

Grunnskolen i Stjørdal

Klasseledelse og tilpasset opplæring

Stjørdal kommune

Forvaltningsrevisjon

2025

FR1297

FORORD

Revisjon Midt-Norge SA har gjennomført denne forvaltningsrevisjonen på oppdrag fra Stjørdal kommunes kontrollutvalg i perioden oktober 2024 til august 2025.

Vi vil takke alle som har bidratt med informasjon i prosjektet.

Alle rapporter fra Revisjon Midt-Norge SA publiseres på www.revisjonmidt norge.no.

Trondheim, 14. august 2025

Hanne Marit Ulseth Bjerkan

Oppdragsansvarlig revisor

Johannes Nestvold

Prosjektmedarbeider

SAMMENDRAG

Revisjon Midt-Norge SA har gjennomført forvaltningsrevisjonen på oppdrag fra kontrollutvalget i Stjørdal kommune. Revisor har undersøkt fire problemstillinger innenfor grunnskole. Problemstillingene om situasjonen i grunnskolen i kommunen og ansattes opplevelse av arbeidsmiljøet besvares beskrivende. Problemstillingene om klasseledelse og tilpasset opplæring har revisjonskriterier knyttet til seg, slik at revisor gjør vurderinger av kommunens praksis.

For situasjonen i grunnskolen i Stjørdal viser statistikk at kommunen har noen færre elever, har hatt perioder med noe lavere driftsutgifter sammenlignet med Trøndelag fylke og Landet uten Oslo. Kommunen bruker også langt flere årstimer per elev som har vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring i Stjørdal sammenlignet med andre kommuner. Videre viser statistikken at det har blitt flere elever per lærer i kommunen i perioden 2023 til 2024, samtidig som sykefraværet også øker for samme periode.

Ansattes opplevelse av arbeidsmiljøet beskrives i all hovedsak som godt. Samtidig beskriver lærerne faktorer som påvirker arbeidsmiljøet deres negativt. De faktorene som i all hovedsak blir trukket fram er knyttet til lærerens rolle; at denne har endret seg over tid og at det har blitt flere oppgaver en lærer skal løse med færre ressurser.

Revisor konkluderer med at Stjørdal kommune i stor grad jobber godt med klasseledelse. Lærerne legger tydelig vekt på å skape trygghet og oversikt gjennom faste rutiner, strukturert undervisning og etablerte signaler. Undervisningen preges ofte av metodisk variasjon og dialog, og gir elevene gode muligheter for både faglig og sosial mestring. Revisor finner også noen forbedringspunkter som omhandler at i enkelte klasser er det manglende konsistens i oppfølging av regler, elever som fremstår å falle utenfor fellesskapet, eller undervisning med lite variasjon og lav elevaktivitet. Det er også utfordringer knyttet til bred involvering, særlig for stille elever, samt manglende tilpasning for faglig sterke elever. Klasseledelse bør ikke forstås som et individuelt ansvar, men som et felles profesjonelt prosjekt.

Revisor konkluderer med at Stjørdal kommune ikke fullt ut sørger for at elever får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Revisor finner at arbeidet med å tilpasse opplæringen i Stjørdal kommune framstår som lite systematisert. Praksisen i Stjørdal gjør at det kan være tilfeldig om barn og unge sitt utbytte av opplæringen blir avdekket eller at hjelpen blir forsinket. Den nylig vedtatte skoleplanen viser at tilpasset opplæring er et satsingsområde i Stjørdal. For å lykkes med dette, er det viktig at målene konkretiseres, og at arbeidet systematiseres i praksis. Videre finner revisor at samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolene i Stjørdal kommune kan bli bedre for å beholde elever i ordinær opplæring.

Revisor anbefaler at kommunedirektøren, i samarbeid med skoleledelsen:

- Vurderer å utarbeide prinsipp for klasseledelse som ivaretar lærernes autonomi i klasserommet.
- Vurdere å legge til rette for jevnlig kollegial refleksjon rundt klasseledelse.
- Må sørge for systematisk arbeid med tilpasset opplæring for å sikre at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	3
Sammendrag.....	4
Innholdsfortegnelse	6
1 Innledning.....	9
1.1 Bestilling	9
1.1.1 Avklaringer	10
1.2 Problemstillinger	11
1.3 Metode	11
1.4 Uttalelse om rapport	17
1.5 Bakgrunn	17
1.5.1 Klasseledelse	17
1.5.2 Tilpasset opplæring	18
2 Grunnskolen i Stjørdal	20
2.1 Problemstilling	20
2.2 Skoler og elever i Stjørdal.....	20
2.3 Faktorer	22
2.3.1 Utgifter	22
2.3.2 Ressurser	25
2.3.3 Sykefravær	27
2.3.4 Individuelt tilrettelagt opplæring.....	28
2.3.5 Avvik	34
2.4 Revisors oppsummering	35
3 Arbeidsmiljø.....	37
3.1 Problemstilling	37
3.2 Generelt	37
3.3 Faktorer som påvirker arbeidsmiljøet.....	37
3.4 Revisors oppsummering	40
4 Klasseledelse	41
4.1 Problemstilling	41
4.2 Revisjonskriterier	41
4.3 Rutiner og prosedyrer	41
4.3.1 Begrepsavklaring	42
4.4 Observasjon	43
4.4.1 Strukturperspektivet	43
4.4.2 Kulturperspektivet	46
4.4.3 Læringsperspektivet.....	47
4.5 Revisors vurdering.....	51
5 Tilpasset opplæring	56
5.1 Problemstilling	56

5.2	Revisjonskriterier	56
5.3	Overordnet plan.....	56
5.4	Overganger	57
5.4.1	Rutiner	57
5.4.2	Fra barnehage til barneskole	57
5.4.3	Fra barneskole til ungdomsskole.....	59
5.5	Kartlegging	60
5.5.1	Rutiner	60
5.5.2	Hvordan skolene følger med på elevers utbytte av opplæringen	61
5.6	Tiltak	63
5.7	Evaluerings	65
5.8	Samarbeid med PPT	66
5.8.1	Om tjenesten	66
5.8.2	Skolens erfaringer.....	67
5.8.3	Henvvisning til PP-tjenesten	67
5.8.4	Avdekking av lese- og skrivevansker/dysleksi.....	68
5.8.5	Henvvisning til BUP	69
5.9	Revisors vurdering.....	70
6	Konklusjoner og anbefalinger	74
6.1	Konklusjon.....	74
6.2	Anbefalinger	75
7	Revisors oppsummering	76
	Kilder	78
	Vedlegg 1 – Utledning av revisjonskriterier.....	81
	Vedlegg 2 – Uttalelse	88

Tabell

Tabell 1.	Antall elever fordelt på skole for skoleår 2014/2015 og 2024/2025. Kommunalt.....	20
Tabell 2.	Antall skoler, elever og elever med vedtak fordelt etter trinn for skoleår 2014/2015 og 2024/2025. Kommunalt. Stjørdal.....	21
Tabell 3.	Gruppestørrelse 2 fordelt på trinn for 2024 for utvalgte kommuner	26
Tabell 4.	Lærertetthet i ordinær undervisning, skoleåret 2024-2025, Stjørdal kommune.	27
Tabell 5.	Legemeldt sykefraværsværk i prosent av avtale dagsverk, ansatte 16-69 år, i kommune og grunnskole, år 2018-2024, utvalgte kommuner og hele landet.....	28
Tabell 6.	Andel elever i kommunale og private grunnskoler som får individuell tilrettelagt opplæring for et utvalg av kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo i perioden 2018-2024.....	29

Tabell 7.	Antall årstimer til ITO og antall elever som får ITO, og prosentvis endring mellom årene, Stjørdal kommune, 2018-2024.....	31
Tabell 8.	Andel timer som går til individuelt tilrettelagt opplæring av antall lærertimer totalt for utvalgte kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo perioden 2018-2024.....	33
Tabell 9.	Oversikt over obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver.....	62

Figurer

Figur 1.	Forhold som påvirker skolehverdagen til elever.....	22
Figur 2.	Andel netto driftsutgifter av totale utgifter grunnskole (202) for 2018-2024 per kommune.	23
Figur 3.	Korrigerte brutto driftsutgifter til grunnskole (202) for 2018-2024 per elev for kommuner.	24
Figur 4.	Gruppestørrelse 2 i perioden 2018-2024 for utvalgte kommuner.	25
Figur 5.	Årstimer til individuell tilrettelagt opplæring per elev med individuell tilrettelagt opplæring for utvalgte kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo, perioden 2018-2024.....	30
Figur 6.	Årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring og ordinær undervisning, Stjørdal kommune, 2018-2024.	34
Figur 7.	Antall avvik meldt i grunnskole.	35
Figur 8.	Faktorer som påvirker lærernes arbeidshverdag.	38
Figur 9.	Presentasjon av tema og eksempler for økta på tavla.	44
Figur 10.	Terningspill med setningsfokus.	48
Figur 11.	Tellebokser og plakater med tall på ulike språk.	49

1 INNLEDNING

1.1 Bestilling

Kontrollutvalget i Stjørdal kommune vedtok den 9. februar 2024, sak 04/24 at:

«Kontrollutvalget ber leder i samarbeid med kontrollutvalgets sekretær ha en dialog med revisor for å oppnå en hensiktsmessig avgrensning av et prosjekt innenfor temaene klasseledelse, tilpasning av undervisningen og barn med særlige behov.»

Revisor gjennomførte et møte den 4. april 2024 mellom kontrollutvalgets leder og sekretær der retningen på prosjektet ble avklart.

Kontrollutvalget behandlet videre bestillingen i sak 20/24 den 26. april 2024. Vedlagt saken fulgte det en beskrivelse av prosjektet fra sekretær. Dokumentet skriver:

«Formålet med prosjektet er å belyse nå-situasjonen, herunder truslene mot læringsmiljøet og god klasseledelse. Prosjektet skal også belyse skolenes mulighet til å tilpasse undervisningen slik at spesialundervisning kan unngås.»

Videre i vedlagt dokument står det følgende: «

- Situasjonsbeskrivelse
 - Sammenligninger med sammenlignbare kommuner og nabokommunene.
 - Ressursinnsats pr. elev i grunnskolen, totalt og pr. skole
 - Andel med spesialundervisning
 - Lærertetthet (lærernorm) (gjennomsnitt og fordelt på hver skole)
 - Oppfølgingen av vedtak fra PPT
 - Andre relevante nøkkeltall?
- Lærernes, rektorenes og FAUs opplevelser av
 - Læringsmiljø, arbeidsmiljø og klasseledelse
 - Samarbeidet mellom skole og hjem
 - Andre relevante forhold?
- Saksbehandlingstid og eventuelt etterslep hos PPT.»

Kontrollutvalget fattet følgende vedtak:

«1. Kontrollutvalget vedtar det vedlagte forslag til bestilling til revisor.

2. Kontrollutvalget gir kontrollutvalgets leder myndighet til å godkjenne prosjektplanen fra revisor.

3. Kontrollutvalget ber leder i samarbeid med kontrollutvalgets sekretær ha en dialog med revisor underveis i prosjektet.»

Revisor sendte forslag til prosjektplan til leder av kontrollutvalget og sekretær den 17. juni 2024. Revisor (prosjektleder og prosjektmedarbeider), leder av kontrollutvalget og sekretær for kontrollutvalget hadde et møte den 25. juni 2024 om forslag til prosjektplan. I møte ønsket kontrollutvalget at arbeidsmiljøet blant lærerne blir inkludert i den første problemstillingen gjennom en spørreundersøkelse. Revisor valgte å beskrive arbeidsmiljøet i en egen problemstilling.

Videre kom kontrollutvalget med innspill om å se på avvik knyttet til spesialundervisning. Gjennom mediene har det kommet fram at Statsforvalteren har bedt Stjørdal kommune om opplysninger tilknyttet internkontroll på grunnskole. For å få mer klarhet i hva Statsforvalteren ser på, hadde revisor et møte med saksbehandler hos Statsforvalteren den 4. juli 2024. På bakgrunn av dette, velger revisor å inkludere en beskrivelse av omfanget av avvik i grunnskole i første problemstilling.

Revisor sendte oppdatert forslag til prosjektplan 6. august 2024 til leder av kontrollutvalget og sekretær.

Kontrollutvalget vedtok prosjektplanen den 27. september 2024 i sak 32/24.

1.1.1 Avklaringer

I etterkant av at kontrollutvalget vedtok prosjektplanen, ble revisor kjent med at kommunestyret i Stjørdal kommune fattet følgende vedtak i møtet den 31. oktober 2024, sak 125/24:

«Kvalitetsmeldingen for grunnskolen 2023 – 2024 tas til orientering.

Kommunestyret ber om at Kommunedirektøren gjennomfører en intern forvaltningsrevisjon som forklarer hvordan skolen i Stjørdal kunne havne i en spesialpedagogisk situasjon så ulik alle andre sammenlignbare kommuner.

Kommunestyret forventer videre at det gjøres tiltak som bringer individuell tilrettelagt opplæring på nivå med våre sammenlignbare kommuner. Dette vil kunne bidra til å styrke ordinær opplæring.

Kommunestyret påpeker viktigheten av at arbeidet mot mobbing (inkl tydelige mål for å jobbe med mobbeproblematikken og å redusere antallet barn som blir utsatt for mobbing) blir prioritert og rapportert på.»

På bakgrunn av vedtaket i kommunestyret, som revisor så var noe overlappende med forvaltningsrevisjonen bestilt av kontrollutvalget, valgte revisor å sette arbeidet med

forvaltningsrevisjonen på pause og informere kontrollutvalget om saken. Kontrollutvalget behandlet framdriften på forvaltningsrevisjonen i sak 59/24 den 13 desember 2024. Til saken var både ordfører, kommunedirektør og revisor invitert. Under behandlingen av saken står det følgende:

«Det er ikke nødvendigvis noe problem at det er overlappende områder som undersøkes heller, så lenge partene har en god dialog slik at undersøkelsene utfyller hverandre og ikke overlapper.»

Kontrollutvalget vedtok å ta opp igjen arbeidet med forvaltningsrevisjonen av grunnskolen i Stjørdal.

Revisor har i etterkant hatt dialog med kommunen, gjennom sektorleder grunnskole, for å få informasjon om hvordan kommunen skal svare ut bestillingen fra kommunestyret. Dette for å unngå at overlapping mellom de to undersøkelsene som pågår i kommunen innenfor samme område.

1.2 Problemstillinger

Følgende problemstillinger vil bli besvart i rapporten:

- Hvordan er situasjonen i grunnskolen i Stjørdal kommune sammenlignet med andre?
- Hvordan opplever ansatte i grunnskolen eget arbeidsmiljø i Stjørdal kommune?
- Jobber Stjørdal kommune godt med klasseledelse?
- Sørger Stjørdal kommune for at elever får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?

De to første problemstillingene har ikke revisjonskriterier knyttet til seg og vil bli besvart beskrivende.

1.3 Metode

Forvaltningsrevisjonen er gjennomført i henhold til NKRFs standard for forvaltningsrevisjon, RSK 001. Revisor har vurdert egen uavhengighet overfor Stjørdal kommune, jf. kommuneloven § 24-4 og forskrift om kontrollutvalg og revisjon kapittel 3.

Revisor har brukt flere metoder for å samle inn data til dette prosjektet. Metodene vil bli beskrevet nedenfor, men først beskrives revisor valg av skoler.

Utvalg av skoler

Revisor har gjort et utvalg av skoler til denne forvaltningsrevisjonen. Utvalgte skoler er valgt blant annet etter innspill fra kontrollutvalget og innspill fra sektorleder grunnskole i Stjørdal

kommune. Andre kriterier revisor har lagt til grunn ved valg av skoler er geografi og størrelse på skolen, målt i antall elever. Revisor har valgt ut tre barneskoler: Forradal oppvekstsenter, Fosslia skole og Haraldreina skole. Videre har revisor valgt ut to ungdomsskoler: Hegra ungdomsskole og Halsen ungdomsskole. To av de valgte barneskolene avleverer elever til de to ungdomsskolene, noe som også har vært et bevisst valgt fra revisor sin side for å få god nok informasjon knyttet til overganger mellom skolene.

Statistikk

I problemstillingen om hvordan situasjonen i grunnskolen i Stjørdal kommune er sammenlignet med andre, har revisor gjort et utvalg av kommuner som brukes i sammenligning med Stjørdal. Kommunen som er valgt er Malvik, Levanger og Verdal kommune. Bakgrunn for valg av kommuner er basert på innspill fra sektorleder grunnskole i Stjørdal kommune, beliggenhet og antall innbyggere. I tillegg presenteres tall for Trøndelag fylke og Landet uten Oslo der det er mulig. Ikke alle datakilder som er brukt i kapittelet hvor statistikk beskriver, er publisert for alle disse størrelsene. Revisor har forsøkt å presentere tall for kommunal sektor, det betyr at private skoler holdes utenfor. Det har ikke vært mulig for alle størrelsene, særlig ikke for størrelser innenfor individuelt tilrettelagt opplæring, der antall årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring kun presenteres både for kommunalt og privat i statistikk fra Statistisk sentralbyrå (SSB). For å sikre sammenheng i tallene som presenteres, inkluderes derfor både tall for kommunale og private skoler i enkelte tilfeller.

Revisor har gjort et utvalg av statistikk som presenteres i kapittelet. Utvalget er gjort med bakgrunn i prosjektplanen som kontrollutvalget vedtok og tilgjengelige ressurser hos revisor i prosjektet. Det er mye statistikk innenfor grunnskole som kan presenteres, men revisor har gjort en bevisst avgrensning. Avgrensningen er gjort med bakgrunn i innspill fra kontrollutvalget, samt at revisor har gjort en vurdering knyttet til å inkludere statistikk for sykefravær i beskrivelsen.

Intervju

Revisor gjennomførte et oppstartsmøte med sektorleder for grunnskole i Stjørdal kommune, som også har fungert som revisor sin kontaktperson i revisjonen. I oppstartsmøte orientere revisor om prosjektet det ble stilt overordnede spørsmål knyttet til temaene i revisjonen. Revisor har også i etterkant av oppstartsmøte hatt et digitalt oppfølgingsmøte med sektorlederen. Videre har revisor hatt løpende dialog med sektorleder knyttet til praktiske prosesser i forbindelse med forvaltningsrevisjonen.

I forkant av samtaler med de utvalgte skolene, sendte revisor en epost til de fem rektorene for å få informasjon om hvilke rutiner og systemer de har knyttet til klasseledelse og tilpasset

opplæring ved deres skole. Revisor avholdt et digitalt møte med de fem rektorene for å avklare hvilke rutiner og system som var aktuelle å oversende. I etterkant ble det gjennomført digitale separate intervju med rektorene.

Videre ble det gjennomført gruppeintervjuer av lærere ved de fem skolene. Ved Forradal oppvekstsenter ble det gjennomført ett intervju med lærere fra flere trinn, totalt tre lærere. Ved Fosslia skole og Haraldreina ble det gjennomført et intervju med lærere fra småtrinn og et intervju med lærere fra mellomtrinn. Ved de to ungdomsskolene ble det gjennomført et intervju med lærerne fra ungdomstrinnet, totalt tre lærere ved hver skole.

Revisor har også gjennomført et digitalt intervju med leder av pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) ved Værnesregionen. I etterkant av intervjuet har også revisor sendt to oppfølgingsspørsmål på epost til leder av PPT.

I etterkant av alle intervjuene er det skrevet referat som er godkjent av informantene. Revisor benytter kun informasjon fra godkjente referat som datagrunnlag.

Revisor har også sendt spørsmål på epost til spesialpedagogisk koordinator ved de fem skolene. En av skolene har to spesialpedagogiske koordinatorene. Revisor har fått svar fra koordinatorene ved tre av skolene. Revisor har ikke gjort forsøk på å få ytterligere svar fra de to andre skolene. Spørsmålene som ble stilt til koordinatorene omhandlet tilpasset opplæring og deres rolle i arbeidet, samt hvordan de opplever samarbeidet med PPT.

De tillitsvalgte ved de fem skolene fikk tilsendt spørsmål på epost. Spørsmålene omhandlet arbeidsmiljøet ved de fem skolene. Enkelte av de utvalgte skolene har flere tillitsvalgte. Til sammen ble det sendt spørsmål til ni tillitsvalgte, der vi mottok svar fra sju. Alle skolene er representert i svarene. Bakgrunnen for at vi sendte spørsmål på epost til de tillitsvalgte var knyttet til problemstillingen om arbeidsmiljøet ved skolene. De tillitsvalgte fikk spørsmål om oppfattelsen av arbeidsmiljøet ved deres skole og hvordan de opplever ledelsen knyttet til ivaretagelse av de ansatte.

Dokumentgjennomgang

Dokumentene fra rektorene, som omhandlet rutiner og system ved de fem skolene, fikk revisor tilsendt blant annet virksomhetsplaner, årshjul, velkomsthefter, ulike presentasjoner som skolene har brukt i ulike sammenhenger. I tillegg fikk revisor oversendt Stjørdal kommune sin plan for overgang fra barnehage til barneskole. Revisor har også sett på kvalitetsmeldingene for grunnskole for perioden 2023-2024 og 2024-2025. Videre har vi også sett på kommunens skoleplan.

Observasjon

Revisor har gjennomført observasjon knyttet til problemstillingen om klasseledelse og lærerens praksis for klasseledelse. Observasjonen ble gjennomført i 10 klasser ved de fem utvalgte skolene. Revisor gjorde et tilfeldig utvalg av hvilke klasser vi ønsket å observere ut ifra timeplan tilsendt fra rektorene. Revisor observerte kun fagene norsk og matte ved skolene for å få et likt sammenligningsgrunnlag. I forkant av observasjonene utformet vi et strukturert observasjonsskjema med tydelige kriterier som ble brukt under observasjonen. Observasjonsskjemaet ble strukturert rundt tre hovedperspektiver: strukturperspektivet, kulturperspektivet og læringsperspektivet. Hvert perspektiv inneholder spesifikke kriterier som vi så etter i lærerens klasseledelse. I etterkant av observasjonene, gjennomførte vi en samtale med læreren som var observert der vi gjennomgikk timen i fellesskap.

Det ble i forkant av observasjonene sendt ut et skriftlig dokument til rektorene ved skolene som ble formidlet til lærerne revisor hadde valgt ut for observasjon. Revisor avklarte med rektorene at de måtte få en godkjennelse fra de lærerne som ble plukket ut at det var greit at vi foretok en observasjon av deres timer. Revisor håndterte ikke invitasjonene selv, og fikk dermed ikke en skriftlig aksept tilbake fra den enkelte lærer.

Observasjon av klasseledelse og lærer sin praksis medførte også til en observasjon av elever. Observasjonen av elevene handlet om samspillet mellom lærer og elever, og hvordan elevene responderte på lærernes klasseledelse. I fremstillingen av dataene fra observasjonen vil ikke enkeltobservasjoner av elever bli framstilt, men bli presentert som en generell beskrivelse av hvordan elevene respondert på lærerens handlinger. En vurdering av barnets beste opp mot valg av observasjon som metode, blir beskrevet under vurdering av metode.

Presentasjon av data

Revisor fremstiller dataene fra samlet for alle skolene i utvalget for å ivareta anonymiteten til deltakerne, da utvalget er lite og det kan være risiko for at enkeltpersoner ellers fremstår som gjenkjennbare. En slik tilnærming mener revisor bidrar til å få tillit, slik at ansatte har ønsket å stille opp til observasjoner og intervju.

Vurdering av metode

Valg av intervju som metode er begrunnet ut ifra behovet for kunnskap om hvordan Stjørdal kommune arbeider med arbeidsmiljø, klasseledelse og tilpasset opplæring. Det har vært behov å snakke med sektorleder grunnskole, som er leder for området og rektorene som er ledere på sin skole. Videre har det vært nødvendig å prate med lærerne som sørger for den daglige driften og som er i klasserommet daglig. Revisor vurderte bruk av gruppeintervju med læreren

som mest hensiktsmessig for å få informasjon om arbeidet de gjør. Bruk av gruppeintervju gir muligheter til å få fram ulike nyanser om temaet fra ansatte som jobber innenfor de samme rammene. Sammensetningen av gruppene kan også prege hvilke data som kommer fram gjennom gruppeintervju. Om de ansatte er enige i sine synspunkter, om det er ulike synspunkter eller om det er enkelte av gruppemedlemmene som dominerer.

Vi valgte også å sende epost til de spesialpedagogiske koordinatorene ved de utvalgte skolene. Alternativt kunne vi ha gjennomført intervju med dem. Spørsmål på epost ble valgt som metode grunnet at det var få konkrete spørsmål vi ønsket å stille dem, og derav gjorde revisor en avvenning sett opp mot ressursene i prosjektet.

Det er også gjennomført intervju med leder av PPT. Et alternativ som vi ikke har gjennomført, er intervju med de ansatte i PPT. Revisor vurderer at leder av PPT har belyst både positive og negative sider om hvordan tjenesten opplever samarbeidet med de ulike skolene.

Dokumentgjennomgang er valgt som metode for å se om Stjørdal kommune har rutiner og system innenfor klasseledelse og tilpasset opplæring. Dokumentgjennomgang vil kunne avdekke informasjon om hvordan det systematisk jobbes med klasseledelse og tilpasset opplæring i form av rutiner og prosedyrer.

