

Thomas Nordahl, Niels Egelund,
Sigrid Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg

Kultur for læring i skolen Hedmark

Rapport fra kartleggingsundersøkelsen T1

Oppdragsrapport nr. 6 – 2018

Online utgave

Utgivelsessted: Elverum

© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet, 2018

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 Høgskolens oppdragsrapportserie publiseres FoU-arbeid som er eksternt finansiert, enten eksternt fullfinansiert som oppdragsprosjekt eller eksternt delfinansiert som bidragsprosjekt.

Omslagsfoto: Colourbox

Oppdragsgiver: Fylkesmannen i Hedmark og Norges forskningsråd

Emneord: Kultur for læring, skoleutvikling, læringsmiljø, Hedmark

Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU

Oppdragsrapport nr. 6 – 2018
© Forfatterne/Høgskolen i Innlandet
ISBN: 978-82-8380-041-8
ISSN: 2535-4140 (online utgave)

Sammendrag

I denne kartleggingsundersøkelsen i alle grunnskoler og kommuner i Hedmark har elever, foreldre, lærere og skoleledere vært informanter. Svarprosenten er gjennomgående svært høy, så vi kan med høy grad av sikkerhet si at resultatene som presenteres er representative for Hedmark. Det må imidlertid tas et lite forbehold for foreldrenes svar selv på grunn av noe lav svarprosent, selv om den er høyere enn i de fleste andre foreldreundersøkelser. Selv om resultatene som presenteres innebærer en sammenligning av både kommuner og regioner, er ikke hensikten rangering. Hensikten med denne rapporten 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, og vi kan derfor ikke si at kommunene i en region har entydig klart bedre resultater på de fleste indikatorer. 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 er god, Sør-Østerdal skårer godt på elevens faglige trivsel og lærernes støtte til elevene, mens på Hedmarken er det godt samarbeid mellom lærere, samarbeid mellom skoleledere og mellom skoleeier og skoleledelse.

I skolefaglige prestasjoner utgjør forskjellene mellom skolene opp mot ett standardavvik mellom den høyest presterende og lavest presterende skolen. Det utgjør minst to års forskjell i skolefaglige prestasjoner i gjennomsnitt mellom elevene. Dette er så store forskjeller at det ikke kan forklares av ulikheter i foreldrenes utdanningsnivå eller skolens økonomi. Disse forskjellene er altså knyttet til skolekvalitet. Det er viktig å understreke at disse forskjellene også uttrykker at det finnes meget gode skoler i Hedmark, og den praksis som er i disse skolene bør andre skoler lære av.

I denne kartleggingsundersøkelsen har alle elever, også på småskoletrinnet, uttrykt hvordan de opplever læringsmiljøet i skolen. Hedmark er det første fylket i Norge der det er gjennomført en slik kartlegging med elever fra 1. til 4. trinn som informanter. Resultatene er generelt meget positive, og de uttrykker at elevene på småskoletrinnet trives i skolen, har venner og et godt forhold til lærerne sine. Implisitt viser dette at lærerne på de lavere klassetrinnene ivaretar elevene på en god måte.

Likevel er det viktig å få fram at det finnes elever på småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet som har en vanskelig skolehverdag. Disse elevene opplever lite mestring, de er ofte ensomme og alene, noen er utsatt for mobbing og de har heller ikke noe særlig godt forhold til lærerne. Dette er barn og unge som er i en sårbar posisjon og som kan dra med seg negative erfaringer fra skolen, som vil prege dem videre i livet. Selv om dette ikke er mange elever, er det alvorlig for dem det gjelder.

Vi finner også store forskjeller både i elevenes sosiale og faglige kompetanse når vi sammenligner foreldrenes utdanningsnivå. Barn av foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå ligger ca. to år etter i skolefaglige prestasjoner sammenlignet med barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Dette kan tolkes som et uttrykk for at grunnskolene i Hedmark ikke klarer å gi alle elever et likeverdig opplærings tilbud, og at vi i større grad bidrar til sosial reproduksjon enn sosial mobilitet.

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. I kjønnsforskjellene er det også variasjon mellom regionene – størst i Glåmdalen og minst på Hedmarken.

I analysene har vi også sett på forskjeller og likheter mellom store og små skoler. Disse analysene viser at skolestørrelse ikke er en faktor som er spesielt viktig for skolekvalitet. Det er ikke slik at elever i små skoler og klasser opplever et mer inkluderende læringsmiljø eller har et bedre læringsutbytte enn elever i store skoler i Hedmark.

Internasjonal forskning viser at skoler med gode resultater ofte har en sterk kollektiv kultur der lærerne samarbeider nært. På dette området er det variasjoner i Hedmark, og samarbeidet mellom lærerne om undervisningen og elevene kan videreutvikles. 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. Enkelte kommuner i Hedmark ser ut til å drive en aktiv og støttende utvikling av skolene sine, mens andre kommuner framstår som distanserte eiere. Dette kan gjøre det vanskelig å være skoleleder fordi den støtten de trenger ute på skolene og de forventningene de er avhengig av ikke er tydelige.

Abstract

In this survey study of all primary and lower secondary schools in all municipalities in Hedmark, students, parents, teachers, and school leaders have been informants. The response rate has been high throughout, so we can with a high degree of certainty claim that the results that are presented are representative for Hedmark. However, some caution should be exercised with regards to the parents, as their response rate is somewhat low, even though it is higher than most other parent surveys. Even though the results presented here entail a comparison of both municipalities and regions, the intention is not to rank these. The purpose of this report is to provide municipalities and schools a foundation for their own reflections and analyses, and at the same time point to some areas of particular importance.

A key finding is that there is considerable variation between municipalities and schools in Hedmark County. There are, however, no systematic differences between the four regions in the county, so we cannot claim that the municipalities in one region have unequivocally better results on most indicators. Glåmdalen, for instance, scores well on parents' support of homework and schooling, students in Nord-Østerdal have a high score on their perception of academic enjoyment and teachers' support of their students, Sør-Østerdal scores high on collaboration between teachers, collaboration between school leaders, and between school owner and school leadership.

In terms of academic achievement, the differences between schools constitute one standard deviation between the highest and lowest achieving schools. That signifies a difference of at least two years of academic achievement between the students. These differences are so great that they cannot be explained by differences in the educational level of the parents or the schools' economy. These differences must then be associated with school quality. It is important to emphasise that these differences signify that there are very good schools in Hedmark, and that the practices at these schools should serve as a model for other schools to learn from.

In this survey study all students, also the youngest ones, have expressed how they experience the learning environment in school. Hedmark is the first county in Norway where such a survey has been carried out with informants in grades 1 through 4. The results are generally very positive, and they indicate that the students in the lower grades thrive in school, have friends and a good relationship with their teachers. Implicitly this shows that the teachers in the lower grades take care of their students in a good way.

Nevertheless, it is important to point out that some students at all grade levels who struggle in their everyday life in school. These students experience little mastery, they are often alone and lonesome, some suffer from bullying, and they do not have a good relationship with their teachers. These are children and youth who are in a vulnerable position and who can experience negative experiences from school that they will carry with them. Even though these are not many students, this is a serious matter for those in question.

We also find great differences between both students' social and academic competence when we compare their parents' educational levels. Children of parents with lower secondary as their highest educational attainment are approx. two years behind children of parents with at least three years of higher education in terms of academic achievement. This can be interpreted as the schools in Norway failing to offer all students equal education, and that we to a large extent contribute towards social reproduction than social mobility.

Boys and girls themselves express that they have an equally inclusive learning environment, and they are equally satisfied with their education. But in the contact teachers' assessment of their students there are considerable gender differences. Here, girls are rated better in social competence, motivation and effort, and academic achievement. There is also variation in gender differences between regions – largest in Glåmdalen and smallest in Hedmarken.

In the analyses we have also investigated differences and similarities between small and large schools. These analyses show that school size is not a particularly significant factor for school quality. It is not the case that students in small schools and classes experience a more inclusive learning environment or have a better learning outcome than students in large schools in Hedmark.

International research shows that schools with good results often have a strong collective culture where the teachers collaborate closely. In this area there are variations in Hedmark, and the collaboration between teachers about their teaching and students has scope for further development. There appears to be a need for stronger professional learning communities of teachers and school leaders in the county. This is also a core focus area for Kultur for Læring. In conjunction with this, we also find that many school leaders to a greater extent should prioritize teacher competence development and what we often call pedagogical leadership.

There are also rather large variations in how municipalities exercise their school ownership. Some municipalities in Hedmark appear to exercise an active and supportive development of their schools, while other municipalities seem to take a more hands-off approach. This can make it difficult for the school leader since the support they need out in their schools and the expectations they rely on, are not sufficiently clear.

Innhold

| | |
|---|-----------|
| 1. INNLEDNING..... | 14 |
| 1.1 KULTUR FOR LÆRING | 14 |
| 2. METODE..... | 18 |
| 2.1 UTVALG OG SVARPROSENT..... | 18 |
| 2.1.1 Glåmdalen | 18 |
| 2.1.2 Hedmarken | 19 |
| 2.1.3 Sør-Østerdal..... | 19 |
| 2.1.4 Nord-Østerdal | 20 |
| 2.2 MÅLEINSTRUMENT | 20 |
| 2.3 STATISTISKE ANALYSER | 26 |
| 2.3.1 Frekvensanalyser..... | 26 |
| 2.3.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser..... | 26 |
| 2.3.3 Korrelasjonsanalyser | 27 |
| 2.3.4 Variansanalyser og effektmål..... | 27 |
| 2.3.5 500-poengskalaen..... | 29 |
| 2.4 VALIDITET OG RELIABILITET | 30 |
| 2.4.1 Reliabilitet | 30 |
| 2.4.2 Begrepsvaliditet..... | 33 |
| 2.4.3 Ytre validitet | 34 |
| 3. GENERELLE RESULTATER I HEDMARK..... | 35 |
| 3.1 SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER | 35 |
| 3.1.1 Forskjeller mellom skoler..... | 35 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1.2 | <i>Kjennetegn ved en skole med gode resultater</i> | 36 |
| 3.1.3 | <i>Betydningen av foreldres utdanningsnivå</i> | 38 |
| 3.1.4 | <i>Skolefaglige prestasjoner og elevenes vurderinger av undervisningen og læringsmiljøet</i> | 39 |
| 3.1.5 | <i>Konklusjon om skolefaglige prestasjoner</i> | 39 |
| 3.2 | FORVENTNING OM MESTRING | 40 |
| 3.2.1 | <i>Korrelasjoner mellom forventninger til egen mestring og andre områder</i> | 41 |
| 3.2.2 | <i>Regresjonsanalyse</i> | 43 |
| 3.2.3 | <i>Noen mulige pedagogiske implikasjoner</i> | 45 |
| 3.3 | LÆRERNES KJØNN OG ELEVURDERINGER | 46 |
| 3.3.1 | <i>Læreres kjønn og elevenes skolefaglige prestasjoner</i> | 46 |
| 3.3.2 | <i>Elevenes vurdering av sentrale undervisningsforhold og kontaktlærers kjønn</i> | 48 |
| 3.3.3 | <i>Læreres kjønn og deres opplevelse av deres skole som helhet</i> | 49 |
| 3.3.4 | <i>Konklusjon om kjønn</i> | 50 |
| 3.4 | SPECIALUNDERVISNING | 50 |
| 3.4.1 | <i>Motivasjon og forventning om mestring</i> | 51 |
| 3.4.2 | <i>Spesialundervisning og skolefaglige prestasjoner</i> | 52 |
| 3.4.3 | <i>Hvilke elevgrupper mottar spesialundervisning?</i> | 53 |
| 3.5 | SOSIAL KOMPETANSE OG DET 21. ÅRHUNDRETS FERDIGHETER | 55 |
| 3.5.1 | <i>Lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse</i> | 56 |
| 3.5.2 | <i>Elevenes vurderinger av sin sosiale situasjon i skolen</i> | 58 |
| 3.6 | SKOLESTØRRELSE | 60 |
| 3.6.1 | <i>Skolestørrelser i Hedmark</i> | 61 |
| 3.6.2 | <i>Elevvurderinger og skolestørrelser</i> | 61 |
| 3.6.3 | <i>Lærervurderinger og skolestørrelser</i> | 62 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 3.6.4 | <i>Konklusjon om skolestørrelse.....</i> | 63 |
| 4. | GENERELLE RESULTATER GLÅMDALEN..... | 65 |
| 4.1 | ELEVDATA 1.–4. TRINN | 65 |
| 4.1.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter.....</i> | 65 |
| 4.1.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommuner</i> | 66 |
| 4.2 | ELEVDATA 5.–10. TRINN | 67 |
| 4.2.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter.....</i> | 67 |
| 4.2.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 68 |
| 4.3 | ELEVNES KOMPETANSE | 69 |
| 4.3.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter.....</i> | 69 |
| 4.3.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 70 |
| 4.4 | FORELDRES STØTTE OG SAMARBEID MED SKOLEN | 71 |
| 4.4.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter.....</i> | 71 |
| 4.4.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 72 |
| 4.5 | LÆRERES SAMARBEID, UNDERVISNING OG STØTTE TIL ELEVENE | 73 |
| 4.5.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter.....</i> | 73 |
| 4.5.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 75 |
| 4.6 | SKOLELEDELSE..... | 77 |
| 4.6.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter.....</i> | 77 |
| 5. | KJØNNSFORSKJELLER I GLÅMDALEN..... | 79 |
| 5.1 | KJØNNSFORSKJELLER I REGIONEN..... | 79 |
| 5.2 | FORSKJELL MELLOM REGION OG GJENNOMSNIITT I HEDMARK | 80 |
| 5.2.1 | <i>Elevvurderinger.....</i> | 80 |
| 5.2.2 | <i>Kontaktlærernes vurderinger</i> | 82 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5.3 | FORSKJELLER MELLOM KOMMUNER | 83 |
| 5.3.1 | <i>Elevenes vurderinger.....</i> | 84 |
| 5.3.2 | <i>Kontaktlærernes vurderinger</i> | 87 |
| 6. | BETYDNINGEN AV SOSIAL BAKGRUNN I GLÅMDALEN | 89 |
| 6.1 | BARN AV FORELDRE MED HØYT OG LAVT UTDANNINGSNIVÅ | 89 |
| 6.2 | FORSKJELLER OG LIKHETER UT FRA FORELDRES UTDANNINGSNIVÅ..... | 90 |
| 6.2.1 | <i>Elevvurderinger.....</i> | 90 |
| 6.2.2 | <i>Kontaktlærernes vurderinger</i> | 93 |
| 6.2.3 | <i>Foreldres støtte til egne barn og samarbeid med skolen</i> | 96 |
| 7. | OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER FOR GLÅMDALEN | 98 |
| 7.1 | KJENNETEGN VED REGIONEN GLÅMDALEN | 98 |
| 7.2 | FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM KOMMUNENE I GLÅMDALEN..... | 99 |
| 7.3 | NOEN KONKLUSJONER | 100 |
| 8. | GENERELLE RESULTATER I HEDMARKEN | 102 |
| 8.1 | ELEVDATA 1.–4. TRINN..... | 102 |
| 8.1.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 102 |
| 8.1.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 103 |
| 8.2 | ELEVDATA 5.–10. TRINN..... | 104 |
| 8.2.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 104 |
| 8.2.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 105 |
| 8.3 | ELEVENES KOMPETANSE..... | 106 |
| 8.3.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 106 |
| 8.3.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 107 |
| 8.4 | FORELDRES STØTTE OG SAMARBEID MED SKOLEN..... | 108 |
| 8.4.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 108 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 8.4.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 109 |
| 8.5 | LÆRERES SAMARBEID, UNDERVISNING OG STØTTE TIL ELEVENE | 110 |
| 8.5.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 110 |
| 8.5.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 111 |
| 8.6 | SKOLELEDELSE | 112 |
| 8.6.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 112 |
| 9. | KJØNNSFORSKJELLER I HEDMARKEN | 114 |
| 9.1 | KJØNNSFORSKJELLER I REGIONEN | 114 |
| 9.2 | FORSKJELL MELLOM REGION OG GJENNOMSNIITT I HEDMARK | 115 |
| 9.2.1 | <i>Elevvurdering</i> | 115 |
| 9.2.2 | <i>Kontaktlæreres vurderinger</i> | 117 |
| 9.3 | FORSKJELLER MELLOM KOMMUNER | 118 |
| 9.3.1 | <i>Elevvurderinger</i> | 118 |
| 9.3.2 | <i>Kontaktlæreres vurderinger</i> | 122 |
| 10. | BETYDNINGEN AV SOSIAL BAKGRUNN I HEDMARKEN | 124 |
| 10.1 | BARN AV FORELDRE MED HØYT OG LAVT UTDANNINGSNIVÅ | 124 |
| 10.2 | FORSKJELLER OG LIKHETER UT FRA FORELDRES UTDANNINGSNIVÅ | 125 |
| 10.2.1 | <i>Elevvurderinger</i> | 125 |
| 10.2.2 | <i>Kontaktlærernes vurderinger av elevene</i> | 128 |
| 10.2.3 | <i>Foreldres støtte til egne barn og samarbeid med skolen</i> | 131 |
| 11. | OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER FOR HEDMARKEN | 133 |
| 11.1 | KJENNETEGN VED REGIONEN HEDMARKEN | 133 |
| 11.2 | FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM KOMMUNENE PÅ HEDMARKEN | 134 |
| 11.3 | NOEN KONKLUSJONER | 135 |

| | |
|--|------------|
| 12. GENERELLE RESULTATER I SØR-ØSTERDAL..... | 137 |
| 12.1 ELEVDATA 1.–4. TRINN | 137 |
| 12.1.1 Regionale forskjeller og likheter | 137 |
| 12.1.2 Forskjeller og likheter mellom kommuner | 138 |
| 12.2 ELEVDATA 5.–10. TRINN | 139 |
| 12.2.1 Regionale forskjeller og likheter | 139 |
| 12.2.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene | 140 |
| 12.3 ELEVENES KOMPETANSE | 141 |
| 12.3.1 Regionale forskjeller og likheter | 141 |
| 12.3.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene | 142 |
| 12.4 FORELDRES STØTTE OG SAMARBEID MED SKOLEN | 143 |
| 12.4.1 Regionale forskjeller og likheter | 143 |
| 12.4.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene | 144 |
| 12.5 LÆRERES SAMARBEID, UNDERVISNING OG STØTTE TIL ELEVENE | 145 |
| 12.5.1 Regionale forskjeller og likheter | 145 |
| 12.5.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene | 147 |
| 12.6 SKOLELEDELSE..... | 148 |
| 12.6.1 Regionale forskjeller og likheter | 148 |
| 13. KJØNNSFORSKJELLER I SØR-ØSTERDAL | 150 |
| 13.1 KJØNNSFORSKJELLER I REGIONEN | 150 |
| 13.2 FORSKJELL MELLOM REGION OG GJENNOMSNITT I HEDMARK..... | 151 |
| 13.2.1 Elevvurderinger..... | 151 |
| 13.2.2 Kontaktlærers vurdering | 153 |
| 13.2.3 Foreldre vurderinger..... | 155 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 13.3 | FORSKJELLER MELLOM KOMMUNER I SØR ØSTERDAL | 155 |
| 13.3.1 | <i>Elevvurderinger</i> | 156 |
| 13.3.2 | <i>Kontaktlærers vurdering</i> | 160 |
| 13.3.3 | <i>Foreldres vurdering</i> | 162 |
| 14. | BETYDNINGEN AV SOSIAL BAKGRUNN I SØR-ØSTERDAL..... | 164 |
| 14.1 | BARN AV FORELDRE MED HØYT OG LAVT UTDANNINGSNIVÅ..... | 164 |
| 14.2 | FORSKJELLER OG LIKHETER UT FRA FORELDRES UTDANNINGSNIVÅ | 165 |
| 14.2.1 | <i>Elevvurderinger</i> | 165 |
| 14.2.2 | <i>Kontaktlærernes vurdering</i> | 169 |
| 14.2.3 | <i>Foreldres støtte til egne barn og samarbeid med skolen</i> | 171 |
| 15. | OPPSUMMERING OG FOR SØR-ØSTERDAL..... | 174 |
| 15.1 | KJENNETEGN VED REGIONEN SØR-ØSTERDAL | 174 |
| 15.2 | FORSKJELLER OG LIKHETER MELLOM KOMMUNENE I SØR-ØSTERDAL..... | 175 |
| 15.3 | NOEN KONKLUSJONER..... | 176 |
| 16. | GENERELLE RESULTATER I NORD-ØSTERDAL..... | 177 |
| 16.1 | ELEVDATA 1.–4. TRINN | 177 |
| 16.1.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 177 |
| 16.1.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommuner</i> | 178 |
| 16.2 | ELEVDATA 5. – 10. TRINN | 179 |
| 16.2.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 179 |
| 16.2.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 180 |
| 16.3 | ELEVNES KOMPETANSE | 181 |
| 16.3.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 181 |
| 16.3.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 182 |
| 16.4 | FORELDRES STØTTE OG SAMARBEID MED SKOLEN | 183 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 16.4.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 183 |
| 16.4.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 184 |
| 16.5 | LÆRERES SAMARBEID, UNDERVISNING OG STØTTE TIL ELEVENE | 185 |
| 16.5.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 185 |
| 16.5.2 | <i>Forskjeller og likheter mellom kommunene</i> | 187 |
| 16.6 | SKOLELEDELSE | 188 |
| 16.6.1 | <i>Regionale forskjeller og likheter</i> | 188 |
| 17. | KJØNNSFORSKJELLER I NORD-ØSTERDAL | 190 |
| 17.1 | KJØNNSFORSKJELLER I NORD-ØSTERDAL | 190 |
| 17.2 | FORSKJELL MELLOM NORD-ØSTERDAL OG GJENNOMSNIET I HEDMARK | 191 |
| 17.2.1 | <i>Elevenes vurderinger</i> | 191 |
| 17.2.2 | <i>Kontaktlærernes vurderinger</i> | 193 |
| 17.2.3 | <i>Foreldrenes vurderinger</i> | 194 |
| 17.3 | FORSKJELLER MELLOM KOMMUNER I NORD-ØSTERDAL | 195 |
| 17.3.1 | <i>Elevvurderinger</i> | 195 |
| 17.3.2 | <i>Kontaktlæreres vurdering</i> | 199 |
| 18. | BETYDNINGEN AV SOSIAL BAKGRUNN I NORD-ØSTERDAL | 202 |
| 18.1 | FORSKJELLER I REGIONEN MELLOM HØYT OG LAVT UTDANNINGSNIVÅ | 202 |
| 18.2 | FORELDRENE UTDANNINGSNIVÅ OG ELEVENES SITUASJON OG PRESTASJONER I SKOLEN | 203 |
| 18.2.1 | <i>Elevvurderinger</i> | 203 |
| 18.2.2 | <i>Kontaktlærernes vurderinger</i> | 206 |
| 18.2.3 | <i>Foreldrenes vurderinger</i> | 209 |
| 19. | OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER FOR NORD-ØSTERDAL | 211 |
| 19.1 | KJENNETEGN VED REGIONEN NORD-ØSTERDAL | 211 |
| 19.2 | FORSKJELLER MELLOM KOMMUNER I NORD-ØSTERDAL | 212 |

| | | |
|------|-----------------------------|------------|
| 19.3 | KONKLUSJONER | 213 |
| | LITTERATURLISTE..... | 214 |
| | VEDLEGG..... | 218 |

1. Innledning

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 (DuFour & Marzano, 2011). Aktiv deltagelse og læring i inkluderende fellesskap i skolen gir et godt grunnlag for videre utdanning, deltagelse i arbeidslivet, 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.

Dette gjelder ikke minst i Hedmark, der det både er store forskjeller mellom kommuner, skoler og elevgrupper. Videre kjennetegnes Hedmark ved at fylket har et lavt utdanningsnivå i befolkningen, og skolerresultatene knyttet til nasjonale prøver, grunnskolepoeng og fullført og bestått i videregående opplæring er heller ikke veldig gode. I det tidligere primærnæringsamfunnet knyttet til jordbruk og skogbruk i Hedmark har ikke utdanning vært viktig, og disse holdningene til skolegang er fortsatt relativt sterke i fylket.

Hedmark har derfor klart behov for innovasjon og forbedring i hele grunnskolen, og det er også nødvendig å etablere en mer positiv holdning og innstilling til utdanning i befolkningen. Bare på den måten kan elevene i større grad få realisert sitt potensial for læring. Om alle kommunene og skolene i Hedmark skal lykkes med dette er det avgjørende at det realiseres et samarbeid. Enkeltskoler og enkeltkommuner kan ikke alene løfte resultatene i Hedmark. Et slikt samarbeid vil også innebære at vi kan lære av hverandre på tvers av skoler og kommuner.

1.1 Kultur for læring

Forbedrings- og innovasjonsarbeidet «Kultur for læring» har til hensikt å løfte skolerresultatene i hele fylket og skape en positiv holdning til utdanning. Kultur for læring skal prege alle som arbeider med og i skolen, fra skoleeiere ut til den enkelte lærer. Prosjektet er planlagt slik at pedagogisk praksis forbedres kollektivt i alle skoler. I Kultur for læring skal alle delta sammen slik at den samlede kapasiteten i skolene forbedres. De ulike elementene i prosjektet er organisert slik at dette skal være et felles løft, ikke ukoordinerte enkelttiltak. Alle de 22 kommunene, 122 grunnskolene og 2200 lærerne skal delta aktivt i prosjektet. Fylkesmannen har en samordningsfunksjon og leder dette omfattende forbedringsarbeidet.

Målsettingen for «Kultur for læring» er å forbedre elevenes grunnleggende skolefaglige ferdigheter og samtidig gi de ferdigheter som forbereder dem på morgendagens samfunn. En samordnet og innovativ innsats for barn og unges oppvekst og læring skal bidra til at:

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

I tillegg til resultatene som forventes av Kultur for læring i Hedmark, er målet å komme fram til kunnskap som også kan overføres til andre fylker/regioner. Det er i hovedsak fire overordnede virkemidler som skal anvendes i dette forbedringsarbeidet:

1. 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). I dette arbeidet vil Høgskolen i Hedmark ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ha en sentral rolle. Det regjeringsutnevnte Innlandsutvalget leverte sin sluttrapport 01.10.15. Utvalget peker på behovet for samordnet innsats for å løfte utdanningsnivået i Innlandet, Kultur for læring samsvarer i stor grad med de behov Innlandsutvalget beskriver.
2. Hovedutfordringen i Hedmark og generelt i norsk skole er ikke knyttet til økonomi, lovverk, læreplaner eller organisering. Utfordringen er i langt større grad relatert til kompetanse hos lærere, skoleledere og skoleeiere. Derfor er kollektiv

kompetanseutvikling et avgjørende virkemiddel i Kultur for læring. Dette er i hovedsak organisert som en nettbasert videreutdanning som skal være forskningsbasert og praksisorientert. Hensikten i denne formen for kompetanseheving er å forbedre praksis ute i skolen på en systematisk måte slik at dette kan bli varige endringer i skolene.

3. Kultur for læring har også til hensikt å forberede elevene bedre på et framtidig endret samfunn og arbeidsmarked. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7) understreker at fagene må fornyes og skolen videreutvikles for å møte de stadige endringene som foregår i samfunnet. Dette kommer også til uttrykk i St. meld. 28 (2015–16) om fremtidens skole, som uttrykker at lærerne skal ha et sterkere ansvar for elevenes sosiale kompetanse. En viktig innovasjonssidé er derfor å bidra til en sterkere vektlegging av det som omtales som det 21. århundres ferdigheter. Disse ferdighetene defineres på litt ulike måter, men i hovedsak omhandler de kritisk tenkning, problemløsning, kreativitet, kommunikasjon og bruk av ny informasjonsteknologi, samarbeid og medborgerskap (Griffin, McGraw & Care, 2012, McComas, 2014, Fullan & Quinn, 2016). Opplæring i det 21. århundrets ferdigheter skal ikke erstatte fagene i skolen og eliminere behovet for å lære grunnleggende ferdigheter i ulike fag. Disse ferdighetene skal læres både i seg selv og gjennom en større variasjon i arbeidsmåter i fagene, det vil si at de integreres i fagene.
4. Et fjerde virkemiddel er systematisk bruk av kartleggingsresultater om egen skole og kommune som grunnlag for å forbedre pedagogisk praksis og elevenes læring. Hensikten med å bruke kartleggingsresultater er å forbedre undervisningen og slik realisere potensialet for læring hos den enkelte elev. Bernhardt (2013) viser at ikke bare hører gode data og god kvalitet i opplæringen sammen, men at suksess i skolen bare er mulig om data og opplæring knyttes nært til hverandre. Aktiv bruk av kartleggingsresultater for å forbedre praksis er et underutviklet område i norsk og skandinavisk skole (Nordahl, 2015). Både tilgjengelige nasjonale data om skolene og egne data som hentes inn i prosjektet, skal brukes aktivt gjennom etablering av en egen resultatportal, som også vil omfatte det 21. århundrets ferdigheter. Slik skal data om elever, klasser, skoler og kommuner danne grunnlag for utvikling og implementering av en ny og forbedret pedagogisk praksis (Datnow & Hubbard, 2016).

Nedenfor er det satt opp en tabell som viser de ulike virkemidlene og implementeringsstrategiene som skal anvendes:

Tabell 1.1: Implementeringsstrategier

| Virkemiddel | Implementeringsstrategier | Tidspunkt for realisering | Milepæl |
|---|---|--|--|
| Nettverk av skoleeiere, høyskole og interesseorganisasjoner | Møter og konferanser der erfaringer og kunnskap formidles i et forpliktende samarbeid med vekt på felles retning og kompetanseutvikling. | Ble etablert mai 2015 | Årlig gjennom evalueringsmøter |
| Kartleggings-verktøy og nettressurs | Utvikling og drift av nettressurs knyttet til presentasjon av kartleggingsresultater og forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis | Kartleggingsundersøkelse gjennomføres november 2016 Nettressursen åpner januar 2017 | Årlig etter hver kartleggingsundersøkelse |
| Kollektiv kompetanseheving og profesjonelle læringsfellesskap | Kollektiv kompetanseheving av skoleeiere, skoleledere og lærere, om bruk av kartleggingsundersøkelser og forskningsbasert undervisning. Profesjonelle læringsfellesskap gjennom bruk av lærergrupper og skoleledergrupper for kunnskaps- og erfaringsutveksling | Starter med kompetanseheving av skoleeiere og skoleledere vinter 2017 og lærere vår 2017 | Evaluering årlig etter kartleggingsundersøkelse |
| 21. århundrets ferdigheter | Kompetanseutvikling og erfaringsutveksling gjennom kurs, nettverk og prosjektarbeid på egen skole | August 2017 | Oppfølging ut fra resultater på kartleggingsundersøkelse |

Disse virkemidlene og implementeringsstrategiene skal bidra til at arbeidet blir forankret i alle skoler og kommuner i fylket, og at forbedring av utdanningssystemet i Hedmark vil vedvare over tid. Det vil bli lagt stor vekt på anvendelse av de implementeringsstrategiene som har dokumentert effekt på forbedring i skolen. Dette gjelder særlig forhold som kollektiv kompetanseutvikling og profesjonelle læringsfellesskap (Marzano mfl., 2016). Det er den kollektive kapasiteten i skolene i Hedmark som skal bygges på en forpliktende måte.

2. Metode

2.1 Utvalg og svarprosent

Kartleggingsundersøkelsene har syv forskjellige informantgrupper, som alle har besvart en rekke spørsmål angående deres opplevelse av skolehverdagen. Nedenfor viser en tabell det antallet informanter i regionen som har svart på undersøkelsen, og informantgruppens svarprosent.

2.1.1 Glåmdalen

Tabell 2.1: Utvalg for Glåmdalen

| Utvalg | Totalt antall | Invitert m/samtykke | Besvarte | Svarprosent | Svarprosent totalt | Hedmark totalt |
|-----------------------------|---------------|---------------------|----------|-------------|--------------------|----------------|
| Elev 1–10 | 5014 | 4369 | 4249 | 97,3 % | 84,7 % | 86,7 % |
| Kontaktlærer | 5014 | 4369 | 4327 | 99 % | 86,3 % | 87,8 % |
| Lærer | 547 | 547 | 516 | 94,3 % | 94,3 % | 94,4 % |
| Foreldre | 5014 | 4369 | 2834 | 64,9 % | 56,5 % | 60,4 % |
| Skoleledelse | 66 | 66 | 66 | 100 % | 100 % | 97,9 % |
| Assistenter og fagarbeidere | 211 | 211 | 193 | 91,5 % | 91,5 % | 90,5 % |

Tabellen viser at 84,7 prosent av elevene, 86,3 prosent av kontaktlærerne, 94,3 prosent av lærerne, 56,5 prosent av foreldre, 100 prosent av skoleleder og 91,5 prosent av assistenter og fagarbeidere har besvart undersøkelsen. Disse svarprosentene vurderes som meget tilfredsstillende, og betyr at resultatene er representative for Glåmdalen. Som det fremgår av tabellene ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste sammenlignet med de andre informantgruppene. Foreldrebesvarelsene vurderes likevel som tilfredsstillende fordi erfaringer fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl, 2003).

2.1.2 Hedmarken

Tabell 2.1: Utvalg for Hedmarken

| Utvalg | Totalt antall | Invitert m/samtykke | Besvarte | Svarprosent | Svarprosent totalt | Hedmark totalt |
|-----------------------------|---------------|---------------------|----------|-------------|--------------------|----------------|
| Elev 1–10 | 9813 | 8746 | 8585 | 98,2 % | 87,5 % | 86,7 % |
| Kontaktlærer | 9813 | 8746 | 8707 | 99,6 % | 88,7 % | 87,8 % |
| Lærer | 1016 | 1016 | 970 | 95,5 % | 95,5 % | 94,4 % |
| Foreldre | 9813 | 8746 | 6010 | 68,7 % | 61,2 % | 60,4 % |
| Skoleledelse | 98 | 98 | 98 | 100 % | 100 % | 97,9 % |
| Assistenten og fagarbeidere | 326 | 326 | 298 | 91,4 % | 91,4 % | 90,5 % |

Tabellen viser at 87,5 prosent av elevene, 88,7 prosent av kontaktlærerne, 95,5 prosent av lærerne, 61,2 prosent av foreldre, 100 prosent av skoleledere og 91,4 prosent av assistenter og fagarbeidere har besvart undersøkelsen. Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og betyr at resultatene er representative Hedmarken. Som det fremgår av tabellene ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste sammenlignet med de andre informantgruppene. Foreldrebesvarelsene vurderes likevel som tilfredsstillende fordi erfaringer fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl, 2003).

2.1.3 Sør-Østerdal

Tabell 2.1: Utvalg for Sør-Østerdal

| Utvalg | Totalt antall | Invitert m/samtykke | Besvarte | Svarprosent | Svarprosent totalt | Hedmark totalt |
|-----------------------------|---------------|---------------------|----------|-------------|--------------------|----------------|
| Elev 1–10 | 3901 | 3467 | 3403 | 98,2 % | 87,2 % | 86,7 % |
| Kontaktlærer | 3901 | 3467 | 3449 | 99,5 % | 88,4 % | 87,8 % |
| Lærer | 412 | 412 | 388 | 94,2 % | 94,2 % | 94,4 % |
| Foreldre | 3901 | 3467 | 2496 | 72 % | 64,0 % | 60,4 % |
| Skoleledelse | 42 | 42 | 37 | 88,1 % | 88,1 % | 97,9 % |
| Assistenten og fagarbeidere | 151 | 151 | 133 | 88,1 % | 88,1 % | 90,5 % |

Tabellen viser at 87,2 prosent av elevene, 88,4 prosent av kontaktlærerne, 94,2 prosent av lærerne, 64 prosent av foreldre, 88,1 prosent av skoleleder og 88,1 prosent av assistenter og fagarbeidere har besvart undersøkelsen. Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og betyr at resultatene er representative Sør Østerdalen. Som det fremgår av tabellene ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste sammenlignet med de andre informantgruppene. Foreldrebesvarelsene vurderes likevel som tilfredsstillende fordi erfaringer fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl, 2003).

2.1.4 Nord-Østerdal

Tabell 2.1: Utvalg for Nord-Østerdal

| Utvalg | Totalt antall | Invitert m/samtykke | Besvarte | Svarprosent | Svarprosent totalt | Hedmark totalt |
|-----------------------------|---------------|---------------------|----------|-------------|--------------------|----------------|
| Elev 1–10 | 1802 | 1661 | 1625 | 97,8 % | 90,2 % | 86,7% |
| Kontaktlærer | 1802 | 1661 | 1655 | 99,6 % | 91,8 % | 87,8% |
| Lærer | 241 | 241 | 226 | 93,8 % | 93,8 % | 94,4% |
| Foreldre | 1802 | 1661 | 1142 | 68,8 % | 63,4 % | 60,4% |
| Skoleledelse | 21 | 21 | 21 | 100 % | 100 % | 97,9% |
| Assistenter og fagarbeidere | 72 | 72 | 63 | 87,5% | 87,5% | 90,5% |

Tabellen viser at 90,2 prosent av elevene, 91,8 prosent av kontaktlærerne, 93,8 prosent av lærerne, 63,4 prosent av foreldre, 100 prosent av skoleleder og 87,5 prosent av assistenter og fagarbeidere har besvart undersøkelsen. Disse svarprosentene vurderes som tilfredsstillende og betyr at resultatene er representative Nord-Østerdal. Som det fremgår av tabellene ovenfor, er svarprosenten blant foreldrene den laveste sammenlignet med de andre informantgruppene. Foreldrebesvarelsene vurderes likevel som tilfredsstillende fordi erfaringer fra tidligere forskning viser at det er vanskelig å få en svarprosent fra denne informantgruppen på over 60 prosent (Nordahl, 2003).

2.2 Måleinstrument

I kartleggingsundersøkelsene er det brukt et eget spørreskjema for hver av de syv informantgruppene. Utgangspunktet har vært å kartlegge det som kan betraktes som sentrale områder på hver enkelt skole når det gjelder elevers trivsel, atferd, sosiale relasjoner, elevenes sosiale kompetanse og faglige ferdigheter, lærere og assistenter/fagarbeideres arbeidsmiljø, skoleledelse og foreldrenes opplevelse av samarbeid med skolen og støtte i egne barns skolegang. Operasjonaliseringen av måleinstrumentene er foretatt på bakgrunn av det forskningen viser er av betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordahl et al., 2012). Måleinstrumentene som er brukt i de kvantitative kartleggingsundersøkelsene for skolen, er inspirert av måleinstrumenter som tidligere er brukt i en rekke undersøkelser i både danske og norske skoler (Nordahl et al., 2010, 2013).

Elev

Elevenes *trivsel* på skolen er en elevvurdert skala utviklet med bakgrunn i Rutter mfl. (1979), Goodlad (1984) og Nordahl (2005) og inneholder seks spørsmål fra 1.–4. trinn og 10 spørsmål fordelt på to faktorer på 5.–10. trinn (6 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=veldig surt smil, 2= litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil) og en firedelt skala for 5.–10. trinn (1=NEI, 2= nei, 3=ja, 4=JA) hvor høyeste skår indikerer stor grad av faglig og sosial trivsel.

Atferd er en elevvurdert atferds skala fra Gresham og Elliots (1990) «Social Skills Rating System» og bearbeidet i 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 10 spørsmål, sosial isolasjon fem spørsmål og utagerende og alvorlig atferdsproblemer seks spørsmål). Verdiskalaen er en firedelt skala for 1.–4. trinn (1=veldig surt smil, 2= litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil) og en femdelt skala for 5.–10. trinn (1=aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=meget ofte) hvor høyeste skår indikerer lite atferdsproblematikk.

Faktoren *relasjon til lærer* er en elevvurdert variabel hentet fra «Classroom Environment Scale» av Moos og 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 å bli likt av lærer. Verdiskalaen er en firedelt skala for 1.–4. trinn (1=veldig surt smil, 2=litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil) og 5.– 10. trinn (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) og høy skår viser til høy grad av støtte og oppmuntring.

Klassen og elev-relasjoner er også en elevvurdert skala hentet fra Moos og 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=veldig surt smil, 2= litt surt smil, 3=litt glad smil, 4=veldig glad smil) og for 5.–10. trinn fra (1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig).

Undervisning er en elevvurdert variabel for 5.–10. trinn og består av fire faktorer. *Struktur i undervisningen* består av fem spørsmål om lærer er presis, forteller hva vi skal lære, arbeidsro, og om lærer gir tydelige beskjeder. Faktoren er hentet fra Goodlad (1984), Eccles mfl. (1991). Svarkategorier går fra 1–5 (1=nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=ja, alltid) der høyeste

skår 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 skår indikerer positiv opplevelse av feedback. *Matematikk- undervisning* 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 skår indikerer positiv opplevelse av faget. *Norsk-undervisning* består av fem spørsmål hvor elever vurderer grad av muntlige aktiviteter, følger med når stoff gjennomgås og hvordan elever liker faget der høyeste skår 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, prøve på ny, ikke gi opp, tro man klarer oppgaver man får og jobbe videre selv om oppgaven er vanskelig. Verdiskalaen går fra 1–4 (1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høy skår indikerer stor grad om forventning om mestring.

Kontaktlærer

Sosiale ferdigheter 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 (10 spm.), *selvkontroll* (9 spm.), *positive selvheldelse* (7 spm.) og *empati og rettferdighet* (4 spm.). Skalaen er hentet fra Gresham og Elliot (1990) «Social Skills Rating System» og bearbeidet av Sørli og Nordahl (1998) og samsvarer med deres faktorer. Verdiskalaen er fra 1–4 (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 1–5 (1=svært lav, 2=lav, 3=middels, 4=høy 5=svært høy) hvor høyeste skår indikerer høy grad av motivasjon og arbeidsinnsats.

De *skolefaglige prestasjoner* 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 klasselæreres 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 1–6 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 der 0d=5, 1–2d=4, 3–5d=3, 6–8d=2, mer enn 8d=1, hvor høyeste skår viser til lavt fravær.

Lærer

Miljøet i skolen vurderes av lærere og består av fire faktorer som vurderes etter en firedelt verdiskala fra 1–4 (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 mfl. (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 mfl. (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 mfl. (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 hvorvidt 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* (4 spm.), *feedback* (4 spm.) og *utvikling av læringsstrategier* (5 spm.). 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 1–5 (1=Nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til,

4=ofte, 5=ja, alltid) der høyeste skår indikerer god struktur, feedback og utvikling av læringsstrategier.

Relasjoner til elever består av to faktorer: *kontakt med elevene* (3 spm.) og *støtte til elevene* (6 spm.). Lærerne vurderer deres kontakt med elevene, grad av ros og oppmuntring og om de vurderer seg selv som en voksen eleven kan snakke med dersom de har problemer eller er lei seg. Verdiskalaen går fra 1–4 (1=helt uenig, 2= litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig), hvor høy skår indikerer en positiv kontakt med og støtte til elever.

Skoleledelsen er en lærervurdert variabel som består av to faktorer. *Pedagogisk samarbeid* (7 spm.) og *observasjon og veiledning* (3 spm.). 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 1–5 (1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte, 5=svært ofte), hvor høyeste skår indikerer et positivt samarbeid.

Foreldre

Støtte i skolearbeidet er hentet fra Nordahl 2003, 2000 og består av to faktorer fordelt på positiv støtte til skolegang (4 spm.) og leksestøtte (3 spm.). Spørsmålene tar for seg hjelp som gis barnet, kommunikasjon med barnet om skole og lekser og oppmuntring som gis. Svarkategoriene går fra 1–4 (1=Stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt, 4=stemmer godt), hvor høy skår viser til stor grad av støtte til skolearbeid og skolegang.

Informasjon om og samarbeid med skolen er hentet fra Nordahl (2003, 2000) og består av 12 spørsmål fordelt på to faktorer: informasjon om kontakt med skolen (8 spm.) og dialog og involvering (4 spm.). Foreldrene vurderer her informasjon fra skolen, kontakten de har med skolen, grad av innflytelse, og avklaring av forventninger. Svarkategoriene går fra 1–4 (1=Stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt, 4=stemmer godt). Høyest skår indikerer et positivt samarbeid med skolen.

Kontakt mellom foreldrene i klassen er hentet fra Nordahl (2003, 2000) og er en foreldrevurdert faktor som består av sju spørsmål hvor de vurderer om de 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 1–4 (1=Stemmer svært dårlig, 2=stemmer ganske dårlig, 3=stemmer ganske godt, 4=stemmer meget godt) hvor høyeste skår indikerer en positiv kontakt mellom foreldrene.

Assistenter og fagarbeidere

Assistenter og fagarbeidere vurderer det generelle *miljøet* eller klimaet i skolen gjennom spørsmål knyttet til *kompetanse* (3 spm.), *tilfredshet* (3 spm.) og *samarbeid* (5 spm.). De vurderer kompetansen til og utførelsen av eget arbeid, grad av entusiasme og engasjement, grad av tilfredshet og samarbeid med lærere. Svarverdiene går fra 1–4 (1=passer ikke så bra, 2=passer nokså bra, 3=passer bra, 4=passer meget bra) hvor høyeste skår indikerer et positivt miljø i skolen.

Videre vurderer de deres *relasjon til elevene* i form av støtte til og kontakten med elevene (6 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 1–4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høy skår indikerer en positiv kontakt med og støtte til elever.

Under variabelområdet *arbeid med elevene* (6 spm.) 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 1–5 (1=nei, aldri, 2=sjelden, 3=av og til, 4=ofte, 5=ja, alltid) hvor høyeste skår indikerer et godt arbeid.

Organisering består av 4 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).

Skoleleder

Skoleleders vurdering av tid brukt på ulike oppgaver. Svarverdiene går fra 1–5 (1=svært liten tid, 2=litt tid, 3=noe tid, 4= mye tid, 5=svært mye tid) hvor høyeste skår indikerer svært mye tid til oppgaven. Variabelområdet består av to faktorer: tid til *pedagogiske oppgaver* (4 spm.) og tid til *analyse og oppfølging av kartleggingsresultater* (2 spm.). Videre vurderes tid på to enkeltspørsmål om *personalledelse* og *økonomiske og administrative oppgaver*.

Skoleledelsen vurderer deres egen *pedagogiske ledelse* gjennom tre faktorer. *Pedagogisk samarbeid* (5 spm.), *kompetanseheving* (3 spm.) og *observasjon og veiledning* (2 spm.). 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 1–5 (1=aldri, 2=sjelden, 3=noen ganger, 4=ofte,

5=svært ofte) hvor høyeste skår indikerer stor grad av pedagogisk samarbeid, tilrettelegging for kompetanseheving og observasjon/veiledning av ansatte.

Skolelederrollen og skoleeierskap består av to faktorer, *utvikling og tilfredshet* (2 spm.) og *samarbeid med skoleeier* (3 spm.). 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 hvorvidt de arbeider aktivt i nettverk med andre skoleledere. Svarverdiene går fra 1–4 (1=helt uenig, 2=litt uenig, 3=litt enig, 4=helt enig) hvor høyeste skår 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 1–4 (1=passer ikke så bra, 2=passer nokså bra, 3=passer bra, 4=passer meget bra) hvor høyeste skår indikerer stor grad av støtte.

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

2.3 Statistiske analyser

2.3.1 Frekvensanalyser

For å få en innledende oversikt over materialet, både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene, er det gjennomført frekvensanalyser for alle variablene. Frekvensfordelingen gir et bilde av materialet innenfor de ulike måleinstrumentene.

2.3.2 Faktor- og reliabilitetsanalyser

Innenfor alle skalaområder er det gjennomført faktor- og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. 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. Hensikten med

faktoranalysene er derfor 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 mfl., 2012a; 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 så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, er det i tillegg foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach's alpha.¹

2.3.3 Korrelasjonsanalyser

Det vises til korrelasjoner (statistisk sammenheng) mellom ulike variabelområder i rapporten. Korrelasjonskoeffisienten r har en spennvidde fra -1,0 til 0,00 når det er en negativ sammenheng og fra 0,00 til 1,0 når den er positiv.

Tabell 2.3: Retningslinjer for vurdering av styrken på sammenhenger (korrelasjoner)

| Styrkegrad | r | Referanse |
|---------------------|------|-------------|
| Veldig liten | 0,10 | Cohen, 1992 |
| Middels | 0,30 | Cohen, 1992 |
| Stor | 0,50 | Cohen, 1992 |

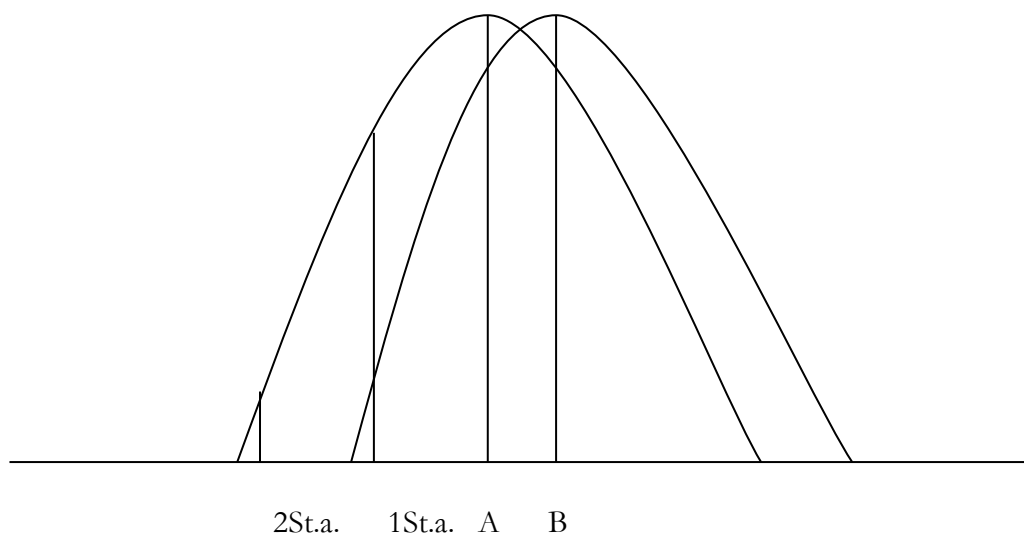
2.3.4 Variansanalyser og effektmål

I denne kartleggingsundersøkelsen har det vært spesielt vesentlig å finne frem til forskjeller og likheter mellom de ulike regionene og mellom kommunenes skoler. Den relative forskjellen mellom skoler er vurdert ut fra standardavvik i målingene. Det vil si at forskjellene mellom de aktuelle institusjonene er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjellene

¹ Målemetode i forhold til pålitelighet og sammenheng i data

anvendes i T1 som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av forskjeller mellom institusjonene/regionene.

I figuren nedenfor fremstilles varians og gjennomsnitt i to skoler (A og B). 68 prosent av variasjonen i målingen vil være innenfor +/- et standardavvik, og 95 prosent av variasjonen vil befinne seg innenfor +/- to standardavvik. Forskjellene i gjennomsnittet i figuren er tilnærmet et halvt standardavvik. Det er et standardavvik fra gjennomsnittet A til streken 1 St.a.², og forskjellen mellom A og B er ca. halvparten av dette.



Figur 2.1: Spredning og forskjeller i standardavvik

Statistisk innebærer dette at den reelle forskjellen i skår på en variabel mellom for eksempel to skoler er dividert med den gjennomsnittlige størrelsen på standardavviket til variabelen. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat skole A minus resultat skole B}}{\text{Gjennomsnittlig standardavvik (vektet)}}$$

² St.a. = Standardavvik

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 skole A og Bs elever og lærere. Størrelsen på standardavviket som uttrykk for et variansmål, blir influert av de typene målinger som blir gjennomført. Dette gjelder spesielt spredningen i materialet og forskjeller mellom middelveier på de forskjellige variablene. 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.

Hva er en liten eller stor forskjell eller effekt (av en intervensjon) uttrykt i standardavvik?

Den amerikanske psykolog og statistiker Cohen (1988) har definert det mest anvendte mål for effekt eller en forskjell, Cohens d . Cohen har selv angitt retningslinjer for hvor mye som skal til for at man snakker om en liten, en mellomstor og en stor effekt eller forskjell uttrykt i standardavvik. Senere har en amerikansk professor i utdanningsstatistikk (Sawilowsky, 2009) supplert med retningslinjer for mye små, meget store og enorme forskjeller eller effektstørrelser.

Tabell 2.3: Retningslinjer for vurdering av størrelsen på forskjeller/effekter

| Effektstørrelse | d | Referanse |
|-----------------|------|------------------|
| Meget liten | 0,01 | Sawilowsky, 2009 |
| Liten | 0,20 | Cohen, 1988 |
| Middels | 0,50 | Cohen, 1988 |
| Stor | 0,80 | Cohen, 1988 |
| Meget stor | 1,20 | Sawilowsky, 2009 |
| Enorm | 2,00 | Sawilowsky, 2009 |

I denne rapporten vil en vurdering av størrelsen på effekter eller forskjeller anvende disse retningslinjer.

2.3.5 500-poengskalaen

Alle skoler som deltar i kartleggingen har adgang til en digital portal, der de både gjennomfører kartleggingsundersøkelsen og kan lese resultatene. Resultatene kan leses på to måter i portalen, enten som gjennomsnittsverdier og standardavvik eller på en 500-poengskala. 500-poengskalaens logikk og oversikt tilsvarer her den visningen som for eksempel finner sted i PISA-undersøkelsene. 500-poengskalaen tar både hensyn til gjennomsnitt og standardavvik. I skalaen er 500 poeng alltid gjennomsnittet for de resultatene som blir presentert. Alle matematiske beregninger, som spredning og standardavvik, er alltid inkludert i de aktuelle

poengene på skalaen. Dette betyr at gjennomsnittet for alle institusjoner innenfor alle fokusområder alltid er 500 poeng, helt uavhengig av hvilken skala som er brukt for svaralternativer eller antall spørsmål i hvert fokusområde. I denne beregningsmåten er en forskjell på 1 standardavvik det samme som 100 poeng. Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller enn hvis en bare ser på gjennomsnittsresultater. Det gis dermed også et mer entydig og sammenlignbart bilde av datamaterialet.

2.4 Validitet og reliabilitet

Nedenfor er foretatt en vurdering av validitet og reliabilitet i kartleggingens spørreskjemaundersøkelser og bearbeidingen av disse.

2.4.1 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 bare i liten grad resultater fra enkeltspørsmål i presentasjonen av det empiriske materialet i denne undersøkelsen. I den største delen viser analysene at reliabiliteten er tilfredsstillende i de dataene som blir presentert her.

I kartleggingsundersøkelsen har vi beregnet reliabiliteten – eller påliteligheten i undersøkelsen – ut fra de områdene som er målt. Reliabiliteten uttrykkes i en koeffisient (alpha-verdi) som uttrykkes i en tallstørrelse fra 0,00 til 1,00. Ofte betraktes verdier over 0,70 som gode alpha-verdier. 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.

Reliabilitet alphaverdier

Elev 1.–4. trinn

Tabell 2.4: Reliabilitetsskår

| Tema | Faktor | Alpha-verdier |
|-------------|---------------|----------------------|
| Trivsel | Trivsel | .67 |
| Atferd | Atferd | .71 |
| Relasjoner | Til lærer | .66 |
| | Til medelever | .79 |

Elev 5.–10. trinn

Tabell 2.5: Reliabilitetsskår

| Tema | Faktor | Alpha-verdier |
|-------------------------------|---|----------------------|
| Trivsel | Faglig trivsel | .75 |
| | Sosial trivsel | .73 |
| Atferd | Undervisnings- og læringshemmende | .83 |
| | Sosial isolasjon | .81 |
| | Utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer | .67 |
| Relasjon mellom lærer og elev | Støtte og interesse fra lærer | .90 |
| Klassen og elev-relasjoner | Læringskultur | .70 |
| | Sosialt miljø | .83 |
| Undervisning | Struktur | .71 |
| | Feedback | .85 |
| | Matematikk-undervisningen | .81 |
| | Norsk-undervisningen | .82 |
| Forventning om mestring | Forventning om mestring | .71 |

Kontaktlærerskjema

Tabell 2.6: Reliabilitetsskår

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

Foreldreskjema

Tabell 2.7: Reliabilitetsskår

| Tema | Faktor | Alpha-verdier |
|--|--------------------------------------|---------------|
| Støtte i skolearbeidet | Positiv støtte til skolegang | .70 |
| | Leksestøtte | .75 |
| Informasjon om og samarbeid med skolen | Informasjon om og kontakt med skolen | .88 |
| | Dialog og involvering | .71 |
| Kontakt mellom foreldrene i klassen | Kontakt | .87 |

Lærerskjema

Tabell 2.8: Reliabilitetsskår

| Tema | Faktor | Alpha-verdier |
|------------------------|------------------------------------|---------------|
| Miljøet i skolen | Lærernes tilfredshet og kompetanse | .74 |
| | Samarbeid om undervisningen | .79 |
| | Vedlikehold i skolen | .80 |
| | Samarbeid om elevene | .83 |
| Undervisning | Struktur i undervisningen | .76 |
| | Feedback | .70 |
| | Utvikling av læringsstrategier | .77 |
| Relasjoner til elevene | Kontakt med elevene | .63 |
| | Støtte til elevene | .72 |
| Skoleledelsen | Pedagogisk samarbeid | .90 |
| | Observasjon og veiledning | .86 |

Skolelederskjema

Tabell 2.9: Reliabilitetsskår

| Tema | Faktor | Alpha-verdier |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
| Skoleledelsens oppgaver – tidsbruk | Tid til pedagogiske oppgaver | .72 |
| | Tid til kartleggings-resultater | .91 |
| Pedagogisk ledelse | Pedagogisk samarbeid | .74 |
| | Kompetanse-heving | .74 |
| | Observasjon og veiledning | .67 |
| Skolelederrollen og skoleeierskap | Utvikling og tilfredshet | .64 |
| | Samarbeid med skoleeier | .87 |
| Lærer støtte | Lærer støtte | .76 |
| Skolens kompetanse-områder | Elevgrupper (enkeltspm.) | ---- |
| | Basisfag | .80 |
| | Praktisk estetiske fag | .66 |

Skjema for assistenter og fagarbeidere

Tabell 2.10: Reliabilitetsskår

| Tema | Faktor | Alpha-verdier |
|------------------------|-----------------------------------|---------------|
| Miljøet i skolen | Kompetanse | .72 |
| | Tilfredshet | .74 |
| | Samarbeid | .81 |
| Relasjoner til elevene | Støtte til og kontakt med elevene | .97 |
| Arbeidet med elevene | Arbeidet med elevene | .76 |
| Organisering | KUN enkeltspørsmål | |

2.4.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av 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 reliabilitetsanalyser 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.

2.4.3 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.

3. Generelle resultater i Hedmark

I det følgende presenteres sentrale resultater fra den første kartleggingsundersøkelse i Hedmark. Resultatene dekker områdene: Skolefaglige prestasjoner, Forventning om mestring, Lærernes kjønn og elevvurderinger, Spesialundervisning, Sosial kompetanse og Skolestørrelse. Formålet med presentasjonen er at resultatene skal danne grunnlaget for kommunenes videre arbeid.

3.1 Skolefaglige prestasjoner

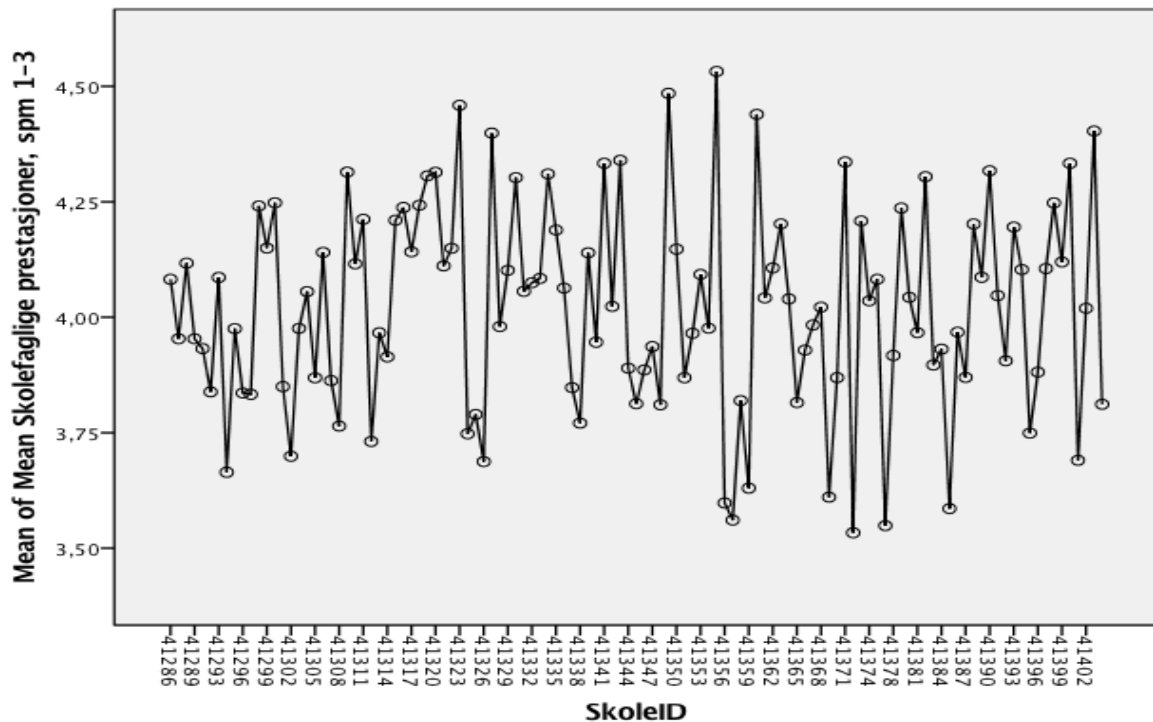
Det mest sentrale formålet for skolen er at den skal gjøre elevene så dyktige som mulig ut fra deres individuelle forutsetninger. Det står i opplæringslovens §1-1: «*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.*»

I kartleggingsundersøkelsen er det mest dekkende målet for elevenes skolefaglige prestasjoner kontaktlærernes svar på hver enkelt elevs faglige nivå i fagene norsk, matematikk og engelsk. Vurderingen er på en åpen skala fra 1 til 6, der 1 betyr svært lav kompetanse og 6 svært høy kompetanse, og hvor det deretter er beregnet et gjennomsnitt for fagene.

3.1.1 Forskjeller mellom skoler

Følgende diagram nedenfor viser hvordan de skolefaglige prestasjoner er vurdert på skolene i Hedmark. På diagrammets loddrette akse ses skolenes plassering på verdiskalaen, som i prinsippet går fra 1 til 6. Området dekker fra ca. 3,5 til godt og vel 4,5. På en skala fra 1 til 6 er 3,5 gjennomsnittet. Den vannrette aksene viser skolenes ID-numre, og man er derfor i stand til å finne sin egen skole og dens plassering sammen med de andre skolene i Hedmark.

Diagrammet viser at skolene i Hedmark plasserer seg på et gjennomsnitt på 4,00, mens skolen som ligger lavest har 3,53 og skolen som ligger høyest har 4,53. Spredningen mellom skolene er dermed på 1,00 skalapoeng. For at denne spredning skal kunne vurderes, er det nødvendig å vite hvor stor en del av en standardavviket spredningen er, og denne angis som Cohens d , som i dette tilfelle er på 1,02. Det vil si at forskjellen mellom skolene i Hedmark er på 1,02 uttrykt i standardavvik. Det kan igjen omsettes til prosentiler, som angir hvor langt skolene ligger fra hverandre på en normalfordelingskurve. Det utgjør for skolefaglige prestasjoner en forskjell på 34,5 prosent. Med andre ord er det meget stor variasjon mellom den beste og den dårligst plasserte skolen i Hedmark.



Figur 3.1. Skolefaglige prestasjoner ved første kartlegging

Disse forskjellene er større enn det som kan forklares av f.eks. foreldrenes utdanningsnivå eller ulikheter i skolens økonomiske grunnlag. Den store variasjonen er også knyttet til skolekvalitet, og det uttrykker at det finnes skoler i Hedmark med gjennomgående god kvalitet, det vil i praksis si dyktige skoleledere og lærere. En av hensiktene ved «Kultur for læring» er at vi skal lære av hverandre. Denne variasjonen uttrykker både at det er nødvendig og ikke minst mulig.

3.1.2 Kjennetegn ved en skole med gode resultater

Det er både interessant og viktig å se på om det er en sammenheng mellom forskjellige mål på skolefaglige prestasjoner og undervisningen og læringsmiljøet i enkeltskoler. I følgende tabell er en av de best fungerende skolers resultater satt opp. Der er resultater fra de nasjonale prøver i lesing, regning, engelsk og fire indikatorer fra «Kultur for læring». Dette framstår som en skole som mange kunne lære av.

Tabell 3.1. Resultater fra den beste skolen

| Kartlegging | Område | Skår |
|--------------------------------------|-------------------------------------|------|
| Nasjonale prøver (snitt siste to år) | Lesing | 58 |
| | Regning | 56 |
| | Engelsk | 56 |
| Kultur for læring | Læringsmiljø 1 – 4 (elev) | 523 |
| | Læringsmiljø 5 – 7 (elev) | 532 |
| | Undervisning 5 – 7 (elev) | 529 |
| | Kontaktlærer av elevenes kompetanse | 531 |
| | Lærervurderinger (skolekultur) | 560 |

Tabellen viser at skolen ligger 8 poeng høyere enn det nasjonale snittet på 50 poeng i lesing og 6 poeng over i engelsk. Det betyr at skolen ligger like på grensen til det høyeste mestringsnivå for 5. trinn og med henholdsvis 0,58, 0,56 og 0,56 standardavvik over det nasjonale snitt, som svarer til 21,5 prosent over midten av normalfordelingen.

Når det gjelder læringsmiljøet, inngår to områder, et dekker elevsvar fra 1. til 4. trinn og et dekker elevsvar for i 5.–7. trinn. Læringsmiljøet består her av de fire faktorene *Trivsel*, *Adferd*, *Relasjon til lærer* og *Klasse og elevrelasjoner* for de yngste og i tillegg spørsmål om *Undervisning*, og *Forventning om mestring* for de eldste.

For 1. til 4. trinn er læringsmiljøresultatene vist i 500 poengskalaen, og de oppnår 523 poeng og dermed 0,23 standardavvik over gjennomsnittet i Hedmark. Det svarer til 9 prosent over midten av normalfordelingen. 5. til 7. trinn viser et resultat på 532 poeng, og det svarer til 12,5 prosent over midten av normalfordelingen.

Resultatet for undervisning dekker 5. til 7. trinn, og det bygger på elevsvar om *Struktur i undervisningen*, *Feedback i undervisningen*, *Matematikk-undervisning* og *Norsk-undervisning*. Området oppnår 529 poeng, 0,29 standardavvik over gjennomsnittet, svarende til 11,5 prosent over normalfordelingens midte.

Neste område i tabellen er kontaktlærerens vurdering av elevene med hensyn til *Tilpasning til skolens normer*, *Selvkontroll*, *Positiv selvhevdelse* *Empati og rettferdighet* og *Motivasjon og arbeidsinnsats*. Vurderingen gir 531 poeng, 0,31 standardavvik over gjennomsnittet, som tilsvarer 12 prosent over normalfordelingens midte.

Siste område er lærervurderinger av skolen som helhet. Her inngår *Miljøet i skolen*, *Lærernes tilfredshet og kompetanse*, *Samarbeid om undervisningen*, *Samarbeid om elevene* og

Vedlikehold i skolen. Her er resultatet hele 560 poeng, 0,56 standardavvik over gjennomsnitt eller 22 prosent over Hedmarks gjennomsnitt.

Alt i alt ligger den beste skole mellom 11,5 prosent og 22 prosent over gjennomsnittet for alle skoler i Hedmark, og det er interessant at de positive resultatene finnes på alle åtte målingsområder. Dette innebærer at denne skolen skårer godt på et bredt spekter av indikatorer for skolekvalitet. Det er her ingen motsetning mellom gode skolefaglige prestasjoner og en god sosial kompetanse hos elevene. Det sosiale og faglige henger sammen, og vi ser også at elevene her trives, er inkludert og opplever lite mobbing og krenkelser. Videre uttrykker dette at det er en sammenheng mellom undervisningen og læringsmiljøet på den ene siden og elevenes læringsutbytte på den andre siden. Enkelt fortalt kan vi si at god pedagogikk virker.

3.1.3 Betydningen av foreldres utdanningsnivå

I neste tabell ses resultatene for hele Hedmark i lys av foreldrenes utdanningsnivå. Utdanningsnivå defineres i kategorier etter foreldrenes samlede utdanning i *Grunnskole*, *Yrkesfag*, *Allmennfag*, *1–3 år høyere utdanning* og *Mer enn 3 år høyere utdanning*. Resultatvariabel er som i tabell 3.2 *skolefaglige prestasjoner*.

Tabell 3.2. Skolefaglige prestasjoner og foreldrenes utdanningsnivå

| Utdanningsnivå | N far | Snitt skolefag | N mor | Snitt skolefag | Cohens <i>d</i> far | Cohens <i>d</i> mor |
|--------------------------|-------|----------------|-------|----------------|---------------------|---------------------|
| Grunnskole | 849 | 3,68 | 604 | 3,49 | * | * |
| Yrkesfag | 4384 | 3,96 | 2614 | 3,83 | | |
| Allmennfag | 1155 | 4,02 | 1148 | 3,93 | | |
| 1–3 år høyere utd. | 2646 | 4,21 | 3016 | 4,16 | | |
| Mer enn 3 år høyere utd. | 3335 | 4,44 | 5299 | 4,36 | * | * |
| Sum | 12369 | 4,13 | 12681 | 4,12 | 0,73 | 0,82 |

Det viser seg at for foreldre med kun grunnskoleutdannelse og for foreldre med mer enn tre års høyere utdanning, er det store forskjeller i forhold til gjennomsnittet på 4,125. Forskjellen mellom kun grunnskole og yrkesfag er 0,28 for fedre og 0,34 for mødre, og forskjellen mellom 1–3 år høyere utdanning og mer enn 3 år høyere utdanning er 0,23 for fedre og 0,20 for mødre. Forskjellen mellom kun grunnskole og mer enn 3 år høyere utdanning for fedre og mødre

uttrykt i standardavvik er henholdsvis 0,73 og 0,82. Det innebærer at barn av foreldre med kun grunnskole ligger omtrent to år etter i skolefaglige prestasjoner sett i forhold til foreldre med mer enn tre års høyere utdanning.

3.1.4 Skolefaglige prestasjoner og elevenes vurderinger av undervisningen og læringsmiljøet

Følgende tabell viser korrelasjonen mellom skolefaglige prestasjoner vurdert av kontaktlæreren og opplysninger fra elevene vedrørende Trivsel, Relasjoner, Læringskultur, Struktur, Feedback, Forventninger om mestring, Motivasjon og arbeidsinnsats og Støtte til lekser.

Tabell 3.3. Korrelasjoner mellom skolefaglige prestasjoner og elevopplysninger

| Faktor | Faglig trivsel | Sosial trivsel | Relasjon elev lærer | Læringskultur | Struktur | Feedback | Forventning mestring | Motivasjon og arbeidsinnsats | Støtte til lekser |
|---------------------------|----------------|----------------|---------------------|---------------|----------|----------|----------------------|------------------------------|-------------------|
| Skolefaglige prestasjoner | ,26 | ,11 | ,06 | -,03 | -,06 | -,11 | ,29 | ,64 | -,03 |

Som nevnt i metodekapittelet anses korrelasjoner på over 0,50 for store, fra 0,30 til 0,49 for middelstore og fra 0,10 til 0,29 for små. Det fremgår av tabell 3.3 at det er en stor statistisk sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og motivasjon og arbeidsinnsats med en verdi på 0,64. Det er små sammenhenger mellom skolefaglige prestasjoner og forventning om mestring (0,29), faglig trivsel (0,26), sosial trivsel (0,11) samt feedback (-0,11). Når sistnevnte har en negativ verdi, skyldes det etter all sannsynlighet at det er de elevene som har størst utfordringer med skolefaglige prestasjoner, som får mest feedback fra lærerne.

3.1.5 Konklusjon om skolefaglige prestasjoner

- Det er meget store forskjeller mellom de gjennomsnittlige skolefaglige prestasjoner for skolene i Hedmark.
- Der er meget store sammenhenger mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes skolefaglige prestasjoner.

- Det er lav til ingen sammenheng mellom sentrale læringsmiljø- og undervisningsvariabler og skolefaglige prestasjoner, som sannsynligvis kan forklares med at elever som sliter med læring får mer hjelp og støtte fra lærere.
- Der er stor sammenheng mellom skolefaglige prestasjoner og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og noe sammenheng med faglig trivsel og forventning om mestring.
- Skolene med relativt lave prestasjoner må overveie hvordan de kan arbeide med forbedringer. Det er mulig vi trenger en sterkere særbehandling av enkelte grupper av elever (f.eks. barn av foreldre med lavt utdanningsnivå) med intensive kurs, høye og tydelige forventninger, samarbeid med hjemmet o.l.

3.2 Forventning om mestring

Elevenes forventning til egen mestring er et område som har en sterk sammenheng med elevenes læringsutbytte, både ut fra læringsteoretiske og empiriske tilnærminger (Bandura, 1997; Sjunk & Pajares, 2005; Stobart, 2016). Forventning om mestring handler om hvordan lærte forventninger om å mestre oppgaver fører til større eller mindre grad av suksess. Det er avgjørende for elevenes læringsutbytte at de har tro på at kan mestre oppgavene de får. Elever som har det vi kan kalle en vekstorientert innstilling, det vil si at de tror at de kan mestre og at de forstår at mestring handler om arbeidsinnsats, har gode forutsetninger for å lykkes. Men elever som har en mer egenskapsorientert innstilling, har utfordringer tilknyttet mestring fordi de mener at læring har med et talent eller en egenskap å gjøre. Noen ser på seg selv som lite smarte og andre som smarte, men begge gruppene vil få problemer med læring fordi de ikke mener at arbeidsinnsats er viktig for læring. F.eks. vil elever som ser på seg selv som smarte ikke velge vanskelige oppgaver fordi de da risikerer å gjøre feil, og det vil være en trussel mot selvoppfatningen (Stobart, 2016).

Vi kan si at høye forventninger til egen mestring er viktig fordi det gir eleven en indre motivasjon til å prøve seg på ulike oppgaver. Denne forventningen vil i stor grad bygge på det eleven har lært og opplevd tidligere. Dermed kan vi også si at elevenes forventning til egen mestring er påvirkbar. Elever som opplever at de mestrer, vil opprettholde og forsterke sin egen forventning til mestring.

For å vurdere elevenes forventninger til egen mestring, ble det i kartleggingsundersøkelsen formulert fire spørsmål som elevene fra 5. til 10. trinn har svart på. Disse spørsmålene dekker i hovedsak det som ligger innenfor området forventning om mestring, særlig tilknyttet det å tro at de kan mestre og de arbeider for å mestre. Nedenfor er elevenes svar gjengitt på de ulike spørsmålene, og svarene er uttrykt i prosent.

Tabell 3.4: Frekvensfordeling på enkeltspørsmål

| Spørsmål | Ja, alltid | Ofte | Av og til | Sjelden | Nei, aldri | Snitt |
|--|------------|------|-----------|---------|------------|-------|
| Jeg tror jeg kan klare de oppgavene jeg får i undervisningen | 31,2 | 56,7 | 10,8 | 1,0 | 0,4 | 4,18 |
| Jeg prøver på nytt hvis jeg gjør en feil | 47,7 | 37,0 | 11,7 | 3,0 | 0,6 | 4,28 |
| Jeg gir opp hvis jeg synes oppgaven er vanskelig | 4,0 | 8,5 | 22,4 | 43,6 | 21,5 | 3,70* |
| Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig | 39,3 | 40,4 | 16,2 | 3,2 | 1,0 | 4,14 |

*Verdien er vendt

Resultatene viser at flertallet av elever har relativt høye forventninger til egen mestring. De tror de kan klare oppgavene de får, og de holder ut selv om det er vanskelig og de prøver på nytt når de har gjort en feil. Dette er i stor grad uttrykk for en vekstorientert tilnærming, og det vil sannsynligvis være positivt for disse elevenes læringsutbytte i skolefagene.

Men samtidig viser resultatene at det er variasjon i elevenes svar. Elever som uttrykker at de bare av og til, sjelden eller aldri tror de kan klare oppgaver eller prøver på nytt når de gjør feil, vil ha dårlige forutsetninger for å lære i skolefagene. Samlet kan vi si at opp mot 20 prosent av elevene har klart lave forventninger til egen mestring. Dette er elever med lave forventninger til seg selv, og det vil hemme dem i læring, ikke bare i dag men også i fremtiden. Desto eldre disse elevene er desto mer utfordrende vil det også være å endre disse forventningene.

3.2.1 Korrelasjoner mellom forventninger til egen mestring og andre områder

Både det teoretiske grunnlaget for forventning om mestring (sosial-kognitiv læringsteori) og tidligere empiriske undersøkelser viser at disse forventningene skal samvariere med andre områder relatert til elevenes læring i skolen. Nedenfor er det satt opp korrelasjonstabeller som viser korrelasjonen mellom dette området og andre områder i kartleggingen innenfor «Kultur for læring».

Tabell 3.5: Korrelasjoner

| Faktor | Motivasjon | Skolefaglige prestasjoner | Feedback | Relasjon lærer-elev | Und./lærings-hemmende atferd |
|-------------------------|------------|---------------------------|----------|---------------------|------------------------------|
| Forventning om mestring | ,33 | ,29 | ,31 | ,41 | ,51 |

| Faktor | Faglig trivsel | Opplevelse av norskfaget | Opplevelse av matematikk |
|-------------------------|----------------|--------------------------|--------------------------|
| Forventning om mestring | ,54 | ,54 | ,60 |

Korrelasjoner uttrykkes i tallstørrelser fra ,00 til 1,00 når de er positive, og desto nærmere korrelasjonen er 1,00 desto sterkere er den. I pedagogikk vil vi ofte si at en korrelasjon over ,30 er rimelig sterk og at en korrelasjon over ,50 er svært sterk. Her ser vi at de fleste av disse korrelasjonene er fra rimelig til svært sterke. Områdene motivasjon og skolefaglige prestasjoner er vurdert av kontaktlærer, mens alle andre områder er egenvurderinger av elevene. Det er som regel sterkere korrelasjoner innenfor områder som er vurdert av samme informantgruppe. Derfor er sammenhengene mellom motivasjon, skolefaglige prestasjoner og forventning om mestring viktige selv om de ikke er svært sterke. Det understreker at egne forventninger til mestring har en klar sammenheng med både motivasjon og arbeidsinnsats og læringsutbytte i fagene slik kontaktlærerne vurderer det.

Korrelasjonene viser videre at de elevene som har relativt høye forventninger til egen mestring, også opplever god feedback fra lærerne, de har en god og støttende relasjon til lærerne og viser lite undervisnings- og læringshemmende atferd. Vi kan si at elever med høye forventninger til egen mestring følger med i undervisningen, arbeider godt og får både støtte og god feedback fra lærerne slik de selv opplever det. Samtidig uttrykker elever med lave forventninger til egen mestring det motsatte. De opplever mindre feedback og støtte fra lærerne og de følger dårligere med i timene og er mer urolige.

Elever med høye forventninger til egen mestring trives også godt faglig i skolen og de liker gjennomgående både norsk og matematikkfaget. Samtidig kjennetegnes elever med lave forventninger til egen mestring av de trives dårligere i undervisningen og at de ikke har noe særlig positivt forhold til fagene norsk og matematikk.

Disse korrelasjonene uttrykker ingen årsak virkning, kun at det er en sammenheng eller interaksjon mellom disse områdene. Disse sammenhengene viser imidlertid at det ser ut til å

være viktig å oppleve mestring i fag, støtte og feedback for å kunne opprettholde og utvikle tro på egen mestring, samtidig som at også elever med høye forventinger til egen mestring opplever støtte og feedback og de liker og mestrer også fag.

