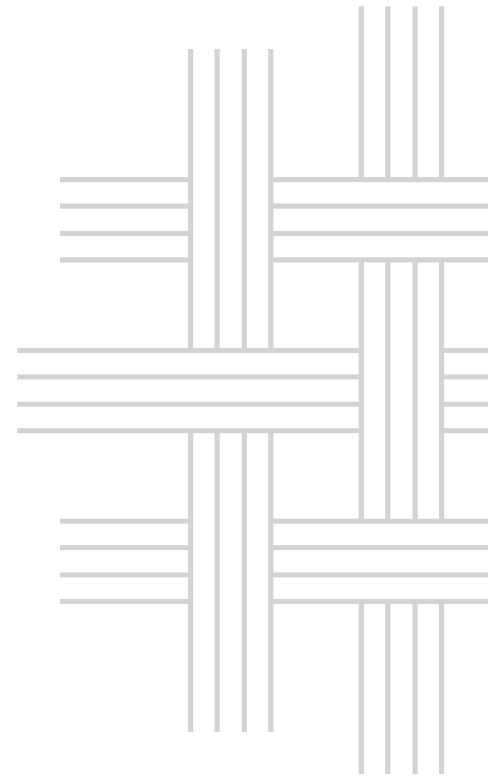




Høgskolen  
i Innlandet



Thomas Nordahl, Ann Margareth Gustavsen, Lars Arild Myhr,  
Sigrid Øyen Nordahl, Espen Stranger-Johannessen og Gro Helstad Løken

## Skoleutvikling i 22 kommuner Evalueringsrapport for «Kultur for læring»

Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020

Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning

Skriftserien 24 - 2021



© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2021

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

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

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

Skriftserien nr. 24-2021

ISBN trykt versjon: 978-82-8380-315-0  
ISBN digital versjon: 978-82-8380-316-7  
ISSN trykt og digital versjon: 2535-5678

Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning

Thomas Nordahl, Ann Margareth Gustavsen,  
Lars Arild Myhr, Sigrid Øyen Nordahl,  
Espen Stranger-Johannessen og Gro Helstad Løken

## Skoleutvikling i 22 kommuner

Evalueringsrapport for «Kultur for læring»

Resultater fra T1, T2 og T3, 2016 - 2020

2021

## Sammendrag

«Kultur for læring» er et forsknings- og utviklingsprosjekt som har blitt gjennomført i alle grunnskoler og kommuner i gamle Hedmark fylke fra 2016 til ut skoleåret 20/21. Denne rapporten sammenfatter de kvantitative resultatene fra tre spørreundersøkelser som er gjennomført i «Kultur for læring». Den første ble gjennomført i oppstarten, høsten 2016, den andre høsten 2018 og den siste mot slutten av prosjektperioden i 2020.

Det har vært 4 overordnede målsettinger i «Kultur for læring»:

- De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter.
- Lærernes, skolelederens og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

«Kultur for læring» har hatt ambisiøse mål for å heve læringsutbytte til elevene og minske forskjellene mellom både skoler og elevgrupper. Ut fra resultatgjennomgangen i denne rapporten er det åpenbart at resultatoppnåelsen relatert til den første målsettingen har vært lavest. Grunnskolepoengene i Hedmark har imidlertid økt fra prosjektstart i skoleåret 2015/16 med 40,4 grunnskolepoeng i gjennomsnitt til 41,5 poeng i skoleåret 2018/19, som er det siste året før Hedmark ble slått sammen med Oppland. Økningen for Hedmark er på 1,1, en økning som har vært noe større enn i de nasjonale resultatene som har hatt en økning på 0,8, 41,2 til 42,0 i samme tidsrom. På nasjonale prøver har resultatene vært stabile i hele prosjektperioden med unntak av lesing der det har vært en svak fremgang. Forskjellene mellom gutter og jenter har vært stabile i hele perioden og det har heller ikke skjedd en reduksjon i forskjeller i elevprestasjoner ut fra foreldrenes utdanningsnivå. I kontaktlærernes vurderinger av elevenes

skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter er det heller ikke endringer i perioden, men også her er det viktig å huske at den siste kartleggingsundersøkelsen foregikk under pandemien. Det kan heller ikke dokumenteres at forskjellene i elevresultater mellom skolene har blitt mindre. Men det er enkeltkommuner og enkelte skoler i Hedmark som har løftet elevresultatene betraktelig i prosjektperioden til tross for lavt utdanningsnivå i befolkningen.

Relatert til den andre målsettingen viser resultatene i denne rapporten viser at det har skjedd en kompetanseutvikling både på eier-, leder- og ansattnivå. Lærere og ledere vurderer at den pedagogiske ledelsen både hos skoleeiere og skoleledere har utviklet seg i en positiv retning. Videre er også lærernes samarbeid om undervisningen og om elevene forbedret i denne perioden, med unntak av en region som iverksatte et annet prosjekt om ledelse og profesjonelle læringsfelleskap midt i prosjektperioden. Det tyder på at arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap har gitt resultater.

I forbindelse med den tredje målsettingen viser resultatene at kartleggingsundersøkelsene har samlet sett blitt brukt aktivt både i skolene, kommunene og i de ulike utdanningsprogrammene og forskning på Høgskolen i Innlandet. Slik er kartleggingsundersøkelsen med tilhørende resultatportal et godt eksempel på at både praksisfeltet og høyere utdanning kan samarbeid og ha gjensidige nytte av hverandre. Men utfordringen i bruken av kartleggingsundersøkelsen er at den i for varierende grad har vært knyttet til forbedring av praksis. Det ser ut til å være vanskelig å komme fra data til en forbedret pedagogisk praksis. Skolelederne uttrykker gjennom resultatene fra kartleggingsundersøkelsen at de nå bruker mer tid på kartleggingsresultater. Men anvendelsen av resultatportalen har variert mye mellom kommuner og skoler. Noen har bruk resultatene aktivt og gjennomført pedagogiske analyser på bakgrunn av dette, mens andre ikke har vært særlig systematiske i bruken.

Den siste målsettingen er først og fremst realisert gjennom egne nettverk i de fire regionene i Hedmark, og ikke minst gjennom etablering av et oppvekstforum der alle parter tilknyttet grunnskolefeltet i Hedmark er representert. Det har i hele prosjektperioden vært gjennomført en rekke samlinger på både regionalt plan og for hele fylket der alle sentrale aktører i utdanningsfeltet har deltatt. Samarbeidet har vært preget av en god og konstruktiv dialog mellom prosjektet «Kultur for læring» og arbeidstakerorganisasjonene. Dette kan betraktes som

helt avgjørende for de resultater som er oppnådd. Oppvekstforum kan også sees som en forløper til de senere samarbeidsforumene som fylkesmenn/statsforvaltere har etablert i forbindelse med desentrale kompetansemidler.

## Summary

*Kultur for læring* (English: “Culture for Learning”) is a research and development project that has been implemented in all primary and lower secondary schools across municipalities in the former Hedmark county from 2016 to the end of the 2020/2021 school year. This report compiles quantitative results from the three surveys that have been carried out in *Kultur for læring*. The first was conducted at the start of the project in the autumn of 2016, the second one in the autumn of 2018, and the last one towards the end of the project period in 2020.

There have been four overarching targets in *Kultur for læring*:

- The academic school results and scores on national tests shall improve, and the students shall to a larger extent achieve the 21st century competencies.
- The competencies of teachers, school leaders, and school owners shall increase through collective and coordinated competence development in professional learning communities.
- Different survey results shall be actively used at all levels in the education system in order to improve pedagogical practice.
- The governing authorities, the public administration, higher education and special interest organisations shall have a closer and more committed collaboration.

*Kultur for læring* has had ambitious goals to elevate the students’ learning outcomes and reduce the differences between schools and student groups. Based on the review of the results in this report, it is clear that the degree of completion of the first goal has been the lowest. However, the national measure of students’ academic achievement (“grunnskolepoeng”) has increased from the beginning of the project in the 2015/2016 school year from an average of 40.4 points to an average of 41.5 in the 2018/2019 school year, the last before Hedmark and Oppland counties merged. The increase in Hedmark county is 1.1 points, a somewhat larger increase than the one in national results, which have seen an increase of 0.8 points, from 41.2 to 42.2 in the same time frame. The national tests results have been stable throughout the project period,

with the exception of reading, which has seen a slight increase. The difference between boys and girls have been stable throughout the time frame, and there has not been a reduction in students' academic performance based on parents' education level. In the class teachers' assessment of the students' academic achievement and basic skills, there have also not been any changes during the projects' time frame, but it is important to keep in mind that the survey took place during the pandemic. There is also no documentation that the students' results across schools have been reduced. However, some municipalities and schools in Hedmark have seen a considerable increase in the academic achievement during the project period, in spite of a low education level in the population.

With regards to the second goal, the results indicate that there has been a development of competencies at the levels of owners, school leaders and employees. Teachers and leaders consider the pedagogical leadership at both school owners and schools leaders to have had a positive development. Furthermore, the teachers' collaboration around students and teaching has improved in this period, with the exception of one region, which implemented another project on leadership and professional learning communities in the middle of the project period. This indicates that the work on professional learning communities has been successful.

Concerning the third goal, the results, show that the survey results have been gathered and used actively across schools, municipalities and the large teacher education programmes and research at Inland Norway University of Applied Sciences. In this way the survey results and the accompanying results portal is a good example of how schools and higher education institutions can collaborate for mutual benefits. But the challenge in the use of the survey is that it to varying extent has been used to improve teaching practice. It seems like it is challenging to move from data to improved pedagogical practice. The survey shows that the school leaders indicate that they now spend more time on survey results. However, the use of the results portal has varied a lot between municipalities and schools. Some have used the results actively and carried out pedagogical analyses on the basis of these results, while others have not been adequately systematic in their use.

The final goal is first and foremost achieved through the local networks in the four regions of Hedmark, and not least the establishment of a childhood forum, where all entities in the field



of primary and lower secondary education in Hedmark are represented. Throughout the project period a series of gatherings have taken place, both regionally and at the county level, where all key stakeholders in the education sector have participated. The collaboration has benefitted from a good and constructive dialogue between the project *Kultur for læring* and the unions. This is considered crucial for the results that have been achieved. The childhood forum can also be seen as a precursor to the later collaboration forums that the county commissioner has established in conjunction with decentralised competence development funds.

---

## Innhold

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>14</b>
1.1 UTDANNINGENS BETYDNING .....	14
1.2 UTFORDRINGER I UTDANNINGSSEKTOREN .....	15
1.3 SITUASJONEN I HEDMARK .....	17
1.4 BEHOV FOR EN SAMORDNET FORBEDRING I ALLE KOMMUNER .....	19
1.5 MÅLSETTINGER I «KULTUR FOR LÆRING».....	20
<b>2. BESKRIVELSE AV UTVIKLINGSPROSJEKTET «KULTUR FOR LÆRING» .....</b>	<b>22</b>
2.1 INITIERING OG IGANGSETTING AV «KULTUR FOR LÆRING» .....	22
2.2 MØTEPLASSER I «KULTUR FOR LÆRING» .....	22
2.2.1 <i>Oppvekstforum</i> .....	22
2.2.2 <i>Regionmøtet</i> .....	23
2.2.3 <i>Regionale nettverksmøter for skoleledere og hovedtillitsvalgte</i> .....	24
2.2.4 <i>Profesjonelle læringsfellesskap i kommunene og enhetene</i> .....	25
2.3 TILTAKENE / VIRKEMIDLENE .....	25
2.3.1 <i>Kartleggingsundersøkelse og resultatportal</i> .....	26
2.3.2 <i>Pedagogisk analyse</i> .....	27
2.3.3 <i>Nettbaserte kompetansepakker</i> .....	28
2.3.4 <i>Læringskaravane</i> .....	29
2.3.5 <i>Studieturer</i> .....	29
2.3.6 <i>Master i Utdanningsledelse</i> .....	30
<b>3. TEORETISK OG EMPIRISK FORANKRING .....</b>	<b>31</b>
3.1 EN HELHETLIG TILNÆRMING .....	33

---

3.2	BETYDNINGEN AV SKOLELEDELSE .....	35
3.3	UTVIKLING AV KAPASITET OG KOMPETANSE I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP.....	38
3.4	KILDER TIL KOMPETANSE OG FORBEDRING AV ELEVENES LÆRING.....	42
3.4.1	<i>Ansvarlighet gjennom bruk av data og annen informasjon.....</i>	42
3.4.2	<i>Ansvarlighet og anvendelse av forskningsbasert kunnskap.....</i>	45
3.4.3	<i>Læreres erfaringer og forventinger til egen mestring.....</i>	47
3.5	EKSTERN STØTTE.....	49
3.6	DRØFTINGSOPPGAVER TIL TEORETISK OG EMPIRISK FORANKRING .....	51
<b>4.</b>	<b>KVANTITATIV METODE .....</b>	<b>52</b>
4.1	GJENNOMFØRING .....	52
4.2	UTVALG .....	54
4.2.1	<i>Utvalg og svarprosent.....</i>	54
4.2.2	<i>Oversikt over kommuner, antall skoler og elevbesvarelser i hver region .....</i>	56
4.2.3	<i>Oversikt over elevene i utvalget .....</i>	57
4.2.4	<i>Oversikt over de ansatte i utvalget.....</i>	61
4.3	ETISKE BETRAKTNINGER.....	64
4.3.1	<i>Samtykke.....</i>	65
4.3.2	<i>Anonymitet.....</i>	66
4.3.3	<i>Barn som informanter .....</i>	66
4.3.4	<i>Bruk av smilefjes .....</i>	67
4.4	MÅLEINSTRUMENTENE.....	68
4.4.1	<i>Elevskjema.....</i>	69

---

4.4.2	<i>Kontaktlærerskjema</i> .....	70
4.4.3	<i>Lærerskjema</i> .....	71
4.4.4	<i>Foreldreskjema</i> .....	72
4.4.5	<i>Spørreskjema for assistenter og fagarbeidere</i> .....	73
4.4.6	<i>Skolelederskjema</i> .....	74
4.5	STATISTISKE ANALYSER .....	75
4.5.1	<i>Frekvensanalyser</i> .....	75
4.5.2	<i>Faktor- og reliabilitetsanalyser</i> .....	75
4.5.3	<i>Variansanalyser og effektmål</i> .....	76
4.5.4	<i>Flernivåanalyse</i> .....	78
4.6	VALIDITET OG RELIABILITET .....	78
4.6.1	<i>Reliabilitet</i> .....	78
4.6.2	<i>Begrepsvaliditet</i> .....	82
4.6.3	<i>Ytre validitet</i> .....	83
4.7	DRØFTINGSOPPGAVER TIL KVANTITATIV METODE .....	83
<b>5.</b>	<b>KVALITATIV METODE</b> .....	<b>84</b>
<b>6.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>85</b>
6.1	ANVENDELSE AV NETTRESSURSEN .....	85
6.2	ELEVENES SOSIALE OG FAGLIGE LÆRING .....	86
6.2.1	<i>Grunnskolepoeng</i> .....	87
6.2.2	<i>Nasjonale prøver</i> .....	87
6.2.3	<i>Skolefaglige prestasjoner</i> .....	89

---

6.2.4	<i>Sosial kompetanse</i> .....	91
6.2.5	<i>Forventning om mestring</i> .....	94
6.3	ELEVENS LÆRINGSMILJØ OG DEN PEDAGOGISKE PRAKSISEN .....	96
6.3.1	<i>Elevenes trivsel</i> .....	97
6.3.2	<i>Det sosiale miljøet</i> .....	97
6.3.3	<i>Relasjoner mellom lærer og elev</i> .....	98
6.3.4	<i>Lærernes undervisningspraksis</i> .....	100
6.4	DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAPET.....	101
6.4.1	<i>Lærernes vurderinger</i> .....	102
6.4.2	<i>Skoleledernes vurderinger</i> .....	103
6.5	KJENNETEGN PÅ EN SKOLE SOM HAR JOBBET GODT MED VIRKEMIDLENE I «KULTUR FOR LÆRING» 104	
6.5.1	<i>Elevenes oppfatninger</i> .....	105
6.5.2	<i>Kontaktlærernes vurderinger</i> .....	106
6.5.3	<i>Lærernes oppfatninger</i> .....	108
6.5.4	<i>Skolens egen fortolkning av resultatene</i> .....	109
6.6	KURVLINÆRE SAMMENHENGER I ELEVENS ERFARINGER I SKOLEN .....	112
6.6.1	<i>Faglig trivsel</i> .....	113
6.6.2	<i>Relasjon mellom elev og lærer</i> .....	114
6.6.3	<i>Opplevelse av norskundervisningen</i> .....	115
6.6.4	<i>Elevenes opplevelse av matematikkundervisningen</i> .....	116
6.6.5	<i>Forventning om mestring</i> .....	117
6.6.6	<i>Drøfting av resultatene</i> .....	119

---

6.7	VARIASJON I OG MELLOM SKOLER INNEN SAMARBEID OG UNDERVISNING .....	121
6.8	UVIKLING AV SOSIAL OG FAGLIG LÆRING FRA BARNETRINN TIL UNGDOMSTRINN .....	124
6.8.1	<i>Teoretisk tilnærming</i> .....	125
6.8.2	<i>Empirisk grunnlag</i> .....	128
6.8.3	<i>Studiens design og utvalg</i> .....	129
6.8.4	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	130
6.8.5	<i>Drøfting</i> .....	139
6.9	DRØFTINGSOPPGAVER TIL RESULTATKAPITTELET .....	141
<b>7.</b>	<b>MÅLOPPNÅELSE OG DRØFTING .....</b>	<b>142</b>
7.1	RESULTATOPPNÅELSE OPP MOT MÅLSETTINGENE .....	143
7.1.1	<i>Mål: Læreres, skolelederes og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap. ....</i>	143
7.1.2	<i>Mål: Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis. ....</i>	145
7.1.3	<i>Mål: Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid. ....</i>	147
7.1.4	<i>Mål: De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter. ....</i>	149
7.2	DRØFTING OG ANALYSE AV GJENNOMFØRING OG RESULTATER.....	150
7.2.1	<i>Forbedringer i ledelse og samarbeid, men lite endring i pedagogisk praksis.....</i>	150
7.2.2	<i>Store forskjeller i gjennomføringen av Kultur for læring.....</i>	151
7.2.3	<i>Hvordan komme fra refleksjon til praksisendring? .....</i>	152
7.2.4	<i>Nødvendigheten av ytre og indre ansvarlighet.....</i>	153
7.2.5	<i>Ny læreplan og endringer i opplæringsloven .....</i>	153

---

7.3	DRØFTINGSOPPGAVER TIL DRØFTINGSKAPITLET .....	155
<b>8.</b>	<b>PRESENTASJON AV PUBLIKASJONER PÅ DATAMATERIALET I «KULTUR FOR LÆRING»</b>	
	<b>156</b>	
8.1	DEBATTINLEGG OG KRONIKKER .....	156
8.2	VITENSKAPELIGE ARTIKLER .....	157
8.3	BOKKAPITTEL.....	162
8.4	RAPPORTER .....	166
<b>9.</b>	<b>AVSLUTTENDE OPPSUMMERING.....</b>	<b>169</b>
<b>10.</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>171</b>
	<b>VEDLEGG 1 – NSD.....</b>	<b>181</b>
	<b>VEDLEGG 2 – SPØRRESKJEMA .....</b>	<b>182</b>
	<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>222</b>

# 1. Innledning

«Kultur for læring» har vært et forsknings- og utviklingsprosjekt som har foregått i alle grunnskoler og kommuner i gamle Hedmark fylke fra 2016 til ut skoleåret 20/21. Dette er ganske sikkert et av de største regionale utviklingsprosjektene i norsk skole der mål og innsatser ikke er definert på nasjonalt plan, men regionalt og lokalt. Etter en lengre prosess mellom Fylkesmannen i Hedmark og kommunene ble det i 2015 enighet om et slikt utviklingsprosjekt i grunnskolesektoren. Selve arbeidet startet opp vinteren 2016 med forankringsarbeid i kommuner og skoler slik at grunnlaget ble lagt for en reell oppstart i skolene i august 2016. «Kultur for læring» hadde flere begrunnelser som kort blir beskrevet i dette kapitlet.

## 1.1 Utdanningens betydning

Over inngangsdøra på en skole i Odense som ble bygd i 1907 står det: «Vil du bli noe du lærer noe». Denne setningen er langt mer gyldig i dag enn den var for over 100 år siden. Ingen tidligere generasjon av barn og unge har vært mer avhengig av skolegangen sin enn de som vokser opp i dag. Dagens foreldre kan være helt sikre på en ting, og det er at barna deres kommer til å måtte leve av skolegangen sin. Barnas videre utdanning, arbeidsdeltagelse, helse, og sosiale deltagelse er avhengig av hvordan de mestrer skolen.

Aktiv deltagelse og læring i inkluderende fellesskap i skolen gir et godt grunnlag for videre utdanning, deltagelse i arbeidslivet, en god helse og fravær av psykiske problemer, rus og kriminalitet. Dagens forskning viser svært sterke sammenhenger mellom mestring i skolen og framtidig livskvalitet (Nordahl m.fl., 2018) Av de som ikke fullfører videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse er om lag 20 % i NAV som 25-åringer. Disse unge voksne har ikke formell kompetanse, liten yrkeserfaring, og de har opplevd mange nederlag i skolen. De blir lett uføretrygdete, lever i snitt kortere, og bruker helsevesenet mer enn de som kommer gjennom skolen og inn i arbeidslivet.

Dette livsløpet avgjøres ikke først og fremst i videregående opplæring. Det er særlig grunnskolen som framstår som marginaliseringsgeneratoren i samfunnet. Den kunnskapen og de ferdigheter du får med deg gjennom grunnskolen er avgjørende for det videre utdanningsløp



og dermed livet ditt. Verdens ledende utdanningsforsker John Hattie (2009) dokumenterer at om du ikke har løst lesekoden til du er 8 år, kommer du sannsynligvis aldri til å bli en funksjonell leser. Videre vet vi at kun 25 % av de som går ut av grunnskolen i Norge med lavere karakterer enn 3 i snitt klarer videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå)

God læring og utvikling i skolen omhandler både det sosiale og faglige fellesskapet. Ved å lære fag i skolen så utvikles du som menneske, og ved å utvikle en god personlig og sosial karakter så har du et godt grunnlag for å lære faglig kunnskap. Denne samtidigheten i personlig, sosiale og faglig læring er avgjørende i skolen. I overordnet del for LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) tydeliggjøres sammenhengen mellom faglig og sosial læring gjennom at skolen har et dobbelt oppdrag. Skolen skal både drive utdanning og danning, noe som innebærer at faglig læring ikke kan isoleres fra sosial læring. Skolen er ikke bare fag, den danner også mennesket. Det er viktig å understreke at den sosiale og personlige utvikling ikke primært handler om omsorg. Det handler i minst like stor grad om struktur, tydelige forventinger og læring av sosiale ferdigheter. Læring innenfor trygge rammer gir opplevelse av å være en del av et fellesskap, og mestring gir motivasjon og lyst til å lære mer. Ikke alle barn og unge kan lære det samme, men hensikten med skole og utdanning er at alle barn og unge får lære og realisere sitt potensiale for læring.

## 1.2 utfordringer i utdanningssektoren

Selv om utdanning aldri har vært viktigere enn i dag, eksisterer imidlertid en rekke utfordringer i utdanningssystemet. Flere av utfordringene gjelder hele Norge og ikke bare Hedmark, og de har eksistert over lang tid. Den internasjonale skoleundersøkelsen PISA har over lang tid vist at norske 15-åringer skårer omtrent som gjennomsnittet av de landene som er med i PISA (Jensen m.fl, 2018) Dette til tross for at Norge er et av landene i verden som bruker mest penger per elev i grunnskolen. Videre har Norge i gjennomsnitt et høyere utdanningsnivå i befolkning enn mange andre land, og utdanningsnivå hos foreldregenerasjonen har som regel en klar sammenheng med barna sine skolefaglige prestasjoner.

PISA-undersøkelsene viser blant annet at cirka 22 % av norske elever går ut av grunnskolen uten å være funksjonelle lesere (op.cit). Dette vil ha negativ betydning for både videre

utdannelse og deltagelse i arbeidslivet. Dette har sannsynligvis en klar sammenheng med andelen ungdom som fullfører og består videregående opplæring. I dag er det kun 75 % som fullfører og består etter fem år. Dette er en av de største utfordringene i utdanningssektoren fordi de aller fleste arbeidsplasser krever utdannelse på minst videregående nivå.

En rekke undersøkelser og statistikk som PISA, nasjonale prøver, skolebidragsindikator og grunnskolepoeng viser også betydelig variasjon i resultater. Det er variasjon mellom regioner og kommuner selv om det kontrolleres for foreldrenes utdanningsnivå. For eksempel viser studier at Sogn og Fjordane skårer godt over tid (Langfeldt, 2015). Det er også store forskjeller mellom skoler, der vi ut fra nasjonale prøver kan se at elever på en skole kan ligge mer enn to år etter elevene på en annen skole i lesing, regning og engelsk. Internt i skoler er det også store forskjeller mellom klasser både på det samme trinnet og på tvers av trinn. Disse forskjellene uttrykker at norsk skole ikke gir et likeverdig tilbud til alle elever. Den enkelte elevs muligheter i skolen er i for stor grad avhengig av hvor eleven bor, og hvilke lærere eleven får.

En viktig begrunnelse for den norske enhetsskolen har vært og er fortsatt å gi alle barn og unge like muligheter for utdannelse uavhengig av bakgrunn som for eksempel foreldrenes utdanningsnivå. Et mål for skolen er å bidra til sosial mobilitet og utjamning, og dermed redusere sosial ulikhet. Dette målet er til en viss grad realisert, fordi vi i de siste tiårene har sett at ungdom har fått et høyere utdanningsnivå enn foreldregenerasjonen. Men om vi ser nærmere på resultatene ser vi også at det foregår en sosial og kulturell reproduksjon ved at barn av foreldre med lavt utdanningsnivå har betydelige dårligere læringsutbytte enn barn av foreldre med høyt utdanningsnivå. Forskjellen i skolefaglige prestasjoner mellom barn av foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå og barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning utgjør cirka to skoleår (Nordahl, 2017).

Videre ser vi også at gutter skårer gjennomgående noe dårligere enn jenter, og da særlig i lesing. Disse kjønnsforskjellene kommer også klart til uttrykk i grunnskolepoeng der guttene har drøyt fire poeng mindre grunnskolepoeng enn jenter. Forskjellene gjenspeiles også i videregående opplæring der 10 % flere jenter enn gutter fullfører og består (NOU, 2019)

Samlet ser vi at mellom 15 og 25 % av elevene i grunnskole og videregående opplæring har utfordringer tilknyttet sosial og faglig læring, og som ikke vil ha et tilfredsstillende læringsutbytte innenfor vanlig undervisning (Nordahl m.fl., 2018). Denne gruppen av elever trenger noe ekstra hjelp og støtte i skolen om de skal få realisert sitt potensial for læring. Hjelpen og støtten ser det ikke ut til at de får i dagens skole (Meld. St.6 (2019-2020)), og mange av disse elevene forlater skolen med manglende ferdigheter og kunnskaper, og dårlig selvoppfatning.

Det er her påpekt en rekke utfordringer i skolen. Det er imidlertid viktig å understreke at skolen jevnt over holder relativt god kvalitet og at de fleste elever opplever et godt og inkluderende opplæringstilbud. Norsk skole er ikke dårlig, men likevel er det utfordringer og det er et utviklingspotensial.

### 1.3 Situasjonen i Hedmark

I tidligere Hedmark fylke har flere av disse utfordringene i utdanningssektoren vært større enn det vi finner i andre deler av Norge. Hedmark har over lang tid hatt et lavt utdanningsnivå i befolkningen. Dette kan forklares med at Hedmark har vært et fylke der primærnæringer og senere industri har stått sterkt. Arbeiderklassen har vært stor, noe som også har vært gjenspeilet i valgresultater. Tidligere Hedmark fylke har i dag 22 % av befolkning høyere utdanning mot 33 % ellers i Norge (Statistisk sentralbyrå). Resultater tilknyttet nasjonale prøver og grunnskolepoeng har også vært under landsnittet, og gjennomføringen i videregående opplæring har tidligere vært klart lavere enn gjennomsnittet av andre fylker.

Hedmark har også vært et av de fylkene der foreldrenes utdanningsnivå betyr klart mest for hvordan elevene presterer i skolen. I 2014 var det slik at om du hadde foreldre med grunnskolen som høyeste utdanningsnivå hadde du i Hedmark i gjennomsnitt 20 og 25 % sannsynlighet for å klare videregående opplæring. I Sogn og Fjordane hadde barn av foreldre med kun grunnskole over 50 % sannsynlighet til å fullføre og bestå videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå). Den sosiale reproduksjonen gjennom utdanningssystemet i Hedmark er svært sterk, og fylket har dermed gjennomgående opprettholdt sitt lave utdanningsnivå. Dette er problematisk i et kunnskapssamfunn der stadig flere arbeidsplasser baserer seg på at de ansatte må ha utdanning ut over grunnskole og i stor grad også ut over videregående opplæring.

Hvordan kan det så forklares at vi i Hedmark ikke har lykkes særlig godt med å øke utdanningsnivået i befolkningen? Det kan skisseres to hovedforklaringsmodeller. Det ene forklaringen kan være at grunnskolen og videregående opplæring i Hedmark er vesentlig dårligere enn skoler i andre fylker. Dette kan være noe av forklaringen, men samtidig brukes det like store ressurser på skolesystemet i Hedmark som i resten av Norge, og fylket har heller ikke hatt spesielt store utfordringer med å rekruttere lærere. Den andre forklaringsmodellen kan knyttes til kultur. Det vil si at det eksisterer verdier, oppfatninger og normer i kulturen i Hedmark som bidrar til at barn og unge lykkes dårligere i utdanningssystemet enn barn og unge andre steder i Norge, og at det i særlig grad gjelder barn av foreldre med lavt utdanningsnivå. Den kjente franske sosiologen Pierre Bourdieu (2006) anvender slike kulturelle forklaringsmodeller for å vise hvorfor og hvordan det foregår en reproduksjon i samfunnet. I vår streben etter å være et individ og tilhøre et felleskap, er det nødvendig å adskille seg fra andre, hevder Bourdieu (2006). Dette gjør vi blant annet ved å uttrykke våre preferanser eller vår smak. Om du kjører Subaru eller Porsche, drikker øl eller årgangsviner fra Bordeaux, spiller fotball eller tennis, hører på dansebandmusikk eller klassisk musikk, drar på fisketur eller på kunstreise til Firenze, så vil du gi uttrykk for hvilken kulturell gruppe du tilhører eller hvem du er. De kulturelle signalene både forener oss og skiller oss fra andre.

Disse preferansene våre, som adskiller oss fra andre, er også knyttet til yrkesvalg og utdanning. Er det yrker som krever lav utdanning og som betraktes som «skikkelig arbeid» som gir status, eller er det yrker som krever lang og kanskje «virkelighetsfjern utdanning» som gir posisjon i fellesskapet? Slik blir læring og innsats i skolen også noe som kan adskille oss fra andre og forene oss. Kanskje har vi i Hedmark forent oss omkring verdier og oppfatninger knyttet til at akademisk kunnskap ikke er viktig, at det ikke har noen hensikt med lang utdanning og at den folkelige kulturen er langt bedre enn det en byorientert og borgerlig finkultur er? Ikke bare forener vi oss sterkere om dette, men vi er kanskje også mer opptatt av å adskille oss fra andre. I dette ligger også den tradisjonelle konflikten mellom by og land.

Denne kulturelle forklaringsmodellen kan gi forståelse til hvorfor Hedmark er dårligst i Norge på å øke utdanningsnivået i befolkningen. Utdanningsnivået opprettholdes og reproduseres i Hedmark fordi dette er en måte å forene oss og adskille oss fra andre. Denne forklaringen kan

---

gi forståelse til forsknings- og utviklingsprosjektet «Kultur for læring». Gjennom dette prosjektet ønsket vi å utvikle en annen kultur for læring og utdanning i fylket.

## 1.4 Behov for en samordnet forbedring i alle kommuner

Det lave utdanningsnivået i Hedmark og de relativt dårlige skoleresultatene som eksisterte fram til 2015 viste at det var behov for endringer og forbedringer i utdanningssektoren. I Hedmark fylkeskommune ble det startet opp et slikt arbeid allerede i 2008, og fra 2010 var det en stadig framgang i andel elever som fullførte og besto videregående opplæring. I 2010 var det 64,9 % av elevene som fullførte og besto mens det i 2015 var 71,9 % som fullførte og besto (Statistisk sentralbyrå) Dette innebar også at fra å ligge nesten 5 % etter landsgjennomsnittet var det nesten like mange som fullført og besto i Hedmark som i resten av landet, men i grunnskolesektoren var ikke utviklingen like positiv og det var heller ikke noen felles mål eller strategier for forbedring på tvers av kommunene.

Ut fra dette framsto det som tydelig at det var behov for endring, utvikling, forbedring eller innovasjon i hele grunnskolen i Hedmark. Samtidig var variasjonen mellom kommunene stor, og det var kommuner særlig i Nord-Østerdal som leverte gode skoleresultater på både nasjonale prøver, grunnskolepoeng, og fullført og bestått i videregående opplæring. Fokuset ble rettet mot innovasjon, selv om innovasjon er et noe uvant begrep i utdanningssektoren. Men innovasjon er en nyttig tilnærming for å forstå at noe må endres og fornyes dersom resultatene skal bli bedre. Murphy, Redding og Twyman (2014) understreker at innovasjoner i skolen ikke bare er nye måter å gjøre ting på, men også at måten dagens praksis realiseres på kan forbedres. I utdanningssammenheng innebærer dette at innovasjoner skal gi et bedre læringsutbytte hos eleven enn det tidligere praksis har gjort. Videre vil også innovasjoner og forbedringer være nye og bedre måter å løse problemer og utfordringer i skolen. Her understrekes det sterkt at innovasjon i utdanningssektoren ikke kan forstås som kun en endring med noe nytt i seg, men at innovasjonen også skal innebære en forbedring av barn og unge sin trivsel og læring.

Dersom faglige resultater skal løftes i en hel region, er det god forskningsmessig støtte for at det er hensiktsmessig å samarbeide på en bred og forpliktende måte innenfor det som omtales som «whole system reform» (Hargreaves & Fullan, 2012). Denne forpliktende samordningen

av arbeidet hos lærere, skoleledere og skoleeiere er en viktig del av innovasjonsprosjektet, og det skal bygge på samstemthet og en felles retning (Fullan & Quinn, 2016). Et avgjørende virkemiddel vil være kollektive kompetansestrategier i profesjonelle læringsfelleskap der deltagerne også skal lære av hverandre (Marzano, Heflebower, Hoegh, Warrick & Grift, 2016). Det vil si at kommuner og skoler i Hedmark skulle lære av hverandre og slik sammen skape en kultur for læring. I dette omfattende regionale prosjektet «Kultur for læring» fikk Høgskolen i Hedmark ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) en sentral rolle som eksternt kompetansemiljø.

Den mest sentrale premissgiveren for å skape en forbedring og en kultur for læring i Hedmark var Fylkesmannen i Hedmark, spesielt ved utdanningsdirektør Anne Cathrine Holth. I tildelingsbrevet fra Kunnskapsdepartementet til fylkesmannen sto det følgende i 2015:

Fylkesmannen skal i saker som omfatter barn, oppvekst og opplæring stimulere til samarbeid og samordning på tvers av etater og fagområder. Å følge med på og bidra til at slikt samarbeid skjer på lokalt nivå, er en viktig del av samordningsrollen. For å oppnå best mulig samlet effekt av de ulike virkemidlene, skal embetene samhandle med relevante aktører, bl.a. universitets- og høyskolesektoren, de nasjonale sentrene og Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped).

For å konkretisere og realisere dette embetsoppdraget etablerte Fylkesmannen i Hedmark nettverket og prosjektet «Kultur for læring». Videre søkte også Fylkesmannen i Hedmark sammen med SePU om at «Kultur for læring» skulle få støtte som et innovasjonsprosjekt i Forskningsrådet. Denne søknaden fikk tilslag og har gjort det mulig å drive noe forskning på dette prosjektet i Hedmark. En del av denne forskningen blir presentert i denne rapporten.

## 1.5 Målsettinger i «Kultur for læring»

I et samarbeid mellom fylkesmannen, SePU og de fire regionene i Hedmark ble det under etableringen av prosjektet formulert noen overordnede mål om hva prosjektet skulle bidra til. Overordnet var målet at barn og unge i Hedmark skulle vokse opp i en *kultur for læring* som motiverer til utdanning og deltagelse i samfunns- og arbeidsliv. Mer konkret skulle en

samordnet og innovativ innsats for barn og unges oppvekst og læring skulle bidra til en realisering av følgende målsettinger:

- De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter.
- Lærernes, skolelederens og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

Målene uttrykker at det skulle etableres en kultur for læring i Hedmark gjennom en forbedring av pedagogisk praksis. Elevenes læring skulle forbedres, og den sosiale reproduksjonen i utdanningssystemet skulle reduseres. Samordningen og styringen av prosjektet skulle skje gjennom etablering av et nettverk av skoleeiere og skoleledere i Hedmark kalt «Oppvekstforum». Her ble alle kommunene i Hedmark representert sammen med KS, Høgskolen i Hedmark, Foreldreutvalget for grunnopplæringen og Utdanningsforbundet. Oppvekstforum skulle fungere som et lærende nettverk. Dette nettverket skulle være navet i oppvekst-Hedmark og forskningsbasert kunnskap skulle sammen med bruk av kartleggingsresultater være grunnsteinene i samarbeidet.

---

## 2. Beskrivelse av utviklingsprosjektet «Kultur for læring»

I dette kapitlet beskrives utviklingen av «Kultur for læring», samt en beskrivelse av hvilke tiltak og virkemidler som er anvendt.

### 2.1 Initiating og igangsetting av «Kultur for læring»

Forarbeidet til «Kultur for Læring» i Hedmark kan knyttes til partnerskapet «GNIST» mellom sentrale aktører i utdanningssektoren i fylket, som ble etablert på grunnlag av Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009). Formålet for «GNIST» var knyttet til målrettet og samordnet innsats for å heve skolens kvalitet gjennom å bedre lærernes kompetanse og bidra til god og stabil rekruttering til læreryrket. Fylkesmannen, ved Utdanningsdirektøren tok i 2012/2013 initiativ til å videreutvikle dette partnerskapet. I perioden fram til 2015 var Fylkesmannen, alle kommunene og sentrale aktører som Utdanningsforbundet, KS, FUG og Høgskolen i Hedmark involvert i drøftinger om hvordan Hedmark fylke kunne utvikles som et lærende utdanningssystem. Arbeidet ble i 2015 formalisert ved etablering av en styringsgruppe bestående av fire ordførere, KS, NHO og fylkesmannen. Styringsgruppen utarbeidet mandat for en arbeidsgruppe, kalt «Oppvekstforum».

### 2.2 Møteplasser i «Kultur for læring»

Arbeidsformen «Kultur for læring» innebærer en organisering av møteplasser som legger til rette for kommunikasjon mellom de ulike nivåene i fylket.

#### 2.2.1 Oppvekstforum

Oppvekstforum består av en kommunalsjef fra hver av de fire regionene, KS, Utdanningsforbundet, FUG, PP-tjenesten og Høgskolen i Innlandet. Mandatet for Oppvekstforum i Hedmark definerer «Kultur for Læring» både som en overordnet målsetting og som en arbeidsform for samordning i fylket (Fylkesmannen, 2017).

Mandatet definerer videre en målsetting om at *«viktige aktører i oppvekstfeltet har et forpliktende samarbeid»*. Mandatet tar utgangspunkt i at de ulike aktørene i Oppvekstforum ikke er en del av samme organisasjon eller en del av et klart hierarki, og at samarbeid og



---

samordning må bygge på andre forutsetninger enn i klart definerte organisasjoner. Mandatet bygger på en systemteoretisk forståelse ved at aktørene har en gjensidig påvirkning på hverandre, men denne påvirkningen skjer ikke gjennom et lineært årsaks-virkningsforhold. Påvirkningen skjer primært gjennom at aktørene involverer seg i og bidrar til hverandres læring (Fullan, 2010; Nordahl, 2010). Arbeidsformen i Oppvekstforum kan på dette grunnlaget knyttes til begrepet lærende møter med vektlegging av kunnskap, refleksjon, utvikling av en omforent forståelse og felles rammer for utvikling (Roald, 2008). Videre kan også arbeidsformen knyttes til begrepet profesjonelle læringsfellesskap ved at Oppvekstforum har arbeidet med felles målsettinger og felles tiltak for realisering og vurdering av målene.

Oppvekstforum var i 2015 omforent om en felles søknad til Forskningsrådet om forskningsprosjektet «Kultur for læring», og Oppvekstforum har også vært styringsgruppe for gjennomføringen av forskningsprosjektet. Oppvekstforum har som styringsgruppe hatt regelmessige møter i hele prosjektperioden og har hatt ansvaret for overordnet planlegging og evaluering i prosjektet. Oppvekstforum har lagt årlige planer for gjennomføring av de felles tiltakene i hele fylket. Videre har Oppvekstforum fulgt opp arbeidet gjennom tilbakemeldinger fra regionene og organisasjonene.

Fylkesmannen har også arrangert årlige samlinger i et utvidet Oppvekstforum for alle skoleeiere, ledere i PP-tjenesten og hovedtillitsvalgte i hele fylket. Samlingene har vært viktig for å bygge felles identitet i fylket og for å etablere felles kunnskapsgrunnlag og erfaringsdeling mellom regionene.

### **2.2.2 Regionmøtet**

Alle de fire regionene har etablerte møtepunkter for kommunalsjefene i barnehage- og skolesektoren. Fylkesmannen og høgsolen har også deltatt på regionmøtene. Forholdet mellom Oppvekstforum og regionmøtene er ikke formalisert utover mandatets vektlegging av et forpliktende samarbeid i fylket. I praksis har regionmøtene og Oppvekstforum arbeidet planmessig hvor bestillinger og tilbakemeldinger er avstemt mellom de to nivåene. Et eksempel på dette er hvordan regionmøtene har meldt inn kompetansebehov i forkant av Oppvekstforum sitt årlige planleggingsmøte, og hvor regionmøtene i etterkant arbeider med konkretisering av den felles planen fra Oppvekstforum til egen region.

---

Alle de fire regionene har på samme måte som Oppvekstforum arbeidet med utvikling av samarbeidsformen i tråd med prosjektets målsetting om kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap både for lærere, skoleledere og skoleeiere.

### **2.2.3 Regionale nettverksmøter for skoleledere og hovedtillitsvalgte**

Alle de fire regionene har arrangert nettverksmøter for skoleledere, PP-tjenesten og hovedtillitsvalgte. I tillegg har noen av regionene hatt deltagelse fra ressurslærere, lærerspesialister og gruppeledere. Erkjennelsen av at læringsfellesskap ikke bare er viktig for lærere, men også for ledere, har ført til en sterkere orientering inn mot læringsfellesskap på det regionale nivået (DuFour & Marzano, 2011; Leithwood, Louis, Anderson & Knapp, 2012). Som et tiltak for å styrke ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i Hedmark er det gjennomført regionale nettverksmøter to til fire ganger i året i hver region.

Nettverkene er ledet av kommunalsjefene i regionene og høgskolen bidrar med faglige rammer og innhold. Gjennomføringen av nettverkene er i stor grad basert på prinsippene i dialogkonferanser og arbeider med ulike sider av profesjonelle læringsfellesskap (Lund, Rotvold, Skrøvset, Stjernstrøm & Tiller, 2010). Dette innebærer at høgskolen har hatt en funksjon knyttet til å formidle forskningsbasert kunnskap om ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. Videre har deltagerne arbeidet med oversettelse til konkrete lederhandlinger ved refleksjonsoppgaver og erfaringsdeling.

Det regionale nettverket har fokusert på gjennomføringen av FoU-prosjektet og innholdet har primært vært rettet mot ledelse av prosjektet ute på skolene. I nettverkene har deltagerne hatt dialog, opplæring og veiledning om de ulike tiltakene og virkemidlene som SePU har utviklet for FoU-prosjektet. Videre har nettverkene arbeidet med refleksjon, øvelser, planlegging, erfaringslæring, veiledning, skolebesøk og evaluering.

I et fylke som Hedmark med mange små kommuner er det særlig hensiktsmessig at nettverk mellom ledere og mellom skoler legges til et regionalt nivå. Både blant styrere og rektorer er det mange som enten er alene eller som er svært få i sin egen kommune om denne type stilling. Gjennom den felles rammen for utviklingsarbeid som alle kommunene har i FoU-prosjektet «Kultur for læring» skapes også et stort potensial for læringsutbytte på tvers av kommunene

knyttet til ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, bruk av den felles kartleggingsundersøkelsen, anvendelse av pedagogisk analyse, anvendelse av nettbaserte kompetansepakker og en rekke andre områder.

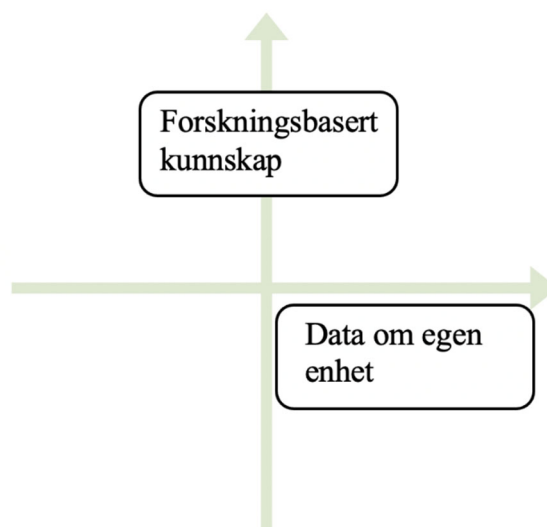
#### **2.2.4 Profesjonelle læringsfellesskap i kommunene og enhetene**

Utviklingen av kommunene og skolene som profesjonelle læringsfellesskap er en egen målsetting i «Kultur for læring». Kommunene og skolene har selv hatt ansvaret for arbeidet med «Kultur for læring» i sine møteplasser som for eksempel skoleledermøter, lokale nettverk og interne møter på hver skole, og alle kommunene og skolene har på ulike måter arbeidet med utvikling av en læringskultur i retning av profesjonelle læringsfellesskap. Alle skolene har hatt tilgang på de samme tiltakene og virkemidlene som er utviklet for prosjektet, og har i samarbeid med skoleeier tatt beslutninger knyttet til utvalg og gjennomføring.

### **2.3 Tiltakene / virkemidlene**

Oppvekstforum har definert de tiltakene som har vært felles for alle kommunene i Hedmark. Flere av tiltakene var beskrevet allerede i søknaden til Forskningsrådet, og noen av tiltakene har blitt utviklet i løpet av prosjektet. Tiltakene kan knyttes til prosjektets målsetting om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i fylket, og de ble valgt med utgangspunkt i kjente utfordringer fra tidligere forskning om profesjonelle læringsfellesskap; manglende opplevelse av relevans i skolens datagrunnlag (Bernhardt, 2013), svak tilknytning til forskningsbasert kunnskap (Lillejord & Børte, 2018) og ledelse av profesjonelle læringsfellesskap (DuFour & Marzano, 2011). Dette var utfordringer som aktørene i Hedmark også gjenkjente.

Skolenes profesjonelle læringsfellesskap kan styrkes ved at de 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).



Figur 2.1: Viktige kunnskapsdimensjoner i skolens profesjonelle læringsfellesskap

De tiltakene som har blitt utviklet i løpet av prosjektperioden for å utvikle kompetanse i regionen og å støtte arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet er blant annet en resultatportal, en digital pedagogisk analysemodell, nettbaserte kompetansepakker, organisering av læringskaravaner og studieturer, samt etablering av master i utdanningsledelse.

### 2.3.1 Kartleggingsundersøkelse og resultatportal

«Kultur for læring» har iverksatt flere tiltak for å realisere prinsippene om bruk av elevdata og andre kartleggingsresultater. Alle grunnskolene i Hedmark har gjennomført en omfattende nettbasert kartleggingsundersøkelse om læring og læringsmiljø. Undersøkelsen er utviklet ved SePU (Nordahl, Nordahl, Sunnevåg, Berg & Martinsen, 2017). Det er gjennomført tre kartleggingsundersøkelser (2016, 2018 og 2020) i alle 22 kommunene og de 117 grunnskolene. Informantene har her vært alle elever, foreldre, lærere, assistenter og skoleledere, og det er cirka 19 000 elever, 10 000 foreldre, 2 000 lærere, 600 assistenter og 250 skoleledere som har gjennomført hver av kartleggingsundersøkelsene. Undersøkelsene retter seg mot et omfattende utvalg av faktorer som forskning viser har betydelig sammenheng med trivsel og læring, og den involverer både elever, foresatte, lærere, assistenter og ledere. Resultatene gir ingen enkle rangeringer, men gir alle skolene tilgang til å sammenligne seg med et gjennomsnitt for hele fylket på alle de ulike faktorene som undersøkelsen retter seg mot.

