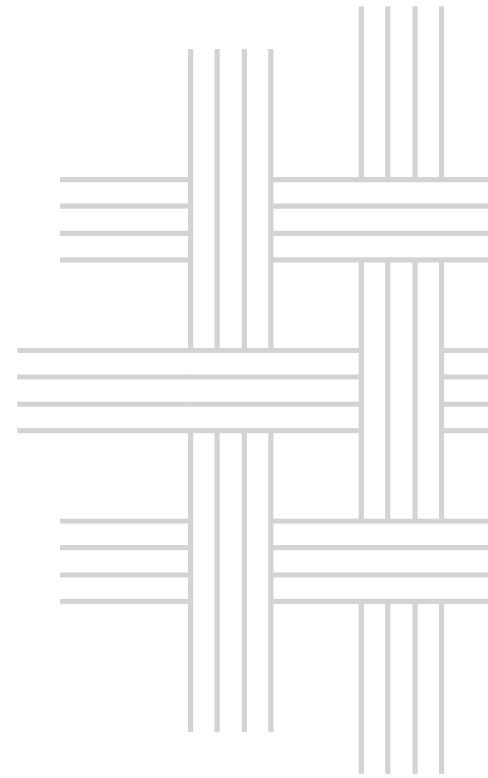




Høgskolen
i Innlandet



**Gro Helstad Løken, Sigrid Øyen Nordahl,
Anne Cathrine Holth og Friederike Merkelbach**

«Alle med»

Et forbedringsarbeid i Kongsbergregionen
Resultater etter T1 og T2

Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU

Oppdragsrapport nr . 8 - 2024



Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/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 skriftserie publiseres både internt og eksternt finansierte FoU-arbeider.

ISBN digital utgave: 978-82-8380-492-8
ISSN (for hele serien): 2535-4140

1.	INNLEDNING	5
1.1	OPPBYGGING AV RAPPORTEN	6
1.2	FORPROSJEKTET	7
1.3	MÅLSETTINGER I «ALLE MED»	9
1.4	BESKRIVELSE AV KOMPETANSEUTVIKLINGEN «ALLE MED»	9
2.	METODE	13
2.1	KVANTITATIV METODE	13
2.1.1	<i>Gjennomføring</i>	13
2.1.2	<i>Utvalg og svarprosent</i>	13
2.1.3	<i>Måleinstrumenter og statistiske analyser</i>	15
2.1.4	<i>Reliabilitet</i>	17
2.2	KVALITATIV METODE	20
2.2.1	<i>Del 1. Forberedelse</i>	21
2.2.2	<i>Del 2. Gjennomføring</i>	21
2.2.3	<i>Del 3. Registering og analyse av data</i>	21
3.	SPESIALUNDERVISNING OG ORDINÆR OPPLÆRING	22
3.1	INNLEDNING	22
3.2	KUNNSKAPSGRUNNLAG	23
3.2.1	<i>Inkludering og tilpasset opplæring</i>	24
3.3	METODE	27
3.4	RESULTATER	27
3.4.1	<i>1.-4. trinn</i>	27
3.4.2	<i>5.-10. trinn</i>	30
3.4.3	<i>Kontaktlærer</i>	35

3.4.4	<i>Foreldre</i>	38
3.5	DRØFTING	40
3.5.1	<i>Elevresultater</i>	40
3.5.2	<i>1.-4. trinn</i>	40
3.5.3	<i>5.-10. trinn</i>	41
3.5.4	<i>Kontaktlærer</i>	42
3.5.5	<i>Foreldre</i>	43
3.5.6	<i>Generelt</i>	43
4.	ELEVENS FAGLIGE OG SOSIALE TRIVSEL PÅ 5.-10. TRINN	46
4.1	ELEVERS TRIVSEL.....	46
4.2	KUNNSKAPSRUNNLAG	47
4.3	METODE	49
4.4	RESULTATER	50
4.4.1	<i>Korrelasjonsanalyser</i>	50
4.4.2	<i>Områder som korrelerer med faglig trivsel</i>	51
4.4.3	<i>Områder som korrelerer med sosial trivsel</i>	53
4.4.4	<i>Områder som korrelerer både med faglig og sosial trivsel</i>	53
4.5	DRØFTING	54
5.	PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP	57
5.1	OFFENTLIGE DOKUMENTER	57
5.2	TEORETISK GRUNNLAG OG TIDLIGERE FORSKNING	58
5.3	RESULTATER	61
5.3.2	<i>Samarbeid om undervisning</i>	62
5.3.3	<i>Samarbeid om elevene</i>	63

5.4	DRØFTING	65
5.4.1	<i>Drøfting av funnene i lys av teori</i>	65
6.	ELEVENES LÆRING	68
6.1	KUNNSKAPSGRUNNLAG	68
6.1.1	<i>Motivasjon og forventning om mestring</i>	68
6.1.2	<i>Sosial kompetanse</i>	69
6.1.3	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>	70
6.2	METODE.....	70
6.3	RESULTATER.....	71
6.3.1	<i>Skolefaglige prestasjoner</i>	71
6.3.2	<i>Korrelasjon</i>	73
6.3.3	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd 5.-10. trinn</i>	74
6.3.4	<i>Forventning om mestring 5.-10. trinn</i>	76
6.3.5	<i>Sosial kompetanse, tilpasning til skolens normer</i>	78
6.3.6	<i>Motivasjon og arbeidsinnsats</i>	81
6.4	DRØFTING	83
6.4.1	<i>Konklusjon</i>	84
7.	KVALITATIVT BIDRAG TIL SLUTTRAPPORTEN	86
8.	ANDRE RESULTATER	88
9.	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	91
10.	REFLEKSJONSSPØRSMÅL	94
10.1	SPESIALUNDERVISNING OG ORDINÆR OPPLÆRING	94
10.2	FAGLIG OG SOSIAL TRIVSEL	94
10.3	PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP	94
11.	VEIEN VIDERE	95

LITTERATURLISTE	96
VEDLEGG 1.....	100
<i>Utkast prosjektplan 2018–2022</i>	<i>100</i>
<i>Plan for veiledning skoleåret 2020-2021.....</i>	<i>101</i>
<i>Prosjektplan 2020/2021.....</i>	<i>101</i>
<i>Tidslinje Skoleåret 2021/ 2022</i>	<i>103</i>
<i>Framdriftsplan presentert på fagdagen mars 2022</i>	<i>105</i>
VEDLEGG 2: SPØRRESKJEMA GRUNNSKOLEN.....	108

1. Innledning

Kongsbergregionen har fra 2018 jobbet med forbedringsarbeidet «Alle med». Kongsbergregionen omfatter i denne sammenheng de åtte kommunene Flesberg, Hjartdal, Kongsberg, Nore og Uvdal, Notodden, Rollag, Tinn og Øvre Eiker. Utgangspunktet for «Alle med» var et forprosjekt utført av Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) som beskrev situasjonen i de åtte kommunene (Gustavsen et al., 2018). Målet med forprosjektet var å kartlegge hvordan regionen jobber med kvaliteten i opplæringen med særlig fokus på tilpasset opplæring. Forprosjektet ble avsluttet våren 2018 og det ble på bakgrunn av dette igangsatt et prosjekt med fokus på kompetanseheving og forbedring av kvalitet i grunnskolen på både skoleeier-, skoleleder- og lærernivå i et samarbeid med SePU. Prosjektperioden ble satt til å vare fra 2018 til 2021. Av ulike årsaker ble prosjektet utvidet med ett år og den spørreundersøkelsen som i utgangspunktet var bestemt til 2020 ble utsatt til 2021.

Målet med forbedringsarbeidet i skolen er å endre og utvikle lærerens praksis i klasserommet, slik at elevene skal oppnå et så godt læringsutbytte som mulig, både faglig og sosialt (Fullan, 2001). Det er en klar sammenheng mellom hvordan skoler har iverksatt, gjennomført og evaluert et forbedringsarbeid og de resultatene som oppnås (Nordahl, Ottosen & Sunnevåg, 2010). I følge Fullan (2001) skyldes 25 % av resultatene av et forbedringsarbeid den pedagogiske ideen eller tiltaket, mens 75 % av resultatet kan knyttes til selve gjennomføringen. Det er identifisert tre ulike resultater av et forbedringsarbeid (Ertesvåg et al., 2010). Det kan handle om at skoler ikke kommer i gang med endringsprosessen, at skolen starter godt, men at arbeidet dør ut etter intervensjonsperioden. Som et tredje alternativ ser en skoler som i løpet av implementeringsperioden er på god vei til å etablere nye rutiner og arbeidsmåter, slik at det blir en del av den daglige aktiviteten, og som etter perioden fortsatt har en positiv utvikling (Ertesvåg et al., 2010). Kongsbergregionen har etter T1 og T2 fortsatt sitt utviklingsarbeid og er nå inne i arbeidet med å etablere støttesystemer for elever og ansatte. Dette er et pågående arbeid som vi kommer noe tilbake til i avslutningen av rapporten.

Lovverket knyttet til skolens virksomhet stadfester at alle elever skal ha et inkluderende læringsmiljø hvor de har et godt læringsutbytte tilpasset sine forutsetninger. Overordnet del i LK20 sier at en gjennom det profesjonsfaglige fellesskapet bestående av lærere, ledere og andre ansatte, skal reflektere over felles verdier og videreutvikle sin praksis (Kap. 3.5).

Inkludering skal forstås som en grunnleggende tenke- og handlemåte som skal prege alle valg i skolen (Nordahl m.fl. 2018). Det betyr at inkludering skal prege alt vi gjør hver dag i møte med elevene. Ut fra sine ulike roller har alle et felles ansvar for å legge til rette for kvalitet og 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.

1.1 Oppbygging av rapporten

Denne rapporten kan leses uavhengig av rapporten fra T1 og det vil av den grunn være noe gjentakelse fra den forrige rapporten i noen kapitler. Det kan også gjenfinnes tekstlikhet i kunnskapsgrunlaget og metodekapittelet med andre tilsvarende rapporter. Det skyldes at samme spørreundersøkelse benyttes i mange prosjekter der det kan forekomme samsvarende temaer. Analysene, resultatene og drøftingen vil være helt særegne det enkelte prosjekt og vil være knyttet til målene for prosjektet. Denne rapporten viser resultatene både fra den første spørreundersøkelsen fra 2018 (T1) og den andre spørreundersøkelsen fra 2021 (T2), og ser først og fremst på endringer fra T1 til T2. Rapporten inneholder også noen kvalitative data fra veiledningen som SePU gjennomførte våren og høsten 2022 med utgangspunkt i temaer og utfordringer som skolene meldte inn. Både den kvalitative metoden som ble brukt, samt de kvalitative resultatene fra veiledningssamtalene er beskrevet i et eget kapittel.

Vi har valgt ut noen hovedområder fra spørreundersøkelsen som har pekt seg ut og som er knyttet til målsettingene for prosjektet. Dette er både områder som det bør jobbes videre med, men også områder der det ser ut til å være framgang i resultater fra T1 til T2. Disse områdene har blitt til hver sine kapitler i rapporten. Selv om disse områdene er beskrevet i egne kapitler, vil de naturlig nok også berøre beslektede områder fra spørreundersøkelsen. Under øvrige resultater har vi trukket fram noen analyser for å vise noen områder som ikke har vært berørt i de øvrige kapitlene. Disse resultatene presenteres først og fremst i form av tabeller og drøftes ikke nærmere.

Rapporten i sin helhet er strukturert på følgende måte:

- Beskrivelse av forprosjekt og målsettinger til «Alle med»
- Kvantitativt metodekapittel
- Kvalitativt metodekapittel

- Elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring
- Elevens faglige og sosiale trivsel på 5.-10. trinn
- Profesjonelle læringsfellesskap
- Elevenes læring
- Øvrige resultater
- Refleksjonsspørsmål basert på målsettingene for prosjektet og resultatene fra spørreundersøkelsene
- Veien videre

Et utvalg av prosjektplaner ligger som vedlegg til rapporten. Disse viser blant annet at en god del av de planlagte aktivitetene måtte avlyses eller utsettes grunnet koronarestriksjonene. Bortsett fra noen unntak ble disse aktivitetene ikke tatt igjen på et senere tidspunkt. Forskning har vist at nedstengingen har hatt en negativ effekt på elevenes læring og trivsel, men med store variasjoner mellom skoler (Gustavsen et al., 2021). Det er vanskelig å si hva dette kan ha betydd for den enkelte skole og for framdriften i prosjektet. Det viktigste er likevel å drøfte hvordan hver skole og kommune best kan fortsette innsatsen og utviklingen av læringsmiljøet i Kongsbergregionen.

1.2 Forprosjektet

Utgangspunktet for forprosjektet i Kongsbergregionen var at oppvekstnettverket sammen med Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten (PPT-OT) i regionen planla å iverksette et felles systematisk kvalitetsutviklingsprosjekt knyttet til bedre tilpasset opplæring. Prosjektet ønsket å rette seg mot både eierskap, ledelse og pedagogisk praksis i utdanningssektoren. Fra 2017 innførte Kunnskapsdepartementet en ny modell for kompetanseutvikling i skolen, der desentralisert ordning er en av dem. Gjennom statsforvalterembetene ble det lagt til rette for systematisk samarbeid mellom skoler og kommuner på den ene siden og universitet og høyskoler på den andre. Kommunene i Kongsbergregionen valgte Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) som sin samarbeidspartner og i første omgang ble dette forprosjektet bestilt for å gjøre en ståstedsanalyse for å kartlegge hvordan regionen jobbet med tilpasset opplæring. Videre var planen at det på bakgrunn av forprosjektet skulle iverksettes et hovedprosjekt med kompetanseheving og forbedring av kvalitet i grunnskolen på skoleeier- skoleleder og lærernivå.

Det ble på bakgrunn av en prosjektplan for regionen utarbeidet følgende problemstillinger for forprosjektet:

- Hvordan kvalitetssikres læringsutbyttet for elevene både i ordinær undervisning og spesialundervisning, i de ulike kommunene?
- Hvordan kan man beskrive arbeidet som gjøres av skolene og PPT relatert til elever som ikke ser ut til å ha godt nok utbytte av ordinær opplæring?
- Hvordan arbeider skolene i Kongsbergregionen med tidlig innsats?

For å kunne besvare problemstillingene ble det gjennomført kvalitative intervjuer og det ble også innhentet kvantitative data om tilstanden i regionen. Formuleringen av problemstillingene innebar at hovedfokuset i rapporten som ble skrevet i etterkant, handlet om analyse av de kvalitative intervjuene. De kvantitative resultatene ga bakgrunnsinformasjon om hvordan ressursene ble brukt, elevenes læringsresultater og hvordan de opplevde skolens læringsmiljø. Gjennom de kvalitative intervjuene fikk en nærmere innsikt i hvordan tilpasset opplæring ble gjennomført, både i form av tilpasning av ordinær undervisning og spesialundervisning.

Det ble gjennomført ti intervjuer av ulike informantgrupper for å få informasjon om Kongsbergregionens tilstand innenfor de tre områdene: tidlig innsats, vegen til eventuell spesialundervisning og elevers læring i ordinær undervisning og spesialundervisning. Intervjuene ble gjennomført både som semistrukturerte fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Det var tre informantgrupper som ble intervjuet; en skoleeierrepresentant fra hver kommune, to skolelederrepresentanter fra hver kommune og leder av pedagogisk-psykologisk tjeneste fra de fire PP-kontorene i regionen. Intervjuene med skoleeierrepresentantene og skolelederrepresentantene ble lagt opp slik at de ble delt inn i grupper. Notodden, Hjartdal og Tinn hadde intervjuer sammen, det samme med Rollag, Flesberg og Nore og Uvdal, og til slutt Øvre Eiker og Kongsberg. PP-lederne ble intervjuet separat, gjennom fire intervjuer.

Det ble gjennom analysene i forprosjektet løftet fram fire områder for videre utvikling av tilpasset og inkluderende opplæring i Kongsbergregionen:

- Redusere variasjonen mellom kommuner, skoler og lærere
- Utvikle profesjonelle læringsfellesskap
- Utvikle datadrevet skolekultur

- Kompetanseutvikling og anvendelse av forskningsbasert kunnskap

Det var disse områdene som ble styrende for hovedprosjektets målformuleringer og videre arbeid.

1.3 Målsettinger i «Alle med»

På bakgrunn av de overordnede målene og behovskartleggingen i forprosjektet ble det formulert følgende mål for prosjektet «Alle med»:

- Alle barn og unge opplever mestring hver dag
- Alle barn og unge er ressurser i et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, lek og læring
- Personalet deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap hvor alle reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis til barn og unges beste
- Alle barnehager, skoler og PPT benytter data og forskningsbasert kunnskap for å drive systematisk utvikling av læringsmiljøet

Målene uttrykker at det skulle etableres en kultur for læring gjennom en forbedring av pedagogisk praksis. Elevenes læring skulle forbedres, og barn og unge som ressurser i et inkluderende fellesskap skulle verdsettes. Det var et mål at det skulle jobbes i profesjonelle læringsfellesskap og at det skulle benyttes forskningsbasert kunnskap for å utvikle læringsmiljøet. For å drøfte målsettingene videre er det formulert noen refleksjonsspørsmål knyttet til hvert kapittel som kan benyttes til drøfting i hver enkelt enhet. Temaene er knyttet direkte til innholdet i hvert kapittel i rapporten.

1.4 Beskrivelse av kompetanseutviklingen «Alle med»

Kompetanseutviklingen «Alle med» er et datainformert forbedringsarbeid som Kongsberg-regionen i samarbeid med SePU har gjennomført i perioden 2018-2022. Den første delen av arbeidet er allerede godt beskrevet i evalueringsrapporten etter T1 (Gustavsen, Mælan & Skandsen, 2019), men noe av det gjentas her.

I forprosjekt-rapporten fra SePU 2017-2018 ble det løftet fram noen områder for videre utvikling av tilpasset og inkluderende opplæring i Kongsbergregionen. To av områdene var utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og utvikling av datadrevet skolekultur. Disse områdene er videre trukket inn i prosjektbeskrivelsen.

Profesjonelle læringsfellesskap kan styrkes ved at ansatte utvikler sin forståelse av både den generelle forskningsbaserte kunnskapen og den spesifikke kunnskapen de har om egen enhet med kartleggingsresultater eller andre data. Kombinasjonen av å ha sterk kunnskap på begge disse dimensjonene gir et svært godt utgangspunkt for å drive et analytisk forbedringsarbeid ved egen enhet (Nordahl, 2016).

Det er flere overordnede nasjonale styringsdokumenter som stiller krav om arbeid med kvalitetsutvikling i kommunene. I opplæringsloven § 13-3e trekkes den årlige tilstandsrapporten fram som sentral i arbeidet med kvalitetsutvikling. I tillegg utfordres den enkelte skole til å ha fokus på arbeid med kvalitet:

Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at skolane jamleg vurderer i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevane skal involverast i denne vurderinga.

Resultatene etter T1 viste store variasjoner mellom kommuner og mellom skoler på mange av områdene i spørreundersøkelsen. Flere av disse områdene er i denne rapporten sammenlignet med resultatene fra T2. For en nærmere beskrivelse av resultatene etter T1 vises det til evalueringsrapporten «Alle med» - et forbedringsarbeid i Kongsbergregionen (Gustavsen, Mælan & Skandsen, 2019).

I 2020 ble som tidligere nevnt en del av aktivitetene avlyst, men prosjektet fortsatte likevel videre i samarbeid med universitetet i Sørøst-Norge og Senter for praksisrettet utdanningsforskning.

På fagdagen for skoleledere i juni 2021 som hadde tema LK20 og spørreundersøkelsen, presenterte SePU Goodlads teori om læreplanens framtrekkesformer og en sammenstilling av tre av de nederste nivåene samt områder i overordnet del av LK20 og fokusområder i SePUs spørreundersøkelse. Hensikten med disse sammenstillingene var å skape en læreplanforståelse og læreplanpraksis gjennom prosessmodeller. Læreplanarbeid i en slik kontekst dreier seg om

å drøfte og analysere egen praksis og elevenes læringsutbytte opp mot den vedtatte læreplanen. Det handler om å bygge en bro mellom plan på den ene siden og praksis og læring på den andre siden.

Høsten 2021 gjennomførte skolen i Kongsbergregionen den neste spørreundersøkelsen (T2) og i januar 2022 presenterte SePU resultatene fra spørreundersøkelsen. Begrepene kvalitetsvurdering, kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling ble presentert som viktige utviklingsredskap og virkemiddel. Skal kvalitetsvurdering fungere som et utviklingsredskap, må skoler og kommuner kunne arbeide systematisk med innhenting og analyse av informasjon som grunnlag for utviklingsarbeid på organisasjonsnivå. Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skole og for å møte de kvalitetsforskjellene som finnes mellom skolene. Kvalitetsvurdering er viktig for å utvikle skolen som organisasjon, og det er en forutsetning for kvalitetsutvikling. Kvalitet beskrives gjerne gjennom begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (udir.no).

- Strukturkvalitet handler om de ytre, fysiske forholdene, som bygninger og ressurser, personalets kompetanse, bemanning, organisering og økonomi.
- Prosesskvalitet er innholdet i opplæringen, hvordan læreplanen gjennomføres i praksis, medvirkning, relasjoner, aktivitetstilbud, ledelse og kultur for læring.
- Resultatkvalitet er det en oppnår med opplæringen. Det kan for eksempel bety at elevene opplever læring, trivsel og utvikling.

Disse begrepene henger sammen og kan påvirke hverandre. God kompetanse hos de ansatte gir for eksempel gode muligheter for læring og utvikling hos elevene.

Hensikten med gjennomføring av begge spørreundersøkelsene var å få en beskrivelse av skolens og kommunens kvalitet i lys av de overordnede målsettingene. Dette handlet om:

- å gi skolens ledelse og lærere bedre kjennskap til hvordan elevene ved skolen opplever egen skolesituasjon
- å få kunnskap om hvordan lærerne vurderer elevenes faglige og sosiale læring
- å få kunnskap om hvordan både lærere og elever vurderer den pedagogiske praksisen
- å få kunnskap om hvordan foresatte opplever samarbeidet med skolen

- å få kunnskap om hvordan lærere, skoleledere og assistenter/fagarbeidere opplever sin arbeidshverdag

Denne kunnskapen har vært viktig for skolens arbeid med å fremme et trygt og godt læringsmiljø, og i å imøtekomme elevenes behov for støtte og oppfølging, både faglig og sosialt. Det har gjennom hele perioden blitt utarbeidet prosjektplaner for å gi arbeidet forutsigbarhet og retning. Disse ligger som vedlegg til rapporten.

2. Metode

2.1 Kvantitativ metode

Det er gjennomført to omfattende spørreundersøkelser i «alle med» i Kongsbergregionen. I dette kapittelet vil hvordan spørreundersøkelsene er gjennomført bli presentert, sammen med presentasjon av utvalget og svarprosenten for begge måletidspunktene. Videre blir måleinstrumentene og de ulike statistiske analysene forklart, og til slutt blir reliabiliteten vurdert.

2.1.1 Gjennomføring

Skolene i Kongsbergregionen har gjennomført spørreundersøkelsen på to ulike tidspunkt; T1 (2018) og T2 (2021). Spørreundersøkelsene i SePU blir som regel gjennomført med to års mellomrom, men på grunn av Covid ønsket kommunene i Kongsbergregionen å utsette gjennomføringen med ett år. Begge spørreundersøkelsen har blitt gjennomført på samme måte.

Alle informantgruppene har mottatt et informasjonsskriv med informasjon om undersøkelsen, og hvorfor og hvordan den skal gjennomføres. Alle foresatte har fått et samtykkeskjema, der de samtykket til om de selv ønsket å delta, om barnet skulle delta og om kontaktlærer skulle svare på undersøkelsen om barnet. De andre informantgruppene (lærere, skoleledere og assistenter og fagarbeider) trengte ikke å samtykke på forhånd, og ga sitt samtykke når de sendte inn sin besvarelse. Undersøkelsen har blitt gjennomført elektronisk for alle informantgruppene. Elevene har gjennomført undersøkelsen hver for seg med lærer til stede som kunne bistå dem ved behov. Det er ulike spørreskjemaer for 1.-4. trinn og 5.-10. trinn. 1.-4. trinn har færre spørsmål, og det er en digital stemme som leser opp spørsmålene for dem. Elevene i 1.-4. trinn har fire svaralternativer på alle spørsmål, og svaralternativene er utformet som smilefjes de trykker på. Elevene fra 5. til 10. trinn hadde et spørreskjema som var utformet med tekst på skjerm og tekstsvaralternativer.

2.1.2 Utvalg og svarprosent

I spørreundersøkelsen er det sju ulike informantgrupper. I tabell 2.1 og 2.2 presenteres svarprosenten for alle informantgruppene på de to måletidspunktene, samlet for alle åtte kommunene. For informantgruppene som gjelder elev, kontaktlærer og foreldre er det to ulike

svarprosent. «Svarprosent» er antall besvarte utfra antall inviterte med samtykke, og «svarprosent totalt» er antall besvarte utfra totalt antall.

Svarprosent på T1

Tabell 2.1 Svarprosent på T1 for alle informantgrupper

	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	8 231	7 483	7 293	96,7%	87,9%
Kontaktlærer	8 231	7 483	7 227	96,6%	87,8%
Foreldre	8 231	7 483	5 727	76,5%	69,6%
Lærer	923	923	913	98,9%	98,9%
Skoleledelse	92	92	92	100%	100%
Assistenter og fagarbeidere	376	376	366	97,3%	97,3%

Svarprosent på T2

Tabell 2.2 Svarprosent på T2 for alle informantgrupper

	Totalt antall	Inviterte m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev	8 181	7 568	7 065	93,4%	86,4%
Kontaktlærer	8 181	7 568	7 275	96,1%	88,9%
Foreldre	8 181	7 568	5 203	68,8%	63,6%
Lærer	918	918	815	88,8%	88,8%
Skoleledelse	89	89	87	97,8%	97,8%
Assistenter og fagarbeidere	340	340	311	91,5%	91,5%

Svarprosentene på T1 og T2 er like og høye for alle informantgruppene. Den totale svarprosenten for foreldre er lavere enn for de andre informantgruppene, men med henholdsvis 69,6 % og 63,6 % er det høy svarprosent i forhold til andre foreldreundersøkelser. Siden svarprosentene er så høye som de er, vil funnene i denne rapporten gjelde for alle elevene, foreldrene, lærerne, skolelederne, assistenter og fagarbeidere i Kongsbergregionen.

2.1.3 Måleinstrumenter og statistiske analyser

Det er anvendt måleinstrumenter som er brukt i både nasjonale og internasjonale undersøkelser, og måleinstrumentene er validerte. For å få en nærmere beskrivelse av måleinstrumentene vises det til sluttrapporten i «Kultur for læring» (Nordahl et al., 2021). Måleinstrumentene som er anvendt for å samle inn data i disse rapportene er identisk med de som er anvendt i spørreundersøkelsen for «Alle med» i Kongsbergregionen.

I denne rapporten er det brukt ulike statistiske analyser, som reliabilitetsanalyser, korrelasjonsanalyser, frekvensanalyser og variansanalyser. Reliabilitetsanalysene er utført på alle fokusområdene/faktorene i spørreundersøkelsen, og blir presentert senere i kapittelet. Det er benyttet Cronbachs Alpha som mål på reliabilitet, som varierer mellom 0 og 1. Verdien 1 indikerer høy indre konsistens. Cronbachs Alpha større enn ,70 sees på som tilfredsstillende, som indikerer at over 70 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2013).

Frekvensanalysene er benyttet for å få en oversikt over hele datamaterialet og for å se fordelingen på bakgrunnsspørsmål, enkeltspørsmål og faktorer. Det er benyttet korrelasjonsanalyser for å se samvariasjonen mellom faktorer. Videre er det brukt variansanalyser for å se på forskjeller og likheter mellom måletidspunkt, ulike grupper, kommuner og skoler. I denne rapporten er det benyttet one-way ANOVA som variansanalyse. For å se størrelsen på forskjellen er differansen mellom gruppene gjort om til Cohens d, eller forskjeller uttrykt i standardavvik. Dette gjøres for å komme fram til et standardisert uttrykk for den reelle forskjellen mellom to eller flere grupper eller måletidspunkt. Når forskjellen uttrykt i standardavvik mellom to grupper (f.eks. måletidspunkt T1 og måletidspunkt T2) skal regnes ut brukes følgende formel (Cohen, Manion & Morrison, 2018):

$$\frac{\text{Gjennomsnitt gr.1} - \text{Gjennomsnitt gr.2}}{\text{Vektet, gjennomsnittlig standardavvik for de to gruppene}}$$

For å regne ut forskjeller uttrykt standardavvik mellom flere grupper (f.eks. kommuner, skoler) blir denne formelen brukt:

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

Hvor store forskjellene er, må i hovedsak vurderes substansielt, fordi det kommer an på hva man måler. Om en forskjell er stor eller liten vil også avhenge av utvalgsstørrelsen og standardavviket. I denne rapporten er utvalgene stor nok til at enkeltinformanter får ikke avgjørende betydning, men standardavviket vil, uansett utvalgsstørrelse, være av betydning. Det betyr at det ikke er nok å bare se på gjennomsnittskåren, men det må tas hensyn til standardavviket. Standardavviket viser spredningen i materialet; en stort standardavvik betyr mer spredning i svarene, og forskjellen uttrykt i standardavvik blir mindre enn om standardavviket hadde vært lite. Et lite standardavvik viser at det er stor grad av enighet i svarene til informantene.

