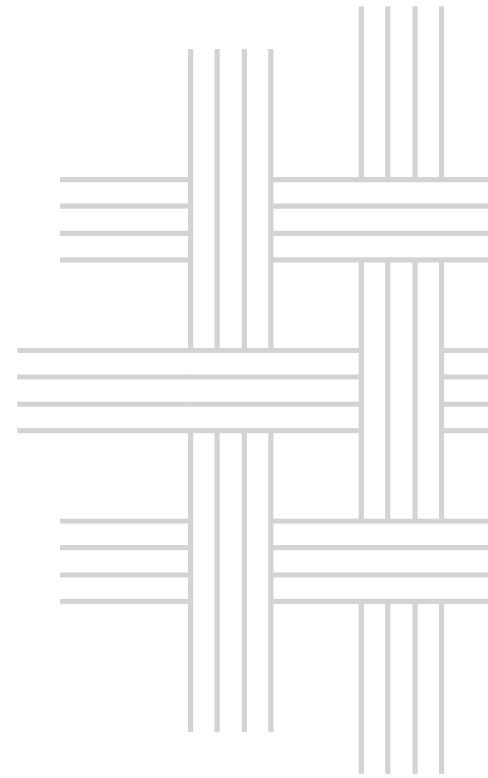




Høgskolen
i Innlandet



**Kjersti Sørmoen Håland, Gro Helstad Løken,
Anne Cathrine Holth, Friederike Merkelbach,
Sigrid Øyen Nordahl**

God opplæring for alle

Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland
Sluttrapport 2018-2023

Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU

Oppdragsrapport nr. 6 - 2024



Utgivelsessted: Elverum

© Høgskolen i Innlandet, 2024

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

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

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

Oppdragsrapport nr. 6 - 2024

ISBN online utgave: 978-82-8380-476-8

ISSN: 2535-4140

Innhold

1.	INNLEDNING	6
1.1	BAKGRUNN OG FORMÅL MED <i>GOD OPPLÆRING FOR ALLE</i>	6
1.2	MÅLSETTINGER I <i>GOD OPPLÆRING FOR ALLE</i>	7
1.3	SENTRALE AKTØRER I <i>GOD OPPLÆRINGS FOR ALLE</i>	9
1.4	SLUTTRAPPORTENS HENSIKT	10
2.	KVALITETSVURDERING OG KVALITETSUTVIKLING.....	11
2.1	KVALITETSVURDERING I BARNEHAGEN.....	12
2.2	KVALITETSVURDERING I SKOLEN	13
2.3	OVERORDNET FAGLIG RAMME OG STRATEGIER	14
2.3.1	<i>SePUs spørreundersøkelse</i>	15
2.3.2	<i>Pedagogisk analyse</i>	16
2.3.3	<i>Nettbaserte kompetansepakker</i>	17
2.3.4	<i>Veiledning</i>	18
2.4	BESKRIVELSE AV STRATEGIENE I <i>GOD OPPLÆRING FOR ALLE</i>	19
2.4.1	<i>Videreutdanning på masternivå for styrere, skoleledere, PPT og kommunalsjefene</i> .	19
2.4.2	<i>De fire innsatsområdene</i>	20
2.5	PROSJEKTPLANER 2018-2023.....	27
3.	METODE	28
3.1	SPØRREUNDERSØKELSENE	28
3.1.1	<i>Utvalg</i>	29
3.1.2	<i>Svarprosent barnehage</i>	30

3.1.3	<i>Svarprosent skole</i>	31
3.1.4	<i>Måleinstrumenter</i>	32
3.1.5	<i>Analyser</i>	33
3.1.6	<i>Reliabilitet</i>	34
3.1.7	<i>Validitet</i>	35
3.2	INTERVJUENE	36
3.3	ETISKE BETRAKTNINGER	36
4.	SPRÅK, GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I LESING OG SKRIVING	38
4.1	BEGREPSAVKLARINGER	38
4.2	KUNNSKAPSGRUNNLAG OG TIDLIGERE FORSKNING	39
4.2.1	<i>Sammenhengen barnehage - skole</i>	39
4.2.2	<i>Språkutvikling i barnehagen</i>	40
4.2.3	<i>Grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i skolen</i>	41
4.3	METODE	44
4.4	RESULTATER	44
4.4.1	<i>Barnehage</i>	44
4.4.2	<i>Skole</i>	48
5.	UNIVERSELL OPPLÆRING OG INKLUDERING	53
5.1	INNLEDNING	53
5.2	KUNNSKAPSGRUNNLAG	54
5.3	METODE	56
5.4	UTVALG	58

5.5	RESULTATER	59
6.	SPESIALPEDAGOGISK HJELP OG SPESIALUNDERVISNING	65
6.1	INNLEDNING.....	65
6.2	TIDLIGERE FORSKNING.....	67
6.3	METODE.....	69
6.4	RESULTATER.....	70
7.	PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	76
7.1	BEGREPSAVKLARING.....	76
7.2	OFFENTLIGE DOKUMENTER	76
7.3	TEORETISK RAMMEVERK.....	77
7.4	RESULTATER/FUNN	80
8.	KVALITATIVT BIDRAG TIL SLUTTRAPPORTEN	85
8.1	GOD OPPLÆRING FOR ALLE - PROSJEKTET I SIN HELHET	86
8.2	INTERVJU MED BARNEHAGESTYRERE	87
8.3	INTERVJU MED SKOLELEDERE	90
8.4	INTERVJU MED TILLITSVALGTE	91
9.	DRØFTINGER.....	94
9.1	INNSATSOMRÅDE 1: SPRÅK, GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER I LESING OG SKRIVING	94
9.2	INNSATSOMRÅDE 2: UNIVERSELT TILBUD/UNIVERSELL OPPLÆRING	97
9.3	INNSATSOMRÅDE 3: SPESIALPEDAGOGISK HJELP OG SPESIALUNDERVISNING OG STØTTESYSTEMER	101
9.4	INNSATSOMRÅDE 4: PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP.....	103
10.	ØVRIGE RESULTATER.....	106
10.1	LEDERUTVIKLING.....	106
10.2	PEDAGOGISK ANALYSE	110

11. VEIEN VIDERE.....	112
11.1 REFLEKSJONSSPØRSMÅL.....	113
11.1.1 <i>Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving</i>	113
11.1.2 <i>Universell utforming og inkludering</i>	113
11.1.3 <i>Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning</i>	114
11.1.4 <i>Profesjonelle læringsfellesskap</i>	114
LITTERATURLISTE	115
VEDLEGG 1: PROSJEKTPLAN 2018-2023	120
VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA BARNEHAGE.....	136
VEDLEGG 3: SPØRRESKJEMA GRUNNSKOLEN	158
VEDLEGG 4: RELIABILITET	192

1. Innledning

Høsten 2018 inngikk Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU, et samarbeid med kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna om forsknings- og forbedringsprosjektet *God opplæring for alle*. Samarbeidet om dette prosjektet hadde en varighet på 5 år og ble avsluttet våren 2023.

1.1 Bakgrunn og formål med *God opplæring for alle*

Prosjektet kom i stand på bakgrunn av utfordringer innen utdanning i regionen. I en sammenfattende kommentar til statistikk for barnehage og skole i tilstandsrapporten utarbeidet i 2018 (Stranger-Johannessen et al., 2019) pekes det på at kommunene har gjennomgående svakere faglige resultater enn landsgjennomsnittet, men hvor eksamensresultatene er noe bedre enn landsgjennomsnittet. Trivselen hos elevene er noe lavere enn gjennomsnittet og det rapporteres om mobbing. Svakere gjennomstrømming i videregående opplæring kan indikere svake faglige resultater, men her kan det også være andre faktorer som spiller inn.

Barnehagene er viktige for kommunenes arbeid med å skape trivsel og utvikling for det enkelte barn. Her legges grunnlaget for videre utvikling og læring for den enkelte. Kvaliteten i barnehagetilbudet er derfor svært viktig for denne muligheten for utvikling. Det er god barnehagedekning i regionen, særlig for de eldste barna. Utfordringen er kvalifisert personale. Det er for mange ansatte uten kvalifisert utdanning.

Andelen elever med vedtak om spesialundervisning er gjennomgående høy. Forskning viser (Haug, 2017) at det er en sammenheng mellom høy kvalitet i det ordinære tilbudet i barnehage og skole og andelen barn og elever med behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Vurdering om et barn/elev har behov for ekstra tilrettelegging kan også handle om holdninger hos personalet.

I prosjektplanen for *God opplæring for alle* (Alstahaug, 2017) pekes det på særlig fire utfordringer skolen står i i regionen:

- Elevenes læringsmiljø er ikke godt nok
- Skolen følger ikke opp resultater etter kartleggingsprøver og nasjonale prøver

- Skolen klarer ikke å tilrettelegge godt nok for alle elever innenfor rammene av fellesskapet – kvaliteten på den tilpassede opplæringen er ikke god nok
- Skolen virker ekskluderende for noen elever/elevgrupper

Formålet med *God opplæring for alle* er å rette søkelys på og forbedre tilbudet som gis i den ordinære opplæringen i skolen slik at den treffer flere elever. Gjennom likeverdig og tilpasset opplæring skal elevene sikres et grunnskoleløp med faglig og sosialt utbytte som er bedre enn i dag. Gjennom en bred forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006) retter man fokus på inkludering i fellesskapet og et møte med elevene hvor man ser på mangfoldet i elevgruppa som en berikelse. Her blir kvaliteten på det ordinære sentralt.

Kvaliteten i barnehagen har samme betydning som i skolen. Som nevnt tidligere legger barnehagen grunnlaget for barns utvikling og læring. Det får derfor store konsekvenser for barnas framtid hva barna møter allerede i barnehagen. Man har ikke samme tilgang til datagrunnlag i barnehagen som i skolen for å måle kvalitet. Likevel vil man gjennom strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet og hva disse tre begrepene inneholder, kunne gjøre gode vurderinger av egen kvalitet.

1.2 Målsettinger i *God opplæring for alle*

Med bakgrunn i utfordringene og situasjonen som er beskrevet over, har prosjektet satt disse målene for *God opplæring for alle*:

Barnehage:

1. Alle barn er inkludert i fellesskapet

Målet innebærer:

- Økt kompetanse på å tilpasse barnehagetilbudet slik at alle barn har likeverdig utbytte av det
- Holdningsendring hos de ansatte i forhold til inkluderings- og ekskluderingsmekanismer

2. Alle barn får utnyttet sitt potensiale

Målet innebærer

- Kompetanse på analyse av pedagogisk praksis for å kunne gi et tilbud til alle innenfor fellesskapets rammer

Skole:

1. Alle elever er inkludert i fellesskapet

Målet innebærer

- Økt kompetanse på tilpasset opplæring i et bredt perspektiv hos de ansatte
- Endring av system for spesialundervisning
- Holdningsendring hos de ansatte i forhold til inkluderings- og ekskluderingsmekanismer

2. Alle lever får utnyttet sitt potensiale i opplæringen

Målet innebærer

- Endret forståelse på tilpasset opplæring; kompetanse på analyse av pedagogisk praksis for å kunne tilpasse til alle innenfor fellesskapets rammer

For å gjøre målene mer konkrete og målbare, har prosjektet hatt 4 innsatsområder som har vært med på å målrette arbeidet:

Barnehage:

- Innsatsområde 1: Språk
 - Øke barns språkkompetanse og sikre gode overganger
- Innsatsområde 2: Universelt tilbud
 - Alle barn er inkludert i barnehagemiljøet og opplever en hverdag uten krenkelser
- Innsatsområde 3: Spesialpedagogisk hjelp
 - Målrettet og kvalitativt bedre tilbud til barn med spesialpedagogisk hjelp
- Innsatsområde 4: Profesjonelle læringsfellesskap
 - Utvikle profesjonelle læringsfellesskap på alle nivå i organisasjonen

Skole:

- Innsatsområde 1: Grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving
 - Øke læringsutbyttet for alle elever og sikre gode overganger
- Innsatsområde 2: Universell opplæring

- Gi en opplæring der alle elever er inkludert i læringsfellesskapet, både faglig, sosialt og personlig
- Innsatsområde 3: Spesialundervisning
 - Liten andel elever med spesialundervisning. Måltrettet og kvalitativt bedre spesialundervisning
- Innsatsområde 4: Profesjonelle læringsfellesskap
 - Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap på alle nivå i organisasjonen

Disse innsatsområdene vil bli nærmere presentert i kapittel 2.

1.3 Sentrale aktører i *God opplærings for alle*

Prosjektet ble initiert, planlagt og ledet av Alstahaug kommune gjennom kommunalsjef oppvekt og skolefaglig rådgiver. Skolefaglig rådgiver ble prosjektkoordinator. Leder PPT Ytre Helgeland var sentral i denne prosessen. Det ble nedsatt en styringsgruppe hvor kommunalsjefene for oppvekst i de fire kommunene var representert sammen med leder for PPT Ytre Helgeland, hovedtillitsvalgt i Utdanningsforbundet, representant for RKK Ytre Helgeland og prosjektleder fra SePU. Prosjektkoordinator ledet møtene.

Styringsgruppas medlemmer:

Rådgiver oppvekst Alstahaug – koordinator i prosjektet
 Kommunalsjef Alstahaug
 Kommunalsjef Leirfjord
 Kommunalsjef Lurøy
 Kommunalsjef Træna
 Leder PPT Ytre Helgeland
 Leder RKK Ytre Helgeland/konsulent RKK Ytre Helgeland
 Utdanningsforbundet
 SePU - prosjektleder

1.4 Sluttrapportens hensikt

Ved oppstarten av samarbeidet bestilte kommunene en tilstandsrapport hvor man ønsket å kartlegge de ansatte i barnehage og skole sin kompetanse og holdninger som bidrag til barn og elevers opplevelse av inkludering i fellesskapet og utnyttelse av deres potensiale. Tilstandsrapportens hensikt var å kartlegge hvordan organiseringen av opplæringen i barnehage og skole fungerte ved oppstarten av prosjektet og gi noen anbefalinger om hvordan videreutvikle denne organiseringen slik at alle barn og elever blir inkludert i fellesskapet og får utnyttet sitt potensiale.

Ved avslutningen av prosjektperioden har kommunene bestilt en sluttrapport som skal svare opp de anbefalingene som ble gitt, gi en vurdering av arbeidet som er gjennomført og hvilke resultater man har oppnådd i forhold til målsettingene for prosjektet.

2. Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling

Barnehage- og skoleverdenen er svært komplekse arenaer og derfor blir definisjonen av kvalitet også kompleks. I lover og forskrifter, rammeplanen og læreplanverket finner man beskrevet hva kvalitet er. Ansattes kompetanse er også en viktig del av definisjonen av kvalitet.

En måte å beskrive kvalitet på som er gyldig for både barnehage og skole, er gjennom begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. I artikkelen «Hva er kvalitet?» (Udir.no) defineres disse begrepene slik:

- Strukturkvalitet beskriver de ytre forutsetningene, og handler blant annet om fysiske forhold som bygninger og ressurser, personalets kompetanse, bemanning, organisering og økonomi.
- Prosesskvalitet beskriver innholdet i tilbudet eller opplæringen, og handler blant annet om hvordan rammeplanen eller læreplanen gjennomføres i praksis, medvirkning, relasjoner, aktivitetstilbud, ledelse og kultur for læring.
- Resultatkvalitet er det man ønsker å oppnå med tilbudet. Det kan for eksempel bety at barna eller elevene opplever lek, læring, trivsel og utvikling, aktiviteter og samhandling.

De tre kvalitetstypene henger sammen. For eksempel kan de ansatte og deres utdanning og kompetanse (strukturkvalitet) påvirke hvordan samspillet mellom barn og voksne blir (prosesskvaliteten), som igjen har betydning for barnas trivsel og utvikling (resultatkvaliteten) (Udir, 2022).

Målet med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling er at barn i barnehagen og elever i skolen skal ha utviklingsmuligheter og en opplæring av god kvalitet i et godt barnehage-, skole- og læringsmiljø. (NOU 2023:1).

2.1 Kvalitetsvurdering i barnehagen

I strategiplanen *Barnehagen for en ny tid, Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2023) vises det til at barnehageloven og rammeplanen setter krav og rammer for kvaliteten i barnehagen. Fordi barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som anerkjenner og ivaretar barndommens egenverdi og har en helhetlig tilnærming til barnas utvikling, stilles det krav til kvalitetsvurdering (s. 25). Regjeringen legger til rette for god støtte i arbeidet med kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling gjennom kvalitetssystemet *Kvalitet i barnehagen* (KiB). Utdanningsdirektoratet har utviklet ressurser og verktøy til slik hjelp (s. 37).

Barnehagekvalitet er et komplekst begrep og har ingen entydig definisjon. Samtidig viser forskning at det er noen sentrale områder som utpeker seg i kvalitativt gode barnehager. Sheridan sammen med flere forskere har funnet særlig fem sentrale områder som kjennetegner barnehager med høy kvalitet: en engasjert, støttende og sterk interaksjon mellom voksne og barn, kunnskap om og gjennomføring av barnehagens pedagogiske planer, kunnskap om hvordan barn lærer, voksnes ferdigheter til å støtte barns språklige og sosiale utvikling, og sist, men ikke minst hjelp til foreldre for å stimulere barns læring og utvikling hjemme (2009). GoBaN-forskningen (Alvestad et al., 2019) trekker også fram barnehagens fokus på interaksjon og språk som en kvalitetsindikator.

Kvalitetsbegrepet strukturkvalitet handler for barnehage om rammefaktorer som kan reguleres. Dette er enkelt å måle, men sier ikke noe sikkert om hvordan barna har det og hvilken utviklingsstøtte de faktisk får. Selv om man har lik strukturkvalitet, kan det bety ulik samspillskvalitet.

Prosesskvalitet sier noe om barnas erfaringer i barnehagen, om voksen-barn samspill, barn-barn samspill, relasjoner mellom de ansatte, om ledelse, pedagogisk innhold og foreldresamarbeid.

Resultatkvalitet i barnehagen handler om effekter på kort og lang sikt, f.eks. psykisk helse, sosial utvikling, språk og skolefungering (Burchinal et al., 2010; NICHD mfl., 2003). Høy kvalitet er nødvendig for langvarige effekter (Heckman, 2006; Taggart, 2019).

Rammeplanen kapittel 2 om ansvar og roller, slår fast at barnehageeier og alle som arbeider i barnehagen, sammen skal bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet. I kapittel 8 om barnehagens arbeidsmåter, slås det fast at personalet jevnlig skal vurdere om valgte arbeidsmåter bidrar til å realisere rammeplanen.

Kvalitet og kvalitetsvurdering omtales i barnehageloven med forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, kapittel 7. I avsnittet «Vurdering» heter det at det skal være en jevnlig vurdering av det pedagogiske arbeidet. Hele personalet skal delta i denne vurderingen. Hensikten med vurderingen er å sikre at alle barn får et tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen (Forskrift til Barnehageloven, 2017, §7). Sektormålene for barnehagene skal være en del av vurderingen og bidra til utvikling i tråd med kravene i barnehageloven og i rammeplanen. Sektormålene for barnehage er:

- Alle har et godt og inkluderende leke- og læringsmiljø
- Barn som har behov for det, får hjelp tidlig slik at alle får utviklet potensial sitt.
- De ansatte i kunnskapssektoren har høy kompetanse.
- Alle har god tilgang til relevante tilbud av høy kvalitet

2.2 Kvalitetsvurdering i skolen

I Norge har vi siden 2004 hatt et nasjonalt system for kvalitetsvurdering av grunnsopplæringen, *Kvalitetsvurderingssystemet for skole* (NKVS). Dette kvalitetsvurderingssystemet skal bidra til kvalitetsutvikling, åpenhet og dialog om skolens virksomhet. Det skal også gi grunnlag for kvalitetsutvikling av den enkelte skole. (Udir, nettsted). Verktøy og måleinstrumenter til bruk for kvalitetsvurdering er nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn og udir.no sin statistikkoversikt analysebrettet. Disse måleinstrumentene gir en rekke indikatorer og kriterier for vurdering av ulike aspekter ved utdanningsinstitusjonene, inkludert læringsmiljø, pedagogisk

praksis, resultater og samarbeid mellom skole og hjemmet. Systemet fokuserer på å gi en omfattende vurdering av intuisjonens kvalitet og bidra til kontinuerlig forbedring.

Overordnet del, LK20, kapittel 3.5 slår fast at skolene, gjennom det profesjonsfaglige fellesskap bestående av lærere, ledere og andre ansatte, skal reflektere over felles verdier og videreutvikle sin praksis. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller, et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen.

Opplæringsloven §13-3e slår fast at kommunene skal arbeide med kvalitetsutvikling og pålegger kommunene å ha et forsvarlig system for å følge opp resultater fra nasjonale kvalitetsvurderinger som departementet gjennomfører. En del av dette synliggjøres gjennom en årlig tilstandsrapport som drøftes i kommunestyret.

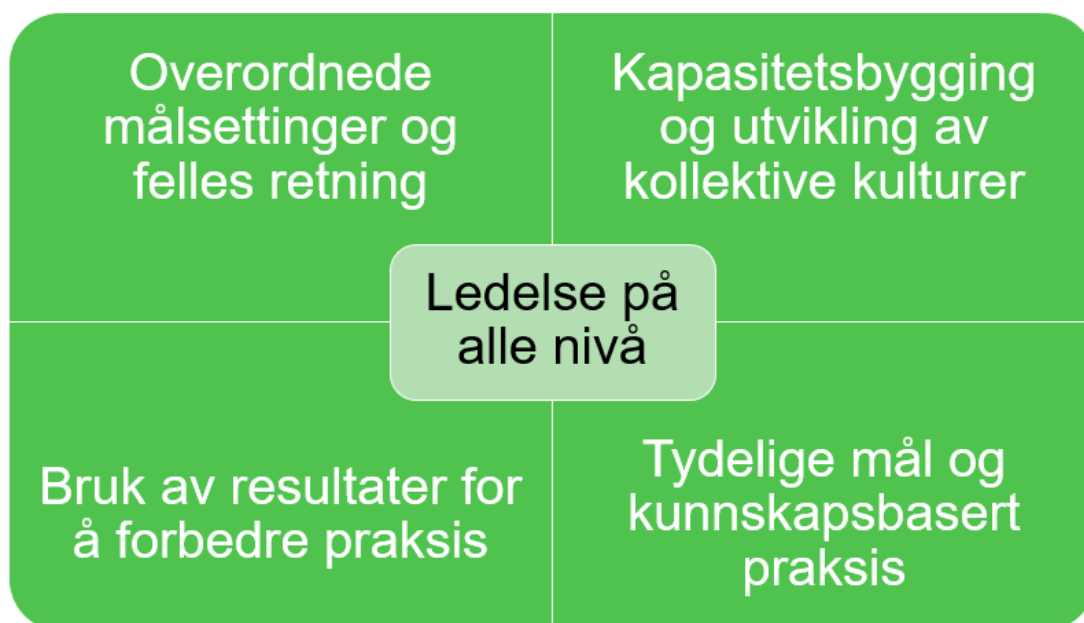
Det er ikke nok bare å samle inn masse data gjennom kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) hvis man skal skape kvalitetsutvikling. Vurderinger må gjøres gjennom en kombinasjon av egenvurdering ved den enkelte enhet, ekstern vurdering fra et uavhengig organ og også tilbakemeldinger fra elever, foreldre og ansatte. Så må man identifisere styrker og svakheter, utvikle implementeringsplaner for forbedringsarbeidet og sikre at enhetene/utdanningsinstitusjonene holder høy kvalitet.

2.3 Overordnet faglig ramme og strategier

Det eksisterer i dag god kunnskap om hvilke forutsetninger som skal til for å forbedre kvaliteten i utdanningssystemet fra barnehager til videregående skole. På tvers av forskningsmiljøer, både nasjonalt og internasjonalt, vektlegges betydningen av å utvikle en kollektiv kapasitet både knyttet til barnehagen, skolen og PP-tjenesten som organisasjon (DuFour & Marzano, 2015; Irgens, 2016). Den samlede kapasiteten mellom lærere, ledere og veiledere til å forbedre prosess- og resultat kvalitet kan beskrives som kollektiv kapasitet (Fullan, 2010).

Realisering av en slik målsetting om kollektiv kapasitet forutsetter at alle sentrale aktører drar i samme retning. Det er ikke realistisk at hver enkelt aktør skal utvikle en økt kapasitet til forbedring for seg. Denne kapasiteten kan best skapes gjennom betydelige forbedringer i samarbeid og samordning.

Tabell 2.1: Koherensmodellen (Fullan, 2010)



Utvikling av kollektiv kapasitet skjer over tid, og det er avgjørende at ledere og lærere i barnehage og skole har en opplevelse av sammenheng (koherens) mellom ulike tiltak over tid. Opplevelse av koherens kan for eksempel være knyttet til at forskjellige satsingsområder over tid bygges på felles læringssyn, at de overordnede målene er stabile over tid og at ulike tiltak forsterker hverandre. En annen side ved koherens er knyttet til samordning ved at flere aktører finner sammen og har «samme takt» i arbeidet og på denne måten skaper merverdi av samarbeidet. Modellen over tydeliggjør fem kjerneområder som vektlegges i forhold til koherens. Det er en klar sammenheng over tid mellom mål, utvikling av kollektiv kapasitet, realisering av en kunnskapsbasert pedagogisk praksis og bruk av resultater til å forbedre praksis. For å skape og opprettholde en slik koherens over tid, kreves det også god sammenheng i ledelse mellom de ulike nivåene i utdanningssystemet (Fullan, 2010). Denne forståelsen av koherens danner også grunnlaget for strategiene i *God opplæring for alle*.

2.3.1 SePUs spørreundersøkelse

God opplæring for alle har satt i gang tiltak for å realisere prinsippene om bruk av resultater/data for å forbedre praksis. Alle barnehagene og skolene i de fire kommunene i *God opplæring for alle* har gjennomført en omfattende nettbasert spørreundersøkelse om utvikling

og læring og utviklings- og læringsmiljø. Undersøkelsen er utviklet ved SePU (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg & Martinsen, 2017).

Det er gjennomført tre undersøkelser (2018, 2020 og 2022) i alle 4 kommunene og de 18 barnehagene og 14 grunnskolene. Informantene har vært for barnehage: barn, pedagogisk leder, foreldre, personale/ansatte, ledelse. Informanter for skole har vært: elever, kontaktlærer, foreldre, lærer, skoleledelse, assistenter og fagarbeidere. Undersøkelsene retter seg mot et omfattende utvalg av faktorer som forskning viser har betydelig sammenheng med trivsel og læring, og den involverer både elever, foresatte, lærere, assistenter og ledere. Resultatene gir ingen enkle rangeringer, men gir alle barnehagene og skolene tilgang til å sammenligne seg med et gjennomsnitt for alle de fire kommunene i *God opplæring for alle* på alle de ulike faktorene som undersøkelsen retter seg mot.

Ambisjonen med gjennomføring av spørreundersøkelsen er blant annet å skaffe til veie et relevant datagrunnlag til anvendelse for arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap (Leithwood et al., 2012). Oppfattelsen av relevans er i denne sammenheng knyttet til fire dimensjoner: 1) Undersøkelsen retter seg mot faktorer som er begrunnet i profesjonens forskningsbaserte kunnskap. 2) Barnehagene og skolene får tilgang til sine lokale data helt ned på avdeling og trinn-nivå. 3) Undersøkelsen tar for seg faktorer som barnehagene og skolene har stor grad av mulighet til å påvirke selv. 4) Undersøkelsen skal gjennomføres tre ganger i løpet av en femårsperiode, og det gir en god mulighet for barnehagene og skolene til å evaluere egen progresjon og til å videreutvikle egen kompetanse i bruk av datagrunnlaget. Barnehagene og skolene har tilgang til sine egne resultater i en nettbasert interaktiv resultatportal hvor de kan hente ut resultater for alle respondentgruppene og se etter ulike mønstre knyttet til blant annet alderstrinn, kjønn, med eller uten vedtak om spesialpedagogisk hjelp/undervisning, foreldres utdanningsbakgrunn etc. For at barnehagene, skolene og kommunene skal kunne analysere resultatene inngående er det også utvikle en digital modell for pedagogisk analyse som barnehagene og skolene har anvendt på ulike nivåer, fra analyser knyttet til grupper av barn/elever til analyser av hele barnehagen eller skolen.

2.3.2 Pedagogisk analyse

Pedagogisk analyse er en konkret modell for analyse og tiltaksutvikling som bygger på kjente prinsipper for profesjonelle læringsfellesskap (Nordahl, 2012). Modellen er utviklet av

professor Thomas Nordahl og anvendes av ledere og lærere i norske og danske barnehager og skoler. Modellen tar utgangspunkt i barnehagens og skolens formål og forutsetter innhenting av et datagrunnlag som belyser barnehagens og skolens situasjon. Datagrunnlaget utgjør en viktig funksjon i arbeid med å undersøke egen praksis, og et bredt datagrunnlag gir ansatte, lærere og ledere mulighet til å stille empiriske og undersøkende spørsmål til egen praksis (Hattie & Larsen, 2020; Nordahl, 2016).

Prinsippene for pedagogisk analyse ligger til grunn for barnehagens og skolens arbeid med analyse av eget datagrunnlag. Refleksjon og analyser av sammenhenger knyttet til barns utvikling, læringsutbytte, undervisning og læringsmiljø er sentralt i barnehagens og skolens arbeid med tiltaksutvikling og identifisering av behov for kompetanseutvikling.

2.3.3 Nettbaserte kompetansepakker

I *God opplæring for alle* har man benyttet nettbaserte kompetansepakker til bruk for kompetanseutvikling i barnehagen og skolen. Tema i de første kompetansepakkene som ble gjennomført, var *pedagogisk analyse*. Først en kompetansepakke for gruppeledere, for å gjøre de i stand til å lede arbeidet i læringsgrupper etablert for å arbeide med kompetansepakker for ansatte i barnehagen og for lærere i skolen med samme tema.

De neste kompetansepakkene var ikke utviklet av SePU. Barnehagene arbeidet med *Språkløyper* utviklet av Universitetet i Stavanger. Dette ble koblet mot innsatsområde 1 om språkutvikling i barnehagen. Skolene arbeidet med *Fagfornyelsen*, kompetansepakker utviklet av Utdanningsdirektoratet. Vi fikk ny læreplan, LK20, i denne perioden, og det ble nødvendig å fokusere på tematikk knyttet til denne.

Lederne i barnehage og skole gjennomførte kompetansepakken *Bruk av kartleggingsresultater i barnehagen og skolen*. Denne kompetansepakken omhandler arbeid med kartlegging, analyser og identifisering av kompetansebehov i barnehage og skole. Kompetansepakken retter seg primært mot styrere og skolelederne og med involvering av de ansatte og lærerne i flere omganger. Formålet med kompetansepakken var tredelt; å gi lederne kompetanse i tolkning og analyse av data på en strukturert måte, å danne grunnlag for valg av kompetansepakker, og å gi lederne erfaring med selv å gjennomføre en kompetansepakke som

har klare fellestrekk til de kompetansepakkene de ansatte og lærerne skal gjennomføre i neste omgang. Samlet sett skal denne kompetansepakken ha bidratt til å bygge kapasitet til å lede forbedringsarbeid gjennom bruk av kompetansepakker ved egen barnehage/skole.

De to siste kompetansepakkene som det ble arbeidet med i *God opplæring for alle* var *Gode rutinesituasjoner i barnehagen* og *Relasjonsbasert klasseledelse i skolen*. Disse er det arbeidet med over tid, hele to år.

Kompetansepakkene er bygget opp som et forløp i flere moduler med forskningsbaserte kunnskapsressurser som faglitteratur og videoer med forelesninger, refleksjonsoppgaver og praktiske oppgaver i form av utprøving av tiltak, observasjon og evaluering. Pedagogisk analyse er et sentralt element i alle kompetansepakkene.

2.3.4 Veiledning

I tilknytning til arbeidet med kompetansepakken *Bruk av kartleggingsresultater i barnehagen og skolen*, modul 1: Forståelse av kartleggingsresultater og mellomarbeid etter modul 1, ble det gjennomført veiledning fra SePU til ledelsen ved den enkelte barnehage og skole i de fire kommunene i *God opplæring for alle*. Det ble arrangert digitale samhandlingsmøter hvor SePU-representanter møtte ledelsen. På disse samhandlingsmøtene presenterte ledelsen resultater fra SePUs spørreundersøkelse, T2, ved å vise til resultater ledelsen var særlig fornøyd med, hvilke resultater som overrasket og hvilke resultater de ønsket å forbedre. I tillegg ble en pedagogisk analyse presentert, fram til og med sammenhengsirkelen med opprettholdende faktorer til problemstillingen. Veiledningsøkta gikk ut på å drøfte tiltak knyttet til analysen. Det hele ble avsluttet med at ledelsen delte noen tanker om hva enheten ville ta tak i og arbeide videre med.

På slutten av året i 2019 ble det gjennomført en dag med veilederopplæring for lærere og representanter fra PPT som hadde fått en særskilt veilederrolle i forbindelse med arbeidet med pedagogisk analyse. Leder fra Kongsvinger PPT sammen med SePU gjennomførte dagen. Målet med dagen var å gi deltakerne oversikt og trygghet i veilederrollen gjennom faglig påfyll, samtaler og øvinger.

2.4 Beskrivelse av strategiene i *God opplæring for alle*

Med utgangspunkt i de statlige føringene og intensjonene om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i barnehage og skole som er beskrevet i underkapittel 2.1 og 2.2 over, er grunnlaget og intensjonene for forsknings- og utviklingsprosjektet *God opplæring for alle* helt i tråd med disse. Videre i kapittel 2 vil strategiene som er brukt i *God opplærings for alle* bli presentert.

Kompetanseutviklingen i *God opplærings for alle* har vært gjennomført på alle nivå i oppvekstsektoren og med fokus på hele oppvekstløpet, fra barnehage og ut grunnskolen. Ansatte i barnehage og skole, styrere, skoleledelse, PPT og kommunalsjefsnivå har i ulik grad og på ulike måter hatt søkelys på kompetanseheving. Her følger en beskrivelse av dette arbeidet.