Ambisjonen med gjennomføring av kartleggingsundersøkelsen er blant annet å skaffe til veie et relevant datagrunnlag til anvendelse for arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap (Leithwood et al., 2012). Oppfattelsen av relevans er i denne sammenheng knyttet til fire dimensjoner: 1) Undersøkelsen retter seg mot faktorer som er begrunnet i profesjonens forskningsbaserte kunnskap. 2) Skolene får tilgang til sine lokale data helt ned på trinn-nivå. 3) Undersøkelsen tar for seg faktorer som skolene har stor grad av mulighet til å påvirke selv. 4) Undersøkelsen skal gjennomføres tre ganger i løpet av en femårsperiode, og det gir en god mulighet for skolene til å evaluere egen progresjon og til å videreutvikle egen kompetanse i anvendelsen av datagrunnlaget.

Skolene har tilgang til sine egne resultater i en nettbasert interaktiv resultatportal hvor de kan hente ut resultater for alle respondentgruppene og se etter ulike mønstre knyttet til blant annet alderstrinn og kjønn. For at skolene og kommunene skulle analysere resultatene inngående er det også utvikle en digital modell for pedagogisk analyse som skolene har anvendt på ulike nivåer, fra analyser knyttet til grupper av elever til analyser av hele skolen. Det er gjennomført cirka 1 050 konkrete analyser i skolene i denne perioden.

Kartleggingsundersøkelsene har også vært et viktig grunnlag for den forskningen som er gjennomført innenfor prosjektet. Dette gjelder både for å analysere utviklingen i prosjektet og for å kunne studere ulike utfordringer og fenomener i skolesektorene.

### **2.3.2 Pedagogisk analyse**

Pedagogisk analyse er en konkret modell for analyse og tiltaksutvikling som bygger på kjente prinsipper for profesjonelle læringsfellesskap (Nordahl, 2012). Modellen er utviklet av professor Thomas Nordahl og anvendes av ledere og lærere i norske og danske barnehager og skoler. Modellen tar utgangspunkt i skolens formål og forutsetter innhenting av et datagrunnlag som belyser skolens situasjon. Datagrunnlaget utgjør en viktig funksjon i skolenes arbeid med å undersøke egen praksis, og et bredt datagrunnlag gir lærere og ledere mulighet til å stille empiriske og undersøkende spørsmål til egen praksis (Hattie & Larsen, 2020; Nordahl, 2016).

Prinsippene for pedagogisk analyse ligger til grunn for skolenes arbeid med analyse av sitt datagrunnlag. Refleksjon og analyser av sammenhenger knyttet til læringsutbytte, undervisning

og læringsmiljø er sentralt i skolenes arbeid med tiltaksutvikling og identifisering av behov for kompetanseutvikling.

### **2.3.3 Nettbaserte kompetansepakker**

I «Kultur for læring» er det utviklet nettbaserte kompetansepakker for bruk i skolenes arbeid med kompetanseutvikling. Den første kompetansepakken i prosjektet ble utviklet for å støtte skolenes arbeid med analyse av resultater i kartleggingsundersøkelsen. Denne kompetansepakken omhandler arbeid med kartlegging, analyser og identifisering av skolers kompetansebehov. Kompetansepakken retter seg primært mot skolelederne og med involvering av lærerne i flere omganger. Formålet med kompetansepakken for skoleledere var tredelt; å gi skolelederne kompetanse i tolkning og analyse av skoledata på en strukturert måte, å danne grunnlag for valg av kompetansepakker for hele skolen, og å gi skolelederne erfaring med selv å gjennomføre en kompetansepakke som har klare fellestrekk til de kompetansepakkene lærerne skal gjennomføre i neste omgang. Samlet sett skal denne kompetansepakken ha bidratt til å bygge skoleledernes kapasitet til å lede forbedringsarbeid gjennom bruk av kompetansepakker ved egen skole.

Som en del av kompetansepakken og analysen arbeidet også skolene med å definere eget kompetansebehov. På bakgrunn av innmeldte behov fra skolene, kommunene og regionene fikk høghskolen i oppdrag å utvikle nettbaserte kompetansepakker for skolene på utvalgte områder. Her er en oversikt over alle kompetansepakkene som er utviklet for «Kultur for læring»:

- Bruk av kartleggingsresultater i skolen (for skoleledere)
- Pedagogisk analyse i skolen
- Temakompetansepakker
  - Motivasjon og tro på seg selv
  - Relasjonsbasert klasseledelse
  - Spørsmål og interaksjon i klasserommet
  - Tilbakemelding
  - Samarbeid mellom hjem og skole
  - Profesjonelle læringsfellesskap
- Læreplanforståelse og fagfornyelsen
- Bruk av kartleggingsundersøkelsen og LK20

Det er til sammen utviklet ti ulike kompetansepakker til bruk for skolenes arbeid med kollektiv kompetanseutvikling på faglige tema. Kompetansepakkene er bygget opp som et forløp i flere moduler med forskningsbaserte kunnskapsressurser som faglitteratur og videoer med forelesninger, refleksjonsoppgaver og praktiske oppgaver i form av utprøving av tiltak, observasjon og evaluering. Pedagogisk analyse er et sentralt element i alle kompetansepakkene.

SePU har i samarbeid med skoleeierne etablert nettverk for skolenes arbeid med kompetansepakkene, slik som beskrevet under punktet «Regionale nettverksmøter for skoleledere og hovedtillitsvalgte».

### **2.3.4 Læringskaravane**

I forbindelse med en studietur til København og det danske skoleutviklingsprosjektet «Program for Læringsledelse» ble deltagerne kjent med arbeidsformen «Læringskaravane». Læringskaravanan innebarer en gruppeveiledning med tre skoler i hver gruppe, og skolene er representert ved skolens ledelse og tillitsvalgte. Gruppeveiledningen ledes av en skoleeierrepresentant og fasiliteres av veiledere fra høgskolen.

Læringskaravanan handler om skolenes arbeid med å analysere resultatene fra kartleggingsundersøkelsen og om arbeidet med kompetanse- og praksisutvikling. Skolene sender på forhånd inn et veiledningsgrunnlag til de øvrige skolene i sin gruppe, og starter sin sesjon med en presentasjon av resultater, analyser, tiltak og vurderinger. Hver skole har også utviklet et veiledningsspørsmål til de øvrige deltagerne som tydeliggjør hvilken sparring de har behov for i veiledningsøkta.

Læringskaravanan er gjennomført to ganger og tidsbruken per skole er i underkant av en time. Læringskaravanan har både blitt gjennomført som fysiske og som digitale møter.

### **2.3.5 Studieturer**

I arbeidet med «Kultur for læring» har Hedmark søkt etter erfaringer fra andre regioner og etter forskningsbasert kunnskap for å styrke grunnlaget for beslutninger i eget arbeid. Oppvekstforum har hatt en aktiv dialog med forskere ved Høgskolen på Vestlandet knyttet til erfaringer fra samordning i Sogn & Fjordane (Glosvik, 2015). Det er gjennomført studieturer

hos skandinaviske og britiske fagmiljøer som har erfaringer med utvikling av inkluderende utdanningssystemer.

Dennis Shirley (2018) hevder at innovasjoner i utdanningssystemer i nyere tid har i for stor grad orientert seg innover i seg selv og forholdt seg til forenklede statistiske sammenligninger med den ytre verden. Dette har, ifølge Shirley (2018), i relativt liten grad ført til at utdanningssystemer har klart å nyttiggjøre seg gode erfaringer fra andre. «Kultur for læring» har på bakgrunn av dette gjennomført studieturer til Essunga kommune i 2014, København i 2016, London i 2016 og Edinburgh i 2018. Alle studieturene har vært gjennomført med utgangspunkt i problemstillinger fra arbeidet med «Kultur for læring» og med fokus på å komme i dialog om det praktiske arbeidet med realisering av inkludering, profesjonelle læringsfellesskap og implementering av nye læreplaner.

### **2.3.6 Master i Utdanningsledelse**

I samsvar med prosjektbeskrivelsen er det også etablert et eget mastergradstilbud i utdanningsledelse som bygger på den nasjonale rektorskolen. Det første kullet ble ferdig våren 2020 der 85 % av studentene fullførte og besto mastergraden på normert tid. Dette er svært gode resultater, særlig tatt i betraktning av pandemien som fikk store konsekvenser for skolelederne som deltok her. Samlet er det nå 49 nye studenter tilknyttet denne mastergraden.



### 3. Teoretisk og empirisk forankring

Hensikten med utviklings- og forbedringsprosjektet «Kultur for læring» har vært å forbedre elevenes sosiale og faglige læring. For å realisere dette overordnede målet er det anvendt en rekke pedagogiske strategier og virkemidler på ulike nivå i skolen. Slik kan «Kultur for læring» betraktes som skoleutvikling i bred forstand. Skoleutvikling er ikke noe nytt i utdanningssektoren, og det eksisterer en rekke teoretiske tilnærminger og mer praktiske modeller for å realisere endring og forbedring i skolen.

På nasjonalt plan er det i mange tiår blitt iverksatt ulike reformer tilknyttet særlig læreplanimplementering og lovendringer for å realisere utvikling og forbedring i skolesektoren. I denne type reformer er bestemte mål og endringer i skolen (f.eks. 6-årsreformen) blitt bestemt, og det er anvendt pedagogiske virkemidler for å realisere disse beslutningene. Denne typen nasjonal skoleutvikling gjennom læreplaner og andre reformer innebærer en ytre nasjonale styring av skolesektoren med til dels detaljerte krav til hva som skal foregå.

Men samtidig har denne type ytre styrte og nasjonale endringsstrategier blitt mye kritisert fordi de ikke tar hensyn til lokale forhold, og fordi de ofte heller ikke har gitt ønskede resultater (Pinar, 1995). Ikke minst har læreplanteori vist at en sterk ytre styring av skolen er problematisk av flere grunner. Sterk ytre styring kan blant annet bidra til en reproduksjon av sosiale forskjeller, den vil i liten grad ta hensyn til lokale forhold og den vil ikke i tilstrekkelig grad kunne fange kompleksiteten på læringsarenaene (Schwab, 1978) På 70- og 80-tallet resulterte denne type kritikk i en sterk vektlegging av lokal skoleutvikling (Hoem, Beck & Tjeldvoll 1979). Her ble det vektlagt at den lokale kulturen skulle prege innholdet i skolen slik at elevene også kunne forstå den nasjonale fremmede kulturen. Videre ble det som en reaksjon på nasjonal styring også realisert mer reformpedagogiske tilnærminger for å endre det borgerlige utdannelsessystemet (Ziehe & Stuberach, 1983). Et eksempel på dette er «Motkvalifiseringens pedagogikk» med vekt på problemorientering og deltagerstyring (Illeris, 1981). De lokale og reformorienterte tilnærmingene i skoleutvikling skulle gi alle elever mer likeverdige muligheter for utdanning og implisitt også kunne bidra til et annet samfunn med mindre ulikhet. Den sterke nasjonale styringen av utdanningen tok ikke hensyn til sosial og kulturell ulikhet, dermed var

---

det mer hensiktsmessig at utvikling i skolen skjedde lokalt og innenfra. Skoleutvikling skulle være forankret i og til dels bestemt av lærere og ledere i den enkelte skole.

Disse dilemmaene i forholdet mellom ytre styring og indre utvikling i skolen står vi fortsatt ovenfor, men med litt andre begreper og tilnæringsmåter enn på 70- og 80-tallet. Den ytre styringen preges i dag i større grad av nasjonale målformuleringer som for eksempel i LK20 (fagfornyelsen) der det er opp til skoleledere og lærere å finne fram til den pedagogiske praksisen som skal realisere målene. Samtidig realiseres det også lovendring som for eksempel §9-A i opplæringsloven som innebærer sterkt styrende nasjonale krav til skolene med nasjonale håndhevelsesmulighet og tilsyn. I noe motsetning til denne nasjonale styringen vektlegges det i dag også det som kan betraktes som en desentral og lokal skoleutvikling. I prinsippene for de desentraliserte kompetansemidlene påpekes det at det er kompetansebehovene i den enkelte skole som skal utvikles. Innenfor flere av tilbudene i den nasjonale rektorskolen legges det også vekt på desentrale prinsipper som ledelse innenfra og samskaping (Dons, Nilsen & Skrøvset, 2020). Her uttrykkes det at skolen i liten grad kan og bør styres sterkt utenfra, og at skolen i større grad bør utvikles innenfra gjennom sirkulære og kollektive prosesser. Denne type desentrale prinsipper og innenfra-utvikling i skolen kan også sees som en reaksjon på det noen mener er uttrykk for ytre målstyring med preg av New Public Management og en form for instrumentalisme som sterkt begrenser lærernes frihet og profesjonelle skjønn (Malkenes, 2018). Det kan også hevdes at vektleggingen av det desentrale innenfra-perspektivet har hatt som konsekvens at forskningsbasert kunnskap har blitt sterkt kritisert for ikke å ta hensyn til den lokale kontekst (Nordahl, 2019). På samme måte er også kartleggingsundersøkelser som nasjonale prøver blitt kritisert fordi de løfter fram det ytre og målbare i skolen, og ikke tar hensyn til det brede samfunnsmandatet.

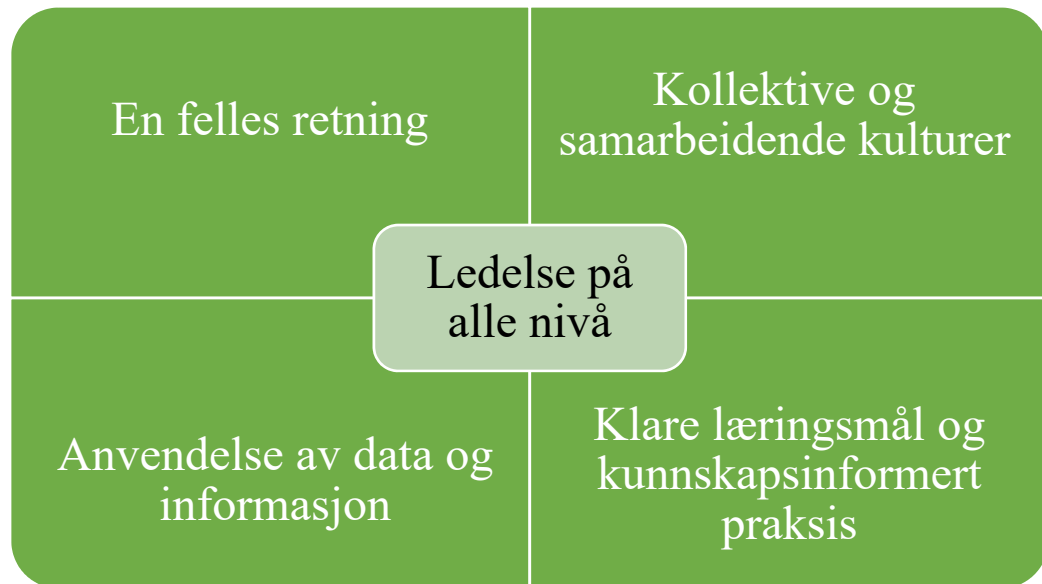
Disse motsetningene og dilemmaene i innenfor skoleutviklingsfeltet sto «Kultur for læring» overfor når det ble etablert som prosjekt. Hvilke tilnæringsmåter var det hensiktsmessig å anvende når det skulle drives et utviklings- og forbedringsarbeid i alle skoler i 22 kommuner, og hvordan kunne forholdet mellom ytre styring og indre utvikling ivaretas på en best mulig måte? I dette kapitlet vil hovedtilnæringsmåtene i «Kultur for læring» bli begrunnet og forankret i en teoretisk og empirisk ramme for skoleutvikling i bred forstand.

### 3.1 En helhetlig tilnærming

Utgangspunktet for «Kultur for læring» var Hedmark fylke og alle nivåene i grunnskolesektoren fra det enkelte klasserom til Fylkesmannen. Det involverte dermed alle lærere, assistenter, skoleledere, rådgivere og ledere på kommuneplan, kommunale politikkere og ikke minst alle elever og foreldre. Dette kan da betraktes som å utvikle et helt utdanningssystem eller det Fullan (2011) betrakter som «Whole System Reform». For å kunne lykkes med en slik systemomfattende skoleutvikling er det ifølge Fullan (2011) å legge vekt på de riktige driverne for utvikling i skoler, kommuner og distrikter. Det argumenteres her for et helhetlig og sammenhengende utviklingsarbeid der det skal eksistere koherens (Fullan & Quinn 2016).

Koherens betraktes som et helhetlig rammeverk for å kunne bidra til bedre læring hos elevene. Skoleutvikling har ofte vært fragmentert, kortvarig og i mange kommuner og skoler preget av at det drives flere skoleutviklingsprosjekter samtidig. Dette vil ikke bidra til tilstrekkelig læring hos de profesjonelle, og det vil også lett føre til frustrasjon og likegyldighet (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, 2015). Koherens handler om å ha fokus på de rette tingene eller driverne og integrere ulike elementer i skoleutvikling slik at det gir mening for skoleeiere, skoleledere og lærere. Koherens skal bidra til at lærere, ledere og eiere er konsistente og uttrykker de samme målene, prioriteringene og tilnæringsmåtene for sitt arbeid med å bidra til at alle elever realiserer sitt potensial for læring både personlig, sosialt og faglig.

De fire riktige driverne i koherens er ifølge Fullan og Quinn (2016) fokus på en felles retning med noen få overordnede mål, kultivere kollektive og samarbeidende kulturer, klare læringsmål og kunnskapsinformert pedagogisk praksis og anvendelse av ulike former for data og informasjon om elevenes læring. Videre framheves lederskap på alle nivå i skolesystemet for at disse driverne skal realiseres. Dette kan illustreres på følgende måte:



Figur 3.1: Koherens i utviklingsarbeid

Driverne som er illustrert i figur 3.1 baserer seg på erfaringer og forskning innenfor en rekke skoleutviklingsprosjekter, der arbeidet i Ontario-provinsen i Canada har vært viktig (Fullan & Quinn, 2016). En felles retning handler om å utvikle noen konkrete og transparente mål som gir en tydelig retning for den pedagogiske praksisen og lederskapet. Dette skal sikre at skolesystemet er drevet ut fra en klar hensikt som alle skal kjenne til, og at de strategiene som velges skal være knyttet til denne hensikten. Ideelt skal en felles retning og hensikten med opplæringen innebære og framstå som et moralsk imperativ hos alle som arbeider i og med skolen.

Den kollektive kulturen er nødvendig for at retningen for skolen skal deles og ikke minst er det nødvendig om de profesjonelle utøverne skal lære av hverandre og sammen tilegne seg ny kunnskap. Hensikten er å bygge kapasitet i den enkelte skole og kommune. Utvikling av en slik kapasitet kan skje gjennom bruk av profesjonelle læringsfelleskap. I et slik felleskap skal ledere

og lærere reflektere, lære og utvikle felles kunnskap og ferdigheter ut fra data og ulike andre kunnskapskilder.

Den pedagogiske praksisen i skolen skal bidra til en dyp læring hos elevene. Det forutsetter at lærere og ledere iverksetter undervisning som er knyttet til tydelige læringsmål for elevene og som har en god sannsynlighet for å ha nødvendig innflytelse. Dette handler om å ha presisjon i det pedagogiske arbeidet med både læringsmiljø og undervisningen i skolen. Det bør anvendes forskningsbasert kunnskap og identifiseres praksis som gir ønskede resultater.

Anvendelse av ulike former for data og informasjon om elevenes læring og utvikling handler om å sikre en ansvarliggjøring hos lærere og ledere. Dette skal være en intern ansvarliggjøring som også skal støttes opp om og sikres fra eksterne autoriteter. Om dette skal skje vil det være helt nødvendig å anvende kartleggingsresultater, prøver, tester og observasjoner omkring elevenes læringsutbytte og læringsprosesser for å opprettholde og forbedre den pedagogiske praksisen.

Samlet vil disse fire grunnleggende driverne eller tilnæringsmåtene gi en helhet i skoleutvikling om disse tilnærmingene anvendes systematisk og over tid. Noe avhengig av hvordan det anvendes kan dette også sikre en balanse mellom ytre styring og indre utvikling i skolene. Denne helheten og balansen må ivaretas av ledere på alle nivåer i skolen. Lederne skal bidra til at det etableres en retning og en læringskultur som preger både lærerne og elevene. Det er lederne som skal bidra til at det skapes koherens i skolen.

## 3.2 Betydningen av skoleledelse

Fokuset på ledelse i skolen har endret seg relativt mye de siste tiårene, og dette kan knyttes til at det parallelt har foregått en endring i lærerrollen. Det har vært en sterk tradisjon for at læreren skal være autonom i skolen og ha stor innflytelse på sin egen praksis. Skolelederen var den fremste av likemenn eller likekvinner, og lederens oppgave vil innenfor denne tradisjonen være å administrere skolen gjennom planleggingsarbeid, økonomistyring, personalansvar, rapportering og slik sørge for at læreren har best mulig betingelser for sitt arbeid. De pedagogiske kjerneoppgavene og valgene som skal gjøres i undervisningen var i stor grad

overlatt til den enkelte lærer. Gradvis har imidlertid pedagogisk ledelse blitt en viktig del av skolelederoppavene slik at beslutninger tilknyttet undervisningen og læringsmiljøet i skolen ikke alene er overlatt til den individuelle læreren (Aas & Paulsen, 2017). Dette kommer også til uttrykk gjennom satsinger som rektorskolen og flere tilbud om mastergrad i utdanningsledelse. Skoleledelse framstår nå som en egen form for ledelse og et eget fagområde der fokuset i stor grad er knyttet til ulike former for pedagogisk ledelse.

Forskningen omkring skoleledelse viser også at kvaliteten på ledelsen har en sammenheng med elevenes læring (Robinson, 2011). Det ser ut til å finnes ledelsespraksiser som kan bidra til at det blir mindre variasjon i elevenes læringsutbytte (Fullan & Quinn, 2016). Skoleledelse virker imidlertid ikke direkte på elevenes læring, men indirekte gjennom lærernes praksis. Et sentralt spørsmål i pedagogisk ledelse er derfor hvordan lederen kan få innflytelse på lærernes praksis slik at elevene i størst mulig grad får realisert sitt potensial for læring og samtidig opplever et trygt og inkluderende læringsmiljø.

Irgens (2016) knytter dette til han betrakter som to motpoler i synet på norsk utdanning. På den ene siden vektlegges det tydeligere skoleledelse med mer styring og mindre autonomi for læreren gjennom et ovenfra og ned perspektiv. Dette kan til dels gjenfinnes i termer som læringssentrert, elevsentrert eller instruerende ledelse (Robinson 2016, Aas & Paulsen, 2017). Dette er tilnærminger til skoleledelse der det vektlegges en strategisk, resultatorientert og mer styrende ledelse. Her vil også skoleledelsen aktivt møte de utfordringer som oppstår når resultater ikke nås eller oppgaver ikke realiseres gjennom styring som tydeliggjør lederens formelle maktposisjon.

På den andre siden hevder Irgens (2016) at det er en posisjon som sterkere vektlegger læreren som en autonom profesjonsutøver der skolelederen skal tilrettelegge for lærerne og skjerme de for det som kommer ovenfra. Dette kan knyttes til ledelsestilnærminger som transformasjonsledelse, relasjonsledelse, tillitsbasert ledelse og lignende (Aas & Paulsen, 2017; Spurkeland, 2017). Her vektlegges det en nedenfra og opp ledelse der skoleledelsen er

---

distribuert til både enkeltlærere og team. Noe av dette kan også gjenfinnes i begreper som samskaping og utvikling innenfra (Dons, Nielsen & Skrøvset, 2020)

Et grunnleggende spørsmål er da knyttet til hvilken form for ledelsespraksis som gir størst mulig innflytelse på skolens kjerneoppgave, elevenes læring og utvikling. Her er imidlertid ikke forskningen helt entydig, men det kan se ut til at tilnærminger som transaksjonsledelse kan bidra til endringer i lærernes engasjement og oppfatninger, men i mindre grad på elevenes læring (Leithwood & Sun, 2012). På den andre siden kan det se ut til at en mer lærings- eller elevsentrert ledelse har en klar dokumentert effekt på elevenes læring (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Det er derfor argumenter for at en pedagogisk ledelse i skolen der fokuset er på elevenes læring med en viss styring av lærernes pedagogiske praksis øker sannsynligheten for at skolen best løser sitt mandat. Dette innebærer imidlertid ikke at lederen direkte kan eller bør styre pedagogisk praksis.

I lys av koherensmodellen (Fullan & Quinn, 2016) vil skolelederen i større grad kunne bidra, sammen med lærerne å etablere tydelige mål, etablering og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap, delta aktivt i kompetanseutvikling av lærere gjennom blant annet observasjon og veiledning, og ha en tydelig resultatorientering ved å sørge for at det er et fokus på elevens progresjon i læring og lignende. Viviane Robinson (2016) knytter disse tilnærmingene til begrepet elevsentrert ledelse som tydelig signaliserer hva som er det viktigste ved pedagogisk ledelse i skolen.

En vesentlig del av skoleledelse er knyttet til skoleeiernivået som i Norge vil være den enkelte kommune og fylkeskommune. Skoleeierskapet framstår som viktig om en kommune ønsker en felles retning på skolens arbeid og praksis eller vil et resultatfokus for å redusere forskjeller mellom skoler (DuFour & Marzano, 2011). En utfordring her ligger i at skoleeierskapet både har en forvaltningsdimensjon og en politisk dimensjon. Det er det politiske nivået som setter mål og fattet økonomiske og strukturelle beslutninger om skolen, mens det administrative nivået skal realisere disse beslutningene. For skolelederen i skolen og lærerne er det en fordel at dette er langsiktige beslutninger som gir muligheter for systematisk arbeid over tid. Men av og til kan det politiske nivå, og også det administrative nivå treffe beslutninger som innebærer fragmentering og ad hoc-løsninger Det er ikke tvil om at noe av denne type beslutninger

innebærer distraksjoner for skolene og at fokuset trekkes vekt fra det som er viktig for elevenes læring (Hattie, 2015).

Siden «Kultur for læring» omfatter så mange skoler og kommuner ble det tidlig tydelig at både skoleeierskap og skoleledelse i den enkelte skole ville være viktig. En felles retning kunne bare etableres om ledere på både kommune og skolenivå var sterkt involvert og identifiserte seg med «Kultur for læring», og slik også kunne lære av hverandre. Med godt over 100 skoler og 22 kommuner involvert var det også nødvendig å ha en felles retning som skoleledelse og skoleeier skulle forvalte gjennom formell ledelse og noe styring der en samtidig skulle være lydhør for læreres erfaringer og oppfatninger. I denne pedagogiske ledelsen ble det videre ansett som avgjørende å anvende profesjonelle læringsfellesskap i skolene.

### 3.3 Utvikling av kapasitet og kompetanse i profesjonelle læringsfellesskap

Det er slik at forskjellene i elevenes læringsutbytte mellom skoler i Norge er mindre enn den variasjonen vi finner internt i skolene (Nordahl, 2017). Det er flere forklaringer på disse forskjellene internt i skolene, men en av de viktigste er forskjellen vi finner mellom lærerne og den innflytelsen de har på elevenes læring. En forbedring av elevenes læringsutbytte vil innebære at variasjonen internt i hver enkelt skole må reduseres (Hattie, 2015)

Kollektiv kompetanseutvikling av lærere har de senere årene blitt sterkt vektlagt, og det er også dokumentasjon på at det kan bidra til å øke den pedagogiske kompetansen og forbedre elevenes læring (DuFour, DFour, Ealer & Karhanek, 2010; Hattie, 2015). I fagfornyelsens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) brukes betegnelsen profesjonsfaglig fellesskap for å understreke denne kollektive dimensjonen, og her påpekes det at:

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

Det begrepet som internasjonalt brukes mest om dette i dag er profesjonelle læringsfellesskap. Dette kan knyttes tilbake til for eksempel prosessmodellen for undervisningsplanlegging og



læreplanutvikling der lærerne skulle «forske» på egen praksis (Stenhouse, 1975). Selve begrepet profesjonelle læringsfellesskap ble etablert på 1990-tallet, og det er senere videreutviklet til den forståelsen som er gjeldende i dag (Cuban, 1992, Hord, 1997). Overordnet betyr profesjonelle læringsfellesskap at de profesjonelle i skolen, lærere og ledere, skal samarbeide i fellesskap for å lære av hverandre. Stoll med flere (2005) definerer profesjonelle læringsfellesskap på følgende måte:

An inclusive group of people motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance student learning (s.1).

Denne definisjonen understreker at profesjonelle læringsfellesskap er en kontinuerlig prosess og en kultur i skolen. Lærere og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal arbeide sammen og dele kunnskap og erfaringer for å hjelpe hverandre til å videreutvikle undervisningspraksisen og dermed forbedre elevenes læring (Marzano mfl., 2016). Dette innebærer at lærere og ledere bør rette opp et «speil» mot seg selv for å reflektere over egen praksis sammen med kolleger. Profesjonelle læringsfellesskap er ikke et møte, men mer å forstå som en arbeidsmåte som preger hele kulturen og hverdagen i en skole. Skoler med gode profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved at det er en samarbeidsorientert kultur og innstilling hos de ansatte som preger hverdagen i skolen.

Definisjonen ovenfor understreker også at profesjonelle læringsfellesskap har til hensikt å oppnå bedre resultater for elevene. Lærerne skal ikke her primært drøfte og samarbeide om undervisningen. Det skal være et tydelig fokus på elevenes læring. For å understreke dette uttrykker DuFour, DuFour, Eaker og Many (2016) at profesjonelle læringsfellesskap skal bygge på tre grunnleggende ideer:

1. Målet med skolen er å sikre at alle elever lærer på et høyt nivå.
2. Å hjelpe alle elever med å lære krever en samarbeidende og felles innsats fra lærere.

3. For å kunne vurdere hvor effektivt vi hjelper elevene med å lære må vi fokusere på resultater – tegn på elevenes læring – og bruke resultatene til å forbedre vår profesjonelle praksis.

Disse ideene viser at samarbeidet og refleksjonen mellom lærere skal handle om både elevenes læring og den pedagogiske praksisen, og sammenhengene mellom undervisning og læring. For profesjonelle læringsfelleskap er konsekvensen av dette fokuset på læring at drøftingene må basere seg på gyldig og pålitelig informasjon om elevenes læring og undervisningen. Det vil ikke være tilstrekkelig om denne informasjonen kun er basert på lærernes subjektive oppfatninger. Videre indikerer dette at drøftingene også bør være basert på både læreres erfaringer og forskningsbasert kunnskap om læring og undervisning.

Det er gjennomført relativt omfattende forskning omkring både bruk av og resultater fra profesjonelle læringsfelleskap. Det er god dokumentasjon for at slike læringsfelleskap i skoler kan bidra til å forbedre elevenes læringsutbytte under bestemte betingelser (Marzano mfl., 2016). Når lærere arbeider kollektivt og har et felles ansvar for elevene, har elevene en bedre progresjon i læringen enn når det ikke er et kollektivt samarbeid og ansvar i skolen. Louis, Marks og Kruse (1996) uttrykker at: «The achievement level is significantly higher to the extent that schools are strong professional communities» (s. 19). Denne forskningen støtter sterkt at både elevenes læringsutbytte og lærernes praksis forbedres når lærerne arbeider i profesjonelle læringsfelleskap under bestemte betingelser.

Utvikling av profesjonelle læringsfelleskap kan knyttes til begrepet «capacity building» der kapasiteten sees mer som en kollektiv kompetanse i skolen, enn en individuell kompetanse (Fullan & Quinn, 2016). Med kapasitet forstås her evnen til å utvikle kunnskap, ferdigheter og forpliktelser i skolen for å forbedre elevens læring. Denne kapasiteten forstås da som en kollektiv kompetanse som lærere og ledere deler. Det er både en tankemåte og en felles kunnskap og et sett av kollektivt delte ferdigheter. Denne samarbeidsorienterte og kollektive læringen er effektiv fordi den kombinerer kunnskapsutvikling, kollektive handlinger og et felles og konsistent fokus.

Tilnærmingene til profesjonelle læringsfelleskap er i noen grad i samsvar med begrepet profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Denne kapitalen sees heller ikke på som bare individuell, men som en kapital som finnes i skolens organisasjon og kultur. Profesjonell kapital inndeles i en human kapital som i stor grad er tilknyttet den pedagogiske kvaliteten på lærernes arbeid, videre handler det om en sosial kapital som innebærer å kunne inngå i relasjoner til både elever og kollegaer, og å kunne samarbeide med andre lærere. Den siste formen for kapital er en beslutningskapital som innebærer å kunne foreta gode pedagogiske valg.

Det kan hevdes at profesjonelle læringsfelleskap skal bygge kapasitet og øke lærernes profesjonelle kapital til beste for elevenes læring. Dette understreker at lærere og skoleledere skal lære i de profesjonelle læringsfelleskapene. For at denne læringen hos de profesjonelle skal være effektiv understreker Roberts (2012) at læringen må foregå regelmessig og være symmetrisk og gjensidig. Med regelmessig menes det at det skal være hyppighet og systematikk i læringsarbeidet. Læring for profesjonelle handler som for elevene om at det må øves mye og regelmessig. Videre bør lærernes læring være symmetrisk med elevenes læring, forstått at den skal være like grundig og dyptgående som den læring vi ønsker at elevene skal ha. Gjensidigheten handler om at den enkelte profesjonelles læring er helt avhengig av andres læring. Det innebærer at lærere skal støtte og hjelpe hverandre i læringen.

Denne forståelsen av profesjonelle læringsfelleskap som er formidlet her handler om noen vesentlige betingelser og premisser for at disse felleskapene skal fungere ut fra hensikten. Disse premissene og betingelsene har ligget til grunn for «Kultur for læring» sin vektlegging av at lærere, skoleledere og skoleeiere skulle arbeide i profesjonelle læringsfelleskap. De profesjonelle læringsfelleskapene har både hatt tilgang til egne digitale kompetansepakker der de har drøftet og prøvd ut pedagogisk strategier ut fra aktuelle tematiske områder. Slik har det vært vektlagt at lærere og skoleledere skulle utvikle sin kollektive kompetanse og dermed skolens kapasitet.

## 3.4 Kilder til kompetanse og forbedring av elevenes læring

Om lærere og skolelederes skal utvikle kollektiv kompetanse og kapasitet bør det bygges på kunnskapskilder som er noe mer enn kun de subjektive erfaringene profesjonsutøverne selv har (Fullan & Quinn, 2016). Dette er en forutsetning for å kunne sikre at alle elever lærer på et høyt nivå. Hvis det kun er den erfaringsbaserte kunnskapen som preger samarbeidet og drøftingene i profesjonelle læringsfelleskap, er det ingen garanti for at elevenes læring blir bedre eller at lærere utvikler en annen og forbedret kompetanse. De profesjonelle læringsfelleskapene vil da lett være preget av en relativisme som uttrykker at alt er like bra, forstått som at alle erfaringer er like mye verdt. Dette betyr ikke at læreres erfaringer ikke er viktige. Det innebærer at læreres erfaringer er nødvendige, men ikke tilstrekkelige.

Det er særlig tre områder som framstår som viktige kilder for å utvikle kompetanse i profesjonelle læringsfelleskap for å sikre elevenes læring. Disse tre områdene er aktiv bruk av data og annen informasjon om elevenes læring, kjennskap til og bruk av forskningsbasert kunnskap, og læreres og skolelederes erfaringer og forventninger til egen mestring (Bernhardt, 2013; Donohoo & Velasco, 2016).

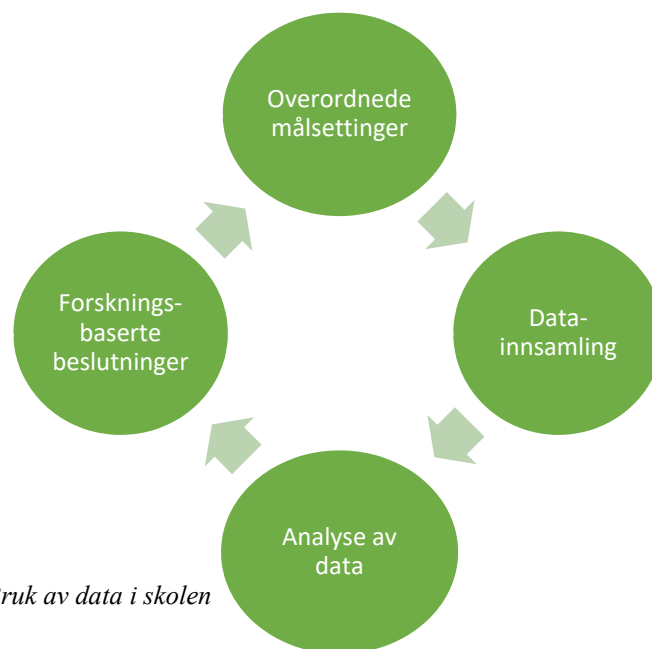
### 3.4.1 Ansvarlighet gjennom bruk av data og annen informasjon

Begrepet *accountability* er ofte brukt for å understreke at skolen har et ansvar for elevenes læring (Elmore, 2004). Det innebærer at lærere og skoleledere opplever å ha en sterk forpliktelse for elevene i skolen. Denne ansvarligheten forstått som en forpliktelse er nødvendig fordi god pedagogisk praksis ikke kan realiseres gjennom for eksempel belønning av god praksis (DuFour & Marzano, 2011). *Accountability* er kritisert for at det i for stor grad retter et fokus på testing og målbare resultater (Solbrekke & Østrem, 2011). Denne kritikken er imidlertid basert på en forståelse om at *accountability* er en form for regnskapsplikt. En annen forståelse er at denne formen for ansvarlighet dreier seg om et profesjonelt ansvar og forpliktelse for elevenes læring. Innenfor denne forståelsen er det vanlig å skille mellom en indre og en ytre ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2016).

Med indre ansvarlighet i skolen menes at profesjonsutøvere tar et personlig ansvar for sin egen praksis og for elevenes læring og utvikling. Dette omhandler da ikke bare ansvar for elevenes resultater på for eksempel kartleggingsprøver, men en ansvarlighet for både en dypere læring og ikke minst elevenes sosiale og personlige læring og utvikling. Samtidig vil denne indre ansvarligheten i skolen også ha en kollektiv og gjensidig dimensjon ved at den knytter den personlige ansvarligheten til en ansvarlighet som også ligger i skolens kultur. (Elmore, 2004) Dette gjør at lærere ikke alene er ansvarlig for en elevs utfordringer med læring, men også er et ansvar læreren deler med andre.

For at det skal utvikles en indre ansvarlighet i skolen og hos den enkelte lærer er det også nødvendig med en ytre ansvarlighet. Dette handler om å utvikle og opprettholde systemer som kan bidra til indre ansvarlighet. Slike systemer vil blant annet være å ha etablert tydelige mål og en felles retning for arbeidet i skolen. Videre å legge til rette for at ledere og lærere har tilgang til data og andre former for informasjon om elevenes læring, og at lærere også har kompetanse tilknyttet hvordan de kan omsette data til forbedret praksis og bedre læring. Den ytre ansvarligheten handler om å ha systemer som både gir god informasjon og som bidrar til at data analyseres og omsettes til pedagogisk praksis som forbedrer læringen.

Figur 3.2 gir en oversikt for hvordan ulike former for kartleggingsresultater og annen informasjon bør gå inn i skolens arbeid med å realisere overordnede mål for elevenes læring



Figur 3.2: Bruk av data i skolen

og utvikling (Bernhardt, 2013; Golding & Berends, 2009). Denne oversikten er i samsvar med for eksempel prinsippene i pedagogisk analyse som er en analytisk modell for å komme fra informasjon om elevenes utfordringer i skolen til en forbedret pedagogisk praksis (Nordahl, 2012).

På skolenivå, i den enkelte klasse eller for den enkelte elev bør det eksistere noen overordnede mål for elevenes læring og utvikling. Dette gjelder for alle elever på de ulike nivåene i det inkluderende støttesystemet<sup>1</sup> For å vurdere om målene nås er det avgjørende å hente inn data eller informasjon om hvor vi er nå. Det vil si at det bør kartlegges med gode måleinstrumenter innenfor de overordnede målsettingene, enten det er knyttet til skolefaglig læring eller elevenes sosiale og personlige situasjon og utvikling. Deretter må den informasjonen vi har tilgjengelig analyseres. Til dette kreves det både kompetanse omkring de områdene som er kartlagt og ikke minst analytisk kompetanse som kan gi svar på hvorfor dataene viser det de gjør (Bernhardt, 2013). På bakgrunn av denne analysen av data kan det foretas beslutninger om hvilke tiltak som skal iverksettes for enten å opprettholde eller forbedre resultatene. Dette arbeidet med informasjon, analyse og beslutninger bør foregå i et refleksivt samarbeid mellom lærere i profesjonelle læringsfellesskap

Dette understreker at informasjon og data i seg selv har liten verdi om de ikke brukes. Det er analysene av data, og valg og senere iverksettingen av pedagogiske tiltak som er det mest avgjørende. En slik bruk av informasjon som kartlegging, tester og systematiske observasjoner er ikke en trussel mot lærerens skjønn og autonomi, det er tvert imot en måte å forsterke lærerens profesjonelle skjønn og den indre ansvarligheten.

I «Kultur for læring» har bruk av data vært vesentlig i hele prosjektperioden. Det er gjennomført tre store kartleggingsundersøkelser der elever, lærere, foreldre og skoleledere har vært informanter. Skolene har hatt tilgang til en egen resultatportal der de har kunne se resultatene for egen skole, trinn og klasse og bakgrunnsvariabler som kjønn, foreldres utdanningsnivå og

---

<sup>1</sup> Inkluderende støttesystem forklares nærmere i 6.6.6

lignende. Videre har alle lærere og ledere fått opplæring i pedagogisk analyse og tilgang til en digital modell for pedagogisk analyse for å kunne analysere kartleggingsresultatene.

### **3.4.2 Ansvarlighet og anvendelse av forskningsbasert kunnskap**

Det har de siste årene skjedd en empirisk dreining i pedagogikken og ut fra et empirisk forskningsmessig ståsted er det i dag relativt godt dokumentert at noen tilnærminger til og strategier i undervisning gir bedre læringsresultater enn andre (Rasmussen, 2015). Dette kommer klart til uttrykk i store internasjonale kunnskapsoversikter om hva som har effekt på læring, som for eksempel John Hattie (2009) sin studie «Visible learning», David Mitchell (2014) sin studie «What Really Works in Special and Inclusive Education» og Helmke (2013) sin syntese «Undervisningskvalitet og lærerprofesjonalitet». Videre eksisterer det en rekke enkeltstudier som belyser resultater av et bredt spekter av pedagogiske strategier. I både kunnskapsoversikter og enkeltstudier dokumenteres det at det er pedagogiske strategier som har god sannsynlig effekt på læring, og at det er tilnærminger og strategier som har mindre god sannsynlig effekt på elevenes læringsutbytte. Videre eksisterer det også mer kvalitativ empirisk forskning som kan viser mønstre og sammenhenger mellom for eksempel undervisning og elevenes læring (Klette, 2009).

Denne type forskningsbasert kunnskap bør danne et grunnlag for de valg som gjøres i undervisningen og utviklingen av læringsmiljøer i skolen. Dette kan også betraktes som en form for accountability eller ansvarlighet i skolen. Det vil si at lærere og skoleledere må betraktes som ansvarlige for de valg de gjør for den pedagogiske praksisen, og at disse valgene så langt som mulig være informert av forskningsbasert pedagogisk kunnskap. Forskingen som det her henvises til, er empirisk orientert og har fokus på hva som fremmer elevers læring og utvikling. Denne forskningen forsøker å dokumentere hvilke resultater vi får av ulike pedagogiske strategier og tilnærmingsmåter i skolen. Dette er spørsmål det må være vesentlig å stille i skolen der mandatet er å påvirke kunnskapene, ferdighetene og holdningene til barn og unge.

Elever, skoler og kulturer er forskjellige, men derfra er det ingen grunn til å konkludere med at forskningsbasert kunnskap fra noen kontekster, ikke kan danne et grunnlag for pedagogisk praksis i andre kontekster (Ogden, 2013). Elever, læring og undervisning har en rekke ting

felles, og vi kan si at barn og unge og pedagogisk praksis er mer lik enn ulik. Derfor er det også flere tilnærminger til undervisning som virker på tvers av elevenes forutsetninger og bakgrunn, og på tvers av kulturer og kontekster. Pedagogisk praksis er ikke alene unik og situert eller knyttet til en spesifikk kontekst (Marklund & Simic, 2012). Studier knyttet til barn av foreldre med lav sosioøkonomisk status viser at den undervisningen som har god effekt på deres læring, i stor grad er den samme undervisningen som har god effekt på elever fra andre sosiale lag i befolkningen (Mitchell, 2014). Videre ser vi også at funn og konklusjoner i internasjonale kunnskapsoversikter i stor grad er i samsvar med funn i skandinavisk forskning (Laursen, 2015).

Det er imidlertid ingen enkel og entydig vei fra empiriskbasert pedagogisk forskning til pedagogisk praksis. Forskningsbasert kunnskap vil i seg selv ikke gi direkte og enkle undervisningsmessige svar, og det er heller ikke hensikten med empiriskbasert pedagogisk forskning. Hattie (2017) uttrykker at forskningsbasert kunnskap ikke kan gi enkle pedagogiske løsninger, men er et godt grunnlag for intelligent problemløsning i skolen. Frykten for at evidensbasert forskning har til hensikt bidra til en ensrettet instrumentalisme bygger på en forestilling som ikke er representativ blant forskerne. Svaret på de utfordringer som eksistere ved å anvende forskningsbasert kunnskap er derfor ikke et argument for å la være å anvende den. Alternativet vil da være å basere seg på den subjektive erfaringsbaserte kunnskapen alene og se bort fra en meget stor forskningsbasert kunnskapsbase. Det eksisterer imidlertid flere måter å møte utfordringene på slik at det kan bygges en bro mellom forskningsbasert kunnskap og pedagogisk praksis.

Det er behov for en oversettelse av forskningsbasert kunnskap til pedagogisk praksis. Dette kan gjøres gjennom interaktive modeller der forskning møter praksis og også forskere som møter skoleledere og lærere. Med en slik modell kan forskningsbasert kunnskap oversettes og kobles til praksis, og slik kan også god dokumentert praksis fra et klasserom, en skole, en kommune eller et land utvikles, oversettes og kobles til forskningsbasert kunnskap. Sammen med denne oversettelsen brukes det også begreper som å modifisere forskningsbasert kunnskap, og også bruke forskningsbasert kunnskap for å mobilisere kunnskap hos lærere og skoleledere.



Denne modifisering av forskningsbasert kunnskap kan foregå ved at lærere og skoleledere danner seg hypoteser og prøver ut pedagogiske strategier og metoder. Dette bør knyttes til parallelle målinger av elevenes læring for å kunne evaluere om strategiene gir ønskede resultater (Tillman, Burns & Kilgus, 2020). Dette forutsetter imidlertid systematisk utprøving og dokumentasjon på elevenes progresjon i læring og da kan dette danne grunnlag for justerte forskningsinformerte pedagogiske opplegg i skolen.

Om pedagogisk praksis skal være forskningsinformert er det også en forutsetning at iverksettelsen og gjennomføringen av nye pedagogiske strategier baserer seg på kunnskap om implementering. Om pedagogiske tiltak skal virke er det helt avhengig av at det gjennomføres i samsvar med tiltakets utforming. Lærere må utvikle den kompetansen som trengs for å gjennomføre et tiltak, ledelsen må støtte opp arbeidet, det er ofte behov for veiledning, fokuset må være på praksis og det må arbeides systematisk og over tid (Dyssegård, Egelund & Sommersel, 2017).

Under denne type forutsetninger kan pedagogisk praksis sies å være informert av forskningsbasert kunnskap, og slik vil lærere og skoleledere kunne ta et ansvar for at de anvender den best mulige kunnskapen som eksisterer for de målene som er satt for skolen. I «Kultur for læring» ble det lagt vekt å formidle forskningsbasert kunnskap til praksisfeltet slik at praksis kunne bli forskningsinformert gjennom blant annet anvendelse av profesjonelle læringsfellesskap.

### **3.4.3 Læreres erfaringer og forventinger til egen mestring**

Læreres og skolelederens erfaringsbaserte kunnskap har vært og er avgjørende for både de strategiske og de mer umiddelbare valg som kontinuerlig gjøres i skolen. Det er god grunn til å tro at de valg som baserer seg på subjektive erfaringer og skjønn er langt flere enn de valg som er informert av forskning. Godt innarbeidet og erfaringsbasert praksis kan ofte også gi gode læringsresultater, og ved nærmere ettersyn vise seg å være i samsvar med forskningsbasert kunnskap (Ogden, 2013). Derfor er den erfaringsbaserte kunnskapen viktig, men samtidig bør den utfordres og gjøres mer pålitelig og gyldig.