Å avgjøre om en forskjell mellom informantgrupper, skoler, kommuner osv. er vanskelig, men det finnes skalaer som kan brukes som veiledning. Cohen (1988) har delt inn forskjeller uttrykt i standardavvik (Cohens *d*) i fire ulike nivåer, parentes står forskjellen i 500 poengskalaen:

Ingen forskjell:	$d < 0,2$ (mindre enn 20 poeng)
Liten forskjell:	$d = 0,2 - 0,49$ (20 til 49 poeng)
Mellomstor forskjell:	$d = 0,5 - 0,79$ (50 til 79 poeng)
Stor forskjell:	$d > 0,79$ (større enn 79 poeng)

Denne inndelingen knyttes opprinnelig til behandlingsstudier i psykiatri, der intervensjonen som oftest vil være en eller annen form for behandling, hvor man vil derfor kanskje forventer større effekt enn i utviklingsarbeid i skolene. Hattie (2009) hevder at ett års skolefaglig læring vil utgjøre 0,4 standardavvik, noe som tilsvarer 40 poeng i 500 poengskalaen. Men dette målet kan man kun bruke på skolefaglige resultater og ikke på fokusområder relatert til atferd, læringsmiljø, undervisning osv.

Det er og anvendt korrelasjonsanalyser på store deler av datamaterialet. En korrelasjonsanalyse viser samvariasjonen mellom to områder, og i denne rapporten er det anvendt Pearson *r* som korrelasjonskoeffisient. Pearson *r* varierer mellom verdiene -1 og 1,

der 0 betyr ingen samvariasjon mellom områdene. En negativ korrelasjonskoeffisient betyr at når informantene svarer lavt på det ene området svarer de høyt på det andre, og omvendt. Mens en positiv korrelasjonskoeffisient betyr at informantene svarer likere og likere på begge områdene jo nærmere koeffisienten blir 1.

2.1.4 Reliabilitet

Det er utført reliabilitetsanalyser på alle fokusområdene/faktorene i spørreundersøkelsen for alle informantgruppene. Nedenfor presenteres Cronbachs Alpha for alle områdene som er benyttet i rapporten, fordelt på informantgruppene.

Elevskjema, 1.-4. trinn

Tabell 2.3 Cronbachs Alpha-verdier for elevskjemaet, 1.-4. trinn

Faktor	Alpha
Trivsel	,71
Atferd	,77
Relasjon mellom lærer og elev	,71
Relasjon mellom elevene	,82

Elevskjema, 5.-10. trinn

Tabell 2.4 Cronbachs Alpha-verdier for elevskjemaet, 5.-10. trinn

Faktor	Alpha
Faglig trivsel	,76
Sosial trivsel	,74
Undervisnings- og læringshemmende atferd	,86
Sosial isolasjon	,82
Alvorlige atferdsproblemer	,71
Relasjon mellom lærer og elev	,91
Relasjon mellom elevene: læringskultur	,74
Relasjon mellom elevene: sosialt miljø	,86
Opplevelse av matematikkundervisningen	,83
Opplevelse av norskundervisningen	,84
Forventning om mestring	,77

Kontaktlærerskjema

Tabell 2.5 Cronbachs Alpha-verdier for kontaktlærerskjemaet

Faktor	Alpha
Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer	,95
Sosial kompetanse: positiv selvhevdelse	,90
Motivasjon og arbeidsinnsats	,96
Skolefaglige prestasjoner	,88

Foreldreskjema

Tabell 2.6 Cronbachs Alpha-verdier for foreldreskjemaet

Faktor	Alpha
Støtte i skolearbeidet: positiv støtte	,70
Støtte i skolearbeidet: leksestøtte	,77
Informasjon om og kontakt med skolen	,88
Dialog og involvering	,79
Kontakt mellom foreldrene i klassen	,88

Lærerskjema

Tabell 2.7 Cronbachs Alpha-verdier for lærerskjemaet

Faktor	Alpha
Samarbeid om undervisning	,81
Samarbeid om elevene	,83
Vedlikehold	,77
Skoleledelsen: observasjon og veiledning	,85
Samarbeid med PPT	,93

Skolelederskjema

Tabell 2.8 Cronbachs Alpha-verdier for skolelederskjemaet

Faktor	Alpha
Tid til kartleggingsresultater	,88
Pedagogisk ledelse: observasjon og veiledning	,78

Alle Cronbachs Alpha-verdiene er på 0,7 eller over, og er derfor tilfredsstillende. Det betyr at dataene som er brukt i denne rapporten er pålitelige.

2.2 Kvalitativ metode

I tillegg til spørreundersøkelsene T1 og T2 ble det gjennomført en kvalitativ datainnsamling gjennom veiledningssamtaler med ledergruppene i Kongsbergregionen vår og høst 2022.

Kvalitative data kan bidra til å gi mer dybdekunnskap om enkelte temaer enn det kvantitative metoder kan gi (Johannessen et al., 2021). Når dataene er systematisk samlet inn og dokumentert, kan de komplementere og utvide de kvantitative dataene og dermed skape et bredere bilde av situasjonen. Det er ulike måter å samle inn kvalitative data på, men felles for alle formene er at det søker å gi mer inngående informasjon om et ønsket tema (Kvale & Brinkmann, 2019). Datainnsamlingen er gjerne begrenset til mindre antall og er ikke representativ for andre enn de en samler inn data fra.

Bakgrunnen for å samle inn data fra veiledningssamtaler i Kongsbergregionen var nettopp å få vite mer om hva disse ledergruppene oppfattet som særlig aktuelle og utfordrende temaer på sine skoler. Samtalene med ledergruppene var ikke utformet som kvalitative forskningsintervjuer, men mer som samtaler der ledergruppene og veilederen fra SePU hadde fokus på et på forhånd definert tema.

Alle ledergruppene på samtlige skoler i Kongsbergregionen som deltok i prosjektet fikk tilbud om veiledningssamtale. I det aktuelle tidsrommet var det 19 skoler som benyttet seg av tilbudet og det er disse 19 veiledningssamtalene som er brukt i den kvalitative analysen. Antall deltagere i hver ledergruppe varierte fra to til fem deltagere. Det var i hovedsak rektor og/eller assisterende rektor som deltok i møtene og også andre personer med sentrale roller. Det kunne være avdelingsleder, spesialpedagogisk koordinator eller lærere ved skolen.

Veiledningssamtalene foregikk digitalt. Det var satt av en og en halv time til hvert møte og denne tida ble i hovedsak benyttet fullt ut.

Alle samtalene fulgte et fast mønster:

2.2.1 Del 1. Forberedelse

I forkant av veiledningssamtalene fikk skolene tilsendt en skriveramme der de kunne sette inn målområder, indikatorer, en beskrivelse av problemstillingen, datagrunnlaget og en pedagogisk analyse på situasjonen de ønsket å drøfte. SePU ba også om at skolene formulerte en konkret bestilling i forkant av samtalen, slik at veilederne kunne forberede seg.

2.2.2 Del 2. Gjennomføring

I begynnelsen av samtalen ble det gjennomført en forventningsavklaring, og deretter ble det bestemt hvem som skulle lede møtet. Formen av de to trinnene – forventningsavklaring og valg av leder – var avhengig av hvor mange som deltok på møtet og av de fysiske rammene rundt møtene, som for eksempel om deltakerne satt sammen eller hver for seg. Alle veiledningssamtalene tok utgangspunkt i det dokumentet skolen hadde sendt inn på forhånd, men samtalene fulgte ikke nødvendigvis utelukkende den spesifikke problemstillingen skolen hadde beskrevet i sitt dokument. For eksempel, der det handlet om en allerede avsluttet situasjon (klassen/eleven har sluttet siden analysen ble gjort), kunne problemformuleringen brukes til å se på forebyggende holdnings- og praksisendringer for en slik situasjon, eller for å diskutere andre nærliggende tema. På slutten av hvert møte ble det dessuten lagt fremtidsplaner og fremmet eventuelle ønsker om videre samarbeid med SePU. Noen skoler ønsket oppfølging i form av senere veiledning, mens andre foretrakk å jobbe videre på egenhånd.

2.2.3 Del 3. Registering og analyse av data

Veilederen noterte samtalens innhold i et felles notatdokument underveis i møtet. Etter at alle samtalene var blitt gjennomført, foretok SePU en innholdsanalyse. Det ble gjort ved at det blir forsøkt å lage en systematisk beskrivelse av innholdet i tekstene. Det er mange ulike måter å gjøre dette på og en av måtene er å kvantifisere innholdet, det vil si hvor mange ganger et begrep eller et utsagn forekommer. En annen vanlig måte er å lage koder for å samle begreper i kategorier (Befring, 2015). Begge disse metodene ble benyttet i analysene.

3. Spesialundervisning og ordinær opplæring

Dette kapitlet handler om endringer i resultater fra T1 til T2 knyttet til elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring. Det er valgt ut noen sentrale faktorer fra spørreundersøkelsen for å belyse dette temaet som kan knyttes til inkludering og tilpasset opplæring for alle.

Funnene i undersøkelsen knyttet til dette temaet viser at det ikke er store endringer fra T1 til T2 på de fleste besvarte variablene, men tendensen er en liten tilbakegang på flere av områdene i undersøkelsen. 1.-4. trinn som mottar spesialundervisning skårer lavere på T2 enn de gjorde på T1, mens de som mottar ordinær opplæring har mindre eller ingen tilbakegang på de samme variablene. For 5.-10. trinn er det også det generelle bildet en liten tilbakegang fra T1 til T2, både for elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring. Kontaktlærersvarene viser større forskjeller mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring enn elevsvarene gjør. I foreldreundersøkelsen viser noen av områdene framgang fra T1 til T2.

3.1 Innledning

Ordinær opplæring i skolen er den opplæringa som alle elever har rett til, mens spesialundervisning er for de elevene som ikke har eller ikke kan få utbytte av den ordinære opplæringa. Spesialundervisning er først og fremst en juridisk rettighet som skal sikre at elevene får den undervisningen de har krav på. Det presiseres i opplæringsloven at det ikke er en diagnose eller en funksjonshemming som skal bestemme om en elev får spesialundervisning, men behovet for ekstra hjelp og oppfølging (Opplæringsloven, 1998).

Opplæringsloven sier noe om hvilke kriterier som skal være oppfylt for å gi enkeltelever rett til spesialundervisning.

Elever som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet 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. Elevar

som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2

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 den perioden prosjektet har vart.

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).

Omtrent 8 % av alle elever har i dag vedtak om spesialundervisning i grunnskolen. Dette har holdt seg stabilt, men med en liten nedgang de senere år. Samtidig har andelen elever som får tilbud i såkalte alternative opplæringsarenaer økt (Wendelborg et al., 2017).

Det eksisterende tilbudet har ikke gitt de ønskede resultater for denne gruppen barn og unge, Kunnskapsdepartementet oppnevnte derfor en ekspertgruppe som skulle undersøke dette nærmere (Nordahl m.fl., 2018). Ekspertutvalget konkluderte med at læringsutbytte for barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke er tilfredsstillende og ikke står i samsvar med ressursinnsatsen (Nordahl m.fl., 2018). I etterkant av Ekspertutvalgets rapport kom Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* med en tydelig politisk intensjon om at flere elever skal få hjelp tidligere. Vi ser likevel over tid en økning i antall elever som mottar spesialundervisning mot slutten av grunnskoleløpet.

3.2 Kunnskapsgrunnlag

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. Rapporten er basert på et utvalg kommuner og fylker som er representativt for nasjonen. 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 blir tatt ut av fellesskapet. Andre studier har også antydnet at elever som mottar spesialundervisning gjerne

har lavere motivasjon og arbeidsinnsats, trives dårligere og opplever mer sosial isolasjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning. (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Nordahl & Hausstätter, 2009; Sunnevåg & Nordahl, 2008).

SPEED-prosjektet (The function of special education) var et stort forskningsprosjekt som hadde som hovedmål å se på spesialundervisningens innhold og funksjon (Haug, 2017). Prosjektet ville forske på hvordan spesialundervisningen praktiseres og om den fungerer slik den var tenkt. Forskningen viste at størstedelen, ca 95%, av spesialundervisningen foregikk utenfor det ordinære klasserommet, enten i grupper eller alene (Haug, 2017). Prosjektet trekker fram at spesialundervisningen kan være verdifull samtidig som den er begrensende. Lekhal (2017) viser til at elever som mottar spesialundervisning stadig rapporteres å ha større utfordringer på områder som er viktige for å mestre skolehverdagen og dagliglivet generelt.

De aller fleste elever som mottar spesialundervisning har også en stor del av opplæringen sin gjennom ordinær opplæring. Forholdet mellom det som skjer i den ordinære opplæringa og behovet for spesialundervisning illustreres gjerne med komplementaritetsmodellen (Haug, 2017). Det vil si at hvis den ordinære opplæringa er av høy kvalitet vil behovet for spesielle tiltak reduseres, og motsatt, hvis den ordinære undervisningen er av dårlig kvalitet vil behovet for spesialpedagogiske tiltak øke. Mangelen på tilpasning vil særlig ha konsekvenser for den gruppen som ofte kalles gråson-elever, der mangel på tilpasning vil kunne bety at de får spesialundervisning i stedet for gode tilpasninger innenfor den ordinære opplæringen (Nordahl & Overland, 2021)

Wendelborg har i sin studie sett på 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).

3.2.1 Inkludering og tilpasset opplæring

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. Det skal gis et inkluderende og likeverdig tilbud til alle elever uavhengig av

deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er også en grunnleggende føring i Stortingsmelding 6 (2019-20).

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 m.fl., 2018). Denne forståelsen av inkludering innebærer at alle elever skal delta aktivt i felleskap med andre elever og lærere i skolen.

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

Tabell 3.1 Operasjonalisering av inkluderingsbegrepet

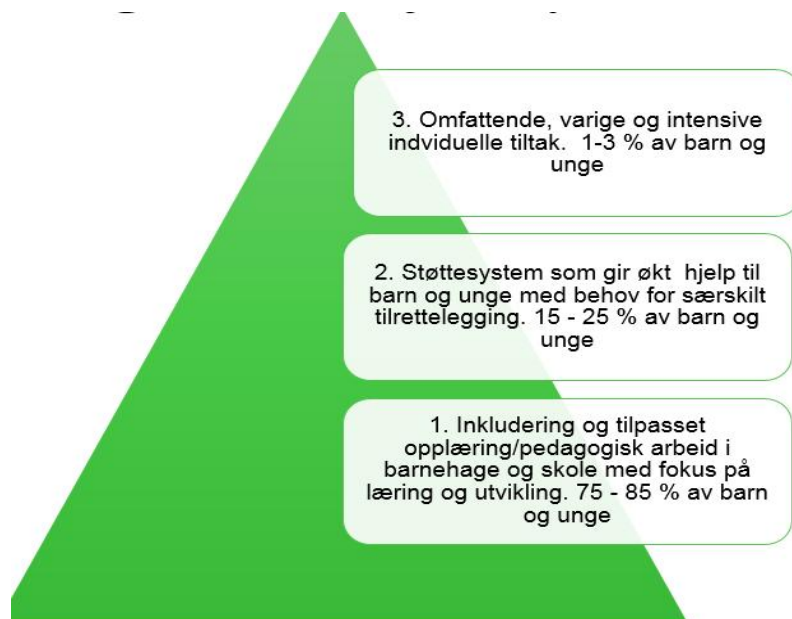
	Sosial inkludering	Faglig/språklig inkludering	Personlig opplevd inkludering
Formelle voksenstyrte læringsfellesskap – pedagogisk praksis	Demokratisk deltagelse i fellesskap	Reelt læringsutbytte knyttet til mål	Autentisk mestring
Voksen-barn fellesskap (interpersonlige fellesskap)	Bli sett og hørt av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

(Qvortrup, 2012)

I denne modellen og forståelsen av inkludering rettes fokuset mot at det er skolen og de ansatte som må ta hensyn til variasjonen i elevgruppa. Det er essensielt hvordan skolen på best mulig måter møter elevenes individuelle vansker og behov (Haug, 2017). Elevene skal være faglig inkludert ved at de skal delta i undervisning sammen med andre og ikke minst ha et reelt og opplevd læringsutbytte. De skal også være en del av og ha deltakelse i sosiale fellesskap med jevnaldrende i skolen. Videre er det vesentlig at elevene også selv opplever inkludering, ved

at de selv skal ha opplevelsen av å høre til i fellesskapet og bety noe for andre. Det er av stor betydning at forståelsen av begrepet inkluderer alle elevers tilstedeværelse, deltakelse og opplevelse av å være inkludert. Denne utvidede forståelsen av inkludering gir også allmennpedagogikken et stort ansvar for å legge til rette og inkludere alle elever. Det er nødvendig å heve kvaliteten på undervisningen og begrepene tilpasset opplæring, spesialundervisning og ordinær undervisning skal inngå i skolens helhetlige undervisningssyn og ses i sammenheng med hverandre (Wiese, 2006). Det vil likevel være noen elever som trenger noe annet enn det den ordinære opplæringen kan gi, og som trenger individuell oppfølging i form av spesialundervisning i kortere eller lengre perioder.

Det er i utgangspunktet tre hovedgrupper elever i skolen. Hvis den ordinære opplæringa er av god kvalitet vil mellom 75 og 85 % av alle elever få realisert sitt potensiale uten noen ekstra tilpasninger. 15-25 % av alle elever vil ha behov for noe hjelp og støtte, mens det kun er noen få prosent som vil ha behov for spesialundervisning med mer individuelt tilpasset opplegg (Mitchell, 2014; Meld.St.6 (2019-2020)). Dette kan illustreres i denne figuren:



Figur 3.1 Hovedgrupper av elever (Meld.St.6 (2019-2020))

Disse elevene vil møte noe ulik praksis og organisering i skolen. Trekanten viser at alle elever skal tilhøre det samme fellesskapet, uansett hvilket nivå de befinner seg på.

3.3 Metode

Det er benyttet svar fra tre informantgrupper; elever, kontaktlærere og foreldre fra de to tidspunktene spørreundersøkelsene i Kongsberg ble gjennomført (T1 og T2). Det presenteres et utvalg av områder som til sammen viser et representativt utvalg av de resultatene som foreligger. Hvert av områdene er satt opp en tabell med et diagram under hver for å illustrere forskjeller og likheter mellom T1 og T2. Forskjellene er uttrykt i Cohens d i tabellen og i 500-poengsskalaen i diagrammet. En forskjell på Cohens d 0,20 eller 20 poeng betyr en liten endring, 0,50 eller 50 poeng betyr en middels endring, mens 0,80 eller 80 poeng er en stor endring.

Det er store forskjeller i utvalgsstørrelse (N) mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring. Det er gjennom statistiske beregninger tatt høyde for disse forskjellene. Det vises til rapportens metodekapittel for mer inngående forklaringer på metodene som er anvendt.

3.4 Resultater

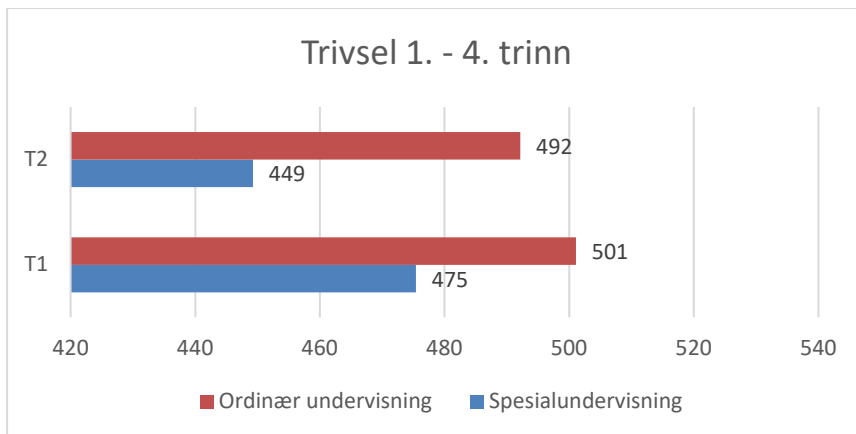
I tabellen vises antall informanter (N), gjennomsnitt (snitt) og standardavvik (St.av) for T1 og T2. Til høyre vises Cohens d for T1 og T2 og differansen mellom T1 og T2, der alle resultater er sammenlignet med snittet for alle som deltok i undersøkelsen på T1. I diagrammet illustrer den blå søylen spesialundervisning og den røde søylen ordinær opplæring

3.4.1 1.-4. trinn

Tabell 3.2 Elevenes vurdering av egen trivsel 1.-4. trinn

	T1			T2			T1	T2	Diff
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	Cohens d		
Spesial-undervisning	121	3,45	0,53	110	3,33	0,69	-0,25	-0,51	-0,26
Ordinær opplæring	2 726	3,56	0,44	2 539	3,52	0,45	0,01	-0,08	-0,09***

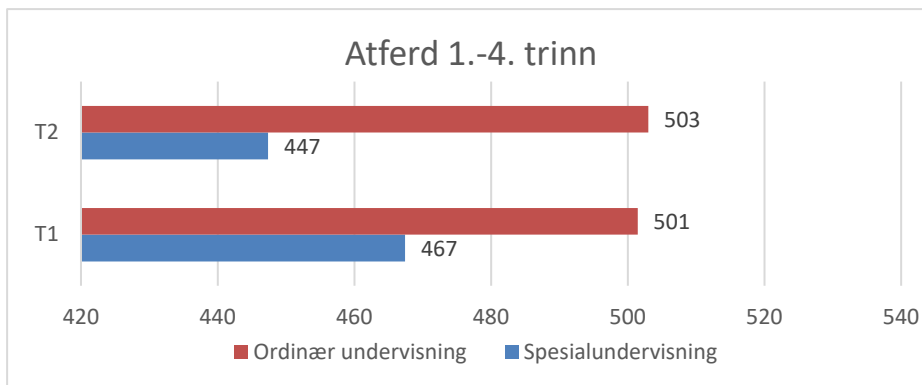
*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001



Resultatene på dette området viser at trivselen for elever på 1.-4. trinn har gått noe ned fra T1 til T2, og den har gått mest ned for elever som mottar spesialundervisning. For de som mottar ordinær opplæring ligger resultatene litt under snittet for T1, det vil si rundt 500 poeng.

Tabell 3.3 Atferd 1.-4. trinn

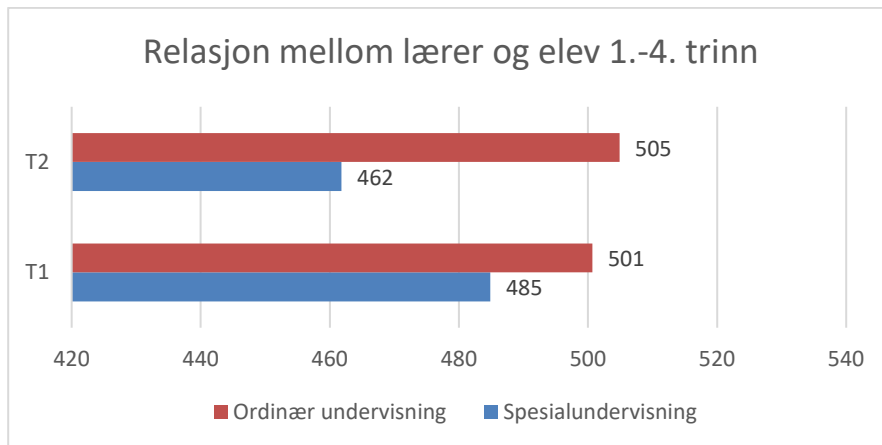
	T1			T2			T1	T2	Diff
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	Cohens d		
Spesial-undervisning	121	3,43	0,53	110	3,33	0,74	-0,33	-0,53	-0,20
Ordinær opplæring	2 722	3,56	0,44	2 534	3,60	0,50	0,01	0,03	0,02



Her viser resultatene at for elever som mottar ordinær opplæring har det vært tilnærmet ingen endring i hvordan de opplever sin egen atferd. For elever som mottar spesialundervisning på 1.-4. trinn er det en liten endring ved at de skårer 20 poeng lavere på dette området på T2.

Tabell 3.4 Relasjon mellom lærer og elev 1.-4. trinn

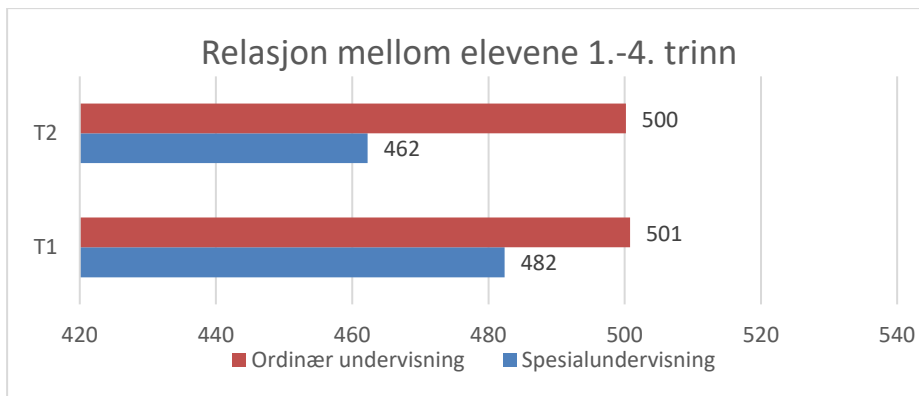
	T1			T2			T1	T2	Diff
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	Cohens d		
Spesial-undervisning	120	3,66	0,43	110	3,58	0,55	-0,15	-0,38	-0,23
Ordinær opplæring	2 718	3,72	0,38	2 528	3,74	0,36	0,01	0,05	0,04



Elevene på 1.-4. trinn som mottar ordinær opplæring opplever at relasjon til lærer er om lag det samme ved T1 og T2, mens elever som mottar spesialundervisning opplever at relasjonen til læreren er litt lavere ved T2 enn ved T1.

Tabell 3.5 Relasjon mellom elevene 1.-4.trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	diff
Spesial-undervisning	121	3,71	0,42	110	3,64	0,52	-0,18	-0,38	-0,20
Ordinær opplæring	2 719	3,78	0,37	2 534	3,78	0,35	0,01	0,00	-0,01



Elevene rapporterer om lag den samme utviklingen på relasjonen mellom elevene som de gjør til relasjonen til læreren. Det har gått litt ned for de elevene som mottar spesialundervisning, mens det har holdt seg stabilt på gjennomsnittet for elever som mottar ordinær opplæring.

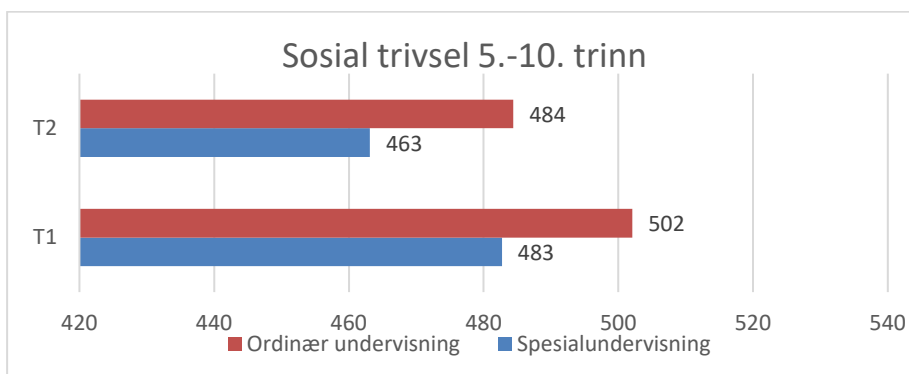
3.4.2 5.-10. trinn

Trivsel er delt inn i sosial og faglig trivsel. De er begge målt med en firedelt skala der fire er mest positivt.

Tabell 3.6 Sosial trivsel 5.-10. trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff
Spesial-undervisning	449	3,52	0,52	315	3,43	0,51	-0,17	-0,37	-0,20**
Ordinær opplæring	3 733	3,61	0,46	3 957	3,53	0,48	0,02	-0,16	-0,18***

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

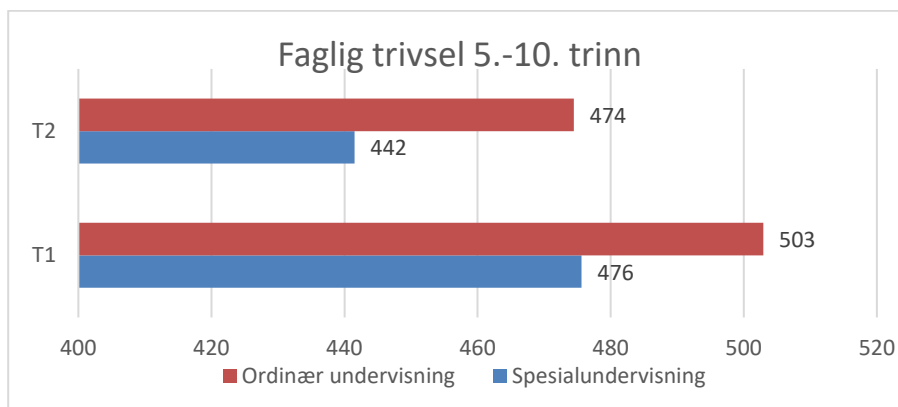


Både elevene som mottar spesialundervisning og elevene som mottar ordinær opplæring opplever en liten tilbakegang i sosial trivsel fra T1 til T2. Tilbakegangen er på -18 og -20 poeng.