2.4.1 Videreutdanning på masternivå for styrere, skoleledere, PPT og kommunalsjefene

Innledningsvis i prosjektperioden ønsket styringsgruppa at alle lederne i barnehage og skole i de fire kommunene, PP-tjenesten, hovedtillitsvalgt i UDF og kommunalsjefene skulle få økt kompetanse i ledelse gjennom et desentralisert og samlingsbasert studium ledet av Høgskolen i Innlandet ved SePU. Dette videreutdanningsstudiet ble opprettet med to emner på masternivå. Tema for emnene var:

1. Mangfold og inkludering
 - a. Inkludering i et spesialpedagogisk og flerkulturelt perspektiv
 - b. Inkludering i et systemperspektiv
 - c. Inkluderingsbegrepets røtter og utvikling
 - d. Verdigrunnlag og menneskesyn
 - e. Normalitet og avvik
 - f. Funksjonshemming og disability studies
 - g. Inkludering i et internasjonalt perspektiv
 - h. Inkludering i et flerkulturelt perspektiv
 - i. Kriterier for inkluderende praksis

2. Ledelse av profesjonsutvikling i barnehage og skole
 - a. Ledelse av profesjonsutvikling i organisasjoner
 - b. Ledelse av organisasjonsbasert og kollektiv kompetanseutvikling i barnehagen og skole
 - c. Kunnskapsinformert ledelse av profesjonelle læringsfellesskap
 - d. Ledelse av kapasitetsbygging i en teambasert organisasjon
 - e. Ledelse og utvikling av læringskultur og læringsklima i organisasjoner

Studiet ble organisert i 3 x 2-dagers samlinger pr emne. Til sammen seks samlinger. Hvert emne bestod av obligatoriske arbeidskrav som individuell skriftlig oppgave, aktiv deltakelse i nettseminar og refleksjonsnotat og med skriftlig hjemmeeksamen etter hvert emne. 66 studenter fulgte begge emnene i studiet.

Oppstarten på studiet var en to-dagers samling på Høgskolen i Innlandet, campus Hamar. Det var viktig for styringsgruppa å signalisere betydningen av studiet og sette en standard for samlingene. Slik fungerte oppstartet på høgskolen godt. Fire samlinger ble gjennomført i Sandnessjøen og med avslutningssamling på Lovund.

2.4.2 De fire innsatsområdene

Prosjektet *God opplærings for alle* hadde fire innsatsområder hvor hvert av områdene hadde samme innhold både for barnehage og skolen, men samtidig ulikt fokus. Barnehage og skole er forskjellige, med hver sin egenart. Det skal de være. Samtidig er det en sterk sammenheng mellom god kvalitet i barnehage og elevenes utvikling både faglig og sosialt i skolen. Dessuten har barnehage og skole en plikt til samarbeid. Gjennom arbeidet i prosjektet hadde vi søkelys på nettopp betydningen av dette samarbeidet. Arbeidet med de fire innsatsområdene ga en unik sjanse til å møtes og gjennom drøftinger på tvers av barnehage og skole kunne noe av avstanden viskes ut gjennom økt forståelse for hverandres arbeid.

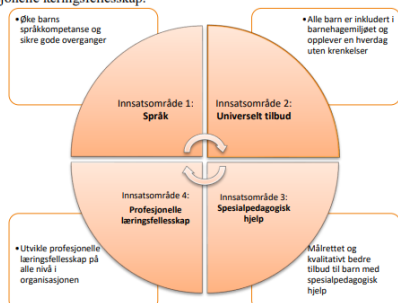
De fire innsatsområdene var:

1. Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving
2. Universelt tilbud/universell opplæring
3. Spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning og støttesystemer
4. Profesjonelle læringsfellesskap

Tabell 2.2: Innsatsområder for barnehage og skole

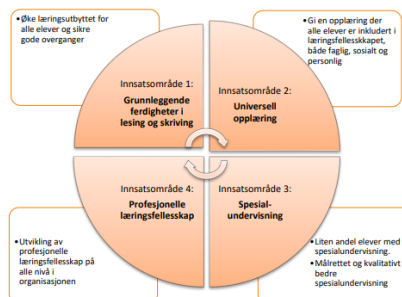
Barnehage

Prosjektets fire innsatsområder i barnehage er språk, universelt tilbud, spesialpedagogisk hjelp og profesjonelle læringsfellesskap.



Skole

Prosjektets fire innsatsområder for skolen er grunnleggende ferdigheter i lesing og skrijving, universell opplæring, spesialundervisning og profesjonelle læringsfellesskap.



Innsatsområde 1 – Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skrijving

Målet for arbeidet med innsatsområde 1 var å heve kvaliteten på arbeidet med språk, lesing og skrijving. Dette er viktige ferdigheter som er avgjørende for barn og unges faglige og sosiale utvikling. Gjennom arbeidet med innsatsområde 1 ønsket man at kommunene utviklet gode rutiner for kartlegging av barn/elevs språk, lese og skriveferdigheter og rutiner for oppfølging der kartleggingen viste forsinket utvikling. Man ønsket også heving av de ansattes kompetanse på disse områdene. Tiltak rettet mot barn/elever med utfordringen skulle skje innen det ordinære opplegget i barnehagen og skolen. Det var nødvending å se på overgangene mellom barnehage og skole og mellom de ulike trinnene i skolen.

Flere av kommunene hadde vært eller var en del av den nasjonale strategien *Språkløyper* som ble gjennomført i perioden 2016-2019. Hensikten med denne satsingen var å styrke språk-, lese- og skriveferdigheter hos alle barn og elever gjennom barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling blant lærere og barnehageansatte. Arbeidet i *God opplæring for alle* ble derfor å videreføre det arbeidet som allerede var i gang rundt disse temaene. Man hadde etablert faglige nettverk for ressurslærere, man deltok på de regionale oppstartsamlingene og man fortsatte arbeidet med kompetansepakkene knyttet til *Språkløyper* utviklet av Universitetet i Stavanger (UiS). Det vil si for barnehagene valgte man å bruke disse kompetansepakkene fra UiS gjennom høsten og vinteren 2020-2021. Man valgte ut tematikk

for den enkelte kommune. Dette ble ledet på kommunalsjefsnivå i den enkelte av de fire kommunene i *God opplæring for alle*.

Skolene jobbet ikke direkte med kompetansepakkene utviklet til Språkløypesatsingen, men valgte i stedet å arbeide med *Fagfornyelsen* og kompetansepakkene utviklet av Udir. Det ble derfor ikke noe samlet arbeid omkring språk, lesing og skriving, men mer opp til den enkelte skole. Gjennom arbeidet med Fagfornyelsen var det muligheter for å ta tak i de grunnleggende ferdighetene som lesing, skriving og muntlige ferdigheter og også faget norsk. Dette ble som sagt opp til den enkelte kommune/skole.

Innsatsområde 2 – Universelt tilbud/universell opplæring

Begrepet universelt tilbud/universell utforming er hentet fra FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne og har følgende definisjon av universell utforming:

«Utforming av produkter, omgivelser, program og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpasning og en spesiell utforming.» (De forente nasjoner, 2006, s 9).

Når disse begrepene brukes i beskrivelsen av innsatsområde 2 i prosjektplanen for *God opplæring for alle*, handler det om at man ønsker at barnehagene og skolene skal skape et mer inkluderende samfunn med full likestilling og deltakelse for alle, og hvor alle barn og elever skal ha en naturlig plass i fellesskapet. For å få til det trenger barnehagene og skolene å øke sin kompetanse på hvordan møte barn og elever med en inkluderende holdning.

Universelt tilbud/universell opplæring innebærer å møte alle barn og elever med høye forventninger om utvikling og læring. Til dette kreves at de ansatte følger med på barna og elevenes progresjon i utvikling og læring. Alle nivåer i opplæringen, fra kommunalt nivå, PPT, styrer/rektornivå til den enkelte ansatte nærmest barna og elevene, trenger en analytisk og situasjonsorientert tilnærming til utfordringer i opplærings situasjonen.

Gjennom emnet Mangfold og inkludering i studiet for lederne, fikk man oppdatert og forskningsbasert kunnskap om ulike perspektiv ved inkludering gjennom både forelesninger

og litteratur om emnet. Lederne fikk et felles grunnlag for drøftinger med felles referansegrunnlag og forståelse for de ulike begrepene innen tematikken.

Inkludering var også tema for kompetansedagene høsten 2020 hvor dagen for alle ansatte i barnehage hadde tema: «Inkludering i praksis». SePU hadde det faglige ansvaret med tema om inkludering i praksis gjennom gode relasjoner og gjennom støtte til lek og språkutvikling.

Tema for kompetansedagen for skole samme år var: «Inkludering og mangfold i klasserommet – hva innebærer det?». Her ble tema som inkludering og mangfold, anerkjennelse av ulikheter og foreldresamarbeid, utdypet. SePU hadde det faglige ansvaret.

Kompetansedagene året etter, 2021, videreførte man tematikken om inkludering ved å operasjonalisere begrepet til å gjelde «Gode rutinesituasjoner i barnehagen» og «Relasjonsbasert klasseledelse» i skolen. SePU hadde det faglige ansvaret begge dagene.

Samme høst startet både ansatte i barnehagen og lærere i skolen arbeid med kompetansepakker med samme tittel utviklet av SePU. «Gode rutinesituasjoner i barnehagen» for barnehagene og «Relasjonsbasert klasseledelse» for skolene. Hver av kompetansepakkene er bygget opp rundt Dette vet vi om-hefter med samme navn. Dette vet vi om-heftene inneholder forskningsbasert kunnskap om ulike tema. Når hele personalet leser samme fagtekster og reflekterer i kollegagrupper over drøftingsoppgaver som knytter teori/forskning til praksiserfaringer hos den enkelte ansatte, får man en felles kompetanseheving i hele kollegiet som har stor verdi. Arbeidet med de samme kompetansepakkene ble videreført i 2022-2023.

Til innsatsområde 2 ønsket man økt fokus på i ferdigheter i å analysere utfordringer man står i når man skal tilrettelegge for alle elever i fellesskapet. For å kunne ta de kloke grepene til beste for alle elever, er det viktig å analysere både situasjonen og læringsforutsetningene. Pedagogisk analyse er en god modell som er egnet til dette.

Våren 2019 gjennomgikk gruppeledere fra alle barnehagene og skolene i de fire kommunene sammen med styrere, skoleledere og PPT en skolering i pedagogisk analyse for å lede gruppearbeidet i kompetansepakkene man skulle arbeide gjennom barnehage- og skoleåret

2019-2020. Pedagogisk analyse var også tema på begge kompetansedagene for alle ansatte i barnehage og skole høsten 2019.

PPT Ytre Helgeland var veiledere for læringsgruppene i arbeidet med kompetansepakkene «Pedagogisk analyse» i alle enhetene i de fire kommunene. Alle gruppene sendte inn analyseoppgaver til PPT og fikk skriftlige tilbakemeldinger på oppgavene. PP-tjenesten har også fulgt opp gruppelederne og har gjennomført oppfriskning og opplæring i pedagogisk analyse for nytilsatte.

Innsatsområde 3 - Spesialpedagogisk hjelp og støttesystemer/spesialundervisning og støttesystemer

I 2017 oppnevnte Kunnskapsdepartementet ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging som skulle vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Året etter kom rapporten hvor hovedkonklusjonen var at vi i dagens barnehage og skole har et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl m.fl., 2018). Empirisk dokumentasjon og funn som underbygger hovedkonklusjonen er:

- Et ekskluderende system fordi organisering og innhold fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet
- Manglende kompetanse hos de ansatte i barnehage og skole som møter disse barna og elevene med behov for særskilt tilrettelegging
- Det ventes for lenge. Det er størst andel av elever som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet (GSI). Dette samsvarer ikke med prinsippet om tidlig innsats.
- Lave forventinger og lite tilfredsstillende læring og utvikling til barn og elever som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Det ser ut til at aktiviteter er viktigere enn utvikling og læring. Læringsutbyttet til disse elevene står ikke i samsvar med den betydelige ressursinnsatsen som går med.
- Det brukes for mye tid på sakkyndighetsarbeid fordi den individbaserte rettighetsorienteringen er så stor. Det tar derfor ofte lang tid fra oppstått behov til tiltak iverksettes. I tillegg er konsekvensen at PP-tjenesten med høy kompetanse bruker mye av tiden på sakkyndighetsarbeid som ikke nødvendigvis bidrar til å øke kvaliteten på den praksis disse barna og elevene møter.

- Kun 4 av 10 barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging får hjelp. Det er langt flere barn som har behov for særskilt tilrettelegging i klasserommet enn de som faktisk får det.
- Det eksisterer ikke klare kvalitetskrav til praksis og oppfølging på læring og utvikling. Det ser ut til å medføre at de som gjennomfører disse spesialpedagogiske tiltakene har lav kompetanse, og at de i grunnskolen ofte settes inn som vikarer for klasselærere.
- PPT og Statped har for stor avstand til den daglige praksis i barnehage og skole. De bruker en relativt liten andel av sine ressurser til direkte veiledning og støtte til lærere og andre ansatte i barnehage og skole.

I prosjektplanen (Alstahaug kommune, 2017) har man tatt tak i de fleste av disse områdene og beskrevet klare mål for hva som skal oppnås.

Gjennom prosjektperioden har vi som nevnt under innsatsområde 2, hatt grundig opplæring og oppfølging på alle nivå, i analysemodellen pedagogisk analyse. Skal man undersøke og forbedre praksis må man ha en modell for analyse. Sosial systemteori ligger til grunn for modellen. Det handler i hovedsak om en forståelse av at i organisasjonen barnehage og skole er/utgjør relasjonene og samspillet mellom individene svært komplekse forhold. Man retter fokus mot kommunikasjonen mellom individene når man skal analysere utfordringer man står i.

Innsatsområde 4 - Profesjonelle læringsfellesskap

Både rammeplanen og overordnet del, LK20, sier noe om at lærere og ansatte skal arbeide sammen i profesjonsfellesskap. I Rammeplan for barnehagen heter det: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I overordnet del, LK 20, heter det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). I innsatsområde 4 Profesjonelle læringsfellesskap er målet for arbeidet at disse profesjonelle lærende fellesskap skal utvikles på alle nivå i organisasjonen. Både lærerne og de ansatte skal samarbeide for å utvikle kvaliteten i det pedagogiske arbeidet i det ordinære tilbudet.

Begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» er på mange måter synonymt med begrepet «lærende organisasjon» (Paulsen & Jenssen, 2023). Så begrepet gjelder også for barnehagens samarbeidskultur. I Paulsen & Jenssen (2023) vises det til Karen Seashore Louis og kolleger sin forståelse av innholdet i profesjonelle lærende fellesskap: «Et profesjonelt fellesskap inneholder mer enn støtte og mer enn teamdiskusjon og dataanalyse. Det er basert på delte verdier om undervisning, et felles fokus på elevers læring (inklusive vurdering), samarbeid i utviklingen av læreplaner og undervisning og formålsbasert deling av praksiser», (s.107).

Profesjonelle læringsfellesskap har vært sentralt gjennom hele prosjektperioden, uansett hvilket av de tre andre innsatsområdene vi har arbeidet med. Tematikken er på mange måter paraplyen/overbygningen i arbeidet. Det startet med å være tema på avslutningssamlingen 17.-18. august 2019 for studiet for lederne. På kompetansedagene for alle ansatte i barnehage og skole i oktober samme høsten var også profesjonelle læringsfellesskap tema.

Prosjektplanen for *God opplæring for alle* poengterer at profesjonelle læringsfellesskap skal utvikles på alle nivå i organisasjonen. Gjennom prosjektperioden har vi i ulike typer samlinger som kompetansedager for alle ansatte, gruppelederopplæring, ledersamlinger og i tillegg til faglige innlegg, også arbeidet i refleksjonsgrupper. Disse gruppene er nøye satt sammen på bakgrunn av varierende kriterier etter hva som er hensikten med samlingen. Deltakerne har uttrykt at de opplever det som utviklende og verdifullt å sitte sammen med kolleger på tvers av både barnehage og skole og på tvers av kommuner.

Tett på Ytre Helgeland

På bakgrunn av rapporten til ekspertgruppa for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, Nordahl-utvalget, og rapporten til ekspertgruppa for kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, Stoltenberg-utvalget, kom Stortingsmelding 6, Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* høsten 2019. Et av forslagene til tiltak for å imøtekomme behovene som ble løftet fram i stortingsmeldingen, var kompetanseheving av ledere og ansatte i barnehage, skole og PP-tjeneste. *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (kompetanseløftet) ble resultatet. Kompetanseløft består blant annet av tilskudd til kollektiv etterutdanning som innebærer kompetansekartlegging og kollektive kompetansetiltak i barnehager og skoler.

Ordningen skal bidra til inkludering og tilrettelegging i tråd med målsettingene for kompetanseløftet (Udir, 2022).

Målene med kompetanseløftet om å styrke kompetansen hos de ansatte i PP-tjenesten og det øvrige laget rundt barna og elevene slik at de sammen kan bidra til et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud for alle, var helt forenlig med målene i *God opplæring for alle*. Derfor var det naturlig å innlemme piloten *Tett på Ytre Helgeland* inn i prosjektet *God opplæring for alle*. Piloten gikk fint inn i arbeidet med både innsatsområde 2: Universelt tilbud/universell opplæring og innsatsområde 3: Spesialpedagogisk hjelp og støttesystemer/spesialundervisning og støttesystemer.

Selve det regionale arbeidet medførte noe rokkering på deltakerkommunene. Træna valgte ikke å bli med, men i tillegg ble kommunene Dønna og Herøy innlemmet i piloten. SePU ble en del av styringsgruppa for *Tett på Ytre Helgeland* og hadde det faglige ansvaret for 4 samlinger. I tillegg ble kompetansepakkene «Støttesystemer for myndighet/skoleeier», «Støttesystemer for styrere og PPT» og «Støttesystem for skoleledere og PPT», som var utviklet av SePU, gjennomført i de deltakende kommunene. Dette arbeidet ble ledet av SePU/YH PPT og kommunalsjefene i de respektive kommunene.

2.5 Prosjektplaner 2018-2023

Gjennom hele prosjektet ble det utarbeidet prosjektplaner for hvert barnehage-/skoleår med alle aktivitetene gjennom et år med beskrivelse av tidsplan, innhold og hvem som var ansvarlig. Disse prosjektplanene er samlet i vedlegg 1, bak i rapporten.

Barnehage-/skoleåret 2018-2019
Barnehage-/skoleåret 2019-2020
Barnehage-/skoleåret 2020-2021
Barnehage-/skoleåret 2021-2022
Barnehage-/skoleåret 2022-2023

3. Metode

Denne rapporten viser resultater fra tre spørreundersøkelser som er gjennomført i Ytre Helgeland i 2018 (T1), 2020 (T2) og 2022 (T3) samt informasjon fra intervjuer med skoleledere, barnehagestyrere og tillitsvalgte. Kartleggingsresultatene gir et bilde av hvordan den enkelte barnehagen eller skolen oppleves av både barna og elevene, foreldrene og de pedagogiske medarbeiderne, fagarbeidere og assistenter, mens intervjuene gir mer informasjon om hva som har skjedd knyttet til de fire satsningsområdene i *God opplæring for alle*. Resultatene representerer til sammen et bilde av utviklingen av lærings- og utviklingsmiljøet som har foregått i barnehager og skoler i Ytre Helgeland i denne perioden. Resultatene fra de tre kartleggingene gjør det videre mulig å sammenligne situasjonen i 2018 (T1) med situasjonen i 2020 (T2) og 2022 (T3), og se på resultatene knyttet til de intervensjonene som er foretatt på enhetsnivå.

I dette kapitlet presenteres utvalget i spørreundersøkelsen, måleinstrumentene og hvilke statistiske analyser som er benyttet. Vi har i hovedsak valgt å presentere forskjeller fra T1 til T3 på de ulike områdene. Det vises også til gjennomføring av intervjuene samt noen etiske refleksjoner rundt begge undersøkelsene.

3.1 Spørreundersøkelsene

Spørreundersøkelse er en kvantitativ metode som er hensiktsmessig å bruke for å undersøke variasjon og sammenhenger mellom fenomener man ønsker å undersøke. For å samle inn data omkring elevers sosiale og faglige læring i skolen er det mest vanlig å bruke rangeringsskalaer i spørreundersøkelser for å kvantifisere vurderingene (Crowe, Beauchamp, Catroppa & Anderson, 2011; Elliott, Frey & Davies, 2015). En skala bygger på flere indikatorer som er relatert til samme fenomen (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009). Fordelene med bruk av rangeringsskalaer er at de er et relativt effektivt verktøy for å kunne summere informantenes oppfatninger. Videre kan måleinstrumentet brukes flere ganger på ulike tidspunkt og vurderes av ulike informantgrupper, som foreldre, ansatte og barn/elever (Elliott et al., 2015).

3.1.1 Utvalg

Høsten 2018, høsten 2020 og høsten 2022 gjennomførte 18 barnehager og 14 skoler i kommunene Alstadhaug, Leirfjord, Lurøy og Træna i Ytre Helgeland en spørreundersøkelse, som en viktig del av forbedringsarbeidet *God opplæring for alle*. Hensikten med gjennomføringen av spørreundersøkelsene har vært å bruke resultatene som en del av kvalitetsvurderingen og kvalitetsutviklingen i forbedringsarbeidet i barnehagene og skolene.

I løpet av perioden har det skjedd noen endringer i skolestrukturen i kommunene Alstadhaug, Leirfjord og Lurøy. I Alstadhaug gikk skolene Bjarnetjønnå, Sandnes skole og Ura skole fra å ha 1.-7. trinn, til at Bjarnetjønnå fikk 5.-7. trinn, mens Sandnes skole og Ura skole gikk over til å ha 1.-4. trinn. I Leirfjord ble Ulvang oppvekstsenter og Tverrlandet oppvekstsenter slått sammen til Leirfjord barne- og ungdomsskole. I Lurøy har Moflag skole skiftet navn til Sleneset oppvekstsenter.

Alle de tre gangene spørreundersøkelsen ble gjennomført gikk kommunikasjonen mellom SePU og den enkelte barnehage og skole både i forkant og underveis hovedsakelig gjennom e-post via en utvalgt administrator i den enkelte enhet.

I tabell 2.1, 2.2 og 2.3 fremkommer det hvor mange informanter som ble invitert til å gjennomføre spørreundersøkelsene, hvor mange som fikk samtykke og hvor mange som besvarte spørreundersøkelsene totalt i Ytre Helgeland. Tabellene viser informantene i barnehage og skole, T1, T2 og T3, der barnehage vises i de tre første tabellene og skole i de tre siste.

3.1.2 Svarprosent barnehage

Tabell 3.1: Oversikt over antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for Ytre helgeland, barnehage T1 (2018)

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Barn	271	225	203	90,2%	74,9%
Pedagogisk leder	271	225	204	90,7%	75,3%
Foreldre	516	516	427	82,8%	82,8%
Personale/ansatte	170	170	166	97,6%	97,6%
Ledelse	19	19	19	100,0%	100,0%

Tabell 3.2: Oversikt over antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for Ytre Helgeland, barnehage T2 (2020).

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Barn	268	252	240	95,2%	89,6%
Pedagogisk leder	268	252	239	94,8%	89,2%
Foreldre	519	519	419	80,7%	80,7%
Personale/ansatte	174	174	160	92,0%	92,0%
Ledelse	20	20	19	95,0%	95,0%

Tabell 3.3: Oversikt over antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for Ytre Helgeland, barnehage T3 (2022).

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Barn	264	226	214	94,7%	81,1%
Pedagogisk leder	264	226	221	97,8%	83,7%
Foreldre	511	511	380	74,4%	74,4%
Personale/ansatte	183	183	166	90,7%	90,7%
Ledelse	20	20	20	100,0%	100,0%

På det første måletidspunktet (T1) deltok 74,9 % av barna i barnehagene i Ytre Helgeland i spørreundersøkelsen. På T2 var svarprosenten nesten 90%, mens det gikk litt ned igjen på T3,

til 81,1 %. For pedagogiske ledere var svarprosenten om lag den samme som for barna. Foreldrene hadde også høy svarprosent med over 80% på de to første måletidspunktene, og noe lavere på T3, med 74,4 %. Personale/ansatte startet med en svarprosent på 97,6 på T1, fortsatte med 92 % på T2 og hadde til slutt 90,7 % på T3. Ledelsen hadde en svarprosent på 100 % både på T1 og T3, mens på T2 var svarprosenten 95 %..

Fordi antall barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp var svært lavt har vi valgt å ikke publisere analyser knyttet til disse dataene i rapporten.

3.1.3 Svarprosent skole

Tabell 3.4: Oversikt over antall deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for Ytre Helgeland, skole T1 (2018).

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	1 349	1 259	1 228	97,5%	91,0%
Kontaktlærer	1 349	1 259	1 230	97,7%	91,2%
Foreldre	1 349	1 259	988	78,5%	73,2%
Lærer	191	191	187	97,9%	97,9%
Skoleledelse	27	27	27	100%	100,0%
Assistenter og faqarbeidere	62	62	59	95,2%	95,2%

Tabell 3.5: Oversikt over deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for Ytre Helgeland, skole T2 (2020).

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	1 320	1 296	1 238	95,5%	93,8%
Kontaktlærer	1 320	1 296	1 246	96,1%	94,4%
Foreldre	1 320	1 296	889	68,6%	67,3%
Lærer	180	180	169	93,9%	93,9%
Skoleledelse	29	29	24	82,8%	82,8%
Assistenter og faqarbeidere	47	47	41	87,2%	87,2%

Tabell 3.6: Oversikt over deltakere og svarprosent i hver informantgruppe for Ytre Helgeland, skole T3 (2022)

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	1 331	1 294	1 206	93,2%	90,6%
Kontaktlærer	1 331	1 294	1 261	97,4%	94,7%
Foreldre	1 331	1 294	893	69%	67,1%
Lærer	189	189	168	88,9%	88,9%
Skoleledelse	23	23	23	100%	100,0%
Assistenter og fagarbeidere	59	59	50	84,7%	84,7%

I den første spørreundersøkelsen (T1) deltok 91 % av det totale elevantallet i Ytre Helgeland, og om lag samme prosent av elevene ble vurdert av sine kontaktlærere. Svarprosentene samlet er høye så resultatene kan anses å være reliable. For de ansatte i skolen er også svarprosentene svært høye med henholdsvis 97,9 % for lærere, 100 % for skoleledere og 95,2 % for assistenter og fagarbeidere. Når det gjelder foreldrene, er det 73,2 % som har svart, noe som også kan sies å være tilfredsstillende.

Ved gjennomføringen av den andre spørreundersøkelsen (T2) er resultatene også gjennomgående også høye. For elever og kontaktlærer var deltagelsen noe høyere enn ved T1, med henholdsvis 93,8 % og 94,4 %. De resterende informantgruppene hadde litt lavere deltagelse enn på T2, det er særlig deltagelsen fra skoleledelsen som har gått ned. Ved T3 er det fortsatt høy deltagelse fra alle informantgruppene, det gjelder både barnehage og skole.

3.1.4 Måleinstrumenter

Utgangspunktet for spørreundersøkelsene er å kartlegge det som kan betraktes som sentrale kvalitetsområder i barnehage og skole. Barnehageundersøkelsen består av informantgruppene barn, pedagogisk ledere, ansatte, foreldre og ledere. For skole er informantgruppene elever, kontaktlærere, lærere, foreldre, assistenter og fagarbeidere og skoleledere.

Spørreundersøkelsene handler om områder som angår sosialt og faglig læringsmiljø i barnehage og skole, foreldres erfaringer og samarbeid, ansattes vurderinger av ulike områder, samt lederes vurderinger. Spørreskjemaene for alle informantgrupper i barnehage og skole ligger vedlagt.

3.1.5 Analyser

I analysearbeidet er det gjennomført faktoranalyser, reliabilitetsanalyser, korrelasjonsanalyser, frekvensanalyser og variansanalyser. For å undersøke om måleinstrumentet representerer en tilfredsstillende operasjonalisering er det kjørt reliabilitetsanalyser (Christophersen, 2018). For å undersøke forskjeller og likheter mellom kommuner, skoler eller elevgrupper på ulike variabler, er det gjennomført one-way ANOVA. Under hver tabell oppgis signifikansnivået der det er signifikans. Signifikansen sier noe om sannsynligheten for at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter, men ikke noe om størrelsen på forskjellen (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

For å se på størrelsen på forskjeller mellom grupper eller måletidspunkt er det anvendt Cohen's d , eller forskjeller uttrykt i poeng (500 poengskalaen) det vil si at begge uttrykker det samme og er forskjeller uttrykt i standardavvik. For å beregne forskjellen mellom to grupper (f.eks. jenter og gutter) uttrykt i standardavvik, er det brukt følgende formel (Cohen et al., 2011):

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

For å beregne forskjellen mellom to måletidspunkt, er denne formelen anvendt:

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

Hvor store forskjellene er må i hovedsak vurderes substansielt, fordi det kommer an på hva man måler. Om en forskjell er stor eller liten vil også avhenge av utvalgsstørrelsen og standardavviket. Når resultater analyseres på den enkelte barnehage og skole, er det derfor viktig at en også ser på utvalgsstørrelsen. I et lite utvalg kan en enkelt informant få stor betydning for resultatet. Standardavviket vil uansett utvalgsstørrelse, være av betydning. Dersom standardavviket er stort vil det si at det er stor spredning i informantenes svar og dersom et standardavvik er lite, vil det være stor grad av enighet blant informantene. Under vises to eksempler på hvordan forskjeller mellom grupper slår ut når det er stort eller lite gjennomsnittlig standardavvik. Er de gjennomsnittlige standardavviket mellom grupper stort vil forskjellen mellom gruppene bli liten. Er det et lavt gjennomsnittlig standardavvik vil forskjellen mellom gruppene bli stort.

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

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

For å bestemme hvor stor forskjellen er mellom kommuner, skoler, elevgrupper osv, gir Cohen (1988) en veiledende inndeling for effektstørrelser. Han foreslår liten, ($d=0,2$ eller 20 poeng i 500-poengsskalaen), mellomstor ($d=0,5$ eller 50 poeng i 500-poengsskalaen) og stor ($d=0,8$ eller 80 poeng i 500-poengsskalaen) som inndeling. Hattie (2009) hevder at ett års skolefaglig læring vil utgjøre 0,4 standardavvik, noe som tilsvarer 40 poeng i 500-poengsskalaen. Dette målet kan kun brukes på skolefaglige resultater, ikke på fokusområder relatert til atferd, læringsmiljø, undervisning osv. I tabellene som framstilles er det brukt snitt for gjennomsnitt og forkortelsen std.av for standardavvik.

Det vil kunne framkomme noen små forskjeller i resultatene avhengig av om de er regnet ut via resultatportalen eller i analyseprogrammet SPSS. De små forskjellene har ingen betydning for resultatet.

For å få en nærmere beskrivelse av måleinstrumentene og de statistiske analysene som er anvendt i denne rapporten, vises det til sluttrapporten i *Kultur for læring, skole* (Nordahl et al., 2021) og for *Kultur for læring, barnehage* (Sunnevåg et al, 2023). Måle-instrumentene som er anvendt for å samle inn data i disse rapportene er identiske med de som er anvendt i spørreundersøkelsen for skole og barnehage i *God opplæring for alle* i Ytre Helgeland¹.

3.1.6 Reliabilitet

Reliabilitet anvendes for å finne frem til hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i måleinstrumentet eller målingen. Reliabilitetsanalysene for fokusområdene på data innenfor de ulike spørreskjemaene ligger som vedlegg i rapporten. Cronbach's alpha varierer mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens. I spørreundersøkelser anses

¹ Deler av dette kapittelet har en del tekstlikhet med metodekapitlene i Evalueringsrapportene «Kultur for læring» (2021 og 2023)

Cronbach's alpha større enn ,70 som tilfredsstillende, noe som indikerer at 70 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2018).

Resultatene av analysene viser at reliabiliteten i hovedsak er tilfredsstillende. Det er imidlertid noen områder som viser litt under tilfredsstillende reliabilitet. Det er spesielt undersøkelsen for de eldste barna i barnehagen, der alle områdene utenom trivsel viser en Cronbachs alpha på mellom ,417 og ,692. Derfor må resultatene på barneundersøkelsen tolkes med hensyn til dette i de videre analysene. Videre er det to områder på undersøkelsen for personale i barnehagen som har en alpha-verdi på ,660 (det pedagogiske arbeidet) og ,678 (Relasjon mellom voksen og barn). Det er og to områder i undersøkelsen for ledelsen i barnehagen som har en alpha-verdi på ,568 (tilfredshet og utvikling) og ,634 (samarbeid med barnehagemyndighet). I undersøkelsene i skole så er det et område hos lærerne som ikke har en tilfredsstillende alpha-verdi. Det er lærerens tilfredshet og kompetanse (,683). For skolens ledelse er det fem områder som har ikke tilfredsstillende verdier, med verdiene ,696 (tid: pedagogiske oppgaver), ,625 (pedagogisk ledelse: pedagogisk samarbeid), ,630 (pedagogisk ledelse: kompetanseheving), ,663 (skolelederrollen og skoleeierskap: utvikling og tilfredshet) og ,650 (skolelederrollen og skoleeierskap: samarbeid med skoleeier). De lave verdiene må tas hensyn til i de videre analysene.

3.1.7 Validitet

Begrepsvaliditet handler om at man måler faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Undersøkelsens spørsmål må dekke de områdene eller begrepene som skal måles på en god måte. Spørsmålene må tilpasses de ulike informantgruppene. Det er gjennom faktor- og reliabilitetsanalyser vurdert om datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene var tiltenkt å måle. Utfra disse analysene vurderes begrepsvaliditeten til å være tilfredsstillende på de fleste områder. På noen områder kan den være litt lav, men den vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med spørreundersøkelsen er å vurdere generelle resultater innenfor ulike områder i barnehage og skole. Det er tilfredsstillende svarprosent på alle områdene i spørreundersøkelsen, noe som gjør at det er mulig å generalisere til de områdene som har deltatt i spørreundersøkelsen.

3.2 Intervjuene

Våren 2023 ble det gjennomført tre kvalitative, semistrukturert gruppeintervjuer med barnehagestyrere, skoleledere og tillitsvalgte. Et forskningsintervju er en faglig samtale med et asymmetrisk maktforhold der det er forskeren som bestemmer tema for samtalen og kontrollerer den. Målet er å få fram beskrivelser og fortellinger som forskeren senere skal tolke. Et semistrukturert intervju tar som regel utgangspunkt i en intervjuguide med ulike tema og spørsmål, men med rom for å bevege seg fram og tilbake i intervjuguiden. Det kan også stilles oppfølgingsspørsmål underveis.