3.2.2 Regresjonsanalyse

For å få en bedre forståelse av hva som kan forklare elevenes forventinger til egen mestring ut fra dette materialet, har vi gjennomført en lineær regresjonsanalyse. En regresjonsanalyse kan anvendes for å finne ut hva som forklarer et fenomen. Det vil si at en variabel defineres som avhengig variabel og så lages det en modell for hvilke variabler som skal være uavhengige variabler. Til forskjell fra korrelasjonsanalyser kan det her legges inn flere områder samtidig i analysen, og regresjonsmodellen vil da ta hensyn til samvariasjon mellom de variablene som legges inn.

I regresjonsmodellen nedenfor er det faktoren forventning om mestring som avhengig variabel, det vil si at samlet skår på de fire spørsmålene som inngår i området. Videre er det ut fra korrelasjonsanalysene lagt inn de variablene (faktorene) som har fra middels til sterk sammenheng med forventning om mestring. Det er kontaktlærernes vurdering av elevene som er lagt inn først i regresjonsmodellen. Resultatene er vist i tabellen nedenfor. R uttrykker korrelasjonen, R kvadrat er den kvadrerte korrelasjon og viser hvor mye av variansen i den avhengige variabelen som disse variablene forklarer i denne modellen. Kvadrert endring forklarer hvor mye unikt bidrag hver blokk av variabler bidrar med av forklart varians. Den standardiserte betakoeffisienten uttrykker hvor mye endring i standardavvik hver variabel (faktor) har i forhold til avhengig variabel. Sig viser at alle variablene har signifikant bidrag i denne modellen. Den siste kolonnen viser at modellen fungerer godt ved at Durbin Watson er nær 2.

Tabell 3.6: Lineær regresjonsanalyse med forventning om mestring som avhengig variabel

| Blokk | r | r kvadrat | r kvadrat endring | Stand. beta | Sig. | Durbin Watson |
|--|------|-----------|-------------------|-------------|------|---------------|
| 1 | ,344 | ,118 | ,118 | | | |
| Motivasjon og arbeidsinnsats | | | | ,039 | ,000 | |
| Skolefaglige prestasjoner | | | | ,120 | ,000 | |
| 2 | ,614 | ,377 | ,259 | | | |
| Feedback i undervisningen | | | | ,038 | ,000 | |
| Undervisnings-/ læringshemmende atferd | | | | ,183 | ,000 | |
| 3 | ,710 | ,504 | ,126 | | | |
| Faglig trivsel | | | | ,088 | ,000 | |
| Opplevelse av norsk | | | | ,198 | ,000 | |
| Opplevelse av matematikk | | | | ,313 | ,000 | 1,922 |

Modell 1: Motivasjon, Skolefaglige prestasjoner

Modell 2: Motivasjon, Skolefaglige prestasjoner, Feedback, Undervisnings- og læringshemmende atferd,

Modell 2: Motivasjon, Skolefaglige prestasjoner, Feedback, Undervisnings- og læringshemmende atferd, Faglig trivsel, Opplevelse av norskfaget, Opplevelse av matematikk

Avhengig variabel: Forventning om mestring

Denne regresjonsanalysen viser at modellen er tilfredsstillende. Den samlede forklarte variansen er 50,4 prosent som viser at disse variablene samlet forklarer mye av variasjonen i elevenes forventning om mestring. Det er særlig tre variabler eller faktorer som ser ut til å være av relativt stor betydning for elevenes forventninger til egen mestring. Dette er opplevelsen av matematikkundervisningen der en endring på ett standardavvik i skår vil innebære en endring på 0,313 standardavvik på forventning om mestring. Spørsmålene er her relatert til at læreren forklarer matematikk slik at eleven forstår, at læreren viser ulike måter å løse oppgaver på og at eleven følger med i undervisningen og at eleven liker matematikk. De samme spørsmålene er også stilt for norskfaget, og det også forklarer en del av variansen, men ikke så mye som matematikk. Dette kan kanskje forklares ved at matematikk er et fag der elevene lett opplever om de får til noe eller ikke. Men samtidig viser dette at dette kan knyttes til undervisningen i både norsk og matematikk, og at det dermed kan være mulig å påvirke elevens forventning om mestring gjennom en variert, engasjerende og tilpasset undervisning i disse fagene.

Videre ser elevenes atferd tilknyttet undervisningen å være viktig, det som benevnes som undervisnings- og læringshemmende atferd. Elever som har med seg det de skal til undervisningen, er opplagte, ikke forstyrrer andre eller er urolige, de har også gjennomgående høye forventninger til egen mestring. Dette er også noe som kan påvirkes gjennom f.eks. en effektiv klasseledelse fra læreren sin side. Relasjonen mellom lærer og elev har ikke signifikant forklaringsbidrag. Dette kan muligens forklares med at det ikke er tilstrekkelig med støtte og et godt forhold til læreren, du må også oppleve mestring for å få forventninger til

egen mestring. Bandura (1997) uttrykker at forventning om egen mestring bygges gjennom autentiske mestringsopplevelser. Vi kan si at forventning til egen mestring har en klar sammenheng med tidligere erfaringer med å klare ulike oppgaver i skolefagene, og at det ikke er tilstrekkelig med en god relasjon til læreren alene.

3.2.3 Noen mulige pedagogiske implikasjoner

Forventning til egen mestring framstår som et viktig område for elevenes læringsutbytte. Elever med høye forventninger til egen mestring har større sannsynlighet for å oppnå reell mestring av skolefag enn elever med lave forventninger til mestring. I dette materialet ser vi at det er relativt stor variasjon i hvilken grad elevene har denne type forventninger til seg selv. Et viktig spørsmål er da om forventning til egen mestring er påvirkbart, eller om dette er en mer eller mindre stabil egenskap. Flere studier viser at det er mulig å påvirke elevenes forventninger til mestring, og at det slik sett har noen pedagogiske implikasjoner:

Autentiske mestringsopplevelser – vis elevene framgang i læring

Elevenes direkte erfaringer med å mestre oppgaver er sannsynligvis den mest betydningsfulle kilden til forventning om egen mestring. Dette innebærer at elever må få oppgaver som de har mulighet til å mestre. Oppgavene må ligge litt over det nivået de har mestret tidligere og slik sett være passe utfordrende for elevene (Manger, 2014). Samtidig er det avgjørende at læreren viser elevene at de nå mestrer noe de ikke har mestret tidligere, og at grunn til det er at de selv har mestret. Mange elever trenger dette fordi de selv ikke merker at de lykkes eller blir bedre. Enkelte kan f.eks. tro at de kun har vært heldige. Om elever skal oppleve autentisk mestring vil det også innebære at de gjør feil, og dermed bør egentlig feil oppmuntres, og det må eksistere et miljø der det er lov å gjøre feil.

Ha høye, men realistiske forventninger til alle elever – verbal overtalelse

Om elevene skal få tro på egen mestring er det avgjørende at lærerne har høye forventninger til elevenes mestring. Disse forventningene må uttrykkes til hver enkelt elev, og de må være realistiske. Det vil si at elevenes skal få en opplevelse av at det er mulig å få til det læreren forventer. Men det holder ikke med generelle og mer overfladiske oppmuntringer som «dette klarer du helt sikkert». Forventninger knyttet til en verbal overtalelse må være spesifikk knyttet til læringskonteksten og oppgaven som skal løses.

Stopp all snakk om at noen er flinke, dyktige eller evnerike.

Elever med høye forventninger til egen mestring har som regel en forståelse av at mestring handler om arbeidsinnsats, det vil si en vekstorientert forståelse. Derfor er det avgjørende at tilbakemeldinger til elevene er knyttet til deres bruk av læringsstrategier, læringsprosessen og arbeidsinnsatsen. Slik rettes fokus mot det som øker sannsynligheten for mestring. Tilbakemeldinger tilknyttet elevens egenskaper er lite hensiktsmessig, og derfor vil begreper som flink, smart, dyktig, intelligent, evnerik ha liten verdig. Det kan også bidra til at noen opplever seg som lite smarte eller dyktige.

Modellæring

I skolen finnes det en rekke muligheter for å bruke andre elever som modeller. Elever som har fått til oppgaver eller forstår begreper eller tema i et fag kan være i gruppe med andre elever som strever med dette. Særlig kan elever som tidligere har hatt problemer i et bestemt fag eller emne fungere godt som modeller for elever som fortsatt ikke har fått det til. Læreren må selvsagt også være aktiv, og sammen med noen elevmodeller kan det bidra til at flere opplever mestring og dermed øker forventning til egen mestring.

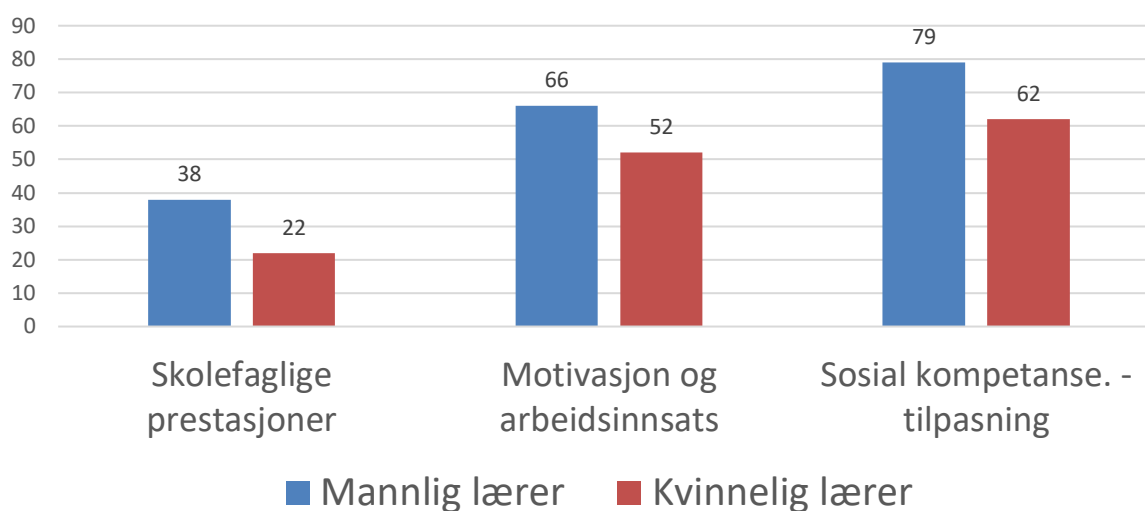
3.3 Lærernes kjønn og elevvurderinger

Det er velkjent, bl.a. fra PISA-undersøkelsene, at gutter og jenter har forskjellige skolefaglige prestasjoner og viser forskjeller i adferd og motivasjon. Det er imidlertid mindre belyst om det er sammenhenger mellom lærernes kjønn og elevvurderinger, og det bør diskuteres om sånne forskjeller ikke er uheldige.

3.3.1 Læreres kjønn og elevenes skolefaglige prestasjoner

Lærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner, motivasjon og arbeidsinnsats og sosial tilpasning viser hvor stor forskjell det er mellom gutter og jenter uttrykt i 500 poengskala (med 100 poeng som ett standardavvik).

Forskjeller i elevvurderinger - mannlig og kvinnelig kontaktlærer



Figur 3.2. Forskjeller i elevvurderinger for mannlig og kvinnelig kontaktlærer

Det viser seg at mannlige lærere vurderer gutter mer negativt enn kvinnelige lærere. I skolefaglige prestasjoner vurderer mannlige lærere at gutter er 38 poeng dårligere enn jentene. Det svarer til 14,4 prosent av normalfordelingen (nesten 1 skoleårs læringstilvekst). Kvinnelig lærere vurderer gutter til å være 22 poeng dårligere enn jenter som svarer til 8,5 prosent. Også for motivasjon og arbeidsinnsats vurderes gutter til å være dårligere enn jenter, men her er forskjellene mellom mannlige lærere og kvinnelige lærere prosentvis mindre.

I følgende tabell vises de aktuelle områdene i gjennomsnitt for gutter og for jenter filtrert på mannlige og kvinnelige lærere.

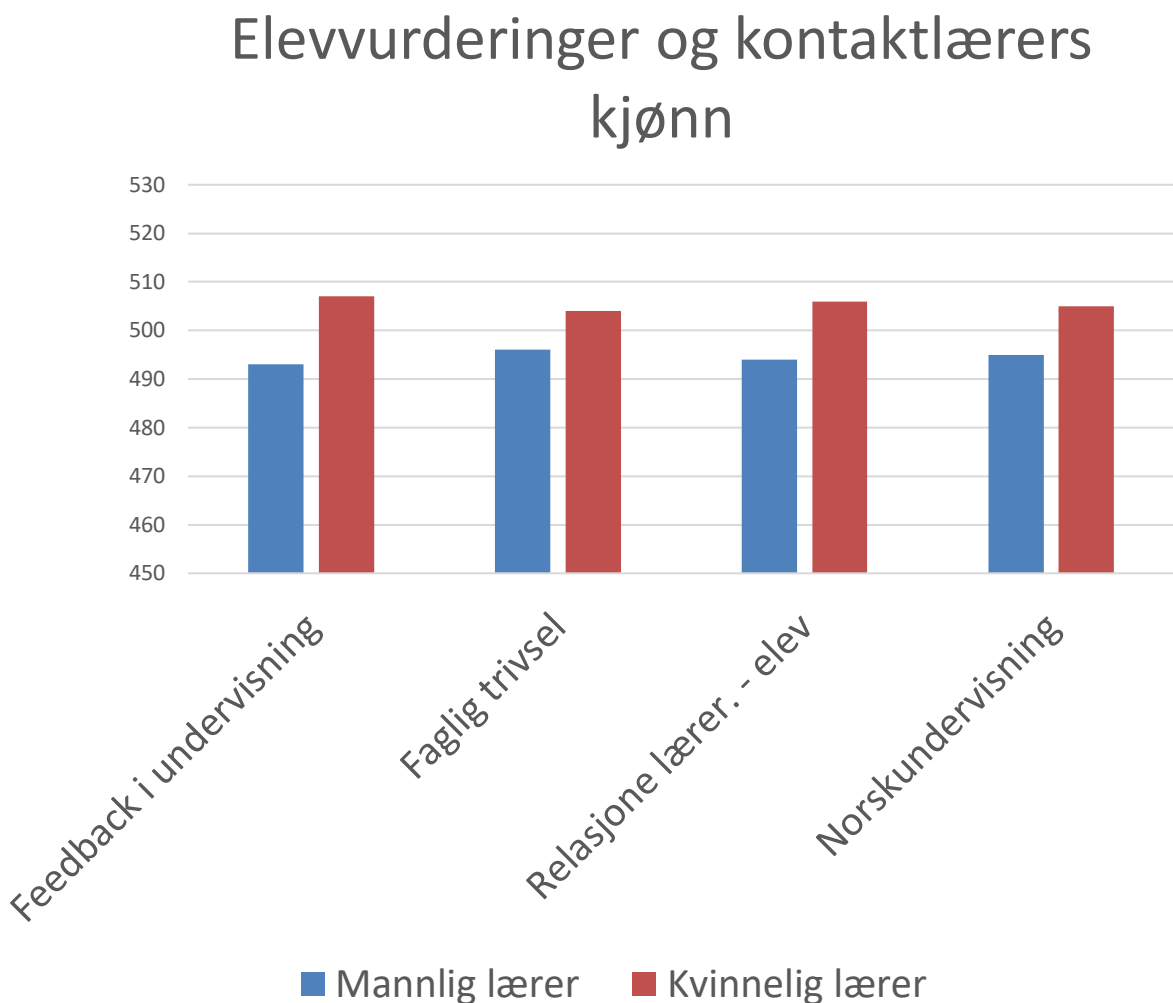
Tabell 3.7. Kjønn og læreres vurderinger.

| Område | Mannlig lærer | Kvinnelig lærer |
|------------------------------------|---------------|-----------------|
| Skolefaglige prestasjoner gutt | 3,71 | 3,91 |
| Skolefaglige prestasjoner jente | 4,10 | 4,15 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats gutt | 3,49 | 3,56 |
| Motivasjon og arbeidsinnsats jente | 4,05 | 4,01 |
| Sosial tilpasning gutt | 2,91 | 2,94 |
| Sosial tilpasning jente | 3,39 | 3,33 |

Tabellen viser at ved mannlige lærere vurderer elevenes skolefaglige prestasjoner lavere end kvinnelige lærere. For gutter er forskjellen på 0,20, mens den for jenter er 0,05.

3.3.2 Elevenes vurdering av sentrale undervisningsforhold og kontaktlærers kjønn

I figur 3.3 nedenfor vises forskjellene mellom gutter og jenters vurdering av forhold omkring undervisningen og kontaktlærerens kjønn. I figuren benyttes 500 poengskalaen til vurdering av forskjellene, hvor verdien 500 er gjennomsnittet og et standardavvik er 100 poeng.



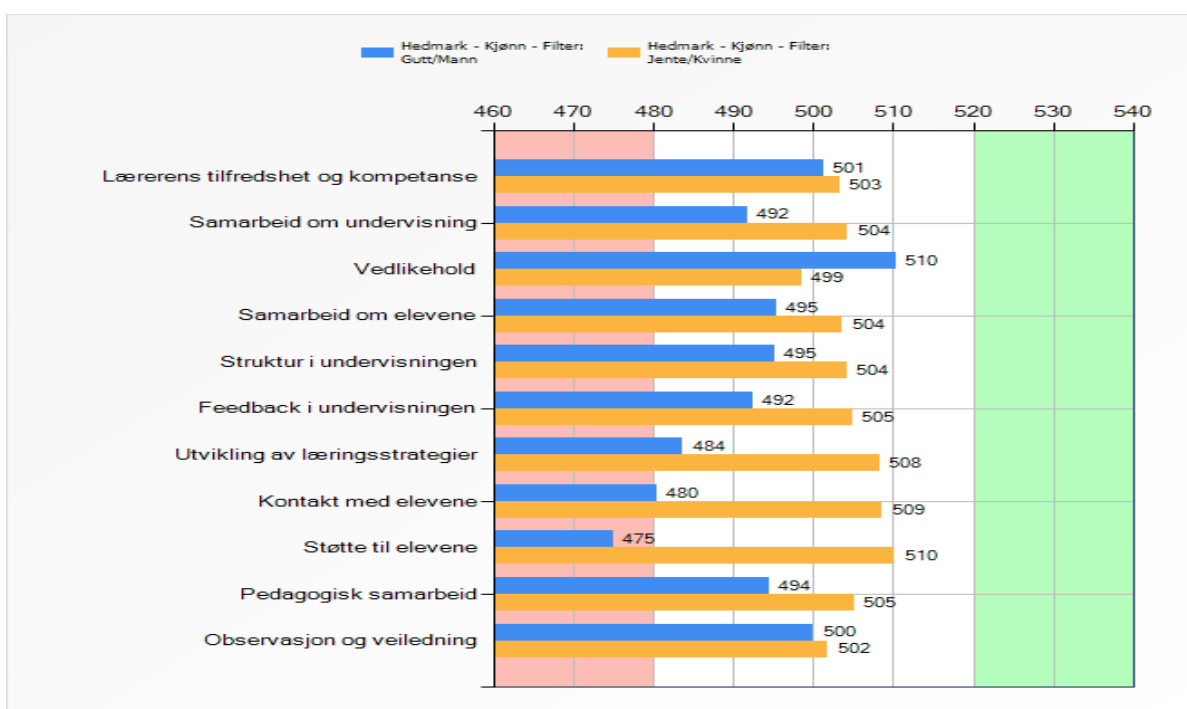
Figur 3.3. Elevvurderinger og kontaktlærers kjønn.

Det viser seg at når det gjelder feedback i undervisningen er det en forskjell på 14 poeng i de kvinnelige læreres favør. For faglig trivsel er det en forskjell på 8 poeng, for relasjon mellom lærer og elev 12 poeng og for norskundervisning 10 poeng – i alle tilfeller med høyest vurdering av de kvinnelige lærerne. 14 poeng svarer til 5,5 prosent og 8 poeng til 3 prosent av

normalfordelingen. Forskjellene er dermed små, men de må likevel vekke til ettertanke siden alle fire områder er bestemt av lærerens kjønn.

3.3.3 Læreres kjønn og deres opplevelse av deres skole som helhet

Det siste punkt om kjønn angår lærernes vurderinger av deres skole som helhet. Her inngår, som det fremgår av figur 3.4, 11 områder. Resultatene er også her angitt i 500 poengskalaen, og man kan som «tommelfingerregel» regne med at forskjellene mellom mannlige og kvinnelige læreres vurderinger skal være på minst 5 poeng for å kunne tillegges statistisk betydning.



Figur 3.4 Lærernes vurdering av skolen som helhet

Figur 3.4 viser at for to av undersøkelsesområdene, lærerens tilfredshet og kompetanse samt observasjon og veiledning ikke er betydelige forskjeller. Det er det derimot for de ni andre områdene. Størst forskjell vises for støtte til elevene hvor de kvinnelige lærerne vurderer dette 35 poeng høyere enn de mannlige lærere. Deretter viser figuren kontakt med elevene (29 poeng), utvikling av læringsstrategier (24 poeng) i favør de kvinnelige lærerne. Med litt mindre forskjeller er feedback i undervisningen (13 poeng), skolens vedlikehold (11 poeng), pedagogisk samarbeid (11 poeng), samarbeid om elevene (9 poeng), struktur i undervisningen (9 poeng) og samarbeid om undervisning (8 poeng). Det er bemerkelsesverdig at med

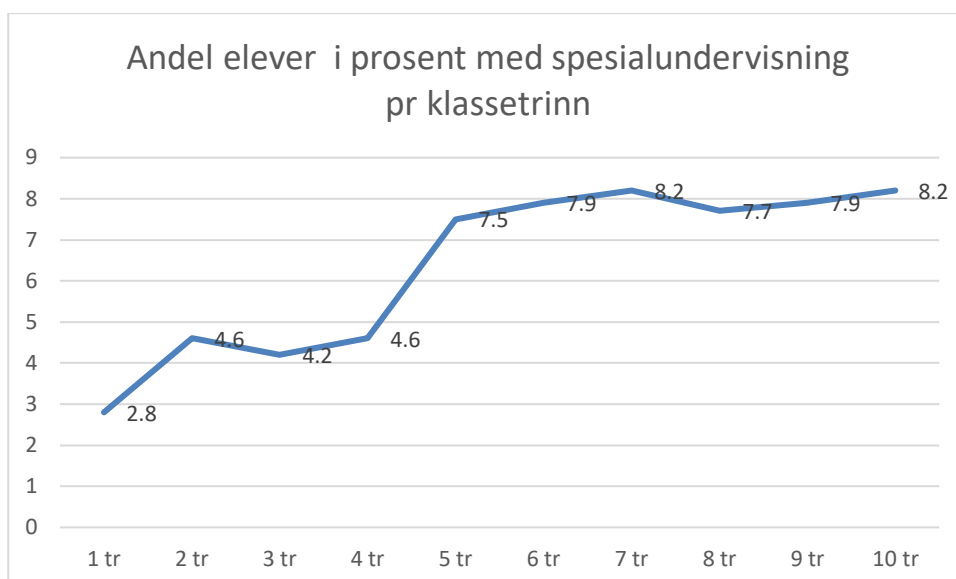
unntagelse av vedlikehold er kvinnes vurdering konsekvent høyere enn mennens vurderinger.

3.3.4 Konklusjon om kjønn

- Mannlige lærere vurderer at det er større forskjeller mellom gutter og jenters kompetanse og motivasjon enn det kvinnelige lærere gjør. Forskjellene forklares av at det er guttene som vurderes mer negativt av mannlige lærere.
- Elevene skårer mer positivt på sentrale undervisningsvariabler når de har kvinnelige kontaktlærere.
- Når det gjelder lærernes vurdering av deres skoler som helhet, har de kvinnelige lærere gjennomgående et mere positivt syn enn mennene.
- Vurderingskriterier bør sammen med syn på elevene drøftes inngående i skolene.

3.4 Spesialundervisning

I dette materialet er det 6,6 prosent av elevene fra samlet 1.–10. trinn som mottar spesialundervisning. Dette er under landsgjennomsnittet på 8 prosent, og det kan indikere en noe lav registrering. I statistikk fra Statistisk sentralbyrå fra oktober 2016 var det 7,3 prosent av elevene i Hedmark som mottok spesialundervisning. Ser vi på fordelingen mellom klassetrinn så er den vist i figuren nedenfor i materialet fra «Kultur for læring».



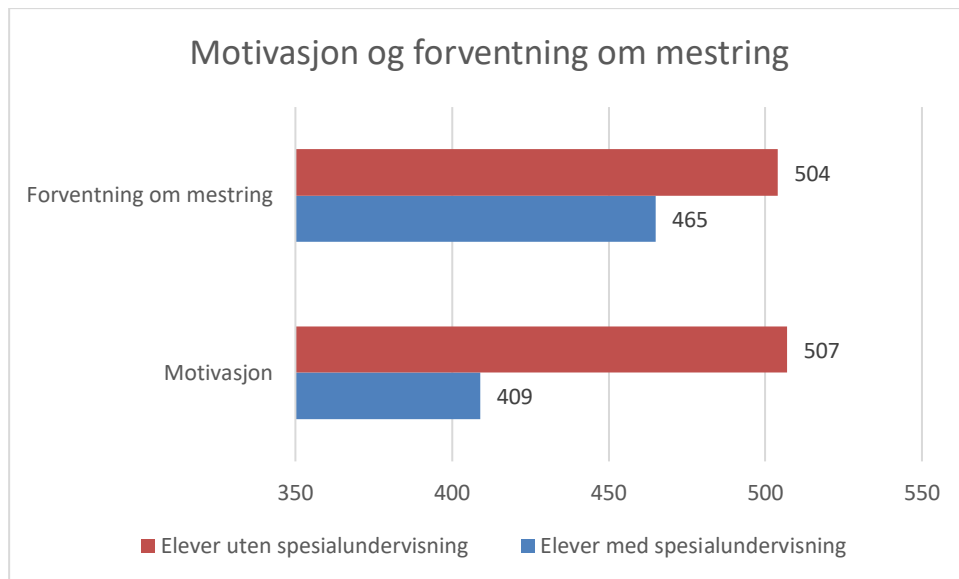
Figur 3.5: Andel elever som mottar spesialundervisning etter klasstrinn

Denne oversikten viser at andelen elever som mottar spesialundervisning, øker med økende alder. Den mest markante endringen skjer mellom 1. og 2. trinn og mellom 4. og 5. trinn. Fra 6 trinn er andelen elever som mottar spesialundervisning relativt stabil på omlag 8 prosent. Fordelingen viser relativt tydelig at spesialundervisning ikke fungerer etter prinsippene for tidlig innsats, men i langt større grad er et uttrykk for at det ventes til at problematikken tilknyttet elevenes læring er relativt stor. Dette kan både ha med formalitetene omkring spesialundervisning å gjøre og en forståelse av at problematikken skal være både reell og omfattende før spesialundervisning iverksettes.

En utfordring for disse elevene som må slite lenge med læringsproblematikk før de får noe hjelp, er at de lett vill oppleve nederlag og manglende mestring i skolefagene. Flere av disse elevene kan også utvikle unnvikelsesstrategier for å slippe å oppleve nederlag, det vil si at de heller ikke prøver seg på oppgaver. Da vil selvsagt læringsutbyttet bli lavt. Men denne manglende mestringen og eventuelle unnvikelsesstrategier vil det være vanskelig å avlære når du f.eks. starter på ungdomstrinnet. Dette kommer også til uttrykk når vi analyserer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats og deres forventning til egen mestring.

3.4.1 Motivasjon og forventning om mestring

Det er elevene selv som her har vurdert deres forventninger til egen mestring, og det er kontaktlærerne som har vurdert elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.



Figur3.6: Motivasjon og forventning om mestring

Elever som mottar spesialundervisning har en klart lavere (0,39 standardavvik) forventning til egen mestring enn andre elever. Det er relativt mye og kan være en av forklaringene på at elever som mottar spesialundervisning også viser lav motivasjon og arbeidsinnsats. Her er forskjellen på omtrent et standardavvik. Det er mye og bør bidra til en refleksjon omkring både innhold og arbeidsmåter i undervisning for disse elevene.

3.4.2 Spesialundervisning og skolefaglige prestasjoner

I dette materialet har vi også vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk. Dette gjelder for alle elevene fra 1.–10. trinn, og de er gjort på en skala fra 1–6. Vurderingene er utført av elevenes kontaktlærer. Nedenfor vises gjennomsnittlig skolefaglige prestasjoner for elever som ikke mottar og eller som mottar spesialundervisning.

Tabell 3.8: Skolefaglige prestasjoner

| Elevgruppe | Gjennomsnitt | Standardavvik | Cohens <i>d</i> |
|--------------------------|--------------|---------------|-----------------|
| Ikke spesialundervisning | 4,11 | 1,01 | |
| Spesialundervisning | 2,43 | 1,00 | 1,56 * |

*F = 3171,99. Sig ,000

Dette viser at elevene som mottar spesialundervisning i snitt skårer 1,67 poeng dårligere enn elever som ikke mottar spesialundervisnings. Dette utgjør en forskjell på 1,56 standardavvik (Cohens *d*). Dette er å betrakte som en markant forskjell. Den gjennomsnittlige framgangen i skolefaglige prestasjoner i enkeltfag antas å være omkring 0,4 standardavvik (Hattie, 2009). Det innebærer at elever som mottar spesialundervisning i snitt ligger nesten fire år etter i

skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk sett i forhold til gjennomsnittet av elever som ikke mottar spesialundervisning. Forskjellene er litt mindre på småskoletrinnet enn på ungdomstrinnet.

Disse markante forskjellene uttrykker at elever som mottar spesialundervisning sliter i betydelig grad med læring i fag. De har store utfordringer og ligger så langt etter de andre elevene at de vil ha problemer med å kunne delta aktivt i ordinær undervisning. Disse elevene har et sterkt behov for å øke progresjonen i læring. For å kunne klare det trenger de å møte lærere med høy kompetanse på deres utfordringer. Da er det relativt paradoksalt at 50 prosent av elevene som mottar spesialundervisning har en assistent (Haug, 2017). Denne assistenten har som hovedregel ikke pedagogisk utdanning. Det burde være slik at de elevene som sliter mest med læring, møter høykompetente lærere. I helsevesenet er det slik at når du har en spesifikk sykdom eller plage så møter du en lege som har spesialisert seg innen dette. Det er ikke en hjelpepleier som skal behandle deg.

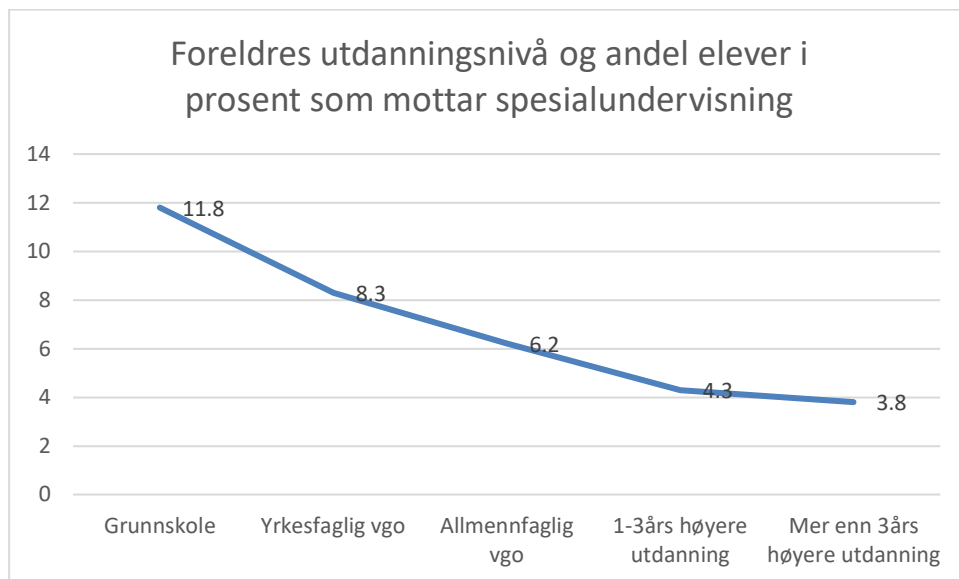
Forskning omkring bruk av assistenter indikerer at bruk av assistent har fra ingen til negativ effekt på elevenes læringsutbytte. Dette skyldes blant annet unødvendig avhengighet av assistenten, lav oppmerksomhet hos eleven fordi eleven vet at assistenten kommer til å forklare det på nytt, separasjon fra klassekamerater også når elev og assistent er inne i timer med andre elever og opplevelse av stigmatisering hos den enkelte elev.

I dette materialet skårer elevene på 10. trinn som mottar spesialundervisning 2,35 i gjennomsnitt i fagene norsk, matematikk og engelsk. Om vi omgjør dette til grunnskolepoeng ut fra en antagelse om at de har noe bedre karakterer i andre fag, så kan vi at de går ut av grunnskolen med ca. 25 grunnskolepoeng. Ut fra sammenhengen vi i dag kjenner mellom grunnskolepoeng og fullført og bestått i videregående opplæring, vil elever som mottar spesialundervisning ha omlag 14 prosent sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående (SSB, 2017). Det innebærer også at en relativt stor andel av elever som mottar spesialundervisning, heller ikke vil komme inn i arbeidslivet. I en slik sammenheng er denne betydelige ressursinnsatsen som spesialundervisning utgjør, ingen spesielt god samfunnsmessig investering.

3.4.3 Hvilke elevgrupper mottar spesialundervisning?

Nedenfor vises en oversikt over sammenhengen mellom andel elever som mottar spesialundervisning og foreldrenes utdanningsnivå. I dette materialet er det 68 prosent av

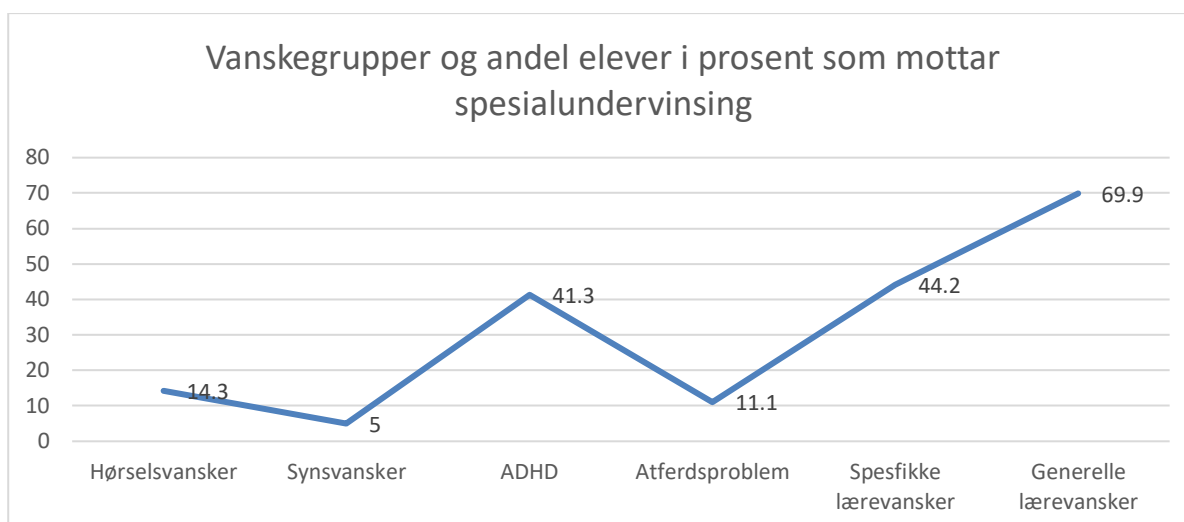
foreldrene som har svart, og det er en underrepresentativitet av foreldre med lavt utdanningsnivå.



Figur 3.7: Foreldres utdanningsnivå og andel elever som mottar spesialundervisning

Denne oversikten viser tydelig at elever med foreldre med et lavt utdanningsnivå har mye større sannsynlighet for å motta spesialundervisning enn elever med foreldre med et høyt utdanningsnivå. Har du foreldre med kun grunnskole som høyeste utdanningsnivå, så har du tre ganger så stor sannsynlighet til spesialundervisning som om du har foreldre med høyere utdanning. Et sentralt spørsmål er da om spesialundervisning slik den drives nå er et godt virkemiddel for å redusere den sosiale reproduksjonen i norsk skole. Bidrar spesialundervisning til sosial mobilitet eller opprettholder den ulikhetene i skolen?

I figuren nedenfor vises andel elever med ulike vansker eller utfordringer i skolen som mottar spesialundervisning.



Figur 3.8: Vanskegrupper og andel elever som mottar spesialundervisning.

Her ser vi at det er særlig elever med ADHD-diagnose, spesifikke lærevansker som dysleksi og dyskalkuli, og elever med generelle lærevansker som mottar spesialundervisning. Det er kun 11 prosent av elevene som lærerne mener har atferdsproblemer som får spesialundervisning, mens 41 prosent av de med diagnosen ADHD får denne undervisningen. I datamaterialet skårer disse to elevgruppene omtrent likt på de fleste indikatorer. Samlet uttrykker dette indirekte at spesifikke diagnoser utløser spesialundervisning lettere enn om en elev kun har generelle utfordringer som ikke kan knyttes til en diagnose. Lovverket uttrykker at det er elevenes utbytte av den ordinære undervisningen som er avgjørende for om du får spesialundervisning, ikke om du har en diagnose.

3.5 Sosial kompetanse og det 21. århundrets ferdigheter

Kultur for læring har til hensikt å forberede elevene bedre på et framtidig endret samfunn og arbeidsmarked. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7) understreker at fagene må fornyes og skolen videreutvikles for å møte de stadige endringene som foregår i samfunnet. Dette kommer også til uttrykk i St. meld 28 (2015-16) om fremtidens skole som uttrykker at lærerne skal ha et sterkere ansvar for elevenes sosiale kompetanse. Den sosiale kompetansen er en viktig del av det som omtales som 21. århundrets ferdigheter. Disse ferdighetene defineres på litt ulike måter, men i hovedsak omhandler de kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet, kommunikasjon og bruk av ny informasjonsteknologi, samarbeid og medborgerskap (Griffin, McGraw & Care, 2012; McComas, 2014; Fullan & Quinn, 2016). Opplæring i de 21. århundrets ferdigheter skal ikke erstatte fagene i skolen og eliminere behovet for å lære

grunnleggende ferdigheter i ulike fag. Disse ferdighetene skal læres både i seg selv og gjennom en større variasjon i arbeidsmåter i fagene, det vil si at de integreres i fagene.

I kartleggingsundersøkelsen er det flere områder i både elevenes egenvurderinger og kontaktlærernes vurdering av elevene som er knyttet opp mot sosiale kompetanse, og elevenes sosiale situasjon er erfaringer i skolen.

3.5.1 Lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse

Kontaktlærerne har vurdert hver enkelt elevs sosiale ferdigheter ved bruk av et internasjonalt anerkjent måleinstrument for kartlegging av sosial kompetanse (Gresham & Elliott, 2007). I analysene av dette materialet får vi fram fire ulike dimensjoner. Dette er tilpasning til skolens normer inklusive samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og empati. Dette betraktes som viktige sosiale ferdigheter som også er betydningsfulle utenfor skolen og inn mot arbeidslivet. Gjennomsnittresultatene er vist i tabellen nedenfor.

Tabell 3.9: Kontaktlærernes vurdering av elevens sosiale kompetanse

| Områder | Snitt | Std. avvik |
|-------------------------------|-------|------------|
| Tilpasning til skolens normer | 3,15 | 0,63 |
| Selvkontroll | 3,13 | 0,63 |
| Positiv selvhevdelse | 2,95 | 0,62 |
| Empati og rettferdighet | 2,78 | 0,69 |

Elevene er her vurdert på en skala fra en til fire, og vi ser at elevene gjennomgående blir vurdert til å ha gode sosiale ferdigheter. Men standardavviket på omkring 0,6 viser at det er relativt store variasjoner. Elevene blir også vurdert mer positivt på tilpasning og selvkontroll enn på selvhevdelse og empati. Dette kan også ha en sammenheng med hvilke sosiale ferdigheter lærerne mener er viktige.

Vi har videre analysert hvilken sammenheng det er mellom disse sosiale ferdighetsområdene og mellom sosiale ferdigheter og skolefaglige prestasjoner. Dette er vist i korrelasjonstabellen nedenfor.

Tabell 3.10: Korrelasjoner

| | Tilpasning til skolens normer | Selvkontroll | Positiv selvhevdelse | Empati | Motivasjon/arbeidsinnsats | Skolefaglige prestasjoner |
|---|-------------------------------|--------------|----------------------|--------|---------------------------|---------------------------|
| Sosial kompetanse 1, Tilpasning til skolens normer, | 1 | ,697** | ,509** | ,264** | ,783** | ,541** |
| Sosial kompetanse 2, Selvkontroll, | ,697** | 1 | ,517** | ,232** | ,519** | ,306** |
| Sosial kompetanse 3, Positiv selvhevdelse, | ,509** | ,517** | 1 | ,639** | ,510** | ,392** |
| Sosial kompetanse 4, Empati og rettferdighet, | ,264** | ,232** | ,639** | 1 | ,306** | ,257** |
| Motivasjon og arbeidsinnsats, | ,783** | ,519** | ,510** | ,306** | 1 | ,638** |
| Skolefaglige prestasjoner, | ,541** | ,306** | ,392** | ,257** | ,638** | 1 |

Korrelasjoner over ,50 betraktes som regel som store. Her er det en rekke slik store og interessante sammenhenger. Mellom tilpasning og selvkontroll er det en veldig sterk sammenheng (,697). Det viser at elever som tilpasser seg skolen godt, også viser stor grad av selvkontroll. Samtidig ser vi også at sammenhengen mellom empati og selvhevdelse er sterk (,639). Men sammenhengene mellom tilpasning, selvhevdelse og empati er svakere og det gjelder også selvkontroll, selvhevdelse og empati. Til en viss grad er dette litt motsetningsfylt. På den ene siden er det viktig å vise tilpasning og selvkontroll, men det er også viktig å vise selvhevdelse og empati. Selvhevdelse er f.eks. evnen til å kunne si nei.

Når vi så ser på sammenhengene mellom skolefaglige prestasjoner og disse sosiale ferdighetsområdene, er de positive og relativt sterke. Dette er viktig. Det er ingen motsetning mellom det sosiale og det faglige i skolen. Heller tvert imot. Sosialt godt fungerende elever kjennetegnes også ved at de presterer godt. Men det kan være noe utfordrende at det er særlig tilpasning som korrelerer sterkt med skolefaglige prestasjoner (,541) Det indikerer at det er særlig den tilpassningsorienterte eleven som lykkes godt i skolefagene slik lærerne vurderer det. Men dette er kun en viktig sosial kompetansedimensjon, og det er også viktig at andre sider ved sosial kompetanse som selvhevdelse og empati, blir verdsatt. Tilknyttet læring av

det 21. århundrets ferdigheter er denne sterke sammenhengen mellom tilpasning og skolefaglige prestasjoner noe som bør drøftes blant skoleledere og lærere.

I tabellen nedenfor vises forskjellen mellom kontaktlærernes vurdering av gutter og jenter innenfor området tilpasning til skolens normer.

Tabell 3.11: Kjønnsforskjeller

| Område | Gjennomsnitt | Standardavvik | Cohens d |
|--------------------------------------|--------------|---------------|------------|
| Sosial kompetanse – tilpasning gutt | 2,93 | 0,64 | |
| Sosial kompetanse - tilpasning jente | 3,35 | 0,56 | 0,67 |

Lærerne vurderer jentene til å vise en langt bedre tilpasning til skolens normer enn det guttene gjør. Forskjellen er på hele 0,67 standardavvik (Cohens d), og det er også mindre variasjon i jentenes tilpasning enn det er i guttenes tilpasning. Den sterke sammenhengen mellom tilpasning og skolefaglige prestasjoner gjenspeiles også i dette ved at jentene også har bedre skolefaglige prestasjoner.

Det kan derfor hevdes at det er den tilpasningsorienterte jenta som premieres i skolen, og på mange måter framstår som den ideelle eleven. Men et viktig spørsmål er om denne formen for tilpasning alene er tilstrekkelig i videre utdanning og ikke minst i arbeidslivet. Det er slettes ikke sikkert at det er den tilpasningsorienterte som blir valgt når f.eks. lederstillinger skal besettes. Det er heller ikke sikkert at sterk tilpasning til skolens normer er det beste når det skal utvikles kreativitet og problemløsning som framstår som viktige ferdigheter i det 21. århundre.

3.5.2 Elevenes vurderinger av sin sosiale situasjon i skolen

I tabellen nedenfor vises hvordan elevene fra 1. til 4. trinn vurderer sin situasjon i skolen.

Tabell 3.12: Elevvurderinger 1.–4. trinn

| | Snitt | Std. avvik |
|-------------------------------|-------|------------|
| Trivsel i skolen | 3,66 | 0,39 |
| Relasjon mellom lærer og elev | 3,77 | 0,34 |
| Relasjon mellom elevene | 3,80 | 0,32 |

Elevene har vurdert sin trivsel, relasjon til medelever og relasjon til lærere på en skala fra en til fire gjennom å klikke på et av fire mulige smilefjes. Den beste skåren er fire, og vi ser at

elevene på småskoletrinnet jevnt over er i en god, inkluderende og trygg sosial situasjon i skolen. De er i et læringsmiljø som gir gode muligheter for positiv sosial og faglig læring. Kun 2–3 prosent av elevene kan sies å mistrives eller være ensomme på skolen. Slik sett framstår småskoletrinnet på en veldig positiv måte ut fra elevenes vurderinger.

Tabell 3.13: Elevvurderinger 5.–10. trinn

| | Snitt | Std. avvik |
|---|-------|------------|
| Sosial trivsel (firedelt skala) | 3,67 | 0,42 |
| Sosial isolasjon (firedelt skala) | 4,54 | 0,54 |
| Støtte og interesse fra læreren (femdelt skala) | 3,58 | 0,50 |
| Sosialt miljø (firedelt skala) | 3,54 | 0,46 |

Elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet vurderer også sin sosiale situasjon som positiv, men ikke fullt så positivt som elevene på småskoletrinnet. Videre viser også standardavviket at det også er noe større variasjon i vurderingene. Men gjennomsnittseleven i Hedmark trives godt sosialt i skolen, er lite utsatt for mobbing, har venner og også et godt forhold til lærere. De opplever et inkluderende læringsmiljø som gir dem gode forutsetninger for læring og utvikling.

Men det er også noen elever som opplever et mer ekskluderende læringsmiljø, og som sosialt sett ikke har det bra. Det er omlag 4–5 prosent av elevene som er ensomme, alene, til dels utsatt for mobbing og heller ikke har noen god relasjon til lærerne. Disse elevene er i en veldig sårbar situasjon som ikke bare hemmer sosiale og faglig læring, men som også kan prege det videre livet som ungdom og voksen. Dette gjelder også ferdigheter som samarbeid, kommunikasjon og kreativitet.

Nedenfor vises korrelasjonene mellom elevenes vurderinger tilknyttet den sosiale situasjonen de opplever, og det er også vist sammenhengen med lærernes vurderinger av elevenes selvhevdelse.

Tabell 3.14: Korrelasjoner

| | Sosial trivsel | Sosial isolasjon | Sosialt miljø | Relasjon elev lærer | Sos.komp selvhevd. |
|---------------------|----------------|------------------|---------------|---------------------|--------------------|
| Sosial trivsel | 1 | -,63 | ,60 | ,41 | ,22 |
| Sosial isolasjon | -,63 | 1 | -,48 | -,26 | -,23 |
| Sosialt miljø | ,60 | -,48 | 1 | ,54 | ,15 |
| Relasjon lærer elev | ,41 | -,26 | ,54 | 1 | ,13 |
| Sos.komp selvhevd. | ,22 | -,23 | ,15 | ,13 | 1 |

Her er det en rekke viktige sammenhenger som det er avgjørende for elevene at blir drøftet av de profesjonelle i skolen. De elevenes som uttrykker at de er sosialt isolert trives selvsagt dårligere på skolen ($r = -,63$), de har få eller ingen venner ($r = -,48$) og de har et dårligere forhold til lærerne enn andre elever ($r = -,23$). Det siste er det mest utfordrende, elever som er alene og til dels sosialt ekskludert fra jevnalderfellesskapet opplever heller ikke å være særlig godt likt av lærerne. Mens elever som trives på skolen har også venner ($r = ,60$) og et godt forhold til lærerne ($r = ,41$).

Videre er det interessant å se at lærernes vurderinger av elevenes sosiale kompetanse, her gjennom selvhevdelse, har svært lav sammenheng med elevenes opplevelse av sin sosiale situasjon i skolen. Det kan se ut som om elevenes opplevelse av sosial tilhørighet nesten ikke har noen sammenheng med lærernes vurderinger av dere sosiale ferdigheter. Dermed kan det se ut til at elevenes deltagelse i den sosiale verden i skolen ikke er betinget av lærernes vurderinger av om du har gode eller dårlige sosiale ferdigheter. Det å fungere godt sosialt ut fra lærernes vurderinger er ikke nødvendigvis positivt for sosial deltagelse blant medelever.

3.6 Skolestørrelse

Spørsmålet om den optimale skolestørrelse er et hyppig debatttemne. For en liten skole vises det ofte til fordelene med et tettere miljø hvor alle kjenner hverandre. For en større skole vises det til muligheter for et større faglig miljø for lærerne og et bredere utvalg av kamerater og venner for elevene. Undersøkelser på feltet viser også i de fleste tilfeller forskjellige resultater alt etter hva man måler på. Kartleggingsundersøkelsen i Hedmark har muligheter for nettopp å belyse et bredt spekter av forhold i det lokale område.

3.6.1 Skolestørrelser i Hedmark

Vi har her delt barneskolene i Hedmark i tre grupper: skoler med 70–149 elever, skoler med 150–299 elever og skoler med 300–500 elever. Skoler med mer enn 500 elever og skoler med mindre enn 70 elever er ikke med fordi antallet elever her er mye lavere enn i de øvrige skolene og da blir resultatene mer usikre. Følgende tabell viser skolestørrelsen og dermed også lærertetthet på småskoletrinnet i kartleggingen i Hedmark.

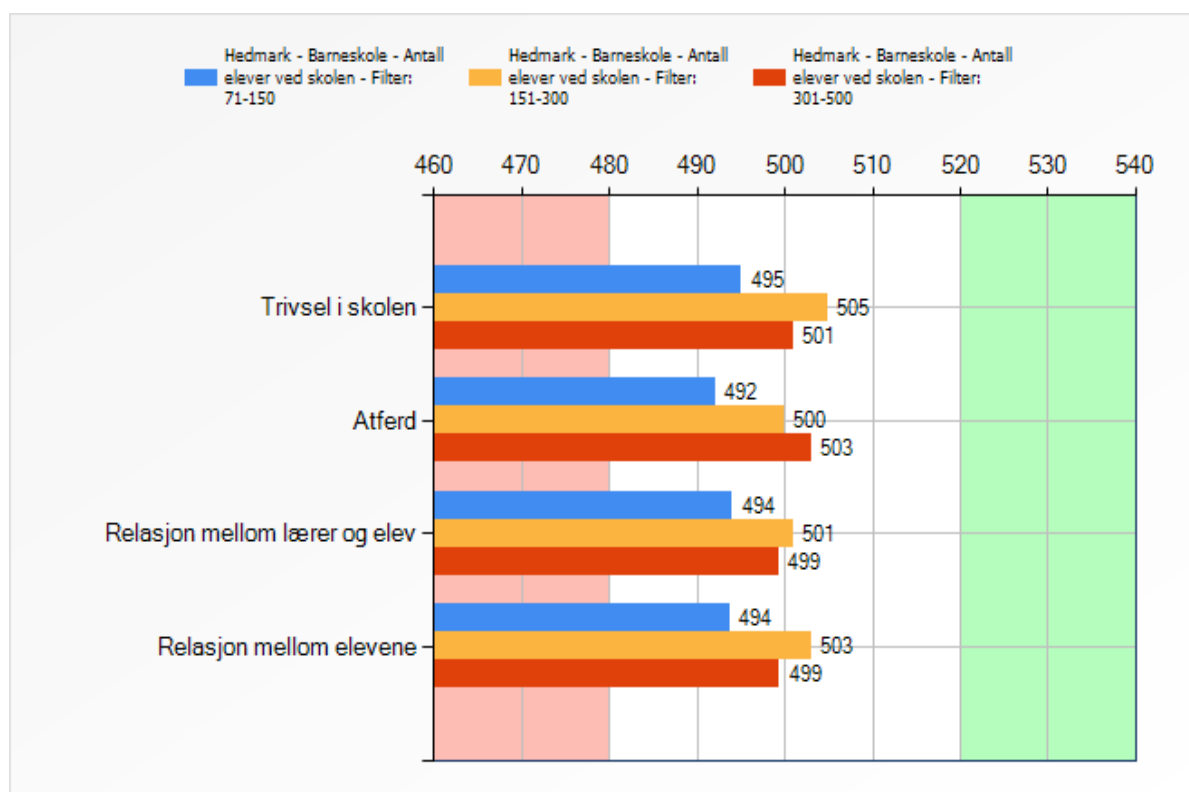
Tabell 3.15. Skolestørrelse, elevtall og svarprosent for Hedmark, småskoletrinnet

| Utvalg | Inviterte m/samtykke | Besvarte | Svarprosent |
|----------------|----------------------|----------|-------------|
| 71–150 elever | 1582 | 1578 | 99,7 % |
| 151–300 elever | 2547 | 2536 | 99,6 % |
| 301–500 elever | 2375 | 2362 | 99,5 % |

Tabellen viser at det er et relativt stort antall elever i hver av de tre størrelseskategorier, og at det er en meget høy svarprosent.

3.6.2 Elevvurderinger og skolestørrelser

Følgende figur viser forskjeller i elevenes vurdering av trivsel i skolen, atferd, relasjon mellom lærer og elev og relasjon mellom elevene for de tre kategorier av skolestørrelser. Figuren anvender 500 poengskalaen, og forskjellen fra gjennomsnittet bør være fra 5 poeng og opp for å kunne tillegges statistisk betydning.

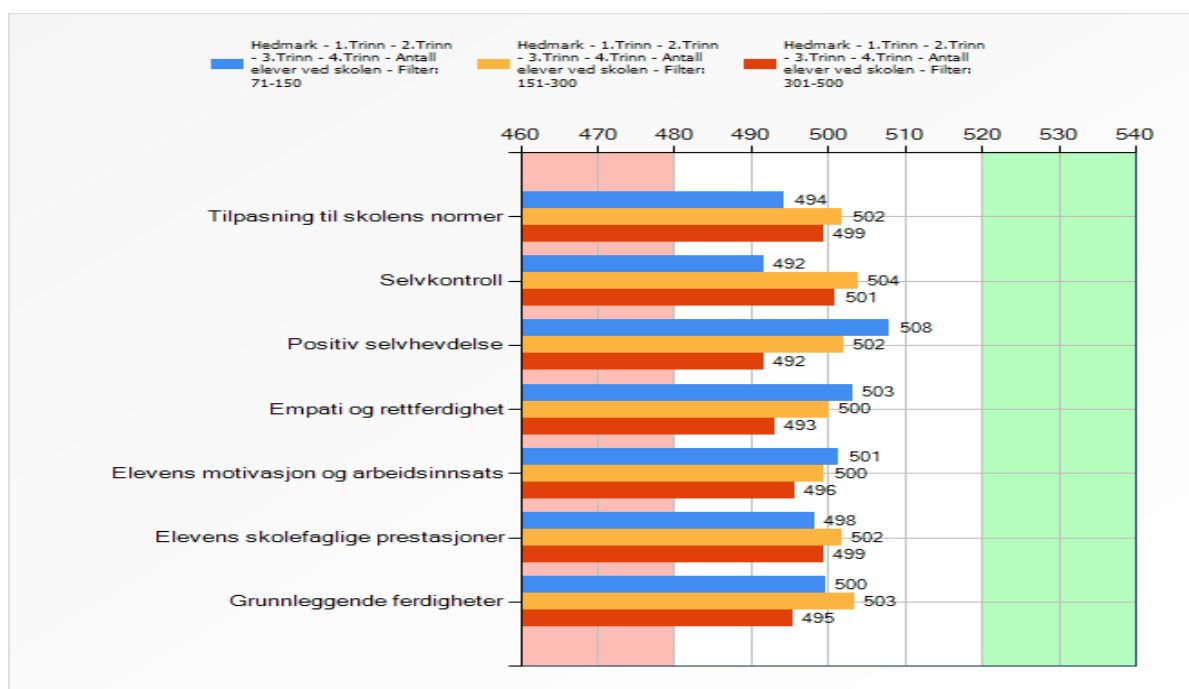


Figur 3.9. Forskjeller mellom elevvurderinger ved skoler med 71–150, 151–300 og 301–500 elever.

Resultatet viser at de minste skolene ligger relativt lavest med 5 poeng under gjennomsnittet for trivsel, 8 poeng under for atferd og 6 poeng under for både relasjon mellom lærere og elev og relasjon mellom elevene. 5 poeng svarer til 2 prosent på normalfordelingen, 8 poeng til 3 prosent på normalfordelingen. Det er altså konsistente, om enn relativt beskjedne resultater i retning av at små skoler har svakt dårligere resultater på trivsel, atferd og relasjoner enn større skoler. Det er her kontrollert for foreldres utdanningsnivå, og det betyr at disse resultater ikke kan forklares med at noen skoler har en relativt høy andel foreldre med lavt utdanningsnivå. De mellomstore skoler har de beste resultater på tre av de fire områder, men kun på et område med 5 poeng. De største skoler ligger ikke på noen områder over eller under gjennomsnittsintervallet.

3.6.3 Lærervurderinger og skolestørrelser

På de områder hvor lærerne har foretatt vurderinger, ses det også forskjeller, om enn mindre konsistente som vist i figur 3.10 nedenfor.



Figur 3.10. Forskjeller mellom lærervurderinger ved skoler med 71–150, 151–300 og 301–500 elever

Ved lærernes vurderinger plasserer de minste skolene seg mere enn 5 poeng over gjennomsnittet på et område, elevens positive selvhevdelse (8 poeng). På to områder ligger de minste skolene mere enn 5 poeng under gjennomsnittet, tilpasning til skolens normer og selvkontroll. Skolene i mellomstørrelsen ligger ikke av statistisk betydning over eller under gjennomsnittet på noen av de syv undersøkelsesområder. De største skolene ligger 5 poeng eller mere under gjennomsnittet på tre områder, positiv selvhevdelse, empati og rettferdighet og grunnleggende ferdigheter.

3.6.4 Konklusjon om skolestørrelse

- Elever som går i små skoler og dermed små klasser på 1. til 4. trinn i Hedmark opplever ikke et bedre læringsmiljø enn elever i større klasser og skoler. Det er ikke mer inkluderende og trygge læringsmiljøer i små skoler enn det er i større skoler.
- Elevene i de små skolene og små klassene har i all vesentlighet ikke bedre faglige og sosiale ferdigheter enn elever i større skoler og klasser.
- Lærertettheten og den dermed relativt store økonomiske ressursinnsatsen henger ikke sammen med et bedre læringsutbytte hos elevene. Økt lærertetthet ser ikke automatisk til å øke kvaliteten på undervisningen og læringsmiljøet.

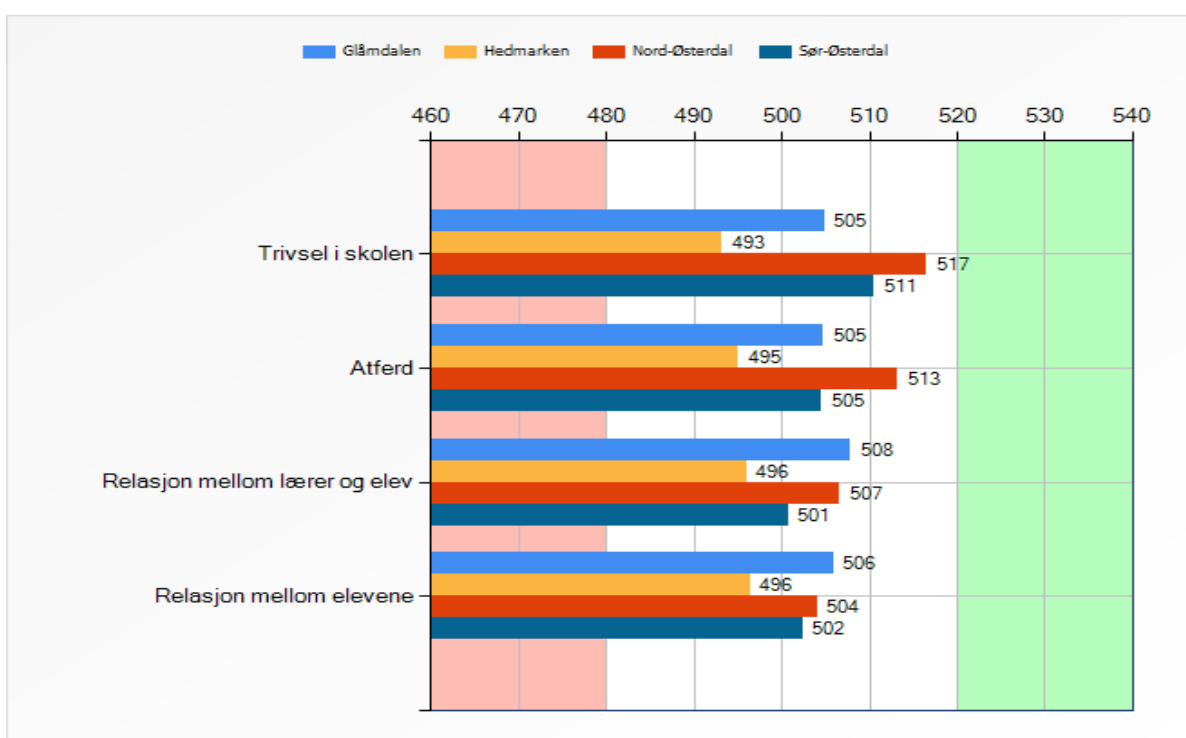
- Elever som går i middelstore skoler på 1. til 4. trinn i Hedmark har minst variasjoner i faglige og sosiale ferdigheter og opplevelse av læringsmiljø, mens elever i de største skolene viser resultater på tre av 11 områder under gjennomsnittet.

4. Generelle resultater Glåmdalen

I dette kapittelet presenterer vi resultater innenfor en rekke av de områdene som er kartlagt i “Kultur for læring”. Dette gjelder både i elevvurderinger, kontaktlæreres vurdering av elevene, lærernes vurdering av egen praksis og skoleledelsens vurderinger. Dette gjøres ved at Glåmdalen først sammenlignes med de øvrige regionene i Hedmark og deretter ved at kommunene i Glåmdalen sammenlignes med hverandre.

4.1 Elevdata 1.–4. trinn

4.1.1 Regionale forskjeller og likheter

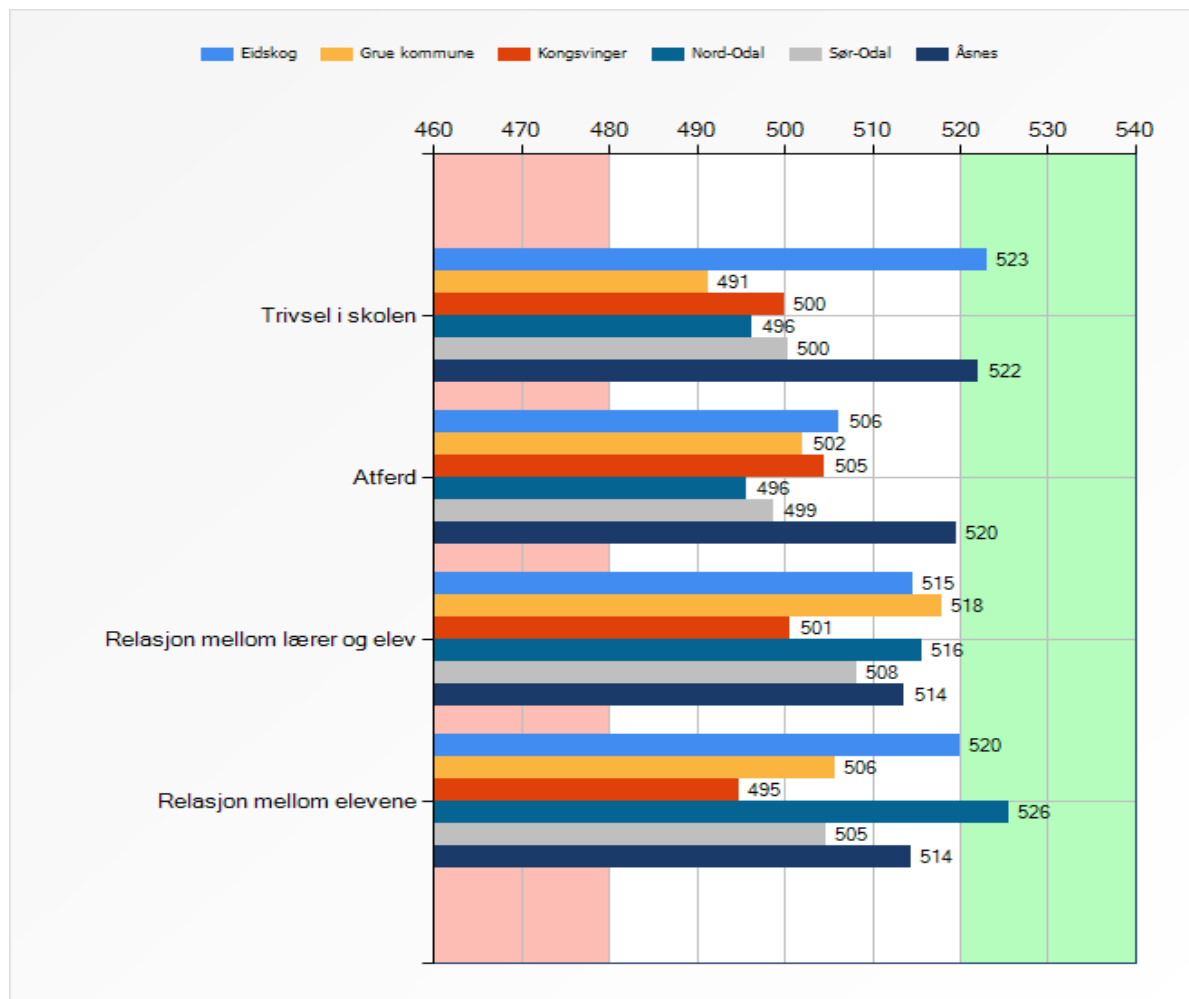


Figur 4.1: Regionale forskjeller elev 1.–4. trinn

Glåmdalen ligger med hensyn til trivsel som nummer tre i Hedmark, men avviker ikke statistisk sikkert fra gjennomsnittet som krever en verdi på over eller under intervallet 495 til 505. På atferd viser resultatet en delt andre og tredje plass. Ved relasjoner mellom lærere og elever ligger Glåmdalen tallmessig høyest og statistisk sikkert over gjennomsnittet, men forskjellen til Nord-Østerdal er ikke statistisk sikker. Det samme gjelder med hensyn til relasjon mellom elevene. Det er viktig å understreke at gjennomgående opplever elevene på

småskoletrinnet et trygt og inkluderende læringsmiljø med gode relasjoner til både lærere og medelever. Dette er et positivt funn som må formidles til lærere og skoleledere i regionen.

4.1.2 Forskjeller og likheter mellom kommuner

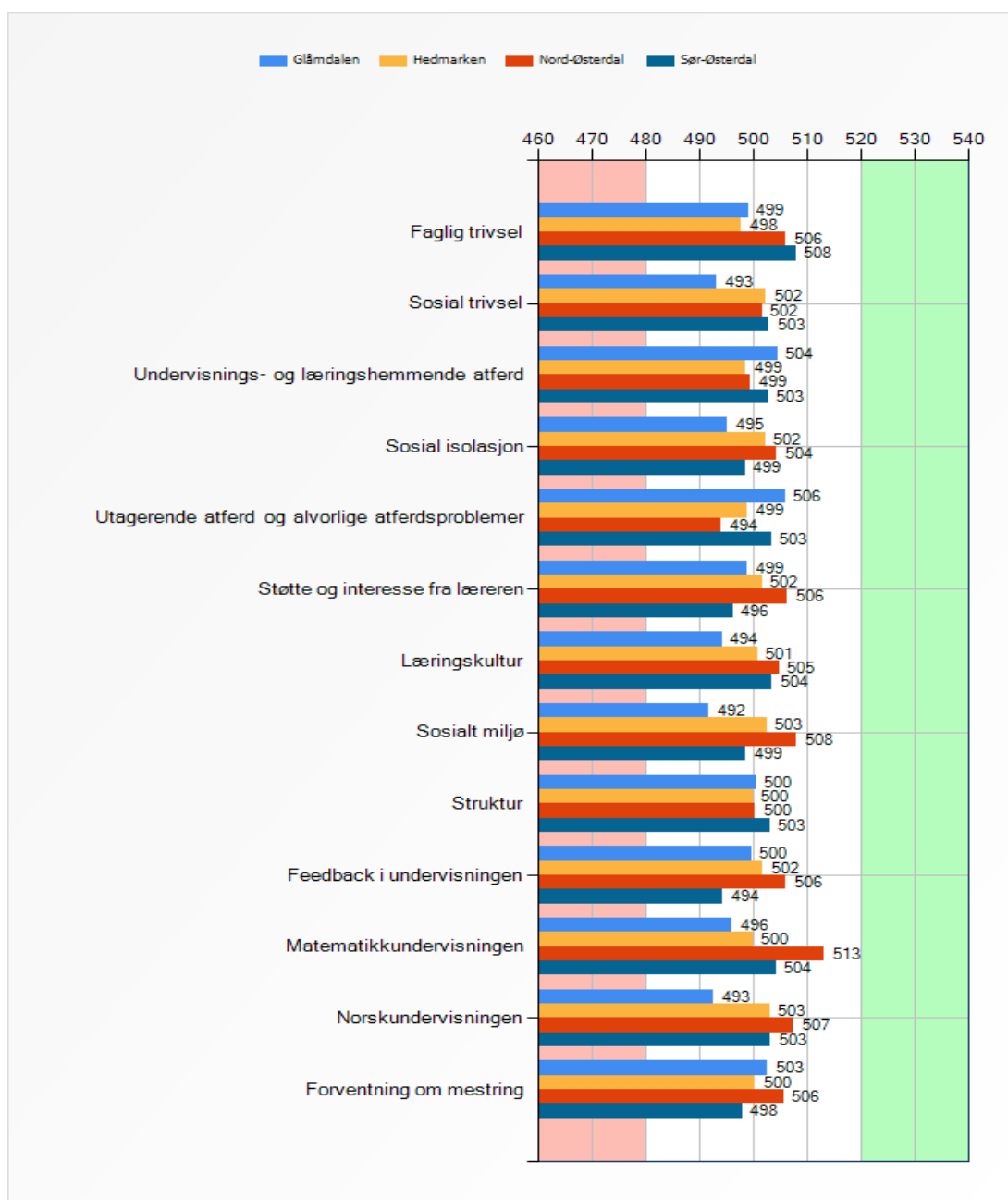


Figur 4.2: Kommunale forskjeller elev 1.-4. trinn

Der er i regionen Glåmdalen forskjeller mellom kommunene på de fire undersøkelsesområdene og flere av dem ligger over det statistiske gjennomsnittsintervall, som ved kommunesammenligninger er på 490 til 510. Trivsel ligger markant høyt for Eidskog og Åsnes. Med hensyn til atferd skiller Åsnes seg positivt ut. Når det gjelder relasjoner mellom lærer og elev, ligger alle kommunene med unntak av Kongsvinger, over gjennomsnittsintervallet for hele Hedmark. Ved relasjoner mellom elevene skiller spesielt Eidskog, Nord-Odal og Åsnes seg positivt ut. Men gjennomsnittet ligger her høyt på alle variabelområdene, så en på f.eks. 491 på trivsel betyr at de aller fleste elevene trives svært godt på skolen.

4.2 Elevdata 5.–10. trinn

4.2.1 Regionale forskjeller og likheter

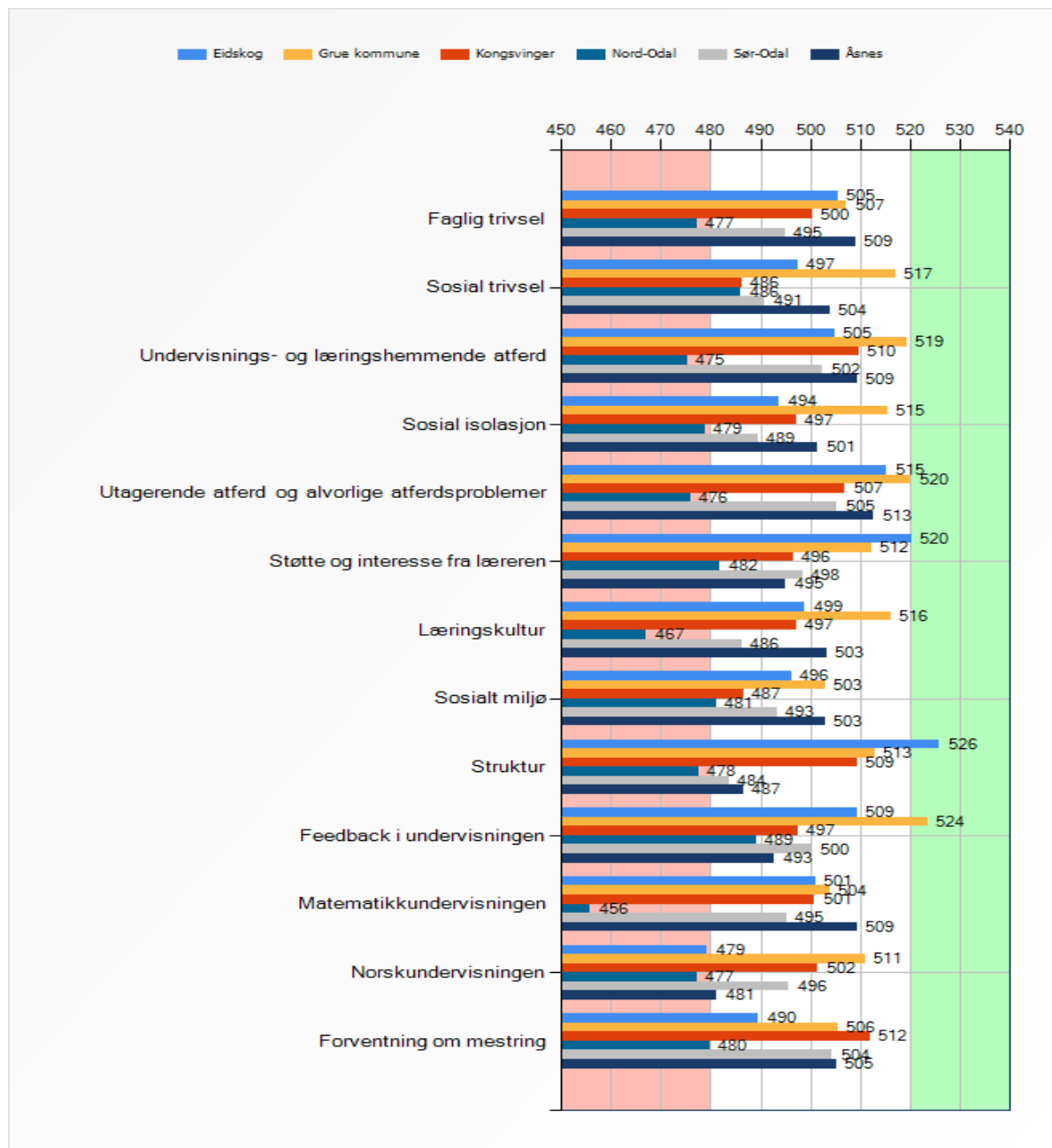


Figur 4.3: Regionale forskjeller elev 5.–10. trinn

Figuren viser at det er fem av de i alt tretten undersøkelsesområder hvor Glåmdalen ligger statistisk sikkert over eller under middelområdet på 495 til 505 poeng. I et tilfelle er resultatet over middelområdet, utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer er verdien 506, indikerer at det er færre av den type problemer enn gjennomsnittet for Hedmark. I fire tilfeller ligger

Glåmdalen under gjennomsnittet og plasserer seg lavest av de fire regionene, og det er ved sosial trivsel, læringskultur, sosialt miljø og norskundervisning.

4.2.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

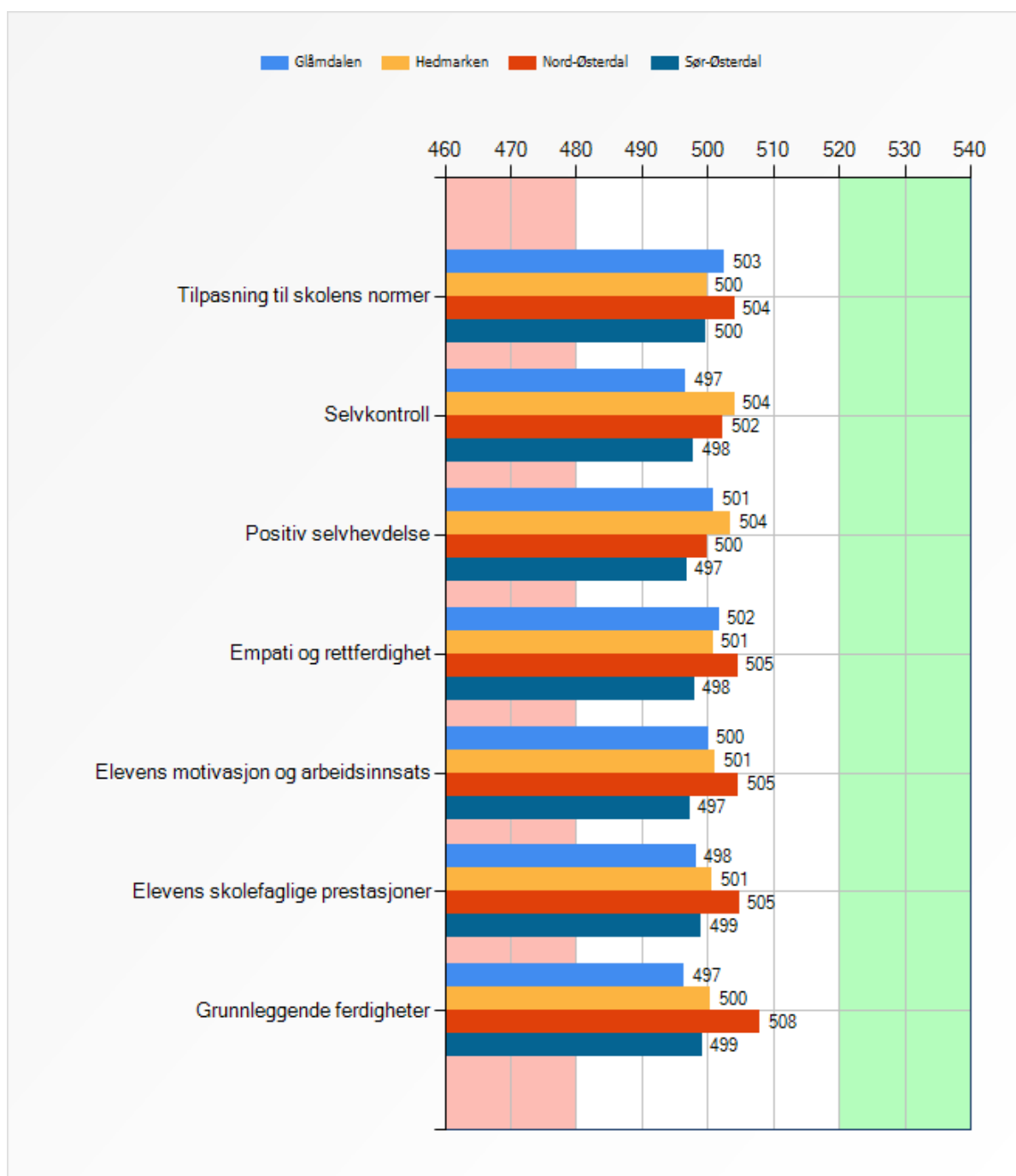


Figur 4.4: Kommunale forskjeller elev 5.–10. trinn

Resultater fordelt på kommuner, som vist i figuren ovenfor, er det interessante og markante forskjeller. Grue og Eidskog ligger konsekvent høyt, og de oppnår verdier over 520 med hensyn til struktur og feedback i undervisningen. Nord-Odal ligger gjennomgående lavt, spesielt på læringskultur og matematikkundervisning med henholdsvis 467 og 456.

