

The thesis comprises two part-assignments that are linked together by a comprehensive summary, that also contains some new theory. The comprehensive summary is presented first, followed by part assignment one, and finally part assignment two. The summary contains an overall issue that both covers and summarizes the two issues derived from the part-assignments. Part-assignment one is titled "*Social skills evaluation by students and teachers*". The issue is "*How do teachers evaluate the student's social skills, compared to how the students themselves evaluate their own social skills*". The purpose is to assess whether there is a difference in how teachers and students evaluate student's social skills. The data foundation for part-assignment one is gathered from a survey where 18243 students and their class teacher's participated. Part-assignment one presents theory and empirical findings about social skills. Thereafter, findings from the data foundation, seen up against theory and empirical findings, are presented. The findings in the study show a significant discrepancy between how the teachers and the students evaluate social skills. The teachers consider that there is a greater difference between students who have behavioral difficulties and students who don't, than the students themselves do.

Part-assignment two is titled "A study of how school leaders contribute to improving pedagogical practice". The issue presented in part-assignment two is «In what way do school leaders contribute towards improving pedagogical practice and how do teachers experience this». The study looks at three different points in time where the same survey results were gathered. Part-assignment two presents theory and empirical findings about improving pedagogical practice. Findings from the data foundation is then seen up against theory and empirical findings. Results from the survey, showed that school leaders perceived their own contribution to be far greater than what the teachers believed. There are few or no changes in the student's social skills or curricular results.

Forord

Denne masteroppgaven er en tredelt oppgave som ble utformet de siste to årene av et fireårig deltidsstudium i utdanningsledelse. Det første året av masterstudiet ble gjennomført på BI med modulen «lederskap og omstilling i skolen». Deretter fortsatte jeg de tre siste årene på master i utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet.

Det har vært et meget lærerikt og nyttig studie å gjennomføre samtidig som jeg var i jobb som skoleleder. Læreren er den viktigste i klasserommet, og for min del som rektor har det vært viktig å både å inspirere ledergruppen til profesjonsutvikling gjennom å dele fra studiet, men også å oppmuntre mellomlederne til å studere (Hattie, 2013).

Arbeidet med masteroppgaven har vært både kompleks og lærerik, og med relevante tema for eget forbedringsarbeid i skolen. Spesielt krevende var det da jeg gikk fra å være assisterende rektor til å bli rektor på en annen skole da 3. studieår startet. Samtidig ga studiet meg stadig større kompetanse på fagfeltet og tro på at jeg tok riktige valg.

Takk til kollegaene mine for korrekturlesing og at dere har heiet på meg gjennom studiet. En stor takk til min veileder Gro Helstad Løken ved Høgskolen i Innlandet som har veiledet meg gjennom hele masteroppgaven. Din hjelp har vært uvurderlig, du har sparret meg, rettet på meg, gitt meg tips og ikke minst, oppmuntret meg gjennom oppgaven.

En ekstra stor takk til min kjære Leif- Einar Enoksen som har bidratt ekstra hjemme, og som har støttet og oppmuntret meg gjennom masterstudiet.

Skedsmo, 9. mai 2022

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
TABELLER OG FIGURER	7
1. INNLEDNING	8
2. TEORETISK GRUNNLAG	10
2.1 TEORETISKE TILNÆRMINGER.....	10
2.2 OVERBYGGENDE TEORI	13
3. EMPIRISK GRUNNLAG	15
4. DESIGN OG METODE	18
4.1 VALIDITET OG RELIABILITET, SAMT ETISKE VURDERINGER	19
5. PRESENTASJON AV RESULTATER	21
6. DRØFTING	24
6.1 DRØFTING AV RESULTATER.....	28
7. KONKLUSJON	30
LITTERATURLISTE	32
ARTIKKEL EN.	36
ARTIKKEL TO.	57
VEDLEGG 1	85

Tabeller og figurer

Figur 1: Isfjellet- hva befinner seg under overflaten?	13
Figur 2: Læreren forestilling om elevenes læringspotensial.....	39
Figur 3: Læreren kompetanse i forhold til elevenes læring.....	40
Figur 4: Læreren kompetanse i forhold til elevenes læring og normtilpasning.....	41
Figur 5: De fem dimensjonene og de tre lederferdighetene	61
Figur 6: Strukturen i en handlingsteori.....	61
Figur 7: To typer handlingsteori, uttrykt teori og bruksteori.....	62
Figur 8: Enkeltkrets- og dobbelkretslæring.....	63
Tabell 1: Utvalg.....	43
Tabell 2: Faktorer	44
Tabell 3: Elevenes syn.....	47
Tabell 4: Kontaktlærernes syn.....	47
Tabell 5: Oversikt informanter	68
Tabell 6: Lærernes svar	71
Tabell 7: Skolelederens svar.....	71
Tabell 8: Skoleledernes vurdering.....	72
Tabell 9: Skoleledernes vurdering av egen tidsbruk	72
Tabell 10: Lærernes vurdering av skoleledelsen.....	73
Tabell 11: Lærers vurdering skolefaglige prestasjoner	73
Tabell 12: Lærernes vurdering sosial kompetanse	74

1. Innledning

Hvordan drive ledelse av forbedringsarbeid er den overordnede problemstillingen som sammenfatter de to problemstillingene og forskningsspørsmålene i de to artiklene. Skolelederrollen i Norge har vært under endring i flere år. Det stilles stadig større krav til skoleledelsen om å bidra til forbedring av pedagogisk praksis, for å øke elevenes sosiale og faglige resultater (Opplæringslova, 2020, Kunnskapsdepartementet, 2019). I lærerplanen LK20 kommer det tydelig fra at pedagogisk forbedringsarbeid skal skje via lokalt arbeid med profesjonsutvikling på den enkelte skole, og at skoleeier skal bidra (Kunnskapsdepartementet, 2019a). I sosiale medier kommer det stadig fram saker om elever som ikke har det bra på skolen, ikke lærer tilstrekkelig eller at elevene må gjennom for mange prøver og testsituasjoner i den norske skolen. Det er mange som har sterke meninger om hvordan skolen bør drives, og da er det viktig at skolelederne har tilstrekkelig kunnskap om skolens hovedoppdrag, som er å drive opplæring av elevene (Kunnskapsdepartementet, 2019, Opplæringslova, 2020).

I Meld. St. 20 stilles det krav til at skoleeier bidrar til pedagogisk forbedringsarbeid som fører til økte sosiale og faglige resultater for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2013). Meld. St. 21 fra 2016-17 beskriver at det skal legges til rette for lokalt handlingsrom for kvalitetsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne Stortingsmeldingen poengterer at både lærere og skoleledere skal bidra til pedagogisk forbedringsarbeid ved å bygge og videreutvikle profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Styringsdokumentene er tydelige på hva hvilke krav de har til pedagogisk forbedringsarbeid ute på skolene, og at ansvaret for ligger hos skoleledelsen. Skoleeier skal også bidra, men i styringsdokumentene er dette ansvaret ikke like tydelig, som beskrivelsen av ansvaret som ligger på skoleledelsen. I Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* står det at skolen stadig må forbedre sin pedagogiske praksis for å møte elevenes behov (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Det betyr at skoleledelsen sammen med lærerne må ta ansvar for det som skjer i klasserommet, og konstant jobbe for å forbedre pedagogisk praksis for å øke elevenes sosiale og faglige resultater (Fullan, 2014, Dale, 2010, Nordahl, 2019, Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når empiri i tillegg viser at læreren er den viktigste for elevene i klasserommet, krever det at skoleledelsen tett følger opp lærerne og er en aktiv del av profesjonsfellesskapet på skolen (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008, DuFour et al., 2016, Fullan & Quinn, 2017).

I denne oppgaven har jeg forsøkt å vise hvor viktig det er å bruke data for å drive forbedring av pedagogisk praksis. I artikkel en kommer dette fram ved at det ikke alltid er samsvar mellom lærernes og elevenes oppfattelse av elevenes normtilpasning, men at det er lærerens oppfattelse som er den normgivende i klasserommet. I artikkel to kommer dette fra ved at skoleledelsen oppfatter at de bruker med tid på pedagogisk ledelse enn det lærerne oppfatter at de bruker tid på. Dette viser hvor viktig det er å bruke tid på å undersøke hvordan situasjonen faktisk er, før tiltak eller endringer innføres. Ved å bruke ulike data, og sammenfatte og analysere datagrunnlaget, vil det være mer sannsynlig at tiltakene som settes inn er spissede og treffer utfordringen man vil ha løst (Robinson, 2018, Nordahl, 2019, Leithwood et al., 2004, Hallinger, 2003).

For å belyse de to problemstillingene er det brukt datagrunnlag fra en stor kvantitativ undersøkelse der alle skoler i gamle Hedmark fylke deltok. Med bakgrunn i dette datamaterialet har de to deloppgavene i denne masteroppgaven blitt til. I artikkel en er følgende problemstilling forsøkt belyst: *«Hvordan vurderer lærere elevenes normtilpasning, sammenlinknet med hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning»*. I artikkel to er følgende problemstillinger forsøkt belyst: *«På hvilken måte bidrar skoleledelsen til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan opplever lærerne dette?»*.

Helt siden det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, heretter NKVS, ble innført i Norge i 2004 som en del av Kunnskapsløftet, har Norge hatt et offentlig system for vurdering av kvalitet i skolen. NKVS omfatter elevenes læringsresultater fra flere prøver og undersøkelser, for eksempel nasjonale prøver og grunnskolepoeng. Det kan være mange ting som påvirker elevenes læringsresultater, med det er meningen at resultatene i NKVS kan brukes inn i pedagogisk forbedringsarbeid lokalt på skolen for å heve kvaliteten på elevenes læringsresultater (Sjøberg, 2019). Likevel henger det fortsatt igjen motstand mot å gjøre elevene om til tall og produksjon i skolen. Dette kan skyldes at det er mennesker og individer det er snakk om, og at det kan være mange faktorer som kan påvirke elevresultater på ulike måter (Reeves, 2009).

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet sammenfattes de teoretiske tilnærmingene i artiklene og sammenhengen mellom de teoretiske tilnærmingene drøftes. Her vil det også bli anvendt et overordnet perspektiv som binder de to artiklene sammen, og som ikke er brukt i artiklene. Teori fra artikkel en presenteres først, deretter teori fra artikkel to, etter dette presenteres ny teori. I første artikkel er teori om normtilpasning benyttet. I andre artikkel er teori om ledelse av forbedringsarbeid benyttet. Ny overbyggende teori er nye dypdykk i de pedagogiske strukturene i skolen. Dette vil danne grunnlag for de endelige drøftinger og konklusjon.

2.1 Teoretiske tilnærminger

De viktigste teoretiske tilnærmingene i artikkel en handler om lærerens forestilling om elevens læringspotensial, virker inn på elevens læringsresultater. Har læreren et grunnsyn om at dersom alle elever tilpasser seg skolens normer og lære, fører det til mer læring hos elevene, enn hvis læreren kun mener at noen elever kan lære, og at noen elever ikke kan lære (Nordenbo et al., 2008). Nordahl hevder at elever som viser utfordringer med normtilpasning og utfordrer skolen, ikke bare er et individuelt normtilpasningsproblem hos eleven, men at atferden knyttet til normtilpasning er en konsekvens av for dårlig kvalitet i skolens læringsmiljø (Nordahl, 2012). Læreren av stor betydning for elevers muligheter til å lykkes med normtilpasning i skolen og derigjennom sikre læring og utvikling (Nordahl et al., 2011, Nordenbo et al., 2008). Hattie peker også på lærerens betydning for læringsmiljø og elevers normtilpasning (Hattie, 2013).

Ogden hevder at elevatferd blir betraktet som en utfordring når individet ikke tilpasser seg de forventede normene på skole, men at det er selve miljøets forventninger i form av normer og regler som fremprovoserer atferdsutfordringen (Ogden, 2001). En del av den normtilpasningen som oppleves utfordrende, kan også være generelle normtilpasningsutfordringer som er vanlige hos barn. Det er først når atferdens frekvens, eller intensitet over lengre tid, får konsekvenser for eleven selv eller omgivelsene at normtilpasningen kan oppfattes som et atferdsproblem (Sørli & Nordahl, 1998). I klasserommet er det læreres oppfattelse av normtilpasning som er den gjeldende, men det er ikke alltid samsvar mellom oppfattelse av normtilpasning hos lærer og elev (Nordahl, 2010, Lund, 2014, Meyer & Sirnes, 1999). En profesjonell tilnærming fra lærerne når det kommer til hvordan lærerne møter elever som

strever med normtilpasning i skolen, kontra en personlig tilnærming fra lærerne, er avgjørende for om elevene skal lykkes i skolen eller ikke. Med andre ord betyr det at lik praksistilnærming fra lærerne, bidrar til at forekomsten av elever som strever med normtilpasning i skolen reduseres (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014). Dette støttes også av Fullan, Holland, Nordahl og Overland (Fullan, 2014, Holland, 2013, Nordahl, 2012, Overland, 2006). Lærerens handlinger i klasserommet er den største faktoren som påvirker elevers resultater både med normtilpasning og skolefaglige prestasjoner fra (Nordenbo et al., 2008). Dette støttes også av Hattie (Hattie, 2013). Både Hattie og Nordenbo fremhever lærerens handlinger som den største effekten når det kommer til elevers normtilpasning og skolefaglige prestasjoner (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008).

Elevenes læring, læringsmiljø og normtilpasning er en del av et system som gjensidig påvirker hverandre (Nordahl et al., 2011). I en del tilfeller viser det seg at det er lettere for læreren å se på enkeltfaktorer, gjerne i eleven selv, som årsak til normtilpasning oppstår og opprettholdes, i stedet for som lærerens ansvar (Overland, 2006). Både Nordahl og Holland viser til at det oftere settes inn tiltak på individnivå, framfor at man ser på normtilpasning som en utfordringen i et systemperspektiv og heller iverksetter tiltak på systemnivå (Nordahl et al., 2011), Holland, 2013). På den måten flyttes ansvaret fra eleven til de voksne og omgivelsene rundt barnet, og det er systemet rundt eleven som må endres for å øke elevens grad av normtilpasning og læringsutbytte (Robinson, 2014). Både Larsen, Søgaard Villumsen og Luhmann var opptatt av individet som en del av et større fellesskap (Luhmann, 1995). Det samme gjør Bourdieu, som snakker om kulturell kapital og habitus, det vil si at individet handler og posisjonerer seg ut fra de forutsetninger og erfaringer det har (Bourdieu, 1995). Det er viktige aspekt å ha med seg inn i normtilpasningen som er i et klasserom med mange ulike individ, og elever som posisjonerer seg i forhold til hverandre (Bourdieu, 1995).

De viktigste teoretiske tilnærmingene i artikkel to handler om en helt grunnleggende tro hos ledere og lærere om at absolutt alle elever kan lære og det er skoleledelsen som har ansvar for å arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis (DuFour et al., 2016, Kunnskapsdepartementet, 2019, Nordenbo et al., 2008). Fullan viser til at skolesystem som gir økte elevresultater har klart å dra i samme retning når det gjelder å fremme elevenes læringsutbytte, og da er kvantitativ og kvalitative data om elevenes læringsutbytte sentralt (Nordahl, 2019, Fullan, 2014). Robinson (2014) forklarer skoleledelse som fremmer elevens faglige og sosiale læring ved hjelp av fem dimensjoner. Den første dimensjonen handler om å sette mål og forventninger. Den andre dimensjonen forklarer Robinson at er strategisk bruk av

ressurser (Robinson, 2014). Den tredje dimensjonen Robinson beskriver handler om å sørge for høy undervisningskvalitet ved å planlegge, koordinere og evaluere lærere og undervisningen deres (Robinson, 2014). Robinsons fjerde dimensjon er å lede læreres læring og utvikling (Robinson, 2014). Den femte og siste dimensjonen til Robinson er et godt og trygt læringsmiljø for både elever og ansatte (Robinson, 2014). Dette er nærmere beskrevet i artikkel to. Robinson fremhever tre lederferdigheter som spesielt viktig. Den første skolelederferdigheten er å anvende relevant kunnskap om effektiv undervisning, om læringen til lærerne og hele skolen for å ta de riktige beslutningene (Robinson, 2014). Den andre skolelederferdigheten Robinson beskriver, er ferdigheter i å løse komplekse problemer (Robinson, 2014). Den tredje og siste skolelederferdigheten er at skoleledelsen klarer å bygge tillit til alle som er involvert i forbedringsarbeidet knyttet til undervisning og elevenes læringsutbytte (Robinson, 2014).

Argyris og Schön skiller mellom handlingsteorier på to måter. Det er uttrykte teorier og altså bruksteorier (Argyris & Schön, 1995). Begge handlingsteoriene innebærer handlinger, oppfatninger og verdier hos individet, gruppen eller skolen (Robinson, 2018). Verdier og holdninger må endres hos læreren, for å føre til endrede handlinger hos læreren som gir endrede konsekvenser i form av økte sosiale og faglige elevresultater (Robinson, 2018, Reeves, 2009). Både Hattie og Nordenbo peker på den enkelte lærers handlinger i klasserommet som den største effekten når det kommer til elevers læring (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008). Dette støttes også av, Holland, Nordahl og Overland (Holland, 2013, Nordahl, 2012, Overland, 2006). Har læreren et grunnsyn om at dersom alle elevene tilpasser seg skolens normer, fører det til mer læring hos elevene, enn hvis læreren mener at kun noen elever kan lære, og at noen elever ikke kan lære (Nordenbo et al., 2008, Reeves, 2009). Derfor må det jobbes både på individnivå og kollektivt med hele lærergruppen for å sikre forbedring av pedagogisk praksis (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014).

Senge (2006) beskriver ledelse i lærende organisasjoner, som organisasjoner der menneskene hele tiden utvikler kapasitet ved å skape ønskede resultater, nye tankemønstre verdsettes og menneskene stadig lærer å se helhet sammen. Argyris og Schön (1995) vektlegger den systemiske tenkningen i en lærende organisasjon, og trekker inn dobbeltkretslæring ved at i sløyfen av læring og tilbakemeldinger, skjer en konsekvens av atferdsendring hos de ansatte. I stedet for å anta hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene, enkeltkretslæring, løfter grundige diskusjoner om oppfatninger og verdier læringen over i en

dobbeltkretslæring. De involverte endrer oppfatninger og verdier, noe som fører til økt læringsutbytte for elevene, hvis det brukes til å løfte elevenes læring.

2.2 Overbyggende teori

Som beskrevet i begge artiklene er det i nødvendig å sammenfatte og analysere kvantitative og kvalitative data for å skaffe seg best mulig grunnlag for å sette i verk endringer eller justeringer for å heve elevenes sosiale og faglige resultater. I begge artiklene kommer det fram at til dels motstridende opplysninger om kunnskap man antar er riktig, men som viser seg å ikke være det totale bildet. I første artikkel viser resultatene at det ikke er samsvar mellom lærernes oppfattelse av elevenes normtilpasning, sammenliknet med elevenes egen opplevelse av normtilpasningen. I den andre deloppgaven viser resultatene at skolelederne selv opplever at de i løpet av testperioden bruker mer tid på pedagogisk arbeid enn det lærerne opplever at skoleledelsen gjør. For å unngå å gjøre slike antagelser av virkeligheten, peker Irgens på viktigheten av at både skoleledere og lærere må bruke kvalitative og kvantitative data i det forbedring av pedagogisk praksis, for å se hva som befinner seg i dybden når det kommer til undervisningskvalitet og elevenes læring. Han beskriver det som et isfjell, hvor det umiddelbart synlige kun er overflatestrukturen av hva som foregår, se figur 1 nedenfor (Irgens, 2016, Irgens, 2021).



Figur 1: Isfjellet- hva befinner seg under overflaten? (Irgens, 2016, side 305, Irgens, 2021, side 325).

I figur 1 viser Irgens ved hjelp av en modell formet som et isfjell, hvor viktig det er at skoleledere og lærere bruker datagrunnlag og kunnskap om elevenes resultater for å finne ut hva som ligger bak skolens ytre presentasjon og dykke ned i det som gjemmer seg i den pedagogiske praksis (Irgens, 2016, side 305, Irgens, 2021, side 325).

Funn i artikkel en med ulik opplevelse av normtilpasning og i artikkel to med ulik opplevelse av skoleledernes tidsbruk på pedagogisk arbeid, samsvarer med at det ikke har vært dykket

ned i dypet av pedagogisk praksis, slik Irgens beskriver. Irgens forklarer at det må skje endringer i holdninger og verdier hos lærerne, for å skape den forbedring av pedagogisk praksis som kan føre til økte sosiale og faglige resultater hos elevene. Endringer i holdninger og verdier er det samme som Argyris og Schön og Robinson trekker fram som viktig for å skape økte sosiale og faglige resultater hos elevene (Argyris & Schön, 1995, Robinson, 2018). Irgens påpeker at det er de harde ferdighetene som tydeligst kommer til syne i skolen (Irgens, 2016). Dette er fakta som kvantitative data, strukturer, systemer og så videre. For å få forbedring av pedagogisk praksis må de mykere ferdighetene som kultur, samarbeid, følelser, holdninger, og forståelse synliggjøres og jobbes med (Irgens, 2016). Forbedring av pedagogisk praksis er viktig for å øke lærernes effektivitet i klasserommet for å skape et læringsmiljø som gir økte muligheter for bedring av elevenes sosiale og faglige resultater (Robinson, 2018, Dale, 2010). Irgens omtaler dette som å utvikle tøyd klokskap, der skoleledere og lærere evner å bruke både det umiddelbart synlige og det som ligger skjult i skolens dypstruktur for å forbedre pedagogisk praksis for å øke elevenes sosiale og faglige resultater (Irgens, 2016, Irgens, 2021).

3. Empirisk grunnlag

Dette kapittelet viser en kort oversikt over tidligere empiri/forskning på de aktuelle tematiske områdene som artiklene dekker. Deretter presenteres tidligere empiri/ forskning i artikkel en, og så presenteres tidligere empiri/ forskning i artikkel to.

Fra 2016- 2020 var *Kultur for læring* et forbedrings- og innovasjonsarbeid med hovedmål om å øke elevenes læringsutbytte, samt å minske forskjeller mellom lærere og mellom skoler (Nordahl et al., 2021). Alle barnehager og grunnskoler i tidligere Hedmark fylke deltok (Nordahl et al., 2021). Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning publiserte i 2021 en rapport, *Kultur for læring*, som viste resultatene fra undersøkelsene (Nordahl et al., 2021). Resultatene viser at det hadde skjedd en kompetanseheving knyttet til pedagogisk ledelse både hos lærere, skoleledere og skoleeiere (Nordahl et al., 2021). I rapporten kommer det også fram at det har vært en forbedring av pedagogisk praksis ved at lærerne i prosjektet samarbeidet mer om både undervisning og om elevene (Nordahl et al., 2021).

I artikkel vises det til Nordahl og Sunnevåg som i 2006/2007 hadde en kartleggingsundersøkelse for elever på 5.-10. trinn og samt kontaktlærerne, ved 104 grunnskoler i Norge. Resultatene viser at 20% av elevene defineres av lærerne til å ha vansker med normtilpasning og diagnoser (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Disse elevene trives dårligere på skolen, viser dårligere normtilpasning, strever med relasjon til medelever, har lav motivasjon og arbeidsinnsats og igjen dårligere læringsutbytte (Nordahl & Sunnevåg, 2008, Drugli, 2012). Nordenbo og Hattie sier at de aller fleste studier som er gjort om læringsmiljø og normtilpasning hos elever i skolen, viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning, se figur 2 (Nordenbo et al., 2008, Hattie, 2013). Marzano påpeker også viktigheten av at læreren håndterer normtilpasninger i klasserommet (Marzano, 2009). Drugli er tydelig på at elevenes normtilpasning i klasserommet er lærerens ansvar (Drugli, 2012). Det er lærerens ansvar å legge til rette for at alle elever lykkes med normtilpasning i klasserommet ved å tilrettelegge for et godt læringsmiljø. Ved en slik kollektiv tilnærming til at det er lærernes ansvar vil gjøre normtilpasning lettere for eleven, noe som vil kunne minimere den enkelte elevs vansker med normtilpasning (Nordenbo et al., 2008). En slik systemisk tankegang flytter ansvaret for elevens normtilpasning fra eleven selv til læreren og systemet rundt eleven (Ogden, 2001).

