

Intervensjon og implementering

Tidligere studier viser at elevene stort sett ikke har vært noe annet enn en datakilde og ingen aktiv deltager i å analysere data for å komme fram til nye pedagogiske tiltak (Schildkamp et al., 2024). I dette prosjektet har hensikten vært å endre elevenes rolle fra å være gjenstanden for endringene til å ha medvirkning i skolens kvalitetsutvikling. I dette kapitlet beskrives forståelsen av pedagogisk analyse, intervensjonen «elevmedvirkning gjennom bruk av pedagogisk analyse», og strategier for implementering.

4.1 Forståelse av pedagogisk analyse

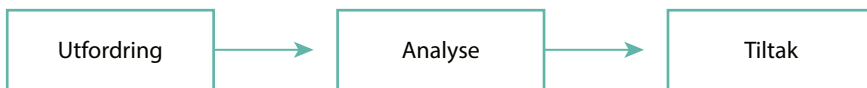
Pedagogisk analyse er en problemløsende og analytisk tilnærming til praktiske utfordringer i skolen (Nordahl, 2016). Slike utfordringer vil ofte være knyttet til elevenes opplevelse av læringsmiljøet, deres motivasjon og læringsresultater. Prinsippene i modellen for pedagogisk analyse er forskningsbaserte og knyttes både til en analyse for å forstå utfordringene, og deretter valg og gjennomføring av pedagogiske tiltak for å forbedre situasjonen.

Pedagogisk analyse tar utgangspunkt i at det er nødvendig med en analyse av utfordringer før det velges en strategi, metode eller tiltak. I en pedagogisk sammenheng er dette særlig viktig fordi det i alle pedagogiske situasjoner er

mange faktorer som spiller sammen og har innflytelse på de utfordringer som oppleves (Hattie, 2023). Dette er en grunnleggende forståelse som modellen for pedagogisk analyse bygger på, og det uttrykker at det er en analytisk modell for å komme fram til virksomme tiltak. På et overordnet plan kan pedagogisk analyse skisseres på følgende måte:

Figur 4.1

Grunnleggende forståelse av pedagogisk analyse



Figuren skal illustrere at grundige og reflekterte analyser av pedagogiske utfordringer alltid er nødvendig for å komme fram til virksomme tiltak som kan løse praktiske problem. Det vil si at det er nødvendig at beslutninger i skolen om metoder og tiltak og gjennomføring av disse tiltakene, bygger på kvalifiserte analyser.

For å kunne analysere pedagogiske utfordringer er det avgjørende at det stilles et spørsmål som starter med hvorfor og ikke med hvordan. Hvorfor-spørsmålet skal gi grunnlag for å forstå og forklare hvorfor det eksisterer en utfordring. Dette er en forutsetning for senere å kunne iverksette virksomme tiltak. Analysedelen i modellen har som siktemål å finne fram til faktorer som kan forklare hvorfor læringsresultater, opplevelser av læringsmiljøet, motivasjon og lignende ikke er i samsvar med mål eller hvordan vi ønsker å ha det. Videre er det nødvendig at analysen bygger på innhentet informasjon og data om situasjonen som ikke kun er subjektive synsinger, meninger og oppfatninger hos elever, lærere og ledere. Det må eksistere informasjon som dokumenterer hva utfordringen består i, hvor ofte det foregår, hvem det angår og lignende. Videre kreves det analytiske tilnærminger, refleksjon og innsikt hos de som skal gjennomføre analysen. Det handler om å rette søkelyset på sammenhengen mellom utfordringen og den pedagogiske praksisen som foregår i de situasjonene der utfordringen utspiller seg. For lærere og ledere innebærer dette at det er nødvendig å se kritisk på egen pedagogiske praksis, og for elever vil det være å se på for eksempel egen atferd og arbeidsinnsats.

Ut fra de forklaringer og den forståelse som kommer fram av analysen, kan det velges, planlegges og iverksettes pedagogiske tiltak eller strategier. Tiltak som velges på bakgrunn av en grundig analyse, vil være mer treffsikre og virksomme enn tiltak som ikke bygger på en analyse. I modellen for pedagogisk analyse er det en forutsetning at valg av metoder, tiltak eller strategier skal være informert av forskningsbasert kunnskap. I dette prosjektet må læreren aktivt bidra til å presentere forskningsinformerte mulige tiltak. Anvendelsen av denne typen kunnskap øker sannsynligheten for at tiltaket vil virke, basert på resultater fra empiriske studier. Denne forståelsen er en ren pragmatisk tilnærming, som ikke er knyttet til at noen pedagogiske metoder skal ha forrang foran andre, eller at tiltakene skal ha en bestemt ideologisk forankring. Pedagogisk analyse er en analytisk problemløsningsmodell som ikke er knyttet til eller baserer seg på bestemte metoder – for da hadde ikke analysedelen vært nødvendig.

Den mest utfordrende delen i pedagogisk analyse er utvilsomt å gjennomføre de tiltakene som er valgt (Nordahl et al., 2021). Gode analyser og valg av relevante forskningsinformerte tiltak har i seg selv ingen innflytelse på utfordringer i skolen. Praktiske problemer kan kun reduseres og løses gjennom praktiske handlinger. Læring og atferd er i stor grad et resultat av en interaksjon med omgivelsene, og disse omgivelsene vil i skolen være pedagogisk praksis i vid forstand. Overgangen fra samtale om praksis til en systematisk realisering av praksisforbedring er vanskelig og komplisert, og den blir ofte undervurdert (Robinson, 2014).