4.3 Elevenes kompetanse

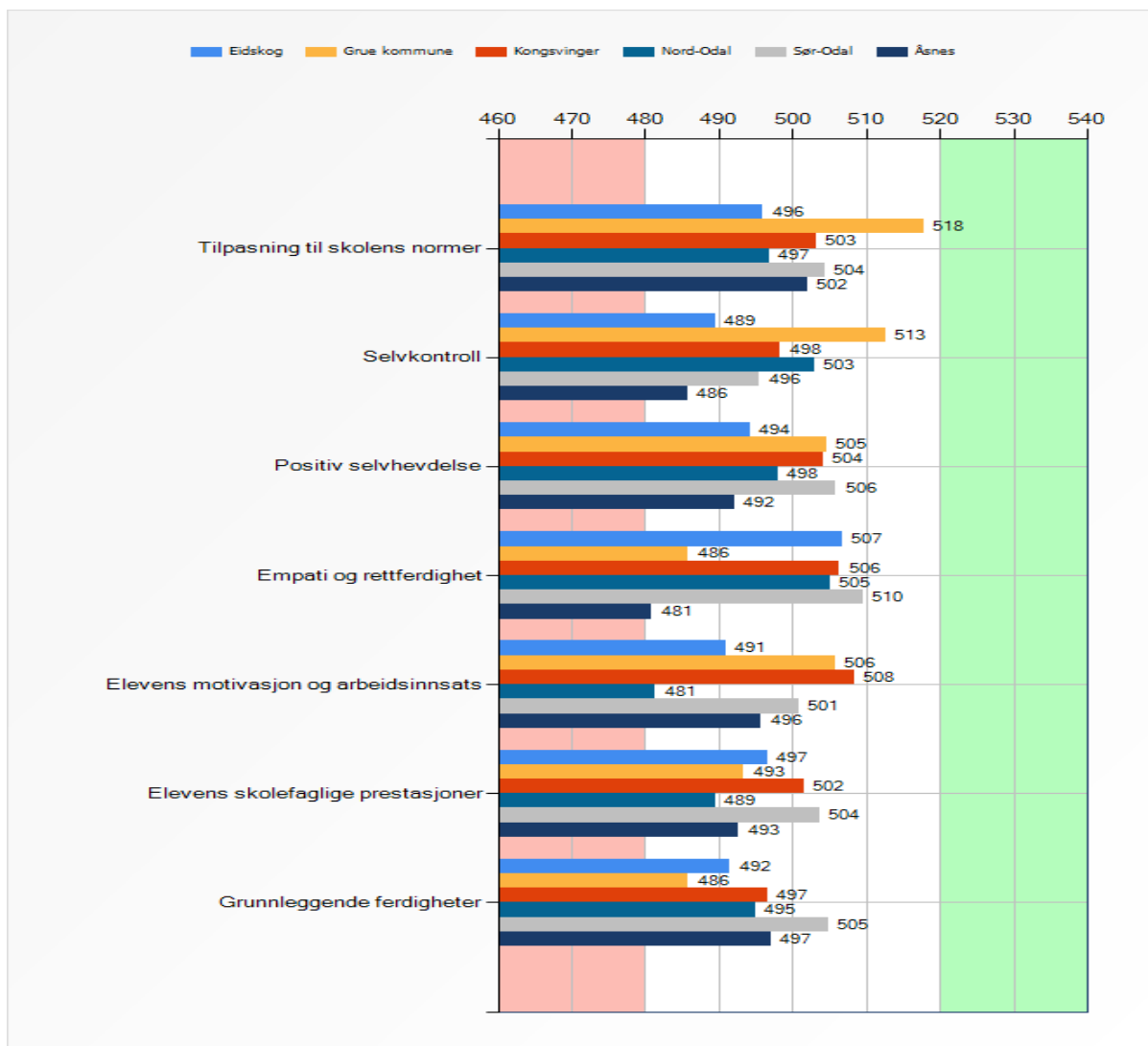
4.3.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.5: Regionale forskjeller sosial kompetanse

Når det gjelder elevenes sosiale kompetanser, avviker ikke Glåmdalen på noen av de syv måleområdene statistisk fra gjennomsnittet. Kontaktlærerne i Glåmdalen vurderer i hovedsak elevenes kompetanse til å være lik som i det øvrige Hedmark.

4.3.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

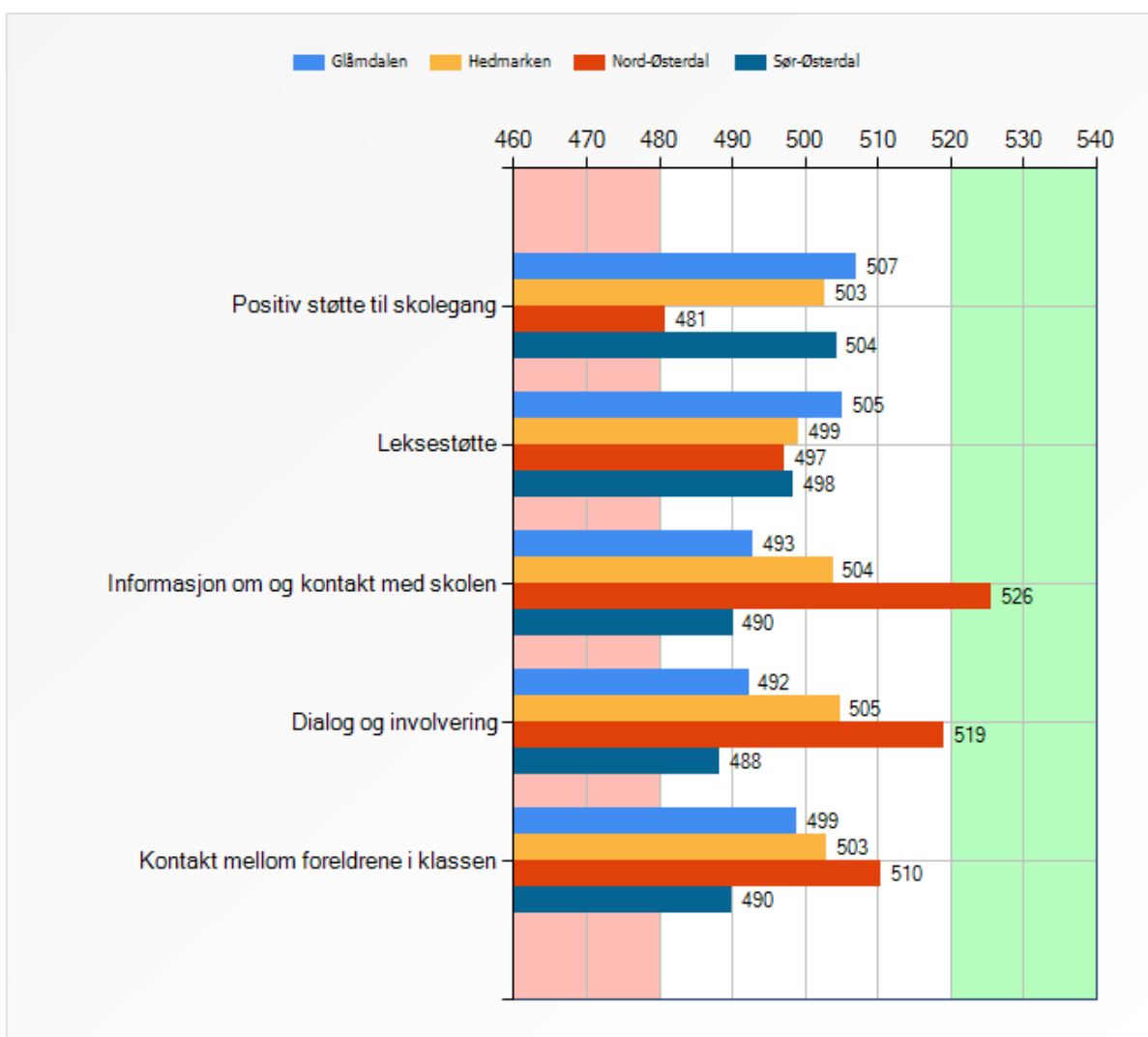


Figur 4.6: Kommunale forskjeller sosial kompetanse

På de syv områdene som inngår i figuren, er det åtte resultater som ligger utenfor gjennomsnittintervallet over eller under 10 poeng fra gjennomsnittet. Det er ved tilpasning til skolens normer hvor Grue ligger høyt. For selvkontroll ligger Grue igjen høyt, mens Eidskog og Åsnes ligger lavt. Ved empati og rettferdighet ligger Grue og Åsnes lavt. På området elevens motivasjon og arbeidsinnsats ligger Nord-Odal lavt, og på området grunnleggende ferdigheter ligger Grue lavt. Der er ingen klare mønstre i kommunenes plassering, det vil si at det ikke er noen kommuner som peker seg spesielt positivt eller negativt ut. Resultater på nasjonale prøver indikerer imidlertid at det er forskjeller mellom kommunene som ikke så klart kommer fram i disse vurderingene av elevenes faglige kompetanse.

4.4 Foreldres støtte og samarbeid med skolen

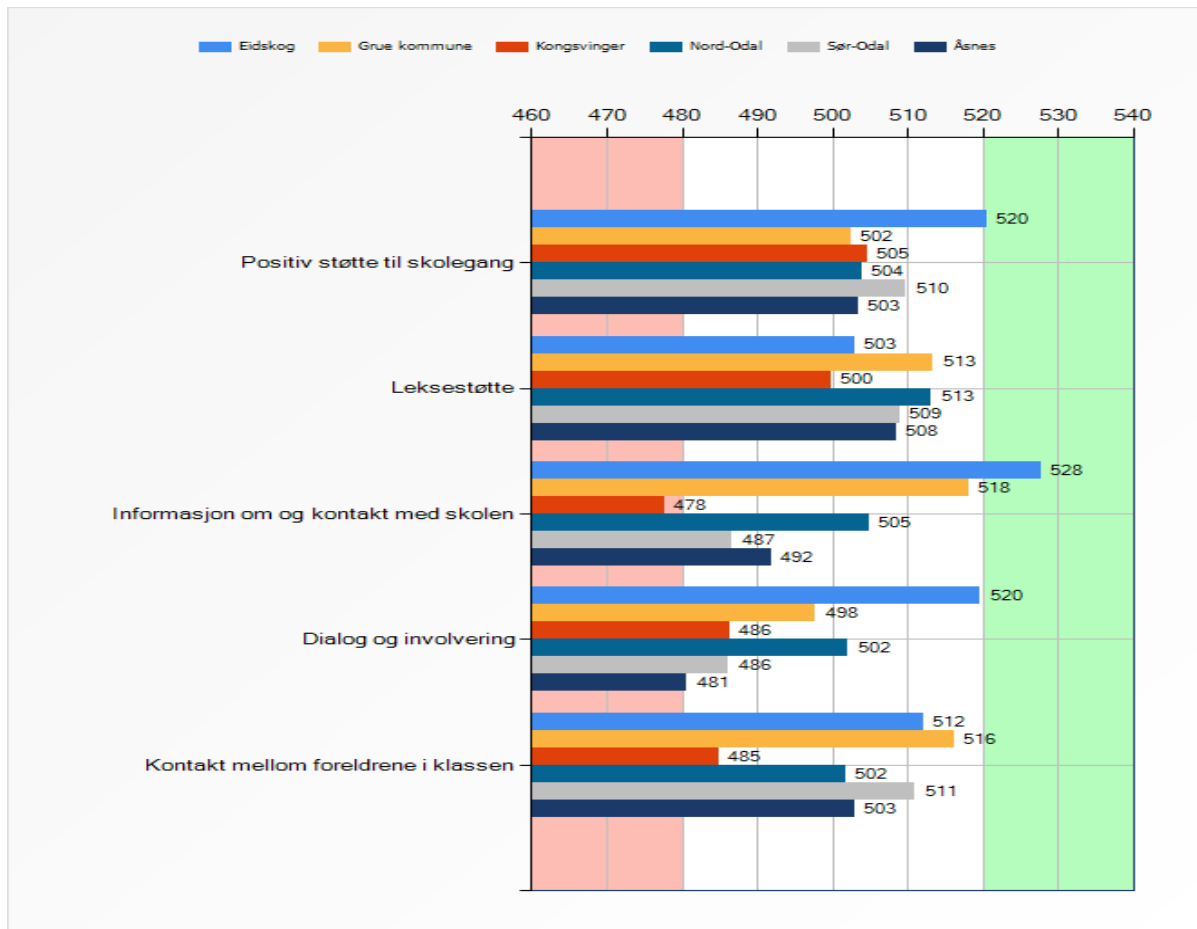
4.4.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.7: Regionale forskjeller foreldre

Når man ser på regionale forskjeller og likheter i foreldresvar, ligger Glåmdalen over gjennomsnittet i positiv støtte til skolegang og under gjennomsnittet ved informasjon om og kontakt med skolen og dialog og involvering. Foreldrenes vurderinger på informasjon, kontakt og dialog med skolen bør analyseres og drøftes i enkelte kommuner.

4.4.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

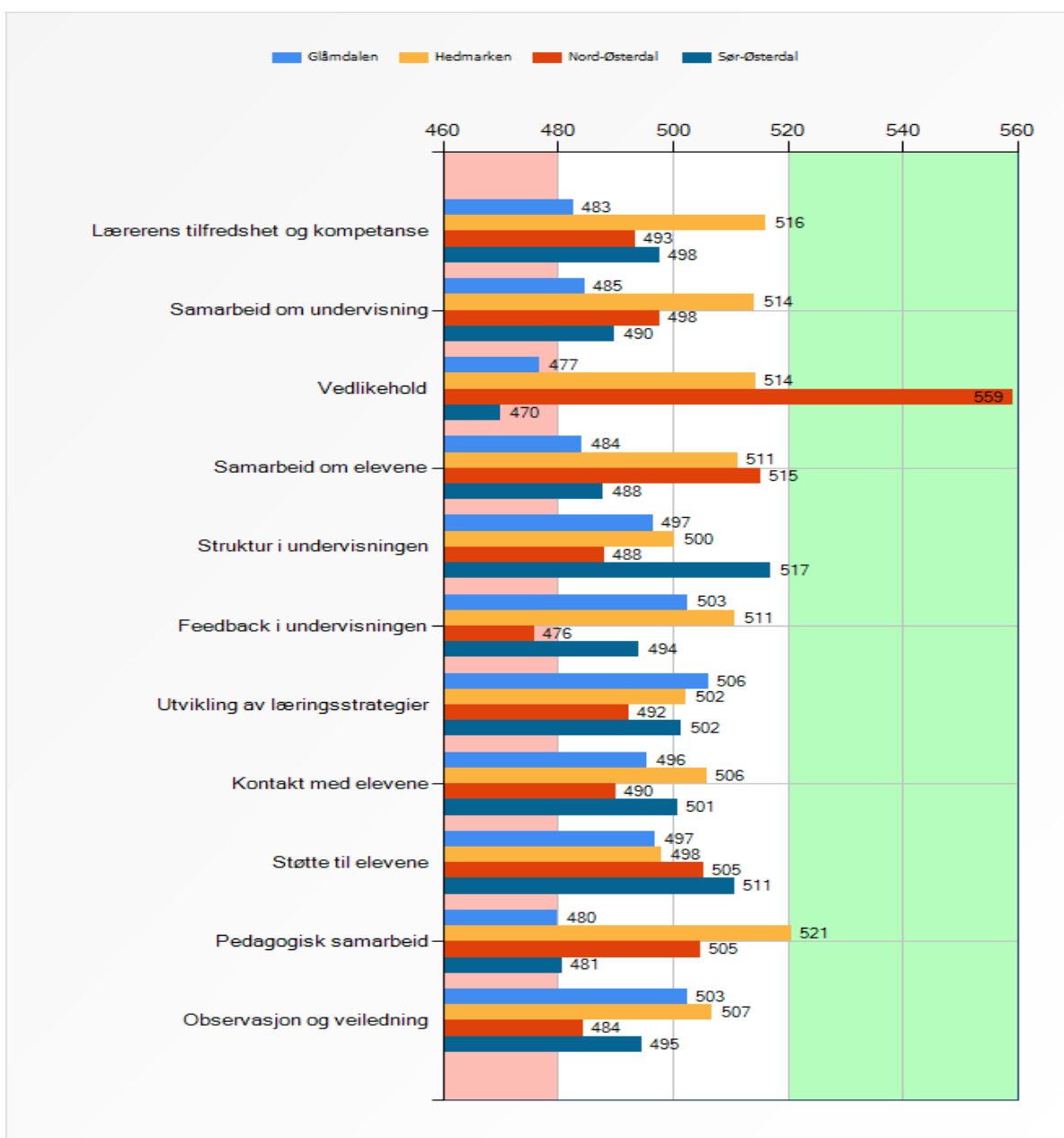


Figur 4.8: Kommunale forskjeller foreldre

Figuren viser at Eidskog gjennomgående adskiller seg positivt ut på fire av de fem foreldreområdene. Det viser resultatet på positiv støtte til skolegang, på informasjon om og kontakt med skolen, dialog og involvering samt kontakt mellom foreldrene i klassen. Motsatt ligger Kongsvinger relativt lavt på tre områder, informasjon om og kontakt med skolen, dialog og involvering og kontakt mellom foreldrene i klassen. Grue ligger høyt på tre områder, leksestøtte, informasjon om og kontakt med skolen samt kontakt mellom foreldrene i klassen. Sør Odal er lavt på informasjon om og kontakt med skolen, dialog og involvering, og Åsnes ligger lavt på dialog og involvering. Særlig innenfor områdene informasjon, dialog og kontakt med skolen er det relativt store variasjoner mellom kommunene, og her bør det være mulig å lære av hverandre.

4.5 Læreres samarbeid, undervisning og støtte til elevene

4.5.1 Regionale forskjeller og likheter

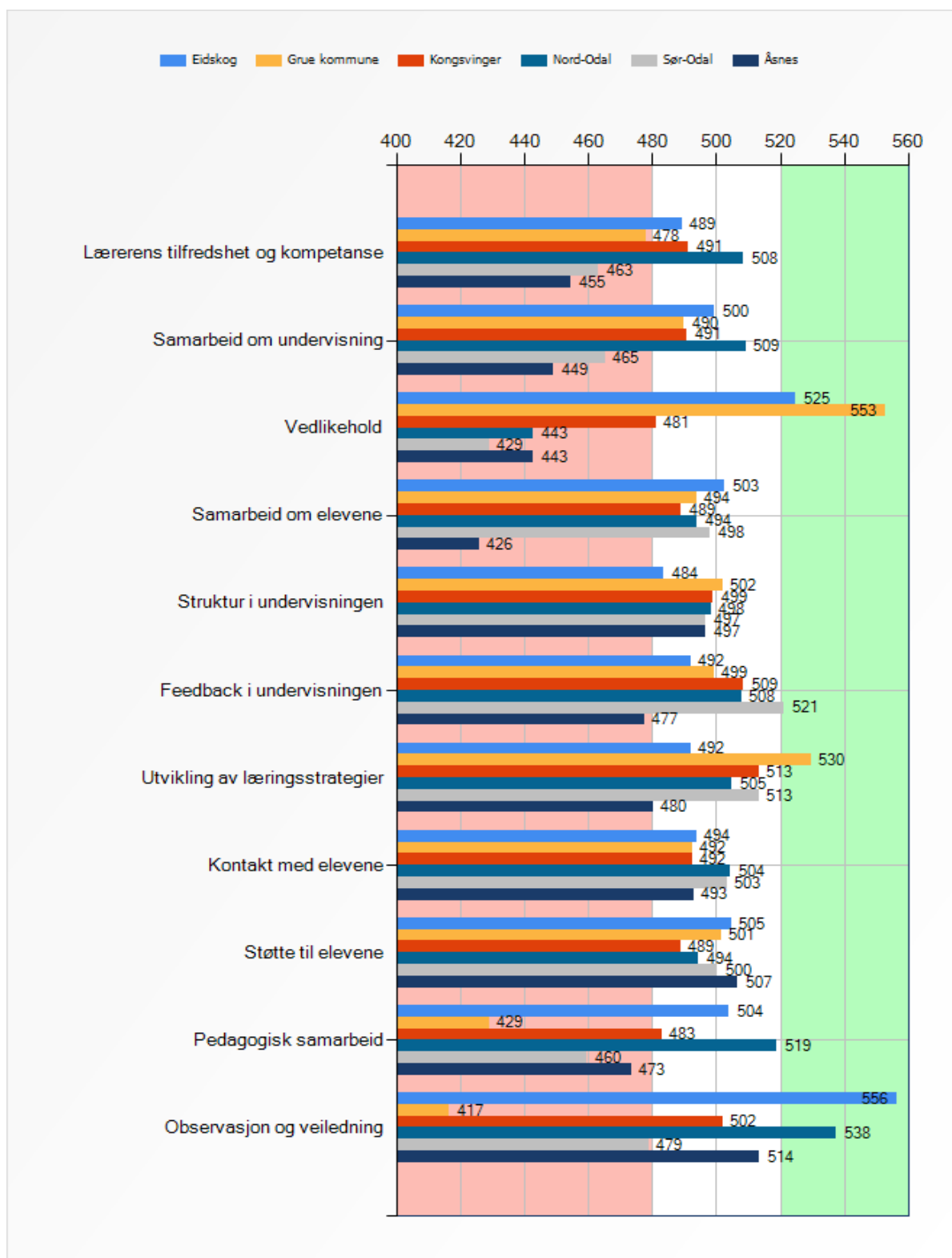


Figur 4.9: Regionale forskjeller lærernes samarbeid, undervisning og støtte til elever

Når det gjelder lærervurderinger, ser det ut til å være store variasjoner regionene imellom. Glåmdalen ligger lavt på fem av de elleve områder, lærernes tilfredshet og kompetanse, samarbeid om undervisning, vedlikehold, samarbeid om elevene og pedagogisk samarbeid. Glåmdalen ligger kun over middelområdet på et felt, utvikling av læringsstrategier.

Samarbeid mellom lærere om både elever og undervisningen framstår som et område Glåmdalen har et potensial til å utvikle seg innenfor. Resultatene innenfor disse områdene innebærer sannsynligvis også at mye av lærernes teamsamarbeid handler mer om logistikk enn om pedagogikk. Videre er også lærernes samarbeid med skoleledelsen et område som kan videreutvikles.

4.5.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene



Figur 4.10: Kommunale forskjeller lærernes samarbeid, undervisning og støtte til elever

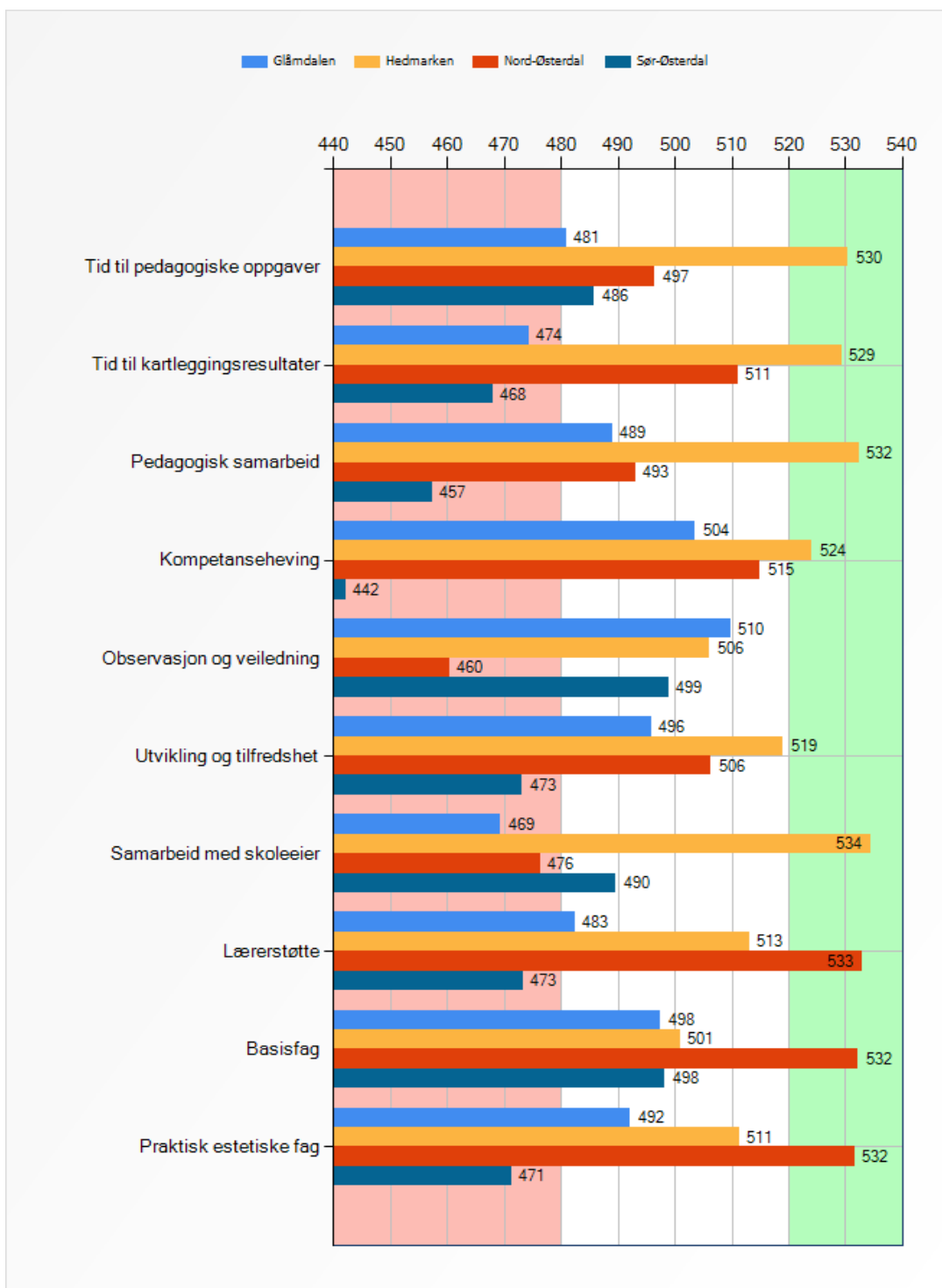
På de elleve områder som angår lærernes vurdering av deres skolemiljø, oppnår Eidskog to plasseringer over gjennomsnittintervallet, og det er på vedlikehold og observasjon og veiledning, mens de er under gjennomsnittet på struktur i undervisningen. Grue har to plasseringer over gjennomsnittet, vedlikehold og utvikling av læringsstrategier, og to plasseringer langt under middel, pedagogisk samarbeid og observasjon og veiledning. Kongsvinger har en over middel, utvikling av læringsstrategier og tre under, vedlikehold, støtte til elevene og pedagogisk samarbeid.

Nord-Odal har to over middels, pedagogisk samarbeid og observasjon og veiledning og en under middel, vedlikehold. Sør-Odal ligger med to over middel, feedback i undervisningen og utvikling av læringsstrategier, mens de har fem under, lærernes tilfredshet og kompetanse, samarbeid om undervisning, vedlikehold pedagogisk samarbeid og observasjon og veiledning. Åsnes har et område over gjennomsnittet, observasjon og veiledning, mens kommunen har syv under, lærernes tilfredshet og kompetanse, samarbeid og undervisning, vedlikehold, samarbeid om elevene, feedback i undervisningen, utvikling av læringsstrategier og pedagogisk samarbeid.

Alt i alt rommer lærernes utsagn om deres skolemiljø store variasjoner regioner og kommuner imellom. Enkelte av kommunene bør ut fra dette ha et særlig fokus på skolekulturen knyttet til samarbeid og en kollektiv tenkning. Den ser ut til å være noe fraværende.

4.6 Skoleledelse

4.6.1 Regionale forskjeller og likheter



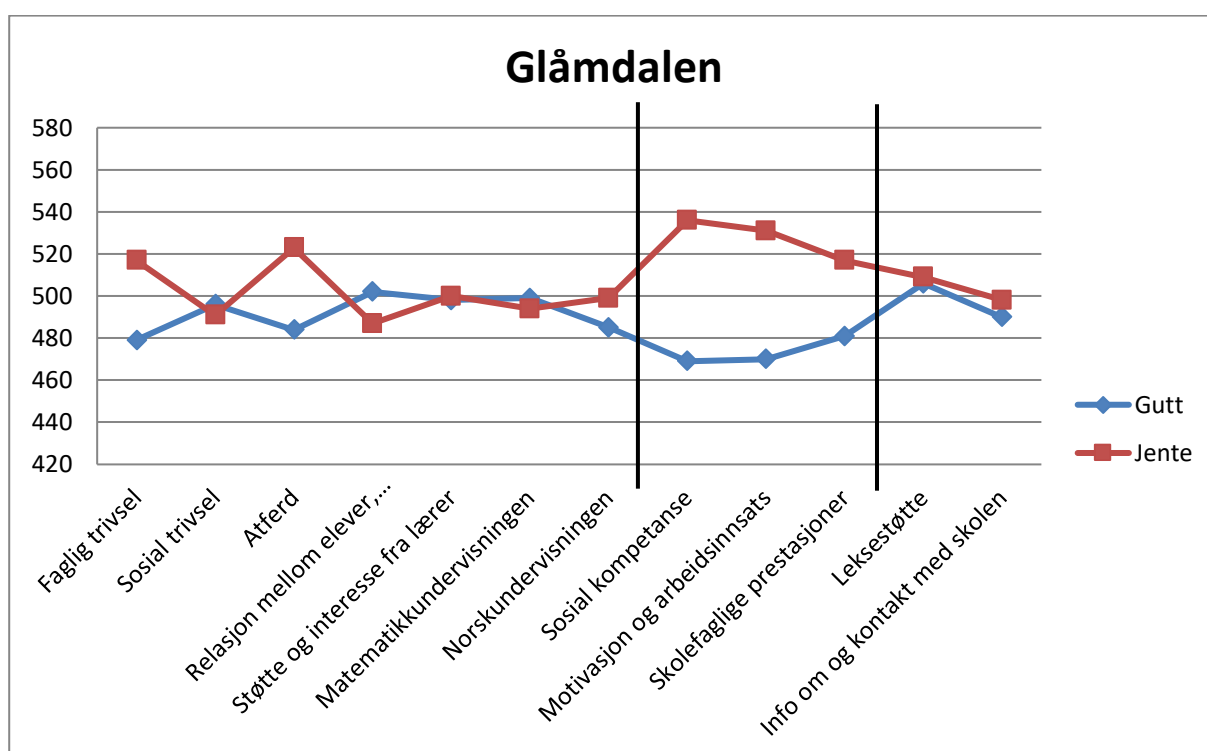
Figur 4.11: Regionale forskjeller skoleledelse

Når det gjelder skoleledelse, skal det tas i betraktning at det er et meget lite antall respondenter i forhold til de øvrige respondentgrupper. Det gir en større statistisk usikkerhet og en større variasjon i gjennomsnittene, noe som det tydelig fremgår av figuren ovenfor. Skolelederne i Glåmdalen skårer relativt høyt på observasjon og veiledning og arbeid med kompetanseheving. Dette er områder som er viktige for lærerne og som bør videreutvikles. Men på områder som tid til pedagogiske oppgaver, tid til kartleggingsresultater og samarbeid med skoleeier vurderer skolelederne seg lavere enn skoleledere i resten av Hedmark. Dette er områder som bør diskuteres i regionen og i de enkelte kommunene. Aktivt skoleeierskap er viktig for å kunne gi et likeverdig tilbud for alle elever i kommunene

5. Kjønnforskjeller i Glåmdalen

I dette kapitlet omhandles forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Dette gjøres både regionsvis og kommunevis. Dette for at både regionene og kommunene skal kunne vurdere om kjønnforskjellene i egen region eller kommune er større eller mindre enn ellers. Ikke alle analysene er kommentert i tekst. Men for den enkelte kommunene og region vil det være vesentlig å analysere hver framstilling.

5.1 Kjønnforskjeller i regionen



Figur 5.1: Kjønnforskjeller Glåmdalen

Denne oversikten er en oppsummering av hva vi kan se av kjønnforskjeller på noen områder i Glåmdalen. Til venstre for den loddrette streken i figuren er elevvurderinger, mellom de to strekene kontaktlærernes vurderinger og til høyere for den andre streken er foreldrevurderingene. Det mest interessante er at det er betydelig større forskjeller mellom gutter og jenter i kontaktlærernes vurderingen enn i elevenes og foreldrenes vurderinger. Slik er det i hele Hedmark, men kjønnforskjellene i lærervurderinger er størst i Glåmdalen som vi vil se senere i dette kapitlet. Det er avgjørende å drøfte i hver kommune og skole hvorfor lærere ser forskjeller mellom gutter og jenter som elevene ikke ser selv.

5.2 Forskjell mellom region og gjennomsnitt i Hedmark

I dette underkapittelet sammenlignes gutter på Glåmdalen med gutter i resten av Hedmark og jenter i Glåmdalen med de øvrige jentene i Hedmark

5.2.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel

Tabell 5.1: Kjønn og faglig trivsel

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,02 | 0,531 | * |
| | Glåmdalen | 3,02 | 0,550 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,22 | 0,464 | * |
| | Glåmdalen | 3,20 | 0,481 | |

Sosial trivsel

Tabell 5.2: Kjønn og sosial trivsel

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,67 | 0,420 | |
| | Glåmdalen | 3,65 | 0,432 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,67 | 0,426 | * |
| | Glåmdalen | 3,63 | 0,454 | |

Undervisnings- og læringshemmende atferd

Tabell 5.3: Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,02 | 0,589 | * |
| | Glåmdalen | 4,04 | 0,607 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,22 | 0,488 | * |
| | Glåmdalen | 4,24 | 0,484 | |

Støtte og interesse fra læreren

Tabell 5.4: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,57 | 0,516 | |
| | Glåmdalen | 3,57 | 0,531 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,59 | 0,490 | |
| | Glåmdalen | 3,58 | 0,501 | |

Læringskultur

Tabell 5.5: Kjønn og læringskultur

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,27 | 0,505 | |
| | Glåmdalen | 3,26 | 0,540 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,23 | 0,507 | * |
| | Glåmdalen | 3,18 | 0,550 | |

Sosialt miljø

Tabell 5.6: Kjønn og sosialt miljø

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,438 | * |
| | Glåmdalen | 3,52 | 0,461 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,53 | 0,473 | * |
| | Glåmdalen | 3,49 | 0,506 | |

Feedback i undervisningen

Tabell 5.7: Kjønn og feedback i undervisningen

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,83 | 0,832 | |
| | Glåmdalen | 3,86 | 0,839 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,63 | 0,860 | * |
| | Glåmdalen | 3,61 | 0,887 | |

Forventning om mestring

Tabell 5.8: Kjønn og forventning om mestring

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,06 | 0,648 | |
| | Glåmdalen | 4,06 | 0,658 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,10 | 0,601 | |
| | Glåmdalen | 4,12 | 0,620 | |

På de fleste områdene skårer jenter og gutter i Glåmdalen som de øvrige elevene i Hedmark. Men på sosial trivsel, læringskultur og sosialt miljø skårer jentene i Glåmdalen lavere enn eller i Hedmark og dårligere enn guttene. Dette indikerer at jentemiljøet i regionen ikke er så inkluderende som ellers i Hedmark. Men på faglig trivsel er det motsatt. Jentene trives klart bedre enn guttene når det knyttes til skolefagene.

5.2.2 Kontaktlærernes vurderinger

I dette kapitlet har vi sammenlignet kontaktlærernes vurderinger av gutter og jenter og viser resultatene fra Glåmdalen og øvrige deler av Hedmark.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

Tabell 5.9: Kjønn og tilpasning

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 2,93 | 0,635 | * |
| | Glåmdalen | 2,94 | 0,638 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,35 | 0,558 | * |
| | Glåmdalen | 3,37 | 0,559 | |

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

Tabell 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,867 | * |
| | Glåmdalen | 3,52 | 0,894 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,02 | 0,778 | |
| | Glåmdalen | 4,04 | 0,796 | |

Elevers skolefaglige prestasjoner

Tabell 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,87 | 1,102 | * |
| | Glåmdalen | 3,79 | 1,167 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,14 | 1,052 | |
| | Glåmdalen | 4,16 | 1,062 | |

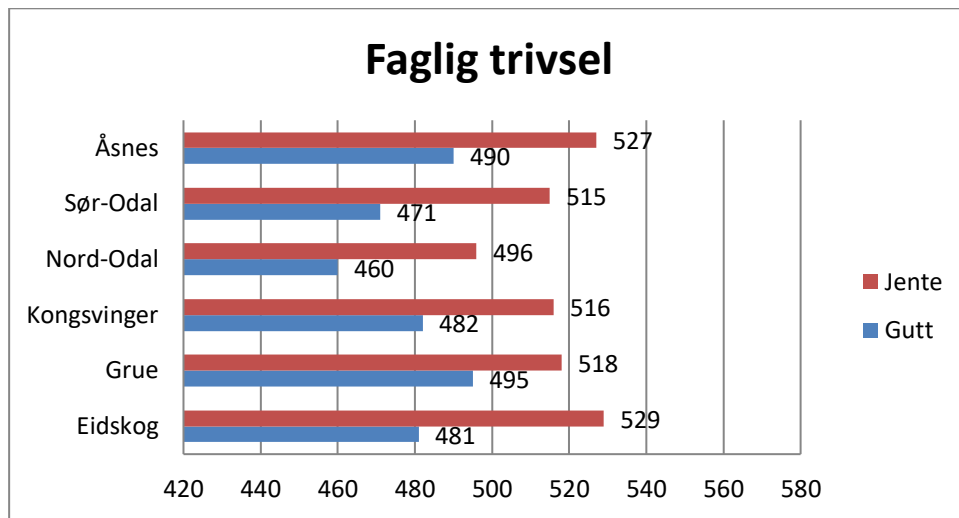
Det er særlig i kontaktlærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner at kjønnsforskjellene er større i Glåmdalen enn i det øvrige Hedmark. Det er guttene som blir vurdert til å ha lave prestasjoner i skolefagene norsk, engelsk og matematikk. Samlet er forskjellen mellom gutter og jenter på 0,35 standardavvik i skolefaglige prestasjoner, noe som nesten utgjør et skoleår. Dette er en markant forskjell som innebærer at guttenes sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring er klart lavere enn jentenes. Disse kjønnsforskjellene bør drøftes opp mot praksis i skolene fordi forskjellene kan indikere at jenter og gutter i Glåmdalen ikke har et likeverdig opplæringstilbud

5.3 Forskjeller mellom kommuner

I dette kapitlet har vi analysert forskjeller og likheter mellom kommunene i Glåmdalen i guttenes og jentenes vurderinger og kontaktlærernes vurderinger av dem.

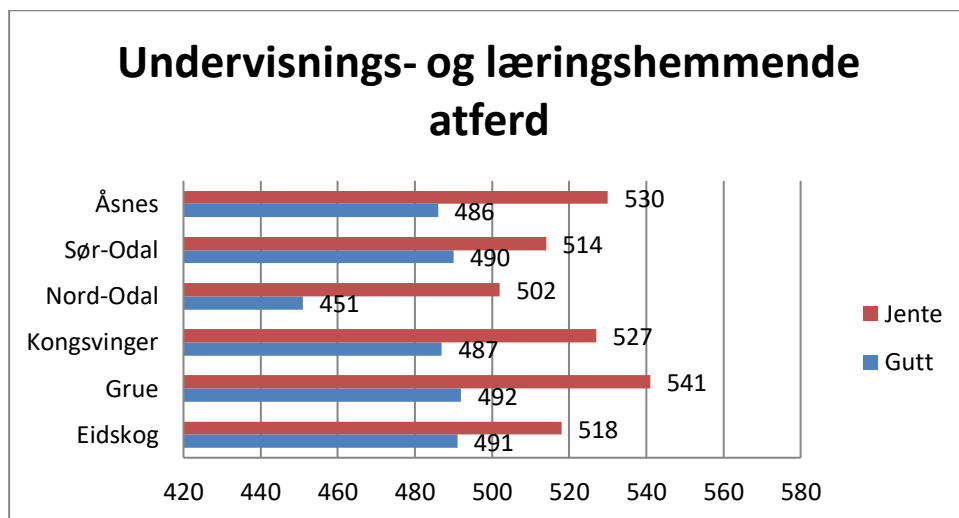
5.3.1 Elevenes vurderinger

Faglig trivsel



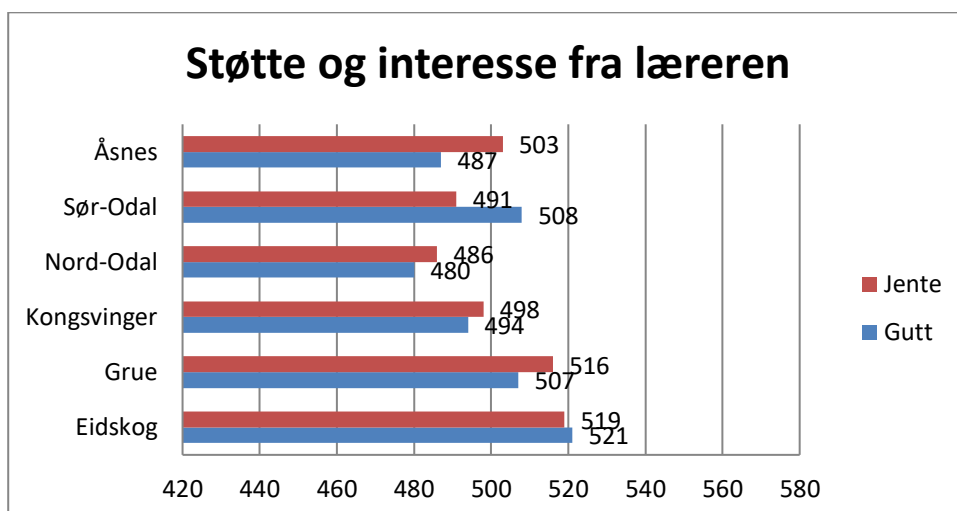
Figur 5.2: Kjønn og faglig trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



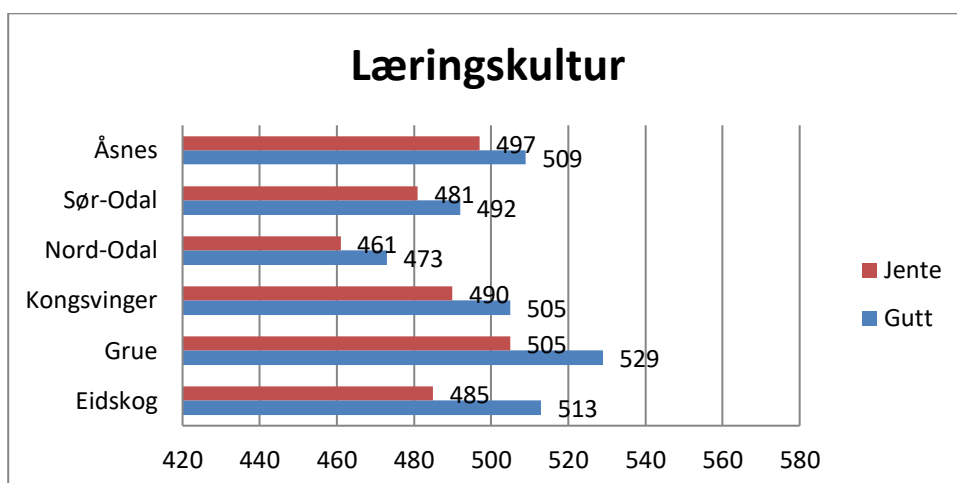
Figur 5.3: Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



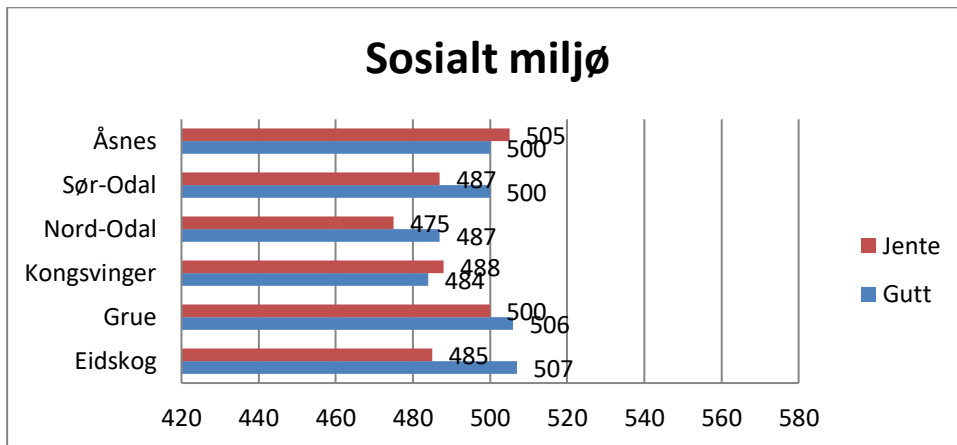
Figur 5.4: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

Læringskultur



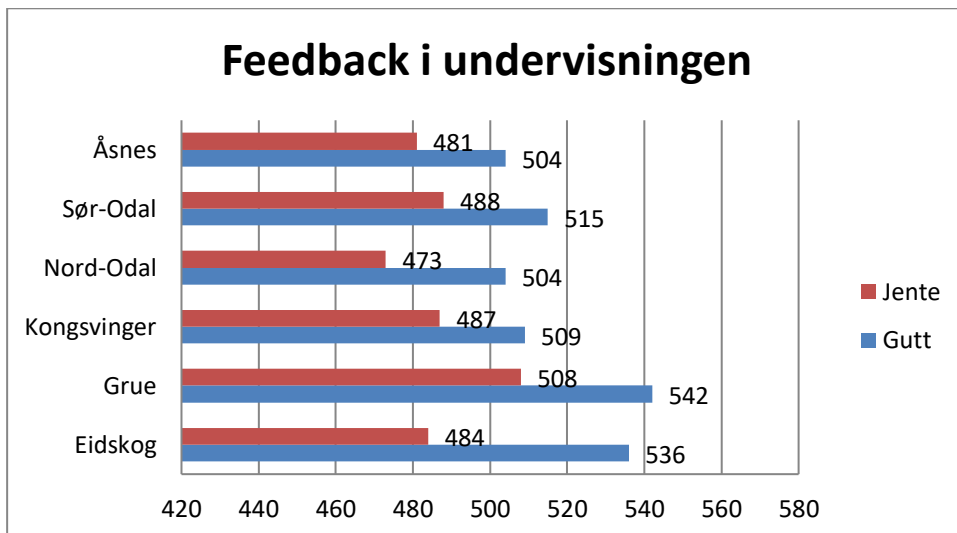
Figur 5.5: Kjønn og læringskultur

Sosialt miljø



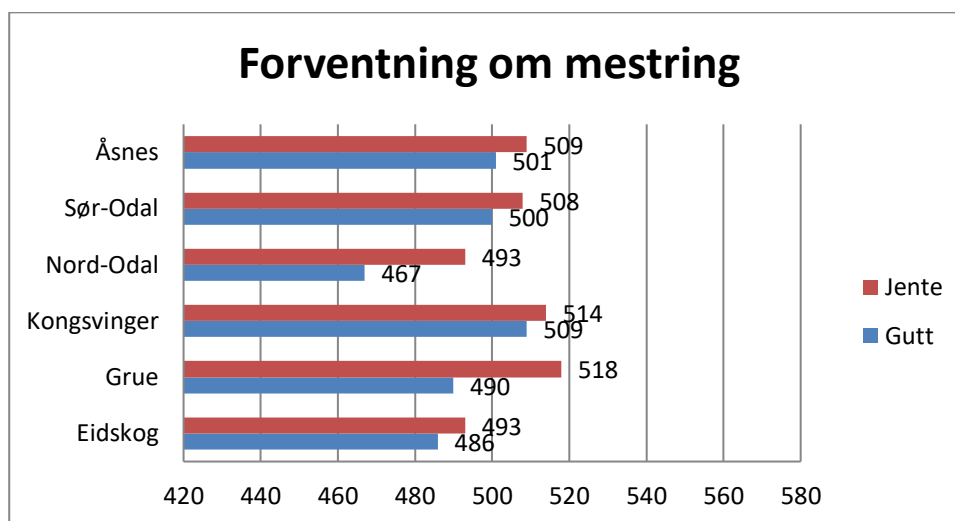
Figur 5.6: Kjønn og sosialt miljø

Feedback i undervisningen



Figur 5.7: Kjønn og feedback

Forventning om mestring

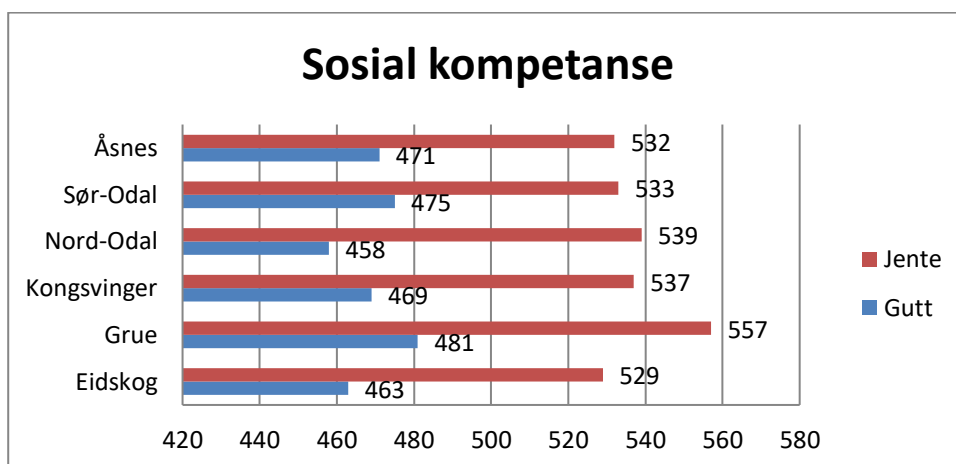


Figur 5.8: Kjønn og forventning om mestring

Innenfor området faglig trivsel er det relativt stor forskjell i guttenes og jentenes opplevelser, og det er guttene som har et dårligere forhold til fagene enn jentene. I Eidskog og Sør-Odal utgjør dette omlag 40 poeng, noe som er en markant forskjell. Noe av de samme forskjellene finner vi også innenfor undervisnings- og læringshemmende atferd. I Grue og Eidskog skårer guttene svært positivt på feedback i undervisningen, noe som tyder på at lærerne her er dyktige til å møte guttenes behov. Men samtidig kommer jentene noe dårlig ut.

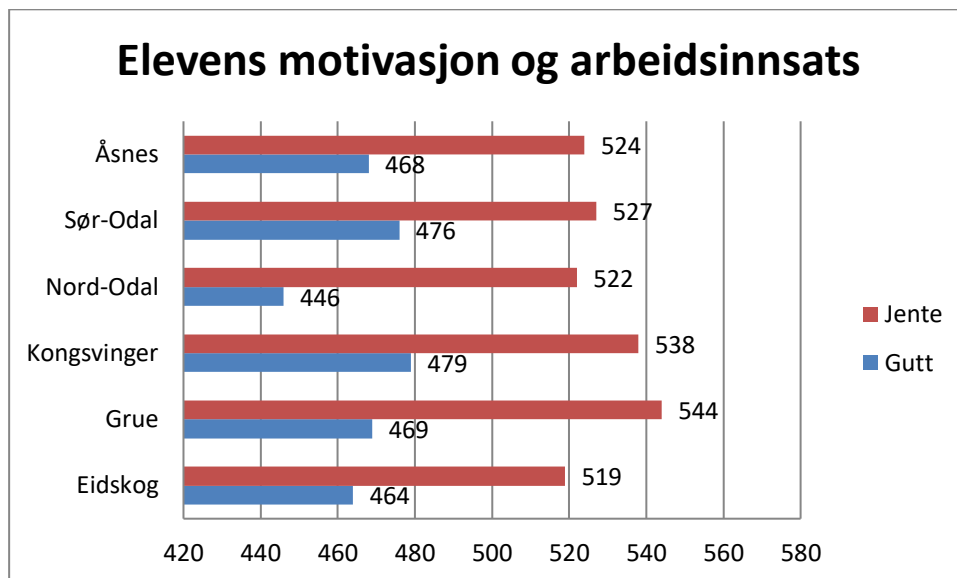
5.3.2 Kontaktlærernes vurderinger

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



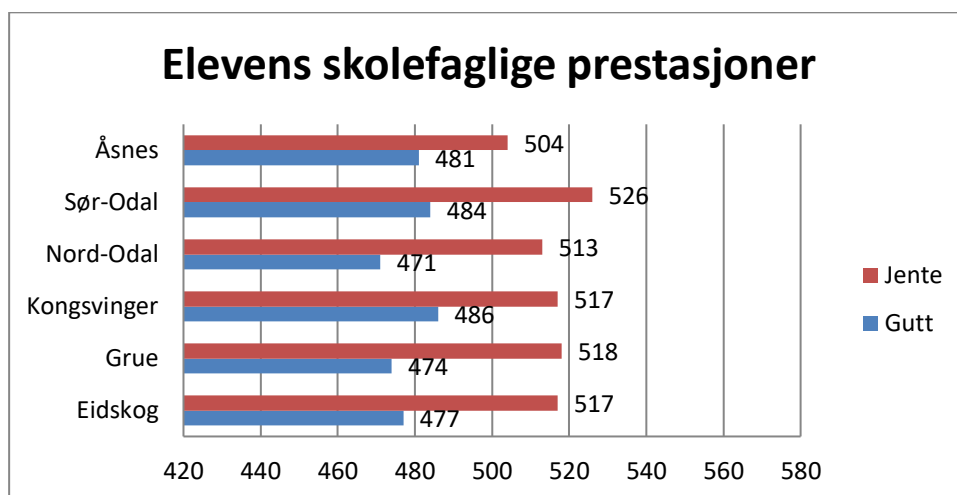
Figur 5.9: Kjønn og sosial kompetanse

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats



Figur 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevens skolefaglige prestasjoner



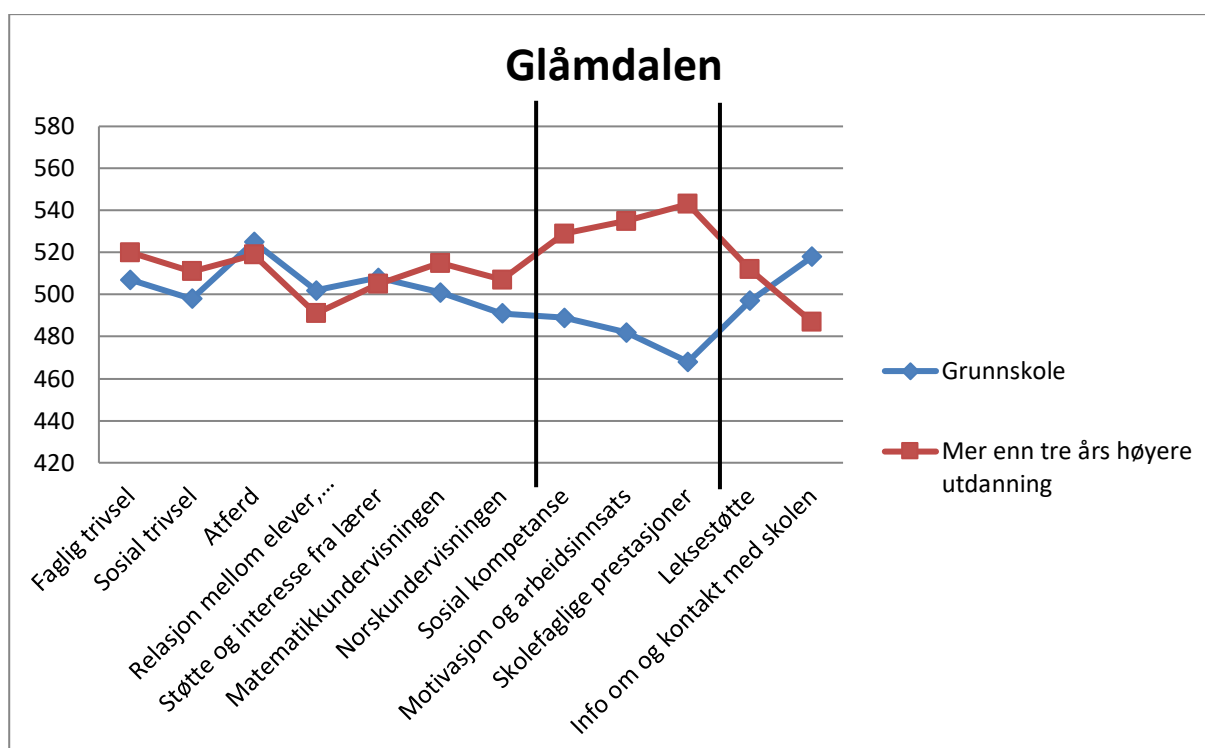
Figur 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

Kontaktlærerne vurderer i alle kommunene guttene til å ha lavere sosial kompetanse, dårligere arbeidsinnsats og dårligere skolefaglige prestasjoner enn jentene. Men samtidig er det forskjeller mellom kommunene. I Nord-Odal vurderes guttene til å ha 81 poengs lavere sosial kompetanse enn jentene, 76 poengs dårligere arbeidsinnsats og 42 poeng dårligere skolefaglige prestasjoner. Denne forskjellen i skolefaglige prestasjoner finner vi også i Grue og Sør-Odal, og det utgjør et helt skoleår. Slike kjønnsforskjeller bør diskuteres inngående i hver enkelt skole.

6. Betydningen av sosial bakgrunn i Glåmdalen

I dette kapitlet presenter ulike analyser tilknyttet foreldrenes utdanningsnivå og elevenes situasjon og prestasjoner i skolen. Det er primært sett på hvordan situasjonen er i Glåmdalen, og det er sett på forskjeller mellom Glåmdalen og de øvrige regionene (se vedlegg).

6.1 Barn av foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå



Figur 6.1: Sosial bakgrunn og elevresultater

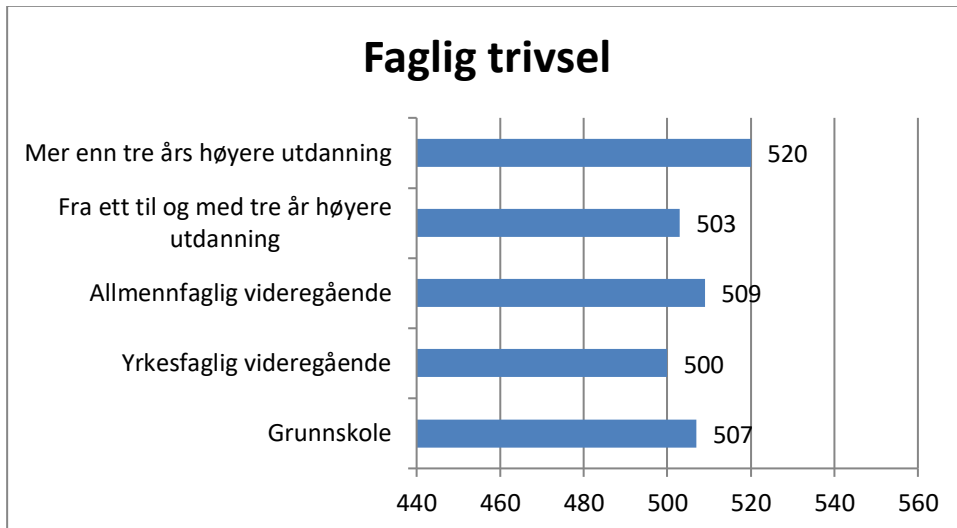
Figuren over viser at det er markante forskjeller i kontaktlæreres vurdering av elevene når vi sammenligner barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå (resultatene mellom de to loddrette aksene). Særlig innenfor lærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk er det store forskjeller, 76 poeng i Glåmdalen. Dette innebærer at barn av foreldre med kun grunnskole ligger nesten 2 år etter i skolefaglige prestasjoner målt opp mot barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Den største forskjellen er i faget matematikk. Det er klart mindre forskjeller når elevene selv vurderer undervisningen og læringsmiljøet i skolen. I elevenes vurderinger av læringsmiljøet og undervisningen er det små forskjeller. Men tendensen er at barn av foreldre med høyt utdanningsnivå i noen grad opplever et bedre læringsmiljø og er mer positive til undervisningen matematikk og norsk.

6.2 Forskjeller og likheter ut fra foreldres utdanningsnivå

Her har vi analysert forskjeller og likheter i vurderinger med foreldrenes utdanningsnivå som bakgrunnsvariabel.

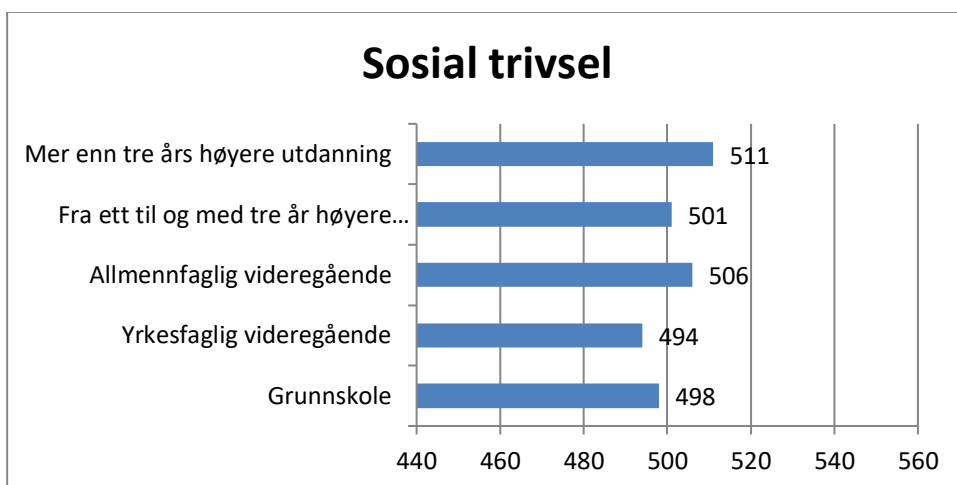
6.2.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



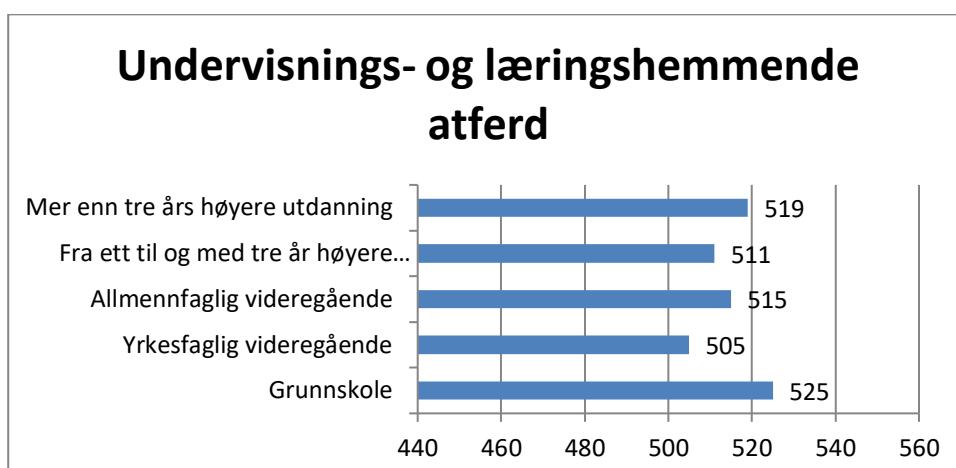
Figur 6.2: Foreldres utdanningsnivå og elevers faglige trivsel

Sosial trivsel



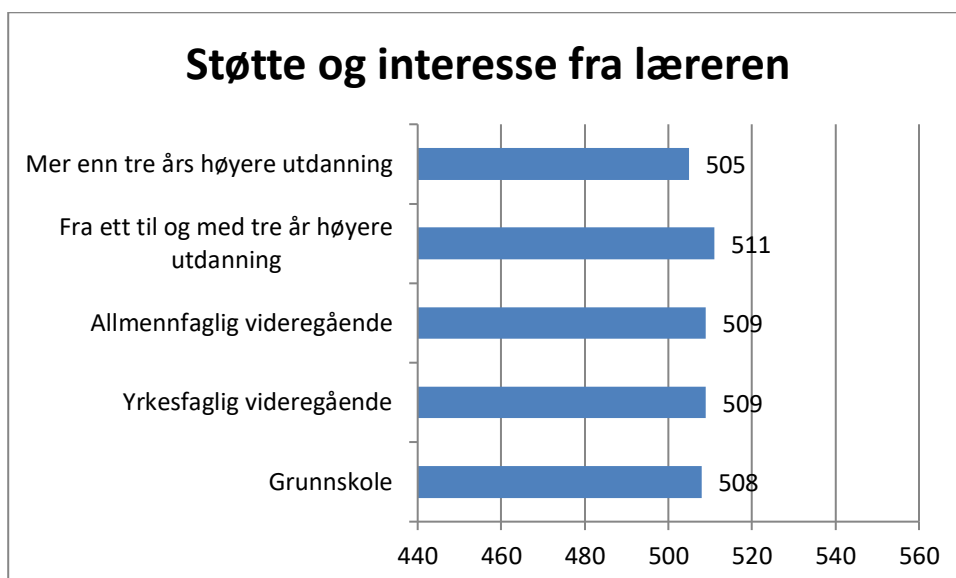
Figur 6.3: Foreldres utdanningsnivå og elevers sosiale trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



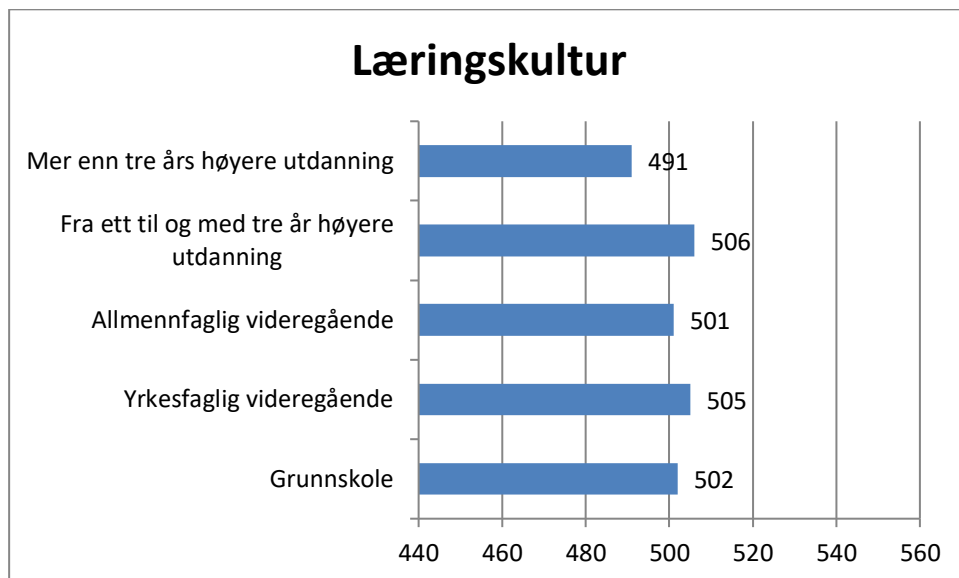
Figur 6.4: Foreldres utdanningsnivå og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



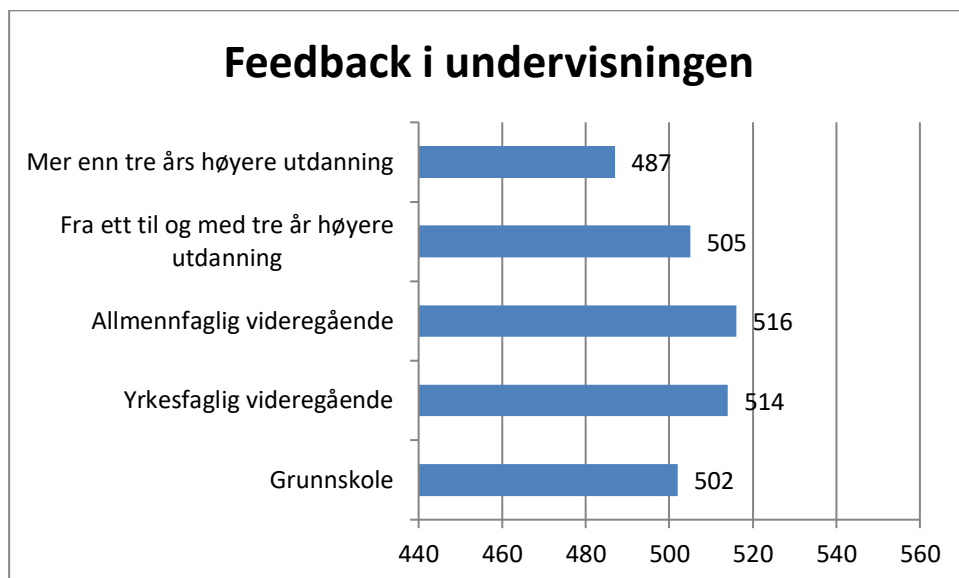
Figur 6.5: Foreldres utdanningsnivå og støtte og interesse fra lærer

Læringskultur



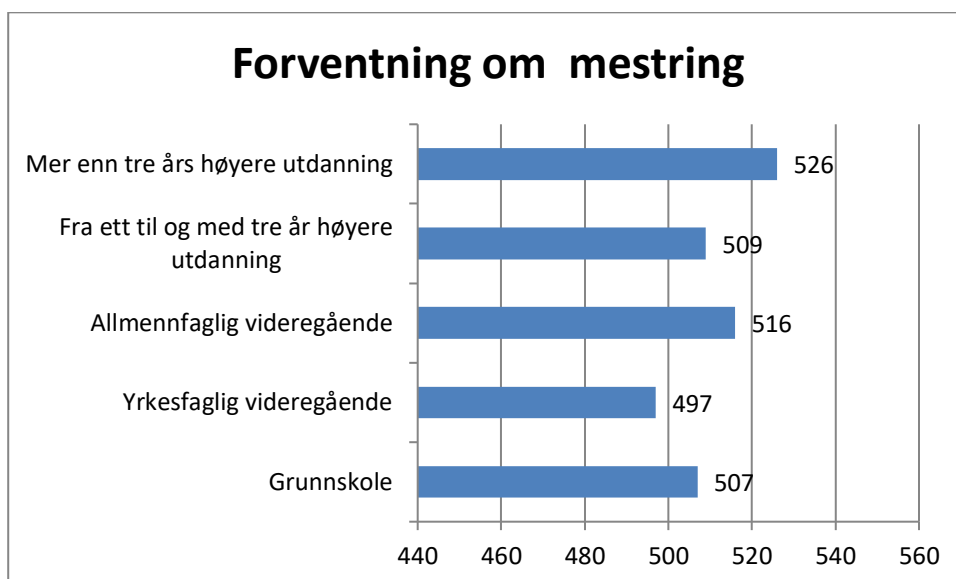
Figur 6.6: Foreldres utdanningsnivå og læringskultur

Feedback i undervisningen



Figur 6.7: Foreldres utdanningsnivå og feedback

Forventning om mestring



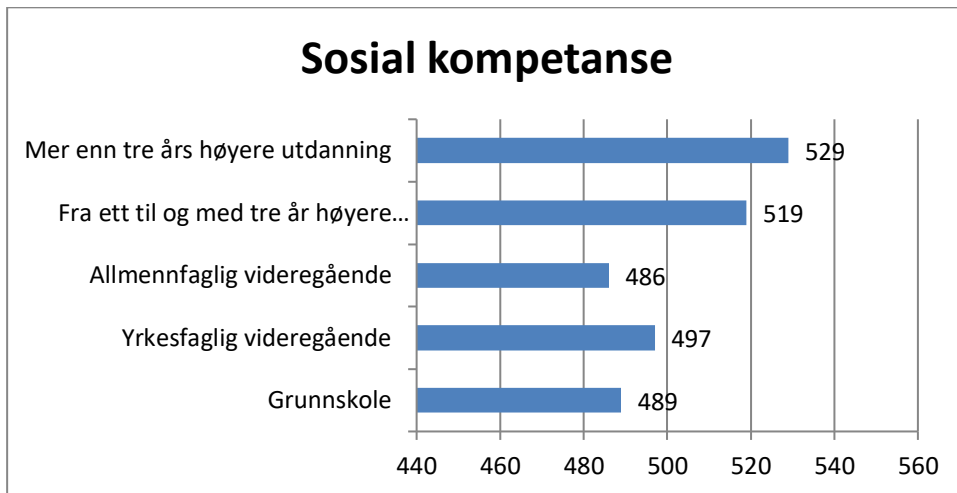
Figur 6.8: Foreldres utdanningsnivå og forventning om mestring

I de elevvurderte områdene vi har løftet fram her er det ingen systematiske forskjeller i elevenes vurderinger når vi sammenligner med foreldrenes utdanningsnivå innenfor de fem kategoriene de er inndelt i. Barn av foreldre med relativt lavt utdanningsnivå opplever og erfarer et like inkluderende og støttende læringsmiljø som barn av foreldre med høyere utdanningsnivå. Dette er et positivt funn og i samsvar med intensjonene for norsk skole.

6.2.2 Kontaktlærernes vurderinger

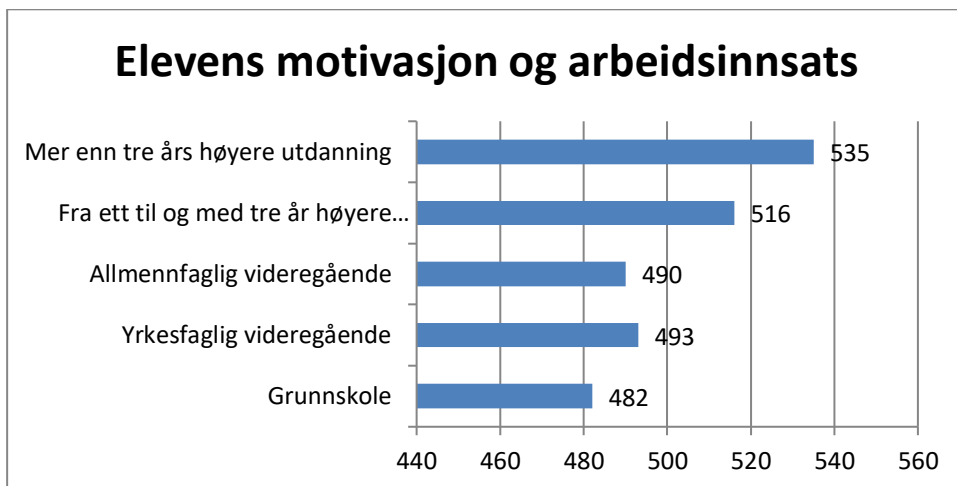
Her har vi sett på kontaktlærernes vurdering av elevene og sammenlignet med foreldrenes utdanningsnivå.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



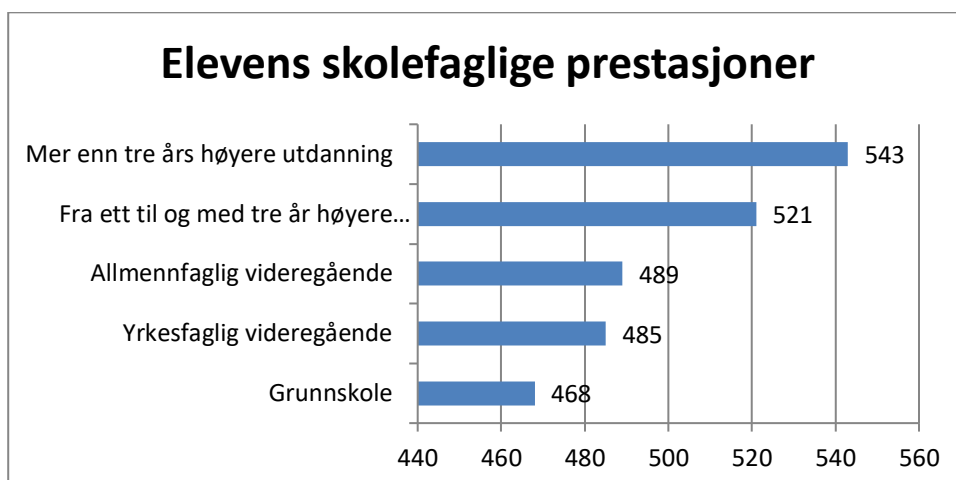
Figur 6.9: Foreldres utdanningsnivå og sosial kompetanse

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats



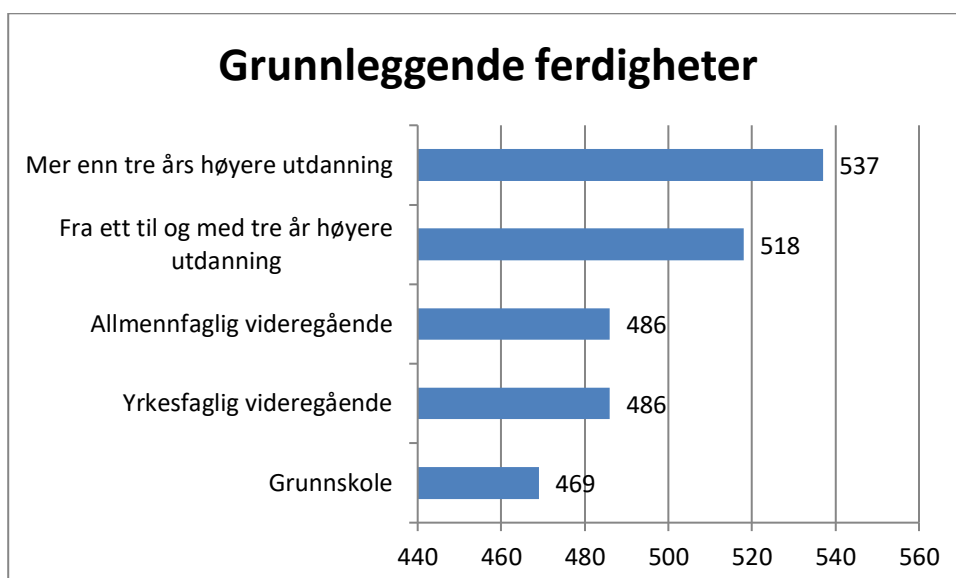
Figur 6.10: Foreldres utdanningsnivå og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevenes skolefaglige prestasjoner



Figur 6.11: Foreldres utdanningsnivå og skolefaglige prestasjoner

Grunnleggende ferdigheter

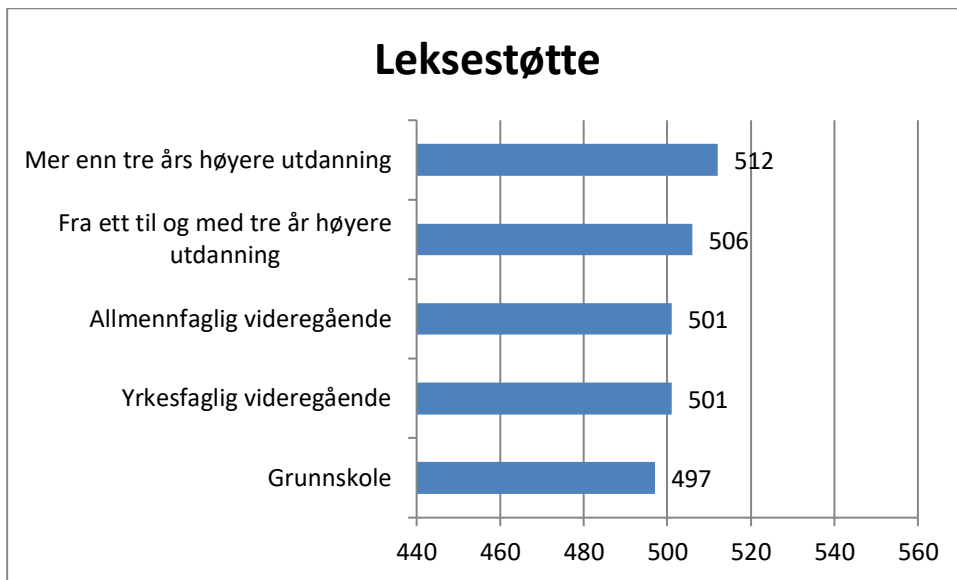


Figur 6.12: Foreldres utdanningsnivå og grunnleggende ferdigheter

Innen alle områder der kontaktlærerne har vurdert elevene er det store forskjeller når vi sammenligner med foreldrenes utdanningsnivå. I Glåmdalen er et relativt klart skille mellom om foreldrene har eller ikke har høyere utdanning. Dette gjelder på alle vurderte områder. Disse markante forskjellene i vurderinger fra kontaktlærerne bør drøftes opp mot lærernes egne verdier og innstillinger. Lærere har selv høyere utdannelse og kan ubevisst favorisere barn av foreldre med tilsvarende utdanningsnivå.