For å videreutvikle den subjektive erfaringsbaserte kunnskapen er det avgjørende å modifisere eller videreutvikle den kollektivt i skolen. I profesjonelle læringsfelleskap kan lærere drøfte sine erfaringer sammen med andre læreres erfaringer. Videre bør den erfaringsbaserte kunnskapen bli utfordret av og sammenlignet med forskningsbasert kunnskap. Dette vil kunne bidra til at lærere får bekreftet at deres erfaringer er i samsvar med forskning, og også kunne bidra til at praksis endres og nye erfaringer utvikles. På samme måte kan data om elevenes progresjon i læring og deres opplevelse av læringsmiljø gi svar på om den erfaringsbaserte praksisen faktisk virker. Dette kan gjøres ved analyse av resultater på både nasjonale og lokale kartleggingsundersøkelser og ved en mer systematisk måling av den virkningen praksis har på elevenes progresjon (Tillmann, Burns & Kilgus, 2020). Samlet kan både bruk av data og kjennskap til forskningsbasert kunnskap både bekrefte og justere den erfaringsbaserte kunnskapen og gjøre lærere mer trygge på de valg de foretar.

De siste årene har det også blitt forsket en del på læreres forventinger til egen mestring, «Teacher efficacy» (Donohoo, 2017). Lærere med høy individuell og kollektiv mestringsevne kjennetegnes ved at de har en sterk individuell og felles tro eller overbevisning om at de kan løfte elevenes læringsutbytte i bred forstand. Dette gjelder også når de møter elever med store utfordringer på skolen. Lærere med denne mestringstroen viser større innsats og utholdenhet i forhold til elevene, de er mer villige til å prøve ut nye metoder og de setter høyere mål for elevene. Disse lærerne har også bedre forutsetninger for å bidra til en positiv atferd hos elevene, og ikke minst kan de øke elevenes forventninger til seg selv ved å overbevise dem om at de kan gjøre det bra på skolen. Læreres forventinger til egen mestring ser ut til å ha størst betydning på elevenes læring når den er kollektiv. I kunnskapsoversikter over hva som har effekt på elevenes læringsutbytte, framstår «collective teacher efficacy» som en av variablene med absolutt størst effektstørrelse (Donohoo, 2017). I en videreutvikling av denne forventingen til egen mestring vil nettopp refleksjoner over erfaringer, data og forskningsbasert kunnskap være viktig.

Når læreres forventinger til egen mestring er viktig så innebærer det stor sannsynlighet for at lærere som tror at de vil møte utfordringer, sannsynligvis vil oppleve problemer og i mindre grad lykkes med elevene. Hvis lærerne tror at det er lite de kan gjøre for å forbedre læringsutbytte for noen grupper av elever, så vil dette manifestere seg i lærernes praksis. Utsagn

fra lærere som «Du kan ikke gjøre gull ut av gråsten» vil føre til at noen elever ikke vil skinne fordi læreren allerede har bestemt det. Dermed vil lave forventninger til elever bli en selvoppfyllende profeti.

Ut fra denne forståelsen og betydningen av «teacher efficacy» vil det være avgjørende å vurdere hvordan læreres forventninger til egen mestring kan påvirkes. Den mest kraftfulle kilden til endring av egne forventninger er ifølge Donohoo (2017) å oppleve suksess tilknyttet elevenes læring og utvikling. Videre må disse ønskede resultatene knyttes til læreres egen innsats. Det vil si at lærere her erfarer at elevene har utviklet seg og hatt god progresjon i læring som en følge av deres praksis. Her vil både forskningsbasert kunnskap og bruk av data kunne bidra til at lærere ser og erfarer denne sammenhengen. Da styrkes lærernes forventninger til egen mestring og det øker sannsynligheten for at de vil lykkes videre.

### 3.5 Ekstern støtte

Innenfor forskning om skoleutvikling og forbedringsarbeid i skolen er det god dokumentasjon på at det er hensiktsmessig at skolen har tilgang til ekstern støtte i dette arbeidet (Roberts, 2012). Det er ofte behov for og nødvendig med ekstern faglig kompetanse og en tilnærming til skolens utfordringer som innebærer tilstrekkelig avstand fra hverdagen i skolen. En slik ekstern støtte kan være PP-tjenesten, andre kommunale veiledningstjenester eller kompetansemiljøer i universitets- og høyskolesektoren.

I en metaanalyse om implementering i skolen er eksterne støttesystem en av seks faktorer som vektlegges som særlig viktig (Dyssegård, Egelund & Sommersel, 2017). Med eksterne støttesystemer forstås her systemer som gir tilgang til fagekspertise, veiledere, forskningsbasert kunnskap, kartleggingsresultater, kommunikasjonsplattformer og lignende. Dette eksterne støttesystemet skal gi støtte til både skoleledere og lærere, og det bør bidra til både arbeid i profesjonelle læringsfelleskap og anvendelse av data og forskningsbasert kunnskap. Et støttesystem bør også bidra til nettverk mellom skoler som arbeider med de samme utfordringene.

Det er viktig å understreke bruken av begrepet støttesystem til forskjell fra begrepet hjelp. Hjelp innebærer å gjøre en oppgave for en person, mens støtte innebærer å bidra til at personen løser oppgaven selv. Slik vil myndiggjøring eller empowerment være en avgjørende tilnæringsmåte for alt arbeid i eksterne støttesystem. Dette er et vesentlig prinsipp for skolelederes og læreres læring. Lærere og skoleledere lærer lite av at det kommer en person og tar over deres oppgaver, men samtidig må det eksterne støttesystemet utfordre den praksisen som eksisterer og bidra til forpliktelser for endringer av praksis. Et støttesystem kan ikke kun basere seg på samskapning og utvikling innenfra. Støttesystemet må også tilby kompetanse som skolen selv ikke har og bidra til at denne kompetansen faktisk anvendes. For å lykkes med dette må det eksterne støttesystemet bidra både på eier-, leder- og lærernivå i skolesektoren.

Det er videre avgjørende at fagpersonene i et eksternt støttesystem innehar den pedagogiske kompetansen og erfaringer som lærere og skoleledere har. Det er en forutsetning for god veiledning og støtte, og det betinger også at det eksterne støttesystemet har tilknytning til den enkelte skole. Det ser ut til at støttesystemer best kan bidra til endring av praksis når det i tillegg til kompetanseheving også bidrar med observasjon og veiledning av lærere og ledere (Robinson, 2014). Støttesystemet er derfor primært et kompetansesystem og i langt mindre grad et administrativt eller organisasjonssystem. Det er ikke organiseringen av et eksternt støttesystem som er viktig, men den kompetansen som finnes der.

Et overordnet mål for SePU er å være et eksternt støttesystem for skolesektoren. Senteret har og har hatt som intensjon å drive forsknings- og utviklingsarbeid i og for praksis, og slik bidra til bedre pedagogisk praksis og dermed bedre læring hos elevene. Innenfor «Kultur for læring» skulle SePU ha funksjonen som et eksternt støttesystem for alle skolene i de 22 kommunene. Da måtte det foretas noen valg av strategier for den støtte som kunne gis lærere, skoleledere og skoleeiere fordi det ville være begrenset hvor tett på for eksempel 2 000 lærere et kompetansemiljø på noen få personer kan være. Valget ble å bidra med støtte på særlig eier- og skoleledernivå og myndiggjøre eiere og skoleledere til å drive utviklingsarbeidet i egen kommune og på egen skole. Det ble vektlagt at særlig skolelederne skulle ha nødvendig kompetanse til å bidra til lærernes læring.

## 3.6 Drøftingsoppgaver til teoretisk og empirisk forankring

I dette kapitlet er det redegjort for koherens-modellen (Fullan & Quinn, 2016).

- Hva skal til for å skape en slik sammenheng i et utviklingsarbeid på din skole eller i din kommune?

I kapittel tre redegjøres det også for forholdet mellom indre og ytre ansvarlighet.

- Beskriv hvilke systemer som eksisterer for ytre ansvarlighet tilknyttet både anvendelse av data/informasjon og tilgang til forskningsbasert kunnskap på din skole eller i din kommune.
- Hvilke systemer eller strategier bør utvikles for å etablere en sterkere grad av ytre ansvarlighet?
- Hva kjennetegner den indre ansvarligheten der du arbeider og hva kan gjøres for å forsterke en slik ansvarlighet?

## 4. Kvantitativ metode

Den vanligste metoden for å undersøke forhold som gjelder elevers sosiale og faglige læring er å bruke rangeringsskalaer (Elliott, Frey & Davies, 2015) i spørreundersøkelser (Crowe, Beauchamp, Catroppa & Anderson, 2011; Humphrey et al., 2011) for å kvantifisere vurderingene (Elliott & Busse, 2004). I en spørreundersøkelse besvarer informantene utsagn som uttrykker en egenskap eller et fenomen. En skala bygger på flere indikatorer som er relatert til samme fenomen, eller latente variabel, beskrevet av et teoretisk begrep (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009). Fordelene med bruk av rangeringsskalaer er at de for det første er et relativt effektivt verktøy for å kunne summere informantenes oppfatninger. Videre kan måleinstrumentet brukes flere ganger på ulike tidspunkt, på tvers av settinger og vurderes av ulike informantgrupper (som foreldre, lærere og elever) (Elliott et al., 2015). I «Kultur for læring» er de samme måleinstrumentene anvendt i tre spørreundersøkelser med to år mellom hver gjennomføring.

I dette metodekapitlet vil vi først presentere hvordan spørreundersøkelsene ble gjennomført, utvalget for hver av dem og hvilke etiske betraktninger som er foretatt. Videre vil vi presentere måleinstrumentene og de statistiske analysene.

### 4.1 Gjennomføring

Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført på tre ulike tidspunkter (T1, T2 og T3).

Tabell 4.1: Oversikt over måletidspunkt og gjennomføringsperioder

Måletidspunkt	Gjennomføringsperiode
T1	21 kommuner: 17.10.16 - 01.12.16 1 kommune: mars 2017
T2	22 kommuner: 15.10.18 - 30.11.18
T3	22 kommuner: 05.10.20 - 27.11.20

Gjennomføringen av alle de tre kartleggingsundersøkelsene ble gjort på samme måte. Kommunikasjonen mellom SePU og den enkelte skole både i forkant og underveis gikk

hovedsakelig gjennom e-post via en utvalgt administrator på skolen, gjerne skoleleder. Alle elever, foreldre, lærere, skoleledere og assistenter/fagarbeidere i de 22 kommunene ble invitert til å delta i undersøkelsen. Det ble sendt ut et informasjonsskriv til alle informantgrupper med beskrivelse av hvorfor og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Alle foresatte fikk sammen med informasjonsskrivet et samtykkeskjema hvor de måtte gi separate samtykker. Ett samtykke for at eleven selv kunne delta, ett samtykke for at kontaktlæreren kunne besvare spørsmål om eleven og et siste samtykke for at foresatte selv ønsket å delta i undersøkelsen gjennom å besvare et foreldreskjema. Lærere, skoleledere og assistenter/fagarbeidere trengte ikke å samtykke på forhånd, men ga sitt samtykke gjennom å besvare undersøkelsen.

I forkant av at undersøkelsen ble gjennomført, var det den enkelte skole selv som bestilte brukernavn til de ulike informantene. Når det gjaldt elevene, tastet skolen først inn antall elever totalt i klassen, før de tastet inn antall elever som fikk samtykke fra sine foresatte. For hver elev med samtykke kom det automatisk opp tre brukernavn i et regneark: ett til eleven selv (E12345), ett til kontaktlæreren (K12345) og ett til foresatte (F12345).

Conexus A/S har hatt ansvaret for den tekniske gjennomføringen av undersøkelsen. Hver skole fikk et eget brukernavn og passord til en nettportal. Denne nettportalen bestod av en bestillingsportal, der skolens utvalgte administrator bestilte brukernavn til alle informantene, og en resultatportal, der skolene har kunnet se sine resultater fra undersøkelsen i etterkant.

Elevene gjennomførte undersøkelsen elektronisk på skolen med en lærer til stede som kunne hjelpe ved behov. Det var to ulike spørreskjemaer for elevene, ett for elever fra 1.-4. trinn og ett for elever fra 5.-10. trinn. Spørreskjemaet for elevene på småskoletrinnet ble gjennomført på PC eller nettbrett gjennom at en digital stemme leste opp ett og ett utsagn i spørreskjemaet. Elevene fikk fire svaralternativer. Dersom eleven var helt enig i utsagnet fikk eleven beskjed om å trykke på det store smilefjeset, om eleven var litt enig skulle eleven trykke på det lille smilefjeset, om eleven var litt uenig, skulle eleven trykke på det lille, sure smilefjeset og om eleven var helt uenig i utsagnet fikk eleven beskjed om å trykke på det store, sure smilefjeset. For elevene i 5.-10. trinn var spørreskjemaet utformet som tekst på skjerm. I klasser med lesesvake elever ble det anbefalt at læreren kunne lese utsagnene på samme måte som ved en diktat.

Skoleledelsen satte av fellestid så kontaktlærerne fikk vurdert den enkelte elevs sosiale og faglige ferdigheter på kontaktlærerskjemaet, samt at alle lærere og assistenter/fagarbeidere fikk besvart spørsmål om egen arbeidshverdag.

## 4.2 Utvalg

I dette kapitlet vil først det totale utvalget og svarprosentene på hver gjennomføring presenteres. Videre vil vi gi en oversikt over hvilke kommuner som tilhører hver av de fire regionene i «Kultur for læring», hvor mange skoler hver kommune har og totalt antall elevbesvarelser i hver region. Til slutt gir vi en oversikt over antall elevbesvarelser og manglende besvarelser (missing) innenfor de ulike elevgruppene som finnes i datamaterialet. Antall missing er beregnet ut fra hvor mange av informantene i undersøkelsen det mangler bakgrunnsinformasjon om

### 4.2.1 Utvalg og svarprosent

Kartleggingsundersøkelsene som er benyttet i «Kultur for læring» har sju forskjellige informantgrupper.

Siden kontaktlærer- og foreldrebesvarelsene er koblet til elevbesvarelsene er det samme «totalt antall» og «invitert med samtykke» på disse tre informantgruppene. For de tre informantgruppene vises også to former for svarprosent. «Svarprosent» er antall besvarelser sett i lys av de som har fått samtykke fra sine foresatte til å delta, mens «Svarprosent totalt» er antall besvarelser sett i lys av det totale elevantallet på skolen.

Nedenfor presenteres den samlede svarprosenten for de 22 kommunene i hele gamle Hedmark fylke på hvert måletidspunkt for hver informantgruppe.



Tabell 4.2: Utvalg og svarprosent T1 – 2016/2017

Utvalg	Totalt antall	Invitert m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev 1.-10. trinn	20 904	18 576	18 190	97,9 %	87,0 %
Kontaktlærer	20 904	18 576	18 470	99,4 %	88,4 %
Foreldre	20 904	18 576	12 728	68,5 %	60,9 %
Lærer	2 261		2 140		94,6 %
Skoleledelse	234		227		97,0 %
Assistenter og fagarbeidere	780		702		90,0 %

Ved første kartleggingstidspunkt gjennomførte 21 kommuner sin spørreundersøkelse høsten 2016, mens den siste kommunen gjennomførte våren 2017. I tabellen over fremkommer det samlede utvalget og svarprosent for alle de 22 kommunene. Ved andre og tredje kartleggingstidspunkt gjennomførte alle 22 kommuner på høsten.

Tabell 4.3: Utvalg og svarprosent T2 - 2018

Utvalg	Totalt antall	Invitert m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev 1.-10. trinn	20 684	18 452	17 362	94,1 %	83,9 %
Kontaktlærer	20 684	18 452	17 482	94,7 %	84,5 %
Foreldre	20 684	18 452	11 647	63,1 %	56,3 %
Lærer	2 278		2 131		93,5 %
Skoleledelse	231		217		93,9 %
Assistenter og fagarbeidere	809		694		85,8 %

Tabell 4.4: Utvalg og svarprosent T3 - 2020

Utvalg	Totalt antall	Invitert m/samtykke	Besvarte	Svarprosent	Svarprosent totalt
Elev 1.-10. trinn	20 022	18 143	16 741	92,3 %	83,6 %
Kontaktlærer	20 022	18 143	17 000	93,7 %	84,9 %
Foreldre	20 022	18 143	9 631	53,1 %	48,1 %
Lærer	2 341		1 924		82,2 %
Skoleledelse	235		205		87,2 %
Assisterter og fagarbeidere	803		569		70,9 %

Vi ser at det totale elevantallet har blitt redusert med nesten 900 elever fra 2016 til 2020, mens antall lærere og assistenter/fagarbeidere har hatt en svak økning. Antall skoleledere har vært ganske stabilt i prosjektperioden.

Svarprosenten var høyest for alle informantgrupper ved første gjennomføringstidspunkt, i 2016/17. Selv om svarprosentene går noe ned fra første måletidspunkt, betraktes de allikevel som tilfredsstillende, noe som betyr at resultatene er representative for de skolene som deltok i undersøkelsene. Som det fremgår av tabellene ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste sammenlignet med de andre informantgruppene.

#### 4.2.2 Oversikt over kommuner, antall skoler og elevbesvarelser i hver region

Gamle Hedmark fylke bestod av fire regioner. I løpet av prosjektperioden fra 2016 har det både vært endring av navn på regioner og sammenslåing av skoler. For å få en oversikt over antall skoler og elevbesvarelser i hver kommune og hvilke kommuner som tilhører hvilke regioner, er det tatt utgangspunkt i situasjonen slik den var høsten 2020. Tabell 4.5 gir denne oversikten.

Tabell 4.5: Oversikt over kommune, antall skoler og elevbesvarelser i hver region, høsten 2020

Region	Kommune	Antall skoler	Antall elevbesvarelser
Kongsvinger-regionen	Eidskog	3	
	Grue	1	
	Kongsvinger	9	
	Nord-Odal	3	
	Sør-Odal	1	
	Åsnes	5	
	<b>TOTALT</b>		<b>23 skoler</b>
Hamarregionen	Hamar	12	
	Løten	5	
	Ringsaker	20	
	Stange	12	
	<b>TOTALT</b>		<b>49 skoler</b>
Nord-Østerdal	Alvdal	3	
	Følldal	1	
	Os	2	
	Rendalen	2	
	Tolga	2	
	Tynset	5	
	<b>TOTALT</b>		<b>15 skoler</b>
Sør-Østerdal	Elverum	10	
	Engerdal	1	
	Stor-Elvdal	2	
	Trysil	4	
	Våler	2	
	Åmot	3	
	<b>TOTALT</b>		<b>22 Skoler</b>

Tabellen viser at det er forskjeller mellom regionene, både i antall elever og i antall skoler. Hvor mange prosent elevantallet i hver region utgjør av fylkets totale elevantall synliggjøres i prosent. Hamarregionen er den klart største regionen, nesten like stor som de tre andre til sammen.

### 4.2.3 Oversikt over elevene i utvalget

I datamaterialet er det noen bakgrunnsvariabler som kan bidra til å kategorisere elevgrupper. Hvilket trinn eleven går i blir registrert på den enkelte skole når de bestiller brukernavn. Både elevene selv og deres kontaktlærere krysser av for elevenes kjønn. Videre krysser også kontaktlærerne av for vanskegruppe, hva slags norskopplæring eleven har og om eleven følger

ordinær undervisning eller mottar spesialundervisning (variabelen *opplæringstilbud*). Når det gjelder vanskegruppe bes kontaktlærer krysse av for om eleven har en av de oppgitte problemene eller vanskene. Om eleven har flere enn en vanske bes de krysse av for det de mener er primærvansken. Det betyr at vanskegruppene ikke er diagnostiske.

Når det gjelder foreldrenes utdanningsbakgrunn, er det foresatte selv som krysser av for dette på deres spørreskjema.

Tabell 4.6, tabell 4.7 og tabell 4.8 gir en oversikt over antall elevbesvarelser som eksisterer i hver kategori, samt hvor mange elevbesvarelser som mangler (missing) innenfor hver kategori. Antall missing er beregnet ut fra hvor mange av elevene som har deltatt i undersøkelsen som det mangler bakgrunnsinformasjon om. Flere elever vil være informanter i ulike kategorier. Eksempelvis jente som har ordinær norskopplæring, mottar spesialundervisning og har en mor med høy utdanningsbakgrunn.

Tabell 4.6: Oversikt over antall informanter i de ulike kategoriene av elevgrupper, elevskjema

ELEVGRUPPER		T1	T2	T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Antall (%)	Antall (%)
<b>Kjønn</b>	Gutt	9 134 (50,1 %)	9 011 (50,2 %)	8 937 (51,0 %)
	Jente	8 999 (49,3 %)	8 881 (49,5 %)	8 545 (48,8 %)
	<b>Missing</b>	<b>110</b> <b>(0,6 %)</b>	<b>47</b> <b>(0,3 %)</b>	<b>43</b> <b>(0,2%)</b>
<b>Trinn</b>	Småskole	7 372 (40,4 %)	7 315 (40,8 %)	6 712 (38,3 %)
	Mellomtrinn	5 536 (30,3 %)	5 423 (30,2 %)	5 607 (32,0 %)
	Ungdomstrinn	5 335 (29,2 %)	5 201 (29,0 %)	5 206 (29,7 %)
	<b>Missing</b>	<b>0</b> <b>(0,0 %)</b>	<b>0</b> <b>(0,0 %)</b>	<b>0</b> <b>(0,0 %)</b>

I tabellen ser vi at det er jevn fordeling av gutter og jenter i datamaterialet, og prosentandelen som ikke har oppgitt kjønn er lav (mellom 0,2 % og 0,6 %). Alle elever er fordelt etter trinn. Det er flest elever i utvalget som representerer småskoletrinnet.

Tabell 4.7: Oversikt over antall informanter i de ulike kategoriene av elevgrupper, kontaktlærerskjema

ELEVGRUPPER		T1	T2	T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Antall (%)	Antall (%)
Vanske- gruppe	Hørselshemming	68 (0,4 %)	77 (0,4 %)	59 (0,3 %)
	Synsvanske	152 (0,8 %)	208 (1,2 %)	186 (1,1 %)
	Elever med ADHD-diagnose	399 (2,2 %)	392 (2,2 %)	435 (2,5 %)
	Elever med atferdsvansker uten ADHD-diagnose	786 (4,3 %)	783 (4,4 %)	742 (4,2 %)
	Elever med spesifikke fagvansker	864 (4,7 %)	898 (5,0 %)	912 (5,2 %)
	Elever med generelle lærevansker	426 (2,3 %)	343 (1,9 %)	403 (2,3 %)
	Elever med andre vansker/ diagnoser	916 (5,0 %)	827 (4,6 %)	841 (4,8 %)
	Elever uten vansker eller diagnose	14 238 (78,0 %)	13 547 (75,5 %)	13 063 (74,5 %)
	<b>Missing</b>	<b>394 (2,2 %)</b>	<b>869 (4,8 %)</b>	<b>884 (5,0 %)</b>
Norsk- opplæring	Opplæring i grunnleggende norsk	576 (3,2 %)	749 (4,2 %)	471 (2,7 %)
	Ordinær norskopplæring	17 326 (95 %)	16 552 (92,3 %)	16 249 (92,7 %)
	<b>Missing</b>	<b>341 (1,9 %)</b>	<b>638 (3,6 %)</b>	<b>805 (4,6 %)</b>
Opplærings- tilbud	Elever som mottar spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak, i tillegg til opplæring i ordinær undervisning	1 159 (6,4 %)	1 158 (6,5 %)	1 137 (6,5 %)
	Elever som kun er i ordinær opplæring uten spesialundervisning	16 848 (92,4 %)	16 190 (90,3 %)	15 770 (90,0 %)
	<b>Missing</b>	<b>236 (1,3 %)</b>	<b>591 (3,3 %)</b>	<b>618 (3,5 %)</b>

Det er kun kontaktlærerne som oppgir data på hvilken vanskegruppekategori eleven er i og hva slags norskopplæring og opplæringstilbud eleven mottar. Når det gjelder andelen elever vi mangler data på innenfor disse tre kategoriene øker det prosentvis fra første til tredje måletidspunkt. Allikevel er prosentandelen 5 % og lavere. Det er lavest andel missing på første måletidspunkt i alle kategorier.

Tabell 4.8: Oversikt over antall informanter i de ulike kategoriene av elevgrupper, foreldreskjema

ELEVGRUPPER		T1	T2	T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Antall (%)	Antall (%)
<b>Mors utdanning</b>	Grunnskole	589 (3,2 %)	668 (3,7 %)	547 (3,1 %)
	Yrkesfaglig videregående opplæring	2 526 (13,8 %)	2 393 (13,3 %)	1 900 (10,8 %)
	Allmennfaglig videregående opplæring	1 092 (6,0 %)	922 (5,1 %)	701 (4,0 %)
	Fra ett til tre års høyere utdanning	2 908 (15,9 %)	2 677 (14,9 %)	2 239 (12,8 %)
	Mer enn tre års høyere utdanning	5 076 (27,8 %)	4 876 (27,2 %)	4 186 (23,9 %)
	<b>Missing</b>	<b>6 052 (33,2 %)</b>	<b>6 403 (35,7 %)</b>	<b>7 952 (45,4 %)</b>
<b>Fars utdanning</b>	Grunnskole	836 (4,6 %)	834 (4,6 %)	721 (4,21 %)
	Yrkesfaglig videregående opplæring	4 167 (22,8 %)	3 998 (22,3 %)	3 217 (18,4 %)
	Allmennfaglig videregående opplæring	1 127 (6,2 %)	1 097 (6,1 %)	918 (5,2 %)
	Fra ett til tre års høyere utdanning	2 533 (13,9 %)	2 331 (13,0 %)	1 981 (11,3 %)
	Mer enn tre års høyere utdanning	3 217 (17,6 %)	2 974 (16,6 %)	2 497 (14,2 %)
	<b>Missing</b>	<b>6 363 (34,9 %)</b>	<b>6 705 (37,4 %)</b>	<b>8 191 (46,7 %)</b>

Det er foreldrene selv som oppgir sitt utdanningsnivå. Det er mange av foreldrene som har latt være å krysse av for sitt utdanningsnivå. Det betyr at vi mangler data om foreldrenes utdanningsnivå på mellom 34,9 % og 46,7 % for de elevene som har deltatt i spørreundersøkelsen. For å undersøke om de foreldrene som har oppgitt utdanningsnivå er representativt for fylket, er det laget en oversikt over prosentfordelingen på utdanningsnivå på de tre ulike måletidspunktene, sammenliknet med utdanningsnivået for menn og kvinner i Hedmark året 2018. Her er tallene for menn og kvinner i alderen 20-49 år anvendt (SSB 2021).

Tabell 4.9: Oversikt over prosentandel besvarelser etter mors og fars utdanningsnivå på alle tre måletidspunkter, sammenliknet med Hedmark 2018

Mors utdanningsnivå	T1	T2	T3	Hedmark 2018
Grunnskole	4,8 %	5,8 %	5,7 %	20,5 %
Videregående opplæring	29,7 %	31,2 %	30,7 %	34,4 %
Fra ett til tre års høyere utdanning	23,9 %	23,2 %	23,4 %	36,5 %
Mer enn tre års høyere utdanning	41,6 %	42,3 %	43,7 %	8,6 %
Fars utdanningsnivå	T1	T2	T3	Hedmark 2018
Grunnskole	7,0 %	7,4 %	7,7 %	27,2 %
Videregående opplæring	44,6 %	45,4 %	44,3 %	47,1 %
Fra ett til tre års høyere utdanning	21,3 %	20,7 %	21,2 %	19,2 %
Mer enn tre års høyere utdanning	27,1 %	26,5 %	26,8 %	6,5 %

Som det kommer frem i tabellen, er det en betydelig større andel elever med foresatte med høyere utdanning som er identifisert i dette datamaterialet, enn det tallene for Hedmark fylke viser.

#### 4.2.4 Oversikt over de ansatte i utvalget

For å få et bilde av de ansatte i utvalget presenteres bakgrunnsvariabler både for skoleledere, lærere og assistenter/fagarbeidere.

I spørreskjemaet for skoleledere bes de krysse av for kjønn, funksjon, antall år som rektor/inspektør i nåværende og eventuelt tidligere skoler.

Tabell 4.10: Oversikt over antall skoleledere i de ulike kategoriene

SKOLELEDERE		T1	T2	T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Antall (%)	Antall (%)
Kjønn	Mann	94 (39,3 %)	82 (35,2 %)	72 (35,1 %)
	Kvinne	144 (60,3 %)	144 (61,8 %)	126 (61,5 %)
	Missing	1	7	7

		<b>(0,4 %)</b>	<b>(3,0 %)</b>	<b>(3,4 %)</b>
<b>Funksjon</b>	Rektor	113 (47,3 %)	107 (45,9 %)	92 (44,9 %)
	Assisterende rektor/inspektør (delegert ledelse i minimum 50 % stilling)	117 (49,0 %)	121 (51,9 %)	107 (52,2 %)
	<b>Missing</b>	<b>9</b> <b>(3,8 %)</b>	<b>5</b> <b>(2,1 %)</b>	<b>6</b> <b>(2,9 %)</b>
<b>Antall år som rektor/inspektør ved nåværende skole</b>	0-2 år	84 (35,1 %)	79 (33,9 %)	73 (35,6 %)
	3-5 år	66 (27,6 %)	62 (26,6 %)	59 (28,8 %)
	6-9 år	50 (20,9 %)	51 (21,9 %)	40 (19,5 %)
	10-15 år	22 (9,2 %)	22 (9,4 %)	17 (8,3 %)
	Mer enn 15 år	15 (6,3 %)	15 (6,4 %)	12 (5,9 %)
	<b>Missing</b>	<b>2</b> <b>(0,8 %)</b>	<b>4</b> <b>(1,7 %)</b>	<b>4</b> <b>(2,0 %)</b>
<b>Antall år som rektor/inspektør ved en eller flere andre skoler</b>	0-2 år	124 (51,9 %)	113 (48,5 %)	88 (42,9 %)
	3-5 år	29 (12,1 %)	32 (13,7 %)	26 (12,7 %)
	6-9 år	28 (11,7 %)	28 (12,0 %)	31 (15,1 %)
	10-15 år	16 (6,7 %)	23 (9,9 %)	20 (9,8 %)
	Mer enn 15 år	15 (6,3 %)	12 (5,2 %)	15 (7,3 %)
	<b>Missing</b>	<b>27</b> <b>(11,3 %)</b>	<b>25</b> <b>(10,7 %)</b>	<b>25</b> <b>(12,2 %)</b>

Prosentvis kjønnsfordeling av skoleledere er ganske stabil gjennom de tre måletidspunktene, med en andel av kvinnelige skoleledere på drøyt 60 %. Det er gjennomgående en noe høyere prosentandel assisterende rektorer og inspektører som har deltatt i undersøkelsen, enn rektorer.

Ifølge tabellen kan det se ut til at det er flest skoleledere som har vært i ledelsen på egen skole i to år eller mindre, og så synker prosentandelen i hver underkategori med antall års erfaring. Det samme mønsteret ser vi når det gjelder antall år i ledelsen ved en annen skole, men her er det er forholdsvis stort sprang mellom underkategoriene. Det ser ut til at de er mange flere skoleledere som kun har kort fartstid fra en annen skole, enn de som har lang erfaring. Dette kan tyde på at mobiliteten er stor eller at det i perioden har vært en del lederskifter.



Blant lærerne har vi kun bakgrunnsvariabler for kjønn og trinn.

Tabell 4.11: Oversikt over antall lærere i de ulike kategoriene

LÆRERE		T1	T2	T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Antall (%)	Antall (%)
Kjønn	Mann	538 (24,2 %)	532 (23,8 %)	480 (24,9 %)
	Kvinne	1 608 (72,4 %)	1 613 (72,0 %)	1 381 (71,8 %)
	Missing	76 (3,4 %)	95 (4,2 %)	63 (3,3 %)
Trinn	Småskole	800 (36,0 %)	814 (36,3 %)	698 (36,3 %)
	Mellomtrinn	656 (29,5 %)	658 (29,4 %)	574 (29,8 %)
	Ungdomstrinn	740 (33,3 %)	745 (33,3 %)	630 (32,7 %)
	Missing	26 (1,2 %)	23 (1,0 %)	22 (1,1 %)

Kjønnsfordelingen mellom lærerne ser ut til å være ganske stabil i prosjektperioden, og det samme med fordelingen av lærerne mellom småskole, mellom- og ungdomstrinn. Det er de samme bakgrunnsvariablene assistenter og fagarbeidere bes krysse av for, som lærerne.

Tabell 4.12: Oversikt over antall assistenter og fagarbeidere i de ulike kategoriene

ASSISTENTER OG FAGARBEIDERE		T1	T2	T3
Kategori	Underkategorier	Antall (%)	Antall (%)	Antall (%)
Kjønn	Mann	146 (20,2 %)	142 (19,5 %)	115 (20,2 %)
	Kvinne	569 (78,7 %)	568 (78,1 %)	445 (78,2 %)
	Missing	8 (1,1%)	17 (2,3 %)	9 (1,6 %)
Trinn	Småskole	404 (55,9 %)	389 (53,5 %)	276 (48,5 %)
	Mellomtrinn	164 (22,7 %)	192 (26,4 %)	168 (29,5 %)
	Ungdomstrinn	148 (20,5 %)	139 (19,1 %)	123 (21,6 %)
	Missing	7 (1,0 %)	7 (1,0 %)	2 (0,4 %)

Den prosentvise kjønnsfordelingen av assistenter og fagarbeidere er i underkant av 80 % kvinner og 20 % menn. Det er desidert flest assistenter og fagarbeidere som jobber på småskoletrinnet. Andelen som ikke har krysset av for kjønn eller trinn må betraktes som svært lav.

### 4.3 Etiske betraktninger

Kartleggingsundersøkelsen som ble gjennomført i «Kultur for læring» er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) med referansenummer 49422. Prosjektet ble tilrådet av NSD:

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften.

Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Etter at den nye personvernloven trådte i kraft sommeren 2018, er ikke NSD lenger personvernombud for forskning og de gir ikke lenger tilrådning til prosjekter. Oppgaven til NSD er nå og gjennomføre en personvernkonsekvensvurdering (DPIA) i samarbeid med de som melder inn undersøkelser. På grunn av denne endringen fikk SePU støtte av NSD til å gjennomføre en felles DPIA for alle våre prosjekter. NSDs risikovurdering av undersøkelsen er tydeliggjort på side 2 i DPIA:

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

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

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

SePU har siden 2006 gjennomført årlige spørreundersøkelser der vi hele veien har hatt tett samarbeid med NSD for å ivareta en høy kvalitet. For å sikre kvaliteten ytterligere ba vi i august 2020 den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) om å vurdere datainnsamlingen vår, både spørreskjema og informasjonsskriv. I vurderingen fra NESH fikk vi tydeliggjort fem forbedringsområder relatert til informasjonsskrivene og til selve gjennomføringen. De fleste forbedringene ble gjennomført før T3.

### **4.3.1 Samtykke**

Det er ingen elever som har fått lov til å delta i spørreundersøkelsen uten samtykke fra sine foresatte i prosjektperioden. Ved første måletidspunkt (T1) var det kun ett samtykke som ble gitt. Da krysset foresatte av for om eleven fikk tillatelse til å delta eller ei. Deltagelse innebar at elevene selv besvarte elevskjemaet og at kontaktlæreren besvarte spørsmål om elevene. Det var ett felles kryss. Ved andre måletidspunkt (T2) ble samtykket utvidet til at foresatte kunne velge hva de ville gi samtykke til, om eleven kunne besvare elevskjemaet, om kontaktlærer kunne vurdere elevens sosiale og faglige ferdigheter og om foreldrene selv ønsket å delta. Svakheten med begge de to samtykkeskjemaene er at det ikke har vært noen avkryssingsboks for «nei til samtykke». De foresatte som ikke ønsket å samtykke, har da kunne la være å levere tilbake dokumentet. På den måten vil ikke skolene kunne skille mellom hvilke foresatte som ikke ønsker å samtykke og hvilke foresatte som har glemt å samtykke.

Denne diskusjonen har SePU hatt med NSD i flere år, men de har vært opptatt av at det skal oppleves som frivillig å delta, og at en nei-funksjon slik sett kan oppleves uheldig. NESH påpekte det samme som SePU i sin vurdering. Høsten 2020 fikk vi da endelig tillatelse av NSD til å ha en ja- og nei-avkryssing for hvert samtykke.

Dette innebærer at det har skjedd en utvikling gjennom prosjektperioden når det gjelder samtykke. Fra at man ved første måletidspunkt kun hadde ett felles samtykke for deltagelse i sin helhet, har SePU gjort etiske overveielser om at foresatte kan velge hva slags samtykke de ønsker å gi, gjennom en «ja og nei»-avkryssing. Eksempelvis at foresatte samtykker til at barnet selv får delta, men at de ikke ønsker å la lærere svare direkte på spørsmål om deres barn.

### 4.3.2 Anonymitet

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

- I hele prosjektperioden er den enkelte skole som selv har bestilt sine brukernavn. Brukernavnene (eks. E12345) kobles til personnavn i et regneark som lagres på skolen. Informantene logger seg på med brukernavnet når spørreundersøkelsen skal gjennomføres. Når undersøkelsen er gjennomført vil det opprinnelige brukernavnet endre seg til et annet brukernavn, slik at data som er lagret hos Conexus, ikke vil matche med koblingsnøkkelen som er lagret på skolen. Dette kalles «hasjing» på dataspråket og har ligget inne som en funksjon i Conexus sine systemer siden 2019.
- Administrasjonsportalen der skolen bestiller brukernavn er passordbeskyttet med brukernavn og mobilkode, altså en to-trinnspålogging. Mobilkoden ble aktivert høsten 2019, før det var det kun passordbeskyttelse med brukernavn.
- Resultatportalen, der den enkelte skole får tilgang til sine resultater er også passordbeskyttet. Slik har det vært i hele prosjektperioden.
- Resultatene i resultatportalen vises kun dersom det er sju informanter eller flere i en gruppe. Dersom det er færre, vil resultatene prikkes. Denne anonymitetsgrensen har vært stabil hele prosjektperioden.

### 4.3.3 Barn som informanter

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

Spørreundersøkelsen gjennomføres på ulike måter for elevene på 1.-4. trinn og elevene på 5.-10. trinn. For elevene på 1.-4. trinn er det brukt et digitalt spørreskjema med både skriftlig tekst og illustrasjoner til temaet, og der teksten leses opp av en digital stemme. Dette er valgt for å forsøke å imøtekomme barn med ulike leseferdigheter. De etiske betraktningene som er gjort rundt disse valgene er at spørsmålene skal oppleves som relevante for barna og de blir lest av en menneskelig stemme. Verken spørsmål, illustrasjoner, farger eller lyder skal være ledende, og svarene skal ikke framstå som «rette» eller «gale». For elevene på 5.-10. trinn er det kun tekst på skjerm, og ingen digital stemme. I informasjonsskrivet til læreren som er i klassen mens undersøkelsen gjennomføres, står det at den voksne gjerne må lese opp spørsmålene som en form for diktat, dersom det er lesesvake elever i klassen. Om det er behov for å lese spørsmålene høyt, er opp til den enkelte lærer å vurdere. Det er de som kjenner sine elever best.

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

#### **4.3.4 Bruk av smilefjes**

I den offentlige debatten, særlig forrige skoleår, har det kommet frem ulike synspunkter på bruk av småskoleelever som informanter og bruk av smilefjes. I Dagsavisen ble det publisert en artikkel av Førde, Diseth og Brodal (2020), som kan sies å representere den kritiske siden i debatten. I artikkelen ble det hevdet at bruk av smilefjes er å gå over grenser og at det er maktmisbruk overfor barnet, noe som rammer de svakeste og de mest samvittighetsfulle mest. Bruk av «surefjes» kan vekke angst og at barnet føler seg angrepet av skjemaet. Samtidig som barnet kommer i en konflikt mellom ønsket om å være akseptert av læreren og opplevelsen av å utlevere seg selv. Dette handler om spørsmålene der elevene svarer på om læreren liker dem. På den andre siden i debatten sier blant annet Elisabeth Staksrud, leder for Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) at «det er viktig at barn

og unge får være med i forskning som primærinformanter. Dette gir viktig informasjon som kan være relevant for å forstå og gjøre deres liv bedre» (Fladberg, 2020).

SePU er opptatt av at elevenes stemme skal bli hørt. Det kan tenkes at lærerne i skolen ikke har full oversikt alt som skjer og at forskning som innlemmer barns stemme kan avdekke situasjoner som lærerne ikke ser. Det kan også tenkes at elever skjuler hvordan de egentlig har det, men at det å få mulighet til å svare på et spørreskjema oppleves mindre konfronterende, enn å snakke med læreren. Det er i tillegg nedfelt i opplæringsloven at barns subjektive opplevelser skal tillegges stor vekt i arbeidet med å utvikle inkluderende læringsmiljø, og det er det spørreundersøkelsen skal bidra til.

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

## 4.4 Måleinstrumentene

I kartleggingsundersøkelsene er det brukt et eget spørreskjema for hver av de syv informantgruppene. Utgangspunktet har vært å kartlegge de områdene forskningen viser er av betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordahl et al., 2012). I kartleggingsundersøkelsen bes elevene vurdere sin opplevelse av skolehverdagen, foreldrene vurderer samarbeidet med skolen og skolens ansatte (skoleledere, lærere og assistenter/fagarbeidere) vurderer sin arbeidssituasjon. Måleinstrumentene som er brukt i de kvantitative kartleggingsundersøkelsene er inspirert av måleinstrumenter som tidligere er brukt i en rekke undersøkelser i både danske og norske skoler (Nordahl et al., 2010, 2013).

#### 4.4.1 Elevskjema

Elevenes *trivsel* på skolen er en elevvurdert skala utviklet med bakgrunn i Rutter et al. (1979), Goodlad (1984) og Nordahl (2005) og inneholder seks spørsmål fra 1.-4. trinn og ti spørsmål fordelt på to faktorer på 5.-10. trinn (seks spørsmål på faglig trivsel og fire spørsmål på sosial trivsel). Faktorene betraktes her som et mål på elevenes opplevelse av trivsel faglig og sosialt. Det er en firedelt skala for 1.-4. trinn (1=stort surt smilefjes, 2=lite surt smilefjes, 3=lite smilefjes, 4=stort smilefjes) og en firedelt skala for 5.-10. trinn (1=NEI, 2= nei, 3=ja, 4=JA) hvor høyeste skåre indikerer stor grad av faglig og sosial trivsel.

*Atferd* er en elevvurdert atferds skala fra Gresham og Elliots (1990) «Social skills ratingsystem» og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998). Den består av fem spørsmål for 1.-4. trinn og 21 spørsmål for 5.-10. trinn fordelt på tre faktorer (undervisnings- og læringshemmende atferd ti spørsmål, sosial isolasjon fem spørsmål, og utagerende og alvorlig atferdsproblemer seks spørsmål). Verdiskalaen er en firedelt skala for 1.-4. trinn (1=stort surt smilefjes, 2=lite surt smilefjes, 3=lite smilefjes, 4=stort smilefjes) og en femdelt skala for 5.-10. trinn (1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=meget ofte) hvor høyeste skåre indikerer lite atferdsproblematikk.

Faktoren *relasjon til lærer* er en elevvurdert variabel hentet fra «Classroom Enviroment Scale» av Moos & Trickett (1974), bearbeidet til norsk kontekst av Sørli og Nordahl (1998). Faktoren består av fem spørsmål for 1.-4. trinn og ni spørsmål for 5.-10. trinn (støtte og interesse fra lærer) og omhandler elevens opplevelse av støtte, interesse, ros, oppmuntring og bli likt av lærer. Verdiskalaen er en firedelt skala for 1.-4. trinn (1=stort surt smilefjes, 2=lite surt smilefjes, 3=lite smilefjes, 4=stort smilefjes) og 5.-10. trinn (1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) og høy skåre viser til høy grad av støtte og oppmuntring.

*Klassen og elev relasjoner* er også en elevvurdert skala hentet fra Moos & Trickett (1974), bearbeidet til norske forhold av Sørli og Nordahl (1998) og Ogden (1995). Den består av sju spørsmål for 1.-4. trinn og 13 spørsmål for 5.-10. trinn fordelt på to faktorer (læringskultur fire spørsmål og ni spørsmål om det sosiale miljøet). Variabelområdet omhandler elevenes opplevelse av å bli likt av klassekamerater, vennskap i klassen, om de hjelper hverandre og

---

opplevelse av å være god nok. Verdiskalaen er en firedelt skala for 1.-4. trinn (1=stort surt smilefjes, 2=lite surt smilefjes, 3=lite smilefjes, 4=stort smilefjes) og for 5.-10. trinn fra (1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig).

*Undervisning* er en elevvurdert variable for 5.-10. trinn og består fire faktorer. *Struktur i undervisningen*; fem spørsmål om læreren er presis, forteller hva vi skal lære, arbeidsro, og om lærer gir tydelige beskjeder. Faktoren er hentet fra Goodlad (1984), Eccles et. al (1993). Svarkategorier går fra 1 til 5 (1=Nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=ja, alltid) der høyeste skåre indikerer stor grad av struktur i undervisningen. *Feedback i undervisningen* er inspirert av Hattie og Timperley (2007) og Wiliam (2009). Den består av fem spørsmål hvor elever vurderer i hvilken grad de opplever å få skriftlig og muntlig tilbakemelding fra lærer og samtaler med lærer om egen læring. Høyeste skåre indikerer positiv opplevelse av feedback. *Matematikkundervisningen* bestående av fem spørsmål hvor elever vurderer i hvilken grad de liker faget, følger med og forstår når lærer forklarer og diskuterer ulike måter å løse oppgaver på. Høyeste skåre indikerer positiv opplevelse av faget. *Norskundervisningen* består av fem spørsmål hvor elever vurderer grad av muntlige aktiviteter, følger med når stoff gjennomgås og hvordan elever liker faget der høyeste skåre indikerer positiv opplevelse av faget.

*Forventning om mestring* er en elevvurdert variabel for elever fra 5.-10. trinn inspirert av Bandura (2006) og består av fire spørsmål hvor elever vurderer grad av å mestre oppgaver, prøver på ny, gir ikke opp, tror jeg klarer oppgaver jeg får og jobber videre selv om oppgaven er vanskelig. Verdiskalaen går fra 1 til 4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høy skåre indikerer stor grad om forventning om mestring.

#### **4.4.2 Kontaktlærerskjema**

*Sosial kompetanse* defineres i kartleggingen som et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som er nødvendige for å mestre forskjellige sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Ogden, 1995). Dette er en kontaktlærervurdert skala for 1.-10. trinn og består av fire faktorer; *tilpasning* til skolens normer (ti spørsmål), *selvkontroll* (ni spørsmål), *positive selvhverdelse* (sju spørsmål) og *empati og rettferdighet* (fire spørsmål). Skalaen er hentet fra Gresham og Elliot



---

(1990) «Social skills rating system», og bearbeidet av Sørliie og Nordahl (1998) og samsvarer med deres faktorer. Verdiskala fra 1 til 4 (1=aldri/sjelden, 2=av og til, 3=ofte, 4=svært ofte).

*Motivasjon og arbeidsinnsats* er hentet fra Skaalvik (1993) og Nordahl (2005). Kontaktlærer vurderer hver enkelt elev fra 1.-10. trinn på fire spørsmål om hvordan elevens motivasjon og interesse for skole er, samt arbeidsinnsats. Det er en femdelt skala fra 1 til 5 (1=svært lav, 2=lav, 3=middels, 4=høy 5=svært høy) hvor høyeste skåre indikerer høy grad av motivasjon og arbeidsinnsats.

De *skolefaglige prestasjonene* er i undersøkelsen kartlagt gjennom kontaktlærervurderinger av elever fra 1.-10. trinn. Skalaen er hentet fra Harter (1985, 2012), Gresham og Elliott (1990) og anvendt av Sørliie og Nordahl (1998), og inneholder kontaktlærers vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, engelsk og matematikk ut fra en seksdelt verdiskala (1 står for svært lav prestasjon og 6 for svært høy prestasjon).

*Grunnleggende ferdigheter* i lesing og regning blir vurdert på en skala fra 1 til 6 der 1 står for svært lav grunnleggende ferdighet og 6 for svært høy grunnleggende ferdighet.

*Fravær* blir av kontaktlærer vurdert ut fra antall dager fravær fra sommerferien og fram til gjennomføringen av undersøkelsen. Det er en femdelt skala (0 dager=5, 1-2 dager=4, 3-5 dager=3, 6-8 dager=2, mer enn 8 dager=1) hvor høyeste skåre viser til lavt fravær.