På neste side er modellen for pedagogisk analyse vist ved å påpeke hvilke faser som er en del av henholdsvis analysedelen og tiltaksdelen, og den skal også uttrykke at analysedelen gjennomføres helt ferdig før det startes med tiltaksdelen.

Figur 4.2

Faser i pedagogisk analyse

Analysedel

- Overordnet mål, datagrunnlag, problemformulering, konkret mål.
- Analyse av opprettholdende faktorer.

Tiltaksdel

- Valg av tiltak.
- Planlegging og gjennomføring av tiltak.
- Evaluering av gjennomføring og måloppnåelse.
- Revidering.

4.2 Elevmedvirkningen i de ulike fasene i pedagogisk analyse

Pedagogisk analyse er en samarbeidsprosess som involverer skoleledere og lærere, og i PULSE-prosjektet også elevene. Ved å samarbeide om pedagogisk analyse økes mulighetene for å forstå hvorfor det eksisterer utfordringer, og hva som kan bidra til en endring og forbedring. I PULSE-skolene satte læreren sammen grupper med elever (4–6) i klassene, som gjennomførte hele modellen for pedagogisk analyse som et profesjonelt læringsfellesskap på elevnivå.

I dette prosjektet har lærerne, gjennom en intervensjon med bruk av pedagogisk analyse i kombinasjon med Shiers (2001, 2019) fem nivåer for medvirkning og deltakelse (se tabell 2.1 i kapittel 2), inkludert elevene aktivt som deltakere i analyse av data og senere tiltaksutvikling.

I tabellen knyttes elevmedvirkning til fem deltakelsesnivåer fra 1 – liten grad av medvirkning til 5 – stor grad av medvirkning. I dette prosjektet har målet vært å bidra til at elevene medvirker på nivå 4 og i noen tilfeller kanskje til og med nivå 5. Elevene skal i pedagogisk analyse involveres i å anvende data om deres situasjon i skolen, for så å komme fram til tiltak som kan skape ønsket endring og forbedring relatert til læringsmiljø og læringsresultater.

I anvendelse av pedagogisk analyse er det avgjørende at arbeidet gjennomføres i den rekkefølgen fasene er satt opp her (Nordahl et al., 2021). På den

måten økes sannsynligheten for at analysemodellen bidrar til at praktiske pedagogiske problemer blir løst eller endret i en positiv retning. Beskrivelsen nedenfor viser hvordan elevene involveres i de ulike fasene, og hvordan også de ulike fasene i pedagogisk analyse knyttes til Shiers (2001, 2019) nivå 4 og nivå 5 av elevmedvirkning².

Analysedel

Analysedelen starter med at det identifiseres og tas utgangspunkt i en utfordring knyttet til klassens læringsmiljø, undervisningen eller læringsresultater. Her kan læreren presentere noen data eller erfaringer læreren har, og elevene bør bli med i en diskusjon om dette er noe de ønsker å finne ut av og forbedre. Det er avgjørende at det her ikke tas utgangspunkt i en utfordring som kan skape etiske problemer eller problemer for enkeltelever. Deretter starter analysen med utgangspunkt i overordnet mål, datagrunnlag, problemformulering og konkret målsetting (Nordahl, 2016). Dette vil i noen grad være en sirkulær prosess, der det er mulig å gå litt fram og tilbake.

Overordnet mål

Det overordnede målet skal være i samsvar med nasjonale mål eller målsettinger som er vedtatt i kommunen eller i den enkelte skole. I denne delen må læreren hente ut og vise målsettinger som er knyttet til den utfordringen det skal arbeides med.

Elevmedvirkning

Tilknyttet overordnet mål vil det i liten grad være mulig å involvere elevene på nivå 4 og 5 i medvirkningsmodellen, ettersom disse overordnede målene er besluttet på enten nasjonalt eller lokalt plan. Elevene kan her kort få forklart hva det overordnede målet tilknyttet utfordringen innebærer, og gis anledning til å uttrykke sine meninger om målet. Disse meningene kan også tillegges vekt, men det vil i denne fasen måtte være læreren som knytter utfordringen til et overordnet mål.

2 Bygger på Jenssen, M. M. F., Myhr, L. A. & Nordahl, T. (2024). *Elevenes medvirkning i kvalitetsarbeidet*. I J. M. Paulsen & H. Forfang (Red.), *Ledelse av kvalitetsarbeid i skolen* (s. 136–160). Fagbokforlaget.

Datagrunnlag

Datainnhenting innebærer systematisk innsamling og organisering av ulike former for informasjon som er knyttet til den utfordringen som skal analyseres. Disse dataene skal støtte gyldige vurderinger fra lærere og elever, og øke sannsynligheten for å forstå den utfordringen som klassen står overfor. Her var undersøkelsen som elevene hadde svart på, et viktig utgangspunkt.