Tabell 3.7 Faglig trivsel 5.-10. trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff
Spesial-undervisning	447	2,84	0,61	315	2,66	0,59	-0,24	-0,58	-0,34***
Ordinær opplæring	3 733	3,61	0,46	3 957	3,53	0,48	0,03	-0,26	-0,28***

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

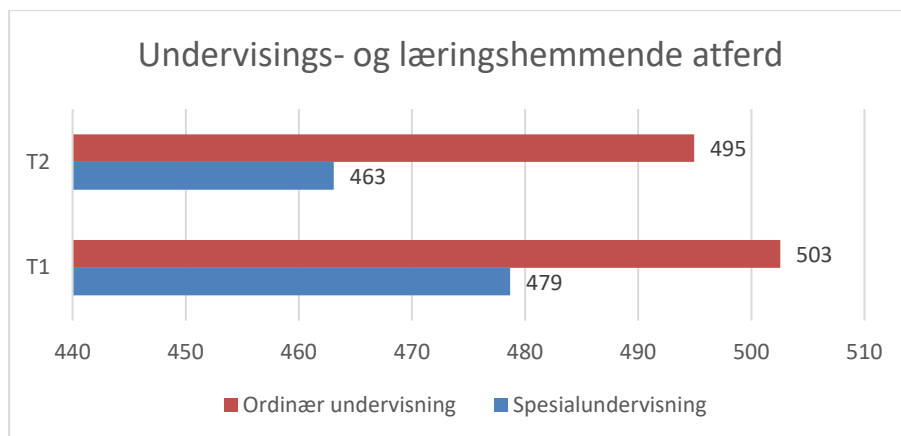


Elevenes svar på faglig trivsel viser at det er en tilnærmet lik tilbakegang fra T1 til T2 for begge gruppene, men elevene som mottar spesialundervisning trives dårligere faglig enn de som mottar ordinær opplæring.

Tabell 3.8 Undervisnings- og læringshemmende atferd 5.-10. trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	448	3,84	0,67	314	3,74	0,73	-0,21	-0,37	-0,16
Ordinær opplæring	3 733	3,98	0,60	3 956	3,94	0,63	0,03	-0,05	-0,08***

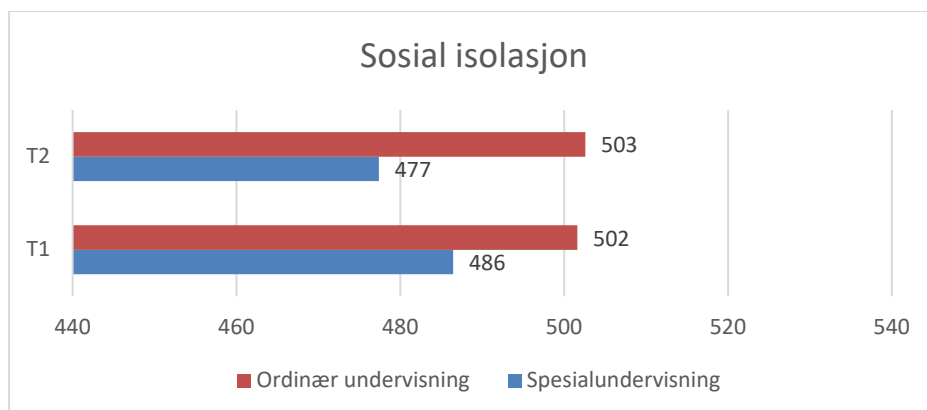
*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001



Elevene svarer her på en femdelt skala. Elevene som mottar spesialundervisning, viser en mer undervisnings- og læringshemmende atferd enn eleven som mottar ordinær opplæring. Dette området har gått noe ned fra T1 til T2.

Tabell 3.9 Sosial isolasjon 5.-10. trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	449	4,36	0,69	312	4,30	0,68	-0,14	-0,23	-0,09
Ordinær opplæring	3 731	4,45	0,60	3 954	4,46	0,59	0,02	0,03	0,01

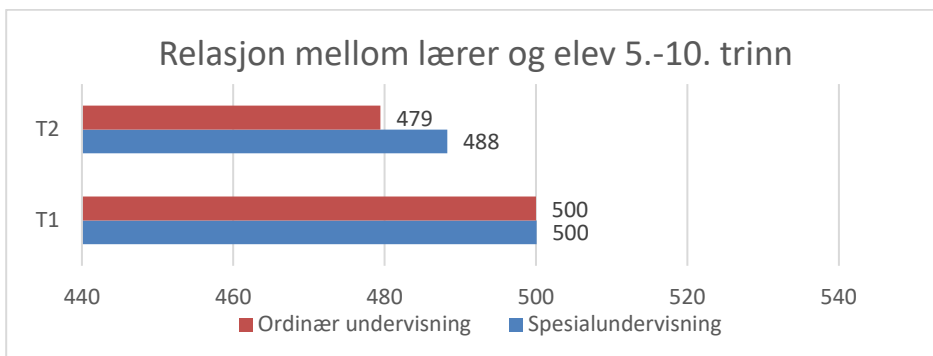


Skalaen er også her femdelt. Området sosial isolasjon har holdt seg rimelig stabilt fra T1 til T2. Elevene som mottar spesialundervisning er litt mer sosialt isolert enn elevene som mottar ordinær opplæring.

Tabell 3.10 Relasjon mellom lærer og elev 5.-10. trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	447	3,56	0,56	312	3,49	0,58	0,00	-0,12	-0,12
Ordinær opplæring	3 720	3,56	0,52	3954	3,45	0,56	0,00	-0,21	-0,21***

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

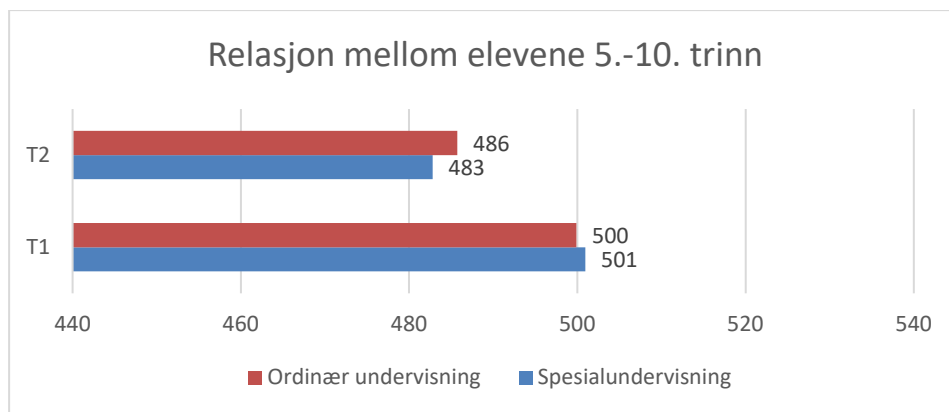


Her vurderer eleven sin relasjon til kontaktlæreren på en firedelt skala. Både elevene som mottar spesialundervisning og de som mottar ordinær opplæring hadde en relasjon til læreren sin på gjennomsnittet på T1. Dette har gått litt ned på T2, og mest har det gått ned for de som mottar ordinær opplæring.

Tabell 3.11 Relasjon elev-elev, læringskultur 5.-10.trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	444	3,18	0,58	313	3,08	0,61	0,01	-0,17	-0,18*
Ordinær opplæring	3 731	3,17	0,53	3 948	3,10	0,54	0,00	-0,14	-0,14***

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

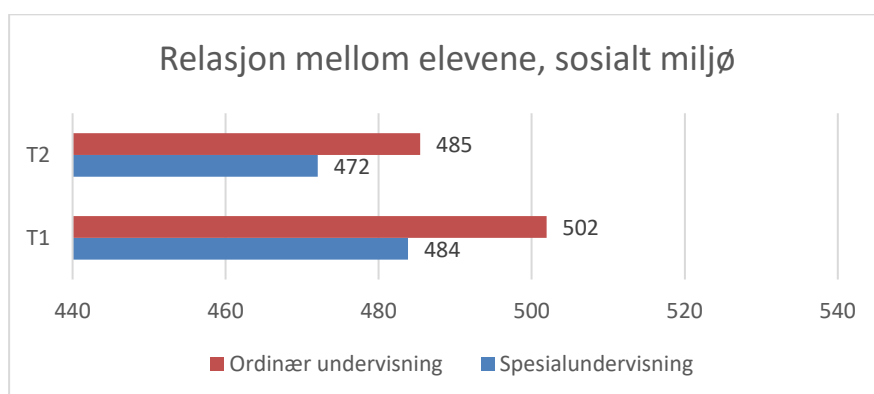


Skalaen her er også firedelt. Elevenes svar på 5.-10. trinn viser at elevene opplever en noe dårligere relasjon til sine medelever knyttet til læringskulturen på T2 enn de gjorde på T1. Resultatene er omtrent de samme for begge gruppene.

Tabell 3.12 Relasjon mellom elevene, sosialt miljø 5.-10. trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	445	3,40	0,56	313	3,34	0,54	-0,16	-0,28	-0,12
Ordinær opplæring	3 730	3,49	0,49	3 950	3,41	0,52	0,02	-0,15	-0,17***

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

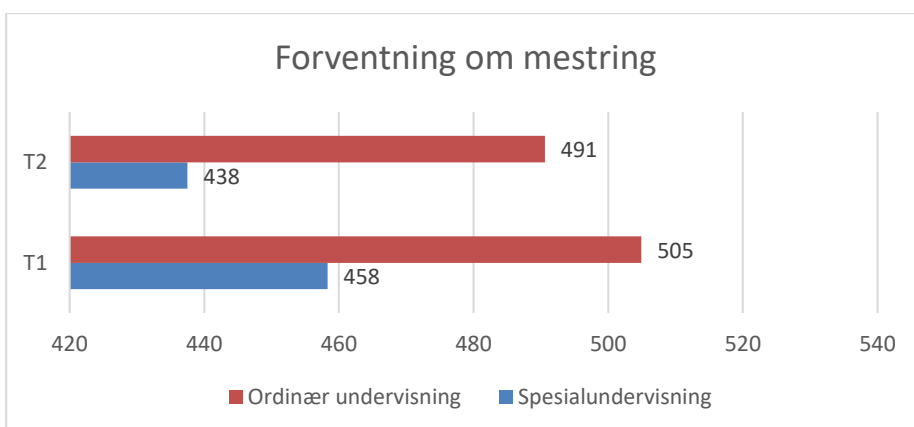


Det er en liten tilbakegang fra T1 til T2 knyttet til relasjon mellom elevene og det sosiale miljøet i 5.-10. trinn. Tilbakegangen er tilsvarende for begge grupper. Skalaen er firedelt.

Tabell 3.13 Forventning om mestring 5.-10.trinn

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	438	3,69	0,76	312	3,55	0,79	-0,42	-0,62	-0,21*
Ordinær opplæring	3 706	4,00	0,66	3 916	3,91	0,69	0,05	-0,09	-0,14***

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



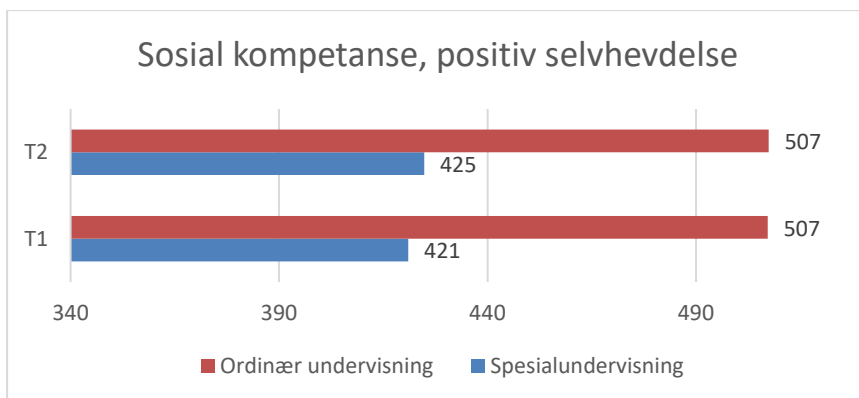
Elevene rapporterer sin egen forventning om mestring på en femdelt skala. Det er en liten nedgang fra T1 til T2 både for elever med spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring. Her handler spørsmålene om hvordan eleven selv mener at hen arbeider med oppgavene på skolen.

3.4.3 Kontaktlærer

Her har kontaktlærer svart på ulike områder knyttet til hver enkelt elev i klassen.

Tabell 3.14 Sosial kompetanse, positiv selvhevdeelse

	T1			T2			T1	T2	Diff
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	Cohens d		
Spesial-undervisning	599	2,41	0,62	485	2,44	0,69	-0,79	-0,75	0,04
Ordinær opplæring	6 580	2,96	0,62	6 743	2,96	0,65	0,07	0,07	0,00

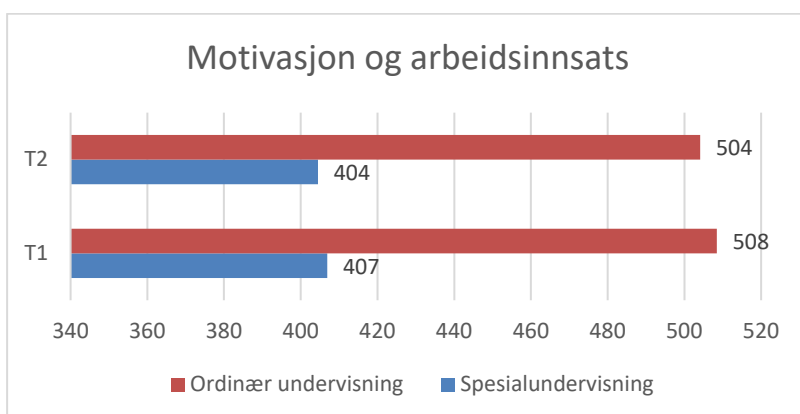


Kontaktlærer vurderer elevene på en firedelt skala. Dette området har holdt seg stabilt fra T1 til T2. Eleven som mottar spesialundervisning opplever en svakere selvhevdelse enn elever som mottar ordinær opplæring

Tabell 3.15 Motivasjon og arbeidsinnsats

	T1			T2			T1	T2	Diff
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	Cohens d		
Spesial-undervisning	599	2,84	0,93	483	2,82	0,91	-0,93	-0,96	-0,02
Ordinær opplæring	6 580	3,75	0,86	6 744	3,71	0,89	0,09	0,04	-0,04**

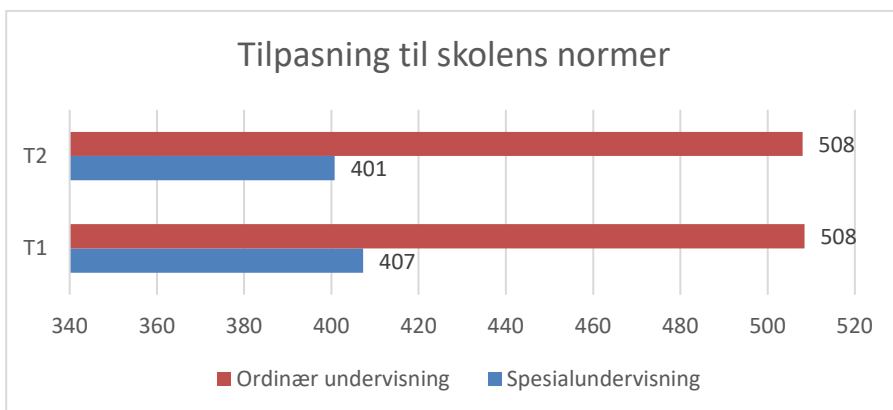
*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001



Det er liten eller ingen forskjell fra T1 til T2, men forskjellen er også her stor mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring. Skalaen er firedelt.

Tabell 3.16 Tilpasning til skolens normer

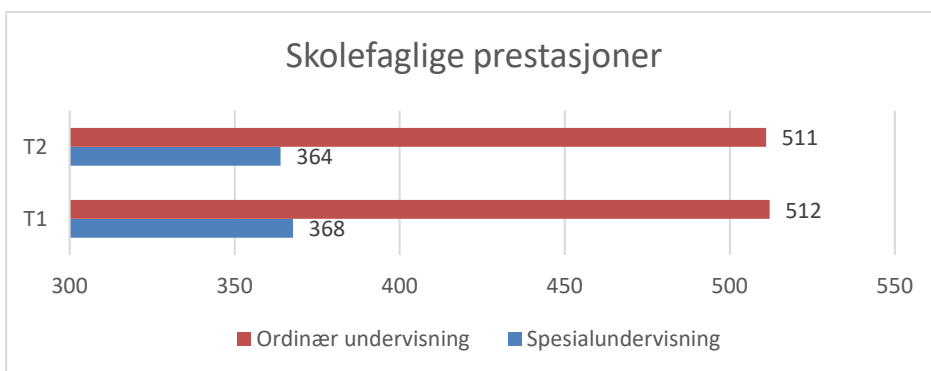
	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	599	2,47	0,64	485	2,43	0,65	-0,93	-0,99	-0,07
Ordinær opplæring	6 579	3,13	0,62	6 744	3,13	0,65	0,08	0,08	0,00



Det er store forskjeller i hvordan kontaktlærer opplever at elevene som mottar spesialundervisning og elevene som mottar ordinær opplæring tilpasser seg skolens normer. Resultatet har holdt seg stabilt fra T1 til T2 for begge grupper. Skalaen er firedelet.

Tabell 3.17 Skolefaglige prestasjoner

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	598	2,46	1,03	475	2,42	1,03	-1,32	-1,36	-0,04
Ordinær opplæring	6 571	4,06	1,01	6 677	4,04	1,03	0,12	0,11	-0,01



Her viser resultatene at de skolefaglige prestasjonene har holdt seg stabile fra T1 til T2, både for elever som mottar spesialundervisning og for elever som mottar ordinær opplæring. Forskjellen mellom de to gruppene er over 140 poeng, noe som tilsvarer over tre års forskjell i skolefaglige prestasjoner.

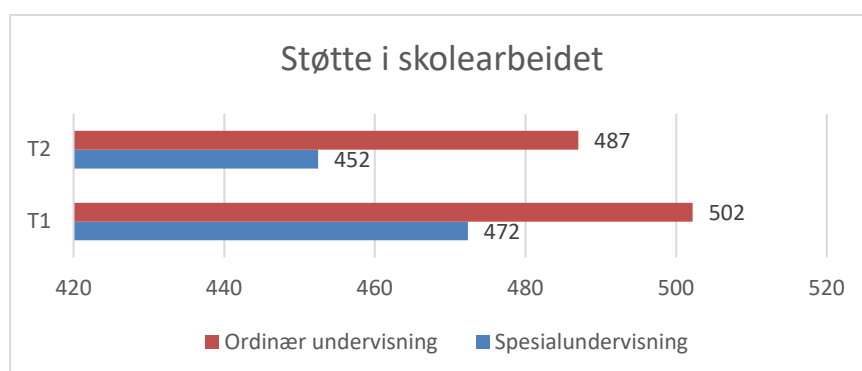
3.4.4 Foreldre

Alle spørsmålene som foreldrene har besvart har fire svaralternativer.

Tabell 3.18 Støtte i skolearbeidet

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	412	3,68	0,39	289	3,61	0,68	-0,28	-0,48	-0,20*
Ordinær opplæring	5 171	3,77	0,31	4 847	3,72	0,59	0,02	-0,13	-0,15***

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

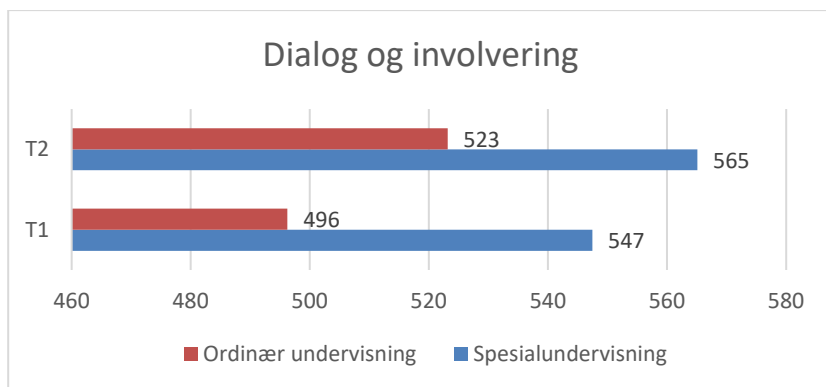


Foreldrenes støtte i skolearbeidet viser for begge grupper en liten nedgang fra T1 til T2, og størst er nedgangen for foreldre som har barn med vedtak om spesialundervisning.

Tabell 3.19 Dialog og involvering

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	410	2,71	0,62	288	2,81	0,63	0,47	0,65	0,18*
Ordinær opplæring	5 155	2,40	0,59	4 825	2,56	0,64	-0,04	0,23	0,27***

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

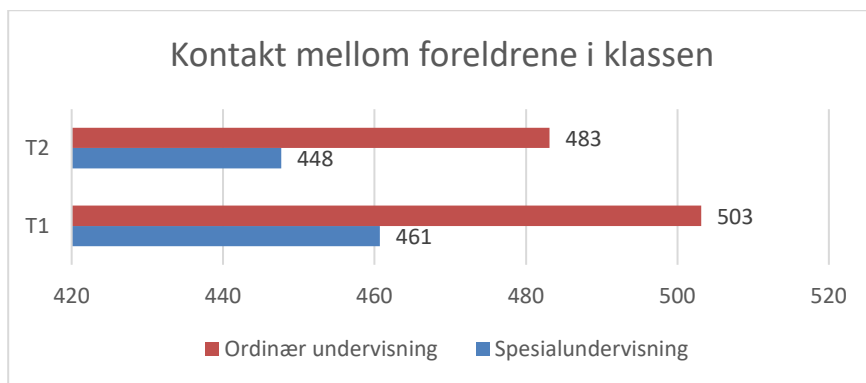


Resultatene viser at foreldrene som har barn som mottar spesialundervisning opplever en større grad av dialog og involvering fra skolen enn foreldre med barn som mottar ordinær opplæring. For begge gruppene har dialog og involvering økt fra T1 til T2 og mest har den økt for gruppen foreldre med barn som mottar ordinær opplæring.

Tabell 3.20 Kontakt mellom foreldrene i klassen

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	411	2,47	0,61	286	2,40	0,62	-0,39	-0,52	-0,13
Ordinær opplæring	5 154	2,70	0,55	4 829	2,59	0,57	0,03	-0,17	-0,20***

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

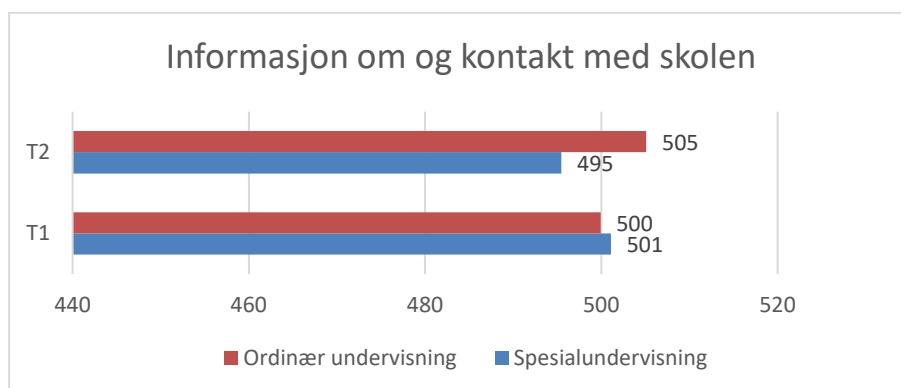


Foreldrene opplever at kontakten mellom foreldrene har gått noe ned fra T1 til T2. Foreldre med barn eller ungdommer som mottar spesialundervisning opplever mindre kontakt med andre foreldre enn foreldre med barn/unge som mottar ordinær opplæring.

Tabell 3.21 Informasjon og kontakt med skolen

	T1			T2			Cohens d		
	N	Snitt	St.av	N	Snitt	St.av	T1	T2	Diff.
Spesial-undervisning	412	3,31	0,50	288	3,28	0,53	0,01	-0,05	-0,06
Ordinær opplæring	5 167	3,30	0,47	4 846	3,33	0,48	0,00	0,05	0,05**

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



Både foreldre som har barn/unge som mottar spesialundervisning og foreldre som har barn/unge som mottar ordinær opplæring opplever at det er god informasjon og kontakt med skolen og dette har holdt seg stabilt fra T1 til T2.

3.5 Drøfting

3.5.1 Elevresultater

Resultatene viser at det på de fleste områdene i undersøkelsen er det en nedgang fra T1 til T2. Det må presiseres at det i hovedsak er små endringer fra T1 til T2. Den største negative endringen handler om faglig trivsel for elever som mottar spesialundervisning på 5.-10. trinn, der forskjellene mellom T1 og T2 viser en Cohens d på -0,34. Noe av den samme endringen kommer også fram på området trivsel for 1.-4. trinn, der forskjellen er - 0,26 for elevene som mottar spesialundervisning.

3.5.2 1.-4. trinn

For de elevene som mottar ordinær opplæring på 1.-4. trinn er resultatene stabile. På alle fire områdene ligger de på gjennomsnittet og med en ubetydelig endring fra T1 til T2. For elevene som mottar spesialundervisning på 1.-4. trinn ser det litt annerledes ut. Generelt kan det se ut

til at det på for elevene på 1.-4. trinn som mottar spesialundervisning har det vært en noe mer negativ utvikling på faktorene elevene har svart på. Den negative utviklingen er gjennomgående på de fire områdene trivsel, atferd, relasjon mellom lærer og elev og relasjon mellom elevene.

På området relasjoner, både mellom elevene og også mellom lærer og elev er det rimelig stabilt for de elevene som mottar ordinær opplæring, mens det for elever som mottar spesialundervisning har det vært en nedgang fra T1 til T2. Mye av grunnlaget for senere læring legges her, og tidlig innsats handler ikke bare om dette, men også om den læringen som skjer videre i utdanningsløpet (Meld. St. 2019-2020).

Den generelle noe negative utviklingen for elever som mottar spesialundervisning kan også ha sammenheng med pandemien som vi ble utsatt for i dette tidsrommet da T2 skulle besvares, men da er det også interessant å se på hvorfor det har rammet akkurat denne gruppa, og kanskje skolene selv kan drøfte dette litt mer inngående. Det refereres også noe til dette i kapittel 5.

Det er også verdt å se nærmere på hva dette kan ha sammenheng med bortsett fra pandemien. Vi vet ikke hvor stor del av sin undervisning elevene har i henholdsvis spesialundervisning og ordinær opplæring, her kan det være elever som mottar en stor del av opplæringen sin som spesialundervisning og det kan være noen som har en liten del. Vi vet gjennom ulike studier at elever som mottar spesialundervisning uttrykker generelt at de har en mindre gunstig skolesituasjon enn elever som ikke mottar spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009; Haug, 2017). Det kan handle både om hvordan eleven er inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet og hvordan eleven selv føler seg inkludert (Qvortrup, 2012).

3.5.3 5.-10. trinn

Til forskjell fra 1.-4. trinn, er det på 5.-10. trinn en mer lik utvikling fra T1 til T2 for både de som mottar spesialundervisning og de som mottar ordinær opplæring. Når det gjelder trivsel, så deles det inn i faglig og sosial trivsel for denne gruppen. Det er tilnærmet lik utvikling for begge grupper på begge disse områdene. Størst tilbakegang er det for faglig trivsel både for elever som mottar ordinær opplæring og elever som mottar spesialundervisning.

Når det gjelder atferd, så er det en liten nedgang på undervisnings- og læringshemmende atferd, der elever som mottar spesialundervisning skårer seg lavest. Det samme finner vi på

området sosial isolasjon som har holdt seg stabilt for elever som mottar ordinær opplæring fra T1 til T2, mens elever med spesialundervisning føler seg litt mer sosialt isolert ved T2.

Dette er ikke så overraskende knyttet til at elever med spesialundervisningen strever mer med å finne seg til rette og her også kan en jo ane at pandemien har betydd ulikt for ulike grupper (Gustavsen, Stranger-Johannessen og Mælan, 2021).

Når det gjelder relasjoner både mellom lærer og elev og relasjon mellom elevene knyttet til læringskultur er det interessant at for det første er det en av de få områdene der begge gruppene skårer seg omtrent likt, men også at de som mottar ordinær opplæring har gått mest ned fra T1 til T2 når det gjelder relasjon mellom lærer og elev. I relasjonen mellom elevene knyttet til det sosiale miljøet er det igjen elevene som mottar spesialundervisning som skårer noe lavere. Det kan være at elever som tas ut av ordinær undervisning opplever det sosiale miljøet som dårligere (Haug, 2017), men vi har ikke tall fra Kongsbergregionen som viser hvor stor andel av elevene som tas ut av ordinær opplæring.

3.5.4 Kontaktlærer

Her har vi tatt med kontaktlærers vurdering av elevenes sosiale kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, tilpasning til skolens normer og skolefaglige prestasjoner. Her viser alle resultatene at det er tilnærmet ingen endring fra T1 til T2 hverken for elever som mottar spesialundervisning eller for elever som mottar ordinær opplæring. Men forskjellene her er store mellom de to gruppene på alle områdene. Vi vet fra tidligere forskning at det på en del områder er til dels store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, og det gjelder blant annet på disse områdene som er besvart her (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Lekhal, 2017; Haug, 2017). Av de elevene som mottar spesialundervisning i undersøkelsen vet vi lite om antall timer og hvordan spesialundervisningen er organisert. Selv om forskjellene er store i skolefaglige prestasjoner mellom de som mottar spesialundervisning og de som mottar ordinær opplæring, så kunne en tenke at en del andre faktorer ble utjevnet ved at det settes inn betydelige ressurser i form av spesialundervisning, slik at eleven skal få best mulig utbytte av undervisningen (Haug, 2017). Det er skolen som skal tilrettelegge for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon og tro på egen mestring (Overordnet del, 3.2). Skolefaglige prestasjoner ser ikke ut til ha endret seg fra T1 til T2 selv om mange andre områder har hatt en nedgang. Det kan ha en sammenheng med at de områdene som ikke har

gått vesentlig ned kan ha virket positivt inn på hvordan elevene presterer i skolen. Det kan også være andre faktorer vi ikke kjenner som har virket inn på skolefaglige prestasjoner.