#### **4.4.3 Lærerskjema**

*Miljøet i skolen* vurderes av lærere og består av fire faktorer som vurderes etter en firedelt verdiskala fra 1 til 4 (1=passer ikke så godt, 2=passer noenlunde, 3=passer godt, 4=passer meget godt) hvor høyeste verdi indikerer et godt arbeidsmiljø ved skolen. *Lærernes tilfredshet og kompetanse* er en skala hentet fra Grosin (1990) og Rutter et al. (1979) og inneholder fem spørsmål som hvilken tillit de har til seg selv som underviser, om de klarer å opprettholde ro og orden, om deres entusiasme og engasjement og om de er tilfredse med å være lærer og får mulighet til å utvikle seg som lærer. *Lærernes samarbeid om undervisningen* er også hentet fra Grosin (1990) og Rutter et al. (1979) og inneholder fire spørsmål om planlegging av undervisning i fellesskap, forpliktende samarbeid om mål, innhold og metoder og hensyn til

---

hverandre som undervisere. Høyeste verdi indikerer stor grad av samarbeid om undervisningen. Lærernes *samarbeid om elevene* er hentet fra Grosin (1990) og Rutter et al. (1979) og inneholder fire spørsmål om felles ansvar for alle elever, felles forståelse av uakseptabel atferd, om de viser interesse for alle elevers interesser utenfor skolen, og i hvilken grad de hjelper og støtter hverandre med de utfordringer som de opplever og hvor høyeste verdi indikerer stor grad av samarbeid om elevene. *Vedlikehold i skolen* består av to spørsmål om det fysiske miljøet er ordentlig og vedlikeholdt, og om det som blir ødelagt repareres med en gang.

*Undervisning* er en lærervurdert variabel og består av tre faktorer. *Struktur i undervisningen* (fire spørsmål), *feedback* (fire spørsmål) og *utvikling av læringsstrategier* (fem spørsmål). Lærerne vurderer om de fremstår som en tydelig og trygg voksen, gir klare beskjeder og har arbeidsro i timene. Videre vurderes tilbakemeldinger til elever og om undervisningen differensieres og læringsstrategier utvikles. Svarkategorier går fra 1 til 5 (1=Nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=ja, alltid) der høyeste skåre indikerer god struktur, feedback og utvikling av læringsstrategier.

*Relasjoner til elever* består av to faktorer, *kontakt med elevene* (tre spørsmål) og *støtte til elevene* (seks spørsmål). Lærerne vurderer deres kontakt med elevene, grad av ros og oppmuntring og om de vurderer seg selv som en voksen elever kan snakke med dersom de har problemer eller er lei seg. Verdiskalaen går fra 1 til 4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høy skåre indikerer en positiv kontakt med og støtte til elever.

*Skoleledelsen* er en lærervurdert variabel som består av to faktorer. *Pedagogisk samarbeid* (sju spørsmål) og *observasjon og veiledning* (tre spørsmål). Her vurderer lærere i hvilken grad de opplever at skoleledelsen (rektor/inspektør/ass.rektor) bidrar til, støtter og følger opp lærerne i å utvikle et godt samarbeidende arbeidsmiljø. Verdiskalaen går fra 1 til 5 (1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=svært ofte) hvor høyeste skåre indikerer et positivt samarbeid.

#### **4.4.4 Foreldreskjema**

*Støtte i skolearbeidet* er hentet fra Nordahl (2000, 2003) og består av to faktorer fordelt på *positiv støtte til skolegang* (fire spørsmål) og *leksestøtte* (tre spørsmål). Spørsmålene tar for seg hjelp som gis barnet, kommunikasjon med barnet om skole og lekser og oppmuntring som gis.

---

Svarkategoriene går fra 1 til 4 (1=stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt, 4=stemmer godt) hvor høy skåre viser til stor grad av støtte til skolearbeid og skolegang.

*Informasjon om og samarbeid med skolen* er hentet fra Nordahl (2000, 2003) og består av tolv spørsmål fordelt på to faktorer; *informasjon om kontakt med skolen* (åtte spørsmål) og *dialog og involvering* (fire spørsmål). Foreldrene vurderer her informasjon fra skolen, kontakten de har med skolen, grad av innflytelse, og avklaring av forventninger. Svarkategoriene går fra 1 til 4 (1= stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt, 4=stemmer godt). Høyest skåre indikerer et positivt samarbeid med skolen.

*Kontakt mellom foreldrene* i klassen er hentet fra Nordahl (2000, 2003) og er en foreldrevurdert faktor som består av sju spørsmål hvor de vurderer om foreldrene snakker sammen, diskuterer hvordan barna har det på skolen, hvordan undervisningen er, om de kjenner de andre elevene og om de bidrar til å forbedre miljøet i klassen. Verdiskalaen går fra 1 til 4 (1=stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt, 4=stemmer meget godt) hvor høyeste skåre indikerer en positiv kontakt mellom foreldrene.

#### **4.4.5 Spørreskjema for assistenter og fagarbeidere**

Assistenter og fagarbeidere vurderer det generelle *miljøet* eller klimaet i skolen gjennom spørsmål knyttet til *kompetanse* (tre spørsmål), *tilfredshet* (tre spørsmål) og *samarbeid* (fem spørsmål). De vurderer kompetansen til og utførelsen av eget arbeid, grad av entusiasme og engasjement, grad av tilfredshet og samarbeid med lærere. Svarverdiene går fra 1 til 4 (1=passer ikke så bra, 2=passer nokså bra, 3=passer bra, 4=passer meget bra) hvor høyeste skåre indikerer et positivt miljø i skolen.

Videre vurderer de egen *relasjon til elevene* i form av støtte til og kontakten med elevene (seks spørsmål). Her vurderer de om elevene liker dem, om de roser, oppmuntrer og hjelper elever i deres læringsarbeid og om de har god kontakt med elevene. Svarverdiene går fra 1 til 4 (1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høy skåre indikerer en positiv kontakt med og støtte til elever.

---

Under variabelområdet *arbeid med elevene* (seks spørsmål) vurderes om de gir klare og konkrete beskjeder, fremstår tydelig og trygg, gir muntlige tilbakemeldinger og har oversikt over hvordan elevene lærer. Svarverdiene går fra 1 til 5 (1=nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=ja, alltid) hvor høyeste skåre indikerer et godt arbeid.

*Organisering* består av fire enkeltspørsmål som ikke er satt sammen til en faktor og handler om hvordan og hvor de arbeider sammen med elevene. Også her er svarverdiene fra 1-5 (1=nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=ja, alltid).

#### **4.4.6 Skolelederskjema**

Skoleleders vurderer hvor mye tid han eller hun har brukt på ulike oppgaver. Svarverdiene går fra 1 til 5 (1=svært liten tid, 2=litt tid, 3=noe tid, 4= mye tid, 5=svært mye tid) hvor høyeste skåre indikerer svært mye tid til oppgaven. Variabelområdet består av to faktorer; tid til *pedagogiske oppgaver* (fire spørsmål) og tid til *analyse og oppfølging av kartleggingsresultater* (to spørsmål). Videre vurderes tid på to enkeltspørsmål om *personalledelse og økonomiske og administrative oppgaver*.

Skoleledelsen vurderer deres egen *pedagogiske ledelse* gjennom tre faktorer. *Pedagogisk samarbeid* (fem spørsmål), *kompetanseheving* (tre spørsmål) og *observasjon og veiledning* (to spørsmål). Her vurderer skoleleder i hvilken grad de bidrar til, støtter og følger opp lærerne i å utvikle et godt samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold, om de understøtter, deltar og legger til rette for kompetanseheving av ansatte og om de observerer og veileder lærere i deres undervisningspraksis. Svarverdiene går fra 1 til 5 (1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=svært ofte) hvor høyeste skåre indikerer stor grad av pedagogisk samarbeid, tilrettelegging for kompetanseheving og observasjon/veiledning av ansatte.

Skolelederrollen og skoleeierskap består av to faktorer, *utvikling og tilfredshet* (to spørsmål) og *samarbeid med skoleeier* (tre spørsmål). Skoleleder vurderer grad av tilfredshet med lederrollen, utviklingsmuligheter, samarbeidet med skoleeier og støtte fra skoleeier i det generelle arbeidet på skolen og spesielt når det gjelder det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dernest vurderer de også et enkeltspørsmål om de arbeider aktivt i nettverk med andre

skoleledere. Svarverdiene går fra 1 til 4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høyeste skåre indikerer tilfredshet med egen rolle og samarbeid med eier

*Lærerstøtte* er et variabelområde bestående av en faktor med fire spørsmål hvor skoleleder vurderer skoleledelsens støtte til lærerne i forhold knyttet til undervisning, foreldresamarbeid, utfordringer med enkeltelever og samarbeidet med kolleger. Svarverdiene går fra 1 til 4 (1=passer ikke så bra, 2=passer nokså bra, 3=passer bra, 4=passer meget bra) hvor høyeste skåre indikerer stor grad av støtte.

Skoleleder vurderer så *skolens samlede kompetanse* innenfor ulike elevgrupper og fag. Svarverdiene går fra 1 til 4 (1=dårlig, 2=mindre god, 3=god, 4=svært god) hvor høyeste skåre indikerer svært god kompetanse ved skolen.

## 4.5 Statistiske analyser

I dette kapitlet vil vi beskrive hvilke statistiske analyser som er gjennomført i forbindelse med resultatene i denne rapporten.

### 4.5.1 Frekvensanalyser

For å få en innledende oversikt over materialet, både når det gjelder antall informanter i de ulike gruppene og når det gjelder gjennomsnitt og spredningen i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser.

### 4.5.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser

Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hoved- og underbegreper ved hjelp av representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra det som var best egnet til å gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene som blir belyst i denne evalueringen. Innenfor alle områder er det gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen.

Hensikten med faktoranalysene er å komme frem til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i videre statistiske analyser. I den kvantitative kartleggingsundersøkelsen er det tatt

utgangspunkt i faktorløsninger som er basert på tidligere bruk av måleinstrumenter (Ogden, 1995; Nordahl, 2000, 2005; Sunnevåg & Aasen, 2010; Nordahl et al., 2012, Sunnevåg 2016). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorative analyser. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre i undersøkelsen, er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt. Basert på disse faktorløsningene er det laget delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet totalskårer, det vil si summen av alle spørsmålene innenfor et tema eller hovedbegrep.

For å undersøke om måleinstrumentet representerer en tilfredsstillende operasjonalisering, kan man gjennomføre en reliabilitetsanalyse (Christophersen, 2013, s. 161). Reliabilitetsanalysene for fokusområdene innenfor de ulike spørreskjemaene presenteres i kapittel 4.5.1. Cronbachs alpha varierer mellom 0 og 1, der verdier nær 1 indikerer høy indre konsistens. I spørreundersøkelser anses Cronbachs alpha større enn ,70 som tilfredsstillende, noe som indikerer at 70 % av indikatorvariansen betraktes som reliabel eller sann varians (Christophersen, 2013).

### **4.5.3 Variansanalyser og effektmål**

For å undersøke forskjeller og likheter mellom kommuner, skoler eller elevgrupper på ulike variabler, er det gjennomført *one-way ANOVA-analyse*. Under hver tabell oppgis signifikansnivået. Signifikansen sier noe om sannsynligheten for at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter, men ikke noe om størrelsen på forskjellen (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Størrelsen på forskjellen kan man få gjennom å anvende Cohens *d*, det vil si forskjell uttrykt i standardavvik. Det handler om å komme frem til et standardisert uttrykk for den reelle forskjellen mellom eksempelvis to eller flere grupper. For å beregne forskjellen mellom to grupper (f.eks. jenter og gutter) uttrykt i standardavvik, er det brukt følgende formel (Cohen et al., 2011):

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

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

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

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavviket på målingene, som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av gruppene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på forskjellige variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt.

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

Standardavviket vil, uansett utvalgsstørrelse, være av betydning. Om man bare ser på gjennomsnittsforskjellen, vil ikke det være nok. Man må alltid ta hensyn til standardavviket.

Dersom standardavviket er stort, det vil si at det er god spredning i informantenes svar, vil forskjellen uttrykt i standardavvik bli mindre, enn om standardavviket er lite. Om et standardavvik er lite, vil det være stor grad av enighet blant informantene.

#### **4.5.4 Flernivåanalyse**

For å analysere variasjonen i og mellom skoler i Hedmark har vi gjennomført noen flernivå-analyser der vi studerer hvor mye av variasjonen innen ulike variabler om samarbeid og undervisning som forklares på lærernivå og hvor mye som forklares på skolenivå.

Flernivåanalyser brukes for å vurdere hvilket mønster det er mellom et individnivå (lærernivå) og et høyere gruppenivå (skolenivå) ofte forstått som hvilken effekt et gruppenivå kan ha på individnivå (Cohen m.fl., 2017). Flernivåanalyse er ofte anvendt på skoledata fordi det er en hierarkisk struktur fra lærere – skole – kommune – region.

I denne rapporten har vi valgt å vurdere hvilket mønster det er mellom lærernivået og skolenivået innenfor noen av de variabelområdene som alle lærere har svart på i kartleggingsundersøkelsen i «Kultur for læring».

## **4.6 Validitet og reliabilitet**

I dette kapitlet er det foretatt en vurdering av validitet og reliabilitet i kartleggingsundersøkelsen og bearbeidingen av disse.

### **4.6.1 Reliabilitet**

Reliabilitet anvendes for å finne frem til hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og det blir betraktet som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» varians og feilvariansen i en måling, vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. På den måten kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen eller forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller en verdi for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet



brukes det derfor i liten grad resultater fra enkeltspørsmål i presentasjonen av det empiriske materialet i denne undersøkelsen. I kartleggingsundersøkelsen har vi beregnet reliabiliteten – eller påliteligheten i undersøkelsen – ut fra de områdene som er målt gjennom alphaverdier.

## Alphaverdier

### Elever 1.-4. trinn

Tabell 4.13: Cronbach alpha-verdier for elever 1.-4. trinn

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Trivsel	Trivsel	,67	,69	,70
Atferd	Atferd	,71	,73	,74
Relasjoner	Til lærer	,66	,71	,70
	Til medelever	,79	,82	,81

### Elever 5.-10. trinn

Tabell 4.14: Cronbach alpha-verdier for elever 5.-10. trinn

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Trivsel	Faglig trivsel	,75	,75	,76
	Sosial trivsel	,73	,74	,74
Atferd	Undervisnings- og læringshemmende atferd	,83	,83	,86
	Sosial isolasjon	,81	,84	,82
	Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer	,67	,73	,76
Relasjon mellom lærer og elev	Støtte og interesse fra lærer	,90	,91	,91
Klassen og elev-relasjoner	Læringskultur	,70	,71	,71
	Sosialt miljø	,83	,84	,85
Undervisning	Struktur	,71	,70	,72
	Feedback	,85	,85	,85
	Matematikkundervisningen	,81	,81	,82

	Norskundervisningen	,82	,83	,83
Forventning om mestring	Forventning om mestring	,71	,73	,76

## Kontaktlærer

Tabell 4.15:: Cronbach alpha-verdier for kontaktlærer

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Sosiale ferdigheter	Tilpasning til skolens normer	,94	,95	,94
	Selvkontroll	,94	,94	,94
	Positiv selvhevdelse	,89	,90	,89
	Empati og rettferdighet	,83	,83	,83
Motivasjon og arbeidsinnsats	Motivasjon og arbeidsinnsats	,95	,96	,96
Skolefaglige prestasjoner	Norsk, matematikk, engelsk	,90	,90	,90
Grunnleggende ferdigheter	Lese, regne	,82	,84	,84
Fravær (enkeltspm)	Antall dager fra sommerferie til nå	---	---	---

## Foreldre og foresatte

Tabell 4.16: Cronbach alpha-verdier for foreldre og foresatte

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Støtte i skolearbeidet	Positiv støtte til skolegang	,70	,70	,71
	Leksestøtte	,75	,74	,78
Informasjon om og samarbeid med skolen	Informasjon om og kontakt med skolen	,88	,88	,89
	Dialog og involvering	,71	,70	,80
Kontakt mellom foreldrene i klassen	Kontakt mellom foreldrene i klassen	,87	,87	,89

## Lærer

Tabell 4.17: Cronbach alpha-verdier for lærer

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Miljøet i skolen	Lærernes tilfredshet og kompetanse	,74	,75	,76
	Samarbeid om undervisningen	,79	,78	,79
	Vedlikehold i skolen	,80	,81	,81
	Samarbeid om elevene	,83	,82	,84
Undervisning	Struktur i undervisningen	,76	,76	,77
	Feedback	,70	,74	,73
	Utvikling av læringsstrategier	,77	,72	,74
Relasjoner til elevene	Kontakt med elevene	,63	,67	,68
	Støtte til elevene	,72	,69	,71
Skoleledelsen	Pedagogisk samarbeid	,90	,89	,90
	Observasjon og veiledning	,86	,87	,87

## Skoleleder

Tabell 4.18: Cronbach alpha-verdier for skoleleder

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Skoleledelsens oppgaver - tidsbruk	Tid til pedagogiske oppgaver	,72	,65	,70
	Tid til kartleggings-resultater	,91	,91	,91
Pedagogisk ledelse	Pedagogisk samarbeid	,74	,75	,73
	Kompetanse-heving	,74	,75	,74
	Observasjon og veiledning	,67	,68	,80
Skolelederrollen og skoleeierskap	Utvikling og tilfredshet	,64	,75	,73
	Samarbeid med skoleeier	,87	,87	,88
Lærer støtte	Lærer støtte	,76	,75	,85
Skolens kompetanse-områder	Elevgrupper (enkeltspm)	----	---	---
	Basisfag	,80	,81	,80
	Praktisk estetiske fag	,66	,78	,78

## Assistenter og fagarbeidere

Tabell 4.19: Cronbach alpha-verdier for assistenter og fagarbeidere

Tema	Faktor	Alpha-verdier		
		T1	T2	T3
Miljøet i skolen	Kompetanse	,72	,72	,66
	Tilfredshet	,74	,76	,75
	Samarbeid	,81	,83	,82
Relasjoner til elevene	Støtte til og kontakt med elevene	,97	,96	,93
Arbeidet med elevene	Arbeidet med elevene	,76	,76	,80
Organisering	KUN enkeltspørsmål	----	---	---

Resultatene av disse statistiske analysene viser at reliabiliteten i hovedsak er tilfredsstillende. Det er imidlertid noen utfordringer med påliteligheten i enkelte av barnas svar. Dette kan både skyldes at måleinstrumentet ikke er tilfredsstillende, og at barn i disse enkelttilfellene ikke i tilstrekkelig grad har forstått det vi spør om på den måten som var hensikten. Det er imidlertid viktig å slå fast at barna på de fleste områdene kan betraktes som troverdige informanter. Det er god sammenheng i måten de besvarer de forskjellige spørsmålene på. At de forstår og vurderer fenomener annerledes enn voksne gjør betyr jo ikke at de forstår dem «feil». De forstår dem bare på en annen måte og med en annen erfaringshorisont

### 4.6.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det som måles, faktisk blir målt gjennom de operasjonaliseringer som er foretatt av det aktuelle begrepet eller fenomenet. Dette nødvendiggjør en avklaring av det begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cohen, 2007). I kartleggingsundersøkelser som denne er det viktig å sikre at de områdene som det er hensikten å måle faktisk blir målt. Det vil si at kartleggingens spørsmål i sin utforming må dekke de tiltenkte områdene eller begrepene som skal måles på en god måte.

For analysene av datamaterialet er konsekvensen at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet, får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete

materialet. Lave korrelasjoner mellom svarene på enkelte spørsmål og den lave støtten til teoretiske faktorløsninger kan indikere en lav begrepsvaliditet i materialet. For å vurdere dette er det gjennomført egne analyser for å sikre at de spørsmålene som er tenkt å høre sammen, faktisk fungerer sammen. Det er gjennom faktor- og reliabilitetsanalyser vurdert om datamaterialet avspeiler det som måleinstrumentene var tiltenkt å måle. Det vil si om det er sammenheng mellom datamaterialet og de teoretiske begrepskonstruksjonene, og faktorløsninger i tidligere bruk av måleinstrumentene. I de tilfellene der det ikke finnes tilfredsstillende sammenhenger er det valgt begrepsmessige løsninger som bygger mer på det empiriske materialet enn på de forventede teoretiske løsningene.

Ut fra både faktor- og reliabilitetsanalysene anses i tillegg begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ettersom resultatenes overensstemmelse med begrepskonstruksjonene er relativt god. På enkelte begrepsområder er validiteten imidlertid litt lav, men den vurderes likevel som tilfredsstillende fordi hensikten med denne kartleggingsundersøkelsen er å vurdere generelle resultater innenfor enkelte fenomener eller områder i skolen.

### **4.6.3 Ytre validitet**

Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. I disse kartleggingsundersøkelsene er ikke dette noe problem fordi utvalget er det samme som populasjonen, og fordi det dessuten er en tilfredsstillende svarprosent.

## **4.7 Drøftingsoppgaver til kvantitativ metode**

- I kapittel 4.5.3 er det redegjort for effektmål og forskjeller uttrykt i standardavvik (Cohens  $d$ ). Drøft hva som er forskjellen på en gjennomsnittsskåre og en skåre uttrykt i standardavvik (Cohens  $d$ ).
- Hvordan vil du/dere forklare gyldigheten og påliteligheten i disse kartleggingsundersøkelsene?

## 5. Kvalitativ metode

I denne rapporten er det gjennomført ett forskningsintervju med en rektor for å undersøke kjennetegn på en skole som har jobbet godt med virkemidlene i «Kultur for læring». Kvalitative metoder som intervju gir bedre dybdekunnskap om gjennomføring av kvalitetsvurdering og kunnskapsutvikling enn kvantitative metoder (Johannesen, Tufte og Christoffersen, 2021).

Et forskningsintervju er en faglig samtale med et asymmetrisk maktforhold mellom deltakerne, der forskeren bestemmer tema for samtalen og kontrollerer den. Den gode samtalen er ikke hovedmålet, men et middel for å få frem beskrivelser og fortellinger som forskeren senere skal fortolke. Dialogen kjennetegnes av å være en enveisdialog der forskeren spør og informanten svarer (Kvale & Brinkmann, 2015). Den vanligste formen for intervju er det semistrukturerte, slik som er gjennomført i denne datainnsamlingen. Det kjennetegnes av at man som oftest tar utgangspunkt i en intervjuguide med ulike tema og spørsmål, med rom for å bevege seg frem og tilbake i guiden, samt å stille oppfølgingsspørsmål. Det var også viktig å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis for å sikre at man hadde forstått informantene rett. Semistrukturerte intervjuer kan gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Yin, 2013).

Intervjuet ble ikke transkribert i etterkant, men informantens fortellinger ble notert ned underveis gjennom en form for meningsfortetting. Meningsfortetting handler om å forkorte informantens uttalelser, slik at meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). Under meningsfortettingen ble det allikevel lagt fokus på å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det informanten sa, men da i en noe forkortet versjon. Det betyr at de sitatene som er gjengitt i intervjuet har gjennomgått en meningsfortetting. Vi har bl.a tatt bort den muntlige delen av språket, som hm, eh osv. og gjentakelser av samme ord. *Intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør, vil under intervjuet forsøke å avklare de meningene som er relevante for prosjektet* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 146).

Dette kapitlet vies liten plass, siden det kun er relatert til ett intervju og ett kapittel.

## 6. Resultater

I dette resultatkapitlet vil vi løfte frem resultater innenfor ulike områder. Først vil vi i kapittel 6.1 presentere resultater på anvendelse av nettressursen. Deretter presenteres resultater i de følgende tre kapitlene som sier noe om elevenes faglige og sosiale læring, elevenes læringsmiljø og den pedagogiske praksisen, samt det profesjonelle læringsfellesskapet i prosjektperioden fra 2016 til 2021. I kapittel 6.5 trekker vi frem en skole i en kommune som har jobbet systematisk med «Kultur for læring» gjennom hele prosjektperioden, på alle nivåer fra skoleeier, via skoleledelsen til lærernivået. Vi har funnet noen kurvelineære sammenhenger i våre analyser, som indikerer at noen elevgrupper opplever et klart bedre pedagogisk tilbud enn andre. Disse sammenhengene redegjøres det for nærmere i kapittel 6.6. I kapittel 6.7 presenteres data som viser at det er variasjon i og mellom skoler innen samarbeid og undervisning. Til slutt presenterer vi i kapittel 6.7 resultater som vider faglig og sosial læring og utvikling fra barnetrinn til ungdomstrinn.

### 6.1 Anvendelse av nettressursen

I prosjektperioden til «Kultur for læring» der den digitale kunnskapsressursen har vært tilgjengelig (01.08.17 – 30.06.21) har det blitt opprettet 1 110 enheter. En enhet kan være en barnehage, skole, PPT-gruppe eller ulike ledergrupper. I «Kultur for læring» er det opprettet cirka 170 ulike skoler og grupper. Det betyr at cirka 15,3 % av alle enhetene i nettressursen er tilknyttet «Kultur for læring». Med de verktøyene for statistikk over nettressursen som er i dag er det ikke mulig å skille ut «Kultur for læring» fra de andre prosjektene, så av alle tallene som viser bruken av nettressursen vil man kunne anta at 15,3 % av de tilhører «Kultur for læring».

I nettressursen har alle sin egen bruker med egen innlogging. Brukeren blir opprettet ut fra brukerens e-postadresse. Det er opprettet 15 880 brukere i nettressursen, og 2 430 er tilknyttet «Kultur for læring». For å få tilgang til innholdet i nettressursen må brukerne aktivere kontoen sin. Når en bruker blir opprettet i nettressursen blir det sendt ut en invitasjon til brukeren med lenke som aktiverer kontoen. Av de 15 880 opprettede brukerne er det 8 396 som har aktivert

---

brukeren sin, det vil si 52,9 % av de opprettede brukerne. For «Kultur for læring» vil det si at cirka 1 284 brukere har aktivert kontoen sin og har tilgang til nettressursen.

Det er startet 291 832 økter i nettressursen under prosjektperioden. En økt er at en bruker går inn i nettressursen og har mer enn en sidevisning. Hvis «Kultur for læring» står for 15,3 % av alle øktene har «Kultur for læring» bidratt med 44 650 av øktene. En økt har i gjennomsnitt 6,92 sidevisninger i nettressursen, som betyr at det har vært 2 019 831 sidevisninger i perioden. «Kultur for læring» har 309 034 av sidevisningene. Økter og sidevisninger i nettressursen gjelder bare arbeidet som har foregått i kompetansepakkene, pedagogisk analyseverktøyet og litteratursøket, samt arbeidet administratorene på enhetene har gjort med å gi tilgang til ansatte og organisere de i grupper. Økter og sidevisninger som er gjort i resultatportalen er ikke med i denne oversikten, da resultatportalen driftes av Conexus og har et annet domene.

## 6.2 Elevenes sosiale og faglige læring

I 2004 ble det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) innført i Norge som en viktig del av Kunnskapsløftet. Dette er et offentlig system for vurdering av kvaliteten av norsk skole og omfatter resultater fra en rekke prøver og undersøkelser. Både grunnskolepoeng og nasjonale prøver er eksempler på elevenes læringsresultater som er tilgjengelige i skoleporten. Nasjonale prøver gjennomføres på 5. og 8. trinn, mens grunnskolepoengene gjenspeiler elevenes læringsresultater etter 10. trinn. Resultatene fra NKVS kan anvendes av den enkelte skole blant annet for å legge grunnlag for lokalt utviklingsarbeid (Ekspertutvalget, 2021)

I tillegg til resultatene fra ulike prøver og undersøkelser i NKVS har skolene i «Kultur for læring» også hatt mulighet til å følge elevenes læring på alle trinn gjennom kartleggingsundersøkelsen til SePU. Det er kontaktlærerne som vurderer elevenes faglige og sosiale læringsresultater i spørreundersøkelsen til SePU. De faglige læringsresultatene vurderes gjennom elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, engelsk og matematikk.

I kartleggingsundersøkelsen vurderer ikke kontaktlærerne bare elevenes faglige læring, men også den sosiale. I overordnet del fremmes sammenhengen mellom faglig og sosial læring. Det står blant annet at *skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom*



*arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Sammenhengen mellom sosial og faglig læring, støttes av flere forskere (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura & Zimbardo, 2000; Diprete & Jennings, 2012; Malecki & Elliott, 2002). De sosiale ferdighetene i SePU-undersøkelsen vurderes gjennom fokusområdene «tilpasning til skolens normer», «selvkontroll», «selvhevdelse» og «empati og rettferdighet», vurdert av kontaktlærer.

For å undersøke om elevenes sosiale og faglige læring har økt i perioden vil vi både presentere resultater på nasjonale prøver og grunnskolepoeng, samt resultatene på skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter fra kartleggingsundersøkelsen. Elevenes egen mestringsforventning presenteres også i dette kapitlet.

### 6.2.1 Grunnskolepoeng

Grunnskolepoeng er gjennomsnittresultatet for alle undervisningsfag inkludert både standpunkt- og eksamenskarakterer multiplisert med ti. Det er langt flere standpunktkarakterer gitt av lærer, enn eksamenskarakterer i det norske skolesystemet. Derfor er grunnskolepoeng i hovedsak et uttrykk for lærernes vurdering av elever de vet hvem er og som de møter i mange ulike situasjoner i skolen.

I tabell 6.1 presenteres grunnskolepoengene for elevene i Hedmark fylke fra skoleåret 2015-2016 og frem til 2019-2020.

*Tabell 6.1: Grunnskolepoeng, Hedmark fylke*

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Hedmark	40,4	40,8	41,5	41,5	42,6

Når det gjelder antall grunnskolepoeng, ser vi en økning hos elevene i Hedmark fylke.

### 6.2.2 Nasjonale prøver

Nasjonale prøver måler noe annet enn standpunktkarakterer og eksamenskarakterer, i og med at områdene er en avgrenset del av undervisningsfagene. Målet med nasjonale prøver er å gi

skolene kunnskap om elevene sine grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk. På nasjonale prøver er gjennomsnittet for hele landet 50 poeng og et standardavvik utgjør ti poeng.

Nasjonale prøver omfatter elever på 5., 8. og 9. trinn, men er kun obligatorisk for 5. og 8. trinn.

Tabell 6.2: Nasjonale prøver 5. trinn, Hedmark fylke

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
Engelsk	50	50	51	50	50	50
Lesing	50	50	50	50	50	50
Regning	50	50	51	50	50	50

Resultatene viser at gjennomsnittresultatet for elevene på 5. trinn i gamle Hedmark fylke er likt som gjennomsnittresultatet nasjonalt i alle ferdigheter, alle skoleår, bortsett fra skoleåret 2017/18 der elevene i Hedmark skåret litt bedre i engelsk og regning.

Tabell 6.3: Nasjonale prøver i lesing for 8. og 9. trinn, Hedmark fylke

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
8. trinn	49	49	49	50	50	50
9. trinn	53	54	54	53	54	54
Differanse		5	5	4	4	4

Når det gjelder resultatene i lesing på 8. trinn lå elevene i Hedmark litt under gjennomsnittet fra 2015 til 2018, mens de i det siste årene har presentert på samme nivå som nasjonalt snitt. På 9. trinn har derimot elevene fra Hedmark fylke ligget 3 til 4 skalapoeng over nasjonalt snitt.

Tabell 6.4: Nasjonale prøver i regning for 8. og 9. trinn, Hedmark fylke

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021
8. trinn	49	49	49	49	49	49
9. trinn	53	53	53	53	54	52

---

Differanse	4	4	4	5	3
------------	---	---	---	---	---

På 8. trinn har gjennomsnittresultatet for elevene i regning vært stabilt på 49 skalapoeng, mens elevene på 9. trinn har hatt resultater på mellom 52 og 54 skalapoeng i perioden mellom 2015 og 2021.

### 6.2.3 Skolefaglige prestasjoner

I undersøkelsen ble kontaktlærerne bedt om å vurdere den enkelte elevs skolefaglige prestasjoner i fagene norsk, matematikk og engelsk på en skala fra 1 til 6. Svarverdien 1 står for svært lav kompetanse i faget og 6 for svært høy kompetanse. Tabell 6.5 viser gjennomsnitt og standardavvik samlet for hvordan lærerne i «Kultur for læring» vurderer elevene på 1.-10. trinn i de tre fagene på de tre måletidspunktene, samt forskjellen mellom T1 og T3, uttrykt i standardavvik.

Tabell 6.5: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner, T1, T2 og T3.

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Norsk, 1-10</b>	4,03	4,05	4,01	1,16	1,19	1,19	-0,02***
<b>Matematikk, 1-10</b>	4,05	4,09	4,03	1,23	1,25	1,25	-0,02***
<b>Engelsk, 1-10</b>	3,93	3,95	3,95	1,18	1,19	1,20	0,02***

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

Resultatene viser at lærerne vurderer elevenes prestasjoner høyere i norsk og matematikk, enn i engelskfaget på alle måletidspunktene. Det er ingen faglig utvikling for elevene fra T1 til T3.

Tabell 6.6 viser hvordan kontaktlærerne vurderer jentene og guttene på de tre ulike måletidspunktene for de tre fagene. Til høyre i tabellen fremkommer kjønnsforskjellene både ved T1 og T3, for å undersøke om de har forandret seg i perioden.

Tabell 6.6: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner, T1, T2 og T3, kjønnsforskjeller T1 og T3

		Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Kjønnsforskjeller	
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T3
<b>Norsk, 1-10</b>	<b>Jente</b>	4,26	4,28	4,25	1,11	1,13	1,13	0,40***	0,40***
	<b>Gutt</b>	3,81	3,83	3,78	1,16	1,20	1,20		
<b>Matematikk 1-10</b>	<b>Jente</b>	4,10	4,13	4,07	1,20	1,21	1,20	0,08***	0,06***
	<b>Gutt</b>	4,00	4,05	3,99	1,26	1,28	1,29		
<b>Engelsk, 1-10</b>	<b>Jente</b>	4,06	4,08	4,08	1,14	1,15	1,16	0,22***	0,21***
	<b>Gutt</b>	3,80	3,82	3,83	1,21	1,21	1,23		

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

Kjønnsforskjellene i skolefaglige prestasjoner har holdt seg stabile fra T1 til T3. Det er først og fremst i norsk at kjønnsforskjellene er betydelige og det er jentene som skårer høyest. I engelsk er det også fortsatt kjønnsforskjeller i prestasjoner, men ikke så store som i norsk. I matematikk er kjønnsforskjellene små slik de også var ved T1.

I tabell 6.7 presenteres hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes læringsresultater etter mors utdanningsnivå. I tabellen ses forskjellene i elevprestasjonene ut fra foreldres utdanningsbakgrunn sammenliknet med grunnskole.

Tabell 6.7: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner, T1, T2 og T3, etter mors utdanningsnivå

		Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>	
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T3
<b>Norsk 1-10</b>	<b>Grunnskole</b>	3,54	3,58	3,50	1,21	1,23	1,26		
	<b>Videregående</b>	3,91	3,91	3,88	1,15	1,16	1,19	-0,31***	-0,31***
	<b>1-3 år høyere utdanning</b>	4,20	4,21	4,18	1,10	1,12	1,12	-0,57***	-0,58***
	<b>Mer enn 3 år høyere utd.</b>	4,38	4,40	4,42	1,07	1,09	1,09	-0,74***	-0,78***
<b>Mate- matikk 1-10</b>	<b>Grunnskole</b>	3,51	3,66	3,57	1,28	1,30	1,30		
	<b>Videregående</b>	3,91	3,93	3,88	1,20	1,22	1,23	-0,32***	-0,24***

	<b>1-3 år høyere utdanning</b>	4,24	4,29	4,21	1,17	1,15	1,16	-0,60***	-0,52***
	<b>Mer enn 3 år høyere utd.</b>	4,46	4,49	4,49	1,11	1,13	1,11	-0,80***	-0,76***
	<b>Grunnskole</b>	3,48	3,60	3,55	1,27	1,32	1,32		
	<b>Videregående</b>	3,79	3,81	3,81	1,17	1,20	1,21	-0,25***	-0,21***
<b>Engelsk 1-10</b>	<b>1-3 år høyere utdanning</b>	4,05	4,08	4,06	1,13	1,13	1,12	-0,47***	-0,42***
	<b>Mer enn 3 år høyere utd.</b>	4,26	4,25	4,28	1,08	1,09	1,11	-0,66***	-0,60***

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

I både norsk, matematikk og engelsk ser vi store forskjeller i skolefaglige prestasjoner etter mors utdanningsnivå. Forskjellene øker etter antall år med utdanning. Elever som har foreldre med høyest utdanningsbakgrunn har skolefaglige prestasjoner som i snitt ligger ett og to år over de som har foreldre med lavest utdanningsbakgrunn. Disse forskjellene har holdt seg forholdsvis stabile fra T1 til T3.

#### 6.2.4 Sosial kompetanse

I spørreskjemaet blir kontaktlærerne bedt om å vurdere hvor ofte eleven har vist atferden som er beskrevet i hvert av de 30 utsagnene innenfor sosial kompetanse. Kontaktlærerne kan velge mellom fire svaralternativer (Aldri, sjelden, Ofte, Alltid). Det er ikke alltid kontaktlærer har observert elevens atferd i alle situasjonene som etterspørres. Da står det i spørreskjemaet: *Hvis du er usikker, så velg den du mener passer best.* Det er altså ikke et observasjonsskjema som anvendes for å måle elevenes sosiale kompetanse, men en vurdering av elevene basert like mye på hvordan kontaktlærer tror eleven ville opptrådd i ulike situasjoner. Det innebærer at dataene her er subjektive oppfatninger. Tabell 6.8 presenterer resultatene for hvordan kontaktlærerne har vurdert elevenes sosiale ferdigheter gjennom alle tre måletidspunkt. Til høyre i tabellen vises eventuell endring fra første til tredje måling.

Tabell 6.8: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse, T1, T2 og T3

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

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

Når det gjelder elevenes sosiale ferdigheter vurderer kontaktlæreren at de er høyest på *tilpasning til skolens normer* og lavest på *empati og rettferdighet*. Dette mønsteret gjelder alle måletidspunktene. Det er ingen utvikling å spore i elevenes sosiale ferdigheter fra T1 til T3.

Hvordan kontaktlærerne vurderer jenter og gutters sosiale kompetanse presenteres i tabell 6.9. Til høyre i tabellen vises hvordan kjønnsforskjellene i lærervurdert sosial kompetanse mellom gutter og jenter på første og tredje måletidspunkt.

Tabell 6.9: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse, T1, T2 og T3, fordelt på kjønn

		Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Kjønnsforskjeller T1 T3	
		T1	T2	T3	T1	T2	T3		
<b>Tilpasning til skolen normer 1-10</b>	<b>Jente</b>	3,35	3,35	3,32	0,56	0,56	0,57	0,69***	0,68***
	<b>Gutt</b>	2,94	2,95	2,91	0,64	0,64	0,64		
<b>Selvkontroll, 1-10</b>	<b>Jente</b>	3,27	3,26	3,24	0,57	0,59	0,59	0,45***	0,44***
	<b>Gutt</b>	2,99	3,00	2,97	0,66	0,68	0,68		
<b>Selvhevdelse 1-10</b>	<b>Jente</b>	3,03	3,06	3,02	0,61	0,62	0,62	0,28***	0,27***
	<b>Gutt</b>	2,86	2,90	2,85	0,62	0,63	0,63		
<b>Empati og rettferdighet 1-10</b>	<b>Jente</b>	2,81	2,85	2,82	0,71	0,71	0,72	0,09***	0,05*
	<b>Gutt</b>	2,75	2,79	2,78	0,67	0,68	0,67		

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

På alle variablene som måler sosial kompetanse er det guttene som skårer lavest. Særlig vises dette på variabelen tilpasning til skolens normer der forskjellene mellom gutter og jenter er særlig stor. Det er noe lavere skåre på variabelen som måler elevenes selvkontroll, men også her er det en betydelig forskjell. Det er ingen eller liten endring på alle variablene på dette område fra T1 til T3.

Tabell 6.10 viser resultatene for hvordan kontaktlærerne vurderer elevenes sosiale ferdigheter sett i forhold til mors utdanningsbakgrunn.

Tabell 6.10: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av elevenes sosiale kompetanse, T1, T2 og T3, etter mors utdanningsnivå

		Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>	
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T3
Tilpasning til skolens normer 1-10	Grunnskole	3,00	3,04	2,96	0,64	0,64	0,64		
	Videregående skole	3,10	3,11	3,07	0,64	0,63	0,64	-0,16***	-0,18***
	1-3 år høyere utdanning	3,22	3,21	3,18	0,61	0,60	0,62	-0,36***	-0,35***
	Mer enn 3 år høyere utd.	3,27	3,29	3,27	0,59	0,59	0,59	-0,45***	-0,50***
Selvkontroll, 1-10	Grunnskole	3,04	3,03	3,00	0,64	0,70	0,68		
	Videregående skole	3,09	3,08	3,07	0,66	0,66	0,67	-0,09*	-0,10*
	1-3 år høyere utdanning	3,18	3,17	3,14	0,61	0,63	0,63	-0,23***	-0,21***
	Mer enn 3 år høyere utd.	3,21	3,24	3,21	0,59	0,60	0,60	-0,27***	-0,33***
Selvhevdelse, 1-10	Grunnskole	2,77	2,82	2,83	0,63	0,66	0,65		
	Videregående skole	2,91	2,96	2,91	0,63	0,63	0,63	-0,23*	-0,14**
	1-3 år høyere utdanning	2,99	3,03	2,98	0,62	0,60	0,62	-0,35***	-0,24***
	Mer enn 3 år høyere utd.	3,05	3,10	3,05	0,59	0,60	0,61	-0,45***	-0,36***
Empati og rettferdighet, 1-10	Grunnskole	2,64	2,68	2,70	0,70	0,70	0,71		
	Videregående skole	2,75	2,80	2,76	0,70	0,69	0,69	-0,16***	-0,09
	1-3 år høyere utdanning	2,82	2,85	2,81	0,69	0,68	0,69	-0,26***	-0,16**

---

<b>Mer enn 3 år høyere utd.</b>	2,85	2,91	2,88	0,69	0,69	0,69	-0,31***	-0,26***
-------------------------------------	------	------	------	------	------	------	----------	----------

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

Elever som har mor med kun grunnskoleutdanning skårer lavere på alle områdene som måler sosial kompetanse sammenlignet med elever som har mor med høyere utdanningsbakgrunn. Forskjellene øker med antall år med utdanning på alle variablene. Det er litt mindre forskjell mellom grunnskole som utdanningsbakgrunn og flere år med utdanning på T3 på variablene selvhedelse, og empati og rettferdighet enn på T1. På tilpasning til skolens normer og selvhedelse varierer resultatene noe fra T1 til T3, men det er små endringer på alle variablene.

### 6.2.5 Forventning om mestring

Siden forventning om mestring har en avgjørende rolle i den komplekse læringsprosessen og kan ha innflytelse både på de kognitive, sosiale og atferdsmessige faktorer som påvirker læringen (Cleary & Zimmerman, 2004), velger vi å presentere resultatene fra dette fokusområdet under kapittelet om elevenes sosiale og faglige læring. Elever fra 5.-10. trinn blir bedt om å besvare noen spørsmål om hvordan de mener at de arbeider med de oppgavene de får på skolen.

Det er fire spørsmål å besvare: «Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen», «Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil», «Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig» og «Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig». Det er fem svaralternativer, fra «Ja, alltid» til «nei, aldri». Til sammen utgjør disse fire spørsmålene fokusområdet «Forventning om mestring».

Tabell 6.11 viser hvordan elevenes forventning om mestring er generelt sett i Hedmark fylke, på de tre ulike måletidspunktene.



Tabell 6.11: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevenes vurdering av forventning om egen mestring, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	Fra T1 til T3
<b>Forventning om mestring, 5-10</b>	4,08	4,02	3,97	0,63	0,66	0,69	-0,17***

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

Når svaralternativene går fra 1 til 5 så indikerer et gjennomsnitt på omkring 4 at gjennomsnittet av alle elevene har ganske god forventning om egen mestring. Standardavviket signaliserer at det er spredning i svarene, noe som innebærer at det også er en del elever som har lav forventning om egen mestring. Gjennomsnittet på elevenes forventning om egen mestring har gått noe ned fra T1 til T3.

Tabell 6.12 viser hvordan jentene og guttene vurderer egen forventning om mestring på de tre måletidspunktene, og om det er noen kjønnsforskjeller i vurderingene.

Tabell 6.12: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevenes vurdering av forventning om egen mestring, T1, T2 og T3, kjønnsforskjeller T1 og T3

		Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>	
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	Kjønnsforskjeller T1	T3
<b>Forventning om mestring 5-10</b>	<b>Jente</b>	4,10	4,05	3,96	0,60	0,64	0,69	0,07**	-0,03
	<b>Gutt</b>	4,06	4,01	3,98	0,65	0,67	0,69		

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

Det er ubetydelige kjønnsforskjeller i elevenes svar om forventning om mestring, men det kan se ut til å være mindre kjønnsforskjeller i elevenes vurderinger på T3 enn på T1.

I hvilken grad forventning om mestring varierer etter mors utdanningsnivå presenteres i tabell 6.13.

Tabell 6.13: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevens vurdering av forventning om mestring, T1, T2 og T3, etter mors utdanningsnivå

		Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i>	
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T3
<b>Forventning om mestring 5-10</b>	<b>Grunnskole</b>	4,05	3,98	3,97	0,64	0,65	0,73		
	<b>Videregående skole</b>	4,07	4,02	3,94	0,64	0,65	0,70	-0,02	0,03
	<b>1-3 år høyere utdanning</b>	4,11	4,06	4,00	0,62	0,62	0,69	-0,06	-0,03
	<b>Mer enn 3 år høyere utd.</b>	4,18	4,14	4,10	0,59	0,60	0,63	-0,13***	-0,14**

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

Forskjellene i hvordan elever som har mor med grunnskolebakgrunn svarer på spørsmål om forventning om mestring sammenlignet med de som har mor med høyere utdanning er ikke store, men samtidig ser vi at spredningen er størst blant de som har mor med lavest utdanningsbakgrunn. Det er små eller ingen endringer i hvordan elevene vurderer egen mestring knyttet til mors utdanningsbakgrunn fra T1 til T3.

### 6.3 Elevenes læringsmiljø og den pedagogiske praksisen

Et godt og inkluderende læringsmiljø i skolen har stor betydning. Derfor er det avgjørende å få informasjon, ikke bare om elevenes læring, men også om læringsmiljøet og den pedagogiske praksisen. I overordnet del kapittel 3.1 står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre fremmes det at et inkluderende læringsmiljø som er preget av raushet og trygghet danner et godt grunnlag for elevenes faglig og sosial utvikling. I kartleggingsundersøkelsen vurderer elevene sin egen trivsel, i tillegg til det sosiale miljøet og relasjonene sine til læreren.

Studier viser at læreren er den viktigste faktoren som kan påvirke elevenes læring (Hattie, 2009). I kapittel 3.2 i overordnet del står det at elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum og at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I dette kapitlet vil det bli presentert resultater om hvordan elevene vurderer læringsmiljøet (trivsel, sosialt miljø og relasjoner til lærer) og lærernes undervisningspraksis, samt lærernes vurdering av egen pedagogiske praksis og sine relasjoner til elevene.

### 6.3.1 Elevenes trivsel

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

Tabell 6.14: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevenes vurdering av læringsmiljøet, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Trivsel, 1-4</b>	3,66	3,59	3,53	0,39	0,49	0,41	-0,32***
<b>Sosial trivsel, 5-10</b>	3,67	3,63	3,57	0,42	0,45	0,46	-0,06***
<b>Faglig trivsel, 5-10</b>	3,12	3,03	2,93	0,51	0,53	0,54	-0,37***

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

Elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet ser ut til å trives bedre sosialt enn faglig, på alle de tre måletidspunktene. Den sosiale trivselen ser ut til å ha vært relativt stabil fra T1 til T3, mens den faglige trivselen har gått noe ned.

### 6.3.2 Det sosiale miljøet

Elevene på småskoletrinnet svarer på sju spørsmål som handler om forholdet til de andre elevene i klassen og på skolen. På 5.-10. trinn vurderer elevene sin opplevelse av det sosiale miljøet i klassen. Ett av spørsmålene elevene fra 5.-10. trinn besvarer i forbindelse med sosial trivsel, er relatert til mobbing. Dette spørsmålet sier mye om det sosiale miljøet på skolen, og trekkes derfor frem eksplisitt her. Høyeste mulige snitt på alle de tre variablene er 4, der 4 på mobbespørsmålet indikerer ingen forekomst av mobbing.

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

Tabell 6.15: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevenes vurdering av det sosiale miljøet, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Relasjoner mellom elevene, 1-4</b>	3,80	3,76	3,76	0,33	0,38	0,38	-0,11***
<b>Sosial isolasjon , 5-10</b>	4,54	4,47	4,47	0,54	0,58	0,57	-0,13***
<b>Sosialt miljø i klassen, 5-10</b>	3,54	3,49	3,45	0,46	0,48	0,49	-0,18***
<b>Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever, 5-10</b>	3,78	3,76	3,74	0,54	0,57	0,57	-0,06

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

På mellom- og ungdomsskoletrinnet opplever gjennomsnittet av elevene at det sosiale miljøet på skolen er ganske godt, men det har vært en svak nedgang i det sosiale klasse miljøet fra T1 til T2, og så kan det virke som om det er noen flere elever som føler seg utenfor på T3 enn det var på T1. Når det gjelder mobbing, ser det ut til å ha holdt seg stabilt i perioden.