I prosjektet har elevene svart på en undersøkelse om læringsmiljøet (se kap. 4.3), men det kan også anvendes resultater fra den nasjonale elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Det er i tillegg mulig å samle inn data og informasjon på en systematisk måte gjennom intervjuer, samtaler og observasjoner. Disse resultatene er både gyldige og pålitelige og kan brukes aktivt. Hensikten vil her være at lærere og elever beskriver hva dataene og funnene viser. I denne fasen skal ikke dataene forklares, noe som det ofte er lett å gjøre.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene er med på å bestemme hvilke data som skal anvendes. For eksempel engasjerer læreren og elevene seg i en dialog om hvilke data som skal brukes på utfordringen de står overfor. Videre engasjeres elevene i å beskrive hva dataene viser om den utfordringen det skal arbeides med. Dette kan knyttes til både å forstå gjennomsnittet av svar og hvor stor variasjon det er i de dataene de ser på. Gjennom arbeid i gruppene og i hele klassen kommer lærerne og elevene frem til en felles forståelse av hva data sier, men læreren treffer beslutningen dersom det er store forskjeller i oppfatninger.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Her engasjerer lærere og elever seg også i en dialog om hvilke data som skal innhentes, og de bestemmer sammen hvilke data som skal innhentes. Elevene kan også være aktivt involvert i datainnhenting, for eksempel ved å intervju jevnaldrende. Lærer og elever avgjør sammen hva de innsamlede dataene sier, og får slik en felles forståelse.

Problemformulering

Problemformuleringen bør ta utgangspunkt i utfordringen og forståelsen av datagrunnlaget. Formuleringen må være presis og konkret, og uttrykt enten gjennom et utsagn eller et «hvorfor»-spørsmål. I arbeidet med pedagogisk analyse er det viktig at årsaken til problemet eller utfordringen er ukjent.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene utvikler og er med på å bestemme problemformuleringen. Et eksempel på involvering av elevene: Hver gruppe i klassen formulerer problemet eller utfordringen på grunnlag av dataene som er innhentet så langt, så gir de notatet sitt til neste gruppe, som legger til eller presiserer, og så gjennomfører de denne rotasjonen en gang til. En annen strategi kan være «individuell–gruppe–hele klassen». På grunnlag av innspill fra elevene bestemmer lærerne den endelige problemformuleringen.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Etter involvering av elevene som for eksempel ovenfor, bestemmer elevene og lærerne sammen den endelige problemformuleringen. Dette kan skje ved for eksempel avstemming.

Konkret målformulering

Spesifikke mål bør formuleres på en måte som tydelig uttrykker hva som er ment å oppnås på grunnlag av den pedagogiske analysen. Målene bør omfatte både kortsiktige og langsiktige mål, og utformes slik at det er mulig å evaluere måloppnåelsen.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene utvikler og er med på å bestemme det konkrete målet for hvordan det bør være i klassen eller knyttet til direkte læringsmål. For eksempel formulerer hver gruppe i klassen et realistisk og gjennomførbart mål, også med tanke på den nåværende situasjonen. Deretter presenterer alle gruppene målet slik de mener det bør være. Etter presentasjonene legger læreren til rette for en diskusjon mellom elevgruppene, og tar hensyn til innspillene fra denne diskusjonen i formuleringen av det endelige målet.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Samme framgangsmåte som ovenfor, men elevene og lærerne bestemmer sammen den endelige problemformuleringen, for eksempel ved å stemme fram den beste.

Analyse av opprettholdende faktorer

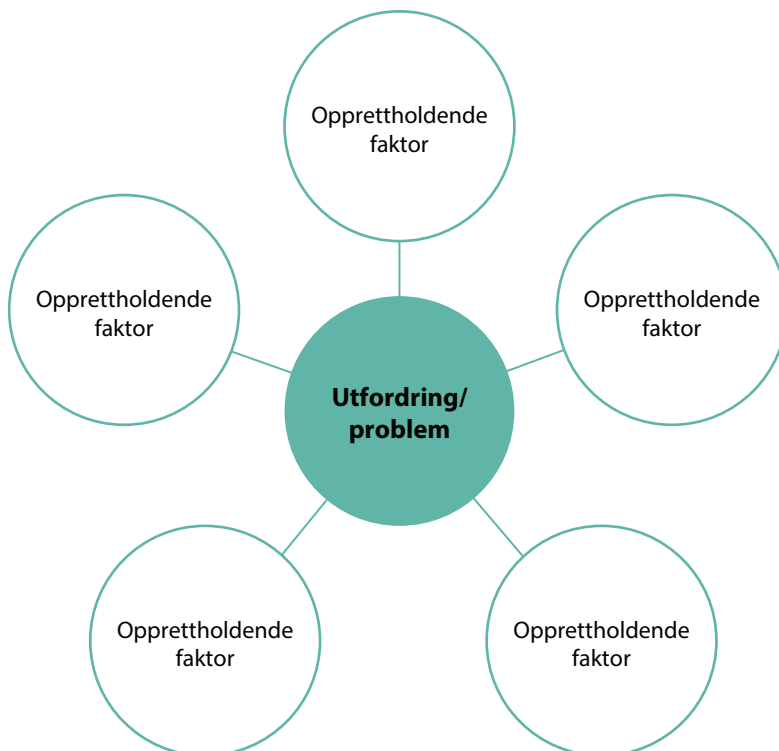
Analysen av opprettholdende faktorer tar sikte på å identifisere og undersøke hvilke faktorer som opprettholder utfordringen det skal arbeides med, og som det er formulert en problemstilling på. Under gjennomføringen av

