

Christian Wendelborg, Melina Røe og Roger Andre Federici

Elevundersøkelse 2013

Analyse av Elevundersøkelsen 2013



Rapport 2014

Mangfold og inkludering

Christian Wendelborg, Melina Røe og Roger Andre Federici

Elevundersøkelsen 2013

Analyse av Elevundersøkelsen 2013

Rapport 2014
Mangfold og inkludering

 **NTNU**
Samfunnsforskning AS

Postadresse: NTNU Dragvoll, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Dragvoll Allé 38

Telefon: 73 59 63 00
Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: www.ntnusamfunnsforskning.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Avdeling for mangfold og inkludering
Juni 2014

ISBN 978-82-7570-373-4 (web)
ISBN 978-82-7570-372-7 (trykk)

FORORD

Denne rapporten er hovedrapporteringen fra Elevundersøkelsen 2013. Det er tidligere rapportert tall som omhandler mobbing, krenkelser og arbeidsro i skoler, samt analyser av temaer og indekser i Elevundersøkelsen 2013.

Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet. For å levere denne rapporten innen de fastlagte tidsrammene har det krevd smidighet fra både oppdragsgiver og NTNU Samfunnsforsknings side. Vi vil i den forbindelse gjerne takke Petter Haagensen fra Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid. Vi vil også takke Jens-Petter Farnes ved Conexus som har gjort dataene fra Elevundersøkelsen tilgjengelige for NTNU Samfunnsforskning til rett tid.

Forskergruppa ved NTNU samfunnsforskning har bestått av forskningsleder Christian Wendelborg, forsker II Melina Røe og seniorforsker Roger Andre Federici. Christian Wendelborg har hatt hovedansvaret for alle de kvantitative analysene, samt hele rapporten. Roger Andre Federici har gjennomført flere av de kvantitative analysene i kapittel 3. Melina Røe har hatt ansvaret for den kvalitative datainnsamlingen og har vært med og skrevet kapittel 3. En del av diskusjonene og refleksjonene rundt krenkelser og mobbing i kapittel tre er framkommet under arbeid med en upublisert artikkel som Wendelborg har skrevet sammen Øyvind Kvello. Professor Einar M. Skaalvik har lest gjennom og vært med å kvalitetssikre rapporten.

I tillegg til data fra Elevundersøkelsen er det gjennomført casestudier på tre skoler, hvorav to ungdomsskoler og en kombinert barne- og ungdomsskole. Skolebesøkene er gjennomført i mars/april, og vi ønsker å rette en stor takk til alle informantene som har stilt opp, både rektorer, foreldre, lærere og elever. Ikke minst ønsker vi å takke rektorene ved de tre skolene som alle har vært svært imøtekommende, positive og hjelpsomme.

Trondheim, juni 2014

Prosjektleder

Christian Wendelborg

INNHold

side

FORORD	iii
INNHold	v
FIGURLISTE	viii
TABELLER	xiv
SAMMENDRAG	xvii
1. Introduksjon	1
1.1 Om innholdet i rapporten	2
2. Datagrunnlag og framgangsmåte	3
2.1 Elevundersøkelsen	3
2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler	5
2.1.2 Om de statistiske analysene	8
2.2 Casestudiene	10
2.2.1 Beskrivelse av skolene	11
2.2.2 Gjennomføring	12
3. Elevers forståelse og opplevelse av mobbing og krenkelser	15
3.1 Definisjon og forståelse av mobbing og krenkelser	15
3.2 Forekomst av mobbing og krenkelser i Elevundersøkelsen	18
3.2.1 Forekomst av mobbing - individnivå	18
3.2.2 Forekomst av mobbing - skolenivå	21
3.2.3 Forekomst av krenkelser	24
3.3 Når er det mobbing og når er det ikke mobbing?	25
3.4 Kjønn- og aldersforskjeller i mobbing og opplevelse av krenkelser	30
3.5 Hvorfor oppstår mobbing og hvem er mobber og offer?	38
3.6 Digital mobbing	41
3.7 Elevenes forståelse av spørsmålene i Elevundersøkelsen	43
3.8 Faktorer som kan påvirke mobbing - skolenivå	47
3.9 Hvordan følger skoler opp mobbing og krenkelser?	50
3.10 Mobbing og krenkelser innvirkning på elevenes trivsel	57
4. Temaene på Skoleporten	59
5. Trivsel	63
5.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	63
5.2 Kjønn	65
5.3 Andel minoritetsspråklige elever	66
5.4 Skolestørrelse og lærertetthet	67
5.5 Skolens geografiske beliggenhet	70
5.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	71
6. Støtte fra lærerne	73
6.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	74
6.2 Kjønn	77
6.3 Andel minoritetsspråklige elever	78

6.4	Skolestørrelse og lærertetthet	79
6.5	Skolens geografiske beliggenhet	82
6.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	83
7.	Støtte hjemmefra	85
7.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	86
7.2	Kjønn	89
7.3	Andel minoritetspråklige elever	90
7.4	Skolestørrelse og lærertetthet	91
7.5	Skolens geografiske beliggenhet	94
7.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	96
8.	Faglig utfordring	97
8.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	97
8.2	Kjønn	100
8.3	Andel minoritetspråklige elever	101
8.4	Skolestørrelse og lærertetthet	102
8.5	Skolens geografiske beliggenhet	104
8.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	105
9.	Vurdering for læring	107
9.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	108
9.2	Kjønn	110
9.3	Andel minoritetspråklige elever	111
9.4	Skolestørrelse og lærertetthet	112
9.5	Skolens geografiske beliggenhet	114
9.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	115
10.	Læringskultur	117
10.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	118
10.2	Kjønn	120
10.3	Andel minoritetspråklige elever	121
10.4	Skolestørrelse og lærertetthet	122
10.5	Skolens geografiske beliggenhet	124
10.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	125
11.	Mestring	127
11.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	128
11.2	Kjønn	130
11.3	Andel minoritetspråklige elever	131
11.4	Skolestørrelse og lærertetthet	132
11.5	Skolens geografiske beliggenhet	134
11.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	136
12.	Motivasjon	137
12.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	138
12.2	Kjønn	140
12.3	Andel minoritetspråklige elever	141
12.4	Skolestørrelse og lærertetthet	142
12.5	Skolens geografiske beliggenhet	144
12.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	146
13.	Elevdemokrati og medvirkning	147
13.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	148

13.2	Kjønn	150
13.3	Andel minoritetsspråklige elever	151
13.4	Skolestørrelse og lærertetthet	152
13.5	Skolens geografiske beliggenhet	154
13.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	155
14.	Felles regler	157
14.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	158
14.2	Kjønn	160
14.3	Andel minoritetsspråklige elever	160
14.4	Skolestørrelse og lærertetthet	161
14.5	Skolens geografiske beliggenhet	163
14.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	164
15.	Mobbing på skolen	165
15.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	166
15.2	Kjønn	168
15.3	Andel minoritetsspråklige elever	168
15.4	Skolestørrelse og lærertetthet	169
15.5	Skolens geografiske beliggenhet	171
15.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	172
16.	Krenkelser	173
16.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	174
16.2	Kjønn	175
16.3	Andel minoritetsspråklige elever	176
16.4	Skolestørrelse og lærertetthet	177
16.5	Skolens geografiske beliggenhet	179
16.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	180
17.	Utdanning og yrkesveiledning (9 og 10. trinn)	181
17.1	Trinn	181
17.2	Kjønn	182
17.3	Andel minoritetsspråklige elever	183
17.4	Skolestørrelse og lærertetthet	184
17.5	Skolens geografiske beliggenhet	186
17.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	187
18.	Utdanning og yrkesveiledning (Vg1)	189
18.1	Utdanningsprogram	189
18.2	Kjønn	190
18.3	Skolestørrelse og lærertetthet	191
19.	Sammenhenger mellom utdanningsprogram og vurderinger av det totale læringsmiljøet	193
	LITTERATUR	197
	Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten:	201
	Vedlegg – Tilleggsspørsmål	206
	Vedlegg – Spørreskjema Elevundersøkelsen 2013	207

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 3.1	Andel som har opplevd krenkelsen og som også oppgir at de er mobbet (prosent).	26
Figur 3.2	Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).	30
Figur 3.3	Andel som oppgir at noen gjorde narr av eller ertet dem, slik at de ble lei seg to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent)	31
Figur 3.4	Andel som oppgir at de ble holdt utenfor to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).	32
Figur 3.5	Andel som oppgir at noen spredte løgner om dem to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).	33
Figur 3.6	Andel som oppgir at noen truet dem to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).	34
Figur 3.7	Andel som oppgir at noen slo, dyttet, sparket eller holdt dem fast så de ble redd to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).	34
Figur 3.8	Andel som oppgir at noen kommenterte utseendet deres negativt på en måte de ikke likte to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).	35
Figur 4.1	Indeksen på Skoleporten for 7., 10. og VG1 (gjennomsnitt).	60
Figur 5.1	Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).	63
Figur 5.2	Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	64
Figur 5.3	Trivsel fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	64
Figur 5.4	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	65
Figur 5.5	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	66
Figur 5.6	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	67
Figur 5.7	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	68
Figur 5.8	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	69
Figur 5.9	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	70
Figur 5.10	Trivsel med lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	71
Figur 6.1	Støtte fra lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).	74
Figur 6.2	Støtte fra lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	75
Figur 6.3	Støtte fra lærerne fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	76
Figur 6.4	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	77

Figur 6.5	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	78
Figur 6.6	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	79
Figur 6.7	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	80
Figur 6.8	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	81
Figur 6.9	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	82
Figur 6.10	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt)	83
Figur 7.1	Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).	86
Figur 7.2	Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	87
Figur 7.3	Støtte hjemmefra fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	88
Figur 7.4	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	89
Figur 7.5	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	90
Figur 7.6	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	91
Figur 7.7	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	92
Figur 7.8	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	93
Figur 7.9	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	94
Figur 7.10	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	95
Figur 8.1	Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	97
Figur 8.2	Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	98
Figur 8.3	Faglig utfordring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	99
Figur 8.4	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	100
Figur 8.5	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	101
Figur 8.6	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	102
Figur 8.7	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	102
Figur 8.8	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	103
Figur 8.9	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	104
Figur 8.10	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	105
Figur 9.1	Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	108
Figur 9.2	Vurdering for læring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	108
Figur 9.3	Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	109

Figur 9.4	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	110
Figur 9.5	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	111
Figur 9.6	Vurdering for læring fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	112
Figur 9.7	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	112
Figur 9.8	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	113
Figur 9.9	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	114
Figur 9.10	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	114
Figur 10.1	Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).	118
Figur 10.2	Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	119
Figur 10.3	Læringskultur fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	120
Figur 10.4	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	120
Figur 10.5	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	121
Figur 10.6	Læringskultur fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	122
Figur 10.7	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	122
Figur 10.8	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	123
Figur 10.9	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	124
Figur 10.10	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	124
Figur 11.1	Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	128
Figur 11.2	Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	128
Figur 11.3	Mestring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	129
Figur 11.4	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	130
Figur 11.5	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	131
Figur 11.6	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	132
Figur 11.7	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	132
Figur 11.8	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	133
Figur 11.9	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	134
Figur 11.10	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	135
Figur 12.1	Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).	138
Figur 12.2	Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	139
Figur 12.3	Motivasjon fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	139

Figur 12.4	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	140
Figur 12.5	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	141
Figur 12.6	Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	142
Figur 12.7	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	142
Figur 12.8	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	143
Figur 12.9	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	144
Figur 12.10	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt.)	145
Figur 13.1	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	148
Figur 13.2	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	148
Figur 13.3	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	149
Figur 13.4	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	150
Figur 13.5	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	151
Figur 13.6	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	152
Figur 13.7	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	152
Figur 13.8	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	153
Figur 13.9	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	154
Figur 13.10	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	154
Figur 14.1	Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).	158
Figur 14.2	Fellers regler fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	158
Figur 14.3	Felles regler fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	159
Figur 14.4	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	160
Figur 14.5	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	160
Figur 14.6	Feller regler fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	161
Figur 14.7	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	161
Figur 14.8	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	162
Figur 14.9	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	163
Figur 14.10	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	163
Figur 15.1	Andel mobbet fordelt på trinn.	166
Figur 15.2	Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).	167