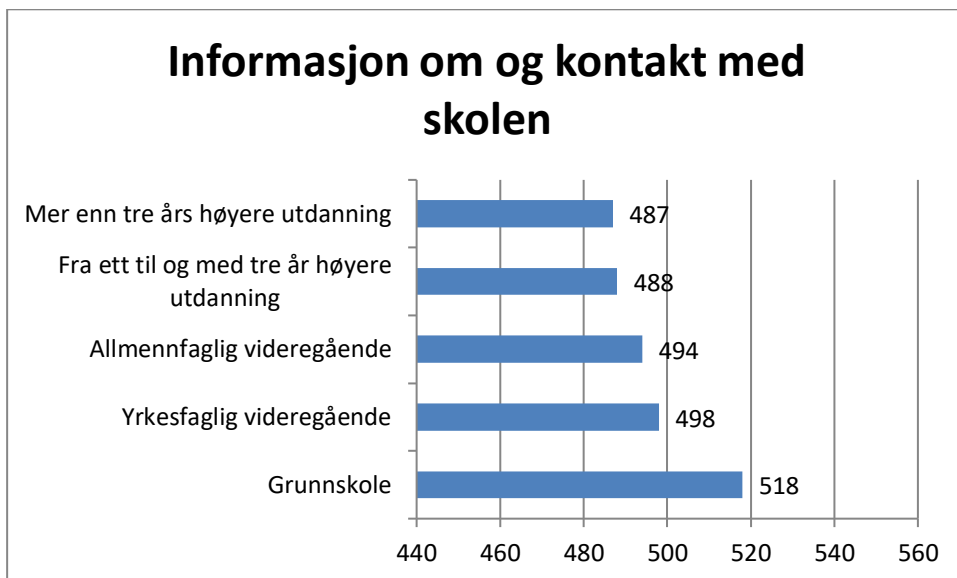
6.2.3 Foreldres støtte til egne barn og samarbeid med skolen

Leksestøtte



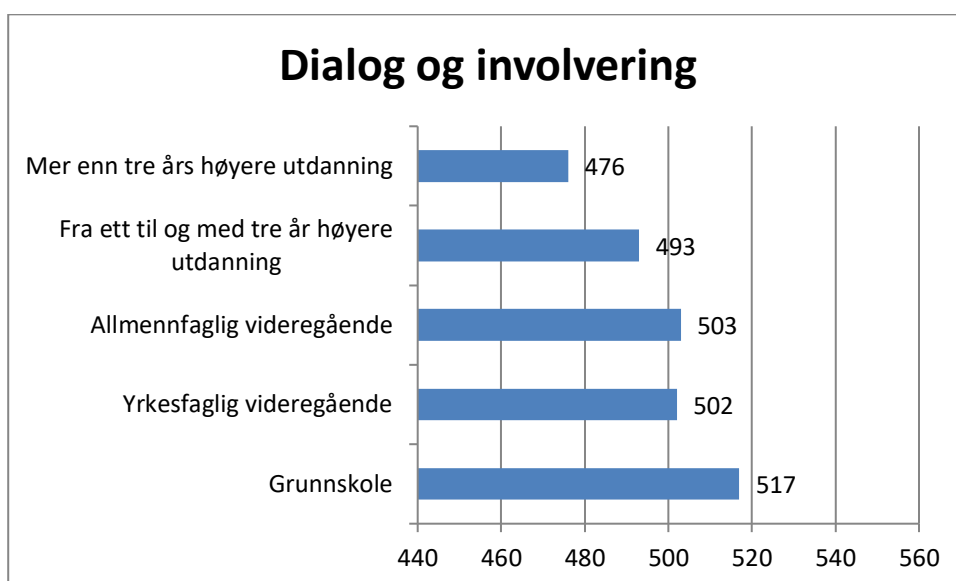
Figur 6.13: Foreldres utdanningsnivå og leksestøtte

Informasjon om og kontakt med skolen



Figur 6.14: Foreldres utdanningsnivå og informasjon, kontakt med skolen

Dialog og involvering



Figur 6.15: Foreldres utdanningsnivå og dialog og involvering

Det er små forskjeller i foreldrenes støtte til lekser ut fra utdanningsnivå, og det viser at stort sett alle foreldre følger relativt godt opp leksene slik de selv vurderer det. Knyttet til informasjon, kontakt og dialog med skolene uttrykker foreldre med lavt utdanningsnivå at de er noe mer fornøyd med det enn foreldre med høyt utdanningsnivå. Men dette har sannsynligvis også noe med forventinger å gjøre.

7. Oppsummering og konklusjoner for Glåmdalen

I dette kapitlet presenterer vi noen av de hovedfunnene vi mener er interessante for regionen og som samtidig uttrykker noe om hva som kjennetegner Glåmdalen i forhold til resten av Hedmark. Samtidig er det viktig å understreke at de generelle hovedfunnene for Hedmark i kartleggings-undersøkelsen (kapittel 3) også er viktig for Glåmdalen og kommunene der.

7.1 Kjennetegn ved regionen Glåmdalen

Glåmdalen som region skiller seg på noen områder litt fra de øvrige regionene i Hedmark i denne kartleggingsundersøkelsen. Men samtidig er det også en rekke fellestrekk. Elevene på småskoletrinnet i denne regionen gir klart uttrykk for at de opplever et inkluderende læringsmiljø der de har venner og et godt forhold til lærerne.

Elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet viser signifikant mindre utagerende og alvorlig atferdsproblematikk enn i det øvrige Hedmark. Men samtidig er den sosiale trivsel hos elevene forholdsvis lav, og elevene uttrykker også at det er et noe dårlig læringskultur og et litt lite inkluderende sosialt miljø. Det er særlig jentene i Glåmdalen som opplever at det sosiale i skolen ikke er fullt så bra som jenter ellers i Hedmark. Forskjellene er signifikante og skyldes derfor ikke tilfeldigheter.

Kontaktlærerne i Glåmdalen vurderer elevenes kompetanse og arbeidsinnsats omtrent på samme måte som kontaktlærere i de andre regionene. Men lærernes forskjellige vurderinger av gutter og jenter er større i Glåmdalen enn i det øvrige Hedmark. Det er særlig guttene som vurderes til å vise lav sosial kompetanse, dårlig arbeidsinnsats og lave skolefaglige prestasjoner sett i forhold til jentene. Disse forskjellene er markante, og de kan være et uttrykk for et lite tilpasset og likeverdig opplæringstilbud i et kjønnsperspektiv.

Vi finner her også store forskjeller ut fra foreldres utdanningsnivå, og da særlig knyttet til om foreldre har høyere utdanning eller ikke, og dette klare skille er noe spesielt for Glåmdalen. Disse betydelige forskjellene i særlig skolefaglige prestasjoner til barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå bør også vurderes i et likeverdiperspektiv.

Foreldrene i Glåmdalen uttrykker at de gir mer hjelp og støtte til lekser og at de generelt støtter bedre opp om skolegangen til egne barn enn det foreldre i det øvrige Hedmark gjør. I lærernes vurderinger ser vi at deres tilfredshet er noe lav og at de samarbeider mindre enn de øvrige

lærerne i Hedmark om undervisningen og om elevene. De vurderer også at samarbeidet med skoleledelsen er mindre enn ellers i Hedmark. Dette er i samsvar med skoleledernes vurderinger. Skolelederne bruker relativt lite tid på kartleggingsresultater og kompetanseutvikling. Videre skårer regionen lavest på samarbeid mellom skoleledere og skoleeier.

7.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene i Glåmdalen

Når vi sammenligner kommunene i Glåmdalen, finner vi en del forskjeller, men det er ikke så systematisk at vi kan argumentere for at en kommune skiller seg markant fra de øvrige på de fleste områder. Men noen tendenser er det, og det er knyttet til at det er relativt store variasjoner mellom kommunene på mange av områdene som er kartlagt. Disse variasjonene er nok større enn det som kan betraktes som en naturlig variasjon ut fra ulikheter i befolkningsgrunnlag og økonomi.

I elevvurderingene ligger Grue og Eidskog gjennomgående høyt på de fleste områdene og de skårer spesielt positivt på struktur og feedback i undervisningen. Nord-Odal ligger gjennomgående lavt, spesielt på læringskultur og matematikkundervisning med henholdsvis er elevene langt mindre fornøyd enn i de andre kommunene.

I kontaktlærernes vurderinger av elevene er det ingen klare mønstre i forskjeller mellom kommunene, det vil si at det ikke er noen kommuner som peker seg spesielt positivt eller negativt ut på de generelle resultatene. Men ser vi på kjønnsforskjeller så er de spesielt store i Nord-Odal. Her vurderes guttene gjennomgående lavere enn i de øvrige kommunene på både sosial kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats og skolefaglige prestasjoner. På det siste området likt med Sør-Odal og Grue.

I foreldrenes vurderinger framstår foreldrene i Eidskog som spesielt godt fornøyd med den involvering de får i skolen. Videre er det store variasjoner i lærernes vurderinger av skolekulturen og sin egen undervisning. I Åsnes og Sør-Odal ser det ut til å være vesentlig å analysere den mangel på tilfredshet og samarbeid om undervisningen som lærerne uttrykker. Lærerne i Grue skårer gjennomgående høyt på vektlegging av læringsstrategier i undervisningen og når det gjelder å ha det ryddig og i orden i skolene.

7.3 Noen konklusjoner

Resultatene i Glåmdalsregionen framstår som noe variable, og på noen områder svakt lavere enn ellers i Hedmark. Men det er ikke slik at vi kan si at Glåmdalen generelt har store utfordringer. I regionene er det også mange positive trekk og funn som det er viktig å løfte fram i det videre arbeidet. Det er imidlertid relativt store variasjoner i regionen både mellom kommunene og ikke minst mellom skolene. Denne variasjonen bør det arbeides aktivt for å redusere. Barn og unges muligheter for læring og utvikling skal ikke avgjøres av hvor du bor i denne regionen eller i Hedmark.

De positive funnene vi finner i foreldrenes vurderinger av samarbeidet med skolen bør løftes opp og både opprettholdes og videreutvikles. Foreldre er viktig for elevenes læring og utvikling i skolen, og dette er dermed et klart positivt kjennetegn i regionen selv om det her også er variasjoner.

Den kollektive eller samarbeidsorienterte kulturen i regionen står imidlertid svakere enn ellers i Hedmark. Dette gjelder både hvordan lærerne vurderer sitt samarbeid om undervisningen, elevene og skoleledelsen, og hvordan skoleledelsen vurderer samarbeidet med og støtten fra skoleeier. Dette er et område som kommunene bør analysere nøye og videreutvikle, og arbeidet i «Kultur for læring» vil gi gode muligheter for dette. Dette blir enda viktigere framover ut fra de signaler som ligger i den nye Stortingsmeldingen. «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen». Her vil kommunene få økt ansvar særlig tilknyttet skoleutvikling, og da vil skoleeierskapet og samarbeid i og mellom skoler være avgjørende for å løse de oppgaver kommunene her får.

Forskjellene mellom gutter og jenter er mer markante i Glåmdalen enn det vi finner ellers i Hedmark. Det er særlig guttene som blir vurdert til å ha lav kompetanse. Her er det avgjørende å foreta analyser som ikke minst lærerne involveres i, og på det grunnlag utvikle tiltak som kan redusere forskjellene og samtidig løfte prestasjonene til både gutter og jenter.

Som ellers i Hedmark er det også store forskjeller i skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter når vi sammenligner med foreldrenes utdanningsnivå. I de kommunene der foreldrenes utdanningsnivå er lavt i forhold til resten av Norge blir dette spesielt utfordrende. Her er det viktig å drøfte hvordan skolen i større grad kan løfte barn av foreldre som selv ikke har lyktes særlig godt i skolen. En mulighet kan være å iverksette en målrettet og systematisk

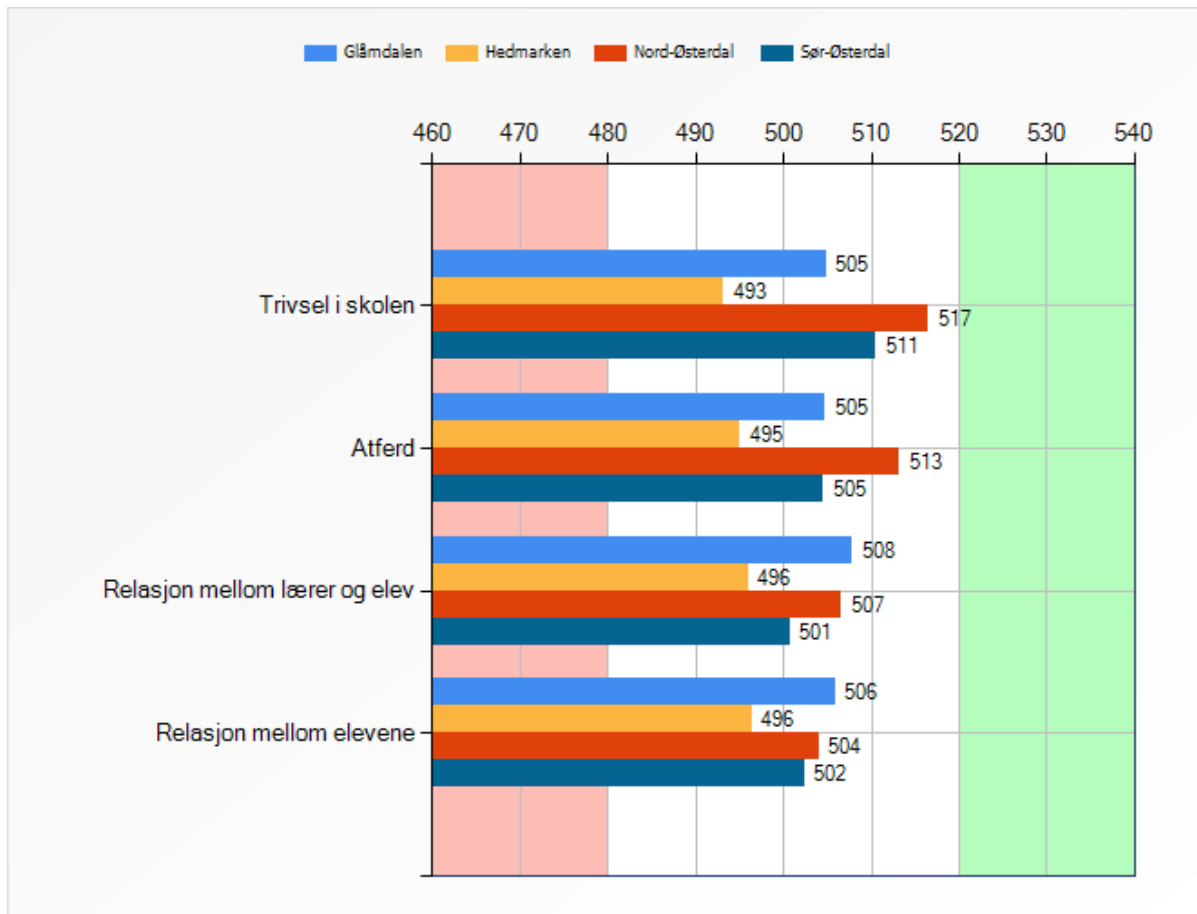
ekstra innsats tidlig i skolegangen. Det er ikke nødvendig å vente til at disse barna henger etter. Ut fra resultatene vi ser her kommer de til å få problemer i skolen nesten uansett.

8. Generelle resultater i Hedmarken

I dette kapitlet presenterer vi resultater innenfor en rekke av de områdene som er kartlagt “Kultur for læring”. Dette gjelder både i elevvurderinger, kontaktlæreres vurdering av elevene, lærernes vurdering av egen praksis og skoleledelsens vurdering. Dette gjøres ved at Hedmarken først sammenlignes med de øvrige regionene i Hedmark og deretter ved at kommunene i Hedmarken sammenlignes med hverandre.

8.1 Elevdata 1.–4. trinn

8.1.1 Regionale forskjeller og likheter

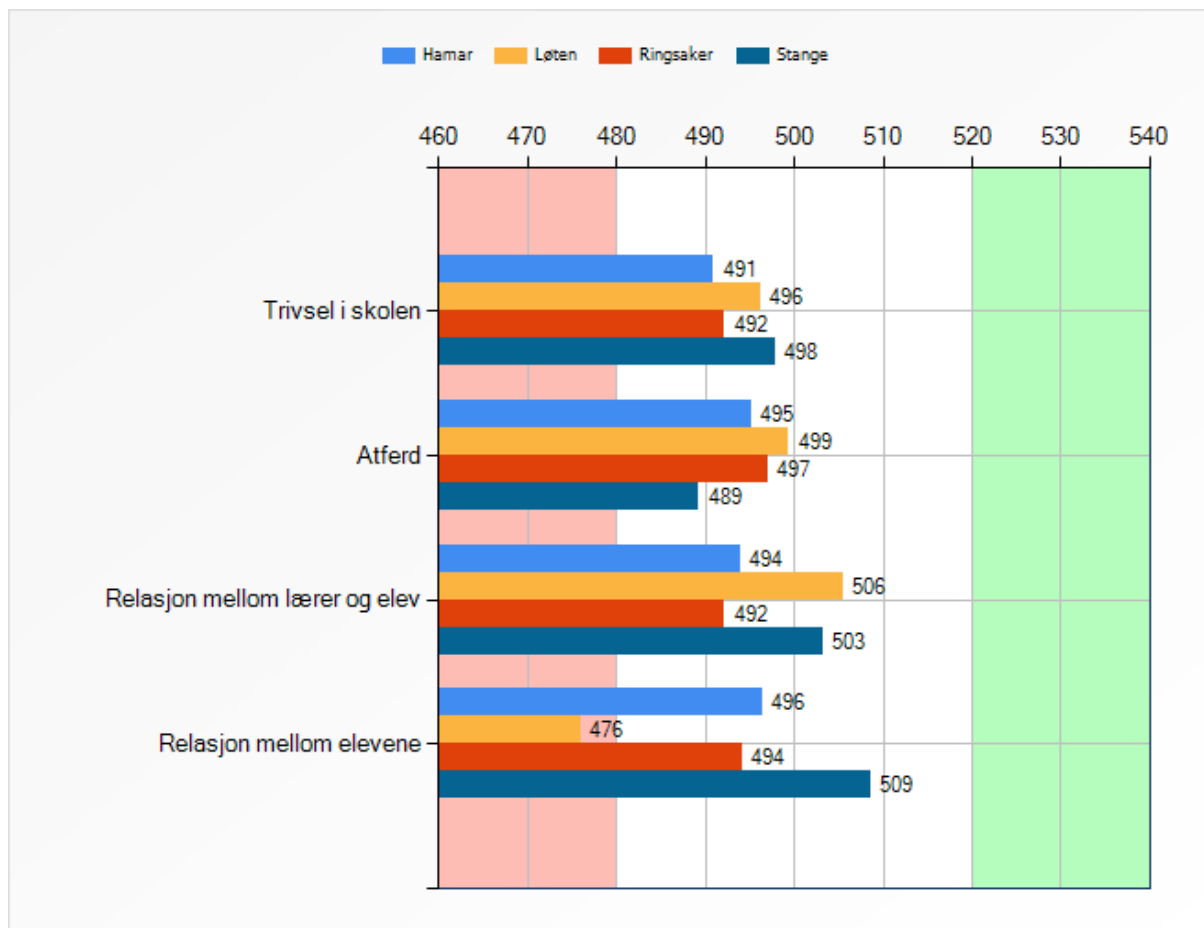


Figur 4.1. Regionale forskjeller elev 1.–4. trinn

Det er relativt små forskjeller mellom de fire regionene i Hedmark i elevenes vurderinger på småskoletrinnet. Men på trivsel skårer elevene i Hedmark signifikant dårligere enn de andre

regionene. Men er det viktig å huske at elevene på småskoletrinnet trives veldig godt på skolen, og det gjelder også elevene på Hedemarken.

8.1.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

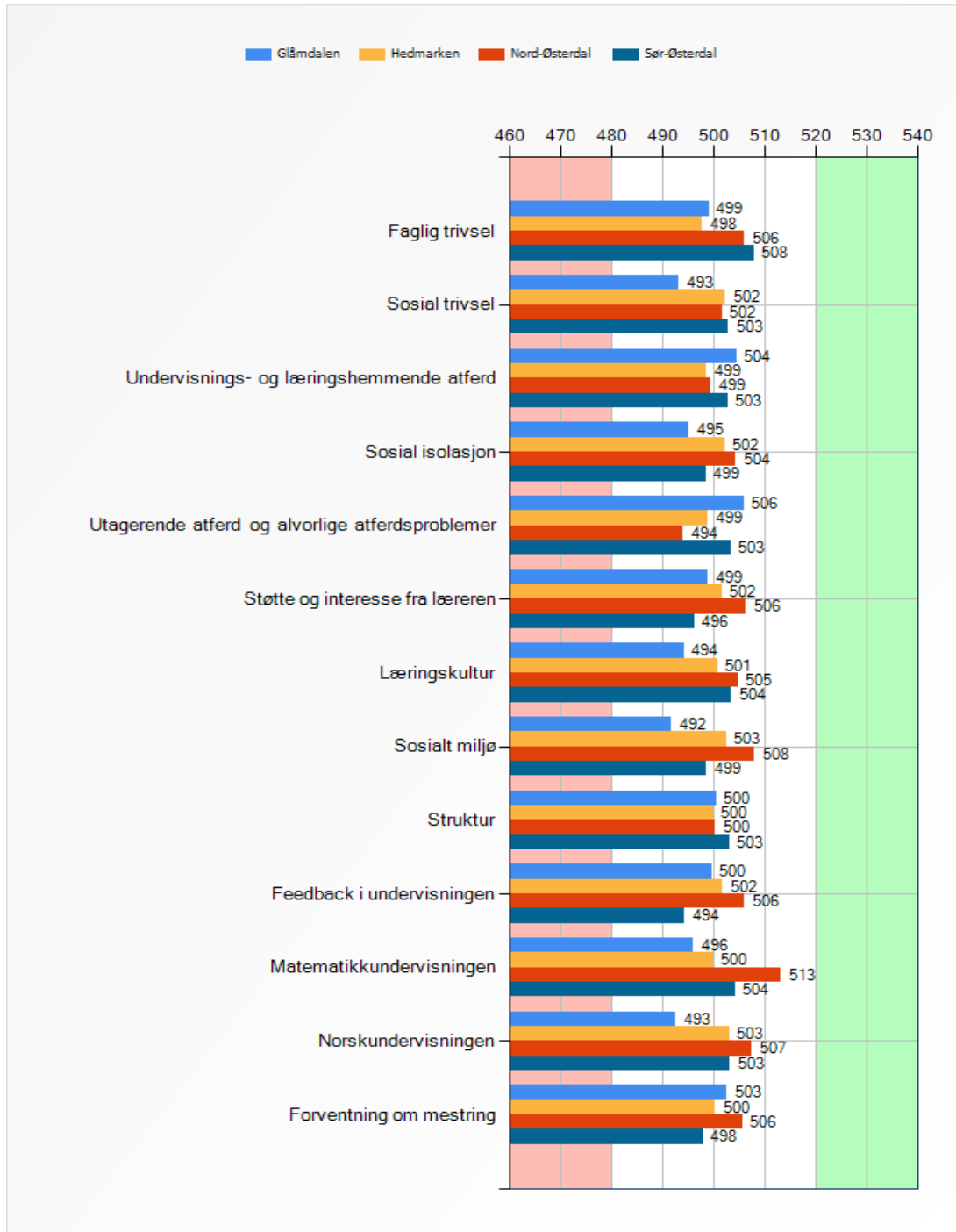


Figur 4.2. Kommunale forskjeller elev 1.–4. trinn

Det er veldig små forskjeller mellom kommunene på Hedemarken på disse elevvurderingene. Unntaket er relasjon mellom elevene der elevene i Løten skårer lavere enn de andre. Her skårer imidlertid elevene i Stange høyt.

8.2 Elevdata 5.–10. trinn

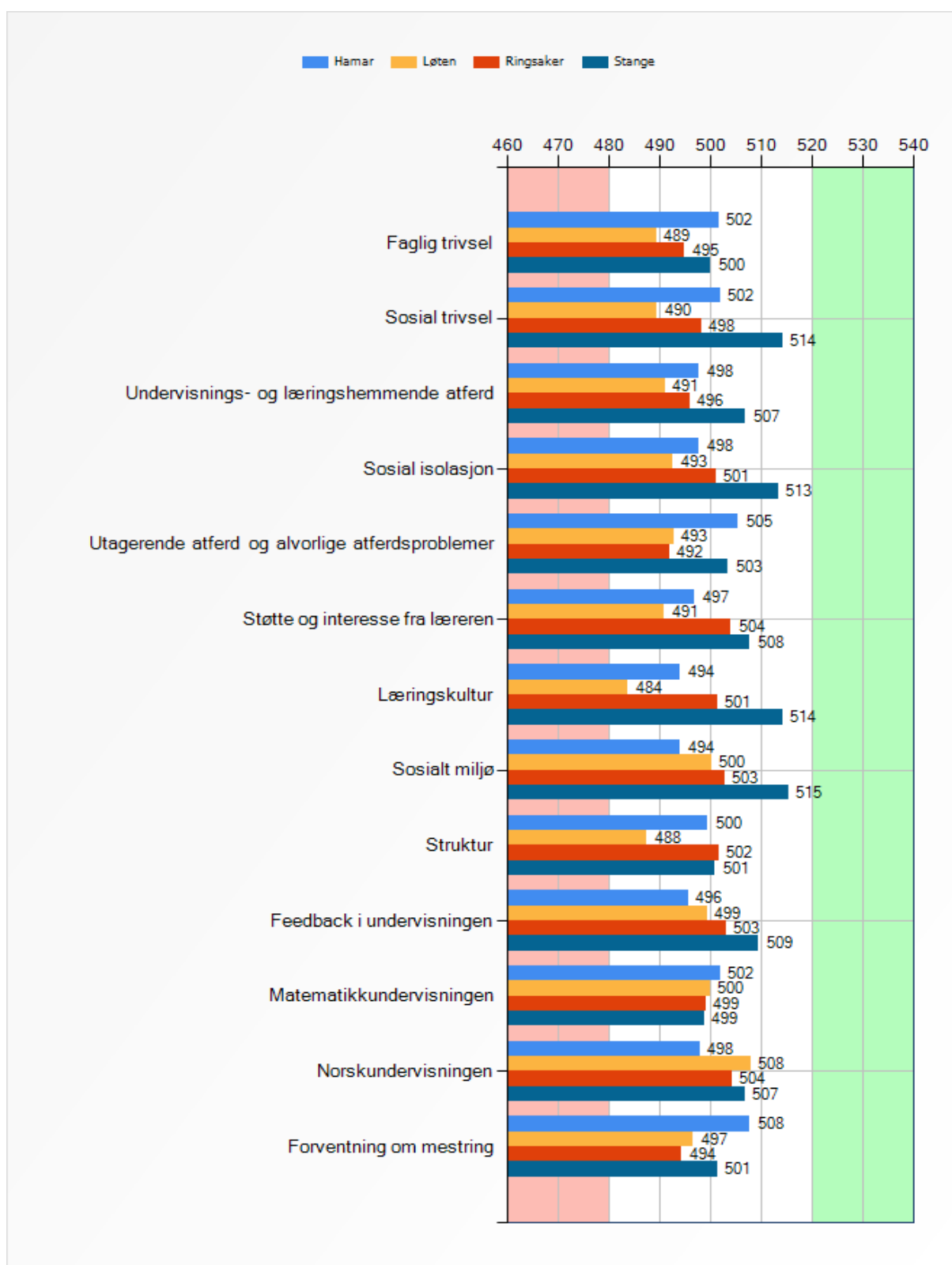
8.2.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.3. Regionale forskjeller elev 5.–10. trinn

I elevvurderingene fra 5 til 10 klasse skårer elevene på Hedemarken omtrent som snittet av alle elever i Hedmark på alle områdene.

8.2.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

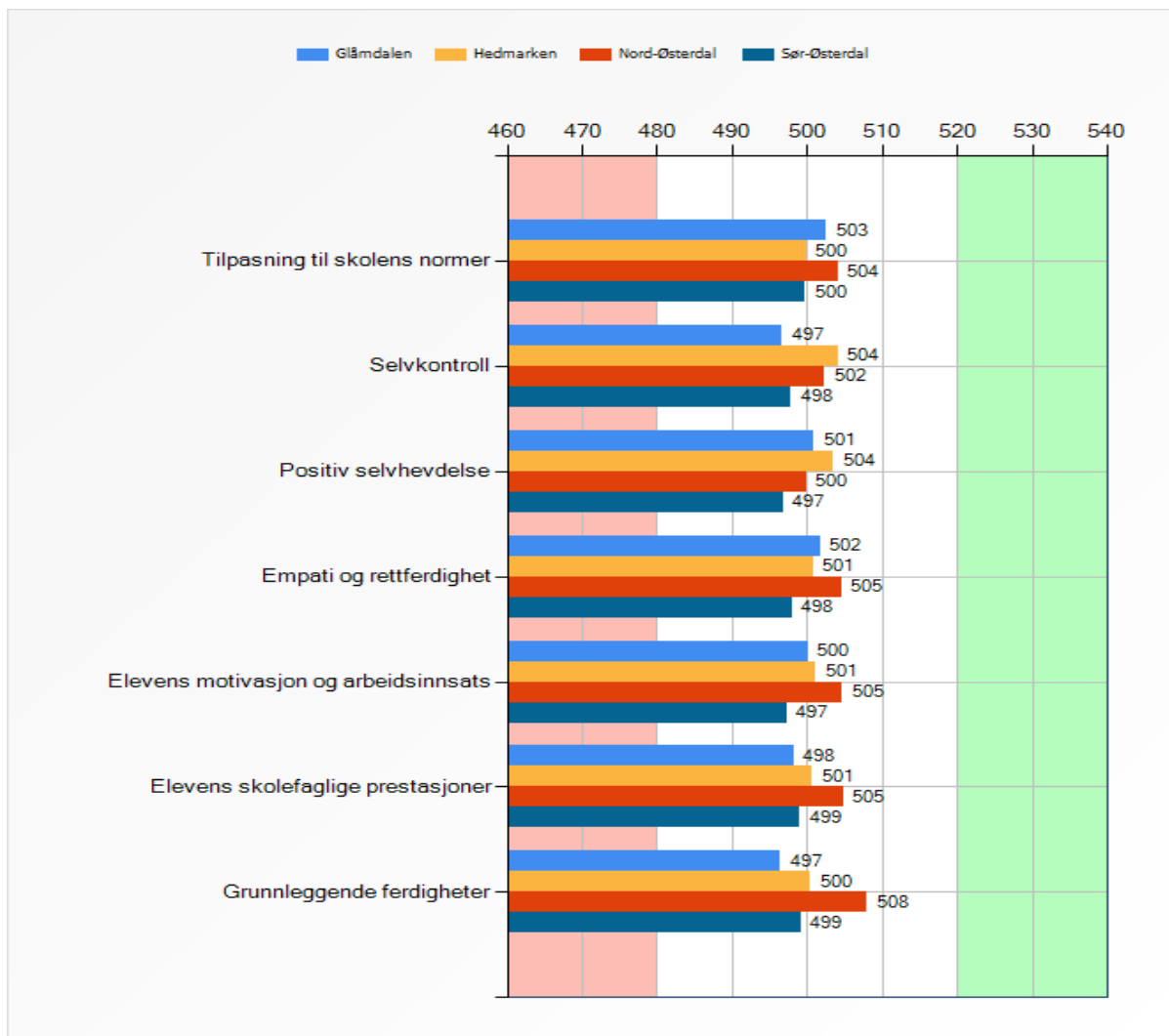


Figur 4.4. Kommunale forskjeller elev 5.–10. trinn

På kommunenivå er det imidlertid en del forskjeller mellom kommunene. I Stange kommune skårer elevene bra på alle områder som er tilknyttet det sosiale området i skolen. Det virker som det her er gode sosiale miljøer i skolene. Hamar kommune er omtrent som snittet av andre kommuner, med unntak av forventning om mestring der elevene her skårer positivt. Løten kommune skårer relativt lavt på flere områder tilknyttet elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Ringsaker kommune er ikke signifikant forskjellig fra de andre kommunene på noen områder.

8.3 Elevenes kompetanse

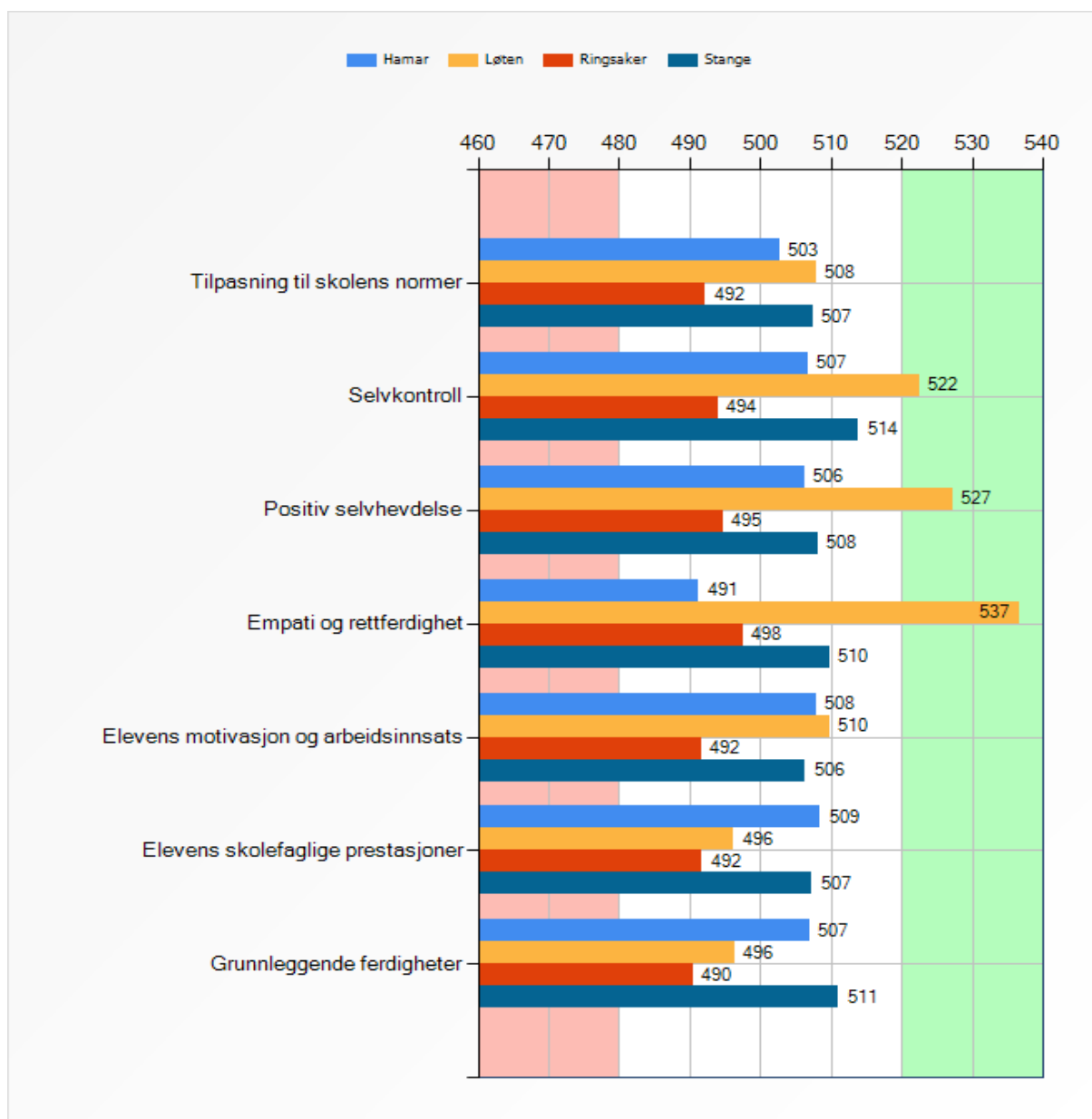
8.3.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.5. Regionale forskjeller elev kompetanse

Kontaktlærerne i Hedmark vurderer elevene som snittet av andre elever i hele Hedmark. Dette gjelder både sosial kompetanse, skolefaglige prestasjoner og motivasjon.

8.3.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene



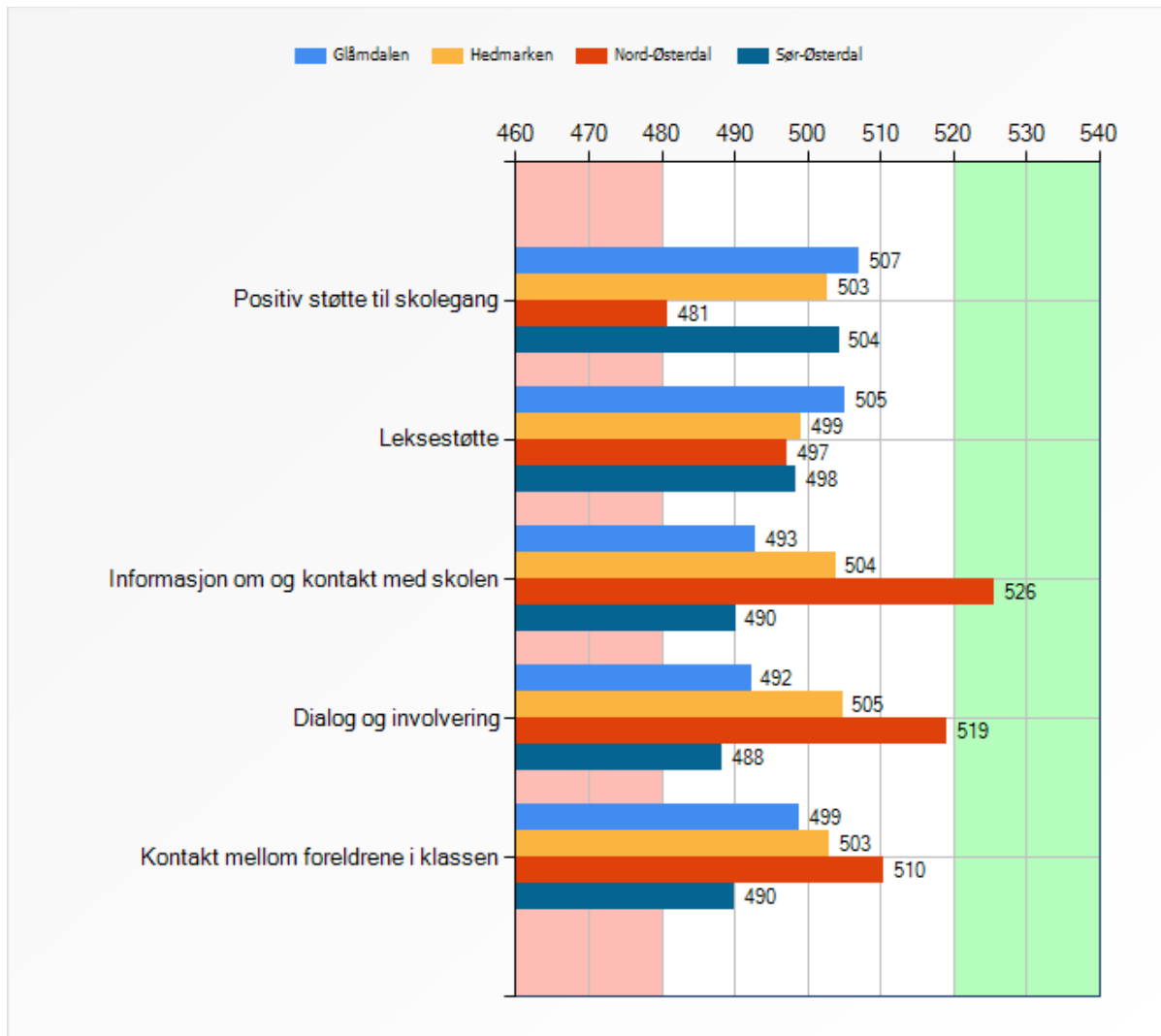
Figur 4.6. Kommunale forskjeller elev kompetanse

Det er noen forskjeller mellom kommunene i lærernes vurderinger av elevenes kompetanse. Lærerne i Løten vurderer elevene til å vise god selvkontroll, selvhevdelse og empati, mens de skårer noe lavt på skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter. Hamar og Stange kommer godt ut på skolefaglige prestasjoner og i vurdering av elevenes grunnleggende ferdigheter. I Ringsaker kommune vurderer imidlertid kontaktlærerne elevene til å skår noe

under snittet av de tre andre kommunene på både sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner. Det bør diskuteres om dette bare er et uttrykk for vurderingskultur eller om det er tilknyttet elevenes faktiske sosiale og faglige kunnskaper og ferdigheter.

8.4 Foreldres støtte og samarbeid med skolen

8.4.1 Regionale forskjeller og likheter

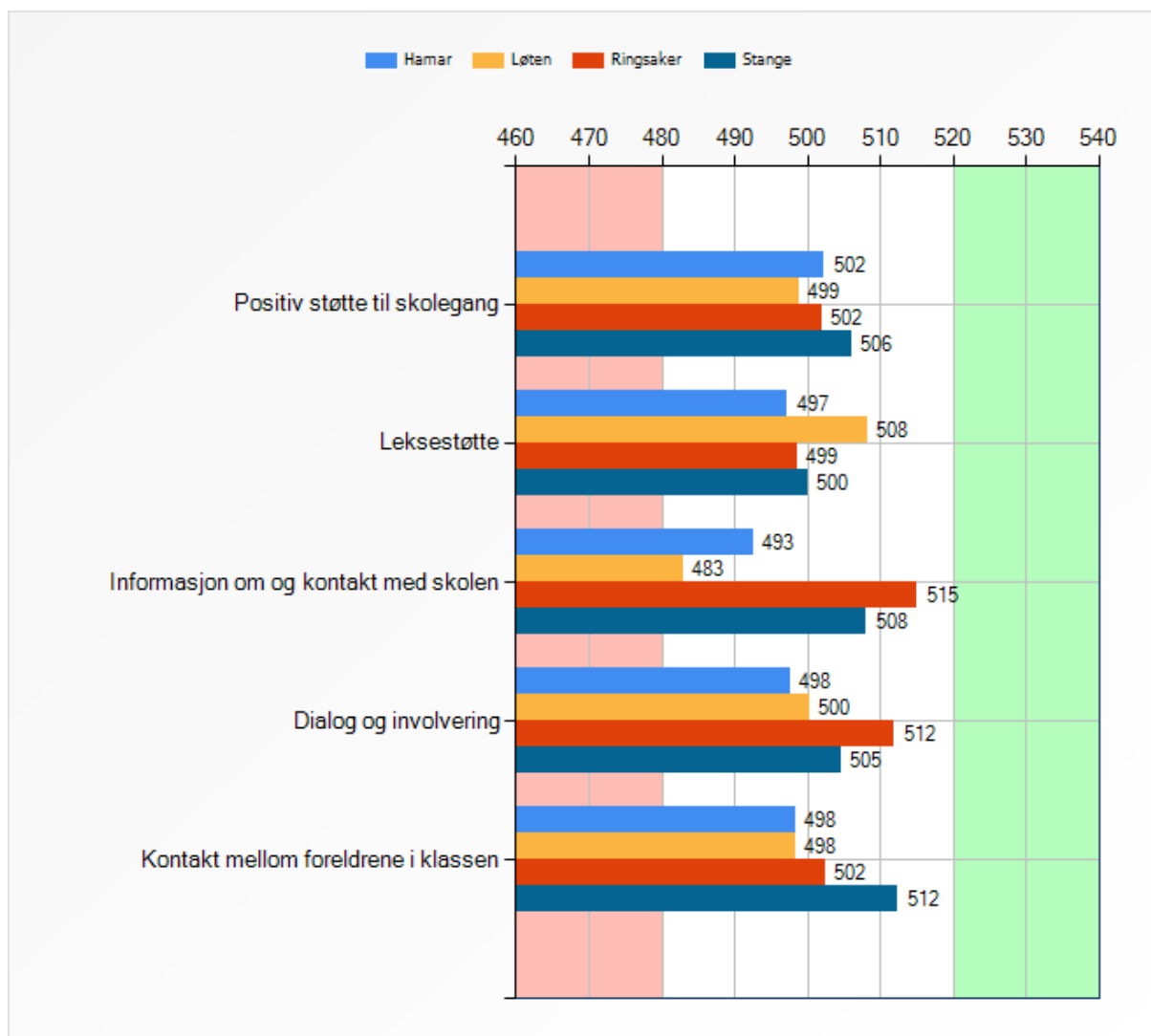


Figur 4.7. Regionale forskjeller foreldre

I foreldrenes vurderinger er det ingen signifikante forskjeller mellom Hedmarken og de øvrige regionene i fylket. Foreldre støtter egne barn som foreldrene i det øvrige Hedmark, og de samarbeider på samme måte med skolen. Det er imidlertid viktig å understreke at foreldrene i sine svar uttrykker at de ikke er helt fornøyd med den informasjonen de får fra skolen og at de i noe liten grad blir involvert i det som foregår i skolen. Videre er det også relativt mange

foreldre som opplyser at de har dårlig kontakt med andre foreldre i klassen som barna går i. Ikke overraskende er det ved de små skolene at foreldrene har best kontakt, mens foreldrene på de store skolene gir mer støtte til skole og lekser enn foreldre ved små skoler.

8.4.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene



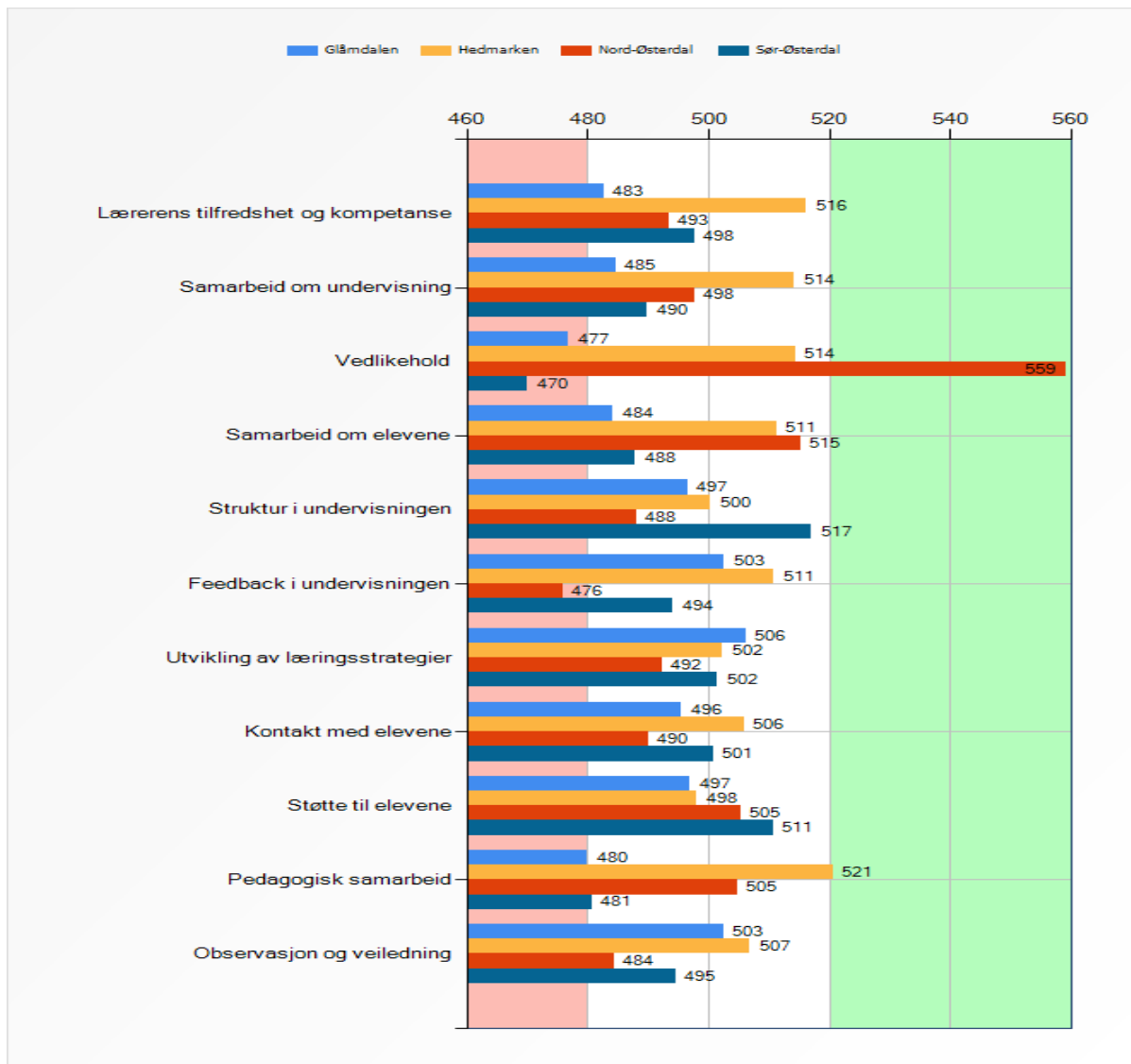
Figur 4.8. Kommunale forskjeller foreldre

Foreldrene i Ringsaker er signifikant mer fornøyd med informasjon fra og involvering i skolen enn foreldrene i de tre andre kommunene. Videre uttrykker foreldrene i Stange at de har bedre kontakt med andre foreldre enn foreldrene i de øvrige kommunene. I Løten uttrykker foreldrene at de i sterkere grad enn foreldrene i de andre kommunene støtter opp om og hjelper til med lekser. Samtidig svarer foreldrene i Løten at de får mindre informasjon fra og har mindre kontakt med skolen. Hamar skårer ikke signifikant fra snittet på noen områder her. Generelt er det nesten ikke signifikante sammenhenger mellom foreldrevurderinger og skolefaglige

prestasjoner. Foreldrenes støtte til skolegang og lekser har nesten ingen sammenheng med skolefaglige prestasjoner. Det betyr ikke at det ikke er viktig, men kan sannsynligvis forklares med at barn som presterer dårlig på skolen trenger mer støtte og hjelp hjemme. Mens høyt presterende barn trenger litte hjelp.

8.5 Læreres samarbeid, undervisning og støtte til elevene

8.5.1 Regionale forskjeller og likheter

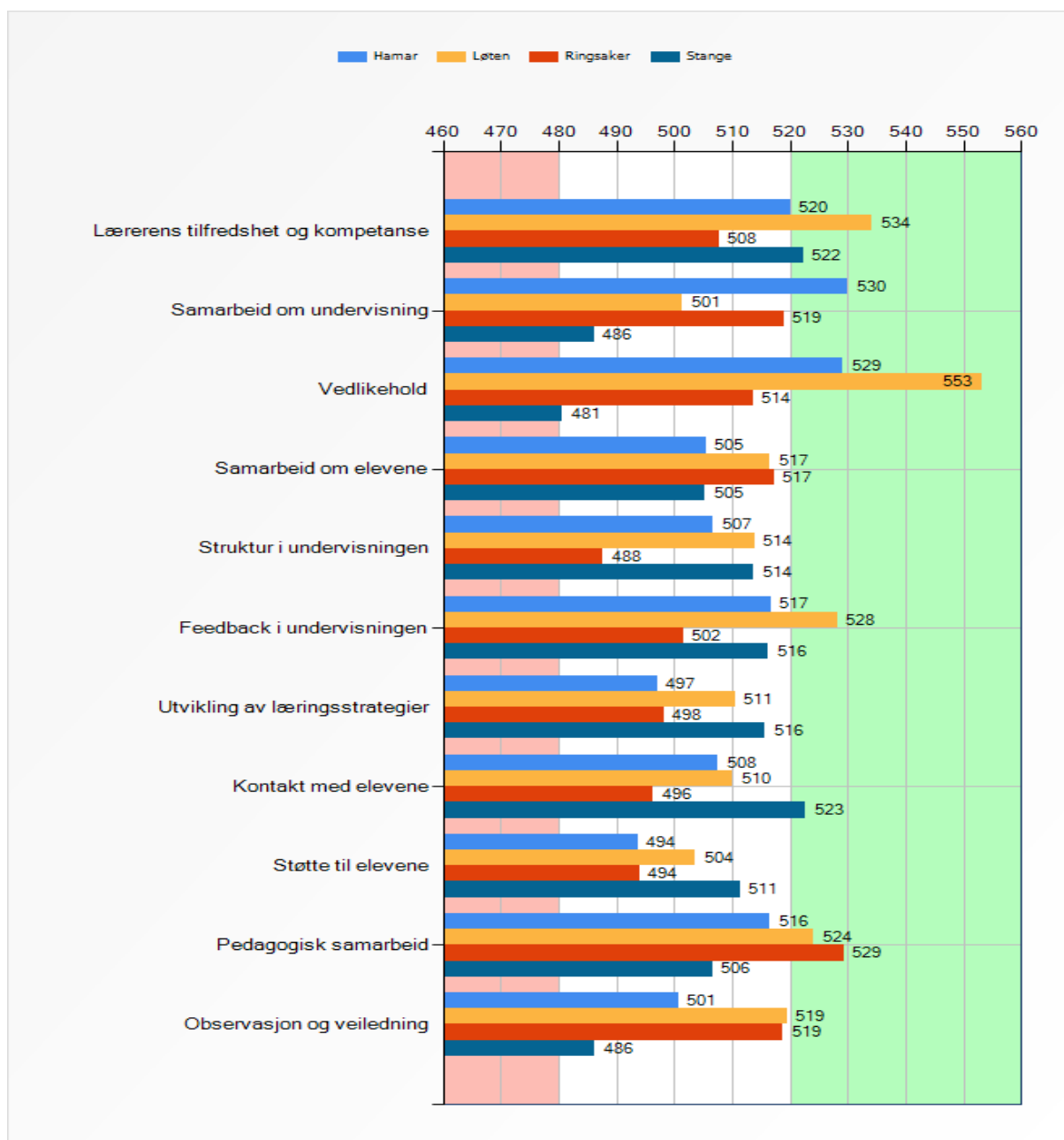


Figur 4.9. Regionale forskjeller lærere

Lærerne på Hedmarken skårer gjennomgående bra på de fleste områder som lærerne har vurdert i denne undersøkelsen. På samarbeid om elever og samarbeid om undervisning

uttrykker lærerne i denne regionen at de har et aktivt samarbeid. Dette er positivt fordi samarbeid mellom lærere om pedagogisk praksis har en sammenheng med elevenes læringsutbytte (Hargreaves & Fullan, 2014). De uttrykker også at de har et godt samarbeid med skoleledelsen og de er også tilfredse med egen kompetanse. Disse skårene tyder på at det er en god skolekultur i mange skoler på Hedmarken.

8.5.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

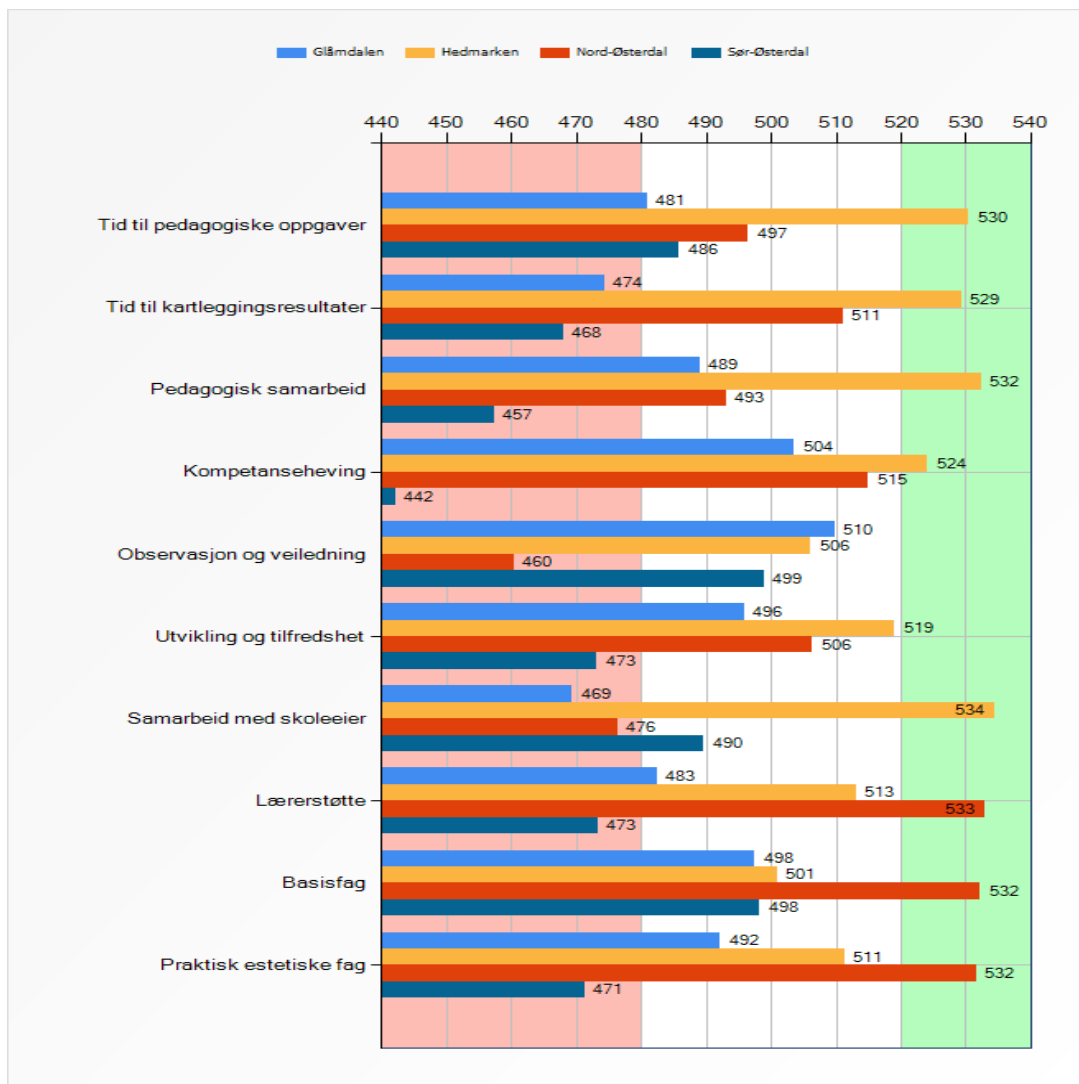


Figur 4.10. Kommunale forskjeller lærer

Det er noe variasjon mellom kommunene i lærernes vurderinger, men i hovedsak gjenspeiles det at lærerne både samarbeider godt, og mener de både har god struktur og gir en god feedback i undervisningen. Et av unntakene er samarbeid om undervisning og vedlikehold i form av å ha det ryddig på skolen der lærerne i Stanger skårer lavt. På vedlikehold skårer både Hamar og Løten veldig bra. Videre skårer lærerne i Ringsaker litt lavt på struktur i undervisningen, men elevene i Ringsaker skårer som snittet av andre elever. På samarbeid med skoleledelse skårer alle kommunene bra.

8.6 Skoleledelse

8.6.1 Regionale forskjeller og likheter



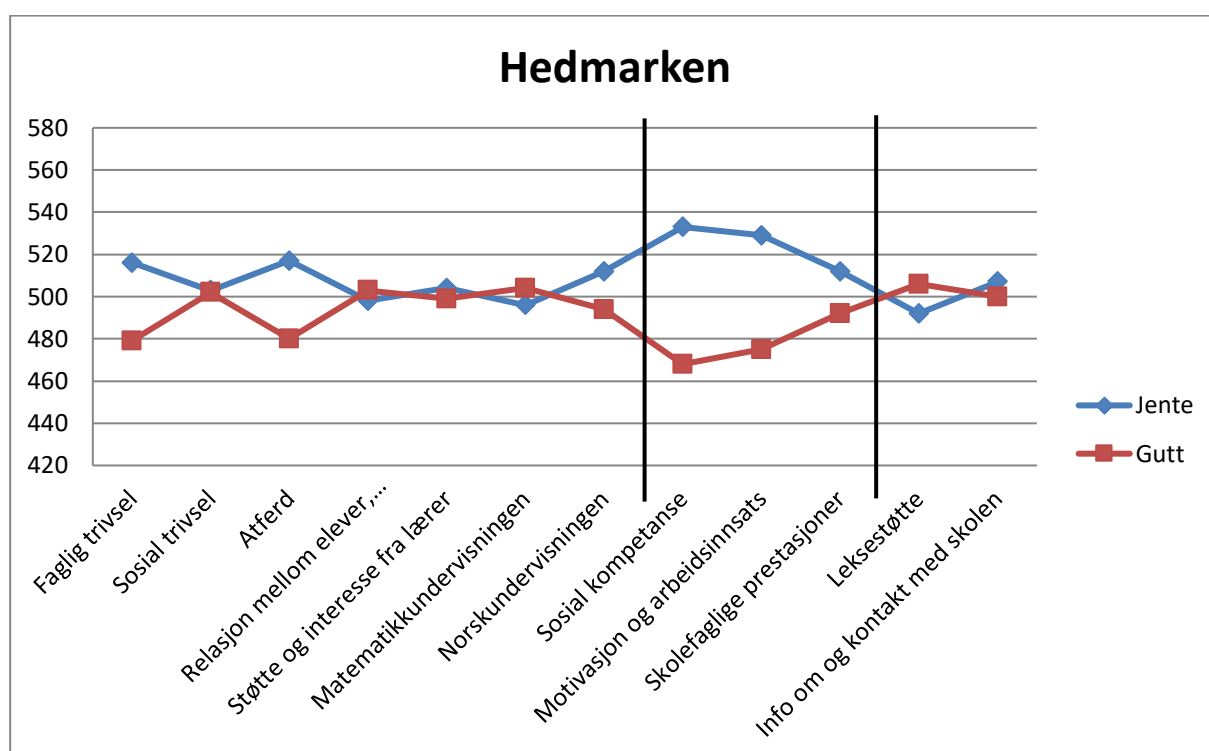
Figur 4.11. Regionale forskjeller skoleledelse

Innenfor skoleledelse kommer Hedmarken svært godt ut på i hovedsak alle områder. Det tyder på at skolelederne både er godt fornøyd med skoleeier og også opplever at de gjør en tilfredsstillende jobb. De bruker mye tid på pedagogiske oppgaver, kartleggingsresultater og kompetanseheving. Dette er viktig områder i skoleledelse, og bør gi et godt grunnlag for skolenes arbeid. Det er også en veldig positiv vurdering av samarbeidet med skoleeier sett i forhold til de andre regionene i Hedmark.

9. Kjønnforskjeller i Hedmarken

I dette kapitlet omhandles forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Dette gjøres både i regionsvis og kommunevis. Dette for at både regionene og kommunene skal kunne vurdere om kjønnforskjellene i egen region eller kommune er større eller mindre enn ellers. Ikke alle analysene er kommentert i tekst. Men for den enkelte kommunene og region vil det være vesentlig å analysere hver framstilling.

9.1 Kjønnforskjeller i regionen



Figur 5.1: Kjønnforskjeller Hedmarken

Denne oversikten er en oppsummering av hva vi kan se av kjønnforskjeller på noen områder i Hedmarken. Til venstre for den lodrette streken i figuren er elevvurderinger, mellom de to strekene kontaktlærernes vurderinger og til høyere for den andre streken er foreldrevurderingene. Det mest interessante er at det er betydelige større forskjeller mellom gutter og jenter i kontaktlærernes vurderinger enn i elevenes og foreldrenes vurderinger. Slik er det i hele Hedmark selv om det er regionale forskjeller som vi vil vise senere i dette kapitlet. Det er avgjørende å drøfte i hver kommune og skole hvorfor lærere ser forskjeller mellom gutter og jenter som elevene ikke ser selv.

9.2 Forskjell mellom region og gjennomsnitt i Hedmark

I dette underkapittelet sammenlignes gutter på Hedmarken med gutter i resten av Hedmark og jenter på Hedmarken med de øvrige jentene i Hedmark.

9.2.1 Elevvurdering

Faglig trivsel

Tabell 5.1: *Kjønn og faglig trivsel*

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = $P < 0,05$ |
|-------|--------------|--------------|-----------|-------------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,02 | 0,531 | * |
| | Hedmarken | 3,02 | 0,518 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,22 | 0,464 | * |
| | Hedmarken | 3,20 | 0,474 | |

Sosial trivsel

Tabell 5.2: *Kjønn og sosial trivsel*

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = $P < 0,05$ |
|-------|--------------|--------------|-----------|-------------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,67 | 0,420 | |
| | Hedmarken | 3,67 | 0,409 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,67 | 0,426 | * |
| | Hedmarken | 3,68 | 0,411 | |

Undervisnings- og læringshemmende atferd

Tabell 5.3: *Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd*

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = $P < 0,05$ |
|-------|--------------|--------------|-----------|-------------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,02 | 0,589 | * |
| | Hedmarken | 4,01 | 0,577 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,22 | 0,488 | * |
| | Hedmarken | 4,21 | 0,497 | |

Støtte og interesse fra læreren

Tabell 5.4: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,57 | 0,516 | |
| | Hedmarken | 3,57 | 0,500 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,59 | 0,490 | |
| | Hedmarken | 3,60 | 0,476 | |

Læringskultur

Tabell 5.5: Kjønn og læringskultur

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,27 | 0,505 | |
| | Hedmarken | 3,27 | 0,497 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,23 | 0,507 | * |
| | Hedmarken | 3,24 | 0,497 | |

Sosialt miljø

Tabell 5.6: Kjønn og sosialt miljø

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,438 | * |
| | Hedmarken | 3,56 | 0,427 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,53 | 0,473 | * |
| | Hedmarken | 3,54 | 0,466 | |

Feedback i undervisningen

Tabell 5.7: Kjønn og feedback i undervisningen

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,83 | 0,832 | |
| | Hedmarken | 3,83 | 0,819 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,63 | 0,860 | * |
| | Hedmarken | 3,66 | 0,836 | |

Forventning om mestring

Tabell 5.8: Kjønn og forventning om mestring

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,06 | 0,648 | |
| | Hedmarken | 4,06 | 0,658 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,10 | 0,601 | |
| | Hedmarken | 4,10 | 0,601 | |

I elevvurderingen er det ingen signifikante forskjeller mellom hvordan gutter og jenter vurderer seg i Hedmarken og hvordan gutter og jenter i øvrige deler av Hedmark vurderer seg. Kjønnforskjellene er små, men innen opplevelse av norskfaget og atferd på skolen vurderer jentene dette mer positivt enn guttene.

9.2.2 Kontaktlæreres vurderinger

I dette kapitlet har vi sammenlignete kontaktlærernes vurderinger av gutter og jenter og viser resultatene fra Hedmarken og øvrige deler av Hedmark.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

Tabell 5.9: Kjønn og tilpasning

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 2,93 | 0,635 | * |
| | Hedmarken | 2,94 | 0,635 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,35 | 0,558 | * |
| | Hedmarken | 3,34 | 0,550 | |

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

Tabell 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,867 | * |
| | Hedmarken | 3,57 | 0,862 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,02 | 0,778 | |
| | Hedmarken | 4,02 | 0,772 | |

Elevens skolefaglige prestasjoner

Tabell 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,87 | 1,102 | * |
| | Hedmarken | 3,90 | 1,084 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,14 | 1,052 | |
| | Hedmarken | 4,12 | 1,064 | |

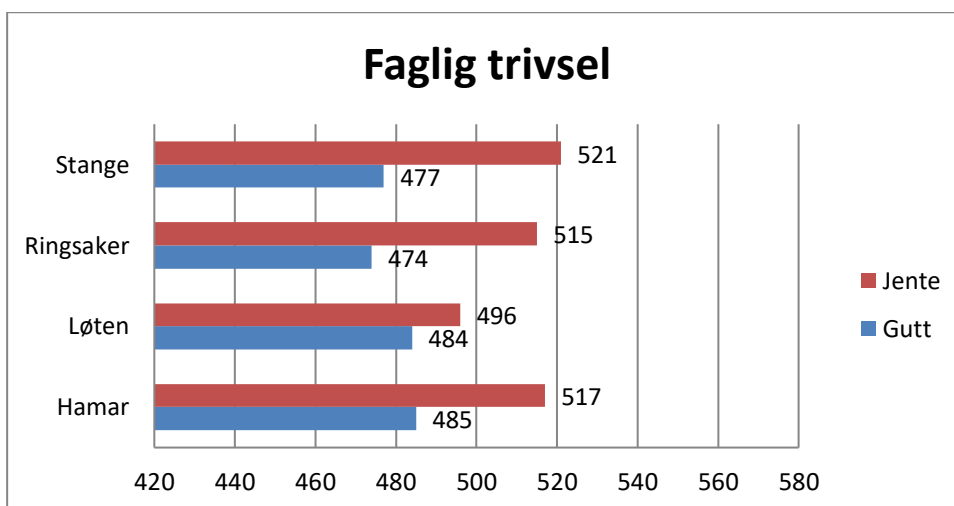
Det er ingen forskjeller i kontaktlærernes vurdering av gutter og jenter på Hedmarken sett i forhold til resten av Hedmark. Gjennomgående vurderes jentenes sosiale og faglige kompetanse langt mer positivt enn guttenes kompetanse.

9.3 Forskjeller mellom kommuner

I dette kapitlet har vi analysert forskjeller og likheter mellom kommunene på Hedmarken i guttenes og jentenes vurderinger og kontaktlærernes vurderinger av dem.

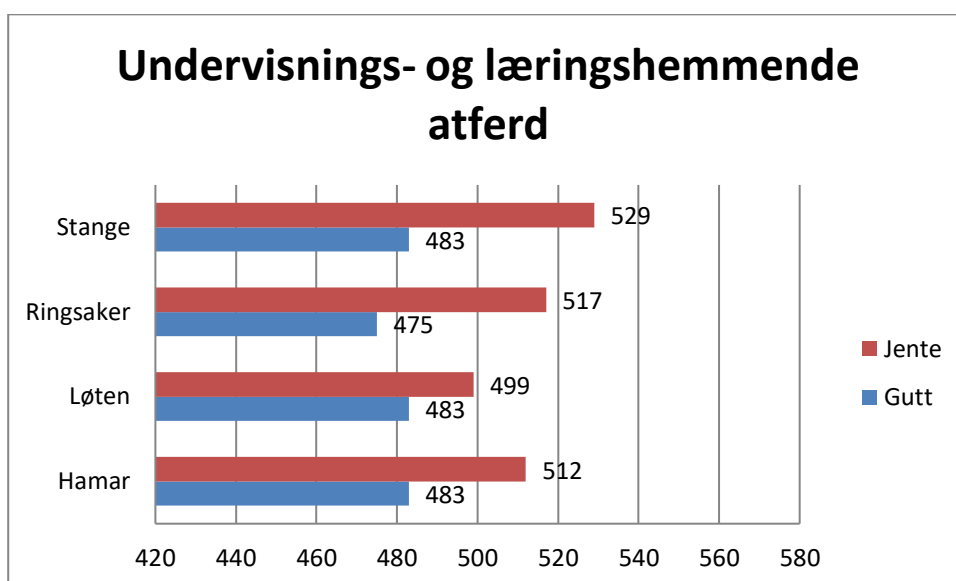
9.3.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



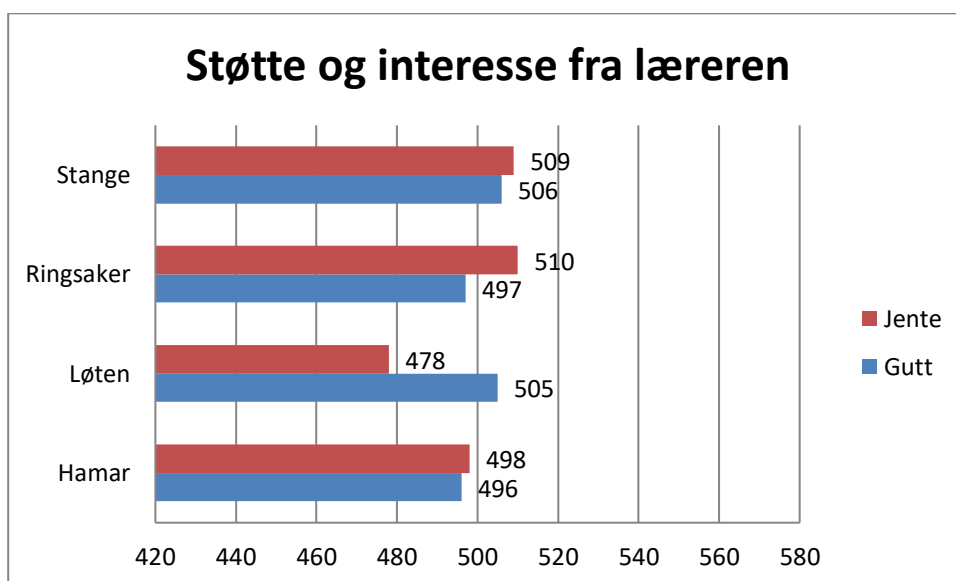
Figur 5.2: Kjønn og faglig trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



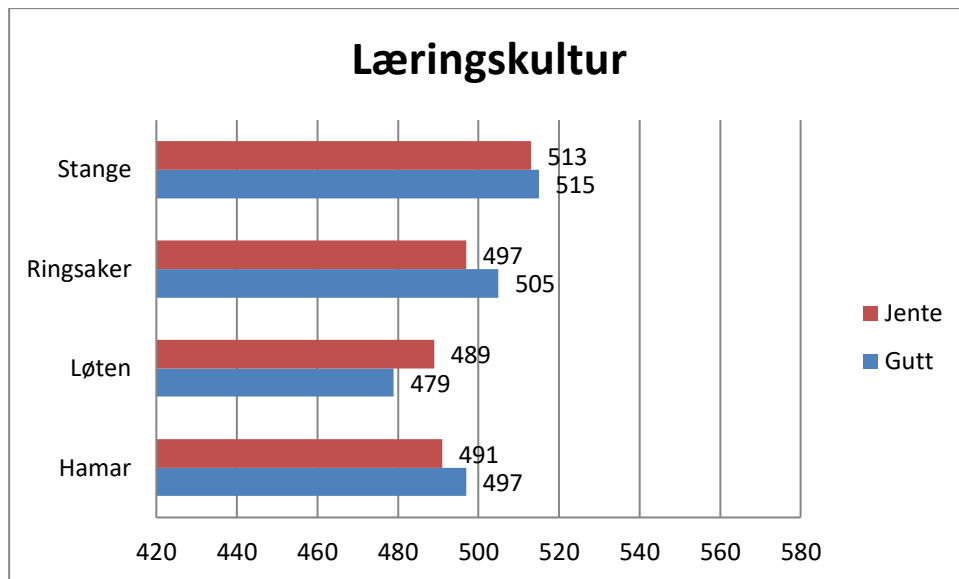
Figur 5.3: *Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd*

Støtte og interesse fra læreren



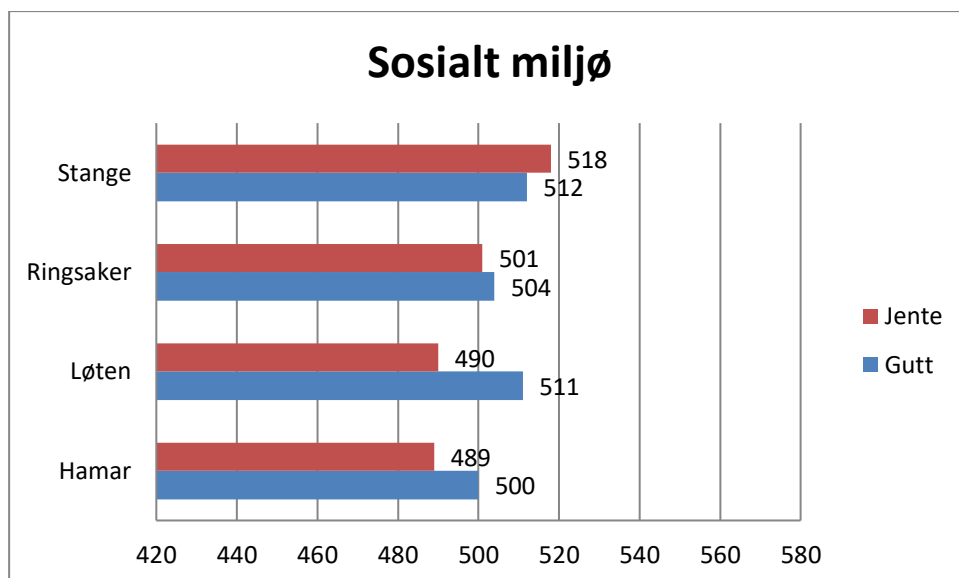
Figur 5.4: *Kjønn og støtte, interesse fra lærer*

Læringskultur



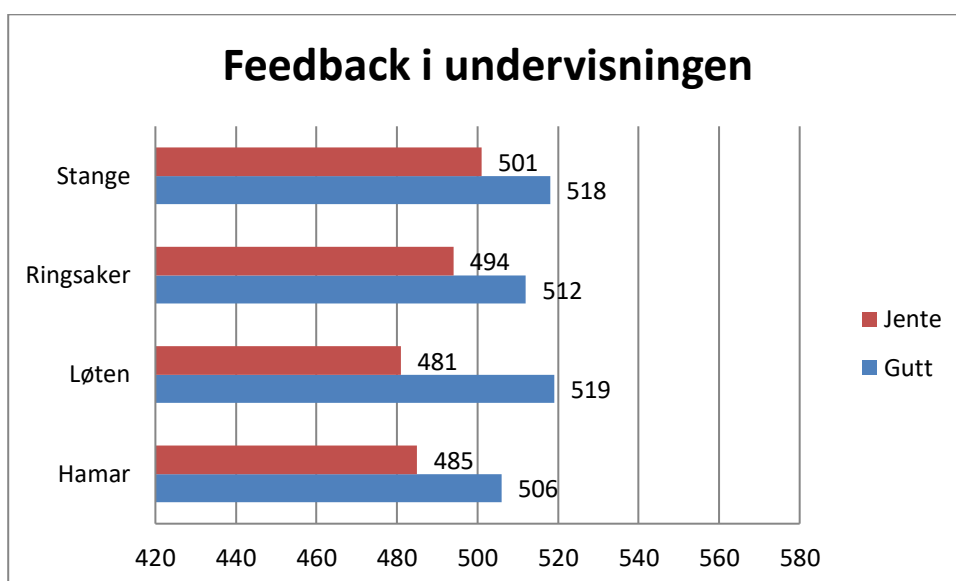
Figur 5.5: Kjønn og læringskultur

Sosialt miljø



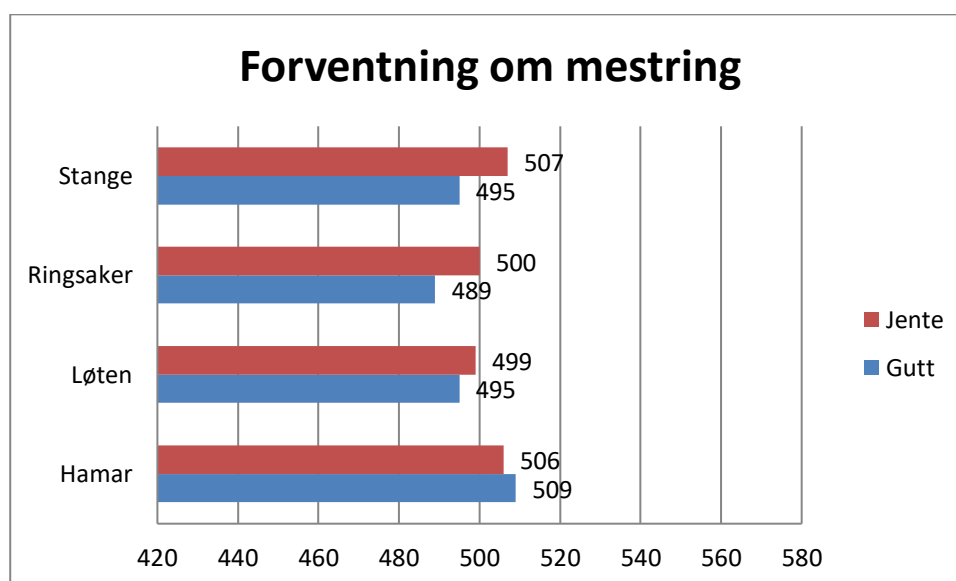
Figur 5.6: Kjønn og sosialt miljø

Feedback i undervisningen



Figur 5.7: Kjønn og feedback

Forventning om mestring



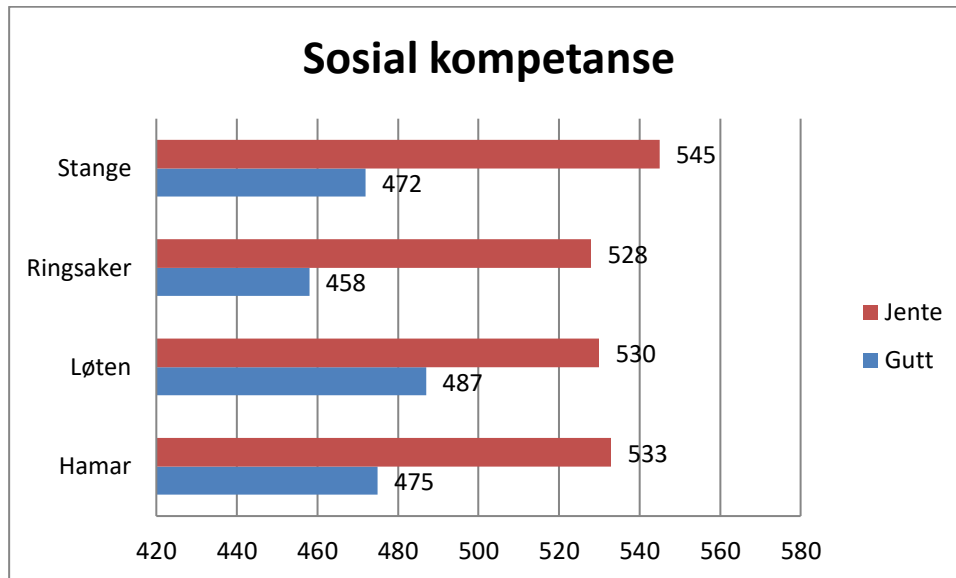
Figur 5.8: Kjønn og forventning om mestring

I gutter og jenters vurdering av læringsmiljøet og undervisningen på skolen er det flere interessante forskjeller mellom kommunene. Tilknyttet faglig trivsel skårer jentene i Løten klart lavere enn jentene i de øvrige kommunene. Innfor undervisnings- og læringshemmende atferd skårer guttene markant dårligere enn jentene i Ringsaker og Stange. I støtte og interesse fra lærerne opplever særlig jentene i Løten lite støtte, og jentene opplever også liten feedback

i Løten. Under forventning om mestring kommer både guttene og jentene i Hamar kommune godt ut.