Observasjon ble valgt som metode i prosjektet siden det er en metode for systematisk og målrettet iakttagelse av atferd, interaksjoner og hendelser for å samle inn data om et bestemt fenomen.¹ I dette prosjektet benyttet vi observasjon for å undersøke klasseledelse, da metoden gir direkte innsikt i hvordan læreren strukturerer undervisningen, samhandler med elevene og håndterer læringsmiljøet i sanntid.² Observasjon gir en kontekstuell forståelse av klasserommet, inkludert faktorer som ikke-verbal kommunikasjon, elevengasjement og læringsklima, noe som gir et mer helhetlig bilde av klasseledelse enn det man kan få gjennom kun skriftlige beskrivelser eller intervjuer.³ Samtidig er det viktig å være bevisst metodens utfordringer, som at tilstedeværelsen av en observatør kan påvirke både lærerens og elevenes atferd, og at observatørens egne forventninger kan farge tolkningen av det som skjer.⁴

Valg av observasjon som metode ble forankret hos kontrollert enhet. Det betyr at revisor først tok dette opp som tema i oppstartsmøte med sektorleder for grunnskole for å få vedkommende

¹ Utdanningsdirektoratet (2024). *Observasjon*. Hentet fra <https://www.udir.no>

² Kulild, M., & Bjelland, C. (2020). *Å øve på observasjon som kjernepraksis i lærerutdanningen*. Hentet fra <https://hvelopen.brage.unit.no/hvelopen-xmlui/handle/11250/3130843>

³ MF Open (2020). *Klasseledelse og relasjonsarbeid*. Hentet fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2675624>

⁴ UiO EDUCATE-rapport (2023). *Å observere fagfornyelsen i klasserommet*. Hentet <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/educate-rapport-1-2023.pdf>

sine tanker rundt bruk av observasjon som metode. Videre tok revisor opp temaet i intervjuene med rektorene ved de fem utvalgte skolene for å få deres tilbakemeldinger om observasjon om klasseledelse i praksis. Samtlige stilte seg positive til bruk av observasjon som metode.

Vi ser i etterkant av observasjonene at vi kunne ha med gitt bedre forhåndsinformasjon til både elever og foresatte. Denne informasjonen kunne ha bidratt til å styrke elevenes opplevelse av forutsigbarhet og medvirkning, i tråd med barnekonvensjonens artikkel 12 om barnets rett til å bli hørt knyttet til valg av observasjon av lærer som metode.

Videre har vi vært to revisorer som har observert og det styrker påliteligheten i datainnsamlingen ved at funn kan sammenholdes og bekreftes på tvers av observatørene. Dette bidrar til å redusere risikoen for subjektive tolkninger og øker sannsynligheten for at det som nedtegnes, gjenspeiler allment observerbare og relevante forhold.

Revisor vurderer at innsamlet data gir et godt grunnlag for å gjøre vurderinger og besvare problemstillingene.

Barnets beste vurdering

Valg av observasjon som metode må vurderes i lys av elevene i Stjørdal kommune sitt beste, slik det følger av Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon artikkel 3. En forvaltningsrevisjon av blant annet klasseledelse berører barns rett til utdanning (FNs barnekonvensjon artikkel 28 og 29) og rettigheter for barn med nedsatt funksjonsevne (FNs barnekonvensjon artikkel 23).

I en forvaltningsrevisjon er det utfordrende for revisor å få godt innblikk i kommunens praksis knyttet til klasseledelse uten å foreta en direkte observasjon av lærere. Av det følger det at revisor også gjorde en observasjon av elevene. Observasjonene ble begrenset til å notere generelle observerbare forhold om lærerens samspill med elevene og struktur i undervisningen. Selv om det ikke kan utelukkes at enkelte elever kan ha opplevd et ubehag tilknyttet vår tilstedeværelse, fremstår det etter revisors vurdering som at læringssituasjonen fort normaliserte seg selv om revisor var til stede.

Revisor legger til grunn at det er barns beste at forvaltningsrevisjon har god dokumentasjon på de faktiske forhold som grunnlag for rapport. I veilederen til standard for forvaltningsrevisjon fremgår det følgende: «En variant av ikke-deltakende observasjon er varslede eller uanmeldte kontroller, eksempelvis på sykehjem, skoler eller barnehager. Ved en slik metode kontrollerer man et fenomen på et gitt tidspunkt. Observasjon har eksempelvis blitt brukt ved undersøkelse av klasseledelse og ved undersøkelse av medisinbehandling, stell og mating ved sykehjem.»

For å få best mulig innsikt som grunnlag for forvaltningsrevisjonen, ble det vurdert at valg av metode samsvarte med barnets beste på gruppenivå. Observasjon av barn krever bevissthet

knyttet til ivaretagelse av barns rettigheter. Behandling av personopplysninger som ikke er dekket av revisors innsynsrett etter kommuneloven krever samtykke. Formålet med observasjonen var utelukkende knyttet til klasseledelse på systemnivå og å fremme kvalitet i undervisning og tjene barnets beste på gruppenivå.

Revisor registrerte heller ikke identifiserbare opplysninger om barn, slik at personvernlovgivningen ikke kommer til anvendelse ved gjennomføring av observasjonen. På bakgrunn av dette ble det vurdert at det ikke var nødvendig med samtykke fra elever og foreldre. I ettertid ser revisor at det hadde vært hensiktsmessig at både elever og foreldre hadde fått mer informasjon om forvaltningsrevisjonen forut for observasjon i klasserom.

1.4 Uttalelse om rapport

Et utkast til rapport, som inneholdt faktagrunnlaget, forslag til vurderinger og konklusjon, ble sendt til kontaktpersonen i kommunen i epost den 18. juni 2025. Revisor presenterte den foreløpige rapporten for rektorene ved grunnskolene i kommunen og sektorleder grunnskole på et fysisk møte på Stjørdal rådhus den 25. juni 2025. Formålet med denne runden var å korrigere eventuelle faktafeil og at rektorene kunne komme med innspill til rapporten. På bakgrunn av opplysningene som kom fram i møtet, foretok revisor noen korrigeringer og presiseringer av faktaopplysningene. Det handlet blant annet om utgifter i skolen, presentert i kapittel 2.3.1 og henvisning til BUP, presentert i kapittel 5.8.5. På bakgrunn av innspill som kom fram i møtet, valgte revisor i etterkant av presentasjonen å utarbeide en oppsummering av rapporten, presentert i kapittel 7. Formålet med oppsummeringen var å synliggjøre sammenhengene mellom de ulike problemstillingene og tydeliggjøre helheten i vurderingene.

En foreløpig rapport ble sendt til kommunedirektøren for uttalelse 1. juli 2025. Revisjon Midt-Norge SA mottok uttalelsen 12. august 2025. Uttalelsen er vedlagt rapporten i vedlegg 2. Uttalelsen har medført noen endringer i faktagrunnlaget, men disse har ikke ført til endringer i revisors vurdering eller konklusjon.

1.5 Bakgrunn

1.5.1 Klasseledelse

Utdanningsdirektoratet definerer klasseledelse som lærerens arbeid som bidrar til elevers læring og utvikling, både faglig, sosialt og emosjonelt. Klasseledelse handler både om ledelse av grupper som et lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfellesskapet. Lærer må som leder ha blick for den enkelte elev og samtidig ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap. Ledelse krever samtidig

utvikling av strukturer, rutiner og kultur.⁵ Thomas Nordahl skriver i sin bok «Dette vi vet om klasseledelse» at ledelse er en lærerferdighet og at klasseledelse handler om å skape gode betingelser for faglig og sosial læring i skolen⁶.

Klasseledelse er lærerens evne til å skape et læringsmiljø som fremmer elevers sosiale og faglige læring, og krever et samspill mellom struktur og relasjon skriver Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped).⁷ Gjennom regler og rutiner, samtidig med en positiv relasjon til elevene, skaper læreren oversikt og struktur som bidrar til å lykkes med klasseledelse. Statped referer til «den gode timen» som er en planleggingsmal som skal sørge for struktur og trygghet, ved å gi tilstrekkelig og nødvendig informasjon til elevene. Den gode time inneholder elementer som blant annet tydelig mål og kriterier, hva som skal skje i timen, læringsmål, arbeidsformer eller aktiviteter som skal anvendes og oppsummering/avslutning.

Utdanningsdirektoratet definerer tre perspektiver for klasseledelse, og samlet kan disse bidra til en helhetlig og nyansert forståelse av lærerens ansvar og oppgaver som leder:

Strukturperspektivet vektlegger det lærere gjør for å skape trygghet og oversikt for elevene gjennom rammer og struktur.

Kulturperspektivet handler om det lærere gjør for å skape trygge relasjoner gjennom bygging av gruppens fellesnormer og kultur.

Læringsperspektivet har fokus på det lærere gjør i samarbeid med elevene for å sikre mestring og progresjon i elevenes faglige og sosiale læring.

1.5.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven § 11-1. Tilpasset opplæring innebærer at alle elever skal få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, uavhengig av forutsetninger, og at alle skal få utnyttet og utviklet sine evner. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging⁸ skriver at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp hvor skolen skal legge til rette for opplæring som både ivaretar felleskapet og hver enkelt elev slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tilpasningen skal i hovedsak skje

⁵ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/klasseledelse/#a215322>

⁶ Nordahl, Thomas, «Dette vet vi om klasseledelse» (1.utg 2021), s 10 og 13.

⁷ <https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvordan-tilrettelegge/klasseledelse/>

⁸ <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/>

innenfor fellesskapet, slik at elevene opplever tilhørighet og er en del av fellesskapet, samt at elevene er inkludert både faglig og sosialt.

Hvordan skolen tilpasser opplæringen og hvilke tiltak som iverksettes for å fremme læring og forebygge vansker, avhenger blant annet av skolens lærertetthet, lærernes kompetanse, pedagogisk praksis og skolens ledelse. Hvordan ressursene blir utnyttet, er avgjørende for hvordan skolen kan legge til rette for tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring kan skje blant annet gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering.⁹

Opplæringsloven § 11-2 sier at lærere skal følge med på utviklingen til elevene, og melde fra til rektor dersom det er tvil om en elev har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og sette inn egnede tiltak dersom det må til for at eleven skal få et tilfredsstillende utbytte. Elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å ikke ha forventet progresjon i lesing, skriving eller regning, skal få intensiv opplæring, jmfør opplæringsloven § 11-3.

For å finne hva som er tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skriver veilederen til Utdanningsdirektoratet om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging at skolen må gjøre en faglig pedagogisk vurdering av eleven. Både vurdering av mestrings- og funksjonsnivå, læringsforutsetninger og utviklingen til eleven blir sett på opp mot kompetansemålene. Hva som er tilfredsstillende varierer etter elevens behov, over tid og med endringer i hva som er god faglig praksis, skriver veilederen. En elev har sjeldent enten fullt utbytte eller ikke noe utbytte i det hele tatt av opplæringen.

⁹ <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/tilpasset-opplaring/>

2 GRUNNSKOLEN I STJØRDAL

2.1 Problemstilling

Det er utarbeidet følgende problemstilling for temaet:

Hvordan er situasjonen i grunnskolen i Stjørdal kommune sammenlignet med andre?

2.2 Skoler og elever i Stjørdal

Stjørdal kommunen har 13 kommunale grunnskoler, i tillegg to private skoler. Tabellen nedenfor viser antall elever per kommunal grunnskole for skoleåret 2014/2015 og skoleåret 2024/2025.

Tabell 1. Antall elever fordelt på skole for skoleår 2014/2015 og 2024/2025. Kommunalt.

Skole	Antall elever	
	Skoleår 2014/2015	Skoleår 2024/2025
Elvran skole	71	40
Forradal oppvekstsenter skole	32	24
Fossli skole	346	456
Halsen barneskole	405	367
Halsen ungdomsskole	348	312
Haraldreina skole	122	109
Hegra barneskole	167	142
Hegra ungdomsskole	132	160
Kvislabakken skole	186	150
Lånke skole	318	291
Skatval skole	266	207
Skjelstadmark oppvekstsenter skole	94	103
Stokkan ungdomsskole	453	488
Totalt	2940	2849

Kilde: Utdanningsdirektoratet, tabell om Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk

Tabellen viser at for skoleåret 2024/2025 er det nesten 100 færre elever i kommunal grunnskole i Stjørdal sammenlignet med skoleåret 2014/2015. Samtidig viser tabellen at ungdomsskolene totalt sett har hatt økning i antall elever fra skoleåret 2014/2015 til skoleåret 2024/2025. Skolen som har hatt nedgang i flest elever er Skatval skole, med en nedgang på 59 elever. Skolen som har hatt økning på flest elever er Fossli skole, som har økt med 110 elever i 2024/2025 sammenlignet med 2014/2015.

Tabell 2. Antall skoler, elever og elever med vedtak fordelt etter trinn for skoleår 2014/2015 og 2024/2025. Kommunalt. Stjørdal.

Skoleår	Trinn	Antall skoler	Antall elever	Antall elever med vedtak om individuell tilrettelagt opplæring	Antall elever med vedtak om forsterket opplæring i norsk
2014/2015	1.-4. trinn	10	1181	91	44
	5.-7. trinn	10	850	119	36
	8.-10. trinn	3	933	139	34
	Totalt	13	2964	349	114
2024/2025	1.-4. trinn	10	1034	48	99
	5.-7. trinn	10	855	85	74
	8.-10. trinn	3	960	119	50
	Totalt	13	2849	252	223

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Av de 2849 elevene i grunnskolen i Stjørdal kommune skoleåret 2024/2025, er det 252 elever¹⁰ som har vedtak om individuell tilrettelagt opplæring i henhold til opplæringsloven § 11-6. For skoleåret 2014/2015 viser tall fra Utdanningsdirektoratet at antall elever med individuell tilrettelagt opplæring var 349 elever. Tabellen over viser at 119 elever får individuell tilrettelagt opplæring på ungdomsskolen skoleåret 2024/2025, noe som utgjør en prosent på 12 prosent av alle elever på ungdomsskolen. Sammenlignet med tall for skoleåret 2014/2015 var det 139 elever og en andel på 15 prosent av elevene som fikk individuell tilrettelagt opplæring på ungdomsskolen. At andelen med individuelt tilrettelagt opplæring er høyest på ungdomsskolen, er også noe som gjelder nasjonalt.¹¹

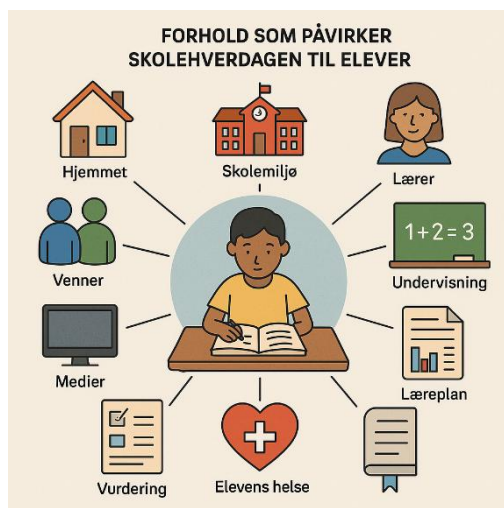
Elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk har de samme rettighetene i skolen som andre elever, og i tillegg har disse elevene rett til særskilt språkopplæring helt til de behersker norsk godt nok til å følge den ordinære opplæringen, jamfør opplæringsloven § 3-6. Særskilt språkopplæring omfatter forsterket opplæring i norsk, og om nødvendig også tospråklige opplæring i fag og/eller morsmålsopplæring. For skoleåret 2024/2025 er det 223 elever som har vedtak om forsterket opplæring i norsk i henhold til opplæringsloven § 3-6. Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at det er til sammen 144 elever i Stjørdal som i tillegg til forsterket opplæring i norsk får morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring i fag. Tilsvarende antall elever som fikk språkopplæring i skoleåret 2014/2015 var 114. Økingen som har vært i forsterket opplæring i norsk må sees i sammenheng med en stor økning av antall flyktninger fra Ukraina etter krigen som startet i 2022.

¹⁰ Tall hentet fra statistikk fra Utdanningsdirektoratet.

¹¹ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>

2.3 Faktorer

Det er mange faktorer og forhold som påvirker skolehverdagen til elever og elevers mulighet for læring. Det handler både om kommunens økonomi, skolemiljø, forhold i hjemmet, ressursene i klasserommet og prestasjoner. Figuren nedenfor er laget med bruk av kunstig intelligens og viser noen av disse forholdene.



Bilde laget med bruk av kunstig intelligens (KI).

Figur 1. Forhold som påvirker skolehverdagen til elever.

Delkapitlene nedenfor vil belyse hvordan noen av disse forholdene er for Stjørdal kommune sammenlignet med andre kommuner og fylke. Kommunene som sammenlignes med Stjørdal er Malvik, Levanger og Verdal. Hvis mulig, presenteres også statistikk for Trøndelag fylke og landet, og om mulig tilhørende KOSTRA-gruppe. Stjørdal og Levanger tilhører KOSTRA-gruppe 9, mens Malvik og Verdal tilhører KOSTRA-gruppe 7 per kommunegruppering 2020. Forskjellen på gruppene er antall innbyggere, og for gruppe 7 er frie disponible inntekter lave, mens disse er for gruppe 9 enten lave eller middel.

2.3.1 Utgifter

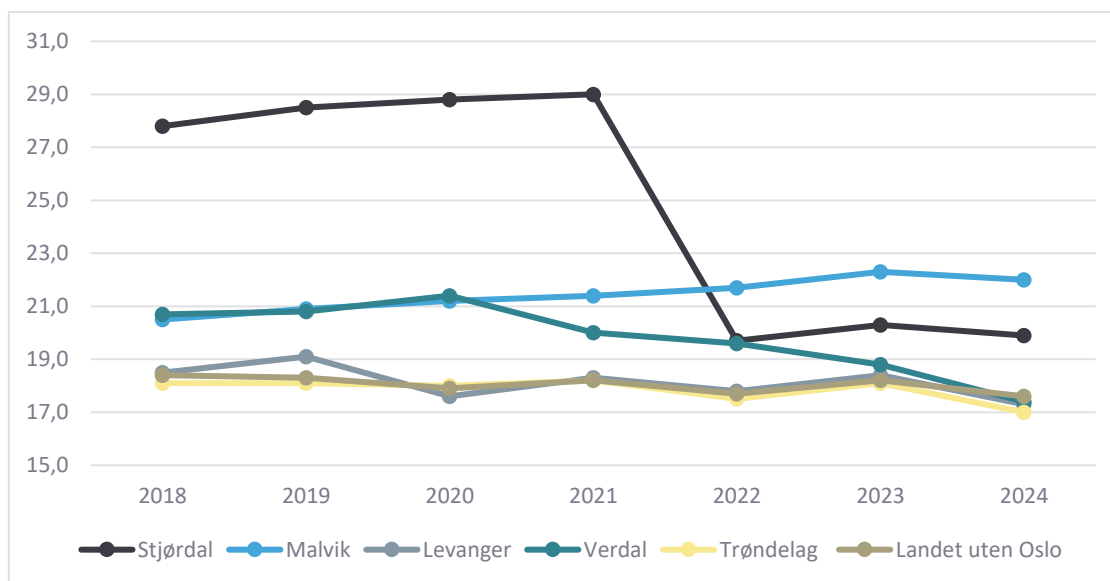
Statistisk sentralbyrå (SSB) skriver i sin rapport om kommuners bruk av midler på barnehage og grunnskole at norske kommuner bruker 23 prosent av totale utgifter til grunnskole¹² i 2023.¹³ Det er tre tjenesteområder som skiller seg ut på bruken av midler, hvor helse- og omsorg er det området med høyest utgifter. I 2023 gikk 40 prosent av de totale utgiftene i norske

¹² Grunnskoleområdet inneholder fem funksjoner: grunnskole (202), voksenopplæring (2013), skolefritidstilbud (215), skolelokaler (222) og skoleskyss (223).

¹³ <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/kommuners-bruk-av-midler-pa-barnehage-og-grunnskole-2023>

kommuner til helse- og omsorg. Deretter følger skole med 23 prosent og barnehage med en andel på 14 prosent av totale utgifter.

Kommuneregnskapet består av flere funksjoner innenfor oppvekst, og den største funksjonen¹⁴ er knyttet til grunnskole (202). Grafen nedenfor viser andelen av netto driftsutgifter av totale tjenesteområder for grunnskole for utvalgte kommuner. Netto driftsutgifter uttrykker hvor stor del av bruttoutgiftene som finansieres med de frie driftsinntektene (inntekter som ikke er bundne eller relatert til tjenesten). Netto driftsutgifter kan benyttes som grunnlag for å beregne prioriteringsindikatorer.



Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12283

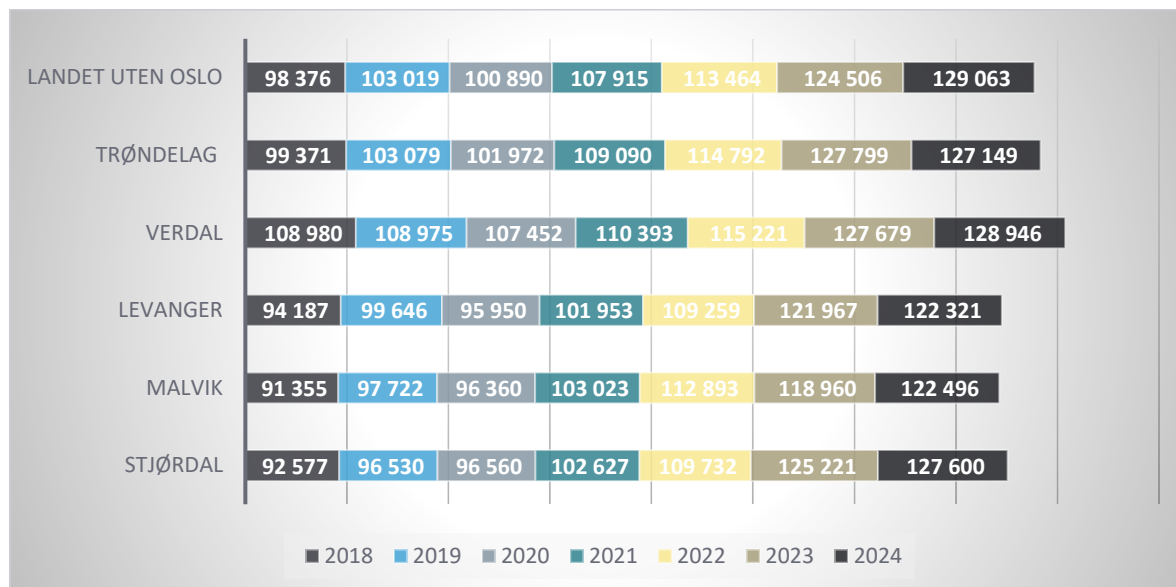
Figur 2. Andel netto driftsutgifter av totale utgifter grunnskole (202) for 2018-2024 per kommune.

Grafen viser at Stjørdal kommune brukte mellom 28-29 prosent av totale driftsutgifter på skole i perioden 2018-2021, før andelen gikk ned og er på ca. 20 prosent i 2024. Andelen ligger fortsatt i det øverste sikte i 2024 sammenlignet med de andre kommunene, Trøndelag fylke, samt landet uten Oslo. Kun Malvik av kommunene som har en høyere andel i 2024, på 22 prosent. Samtidig er det faktorer som spiller inn på andelen en kommune bruker på grunnskole, som revisor ikke har undersøkt nærmere.

Figuren nedenfor viser korrigerte brutto driftsutgifter per elev for Stjørdal kommune og sammenlignbare kommuner for grunnskole (202). Korrigerte brutto driftsutgifter er driftsutgifter til egen tjenesteproduksjon. Størrelsen angir hva det koster for kommunen å produsere

¹⁴ Andre regnskapsfunksjoner innenfor grunnskole er 213 voksenopplæring, 215 skolefritidstilbud (SFO), 222 skolelokaler og 223 skoleskyss.

tjenesten. Korrigerte brutto driftsutgifter består av lønn og sosiale utgifter, innkjøp av varer og tjenester som inngår i den kommunale tjenesteproduksjonen, samt merverdiavgift og avskrivninger. Korrigerte brutto driftsutgifter brukes som grunnlag for å beregne produktivitetsindikatorer; et mål på hva det koster å selv produsere en enhet av tjenesten.¹⁵



Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12235

Figur 3. Korrigerte brutto driftsutgifter til grunnskole (202) for 2018-2024 per elev for kommuner.

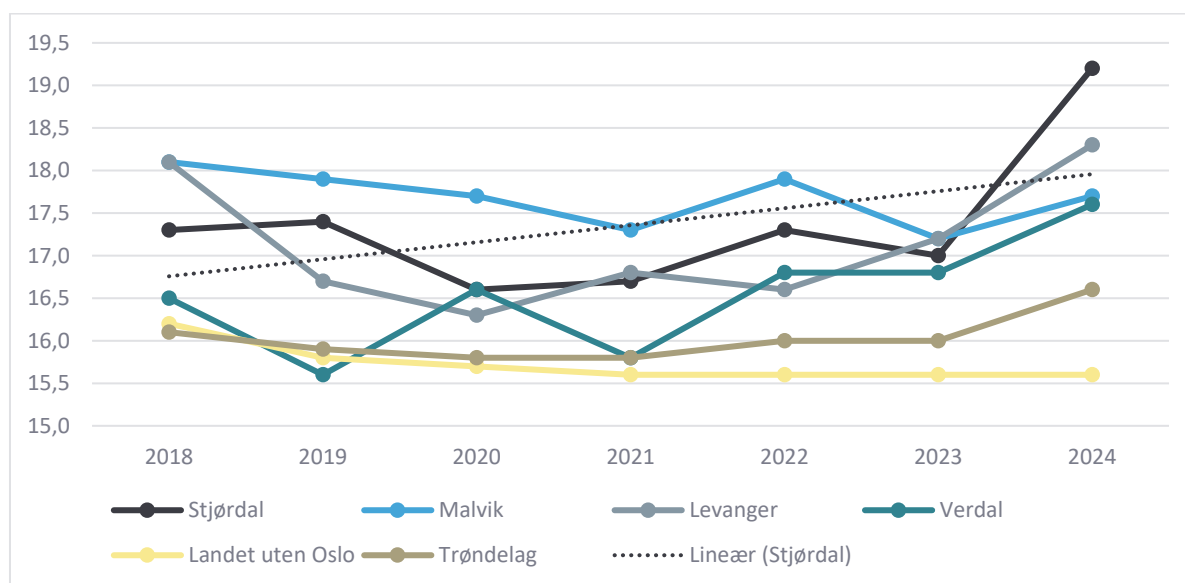
Figuren over viser at Stjørdal kommune har i perioden 2018-2024 noe høyere korrigerte brutto driftsutgifter per elev sammenlignet med Levanger og Malvik, mens Verdal har en høyere utgift per elev sammenlignet med Stjørdal. Trøndelag og Landet uten Oslo har også en høyere utgift per elev i perioden sammenlignet med Stjørdal. For 2024 er korrigerte brutto driftsutgifter per elev i Stjørdal på tilsvarende nivå som Trøndelag. Statistisk sentralbyrå skriver at en stor del av utgiftene til grunnskole er lønnsutgifter, og at lønnsutgiftene innenfor grunnskole utgjør 91 prosent av de korrigerte brutto driftsutgiftene.