3.5.5 Foreldre

Foreldrenes støtte til barna i skolearbeidet har gått noe ned fra T1 til T2 for begge grupper. En kunne tenke seg at det heller hadde holdt seg stabilt eller gått opp med tanke på at pandemien og foreldrenes tilstedeværelse sammen med barna sine. Når det ikke har skjedd kan det også tenkes at å være foreldre med hjemmeværende barn var en ganske krevende situasjon som gjorde at skolearbeid ikke ble prioritert, eller ble vanskelig (Gustavsen, Stranger-Johannesen & Mælan, 2021). Det kan også henge sammen med at foreldrene opplevde langt mere dialog og involvering med skolen på T2, og at en tenkte at skolen ivaretok barnas læring på en god måte. Disse resultatene gjelder for begge grupper. Dialog og involvering var den største positive endringen på foreldresvarene og viste en Cohens d på 0,27 for elever som mottar ordinær opplæring og 0,18 for elever som mottar spesialundervisning. Det er også verdt å merke seg at foreldre med barn som mottar spesialundervisning opplever langt mer dialog og involvering med skolen enn det foreldre med barn som mottar ordinær opplæring gjør. Det handler gjerne om at det trengs hyppigere kontakt og tettere oppfølging av elever som har ulike utfordringer for å ivareta deres behov.

Kontakten mellom foreldrene i klassen gikk noe ned fra T1 til T2. Det ble neppe holdt like mange foreldremøter eller var så mange uformelle møter mellom foreldrene i denne perioden. At det er mindre kontakt mellom foreldre som har barn som mottar spesialundervisning er heller ikke overraskende. For mange foreldre med barn som strever kan det være utfordrende å møte på foreldremøter eller i andre sammenhenger der foreldre møtes.

Informasjon og kontakt med skolen holdt seg stabilt fra T1 til T2 og økte ikke slik som dialog og involvering gjorde. Informasjonen er mer en enveiskommunikasjon der skolen informerer om det som skjer. Det ble opprettholdt fra T1 til T2 og det er ubetydelige forskjeller mellom hvordan foreldre med barn som mottar spesialundervisning og foreldre med barn som mottar ordinær opplæring opplever dette.

3.5.6 Generelt

På grunn av utvalgsstørrelsen for elever som mottar spesialundervisning har vi ikke kunnet dele opp resultatene i ulike trinn. Slik det framstår nå er resultatene kun delt mellom 1.-4. trinn

og 5.-10. trinn. Vi vet at mange områder vil være ulikt på ulike trinn og at for eksempel spesialundervisningen øker med antall år i grunnskolen (Haug, 2017). Her får vi kun det generelle bildet.

Det er noen områder det er verdt å se nærmere på, det handler særlig om elevene som mottar spesialundervisning som har nedgang på mange av områdene. Særlig på småtrinnet er forskjellene mellom de som mottar spesialundervisning og de som mottar ordinær opplæring tydelige og forskjellene mellom de to gruppene har økt fra T1 til T2. De som mottar ordinær opplæring ikke har noen vesentlig tilbakegang fra T1 til T2, mens eleven som mottar spesialundervisning har en tilbakegang på alle områder.

Det er gjennomgående at på de områdene kontaktlærer har svart på er det langt større forskjeller mellom de som mottar spesialundervisning og de som mottar ordinær opplæring, enn det er på de andre informantenes svar. Det kan handle om hvilke områder de har svart på, blant annet skolefaglige prestasjoner, der det er naturlig at det er en forskjell. Men det kan også handle om at elever og kontaktlærer ser ulikt på forskjeller og hva som oppleves som forskjeller.

Det er fortsatt store forskjeller i skolefaglige prestasjoner mellom elever som mottar spesialundervisning og de elevene som mottar ordinær opplæring. Dette er en utfordring fordi forskjellene er såpass store at de kan ha konsekvenser for videre skolegang. Inkludering er sammensatt og utfordrende og handler om til sammen mange arenaer, både sosial, faglig og opplevd inkludering (Qvortrup, 2012).

Det er likevel flere positive resultater her til tross for at det er nedgang på en del områder og selv om det er til dels store forskjeller mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Det er positivt at på 1.-4. trinn er resultatene stabile for elever som mottar ordinær opplæring. Det er også positivt at særlig på 5.-10. trinn så har både elever med spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring tilnærmet like gode relasjoner til lærere og medelever. Tilpasning til skolens normer har også holdt seg stabilt. Selv om det er store forskjeller mellom gruppene i skolefaglige prestasjonene så har ikke prestasjonene gått ned i perioden, men har holdt seg stabilt fra T1 til T2, til tross for utfordringer som muligens kan knyttes til pandemien. Det kan ha sammenheng med at heller ikke tilpasning til skolens normer eller relasjoner til lærer og medelever har gått nevneverdig ned, og at dette kan ha hatt en positiv betydning, men

dette har vi ikke direkte analyser på. Det er også veldig positivt at foreldrenes opplevelse av dialog og involvering har økt fra T1 til T2.

4. Elevens faglige og sosiale trivsel på 5.-10. trinn

Dette kapittelet handler om elevenes faglige og sosiale trivsel på 5.-10. trinn og hvordan elevene i Kongsbergregionen rapporterer at de trives på skolen. Den bygger videre på analysene om trivsel i kapittelet om spesialundervisning og ordinær opplæring, som viser at faglig og sosial trivsel har gått ned fra T1 til T2.

Gjennom korrelasjonsanalyse vises det til en rekke variabler som ser ut til å ha sammenheng med trivsel i skolen. Noen variabler korrelerer med både faglig og sosial trivsel, mens andre korrelerer enten med faglig eller sosial trivsel. Vi har videre sett på disse faktorene og hvordan utviklingen har vært fra T1 til T2, målt med Cohens d.

Resultatene fra spørreundersøkelsen på områdene som korrelerer høyest med faglig og sosial trivsel viser at det er enten ingen endringer eller en liten nedgang fra T1 til T2.

4.1 Elevers trivsel

De aller fleste barn og unge trives på skolen. I Elevundersøkelsen for 2023 sier 85 % av elevene på 5. trinn at de trives på skolen mot 81 % på 10. trinn (Udir.no). Det indikerer også at det er en betydelig andel elever som ikke finner seg til rette i fellesskapet og trives dårlig på skolen. Trivselen er nokså stabil på tvers av trinn og det er små forskjeller mellom gutter og jenter.

Begrepet trivsel er sammensatt og kan romme ulike definisjoner i ulike settinger. I skolesammenheng brukes gjerne begrepet skoletrivsel for å belyse hvordan elevene har det på skolen. Skoletrivsel kan ses på både som en faglig og en sosial opplevelse av skolen (Helsedirektoratet, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I Meld St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presiseres det at «et trygt og godt barnehage- og skolemiljø er vesentlig for å fremme barnas og elevenes trivsel, læring, utvikling og helse, og det forebygger fravær i skolen.» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) sier «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nye regler om skolemiljø ble vedtatt av Stortinget og trådte i kraft 1. august 2017. I kapittel 9 A i

Opplæringsloven står det at alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har «*rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringsloven, 1998).

Helsedirektoratet sin rapport om trivsel i skolen henviser også til viktigheten av at elevene føler seg inkludert i læringsmiljøet (2015). Det argumenteres her med at trivselsbegrepet er en helhetlig vurdering av hvordan livet oppleves generelt. Det favner både positive følelser og tilfredshet og en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner, det vil si i skolesammenheng både en sosial og en faglig dimensjon. Helsedirektoratet anbefaler at denne definisjonen kan brukes i spesifikke settinger, som skoletrivsel.

Stortingsmelding 19 (2014-15) *Mestring og muligheter*, viser også til at å trives på skolen handler om en samlet positiv skoleerfaring, å både mestre de sosiale kodene på skolen og også de faglige kravene (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Den sosiale og den faglige støtten i skolehverdagen har stor betydning for hvordan barn og unge trives i skolen. Både hvordan en føler at en blir inkludert i skolens sosiale liv, hvilke tilpasningen en møter gjennom fagene i skolehverdagen og en vurdering av egne erfaringer med skolen (Huebner & Gilman, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Eriksen & Lyng, 2015) Den faglige trivselen henger gjerne sammen med at en har gode relasjoner til de rundt seg, at en får oppgaver en mestrer og at en føler at en har innvirkning på sin egen hverdag (Deci & Ryan, 2000). SePUs spørreundersøkelse favner disse områdene og vil gi et bilde av elevenes trivsel på de to måletidspunktene T1 og T2 i henholdsvis 2019 og 2021.

4.2 Kunnskapsgrunnlag

For barn og unge er skolen en viktig arena for deres sosiale liv like mye som det er en faglig arena og denne tilhørigheten kan være avgjørende for elevenes motivasjon og trivsel (Danielsen, 2012; Drugli, 2012). Elevenes evner til å mestre den sosiale konteksten på skolen er nødvendig for å bli en del av det sosiale og faglige fellesskapet og gjennom det trives på skolen (Malecki & Elliot, 2002; Wentzel, 1991). Det handler om å ha kunnskap om hvilke ferdigheter som kreves i ulike situasjoner og kunne vurdere hvilke ferdigheter det er riktig å benytte til enhver tid. For eksempel fremstår elever med innagerende eller utagerende atferd svært ulikt, men de har til felles at de utfordrer omgivelsene med sin måte å være på (Lund, 2012; Ogden, 2015). Det er gjerne elever som opplever å ikke mestre skolehverdagen, de har

utfordringer med å etablere relasjoner og har problemer med å finne seg til rette og trives i skolen (Drugli, 2012; Ogden, 2015).

Motivasjon har stor betydning for hvilke aktiviteter som velges og for både innsats og utholdenhet i aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I følge og Ryan vil den indre motivasjonen forsterkes av å få dekket behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet (2000). Kompetanse handler om å oppleve at utfordringer og mestring henger sammen, at en får passe utfordrende oppgaver en kan strekke seg mot og mestre. Selvbestemmelse er den enkeltes behov for innflytelse på egen hverdag, både det å kunne ta initiativ og kunne ta egne valg, mens tilhørighet referer til behovet for å etablere relasjonelle bånd gjennom gjensidig tillit og tilhørighet til andre. Alle disse tre faktorene har vist seg være knyttet til skoletrivsel (Danielsen, 2012; Deci & Ryan, 2000). Når disse behovene er dekket vil barn og unge ifølge selvbestemmelsesteorien kunne utvikle bedre selvregulerende ferdigheter og motivasjon, noe som vil fremme trivsel og tilfredshet. Forventningene må være relatert til elevenes forutsetninger, men alle elever uansett nivå skal oppleve at det stilles forventninger til dem.

Forventning om mestring påvirker ifølge Bandura motivasjonen vi har for en oppgave eller aktivitet (1997). Det har betydning for innsatsen vi legger i oppgaven og hvilken grad av utholdenhet vi har til å utføre en oppgave, særlig når oppgavene er vanskelige. Lav faglig selvoppfatning og lave forventninger til egen mestring, kan føre til lavere innsats og mindre utholdenhet (Bandura, 1997).

Nordenbo med flere konkluderer i sine metastudier at lærerens relasjonskompetanse er en av de viktigste faktorene når det gjelder læring i skolen (2008). Ved å være en nær voksen og gi trygghet og mestringsfølelse skal læreren anerkjenne og støtte både elevens sosiale og faglige utvikling. Internasjonal forskning underbygger det samme og viser at lærerens forståelse og rettferdighet har stor betydning for hvordan elever opplever skolen. Både Marzano og Hattie viser til at hjørnesteinen i lærerens pedagogiske praksis er relasjonen mellom lærer og elev og at dyktige lærere bryr seg, har forventninger og varierer sine strategier overfor ulike elever (Hattie, 2015; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003).

Mange studier understøtter at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning for hvordan elever trives på skolen. En studie bygd på «Helsevaner blant skolelever. En WHO-undersøkelse gjennomført i flere land», har undersøkt hva som henger sammen med norske

ungdomsskoleelevers skoletrivsel (Danielsen, 2012, s.117-122). Deltagere i studien var norske 13- og 15-åringer. Dataene ble samlet inn i 2001 og 2005 og resultatene fra studien viser til flere faktorer som har betydning for skoletrivselen. Elevrelasjoner og lærer-elev-relasjonen var de faktorene som viste størst korrelasjon med elevenes skoletrivsel. Støttende og rettferdige lærere var sannsynligvis av stor betydning for god skoletrivsel. I tillegg var aksepterende og inkluderende medelever også positivt assosiert med skoletrivsel (Danielsen, 2012, s.118-122). Det samme hevder Drugli (2012, s.48-52), at gode lærer-elev-relasjoner er av stor betydning der omsorg, støtte, åpenhet, involvering og gjensidig respekt gir økt skoletrivsel.

Noe tilsvarende viser en kvantitativ australsk studie av 408 elever på ungdomstrinnet, der det ser ut til at der en blir møtt med respekt og emosjonell støtte i skolehverdagen gir det seg utslag i motivasjon og hvordan en kjenner at en mestrer de oppgavene en blir gitt (Collie, 2022). Dette støttes av flere studier som viser at lærer-elev-relasjonen og opplevd tilhørighet i klassemiljøet kan forklare endringer i elevenes akademiske motivasjon, engasjement og læring, samt deres sosio-emosjonelle trivsel på skolen (Hattie, 2015; Wigfield & Wentzel, 2007).

Nyere forskning i regi av Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU), understreker også hvor viktig trivsel er for barnas prestasjoner. Gjennom en spørreundersøkelse med 387 islandske elever fra 1.-9. trinn har forskergruppen undersøkt sammenhengen mellom trivsel og mestring i lesing, regning, naturfag og kroppsøving. De har gjennom sin forskning funnet at det er en sammenheng mellom trivsel og hva eleven tenker om egen mestring i grunnskolen (Sigmundsson, Ingebrigtsen & Dybedal, 2023). Elever som skåre høyt på trivsel rapporterer også at de behersker fagene godt. De finner også at det er de eldre elevene som skårer lavest på trivsel og de synes også at de mestrer fagene dårligere enn de yngre elevene gjør.

4.3 Metode

Dataene er hentet fra SePUs spørreundersøkelsene T1 og T2, der elevene blant annet svarer på spørsmål om trivsel og områder som har sammenheng med trivsel.

I spørreskjemaet for 5.-10. trinn differensieres det mellom faglig og sosial trivsel. I faglig trivsel stilles det spørsmål som «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» og «Jeg liker godt å regne». Spørsmål knyttet til sosial trivsel er: «Jeg liker meg godt i klassen», «Jeg liker meg godt i friminuttene» og «Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever».

Det er benyttet korrelasjonsanalyse for å se på sammenhenger og hvilke områder som korrelerer med områdene faglig og sosial trivsel. Korrelasjoner sier ingen ting om hvilken retning sammenhengene har, bare at det er en sammenheng. For å begrense antall områder har vi valgt å kun ta med korrelasjoner på ,40 eller over. Det betyr at det er flere variabler som korrelerer lavere enn ,40 som ikke er med i denne analysen.

For å se på forskjeller mellom T1 og T2 er det benyttet Cohens d som viser forskjellene mellom måletidspunktene. Cohens d på 0,20 er en liten forskjell, 0,50 er en middels forskjell og 0,80 er en stor forskjell. I tabellene vises også antall (N), gjennomsnitt (Snitt) og standardavvik. For nærmere beskrivelse av metode henvises det til metodekapitlet.

4.4 Resultater

Korrelasjonsanalyse ble gjennomført på begge måletidspunkter og viser om lag tilsvarende korrelasjoner på begge tidspunkter. Vi har valgt å bruke på korrelasjonene fra T2. I kapittelet «Elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring» viser analysene en nedgang på både på faglig og sosial trivsel fra T1 til T2. Dette gjelder både elever som mottar spesialundervisning og elever som mottar ordinær opplæring. Analysene viser at elever som mottar spesialundervisning har en nedgang på henholdsvis Cohen's d på - 0,34 på faglig trivsel og Cohen's d - 0,20 på sosial trivsel. For elever som mottar ordinær opplæring er forskjellene på faglig trivsel fra T1 til T2 Cohen's d - 0,28 og sosial trivsel - 0,18.

4.4.1 Korrelasjonsanalyser

Tabell 4.1 Korrelasjoner faglig trivsel

	Under- visn. og læringsh. atferd	Utag. atferd	Relasjon mellom lærer og elev	Under visn. i matte	Under visn. i norsk	Forvent- ning om mestring	Motivasjon og arbeids- innsats
Faglig trivsel	,55**	,41**	,45**	,63**	,61**	,57**	,41**

** Signifikant på 0,01 nivå (2-tailed)

Korrelasjonsanalysen viser at det er undervisningen i matematikk og norsk som korrelerer høyest med faglig trivsel med Pearson's r ,63 og ,61. Videre har forventning og mestring og undervisnings og læringshemmende atferd en korrelasjon på ,55 og ,57, mens utagerende atferd og motivasjon og arbeidsinnsats har ,42 og relasjon mellom lærer og elev har ,45.

Tabell 4.2 Korrelasjoner sosial trivsel

	Sosial isolasjon	Relasjon mellom lærer og elev	Relasjon mellom elevene læringskultur	Relasjon mellom elevene, sosialt miljø	Forventning om mestring
Sosial trivsel	,65**	,42**	,46**	,62**	,40**

** Signifikant på 0,01 nivå (2-tailed)

Tabellen viser at sosial trivsel korrelerer høyest med sosial isolasjon og relasjon mellom elevene med Pearsons r = ,65 og ,62. Relasjon mellom lærer og elev og sosial trivsel korrelerer med ,42, relasjon mellom elevene ,40.

4.4.2 Områder som korrelerer med faglig trivsel

Tabell 4.3 Undervisnings- og læringshemmende atferd

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 343	3,97	0,62	- 0,07
T2	4 390	3,92	0,64	

Sig. p < ,001

Området undervisnings- og læringshemmende atferd er vurdert av elevene på en femdelt skala. Cohen's d viser at denne atferden har økt fra T1 til T2 med - 0,7, som betyr ganske stabilt eller en liten endring. Disse spørsmålene er vendt om slik at høyest tall er mest positivt.

Tabell 4.4 Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 342	4,70	0,41	-0,10
T2	4 387	4,66	0,43	

Sig. p < ,001

Det har vært en liten økning i utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer fra T1 til T2 med Cohen's d -0,10. Dette er vurdert av elevene på en femdelt skala. Dette er også vendte spørsmål.

Tabell 4.5 Opplevelse av matematikkundervisningen

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 327	3,95	0,75	- 0,20
T2	4 373	3,80	0,79	

Sig. $p < ,001$

Tabell 4.6 Opplevelse av norskundervisningen

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 325	3,95	0,76	- 0,22
T2	4 373	3,78	0,78	

Sig. $p < ,001$

Elevenes opplevelse av matteundervisning og norskundervisning besvares av elevene på en femdelt skala. Dette området har hatt en nedgang på -0,20 og -0,22, som er en liten til middels nedgang. Standardavviket er høyt på disse områdene, noe som viser at det er stor spredning i svarene.

Tabell 4.7 Motivasjon og arbeidsinnsats

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 317	3,66	0,93	- 0,03
T2	4 498	3,63	0,94	

Sig. $p = ,127$

Kontaktlærer har her vurdert elevene på en femdelt skala. Området motivasjon og arbeidsinnsats har holdt seg stabilt fra T1 til T2. Forskjellen er ikke signifikant.

4.4.3 Områder som korrelerer med sosial trivsel

Tabell 4.8 Sosial isolasjon

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 342	4,45	0,61	0,00
T2	4 386	4,45	0,60	

Sig. $p = ,883$

Elevene vurderer dette området på en femdelt skala. Det er ingen endring på området sosial isolasjon fra T1 til T2. Cohen's d er ikke signifikant.

Tabell 4.9 Relasjon mellom elevene, læringskultur

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 336	3,17	0,53	- 0,14
T2	4 381	3,10	0,55	

Sig. $p < ,001$

Tabell 4.10 Relasjon mellom elevene, sosialt miljø

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 337	3,48	0,50	- 0,15
T2	4 383	3,40	0,52	

Sig. $p < ,001$

Begge områdene som handler om relasjon mellom elevene og er besvart av elevene på en firedelt skala. Både læringskultur og sosialt miljø har gått ned noe fra T1 til T2 med om lag like stor Cohen's d, - 0,14 og - 0,15.

4.4.4 Områder som korrelerer både med faglig og sosial trivsel

Tabell 4.11 Relasjon mellom lærer og elev

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 341	3,55	0,53	- 0,19
T2	4 386	3,45	0,56	

Sig. $p < ,001$

Tabell 4.12 Forventning om mestring

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 305	3,97	0,68	- 0,13
T2	4 348	3,88	0,70	

Sig. $p < ,001$

Både relasjon mellom lærer og elev og forventning om mestring er områder som korrelerer både med faglig og sosial trivsel. Begge har hatt en nedgang fra T1 til T2, med henholdsvis - 0,19 og -0,13 Cohen's d. Begge områdene er bevart av elevene, relasjon på en firedelt skala, og forventning om mestring på en femdelt skala.

4.5 Drøfting

Elevene rapporter at de har lavere faglig og sosial trivsel på T2 enn de hadde på T1. Dette samsvarer med resultater fra elevundersøkelsen som også konkluderer med en liten nedgang i trivsel (Wendelborg & Utmo, 2022). En forklaring kan være pandemien som gjorde at elevene ikke var på skolen i perioder og heller ikke kunne treffe venner på samme måte som tidligere. Dette drøftes nærmere i avslutningskapitlet.

Områder som det vises til i dette kapitlet som korrelerer ,40 eller høyere med faglig og sosial trivsel, er om lag stabile eller har hatt en liten nedgang fra T1 til T2. Nedgangen er ikke stor.

De områdene som har sammenheng med faglig trivsel handler om atferd, relasjon til læreren, undervisningen, forventning om mestring og motivasjon og arbeidsinnsats

Det har ikke vært store endringer på områdene som omhandler atferd og som korrelerer med faglig trivsel. Undervisnings- og læringshemmende atferd og utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer har om lag samme økning fra T1 til T2, med en ubetydelig større økning på utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer. Gjennom disse analysene vet en ikke om det er fordi elevene ikke trives at de utøver en type uakseptabel atferd, eller om det er andre årsaker til at de utøver den atferden de gjør. Det en vet er at de elevene som ikke mestrer det som kreves i skolehverdagen har vansker med å finne seg til rette og trives i skolen (Drugli, 2012; Ogden, 2015).

Det er i denne undersøkelsen hvordan elevene opplever matematikk- og norskundervisningen som har størst tilbakegang fra T1 til T2, med Cohen's d på henholdsvis ,20 og -,22 og som også ser ut til å ha høyest sammenheng med faglig trivsel. Standardavviket er høyt, noe som betyr at det er stor variasjon i elevenes svar. Nyere forskning viser til at hvordan en mestrer fagene har stor betydning for hvordan en trives på skolen, eller motsatt. Når eleven rapporterer at de trives godt så føler de også at de mestrer fagene, eller det at de mestrer fagene godt gjør at de trives godt på skolen (Danielsen, 2023).

Motivasjon og arbeidsinnsats korrelerer også høyt med den faglige trivselen. Her er det tilnærmet ingen endring fra T1 til T2. Å bli møtt med støtte og respekt i skolehverdagen viser seg gjerne som utslag i trivsel og motivasjon (Collie, 2022). Selv om denne ikke har gått ned fra T1 til T2, ser det ikke ut til at denne har gitt noe ekstra til den faglige trivselen, men kanskje bidratt til at den faglige trivsel ikke er lavere.

Den sosiale trivselen ser ut til å ha sammenheng med både relasjon mellom elevene, mellom elevene og læreren, sosial isolasjon og forventning om mestring. En vet at for mange elever er relasjonen elevene imellom kanskje den viktigste årsaken til at de trives på skolen. Det å møte venner og føle tilhørighet i det sosiale fellesskapet er for en del elever viktigere enn å mestre de faglige utfordringene (Eriksen & Lyng, 2015). Det betyr også at det er behov for å etablere trygge og gode klassemiljøer for alle elevgrupper. En vet at det er avgjørende for både trivsel og faglig og sosial mestring at elevene opplever tilhørighet og trygghet i klassen (Eriksen & Lyng, 2015). Det er klassen som er primærgruppen til de fleste elever gjennom skoleløpet og det er derfor viktig at det er trygt å være akkurat her.

Det er relasjon mellom lærer og elev og forventning om mestring som ser ut til ha sammenheng med både faglig og sosial trivsel. Relasjonen mellom lærer og elev har gått ned fra T1 til T2, og er målt til Cohens d -,19. Vi drøfter pandemiens mulige innvirkning på resultatene i rapportens siste kapittel. Både teori og forskning underbygger viktigheten av denne relasjonen og betydningen den har for den enkelte elev (Danielsen, 2012; Drugli, 2012; Sigmundsson, Ingebrigtsen & Dybedal, 2023). Det å føle at en blir møtt med tillit, respekt kan gjøre utslag for både motivasjon og hvordan en føler at en mestrer fagene (Collie, 2022). Når relasjonen mellom lærer og elev har sammenheng med både faglig og sosial trivsel i denne undersøkelsen, så understreker det hvor viktig relasjonen til læreren er for elevenes skoletrivsel i sin helhet. Forventning om mestring har også sammenheng med både faglig og sosial trivsel, uten at en heller her vet hvilken retning sammenhengen har.

Alle forskjellene som er vist i dette kapitlet viser til små endringer fra T1 til T2. Analysene som viser faktorer som har en sammenheng med trivsel gir en oversikt over noen av områdene som det kan jobbes med for å øke elevenes skoletrivsel. Arbeid med disse faktorene kan også være med på å bedre andre områder som er viktige for elevenes læringsmiljø.

5. Profesjonelle læringsfellesskap

Kollektiv utvikling og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap skal være et av prinsippene i norsk skole. Gjennom arbeid i ulike fellesskap skal deltakere samarbeide og støtte hverandre med det som mål forbedre praksis. Arbeidet har som mål å få på plass en kultur som preges av en lagånd og hvor elevenes læring er utgangspunktet. I profesjonelle læringsfellesskap vektlegges bevisstgjøring, erfaringsdeling, refleksjon og dialog. Med dette er målet at skoler utvikler sin kollektive kapasitet, som er noe annet enn den enkeltes kompetanseutvikling gjennom for eksempel ulike videreutdanningstilbud. Skolen skal utvikles til å være en lærende organisasjon, hvor elevens læring er alles utgangspunkt for utvikling.

Overskriften på dette kapitlet er *profesjonelle læringsfellesskap*. Begrepet viser til læring i et fellesskap av profesjonelle aktører. Det er enighet om at utvikling av kapasitet må gjøres i fellesskap på en skole eller i en kommune, og det er forumet eller fellesskapet for denne utviklingen som er temaet i denne artikkelen. Profesjonelle læringsfellesskap omhandles i en mengde forskning samt også i offentlige nasjonale styringsdokumenter. Utvalg av dette presenteres før resultater fra Kongsberg analyseres og drøftes.

5.1 Offentlige dokumenter

I Stortingsmelding 21 (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017) beskrives forskjeller mellom klasserom, skoler, kommuner og landsdeler som utfordringer skolen i Norge har. 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». Ett kapittel i denne stortingsmeldingen er kalt *Profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling* og dette forstås som at Solberg-regjeringen ser det slik at profesjonelt samarbeid gir lærelyst. Dette skal igjen 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 videre at ikke alle former for samarbeid har like stor betydning. Arbeidet med og i profesjonelt samarbeid må orienteres mot å utvikle undervisningen dersom det skal få betydning for elevenes læringsutbytte, står det å lese.

Også andre offentlige dokumenter vektlegger samarbeid. Overordnet del av læreplanen for skolen i Norge ble fastsatt ved kongelig resolusjon i september 2017, i etterkant av den omtalte stortingsmeldingen. Kapittel 3.5 i denne delen av læreplanen omhandler profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Her gjenkjennes innholdet i stortingsmelding 21 (2016-2017) 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» (Utdanningsdirektoratet, 2017 kap. 3.5).

Støre-regjeringen utarbeidet i 2022 NOU-2022:13 (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette dokumentet omhandler regjeringens forslag til et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Det presenteres et langsiktig system for kompetanse- og karriereutvikling, og helheten i systemet beskrives å være viktig. Når *profesjonelle fellesskap* er et begrep som benyttes gjentatte ganger i dokumentet forstås det som at Støre-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 en del aktuelle offentlige dokumenter både kompleksiteten knyttet til utvikling i skolen, viktigheten av profesjonelle fellesskaper og nettopp dette som en del av et større system.