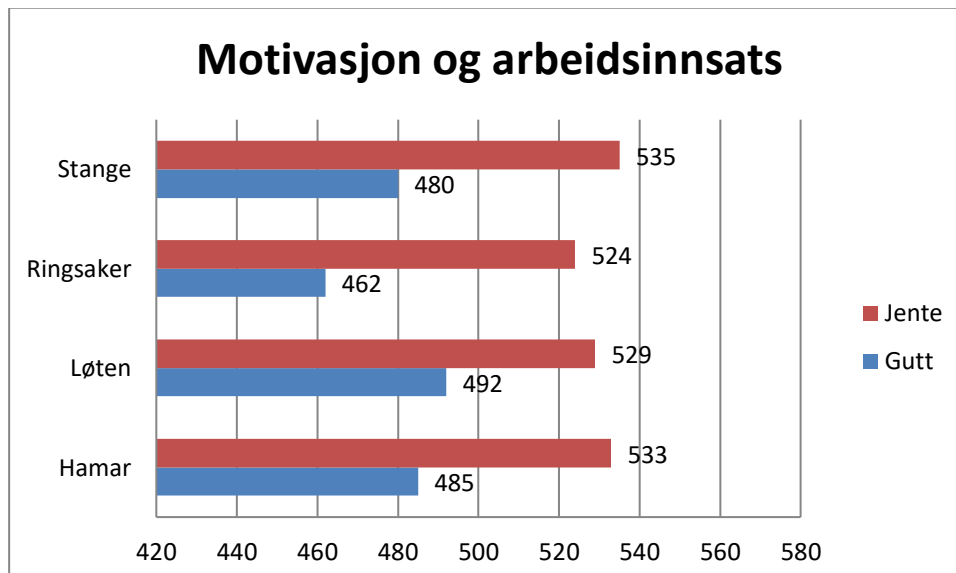
9.3.2 Kontaktlæreres vurderinger

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



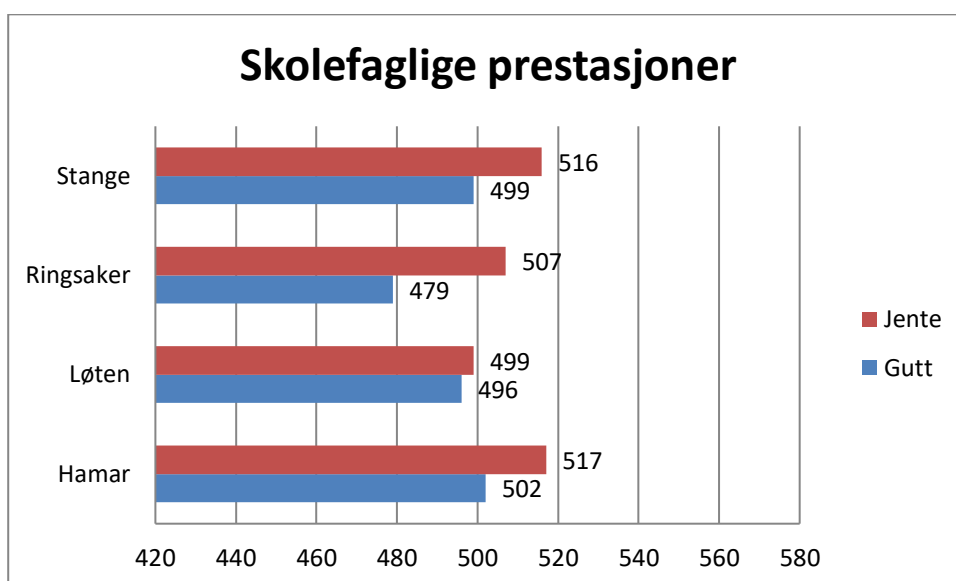
Figur 5.9: Kjønn og sosial kompetanse

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats



Figur 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevers skolefaglige prestasjoner



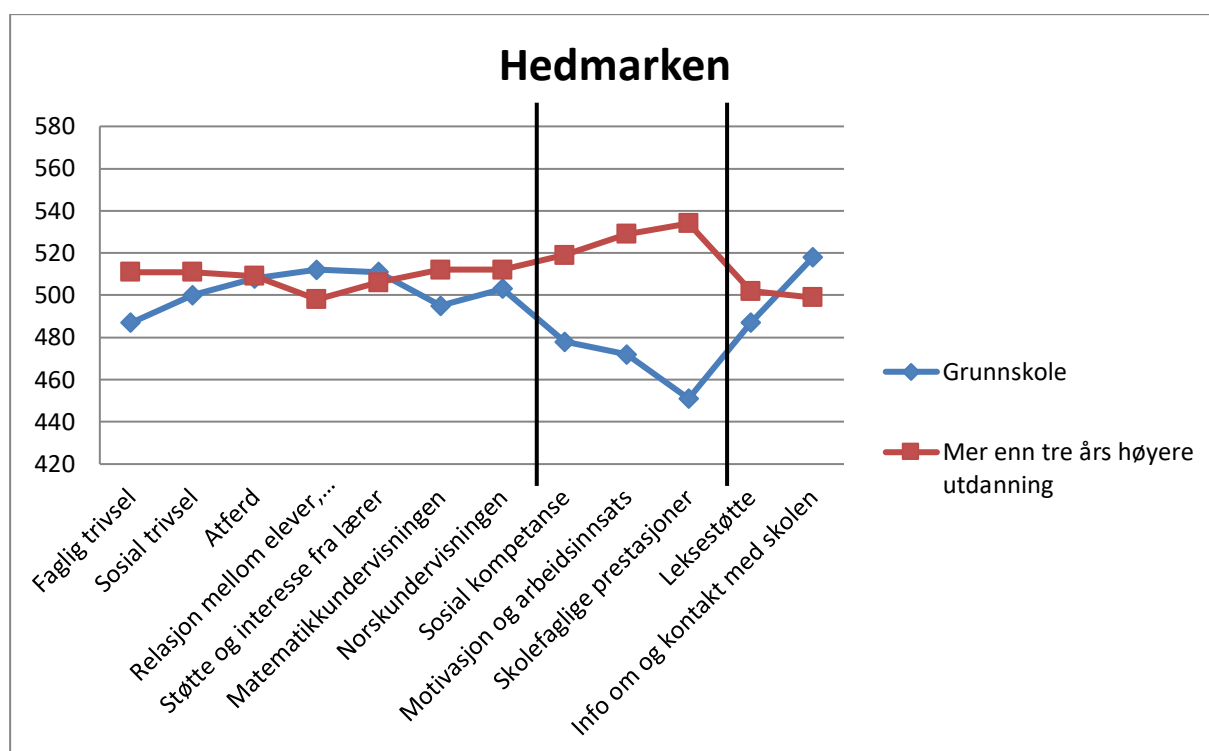
Figur 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

I kontaktlærernes vurderinger kommer jentene bedre ut enn guttene i alle kommuner, men det er noen spesielt interessante forskjeller. I vurderingen av sosial kompetanse er det 0,73 standardavviks forskjell i Stange mot 0,43 i Løten. Under motivasjon og arbeidsinnsats vurderer lærerne i Ringsaker dette området spesielt lavt. I skolefaglige prestasjoner er det klart størst forskjell i Ringsaker med 0,28 standardavvik (3/4 skoleår), mens det i Løten ikke er signifikante forskjeller.

10. Betydningen av sosial bakgrunn i Hedmarken

I dette kapitlet presenter ulike analyser tilknyttet foreldrenes utdanningsnivå og elevenes situasjon og prestasjoner i skolen. Det er primært sett på hvordan situasjonen er på Hedmarken og det er sett på forskjeller mellom Hedmarken og de øvrige regionene (se vedlegg).

10.1 Barn av foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå



Figur 6.1: Sosial bakgrunn og elevresultater

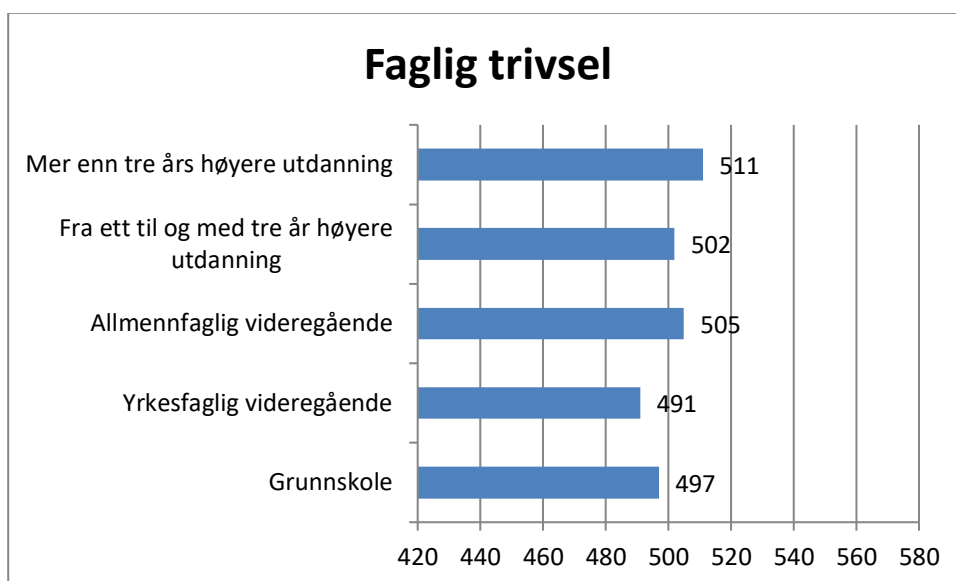
Denne figuren viser at det er markante forskjeller i kontaktlæreres vurdering av elevene når vi sammenligner barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå. Særlig innenfor lærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk er det store forskjeller (80 poeng). Dette innebærer at barn av foreldre med kun grunnskole ligger ca. 2 år etter i skolefaglige prestasjoner målt opp mot barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Den største forskjellen er i faget matematikk. Det er klart mindre forskjeller når elevene selv vurderer undervisningen og læringsmiljøet i skolen. På relasjonelle områder skårer barn av foreldre med lavt utdanningsnivå svakt bedre.

10.2 Forskjeller og likheter ut fra foreldres utdanningsnivå

Her har vi analysert forskjeller og likheter i vurderinger med foreldrenes utdanningsnivå som bakgrunnsvariabel.

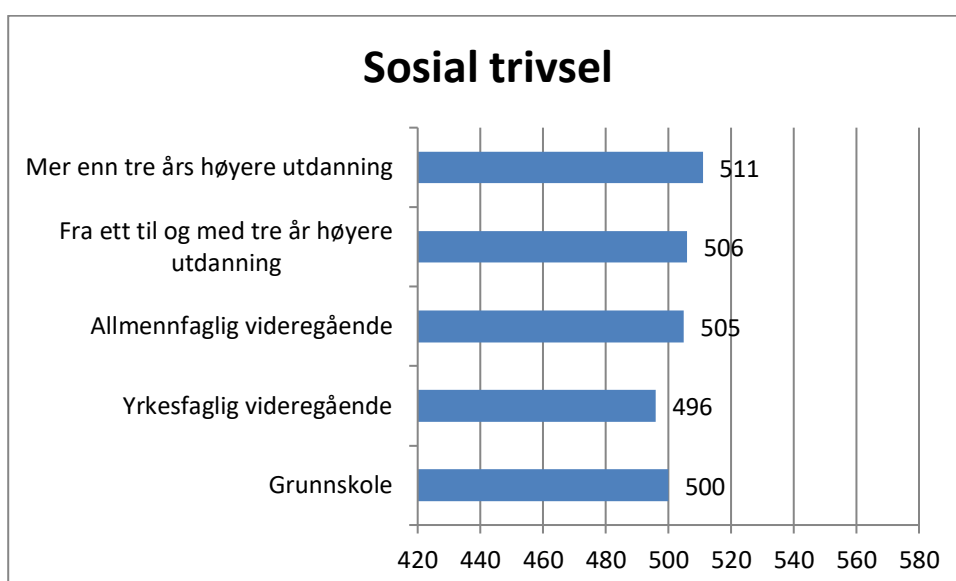
10.2.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



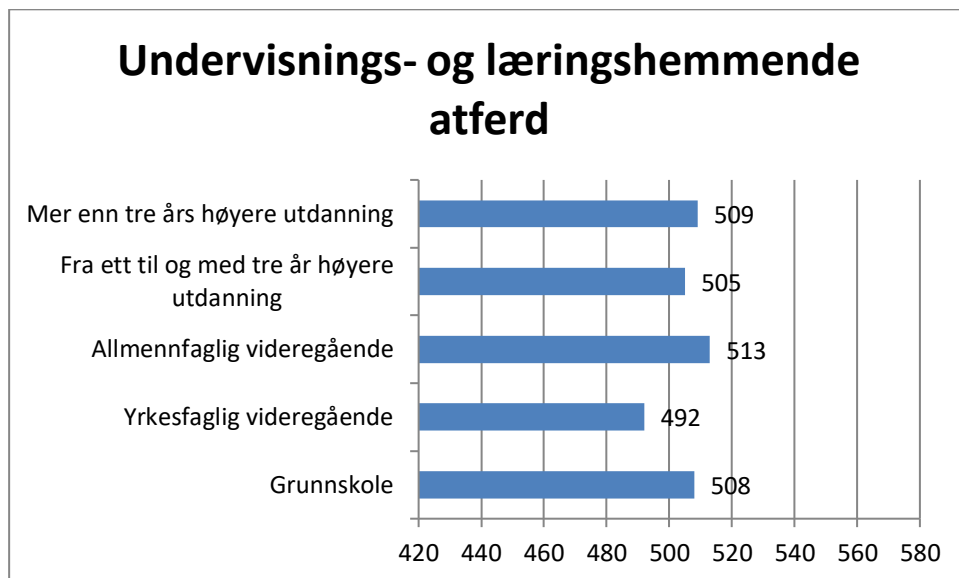
Figur 6.2: Foreldres utdanningsnivå og elevers faglige trivsel

Sosial trivsel



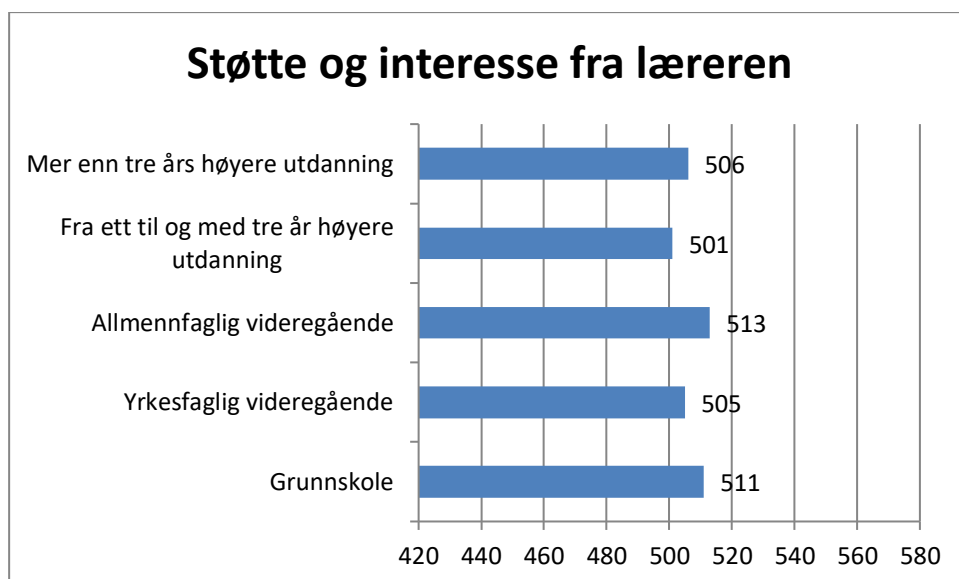
Figur 6.3: Foreldres utdanningsnivå og elevers sosiale trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



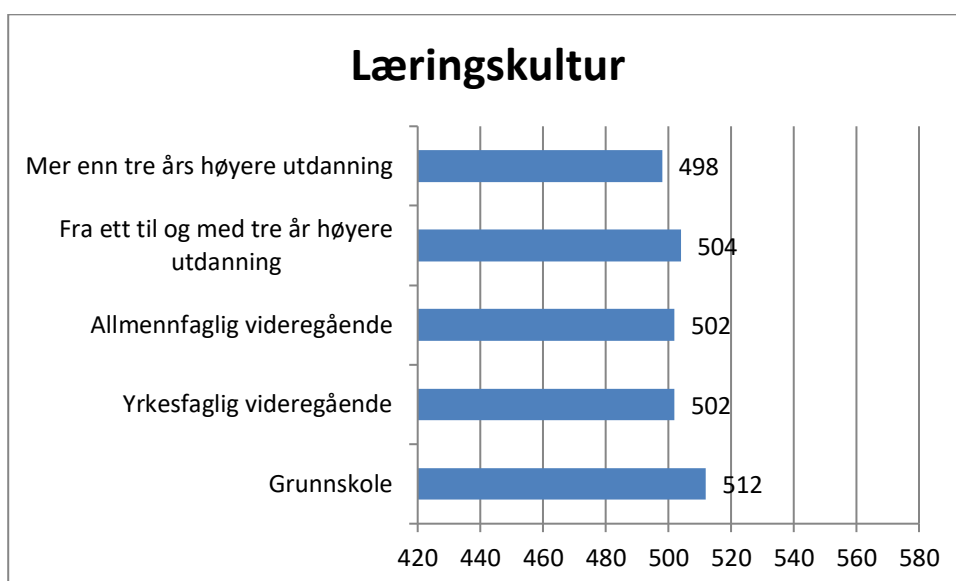
Figur 6.4: Foreldres utdanningsnivå og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



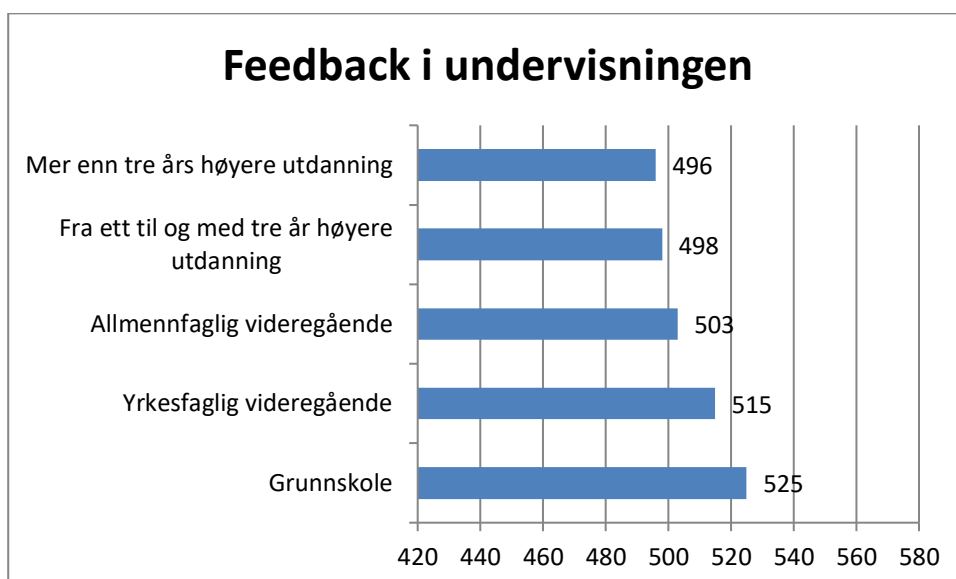
Figur 6.5: Foreldres utdanningsnivå og støtte og interesse fra lærer

Læringskultur



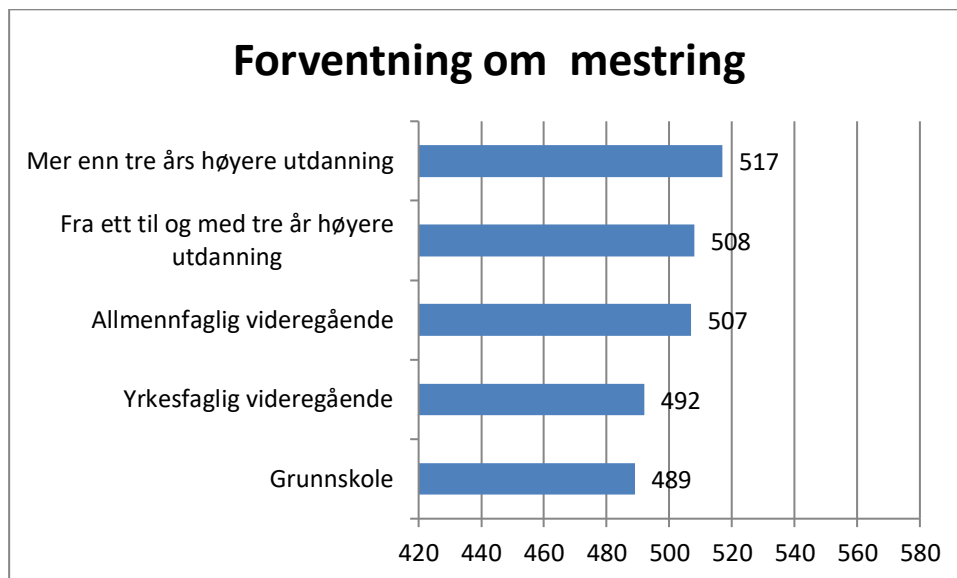
Figur 6.6: Foreldres utdanningsnivå og læringskultur

Feedback i undervisningen



Figur 6.7: Foreldres utdanningsnivå og feedback

Forventning om mestring



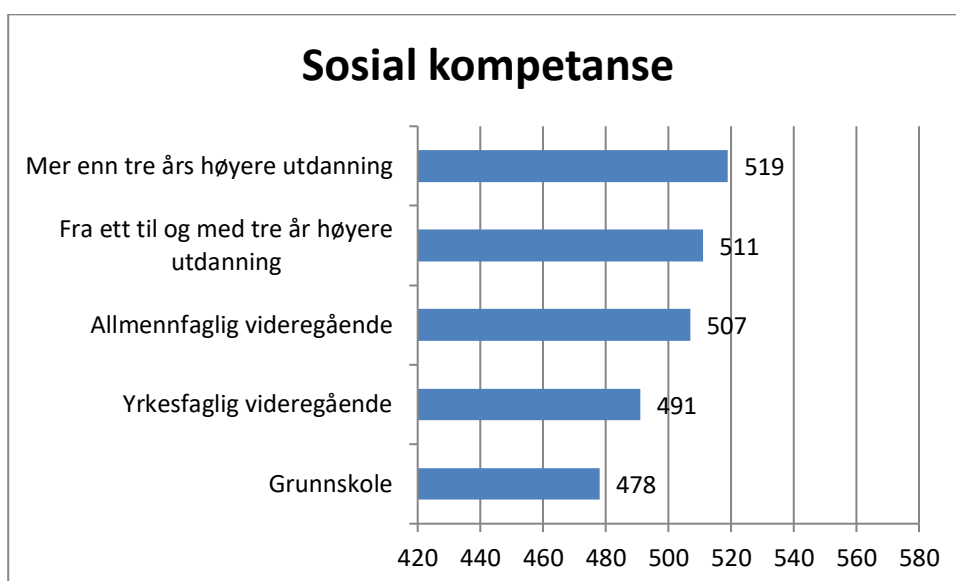
Figur 6.8: Foreldres utdanningsnivå og forventning om mestring

Det er en rekke interessante funn i elevenes vurderinger når vi ser på sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå. Innenfor de fleste læringsmiljøområdene er det ingen forskjeller i hvordan elevene opplever skolen når vi filtrerer på foreldrenes utdanningsnivå. Gjennomgående har barn av foreldre med høyt utdanningsnivå det like bra i skolen tilknyttet vennskap, sosial trivsel, støtte fra læreren og opplevelse av læringskulturen. Dette må betraktes som et positivt funn. I vurderingen av feedback i undervisningen er det gjennomgående slik på Hedmarken at elevene opplever mindre feedback desto høyere utdanningsnivå foreldrene har. Dette kan ha en sammenheng med at høyt presterende elever trenger mindre feedback enn elever som sliter med læring. På forventning om mestring er det motsatt, desto høyere utdanningsnivå hos foreldre desto sterkere tro på egen mestring.

10.2.2 Kontaktlærernes vurderinger av elevene

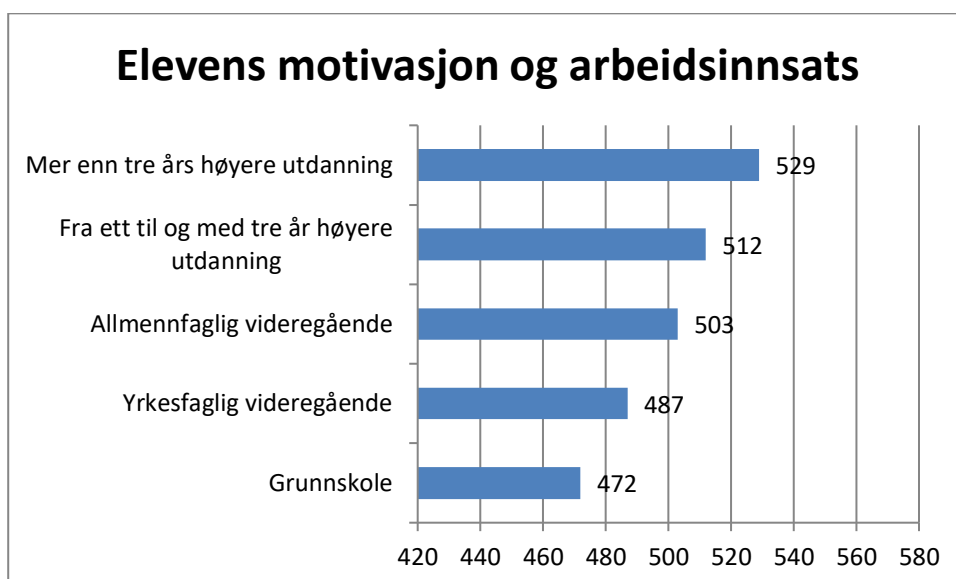
Her har vi sett på kontaktlærernes vurdering av elevene og sammenlignet med foreldrenes utdanningsnivå.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



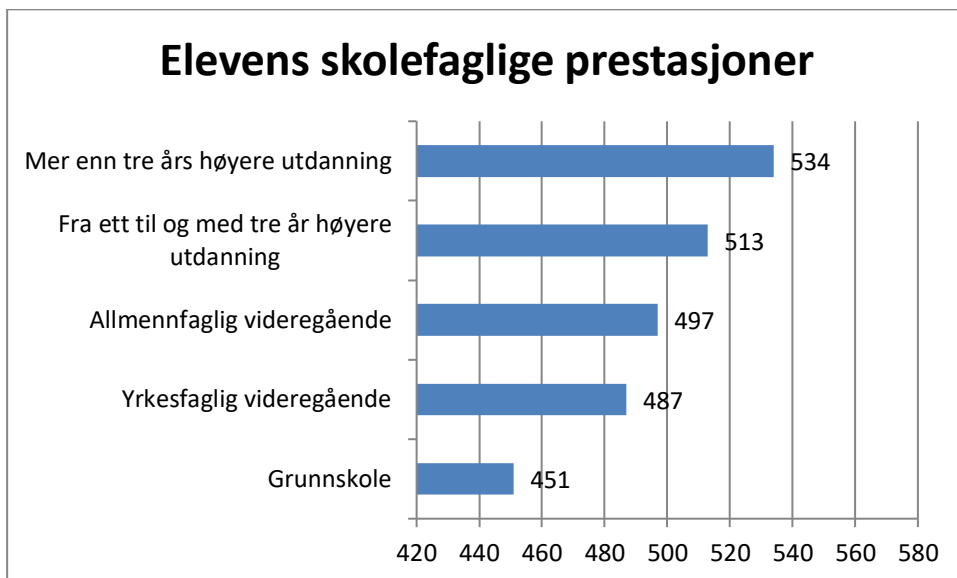
Figur 6.9: Foreldres utdanningsnivå og sosial kompetanse

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats



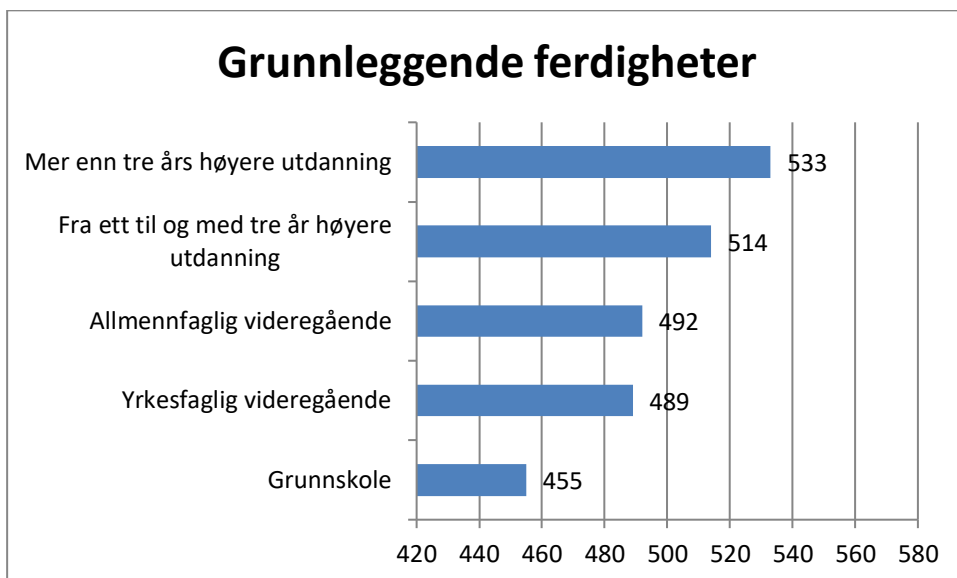
Figur 6.10: Foreldres utdanningsnivå og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevens skolefaglige prestasjoner



Figur 6.11: Foreldres utdanningsnivå og skolefaglige prestasjoner

Grunnleggende ferdigheter



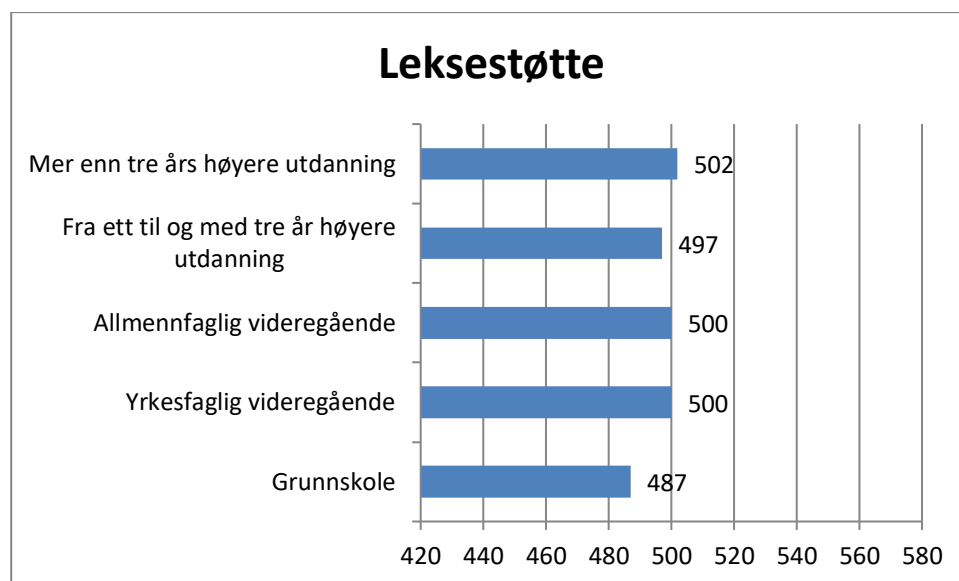
Figur 6.12: Foreldres utdanningsnivå og grunnleggende ferdigheter

Det er i kontaktlærernes vurderinger markante forskjeller ut fra foreldrenes utdanningsnivå. Det er gjennomgående slik at både på sosiale og faglige områder kommer elever med foreldre med lavt utdanningsnivå gjennomgående dårligere ut enn foreldre med høyt utdanningsnivå. Størst er forskjellene på Hedmarken innen skolefaglige prestasjoner (83 poeng) og grunnleggende ferdigheter (78 poeng). Dette utgjør ca. 2 skoleår. Norsk grunnskole skal gi

alle elever et likeverdig opplæringstilbud, og disse forskjellene gir grunn til å spørre om vi faktisk gjør det. Dette innebærer at barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning har omlag 85 prosent sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring, men barn av foreldre med grunnskole kun har 40 prosent sannsynlighet for å klare videregående.

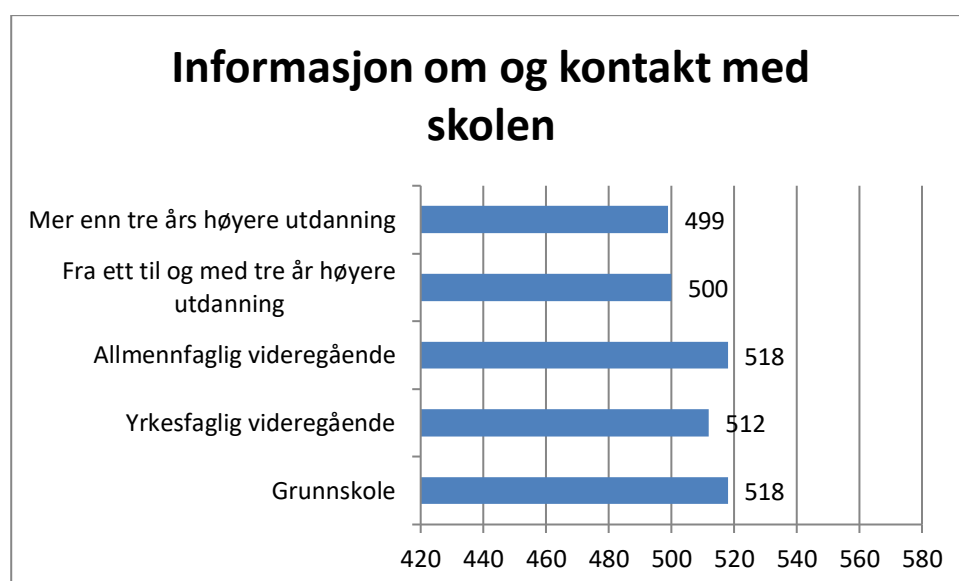
10.2.3 Foreldres støtte til egne barn og samarbeid med skolen

Leksestøtte



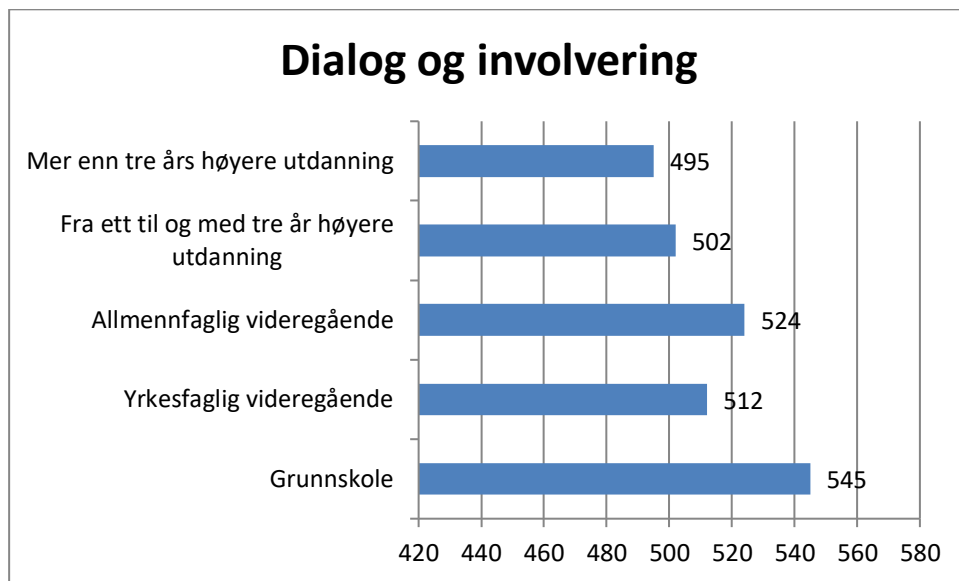
Figur 6.13: Foreldres utdanningsnivå og leksestøtte

Informasjon om og kontakt med skolen



Figur 6.14: Foreldres utdanningsnivå og informasjon, kontakt med skolen

Dialog og involvering



Figur 6.15: Foreldres utdanningsnivå og dialog og involvering

Det er viktig å legge merke til at foreldre med lavt utdanningsnivå uttrykker at de støtter og hjelper egne barn like mye som barn av foreldre med høyt utdanningsnivå. Det er dessuten slik at foreldre med lavt utdanningsnivå opplever å være mer i dialog med skolen og lærerne.

11. Oppsummering og konklusjoner for Hedmarken

I dette kapitlet presenterer vi noen av de hovedfunnene vi mener er interessante for regionen og som samtidig uttrykker noe om hva som kjennetegner Hedmarken i forhold til resten av Hedmark. Samtidig er det viktig å understreke at de generelle hovedfunnene for Hedmark i kartleggingsundersøkelsen (kapittel 3) også er viktig for Hedmarken og kommunene der.

11.1 Kjennetegn ved regionen Hedmarken

Hedmarken som region i kartleggingsundersøkelsen er både lik de øvrige regionene i Hedmark og forskjellig på noen punkter. Elevenes vurderinger både på 1.–4. trinn og 5.–10. trinn er omtrent som hvordan de andre elevene opplever læringsmiljøet og undervisningen. Dette gjelder også i hovedsak kontaktlærernes vurdering av elevene sosiale og faglige kompetanse. Hovedforklaringen på dette er at omtrent 50 prosent av elevene i Hedmark går på skoler i Løten, Stange, Ringsaker og Hamar. Da skal det my til om denne gruppen av elever er markant forskjellige fra andre i både erfaringer og læringsutbytte.

I lærernes vurderinger av samarbeid på skolen, egen kompetanse, opplevelse av undervisningen og støtte til elevene kommer lærerne i Hedmarken noe bedre ut enn lærere i øvrige deler av Hedmark. Dette er positivt fordi det kan tyde på at den kollektive orienteringen i kommunene er bedre enn i andre kommuner i Hedmark. En slik orientering vil ut fra forskning ha positiv sammenheng med både på elevenes læringsutbytte og deres opplevelse av læringsmiljøet (Fullan, 2015).

Skolelederne i Hedmark vurderer både sitt eget arbeid, sitt samarbeid med lærerne og med skoleeier markant mer positivt enn skoleledere i andre deler av Hedmark. Det kan se ut til at skoleledelsen i skolene i denne regionen har tid og muligheter til å drive med det som har innflytelse på elevenes læring. Det vil være viktig å identifisere hvorfor det er slik, og dermed forsterke dette arbeidet videre fordi det fortsatt er et stort utviklingspotensial.

De kjønnsforskjellene vi finner generelt i Hedmark finner vi også på Hedmarken. Jentene kommer særlig godt ut i lærervurderinger, mens det er klart mindre kjønnsforskjeller i elevvurderingene. Disse markante forskjellene mellom gutter og jenters sosiale og faglige kompetanse bør diskuteres og analyseres grundig på alle nivå i kommunene. Det kan så

absolutt diskuteres om grunnskolen i kommunene gir gutter og jenter et likeverdig skoletilbud.

Foreldres utdanningsnivå betyr for mye for elevenes sosiale og faglige læringsutbytte i alle kommunene på Hedmarken. Særlig i skolefaglige prestasjoner, der barn av foreldre med kun grunnskole ligger to år etter barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Dette krever inngående analyser, og drøfting av muligheter for direkte kompensatoriske tiltak. Her vil sannsynligvis tidlig innsats være avgjørende for å redusere disse forskjellene framover. Det er ingen grunn til å vente for å se hvordan det går med barn av foreldre med lavt utdanningsnivå, om vi ikke gjør noe kommer det til å gå like dårlig i framtiden.

11.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene på Hedmarken

Når vi sammenligner kommunene på Hedmarken finner vi en del forskjeller, men de er ikke slik at de er så systematiske at vi kan argumentere for at en kommune skiller seg markant fra de øvrige på de fleste områder. I elevvurderinger kommer Stange godt ut i alle vurderinger som angår elevenes sosiale situasjon i skolen. Elevene trives godt sosialt på skolen, er noe mindre isolerte og deltar aktivt sosiale noe mer enn elevene i de tre andre kommunene. Men på elevenes opplevelse av de områdene i læringsmiljøet som er knyttet til faglig læring skårer elevene i Stange omtrent som de andre.

Innenfor området forventning om mestring kommer Hamar best ut. Dette er et viktig område for læring og det bør analyseres hvorfor det er slik. Ut over det er snittet av elever i Hamar omtrent som øvrige kommuner. Dette gjelder også elevene i Ringsaker, men da innenfor alle vurderte områder. Elevene i Løten skårer imidlertid noe lavt på flere områder innenfor elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Dette bør drøftes og analyseres.

I kontaktlærernes vurderinger av elevene skårer lærerne i Ringsaker elevene svakt dårligere enn det lærerne i de tre andre kommunene gjør. Det vil være viktig å vurdere om dette er tilknyttet vurderingskriterier i Ringsaker eller om det er et mer objektivt faktum at elever i Ringsaker har lavere sosial kompetanse, noe dårligere skolefaglige prestasjoner og viser mindre arbeidsinnsats enn elevene i Stange, Løten og Hamar. I Hamar kommune skårer kontaktlæreren elevene gjennomgående bra med unntak av empati. Kontaktlærerne vurderer også eleven positivt, men innenfor vurderinger relatert til undervisning og læring er lærerne i Stange mer positive enn elevene. Her er det relativt klare forskjeller i lærer og elevvurdering

som bør drøftes. I Løten kommune skårer lærerne elevene positivt på de sosiale kompetanseområdene, men mindre positivt på fag. De forskjellene vi finner mellom de fire kommunene kan tyde på at det er ulikheter i prioritering av elevenes faglige læring og deres sosiale læring og utvikling.

I foreldrenes vurdering av støtte til egne barns skolegang og deres kontakt med og dialog med skolen kommer Ringsaker kommunene godt ut. De øvrige kommunene skårer omtrent som snittet av andre kommuner i Hedmark. I lærervurderingene er det ingen systematiske forskjeller mellom kommunene. Det er i alle kommunene på Hedmarken en sterkere samarbeidskultur enn i de øvrige regionene. Innenfor skoleledelse er resultatene usikre siden antallet informanter i hver kommune (N) er lav, særlig i Løten. Gjennomgående er det gode rammer for skoleledelse i kommunene, men det er variasjoner i hvordan lederne opplever det. Innen dette område er det mulig å lære mer av hverandre både mellom og i kommunene.

Det er noen variasjoner mellom kommunene i kjønnsforskjeller. I Ringsaker er det klart størst kjønnsforskjeller i elevenes faglige kompetanse. Generelt er det minst kjønnsforskjeller i Løten kommune.

11.3 Noen konklusjoner

Jevnt over framstår resultatene for regionen Hedmarken som relativt gode sett i forhold til resten av Hedmark. Men det er variasjoner i regionen både mellom kommunene og ikke minst mellom skolene. Denne variasjonen bør det arbeides aktivt for å reduseres. Barn og unges muligheter for læring og utvikling skal ikke avgjøres av hvilken kommune du bor i, hvilke skole du starter på og hvilke lærere du får.

Om vi ser på resultatene på elevundersøkelsen, skolebidragsindikatoren og grunnskolepoeng er det et behov for et sterkere læringstrykk ved flere skoler i regionen. Regionen bør ikke være tilfreds med elevenes læringsutbytte. Resultatene er rimelig gode, men de er ikke utmerkede, og det er der ambisjonen bør være. Alle fire kommunene i regionen satser på kommuneutvikling og befolkningsvekst og profilerer seg på kombinasjonen av det landlige og urbane med en nærhet til Oslo. Kvalitet på grunnskolen er et viktig område for foreldre, og det ville helt klart bidra positivt om regionen kunne framstå som en god skoleregion.

Skoleeier i alle fire kommunene ser ut fra resultatene i «Kultur for læring» ut til å være aktive og gi en god retning. Dette arbeidet må følges opp enda sterkere, og særlig framstår aktiv bruk av kartleggingsresultater som viktig. Skoleeierskap er avgjørende for å redusere forskjeller i og mellom skoler og for å sikre god kvalitet. Dette blir enda viktigere framover ut fra de signaler som ligger i den nye Stortingsmeldingen. «Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen». Her vil kommunene få økt ansvar særlig tilknyttet skoleutvikling, og da vil skoleeierskapet være avgjørende.

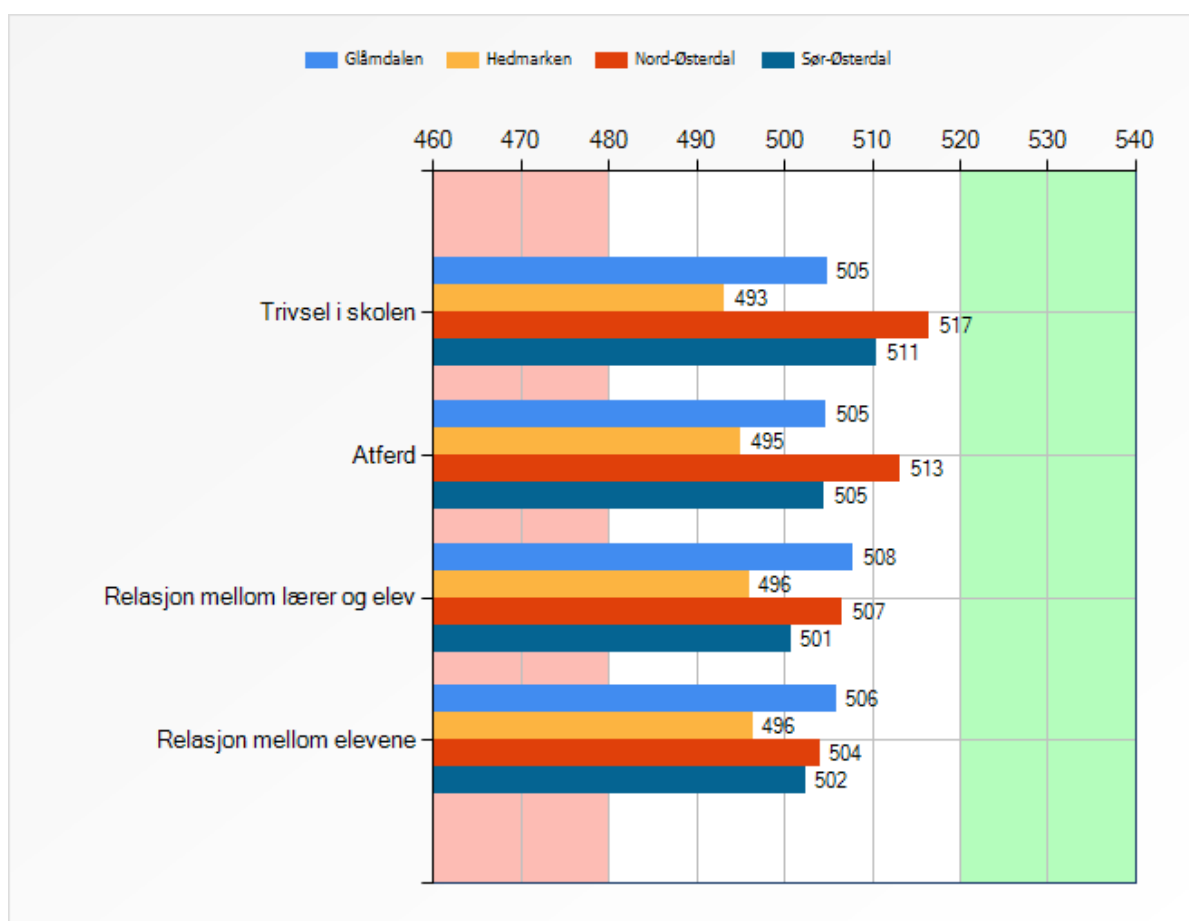
Et godt sosialt og faglig læringsutbytte for elevene har en klar sammenheng med et inkluderende læringsmiljø i skolen og en kvalitativt god undervisning. Bruk av forskningsbasert kunnskap er en forutsetning for forbedringer av læringsmiljøet og undervisningen i regionen. Derfor bør det arbeides aktivt for at lærere og skoleledere er forskningsinformerte når de treffer valg tilknyttet elevenes læring og utvikling. En drøfting av egen praksis opp mot forskningsbasert kunnskap bør prege samarbeidet mellom lærere og mellom lærere og skoleledere i kommunene. Ut fra resultatene i denne kartleggingsundersøkelsen brukes det for mye tid på logistikk og for lite tid på pedagogisk refleksjon.

12. Generelle resultater i Sør-Østerdal

I dette kapitelet presenterer vi resultater innenfor en rekke av de områdene som er kartlagt “Kultur for læring”. Dette gjelder både i elevvurderinger, kontaktlæreres vurdering av elevene, lærernes vurdering av egen praksis og skoleledelsens vurderinger. Dette gjøres ved at Sør-Østerdal først sammenlignes med de øvrige regionene i Hedmark og deretter ved at kommunene i Sør-Østerdal sammenlignes med hverandre.

12.1 Elevdata 1.–4. trinn

12.1.1 Regionale forskjeller og likheter

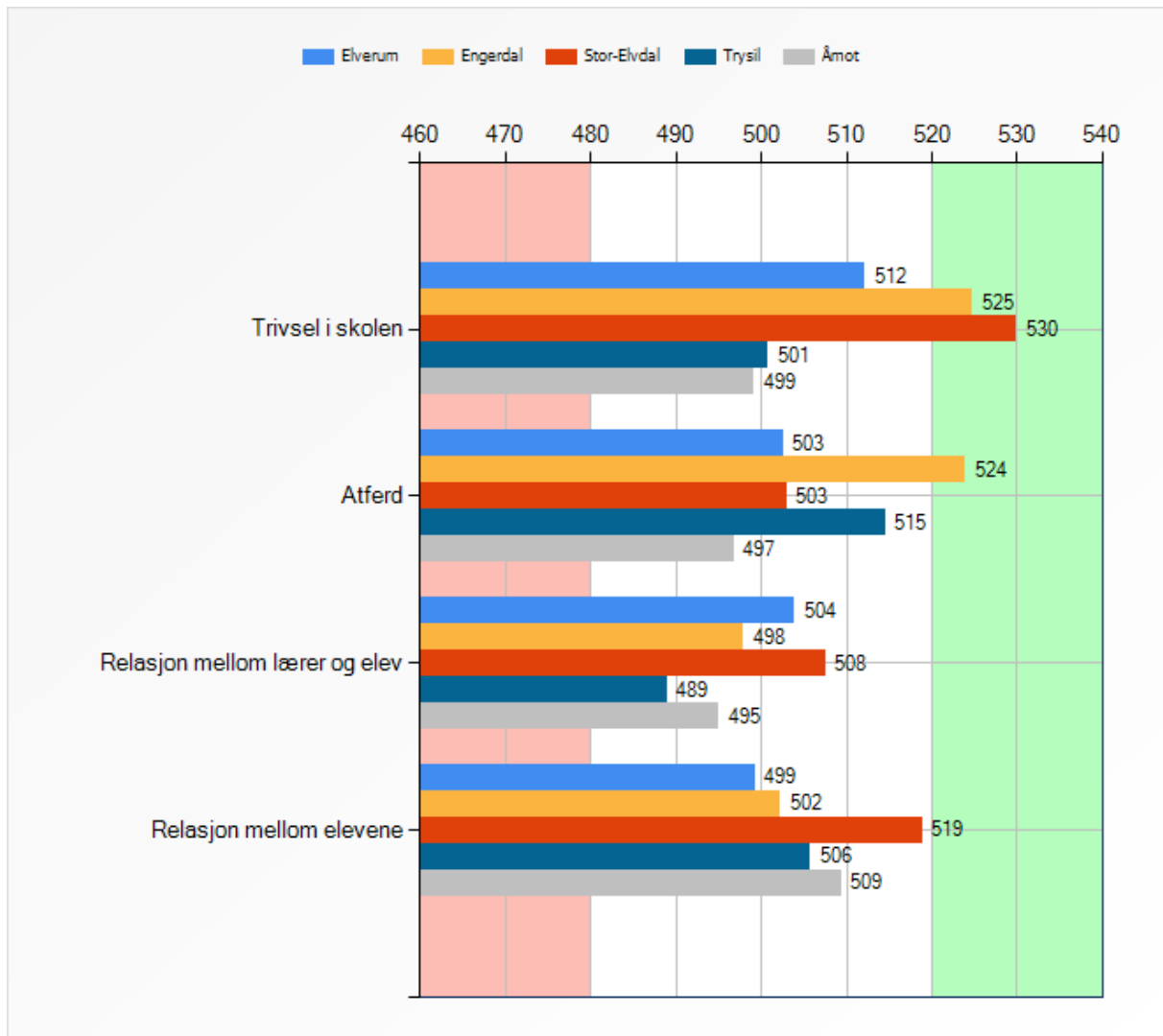


Figur 4.1. Regionale forskjeller elev 1.–4. trinn

Sør-Østerdal ligger med hensyn til trivsel som nummer to i Hedmark og ligger statistisk sikkert over gjennomsnittsintervallet som går fra 495 til 505. Hva atferd angår blir det til en delt andre

og tredjeplass med Glåmdalen med 505 poeng. Relasjoner mellom lærere og elever og mellom elever ligger Sør-Østerdal nummer tre med plassering innenfor gjennomsnittintervallet.

12.1.2 Forskjeller og likheter mellom kommuner

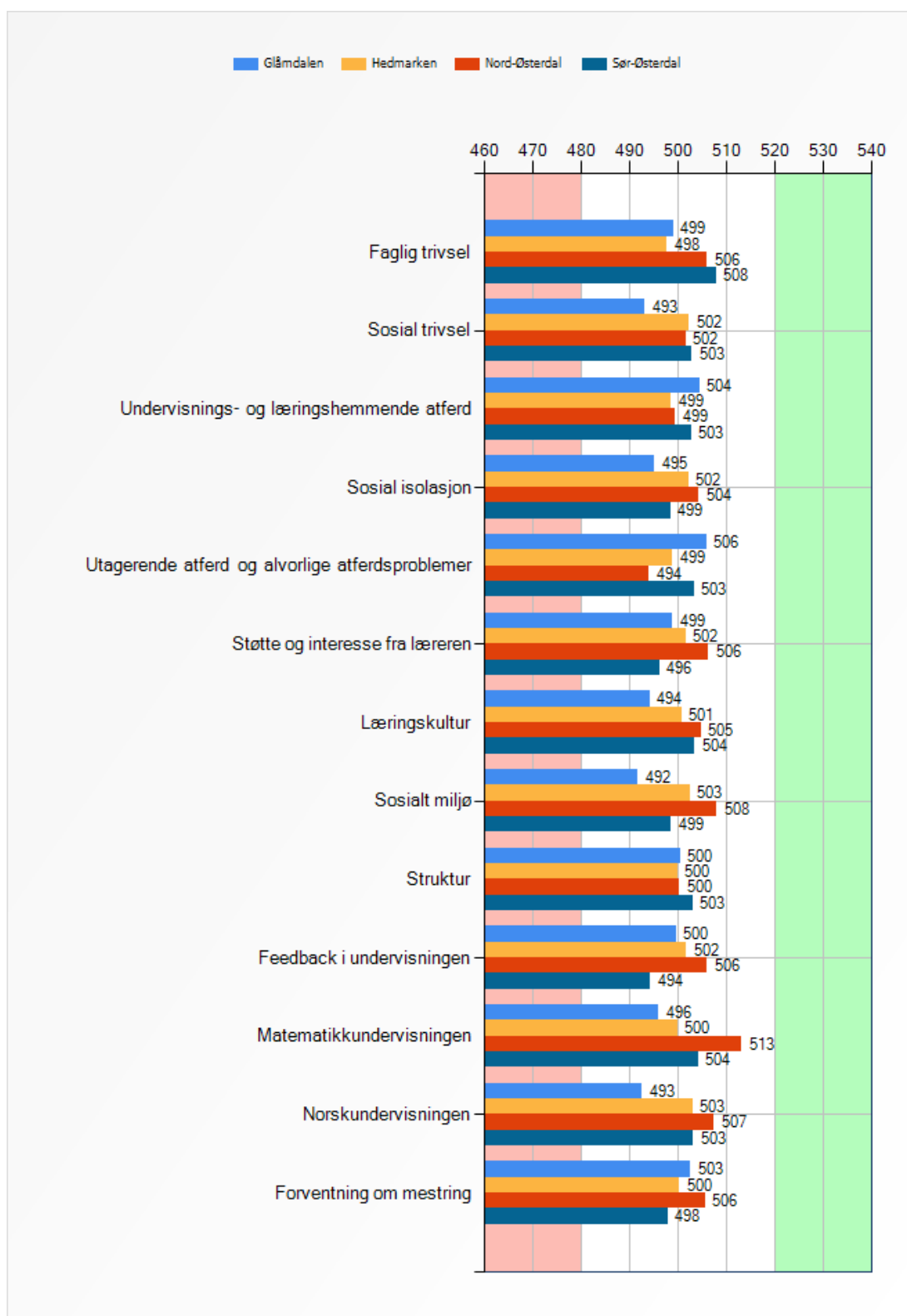


Figur 4.2. Kommunale forskjeller elev 1.-4. trinn

Når man sammenligner de fem kommunene er det markante forskjeller. Ved trivsel i skolen er der tre kommuner som ligger sikkert over gjennomsnittintervallet. Høyest ligger Stor-Elvdal med hele 530 poeng, fulgt av Engerdal og Elverum. For adferd ligger Engerdal høyt fulgt av Trysil. De tre øvrige kommuner ligger innenfor gjennomsnittet. Relasjoner mellom lærere og elever ligger med unntak av Trysil innenfor gjennomsnittet. For relasjoner mellom elevene er der en kommune, Stor-Elvdal, som ligger markant over gjennomsnittet, mens de andre fire ligger innenfor gjennomsnittintervallet.

12.2 Elevdata 5.–10. trinn

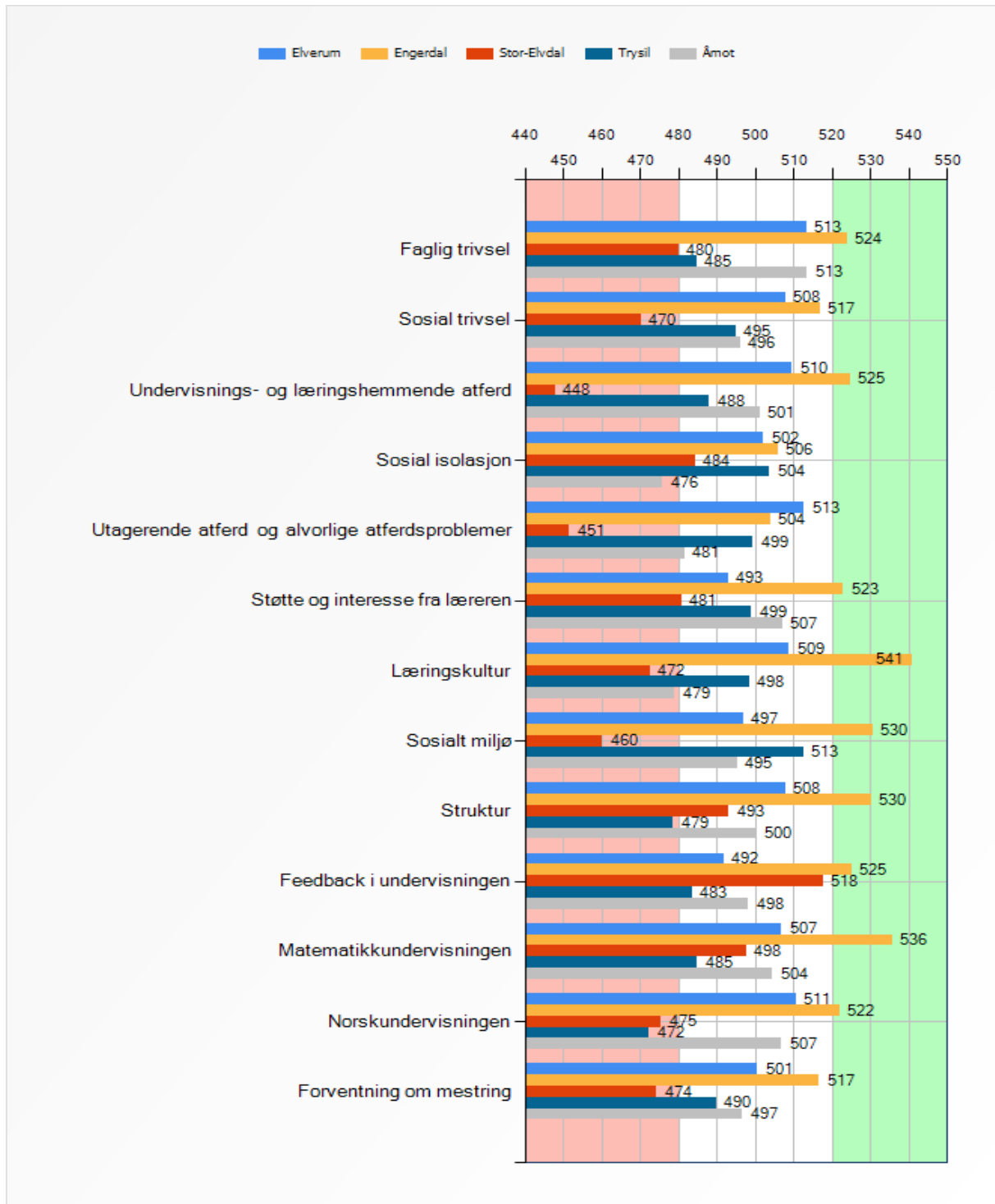
12.2.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.3. Regionale forskjeller elev 5.–10. trinn

På faglig trivsel plasserer Sør-Østerdal seg som nummer 1. Regionen ligger under gjennomsnittet for feedback i undervisningen og får på området en 4. plass. De resterende områder ligger regionen på snittet.

12.2.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

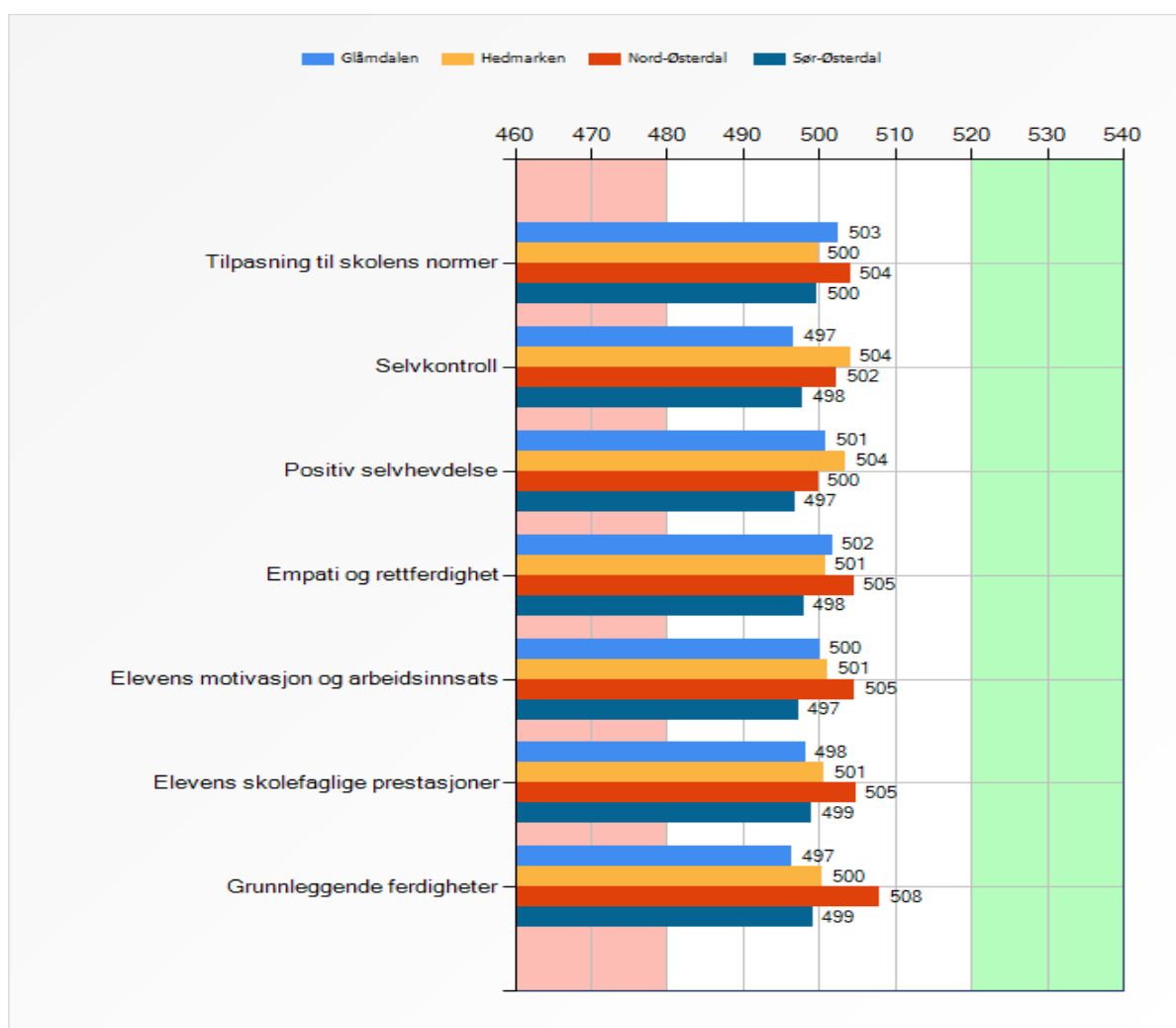


Figur 4.4. Kommunale forskjeller elev 5.–10. trinn

Ved sammenligninger mellom kommunene i Sør-Østerdal er det betydelige forskjeller. De tretten områder som her er målt går fra et minimum på 448 poeng til et maksimum på 541. Engerdal ligger generelt høyest med elleve plasseringer over middelområdet. Stor-Elvdal ligger lavest med ti områder markant under middel, herunder de tre områdene undervisnings- og læringshemmende atferd, utagerende atferd og alvorlige atferdsproblemer og lavt sosialt miljø med fra 40 til 52 poeng under 500.

12.3 Elevenes kompetanse

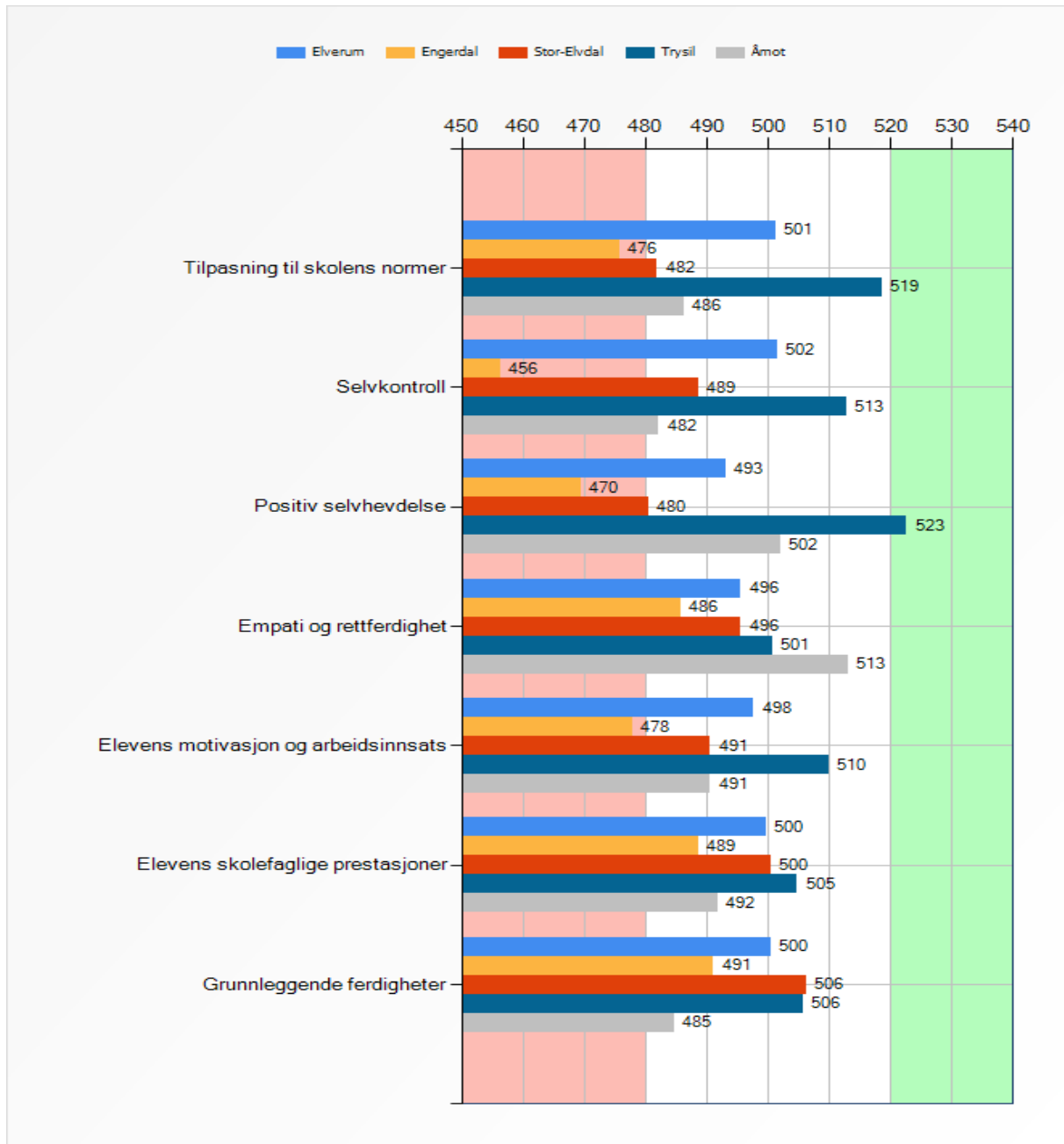
12.3.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.5. Regionale forskjeller elev kompetanse

Når det gjelder regionenes resultater på de syv undersøkelsesområder er det kun i et tilfelle at en region ligger utenfor gjennomsnittsområdet. Det er ved grunnleggende ferdigheter hvor Nord-Østerdal kommer opp på 508 poeng. Sør-Østerdals verdier ligger fra 497 til 499 poeng.

12.3.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene



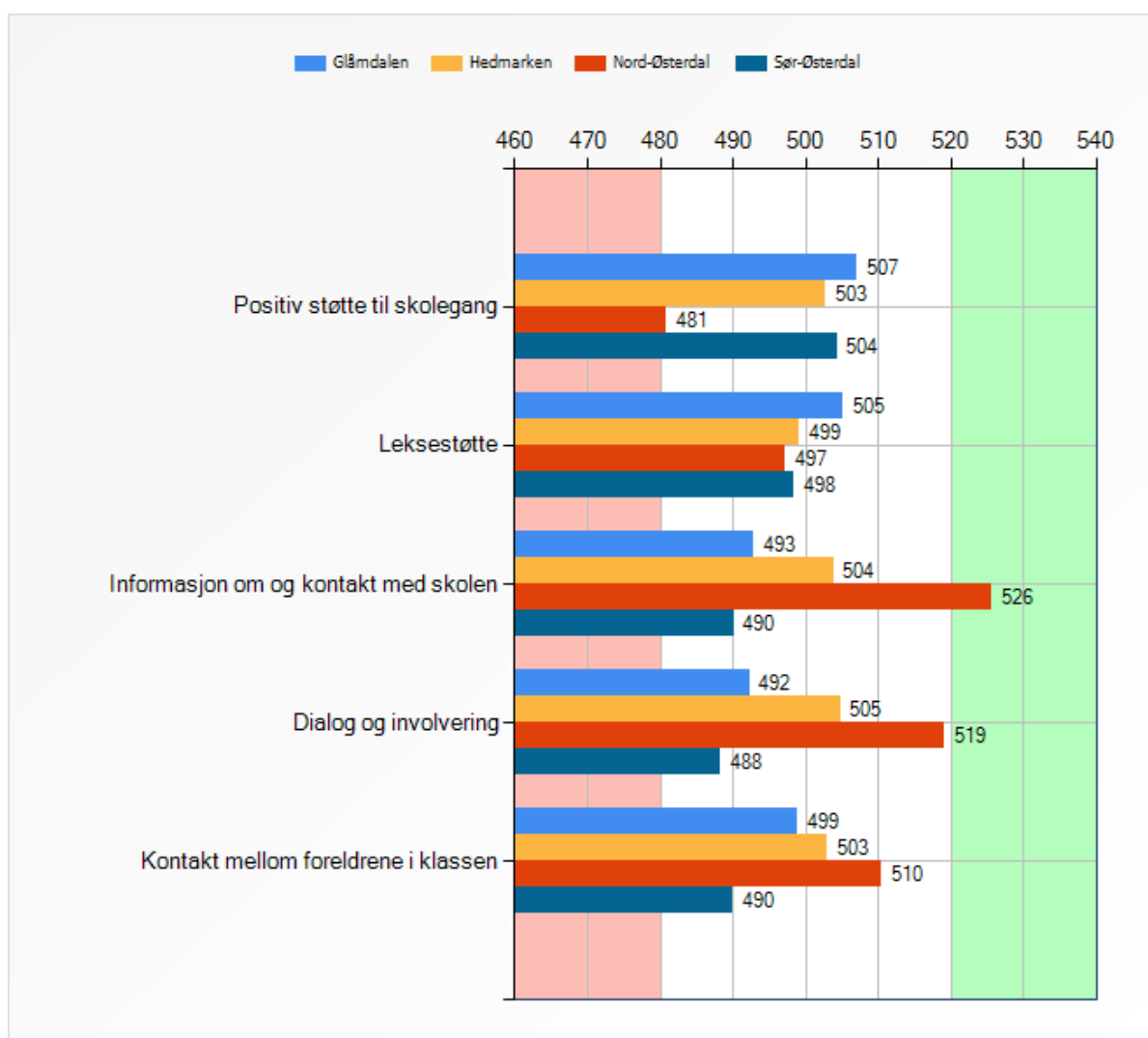
Figur 4.6. Kommunale forskjeller elev kompetanse

På de syv undersøkelsesområder for elevenes kompetanser er der sytten ganger hvor kommuner ligger over eller under gjennomsnittsområdet. Den absolutt høyeste plassering har Trysil, som fire ganger er over gjennomsnittet på tilpasning til skolens normer, selvkontroll

og positiv selvhevdelse. Den laveste har Engerdal med seks områder under gjennomsnittet, kun grunnleggende ferdigheter beveger seg opp til gjennomsnittsområdet.