Figur 15.3	Andel mobbet fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	167
Figur 15.4	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn.	168
Figur 15.5	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	168
Figur 15.6	Andel mobbet fordelt på antall elever ved skolen.	169
Figur 15.7	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	169
Figur 15.8	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	170
Figur 15.9	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	171
Figur 15.10	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	171
Figur 16.1	Andel krenket fordelt på trinn (gjennomsnitt).	174
Figur 16.2	Andel krenket fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	174
Figur 16.3	Andel krenket fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	175
Figur 16.4	Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn.	175
Figur 16.5	Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	176
Figur 16.6	Andel krenket fordelt på antall elever ved skolen.	177
Figur 16.7	Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	177
Figur 16.8	Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen.	178
Figur 16.9	Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	179
Figur 16.10	Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt.)	179
Figur 17.1	Utdanning og yrkesveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	181
Figur 17.2	Utdanning og yrkesveiledning på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	182
Figur 17.3	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	183
Figur 17.4	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	184
Figur 17.5	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	184
Figur 17.6	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	185
Figur 17.7	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	186
Figur 17.8	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt.)	186
Figur 18.1	Utdanning og yrkesveiledning fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	189
Figur 18.2	Utdanning og yrkesveiledning på VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	190

Figur 18.3 Utdanning og yrkesveiledning på VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

TABELLER

Tabell	side	
Tabell 2.1	Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2013 fordelt på klasstrinn	4
Tabell 2.2	Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 fordelt på utdanningsprogramsfag og sett i forhold til andelen i populasjonen.	5
Tabell 2.3	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler	7
Tabell 2.4	Effekt mål og effektstørrelse	9
Tabell 3.1	Andel mobbet flere ganger i uka av alle grupper (Alle klasstrinn, 2012 og 2013, prosent).	19
Tabell 3.2	Svarfordeling for om en er blitt mobbet (Alle klasstrinn, 2007-2013, prosent).	20
Tabell 3.3	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2009-2013	22
Tabell 3.4	Fordeling av 1829 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2013	23
Tabell 3.5	Antall og andel elever som har opplevd ulike typer krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer.	24
Tabell 3.6	Korrelasjon mellom andel mobbet og demografiske forhold (Skolenivå)	47
Tabell 3.7	Korrelasjon mellom andel mobbet og kontekstuelle forhold (Skolenivå)	48
Tabell 3.8	Multivariat lineær regresjon: Andel mobbet på skolen, demografiske og kontekstuelle variabler (Skolenivå).	49
Tabell 3.9	Krenkelser skolen vet om og grad av oppfølging ()	51
Tabell 3.10	Korrelasjon mellom andel krenkelser og Støtte fra lærerne	52
Tabell 3.11	Krenkelser og gjennomsnittlig opplevd Støtte fra Lærerne, fordelt på opplevelse av skolens oppfølging	52
Tabell 3.12	ANOVA: Støtte fra lærerne og grad av skolens oppfølging etter krenkende hendelser	53
Tabell 3.13	Multivariat lineær regresjon: Prediksjon av trivsel, individnivå	58
Tabell 5.1	Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2013	63
Tabell 5.2	Multivariat lineær regresjon: Trivsel på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	71
Tabell 6.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2013	73
Tabell 6.2	Multivariat lineær regresjon: Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	83
Tabell 7.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2013	85
Tabell 7.2	Multivariat lineær regresjon: Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	96
Tabell 8.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2013	97

Tabell 8.2	Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	105
Tabell 9.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2013	107
Tabell 9.2	Multivariat lineær regresjon: Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	115
Tabell 10.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Læringskultur i klassen i Elevundersøkelsen 2013	117
Tabell 10.2	Multivariat lineær regresjon: Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	125
Tabell 11.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Mestring i Elevundersøkelsen 2013	127
Tabell 11.2	Multivariat lineær regresjon: Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.	136
Tabell 12.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Motivasjon i Elevundersøkelsen 2013	137
Tabell 12.2	Multivariat lineær regresjon: Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	146
Tabell 13.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2013	147
Tabell 13.2	Multivariat lineær regresjon: Elevdemokrati på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	155
Tabell 14.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2013	157
Tabell 14.2	Multivariat lineær regresjon: Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	164
Tabell 15.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Mobbing i Elevundersøkelsen 2013	165
Tabell 15.2	Multivariat lineær regresjon: Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	172
Tabell 16.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Krenkelser i Elevundersøkelsen 2013	173
Tabell 16.2	Multivariat lineær regresjon: Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	180
Tabell 17.1	Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2013	181
Tabell 17.2	Multivariat lineær regresjon: Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler	187
Tabell 18.1	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2013	189
Tabell 19.1	Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2013, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.	195

SAMMENDRAG

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvideregående skole får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for videregående trinn 1 (VG1), mens det er frivillig å delta for øvrige trinn. Det er Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for gjennomføringen av Elevundersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analysene og rapporteringen.

Elevundersøkelsen skal gi elever i Norge mulighet til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har i følge § 9a i opplæringslova "*rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*". Elevundersøkelsen er et viktig verktøy for videreutvikling og kvalitetssikring av læringsmiljøet til elevene. Elevundersøkelsen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og er hjemlet i forskrift om Opplæringslova § 2-3. I denne paragrafen står det at skoleeier skal sørge for at nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomført og fulgt opp lokalt. Dette betyr at skoleeier har et ansvar ikke bare om å gjennomføre undersøkelsen, men også at resultatene blir fulgt opp og brukt i utviklingen av en bedre skole. I 2013 var det 402 053 elever som svarte på Elevundersøkelsen. Samlet sett er det over 70 prosent av alle elever fra 5. trinn til VG3 som har gjennomført undersøkelsen. I 2012 var det 380 183 elever som svarte på Elevundersøkelsen, som ga en svarprosent på 66.

Det er gjennomført en revisjon av Elevundersøkelsen i 2013, hvor det er en reduksjon av spørsmål og det er kommet inn nye tema og andre er tatt bort. Spørsmålet om mobbing er et av få spørsmål som er videreført i revisjonen. Det betyr at vi kan se på mobbetallene over år, men ikke for mange andre forhold i Elevundersøkelsen. Det vil si at vi ikke kan følge utvikling over tid slik det er gjort i tidligere rapporteringer fra Elevundersøkelsen. Denne rapporten vil derfor se på de nye temaene som er kommet til og som presenteres på Skoleporten

Denne rapporten skal belyse tre hovedproblemstillinger:

1. Beskrive og kommentere resultater på nasjonalt nivå ut fra elevenes svar på Elevundersøkelsen.
2. Beskrive og kommentere eventuelle endringer som finner sted med hensyn til andelen mobbede elever på skolenivå.
3. Med utgangspunkt i statistiske analyser av resultatene fra nasjonalt nivå og relevant pedagogisk teori, skal det ved hjelp av casestudier på skole- og klassenivå utvikles ny kontekstnær kunnskap om elevenes læringsmiljø.

Analysene av Elevundersøkelsen som presenteres i denne rapporten er delt i fire hoveddeler. Den første hoveddelen er en beskrivelse av datagrunnlag og framgangsmåte. Dette presenteres i kapittel 2.

I år er det elevers forståelse og opplevelse av mobbing og krenkelser som har et særskilt fokus i casestudiene. Dette blir hoveddel nummer to som presenteres i kapittel 3. I tillegg til kvantitative data fra Elevundersøkelsen, har vi i supplert med en kvalitativ studie av tre skoler (casestudier) for å utdype de funn som vi finner i Elevundersøkelsen. Skolene ble valgt ut strategisk på bakgrunn av elevsammensetning, geografi og demografi. Ved skolene vi besøkte ble elever, lærere, rektorer/ledelse og foreldre intervjuet. Intervjuene omhandlet primært forståelser rundt mobbing, og hvordan elever tenker eller tror elever tenker (og svarer) når de besvarer disse spørsmålene. En del av materialet i kapittel 3 er presentert tidligere (Wendelborg 2014), men nå er analysene utvidet med flere analyser på individ og skolenivå. Kapittel 3 er en selvstendig del av rapporten og belyser hovedproblemstilling to og tre.

Tredje hoveddel presenteres i kapittel 4 som gir en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>) for de obligatoriske trinn. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1. Kapittel 5 til kapittel 18 er fjerde og siste hoveddel. Hvert av disse kapitlene er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser vil bli analysert og sett i lys av bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og utdanningsprogram, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering. Til slutt i hvert av kapitlene presenteres multivariate analyser som viser i hvilken grad vi kan si at de nevnte bakgrunnsvariablene har innvirkning på hvordan elevene skårer på de ulike indeksene. Kapittel 5 til 18 belyser hovedproblemstilling nummer en. Til slutt kommer kapittel 19 som er en kort analyse av sammenhenger mellom utdanningsprogram og vurderinger av det totale læringsmiljøet.

Forekomst av mobbing og krenkelser

Forekomsten av elever som opplever seg mobbet har vært stabil fra 2007 til 2012, men det skjer en betydelig reduksjon i 2013. Andelen som opplever seg mobbet synker med 2,5 prosentpoeng fra 2012 til 2013. Nedgangen i forekomst sammenfaller med revisjonen av Elevundersøkelsen. Spørsmålet er om det er en reell nedgang i mobbing eller om nedgangen har metodiske eller andre årsaker I Elevundersøkelsen 2013 er det kommet til nye spørsmål som omhandler hvor ofte elevene har opplevd 6 ulike typer krenkelser. Samlet sett oppgir 21,1 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen har opplevd en eller flere krenkelser/negative hendelser to til tre ganger i måneden eller mer. Dersom vi ser disse tallene i lys av andelen som opplever seg mobbet ser vi at det er langt flere som opplever en eller flere typer av krenkelser to til tre ganger i måneden enn elever som opplever seg som mobbet. Dette tyder på at elever skiller på det å oppleve krenkelser og mobbing. Dette er noe av utgangspunktet for dybdestudien om elevers forståelse og opplevelse av mobbing og krenkelser.

I 2012 så vi en liten nedgang i andelen som ble mobbet og årets resultat styrker en antakelse om at det har skjedd en reell nedgang i mobbing. Samtidig må vi huske på at Elevundersøkelsen 2013 er kortere enn tidligere års undersøkelser og det er færre som svarer useriøst. Elevundersøkelsen er også blitt flyttet fra vårsemesteret til høsten, som også kan ha innvirket på hvordan elevene har svart på spørsmålet. De sosiale strukturer har kanskje ikke satt seg på samme måte som på slutten av skoleåret, noe som kan ha gitt følger for mobbing. Hvis det er en del av årsaken kan en da forvente at nedgangen er størst på 8. trinn, fordi mange skoler oppretter nye elevgrupper på ungdomsskolen. Dette er også tilfelle for når vi sammenligner resultatene fra Elevundersøkelsen 2012, finner vi at det er størst reduksjon for 8.trinn. Videre kan det at spørsmålet om mobbing er plassert rett etter spørsmål om ulike krenkelser ha medført at spørsmålet har blitt satt inn i en sammenheng som kan ha innvirkning på hvordan elevene forholder seg til spørsmålet. Det kan tenkes at noen elever opplever at de har svart på spørsmålet om krenkelser og når de får spørsmål om mobbing, så opplever de at dette har de enten svart på eller at det spørres om noe annet enn krenkelser. Dette kan kanskje forklare noe av nedgangen i mobbing og undersøkes nærmere i dybdestudien.

En annen forklaring kan være at det kan ha ført til et skifte i forståelse av mobbing. Det kan hende at det som ble sett på som mobbing for noen år siden, ikke er det samme som en forstår mobbing som i dag. Det har vært vedvarende fokus på mobbing de senere år hvor mobbing blir nevnt og tatt opp i flere sammenhenger. I media, forskning og i skolesammenheng, hvor det er antimobbeprogram for å kjempe ned problemet. All oppmerksomheten om mobbing kan føre til en reaksjon hos de som svarer på spørreskjema at «dette er noe som ikke skjer meg», «mobbing er noe som vi leser om i avisa eller skjer på film». Innholdet i begrepet kan ha blitt tømt for innhold eller strekt som kan gjøre det vanskelig for elever å identifisere seg med og dermed vanskelig å krysse av for at de er mobbet.

Elevers forståelse og opplevelse av mobbing og krenkelser

Resultatene fra Elevundersøkelsen 2013 viser at elever skiller mellom ulike typer negative hendelser og mobbing. Det kan se ut til at de mest fysisk aggressive krenkelsene blir av flest oppfattet som mobbing, mens mer indirekte og relasjonell og verbale krenkelser blir i mindre grad oppfattet som mobbing. I våre skolebesøk diskuterte vi disse funnene med elever, foreldre og rektorer. På spørsmålet «hva er mobbing?» erfarte vi at elevene alltid hadde en eller annen definisjon på det. Et hovedfunn er at ved spørsmål om hva de legger i begrepet mobbing kom det alltid fram formuleringer som viser at elevene har snakket om, diskutert og jobbet mye med temaet mobbing i løpet av sitt skoleløp.