SSB finner i sin rapport at kommunene med lave utgifter tilhører KOSTRA-gruppe 7, 9, 11 eller 12. De fire kommunene tilhører to av disse gruppene som har til felles at de er middels store eller store med hensyn til befolkning, de har lave bundne kostander og lave eller middels høye frie disponible inntekter.

¹⁵ <https://www.regjeringen.no/contentassets/42f1f4bc92904f65abf65a7a355d7d57/veileder-til-kontoplanen-i-kostra-for-2025.pdf>

2.3.2 Ressurser

I rapporten fra Statistisk sentralbyrå om kommuners bruk av midler på barnehage og skole, skriver SSB at noe av det som kjennetegner kommunegrupper med lave korrigerte brutto driftsutgifter per elev er at de har høye befolkningstall og at de også har høye verdier for gruppestørrelse 2. Gruppestørrelse 2 måler lærertetthet i ordinær undervisning og viser om lærernormen¹⁶ blir fulgt. Når gruppestørrelsen er lav, er det få elever per lærer, mens høy størrelse betyr at det er mange elever per lærer. Gruppestørrelse 2 inkluderer ikke ressurser til individuell tilrettelagt opplæring og forsterket opplæring i norsk.



Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12285

Figur 4. Gruppestørrelse 2 i perioden 2018-2024 for utvalgte kommuner.

Grafen ovenfor viser gruppestørrelse 2 for Stjørdal og sammenlignbare kommuner, Trøndelag fylke og landet uten Oslo perioden 2018-2024. I grafen ligger også en «trendlinje» for Stjørdal som viser trenden for lærernormen i perioden. Linjen viser en økning i perioden for Stjørdal når det gjelder lærernorm; altså flere elever per lærer.

Stjørdal kommune ligger nesten hele perioden på et høyere nivå i gruppestørrelse 2 enn både Trøndelag og Landet uten Oslo, samt kommunene Levanger og Verdal. Malvik kommune ligger noe høyere i perioden enn Stjørdal. Dette er med på å illustrere det Statistisk sentralbyrå skriver i sin artikkel, om at de med lave korrigerte brutto driftsutgifter per elev er også de kommunene som har høye verdier for gruppestørrelse 2, altså mål på lærertetthet i ordinær undervisning. Dersom man har mange elever per lærer, vil det bety blant annet lavere

¹⁶ Lærernormen sier at det skal være maksimalt 15 elever per lærer på 1.–4. trinn og maksimalt 20 elever per lærer på 5.–10. trinn.

lønnsutgifter per elev. Statistisk sentralbyrå finner også i sin artikkel at høye verdier for gruppestørrelse 2 finnes blant annet i KOSTRA-gruppe 9, hvor både Stjørdal og Levanger hører til.

Tall for 2024 viser at det er Stjørdal som har det høyeste tallet for gruppestørrelse 2, 19,7, og en økning fra 2023. Denne økningen fra 2023 til 2024 gjelder for alle de fire kommunene. Utdanningsdirektoratet skriver «Fakta om grunnskolen 2024-2025¹⁷» at det har vært en svak oppgang i grunnskoler som oppfyller normen om lærertetthet sammenlignet med skoleåret 2023-2024, noe som er motsatt av det som gjelder for de fire kommunene.

Tabellen nedenfor viser hvordan gruppestørrelse 2 er fordelt på små-, mellom-, og ungdomstrinn for skoleåret 2024-2025.

Tabell 3. Gruppestørrelse 2 fordelt på trinn for 2024 for utvalgte kommuner.

Trinn	Stjørdal	Malvik	Levanger	Verdal	Landet uten Oslo	Trøndelag
1.-4. trinn	15,6	14,5	15,3	15,4	13,5	14,3
5.-7. trinn	20,4	19,6	19,1	18,1	16,2	17,2
8.-10. trinn	23,0	20,7	22,1	19,9	17,9	19,1

Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12285

På småtrinnet, 1.-4 trinn viser tabellen at det kun er Malvik, Landet uten Oslo og Trøndelag fylke som kan sies å oppfylle lærernormen. På mellomtrinnet, fra 5.-7. trinn er det kun Stjørdal kommune som ikke oppfyller lærernormen, mens på ungdomstrinnet er det kun Verdal av de fire kommunene som akkurat oppfyller normen om lærertetthet. Tabellen viser at ungdomstrinnet i Stjørdal kommune har 23 elever per lærer, og Levanger har omtrent 22 elever per lærer på ungdomstrinnet, mens det for Landet uten Oslo er omtrent 18 elever per lærer.

Hvordan lærertettheten er ved de kommunale skolene i Stjørdal kommune for skoleåret 2024-2025, vises i tabellen nedenfor, fordelt på trinn.

¹⁷ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/fakta-om-grunnskolen-20242025/fakta-om-grunnskolen/>

Tabell 4. Lærertetthet i ordinær undervisning, skoleåret 2024-2025, Stjørdal kommune.

Skoler	1.-4. årstrinn	5.-7. årstrinn	8.-10. årstrinn
Elvran skole	12,3	9,95	
Forradal oppvekstsenter skole	6,72	9,72	
Fosslia skole	16,78	21,26	
Halsen barneskole	16,83	23,02	
Halsen ungdomsskole			22,54
Haraldreina skole	13,46	18,45	
Hegra barneskole	15,54	18,66	
Hegra ungdomsskole			23,56
Kvislabakken skole	19,69	23,86	
Lånke skole	16,64	22,27	
Skatval skole	14,26	20,58	
Skjelstadmark oppvekstsenter skole	13,09	17,02	
Stokkan ungdomsskole			23,18

Kilde: Utdanningsdirektoratet, tabell for lærertetthet

Tabellen viser at det er i hovedsak de små skolene som oppfyller kravene om lærertetthet i Stjørdal. Skatval skole er en av de større skolene som oppfyller lærernormen for elever på 1. til 4. trinn. Alle de tre ungdomsskolene ligger over kravet om maksimalt 20 elever per lærer. Lærernormen gjelder for trinn, og måles ikke per klasse. Det betyr at lærernormen ikke gjenspeiler antall elever i en klasse per lærer.

2.3.3 Sykefravær

KS publiserer tall for legemeldt sykefravær i kommunesektoren.¹⁸ Tabellen nedenfor viser sykefraværet i grunnskolen for Stjørdal, Malvik, Levanger og Verdal kommune, samt hele landet for årene 2018-2024.

¹⁸ <https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/fravar/sykefravarsstatistikk/>. Statistikk for legemeldt sykefraværsdagsverk i prosent av avtale dagsverk blant ansatte (16-69 år) i kommuneforvaltningen fordelt etter arbeidsstedskommune og næring.

Tabell 5. Legemeldt sykefravær dagsverk i prosent av avtale dagsverk, ansatte 16-69 år, i kommune og grunnskole, år 2018-2024, utvalgte kommuner og hele landet.

År	Stjørdal	Malvik	Levanger	Verdal	Hele landet
2018	6,2	4,5	5,6	5,4	5,4
2019	5,3	5,2	5,7	6,9	5,7
2020	5,3	4,1	6,5	6,5	5,9
2021	6,4	6,2	6,2	8,6	6,4
2022	5,6	5,2	5,7	7,0	6,5
2023	4,9	7,3	7,0	7,8	6,7
2024	7,3	5,7	6,5	6,6	6,8
Snitt 2018-2024	5,9	5,4	6,2	7,0	6,2

Kilde: KS, statistikk

Statistikken viser at sykefraværet i 2024 var noe høyere enn de tidligere årene for grunnskole i Stjørdal kommune. Ingen av de andre fire kommunene har denne økningen fra 2023 til 2024, men hele landet hadde en økning på 0,1 prosentpoeng tilsvarende periode. Samtidig viser snittet for sykefravær for de syv årene at Stjørdal kommune ligger lavere sammenlignet med kommunen Levanger og Verdal, og hele landet. Koronapandemien kan ha påvirket sykefraværet i perioden 2020 og til 2021/2022. Alle smittevernstiltak i Norge ble opphevet i februar 2022.

2.3.4 Individuelt tilrettelagt opplæring

I opplæringsloven som tredder i kraft 1. august 2024 er tidligere spesialundervisning erstattet med individuell tilrettelegging som er delt i tre ulike rettigheter:

- Personlig assistanse, § 11-4
- Fysisk tilrettelegging, tekniske hjelpemidler og opplæring i mobilitet, § 11-5
- Individuelt tilrettelagt opplæring, § 11-6.

I statistikkgrunnlaget, hentet fra Statistisk sentralbyrå, skriver SSB at tabellene inneholder elever som har mottatt spesialundervisning til og med 2023 og individuell tilrettelagt opplæring fra og med 2024. Revisor bruker begrepet individuell tilrettelagt opplæring (ITO) videre i omtalen av statistikkgrunnlaget.

Individuelt tilrettelagt opplæring handler om faglig tilrettelegging for å nå målene i fagene. Det kan handle om å jobbe med alternative kompetansemål, ha et alternativt innhold i opplæringen og/eller at opplæringen blir organisert på en annen måte. En elev har rett til individuelt

tilrettelagt opplæring dersom vedkommende trenger det for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen.¹⁹

Tabellen nedenfor viser andelen elever i kommunale og private grunnskoler som får individuell tilrettelagt opplæring for et utvalg av kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo i perioden 2018-2024.²⁰

Tabell 6. Andel elever i kommunale og private grunnskoler som får individuell tilrettelagt opplæring for et utvalg av kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo i perioden 2018-2024.

År	Stjørdal	Malvik	Levanger	Verdal	Trøndelag	Landet uten Oslo
2018	9,7	8,1	9,8	9,8	8,6	7,9
2019	6,5	8,2	11,5	9,9	7,9	7,8
2020	8,3	7,9	10,2	10,9	7,9	7,8
2021	9,3	8,4	10,9	10,7	7,9	7,9
2022	10,6	9,1	11,3	10,4	8,2	7,9
2023	11,1	10,2	11,8	10,8	8,6	8,1
2024	9,4	11,3	11,9	12,0	8,5	8,0
Gjennomsnitt 2018-2024	9,3	9,0	11,1	10,6	8,2	7,9

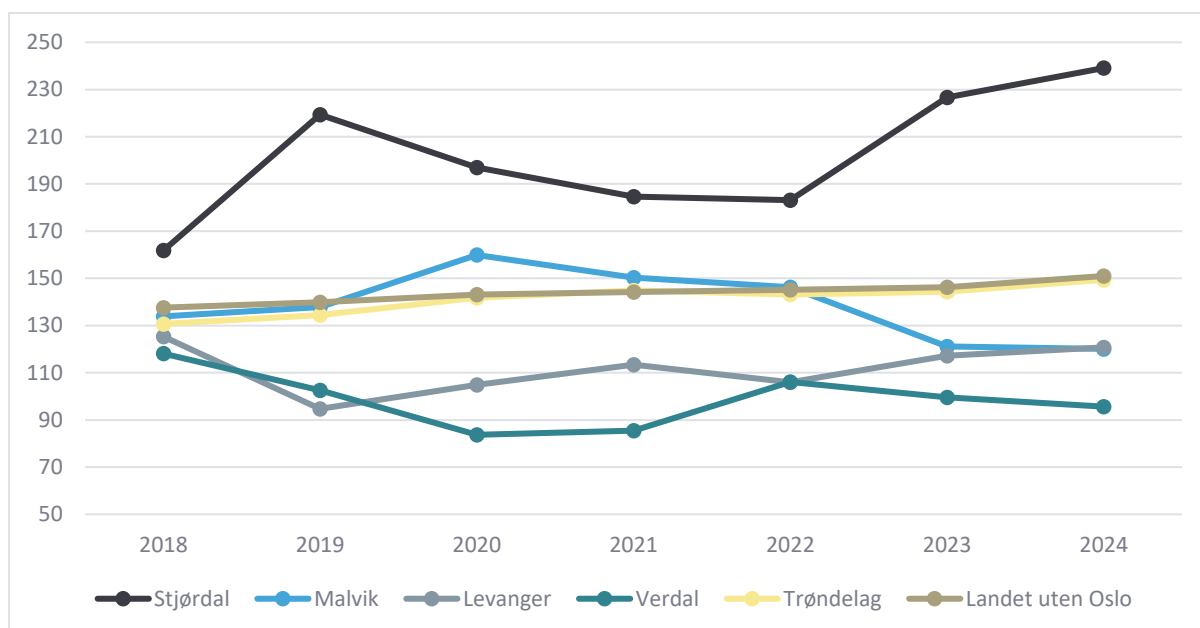
Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12222

For Stjørdal kommune viser statistikken at det har noen svingninger knyttet til andelen elever som mottar individuell tilrettelagt opplæring. Ser vi på gjennomsnittandelen i perioden 2018-2024, har både Levanger og Verdal kommune en høyere andel enn Stjørdal. Malvik kommune ligger noe lavere enn Stjørdal for perioden. Alle kommunene har en høyere gjennomsnittsandel sammenlignet med Trøndelag fylke og Landet uten Oslo i perioden.

Hvis vi ser på årstimer til individuell tilrettelagt opplæring per elev som har vedtak om dette, viser statistikken et litt annet bildet. Grafen nedenfor viser at Stjørdal kommune ligger på et høyere nivå sammenlignet med de tre andre kommunene, samt Trøndelag fylke og Landet uten Oslo.

¹⁹ <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/5.-individuell-tilrettelegging#a214092>

²⁰ Tabellen viser både kommunale og private grunnskoler. Dette er valgt på grunn av hvilke datakilder som er tilgjengelig når statistikk innenfor individuell tilrettelagt opplæring presenterer.



Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12255

Figur 5. Årstimer til individuell tilrettelagt opplæring per elev med individuell tilrettelagt opplæring for utvalgte kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo, perioden 2018-2024.

Grafen over viser at Stjørdal kommune har hatt en økning i årstimer per elev fra 2022 til 2024. Årstimer per elev er gitt av formelen:

$$\frac{\text{Årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring}}{\text{Antall elever med individuelt tilrettelagt opplæring}}$$

For å se hvilke av disse størrelsene som fører til en økning i årstimer per elev med individuelt tilrettelagt opplæring i Stjørdal kommune, ser revisor nærmere på de to størrelsene for tilsvarende periode; 2018-2024. Størrelsene er gitt i tabellen nedenfor, samt prosentvis endring i de to størrelsene mellom årene.

Tabell 7. Antall årstimer til ITO og antall elever som får ITO, og prosentvis endring mellom årene, Stjørdal kommune, 2018-2024.

År	Årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring, kommunale og private grunnskoler (antall)	Prosentvis endring i årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring, kommunale og private grunnskoler	Elever i kommunale og private grunnskoler som får individuelt tilrettelagt opplæring (antall)	Prosentvis endring i elever i kommunale og private grunnskoler som får individuelt tilrettelagt opplæring
2018	50 001		309	
2019	44 513	-10,98	203	-34,30
2020	51 806	16,38	263	29,56
2021	54 279	4,77	294	11,79
2022	61 165	12,69	334	13,61
2023	77 992	27,51	344	2,99
2024	69 330	-11,11	290	-15,70

Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 11974 og 12222

Tabellen viser at både årstimer til ITO og antall elever som får ITO hadde en reduksjon fra 2023 til 2024, men at reduksjonen var prosentvis større i antall elever, noe som medfører at årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring per elev økte. Fra 2022 til 2023 viser tabellen at det var en økning i antall årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring på 27,5 prosent, men at økningen blant antall elever med ITO var omtrent 3 prosent, noe som ga en økning i årstimer per elever med ITO. I årsmeldingen til Stjørdal kommune for 2024 bemerker kommunen selv at elever med vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring får flere årstimer per elev.

Det er verdt å merke seg at disse timene også inkluderer elever i private skoler som får individuelt tilrettelagt opplæring. Samtidig er det kommunen som må dekke utgiftene til individuell tilrettelegging for elever også i de private skolene.²¹

Hvorfor kan det være slik for Stjørdal kommune, at elever i kommunen med individuelt tilrettelagt opplæring har flere timer enn sammenlignbare grupper. Revisor omtaler mulige forklaringer, uten å gå i dybden på dem.

Statistikkgrunnlaget knyttet til årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring rapporteres inn til Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) fra Utdanningsdirektoratet. Det er kommunene som rapporterer inn til dette systemet. For å beregne årstimer til ITO, skal det oppgis i GSI hvor mange av lærertimene som går til vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring. Individuell

²¹ <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/Privatskole/Private-skoler/dekning-av-utgifter-til-individuell-tilrettelegging/>

tilrettelagt opplæring kan gjennomføres på flere ulike måter, for eksempel i ordinær undervisning i klasserommet eller i grupper med flere elever som har vedtak om ITO. De ulike måtene å organisere individuelt tilrettelagt opplæring på har betydning for hvor mange læretimer som går med til ITO. Samtidig er det også variasjoner i antall timer individuelt tilrettelagt opplæring en elev får i enkeltvedtaket.

Hvordan læretimene skal rapporteres inn til GSI når ITO blir gitt i gruppe, beskrives følgende i rettledningen til rapporteringen²²:

«Dersom tre elever i en klasse har vedtak på tre timer med individuelt tilrettelagt opplæring hver og undervises i en gruppe, skal det føres tre timer med undervisningspersonale.»

Stjørdal kommune bemerker selv spørsmålet om vedtaksstørrelser i kvalitetsmelding for grunnskolen 2023-2024, og peker på forskjellen knyttet til rapportering av årstimer.

«PP-tjenesten har undersøkt med Levanger og Verdal kommune om deres gjennomsnittlige vedtak. Sammenlignet med Levanger og Verdal kommune har ikke elever i Stjørdal kommune flere timer med spesialundervisning.»

Videre har Stjørdal kommune lagt inn følgende tabell i kvalitetsmeldingen og skrevet:

Kommune	Antall årstimer spes.und. i Kostra 2023	Årstimer spes.und. tilrådd fra PPT	Elever i grunnskolen
Stjørdal	77 992	97 521	3108
Verdal	18 321	65 000	1705
Levanger	34 569	71 000	2510

Kilde: Kvalitetsmelding for grunnskolen 2023-2024, Stjørdal kommune

«Konklusjonen av denne tabellen er at vedtaksstørrelsen mellom disse tre kommunene er på omtrent samme nivå og at Stjørdal ligger i mellom Verdal og Levanger i vedtaksstørrelse. Den store forskjellen ligger i innrapporterte årstimer til spesialundervisning. Her er det så stor forskjell på tallene at det ikke er mulig å komme med noen forklaring.»

²²

<https://gsi.udir.no/View?show=help&formId=130648&frameId=130949&includeMetaContent=true&languageId=1#element-130950>

Revisor har også sett på andelen av lærertimer som brukes på undervisning knyttet til individuelt tilrettelagt opplæring av de totale lærertimene for de utvalgte kommunene i perioden 2018-2024.

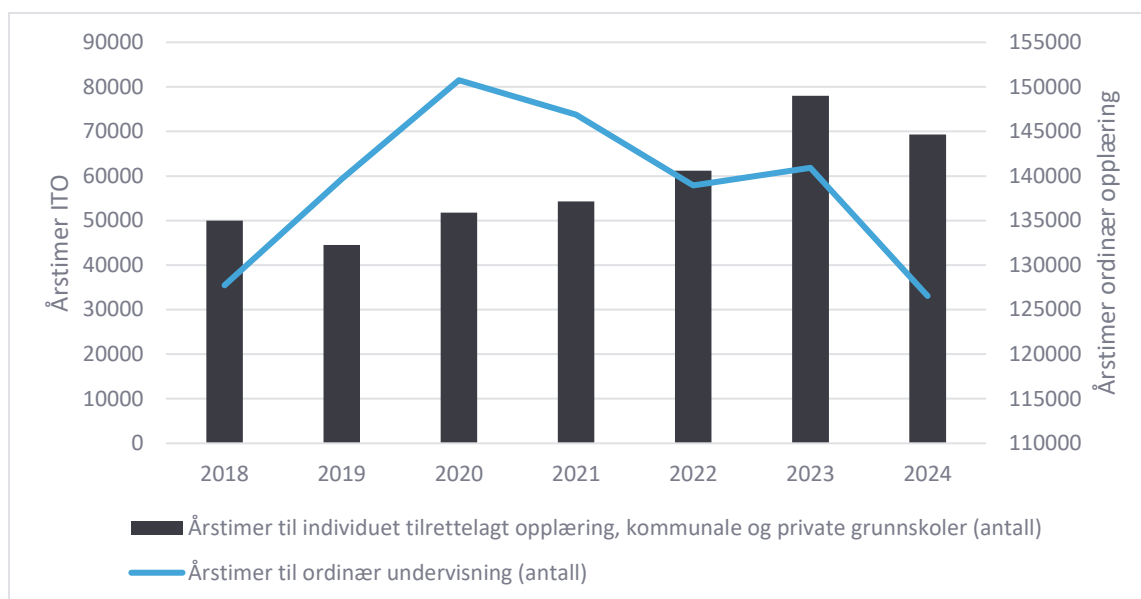
Tabell 8. Andel timer som går til individuelt tilrettelagt opplæring av antall lærertimer totalt for utvalgte kommuner, Trøndelag fylke og Landet uten Oslo perioden 2018-2024.

År	Stjørdal	Malvik	Levanger	Verdal	Trøndelag	Landet uten Oslo
2018	24,5	20,2	21,7	19,4	18,1	17,7
2019	22,9	20,8	18,7	16,7	17,3	17,5
2020	24,4	22,4	17,7	16,2	18,0	17,8
2021	25,6	21,9	20,8	15,5	18,3	18,0
2022	28,6	23,0	20,1	18,4	18,8	18,2
2023	33,0	21,4	22,7	18,3	19,6	18,6
2024	32,5	23,8	24,6	20,1	20,5	18,9

Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 12285

Tabellen viser at Stjørdal kommune ligger langt over de andre utvalgte kommunene, men også Trøndelag fylke og Landet uten Oslo i 2024 når det gjelder hvor mange av lærertimene som går med til individuelt tilrettelagt opplæring. For Stjørdal kommune har denne andelen økt de siste årene. For 2024 viser tallene at Stjørdal kommune bruker 32,5 prosent av de totale lærertimene på lærertimer til individuelt tilrettelagt opplæring.

Noe som kan påvirke andelen årstimer som brukes til individuell tilrettelegging av de totale lærertimene er endring i de totale lærertimer. Vi velger her å se på årstimer til ordinær opplæring (her er antall årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring, særskilt språkopplæring og andre ressurser trukket fra de totale lærertimene). Figuren nedenfor viser antall årstimer til ordinær opplæring og årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring for Stjørdal kommune i perioden 2018-2024.



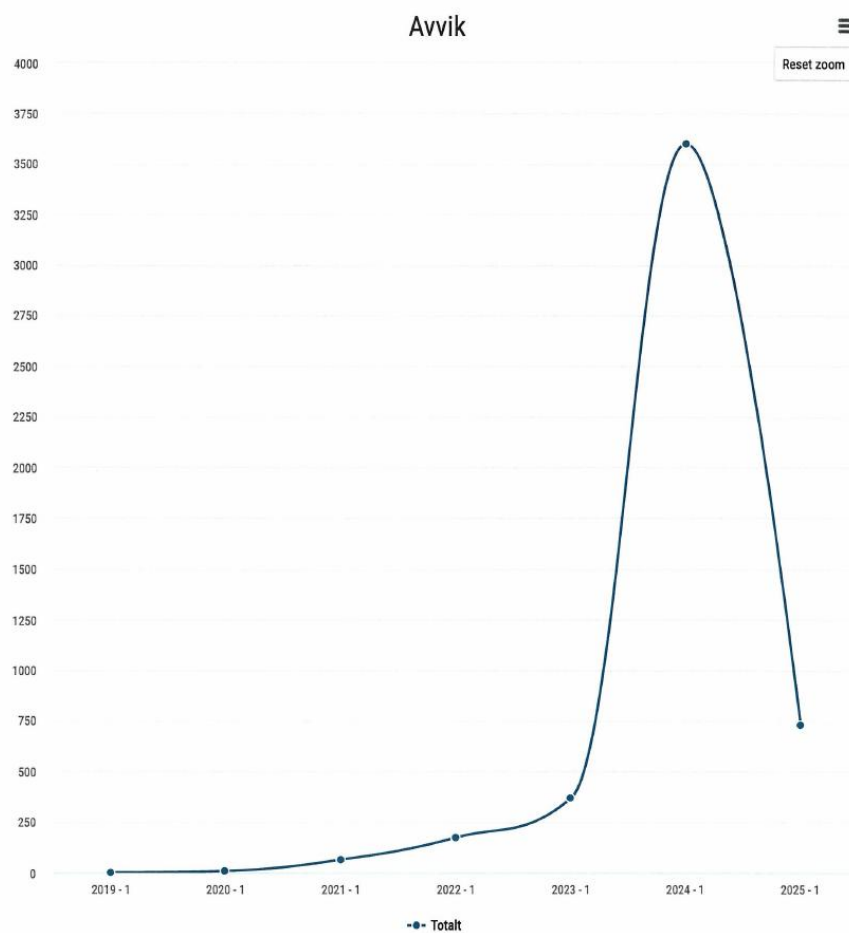
Kilde: Statistisk sentralbyrå, tabell 11974

Figur 6. Årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring og ordinær undervisning, Stjørdal kommune, 2018-2024.