I studien om hvordan lærerens kompetanse og elevers læring i barnehage og skole, erkjennes det at læreren er den største enkeltfaktoren for elevers læring, og ville undersøke mer i dybden hvilke lærerkompetanser hos som kan øke elevenes læring (Nordenbo et al., 2008). De fant at relasjonskompetanse hos læreren var viktig, da betydningen av relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes læring. Videre fant de at lærerens evne til klasseledelse og motivasjon var viktig for elevenes læring, og til slutt fant de at både didaktisk og faglig kompetanse var avgjørende for elevers læring (Nordenbo et al., 2008). Dette samsvarer med resultatene i min undersøkelse. Lærerens kompetanse og handlinger av ev avgjørende betydning for at elevene skal lykkes med normtilpasning og skolefaglige prestasjoner. Nordahl med flere, viste i en veileder for skolene, at elever som strever med normtilpasning i noen tilfeller opplever så stor grad av ekskludering fra lærerne at elevene ble mer eller mindre frivillig presset over i alternative skoler (Nordahl et al., 2003). Faggruppen pekte her på at ansvaret for manglende normtilpasning ble lagt på eleven, i stedet for at ansvaret for elevenes normtilpasning var plassert hos lærerne og systemet rundt eleven. De segregerte tilbudene var mer oppbevaring med vekt på at elevenes trivdes og kom på skolen. Elevene fikk ikke tilstrekkelig faglig fremgang som førte til økt sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående og komme i jobb etter det, men i noen grad var normtilpasningen av noe varig karakter (Nordahl et al., 2003).

I artikkel to vises det til at empiri knyttet til skoleforskning tyder på en ganske felles forståelse av at skoleledelse handler om innflytelse og retningsangivelse mot et felles mål om å øke elevenes sosiale- og faglige resultater (Aas et al., 2021, Fullan, 2014, Dale, 2010). Flere av studiene som presenteres viser distribuert ledelse som en metode for å forbedre pedagogisk praksis (Leithwood, 1993, Spillane et al., 2004). Robinson peker på at det finnes to hovedformer for distribuert ledelse, nemlig oppgavefordeling og det å påvirke avgjørelsesprosesser (Robinson et al., 2008). Studier viser at skoleledelse er det andre, etter klasseromsundervisning, som har størst påvirkning på elevenes læring (Leithwood et al., 2008). Skoleledelsen påvirker best elevenes læringsresultater og lærernes undervisning ved å motivere og forplikte lærerne i sitt arbeid i klasserommet (Leithwood et al., 2008). Størst mulighet til å lykkes har skoleledere som gjør gode og ryddige prosesser, samt er oppmerksom på hvordan den distribuerte ledelsen skal benyttes eller når den ikke skal benyttes (Harris, 2009). Hallinger & Heck (2010) viser til empiriske studier om effekten av samarbeidsledelse med fokus på elevenes leseresultater over en 4-årsperiode. De empiriske resultatene viser at det er en positiv sammenheng mellom samarbeidsledelse om pedagogisk forbedringsarbeid og elevenes resultater i lesing og regning (Hallinger & Heck, 2010). De viser til at funn som tyder

på at en suksessfaktor for å øke elevenes lese- og regneresultater, er at skolens profesjonsfellesskap skaper kapasitet og bygger kapasitet gjennom et kollektivt og gjensidig ansvar for elevresultatene (Hallinger & Heck, 2010).

Abrahamsen, Aas og Hellekjær viser i en undersøkelse der fem ungdomsskoler fra tre kommuner i Norge deltok, at rektorene opplever at de har mer og bedre oversikt og innsikt etter omorganisering av ledergruppen, med omfordeling av ansvar og fokus på pedagogisk forbedringsarbeid (Abrahamsen et al., 2015). Funn i studien viser på to ulike tilnærminger til å utøve rektorrollen i lederteamet (Abrahamsen et al., 2015). Den ene tilnærmingen er at rektor vektlegger informasjonsflyt i lederteamet (Abrahamsen et al., 2015). Den andre tilnærmingen er at rektor i tillegg vektlegger diskusjoner om forbedring av pedagogisk praksis (Abrahamsen et al., 2015). Hauge, Norenes og Vedøy (2014) gjennomført en studie over et år på en videregående skole i Norge. Studien ble gjort i samarbeid med forskere som støttet intervensjonen som skulle gjennomføres. Funn i studien peker på at rektor må la mellomlederne slippe til med distribuert ledelse gjennom utvikling av nye ledelsesstrukturer (Hauge et al., 2014). Liljenberg har også gjort studier om skoleledelse og distribuert ledelse (Liljenberg, 2015). Studien er gjennomført i Sverige på tre skoler med ulik organisering og struktur for ledergruppen. Funn fra studien tyder på at når skolene stiller spørsmål om ledelse eller utvikling økte muligheten for utvikling og læring (Liljenberg, 2015). Liljenberg (2015) konkluderer med at for å drive forbedring av pedagogisk praksis, er rektors støtte helt avgjørende. Fokuset må være på utvikling i stedet for ledelse, fordi læring og utvikling tar tid. Skolen må utfordres, i stedet for å bekrefte det de allerede gjør (Liljenberg, 2015). Brandmo, Tiplic og Elstad gjennomførte en studie med 270 rektorer (Brandmo et al., 2014). Studien tok sikte på å utvikle et måleverktøy for å måle rektors måloppnåelse innen skoleledelse. Funn fra studien viser et skille mellom rektors mestring innen skoleledelse og resultatmål (Brandmo et al., 2014). Rektors mestring hadde positiv korrelasjon med faktorer som rektors effektivitet, mestringstro, autonomi, tillit mellom lærer og rektor, mens resultatmålene var svakere og det var ikke signifikant korrelasjon mellom disse (Brandmo et al., 2014). Funn fra studien tyder på at både kontekst og organisatoriske faktorer har implikasjoner for rektors ledelse og måloppnåelse (Brandmo et al., 2014). Med det stadig økende ansvaret til rektorer foreslår studien at måloppnåelsesteorien er et godt utgangspunkt for å lykkes som rektor i dagens skole (Brandmo et al., 2014).

4. Design og metode

I dette kapittelet beskrives forskningsdesign og metoder som er anvendt i artiklene, deretter drøftes validitet og reliabilitet og til slutt foretas det forskningsetiske vurderinger. Datagrunnlaget i begge artiklene er hentet fra Kultur for læring, årstall 2016- 2020 (Nordahl et al., 2021). I kartleggingsundersøkelsen deltar alle skoler i tidligere Hedmark fylke. I den første testperioden, T1, gjennomførte 21 kommuner sin spørreundersøkelse høsten 2016, mens en kommune gjennomførte undersøkelsen våren 2017. Ved testperiode T2 og T3 gjennomførte alle 22 kommuner spørreundersøkelsen høsten 2018 og høsten 2020. Dataene er bearbeidet ved hjelp av data- analyseprogrammet SPSS. For å få en oversikt over datamaterialet med informanter, gjennomsnitt og spredning i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser. I tillegg er det gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Faktoranalyser brukes for å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan brukes videre i statistiske analyser.

I artikkel en er problemstillingen *«Hvordan vurderer lærere elevenes normtilpasning, sammenliknet med hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning»*. I artikkel er problemstillingen *«På hvilken måte bidrar skoleledelsen til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan opplever lærerne dette?»*. I begge artiklene er det valgt å benytte spørreundersøkelse for å innhente data. Utvalget i begge artiklene er hentet fra en stor kvantitativ undersøkelse der alle skoler i gamle Hedmark fylke deltok i tidsrommet 2016-2021. Kartleggingsundersøkelsen har sju informantgrupper. Det forsøkes det å benytte objektivistisk dimensjon så langt som det er mulig ved å prøve å finne fram til sann kunnskap og det som ut fra gitte kriterier er objektivt. (Gilje & Grimen, 2018). I kartleggingsundersøkelsen er det brukt et eget spørreskjema for hver av informantgruppene. Måleinstrumentene som er brukt i denne undersøkelsen er inspirert av måleinstrument som er brukt i tidligere kvantitative norske og danske skoleundersøkelser (Nordahl et al., 2014).

I artikkel to er det brukt to av informantgruppene fra den store undersøkelsen. Det totale antallet på inviterte med samtykke er 18243, men det er valgt å se på 5.-10. trinn og elever med atferdsvansker og elever som ikke har noen vansker, og deres kontaktlærere. Det vil si 8737 elever fra 5.-10. trinn som ikke har noen form for vansker og 661 elever som er definert til å ha atferdsvansker. I artikkel 1 har 86,9 % av elevene, 88,2 % av kontaktlærerne har besvart undersøkelsen. Det er en høy svarprosent og svarprosenten regnes som tilfredsstillende og representative for det geografiske området for undersøkelsen. Svarprosenten varierer. Det er

fordi noen ikke har besvart alle spørsmålene i en faktor, og da vil hele faktoren forkastes fra denne informanten. Reliabilitetsanalysen i spørreskjemaet (alpha), som viser at det er en sterk sammenheng mellom spørsmålene som er stilt i den enkelte faktor. I artikkel 2 er det valgt å bruke de to informantgruppene skoleledere og lærere i undersøkelsen. Det totale antallet på inviterte er 2495. Det er i overkant av 200 skoleledere som deltok i alle tre testperiodene T1, T2 og T3. Det et totale antallet lærere har hatt en svak økning fra testperiode T1 i 2016 til testperiode T3 2020, mens antall skoleledere har vært ganske stabilt gjennom de tre testperiodene. Det var i den første testperioden, T1, at svarprosenten var høyest for begge informantgruppene. Svarprosenten er høy og regnes som tilfredsstillende.

I artikkel 2 er det sett på utvikling over tid ved hjelp av tre måletidspunkter, kalt T1, T2 og T3. I den første testperioden, T1, gjennomførte 21 kommuner sin spørreundersøkelse høsten 2016, mens en kommune gjennomførte undersøkelsen våren 2017. Ved testperiode T2 og T3 gjennomførte alle 22 kommuner spørreundersøkelsen høsten 2018 og høsten 2020. Alle kartleggingsundersøkelsene i de tre periodene ble gjennomført på samme måte. For analyser er det brukt frekvensanalyser og forskjeller uttrykt i standardavvik, Cohens d . I tabellene oppgis standardavvik, signifikansnivå og Cohens d . Standardavviket er relevant fordi det viser variasjonen i svar. Signifikansen sier noe om at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter (Cohen et al., 2017). Størrelsen på forskjellene kan man få ved å bruke Cohens d da snakker man om forskjeller uttrykt i standardavvik. Cohens d tar hensyn til både gjennomsnitt og standardavvik.

4.1 Validitet og reliabilitet, samt etiske vurderinger

Det er valgt spørreundersøkelser fordi det gir god oversikt over den problemstillingene som ønskes belyst i begge artiklene, og det er mulig å få mange informanter. Når det kommer til validitet, handler det om en vurdering av om det man faktisk ønsker å måle, er det som faktisk har målt. I en spørreundersøkelse som denne, handler det om at spørreundersøkelsens spørsmål på best mulig måte må dekke de områdene man ønsker skal måles. Det er gjort i denne undersøkelsen ved å dele inn begrepene i tema eller spørsmål (Cohen, 2007). I denne undersøkelsen er det delt inn i områder med flere spørsmål som skal gi svar på områdene som ønskes belyst. Når det kommer til validitet i begge artiklene, er det i denne oppgaven undersøkt et så stort antall informanter at det jobbes på et makronivå. Det gjør at det blir høyere validitet,

og det er godt samsvar mellom tidligere studier, det som her undersøkes og funn i denne undersøkelsen.

Reliabilitet handler om målesikkerhet, og det forsøkes å vise dette så godt som mulig (Befring, 2016). Utvalget er tilstrekkelig stort til at undersøkelse skal kunne gjentas. Reliabilitet i mine undersøkelser handler om at jeg har synliggjort alt i min undersøkelse, fra innsamling av data, til hvordan jeg har jobbet og hvilke metoder som er benyttet (Befring, 2016). Ved å gjennomføre en reliabilitetsanalyse kan man undersøke om måleinstrumentet representerer en tilfredsstillende operasjonalisering. Verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens (Christophersen, 2013). En Chronbachs alpha større enn ,70 indikerer at 70% av indikatorvariansen regnes som reliabel, en god reliabilitet (alpha) er ,70 og over (Christophersen, 2013). Reliabilitetsanalysen i spørreskjemaet (alpha), som viser at det er en sterk sammenheng mellom spørsmålene som er stilt i den enkelte faktor, altså god reliabilitet i begge artiklene. Når det kommer til analysene av datagrunnlaget, må det vurderes om teorien det vises til får støtte i datamaterialet. Det er gjort ved å se på korrelasjonen mellom svarene på spørsmål som naturlig bør henge sammen, om de faktisk henger sammen og kan sees i sammenheng. Gjennom faktor og reliabilitetsanalyser er det vurdert om dataene i undersøkelsen, faktisk gir svar på det som det var intensjon om å måle. Dette beskrives i analyser tidligere i oppgaven.

Resultatene i denne undersøkelsen er kommet fram til gjennom systematisk metode for datainnsamling og analyse av datagrunnlaget. Det forsøkes så nøyaktig som mulig å forklare hvordan det er gått fram i undersøkelsene slik at målingene kan gjentas av andre forskere på et senere tidspunkt. Utvalget er tilstrekkelig stort til at undersøkelsen skal kunne gjentas. Svarene i begge artiklene er hentet fra en kartleggingsundersøkelse der alle skoler i tidligere Hedmark fylke deltar, se vedlegg 1. Det gjør at innsamlingen av data ikke er påvirket av meg, da jeg selv ikke har samlet den inn. Det som kan påvirke mine undersøkelser er at jeg selv jobber i skolen, og har jobbet i skolen i snart 20 år, noe som kan påvirke meg ved at jeg kan være forutinntatt eller har gjort meg opp meninger på forhånd. Min undersøkelse er kvantitativ og med mange informanter. Det gjør at jeg kan forholde meg til tall og mindre tolkning. Det kan være av en viss fordel at jeg kjenner til feltet jeg forsker på, uten at det er informanter jeg møter i egen jobb. I denne undersøkelsen er det så mange informanter at for eksempel motstand mot selve undersøkelsen, eller personlige forhold eller hendelser i liten grad påvirker resultatene. Jeg forsøker derfor å balansere min forforståelse og holdninger, til å være så objektiv som jeg kan i denne studien (Gilje & Grimen, 2018).

5. Presentasjon av resultater

I artikkel en viser funn er at det er signifikante forskjeller på hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning. Lærerne vurderer at det er større forskjeller mellom de elevene som har atferdsvansker og de elevene som ikke har noen vansker, enn det elevene selv vurderer. Analysene er fra SPSS. Variansanalyser er kjørt på faktorene *undervisnings- og læringshemmende* atferd og *sosial trivsel* for elevsvar og faktorene *tilpasning til skolens normer* og *selvkontroll* for kontaktlærersvar. Bakgrunnsvariablene for kontaktlærersvar er *elever med og uten atferdsvansker*. På disse områdene er det både elever og lærere som selv har rapportert hvordan de opplever atferd og sosial kompetanse. Resultatene viser gjennomsnittlig skåre, variansen er uttrykt i standardavvik, og det kommenteres signifikante forskjeller. Forskjell uttrykt i standardavvik brukes for lettere å kunne sammenlikne forskjeller mellom områder. Forskjellene er regnet på med Cohens *d*. Det viser her forskjellen mellom grupper, her mellom de som har atferdsvansker og de som ikke har det. Forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd er 0,88. Forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren sosial trivsel er 0,66. Forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren tilpasning til skolens normer er 1,40. Forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren selvkontroll er 1,43. Disse analysene viser at kontaktlærer vurderer forskjellen mellom de som har og de som ikke har atferdsvansker til å være langt større enn det eleven selv vurderer. Cohen vurderer på følgende måte: 0,20 liten forskjell, 0,50 moderat forskjell og 0,80, stor forskjell. Dette er signifikante forskjeller og det er med her er det 99,9 % sannsynlighet for at vi kan stole på resultatene.

I artikkel to viser funn at det ikke stor forskjell i skolelederens bidrag til pedagogisk forbedringsarbeid gjennom testperiodene. Skolelederne vurderer sitt bidrag høyere enn det lærerne vurderer skoleledernes bidrag. Det er få eller lite forbedringer av elevenes sosiale og faglige resultater gjennom testperiodene.

Lærerne svarer at de blir observert eller veiledet av skoleledelsen i gjennomsnitt mellom sjelden og noen ganger. Standardavviket viser at det er store variasjoner i lærernes svar. Det indikerer at noen lærere opplever at de blir observert og veiledet av skolens ledelse ofte, mens andre lærere opplever at de aldri blir det. Det er også lite variasjon mellom testperiodene T1, T2 og T3, noe som tyder på at observasjon og veiledning, eller mangel på dette, er stabil gjennom alle tre testperiodene.

Skoleledernes svarer på spørsmål om eget tidspunkt innen de fire områdene pedagogisk samarbeid, kompetanseheving, observasjon og veiledning og til slutt lærerstøtte. Resultatene viser at det på alle fire områder er lite endring gjennom de tre måletidspunktene. Det er heller ikke særlig variasjon eller spredning i svarene gjennom måletidspunktene. Svarene tyder på at skoleledelsen selv opplever at de bruker litt mer tid på pedagogisk ledelse og lærerstøtte fra den første testperioden til den siste, men det er så liten økning at det knapt vises i tabellen. Svarene tyder på at skolelederne selv opplever at de bruker mer tid på observasjon og veiledning av lærerne, enn det lærere selv opplever at skoleledelsen bruker tid på når svarene sammenliknes med lærernes svar om skoleledelsens tidsbruk. Resultatene er ikke statistisk signifikant, noe som kanskje kan skyldes at det er for få informanter.

Videre har skoleleder vurdert hvor mye tid han/ hun har brukt til pedagogiske oppgaver og analyse og oppfølging av kartleggingsresultater. Skoleledernes svar her, henger sammen med skolens oppdrag med å forbedre elevenes sosiale- og faglige resultater, samt profesjonsutviklingen. Resultatene viser at skolelederen opplever å ha brukt svært mye tid. Det betyr at skolelederne selv opplever at de bruker mer tid til både pedagogiske oppgaver og analyse og oppfølging av kartleggingsresultater gjennom alle tre måletidspunktene. Resultatene er statistisk signifikant. Resultatene viser at det er i områdene innenfor pedagogisk utviklingsarbeid det er statistisk signifikante største forskjeller mellom første og siste måletidspunkt T1 til T3. Skoleledelsen vurderer her at de i løpet av testperiodene bruker mye mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid enn de gjorde ved første testperiode.

Lærernes svar viser at de vurderer skoleledelsens tidsbruk som uendret gjennom de tre måletidspunktene når det kommer til pedagogisk samarbeid. For lærerne er *skoleledelsen* en lærervurdert variabel, bestående av de to faktorene *pedagogisk samarbeid*, med sju spørsmål, og *observasjon og veiledning*, med tre spørsmål. Videre viser svarene at lærerne vurderer at skoleledelsen bruker mindre tid til observasjon og veiledning fra de to første måletidspunktene til det siste måletidspunktet. Tabellen viser at er lite spredning og variasjon i lærernes svar. Resultatene er ikke statistisk signifikant, noe som kanskje kan skyldes at det er for få informanter.

Resultatene viser at det er lite endring i elevenes skolefaglige prestasjoner gjennom de tre testperiodene. På ungdomstrinnet får elevene karakterer, på barnetrinnet er det kontaktlærers vurdering av eleven. I norsk og matematikk går elevresultatene svakt ned den første til den siste testperioden. I engelsk er elevenes skolefaglige prestasjoner uendret. Det er lite spredning

og variasjon gjennom de tre testperiodene. Resultatene er statistisk signifikant. Resultatene viser at det er lite endring i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse gjennom de tre testperiodene. Lærerne har vurdert at elevene skårer høyst på *tilpasning til skolens normer* og lavest på *empati og rettferdighet* gjennom alle tre måletidspunktene. Lærerne har vurdert at det er liten endring gjennom de tre måletidspunktene og det er lite spredning i lærernes svar. Resultatene i tabellen er statistisk signifikant.

Liten framgang i elevenes sosiale og faglige prestasjoner kan også skyldes andre faktorer enn ledelse. I denne oppgaven er skoleledelse er sett på som svært viktig i denne sammenheng, derfor er det valgt å fokusere på det.

6. Drøfting

I dette kapittelet drøftes resultatene i begge artiklene, deretter løftes de eventuelle praktiske føringene for utdanningsledelse fram. Først presenteres drøfting av resultatene i artikkel en, deretter drøftes resultatene i artikkel to, deretter ny teori.

Som beskrevet i teoridelen handler de viktigste teoretiske tilnærmingene i artikkel en om at lærerens forestilling om elevens læringspotensial, virker inn på elevens læringsresultater. Når det da er en økning i antall elever som får spesialundervisning eller segregerte tilbud, kan det tyde på at læreren kanskje ikke har genuin tro på at alle elever kan lære. Nordenbo (2008) peker på at når læreren har et grunnsyn om at dersom alle elever tilpasser seg skolens normer og kan ta til seg læring, fører det til mer læring hos elevene, enn hvis læreren kun mener at noen elever kan lære, og at andre elever ikke kan lære. I artikkel en vises elever som strever med normtilpasning og som lærerne beskriver som elever med og uten atferdsutfordringer. Nordahl (2012) hevder at elever som viser utfordringer med normtilpasning og utfordrer skolen, ikke bare er et individuelt normtilpasningsproblem hos eleven, men at atferden knyttet til normtilpasning er en konsekvens av for dårlig kvalitet i skolens læringsmiljø. Det kan tyde på at lærerne og skole ikke riktig har forståelse for lærerens betydning for elevenes muligheter til å lykkes i skolen som Nordahl beskriver. Lærerens betydning for elevenes læring støttes også av Hattie (2013), som også peker på lærerens betydning for læringsmiljø og elevs normtilpasning.

I artikkel en viser resultatene at lærernes og elevenes egen oppfattelse av normtilpasning ikke er sammenfallende, og at det er lærers oppfattelse av normtilpasning som er det som er gjeldende i klasserommet. Dette er utfordrende når Ogden (2001) hevder at elevatferd blir betraktet som en utfordring med normtilpasning når individet ikke tilpasser seg de forventede normene på skole, men at det er selve miljøets forventninger i form av normer og regler som fremprovoserer atferdsutfordringen. Det er problematisk at elever blir satt i en situasjon hvor de ikke lykkes, men likevel legges ansvaret på elevene og ikke på læringsmiljøet. Sørli og Nordahl (1998) peker på at en del av den normtilpasningen som lærerne opplever som utfordrende, faktisk kan være generelle normtilpasningsutfordringer som er vanlige hos barn. Det er når atferdens frekvens eller intensitet over lengre tid får konsekvenser for eleven selv eller omgivelsene, at normtilpasningen kan oppfattes som et atferdsproblem (Sørli & Nordahl, 1998). Dette kan kanskje være en av årsakene til at resultatene i artikkel en samt beskrivelser av Nordahl, (2010), Lund (2014, samt Meyer og Sirnes (1999) viser at det ikke

alltid er samsvar mellom oppfattelse av normtilpasning hos lærer og elev. Dette er viktige funn når vi vet at flere studier peker på lik praksistilnærming fra lærerne, bidrar til at forekomsten av elever som strever med normtilpasning i skolen reduseres (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014). Dette støttes også av Fullan (2014), Holland (2013), Nordahl (2012), Overland (2006) som viser til at lærerens handlinger i klasserommet er særdeles viktig.

Både Hattie og Nordenbo fremhever lærerens handlinger som den største effekten når det kommer til elevers normtilpasning og skolefaglige prestasjoner, noe som berører både artikkel en og artikkel to (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008). I artikkel en sees det på normtilpasning og i artikkel to sees det blant annet på elevenes sosiale og faglige resultater. Dette henger godt sammen av teori fra Nordahl (2011) som viser at elevenes læring, læringsmiljø og normtilpasning er en del av et system som gjensidig påvirker hverandre. Dessverre viser Overland (2006) til at det er lettere for læreren å se på enkeltfaktorer, gjerne i eleven selv, som årsak til at manglende normtilpasning oppstår og opprettholdes. Både Nordahl og Holland viser til at det oftere settes inn tiltak på individnivå, framfor at man ser på normtilpasning som en utfordringen i et læringsmiljø og iverksetter tiltak på systemnivå (Nordahl et al., 2011, Holland, 2013). I artikkel en viser resultatene det samme ved at lærerne definerer atferdsutfordringer eller vansker med normtilpasning til å være elevens ansvar, i stedet for at det er systemet rundt eleven som må endres for å øke elevens grad av normtilpasning og læringsutbytte (Robinson, 2014). Larsen, Søgaard Villumsen og Luhmann viser også til at individets normtilpasninger og læring er en del av et større læringsfellesskap (Luhmann, 1995). Bourdieu forklarer eleven i et system som kulturell kapital og habitus, det vil si at individet handler og posisjonerer seg i miljøet ut fra de forutsetninger og erfaringer det har (Bourdieu, 1995). Det er viktige aspekt å ha med seg for lærerne som skal ta ansvar for elevenes normtilpasning og læring, i et læringsfellesskap med mange ulike individ, og elever som posisjonerer seg i forhold til hverandre (Bourdieu, 1995).