For øvrig kommer det fram i Elevundersøkelsen 2013 at det er liten kjønnsforskjell i mobbing, men at det er til dels klare kjønnsforskjeller i opplevelse av type krenkelser. Jenter, særlig på 9. og 10. trinn opplever i større grad enn gutter, hendelser som å bli holdt utenfor, ryktespredning og kommentarer om utseende; krenkelser som kan sies å være av relasjonell og indirekte art. Gutter opplever på sin side i større grad enn jenter

å bli truet, sparket og slått; krenkelser som er av mer direkte og fysisk art. Ved våre skolebesøk er det flere som forteller at mobbing forandrer seg med alderen. Enkelte informanter forteller at jente- og guttemobbing blir mer lik etter hvert, og det er guttene som blir mer lik jentene når det gjelder mobbing. Dette skjer særlig når de blir større da det er sjelden at man slår til noen i videregående skole, mens dette er noe som er mer vanlig i barneskolen.

Etter revisjonen av Elevundersøkelsen kom det som nevnt inn spørsmål om hvor ofte elevene har opplevd seks ulike typer negative hendelse/krenkelse. De kom direkte før spørsmålet om mobbing. Det er flere faktorer som gjør at en mistenker at dette har hatt innvirkning på hvordan elevene svarer. For det første er det relativt færre enn tidligere år, som har krysset av for at de har mobbet og for det andre har kjønnsfordelingen og til dels aldersfordelingen endret seg. Det kan ha skjedd fordi ved at elevene først har blitt presentert for ulike typer hendelser så ha mobbspørsmålet blitt kontekstualisert på en annen måte enn det tidligere har vært. Eksempelvis er det flere spørsmål om indirekte, relasjonell og verbal mobbing hvor en del av det er mer forbundet med hvordan jenter uttrykker aggressivitet. Dette kan ha hatt innvirkning på hvordan man tenker på mobbspørsmålet når det blir spurt om direkte etter. Dessuten blir spørsmålet om mobbing innledet med en definisjon som i seg selv kan innsnevre hvordan en tenker på mobbing – noe som i og for seg er hensikten.

Dette ble diskutert med elevene som jevnt over anså at definisjonen som innleder mobbspørsmålet ikke har utilsiktet innvirkning på hvordan elevene svarer. De fleste forteller at det antagelig handler om at elevene ikke krysser av for mobbing fordi de opplever at de negative hendelsene er noe annet enn mobbing. Dette gjenspeiler funnene på hvordan elevene forstår mobbing, hvor de utrykte en nyansert forståelse av mobbing som ligger nær den definisjonen som blir brukt i Elevundersøkelsen.

Videre uttrykker elevene for det første at det er et skille mellom enkelthendelser og det mer vide begrepet mobbing. Flere utrykte at det er greit å skille mellom erting og mobbing. Enkelthendelser blir oppfattet som erting, mens alvorligere gjentakende forhold er mobbing. I intervjuene kom det fram uttalelser om at det kan virke som om mobbspørsmålet handler om det å ha blitt fysisk mobbet. Enkelthendelsene blir dermed et supplement til å svare at man er mobbet. De opplever ikke at de er mobbet, men opplever flere negative hendelser. Med hensyn til rekkefølgen på spørsmålene, det vil si at mobbspørsmålet kom direkte etter spørsmålene om negative hendelser/krenkelser, var det ingen av elevene som opplevde det som avgjørende i og med at de tror at de fleste skiller mellom erting, enkelthendelser og mobbing.

Elevene er mer enige i skille mellom konkrete negative hendelser og mobbing enn hva lærere og rektorer er. Ut fra hva noen lærere og en av rektorene utrykte, kan det være mer mobbing enn hva Elevundersøkelsen avdekker. Lærerne mente at definisjonen i skjemaet kan være en terskel for å svare at en er mobbet og rektoren mente at alt kan defineres som mobbing uavhengig av hyppighet og maktforhold.

Det er en tendens til at elevene skiller mellom enkelthendelser og mobbing og det avgjørende for at det er mobbing, kommer an på hyppighet og alvorlighetsgrad. Noen elever peker også på ubalanse i maktforhold, og sier at mobbing handler om makt, ledertyper med autoritet som gjerne tar seg makt.. Videre så er det en tendens i både det kvantitative og kvalitative datamaterialet at fysiske og direkte krenkelser har lettere for å bli definert som mobbing enn hva tilfellet er med indirekte og relasjonelle krenkelser. Det er usikkert om det er krenkelsene i seg selv som avgjør om det er mobbing eller ikke eller om elevene mener at fysiske og direkte krenkelser er mer alvorlig enn andre typer krenkelser.

Innføring av kartleggingen av krenkelser/ konkrete negative hendelser i Elevundersøkelsen gir et viktig supplement til det mer globale og subjektive spørsmålet om mobbing. Opplevelse av konkrete enkelthendelser kan selvfølgelig også preges av subjektive og biaspregede oppfatninger, men kan fungere som korleksjon til mobbespørsmålet. Mobbespørsmålet blir ikke mindre viktig, men det gir oss et mer fullstendig bilde av det psykososiale miljøet på skolen. Samtidig vil det være fornuftig i neste Elevundersøkelse å først spørre om mobbing og deretter spørre om konkrete forhold, slik at en står mindre i fare for at det ene spørsmålet farger av hvordan en svarer på det andre. En alternativ metode for å undersøke dette nærmere i neste års undersøkelse, er å gi halvparten av elevene, eller et representativt utvalg, spørsmålet om mobbing før spørsmålene om krenkelser, og de resterende elevene spørsmålet etter, slik som i år. Da kan vi få et bedre holdepunkt for å konkludere om endringen skyldes en reell nedgang eller om nedgangen skyldes metodiske forhold.

Analyse av indeksene på Skoleporten

Når det gjelder Indeksene som presenteres på skoleporten skårer elevene jevnt over høyt på flertallet av indeksene. Elevene skårer særlig høyt på *Trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Det er viktig å være oppmerksom på at indeksene og spørsmålene måler elevenes opplevelse av læringsmiljøet og ikke objektive forhold. Det kan være flere motiver som gjør at elevene svarer som de gjør. Elever kan ønske å sette seg i et mer positivt lys enn hva som er tilfelle eller en kan ønske å markere et kritisk standpunkt. Derfor er det viktig å lese resultatene med et kritisk blikk.

Jevnt over skårer elever på 7. trinn høyest, mens elever på 10. trinn skårer lavest på indeksene som presenteres på Skoleporten. Unntaket er *Faglig utfordring* og *Mobbing*, hvor elever på Vg1 skårer høyest/ rapporterer minst mobbing. Vi ser ofte at elever på ungdomstrinn skårer lavere på mange av indeksene enn hva elever på særlig mellomtrinnet gjør. Dette betyr ikke at læringsmiljøet nødvendigvis er bedre på mellomtrinnet enn hva det er på ungdomstrinnet eller i VGS. Det kan være at eldre elever også vil markere et kritisk standpunkt eller er generelt mer utilfredse på skolen. Eksempelvis betyr det ikke nødvendigvis at grad av medvirkning objektivt sett er dårligere i 10. trinn enn på 7. trinn og i Vg1, men at de i større grad ønsker å markere et kritisk standpunkt og har andre forventninger til medvirkning enn elever i 7. trinn.

I gjennomgangen av de enkelte indeksene i kapittel 5-18, ser vi de enkelte indeksene i lys av ulike bakgrunnsvariabler. Hovedkonklusjonen fra disse analysene er at bakgrunnsfaktorene foruten årstrinn og til dels kjønn, har liten eller ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på de ulike indeksene. Det kommer fram tilsynelatende sammenhenger i de bivariate analysene, men når vi kontrollerer for andre variabler i de multivariate analysene, viskes de aller fleste sammenhengene ut.

1. Introduksjon

Gjennom Elevundersøkelsen oppfordres elever i Norge til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har i følge § 9a i opplæringslova “rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Med denne paragrafen skal elever og foreldre ha fått større brukermedvirkning og bedre klagerett, samtidig som skolen har fått tydeligere plikter, særlig når det gjelder det psykososiale miljøet. Skoleeiere og skoleledere har gjennom loven omfattende plikter når det gjelder rutiner og tiltak som skal sikre elevene gode og helsefremmende arbeidsforhold. Dette innebærer blant annet at skolene skal dokumentere hvordan de jobber forebyggende og hvordan de evaluerer sitt arbeid med skolemiljøet.

Elevundersøkelsen er et viktig verktøy for videreutvikling og kvalitetssikring av læringsmiljøet til elever i grunnskolen og videregående opplæring. Elevundersøkelsen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og er hjemlet i forskrift om opplæringslova § 2-3. I denne paragrafen står det at skoleeier skal sørge for at nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomført og fulgt opp lokalt. Dette betyr at skoleeier har et ansvar, ikke bare for å gjennomføre undersøkelsen, men også for at resultatene blir fulgt opp og brukt i utviklingen av en bedre skole.

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvideregående skole uttrykker sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for videregående trinn 1 (Vg1), mens det er frivillig å delta for øvrige trinn. Det er Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for gjennomføringen av Elevundersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analyser og rapportering.

Det er gjennomført en revisjon av Elevundersøkelsen i 2013, hvor det er en reduksjon av spørsmål og det er kommet inn nye tema og andre er tatt bort. Spørsmålet om mobbing er et av få spørsmål som er videreført i revisjonen. Det betyr at vi kan se på mobbetallene over år, men ikke for mange andre forhold i Elevundersøkelsen. Det vil si at vi ikke kan følge utvikling over tid slik det er gjort i tidligere rapporteringer fra Elevundersøkelsen. Denne rapporten vil derfor se på de nye temaene som er kommet til og som presenteres på Skoleporten

Denne rapporten skal belyse tre hovedproblemstillinger:

1. Beskrive og kommentere resultater på nasjonalt nivå ut fra elevenes svar på Elevundersøkelsen.
2. Beskrive og kommentere eventuelle endringer som finner sted med hensyn til andelen mobbede elever på skolenivå.

3. Med utgangspunkt i statistiske analyser av resultatene fra nasjonalt nivå og relevant pedagogisk teori, skal det ved hjelp av casestudier på skole- og klassenivå utvikles ny kontekstnær kunnskap om elevenes læringsmiljø.

1.1 Om innholdet i rapporten

Analysene av Elevundersøkelsen som presenteres i denne rapporten er delt i fire hoveddeler. Den første hoveddelen er en beskrivelse av datagrunnlag og framgangsmåte. Dette presenteres i kapittel 2. Hoveddel nummer to er kapittel 3 som er en analyse med særskilt fokus av krenkelser og mobbing. En del av materialet i kapittel 3 er presentert tidligere (Wendelborg 2014), men nå er analysene utvidet med analyser av mobbing over tid på skolenivå og svarer på hovedproblemstilling to. I kapittel 3 tar vi også utgangspunkt i de kvantitative dataene fra Elevundersøkelsen 2013 og ser temaene også i lys av de kvalitative data som kommer frem i casestudiene. Kapittel 3 blir dermed en selvstendig del av rapporten og belyser hovedproblemstilling tre.

Tredje hoveddel presenteres i kapittel 4 som gir en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>) for de obligatoriske trinna. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1.

Kapittel 5 til kapittel 18 er fjerde og siste hoveddel. Hvert av disse kapitlene er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser vil bli analysert og sett i lys av bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og utdanningsprogram, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering. Til slutt i hvert av kapitlene presenteres multivariate analyser som viser i hvilken grad vi kan si at de nevnte bakgrunnsvariablene har innvirkning på hvordan elevene skårer på de ulike indeksene. Kapittel 5 til 18 belyser hovedproblemstilling nummer en.

Til slutt kommer kapittel 19 som er en kort analyse av sammenhenger mellom utdanningsprogram og vurderinger av det totale læringsmiljøet.

2. Datagrunnlag og framgangsmåte

Hovedmaterialet i denne undersøkelsen er data fra Elevundersøkelsen 2013. I tillegg til kvantitative data fra Elevundersøkelsen, samler vi inn data gjennom skolebesøk. Skolebesøkene er casestudier hvor vi intervjuet elever, skoleledelse, lærere og foreldre. Gjennom disse intervjuene fikk vi utdypende kvalitative data som kan hjelpe oss å bedre forstå resultater som kommer fram i Elevundersøkelsen. I dette kapittelet vil vi beskrive framgangsmåter, egenskaper ved datamaterialet og metodiske betraktninger som legges til grunn for analysene og resultatene i denne rapporten.