Figuren viser at antall årstimer til ordinær undervisning har blitt redusert i Stjørdal kommune fra 2020 og til 2024, mens timene til individuelt tilrettelagt opplæring har økt. Dette viser at jo flere av de totale lærertimene som brukes til individuelt tilrettelagt opplæring, jo færre timer er tilgjengelig til ordinær undervisning, så lenge det ikke tilføres ekstra ressurser. Timene til ordinær undervisning må også sees i sammenheng med lærertettheten i skolene i Stjørdal, beskrevet i avsnitt 2.3.2. Statistikken viser at det er flere elever per lærer i Stjørdal kommune enn lærernorm. Dersom en skole har mange elever per lærer, må det settes inn flere lærere for å ivareta lærernormen, noe som gir flere timer til ordinær undervisning. I Stjørdal brytes lærernormen ved flere skoler, og det betyr at det er færre lærertimer til ordinær undervisning. At lærernormen ikke følges, betyr at det er færre totale lærertimer tilgjengelig, noe som påvirker andelen av timene som brukes til individuelt tilrettelagt opplæring. Kommunen skriver selv i Kvalitetsmelding for grunnskolen 2024-2025 at «Høye kostnader knyttet til individuelt tilrettelagt opplæring dreier ressursbruken bort fra styrking av det ordinære opplæringstilbudet».

2.3.5 Avvik

Revisor har fått oversendt antall avvik som er meldt innenfor grunnskole. Figuren vises nedenfor.



Kilde: Stjørdal kommune

Figur 7. Antall avvik meldt i grunnskole.

Sektorleder grunnskole forteller at det meldes avvik i skolen, og at avvikene i stor grad er knyttet til situasjoner i skolene der det ikke settes inn vikar ved fravær hos ansatte, samt hendelser med vold og trusler. I uttalelsen til rapporten, kommenterer sektorleder grunnskole at det ikke ble satt inn vikar ved fravær knyttet til innkjøp- og ansettelsesstopp som var innført i kommunen, men at situasjonen per august 2025 ikke er slik. Det blir satt inn vikar ved fravær, der det er mulig å skaffe kvalifiserte vikarer, skriver sektorleder i uttalelsen.

At det meldes avvik knyttet til fravær og vold og trusler, bekreftes også av lærere revisor har snakket med. Sektorleder mener at det kan være forskjeller mellom skoler om hvor mye avvik som meldes. Det er heller ikke lenge siden kommunen tok i bruk et avvikssystem.

2.4 Revisors oppsummering

Oppsummert viser statistikken at Stjørdal kommune har nesten 100 færre elever i kommunal grunnskole enn for 10 år siden. Stjørdal kommune har i perioden 2018 til 2024 hatt lavere korrigerte driftsutgifter per elev sammenlignet med Trøndelag fylke og Landet uten Oslo. Lønn

utgjør en stor del av de korrigerende driftsutgiftene per elev, og statistikken viser at Stjørdal har mange elever per lærer.

Statistikken viser at det er nesten 100 færre elever med vedtak om individuell tilrettelagt opplæring enn for 10 år siden i Stjørdal kommune. Samtidig er fortsatt høyest andel elever med individuelt tilrettelagt opplæring på ungdomstrinnet, noe som det også var for 10 år siden. At det er flest elever på ungdomstrinnet som får individuell tilrettelagt opplæring er også en nasjonal trend. Tall for lærernormen viser at det er på ungdomstrinnet at lærertettheten er lavest, altså flere elever per lærer. Trendlinjen for Stjørdal kommune viser at lærertettheten har blitt redusert i Stjørdal kommune de siste syv årene. Særlig har det vært en økning i antall elever per lærer fra 2023 til 2024. Samtidig viser også sykefraværstatistikken at sykefraværet i kommunen har økt for tilsvarende periode.

Når det gjelder individuelt tilrettelagt opplæring, er andelen elever som får individuelt tilrettelagt opplæring i Stjørdal kommune noe høyere enn Trøndelag fylke og Landet uten Oslo. Dersom vi ser på statistikken over årstimer per elev som får individuelt tilrettelagt opplæring, viser den at Stjørdal bruker langt flere årstimer til individuelt tilrettelagt opplæring sammenlignet med utvalgte kommuner, men også landet. Hva dette skyldes kan handle om feil i innrapporteringen til Stjørdal kommune eller at kommunen gir langt flere timer til individuell tilrettelagt opplæring hvor undervisningen gjennomføres som en til en, altså mindre bruk av gruppe i individuelt tilrettelagt opplæring. Det kan også handle om at antall timer individuelt tilrettelagt opplæring som en elev får i sitt vedtak, varierer fra elev til elev.

3 ARBEIDSMILJØ

3.1 Problemstilling

Det er utarbeidet følgende problemstilling for temaet:

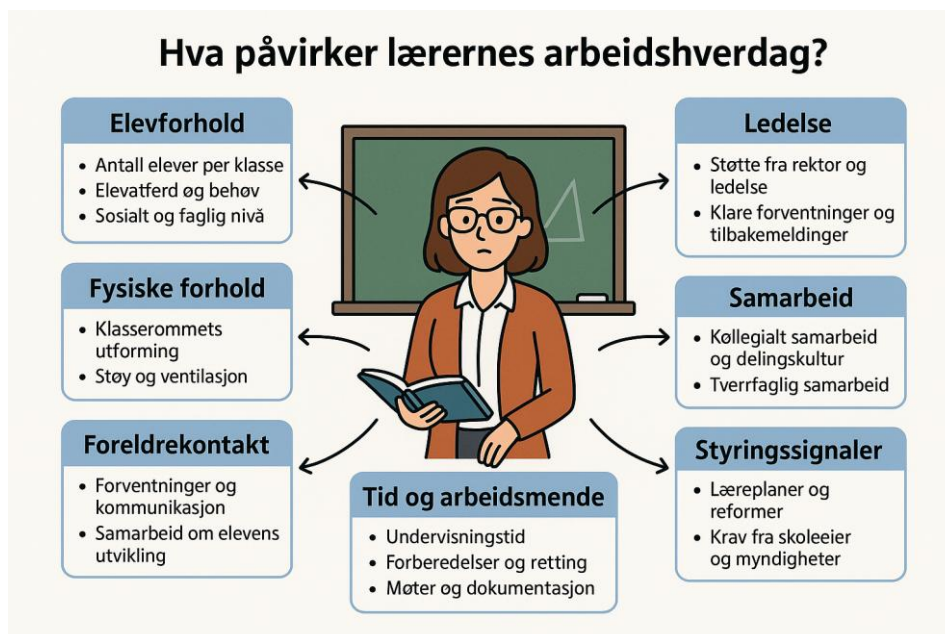
Hvordan opplever ansatte i grunnskolen eget arbeidsmiljø i Stjørdal kommune?

3.2 Generelt

Det generelle arbeidsmiljøet ved de fem utvalgte grunnskolene i Stjørdal kommune beskrives av både rektorer, lærere og tillitsvalgte som godt. En av skolene har tidligere måtte jobbe med arbeidsmiljøet, men det beskrives nå av samtlige ved skolen som godt. Ved flere av skolene trekkes det gode arbeidsmiljøet fram som en av grunnene til at ansatte klarer å stå i yrket som lærer og at de velger å bli værende ved skolen. Lærerne har mange kollegaer å støtte seg på, og alltid noen å diskutere med.

3.3 Faktorer som påvirker arbeidsmiljøet

Selv om arbeidsmiljøet beskrives generelt som godt, er det faktorer som påvirker de ansattes arbeidsmiljø ved skolene. Kunstig intelligens har laget denne figuren over faktorer som påvirker lærernes arbeidshverdag, men det kan være også andre forhold som påvirker arbeidshverdag og lærernes arbeidsmiljø enn det som er gitt av kunstig intelligens. Flere av faktorene i figuren er trukket fram av lærerne i intervjuer og vil bli beskrevet nedenfor.



Kilde: Bildet laget med bruk av kunstig intelligens (KI)

Figur 8. Faktorer som påvirker lærernes arbeidshverdag.

Flere av lærerne forteller at deres rolle har endret seg over tid, og knytter det til endring hos elevene. Lærerne beskriver dagens elever som mer utfordrende med økende adferdsvansker sammenlignet med 10 år tilbake i tid. Lærerne forteller at de møter mer av bruk av vold og utagering blant elevene enn tidligere. Også psykiske utfordringer har blitt større blant elevene forteller lærerne. En av de tillitsvalgte påpeker også at det er flere umotiverte elever og elever som ikke føler på mestring. Disse forholdene påvirker lærerens rolle. Noen lærere forteller at de i økende grad har påtatt seg oppgaver som tradisjonelt ikke tilhører lærerrollen, blant annet rolle som helsesykepleier og psykolog for elevene. Lærerne mener det mangler en tydelig arbeidsbeskrivelse som definerer hva som skal inngå i en lærers rolle. Uklarheten rundt rollen gjør det vanskelig å vite hva som kreves av en lærer mener enkelte lærere. Dersom lærerne ikke tar på seg disse oppgavene, opplever lærerne at det får negative konsekvenser med tanke på relasjonene til elevene, også relasjonene til foreldrene. For å unngå at relasjonene svekkes, tar lærerne på seg disse rollene, også det som går ut over deres forventninger til lærerrollen. Dette igjen påvirker lærernes arbeidsmiljø. Flere lærere uttrykker at uklare roller er belastende over tid. En tillitsvalgt sier at en lærer kan ikke være den eneste personen i teamet rundt eleven.

Noe annet som blir trukket fram av lærerne handler om at elevene har mindre respekt for de voksne. Lærerne trekker fram at elever kjenner sine rettigheter mye mer i dag. Foreldrene blir også trukket fram av enkelte lærere som en faktor som påvirker arbeidsmiljøet. Enkelte av

lærerne forteller at foreldre tar mye mer kontakt i dag med skolen når eleven ikke har det bra eller det går dårlig på skolen.

Ressurser er også noe som blir trukket fram av flere av lærerne som er med på å påvirke deres opplevelse av arbeidsmiljøet. Flere forteller om at det har blitt færre ressurser i kommunen, noe som fører til at ansatte opplever utilstrekkelighet i sin jobb. Lærerne skal løse flere oppgaver og problemer med mindre ressurser, og enkelte lærere opplever at kommunen ikke legger til rette for at ansatte skal stå i yrket. En av de tillitsvalgte sier at den økende mengden utfordringer det forventes at den enkelte lærer skal løse, gjøre at mange ansatte er overarbeidet for å kunne bidra aktivt inn mot et godt arbeidsmiljø. Ved ressursmangel i klasserommet blir nettbrett (elevene har tilgang på nettbrett) brukt som et hjelpemiddel i klasser der en lærer skal håndtere elever med utfordringer, forteller enkelte lærere. Det fører til at elever blir overlatt mer til seg selv, og lærere erfarer at slike situasjoner påvirker klassen i negativ retning; de mister mye av sin undervisning.

Ved en skole forteller lærerne om høyt sykefravær (revisor har ikke undersøkt nærmere om hvor høyt sykefraværet er eller årsaker til det). Lærerne opplever at sykefraværet medfører ekstra belastning på lærerne knyttet til oppfølging av vikarene. Det skyldes at vikarene ofte ikke har tilgang til skolens systemer, nøkler eller tilgang til fasiliteter som kopimaskin. Vikarene kjenner hverken elevene eller skolen like godt, og det kommer spesielt til syne i klasser der det er elever med spesielle behov og relasjonen mellom lærer og elev er ekstra viktig. Det medfører at lærerne må gjøre omrokeringer for å ivareta relasjonen til eleven. Det igjen medfører at lærer mister tid som skal brukes til forberedelse av undervisningen for det er andre oppgaver som da må gjøres.

Revisor har også spurt informantene om hvordan de opplever skolens ledelse i spørsmål som gjelder arbeidsmiljø, støtte og ivaretagelse av ansatte. Samtlige av de tillitsvalgte beskriver ledelsen som støttende og jobber for å ivareta de ansatte. Flere av de tillitsvalgte beskriver sin skoleledelse som lydhøre og lytter til de ansattes innspill, og at dersom en ansatt har en krevende arbeidshverdag blir det tatt på alvor av ledelsen. Også flere av lærerne uttrykker god støtte fra sin rektor. Flere av lærerne beskriver at deres rektor har en åpen dør og er på tilbudssiden ovenfor de ansatte.

Noen av lærerne forteller at arbeidsmiljø blir sjeldent tatt opp som eget tema i kollegiet. Fokuset ligger i stor grad på elevenes behov, og lærernes arbeidsforhold kommer i andre rekker. Lærerne uttrykker videre at deres tilbakemeldinger blir lyttet til, men at det sjeldent fører til reell endring. Samtidig uttrykker de samme lærerne at de opplever stor tillit fra ledelsen, og at lærerne verdsetter friheten de har til å formene timene sine selv. Andre lærere mener at det er

vanskelig for en rektor å følge opp de ansatte når rammene ikke er til stede, for eksempel at det er høyt sykefravær og vikarmangel.

3.4 Revisors oppsummering

Arbeidsmiljøet ved de ulike skolene beskrives i all hovedsak som godt. De ansatte opplever at de har en ledelse som er opptatt av arbeidsmiljø og sine ansatte, men det er noen variasjoner her. Samtidig er det faktorer som påvirker arbeidsmiljøet til lærerne negativt. De faktorene som i all hovedsak blir trukket fram blant de ansatte i Stjørdal kommune er knyttet til lærerens rolle; at denne har endret seg over tid og at det har blitt flere oppgaver en lærer skal løse med færre ressurser. Lærernes arbeidsmiljø kan igjen påvirke elevenes læringsmiljø ved skolen.

4 KLASSELEDELSE

4.1 Problemstilling

Det er utarbeidet følgende problemstilling for temaet:

Jobber Stjørdal kommune godt med klasseledelse?

4.2 Revisjonskriterier

Følgende revisjonskriterier er utledet for denne problemstillingen:

- Lærere bør skape trygghet og oversikt for elevene gjennom klare rammer og struktur.
- Lærere bør bygge trygge relasjoner ved å etablere og opprettholde gruppens fellesnormer og kultur.
- Lærere bør samarbeide med elevene for å sikre mestring og progresjon i deres faglige og sosiale læring.
- Lærere bør skape trygghet og oversikt for elevene gjennom klare rammer og struktur.

Utledningen av revisjonskriteriene finnes i vedlegg 1.

4.3 Rutiner og prosedyrer

Datagrunnlaget tilsier at det i kommunen ikke finnes noen overordnede retningslinjer for klasseledelse, og at dette ansvaret i stor grad er overlatt til den enkelte skole og rektor. Enkelte skoler har utviklet egne rutiner, planer og standarder, mens andre mangler skriftlige føringer og felles forståelse for hva klasseledelse innebærer. Det praktiseres skolevandring ved noen skoler, der rektor observerer undervisning som et ledd i medarbeidersamtaler, og dette inkluderer ofte fokus på relasjonsbygging og klasseledelse. Enkelte skoler har håndbøker, sosiale læreplaner eller virksomhetsplaner som indirekte omtaler klasseledelse, men disse er i flere tilfeller utdaterte eller gjenstand for revisjon. Lærere vi har snakket med uttaler at det forekommer deling av erfaringer og diskusjoner om klasseledelse på trinn- eller teamnivå, men at det er lite systematisk arbeid med temaet i felles fora. Lærerne opplever i stor grad frihet til å utøve klasseledelse etter eget skjønn, og rapporterer at rektor i liten grad har formidlet tydelige forventninger til dette. Enkelte lærere fremhever at effektiv klasseledelse må tilpasses den enkelte lærer, og at for stramme føringer kan hemme både motivasjon og profesjonell autonomi som lærerne er gitt.

I lærerutdanningen beskrives klasseledelse som et tema som er lite vektlagt i praksis og hovedsakelig teoretisk behandlet. Det har vært enkelte kurs og tidligere satsinger i kommunen,

som LP-modellen²³ og DEKOM²⁴, men disse har ikke blitt videreført eller gjort til en felles kommunal strategi.

4.3.1 Begrepsavklaring

Innledningsvis foretar vi en begrepsavklaring av ulike virkemidler og uttrykk i opplæringen som vi gjennom våre observasjoner ble introdusert for.

- **«Hemmelig elev»** er et pedagogisk grep brukt som en motivasjons- og strukturmetode i klasserommet. Læreren velger på forhånd én elev i hemmelighet og følger med på denne elevens oppførsel gjennom timen. Hvis eleven har fulgt regler, vært høflig og arbeidet godt, blir dette belønnet – ofte med ros eller en liten premie. Hvis den hemmelige eleven ikke har oppført seg etter forventningene, blir det ingen belønning, og navnet kan forbli ukjent. Ordningen bygger på prinsippet om at alle elevene skjerper seg, siden ingen vet hvem som er den hemmelige eleven.
- **«Stillelys»** er en form for belønningssystem brukt i noen klasserom for å fremme arbeidsro og konsentrasjon. Når det er stille og elevene jobber som forventet, tennes læreren et lys – ofte et stearinlys eller batteridrevet lys – som får brenne så lenge roen opprettholdes. Hvis det blir for mye støy, slukkes lyset. Når lyset har brent en viss tid (f.eks. gjennom hele økta), får elevene ofte en liten belønning: Det kan være medbestemmelse, lek, en morsom aktivitet eller lignende. Ordningen fungerer som en visuell og positiv påminnelse om ønsket adferd.
- **«Gi meg 5»** er et uttrykk for å stoppe opp og gi læreren 5 minutter til å gi beskjeder.
- **«SPH»** er en forkortelse eller et kodeord for «Sitt på hendene». Det fungerer som en strukturert og kjent instruksjon for å dempe uro og sikre at elevene holder hendene i ro, og dermed lettere kan lytte og følge med.
- **«Bokstavkonge»** er en klasseaktivitet der elevene skriver et ord på tavla, og to medelever – som har vært ute – velger de to peneste ordene. De utvalgte kåres til bokstavkonger og får velge ut de peneste ordene i neste time. Aktiviteten knyttes til penskrift.

²³ LP står for «læringsmiljø og pedagogisk analyse», og er en modell for analyse av og systematisk arbeid med en skoles læringsmiljø og pedagogiske utfordringer. Hentet fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/LP-modellen>

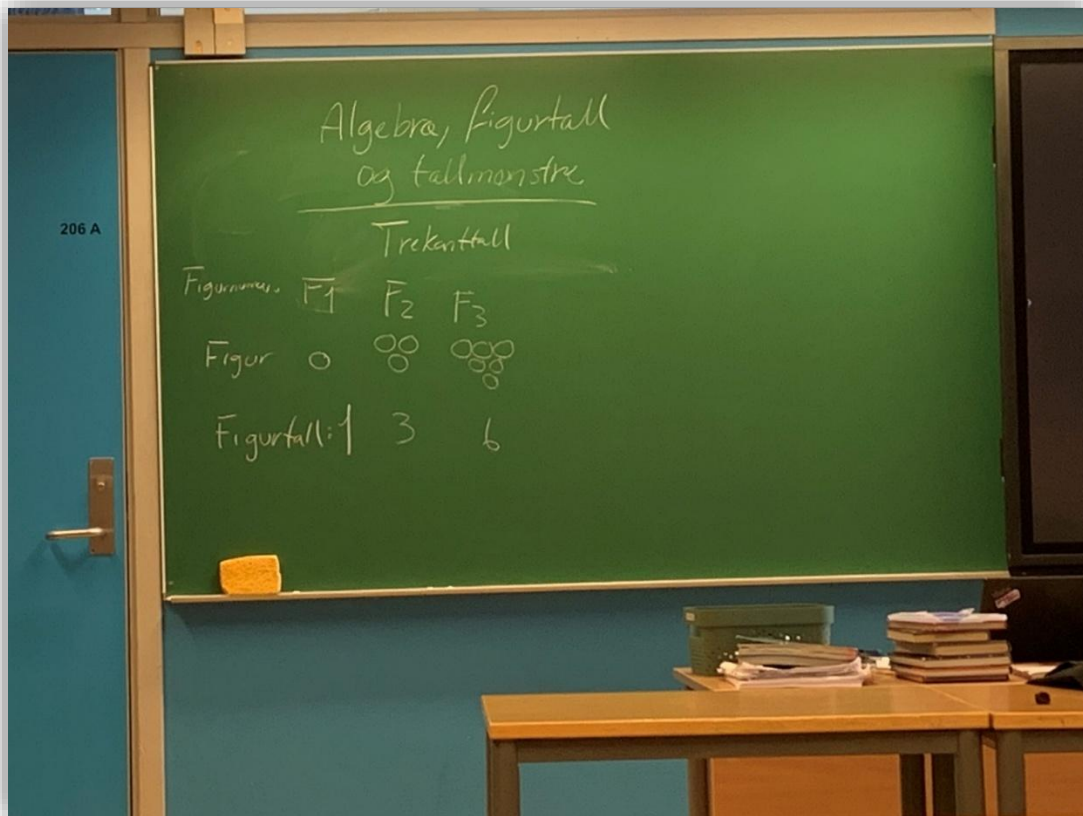
²⁴ DEKOM står for «desentralisert kompetanseutvikling», er en ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole da i samarbeid med universitet og høyskoler. Hentet fra: <https://www.statsforvalteren.no/portal/barnehage-og-opplaring/lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/desentralisert-ordning-for-grunnskoler-og-videregaende-skoler/>

4.4 Observasjon

4.4.1 Strukturperspektivet

For noen av timene observerer revisor at lærerne ankommer etter at det ringer inn, og at de er til stede i klasserommet noen minutter etter at timen skal ha startet ifølge timeplanen. Revisor observerte tilfeller der lærere har begrenset tid til å ta matpause, noe som kan resultere i at vedkommende kommer noen minutter for sent til timen.

I flertallet av de observerte timene startet læreren med å gi en oversikt over hva elevene skulle gjøre. Dette ble gjort både muntlig og ved hjelp av visuelle hjelpemidler som tavle, PowerPoint eller skjerm. I flere klasser ble temaet for timen, oppgaver og aktiviteter presentert eksplisitt i starten av økta. Elevene fikk informasjon om rekkefølgen på aktivitetene og hva som var forventet av dem underveis i timen. I noen klasser ble denne informasjonen gitt som en del av faste oppstartsritualer, som gjennomgang av dagsplan eller felles samling. I enkelte timer ble ikke mål eller plan gjentatt, noe som i flere tilfeller skyldtes at timen var en fortsettelse av tidligere undervisning, og at temaet allerede var kjent for elevene. I mange klasser hadde undervisningen en rød tråd, der tema eller fokusområde – som bokstavlyder, penskrift, partall og oddetall, stasjonsarbeid i norsk, eller repetisjon før matteprøve – først ble introdusert og deretter videreført i relevante oppgaver og aktiviteter.



Kilde: Revisjon Midt-Norge SA

Figur 9. Presentasjon av tema og eksempler for økta på tavla.

Revisor observerte at lærerne i hovedsak formidlet informasjon på en strukturert og forståelig måte. I de fleste klasser ble det benyttet både muntlig forklaring og visuelle hjelpemidler som tavle, PowerPoint eller skjerm for å tydeliggjøre innholdet. Flere lærere kombinerte visuell støtte med konkrete eksempler. Et eksempel er presentasjon av oppgaver på skjerm med overskriften «Dette skal dere gjøre nå». I noen klasser ble faglige tema som forskjellen mellom *hjul* og *jul*, eller innhold i stasjonsarbeid, forklart tydelig og trinnvis. Lærerne brukte også innarbeidede signaler som «Gi meg fem», «legg ned blyanten» og «SPH» for å sikre oppmerksomhet og ro før videre instruksjon, mens en lærer benyttet konsekvent høy stemmebruk som virkemiddel i undervisningen. I enkelte tilfeller ble informasjon gitt samtidig som det pågikk bevegelse og prat i rommet. Revisor observerte også tilfelle som kan tyde på språklig konvergens²⁵, for eksempel uttalte en lærer: «Det er et jævlig bra eksempel på ...»

I flere klasser observerte revisor at overgangen ble oppfattet som raske og effektive, og elevene kom raskt i gang med nye aktiviteter etter at læreren hadde innledet aktiviteten. Det

²⁵ Språkkonvergens er en type språklig endring der språk kommer til å likne hverandre strukturelt som følge av langvarig språkkontakt, hentet fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Konvergens>

ble observert bruk av etablerte signaler og uttrykk som «Gi meg fem», «legg ned blyanten» klapping og nedtelling for å sikre oppmerksomhet og styre overganger. Revisor observerte at elevene ryddet etter seg uten behov for gjentatte påminnelser, og i flere klasser var det ro og struktur i overgangsfasene. Samtidig viser datamaterialet enkelte tilfeller der overgangene tok tid, blant annet knyttet til gruppearbeid, nedlegging av iPader etter oppgaver og prating i overgangsfasene.

Mange lærere benytter faste signaler som «Gi meg fem», «legg ned blyanten» og SPH (Sitt På Hendene) for å sikre ro og oppmerksomhet, og disse uttrykkene ser ut til å være godt kjent blant elevene. Det observeres oppstartsritualer som felles hilsen, sang og gjennomgang av dagsplan. Klasseregler er synlige og blir referert til i løpet av timene, og elevene responderer på disse uten behov for ytterligere forklaring. Belønningssystemer som «stillelys» og «hemmelig elev» er ifølge lærerne ment å skulle benyttes som motiverende virkemidler, og elevene ser ut til å kjenne reglene for disse godt. Selv om det i noen tilfeller ble observert at enkelte elever måtte minnes på å følge beskjeder, observerte revisor at de overordnede strukturene er på plass.