Gjennom kommunalsjefene i de fire kommunene i Ytre Helgeland ble det valgt ut deltagere til intervjuene. Det deltok en fra hver kommune i alle de tre gruppene, slik at alle gruppeintervjuene besto av fire deltagere. Formålet med gruppeintervjuene var å få ulike perspektiver på arbeidet med prosjektet *God opplæring for alle* knytte til de fire satsningsområdene «Språk og grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving», «Universelt tilbud/universell opplæring», «Spesialpedagogisk hjelp og støttesystemer/ spesialundervisning og støttesystemer» og «Profesjonelle læringsfellesskap». Intervjuene ble gjennomført online på zoom uten noen form for opptak. Tidsrammen for hvert av intervjuene var tre kvarter. Deltakerne hadde i forkant ikke fått noe annet informasjon enn at intervjuene skulle omhandle *God opplæring for alle* og at intervjumaterialet skulle inngå i sluttrapporten.

3.3 Etske betraktninger

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i Ytre Helgeland på tre tidspunkter er meldt inn og godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata, nå SIKT). Deltagelse i undersøkelsen krevde samtykke fra foresatte. For å ivareta anonymitet hos informantene er det den enkelte enhet som selv har bestilt sine brukernavn. Brukernavnene kobles til personnavn i et regneark som lagres i den enkelte barnehage eller skole. Når undersøkelsen er gjennomført vil det opprinnelige brukernavnet endre seg slik at data som er lagret hos det aktuelle datafirmaet ikke vil matche med koblingsnøkkelen som er lagret i barnehagen eller skolen. Resultatportalen, der barnehager og skoler får tilgang til sine resultater er også passordbeskyttet. Resultatene i resultatportalen vises kun dersom det er sju informanter eller flere i en gruppe.

Vi har i denne rapporten valgt å se på Ytre Helgeland samlet og ikke den enkelte kommune, barnehage eller skole. Det er flere små enheter i regionen og på noen enheter eller områder ville vi ikke ha fått ut resultater fordi det ville blitt for få informanter. I resultatportalen kan hver enhet gå inn og se nærmere på egen barnehage og skole og lage analyser en trenger for å få en oversikt over utviklingen og forbedringspunkter.

Det kan reises mange spørsmål når barn er informanter i forskning. I de senere årene har forskningen knyttet til barn og unge økt og forståelsen av barn og unge som kompetente aktører er mer uttalt (Nordahl, 2010). Det krever at de voksne ikke misbruker barns fortrolighet og at barn ikke føler seg presset ved gjennomføringen av undersøkelsen. Når vi får et innblikk i barns opplevelse av hvordan de har det i barnehagen og i skolen så krever det en respekt for barn som selvstendige aktører i eget liv (Nordahl, 2010).

Spørreundersøkelsen for de minste barna, det vil si 4-5-åringene i barnehage og 1.-4. trinn er uten skriftlig tekst, men med animasjoner og lyd og nettbasert som for de andre informantene. Det er brukt smilefjes som svaralternativer for de minste barna. Dette representerer en egen form for kommunikasjon som mangler grammatikk og setningsoppbygging, men det er godt dokumentert at dette fungerer i datainnsamlinger for barn (Evans, 2017).

Når det gjelder intervjuene så er det få informanter, slik at svarene ikke kan generaliseres, men gir et bilde av informantenes oppfatninger av de ulike satsningsområdene i prosjektet. Alle innspill har blitt anonymiserte, og direkte sitat har blitt parafrasert for å ytterligere anonymisere deltakerne. Dette er gjort med hensyn til rådende personvernregler. Det ble ikke gjort opptak av intervjuene for å unngå lagring av personopplysninger. Det gjør at intervjuene ikke var meldepliktig til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, tidligere NSD).

4. Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving

Språk og grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving er temaet i innsatsområde 1 i *God opplæring for alle*. Kapitlet innledes med noen begrepsavklaringer, kunnskapsgrunnlag og tidligere forskning før en kort beskrivelse av metode og presentasjon av noen resultater fra spørreundersøkelsen og noen drøftinger avslutningsvis.

I dette kapitlet presenteres resultater fra SePUs spørreundersøkelse som viser situasjonen på variabelområdene «språklige ferdigheter» i barnehagen og «skolefaglige prestasjoner i norsk» og «elevenes leseferdigheter» i skolen på de tre måletidspunktene. Videre presenteres også resultater knyttet til forskjeller i disse variabelområdene når vi fordeler materialet på barn/elevs kjønn, med og uten vedtak om spesialundervisning i skolen, og foreldrenes (mors) utdanningsnivå.

4.1 Begrepsavklaringer

Språk i barnehagen

Med begrepet «språk» i barnehagen forstås det i denne sammenhengen som barns språkutvikling og retter fokus på betydningen av språkutvikling for det enkelte barn. Språk er det viktigste redskapet vi har for å komme i kontakt med andre mennesker, og også for å organisere og systematisere våre erfaringer (Gjems, 2011). Rammeplanen legger vekt på språkets betydning i kommunikasjon i samspillet med omgivelsene, både barn og voksne. Kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Derfor er en sentral oppgave for barnehagen at alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen.

Grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i skolen

Begrepet «grunnleggende ferdigheter» kom inn i læreplanverket, LK06, og er videreført i LK20. Læreplanverket, LK 20, definerer fem grunnleggende ferdigheter: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive (Kunnskapsdepartementet, 2017), men i *God opplæring for alle* er det fokus på ferdighetene lesing og skriving. Betydningen av disse ferdighetene handler om å «lære for å bruke» for så å «bruke for å lære»

(Maagerø, Krumsvik, Torvanger & Hoem, 2011). De er med andre ord en del av kompetansen i fag og samtidig nødvendige redskaper for læring og utvikling.

Ferdighetene lesing og skriving, sammen med de andre grunnleggende ferdighetene i LK 20, har også betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene er derfor viktige gjennom hele opplæringsløpet. Det går en sammenhengende linje fra språkutvikling i barnehagen via den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte, faglige tekster (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.2 Kunnskapsgrunnlag og tidlige forskning

4.2.1 Sammenhengen barnehage - skole

Gode språklige ferdigheter gir godt grunnlag for å oppøve gode lese- og skriveferdigheter. Disse grunnleggende ferdighetene er nødvendige for å kunne tilegne seg kunnskap gjennom skoleløpet og senere som voksen. Gode språkferdigheter/språkutvikling er avgjørende for barn og ungdoms faglige og sosiale utvikling på skolen og senere deltakelse i yrkeslivet. Derfor er fokus på god språkutvikling allerede fra barnehagen av, så viktig for barns lese- og skriveutvikling i skolen. Gjennom bevisst bruk av språket hos de ansatte i de daglige rutinesituasjonene i barnehagen, vil barn kunne utvikle god begrepsforståelse som har betydning for språkutviklingen og som gir et godt grunnlag for å kunne tilegne seg gode leseferdigheter.

Stortingsmelding 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, påpeker betydningen av å sette inn tiltak tidlig der man ser det er behov. Forskning viser at der tiltak settes inn tidlig i opplæringsløpet, oppnår man større effekt og økt læring enn hvis tiltak settes inn sent (Heckmann, 2008). Så det er god grunn til å legge vekt på de første årene og handle raskt tidlig. Det er ingen grunn til å vente å se.

I *God opplæring for alle* har det hele tiden vært fokusert på sammenhengen mellom kvalitativt gode barnehager og betydningen dette har for elevenes faglig og sosiale utvikling senere i skolen. De elevene som har gått i kvalitativt gode barnehager har fått med seg en god ballast fra barnehagen gjør det bedre på skolen. I forskningsartikkelen «Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming» har forskerne Hagtvet med kolleger (2011) gjort viktige funn som bekrefter betydningen av barnehagens arbeid med å utvikle barnas ordforråd og elevenes leseutvikling i skolen. Analysene i artikkelen viser at det er signifikante sammenhenger (er av betydning, og mer enn man kan forvente ved normalvariasjon) mellom ordforråd og leseforståelse og også mellom ordforråd og ordavkodning. Disse resultatene understreker betydningen av å stimulere barns ordforråd i førskolealder og da også barnehagens viktige rolle som en arena for tidlig innsats.

4.2.2 Språkutvikling i barnehagen

Rammeplanen er en forskrift som fastsetter utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver på bakgrunn av barnehagelovens overordnede bestemmelser. Rammeplanen slår fast at arbeid med språk og utvikling av språklige ferdigheter skal ha en sentral plass i barnehagehverdagen. «Barnehagen skal bidra til at barn leker med språk, symboler og tekst og stimulere til språklig nysgjerrighet, bevissthet og utvikling. Barn lærer språk best gjennom å være språklig aktive.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Barn lærer språk ved å lytte og bruke språket i samspill med andre mennesker. Å dele erfaringer, opplevelser, tanker og følelser fremmer språkutviklingen (Gjems, 2011). Barnehagen bør være seg bevisst å skape rom for slik språklig samspill, f.eks. i alle rutinesituasjonene gjennom en dag. En rekke studier av språklig samspill i barnehagen viser at svært mange av personalets henvendelser til barna skjer ved at de stiller lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål inviterer sjelden barn til å aktivisere seg språklig og å formulere sine egne svar.

Andre studier viser at de språklige interaksjonene i barnehagen først og fremst rettes mot å hjelpe barn i å finne frem leker, ting de har bruk for, styre barns atferd, løse konflikter mellom barn, og berømme og rose barn for å gjøre positive handlinger. Ifølge forskning inviterer

barnehagepersonalet sjelden barna til å delta i språklige samspill for å dele ideer, tanker og opplevelser, samtidig engasjerer slike invitasjoner ofte barna i stor grad.

Barn som har lært å uttrykke seg språklig og deler erfaringer, ideer og opplevelser, vil ha stor glede av å delta i samtaler om det som opptar dem. En samtale defineres som et språklig samspill der samtalepartnerne er vendt mot det samme mentale fokus. Seks ferdigheter barn (og voksne) må mestre for å være en god samtalepartner er: 1) ta tur når det passer, 2) svare den som sier noe, 3) snakke uten for store flytproblemer, 4) være en tydelig lytter, 5) relatere egen ytring til foregående taler, 6) strategier for å reparere samtaler (Ninio & Snow, 1996). Barnehagepersonalet er gode modeller for barn dersom de selv følger disse reglene i språklig samspill med barna ved å lytte oppmerksomt til det et barn sier, ved å gi barnet relevant respons. Dette krever at voksne har kunnskap om barns generelle språktilegnelses mønster og de ulike barnas språklige uttrykksmåter.

For å styrke barns ordforråd i barnehage og tidlig skoleår, viser forskningsfunn til Hagtvet og kolleger (2011) at stimulering av ordforråd skjer gjennom aktiviteter. Videre fant man at daglig fokus på språket i kombinasjon med individuelt tilpasset opplæring i skriftkoderelaterte ferdigheter har betydning for ordforrådet. Bevisst fokus på fonologisk bevisstgjøring og bokstavinnlæring når barna knekker den alfabetiske koden og lærer å lese og skrive, er viktige grep. Måten man jobber med disse tingene har stor betydning for mange barns leseutvikling.

4.2.3 Grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i skolen

Fagplandelen i læreplanverket, LK 20, inneholder utallige kompetansemål for det enkelte fag og det enkelte trinn. Det er utrolig mye eleven skal kunne ved endt grunnskoleløp. Noen områder må være viktigere enn andre, og grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving er kanskje noe av det som bør ha størst fokus. Har man ikke gode nok leseferdigheter, vil man ha store utfordringer i møte med de andre fagene i skolen. Jo høyere opp i skoleløpet man kommer, jo større er kravene til leseferdigheter hos den enkelte elev. Men hva er å kunne lese?

Det enkle utgangspunktet for lesing forklarer Gough og Tunmer (1986) gjennom formelen lesing = avkoding \times forståelse. Man må kjenne bokstavlyden (fonemet) til bokstavtegnet, knytte disse sammen og derigjennom skape forståelse. For å skape mening i det vi leser, må vi forstå ord og begreper. Forståelsen er den språkmessige siden av lesing (Statped, 2020). Ifølge *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017c) for fagområdet lesing (reading literacy) defineres lesekompetanse slik:

Lesekompetanse innebærer at elevene skal forstå, bruke, evaluere, reflektere over og engasjere seg i tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet. Lesekompetanse forstås som tre kognitive prosesser med nær forbindelse: å finne fram til informasjon, å tolke informasjon og å vurdere og reflektere over informasjon. (OECD, 2019a; OECD, 2019b).

Dette innebærer at eleven skal bruke sin lesekompetanse for å konstruere mening ved å bygge kunnskap på tidligere erfaringer (Ljosland, 2015). I et sosialkognitivt syn på læring innebærer det at læring betraktes som resultat av en gjensidig påvirkning mellom individet og omgivelsene (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Skriving defineres som innkoding \times formidling (Statped, 2020). I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2017c) definerer man å skrive slik:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen.

Som samfunnsborger må man gå inn i ulike skriveroller. Å utvikle gode skriveferdigheter er dermed en forutsetning for å kunne delta i demokratiske prosesser på en kritisk og reflekterende måte (Kunnskapsdepartementet, 2017c).

Når vi vet noe om betydningen av gode lese- og skriveferdigheter for elevenes framtid, er det bekymringsfullt når PISA-resultatene fra både 2022 og 2018 viser svært negativ utvikling for norske 15-åringer. Resultatene på PISA 2022 viser en nedgang på både lesing, regning og naturfag, som er de områdene som måles i PISA. Fra 2018 til 2022 har andelen lavtpresterende

elever økt fra 19 % til 27 % i lesing. Det er også fortsatt store kjønnsforskjeller i leseprestasjoner og prestasjonsforskjeller mellom minoritets- og majoritetslevnene (Jensen et al., 2023).

Ifølge resultater for PISA-undersøkelsen gjort i 2018, hvor lesing var hovedområdet i undersøkelsen, har norske 15-åringer en tilbakegang på resultater i lesing sammenlignet med 2015 (Jensen et al., 2019). Rapporten viser også til endringer i lesevaner. Flere elever enn før bruker ikke tid på lesing i fritiden, men tiden de bruker på skjerm har økt. Det kan tyde på at det er opplevelseslesing norske elever bruker mindre tid på. Norske elever leser mindre skjønnlitteratur og sakprosa i bøker eller blader.

Samme PISA-undersøkelse viser til at jentene for første gang presterer bedre enn guttene i alle de tre fagområdene som PISA undersøker, lesing, matematikk og naturfag. Det er særlig lesing hvor kjønnsforskjellene er store. Det er flere gutter som presterer på lavt nivå og jenter som presterer på høyt nivå. Samtidig rapporteres det om at det er bedre arbeidsro i norsktimene sammenlignet med 2009. Undersøkelsen viser at det er en klar sammenheng mellom elevens hjemmebakgrunn og skoleprestasjoner, men mindre sammenheng i Norge enn de fleste andre land. Det er også mindre variasjon i leseprestasjoner mellom skoler i Norge, men større variasjon innenfor samme skole (Jensen et al., 2019).

Faglige og sosiale ferdigheter henger sammen. Det er gjennom arbeid med fag eleven skal utvikle sine sosiale ferdigheter. Kvaliteten på læringsmiljøet i en klasse har stor betydning for det faglige utbyttet hos elevene. Ifølge PISA 2018 rapporteres det at norske elever opplever større arbeidsro i norsktimene enn tidligere undersøkelser. Her er det ikke kjønnsforskjeller. Det vises også til at det er en sammenheng mellom graden av arbeidsro som elevene rapporterer og prestasjoner i lesing (Jensen et al., 2019). Dette gjelder også for elever i OECD-landene.

4.3 Metode

Vi skal nå se på resultatene fra SePUs spørreundersøkelse utført i 2028 (T1), 2020 (T2) og 2022 (T3) som viser noen resultater fra undersøkelsen knyttet til språkutvikling hos barn i barnehagen og leseferdigheter og ferdigheter i norsk for elevene i grunnskolen. Vi ser på resultatene samlet sett for de fire kommunene som har vært med i satsingen.

I kapittel 3 *Metode* redegjøres det for SePU's spørreundersøkelse mer inngående. Tabellene 4.1 til om med 4.12 viser resultater fra T1, T2 og T3 for både barnehage og skole. I alle tabellene undersøker vi utviklingen fra T1 til T3. Tabell 4.1 t.o.m. 4.5 viser resultater for barnehage. Tabell 4.6 t.o.m. 4.12 viser resultater for skole. For både barnehage og skole undersøkes utviklingen i resultater fra T1 tom T3 på de tre målområdene «språklige ferdigheter», «skolefaglige prestasjoner i norsk» og «elevers leseferdigheter».

Vi ser også på forskjeller mellom kjønn, gutter og jenter, elever med og uten vedtak om spesialundervisning og til slutt foreldrenes utdanningsbakgrunn.

4.4 Resultater

4.4.1 Barnehage

Barns språklige ferdigheter

Barns språklige ferdigheter er vurdert av pedagogisk leder ut fra 16 spørsmål. I tabellen nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endring som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen her går fra 1 til 5 hvor høy skåre indikerer stor grad av utviklet språklige ferdigheter.

Tabell 4.1: Resultater språklige ferdigheter ved T1, T2 og T3

Språklige ferdigheter	N	Snitt	Std.av	T1-T3
				Cohens d
T1	204	4,16	0,74	- 0,02
T2	240	4,16	0,91	
T3	221	4,14	0,94	

T1-T3 Sig. P=0,819

Barnas språklige ferdigheter blir av de pedagogiske lederne vurdert relativt høyt når en ser på gjennomsnittsskårene, det betyr at de fleste barn har et aldersadekvat språk. Det er viktig å merke seg at utvalget er barn i alder både 4 og 5 år samlet. T3 gruppen blir språklig sett vurdert lavere enn T1 gruppen, med en endring uttrykt i standardavvik på $d = 0,02$ eller 2 poeng. Det er ingen signifikans mellom T1 og T3. Det betyr ingen endring, verken høyere eller lavere enn ved T1.

Forskjeller i språklige ferdigheter ut fra kjønn

Resultatene på språklige ferdigheter fordelt på gutt-jente blir presentert nedenfor, og det viser at kjønnsforskjellene fra T1 til T3 er økt. Figurene og tabellene nedenfor viser størrelsen på forskjellene mellom gutt og jente på alle måletidspunkter.

Tabell 4.2: Kjønnsforskjeller ved T1, T2 og T3

Forskjell mellom gutter og jenter	T1	T2	T3
Språklige ferdigheter	28 poeng	58 poeng	65 poeng

Forskjellen i språklige ferdigheter ved T1 var på 28 poeng mellom gutt og jente. Resultatene viser at jenter blir vurdert høyere på språklige ferdigheter enn gutter. Forskjellen i språklige ferdigheter mellom gutter og jenter, er ved T2 på 58 poeng. Ved T3 i 2022 viser resultatet at forskjellene mellom kjønn på språklige ferdigheter bare øker. Forskjellen i språklige ferdigheter mellom gutt og jente, er ved T3 på 65 poeng. Resultatet viser en negativ endring fra første til siste måletidspunkt i den forstand at forskjellene mellom gutter og jenter er økt. Forskjellene mellom kjønnene på språklige ferdigheter er rimelig store.

I tabellen under vises resultater i 500 poengskala i språklige ferdigheter på alle måletidspunkter, først i guttegruppene, så i jentegruppene.

Tabell 4.3 Forskjeller i jente- og guttegrupper ved T1, T2, og T3:

Språklige ferdigheter	T1	T2	T3	Endring fra T1 til T3
Gutter	482	469	462	-20 poeng
Jenter	510	527	527	17 poeng

Resultatet ovenfor viser at jenter blir av de pedagogiske lederne vurdert til høyere språklige ferdigheter enn gutter på alle måletidspunkt. I guttegruppene ses en negativ endring mellom alle tre måletidspunkter. Samlet vurderes T3 guttegruppen 20 poeng lavere enn T1 gruppen i språklige ferdigheter. Det er en tilbakegang for guttegruppens språklige ferdigheter med 20 poeng. I jentegruppen viser resultatet til en positiv endring fra T1 til T2 for så å være stabil på de språklige ferdighetene fram til T3. Det er en framgang for jentegruppens språklige ferdigheter på 17 poeng mellom T1 og T2, men stabilt fra T2 til T3.

Samlet viser resultatet endring fra T1 til T3 for gruppen på de språklige ferdighetene hos både gutter og jenter, negativ endring på språklige ferdigheter hos gutter, men positiv endring hos jenter.

Forskjeller i språklige ferdigheter ut fra foreldres utdanningsnivå

I dette avsnittet presenteres resultater på barns språklige ferdigheter koblet mot utdanningsnivå til foreldre (mors utdanningsnivå). Med bakgrunn i funnene som Nordahl og Nordahl (2023) har på skole, og hvor de har sett på sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og deres barns prestasjoner i ulike fag på skolen, er det interessant å se om tilsvarende resultat kan ses på barnehage. Selv om norsk skolepolitikk er bygget på en idé om at skolen skal utjevne sosiale forskjeller, så konkluderte deres studie med at effekten er motsatt. For hvert eneste år med skolegang blir den sosiale ulikheten større. Når de går ut av grunnskolen ligger elever som har foreldre med lav utdanning, tre år bak dem som har foreldre med høy utdanning.

I tabellene nedenfor presenteres resultatene på språklige ferdigheter i lys av foreldres utdanningsnivå. Det er foreldrene som selv oppgir utdanningsnivå i sin undersøkelse, mens det er pedagogisk leder som besvarer spørsmål om barns språklige ferdigheter. Deretter kobles disse resultatene sammen.

Tabell 4.4: Svarprosent foreldres utdanningsnivå T1, T2 og T3

Svarprosent	N-T1	N-T2	N T3
Grunnskole	14	15	17
Yrkesfag	42	54	39
Allmenn	19	16	17
1-3 års høyere utdanning	40	42	38
Mer enn 3 år høyere utdanning	58	62	51
Totalt utvalg	173	189	162

Utvalgene ut fra utdanningsnivå er ulike i antall, men svarprosenten er høy i alle gruppene. Det betyr at svarene er representative innenfor de enkelte gruppene, men det gjør sammenligningen mellom de med lavt (grunnskole) og høyt (mer enn 3 år høyere utdanning) utdanningsnivå noe problematisk. Nedenfor presenteres derfor de enkelte gruppers skåre på de ulike måletidspunkt.

Tabell 4.5: Språklige ferdigheter og utdanningsnivå T1, T2 og T3

Språklige ferdigheter	T1	T2	T3
Grunnskole	422	367	355
Yrkesfag	485	485	493
Allmenn	510	489	478
1-3 års høyere utdanning	517	527	538
Mer enn 3 år høyere utdanning	496	521	524
Forskjell lav-høy utdanning	74 poeng	154 poeng	169 poeng

Resultatet på språklige ferdigheter ovenfor viser til store forskjeller. Barn av foreldre med lavest utdanningsnivå blir vurdert mellom 74 og 169 poeng lavere på språklige ferdigheter enn barn av foreldre med høyt utdanningsnivå. Ut fra en «normal språkutvikling» i dette materialet på 40 poeng, så utgjør dette nesten to års forskjell ved T1, godt over tre års forskjell ved T2 og over fire års forskjell ved T3 i språklige ferdigheter mellom barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå. Forskjellene har økt med ett år for hver måling. Dette viser svært negativ utvikling.

4.4.2 Skole

Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk og lesing

Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk og grunnleggende ferdigheter i lesing er vurdert av kontaktlærer. Kontaktlærer skårer hver elev på en svarverdiskala fra 1 til 6 hvor 1 står for svært lavt kompetanse og 6 står for svært høy kompetanse. I tabell 4.8 viser gjennomsnitt og standardavvik samlet for alle de fire kommunene i *God opplæring for alle* for skolefaglige prestasjoner i norsk på de tre måletidspunktene.

Tabell 4.6: Resultater skolefaglige prestasjoner i norsk ved T1, T2 og T3

Skolefaglige prestasjoner i norsk	N	Snitt	Std.av	T1-T3
				Cohens d
T1	1 228	3,95	1,21	- 0,06
T2	1 681	3,98	1,22	
T3	1 260	3,87	1,28	

T1-T3 Sig. P= 0,074

Resultatene viser at lite variasjoner i gjennomsnitt fra første til siste måling. Det er ingen signifikans. Det betyr at for de fire kommunene vurderer kontaktlærer elevenes resultater på skolefaglige prestasjoner i norsk på samme nivå ved de tre måletidspunktene.

I tabell 4.6 viser gjennomsnitt og standardavvik samlet for alle de fire kommunene i *God opplæring for alle* for elevenes leseferdigheter på de tre måletidspunktene.

Tabell 4.7: Resultater elevenes leseferdigheter ved T1, T2 og T3

Elevenes leseferdigheter	N	Snitt	Std.av	T1-T3
				Cohens d
T1	1 229	4,05	1,29	- 0,05
T2	1 683	4,10	1,27	
T3	1 259	3,99	1,33	

T1-T3 Sig. P=0,241

Vi finner samme resultater her som for tabell 4.6, at det er lite variasjoner i gjennomsnitt fra første til siste måling. Det er ingen signifikans. Det betyr at for de fire kommunene vurderer kontaktlærer elevenes leseferdigheter på samme nivå ved de tre måletidspunktene.

Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner i norsk og elevenes leseferdigheter

Tabell 4.8 viser hvordan kontaktlærer vurderer jenter og gutters skolefaglige prestasjoner i norsk og gutter og jenters leseferdigheter på hver av de tre måletidspunktene. Tabellen viser gjennomsnitt og standardavvik.

Tabell 4.8: Kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner i norsk og i elevenes leseferdigheter

Fag	Tidspunkt	Gutt		Jente		T1-T3
		Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
norsk	T1	3,74	1,21	4,22	1,13	0,41
	T2	3,72	1,23	4,14	1,19	0,35
	T3	3,67	1,23	4,15	1,23	0,39
leseferdigheter	T1	3,86	1,31	4,31	1,19	0,36
	T2	3,86	1,30	4,22	1,21	0,29
	T3	3,83	1,32	4,24	1,25	0,32

Resultatene viser at kontaktlærer vurderer jentene samlet sett til å prestere bedre enn guttene i norskfaget med en forskjell på 0,41 standardavvik på T1, 0,35 standardavvik på T2 og 0,39 standardavvik på T3. Dette tilsvarer henholdsvis 41 poeng, 35 poeng og 39 poeng i 500-poengskalaen. Når det gjelder elevenes leseferdigheter, vurderes jentene av kontaktlærer samlet sett bedre enn guttene med en forskjell på 0,36 standardavvik på T1, 0,29 standardavvik på T2 og 0,32 standardavvik på T3. Dette tilsvarer henholdsvis 36 poeng, 29 poeng og 32 poeng i 500-poengskalaen. I følge Hattie (2009) utgjør 40 poeng ett skoleår. Det betyr at lærernes vurdering av gutter og jenter viser størst forskjeller ved T1. Ved T1 utgjør forskjellen et skoleår i skolefaglige prestasjoner i norsk. I lesing noe mindre. Vi ser ved T2-målingen at forskjellene i lærernes vurderinger av gutter og jenter er minst. Ved T3-målingene øker forskjellene noe, men ikke på T1 nivå. Forskjellene har minsket mest i lærernes vurdering i lesing. I norsk er det svært lite endringer.

Forskjeller mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten

Tabell 4.9 viser hvordan kontaktlærerne vurderer skolefaglige prestasjoner i norsk og leseferdigheter til elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten vedtak om spesialundervisning.

Tabell 4.9: Forskjeller i skolefaglige prestasjoner i norsk og lesing mellom elever med vedtak om spesialundervisning og elever uten spesialundervisning

		Elever med enkeltvedtak		Elever uten enkeltvedtak		T1-T3 Cohens d
Fag	Tidspunkt	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	
norsk	T1	2,79	1,17	4,06	1,16	1,08
	T2	2,58	1,21	4,00	1,18	1,18
	T3	2,56	1,06	3,98	1,23	1,23
leseferdigheter	T1	2,89	1,27	4,16	1,24	1,01
	T2	2,65	1,38	4,11	1,22	1,01
	T3	2,69	1,21	4,10	1,28	1,13

Resultatene viser at kontaktlærer vurderer elever uten vedtak om spesialundervisning til å prestere bedre enn elever med slike vedtak i både norsk og i leseferdigheter. I norsk er forskjell på 1,08 standardavvik på T1, 1,18 standardavvik på T2 og 1,23 standardavvik på T3. Dette tilsvarer henholdsvis 108 poeng, 118 poeng og 123 poeng. Vi ser at forskjellene har økt fra T1 til T3.

Resultater i leseferdigheter viser også at kontaktlærers vurdering av elever uten vedtak presterer bedre enn elever med slike vedtak. Her er forskjellen på 1,01 standardavvik ved T1, 1,01 standardavvik på T2 og 1,13 standardavvik på T3. Dette tilsvarer 101 poeng ved både T1 og T2 og 113 poeng ved T3.

Vi ser at forskjellen har økt fra T1 til T3 for både skolefaglige prestasjoner i norsk og i lesing.

Forskjeller i skolefaglige prestasjoner i norsk og elevenes leseferdigheter ut fra foreldres utdanningsnivå

I dette avsnittet presenteres elevers skolefaglige resultater i norsk og elevers leseferdigheter koblet mot foreldrenes utdanningsnivå. I kap. 4.4.1 under avsnittet «Forskjeller i språklige ferdigheter ut fra foreldres utdanningsnivå», vises det til artikkelen til Nordahl og Nordahl (2023) om sammenhengen mellom foreldres utdanningsnivå og elevers skolefaglige prestasjoner, som konkluderer med at foreldres utdanningsbakgrunn har betydning.

I tabellene nedenfor presenteres resultatene på elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk og elevers leseferdigheter i lys av foreldres utdanningsnivå. Det er foreldrene som selv oppgir utdanningsnivå i sin undersøkelse, mens det er kontaktlærer som besvarer spørsmål om skolefaglige prestasjoner i norsk og elevenes leseferdigheter. Deretter kobles disse resultatene sammen.

Tabell 4.10: Svarprosent foreldres utdanningsniva T1, T2 og T3

Svarprosent	N-T1	N-T2	N-T3
Grunnskole	64	63	69
Yrkesfag	243	215	221
Allmenn	95	81	78
1-3 års høyere utdanning	186	183	184
Meir enn 3 år høyere utdanning	348	317	323
Totalt utvalg	936	859	875

Det er ulikt antall i hver av gruppene av nivåer for utdanning. Svarprosenten er høy i alle gruppene. Det betyr at svarene er representative innenfor de enkelte gruppene, men det gjør sammenligningen mellom de med lavt (grunnskole) og høyt (mer enn 3 år høyere utdanning)

utdanningsnivå noe problematisk. Nedenfor presenteres derfor de enkelte gruppers skåre på de ulike måletidspunkt, tabell 4.11 som viser skolefaglige prestasjoner i norsk og foreldres utdanningsbakgrunn, og i tabell 4.12 viser elevenes leseferdigheter og foreldres utdanningsbakgrunn.

Tabell 4.11: Skolefaglige prestasjoner i norsk og foreldres utdanningsbakgrunn

Skolefaglige prestasjoner i norsk	T1		T2		T3		T1-T3 Cohens d
	Snitt	Std.av	Snitt	Snitt	Std.av	Snitt	
Grunnskole	3,02	1,07	3,21	1,42	3,43	1,42	0,33
Yrkesfag	3,75	1,17	3,85	1,18	3,71	1,31	-0,03
Allmenn	3,79	1,12	3,79	1,18	3,61	1,29	-0,15
1-3 års høyere utdanning	4,18	1,03	4,16	1,14	4,21	1,12	0,03
Mer enn 3 år høyere utdanning	4,32	1,14	4,32	1,12	4,30	1,07	-0,02
Forskjell lav-høy utdanning	1,3		1,11		0,87		0,48

Tabell 4.12: Elevens leseferdigheter og foreldres utdanningsbakgrunn

Elevens leseferdigheter	T1		T2		T3		T1-T3 Cohens d
	Snitt	Std.av	Snitt	Snitt	Std.av	Snitt	
Grunnskole	3,07	1,17	3,29	1,33	3,48	1,40	0,32
Yrkesfag	3,86	1,27	3,89	1,24	3,83	1,37	-0,02
Allmenn	3,82	1,18	3,91	1,16	3,78	1,35	-0,03
1-3 års høyere utdanning	4,30	1,16	4,18	1,20	4,30	1,17	0
Mer enn 3 år høyere utdanning	4,47	1,21	4,45	1,16	4,44	1,12	-0,03
Forskjell lav-høy utdanning	1,4		1,16		0,96		0,35

Resultatene på elevers skolefaglige prestasjoner i norsk og elevers leseferdigheter koblet opp mot foreldres utdanningsbakgrunn, tabell 4.11 og 4.12, viser at det er store forskjeller mellom lav og høy utdanning. Samtidig ser vi for begge tabellene at disse forskjellene reduseres fra T1 til T3.

Resultater fra T1 til T3 for læreres vurdering av skolefaglige prestasjoner i norsk og elevers leseferdigheter er nærmest uendret, med ett unntak. For elever der foreldre har kun grunnskole viser resultatene en økning på hele 33 poeng. Når vi vet at 40 poeng utgjør ett skoleår ifølge Hattie (2009), så er dette en sterk økning.

5. Universell opplæring og inkludering

Dette kapittelet handler om universell opplæring og inkludering. Det er tatt utgangspunkt i en operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, der begrepet er delt inn i sosial, faglig og personlig opplevd inkludering. Det er utfra denne inndelingen sett på faktorer fra spørreundersøkelsen som kan ha sammenheng med inkludering i barnehage og skole.

5.1 Innledning

Universell opplæring refererer til å skape undervisningssituasjoner og læringsmiljøer som er tilgjengelig for alle, uavhengig av evner, bakgrunn eller behov. Det innebærer å legge til rette for variasjon av opplæringen, enten det handler om fysiske, kognitive eller andre utfordringer. Målet er å fremme inkludering og gi alle barn og unge like muligheter for å delta i fellesskapet.

Begrepet universell opplæring var tenkt å erstatte tilpasset opplæring i den nye opplæringsloven, men begrepet tilpasset opplæring blir beholdt. Fordi begrepet universell opplæring er brukt i målsettingene i *God opplæring for alle* vil begrepene universell opplæring og tilpasset opplæring brukes noe om hverandre i dette kapitlet.

Det norske skolesystemet skal ivareta all opplæring og alle elever. Det skal gis et inkluderende og likeverdig tilbud til alle elever uavhengig av deres evner og forutsetninger. Skolen skal være inkluderende slik at alle elever skal motta et forsvarlig og tilfredsstillende opplæringstilbud. Dette uttrykkes tydelig både i opplæringsloven (1998) og i overordnet del i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er også en grunnleggende føring i Stortingsmelding 6 (2019-20) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

I rammeplan for barnehagen presiseres det at «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (1. Barnehagens verdigrunnlag).

Det har de senere årene vært et sterkt fokus på at det skal satses mer på tilpasset opplæring, noe som også gjenspeiler seg i overordnet del i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet,

2017). Her presiseres det at: «Skolen skal tilrettelegge for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Overordnet del, 3.2).