analysen av de opprettholdende faktorene er det viktig å vurdere et kontekstuellt perspektiv, et aktørperspektiv og et individperspektiv. Det kontekstuelle perspektivet involverer områder knyttet til mulige faktorer i læringsmiljøet og undervisningen. Aktørperspektivet fokuserer på elevenes virkelighetsoppfatninger og mestringsstrategier, og skal bidra til at elevenes erfaringer og oppfatninger kommer tydelig fram. Det individuelle perspektivet vil i liten grad kunne anvendes når elevene skal være med i pedagogisk analyse, fordi dette vil kunne dreie seg om taushetsbelagte opplysninger.

I analysen av opprettholdende faktorer er det avgjørende at sammenhengssirkelen skissert i figur 4.3 nedenfor forklares og brukes aktivt:

Figur 4.3

Sammenhengssirkel for analyse av opprettholdende faktorer (Nordahl, 2016, s. 49)



Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene er med på å utvikle og bestemme mulige opprettholdende faktorer som kan forklare hvorfor det er en utfordring i klassen. For eksempel formulerer hver elevgruppe i klassen mulige opprettholdende faktorer ut fra et kontekstuellet perspektiv og et aktørperspektiv. Her bør figuren på forrige side brukes i alle gruppene, og elevene kan for eksempel få gule lapper som de skriver på og fester som mulige opprettholdende faktorer. Hver gruppe kan så presentere sine opprettholdende faktorer i klassen. De enkelte elevgruppene bør ikke ha mer enn fire til fem opprettholdende faktorer. Etter presentasjonene bestemmer læreren hvilke opprettholdende faktorer det skal arbeides videre med.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Analysen av mulige opprettholdende faktorer foregår i samsvar med det som er beskrevet ovenfor, men elever og lærere bestemmer sammen hvilke opprettholdende faktorer det skal arbeides videre med.

Tiltaksdel

Det er avgjørende at hele analysedelen er gjennomført fullt ut før arbeidet med å velge, planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak starter. De tiltakene som velges og senere gjennomføres har til hensikt å redusere eller fjerne betydningen av de opprettholdende faktorene som er valgt. Tiltakene skal ikke knyttes direkte til utfordringen, men til analysen av de opprettholdende faktorene som beskriver hvorfor det eksisterer en utfordring.

Valg av tiltak

I valg av pedagogiske tiltak tas det utgangspunkt i de opprettholdende faktorene som er bestemt. Det skal her velges tiltak som med stor grad av sannsynlighet reduserer betydningen av de enkelte opprettholdende faktorene. Om for eksempel uklare regler er en opprettholdende faktor, vil det være hensiktsmessig å utvikle noen få tydelige regler som skal håndheves på en lik måte. Det er viktig å arbeide med flere tiltak, fordi det vil redusere betydningen av flere opprettholdende faktorer samtidig. De tiltakene som velges bør så langt som mulig ha et kunnskapsgrunnlag, forstått som at de skal være informert av forskningsbasert kunnskap. Det innebærer å bruke tiltak som med stor sannsynlighet vil bidra til ønskede resultater.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene kan ha en idémyldring i gruppene om mulige strategier basert på de opprettholdende faktorene som er valgt. Det er viktig at elevene vurderer tiltak som lærere og elever skal ha ansvar for sammen, tiltak som lærerne må gjennomføre, og tiltak som elevene skal følge opp. Disse tiltakene kan deretter vurderes opp mot forskningsbasert kunnskap om hvilke tiltak som har sannsynlighet for å virke. Sannsynligheten for effekt kan for eksempel vurderes ut fra følgende forskningsbaserte oversikt: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> Læreren bestemmer til syvende og sist hvilke strategier som skal velges.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Det er læreren som har ansvar for de pedagogiske tiltakene som gjennomføres i en klasse, og derfor bør lærere være forsiktige med å la elevene ha elevmedvirkning på nivå 5.

Planlegging og gjennomføring av tiltak

Den mest utfordrende delen i pedagogisk analyse er utvilsomt å gjennomføre de tiltakene som er valgt (Nordahl et al., 2021). Gode analyser og relevante og forskningsinformerte valg av tiltak har i seg selv ingen innflytelse på utfordringer i skolen. Praktiske problemer kan kun reduseres og løses gjennom praktiske handlinger. Læring og atferd er i stor grad et resultat av en interaksjon med omgivelsene, og i skolen vil disse omgivelsene være pedagogisk praksis i vid forstand.