2.1 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. Den nettbaserte undersøkelsen ble lansert som «Elevinspektørene» av utdanningsminister Trond Giske i 2001, utviklet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i samarbeid med Læringscenteret. I 2004 ble undersøkelsen obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og på Vg1, med gjennomføring i vårsemesteret¹. Det forble imidlertid frivillig for elevene å svare på undersøkelsen, som i 2007 skiftet navn til Elevundersøkelsen. I 2013 var det totalt 402 053 elever mellom 5.trinn og Vg3 som svarte på Elevundersøkelsen. Med såpass stor andel besvarelser gir undersøkelsen en unik mulighet for å kartlegge det psykososiale miljøet blant elever hvert år. Elevene kan her vurdere sin skole, påvirke sin opplæring på skolen, og si sin mening om forhold som er viktig for å lære og for å trives, som for eksempel hendelser knyttet til krenkelser, mobbing, diskriminering og rasisme.²

Elevundersøkelsen gjennomføres elektronisk og det er Conexus som håndterer og drifter undersøkelsen for Utdanningsdirektoratet. Det er som nevnt skoleeier som er ansvarlig for at undersøkelsen gjennomføres. Skolen gjennomfører undersøkelsen ved at hver elev mottar et unikt brukernavn som de bruker til å logge seg inn på undersøkelsen. Utdanningsdirektoratet har laget en veiledning for hvordan skolen skal gjennomføre undersøkelsen for å sikre at undersøkelsen gjennomføres mest mulig likt i skolene. Dette bidrar til å sikre validiteten i undersøkelsen. Det vil si gyldigheten i de konklusjoner vi trekker ut fra resultatene.

¹ Skoleåret 2012/2013 valgte man å flytte gjennomføringen av Elevundersøkelsen til høstsemesteret.

² Jfr. veileder til Opplæringslovas kapittel 9a – Elevenes skolemiljø
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839 (lastet ned 25.04.14)

Tabell 2.1 Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2013 fordelt på klassetrinn

Klassetrinn	Antall	Prosent	Prosent av alle på trinnet	Andel gutter
5. trinn	34078	8,5	56,4	50,5
6. trinn	37389	9,3	63,0	50,2
7. trinn	56408	14,0	93,1	50,0
8. trinn	41008	10,2	65,0	49,5
9. trinn	41077	10,2	64,7	49,3
10. trinn	55120	13,7	87,8	49,1
Vg1	62238	15,5	78,5	50,5
Vg2	45342	11,3	67,7	51,4
Vg3	29393	7,3	53,9	42,6
Total	402053	100,0	70,5	49,5

Prosent av alle på trinnet er regnet ut fra antall elever registrert på klassetrinnet i Grunnskolen Informasjonssystem (GSI), mens det for Videregående opplæring (VGO) er beregnet ut fra samlet antall elever i VGO registret hos SSB, per 1. oktober 2012.

Tabell 2.1 viser at det er 402 053 elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2013. Prosentandelene viser at det er flest deltakere fra de klassetrinnene hvor Elevundersøkelsen er obligatorisk. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1. Vi ser at for 7. og 10. trinn er det henholdsvis 93,1 og 87,8 prosent av samtlige elever som har svart på undersøkelsen, mens det tilsvarende tallet er 78,5 for Vg1. Dette er en økning i svarprosenten på to til tre prosentpoeng for disse tre trinnene fra Elevundersøkelsen 2012. For de trinnene på grunnskolenivå hvor Elevundersøkelsen er frivillig er det rundt 56 til 65 prosent av elevene som har deltatt, mens det er 67,7 prosent som har deltatt i Vg2 og 53,9 prosent Vg3. Samlet sett er det over 70 prosent av alle elever fra 5. trinn til Vg3 som har gjennomført undersøkelsen. I fjor svarte 380 183 elever som var 66,6 prosent av alle elever på trinnene.

Jevnt over er det litt flere jenter som har svart på ungdomstrinnet og nærmest jevnt fordelt på mellomtrinnet. Det er litt færre enn hva som er i elevpopulasjonen hvor det er rundt 51 prosent gutter på disse trinnene (Tall fra Grunnskolen informasjonssystem). For elever VG3 er gutter underrepresentert.

Tabell 2.2 *Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 fordelt på utdanningsprogramsfag og sett i forhold til andelen i populasjonen.*

Utdanningsprogram	Antall svart	Andel av utvalget	Andelen i populasjonen	Differanse	Prosent av alle på utdanningsprogrammet
Idrettsfag	8489	6,2	5,6	0,6	75,1
Musikk, dans og drama	4786	3,5	3,2	0,3	74,2
Studiespesialisering	66309	48,4	49,4	-0,9	66,9
Bygg- og anleggsteknikk	6350	4,6	4,5	0,1	69,8
Design og håndverk	3108	2,3	2,5	-0,3	60,9
Elektrofag	8586	6,3	5,0	1,2	85,0
Helse- og sosialfag	12158	8,9	10,0	-1,2	60,3
Medier og kommunikasjon	6378	4,7	4,8	-0,1	66,4
Naturbruk	2778	2,0	2,2	-0,1	64,1
Restaurant- og matfag	2629	1,9	2,1	-0,2	62,4
Service og samferdsel	5025	3,7	3,9	-0,2	63,9
Teknikk og industriell produksjon	10314	7,5	6,7	0,8	76,7
Total	136910	100,0	5,6	0,6	68,2

Tall fra elevpopulasjonen er hentet fra SSB (2012)

Tabell 2.2 viser at det er flest elever, 48,4 prosent, som går på studiespesialisering. I populasjonen er det 49,4 av elevene i VGS som tar dette. Jevnt over er andelen elever som har svart for de ulike utdanningsprogrammene relativt lik andelen i populasjonen. Hvis vi ser på andelen av alle på utdanningsprogrammet som har svart på Elevundersøkelsen 2013, ser vi at elever som tilhører Elektrofag har størst svarprosent på 85 prosent. Elever ved Helse- og oppvekst har lavest med 60,3 prosent..

2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler

Utdanningsdirektoratet ønsker at indeksene som presenteres i Skoleporten skal systematisk sees i lys av følgende bakgrunnsvariabler:

- Trinn, skoleslag (grunnskole og videregående skole) og utdanningsprogram
- Kjønn
- Andel minoritetsspråklige elever ved skolen
- Skolestørrelse og lærertetthet
- Skolens geografiske plassering

Når det gjelder de to første punktene (trinn, skoleslag, utdanningsprogram og kjønn), er dette informasjon som allerede eksisterer i datamaterialet. De øvrige bakgrunnsvariablene må hentes fra eksterne datakilder. Denne informasjonen er tilgjengelig i Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og er importert derifra. I og

med GSI bare har data for grunnskolen har vi ikke fått disse bakgrunnsvariabler for videregående skoler. Imidlertid har Utdanningsdirektoratet gitt data om skolestørrelse målt i antall elever på skolen for de videregående skolene som er med i Elevundersøkelsen.

Andel minoritetsspråklige elever er beregnet ut fra det totale antall elever på skolen. Når det gjelder skolestørrelse er dette målt i antall elever på skolen og antall årsverk. Lærertetthet er antall elever på skolen delt på antall årsverk. Skolens geografiske plassering er målt gjennom antall innbyggere i kommunen, samt kommunens sentralitet og bosetningsmønster. I analysene er det benyttet Baldersheims kategorisering av sentralitet og bosetningsmønster (Baldersheim, Pettersen, Rose og Øgård 2003).

Tabell 2.3 Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler

	Grunnskole		VGS	
	Antall elever	Prosent	Antall elever	Prosent
Andel minoritetspråklige elever				
Under 2 %	80380	30,3	-	-
2-5 %	81120	30,6	-	-
5.01-10 %	57902	21,8	-	-
10.01-25 %	29978	11,3	-	-
over 25 %	15929	6,0	-	-
Antall elever på skolen				
Under 100	14173	5,3	2818	2,1
100 til 299	96627	36,5	15270	11,1
Flere enn 300	154280	58,2	118885	86,8
Antall årsverk på skolen				
14 eller færre	62348	23,4	-	-
14.01 til 19	65911	24,7	-	-
19.01 til 25	68169	25,6	-	-
Over 25	70063	26,3	-	-
Lærertetthet (elever per årsverk)				
Under 14	59353	22,2	-	-
14 til 16	64699	24,1	-	-
16,01 til 18	64295	24,0	-	-
Over 18	79606	29,7	-	-
Antall innbyggere i kommunen				
Under 2500	9632	3,6	-	-
2500 til 4999	16924	6,4	-	-
5000 til 9999	31022	11,6	-	-
10000 til 19999	50525	19,0	-	-
20000-50000	64754	24,3	-	-
Over 50000	93481	35,1	-	-
Sentralitet				
Periferi	22439	8,5	-	-
Halvsentrale	41898	15,9	-	-
Sentrale	199554	75,6	-	-
Bosettingsmønster				
Spredt	91139	34,5	-	-
Halvspredt	102882	39,0	-	-
Kompakt	69870	26,5	-	-

Tabell 2.3 gir en oversikt over bakgrunnsvariablene for elever i Grunnskolen. *Andel minoritetsspråklige elever på skolen* er delt opp i fem grupper. I utgangspunktet er det ønskelig med like store grupper, men vi valgte å lage en egen kategori for skoler med

over 25 prosent minoritetsspråklige for å undersøke om disse er vesensforskjellige fra andre grupper. For *Antall elever på skolen* og *Antall innbyggere i kommunen* har vi brukt samme kategorisering som Utdanningsdirektoratet gjør i Utdanningsspeilet. Når det gjelder antall elever ser vi at det er få elever som går på skoler med mindre enn 100 elever. Særlig gjelder det for elever i videregående skoler. For *Antall årsverk på skolen* og *Lærertetthet* har vi tilstrebet å få fire like store grupper.

2.1.2 Om de statistiske analysene

Vi bruker gjennomsnittsverdiene når vi presenterer og analyserer indeksene og ser på forskjeller mellom grupper og endring over tid. Gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. Disse skalaene går i positiv retning. Det vil si at skalaene går fra en til fem. Jo høyere gjennomsnittsverdi, jo bedre er det. Hvis vi ser på indeksen *Trivsel med lærerne* tolker vi det slik at jo mer gjennomsnittsverdien nærmer seg fem, jo bedre trivsel med læreren er det. Her er det et viktig unntak. For indeksen *Mobbing på skolen* er skalaen motsatt. Det vil si hvor nærmere gjennomsnittsverdien er fem, jo mer mobbing er det.

I analyser av forskjeller i resultat over tid, og mellom grupper, bruker vi ofte begrepet statistisk signifikante forskjeller. Når vi bruker begrepet statistisk signifikant resultat mener man, enkelt sagt, at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter. Det vil si at det er ikke tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner forskjeller eller sammenhenger, men noen egenskaper i gruppene eller det vi måler som gjør at vi finner disse forskjellene. Et statistisk signifikant resultat er altså et mål på hvor sikker vi kan være på at resultatene vi finner i et utvalg kan generaliseres og hvor sikkert vi kan si at resultatene også gjelder en større populasjon. Samtidig er det svakheter ved bare å vise til om resultatene er signifikante eller ikke. Dette gjelder særlig i undersøkelser som Elevundersøkelsen hvor det er veldig mange som har svart. I Elevundersøkelsen hvor det er over 400 000 elever som har svart på spørsmålene, vil selv små forskjeller bli signifikante. Det kan bety at signifikante forskjeller kan være trivielle og lite viktige. Derfor kjører vi også analyser som måler effektstørrelse. Dette er analyser som måler styrken på forskjellen eller sammenhengen og gir et bedre mål enn en signifikanstest.