I både artikkel en og artikkel to viser de viktigste teoretiske tilnærmingene at for at elever skal lykkes i skolen må det være en helt grunnleggende tro hos ledere og lærere om at absolutt alle elever kan lære (Nordenbo et al., 2008). I artikkel to sees det på skoleledelsens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan lærerne opplever dette. Det er skoleledelsen som har ansvar for å lede lærernes læring og legge til rette for at forbedring av pedagogisk praksis finner sted (DuFour et al., 2016, Kunnskapsdepartementet, 2019). Både artikkel en og artikkel to vises det til at felles profesjonell tilnærming fra lærerne gir større muligheter til at elevene

lykkes både med normtilpasning og sosiale og faglige resultater, noe som samsvarer med Fullan (2014) som peker på at skolesystemer som gir økte elevresultater har klart å dra i samme retning når det gjelder å fremme elevenes læringsutbytte. Alle skoler har tilgang til både kvantitativ og kvalitative data om elevenes læringsutbytte, som må brukes i arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis (Nordahl, 2019).

Når skoleledelsen skal jobbe systematisk med forbedring av pedagogisk praksis som fremmer elevens faglige og sosiale læring, er det nyttig å se på Robinson som forklarer elevsentrert skoleledelse ved hjelp av fem dimensjoner (Robinson, 2014). De fleste norske skoler i dag oppfyller nok den første dimensjonen til Robinson ved å sette mål og forventninger i strategiske planer og årsplaner. Den andre dimensjonen er strategisk bruk og riktig bruk av ressurser som settes inn målrettet for å heve elevenes sosiale og faglige resultater (Robinson, 2014, Robinson, 2018). Den tredje dimensjonen til Robinson (2014) er rett inn i undersøkelsen i artikkel to, som handler om å sørge for høy undervisningskvalitet ved å planlegge, koordinere og evaluere lærere og undervisningen deres. Resultatene i artikkel to viser at skoleledelsen opplever at de bruker mer tid på dette enn lærerne opplever. Funn i resultatene i deloppgave to tyder på et samsvar med Robinson (2018), fremhever at når lærerne opplever at ledelsen er tett involvert i lærernes undervisning, fører det til økte skolefaglige prestasjoner for elevene. Resultatene i artikkel to viser lite eller ingen sosial eller faglig fremgang hos elevene i undersøkelsen. Robinsons (2014) fjerde dimensjon som er å lede læreres læring og utvikling er også en del av artikkel to. Som resultatene i artikkel to viser, opplever ikke lærerne at skoleledelsen bruker mer tid på pedagogisk ledelse gjennom testperiodene, men skoleledelsen selv opplever at de bruker mer tid på dette. Robinson beskriver i den fjerde dimensjonen at hele skolen tar et kollektivt ansvar for elevenes sosiale og faglige læring, gjennom en profesjonsutvikling hos lærerne (Robinson, 2014). Resultatene i artikkel to viser at det er liten eller ingen økning av elevenes sosiale og faglige resultater, som kan tyde på et samsvar med Robinsons forklaring i den fjerde dimensjonen. Den femte og siste dimensjonen til Robinson er et godt og trygt læringsmiljø for både elever og ansatte (Robinson, 2014). Denne dimensjonen handler både om psykologisk trygghet hos elever og lærerne, men også om at elevene opplever at lærerne bryr seg om dem og deres læring, at undervisningen er prioritert og skjermet for unødvendig støy (Robinson, 2014). Ut fra resultatene i artikkel en og artikkel to, kan det ikke sies at skolene i undersøkelsene har lyktes i særlig grad med Robinsons femte dimensjon. Lærerne oppgir i artikkel en at elever strever med normtilpasning og at det er flere elever som defineres med atferdsvansker, og i artikkel to opplever lærerne ingen økning i

skoleledelsens bidrag til pedagogisk arbeid og oppfølging av lærernes undervisning og pedagogiskarbeid. Disse resultatene samsvarer også med Robinsons (2014) første skolelederferdighet som er å anvende relevant kunnskap om effektiv undervisning, om læringen til lærerne og hele skolen for å ta de riktige beslutningene. Når resultatene i artikkel to ikke viser en økning i skoleledelsens tidsbruk på pedagogisk arbeid, vil det heller ikke bli en forbedring av pedagogisk praksis, slik Robinson viser til som suksessfaktor av skolelederferdighet. Den andre skolelederferdigheten Robinson beskriver, er ferdigheter i å løse komplekse problemer (Robinson, 2014). I denne undersøkelsen, er det ikke brukt et slikt begrep, men det kan kobles til at det å løfte elevenes sosiale og faglige resultater er et komplekst problem, for som beskrevet i artikkel to er det mange faktorer som kan påvirke elevenes sosiale og faglige resultater. Den tredje og siste skolelederferdigheten er at skoleledelsen klarer å bygge tillit til alle som er involvert i forbedringsarbeidet knyttet til undervisning og elevenes læringsutbytte (Robinson, 2014). Resultatene i artikkel to, kan tyde på at det er mer å gå på når det gjelder tillitt mellom skoleleder og alle involverte. Dette fordi det i løpet av de tre testperiodene ble etterspurt om skoleledelsens tid til pedagogisk arbeid, og når resultatene viser at lærerne ikke opplever økning i dette, kan det være med på å påvirke tillitsforholdet til skoleledelsen.

I artikkel to ble skoleledelsens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis, noe som henger sammen med handlingsteori beskrevet av Argyris og Schön (1995) Argyris og Schön viser til at den praksis som er målet for en eventuell endring, er uttrykket for den personlige teorien om hvordan disse målene skal oppnås (Argyris & Schön, 1995). I artikkel to viser resultatene at lærerne ikke opplever at skoleledelsen bruker mer tid til pedagogisk arbeid gjennom testperiodene, og at det er lite eller ingen forbedring av elevenes sosiale og faglige resultater. Disse funn kan tyde på en sammenheng mellom det både Robinson og Reeves viser til med at virkelige endringer skjer ved at verdier og holdninger endres i det enkelte individ, og som deretter fører til endret handling hos individet, og som gir endrede konsekvenser. Brukes dette aktivt for å fremme elevresultater, er økt læringsutbytte konsekvensen i en slik handlingsteori (Robinson, 2018, Reeves, 2009). I artikkel to viser resultatene lite eller ingen endringer, noe som kan samsvare med teorien om handlingsteori. Argyris og Schön skiller mellom handlingsteorier på to måter. Den ene er handlingsteorier som snakkes, altså uttrykte teorier, og handlingsteorier som vises i måten praksis uøves på, altså bruksteorier (Argyris & Schön, 1995). Når resultatene i artikkel to viser manglende forbedring av pedagogisk praksis, kan det tyde på at skoleledelsen ikke har lyktes med å få til endringer i verdier og holdninger hos det

enkelte lærerindivid og på gruppenivå i lærergruppen. Begge handlingsteoriene innebærer nemlig handlinger, oppfatninger og verdier hos individet, gruppen eller skolen (Robinson, 2018). De uttrykte teoriene i en skole er standarder og ambisjoner vi ønsker at handlingene våre skal vurderes ut fra som skolens visjon, strategisk plan, årsplan og så videre. Verdier og oppfatninger er vanskeligere å se, derfor kan bruksteori vise hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for handlingene vi kan observere og konsekvensene disse medfører (Robinson, 2018). Dette kommer tydelig fram i resultatene på artikkel to, der det er lite eller ingen endring i spore verken i skoleledelsens tidsbruk eller elevenes sosiale og faglige resultater. Argyris og Schön påpeker at det er ikke selve handlingen hos individet, gruppen eller skolen som er målet for endringen, men bruksteorien som opprettholder handlingene (Argyris & Schön, 1995). Senge beskriver begrepet ledelse i lærende organisasjoner, med organisasjoner der menneskene hele tiden utvikler kapasitet ved å skape ønskede resultater, nye tankemønstre verdsettes og menneskene stadig lærer å se helhet sammen (Senge, 2006). Argyris og Schön vektlegges den systemiske tenkningen i en lærende organisasjon, og trekker inn dobbeltkretslæring ved at i sløyfen av læring og tilbakemeldinger, skjer en konsekvens av atferdsendring hos de ansatte (Argyris & Schön, 1995). I stedet for å anta hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene, enkeltkretslæring, løfter grundige diskusjoner om oppfatninger og verdier læringen over i en dobbeltkretslæring. De involverte endrer oppfatninger og verdier, noe som fører til økt læringsutbytte for elevene, hvis det brukes til å løfte elevenes læring, eller manglende resultater som vist til her.

6.1 Drøfting av resultater

Som beskrevet i begge artiklene er det i nødvendig å sammenfatte og analysere kvantitative og kvalitative data for å skaffe seg best mulig grunnlag for å sette i verk endringer eller justeringer for å heve elevenes sosiale og faglige resultater. I begge artiklene kommer det fram at til dels motstridende opplysninger om kunnskap det antas er riktig, men som viser seg å ikke samsvare med data når det undersøkes nærmere. I første artikkel viser resultatene at det ikke er samsvar mellom lærernes oppfattelse av elevenes normtilpasning, sammenliknet med elevenes egen opplevelse av normtilpasningen. I den andre artikkelen viser resultatene at skolelederne selv opplever at de i løpet av testperioden bruker mer tid på pedagogisk arbeid enn det lærerne opplever at skoleledelsen gjør. For å unngå å gjøre slike antagelser av virkeligheten, kan teori i begge artiklene løftes fram med ny overordnet teori som Irgens peker på. Irgens viser til viktigheten av at både skoleledere og lærere må bruke kvalitative og

kvantitative data i det forbedring av pedagogisk praksis, for å se hva som befinner seg i dybden når det kommer til undervisningskvalitet og elevenes læring. I figur 1 viser Irgens ved hjelp av en modell formet som et isfjell, hvor viktig det er at skoleledere og lærere bruker datagrunnlag og kunnskap om elevenes resultater for å finne ut hva som ligger bak skolens ytre presentasjon og dykke ned i det som gjemmer seg i den pedagogiske praksis (Irgens, 2021). Funn i artikkel en med ulik opplevelse av normentilpasning og i deloppgave to med ulik opplevelse av skoleledernes tidsbruk på pedagogisk arbeid, samsvare med at det ikke har vært dykket ned i dypet av pedagogisk praksis, slik Irgens beskriver. Irgens forklarer at det må skje endringer i holdninger og verdier hos lærerne, for å skape den forbedring av pedagogisk praksis som kan føre til økte sosiale og faglige resultater hos elevene. Endringer i holdninger og verdier er det samme som Argyris og Schön og Robinson trekker fram som viktig for å skape økte sosiale og faglige resultater hos elevene (Argyris & Schön, 1995, Robinson, 2018). Irgens påpeker at det er de harde ferdighetene som tydeligst kommer til syne i skolen (Irgens, 2016). Dette er fakta som kvantitative data, strukturer, systemer og så videre. For å få forbedring av pedagogisk praksis må de mykere ferdighetene som kultur, samarbeid, følelser, holdninger, og forståelse synliggjøres og jobbes med (Irgens, 2016). Forbedring av pedagogisk praksis er viktig for å øke lærernes effektivitet i klasserommet for å skape et læringsmiljø som gir økte muligheter for bedring av elevenes sosiale og faglige resultater (Robinson, 2018, Dale, 2010). Irgens omtaler dette som å utvikle tøyd klokskap, der skoleledere og lærere evner å bruke både det umiddelbart synlige og det som ligger skjult i skolens dypstruktur for å forbedre pedagogisk praksis for å øke elevenes sosiale og faglige resultater (Irgens, 2016, Irgens, 2021).

7. Konklusjon

I begge artiklene vises det til hvor stor påvirkning læreren har på elevenes normtilpasning, læringsmiljø og resultater. I artikkel en er det undersøkt hvordan lærere og elever, med og uten atferdsvansker, vurderer normtilpasning. Deretter er det sammenliknet læreres og elevers vurdering av normtilpasning og undersøkt om det er noen forskjell i hvordan lærere og elever vurderer elevers normtilpasning. Resultatene viser at det er signifikante forskjeller på hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning. I artikkel to er det undersøkt skoleledelsens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan lærerne opplever dette gjennom tre måletidspunkt. Det er undersøkt på læreres vurdering av skoleledelsens tidsbruk og skoleledelsens vurdering av egen tidsbruk gjennom tre måletidspunkt. Det er også undersøkt på elevenes sosiale- og faglige kompetanse gjennom de tre måletidspunktene, ved karakterer eller lærers vurdering av elevene. Funnene i artikkel to viser at det er lite endring gjennom de tre måletidspunktene. Skoleledelsen vurderer selv at de bruker noe mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid enn det lærerne har vurdert at skoleledelsen bruker tid på. Det er lite eller ingen endring i elevenes sosiale- og skolefaglige prestasjoner gjennom måletidspunktene.

I den første deloppgaven er det undersøkt hvordan lærere vurderer elevenes normtilpasning, sammenliknet med hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning. I teoridelen er problemstillingen *«hvordan vurderer lærere elevenes normtilpasning, sammenliknet med hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning»*. I teoridelen vises det til at lærerens egen oppfattelse av normtilpasning, kompetanse og erfaring har betydning for hvordan læreren ser på elevenes normtilpasning eller mangel på normtilpasning. I teoridelen vises det også til at lærerens syn og oppfattelse av normtilpasningen har innvirkning på elevenes sosiale og faglige resultater. Resultatene i deloppgave en viser at det er forskjell på hvordan lærerne vurderer elevenes normtilpasning, sammenliknet med hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning. I deloppgave to er problemstillingen *«på hvilken måte bidrar skoleledelsen til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan opplever lærerne dette»*. Resultatene i deloppgave to viser at skoleledelsen opplever at de bruker mer tid på pedagogisk arbeid gjennom testperiodene, mens lærerne ikke opplever det.

I teoridelen vises det til at skoler som lykkes med å påvirke elevenes sosiale og faglige utvikling i stor grad tar kollektivt ansvar for elevenes resultater. Det er ikke gjort en sammenlikning av deloppgave en og deloppgave to, men det er de samme skolene som er med i begge deloppgavene. Resultatene i deloppgave to, kan tyde på at lærerne oppfatter at det er

mer å gå på hos ledelsen i forhold til skoleledelsens bidrag til pedagogisk praksis for å løfte elevenes sosiale og faglige resultater. I begge artiklene legges det vekt på bruk av kvantitative data for å se på de faktiske forholdene. Nordahl peker på at skoler i dag har en rekke tall og data som viser forholdene på den enkelte skole (Nordahl, 2019). For å danne seg et godt nok bilde av det pedagogisk forbedringsarbeidet for å løfte elevenes sosiale og faglige resultater, må de kvalitative og kvantitative dataene være systematiske og over tid (Nordahl, 2019). Robinson beskriver dette arbeidet som at skolene må jobbe med endringer som gir forbedring av elevenes sosiale og faglige resultater, og at det er bortkastet å jobbe med endringer som ikke gir de økte elevresultater (Robinson, 2018). Fullan fremhever viktigheten av å jobbe med forbedring av pedagogisk praksis i profesjonsfellesskapet, slik at hele skolen jobber mot samme mål om å forbedre elevenes sosiale og faglige resultater (Fullan, 2014). Nordenbo og Hattie peker på at det er noen pedagogiske metoder læreren bruker i klasserommet som empirisk sett har sannsynlighet for en større effekt på elevenes læring enn andre metoder (Nordenbo et al., 2008, Hattie, 2013). Slik kan det argumenteres for at det er viktig at skoleledelsen sammen med lærerne jobber for å få til mest mulig av det som gir positive resultater for elevenes sosiale og faglige læring.

Konklusjonen av dette er at det er viktig at skoleledelsen og lærerne samarbeider om forbedring av pedagogisk praksis, og ser dette opp mot elevenes utvikling av normtilpasning og sosiale- og faglige resultater. Som det er beskrevet i teoridelen i denne oppgaven, er det viktig at det brukes tid på det som gir økte resultater for elevene. Når det gjennom disse tre måletidspunktene har skjedd lite eller ingen endring i elevenes resultater, kan det tyde på at skoleledelsen og lærerne ikke har lykkes godt nok med forbedringsarbeid som gir økte sosiale og faglige elevresultater, som er skolens hovedoppdrag.

Tittel på masteroppgaven er ledelse av forbedringsarbeid i skolen. Selv om skoleledelsens ansvar kommer tydelig fram i lovverk og styringsdokumenter, er det viktig å se hvordan det fungerer i praksis. En ting er kravene til skoleledelsens bidrag til pedagogisk forbedringsarbeid i skolen, men hvordan lykkes skolelederne med dette ute på skolene. Når det i denne masteroppgaven, med de to deloppgavene normtilpasning og skoleledernes bidrag til pedagogisk forbedringsarbeid, legges vekt på å øke elevenes sosiale og faglige resultater, skyldes det at sammenhengen mellom elevenes faglige og sosiale læring er omtalt i overordnet del i læreplanverket LK 20 (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Her vises det til at skolen skal fremme både elevens læring i fagene samt elevenes sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Litteraturliste

- Abrahamsen, H., Aas, M., & Hellekjær, G. O. (2015). *How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?* *School Leadership & Management*, 35(1).
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1995). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. FT Publishing International.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen- en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax.
- Brandmo, C., Tiplic, D., & Elstad, E. (2014). *The Achievement Goal theory As An Approach To Study School Principals' Leadership Motivation*. *Problems of Education in the 21st Century*, 58(1), 27–38. Hentet fra <https://doi.org/10.33225/pec/14.58.27>
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse. Regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet- på vei mot felles kvalitetsansvar*. Universitetsforlaget.
- Douglas, J., & Weick, K. (1990). *Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization*. 21.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn- evidensbaser kunnskap og praksis* (2013. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfællesskaber*. Dafolo og forfatterne.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker* (1. utgave, 2. opplag 2014). Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16. opplag 2018). Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & American Guidance Service. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development- a global perspective*. Taylor & Francis.

-
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). *Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning*. *School Leadership & Management*, 30 (2), 95–110. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership- different Perspectives*. Springer.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (1. utgave, 3. opplag 2017). Cappelen Damm.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). *School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development*. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357–376. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn-krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen- organisasjon, ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon- en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). *Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017)*. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657. Hentet fra <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Stortingsmelding 20*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Stortingsmelding 21*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *LK20*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c, desember 13). *NOU 2019: 23* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Larsen, L., & Søgaard Villumsen, T. (2012). *Unge, uddannelse og sårbarheder- hovedresultater fra prosjektet «psykisk sårbare unge»*. Randers Social- og Sundhedsskole og Roskilde Universitet.
- Leithwood, K. (1993). *Contributions of Transformational Leadership To School Restructuring*. 58.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27–42. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota & University of Toronto.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context*. Gothenburg.

-
- Lillejord, S. (2021). *En skole for vår tid*. Hentet fra [en-skole-for-var-tid_v5.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.
- Lund, I. (2014, juli 3). *Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>
- Marzano, R. (2009). *Classroom Management That Works: Research Based Strategies For Every Teacher*. Pearson Education.
- Meyer, S., & Sirnes, T. (Red.). (1999). *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (1. utg). Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA. Hentet fra http://www.reassess.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2019). *Dette vet vi om- Bruk av kartleggingsresultater i skolen* (1.utg). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Helstad Løken, G. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «kultur for læring»*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2014). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune: 2013*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30910904.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker- effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Læringscenteret. Hentet fra http://www.aystein.com/web/skole/Veileder_til_skoleeier_og_skoleleder.pdf
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole- Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet Oslo*. University of Aarhus.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*— Lovdata. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de ufordrende elevene*. Fagbokforlaget.

-
- Reeves, D. B. (2009). *Leading Change In Your School- How to Conquer Myths, Build Commitment, and Get Results*. ASCD.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (1. utgave, 3. opplag 2015). Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer- Mer utvikling* (1. utg. 5. oppl 2021). Cappelen Damm Akademiske.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Open Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House Books.
- Sjøberg, S. (2019). *NKVS Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem for skolen*. I Store norske leksikon. Hentet fra http://snl.no/NKVS_Nasjonalt_Kvalitetsvurderingssystem_for_skolen
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. *The Educational Forum*, 69 (2), 143–150. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221–258. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. NOVA. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Aas, M., Andersen, F. C., Foshaug Vennebo, K., & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Oslo Met.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2007). *Atferdsproblemer- Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Artikkel en. Elever og læreres vurdering av normtilpasning

Ingress

Formålet med denne artikkelen er å undersøke nærmere hvordan lærere vurderer elevers normtilpasning, hvordan elevene selv vurderer elevers normtilpasning, og til slutt se om det er noen forskjell på hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning.

Utvalget er hentet fra en stor kvantitativ undersøkelsen der 18243 elever på 1.-10. trinn og deres kontaktlærere deltok.

Funnene i studien er at det er signifikante forskjeller på hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning. Lærerne vurderer at det er større forskjeller mellom de elevene som har atferdsvansker og de elevene som ikke har noen vansker, enn det elevene selv vurderer. I min teoretiske del av oppgaven belyser jeg hvor stor påvirkning læreren har på elevenes normtilpasning, læringsmiljø og resultater.

Innledning med problemstilling

Opplæringsloven og LK20 regulerer og stiller krav til elevenes opplæringstilbud. Det betyr at skolene skal gi opplæring til elevene, uansett hvordan elevene tilpasser seg skolens normer. Elever som strever med normtilpasning har krav på det samme skoletilbudet som elever som tilpasser seg skolens normer. Opplæringstilbudet for skolene er lovfestet i Opplæringsloven og Læreplanverket Kunnskapsløftet (*Opplæringslova*, 2020, Kunnskapsdepartementet, 2019a) . Det betyr at det er skolens ansvar å tilpasse opplæringen slik at elevene mestrer å tilpasse seg skolens normer. Dersom ikke skolens lykkes med å tilpasse skolen til hver enkelt elev, slik at elevene lykkes på skolen, kan få store personlige konsekvenser for eleven, men det kan også bli et samfunnsøkonomisk problem. Det er både dyrt for samfunnet at elever ikke kommer ut i jobb og blir skattebetalere, men det kan også være en stor personlig konsekvens for elever som faller utenfor og å oppleve å mislykkes så tidlig i livet, og oppleve utenforskap (Lund, 2014, Meyer & Sirnes, 1999, Bru & Roland, 2019). Felles praksis/ profesjonsutvikling er viktig for å sikre elevene den retten de har til et godt skolemiljø der eleven mestrer å tilpasse seg skolens normer (*Opplæringslova*, 2020, Fullan, 2014, DuFour et al., 2016, Robinson,

2014). Hvorfor er det da så mange elever, flest gutter, som opplever at de ikke lykkes med normtilpasning i skolen? Utredningen til opplæringslovutvalget viste at dagens opplæringslov med forskrifter er velfungerende på flere områder, men at det er utfordringer med dagens regelverk (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Utredningen viser at det trengs klarere lovverk når elevers utfordringer med normtilpasning utfordrer skolen, og hvilke muligheter og begrensninger skolen skal ha i forhold til hvilke tiltak som kan iverksettes i forhold til normtilpasning.

I denne oppgaven skal det sees nærmere på normtilpasning i skolen, hvordan lærerne vurderer elevenes normtilpasning og hvordan elevene selv vurderer egen normtilpasning i skolen. Til slutt i oppgaven vil det bli undersøkt om det er forskjell på hvordan elevene vurderer sin egen normtilpasning i forhold til hvordan læreren vurderer elevenes normtilpasning. Oppgaven er avgrenset til omhandle elever som viser en utagerende form for atferd, der det kan være uro og bråk i undervisnings situasjoner, verbale eller fysiske utageringer (Nordahl et al., 2011). Deretter ønskes det å undersøke om det er noen forskjell på hvordan læreren vurderer elevenes normtilpasning, sammenliknet med hvordan elevene selv vurderer normtilpasning. Ut fra dette blir problemstillingen «*Hvordan vurderer lærere elevenes normtilpasning, sammenlinket med hvordan elevenen selv vurderer egen normtilpasning*».

Teori

Elever som strever med ulike former for normtilpasning kan man nok finne igjen i flere skoler eller klasserom. Det kan være elever som forstyrrer egen eller andre elevers læring. Ogden definerer normtilpasning som atferdsutfordringer hos elever på følgende måte:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som (hyppig) bryter med skolens regler,

Normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og

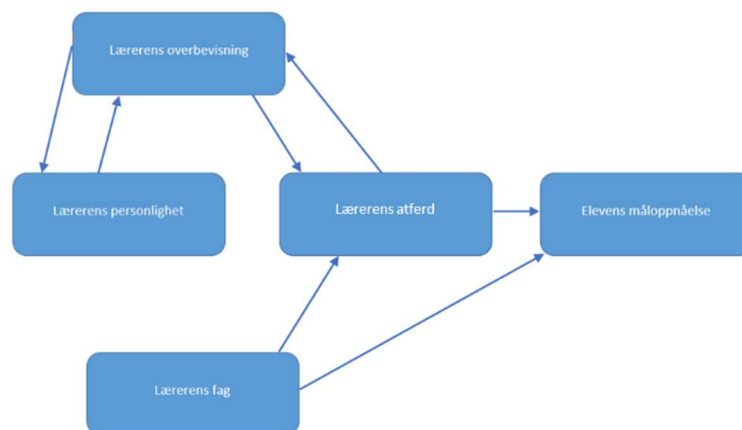
dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling

med andre (Ogden, 2001) s.15.