I opplæringsloven § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Det er skolen og lærernes ansvar at elevene mottar en undervisning som gjør at de får realisert sitt potensial for læring. (Opplæringsloven, 1998).

5.2 Kunnskapsgrunnlag

Inkludering som begrep er ikke enkelt å definere, men på et overordnet plan kan det sies å innebære en tenkemåte og en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet (Nordahl, 2018). Denne forståelsen av inkludering innebærer at alle barn og unge skal delta aktivt i fellesskap med andre barn og unge og de voksne i barnehage og skole.

Inkluderingsbegrepet operasjonaliseres gjerne i ulike inkluderingsarenaer: det formelle voksenstyrte læringsfellesskap med vekt på undervisningen, voksen- barn- fellesskap med fokus på interaksjonen mellom barn og voksen og barn-barn-fellesskap knyttet til barn og unges deltagelse i de sosiale jevnalder-fellesskapene i barnehagen og skolen (Qvortrup, 2012). Disse typene inkludering er operasjonalisert som sosial inkludering, faglig inkludering og personlig opplevd inkludering. Forholdet mellom de ulike fellesskapene i barnehagen og skolen og de forskjellige formene for inkludering kan settes sammen i følgende tabell:

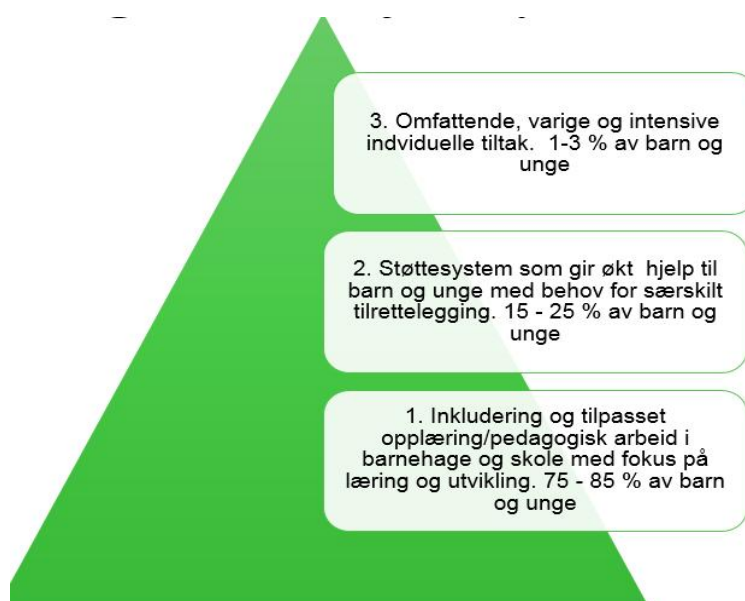
Tabell 5.1: Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet (Qvortrup, 2012)

	Sosial inkludering	Faglig/pråklig inkludering	Personlig opplevd inkludering
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap	Demokratisk deltagelse i fellesskap	Reelt læringsutbytte knyttet til mål	Autentisk mestring
Voksen - barn fellesskap	Bli sett og hørt av voksne	Medvirkning i pedagogiske aktiviteter og læring	Positiv og støttende relasjon til voksne
Barn-barn fellesskap	Deltagelse i felles sosiale aktiviteter	Læring sammen med andre barn og unge	Trivsel og vennskap med jevnaldrende

I denne modellen rettes fokuset mot at det er barnehagen og skolen og de ansatte i barnehage og skole som på best mulige måter skal møte individuelle vansker og behov (Haug, 2017). Alle skal være inkludert ved at de skal delta i sosialt og faglig sammen med andre barn og unge og ikke minst ha et reelt og opplevd utbytte av det som skjer. Ikke minst er det viktig at barn og unge selv opplever inkludering og tilhørighet i fellesskapet og at de selv føler seg som en del av et fellesskap. Alle barn og unges egne opplevelser av å føle seg verdsatt og sett er en stor del av det totale inkluderingsbegrepet. Begrepet inkludering har gjerne vært et begrep som tilhører spesialpedagogikken, mens denne utvidede forståelsen gir også allmennpedagogikken et stort ansvar for å legge til rette og inkludere alle elever (Haug, 2017).

I utgangspunktet vil de fleste barn og unge få tilpasninger gjennom det ordinære tilbudet. Det krever at det ordinære tilbudet er av høy kvalitet og evner å møte mangfoldet. Det vil likevel være noen barn og unge som trenger noe annet enn det ordinære tilbudet kan gi, og som trenger individuell oppfølging i form av spesiell tilrettelegging i kortere eller lengre perioder. Hvis det ordinære tilbudet er av god kvalitet vil mellom 75 % og 85 % av alle barn og unge få realisert sine rettigheter uten noen ekstra tilpasninger. 15-25 % av alle barn og unge vil ha behov for noe hjelp og støtte, mens det kun er noen få prosent vil ha behov for helt spesiell tilrettelegging (Meld.St.6 (2019-2020); Nordahl & Overland, 2021).

Figur 1: Nivåer. Behov for tiltak (Meld. St.6 (2019-2020))



Trekanten skal illudere at alle elever skal tilhøre det samme fellesskapet og være inkludert der, uansett hvilket nivå av behov en befinner seg på.

5.3 Metode

Analysene i dette kapitlet bygger på spørreundersøkelsen fra 2018 (T1), 2020 (T2) og 2022 (T3). Det er sett på ulike faktorer som kan ha sammenheng med inkludering både gjennom barn og pedagogisk leders vurderinger av ulike faktorer i barnehagen og gjennom elev- og kontaktlærersvar i skolen.

Operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet brukes videre for å vise hvilke områder i spørreundersøkelsen som kan belyse de ulike formene for inkludering. I barnehagen viser vi til barnevurderte faktorer (B) og voksenevurderte faktorer (P), det vil si pedagogisk leder i barnehagen. For skole er tatt med elevvurderte faktorer (E) og faktorer som kontaktlærer har vurdert (L).

Barnehage

Tabell 5.2: Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, barnehage

	Sosial inkludering	Språklig inkludering	Personlig inkludering
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap	Sosiale ferdigheter (P)	Gjenkjenning av bokstaver, tall, ord geometriske figurer (B), Språklige ferdigheter (P)	<i>Samtaler med barn om opplevelse av mestring</i>
Voksen - barn fellesskap	<i>Observasjon av relasjon mellom voksen og barn</i>	Nærhet og konflikt (P)	Relasjon til den voksne (B)
Barn-barn fellesskap	<i>Observasjon av lek</i>	<i>Observasjon av språklig interaksjon</i>	Trivsel og lek (B)

P: pedagogisk leder-vurdert, B: barnevurdert

Skole

Tabell 5.3: Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet, skole

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

L: lærervurdert, E: elevvurdert

For å belyse sosial inkludering i barnehage har vi sett på sosiale ferdigheter og for å vurdere faglig inkludering har vi sett på gjenkjenning av bokstaver, tall og ord, barnets språklige ferdigheter og nærhet og konflikt. Områder knyttet til personlig inkludering er områder barnet selv har vurdert, som barnets relasjon til den voksne og trivsel og lek. For å kunne vurdere inkludering i sin helhet i barnehagen vil det være nødvendig med observasjon og samtaler med barnet i tillegg.

For å belyse sosial inkludering i skolen har vi sett på sosiale ferdigheter, støtte og interesse fra lærer og relasjon mellom elever, det sosiale miljøet. Den faglige inkluderingen er vurdert ved å se på grunnleggende ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. Det er også tatt med analyser av motivasjon og arbeidsinnsats, sammen med hvordan elever vurderer læringsmiljøet i elevfellesskapet. Den opplevde inkluderingen handler om hvordan eleven selv opplever undervisningen i fag, relasjonen mellom lærer og elev og hvordan elevene opplever støtte fra læreren. Det handler også om hvordan eleven opplever trivselen på skolen og hvordan de skårer seg selv på sosial isolasjon.

Noen av disse områdene og nivåene går over i hverandre og gir svar på flere sider ved inkludering enn det begrepet det er satt under, men vil til sammen gi et bilde av inkludering i barnehage og skole. Vi vil videre vise hvordan utviklingen på disse områdene har vært i Ytre Helgeland fra T1 til T3 for barna som er spurt i barnehagene og for skolene i Ytre Helgeland.

Det er benyttet Cohens d for å se på forskjeller fra T1 til T3

Det vises til rapportens metodekapittel for nærmere redegjørelse for de ulike statistiske beregningene som er benyttet i spørreundersøkelsen.

5.4 Utvalg

Informanter det er hentet svar fra for barnehage og skole, T1, T2 og T3 i dette kapittelet.

Tabell 5.4: Informanter og svarprosent barnehage

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
T3 Barn	264	226	214	94,7 %	81,1 %
T2 Barn	268	252	240	95,2 %	89,6 %
T1 Barn	271	225	203	90,2 %	74,9 %
T3 Pedagogisk leder	264	226	221	97,8 %	83,7 %
T2 Pedagogisk leder	268	252	239	94,8 %	89,2 %
T1 Pedagogisk leder	271	225	204	90,7 %	75,3 %

Tabell 5.5: Informanter og svarprosent skole

Undersøkelse	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
T3 Elev	1 331	1 294	1 206	93,2 %	90,6 %
T2 Elev	1 320	1 296	1 238	95,5 %	93,8 %
T1 Elev	1 349	1 259	1 228	97,5 %	91,0 %
T3 Kontaktlærer	1 331	1 294	1 261	97,4 %	94,7 %
T2 Kontaktlærer	1 320	1 296	1 246	96,1 %	94,4 %
T1 Kontaktlærer	1 349	1 259	1 230	97,7 %	91,2 %

5.5 Resultater

Barnehage

Tabell 5.6: Sosial inkludering, barnehage

	T1		T2		T3		T1 – T3 Cohens d
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	
Sosiale ferdigheter, selvkontroll og empati	2,86	0,64	2,89	0,62	2,99	0,62	0,20*
Sosiale ferdigheter, selvhevdelse	2,97	0,55	3,02	0,61	3,23	0,58	0,46***

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

Disse faktorene er besvart av pedagogisk leder og handler om at barnet ser andres behov, tar hensyn til andre og også inviterer andre inn i leken. Det handler om å både ha selvkontroll og empati for andre. Disse områdene har en framgang fra T1 til T3 med 0,20 for selvkontroll og empati, som betraktes som en liten endring og 0,46 for selvhevdelse, som er å betrakte som en middels forskjell.

Tabell 5.7: Språklig/faglig inkludering, barnehage. Barn og pedagogisk leder.

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Gjenkjenning av bokstaver	0,77	0,35	0,76	0,36	0,74	0,35	-0,06
Gjenkjenning av tall	0,84	0,29	0,80	0,31	0,80	0,31	-0,15
Språklige ferdigheter	4,16	0,74	4,16	0,91	4,14	0,95	-0,06
Relasjon: Nærhet	3,50	0,45	3,51	0,48	3,69	0,38	0,46***
Relasjon: Konflikt	3,67	0,49	3,80	0,33	3,79	0,33	0,27*

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

De to øverste områdene har barnet svart på og handler om barnet kan gjenkjenne noen bokstaver og tall. Videre har pedagogisk leder vurdert barnets språklige ferdigheter og forholdet mellom barnet og den voksne. Om barnet er i stand til å uttrykke følelser og er trygg på den voksne både når det gjelder å være nær, men også når den voksne må sette grenser for barnet. Når det gjelder gjenkjenning av tall har det vært en liten nedgang fra T1 til T3, mens gjenkjenning av bokstaver og språklige ferdigheter har det vært rimelig stabilt. For områdene under tema relasjon, nærhet og konflikt er det en endring på 0,46 og 0,27 Cohens d.

Tabell 5.8: Personlig inkludering, barnehage

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Relasjon til den voksne	3,69	0,35	3,63	0,45	3,74	0,32	0,11
Trivsel og vennskap	3,78	0,32	3,67	0,38	3,76	0,42	-0,03
Erting	3,37	0,79	3,33	0,82	3,34	0,75	-0,02

Dette er spørsmål som barna har svart på og som i stor grad handler om hvordan de opplever at de har det i barnehagen. Det handler om relasjonen til de voksne, om barnet blir sett og lyttet

til. Det er også spørsmål om barna har venner i barnehagen og om de opplever å bli ertet av andre. Det er en liten framgang på området som omhandle relasjon til den voksne, mens trivsel og vennskap og erting har holdt seg stabilt fra T1 til T3.

Skole 1.-4. trinn

Sosial inkludering

Tabell 5.9: Sosial inkludering 1-4. trinn

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Sosiale ferdigheter, atferd	3,57	0,46	3,52	0,57	3,53	0,56	-0,19**
Relasjon mellom elevene	3,74	0,39	3,73	0,41	3,71	0,43	-0,10
Tilpasning til skolens normer	3,00	0,66	3,00	0,64	3,03	0,68	0,04

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

Sosiale ferdigheter og tilpasning til skolens normer er besvart av kontaktlærer, men relasjon mellom elevene er besvart av elevene. Sosiale ferdigheter har en tilbakegang på -0,19, som betegnes som en liten endring. Relasjon mellom elevene har gått ned med 0,10, mens tilpasning til skolens normer har holdt seg stabil fra T1 til T2.

Faglig inkludering

Tabell 5.10: Faglig inkludering 1-4. trinn, lærervurdert

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av.	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Skolefaglige prestasjoner	4,11	1,12	4,06	1,17	4,04	1,10	-0,06
Grunnleggende ferdigheter	4,14	1,19	4,16	1,24	4,07	1,20	-0,06
Motivasjon og arbeidsinnsats	3,77	0,83	3,70	0,82	3,73	0,86	-0,05

Kontaktlærer har svart på spørsmålene knyttet til faglig inkludering. Både skolefaglige prestasjoner, grunnleggende ferdigheter og motivasjon og arbeidsinnsats har holdt seg stabile fra T1 til T3.

Personlig inkludering

Tabell 5.11: Personlig inkludering 1.-4. trinn, elevvurdert

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Relasjon mellom lærer og elev	3,72	0,41	3,72	0,38	3,67	0,46	-0,09*
Trivsel i skolen	3,57	0,46	3,51	0,48	3,45	0,54	-0,27***

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

Elevene har svart på hvordan de opplever relasjon de har til de voksne, og om de blir sett og likt av læreren. De er spurt om hvordan de trives på skolen, både faglig og sosialt. Det har vært en liten nedgang på disse faktorene for relasjon mellom elev og lærer med Cohens d -0,09, mens for trivsel er nedgangen -0,27.

Skole 5.-10.trinn

Sosial inkludering

Tabell 5.12: Sosial inkludering 5.-10. trinn

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Sosiale ferdigheter, tilpasning til skolens normer	3,17	0,61	3,02	0,62	2,94	0,65	-0,35***
Relasjon mellom elevene, sosialt miljø	3,50	0,47	3,37	0,53	3,27	0,56	-0,44***
Støtte og interesse fra lærer	3,57	0,51	3,51	0,54	3,35	0,60	-0,39***

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

Tilpasning til skolens normer er besvart av kontaktlærer og utviklingen uttrykt i standardavvik fra T1 til T3 er -0,35. Relasjon mellom elevene knyttet til sosialt miljø, har en tilbakegang på -0,44, men støtte og interesse fra lærer har gått tilbake med -0,39. Utviklingen på de tre områdene kan betraktes som middels, negativ utvikling.

Faglig inkludering

Tabell 5.13: Faglig inkludering 5.-10. trinn

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Skolefaglige prestasjoner L	3,90	1,06	3,70	1,08	3,69	1,16	-0,19*
Grunnleggende ferdigheter L	4,07	1,11	3,83	1,10	3,83	1,23	-0,20*
Motivasjon og arbeidsinnsats	3,79	0,86	3,60	0,89	3,49	0,91	-0,32***
Relasjon mellom elever, læringskultur E	3,20	0,53	3,03	0,58	2,97	0,62	-0,39***

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

Skolefaglige prestasjoner, grunnleggende ferdigheter og motivasjon og arbeidsinnsats er områder som er besvart av kontaktlærer. Alle tre områdene har en tilbakegang på mellom -0,19 og -0,39. Relasjon mellom elevene handler her om læringskultur og er besvart av eleven og har en liten til middels endring fra T1 til T3 med Cohens d -0,39.

Personlig inkludering

Opplevelse av undervisningen, relasjonen mellom lærer og elev, støtte og interesse fra lærer, sosial trivsel og sosial isolasjon

Tabell 5.14: Personlig inkludering, 5.-10. trinn

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Opplevelse av matematikkundervisning	4,02	0,75	3,86	0,75	3,70	0,88	-0,39***
Opplevelse av norskundervisning	4,02	0,72	3,86	0,77	3,74	0,84	-0,36***
Relasjon lærer og elev	3,57	0,52	3,51	0,53	3,35	0,61	-0,39***
Sosial trivsel	3,52	0,52	3,45	0,50	3,38	0,53	-0,27***
Sosial isolasjon	4,38	0,63	4,37	0,64	4,35	0,67	-0,05

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

Den opplevde inkluderingen handler her om hvordan elevene opplever undervisningen i norsk og matematikk, hvilken relasjon de har til læreren sin og om de trives, har venner og ikke er ensomme på skolen. Området som handler om sosial isolasjon har holdt seg stabilt fra T1 til T3, mens de andre faktorene har en tilbakegang på -0,27 til -0,39 som Cohen betegner som en liten til middels endring.

6. Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

Dette kapitlet handler om barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og elever som mottar spesialundervisning i skolen. For elever i skolen har vi data fra spørreundersøkelsen som kan si noe om hvilke endringer som har skjedd fra første kartlegging til den tredje spørreundersøkelsen i 2022. For barnehage har vi ikke tilsvarende data fordi antallet barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp som svarte på spørreundersøkelsen, er for lavt til at det er forsvarlig å publisere i denne rapporten. Det vi har av data for barnehage i denne sammenheng handler om de intervjuene som ble gjennomført våren 2023 sammen med evalueringssamlingen på Lovund våren 2023.

For skole bruker vi spørreundersøkelsen fra T1 til T3 for å undersøke om det har skjedd noen endringer på sentrale faktorer fra måletidspunkt 1 til måletidspunkt 3 for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging. Det er sett på hvordan eleven trives, hvilke relasjoner de har til de rundt seg og hvilket utbytte de har sosialt og faglig i barnehage og skole.

6.1 Innledning

Barn som har behov for det har rett til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Dette slås fast i Barnehageloven §19 a (Barnehageloven, 2006). Hjelpen gjelder alle barn under opplæringspliktig alder og kan gis som for eksempel støtte til språklige og sosiale ferdigheter. Hovedformålet med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er at barn ved behov, får tidlig og nødvendig hjelp. Når barnet begynner på skolen og ikke har utbytte av ordinær opplæring, kan det ha rett til spesialundervisning jfr. Opplæringsloven §5-1 (Opplæringsloven, 1998). Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er først og fremst en juridisk rettighet som skal sikre at barn og unge får det tilbudet de har krav på.

Både Barnehageloven og Opplæringsloven sier noe om hvilke kriterier som skal være oppfylt for å gi enkeltbarn/elever rett til spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.

Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning (Barnehageloven §19a).

Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbud skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbudet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven (Opplæringslova § 5.1)

Andelen barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen er om lag 3,6 % (Udir, 2023). Det er høyest andel blant de eldste barna i barnehagen, og det er en klar forskjell mellom kjønnene, ca 72 % av de som får spesialpedagogisk hjelp er gutter. Overvekten av gutter er større i aldersgruppen 3-5 år enn blant de yngre barna.

I den nye Opplæringsloven som trer i kraft fra 1.08.2024 er blant annet begrepet «Spesialundervisning» byttet ut med tre nye begreper «Individuelt tilrettelagt opplæring», «personlig assistanse» og «fysisk tilrettelegging». Vi velger i hovedsak her å bruke de begrepene som har vært gjeldende i perioden prosjektet har vart.

Det er omtrent samme andel barn som får spesialundervisning ved skolestart som ved barnehageslutt, men andelen elever med spesialundervisning øker utover grunnskolen fra ca. 3,5 % til 10,4 % på 10.trinn. Det er i dag omlag 8 % av elevene i grunnskolen som mottar spesialundervisning (Udir, 2024). Disse tallene har vært stabile over tid, til tross for at det har vært et ønske om å redusere, særlig spesialundervisningen i skolen. Som et resultat av at eksisterende tilbud ikke har gitt de ønskede resultater for barn og unge, utnevnte Kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe i 2017 som skulle se på tilbudet til denne gruppen (Nordahl, 2018). Utvalget foreslo at det opprettes støttesystemer, både for barn og unge, samt for lærere og ansatte i barnehage og skole, slik at alle barn og unge med behov for ekstra tilrettegging får rask og riktig hjelp.

I etterkant av Ekspertutvalgets rapport kom Stortingsmelding 6 Meld. St. 6 (2019-20209) *Tett på – tidlig innsats og inkluderede fellesskap i barnehage, skole og SFO* med en tydelig politisk

intensjon om at flere barn og unge skal få hjelp tidligere slik at behovet for spesialundervisning reduseres.

Det er i dag store forskjeller mellom barnehager, mellom skoler og mellom kommuner, med blant annet store variasjoner i læringsutbyttet. Det er også store forskjeller i lærerdekning i ulike deler av landet. Dette gir noen utfordringen med tanke på å oppfylle lovpålagte krav i barnehage og skole (Pedersen et al., 2022).

Et av innsatsområdene for Ytre Helgeland har vært å gi målrettet og kvalitativt bedre tilbud til barn med behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. For skole har innsatsområdet vært å redusere antall elever med spesialpedagogisk hjelp og gi målrettet og kvalitativt bedre spesialundervisning.

6.2 Tidligere forskning

Forskning på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen viser at de vanskene som barn i barnehagen hovedsakelig mottar spesialpedagogisk hjelp for, er språk- og kommunikasjonsvansker og psykososiale vansker (Wendelborg m.fl., 2015). En ser også at det er en tendens til at hvis barnet har fått en diagnose går saksbehandlingen raskere og det er større sjanse for et positivt enkeltvedtak enn om barnet ikke har en diagnose (Wendelborg, 2015).

Det er store variasjoner i kvalitet mellom barnehager, og det ser ut til at det særlig er barn med behov for særskilt tilrettelegging som kan være utsatt hvis den generelle kvaliteten i barnehagen er lav (Nordahl, 2018). Både norske og internasjonale studier viser at barnehager med høy kvalitet gir positiv uttelling på barns kognitive og akademiske ferdigheter når de begynner på skolen (Jensen, Holm & Bremberg, 2013; Drange & Havnes, 2019)

Den norske Mor- barn- undersøkelsen (MoBa) har sett på sammenhenger mellom strukturell og prosessuell barnehagekvalitet og barns fungering ved femårsalder. Her tenker en strukturell kvalitet som observerbare og kvantifiserbare faktorer som antall pedagoger, stabilitet i personalet, utdanningsnivå, økonomi osv. Prosesskvalitet handler om de prosessene som barnet selv er en del av, som relasjoner og pedagogisk innhold. Resultatene fra MoBa-undersøkelsen viser blant annet at gode relasjoner ser ut til å ha sammenheng med bedre

språklig fungering og mindre atferdsvansker, og særlig var denne sammenhengen sterk for sårbare barn (Engvik et al., 2014).

Kunnskapssenter for utanning (KSU) og Læringsmiljøsentret har foretatt en systematisk kartlegging av nordisk forskning på inkludering av elever med særskilte behov (Keles, Ten & Munthe, 2022). Kartleggingen viser et behov for forbedring på flere områder. Forskningsgruppen viser til at det i 66 % av studiene var det en «mangel-tilnærming» som dominerte, det vil si at særskilte behov ble tilskrevet individuelle mangler og elevens vansker med å tilpasse seg systemet. Et annet viktig funn var mangel på en felles forståelse for begrepet «særskilte behov» og hva som utgjør et særskilt behov. Dette kan i følge denne forskningsgruppen føre til forvirring og mangel på konsekvens i hvordan elever identifiseres og hvordan spesialpedagogiske tiltak iverksettes (Keles, Ten & Munthe, 2022).

Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» (Barneombudet, 2017) konkluderer med at elevene som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, at de har dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever, og at de verken blir hørt eller får medvirke i opplæringen. Det er elever som har vært informanter, og de forteller hvordan lave forventninger påvirker deres motivasjon, selvbilde og utbytte av opplæringen. De beskriver hvordan de får oppgaver som ikke er tilpasset deres behov og at de blir tatt ut og satt sammen i grupper elever med svært ulike vansker.

Noe av det samme beskrives i forskningsprosjektet SPEED (The function of special education). Forskningen viste at 95 % av spesialundervisningen og 15 % av den ordinære opplæringen foregikk utenfor det ordinære klasserommet, enten i grupper eller alene (Haug, 2017). Dette betyr at den største delen av spesialundervisningen foregikk separert fra den ordinære opplæringen med de konsekvenser det kan ha for den enkeltes sosiale og faglige læring. Haug (2017) trekker fram at spesialundervisningen kan være verdifull samtidig som den er begrensende. Eneundervisning eller undervisning i grupper vil potensielt kunne gjøre noe med hvordan elevene opplever sin skolehverdag (Lekahl, 2017). Lekahl viser gjennom sin forskning til at elever som mottar spesialundervisning stadig rapporteres å ha større utfordringer på områder som er viktige for å mestre skolehverdagen og dagliglivet generelt (2017). Flere studier har antyder at elever som mottar spesialundervisning gjerne har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, trives dårligere og opplever mer sosial isolasjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Haug, 2017; Nordahl, 2018).

Wendelborg viste gjennom sin studie at når de faglige kravene øker med stigende alder, så rettes fokuset mer mot individet, og særlig blir da barn med utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker i økende grad tatt ut av klasserommet. Resultatene viste også at elever som tas mye ut av klassen, i mindre grad er sammen med jevnaldrende i skole og fritid (Wendelborg, 2010).

6.3 Metode

Antall barn som mottok spesialpedagogisk hjelp og elever som mottok spesialundervisning i Ytre Helgeland på de ulike måletidspunktene T1, T2 og T3 vises i tabellene under. Tabellene viser hvor mange som ble invitert med samtykke, hvor mange som besvarte spørreundersøkelsen og svarprosenten.

Tabell 6.1: Svarprosent, barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehage

Utvalg	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent
T3 Barn	9	9	100,0 %
T2 Barn	18	17	94,4 %
T1 Barn	13	11	84,6 %

I barnehagen i Ytre Helgeland var det kun 9 barn som svarte på undersøkelsen i 2022 og 11 barn i 2018. Fordi dette handler om barn i en hel region, og det heller ikke er de samme barna som svarer på T1 og T3 har vi valgt å ikke publisere disse resultatene i denne rapporten. Vi presenter her intervjuene som ble gjort med styrere våren 2023. Dette er også et svært begrenset materiale og viser bare en liten del av det som foregår i barnehagen knyttet til spesialpedagogisk hjelp.

Tabell 6.2: Svarprosent, elever med spesialundervisning

Utvalg	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent
T3 Elev	103	83	80,6 %
T2 Elev	79	75	94,9 %
T1 Elev	101	97	96 %
T3 Kontaktlærer	103	103	100 %
T2 Kontaktlærer	79	79	100 %
T1 Kontaktlærer	101	101	100 %
T3 Foreldre	103	69	67 %
T2 Foreldre	79	53	67,1 %
T1 Foreldre	101	78	77,2 %

Faktorene det er valgt å fokusere på er trivsel, relasjoner, faglige og sosiale ferdigheter, samt atferd.

Cohens d er brukt for å se på forskjeller mellom måletidspunktene, der 0,20 er en liten forskjell, 0,50 er en middels forskjell og 0,80 er en stor forskjell. Det er brukt ulike analyser for å sikre studiens reliabilitet og validitet. For en grundigere gjennomgang av metode vises det til rapportens metodekapittel.

6.4 Resultater

Barnehage – intervju med styrerne

Det er variasjon i hvordan barnehagene jobber og hvor langt de har kommet med å få lage fullverdige tilbud til alle. Det er krevende arbeid, som tar tid å utvikle. Det har blitt satset på blant annet språkløyper, relasjonsarbeid og organisering slik at det er store nok lekerom og plass til alle.

Flere barnehager forteller at de i mange år allerede har hatt en til tre egne spesialpedagoger som er en god støtte i arbeidet med tilrettelegging for alle avdelingene og hjelper med å kvalitetssikre arbeidet for barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Når ulike oppgaver ikke blir gjort, er det gjerne kapasiteten det står på. Ressursen med spesialpedagoger brukes til å planlegge, finne materiell, veilede, følge opp og kartlegge videre.

Arbeidet med *God opplæring for alle* har gjort at de ansatte i større grad evner å se det enkelte barn, og hvordan det kan tilrettelegges, eller hvordan tilretteleggingen skal foregå.

Praksisen har forandret seg. Det uttrykkes videre at barnehagestyrere er tryggere på hva de trenger hjelp til før PPT blir kontaktet, og at det gjøres et grundigere arbeid i forkant. Det innebærer også at barnehagen klarer å finne løsninger på egenhånd for flere barn enn før.

God opplæring for alle har dessuten ikke bare gjort noe med barnehagen, men også med kommunen som har fått en skjerpet bevissthet på hvor viktig barnehagens arbeid er, og det oppleves enklere å få ressurser enn før. Det ble også uttrykt at styrere lettere kan se resultater etter at tiltakene er satt inn.

En barnehage ser at deres utfordring ligger i at de fortsatt jobber nokså tradisjonelt, men at de nye situasjonene krever at man finner nye måter å strukturere hverdagen for barna. Det betyr at en må tenke nytt, slik at man kan legge opp til at alle barn får like mye øving på de grunnleggende ferdighetene uansett forutsetninger.

Alle styrere uttrykker at det jobbes kontinuerlig med å få det universelle og spesialpedagogiske til å gå hånd i hånd. Dette blir beskrevet som et krevende arbeid med mange trinn og på mange arenaer og områder, som for eksempel hvordan inkludering kan gjøres i laget rundt ungen, på avdelingen og i hele barnehagen.

Slik styrere uttrykker det selv, så er en av hovedgevinstene etter flere år med *God opplæring for alle* at barnehagene har blitt mer trent i å se på sammenhenger og konteksten i en situasjon, og at det er en felles forståelse for at det er først og fremst barnehagene selv som må endre seg for å få til endring i en utfordrende situasjon.

Skole – resultater fra Spørreundersøkelsen

Tabell 6.3: Trivsel 1.-4.trinn og 5.-10. trinn, elever med vedtak om spesialundervisning

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Trivsel 1.-4.	3,17	0,87	3,32	0,64	3,15	0,69	-0,03
Faglig trivsel 5.-10.	2,87	0,57	2,79	0,68	2,54	0,58	-0,57*
Sosial trivsel 5.-10.	3,48	0,51	3,30	0,60	3,25	0,57	-0,43*

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

For 1.-4. trinn er faglig og sosial trivsel en faktor, men for 5.-10. trinn er trivsel delt i faglig og sosial trivsel. Trivsel for 1.-4. trinn har holdt seg stabilt fra T1 til T3, mens Faglig og sosial trivsel for 5.-10. trinn har en negativ endring på det som Cohen betegner en middels endring, her på -0,59 og -0,52.

Tabell 6.4: Relasjoner 1.-4. trinn og 5.-10. trinn, elevvurdert

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Relasjon lærer-elev 1.-4.	3,48	0,85	3,61	0,48	3,52	0,72	0,05
Relasjon elev-elev 1.-4.	3,47	0,61	3,54	0,53	3,58	0,56	-0,19
Relasjon mellom elevene læringskultur 5.-10.	3,30	0,56	3,10	0,62	2,97	0,72	-0,52*
Relasjoner, sosialt miljø 5.-10.	3,53	0,47	3,33	0,53	3,21	0,64	-0,58*

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

Relasjonen mellom lærer og elev på 1.-4.trinn har holdt seg stabilt fra T1 til T3, mens relasjon mellom elevene har hatt en liten tilbakegang på -0,19. For 5.-10. trinn, så har relasjoner knytte til både læringskultur og sosialt miljø gått endret seg med -0,52 og -0,58 Cohens d, som karakteriseres som en middels til stor endring

Tabell 6.5: Sosiale ferdigheter 1.-4. trinn og 5.-10. trinn, elever med vedtak om spesialundervisning

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Tilpasning til skolens normer 1.-4.	2,38	0,72	2,20	0,61	2,35	0,58	-0,06
Tilpasning til skolens normer 5.-10.	2,59	0,64	2,53	0,66	2,55	0,64	-0,07***

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

Tilpasning til skolens normer har holdt seg stabilt fra T1 til T3 for både 1.-4. trinn og 5.-10. trinn med -0,06 og -0,07.

Tabell 6.6: Faglige ferdigheter 1.-4 trinn og 5.-10. trinn, elever med vedtak om spesialundervisning, kontaktlærervurdert

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Grunnleggende ferdigheter 1.-4.	3,06	1,37	2,83	1,51	2,61	1,14	-0,36
Grunnleggende ferdigheter 5.-10.	2,79	1,09	2,53	1,02	2,52	1,03	-0,25**
Skolefaglige prestasjoner 1.-4.	3,14	1,25	2,77	1,38	2,85	0,88	-0,27
Skolefaglige prestasjoner 5.-10.	2,66	1,03	2,42	1,02	2,44	0,94	-0,22**
Motivasjon og arbeidsinnsats 1.-4.	3,19	0,92	2,82	0,92	2,96	0,82	-0,24
Motivasjon og arbeidsinnsats 5.-10.	3,10	0,89	2,93	0,85	2,88	0,94	-0,24***

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

De grunnleggende ferdighetene har gått noe ned fra T1 til T3 for både 1.-4. trinn og for 5.-10. trinn med Cohens d fra -0,36 til -0,25, som er en liten til middels endring. Det samme har skolefaglige prestasjoner gjort med en endring fra -0,22 til -0,27 fra T1 til T3, som er en liten

endring. Og også motivasjon og arbeidsinnsats har en nedgang både for 1.-4. trinn og for 5.-10. trinn.

Tabell 6.7: Atferd 1.-4 trinn og 5.-10. trinn, elevvurdert

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Atferd 1.-4.	3,32	0,92	3,31	0,82	3,13	0,95	-0,20
Undervisnings- og læringshemmende atferd 5.-10.	3,86	0,72	3,87	0,76	3,82	0,77	-0,05
Sosial isolasjon 5.-10.	4,22	0,78	4,13	0,69	4,14	0,79	-0,06

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

Resultatene på dette området knyttet til atferd for 1.-4. trinn viser at atferd har endret seg med -,20, mens områdene for 5.-10. trinn har holdt seg stabile fra T1 til T3.