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

5.2 Teoretisk grunnlag og tidligere forskning

Mette Marit Forsmo Jenssen og Thomas Nordahl (2022) viser i sin studie om profesjonelle læringsfellesskap 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. For å forstå disse sammenhengene er det viktig å se på det profesjonelle læringsfellesskapets innhold og utvikling som «noe mer enn å redusere den privatpraktiserende lærers innflytelse» (Jenssen & 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. Mange studier viser 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.

Læreren er det viktigste påvirkningselementet i elevenes læring. Men læreren – og eleven – er samtidig en del av det større fellesskapet som skolen er, og vil dermed være påvirket av dette fellesskapet, og omvendt. Det 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). Forskere hevder at om arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap skal kunne oppleves som forbedret praksis kreves det mest av alt systematikk når brukerteoriene blir anvendt. Profesjonelle fellesskap er én av faktorene som må være på plass for at det skjer en praksisendring (Jenssen & Nordahl, 2022).

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 av hva profesjonelle læringsfellesskap handler om og også «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). Læreren er spesialistene i undervisning, og perspektivet er individrettet. Kollektiv utvikling har et annet perspektiv. Jenssen kaller dette perspektivet for fellesskap. Hun beskriver at et slikt perspektiv er avgjørende for å utvikle en kompleks organisasjon som en skole. Jenssen skriver også om et «kollektivt perspektivskifte» og viser til noe annet enn individuell ferdighetstrening. (Paulsen & Jenssen, 2023, s. 110).

En annen forsker som skriver om profesjonelle læringsfellesskap er Eirik J. Irgens. Han skriver at det er ulike oppfatninger av profesjonelle læringsfellesskap i faglitteraturen, men at noen kjennetegn går igjen (Irgens, 2021). Irgens skriver at et profesjonelt læringsfellesskap er en gruppe som møtes jevnlig, der alle tar ansvar og engasjerer seg. Han trekker også inn at erfaringer fra egen praksis deles på gruppa på en kritisk undersøkende måte. Denne praksisen

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 forstås som at medlemmene av gruppa skal ta ansvar for å trekke inn egne erfaringer og å engasjere seg for videre å ta ansvar for å forbedre egen praksis. I tillegg til å beskrive viktigheten av tilnærming, ansvar og felles mål for arbeidet vektlegger han *tilstrekkelig* struktur. Strukturen skal ikke være for stram eller for sterkt styrt av ledelsen, men tilstrekkelighet knyttet til tilrettelegging, koordinering, systematikk og målrettethet er avgjørende. Profesjonelle læringsfellesskap forstås, ut ifra Irgens, å være noe mer enn drøftinger eller samarbeid mellom f.eks. lærere.

Disse nevnte ulike teoretiske tilnærmingene har ulike innfallsvinkler, og tre analytiske perspektiver trer ut av den beskrevne forskningen. Det første perspektivet som knyttes til profesjonelle læringsfellesskap har i seg at undervisning og utvikling av denne er et felles anliggende. Medlemmene i fellesskapet deler undervisningspraksis med hverandre og reflekterer sammen. Det neste perspektivet knyttes til at det er elevenes læring som er målsettingen. I de profesjonelle læringsfellesskapene skal det bestrebes å skape den «bedste 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). Det tredje 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.

En skole er en kompleks organisasjon som skal bidra til å løse komplekse utfordringer i samfunnet. En mengde utfordringer vi har i velferdssamfunnet vårt løses ikke av enkeltindivider alene, eller av enkeltstående innsatser. Komplekse utfordringer krever samordnet innsats på tvers av grenser og nivåer. Peter Senge skriver: «En bæredygtig verden vil kun være mulig, hvis vi tenker annerledes». Senge hevder at vi må lære «at se de overordnede systemer, vi er en del af, og ved at fostre samarbejde på tværs av enhver tænkelig grænse. Disse centrale evner – evnen til at se systemer, til at samarbejde på tværs av grænser og til at skabe noget u stedet for at løse problemer – utgør det fundament og i sidste instans de redskaper og metoder, dette skift i tænkemåde kræver» (Senge et al., 2010, s. 21). Senge er opptatt av at vi ikke må oppfatte de ulike komplekse utfordringene som enkeltstående for så å

reagere på den enkeltvis. Det forstås som om at vi må forstå det han kaller *de dybereliggende ubalanser* slik at vi kan se problemet ut ifra det overordnede systemet og å samarbeide som beskrevet over. Profesjonelle fellesskap gir rom for nettopp dette, å sammen se systemet for å samarbeide med de komplekse utfordringene til det beste for barn og unge. Mette Marit Forsmo Jenssen og Thomas 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. I praksisfeltet er bildet komplisert, og Senge sine overordnede innganger bidrar til å se profesjonelle læringsfellesskap i lys av samfunnsutfordringer som også treffer skolen.

5.3 Resultater

Spørsmålene

Data som kan si noe om pedagogiske læringsfellesskap knyttes til spørsmål under overskriftene *Samarbeid om undervisning* og *Samarbeid om elevene*.

Under begge overskriftene er det fire spørsmål. Under overskriften *Samarbeid om undervisning* er spørsmålene slik:

1. I denne skolen samarbeider vi lærerne i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.
2. Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.
3. Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.
4. På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.

Under overskriften *Samarbeid om elevene* er det disse spørsmålene som er besvart:

1. I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.
2. I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.
3. Læreren er enige om hva som er uakseptabel elevadferd.
4. I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.

Lærerne svarer på en fire-delt skala: 1 = Passer ikke så bra, 2 = Passer nokså bra, 3 = Passer bra og 4 = Passer meget bra. Resultatene som følger, er slått sammen ut ifra disse fire spørsmålene.

5.3.2 Samarbeid om undervisning

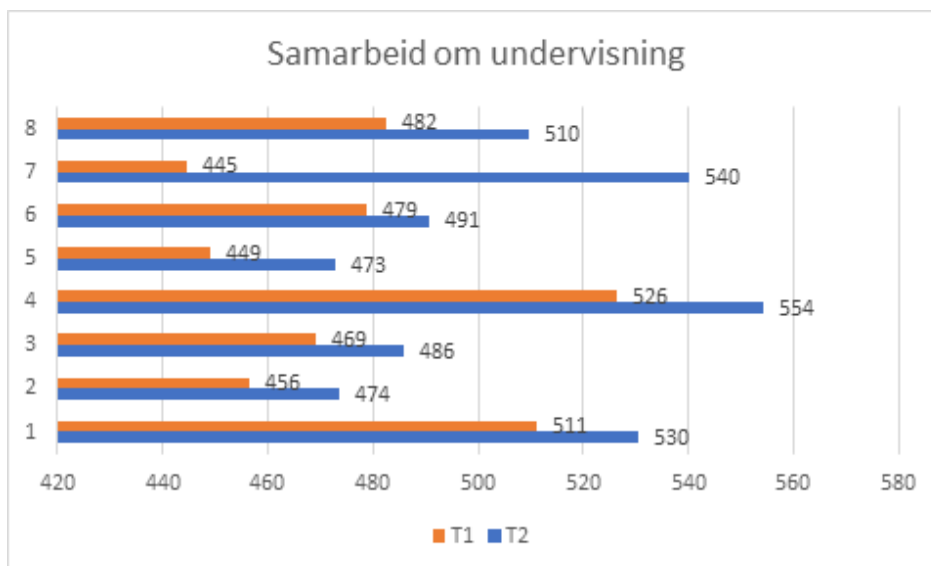
Tabell 5.1 Samarbeid om undervisning

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	913	2,51	0,71	0,24
T2	812	2,68	0,71	

Sig. $P < ,001$

Resultatene er for hele regionen. Resultatene viser at lærerne samarbeider mer om undervisningen ved T2 enn ved T1. Gjennomsnittet ved T1 var 2,51 mens det ved T2 var 2,68. Resultatene viser lav signifikans som betyr at resultatene ikke er tilfeldige. Det fremkommer også at effektstørrelsen (cohens d) er 0,24, noe som anses å være lav effekt.

Variasjoner mellom kommuner

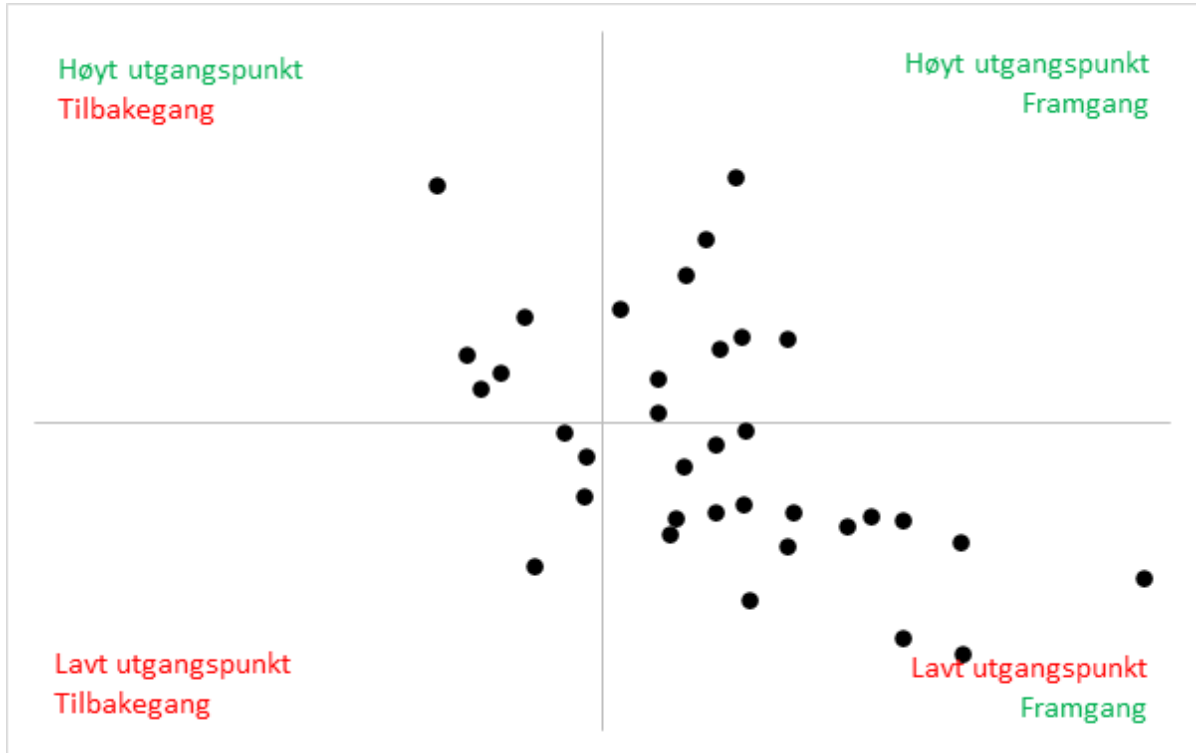


Figur 5.1 Variasjon mellom kommuner

Resultatene her er fra de samme fire spørsmålene, men her vises endringen fra T1 til T2 fordelt på de ulike kommunene i regionen. Det benyttes en poengskala og 500 er gjennomsnittet for alle på T1. Resultatene viser fremgang i alle kommuner med størst fremgang i kommune 7, fra 445 poeng til 540 poeng. Det er kommune 4 som scorer høyest på T2 med 554 poeng.

Variasjoner og utvikling mellom skolene

Det er 45 skoler i Kongsbergregionen. Det var ulike utgangspunkt og har vært ulik utvikling i de ulike skolene knyttet til *Samarbeid om undervisning*. Tabellen under viser dette.



Figur 5.2 Variasjon og utvikling mellom skoler

Hver skole vises med en prikk. Den loddrette aksen er snittresultatene fra T1 og krysset viser snittet for alle skolene. Resultater fra skolene fordeler seg på alle de fire feltene, med størst andel skoler i feltet som viser at det var et lavt utgangspunkt for *Samarbeid om undervisning* og at det har vært fremgang i disse skolene.

5.3.3 Samarbeid om elevene

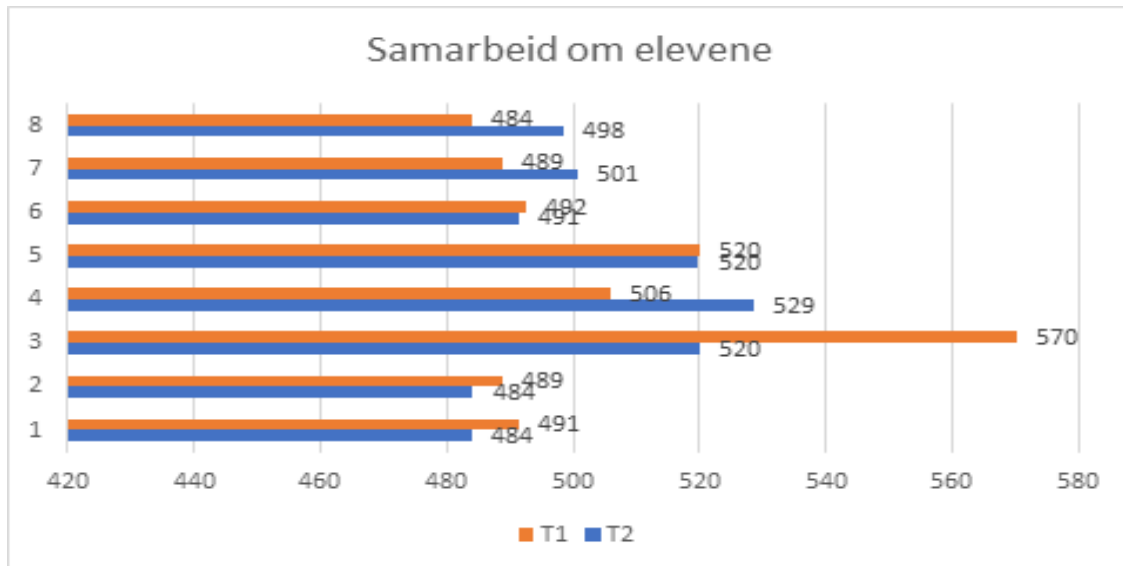
Tabell 5.2 Samarbeid om elevene

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	913	3,09	0,61	0,05
T2	813	3,12	0,62	

Sig. P = ,268

Resultatene er høye både på T1 og T2. Resultatene viser at det ikke har skjedd en utvikling knyttet til *Samarbeid om elevene*. Resultatene fra T1 og T2 er så å si like, og den lille endringen som fremkommer anses å være tilfeldig (sig.P på ,268). En økning på 0.05 cohens d anses å være lav.

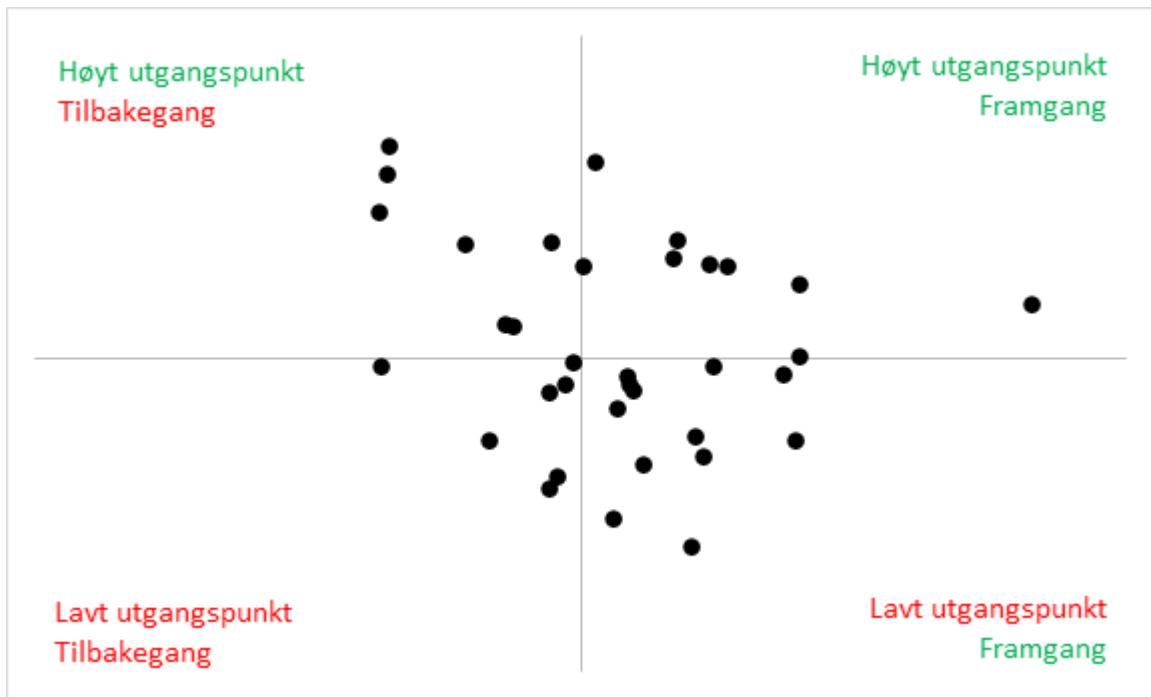
Variasjoner mellom kommuner



Figur 5.3 Variasjon mellom kommuner, samarbeid om elevene

Variasjonen fra T1 til T2 i den enkelte skole viser at det kommune 1, 2 og 6 har vært en svak tilbakegang. I kommune 3 har det vært en sterk tilbakegang, mens det i kommune 5 ikke er noen endring. Kommunene 4, 7 og 8 har mellom 12 og 23 poeng fremgang.

Variasjoner og utvikling mellom skolene



Figur 5.4 Variasjon og utvikling mellom skoler

Hver skole vises med en prikk. Den loddrette aksene er snittresultatene fra T1 og krysset viser snittet for alle skolene. Resultater fra skolene fordeler seg på alle de fire feltene, med størst andel skoler i feltet som viser at det var et lavt utgangspunkt for *Samarbeid om elever* og at det har vært fremgang i disse skolene.

5.4 Drøfting

Når det gjelder *samarbeid om undervisning* så viser resultater en svak positiv utvikling i regionen. Det er store variasjoner mellom kommunene og mellom skolene. For *samarbeid om elevene* vises ingen endring for regionen og her er det også ulikheter mellom kommunene og mellom skolene, men for kommunene i mindre grad enn for *samarbeid om undervisningen*.

5.4.1 Drøfting av funnene i lys av teori

I lys av forskningen til Jenssen og Nordahl (2022) viser til viktigheten av å forstå det profesjonelle læringsfellesskapets innhold og utvikling. De skriver at innholdet må være «noe mer enn å redusere den privatpraktiserende lærers innflytelse» (Jenssen & Nordahl, 2022, s. 1). En grunn til at det kun har vært en svak utvikling for temaet *samarbeid om undervisning*

kan være at de profesjonelle læringsfellesskapene ikke har fungert i henhold til det nevnte i særlig grad. Jenssen og Nordahl viser til variasjoner i skolekultur som en mulig årsak i så måte. Kan dette være tilfelle i Kongsbergregionen? En annen innfallsvinkel fra Jenssen og Nordahl er hvorvidt subjektive oppfatninger og holdninger, skolens kodeks og det profesjonelle læringsfellesskapets verdier og oppfatninger er i stadig forhandlinger med hverandre. Dersom dette er tilfelle så er det mer krevende å mobilisere kunnskap i fellesskap. I perioden som omhandles av denne rapporten har Covid vært en sterk faktor på mye arbeid i skolen. Dette kan være en forklaring på manglende utvikling fra T1 til T2. Det kan ha vært utfordrende å bygge denne kollektive mobiliserte kunnskapen via elektroniske treffpunkt. Eventuelt, eller også i tillegg, så kan andre utfordringen i skolene ha vært så omfattende grunnet Covid at det ikke har vært tilstrekkelig trykk på utviklingsarbeidet knyttet til de profesjonelle læringsfellesskapene.

Mette Marit F. Jenssen knytter skoleledelsen til profesjonelle læringsfellesskap, og hun vektlegger at det er avgjørende at skoleledelsen har en forståelse av hva profesjonelle læringsfellesskap handler om, ut ifra et teoretisk perspektiv. Det er store variasjoner mellom kommuner og skoler i Kongsbergregionen, så også mellom skolene. Det kan være en forklaring at de ulike kommuners og/eller skolers ledelse har ulike forståelse i så måte. Også her kan Covid-perioden trekkes inn. For noen kommuner/skoler så kan utfordringene knyttet til det å drive skole i denne perioden ha overskygget utviklingsarbeid.

Det er flest skoler som hadde et lavt utgangspunkt (fra T1) og som videre hadde fremgang til T2. med et lavt utgangspunkt fra T1 så kan det antas at motivasjonen for dette arbeidet er sterkere enn ved et høyere utgangspunkt. Kanskje har det vært enklere å få alle til å ta ansvar og å engasjere seg i disse skolene. Eller så kan det ha vært enklere på disse skolene å dele erfaringer fra egen praksis på grupper her enn på de andre skolene, jf. Irgens (2021).

Mens spørsmålene som er drøftet hittil har selve samarbeidet i fokus er den videre drøftingen knyttet til elevens læring. Drøftingene videre knytter seg til resultater fra temaet *samarbeid om elever*. Totalt sett for regionen har det ikke skjedd endringer her fra T1 til T2, men også her er det store ulikhetene mellom skolene som er de tydeligste. Den omtalte Stortingsmelding nr. 21 (2016-2017) har *lærelyst* som overordnet tema. Skoler som utvikler gode profesjonelle læringsfellesskap, klarer å løfte både lærelysten og også resultatene til elevene. På slike skoler preger sterkt felles ansvar for eleven skolen. Stortingsmeldingens sterke orientering knyttes til klasserommet og undervisningen her kan danne rammer for drøfting. Kan det være slik at

nettopp dette fokuset har trått sterkere frem i noen skoler enn i andre og hva kan eventuelt være årsaken til det? Det å utvikle gode profesjonelle læringsfellesskap krever gode strukturer, ledere som forstår de ulike sidene og videre en kultur som gir rom for felles utvikling. En forklaring på forskjellen mellom skolene kan være at noen skoler har klart å trekke linja fra målsettingen med de profesjonelle læringsfellesskapene helt ut i klasserommet. Kanskje har forskning vært løftet frem og diskutert, men det kan ha stoppet med det. Dette kan i og for seg ha utviklet den enkelte lærers undervisning, men det behøver ikke å ha løftet kollegiet. Ved å gå inn i enkeltpørsmålene i denne delen av kartleggingen fremkommer det svakere resultater for det å ta ansvar for elever de selv ikke underviser. Irgens (2021) har to innfallsvinkler som kan trekkes inn her. Det ene er at egen praksis må deles på gruppa på en kritisk og undersøkende måte. Videre må praksisen analyseres for å forbedre den enkeltes praksis. Det kan være slik at arbeidet i de profesjonelle læringsfellesskapene ikke har lyktes like godt med begge disse innfallsvinklene. Dersom en organisasjonskultur er slik at det er utfordrende å dele egen praksis vil det ikke være mulig å gjennomføre drøftinger for videre å utvikle egen praksis. En annen mulighet kan være at arbeidet som sådan ikke er godt nok forankret i personalet. Da vil det å få ansatte til å endre praksis være en krevende oppgave, kanskje også umulig. Manglende forankring av utviklingsarbeid gir liten eller ingen motivasjon for å gå tungt inn i arbeidet.

I teoridelen i dette kapittelet er det trukket inn tre analytiske perspektiver. Alle disse tre perspektivene er omhandlet i drøftingen.

Som Senge hevder (2010) så må samordnet innsats på plass for å løse komplekse utfordringer. Arbeidet med utvikling i skolen må både ses i lys av overordnede systemer og gjennom de mer avgrensede arbeidsformer.

6. Elevenes læring

Dette kapitlet handler om elevenes faglige læringsutbytte og ulike faktorer som påvirker dette eller blir påvirket av læringsutbyttet. I «Alle med» i Kongsbergregionen er de utarbeidet fire mål, og to av disse målene er direkte knyttet til de skolefaglige prestasjonene og de andre områdene i dette kapitlet, nemlig:

- Alle barn og unge opplever mestring hver dag
- Alle barn og unge er ressurser i et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, lek og læring

Det er videre beskrevet at «målene uttrykker at det skulle etableres en kultur for læring gjennom en forbedring av pedagogisk praksis. Elevenes læring skulle forbedres, og barn og unge som ressurser i et inkluderende fellesskap skulle verdsettes». I dette kapitlet er det forsøkt å undersøke om målene er nådd.

6.1 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittel sees det på sammenhengen mellom elevenes skolefaglige prestasjoner og andre faktorer i læringsmiljøet. Det er valgt ut fire faktorer: 1) undervisnings- og læringshemmende atferd, 2) forventning om mestring, 3) sosial kompetanse og 4) motivasjon og arbeidsinnsats. I denne delen blir de fire faktorene presentert.

6.1.1 Motivasjon og forventning om mestring

En av de største utfordringene for lærere i skolen er å motivere elevene og i de fleste klasser er det stor spredning mellom elevene som viser høy motivasjon og elever med lav motivasjon og arbeidsinnsats. Hattie (2009) fant i sine metaanalyser en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og elevenes faglige prestasjoner (Cohens $d = ,48$). Det viser at motivasjon har en klar betydning for læring, og sviktende motivasjon i skolen er et alvorlig problem.

En viktig del av elevenes motivasjon er forventning om mestring eller mestringsforventning. Teori om mestringsforventning er utviklet av Bandura (1997) og handler om elevenes oppgave- og situasjonsspesifikke oppfattelse av å kunne klare utfordringer i skolen. Det vil si at elevenes forventninger kan variere ut ifra hvilken oppgave det handler om, hvor lang tid det

er avsatt, hvilke hjelpemidler som er tilgjengelig og hvilke arbeidsforhold de har. Erfaringer med å kunne løse bestemte oppgaver kan hos elevene skape forventning om også å kunne lære nytt fagstoff. Det blir ofte kalt «learning self-efficacy» og er en forventning om også å mestre nytt stoff som skal læres. I forskningen er det vist at elever med høye mestringsforventninger ser en større verdi å arbeide med skolefagene, yter en høyere arbeidsinnsats, viser større engasjement og er mer utholdende når de møter på utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003). Bandura (1997) bruker begrepet autentiske mestringsopplevelser. Det er erfaringer med å mestre en oppgave øker forventningen om å kunne mestre en tilsvarende oppgave. Tilsvarende kan erfaringen med å ikke lykkes med en oppgave risikere å bety at elevens forventning om mestring minker. Det er viktig at skolen bidrar til å øke elevenes forventning om mestring gjennom autentiske mestringsopplevelser og realistiske utfordringer.

6.1.2 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse handler om evnen til å mestre sosiale situasjoner gjennom ulike ferdigheter, holdninger og evner. Innenfor praksis og forskning er det to hovedperspektiver som dominerer. Det er det sosialkognitive perspektivet som knytter sosial kompetanse tett til sosiale ferdigheter, selv om de ikke er identiske. Her vurderes sosial kompetanse ut fra om en person bruker hensiktsmessige sosiale ferdigheter i en gitt situasjon. Perspektivet vektlegger tre komponenter: tilpasset atferd, aksept fra jevnaldrende og sosiale ferdigheter.

I et kontekstuellt perspektiv handler sosial kompetanse om evnen til å tilpasse seg ulike krav og forventninger i forskjellige situasjoner. Det inkluderer ferdigheter, holdninger, motivasjon og evner som er nødvendige for å mestre sosiale miljøer, samtidig som ens trivsel, mestring og fremtidige utvikling ivaretas. Sentralt er evnen til å endre atferd i samsvar med situasjonens krav. Slik blir sosial kompetanse både kontekst- og kulturavhengig (Ogden, 2015).

De ulike perspektivene påvirker praksis på ulike måter. Begge perspektivene har en sentral plass i skole. Et kontekstuellt perspektiv er spesielt egnet i forebyggende arbeid som involverer alle elevene. Her vektlegges utvikling av sosial kompetanse som kan tilpasses ulike situasjoner. Å utvikle evnen til å lese situasjoner og handle hensiktsmessig for seg selv og andre er sentralt.

6.1.3 Undervisnings- og læringshemmende atferd

Problematferd klassifiseres i fire kategorier: 1) Undervisnings- og læringshemmende atferd, 2) sosial isolasjon, 3) utagerende atferd og 4) norm- og regelbrytende atferd (Sørli & Nordahl, 1998). I dette kapitlet blir undervisnings- og læringshemmende atferd brukt. Det defineres som atferd der eleven for eksempel drømmer seg bort, er mentalt fraværende i timene eller forstyrrer andre elever eller læreren. I henhold til Sørli (2000) kan uro, bråk og avbrytelser blant flere elever beskrives som gjensidig forsterkende atferd, noe som resulterer i en manglende arbeidsro og innsats, og dermed skaper et ugunstig læringsmiljø. Lærings- og undervisningshemmende atferd er den vanligste og minst alvorlige formen for problematferd i norsk skole. Lærings- og undervisningshemmende atferd kan bidra til et høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elevrelasjoner. Dette kan ifølge Ogden (2000) gjøre det vanskelig for læreren å undervise og elevene å lære.

6.2 Metode

I dette kapitlet er dataene hentet fra spørreundersøkelsen, både måletidspunkt 1 (T1) og måletidspunkt 2 (T2). Det er anvendt både resultater fra spørreundersøkelsen til elevene og spørreundersøkelsen til kontaktlærer, i tillegg er det benyttet variansanalyser mellom kommuner og skoler, på alle de fem områdene. Alle områdene er presentert likt, med først en tabell som viser antall informanter som har svart (N), gjennomsnittet og standardavviket på begge måletidspunktene, i tillegg er det regnet ut Cohens d mellom T1 og T2 med signifikansverdien under tabellen. Videre er det et diagram som viser forskjellene mellom kommunene på T1 og T2, regnet ut i Cohens d og gjort om til 500 poengskalaen. Det er T1-snittet for alle i Kongebergregionen som utgjør gjennomsnittet som alle kommunene er sammenlignet med. Til slutt kommer det et punktdiagram som viser forskjellene i utvikling fra T1 til T2 mellom skolene, der den vertikale akse viser gjennomsnittet til skolen på T1 og den horisontale akse viser utviklingen fra T1 til T2 i Cohens d.