### 6.3.3 Relasjoner mellom lærer og elev

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

Elevene fra 5.-10. trinn blir bedt om å vurdere sin relasjon til kontaktlæreren, gjennom ni utsagn. De blir bedt om å sette kryss i den ruten som passer best for hvordan de opplever at kontaktlærer er overfor dem og overfor de andre elevene i klassen. Høyeste mulig resultat er et snitt på 4, i og med at svaralternativene går fra «helt enig» via «litt enig» og «litt uenig» til helt «uenig».

Tabell 6.16: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevenes vurdering av relasjonen til læreren, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Relasjon mellom lærer og elev, 1-4</b>	3,77	3,73	3,72	0,34	0,38	0,38	-0,12***
<b>Relasjon mellom lærer og elev, 5-10</b>	3,58	3,56	3,53	0,50	0,53	0,52	-0,11***

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

På mellom- og ungdomstrinnet har de aller fleste elevene en god relasjon til læreren sin. Standardavviket er forholdsvis lavt, og det betyr at det er mange elever som svarer likt på dette området. Allikevel er det statistisk signifikante forskjeller mellom T1 og T3, der det kan se ut til at det er noen flere elever som opplever å ha en dårlig relasjon til læreren sin ved T3 enn de hadde ved T1.

På lærerskjemaet blir lærerne bedt om å vurdere sitt forhold til elevene. De lærerne som underviser i flere klasser, blir bedt om å vurdere forholdet til elevene i den klassen de underviser mest. Utsagnene er formulert med samme innhold som for elevene fra 5.-10. trinn, men når elevene skal vurdere i hvilken grad «Læreren roser meg når jeg jobber hardt», så vurderer lærerne i hvilken grad de selv roser gjennom å vurdere: «Jeg roser en elev når eleven jobber hardt». Det er fire svaralternativer til spørsmålene: «Helt enig», «Litt enig», «Litt uenig», «Helt uenig». Høyeste mulige resultat er også her et snitt på 4. Gjennom faktoranalysen kom det fram to fokusområder i lærerskjemaet, til forskjell fra elevskjemaet fra 5.-10. trinn. De to faktorene er «kontakt med elevene» og «støtte til elevene».

Tabell 6.17: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering av relasjon mellom lærer og elev, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Kontakt med elevene</b>	3,77	3,75	3,74	0,33	0,34	0,35	-0,09*
<b>Støtte til elevene</b>	3,90	3,91	3,91	0,19	0,18	0,18	0,02

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

Resultatene viser at lærerne vurderer egen støtte til elevene som høyere enn kontakten med elevene. Det lave standardavviket tyder på at det er stor enighet blant lærerne om hvordan de vurderer sine relasjoner til elevene. Det er liten endring fra T1 til T3.

### 6.3.4 Lærernes undervisningspraksis

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

Tabell 6.18: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i elevenes vurdering av undervisningen, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Struktur</b>	4,08	4,05	4,09	0,57	0,59	0,56	0,02***
<b>Feedback</b>	3,73	3,69	3,70	0,85	0,86	0,85	-0,04***
<b>Matematikkundervisningen</b>	4,08	4,00	3,95	0,72	0,75	0,76	-0,18***
<b>Norskundervisningen</b>	4,11	4,03	3,94	0,71	0,74	0,76	-0,24***

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

Resultatene viser at gjennomsnittet av elevene på mellom- og ungdomstrinnet stort sett er fornøyd med lærernes undervisningspraksis. De opplever at det er en gjennomgående god struktur og at norsk- og matematikkundervisningen er tilfredsstillende. Det laveste gjennomsnittet og det høyeste standardavviket er på lærernes tilbakemeldingspraksis. Det kan indikere at det er en del variasjoner i elevenes opplevelse på dette punktet. Både strukturen og feedback har holdt seg stabilt i perioden fra T1 til T3, mens det er en tendens til nedgang i både matematikk- og norskundervisningen.

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

Tabell 6.19: Gjennomsnitt og standardavvik for «Kultur for læring» i lærernes vurdering undervisningen, T1, T2 og T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Struktur</b>	4,51	4,50	4,48	0,39	0,40	0,41	-0,08*
<b>Feedback</b>	3,98	4,02	4,00	0,46	0,46	0,45	0,11**
<b>Utvikling av elevenes læringsstrategier</b>	3,99	4,03	4,02	0,46	0,43	0,43	0,06*

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

Lærerne vurderer sine undervisningsferdigheter i klasseledelse, eller struktur, som bedre enn sine ferdigheter i feedback. Det er samme mønsteret som i elevvurderingene. Det er lite endring å spore fra T1 til T3 i lærernes vurdering av egen undervisningspraksis.

## 6.4 Det profesjonelle læringsfellesskapet

Profesjonsfellesskap skal bidra til at skolen kan nå sitt samfunnsmandat i å legge til rette for god utvikling i skolen. Lærerne og ledelsen i skolen må i samarbeid sørge for at skolens praksis samsvarer med læreplanverket. Ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) har inkludert et eget kapittel 3.5 som handler om profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Kapitlet innledes på denne måten:

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

Dette innebærer involvering av både lærere og skoleledere. For lærerne sin del står det utdypet: «lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens

kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

For at man skal kunne utvikle et godt profesjonelt læringsfellesskap på en skole, forutsetter det god skoleledelse: «Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

### 6.4.1 Lærenes vurderinger

Lærerne besvarer fire spørsmål som omhandler *samarbeid om undervisningen* og fire spørsmål som gjelder *samarbeid om elevene*. Det er fire svaralternativer. I spørreskjemaet blir de også spurt om i hvilken grad de opplever at skoleledelsen (rektor/inspektør/ass.rektor) gjennomfører en rekke oppgaver innenfor sitt pedagogiske arbeid. Det handler både om utvikling av mål og strategier, skoleledernes rolle i kompetansehevingen, oppfølging av de ansatte i form av både veiledning og observasjon, samt å tilrettelegge for samarbeid. Skolelederne blir stilt åtte av de samme spørsmålene, men da som en egenvurdering. Begge informantgruppene svarer på en fem-delt skala: 1 Aldri, 2 Sjelden, 3 Noen ganger, 4 Ofte og 5 Svært ofte.

Tabell 6.20: Resultater av lærernes vurdering av samarbeidskulturen på skolen, T1, T2, T3

	Gjennomsnitt			Standardavvik			Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
	T1	T2	T3	T1	T2	T3	
<b>Samarbeid om undervisningen</b>	2,65	2,67	2,71	0,67	0,66	0,67	0,10**
<b>Samarbeid om elevene</b>	3,17	3,17	3,12	0,58	0,59	0,62	-0,09**
<b>Pedagogisk samarbeid</b>	3,79	3,79	3,79	0,70	0,69	0,70	0,00
<b>Observasjon og veiledning</b>	2,58	2,58	2,55	0,86	0,86	0,86	-0,03

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

Resultatene viser at lærerne samarbeider mer om elevene enn om undervisningen på alle tre måletidspunkter, men standardavviket viser at det er en del variasjon i svarene. Videre ser det ut til at gjennomsnittet av lærerne er å være ganske fornøyd med det pedagogiske samarbeidet, men også her er det til dels store variasjoner mellom lærernes vurderinger. I hvilken grad



lærerne opplever å bli observert eller veiledet, viser gjennomsnittet at det er mellom sjelden og noen ganger. Også her er det store variasjoner, noe som indikerer at noen lærere blir det ofte, mens andre lærere aldri blir det. Det er liten endring å spore fra T1 til T3.

## 6.4.2 Skoleledernes vurderinger

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

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

Tabell 6.21: Resultater av skoleledernes vurdering av egen pedagogiske ledelse og lærerstøtte, T1, T2, T3

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

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

Det er ingen av resultatene som er statistisk signifikante fra T1 til T3. Det kan skyldes at det er lavere antall skoleledere som deltok i undersøkelsen, enn lærere og elever. Det er i overkant av 200 skoleledere som har deltatt på hvert av de tre måletidspunktene. Selv om det ikke er

statistisk signifikante forskjeller kan man si at det er en tendens til at skolelederne selv opplever at de utøver noe mer observasjon og veiledning ved T3 enn de gjorde ved T1.

Noen områder som er sentrale å se i lys av det profesjonelle læringsfellesskapet og skoleutvikling, er skoleledernes tidsbruk. Skolelederne blir bedt om å vurdere hvor mye tid de bruker på pedagogiske oppgaver og på analyse og oppfølging av resultater på ulike kartleggingsundersøkelser. Svarverdiene går fra 1 til 5 hvor høyeste skåre indikerer svært mye tid til oppgaven.

Tabell 6.22: Resultater av skoleledernes vurdering av egen tidsbruk, T1, T2, T3

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

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

Det er disse to områdene innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet det er størst statistisk signifikante forskjeller fra T1 til T3. Skolelederne vurderer selv at de i løpet av perioden med «Kultur for læring» bruker betydelig mer tid på pedagogiske oppgaver og kartleggingsresultater, enn de gjorde tidligere.

## 6.5 Kjennetegn på en skole som har jobbet godt med virkemidlene i «Kultur for læring»

Målet med et forbedringsarbeid 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 (kvalitet på implementeringen) og de resultatene som oppnås (Nordahl, Ottosen & Sunnevåg, 2009). I følge Fullan (2001) skyldes 25 % av resultatene av et forbedringsarbeid den pedagogiske ideen eller tiltaket (eksempelvis «Kultur for læring»), mens

75 % av resultatet kan knyttes til selve gjennomføringen. Det er identifisert tre ulike resultater av et forbedringsarbeid (Ertesvåg, Roland, Vaaland, Størksen & Veland, 2010):

- Skoler som ikke kommer i gang med endringsprosessen
- Skoler som starter godt, men der arbeidet dør ut etter intervensjonsperioden.
- Skoler som i løpet av implementeringsperioden er på god vei til å innarbeide nye rutiner og arbeidsmåter, slik at de blir en del av den daglige aktiviteten, og som etter perioden fortsatt har positiv utvikling.

I dette kapitlet vil vi trekke frem en skole i en kommune som har jobbet systematisk med «Kultur for læring» gjennom hele prosjektperioden, på alle nivåer fra skoleeier, via skoleledelsen til lærernivået. Først vil resultatene fra denne skolen presenteres på første og tredje kartleggingstidspunkt, før vi presenterer skolens egen fortolkning av resultatene gjennom intervju med skoleleder.

### 6.5.1 Elevenes oppfatninger

I dette underkapitlet presenteres elevenes oppfatninger i den utvalgte skolen på T1 og T3, for så å undersøke hvordan utviklingen har vært. I høyre kolonne sammenliknes skolens utvikling med den generelle utviklingen i «Kultur for læring».

Tabell 6.23: Elevenes vurderinger på den utvalgte skolen, T1 og T3

Trinn	Fokusområder	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skolens	KFL
		T1	T3	T1	T3	Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3	Cohens <i>d</i> Fra T1 til T3
1.-4. trinn	Trivsel	3,77	3,58	0,30	0,40	-0,47***	-0,32***
	Relasjon mellom lærer og elev	3,84	3,75	0,24	0,38	-0,22*	-0,12***
	Relasjon mellom elevene	3,89	3,78	0,23	0,32	-0,31*	-0,11***
5.-7. trinn	Faglig trivsel	3,43	3,35	0,40	0,42	-0,16***	-0,48***
	Sosial trivsel	3,75	3,77	0,38	0,35	0,05*	-0,22***
	Relasjon mellom lærer og elev	3,83	3,85	0,25	0,29	0,05***	-0,18***

<b>Sosialt miljø i klassen</b>	3,72	3,76	0,34	0,38	0,10*	-0,18***
<b>Sosial isolasjon</b>	4,49	4,51	0,51	0,56	0,04	-0,12***
<b>Struktur</b>	4,49	4,56	0,38	0,41	0,13***	-0,01*
<b>Feedback</b>	4,06	4,49	0,71	0,57	0,56***	-0,09***
<b>Matematikk- undervisningen</b>	4,44	4,52	0,49	0,52	0,13***	-0,29***
<b>Norskundervisningen</b>	4,34	4,53	0,64	0,49	0,27***	-0,31***
<b>Forventning om egen mestring</b>	4,25	4,39	0,53	0,53	0,25	-0,23***

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

Både ved T1 og T3 er gjennomsnittresultatene ved skolen generelt sett høyere enn gjennomsnittresultatene i «Kultur for læring». Tabellen viser videre at det er ulike resultater på småskoletrinnet og mellomtrinnet, sammenliknet med utviklingen generelt sett i «Kultur for læring». Det vil si at det tenderer til at skolens utvikling på småskoletrinnet ser ut til å være noe mer negativ enn resultatene i «Kultur for læring» generelt sett. Men skolens gjennomsnittresultater er allikevel høyere på begge måletidspunktene.

Når det gjelder mellomtrinnet er tendensen motsatt. Elevene på mellomtrinnet i den utvalgte skolen har bare ett fokusområde med negativ utvikling (faglig trivsel). Alle de andre områdene har vært stabile eller har hatt positiv utvikling. Det er et annet bilde enn elevene i «Kultur for læring» samlet sett har opplevd, med negativ utvikling på så å si alle områder.

### 6.5.2 Kontaktlærernes vurderinger

Tabell 6.24 presenterer hvordan kontaktlærerne på den utvalgte skolen har vurdert elevenes sosiale og faglige prestasjoner på T1 og T3. I de to siste kolonnene presenteres skolens utvikling fra T1 til T3 sammenliknet med den generelle utviklingen i «Kultur for læring».

Tabell 6.24: Kontaktlærernes vurderinger av elevene på den utvalgte skolen, T1 og T3

Trinn	Fokusområder	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skolens Cohens <i>d</i>	KFL Cohens <i>d</i>
		T1	T3	T1	T3	Fra T1 til T3	Fra T1 til T3
1.-4. trinn	Tilpasning til skolens normer	3,11	3,09	0,60	0,55	-0,03	0,01*
	Selvkontroll	2,98	2,94	0,52	0,55	-0,06	0,02*
	Selvhevdelse	3,09	2,83	0,49	0,52	-0,49***	0,07***
	Empati og rettferdighet	2,67	2,56	0,54	0,55	-0,17*	0,10***
	Norsk	4,50	4,16	1,13	1,22	-0,28	0,01
	Matematikk	4,70	4,15	1,11	1,24	-0,45***	-0,03
	Engelsk	4,29	3,86	1,02	1,12	-0,36**	0,04
5.-7. trinn	Tilpasning til skolens normer	3,16	3,17	0,62	0,78	-0,01	-0,13***
	Selvkontroll	3,08	3,25	0,64	0,83	0,23	-0,13***
	Selvhevdelse	2,99	3,19	0,59	0,78	0,30	-0,12***
	Empati og rettferdighet	2,95	3,11	0,58	0,82	0,23*	-0,08***
	Norsk	4,05	3,80	1,26	1,54	-0,18	-0,05***
	Matematikk	4,39	3,85	1,35	1,50	-0,40*	-0,06***
	Engelsk	4,05	3,67	1,34	1,60	-0,27	0,01

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

Resultatene i tabellen viser at kontaktlærerne på den utvalgte skolen vurderer elevene på småskoletrinnet omtrent likt som eller noe lavere enn elevene generelt sett i «Kultur for læring» på sosial kompetanse, både på T1 og T3. Når det gjelder de skolefaglige prestasjonene er gjennomsnittresultatet på T1 i den utvalgte skolen en del høyere enn i «Kultur for læring», mens T3-resultatene er lavere. Utviklingen fra T1 til T3 både på de sosiale og faglige ferdighetene er mer negativ enn gjennomsnittresultatene i «Kultur for læring».

Når det gjelder elevene på mellomtrinnet, vurderer kontaktlærerne på den utvalgte skolen elevenes sosiale utvikling som bedre enn det generelle utviklingsresultatet for «Kultur for læring». Resultatene på T1 på den utvalgte skolen er omtrent det samme som i «Kultur for læring» på samme måletidspunkt, bortsett fra empati og rettferdighet, der den utvalgte skolen

ligger noe lavere. I de skolefaglige prestasjonene er tendensen motsatt. Her vurderer kontaktlærerne på den utvalgte skolen utviklingen i elevenes faglige prestasjoner som lavere enn i «Kultur for læring». I norsk var T1-resultatet omtrent som i «Kultur for læring», mens det i matematikk og engelsk var lavere.

### 6.5.3 Lærernes oppfatninger

I tabell 6.25 fremkommer resultatene fra lærernes oppfatninger om skolekulturen, egen pedagogiske praksis og om skoleledelsen.

Tabell 6.25: Lærernes vurderinger på den utvalgte skolen, T1 og T3

Tema	Fokusområder	Gjennomsnitt		Standardavvik		Skolens Cohens <i>d</i>	KFL Cohens <i>d</i>
		T1	T3	T1	T3	Fra T1 til T3	Fra T1 til T3
Skolekultur	Samarbeid om undervisningen	2,55	2,76	0,63	0,46	0,38	0,10**
	Samarbeid om elevene	3,04	3,24	0,47	0,49	0,40	-0,09**
Undervisningen	Struktur	4,51	4,60	0,39	0,39	0,23	-0,08*
	Feedback	3,90	4,03	0,38	0,36	0,37	0,11**
	Utvikling av læringsstrategier	4,03	4,25	0,33	0,39	0,58	0,06*
Relasjon mellom lærer og elev	Kontakt med elevene	3,88	3,87	0,23	0,26	-0,04	-0,09*
	Støtte til elevene	3,96	3,96	0,10	0,09	0,00	0,02
Om skoleledelsen	Pedagogisk samarbeid	3,39	4,13	0,63	0,38	1,21***	0,00
	Observasjon og veiledning	3,06	3,04	0,62	0,63	-0,03	-0,03

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

Selv om det bare er ett fokusområde som har en utvikling som er statistisk signifikant (pedagogisk samarbeid), er det allikevel tendenser til positiv utvikling på de fleste fokusområdene. Det er mellom 21 og 28 lærerbesvarelser på den utvalgte skolen på de tre måletidspunktene. Med lavt antall informanter er det vanskeligere å få statistisk signifikante resultater.

#### 6.5.4 Skolens egen fortolkning av resultatene

For å kunne forstå de positive resultatene skolen har hatt blant lærerne sine og på flere av fokusområdene på mellomtrinnet, er det gjennomført et intervju med skolens rektor.

*Kan du fortelle om oppstarten av arbeidet med «Kultur for læring» ved din skole?*

Skolen var en ny organisasjon i 2012 fordi den var sammenslått fra tre skoler til en. De første årene arbeidet vi derfor ekstra mye med å etablere en felles skolekultur. Studieturen til Essunga høsten 2014 kom som manna fra oven i så måte, og ble en sterk inspirasjon for oss. Essunga hadde jobbet fram en modell for å implementere forskning, og de brukte dette til å utvikle en felles kultur med inkludering for «økad måloppfyllelse». Her så vi hvordan skolen hadde satt system på forskningsbasert kunnskap, refleksjon, gjennomføring av handlinger i klasserommet og oppfølging med observasjon.

Studieturen var arrangert av Fylkesmannen og høgskolen, og «Kultur for læring» kom som en oppfølging av dette. Skolen vår var topp motivert for å starte, og vi gikk faktisk og ventet på at «Kultur for læring» skulle komme i gang på ordentlig. I påvente av dette startet vi vårt eget arbeide med forskningsbasert tilnærming til «Den gode timen» og hentet inn en dansk utviklingskonsulent (Lene Heckmann) som ga oss innspill til hva vi burde starte med. Vi satte også fokus på metaforen om at vi lærere skulle «se oss sjøl i speilet» når vi arbeidet med klasseledelse.

*Hvordan har dere organisert arbeidet med «Kultur for læring» ved deres skole?*

De regionale samlingene i «Kultur for læring» har vært viktige for oss. Vi har prioritert deltagelse på disse samlingene og stiller både med skolelederne og med noen nøkkelpersoner på skolen. Videre blir innholdet på disse samlingene drøftet og bearbeidet på kommunalt nivå sammen med skoleeier, PP-tjenesten og de andre skolene i kommunen. Skolens plangruppe drøfter i neste omgang hvordan vi helt konkret skal arbeide med de ulike tiltakene i «Kultur for læring» i vår egen skole. Dette følges opp ved fellessamlinger og at lærerne er delt i fire grupper som jobber med det faglige innholdet fra de regionale samlingene. Deltagerne i plangruppen er

lærerspesialister, andre ressurspersoner og ledelsen, og disse har også ansvar for å lede hver sin lærergruppe.

De fire lærergruppene er satt sammen på tvers av trinn slik at vi sikrer utvikling av en felles kultur på skolen. Rektor leder plangruppen og plenumsmøtene for alle lærerne. PP-tjenesten deltar også som ressurs i gruppene.

Etter fem år med «Kultur for læring» er nå disse gruppene satt i rutine. De bruker arbeidsformer som for eksempel IGP (individuell, gruppe, plenum), de kommer svært godt forberedt ved å lese seg opp på litteratur i forkant og ved å se videoer som er utviklet for mange kompetansepakker. Et tips til andre skoler er at faglige tekster blir gjort tilgjengelig på papir, og jeg skriver ut materialet til lærerne slik at de kan sitte og lese og notere i tekstene.

Jeg vil også understreke at det er viktig å gi lærerne god tid. Vi har forlenget perioden for kompetansepakkene når det har vært nødvendig for å unngå at vår egen læring blir hastverksarbeid. Vi har flere konkrete erfaringer på hvor viktig det er å la ting virke over tid. Et eksempel på dette er at vi fikk en skikkelig oppvåkning med hvordan vi kunne bruke pedagogisk analyse i arbeidet med motivasjon og mestring. Det bidro også at vi fokuserer på opprettholdende faktorer som er positive og som bidrar til å rette oppmerksomheten mot hva vi faktisk får til.

*Hvordan har dere arbeidet med kartleggingsundersøkelsene i «Kultur for læring»?*

Resultatene fra kartleggingene er tatt opp på møter mellom det enkelte trinn og ledelsen. Videre har trinnet arbeidet med pedagogisk analyse for å analysere resultatene og finne tiltak. Dette har vært krevende for noen lærere. Videre følger vi opp kartleggingene med utfyllende datagrunnlag som sosiogram og relasjonssirkel slik at vi får utdypende datagrunnlag for analyse og evaluering. Vi anvender også datagrunnlag fra Conexus / Engage.

På den andre kartleggingen i «Kultur for læring» viste resultatene at elevene ikke opplevde at de hadde god nok oppfølging fra lærerne. Vi arbeidet med disse resultatene og analyserte med pedagogisk analyse sammen med elevene. Vi frontet også de vanskelige resultatene i



foreldremøter, vi har hatt systematisk dialog med foreldrerepresentanter og bruker direkte tilbakemeldinger til foresatte gjennom digitale kanaler.

Vi har jobbet mye med å bruke resultater til å sammenligne med oss selv, både når det gjelder resultater på kartleggingene i «Kultur for læring» og de langsiktige resultatene som den store framgangen på gjennomføring i videregående opplæring.

*Hvordan har dere kombinert «Kultur for læring» med andre tiltak i kompetanseutvikling?*

Både kommunen og skolen vår har satset på individuell videreutdanning i Kompetanse for kvalitet (KFK). Skolen vår har samlet hatt 24 lærere igjennom 30 studiepoengs kurs i KFK, deriblant også tre masterstudier. Poenget med å satse så sterkt på KFK, har vært å få gitt lærerne økt kompetanse. De har i tillegg tatt kompetansen med til sine nærmeste kollegaer og team. KFK har på denne måten styrket arbeidet med «Kultur for læring». KFK har vært nyttig, motiverende og inspirerende for kompetanseheving i gjennomføring av «Kultur for læring» og omvendt.

Basisfagene på skolen har også blitt kraftig styrket gjennom dette. Fokuset på læring har derigjennom kommet elevene til gode. Tryggheten faglig og didaktisk har gjort den tilpasset opplæringen for eleven god. Alle elevene får sin undervisning, tilpasset, i klasserommet. Noen elever kan få ekstra oppfølging utenfor klasserommet, men gjennomfører læringsarbeidet inne i sin klasse i sin gruppe.

*Hvilke andre tiltak ved din egen skole vil du trekke fram?*

Jeg tror det har vært viktig med tett oppfølging av lærerne, de skal oppleve at de blir sett og verdsatt. Og så må det være noe konkret i dette å bli sett. Vi bruker medarbeidersamtaler både med trinn og med enkeltlærere, og da bruker vi konkrete verktøy i disse samtalene som for eksempel «Den gode timen». Det er svært nyttig for skolen å få konkrete verktøy å arbeide med. Et annet slikt eksempel er at vi i regionen tatt i bruk modellen til Beverly Freedman for skolevandring.

Videre har ordningen med lærerspesialister vært viktig. Vi har flere lærerspesialister ved alle skolene i kommunen, og de har konkrete oppgaver i skoleutvikling. De har blant annet ansvar for å drive nettverk for lærere i kommunen, de følger enkelte trinn tett og setter opp pedagogisk analyse sammen med disse trinnene. De arbeider også med å modellere undervisning for å konkretisere didaktiske prinsipper, og veileder enkeltlærere. Det har tatt lang tid for å få full aksept for ordningen med lærerspesialister, og det har vært avgjørende at alle lærere har positive erfaringer med hvordan ordningen bidrar til utvikling for alle.

Til slutt vil jeg trekke fram hvordan elevene bidrar inn i skoleutvikling gjennom blant annet tiltaket «Trivselsledere». Her er det elever som har ansvar for trivselstiltak blant annet i friminuttene. Det er helt klart et stort potensial i å involvere elevene mer i utvikling av skolen, og det skal nok bli vektlagt hos oss i enda større grad framover.

## 6.6 Kurvlinære sammenhenger i elevens erfaringer i skolen

De offentlige grunnskolene i Hedmark vil som de øvrige grunnskolene i Norge møte hele variasjonsbredden og mangfoldet av barn og unge. I læringsammenheng vil dette innebære at de både har ulike forutsetninger for læring og dermed også stor variasjon i læringsresultater. Variasjonen i læringsresultater vil sannsynligvis ikke bare ha sammenheng med elevenes genetiske forutsetninger og sosiale bakgrunn, den vil også ha sammenheng med hvordan elevene opplever læringsmiljøet og undervisningen på skolen.

Det er god forskningsmessig dokumentasjon på at en kvalitativ god pedagogisk praksis kan redusere og kompensere for den ulikheten som elevene bærer med seg inn i skolen (Mitchell, 2016). De overordnede målene og prinsippene for norsk skole, som likeverd, inkludering og tilpasset opplæring understreker også at skolen skal bidra til at alle elever skal ha like muligheter for å realisere sitt potensial for læring. I denne sammenheng innebærer ikke like muligheter at de skal møte den samme praksisen, men at ulikhetene i elevenes forutsetninger og bakgrunn rettferdiggjør ulike opplæring. Det er åpenbart at barn og unge med for eksempel foreldre som selv har mislykkes i skolen, har utfordringer med deltagelse i arbeidslivet, dårlig økonomi og lignende, har behov for mer støtte og oppmerksomhet enn barn av foreldre med høy utdanning og aktiv deltagelse i yrkes- og samfunnsliv.

Kontaktlærerne har vurdert alle elevers skolefaglige prestasjoner på en skala fra 1 til 6 i fagene norsk, matematikk og engelsk. Disse vurderingene viser hvilke skolefaglige nivå kontaktlærerne mener elevene er på, og det er dermed et uttrykk for hvilket læringsutbytte elevene har i skolen. I tabellen nedenfor viser fordelingen av elever fra 5. til 10. trinn på de seks ulike prestasjonsnivåene

Tabell 6.26: Frekvensfordeling for elevenes prestasjoner i norsk ( $N = 10\,382$ )

Nivå	Frekvens	Prosent
1	224	2,2 %
2	1 034	10,0 %
3	2 394	23,1 %
4	3 421	33,0 %
5	2 684	25,9 %
6	1 625	6,0 %

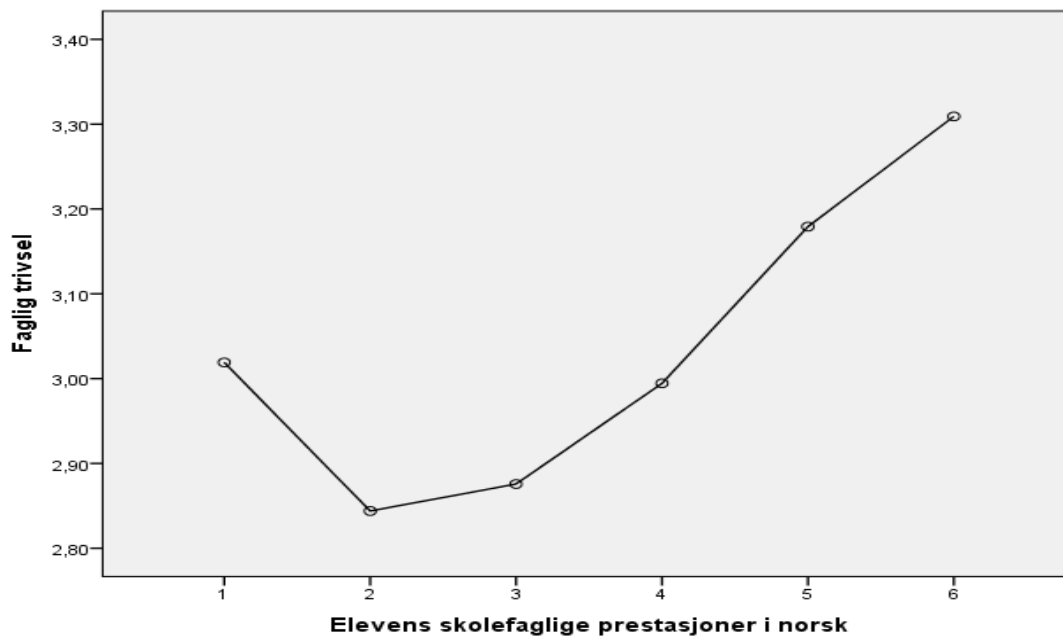
Tabellen viser at 82% av elevene blir vurdert av sine kontaktlærere til å prestere mellom 3 og 5. Ca 12 % er vurdert til å prestere på de to laveste nivåene, mens 6 % vurderes til å prestere på det høyeste nivået.

Alle elever fra 5. til 10. trinn i grunnskolen i Hedmark har gjennom kartleggingsundersøkelsen vurdert hvordan de erfarer ulike områder av læringsmiljøet og forskjellige elementer av undervisningen. For å studere hvordan ulike grupper av elever opplever læringsmiljø og undervisningen i skolen har vi foretatt variansanalyser ut fra elevenes prestasjoner i faget norsk. Det vil si at vi har inndelt elevene i seks grupper ut fra deres faglige nivå i norsk og brukt det som en dikotom variabel i ulike variansanalyser (One-way ANOVA). Nedenfor vises disse resultatene i grafiske framstillinger.

### 6.6.1 Faglig trivsel

Innen faktoren faglig trivsel har elevene svart på hvordan de trives med fagene og undervisningen i skolen gjennom å ta stilling til seks utsagn. Når vi fordeler dette på

gjennomsnittskåren til hver av de seks gruppene av elever ut fra faglig nivå i norsk, får vi følgende fordeling:

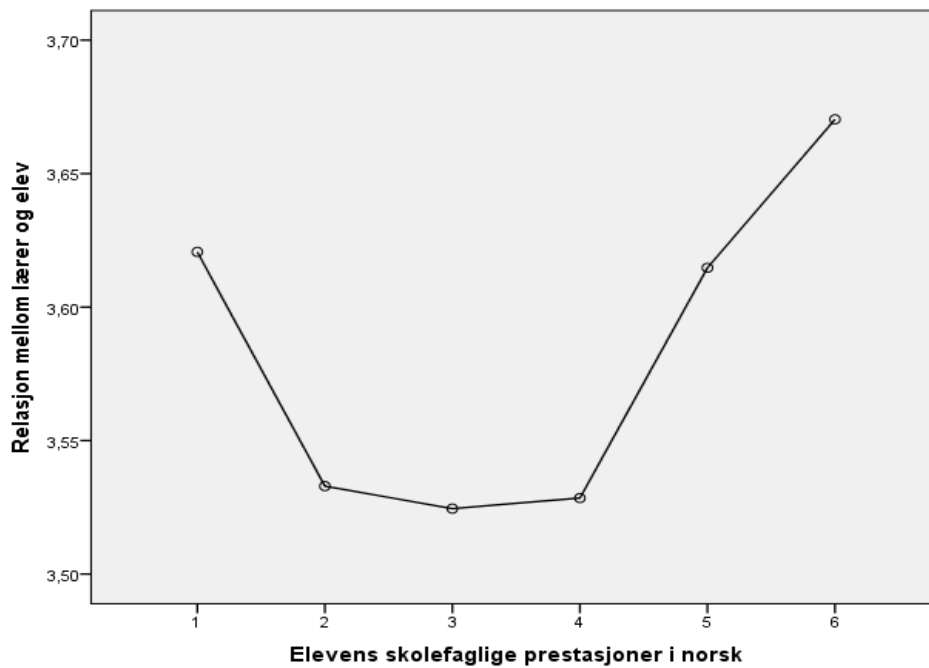


Figur 6.1: Nivå i norsk og faglig trivsel

Differansen mellom den laveste nivåskåren (nivå 2) og den høyeste skåren (nivå 6) uttrykt i standardavvik (Cohens  $d$ ) er 0,62. Dette er en betydelig forskjell i elevenes gjennomsnittlige opplevelse av trivsel i fagene på skolen der det er åpenbart at de elevene som presterer best også trives best. Videre uttrykker figuren en tydelig kurvlineær sammenheng er elevene på det laveste prestasjonsnivået (nivå 1) trives bedre enn særlig elevene på nivå 2 og 3. Elevene i disse to nivågruppene utgjør til sammen 33,1 % av alle elever fra 5.-10. trinn.

### 6.6.2 Relasjon mellom elev og lærer

Innen faktoren relasjon mellom elev og lærer har elevene vurdert relasjonen til og støtten fra kontaktlærer ved å ta stilling til ni utsagn. Når vi fordeler dette på gjennomsnittskåren til hver av de seks gruppene av elever, ut fra faglig nivå i norsk, får vi følgende fordeling:

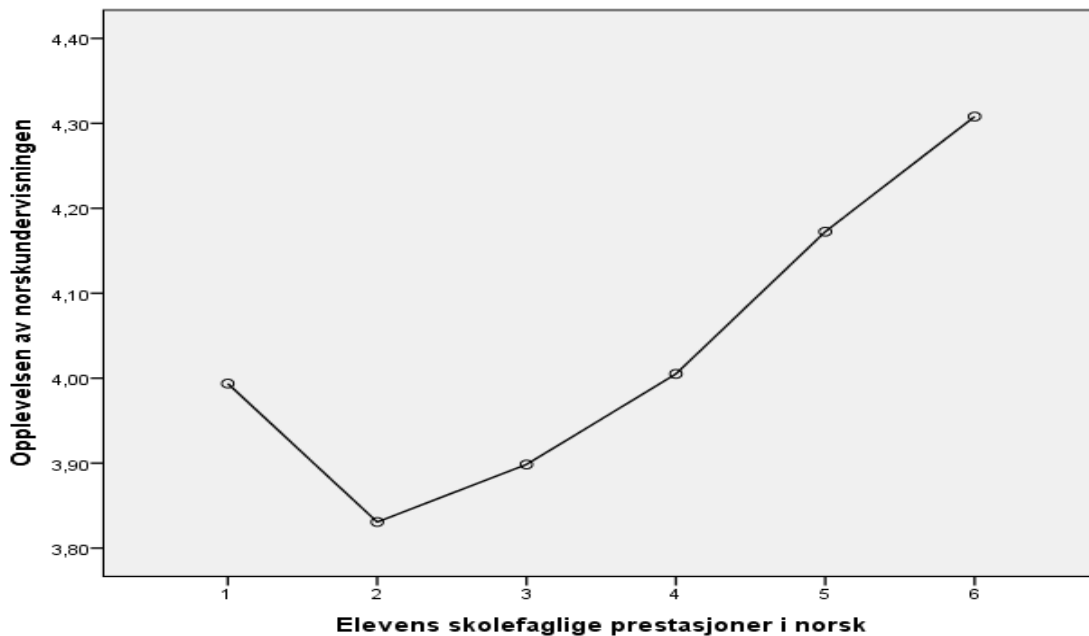


Figur 6.2: Faglig nivå i norsk og relasjon til lærer

Forskjellen mellom det nivået som skårer lavest (nivå 3) og den høyeste skåren (nivå 6) er Cohens  $d = 0,29$  (forskjell uttrykt i standardavvik). Denne forskjellen er betraktelig lavere enn på faglig trivsel. Men forskjellen er statistisk signifikant og kan betraktes om moderat. Her framstår det også en kurvlineær sammenheng som er markant ved at nivå 1 skårer som nivå 5, og at nivå 2, 3 og 4 skårer lavest.

### 6.6.3 Opplevelse av norskundervisningen

Opplevelse av norskundervisningen består av fem utsagn som elevene har tatt stilling til. Gjennomsnittresultatene for de seks elevgruppene er vist i figur 6.3.

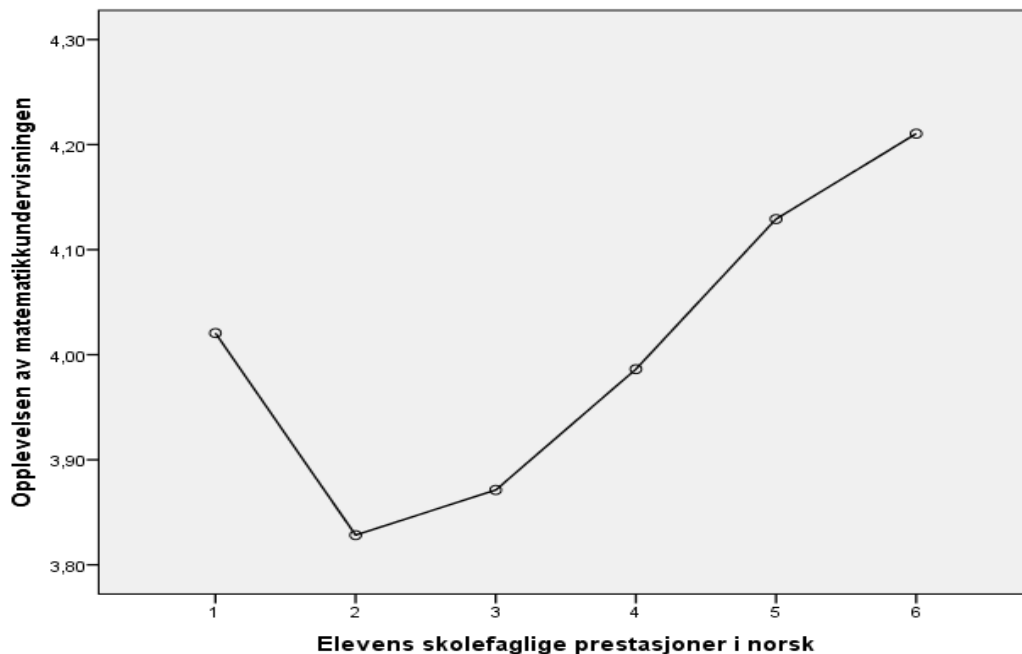


Figur 6.3: Faglig nivå i norsk og opplevelse av norskundervisningen

Forskjellene mellom høyeste (nivå 6) og laveste (nivå 2) skåre innen de seks elevgruppene innen opplevelse av norskundervisningen er Cohens  $d = 0,64$ . Dette er omtrent den samme forskjellen som vi finner innenfor faglig trivsel ( $d = 0,62$ ). Det kurvlinære mønstret er også omtrent identisk. Den laveste gjennomsnittsskåren i opplevelse av norskundervisningen har elevene på nivå 2, mens elevene på nivå 1 skårer bedre i gjennomsnitt enn elevene på både nivå 2 og nivå 3 i skolefaglige prestasjoner i norsk. Samtidig skiller de høyt presterende elevene på nivå 5 og 6 seg klart ut. De liker undervisningen i norsk bedre enn de øvrige elevene og vurderer også undervisningen til å være mer tilpasset sine forutsetninger.

#### 6.6.4 Elevenes opplevelse av matematikkundervisningen

Elevene i denne kartleggingsundersøkelsen har også vurdert matematikkundervisningen ved å ta stilling til de innholdsmessige like spørsmålene som i vurderingen av norskundervisningen. Den grafiske framstillingen under viser gjennomsnittresultatene ut fra skolefaglige prestasjoner i norsk.



Figur 6.4: Faglig nivå i norsk og opplevelse av matematikkundervisningen

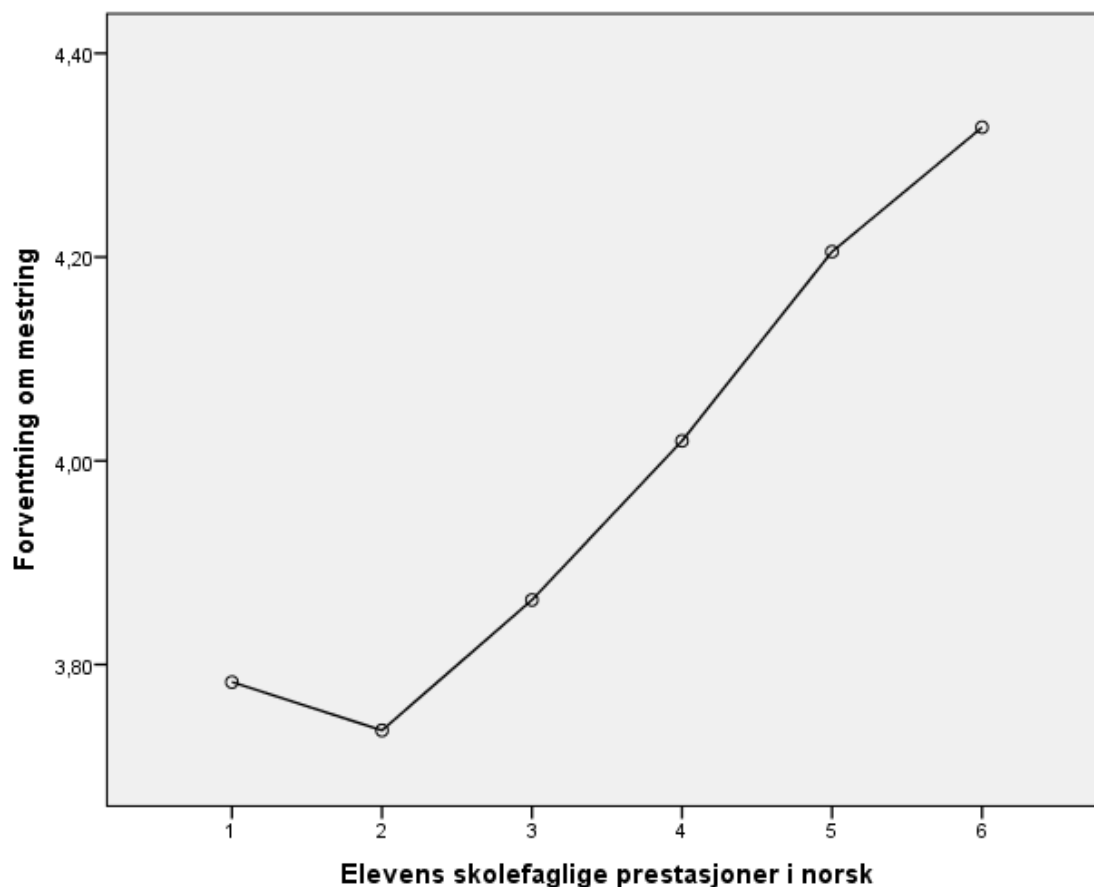
Innen opplevelsen av matematikkundervisningen er forskjellene mellom høyeste og laveste skåre innen de seks elevgruppene Cohens  $d = 0,53$ . Det er også her slik at elevene på nivå 5 og 6 er mest positive til undervisningen i matematikk. Dette er en noe mindre forskjell enn det er innen opplevelse av norskundervisningen. Men funnet viser at det er en klar sammenheng mellom hvordan elevene vurderer undervisningen i matematikk og deres prestasjonsnivå i norsk. Desto bedre faglig nivå i norsk, desto mer fornøyd er elevene med den matematikkundervisningen de erfarer. Dette uttrykker at mestring i faget norsk også har en sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen i andre fag på skolen.

Dessuten er det også her slik at elevene på det laveste nivået i norsk i gjennomsnitt opplever matematikkundervisningen som mer interessant og tilpasset enn elevene på nivå 2 og 3 i norsk. Den grafiske framstillingen innen opplevelse av matematikkundervisningen er omtrent identisk som opplevelsen av undervisningen i norsk.

### 6.6.5 Forventning om mestring

Elevenes forventning til egen mestring er målt ved at elevene har tatt stilling til fire utsagn tilknyttet de forventninger de selv har til å lykkes med skolearbeidet. Forventning til egen

mestring viser i ulike studier en sterk sammenheng med elevenes skolefaglige prestasjoner, og er slik en viktig faktor for læring (Dweck, 2017). I framstillingen nedenfor vises gjennomsnittskåren for elevene på de seks ulike prestasjonsnivåene i norsk.



Figur 6.5: Faglig nivå i norsk og forventning til egen mestring.

Dette viser at det gjennomgående er slik at desto høyere faglig nivå du har i norsk desto høyere forventninger har du til egen mestring. Dette er i samsvar med andre studier og understreker hvor viktig det er å ha tro på at du selv mestrer de oppgavene du får selv om de er vanskelig og om du gjør feil (Hattie, 2021). Forskjellen mellom høyeste og laveste gjennomsnittskåre er her Cohens  $d = 0,91$ . Dette er stor forskjell og uttrykker tydelig at de elevene som er lavtpresterende har langt lavere tro på at de selv kan lykkes med skolearbeidet. Innen dette området er det i mindre grad en kurvlineær sammenheng enn innen de fire andre områdene som er analysert.



### 6.6.6 Drøfting av resultatene

Sammenhengene og de kurvlinære mønstrene som er vist mellom elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk og elevenes opplevelse av deler av læringsmiljøet og undervisningen uttrykker at noen elevgrupper opplever et klart bedre pedagogisk tilbud enn andre. Det er gjennomgående slik at elevene på de to høyeste faglige nivåene trives best, får mest støtte fra lærer har mest tro på egen mestring og erfarer en godt tilpasset og interessant undervisning. Det er også innen disse to elevgruppene at det er lavest standardavvik i elevenes vurdering, det vil si minst variasjon i opplevelsene. Slår vi sammen nivå 5 og 6 utgjør dette 31,9 % av elevene i denne kartleggingsundersøkelsen. Ut fra elevenes vurderinger kan vi si at den pedagogiske praksisen er best tilpasset de høyest presterende elevene, og at dette sannsynligvis er selvforsterkende. Dette er motiverte elever med positiv mestringstro som nødvendigvis arbeider og gjør det lærerne forventer, og som lærerne dermed implisitt vil tilpasse undervisningen til og uttrykke forventinger til (Donohoo, 2017).

Kurvlinearitet som uttrykker at de elevene som trives dårligst, har den dårligste relasjonen til lærere, minst tro på egen mestring, og opplever den minst interessante og tilpassede undervisningen, er elevene på nivå 2 og nivå 3. Elevene på nivå 1 kommer i gjennomsnitt ut bedre enn elevene på nivå 2 og 3. Disse elevene utgjør kun 2,2 % av elevene og har sannsynligvis så åpenbare utfordringer at de er vanskelig å unngå for lærerne. Elevene på nivå 1 trenger relativt store tilpasninger og mer støtte enn andre, og det ser ut til at disse elevene også i noen grad opplever det. Elevene på nivå 2 og 3 som i gjennomsnitt kommer dårligst ut utgjør 33,1 % av elevene. Her er det imidlertid relativt stor variasjon slik at det også er en del elever som trives og opplever en godt tilpasset undervisning. Dette gjelder særlig elever på nivå 3. Anslagsvis ser det ut til at cirka 20 % av elevene på faglig nivå 2 og 3 trives minst og opplever en lite tilpasset undervisning. Dette samsvarer med internasjonale funn som uttrykker at opp mot cirka 15-25 % av elevene i skolen trenger noe ekstra hjelp og støtte ut over den ordinære opplæringen om de skal få realisert sitt potensial for læring. (Nordahl m.fl., 2018).