Tabell 6.8: Atferd 1.-4 trinn og 5.-10. trinn, elevvurdert

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Informasjon og kontakt med skolen	3,22	0,56	3,25	0,53	3,35	0,53	0,24

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

Foreldrene opplever økt informasjon og dialog med skolen, det er en økning fra T1 til T3 med 0,24 Cohens d.

Tabell 6.9: Lærernes svar på samarbeid med PP-tjenesten

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Samarbeid med PP-tjenesten	2,46	0,74	2,71	0,74	2,85	0,77	0,52***

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

Det er lærerne som svarer på samarbeidet med PPT. Lærerne opplever at samarbeidet har økt og gått fram med 0,52 Cohens d, fra T1 til T3.

Tabell 6.10: Assistenter og fagarbeideres svar på tilfredshet på arbeidsplassen

	T1		T2		T3		T1-T3
	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Snitt	Std.av	Cohens d
Tilfredshet	2,73	0,75	2,92	0,73	2,90	0,71	0,23

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

Assistenter og fagarbeidere har økt sin tilfredshet med en liten forskjell fra T1 til T3. De opplever at det er mer tilfredsstillende å jobbe på arbeidsplassen, og de får økt veiledning for å utføre jobben sin.

7. Profesjonelle læringsfellesskap

7.1 Begrepsavklaring

Overskriften på dette kapittelet er *profesjonelle læringsfellesskap*. Begrepet viser til læring i et fellesskap av profesjonelle yrkesutøvere. Både i offentlige styringsdokumenter og i forskningslitteratur fremkommer det at kapasitetsutvikling skjer kollektivt er avgjørende i utvikling av barnehager og skoler. Det er ulike fora for denne felles utviklingen som er temaet i dette kapittelet. Først trekkes det frem hvordan profesjonelt samarbeid og kollektiv utvikling omhandles i et utvalg av offentlige dokumenter. Deretter trekkes forskning inn, før resultater fra Ytre Helgeland analyseres.

7.2 Offentlige dokumenter

I Stortingsmelding 21 (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017, s. 103) beskrives ulikheter mellom skoler, klasserom, kommuner og landsdeler i Norge. Dette ses på som utfordringer. Denne stortingsmeldingen har lærelyst som en overordnet tilnærming, og det står at «For at barn og unge skal ha lyst til å lære, være motiverte og oppleve mestring, må alle som har en rolle i utdanningssystemet være preget av lærelyst». Et kapittel i denne stortingsmeldingen har profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling som tema, og med dette fremkommer viktigheten av profesjonelt samarbeid. Profesjonelt samarbeid skal føre til en bedre skole med færre av de nevnte forskjellene. I stortingsmeldingen vektlegges samarbeid som avgjørende for læreres utvikling av egen undervisningspraksis. Det fremkommer også at ikke alle former for samarbeid har like stor betydning. Profesjonelt samarbeid må dreies mot å utvikle undervisningen dersom det skal få betydning for elevenes læringsutbytte, står det å lese.

Samarbeid vektlegges også i andre offentlige dokumenter. Overordnet del av læreplanen for norsk skole ble fastsatt ved kongelig resolusjon i september 2017, i etterkant av den omtalte stortingsmeldingen. I læreplanen er det et kapittel (kapittel 3.5) som handler om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Her kan innholdet i stortingsmelding 21 (2016-2017) kjennes igjen, og det står tydelig at: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der

lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis».

I 2022 utarbeidet Støre-regjeringen NOU-2022:13 (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette dokumentet inneholder regjeringens forslag til et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Et langsiktig system for kompetanse- og karriereutvikling presenteres, og helheten i dette systemet beskrives å være viktig. Når *profesjonelle fellesskap* er et begrep som benyttes gjentatte ganger i dokumentet, forstås det som at regjeringen ser på nettopp dette som en viktig del av et system. Et system kan defineres som «a whole compounded of several parts or members» (Caws, 2015, s. 515-516). Mary Jo Hatch utdyper dette ved å vektlegge sammenhengen i systemet. Hun skriver: «Et system er en ting som består av deler som står i forbindelse med hverandre. Hver del påvirker de øvrige, og hver del er avhengig av helheten» (Hatch, 2001, s. 51). Med dette viser innhold i flere aktuelle offentlige dokumenter både kompleksiteten knyttet til utvikling i skolen, viktigheten av profesjonelle fellesskaper og nettopp at dette er en del av et større system.

Videre trekkes et utdrag av forskning om profesjonelle læringsfellesskap inn. Også forskning som viser kompleksiteten i skoleutvikling trekkes inn.

7.3 Teoretisk rammeverk

En rekke forskere trekker frem profesjonelle læringsfellesskap, og at dette er avgjørende i barnehage- og skoleutvikling. Eirik J. Irgens skriver at det er ulike oppfatninger av disse læringsfellesskap i faglitteraturen, men at noen kjennetegn går igjen (Irgens, 2021). Irgens skriver at et profesjonelt læringsfellesskap er en gruppe som møtes jevnlig, hvor alle tar ansvar og engasjerer seg. Han trekker også inn at erfaringer fra egen praksis bør deles på gruppa på en kritisk undersøkende måte. Denne praksisen må analyseres for å forbedre den enkeltes praksis. Irgens skriver at profesjonsfellesskapet er «samarbeidende, lærende, reflekterende og forbedringsorientert, noe som kan innebære å eksperimentere og prøve ut nye metoder» (Irgens, 2021, s 176). Dette kan forstås som at medlemmene av gruppa må ta ansvar for å trekke inn egne erfaringer og å engasjere seg for videre å ta ansvar for å forbedre egen praksis. Irgens vektlegger også *tilstrekkelig* struktur i tillegg til hans beskrivelse av viktigheten av

tilnærming, ansvar og felles mål i arbeidet. Strukturen skal ikke være for stram eller for sterkt styrt av ledelsen, men det er avgjørende med tilstrekkelighet knyttet til tilrettelegging, koordinering og systematikk. Profesjonelle læringsfellesskap forstås dermed, ut ifra Irgens, å være noe mer enn drøftinger eller samarbeid mellom f.eks. lærere.

Mette Marit Forsmo Jenssen og Thomas Nordahl (2022) skriver også om profesjonelle læringsfellesskap, og de viser i sin studie at «læreres vurdering av sin profesjonstilfredshet betyr mer enn profesjonelle læringsfellesskap når det gjelder deres vurdering av sin undervisningspraksis» (Jenssen & Nordahl, 2022, s.1). Samtidig fant forskerne også noen indikatorer som kan peke på at sterke profesjonelle læringsfellesskap har en viss betydning for lærernes undervisningspraksis. Jensen og Nordahl viser til at det er viktig å se på det profesjonelle læringsfellesskapets innhold og utvikling som «noe mer enn å redusere den privatpraktiserende lærers innflytelse» (Jenssen og Nordahl, 2022 s. 1). I et slikt perspektiv kan den kollektive dimensjonen i lærerrollen, forhandlingen av kollektive verdier og holdninger, og det aktive engasjementet av hver lærer i en felles skole, omtales som en utviklingsarena for nettopp den enkelte lærer. Ulike studier peker på at det på de ulike skolene finnes store variasjoner i skolekultur, skolekoder eller også skolenes etos, noe som gjerne også blir beskrevet som regelrette *kulturforskjeller* (Jenssen & Nordahl, 2022). I tillegg finnes det også forskjeller innad i skolene, der ulike lærere vil oppfatte samarbeidskultur på ulike måter. Kompleksiteten, som her er skissert, indikerer hvor krevende det er å bygge en skole på felles verdier.

Jenssen og Nordahl (2022) beskriver hvordan profesjonelle læringsfellesskap skal være kilde til praksisendring. De skriver at det må foreligge en grunnleggende forståelse for at arbeidet som gjøres i disse fellesskapene skal nå ut i praksisfeltet. For å sikre denne grunninnstillingen er det hensiktsmessig å tydeliggjøre samspillet mellom uttalte teorier og anvendte teorier. Uttalte teorier uttrykker våre intensjoner til å gjøre noe, mens anvendte teorier er de vi faktisk tar i bruk i praksis, derfor kan de også kalles bruksteorier (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 6). Det bør være en tydelig linje fra intensjonsteoriene til bruksteoriene, slik at refleksjonene, diskusjonene og teoriarbeidet som gjøres på møtene i de profesjonelle læringsfellesskapene, virkelig kommer elevene og elevenes læringsmiljø til gode, hevder Jenssen og Nordahl.

Læreren er det viktigste påvirkningselementet i elevenes læring. Men både læreren og eleven er samtidig en del av det større fellesskapet som skolen er, og vil dermed være påvirket av dette fellesskapet, så også omvendt. Dette innebærer blant annet at lærerens subjektive oppfatninger og holdninger, skolens kodeks og det profesjonelle læringsfellesskapets verdier og oppfatninger er i stadige forhandlinger med hverandre (Jenssen & Nordahl, 2022). Jensen og Nordahl hevder at om arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap skal kunne oppleves som forbedret praksis, er systematikk avgjørende når brukerteoriene blir anvendt. Det er imidlertid også mange andre faktorer som må være på plass for at det skjer praksisendring for elevens beste, ikke bare i den enkelte klasse, men på en skole som helhet.

Mette Marit Forsmo Jensen skriver i boka *Strategisk skoleledelse* (Paulsen & Jenssen, 2023) om skolelederens rolle i det å stimulere læreres læring og utvikling. Jenssen skriver at det er avgjørende at skoleledelsen har en forståelse for hva profesjonelle læringsfellesskap handler om. Det er også avgjørende at det foreligger «en teoretisk forståelse av hva som skjer, hvorfor og på hvilken måte ting skjer» (Paulsen & Jenssen, 2023, s. 103). Den enkelte lærers profesjonelle skjønn knyttes til den enkelte lærer og hans/hennes spesialkunnskap og humankapital rettet inn mot undervisning og elevers læring (Paulsen & Jenssen, 2023). Lærerne er spesialistene i undervisning, og perspektivet er derfor individrettet. Kollektiv utvikling har derimot et annet perspektiv. Jenssen kaller dette perspektivet for fellesskap. Hun beskriver at det er avgjørende å ha dette perspektivet for å utvikle en kompleks organisasjon som barnehage eller en skole. Jenssen skriver også om et «kollektivt perspektivskifte» og viser da til noe annet enn individuell ferdighetstrening. (Paulsen & Jenssen, 2023, s. 110).

De omtalte teoretiske tilnærmingene har ulike innfallsvinkler, og tre analytiske perspektiver trer ut av forskningen. Det første perspektivet har i seg at undervisning og utvikling av denne er et felles anliggende. De som er med i fellesskapet deler undervisningspraksis med hverandre og reflekterer deretter sammen. Det andre perspektivet knyttes til at det er elevenes læring som er målsettingen. I de profesjonelle læringsfellesskapene skal det være en målsetting å skape den «bedst mulige sammenheng mellom den måte, de velger at gjennomføre undervisningen på (...) og den viden og innsikt, de tilstræber, at elevene skal have mulighet for at tilegne sig, dvs. elevenes læreprosesser og læringsudbytte» (Danmarks evalueringsinstitut, 2018, s. 12).

Det tredje og siste perspektivet trekker inn ledelse. Marit Aas og Kirsten Foshaug Vennebo skriver at «en rekke studier konkluderer med at profesjonelle læringsfellesskap på en skole neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer» (Aas & Vennebo, 2021, s. 22). Forskning om profesjonelle læringsfellesskap knyttes til disse perspektivene, enten ett, to eller til alle tre.

7.4 Resultater/funn

Barnehage

For barnehage er det kategorien *samarbeid* som kan knyttes til *Profesjonelle læringsfellesskap*. Det er 12 spørsmål i denne kategorien og her er svar på disse spørsmålene slått sammen.

For barnehagene i Ytre Helgeland er det en stor forbedring for denne kategorien fra T1 til T2. Forbedringen er også tydelig mellom T2 og T3. Det fremkommer at effektstørrelsen (cohens d) er 0,49, noe som anses å være middels effekt.

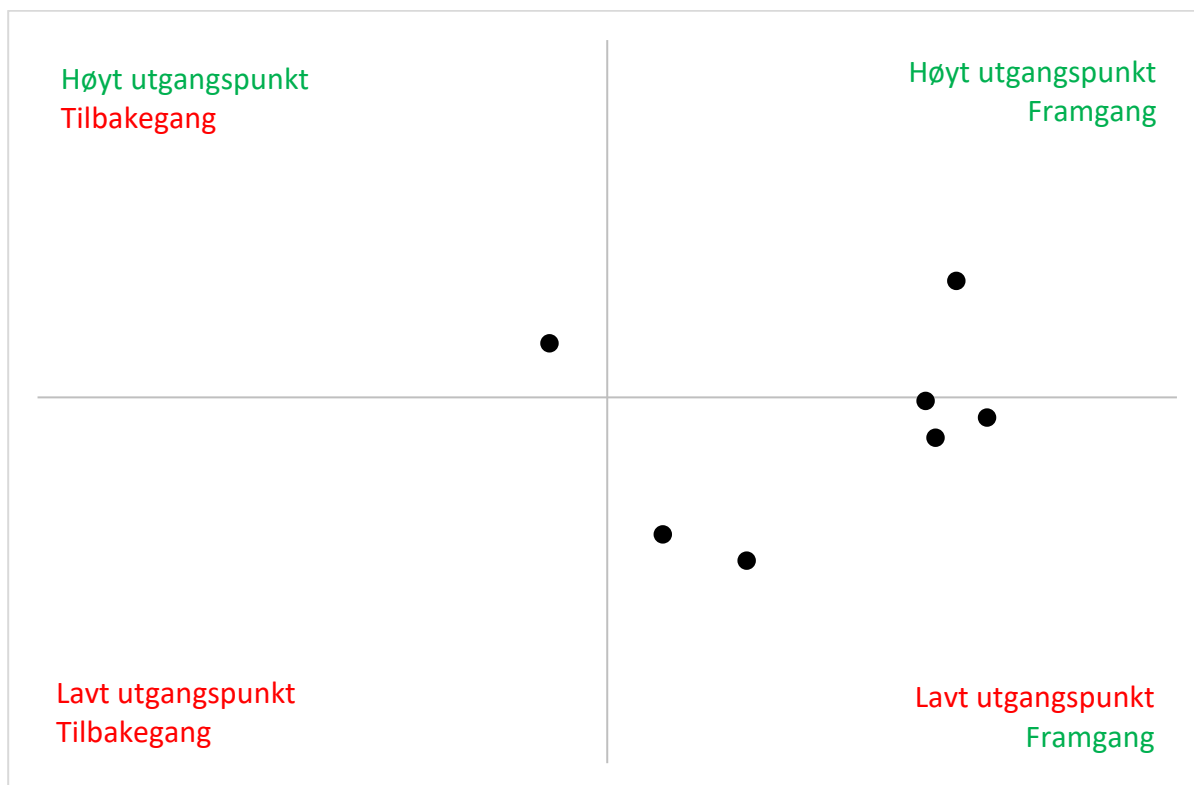
Tabell 7.1: Samarbeid barnehage

	N	Snitt	Std.av	T1-T3 Cohens d
T1	164	3,06	0,51	0,49
T2	160	3,23	0,50	
T3	166	3,30	0,46	

T1 – T3 Sig. P < ,001

Det har vært ulik utvikling i de forskjellige barnehagene. Figuren under viser dette. Det er et lite antall barnehager fordi flere barnehager har lav n eller/og har ikke gjennomført T3.

Tabell 7.2: Variasjoner og utvikling mellom barnehagene, samarbeid



Hver barnehage vises med en prikk. Den loddrette aksene er snittresultatene fra T1 og krysset viser snittet for alle barnehagene. Resultatene fra barnehagene fordeler seg på 3 av 4 felt, med flest barnehager som hadde et lavt utgangspunkt og videre fremgang knyttet til kategorien *samarbeid*.

Skole

Data som kan si noe om pedagogiske læringsfelleskap knyttes til spørsmål under kategoriene *Samarbeid om undervisning* og *Samarbeid om elevene*. *Samarbeid om undervisning* omhandles først. Det er 4 spørsmål i hver av disse kategoriene. Her er svarene slått sammen.

Når det gjelder *Samarbeid om undervisning* vises en relativt stor fremgang fra T1 og til T2. Fra T2 og til T3 fremkommer det ikke endring. Det fremkommer at effektstørrelsen (cohens d) er 0,39, noe som anses å være middels effekt.

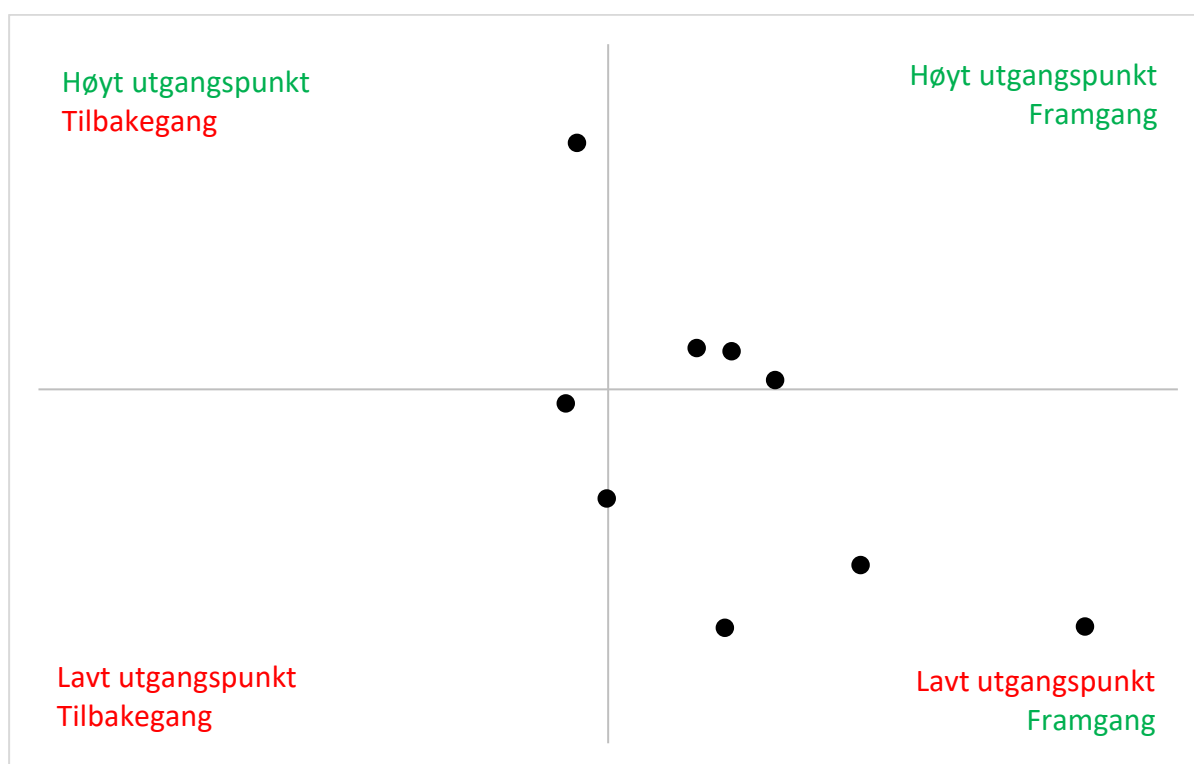
Tabell 7.3; Samarbeid om undervisning

	N	Snitt	Std.av	T1-T3 Cohens d
T1	186	2,34	0,70	0,39
T2	169	2,63	0,77	
T3	168	2,62	0,71	

T1 – T3 Sig. P < ,001

Det har vært ulik utvikling på de forskjellige skolene. Figuren under viser dette.

Tabell 7.4: Variasjoner og utvikling mellom skolene, samarbeid om undervisning



Hver skole vises med en prikk. Også her er det få skoler hvor resultater fremkommer. Den loddrette aksen er snittresultatene fra T1 og krysset viser snittet for alle skolene. Resultatene fra skolene fordeler seg på alle de fire feltene, med hovedtyngden mot høyre i figuren. Dette sammenfaller med resultatene som viste fremgang. I figuren fremkommer det også at skolene hadde ulikt utgangspunkt for arbeidet knyttet til *Samarbeid om undervisning*.

For kategorien *Samarbeid om elevene* vises svært liten endring fra T1 og til T3. Det fremkommer at effektstørrelsen (cohens d) er 0,17, noe som anses å være svak effekt som ikke er signifikant.

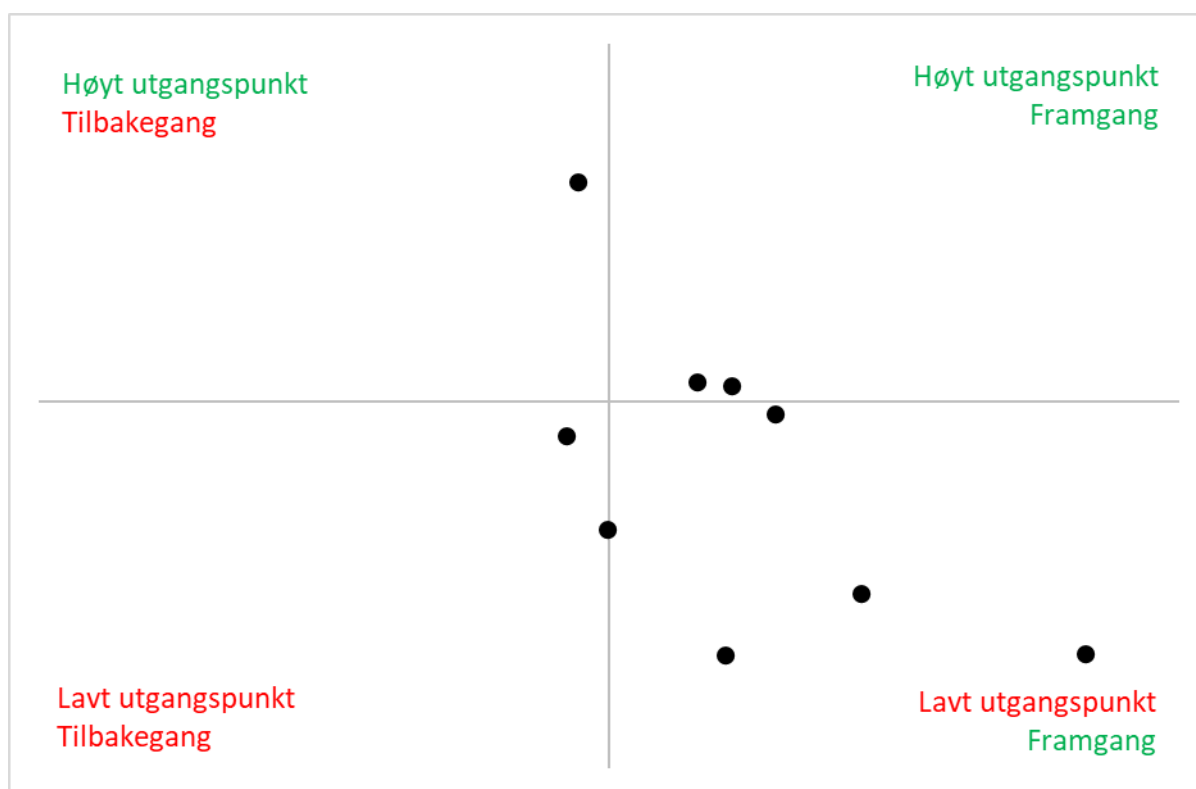
Tabell 7.5: Samarbeid om elevene

	N	Snitt	Std.av	T1-T3 Cohens d
T1	187	3,01	0,62	0,17
T2	168	3,02	0,64	
T3	168	3,11	0,61	

T1 – T3 Sig. P = ,119

I figuren under fremkommer variasjonen i utvikling mellom skolene når det gjelder *samarbeid om elevene*.

Tabell 7.6: Variasjoner og utvikling mellom skolene, samarbeid om elevene



Også her vises hver skole med en prikk. Resultatene fra skolene fordeler seg ganske likt på alle de fire feltene. I figuren fremkommer det også at skolene hadde ulikt utgangspunkt for arbeidet knyttet til *Samarbeid om elevene*. Det fremkommer også ulikhet knyttet til endring. En del skoler har tilbakegang her, men noen flere skoler har fremgang.

8. Kvalitativt bidrag til sluttrapporten

Våren 2023 ble det gjennomført gruppeintervjuer med barnehagestyrere, skoleledere og tillitsvalgte. Formålet med gruppeintervjuene var å få ulike perspektiver på arbeidet med de ulike satsningsområdene i *God opplæring for alle*.

Ved begynnelsen av hvert intervju ble det gitt følgende informasjon:

«Vi legger opp denne samtalen som et semistrukturert intervju, det betyr at vi har noen spørsmål vi ønsker å stille, men at vi samtidig er åpne for om dere har noe spesielt dere ønsker å dele. Spørsmålene vi har er delvis basert på (intervjuspørsmålene fra) 2019 rapporten, men skal også romme de store linjene i hele prosjektet. Vi ønsker at alle bidrar inn i samtalen. Alt dere sier vil bli anonymisert unntatt rollen dere snakker ut fra».

Videre fikk deltakerne tilbud om å få tilsendt og lest gjennom og eventuelt kommentere sammendraget av intervjuene før dette skulle legges inn i rapporten.

I de neste avsnittene blir intervjuinnholdet gjengitt i form av et sammendrag. Siden det første spørsmålet som omhandler *God opplæring for alle* prosjektet i sin helhet, ble besvart av alle gruppene, har vi satt sammen svarene til representantene fra alle de tre gruppene, altså styrere, ledere og tillitsvalgte. Deretter har vi behandlet hver gruppe for seg, blant annet fordi skoler og barnehager har hatt litt ulike satsningsområder, og fordi samtalen i de ulike gruppene kom inn på litt ulike temaer. I fremstillingen følger vi rekkefølgen i intervjuene, det vil si sammendrag av intervjuet med barnehagestyrere først, så skoleledere og til slutt tillitsvalgte.

Generelt kan det sies at alle samtalen var preget av engasjement. Tidsrammen på tre kvarter satte begrensninger i forhold til hvor mange tema vi kunne diskutere, og i hvor stor dybde, men det ble nok tid til å få frem noen viktige aspekter. Ikke minst kom det frem at prosjektet opplevdes nokså ulikt fra de ulike rollene – styrer, leder og tillitsvalgt.

8.1 God opplæring for alle - prosjektet i sin helhet

Kan dere si litt om hvordan prosjektet i sin helhet har forløpt? Gjerne med tanke på utfordringer og utvikling.

Styrelederne kunne fortelle om ulike oppstarts-vilkår både i forhold til å skape relevans for medarbeiderne, og med tanke på egen organiseringen av prosjektet. Hos noen var motivasjonen på plass, hos andre måtte det mye jobbing til for i det hele tatt å komme i gang. Et annet kritisk punkt var å finne nok tid for gruppelederne. Situasjoner med sykdom og mange vikarer rokket ved de ideale planene. Både styrere og rektorer er allikevel stort sett enige i at *God opplæring for alle* tilføyde noe nytt til barnehager og skoler og at arbeidet har hevet arbeidsmiljøet på deres institusjon på et profesjonelt plan. Styrere og rektorer framsnakket spesielt pedagogisk analyse (PA) som et viktig verktøy i profesjonaliseringsprosessen selv om arbeidet med PA ble også beskrevet som vanskelig og utfordrende. Det ble dessuten uttrykt noe misnøye med veiledningen fra PPT, at den var ukonkret og at den ikke hjalp dem videre i prosessen. Men alle var enige i at blikket på de ulike utfordringene var blitt utvidet, og da spesielt gjennom kartleggingen og diskusjonen av de opprettholdende faktorene. I stedet for å tenke hva en skal gjøre med «den ungen», så ble fokuset flyttet over på hele situasjonen. Hos styrere og ledere var PA noe de helt klart ønsket å jobbe videre med og bli flinkere til. Hos de tillitsvalgte var oppfatningen av verdien til PA derimot mer delt, og alt i alt var ikke de tillitsvalgte på langt nær så positive til PA som styrere og ledere, men det kom først frem etter et oppfølgingsspørsmål i intervjuet med de tillitsvalgte som skal diskuteres i de tillitsvalgtes intervjusammendrag. I tillegg til PA beskrev skolelederne arbeidet med relasjonsbasert klasseledelse som krevende, men også veldig givende. Inntrykket til skolelederne er at arbeidet med denne kompetansepakken gjorde at staben deres nå innehar en felles standard for god klasseledelse. Videre sitter skolen igjen med et ferskt gjennomarbeidet støttesystem som omfatter hele organisasjonen.

I diskusjonen om de ansattes motivasjon skilte beskrivelsene seg også mellom ledelse og ansattnivå. Selv om styrere og rektorer kunne fortelle om utfordringer, så beskrev de allikevel at arbeidet med *God opplæring for alle* hadde gitt dem veldig mye og at kompetanse til deres barnehage/skole var betraktelig hevet. Men spesielt skolelederne var nok også klare på at ikke alle ansatte ville si seg enige i dette. Allikevel understrek både barnehage- og skoleledere at

det kunne spores en holdningsendring hos de ansatte, men at denne endringen ikke nødvendigvis hadde nådd ut til barna og elevene enda. Skolelederne syntes det var bra at de som ledere ble skolert i forhånd av prosjektet der de kunne utvikle et felles språk, men at de ansatte ikke nødvendigvis ville si seg enige i verdien av førskoleringen (her ble også rektorutdanningen nevnt). *God opplæring for alle* prosjektet blir av styrere og ledere beskrevet som en rød tråd i skolens utviklingsarbeid de siste årene.

De tillitsvalgte ytret seg mer kritisk til hele prosjektet, og da også til hvordan beskjeder og kunnskap ble videreformidlet fra ledelsen og 'ned'. De positive stemmene blant de tillitsvalgte fremhevet viktigheten av å bringe inn mer kunnskap til de ansatte og pekte da hovedsakelig på de formelle videreutdanningsmodulene som gis i forbindelse med prosjektet. Her ble det tydelig uttrykt at videreutdanning, og kunnskap, var vegen å gå for et felles kompetanseløft og mer profesjonalitet i skolen/barnehagen.

8.2 Intervju med barnehagestyrere

Satsningsområder i barnehagen

Barnehagens fire satsningsområder er språk, universelt tilbud, spesialpedagogisk hjelp med fokus på målrettet og kvalifisert innsats og videreutvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Kan dere si noe om det konkrete arbeidet rundt disse satsningsområdene?

Språk

Alle barnehagene har jobbet mye med språk. Språkplaner har blitt revidert, og forskning har blitt trukket inn i større grad. Bruk av snakkepakken, trampoline, språkløyper og kompetanepakkene er noe som ble nevnt. Utover det ble det gjort bevisste forandringer av de daglige rutineene, som å etablere en kjernetid på dagen der barna er delt inn i grupper og jobber målrettet med språkarbeid. Ellers har det blitt god praksis til å utnytte de små situasjonene, å benevne ting underveis, og generelt være bevisst på å fremheve ord under de dagligdagse rutineene. Dialogisk lesing ble av noen valgt ut som et prosjekt over tid og det fortelles om engasjement fra både barn og voksne. Generelt er alle enige om at språkstimuleringen fungerer best når barnet er engasjert. Andelen fremmedspråklige i alle barnehager øker, ikke minst etter at det kom flere ukrainske barn. Det språklige spriket mellom norsk-språklige og barn med

andre språkbakgrunn er stort, og behovet for å jobbe med språk har dermed økt. Styrere forteller om regelmessige kartlegginger i forhold til barnehagens språkmiljø, og at de bruker resultatene fra kartleggingene mer aktivt.

Universelt tilbud

Styrere kunne fortelle om å være på ulike steder i prosessen å skape fullverdige universelle tilbud, men at dette har de jobbet over lang tid og også allerede før *God opplæring for alle*. Men de er også tydelige på at det å skape universelle tilbud ikke er en «kvikk fiks» for inkludering. Det som har blitt gjort er

- språkløyper,
- sikre store nok lekerom med plass for alle og
- støtte barn-barn relasjonen.

Styrere påpeker at arbeidet med universelle tilbud er av helt naturlige årsaker i stadig forandring da hvert barn bringer med seg noe nytt. En barnehage ser at deres utfordring ligger i at de fortsatt jobber nokså tradisjonelt, men at de nye situasjonene krever at man finner nye måter å strukturere hverdagen for barna. Det betyr at en må tenke nytt, slik at man kan legge opp til at alle barn får like mye øving på de grunnleggende ferdighetene uansett forutsetninger. Der står det igjen mye arbeid, og det skal det fortsettes med til høsten.

Alle styrere uttrykker at det jobbes kontinuerlig med å få det universelle og spesialpedagogiske til å gå hånd i hånd. Dette blir beskrevet som et krevende arbeid med mange trinn og på mange arenaer og områder, som for eksempel hvordan kan inkludering gjøres i laget rundt ungen, på avdelingen og i hele barnehagen.

Spesialpedagogisk hjelp

Flere barnehager forteller at de i mange år allerede har hatt en til tre egne spesialpedagoger som er en god støtte for alle avdelingene, og som hjelper med å kvalitetssikre arbeidet med barn med vedtak. Om ting ikke blir gjort, handler det mest om kapasitet, og da er det fint med denne ressursen som kan planlegge, finne materiell, veilede, følge opp og kartlegge videre. Arbeidet med *God opplæring for alle* har gjort at de ansatte i større grad evner å se det enkelte barn, og hvordan det kan tilrettelegges, eller hvordan tilretteleggingen skal foregå. Praksisen har forandret seg. Det uttrykkes videre at barnehagestyrere er tryggere på hva de trenger hjelp

til før PPT blir kontaktet, og at det gjøres et grundigere arbeid i forkant. Det innebærer også at barnehagen klarer å finne løsninger på egenhånd for flere barn enn før. *God opplæring for alle* har dessuten ikke bare gjort noe med barnehagen, men også med kommunen som har fått en skjerpet bevissthet på hvor viktig barnehagens arbeid er, og det oppleves enklere å få ressurser enn før. Det ble også uttrykt at styrere fort kan se resultater etter at tiltakene er satt inn.

Profesjonsfellesskap

Tiden rant ut før vi i intervjuet kunne gå i dybden av temaet profesjonelle læringsfellesskap, men det ble naturlig berørt flere ganger i forbindelse med både det innledende spørsmålet og de andre satsningsområdene. Det ble påpekt at arbeids- og det profesjonelle miljøet må være på plass før man kan begynne å jobbe med noe faglig innhold. Hos noen var det mer krevende enn hos andre. Men alle var enige i at den profesjonelle kulturen i deres barnehager hadde gått gjennom en positiv utvikling parallelt med *God opplæring for alle*.