Ogden hevder at atferden blir betraktet som en utfordring med normtilpasning fordi individet ikke tilpasser seg de forventede normene i klassen eller skolen, men at det er selve miljøets forventninger i form av normer og regler som fremprovoserer atferdsutfordringen (Ogden, 2001). Med andre ord menes det at atferden må sees i lys av omgivelsene eleven befinner seg

i, og ikke som et resultat av et eget fenomen i seg selv Ogden (2001). Det er en profesjonell og kollektiv praksis på vurdering av elevers manglende normtilpasning, framfor en privat praksis (Fullan, 2014). Felles kollektiv praksis gir økte muligheter for elvene til å lykkes (DuFour et al., 2016). En del av den normtilpasningen som er opplevd utfordrende, kan også være generelle normtilpasningsutfordringer som er vanlige hos barn, men det er når atferdens frekvens, eller intensitet over lengre tid, får konsekvenser for eleven selv eller omgivelsene at normtilpasningen kan oppfattes som et atferdsproblem (Sørli & Nordahl, 1998).

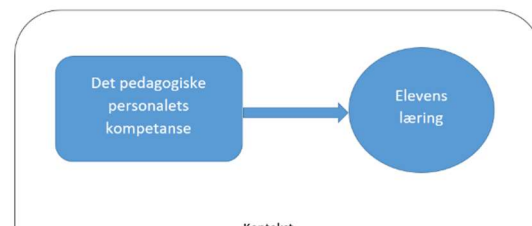
Utfordringer med normtilpasning oppstår gjerne i kravsituasjoner der eleven opplever det urimelig eller ikke får viljen sin og reagerer med uhensiktsmessig atferd for de voksne eller omgivelsene (Aasen et al., 2007). I skolen er det mange elever som må tilpasse egen atferd til hverandre for å fungere sammen som en del av et større fellesskap (Overland, 2006). I klasserommet er det læreres oppfattelse av normtilpasning som er den gjeldende, men det er ikke alltid samsvar mellom oppfattelse av normtilpasning hos lærer og elev (Nordahl, 2010, Lund, 2014, Meyer & Sirnes, 1999). Nordahl beskriver at forståelse av normtilpasning handler om at individet har ferdigheter til å være en aktiv deltager i de sosiale fellesskapene individet trenger (Nordahl, 2010). For elever vil disse normtilpasningene gjelde skolen og i klasserommet. Likevel tyder det på at skolen i stor grad er tilpasset jenter og at det er flest gutter som utfordrer skolen på normtilpasning, med de konsekvensene at de får spesialundervisning eller ikke fullfører og består videregående opplæring (Ogden, 2001, Utdanningsdirektoratet, 2006, Dale, 2010). Dette tyder dessverre på at flere elever blir de satt i en setting de ikke mestrer så godt, at de ikke klarer å tilpasse seg de forventede normene i skolen, og dermed heller ikke vil lykkes i dagens skole.



Figur 2: Lærers forestilling om elevenes læringspotensial (Nordenbo et al., 2008 s. 60)

Figur 2 viser hvordan lærerens forestilling om elevenes læringspotensial, virker inn på elevenes læringsresultater (Nordenbo et al., 2008 s. 60). Har læreren et grunnsyn om at dersom alle elever tilpasser seg skolens normer og lære, fører det til mer læring hos elevene, enn hvis læreren kun mener ta noen elever kan lære, og at noen elever ikke kan lære (Nordenbo et al., 2008).

Nordahl hevder at elever som viser utfordringer med normtilpasning og utfordrer skolen, ikke bare er et individuelt normtilpasningsproblem hos eleven, men at atferden knyttet til normtilpasning er en konsekvens av for dårlig kvalitet i skolens læringsmiljø (Nordahl, 2012). Nordenbo med flere påpeker at elevers normtilpasning som gjør at de lærer og utvikler seg henger tett sammen med elevenes læringsmiljø i skolen (Nordenbo et al., 2008). Det at læringsmiljøet og elevenes muligheter for normtilpasning henger så tett sammen med elevenes læring, gjør at det er viktig å se disse elementene i sammenheng. Med andre ord er læreren av stor betydning for elevers muligheter til å lykkes med normtilpasning i skolen og på den måten sikre læring og utvikling (Nordahl et al., 2011, Nordenbo et al., 2008). Hattie peker også på lærerens betydning for læringsmiljø og elevers normtilpasning (Hattie, 2013). Elever handler ut fra de forutsetningene de har for normtilpasning, og det er lærerens agering på dette som avgjør om elever vil utviser en atferd som utfordrer læreren (Nordahl, 2010).

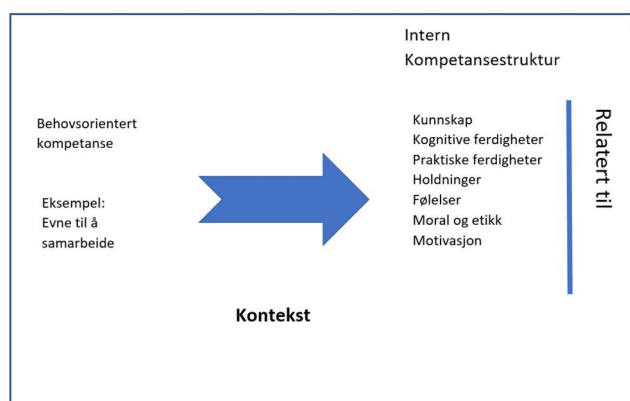


Figur 3: Lærernes kompetanse i forhold til elevenes læring (Nordenbo et al., 2008 side 46).

En profesjonell tilnærming fra lærerne når det kommer til hvordan lærerne møter elever som strever med normtilpasning i skolen, kontra en personlig tilnærming fra lærerne, er avgjørende for om elevene skal lykkes i skolen eller ikke. Med andre ord betyr det at lik praksistilnærming fra lærerne, bidrar til at forekomsten av elever som strever med normtilpasning i skolen reduseres (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014). I denne figuren ser man en teoretisk modell om hvor viktig lærernes kompetanse er for elevenes læring (Nordenbo et al., 2008 side 46). Det betyr at dersom læreren har kompetanse om klassemiljø og normtilpasning, vil det påvirke elevenes normtilpasning, og med det at flere elever lykkes med normtilpasning. Modellen viser at kompetanse hos læreren påvirker elevenes læring (Nordenbo et al., 2008). Det betyr at dersom lærerne kollektivt tar ansvar for elevene, fører det til mer læring for elevene. Dette støttes også av Fullan, Holland, Nordahl og Overland (Fullan, 2014, Holland, 2013, Nordahl, 2012, Overland, 2006). I figur 3 kommer det tydelig fram at lærerens handlinger i klasserommet er den største faktoren for elevens resultater både med normtilpasning og skolefaglige prestasjoner fra (Nordenbo et al., 2008). Dette støttes også av Hattie (Hattie, 2013). Både Hattie og Nordenbo fremhever lærerens handlinger som den største effekten når det kommer til elevens normtilpasning og skolefaglige prestasjoner (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008).

Elever som strever med normtilpasning, utfordrer lærernes følelser, autoritet og grenser, og det kan føre til at noen voksne kan møte disse elevene med sinne, frustrasjon eller konsekvenser (Drugli, 2013). Hvordan læreren møter elever som strever med normtilpasning vil være avgjørende for elevenes læringsmiljø og faglige utvikling, og kan både forsterke eller dempe ytterligere utfordringer med normtilpasning (Nordenbo et al., 2008). Elevenes læring, læringsmiljø og normtilpasning er en del av et system som gjensidig påvirker hverandre (Nordahl et al., 2011). I en del tilfeller viser det seg at det er lettere for læreren å se på enkeltfaktorer, gjerne i eleven selv, som årsak til normtilpasning oppstår og opprettholdes, i

stedet for som lærerens ansvar (Overland, 2006). Både Nordahl og Holland viser til at det oftere settes inn tiltak på individnivå, framfor at man ser på normtilpasning som en utfordringen i et systemperspektiv og heller iverksetter tiltak på systemnivå (Nordahl et al., 2011), Holland, 2013). På den måten flyttes ansvaret fra eleven til de voksne og omgivelsene rundt barnet, og det er systemet rundt eleven som må endres for å øke elevens grad av normtilpasning og læringsutbytte (Robinson, 2014).



Figur 4: Lærerens kompetanse i forhold til elevenes læring og normtilpasning (Nordenbo et al., 2008, side. 48).

Nordenbo peker på at lærerens kompetanse er svært viktig for elevenes læring og normtilpasning, se figur 4 (Nordenbo et al., 2008). Nordahl støtter også dette, og viser til at samkjørte voksne med like reaksjoner og tilnærminger til normtilpasning minimerer at disse faktorene vil være en risikofaktor for å utvikle negative reaksjonsmønstre hos elevene (Nordahl et al., 2011).

Larsen og Søgaard Villumsen trekker også fram utdannelsessystemet som en av tre viktige institusjoner som skal sørge for utdanning av elever til å bli en viktig bidragsyter og skattebetaler i samfunnet (Larsen & Søgaard Villumsen, 2012). Larsen og Søgaard Villumsen var inspirert av Luhmanns systemteori (Luhmann, 1995). Luhmann var opptatt av ulike samfunnsvitenskapelige begrep som etikk, moral, kommunikasjon og system (Luhmann, 1995). Både Larsen, Søgaard Villumsen og Luhmann var opptatt av individet som en del av et større fellesskap (Luhmann, 1995). Det samme gjør Bourdieu, som snakker om kulturell kapital og habitus, det vil si at individet handler og posisjonerer seg ut fra de forutsetninger og erfaringer det har (Bourdieu, 1995). Det er viktig aspekt å ha med seg inn i normtilpasningen

som er i et klasserom med mange ulike individ, og elever som posisjonerer seg i forhold til hverandre (Bourdieu, 1995).

Empiri

Nordahl og Sunnevåg hadde i 2006/2007 en kartleggingsundersøkelse for elever på 5.-10. trinn og samt kontaktlærerne, ved 104 grunnskoler i Norge. I denne rapporten poengterer Nordahl og Sunnevåg at resultatene viser at 20% av elevene defineres av lærerne til å ha vansker med normtilpasning og diagnoser (Nordahl & Sunnevåg, 2008). I samme undersøkelse kommer det fram at elever med utfordringer med normtilpasning med og uten ADHD- diagnose kommer dårligst ut på alle resultatområdene (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Disse elevene trives dårligere på skolen, viser dårligere normtilpasning, strever med relasjon til medelever, har lav motivasjon og arbeidsinnsats og igjen dårligere læringsutbytte (Nordahl & Sunnevåg, 2008) (Drugli, 2012).

Nordenbo og Hattie sier at de aller fleste studier som er gjort om læringsmiljø og normtilpasning hos elever i skolen, viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning, se figur 2 (Nordenbo et al., 2008, Hattie, 2013). Marzano påpeker også viktigheten av at læreren håndterer normtilpasninger i klasserommet (Marzano, 2009). Drugli (2012) er tydelig på at elevenes normtilpasning i klasserommet er lærerens ansvar. Det er lærerens ansvar å legge til rette for at alle elever lykkes med normtilpasning i klasserommet ved å tilrettelegge for et godt læringsmiljø. Ved en slik kollektiv tilnærming til at det er lærernes ansvar vil gjøre normtilpasning lettere for eleven, noe som vil kunne minimere den enkelte elevs vansker med normtilpasning (Nordenbo et al., 2008). En slik systemisk tankegang flytter ansvaret for elevers normtilpasning fra eleven selv til læreren og systemet rundt eleven (Ogden, 2001).

I studien om hvordan lærerens kompetanse og elevers læring i barnehage og skole, erkjennes det at læreren er den største enkeltfaktoren for elevers læring, og ville undersøke mer i dybden hvilke lærerkompetanser hos som kan øke elevenes læring (Nordenbo et al., 2008). De fant at relasjonskompetanse hos læreren var viktig, da betydningen av relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevens læring. Videre fant de at lærerens evne til klasseledelse og motivasjon var viktig for elevenes læring, og til slutt fant de at både didaktisk og faglig kompetanse var avgjørende for elevers læring (Nordenbo et al., 2008). Dette samsvarer med resultatene i

undersøkelse. Lærerens kompetanse og handlinger av ev avgjørende betydning for at elevene skal lykkes med normtilpasning og skolefaglige prestasjoner.

Nordahl med flere, viste i en veileder for skolene, at elever som strever med normtilpasning i noen tilfeller opplever så stor grad av ekskludering fra lærerne at elevene ble mer eller mindre frivillig presset over i alternative skoler (Nordahl et al., 2003). Faggruppen pekte her på at ansvaret for manglende normtilpasning ble lagt på eleven, i stedet for at ansvaret for elevenes normtilpasning var plassert hos lærerne og systemet rundt eleven. De segregerte tilbudene var mer oppbevaring med vekt på at elevens trivdes og kom på skolen. Elevene fikk ikke tilstrekkelig faglig fremgang som førte til økt sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående og komme i jobb etter det, men i noen grad var normtilpasningen av noe varig karakter (Nordahl et al., 2003).

Metode

Formålet med studien er å se på om det er noen sammenheng mellom lærernes oppfatning av normtilpasning sammenliknet med elevenes egne oppfattelser av normtilpasning, og om det er noen forskjeller mellom hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning. For å få til det er det benyttet spørreundersøkelse for å innhente data. I denne oppgaven benyttes objektivistisk dimensjon ved at det så langt som det er mulig prøver å finne fram til sann kunnskap og det som ut fra gitte kriterier er objektiv (Gilje & Grimen, 2018). I denne kartleggingsundersøkelsen deltar alle skoler i tidligere Hedmark fylke, se vedlegg 1. I kartleggingsundersøkelsen er det brukt et eget spørreskjema for hver av informantgruppene. Måleinstrumentene som er brukt i denne undersøkelsen er inspirert av måleinstrument som er brukt i tidligere kvantitative norske og danske skoleundersøkelser (Nordahl et al., 2014).

Utvalgt og svarprosent: Kartleggingsundersøkelsen har sju informantgrupper, og det er brukt to av informantgruppene i undersøkelsen. Det er valgt 5.-10. trinn, samt å se på elever med og uten atferdsvansker

Tabell 1: Utvalg

Utvalg	Invitert med samtykke	Svarprosent
Elev	18243	86,9%
Kontaktlærer	18243	88,2%

Tabell 1 viser utvalg, invitert med samtykke og svarprosent. Det totale antallet på inviterte med samtykke er 18243, men det er valgt å se på 5.-10. trinn og elever med atferdsvansker og elever som ikke har noen vansker. Det vil si 8737 elever fra 5.-10. trinn som ikke har noen form for vansker og 661 elever som er definert til å ha atferdsvansker.

Det er valgt å bruke svarene fra elever og kontaktlærere fra 5.-10.trinn og det utgjør 18243 elever og 18243 kontaktlærere. Svarprosenten her er de som har svart utfra hvor mange som svarte ja til å delta (levrte samtykkeskjema. Tabellen viser at 86,9 prosent antall av elevene, 88,2 prosent av kontaktlærerne har besvart undersøkelsen. Det er en høy svarprosent og svarprosenten regnes derfor som tilfredsstillende og representative for det geografiske området for undersøkelsen.

Svarprosenten varierer. Det er fordi noen ikke har besvart alle spørsmålene i en faktor, og da vil hele faktoren forkastes fra denne informanten. Nedenfor vises en tabell med oversikt over faktorene/ spørsmålene som er brukt med kilde/ hvor de er hentet fra, antall spørsmål, antall svaralternativ (range). Tabellen viser at det er en reliabel spørreundersøkelse. Den siste kolonnen er reliabilitetsanalysen i spørreskjemaet (alpha), som viser at det er en sterk sammenheng mellom spørsmålene som er stilt i den enkelte faktor.

Tabell 2: Faktorer

Områder	5.-10. trinn	Faktorer	Kilde	Sp.mål	Range	Alpha
Normtilpasning	Elevsvar	Undervisnings- og læringshemmende atferd	(Gresham et al., 1990)	10	1-5	.83
		Sosial trivsel	(Rutter et al., 1979)	5	1-5	.81
	Kontaktlærersvar	Tilpasning til skolens normer	(Gresham et al., 1990)	10	1-4	.92
		Selvkontroll	(Gresham et al., 1990)	9	1-4	.94
Bakgrunnsvariabler	Kontaktlærersvar	Elever med og uten atferdsvansker				

Måleinstrument. Tabell 2 viser faktorer med kilde, antall spørsmål, range og alpha- verdier. Som vist i tabell med elevsvar under området *normtilpasning*, er det brukt faktorene *undervisnings- og læringshemmende atferd*, samt *sosial trivsel*. For kontaktlærersvar er det

brukt faktorene *tilpasning til skolens normer* og *selvkontroll*. Som bakgrunnsvariabler er det brukt kontaktlærersvar *elever med og uten atferdsvansker*.

Som vist i tabell med elevenes syn på egen normtilpasning og trivsel på skolen, er det undersøkt elever både med og uten atferdsvansker, og brukt faktorene *undervisnings- og læringsfremmende atferd*, samt *sosial trivsel*.

Som vist i tabell med kontaktlæreres syn på elevenes normtilpasning, er det undersøkt elever med og uten atferdsvansker, og brukt faktorene *tilpasning til skolens normer*, samt *selvkontroll*.

Elevenes sosiale trivsel er en elevvurdert skala utviklet med bakgrunn blant annet undersøkelser gjort av Nordahl mfl. (Nordahl, 2005). Den inneholder ti spørsmål fordelt på to faktorer på 5.- 10. trinn. Av disse er det seks spørsmål på faglig trivsel og fire spørsmål på sosial trivsel. Disse faktorene sees på som et mål for elevenes sosiale- og faglige trivsel. For 5.- 10. trinn er det en firedelt skala (NEI =1, nei=2, JA=3, JA=4), der høyest skår er uttrykk for høyest trivsel.

Atferd er en elevvurdert skala om atferd. Denne er bearbeidet av Sørli og Nordahl, opprinnelig etter Gresham og Elliott (Sørli & Nordahl, 1998, Gresham et al., 1990). Den har 21 spørsmål fordelt på tre faktorer; 10 spørsmål i forhold til undervisnings- og læringshemmende atferd, fem spørsmål om sosial isolasjon, seks spørsmål om utagerende og alvorlige atferdsproblemer. Skalaen er en verdidelt skala i fem deler for 5.- 10. trinn med; Aldri=1, sjelden=2, av og til=3, ofte=4, meget ofte=5. Her indikerer høyeste skår lavest atferdsproblemer.

For analyser er det brukt frekvensanalyser og forskjeller uttrykt i standardavvik, Cohens d.

Validitet og reliabilitet, samt etiske vurderinger

Når det kommer til validitet, er det i denne oppgaven undersøkt så mange elever at snakk om et så stort antall informanter at det jobbes på et makronivå. Det er valgt fordi spørreundersøkelser gir god oversikt over den problemstillingen som ønskes å belyse, og det er mulig å få mange informanter. Det gjør at validiteten blir høyere, og det er godt samsvar mellom tidligere studier, det som undersøkes og funn i denne studien. En god reliabilitet (alpha) er over .70 og over. I tabell 2 er reliabilitet mellom .81-.94, noe som er en god reliabilitet.

Svarene i studien er hentet fra en kartleggingsundersøkelse der alle skoler i tidligere Hedmark fylke deltar, se vedlegg 1. Det gjør at innsamlingen av data ikke er påvirket av meg, da jeg selv ikke har samlet den inn. Det som kan påvirke undersøkelsen er at jeg selv jobber i skolen, og har jobbet i skolen i snart 20 år, noe som kan påvirke meg ved at jeg kan være forutinntatt eller har gjort meg opp meninger på forhånd. Undersøkelsen er kvantitativ og med mange informanter. Det gjør at man kan forholde meg til tall og mindre tolkning. Det kan være av en viss fordel at jeg kjenner til feltet jeg forsker på, uten at det er informanter jeg møtet i egen jobb. I denne undersøkelsen er det så mange informanter at for eksempel motstand mot selve undersøkelsen, eller personlige forhold eller hendelser i liten grad påvirker resultatene. Jeg forsøker derfor å balansere min forforståelse og holdninger, til å være så objektiv som jeg kan i denne studien (Gilje & Grimen, 2018).

Resultatene i denne undersøkelsen er kommet fram til gjennom systematisk metode for datainnsamling og analyse av datagrunnlaget. Det forsøkes så nøye som mulig å forklare hvordan det er gått fram i undersøkelsene, slik at målingene kan gjentas av andre forskere på et senere tidspunkt. Reliabilitet handler om målesikkerhet, og forsøker å vise dette så godt som mulig oppgaven. Utvalget er tilstrekkelig stort til at undersøkelse skal kunne gjentas. Reliabilitet i undersøkelsen handler om at alt er synliggjort i undersøkelsen, fra innsamling av data, til hvordan man har gått fram og hvilke metoder som er benyttet (Befring, 2016).

Resultater

Nedenfor presenteres svarene på spørreskjemaet i undersøkelsen. Analysene er gjort med programmet SPSS. Variansanalyser er kjørt på faktorene *undervisnings- og læringshemmende atferd* og *sosial trivsel* for elevsvar og faktorene *tilpasning til skolens normer* og *selvkontroll* for kontaktlærersvar. Bakgrunnsvariablene for kontaktlærersvar er *elever med og uten atferdsvansker*. På disse områdene er det både elever og lærere som selv har rapportert hvordan de opplever atferd og sosial kompetanse. Det vises også en oversikt over hvordan det er delt i de siste to neste analysene. De er fordelt på de som har atferdsproblemer og de som ikke har det.

Tabell 3: Elevenes syn

Faktorer	Uten atferdsvansker	Med atferdsvansker	Cohens (<i>d</i>)
	M(SD)	M(SD)	
Undervisnings- og læringshemmende atferd	4,15 (.53)	3,68 (.71)	0,88***
Sosial trivsel	3,68 (.40)	3,41 (.58)	0,66***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabell 3 viser elevenes syn på egen normtilpasning og trivsel på skolen, elever med og uten atferdsvansker

Tabell 4: Kontaktlærernes syn

Faktorer	Uten atferdsvansker	Med atferdsvansker	Cohens (<i>d</i>)
	M(SD)	M(SD)	
Undervisnings- og Tilpasning til skolens normer	3,23 (.60)	2,39 (.58)	1,40***
Selvkontroll	3,24 (.57)	2,42 (.71)	1,43***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabell 4 viser kontaktlærers syn på elevenes normtilpasning, elever med og uten atferdsvansker. Resultatene viser gjennomsnittlig skåre, variansen er uttrykt i standardavvik, og det kommenteres signifikante forskjeller. Forskjell uttrykt i standardavvik brukes for lettere å kunne sammenlikne forskjeller mellom områder. Forskjellene er regnet på med Cohens *d*. Det viser her forskjellen mellom grupper, her mellom de som har atferdsvansker og de som ikke har det. I tabell 3 er forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd er 0,88. I tabell 4 er forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren sosial trivsel er 0,66. Forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren tilpasning til skolens normer er 1,40. Forskjellen uttrykt i standardavvik på faktoren selvkontroll er 1,43. Disse analysene viser at kontaktlærer vurderer forskjellen mellom de som har og de som ikke har atferdsvansker til å være langt større enn det eleven selv vurderer. Cohen vurderer på følgende måte: 0,20 liten forskjell, 0,50 moderat forskjell og 0,80, stor forskjell. Stjernene i tabellene og forklaringen under viser at det er signifikante forskjeller, at vi med stor sannsynlighet kan stole på resultatene, her er det 99,9 % sannsynlighet.

Drøfting

Som beskrevet i teoridelen og om tidligere forskning viser også funnene i studien at man nok kan finne igjen elever som strever med ulike former for normtilpasning i flere skoler og klasserom (Ogden, 2001). utfordringer med normtilpasning hos elever kan hemme både elevens egen læring og utvikling, men også hemme undervisnings- og læringsaktiviteter i klasserommet (Ogden, 2001 s. 15). På samme måte som det kommer fram av resultatene i studien i denne oppgaven, peker Ogden på at elevens utfordringer med normtilpasning må sees i lys av omgivelsene eleven befinner seg i, og ikke som et eget fenomen i seg selv (Ogden, 2001). Dette støttes av Fullan og DuFour, som fremhever viktigheten av felles kollektiv praksis framfor privat praksis i klasserommet og hos lærerne (Fullan, 2014, DuFour et al., 2016).

Som beskrevet i teoridelen og i tidligere forskning, viser også resultatene i denne studien at den normtilpasning hos elevene som oppleves som utfordrende av lærer, kan være generelle normtilpasningsutfordringer som flere elever strever med. Det er når atferdens frekvens eller intensitet over lengre tid øker, at den manglende normtilpasningen får konsekvenser for eleven selv eller omgivelsene, og atferden kan oppfattes som et atferdsproblem (Sørli & Nordahl, 1998). Funnene i studien samsvarer med at elevs utfordringer med normtilpasning gjerne oppstår i kravsituasjoner der eleven opplever det urimelig, eller at den ikke får viljen sin, og dermed reagerer med uhensiktsmessig atferd for de voksne eller omgivelsene (Aasen et al., 2007). I skolen er det mange elever som må tilpasse egen atferd til hverandre for å fungere sammen som en del av et større klassefelleskap, noe som er sammenfallende med funn i denne studien (Overland, 2006).