Observasjonsnotatene til revisor tyder på at klasserommene i hovedsak fremstår som ryddige og organiserte. I de fleste klasserom var det grei fremkommelighet mellom pultene. I flere klasserom ble det observert oppslag av timeplaner. Samtidig viser dataene enkelte variasjoner. I noen klasser var det fysisk trangt, særlig i rom med mange elever, noe som førte til at pulter ble slått sammen i rekker for å få plass. I enkelte tilfeller var det elevene selv som organiserte hvordan de satt, og pultplasseringen fremstod da mindre strukturert. I en klasse var mange av elevene plassert langs bakveggen i rommet. Revisor observerte at plasseringen gjorde det vanskelig for læreren å stå bak eller ved siden av elevene når de arbeidet med oppgaver på iPad. Det ble også registrert noe rot, spesielt ved søppelbøtter og gulvområder i noen klasser, men dette ble i hovedsak ryddet underveis i timen.

Observasjonene viser at mange lærere benytter etablerte rutiner, tydelige beskjeder og støttestrukturer for å skape og opprettholde arbeidsro i klasserommet. Bruken av belønningsordninger som «stillelys» og «hemmelig elev» ble benyttet for å støtte dette arbeidet. Samtidig viser datamaterialet at det i noen klasser var utfordringer med å opprettholde ro og konsentrasjon, særlig når læreren var opptatt med å hjelpe enkeltelever. I slike situasjoner observerte revisor at uro andre steder i klasserommet ikke ble fanget opp eller korrigert av lærer. For eksempel var det elever som beveget seg rundt, snakket om ikke-faglige temaer, kastet papir eller utviste utagerende atferd uten direkte reaksjon fra lærer.

I flere av timene revisor observerte, var det mange voksne til stede i klasserommene, og det forekom hyppig bevegelse både inn og ut av klasserommene. Eksempler inkluderer lærere og

assistenter som kom og gikk, elever som ble fulgt ut av voksne, og ansatte som lette etter materiell i skap under pågående undervisning. Det ble observert at selv om det var flere voksenpersoner til stede i klasserommet, bistod ikke disse nødvendigvis til å opprettholde roen i klassen som helhet.

4.4.2 Kulturperspektivet

Observasjonsnotatene viser at lærere i flere av klassene benytter elevenes navn i ulike sammenhenger, som ved oppstart av aktiviteter, i samtaler, og når de gir støtte eller stiller spørsmål. Navnebruk forekommer både i faglige og sosiale situasjoner, og brukes til å rette oppmerksomhet, bekrefte deltakelse og etablere kontakt. I enkelte klasser er navnebruken tydelig og konsekvent, mens det i andre klasser er mindre fremtredende eller ikke spesielt omtalt i notatene. Det fremkommer også eksempler der læreren benytter mer generelle tiltaleformer som «folkens» i stedet for navn.

Revisor observerte også flere eksempler hvor læreren viser omsorg, respekt og en støttende holdning overfor elevene. Dette kommer til uttrykk gjennom både blikkontakt, kroppsspråk og verbal kommunikasjon, som klapp på skulderen, oppmuntrende kommentarer og hjelp med faglige utfordringer. Flere lærere viser også tydelig interesse for elevenes liv utenfor skolen, blant annet gjennom utsagn som «Har det kommet noen lam i fjøset enda?», og referanser til foreldre, som «Pappaen din er i militæret» og «Han jobber på planteskolen, og han er vel også fotballtrener». Samtidig peker enkelte observasjoner på situasjoner der det fremstår manglende støtte fra lærer. Eksempler på at elever sitter for seg selv, mens andre har fordelt seg på grupper og at enkelte elever må sitte lenge før de får hjelp fra lærer.

Videre observerer revisor at flere lærere er tilbakeholdne med å gi korreksjoner og negative tilbakemeldinger, og at dette ofte gjøres på en måte som fremstår som respektfull og støttende. I flere klasser blir det kun gitt korreksjoner når det er nødvendig for å opprettholde ro eller fokus på oppgaven. Revisor observerer at disse korreksjonene ofte er direkte knyttet til klasseregler, for eksempel ved å stille spørsmål til elevene med henvisning til de vedtatte klassereglene. I enkelte tilfeller har vi notert at læreren gir lite eller ingen korreksjoner.

Vi observerer at flere klassemiljø preges av trygghet og inkludering. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at elevene oppleves som trygge på hverandre og på læreren, at det er rom for humor og deling av personlige erfaringer, og at lærerne legger til rette for at alle elever skal bli hørt og delta i undervisningen. I flere klasser ser vi at elevene samarbeider godt, hjelper hverandre, og at det er en åpenhet opp for at elevene kan ha samtaler som går utover det rent faglige. For eksempel fortelles det om elever som får dele opplevelser fra fritiden, og lærere som bygger videre på elevenes innspill på en inkluderende måte.

Flere observasjoner viser også at lærerne reagerer hensiktsmessig på potensielt ekskluderende atferd, som når en lærer tydelig adresserer at en elev ikke ønsker å bli kalt «giraff» og forklarer hvorfor dette ikke er akseptabelt. Det pekes også på at det i noen klasser foregår aktiviteter som fremmer fellesskap, som påskemysterier og felles sang, og at lærere kjenner elevenes bakgrunn og viser interesse for dem som individer. Bildet nyanseres med at vi observerer at enkelte elever blir sittende for seg selv når andre er i grupper.

I flere klasser observerer vi at læreren justerer undervisningen etter elevenes behov, for eksempel ved å la elever hoppe over oppgaver de synes er vanskelige, velge mellom ulike arbeidsformer, eller starte med alternative aktiviteter når de er ferdige tidlig. I en klasse gis elevene mulighet til å velge mellom å gjøre oppgaver på ark eller i oppgavebok, mens i en annen klasse brukes iPad-aktiviteter som et fleksibelt alternativ for elever som er raskt ferdige.

I våre notater beskrives også en praksis hvor lærere benytter humor og empati i møtet med elevene, både i faglige og sosiale sammenhenger. Humor kommer til uttrykk gjennom bruk av kulturelle referanser som «tacotirsdag» og «tåfislukt». Vi ser også at lærere prøver å tilpasse oppgavene som gis til elevgruppen. Et eksempel på dette er en matematikkoppgave på ungdomsskolen som har et eksempel med en influenser, og hvor læreren kommenterer: «det må være en snill lærer som aksepterer 13 anmerkninger». I en annen klasse leste læreren høyt fra en bok om spioner mens elevene spiste og kalte oss observatører spøkefullt for «spioner». Et annet eksempel bygger på en historie brukt i klasserommet for å illustrere uttrykket «ta med deg døra», som vanligvis betyr å lukke døra etter seg. I den humoristiske fortellingen tok en mann uttrykket bokstavelig, løftet døra av hengslene og bar den med seg inn – brukt i møte med en elev som hadde glemt å lukke døra. Slike eksempler observerer revisor ofte er knyttet til situasjoner i klasserommet og bygger på elevutsagn eller hendelser. I tillegg observerer vi at lærere viser empati gjennom å stille spørsmål om elevenes hverdag, referere til deres foreldre eller fritidsaktiviteter eller hvordan de har opplevd helga mv.

4.4.3 Læringsperspektivet

Revisor observerte at lærerne benytter et bredt spekter av undervisningsmetoder, oppgaver og aktiviteter som vi ser i sammenheng med det å tilpasse undervisningen til elevenes forutsetninger og behov. Variasjonen er stor både i form og innhold, og aktivitetene fremstår som planlagt for å favne ulike læringsstiler og nivåer.

Flere lærere benytter stasjonsundervisning på småtrinn, der elevene arbeider i mindre grupper med ulike typer oppgaver. Det brukes både spill, bøker og digitale verktøy som iPad i stasjonene. Elevene veksler mellom stasjoner som inneholder både faglige og praktiske aktiviteter. Enkelte oppgaver har tydelig faglig innhold, mens andre er mer preget av lek, og

det observeres at elevene arbeider både selvstendig og i samarbeid. Til elever som blir raskt ferdige, tilbys nye utfordringer eller mulighet til å fortsette med oppgaver i bok.



Kilde: Revisjon Midt-Norge SA

Figur 10. Terningspill med setningsfokus.

Enkelte lærere benytter praktiske og kreative undervisningsformer. I en undervisningsøkt flyttet undervisningen seg ut i skolegården, der elevene deltok i en fysisk og lekpreget læringsaktivitet. Elevene skulle løpe, kaste en terning, løpe videre og sette ordene sammen til en setning knyttet til tallet de fikk. Målet var å lage flest mulig setninger innenfor en viss tid. Etterpå leste de setningene for hverandre. Revisor observerte at aktiviteten ble strukturert gjennom tydelige overganger – fra lesing og forberedelse innendørs, til oppgaveløsning utendørs, og deretter tilbake til klasserommet for oppsummering.

Det er også eksempler på tematisk undervisning hvor faglig innhold kombineres med konkrete gjenstander og begrepsforklaringer. I en økt ble det arbeidet med begreper som for eksempel «klør» og «ulv, ulv», hvor elevene fikk spørsmål knyttet til betydningen av ord og begrep. Et annet eksempel er bruken av begrepet «toxic», som ble hentet fra en quiz-bok. En av lærerne i timen stilte spørsmål til elevene om hva «toxic» betyr på norsk, og elevene kom fram til at det

betyr giftig. Det ble deretter åpnet for samtale om hva det vil si at noen har en «toxic holdning». Revisor observerer at slike økter inneholder en blanding av forklaringer, oppgaver og samtaler, der begreper settes inn i en konkret og forståelig kontekst, og elevene får anledning til å reflektere over språk og innhold på tvers av fag og erfaring.



Kilde: Stjørdal kommune

Figur 11. Tellebokser og plakater med tall på ulike språk.

I flere klasser brukes etablerte rutiner som en del av undervisningen. Et eksempel er en telleaktivitet der en elev henter en telleboks med sugerør og teller høyt – ikke på norsk, men eksempelvis fransk, italiensk, russisk eller spansk. Aktiviteten er en del av en kjent rutine i klassen og gir elevene mulighet til å bruke egne flerspråklige ressurser i undervisningen, samtidig som den støtter utvikling av tallforståelse.

Et annet eksempel på en metodisk og elevaktiv tilnærming er oppgaven «Bokstavkongen». Her går to elever ut av rommet, mens resten av klassen skriver et ord – for eksempel «skitur» – på tavla. Når elevene kommer inn igjen, velger de to av ordene som de mener er penest skrevet, og begrunner valget sitt. De utvalgte får tittelen «bokstavkonge» og får velge ut de peneste ordene i neste time. Oppgaven kombinerer penskrift, estetikk, refleksjon og muntlig uttrykk, og gjøres på en lekpreget måte.

I enkelte timer var det planlagt at elevene skulle arbeide både på digitale flater og med analoge oppgaver. Eksempelvis jobbet elevene først med oppgaver på iPad og gikk deretter over til oppgaver på ark. Det ble også lagt inn samarbeidsoppgaver hvor elevene skulle forklare fagstoff for hverandre med egne ord. Det veksles dermed mellom individuelt arbeid, samarbeid og felles aktivitet.

Undervisningen inkluderer også ritualer og innarbeidede strukturer som gjennomgang av ukeplan, faste spørsmål eller oppstartsoppgaver. I en økt ble oppgaven presentert digitalt på skjerm og elevene ble deretter bedt om å arbeide videre på egen hånd, med mulighet for å få hjelp underveis. Noen oppgaver ble justert eller delt opp i trinn, der elevene fikk tilgang til neste del etter at den første var løst.

Vi observerte at enkelte undervisningsøkter gjennomføres med begrenset metodisk variasjon, der oppgaveløsning utgjør hoveddelen av undervisningen uten synlig bruk av alternative metoder, praktiske aktiviteter eller elevaktive arbeidsformer. Revisor observerer en situasjon hvor lærer forsøker å forklare samme oppgave flere ganger på samme måte, til tross for at eleven ikke forstår. Det er også eksempler på at lærer er den som leser høyt for elevene. Vi ser at det i noen klasser brukes betydelig tid på informasjon om praktiske detaljer knyttet til kommende klasseseturer, samt prøver og eksamener.

Jevnt over observerer vi at lærere jevnlig sjekker elevenes forståelse gjennom spørsmål og dialog. Dette skjer på ulike måter, både i felles gjennomganger, i arbeid i grupper og i individuelle veiledningssituasjoner. Det benyttes ulike typer spørsmål – fra kontrollspørsmål som «Skjønner dere forskjellen?» og «Hva betyr det ordet?», til åpne og reflekterende spørsmål som «Hva tenker du?» og «Hva kan du bruke det til?». Slike spørsmål gir innsikt i elevenes forståelse og oppmuntrer til faglig samtale. Flere lærere knytter spørsmål til tidligere gjennomgått stoff, som «Hva lærte vi i forrige time?» eller «Hva skjer når figuren vokser?», noe som bidrar til å bygge bro mellom ny og kjent kunnskap. I arbeid med digitale verktøy stilles det også spørsmål for å følge opp progresjon, for eksempel «Gjør dere det dere skal?» og «Du vet da det her, du». Utsagn fra lærer etter spørsmål om en elev har løst oppgaven som «Dette er jo den enkleste oppgaven» eller «Du vet da det her, du» ble imidlertid også observert.

Vi observerer også bruken av verbale uttrykk som «*Bra jobbet*», «*Lurt*», «*Helt riktig*», «*Det ser bra ut*», og flere lærere benytter seg av kroppsspråk som nikk, smil, eller fysisk berøring – for eksempel klapp på skulderen – som støtte til det muntlige. Revisor observerer at tilbakemeldingene er integrert som en del av undervisningen og gis både i plenum og i én-til-én-situasjoner, ofte som respons på elevers muntlige svar eller under oppgaveløsning. I noen tilfeller løftes innsats frem eksplisitt: «Bra jobbet i denne timen» eller «Bra innsats på oppgaven». Lærere bekrefter også riktig bruk av begreper, og enkelte ganger gis det anerkjennelse knyttet til konkrete handlinger, som «Jeg har snakket med foreldrene deres om at dere har fått så fin penskrift».

Revisor observerer noe variasjon i hvordan tilbakemelding gis. Noen lærere følger opp med utdyping eller spørsmål som stimulerer til refleksjon, mens andre stopper ved bekreftelse av riktig svar. I flere timer gis det tilbakemelding primært på faglig korrekthet, mens det er færre

eksempler på at lærerne kommenterer hvordan eleven har tenkt, eller gir konkrete råd for videre utvikling. Som tidligere nevnt har vi sett at det forekommer enkelte utsagn som «Dette er jo den enkleste oppgaven» eller «Du vet da det her, du».

Vi observerer at mange lærere oppmuntrer til aktiv deltakelse og engasjement i undervisningen. Dette skjer blant annet gjennom bruk av åpne spørsmål, refleksjonsoppgaver og aktiviteter der elevene får uttrykke egne erfaringer og kunnskap. Det observeres at lærerne involverer elevene i faglige samtaler, stiller spørsmål til klassen, inviterer til deling, og i flere tilfeller bruker navn direkte for å trekke elever inn i samtalen. Elevene gis mulighet til å forklare med egne ord, svare på oppsummerende spørsmål og delta i vurderingsaktiviteter, som for eksempel å gi tommel opp/ned som uttrykk for egen opplevelse av oppgavene. Samtidig observerer vi at deltakelsen i enkelte timer oppleves som skjevt fordelt. Det observeres at det ofte er de samme elevene som er mest engasjert som får svare på spørsmål.

Revisor observerer at mange lærere viser naturlig autoritet og tydelig tilstedeværelse i klasserommet. Dette kommer til uttrykk gjennom rolig og bestemt væremåte, tydelig stemmebruk, struktur og bruk av etablerte signaler og uttrykk i undervisningen. Elevene responderer ofte raskt, og læreren får gehør uten å måtte heve stemmen. Autoriteten understøttes også av aktiv bruk av kroppsspråk og lavmælt korrigerende, som for eksempel hysjing eller fysisk nærhet, noe som i flere tilfeller gir ønsket respons fra elevene.

Samtidig observere revisor situasjoner der lærerens tilstedeværelse svekkes, særlig ved høyt aktivitetsnivå og mange elever med behov samtidig. Revisor har notert at enkelte elever venter lenge på hjelp uten respons, eller forstyrrer uten å bli korrigert. I noen tilfeller er det mange elever i klassen, noe som gjør det krevende å følge opp alle, dette særlig på ungdomsskolene.

4.5 Revisors vurdering

Lærere bør skape trygghet og oversikt for elevene gjennom klare rammer og struktur

Observasjonsgrunnlaget viser at mange lærere arbeider målrettet med å gi elevene forutsigbarhet i form av faste rutiner, visuell støtte og klare beskjeder. Undervisningen fremstår gjennomgående som strukturert, med en rød tråd fra introduksjon til aktivitet, noe som gir elevene retning og trygghet. Det fremstår som et gjennomgående godt samsvar mellom det faglige innholdet som ble presentert innledningsvis, og de påfølgende undervisningsaktivitetene. Overgangene mellom aktiviteter håndteres ofte tydelig og effektivt, blant annet gjennom etablerte signaler som bidrar til ro og fokus. Mange elever viser god

kjennskap til regler og rutiner, og disse følges som oftest uten behov for gjentatte påminnelser, noe som understøtter en trygg og oversiktlig læringssituasjon.

Samtidig stiller dette arbeidet krav til konsistens. Trygghet og oversikt skapes ikke bare gjennom det læreren sier, men også gjennom hva læreren gjør, og om strukturer følges opp i praksis. Når elever som forstyrrer ikke korrigeres, eller når elever som ber om hjelp ikke får respons, kan det svekke opplevelsen av forutsigbarhet og undergrave etablerte rammer. Klasseledelse fordrer tydelig grensesetting og evne til å ivareta hele elevgruppa – også i situasjoner med mange samtidige behov.

Selv i timer som bygger videre på kjent stoff, kan det være pedagogisk klokt å repetere hovedmål og hensikt kort i starten. Dette gir elevene en mental ramme og hjelper dem med å forstå hva de skal konsentrere seg om, samtidig som det gir læreren anledning til å forankre undervisningen tydelig.

At enkelte lærere ankommer etter oppstart, kan svekke struktur og skape usikkerhet hos elevene. Å være til stede fra timens start er et viktig klasseledelsesgrep som signaliserer ledelse. Samtidig må dette ses i lys av en travel skolehverdag, der korte overganger og praktiske utfordringer kan gjøre presis oppstart vanskelig. Dette handler ikke nødvendigvis om enkeltlærere, men om hvordan skoledagen er organisert – og bør vurderes i et systemperspektiv.

Det observeres også eksempler på språkbruk som utfordrer tradisjonelle normer for lærerrollen. Slike utsagn kan skape nærhet i samspill med ungdom, men reiser samtidig spørsmål om lærerens rolle som språklig forbilde. Når forskjellen mellom elevrolle og voksenrolle viskes ut, kan det svekke de rammene som ellers skal bidra til trygghet og autoritet.

Revisor vurderer også at fysisk orden i klasserommet i stor grad støtter god klasseledelse, slik det fremkommer i observasjonene. Tydelig dagsplan og ryddige omgivelser bidrar til trygghet og oversikt for elevene. Samtidig viser enkelte tilfeller av trange rom og ustrukturert pultplassering at manglende fysisk tilrettelegging kan begrense lærerens mulighet for oppfølging og svekke ro og oversikt i undervisningen.

Fraværet av felles retningslinjer for klasseledelse i kommunen fører til stor variasjon i praksis og gjør trygghet og struktur i undervisningen avhengig av enkeltlæreres valg og erfaring. Samtidig uttrykker lærere at effektiv klasseledelse må tilpasses den enkelte, og at for stramme føringer kan svekke motivasjon og profesjonell autonomi. Fra et pedagogisk ståsted er det viktig å balansere behovet for felles rammer med rom for profesjonell skjønnsutøvelse. Felles prinsipper og forventninger gir forutsigbarhet for elevene og støtte for både nyutdannede og

erfarne lærere, mens lokal tilpasning og refleksjon ivaretar den enkelte lærerens stil og relasjonelle tilnærming.

Å utvikle felles forståelse gjennom profesjonsfellesskap – der lærere reflekterer sammen og deler gode eksempler på klasseledelse – kan bidra til å styrke både kvalitet og sammenheng i praksis, uten å gå på bekostning av lærerens autonomi. Thomas Nordahl peker i sin bok «Dette vet vi om klasseledelse» på at det er en fordel og til en viss grad en betingelse at refleksjoner og analyse av ens egen praksis foregår i dialog med andre lærere. Gjennom å drøfte felles utfordringsbilde vil man utvikle et felles pedagogisk språk for videreutvikling av egen praksis. Søkelyset må ifølge Nordahl rettes mot det man kan gjøre noe med, og det er først og fremst seg selv som lærer.

Revisor vurderer kriteriet som i det vesentlige oppfylt

Lærere bør bygge trygge relasjoner ved å etablere og opprettholde gruppens fellesnormer og kultur

Det skal gis honnør til flere av lærerne for den varme og relasjonelle tilnærmingen som observeres. Mange fremstår som interessert i både faget de underviser i og i elevene som mennesker. Denne interessen formidles gjennom engasjement, nærhet og evne til å skape positiv kontakt – blant annet ved at læreren viser interesse for det elevene har å si. Når elever opplever å bli sett og hørt, styrkes både deres deltakelse, trivsel og respons i undervisningen. Vi opplever å se en sammenheng mellom de lærere som tydelig viser engasjement for pensum og responsen de får fra elevene, blant annet i form av et økt antall hender som ønsker å besvare spørsmål.

Revisor vurderer at mange lærere utviser god relasjonell klasseledelse gjennom bruk av elevenes navn, individuell oppmerksomhet, humor og anerkjennelse, noe som bidrar til trygghet og et inkluderende læringsmiljø. Vi ser også at lærerne benytter fellesaktiviteter for å bygge klassekultur. Samtidig viser enkelte situasjoner manglende oppfølging av elever som kunne hatt behov for støtte, noe som kan svekke relasjonen og elevenes opplevelse av trygghet og tilhørighet. Dette understreker betydningen av at relasjonell ledelse må være konsistent og tilstedeværende for alle elever.

Flere lærere gir lite eller ingen korreksjoner, noe som i noen klasser fremstår som et uttrykk for høy grad av selvregulering og gjensidig respekt. I andre sammenhenger kan fraværet av grensesetting oppleves som unnnvikende, og det stilles spørsmål ved om læreren i slike tilfeller vegrer seg for å gripe inn av frykt for å svekke relasjonen. Trygge relasjoner utvikles ikke bare gjennom varme og støtte, men også gjennom tydelige rammer, rettferdig håndtering av

regelbrudd og klare forventninger til adferd. En relasjon preget av både varme og grensesetting gir best grunnlag for å etablere en felles kultur preget av tillit, respekt og trygghet.

Det er også verdt å merke seg at lærerens humor og evne til å møte elevene på deres nivå i flere tilfeller fungerer som et sterkt relasjonelt virkemiddel. Samtidig må også dette balanseres med bevissthet rundt lærerens rolle som voksenperson og normsetter i elevgruppa.

Samlet sett vurderes det at lærere i kommunen i stor grad bidrar til å bygge trygge relasjoner og felles normer i klassene. Likevel er det behov for oppmerksomhet knyttet til elever som faller utenfor fellesskapet, og til praksis der mangel på støtte eller tydelighet kan svekke både relasjon og læringsmiljø.

Revisor vurderer kriteriet som i det vesentlige oppfylt

Lærere bør samarbeide med elevene for å sikre mestring og progresjon i deres faglige og sosiale læring

Observasjonene viser at mange lærere benytter et variert utvalg av metoder og aktiviteter som gir rom for både individuell mestring og sosial læring. Variasjonen fremstår ikke tilfeldig, men ser ut til å være planlagt for å møte ulike forutsetninger og læringsbehov, noe som er avgjørende for å støtte elevenes progresjon.

Det observeres flere eksempler på at undervisningen kobler faglig innhold til elevenes erfaringer og interesser, og at elevene får anledning til å utforske begreper og tema gjennom dialog og refleksjon. Eksempler med begrepsforklaringer eller økter med fysisk aktivitet og lekpregede språkoppgaver illustrerer hvordan lærere kombinerer fag og elevnærhet for å fremme engasjement og faglig utvikling. Oppgaver som «bokstavkongen» og flerspråklig telling i rutiner er med på å anerkjenne ulike elevstyrker og gi mulighet for mestring på flere arenaer.

Mange lærere benytter spørsmål aktivt for å sjekke forståelse og følge opp elevenes læringsprosess. Det stilles både faglige kontrollspørsmål og åpne spørsmål som inviterer til refleksjon. Tilbakemeldingene er i hovedsak motiverende og støttende, og flere lærere fremhever elevenes innsats og faglige bidrag på måter som ser ut til å virke positivt på læringsmiljøet.

Samtidig viser datagrunnlaget noen forhold som svekker opplevelsen av reelt samarbeid om læring. I enkelte timer er det lite variasjon i metodebruk, og undervisningen preges av ensidig oppgaveløsning eller lærerstyrt lesing, hvor elevene forholder seg passive. Det finnes også

tilfeller der lærerens forklaringer ikke tilpasses elevens behov, eller der elever med stort faglig overskudd ikke utfordres videre – noe som kan hemme faglig progresjon.

Det er også en risiko for skjevfordeling av deltakelse. I flere klasser er det de samme elevene som oftest svarer, og det kan tyde på at læreren i praksis ikke alltid sikrer bred involvering. Når enkelte elever dominerer, kan stillere elever forbli passive og dermed få færre muligheter til å delta aktivt i sin egen læringsprosess.

Observasjonene viser at mange lærere har god relasjon til elevene og bruker denne til å støtte faglig utvikling. Likevel krever et læringsmiljø preget av mestring og progresjon også struktur, tilstedeværelse og tydelig oppfølging. Der det er mange elever og høyt aktivitetsnivå, ser vi at lærerens kapasitet til å følge opp alle elever blir utfordret – særlig i ungdomsskoleklassene, hvor det også er kjent at lærenormen ikke oppfylles. Dersom kontaktlærere kan støtte seg på flere av voksenrollene i klassen og dette er basert på en ryddig rolle- og ansvarsdeling disse imellom vil dette kunne tenkes å bidra positivt inn på klassemiljøet og klasseledelsen.