Under planleggingen av tiltakene bør det vurderes nøye hvordan strategiene skal utføres, hvem som skal være ansvarlige for gjennomføringen, og når de skal utføres. Det er avgjørende at lærere og ansatte systematisk gjennomfører det som har blitt bestemt. Inkonsekvent innsats og manglende engasjement kan forsterke utfordringene. Ofte kan manglende resultater og lav måloppnåelse i pedagogisk analyse forklares ved at tiltakene ikke er gjennomført på en systematisk måte. Det er viktig å erkjenne at det å forvente endringer i læringsmiljøet og undervisningen uten å korrigere og forbedre den pedagogiske praksisen neppe vil gi ønskede resultater.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elevene og lærerne planlegger gjennomføringen av de ulike valgte tiltakene sammen. Her vil det være viktig å beskrive hvordan tiltakene skal gjennomføres og hvem som skal ha ansvaret. Elevmedvirkning vil også innebære at elever har ansvar for gjennomføring av noen tiltak. Det kollektive ansvaret er viktig her; lærere og elever er kollektivt ansvarlige for gjennomføring. For tiltakene som skal gjennomføres av lærerne, er det lærerne som bestemmer hvordan tiltakene skal realiseres. Læreren kan for eksempel hver uke etter at planleggingen er ferdig, diskutere med elevene hvordan gjennomføringen av de ulike tiltakene går.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Makten og ansvaret kan deles mellom elever og lærere for noen av tiltakene som særlig elevene skal realisere, men for tiltak som lærerne er ansvarlige for, er det ikke hensiktsmessig at elevmedvirkningen er på nivå 5.

Evaluering av implementering og måloppnåelse

Evaluering bidrar til å bevare oppmerksomheten på gjennomføringen av tiltak og grad av måloppnåelse. Dette innebærer at det er nødvendig å planlegge evalueringen i pedagogisk analyse parallelt med at gjennomføringen av tiltakene starter. I pedagogisk analyse er det to områder som skal evalueres:

1. Er tiltakene gjennomført i samsvar med det som er planlagt?
2. I hvilken grad er det spesifikke og overordnede målet nådd?

For å kunne svare på disse to spørsmålene bør både gjennomføringen av tiltakene og grad av måloppnåelse vurderes regelmessig og over litt tid. For måloppnåelsen er det viktig å fokusere på progresjonen, det vil si omfanget eller graden av forbedring. Dersom de valgte strategiene har blitt gjennomført som planlagt, vil dette gi svar på om utfordringen har blitt mindre og om målene er i ferd med å realiseres. Strategier som fungerer tilfredsstillende og gir måloppnåelse, må videreføres. For at positive resultater skal opprettholdes over tid, er det avgjørende at strategiene opprettholdes og i størst mulig grad blir en del av den daglige pedagogiske praksisen. Hvis strategiene ikke videreføres og integreres i nye og forbedrede pedagogiske praksiser, vil de utfordringene som klassen tidligere opplevde, sannsynligvis gjenoppstå.

Resultatet av en evaluering kan føre til en revisjon av den pedagogiske analysen, enten i trinnene i analysedelen eller i tiltaksdelen. Noen ganger kan

det være nødvendig å gjennomføre en ny analyse, mens det andre ganger er det behov for å gjennomføre strategiene med større integritet³.

Elevmedvirkning

Nivå 4. Er involvert i beslutningsprosessen

Elever og lærere evaluerer implementering og måloppnåelse sammen. For eksempel utvikler lærerne og elevene en evalueringsplan sammen, og deretter bestemmer læreren hvem som skal gjøre hva i evalueringen. Denne fasen innebærer også innhenting av nye data, særlig knyttet til grad av måloppnåelse. For eksempel kan læreren hver uke diskutere med hele klassen om de opplever at situasjonen i klassen har endret seg.

Nivå 5. Deler makten og ansvaret for beslutningstakingen

Elever og lærere evaluerer implementeringen og måloppnåelsen sammen. For eksempel utvikler hver gruppe en evalueringsplan, og deretter bestemmer læreren og elevene sammen hvem som skal gjøre hva.

4.3 Spørreundersøkelse

Før oppstart av elevmedvirkningen i pedagogisk analyse ved den enkelte skole ble det hentet inn data fra elevene gjennom en spørreundersøkelse om elevenes opplevelse av læringsmiljøet i sine klasser. Spørreundersøkelsen er utviklet av forskere ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU)⁴ og har til hensikt å kartlegge områder som forskning viser har betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling (Nordahl et al., 2021). Det ble gjennomført egne faktor- og reliabilitetsanalyser av de kvantitative dataene som ble samlet inn. Faktoranalysene viste at de ulike skalaene har god begrepsvaliditet, og

3 Tiltaksintegritet: læreres og skolelederes forpliktelse til å gjennomføre tiltakene på en gitt systematisk og strukturert måte innenfor en avtalt tidsramme (Nordahl, 2016).

4 Spørreundersøkelsen og statiske analyser er beskrevet i rapporten «Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». resultater fra T1, T2 og T3, 2016–2020» (Nordahl et al., 2021).

at reliabilitetsskårene er tilfredsstillende. Resultatene fra reliabilitetsanalysen er vist i tabellen nedenfor:

Tabell 4.1

Faktorer i spørreundersøkelsen med reliabilitetsverdier (Chronbach alpha)

Sosial trivsel	(.73)	Sosial isolasjon	(.84)
Motivasjon 1	(.90)	Regler på skolen	(.72)
Motivasjon 2	(.82)	Vurdering for læring	(.84)
Forventning om mestring	(.71)	Struktur og arbeidsro	(.84)
Mobbing	(.77)	Elevmedvirkning	(.86)
Støtte fra lærer	(.90)		

Resultatene fra spørreundersøkelsen utgjør datagrunnlaget for skolens pedagogiske analyse, og inngår dermed også i kvalitetsvurderingen ved den enkelte skole. Tabell 4.2 viser resultatene fra spørreundersøkelsen.