Andre funn i studien viser at i klasserommet er det lærernes oppfattelse av normtilpasning som er den gjeldende. Dette selv om funn i denne studien er samsvarende med funn i andre studier, som viser at det ikke alltid er samsvar mellom oppfattelse av normtilpasning hos lærer og elev (Nordahl, 2010, Lund, 2014, Meyer & Sirnes, 1999).

Nordahl påpeker at forståelse av normtilpasning handler om at individet har ferdigheter til å være en aktiv deltager i klasserommet (Nordahl, 2010). I denne oppgaven vises det til at det er sammenheng mellom funn i denne studien og andre studier om at ikke alle elever har de ferdighetene de trenger om normtilpasning (Ogden, 2001, Utdanningsdirektoratet, 2006, Dale, 2010).

Som beskrevet i teoridelen, virker lærerens forestilling om elevenes læringspotensial inn på elevens læringsresultater (Nordenbo et al., 2008). Funnene i denne studien studie samsvarer med figur 2 og Nordenbos beskrivelse at av lærer med et grunnsyn om at alle elever kan tilpasse seg skolens normer og læring, fører til økt læring hos elevene, enn hvis læreren mener at noen elever kan lære og noen elever ikke kan lære (Nordenbo et al., 2008).

Nordal hevder at elever som utfordrer skolen med manglende normtilpasning, ikke bare er et individuelt normtilpasningsproblem hos eleven, men atferden er en konsekvens av for dårlig kvalitet i skolens læringsmiljø (Nordahl, 2012). Funn i studien viser at kollektivt arbeid med normtilpasning har stor påvirkning på elevens læring og læringsmiljø, i stedet for at ansvaret kun ligger hos eleven som individ. Nordenbo med flere viser på samme måte til at elevens normtilpasning som gjør at de lærer og utvikler seg, henger tett sammen med elevenes læringsmiljø i skolen (Nordenbo et al., 2008). Teoridelen, tidligere forskning og funnene i denne studien, viser hvor viktig lærerens betydning er for elevenes normtilpasning, læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner (Nordahl et al., 2011, Nordenbo et al., 2008).

Lærerens rolle er også noe Hattie (2013) viser til at har stor effekt. Nordahl beskriver også funn gjort i denne studie, om at lærernes profesjonelle tilnærming til elevenes normtilpasning er avgjørende for om elevenes normtilpasning vil utfordre læreren eller ikke (Nordahl, 2010). Funnene i denne studien viser det samme om lærerens betydning i klasserommet i forhold til elevenes normtilpasning. Den viser også betydningen av en kollektiv og profesjonell tilnærming fra lærerne til elevenes normtilpasning. Dette støttes i teoridelen, der det beskrives at en lik praksistilnærming fra lærerne bidrar til en reduksjon i forekomsten av elever som strever med normtilpasning i skolen (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014). Dette er også beskrevet i figur 4 om lærernes kompetanse i forhold til elevens læring (Nordenbo et al., 2008).

Funn i studien samsvarer med teoridelen som viser at lærerens handlinger i klasserommet er av svært stor betydning for elevenes normtilpasning, læringsmiljø og skolefaglige prestasjoner. Både Hattie og Nordenbo fremhever lærerens handlinger som den faktoren som har størst effekt på elevenes normtilpasning og utvikling (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008). Kollektivt ansvar hos lærerne i forhold til reduksjon av normtilpasning hos elevene støttes også av Fullan, Holland, Nordahl og Overland (Fullan, 2014, Holland, 2013, Nordahl, 2012, Overland, 2006).

Studien viser viktigheten av å ha en kollektiv og profesjonell tilnærming til elever som strever med normtilpasning, da disse elevene kan utfordre lærernes følelser, autoritet og grenser, noe som kan føre til at noen lærere kan møte disse elevene med frustrasjon, sinne eller konsekvenser (Drugli, 2013). Elevenes normtilpasning, læring og læringsmiljø er en del av et system som gjensidig påvirker hverandre (Nordahl et al., 2011).

Funn i studien viser at det kan være lettere for læreren å se på enkeltfaktorer, gjerne i eleven selv, som årsak til at utfordringer med normtilpasning hos eleven oppstår og opprettholdes, i stedet for å se på det som lærerens ansvar (Overland, 2006). Funn i studien tyder på det samme som Nordahl og Holland viser til, at det oftere settes inn tiltak på individnivå, istedenfor at man ser på normtilpasning som en utfordring i et systemperspektiv og heller iverksetter tiltak på systemnivå (Nordahl et al., 2011, Holland, 2013). Robinson viser til samme funn om normtilpasning, der ansvaret må flyttes fra eleven til de voksne og omgivelsene rundt eleven, og at det er systemet rundt eleven som må endres for å øke elevens grad av normtilpasning og læringsutbytte (V. Robinson, 2014).

I figur 3 i den teoretiske delen av oppgaven vises det til lærerens kompetanse i forhold til elevenes læring og normtilpasning (Nordenbo et al., 2008). Igjen er det sammenheng mellom funn i denne studien og Nordenbos forklaring om at lærerens kompetanse er svært viktig for elevenes læring og normtilpasning (Nordenbo et al., 2008). Funn i denne studien om lærers kompetanse og elevenes normtilpasning og læring, støttes også av Nordahl, som beskriver at samkjørte vokse med like reaksjoner og tilnærminger til normtilpasning, minimerer at disse faktorene vil være en risikofaktor for å utvikle negative reaksjonsmønstre hos elevene (Nordahl et al., 2011)

Nordahl og Sunnevåg hadde i 2006/2007 en kartleggingsundersøkelse for elever på 5.-10. trinn og kontaktlærerne ved 104 grunnskoler i Norge. I denne oppgaven brukes kartleggingsundersøkelse for 5.-10 trinn og kontaktlærerne i tidligere Hedmark fylke. Nordahl og Sunnevåg viser til at flere av elevene defineres av lærer til å ha vansker med normtilpasning og diagnoser (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Det samsvarer med funn i denne studien, der lærerne vurderer at flere elever strever med normtilpasning enn det elevene selv vurderer. Som i denne studie peker også Nordahl og Sunnevåg på at elever med utfordringer med normtilpasning, med og uten ADHD- diagnose, kommer dårligst ut på alle resultatområdene (Nordahl & Sunnevåg, 2008). Drugli, Nordahl og Sunnevåg viser til at disse elevene trives dårligere på skolen, viser dårligere normtilpasning, strever med relasjon til medelever, har lav

motivasjon og arbeidsinnsats og igjen dårligere læringsutbytte (Drugli, 2012, Nordahl & Sunnevåg, 2008). Dette samsvarer med funn i denne studien, som viser at elever som strever med normtilpasning, også strever med relasjoner og har dårligere læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008).

Nordenbo og Hattie viser til at de fleste studier som er gjort om læringsmiljø og normtilpasning for elever i skolen, viser at læreren er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning, se figur 2 i teoridelen (Nordenbo et al., 2008, Hattie, 2013). Det støttes av funnene i denne studien, om at læreren har stor påvirkning på elevene og at det er lærerens ansvar å håndtere elever som strever med normtilpasning. Marzano peker også på viktigheten av at læreren håndterer normtilpasninger i klasserommet (Marzano, 2009). Drugli er tydelig på det samme, det er læreren som har ansvar for at elevene lykkes med normtilpasning i klasserommet (Drugli, 2012). En systemisk og kollektiv tilnærming som flytter ansvaret fra eleven selv til læreren og systemet rundt, vil gjøre normtilpasning lettere for eleven (Nordenbo et al., 2008, Ogden, 2001).

I studien om lærerens kompetanse og elevers læring i barnehage og skole, erkjennes det at læreren er den største enkeltfaktoren for elevers læring, men det var ønskelig å undersøke mer i dybde hvilke lærerkompetanser som har stor effekt på økt læring hos elevene (Nordenbo et al., 2008). De fant at relasjonskompetanse hos læreren er det sentrale, fordi betydningen av relasjon mellom lærer og elev er svært viktig for elevens læring. Videre fant de at lærerens evne til klasseledelse og motivasjon var viktig for elevenes læring, og til slutt fant de at både didaktisk og faglig kompetanse var avgjørende for elevers læring (Nordenbo et al., 2008). Dette samsvarer med funn i denne studien om at lærerens kompetanse og handlinger av avgjørende betydning for at elevene skal lykkes med normtilpasning og læring.

For elevene er det snakk om en god framtid med muligheter til å skaffe seg et godt liv som en bidragsyter i samfunnet, eller i ytterste konsekvens et mye dårligere liv og kanskje miste mulighetene til å ta gode valg for eget liv. Lærerne har kanskje landets viktigste jobb når de kan gi eller frata et annet menneske muligheter til å få det livet individet har muligheter til å oppnå.

Konklusjon

I denne studien er det undersøkt hvordan lærere og elever, med og uten atferdsvansker, vurderer normtilpasning. Deretter er det sammenliknet læreres og elevers vurdering av normtilpasning og sett om det er noen forskjell i hvordan lærere og elever vurderer elevers normtilpasning. Funn viser at det er signifikante forskjeller på hvordan lærere og elever vurderer normtilpasning.

Funn fra studien viser at normtilpasning vurderes ulikt av lærere og elever. I denne oppgaven er det vist til hvor stor påvirkning læreren og lærerens undervisning har på elevenes normtilpasning, læring og læringsmiljø. Lærerens egne normer, kompetanse og erfaring har stor betydning for hvordan læreren ser på elevenes normtilpasning eller mangel på normtilpasning. I oppgaven er det også vist hvor stor betydning det har for elevenes normtilpasning at lærerne tar kollektivt ansvar for elevenes normtilpasning, i stedet for å legge ansvaret over på elevene. I den teoretiske delen av oppgaven min er det vist til ulike studier som omtaler normtilpasning i skolen. Det er viktig for alle elever å lykkes med normtilpasning i skolen, lærernes ansvar å få til dette. Når det i tillegg gis karakterer på normtilpasning, er det viktig at ansvaret for normtilpasningen ligger kollektivt hos lærerne og ikke legges over på elevene. Disse funn er nyttige for å øke kompetansen om hvor viktig lærerne er for elevenes normtilpasning. Elevene trenger at læreren bryr seg og tar ansvar for at alle elever lykkes. Det er tross alt hver enkelt elevs framtidsmuligheter det er snakk om.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H., Aas, M., & Hellekjær, G. O. (2015). *How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?* *School Leadership & Management*, 35 (1).
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1995). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. FT Publishing International.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen- en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax.
- Brandmo, C., Tiplic, D., & Elstad, E. (2014). *The Achievement Goal theory As An Aproach To Study School Principals' Leadership Motivation*. *Problems of Education in the 21st Century*, 58(1), 27–38. Hentet fra <https://doi.org/10.33225/pec/14.58.27>
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse. Regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet- på vei mot felles kvalitetsansvar*. Universitetsforlaget.
- Douglas, J., & Weick, K. (1990). *Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization*. 21. Hentet fra [\(PDF\) Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization \(researchgate.net\)](#)
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn- evidensbaser kunnskap og praksis* (2013. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo og forfatterne.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker* (1. utgave, 2. opplag 2014). Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16. opplag 2018). Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & American Guidance Service. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development- a global perspective*. Taylor & Francis.

-
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). *Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning*. *School Leadership & Management*, 30 (2), 95–110. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership- different Perspectives*. Springer.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (1. utgave, 3. opplag 2017). Cappelen Damm.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). *School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development*. *Journal of Educational Change*, 15 (4), 357–376. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn-krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen- organisasjon, ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon- en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). *Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017)*. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657. Hentet fra <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Stortingsmelding 20*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Stortingsmelding 21*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *LK20*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c, desember 13). *NOU 2019: 23* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Larsen, L., & Søgaard Villumsen, T. (2012). *Unge, utdannelse og sårbarheder- hovedresultater fra prosjektet «psykisk sårbare unge»*. Randers Social- og Sundhedsskole og Roskilde Universitet.
- Leithwood, K. (1993). *Contributions of Transformational Leadership To School Restructuring*. 58.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota & University of Toronto.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context*. Gothenburg.

-
- Lillejord, S. (2021). *En skole for vår tid*. Hentet fra [en-skole-for-var-tid_v5.pdf \(regjeringen.no\)](#)
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.
- Lund, I. (2014, juli 3). *Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>
- Marzano, R. (2009). *Classroom Management That Works: Research Based Strategies For Every Teacher*. Pearson Education.
- Meyer, S., & Sirnes, T. (Red.). (1999). *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (1. utg). Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA. Hentet fra http://www.reassess.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2019). *Dette vet vi om- Bruk av kartleggingsresultater i skolen* (1.utg). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Helstad Løken, G. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «kultur for læring»*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2014). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune: 2013*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30910904.pdf>
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker- effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Læringscenteret. Hentet fra http://www.aystein.com/web/skole/Veileder_til_skoleeier_og_skoleleder.pdf
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole- Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet Oslo*. University of Aarhus.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*— Lovdata. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de ufordrende elevene*. Fagbokforlaget.

-
- Reeves, D. B. (2009). *Leading Change In Your School- How to Conquer Myths, Build Commitment, and Get Results*. ASCD.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (1. utgave, 3. opplag 2015). Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer- Mer utvikling* (1. utg. 5. oppl 2021). Cappelen Damm Akademiske.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635–674. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Open Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House Books.
- Sjøberg, S. (2019). *NKVS Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem for skolen*. I Store norske leksikon. Hentet fra http://snl.no/NKVS_Nasjonalt_Kvalitetsvurderingssystem_for_skolen
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. NOVA. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Aas, M., Andersen, F. C., Foshaug Vennebo, K., & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Oslo Met.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2007). *Atferdsproblemer- Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Artikkel to. En studie av skolelederes bidrag til forbedring av pedagogisk praksis

Ingress

Denne deloppgaven har tittelen «En studie av skolelederes bidrag til forbedring av pedagogisk praksis». Hensikten med denne oppgaven er å undersøke nærmere hvordan skoleledere bidrar til forbedring av pedagogisk praksis over tid, hvordan lærerne opplever ledelsens bidrag, og om dette gir økte sosiale og faglige resultater for elevene.

Utvalget er hentet fra en stor kvantitativ undersøkelsen der over 200 skoleledere og over 2000 lærere deltok. Utvalget er alle skoler i gamle Hedmark fylke, og undersøkelsen ble gjennomført i tidsrommet 2016-2021. Det ble gjennomført tre måletidspunkt i denne perioden. Undersøkelsen er nærmere beskrevet i teoridelen.

Funn i studien viser at det er liten endring i skolelederes bidrag til forbedring av pedagogisk praksis gjennom de fire årene datagrunnlaget er hentet fra. Videre viser funn at skolelederne selv opplever at de bruker noe mer tid til pedagogisk utviklingsarbeid, enn lærerne gjør. Når det kommer til elevenes sosiale- og faglige resultater, er det lite eller ingen endring gjennom testperiodene.

Innledning med problemstilling

Tiden da det var en stilltiende «avtale» mellom skoleledere og lærere om at «dersom du som skoleleder ikke blander deg i min praksis i klasserommet, skal jeg også la deg som leder være i fred». Nå stiller både elever, foresatte, skoleeier og samfunnet forøvrig krav til skolelederne om at skolen må levere gode elevresultater ved hjelp av pedagogisk forbedringsarbeid på skolen, samtidig som trygt og godt skolemiljø skal ivaretas (Robinson, 2014). Dette vises jevnlig i media, der skoler som ikke lykkes i dette arbeidet trekkes fram.

Helt siden det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, heretter NKVS, ble innført i Norge i 2004, har Norge hatt et offentlig system for vurdering av kvalitet i skolen. NKVS omfatter elevenes læringsresultater fra flere prøver og undersøkelser, for eksempel nasjonale prøver og grunnskolepoeng. Det kan være mange ting som påvirker elevenes læringsresultater, med det

er meningen at resultatene i NKVS kan brukes inn i pedagogisk forbedringsarbeid lokalt på skolen for å heve kvaliteten på elevenes læringsresultater (Lillejord, 2021). Likevel henger det fortsatt igjen motstand mot å gjøre elevene om til tall og produksjon i skolen. Dette kan skyldes at det er mennesker og individer det er snakk om, og at kan det være mange faktorer som kan påvirke elevresultater på ulik måte (Reeves, 2009).

Når det i denne oppgaven er valgt å se på forbedring av pedagogisk praksis for å øke sosiale og faglige resultater, skyldes det at sammenhengen mellom elevenes faglige og sosiale læring er omtalt i overordnet del i læreplanverket LK 20. Her vises det til at skolen skal fremme både elevens læring i fagene samt elevenes sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Studier viser at det fortsatt er store forskjeller på skoler og mellom lærere når det kommer til arbeid med forbedring av pedagogisk praksis. Skoleledere må derfor bruke data fra egen skole til å forbedre lærernes praksis for å øke elevenes læringsresultater. I tillegg skal skoleledelsen ivareta ulike lovverk, forskrifter og avtaler i forhold til både elevene og de ansatte. Dette er for eksempel Opplæringslova, LK20, Arbeidsmiljøloven, arbeidstidsavtaler og så videre. Skoleledelsen har en kompleks jobb med å balansere til dels motstridene krav, og samtidig ha fokus på at det er elevenes beste som skal være utgangspunkt for pedagogisk forbedringsarbeid (Holland, 2013). Elevenes beste betyr å gi elevene best mulig læringsutbytte, slik at de står best mulig rustet til å fullføre og bestå videregående opplæring, eventuelt ta videre utdanning og komme seg ut i arbeidslivet. Skolene skal ikke lenger bruke statlige og kommunale prøver til å konkurrere seg imellom, men bruke resultatene til forbedring av pedagogisk praksis, slik at hver enkelt elev kan øke sine sosiale og faglige resultater (Nordahl, 2019).

Flere studier peker på viktigheten og effekten av at skoleledere prioriterer og har fokus på skolens kjernevirksomhet, som er å øke elevens skolefaglige resultater gjennom pedagogisk forbedringsarbeid (Dale, 2010, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014, Irgens, 2021, Robinson, 2018). I denne oppgaven er undersøkes det skolelederens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis og lærernes opplevelse av bidraget. Det er brukt tre måletidspunkt for å se på utviklingen over tid fra måletidspunkt T1, måletidspunkt T2 og måletidspunkt T3. Måletidspunkt er brukt for å se utvikling over tid.

I den teoretiske og empiriske delen av oppgaven vil det vises til teori og tidligere studier om skoleleders bidrag til forbedring av pedagogisk praksis. Resultater fra studien med de tre måletidspunktene vil bli beskrevet. Til slutt i oppgaven vil funn bli drøftet opp mot allerede

eksisterende forskning og teori på området. Oppgaven er avgrenset til å handle om skoleledere og lærere i grunnskolen. Ut fra dette blir problemstillingen «*På hvilken måte bidrar skoleledelsen til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan opplever lærerne dette?*»

Teori

Det bør være helt grunnleggende at ledere og lærere har tro på at absolutt alle elever kan lære (Nordenbo et al., 2008). Det er skoleledelsen som har ansvar for å lede lærernes læring og legge til rette for at forbedring av pedagogisk praksis finner sted (DuFour et al., 2016, Kunnskapsdepartementet, 2019). Fullan og Quinn (2017) peker på at det hjelper lite med ekstern ansvarlighet, dersom den interne ansvarligheten hos skolens ansatte er lav. Med ekstern ansvarlighet menes å nå mål gjennom ytre standardiserte krav og kvalitetskrav fra for eksempel skoleeier eller nasjonalt (Fullan & Quinn, 2017). Dette kan være nasjonale tester og kommunale prøver. Med intern ansvarlighet menes personlig og profesjonelt ansvar hos den enkelte ansatte på skolen, men også kollektivt ansvar for forbedring av pedagogisk praksis (Fullan & Quinn, 2017). I dag har alle skoler tilgang til både kvantitativ og kvalitativ data om elevenes læringsutbytte (Nordahl, 2019). Disse dataene brukes i ulik grad på den enkelte skole og mellom kommuner. Det er ingen motsetning mellom å være opptatt av elevresultater og at elevene skal trives og ha det godt på skolen.

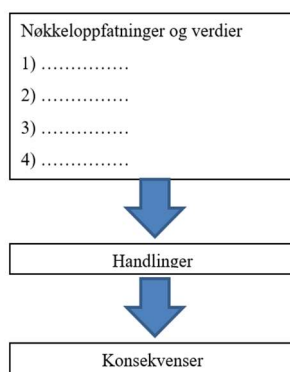
Robinson (2014) forklarer elevsentrert skoleledelse som fremmer elevens faglige og sosiale læring ved hjelp av fem dimensjoner. Den første dimensjonen handler om å sette mål og forventninger. På skolene gjøres dette årlig, hvor mål, risikovurderinger og tiltak ender opp i en strategisk plan for skolen. Når skolen sorterer og prioriterer mål, er det lettere å holde seg til arbeid mot målet, og prioritere disse framfor andre behov eller krav. Den andre dimensjonen forklarer Robinson at er strategisk bruk av ressurser (Robinson, 2014). I skolen er det begrensede ressurser som penger, tid og kompetanse. Ved at ledelsen prioriterer skolens ressurser opp mot skolens mål og strategiske satsinger for elevene, vil de ansatte oppleve at skolens mål reelt satses på. Robinson (2018) forklarer at dette handler å prioritere opp de mål som øker elevens læringsutbytte, og unngå endringer som ikke fører til økt læringsutbytte hos elevene. Den tredje dimensjonen Robinson beskriver handler om å sørge for høy undervisningskvalitet ved å planlegge, koordinere og evaluere lærere og undervisningen deres (Robinson, 2014). Lærerens viktighet er noe også Nordenbo (2008) trekker fram som vesentlig for elevenes læringsutbytte. Robinson (2018) fremhever at det er flere funn i forskning som

tyder på at når lærerne opplever at ledelsen er tett involvert i lærernes undervisning, fører det til økte skolefaglige prestasjoner for elevene. En utfordring med dette kan være manglende kompetanse hos skolelederne om å følge opp lærernes undervisningskvalitet. Robinson hevder at dette kan gjøres med økt suksess ved at lærerne og skoleledelsen kan samarbeide om hvordan skolen skal jobbe for at elevene skal nå læringsmål. Da er vi over i Robinsons fjerde dimensjon, som er å lede læreres læring og utvikling (Robinson, 2014). Denne dimensjonen handler om at hele skolen tar et kollektivt ansvar for elevenes læring. For å få til det må det samtidig skje en profesjonsutvikling hos lærerne. Dette for å nå skolens viktigste mål om å øke elevenes sosiale og faglige resultater. Den femte og siste dimensjonen til Robinson er et godt og trygt læringsmiljø for både elever og ansatte (Robinson, 2014). Denne dimensjonen handler både om psykologisk trygghet hos elever og lærerne, men også om at elevene opplever at lærerne bryr seg om dem og deres læring, samt at undervisningen er prioritert og skjermet for unødvendig støy (Robinson, 2014). For å lykkes med god lederatferd som gir resultater i form av økte skolefaglige prestasjoner for elevene, fremhever Robinson tre lederferdigheter som spesielt viktig. Den første skolelederferdigheten er å anvende relevant kunnskap om effektiv undervisning og om lærernes læring for å ta de riktige beslutningene (Robinson, 2014). Den andre skolelederferdigheten Robinson beskriver, er ferdigheter i å løse komplekse problemer (Robinson, 2014). Robinson (2014) forklarer at denne ferdigheten både handler om å sette mål, men også om å finne og løse de utfordringene som oppstår, og sette i gang nye løsninger for utfordringene eller problemene. Den tredje og siste skolelederferdigheten er at skoleledelsen klarer å bygge tillit til alle som er involvert i arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis og elevenes læringsutbytte. Dette er aktører som de andre skolelederne, foresatte, elever og andre samarbeidspartnere (Robinson, 2014). Robinson samler de fem ledelsesdimensjonene og de tre lederferdighetene i en modell, se figur 5. Robinson viser til at ved at man velger å satse på færre endringer, og velge de endringene som faktisk gir økt elevresultat, er de eneste endringene man faktisk bør gjøre på en skole (Robinson, 2018). Fullan viser til at skolesystem som gir økte elevresultater har klart å dra i samme retning når det gjelder å fremme elevenes læringsutbytte (Fullan, 2014).