Funnene indikerer at vi ikke har lykket med å støtte og tilpasse undervisningen like godt til mangfoldet av elever i skolen. Ut fra hva elevene presterer faglig kan det se ut til at de elevene som mest trenger en tilpasset undervisning og mestringsopplevelser på skolen i minst grad får

og opplever dette. Slik er disse funnene et uttrykk for at intensjonene om en tilpasset, inkluderende og likeverdig opplæring ikke blir realisert. Det er åpenbart et behov for en ekstra støtte og oppmerksomhet fra lærerne tilknyttet elever på nivå 2 og 3 i skolefaglige prestasjoner i norsk. Siden korrelasjonene mellom faglige prestasjoner mellom fagene norsk, engelsk og matematikk er på ,71, ,76 og ,78 er det god grunn til å tro at det i stor grad er de samme elevene som skårer svakt i de andre fagene.

Om vi skal kunne møte de lavest presterende elevene på en annen måte enn disse resultatene viser, kan det være hensiktsmessig å utvikle interne støttesystemer i hver skole ut fra prinsippene i *Response to Intervention*. Dette vil gi muligheter for at de systematiske forskjellene i elevenes erfaringer i læringsmiljøet og undervisningen reduseres, og at de lavest presterende elevenes læringsutbytte økes. Utvikling av interne støttesystemer er også fremhevet i Stortingsmelding nr. 6 (s. 93) og bygger på en tredeling av innsatstyper ut fra elevenes ulike behov (Mitchell, 2014):



Figur 6.6: Støttesystemets tre nivåer

Tredelingen som denne modellen bygger på, er i samsvar med de ulike elevgruppers behov for tilrettelegging i skolen. Mellom 75-85 % av elevene vil få realisert sine rettigheter til opplæring uten noen form for ekstra støtte, forutsatt at den ordinære opplæringen er kvalitativt god. 15-25 % av elevene har behov for noe mer ekstra hjelp og støtte enn det de kan få kun gjennom den ordinære opplæringen. Dette vil være størstedelen av de elevene som ligger på nivå to og tre i skolefaglige prestasjoner i norsk i denne kartleggingsundersøkelsen. Videre har om lag 2-4 % av elevene behov for pedagogiske tiltak som innebærer klare avvik fra læreplanen og slik må ha et klart individuelt preg. Dette vil i hovedsak være de elevene som ligger på nivå 1 i skolefaglige prestasjoner, og det vil i praksis innebære en rett til spesialundervisning. Dette inkluderende, interne støttesystemet er bygd omkring det inkluderende prinsippet «minst restriktive plassering». Det innebærer at alle elever, så langt det er mulig, skal ha tilhørighet i fellesskapet, og den hjelp og støtte de trenger skal som hovedprinsipp gis i den enkelte klasse og skole.

## 6.7 Variasjon i og mellom skoler innen samarbeid og undervisning

For å analysere variasjonen i og imellom skoler i Hedmark har vi gjennomført noen flernivå-analyser der vi studerer hvor mye av variasjonen som forklares på lærernivå, og hvor mye som forklares på skolenivå innen ulike variabler. Dette er viktige analyser i «Kultur for læring» fordi det har vært et mål at variasjonen mellom lærerne ikke er for stor, slik at elevenes muligheter for læring ikke skal være for mye avhengig av hvilken lærer de får. Dette kan for eksempel knyttes til at det ved skoler kan være noen felles rammer eller standarder for undervisning som har til hensikt å redusere forskjellene mellom lærere i måten det undervises på. Gjennom disse flernivåanalysene kan vi studere hvor mye av variasjonen i lærernes praksis som kan forklares ved fellestrekk på skolenivå.

Variasjon som forklares på skolenivå innebærer at det er variasjon mellom skolene på de aktuelle variablene. Det vil si at variasjonen ikke bare er mellom lærerne på skolene, men at variasjonen også er mellom skolene. Det er da fellestrekk ved de enkelte skolene som innebærer at det er en systematisk variasjon mellom skoler. Forklart varians på skolenivå uttrykker hvor

stor grad av variasjonen vi finner i ulike variabler som kan knyttes til gruppenivået «skole». Jo, høyere forklart varians på skolenivå, jo, mer systematiske forskjeller er det mellom skolene, noe som innebærer tydeligere fellestrekk på de enkelte skolene.

I tabell 6.27 vises gjennomsnitt, standardavvik og resultatene av flernivåanalysene som forklart varians på skolenivå. I analysene er det valgt faktorene (fokusområdene) «samarbeid om elever» og «samarbeid om undervisning». Samarbeid om elever handler om i hvilken grad lærerne planlegger undervisningen sammen, om de tar hensyn til hverandres undervisning o.l. Samarbeid om elevene dreier seg om de tar et felles ansvar for elevene, om de samarbeider om å løse utfordringer med elever og lignende. Vurderingsskalaen er fra en til fire der skåre en uttrykker liten grad av samarbeid og skåre fire uttrykker stor grad av samarbeid.

Tabell 6.27: Flernivåanalyse samarbeid om elever og undervisning

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Varians på skolenivå
Samarbeid om elever	3,12	0,62	18,11 %
Samarbeid om undervisning	2,71	0,67	18,24 %

Gjennomsnittsresultatet indikerer at lærerne mener de samarbeider i relativt stor grad, og at de samarbeider noe mer om elevene enn de samarbeider om undervisningen. Variasjonen i lærernes vurderinger (standardavviket) er omtrent det samme for begge faktorene. Dette standardavviket er relativt høyt innenfor en firedelt skala, og uttrykker at det er relativt stor variasjon mellom de enkelte lærerne i hvordan de opplever samarbeidet med andre lærere. Noen lærere samarbeider relativt mye og systematisk med andre lærere, men det også er lærere som i liten grad samarbeider med kollegaer om undervisningen og om elevene.

Flernivåanalysen viser en forklart variansen på skolenivå på 18 % for både samarbeid om undervisningen og samarbeid om elevene. Det kan forstås som at det er tendenser til at det er forskjeller mellom skoler og ikke bare forskjeller mellom lærere. På de enkelte skolene ser det ut til å være klare mønstre eller fellestrekk i måten det samarbeides på, og at dette bidrar til at det er variasjoner i måten det samarbeides på mellom skoler. Dette kan tolkes som at arbeidet i profesjonelle læringsfelleskap i «Kultur for læring» har bidratt til systematikk og fellestrekk i

samarbeid mellom lærere. Den forklarte variansen uttrykker at dette har etablert seg som relativt tydelige mønstre ved skolene i Hedmark.

Lærerne har også vurdert sin egen undervisning tilknyttet hvilken feedback og tilbakemeldinger de gir til elevene, i hvilken grad og på hvilken måte de er tydelige lærere og har struktur på undervisningen og hvordan de etablerer relasjoner til elevene og støtter elevene i læringsarbeidet. Dette er alle faktorer som forskning viser at har god effekt på elevenes læring når det gjennomføres på en kvalitativ god måte (Hattie, 2021). Resultatene presenteres i tabell 6.28.

Tabell 6.28: Flernivåanalyse samarbeid om elever og undervisning

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Varians på skolenivå
Feedback i undervisning (lærervurdert)	4,00	0,45	2,17 %
Struktur i undervisning (lærervurdert)	4,09	0,41	1,91 %
Støtte til elevene (lærervurdert)	3,91	0,48	1,92 %

Gjennomsnittresultatene viser en skåre på om lag 4 innenfor en vurderingsskala fra en til fem på alle tre vurderingsområdene. Dette er positive skårer som viser at lærerne i stor grad vurderer at de gir god feedback til elevene, er tydelig og har struktur på undervisningen og gir god støtte til elevene. Standardavviket på i overkant av 0,4 viser at det er forskjeller mellom lærerne, men at variasjonen i lærernes vurderinger ikke er veldig stor. Dette innebærer at det store flertallet av lærerne vurderer sin egen undervisning som positiv og god med hensyn til både feedback, struktur og støtte til elevene.

Vi ser av tabellen over at den forklarte variansen på skolenivå er svært lav. Kun 2 % av variasjonene i lærernes vurdering av alle de tre faktorene tilknyttet undervisning kan forklares som variasjon på skolenivå. Retningslinjene for flernivåanalyser uttrykker at det ikke har noen hensikt å gå videre med slike analyser når variansen på nivå 2 (her skolenivå) er under 5 %. Det vil si at variasjonen mellom skole på 2 % uttrykker at det ikke finnes systematiske mønstre eller fellestrekk i lærernes undervisningspraksis som kan knyttes til skolenivået.

Den variasjonen som finnes er nesten kun knyttet til variasjon mellom de individuelle lærernes sin egen vurdering av feedback, struktur i undervisningen og støtte til elevene. Ut fra lærernes

vurderinger innebærer dette at det er lite fellestrekk og få standarder tilknyttet undervisningen i skolene. Flernivåanalysen kan her forstås som at den enkelte lærer har stor frihet og liten grad av forpliktelse til mer kollektive tilnærminger til undervisningen. Dette kan forstås som at de enkelte lærernes subjektive skjønn og erfaringer betyr mye for hvordan det undervises i skolen.

Disse flernivåanalysene viser at det er en relativt stor variasjon mellom skoler i måten det samarbeides om undervisning og om elever på ut fra hvordan lærerne vurderer det. Det kan forstås som at ved de enkelte skolene er det et mønster eller noen rammer for samarbeid mellom lærere som lærerne både utvikler og tilpasser seg. Dette kan sies å være i samsvar med målene i «Kultur for læring» som nettopp har til hensikt at lærerne skal samarbeide i profesjonelle læringsfellesskap. Men samtidig skal arbeid i profesjonelle læringsfellesskap innebære refleksjon over egen pedagogisk praksis og også utprøving av nye tilnærminger i undervisningen. Videre skal også de profesjonelle læringsfellesskapene handle om utveksling av erfaringer om undervisning og elevenes læring (DuFour & Marzano, 2011). Slike refleksjoner og erfaringsutvekslinger om praksis burde bidra til at undervisningen hos lærerne fikk flere felleselementer og også utvikling av noe fellestrekk, rammer og eventuelle standarder for undervisningen. Ut fra disse resultatene av flernivåanalysene ser ikke det ut til å ha skjedd.

Til tross for at lærerne samarbeider relativt mye om elevene og undervisningen og at samarbeidet har klare fellestrekk i skolene, ser det ikke ut til å gjenspeile seg i fellestrekk ved undervisningen. I samarbeidet reflekterer og drøfter lærerne både undervisningen og møte med elevene, men disse kognitive refleksjonene ser ikke ut til føre til noen fellestrekk pedagogisk praksis. Satt på spissen kan det hevdes at lærerne er blitt bedre til å ha en felles pedagogisk refleksjon, men at de fortsetter som før i undervisningen. Det ser derfor ut til å være utfordrende å komme fra refleksjon til praksis forstått som å omdanne kognitiv kunnskap til ferdigheter.

## 6.8 Uvikling av sosial og faglig læring fra barnetrinn til ungdomstrinn

Overganger i skolen sees ofte på som kritisk når det gjelder elevenes læring og utvikling. I Norge kan dette knyttes særlig til overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen, og fra ungdomsskolen til videregående opplæring. Disse overgangene i utdanningssystemet reiser

spørsmål om hvor mye kunnskaper og ferdigheter fra et skoleslag betyr for hvordan du presterer i neste skoleslag. Videre handler det også om et nytt nivå i utdanningssystemet, og dermed en ny skole, kan kompensere for eventuelle manglende kunnskaper og ferdigheter fra tidligere skole.

I kartleggingsundersøkelsene i «Kultur for læring» har vi fulgt elever fra 7. trinn i barneskolen til 9. trinn på ungdomsskolen med den hensikt å studere denne overgangen. Det vi særlig har lagt vekt på er å undersøke hvilken betydning hvilken barneskole du har gått på har for hvordan du presterer og har det på ungdomsskolens 9. trinn. Problemstillingene som er undersøkt i dette kapitlet er:

- Hva kjennetegner barneskoler med høy og lav skåre på utvalgsriterier som faglig trivsel, forventning om mestring, sosial og skolefaglig kompetanse?
- Hvilken sammenheng er det mellom kvaliteten på den barneskolen du har gått i og hvordan du har det på skolen og presterer på ungdomstrinnet?

Tidligere internasjonale undersøkelser viser at de kunnskaper og ferdigheter du har med deg fra ett skoleslag i stor grad kan predikere hvordan det går med deg i neste skoleslag (Hattie, 2015). Det ser dermed ut til at skolene har store utfordringer med å kunne kompensere for manglende læring i tidligere skoler. Elever som gjør det godt i et skoleslag har også en klar tendens til å gjøre det godt i neste skoleslag, og motsatt vil elever med utfordringer også lett ha utfordringer videre i skoleløpet.

Det eksisterer få studier som sier noe om hva kunnskaper og ferdigheter fra barnetrinnet betyr for hvordan du får det og gjør det på ungdomstrinnet. De fleste elever i Norge skifter skole etter barneskolen og starter på en ren ungdomsskole. Dette fordi vi har få 1.-10. trinnskoler. Ut fra eksisterende skolestrukturer i kommunene ser det ut til å eksistere en antagelse om at mange, ofte relativt små barneskoleenheter forbereder elevene godt til møte med ungdomsskolen.

### **6.8.1 Teoretisk tilnærming**

Det er en rekke kognitive og sosiale læringsteoretiske tilnærminger som på noe ulike måter vektlegger at læring av nye kunnskaper og ferdigheter bygger på hva du har lært tidligere. I

denne sammenhengen vil det innebære at kunnskaper og ferdigheter fra barnetrinnet har en sammenheng med læring på ungdomstrinnet. Videre uttrykker læringsteoriene at våre opplevelser og virkelighetsoppfatninger i læringssituasjoner vil være preget av tidligere erfaringer. I denne sammenhengen vil det innebære at det elevene tilegner seg av kunnskaper og ferdigheter på ungdomstrinnet vil være preget av hva de har lært på barneskolen. Videre at deres opplevelser og oppfatninger av sin skolesituasjon og forventinger til mestring på ungdomsskolen sannsynligvis vil være preget av de erfaringer de har med skolegang fra barneskolen. Dette innebærer ikke nødvendigvis en form for determinisme som uttrykker at om du henger litt etter i læring på barnetrinnet så vil du aldri kunne hente dette inn igjen. Det innebærer kun at ny læring bør være forankret i tidligere læring, og at om den er det kan progresjon være god og muligens bedre enn hos de som har med seg mye kunnskaper og ferdigheter.

Kognitive tilnærminger til læring vektlegger at all læring må bygge på det individet allerede vet. Det vil innebære at undervisningen i skolen bør styrke og videreutvikle elevenes eksisterende kognitive strukturer (Ausubel, 1963). Når nye kunnskaper og ferdigheter kan knyttes til barnets eksisterende kognitive strukturer forstått som det de tidligere har tilegnet seg så vil forutsetningene for nye læring være gode. Dessuten understrekes det i kognitive tilnærminger at det også skjer en kognitiv utvikling hos oss, noe som for eksempel stadieteorien til Piaget (1969) uttrykker. Det vil si at våre kognitive strukturer følger noen utviklingsfaser som har innflytelse på hvilke typer av kognitive strukturer vi kan utvikle på ulike tidspunkt i oppveksten.

I de kognitive tilnærmingene til læring vil både oppmerksomhet, hukommelse, språk og vår tenkning være avgjørende prosesser. Oppmerksomheten innebærer at vi kan konsentrere oss om det vi skal lære og slik holde på og hente fram tidligere kunnskap og informasjon. Dette handler om å kunne anvende hensiktsmessige læringsstrategier (Helland, 2013). Utviklingsmessig innebærer også oppmerksomhet at vi gradvis kan fokusere vår oppmerksomhet på det vi skal tilegne oss, og at vi kan holde på denne oppmerksomheten over tid. Videre dreier det som om å kunne skifte oppmerksomheten mellom f.eks. noe kognitivt og motorisk. Hukommelsen gjør at vi kan bevare bilder av hva vi har opplevd og lært og dermed gjøres oss i stand til å møte nye situasjoner. Det skiller her ofte mellom korttidsminne og



langtidsminne. Korttidsminne er knyttet til den informasjonen vi kan holde på over kort tid, vanligvis mindre enn et minutt. Et eksempel på bruk av korttidsminne vil være å taste inn KID-nr. på betaling av en faktura. De fleste av oss vil da oppleve at å huske 8 tall vil være ganske anstrengende avhengig av hvilke strategier vi anvender, og vi vil stort sett glemme disse tallene med en gang. Langtidsminne er knyttet til den informasjonen som beholdes over tid, fra noen minutter til livstid. Denne informasjonen overføres da fra korttidsminnet til langtidsminnet og vil være nært knyttet til vår oppmerksomhet.

Ut fra kognitiv læringsteori vil det være nødvendig at det som presenteres av ny informasjon kan knyttes til den informasjonen som elevene allerede har lagret i langtidsminnet. Det vil si at ny læring må bygge på det vi har lært. Elever som ikke klarer å knytte ny informasjon til tidligere innlært kunnskap og ferdigheter vil få utfordringer med læring i skolen. Dette gir også en forståelse for at det ikke er enkelt å hente inn igjen kunnskap du ikke har tilegnet deg eller å øke progresjonen i læring. Om lærere skal lykkes med dette i undervisningen må de både ha god kjennskap til de ulike elevenes kunnskapsnivå og samtidig være dyktig på å differensiere undervisningen slik at flest mulig får mulighet til å knytte ny informasjon til tidligere læring.

I mer sosialkognitive læringsteorier vektlegges det også at vår læring skjer i et gjensidig samspill mellom våre egenskaper og det miljøet vi til enhver tid er en del av. Det vil si at vi i læringssammenheng verken er underlagt våre genetiske forutsetninger eller de miljøene vi er en del av. I det gjensidige spillet i læring vil særlig våre forventninger til egen mestring (self-efficacy) være viktig (Manger, 2016). Elever som har høye forventninger til å mestre de oppgavene de får vil ofte arbeide hardt, være utholdende og dermed også prestere godt. Mens elever med lave forventninger til mestring lettere vil gi opp, være mindre utholdende og slik også lær mindre.

Den sosialkognitive læringsteorien understreker at vår tro på egen kapasitet til å mestre oppgaver og utfordringer bestemmer hva vi gjør med de egenskapene vi har og den kunnskapen og de ferdighetene vi har tilegnet oss (Bandura, 1977). Denne forventningen til egen mestring utvikler seg ut fra de erfaringer vi får i for eksempel læringssituasjoner i skolen. Hvis vi opplever at vi mestrer ulike oppgaver innenfor et fag på skolen vil dette øke vår egen tro på å

kunne mestre lignende oppgaver framover. Motsatt vil også erfaringer av at vi ikke klarer å løse faglige oppgaver redusere troen på at vi vil klare å løse lignende oppgaver senere.

Disse forventningene til egen mestring som er bygd på tidligere erfaringer med å lære og mestre på skolen, vil bidra til at de elevene som har opplevd mestring på barnetrinnet også ha tro på at de også kan mestre på ungdomstrinnet. Slik vil ikke bare kunnskapen vi har med oss i overganger på skolen være avgjørende, men også de forventninger vi har til vår egen mestring. Det innebærer ikke at dette er determinert, men at endringer av egne forventninger til egen mestring er helt avhengig av at vi mestrer. Dette vil bli problematisk om det nye vi skal lære ikke i tilstrekkelig grad bygger på de kognitive strukturene og det vi har lært tidligere.

### **6.8.2 Empirisk grunnlag**

Overganger fra barneskole til ungdomsskole har flere positive sider for elevene, men innebærer også utfordringer. Strand (2021) viser at elevene føler at de er for store for barneskolen og at de har behov for å identifisere seg mer som ungdommer. De setter pris på den friheten de får og det ansvar som blir gitt de. Men samtidig er det også en rekke utfordringer ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Elevene møter høyere faglige forventninger og ikke minst karakterer. Dette fokuset på fagene og karakterer er det lettere å mestre om elevene har mestret fagene i barneskolen. Dersom undervisningen ikke er tilpasset elevenes kunnskaper fra barneskolen og elevene i tillegg ikke føler tilhørighet i den nye klassen, kan dette være negativt for både den sosiale og emosjonelle utviklingen og den faglige læringen.

I oversikter tilknyttet hvilke faktorer som har betydning for elevenes læringsutbytte i skolen er det flere variabler som kan knyttes til elevenes tidligere kunnskaper og deres forventninger til egen mestring (Hattie, 2021). Elevenes forventning til egen mestring (self-efficacy) har stor effekt på elevenes læring (Cohens  $d = 0,91$ ). Dette innebærer at elever som arbeider selv om oppgavene er vanskelig, som prøver på nytt om de gjør en feil og som tror de kan løse vanskelige arbeidsoppgaver har et klart bedre læringsutbytte enn elever som ikke har denne type forventninger til egen mestring. Dette kan knyttes til Carol Dweck (2017) sitt begrep mindset der hun viser at elever med et growth mindset har bedre forutsetninger for læring enn elever med et fixed mindset. Elever med et growth mindset forstår at læring er et resultat av

egen innsats, mens elever med et fixed mindset tror at læring handler om egenskaper. De elevene som allerede i barneskolen forstår at deres læring er avhengig av deres arbeidsinnsats, vil sannsynligvis takle overgangen til ungdomsskolen bedre enn elever som ikke har denne type forventning til egen mestring.

Videre er det også slik at elever som i stor grad klarer å vurdere hva de har klart og ikke av oppgaver og slik ser hvilket læringsnivå de selv er på, har et vesentlig bedre læringsutbytte enn de elever som ikke klarer dette (Cohens  $d = 1,33$ ). Dette knyttes til at noen elever er i stand til å se sammenheng mellom hva de har lært og muligheten til å lære noe nytt, og slik har et realistisk forhold til egne muligheter for læring.

Tilknyttet overgangen fra grunnskole til videregående opplæring er det godt dokumentert at elevenes skolefaglige prestasjoner fra ungdomstrinnet uttrykt i grunnskolepoeng i relativt stor grad kan forklare din sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring. Desto flere grunnskolepoeng elevene har, desto høyere sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring har de (Perlic, Stolpe Foss & Moafi, 2020). Videre viser studien til Perlic, Stolpe Foss og Moafi (2020) at det også er en sammenheng mellom resultater på nasjonale prøver på 8. og 9. trinn og sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring. Når vi vet at nasjonale prøver på 8. trinn i stor grad er et uttrykk for den læringen som har skjedd på mellomtrinnet, tyder det på at læringserfaringer på barnetrinnet er viktig for videregående opplæring. Det kan innebære at ungdomstrinnet ikke klarer å kompensere for et lavt kunnskapsgrunnlag fra barneskolen.

### **6.8.3 Studiens design og utvalg**

For å studere sammenhengene i læring mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet har vi valgt ut elever fra 7. trinn på to grupper av barneskoler i Hedmark ut fra hvordan elevene på 7. trinn skårer på ulike utvalgs-kriterier. Disse to gruppene av elever er så fulgt inn i ungdomsskolen og vi har analysert hvordan disse to elevgruppene skårer på de samme utvalgs-kriteriene på 9. trinn. Alle elevene har da startet i nye ungdomsskoler og i nye klasser sammen med andre elever enn bare de de gikk sammen med på barnetrinnet

## Utvalgskriterier

Utvalgskriteriene i denne studien har vært elevenes egne vurderinger av sin faglige trivsel og deres vurderinger av egne forventninger til mestring. Dessuten har vi brukt kontaktlærernes vurderinger av elevenes sosiale ferdigheter innenfor området tilpasning til skolens normer og de samlede skolefaglige prestasjonene i norsk, matematikk og engelsk. Ved å bruke disse kriteriene mener vi å kunne dekke både skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter, mestringsforventninger og opplevelse av læringsmiljøet i skolene.

Ut fra skårene på disse indikatorene er det valgt ut elever på de fem barneskolene som skårer samlet sett lavest på 7. trinn på indikatorene (gruppe 1), og elevene fra de fem barneskolene som skårer best på 7. trinn på indikatorene (gruppe 2). På denne måten er det generert data på utvalgskriteriene fra individnivå til skolenivå og videre til gruppenivå av skoler.

## Svarprosent og utvalg

Det er foretatt egne beregninger av svarprosjenter samlet for skolene i de to skolegruppene. Dette er vist i tabell 6.29 for elevvurderinger og for kontaktlæreres vurderinger av elevene:

Tabell 6.29: Svarprosent for de to skolegruppene, T2

Informantgruppe	Totalt antall skolegruppe 1	Svarprosent skolegruppe 1	Totalt antall skolegruppe 2	Svarprosent skolegruppe 2
Elev	200	88 %	398	86 %
Kontaktlærer	204	89 %	406	88 %

Oversikten viser at det ikke er noen forskjeller i det totale antallet i de to skolegruppene som kan ha betydning for resultatene. Det er imidlertid dobbelt så mange elever i skolegruppe 2 som i skolegruppe 1. Det skyldes at det i gjennomsnitt er langt større skoler i skolegruppe 2 enn i skolegruppe 1. Dette vises tydelig i forskjellene i rammefaktorer mellom de to skolegruppene nedenfor.

### 6.8.4 Presentasjon av resultater

For å besvare den første problemstillingen: «Hva kjennetegner barneskoler med høy og lav skåre på utvalgskriterier som faglig trivsel, forventning om mestring, sosial og skolefaglig kompetanse?» vil vi under de tre første overskriftene presentere resultatene omkring hva som

kjennetegner barneskolene med høy og lav skåre på utvalgsriteriene. For å besvare den andre problemstillingen: «Hvilken sammenheng er det mellom kvaliteten på den barneskolen du har gått i og hvordan du har det på skolen og presterer på ungdomstrinnet?» vil forskjellene mellom de to skolegruppene bli presentert for elevene når de er på 7. trinn (T1-2016) og to år senere (T2-2018) når de går 9. trinn på ungdomsskolen. Begrepet skolegruppe brukes på begge tidspunkt for å kunne sammenligne utviklingen til elevene.

### *Likheter og forskjeller mellom skolegruppene i rammefaktorer*

For å analysere forskjeller og likheter mellom skolene og skolegruppene er det valgt ut rammefaktorer tilknyttet elevtall, lærertetthet, assistenttetthet, andel lærere med lærerutdannelse og andel elever med spesialundervisning. De dataene som presenteres nedenfor er innhentet fra grunnskolens informasjonssystem. Gjennomsnittet som er beregnet for de to gruppene av skoler er vektet ut fra elevtallet ved de enkelte skolene.

*Tabell 6.30: Rammefaktorer - barneskoler med lav skåre på utvalgsriteriene*

	Antall elever	Lærertetthet	Antall elever per assistentårsverk	Andel kvalifisert lærere	Andel spes.und
Skole 1	177	13,8	141,6	100,0 %	3,2 %
Skole 2	105	15,3	35,4	100,0 %	9,3 %
Skole 3	148	14,0	57,4	100,0 %	5,5 %
Skole 4	77	13,8	42,3	88,6 %	12,3 %
Skole 5	93	13,2	81,6	100,0 %	2,1 %
<b>Snitt</b>	<b>120</b>	<b>14,1</b>	<b>80,2</b>	<b>98,1 %</b>	<b>5,8 %</b>

*Tabell 6.31: Rammefaktorer - barneskoler med høy skåre på utvalgsriteriene*

	Antall elever	Lærertetthet	Antall elever per assistentårsverk	Andel kvalifisert lærere	Andel spes.und
Skole 6	199	17,3	124,4	100,0 %	2,3 %
Skole 7	108	13,3	110,2	100,0 %	10,0 %
Skole 8	313	15,4	35,3	99,2 %	2,6 %
Skole 9	220	18,3	191,2	100,0 %	5,6 %
Skole 10	361	19,3	61,7	100,0 %	2,0 %
<b>Snitt</b>	<b>240</b>	<b>17,8</b>	<b>92,5</b>	<b>99,7 %</b>	<b>2,6 %</b>

Resultatene viser at det er entydige forskjeller mellom de to skolegruppene. Det gjennomsnittlige elevtallet i skolegruppe 2 er dobbelt så høyt som i skolegruppe 1. Men det er viktig å understreke at det er variasjoner i elevtall på hver enkelt skole i de to skolegruppene slik at det finnes en skole i skolegruppe 2 som er mindre enn den største skolen i gruppe 1. Når forskjellene i elevtall er relativt store mellom skolegruppene er det også naturlig at lærertettheten i skolegruppe 1 er større enn i skolegruppe 2. Dette innebærer at det relativt sett er 15,6 % flere lærere i skolegruppe 1. Videre er også assistenttettheten noe større i skolegruppe 2 enn i skolegruppe 1. Det er ingen forskjell av betydning i andel kvalifiserte lærere, men andelen elever med spesialundervisning er mer enn dobbelt så stor i skolegruppe 1. Samlet uttrykker dette at skolene med de dårligste resultatene på utvalgsindikatorene har mer økonomiske ressurser enn skolene med de beste resultatene

Ut fra dette er det ingen rammefaktorer som kan forklare de forskjellene som eksisterer mellom skolegruppene innenfor de utvalgsindikatorene som her er brukt. Tvert imot er det slik at skoler med lav skåre på utvalgsriteriene har bedre rammebetingelser enn skoler med høy skåre. Dette er også et viktig funn knyttet til forklaringer på kvalitet i skolen. Kvalitativt gode skoler ser ikke ut til primært å handle om økonomi. De forskjellene som finnes i elevenes trivsel og faglige og sosiale læring har sannsynligvis en sammenheng med kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet i skolene. For å kunne verifisere denne påstanden noe sterkere er det i neste underkapittel analysert om foreldrenes utdanningsnivå kan forklare forskjellene mellom skolegruppene på utvalgsindikatorene.

### ***Foreldrenes utdanningsnivå i de to skolegruppene***

I kartleggingsundersøkelsen er det foreldrene som selv har oppgitt sitt høyeste utdanningsnivå. Svarprosent for foreldre er 69,2 %, og det er noe lavt. Ut fra oversikter over utdanningsnivået i befolkningen fra Statistisk sentralbyrå er foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå underrepresentert i undersøkelsen. Med bakgrunn i dette har vi valgt to kategorier for foreldrenes utdanningsnivå; foreldre med grunnskole og videregående opplæring som høyeste utdanningsnivå og foreldre med høyere utdanning. Ut fra denne inndelingen gir dette følgende fordeling i de to skolegruppene:

Tabell 6.32: Foreldrenes utdanningsnivå på skoler med lav og høy skåre på utvalgskriteriene

Utdanningsnivå	Barneskoler med lav skåre på utvalgskriteriene	Barneskoler med høy skåre på utvalgskriteriene
Andel med grunnskole og videregående opplæring	39,3 %	22,7 %
Andel med høyere utdanning	60,7 %	77,2 %

Tabellen viser at det er forskjeller i utdanningsnivået i de to skolegruppene barneskolene med høy skåre har høyere utdanningsnivå blant foreldrene. Vi har videre sett på gjennomsnittskårene til foreldrene i de to utdanningsnivågruppene innenfor utvalgsindikatorerne som er brukt. Dette er vist i tabellen nedenfor.

Tabell 6.33: Gjennomsnittskårene til lavt og høyt utdanningsnivå på utvalgskriteriene

Område	Lavt utdanningsnivå	Høyt utdanningsnivå	Cohens d
Faglig trivsel	3,05	3,07	0,04
Forventning om mestring	4,03	4,10	0,12***
Sosial kompetanse	3,10	3,25	0,24***
Skolefaglige prestasjoner	3,85	4,30	0,42***

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

Det er signifikante forskjeller ut fra foreldrenes utdanningsnivå innen tre av indikatorerne som er brukt for å velge ut skoler der det elever med foreldre med grunnskole og videregående opplæring som skårer lavest. I standardiserte skårer (Cohens d) er forskjellen størst tilknyttet skolefaglige prestasjoner.

Nedenfor vise forskjellene mellom skolegruppene innen de fire indikatorerne når det er kontrollert for foreldrenes utdanningsnivåforskjeller mellom skolegruppene, kontrollert for foreldrenes utdanningsnivå.

Tabell 6.34: Forskjeller mellom skolegruppene når det er kontrollert for foreldrenes utdanningsnivå

	Faglig trivsel	Forventning om mestring	Sosiale ferdigheter (tilpasning)	Skolefaglige prestasjoner
Cohens d	1,04	0,89	0,82	0,35

Forskjellene mellom skoler med høyt og lavt skåre på de fire utvalgsriteriene blir svakt mindre når det kontrolleres for foreldrenes utdanningsnivå. Innenfor elvenes vurdering av sin faglige trivsel og forventinger til egen mestring er det ikke signifikante endringer når det kontrolleres for foreldrenes utdanningsnivå. Forskjellene reduseres noe mellom skolegruppene tilknyttet sosial kompetanse og noe mer i forhold til skolefaglige prestasjoner. Men forskjellene mellom skolegruppene kan fortsatt betraktes som markante, og forskjellene mellom skolegruppene kan dermed ikke forklares av ulikhet i foreldrenes utdanningsnivå.

Verken lærertetthet, andel elever med assistent, andel kvalifiserte lærere eller foreldrenes utdanningsnivå kan forklare forskjellene vi finner i skolenes skårer innenfor elevvurdert faglig trivsel, elevvurdert forventning om mestring, lærervurdert sosial kompetanse eller lærervurderte skolefaglige prestasjoner. Disse funnene er i seg selv viktige og uttrykker at forskjellene mellom skolegruppene i elevenes trivsel og kompetanse mest sannsynlig er å finne i praksis ved skolene, det vil si undervisningen og læringsmiljøet i skolene.

### ***Gjennomsnittskårer og forskjeller på utvalgsindikatorer på 7. trinn.***

Tabell 6.35 viser gjennomsnitt for skolegruppene, der skolegruppe 1 er gjennomsnittskåren for de fem barneskolene som skårer lavest på 7. trinn og skolegruppe 2 er gjennomsnitt for skolene som skårer best på 7. trinn. Det er også vist standardavvik, F-verdi, signifikansnivå og forskjell uttrykt i standardavvik (Cohens d) for alle fire indikatorene.

Tabell 6.35: Gjennomsnitt for skolegruppene

Område	Skolegruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	Cohens d
Faglig trivsel	Gruppe 1	2,90	,57	1,04***
	Gruppe 2	3,41	,35	
	Total	3,24	,50	
Forventning om mestring	Gruppe 1	3,81	,56	0,93***
	Gruppe 2	4,37	,53	
	Total	4,17	,60	
Sosial kompetanse (tilpasning)	Gruppe 1	2,97	,53	0,90***
	Gruppe 2	3,54	,59	
	Total	3,34	,63	
Skolefaglige prestasjoner	Gruppe 1	3,78	1,06	0,57***
	Gruppe 2	4,39	1,02	
	Total	4,17	1,07	

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



Tabellen viser at det er statistisk signifikante forskjeller mellom elevene fra de to skolegruppene, og at forskjellene er markante både i gjennomsnittsskårer og forskjeller uttrykt i standardavvik (Cohens  $d$ ). Dette gjelder både i elevenes egne vurderinger av sin faglige trivsel på skolen og deres forventinger til egen mestring, samt i lærervurderingene av elevenes sosiale og faglige kompetanse. Forskjeller mellom elevgrupper på omtrent et standardavvik betraktes i metodelitteraturen som store (Cohen et.al. 2018). I lærervurderte skolefaglige prestasjoner samlet for norsk, matematikk og engelsk er forskjellen på 0,57 standardavvik. Normalprogresjon i læring i et skolefag i et år er 0,4 standardavvik (Hattie, 2009). Dermed uttrykker disse forskjellene at elever fra skolegruppe 1 ligger nesten et og et halvt år etter elevene fra de skolene som skårer best når de starter på ungdomsskolen.

### *Forskjeller i resultater på nasjonale prøver*

For å se om disse forskjellene mellom elevene også kommer til uttrykk i andre undersøkelser har vi sett på nasjonale prøver på 5. trinn for elevene fra de samme to skolegruppene. Resultatene fra nasjonale prøver i de to skolegruppene er gjengitt i tabell 6.36. Gjennomsnittresultatene for de to skolegruppene er vektet ut fra elevtallene.

*Tabell 6.36: Nasjonale prøver - barneskoler med lav og høy skåre på utvalgsriteriene, 2016*

	<b>Engelsk</b>	<b>Lesing</b>	<b>Regning</b>
Skolegruppe 1	48	49	49
Skolegruppe 2	52	51	53

Resultatene viser at det også er forskjeller mellom skolegruppene på nasjonale prøver for de samme elevene når de gikk på 5. trinn. Forskjellene er størst i engelsk og minst i lesing. Om vi legger sammen gjennomsnittet for lesing, regning og engelsk er det på 48,67 skalapoeng for skolegruppe 1 og 52 skalapoeng for elever fra skolegruppe 2. En forskjell på 3,33 poeng mellom de to skolegruppene på nasjonale prøver tilsvarer Cohens  $d = 0,33$ . Det vil si at forskjellene i læring i lesing, regning og engelsk er betydelige, men noe mindre på nasjonale prøver enn det lærerne vurderer innen skolefaglige prestasjoner.

### Resultater på 9. trinn for elevene fra de to skolegruppene

Elevene fra de ti ulike barneskolene har havnet på ti forskjellige ungdomsskoler. Disse ti forskjellige ungdomsskolene har noe ulike skårer på for eksempel nasjonale prøver, men det er ikke slik at elevene fra gruppe 2 har havnet på kvalitativt gode ungdomsskoler, mens elever fra gruppe 1 har havnet på kvalitativt dårlige ungdomsskoler. På 9. trinn gjennomføres nasjonale prøver bare i lesing og regning. Om man slår sammen gjennomsnittet i disse to ferdighetene for skoleåret 18/19 er det samlede snittet 53,0 skalapoeng for elevene i skolegruppe 1 og 54,0 skalapoeng for elevene i skolegruppe 2. På 8. trinn gjennomføres nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Om man slår sammen gjennomsnittet for disse tre ferdighetene på 8. trinn samme skoleåret, er det samlede et snittet på 50,3 skalapoeng for skolegruppe 1 og 49,8 skalapoeng for skolegruppe 2. Dette indikere ikke store forskjeller mellom de ungdomsskolene elevene har havnet på, og det er ikke slik at elever fra de barneskolene som skårer lavest har kommet på ungdomsskoler som gjennomgående har lavt presterende elever eller motsatt for elever fra skolegruppe 2.

Tabell 6.37 viser elevenes resultater på 9. trinn fordelt på de to skolegruppene innen områdene faglig trivsel, forventning om mestring, sosial og faglig kompetanse.

Tabell 6.37: Resultater på 9. trinn for elevene fra de to skolegruppene, sammenliknet med Cohens d fra 7.trinn i tabell 6.35

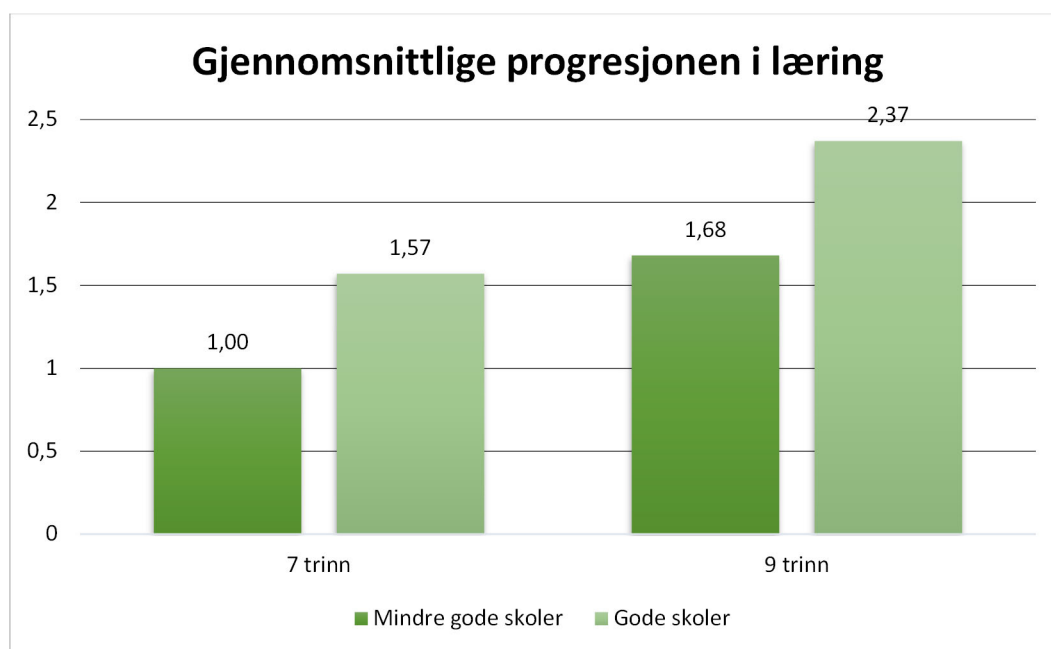
Område	Skolegruppe	Gjennomsnitt	Standardavvik	Cohens d 9.trinn	Cohens d 7. trinn	Endring i Cohens d
Faglig trivsel	Gruppe 1	2,58	,56	0,90***	1,04	- 0,14
	Gruppe 2	3,11	,51			
Forventning om mestring	Gruppe 1	3,63	,74	0,72***	0,93	- 0,21
	Gruppe 2	4,12	,58			
Sosial kompetanse (tilpasning)	Gruppe 1	2,99	,76	0,75***	0,90	- 0,15
	Gruppe 2	3,49	,53			
Skolefaglige prestasjoner	Gruppe 1	3,67	,92	0,69***	0,57	+ 0,12
	Gruppe 2	4,32	,85			

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

Tabellen viser at forskjellene i tre av områdene er redusert fra 7. trinn til 9. trinn. I elevvurderingene er faglig trivsel redusert med 0,14 standardavvik fra 1,04 til 0,90, og forventning om mestring med 0,21 standardavvik fra 0,93 til 0,72. I lærervurderinger er det reduksjon på forskjellene med 0,15 standardavvik i sosiale ferdigheter. Disse reduksjonene i forskjeller mellom skolegruppene er små, og det er fortsatt på 9. trinn store forskjeller mellom elevene fra disse to gruppene av barneskoler. Dette gjelder både for de reelle gjennomsnittskårene og i de standardiserte forskjellene (Cohens d).

Innen skolefaglige prestasjoner er forskjellene blitt noe større fra 7. til 9. trinn mellom elevene i de to skolegruppene. Forskjellen i de lærervurderte skolefaglige prestasjonen har økt med 0,12 standardavvik fra 0,57 på 7. trinn til 0,69 på 9. trinn. Dette utgjør mer enn ett og et halvt skoleårs progresjon i læring og forskjellen må betraktes om oppsiktsvekkende stor siden det ikke er noen bakgrunnsvariabler som kan forklare dette.

Den gjennomsnittlige progresjonen i skolefaglige prestasjoner for de to skolegruppene er illustrert nærmere i figur 6.7.



Figur 6.7: Gjennomsnittlig progresjon i læring innenfor de to elevgruppene

I denne figuren er gjennomsnittet til skolegruppe 1 på 7. trinn (3,78) standardisert til 1,00. Skolegruppe 2 hadde et resultat på 7.trinn som var 0,57 standardavvik høyere, altså 1,57 i figuren.

Om vi tenker oss at normalprogresjonen i læring er 0,4 standardavvik pr år. Det vil si 0,8 standardavvik på 2 år. Om vi hypotetisk sett legger til 0,8 standardavvik på de gode skolene, ender de opp på 2,37. I tabell 6.37 så vi at forskjellen i de lærervurderte skolefaglige prestasjonen hadde økt med 0,12 standardavvik fra 0,57 på 7. trinn til 0,69 på 9. trinn. Det vil si at elevene på de mindre gode skolene har 0,12 standardavvik lavere progresjon enn de gode skolene. For elever fra de mindre gode skolene blir det da en progresjon på 0,68 standardavvik fordi forskjellene i skolefaglige prestasjoner har blitt større. Figuren uttrykker også at elevene fra de mindre gode barneskolene skårer bare svakt bedre (0,11 standardavvik) på 9 trinn enn det elevene fra de gode barneskolene skåret på 7. trinn. Ut fra hvordan utviklingen har vært fram til 9. trinn er det god grunn til å anta at forskjellene mellom elevene fra de to skolegruppene blir enda større ved utgangen av grunnskolen. Dette kan begrunnes ved at mål og innhold i skolefagene blir mer utfordrende. Dermed vil det være vanskeligst å forstå innholdet og nå målene for elever med et lavt kunnskapsgrunnlag og lettere for elever som har det kunnskapsgrunnlaget som kreves i skolefagene.

I analysene har vi også sett på forskjellene mellom elevene fra de to skolegruppene på 9. trinn innenfor flere variabelområder innen kartleggingsundersøkelsen. Dette er vist i tabell 6.38 nedenfor:

Tabell 6.38: Forskjell mellom de to elevgruppene på 9.trinn

Variabelområde	Cohens d
Atferd på skolen (elevvurdert)	0,09
Sosiale kompetanse - selvkontroll (lærervurdert)	0,73***
Sosiale kompetanse - selvhverdelse (lærervurdert)	0,75***
Sosiale kompetanse - empati (lærervurdert)	0,77***
Motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)	0,64***
Grunnleggende ferdigheter (lærervurdert)	0,57***

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

Det er særlig forskjellene i lærervurderinger tilknyttet selvkontroll, selvhevdelse, empati, motivasjon og arbeidsinnsats og grunnleggende ferdigheter som er markante og systematiske. Disse funnene styrker gyldigheten til de forskjellene vi finner mellom elevene i de to skolegruppene på utvalgsriteriene trivsel, forventning om mestring, sosiale ferdigheter (tilpasning) og skolefaglige prestasjoner.

### **6.8.5 Drøfting**

Funnene indikerer at ungdomstrinnet ikke klarer å kompensere for elevenes læring i barneskolen. Forskjellene i elevenes læring og trivsel i de to skolegruppene er nesten ikke redusert fra 7. til 9. trinn til tross for at de har fått nye lærere og kommet til nye skoler. Det er heller ikke slik at elever fra skolegruppe 1 har kommet i ungdomsskoler med lav kvalitet. Resultatene på nasjonale prøver på de ulike ungdomsskolene for elever fra skolegruppe 1 og 2 viser nesten ingen forskjeller. I denne studien viser det at kvaliteten på den barneskolen elevene har gått i betyr mye for hvordan elevene klarer seg både faglig og sosialt på ungdomstrinnet.

Det kan virke som at de erfaringer og den kunnskap elever har med deg fra barnetrinnet er relativt avgjørende for hvordan de trives, lærer og utvikler seg på ungdomstrinnet. Dette kan muligens forklares med at de faktiske kunnskapene og ferdighetene i skolefag som de starter ungdomsskolen med er viktig for den videre læringen i fagene. Videre kan det også være slik at de har fått med deg en elevrolle og en identitet knyttet til skolen fra barneskolen som videreføres på ungdomstrinnet. Dette understøttes ved at det nesten ikke er noen reduksjon i forskjeller i faglig trivsel og i elevenes forventinger til egen mestring. Videre kan også være slik at læreres forventinger til elevene opprettholder forskjeller mellom elevene ved at lærere kan ha lavere forventinger til elever som kommer fra bestemte skoler eller presterer på et lavt nivå.

For enkeltelever uttrykker også disse funnene at det ikke er lett å hente inn igjen tapt læring om det ikke settes inn spesifikke tiltak. Læring og utvikling i skolen er et kontinuerlig og langvarig arbeid der tidligere erfaringer og kunnskap er avgjørende for nye kunnskaper og ferdigheter. I et slikt perspektiv og ut fra hva som er dokumentert her, har kvaliteten på skolen elevene går i avgjørende betydning. Det gjelder både situasjonen her og nå, men også for overgang til nye

skoleslag. Det samme mønsteret vises enten elevene går i skoler med høy kvalitet eller i skolen med lav kvalitet.

Funnene i dette kapitlet kan forklares ut fra både sosial-kognitiv, kognitiv og sosio-kulturell læringsteori (Bandurá 1979, Piaget 1969, Vygotsky 1962). Når elevenes indre kognitive strukturer ikke er i samsvar med de oppgavene som skal løses eller den kunnskapen som skal tilegnes, vil det lett bli vanskelig å bygge opp nye indre kognitive strukturer. Disse elevene vil i læringssituasjonene i skolen ofte ikke være i en proksimal utviklingszone. Da kan elevene lett utvikle unnvikelsesstrategier for å slippe nye nederlag i fagene. Elevene vil få lite autentiske mestringsopplevelser og kan fort utvikle et «fixed mindset» i stedet for et «growth mindset», noe som også skårene på indikatoren forventning om egen mestring uttrykker.

Det er ikke slik at disse funnene om barneskolens betydning for sosial og faglig læring på ungdomstrinnet innebærer en kausalitet som uttrykker at om du starter ungdomsskolen med litt negative skoleerfaringer så er det umulig å få god progresjon i læring. Mønstrene vi finner her kan muligens brytes ved at lærere i ungdomsskolene er dyktigere til å differensiere undervisningen til elevenes forutsetninger (Strand, 2021). Funnene i dette studiet understreker også hvor utfordrende det er å hente inn igjen kunnskap, og at dette sannsynligvis krever mye både av ungdomsskolen og av den enkelte elev.