Tabell 4.2

Resultater fra spørreundersøkelsen om læringsmiljøet

Faktor	Antall spørsmål	Antall svaralternativ	N	Gjennomsnitt	Spredning
Sosial trivsel	3	4	394	3,36	0,48
Motivasjon 1	6	5	393	3,18	0,85
Motivasjon 2	3	5	380	3,81	0,90
Forventning om mestring	4	4	394	2,98	0,59
Mobbing	5	5	394	4,84	0,44
Støtte fra lærer	5	5	394	4,19	0,78
Sosial isolasjon	5	5	394	4,42	0,61
Regler	3	5	393	4,27	0,72
Vurdering for læring	5	5	393	3,63	0,78
Struktur og arbeidsro	5	5	393	3,97	0,58
Elevmedvirkning	7	5	405	3,58	0,76

Samlet sett viser resultatene fra spørreundersøkelsen at elevene i PULSE-skolene skårer relativt høyt på sosial trivsel, og at det er lite mobbing og sosial isolasjon. Samtidig viser spredningen i materialet at det finnes variasjon i elevenes opplevelse av sosial trivsel og mobbing. Omtrent 90 % av elevene som deltok i undersøkelsen ga uttrykk for at de liker seg på skolen og trives i klassen. En enda større andel oppgir at de liker seg godt i friminuttene. Dette kan tyde på at de aller fleste elevene har venner og opplever gode sosiale relasjoner på skolen. Disse resultatene stemmer ikke overens med en del beskrivelser i media og historier som gjengis i samfunnet, hvor fortellingene ofte dreier seg om at mange skoleelever mistrives, er utsatt for press og opplever å være utestengt fra fellesskapet. Likevel bør ikke de positive resultatene fra denne undersøkelsen ta fokuset vekk fra de elevene som opplever mobbing og utenforskap. Denne undersøkelsen og andre lokale og nasjonale undersøkelser viser at en andel elever ikke har det godt på skolen, og at disse opplevelsene setter sitt preg på elevenes helse, fritid og sosiale liv. Elevenes erfaringer og virkelighetsforståelse må tas på alvor, og skolenes innsats for å skape et trygt og godt læringsmiljø (Opplæringsloven, 2023, § 12-2) for alle elever bør anses som et kontinuerlig arbeid, som krever et vedvarende blikk for stadig å forbedre kvaliteten i hver skole og i den enkelte klasse.

Videre viser resultatene at elevenes motivasjon og forventninger til egen mestring kunne og burde vært høyere. Det er en andel elever som verken motiveres av indre eller ytre faktorer, men det finnes også elever som gjør oppgaver fordi lærerne forventer det eller fordi de liker å lære på skolen. Resultatene tyder på at det er en gruppe elever som i mindre grad forventer å mestre det skolefaglige arbeidet, mens andre har tro på at de kan få til oppgavene de arbeider med. Rundt en fjerdedel av elevene gir uttrykk for at de liker skolearbeid som er vanskelig og utfordrende. For disse elevene kan krevende skolearbeid virke som en motivasjonsfaktor. Nær 40 % av elevene oppgir derimot at de gir opp dersom de synes oppgaven er vanskelig, noe som kan tyde på at denne relativt store gruppen ikke mener at utfordrende oppgaver er motiverende. Når nesten halvparten av elevene sier at de ofte kan gi opp når de får vanskelige oppgaver, kan dette også indikere at en del elever ikke får oppgaver som er tilpasset sitt nivå i stor nok grad. Samtidig kan resultatet tolkes slik at noen elever ikke utfordrer seg selv og bruker tid på å løse oppgaver som krever mer innsats og standhaftighet for å mestre.

De overordnede resultatene viser også at støtte fra lærer, regler, tilbakemeldinger og struktur i undervisningen har et forbedringspotensial. I snitt oppgir elevene at de ofte vet hvilke regler som gjelder, og at de voksne bidrar til at elevene følger skolens regler. Selv om elevene opplever god støtte, indikerer svarene at det også er en del elever som ikke opplever like god støtte fra sine lærere. Opplevelsen av manglende støtte kan potensielt skape barrierer i enkelte elevers læring. Ser vi på spørsmålsnivå hvordan elevene opplever å få hjelp av lærere til å forstå arbeidsoppgavene på skolen, svarer et stort flertall at de får god hjelp, og de aller fleste uttrykker også at de får hjelp av læreren for å forstå hvordan de skal arbeide for å lære mer. Samtidig viser svarene at omtrent 15 % av elevene ikke opplever å få den hjelpen de trenger fra lærerne på skolen. Dette kan ha betydning for elevens motivasjon og samtidig føre til at noen elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen slik de har rett på (Opplæringsloven, 2023, § 11-2).