Figur 5: De fem dimensjonene og de tre lederferdighetene (Robinson, 2014), s. 26

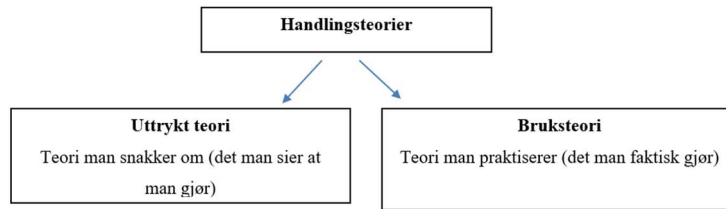
De fem dimensjonene og de tre lederferdighetene er vist i figur 5 (Robinson, 2014, s. 26). Robinson påpeker at det er mange endringer som gjøres i skolen som ikke påvirker elevenes læringsutbytte, så hvorfor da gjøre disse endringene? For mange unødvendige endringer tar bort verdifull tid og energi som kunne vært brukt på forbedringer som gir økt læringsutbytte hos elevene (Robinson, 2018). Argyris og Schön (1995) kom fram til at den praksis som er målet for en eventuell endring, er uttrykket for den personlige teorien om hvordan disse målene skal oppnås. Dette er det Argyris og Schön kaller en handlingsteori, som vist i figur 6. Både Robinson (2018) og Reeves (2009) viser til at virkelige endringer skjer ved at verdier og holdninger endres i det enkelte individ, noe som fører til endret handling hos individet, noe som gir endrede konsekvenser. Brukes dette aktivt for å fremme elevresultater, er økt læringsutbytte konsekvensen i en slik handlingsteori.



Figur 6: Strukturen i en handlingsteori (Robinson, 2018, s. 37)

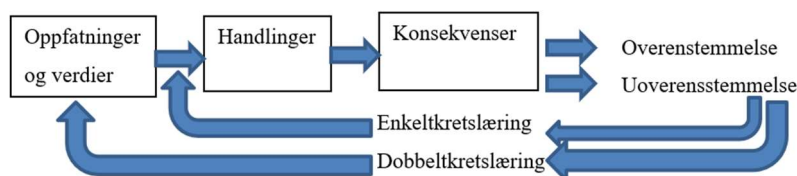
Figur 6 viser strukturen i en handlingsteori (Robinson, 2018, s. 37). Ved å bruke en slik figur aktivt, både på individ-, gruppe-, og skolenivå kan man se årsakssammenhenger mellom det som gjøres, hvorfor det gjøres og konsekvensene av dette (Robinson, 2018). Argyris og Schön skiller mellom handlingsteorier på to måter. Den ene er handlingsteorier som snakkes, altså

uttrykte teorier, og handlingsteorier som vises i måten praksis uøves på, altså bruksteorier (Argyris & Schön, 1995). De to typene handlingsteorier beskrives av Robinson (2018) med figur 7 som forklart nedenfor.



Figur 7: To typer handlingsteori, uttrykt teori og bruksteori (Robinson, 2018, s. 41)

Figur 7 viser to typer handlingsteori, uttrykt teori og bruksteori (Robinson, 2018, s. 41). Begge disse handlingsteoriene innebærer handlinger, oppfatninger og verdier hos individet, gruppen eller skolen (Robinson, 2018). De uttrykte teoriene i en skole er standarder og ambisjoner vi ønsker at handlingene våre skal vurderes ut fra som skolens visjon, strategisk plan, årsplan og så videre. Verdier og oppfatninger er vanskeligere å se, derfor kan bruksteori vise hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn for handlingene vi kan observere og konsekvensene disse medfører (Robinson, 2018). Dette er nyttig informasjon når lærere og ledelse sammen skal jobbe for å forbedre elevenes skolefaglige resultater. Argyris og Schön påpeker at det er ikke selve handlingen hos individet, gruppen eller skolen som er målet for endringen, men bruksteorien som opprettholder handlingene (Argyris & Schön, 1995). Med andre ord peker Argyris og Schön på at på samme måte som i Nordahls pedagogiske analyse er det viktig å komme fram til de opprettholdende faktorene dersom endring skal skje og elevresultatene forbedres (Nordahl, 2019, Argyris & Schön, 1995). I arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis øke elevenes læring, handler det om å redusere forholdet mellom tilsiktede og faktiske resultater. I enkeltkretslæring reduseres dette forholdet ved at man prøver ut ulike handlinger til man oppnår tilstrekkelig sammenheng mellom tilsiktede og faktiske resultater (Robinson, 2018). Det kreves endringer i oppfatninger og verdier for at resultatene skal bli gode og opprettholdes. Dette er det som beskrives som dobbeltkretslæring, se figur 8 (Robinson, 2018).



Figur 8: Enkeltkrets- og dobbelkretslæring (Robinson, 2018, s. 43)

Figur 8 viser enkeltkrets- og dobbelkretslæring (Robinson, 2018, s. 43). Figuren viser at i stedet for å anta hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene, enkeltkretslæring, løfter grundige diskusjoner om oppfatninger og verdier læringen over i en dobbelkretslæring. De involverte endrer oppfatninger og verdier, noe som fører til økt læringsutbytte for elevene, hvis det brukes til å løfte elevenes læring. Denne modellen kan brukes både i forhold til enkeltindivid, men også i grupper eller på en hel skole. Det å få en forståelse for hvorfor man handler som man gjør, og at det får konsekvenser for elevenes læring er noe som bør være jevnlig tema for lærerne og ledelsen før tiltak eller endringer iverksettes. Dette for å sikre at det er de riktige tiltakene eller endringene som blir iverksatt, slik at elevenes skolefaglige prestasjoner forbedres. Nordenbo (2008) fremhever også hvor viktig lærerens verdier og holdninger til elevenes læring er for elevenes læringsutbytte. Dette støttes også av Fullan, Holland, Nordahl og Overland (Fullan, 2014, Holland, 2013, Nordahl, 2012, Overland, 2006). Både Hattie og Nordenbo peker på den enkelte lærers handlinger i klasserommet som den største effekten når det kommer til elevers læring (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008). Har læreren et grunnsyn om at dersom alle elever kan lære, fører det til mer læring hos elevene, enn hvis læreren mener at kun noen elever kan lære, og at andre elever ikke kan lære (Nordenbo et al., 2008). Når skoleledelsen skal jobbe for kollektivt og lik praksistilnærming fra lærerne, må det jobbes både på individnivå og kollektivt med hele lærergruppen for å sikre forbedring av pedagogisk praksis (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014). Irgens forklarer at pedagogisk ledelse er mer enn å lede undervisning (Irgens, 2021). Som Robinson (2014) beskriver, er det selve systemet rundt eleven som må endres for å øke elevenes læringsutbytte. Dette viser at det er mange faktorer som kan påvirke elevenes resultater i arbeidet med forbedring av pedagogisk praksis, og det som Robinson beskriver som effektiv og presis undervisning (Robinson, 2014). Endringer i holdninger og verdier er det samme som Robinson trekker fram som viktig for å skape endring til det beste for elevens resultater (Robinson, 2018).

Senge (2006) beskriver begrepet ledelse i lærende organisasjoner, med organisasjoner der menneskene hele tiden utvikler kapasitet ved å skape ønskede resultater, nye tankemønstre

verdsettes og menneskene stadig lærer å se helhet sammen. Argyris og Schön (1995) vektlegger den systemiske tenkningen i en lærende organisasjon, og trekker inn dobbeltkretslæring ved at i sløyfen av læring og tilbakemeldinger, skjer det en konsekvens av atferdsendring hos de ansatte. Videre sees det en sammenheng mellom profesjonelle læringsfellesskap og lærende organisasjoner (Stoll et al., 2006). Andre forstår ledelse i lærende organisasjoner som sosial praksis av meningsskapning, hvor både individ og gruppen kollektivt utvikler seg og lærer gjennom interaksjon og samarbeid (Douglas & Weick, 1990).

Empiri

Empiri knyttet til skoleforskning tyder på en ganske felles forståelse av at skoleledelse handler om innflytelse og retningsangivelse mot et felles mål om å øke elevenes sosiale- og faglige resultater (Aas et al., 2021, Fullan, 2014, Dale, 2010). Flere av studiene som presenteres viser distribuert ledelse som en metode for å forbedre pedagogisk praksis. Robinson peker på at det finnes to hovedformer for distribuert ledelse, nemlig oppgavefordeling og det å påvirke avgjørelsesprosesser (Robinson et al., 2008). Å distribuere betyr å fordele, både i praktisk betydning, men også i form av makt og påvirkning (Robinson et al., 2008). Spillane, Halverson og Diamond har studier knyttet til distribuert ledelse (Spillane et al., 2004). Funn i deres studier viser at distribuert ledelse er en aktivitet som er samhandlende, med ulike eksempler på delt ledelse mellom medlemmene i en ledergruppe, de ansatte og den konkrete situasjonen (Spillane, 2005). Leithwood (1993) har bidratt med flere studier som viser sammenheng mellom distribuert ledelse og forbedring av pedagogisk praksis. I 2008 ble det publisert en artikkel med sju påstander om god skoleledelse ut fra en større empirisk gjennomgang (Leithwood et al., 2008). Det vises til at skoleledelse er det andre, etter klasseromsundervisning, som har størst påvirkning på elevenes læring (Leithwood et al., 2008). Videre viser den empiriske gjennomgangen at nesten alle suksessfulle skoleledere anvender samme basisrepertoar av lederstrategier (Leithwood et al., 2008). Funn viser at en annen suksessfaktor er at i måten skolelederne utfører sin lederpraksis, er det tatt høyde for den kompleksitet som er i skolen når det kommer til lederutførelse (Leithwood et al., 2008). Skoleledelsen påvirker best elevenes læringsresultater og lærernes undervisning ved å motivere og forplikte lærerne i sitt arbeid i klasserommet (Leithwood et al., 2008). Leithwood (2008) fremhever at skoleledelsen har best innflytelse når det er god distribuert ledelse ved skolen.

Harris har også vist til sammenhengen mellom skoleledere som lykkes i å ha positiv innflytelse på elevenes sosiale og faglige resultater og distribuert ledelse (Harris, 2009). Harris (2009) viser til empiriske funn fra ulike land om positiv sammenheng mellom elevenes læring og distribuert ledelse gjennom organisasjonsendringer. I tillegg til å vise positiv sammenheng mellom elevresultater og distribuert ledelse, peker Harris også på ulemper med denne måten å drive skoleledelse på (Harris, 2009). Størst mulighet for å lykkes har skoleledere som gjør gode og ryddige prosesser, samt er oppmerksom på hvordan den distribuerte ledelsen skal benyttes eller når den ikke skal benyttes (Harris, 2009). Hallinger (2003) er en annen av forskerne som har bidratt til empiri på ledelse av forbedring av pedagogisk praksis. I en studie fremhever Kovačević og Hallinger viktigheten av å forankre de teoretiske tilnærmingene i praksisfeltet og at det bør gjøres flere empiriske undersøkelser innen ledelse av pedagogisk forbedringsarbeid (Kovačević & Hallinger, 2019). Hallinger og Heck (2010) viser til empiriske studier om effekten av samarbeidsledelse med fokus på elevenes leseresultater over en 4-årsperiode. De empiriske resultatene viser at det er en positiv sammenheng mellom samarbeidsledelse om pedagogisk forbedringsarbeid og elevenes resultater i lesing og regning (Hallinger & Heck, 2010). De viser til at funn som tyder på at en suksessfaktor for å øke elevenes lese- og regneresultater, er at skolens profesjonsfellesskap skaper kapasitet og bygger kapasitet gjennom et kollektivt og gjensidig ansvar for elevresultatene (Hallinger & Heck, 2010).

Abrahamsen, Aas og Hellekjær (2015) har undersøkt hvordan skolelederrollen har utviklet seg med et tydeligere mellomledernivå og nye lederstrukturer. I en undersøkelse deltok fem ungdomsskoler fra tre kommuner i Norge (Abrahamsen et al., 2015). Data ble samlet inn ved intervjuer og observasjoner av ledermøter (Abrahamsen et al., 2015). Funn i studien viser at rektorene opplever at de har mer og bedre oversikt og innsikt etter omorganisering av ledergruppen, med omfordeling av ansvar og fokus på pedagogisk forbedringsarbeid (Abrahamsen et al., 2015). Videre viser studien at rektorene på ulike måter har gjort valg om å distribuere ledelse og makt (Abrahamsen et al., 2015). Ved at ikke rektorene tar alle avgjørelser på egenhånd, men har åpnet for distribuert ledelse og makt, kan det føre til mer differensiert lederpraksis mellom de ulike lederne på skolen (Abrahamsen et al., 2015). Andre funn i studien peker på to ulike tilnærminger til å utøve rektorrollen i lederteamet (Abrahamsen et al., 2015). Den ene tilnærmingen er at rektor vektlegger informasjonsflyt i lederteamet (Abrahamsen et al., 2015). Den andre tilnærmingen er at rektor i tillegg vektlegger diskusjoner om forbedring av pedagogisk praksis (Abrahamsen et al., 2015).

Hauge, Norenes og Vedøy gjennomført en studie gjennom et år på en videregående skole i Norge (Hauge et al., 2014). Studien ble gjort i samarbeid med forskere som støttet intervensjonen som skulle gjennomføres (Hauge et al., 2014). Studien tok for seg hvordan ledelse av pedagogisk forbedringsarbeid utvikles ved hjelp av et team av utviklingsledere (Hauge et al., 2014). Gjennom studien var det et spesielt fokus på skoleledelsens bruk av verktøy og design og hvordan dette utviklet seg gjennom studieperioden (Hauge et al., 2014). Studien viser hvordan forbedring av pedagogisk praksis skjer via endringer og lederpraksis som vokser fram gjennom kollektiv tilnærming ved hjelp av distribuert ledelse (Hauge et al., 2014). Funn viser hvordan nye verktøy og design for lederteamet ble implementert og iverksatt, og peker på at rektor må la mellomlederne slippe til med distribuert ledelse gjennom utvikling av nye ledelsesstrukturer (Hauge et al., 2014). Hauge, Norenes og Vedøy peker på at det er behov for modeller for delt og samarbeidende ledelse i skoler (Hauge et al., 2014). Konklusjonen i studien er at for å skape forbedring av pedagogisk praksis med organisering av menneskelige, kulturelle og teknologiske ressurser, kreves god planlegging og kompetanse (Hauge et al., 2014).

Liljenberg (2015) har også gjort studier om skoleledelse og distribuert ledelse. Det er gjennomført en studie i Sverige på tre skoler (Liljenberg, 2015). I studien er det sett spesielt på forskjeller og ulikheter i hvordan skolens ledelse og struktur er organisert på de tre skolene, og de spenninger som vokste fram som følge av dette (Liljenberg, 2015). De tre skolene hadde ulik organisering og struktur for ledergruppen, men funn fra studien tyder på at når skolene skiller spørsmål om ledelse eller utvikling økte muligheten for utvikling og læring (Liljenberg, 2015). Ledelsesspørsmål eller utviklingsspørsmål kunne skilles i tid og grupper av ansvar (Liljenberg, 2015). Studien viser at muligheten for å lykkes var avhengig av et godt samarbeid mellom partene i distribuert ledelse, fokus på problemstillinger, støtte fra rektor, legitimering av ledelse og et profesjonelt syn på samarbeid og utvikling av pedagogisk praksis (Liljenberg, 2015). Liljenberg (2015) viser i sin studie til at de forskjellene som eksisterer mellom skolene når det kommer til i hvor stor grad skolen er en lærende og utviklende organisasjon, kan skyldes spenningene som oppstår i etableringen av endringen, og at det kan påvirke utfallet av dette. (Liljenberg, 2015). Andre funn fra studien viser at samarbeid og en profesjonell holdning er viktig (Liljenberg, 2015). Liljenberg (2015) konkluderer med at for å drive forbedring av pedagogisk praksis, er rektors støtte helt avgjørende, og at fokuset må være på utvikling i stedet for ledelse, at læring og utvikling tar tid, og at skolen må utfordres, i stedet for å bekrefte det de allerede gjør (Liljenberg, 2015).

De senere år har det vært et økende krav til rektor som ansvarlig for å kontrollere og følge opp skolens arbeid med forbedring av elevenes sosiale og faglige resultater, bla gjennom testing av elever for å sikre god og effektiv undervisningskvalitet (Brandmo et al., 2014). Brandmo, Tiplic og Elstad (2014) gjennomførte en studie med 270 rektorer ved hjelp av en faktoranalyse. Studien tok sikte på å utvikle et måleverktøy for å måle rektorers måloppnåelse innen skoleledelse. Funn viser et skille mellom rektorers mestring innen skoleledelse og resultatmål (Brandmo et al., 2014). Rektorers mestring hadde positiv korrelasjon med faktorer som rektors effektivitet, mestringstro, autonomi, tillit mellom lærer og rektor, mens resultatmålene var svakere og det var ikke signifikant korrelasjon mellom disse (Brandmo et al., 2014). Funn tyder på at både kontekst og organisatoriske faktorer har implikasjoner for rektors ledelse og måloppnåelse (Brandmo et al., 2014). Med det stadig økende ansvaret til rektorer foreslår studien at måloppnåelsesteorien er et godt utgangspunkt for å lykkes som rektor i dagen skole (Brandmo et al., 2014).

Metode

Formålet med studien er å undersøke skolelederens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan lærerne opplever skoleledelsens bidrag. Dette er gjort ved å se på faglige og sosiale ferdigheter. Datagrunnlaget i denne studien er en kartleggingsundersøkelse. Datagrunnlaget er hentet fra Kultur for læring, årstall 2016- 2020, se vedlegg 1 (Nordahl et al., 2021). I kartleggingsundersøkelsen deltar alle skoler i tidligere Hedmark fylke. Det er sett på utvikling over tid ved hjelp av tre måletidspunkter, heretter kalt T1, T2 og T3. Alle kartleggingsundersøkelsene i de tre periodene ble gjennomført på samme måte. I tabellene oppgis standardavvik, signifikansnivå og Cohens *d*. Standardavviket er relevant fordi det viser variasjonen i svar. Signifikansen sier noe om at forskjellene ikke skyldes tilfeldigheter (Cohen et al., 2017). Størrelsen på forskjellene kan man få ved å bruke Cohens *d*, da snakker man om forskjeller uttrykt i standardavvik. Cohens *d* tar hensyn til både gjennomsnitt og standardavvik. For å beregne forskjellen mellom to grupper uttrykt i standardavvik er det brukt følgende formel (Cohen et al., 2017):

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Gjennomsnitt gruppe 1} - \text{gjennomsnitt gruppe 2}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

Måleinstrumentene som er brukt i denne undersøkelsen er inspirert av måleinstrument som er brukt i tidligere kvantitative norske og danske skoleundersøkelser (Nordahl et al., 2014). I den første testperioden, T1, gjennomførte 21 kommuner sin spørreundersøkelse høsten 2016, mens en kommune gjennomførte undersøkelsen våren 2017. Ved testperiode T2 og T3 gjennomførte alle 22 kommuner spørreundersøkelsen høsten 2018 og høsten 2020. Dataene er bearbeidet ved hjelp av data- analyseprogrammet SPSS. For å få en oversikt over datamaterialet med informanter, gjennomsnitt og spredning i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser. I tillegg er det gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Faktoranalyser brukes for å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan brukes videre i statistiske analyser. Selve kartleggingsundersøkelsen har sju informantgrupper. Det er valgt å bruke de to informantgruppene skoleledere og lærere. Med skoleledere menes rektorer, assisterende rektorer og undervisningsinspektører. Det totale antallet på inviterte er 2495. Det er i overkant av 200 skoleledere som deltok i alle tre testperiodene T1, T2 og T3.

Tabell 5: Oversikt informanter

Variabel	Utvalg	Invitert	Svarprosent	Besvart
T1	Skoleleder	234	97%	227
	Lærer	2261	94,6	2140
T2	Skoleleder	231	93,9%	217
	Lærer	2278	93,5%	2131
T3	Skoleleder	235	87,2%	205
	Lærer	2341	82,2%	1924

Tabell 5 viser informanter med måletidspunkt, utvalg, inviterte, svarprosent og antall besvart. Tabellen viser at det totale antallet lærere har hatt en svak økning fra testperiode T1 i 2016 til testperiode T3 2020, mens antall skoleledere har vært ganske stabilt gjennom de tre testperiodene. Som vist i tabellen var det i den første testperioden, T1, at svarprosenten var høyest for begge informantgruppene. Det er en høy svarprosent, og svarprosenten regnes som tilfredsstillende.

Skoleledelsen vurderer sin egen *pedagogiske ledelse*. Dette gjøres gjennom tre faktorer. Det er fem spørsmål knyttet til *pedagogisk samarbeid*, tre spørsmål knyttet til *kompetanseheving* og to spørsmål knyttet til *observasjon og veiledning*. Her vurderer skoleledelsen i hvilken grad

de støtter og følger opp lærernes arbeid for å øke elevenes skolefaglige prestasjoner. Svarverdiene er rangert fra 1 til 5, der 1 til 5, der 1= aldri, 2=sjelden, 3= noen ganger, 4 =ofte, 5= svært ofte. 5 er høyeste skåre og indikerer stor grad av pedagogisk samarbeid, kompetanseheving og oppfølging av ansatte.

Som eksempel på spørsmål i spørreskjema blir lærerne spurt om i hvilken grad de opplever at skoleledelsen utfører oppgaver knyttet til for eksempel å utvikle klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen, å observere lærernes undervisning, og å veilede lærernes praksis. Skolelederne blir spurt om i hvilken grad de selv opplever at de utfører disse oppgavene.

Validitet og reliabilitet, samt etiske vurderinger

I denne delen av oppgaven redegjøres det for begrepsvaliditet og ytre validitet i undersøkelsen. Svarene fra denne studien er hentet fra kartleggingsundersøkelsen der alle skoler i tidligere Hedmark fylke deltar, se vedlegg 1. Det gjør at innsamlingen av data ikke er påvirket av meg, da jeg selv ikke har samlet inn data. Det som kan påvirke undersøkelsen er at jeg selv har jobbet som lærer i flere år og nå jobber som skoleleder. Det kan være av en viss fordel å kjenne til feltet det forskes på, og uten at det er informanter fra egen arbeidsplass. Forforståelse og holdninger er forsøkt balansert så objektiv som mulig (Gilje & Grimen, 2018). Bakgrunn fra arbeid i skolen kan påvirke ved at man for eksempel kan være forutinntatt, eller har gjort seg opp meninger på forhånd. Dette er det tatt høyde for ved at det er valgt kvantitativ undersøkelse med mange informanter. I denne undersøkelsen er det så mange informanter at motstand mot selve undersøkelsen, eller personlige forhold eller hendelser, i liten grad påvirker resultatene. I denne studien er spørreundersøkelse valgt fordi spørreundersøkelser gir god oversikt over den problemstillingen som ønskes belyst, og at det man kan få mange informanter. Det at det er nesten 2500 informanter i hver testperiode, gjør at validiteten blir høyere.

Resultatene i denne undersøkelsen er kommet fram til gjennom systematisk metode for datainnsamling og analyse av datagrunnlaget. Det forsøkes så nøyaktig som mulig å forklare hvordan det er gått fram i undersøkelsene, slik at målingene kan gjentas av andre forskere på et senere tidspunkt. Reliabilitet i undersøkelsen handler om at alt er synliggjort i undersøkelsen, fra innsamling av data, til hvordan man har gått fram og hvilke resultater man har fått (Befring, 2016). Ved å gjennomføre en reliabilitetsanalyse kan man undersøke om

måleinstrumentet representerer en tilfredsstillende operasjonalisering. Verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens (Christophersen, 2013). En Chronbachs alpha større enn ,70 indikerer at 70% av indikatorvariansen regnes som reliabel, en god reliabilitet (alpha) er ,70 og over (Christophersen, 2013). Reliabilitetsanalysen i spørreskjemaet (alpha), som viser at det er en sterk sammenheng mellom spørsmålene som er stilt i den enkelte faktor.

Når man ser på Chronbach alpha- verdier for skoleledelsens opplevelse egen tidsbruk i de tre testperiodene på pedagogiske oppgaver, kartleggingsresultater, pedagogisk samarbeid, kompetanseheving, samt observasjon og veiledning er reliabiliteten mellom ,65-,91. Det er en god reliabilitet på nesten alle områder og indikerer at resultatet er tilfredsstillende. Resultater anses som reliabel på alle områder som ligger over ,70. Kun i testperiode 2 var skoleledelsens oppfattelse av egen tidsbruk til pedagogisk ledelse ,65. Skoleledelsens oppfattelse av egen tidsbruk til kartleggingsresultater var høyest med , 91 i alle tre testperiodene. Når man ser på Chronbachs alpha- verdier for lærernes oppfattelse av skoleledelsens tidsbruk til struktur i undervisningen, feedback, utvikling av læringsstrategier, pedagogisk samarbeid samt observasjon og veiledning, ligger den på mellom 0,70 og ,90. Det indikerer et tilfredsstillende resultat og at resultater anses som reliabel. Høyest var alpha- verdiene for pedagogisk samarbeid gjennom alle tre testperiodene med mellom ,89 og ,90.

Når det kommer til validitet, handler det om en vurdering av om det man faktisk ønsker å måle, er det som faktisk har målt (Befring, 2016). I en spørreundersøkelse som denne, handler det om at spørreundersøkelsens spørsmål på best mulig måte må dekke de områdene man ønsker skal måles. Det er gjort i denne undersøkelsen ved å dele inn begrepene i tema eller spørsmål (Cohen, 2007). I denne undersøkelsen er det delt inn i områder med flere spørsmål som skal gi svar på områdene som ønskes belyst. Når det kommer til analysene av datagrunnlaget, må det vurderes om teorien det vises til får støtte i datamaterialet. Det er gjort ved å se på korrelasjonen mellom svarene på spørsmål som naturlig bør henge sammen, om de faktisk henger sammen og kan sees i sammenheng. Gjennom faktor og reliabilitetsanalyser er det vurdert om dataen i undersøkelsen, faktisk gir svar på det som det var hadde intensjon om å måle. Dette beskrives nærmere i analyser i oppgaven.