I et lærings- og elevperspektiv understreker disse funnene også betydningen av høy kvalitet i barneskolene. Et godt virkemiddel vil sannsynligvis være å redusere de variasjonene vi ser mellom barneskoler. Videre er det grunn til å understreke at vi ikke bør vente eller uttrykke at elevene er litt umodne og sent ute. Når elever henger etter, starter i en ny skole med kunnskapshull og lave faglige kunnskaper krever det god innsikt i elevenes utfordringer. Da vil det være nødvendig med god kartlegging av elevenes kunnskaper og ferdigheter. Slik kan det skapes sammenhenger mellom det som skal læres og elevenes indre kognitive strukturer.

I resultatene som er presentert her om overgang fra barneskolen til ungdomsskolen er det relativt få elever og få skoler som er analysert. Dette kan innebære at funnene er noe usikre, og en replikasjon av studiene vil sannsynligvis ikke gi de samme funnene. Men tendensene og

mønstrene i forskjeller over tid mellom elevene i de to skolegruppene understreker behov for flere longitudinelle studier på elevnivå.

## 6.9 Drøftingsoppgaver til resultatkapittelet

- I kapittel 6.5.4 er det et intervju med en skoleleder som har gode resultater i «Kultur for læring». Hvilke av tiltakene skolelederen beskriver er relevante og gjennomførbare i din skole?
- I kapittel 6.6 er det vist noen kurv-lineære sammenhenger mellom skolefaglige prestasjoner og elevenes opplevelse av læringsmiljøet og undervisningen.
  - Er disse sammenhengene gjenkjennbare hos dere?
  - Hva bør konsekvensen av disse sammenhengene være for den pedagogiske praksisen i skolen relatert til støttesystemets trenivåer (figur 6.6)?
- I kapittel 6.7 er det beskrevet en flernivåanalyse som viser at det er lite fellestrekk i undervisningen i skolen.
  - Drøft hva som kan være forklaringene på at det er så stor variasjon i undervisningen mellom lærere på en og samme skole.
  - Hva kan eventuelt gjøres for å bidra til noe mer fellestrekk i undervisningen?
- Det er i kapittel 6.8 beskrevet og drøftet en studie av elevenes overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Drøft hvilke konsekvenser dette bør få for din skole/kommune.

## 7. Måloppnåelse og drøfting

«Kultur for læring» har både vært et innovasjonsprosjekt med finansiering av Forskningsrådet og et utviklingsprosjekt med finansiering fra Fylkesmannen i Hedmark. Prosjektet har hatt sitt utgangspunkt i at barn og unge tilbringer stadig større del av sin oppvekst i skolen, og det de lærer i skolen får stadig større betydning for deres framtidige liv. Aktiv deltagelse og læring i inkluderende fellesskap i skolen gir et godt grunnlag for videre utdanning, deltagelse i arbeidslivet, en god helse og fravær av psykiske problemer, rus og kriminalitet. Det eksisterer imidlertid mange utfordringer i utdanningssystemet knyttet til blant annet stor variasjon i elevenes læringsutbytte mellom skoler og kommuner (Meld. St. 6 (2019-20)). Disse utfordringene er tydelige i tidligere Hedmark fylke som har et lavt utdanningsnivå i befolkning og tradisjonelt hatt relativt dårlige skolerresultater. Derfor ble skoleutvikling og innovasjoner i utdanningssektoren i Hedmark betraktet som særlig viktig. «Kultur for læring» har hatt til hensikt å løfte skolerresultatene i tidligere Hedmark fylke og skape en kultur for læring på alle nivåer i skolesystemet, fra skoleeiere ut til den enkelte elev og foreldre i skolen.

Det overordnede målet for FoU-aktivitetene i innovasjonen har vært å utvikle kunnskap om hvordan lærere, skoleledere og skoleeiere sammen kan forbedre elevenes sosiale og faglige læringsutbytte. Delmålene som til sammen skal realisere dette overordnede målet gjennom forsknings- og utviklingsarbeidet er:

- Læreres, skolelederes og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.
- De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter.



I dette kapitlet graden av måloppnåelse bli drøftet og forsøkt forklart opp mot de teoretiske tilnærmingene i «Kultur for læring» og den empiriske forskningen prosjektet har vært forankret i.

## 7.1 Resultatoppnåelse opp mot målsettingene

I dette kapitlet vil vi drøfte resultatoppnåelse opp mot de fire overordnede målsettingene som har vært styrende hele prosjektperioden.

### **7.1.1 Mål: Læreres, skolelederes og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.**

Det er i regi av «Kultur for læring» gjennomført en betydelig satsing på kollektiv kompetanseutvikling på alle nivåer i grunnskolesektoren i Hedmark. Resultatene fra de tre kartleggingsundersøkelsene viser også at det har bidratt til kompetanseutvikling. Den pedagogiske ledelsen på både eiernivå og skolenivå har utviklet seg i en positiv retning når den er vurdert av lærere og ledere. Videre er også lærernes samarbeid om undervisningen og om elevene forbedret i denne perioden med unntak av en region som iverksatte et annet prosjekt om ledelse og profesjonelle læringsfellesskap midt i prosjektperioden. Det tyder på at arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap har gitt resultater.

De ulike innsatsene i «Kultur for læring» har sannsynligvis bidratt til den kompetansehevingen som her er dokumentert. Det er gjennomført en rekke kompetanseforløp for både eiere, ledere, lærere og andre ansatte som det er grunn til å tro har bidratt med kompetanse (jfr. kapittel 2). Videre er det i disse kompetanseforløpene krav til arbeid i profesjonelle læringsfellesskap som ut fra forskningsbasert kunnskap skal ha en effekt på kollektiv kompetanseutvikling (DuFour & Marzano 2011). Resultatene fra kartleggingsundersøkelsen viser at lærernes, ledernes og skoleeieres kompetanse i profesjonelle læringsfellesskap har økt i denne perioden tilknyttet områder som læreres samarbeid om undervisningsfellesskap, den pedagogiske ledelsen til skolelederne og samarbeidet mellom skoleeiere og skoleledere.

Det er innenfor rammen av «Kultur for læring» og i samsvar med prosjektbeskrivelsen, etablert et eget mastergradstilbud i utdanningsledelse ved SePU som bygger på den nasjonale rektorskolen. Det første kullet ble ferdig våren 2020 der 85 % (24 studenter) fullførte og besto mastergraden på normert tid. Dette er svært gode resultater, særlig tatt i betraktning av pandemien som fikk store konsekvenser for skolelederne som deltok her. Samlet er det nå 49 nye studenter tilknyttet denne mastergraden, og flertallet av disse studentene kommer fra Hedmark.

I regi av «Kultur for læring» er det også utviklet en nettressurs som er anvendt i alle kompetanseforløp. Nettressursen består av fire komponenter; en digital pedagogisk analysemodell, litteratursøk, kompetansepakker og resultatportal. Den digitale pedagogiske analysemodellen er utviklet for at skolene og kommunene skal kunne analysere resultater fra ulike datakilder inngående. Det er gjennomført ca 1200 konkrete analyser i skolene i denne perioden. Videre er det også utvikle en søkefunksjon for pedagogisk forskningsbasert kunnskap for lærere og ledere. Hensikten med litteratursøket er å støtte lærere og ledere i å finne frem til forskningsbasert kunnskap om sentrale områder innen elevenes læring. Tilknyttet kompetanseheving av lærere, assistenter, ledere og eiere er det utviklet til sammen 12 ulike digitale kompetansepakker. Disse kompetansepakkene er tilknyttet ulike faglige tema basert på kommunenes behov. Kompetansepakkene er bygd opp i moduler med faglig forankring i organisasjonslæring, der det fremheves at læring inneholder både en kunnskapsdimensjon og en handlingsdimensjon (Jacobsen & Thorsvik, 2014). Gjennom arbeidet med kompetansepakkene skal deltakerne både sette seg inn fagstoff, drøfte dette i forhold til egen praksis og prøve ut nye pedagogiske strategier i egen undervisning. Kompetansepakkene ser ut til å ha vært en god støtte både for skolelederne i å lede skolebasert kompetanseutvikling og for lærerne i å tilegne seg mer kunnskap (Myhr, 2021). Den siste komponenten i nettressursen er en resultatportal der alle skoler får presentert sine resultater fra de tre kartleggingsundersøkelsene. I resultatportalen kan den enkelte skole få se sine resultater på skolenivå, sammenliknet med gjennomsnittet av Hedmark fylke. De kan også filtrere slik at de kan sammenlikne jenter og gutter, elever med og uten spesialundervisning, elever med og uten grunnleggende norskopplæring, samt å undersøke hvordan elevenes skolesituasjon er i lys av

foreldrenes utdanningsbakgrunn. De ulike filtreringsmulighetene er kun mulig dersom antall informanter i hver gruppe er 7 eller flere.

Hovedutfordringen tilknyttet kompetanseutviklingen innenfor rammen av «Kultur for læring» er at den ser det ut til å eksistere mest på et samarbeids- og kunnskapsplan og i mindre grad på ferdighetsnivå. Det er dokumentert endringer og forbedring i ledernes kompetanse og i samarbeid mellom lærere. Slik ser det ut til at kompetansestrategiene har bidratt til kunnskapstilegnelse, men det er mer usikkert om det har bidratt til kunnskapsanvendelse det vil si endring og forbedring av læringsmiljø og undervisningen (Irgens 2016). I elevenes og lærernes vurderinger av undervisningen ser vi ikke endringer fra 2016 til 2020, og vi ser heller ikke endringer i elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Men her er det viktig å understreke at den siste kartleggingsundersøkelsen t3 foregikk under en vanskelig Korona-periode for skolene. Selv om skolene åpnet igjen høsten 2020 var det fortsatt restriksjoner i mange skoler, og også perioder med hjemmeskole for noen. Dette preget elevene noe som også er dokumentert i forskning på skolen under pandemien (Mælan, Gustavsen, Stranger-Johannessen og Nordahl 2021). Derfor er resultatene i vurderinger av både undervisning og læringsmiljøet på t3 vanskelig å tolke.

### **7.1.2 Mål: Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.**

Det er gjennomført tre omfattende kartleggingsundersøkelser (2016, 2018 og 2020) i alle 22 kommunene og de 110 grunnskolene. Alle elever, foreldre, lærere, assistenter og skoleledere, har vært invitert til å delta, og det er ca. 19 000 elever, 10 000 foreldre, 2000 lærere, 600 assistenter og 250 skoleledere som har gjennomført hver av kartleggingsundersøkelsene.

Som en del av nettressursen, som tidligere beskrevet, er det videre etablert en resultatportal der lærere, ledere og skoleeiere har gått inn for å hente ut sine resultater i ulike visningsformer og med noen analysealternativer. Hensikten har vært at disse resultatene skulle brukes til analyser og forbedring av pedagogisk praksis. Skolelederne uttrykker gjennom kartleggingsundersøkelsen at de nå bruker mer tid på kartleggingsresultater. Men anvendelsen av resultatportalen har variert mye mellom kommuner og skoler. Noen har bruk resultatene

aktivt og gjennomført pedagogiske analyser på bakgrunn av dette, mens andre ikke har vært særlig systematiske i bruken.

For å bidra til en aktiv bruk av resultatportalen er det gjennomført egen opplæring for ledere, og det er også utviklet kompetansepakker der blant annet resultatene fra kartleggingsundersøkelsen er knyttet til LK20 (fagfornyelsen). Videre er det gjennomført læringskaravaner i regi av SePU. Her har tre skoler sammen med skoleeier lagt fram sine resultater og utfordringer og drøftet disse sammen.

Den pedagogiske nettressursen som er utviklet i «Kultur for læring» brukes nå aktivt 60 kommuner i skoleutviklingsprosjekter som drives av SePU. Det er nå lagt ut et anbud for videreutvikling av nettressursen slik at flere skoler og kommuner kan få tilgang både i Norge og Danmark.

Kartleggingsundersøkelsene har også vært et viktig grunnlag for den forskningen som er gjennomført innenfor prosjektet. Dette gjelder både for å analysere utviklingen i prosjektet og for å kunne studere ulike spesifikke utfordringer og fenomener i skolesektorene. Publikasjonene fra prosjektet viser noe av bredden i denne forskningen, og de er gjengitt i en egen oversikt i denne rapporten. Forskningen har vært en del av innovasjonsprosjektet «Kultur for læring» som har vært finansiert av Forskningsrådet. I dette innovasjonsprosjektet har det vært årlige innrapporteringer av forskningsarbeidet.

Det er videre fire pågående doktorgradsarbeider som har problemstillinger og data fra «Kultur for læring» som utgangspunkt. To av disse doktorgradsarbeidene forventes ferdigstilt og levert vinter 2022. Tilknyttet masterprogrammet i utdanningsledelse som SePU har ansvar for er det om lag 10 mastergradsoppgaver som er publisert på datamaterialet. Videre er det også levert inn mastergradsoppgaver på masterprogrammet i tilpasset opplæring med utgangspunkt i dette datamaterialet. I doktorgradsprogrammet «Praksisrettede lærerutdanningsfag» brukes datamaterialet i det obligatoriske kurset i kvantitativ metode og statistikk.

Samlet har kartleggingsundersøkelsene blitt brukt aktivt både i skolene, kommunene og i de ulike utdanningsprogrammene og forskning på Høgskolen i Innlandet. Slik er kartleggingsundersøkelsen med tilhørende resultatportal et godt eksempel på at både

praksisfeltet og høyere utdanning kan samarbeid og ha gjensidige nytte av hverandre. Men utfordringen i bruken av kartleggingsundersøkelsen er at den i for varierende grad har vært knyttet til forbedring av praksis. Det ser ut til å være vanskelig å komme fra data til en forbedret pedagogisk praksis. Dette funnet kan ses i lys av forskningsartikkelen til Aas og Brandmo (2018) som viser at 60 % av skolelederne som ble intervjuet initierte diskusjoner om resultater fra eksempelvis nasjonale prøver og elevundersøkelsen, men bare om lag 12 % oppga at disse diskusjonene førte til praksisendring i klasserommet. Ifølge resultatene kan det se ut til at skoler som gjør det bra heller ikke har brukt disse dataene til å analysere hvorfor de har gode resultater. Det er eksempler på skoler som var av de beste i Hedmark i 2016 og som fire år senere har gått betydelig tilbake på både kartleggingsundersøkelsen i «Kultur for læring» og på nasjonale prøver.

### **7.1.3 Mål: Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.**

Denne målsettingen er først og fremst realisert gjennom egne nettverk i de fire regionene i Hedmark, og ikke minst gjennom etablering av et oppvekstforum der alle parter tilknyttet grunnskolefeltet i Hedmark er representert. Det har i hele prosjektperioden vært gjennomført en rekke samlinger på både regionalt plan og for hele fylket der alle sentrale aktører i utdanningsfeltet har deltatt. Samarbeidet har vært preget av en god og konstruktiv dialog mellom prosjektet «Kultur for læring» og arbeidstakerorganisasjonene. Dette kan betraktes som helt avgjørende for de resultater som er oppnådd. Oppvekstforum kan også sees som en forløper til de senere samarbeidsforumene som fylkesmenn/statsforvaltere har etablert i forbindelse med desentrale kompetansemidler.

Oppsummeringene fra erfaringene fra de ulike samarbeidsfora som er anvendt i prosjektet at det er etablert en arbeidsform og en nettverksmodell som vil bli videreført i fylket (Roald, 2008). Denne arbeidsformen er knyttet til fokuset på å lære av hverandre og behovet for å drive forbedringsarbeid på tvers av kommuner. Dette kan betraktes som en systemomfattende samarbeidsmodell mellom og i regioner og kommuner.

Aktivitetene i prosjektet har vist at det er mulig og nødvendig å realisere profesjonelle nettverk og læringsfelleskap på tvers av skoler og kommuner. Dette gir resultater både for kompetansen til de ansatte og for opplæringstilbudet for elevene, og det kan minske forskjellene i og mellom skoler. Dette er viktig i Norge med mange små kommuner og skoler og relativt stor desentral beslutningsmyndighet. Erfaringer fra det forpliktende samarbeidet i «Kultur for læring» er derfor utnyttet i prosjekter som Høgskolen i Innlandet og SePU har i en rekke kommuner utenfor Hedmark innenfor de regionale og desentrale kompetanemidlene i barnehage- og skolesektoren. Dette gjelder også tilsvarende prosjekter som SePU er involvert i Danmark gjennom samarbeid med Aalborg Universitet.

De positive erfaringene fra den systemomfattende nettverksmodellen i «Kultur for læring» har bidratt til at prosjektet er utvidet til også å omfatte alle barnehagene i Hedmark. Dette ble startet opp i 2017 og barnehageprosjektet følger de samme prinsippene som skoleprosjektet. Dette har også medført et nært samarbeid mellom barnehage og skolesektoren i Hedmarkskommunene, og flere av samlingene har vært felles for barnehage og skole. Slik har samarbeidsmodellen bidratt til at barnehage- og skolesektoren nå samarbeider mer og at det sees som et sammenhengende utdanningsløp.

Gjennomføringen i prosjektet har i hovedsak fulgt prosjektplanen som har vært vedtatt i oppvekstforum. Det er imidlertid en del variasjon i hvordan og hvor sterk grad aktivitetene er gjennomført og fulgt opp i de 22 kommunene og skolene der. Noen kommuner og skolen har ikke klart å analysere kartleggingsundersøkelsene slik at dette har ført til noen endringer i skolenes praksis. Videre er det også noen skoler som har startet på kompetanseforløp uten at dette er gjennomført fullt ut.

Dette er ikke unaturlig i denne type systemomfattende prosjekter med så mange deltakere. Men samtidig viser det at prosjekter med en slik størrelse som «Kultur for læring» kanskje krever en noe sterkere oppfølging av eksterne kompetansemiljøer enn det SePU har hatt kapasitet til. SePU har fungert som et eksternt kompetansemiljø i hele prosjektperioden og har hatt ansvar for samarbeidsmøter, kompetanseutvikling, kartleggingsundersøkelser og nettressursen. Men det kan se ut til at denne formen for eksternt støtte som SePU har vektlagt ikke har nådd skolene og lærerne i tilstrekkelig grad.

---

#### **7.1.4 Mål: De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter.**

«Kultur for læring» har hatt ambisiøse mål for å heve læringsutbytte til elevene og minske forskjellene mellom både skoler og elevgrupper. Ut fra resultatgjennomgangen i denne rapporten er det åpenbart at det er her resultatoppnåelsen har vært lavest. Grunnskolepoengene i Hedmark har imidlertid økt fra prosjektstart i skoleåret 2015/16 med 40,4 grunnskolepoeng i gjennomsnitt til 41,5 poeng i skoleåret 2018/19, som er det siste året før Hedmark ble slått sammen med Oppland. Økningen for Hedmark er på 1,1, en økning som har vært noe større enn i de nasjonale resultatene som har hatt en økning på 0,8, 41,2 til 42,0 i samme tidsrom. På nasjonale prøver har resultatene vært stabile i hele prosjektperioden med unntak av lesing der det har vært en svak fremgang. Forskjellene mellom gutter og jenter har vært stabile i hele perioden og det har heller ikke skjedd en reduksjon i forskjeller i elevprestasjoner ut fra foreldrenes utdanningsnivå. I kontaktlærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter er det heller ikke endringer i perioden, men også her er det viktig å huske at den siste kartleggingsundersøkelsen foregikk under pandemien.

Det kan heller ikke dokumenteres at forskjellene i elevresultater mellom skolene har blitt mindre. Men det er enkeltkommuner og enkelte skoler i Hedmark som har løftet elevresultatene betraktelig i prosjektperioden til tross for lavt utdanningsnivå i befolkningen. Reproduksjon av sosiale forskjeller gjennom utdanningssystemet er fortsatt en stor utfordring i Norge og internasjonalt. Men det eksisterer kunnskap om hvordan særlig barn av foreldre med lavt utdanningsnivå kan få bedre læringsresultater (Mitchell, 2016). Denne kunnskapen ser det ikke ut til at er anvendt i særlig stor grad i grunnskolene i Hedmark.

Målsettingen om å utvikle elevenes kompetanse tilknyttet det 21. århundres ferdigheter er det i liten grad arbeidet med i prosjektet. Det er heller ikke utviklet bestemte måleinstrument for å kartlegge denne kompetansen. Men om vi ser på elevenes sosiale kompetanse, er det ferdigheter som kan knyttes til det 21. århundres ferdigheter, så har det vært stabile resultater i hele prosjektperioden.

## 7.2 Drøfting og analyse av gjennomføring og resultater

Gjennomgangen av aktivitetene og resultatene i «Kultur for læring» viser at mange av målsettingene er realisert i prosjektet. Dette gjelder først og fremst mål som er knyttet til innstaser og virkemidler som samarbeidsfora, skoleeierskap, ledelse, kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfelleskap, nettressurs bestående av fire komponenter, gjennomføring av kartleggingsundersøkelser, mastergradstilbud og lignende. Men det er ikke nødvendigvis grunnlag for å hevde at utviklingen i eierskap, ledelse og anvendelse av profesjonelle læringsfelleskap kan forklares av «Kultur for læring». Det må tas forbehold tilknyttet at det ikke har vært en kontroll- eller sammenligningsgruppe i evalueringen. Derfor kan vi ikke dokumentere klart at resultatene alene kan forklares av innovasjonene og andre innsatser i FoU-prosjektet. Videre er det store lokale variasjoner i hvordan «Kultur for læring» har vært gjennomført på både eier-, leder- og ansattnivå. Dette gjør det også vanskelig å vurdere resultater i «Kultur for læring» som et resultat av bestemte innsatser.

### **7.2.1 Forbedringer i ledelse og samarbeid, men lite endring i pedagogisk praksis**

På et overordnet nivå er det nedenfor forsøkt vist en oversikt over hvilke resultater som er oppnådd i «Kultur for læring»:



Skoleledelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En <b>positiv utvikling</b> i den pedagogiske ledelse i skolene og samarbeid med skoleeier</li> </ul>
Profesjonelle læringsfellesskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En <b>forbedring i lærernes samarbeid</b> om undervisningen og om elevene.</li> </ul>
Pedagogisk praksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Liten endring</b> i læreres vurdering av egen undervisning med unntak av feedback</li> <li>• <b>Ingen endringer</b> i elevenes vurderinger av pedagogisk praksis</li> </ul>
Læringsresultater	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Samlet er det i <b>liten grad forbedringer</b> av elevenes læringsutbytte knyttet til nasjonale prøver</li> <li>• <b>Stabile resultater</b> på sosiale ferdigheter og mobbing</li> </ul>

Dette viser at det i liten grad har skjedd endringer i pedagogisk praksis og i elevenes læringsresultater om vi ser på alle skoler og kommuner under ett. Men det er variasjoner og det er kommuner og skoler som også har hatt forbedringer av både pedagogisk praksis og elevenes læringsutbytte. I driften av prosjektet er virkemidlene i stor grad hentet fra Fullan og Quinn (2016) sin koherensmodell med de fire grunnleggende driverne til forbedring. Det er etablert noen få overordnede mål selv om de nok kunne vært sterkere forankret, det er videre arbeidet i profesjonelle læringsfellesskap for å forbedre den kollektive kapasiteten i skolene. Forskningsbasert kunnskap er anvendt i all kompetanseheving og det er innhentet mye data for å forbedre praksis. Videre er det arbeidet med ledelse på alle nivåer i samsvar med koherensmodellen. Men til tross for at virkemidlene er blitt brukt er de ikke oppnådd ønsket endring i praksis ut fra kartleggingsundersøkelsen under forbehold om at restriksjonene under Koronaperioden høsten 2020 ikke har påvirket resultatene.

### 7.2.2 Store forskjeller i gjennomføringen av Kultur for læring

Gjennom nettressursen har vi oversikt over hvilke kompetansepakker som er tatt i bruk i kommuner og skoler, og i hvilken grad disse kompetanseforløpene er gjennomført. Dette viser store variasjoner, og det er enkelte kommuner og skoler som nesten ikke har arbeidet med noen

kompetansepakker. Samtidig ser vi også kommuner og skoler som har arbeidet meget systematisk med både kompetansepakker og kartleggingsresultater. Disse kommunene har også oppnådd endring i pedagogisk praksis og forbedring i elevresultater.

Vår vurdering er at det både på eier- og skolenivå har vært betydelige forskjeller i hvilken administrering og ledelse som har vært i Kultur for læring. Noen har prioritert prosjektet høyt og lagt godt til rette for at ledere og lærere har kunnet arbeidet med ulike innsatsområder. Men det er også eksempler på at det har vært lite oppfølging av «Kultur for læring». Disse ulikhetene har sannsynligvis en sammenheng med at prosjektet omfatter 22 kommuner, og at et slikt omfang i et utviklingsprosjekt kanskje var for ambisiøst.

### **7.2.3 Hvordan komme fra refleksjon til praksisendring?**

Den største utfordringen har vært å endre og forbedre den pedagogiske praksisen tilknyttet undervisningen og læringsmiljøet i skolene. Arbeidet i de profesjonelle læringsfelleskapene har ganske sikkert bidratt til læring og refleksjon på et kognitivt nivå. Men denne kognisjonen har ikke nødvendigvis resultert i endring i ferdigheter hos flertallet av lærere og assistenter som møter elevene hver dag. Ut fra dette bør det drøftes om vi ikke overvurderer den innflytelse profesjonelle læringsfelleskap alene kan ha på læreres pedagogiske praksis. Dette bekreftes til dels av flernivåanalysene som er gjennomført og beskrevet i denne rapporten. Her ser vi fellestrekk i samarbeidet på skolene, men i liten grad fellestrekk i undervisningen.

Endring av den pedagogiske praksisen hos ansatte i skolesektoren vil innebære store utfordringer for den enkelte. Nedenfor er det satt opp noen punkter som understreker dette:

- For mange er det godt etablerte vaner og verdier som skal endres (Robinson, 2013).
- Endring av ferdigheter er kognitivt meget krevende (Dreyfus, 2004).
- Etablering av en ny praksis vil for lærere i en periode innebære tap av kontroll (Aronowitz & Giroux, 1993).
- Ny praksis kan stå i motsetning til etablerte innstillinger og handlingsmønstre i skolekulturen (Arfwedson, 1985).

Samlet understreker dette kompleksiteten ved å forbedre praksis, og den kompleksiteten har ikke virkemidlene i «Kultur for læring» tatt tilstrekkelig hensyn til. Forskning viser at observasjon og veiledning fra ledere eller kollegaer læreren er trygg på, er det sterkeste virkemidlet for å realisere praksisendring (Marzano & Simms, 2013). Endring av praksis vil også for mange innebære en form for dobbeltkretslæring som det heller ikke er vektlagt mye innenfor rammene av prosjektet (Robinson, 2013).

#### **7.2.4 Nødvendigheten av ytre og indre ansvarlighet**

Tilknyttet vektleggingen av både bruk av data og bruk av forskningsbasert kunnskap ser det ut til å være fordelaktig å etablere en ytre og en indre ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2016). Ytre ansvarlighet vil her innebære at det er systemer på skole og kommunenivå som sikrer at data og forskningsbasert kunnskap blir gjort tilgjengelig og at denne informasjonen og kunnskapen blir anvendt. Tilknyttet forskningsbasert kunnskap kan den ytre ansvarligheten også være at det bestemmes at det er visse pedagogiske tiltak som skal gjennomføres. Det er få kommuner og skoler i Hedmark som har denne type systemer, og dermed blir det også utfordrende å endre innstillinger og handlingsmønstre hos både den enkelte og i skolekulturen. Det kan derfor hevedes at mangel på systemer for ytre ansvarlighet har vært en forklaring på manglende praksisendringer ut fra både data og forskningsbasert kunnskap (DuFour & Marzano, 2011).

En av hensiktene med en sterk ytre ansvarlighet er å bidra til en indre ansvarlighet hos den enkelte leder, lærer og andre ansatte i skolen. En slik indre ansvarlighet kan også beskrives som et moralsk imperativ. Når systemene og tydeligheten i den ytre ansvarligheten mangler er det naturlig at det også blir utfordrende å utvikle en indre ansvarlighet tilknyttet å gjennomføre en pedagogisk praksis i samsvar med data om skolen og ut fra en oversettelse av forskningsbasert kunnskap.

#### **7.2.5 Ny læreplan og endringer i opplæringsloven**

I mulige forklaringer på hvorfor det ikke har blitt ønsket endring i pedagogisk praksis og i elevenes læringsutbytte er det også mulig å peke på noen ytre rammefaktorer som har bidratt til noen utfordringer i driften av «Kultur for læring». Forklaringer utenfor prosjektet bør en

være forsiktig med å argumentere for, men det kan påpekes to viktige nasjonale endringer i prosjektperioden.

1. Opplæringslovens §9A: I 2017 ble det gjort nedringer i Opplæringslovens §9A som krevde relativt mye av skoleeiere og skolene. Denne lovendringen førte også til at Fylkesmannen og senere Statsforvalteren gjennomførte tilsyn i skoler som krevde mye fokus og energi i den enkelte kommune og skole. Den lokale stat fikk også myndighet til å kreve endringer i og tiltak i den enkelte skole tilknyttet klagesaker. Dette medførte i mange skoler endringer i prioriteringer som nok også har berørt «Kultur for læring». I et utenfra-perspektiv kan lokal stat sin forvaltning av nye §9A betraktes som en distraksjon for annet forbedringsarbeid i skolene. Dette framgår også av en negativ resultatutvikling på skoler som har hatt enkeltsaker som har krevd mye oppmerksomhet.
2. Implementering av ny læreplan: Overordnet del i Fagfornyelsen senere LK20 ble vedtatt i 01.09.2017 med senere innføring av fagplanene fra 01.08.2020. En nasjonal læreplanreform skal alle skoler arbeide med å innføre, og det er i Utdanningsdirektoratet utviklet en rekke ressurser for dette arbeidet. Det vil være svært utfordrende å arbeide med et omfattende prosjekt som «Kultur for læring» parallelt med innføringen av en ny læreplan. Det har vært formidlet at «Kultur for læring» og LK 20 i stor grad handler om det samme, men for mange ledere og lærere har nok ikke opplevelsen vært slik. I prioritering i kommuner og skoler vil nødvendigvis læreplan gå foran et forbedringsprosjekt.

Det kan også hevdes at et prosjekt som omfatter 22 kommuner er for stort til at alle skoler og klasserom kan nås. Men samtidig er det kommuner i Norge som har et større elevtall en samlet i Hedmark, og de klarer å drifte og utvikle sine skoler. Men en utfordring med 22 kommuner er at det også er 22 kommunestyre. Det er åpenbart fattet vedtak om ulike kommunale tiltak for skolene som ikke har vært i samsvar med «Kultur for læring», og for noen har nok lokale vedtak vært distraksjoner og forstyrrelser.

Oppsummert kan det hevdes at «Kultur for læring» har gitt erfaringer og utviklet kunnskap om at det er mulig å drive en samordnet og systemomfattende skoleutvikling i et stort antall kommuner samtidig. Det er etablert nettverk, samarbeidsfora og kompetanse som vil leve videre

i kommunene framover. For Høgskolen i Innlandet og SePU har «Kultur for læring» hatt stor betydning ved tilgang til mye forskningsdata, etablering av et masterprogram i utdanningsledelse og ikke minst kunnskap om skoleutvikling som brukes i en rekke pågående prosjekter. Slik har «Kultur for læring» vært et godt eksempel at skolesektoren i Hedmark og Høgskolen i Innlandet kan ha gjensidig nytte av hverandre.

### 7.3 Drøftingsoppgaver til drøftingskapitlet

Et av hovedfunnene i «Kultur for læring» er at det ser ut til å være utfordrende å komme fra refleksjon om pedagogisk praksis til faktisk endring og forbedring av praksis.

- Drøft hvordan det kan realiseres større grad av reell endring og forbedring av pedagogisk praksis i skolen.
- Hvilke virkemidler eller metoder vil dere anvende for å bidra til praksisendring?

Det har for mange skoler og kommuner vært utfordrende å gjennomføre et skoleutviklingsprosjekt som «Kultur for læring» samtidig med at det har blitt innført en ny læreplan (LK20).

- Drøft hva som skal til for at en skole eller kommune skal gjennomføre et ved skoleutviklingsforløp samtidig som det iverksettes andre nasjonale reformer eller lokale beslutninger som kan forstyrre skoleutvikling.

---

## 8. Presentasjon av publikasjoner på datamaterialet i «Kultur for læring»

I dette kapitlet vil vi trekke frem publikasjoner som er skrevet på datamaterialet i «Kultur for læring» gjennom årene, både debattinnlegg, kronikker, vitenskapelige artikler, bokkapitler og monografier.

### 8.1 Debattinnlegg og kronikker

**Gustavsen, A.M., Stranger-Johannessen, E. og Mælan, E.N. (2021, 26. April).** «Slik gikk det med svake og sterke elever i året med koronaskole». *Forskersonen.no* <https://forskersonen.no/meninger-populaervitenskap-skole-og-utdanning/slik-gikk-det-med-svake-og-sterke-elever-i-aret-med-koronaskole/1847585>

*Sammendrag:* Tre undersøkelser gjennomført av SePU har gitt kunnskap om hvordan ungdomsskoleelever opplevde hverdagen i skoler før og under koronapandemien.

Undersøkelsene er gjennomført på tre ulike tidspunkter i perioden 2018–2020. Den første ble gjennomført høsten 2018, på et tidspunkt før koronapandemien inntraff. Den andre i mai 2020, rett før skolene åpnet igjen etter nedstengingsperioden. Data fra den siste undersøkelsen ble innhentet høsten 2020. I denne perioden var det ingen nasjonal nedstenging, og skolene i utvalget var i hovedsak på gult nivå.

Det er ingen tvil om at elevene trives aller best med en skolehverdag der de er fysisk til stede på skolen med sine lærere og klassekamerater. Da opplever de bedre relasjoner til lærerne sine, de får tettere faglig oppfølging fra lærerne og ikke minst har elevene høyere forventning til egen mestring. Selv om det ser ut til å gjelde for alle elever, viser undersøkelsene også at det er forskjeller innad i elevgruppen, der de lavest presterende elevene er mest sårbare.

**Nordahl, T. (2020, 2. juni).** Skole er best på skolen. *Hamar Arbeiderblad*. <https://debatt.h-a.no/2020/debatt/skole-er-best-pa-skolen/>

*Sammendrag:* I slutten av mai 2020 ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant over to tusen elever fra 5. til 10. trinn om deres opplevelser av fjernundervisningen. Flertallet gir

uttrykk for at de har håndtert fjernundervisningen relativt godt. Men det er store variasjoner, som tyder på at fjernundervisningen ble gjennomført på forskjellige måter. Tilsvarende undersøkelse i Norge har nesten identiske resultater. Selv om lærere i begge landene har gjort et godt arbeid, har mange elever hatt utfordringer u fjernundervisningen, som kan få konsekvenser for videre skolegang.

**Nordahl, T.; Hansen, O. (2020, 16. september).** Fjernundervisning har vist, at skole fungerer bedst i skolen. *Skolemonitor*. <https://skoleliv.dk/debat/art7924083/Fjernundervisning-har-vist-at-skole-fungerer-bedst-i-skolen>

*Sammendrag:* I perioden 11. til 20. mai gjennomførte vi ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Innlandet en spørreundersøkelse om hjemmeskole blant over fire tusen grunnskoleelever i gamle Hedmark fylke. Elevene er i gjennomsnitt mer urolige og rastløse hjemme enn på skolen og har mindre kontakt med lærerne og at de har fått mindre støtte fra læreren. I elevenes vurderinger av hvordan hjemmeskolen har foregått ser vi at 23 prosent av elevene aldri eller sjelden har deltatt i undervisning på læringsplattformer, men har i stor grad arbeidet alene med oppgaver hjemme. Med bakgrunn i elevenes vurderinger om hvordan hjemmeskolen har fungert, er det viktig at elevene så snart som mulig får en helt normal skolehverdag igjen.

## 8.2 Vitenskapelige artikler

**Forfang, H., & Paulsen, J.M. (2021).** Linking School Leaders' Core Practices to Organizational School Climate and Student Achievements in Norwegian High-performing and Low-performing Rural Schools (antatt for publisering i *Educational Management Administration & Leadership*).

*Abstract:* Prior research has suggested that well-performing school leadership clusters around a set of general core practices, which appear to be effective across a range of national, social and cultural contexts, yet contingent of school leaders being responsive to context and responding appropriately to their different contextual demands when they employ these core

practices. So far school leadership in rural regions has received only modest attention in leadership research. Therefore, this study was designed to explore the relationship between the core practices of school leaders, organizational school climate and student academic achievement in primary and lower secondary rural schools in a county in Norway. The research design involved a cross-sectional study based on ratings from 275 teachers situated in 20 rural schools, split into two sub-groups of 10 ‘high-performing’ and 10 ‘low-performing’ schools. The results from the multivariate analysis and comparisons between the sub-groups suggest that two distinct core practices of school leadership emerge as critical in Norwegian rural school settings. Further, the results indicate that in the higher performing rural schools, the teachers reported a more positive organizational school climate, with higher level of collaborative learning and self-confidence, than in the opposite sub-group.

**Forfang, H. (2020).** Relationships and interactions between school owners and school principals: A case study of a Norwegian school district programme. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1741143220919766>

*Abstract:* The literature has revealed that high-performing districts establish collaborative working relations with school leaders as a part of the strategy to improve student achievement. This study was designed to investigate the relationships and interactions that school owners and principals in municipalities with high-performing school results employ at the district level in a part of rural Norway. The district subjected to the study was characterized by small municipalities with a few school administrative units, which can be a challenging context for school owners’ involvement and interaction with principals. The research design involved a collective case study and draws on data from surveys, interviews and local school policy documents. The findings suggest that the proximity between neighbouring professional actors seems to be important, and that rural school district actors should build systemic competence and a purposefully tailored infrastructure to reinforce interactions and relationships with the subordinated principals. Further, the findings highlight the advantage of collaborative governance across municipal boundaries and the significance of a trust-based professional network for inter-organizational learning to flourish.



**Forfang, H., & Paulsen, J. M. (2019).** Under what conditions do rural schools learn from their partners? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 65–81. <https://doi.org/10.7577/njcie.3368>

*Abstract:* This case study was designed to explore the strategies and actions that high performing schools with sustainable results employ at the district level in a rural part of Norway. The district subjected to the study is characterised by small municipalities and a scattered population, with a few small school administrative units, which might be a challenging context for sustainability and improvement. In response, the districts developed collaborative structures to increase collective learning capacity. The research design involved a collective case study, and it draws on data from interviews with school leaders at the municipal level and local school policy documents. The findings suggest that Norwegian school district actors can facilitate school improvement by shaping collaborating cultures, inter-organisational learning processes and educational infrastructures. Furthermore, the findings highlight the schools' ability to recognise and value new knowledge from external sources, such as academic institutions and partner schools, assimilate novelties across boundaries and, eventually, utilise these for strategic or operational ends to enhance an organisation's absorptive capacity. Finally, the findings indicate that superintendents can play important roles through boundary-spanning and gatekeeping activities.

**Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (under utgivelse).** Lærersamarbeid og læreres undervisningspraksis.

*Sammendrag:* Den kollektive dimensjonen av lærerrollen har de senere årene fått økt fokus, og nasjonale føringer gir uttrykk for at lærere skal være aktivt deltagende i profesjonelle fellesskap og bidra til å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Tidligere forskning viser store variasjoner når det gjelder skolekultur og måten lærere samarbeider på. Denne artikkelen analyserer og drøfter sentrale funn om sammenhenger mellom en kollektiv samarbeidsdimensjon hos lærere, læreres tilfredshet og kompetanse, samt deres undervisningspraksis i skoler med sterkt og svakt lærersamarbeid. Dette er en tverrsnittstudie

bestående av varians- og regresjonsanalyser av lærervurderte variabler fra 57 barneskoler i tidligere Hedmark fylke. Resultatene viser store forskjeller mellom skoler i læreres vurdering av lærersamarbeidet, mens forskjellene er moderate når det gjelder læreres vurdering av tilfredshet og kompetanse, og relativt små i deres egenvurdering av undervisningspraksis. Det er en sterkere gjensidig forklaringskraft mellom variablene i skoler hvor lærersamarbeidet er vurdert sterkt. I disse skolene kan lærersamarbeid og tilfredshet og kompetanse sammen i større grad forklare variasjonen i læreres vurdering av undervisningspraksis, sammenlignet med skoler med svakt lærersamarbeid. Funnene bekrefter tidligere forskning om at lærersamarbeid har en betydning, og at lærersamarbeidet utfordrer og endrer den skolekulturen som eksisterer i enhver skole. Det er vesentlig å forstå utvikling av lærersamarbeid som noe mer enn å øke skolens kollektive kompetanse og redusere den privatpraktiserende lærers innflytelse. Det handler i stor grad også om å utfordre og endre de verdier, oppfatninger og handlingsmønstre som utgjør skolens kultur.

**Jenssen, M. M. F. & Paulsen, J. M. (under utgivelse).** Bridging the capacity for instructional leadership with individual core practices.

*Abstract:* This study explores how Norwegian school leaders develop their capacity for instructional leadership. Instructional leadership has been shown to be strongly related to school effectiveness and school improvement across a range of national school systems, and the concept captures important aspects of Norwegian school leaders' task preferences. To gain further insight into the process of developing the capacity for instructional leadership, our study links instructional leadership to school leaders' core practices. The multi-dimensional concept of core practices in school leadership views school leaders as being goal-oriented and actively involved in teachers' collaboration and professional development, observation, and supervision. Moreover, the concept covers school leaders' efforts to redesign and improve schools' instructional programs. In this study, we asked school leaders to assess instructional leadership related to the following three distinctive core practices: observation and supervision, collaborative learning engagement, and time allocation for data use. In our analysis, we also included background variables for school size and school leaders' experience. We conducted

multiple regression analyses with instructional leadership as a dependent variable. Overall, the regression model, with all the predictors included as a set, was significant. We discuss the findings and implications in the final part of the paper.

**Myhr, L. A. (2018).** Kultur for læring i Hedmark. *Paideia* 15, 18–29.

*Sammendrag:* Blant lærere, ledere og andre aktører i Hedmarks barnehager og skoler finner vi strålende eksempler på god praksis. Samtidig viser funn at variasjon i kvalitet er en stor utfordring. For å løfte kvaliteten på opplæring i et helt fylke har vi behov for at aktørene griper fatt i hverandre og utvikler kollektiv kapasitet. Utdanningsfylket Hedmark arbeider systematisk og samordnet for å utvikle en kultur for læring som fremmer alle barns og unges muligheter for et godt liv. Denne artikkelen beskriver hvilke strategier som vektlegges for å skape en sterk kultur for læring i Hedmark.

**Mælan, E. N., Gustavsen, A. M., Stranger-Johannessen, E., & Nordahl, T. (2021).** Norwegian students' experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872843>

*Abstract:* Norwegian teachers and school leaders had to organise and provide homeschooling for their students from March to May 2020 due to the COVID-19 pandemic. A survey conducted in May 2020 examined lower secondary school students' experiences of distance learning. How students at different levels of academic achievement (based on grades) experienced homeschooling was compared to comparable findings from a survey conducted on students from the same schools during the autumn of 2018. The findings indicate that students experienced less support and feedback from their teachers during homeschooling, and that teachers gave more written than oral feedback to the students during homeschooling than they do in regular school. Furthermore, there was a tendency of lower efforts and self-efficacy among low-achieving students, which might be difficult to reverse when schools reopen. The

findings raise growing concerns about homeschooling leading to a larger gap between high- and low-achieving students in lower secondary school.

**Nordahl, T. (2019).** Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia* 17, 6–14.

*Sammendrag:* I en artikkel i *Bedre skole* 4/18 sår Klitmøller og Nielsen tvil om John Hatties forskning spesielt og om kvantitativ forskning generelt. Forfatterne hevder de har en analytisk tilnærming til denne forskningen og framsetter en rekke konklusjoner om John Hattie og kvantitativ forskning som de på ulike måter argumenterer for. I denne artikkelen blir de ulike påstandene til Klitmøller og Nielsen gjennomgått, og det argumenteres for at disse forfatterne ikke har belegg for sine påstander.

### 8.3 Bokkapittel

**Bekkelien, M., Storeng, G., Fjellberg, G. (2020).** Rettferdig vurdering? I: O. Hansen & A.K. Sunnevåg (Red.), *Hvordan bliver vi bedre med data? Brug af kortlægningsresultater og forskningsbaseret viden i professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud og skole* (s. 125–138). Dafolo.

*Sammendrag:* Vurdering av elevenes prestasjoner i fag skal etter opplæringsloven ta utgangspunkt i kompetansemålene slik de er fastsatt i læreplanverket, og forhold knyttet til orden og atferd eller forutsetningene til den enkelte elev skal ikke trekkes inn i denne vurderingen. Data om elevenes skolefaglige prestasjoner og elevresultater viser at jenter får systematisk bedre standpunktkarakterer sammenlignet med gutter som gjør det like godt på nasjonale prøver. Kapittelet belyser at læreres vurderinger av faglige prestasjoner inneholder "noe mer" enn det opplæringsloven sier. Dette "noe mer" handler blant annet om tilpasning til skolens normer og dermed i stor grad om hva lærere forventer av sosiale ferdigheter hos elevene.

**Bunes, Y., Henriksen, L. M., Pettersen, J. E. (2020).** Skoleeier og skoleleder – hånd i hånd? I: O. Hansen & A.K. Sunnevåg (Red.), Hvordan bliver vi bedre med data? Brug af kortlægningsresultater og forskningsbaseret viden i professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud og skole (s. 157–170). Dafolo.

*Sammendrag:* Dette kapitlet analyser og drøfter funn fra forsknings- og utviklingsarbeidet «Kultur for læring» i Hedmark, T1 og T2. Data er hentet fra alle skoleledere ved grunnskolene i Hedmark. Resultatene viser at det er en sammenheng mellom skoleleders egen utviklingen og tilfredshet, og vurdering av samarbeidet med skoleeier. Videre kan resultatene knyttes til det systematiske arbeidet som gjennomføres over tid hvor skoleledere og skoleeier jobber sammen samme retning.

**Gustavsen, A.M., Løken, G. og Nordahl, S.Ø. (2021).** Nettbasert kunnskapsressurs som verktøy i barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling. (Upublisert).

*Sammendrag:* Hensikten med denne artikkelen er å få kunnskap om hvor mye de fire komponentene i den nettbaserte kunnskapsressursen til Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) anvendes og om og på hvilken måte den oppleves å være en støtte for de ansatte i arbeidet med barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling. Resultatene viser komponentene anvendes i ulik grad. Både resultatportalen, kompetansepakken og det digitale pedagogiske analyseverktøyet anvendes mest, mens litteratursøket i liten grad blir brukt. Videre finner vi også at ansatte opplever at den nettbaserte kunnskapsressursen oppleves som en støtte i den barnehage- og skolebaserte kompetanseutviklingen gjennom å støtte deltakernes refleksjon, holdningsarbeid og kunnskapsarbeid, i tillegg til å bidra til en bedre organisering og struktur på kunnskapsarbeidet.

**Gustavsen, A.M. og Nordahl, T. (2021).** «Sammenhengen mellom kjønnsforskjeller i skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og lærerens vurderingspraksis». I Krumsvik, R.

*Hva vet vi om skoleprestasjoner? Ulike perspektiver på skolegang og skoleprestasjoner.* Bergen: Fagbokforlaget.

*Sammendrag:* I denne artikkelen presenteres og drøftes læreres vurdering av jenter og gutters skolefaglige prestasjoner og sosiale ferdigheter. Et interessant og til dels nytt funn i denne studien er at lærerne på småskoletrinnet vurderer elevene sine relativt sett høyere i skolefaglige prestasjoner i alle fag, enn det lærerne på ungdomstrinnet gjør. Videre blir kjønnsforskjellen i alle fag større fra småskoletrinn til ungdomstrinn. På ungdomstrinnet vurderes jentene høyere enn guttene i både norsk, matematikk og engelsk, mens på barnetrinnet er det ikke statistisk signifikante kjønnsforskjeller i matematikk. Videre er det markante sammenhenger mellom lærervurderte skolefaglige prestasjoner og lærervurderte sosiale ferdigheter.

**Jenssen, M. M. F. (2019).** Profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk skoleledelse. I: *Validity and Value in Teacher Education Research.* Fagbokforlaget.

*Sammendrag:* I denne artikkelen analyseres og drøftes sentrale funn om læreres arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, og i hvilken grad variasjonen i dette arbeidet kan forklares av faktorer ved skolene. Tidligere forskning viser en klar sammenheng mellom profesjonelle læringsfellesskap og pedagogisk skoleledelse. Dette er en tverrsnittstudie, og det er gjennomført flernivåanalyser av data fra 87 grunnskoler i Hedmark fylke. Data er hentet fra en kartleggingsundersøkelse i FOU-prosjektet «Kultur for læring», som ble gjennomført i 2016. Resultatene viser at det i stor grad eksisterer profesjonelle læringsfellesskap i skolene i Hedmark, men det er betydelige variasjoner som kan forklares ut fra skolen lærerne jobber ved. Skolens pedagogiske ledelse har et betydelig statistisk signifikant forklaringsbidrag på variasjoner i læreres arbeid i profesjonelle læringsfellesskap. Implikasjoner dette gir for praksis blir diskutert.