På samme måte viser resultatene at det er ulikt hvordan elevene opplever vurdering for læring. Elevene mener i snitt at de «av og til» får tilbakemeldinger fra læreren som dreier seg om hvordan de jobber og hvordan de har løst oppgaver. Tilbakemeldinger fra lærere kan påvirke elevers læring positivt (Hattie, 2009). Derfor er det oppløftende å se at over halvparten av elevene svarer at de ofte eller alltid får muntlige tilbakemeldinger fra lærerne mens de jobber med arbeidsoppgaver i timene. Dette kan gi elevene nødvendig støtte i skolearbeidet og føre til både mestringsopplevelser og økt motivasjon for arbeidsoppgavene de jobber med.

Elevene oppgir at de av og til opplever god struktur og arbeidsro. Dette handler for eksempel om at læreren forteller hva de skal lære i timen, og gir tydelige beskjeder. Gjennomsnittssvarene fra elevene for denne faktoren ligger imidlertid statistisk nær at de ofte opplever god struktur og arbeidsro, og omtrent halvparten av elevene mener at det alltid eller ofte er god arbeidsro i timene. Dette innebærer likevel at det også er en del elever som ikke har gode arbeidsforhold i klassen, noe som kan hindre læring. Elevenes svar kan tyde på at det i noen klasserom er god struktur og tydelig klasseledelse, mens andre klasser kan være preget av støy og svak klasseledelse. Samtidig kan det være ulikt hva elevene legger i «arbeidsro». Noen elever kan ønske at det skal være helt stille i klasserommet til enhver tid, men det er ikke alltid hensiktsmessig. Det bør være øktas innhold som avgjør hvordan elevene skal arbeide. Enkelte arbeidsformer, som gruppearbeid og samarbeidslæring, krever at det

er snakking og diskusjon i klasserommet. Enkelte elever kan oppleve at dette ikke er god arbeidsro i timen. «Arbeidsro» bør forstås slik at det skal være ro til å arbeide med oppgavene på en best mulig måte, slik læreren har lagt opp arbeidsformen for. Absolutt stillhet i klasserommet er ikke alltid det optimale.

Resultatene for faktoren elevmedvirkning viser en gjennomsnittsskåre på 3,58, men samtidig at det er stor variasjon blant elevene.

Tabell 4.3

Gjennomsnitt og spredning på spørsmålene innenfor elevmedvirkning

Spørsmål	Gjennomsnitt	Standardavvik
Lærerne lytter til det jeg sier om hvordan jeg har det på skolen	4,19	,84
Lærerne oppmuntrer meg til å fortelle om hvordan jeg har det på skolen	3,63	1,03
Lærerne hjelper meg til å fortelle om hvordan jeg lærer	3,77	,98
Lærerne tar hensyn til det jeg mener	3,77	,95
Jeg er med på å bestemme hvordan vi skal ha det i klassen	3,16	1,14
Jeg er med på å bestemme hvordan undervisningen skal være	2,71	1,07
Jeg tar ansvar og gjennomfører det vi har vært med på å bestemme i klassen	3,81	1,12

Resultatene viser at variabelen «Lærerne lytter til det jeg sier om hvordan jeg har det på skolen», som kan knyttes til Shiers (2001, 2019) nivå 1: elevene lyttes til, har høyest gjennomsnittsverdi av alle variablene som inngår i faktoren elevmedvirkning. Variablene «Jeg er med på å bestemme hvordan vi skal ha det i klassen» og «Jeg er med på å bestemme hvordan undervisningen skal være» kan relateres til at elevene er involvert i beslutningsprosesser og kobles til Shiers (2001, 2019) nivå 4 av medvirkning og deltakelse. Disse har de to laveste gjennomsnittsverdiene, men som tabellen viser, er det stor spredning i elevenes svar.

4.4 Implementering av elevmedvirkning og pedagogisk analyse

Implementering handler om kvaliteten på det som blir gjort i praksis, og er noe vi ikke kan klare oss uten dersom vi vil realisere forbedringer (Fullan, 2013). To komponenter fremstår som særlig viktige for god implementeringskvalitet: selve intervensjonen og støttesystemet til intervensjonen (Domitrovich et al., 2008). Med støttesystemet forstås virkemidler som iverksettes for å redusere variasjoner mellom skoler når det gjelder hvordan intervensjonen – elevmedvirkning og pedagogisk analyse – blir implementert, som organisering, opplæring i intervensjonens teoretiske fundament, veiledning og ledelse (Domitrovich et al., 2008). Intervensjonen i PULSE-prosjektet har, som beskrevet i kapittel 4.2, vært aktiv involvering av eleven i arbeid med utfordringer i skolen. Støttesystemet har bestått av opplæring av lærere og skoleledere i form av felles workshops, veiledning og kunnskapsressurser.