I tillegg er det også slik at Elevundersøkelsen er en populasjonsundersøkelse for trinn 7, trinn 10 og Vg1. Det vil si at samtlige elever i prinsippet skal delta og det er ikke en utvalgsundersøkelse for disse trinnene. Det betyr at det ikke er nødvendig med slutningsstatistikk og signifikanstester for disse trinna i og med at vi ikke skal generalisere fra et utvalg til en populasjon. De forskjellene vi finner er i populasjonen i og med at vi har målt hele populasjonen. Men vi vil gjerne si noe om størrelsen på forskjellene mellom grupper eller størrelsen på forskjellene i resultat over tid. Er det store og betydningsfulle forskjeller eller er forskjellene små, trivielle og ikke av praktisk betydning? Derfor vil vi benytte oss av et effektmål som heter Cohens *d*. Når det i denne rapporten refereres til signifikante resultat refereres det ikke til generalisering, men til størrelsen på forskjeller. Cohens *d* benyttes dermed her som et signifikansmål og er et mål på effektstørrelse. Den beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning. Det vil si i hvilken grad

svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens d er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfull, triviell eller om den har noen praktisk betydning. Ut i fra Cohens d regner vi også ut effektstørrelse (ES).

Når det gjelder Cohens d må vi ta noen forbehold. Cohens d er hensiktsmessig å bruke når det er naturlig å bruke gjennomsnittsverdi som mål på sentraltendens og når variablene/indeksene ikke er for skjevfordelt/bryter forutsetningen for normalfordeling. Enkelte indekser er svært skjevfordelt. Dette gjelder spesielt *Sosial trivsel* og *Mobbing på skolen*. Vi må derfor være forsiktig med å tolke for mye ut fra Cohens d særlig for disse indeksene, men dette effektmålet vil likevel gi oss en indikasjon på størrelsen på forskjellene. I kapittelet om mobbing på skolen ser vi mer på svarfordeling og krystabeller og benytter oss da av effektmålet Cramers V , som måler styrken i sammenhengen mellom to fordelinger når det ikke er hensiktsmessig å bruke gjennomsnitt eller når fordelingene er skjeve. Både Cohens d og Cramers V kan gi et inntrykk av størrelsen på forskjeller eller styrken i sammenhenger (se Cohen 1988). Begrepet effektmål gir assosiasjoner til at den ene variabelen har effekt eller er en årsaksforklaring til resultatet på den andre. Elevundersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse hvor vi ikke kan finne årsaksforhold. Effekt i denne sammenhengen er styrken i relasjonen mellom to variabler.

Tabell 2.4 viser hvordan vi tolker de ulike effektmålene.

Tabell 2.4 *Effektmål og effektstørrelse*

Effektmål	Ingen/svak effekt	Liten effekt	Moderat effekt	Stor effekt
Cohens d	0-0.19	0.2-0.49	0.5-.0.79	>0.8
Cramers V , Standardisert regresjonskoeffisient (Beta) og effektstørrelse	0-0.09	0.1-0.29	0.3-0.49	>0.5

I tillegg til de nevnte analysene vil vi også gjennomført multivariate regresjonsanalyser. Vi ønsker å gi et bilde av hvordan de ulike bakgrunnsvariablene påvirker hvordan elevene skårer på de ulike indeksene. Det vil si hvordan 1) trinn, skoleslag og utdanningsprogram, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering, virker på elevenes svargivning. Relasjonene mellom variablene presenteres som ustandardiserte og standardiserte regresjonskoeffisienter. Ustandardiserte regresjonskoeffisienter viser sammenhengen mellom to variabler med den måleenheten som benyttes for hver av faktorene, mens standardiserte regresjonskoeffisienter er alltid på en skala fra -1,0 til 1,0. Vi bruker ustandardiserte koeffisienter når vi sammenligner forhold i en gruppe for eksempel ulike trinn, mens vi benytter standardiserte koeffisienter når man skal sammenligne effekten til flere ulike bakgrunnsvariabler. Se eksempel på dette på side 115 under tabell 9.2. og er et effektmål på linje med Cohens d og Cramers V . Her må vi ta noen forbehold. Disse analysene er grove og som vi ser av tabell 2.3 er ikke bakgrunnsvariablene normalfordelt. Det er heller ikke brorparten av selve indeksene.

At variablene skal være normalfordelt er en forutsetning for å kjøre parametriske statistikk (statistikk som baserer seg på gjennomsnittsmål). Vi velger likevel å kjøre disse analysene, men vi må ha dette i mente ved tolkning av resultatene.

I og med flere av indeksene er nye i Elevundersøkelsen har vi i de tilfellene hvor de tematiske områdene utgjør skalaer/indekser benyttet faktoranalyse og reliabilitetsanalyser for å undersøke hvorvidt områdene måler aspekter av samme fenomen. Faktoranalysene vises ikke i denne rapporten, men vi vil henvise til resultatene fra dem. Faktoranalysen kan sies å måle den indre validiteten eller undersøke hvorvidt de empiriske data bekrefter den forventede faktorstrukturen. Eksplorerende (i motsetning til bekreftende) faktoranalyse blir gjerne brukt for å undersøke relasjoner mellom flere variabler og redusere et større antall variabler til færre faktorer eller komponenter som er moderat eller høyere korrelert med hverandre. Det er korrelasjonen mellom de målte variablene som er basis for faktoranalysen. Fremgangsmåten er å starte med et større antall variabler (spørsmål eller påstander i et spørreskjema). Ved å interkorrelere alle de aktuelle variablene, gjøre regresjonsanalyser mellom dem, og suksessivt rotere de aksene som regresjonslinjene referer til, kan man krystallisere ut grunnleggende latente hypotetiske faktorer og konstellasjoner. Faktorene gjengir et matematisk uttrykk for det som er felles for de ulike variablene (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Ofte tilstreber man at faktorene skal være minst mulig overlappende, slik at ingen variabler påvirkes mye av mer enn en faktor, men dette er ikke alltid mulig, og analysen gir i prinsippet et uendelig antall faktorkonstellasjoner å velge mellom. Det er et mål at den enkelte variabel lader høyt på en faktor. Verdier mindre enn .40 på øvrige faktorer regnes som akseptabelt (Tabachnick & Fidell, 2007).

For å bestemme skalaenes/indeksen indre konsistens vil det bli utført reliabilitetsanalyser. Indre konsistens blir gjerne undersøkt ved å regne ut Cronbach's Alpha. Denne koeffisienten blir regnet ut på bakgrunn av gjennomsnittet av alle split-half-korrelasjoner som er mulig å gjøre mellom enkeltvariablene. Alphaverdien uttrykker gjennomsnittsverdien av alle interkorrelasjonene. En sumskala bør som regel ha en alphaverdi på over 0,70. Dersom en indeks/skala består av færre enn ti variabler, er det vanlig å finne lavere alphaverdier (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Indeksens/skalaenes Chronbachs alphaverdi vil bli oppgitt i rapporten.

2.2 Casestudiene

Bruk av ulike metoder for å få kunnskap om et tema kalles triangulering (Patton, 1990; Brannen 1992; Mason 2005). Man bruker ulike innfallsvinkler og metoder når man studerer et fenomen, og dette kan bidra til å sikre validiteten i en undersøkelse. Resultatene nyanseres og utdypes, og de vil da kunne oppfattes mer gyldige og troverdige. Triangulering i denne delen av undersøkelsen innebærer at vi på bakgrunn av analysene fra Elevundersøkelsen gjennomførte en kvalitativ dybdestudie av tre utvalgte skoler om forståelser av mobbing og forskjellen mellom mobbing og andre negative hendelser. Den kvantitative analysen av Elevundersøkelsen gir én type data, mens et dypdykk ved noen få skoler gir andre typer data. Tall og statistikk kan gi en oversikt, mens det å møte enkeltindivid eller en liten gruppe samlet "ansikt til ansikt"

gir en annen mulighet til dialog om data og kan bidra til å øke forståelsen av resultatene.

Casestudier kjennetegnes ved at det er én eller noen få undersøkelsesenheter, det kan være en person, en bedrift eller et lokalsamfunn (Halvorsen 2008). Selv om det kan være et sted, en enhet, en organisasjon, er det ikke alltid en tydelig fysisk ramme, men en organisert virksomhet man ønsker å studere nærmere. For å få til dette kreves tilstedeværelse, tid og nærhet. Forsker går ofte inn med “åpent sinn” for å bli kjent med organisasjonen, og er ofte i organisasjonen over tid og bruker metoder som observasjon og intervju. Casestudier er en enestående sjanse til systematisk å samle inn og lytte til hva mennesker i en viss kontekst har å si, på deres egne premisser (Maaløe 2002). Casestudier gir dermed mulighet til å utforske temaer i dybden samt å utvikle en helhetsforståelse (Halvorsen 2008). Utvelgelsen av casene skjer ikke med sikte på å generalisere, men for analytiske formål (ibid.).

Skolene ble valgt ut strategisk på bakgrunn av elevsammensetning, geografi og demografi. Vi plukket ut tre skoler som vi besøkte og intervjuet elever, lærere, rektorer/ledelse og foreldre. Vi intervjuet primært om forståelser rundt mobbing, og hvordan de tenker eller tror elever tenker (og svarer) når de besvarer disse spørsmålene.

2.2.1 Beskrivelse av skolene

Skolene ble strategisk valgt ut siden vi ønsket forskjellige typer skoler og en viss geografisk spredning. Utvalget er ikke representativt for alle skoler, men gir et innblikk i noen eksempler på grunnskoler i Norge anno 2014³. Skolene er ganske forskjellige og de gir et godt bilde på ulike måter å organisere det psykososiale arbeidet på. Vi møtte ganske mange felles betraktninger rundt fenomenet mobbing, og sammenhengen mellom et godt psykososialt miljø og et godt læringsmiljø ble godt belyst.

Den ene skolen ligger i utkanten av en større by. Det er en kombinert barne- og ungdomsskole med i overkant av 300 elever. Skolen er den eneste skolen med ungdomstrinn innen et større område, og de tar imot elever fra to barneskoler i området. Skolen ligger landlig til og beskrives som en homogen skole. De opplever lite mobbing, og beskriver at de enkelthendelser som dukker opp blir tatt tak i med en gang. Rektor mener at det positive med at de har første til tiende trinn er at det fører til større mangfold blant elevene; det handler både om aldersblandingen og det at de tar imot elever fra to barneskoler. Han mener det er stor takhøyde for ulikheter ved skolen. Skolen har tilknytning til skolekorps, og elevene har tilgang til både fritidsklubb og idrettslag. Antall minoritetsspråklige elever kan telles på to hender.

³ Skolene ble ikke valgt ut på bakgrunn av elevenes svar i Elevundersøkelsen.

Den andre skolen er en byskole med i underkant av 500 elever. Rektor beskriver skolen som en mangfoldig skole og at dette er en styrke både for de som jobber der og for elevene. Mangfoldet ligger på mange områder: De har egen mottaksklasse, de har flerspråklige elever i alle klasser og de rekrutterer elever fra ulike bomiljø/barneskolekretser. Rektor peker også på at de har en stor andel elever som går på byens kulturskole, Skolen ønsker å ha en balanse mellom resultatorientering og verdiorientering. De gjør det bra på flere fronter, og rektor mener at det handler om det mangfoldet som skolen har. Trivsel og trygghet er et fundament for at både voksne og barn skal ha det bra på skolen, ifølge rektor. Skolen har en egen velfungerende fritidsklubb som tilbyr mange ulike aktiviteter for elevene på ettermiddag og kveldstid.

Den tredje skolen er en byskole med rundt 450 elever, men med et mer homogent elevmiljø. Lærerne beskriver at skolen har et *«likt nedslagsfelt, mange ressurssterke hjem og høy sosial status»*. Den befinner seg i en bydel som skårer høyt på sosioøkonomiske variabler, og skolens elever viser gode faglige resultater. En svakhet ved det homogene er at de som faller utenfor faller veldig utenfor, uttrykker skolens representanter. Det har en forholdsvis lav andel minoritetsspråklige elever. Når det gjelder mobbing er det gjerne i forbindelse med historikk elevene kommer med som henger igjen fra barneskolen. Skolen beskriver at de legger et grunnarbeid i oppstarten ved at de legger mye arbeid i å løse opp i uheldige konstellasjoner mellom elever.

2.2.2 Gjennomføring

Ved hver skole har vi intervjuet rektor eller en representant for ledelsen, vi har intervjuet en gruppe lærere, en eller flere grupper elever samt noen foreldre. Fordelingen er som følger:

- Antall intervjuer med elever: 5 (til sammen 19 elever⁴)
- Antall intervjuer med lærere: 3 (til sammen 12 lærere)
- Antall intervjuer med foreldre: 5 (til sammen 6 foreldre)
- Antall rektor/ledelsesintervju: 3 (individuelle intervju med alle 3)

Til sammen **40 personer** er blitt intervjuet; noen i gruppe, noen i dyader eller triader og noen som individuelle intervju. Ved ett intervju var vi to forskere til stede; de resterende intervjuene ble foretatt av en forsker. Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker, og opptakene ble benyttet i analysene. Hvert intervju tok en time.