Veien videre

For å avrunde samtalen stilte vi følgende spørsmål: Hva tenker dere er det viktigste dere skal jobbe videre med?

Barnehagestyrene var ganske tydelige på at arbeidet med *God opplæring for alle* og strukturen rundt dette, med tiltaksplaner og datoer hadde vært veldig bra, og at det var godt rigget både fra kommunen, kommunesjefen og fra SePU. Det opplevdes positivt at det ikke var lagt inn noen hvileskjær. Det er ønske om å jobbe videre med språk, lesing og skriving. Det gir motivasjon at i den nyeste spørreundersøkelsen alle barn svarte at de hadde noen å leke med, sier en av styrene. Slik styrere uttrykker det selv, så er en av hovedgevinstene etter flere år med *God opplæring for alle* at barnehagene har blitt mer trent i å se på sammenhenger og konteksten av en situasjon, og at det er en felles forståelse for at det er først og fremst barnehagene selv som må endre seg for å få til endring i en utfordrende situasjon.

8.3 Intervju med skoleledere

Som det kom frem i besvarelsene av det første spørsmålet om forløpet av *God opplæring for alle* i sin helhet, så var det generell tilfredshet hos skoleledere, og gruppa trakk spesielt frem verdien av pedagogisk analyse og arbeidet med relasjonsbasert klasseledelse. Lederne kunne fortelle om en mer profesjonsorientert lærerstab med langt mer fagorienterte personalmøter. Noen beskrev at strekket i laget var blitt mer synlig, men at det handlet mest om holdninger, noe de uttrykte å måtte jobbe videre med. Kompetansepakkene opplevdes av lederne som strukturerte og gode. Det ble samtidig understreket en viss frustrasjon over at T3 resultatene ikke viste forbedring.

For å bruke intervjutiden best mulig skulle skolelederne sette søkelys på de to satsningsområdene universell opplæring og spesialundervisning, men gjerne berøre de andre satsningsområdene i skolen som er lesing/skriving og profesjonelle læringsfellesskap.

Satsningsområder i skolen

Lederne tegnet et differensiert bilde av situasjonen. De sier at de selv og de ansatte har blitt bedre til å se og analysere behovene på et tidligere tidspunkt enn før, og at behovene som meldes videre til PPT er sterke og begrunnet. Spesialundervisningsvedtakene på de laveste trinnene har, som følge av arbeidet, økt og ikke gått ned, dermed møtes ikke prosjektets ønske om lavere antall vedtak. Samtidig tenker lederne at tidlig innsats vil senke behovene på ungdomstrinnet på sikt. Skolene har ellers rigget seg slik at de makter å kjøre deler av det systemiske arbeidet på egenhånd, gjennom blant annet miljøterapeuter. Skolelederne påpeker også at det er lenge siden praksisen med å ta enkeltelever ut av klassen var avsluttet, og likeså at de lenge før *God opplæring for alle* har innført to-læresystem mange steder. Men lederne er enige i at det er utfordrende å få tak i faglærte ansatte. Det er spesielt basisfagene og begynneropplæring og lese- og skriveopplæring som er vanskelig å finne kompetent bemanning for og det er der flest skoler mangler kompetanse. Videre beskrives det en situasjon der elevene som kommer fra 1-4 skolene har lav relasjon til de voksne, og når en 5.klasse kommer inn beskrives det at man må «begynne på nytt». Skolene strever også med at lesing på 5. trinn er på et veldig lavt nivå.

Det var videre enighet i at hovedsakene der skolene må sette inn spesialpedagogiske tiltak er reguleringsvansker. Alle skolene beskriver et godt samarbeid med PPT, en lav terskel for

kontakt, og raske tilbakemeldinger, samtidig som skolene, slik allerede nevnt, har blitt bedre til å ordne opp og finne løsninger internt og uten PPT. Dette har også med de ansatte spesialpedagoger å gjøre, slik at PPT i mange tilfeller kun benyttes for å bekrefte tiltak. Dermed er det mer målrettet arbeid med tilpasset opplæring (TPO), å analysere utfordringer og finne ut hvilke tilpasninger som kan fange opp disse og hva som skal til for å bryte uheldige sykluser barna har kommet inn i. Blikket på eleven i klasserommet har blitt styrket og én-til-én undervisningen har blitt avviklet og lagt til grupper. I noen tilfeller kan det handle mest om at foreldrene trenger støtte, og skolene har dermed trappet opp kommunikasjon med hjemmet.

Det ble ikke tid å gå i dybden av «veien videre» med skolelederne, men det kom frem under samtalen at pedagogisk analyse, tidlig innsats og felles holdninger er noe lederne ønsket å jobbe videre med i sine profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig så ble utfordringene med mange ufaglærte ansatte en slags opprettholdende faktor som lederne ikke kunne gjøre så mye med.

8.4 Intervju med tillitsvalgte

Som det kom frem i besvarelsene av det første spørsmålet om forløpet av *God opplæring for alle* i sin helhet, så var det generelt nokså stor skepsis til prosjektet hos de tillitsvalgte. Lærerrepresentantene forteller at de har fanget opp mye frustrasjon i gangene der ansatte stiller spørsmålstegn ved prosjektets relevans for deres skolehverdag. De kunne videre fortelle at det oppleves som om barnehagene har hatt en mer helhetlig prosess enn skolene. På skolene var det overordnede bildet at det skjedde mest kompetanseheving på ledelsesnivå, og at det dryppet lite ned til den enkelte lærer. Det beskrives videre mye arbeid med PA og klasseromsledelse i starten, men at det også ikke kom helt «ned» til lærerne. De tillitsvalgte er enige i at det var store mål i prosjektet, men med få delmål underveis, slik at det ikke ble mulig å måle fremgang. Videre mente de at prosjektet hadde for lite konkret innhold og relevans for den enkelte avdeling. Prosjektet opplevdes rett og slett lite håndfast. Kompetansepakkene på sin side ble beskrevet som gode, slik andre før, med interessant teori og en praksisnært tilnærming, men at man allikevel ikke komme i gang i praksis. Av noen ble det påpekt at deres personlige

inngang til prosjektet gikk gjennom videreutdanningen, som informanten mener har utvidet måten en for eksempel kan diskutere og forstå begreper og praksiser som *inkludering*.

Satsningsområdene universell opplæring og spesialundervisning

Det var mest hensiktsmessig å spørre de tillitsvalgte om de samme fokusområdene som skolelederne svarte på.

Spørsmål: Hvordan opplever dere at arbeidet med universell opplæring har vært på deres skoler?

De tillitsvalgte hadde flere differensierte og kritiske innspill både til selve tanken bak universell opplæring som idé og de praktiske implikasjonene av den. De beskriver at lærerne ble jevnlig 'mata med' at enkeltvedtakene skulle ned og at alle elevene skulle være i klasserommet, uten at man så på verdien av det som ble gjort. Det opplevdes som om inkludering skulle bety at alle måtte sitte i samme klasserommet, uansett kvalitet eller utbytte. Inkludering, argumenterer lærere og tillitsvalgte, er mye mer komplekst enn det. Så selv om lærerne sier at det er en overordnet enighet i at inkludering ikke handler om å putte alle i samme rom, så ble det slik i praksis. Gjerne da støttet av argumentet at hvis en er en flink nok klasseleder, så kan man få til alt. Til sammen kunne det oppfattes som om universell undervisning først og fremst var et innsparingstiltak, og de tillitsvalgte savnet også at det ikke ble tatt en ordentlig «status quo» av det arbeidet som lærerne hadde gjort *før God opplæring for alle*.

Forholdet til PPT ble beskrevet som både bra, men noen steder også som mer negativt i den forstand at det kunne være en instans som kommer og forteller hva man IKKE skal gjøre, også drar igjen. Positivt med prosjektet (eller den generelle utviklingen i lærerteamet uavhengig av *God opplæring for alle*) er at det har blitt endringsholdninger i forhold til hvem som har ansvar for elevene, og en bevissthet på at ikke alle lærere har den kompetansen som skal til for enkelte situasjoner. Samarbeidet med instansene har over det store og hele forandret seg til det positive.

I og med at både barnehagestyrere og skoleledere var svært positive til pedagogisk analyse (PA) ønsket vi å høre de tillitsvalgtes erfaringer.

Spørsmål: Hvilke erfaringer har lærerne med PA? Dere har nevnt at dere opplevde prosjektet som lite konkret – er ikke PA nokså konkret og håndfast?

I og for seg var de tillitsvalgte delvis enige i at PA var noe av det mest konkrete i prosjektet. Samtidig påpekte de at PA som modell er for rigid, i og med at det ikke tar hensyn til den foranderlige og komplekse hverdagen den beskrevne utfordringen er en del av. Dermed er det praktisk vanskelig å finne ut om det er de spesifikke tiltakene som ligger til grunn for at en situasjon forbedrer seg/stagnerer/eller forverrer seg, eller om det andre faktorer som spiller inn. Det ble også beskrevet problemer med å gjennomføre tiltakene, og som konsekvens gikk man tilbake til 'ryggmargsrefleksen'. Det som har vært mest nyttig er arbeidet med de opprettholdende faktorene, å se kompleksiteten, og det er noe flere uttrykte de ønsket å jobbe videre med. Samtidig ble det understreket at lærere har jobbet med dette før – her igjen kom det kanskje gjennom at lærere savner at man ser på hva som faktisk allerede gjøres i klasserommet, før man setter i gang med et prosjekt.

Avslutningsvis ble det drøftet om hva det var viktig å satse videre på. Her kunne vi sikkert hatt en lengre diskusjon, men det tillot ikke tidsrammen vår. Kunnskap og videreutdanning ble nevnt av noen, mens andre var mest opptatt av hvordan denne kompetansen og kunnskapen kan videreformidles på en god måte slik at den gir mening for den enkelte lærer. Det ble etterlyst en metode for å spre kompetanse.

9. Drøftinger

I dette kapitlet drøftes funnene fra spørreundersøkelsen knyttet til hver av de fire innsatsområdene. Her trekkes også inn innspillene fra evalueringssamlingen for *God opplærings for alle* på Lovund 14. og 15. mars 2023 hvor ledere og ressurspersoner i barnehager og skoler, tillitsvalgte, PPT Ytre Helgeland og kommunalsjefene i de fire kommunene deltok sammen med SePU. Til denne evalueringssamlingen og økta «Erfaringslæring: Hva har vi lært» var forberedelsen å lage en presentasjon med tema: Hva er annerledes nå enn i 2018? Suksessfaktorer/utfordringer. Momenter fra disse innspillene trekkes inn i drøftingene som følger

9.1 Innsatsområde 1: Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving

Tematikken i innsatsområde 1 omhandler all aktivitet i barnehagen og alle fag i skolen. Språkutvikling og leseferdigheter har gjennomgående betydning i alt vi gjør gjennom oppvekstsektoren fra barna begynner i barnehagen til de går ut av skolen. Hva slags språklige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter man har gir grunnlaget for hvordan det voksne livet mestres. Det er derfor av stor betydning for den enkelte hva slags kvalitet det er på innsats og arbeid barn og unge møter i barnehagen og skolen.

Resultatene fra SePUs spørreundersøkelse ble presentert i kapittel 4.4, hvor utviklingen fra T1 (2018), T2 (2020) til T3 (2022) ble undersøkt på områdene *språklige ferdigheter* i barnehagen og *skolefaglige prestasjoner i norsk og elevenes leseferdigheter* i skolen. Resultatene viser for både barnehage og skole at det ikke har vært endringer i denne perioden. Pedagogiske ledere i barnehagen og kontaktlærer i skolen vurderer barna og elevene på disse områdene likt på alle tre målingene. Det betyr ingen endringer, verken høyere eller lavere.

Går man dypere inn i materien og ser på forskjeller mellom gutter og jenter i både barnehagen og skolen på de samme områdene som nevnt over, ser vi at det er store forskjeller mellom hvordan pedagogisk leder i barnehagen og kontaktlærer i skolen vurderer gutter og jenter. Jentene vurderes høyere enn guttene. For guttene i barnehagen ser vi en negativ endring gjennom alle tre målepunktene, jf tabell 4.3. For skolens del ser vi at det er store forskjeller

mellom gutter og jenter, jf tabell 4.8, og ved T1 utgjør forskjellen mellom kontaktlærers vurdering av elevenes skolefaglige ferdigheter i norsk ett skoleår. I motsetning til barnehagen ser vi at forskjellene minker fra T1 til T2, både på området skolefaglige prestasjoner i norsk og elevenes leseferdigheter. Forskjellen øker noe igjen fra T2 til T3, men forskjellene ved T3 er lavere enn T1.

Målene for *God opplæring for alle* handler om at barn/elever skal være inkludert i fellesskapet og få utnyttet sitt potensiale, og gjennom innsatsområdet 2 og 3 har man fokus på tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning. Vi har derfor gått inn i resultatene i spørreundersøkelsen og sett på hvordan kontaktlærer har vurdert elever med vedtak om spesialundervisning i forhold til elever uten slike vedtak. Vi finner at kontaktlærer vurdere elever uten vedtak til å prestere bedre enn barn og elever med vedtak. Når vi ser på utviklingen fra T1, T2 til T3, ser vi negativ utvikling for de to områdene *skolefaglige prestasjoner i norsk og elevers leseferdigheter*, tabell 4.9.

Forskning viser at det er en sammenheng mellom foreldres utdanningsnivå og elevers prestasjoner i skolen, jf kapittel 4.4.1. Resultatene fra SePUs spørreundersøkelse for barnehage viser store forskjeller i hvordan barn med foreldre med kun grunnskole blir vurdert sammenlignet med barn med foreldre med mer enn 3 år høyere utdanning på området språkutvikling. Disse forskjellene viser svært negativ utvikling for hvert år målingene er gjennomført, tabell 4.7. For skolen finner vi også store forskjeller i vurderingen av *skolefaglige prestasjoner i norsk og elevers leseferdigheter* mellom elever hvor foreldrene har kun grunnskole og elever hvor foreldre har mer enn 3 år høyere utdanning. Samtidig ser vi at disse forskjellene reduseres fra første til siste måling, tabell 4.11 og 4.12. Lærernes vurderinger på begge områdene er nærmest uendret på alle de tre måletidspunktene. Her finner vi samtidig at for de elevene med foreldre med kun grunnskole, har det vært en økning i resultatene som nesten tilsvarer ett skoleår. Det er en økning på 33 og 32 poeng i kontaktlærers vurdering av disse elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk og i leseferdigheter fra T1 til T3. Dette er veldig positivt.

Resultatene for det enkelte barn/elev som vi finner i spørreundersøkelsen og som er behandlet over, kan virke noe nedslående. Vi finner små eller ingen endringer i barn språkutvikling i

barnehagen, skolefaglige prestasjoner i norsk eller elevenes leseferdigheter for elevene i skolen. Vi finner også negativ utvikling for både kjønnsforskjeller, vedtak om spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning og foreldres utdanningsbakgrunn. Samtidig ser vi positiv utvikling på deler av områdene. Det er viktig å huske at å skape endringer i praksis tar tid. Systematisk arbeid over tid vil gi resultater. Innsatsområde 1 har ikke hatt et felles regionalt fokus. Det har vært opp til de enkelte kommunene og enkelte enhetene å drive dette arbeidet. Dette har vært et bevisst valg og handler om, som nevnt tidligere (kap 2.4.2) at flere av kommunene har deltatt i den nasjonale satsingen *Språkløyper* fra 2016-2019. Dette arbeidet startet før *God opplæring for alle* var i gang. Barnehager har selv fått velge kompetansepakker fra Språksenteret, UiS, sitt språkløypeprogram etter eget behov. Mens barnehagene arbeidet med kompetanseheving gjennom kompetansepakkene fra *Språkløyper*, arbeidet skolene med Utdanningsdirektoratets kompetansepakker om ny læreplanen, LK 20. Det har derfor vært store variasjoner i tiltak og utprøvinger de enkelte kommunene imellom.

Andre mål for arbeidet med innsatsområde 1 var av mer organisatorisk art som å utvikle gode rutiner for kartlegging av barn/elevens språkutvikling og lese- og skriveferdigheter og å etablere rutiner for oppfølging av resultatene fra disse kartleggingene. Erfaringer fra evalueringssamlingen på Lovund mars 2023 viser at her har det skjedd mye i de enkelte kommunene. Her ble det rapportert om større fokus og bruk av de kartleggingsverktøyene man allerede har i barnehage og skole, men også kritisk vurdering av dette materiellet med tanke på å skifte ut det som ikke er brukbart lenger. Endringer i kartleggingsmåter, bruk av dynamisk kartlegging og økt fokus på progresjon og ikke minst tolkning og evaluering av dette, nevner flere av deltakerne.

Andre erfaringer fra evalueringssamlingen er at det skjer en holdningsendring ute i de ulike enhetene. Det er større åpenhet og aksept for at vi er forskjellige, f.eks. rundt dysleksi og løpsk tale. Det er derfor ikke så spesielt når barn/elever må bruke kompensatoriske hjelpemidler ved f.eks. lese- og skrivevansker. Det er økt bevissthet rundt betydningen av å bruke språket inn i rutinesituasjoner i barnehagen og dermed bidra til tidlig innsats i det ordinære når man avdekker vansker. De spesialpedagogiske grepene som gjelder for enkeltbarn/-elever, gjelder svært ofte også for det ordinære, alle barna/elevene, og slik sett ses på som universelt.

Når det gjelder det mer organisatoriske, meldes det om etablering av lese- og skriveveiledere, ulike former for nettverk for ressurspersoner, mer bevisst bruk av bibliotek, organisering i mindre grupper for språkopplæring og veiledet lesing.

9.2 Innsatsområde 2: Universelt tilbud/universell opplæring

Målet for dette området er for barnehage at «Alle barn er inkludert i barnehagemiljøet og opplever en hverdag uten krenkelser.» For skole er målet å «Gi en opplæring der alle elever er inkludert i læringsfellesskapet, både faglig, sosialt og personlig.» Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at for barnehagen er flere av faktorene som er knyttet til dette området stabile eller har gått noe fram, mest framgang er det når barnet blir vurdert av pedagogisk leder. For elever i skolen har det vært en nedgang på de aller fleste områder, både når eleven vurderer seg selv og når kontaktlærer vurderer elevene. Forskjellen fra T1 til T3 vurderes til å være fra liten til middels.

Vi har presenter resultatene fra spørreundersøkelsen med utgangspunkt i operasjonaliseringen av inkludering, her som faglig, sosial og personlig opplevd inkludering. Resultatene fra henholdsvis barnehage og skole vil videre drøftes rundt den samme operasjonaliseringen.

I operasjonaliseringstabellene er det satt opp ulike fellesskap, som formelle voksenstyrte læringsfellesskap, voksen- elev fellesskap og elev-elev fellesskap. Disse vil gå litt over i hverandre, og det er skille mellom disse i den videre framstillingen, men de nevnes der det naturlig passer inn.

Undersøkelsen i barnehagen i Ytre Helgeland viser at knyttet til sosial inkludering på de nevnte faktorene, så opplever de pedagogiske lederne at det har vært en framgang fra T1 til T3. Sosial inkludering i barnehagen handler også om at alle skal være inkludert, også de som mottar spesialpedagogisk hjelp (Haug, 2017). I disse analysene har vi ikke skilt mellom de som får spesialpedagogisk hjelp og de som deltar i det ordinære tilbudet, slik at resultatene er samlet for alle 4-5- åringer i barnehagen. Det er uansett positivt at dette området har en framgang for barna i barnehagen.

For å belyse den faglige eller språklige inkluderingen, er det tatt med barnas gjenkjenning av tall og bokstaver. Det kan diskuteres om det gir et bilde på språklig/faglig inkludering, men som en del av det formelle voksenstyrte fellesskapet er dette vurdert (Qvortrup, 2012). Det språklige i barnehagen blir grundigere vurdert i et eget kapittel og har ikke fått stor plass her, men resultatene viser på det området, som på gjenkjenning av bokstaver og tall at det er rimelig stabilt, men med en liten tilbakegang. Når vi har tatt med områdene nærhet og konflikt handler det mye om at barnet er i stand til å uttrykke seg både når det er i nær relasjon til en voksen, men også være trygg i når en står i en konflikt og det må settes grenser. Disse områdene har hatt framgang. Den opplevde inkluderingen som kun er svart av barna, er stabile fra T1 til T3, med en liten framgang på relasjonen til den voksne. Her er et av områdene trivsel og lek, som særlig handler om barnefellesskapet og hvordan barna har det sammen.

I spørreundersøkelsen berører vi noen av områdene for inkludering. For å få et bredere bilde av inkludering i barnehagen er det i tillegg til spørreundersøkelsen nødvendig å bruke andre datakilder, som for eksempel observasjon eller samtaler med barn og foreldre. Gjennom det kan en få et mer nyansert bilde av om barna er inkludert i det sosiale og faglige miljøet på alle de operasjonaliserte områdene.

For 1.-4 trinn knyttet til sosial inkludering er det sett på sosiale ferdigheter, som tilpasning til skolens normer og den atferd eleven utøver i møte med skolen og medelever. Det er også sett på hvilke relasjoner eleven har til sine medelever. Resultatene fra 1.-4 trinn viser at områdene som kan ha sammenheng med sosial inkludering har holdt seg stabile fra 2018 og til 2022. Det er sosiale ferdigheter knyttet til atferd som har den største endringen med Cohens $d = -0,19$.

For å belyse faglig inkludering er det analysert områder som handler om grunnleggende ferdigheter, skolefaglige prestasjoner og motivasjon og arbeidsinnsats. I spørreundersøkelsen er grunnleggende beskrevet som elevens leseferdigheter og elevenes regneferdigheter, mens skolefaglige prestasjoner er kontaktlærers vurdering av elevens skolefaglige prestasjoner. Dette handler både om det voksenstyrte læringsfellesskapet og voksen-elev fellesskapet (Qvortrup, 2012). På disse områdene har resultatene holdt seg stabile fra 2018-2022.

For å belyse den opplevde inkluderingen er det her tatt med hvordan elevene har besvart spørsmålene om hvordan de trives på skolen og hvordan de opplever at læreren liker dem og

støtter dem. Begge områdene har gått noe tilbake, det vil si rundt $-0,20$ som Cohen betegner som en liten forskjell (Cohen, 1988).

På alle områdene knyttet til sosial inkludering for 5.-10.trinn er det en liten til middels nedgang fra T1 til T3, Dette gjelder på både nivået «voksenstyrt læringsfellesskap» som her handler om kontaktlærers vurdering av sosiale ferdigheter, «voksen-elev fellesskapet» som handler om støtte og interesse fra lærer og «elev- elev fellesskapet» som her er relasjonen mellom elever i det sosiale miljøet. Endringen er på fra $-0,35$ til $-0,44$.

Noe av den samme utviklingen ser vi på faglig inkludering og personlig opplevd inkludering, men med en litt mindre nedgang. Den personlig opplevd inkludering, som sosial isolasjon har holdt seg stabilt, mens de andre områdene som handler om opplevelse av undervisningen i norsk og matte, relasjon til lærer og trivsel har en liten til middels endring. Den opplevde, personlige inkluderingen er av stor betydning fordi det handler om hvordan en selv føler seg ivaretatt og inkludert (Nordahl, 2021).

Det er betydelige forskjeller mellom barnehagen og skolen i hvordan utviklingen har vært fra T1 til T3 på de områdene som vi har sett på i sammenheng med inkludering. Det er størst utvikling i barnehagene, det er der det ser ut til å ha skjedd mest endring i perioden. Det er også forskjeller mellom 1.-4. trinn og 5.-10. trinn på en del områder, der det ser ut til at 1.-4. trinn har holdt seg litt mer stabilt på flere områder enn det 5. - 10. trinn har. Det må presiseres at vi her har sett på et utvalg av områder i undersøkelsen.

På evalueringssamlingen våren 2023 for ledere og ressurspersoner i barnehager og skoler, tillitsvalgte og PPT, kom det fram at det var mer fokus på inkludering nå og at dette er et felles ansvar der alle må bidra. Gjennom opplæring og holdningsarbeid er det en større vekt på mangfold og en anerkjennelse av mangfold som positivt for alle barn og elever. Dette kan også illustreres gjennom figur 1, som viser de ulike barne/elevgruppene der trekanten skal illustrere at alle barn og elever skal tilhøre fellesskapet (Meld. St.6 (2019-2020)). Erfaringene var også at det har blitt mer fokus på kvaliteten i det ordinære tilbudet for å bedre tilbudet til alle barn/elevgrupper. Det betyr at det er færre som tas ut av det ordinære for å ha tilrettelegging alene, og det legges mere vekt på å tilpasse i det ordinære. Det er belegg for at dette gir gode

resultater. Når det ordinære tilbudet er av god kvalitet, avtar behovet for særskilt tilrettelagte opplegg i barnehage og skole (Haug, 2017; Nordahl 2018).

Det kom også fram at gjennom prosjektet er det blitt både et mer felles språk til hva tilpasset opplæring og inkludering handler om. Når begreper diskuteres, gir det større muligheter for at det gis en felles mening og også en mer felles holdning til hva tilpasset opplæring og inkludering er. Det har også bidratt til mange felles diskusjoner rundt ulike former for inkludering der en går mere inn i ulike former for inkludering. Operasjonaliseringen av inkluderingsbegrepet er noe flere forskere trekker fram som viktig for å belyse flere sider ved inkludering, som sosial, faglig og opplevd inkludering (Qvortrup, 2012; Haug, 2017; Nordahl, 2018).

Det har videre vært et fokus å høre barnets og elevens stemme og på barn og elevers medvirkning. Dette handler også om opplevelsen av egen inkludering og hvordan barn og elever blir hørt og sett, den personlige opplevde inkluderingen som gir opplevelsen av å høre til i fellesskapet både sammen med voksne og sammen med andre barn i barnehagen eller elevene i klassen (Qvortrup, 2012).

I prosjektperioden har det vært gjennomgått og drøftet ulike modeller for å forbedre praksis knyttet til inkludering. Noe av det som blir framhevet er den gode timen, klasseledelse, felles standard for undervisning, rike oppgaver, ulik organisering av tilbud og pedagogisk analyse.

Arbeidet med inkluderingsbegrepet, der barn/elevens stemme blir hørt, er et kontinuerlig arbeid, sammen med relasjonsarbeid og tilpasset opplæring. Det betyr at det i fortsettelsen krever fortsatt systematikk og struktur når praksis skal endres. Det vil fortsatt være behov for kompetanseheving der en av de gjentakende metodene vil observasjon og modellering av god praksis.

9.3 Innsatsområde 3: Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning og støttesystemer

Barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging

Målet for dette innsatsområdet handler for barnehagen om å få et «Målrettet og kvalitativt bedre tilbud for barn med spesialpedagogisk hjelp». For skole var målet «Liten andel elever med spesialundervisning. Målrettet og kvalitativt bedre spesialundervisning.»

For barnehagen har vi lite data vi kan støtte oss til, men oppsummeringen fra intervjuene viser at styrerne som ble intervjuet påpekte en positiv utvikling i barnehagen. Ikke minst kan det se ut som det har skjedd en holdningsendring knyttet til viktigheten av barnehagens arbeid. Barnehagene har også blitt mere trent i å løse utfordringer og tenke sammenhenger og kontekst i mye større grad enn tidligere. En er opptatt av å tenke nytt for å tilrettelegge for at alle barn får et godt tilbud. Samtidig blir det beskrevet som et tidkrevende arbeid som krever godt samarbeid på mange nivåer for å til et godt og inkluderende tilbud for alle barn. PP-tjenesten er en god samarbeidspartner, og det gjøres et grundig arbeid før en henviser til PPT.

For elever med spesialundervisning har noen faktorer holdt seg stabile, men det er en generell tilbakegang. For elever i skolen henger dette sammen med en generell nedgang for alle elever, ikke bare i Ytre Helgeland.

Resultatene for elever som mottar spesialundervisning i skolen viser noen forskjeller mellom 1.-4. trinn og 5.-10 trinn. Det er særlig på områdene trivsel og relasjoner at forskjellene er betydelige. Tilpaning til skolens normer er et område som har holdt seg stabilt for begge grupper fra T1 til T3. Dette handler om hvordan kontaktlærer vurderer hvordan elevene retter seg etter de beskjer en får og innordner seg de reglene som gjelder på skolen.

Grunneleggende fedigheter og de skolefaglige prestasjoner har omtrent lik tilbakegang for både 1.-4.trinn og 5.-10.trinn. Motivasjon og arbeidsinnsats som henger sammen med disse områdene, har også en nedgang. Det er flere studier som har antyder at elever som mottar spesialundervisning gjerne har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, og trives dårligere enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Haug, 2017; Nordahl, 2018). SPEED-prosjektet

viste gjennom sin forskning til at elever som mottar spesialundervisning stadig rapporteres å ha større utfordringer på områder som er viktige for å mestre skolehverdagen og dagliglivet generelt (2017).

Sosial isolasjon som er en av de områdene som elever med vedtak om spesialundervisning ofte gir uttrykk for, her er det ingen endring.

Foreldrenes opplevelse av informasjon og samarbeid med skolen har økt fra T1 til T3. Det er svært positivt med tanke på at foreldre som har barn eller unge som trenger særskilt oppfølging, har behov for informasjon og samarbeid med skolen om hva som foregår der for å kunne følge opp hjemme. Det samme har assistenter og fagarbeideres tilfredshet og også samarbeidet med PPT. Selv om det på noen faktorer har vært en nedgang eller er stabile, så ser det ut til at prosjektet har gitt nyttige innspill til videre arbeid knyttet til barn og elever med behov for spesiell tilrettelegging i regionen.

Evalueringsamlingen våren 2023 viste til at det blant annet har vært fokus på normalitetsbegrepet og at dette har blitt drøftet og også blitt utvidet. Å drøfte begreper og enes om hva det handler om, gir en felles forståelse å drøfte utfra. Motsatt kan mangel på felles forståelse for begreper føre til både en mangel på konsekvens i identifisering av behov og hvordan tiltak iverksette (Keles, Ten & Munthe, 2022).

Det er større forståelse for at flere passer inn i det ordinære tilbudet og at en bestreber seg på at mer foregår i det ordinære tilbudet. For noen har det betydd mindre en til en -opplegg og mer tilpasset undervisning i det ordinære tilbudet. Tidlig innsats, særlig med vekt på språk, har også vært med på å senke behovet for spesielle tiltak. Det har blitt økt fokus på tilrettelegging for de som trenger noe ekstra, også kan foregå i det ordinære og at kvaliteten i det ordinære er av betydning. Det ser ut til at det særlig er barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging som kan være utsatt hvis den generelle kvaliteten er lav (Nordahl, 2018). Høy kvalitet i det ordinære tilbudet ser ut til gir positiv uttelling på alle barns akademiske og kognitive ferdigheter (Jensen, Holm & Bremberg, 2013; Drange & Havnes, 2019).

Samtidig som kvaliteten skal økes i det ordinære, kom det i evalueringen fram at det fortsatt er noen barn og elever som har krav på helt spesiell tilrettelegging. Dette kommer også tydelig fram i Stortingsmelding 6 som viser til innsats rettet mot tre ulike nivåer, der noen få prosent

barn og elever har varige og omfattende eller særlig komplekse behov for særlig tilrettelegging (Meld. St. 6 (2019-2020), s.93).

Det har gjennom prosjektperioden vært tre kartlegginger og også opplæring i det pedagogiske analyseverktøyet. Det har gitt økt kartleggingskompetanse og økt kompetanse for å avdekke behov og finne fram til tiltak. Det kom fram i evalueringen at dette også har gitt en mer presisjon på å finne tiltak som fungerer og at en er mer bevisst på å sette inn tiltak tidlig og å evaluere for å sjekke om tiltakene virker etter intensjonen.

Samarbeidet med PPT har blitt tettere, det blir lettere tatt kontakt uten at det nødvendigvis fører til vedtak. Henvendelsene handler mer om å ta tidligere kontakt for få veiledning og øke sin egen kunnskap knyttet til ulike utfordringer. Det er både i Ekspertutvalget (Nordahl, 2018) og i Stortingsmelding 6 (Meld St. 6 (2019- 2020) presisert hvor viktig det er å ha interne og eksterne støttesystemer som fungerer.

Det videre arbeidet knyttet til temaet om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning vil kunne handle om kvaliteten i det ordinære tilbudet og samtidig hvordan best ivareta de som trenger spesiell tilrettelegging. Det er et godt samarbeid med PPT og det vil fortsatt kreve gode strukturer for samarbeidet. Det er også nødvendig at det er et fungerende støttesystem innad i organisasjonen som kan gi rask veiledning og hjelp der det er behov. Kartleggingskompetansen må ivaretas og videreutvikles for å kunne benyttes systematisk i progresjon- og evalueringsarbeid.

9.4 Innsatsområde 4: Profesjonelle læringsfellesskap

På en samling i Ytre Helgeland i mars 2023 ble det trukket frem erfaringer fra arbeidet *God opplæring for alle*. Videre refleksjoner knytter sammen innhold fra denne samlinger, resultater fra T1, T2 og T3 og dette drøftet i lys av den omtalte teorien om profesjonelle læringsfellesskap.

Irgens skriver om profesjonelle læringsfellesskap at alle må ta ansvar og engasjere seg. I Ytre Helgeland er erfaringer fra arbeid i profesjonelle læringsfellesskap knyttet til det å ta ansvar. Det fremkommer at de opplever at de har blitt bedre til å ansvarliggjøre seg selv samt at de opplever å ta mer felles ansvar for «seier og tap» som de sier (ref. presentasjon mars 2023, s. 9). Irgens trekker også inn at medlemmene må ta ansvar for å trekke inn egne erfaringer og videre engasjere seg for å forbedre egen praksis. I Ytre Helgeland erfarer de at de har blitt mer analytiske. Dette kan knyttes til refleksjon over egne erfaringer. De viser til større innsikt i hverandres arbeid, som kan ses i lys av det å trekke inn erfaringer i lærende møter for å drøfte dette sammen med andre.