Det er også gjennomført en korrelasjonsanalyse for å se samvariasjonen mellom skolefaglige prestasjoner og de fire andre områdene. For en mer detaljert beskrivelse av analysene, måleinstrumentene og metoden henvises det til metodekapitlet i denne rapporten.

6.3 Resultater

Nedenfor blir resultatene fra analysene presentert, først presenteres utviklingen i skolefaglige prestasjoner fra T1 til T2, samt variasjonene mellom kommunene og skolene. Videre blir korrelasjonsanalysen presentert med korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og de fire utvalgte områdene. Så blir de fire områdene presentert på samme måte som skolefaglige prestasjoner.

6.3.1 Skolefaglige prestasjoner

I tabell 6.1 presenteres resultatene på de skolefaglige prestasjonene til elevene vurdert av kontaktlæreren på T1 og T2. I denne undersøkelsen er de skolefaglige prestasjonene i fagene norsk, matematikk og engelsk, og prestasjonene er rangert på en skala fra 1 til 6, der 6 er høyest rangering.

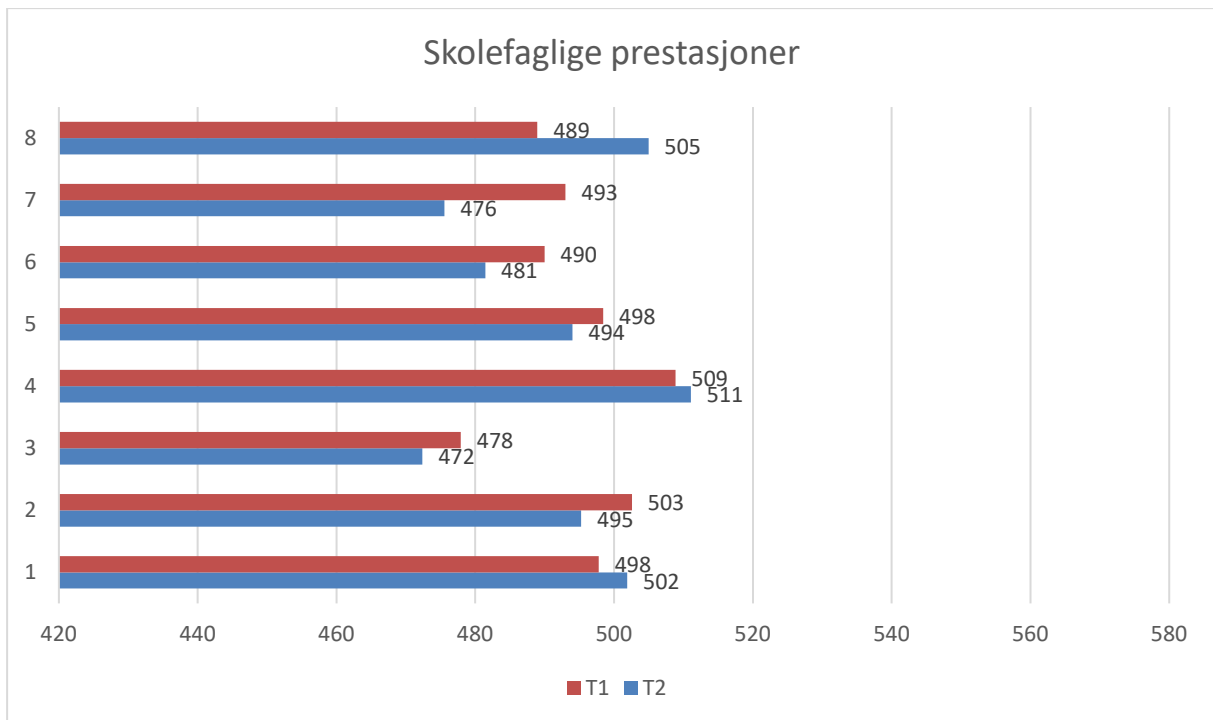
Tabell 6.1: Utvikling mellom T1 og T2, Skolefaglige resultater

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	7 213	3,92	1,11	0,01
T2	7 201	3,94	1,11	

P = ,521

Resultatene fra T1 til T2 uttrykt i standardavvik er stabile og ikke signifikante, som betyr at det ikke har skjedd noen endring i de skolefaglige prestasjonene til elevene ifølge kontaktlærerne. Snittet på både T1 og T2 ligger rett under 4 med et relativt høyt standardavvik. Et høyt standardavvik betyr at det er mye spredning i dataene, som igjen betyr at kontaktlærerne bruker hele skalaen når de vurderer elevene.

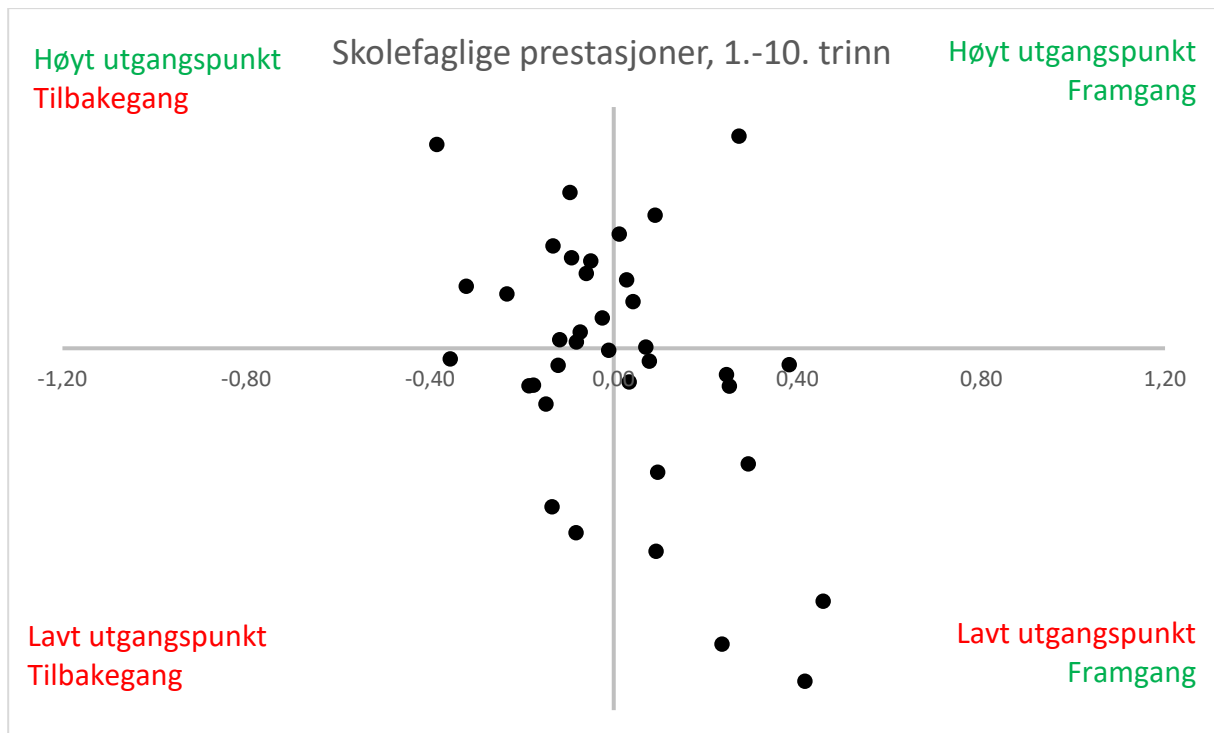
I figur 6.1 presenteres de skolefaglige prestasjonene på T1 og T2 uttrykt i Cohens d for de åtte kommunene i Kongsbergregionen. Cohens d er regnet om til 500 poengsskalaen, der 500 poeng er snittet for alle på T1.



Figur 6.1 Variasjoner mellom kommuner, T1 og T2, skolefaglige prestasjoner

Det tre av åtte kommuner som har en framgang fra T1 til T2, mens fem kommuner opplever en tilbakegang. Det er variasjon mellom kommunene, og forskjellen uttrykt i standardavvik mellom den lavest og høyest skårende kommunen på T2 er 0,39. Ett skoleår i skolefaglige prestasjoner utgjør 0,40 standardavvik (Hattie, 2009), som betyr at elevene i snitt i den høyest skårende kommunen ligger ett skoleår foran elevene i den lavest skårende kommunen.

Figur 6.2 er alle skolene sitt snitt på T1 på den vertikale aksene og utviklingen mellom T1 og T2 på den horisontale aksene på skolefaglige prestasjoner.



Figur 6.2 Forskjeller mellom skoler, T1 og T2, skolefaglige prestasjoner

Den lavest skårende skolen har et snitt på T1 på 3,26 og den høyest skårende skolen har et snitt på 4,34, som betyr en differanse i snittet på 1,08. Omregnet til Cohens d, men standardavvik på 1,11, er det en forskjell på 0,97 standardavvik. Det tilsvarer cirka 2,5 skoleår i skolefaglige prestasjoner.

Det er 20 skoler som har hatt en tilbakegang på skolefaglige prestasjoner fra T1 til T2, og 17 skoler som har hatt en framgang. Skolen med den største tilbakegangen har hatt en tilbakegang på 0,38 standardavvik, og skolen med den største framgangen har hatt en framgang på 0,46 standardavvik.

6.3.2 Korrelasjon

Tabell 6.2 viser korrelasjonene (r) mellom skolefaglige prestasjoner og fire områder, og antall respondenter (N) på hver av områdene. Forskjellene i N skyldes av undervisnings- og læringshemmende atferd og forventning om mestring er faktorer der bare elevene 5. til 10. trinn svarer, mens de andre faktorene er det kontaktlæreren som svarer for alle elevene fra 1. til 10. trinn.

Tabell 6.2 Korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og de fire andre områdene

		Undervisnings- og læringshemmende atferd 5.-10.	Forventning om mestring 5.-10.	Sosial kompetanse	Motivasjon og arbeidsinnsats
Skolefaglige prestasjoner	r	,176*	,302*	,558*	,643*
	N	4 219	4 177	7 200	7 200

* P < ,001

Det er signifikante korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og alle de fire andre områdene. Undervisnings- og læringshemmende atferd og forventning om mestring er to områder som er vurdert av elevene og skolefaglige prestasjoner er vurdert av kontaktlærer, som det er to ulike informantgrupper som har svart på spørreskjemaene, og derfor er korrelasjonene svakere på de to områdene, men de er sterke med tanke på at et er nettopp to ulike informantgrupper. Med andre ord er det større sannsynlighet for at elever som vurderer seg selv til å ha mindre av den uønskede atferden og høyere forventning om egen mestring blir vurdert til å ha bedre skolefaglige prestasjoner.

Det er sterke korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og sosial kompetanse ($r = ,558$) og motivasjon og arbeidsinnsats ($r = ,643$). Alle de tre områdene er elevene vurdert av kontaktlærer, som viser at blir eleven vurdert til å ha høye skolefaglige prestasjoner er sannsynligheten høy for at eleven blir vurdert til å ha en høy sosial kompetanse, mye motivasjon og arbeidsinnsats. Det samme gjelder også motsatt.

6.3.3 Undervisnings- og læringshemmende atferd 5.-10. trinn

I tabell 6.3 presenteres resultatene på T1 og T2, og utviklingen mellom T1 og T2 for faktoren undervisnings- og læringshemmende atferd. Undervisnings- og læringshemmende atferd er en elevvurdert faktor, vurdert av alle elevene fra 5. til 10. trinn, og består av 13 spørsmål. Det er spørsmål om eleven forstyrrer undervisningen, er forberedt til timen, kommer for seint og om eleven følger med i timen. Skalaen som er brukt på denne faktoren er femdelte, og høy skåre betyr mindre undervisnings- og læringshemmende atferd

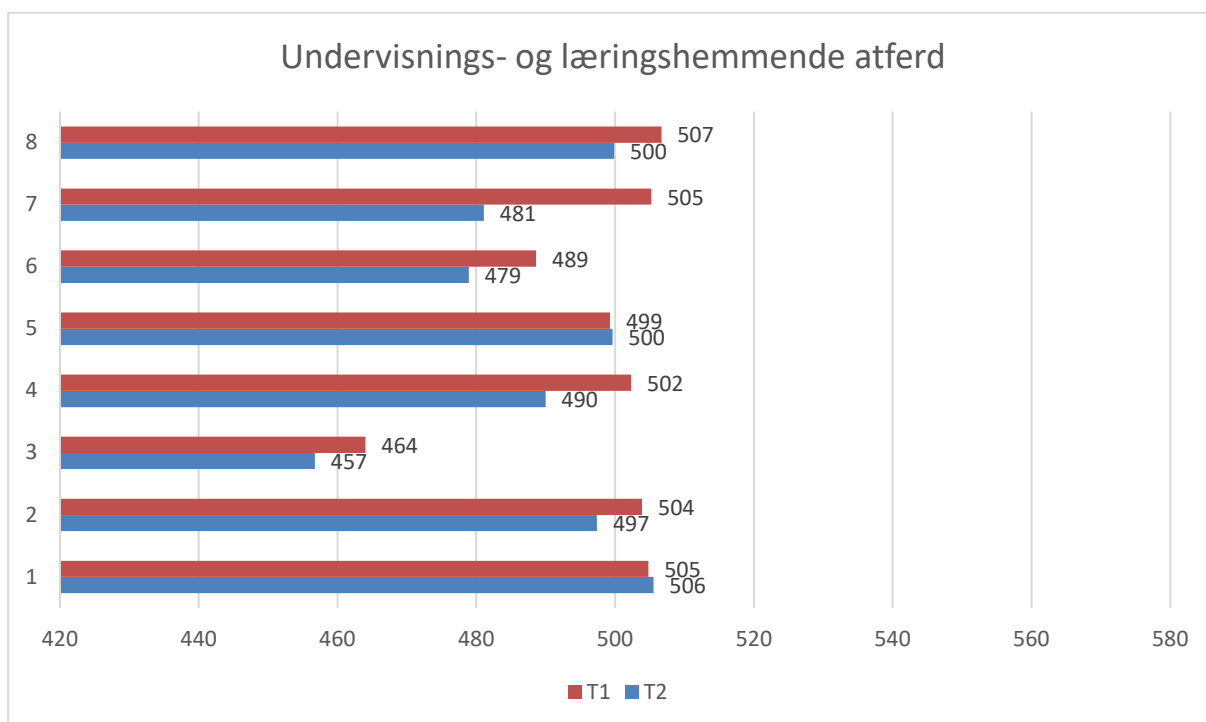
Tabell 6.3 Utvikling mellom T1 og T2, undervisnings- og læringshemmende atferd

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 343	3,97	0,62	- 0,07
T2	4 390	3,92	0,64	

P < ,001

Det er en signifikant tilbakegang fra T1 til T2 på 0,07 standardavvik i elevenes egne vurdering at sin undervisnings- og læringshemmende atferd. Det betyr at i snitt viser elevene litt mer uønsket atferd på T2 enn på T1.

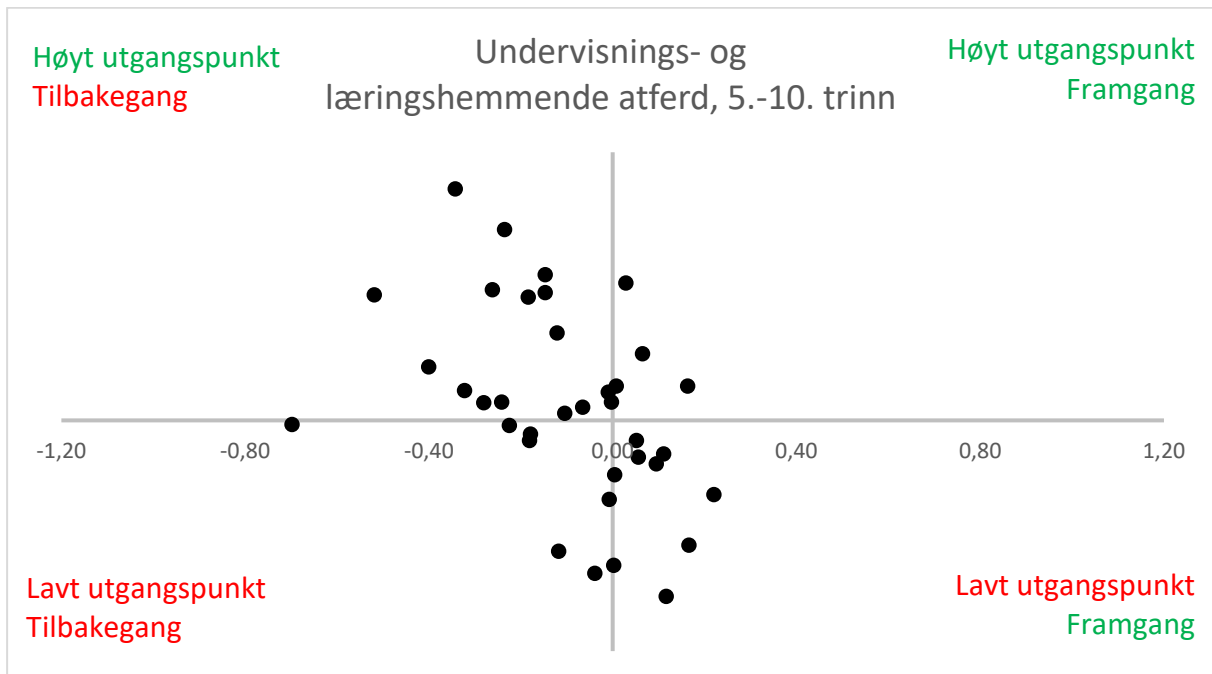
I Figur 6.3 presenteres resultatene på undervisnings- og læringshemmende atferd for alle kommune på T1 og T2. Snittene er regnet ut i Cohens d og gjort om til 500 poengskalaen, der snitt for alle elevene på T1 er 500 poeng.



Figur 6.3 Variasjoner mellom kommuner, T1 og T2, undervisnings- og læringshemmende atferd

Det har vært en liten tilbakegang for alle kommunene, bortsett fra to kommuner som har hatt en ikke signifikant framgang på ett poeng hver. Kommune 7 er den kommunen med størst tilbakegang med 24 poeng (0,24 standardavvik). Kommunen skårer på T2 3,85 i snitt og på T1 4,00, som da utgjør en forskjell uttrykt i standardavvik på 0,24.

I figur 6.4 er alle skolene representert med snittskåren på undervisnings- og læringshemmende atferd på T1 på den vertikale akse og skolens utvikling på samme faktor uttrykt i standardavvik på den horisontale akse.



Figur 6.4 Forskjeller mellom skoler, T1 og T2, undervisnings- og læringshemmende atferd

Det er elleve skoler i Kongsbergregionen som har en framgang fra T1 til T2, tre skoler har ingen utvikling og 22 skoler har en tilbakegang. Det er variasjoner i utgangspunktet til skolene fra 3,69 til 4,34, og det tilsvarer en differanse på Cohens $d = 1,05$. Skolene som har en tilbakegange er primært skoler med et høyt utgangspunkt.

6.3.4 Forventning om mestring 5.-10. trinn

Forventning om mestring er en elevvurdert faktor, der alle elevene fra 5. til 10. trinn svarer. Faktoren inneholder fire spørsmål med en fem-deltskala. Elevene blir spurt om de tror de klarer oppgavene de får i undervisningen, om de prøver på nytt når de gjør en feil, om de gir opp hvis oppgaven er vanskelig og om de fortsetter å arbeide selv om det de skal lære er vanskelig. I tabell 6.4 presenteres hvor mange elever som har svart på faktoren forventning om mestring, snittet og standardavvik på T1 og T2, og Cohens d mellom T1 og T2.

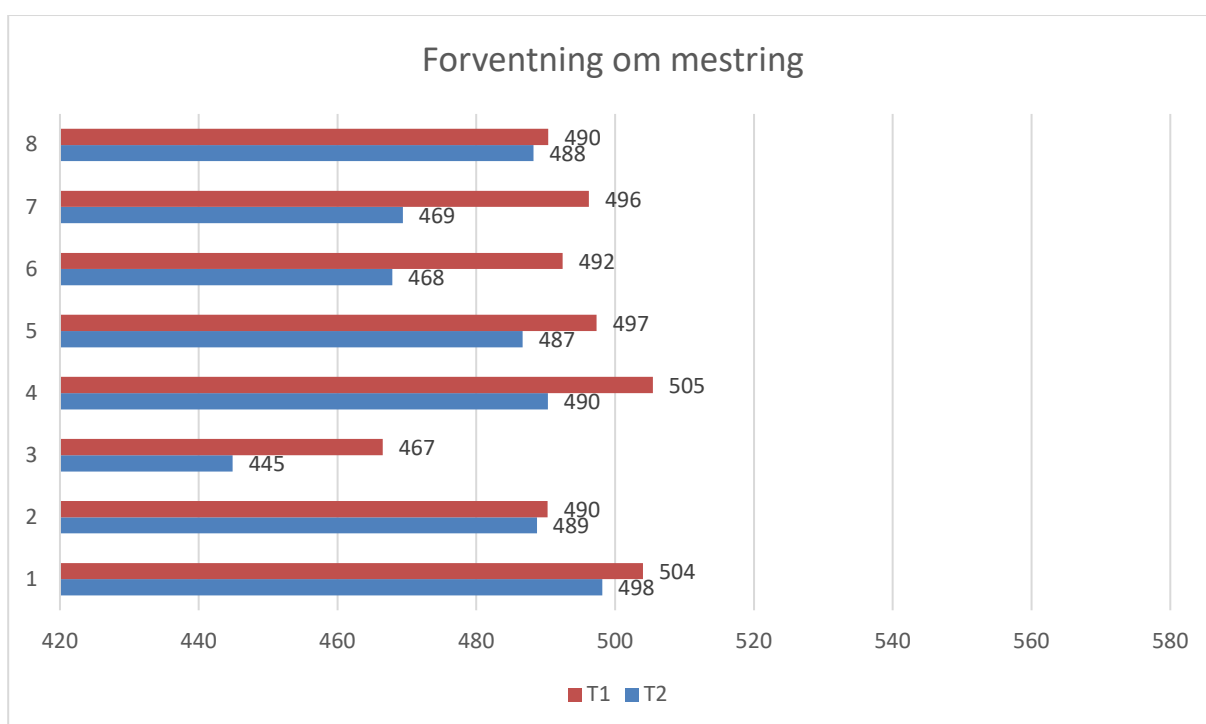
Tabell 6.4 Utvikling mellom T1 og T2, forventning om mestring

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	4 305	3,97	0,68	- 0,13
T2	4 348	3,88	0,70	

P < ,001

Det er en signifikant tilbakegang på 0,13 standardavvik i elevenes forventning om mestring. I råskåre er det tilbakegang 0,09, fra 3,97 til 3,88. Det er en fem-delt skala, som betyr at det er et høyt snitt på både T1 og T2 og de aller fleste elevene opplever at de har en høy forventning om egen mestring. Elevene har i snitt litt lavere tro på egen mestring på T2 enn på T1.

Resultatene på faktoren forventning om mestring på T1 og T2 fordelt på de åtte kommunene er presentert i figuren nedenfor. Den oransje stolpen er kommunens snittresultat på T1, og den blå er T2. Resultatene er presentert med Cohens d og gjort om til den 500-poengsskala, der 500 poeng er snittet for alle på T1.

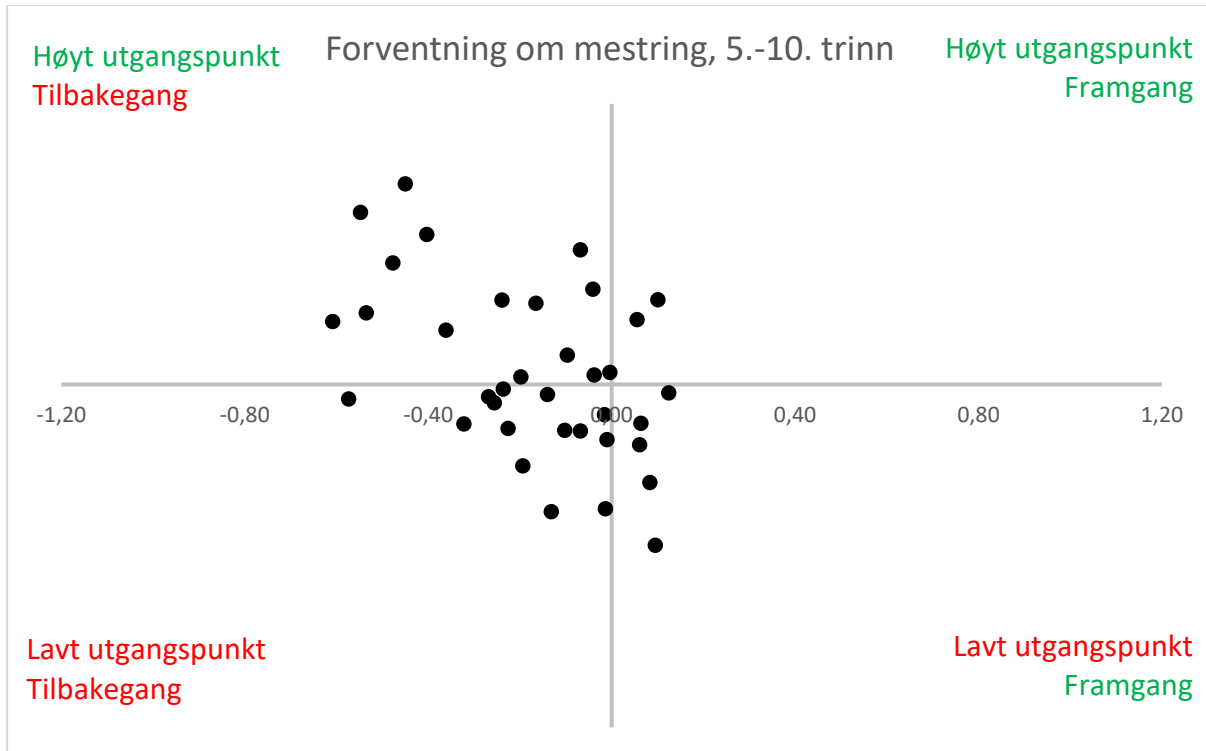


Figur 6.5 Variasjoner mellom kommuner, T1 og T2, forventning om mestring

Det er ingen kommuner som har en positiv utvikling fra T1 til T2, og alle kommunene skårer under 500 poeng på T2 som betyr at ingen har et snitt over snittet på T1. Noen kommuner har en liten tilbakegang på ett par poeng, som ikke er signifikant og derfor er resultatet mellom T1 og T2 stabilt. Men det er en stor andel av kommunene som har hatt en markant tilbakegang

fra T1 til T2 på forventning om mestring, som og betyr at det er større variasjon mellom kommunene på T2 enn på T1.

I figur 6.6 presenteres utgangspunktet og utviklingen til hver enkelt skole på faktoren forventning om mestring.



Figur 6.6 Forskjeller mellom skoler, T1 og T2, forventning om mestring

I Kongsbergregionen er det sju av 36 skoler i figuren over som har en framgang i forventning om mestring fra T1 til T2. Det er sju skoler som har en tilbakegang på over 0,40 standardavvik.

Det stor variasjon mellom skolene på T1, der den laveste skolen har et snitt på 3,61 og den høyeste har et snitt på 4,42. Forskjellen uttrykt i standardavvik, med et standardavvik på 0,68, er 1,19 standardavvik, som er en stor forskjell.

6.3.5 Sosial kompetanse, tilpasning til skolens normer

Tabell 6.5 viser antall respondenter, snitt og standardavvik på T1 og T2, samt forskjellen mellom T1 og T2 uttrykt i standardavvik for området sosial kompetanse for alle elevene i Kongsbergregionen. I denne sammenhengen brukes faktorene tilpasning til skolens normer under området sosial kompetanse. Grunnen til det er at det er den faktoren under sosial kompetanse som korrelerer sterkest med skolefaglige prestasjoner. Sosial kompetanse,

tilpasning til skolens normer er besvart av elevens kontaktlærer, som vil si at det er kontaktlæreren som vurderer hvert enkelt barn fra 1. til 10. trinn. Tilpasning til skolens normer handler om eleven gjør skolearbeidet riktig, holder det ryddig, er oppmerksom, får med seg beskjeder og lignende.