**Myhr, L. A. (2021).** Utvikling av lederkapasitet gjennom bruk av nettbaserte kompetansepakker. I: M. Aas & K. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap*. Fagbokforlaget.

*Sammendrag:* Dette kapitlet presenterer en studie om anvendelse av nettbaserte kompetansepakker ved 15 skoler der arbeidet støttes av et forskningsmiljø og skolelederes deltagelse i et regionalt. Studien anvender aksjonsforskning som tilnærming og dette kapitlet har til hensikt å avdekke hvordan skoleledere gjennom bruk av kompetansepakker kan utvikle lederkapasitet til å lede forbedringsarbeid i skolene sine. Funnene indikerer at arbeidet med kompetansepakkene fungerer som kapasitetsbyggende gitt noen betingelser. Dette er betingelser som kan knyttes til datadrevet analysearbeid og ledernes evne til å lære sammen med sine lærere, utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, distribuerte ledelsesformer, nettverkssamarbeid og forskningsmiljøets kapasitet.

**Nordahl, T. (2017).** Læreren i et profesjonelt læringsfellesskap. I: M. Løvteit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 359–374). Oplandske Bokforlag.

Denne artikkelen omhandler hvordan læreres kompetanse kan videreutvikles kollektivt og i profesjonelle læringsfellesskap. Videre presenteres arbeidet ved Senter for praksisrett utdanningsforskning (SePU) som et eksempel på kollektiv kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap. Dagens forskning viser svært sterke sammenhenger mellom mestring i de pedagogiske institusjonene og framtidig livskvalitet. Lærere og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal selv lære ved å anvende forskningsbasert kunnskap om skole og pedagogisk praksis og knytte dette til både å informere og justere planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Elevenes potensial for læring realiseres best når fokuset er på hva de har lært og hvilken framgang de har. For å vurdere om målene nås er det avgjørende å hente inn data. I valg av pedagogiske tiltak og strategier på basis av data-analysen vil dette innebære å finne fram til forskningsbasert kunnskap om de faktorene eller områdene som skal forbedres. Lærerutdanningsinstitusjonene bør ut fra denne forskning legge sterkere vekt på

kollektiv kompetanse i skolen og samtidig redusere den individuelle videreutdanningen på campus.

## 8.4 Rapporter

**Nordahl, T. (2020).** *Skole er best på skolen: En spørreundersøkelse blant elever om deres erfaringer med hjemmeskole.* Høgskolen i Innlandet.

<https://www.inn.no/prosjektsider/sepu/nyheter/rapport-om-hjemmeskole>

*Sammendrag:* I denne korte rapporten presenteres funn fra en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant elever i gamle Hedmark fylke om deres opplevelse av hjemmeskole. Det er til sammen 4 106 elever fra 5. til 10. trinn som har svart på undersøkelsen. Flere av undersøkelsesområdene og spørsmålene er tilpasset fra tidligere undersøkelser, og 17 nye spørsmål er lagt til. Ut fra elevenes svar på denne spørreundersøkelsen ser det ut til at det store flertallet av lærere har lagt undervisningen relativt godt til rette for elevene. Elevene uttrykker at de har visst hva de skal arbeid med, og de uttrykker også at de i hovedsak vet at de lærer det de skal. Arbeidsmåtene som er benyttet i den digitale hjemmeskolen, har vært lite varierte, og for mange elever har hjemmeskolen dreid seg om å løse oppgaver individuelt. Samtidig er det store variasjoner i elevenes svar på de fleste spørsmålene vi har stilt, og dermed er det god grunn til å tro at det har vært store forskjeller i hvordan hjemmeskolen er gjennomført fra lærernes sin side. På de tematiske områdene og spørsmålene til elevene som er tilnærmet like knyttet til opplevelse av hjemmeskole og vanlig skole, er det gjennomgående slik at hjemmeskolen kommer dårligere ut enn den vanlige hverdagsskolen.

**Nordahl, T. (2020)** *Elevenes opplevelse av læringsmiljøet på småskoletrinnet. Utprøving av et måleinstrument.* Rapport levert til Utdanningsdirektoratet.

*Sammendrag:* I denne rapporten er det etter oppdrag fra Utdanningsdirektoratet foretatt en undersøkelse av hvordan måleinstrumentet for elever fra 1.-4. trinn fungerer. Datamaterialet inkluderer blant annet elever fra «Kultur for læring», men også fra flere utviklingsprosjekt



SePU gjennomfører. Samlet er det 13 815 elever på småskoletrinnet som i 2018 svarte på hvordan de opplever læringsmiljøet i skolen. Rapporten gjør rede for metodologiske aspekter og funn elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Faktor- og reliabilitetsanalysene av elevenes svar i de tre ulike datasettene viser at elevene på småskoletrinnet forstår undersøkelsesoppdraget og spørsmålene. Tilbakemeldinger fra lærere uttrykker også at de klarer å svare uten at lærerne hjelper til. Med visse forbehold vurderer vi derfor måleinstrumentet som her er utprøvd som både gyldig og pålitelig, men det er forbedringspotensial særlig i spørsmålene om elevenes trivsel.

### **Kultur for læring T1-rapporter**

Nordahl; T.; Egelund; N.; Nordahl; S.; Sunnevåg; A.-K. Kultur for læring T1 Nord-Østerdalen  
Høgskolen i Innlandet

Nordahl; T.; Egelund; N.; Nordahl; S.; Sunnevåg; A.-K. Kultur for læring T1 Glåmdalen  
Høgskolen i Innlandet

Nordahl; T.; Egelund; N.; Nordahl; S.; Sunnevåg; A.-K. Kultur for læring T1 Sør-Østerdal  
Høgskolen i Innlandet

Nordahl; T.; Egelund; N.; Nordahl; S.; Sunnevåg; A.-K. Kultur for læring T1 Hedmarken  
Høgskolen i Innlandet

*Sammendrag for de fire rapportene:* I kartleggingsundersøkelsen som er gjennomført i alle grunnskoler og kommuner i Hedmark har både elever, foreldre, lærere og skoleledere vært informanter. Hensikten med rapportene er å gi kommuner og skoler et grunnlag for sine egne refleksjoner og analyser, og samtidig peke på noen områder vi ser som særlig viktige. Et hovedfunn er at det er stor variasjon mellom kommuner og mellom skoler i fylket. Det er imidlertid ikke systematiske forskjeller mellom de fire regionene i Hedmark. Glåmdalen skårer f.eks. godt på foreldrene støtte til lekser og skolegang, Nord-Østerdal elevenes opplevelse av læringsmiljøet og i noen grad deres faglige kompetanse, Sør-Østerdal på elevens faglige trivsel og lærernes støtte til elevene og Hedmarken på samarbeid mellom lærer, samarbeid mellom

skoleledere og skoleeier og skoleledelse. I denne kartleggingsundersøkelsen har også alle elever på småskoletrinnet uttrykt hvordan de opplever læringsmiljøet i skolen. Resultatene er generelt meget positive, og de uttrykker at elevene på småskoletrinnet trives i skolen, har venner og et godt forhold til lærerne sine. Vi finner store forskjeller i elevenes både sosiale og faglige kompetanse når vi sammenligner med foreldrenes utdanningsnivå. Gutter og jenter uttrykker selv at de i hovedsak har et like trygt og inkluderende læringsmiljø, og de er også gjennomgående like fornøyd med undervisningen. Men i kontaktlærernes vurderinger av elevene er det store kjønnsforskjeller. Her kommer jentene klart best ut i både sosiale kompetanseområder, motivasjon og arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner. Skolestørrelse ikke er en faktor som er spesielt viktig for skolekvalitet. Det ser ut til å være behov for sterkere profesjonelle lærende fellesskap av lærere og skoleledere i fylket. Dette er også et viktig satsingsområde i «Kultur for læring». Tilknyttet dette finner vi også at mange skoleledere i sterkere grad bør prioritere kompetanseheving av lærere, og det vi ofte uttrykker som pedagogiske ledelse. Det er også relativt store variasjoner i kommunenes utøvelse av skoleeierskapet.

---

## 9. Avsluttende oppsummering

«Kultur for læring» er et av de største regionale skoleutviklingsprosjektene som er gjennomført i Norge. Det er ytterst sjeldent at så mange som 22 kommuner i et helt fylke går sammen om et felles prosjekt. Tidligere Fylkesmannen i Hedmark initierte prosjektet i 2016 sammen med Høgskolen i Hedmark ved SePU, og det ble fattet vedtak om deltagelse i de enkelte kommunestyrene. Dermed var «Kultur for læring» sikret en sterk formell forankring som har vært viktig for den senere gjennomføringen.

Begrunnelsen for å utvikle og gjennomføre et så omfattende skoleutviklingsprosjekt var knyttet til en vektlegging av at hver enkelt av disse 22 kommunene ikke kunne gjennomføre denne type prosjekt alene. Ved at alle kommunene skulle delta sammen lå det en klar forhåpning i at det var mulig å lære av hverandre. Videre var det helt åpenbart at høgskolen ved SePU kunne bidra med kvalitativ langt bedre kompetanseressurser til 22 kommuner samlet enn om hver kommune skal ha egne ressurser. Ut fra denne evalueringsrapporten ser det så absolutt ut til at disse to begrunnelsene var riktige.

Selve gjennomføringen av møter, samlinger, kompetanseforløp, kartleggingsundersøkelser er det i praksis kommunene og de enkelte skolene som har gjennomført. Høgskolen ved SePU har lagt til rette for dette, men det viktigste arbeidet har foregått i den kommunale skolesektoren. Som høgskole vil vi takke alle elever, foreldre, lærere, assistenter, skoleledere og skoleeiere som har bidratt til gjennomføring av alle aktivitetene i «Kultur for læring». Sammen har vi vist at systemomfattende skoleutvikling er mulig når vi klarer å dra i samme retning. Det er i rapporten påpekt at gjennomføringsgraden har vært noe varierende, men likevel har alle vært med om en med litt ulik integritet og i litt forskjellig omfang. At alle deltar sammen har gjort det vanskeligere å si nei til deltagelse.

«Kultur for læring» har vært meget viktig for Høgskolen I Innlandet og SePU. Vi har gjennom prosjektet hatt tilgang til et stort praksisfelt, og har gjennom kartleggingsundersøkelsene kunne innhente en svært omfattende mengde data. Dette har gitt grunnlag for kunnskapsutvikling gjennom ulike publikasjoner, mastergradsoppgaver og fire doktorgradsarbeider, og ikke minst er det etablert en mastergrad i utdanningsledelse som en direkte følge av prosjektet. Slik sett

framstår «Kultur for læring som et godt eksempel på at høgscolesektoren og kommunene kan ha gjensidig nytte av hverandre når de samarbeider og til dels samordner sin virksomhet.

Det er gjennom «Kultur for læring» også lagt et viktig grunnlag for videre arbeid med lokal kompetanseheving og skoleutvikling i fylket. Samlet er det etablert en type infrastruktur og en arbeidsmåte som de 22 kommunene, 110 grunnskolene og Høgskolen i Innlandet kan ha nytte av i lang tid framover. Dette kan bidra til at det bli enda bedre kvalitet på det daglige pedagogiske arbeidet i alle skoler og på alle læringsarenaer. Det er det som vil bestemme om elevene tilegner seg erfaring og kunnskaper som gjør dem til «gangs mennesker i hjem og samfunn».

---

## 10. Litteraturliste

- Arfwedson, G. (1985): *School Codes and Teachers Work*. Liber forlag
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1993): *Education still under Siege*. Bergin and Garvin.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I: F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-377). Information Age Publishing
- Bernhardt, V. L. (2013). *Using data to improve student learning in middle school*. Routledge.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., Bundgård, P. F. & Esmark, K. (2006). *Reproduktionen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve. How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: regresjonsbaserte metoder og anvendelser*. Gyldendal akademisk.
- Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. doi: 10.1002/pits.10177
- Cohen, L. (2007). *Research methods in education*. Routledge
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (eight edition)*. Routledge
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767-785.

- 
- Cuban, L. (1992). Managing Dilemmas While Building Professional Communities. *Educational researcher*, 21(1), 4–11.
- Diprete, T. & Jennings, J. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41(1), 1-15.
- Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy. How educators beliefs impact student learning*. Corwin.
- Donohoo, J., & Velasco, M. (2016). *The Transformative Power of Collaborative Inquiry*. Corwin
- Dons, C. F., Nilsen, N. O., & Skrøvset, S. (red.) (2020). *Ledelse innenfra*. Fagbokforlaget
- Dreyfus, S. E. (2004): *The Five-stage Model of Adult Skill Acquisition*. University of North Florida.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- DuFour, R., DuFour, R., Ealer, R. & Karhanek, G. (2010): *Raising the Bar and Closing the Gap: Whatever It Takes*. Solution Tree Press.
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset. Updated edition*. Robinson.
- Dyssegaard, C. B., Egelund, N. & Sommersel, H. B. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse of Educational Research.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847.
- Elliott, S. N. & Busse, R. T. (2004). Assessment and evaluation of students' behavior and intervention outcomes: The utility of rating scale methods. I R. B. Rutherford, M. M. Quinn & S. R. Marthur (Red.), *Handbook of research in behavioral disorders* (s. 123-142). The Guildford Press.
- Elliott, S. N., Frey, J. H. & Davies, M. (2015). Systems for assessing and improving students' social skills to achieve academic competence. I J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P.

- 
- Weissberg & T. P. Gullotta (Red.), *Handbook of social and emotional learning* (s. 301-319). The Guildford press.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press
- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, S. G., Størksen, S. & Veland, J. (2010). The challenge of continuation: Schools' continuation of the Respect program. *Journal of Educational Change*, 11, 323-344.
- Evans, V. (2017). *The emoji code*. Picador.
- Fladberg, K. L. (2020, 23.januar). Blir nedringt av bekymrede foreldre. *Dagsavisen.no*
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go*. SAGE Publications.
- Fullan, M. (2011). *The moral imperative realized*. Corwin.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Corwin.
- Fylkesmannen. (2017). *Kultur for læring oppvekstforum – samordning for barn og unges oppvekst og læring. Mandat for arbeidet*. Hentet 03.02.18
- Førde, S., Diseth, T. H., & Brodal, P. (2020, 28.januar). Å ta barn på alvor. *Dagsavisen*.
- Glosvik, Ø. (2015). Lærende utdanningssystem? Tilfellet Sogn og Fjordane i lys av erfaringar frå andre fylke. I G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt: presentasjon av funn fra forskningsprosjektet "Lærende regioner"* (s. 121-143). Fagbokforlaget.
- Goldring, E. & Berends, M. (2009). *Leading with data*. Corwin.
- Goodlad, J.I. (1984): *A Place called School. Prospects for the future*. McGraw- Hill Book Company.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990): *Social skills rating system, Manual*. American Guidance service
- Grosin, H. (1990): *Skolans klima*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Routledge.

- 
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children: revision of the perceived competence scale for children*. University of Denver.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). «Synlig læring i dag.» *Paideia nr. 9/15*
- Hattie, J. (2021). *Visible Learning*. Visible-learning.org
- Hattie, J. & Larsen, S. N. (2020). *The Purposes of Education*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 Mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. SAGE
- Helland, T. (2013). Vi lærer gjennom livet. I: T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland. *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget
- Hemlke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet – diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisning*. Dafolo.
- Hoëm, A., Beck, C., & Tjeldvoll, A. (1979). *Samfunnsrettet pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
- Illeris, K. (1981). *Modkvalificeringens pædagogik: problemorientering, deltagerstyring og eksemplarisk indlæring*. Unge pædagoger.
- Irgens, J.E. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, Kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.



- 
- Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (2014). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget
- Jensen m.fl. (2018): *PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag*. Universitetsforlaget
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*, 61-82.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langfeldt, G. (2015). Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner». Fagbokforlaget
- Laursen, P.F. (2015). «Er Hattie og co. gyldige i Danmark?». *Paideia*, nr. 9/15.
- Leithwood, K. A., Louis, K. S., Anderson, S. E. & Knapp, M. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass
- Leithwood, K.A. and Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2018). Mellomledere i skolen: Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov - en systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). LOV 1998, sist endret 19.12.2008.
- Lund, T., Rotvold, L. A., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Tiller, T. (2010). Dialogkonferansen som læringsarena og pedagogisk utviklingsverktøy. *Tidsskriftet FoU i praksis*.

- 
- Malecki, C. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23. doi: 10.1521/scpq.17.1.1.19902
- Malkenes, S. (2018). *Det store skoleeksperimentet: makt, barn og forretningshemmeligheter i «verdens beste skole»*. Manifest.
- Manger, T. (2016). *Dette vet vi om: Motivasjon, tro på seg selv og ros*. Gyldendal akademisk.
- Marklund, K. & Simic, N. (2012). *Nordens barn. Tidlig innsats overfor barn og familier. Resultater fra prosjektet «Tidige insatser for familjer»*. Inspirasjonshefte. Nordens Velferdssenter.
- Marzano, R & Simms, J.A. (2013). *Coaching Classroom Instruction*. Marzano Research Laboratory
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P. & Grift, G. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet
- Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning–evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafolo.
- Moos, R. & Trickett, E.J. (1974). *The classroom environment scale*. Consulting psychology press.
- Murphy, M., Redding, S., & Twyman, J. (2014). *Handbook on innovations in learning*. Information Age Publ.
- Myhr, L. (2021). «Utvikling av lederkapasitet gjennom bruk av nettbaserte kompetansepakker». I Aas, M. og Vennebo, K.F. *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

- 
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Pedagogisk analyse*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2016). *Dette vet vi om: Bruk av kartleggingsresultater i skolen*. Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T. (2019). Kritikken av kvantitativ forskning i pedagogikk. *Paideia*, 17, 6-14.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Egelund, N., Nordahl, S., & Sunnevåg, A. K. (2017). *Kultur for læring T1. Høgskolen i Innlandet*
- Nordahl, T., Nordahl, S. Ø., Sunnevåg, A.-K., Berg, B. & Martinsen, M. (2017). *Det gode er det fremragende sin fiende. Resultater fra kartleggingsundersøkelser i Kristiansand kommune*. Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T., Ottosen, A. L. & Sunnevåg, A.-K. (2009). *LP-modellen: evaluering av LP-modellen 2006-2008* (Vol. nr. 5-2009). Høgskolen i Hedmark
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Qvortrup, L., Skov Hansen, L., Hansen, O., Lekhal, R. & Drugli, M. B. (2015). *Hold ut og hold kursen. Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune*. Aalborg Universitetsforlag
- Nordahl, T., Aasen, A. M., Sunnevåg, A. K., & Qvortrup, L. (2012). *Resultater af brug af LP-modellen i danske folkeskoler: Evaluering af arbejdet med LP-modellen 2008-2011*. Dafolo Forlag
- Nordahl, T.; Qvortrup, L.; Hansen, L. S. & Hansen O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. FULM. Aalborg Universitetsforlag.

- 
- NOU (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp.*
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10 og 13 åringer.* Prosjekt Oppvekstnettverk. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingssenter, nr. 3.
- Ogden, T. (2013). Fra forskningskunnskap til pedagogisk praksis, *Paideia*, 6, 7-17.
- Perlic, B., Stolpe Foss, E., & Moafi, H. (2020). *Grunnskoleresultatets betydning for gjennomføring av videregående opplæring.* Rapport 2020/33 Statistisk sentralbyrå
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pedagogie.* Gonthier. Oversatt til dansk på Hans Reitzels forlag
- Pinar, W.F. (1995): *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses* (Vol. 17). P. Lang.
- Rasmussen, J. (2015): «Folkeskolereform». I Rasmussen, J., Holm, C. og Rasch-Christensen, A. (red.), *Folkeskolen – etter reformen.* Hans Reitzels Forlag.
- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K. & Kilgus, S. P. (2020). *Evaluating Educational Interventions. Single-Case Design for Measuring Response to Intervention.* Second edition. The Guilford Press.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolen.* Høgskolen i Sogn og Fjordane
- Roberts, J. E. (2012). *Instructional Rounds in Action: NULL.* Harvard Education Press.
- Robinson, V. M. J. (2013). *Elevsentrert skoleledelse.* Cappelen Damm Akademisk
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership.* Jossey-Bass
- Robinson, V. M. J. (2016). Reciprocal coaching: Learning the lesson from research. *Principal Connections*, 20(1), 18-20
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children.* Open Books.

- 
- Schwab, J. J. (1978). Education and the structure of the disciplines. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum and liberal education* (pp. 229–272). University of Chicago Press.
- Shirley, D. (2018). *Nye perspektiver på endring i skolen : læring med integritet*. Gyldendal akademisk.
- Skaalvik, E. (1993). *Motivasjonsskala*. Univ. I Trondheim, Pedagogisk Institutt
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic studies in education*, 31(03), 194-209.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- SSB. (2021). *Fylkestall for utdanningsnivå*. Hentet fra <https://www.ssb.no/362793/fylkestall-for-utdanningsniva>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2005). What is a professional learning community? A summary. Hentet fra <http://professionalisering.vakcommunity.nl/file/download/21214452>
- Strand, G. M. (2021). Elevenes overgnag til ungdomstrinnet – muligheter og utfordringer. I: M. B. Postholm (Red.). *Elev i skolen 5-10. Mangfold og mestring*. Cappelen Damm
- Sunnevåg, A.-K. (2016). Forbedringsarbeid i danske folkeskoler - en effektstudie med vekt på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. *Paideia* (11), 7-26.
- Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av LP-modellen. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2)*. Høgskolen i Hedmark.
- Sørli, M.A., & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «skole og samspillsvansker» (Rapport 12a/98). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. The M.I.T. Press
- Wiliam, D. (2009): An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. I: Andrade, H.L. & Cizek, G.J. (Eds.): *Handbook of formative assessment*. Taylor & Francis

Yin, R. K. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications

Ziehe, T., & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. Politisk revy.

Aas, M. & Paulsen, J. M. (red.) (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.

Aas, M., & Brandmo, C. (2018). Assessment results for transforming practice: School leaders' role. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 174-194.

## Vedlegg 1 – NSD



Ann Margareth Aasen  
 Senter for praksisrettet utdanningsforskning Høgskolen i Hedmark  
 Postboks 400  
 2418 ELVERUM

Vår dato: 09.09.2016

Vår ref: 49422 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49422	<i>Kartleggingsundersøkelse i prosjektene: - Kultur for læring - Læringsmiljø og pedagogisk analyse (LP)</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann Margareth Aasen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2021, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg 2 – Spørreskjema



Høgskolen i **Hedmark**

SePU

# **Spørreskjemaer i kartleggingsundersøkelser**

Grunnskole

NORGE

2016







## Elev 1- 4





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

Gutt	1
Jente	2

Hva jeg synes om å gå på skolen

Variabel navn	Utsagn	Verdier			
					
	<i>Trivsel i skolen</i>				
Triv1S	Jeg liker meg på skolen	1	2	3	4
Triv2S	Jeg lærer mye på skolen	1	2	3	4
Triv3S	Jeg liker meg godt i klassa	1	2	3	4
Triv4S	Jeg liker å regne på skolen	1	2	3	4
Triv5S	Jeg liker å lese	1	2	3	4
Triv6S	Jeg er flink til å lese	1	2	3	4





Hvordan jeg oppfører meg på skolen

Variabel navn	Utsagn	Verdier			
					
	<i>Atferd</i>				
Atf1S	Jeg plager ikke andre elever på skolen	1	2	3	4
Atf2S	Jeg erter ikke andre elever på skolen	1	2	3	4
Atf3S	Jeg blir ikke sint når jeg er på skolen.	1	2	3	4





---

--	--	--	--	--	--

Lærerne

Variabel navn	Utsagn	Verdier			
					
	<i>Relasjon mellom lærer og elev</i>				
RelL1S	Jeg sitter stille på plassen min	1	2	3	4
RelL2S	Jeg følger med når lærerne snakker.	1	2	3	4
RelL3S	Jeg har med meg det jeg trenger til timene	1	2	3	4
RelL4S	Læreren liker meg.	1	2	3	4
RelL5S	Når jeg er lei meg får jeg trøst av læreren.	1	2	3	4
RelL6S	Læreren sier at jeg arbeider bra.	1	2	3	4
RelL7S	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.	1	2	3	4
RelL8S	Jeg forstår det vi skal lære	1	2	3	4

Klassa og klassekameratene mine

Variabel navn	Utsagn	Verdier			
					
	<i>Relasjon mellom elevene</i>				
RelE1S	Jeg liker meg godt i friminuttene	1	2	3	4
RelE2S	De andre elevene er ofte snille mot meg	1	2	3	4
RelE3S	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.	1	2	3	4
RelE4S	Elevene i denne klassa kjenner hverandre godt.	1	2	3	4
RelE5S	Elevene i klassa er gode venner.	1	2	3	4
RelE6S	Klassekameratene mine liker meg.	1	2	3	4
RelE7S	Jeg har mange venner i klassa.	1	2	3	4

## Elev 5-10

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

Gutt	1
Jente	2

### 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.

Variabel navn	Trivsel	JA	ja	nei	NEI
	<i>Faglig trivsel</i>	4	3	2	1
Triv1	Jeg liker meg vanligvis på skolen				
Triv2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
Triv3 V	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
Triv4	Det er viktig for meg å gjøre det bra på skolen				
Triv5	Jeg liker godt å lese				

Triv6	Jeg liker godt å skrive				
Triv7	Jeg liker godt å regne				
	<i>Sosial trivsel</i>				
Triv8	Jeg liker meg godt i klassen				
Triv9	Jeg liker meg godt i friminuttene				
Triv10 V	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.

Variabelnavn	Atferd	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Undervisnings- og læringshemmende atferd</i>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Atf1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
Atf2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
Atf3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
Atf4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					

Atf5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
Atf6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
Atf7 V	Jeg følger med når lærerne underviser.					
Atf8 V	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
Atf9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
Atf10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
Atf11 V	Jeg gjør alle leksene mine.					
Atf12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
Atf13	Jeg kommer for seint til timene.					
	<i>Sosial isolasjon</i>					
Atf14	Jeg er lei meg på skolen.					
Atf15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
Atf16	Jeg er alene i friminuttene					
Atf17	Jeg blir holdt utenfor på skolen.					
	<i>Utagerende atferd</i>					
Atf18	Jeg blir uvenner med andre elever på skolen.					
Atf19	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
Atf20	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
Atf21	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
	<i>Alvorlige atferdsproblemer</i>					
Atf22	Jeg har stjålet ting som tilhører skolen eller andre elever.					

---

Atf23	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som tilhører skolen eller andre elever.					
Atf24	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”.**

Variabel navn	Relasjon mellom lærer og elev	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Støtte og interesse fra læreren</i>	4	3	2	1
RelL1	Jeg har god kontakt med læreren.				
RelL2	Læreren liker meg.				
RelL3	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
RelL4	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
RelL5	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
RelL6	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
RelL7	Læreren hjelper meg når jeg ikke får til det jeg holder på med				
RelL8	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i klassa.				
RelL9	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”.

Variabel navn	Relasjon mellom elevene	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Læringskultur</i>	4	3	2	1
RelE1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
RelE2	Elevene i denne klassen liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
RelE3	Elevene jobber hardt i timene.				
RelE4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
	<i>Sosialt miljø</i>				
RelE5	Jeg kan spørre en klassekamerat om hjelp dersom det er noe jeg ikke forstår.				
RelE6	Hvis noen i klassen er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
RelE7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
RelE8	Elevene i klassen min kjenner hverandre godt.				
RelE9	Elevene i klassen min er gode venner.				
RelE10	Jeg har mange venner i klassa.				
RelE11	I min klasse blir du godtatt selv om du ikke er like flink som eller litt annerledes enn andre.				
RelE12 V	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det				
RelE13	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

Nr.	Undervisningen	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Struktur</i>	5	4	3	2	1
Undv1	Læreren kommer presis til timene.					
Undv2	Læreren forteller oss hva vi skal lære i timene.					
Undv3	Det er god arbeidsro i timene.					
Undv4	Læreren lar seg ikke avspore.					
Undv5	Læreren snakker om hva vi har lært i timene.					
Undv6	Læreren gir tydelige beskjeder om hva vi skal gjøre i timene.					
	<i>Feedback i undervisningen</i>					
Undv7	Læreren gir meg skriftlige tilbakemeldinger på oppgaver og lekser.					
Undv8	Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger mens jeg jobber med oppgaver i timene.					
Undv9	Jeg får tilbakemeldinger fra lærerne på arbeidsinnsatsen min					

Undv10	Læreren forteller meg hvordan jeg skal arbeide for å lære mer.	
Undv11	Læreren snakker med meg om hvordan jeg lærer.	
	<i>Matematikk</i>	
Undv12	Jeg liker matematikk.	
Undv13	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe i matematikktimen.	
Undv14	I matematikktimen diskuterer vi ulike måter å løse en oppgave på.	
Undv15	Læreren i matematikk forklarer slik at jeg forstår det.	
Undv16	Jeg tror alltid at jeg kan klare oppgavene læreren gir meg i matematikk.	
	<i>Norsk</i>	
Undv17	Jeg liker norsk.	
Undv18	Jeg liker muntlige aktiviteter i norskfaget.	
Undv19	Jeg følger godt med når læreren forklarer noe.	
Undv20	Læreren i norsk forklarer slik at jeg forstår det.	
Undv21	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

Variabel navn		Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Forventning om mestring</i>	5	4	3	2	1
Forv1	Jeg tror at jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen					
Forv2	Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil					
Forv3 V	Jeg gir opp hvis jeg syns oppgaven er vanskelig					
Forv4	Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig					

## Kontaktlærerskjema

### Bakgrunnsopplysninger:

#### Kjønn:

Lærerens kjønn: (Lkjønn)

Kvinne	2
Mann	1

Elevens kjønn (Ekjønn)

Jente	2
Gutt	1

#### Spesialundervisning etter enkeltvedtak (SPU):

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

Ja	
Nei	

#### Problem eller vanske (vanske)

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

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD – diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	

Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

### **Kulturell bakgrunn (Kultur)**

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

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

### **Grunnleggende norskopplæring (Gno)**

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

Grunnleggende norskopplæring	
Ordinær norskopplæring	

## 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.

Variabel navn	Sosiale ferdigheter	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
	<i>Tilpasning til skolens normer</i>	1	2	3	4
Sos1	Gjør skolearbeidet riktig				
Sos2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
Sos3	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
Sos4	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
Sos5	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tide				
Sos6	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
Sos7	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
Sos8	Rydder opp etter seg				
Sos9	Følger dine beskjeder og instruksjoner				
Sos10	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
	<i>Selvkontroll</i>				
Sos11	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
Sos12	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
Sos13	Forholder seg rolig når han/hun blir ertet				

Sos14	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
Sos15	Tåler å få kritikk uten å bli opprørt				
Sos16	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
Sos17	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med jevnaldrende				
Sos18	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med voksne				
Sos19	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				
	<i>Positiv selvhevdelse</i>				
Sos20	Tar initiativ til samtaler med medelever				
Sos21	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
Sos22	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
Sos23	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
Sos24	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
Sos25	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
Sos26	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
Sos27	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
Sos28	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
Sos29	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
Sos30	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				



## Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

Gi en vurdering av elevens motivasjon og arbeidsinnsats.

Variabel navn		Svært høy 5	Høy 4	Mid-dels 3	Lav 2	Svært lav 1
Motarb1	Elevers motivasjon for å lykkes på skolen er:					
Motarb2	Elevers arbeidsinnsats på skolen er:					
Motarb3	Elevers interesse for å lære i timene er:					
Motarb4	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

Variabel navn		1	2	3	4	5	6
Fag1	Elevers skolefaglige prestasjoner i norsk er:						
Fag2	Elevers skolefaglige prestasjoner i matematikk er:						
Fag3	Elevers skolefaglige prestasjoner i engelsk er:						

## Grunnleggende ferdigheter

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

Variabel navn		1	2	3	4	5	6
Gf1	Elevers leseferdigheter er:						
Gf2	Elevers regneferdigheter er:						

## Fravær fra skolen (fravær)

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 (Kjønn)

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassesetrinn du underviser mest på (Klasse):

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
	<i>Lærerens trivsel og kompetanse</i>	1	2	3	4
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.	
	<i>Samarbeid om undervisning</i>	
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.	
	<i>Vedlikehold</i>	
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.	
	<i>Samarbeid om elevene</i>	
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

Variabel navn		Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
	<i>Struktur i undervisningen</i>	5	4	3	2	1
Undv1	Jeg er en tydelig voksenperson som tar en aktiv ledelse av undervisningen.					
Undv 2	Jeg gir klare og konkrete beskjeder.					
Undv3	Jeg fremstår som tydelig og trygg for elevene					
Undv4	Det er tilstrekkelig arbeidsro i timene mine					
	<i>Feedback i undervisningen</i>					
Undv5	Jeg gir muntlige tilbakemeldinger underveis i timene					
Undv6	Jeg gir elevene tilbakemelding på arbeidsinnsatsen sin					
Undv7	Jeg gir elevene tydelige fremovermeldinger om hvordan de kan forbedre egen læring					
Undv8	Jeg involverer elevene i vurdering av eget arbeid					
	<i>Utvikling av læringsstrategier</i>					

Undv9	Jeg gjennomfører undervisningen slik at elever med ulike læringsstrategier både får oversikt og dypere kunnskap om faglig tema	
Undv10	Jeg differensierer det faglige innholdet slik at alle elevers læring er i samsvar med intensjonen for timen	
Undv11	Jeg har god oversikt over hvilke elever som lærer og ikke lærer i mine timer	
Undv12	Jeg lærer alle elevene ulike læringsstrategier	
Undv13	Jeg lærer alle elevene hvordan de skal konsentrere seg og følge med i timene	

### 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”.**

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Støtte til og kontakt med elevene</i>	4	3	2	1
RelL1	Jeg har god kontakt med elevene mine.				
RelL2	Elevene liker meg.				
RelL3	Når en elev har problemer eller er lei snakker eleven med meg.				
RelL4	Jeg roser en elev når eleven jobber hardt.				

---

RelL5	Jeg gjør alt for å hjelpe den enkelte elev til å lære mest mulig.				
RelL6	Jeg er opptatt av hvordan den enkelte elev har det.				
RelL7	Jeg oppmuntrer og hjelper elevene når de ikke får til det de holder på med				
RelL8	Jeg oppmuntrer elevene til et godt samhold og vennskap i klassa.				
RelL9	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.

Variabel- navn		Aldri 1	Sjelden 2	Noen ganger 3	Ofte 4	Svært ofte 5
Ped1	Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen					
Ped2	Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen					
Ped3	Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av oss lærere					
Ped4	Skoleledelsen bidrar til å skape et godt arbeidsmiljø					
Ped5	Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel					
Ped6	Skoleledelsen observerer lærernes undervisning					
Ped7	Skoleledelsen veileder lærernes undervisningspraksis					
Ped8	Skoleledelsen veileder assistenter/fagarbeidere					
Ped9	Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold					
Ped 10	Skoleledelsen følger aktivt opp lærenes samarbeid om undervisning og andre pedagogiske forhold					



# Foreldreskjema

## Bakgrunnsopplysninger

### 1. Hvem besvarer spørreskjemaet? (hvem)

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 (mor)

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 (far)

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 (samarb)

	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.

Variabel navn	Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
		4	3	2	1
Støtte1	1. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal gjøre det skolefaglig sett bra på skolen.				
Støtte2	2. Jeg/vi snakker ofte med barnet om hvordan han/hun har det og trives på skolen.				
Støtte3	3. Jeg/vi er opptatt av at vårt barn skal forstå at skolegang og utdanning er viktig.				
Støtte4	4. Jeg/vi oppmuntrer ofte barnet til å gjøre det bra på skolen.				
Støtte5 V	5. Jeg/vi uttrykker ofte at jeg/vi er misfornøyd med hvordan barnet klarer seg på skolen.				
Støtte6	6. Jeg/vi spør ofte om hva barnet har i lekser.				
Støtte7	7. Jeg/vi passer på at barnet gjør leksene sine.				
Støtte8	8. Jeg/vi hjelper ofte barnet med lekser.				
Støtte9 V	9. Jeg/vi snakker sjelden med barnet om det som foregår på skolen.				
Støtte10 V	10. Jeg/vi uttrykker ofte til barnet at jeg/vi er uenig i det som foregår på skolen.				

## 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.

Variabel navn	Utsagn	Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
	<i>Informasjon om og kontakt med skolen</i>	4	3	2	1
Sam1	Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere.				
Sam2	Jeg/vi er meget fornøyd med den informasjon skolen gir om barnets skolefaglige læring.				
Sam3	Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen.				
Sam4	Jeg/vi får tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet har det sosialt på skolen.				
Sam5	Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen.				
Sam6 V	Skolen har gitt meg/oss for dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i.				
Sam7 V	Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling.				
	<i>Dialog og involvering</i>				
Sam8	Jeg/vi diskuterer med lærerne om måten det undervises på.				
Sam9	Jeg/vi har noe innflytelse på hvordan det undervises.				
Sam10	Lærerne tar hensyn til mine/våre synspunkter om sosial utvikling og oppdragelse i skolen				
Sam11	Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i skolen og klassen.				
Sam12	Reglene og normene på skolen og i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.				
Sam13	I foreldremøter og utviklingssamtaler diskuterer vi				

	ofte hva som fører til best læring for elevene.				
Sam14	De ansatte på skolen verdsetter den kunnskapen vi/jeg har om vårt/mitt barn.				
	<i>Kjennskap til skolen</i>				
Sam15 V	Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen.				
Sam16	Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen.				
Sam17	Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen				
Sam18 V	Jeg/vi har så dårlig kjennskap til skolen og lærerne at vi ikke involverer oss eller sier ifra når vi er uenige.				
Sam19 V	Som foreldre tør vi ikke si ifra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.				

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

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

Variabel navn		Stemmer meget godt	Stemmer ganske godt	Stemmer ganske dårlig	Stemmer svært dårlig
		4	3	2	1
Kont1	Kontakten mellom foreldrene i denne klassen er svært god.				
Kont2	Jeg/vi snakker ofte med andre foreldre i klassen.				
Kont3	Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan barna har det og trives på skolen.				

---

Kont4	Jeg/vi diskuterer ofte med de andre foreldrene i klassen om hvordan undervisningen er.				
Kont5	Jeg/vi kjenner de andre barna i klassen svært godt.				
Kont6	Når foreldrene i klassen har blitt enige om noe, så følges det opp.				
Kont7	Foreldrene gjør mye for å forbedre miljøet i klassen.				

## Assistenter og fagarbeidere

### Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn (Kjønn)

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket trinn du arbeider mest på (Trinn):

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 nok så bra	Passer bra	Passer meget bra
	<i>Faglig trivsel</i>	1	2	3	4
Miljø1	Jeg har stor tillit til meg selv og hvordan jeg utfører arbeidet på.				
Miljø2	Jeg er entusiastisk og engasjert i mitt arbeid.				
Miljø3	Jeg har god kompetanse i forhold til arbeidet jeg utfører.				

	<i>Tilfredshet og samarbeid</i>	
Miljø4	Jeg synes det er svært tilfredsstillende å arbeide på denne skolen.	
Miljø5	I denne skolen får jeg anledning til å utvikle min praksis.	
Miljø6	Jeg får veiledning til å utføre mine arbeidsoppgaver.	
Miljø7	Jeg samarbeider i stor grad med lærerne om «mine» elevers faglige utvikling.	
Miljø8	Jeg samarbeider i stor grad med lærerne om «mine» elevers sosiale utvikling.	
Miljø9	Jeg samarbeider i stor grad med de andre assistentene/fagarbeiderne.	
Miljø10	Jeg samarbeider i stor grad med lærerne om elevenes klassemiljø.	
Miljø12	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.

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
	<i>Støtte til og kontakt med elevene</i>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
RelL1	Jeg har god kontakt med elevene mine.				
RelL2	Elevene liker meg.				
RelL3	Jeg roser en elev når eleven jobber hardt.				

RelL4	Jeg gjør alt for å hjelpe den enkelte elev til å lære mest mulig.				
RelL5	Jeg er opptatt av hvordan den enkelte elev har det.				
RelL6	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

Variabel navn		Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
Arb1	Jeg vet hva jeg skal gjøre	5	4	3	2	1
Arb2	Jeg fremstår som tydelig og trygg for elevene					
Arb3	Jeg gir klare og konkrete beskjeder					
Arb4	Jeg gir muntlige tilbakemeldinger til elevene underveis i timene					
Arb5	Jeg har god oversikt over hvordan de elevene jeg har ansvar for lærer					
Arb6	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.

Variabel navn		Alltid Aldri	Ofte	Av og til	Sjelden	
Org1	Jeg er inne i klassens timer sammen med lærer og elevene	5	4	3	2	1
Org2	Jeg er sammen med en mindre gruppe av elever i timene sammen med en lærer.	1	2	3	4	5
Org3	Jeg er sammen med en mindre gruppe av elever i timene alene.	5	4	3	2	1
Org4	Jeg jobber med enkeltelever utenfor klassen	1	2	3	4	5

## Skoleledelsen

### Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn (Kjønn)

Mann	
Kvinne	

Kryss av for funksjon (Funksjon):

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

Arbeidsår:

Variabelnavn		0-2	3-5	6-9	10-15	Mer enn 15
År1	Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som rektor/inspektør ved nåværende skole					
År2	Kryss av for hvor mange år du har arbeidet som rektor/inspektør ved en eller flere andre skoler					

Skolestørrelse:

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

### Skoleledelses oppgaver – Tidsbruk

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

Variabelnavn		Svært lite tid	Litt tid	Noe tid	Mye tid	Svært mye tid
Tid1	Personalledelse	1	2	3	4	5
Tid2	Økonomiske og administrative oppgaver					
Tid3	Kompetanseheving blant lærerne					
Tid4	Læringsmiljø i skolen					
Tid5	Skolens overordnede faglige og sosiale målsettinger					
Tid6	Analyse av elevenes resultater på ulike kartleggingsundersøkelser					
Tid7	Oppfølging av elevenes resultater på ulike kartleggingsundersøkelser					
Tid8	Foreldresamarbeid					

## Pedagogisk ledelse

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

Variabel- navn		Aldri 1	Sjelden 2	Noen ganger 3	Ofte 4	Svært ofte 5
Ped1	Skoleledelsen bidrar til at det utvikles klare, overordnede pedagogiske og sosiale mål for skolen					
Ped2	Skoleledelsen bidrar til at det formuleres klare strategier for undervisningen					
Ped3	Skoleledelsen understøtter og deltar i kompetanseheving av lærere					
Ped4	Skoleledelsen legger til rette for kompetanseheving av de ansatte					
Ped5	Skoleledelsen deltar i kompetansehevingen sammen med de ansatte					
Ped6	Skoleledelsen ivaretar at lærerne dokumenterer den enkelte elevs læringsutbytte og trivsel					
Ped7	Skoleledelsen observerer lærernes undervisning					
Ped8	Skoleledelsen veileder lærernes undervisningspraksis					
Ped9	Skoleledelsen veileder assistenter/fagarbeidere					
Ped10	Skoleledelsen tilrettelegger for at lærere skal samarbeide aktivt om undervisning og andre pedagogiske forhold					
Ped11	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.

Variabel navn		Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
Led1	Det er meget tilfredsstillende å være leder på denne skolen	4	3	2	1
Led2	Jeg utvikler meg som leder i denne skolen				
Led3	Jeg opplever at det er et godt samarbeid med skoleeier				
Led4	Skoleeier er en god støtte i skoleledelsens arbeid				
Led5	Skoleeier er pådriver til at det gjennomføres pedagogisk utviklingsarbeid på denne skolen				
Led6	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.

Variabel navn		Passer meget bra	Passer bra	Passer nok så bra	Passer meget bra
Sam1	Jeg har et godt forhold til lærerne på skolen	4	3	2	1
Sam2	Lærerne er sjelden i tvil om hvilke mål skoleledelsen har for arbeidet i vår skole				
Sam3	Når skoleledelsen fatter beslutninger om viktige saker, er dette først diskutert med lærerne				

Sam4	Skoleledelsen ved vår skole er en god støtte for lærerne når det gjelder forhold vedrørende undervisningen				
Sam5	Skoleledelsens interesse for pedagogiske spørsmål i skolen er svært stor				
Sam6	Når skoleledelsen timeplanlegger skoleåret, gis det spesialpedagogiske området høy prioritet				
Sam7	Skoleledelsen er en god støtte for lærere som kommer i konflikt med foreldre				
Sam8	Når ledelsen timeplanlegger skoleåret, blir lærernes egne ønsker i stor grad tatt hensyn til				
Sam9	Skoleledelsen er en god støtte for lærere som får problemer med en klasse eller med enkeltelever				
Sam10	Skoleledelsen er en god støtte for lærere som opplever utfordringer i samarbeidet med andre kollegaer				

### Skolens kompetanseområder

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

Variabel navn		Svært god	God	Mindre god	Dårlig
Komp1	Atferdsproblematikk (inkludert ADHD)	4	3	2	1
Komp2	Psykiske problemer				
Komp3	Generelle lærevansker (inkludert utviklingshemming)				
Komp4	Fagvansker (dysleksi/dyskalkuli)				
Komp5	Flerspråklige/minoritetsspråklige elever				
Komp6	Høyt-presterende/evnerike elever				

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

Variabel navn		Svært god	God	Mindre god	Dårlig
		4	3	2	1
Fag1	Norsk				
Fag2	Matematikk				
Fag3	Engelsk				
Fag4	KRLE				
Fag5	Naturfag				
Fag6	Samfunnsfag				
Fag7	Kroppsøving				
Fag8	Kunst og håndverk				
Fag9	Musikk				
Fag10	Mat og helse				
Fag11	Fremmedspråk				

## Filtreringsmuligheter i resultatportalen

- Fylke – region – kommune – skole
- Kjønn: Jente - Gutt
- Trinn: Småskole – mellomtrinn – ungdomstrinn
- Klassetrinn: 1.-10. Klasse
- Klasse: A-Å
- Spesialundervisning – ikke spesialundervisning

## **Vedlegg 3 – Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

Kan du fortelle om oppstarten av arbeidet med «Kultur for læring» ved din skole?

Hvordan har dere organisert arbeidet med «Kultur for læring» ved deres skole?

Hvordan har dere arbeidet med kartleggingsundersøkelsene i «Kultur for læring»?

Hvordan har dere kombinert «Kultur for læring» med andre tiltak i kompetanseutvikling?

Hvilke andre tiltak ved din egen skole vil du trekke fram?





«Kultur for læring» er et forsknings- og utviklingsprosjekt som har blitt gjennomført i alle grunnskoler og kommuner i gamle Hedmark fylke fra 2016 til ut skoleåret 20/21. Det har vært 4 overordnede målsettinger i «Kultur for læring»:

- De faglige resultatene i grunnskolen på nasjonale prøver og grunnskolepoeng skal forbedres og elevene skal i sterkere grad få kompetanse tilknyttet det 21 århundres ferdigheter.
- Lærernes, skolelederens og skoleeieres kompetanse skal økes gjennom kollektiv og samordnet kompetanseutvikling i profesjonelle læringsfellesskap.
- Ulike kartleggingsresultater skal brukes aktivt på alle nivå i utdanningssystemet for å forbedre den pedagogiske praksis.
- Styrende myndigheter, forvaltningen, høyere utdanning og interesseorganisasjoner skal ha et nærmere og mer forpliktende samarbeid.

I rapporten blir det presentert resultater fra hele prosjektperioden på elevenes sosiale og faglige læring, elevenes læringsmiljø og den pedagogiske praksisen, det profesjonelle læringsfellesskapet, kjennetegn på en skole som har jobbet godt med virkemidlene i «Kultur for læring», kurvelinære sammenhenger i elevenes erfaringer i skolen, variasjon i og mellom skoler innen samarbeid og undervisning og til slutt utvikling av sosial og faglig læring fra barnetrinn til ungdomstrinn. Forfatterne forsøker avslutningsvis å drøfte resultatoppnåelse opp mot de fire overordnede målsettingene.

**Thomas Nordahl** er professor og senterleder ved SePU og har hatt det overordnede prosjektlederansvaret for FOU-prosjektet «Kultur for læring».

**Ann Margareth Gustavsen** er førsteamanuensis og assisterende senterleder ved SePU. Hun har hatt ansvaret for gjennomføringen av de tre kartleggingsundersøkelsene.

**Sigrid Øyen Nordahl** er høgskolelektor ved SePU og har hatt ansvaret for å administrere nettressursen. Lars Arild Myhr er høgskolelektor og assisterende senterleder ved SePU. Han har vært SePUs representant i oppvekstforum og regionkontakt.

**Espen Stranger-Johannessen** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet.

**Gro Helstad Løken** er førsteamanuensis ved SePU og regionkontakt for Nord-Østerdalen.