Resultater

Nedenfor presenteres svarene på spørreskjemaene i undersøkelsen på tre måletidspunkt. Først svar fra lærerne på spørsmål om skoleledelsens tidsbruk, deretter svar fra skolelederne om opplevelse av eget tidsbruk. Til slutt blir elevenes sosiale- og faglige resultater presentert. I tabellene nedenfor vises en oversikt over faktorene/ spørsmålene som er brukt, antall spørsmål og antall svaralternativ (range). Variabelområdet består av to faktorer. Faktorene er fire spørsmål knyttet til tid til *pedagogiske oppgaver*, og to spørsmål knyttet til tid til *analyse og oppfølging av kartleggingsresultater*.

Tabell 6: Lærernes svar

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen	1915	1,00	5,00	4,0303	,80172
Skoleledelsen observerer lærernes undervisning	1914	1,00	5,00	2,4958	,97819
Skoleledelsen veileder lærernes praksis	1908	1,00	5,00	2,4701	,96919

Tabell 6 viser svar fra lærerne på spørsmål om skoleledelsens tidsbruk, med N (antall informanter), minimum, maximum, mean (gjennomsnitt) og Std. Deviation (standardavvik). Her sees at lærerne svarer at de blir observert eller veiledet av skoleledelsen i gjennomsnitt mellom sjelden og noen ganger. Standardavviket viser at det er store variasjoner i lærernes svar. Det indikerer at noen lærere opplever at de blir observert og veiledet av skolens ledelse ofte, mens andre lærere opplever at de aldri blir det. Det er også lite variasjon mellom testperiodene T1, T2 og T3, noe som tyder på at observasjon og veiledning, eller mangel på dette, er stabil gjennom alle tre testperiodene.

Tabell 7: Skolelederens svar

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen	205	1,00	5,00	4,1171	,71122
Skoleledelsen observerer lærernes undervisning	203	1,00	5,00	2,9606	,72055
Skoleledelsen veileder lærernes praksis	203	1,00	5,00	2,9754	,72055

Tabell 7 viser skoleledelsens opplevelse av eget tidsbruk, med N (antall informanter), minimum, mean (gjennomsnitt) og Std. Deviation (standardavvik) innen å utvikle klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen, observasjon av lærernes undervisning og veiledning av disse.

Tabell 8: Skoleledernes vurdering

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Fra T1 til T3
Pedagogisk samarbeid	3,96	3,96	3,98	0,47	0,49	0,50	0,04
Kompetanseheving	4,01	4,06	4,07	0,56	0,60	0,56	0,11
Observasjon og veiledning	2,85	2,91	2,97	0,57	0,58	0,69	0,20
Lærer støtte	3,33	3,38	3,41	0,47	0,43	0,50	0,17

p<0,05, **p<0,01, *p<0,001*

Tabell 8 viser skoleledernes vurdering av egen pedagogiske ledelse og lærer støtte i de tre testperiodene med svar på spørsmål om eget tidspunkt innen de fire områdene pedagogisk samarbeid, kompetanseheving, observasjon og veiledning og til slutt lærer støtte. Tabellen viser at det er lite endring gjennom de tre måletidspunktene. Det er heller ikke særlig variasjon eller spredning i svarene gjennom måletidspunktene. Svarene tyder på at skoleledelsen selv opplever at de bruker litt mer tid på pedagogisk ledelse og lærer støtte fra den første testperioden til den siste, men det er så liten økning at det knapt vises i tabellen. Svarene i tabell 8 tyder på at skolelederne selv opplever at de bruker mer tid på observasjon og veiledning av lærerne, enn det lærere selv opplever at skoleledelsen bruker. Resultatene er i tabell 8 er ikke statistisk signifikant, noe som kanskje kan skyldes at det er for få informanter.

Tabell 9: Skoleledernes vurdering av egen tidsbruk

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Fra T1 til T3
Tid til pedagogiske oppgaver	3,32	3,44	3,58	0,62	0,54	0,58	0,45***
Tid til kartleggingsresultater	2,91	3,18	3,21	0,87	0,75	0,77	0,38***

p<0,05, **p<0,01, *p<0,001*

I tabell 9 har skoleleder vurdert hvor mye tid han/ hun har brukt til pedagogiske oppgaver og analyse og oppfølging av kartleggingsresultater i de tre testperiodene. Svarverdiene er rangert fra 1 til 5, der 1= svært liten tid, 2=litt tid, 3= noe tid, 4 =mye tid, 5= svært mye tid. Høyeste skår, skår 5, viser at skolelederen opplever å ha brukt svært mye tid til oppgaven. Tabellen viser at skolelederne opplever selv at de bruker mer tid til både pedagogiske oppgaver og analyse og oppfølging av kartleggingsresultater gjennom alle tre måletidspunktene. Resultatene er i tabell 9 er statistisk signifikant. Det er videre disse to områdene innenfor pedagogisk utviklingsarbeid det er statistisk signifikante største forskjeller mellom første og siste måletidspunkt T1 til T3. Skoleledelsen vurderer her at de i løpet av testperiodene bruker mye mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid enn de gjorde ved første testperiode.

Tabell 10: Lærernes vurdering av skoleledelsen

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Fra T1 til T3
Pedagogisk samarbeid	3,79	3,79	3,79	0,70	0,69	0,70	0,00
Observasjon og veiledning	2,58	2,58	2,55	0,86	0,86	0,86	-0,03

p<0,05, **p<0,01, *p<0,001*

Tabell 10 viser lærernes vurdering av skoleledelsens tidsbruk i de tre testperiodene på pedagogisk samarbeid og observasjon og veiledning. For lærerne er *skoleledelsen* en lærervurdert variabel, bestående av de to faktorene *pedagogisk samarbeid*, med sju spørsmål, og *observasjon og veiledning*, med tre spørsmål. Lærerne vurderer her i hvilken grad de opplever at skoleledelsen bidrar. Skalaen er en verdiskala som går fra 1 til fem, der 1= aldri, 2= sjelden, 3= noen ganger, 4= ofte, 5= svært ofte. 5 er høyeste skåre og indikerer et positivt samarbeid. Lærernes svar viser at de vurderes skoleledelsens tidsbruk som uendret gjennom de tre måletidspunktene når det kommer til pedagogisk samarbeid. Videre viser svarene at lærerne vurderer at skoleledelsen bruker mindre tid til observasjon og veiledning fra de to første måletidspunktene til det siste måletidspunktet. Tabellen viser at er lite spredning og variasjon i lærernes svar. Resultatene er i tabell 10 er ikke statistisk signifikant. Dette kan hende at dette skyldes at det er for få informanter.

Tabell 11: Lærers vurdering skolefaglige prestasjoner

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Cohens <i>d</i>
--	--------------	---------------	-----------------

	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Fra T1 til T3
Norsk, 1-10	4,03	4,05	4,01	1,16	1,19	1,19	-0,02***
Matematikk, 1-10	4,05	4,09	4,03	1,23	1,25	1,25	-0,02***
Engelsk, 1-10	3,93	3,95	3,95	1,18	1,19	1,20	-0,02***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabell 11 viser lærers vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner på de tre testperiodene. Resultatene viser at det er lite endring i elevenes skolefaglige prestasjoner gjennom de tre testperiodene. På ungdomstrinnet får elevene karakterer, på barnetrinnet er det kontaktlærers vurdering av eleven. I norsk og matematikk går elevresultatene svak ned den første til den siste testperioden. I engelsk er elevenes skolefaglige prestasjoner uendret. Tabellen viser at det er lite spredning og variasjon gjennom de tre testperiodene. Resultatene er i tabell 11 er statistisk signifikant.

Tabell 12: Lærernes vurdering sosial kompetanse

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens d
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Fra T1 til T3
Tilpasning til skolens normer, 1-10	3,14	3,15	3,11	0,63	0,63	0,64	-0,06***
Selvkontroll, 1-10	3,13	3,13	3,10	0,63	0,65	0,65	-0,04***
Selvhevdelse, 1-10	2,95	2,98	2,93	0,62	0,63	0,63	-0,02***
Empati og rettferdighet, 1-10	2,78	2,82	2,80	0,69	0,69	0,69	0,03***

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabell 12 viser lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse. Tabellen viser gjennomsnitt og standardavvik i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse i de tre testperiodene. Tabellen viser at det er lite endring i lærernes vurdering med av elevenes sosiale kompetanse gjennom de tre testperiodene. I spørreskjemaet skal lærerne vurdere med svaralternativene *aldri*, *sjelden*, *ofte*, *alltid* hvor ofte eleven har vist atferden beskrevet i 30 utsagn om sosial kompetanse. Lærerne har vurdert at elevene skårer høyst på *tilpasning til skolens normer* og lavest på *empati og rettferdighet* gjennom alle tre måletidspunktene.

Lærerne har vurdert at det er liten endring gjennom de tre måletidspunktene og det er lite spredning i lærernes svar. Resultatene er i tabellen er statistisk signifikant.

Liten framgang i elevenes sosiale og faglige prestasjoner i tabell 11 og 12 kan også skyldes andre faktorer enn ledelse, men fordi skoleledelse er sett på som svært viktig i denne sammenheng, er det valgt å fokusere på dette.

Drøfting

Problemstillingen i denne oppgaven er «*På hvilken måte bidrar skoleledelsen til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan opplever lærerne dette?*» Som omtalt i empiridelen, handler skoleledelse om innflytelse og retningsangivelse mot et felles mål om å øke elevenes sosiale- og faglige resultater (Aas et al., 2021, Fullan, 2014, Dale, 2010). I studien er det plukket ut lederstrategier som er i samsvar med studier gjennomført av Leithwood (2008) som viser at mange suksessfulle skoleledere prioriterer å bruke tid på akkurat disse lederoppgavene for å forbedre pedagogisk praksis. I denne oppgaven undersøkes det skoleledernes bidrag til forbedring av pedagogisk praksis. Leithwood (2008) viser til at skoleledelse er det andre, etter klasseromsundervisning, som har størst påvirkning på elevenes læring.

Spørsmålene i studien handler om tidsbruk, og hvor mye tid som brukes til hvilke oppgaver. Resultatene fra studien viser at skoleledere har vurdert at de bruke mer tid til pedagogisk ledelse og kartleggingsresultater fra T1 til T3, ellers er det lite økning å finne på de øvrige resultatene i tabellene.

Når det kommer til skoleledelsens oppfattelse av eget tidsbruk, er det ingen av svarene som er statistisk signifikante fra første til tredje testperiode. Det kan skyldes at det er færre skoleledere enn lærere som deltok i undersøkelsen. Likevel kan svarene tyde på at skoleledelsen selv opplever at de bruker mer tid på observasjon og veiledning av lærerne i den siste testperioden enn i den første testperioden. Robinson peker på at å bruke tid på noe er både av praktisk art, men signaliserer også makt og hva som skal påvirkes ved tidsbruken (Robinson et al., 2008).

Det at tidsbruk til de ulike oppgavene ikke har økt i særlig grad gjennom testperiodene, kan tyde på at skolene ikke har lyktes i å utvikle den samhandlende aktiviteten som å fordele ledelse innad i ledergruppen, samt mellom de ansatte og oppgavene som skal bidra til forbedring av pedagogisk praksis, dette i tråd med studiene til Spillane, Halverson og Diamond (Spillane et al., 2004, Spillane, 2005). Leithwood (2008) peker på at skolelederne har best

innflytelse på elevenes sosiale og faglige resultater når det er god distribuert ledelse ved skolen. Resultatene i denne oppgaven viser lite eller ingen endring i elevenes sosiale og faglige resultater.

Abrahamsen, Aas og Hellekjær (2015) viser i sine studier at skoleledelsen opplever at de har mer og bedre oversikt og innsikt med omfordeling av ansvar og fokus på pedagogisk forbedringsarbeid. Det kan være et samsvar med funn i denne studien om at lærerne ikke opplever at ledelsen har økt sin tid til pedagogisk forbedringsarbeid, fordi en opplevelse skoleledelsen har av mer og bedre oversikt ikke nødvendigvis merkes eller oppleves av lærerne i det daglige. I denne studien er det også usikkert om skolelederne opplever at de bruker mer tid på forbedring av pedagogisk praksis i form av for eksempel diskusjoner, eller om det er mer og bedre informasjonsflyt som gjør at skolelederne opplever at de bruker noe mer tid på oppgaver som fører til forbedring av pedagogisk praksis. Abrahamsen, Aas og Hellekjær peker på noe som kan være relevant i denne sammenhengen. Det at skolelederne ikke tar alle avgjørelser på egenhånd, men har åpnet for distribuert ledelse og makt, kan gjøre at det blir mer differensiering i den praktiske lederutførelsen mellom de ulike lederne innad på skolen (Abrahamsen et al., 2015). Det at det kanskje i større grad er distribuert ledelse til for eksempel lærere, kan gjøre at lærerne ikke opplever at dette er makt eller ansvar på samme måte som hvis det var en skoleleder som hadde hatt dette ansvaret eller denne makten.

Hauge, Norenes og Vedøy (2014) gjennomført en tilsvarende studie om ledelse av pedagogisk forbedringsarbeid. På samme måte som studien denne oppgaven er basert på, ble denne studien gjort i samarbeid med forskere (Hauge et al., 2014). Hauge Norenes og Vedøy viser til hvordan forbedring av pedagogisk praksis skjer via endringer og lederpraksis som vokser fram gjennom kollektiv tilnærming ved hjelp av distribuert ledelse (Hauge et al., 2014). Funn i studien peker på at rektor må la mellomlederne slippe til med distribuert ledelse gjennom utvikling av nye ledelsesstrukturer (Hauge et al., 2014). Det kan være en likhet til studien denne oppgaven, da det handler om ledelsens tidsbruk til forbedring av pedagogisk praksis og hvordan dette både organiseres og oppfattes i skolen. Konklusjonen i studien til Hauge Norenes og Vedøy er at organisering av menneskelige, kulturelle og teknologiske ressurser kreves god planlegging og kompetanse for å skape forbedring av pedagogisk praksis (Hauge et al., 2014). Det kan være sammenfallende med funn i studien i denne oppgaven, hvor det er lite utvikling av elevenes sosiale og faglige resultater gjennom testperiodene. Det kan tyde på at man i denne studien hadde lykkes bedre med forbedring av pedagogisk praksis ute på skolene med å organisere slik Hauge, Norenes og Vedøy fremhever, og da kanskje hadde de

faglige og sosiale resultatene til elevene blitt bedre. Her er det også andre faktorer som kan spille inn, så det er vanskelig å trekke en slik slutning.

Lærerne svarer at de blir observert eller veiledet av skoleledelsen i gjennomsnitt mellom sjelden og noen ganger. Samtidig viser standardavviket at det er store variasjoner i lærernes svar. Det tyder på at noen lærere opplever at de blir observert og veiledet av skolens ledelse ofte, mens andre lærere opplever at de aldri blir det. Det er også lite variasjon mellom testperiodene, noe som tyder på at observasjon og veiledning, eller mangel på dette, er stabil gjennom testperiodene.

Det at skolelederne opplever at de bruker mer tid til pedagogisk oppfølging og observasjon av lærernes undervisning, samtidig som det er liten forskjell i elevenes sosiale- og skolefaglige prestasjoner, kan tyde på at det pedagogiske arbeidet skoleledelsen gjør, kanskje ikke kommer til klasserommet. Det kan tyde på at det pedagogiske forbedringsarbeidet som gjøres på skolen, ikke endrer synet på læring hos de ansatte. Som omtalt i teoridelen, bør det være grunnleggende at skoleledere og lærere har en oppfatning av at alle elever kan lære (Nordenbo et al., 2008). At det ikke har blitt særlig utbedring på dette området fra testperiode 1 til testperiode 3, kan tyde på at skolene ikke har lyktes i forbedringsarbeidet sitt på disse områdene i tilstrekkelig grad (Fullan & Quinn, 2017).

Leithwood fremhever at dette gjøres beste ved å motivere og forplikte lærerne i sitt arbeid i klasserommet (Leithwood et al., 2008). Det er sammenfallende med funn i denne studien om lite forbedring av elevenes sosiale og faglige resultater, som samsvarer med lite økning i ledelsens tidsbruk til å motivere og forplikte lærerne gjennom de tre testperiodene. Harris viser til flere empiriske funn som viser sammenheng mellom elevenes læring og måten man har samarbeidet om pedagogisk forbedringsarbeid tilsvarende som i denne studien (Harris, 2009).

Alle skolene i undersøkelsen har hatt tilgang til både kvalitativ og kvantitativ data om elevenes resultater (Nordahl, 2019). Det kan kanskje tyde på at det er forskjeller i akkurat det Fullan og Robinson beskriver som gjør at skolene, lederne og lærerne enten lykkes i å løfte elevenes resultater eller ikke (Fullan, 2014, Robinson, 2018). Prioritering av skoleledernes tidsbruk for å øke elevenes sosiale og faglige resultater er dokumentert også av Kovačević, Hallinger og Heck, der deres funn viser positiv sammenheng mellom samarbeid om pedagogisk forbedringsarbeid og elevenes resultater i lesing og regning (Kovačević & Hallinger, 2019, Hallinger & Heck, 2010). Kovačević og Hallinger (2010) viser til at en suksessfaktor er

hvordan skolens profesjonsfellesskap skaper kapasitet og bygger kapasitet gjennom et kollektivt og gjensidig ansvar for elevenes sosiale og faglige resultater. Funn i studien i denne oppgaven kan tyde på at det er en sammenheng mellom funn og studiene til Kovačević, Hallinger og Heck når det kommer til prioritering av skoleledernes tidsbruk, eller mangel på sådan, for å løfte elevenes sosiale og faglig resultater.

Både Hattie og Nordenbo peker på den enkelte lærers handlinger i klasserommet som den største effekten når det kommer til elevers læring (Hattie, 2013, Nordenbo et al., 2008). Lærerenes viktighet støttes også av Fullan, Holland, Nordahl og Overland (Fullan, 2014, Holland, 2013, Nordahl, 2012, Overland, 2006). I undersøkelsen kan det tyde på at både skoleledere og lærere fortsatt har mer å hente på å jobbe med pedagogisk forbedringsarbeid med å styrke lærernes undervisning for å øke alle elevenes resultater (Fullan & Quinn, 2017, Hattie, 2013).

I studien var det flere spørsmål om skoleledelsens tidsbruk. Irgens (2021) forklarer at pedagogisk ledelse er mer enn å lede undervisning. Gjennomsnittet av lærerne ser ut til å være fornøyd med det pedagogiske samarbeidet, men standardavviket viser stor spredning i lærernes svar. Resultater i studien viser at det etter testperiodene fortsatt er variasjon i forhold til hvor mye tid skoleledelsen bruker på pedagogisk ledelse, lærernes undervisning. Robinson (2014) forklarer at det selve systemet rundt eleven som må endres for å øke elevenes læringsutbytte. Lærerne i denne studien opplever at pedagogisk ledelse, samt å følge opp lærernes undervisning og elevenes resultater, ikke er en økt prioritet fra skoleledelsens side. Det kan tyde på at ledelsen ikke prioriterer å jobbe godt nok på individ- og skolenivå for å sikre forbedring av pedagogisk praksis (Sjøberg, 2019, Aasen et al., 2007, DuFour et al., 2016, Fullan, 2014). Det er dette som Robinson (2014) beskriver som effektiv og presis undervisning.

Skoleledelsens oppfattelse av eget tidsbruk når det kommer til kartleggingsresultater og pedagogiske oppgaver, er de to områdene skoleledelsen opplever at de har brukt mer tid på fra den første til den siste testperioden. Skoleledere vurderer sitt eget bidrag høyere enn det lærerne vurderer, og det er ganske stor forskjell på akkurat dette. Robinson har beskrevet fem lederdimensjoner og tre lederferdigheter som fører til høy kvalitet på undervisning og læring, som er både å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen som gis, lede lærernes læring og utvikling (Robinson, 2014). Både Nordenbo og Robinson beskriver at skoleledelsen og lærerne må jobbe med forbedringsarbeid som gir effekt på elevenes resultater, og prioritere

bort endringer som ikke gir effekt på elevenes læring (Nordenbo et al., 2008, Robinson, 2018). Funn viser at det ikke er særlig forskjell i elevenes sosiale og faglige resultater gjennom testperiodene, noe som kan tyde på at skolene ikke har lykkes like godt med dette.

Argyris og Schön (1995) beskriver handlingsteorier som kan være med på å kanskje forklare hvorfor det er liten eller ingen endring i elevenes skolefaglige prestasjoner. Argyris og Schön (1995) skiller mellom to typer handlingsteorier. Det er handlingsteori om snakkes, altså uttrykte teorier, og handlingsteorier som vises i måten praksis uøves på, altså bruksteorier (Argyris & Schön, 1995, Robinson, 2018). I stedet for å anta hvilke oppfatninger og verdier som ligger til grunn for handlingene, enkeltkretslæring, løfter grundige diskusjoner om oppfatninger og verdier læringen over i en dobbeltkretslæring (Robinson, 2018). Funn kan tyde på at handlingsteori ikke har vært brukt aktivt for å fremme elevresultater, fordi økt læring hos elevene er konsekvensen i en slik handlingsteori som benyttes for øke elevresultater (Reeves, 2009, Robinson, 2018).

Funn i studien om lite endring i skoleledelsens bruk av tid til forbedring av pedagogisk praksis, kan være samsvarende med funn fra Brandmo, Tiplic og Elstad (Brandmo et al., 2014). Brandmo, Tiplic og Elstad (2014) gjennomførte en studie for skoleledere, og funn viser at skolelederens mestringsopplevelse har positiv korrelasjon med faktorer som effektivitet, mestringstro, autonomi, tillit mellom lærer og rektor. Andre funn tyder på at både kontekst og organisatoriske faktorer har implikasjoner for rektors ledelse og måloppnåelse, noe som er i samsvar med funn fra studien i denne oppgaven, med manglende forbedring av elevenes sosiale og faglige resultater, og lærernes opplevelse at lite økning i skoleledelsens tidsbruk til forbedring av pedagogisk praksis (Brandmo et al., 2014).

Liljenberg (2015) har gjennomført en studie om hvordan skolens ledelse og struktur er organisert på de involverte skolene, og tilsvarende som studien i denne oppgaven ble det sett på både bruk av tid og oppgaver. Liljenberg (2015) viser til at muligheten for positiv forbedring elevenes resultater er avhengig av et godt samarbeid, fokus på problemstillinger, støtte fra skoleledelsen, legitimering av ledelse og et profesjonelt syn på samarbeid og forbedring av pedagogisk praksis. Disse punktene i Liljenbergs studie er sammenfallende med punktene i studien i denne oppgaven. Tilsvarende som i denne studien, viser også Liljenberg (2015) til forskjellene mellom skolene, og peker på at hvordan det er jobbet i gjennomføringsperioden, kan påvirke utfallet eller resultatet av studien. I studien i denne oppgaven opplevde skoleledelsen at de etter hvert brukte noe mer tid til pedagogisk praksis,

enn det lærerne opplevde at skoleledelse brukte tid på. Det kan tyde på at dette er sammenfallende med funn som Liljenberg (2015) fremhever, om at for å lykkes med å forbedre pedagogisk praksis, er støtte fra skoleledelsen helt avgjørende. Fokuset må være på forbedring av pedagogisk praksis og profesjonsutvikling tar tid (Liljenberg, 2015).

Konklusjon

I denne oppgaven er det undersøkt skoleledelsens bidrag til forbedring av pedagogisk praksis gjennom tre måletidspunkt. Det er undersøkt skoleledelsens vurdering av egen tidsbruk og læreres vurdering av skoleledelsens tidsbruk gjennom tre måletidspunkter. Det er også sett på karakterer eller lærers vurdering av elevenes sosiale- og faglige kompetanse gjennom de tre måletidspunktene.

Resultatene viser at det er lite endring gjennom de tre måletidspunktene. Skoleledelsen vurderer selv at de bruker noe mer tid på pedagogisk utviklingsarbeid enn det lærerne har vurdert at skoleledelsen bruker tid på. Det er lite eller ingen endring i elevenes sosiale- og skolefaglige prestasjoner gjennom måletidspunktene.

Konklusjonen er at det er viktig at skoleledelsen og lærerne samarbeider om forbedring av pedagogisk praksis, og ser dette opp mot elevenes utvikling av sosiale- og faglige resultater. Som beskrevet i teoridelen i oppgaven, er det viktig at det brukes tid på det som gir økte sosiale- og faglige resultater for elevene. Når det gjennom disse tre måletidspunktene har skjedd lite eller ingen endring i elevenes resultater, kan det tyde på at skoleledelsen og lærerne ikke har lykkes godt nok med forbedringsarbeid. Det er forbedring av elevenes sosiale og faglige resultater som er skolens hovedoppdrag.