Jenssen og Nordahl (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 507) omhandler den kollektive dimensjonen i lærerrollen, og de vektlegger betydningen av denne dimensjonen som grunnlag for utvikling av lærerrollen. Ut ifra beskrevne erfaringer i Ytre Helgeland, fremkommer det uttalelser som kan knyttes til utvidet fellesskap gjennom arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Felles språk, felles forståelse, mer lik praksis og bedre sammen er erfaringer som trekkes frem. Dette kan forstås som om at ansatte opplever at de har kommet en vei mot å bygge et fellesskap basert på felles verdier. Profesjonelle læringsfellesskap kan være en kilde til praksisendring, som skrevet tidligere (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 507). Erfaringene i Ytre Helgeland viser at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap oppleves som holdningsendringer, felles språk og felles forståelse, utvikling av et felles profesjonelt språk og mer forutsigbarhet for barna, for å nevne noe. Sett i lys av utviklingen av temaet samarbeid om undervisning fra T1-T2 så sammenfaller endringen her med det som kom frem gjennom oppsummering og erfaringer. Endringen fra T1 til T2 viste en betydelig positiv endring her. Jenssen og Nordahl omhandler viktigheten av at det som skjer i de profesjonelle læringsfellesskapene kommer elevene og elevenes læringsmiljø til gode. I Ytre Helgeland viser resultatene for området Samarbeid om undervisning en langt større positiv utvikling enn Samarbeid om elevene. Begge disse områdene anses viktige når temaet profesjonelle læringsfellesskap omhandles. En forklaring på den positive utviklingen for området Samarbeid om undervisning kan være at refleksjonene, diskusjonene og teoriarbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene oppleves å ha styrket undervisningen til den enkelte. Det kan videre forstås som at denne utviklingen ikke erfares å ha kommet elevene og deres læringsmiljø til gode i ønsket grad.

Læreren er en del av et fellesskap, og hans/hennes subjektive oppfatninger er i stadige forhandlinger med fellesskapets verdier og oppfatninger, som Jenssen skriver om (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 507). Dette viser noe av kompleksiteten i det å utvikle barnehager og skoler. Det må jobbes systematisk med mange faktorer samtidig. Når det gjelder manglende utvikling fra spesielt T2-T3 for området Samarbeid om elevene, så kan kompleksiteten muligens forklare dette. Det tar tid å utvikle skoler. Det kan også trekkes inn at pandemisituasjonen ikke gjorde det lett for barnehager og skoler å utvikle områder som samarbeid, fellesskap og andre kollektive dimensjoner.

Resultatene for barnehage viser sterkere positiv utvikling enn skole. Kan det være slik at barnehagen har hatt en mer fellesorientert kultur enn skole? Et av de analytiske perspektivene er det felles anliggende. Kan det forstås slik at man i barnehage har en bredere kultur for å dele praksis og også reflektere over denne? Et annet analytisk perspektiv er knyttet til ledelse. Barnehagen har helt andre strukturelle rammer enn skolen. Kan ledelse i denne strukturen ha innvirkning på hvordan samarbeidet utvikler seg?

De tre analytiske perspektivene det vises til i kapittel 7 kan benyttes som utgangspunkt for å videreutvikle arbeidet i og med profesjonelle læringsfellesskap i Ytre Helgeland. Det å ha som utgangspunkt at undervisning og utvikling av denne er et felles anliggende kan fungere som en samlende målsetting som både kan gi videre retning og også regulere farten på utviklingen. Det å jobbe mot noe som skal være felles for alle, eller for de fleste, krever tid og tålmodighet. Det andre perspektivet er elevenes læring. Her kan positiv utvikling læringsresultater og også andre resultater fungerer som en langsiktig bekreftelse på hvorvidt arbeidet fungerer. Det er imidlertid vanskelig å vite at effekten av arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap fører til eventuelt bedre resultater, men å bruke elevperspektivet som et gjennomgående analytisk perspektiv, kan gi en god retning på videre arbeid. Også her må det tas i betraktning at dette tar tid. Det tredje perspektivet er knyttet til ledelse. Ledelse er avgjørende i arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap. Dette må også hensyntas i det videre arbeidet.

10. Øvrige resultater

10.1 Lederutvikling

Hele prosjektet *God opplæring for alle* startet med en skolering av alle lederne i både barnehage og skole, ansatte i PPT, tillitsvalgt og kommunalsjefene i de fire kommunene, se delkapittel 2.4.1. Dette ser ut til å ha vært et klokt grep. Gjennom alle de 6 samlingene og felles pensum i studiet, har disse lederne sammen med PPT fått et felles faglig grunnlag. Lederne har også utviklet dette ledernetverket på tvers av kommunene til å bli et profesjonelt læringsfellesskap, jf kapittel 7 og delkapittel 9.4. Gjennom hele prosjektperioden har lederne møttes til felles ledersamlinger på tverrkommunalt nivå minimum to ganger hvert år. Innholdet i disse samlingene har vært rettet mot lederrollen i de ulike innsatsene, og i tillegg til faglige innlegg har det vært gruppedrøftinger på tvers av kommuner, barnehager og skoler.

Av resultater på spørreundersøkelsen for informantgruppene skoleledelse og ledelse i barnehagen, finner vi sterkest økning fra T1 til T3 for skoleledelse. På områdene som handler om skoleledelsens tidsbruk, pedagogisk samarbeid, observasjon og veiledning utvikling og tilfredshet, samarbeid med skoleeier og lærerstøtte har det vært stor økning fra T1 til T3.

Skolelederes vurdering av tid til pedagogiske oppgaver i skolen er vurdert ut fra 4 spørsmål. I tabellene nedenfor presenteres antall besvarelser (N), gjennomsnittsskåre, standardavvik for henholdsvis T1, T2 og T3, den endringen som har vært fra første til siste måletidspunkt uttrykt i standardavvik (Cohens d). Verdiskalaen for tabell 10.1 går fra 1 til 5 hvor høy skåre indikerer svært mye tid.

Tabell 10.1: Resultater tid til pedagogiske oppgaver, T1, T2 og T3

Tid til pedagogiske oppgaver	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	27	3,33	0,52	0,59
T2	29	3,73	0,45	
T3	23	3,66	0,60	

Resultatet på skoleleders vurdering av tid til pedagogiske oppgaver i skolen er rimelig god. En endring fra T1 til T3 på $d=0,59$ eller 59 poeng er svært positiv endring.

For målområde observasjon og veiledning er det to spørsmål som er grunnlaget for skoleleders vurdering. Disse spørsmålene dreier seg om skoleleder observerer og veileder lærernes undervisningspraksis. Verdiskalaen går fra 1, aldri, til 5, svært ofte.

Tabell 10.2: Resultater observasjon og veiledning, T1, T2 og T3

Observasjon og veiledning	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	27	2,54	0,61	0,88
T2	29	3,10	0,61	
T3	23	3,13	0,73	

Resultatet på skoleleders vurdering av hyppigheten av observasjon og veiledning av lærernes undervisning, viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,88$ eller 88 poeng som er en svært positiv endring.

Skoleleders vurdering av egen lærerstøtte er vurdert ut fra 4 spørsmål som omhandler støtte til lærerne i forhold til undervisning, konflikt med foreldre, problemer i klassen eller utfordringer i samarbeid med andre kolleger. Verdiskalaen går fra 1, passer ikke så bra, til 4, passer meget bra.

Tabell 10.3: Resultater lærerstøtte, T1, T2 og T3

Lærerstøtte	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	27	3,17	0,53	0,60
T2	29	3,52	0,41	
T3	23	3,45	0,40	

Resultatet på skoleleders vurdering av støtte til lærerne viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,60$ eller 60 poeng som er en svært positiv endring.

Skoleleders vurdering av samarbeid med skoleeier er vurdert ut fra 4 spørsmål som dreier seg om opplevelse av kvaliteten på samarbeidet, grad av støtte i arbeidet som skoleleder,

opplevelse av skoleeier som pådriver for pedagogisk utviklingsarbeid og graden av arbeid i nettverk med skoleledere fra andre skoler. Verdiskalaen går fra 1 til 4, hvor høy skåre indikerer høy grad av samarbeid.

Tabell 10.4: Resultater samarbeid med skoleeier, T1, T2 og T3

Samarbeid med skoleeier	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	27	3,23	0,65	0,48
T2	29	3,31	0,69	
T3	23	3,51	0,51	

Resultatet på skoleleders vurdering av samarbeid med skoleeier viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,48$ eller 48 poeng som er en svært positiv endring.

Vi ser at satsingen på lederutvikling gjennom hele prosjektet har ført til store endringer i positiv retning i skolelederes vurderinger av sentrale områder innen ledelse.

Når det gjelder ledelse i barnehagen, finner vi også økning på fokusområdene samarbeid, fysisk miljø og samarbeid med barnehagemyndighet, men ikke like store endringer som for skolelederne.

Ledelse i barnehagens vurdering av pedagogisk ledelse er vurdert ut fra 8 spørsmål.

Verdiskalaen går fra 1 til 5, hvor 5 er høyeste skåre.

Tabell 10.5: Resultater pedagogisk ledelse, T1, T2 og T3

Pedagogisk ledelse	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	19	3,91	0,51	0,04
T2	19	3,97	0,65	
T3	20	3,93	0,48	

Resultatet på ledelse i barnehagens vurdering av pedagogisk ledelse viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,04$ eller 4 poeng. Det indikerer ingen endring.

Ledelse i barnehagens vurdering av samarbeid er vurdert ut fra 10 spørsmål. Verdiskalaen går fra 1 til 4 hvor 4 er høyeste skåre.

Tabell 10.6: Resultater samarbeid, T1, T2 og T3

Samarbeid	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	19	3,09	0,50	0,29
T2	19	3,19	0,37	
T3	20	3,23	0,48	

Resultatet på ledelsen i barnehagens vurdering av samarbeid viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,29$ eller 29 poeng som er en liten positiv endring.

Ledelsen vurdering av fysisk miljø er vurdert ut fra to spørsmål som handler om det er pent og ordentlig og om vedlikeholdet i barnehagen er god og om ting ordnes med det samme det er ødelagt. Verdiskalaen går fra 1 til 4 hvor 4 er høyeste skåre.

Tabell 10.7: Resultater fysisk miljø, T1, T2 og T3

Fysisk miljø	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	19	2,68	0,59	0,45
T2	19	3,03	0,68	
T3	20	2,98	0,73	

Resultatet på ledelsen i barnehagens vurdering av fysisk miljø viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,45$ eller 45 poeng som er en svært positiv endring.

Ledelsen i barnehagens vurdering av samarbeid med barnehagemyndighet er vurdert ut fra 3 spørsmål som omhandler opplevelsen av samarbeidet, barnehagemyndighetens støtte til ledelsen i barnehagen og om barnehagemyndighetens evne til å være pådriver for utviklingsarbeid i barnehagen. Verdiskalaen går fra 1 til 4 hvor 4 er høyeste skåre.

Tabell 10.8: Resultater samarbeid med barnehagemyndighet, T1, T2 og T3

Samarbeid med barnehagemyndighet	N	Snitt	Std.av.	Cohens d
T1	19	3,26	0,50	0,25
T2	19	3,28	0,59	
T3	20	3,40	0,63	

Resultatet på ledelsens samarbeid med barnehagemyndighet viser en endring fra T1 til T3 på $d=0,25$ eller 25 poeng som er en positiv endring.

Erfaringer fra evalueringssamlingen på Lovund i mars 2023 viser at ledelsen i barnehage og skole har gjennom arbeidet i *God opplæring for alle* fått en felles faglig forankring, felles profesjonelt språk, mer lik praksis og forpliktende samarbeid. Dette har gitt lederne en opplevelse av å være mer profesjonelle. Flere trekker fram dette med deling av kunnskap og kompetanse. PPT erfarer at lederne tar kontakt for å drøfte faglige spørsmål, uavhengig av enkeltsaker, i mye større grad nå enn tidligere. Dette underbygger noe av denne tilliten og åpenheten for å dele kunnskap og kompetanse som man erfarer etter arbeidet i *God opplæring for alle*. Dette felles ståstedet og felles «språket» oppleves også fra utsiden. Det er rapportert fra en kommentar fra Statsforvalter etter et tilsyn i en av kommunene hvor vedkommende nettopp erfarer dette felles språket og denne felles forståelsen.

10.2 Pedagogisk analyse

Allerede tidlig i *God opplæring for alle* ble det satt i gang opplæring i analysemodellen pedagogisk analyse på alle nivåer, først PPT og de som skulle være ressurspersoner/veiledere, så gruppeledere og etter hvert alle ansatte i barnehager og skoler. PPT fikk en særlig rolle som veiledere for skriftlige analyser knyttet til arbeidet med ulike kompetansepakker fra alle enhetene i de 4 kommunene. PPT viderefører opplæring av nytilsatte i pedagogisk analyse hver høst.

Oppsummering fra erfaringskonferansen på Lovund viser at bruk av pedagogisk analyse har ført til større fokus på bruk av data, forskning og teori enn tidligere. Arbeidet med modellen krever samarbeid og dermed deles kunnskap på tvers av trinn og avdelinger. Gjennom å ha et kontekstuellet fokus blir det mindre orientering mot individet. Dette har ført til endret barne-

og elevsyn. Erfaringene viste også en forbedring av kvaliteten på tiltakene man satte i verk på bakgrunn av analyse av opprettholdende faktorer. Det ble uttrykt fortsatt behov for øving og mer opplæring i analyseverktøyet.

11. Veien videre

God opplæring for alle, del 2 er allerede i gang med fokus på å videreføre målene og arbeidsformen fra årene 2018-2023. I denne videreføringen er det større trykk på innsatsområde 1 språkopplæring i barnehagen og grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving i skolen. Forbedringsarbeid tar tid før man ser de store resultatene. Det handler om å ha utholdenhet og tro på at det man gjør fører fram.

Vi har forsøkt gjennom denne rapporten å drøfte og belyse ulike perspektiver knyttet til målene for *God opplæring for alle* om at alle skal oppleve å være inkludert i fellesskapet og få utnyttet sitt potensiale for utvikling og læring. Når inkludering forstås som en grunnleggende tenke- og handlemåte, som skal prege alle valg som gjøres i barnehage og skole (Nordahl m.fl., 2018), er inkludering ikke noe man kan sjekke ut for endelig måloppnåelse. Inkludering skal prege alt vi gjør hver dag i møte med barna og elevene.

Det er særlig fire funn vi vil løfte fram som høydepunkter:

- Barnehageresultatene viser stor framgang på nesten samtlige områder i spørreundersøkelsen, fra T1 til T3.
- Det er mye felles kompetanse og holdninger som er utviklet gjennom disse 5 årene på tvers av kommuner, barnehager, skoler og mellom ansatte.
- Lærerne opplever samarbeidet med PPT Ytre Helgeland svært godt, og det har vært en positiv økning og svært god skåre hele veien fra T1 til T3.
- Foreldrene viser økt tilfredshet når det gjelder dialog og involvering i både barnehage og skole fra T1 til T3.

11.1 Refleksjonsspørsmål

Her følger spørsmål til refleksjon og drøftinger knyttet til kapitlene med tema fra de fire innsatsområdene: kapittel 4 Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, kapittel 5 Universell opplæring og inkludering, kapittel 6 Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning og kapittel 7 Profesjonelle læringsfellesskap. Disse er ment for drøftinger i det profesjonelle læringsfellesskapet på ulike nivå.

11.1.1 Språk, grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving

- Det er store kjønnsforskjeller i språklige ferdigheter i barnehagen og elevenes leseferdigheter i skolen. Guttene er taperne. Hvordan kan barnehage og skole møte guttene på en måte som utjevner disse forskjellene?
- Hva kan det henge sammen med at forskjellen bare øker mellom barn/elever med vedtak om spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning og de uten? Er det en sammenheng mellom denne økningen og forståelsen av målet om at alle skal oppleve seg inkludert i fellesskapet?
- Foreldrenes utdanningsbakgrunn har stor betydning for barn og elevers utvikling og læring. Hvordan kan barnehage og skole kompensere for forskjellene mellom barn/elever hvor foreldrene har lav utdanningsbakgrunn med foreldre med høy utdanningsbakgrunn?

11.1.2 Universell utforming og inkludering

- Drøft hvordan dere kan bruke inndelingen i sosial, faglig og personlig inkludering når dere skal vurdere nivå av inkludering i barnehage og skole.
- Barnehagene har hatt framgang på mange områder i perioden. Hva kan barnehagene gjøre for å fortsette denne gode utviklingen?
- For skole er det mange områder som har nedgang, men blant annet skolefaglige prestasjoner har holdt seg stabilt gjennom perioden. Hva kan det henge sammen med?

11.1.3 Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

- For barn i barnehagen med vedtak om spesialpedagogisk hjelp publiserer vi ikke resultater fordi det er for få svar. Hvordan kan vi få kunnskap for å best mulig tilrettelegge for disse barna?
- Elever med vedtak om spesialundervisning på 1.-4. trinn har mindre tilbakegang enn 5.-10. trinn på flere områder. Hva kan være årsaken til forskjellene?
- Samarbeid med PP-tjenesten har økt fra T1 til T3. Diskuter hva dette handler om?

11.1.4 Profesjonelle læringsfellesskap

Barnehage:

- Resultatene knyttet til kategorien *samarbeid* viser ulikheter mellom barnehager. Hvordan forstår vi dette?
- Hvordan kan vi videreutvikle arbeidet for å opprettholde de gode resultatene, og også å utjevne ulikhetene mellom barnehagene?
- Hvordan kan de tre analytiske innfallsvinklene trekkes inn i videreutviklingen av arbeidet

Skole:

- Hvordan skal vi forstå ulikhetene i resultatene knyttet til kategoriene *Samarbeid om undervisning* og *Samarbeid om elevene*?
- Hvordan skal vi videreutvikle arbeidet med profesjonelle læringsfellesskap slik at vi sikrer at samarbeidet knyttes til felles ansvar for utvikling av elevene?
- Hvordan skal vi videreutvikle arbeidet slik at vi har et sterkt felles faglig arbeid på alle skolene i Ytre Helgeland?
- Hvordan kan de tre analytiske innfallsvinklene trekkes inn i videreutviklingen av arbeidet?

Litteraturliste

Alstahaug kommune (2017). *God opplæring for alle. Universell opplæring. Et forsknings- og utviklingsprosjekt.*

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013) *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf

Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Christophersen, K. A. (2018) *Introduksjon til statistisk analyse.* Gyldendal akademiske.

Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* 2. utg. Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, M. F. (2011). *An introduction to logic and scientific method.* Read Books Ltd.

Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa & Anderson, V. (2011) Sosial function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review, 31*, 767 - 785

Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's childcare: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 259–277. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00148-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00148-5)

Drange, N., & Havnes, T. (2019). Early childcare and cognitive development: Evidence from an assignment lottery. *Journal of Labor Economics, 37*(2), 581-620.

DuFour, R. & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring. Hvordan ledere i forvaltning, skole og klasseværelse fremmer elevernes læring.* Dafolo

Elliott, S. N., Frey, J. H. & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. I J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Red.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 301-319). The Guildford press.

- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jin, F., Johansen, R., Lekhal, R., Schjølberg, S., Wang, M.V. & Aase H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Folkehelseinstituttet, rapport: 2014:1
- Evans, V. (2017). *The emoji code*. Picador
- FN (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Forskrift til Barnehageloven (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. SAGE Publicatins
- Gjems, L. (2017). *Sprogstimulering i dagtilbud*. Dafolo
- Hagetveit, B. E., Lyster, S-A. H., Melby-Lervåg, M., Næss, K-A. B., Hjetland, H. N., Engevik, L. I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming*. Hentet fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/ordforrad-i-forskolealder-og-senere-leseferdigheter--en-metaanalytisk-tilnarming/>
- Hattie, J. & Larsen, S. N. (2020). *The Purposes of Education*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- Haug, P. (2017a). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 11(1), 41-62.
- Haug, P. (2017b). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Samlaget
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. Sage.
- Heckman, J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289–324
- Irgens, E.J. (2016). *Skolen: organisasjon og leing, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget

- Jensen, B., Holm, A., & Bremberg, S. (2013). Effectiveness of a Danish early year preschool program: A randomized trial. *International Journal of Educational Research*, 62, 115-128.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Eriksen, A., Løvgren, M. & Narvhus, E. K. (2023). *PISA 2022. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.205Kunnskapsdepartementet>
- Keles, S., Ten Braak, D., & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16
- Kunnskapsdepartementet (2017a). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017c) Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet (2023) *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I P. Haug (Red.). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*, 368-385
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Maagerø, E., Krumsvik, R.J., Torvanger, D. & Hoem, T.F. (2011). Grunnleggende ferdigheter. I M.B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R.J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (s.65). Høyskoleforlaget.

- Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic Development*. Westview Press Inc.
- Nordahl, T, mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Nordahl, S. Ø. (2023). Sosial ulikhet i skolen. *Paideia*, nr. 25/2023.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om: Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Gyldendal.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: -høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S., Stranger-Johannessen, E. & Løken, G. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring»*. Skriftserien (Vol. 24). Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A.-K., Berg, B. & Martinsen, M. (2017). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune*. Høgskolen i Innlandet.
- Opplæringsloven (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J.M & Jenssen, M.M.F. (2023) *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget
- Pedersen, S., Kjelsaas, I., Halvorsen, C. A. og Aalen, P. (2022). Ståa i norske kommuner. En kartlegging av kommunenes oppfyllelse av lovpålagte oppgave. *Menon publikasjon nr. 46/ 2022*
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole* 5/12, s. 5-17
- Statped (2020). *Digital lese- og skrivestøtte*. Publisert 01.12.2020.
<https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/temaside-om-digital-lese--og-skrivestotte/digital-lese--og-skrivestotte/hva-er-lesing-og-skriving/>

- Stranger-Johannessen, E., Berg, B, Håland K. S., Nystuen, V. & Løken, G. (2019). *Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland. Tilstandsrapport for kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna*. Skriftserie 18-2019, HINN.
- Sunnevåg, A. K., Nordahl, S. Ø., Grøtlien, V., & Karlsen, A. K. (2023). *Kultur for læring i barnehager: Resultater fra T1, T2 og T3 2017-2022*. Evalueringsrapport. Høgskolen i Innlandet
- Udir (2022, 30. november) *Hva er kvalitet?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/hva-er-kvalitet/#a190240>
- Udir (2022, 5. oktober) *Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. NTNU
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T., & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NIFU

Vedlegg 1: Prosjektplan 2018-2023



Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna
God opplæring for alle

PROSJEKTPLAN 2018-2019

Aktivitet	Tidspunkt	Ansvarlig
2 dagers faglig samlinger	Høst (9. og 11.oktober)	SePU
Gjennomføring av T1	høst	Alle bhg og skoler
Presentasjon av kartleggingsresultater	Vår (23.januar)	SePU
Gruppeintervjuer	Vår (12.-14. februar)	SePU
Dokumentanalyse	vår	SePU
2 dagers faglig samlinger	vår	SePU

22.-23.nov	<p>2.studiesamling Mangfold og inkludering</p> <p>Sted: Sandnessjøen</p> <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalitet og avvik • Inkluderingsbegrepets røtter og utvikling • Verdigrunnlag og menneskesyn • Systemteori og pedagogisk analyse 	SePU
------------	---	------

VÅREN 2019

3.jan	Kartleggingsportalen åpen	SePU
9.jan	<p>Møte med styringsgruppa</p> <p>Skype-møte</p>	<p>Prosjektkoordinator</p> <p>SePU</p>
14.jan	<p>Obligatorisk arbeidskrav 2:</p> <p>Nettseminar</p>	SePU
22.jan	<p>Kartlegging av kvalitet i tilpasset opplæring og læringsmiljø i barnehagene og skolene</p> <p>INTERVJUER</p> <ul style="list-style-type: none"> • PPT • Tillitsvalgte • Oppvekstsjefene i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy (23.jan) 	SePU
23.jan	<p>FAGDAG for lederne i bhg, skole, PPT</p> <p>Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjon av kartleggingsresultater • Hvordan gå bak tallene • Pedagogisk analyse 	SePU
24.jan	<p>Møte med styringsgruppa</p> <p>Sted: Sandnesjøen</p>	<p>Prosjektkoordinator</p> <p>SePU</p>

24.-25.jan	3.studiesamling Mangfold og inkludering Sted: Sandnessjøen Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Inkludering i et flerkulturelt perspektiv • Inkludering i et kjønnsperspektiv • Kriterier for inkluderende praksis 	SePU
14.febr	INTERVJUER – fortsettelse <ul style="list-style-type: none"> • Styrere • rektorer 	SePU
15.-22.febr	Eksamen i emnet Mangfold og inkludering – individuell skriftlig hjemmeeksamen	SePU
februar-mars	Kartlegging av kvalitet i tilpasset opplæring og læringsmiljø i barnehagene og skolene INNSAMLING AV DOKUMENTER TIL DOKUMENTANALYSE	YH PPT
25.-26.mars	4.studiesamling Ledelse av profesjonsutvikling i barnehage og skole Sted: Sandnessjøen Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Ledelse av profesjonsutvikling i organisasjoner • Ledelse av organisasjonsbasert og kollektiv kompetanseutvikling i barnehage og skole 	SePU
april	Obligatorisk arbeidskrav 3: Gruppeoppgave Pedagogisk analyse	SePU
8.mai	FAGDAG Tema: Gruppelederopplæring	SePU

	<p>For gruppeledere, styrere, skoleledere og PPT</p> <p>Kompetansepakken Pedagogisk analyse for gruppeledere</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modul 1 og 2 <p>Skolering av gruppeledere for høstens arbeid med kompetansepakkene Pedagogisk analyse for ansatte i barnehagen og Pedagogisk analyse for lærere høsten 2019</p>	
1.juni	Rapporten <i>Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland. Tilstandsrapport for kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna</i> sendes kommunene i GOA.	SePU
3.juni	Møte med styringsgruppa Skype-møte	Prosjektkoordinator SePU
13.juni	Presentasjon av rapporten <i>Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland. Tilstandsrapport for kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna</i> i felles kommunestyremøte for Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna	SePU
13.-14.juni	5.studiesamling Ledelse av profesjonsutvikling i barnehage og skole Sted: Sandnessjøen Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Bruk av kartleggingsresultater med utgangspunkt i rapporten <i>Kvalitetsutvikling i Ytre Helgeland</i>. • Hva er forskningsbasert kunnskap? • Hvordan arbeide forskningsinformert? • Hvordan ledere kan anvende profesjonelle læringsfellesskap 	SePU
juni	Samling for gruppeledere Lokalt Tema: Kompetansepakken Pedagogisk analyse for gruppeledere	Kommunalsjefene

	• Modul 3 og 4	
juni-sept	Obligatorisk arbeidskrav 4: Individuell skriftlig oppgave	SePU

2019-2020

Aktivitet	Tidspunkt	Ansvarlig
Planleggings og samarbeidsmøter (skype)	Gjennom året	
2 dagers faglig samlinger	høst	SePU
Kompetansepakkearbeid «Pedagogisk analyse»	Høst og vår	Alle bhg og skoler
2 dagers faglig samlinger	vår	SePU

6.nov	Møte med YH PPT Sted: YH PPT Sandnessjøen	Leder Kongsvinger PPT SePU
6.nov	Møte med styringsgruppa Sted: Sandnessjøen	Prosjektkoordinator SePU

VÅREN 2020

27.jan kl 10-17	Møte med styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
28.jan	FAGDAG For ledernetverket (styrere, skoleledere, PPT, kommunalsjefer, styringsgruppa) Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Læreplanforståelse • 	SePU
23.april	Møte med styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
5.mai	FAGDAG For ledernetverket Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Bruk av kartleggingsresultater • Planlegging av høsten 2020 	SePU

2020-2021

Aktivitet	Tidspunkt	Ansvarlig
Planleggings og samarbeidsmøter (skype)	Gjennom året	
2 dagers faglig samlinger	høst	SePU
Forarbeid og kvalitetssikring av T2	Høst	SePU
Gjennomføring av T2	Høst	Alle bhg og skoler
Kompetansepakker	Høst og vår	Alle bhg og skoler
2 dagers faglig samlinger	vår	SePU

HØSTEN 2020

18.august	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
25.august	INFORMASJONSMØTE BARNEHAGE Digitalt møte med informasjon om gjennomføringen av spørreundersøkelsen T2	SePU
2.september	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
Gjennom høsten	KOMPETANSEPAKKER Barnehage: «Språkløyper» (UiS) Skole: «Fagfornyelsen» (Udir)	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna
23.september	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU

5.oktober	KOMPETANSEDAGER 2020 Barnehage: Tema: Inkludering i praksis Skole: Tema:	SePU
8.oktober	<ul style="list-style-type: none"> Inkludering og mangfold i klasserommet – hva innebærer det? 	
Uke 41/42-51 (15.12)	Gjennomføring av spørreundersøkelsen T2 Barnehage (13.10-15.12) Skole (5.10-15.12)	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna Prosjektkoordinator
13.oktober	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
24.november	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
30.november	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU

VÅREN 2021

3.januar	Resultatportalen åpner	SePU
12.januar	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
3 samlinger gjennom våren	KOMPETANSEPAKKER FOR LEDERE «Bruk av kartleggingsresultater i barnehage og skole»	Oppvekstsjefene for sine ledergrupper i den enkelte kommune

20.januar	FAGDAG for lederne i barnehage, PPT Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjon av kartleggingsresultater T2 • Oppstart modul 1 i kompetansepakken Bruk av kartleggingsresultater i barnehage og skole 	SePU
21.januar	FAGDAG for lederne i skole, PPT Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Presentasjon av kartleggingsresultater T2 • Oppstart modul 1 i kompetansepakken Bruk av kartleggingsresultater i barnehage og skole 	SePU:
Mars/april	OPPFØLGING OG VEILEDNING AV T2 Digitale samhandlingsmøter i den enkelte barnehage/skole	SePU i samarbeid med den enkelte enhet
5.mai	FAGDAG for ledere i barnehage og skole, PPT Tema: <ul style="list-style-type: none"> • Utviklingsarbeid høst 2021 	SePU

2021-2022

Aktivitet	Tidspunkt	Ansvarlig
Planleggings og samarbeidsmøter (skype)		
2 dagers faglig samlinger	høst	SePU
Kompetansepakker	Høst - vår	Alle bhg og skoler
2 dagers faglig samlinger	vår	SePU

HØSTEN 2021

19.august	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
Gjennom høsten	KOMPETANSEPAKKER Barnehage: «Gode rutinesituasjoner» (SePU) Skole: «Relasjonsbasert klasseledelse» (SePU)	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna
23.september	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
4.oktober 7.oktober	KOMPETANSEDAGER 2021 – gjennomføres digitalt Skole: Tema: <i>Relasjonsbasert klasseledelse og observasjon</i>	SePU

	Barnehage: Tema: <i>Gode rutinesituasjoner i barnehagen</i>	
18.oktober	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU

VÅREN 2022

Gjennom VÅREN	KOMPETANSEPAKKER Barnehage: «Rutinesituasjoner i barnehagen» (SePU) Skole: «Relasjonsbasert klasseledelse» (SePU)	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna
14.januar	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
15.mars	FAGDAG (kl 12-15) Målgruppe: Leder i bhg og skole, tillitsvalgte, PPT Tema: Arbeidet framover og å gjøre lederne klare for arbeidet som kommer	SePU:
22.mars	FAGDAG (kl 12-15) Tema: Arbeidet framover og å gjøre lederne klare for arbeidet som kommer	SePU
07.april	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
02.mai	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU

2022-2023

Aktivitet	Tidspunkt	Ansvarlig
Forarbeid og kvalitetssikring av T3	høst	SePU
Gjennomføring av T3	høst	Alle bhg og skoler
Skriftlig rapport	vår	SePU

HØSTEN 2022

02.09.22	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
07.09.22 KI 14.00-15.30	Digital forberedelse til gjennomføring av T3 for ledere i bhg	SePU
08.09.22 KI 12.00-14.00	Digital forberedelse til gjennomføring av T3 for ledere i skolen	SePU
Gjennom høsten	KOMPETANSEPAKKER – fortsetter arbeidet med kompetansepakkene fra 2021/2022: BHG: Gode rutinesituasjoner i barnehagen SKOLE: Relasjonsbasert klasseledelse	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna
04.10.22	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU

10.10.22	<p>KOMPETANSEDAGER 2022 – Kulturbadet Sandnessjøen</p> <p>Kompetansedag for skole</p> <p>Tema: «Relasjonsbasert klasseledelse og inkludering»</p> <p>Arbeid i profesjonsfellesskapet</p> <p>Faglig og opplevd inkludering</p>	SePU
13.10.22	<p>Kompetansedag for bhg</p> <p>Tema: «Rutinesituasjoner og inkludering»</p> <p>Arbeid i profesjonsfellesskapet</p> <p>Faglig og opplevd inkludering</p>	SePU
Uke	Gjennomføring av spørreundersøkelsen T3	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna
Uke 42-48	<p>Barnehage</p> <p>Åpnes 18.okt. Stenges 30.nov.</p>	
Uke 41-48	<p>Skole</p> <p>Åpnes 10.okt. Stenges 25.nov.</p>	
08.12.22	Møte i styringsgruppa	<p>Prosjektkoordinator</p> <p>SePU</p>

VÅREN 2023

Gjennom VÅREN	KOMPETANSEPAKKER BHG: Gode rutinesituasjoner i barnehagen SKOLE: Relasjonsbasert klasseledelse	Alle bhg og skoler i Alstahaug, Leirfjord, Lurøy, Træna
16.01.23	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
17.01.23	FAGDAG TEMA: Presentasjon av resultater fra T3	SePU
	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
14.- 15.03.23	FAGDAG – Sted: Lovund Evaluering av God opplæring for alle	SePU
11.04.23	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU
25.04.23	Møte i styringsgruppa	Prosjektkoordinator SePU

Vedlegg 2: Spørreskjema barnehage



**Høgskolen
i Innlandet**

Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU





Spørreskjemaundersøkelser Barnehage

Barneskjema





Kryss av for om du er gutt eller jente (Kjønn):

Kjønn	
Gutt	1
Jente	2

Trivsel

Variabel navn		Verdier			
					
	<i>Trivsel og vennskap</i>				
Triv1	Jeg liker å være i barnehagen.	1 Sur	2 Litt sur	3 Litt blid	4 Blid
Triv2	Jeg gleder meg alltid til å gå i barnehagen.				
Triv3	Jeg gjør mange morsomme ting i barnehagen.				
Triv4	Jeg har alltid noen å leke med når jeg er i barnehagen.				
Triv5	Jeg har en god venn i barnehagen.				
	<i>Erting</i>				
Erting1	Jeg blir aldri ertet i barnehagen.				
Erting2	Det er ingen som sier stygge ting til meg i barnehagen.				

Relasjoner

Variabel navn		Verdier			
					
	<i>Relasjon mellom barn og voksen</i>				
Relv1	Jeg blir glad når voksne i barnehagen forteller at jeg har gjort noe bra.				
Relv2	Jeg får aldri kjeft av de voksne i barnehagen.				