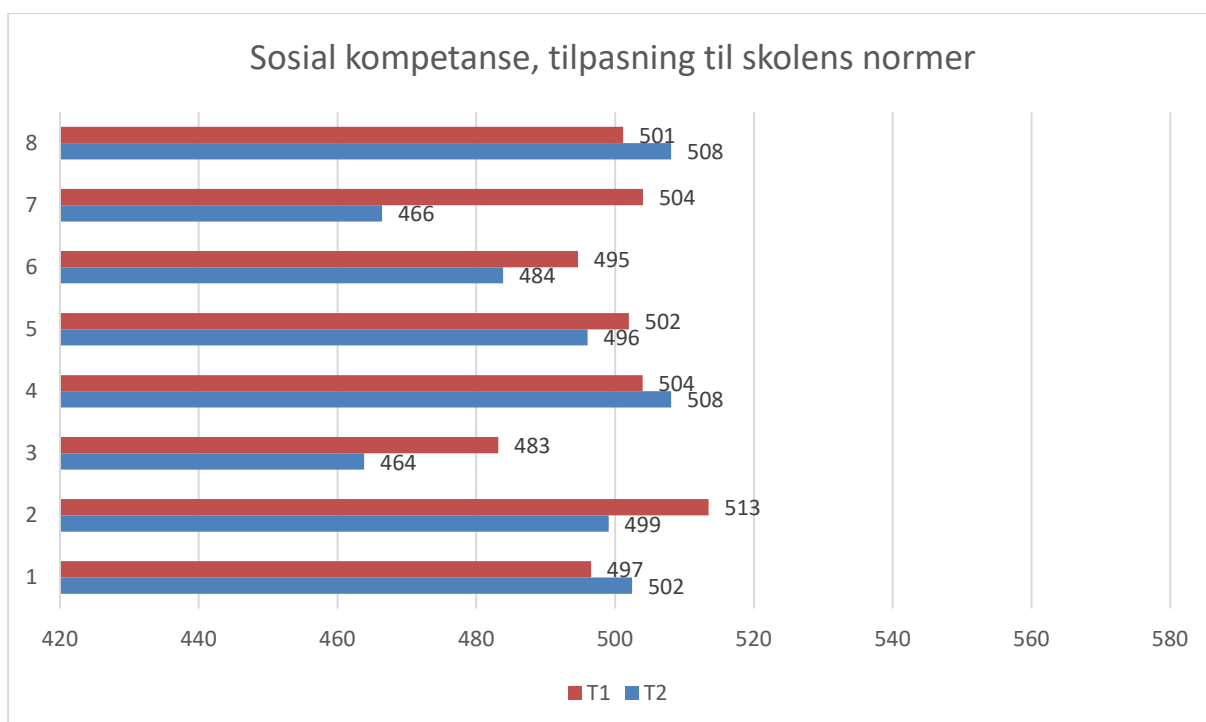
Tabell 6.5 Utvikling mellom T1 og T2, sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	7 222	3,07	0,65	0,01
T2	7 278	3,08	0,67	

P = ,758

Cohens d er på 0,01 og ikke signifikant, som betyr at den sosiale kompetansen har holdt seg stabil mellom T1 og T2. Tilpasning til skolens normer er en firedelt-skala, og med et snitt på 3,07 og 3,08 tilpasser de aller fleste elevene i Kongsbergregionen til skolens normer.

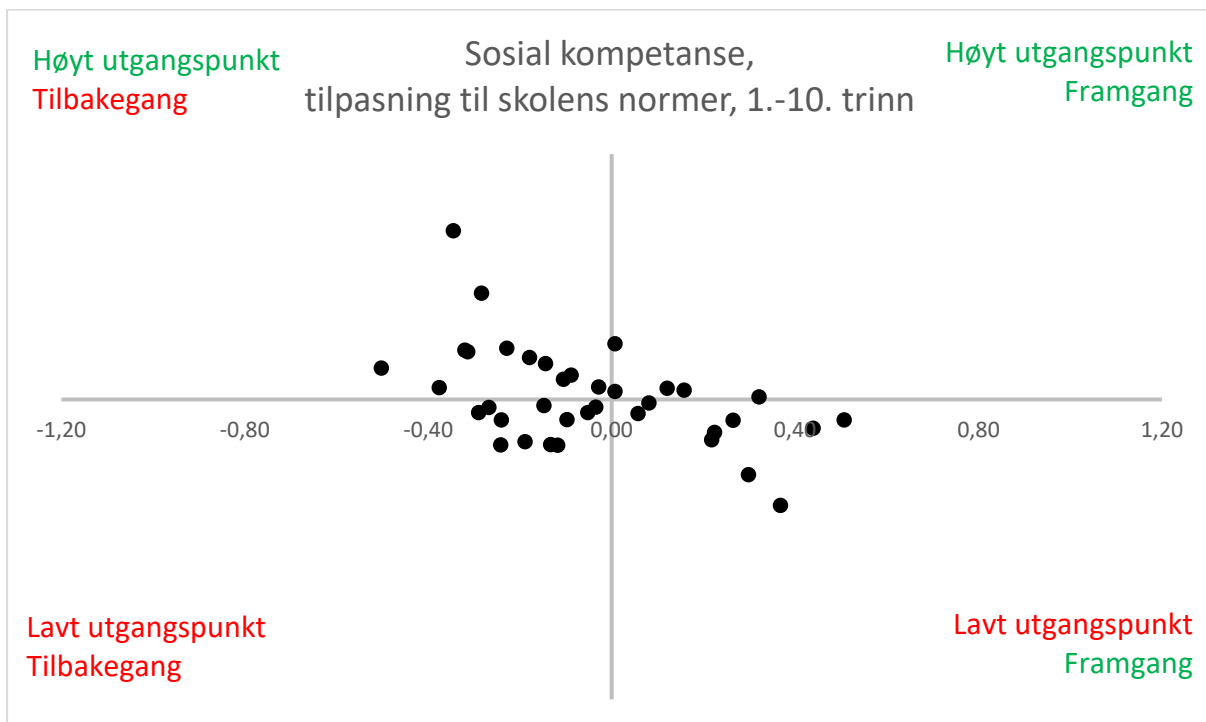
Figur 6.7 viser forskjellene mellom de åtte kommunene i sosial kompetanse på T1 og T2. Resultatene er presentert i en 500-poeng skala der 500 poeng er snittet for alle elevene i Kongsbergregionen på T1.



Figur 6.7 Variasjoner mellom kommuner, T1 og T2, sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

Det er ikke et klart mønster i utviklingen mellom T1 og T2 for kommunene. Det er tre kommuner som har hatt en liten framgang, fra 4 poeng til 7 poeng, resten har hatt tilbakegang i ulik grad. På T2 er det ingen kommuner som skårer over snittet for alle på T1, bortsett fra de tre kommunene som har opplevd framgang.

I figur 6.8 er alle skolene i Kongsbergregionen representert med en svart prikk. Den vertikale aksene viser snittet på sosial kompetanse på T1, og den horisontale aksene viser utviklingen fra T1 til T2 uttrykt i Cohens d.



Figur 6.8 Forskjeller mellom skoler, T1 og T2, sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

Det er ikke stor variasjon mellom skolene på T1, der den laveste har et snitt på 2,80 og den høyeste har et snitt på 3,50. Men som figuren viser skiller den laveste og høyeste seg ut fra resten, som betyr at de andre skolene skårer relativt likt i snitt på T1. Det er variasjoner i kontaktlærerens vurderinger i elevens sosiale kompetanse, men ut ifra figuren ligger ikke variasjonen på skolenivå.

Det er variasjon i utviklingen mellom T1 og T2 uttrykt i standardavvik mellom skolene, med cirka ett standardavvik i forskjell mellom skolen med størst tilbakegang og den med størst framgang. På 500-poengskalaen tilsvarer det 100 poeng.

6.3.6 Motivasjon og arbeidsinnsats

Motivasjon og arbeidsinnsats er et område hvor alle elevene fra 1. til 10. trinn blir vurdert av kontaktlærer, på om eleven er motivert for å lykkes på skolen, arbeidsinnsatsen, interesse for å lære i timene og sette egne mål for skolearbeidet. Tabell 6.6 viser hvor mange som har svart, snittet og standardavviket for T1 og T2, og differansen mellom T1 og T2 uttrykt i standardavvik (Cohens d).

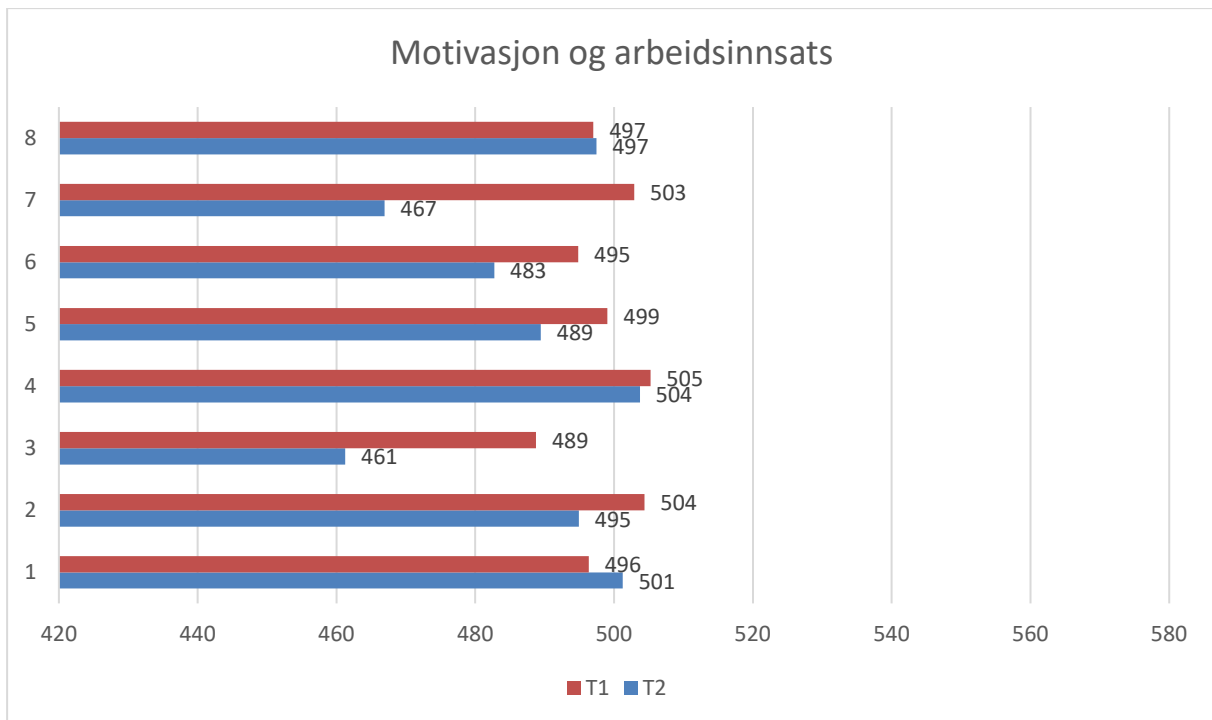
Tabell 6.6 Utvikling mellom T1 og T2, motivasjon og arbeidsinnsats

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	7 223	3,68	0,90	- 0,03
T2	7 276	3,65	0,92	

P = ,103

Kontaktlærerens vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats har hatt en minimal og ikke signifikant tilbakegang, som betyr at elevenes motivasjon og arbeidsinnsats har holdt seg stabil mellom T1 og T2. Det er et relativt høyt standardavvik på en fem-delt-skala, som betyr at det er variasjon mellom elevenes motivasjon og arbeidsinnsats ifølge vurderinger gjort av kontaktlærer.

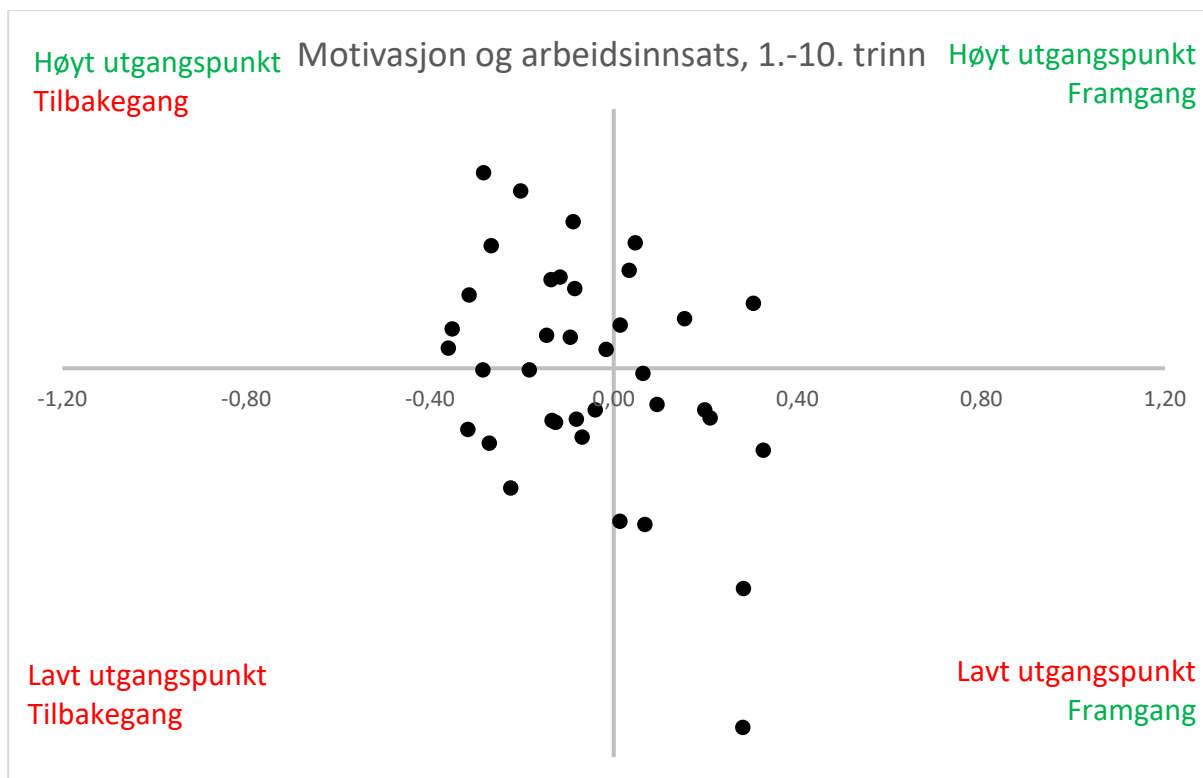
Figur 6.9 viser forskjellene i motivasjon og arbeidsinnsats mellom de åtte kommunene i Kongsbergregionen på T1 og T2, uttrykt i en 500-poengskala, der 500 poeng er snittet for alle i Kongsbergregionen på T1.



Figur 6.9 Variasjoner mellom kommuner, T1 og T2, motivasjon og arbeidsinnsats

På T1 er mindre variasjon mellom kommunene enn på T2. Kommunene har en poengskåre på mellom 489 og 505 på T1, som tilsvarer en differanse på den høyest og lavest skårene kommune på 16 poeng. På T2 er det en differanse på 43 poeng mellom den høyeste og laveste kommunen på motivasjon og arbeidsinnsats. Alle kommunene har hatt en tilbakegang fra T1 til T2, bortsett fra en uten endring og en som har hatt en liten framgang. Det er to kommuner som har hatt en markant tilbakegang (36 og 28 poeng), men utviklingen til kommunene må tas med et lite forbehold. Det kan være små kommuner der hver informant påvirker snittet mer enn i større kommuner.

I figur 6.10 er hver svarte prikk en skole i Kongsbergregionen, som viser hvordan de skåret på T1 (vertikale aksene) og utviklingen fra T1 og T2 (horisontale aksene) på området motivasjon og arbeidsinnsats.



Figur 6.10 Forskjeller mellom skoler, T1 og T2, motivasjon og arbeidsinnsats

Det er en stor variasjon i utgangspunkt mellom skolene, det vil si at det er stor variasjon i snittet til skolene på T1. Utviklingen fra T1 til T2 uttrykt i standardavvik holder seg mellom -0,40 og 0,40, som er under ett standardavvik. Fordelingen i de fire delene i figuren er tilnærmet like, bortsett fra at det er litt flere skoler i delen «høyt utgangspunkt, tilbakegang». Det er helt naturlig, da det er vanskelig å forbedre et allerede høyt utgangspunkt.

6.4 Drøfting

Dette kapittelet gir en omfattende analyse av sammenhengen mellom elevenes skolefaglige prestasjoner og ulike faktorer i læringsmiljøet.

Motivasjon og forventning om mestring er kritiske faktorer for elevenes skoleprestasjoner. Resultatene støtter tidligere forskning som indikerer en positiv sammenheng mellom motivasjon og skolefaglige prestasjoner. Elevenes tro på sin egen mestring, i tråd med Banduras teori om mestringsforventning, påvirker deres engasjement, arbeidsinnsats og evne til å håndtere utfordringer. Det understrekes at skolen må legge til rette for autentiske mestringsopplevelser og realistiske utfordringer for å styrke elevenes forventninger om mestring.

Sosial kompetanse, definert som evnen til å mestre sosiale situasjoner gjennom ferdigheter, holdninger og motivasjon, er en annen viktig faktor. Perspektivet på sosial kompetanse understreker tilpasningsevnen til ulike situasjoner og betydningen av å kunne endre atferd i samsvar med situasjonens krav. Det framheves at utvikling av sosial kompetanse kan støtte både trivsel og faglig fremgang, og det vektlegges betydningen av å integrere dette perspektivet i skolepraksis, spesielt i forebyggende arbeid.

Undervisnings- og læringshemmende atferd, som inkluderer forstyrrende atferd og manglende arbeidsro, identifiseres som en vanlig utfordring i skolen. Resultatene peker på at slik atferd kan ha negative konsekvenser for både læringsmiljøet og læringsutbyttet. Det understrekes viktigheten av å håndtere denne typen atferd for å sikre et positivt læringsmiljø.

Analysene av dataene viser at det er signifikante korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og de ulike faktorene i læringsmiljøet. Forventning om mestring, sosial kompetanse og motivasjon og arbeidsinnsats korrelerer sterkt med skoleprestasjoner. Dette indikerer at arbeid med å styrke disse faktorene kan ha positive effekter på elevenes læringsutbytte.

Det er ingen signifikant utvikling fra T1 til T2 på områdene skolefaglige prestasjoner, sosial kompetanse og motivasjon og arbeidsinnsats, mens på de to elevvurderte områdene, undervisnings- og læringshemmende atferd og forventning om mestring, er det en liten negativ signifikant utvikling. Det er derimot større variasjoner i utvikling på kommune- og skolenivå. De fleste kommunene har holdt seg stabilt eller hatt en liten utvikling fra T1 til T2, men det er noen kommuner som opplever en markant tilbakegang eller framgang på flere av områdene. Det samme gjelder på skolenivå, og alle områdene følger omtrent det samme mønsteret. Det er flere skoler med et høyt utgangspunkt som opplever en tilbakegang, mens det er flere skoler med et lavt utgangspunkt som opplever en framgang.

6.4.1 Konklusjon

Studien gir verdifulle innsikter i hvordan ulike faktorer i læringsmiljøet påvirker elevenes skolefaglige prestasjoner. Resultatene understreker viktigheten av å adressere både individuelle og miljømessige faktorer for å støtte elevenes læring og utvikling. Videre tiltak bør rettes mot å styrke motivasjon, forventning om mestring, sosial kompetanse og håndtering av undervisnings- og læringshemmende atferd for å fremme en mer effektiv skolepraksis og

bedre læringsresultater for alle elever. Ut ifra resultatene er det tydelig at kommunene og skolene i Kongsbergregionen har jobbet ulikt med disse områdene under prosjektperioden.

7. Kvalitativt bidrag til sluttrapporten

Utgangspunktet for veiledningssamtalene var et veiledningsdokument som hver ledergruppe hadde sendt inn i forkant og som ble hovedtema for samtalen. I veiledningsdokumentet skulle det være utformet en utfordring som skolene sto i og som de ønsket å drøfte og å få tilbakemeldinger på. Under samtalen ble det notert hva som ble løftet fram og hva en ble enige om. Notatene etter samtalen ble gjennomgått og innholdsanalysert. Se metodekapittelet for nærmere beskrivelse. Etter gjennomført innholdsanalyse kunne veiledningssamtalene sammenfattes til å omhandle tre hovedtema, *faglig og sosial trivsel hos elevene, delingskultur og samarbeid* og *elevmedvirkning og elevmotivasjon*. Det første temaet, faglig og sosial trivsel, står for over halvparten av alle temaene som ble diskutert, mens de andre temaene var det bare tre og fire ledergrupper som tok tak i. Tallet bak hvert tema indikerer hvor mange av de 19 skolene som valgte det aktuelle temaet sammen med hvilke datakilder de benyttet som grunnlag for sitt tema. For alle tre gruppene handlet datatilfanget om spørreundersøkelsen (T2) og for de to siste handlet det i tillegg om samtale og elevundersøkelsen.

De tre overordnede temaene som ble tatt opp av 17 av de 19 skolene er:

1. Svak faglig og sosial trivsel hos elevene. Data: T2 (10/19)
2. Svak delingskultur og lærersamarbeid. Data: T2 og samtaler (4/19)
3. Svak elevmedvirkning og elevmotivasjon. Data: Elevundersøkelsen og T2 (3/19)

I tillegg ønsket to av skolene til å få hjelp til å tolke T2-resultatene på et mer generelt grunnlag.

Den største bekymringen hos skolene er forbundet med elevenes opplevde nedgang i faglig, og delvis sosial trivsel. I noen samtaler var dårlig faglig trivsel beskrevet som at elevene *kjedet seg* og var lite motiverte i sin egen faglige utvikling. I andre tilfeller var hovedfokuset ikke på elevenes faglige trivsel, men på lav sosial trivsel og utrygghet elevene seg imellom.

En del av lærernes uttrykte manglende tilfredshet med egen kompetanse i utviklingsarbeidet i profesjonelle læringsfellesskap. Dette ble i samtalene identifisert til å handle om at utviklingsarbeid i profesjonelle læringsfellesskap ikke gir lærerne målbar og synlig kompetanse i form av studiepoeng. Det betyr at, til tross for et ellers godt utviklingsarbeid og lærersamarbeidsklima i de respektive profesjonelle læringsfellesskap, så rapporterer lærerne at de ikke opplever å få utvidet sin kompetanse. Nyutviklet kompetanse fra profesjonelle læringsfellesskap er «usynlig» på et vis og dermed vanskeligere å definere enn «synlig»

kompetanse. I et par av samtalene kom det frem at temaet elevenes opplevde faglige og sosiale trivsel kunne overlappe med det andre hovedtemaet, altså delingskulturen blant lærere i profesjonelle læringsfellesskap og også lærernes utilfredshet med egen kompetanse. Det vil si at der elevene rapporterer om lav faglig trivsel kom det i samtalene frem at det kanskje også kunne spores til enten en svak delingskultur blant lærere og/eller noe misnøye med utbytte fra det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen.

Det tredje temaet som kom frem i analysen er elevenes opplevde lave elevmedvirkning og lave motivasjon. Dette ble tatt opp av kun tre skoler, men også dataene fra spørreundersøkelsene viser at motivasjonen har gått noe ned fra den første til den andre spørreundersøkelsen. Forskningen viser at nettopp styrket elevmedvirkning og motivasjon er en mulig inngang til å jobbe effektivt med elevens faglige og sosiale trivsel (Robinson, 2011; Pietarinen et al., 2014).

Det ble i alle veiledningssamtalene brukt data som utgangspunkt for utfordringene og samtalene. Ledergruppene mente at spørreundersøkelsen eller andre typer data ser ut til å brukes i større grad nå enn tidligere når utfordringer drøftes.

Vi har i det foregående drøftet de to av disse utfordringene med bakgrunn i spørreundersøkelsene som ble gjennomført i 2018 og 2021, faglig og sosial trivsel og arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. I tillegg har spesialundervisning og ordinær opplæring vært drøftet og til slutt variasjoner mellom skoler og kommuner. Det er på bakgrunn av blant annet disse utfordringene også utarbeidet refleksjonsspørsmål i rapportens kapittel 11.

8. Andre resultater

Vi har her valgt å ta med noen resultater fra lærere og skoleledere, assistenter og fagarbeidere for å vise noen områder fra disse gruppene som ikke naturlig har inngått i de øvrige kapitlene.

Den første tabellen viser hvordan lærerne ser på samarbeidet med PPT. Videre ser vi på hvordan lærerne opplever at skoleledelsen bidrar i observasjon og veiledning og hvordan lærerne opplever det fysiske miljøet og vedlikeholdet på skolen. For skolelederne har vi sett på hvordan de opplever at de bidrar i observasjon og veiledning av ansatte og om de opplever at de bruker mere tid på kartleggingsresultater på T2 enn de gjorde på T1.

Tabell 8.1 Samarbeid med PPT, lærersvar

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	888	2,26	0,74	0,42
T2	787	2,58	0,78	

Sig. $p < ,001$

Læreren har svart på en skala fra 1-4 om hvordan de opplever samarbeidet med PPT, der 4 er mest positivt. De opplever at samarbeidet med PPT har økt fra T1 til T2 med 0,42 Cohens d som er en liten til middels økning.

Tabell 8.2 Skoleledelsens bidrag i observasjon og veiledning

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	910	2,53	0,82	0,19
T2	806	2,69	0,85	

Sig. $p < ,001$

Lærerne har her også svart på en skala fra 1-4 der 4 er mest positivt. Lærerne opplever at skoleledelsens bidrag i observasjon og veiledning har økt noe fra T1 til T2. Cohen d er 0,19, som er en liten endring.

Tabell 8.3 Miljø og vedlikehold, lærersvar

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	912	2,38	0,81	0,30
T2	812	2,63	0,85	

Sig. $p < ,001$

Lærerne opplever en liten til middels positiv endring i det fysiske miljøet og vedlikeholdet på skolen fra T1 til T2 med Cohens d 0,30.

Tabell 8.4 Observasjon og veiledning, skoleledersvar

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	90	2,86	0,58	0,32
T2	86	3,06	0,71	

Sig. p = ,039

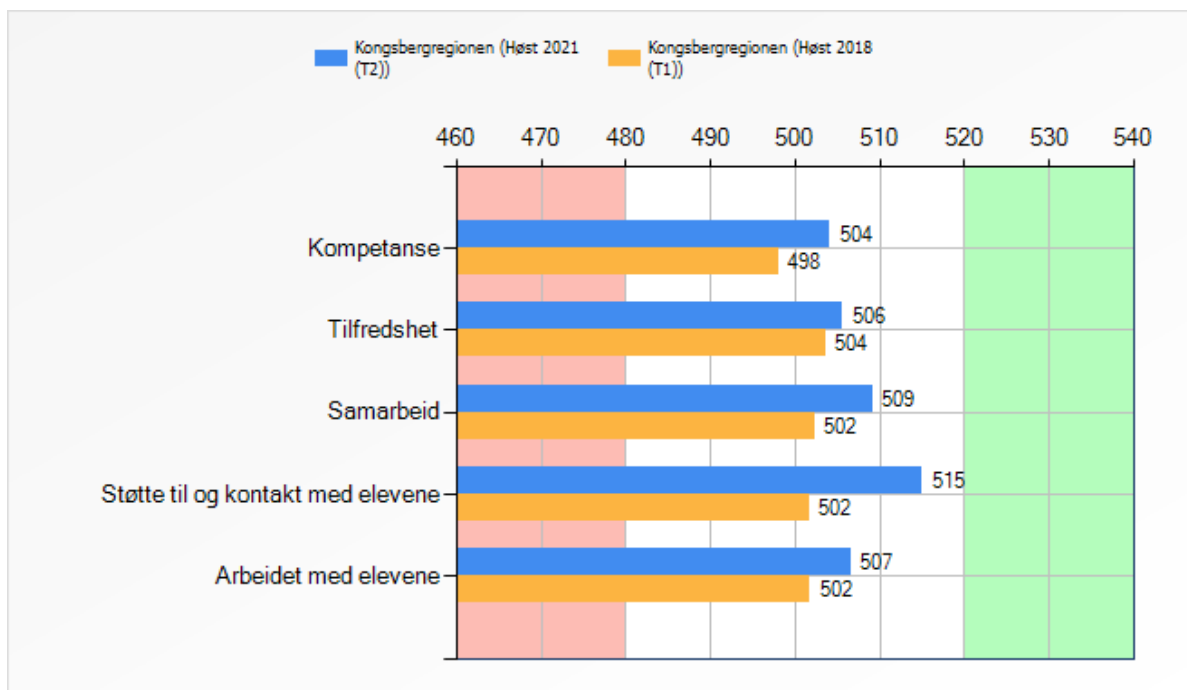
Skoleledelsens svar er her også på en skal fra 1-4. Skoleledelsen opplever at de observerer mer og bruker mere tid på veiledning på T2 enn de gjorde på T1. Dette samsvarer godt med hvordan lærerne opplever at de blir observert og veiledet, som også viste en positiv endring.

Tabell 8.5 Tid til arbeid med kartleggingsresultater, skoleledersvar

	N	Snitt	Standardavvik	T1-T2 cohens d
T1	89	2,81	0,75	0,27
T2	86	3,01	0,72	

Sig. p =,078

Skoleledelsen opplever at de bruker noe mere tid til å analysere kartleggingsresultater og følge opp elever knyttet til dette på T2 enn på T1.



Figur 8.1 Assistenter og fagarbeidere

For assistenter og fagarbeidere er det en generell framgang fra T1 til T2 på alle de vurderte områdene. Alle områdene har en liten framgang med fra 2 til 13 poeng. Alle områdene ligger over gjennomsnittet.

9. Avsluttende oppsummering

De overordnede målene i prosjektet «Alle med» handlet om å videreutvikle og forbedre praksis:

- Alle barn og unge opplever mestring hver dag
- Alle barn og unge er ressurser i et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, lek og læring
- Personalet deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap hvor alle reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis til barn og unges beste
- Alle barnehager, skoler og PPT benytter data og forskningsbasert kunnskap for å drive systematisk utvikling av læringsmiljøet

Vi vil her videre drøfte hvordan prosjektet har gitt resultater knyttet til de oppsatte målsettingene og hva som er beskrevet i de foregående kapitlene i rapporten.