Synet på lærerrollen har endret seg over tid – fra en mer formidlingsorientert rolle til et økt fokus på relasjonskompetanse og klasseledelse. Denne endringen er blant annet tatt opp av Thomas Nordahl i hans bok, «dette vet vi om klasseledelse». I dag løftes den autoritative klasselederen ofte frem som et ideal: en lærer som kombinerer tydelige rammer og forventninger med varme og støtte. Der man tidligere i større grad nøt autoritet i kraft av rollen, må lærere i dag i større grad bygge sin autoritet gjennom relasjoner, faglig kompetanse og tilstedeværelse. Dette stiller høyere krav til læreren – både faglig og relasjonelt – og forutsetter støtte fra skoleledelsen og et velfungerende samarbeid med foresatte.

Dersom elever i økende grad oppfatter skolen primært som en arena for egne rettigheter, og i mindre grad som et forpliktende fellesskap, blir det desto viktigere at skolen tydeliggjør forventninger, og at hjemmet aktivt utfordres til å bidra til en felles læringskultur. Dette perspektivet understreker at ansvaret for elevenes mestring og progresjon ikke kan hvile på den enkelte lærer alene, men må forankres i et helhetlig profesjonelt og sosialt fellesskap rundt eleven.

Revisor vurderer kriteriet som i det vesentlige oppfylt

5 TILPASSET OPPLÆRING

5.1 Problemstilling

Det er utarbeidet følgende problemstilling for temaet:

Sørger Stjørdal kommune for at elever får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

5.2 Revisjonskriterier

Følgende revisjonskriterier er utledet for denne problemstillingen:

- Skolen skal samarbeide med barnehagen om trygg overgang fra barnehage til skole.
- Skolene skal følge systematisk med på om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
- Skolene skal iverksette tiltak når elever ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
- Skolene skal evaluere effekten av tiltakene som settes inn ovenfor elevene.
- PPT skal samarbeide med skolene for å beholde elever i ordinær opplæring.

Utleddningen av revisjonskriteriene finnes i vedlegg 1.

5.3 Overordnet plan

Kommunestyret i Stjørdal kommune vedtok i sak 5/2025 den 22. mai 2025 «Skoleplanen 2025-2028 – Tilpasset opplæring – Bedre læring for alle». Skoleplanen er en plan for grunnskoleområdet i Stjørdal kommune og skal fungere som et overordnet strategisk styringsverktøy (jamfør kvalitetsmeldingen for grunnskole 2024-2025). Hovedmålet i skoleplanen er å sørge for bedre tilpasset opplæring for alle elever i Stjørdalsskolen, og en styrking av det ordinære opplæringstilbudet. For å nå dette målet må skolene lykkes med:

- Tidlig innsats
- Trygt og inkluderende skolemiljø
- Økte leseferdigheter
- En mer praktisk og utforskende opplæring
- Økt aktivitetskvalitet i SFO.

Videre skriver skoleplanen at skolene skal konkretisere arbeidet innenfor de ulike områdene i sine virksomhetsplaner, men satsningsområdene er felles for skolene i Stjørdal.

5.4 Overganger

5.4.1 Rutiner

Stjørdal kommune har en egen plan for overgang mellom barnehage, skole og SFO, datert 4. juni 2024. Formålet for planen er blant annet å «styrke sammenhengen mellom barnehage og skole for å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar hvert enkelt barns behov».

Planen for overganger viser hvilke barnehager og skoler som skal samarbeide. Videre inneholder også planen et årshjul. Årshjulet blir beskrevet som et minimusarbeid i overgangsarbeidet. Det brukes fargekoder for å illustrere om aktiviteten gjelder for skole, barnehage eller er felles. Årshjulet viser også tidspunkt for aktivitet, hvem som deltar og hvem som er ansvarlig. I tillegg til årshjulet ligger det en nærmere beskrivelse av de ulike aktiviteten som skjer i løpet av året.

Planen beskriver også innholdet det siste året i barnehagen og det første året på skole og SFO, samt en del om samarbeidet med hjemmet. I delen om samarbeidet med hjemmet presiseres det at barnehagen må ha samtykke fra foreldrene for å dele opplysninger om enkeltbarn med skolen. Planen avsluttes med et skjema som brukes til informasjonsoverføring.

En av rektorene uttaler at en overordnet plan for overgang fra barneskole til ungdomsskole i Stjørdal kommune er under arbeid.

For enkelte av skolene har revisor har fått oversendt rutiner og overføringsskjema for overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Rutinene er bygget opp med beskrivelse av tiltak (hva som skal gjøres), tidspunkt for når det skal gjøres og hvem som er ansvarlig. Et overføringsskjema inneholder opplysninger om eleven har behov for tilrettelegging og hjelpemidler, individuell tilrettelagt opplæring, og informasjon om sosiale forhold og elevens hjemmeforhold.

5.4.2 Fra barnehage til barneskole

Flere informanter beskriver at overgangen fra barnehage til barneskole følger kommunens rutine. Samtidig er det noen av lærerne som trekker fram at de ikke får nødvendig informasjon fra barnehagen, på grunn av at foreldrene motsetter seg informasjonsdeling; foreldrene gir ikke samtykke til at barnehagen kan dele informasjon med skolen. Årsaken er at foreldrene ønsker at barnet skal få en «ny start» på skolen, der skolen selv kan danne seg et bilde av utfordringene, uten å være påvirket av barnehagens vurderinger. Samtykke fra foreldrene blir trukket fram av flere lærere som avgjørende for at skolen skal få nødvendig informasjon fra barnehagen.

Barn som har hatt vedtak om spesialpedagogisk hjelp (jmfør barnehageloven § 31) i barnehagen får ikke videreført dette når de begynner i grunnskolen (i skolen er dette individuell tilrettelagt opplæring jmfør opplæringsloven § 11-6). Dette er en praksis som revisor har fått bekreftet i intervju med flere lærere og av leder ved PP-tjenesten i Værnesregionen. Lærerne opplever at eleven har hatt ressurser i barnehagen, men at ressursen ikke blir videreført når eleven starter på skolen. Lærerne forteller at de må starte prosessen med å henvise eleven på nytt til PPT. Prosessen oppleves å kunne ta lang tid, og at skolen allerede må sette inn tiltak selv om det ikke følger med ressurser fra starten av. Flere av lærerne mener at dette kunne vært ordnet på forhånd når elevene begynner på skolen.

Revisor har spurt leder av PP-tjenesten i Værnesregionen, hvor Stjørdal kommune er vertskommune, om praksisen. Leder av tjenesten viser til at barnehageloven og opplæringsloven har ulik retning når det gjelder spesialpedagogisk hjelp og individuell tilrettelagt opplæring. Spesialpedagogisk hjelp i barnehage er i større grad bistand til å utvikle ferdigheter, mens individuell tilrettelagt opplæring forutsetter avvik fra læreplanmål eller organisering forteller leder. Tiltak som har fungert i barnehagen, fungerer nødvendigvis ikke i skolen forteller leder av PP-tjenesten. Leder mener også at manglende kjennskap til hvilke tiltak skolen har tilgjengelig, gjennom intensiv opplæring og personlig assistanse, gjør at arbeidet med tidlig innsats ikke blir godt nok utnyttet i skolen.

I plan for overgangen mellom barnehage og skole til Stjørdal kommune er det en egen del om barn med spesialpedagogisk hjelp. Ifølge planen har arbeidet med spesialpedagogisk hjelp et eget årshjul og kommunen skriver at enheten som barnet skal gå på, skal gjøre seg kjent med barnet, ikke bare med diagnosen eller eventuelle behov for spesiell tilrettelegging. Videre peker rutinen på at det er viktig med et nært samarbeid mellom barnehage og skole for barn som har behov for særskilt tilrettelagt omsorgs- eller læringsmiljø og eventuelt spesialundervisning (nå kalt individuelt tilrettelagt opplæring). Ved behov for omfattende tilrettelegging, må samarbeidet etableres i god tid før barnet begynner på skolen, skriver kommunen i rutinen.

Utdanningsdirektoratet skriver i en artikkel om spesialundervisning (individuelt tilrettelagt opplæring)²⁶ at andelen med et spesialpedagogisk tilbud går ned ved overgangen fra barnehage til grunnskole i 2020. Utdanningsdirektoratet skriver at det kan være flere forklaringer på dette. Blant annet kan det foreklares med dårlig kommunikasjon mellom barnehage og skole, at det kan ta lengre tid enn ønskelig å få et vedtak om individuell tilrettelagt

²⁶ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

opplæring eller at det er et bevisst ønske fra foreldre at eleven får en ny og uavhengig vurdering når barnet begynner på skolen. Utdanningsdirektoratet skriver at spesialpedagogisk hjelp kan være noe helt annet enn spesialundervisning i skole, både i form og innhold. Skolen skal i overgangen fra barnehage til skole be PP-tjenesten om å gjøre en sakkyndig vurdering hvis foreldrene ber om det eller hvis skolen mener at eleven trenger individuelt tilrettelagt opplæring (ITO). Deretter skal skolen fatte vedtak om ITO.

5.4.3 Fra barneskole til ungdomsskole

Når det gjelder overgangen fra barneskole til ungdomsskole er det noe delt oppfatning av hvordan dette fungerer i praksis blant de ulike skolene. En rektor opplever at det er sjeldent at ungdomsskolen får elever med uoppdagede utfordringer. En annen rektor opplever at det kan være et sprik mellom ferdighetsnivået som beskrives fra barneskolen og det som eleven oppnår og viser på ungdomsskolen. Overgangen til karakterer på ungdomsskolen synliggjør hvilken kompetanse eleven har og eventuelt mangler sier en av rektorene.

Lærerne ved ungdomsskolen er delt i oppfatningen av hvor god informasjon som gis fra barneskolen. Noen av lærerne fremhever at det er systematikk i overgangen, hvor det blant annet er overføringsmøter for alle elever og egne møter for elever som har vedtak om ekstra ressurser. Likevel opplever lærerne at de ikke får nok informasjon fra barneskolene. Noen av lærerne beskriver overføringsmøtene som korte og at det ikke er nok tid til å prate med læreren ved barneskolen. Det kan også være tilfelle at de overførte elevmappene fra barneskolen er uten innhold, og at lærerne blir overrasket over utfordringen eleven har når eleven starter på ungdomsskolen.

Flere av lærerne forteller at informasjonen som barneskolen kommer med ofte ikke stemmer med deres oppfatning av eleven. Det blir også trukket fram av lærere ved flere skoler at elevene endrer seg over sommeren, slik at informasjonen som blir gitt fra barneskolen ikke stemmer med det lærerne oppfatter ved skolestart på ungdomsskolen. Lærerne ved en av ungdomsskolene sier at det er viktig at de får bli kjent med eleven selv og ikke bare får andre sine synspunkter,

En annen utfordring som blir trukket fram i overgangen er rammene ved de ulike skolene i kommunen. Elever som potensielt kunne ha trengt ekstra ressurser på barneskolen, har fått den hjelpen de trenger innenfor skolens ordinære rammer. Lærere ved en barneskole forteller at de opplever at elever klarer seg fint ved deres skole siden det er få elever og større lærertetthet, men når eleven starter på en større skole blir de mindre synlige og ikke like lett å fange opp. Dette bekreftes av lærere ved ungdomsskolen, som sier at slike elever medfører mye arbeid med henvisninger når eleven starter på 8. trinn.

5.5 Kartlegging

5.5.1 Rutiner

Stjørdal kommune har per våren 2025 ingen overordnet plan eller rutine som sier noe om hvordan skolene skal sørge for at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Sektorleder for grunnskole forteller at det er utarbeidet et forslag til rutine for før-henvisningsfasen, men at den ikke er innarbeidet per våren 2025.

Sektorleder forteller videre at skolene har team som skal jobbe opp mot elever i før-henvisningsfasen. Leder av PP-tjenesten i Værnesregionen forteller at PP-tjenesten deltar i «drøftingsteam» ved skolene sammen med skole og helsesykepleier. I tillegg er det et «tverrfaglig kompetanseteam» for mer komplekse problemstillinger hvor også psykolog, skolelege, familieveileder og barneverntjeneste deltar, opplyser leder av PPT.

En av rektorene viser til at de har et «ressursteam» ved skolen hvor en fra PPT deltar fast. En annen rektor viser til at skolen har et tverrfaglig team. Revisor har spurt spesialpedagogisk koordinator ved de utvalgte skolene om de deltar i slike drøftingsteam med PP-tjenesten. Noen av koordinatorene svarer at de har et slikt team med PPT hvor de har møter en gang i måneden, mens en annen viser til at som koordinator er det mulig å drøfte problemstillinger med PPT. Noen av lærerne nevner at det er mulig å drøfte problemstillinger i tverrfaglig team med PPT, mens andre lærere viser til at de har et ressursteam ved deres skole hvor PPT deltar sammen med helsesykepleier noen ganger.

Revisor har spurt rektorene om deres skoler har rutiner for tilpasset opplæring og å følge med på elevers utbytte av opplæringen. Noe av det revisor har fått oversendt er årshjul ved tre skoler som viser hvilke kartleggingsprøver som gjennomføres til hvilke tidspunkt. Et av disse dokumenterer kun gjennomføring av nasjonale prøver i 5. trinn.

En annen skole har et velkomsthfte hvor det står at informasjonen er rettet mot elever og foreldre/foresatte. Heftet inneholder et årshjul som viser oversikt over gjennomføring av kartleggingsprøven «Rådgiveren²⁷» og nasjonale prøver. Årshjulet angir hvem som skal gjennomføre prøven, ansvar og frister. En femte skole har også sendt et årshjul til revisor som viser dato for nasjonale prøver blant annet. Revisor er ikke kjent med om årshjulet er for de ansatte eller om det deles ut til elever og foreldre/foresatte.

²⁷ Rådgiveren er et kartleggingsverktøy som kartlegger nivå i norsk, engelsk og matematikk hos elever fra 10 år og oppover.

Revisor har også spurt lærerne om de er kjent med om skolene har skriftlige rutiner for å følge med på elevers utbytte av opplæringen. Noen av lærerne refererer til at oversikten over kartleggingene som gjennomføres ved skolen er dokumentert i et årshjul, mens andre lærere sier at skolen ikke har et årshjul som viser dette.

En av rektorene viser til en handlingsveileder og forteller at skolen har et system for å identifisere elever med behov for tilpasset opplæring gjennom handlingsveilederen. I veilederen konkretiseres bekymringen ut ifra ulike nivå, og læreren må dokumentere spesifikke utfordringer som drøftes videre med kollegaer og spesialpedagogisk koordinator, forteller rektor. Revisor finner handlingsveilederen på Stjørdal kommune sin hjemmeside²⁸ hvor det står at modellen er bygget opp med utgangspunkt i «Bedre Tverrfaglig Innsats» for å sikre at barn og unge får den oppfølgingen og hjelpen de trenger.

5.5.2 Hvordan skolene følger med på elevers utbytte av opplæringen

En rektor forteller at nærheten i klasserommet er sentral for å følge med på elevers utbytte av opplæringen. Lærerne ved samme skole forteller at det som er utslagsgivende når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, er når elevene ikke når målene i lærerplanen. For å følge med på dette bruker lærerne de daglige situasjonene i skolen, lekser, leseprøver og regning. Videre forteller lærerne at de skriver ut læreplanmålene og bruker fargekoder for å plassere elevene sine ferdigheter. Fargekodingen brukes når lærerne har mistanke om læringsutfordringer, og før de kontakter PPT.

Noen lærere forteller at de innhenter kunnskap om elevers utbytte av opplæringen i det daglige arbeidet på skolen; det elevene gjør i timene og lærernes observasjoner. Lærerne ser hvilke elever som mestrer opplæringen, og hvilke elever som sliter mer med å nå læreplanmålene. Noen av lærerne uttaler seg at de ser hvilke elever som strever raskt, mens andre lærerne forteller at det ikke er lett å finne læringshullene til elevene uten at det gjøres mer systematisk.

Flere lærere forteller at de også bruker foreldresamtale for å vurdere elevens utbytte av opplæringen. Noen lærere forteller at det generelt er mye kontakt med foreldre/foresatte, og at lærerne tar kontakt med foreldre/foresatte dersom en elev presterer svakt.

Det gjennomføres også kartleggingsprøver for å se elevenes progresjon i opplæringen, forteller rektorene og lærerne. Noen kartleggingsprøver er obligatoriske, og tabellen nedenfor

²⁸ <https://www.stjordal.kommune.no/tjenester/helse-omsorg-og-sosiale-tjenester/barn-og-familie/barn-unge-og-voksne-som-trenger-hjelp/fra-magefolelse-til-handling-handlingsveileder/>

viser oversikt over obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver som skolene gjennomfører.

Tabell 9. Oversikt over obligatoriske kartleggingsprøver og nasjonale prøver.

Type prøve	Trinn	Fag
Kartlegging	3. trinn	Lesing
		Regning
Nasjonale prøver	5. trinn	Engelsk
		Lesing
		Regning
	8. trinn	Engelsk
		Lesing
		Regning
	9. trinn	Lesing
		Regning

Kilde: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet skriver at målet med kartleggingsprøvene er å finne elever som trenger ekstra oppfølging og at elevene kan få den tilretteleggingen de har krav på.²⁹ De nasjonale prøvene gir informasjon om ferdigheter i lesing, regning og engelsk.³⁰

I tillegg til disse obligatoriske prøvene, forteller informantene ved en skole at de også gjennomfører Utdanningsdirektoratet sine frivillige kartleggingsprøver (lesing og regning på 1. trinn). Av andre kartleggingsprøver som de ulike skolene gjennomfører nevnes Carlsten leseprøve, «Alle teller³¹» i matematikk, «Språk 6-16³²» og «Rådgiveren». En skole benytter også «Spekter Digital³³» som er et ikke-anonymt verktøy som brukes til å kartlegge læringsmiljøet i en skoleklasse.

Noen av lærerne uttrykker at kartleggingsprøvene ofte gir en bekreftelse på det lærerne allerede observerer, men at det ikke er tid eller ressurs til å følge opp funnene i tilstrekkelig grad. Lærerne mener også at kartleggingsprøvene kan bidra til å forsterke følelsen av nederlag hos elever som allerede strever. Andre lærere opplever at kartleggingsprøvene er nyttige for å se elevenes ferdigheter. Ulempen sier lærerne er at elever kan ha dårlige dager på gjennomføringsdagen slik at resultatene ikke gjenspeiler det korrekte ferdighetsnivået til eleven.

²⁹ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

³⁰ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

³¹ Kartleggingsverktøy i matematikk

³² Språk 6-16 er en kartlegging av språkvansker.

³³ <https://www.spekterdigital.no/>

Revisor har også spurt spesialpedagogisk koordinator (spes.ped. koordinator) ved de ulike skolene om deres rolle knyttet til å avdekke elevenes utbytte av opplæringen. Svarene viser at det er ulikt mellom skolene hva koordinatorene bidrar med. Ved en skole bistår spes.ped. koordinatoren lærerne dersom lærerne tar kontakt. En koordinator sier at vedkommende ikke driver oppsøkende arbeid knyttet til kartlegging. Andre koordinatorene ved andre skoler forteller svarer at det er de som gjennomfører kartlegging av enkeltelever og elever som «henger etter» den ordinære undervisningen eller som scorer lavt på kartleggingsprøvene som gjennomføres i løpet av året.

5.6 Tiltak

Stjørdal kommune har ikke noe overordnede rutiner for hvilke tiltak skolene skal sette inn dersom elever ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Revisor har spurt rektorene og lærerne om hvilke tiltak som gjennomføres for elever som de vurderer å ikke ha tilfredsstillende utbytte av opplæringene. Hvilke tiltak som de ulike skolene gjennomfører, varierer. Svarene fra de ulike skolene er sammenstilt og presenteres nedenfor.

Opplæringsloven forplikter skolene til å gi intensiv opplæring for elever i 1. til 4. trinn som står i fare for å ikke ha forventet progresjon i lesing, skriving eller regning. Flere av barneskolene forteller at de gjennomfører slik intensiv opplæring. Fosslia skole har et eget prosjekt og satsing på intensiv opplæring for elever i 2. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning. Rektor forteller at skolen bruker tre 50 prosent stillinger og knyttet disse opp til prosjektet. Tilbudet gis i grupper hvor elevene blir tatt ut av ordinær undervisning, og det skrives rapport etter endt periode. Rektor forteller at til tross for denne satsingen, opplever lærerne at mange elever som kunne hatt nytte av intensiv opplæring, ikke får dette tilbudet. Elever i «gråsonen³⁴» løftes frem som en gruppe som faller utenfor. Ved en annen skole forteller lærere at intensiv opplæring gjennomføres på alle fag.

Leder for PP-tjenesten for Værnesregionen mener at systemene for den lovpålagte intensive opplæringen ikke fungerer tilfredsstillende, både kvalitet og implementering. PPT observerer at svake leseferdigheter ikke fanges opp tidlig nok og at elevene henvises sent, ofte på mellomtrinnet. Manglende kompetanse i personalet til å identifisere og tilpasse tiltak på riktig nivå trekkes frem som en utfordring av leder for PP-tjenesten.

For mellomtrinnet og ungdomsskolen er det ikke krav om intensiv opplæring, og det er ulik praksis blant skolene om elevene får slik intensiv opplæring. En rektor forteller at de tilbyr også

³⁴ Elever som ligger mellom ordinære elever og elever med rett til individuelt tilrettelagt opplæring.

intensiv opplæring på mellomtrinnet også, mens en annen rektor forteller at skolen ikke har ressurser til å gjennomføre slik opplæring ut over det lovpålagte.

Andre tiltak som også nevnes av informantene er knyttet til lesing. To av skolene forteller at de arrangerer både lesekurs for enkeltelever og for hele klasser. Lærerne forteller at lesekurs for hele klassen vil komme alle elevene til gode. Rektor ved en av skolene forteller at de ikke har ekstra ressurser til dette, men omorganiserer skolens personale slik at lesekurs kan gjennomføres. Lærere ved en av de andre skolene forteller at det er ikke ressurser til å gjennomføre lesekurs ved deres skole. Lesekurs benyttes også av en tredje skole for elever som har behov for støtte i lesing, forteller en rektor. I tillegg arrangerer skolen lesetrening for 5. trinn.

En av skolene tilbyr også matematikkgruppe for elever på mellomtrinnet hvor målet er å heve nivået. Tiltaket, forteller lærerne, gjennomføres i grupper på 2-4 elever. Antall elever avhenger av behovet i klassene. Lærere ved en annen skole har ønske om å få til en uke eller dager der de kunne ha gjennomført intensive kurs og nivåinndeling av elevene.

Et annet tiltak som brukes ved en skole er at undervisning i norsk, matte og engelsk gjennomføres samtidig for klassene, slik at det er muligheter til å organisere seg på tvers og tilpasse undervisningen til elevene forteller lærerne ved skolen. Lærere ved en annen skole forteller at elevene deles inn i grupper etter ferdighetsnivå, og justerer slik at alle elevene opplever mestring.

Noen av lærerne forteller at tiltak generelt handler om å tilpasse mengde og nivå til elevene. For å finne egnede tiltak gjøres dette i samråd med elev, faglærer, kontaktlærer, foreldre/foresatte og spes.ped. koordinator. Lærerne forteller at de prøver å tilpasse nivået slik at elevene når det riktige målet i lærerplanen. Tilpassing av opplæringen gjennom ukeplaner er også tiltak som flere av informantene nevner.

Andre tiltak som nevnes ved en skole, både av rektor og lærer, er å utnytte ressursene de allerede har i klassen. Det innebærer at elever som presterer svakt, men har ikke enkeltvedtak om individuell tilrettelagt opplæring deltar sammen med elevene som har slike vedtak. Dette gjøres for å utnytte ressursene og at elevene har nytte av slik deltagelse.

Enkelte av lærerne forteller at det er vanskelig å gjennomføre tilpasset opplæring i et klasserom hvor lærer må håndtere alle elevene. Tiltak og tilrettelegging blir ofte gjort for en hel klasse siden tiden strekker ikke til for å tilpasse til hver enkelt elev, forteller lærere. Tiltak og tilrettelegging som da gjøres handler om mengde og nivå til elevene siden det er mange elever som trenger tilpasning i større eller mindre grad mener lærerne. En utfordring som blir trukket

fram av lærere ved en skole med å tilpasse undervisningen og finne tiltak er bruken av vikarer, som gjør at tilpasningen av undervisningen blir mer tilfeldig.

Elever med stort læringspotensial er elever som lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende.³⁵ For disse elevene forteller en rektor ved en skole at de også tilpasser deres ukeplaner, mens ved en annen skole får disse elevene tilpasset oppgaver til sitt nivå forteller rektor der. Annet tiltak er at disse elevene får bøler fra et høyere trinn enn de selv tilhører. En rektor uttaler at skolen ikke er gode nok på å jobbe systematisk med å avdekke elever med stort læringspotensial og gi dem tilstrekkelig med utfordringer.

På spørsmål om hvordan spes.ped. koordinatorene bidrar inn i arbeidet med tiltak, svarer enkelte av koordinatorene at de bidrar med tiltak etter forespørsel fra lærere. Flere av koordinatorene forteller at tiltak gjøres i samarbeid med kontaktlærere og foreldre, og eventuelt med andre instanser om nødvendig, eksempelvis PP-tjenesten. Det er variasjoner om koordinatorene har roller knyttet til lovpålagt intensiv opplæring for 1. til 4. trinn. Enkelte av koordinatorene bidrar inn i dette arbeidet, mens andre koordinatorene er ikke involvert.