12.4 Foreldres støtte og samarbeid med skolen

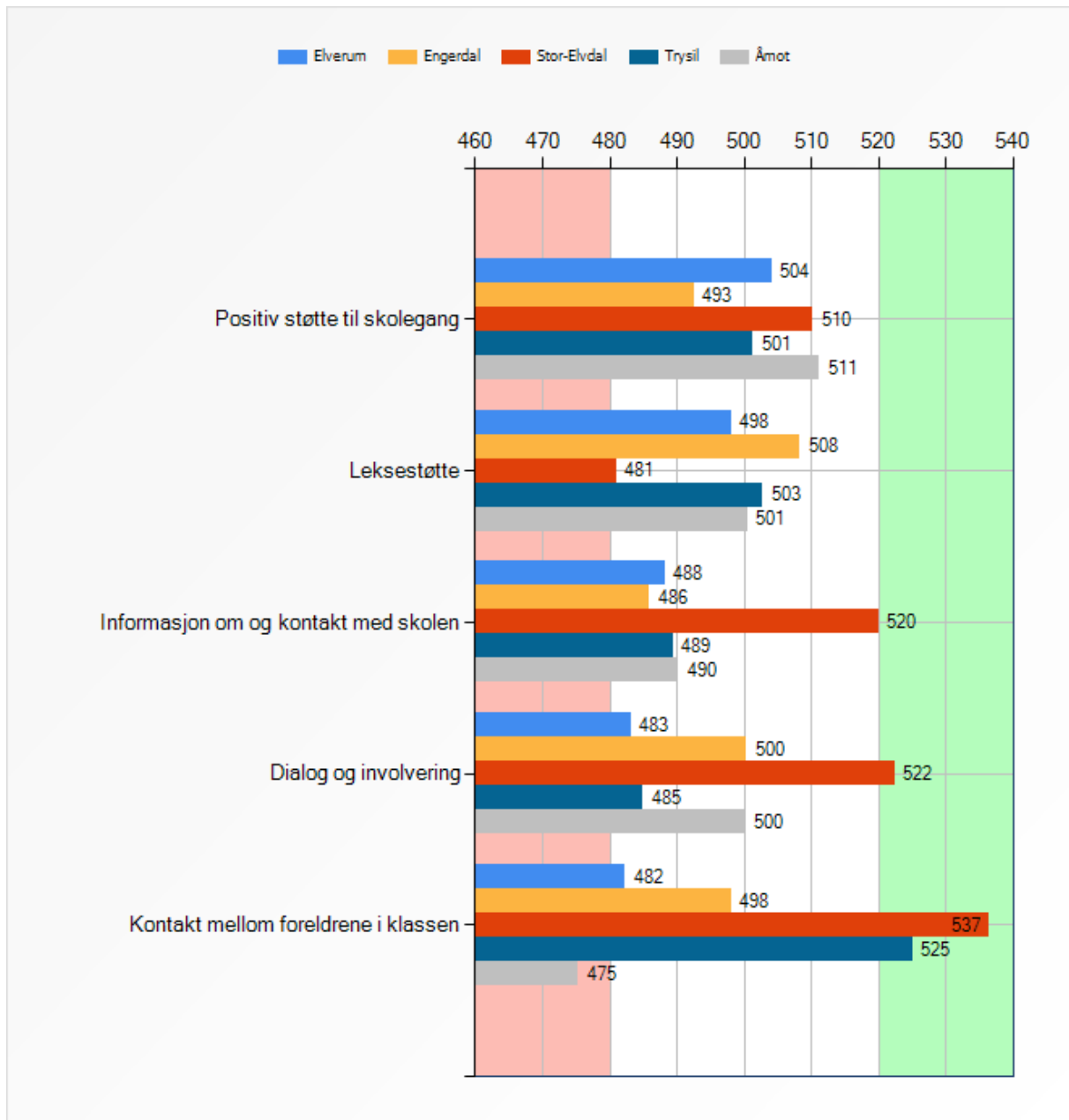
12.4.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.7. Regionale forskjeller foreldre

Når det gjelder foreldrene ligger Sør-Østerdal under gjennomsnittet på et område, dialog og involvering, og på to områder kommer regionen opp mot gjennomsnittsområdet med 490 poeng. Ingen steder ligger regionen over gjennomsnittet.

12.4.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

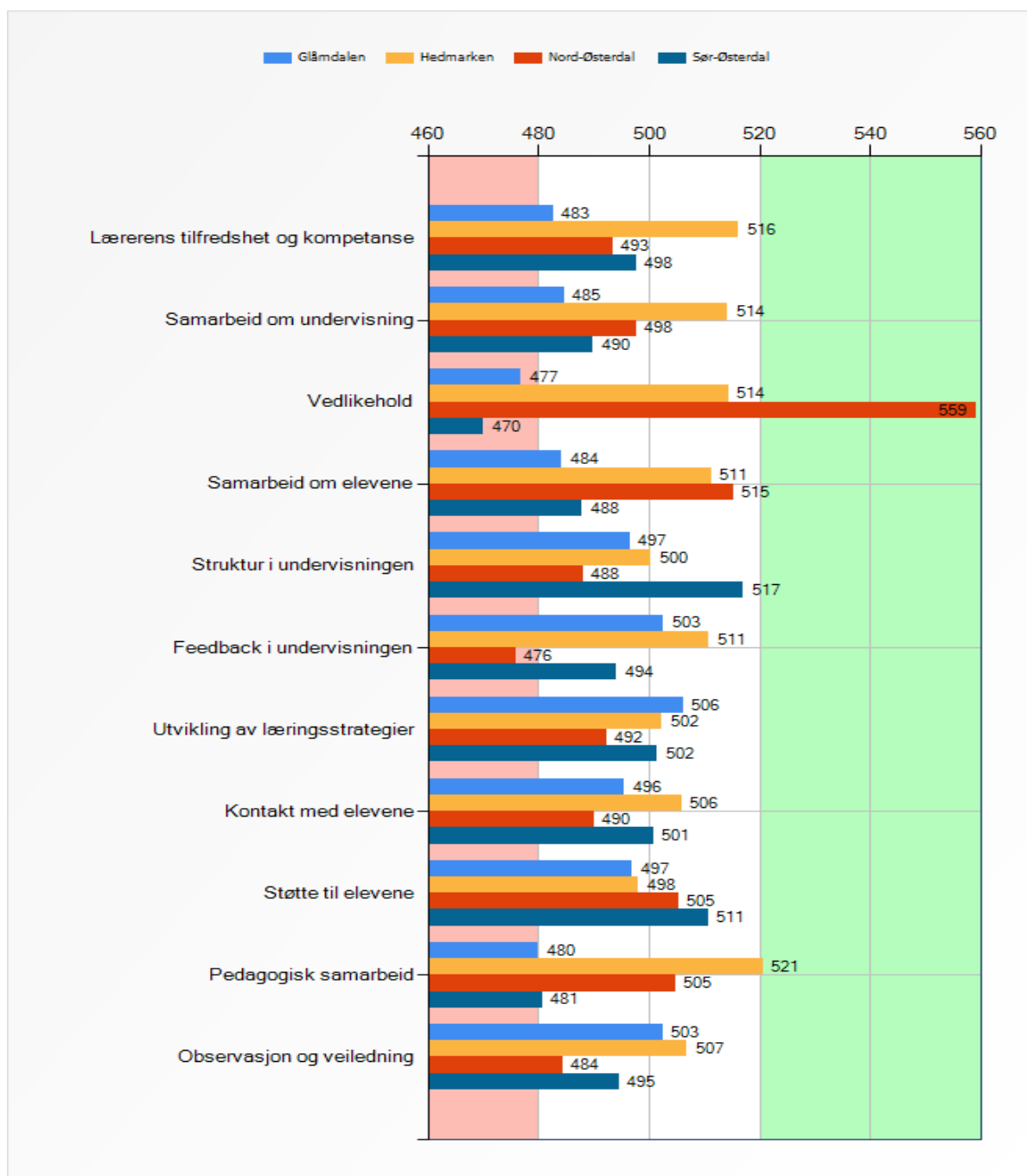


Figur 4.8. Kommunale forskjeller foreldre

Det er en viss spredning mellom resultatene for de fem kommunene, fjorten ut av 25 mulige resultater ligger over eller under gjennomsnittet. Stor-Elvdal ligger tre ganger over gjennomsnittet, og det er på informasjon om og kontakt med skolen, dialog og involvering og kontakt mellom foreldrene i klassen. En gang ligger Stor-Elvdal under gjennomsnittet, på leksestøtte. Relativt lavest ligger Elverum med tre plasseringer under middel, informasjon om og kontakt med skolen, dialog og involvering samt kontakt mellom foreldrene i klassen.

12.5 Læreres samarbeid, undervisning og støtte til elevene

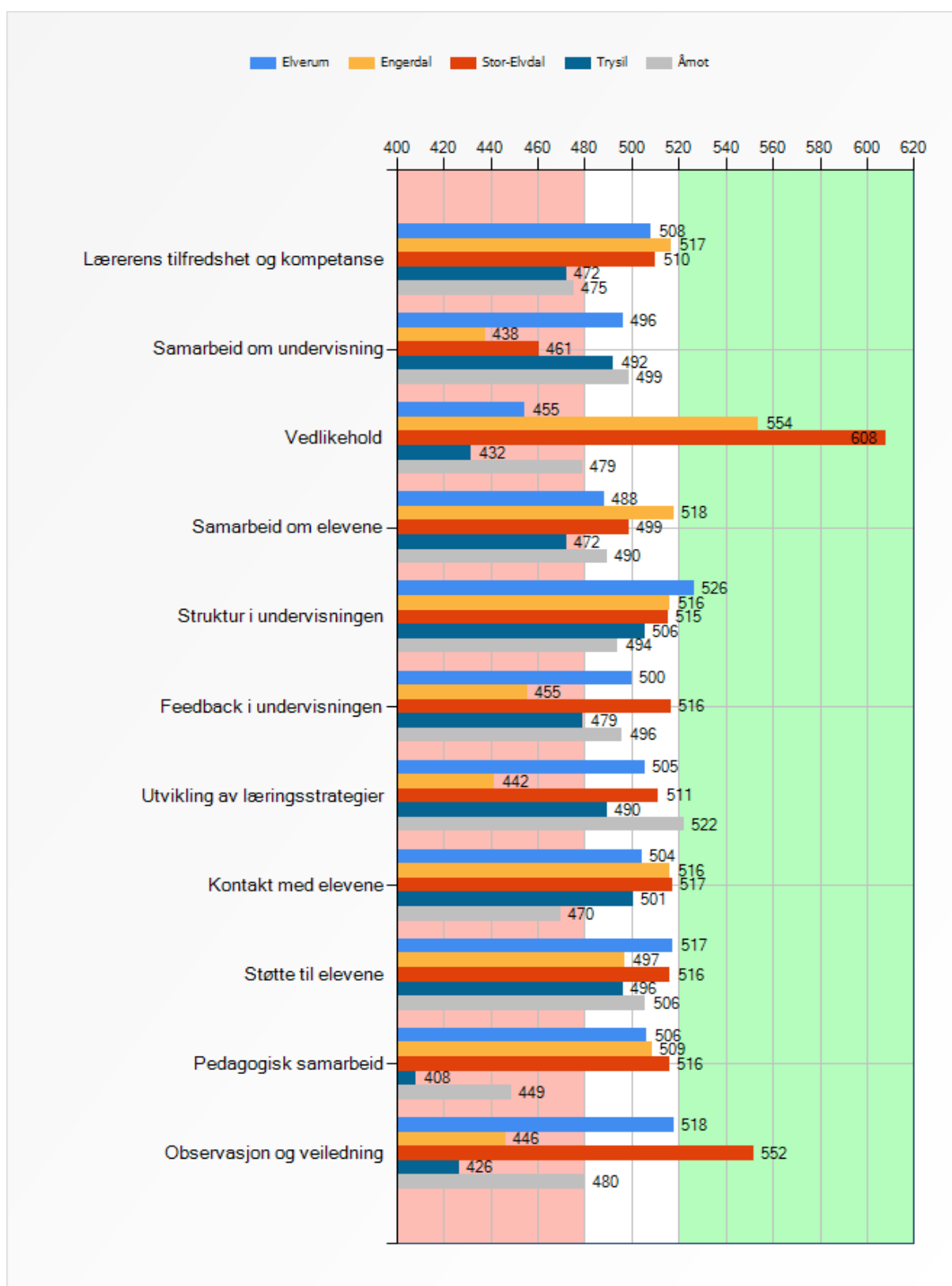
12.5.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.9. Regionale forskjeller lærere

Når det gjelder læreropplysningene er der betydelige forskjeller, og i 27 ut av 44 tilfeller ligger resultatene over eller under middel. Sør-Østerdal har to plasseringer over middel, struktur i undervisningen og støtte til elevene, og der er fire plasseringer under middel, samarbeid om undervisning, vedlikehold, samarbeid om elevene og pedagogisk samarbeid. Høyest ligger Hedmarken med seks over middel og ingen under. Lavest ligger Glåmdalen med fem under middel og en over middel.

12.5.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

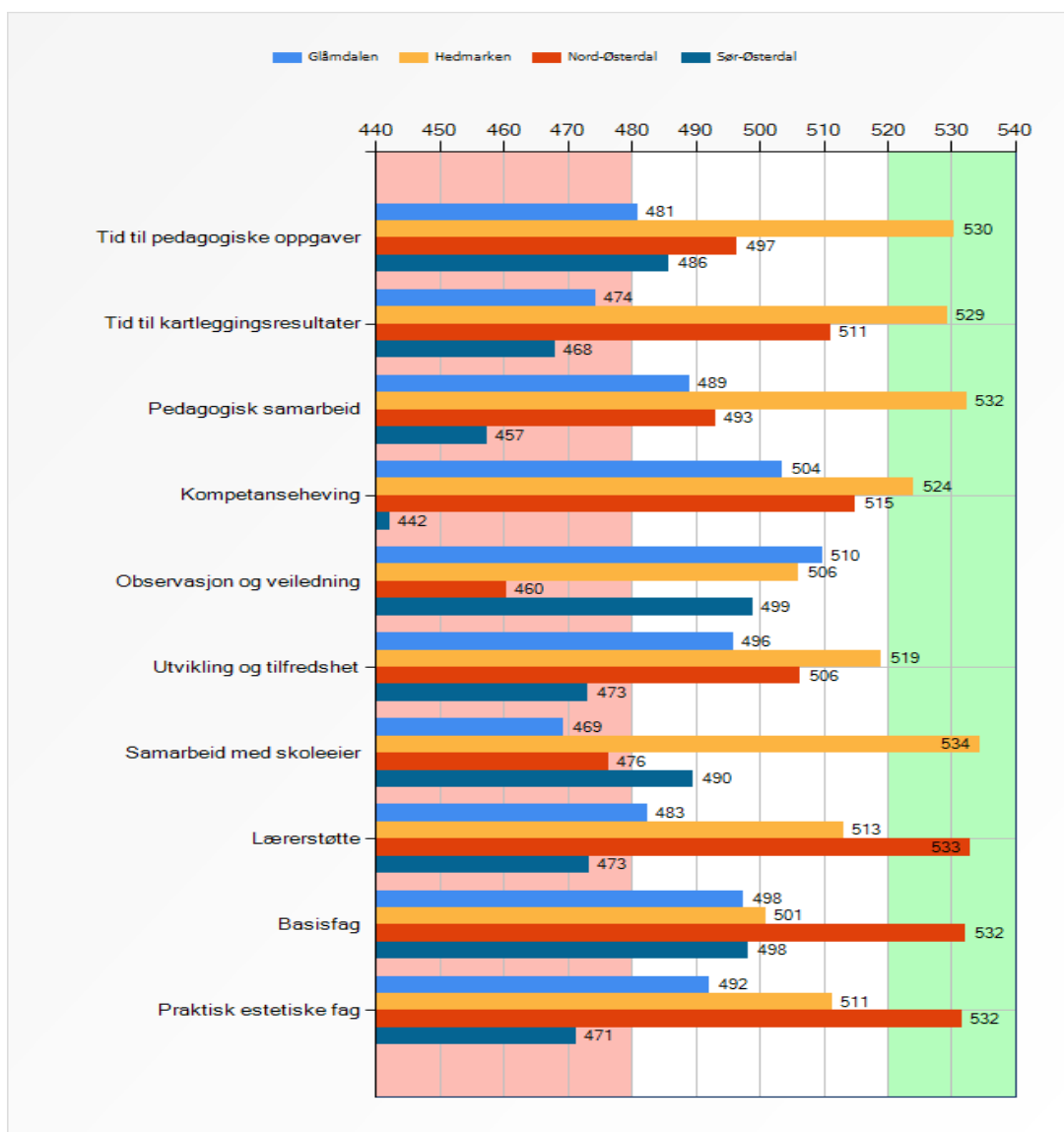


Figur 4.10. Kommunale forskjeller lærer

Det er meget stor variasjon i lærervurderinger for de fem kommunene. Ut av 55 mulige vurderinger ligger 35 under eller over middel. Variasjonen mellom høyeste og laveste vurdering er på 200 poeng. Stor-Elvdal oppnår den beste plassering med åtte områder over middel og et område, samarbeid om undervisning, under middel. Lavest plassering er for Trysil med seks under middel og ingen over middel.

12.6 Skoleledelse

12.6.1 Regionale forskjeller og likheter



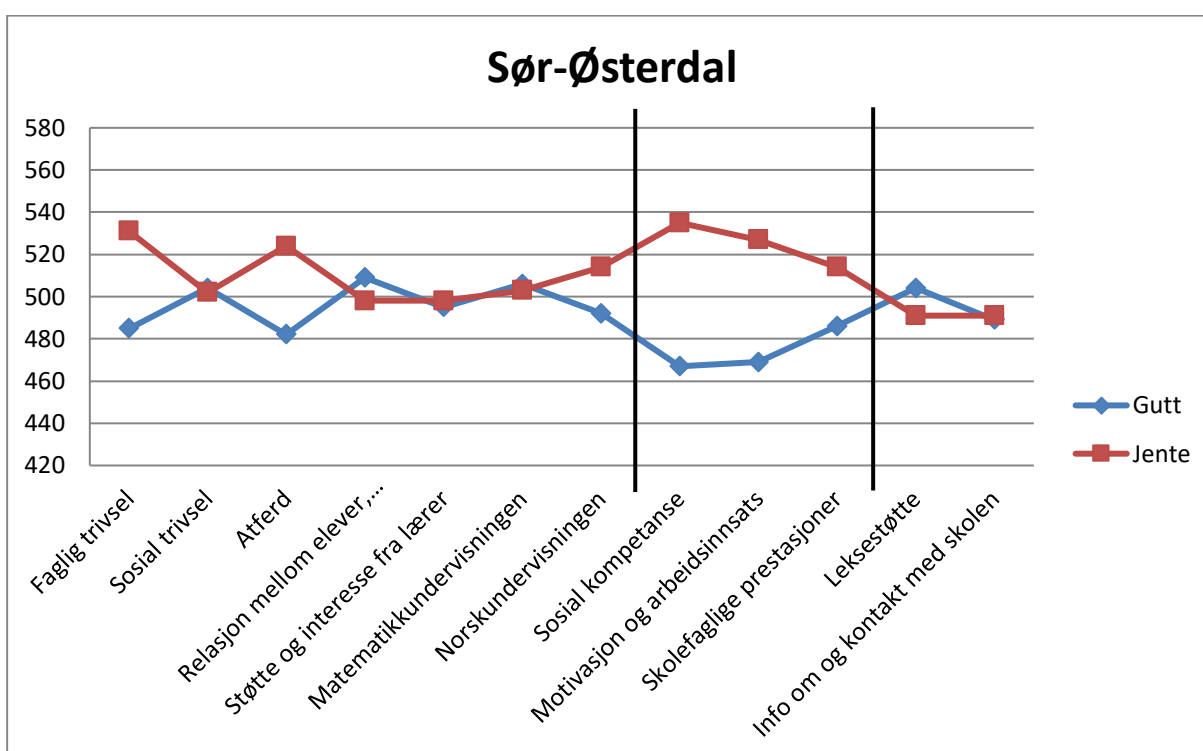
Figur 4.11. Regionale forskjeller skoleledelse

Regionale forskjeller i ledersvar er også betydelige. Det skal imidlertid tas i betraktning at svarene kommer fra et relativt lite antall skoleledere og kun resultater som ligger oppe i figurens grønne område eller nede i det røde område skal betraktes som statistisk sikre. Sør-Østerdal ligger med det laveste resultat, idet kommunen på de ti undersøkelsesområder har seks plassert i det røde område. Høyest ligger Hedmarken med fem plassert i det grønne område. Nord-Østerdal ligger nummer 2 med tre over middel og to under middel. Glåmdalen blir nummer 3 med to under middel og ingen over middel.

13. Kjønnforskjeller i Sør-Østerdal

I dette kapitlet omhandles forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Dette gjøres både i regionsvis og kommunevis. Dette for at både regionene og kommunene skal kunne vurdere om kjønnforskjellene i egen region eller kommune er større eller mindre enn ellers. Ikke alle analysene er kommentert i tekst. Men for den enkelte kommune og region vil det være vesentlig å analysere hver framstilling.

13.1 Kjønnforskjeller i regionen



Figur 5.1: Kjønnforskjeller Sør-Østerdal

Denne oversikten er en oppsummering av hva vi kan se av kjønnforskjeller på noen områder i Sør-Østerdal. Til venstre for den loddrette streken i figuren er elevvurderinger, mellom de to strekene kontaktlærernes vurderinger og til høyere for den andre streken er foreldrevurderingene. Det mest interessante er at det er betydelige større forskjeller mellom gutter og jenter i kontaktlærernes vurderinger enn i elevenes og foreldrenes vurderinger. Slik er det i hele Hedmark selv om der regionale forskjeller som vi vil senere i dette kapitlet. Det er avgjørende å drøfte i hver kommune og skole. Hvorfor ser lærere forskjeller mellom gutter og jenter som elevene ikke ser selv?

13.2 Forskjell mellom region og gjennomsnitt i Hedmark

I dette underkapittelet sammenlignes gutter i Sør-Østerdal med gutter i resten av Hedmark og jenter på Sør- Østerdalen med de øvrige jentene i Hedmark. Tabellene viser skår på gjennomsnitt, standardavvik og om forskjellene er signifikante.

13.2.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel

Tabell 5.1: *Kjønn og faglig trivsel*

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,02 | 0,531 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,05 | 0,526 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,22 | 0,464 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,28 | 0,414 | |

Sosial trivsel

Tabell 5.2: *Kjønn og sosial trivsel*

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,67 | 0,420 | |
| | Sør-Østerdal | 3,70 | 0,405 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,67 | 0,426 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,69 | 0,419 | |

Undervisnings- og læringshemmende atferd

Tabell 5.3: *Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd*

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,02 | 0,589 | * |
| | Sør-Østerdal | 4,04 | 0,585 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,22 | 0,488 | * |
| | Sør-Østerdal | 4,26 | 0,451 | |

Støtte og interesse fra læreren

Tabell 5.4: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,57 | 0,516 | |
| | Sør-Østerdal | 3,56 | 0,513 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,59 | 0,490 | |
| | Sør-Østerdal | 3,57 | 0,502 | |

Læringskultur

Tabell 5.5: Kjønn og læringskultur

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,27 | 0,505 | |
| | Sør-Østerdal | 3,31 | 0,489 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,23 | 0,507 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,26 | 0,465 | |

Sosialt miljø

Tabell 5.6: Kjønn og sosialt miljø

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,438 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,55 | 0,435 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,53 | 0,473 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,53 | 0,449 | |

Feedback i undervisningen

Tabell 5.7: Kjønn og feedback i undervisningen

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,83 | 0,832 | |
| | Sør-Østerdal | 3,79 | 0,846 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,63 | 0,860 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,55 | 0,882 | |

Forventning om mestring

Tabell 5.8: Kjønn og forventning om mestring

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,06 | 0,648 | |
| | Sør-Østerdal | 4,05 | 0,631 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,10 | 0,601 | |
| | Sør-Østerdal | 4,10 | 0,561 | |

I hovedsak skårer jentene og guttene i Sør-Østerdal som jenter og gutter ellers i Hedmark. Men innenfor faglig trivsel gir jentene uttrykk for at de trives bedre enn jentene ellers i Hedmark og klart bedre enn guttene. Kjønnforskjellen i faglig trivsel i denne regionen er 0,5 standardavvik, noe som må betraktes som betydelig. I feedback er det også større kjønnforskjeller i Sør-Østerdal enn ellers i Hedmark, men da i guttenes favør. Guttene uttrykker at de får mer faglig feedback enn jentene. Dette kan knyttes til at gutter ser ut til å få mer oppmerksomhet fra lærerne enn jentene, uten at dette gjenspeiles i det faglige læringsutbytte.

Ved sosial trivsel ligger guttene over gjennomsnittet, det samme også ved fravær av undervisnings- og læringshemmende atferd og ved læringskultur hvor guttene ligger over snittet. Sosialt miljø vurderer både gutter og jenter området lavt med henholdsvis 8 og 9 poeng under snittet i Hedmark

13.2.2 Kontaktlærers vurdering

I dette kapitlet har vi sammenlignet kontaktlærernes vurderinger av gutter og jenter og viser resultatene fra Sør-Østerdal og øvrige deler av Hedmark.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

Tabell 5.9: Kjønn og tilpasning

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 2,93 | 0,635 | * |
| | Sør-Østerdal | 2,94 | 0,627 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,35 | 0,558 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,36 | 0,562 | |

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats

Tabell 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,867 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,53 | 0,849 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,02 | 0,778 | |
| | Sør-Østerdal | 4,01 | 0,775 | |

Elevens skolefaglige prestasjoner

Tabell 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,87 | 1,102 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,85 | 1,099 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,14 | 1,052 | |
| | Sør-Østerdal | 4,14 | 1,024 | |

Forskjellene mellom gutter og jenter i kontaktlærernes vurderinger er i hovedsak lik som i de andre regionene i Hedmark. Lærerne uttrykker at jentene har klart bedre sosial kompetanse, at de viser bedre motivasjon og arbeidsinnsats og har bedre skolefaglige prestasjoner. Forskjellene er markante og innebærer at jentene i Sør-Østerdal ligger nesten $\frac{3}{4}$ skoleår foran guttene i skolefaglige prestasjoner samlet i norsk, matematikk og engelsk. Sett i forhold til elevenes egne vurderinger er disse kjønnsforskjellene i kontaktlærernes vurderinger av elevene oppsiktsvekkende store.

13.2.3 Foreldre vurderinger

Leksestøtte

Tabell 5.12: Kjønn og leksestøtte

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,61 | 0,502 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,61 | 0,485 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,55 | 0,520 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,54 | 0,518 | |

Informasjon om og kontakt med skolen

Tabell 5.13: Kjønn og informasjon/kontakt med skolen

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|--------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,32 | 0,489 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,27 | 0,499 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,34 | 0,485 | * |
| | Sør-Østerdal | 3,29 | 0,492 | |

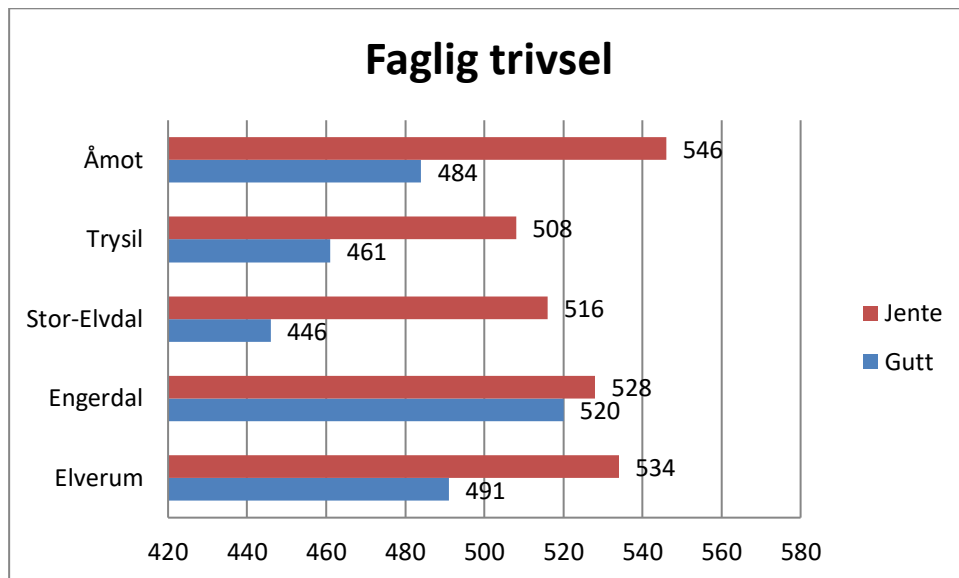
Ved leksestøtte skårer foreldrene til jentene også lavt. Det vil si at gutter får mer støtte til lekser hjemme enn jentene. Tilknyttet informasjon om og kontakt med skolen skårer foreldrene til både gutter og jenter lavt i Sør-Østerdal.

13.3 Forskjeller mellom kommuner i Sør Østerdal

I dette kapitlet har vi analysert forskjeller og likheter mellom kommunene i Sør-Østerdal i guttenes og jentenes vurderinger og kontaktlærernes vurderinger av dem.

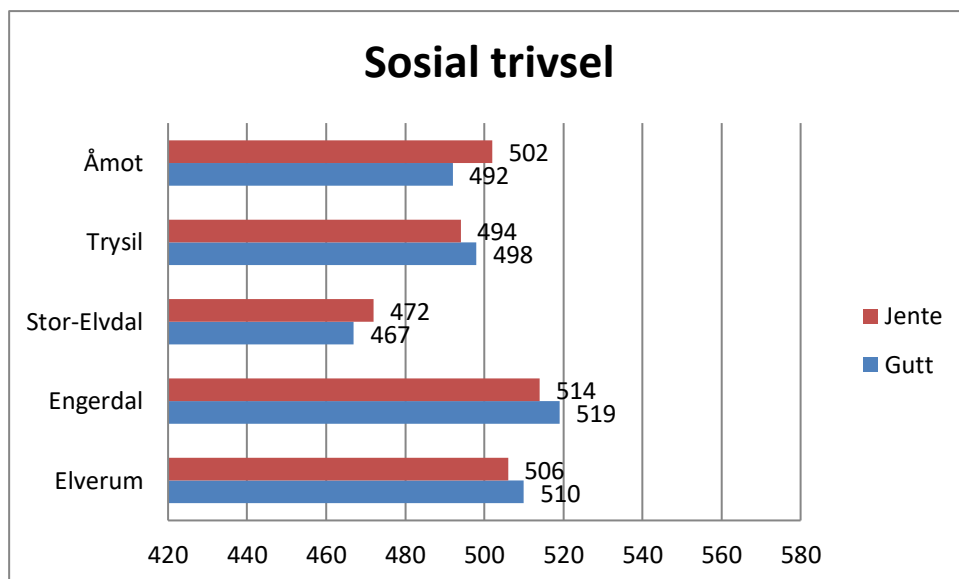
13.3.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



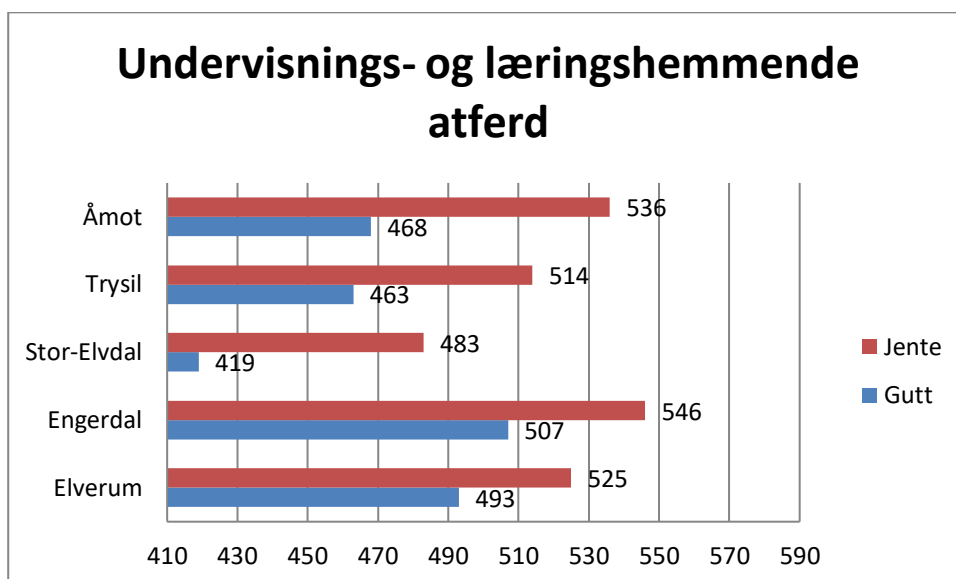
Figur 5.2: Kjønn og faglig trivsel

Sosial trivsel



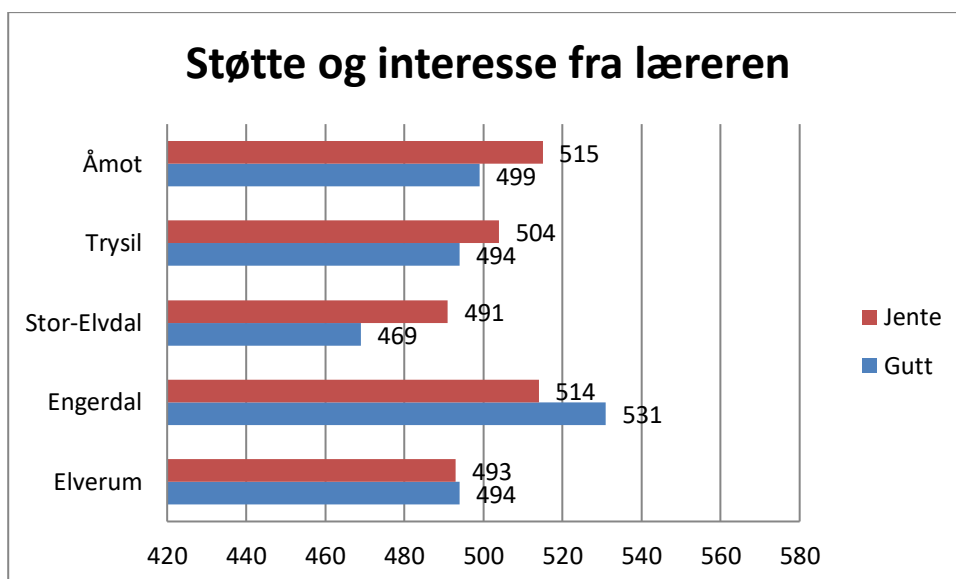
Figur 5.3: Kjønn og sosial trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



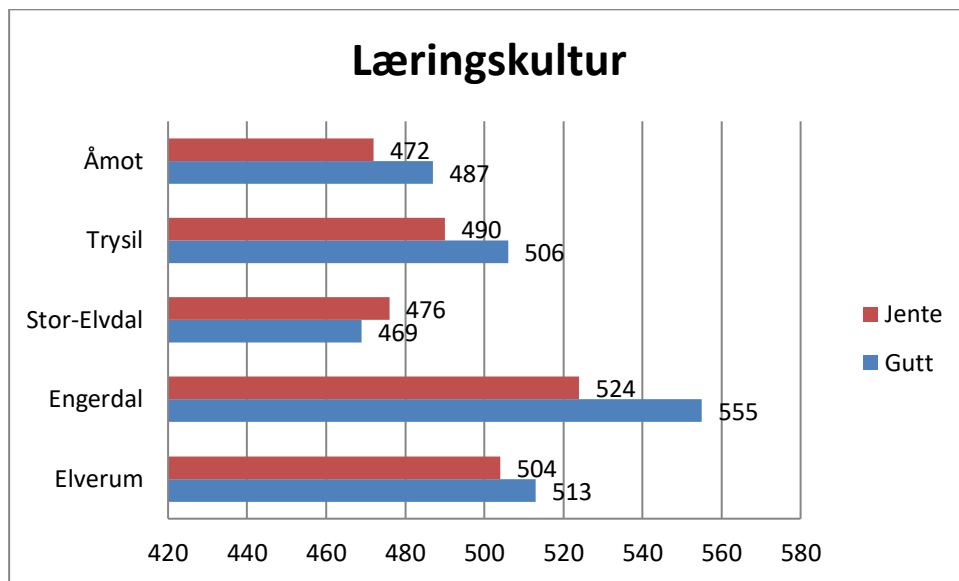
Figur 5.4: Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



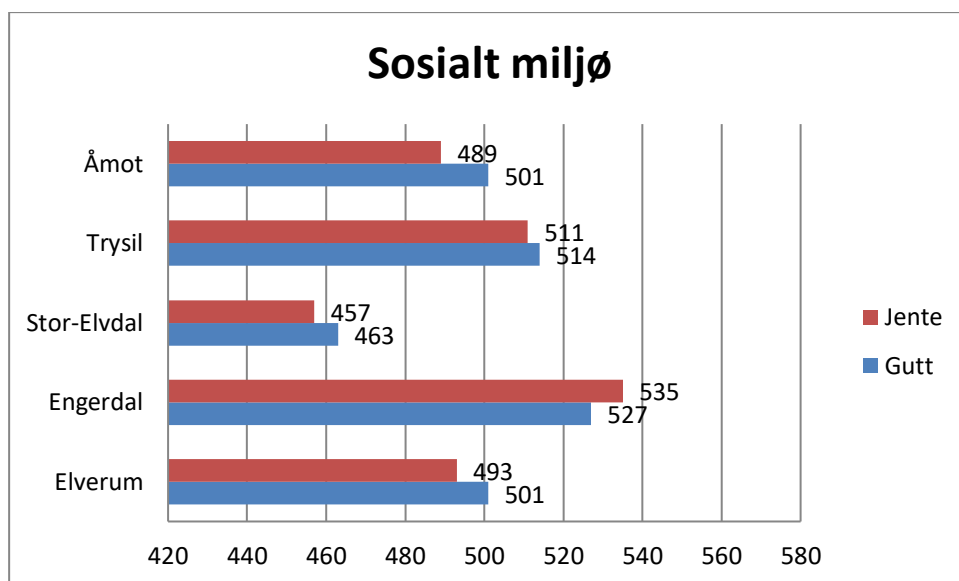
Figur 5.5: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

Læringskultur



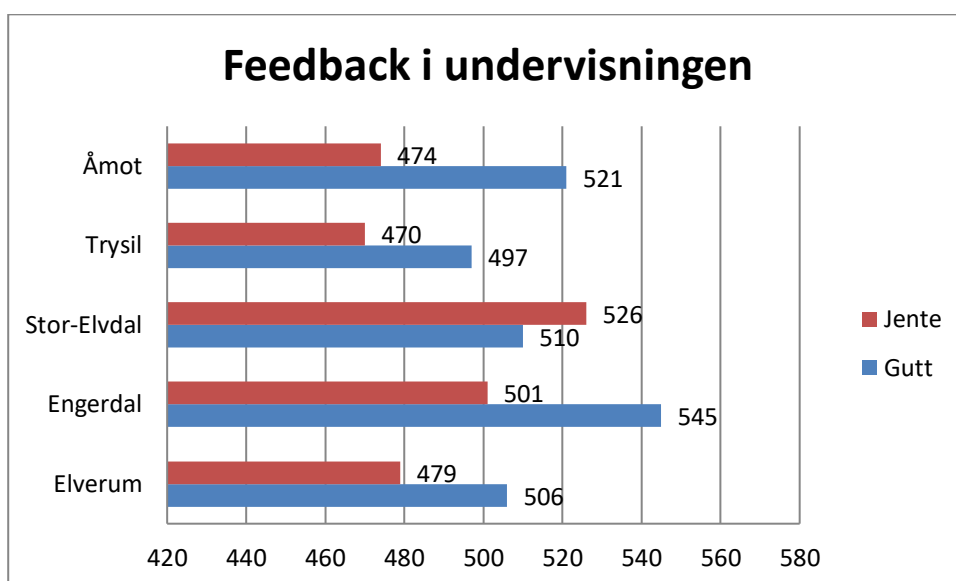
Figur 5.6: Kjønn og læringskultur

Sosialt miljø



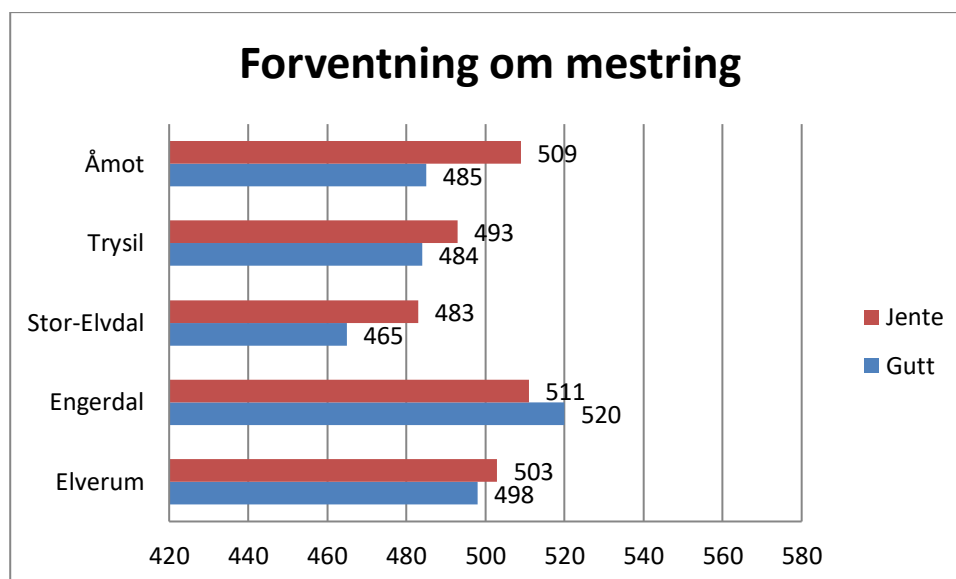
Figur 5.7: Kjønn og sosialt miljø

Feedback i undervisningen



Figur 5.8: Kjønn og feedback

Forventning om mestring



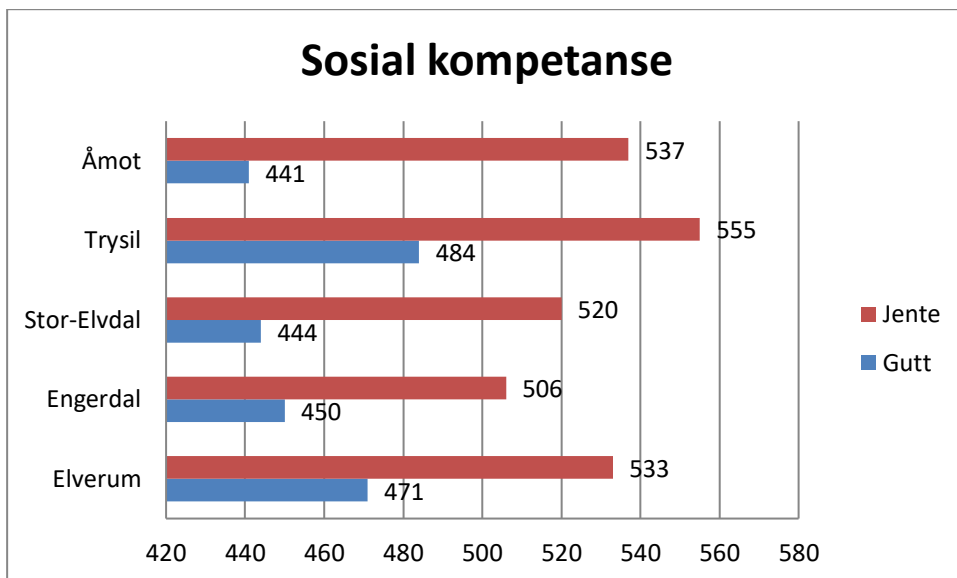
Figur 5.9: Kjønn og forventning om mestring

For faglig trivsel er det en kommune som skiller seg fra det generelle bildet, Engerdal hvor det kun er 8 poengs forskjell mellom jenter og gutter, mens forskjellen i de øvrige kommuner er på mellom 45 og 70 poeng. Spesielt i Stor-Elvdal kommer guttene dårlig ut. Den sosiale trivsel viser ingen sikre forskjeller mellom jenter og gutter. Høyest ligger Engerdal, lavest Stor-Elvdal.

Ved undervisnings- og læringshemmende atferd er forekomsten generelt lavest for jentene, men med store kommunale forskjeller for begge kjønn. Engerdal plasserer seg best, Stor-Elvdal dårligst. Støtte og interesse fra læreren viser ikke systematiske forskjeller mellom jenter og gutter. Igjen plasserer Engerdal seg best, Stor-Elvdal dårligst. Med unntak av Stor-Elvdal opplever guttene den beste læringskulturen. Med unntak av Stor-Elvdal opplever guttene å få mest feedback i undervisningen. Forventninger om mestring viser med unntak av Åmot og Stor-Elvdal ikke statistisk betydelige forskjeller kjønnene imellom. Guttene i Stor-Elvdal skårer gjennomgående lavt på de fleste indikatorene og dette bør så absolutt analyseres i kommunen.

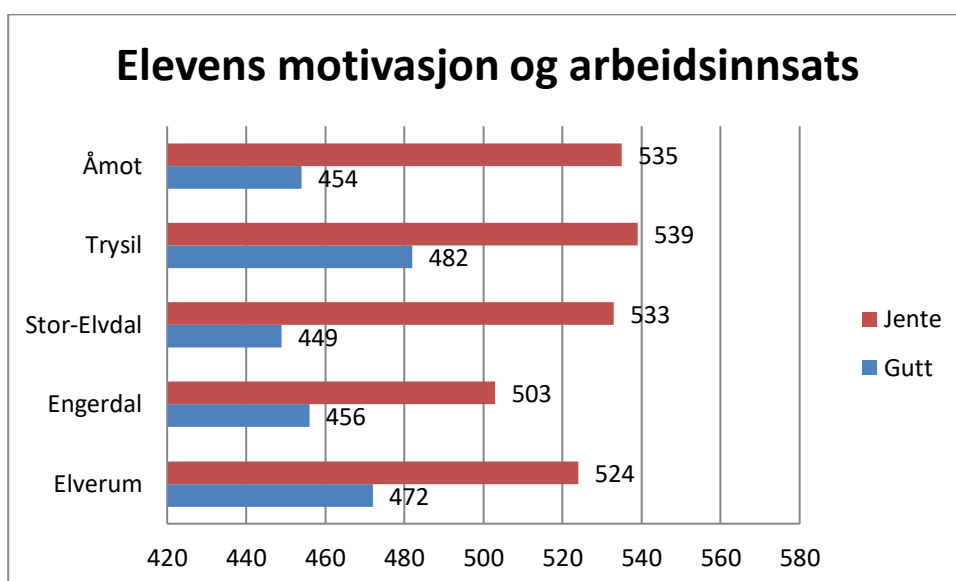
13.3.2 Kontaktlærers vurdering

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



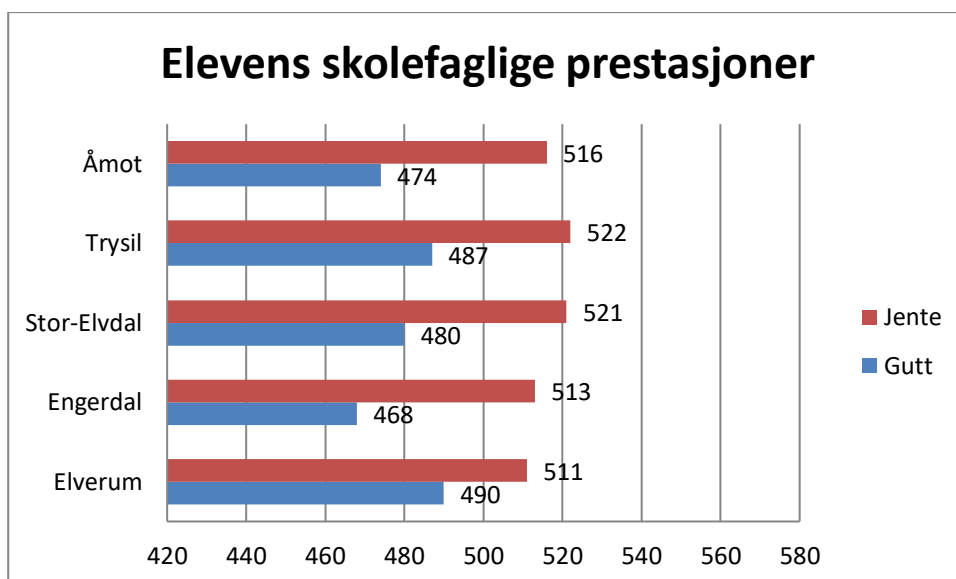
Figur 5.10: Kjønn og sosial kompetanse

Elevers motivasjon og arbeidsinnsats



Figur 5.11: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevers skolefaglige prestasjoner



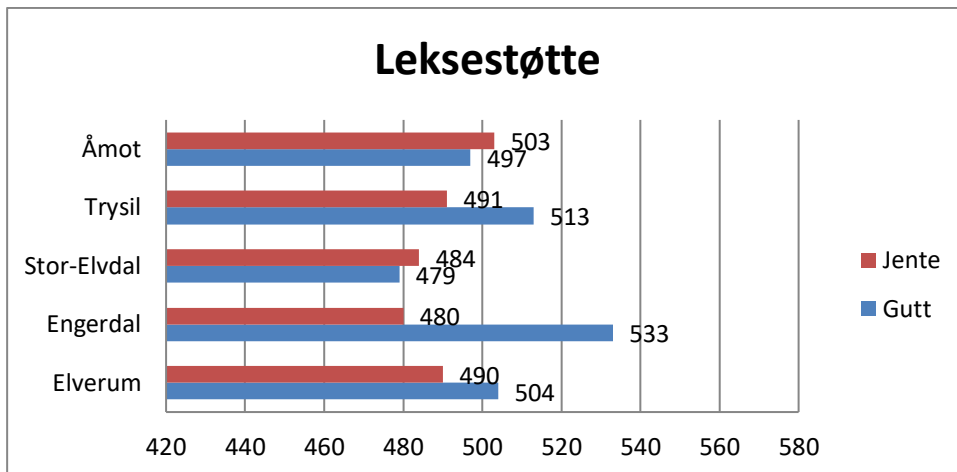
Figur 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

Den sosiale kompetansen, tilpasningen til skolens normer er i alle fem kommuner betydeligere høyere for jentene enn for guttene. I Åmot vurderes jentene til å ha 96 poengs bedre sosiale ferdigheter enn guttene. Det er oppsiktsvekkende mye. Også for elevens motivasjon og arbeidsinnsats er der betydelige kjønnsmessige forskjeller. Her er forskjellene i Åmot og Stor-Elvdal på 81 og 84 poeng.

I skolefaglige prestasjoner vurderes jentene mest positivt. Med unntak av Elverum der forskjellene bare er 21 poeng, utgjør kjønnsforskjellene i de øvrige kommunene omtrent ett skoleår.

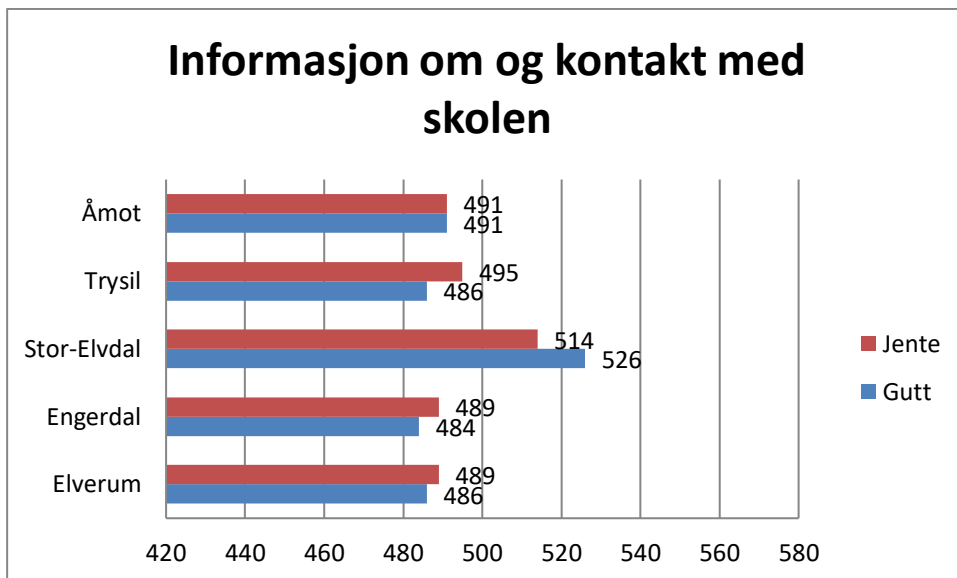
13.3.3 Foreldres vurdering

Leksestøtte



Figur 5.12: Kjønn og leksestøtte

Informasjon om og kontakt med skolen



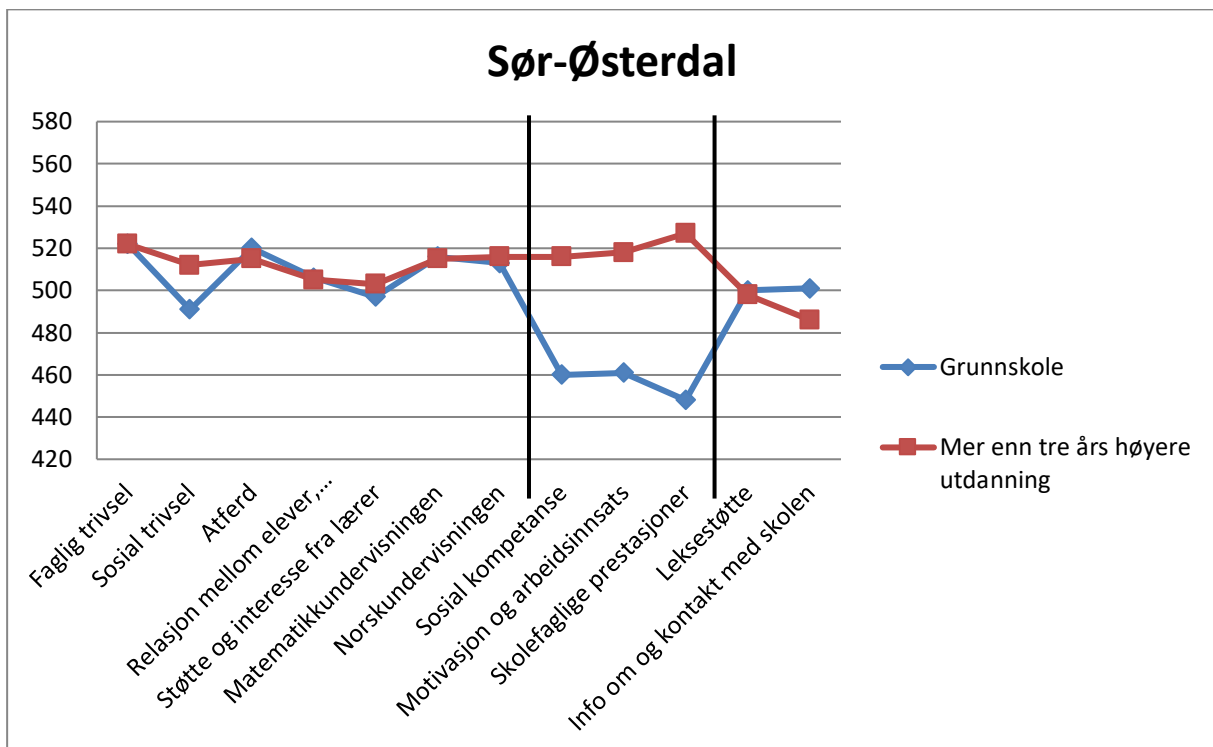
Figur 5.13: Kjønn og informasjon og kontakt med skolen

Leksestøtte viser store kjønnsmessige forskjeller kommunene imellom. I Engerdal er forskjellen størst, mens den er ubetydelig i Stor-Elvdal. Informasjon om og kontakt med skolen viser ikke betydelige kjønnsmessige forskjeller i foreldrenes vurderinger.

14. Betydningen av sosial bakgrunn i Sør-Østerdal

I dette kapitlet presenter ulike analyser tilknyttet foreldrenes utdanningsnivå og elevenes situasjon og prestasjoner i skolen. Det er primært sett på hvordan situasjonen er i Sør Østerdalen og det er sett på forskjeller mellom Sør Østerdalen og de øvrige regionene (se vedlegg).

14.1 Barn av foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå



Figur 6.1: Sosial bakgrunn og elevresultater

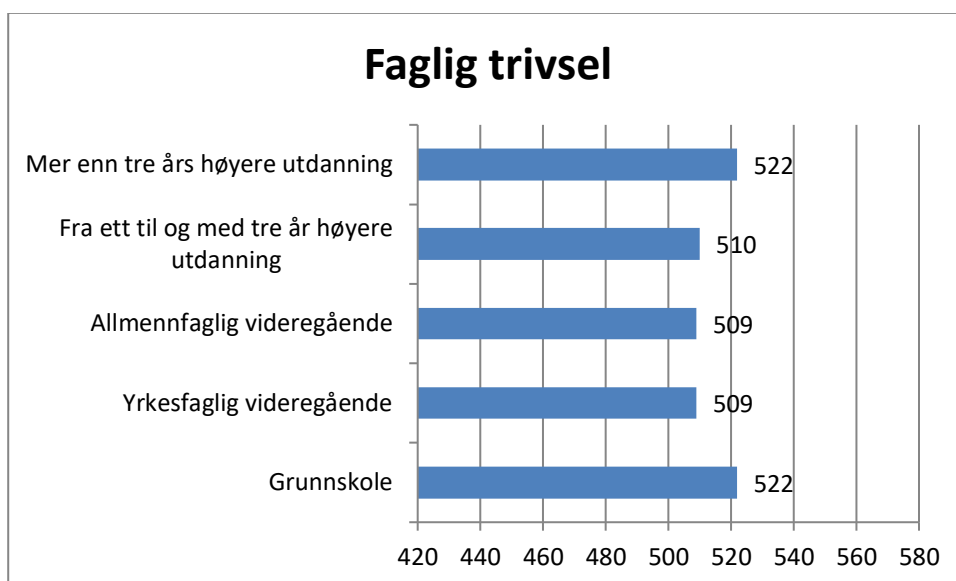
Denne figuren viser at det er markante forskjeller i kontaktlæreres vurdering av elevene når vi sammenligner barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå (vurderingene mellom de ti loddrette aksene). Særlig innenfor lærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk er det store forskjeller (79 poeng). Dette innebærer at barn av foreldre med kun grunnskole ligger ca. 2 år etter i skolefaglige prestasjoner målt opp mot barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Den største forskjellen er i faget matematikk. Det er klart mindre forskjeller i nesten ingen forskjeller når elevene selv vurderer undervisningen og læringsmiljøet i skolen (til venstre for den første loddrette aksene).

14.2 Forskjeller og likheter ut fra foreldres utdanningsnivå

Her har vi analysert forskjeller og likheter i vurderinger med foreldrenes utdanningsnivå som bakgrunnsvariabel.

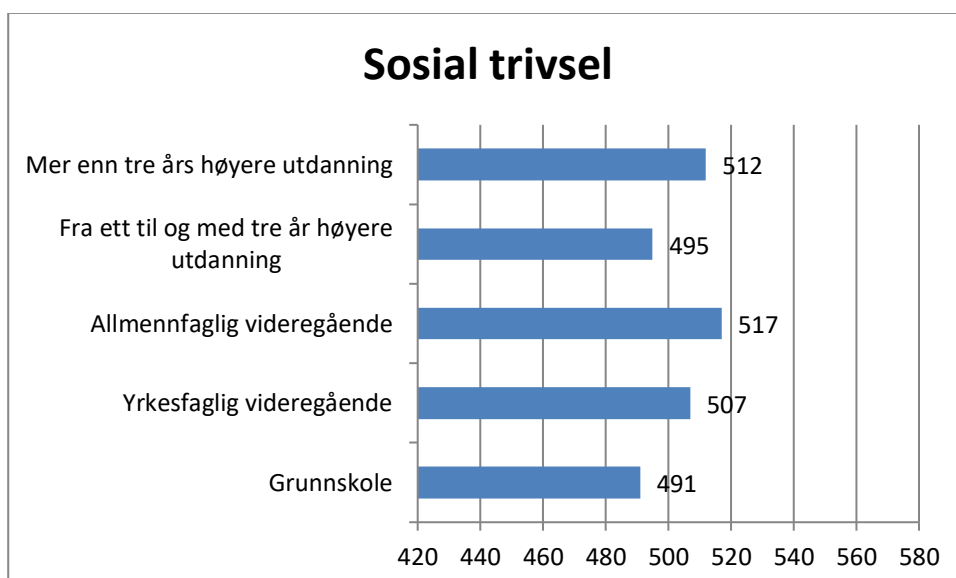
14.2.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



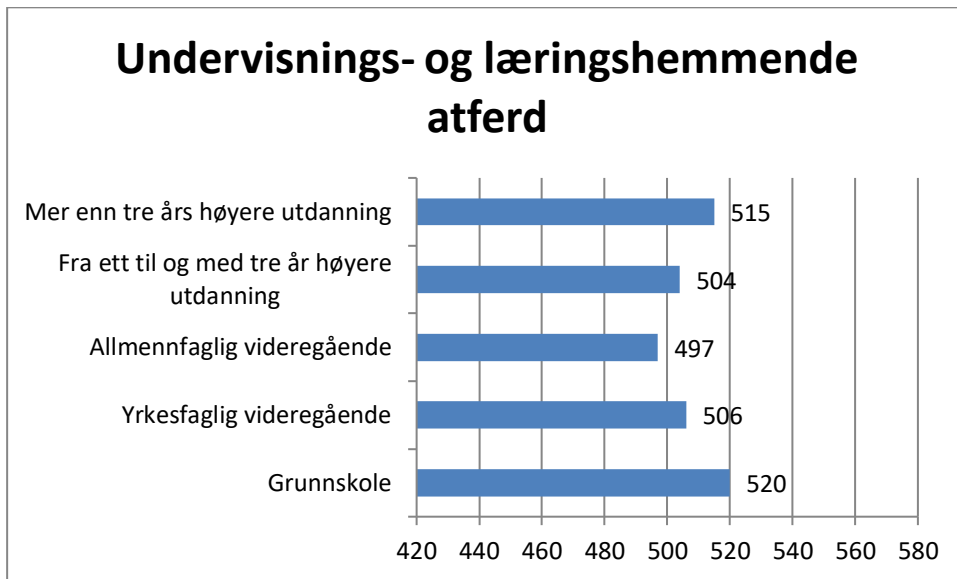
Figur 6.2: Foreldres utdanningsnivå og elevers faglige trivsel

Sosial trivsel



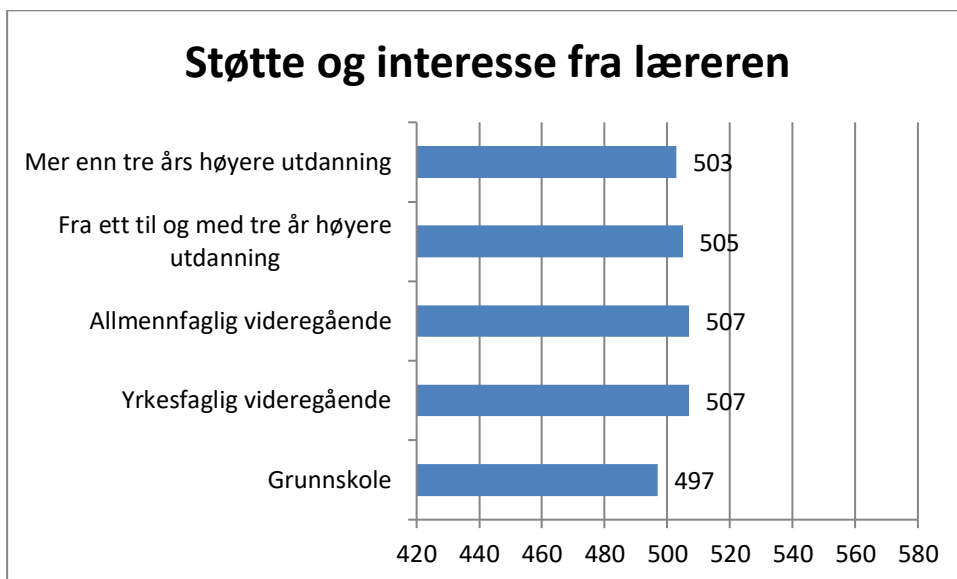
Figur 6.3: Foreldres utdanningsnivå og elevers sosiale trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



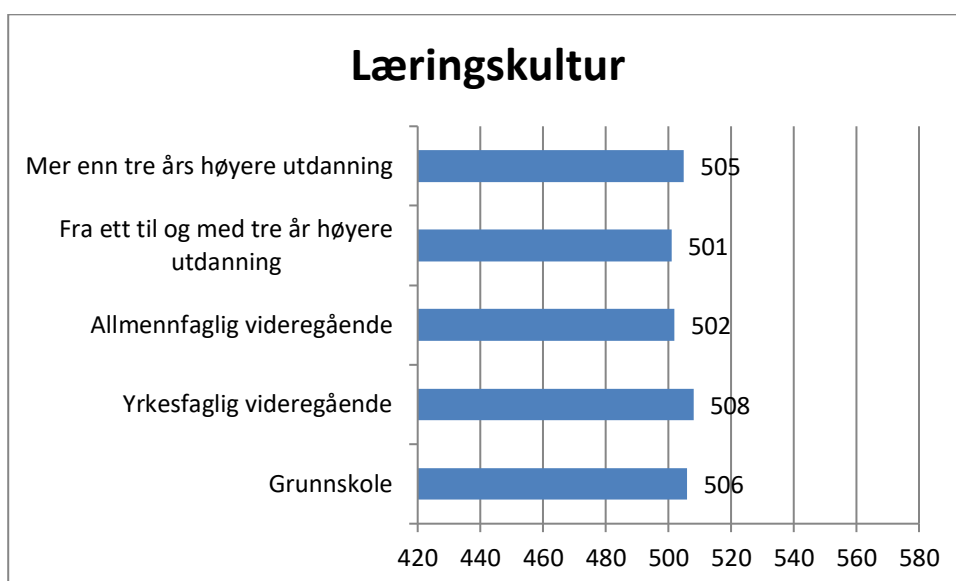
Figur 6.4: Foreldres utdanningsnivå og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



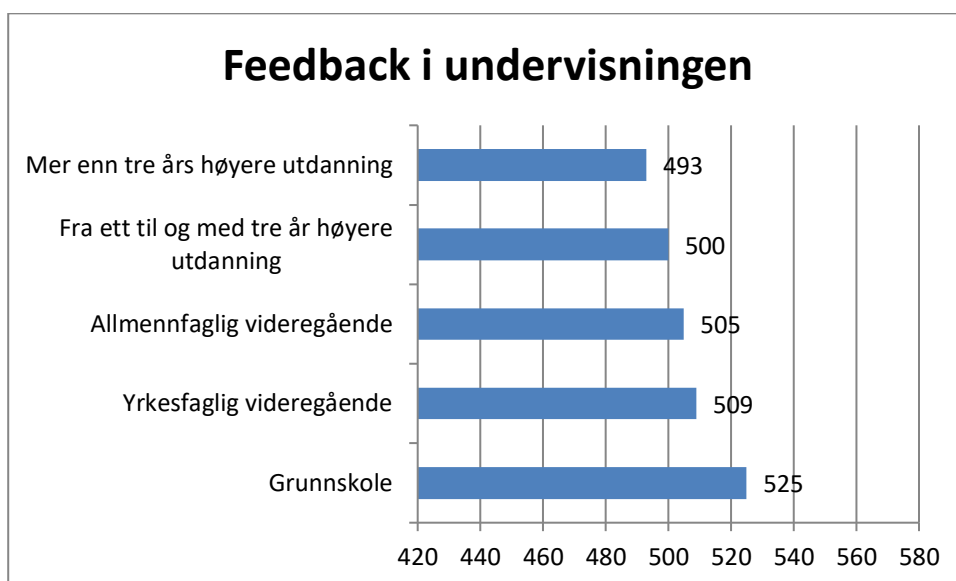
Figur 6.5: Foreldres utdanningsnivå og støtte og interesse fra lærer

Læringskultur



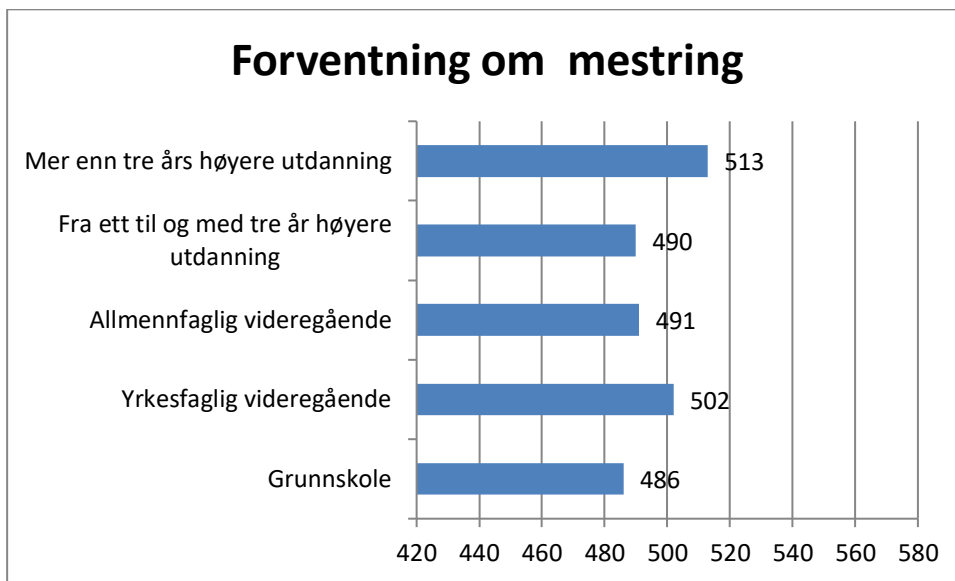
Figur 6.6: Foreldres utdanningsnivå og læringskultur

Feedback i undervisningen



Figur 6.7: Foreldres utdanningsnivå og feedback

Forventning om mestring



Figur 6.8: Foreldres utdanningsnivå og forventning om mestring

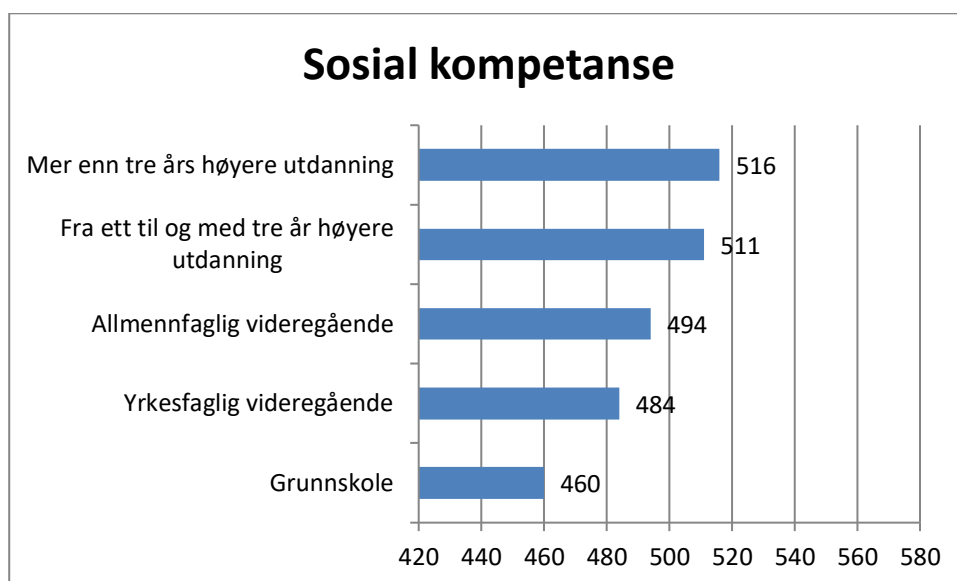
For regionen som helhet er den faglige trivselen høyest for elevgruppene med foreldre som har mer enn tre års høyere utdanning og kun grunnskole, mens de tre andre grupper ligger 10 poeng lavere. For sosial trivsel er der en ujevn sammenheng over de fem kategorier av utdanningsnivå. Også for forekomst av utdannings- og læringshemmende atferd er der en ujevn sammenheng, den er høyest hos elever med foreldre med allmennfaglig videregående utdanning og lavest elever med foreldre med utelukkende grunnskole.

Støtte og interesse fra læreren oppleves av elevene som lavest hos foreldre med kun grunnskole utdanning. Der er en klar sammenheng mellom elevenes opplevelse av feedback i undervisningen og deres foreldres utdanningsnivå. Sammenhengen går i retning av at elever med foreldre som har lavere utdanningsnivå får mest feedback.

Der er en betydelig forskjell (0,27 standardavvik) i elevenes forventning og mestring og foreldrene utdanningsnivå når vi sammenligner barn av foreldre med kun grunnskole og barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning.

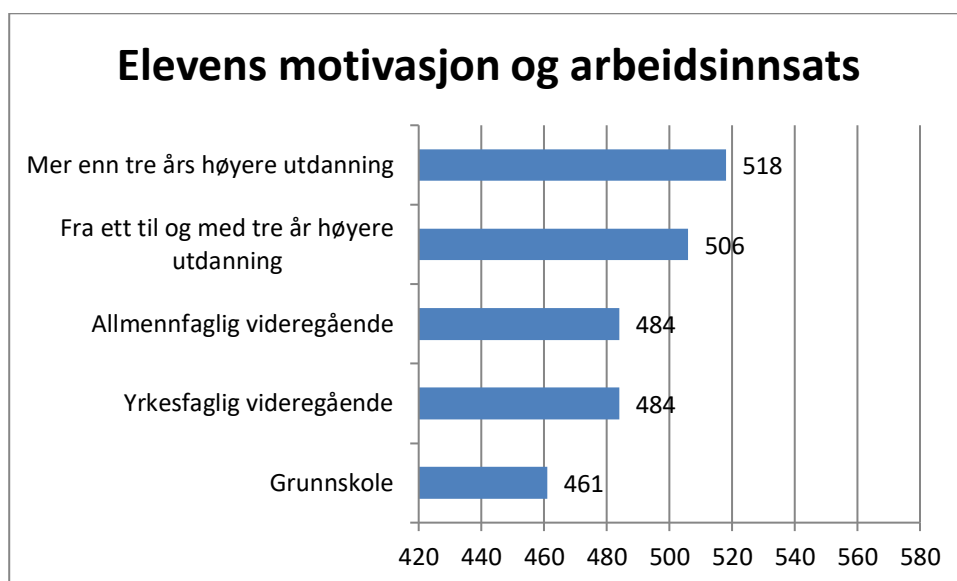
14.2.2 Kontaktlærernes vurdering

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



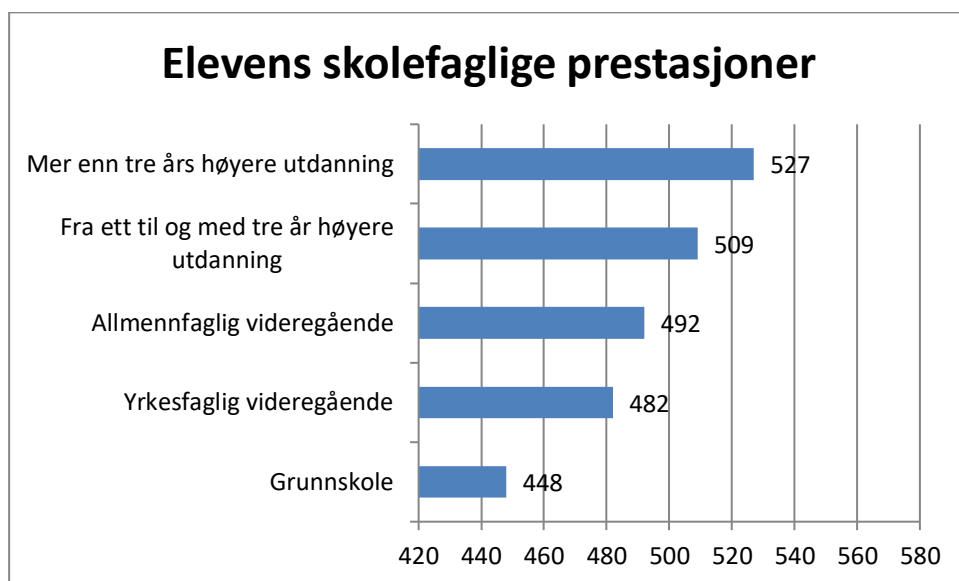
Figur 6.9: Foreldres utdanningsnivå og sosial kompetanse

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats



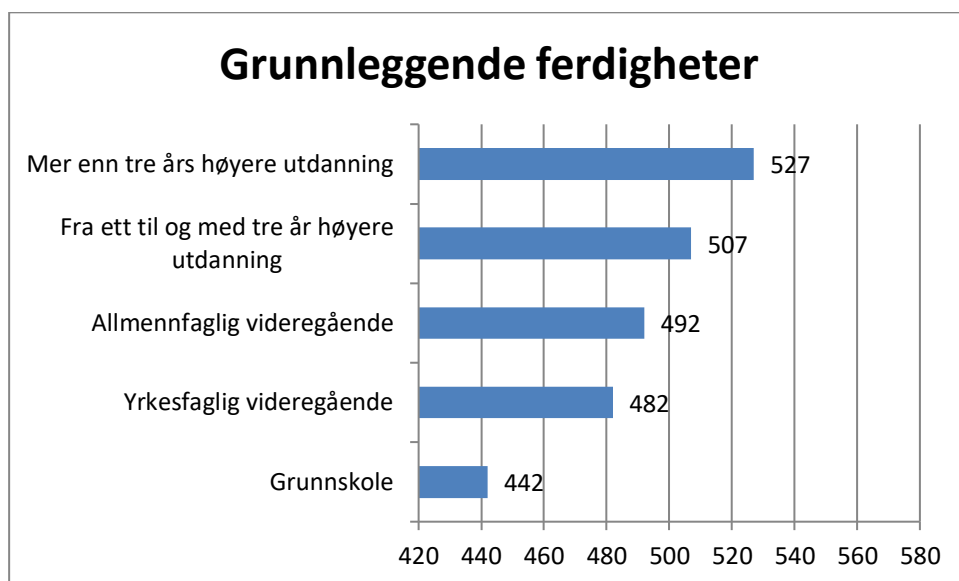
Figur 6.10: Foreldres utdanningsnivå og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevens skolefaglige prestasjoner



Figur 6.11: Foreldres utdanningsnivå og skolefaglige prestasjoner

Grunnleggende ferdigheter



Figur 6.12: Foreldres utdanningsnivå og grunnleggende ferdigheter

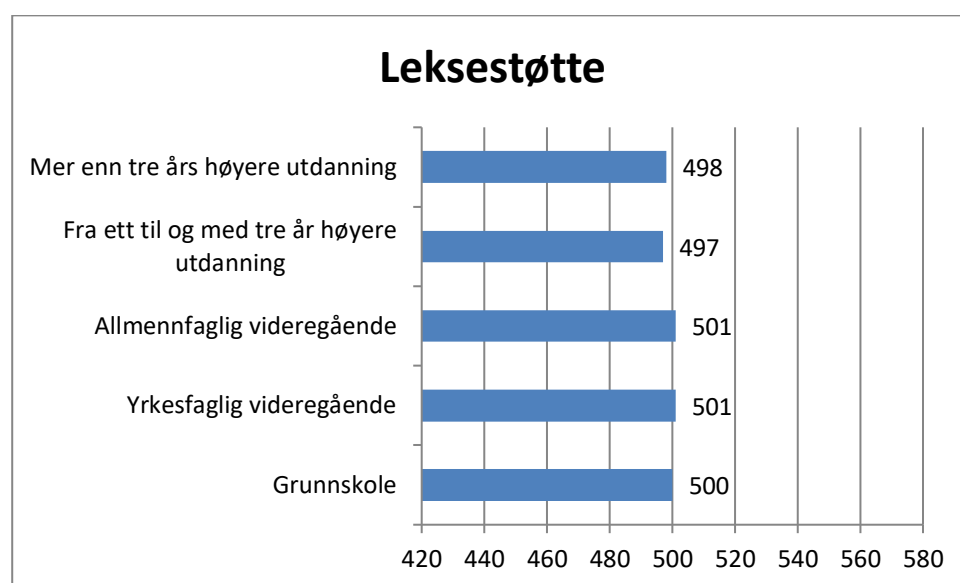
Det er gjennomgående markante forskjeller i kontaktlærernes vurderinger når vi sammenligner med foreldrenes utdanningsnivå. Når det gjelder sosial kompetanse er der en klar og markant lineær sammenheng. Fra det høyeste til det laveste nivå er det på 56 poeng. I elevens motivasjon og arbeidsinnsats er det en forskjell mellom yttergruppene på 57 poeng.

For skolefaglige prestasjoner er forskjellen enda større mellom foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå og foreldre med mer enn tre års høyere utdanning (79 poeng). For

grunnleggende ferdigheter er det også en sterk lineær sammenheng med forskjeller på i alt 85 poeng. Disse forskjellene tilknyttet skolefaglig læring er så store at barn av foreldre med grunnskole vil ha betydelig lavere sannsynlighet til å fullføre og bestå videregående opplæring. Det vil si at skolene i Sør-Østerdal som ellers i Hedmark i stor grad vil bidra til en sosial reproduksjon og ikke til sosial mobilitet slik hensikten med skolen er.