Vi hadde i forkant laget en temabasert intervjuguide som vi tok utgangspunkt i. Samtidig har vi vært opptatt av at informantenes egne tanker og refleksjoner, og

⁴ To intervjuer med elever i 6.trinn, og tre gruppeintervjuer med elever i 9. og 10.trinn.

gruppeintervjuene hadde et samtalelignende preg for å få en meningsutveksling som kunne få utvikle seg litt fritt rundt temaene vi la opp til.

Datainnsamlingen foregikk i mars og april 2014.

3. Elevers forståelse og opplevelse av mobbing og krenkelser⁵

I følge Opplæringslova § 9A skal alle elever i grunnskoler og videregående skoler ha rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det vektlegges videre at skolen aktivt og systematisk skal arbeide for at elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet, og at skolen ved kunnskap eller mistanke om at elever blir utsatte for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, vold og rasisme, snarest skal undersøke saken og sette inn tiltak. Mobbing blir sett på som svært alvorlig, og skolen som arena er forpliktet til å gjøre alt som er mulig for at mobbing ikke skal oppstå (opplæringslova).

Hvert år gjennomføres det mer fokuserte analyser av ulike tema som rapporteres i Elevundersøkelsen. I år er det elevers forståelse og opplevelse av mobbing og krenkelser som har et særskilt fokus. I dette kapitlet vil vi se nærmere på hva elevene har rapportert i Elevundersøkelsen 2013 om mobbing og krenkelser og se på sammenhenger i datamaterialet. Videre har vi gjennom skolebesøk intervjuet og diskutert temaet med elever, lærere, rektorer/ledelse og foreldre for å få et bedre bilde av temaet. Målet med dette kapitlet er både å få innsikt i fenomenet mobbing og krenkelser, men også om hvordan elever forstår selve spørsmålene i Elevundersøkelsen og hva de legger i de ulike begrepene som benyttes.

3.1 Definisjon og forståelse av mobbing og krenkelser

De fleste definisjoner av begrepet mobbing betoner at en person over tid utsettes for negative handlinger fra én eller flere personer, og at styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er ujevnt, som for eksempel fysisk eller psykisk styrke (Farrington 1993). Roland (1999) benytter sågar ordet vold i definisjonen av mobbing. Olweus (1991:17) har utviklet en av de mest anvendte definisjoner av begrepet mobbing: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer». Han presiserer at negative handlinger kan være: «... when someone intentionally inflicts injury or discomfort upon another ... Negative action can be carried out by physical contact, by words, or in others ways, such as making faces or mean gestures, and intentional exclusion from a group» (Olweus 1996:265).

Det er diskusjoner både i Norge og internasjonalt om hva som egentlig legges i begrepet mobbing og behovet for å skille det å oppleve mobbing fra andre negative opplevelser (Olweus 2013). I USA har nasjonale myndigheter innen helse og utdanning sett behovet for å utarbeide en mer enhetlig definisjon av mobbing for å få bedre forståelse av hva mobbing er, hvordan det kan kartlegges og hvordan det kan forebygges (Gladden mfl. 2014). Gladden mfl (2014) påpeker at mangel på en enhetlig definisjon og forståelse av mobbing gjør en dårligere i stand til å få et overblikk over

⁵ En del av dette kapitlet er en bearbejdet versjon av Wendelborg (2014) Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: analyse av Elevundersøkelsen 2013. NTNU Samfunnsforskning AS.

fenomenets virkelige omfang, nedslagsfelt og konsekvenser, samt å forhindre at det forekommer. I utarbeidelsen av en enhetlig definisjon av mobbing har Gladden mfl (2014) landet på en definisjon som er nær den Olweus (1996) har utarbeidet og lyder:

Bullying is any unwanted aggressive behavior(s) by another youth or group of youths who are not siblings or current dating partners that involves an observed or perceived power imbalance and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational harm. (Gladden mfl 2014:7).

I Elevundersøkelsen er begrepet mobbing tillagt følgende betydning:

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.

I spørreskjemaet ble først elevene forklart hva mobbing (jfr. definisjonen) er og deretter fikk de følgende spørsmålsformulering: *Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?* Svaralternativer: *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken.*

De sentrale kriteriene i definisjonene til Gladdens mfl (2014) og Olweus (1996) er også inkludert i Elevundersøkelsens definisjon. De sentrale kriteriene er 1) at det er en form for aggressiv atferd som 2) vanligvis gjentar seg 3) i en ubalansert maktrelasjon hvor den som blir utsatt har vanskelig for å forsvare seg.

Det er også vanlig å skille mellom ulike typer mobbing. Gladden mfl (2014) skiller mellom direkte og indirekte mobbing, hvor direkte innebærer at den aggressive atferden skjer i direkte kontakt med offeret. Eksempler er dytting, spyting etc, eller skriftlig eller muntlig trakassering. Indirekte mobbing på sin side er når den aggressive atferden ikke er direkte rettet mot offeret. Eksempler kan være å spre falske og/eller sårende rykter verbalt eller elektronisk. Videre skiller Gladden mfl (2014) mellom fysisk, verbal og relasjonell mobbing, samt ødelegging av offerets eiendom. Fysisk mobbing innebærer fysisk kontakt med offeret som eksempel slag, spark, spyting, etc. Verbal mobbing er muntlig eller skriftlig kommunikasjon rettet mot offeret og som er sårende. Eksempler kan være trusler, muntlig latterliggjøring, kallenavn etc. Relasjonell mobbing kan være skading eller kontrollering av vennskap eller andre relasjoner, manipulering, isolering, ignorering, å sette ut negative rykter om andre, spredning av bilder av offeret i pinlige situasjoner m.m. Ødelegging av offerets eiendom kan være å stjele eller ødelegge gjenstander som tilhører offeret med hensikt å såre eller skade. Eksempler kan være stjele eller hindre en å få tak i mobiltelefonen sin, punktere sykler, etc.

Et sentralt perspektiv i mobbeforskning har i følge Eriksson mfl (2002) vært et psykologisk og individrettet perspektiv. Eriksson mfl (2002) viste i sin gjennomgang av forskning som er gjort på mobbefeltet at det aller meste av forskningen er gjennomført av psykologer og pedagoger. I samme gjennomgang etterlyses andre

perspektiv og innfallsvinkler enn det individualpsykologiske. Mobbing kan være et symptom på grunnleggende problemer som ligger utenfor individet selv og Kvello og Wendelborg (2005) etterlyser flere systemiske og relasjonelle forklaringsmodeller. I et mer systemisk eller samfunnsmessig perspektiv kan en forstå mobbing som et uttrykk for konflikter som kan grunne i sosiale eller kulturelle forskjeller. Fokuset og forklaring av mobbing blir lagt på systemet rundt individet og ikke hos individet. Dersom vi analyserer mobbing ut fra et systemisk perspektiv ville vi eksempelvis sett ulikheter i forekomsten av mobbing mellom skoler med ulik sosioøkonomisk beliggenhet eller andel minoritetspråklige elever. I et slikt perspektiv vil hypotesene være at kulturelle og sosiale forskjeller kan gi grobunn for konflikter mellom individer som uttrykkes i form av mobbing. For å få bukt med mobbing er det i et slikt perspektiv naturlig å jobbe mot konteksten og generelle samfunnsmessige mål som å bekjempe fattigdom, styrke inkluderingsarbeidet og endre holdninger i samfunnet.

Innenfor mer relasjonelle forklaringsmodeller retter man ikke fokuset kun på individet eller til systemet rundt. Innen et relasjonelt perspektiv på mobbing er det verken individet eller konteksten som er det essensielle. Mobbing er verken et resultat av individuelle egenskaper eller av samfunnsmessige forhold, men noe som er sosialt konstruert i et komplekst samspill mellom individ og miljø. Et slikt relasjonelt perspektiv har en tilnærming på flere nivå. Mobbing kan i et slikt perspektiv forstås som et resultat av samhandling mellom individ og miljø. Denne samhandlingen foregår i en flernivå-kontekst og er integrert i en historisk, kulturell og sosial setting som endres over tid. Dette betyr at mobbing kan forstås relativt både sett i forhold til individ, kontekst og tid.

Selv om definisjonene som det vises til her fokuserer på atferd som foregår mellom individ betyr ikke det at en avgrenser forståelsen av mobbing til egenskaper og handlinger hos mobber og mobbeoffer. Forskning på mobbing har riktignok fokusert på individ og atferd, men også på forhold som kan sies å legge til rette for mobbing. Det er holdninger og atferd blant elever og voksne som er vitne til mobbing, holdninger og normer i skolen og samfunnsstrukturer. For å forebygge mobbing er det derfor avgjørende å ikke bare fokusere på enkeltindivids atferd og egenskaper, men på et spekter av medvirkende faktorer som kan gi grobunn for mobbing (Gladden mfl 2014). Det kan derfor være viktig for å forebygge mobbing å fokusere på hvordan en kan få inkluderende pedagogiske arenaer, bedre klassemiljø og trivsel og skole-hjem samarbeid.

Olweus, som er hevdet av Eriksson mfl (2002) å være innenfor det individualpsykologiske perspektivet, skriver selv at riktignok mener han at det er store forskjeller mellom elever i aggressivitet og at aggresjon er et stabilt karaktertrekk hos individet og som kan uttrykkes gjennom mobbing. Dette karaktertrekket er vanskelig å endre uten intervensjon, men Olweus mener at det er en misforståelse at han ikke bredere perspektiv på mobbing. Olweus (2013:754) skriver at «*A group (and larger-context) perspective on bullying problems is certainly both necessary and valuable, but so is an individual difference perspective*». Skillelinjene mellom ulike perspektiv på mobbing er ikke vanntette; de er komplementære og ikke gjensidig utelukkende.

Det er også viktig å være oppmerksom på at selv om kartlegginger av mobbing gjennom eksempelvis Elevundersøkelsen er på individnivå, så betyr ikke det at en har utelukkende et individperspektiv. For det første kan resultatene aggregeres (slås sammen) til eksempelvis skolenivå, hvor en kan se nærmere på kontekstuelle forhold og sammenhenger. For det andre kan resultatene sees i lys av ulike perspektiv. Et perspektiv er en måte å se dataene på og tolke resultatene ut fra.

I Elevundersøkelsen 2013 er det kommet til nye spørsmål som omhandler hvor ofte elevene har opplevd seks ulike typer krenkelser. Merk at det i selve spørreskjema aldri er nevnt ordet krenkelser, men om hvor ofte de seks ulike hendelsene har skjedd på skolen. Krenkelser er et verdiladet ord og det er mulig at de ulike negative hendelsene ikke oppleves som krenkende. De seks krenkelsene/negative hendelsene er:

- Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg
- Jeg ble holdt utenfor
- Noen spredte løgner om meg
- Noen truet meg
- Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd
- Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.

Disse negative hendelsene kan alle være eksempler på ulike typer indirekte eller direkte mobbing. Hovedforskjellen fra mobbspørsmålet er at disse negative hendelsene trenger ikke forekomme i en ubalansert maktrelasjon hvor den som blir utsatt har vanskelig for å forsvare seg. En annen forskjell fra mobbedefinisjonen, er at de negative handlingene gjenta seg. Imidlertid blir elevene spurt om hvor ofte har dette hendt med svaralternativene *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken*. Elever som opplever dette to til tre ganger i måneden eller mer må sies å oppleve det som gjentakende/jevnlige.

Et av spørsmålene som i denne rapporten skal prøve å besvares er hvordan forstår elevene mobbing og krenkelser og om elevene skiller mellom mobbing og opplevelse av de seks negative hendelsene/krenkelsene. Men først skal vi se på forekomst av mobbing og krenkelser i Elevundersøkelsen.

3.2 Forekomst av mobbing og krenkelser i Elevundersøkelsen

3.2.1 Forekomst av mobbing - individnivå

Definisjonen i Elevundersøkelsen er nær andre anerkjente definisjoner på hva mobbing er. Imidlertid kan det være uklart hvor ofte en må være utsatt for negativ eller ondsinnet atferd for at en skal definere det som mobbing. Olweus definerer mobbing som at de definerte handlinger skal ha et omfang på minimum to til tre ganger i måneden («av og til» benyttet som ordlyd i 1983), mens Roland (2003) mener kun elever som oppgir at de mobbes én eller flere ganger i uken kan sies å være mobbet. I denne rapporten presenteres fordelinger for alle som har opplevd at de har

blitt mobbet. Det vil si at vi også viser de som oppgir at de har blitt mobbet en sjelden gang. Imidlertid vil vi i de fleste analyser bare inkludere de som oppgir at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller mer.