5.7 Evaluering

Etter at tiltak er igangsatt, må det vurderes om tiltaket har hatt effekt slik at eleven vil kunne følge forventet progresjon i opplæringen.

En skole i Stjørdal kommune viser til at de dokumenterer de lovpålagte intensive kursene elevene deltar på. Dokumentasjonen inneholder hvilke kurs eleven har deltatt på, lengde og innhold, samt drøfting med foreldrene. Lærerne forteller videre at tiltak som handler om tilpasning av lekser ikke dokumenteres i elevmappene, men det kommuniseres muntlig til foreldre/foresatte. Videre er elevenes ukeplaner, som også er tilpasset, dokumentert i den digitale læringsplattformen Sokrates. Dette gjelder for flere av skolene.

Rektor ved en annen skole forteller at lesekurs dokumenteres, men at det også kan dokumenteres at det ikke er ressurser til å gjennomføre lesekurs. Revisor er ikke kjent med hvor denne dokumentasjonen lagres. Rektor mener også at det er ulikt mellom lærerne hvor mye de dokumenterer av tiltakene.

Det dokumenteres også i forbindelse med utviklingssamtaler, forteller en rektor. Disse skjemaene ligger i saks- og arkivsystemet Elements.

³⁵ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>

5.8 Samarbeid med PPT

5.8.1 Om tjenesten

PP-tjenesten (PPT) i Værnesregionen er en interkommunal tjeneste som yter tjenester til de fem kommunene; Frosta, Meråker, Selbu, Tydal og Stjørdal. Tjenesten er organisert med ett barnehageteam og to skoleteam. Leder av PPT forteller at bemanningen i tjenesten er stabil.

Tjenesten er organisert slik at hver skole har sin faste kontaktperson i PPT. Leder av PPT forteller at tidligere hadde kontaktpersonen faste dager ute på skolen. Ordningen ble midlertidig avvirket siden det begrenset internt kompetansedeling hos PPT. Nå skal denne ordningen gjeninnføres forteller leder av tjenesten etter tydelige ønsker fra skolene. Gjeninnføring av denne ordningen gjøres nå i kombinasjon med strukturerte planleggingsmøter med skoleledelsen, der man nå definerer innholdet for kommende skoleår. Leder forteller at store skoler kan ha PPT til stede opp til to dager i uken kommende skoleår.

Videre forteller leder at tjenesten deltar på alle skoler i «drøftingsteam» sammen med skole og helsesykepleier. For mer komplekse problemstillinger benyttes «tverrfaglig kompetanseteam» hvor også psykolog, skolelege, familieveileder og barneverntjenesten kan delta ved behov. PPT arrangerer også forum for spesped. koordinatorene ved skolene i de fem kommunene fire ganger årlig.

PP-tjenesten arbeider både individ- og systemrettet. Leder av tjenesten forteller at de har hatt flere systemsaker på trinn- eller klassenivå, hvor hele klasser observeres og følges opp. Ofte kan observasjoner i klasse knyttes til elevadferd, men ved systemsaker vurderes også lærerens praksis og klasseledelse. Videre deltar tjenesten på foreldremøter og tilbyr regelmessige digitale konsultasjoner. Tjenesten tilbyr også kompetansehevende tiltak på forespørsel. Leder mener at skolene i større grad kunne ha benyttet seg av dette tilbudet.

Leder av tjenesten forteller at PPT i økende grad arbeider systemrettet og ønsker å bidra til å styrke skolens arbeid med tilpasset opplæring. PP-tjenesten har utarbeidet maler for individuell opplæringsplan (IOP) og rutiner for kartlegging og oppfølging i lesing for å støtte skolene i det ordinære opplæringstilbudet før individuell tilrettelagt opplæring blir aktuelt. Om skolene bruker disse rutinene er ikke revisor kjent med. Leder av PPT ser det som mer effektivt å jobbe praksisnært gjennom dialog og refleksjon, fremfor tradisjonell kursvirksomhet, og ønsker å være en aktiv støttespiller i utviklingen av skolens systemer og rutiner.

5.8.2 Skolenes erfaringer

Informantene ved skolene har delte meninger om samarbeidet med PP-tjenesten. Enkelte opplever samarbeidet som godt. Andre sier at samarbeidet har blitt bedre, mens noen lærere mener at samarbeidet var bedre før.

Noen av informantene mener at PPT er tilgjengelig og mer jevnlig til stede på skolen enn tidligere. Andre beskriver tjenesten som mindre tilgjengelig, og at det er mer bruk av digitale møter enn fysisk tilstedeværelse. Samarbeidet med PP-tjenesten er noe personavhengig mener enkelte lærere. Flere av informantene beskriver at kontaktperson er jevnlig til stede på skolen eller kommer ved behov.

Revisor har spurt rektor og lærere hvordan PPT kan bistå dem i arbeidet med tilpasset opplæring. Flere trekker fram at tjenesten og kontaktpersonen i PPT kommer på observasjoner, snakker med både elever og lærere ved behov. PPT kan også bistå med kartlegginger og komme med forslag til tiltak, også i systemsaker. Enkelte av lærerne opplever at kontaktperson yter lite bistand til slike oppgaver.

Andre opplevelser av samarbeidet er at noen lærere opplever at PP-tjenesten jobber individuelt. Enkelte lærere mener at PPT har mistet sin rolle og vet ikke helt hva PPT kan bistå dem med. Denne oppfatningen er knyttet til forhold som beskrives nærmere i delkapittel 5.7.4. Noen lærere opplever at tjenesten jobber mer mot skolen enn for skolen, og avstanden mellom PPT og skolen oppleves som stor. Videre trekkes det fram at lærere syns det er positivt at tjenesten gjennomfører samtale og observasjoner av elevene, selv om det kan være ulik informasjon eleven formidler til lærer og til PPT. Lærerne skulle ønske de hadde et tettere samarbeid med PPT i forbindelse med utarbeidelse av sakkyndig vurdering.

Det er tre forhold som har blitt trukket fram av flertallet av skolene revisor har pratet med. Det handler om henvisning til PP-tjenesten, avdekking av lesing- og skrivevansker og henvisning til BUP. Disse forholdene beskrives nærmere under.

5.8.3 Henvisning til PP-tjenesten

Lærerne ved flere av skolene har en oppfatning om at PP-tjenesten har uttrykt at elever ikke skal henvises til PPT eller at det ikke er ønskelig med så mange henvisninger. Lærere ved en skole mener at PPT har sagt at lærerne må vente noen år og se hvordan det går med eleven, og gitt signal om at alle elever ikke skal være like gode. Lærere ved en annen skole har fått beskjed fra PPT om at det ikke er noe poeng å henvise siden eleven ikke kommer til å få utarbeidet en sakkyndig vurdering. Ved en tredje skole forteller lærerne om at elevene faller mellom to stoler siden PPT har gitt beskjed om at det er nok ressurser i en klasse som medfører

at en elev ikke får sakkyndig vurdering. Lærerne opplever at PPT har anmodet om å ikke sende henvisning på enkeltelever på grunn av allerede eksisterende ressurser i klassen.

Lærerne mener at disse tilbakemeldingene handler om ressurser, og at kommunen har for mange timer med individuell tilrettelagt opplæring sammenlignet med nabokommuner. Sektorleder for grunnskole i Stjørdal sier at PP-tjenesten ønsker å ha et sterkere fokus på forebygging, men at dette forutsetter at skolen henviser færre enkeltsaker. Ressursmangelen i oppvekstsektoren skaper en utfordring for målsettingen om å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen, som igjen er en forutsetning for å redusere antall henvisninger.

Revisor har også spurt leder av PP-tjenesten om disse oppfatningene som lærerne har. Leder forteller at det er gjort endringer i praksis for utarbeidelse av sakkyndig vurdering som i større grad er lik praksisen i andre kommuner. PP-tjenesten stiller større krav til hva skolene skal løse innenfor ordinær tilpasset opplæring. Leder forteller at de erfarte at en del elever med sakkyndig vurdering hadde i praksis tilpasset opplæring i form av at all opplæring foregikk i klasserommet med samme oppgaver som klassen. For at det skal være en sakkyndig vurdering som anbefaler individuelt tilrettelagt opplæring må det være avvik fra læreplanmål (ca. tre år ned i nivå) og/eller alternativ opplæring (gruppe og/eller alternativ opplæringsarena), forteller leder av PP-tjenesten.

Videre forteller leder av PPT at opplevd eller faktisk dårlig økonomi i de ulike kommunene har en direkte innvirkning på PPT sitt arbeid. Ved knappe ressurser, opplever tjenesten at skolene i større grad søker sakkyndig vurderinger for å sikre ressurser gjennom formelle vedtak. Det blir ofte vist til at tiltak innen det ordinære opplæringstilbudet ikke kan gis grunnet mangel på ansatte/ressurser. Dette reiser spørsmål om kommunens fordeling av ressurser til skolene er hensiktsmessig for fleksibilitet og en ønsket utvikling hvor færre elever har sakkyndig vurdering.

5.8.4 Avdekking av lese- og skrivevansker/dysleksi

Flere av informantene ved skolene som revisor har snakket med forteller at PP-tjenesten ikke gjennomfører kartlegging av lese- og skrivevansker/dysleksi. Denne kartleggingen er overført til skolene, noe som flere av lærerne opplever som utfordrende. Revisor har spurt leder av PP-tjenesten om dette. Leder sier at PPT tidligere gjennomførte utredningen for lese- og skrivevansker, men for ca. sju år siden ble dette skolens ansvar. Overføringen til skolene har vært med varierende hell, forteller leder av PPT. Derfor skal PP-tjenesten ta tilbake oppgaven med å utrede for lese- og skrivevansker/dysleksi fra høsten 2025 forteller leder.

5.8.5 Henvisning til BUP

Et annet tema som flere av lærerne fortalte i intervju med revisor var knyttet til PP-tjenesten sin rolle når det gjelder henvisning til barne- og ungdomspsykiatri (BUP). Lærerne fortalte at tidligere kunne PPT henvise elever dit, men at elevene nå måtte gå gjennom fastlege. Revisor har også spurt leder av PP-tjenesten om denne praksisen. Leder forteller at PP-tjenesten i Værnesregionen har i perioden 2013-2024 hatt henvisningsrett til BUP og habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU Helse Nord-Trøndelag, Levanger). Dette var i utgangspunktet et prosjekt på ett år, men som ble ganske mye lenger. Det medførte at PPT mottok og behandlet en del henvisninger som omhandlet kun henvisning til spesialisthelsetjenesten, og ikke henvisninger som omhandlet hva PPT egentlige mandat er jamfør opplæringsloven og barnehageloven. Etter at PP-tjenesten mistet henvisningsretten tok de en gjennomgang av hva som er deres mandat. Deres mandat er ikke å utrede barn som skal inn i spesialisthelsetjenesten, men PPT er en rådgivende instans for barnehage og skole. Leder forteller videre at det er lege, psykolog og barnevernleder som har henvisningsrett nå, og at PP-tjenesten bidrar med opplysninger ved en henvisning til spesialisthelsetjenesten på barn som er henvist til dem med bakgrunn i opplæringsloven/barnehageloven.

I forskrift om godtgjørelse for å yte poliklinisk helsehjelp i spesialisthelsetjenesten § 2 er en rekke faggrupper listet opp med henvisningsrett, blant annet psykologer. PP-tjenesten er ikke en av gruppene som er listet opp her. I stortingsmeldingen, Meld. St. 6 (2019-2020)³⁶, står det følgende:

«Dersom PP-tjenesten ikke har ansatt psykolog, så har ikke tjenesten adgang til å henvise direkte til BUP eller HABU. Det er vanligvis leger som henviser pasienter til spesialisthelsetjenesten. Det betyr at barnet også må vurderes av fastlege, eventuelt psykolog.»

I stortingsmeldingen, Meld. St. 8 (2024-2025)³⁷, er det sagt at regjeringen vil gjennomføre en nasjonal prøveordning med henvisningsrett for helsesykepleiere til barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

³⁶ Meld. St. & (2019-20220) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, Kunnskapsdepartementet

³⁷ Meld. St. 28 (2024–2025), Tro på framtida – uansett bakgrunn, Barne- og familiedepartementet

5.9 Revisors vurdering

Skolen skal samarbeide med barnehagen om trygg overgang fra barnehage til skole.

Stjørdal kommune har en egen plan for overgang fra barnehage til skole og egne overføringsskjema, noe som revisor vurderer er med på å sikre systematikk i overgangsarbeidet.

Samtidig vurderer revisor at det er noen svakheter når det gjelder etterlevelse av rutinen knyttet til barn med særlige behov. Det gjelder barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og deres overgang til grunnskole, hvor praksisen i Stjørdal kommune er at vedtakene avsluttes i overgangen. Selv om spesialpedagogisk hjelp i barnehage er noe annet enn individuelt tilrettelagt opplæring i grunnskolen, er det viktig at barnets behov er avgjørende i overgangen. Revisor vurderer derfor at det er viktig å sikre at disse barna får kontinuerlig støtte i overgangen fra barnehage til skole, og at samarbeidet mellom barnehage og skole etableres i god tid før barnet skal begynne på skolen.

Revisor vurderer kriteriet som delvis oppfylt.

Skolene skal følge systematisk med på om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Revisor vurderer at Stjørdal kommune i liten grad har systematisert arbeidet med å følge med på om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det eksisterer ingen overordnet plan eller rutiner i kommunen for hvordan vurderingene av elevenes utbytte av opplæringen skal gjøres. Skolene har noen dokumenter som viser til hvilke kartleggingsprøver som skal gjennomføres. Revisor vurderer at disse dokumentene, i form av årshjul, ikke er systematisert godt nok med tanke på hvem årshjulet er rettet mot og innholdet. Enkelte av årshjulene inneholder ikke alle obligatoriske kartleggingsprøvene som skal gjennomføres, og derav stiller revisor spørsmål med relevansen til disse årshjulene. Lærerne er i ulik grad også kjent med årshjulene.

For revisor fremstår teamene ved skolene, som inkluderer PP-tjenesten noe uklar. Det er ulike begrep som brukes om teamene ved skolene, både fra rektor, spesialpedagogisk koordinator og lærere. På grunn av denne uklarheten vurderer revisor at teamene ikke i stor nok grad bidrar til å få arbeidet med å vurdere elevenes utbytte av opplæringen systematisert. Det er også ulikheter mellom skolene i hvilke oppgaver spesialpedagogisk koordinator har knyttet til å vurdere elevers utbytte av opplæringen.

Revisor vurderer at i praksis så følger lærerne med på elevers utbytte gjennom det daglige arbeidet og gjennom kartleggingsprøver, men at manglende systematikk gjør arbeidet mer tilfeldig og sårbart. Praksisen er varierende mellom skoler og vurderinger av hvilke kartleggingsprøver som er mest hensiktsmessig å utføre, kan være basert på lærernes vurderinger i hvert enkelt tilfelle. Varierende praksis kan medføre at elever ikke i stor nok grad blir identifisert gjennom kartleggingsarbeidet, og at det varierer mellom skolene hvilke elever som blir vurdert til å ha «ikke tilfredsstillende» utbytte av opplæringen. Manglende systematikk i arbeidet er også sårbart med tanke på situasjoner hvor det er utskifting av ansatte. En større grad av systematikk i arbeidet med å vurdere utbytte, kan skape mer forutsigbarhet for de ansatte og sørge for en lik praksis mellom skolene. Det vil også bidra til mindre tilfeldigheter i arbeidet med å avdekke om elever har behov for ekstra tilrettelegging eller ikke, uavhengig av hvilken skole eleven tilhører i kommunen.

Revisor vurderer kriteriet som ikke oppfylt.

Skolene skal iverksette tiltak når elever ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Revisor vurderer at skolene i Stjørdal gjennomfører den lovpålagte intensive opplæringen fra 1. til 4. trinn, men at det varierer hvordan opplæringen blir gitt fra skole til skole. Informasjon fra både rektorer og PP-tjenesten tyder på at opplæringen ikke fungerer tilstrekkelig slik at elevene oppnår forventet progresjon. Revisor vurderer at dette kan sees i sammenheng med at Stjørdal kommune, både overordnet og per skole ikke har skriftlige rutiner for hvordan tiltak og intensiv opplæring skal gjennomføres. Det er også variasjoner i hvor stor grad spesialpedagogisk koordinator er involvert i arbeidet med tiltak og intensiv opplæring. Utdanningsdirektoratet skriver i sin veileder at det er en pedagogisk oppgave å vurdere hvilke tiltak som er nyttig og nødvendig for eleven, og må vurdere ut fra faglig skjønn hva som er forventet progresjon. Samtidig vurderer revisor at det må være en systematikk i arbeidet med å iverksette tiltak, og at det ikke bare blir opp til hver enkelt lærer å finne tiltak og gi den lovpålagte intensive opplæringen på småtrinnet. Det igjen fører til at det blir tilfeldigheter i arbeidet med tiltak, noe som kan påvirke elevens progresjon i opplæringen.

Når det gjelder tiltak for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen på mellom- og ungdomstrinn, er det ikke lovpålagt å sette inn intensiv opplæring. Samtidig er det krav om at elever skal få egnede tiltak innenfor tilpasset opplæring. Revisor vurderer at dette blir gitt i varierende grad ved skolene. Enkelte skoler tilbyr ekstra kurs i lesing og matematikk, men at dette ikke er mulig for alle skoler på grunn av ressurser. I enkelte klasser gjennomføres lesekurs for hele klassen og revisor vurderer at kurset blir brukt som et forebyggende tiltak for alle elever, og ikke bare for elevene som ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Flere av skolene gjør tilpasning av opplæring gjennom å endre å mengde og nivået til elevene. Dette er også tiltak som også gjøres for en hel klasse siden lærer ikke har tid til å tilpasse til hver enkelt elev. Revisor vurderer derfor at det er en risiko for at elevene ved skolene i Stjørdal ikke får de tiltakene de har krav på innenfor tilpasset opplæring på grunn av ulik praksis mellom skolene og ulike ressurser til dette arbeidet.

Revisor vurderer kriteriet som delvis oppfylt.

Skolene skal evaluere effekten av tiltakene som settes inn ovenfor elevene.

Revisor vurderer at det er stor variasjon mellom skolene hvordan effekten av tiltakene som settes inn ovenfor elevene evalueres. Enkelte av skolene har dokumentasjon på den lovpålagte intensive opplæringen, samt at utviklingssamtaler dokumenteres. For å vurdere effekter av tiltak og intensiv opplæring, er det viktig at det gjøres en evaluering. Revisor vurderer derfor at det er mulig å systematisere arbeidet med evalueringene bedre i Stjørdal kommune for å sikre en praksis som gjør at elevene får utbytte av tiltakene og den intensive opplæringen, uavhengig av hvilken skole de tilhører i kommunen.

Revisor vurderer kriteriet som delvis oppfylt.

PPT skal samarbeide med skolene for å beholde elever i ordinær opplæring.

Samarbeidet mellom PPT og skolen vurderer revisor å ha forbedringspotensialet. Samarbeidet oppleves ulikt ved de ulike skolene og mellom rektorer og lærere også.

Revisor vurderer at forventningen til samarbeidet mellom PPT og skolen er uavklart på flere områder. Det handler om tilstedeværelsen hos PPT på skolene og hva PPT kan bidra med inn til skolene. PPT sin tilstedeværelse på skolen har vært behovsstyrt dette skoleåret, men at praksisen skal endres slik at PPT har faste dager på skolene fra skolestart høsten 2025. Revisor vurderer endringen som positivt siden det kan bidra til mer forutsigbarhet hos de ansatte ved skolene knyttet til tilstedeværelsen fra PPT. Revisor vurderer også at forventningen til oppgavene og hvordan PPT kan bidra inn i arbeidet med å beholde elever i ordinær opplæring må gjøres tydelig for skolene. For det fremstår per juni 2025 at skolene og lærerne ikke vet hva tjenesten kan bidra med.

Videre vurderer revisor at det er usikkerhet og bekymring knyttet til praksisen med å henvise elever til PP-tjenesten. Informasjonen fra flere skoler uttrykker at PPT har uttalt at skolene ikke skal henvise elever til PP-tjenesten og at skolene må løse elevenes utfordringer med de ressursene som er i klassen. Revisor vurderer dette til å være bekymringsverdig siden det er en oppfatning blant flere skoler. Dette budskapet gjør at det er risiko for at elever som kan ha

behov for individuelt tilrettelagt opplæring ikke blir vurdert av PPT, som har oppgaven med å utarbeide sakkyndig vurdering i henhold til opplæringsloven § 11-7.

Revisor er ikke kjent med at skolene eller PP-tjenesten har egne skriftlige rutiner på hva som kreves av dokumentasjon når skolene sender henvisning til PPT for å vurdere om en elev har utbytte av den ordinære opplæringen. Veilederen fra Utdanningsdirektoratet skriver at individuelt tilrettelagt opplæring kan handle om å jobbe med alternative kompetansemål, ha et alternativt innhold i opplæringen og/eller at opplæringen blir organisert på en annen måte. PPT skal utarbeide en sakkyndig vurdering for individuelt tilrettelagt opplæring. Veilederen til direktoratet skriver at PP-tjenesten må sørge for at saken er så godt opplyst som mulig. Dersom henvisningen ikke gir et tilstrekkelig grunnlag for å vurdere elevens behov for individuelt tilrettelagt opplæring, må PP-tjenesten gjøre egne undersøkelser, skriver veilederen.

Revisor vurderer derfor at Stjørdal kommune bør sikre gode samarbeidsrutiner mellom skolene og PP-tjenesten knyttet til henvisning av elever der det er mistanke at elevene trenger individuell tilrettelegging for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette for å sikre at elever som kan ha rett på individuell tilrettelegging blir vurdert i henhold til kravene i opplæringsloven. Revisor ønsker også å påpeke at vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring utløser ingen ekstra ressurser, og at kommunen og skolen må løse enkeltvedtakene innenfor sine budsjettammer.

Revisor vurderer kriteriet som ikke oppfylt.

6 KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER

6.1 Konklusjon

Jobber Stjørdal kommune godt med klasseledelse?

Revisor konkluderer med at kommunen i stor grad jobber godt med klasseledelse.

Det legges tydelig vekt på å skape trygghet og oversikt gjennom faste rutiner, strukturert undervisning og etablerte signaler. Mange lærere viser sterk relasjonell kompetanse, og bygger et læringsmiljø preget av anerkjennelse, humor og respekt. Undervisningen preges ofte av metodisk variasjon og dialog, og gir elevene gode muligheter for både faglig og sosial mestring.

Samtidig peker observasjonsgrunnlaget på forbedringspunkter. I enkelte klasser er det manglende konsistens i oppfølging av regler, elever som fremstår å falle utenfor fellesskapet, eller undervisning med lite variasjon og lav elevaktivitet. Det observeres også utfordringer knyttet til bred involvering, særlig for stille elever, samt manglende tilpasning for faglig sterke elever. Det kan også fremstå som en lavere voksentetthet på ungdomsskolen vanskeliggjør en tettere individuell oppfølging av elever

For å styrke praksis ytterligere anbefales økt profesjonell refleksjon rundt felles forventninger, differensiering og relasjonsarbeid i lærer kollegiet, men som del av forventningsavklaringer opp mot hjemmet. Klasseledelse bør ikke forstås som et individuelt ansvar, men som et felles profesjonelt prosjekt.

Sørger Stjørdal kommune for at elever får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?

Revisor konkluderer med at Stjørdal kommune ikke fullt ut sørger for at elever får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Bakgrunnen for konklusjonen er at arbeidet med å tilpasse opplæringen i Stjørdal kommune framstår som lite systematisert. Manglende systematisk oppfølging kan få konsekvenser for både elevenes rettigheter og skolens evne til å oppfylle lovkravene. Praksisen i Stjørdal gjør at det kan være tilfeldig om barn og unge sitt utbytte av opplæringen blir avdekket eller at hjelpen blir forsinket. Det er kommunens ansvar å sørge for at lærerne følger med på elevenes utvikling. Hvis et barn ikke blir fanget opp tidlig, blir det heller ikke satt inn tiltak, og det finnes ikke noe å evaluere. Mangler knyttet til å følge med på eleven sin utvikling kan også føre til at

elevens utfordringer har vokst seg så store at det ikke lenger er mulig å beholde eleven i ordinær opplæring. Den nylig vedtatte skoleplanen viser at tilpasset opplæring er et satsingsområde i Stjørdal. For å lykkes med dette, er det viktig at målene konkretiseres, og at arbeidet systematiseres i praksis.

Samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolene i Stjørdal kommune kan bli bedre for å beholde elever i ordinær opplæring. PP-tjenesten skal hjelpe skolene med å legge til rette for elever som har behov for tilrettelegging, men skolene må være kjent med hva PP-tjenesten kan bidra med. Gode samarbeidsrutiner mellom PP-tjenesten og skolene kan bidra til å tydeliggjøre forventningen mellom skolene og PPT. Manglende samarbeidsrutiner kan påvirke barns rettigheter gjennom at de ikke blir henvist til PP-tjenesten når det er mistanke om at elever trenger tiltak for å få tilfredsstillende utbytte av opplæring.

6.2 Anbefalinger

Med bakgrunn i funn, anbefaler revisor at kommunedirektøren, i samarbeid med skoleledelsen:

- Vurderer å utarbeide prinsipp for klasseledelse som ivaretar lærernes autonomi i klasserommet.
- Vurdere å legge til rette for jevnlig kollegial refleksjon rundt klasseledelse.
- Må sørge for systematisk arbeid med tilpasset opplæring for å sikre at elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

7 REVISORS OPPSUMMERING

Revisor har i denne rapporten undersøkt fire problemstillinger knyttet til grunnskole i Stjørdal kommune. De fire problemstillingene tar for seg faktorer som har betydning for elevenes opplevelse og prestasjoner i skolen. Det er i tillegg til faktorene som er undersøkt her, flere andre faktorer som også har betydning for elevenes opplevelse og prestasjoner i skolen som revisor ikke har gått nærmere inn på.