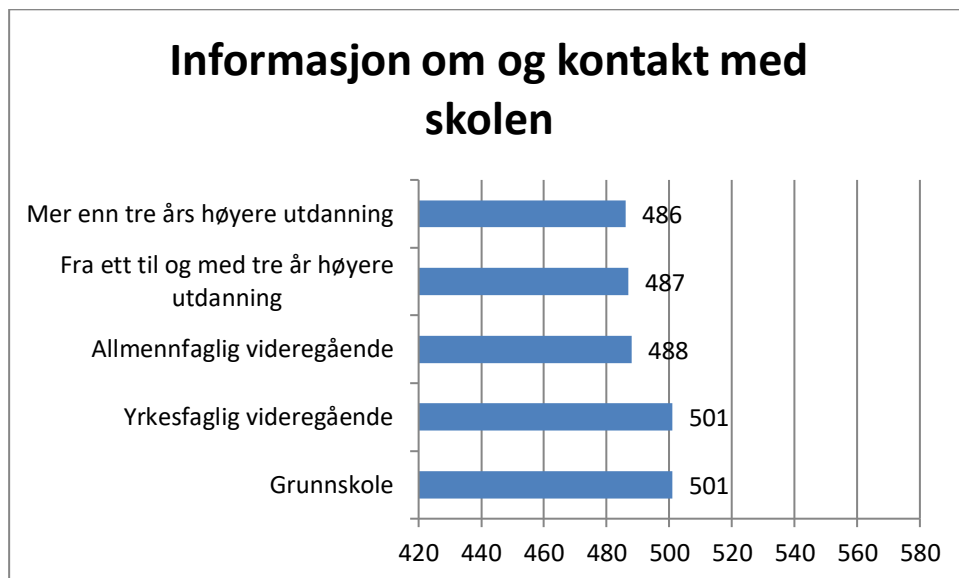
14.2.3 Foreldres støtte til egne barn og samarbeid med skolen

Leksestøtte



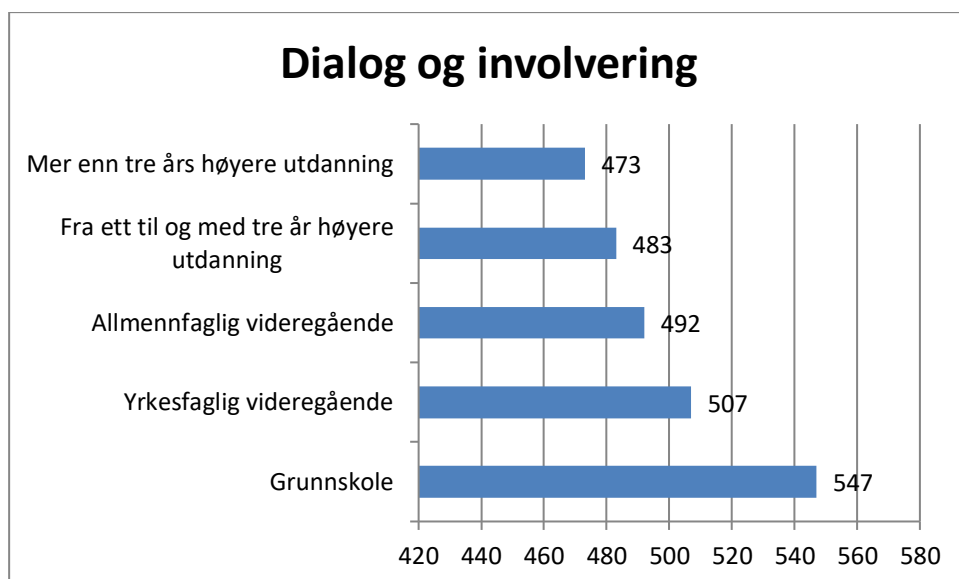
Figur 6.13: Foreldres utdanningsnivå og leksestøtte

Informasjon om og kontakt med skolen



Figur 6.14: Foreldres utdanningsnivå og informasjon, kontakt med skolen

Dialog og involvering



Figur 6.15: Foreldres utdanningsnivå og dialog og involvering

Ved foreldrenes utsagn om deres leksestøtte er det ikke forskjeller mellom de fem grupper av utdanningsnivå. Det viser at alle grupper av foreldre gir støtte til hjemmearbeidet. I foreldrenes opplevelse av informasjon om og kontakt med skolen er høyest – 13 til 15 poeng i de to gruppene med lavest utdanningsnivå. Foreldrenes utsagn om dialog og involvering stiger med fallende utdanningsnivå. Forskjellen mellom de høyest og laveste nivåer er på 74 poeng.

Foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå opplever helt klart mer dialog med skolen og lærerne enn foreldre med høyere utdanning.

15. Oppsummering og for Sør-Østerdal

I dette kapitlet presenterer vi noen av de hovedfunnene vi mener er interessante for regionen og som samtidig uttrykker noe om hva som kjennetegner Sør-Østerdal i forhold til resten av Hedmark. Samtidig er det viktig å understreke at de generelle hovedfunnene for Hedmark i kartleggingsundersøkelsen (kap. 3) også er viktig for Sør-Østerdal og kommunene der.

15.1 Kjennetegn ved regionen Sør-Østerdal

Generelt vurderer eleven i Sør-Østerdal læringsmiljø og undervisningen omtrent på samme måte som elevene ellers i Hedmark, men det er noe variasjoner. Regionen framviser i elevsvar noen sterke sider knyttet til en høy grad av trivsel i skolen i 1–4 trinn og en høy grad av faglig trivsel i 5-10 trinn. Men samtidig er det også noen områder der elevene i regionen skårer noe lavt, og dette gjelder særlig opplevd feedback fra lærerne i undervisningen. Dette er et viktig område for elevenes læring og bør drøftes.

Kontaktlærerne i Sør-Østerdal vurderer elevenes sosiale kompetanse, motivasjon og skolefaglige prestasjoner omtrent som snittet i Hedmark. Det er ikke signifikante forskjeller. Som ellers i Hedmark er det store forskjeller mellom gutter og jenter i kontaktlærernes vurderinger av elevenes kompetanse. Enda større er forskjellene tilknyttet foreldrenes utdanningsnivå. Dette innebærer også at gutter med foreldre med et lavt utdanningsnivå krever en særlig oppmerksomhet fra skolestart. Det har ingen hensikt å vente på at disse elevene skal få problemer. Det får de.

Foreldrene i Sør-Østerdal vurderer at de har mindre kontakt og dialog med skolen enn foreldre i det øvrige Hedmark. Men de gir like mye støtte og hjelp til lekser og skolegang som foreldre ellers.

I lærernes vurderinger av skolekulturen og egen undervisning skiller Sør-Østerdal seg fra resten av Hedmark på noen områder. Lærerne uttrykker at de samarbeider mindre om undervisningen, elevene og med skoleledelsen enn andre lærere i Hedmark. Den kollektive dimensjonen i skolene ser ut til å stå relativt svakt. Men lærerne gir uttrykk for at de har bedre struktur på undervisningen og at de gir mer støtte til elevene. Området vedlikehold er knyttet til om det er ryddig og i orden på skolen. Her kommer Sør-Østerdal relativt dårlig ut. Dette er et område som har sammenheng med elevenes atferd og som derfor bør tas på alvor.

I skoleledernes vurderinger er det ingen skårer over 500 poeng på de 10 områdene som er vurdert. På tid til pedagogiske oppgaver, tid til kartleggingsresultater, pedagogisk samarbeid og kompetanseheving skåres det lavt. Dette er viktige områder i pedagogisk ledelse og bør analyseres. Dette samsvarer også med den lave skåren på lærerstøtte. Det er imidlertid viktig å understreke at det er relativt få informanter i gruppen av skoleledere og dermed blir det også lett store forskjeller mellom regionene.

15.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene i Sør-Østerdal

Det er innenfor alle områdene og informantgruppene relativt store forskjeller mellom kommunene i regionen. I elevvurderingene på småskoletrinnet opplever elevene i Stor-Elvdal et gjennomgående inkluderende læringsmiljø. Elevene i Engerdal skårer også godt på trivsel og atferd. På elevvurderingene fra 5.–10. trinn kommer imidlertid Stor-Elvdal dårlig ut. Her skårer elevene inne på det røde feltet på 8 av vurderingsområdene. Særlig bør de svake skårene på de sosiale områdene analyseres inngående. I Engerdal skårer elevene gjennomgående høyt på både læringsmiljøet og undervisningen. Elevene i Elverum skårer også høyt på faglig trivsel, læringskultur og opplevelse av norskundervisningen. Åmot skårer omtrent som snittet av andre elever, men innen faglig trivsel er det høy skår. I Trysil skårer elevene godt på sosialt miljø, men struktur og feedback i undervisningen ligger lavt sammen med opplevelse av både matematikk og norsk.

I kontaktlærernes vurdering av undervisningen skårer lærerne i Engerdal elevene gjennomgående lavt. Dette er ikke i samsvar med elevvurderingene der elevene i Engerdal skårer høyt. Dette manglende samsvaret i vurderingene bør drøftes i kommunen. I Trysil vurderes elevene til å ha høy sosial kompetanse tilknyttet tilpasning, selvkontroll og selvhevdelse, mens de i Åmot skårer høyt på empati. Innenfor grunnleggende ferdigheter har elevene i Åmot i snitt kun 485 poeng.

Foreldrevurderingene i kommunene er det gjennomgående usystematiske forskjeller. I Stor-Elvdal er foreldrene godt fornøyd med informasjon, kontakt og dialog med skolen, men de skårer lavt på støtte til lekser. I informasjon og kontakt med skolen ligger både Elverum, Engerdal, Trysil og Åmot litt lavt.

Elverum kommer relativt godt ut på lærernes vurderinger av enkelte undervisningsområder som struktur og støtte til elevene. I samarbeid om undervisningen skårer særlig lærerne i

Engerdal og Stor-Elvdal lavt. Lærerne i Trysil og Åmot skårer lavt på samarbeid med skoleledelsen. Dette bør drøftes i kommunene.

15.3 Noen konklusjoner

Resultatene for regionen Sør-Østerdal bærer preg av stor variasjon mellom kommuner og mellom skoler. Dette gjelder innenfor de fleste vurderingsområdene og det er framtrødende i både elevsvar, kontaktlærernes vurderinger av elevene, læreres vurdering, foreldresvarene og skoleledelsen vurderinger. Denne variasjonen er så stor at det kan diskuteres om det i regionen er et likeverdig oppløringstilbud for alle elevene. Selv om grunnskolen er de enkelte kommunenes ansvar så bør det ikke være slik at skolekvaliteten er avhengig av den kommunen du bor i.

Elevene i regionen skårer i gjennomsnitt relativt bra. De trives godt i skolen, opplever et inkluderende læringsmiljø og uttrykker at de har god støtte og hjelp i undervisningen. Dette gjelder elevene på både småskoletrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette er positive funn som vil legge et godt grunnlag for det videre arbeidet i kommunene i "Kultur for læring".

Generelt skåres det noe lavt på alle områder som er tilknyttet samarbeid i skolene. Dette gjelder samarbeid om undervisning, om elevene og samarbeid med skoleledelsen. Skoleledelsen vurderer også samarbeidet og støtten til lærerne noe lavt. Det ser derfor ut til at den kollektive skolekulturen ikke er særlig framtrødende i regionen. Dette bør være et satsingsområde i flere av kommunene. På samme måte framstår skoleledelse som et satsingsområde, der regionen skårer på det røde feltet på 6 av 10 områder. Skoleledelse og skoleeierskap blir enda viktigere framover ut fra de signaler som ligger i den nye Stortingsmeldingen. «Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen». Her vil kommunene få økt ansvar særlig tilknyttet skoleutvikling, og da vil ledelse og samarbeid i og mellom skoler være avgjørende for å løse de oppgaver kommunene her får.

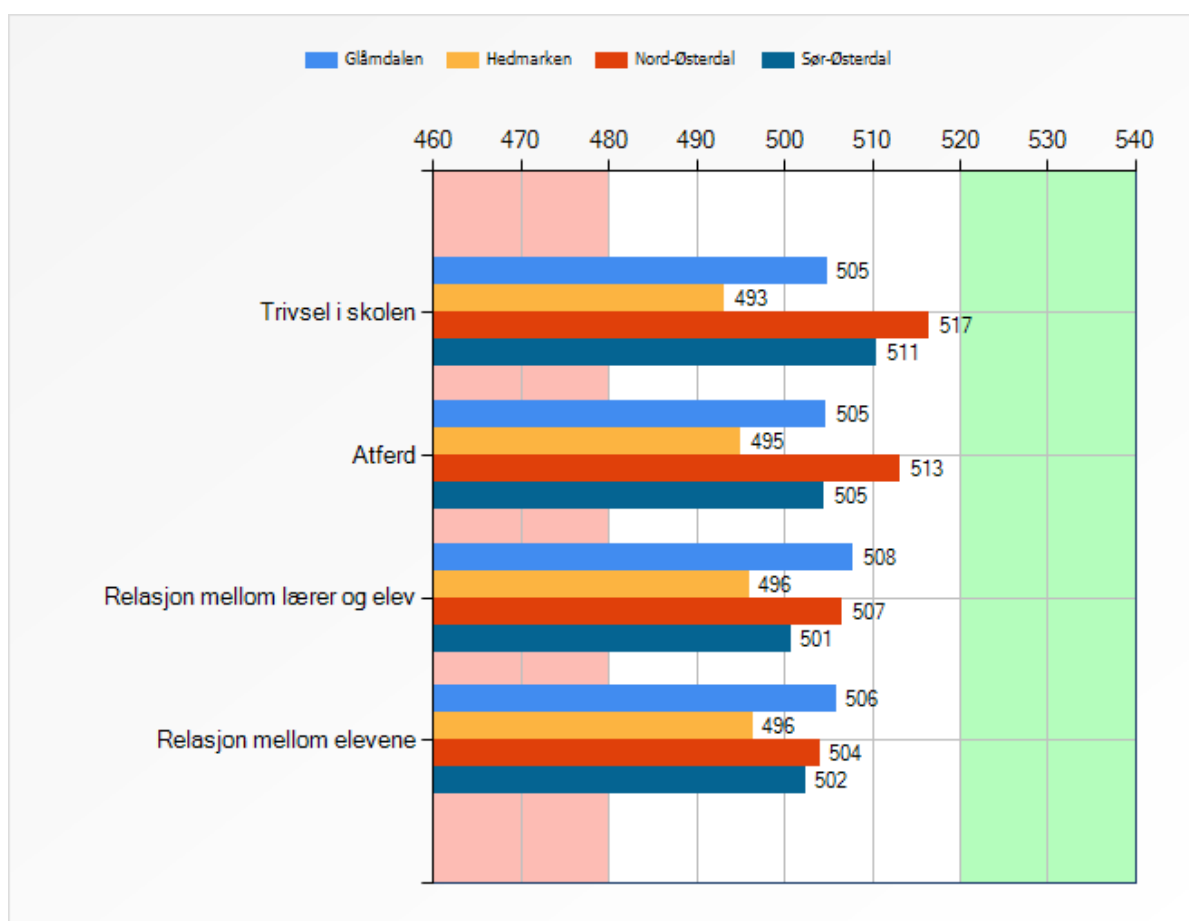
Det er store forskjeller i elevenes skolefaglige prestasjoner når vi sammenligner med foreldrenes utdanningsnivå. Dette er ikke spesielt for Sør-Østerdal, men det er likevel et viktig område å ha fokus på. Regionen har ikke et spesielt høyt utdanningsnivå i befolkningen, og da vil det være særlig viktig å bidra til at elevenes skolegang ikke bestemmes av foreldrenes utdanningsnivå.

16. Generelle resultater i Nord-Østerdal

I dette kapitlet presenterer vi resultater innenfor en rekke av de områdene som er kartlagt i “Kultur for læring”. Dette gjelder både elevvurderinger, kontaktlæreres vurdering av elevene, lærernes vurdering av egen praksis og skoleledelsens vurdering. Dette gjøres ved at Nord-Østerdal først sammenlignes med de øvrige regionene i Hedmark og deretter ved at kommunene i Nord-Østerdal sammenlignes med hverandre.

16.1 Elevdata 1.–4. trinn

16.1.1 Regionale forskjeller og likheter

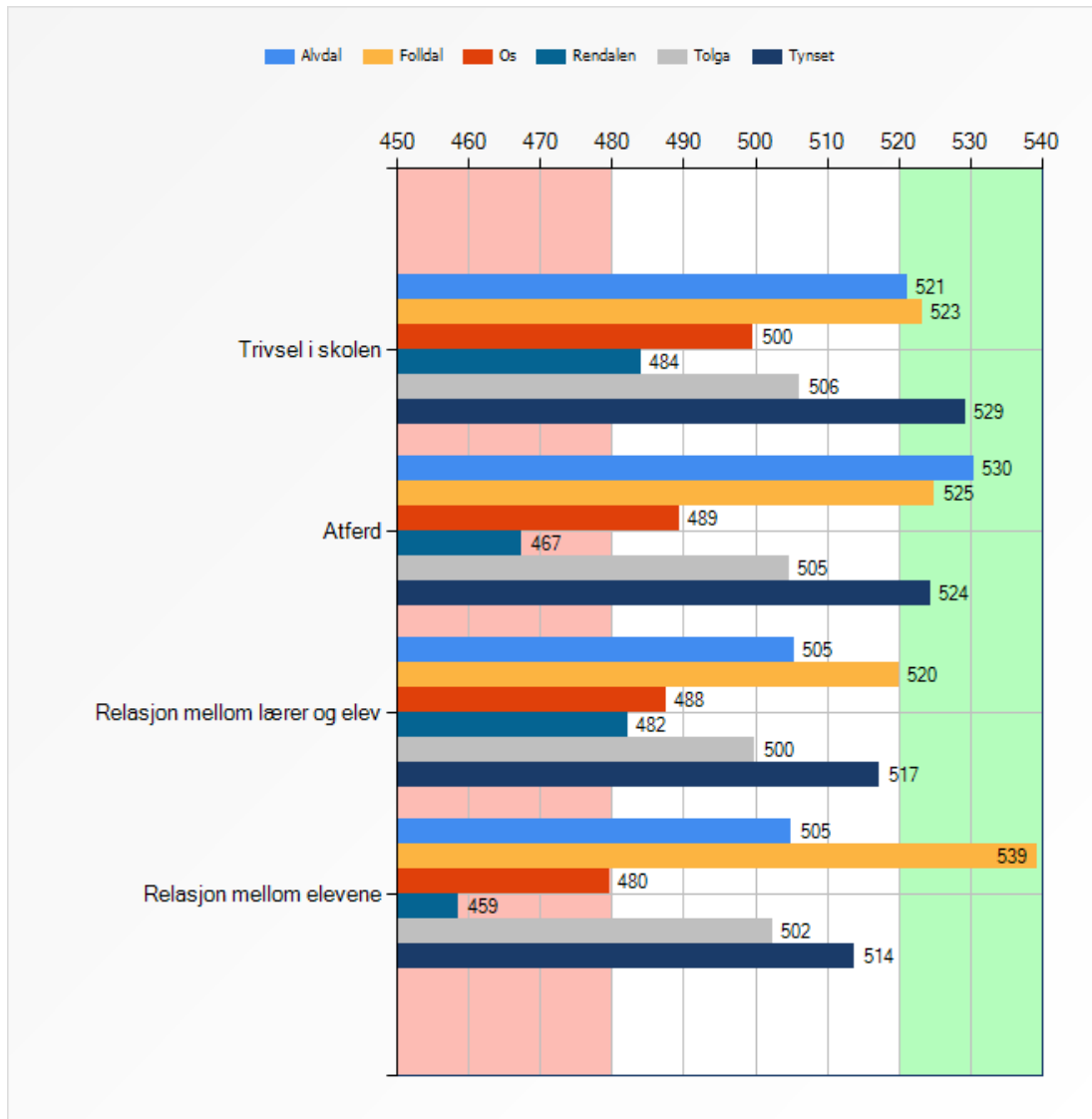


Figur 4.1. Regionale forskjeller elev 1.–4. trinn

Elevene på småskoletrinnet i Nord-Østerdal skårer gjennomgående bedre enn snittet av andre elever i Hedmark. Det er signifikant bedre på tre av fire områder, og dette bør analyseres slik

at de gode resultatene opprettholdes. Videre er det viktig å påpeke at generelt opplever elevene på småskoletrinnet et godt læringsmiljø, og det er et viktig funn som bør formidles til skoleledere, lærere og foreldre.

16.1.2 Forskjeller og likheter mellom kommuner

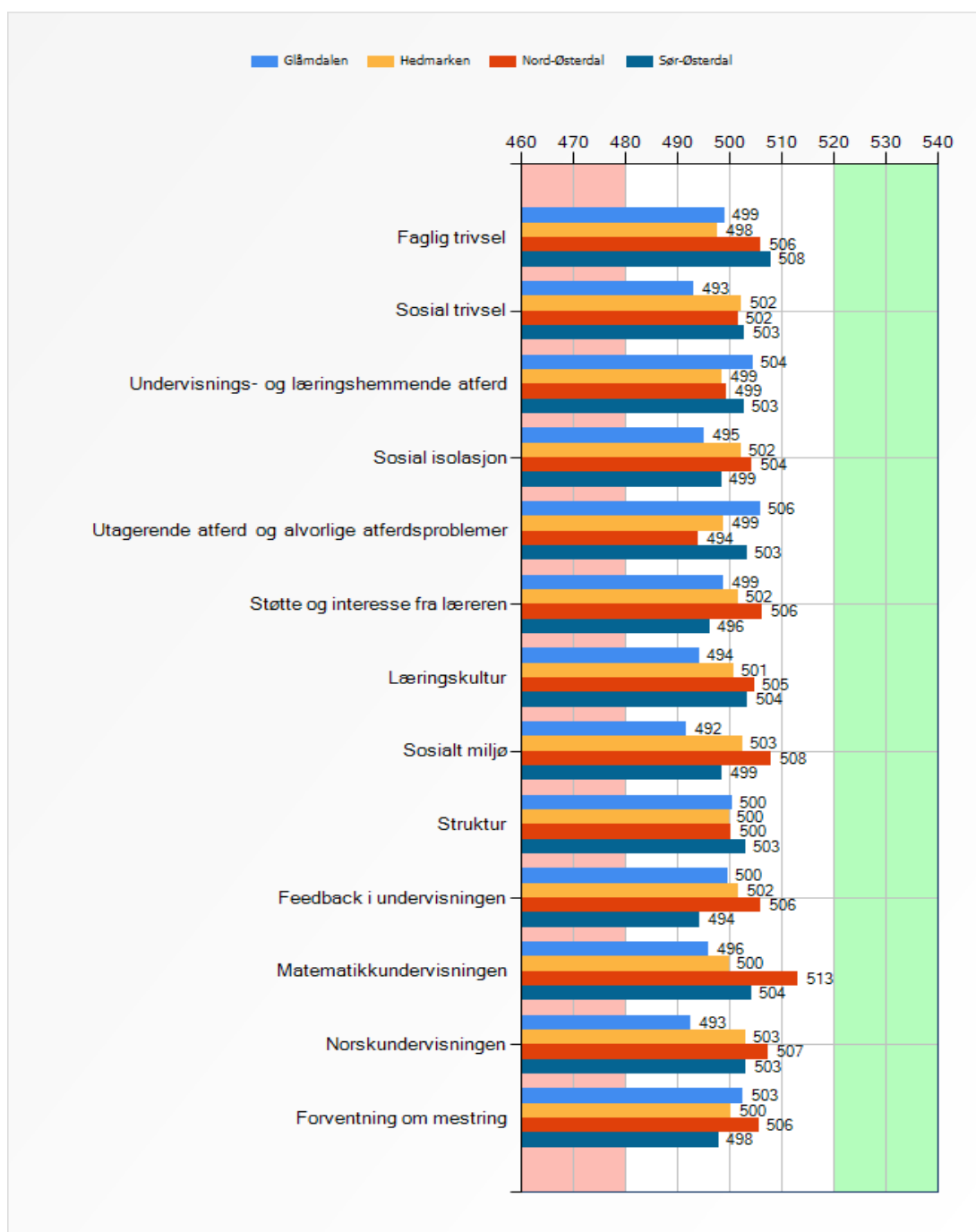


Figur 4.2. Kommunale forskjeller elev 1.–4. trinn

Noen av kommunene har relativt få elever på småskoletrinnet så derfor må resultatene tolkes med forsiktighet. Variasjonene mellom kommunene er relativt store, og større enn det burde være. I Rendalen kommune bør det analyseres om disse resultatene er uttrykk for at elevene gjennomgående skårer lavere enn i andre kommuner, eller om det er enkeltelever som skårer veldig lavt. Os bør også analysere det relasjonelle i skolene sine. De øvrige kommunene ligger over snittet og på noen områder som snittet.

16.2 Elevdata 5. – 10. Trinn

16.2.1 Regionale forskjeller og likheter

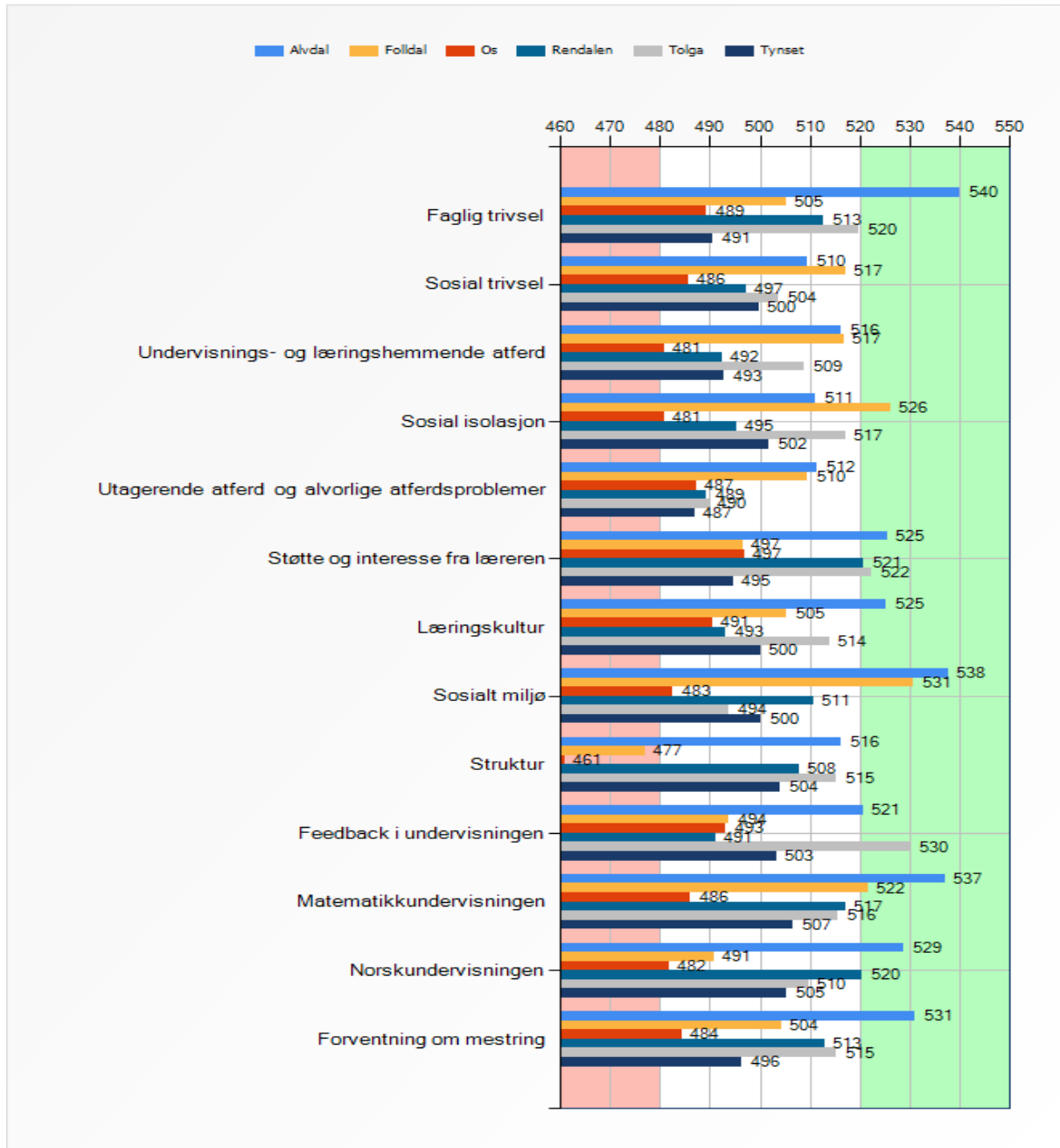


Figur 4.3. Regionale forskjeller elev 5. – 10. trinn

Nord-Østerdal skårer svakt bedre enn de øvrige regionene på de fleste områdene i elevvurderingene. Det er en systematisk positiv forskjell, men den er liten og ikke signifikant på alle områder. Innenfor støtte fra lærer, faglig trivsel, feedback og opplevelse av matematikk

og norsk er det positive funn, men som innebærer at det må arbeides videre for å opprettholde dette.

16.2.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene



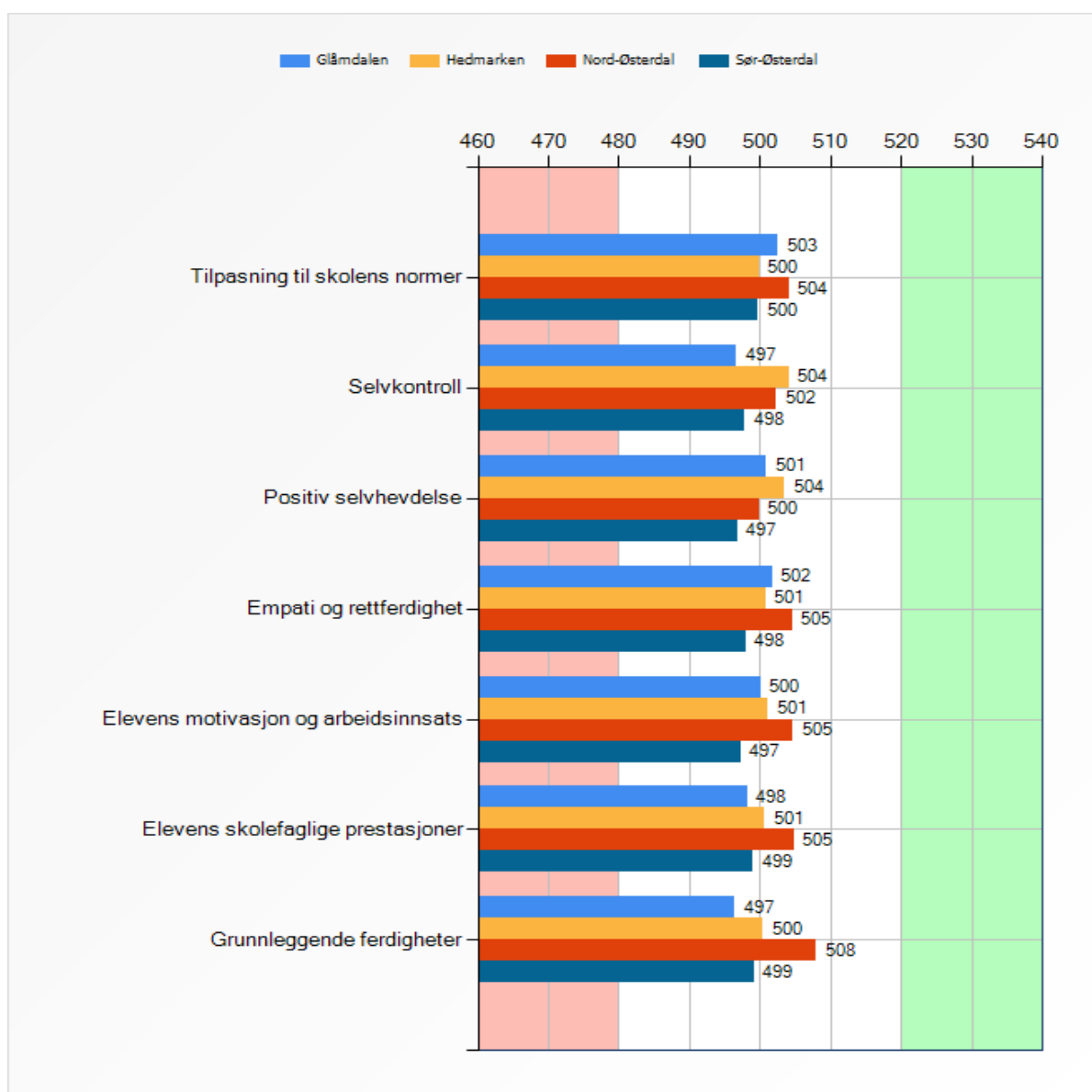
Figur 4.4. Kommunale forskjeller elev 5. – 10. trinn

Som i elevvurderingen på småskoletrinnet, er det også stor variasjon i elevvurderinger på mellomtrinn og ungdomstrinn. Elevene i Alvdal skiller seg ut og skårer signifikant bedre enn de øvrige elevene i regionen på de fleste områdene. Os bør også vurdere elevskårene nøye her,

da de er lavere enn snittet på alle områder. I de øvrige kommunene er det variasjon mellom de enkelte områdene, men gjennomgående relativt bra.

16.3 Elevenes kompetanse

16.3.1 Regionale forskjeller og likheter

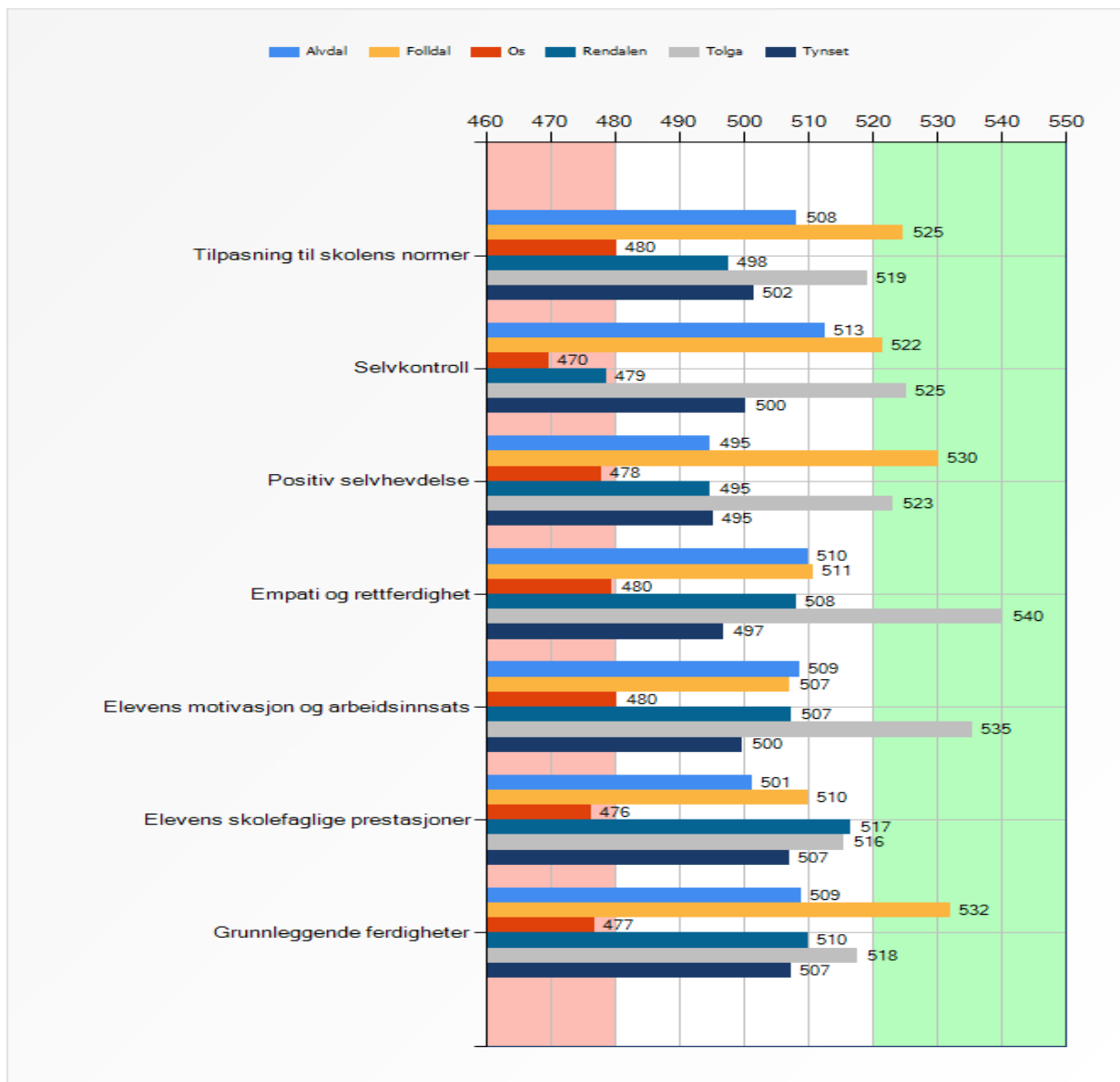


Figur 4.5. Regionale forskjeller elev kompetanse

I læreres vurderinger av elevenes sosiale kompetanse, motivasjon og arbeidsinnsats, skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter er det liten variasjon mellom regionene. Nord-Østerdal skårer svakt bedre enn de øvrige regionene, men det er ikke å

betrakte som markant og innenfor flere av områdene er det heller ikke signifikant. Men samtidig er det vesentlig å understreke at dette er i samsvar med elevenes vurdering av læringsmiljøet og undervisningen som også er svakt bedre. I regionen vil det være viktig å drøfte hva som kan forklare disse sammenhengene, og analysere seg fram til hva ved læringsmiljøet og undervisningen som fremmer det sosiale og faglige læringsutbyttet til elevene.

16.3.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene



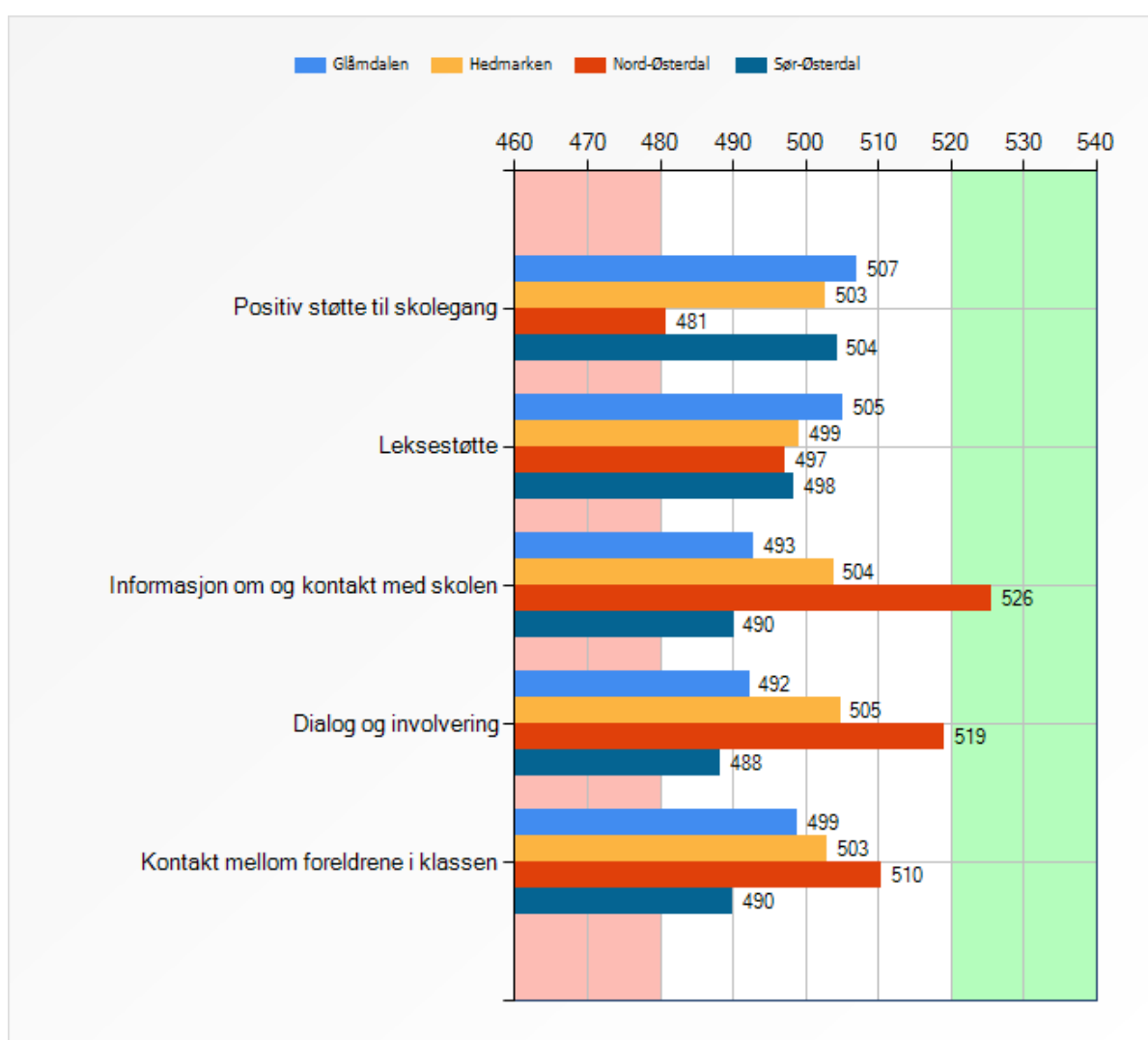
Figur 4.6. Kommunale forskjeller elev kompetanse

I kontaktlærernes vurderinger av elevenes sosiale og faglige kompetanse er det markante forskjeller mellom kommunene. Selv om elevtallet er lavt i noen kommuner, så er disse

forskjellene store, og større enn i andre regioner i Hedmark. I Tolga skårer lærerne elevene gjennomgående positivt på alle områder, og i Folldal er det veldig positiv på sosiale områder og grunnleggende ferdigheter. Elevene i Os har mer 20 poeng lavere skår på alle områder som lærerne har vurdert elevene innenfor. Dette sammen med elevresultatene må analyseres inngående. De øvrige kommunene ligger tett opp mot snittet på de fleste områder.

16.4 Foreldres støtte og samarbeid med skolen

16.4.1 Regionale forskjeller og likheter

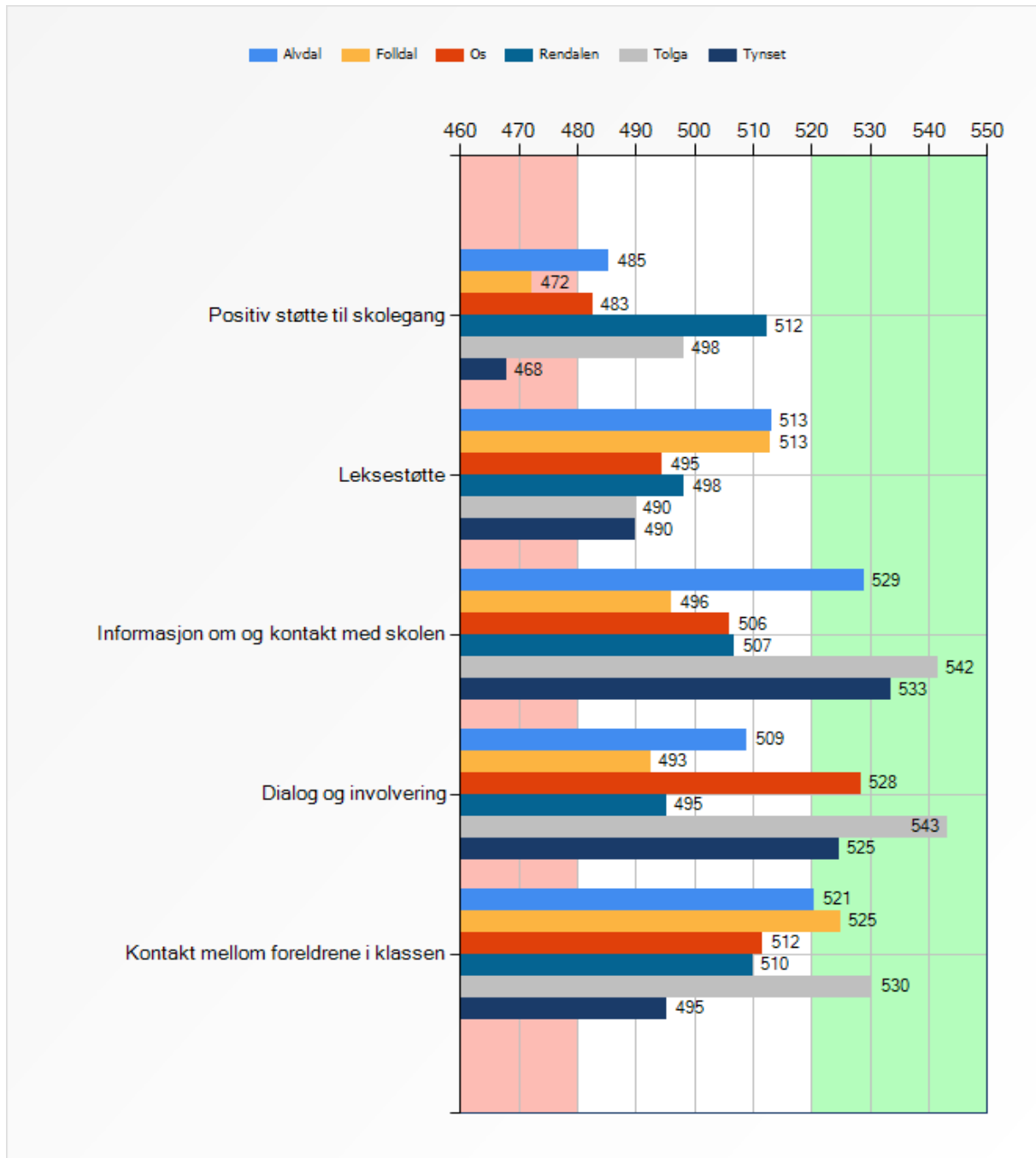


Figur 4.7. Regionale forskjeller foreldre

Foreldrene i Nord-Østerdal skårer markant bedre enn foreldre i det øvrige Hedmark på informasjon, kontakt og dialog med skolen, og det er også noe bedre kontakt mellom foreldrene. Men noe overraskende skårer foreldrene i fjellregionen lavt på støtte til elevenes

skolegang. Dette omhandler i hvilken grad foreldrene er opptatt av at barna lykkes på skolen. Samtidig er det slik at stort sett alle foreldre er opptatt av dette, så det skal ikke mye til før gjennomsnittresultatet blir noe lavere enn de andre.

16.4.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

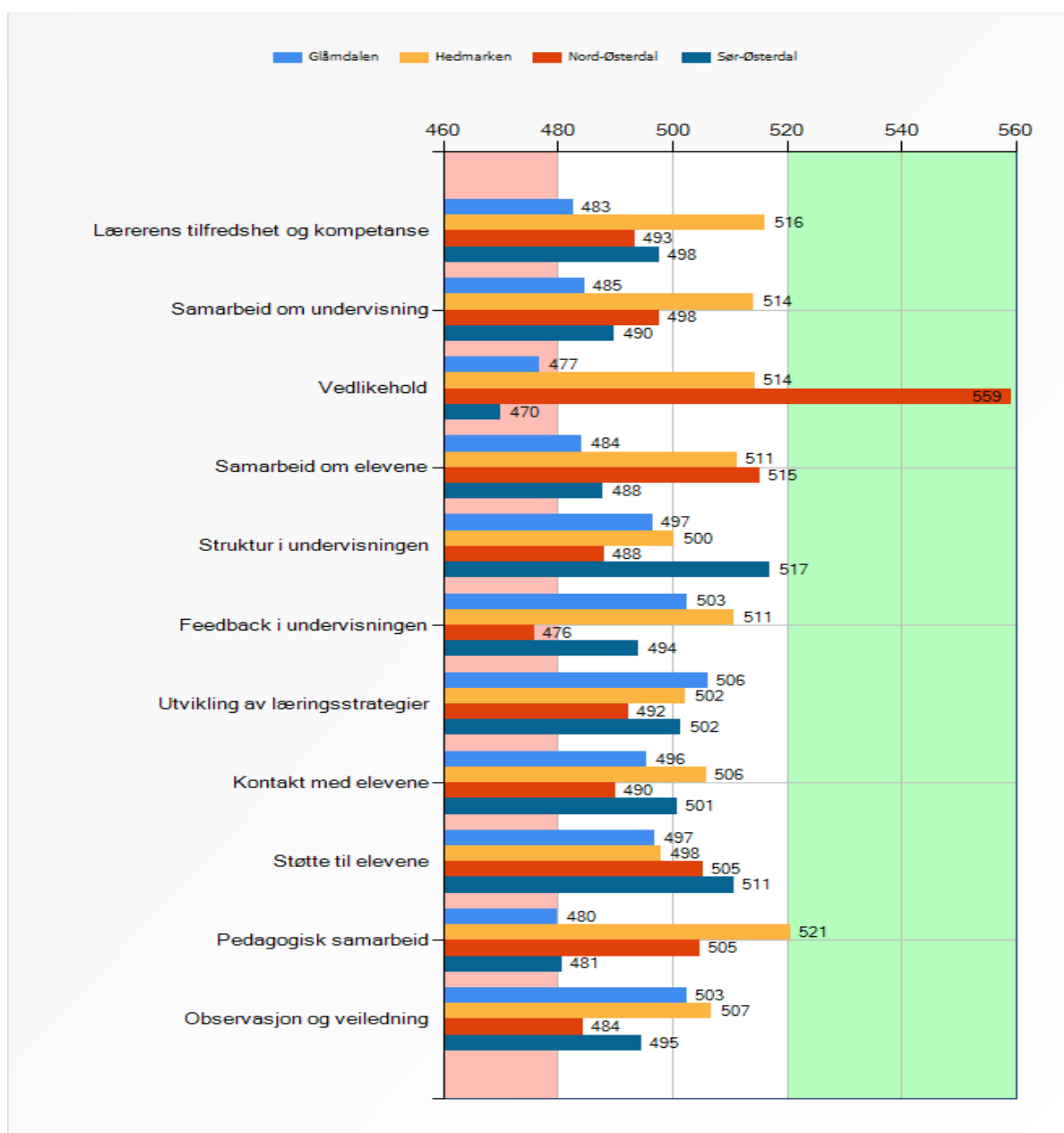


Figur 4.8. Kommunale forskjeller foreldre

Det er noen forskjeller mellom kommunene innen foreldrenes vurderinger, men i hovedsak gjenspeiler kommunene regionens mønster. Tolga og Tynset skårer gjennomgående høyt på både informasjon, kontakt og dialog mellom skole og hjem.

16.5 Læreres samarbeid, undervisning og støtte til elevene

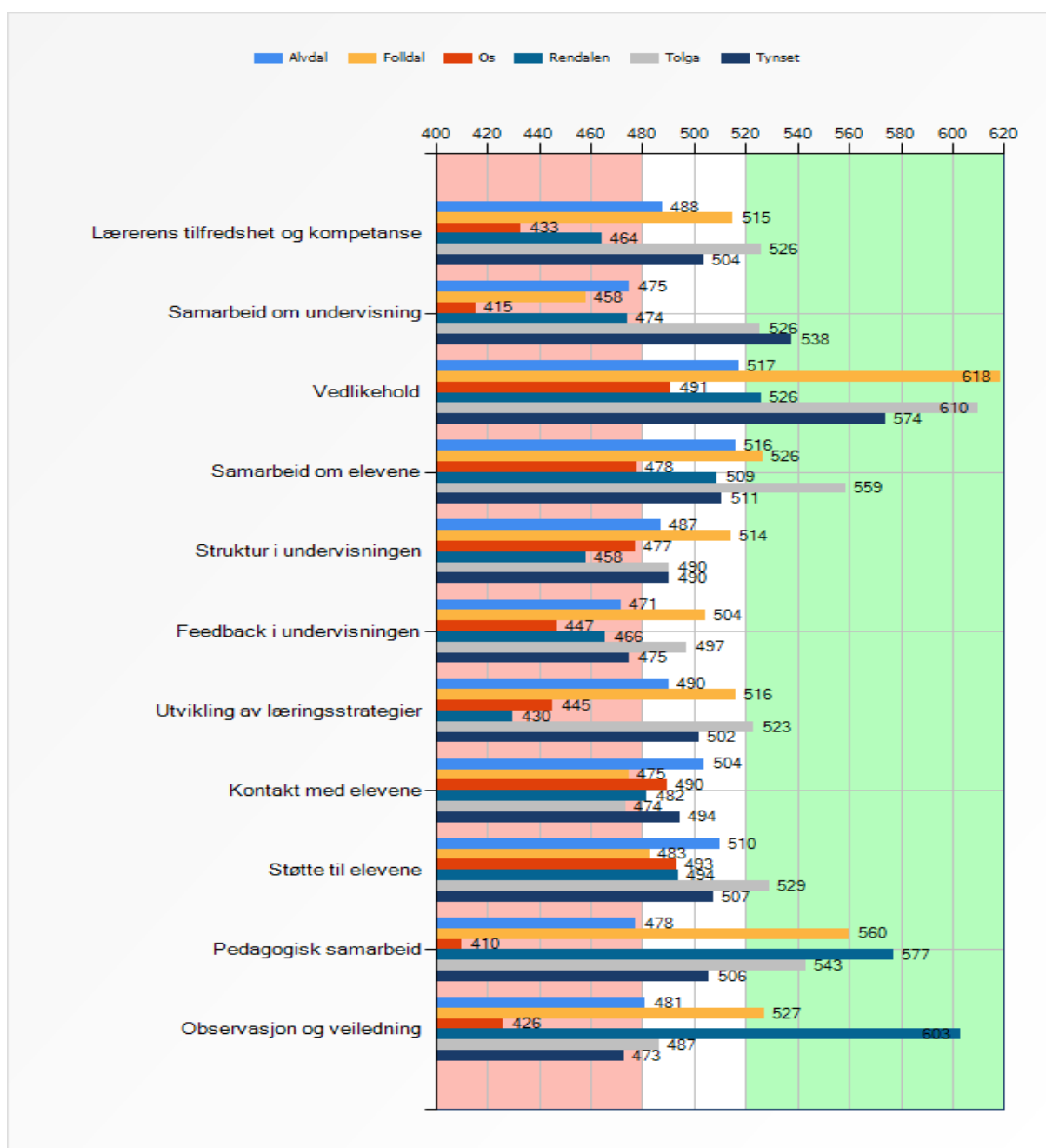
16.5.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.9. Regionale forskjeller lærere

I lærernes vurderinger av skolekultur og undervisning er det relativt stor variasjon både mellom regioner og i mellom vurderingene i de enkelte regioner. Området vedlikehold der regionen skårer bra, omhandler om det er ryddig og i orden på skolen, og dette er et viktig område for elevenes atferd. Videre skårer Nord-Østerdal positivt på samarbeid om elevene, støtte til elevene og samarbeid med skoleledelsen (pedagogisk samarbeid). Men skårene på områder som feedback, struktur og vektlegging av læringsstrategier i undervisningen bør drøftes.

16.5.2 Forskjeller og likheter mellom kommunene

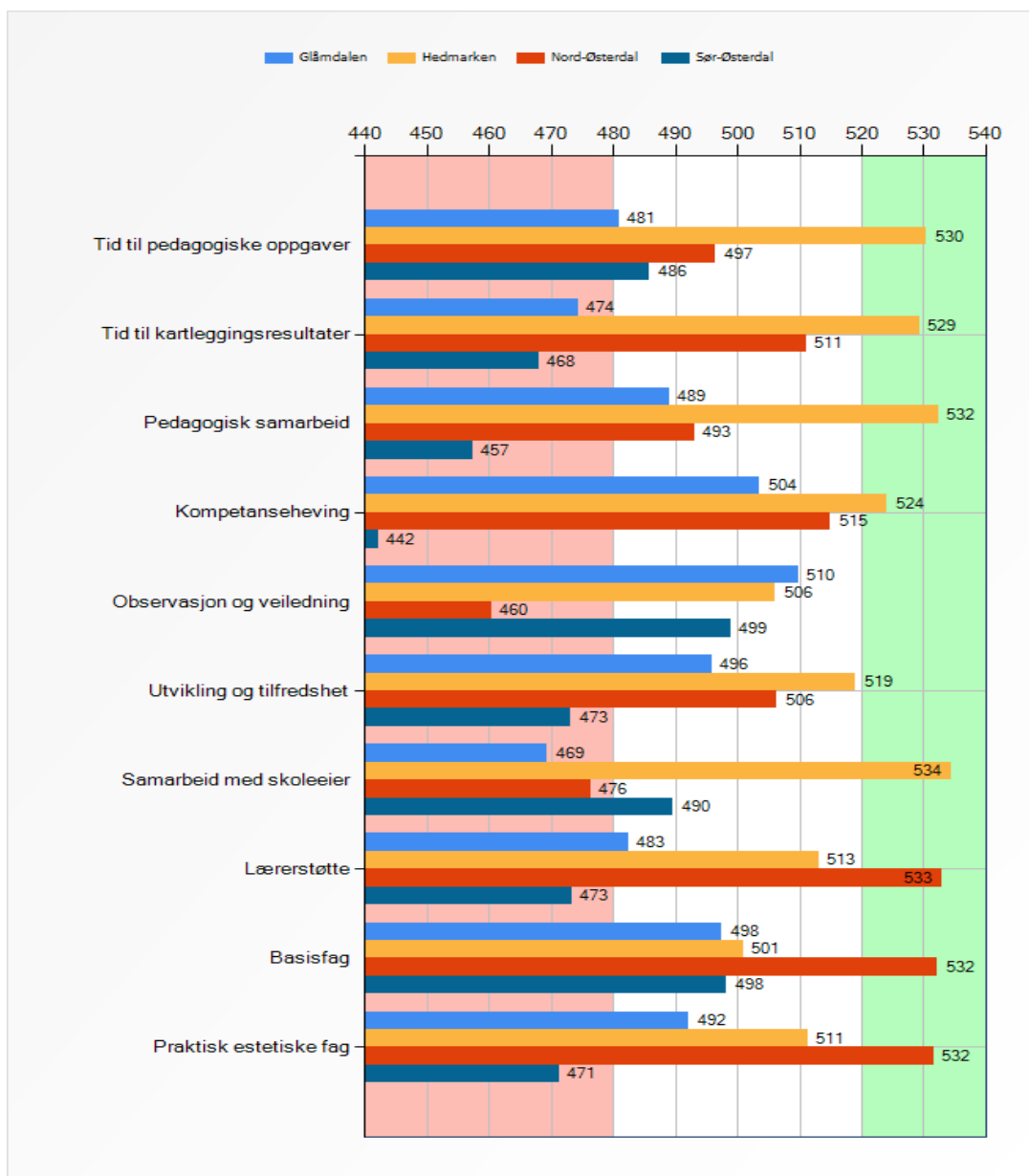


Figur 4.10. Kommunale forskjeller lærer

Lærernes vurderinger i de enkelte kommunene gjenspeiler i noen grad regionens vurderinger, men det er en del variasjon mellom kommunene. Dette har imidlertid også sammenheng med at N (antallet informanter) er lavt i flere av kommunene, og da kan enkeltlæreres vurderinger få store utslag. Men lærerne i Rendalen og Os skårer lavt på både tilfredshet, kompetanse og samarbeid om undervisning. Dette er viktige områder for både lærerne og elevene og bør tas opp.

16.6 Skoleledelse

16.6.1 Regionale forskjeller og likheter



Figur 4.11. Regionale forskjeller skoleledelse

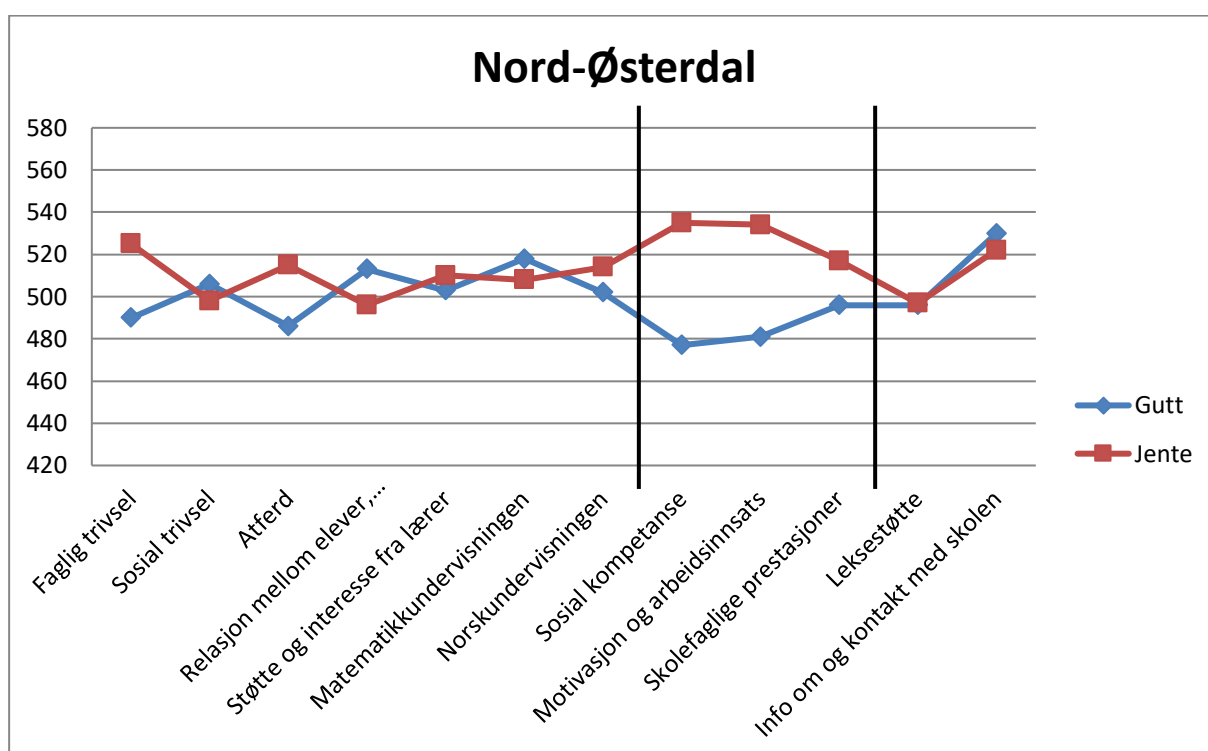
Det er relativt stor variasjon i skoleledelsen i Nord-Østerdal sammenlignet med resten av Hedmark. Skolelederne gir uttrykk for at kompetansen hos lærerne er høy, og at de støtter egne lærere på en god måte. Arbeid med kartleggingsresultater og kompetanseheving prioriteres også høyt. Men innenfor observasjon og veiledning kommer Nord-Østerdal klart dårligst ut av regionene. Dette er et vesentlig område for å forbedre lærernes praksis, og det bør muligens prioriteres sterkere. Innenfor samarbeid med skoleeier kommer også Nord-

Østerdal noe dårlig ut. Skoleeierskap i regionen har en interessant konstruksjon, men det er også viktig at denne modellen analyseres.

17. Kjønnforskjeller i Nord-Østerdal

I dette kapitlet omhandles forskjeller mellom gutter og jenter i skolen. Dette gjøres både regionsvis og kommunevis. Dette for at både regionene og kommunene skal kunne vurdere om kjønnforskjellene i egen region eller kommune er større eller mindre enn ellers. Ikke alle analysene er kommentert i tekst. Men for den enkelte kommune og region vil det være vesentlig å analysere hver framstilling.

17.1 Kjønnforskjeller i Nord-Østerdal



Figur 5.1: Kjønnforskjeller Hedmark

Denne oversikten er en oppsummering av hva vi kan se av kjønnforskjeller på noen områder i Nord-Østerdal. Til venstre for den lodrette streken i figuren er elevvurderinger, mellom de to strekene kontaktlærernes vurderinger og til høyere for den andre streken er foreldrevurderingene. Det mest interessante er at det er betydelige større forskjeller mellom gutter og jenter i kontaktlærernes vurderingen enn i elevenes og foreldrenes vurderinger i Nord Østerdal. Slik er det i hele Hedmark selv om det er regionale forskjeller som vi vil belyse senere i dette kapitlet. Det er avgjørende å drøfte i hver kommune og skole hvorfor lærere ser forskjeller mellom gutter og jenter som elevene ikke ser selv.

17.2 Forskjell mellom Nord-Østerdal og gjennomsnittet i Hedmark

I dette underkapittelet sammenlignes gutter i Nord-Østerdal med gutter i resten av Hedmark og jenter i Nord-Østerdal med de øvrige jentene i Hedmark. Tabellene viser gjennomsnittskårer, standardavvik, og om forskjellene er signifikante.

17.2.1 Elevenes vurderinger

Faglig trivsel

Tabell 5.1: Kjønn og faglig trivsel

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,02 | 0,531 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,04 | 0,535 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,22 | 0,464 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,25 | 0,466 | |

Sosial trivsel

Tabell 5.2: Kjønn og sosial trivsel

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,67 | 0,420 | |
| | Nord-Østerdal | 3,67 | 0,443 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,67 | 0,426 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,65 | 0,446 | |

Undervisnings- og læringshemmende atferd

Tabell 5.3: Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,02 | 0,589 | * |
| | Nord-Østerdal | 4,00 | 0,600 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,22 | 0,488 | * |
| | Nord-Østerdal | 4,19 | 0,497 | |

Støtte og interesse fra læreren

Tabell 5.4: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,57 | 0,516 | |
| | Nord-Østerdal | 3,57 | 0,535 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,59 | 0,490 | |
| | Nord-Østerdal | 3,63 | 0,482 | |

Læringskultur

Tabell 5.5: Kjønn og læringskultur

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,27 | 0,505 | |
| | Nord-Østerdal | 3,29 | 0,493 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,23 | 0,507 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,22 | 0,518 | |

Sosialt miljø

Tabell 5.6: Kjønn og sosialt miljø

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,438 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,56 | 0,446 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,53 | 0,473 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,54 | 0,478 | |

Feedback i undervisningen

Tabell 5.7: Kjønn og feedback i undervisningen

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,83 | 0,832 | |
| | Nord-Østerdal | 3,85 | 0,839 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,63 | 0,860 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,73 | 0,829 | |

Forventning om mestring

Tabell 5.8: Kjønn og forventning om mestring

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 4,06 | 0,648 | |
| | Nord-Østerdal | 4,09 | 0,629 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,10 | 0,601 | |
| | Nord-Østerdal | 4,09 | 0,614 | |

Elevvurderingene viser at guttene i Nord-Østerdal i hovedsak har de samme erfaringer og opplevelser fra undervisningen som gutter ellers i Hedmark. Men jentene vurderer på flere områder seg ganske forskjellig fra jenter ellers i Hedmark. De trives bedre faglig og de opplever mer støtte fra læreren.

Samtidig er det viktig å understreke at guttene på områder som feedback og opplevelse av matematikkundervisningen skårer mer positivt enn jentene. På de øvrige områdene kommer jentene noe bedre ut enn guttene.

17.2.2 Kontaktlærernes vurderinger

I dette kapitlet har vi sammenlignet kontaktlærernes vurderinger av gutter og jenter og viser resultatene fra Nord- Østerdalen og øvrige deler av Hedmark.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer

Tabell 5.9: Kjønn og tilpasning

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 2,93 | 0,635 | * |
| | Nord-Østerdal | 2,96 | 0,640 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,35 | 0,558 | |
| | Nord-Østerdal | 3,35 | 0,567 | |

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats

Tabell 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,55 | 0,867 | |
| | Nord-Østerdal | 3,57 | 0,870 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,02 | 0,778 | * |
| | Nord-Østerdal | 4,06 | 0,765 | |

Elevens skolefaglige prestasjoner

Tabell 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,87 | 1,102 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,93 | 1,047 | |
| Jente | Hele Hedmark | 4,14 | 1,052 | * |
| | Nord-Østerdal | 4,19 | 1,017 | |

Kjønnsforskjellene er i hovedsak like store i kontaktlærernes vurderinger i Nord-Østerdal som i resten av Hedmark. Tendensen er at både gutter og jenter kommer svakt bedre ut i denne regionen enn i Hedmark.

17.2.3 Foreldrenes vurderinger

Leksestøtte

Tabell 5.12: Kjønn og leksestøtte

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant *= P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,61 | 0,502 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,56 | 0,531 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,55 | 0,520 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,56 | 0,517 | |

Informasjon om og kontakt med skolen

Tabell 5.13: Kjønn og informasjon/kontakt med skolen

| | | Gjennomsnitt | Std.avvik | Signifikant * = P < 0,05 |
|-------|---------------|--------------|-----------|-----------------------------|
| Gutt | Hele Hedmark | 3,32 | 0,489 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,46 | 0,444 | |
| Jente | Hele Hedmark | 3,34 | 0,485 | * |
| | Nord-Østerdal | 3,43 | 0,469 | |

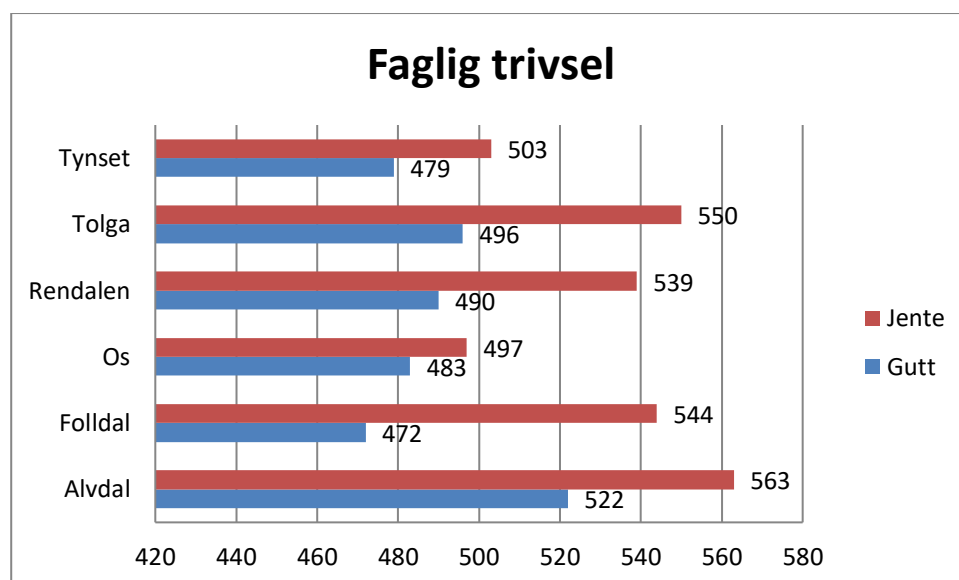
Foreldrene i Nord-Østerdal vurderer seg noe forskjellig fra foreldrene ellers i Hedmark når det sammenlignes med om de har jenter eller gutter i skolen. De gir mindre støtte til guttene i lekser enn ellers i Hedmark, mens de har klart mer kontakt med skolen.

17.3 Forskjeller mellom kommuner i Nord-Østerdal

I dette kapitlet har vi analysert forskjeller og likheter mellom kommunene i Nord-Østerdal i guttenes og jentenes vurderinger og kontaktlærernes vurderinger av dem.

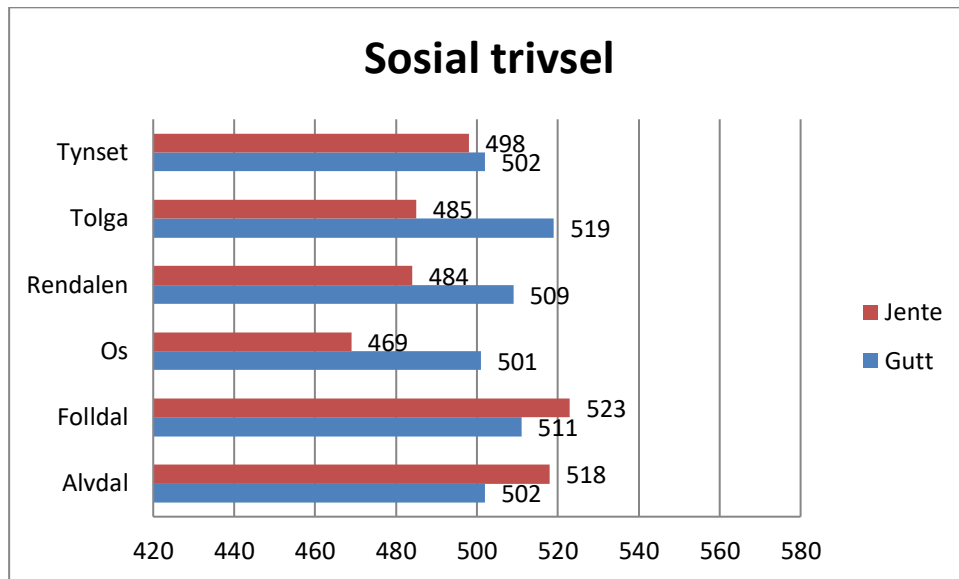
17.3.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



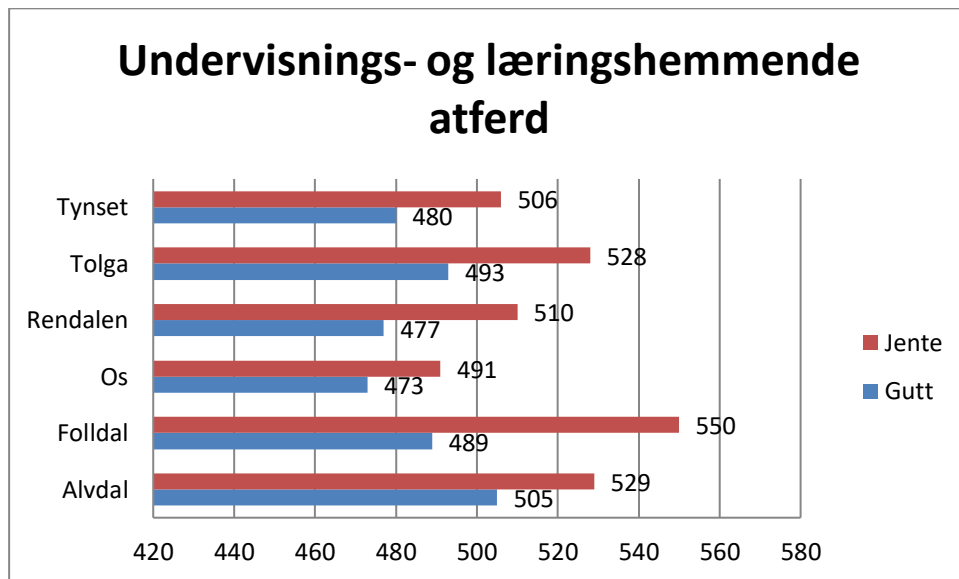
Figur 5.2: Kjønn og faglig trivsel

Sosial trivsel



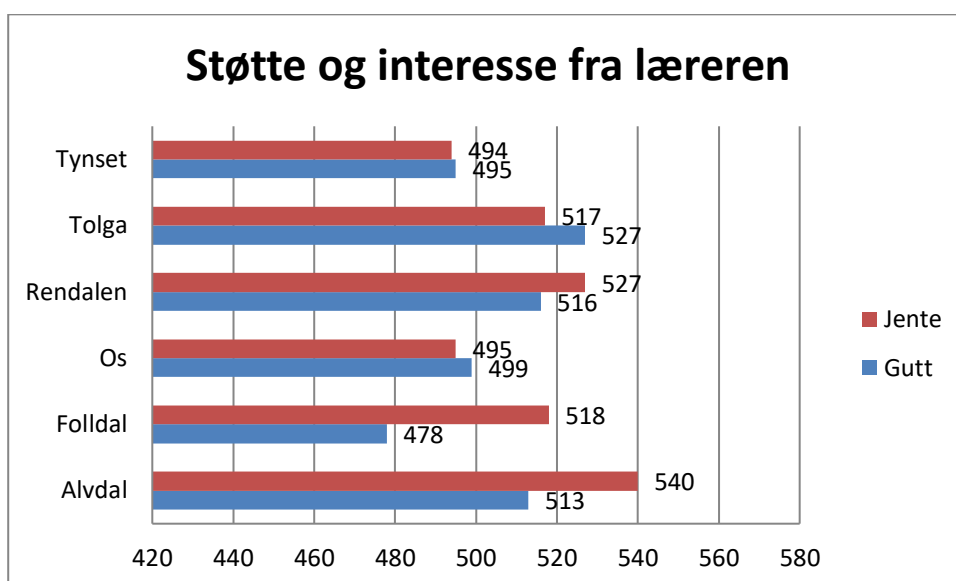
Figur 5.3: Kjønn og sosial trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



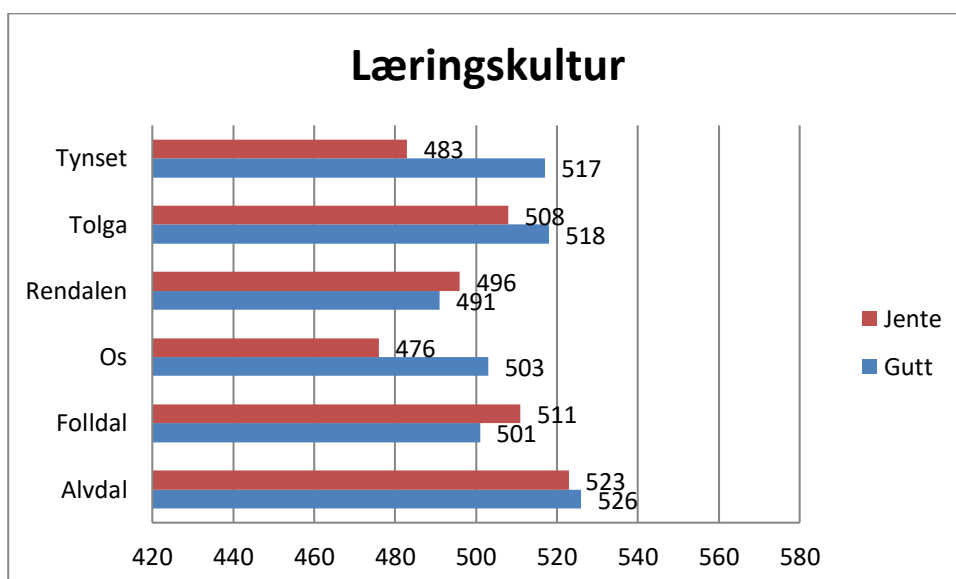
Figur 5.4: Kjønn og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



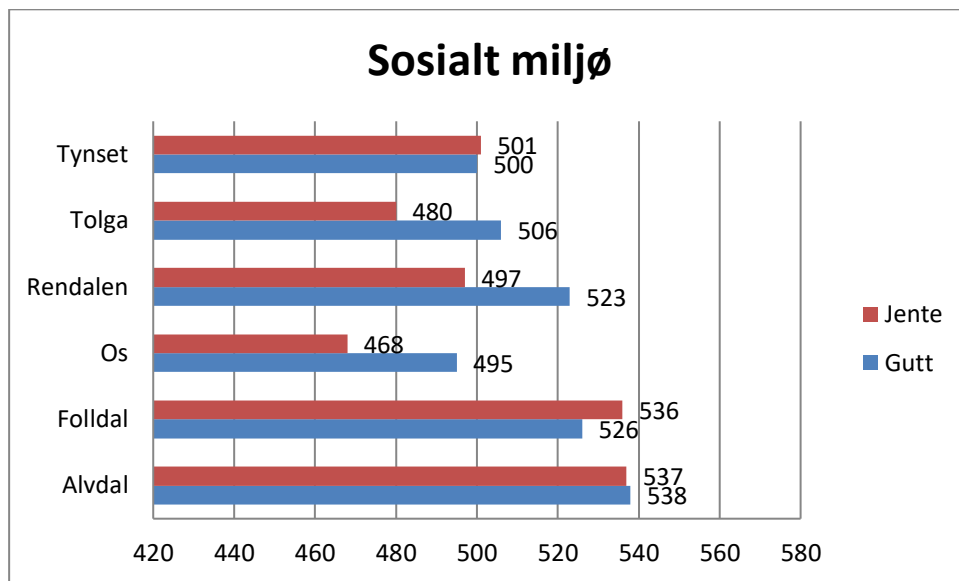
Figur 5.5: Kjønn og støtte, interesse fra lærer

Læringskultur



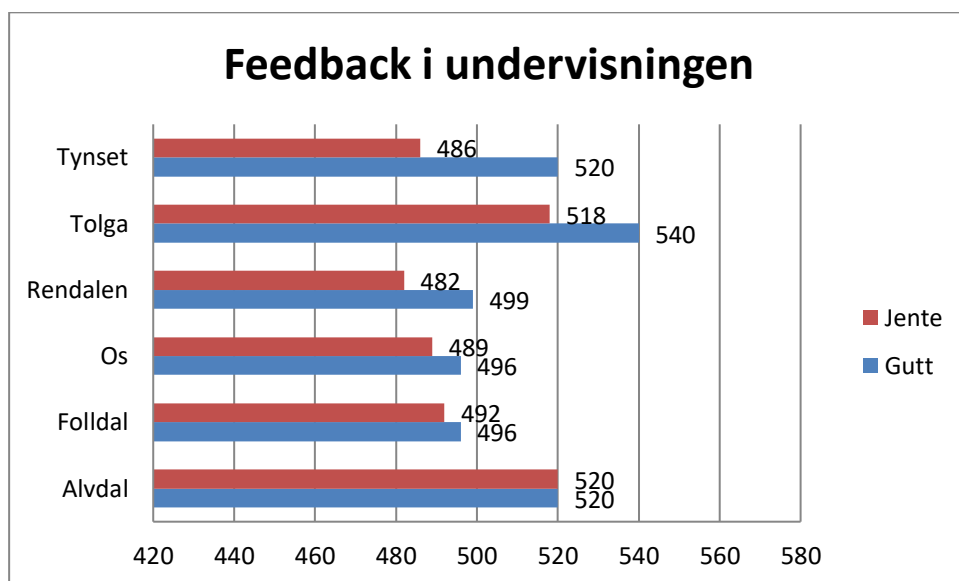
Figur 5.6: Kjønn og læringskultur

Sosialt miljø



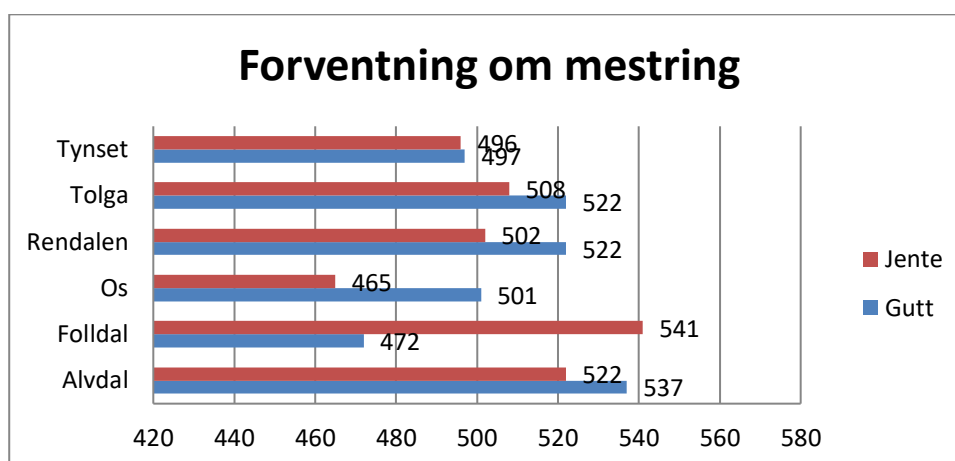
Figur 5.7: Kjønn og sosialt miljø

Feedback i undervisningen



Figur 5.8: Kjønn og feedback

Forventning om mestring

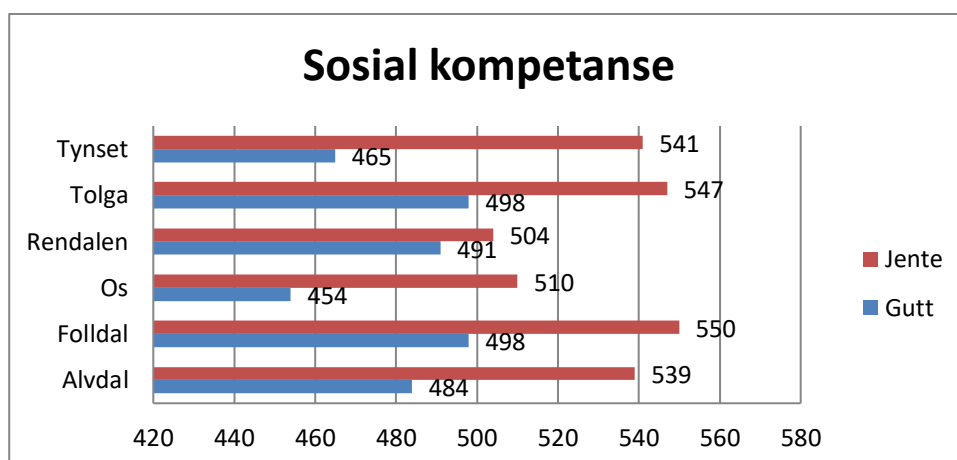


Figur 5.9: Kjønn og forventning om mestring

Det er noen forskjeller mellom kommunene i hvordan gutter og jenter opplever læringsmiljøet og undervisningen i skolen. På faglig trivsel vurderer jentene på Tolga, Rendalen, Folldal og Alvdal sin trivsel som svært positive. Guttene har en klart annen oppfatning av sin faglige trivsel, med unntak av Alvdal. Under området støtte fra læreren er guttene svakt mer positive i Tynset, Tolga og Os, mens bildet er motsatt i Folldal og Alvdal. I vurdering av læringskultur skårer guttene 34 poeng bedre enn jentene i Tynset. Videre er det store variasjoner tilknyttet elevenes forventning om egen mestring. I Folldal vurderer jentene seg 79 poeng bedre enn guttene, mens alle andre kommunene vurderer guttene seg til å ha sterkere forventning til egen mestring enn jentene.