I Elevundersøkelsen får eleven også spørsmål om hvem de blir mobbet av. Elevene blir spurt om de blir mobbet av (1) andre elever i klassen, (2) andre elever på skolen, (3) en eller flere lærere og (4) andre voksne på skolen. Svaralternativene er også her *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken*, for hver gruppe. Vi har valgt å ekskludere noen besvarelser fra undersøkelsen. Tidligere år har rundt en prosent av elevene oppgitt at de blir mobbet flere ganger i uken av både elever i klassen, andre elever på skolen, en eller flere lærere og andre voksne på skolen. I Elevundersøkelsen 2012 gjaldt dette rundt 2900 elever hvor 2000 av dem var gutter. I 2013 ser vi derimot at det er langt færre som oppgir at de har blitt mobbet av alle grupper flere ganger i uka. I 2013 er det 1299 av 402053 elever, 0,3 prosent, som oppgir dette.

Tabell 3.1 *Andel mobbet flere ganger i uka av alle grupper (Alle klassetrinn, 2012 og 2013, prosent).*

Andel mobbet flere ganger i uka av alle grupper	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn	VG1	VG2	VG3	Total
2012	0,2	0,2	0,3	0,9	1,6	1,6	0,8	0,8	0,5	0,8
2013	0,1	0,1	0,1	0,3	0,7	0,7	0,3	0,3	0,2	0,3

Tabell 3.1 viser at det er særlig elever i 9. og 10 trinn som oppgir at de blir mobbet flere ganger i uka av samtlige grupper. Dette gjelder særlig 9. og 10. trinn, men vi ser at det er betydelig færre i 2013 enn i 2012. Ved å ekskludere disse fra undersøkelsen risikerer vi å fjerne noen seriøse besvarelser, men dette veies opp ved at vi etter all sannsynlighet fjerner et betydelig antall useriøse besvarelser. Resultatet vil da gi et bedre bilde av mobbing i norske skoler og særlig for gutter på 9. og 10. trinn. Vi har fjernet alle besvarelser om mobbing hvor elevene har oppgitt at de har blitt mobbet flere ganger i uka av samtlige grupper. Dette er gjort for hvert år, slik at sammenligningsgrunnlaget er likt over år.

Tabell 3.2 Svarfordeling for om en er blitt mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2013, prosent).

Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Flere ganger i uken	2,3	2,4	2,3	2,2	2,2	1,9	1,3
Omtrent 1 gang i uken	1,8	1,9	1,8	1,8	1,9	1,7	1,1
2 eller 3 ganger i måneden	2,9	3,2	3,2	3,3	3,4	3,2	1,9
En sjelden gang	15,2	15,3	15,1	15,1	14,9	14,2	10,3
Ikke i det hele tatt	77,9	77,3	77,5	77,4	77,6	79,0	85,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabell 3.2 viser at forekomsten av elever som opplever seg mobbet er stabil fra 2007 til 2012, men det skjer en betydelig reduksjon i 2013. Det er bare marginale forskjeller fra år til år fram til 2012. Forekomsten av de som opplever seg mobbet to til tre ganger i måneden eller mer, varierer mellom 6,8 (i 2012) og 7,5 prosent (i 2008 og 2011), mens det i 2013 er bare 4,3 prosent som opplever at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer. Dersom vi ser på de som opplever mobbing ukentlig eller mer, varierer forekomsten fra 3,6 (i 2012) til 4,3 prosent (i 2008) i perioden 2007-2012, mens det er 2,4 prosent i 2013. Analyser av Cramers V viser at det er en signifikant reduksjon, men Cramers V er på 0,06 som viser at det bare er en svak nedgang i andelen som er mobbet fra 2012 til 2013 (jf. tabell 1.2).

Selv om Cramers V viser en svak reduksjon så er det en overraskende stor nedgang når andelen som opplever seg mobbet synker med 2,5 prosentpoeng fra 2012 til 2013. Spørsmålet er om det er en reell nedgang i mobbing eller om nedgangen har metodiske eller andre årsaker. I 2012 så vi en liten nedgang i andelen som ble mobbet og årets resultat styrker en antakelse om at det har skjedd en reell nedgang i mobbing. Samtidig må vi huske på at Elevundersøkelsen 2013 er kortere enn tidligere års undersøkelser og som tabell 2.1 viser er det færre som svarer useriøst. Dette kan ha medført at det også er flere som tar reell stilling til spørsmålet og dermed færre som bare har krysset vilkårlig eller bare krysset av i midtkategorien (to til tre ganger i måneden). Hvis det er dette som er tilfelle er det ikke nødvendigvis en reell nedgang i mobbing, men resultatet er kanskje mer valid (korrekt) enn tidligere års resultat. . Imidlertid er det kun 0,8 prosent som svarte useriøst i 2012 og 0,3 prosent i 2013, så det er ikke sannsynlig at dette er hele forklaringen.

Det at Elevundersøkelsen er blitt flyttet fra vårsemesteret til høsten, kan også ha innvirket på hvordan elevene har svart på spørsmålet. De sosiale strukturer har kanskje ikke satt seg på samme måte som på slutten av skoleåret, noe som kan ha gitt følger for mobbing. Hvis det er en del av årsaken kan en da forvente at nedgangen er størst på 8. trinn, fordi mange skoler oppretter nye elevgrupper på ungdomsskolen. Dette er også tilfelle for når vi sammenligner resultatene fra Elevundersøkelsen 2012, finner vi at i 8. trinn er mobbeandelen 3,5 prosentpoeng lavere i 2013. Dette er den største nedgangen på de forskjellige trinnene. For de øvrige trinnene er reduksjonen mellom

1,6 (Vg3) til 2,8 prosentpoeng (6. trinn), foruten 5.trinn som har en reduksjon på 3,3 prosentpoeng.

Videre kan det at spørsmålet om mobbing er plassert rett etter spørsmål om ulike krenkelser ha medført at spørsmålet har blitt satt inn i en sammenheng som kan ha innvirkning på hvordan elevene forholder seg til spørsmålet. Det kan tenkes at noen elever opplever at de har svart på spørsmålet om krenkelser og når de får spørsmål om mobbing, så opplever de at dette har de enten svart på eller at det spørres om noe annet enn krenkelser. Dette kan kanskje forklare noe av nedgangen i mobbing.

En annen forklaring kan være at det kan ha ført til et skifte i forståelse av mobbing. Det kan hende at det som ble sett på som mobbing for noen år siden, ikke er det samme som en forstår mobbing som i dag. Det har vært vedvarende fokus på mobbing de senere år hvor mobbing blir nevnt og tatt opp i flere sammenhenger. I media, forskning og i skolesammenheng, hvor det er antimobbeprogram for å kjempe ned problemet. All oppmerksomheten om mobbing kan føre til en reaksjon hos de som svarer på spørreskjema at «dette er noe som ikke skjer meg», «mobbing er noe som vi leser om i avisa eller skjer på film». Innholdet i begrepet kan ha blitt tømt for innhold eller strekt som kan gjøre det vanskelig for elever å identifisere seg med og dermed vanskelig å krysse av for at de er mobbet.

Disse tolkningsforslagene er bare hypoteser som vi ikke kan undersøke i Elevundersøkelsen, men de viser at det kan være flere alternative årsaker til at mobbeandelen er redusert i Elevundersøkelsen 2013 og vi må være forsiktige med å konkludere med at det har blitt en klar reduksjon i mobbing. Dersom tallene vedvarer i framtidige Elevundersøkelser, vil vi være mer sikre at resultatene viser den reelle mobbeandelen i norsk skole.

Før vi ser på forekomst av krenkelser skal vi se på forekomst på skolenivå.

3.2.2 Forekomst av mobbing - skolenivå

I tillegg til å se på mobbing på individnivå, ønsker Utdanningsdirektoratet at vi analyserer mobbeforekomst på skolenivå. Vi kan på den måte se om det er forskjeller skoler i mellom med hensyn til forekomst av mobbing. NIFU har gjort lignende analyser for tidligere år av Elevundersøkelsen (Lødding og Vibe 2010), og vi velger å bruke samme avgrensninger av datamaterialet som NIFU for å sikre best mulig sammenligningsgrunnlag. Tilsvarende analyse ble også gjennomført for Elevundersøkelsen 2011 og 2012 (Wendelborg mfl 2011; 2012). Avgrensningene består av at analysene blir bare gjort for obligatoriske trinn i grunnskolen. Det vi si 7. og 10. trinn. Videre er useriøse svar utelatt (jfr. tabell 3.1). Fordi det er skolene som er enhet i de videre analysene og analysene vil være basert på gjennomsnittsverdier for elevene, vil skoler med få elever gi store utslag og vanskeliggjøre analysen. Derfor tar vi bare med skoler som har minst 20 besvarelser. Tabell 3.3 viser en oversikt av andelen elever ved skolene som rapporterer at de er mobbet "Flere ganger i uken", Omtrent en gang i uken" eller "2 til 3 ganger i måneden". Tabellen presenterer gjennomsnitt for alle skoler for hvert år fra 2009 til 2013, samt standardfeil for

gjennomsnittet, standardavvik og maksimum og minimum verdi. I tillegg oppgis grenseverdien for andelen av elever som er mobbet for ulike prosentiler.

Tabell 3.3 Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2009-2013

Årstall	2009	2010	2011	2012	2013
Antall skoler	(N=1822)	(N=1757)	(N=1839)	(N=1843)	(N=1829)
Gjennomsnitt	7,3 %	7,4 %	7,4 %	6,9 %	5,0 %
Standardfeil for gjennomsnittet	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %
Standardavvik	5,2 %	5,4 %	5,2 %	5,0 %	4,0 %
Minimum	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Maksimum	41,7 %	42,9 %	43,8 %	40,9 %	36,0 %
Andel skoler uten mobbing	9,3 %	7,7 %	8,3 %	9,0 %	16,0 %
Prosentil					
5	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
10	1,4 %	1,8 %	1,8 %	1,3 %	0,0 %
20	3,0 %	3,2 %	3,2 %	3,0 %	1,7 %
30	4,3 %	4,2 %	4,4 %	3,9 %	2,7 %
40	5,3 %	5,2 %	5,3 %	4,8 %	3,4 %
50	6,5 %	6,4 %	6,5 %	5,9 %	4,2 %
60	7,7 %	7,7 %	7,7 %	7,1 %	5,1 %
70	9,3 %	9,1 %	9,2 %	8,7 %	6,3 %
80	11,3 %	11,1 %	11,1 %	10,5 %	8,0 %
90	14,3 %	14,3 %	14,3 %	13,6 %	10,2 %
95	17,1 %	17,6 %	17,0 %	16,4 %	12,5 %

Tabell 3.3 viser at gjennomsnittlig rapporterer 5,0 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2013. Dette er en reduksjon fra 6,9 prosent i 2012 og fra 7,4 prosent som har vært en stabil gjennomsnittsverdi i perioden 2009 til 2011. Det er en signifikant reduksjon (Cohens $d = 0.42$; Effektstørrelse=.21). Standardavviket i 2013 er på 4 prosent. Det vil si at i rundt 65 prosent av skolene rapporterer mellom 1 til 9 prosent av elevene om at de blir mobbet. I 2013 er det 16 prosent av skolene hvor ingen av elevene rapporterer om mobbing. Dette tallet har tidligere variert fra 7,7 til 9,3 prosent i perioden 2009 til 2012, mens det i år er en klar tendens til forbedring. Imidlertid må vi også her ta høyde for at vi har med en metodisk effekt å gjøre og ikke en substansiell nedgang i og med det har vært en revisjon av Elevundersøkelsen slik som det er beskrevet om tidligere i rapporten.

Uansett, at det er en såpass høy andel skoler uten mobbing er overraskende sett i forhold til andre funn og uttalelser om mobbing: «Ikke en eneste av de mange hundre skolene som har deltatt i undersøkelser i Norge gjennom årene, har hatt null mobbing, så vidt denne forfatteren vet» (Roland 2007:88). Også Lødding og Vibe (2010) fant skoler uten mobbing. Det er ikke overraskende i og med de analyserte de samme tallene som blir analysert i denne rapporten. Imidlertid fant de bare en andel på 4 promille som er betydelig mindre enn hva Tabell 3.3 viser. Dette skyldes at Lødding

og Vibe (2010) slo sammen tall for 2007, 2008 og 2009 og så dem under ett. Dette betyr at selv om det er en relativt stabil prosentandel skoler fra 2008 til 2012 som ikke har mobbing, betyr ikke det at det er de samme skolene. Funnet fra Lødding og Vibe (2010) viser at det er svært få skoler (4 promille) som har en mobbefri skole over tre år.