Statistikk viser at situasjonen i grunnskolen i Stjørdal bærer preg av at det har blitt noen færre elever, periode med noe lavere driftsutgifter sammenlignet med Trøndelag fylke og Landet uten Oslo, og flere elever per lærer. Statistikken viser også at det brukes langt flere årstimer per elev som har vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring i Stjørdal sammenlignet med andre kommuner.

Tall for 2024 viser at kommunen er på tilsvarende nivå som Trøndelag fylke når det gjelder korrigerte brutto driftsutgifter. Brutto korrigerte driftsutgifter består hovedsakelig av lønn. Stjørdal kommune oppfyller ikke lærernormen ved flere skoler. Når skoler bryter lærernorm betyr det at det er færre lærere enn kravene og derav lavere lønnskostnader for en kommune. Videre viser tallene at mange av lærertimene i Stjørdal går med til undervisning av elever med vedtak om individuelt tilrettelagt opplæring. Det betyr at det er færre timer igjen til ordinær undervisning, både på grunn av timer som går med til individuelt tilrettelagt opplæring og færre totale timer til undervisning på grunn av at lærernormen brytes.

Situasjonen i grunnskolen i Stjørdal må sees i sammenheng med arbeidsmiljøet til lærerne i skolen. Lærerne rapporterer i hovedsak om godt arbeidsmiljø og støttende ledelse, men viser til økte krav og flere oppgaver uten tilsvarende økning i ressurser. Tall viser at sykefraværet har økt. Revisor har ikke undersøkt dette nærmere, men flere av lærerne forteller at de opplever at høyere belastning rundt hvilke oppgaver en lærer skal løse påvirker deres arbeidsmiljø. Arbeidspress og mange samtidige oppgaver for lærerne kan sees i sammenheng med lav lærertetthet, og ressursbruk knyttet til individuelt tilrettelagt opplæring.

Når lærernormen brytes, betyr det at det er flere elever i klasserommet per lærer. Da vil klasseledelse bli enda mer avgjørende for å lykkes med undervisningen. Det stilles da høyere krav til lærerens ledelse av elevene, både å ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap, men også den enkelte elev. Revisors gjennomgang viser at mange lærere har god klasseledelse med klare rammer, trygghet og engasjement. Det brukes struktur, regler og relasjonelt arbeid aktivt. Likevel kan det være utfordringer knyttet til utydelige grenser og lite felles praksis som skaper variasjon i tilbudet til elevene.

Færre timer til ordinær undervisning, økning i sykefraværet og manglende systematikk medfører at det er utfordrende å gi tilfredsstillende utbytte av opplæring til elevene. Alle elever har rett til å få et tilfredsstillende utbytte av opplæring, uavhengig av sine forutsetninger for at alle elever skal få utnyttet og utviklet sine evner. Når en lærer har flere elever, kreves det mer av en lærer til å se hver enkelt elev. Gjennom observasjonene har revisor selv sett at det er vanskelig for en lærer å se alle elevene i et klasserom. Det kan bli enkelte elever som sitter mye for seg selv, for læreren må velge hvilke elever som trenger bistand. At tilpasset opplæring ikke fungerer etter hensikten kan medføre at elevene ikke får undervisning tilpasset sine behov.

Vår vurdering tilsier at det er behov for en mer systematisk tilnærming til tilpasset opplæring i Stjørdal. I dag varierer praksis mellom skolene, og fraværet av felles rutiner og strukturer gjør arbeidet sårbart og lite forutsigbart. Når lærernormen ikke oppfylles, og store ressurser går til individuelt tilrettelagt opplæring, svekkes kapasiteten til å gi tilpasset opplæring innenfor det ordinære tilbudet. Vi finner derfor at kommunen bør utvikle tydelige rutiner og felles verktøy som sikrer at tilpasning skjer systematisk, tidlig og i tråd med elevenes behov. Her vil det være naturlig å trekke inn PP-tjenesten sin kompetanse. En slik tilnærming kan bidra til å redusere behovet for individuelt tilrettelagt opplæring og styrke det ordinære opplæringstilbudet.

KILDER

Lov og forskrifter

Opplæringsloven med forskrifter

Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Litteratur

Nordahl, Thomas, «Dette vet vi om klasseledelse» (1.utg 2021), s 10 og 13.

Kulild, M., & Bjelland, C. (2020). Å øve på observasjon som kjernepraksis i lærerutdanningen. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/3130843>

MF Open (2020). Klasseledelse og relasjonsarbeid. Hentet fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2675624>

UiO EDUCATE-rapport (2023). Å observere fagfornyelsen i klasserommet. Hentet fra <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/educate-rapport-1-2023.pdf>

E. Haraldsrud og P.T. Tuhus, Statistisk sentralbyrå (2023), Kommuners bruk av midler på barnehage og grunnskole. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/kommuners-bruk-av-midler-pa-barnehage-og-grunnskole-2023/_/attachment/inline/e23191da-7e5d-45ac-8367-1d9268052671:fc02e20b29f28f66c2bba05501ee33b681ab13fa/RAPP2024-47.pdf

Meld. St. & (2019-20220) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, Kunnskapsdepartementet

Meld. St. 28 (2024–2025), Tro på framtida – uansett bakgrunn, Barne- og familiedepartementet

Internett

Ulike sider og veileder fra Utdanningsdirektoratet:

Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging, <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/klasseledelse/#a215322>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/observasjon/>

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2023/fakta-om-grunnskolen-20232024/spesialundervisning/>

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/2024/fakta-om-grunnskolen-20242025/fakta-om-grunnskolen/>

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/hva-er-kartleggingsprover/>

<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/Privatskole/Private-skoler/dekning-av-utgifter-til-individuell-tilrettelegging/>

Veiledning til rapportering i Grunnskolens Informasjonssystem, Utdanningsdirektoratet,
<https://gsi.udir.no/View?show=help&formId=130648&frameId=130949&includeMetaContent=true&languageId=1#element-130950>

<https://www.statped.no/laringsressurser/teknologitema/struktur-og-forutsigbarhet-i-det-digitale-laringsmiljoet/pedagogiske-og-digitale-verktoy/hvordan-tilrettelegge/klasseledelse/>

<https://www.regjeringen.no/contentassets/42f1f4bc92904f65abf65a7a355d7d57/veileder-til-kontoplanen-i-kostra-for-2025.pdf>

<https://www.statsforvalteren.no/portal/barnehage-og-opplaring/lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/desentralisert-ordning-for-grunnskoler-og-videregaende-skoler/>

<https://no.wikipedia.org/wiki/LP-modellen>

<https://no.wikipedia.org/wiki/Konvergens>

<https://www.spekterdigital.no/>

Statistikk

Utdanningsdirektoratet:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/>

Statistisk sentralbyrå, tabell:

- 12222
- 12255
- 12283
- 12285
- 11974

KS:

<https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/fravar/sykefravarsstatistikk/>

Stjørdal kommune

Kvalitetsmelding for grunnskolen 2023-2024

Kvalitetsmelding for grunnskolen 2024-2025

<https://www.stjordal.kommune.no/tjenester/helse-omsorg-og-sosiale-tjenester/barn-og-familie/barn-unge-og-voksne-som-trenger-hjelp/fra-magefolelse-til-handling-handlingsveileder/>

VEDLEGG 1 – UTLEDNING AV REVISJONSKRITERIER

Ifølge forskrift om kontrollutvalg og revisjon (§ 15) skal det etableres revisjonskriterier for gjennomføring av forvaltningsrevisjon. Revisjonskriterier er de krav og forventninger som forvaltningsrevisjonsobjektet skal revideres/vurderes i forhold til. Disse kriteriene skal være begrunnet i, eller utledet av, autoritative kilder innenfor det reviderte området. Slike autoritative kilder kan være lov, forskrift, forarbeider, rettspraksis, politiske vedtak (mål og føringer), administrative retningslinjer, samt statlige føringer og praksis. I denne forvaltningsrevisjonen har vi benyttet oss av følgende kilder til revisjonskriterier:

- Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver
- Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen, NOU 2023:1, Kunnskapsdepartementet
- Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, St. meld nr. 6 (2019-2020), side 57
- Læreplanverket, overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen, kapittel 3.2, undervisning og tilpasset opplæring
- Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging, Utdanningsdirektoratet
- Artikler fra Utdanningsdirektoratet:
 - Klasseledelse
 - Vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen
 - PPT-tjenesten (PPT)
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring*.
- Skriftlige rutiner fra skoler i Stjørdal kommune
- Nordahl, T. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark
- Universitetet i Stavanger. *Hva er klasseledelse?* Læringsmiljøsenteret.

Utleddning av revisjonskriterier for problemstillingen: Jobber Stjørdal kommune godt med klasseledelse?

I Utdanningsdirektoratet sin artikkel om klasseledelse, defineres klasseledelse noe som handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, og spenner over et bredt praksisfelt. Det dreier seg om ledelse av grupper som lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfellesskapet, skriver direktoratet. Det handler altså om å ha blick for den enkelte elev og

samtidig ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap. Ledelse krever samtidig utvikling av strukturer, rutiner og kultur. Videre har relasjoner og samspill, samarbeid mellom skolens ansatte og muligheter for kompetanseutvikling betydning.

Utdanningsdirektoratet definerer tre perspektiver på klasseledelse som utfyller og supplerer hverandre. Målet er å gi elevene opplevelse av tilhørighet i et fellesskap der lærerne oppleves som både tydelige, varme og samarbeidene i samspillet med elevene. De tre perspektivene er som følger:

Strukturperspektivet vektlegger det lærere gjør for å skape trygghet og oversikt for elevene gjennom rammer og struktur.

Kulturperspektivet handler hvordan lærere skaper trygge relasjoner gjennom bygging av gruppens fellesnormer og kultur.

Læringsperspektivet fokuserer på det lærere gjør i samarbeid med elevene for å sikre mestring og progresjon i elevens faglige og sosiale læring.

Lærere trenger teoretisk kunnskap om hva ledelse er samtidig som de trenger ferdigheter i å lede, skriver Utdanningsdirektoratet. Klasseledelse har sammenheng med verdiene og normene som preger kulturen blant de ansatte på en skole, og hvordan lærerne sammen har fortolket viktige prinsipper for læring, utvikling og danning. I fellesskap utvikles en skolekultur som påvirker og setter grenser for hvordan lærere kan utvikle sin klasseledelse. Skoleledelsen må derfor etterspørre og legge til rette for samarbeid om klasseledelse.

Lærerens aktive involvering og ledelse er med på å skape et godt læringsfellesskap der elevene opplever trygghet og tilhørighet. Lærer som leder av en klasse har med sine valg og handlinger sterk innvirkning på utvikling av de normene og verdiene som skaper en læringskultur i elevgrupper, skriver Utdanningsdirektoratet i artikkelen om klasseledelse.

Også i overordnet del i læreplanverket er klasseledelse fremhevet. Her er det blant annet sagt at klasseledelse er en viktig del av undervisningen og tilpasset opplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal skolen møte elevene med tillit, respekt og krav, og de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst. For å lykkes med dette må skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene. Dette innebærer at lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen

gjennom ulike arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering³⁸.

God klasseledelse er avgjørende for å skape et læringsmiljø som fremmer elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Det innebærer at læreren etablerer klare strukturer, rutiner og forventninger, samtidig som det legges vekt på å utvikle positive relasjoner til elevene. Forskning har vist at slike tiltak bidrar til økt læringsutbytte og redusert forekomst av problematferd i klasserommet³⁹.

Studier over flere tiår har identifisert sentrale komponenter i effektiv klasseledelse. Disse inkluderer etablering av klare regler og rutiner, tydelig kommunikasjon av forventninger, samt utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elever. Disse funnene er konsistente på tvers av ulike studier og understreker viktigheten av struktur og relasjonsbygging i klasserommet⁴⁰.

Kunnskapsdepartementet legger vekt på betydningen av god klasseledelse i NOU 2023:1, om kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling. Overordnet del av læreplanen fastsetter at lærere, skoleledere og skoleeiere har et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. Dette inkluderer å sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket, noe som krever effektiv klasseledelse.

Sammenfattende viser både forskning og nasjonale retningslinjer at god klasseledelse er en kompleks praksis som krever bevissthet og kompetanse fra lærerens side. Gjennom systematisk arbeid med struktur, relasjonsbygging og tydelig kommunikasjon kan lærere skape et læringsmiljø som fremmer både faglig og sosial utvikling for alle elever.

Ved gjennomgang av fellestrekk ved skolenes egen dokumentasjon relatert til klasseledelse i Stjørdal kommune fremstår det som en felles oppfatning blant skolen at lærerne må ha gode relasjonelle ferdigheter og vise genuin interesse for hver enkelt elev. Tydelige og enkle regler og rutiner er essensielle for et strukturert læringsmiljø, og bruk av ulike undervisningsmetoder er viktig for å imøtekomme elevenes ulike behov. Et godt læringsmiljø fremmer elevenes faglige, sosiale og emosjonelle utvikling, og skoleledelsen må legge til rette for samarbeid om

³⁸ Utdanningsdirektoratet. (2023). *Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring>

³⁹ Nordahl, T. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse: Et komplekst fenomen*. Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁴⁰ Universitetet i Stavanger. *Hva er klasseledelse?* Læringsmiljøsentret. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/hva-er-klasseledelse#/>

klasseledelse. Heving av kompetansen til ansatte gjennom kurs, veiledning og observasjon er også en viktig faktor som flere av skolene ser ut til å være enige om.

På bakgrunn av redegjørelsen over er følgende revisjonskriterier utledet:

- Lærere bør skape trygghet og oversikt for elevene gjennom klare rammer og struktur.
- Lærere bør bygge trygge relasjoner ved å etablere og opprettholde gruppens fellesnormer og kultur.
- Lærere bør samarbeide med elevene for å sikre mestring og progresjon i deres faglige og sosiale læring.

Utleddning av revisjonskriterier for problemstillingen: Sørger Stjørdal kommune for at elever får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?

Overgang fra barnehage til grunnskole

Opplæringsloven § 4-7 sier at kommunen skal sørge for at barn får en trygg og god overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordningen. Samarbeidet er også regulert i barnehageloven § 2a hvor barnehagen skal samarbeide med skolen om barns overgang fra barnehage til skole for at overgangen skal bli trygg og god. I rammeplan for barnehage står det at barnehage og skole bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehage, deres overgang til og oppstart i skolen.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring innebærer at elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, uavhengig av deres forutsetninger, jmfør opplæringsloven § 11-1. Videre sier opplæringsloven at det skal legges til rette for at elevene får muligheten til å utvikle og utnytte sine evner.

Utdanningsdirektoratet skriver i sin artikkel om tilpasset opplæring at alle elever har rett til tilpasset opplæring, og det skal i størst grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Skolen må sørge for at alle elever gis mulighet til læring og utvikling, uavhengig av forutsetningen deres. For at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen må skolen legge til rette for en opplæring som både ivaretar fellesskapet og hver enkelt elev. Overordnet del i læreplanverket, del 3.2 om undervisning og tilpasset opplæring, sier skolen kan tilpasse opplæringen blant annet gjennom arbeidsformer, pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, lærerplaner og vurdering. I arbeidet med å tilpasse opplæringen må lærerne bruke et godt faglig skjønn, skriver læreplanverket.

Vurdere tilfredsstillende utbytte

Opplæringsloven § 11-2 slår fast at kommunen skal sørge for at lærerne følger med på utviklingene til elevene og melder fra til rektor dersom det er tvil om en elev får tilfredsstillende utbytte av opplæringene. Skolen skal også sørge for å sette inn egnede tiltak. Videre skal skolen vurdere om tiltakene er nok til å gi eleven tilfredsstillende utbytte av opplæringen, eller om eleven trenger individuell tilrettelagt opplæring, jmfør opplæringsloven § 11-6.

I veilederen for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging fra Utdanningsdirektoratet, skriver direktoratet at skolen må jevnlig og systematisk gjøre vurdering om elevs utbytte av opplæringen. Med tilfredsstillende utbytte, skriver veilederen at det er en faglig pedagogisk vurdering som skolen gjør basert på et bredt og sammensatt informasjonsgrunnlag. Skolen skal blant annet se på mestrings- og funksjonsnivået, læringsforutsetningene og utviklingen til eleven, opp mot kompetansemålene. Hva som er «tilfredsstillende» varierer etter elevs behov, både over tid og med endringer i hva som er faglig god praksis, skriver direktoratet.

Ved mistanker om at elever ikke har tilfredsstillende utbytte, skriver veilederen at skolen må bruke kvalitetssikrede kartleggingsverktøy. Noen av disse verktøyene er obligatoriske, blant annet kartleggingsprøver i lesing og regning for 3. trinn og nasjonale prøver for 5., 8. og 9. trinn. I en egen artikkel fra Utdanningsdirektoratet om vurdering av tilfredsstillende utbytte av opplæringen, skriver direktoratet at standardiserte verktøy og metoder, samt andre vurderingsverktøy hjelper skolen med å systematisere vurderingsarbeidet. Samtidig må skolen gjøre seg godt kjent med hva som er formålet med de ulike verktøyene for å være trygge på hva de kan brukes til og ikke. Kartleggingsprøver er for eksempel ment som en screening for å avdekke hvilke elever som trenger hjelp i lesing og regning, men de gir ikke et fullstendig bilde av hvordan hver enkelt elev ligger an.

Veilederen om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging skriver at andre vurderingsformer som elevsamtaler, skole-hjemsamarbeid, observasjoner, informasjon fra overganger, og skriftlige og muntlige underveisvurderinger er like viktige som kartleggingsverktøy ved mistanke om at elever ikke har tilfredsstillende utbytte.

Videre peker veilederen på at de som jobber tett på elevene får viktige erfaringer og informasjon om elevs utvikling gjennom det som foregår i og utenfor undervisningen.

Det er totalsummen av vurderingene, sett i lys av målene for opplæringen, som avgjør om eleven har eller ikke har tilfredsstillende utbytte.

Tiltak og intensiv opplæring

For elever på 1. til 4. trinn skal kommunen sørge for at elever som står i fare for å ikke ha forventet progresjon i lesing, skrivning eller regning, raskt få tilpasset intensiv opplæring, jmfør

opplæringsloven § 11-3. Opplæringen kan gis som eneundervisning, dersom det vurderes å være det beste for eleven.

Skolen skal sette inn egnede tiltak innenfor tilpasset opplæring eller intensiv opplæring skriver veilederen fra Utdanningsdirektoratet. Veilederen skriver at skolen må fra gang til gang vurdere hvilke tiltak som vil hjelpe eleven med å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og det er elevens behov som er avgjørende for hvilke tiltak skolen setter inn. Lærerplanen gir store rom for variert og kreativ pedagogisk praksis innenfor fellesskapet, slik at skolen har mulighet til å prøve ut tiltak som de vurderer skal til for å tilpasse opplæringen til elevens behov. Det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen er en viktig arena for å finne gode tiltak. Skolen må vurdere om tiltakene innenfor tilpasset opplæring er nok til å gi eleven et tilfredsstillende utbytte, eller om eleven har behov for individuell tilrettelegging.

Om intensiv opplæring, skriver veilederen fra Utdanningsdirektoratet at intensiv opplæring er en plikt for skolen, men ikke en individuell rettighet for eleven (altså kommunen skal ikke fatte vedtak om intensiv opplæring). For å finne hvordan skolen skal gjennomføre intensiv opplæring, må behovene til eleven vurderes. Det er en pedagogisk oppgave å vurdere hvilke tiltak som er nyttig og nødvendig for eleven. Målet med intensiv opplæring er at eleven oppnår forventet progresjon i lesing, skriving og regning. Skolen må vurdere ut fra faglig skjønn hva som er forventet progresjon, og blant annet se til kompetansemålene i læreplanverket.

Utdanningsdirektoratet skriver i veilederen at skolen innen rimelig kort tid bør se effekter av den intensive opplæringen som tilsier at eleven vil kunne følge forventet progresjon. Hvis ikke, så må skolen vurdere behov for andre tiltak eller om eleven har behov for individuell tilrettelagt opplæring.

PPT

Opplæringsloven § 11-13 slår fast at pedagogiske-psykologiske tjeneste (PPT) skal samarbeide og støtte skolene i det forebyggende arbeidet for å gi et inkluderende opplæringstilbud til elever som kan ha behov for tilrettelegging av opplæringen. PP-tjenesten skal støtte og veilede skolene i arbeidet med å vurdere elevers behov for tilrettelegging og å sette inn tiltak så tidlig som mulig når det trengs. Videre skal PP-tjenesten bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling slik at opplæringstilbudet blir så inkluderende og godt tilrettelagt som mulig.

I stortingsmeldingen nr. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO» er det angitt en målsetting om at «... *PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler og arbeide forebyggende og med tidlig innsats. Ved at PP-tjenesten arbeider tett på barna og elevene, vil den kunne utarbeide gode sakkyndige*

vurderinger og bidra til å tilrettelegge for enkeltbarn og -elever i praksis. Det vil også kunne styrke barnehagenes og skolenes evne til å tilpasse det ordinære tilbudet til mangfoldet av barn og elever. Det kan føre til at flere får tidligere hjelp, og til at det blir færre henvisninger. Det totale behovet for sakkyndige vurderinger kan dermed gå ned».

I artikkel om PP-tjenesten skriver Utdanningsdirektoratet at PP-tjenestens oppgaver kan for eksempel være å styrke skolens kompetanse til å oppdage vansker og sette inn tiltak tidligere. PP-tjenesten kan også bistå skolene med struktur og organisasjon, som eksempelvis bruk av kartleggingsverktøy.

På bakgrunn av redegjørelsen over er følgende revisjonskriterier utledet:

- Skolen skal samarbeide med barnehagen om trygg overgang fra barnehage til skole.
- Skolene skal følge systematisk med på om elevene får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
- Skolene skal iverksette tiltak når elever ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen.
- Skolene skal evaluere effekten av tiltakene som settes inn ovenfor elevene.
- PPT skal samarbeide med skolene for å beholde elever i ordinær opplæring.

VEDLEGG 2 – UTTALELSE



Stjørdal kommune
Sektor Grunnskole

Revisjon Midt-Norge

Brugata 2
7715 STEINKJER

Deres ref

Vår ref
2025/6165-2

Saksbehandler
Ann Kristin Geving

Dato
12.08.2025

Svar på utkast til rapport FR 1297 - høringsrapport ang. klasseledelse og tilpasset opplæring i grunnskolen i Stjørdal kommune

Den 01.07.2025 mottok vi utkast til forvaltningsrevisjonsrapport om grunnskolen i Stjørdal, klasseledelse og tilpasset opplæring hvor vi ble gitt mulighet til å komme en uttalelse, og hvor det kom fram at dokumentet ikke kunne betraktes som endelig og ikke kunne benyttes til noe annet enn som et grunnlag for uttalelse.

I dialog med forvaltningsrevisor ble det enighet om at frist for uttalelse kunne settes til 12.08.2025.

Innledningsvis vil jeg si at det har vært et godt samarbeid omkring arbeidet med revisjonen. Både når det gjelder forberedelser, utvalg av skoler, revisjonskriterier og gjennomføring.

Den 25.07.2025 hadde vi et møte med alle skolelederne og hovedtillitsvalgte fra Fagforbundet og Utdanningsforbundet, hvor funnene og den foreløpige rapporten ble gjennomgått av forvaltningsrevisorene. Det ble gitt anledning til å stille spørsmål og komme med innspill. Dette møtet opplevde alle som deltok, som veldig nyttig.

Øvrige innspill er som følger:

På side 8, kulepunkt 4 under situasjonsbeskrivelse står det «oppfølging av vedtak fra PPT». Det bør rettes til oppfølging av sakkyndig tilråding.

På side 26, første avsnitt står det at «selv om lærernormen er oppfylt for noen av de større skolene, kan det bety at den ikke er oppfylt for en klasse, men totalen gjør at den oppfylles». Det er viktig å få fram at lærernormen ikke gjelder for klassenivå.

På side 34 første avsnitt andre setning, så står det «der det ikke settes inn vikar ved fravær hos ansatte, ...». Det burde ha stått, der det ikke ble satt inn vikar ved fravær knyttet til innkjøp- og ansettelsesstopp som var innført. Situasjonen nå, er ikke slik. Det blir satt inn vikar ved fravær, der det er mulig å skaffe kvalifiserte vikarer.

På side 35 kunne det vært skrevet noe om at elevtallet har gått ned med 100 elever i perioden, men på ungdomstrinnet har det vært en økning i elevtallet (27 elever). Det har betydning for behovet for lærere og timetallet til ITO. Det brukes mer ressurser til både ordinær opplæring og individuelt tilrettelagt opplæring på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

~ et godt valg for framtida ~

Stjørdal kommune
Kjøpmannsgata 9
7500 STJØRDAL

Besøksadresse:
Kjøpmannsgata 9
7500 STJØRDAL

Org.nr.:
927156148

[Sikker digital forsendelse](mailto:Sikker.digital.forsendelse@stjor.kommune.no)
www.stjor.kommune.no

Saksnr: 2025/6165-2

På side 64, 5. avsnitt, nest siste setning, så står det «dokumentert i det administrative skolesystemet Sokrates». Det bør rettes til den digitale læringsplattformen Sokrates. Vårt skoleadministrative system er Vigilo.

På side 67, andre avsnitt står det at sektorleder for oppvekst i Stjørdal sier, ... Stjørdal kommune har ingen sektorleder for oppvekst, men sektorleder for grunnskolen.

Jeg vil takke for muligheten til å komme med innspill, og om det er ønskelig er jeg tilgjengelig for spørsmål omkring innspillene hvis det er behov det.

Med hilsen

Ann Kristin Geving
sektorleder Grunnskole

Dette brevet er godkjent elektronisk i Stjørdal kommune og har derfor ingen signatur.

Kopi til:

Ann Kristin Hoås



Hovedkontor: Brugata 2, Steinkjer

Tlf. 907 30 300 - www.revisjonmidt norge.no