Opplæring

Prosjektet startet opp i juni 2023, men selve intervensjonen med elevene ble ikke satt i gang før i februar 2024. Høsten 2023 og de to første månedene i 2024 ble brukt til kompetanseheving av skoleeiere, skoleledere og lærere, samt til forberedelser og planlegging på den enkelte skole (se tabell 4.4). Det ble vektlagt at kompetansehevingen ikke skulle være enkeltstående kursdager, men en kontinuerlig prosess med workshops inkludert forberedelser og etterarbeid. Når det gjelder intervensjonens teoretiske fundament, har det vært satt søkelys på elevmedvirkning, dataliteracy, hvordan elevene kan medvirke i skolens kvalitetsutvikling, opplæring i pedagogisk analyse og forståelse og analyse av data. Selv om det var lærere og elevene som skulle gjennomføre intervensjonen, har betydningen av skoleledere som drivere av implementeringsarbeidet på egen skole vært ansett som viktig (Forfang et al., 2025). Den siste fellessamlingen for lærere og skoleledere ble brukt til å dele erfaringer og god praksis om hvordan elevene kan medvirke i de ulike fasene i analysemodellen, samt drøfting av viktige faktorer for videreføring og forankring av arbeidet på den enkelte skole.

Tabell 4.4

Oversikt over felles samlinger for PULSE-skolene i implementeringsfasen, skoleåret 2023–2024

Tidspunkt	Aktivitet	Målgruppe	Innhold	Forarbeid
Juni 2023	Oppstartsmøte	Skoleeiere og skoleledere	<p>Innføring i begrepene elevmedvirkning og dataliteracy.</p> <p>Gjennomgang av pedagogisk analyse og elevmedvirkning i bruk av data.</p> <p>Gjennomgang av forskningsdesign.</p> <p>Planlegging av arbeidet på den enkelte skole mot workshop for skoleledere og lærere i oktober.</p>	<p>Tenk igjennom: Hva skal bli bedre for elevene gjennom arbeidet med økt elevmedvirkning?</p> <p>Se gjennom digital forelesning: «Elevmedvirkning og bruk av data» av Kim Schildkamp.</p>
Oktober 2023	Workshop	Skoleledere og lærere	<p>Elevmedvirkning og pedagogisk analyse.</p> <p>Skolevise drøftinger om på hvilken måte elevene skal medvirke i skolens kvalitetsarbeid.</p> <p>Praktisk arbeid knyttet til de første trinnene i analysemodellen.</p>	<p>Identifiser mulige forbedringsområder for elevene.</p> <p>Ta med data fra egen skole til denne samlingen.</p>
Februar 2024	Digital workshop	Skoleledere og lærere	<p>Presentasjon av resultater fra spørreundersøkelsen om læringsmiljø.</p> <p>Drøftingsoppgaver knyttet til resultater.</p> <p>Informasjon om oppstart og planer for gjennomføring av intervensjonen.</p> <p>Gjennomgang av «Veileder for elevmedvirkning i pedagogisk analyse».</p> <p>Planlegging av intervensjonen (gjennomføring og datainn-samling) på den enkelte skole sammen med veileder fra SePU.</p>	<p>Gjennomføre spørreundersøkelsen.</p> <p>Bli kjent med egne resultater.</p>

Mai 2024	Workshop	Lærere og skoleledere	<p>Presentasjon av praksiseksemplene fra skolene med påfølgende refleksjon og erfaringsdeling i grupper på tvers av skoler.</p> <p>Videre arbeid – hva blir viktig i arbeidet fremover (etter piloten).</p> <p>Behov for støtte av SePU i videre arbeid, og innhold i felles samlinger skoleåret 2024-2025.</p>	Forberede et innlegg, «et glimt fra praksis», på ca. 10 minutter fra analysefasen eller tiltaksfasen i pedagogisk analyse.
-------------	----------	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Veiledning

I tillegg til felles kompetanseheving fikk hver skole tildelt en veileder. Veilederne var tilknyttet den interne prosjektgruppen ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU), som møttes regelmessig for å planlegge og drøfte framdriften i prosjektet, samt dele erfaringer fra arbeidet ute på skolene. Gjennom både digitale møter og skolebesøk opprettholdt veilederne tett kontakt med skolene. Veiledningsøktene hadde hovedfokus på å sikre at både skoleledere og lærere opparbeidet solid kunnskap om pedagogisk analyse. Derfor ble det arrangert fagøkter med tema pedagogisk analyse på hver skole. I tillegg sørget veilederne for at lærerne ble kjent med den digitale analysemodellen. Flere skoler uttrykte også behov for mer inngående kunnskap om elevmedvirkning, særlig med henblikk på Shiers (2001, 2019) nivåer av medvirkning og deltakelse, og hvordan disse kunne omsettes til praksis i klasserommet. Veilederne brukte dessuten mye tid sammen med skoleledelsen for å diskutere gjennomføringen av intervensjonen, herunder implementeringsplaner, tidsbruk i hver fase av den pedagogiske analysemodellen, og hvordan skolelederne kunne støtte lærerne underveis i prosessen.

Kunnskapsressurser

Kunnskapsressurser refererer til de støttestrukturene som lærere og skoleledere kan anvende for å videreutvikle sin praksis (Hermansen, 2018). Skolene har hatt tilgang til en digital modell for pedagogisk analyse, utviklet av SePU, som har til hensikt å støtte lærere og skoleledere gjennom de ulike fasene av pedagogisk analyse. I tillegg ble det utarbeidet en veileder som beskriver både den pedagogiske analysemodellen og hvordan lærerne kan planlegge for elevmedvirkning i de ulike trinnene av analyseprosessen.