Knyttet til de to første målsettingene som handler om mestring og et inkluderende fellesskap ser vi at for elever med spesialundervisning er det ikke store endringer fra T1 til T2 på de fleste besvarte variablene, men tendensen er en liten tilbakegang på flere av områdene i undersøkelsen. Det er verdt å merke seg at elever på 1.-4. trinn som mottar spesialundervisning skårer lavere på T2 enn de gjorde på T1, mens de som mottar ordinær opplæring har mindre eller ingen tilbakegang på de samme variablene. For 5.-10. trinn er det også det generelle bildet en liten tilbakegang fra T1 til T2, for begge grupper, men positivt er at alle opplever en tilnærmet like god relasjon både til lærere og medelever. I foreldreundersøkelsen viser også noen av områdene framgang fra T1 til T2, dette gjelder særlig foreldrenes opplevelse av dialog og involvering.

Trivselen har gått noe ned i perioden. Når vi ser på områder som har sammenheng med faglig og sosial trivsel så er det en liten tilbakegang på de fleste områder. Selv om trivselen har gått noe ned i perioden skårer elevene likevel fortsatt høyt på området trivsel. Det er også positivt at de skolefaglige prestasjonene ikke har gått ned i samme periode og heller ikke som nevnt relasjonen til lærer og mellom elevene.

Målsettingen for arbeid med profesjonelle læringsfellesskap er at dette skal fremme gode og inkluderende læringsfellesskap for barn. Aktørene som deltar i de ulike profesjonelle

læringsfelleskapene spiller en avgjørende rolle for læring og trivsel, og arbeidet skal styrke kulturen som fremmer kollektiv læring blant det pedagogiske personalet.

Resultatene fra undersøkelsene er knyttet til temaene *samarbeid om undervisning* og *samarbeid om elevene*. For det førstnevnte temaet er det en svak fremgang når det gjelder hele regionen. Det er imidlertid stor variasjon mellom kommuner og skoler. Størst andel av skolene hadde et lavt utgangspunkt ved T1 og har hatt en fremgang i resultatene.

For temaet *samarbeid om elevene* har det ikke skjedd noen endring fra T1 til T2 når det gjelder hele regionen. Også her er det variasjon mellom kommunene og skolene, men her er variasjonen mindre enn førstnevnte tema. Også for dette temaet er det flest skoler som hadde et lavt utgangspunkt ved T1 og deretter fremgang frem til T2. Her er imidlertid ikke bildet så tydelig som for temaet *samarbeid om undervisningen*.

Den siste målsettingen handler om forskningsbasert kunnskap og bruk av data. Det er nok fortsatt noe variasjon mellom skoler og kommuner i hvor mye en har tatt i bruk forskningsbasert kunnskap og bruk av data. Skoleledersvarene indikerer at en har noe mere fokus på kartleggingsresultater enn tidligere, både når det gjelder tid en bruker på kartleggingsresultater og på oppfølging av elevene knyttet til dette. Veiledningssamtalene ga inntrykk av det samme, at dette brukes i større grad enn tidligere, men at det fortsatt er en vei å gå for å systematisere arbeidet.

På områdene undervisnings- og læringshemmende atferd og forventning om mestring har det vært en svak, signifikant tilbakegang fra T1 til T2 for alle elevene i Kongsbergregionen, men på områdene sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner har det ikke vært noen endringer. Ser vi på resultatene for hver enkelt kommune eller hver enkelt skole er det større spredning i utviklingen fra T1 til T2 på de samme områdene. Noen kommuner og skoler har lyktes med å øke elevenes skolefaglige prestasjoner, motivasjon og de andre områdene, mens andre kommuner og skoler har enten ikke hatt noen utvikling eller hatt en tilbakegang.

Det er generelt flere positive endringer på områder som assistenter og fagarbeider, kontaktlærer-, lærer- og skoleledere svarer på, enn det er på områder som elevene svarer på. Det kan indikere at endringsarbeidet har lyktes best med å skape fremgang på et noe mer overordnet plan, enn det prosjektet har klart å bidra med ned til elev og klassenivå. Samtidig

er det også på elevnivå områder som har holdt seg uendret eller har en liten fremgang. Det som presenteres her er gjennomsnitt for alle de ulike gruppene som har besvart spørreundersøkelsen i T1 og T2. Hver enhet må selv gå inn i nettportalen og se på sine resultater og endringer fra T1 til T2. Gjennom disse resultatene og gjennom andre typer data kan en finne områder en bør forbedre eller vedlikeholde utfra målsettingene.

10. Refleksjonsspørsmål

Refleksjonsspørsmålene er basert på analysene av utviklingen fra T1 til T2 og prosjektets overordnede målsettinger. De er knyttet til de fire ulike temaene som rapporten er delt inn i: Spesialundervisning og ordinær opplæring, Faglig og sosial trivsel 5.-10 trinn, Profesjonelle læringsfellesskap og Variasjon mellom skoler og kommuner. Refleksjonsspørsmålene er tenkt brukt som et utgangspunkt for å drøfte framgang og tilbakegang på ulike områder og jobbe videre med forbedringsarbeidet i skolene i Kongsbergregionen.

10.1 Spesialundervisning og ordinær opplæring

- Elever som mottar spesialundervisning på småtrinnet har en større tilbakegang enn de som mottar ordinær opplæring på de samme trinnene. Hvilke data har dere som kan si noe om dette nå?
- Foreldrene opplevde at dialog og involvering økte fra T1 til T2. Hva kan være grunnen til det, og hva kan dere ta med dere fra dette og bygge videre på?
- Skolefaglige prestasjoner har holdt seg stabile fra T1 til T2. Drøft dette med utgangspunkt i resultatene fra andre områder.

10.2 Faglig og sosial trivsel

- Hvilke strategier har dere for å analysere sammenhengen mellom lærenes praksis, elevenes læringsmiljø og elevenes læring?
- Hvordan kan dere styrke elevenes faglige og sosiale medvirkning?
- Hvilke strategier for å drive systematisk utvikling av læringsmiljøet har vist seg å være fruktbare hos dere?

10.3 Profesjonelle læringsfellesskap

- Hvordan skal vi videreutvikle arbeidet mot at undervisning og utvikling av denne er et felles anliggende?
- Hvordan kan vi arbeide slik at resultatene av arbeidet når helt ut i klasserommet?
- Hvordan kan lærere og ledelse *sammen* utvikle dette arbeidet videre?

11. Veien videre

Kongsbergregionen har fortsatt forbedringsarbeidet etter 2022 og jobber nå med inkluderende støttesystemer både på eiernivå og ledernivå i barnehage og skole. Stortingsmelding 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innstas og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* påpekte behovet for økt kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene for å tilpasse det pedagogiske tilbudet til hver enkelt innen fellesskapet, der målet er en mer inkluderende praksis. Kompetansen skal være der hvor barna og elevene er (s.63). Vi vet at det er ca 20-25 % av barna og elevene som trenger noe ekstra i undervisningen og det er gjennom et velfungerende og inkluderende støttesystem både for barn, elever og ansatte at disse barna og elevene kan få tidlig og riktig hjelp (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Kongsbergregionen har valgt å fokusere på inkluderende støttesystemer på alle nivåer, der en benytter seg av SePUs nettbaserte kompetansepakker. I kompetansepakkene for eiere og ledere involveres skolens og barnehagens ansatte og samarbeidspartnere i arbeidet. Det handler både om å få en felles forståelse for begreper, men også om å kartlegge, analysere og bygge kompetanse i støttesystemene.

Høgskolen i Innlandet v/SePU og Universitetet i Sørøst-Norge (USN) samarbeider i perioden 2022-2025 som partnere i forbedringsarbeidet, og USN vil i hovedsak være Kongsbergregionens samarbeidspartner i det videre arbeidet.

Litteraturliste

- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Høgskolen i Volda
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the exercise of control*. W. H. Freeman and Company
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Caws, P. (2015). General systems theory: Its past and potential. *Systems Research and Behavioral Science*, 32(5), 514-521. *change*, 11(4), 11 323-344.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal akademisk
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Utg.). Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (eight edition). Routledge
- Collie, R.J. (2022). Social-emotional need satisfaction, prosocial motivation, and students' positive behavioral and well-being outcomes. *Soc Psychol Educ* 25, 399–424
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09691-w>
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, (Volum 32), 115-125. Hentet fra [Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? | Nordic Studies in Education \(idunn.no\)](https://www.idunn.no)
- Danmarks evalueringsinstitut (2018). *Profesjonelle læringsfellesskaber - tættere på undervisningen* Hentet fra https://www.apmollerfonde.dk/media/3439/eva-professionel_laering_web2.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M., (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
<https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.6>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2015) Skoler arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. NOVA-rapport 14/15 2015

- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation. Schools' continuation of the respect program. *Journal of educational*
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Gustavsen, A. M., Løken, G., Berg, B. & Nordahl, S. (2018). *Kvalitetsutvikling i Kongsbergregionen. Presentasjon av kvantitative og kvalitative resultater i Kongsbergregionen*.
- Gustavsen, A. M., Mælan, E. N. & Skandsen, T. (2019). *Alle med – et forbedringsarbeid i Kongsbergregionen. Resultater etter T1*.
- Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E. & Mælan, E. N. (2021). *Slik gikk det med svake og sterke elever i året med koronaskole*. Hentet fra <https://forskersonen.no/meninger-populaervitenskap-skole-og-utdanning/slik-gikk-det-med-svake-og-sterke-elever-i-aret-med-koronaskole/1847585>
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: moderne, symbolske og postmoderne perspektiver* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Abstrakt forlag
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge
- Hattie, J. (2015). «Synlig læring i dag.» *Paideia nr. 9*, Dafolo
- Haug, P. (Red.) (2017). *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. Det Norske Samlaget.
- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen>
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in quality of life, 1*, 139-150
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon : en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta didactica Norden, 16*(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.) Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017) *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- 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. Innhald og funksjon* (s. 368–385). Samlaget
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet*. Fagbokforlaget
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School psychology quarterly, 17*(1)

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Meld. St. 19 (2014-2015) *Folkehelsemeldingen — Mestring og muligheter*. [Meld. St. 19 \(2014-2015\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- 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/>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2.utg.). Routledge.
- Nordahl, T. & Haustätter, R. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Høgskolen i Hedmark. rapport 9-2009
- Nordahl, T. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A. K., & Ottosen, A. L. (2010). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006–2008*.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E., & Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra T1, T2 og T3, 2016-2020*.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: høyt læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftici, N., Wendt, R. E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2022:13 *Med videre betydning — Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartement <https://www.regjeringen.no/contentassets/4845f96e887444c98d7a102f1b00bca1/no/pdfs/nou202220220013000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015) *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk
- Ogden, T. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer hos barn og unge: familie- og nærmiljøbaserte tiltak*. *Norges Barnevern*, 2000, 4-14.
- Opplæringsloven (1998). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. & Jenssen, M. M. F. (2023). *Strategisk skoleledelse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2014). Student's emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* (67). S. 40–51.

- Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole 5/12*, s. 5-17
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass leadership library in Education.
- Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J. & Schley, S. (2010). *Den nødvendige revolution*. Forlaget Klim.
- Sigmundsson, H; Ingebrigtsen, J. E; Dybendal, B. H;(2023) Well-Being and Perceived Competence in School Children from 1 to 9 Class. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 20(3):2116. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032116>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Sunnevåg, A. K., & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dequalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 289-301.
- Sørli, M. A. & Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvansker"*. NOVA Rapport 12a/98, Oslo.
- Sørli, M. A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. Praxis.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/>
- Wendelborg, C. & Utmo (2022) Elevundersøkelsen 2021. Hovedrapport. NTNU Samfunnsforskning. [NTNU Elevundersøkelse 2022 \(samforsk.no\)](https://www.ntnu.no/samfunnsforskning/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/koronapandemien/)
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*. (Doktorgradsavhandling. VID, Bergen)
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A., & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*
- Wigfield, A., & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.

Vedlegg 1

Utkast prosjektplan 2018–2022

Deltagere: <ul style="list-style-type: none">• Flesberg, Nore og Uvdal, Rollag (Dal-kommunene) Numedal• Øvre Eiker.• Kongsberg• Tinn• Notodden• Hjartdal			
Skoleåret 2019-2020			
Tidspunkt	Møteform	Innhold	Ansvarlig
31.3. UTSATT AV PROSJEKTEIER	Regionalt oppvekstnettverk Styringsgruppe bhg Styringsgruppe skole Lærende møte (læringskaravane) for Tinn, Hjartdal og Notodden	Læringskaravane - skoleeier	Styringsgruppa SePU
1.4.20 UTSATT AV PROSJEKTEIER	Lærende møte (læringskaravane) for Øvre Eiker, Kongsberg og Dalkommunene. Skoleeiernetverket	Læringskaravane - skoleeier Planlegging av fagfornyelsesdagene	SePU Skoleeiernetverket og SePU
15.4. UTSATT AV PROSJEKTEIER	Fagdag for skoleledere 1-10 skoler	Tema: Fagfornyelsen	SePU
16.4. UTSATT AV PROSJEKTEIER	Fagdag for skoleledere Fådelte skoler	Tema: Fagfornyelsen	SePU
17.4 UTSATT AV PROSJEKTEIER	Fagdag for skoleledere 1-parallele barneskoler	Tema: Fagfornyelsen	SePU
20.4 UTSATT AV PROSJEKTEIER	Fagdag for skoleledere Fler-parallele skoler	Tema: Fagfornyelsen	SePU

21.4 UTSATT AV PROSJEKTEIER	Fagdag for skoleledere Ungdomsskoler	Tema: Fagfornyelsen	SePU
-----------------------------------	---	------------------------	------

Plan for veiledning skoleåret 2020-2021

Mål: Gjennom veiledning ved den enkelte skole i Kongsberg-regionen ønsker vi å knytte målene i *Alle med* til de lokale målene for arbeidet med Fagfornyelsen. Det skal brukes pedagogisk analyse, og PPT og den nye veilederen skal trekkes inn i arbeidet.

Skisse for gjennomføringen:

- Hele skolen gjennomfører en pedagogisk analyse på aktuelt team. Skolen velger ut en problemstilling som er i tråd med skolens satsingsområde med utgangspunkt i skolens datagrunnlag som representerer skolen. Problemformulering og målsetting sendes til veileder ved SePU for skriftlig veiledning innen uke 40.
- Etter mottatt skriftlig veiledning fra SePU, gjennomføres en analyse av opprettholdende faktorer. Deretter velges det ut 2-4 av de opprettholdende faktorene som man har størst tro på vil føre til endringer og foreslår tiltak i forhold til disse. Dette sendes SePU som veiledningsgrunnlag.
- Det gjennomføres digital veiledning sammen med lærere, skoleledelse, PPT og veileder fra SePU. Dette gjennomføres i perioden mellom uke 40 og juleferien.
- Tiltakene prøves ut i etterkant av veiledningen.
- Vi gjennomfører en ny veiledning på evaluering av tiltakene som er prøvd ut, og vurderer sammen med lærere, skoleledelse og PPT om tiltakene skal videreføres eller om det er behov for å iverksette nye tiltak, eventuelt gjøre en ny analyse dersom tiltakene ikke har gitt effekt. Dette skolebesøket/veiledningen gjennomføres i februar.

Ressursbruk:




Timer veiledninger sum

Skolebesøk, veiledning høst 2020	5	39	195
Skolebesøk, veiledning vår 2021	4	39	156

Prosjektplan 2020/2021

FORSLAG TIL DRØFTING 18.12.-20

Høst -20

<p>Skoleledergruppen (rektorer og støttespillere)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Innen 01.01.-21 Gjennomføre veiledningen T1-fagfornyelsen og PA – opprettholdende faktorer og tiltak for utprøving. 	<p>Alle Utprøving av <u>årshjul og flytskjema</u></p> 
<p>Vår -21</p>	
<p>Skoleledergruppen (rektorer og støttespillere)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Innen 01.04.-21 Gjennomføre tiltak avtalt med veileder ➤ Innen 01.05.-21 2 timer veiledning på gjennomføring av tiltak 	<p>Alle</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01.04.-21 Utprøving av årshjul og flytskjema 
<p>Skoleeier- og Skoleledergruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 11.03.-21. Forberede/planlegge neste skoleår - 21/-22. Hvordan lede, drive fremover og forankre utviklingsarbeidet også etter 31.06.-22 ved Tore Skandsen ➤ Film til bruk for forberedelse av T2 likt med barnehage ➤ Etter ungdomsskolenes eksamen: Sammenhengen bruken av T2 og fagfornyelsen v/Thomas Nordahl 	<p>Alle</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01.05.-21 sende inn evalueringssvar
	<p>Arbeidsgruppa</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01.06.-21 samler og sorterer evaluering – endrer/justerer årshjul og flytskjema 
	<p>Skoleeiergruppa</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01.07.- 21 behandler nytt forslag og sender til layout ➤ 01.08.-21 klar for bruk og rullering
<p>Høst - 21</p>	
<p>Skoleeier- og Skoleledergruppen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Før oppstart skoleåret 21/22 Forberede gjennomføringen av T2 – hvordan holde fokus på PA og PLF (profesjonelle læringsfellesskap) 	<p>Alle</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 01.12.-21 Forberede og gjennomføre T2
<p>Vår -22</p>	
<p>Skoleeier- og Skoleledergruppen (ikke alle)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gjennomgang av tallene fra T2 med SePU. Forberede analyse av egne tall i skole. Husk PA og PLF Samling midt i jan -22. tallene er ikke ferdig analysert av SePU før vi har våre planleggingsdager ved oppstart, så vi må finne annen dato i februar. 	
<p>Alle</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Jobbe med analyse av egne tall ➤ 01.03.-22 valg av kompetansepakker 	
<p>Alle FEIRING Storsamling for å feire/avslutte og sette kursen for arbeid uten SePU August -22</p>	
<p>Alle</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Innen 01.12.-22 Ferdigstille gjennomføring av valgt kompetansepakke 	

Tidslinje Skoleåret 2021/ 2022

Aktivitet/dato	Aug	Sept	Okt	Nov	Des	Jan	Feb	Mars	Apri	Mai	Jun
1.Fordypnings-økt fra USN – LÆRERE 5 ulike LK-20											10.06 -21
A.Forberedelse T2 Skoleeier/leder gr ½ dag 8-12	26.08										
1.Fordypnings-økt fra USN – LÆRERE 3 filmer om didaktisk arbeid – LK-20		15.09									
A.Forberedelse til PLF Gruppeleder gr ½ digital dag 12 - 15		16.09									
1.Fordypnings-økt fra USN – LÆRERE Underveis og slutt- vurdering i ungdoms- trinnet LK-20			01.10								
Perioden for T2 alle ansatte			11.10	26.11							
Åpning av T2 resultatportalen						03.01					
A.Arbeid med resultater fra T2 Skoleeier/leder gr hel dag						27.01					
A.T2/ valg av kompetanse-pakke Gruppeleder gr ½ digital dag kl 12.00 – 15.00							10.02				
Valg av kompetanse- pakke alle ansatte										01.05	
A.Arbeids-seminar kompetanse-pakke Gruppeleder gr Valgt kompetansepakke ½										Ca 19.05 Bør dette utsettes til tidlig høst?	

digital dag for 7 pakker.										
---------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Skoleeier/ledergruppe</p> <p>Oppfølging av Thomas Nordahl sin samling 08.05.-21</p> <p>– Arbeid med overordnet del og oppdraget i LK-20</p> <p>– Visjonssamling for framtiden i nåtid</p> <p>Dette drøftes med SePU</p>
<p>Alle ansatte sammen med sine gruppeledere jobber jevnlig i PLF med faglig påfyll ang LK-20 og arbeide med bruk av data og valg av kompetansepakker. Dette må den enkelte skole legge inn i sine planer sammen med sine oppvekstkontor.</p>

Skoleeiergruppa består av oppvekstkontoret med hovedtillitsvalgte og PP-leder

Skoleledergruppa består av rektor med støttespiller og plasstillitsvalgt og PP-rådgiver

Gruppelederen består av alle de som leder de profesjonelle læringsfelleskapene

Tema	Målgruppe	Dato og tid
https://www.usn.no/studier/videreutdanning/barnehage-og-skole/kongsbergregionen/ Lenke til fordypningsøktene		
<p>1. Fordypningsøkt</p> <p>5 filmer på egen nettside om undervisvurdering i LK20 Å 10 min. + refleksjonsspørsmål</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intensjonen og om undervisvurdering i ny vurderingsforskrift i Forskrift til Opplæringsloven. 2. Undervisvurdering 3. Elevmedvirkning 4. Kompetanse og dybdelæring 5. Sosiale og emosjonelle ferdigheter 	Alle lærere Dette materiellet bør være jobbet med i forkant av materiellet i fordypningsøktene	10. juni
<p>2. Fordypningsøkt</p> <p>4 filmer + refleksjonsspørsmål på egen nettside med utgangspunkt i forms fra samlingene vår-21 - Didaktisk arbeid i LK-20</p>	Alle lærere	15. sept
<p>3. Fordypningsøkt</p> <p>3 filmer på egen nettside Undervis og sluttvurdering i ungdomstrinnet Å 10 min. + refleksjonsspørsmål</p>	Lærere i ungdomstrinn (materielle kan brukes av mellomtrinn)	i løpet av nov
<p>A. Forberedelse av T2.</p> <p>Digital ½ dag Kommunen jobber videre med egen rigging på ettermiddagen</p>	Skoleeiere og skoleledere	26. aug 09.00-12.00
<p>B. Forberedelse for gruppeledere PLF</p> <p>Digital ½ dag De skolefaglige rådgiveren har ansvaret for å samle og lede gruppelederen gjennom dagen (Skoleleder kan være med)</p>	Gruppeledere	16. sept 12.00-15.00

<ul style="list-style-type: none"> • Ny opplæring av gruppelederen/re-start <ul style="list-style-type: none"> ○ Hva er PLF ○ Hvordan lede PLF – forventningene til gruppelederne i dette arbeidet ○ T2 og LK-20 – bruke fra Thomas Nordahl sin samling 08.06. ○ Motivasjon for gjennomføring av T2/ruste gruppelederne til dette 		
<p>C. Arbeid med resultater fra T2 Bruk/tolking av T2 Heldags digital samling– introduksjon av kompetansepakkene Fra 01.02 og utover etter avtale med SePU Mulighet for ½ dag kommunevis veiledning for skoleeier og skoleledere (evt med gruppeledere) Tolke egne data/hva skal man jobbe videre med - begrensinger/ hvordan forankre mm. Kommunen velger selv tema for veiledningen</p>	Skoleeiere og skoleledere.	27. januar
<p>D. T2/ valg av kompetanse-pakke Bruk/tolking av T2 Samling Digital ½ dag kl 12.00 – 15.00. De skolefaglige rådgiveren har ansvaret for å samle og lede gruppelederen gjennom dagen (Skoleleder kan være med)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forstå T2 • Bruk av data • Bearbeide data • Hvordan jobbe med data fra T2 i PLF • Utgangspunkt for valg av kompetansepakker – en liten introduksjon 	Gruppeledere.	10. februar
<p>E. Arbeidsseminar kompetanse-pakke Samling Digital ½ dag 08.30 – 11.30/ 12.00 – 15.00. Hvordan jobbe med og forberede kompetansepakkene – deles i grupper pr kompetansepakke inntil 7 ulike pakker kan det da jobbes med? Vi regnet ut at vi hadde en rest på 57 timer som kan brukes til kompetansepakkene 8 timer pr ½ dag = 7x8= 56 timer</p>	Gruppeledere.	19.mai

Framdriftsplan presentert på fagdagen mars 2022

Alle skolene i *Alle med* skal få tilbud om digital veiledning i tidsrommet fram til sommeren. Formålet med denne veiledningen handler om kvalitetsutvikling ved den enkelte skole hvor analyse av resultatene fra T2 og andre data kan knyttes til tiltak som kan anvendes i videre utvikling.

Som en hjelp for kommunene og skolene i sin kvalitetsutvikling, presenteres her en framdriftsplan med forslag til arbeid i den enkelte kommune og den enkelte skole og med veiledning fra SePU.

I prosjektbeskrivelsen fra Høgskolen i Innlandet (2019), kapittel 3.2, viser man til forståelse av kvalitet gjennom begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Samtidig poengteres at innsatsfaktorene i *Alle med* vil knyttes til prosesskvalitet og hvor resultatkvalitet forteller om hvordan man har lykket med gjennomføringen.

I analyse av målområder for egen kvalitetsutvikling, kan det være aktuelt å velge fra disse målområdene:

- Ledelse (strukturkvalitet)
- Undervisning (prosesskvalitet)
- Læringsmiljø (prosesskvalitet)
- Læringsresultater (resultatkvalitet)

Hver kommune avgjør om det skal være felles målområder for alle skolene i hver kommune eller om skolene skal stå fritt. Innenfor hver av de fire målområdene vil det være 3-5 indikatorer som kan analyseres.

Eksempel på indikatorer til området *ledelse* kan være:

- Operativ ledelse
- Strategisk ledelse

Eksempel på indikatorer til området *undervisning* kan være:

- Læringsstrategier
- Struktur
- Feedback

Eksempel på indikatorer til området *læringsmiljø* kan være:

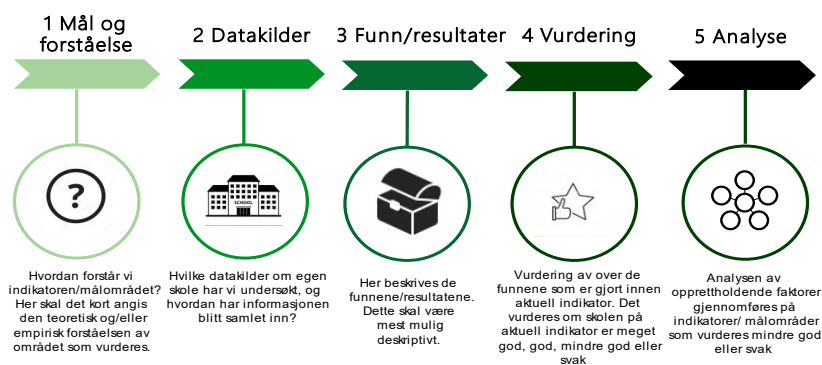
- Elevenes trivsel og forhold til medelever, inklusive omfang av mobbing og krenkelser
- Elevens forventning om egen mestring
- Relasjonsbasert klasseledelse
- Lærernes forventninger til seg selv og til elevene

Eksempel på indikatorer til området *læringsresultater* kan være:

- Fravær
- Skolefaglige prestasjoner
- Sosiale ferdigheter

Modellen for analysen er som følger:

Hver indikator skal inneholde følgende elementer



Senter for praksisrettet utdanningsforskning



Elementene i figurene er satt inn i en skriveramme som skal fylles ut i forbindelse med analysen av hver av de valgte indikatorene.

Vedlegg 2: Spørreskjema grunnskolen



Høgskolen i Hedmark





SPØRRESKJEMAER for grunnskolen

Eleveskjema 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.				
Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
Elevene jobber hardt i timene.				
Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
Jeg kan spørre en klassekamerat om hjelp dersom det er noe jeg ikke forstår.				
Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
Elevene i klassen min kjenner hverandre godt.				
Elevene i klassen min er gode venner.				
Jeg har mange venner i klassa.				
I min klasse blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
Klassekameratene mine liker meg.				

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	
<i>ADHD</i> – 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
Elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
Elevenes skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
Elevenes 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
Elevenes leseferdigheter er:						
Elevenes 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 til	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
--	------------	--------------	---------------------	-----------	--------------------

<p>Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen</p> <p>Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen</p> <p>Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av oss lærere</p>					
<p>Skoleledelsen bidrar til å skape et godt arbeidsmiljø</p> <p>Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel</p> <p>Skoleledelsen observerer lærernes undervisning</p>					
<p>Skoleledelsen veileder lærernes undervisningspraksis</p> <p>Skoleledelsen veileder assistenter/fagarbeidere</p> <p>Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold</p> <p>Skoleledelsen følger aktivt opp lærenes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold</p>					

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.

a. Kryss av for mors høyest fullførte utdanning

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

b. Kryss av for fars høyest fullførte utdanning

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

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

«Alle med» er et utviklingsprosjekt i Kongsbergregionen, som i denne sammenheng omfatter kommunene Flesberg, Hjartdal, Kongsberg, Nore- og Uvdal, Notodden, Rollag, Tinn og Øvre Eiker. Utgangspunktet var et forprosjekt som undersøkte hvordan regionen jobber med kvaliteten i opplæringen med særlig fokus på tilpasset opplæring. På bakgrunn av dette ble prosjektet «Alle med» igangsatt høsten 2018, der målet var kompetanseheving og forbedring av kvalitet i grunnskolen på både skoleeier-, skoleleder- og lærernivå. Det er fire overordnede målsettinger for prosjektet:

- Alle barn og unge opplever mestring hver dag
- Alle barn og unge er ressurser i et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel, lek og læring
- Personalet deltar aktivt i profesjonelle læringsfellesskap hvor alle reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin pedagogiske praksis til barn og unges beste
- Alle barnehager, skoler og PPT benytter data og forskningsbasert kunnskap for å drive systematisk utvikling av læringsmiljøet

Denne rapporten omhandler resultater fra spørreundersøkelsen i 2018 (T1) og 2021 (T2) samt noen kvalitative data hentet fra gruppeveiledninger på ledernivå, våren og høsten 2022. Resultatene fra spørreundersøkelsene blir drøftet knyttet til målene for «Alle med», der vi særlig ser på endringer fra T1 til T2 på noen sentrale områder.