Relv3	Jeg har det fint sammen med de voksne i barnehagen.				
Relv4	Når jeg blir lei meg liker jeg å få trøst av de voksne i barnehagen.				
Relv5	De voksne i barnehagen hører på meg når jeg har noe å fortelle.				
Relv6	Jeg blir aldri sint på de voksne i barnehagen.				
Relv7	De voksne i barnehagen sier at jeg er flink når jeg har gjort noe bra.				
Relv8	Jeg liker de voksne i barnehagen.				

Gjenkjennelse av tall, bokstaver og geometriske figurer

4 faktorer/fokusområder

Variabel navn		Verdier	
		Rett 1	Feil 0
	<i>Gjenkjennelse</i>		
Tall1	Gjenkjennelse av tall: 5		
Bokstav1	Gjenkjennelse av bokstav: S		
Figur1	Gjenkjennelse av geometriske figurer: Firkant		
Ord1	Gjenkjennelse av ordet: SOL		
Figur2	Gjenkjennelse av geometriske figurer: trekant		
Tall2	Gjenkjennelse av tall: 3		
Figur3	Gjenkjennelse av geometriske figurer: Sirkel		
Figur4	Gjenkjennelse av geometriske figurer: Kvadrat		
Bokstav2	Gjenkjenning av bokstaver: E		
Tall3	Gjenkjenning av tall: 8		
Figur5	Gjenkjennelse av geometrisk figur: rektangel		
Ord2	Gjenkjennelse av ordet: IS		

Pedagogisk leder

I denne spørreundersøkelsen skal pedagogisk leder eventuelt sammen med de ansatte på avdelingen svare på spørsmål vedrørende hvert enkelt barns sosiale og språklige utvikling, barnets atferd, motorisk og fysisk aktivitet samt relasjon mellom voksen og barn.

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Pedagogisk leders kjønn:	(Kkjønn)
Kvinne	2
Mann	1

Barnets kjønn	(Bkjønn)
Jente	2
Gutt	1

Kulturell bakgrunn (Kultur)

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

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	1
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	2
Norskspråklig	3
Samisk	4

Alder

Kryss av for barnets alder (alder1)

Født 2018	1
Født 2019	2

Kryss av for om barnet er født før eller etter 1. juli (alder2)

Før 1. juli	1
Etter 1. juli	2

Støtte

		Ja 1	Nei 2
Spu1	Kryss av om barnet får spesiell støtte gjennom ekstra ressurser.		
Spu2	Kryss av for barnet har et vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens § 31		

Sosiale ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets sosiale ferdigheter de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist ferdigheten som er beskrevet i utsagnene: Aldri/ sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at barnet har vist ferdigheten det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

Variabel navn		Verdier			
		Aldri/ sjelden1	Av og til2	Ofte3	Svært ofte4
Sos1	Tar ordet og /eller engasjerer seg i samtale med andre.				
Sos2	Gir uttrykk for egne rettigheter, meninger, ønsker og eventuell utilfredshet på en passende måte.				
Sos3	Står imot gruppepress				
Sos4	Ber andre barn om hjelp når det er behov for det.				
Sos5	Ber voksne om hjelp når det er behov for det.				

Sos6	Retter andres oppmerksomhet på seg selv.				
	Selvkontroll og empati				
Sos7	Tar initiativ til sosial kontakt på en passende måte.				
Sos8	Kan bli med i andres lek på en god måte.				
Sos9	Viser at hun/han gjenkjenner andres følelser og handler deretter.				
Sos10	Tar hensyn til andre ved for eksempel å sende melken videre til neste etter selv å ha forsynt seg.				
Sos11	Lytter til andre.				
Sos12	Roser, støtter, oppmuntrer og er positiv overfor andre.				
Sos13	Utfører handlinger som er til hjelp og nytte for andre og viser glede ved det.				
Sos14	Tar hensyn til andre i lek.				
Sos15	Inviterer andre med i sin lek.				
Sos16	Kan inngå kompromisser i en konfliktsituasjon og bidrar til å løse den.				
Sos17	Aksepterer at egne ønsker ikke alltid blir oppfylt.				
Sos18	Inngår kompromisser for å komme til enighet.				

Atferd

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets atferd de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist atferden som er beskrevet i utsagnene: Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. I noen tilfeller har du kanskje ikke observert at barnet har vist atferdene det spørres om. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

Variabel navn	Verdier				
	Aldri 5	Sjelden 4	Av og til 3	Oft e2	Svært ofte 1
<i>Eksternalisert</i>					

Atf1	Har raserianfall.					
Atf2	Er rastløs eller hele tiden i bevegelse, skifter ofte aktivitet.					
Atf3	Krangler med andre barn.					
Atf4	Forstyrrer de aktiviteter som pågår.					
Atf5	Retter seg ikke etter regler eller oppfordringer.					
Atf6	Viser aggresjon.					
	Internalisert					
Atf7	Gir uttrykk for ikke å ha venner.					
Atf8	Går for seg selv.					
Atf9	Viser engstelse i samvær med andre barn.					
Atf10	Virker trist, lei seg eller deprimert.					
Atf11	Er passiv i forhold til omgivelsene.					
Atf12	Tar ikke øyekontakt, kikker ned, kikker vekk, forbi osv.					

Språklige ferdigheter

Vær vennlig å lese hvert utsagn og vurder barnets språklige ferdigheter de to siste måneder. Merk så av hvor ofte barnet har vist ferdighetene som er beskrevet i utsagnene: Aldri, Sjelden, Av og til, Ofte, Svært ofte. Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best. Husk å svare på alle utsagnene.

Variabel navn		Verdier				
		Aldri5	Sjelden4	Av og til3	Ofte2	Svært ofte1
Språk1	Bruker språket relevant i situasjonen					
Språk2	Har lett for å gjøre seg forstått					

Språk3	Kan formulere sine ønsker verbalt.					
Språk4	Kan fortelle en historie med en viss sammenheng					
Språk5	Forstår nektende setninger (gi meg den som ikke er gul).					
Språk6	Kan sortere ting i kategorier (tøy, møbler, leker).					
Språk7	Kan fortelle om hva ting er (hva er en bok?).					
Språk8	Husker rim, regler eller sangleker som blir brukt ofte.					
Språk9	Kan leke med språket.					
Språk10	Kan rime på egen hånd.					
Språk11	Bruker hovedbegreper (dyr, mat, leketøy).					
Språk12	Bruker ord som angir form, størrelser, antall.					
Språk13	Bruker setninger med forholdsord (i, under, over, bak).					
Språk14	Binder sammen setninger (med og – men).					
Språk15	Stiller hvordan og hvorfor spørsmål.					
Språk16	Bruker fordi - setninger					

Motorikk og fysisk aktivitet

Variabel navn		Aldri/sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Motorikk og fysisk aktivitet</i>	1	2	3	4
Fys1	Kan stupe kråke				
Fys2	Kan huske alene				
Fys3	Kan holde balansen				
Fys4	Er fysisk aktiv				
Fys5	Kan koordinere sine bevegelser godt				

Fys6	Kan sykle				
Fys7	Kan hoppe og snurre rundt				

Relasjoner mellom voksen og barn

Nedenfor er det noen utsagn om relasjonen mellom deg og barnet. Du krysser av for det svaralternativet du synes passer best.

Variabelnavn	Relasjoner	Stemmer ikke	Stemmer litt	Stemmer ganske bra	Stemmer veldig bra
	Nærhet	1	2	3	4
Rel1	Jeg opplever at jeg og barnet har et godt og nært forhold til hverandre				
Rel2	Hvis barnet er lei seg eller opprørt, søker han/hun trøst hos meg				
Rel3v	Det virker som om barnet ikke liker at jeg viser positive følelser gjennom fysisk kontakt, som stryke eller gi en klem.	4	3	2	1
Rel4	Jeg har inntrykk av at barnet setter pris på forholdet til meg				
Rel5	Barnet fremstår som stolt når jeg roser han/henne				
Rel6	Barnet forteller spontant om seg selv				
Rel7	Barnet forteller meg om sine følelser og opplevelser				
	Konflikt				
Rel8v	Det virker som om barnet og jeg alltid havner i konflikt med hverandre	4	3	2	1
Rel9v	Barnet blir lett sint på meg	4	3	2	1
Rel10v	Barnet fortsetter å være sint eller motvillig etter at jeg har	4	3	2	1

	satt grenser eller irttesatt han/hun				
Rel11v	Det er mer krevende for meg å arbeide med dette barnet enn med barn flest	4	3	2	1
Rel12v	Når barnet kommer til barnehagen og er i dårlig humør, vet jeg at vi har en lang og vanskelig dag foran oss	4	3	2	1
Rel13v	Måten barnet reagerer ovenfor meg kan være uforutsigbart	4	3	2	1

Personalskjema/Ansattskjema

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn	(KjønnA)
Mann	1
Kvinne	2

Kryss av for funksjon	(Funksjon)
Assistent	1
Fagarbeider	2
Pedagogisk leder/ barnehagelærer	3
Spesialpedagog/støttepedagog	4

Kryss av for hvilken avdeling du jobber mest på	
Småbarnsavdeling 0-3	1
Storbarnsavdeling 4-6	2

Miljøet i barnehagen

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i barnehagen. Det dreier seg om egen kompetanse og tilfredshet, samarbeid i personalgruppen, det fysiske miljøet, samarbeid om barna og ledelse av barnehagen. Kryss av på det svaralternativet du synes passer best for deg og din institusjon.

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nok så bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Kompetanse og tilfredshet</i>	1	2	3	4
Kompt1	Jeg har stor tillit til meg selv som pedagogisk personal.				
Kompt2	Jeg har tillit til at jeg klarer å opprettholde ro og orden i barnehagen				
Kompt3	Jeg er entusiastiske og engasjerte i mitt arbeid				
	<i>Samarbeid</i>				
Sam1	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være ansatt i denne barnehagen.				
Sam2	Jeg utvikler meg faglig som medarbeider i denne barnehagen.				
Sam3	I denne barnehagen samarbeider vi i stor grad om innhold og metoder i det pedagogiske arbeidet.				
Sam4	Det er vanlig at personalet på avdelingen planlegger det pedagogiske arbeidet i fellesskap.				
Sam5	I denne barnehagen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom de ansatte om de fleste forhold som vedrører arbeidet med barna.				
Sam6	Den enkelte ansatte må i sitt arbeid ta hensyn til andre ansattes arbeid.				
Sam7	I denne barnehagen har personalgruppen et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barna i barnehagen.				
Sam8	I denne barnehagen tar personalet også ansvar for barn ved andre avdelinger				

Sam9	Hverdagen er ikke travlere enn at personalet har tid til å snakke med barna om hverdagslige ting	
Sam10	I denne barnehagen støtter og hjelper personalet hverandre for å forstå og løse problemer i barnegruppen eller med barn som forstyrrer arbeidet	
Sam11	Personalet er enige om hva som er uakseptabel atferd hos barna.	
Sam12	Vårt arbeid er i stor grad tilpasset de ulike barnas evner og forutsetninger.	
	<i>Fysisk miljø</i>	
Fys1	Det fysiske miljøet i denne barnehagen er pent og ordentlig, og vedlikeholdet er godt.	
Fys2	Når noe går i stykker eller blir ødelagt i denne barnehagen repareres det med en gang.	

Ledelse av barnehagen:

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Ledelse av barnehagen</i>	1	2	3	4
Led1	Det er en klar ledelse av arbeidet i barnehagen				
Led2	Ledelsen tar ansvar for den pedagogiske utviklingen i barnehagen.				
Led3	Ledelsen skaper et godt arbeidsmiljø				

Dagsplan og aktiviteter i institusjonen

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Dagsplan og aktiviteter</i>	1	2	3	4

Dag1	Vi har fokus på aktiviteter som gir barna nødvendig kompetanse.	
Dag2	Vi er opptatt av å få barna til å prøve aktiviteter som er litt mer utfordrende enn det de pleier.	
Dag3	Vi prioriterer alltid gode samtaler med barna.	
Dag4	Vi følger alltid avdelingens dagsplan.	
Dag5	Vi legger til rette for ulike læringsaktiviteter.	

Det pedagogiske arbeidet

Her er det noen påstander om det pedagogiske arbeidet på din avdeling/base. Du skal ta stilling til disse. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nok så bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Det pedagogiske arbeidet</i>	1	2	3	4
Arb1	I vår barnehage bruker vi lokalmiljøet eller nærmiljøet aktivt i det pedagogiske arbeidet				
Arb2	Jeg bruker barnas interesser aktivt i mitt pedagogiske arbeid				
Arb3	Mitt arbeid er preget av regelmessig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som individuelle aktiviteter, felles aktiviteter, temaorganisert arbeid, utflukter o.l				
Arb4	Jeg organiserer arbeidet slik at barna samarbeider om å løse oppgaver				
Arb5	Jeg organiserer barna i mindre grupper ut fra barnas behov, for eksempel for å etablere vennskap				
Arb6	Det er i stor grad jeg som voksen som styrer hva barna skal holde på med				
Arb7	Barna deltar aktivt i fellesaktiviteter				
Arb8	Jeg bruker mye tid på å opprettholde ro og orden i barnegruppa				
Arb9	Jeg kan starte med pedagogiske aktiviteter uten å måtte bruke tid på å få ro og oppmerksomhet eller løse konflikter				

Arb10	Jeg avviker fra den pedagogiske planleggingen og følger helt mine egne ideer for arbeidet	
Arb11	Rammeplanen for barnehager har innflytelse for hva jeg arbeider med	

Interesse og innsats fra barnas side

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den barnegruppen du primært arbeider med.

Variabelnavn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Interesse og innsats</i>	1	2	3	4
Intr1	Barna viser stor interesse for å lære når jeg er sammen med dem.				
Intr2	Barna på min avdeling er motivert for å delta i de aktiviteter jeg planlegger				
Intr3	Barna viser stor arbeidsinnsats når jeg er sammen med dem				
Intr4	Jeg lykkes godt med å motivere barna				

Spørsmål om relasjoner mellom personalet og barna

Nedenfor er det noen utsagn om relasjonene mellom deg og barna. Du krysser av for det svaralternativet du synes passer best til deg og din barnehage.

Variabelnavn	<i>Relasjoner</i>	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Min relasjon til barna</i>	1	2	3	4
Rel1	Jeg opplever meg selv som godt likt av barna i barnehagen.				
Rel2	Jeg har godt kontakt med alle barna på min avdeling.				
Rel3	Når et barn er lei seg kan det alltid snakke med meg.				

Rel4	Jeg gir regelmessig ros og positive tilbakemeldinger til barna.				
Rel5	Hver dag spør jeg barna om hvordan de har det i barnehagen.				
	Relasjon mellom voksen og barn i barnehagen				
Rel6	I denne barnehagen er det ingen voksne som gir direkte kritikk og negative kommentarer til barna.				
Rel7	I denne barnehagen oppmuntrer vi alltid barn om de ikke får til det holder på med.				
Rel8	Vi legger stor vekt på å lære barna til å ta hensyn til hverandre.				
Rel9	I denne barnehagen er det et godt samhold mellom barna.				

Samarbeid med foreldrene

Variabel navn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	Informasjon	1	2	3	4
For1	Vi informerer foreldrene godt om barna sin språklige utvikling.				
For2	Vi informerer foreldre godt om barna sin sosiale situasjon og utvikling i barnehagen.				
For3	Foreldrene blir godt informert om det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen.				
For4	Foreldrene får god informasjon om hvordan barna trives i barnehagen.				
For5	Det er generelt en god dialog mellom foreldre og de ansatte i barnehagen.				
	Dialog				
For6	Vi diskuterer ofte med foreldrene om hvordan det pedagogiske tilbudet i barnehagen skal utformes.				
For7	Foreldrene blir engasjert i diskusjoner om normer og regler i barnehagen.				

Foreldreskjema

Bakgrunnsopplysninger:

1. Besvarelse

Hvem besvarer spørreskjemaet?	
Barnets mor/foresatt 1	1
Barnets far/foresatt 2	2
Vi besvarer skjemaet sammen	3

2. Barnets alder

Barnets alder	0-1	2	3	4	5
Kryss av for barnets alder					

3. Foreldrenes utdanningsnivå

Hvis du alene har hovedansvaret for oppdragelse trenger du kun krysse av for ditt eget utdanningsnivå. Krysser du av for dere begge, bør den andre foresatte informeres om at man har opplyst hvilket utdanningsnivå vedkommende har i skjemaet under.

a. Kryss av for mors/foresatt 1 høyest fullførte utdanning (mor)

Grunnskole	1
Yrkesfaglig videregående opplæring	2
Allmennfaglig videregående opplæring	3
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	4
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	5

b. Kryss av for fars/foresatt 2 høyest fullførte utdanning (far)

Grunnskole	1
Yrkesfaglig videregående opplæring	2
Allmennfaglig videregående opplæring	3
Fra ett til og med tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	4
Mer enn tre års høyere utdanning (høgskole/universitet)	5

4. Samarbeid med barnehagen

Samarbeid med barnehagen (samarb)	Mor/foresatt 1 (1)	Far/foresatt 2 (2)	Like mye 3
Kryss av for hvem av foreldrene som deltar mest i samarbeid med barnehagen eller om dere deltar like mye			

5. Levering og henting

	Levering og henting	Aldri 1	Av og til 2	Ofte 3	Svært ofte 4
Tid1	Personalet gir seg tid til å ta imot barn og foreldre om morgenen.				
Tid2	Personalet gir seg tid til foreldre ved henting av barn om ettermiddagen				

Informasjon, samarbeid og tilfredshet med barnehagen

Nedenfor finnes en rekke utsagn om informasjon, samarbeid og tilfredshet med barnehagen. Enkelte av utsagnene kan være vanskelige å ta stilling til, men vi ber dere gi en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

Informasjon og samarbeid

Variabel navn		Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Informasjon</i>	1	2	3	4
Info1	Barnehagen informerer foreldre om sine aktiviteter gjennom oppslag og lignende i institusjonen				
Info2	Barnehagen informerer foreldre om sine aktiviteter på sin hjemmeside.				
Info3	Personalet informerer foreldre om barnets utvikling.				
Info4	Personalet er lydhøre og interessert i våre synspunkter på barnets trivsel og utvikling				
Info5	Personalet informerer oss om hvordan de arbeider med våre barn i forhold til pedagogiske planer				

Tilfredshet

Variabel navn		Aldri	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilfredshet</i>	1	2	3	4
Tilfr1	Vårt barn er glad i å være i barnehagen				
Tilfr2	Barnehagen er preget av god ledelse				
Tilfr3	Personalet har felles holdning til hva som er viktig i deres arbeid				
Tilfr4	Personalet er engasjert				
Tilfr5	Vi som foreldre er tilfredse med barnehagens arbeid				

Tilfr6	Vi opplever at personalet arbeider målrettet og kvalifisert med vårt barns læring og utvikling				
Tilfr7	Vi opplever at personalet arbeider målrettet og kvalifisert med vårt barns trivsel				

Aktiviteter i barnehagen

Variabel navn		Aldri/sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Aktiviteter</i>	1	2	3	4
Akt1	Barnehagen har mange planlagte aktiviteter som alle barn skal delta i				
Akt2	Personalet har en klar plan for barnas aktiviteter				
Akt3	Personalet har klare pedagogiske mål for barnas aktiviteter				
Akt4	Det er aktiviteter hvor barna kan bli kjent med det som foregår i lokalmiljøet				
Akt5	Det er aktiviteter hvor barna kommer ut i naturen				
Akt6	Det er aktiviteter hvor barna blir kjent med forhold av kulturell betydning				
Akt7	Vi opplever at barnehagen er god til å stimulere barna til fysisk aktivitet				
Akt8	Vi opplever at barnehagen er god til å stimulere barnas oppfinnsomhet				

Ledelse

Kjønn:

Variabel navn		Mann1	Kvinne2
	Kryss av for kjønn	1	2

Arbeidsår:

Variabelnavn		0-2	3-5	6-9	10-15	Mer enn 15
År1	Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som leder ved nåværende barnehage					
År2	Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som leder ved en eller flere andre barnehager					

Barnehagestørrelse:

Variabelnavn		1	2	3	4	5	6	7	Mer enn 8
Avd	Kryss av for antall avdelinger ved din barnehage								

Antall barn:

Variabelnavn		1-25	26-50	51-75	76-100	Mer enn 101
Antall	Kryss av for antall barn i din barnehage					

Ledelse - tidsbruk

Du skal vurdere hvor mye tid du bruker på følgende oppgaver

Variabel navn		Svært lite tid	Litt tid	Noe Tid	Mye Tid	Svært mye tid
	Tidsbruk	1	2	3	4	5
Tid1	Følge ansattes implementering av barnehagens mål og visjoner i deres pedagogiske aktiviteter					
Tid2	Følge barnas utvikling, trivsel og læring					
Tid3	Kompetanseheving blant ansatte					
Tid4	Ivareta økonomiske og administrative oppgaver					
Tid5	Ivareta personalledelse					

Pedagogisk ledelse

Variabelnavn		Aldri	Sjelden	Noen ganger	Ofte	Svært ofte
	<i>Pedagogisk ledelse</i>	1	2	3	4	5
Led1	Ledelsen bidrar til at det utvikles klare overordnede pedagogiske og sosiale mål for arbeidet					
Led2	Ledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for de pedagogiske aktiviteter med utgangspunkt i rammeplanen					
Led3	Ledelsen støtter og deltar i medarbeidernes kompetanseheving og utvikling					
Led4	Ledelsen skaper et godt arbeidsmiljø					
Led5	Ledelsen planlegger, koordinere og evaluere pedagogiske aktiviteter og årsplaner					
Led6	Ledelsen foretar regelmessig veiledning av medarbeideres pedagogiske praksis					
Led7	Ledelsen fremmer et miljø hvor medarbeiderne selv har ansvar for deres pedagogiske aktiviteter					
Led8	Ledelsen sikrer at medarbeiderne dokumenterer det enkelte barns trivsel og læring					

Barnehagens arbeidsmiljø

Variabelnavn		Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Tilfredshet og utvikling</i>	1	2	3	4

Tilfr1	Det er meget tilfredsstillende å være leder eller en del av ledelsen i denne barnehagen				
Tilfr2	Jeg kan utvikle meg som leder i min barnehage				
Tilfr3	Det er et godt samarbeid i barnehagens ledelsesteam				
	Samarbeid				
Sam1	De fleste ansatte i barnehagen har stor tillit til seg selv i deres funksjoner				
Sam2	De fleste ansatte i barnehagen mener at de kan opprettholde ro og orden i barnegruppen				
Sam3	Det store flertall av de ansatte i barnehagen er entusiastiske og engasjert i deres arbeid				
Sam4	De ansatte samarbeider om innhold og metoder i de pedagogiske aktiviteter med utgangspunkt i rammeplanen				
Sam5	Der er et gjensidig forpliktende samarbeid mellom barnehagens ansatte om alle forhold som vedrører den pedagogisk praksis				
Sam6	De ansatte støtter og hjelper hverandre til å forstå og løse problemer i barnegruppen eller med barn som viser en uhensiktsmessig adferd i forhold til seg selv eller andre barn				
Sam7	De ansatte er enige om hva som er uakseptabel adferd fra et barn				
Sam8	De ansatte har et felles forpliktende ansvar i forhold til alle barn				
Sam9	I barnehagen tar alle ansatte ansvar også for de barn som de ikke selv har direkte ansvar for				
Sam10	I våres barnehage er de pedagogiske aktiviteter er i høy grad tilpasset de forskjellige barns evner og forutsetninger				
	Fysisk miljø				

Fys1	Det fysiske miljø i barnehagen er pent og ordentlig og vedlikeholdet i barnehagen er god				
Fys2	Når noe går i stykker eller blir ødelagt i barnehagen blir det ordnet med det samme				

Samarbeid med barnehagemyndighet

Begrepet *barnehagemyndighet* er her brukt fordi spørsmålene handler om samarbeidet mellom leder i både kommunale og private barnehager og kommunen som barnehageeier og barnehagemyndighet

Variabelnavn		Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
	<i>Samarbeid med barnehagemyndighet</i>	1	2	3	4
Eier1	Som leder opplever jeg at det er et godt samarbeid med barnehagemyndigheten				
Eier2	Barnehagemyndigheten støtter opp om ledelsens arbeid				
Eier3	Barnehagemyndigheten er pådriver til at det gjennomføres utviklingsarbeid i denne barnehagen				

Vedlegg 3: Spørreskjema grunnskolen



Høgskolen i Hedmark





SPØRRESKJEMAER for grunnskolen

Elevskjema 1- 4





Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	




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				





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.				

Lærerne

Utsagn	Verdier			
<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
Jeg sitter stille på plassen min				
Jeg følger med når lærerne snakker.				
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				

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.				

Eleveskjema 5-10

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

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				

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 er trøtt og uopplagt i timene.					
Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
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.					

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.				

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.				
Elevne i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
Elevne 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.				
Elevne i klassen min kjenner hverandre godt.				
Elevne 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.				

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

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 til	Av og til	Sjelden aldri	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 synes oppgaven er vanskelig					
Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig					

Kontaktlærerskjema

Bakgrunnsopplysninger:

Kjønn:

Lærerens kjønn: (Lkjønn)

Kvinne	
Mann	

Elevens kjønn (Ekjønn)

Jente	
Gutt	

Spesialundervisning etter enkeltvedtak (SPU):

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

Ja	
Nei	

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	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. 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, dyskalkoli)	

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	

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	

Opplæring i grunnleggende norsk (Gno)

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

Opplæring i grunnleggende norsk	
Ordinær norskopplæring	

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				

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

Gi en vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats.

	Svært høy	Høy	Mid-dels	Lav	Svært lav
Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
Elevers interesse for å lære i timene er:					
Elevers motivasjon for å sette seg egne mål for skolearbeidet er:					

Elevers 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
Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

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
Elevers leseferdigheter er:						
Elevers 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

Lærerskjema

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.

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.	

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	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				

Samarbeid med PP-tjenesten

	Passer ikke så bra 1	Passer nok så bra 2	Passer bra 3	Passer meget bra 4
Ansatte ved PPT er en god støtte når jeg er i tvil på om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen som gis.				
Ansatte ved PPT har en sentral rolle som veileder knyttet til spesialundervisning ved vår skole.				

Skolen vår har et nært samarbeid med PPT rettet mot enkeltelever.	
Ansatte ved PPT er sentral støttespiller når det gjelder tilrettelegging av tilpasset opplæring.	
Vi har et stabilt og godt forhold til PPT.	

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.				

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 lærenes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold					

Kollektiv mestringstro

De neste 11 spørsmålene skal undersøke lærernes opplevelse av den kollektive mestringstroen på skolen sin. Kollektiv mestringstro er en delt oppfattelse mellom lærere innad i en skole om at innsatsen til skolen og de ansatte som helhet vil ha positive følger for elevene.

Ta stilling til utsagnene nedenfor på en skala fra 1 til 6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig.

	1 Helt uenig	2	3	4	5	6 Helt enig
Lærerne i denne skolen når gjennom til utfordrende elever						
I denne skolen er lærerne trygge på at de kan motivere elevene sine I denne skolen har lærerne virkelig tro på at alle elever kan lære I denne skolen gir lærerne opp dersom en elev ikke er interessert i å lære						
I denne skolen har ikke lærerne den kompetansen som er nødvendig for å skape læring hos alle elever I denne skolen er elevene påkoblet og klare for å lære når de kommer på skolen Noen av elevenes hjemmesituasjon gir de så mange fordeler at læring vil skje uansett I denne skolen er ikke elevene motiverte for å lære						
Lokalmiljøet til denne skolen bidrar til å støtte opp under elevenes læring I denne skolen er læringsarbeid utfordrende fordi elevene er bekymret for sin egen trygghet I denne skolen har ikke lærere tilstrekkelig kompetanse til å håndtere elever som viser en utfordrende atferd						

Foreldreskjema

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvem besvarer spørreskjemaet?

Barnets mor	
Barnets far	
Vi besvarer skjemaet sammen	

2. Foreldrenes utdanningsnivå

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

c. 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)	

d. 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)	

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			

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 spør ofte om hva barnet har i lekser.				
6. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
7. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				

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.				
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.				

Kontakt mellom foreldrene i klassen:

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.				

Assistenter og fagarbeidere

1. Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket trinn du arbeider mest på

Småskoletrinn	
Mellomtrinn	
Ungdomstrinn	

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.	

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				

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 til	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					

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 til	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					

Skoleledelsen

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					

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					

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 tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold					
Skoleledelsen følger aktivt opp lærenes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold					

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				

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
Skoleledelsen ved vår skole er en god støtte for lærerne når det gjelder forhold vedrørende undervisningen				
Skoleledelsen er en god støtte for lærere som kommer i konflikt med foreldre				
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				

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				

Vedlegg 4: Reliabilitet

Barnehage

Barn

Område	Antall spm.	Alpha
Trivsel	5	,752
Erting	2	,563
Relasjon til voksne	8	,634
Gjenkjennelse av tall	3	,692
Gjenkjennelse av geometriske figurer	5	,548
Gjenkjennelse av bokstaver	2	,417
Gjenkjennelse av ord	2	,501

Pedagogisk leder

Område	Antall spm.	Alpha
Sosiale ferdigheter: selvkontroll og empati	12	,938
Sosiale ferdigheter: selvhevdelse	6	,815
Atferd: eksternalisert atferd	6	,862
Atferd: internalisert atferd	6	,761
Språklige ferdigheter	16	,977
Motorikk og fysisk aktivitet	7	,829
Relasjon: nærhet	7	,774
Relasjon: konflikt	6	,715

Foreldre

Område	Antall spm.	Alpha
Informasjon og samarbeid	5	,807
Tilfredshet	7	,917
Aktiviteter	8	,908

Personale

Område	Antall spm.	Alpha
Kompetanse og tilfredshet	3	,765
Samarbeid	12	,866
Fysisk miljø	2	,812
Ledelse av barnehagen	3	,910
Dagplan og aktiviteter	5	,787
Det pedagogiske arbeidet	11	,660
Interesse og innsats fra barna	4	,886
Min relasjon til barnet	5	,771
Relasjon mellom voksen og barn	4	,678
Samarbeid med foreldre: informasjon	5	,876
Samarbeid med foreldre: dialog	2	,791

Ledelsen

Område	Antall spm.	Alpha
Pedagogisk ledelse	8	,835
Tilfredshet og utvikling	3	,568
Samarbeid	10	,850
Fysisk miljø	2	,713
Samarbeid med barnehagemyndighet	3	,634

Skole

Elev 1. – 4. trinn

Område	Antall spm.	Alpha
Trivsel	6	,761
Atferd	5	,774
Relasjon mellom lærer og elev	8	,780
Relasjon mellom elevene	7	,826

Elev 5. – 10. trinn

Område	Antall spm.	Alpha
Faglig trivsel	6	,778
Sosial trivsel	4	,736
Undervisnings- og læringshemmende atferd	10	,865
Sosial isolasjon	5	,829
Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer	6	,751
Relasjon mellom lærer og elev	9	,917
Relasjon mellom elevene: læringskultur	4	,750
Relasjon mellom elevene: sosialt miljø	9	,853
Undervisning: struktur	5	,758
Undervisning: feedback	5	,858
Undervisning: matematikk	5	,852
Undervisning: norsk	5	,856
Forventning om mestring	4	,789

Kontaktlærer

Område	Antall spm.	Alpha
Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer	10	,938
Sosial kompetanse: selvkontroll	9	,937
Sosial kompetanse: positiv selvhevdelse	7	,895
Sosial kompetanse: empati og rettferdighet	4	,829
Motivasjon og arbeidsinnsats	4	,957
Skolefaglige prestasjoner	3	,884
Grunnleggende ferdigheter	2	,820

Foreldre

Område	Antall spm.	Alpha
Støtte i skolearbeidet: positiv støtte	4	,712
Støtte i skolearbeidet: leksestøtte	3	,746
Informasjon om og kontakt med skolen	8	,899
Dialog og involvering	4	,832
Kontakt mellom foreldrene i klassen	7	,893

Lærere

Område	Antall spm.	Alpha
Lærerens tilfredshet og kompetanse	5	,683
Samarbeid om undervisning	4	,822
Vedlikehold	2	,792
Samarbeid om elevene	4	,814
Struktur i undervisningen	4	,790
Feedback i undervisningen	4	,732
Utvikling av læringsstrategier	5	,763

Kontakt med elevene	3	,751
Støtte til elevene	6	,730
Skoleledelsen: pedagogisk samarbeid	7	,914
Skoleledelsen: observasjon og veiledning	3	,856
Samarbeid med PPT	5	,937

Assistenten og fagarbeidere

Område	Antall spm.	Alpha
Kompetanse	3	,753
Tilfredshet	3	,714
Samarbeid	5	,762
Relasjoner til elevene	6	,855
Arbeidet med elevene	6	,752

Ledelsen

Område	Antall spm.	Alpha
Tid: pedagogiske oppgaver	4	,696
Tid: kartleggingsresultater	2	,932
Pedagogisk ledelse: Pedagogisk samarbeid	5	,625
Pedagogisk ledelse: kompetanseheving	3	,630
Pedagogisk ledelse: observasjon og veiledning	2	,801
Skolelederrollen og skoleeierskap: utvikling og tilfredshet	2	,663
Skolelederrollen og skoleeierskap: samarbeid med skoleeier	3	,650
Lærer støtte	4	,751
Skolens kompetanseområder: basisfag	6	,792
Skolens kompetanseområder: praktisk-estetiske fag	4	,723

Høsten 2018 inngikk Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU, et samarbeid med kommunene Alstahaug, Leirfjord, Lurøy og Træna om forsknings- og forbedringsprosjektet *God opplæring for alle*. Samarbeidet om dette prosjektet hadde en varighet på 5 år og ble avsluttet våren 2023.

Vi har forsøkt gjennom denne rapporten å drøfte og belyse ulike perspektiver knyttet til målene for *God opplæring for alle*, om at alle skal oppleve å være inkludert i fellesskapet og få utnyttet sitt potensiale for utvikling og læring. Når inkludering forstås som en grunnleggende tenke- og handlemåte, som skal prege alle valg som gjøres i barnehage og skole (Nordahl m.fl., 2018), er inkludering ikke noe man kan sjekke ut for endelig måloppnåelse. Inkludering skal prege alt vi gjør hver dag i møte med barna og elevene.

Det er særlig fire funn vi vil løfte fram som høydepunkter:

- Barnehageresultatene viser stor framgang på nesten samtlige områder i spørreundersøkelsen, fra T1 til T3.
- Det er mye felles kompetanse og holdninger som er utviklet gjennom disse 5 årene på tvers av kommuner, barnehager, skoler og mellom ansatte.
- Lærerne opplever samarbeidet med PPT Ytre Helgeland svært godt, og det har vært en positiv økning og svært god skåre hele veien fra T1 til T3.
- Foreldrene viser økt tilfredshet når det gjelder dialog og involvering i både barnehage og skole fra T1 til T3.