Litteraturliste

- Abrahamsen, H., Aas, M., & Hellekjær, G. O. (2015). *How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?* *School Leadership & Management*, 35(1).
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1995). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. FT Publishing International.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen- en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax.
- Brandmo, C., Tiplic, D., & Elstad, E. (2014). *The Achievement Goal theory As An Aproach To Study School Principals' Leadership Motivation*. *Problems of Education in the 21st Century*, 58(1), 27–38. Hentet fra <https://doi.org/10.33225/pec/14.58.27>
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse. Regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet- på vei mot felles kvalitetsansvar*. Universitetsforlaget.
- Douglas, J., & Weick, K. (1990). *Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization*. 21.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev- avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn- evidensbaser kunnskap og praksis* (2013. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo og forfatterne.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker* (1. utgave, 2. opplag 2014). Kommuneforlaget.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (16.opplag 2018). Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., & American Guidance Service. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development- a global perspective*. Taylor & Francis.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). *Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning*. *School Leadership & Management*, 30 (2), 95–110. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>

-
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership- different Perspectives*. Springer.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring* (1. utgave, 3. opplag 2017). Cappelen Damm.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). *School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development*. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357–376. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn-krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen- organisasjon, ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon- en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). *Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017)*. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657. Hentet fra <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2019-0018>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Stortingsmelding 20*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Stortingsmelding 21*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *LK20*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c, desember 13). *NOU 2019: 23* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Larsen, L., & Søgaard Villumsen, T. (2012). *Unge, utdannelse og sårbarheter- hovedresultater fra prosjektet «psykisk sårbare unge»*. Randers Social- og Sundhedsskole og Roskilde Universitet.
- Leithwood, K. (1993). *Contributions of Transformational Leadership To School Restructuring*. 58.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota & University of Toronto.
- Liljenberg, M. (2015). *Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context*. Gothenburg.
- Lillejord, S. (2021). *En skole for vår tid*. Hentet fra en-skole-for-var-tid_v5.pdf (regjeringen.no)
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford University Press.

-
- Lund, I. (2014, juli 3). *Klasseledelse i møtet med det stille atferdsproblemet*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-i-motet-med-det-stille-atferdsproblemet/>
- Marzano, R. (2009). *Classroom Management That Works: Research Based Strategies For Every Teacher*. Pearson Education.
- Meyer, S., & Sirnes, T. (Red.). (1999). *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (1. utg). Ad notam Gyldendal.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA. Hentet fra http://www.reassess.no/asset/858/1/858_1.pdf
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2019). *Dette vet vi om- Bruk av kartleggingsresultater i skolen* (1. utg). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Helstad Løken, G. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «kultur for læring»*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2014). *Resultater fra Kartleggingsundersøkelse i Kristiansand Kommune: 2013*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen- stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30910904.pdf>
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2011). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørлие, M.-A., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker- effektiv forebygging og mestring i skolen. Veileder for skoleeiere og skoleledere*. Læringscenteret. Hentet fra http://www.aystein.com/web/skole/Veileder_til_skoleeier_og_skoleleder.pdf
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole- Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet Oslo*. University of Aarhus.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) — Lovdata*. Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2006). *Skolen og de ufordrende elevene*. Fagbokforlaget.
- Reeves, D. B. (2009). *Leading Change In Your School- How to Conquer Myths, Build Commitment, and Get Results*. ASCD.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse* (1. utgave, 3. opplag 2015). Cappelen Damm.

-
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer- Mer utvikling* (1. utg. 5. oppl 2021). Cappelen Damm Akademiske.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Open Books.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Random House Books.
- Sjøberg, S. (2019). *NKVS Nasjonalt Kvalitetsvurderingssystem for skolen. I Store norske leksikon*. Hentet fra http://snl.no/NKVS_Nasjonalt_Kvalitetsvurderingssystem_for_skolen
- Spillane, J. P. (2005). *Distributed Leadership*. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sørli, M.-A., & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen: Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. NOVA. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/24f258a4bbc3085f8e9ea7466c7b2f76.nbdigital?lang=no#0>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Aas, M., Andersen, F. C., Foshaug Vennebo, K., & Dehlin, E. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. Oslo Met.
- Aasen, P., Nortug, B., Ertesvåg, S. K., & Leirvik, B. (2007). *Atferdsproblemer- Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1



Høgskolen i **Hedmark**

Senter for praksisrettet utdanningsforskning – SePU

Spørreskjemaer i Kartleggingsundersøkelsen

Grunnskole

NORGE

2016

Innhold




1.	ELEVSKJEMA 1- 4	87
2.	ELEVSKJEMA 5-10	90
3.	KONTAKTLÆRERSKJEMA	100
4.	LÆRERSKJEMA.....	107
5.	FORELDRESKJEMA	115
6.	ASSISTENTER OG FAGARBEIDERE	122
7.	SKOLELEDELSEN	127

8. 1. Elevskjema 1- 4




Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

8.1.1 Hva jeg synes om å gå på skolen





Utsagn	Verdier			
<i>Trivsel</i>				
Jeg liker meg på skolen				
Jeg lærer mye på skolen				
Jeg liker meg godt i klassa				
Jeg liker å regne på skolen				
Jeg liker å lese				
Jeg er flink til å lese				

8.1.2 Hvordan jeg oppfører meg på skolen





Utsagn	Verdier			
<i>Atferd</i>				
Jeg plager ikke andre elever på skolen				

Jeg erter ikke andre elever på skolen				
Jeg blir ikke sint når jeg er på skolen.				

8.1.3 Lærerne

Utsagn	Verdier			
<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
Jeg sitter stille på plassen min				
Jeg følger med når lærerne snakker.				
Jeg har med meg det jeg trenger til timene				
Læreren liker meg.				
Når jeg er lei meg får jeg trøst av læreren.				
Læreren sier at jeg arbeider bra.				
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
Jeg forstår det vi skal lære				

8.1.4 Klassa og klassekameratene mine

Utsagn	Verdier			
<i>Relasjon mellom elevene</i>				

Jeg liker meg godt i friminuttene				
De andre elevene er ofte snille mot meg				
Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.				
Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.				
Elevene i klassa er gode venner.				
Klassekameratene mine liker meg.				
Jeg har mange venner i klassa.				

9. 2. Elevskjema 5-10

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

9.1.1 Hva jeg synes om å gå på skolen

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

Trivsel	JA	ja	nei	NEI
Jeg liker meg vanligvis på skolen				
Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen				
Jeg liker godt å lese				

Jeg liker godt å skrive				
Jeg liker godt å regne				
Jeg liker meg godt i klassen				
Jeg liker meg godt i friminuttene				
Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

9.1.2 Hvordan jeg er på skolen

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

Aldri = Jeg har aldri gjort det.

Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.

Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.

Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka. **Svært ofte** = Jeg har gjort det hver dag.

Atferd	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					

Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
Jeg følger med når lærerne underviser.					
Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
Jeg gjør alle leksene mine.					
Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
Jeg kommer for seint til timene.					
Jeg er lei meg på skolen.					
Jeg føler meg ensom på skolen.					
Jeg er alene i friminuttene					
Jeg blir holdt utenfor på skolen.					
Jeg blir uvenner med andre elever på skolen.					
Jeg slåss med andre elever på skolen.					

Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
Jeg har stjålet ting som tilhører skolen eller andre elever.					
Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som tilhører skolen eller andre elever.					
Jeg har truet eller plaget andre elever.					

9.1.3 Lærerne

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Relasjon mellom lærer og elev	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	4	3	2	1
Jeg har god kontakt med læreren.				
Læreren liker meg.				
Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
Læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holder på med				
Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

9.1.4 Klassa og klassekameratene mine

Her kommer det noen setninger som handler om klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i klassa. Du kan også her velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Relasjon mellom elevene	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	4	3	2	1
Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
Elevene jobber hardt i timene.				
Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
Jeg kan spørre en klassekamerat om hjelp dersom det er noe jeg ikke forstår.				
Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
Elevene i klassen min kjenner hverandre godt.				
Elevene i klassen min er gode venner.				
Jeg har mange venner i klassa.				

I min klasse blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
Klassekameratene mine liker meg.				

9.1.5 Undervisning

Her er det noen setninger om undervisningen. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren, men de setningene som handler om norsk og matematikk, må du tenke på den læreren du har i disse fagene. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener at det alltid skjer i timene
 Ofte – hvis du mener det ofte eller nesten alltid skjer i timene
 Av og til – hvis det skjer av og til i timene
 Sjelden – hvis du mener det skjer sjelden eller nesten aldri
 Nei, aldri – hvis du mener det aldri skjer i timene

Undervisningen	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
Læreren kommer presis til timene.					
Læreren forteller oss hva vi skal lære i timene.					
Det er god arbeidsro i timene.					

Læreren lar seg ikke avspore.	
Læreren snakker om hva vi har lært i timene.	
Læreren gir tydelige beskjeder om hva vi skal gjøre i timene.	
Læreren gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser.	
Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger mens jeg jobber med oppgaver i timene.	
Jeg får tilbakemeldinger fra lærerne på arbeidsinnsatsen min	
Læreren forteller meg hvordan jeg skal arbeide for å lære mer.	
Læreren snakker med meg om hvordan jeg lærer.	
<i>Matematikk</i>	
Jeg liker matematikk.	
Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimen.	
I matematikktimen diskuterer vi ulike måter å løse en oppgave på.	
Læreren i matematikk forklarer slik at jeg forstår det.	

Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i matematikk.	
<i>Norsk</i>	
Jeg liker norsk.	
Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	
Jeg følger godt med når læreren forklarer noe.	
Læreren i norsk forklarer slik at jeg forstår det.	
Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i norsk.	

9.1.6 Forventning om mestring

Her er det noen setninger om hvordan du mener at du arbeider med de oppgavene du får på skolen. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener at det alltid skjer
 Ofte – hvis du mener det ofte eller nesten alltid skjer
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener det skjer sjelden eller nesten aldri
 Nei, aldri – hvis du mener det aldri skjer

	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
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 syns oppgaven er vanskelig					
Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig					

9.2 3. Kontaktlærerskjema

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Lærerens kjønn: (Lkjønn)

Kvinne	
Mann	

Elevers kjønn (Ekjønn)

Jente	
Gutt	

Spesialundervisning etter enkeltvedtak (SPU):

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

9.2.1 Problem eller vanske (vanske)

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
<i>ADHD</i> – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke <i>ADHD</i> . Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkuli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

9.2.2 Kulturell bakgrunn (Kultur)

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	
Samisk	

9.2.3 Grunnleggende norskopplæring (Gno)

Kryss av for om eleven følger læreplanen i grunnleggende norsk eller om eleven følger ordinær læreplan i norsk

Grunnleggende norskopplæring	
Ordinær norskopplæring	

9.2.4 Sosiale ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder elevens atferd de to siste måneder. Merk så av hvor ofte eleven har vist atferden som er beskrevet i utsagnene:

Aldri, sjelden, Ofte, Alltid

Husk å svare på alle utsagnene. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at denne eleven har vist en av atferdene det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best.

Sosiale ferdigheter	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Gjør skolearbeidet riktig				
Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
Rydder opp etter seg				
Følger dine beskjeder og instruksjoner				
Kan skifte aktivitet uten å protestere				
Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				

Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
Forholder seg rolig når han/hun blir ertet				
Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
Tåler å få kritikk uten å bli opprørt				
Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende				
Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
Tar initiativ til samtaler med medelever				
Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				

Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
Sier ifra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				

9.2.5 Elevens motivasjon og arbeidsinnsats

Gi en vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats.

	Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
Elevens arbeidsinnsats på skolen er:					

Elevenes interesse for å lære i timene er:					
Elevenes motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet er:					

9.2.6 Elevenes skolefaglige prestasjoner

Gi en vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

	1	2	3	4	5	6
Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
Elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
Elevenes skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

9.2.7 Grunnleggende ferdigheter

Gi en vurdering av elevens grunnleggende ferdigheter på en skala fra 1-6 der 1 står for svært lav kompetanse og 6 for svært høy kompetanse

	1	2	3	4	5	6
Elevens leseferdigheter er:						
Elevens regneferdigheter er:						

Fravær fra skolen

Kryss av for hvor mange dager eleven har vært fraværende fra skolen, fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1 – 2 dager	3 – 5 dager	6 – 8 dager	Mer enn 8 dager

9.3 4. Lærerskjema

9.3.1 Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

9.3.2 Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
Miljø1	Jeg har stor tillit til meg selv som lærer.				
Miljø2	Jeg klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.				
Miljø3	Jeg er entusiastisk og engasjert i mitt arbeid.				

Miljø4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	
Miljø5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	
Miljø6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	
Miljø7	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	
Miljø8	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	
Miljø9	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	
Miljø10	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	
Miljø11	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen repareres det med en gang.	
Miljø12	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	
Miljø13	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	
Miljø14	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	

Miljø15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	
---------	--	--

9.3.3 Undervisning

Her er det noen spørsmål om undervisningen. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning
 Av og til – hvis det skjer av og til i din undervisning
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

	Ja, alltid	Ofte til	Av og Sjelden til	Nei, aldri
Jeg er en tydelig voksenperson som tar en aktiv ledelse av undervisningen.				
Jeg gir klare og konkrete beskjeder.				
Jeg fremstår som tydelig og trygg for elevene				

Det er tilstrekkelig arbeidsro i timene mine	
Jeg gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene	
Jeg gir elevene tilbakemelding på arbeidsinnsatsen sin	
Jeg gir elevene tydelige fremovermeldinger om hvordan de kan forbedre egen læring	
Jeg involverer elevene i vurdering av eget arbeid	
Jeg gjennomfører undervisningen slik at elever med ulike læringsstrategier både får oversikt og dypere kunnskap om faglig tema	
Jeg differensierer det faglige innholdet slik at alle elevers læring er i samsvar med intensjonen for timen	
Jeg har god oversikt over hvilke elever som lærer og ikke lærer i mine timer	
Jeg lærer alle elevene ulike læringsstrategier	
Jeg lærer alle elevene hvordan de skal konsentrere seg og følge med i timene	

9.3.4 Relasjoner til elevene

Her kommer det en rekke setninger om ditt forhold til elevene. Du underviser sikkert i flere klasser, men tenk på den klassen du har flest timer eller vurder hvordan du opplever forholdet til elevene dine generelt.

Du kan velge mellom svaralternativene:

”Helt enig”, ”Litt enig”, ”Litt uenig”, ”Helt uenig”.

Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg har god kontakt med elevene mine.				
Elevene liker meg.				
Når en elev har problemer eller er lei snakker eleven med meg.				
Jeg roser en elev når eleven jobber hardt.				
Jeg gjør alt for å hjelpe den enkelte elev til å lære mest mulig.				
Jeg er opptatt av hvordan den enkelte elev har det.				

Jeg oppmuntrer og hjelper elevene når de ikke får til det de holder på med				
Jeg oppmuntrer elevene til et godt samhold og vennskap i klassa.				
Jeg oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

9.3.5 Skoleledelsen

Her kommer det noen setninger om i hvilken grad du opplever at skoleledelsen (rektor/inspektør/ass.rektor) gjennomfører følgende oppgaver.

	Aldri 1	Sjelden 2	Noen ganger 3	Ofte 4	Svært ofte 5
Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen					
Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen					
Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av oss lærere					
Skoleledelsen bidrar til å skape et godt arbeidsmiljø					

Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel					
Skoleledelsen observerer lærernes undervisning					
Skoleledelsen veileder lærernes undervisningspraksis					
Skoleledelsen veileder assistenter/fagarbeidere					
Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold					
Skoleledelsen følger aktivt opp lærernes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold					

10. 5. Foreldreskjema

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvem besvarer spørreskjemaet?

Barnets mor	
Barnets far	
Vi besvarer skjemaet sammen	

10.1.1 2. Foreldrenes utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelse trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå.

a. Kryss av for mors høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	
Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

b. Kryss av for fars høyest fullførte utdanning

Grunnskole	
Yrkesfaglig videregående opplæring	

Allmennfaglig videregående opplæring	
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	

10.1.2 3. Samarbeid med skolen

	Mor	Far	Like mye
Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeid med skolen eller om dere deltar like mye			

10.1.3 Støtte i skolearbeidet

Ta stilling til utsagnene nedenfor og kryss av for om du/dere synes utsagnene stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig

1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.				
2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.				
3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.				
4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen.				
5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.				
6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.				
7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				
9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.				

10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.				
--	--	--	--	--

10.1.4 Informasjon om og samarbeid med skolen

Nedenfor er det formulert enkelte utsagn om informasjonen fra skolen til foreldre og om samarbeidet mellom foreldre og skolen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med dine/deres erfaringer.

Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.				
Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige læring.				
Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.				

Jeg/vi får tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet har det sosialt på skolen.				
Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen.				
Skolen har gitt meg/oss for dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.				
Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.				
Jeg/vi diskuterer med lærerne om måten det undervises på.				
Jeg/vi har noe innflytelse på hvordan det undervises.				
Lærerne tar hensyn til mine/våre synspunkter om sosial utvikling og oppdragelse i skolen				
Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen.				
Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.				

I foreldremøter og utviklingssamtaler diskuterer				
vi ofte hva som fører til best læring for elevene.				
De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn.				
Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.				
Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.				
Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen				
Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss eller sier i fra når vi er uenige.				
Som foreldre tør vi ikke si i fra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.				

Kontakt mellom foreldrene i klassen: - er disse spørsmålene relevante?

Nedenfor er det enkelte utsagn om kontakten mellom foreldrene i klassen. Ta stilling til utsagnene ved å krysse av for om de stemmer meget godt, ganske godt, ganske dårlig eller svært dårlig med din/deres erfaringer.

	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
Kontakten mellom foreldrene i denne klassen er svært god.				
Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen.				
Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen.				
Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan undervisningen er.				
Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt.				
Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp.				
Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen.				

11. 6. Assistenter og fagarbeidere

11.1.1 1. Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket trinn du arbeider mest på

Småskoletrinn	
Mellomtrinn	
Ungdomstrinn	

11.1.2 Miljøet i skolen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole. Spørsmål om elever er ment å gjelde de elevene du følger opp.

	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra

	Jeg har stor tillit til meg selv og hvordan jeg utfører arbeidet på.	
	Jeg er entusiastisk og engasjert i mitt arbeid.	
	Jeg har god kompetanse i forhold til arbeidet jeg utfører.	
	Jeg synes det er svært tilfredsstillende å arbeide på denne skolen.	
	I denne skolen får jeg anledning til å utvikle min praksis.	
	Jeg får veiledning til å utføre mine arbeidsoppgaver.	
	Jeg samarbeider i stor grad med lærerne om «mine» elevers faglige utvikling.	
	Jeg samarbeider i stor grad med lærerne om «mine» elevers sosiale utvikling.	
	Jeg samarbeider i stor grad med de andre assistentene/fagarbeiderne.	
	Jeg samarbeider i stor grad med lærerne om elevenes klassemiljø.	
	På denne skolen er vi enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	

11.1.3 Relasjoner til elevene

Her kommer det en rekke setninger om ditt forhold til elevene du har et særlig ansvar i forhold til. Du har sikkert flere elever du følger opp, da må du gi et generelt svar. Du skal krysse av for det svaralternativet du mener passer best for deg.

Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg har god kontakt med elevene mine.				
Elevene liker meg.				
Jeg roser en elev når eleven jobber hardt.				
Jeg gjør alt for å hjelpe den enkelte elev til å lære mest mulig.				
Jeg er opptatt av hvordan den enkelte elev har det.				
Jeg oppmuntrer og hjelper elevene når de ikke får til det de holder på med				

11.1.4 Arbeidet med elevene

Her er det noen spørsmål om din praksis knyttet til de elevene du skal støtte i opplæringen. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du arbeider med elevene. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid – hvis du mener du alltid gjør dette
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid
 Av og til – hvis det skjer av og til
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
 Aldri – hvis du mener du aldri gjør dette

	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
Jeg vet hva jeg skal gjøre					
Jeg fremstår som tydelig og trygg for elevene					
Jeg gir klare og konkrete beskjeder					
Jeg gir muntlige tilbakemeldinger til elevene underveis i timene					
Jeg har god oversikt over hvordan de elevene jeg har ansvar for lærer					
Jeg gir elevene tilbakemelding på arbeidsinnsatsen sin					

11.1.5 Organisering

Her er det noen spørsmål om hvordan arbeidet ditt er organisert. Du skal krysse av for hvor ofte timene er organisert på de ulike måtene.

	Alltid	Ofte	Av og	Sjelden	Aldri
Jeg er inne i klassens timer sammen med lærer og elevene					
Jeg er sammen med en mindre gruppe av elever i timene sammen med en lærer.					
Jeg er sammen med en mindre gruppe av elever i timene alene.					
Jeg jobber med enkeltelever utenfor klassen					

12. 7. Skoleledelsen

12.1.1 Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for funksjon:

Rektor	
Ass.rektor / Inspektør (delegert ledelse i minimum 50 % stilling)	

Arbeidsår:

	0-2	3-5	6-9	10-15	Mer enn 15
Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som rektor/inspektør ved nåværende skole					
Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som rektor/inspektør ved en eller flere andre skoler					

Skolestørrelse:

	Inntil 70	71- 150	151- 300	301- 500	Mer enn 500
Kryss av for antall elever ved din skole					

12.1.2 Skoleledelses oppgaver – Tidsbruk

Du skal vurdere hvor mye tid du har brukt på følgende oppgaver

	Svært lite tid	Litt tid	Noe tid	Mye tid	Svært mye tid
Personalledelse					
Økonomiske og administrative oppgaver					
Kompetanseheving blant lærerne					
Læringsmiljø i skolen					
Skolens overordnede faglige og sosiale målsettinger					
Analyse av elevenes resultater på ulike kartleggingsundersøkelser					

Oppfølging av elevenes resultater på ulike kartleggingsundersøkelser					
Foreldresamarbeid					

12.1.3 Pedagogisk ledelse

Her skal du vurdere i hvilken grad skoleledelsen gjennomfører følgende arbeidsoppgaver.

	Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen					
Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen					
Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av lærere					
Skoleledelsen legger til rette for kompetanseheving av de ansatte					
Skoleledelsen deltar i kompetansehevingen sammen med de ansatte					
Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel					

Skoleledelsen observerer lærernes undervisning					
Skoleledelsen veileder lærernes undervisningspraksis					
Skoleledelsen veileder assistenter/fagarbeidere					
Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold					
Skoleledelsen følger aktivt opp lærernes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold					

12.1.4 Skolelederrollen

Du skal ved hjelp av svaralternativene beskrive hvordan du opplever ditt arbeid i skoleledelsen gjennom å vurdere hvor enig eller uenig du er i utsagnene.

	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Det er meget tilfredsstillende å være leder på denne skolen				
Jeg utvikler meg som leder i denne skolen				

Jeg opplever at der er et godt samarbeid med skoleeier				
Skoleeier er en god støtte i skoleledelsens arbeid				
Skoleeier er pådriver til at det gjennomføres pedagogisk utviklingsarbeid på denne skolen				
Jeg arbeider aktivt i nettverk med skoleledere fra andre skoler				

12.1.5 Samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne

Du skal ved hjelp av svaralternativene beskrive hvordan du opplever samarbeidet med lærerne på skolen gjennom å vurdere hvor enig eller uenig du er i utsagnene.

	Passer meget bra	Passer bra	Passer nokså bra	Passer meget bra
Jeg har et godt forhold til lærerne på skolen				
Lærerne er sjelden i tvil om hvilke mål skoleledelsen har for arbeidet i vår skole				

Når skoleledelsen fatter beslutninger om viktige saker, er dette først diskutert med lærerne				
Skoleledelsen ved vår skole er en god støtte for lærerne når det gjelder forhold vedrørende undervisningen				
Skoleledelsens interesse for pedagogiske spørsmål i skolen er svært stor				
Når skoleledelsen timeplanlegger skoleåret, gis det spesialpedagogiske området høy prioritet				
Skoleledelsen er en god støtte for lærere som kommer i konflikt med foreldre				
Når ledelsen timeplanlegger skoleåret, blir lærernes egne ønsker i stor grad tatt hensyn til				
Skoleledelsen er en god støtte for lærere som får problemer med en klasse eller med enkeltelever				
Skoleledelsen er en god støtte for lærere som opplever utfordringer i samarbeidet med andre kollegaer				

12.1.6 Skolens kompetanseområder

Du skal her vurdere skolens samlede kompetanse om de ulike elevgruppene nedenfor:

	Svært god	God	Mindre god	Dårlig
Atferdsproblematikk (inkludert ADHD)				
Psykiske problemer				
Generelle lærevansker (inkludert utviklingshemming)				
Fagvansker (dysleksi/dyskalkuli)				
Flerspråklige/minoritetsspråklige elever				
Høyt-presterende/evnerike elever				

Du skal her vurdere skolens samlede kompetanse om de ulike fagene nedenfor:

	Svært god	God	Mindre god	Dårlig
	4	3	2	1
Norsk				
Matematikk				

Engelsk				
KRLE				
Naturfag				
Samfunnsfag				
Kroppsøving				
Kunst og håndverk				
Musikk				
Mat og helse				
Fremmedspråk				