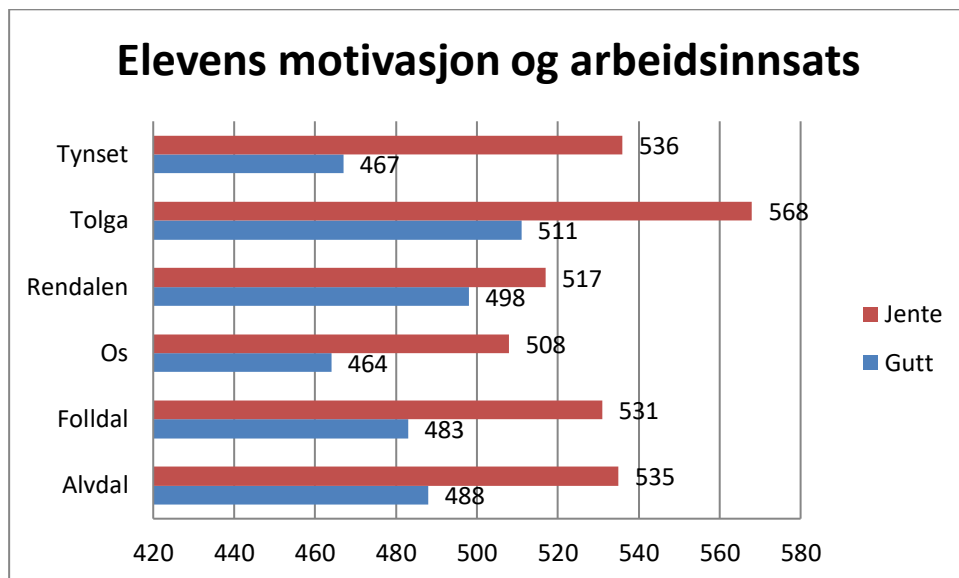
17.3.2 Kontaktlæreres vurdering

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



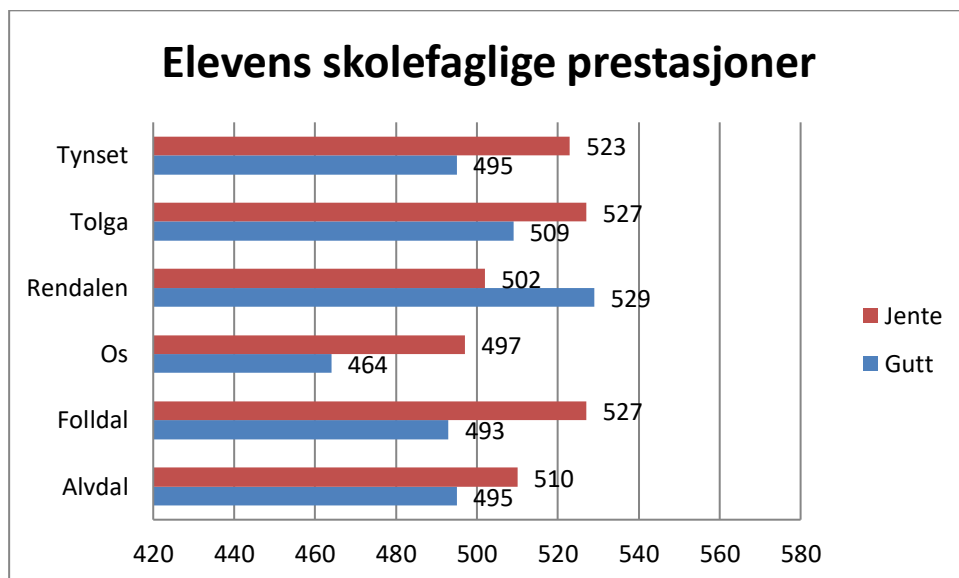
Figur 5.10: Kjønn og sosial kompetanse

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats



Figur 5.10: Kjønn og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevens skolefaglige prestasjoner



Figur 5.11: Kjønn og skolefaglige prestasjoner

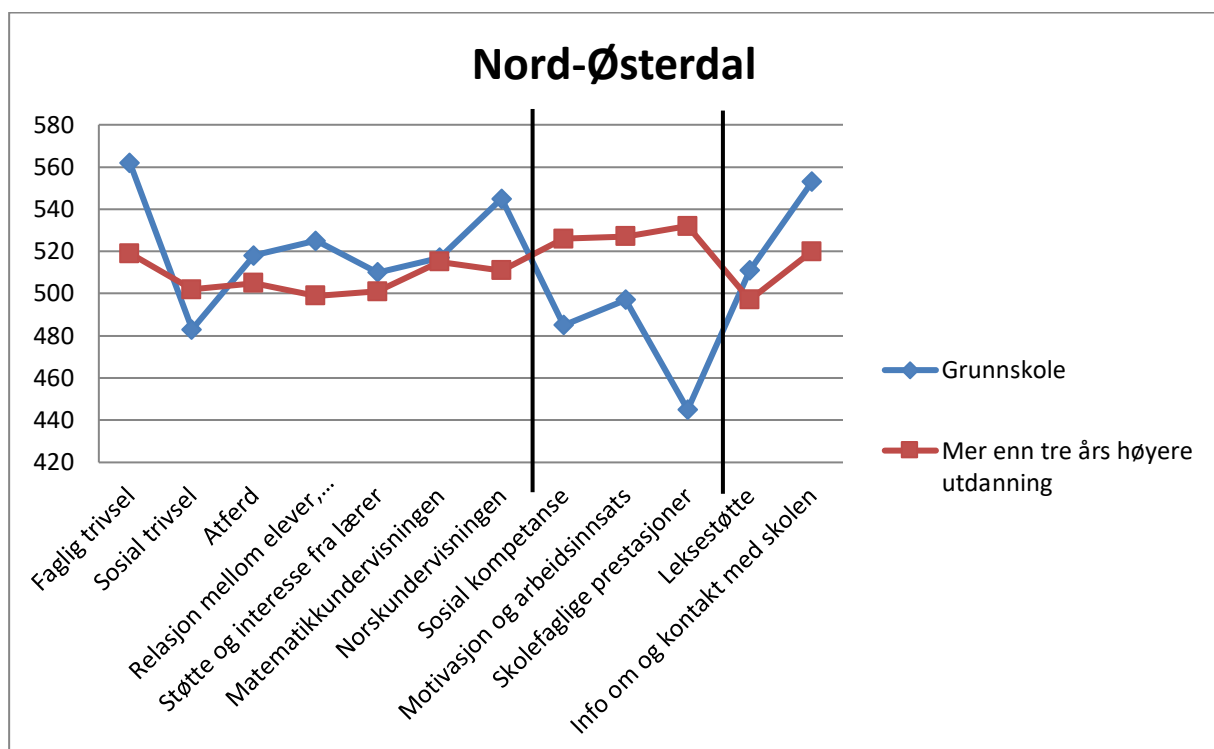
Som i alle andre kommuner i Hedmark vurderer kontaktlærerne i Nord-Østerdal jentene til å ha bedre sosiale kompetanse, bedre motivasjon og arbeidsinnsats og høyere skolefaglige prestasjoner enn guttene. Men det er noen variasjoner mellom kommunene. I Tynset er det særlig store kjønnsforskjeller i sosiale kompetanse og motivasjon, mens det i Rendalen nesten ikke er kjønnsforskjeller her. I Rendalen vurderer også lærerne jentene til å 27 poeng bedre

skolefaglige prestasjoner enn guttene. Dette funnet er oppsiktsvekkende og trenger enn forklaring.

18. Betydningen av sosial bakgrunn i Nord-Østerdal

I dette kapitlet presenteres ulike analyser tilknyttet foreldrenes utdanningsnivå og elevenes situasjon og prestasjoner i skolen. Det er primært sett på hvordan situasjonen er i Nord-Østerdal og det er sett på forskjeller mellom Nord-Østerdal og de øvrige regionene (se vedlegg).

18.1 Forskjeller i regionen mellom høyt og lavt utdanningsnivå



Figur 6.1: Sosial bakgrunn og elevresultater

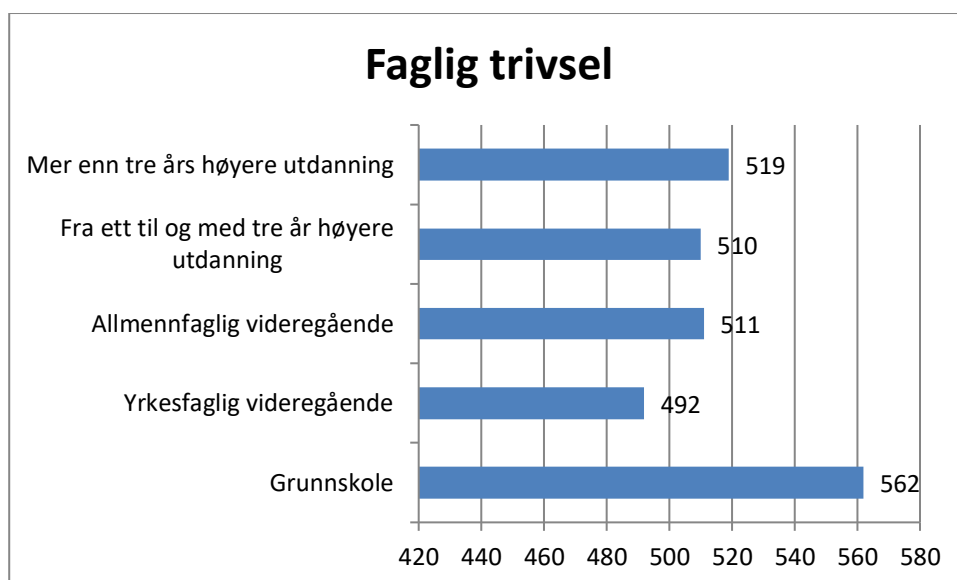
Denne figuren viser at det er markante forskjeller i kontaktlæreres vurdering av elevene når vi sammenligner barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå. Særlig innenfor lærernes vurderinger av elevenes skolefaglige prestasjoner i norsk, matematikk og engelsk er det store forskjeller (85 poeng). Dette innebærer at barn av foreldre med kun grunnskole ligger ca. 2 år etter i skolefaglige prestasjoner målt opp mot barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Den største forskjellen er i faget matematikk. Det er klart mindre forskjeller når elevene selv vurderer undervisningen og læringsmiljøet i skolen. På relasjonelle områder skårer barn av foreldre med lavt utdanningsnivå svakt bedre.

18.2 Foreldrenes utdanningsnivå og elevenes situasjon og prestasjoner i skolen

Her har vi analysert forskjeller og likheter i vurdering med foreldrenes utdanningsnivå som bakgrunnsvariabel.

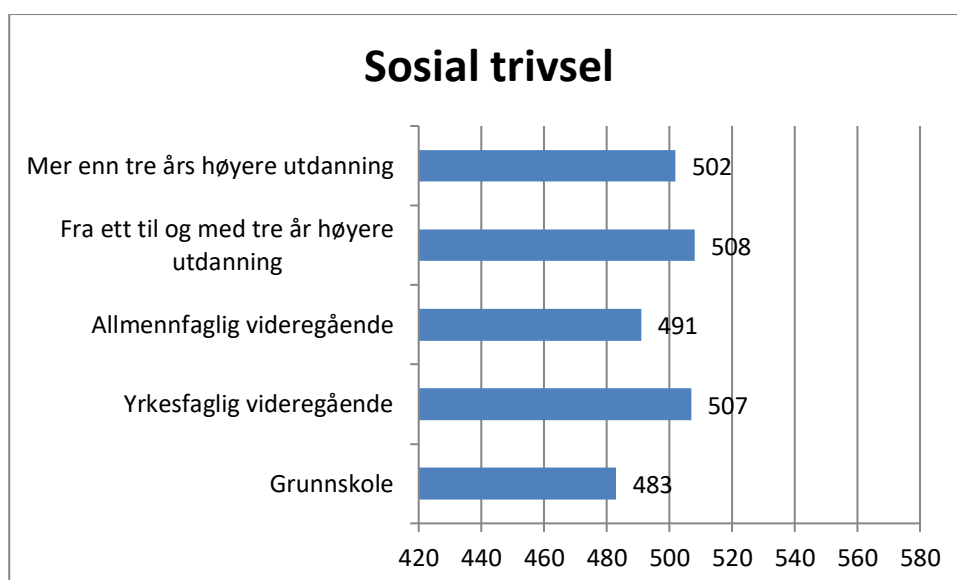
18.2.1 Elevvurderinger

Faglig trivsel



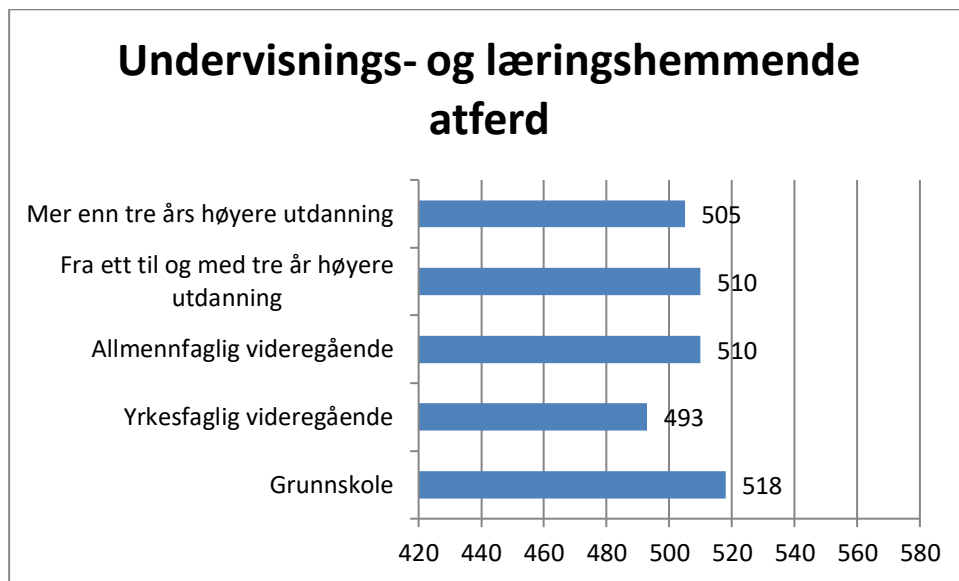
Figur 6.2: Foreldres utdanningsnivå og elevers faglige trivsel

Sosial trivsel



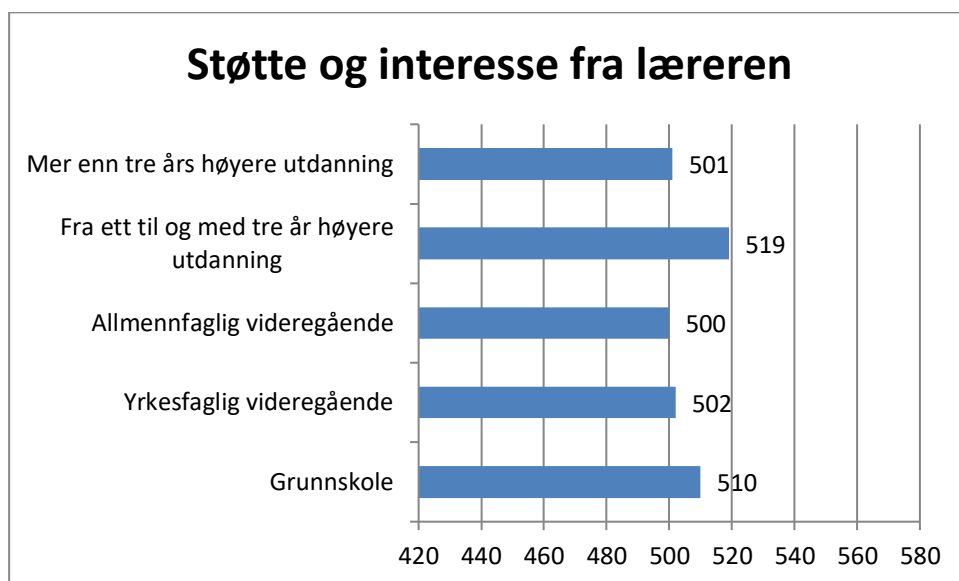
Figur 6.3: Foreldres utdanningsnivå og elevers sosiale trivsel

Undervisnings- og læringshemmende atferd



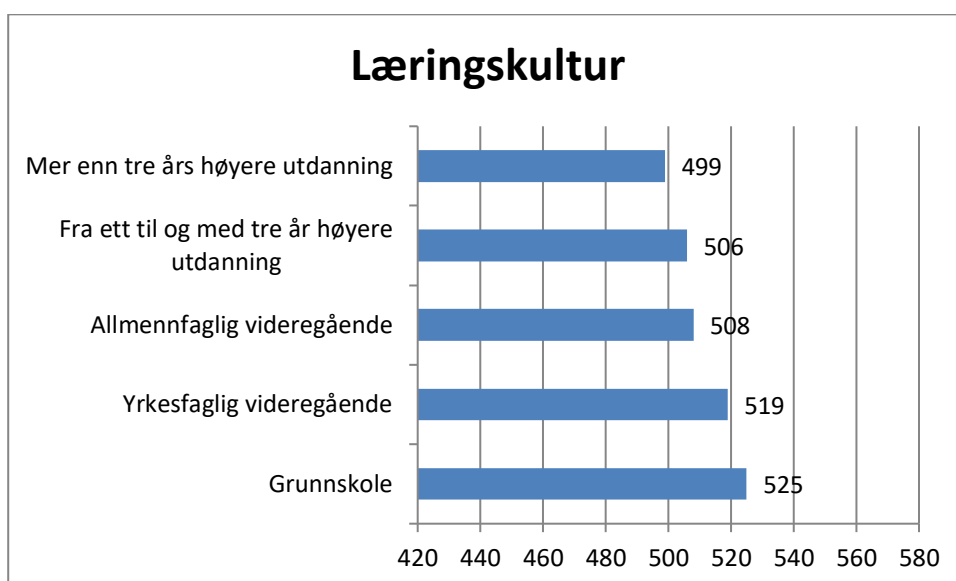
Figur 6.4: Foreldres utdanningsnivå og undervisnings- og læringshemmende atferd

Støtte og interesse fra læreren



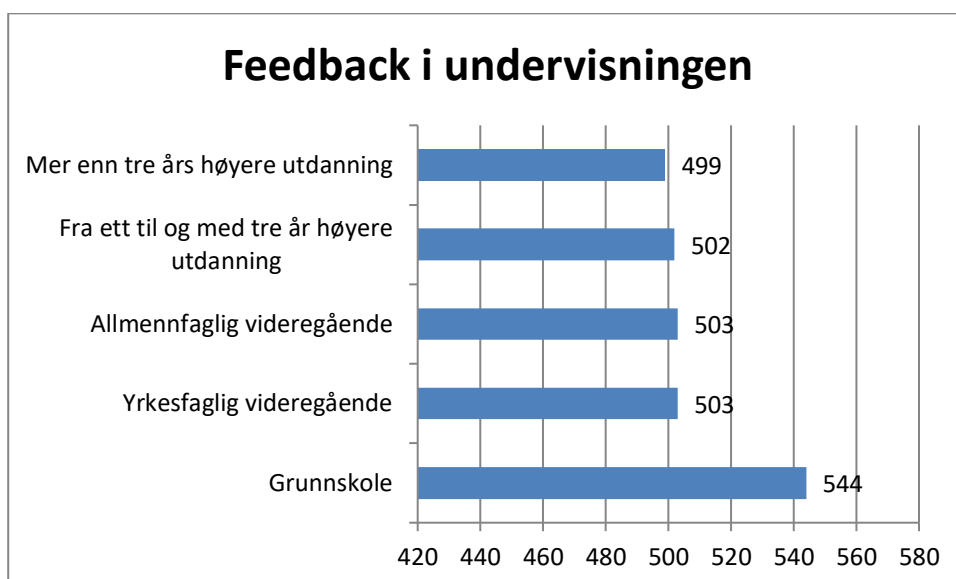
Figur 6.5: Foreldres utdanningsnivå og støtte og interesse fra lærer

Læringskultur



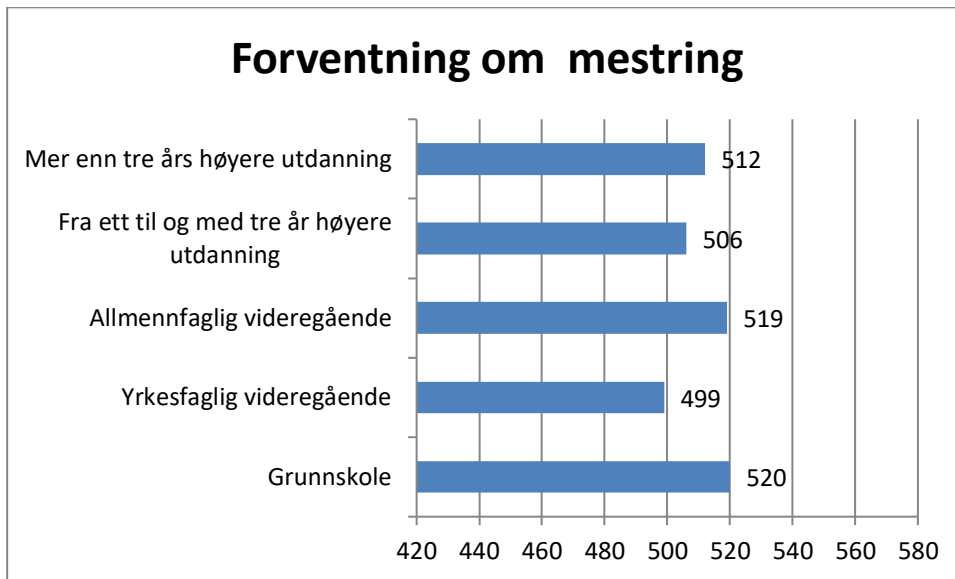
Figur 6.6: Foreldres utdanningsnivå og læringskultur

Feedback i undervisningen



Figur 6.7: Foreldres utdanningsnivå og feedback

Forventning om mestring



Figur 6.8: Foreldres utdanningsnivå og forventning om mestring

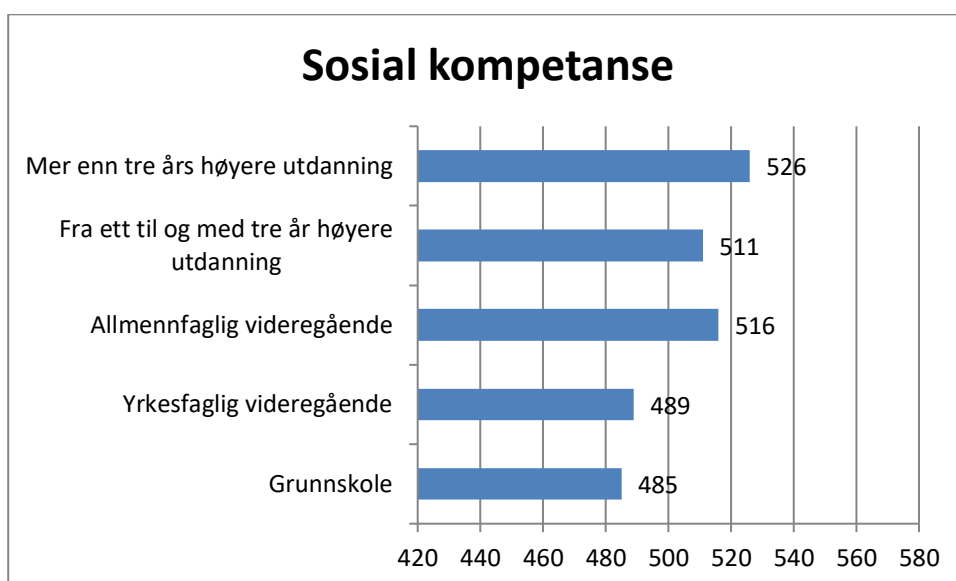
Det er gjennomgående små forskjeller i elevvurderingene når det sammenlignes med foreldrenes utdanningsnivå. I hovedsak opplever barn og unge av foreldre med høyt og lavt utdanningsnivå et like godt og inkluderende læringsmiljø og de opplever i hovedsak undervisningen på samme måte. På enkelte områder som feedback og faglig trivsel skårer faktisk barn av foreldre med lavt utdanningsnivå best, selv det er litt usikkert pga. lav N. På mange måter er dette positive og oppmuntrende funn. Lærerne ser ut til å støtte alle elever på samme måte uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå.

Det er i Nord-Østerdal heller ikke særlige forskjeller i elevenes forventninger til egen mestring. Det finner vi i andre regioner i Hedmark der barn av foreldre med høyt utdanningsnivå har høyest forventning til egen mestring.

18.2.2 Kontaktlærernes vurderinger

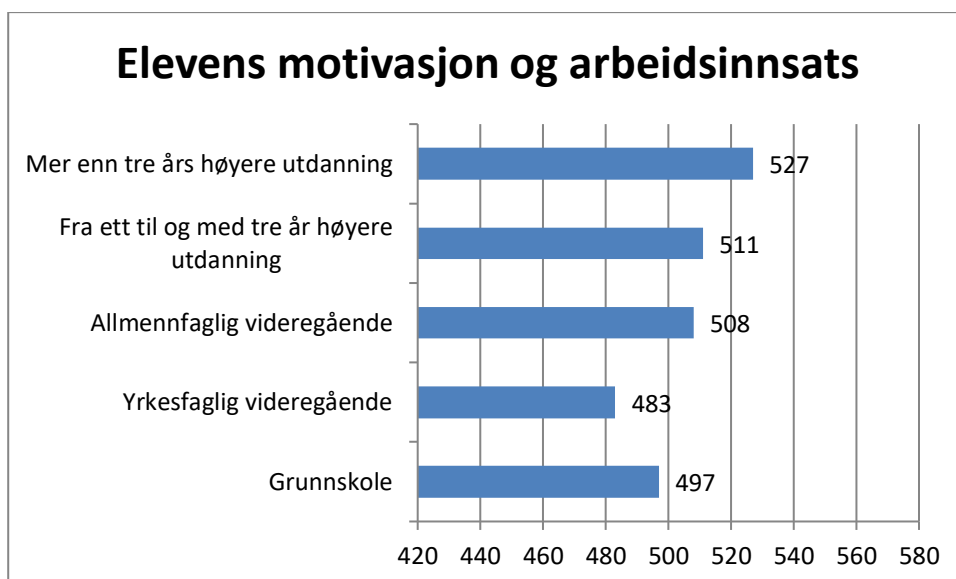
Nedenfor er noen av kontaktlærernes vurderinger sammenholdt med foreldrenes utdanningsnivå.

Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



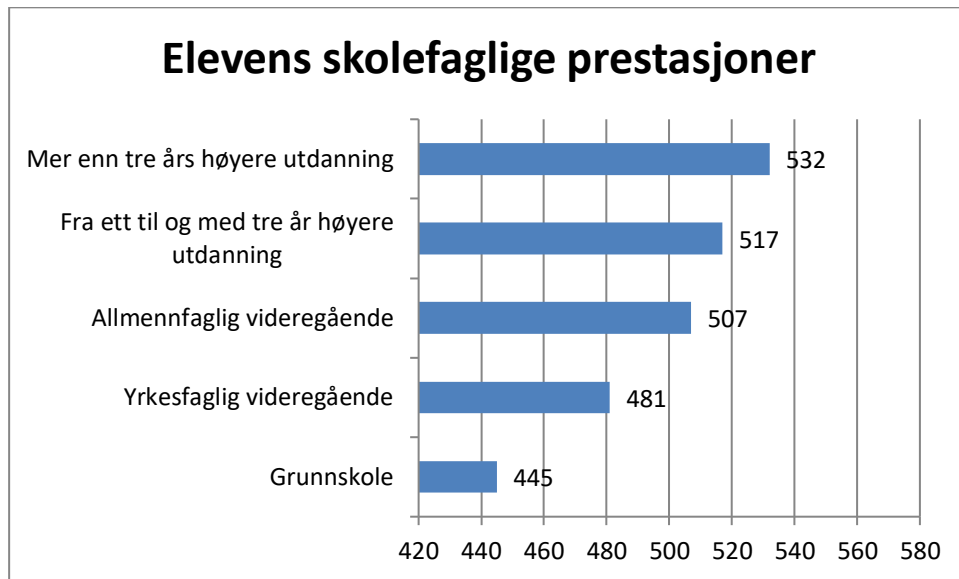
Figur 6.9: Foreldres utdanningsnivå og sosial kompetanse

Elevens motivasjon og arbeidsinnsats



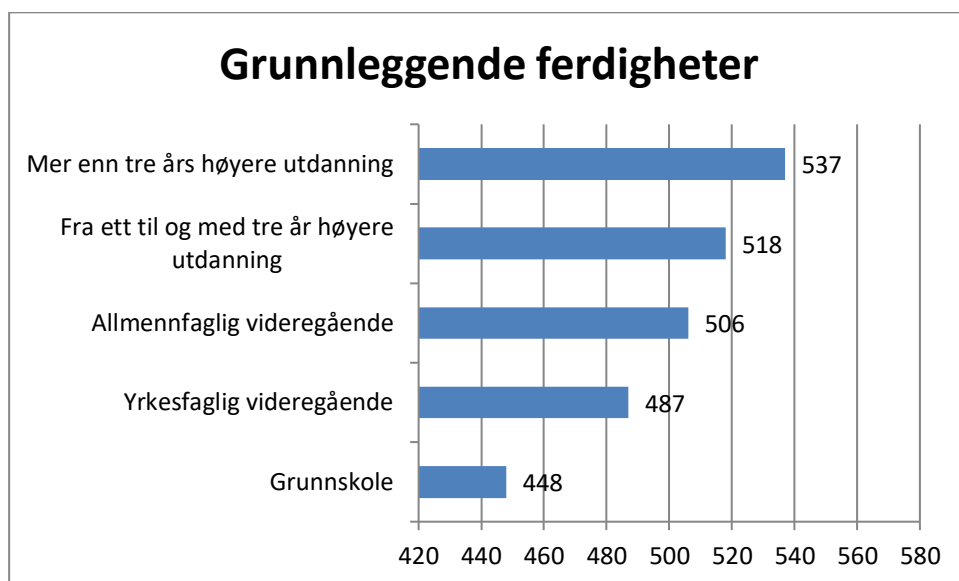
Figur 6.10: Foreldres utdanningsnivå og motivasjon og arbeidsinnsats

Elevens skolefaglige prestasjoner



Figur 6.11: Foreldres utdanningsnivå og skolefaglige prestasjoner

Grunnleggende ferdigheter



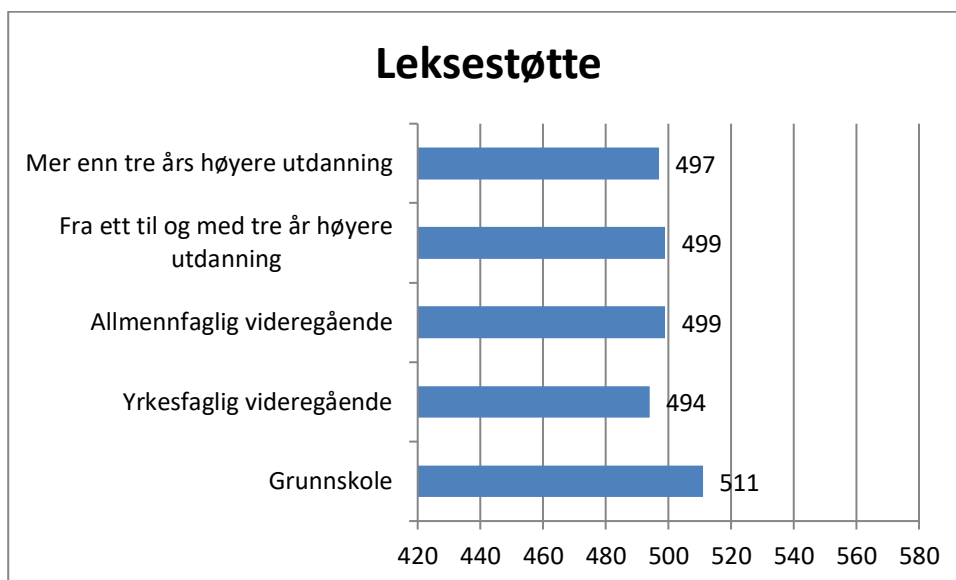
Figur 6.12: Foreldres utdanningsnivå og grunnleggende ferdigheter

Det er markante forskjeller i lærervurderinger når det sammenlignes med foreldrenes utdanningsnivå. Innenfor skolefaglige prestasjoner og grunnleggende ferdigheter er forskjellene på 87 og 89 poeng mellom barn av foreldre med kun grunnskole og barn av foreldre med mer enn tre års høyere utdanning. Dette utgjør ca. to skoleår, og det vil ha store konsekvenser for muligheten til å fullføre og bestå videregående opplæring. Disse markante forskjellene må analyseres fordi de ikke er i samsvar med målet om en likeverdig opplæring

uavhengig av foreldrenes inntekt og utdanning. Det er all mulig grunn til å tro at potensialet for læring er mye større enn det som blir realisert.

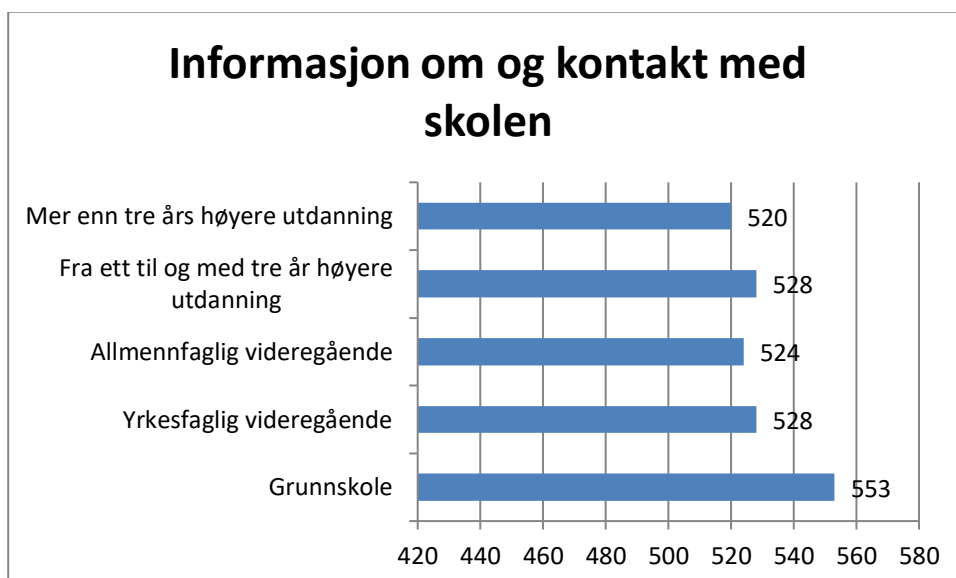
18.2.3 Foreldrenes vurderinger

Leksestøtte



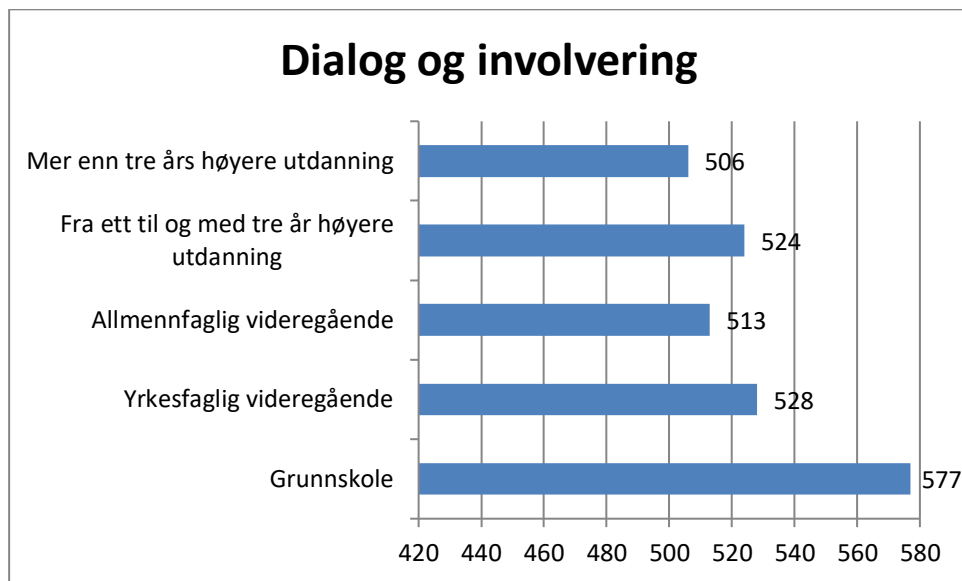
Figur 6.13: Foreldres utdanningsnivå og leksestøtte

Informasjon om og kontakt med skolen



Figur 6.15: Foreldres utdanningsnivå og informasjon, kontakt med skolen

Dialog og involvering



Figur 6.16: Foreldres utdanningsnivå og dialog og involvering

Det må betraktes som positivt at foreldre med lavt utdanningsnivå opplever noe bedre informasjon, kontakt og dialog med skolen enn andre foreldre. Disse foreldrene har barn som sliter i skolen, og det ser ut til at lærerne er dyktige til å informere og snakke med disse foreldrene. Foreldre med lavt utdanningsnivå gir også like mye støtte til lekser som barn av foreldre med lengre utdanning.

19. Oppsummering og konklusjoner for Nord-Østerdal

I dette kapitlet presenterer vi noen av de hovedfunnene vi mener er interessante for regionen og som samtidig uttrykker noe om hva som kjennetegner Nord-Østerdal i forhold til resten av Hedmark. Samtidig er det viktig å understreke at de generelle hovedfunnene for Hedmark i kartleggings-undersøkelsen (kapittel 3) også er viktig for Nord-Østerdal og kommunene der.

19.1 Kjennetegn ved regionen Nord-Østerdal

Regionen Nord-Østerdal skårer samlet sett gjennomgående bra sett i forhold til snittet ellers i Hedmark. Det innebærer at elevene i Nord-Østerdal gjennomgående opplever et inkluderende læringsmiljø med støttende lærer, og de har også en god sosial og faglig læring i skolen. Men forskjellene er svake og ikke alle er signifikante når det sammenlignes med resten av Hedmark.

Videre er det relativt markante forskjeller mellom kommunene i Nord-Østerdal på de fleste områdene. Noen kommuner skårer høyt, samtidig som det også er kommuner som ikke kommer fullt så godt ut. Fortellingen om Nord-Østerdal som en region som er god på skole, slår litt sprekker i denne kartleggingsundersøkelsen. Det er for store variasjoner til at vi kan si at alle kommunene skiller seg positivt ut, og det finnes også områder der utviklingsmulighetene er ganske store for de fleste kommunene i regionen.

Resultatene i elevvurderinger på småskoletrinnet er gjennomgående svært bra. Flertallet av elevene uttrykker selv at de har et godt forhold til medelever og lærere, og de trives godt på skolen. Lærerne ser her ut til å gjøre en god jobb som elevene merker hver dag. I elevvurderinger på mellomtrinnet skårer elevene i Nord-Østerdal svakt bedre enn elevene i øvrige Hedmark. Men forskjellene er små. Gjennomgående kan vi si at elevene opplever gode relasjoner, trives, viser en god atferd og får støtte og feedback i undervisningen. Men samtidig er det også elever som ikke trives, er ensomme og utenfor fellesskapet på skolene. Disse trenger oppmerksomhet fra voksne.

I kontaktlærernes vurderinger av elevenes sosiale ferdigheter, motivasjon og skolefaglige prestasjoner vurderes elevene til å ha svakt bedre kompetanse og motivasjon enn elevene i de andre regionene i Hedmark. Det er positivt og samsvar med resultater på nasjonale prøver og grunnskolepoeng. Innen kontaktlærernes vurderinger av elevene er det store forskjeller

mellom gutter og jenter der jentene kommer klart bedre ut. På samme måte er det markant forskjeller mellom barn av foreldre med lavt og høyt utdanningsnivå.

I lærernes vurdering av skolekulturen og undervisningen de selv driver, er det stor variasjon i gjennomsnittresultatene sammenlignet med resten av Hedmark. I samarbeid om undervisningen og lærernes tilfredshet og kompetanse skårer regionen noe lavt. Det samme gjelder innenfor feedback og struktur i undervisningen samt utvikling av læringsstrategier. På området observasjon og veiledning kommer også regionen relativt dårlig ut. Dette gjenspeiles i skoleledernes vurderinger som også uttrykker at de bruker lite tid på observasjon og veiledning av lærere. Skolelederne skårer høyt på lærernes kompetanse i både basisfag og praktisk estetiske fag, og kompetanse hos lærere er avgjørende viktig i skolen. Videre uttrykker skolelederne at de bruker mer tid enn ledere generelt i Hedmark på kartleggingsresultater og kompetanseheving.

19.2 Forskjeller mellom kommuner i Nord-Østerdal

Generelt er det relativt store variasjoner mellom kommunene i Nord-Østerdal og det er noen mønstre i forskjellene. På elevvurderinger på småskoletrinnet ser vi at Folldal, Alvdal og Tynset skårer gjennomgående høyt. I Rendalen og til dels Os derimot, skårer elevene relativt langt under snittet i Norge. Dette bør drøftes i kommunene. Noe av det samme mønsteret vises på elevvurderingene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Alvdal kommer gjennomgående bra ut og til dels også Folldal. Men Os kommune bør analysere hvorfor elevene har de opplevelsene i skolen som de uttrykker i denne kartleggingen.

I lærernes vurderinger av elevenes kompetanse skårer særlig lærerne i Tolga høyt og også i Folldal, spesielt innenfor sosial kompetanse. I Os kommune ligger lærernes vurderinger av elevene inne på det røde området, dvs. mer enn 20 poeng lavere enn snittet i regionen.

I lærernes vurderinger i de seks kommunene er det litt vanskelig å trekke konklusjoner fordi antallet er lavt. Men det er ganske store forskjeller mellom kommunene. Vi ser at Os og Rendalen skårer relativt lavt i elevvurderinger. Det vil si at det er en sammenheng mellom elevenes vurdering av læringsmiljøet og undervisningen, kontaktlærere vurderinger av elevene og lærernes vurdering av skolekultur og undervisning.

19.3 Konklusjoner

Den relativt store variasjonen mellom kommunene uttrykker at Nord-Østerdal som en region med like resultater i kommunene ikke stemmer. Det er kommuner som skårer gjennomgående over snittet i Hedmark, men det er også kommuner i regionen som skårer klart lavere enn snittet i Hedmark. Vi kan kanskje si at Nord-Østerdal ikke er Nord-Østerdal slik vi til nå har tenkt. Slik det er nå bør diskusjonen gå mer på hvilken kommune i regionen vi snakker om. Indirekte indikerer dette også at kommunene i regionen trenger å lære av hverandre. Selv om det er et godt samarbeid i regionen kan det fortsatt være mye å hente på å intensivere dette enda mer.

For kommunene i regionen vil det være viktig å analysere hvilke sammenhenger og mønstre det kan være mellom elevenes vurderinger og lærernes vurderinger av elevene. Det er samlet sett relativt gode resultater på begge områdene. Da bør det drøftes hva det er ved læringsmiljøet og undervisningen som har sammenheng med elevenes læring? OM disse mønstrene kan bekreftes bør det være en aktiv innsats for å forsterke dette arbeidet enda mer.

Som ellers i Hedmark skårer gutter dårligere enn jenter og da særlig i kontaktlærernes vurderinger av elevene. På samme måte og med en enda større forskjell skårer barn av foreldre med lavt utdanningsnivå klart dårligere enn barn av foreldre med et høyt utdanningsnivå. Både kjønnsforskjellene og de sosiale forskjellene må analyseres ut fra målet om en likeverdig opplæring i norsk skole. Selv om Nord-Østerdal kommer godt ut sammenlignet med resten av Hedmark i denne kartleggingsundersøkelsen, er det interne forskjeller mellom elevgrupper som ikke er tilfredsstillende.

Observasjon og veiledning framstår som de mest effektive tiltakene for å endre lærernes praksis (Marzano, 2011). På dette området kommer både lærernes og skoleledernes resultater ut blant de dårligste i Hedmark. Her ligger det muligens et uutnyttet potensial i regionen, og det framstår som et område regionen bør satse på.

Av enkeltkommuner skiller Os kommune seg noe ut på alle informantgruppens vurderinger (elev, kontaktlærer, foreldre, lærer og skoleleder). Disse resultatene bør inngående analyseres i kommunen med hensikt om å finne ut av hvorfor de er der de er. Først da kan det skapes et grunnlag for treffsikre pedagogiske tiltak. Men det er også kommuner som Alvdal og Follidal som skårer bra på mange indikatorer. Disse kommunene bør stimuleres til å fortelle andre i Hedmark hva de driver med.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. I: F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307–337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bernhardt, V. (2013). *Using data to improve student learning in middle school*. New York: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.
- Cohen, L. (2007): *Research methods in Education*. New York: Routledge.
- Datnow, A. & Hubbard, L. (2015). *Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research*. Dordrecht: Springer.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Eccles, J. S., Buchanan, C. M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C. & Yee, D. (1991): Control versus Aounomy during Early adolescence. I: *Journal of Social Issues*, 47(4).
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School. Prospects for the Future*. New York, NY: McGraw Hill Book Company.
- Gresham, F. M. & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system. Manual*. Circle Pines, American Guidance Service.

-
- Gresham, F. M., & Elliott, S.N. (2008): *Social Skills Improvement System Rating Scales manual*. Minneapolis, MN: NCS Pearson.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (Eds.) (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.
- Grosin, H. (1990). *Skolans klima*. Stensil.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. London: Routledge.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self perception profile for children: Revision of the perceived self competence scale for children*. Denver, Colorado: University of Denver.
- Harter, S. (2012). *Construction of the Self*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2008). The Power of Feedback. I: *Review of Educational Research* 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Opplæringslova – ny lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. Oslo: Trykksaksekspedisjonen.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av kunnskapsløftet* (St.meld. nr. 28, 2015–2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (St.meld nr.21, 2016-2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ludvigsen et.al. (2014). *Elevens læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. (NOU 2014:7) Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Marzano, R. J., Heflebower, T., Hoegh, J. K., Warrick, P. & Grift, G. (2016). *Collaborative Teams That Transform Schools*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- McComas, W.F. (2014) (Ed.). *The Language of Science Education*. Dordrecht: Springer.

- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1974). *The Classroom Environment Scale*. Palo Alto, California: Consulting psychology Press.
- Nordahl, T. (2000): *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8/00. NOVA.
- Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA Rapport 13/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: en beskrivelse og evaluering av LP-modellen* (Bind 2005, 19). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Nordahl, T. (2015). *Det ved vi om: Datainformert forbedringsarbejde i skolen*. Dafolo Forlag
- Nordahl, T. (2015). Læringsmiljø i skolen og foreldres involvering i elevenes skolegang. I: Langfeldt, G. (red.): *Skolen skapes lokalt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Qvortrup, L., Skov Hansen, L. & Hansen, O. (2013). *Resultater fra kartleggingsundersøkelse i Kristiansand kommune 2013*. Laboratorium for Forskningsbasert skoleutvikling og pedagogisk praksis, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. M. (2012). *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2011*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nordahl, T., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A. M., & Kostøl, A. K. (2010). *Uligheder og variationer: Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer*. Aalborg: Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- 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.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools & their Effects on Children*. London: Open Books.

-
- Sawilowsky, S. S. (2009). *New effect size rules of thumb*.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. I Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 35–54), New York: Routledge.
- Skaalvik, E. (1993): *Motivasjonsskala*. Univ. i Trondheim, Pedagogisk Institutt.
- Sørli, M.A. & Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet 'skole og samspillsvansker'. Rapport 12a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Stobart, G. (2016). *Ekspert i læring – et oppgjør med myterne om medfødte evner*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Sunnevåg, A.-K. (2016): Forbedringsarbeid i danske folkeskoler – en effektstudie med fokus på elevers læringsmiljø og læringsutbytte. *Paideia* 11.
- Sunnevåg, A.-K. & Aasen, A. (2010). *Implementering av LP-modellen*. Hamar: Rapport 3-2010. Høgskolen i Hedmark.
- 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*. New York: Taylor & Francis.

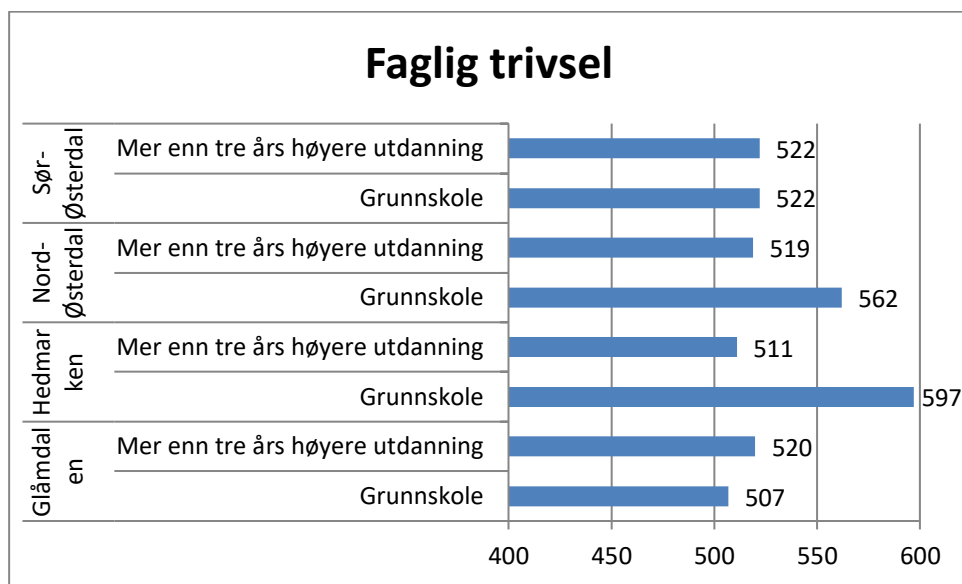
Vedlegg

Forskjeller mellom regioner – foreldres utdanningsnivå og elevvurderinger

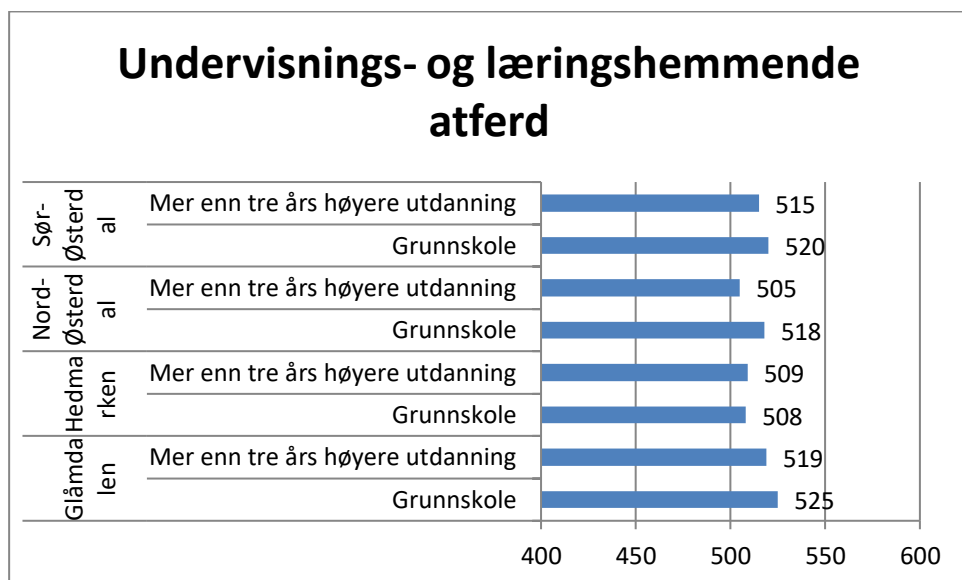
Her har vi vurdert likheter og forskjeller i vurderinger fra elever og kontaktlærere i regionen ut fra foreldres utdanningsnivå med fokus på foreldre med bare grunnskole og foreldre med mer enn tre års utdanning.

Elevvurderinger

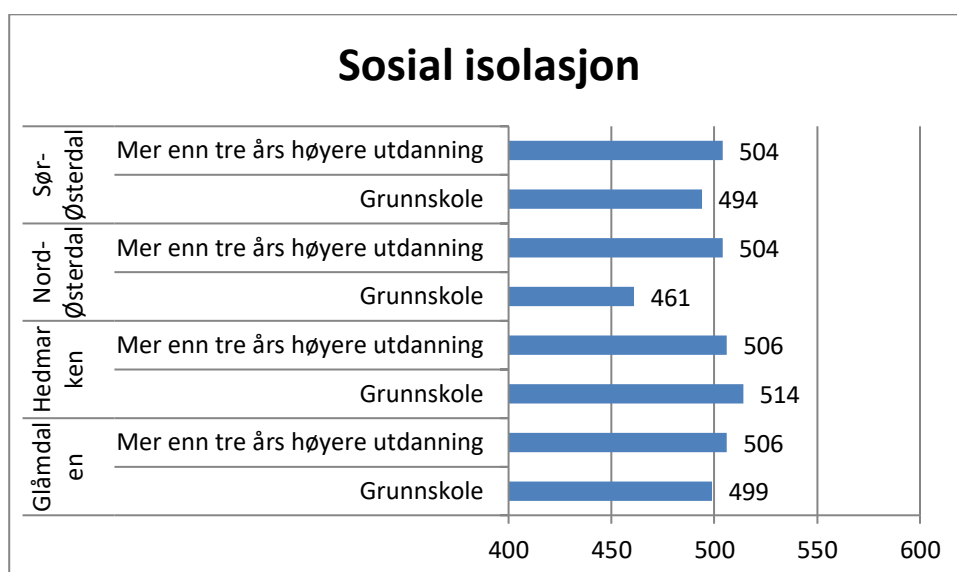
Faglig trivsel



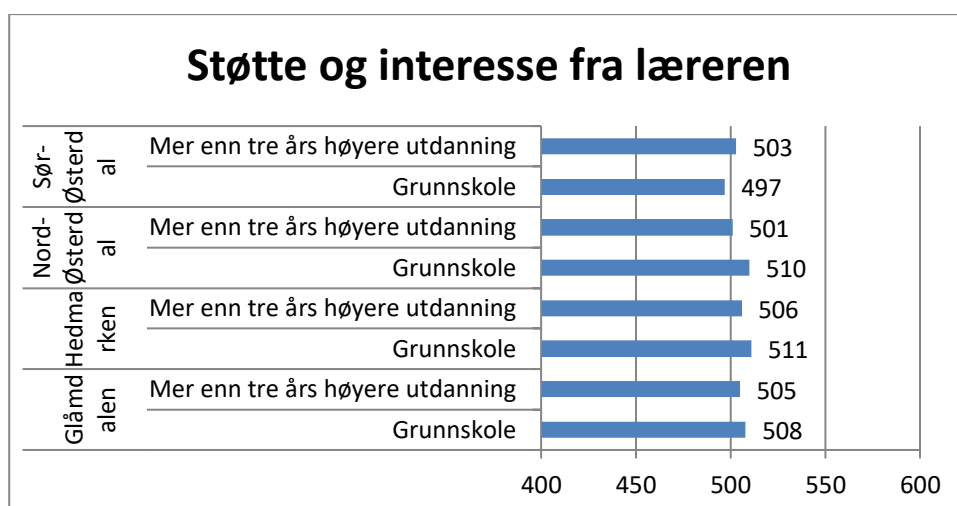
Undervisnings- og læringshemmende atferd



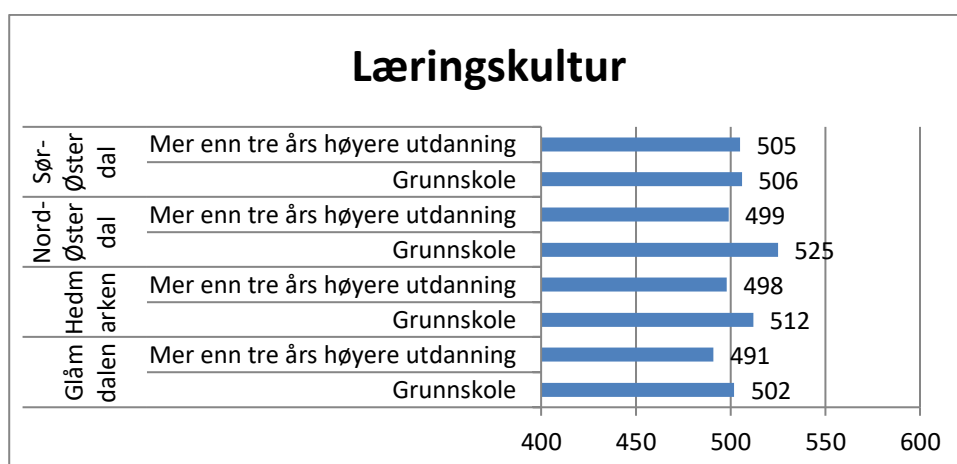
Sosial isolasjon

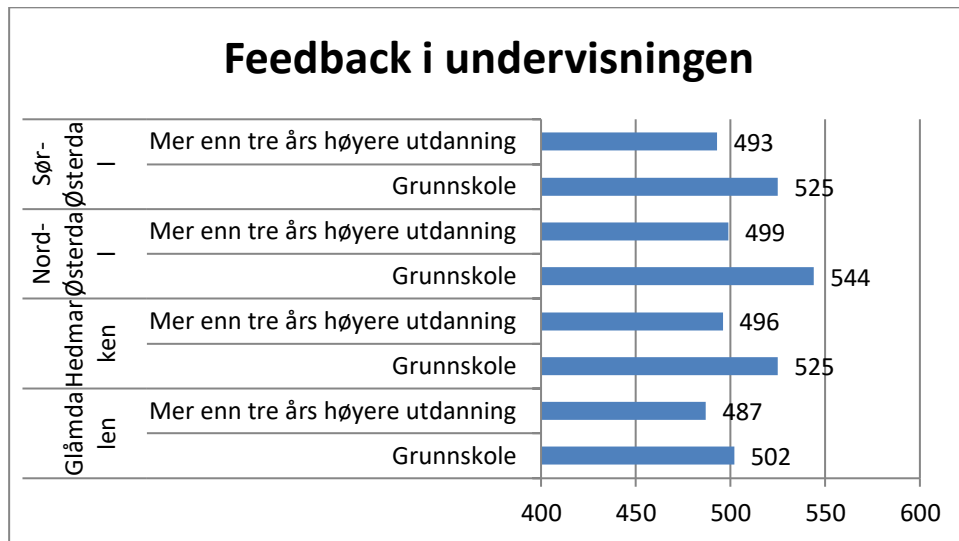
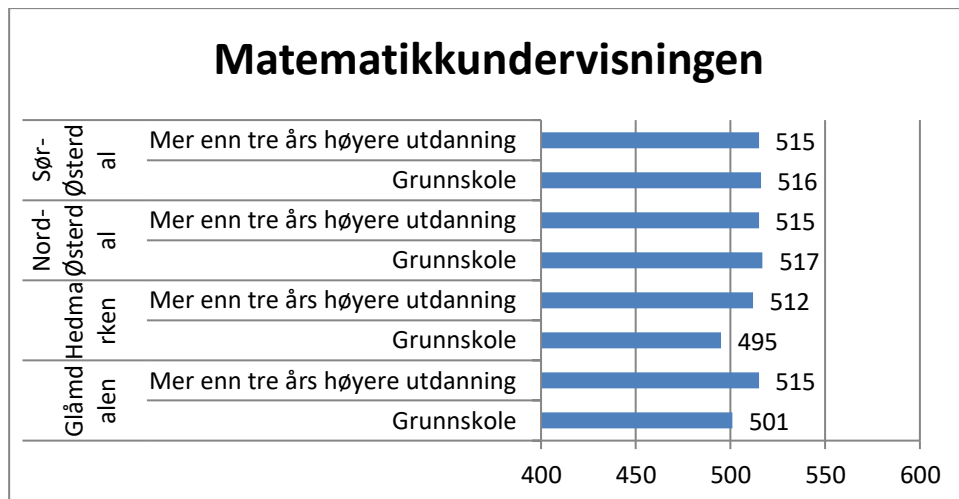
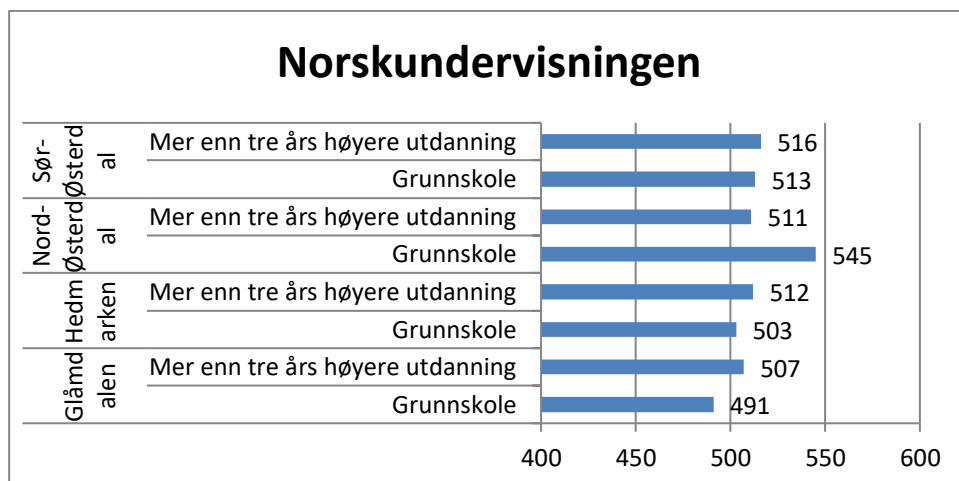


Støtte og interesse fra læreren

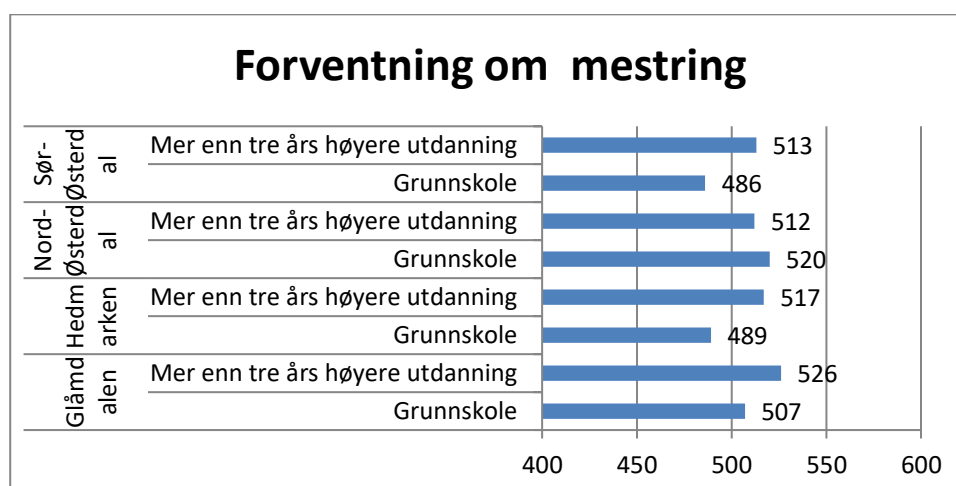


Læringskultur



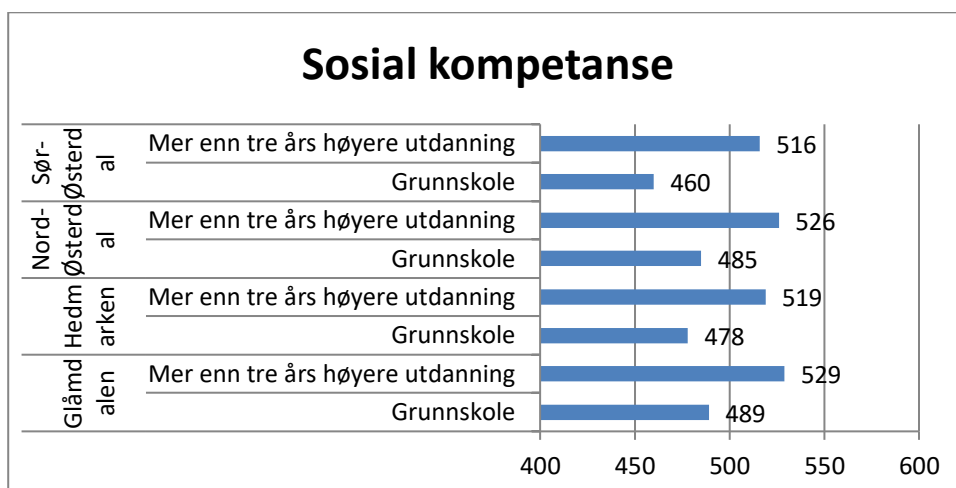
Feedback i undervisningenMatematikkundervisningenNorskundervisningen

Forventning om mestring

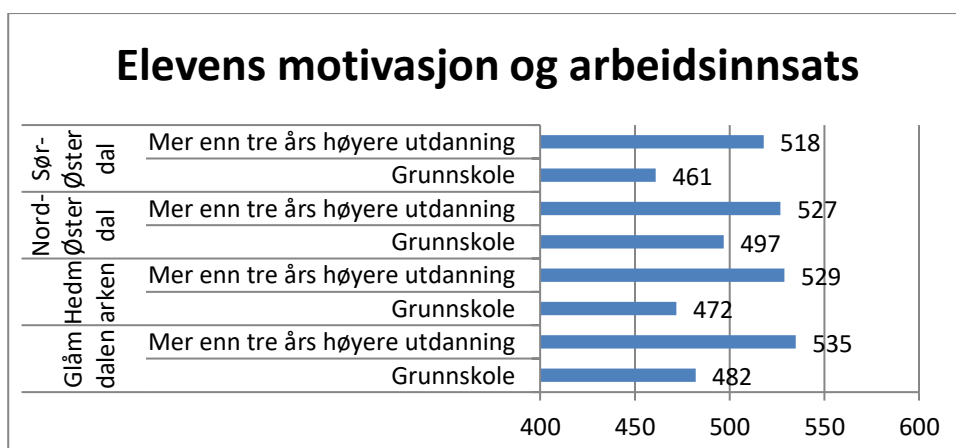


Kontaktlærernes vurderinger

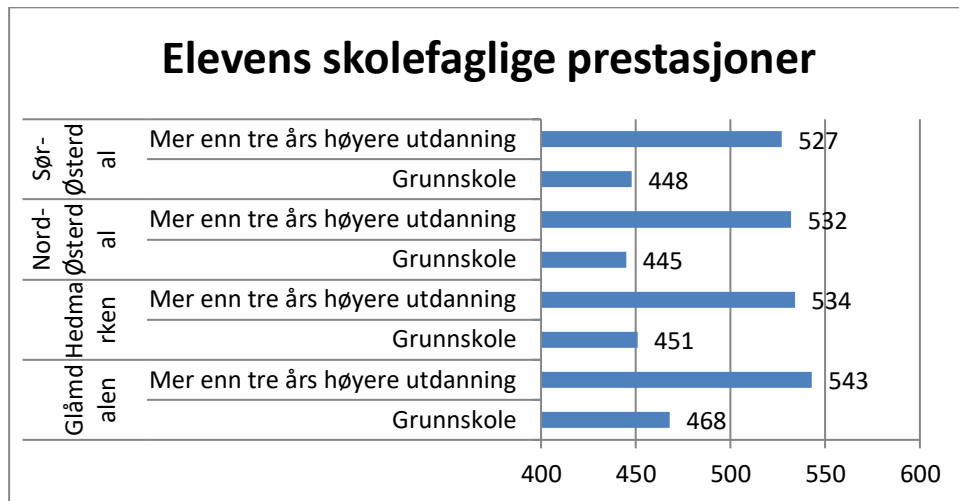
Sosial kompetanse: tilpasning til skolens normer



Elevers motivasjon og arbeidsinnsats

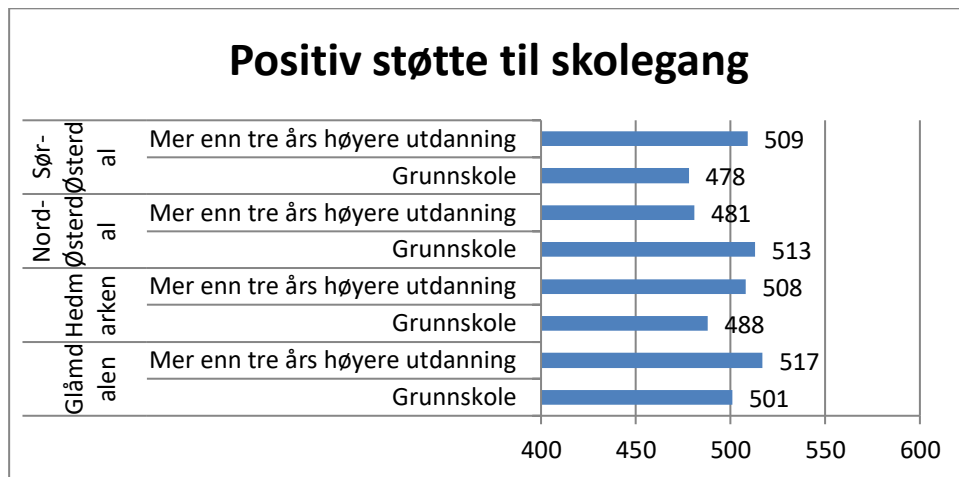


Elevens skolefaglige prestasjoner

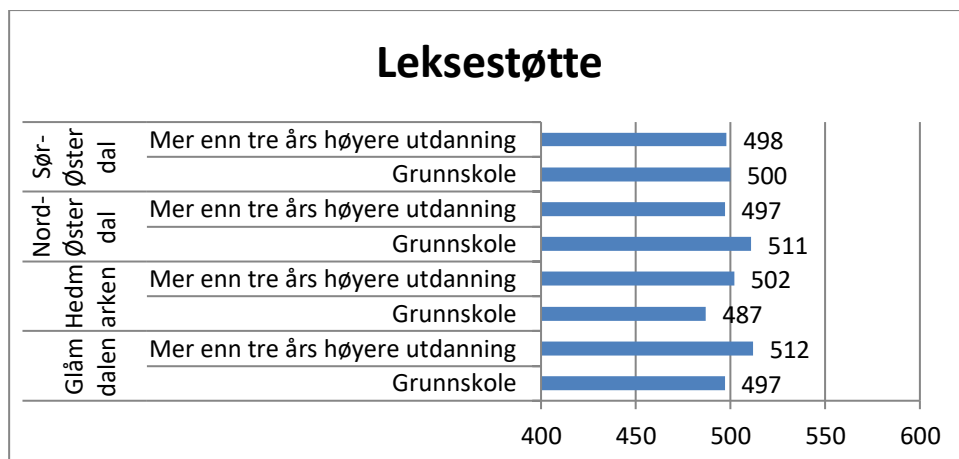


Foreldrenes vurderinger

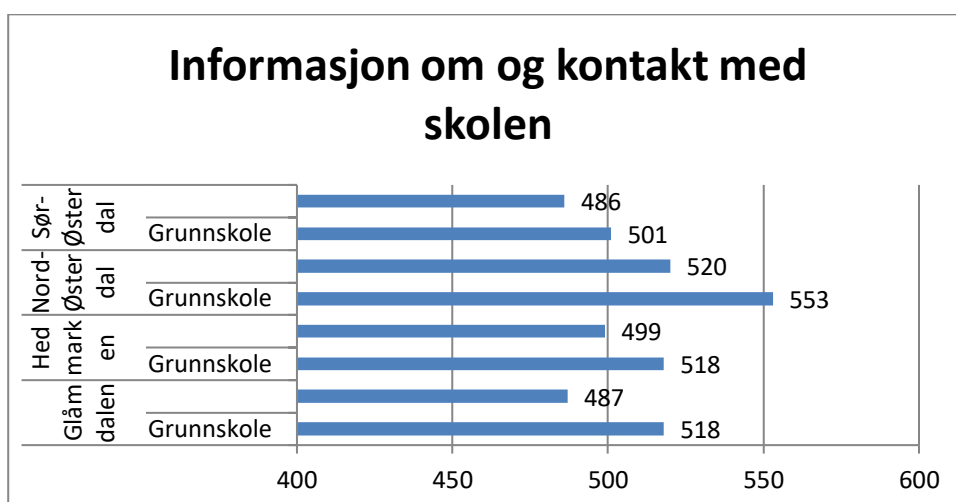
Positiv støtte til skolegang



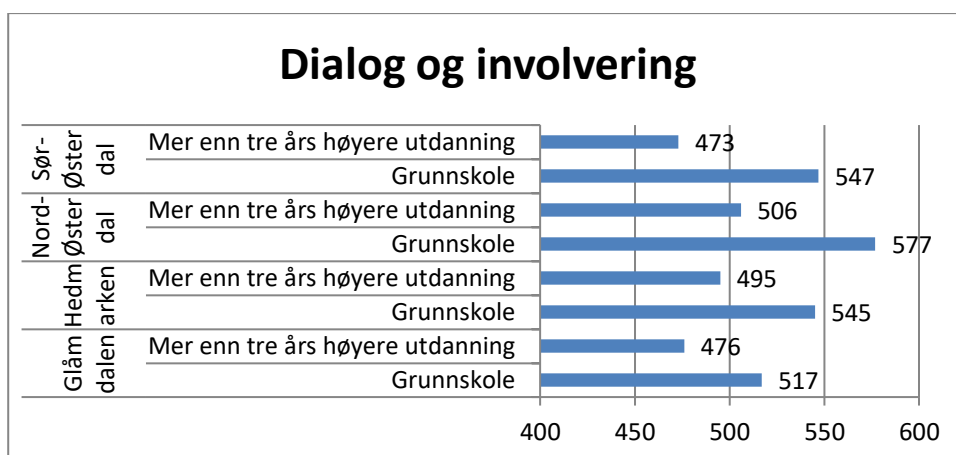
Leksestøtte



Informasjon om og kontakt med skolen



Dialog og involvering



Kontakt mellom foreldrene i klassen