Tabellen viser videre andelen av elever som blir mobbet ved de 5 prosent av skolene som har minst mobbing, deretter andelen som ved de 10 prosent av skolene som rapporterer minst mobbing, så 20 prosent av de skolene som rapporterer minst mobbing. Leser vi videre nedover i tabellen kommer vi til slutt til de 5 prosent av skolene som rapporterer om mest mobbing (95 prosentilet). For 2013 ser vi at for de 5 prosentene av skolene som rapporterer om minst mobbing er det ingen elever som oppgir at de er mobbet. Dette er jo naturlig i og med at vi ser at i 2013 er det 16 prosent av skolene hvor ingen av elevene har rapportert om mobbing. Andelen som rapporterer om mobbing ved de 20 prosent skolene med minst mobbing er inntil 1,7 prosent i 2013. Andelen elever som rapporterer om mobbing ved de 5 prosent av skolene med mest mobbing er minst 12,5 prosent i 2013.

Tabell 3.3 viser en klar tendens til positiv utvikling av mobbing på skolenivå i 2013, men vi må som nevnt ta forbehold. Det er uansett fremdeles mange skoler som har utfordringer å arbeide med når det gjelder mobbing. Og selv om en har en liten andel mobbing ved skolen ett år så må det en kontinuerlig innsats til for å holde skolen mobbefri.

Vi har delt hele materialet for 2013 i tre deler: skoler hvor færre enn 4 prosent av elevene rapporterer om mobbing (46 prosent av skolene), skoler der mellom 4 og 10 prosent er mobbet (rundt 44 av skolene) og skoler hvor flere enn 10 prosent rapporterer om mobbing (rundt 10 prosent av skolene). Merk at dette kan ikke leses ut av tabell 3.4. I Tabell 3.4 skal vi se på hvordan skolene fordeler seg med hensyn til omfanget av mobbing for gutter og jenter.

Tabell 3.4 Fordeling av 1829 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2013

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre enn 4 %	4 til 10 %	Flere enn 10 %	
Andel av guttene som er mobbet	Færre enn 4%	27,9%	16,0%	6,2%	50,1%
	4 til 10 %	17,0%	12,6%	6,0%	35,6%
	Flere enn 10 %	5,5%	6,0%	2,8%	14,3%
Alle		50,4%	34,6%	15,0%	100,0%

Kji-kvadrat = 29,7; df=4 p<.000; Cramers V= 0.09

Tabell 3.4 viser at 27,9 prosent av skolene er i kategorien der færre enn 4 prosent av både jentene og guttene er mobbet. Videre ser vi at i 2,8 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av både guttene og jentene som er mobbet. Det er færrest skoler i

denne kategorien. Det er 6,2 prosent i kategorien der det er over 10 prosent av jentene som blir mobbet og under 4 prosent av guttene. I 5,5 prosent av skolene er forholdet motsatt. Det vil si at over 10 prosent av guttene er mobbet, mens under 4 prosent av jentene er det. Det er 17 prosent av skolene hvor 4 til 10 prosent av guttene er mobbet og færre enn 4 prosent av jentene. Dersom vi ser på sumkolonnene/-radene ser vi at det i 50,1 prosent av skolene er det færre enn 4 prosent av guttene som er mobbet og i 14,3 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av guttene som er mobbet. Når det gjelder jentene er det i 50,4 prosent av skolene hvor færre enn 4 prosent av jentene er mobbet og i 15 prosent av skolene hvor det er flere enn 10 prosent av jentene som er mobbet. Som vi ser av χ^2 -kvadratet og Cramers V er det en kjønnsforskjell i mobbing på skolenivå. Imidlertid viser Cramers V- verdien på 0.09 at forskjellen er relativ liten.

3.2.3 Forekomst av krenkelser

I Elevundersøkelsen 2013 er det kommet til nye spørsmål som omhandler hvor ofte elevene har opplevd 6 ulike typer krenkelser. Elever som svarer at de har opplevd en krenkelse to til tre ganger i måneden eller mer får oppfølgingsspørsmål om hvem som gjorde det og hvor det skjedde og om skolen har gjort noe med det.

Tabell 3.5 *Antall og andel elever som har opplevd ulike typer krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer.*

Hvor ofte har dette hendt med deg på skolen i dette skoleåret?	2 til 3 ganger i mnd eller mer	
	Antall	Prosent
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg	31172	10,7
Jeg ble holdt utenfor	25192	8,7
Noen spredte løgner om meg	22996	8,0
Noen truet meg	9803	3,4
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	9419	3,3
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.	22936	7,9
Andelen som har opplevd en eller flere krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer	83885	21,1

Tabell 3.5 viser at nesten 11 prosent av elevene oppgir at de har blitt gjort narr av eller ertet slik at de ble lei seg. Dette er den krenkelsen som skjer mest blant elevene i Elevundersøkelsen. Dernest ser vi av tabell 3.5 at det å bli holdt utenfor, spredt løgner om og få negative kommentarer om utseende sitt er noe som rundt 8 prosent av elevpopulasjonen opplever to til tre ganger i måneden eller mer. I overkant av 3 prosent av elevene oppgir at de to til tre ganger i måneden eller mer har opplevd trusler eller slag, spark dytting eller at en har blitt holdt fast slik at en har blitt redd. Samlet sett viser tabell 3.5 at 21,1 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen har opplevd en eller flere krenkelser/negative hendelser to til tre ganger i måneden eller mer.

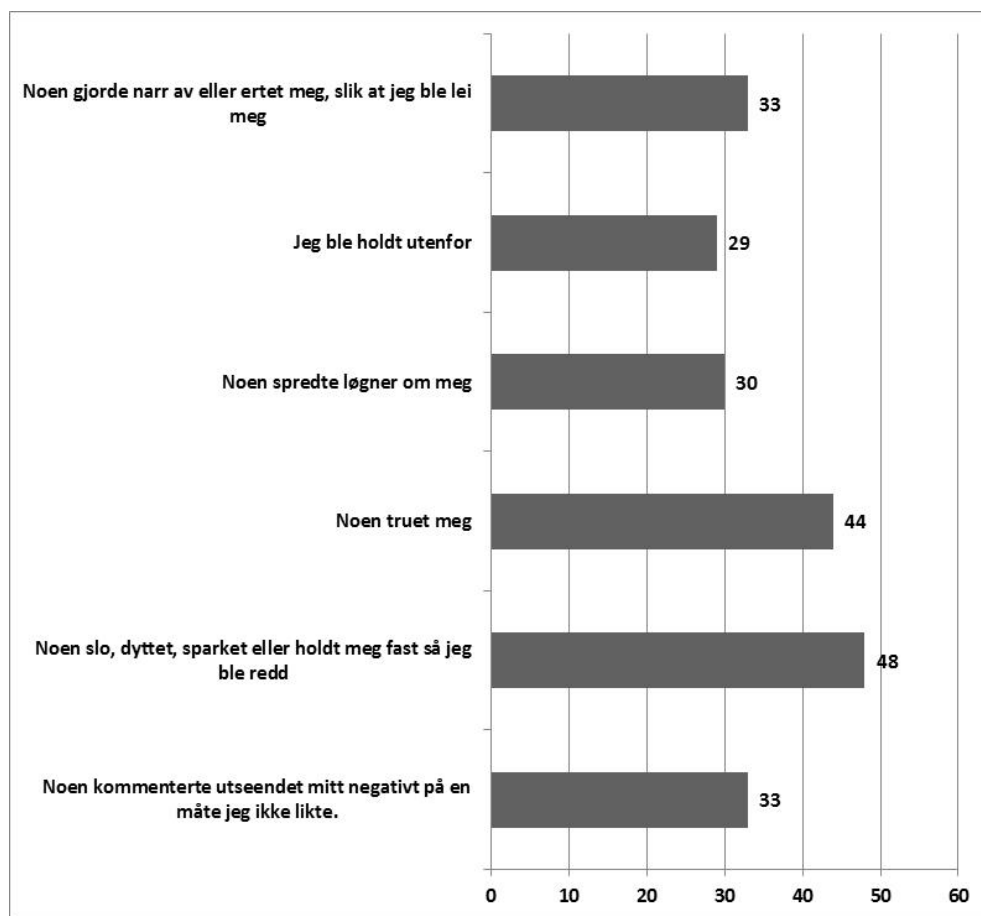
Dersom vi ser disse tallene i lys av andelen som opplever seg mobbet ser vi at det er langt flere som opplever en eller flere typer av krenkelser to til tre ganger i måneden

enn elever som opplever seg som mobbet. Dette tyder på at elever skiller på det å oppleve krenkelser og mobbing. I og med det er flest elever som rapporterer indirekte og relasjonelle negative hendelser (jfr s 14) som å bli gjort narr av, holdt utenfor og spredt løgner om seg, er det naturlig å konkludere med at elevene ikke inkluderer slike hendelser som mobbing. En alternativ konklusjon er at i og med det er mange flere elever som rapporterer om systematiske negative hendelser (to til tre ganger i måneden eller mer) enn det er elever som rapporterer om mobbing, så er det en underrapportering av mobbing. Dersom vi definerer det å oppleve systematiske krenkelser (to til tre ganger i måneden eller mer) som mobbing, betyr det en langt høyere mobbefrekvens enn det som kommer fram i spørsmålet om mobbing. Som nevnt tidligere er hovedforskjellen fra mobbspørsmålet at for at det skal være mobbing må handlingene foregå i en ubalansert maktrelasjon hvor den som blir utsatt har vanskelig for å forsvare seg. Er det det som ligger til grunn for forskjellen mellom rapportert mobbing og rapportering av gjentatte negative hendelser/krenkelser eller er det andre forhold?

Vi skal nå se nærmere på hva elevene selv mener er årsaken til disse funnene. Senere i kapitlet vil vi gå nærmere inn forekomst av mobbing og krenkelser samt hvilke faktorer som kan påvirke mobbing og krenkelser.

3.3 Når er det mobbing og når er det ikke mobbing?

Først tar vi utgangspunkt i hvordan elevene har svart på Elevundersøkelsen. Figur 3.1 viser om de som har opplev en type krenkelse også opplever om de er mobbet.



Figur 3.1 Andel som har opplevd krenkelsen og som også oppgir at de er mobbet (prosent).

Figur 3.1 viser at det er litt under en tredjedel av elevene som har opplevd indirekte og relasjonelle negative hendelser; det vil si, holdt utenfor og spredt løgner oppgir at de også er mobbet. Det er litt flere av elevene (en tredjedel/ 33 prosent) som har opplevd direkte verbale negative hendelser som gjort narr av/ertet eller at utseende er kommentert negativt og som også oppgir at de er mobbet. Av elever som har opplevd direkte fysisk negative hendelser eller trusler (direkte verbal) er det nærmere halvparten som opplever at de også er mobbet. Dette kan indikere at elever skiller mellom ulike typer negative hendelser og mobbing. Det kan se ut til at de mest fysisk aggressive krenkelsene blir av flest oppfattet som mobbing, mens mer indirekte og relasjonell og verbale krenkelser blir i mindre grad oppfattet som mobbing.

I våre skolebesøk diskuterte vi disse funnene med elever, foreldre og rektorer. På spørsmålet «hva er mobbing?» erfarte vi at elevene alltid hadde en eller annen definisjon på det. Et hovedfunn er at ved spørsmål om hva de legger i begrepet mobbing kom det alltid fram formuleringer som viser at elevene har snakket om, diskutert og jobbet mye med temaet mobbing i løpet av sitt skoleløp. De fleste definisjonene kjennetegnes ved at de beskriver mobbing som noe som gjentar seg, som pågår over tid, det er en høy alvorlighetsgrad i det og det er ujevne maktforhold. Det kom også fram at de har blitt drillet at mindre ting, som for eksempel erting *ikke*

er mobbing, og at de læres opp av skolen at mobbing er noe alvorlig som har en egen definisjon. Inntrykket er at elevenes oppfatning av mobbing er nært knyttet til den teoretiske definisjonen av mobbing som Elevundersøkelsen bruker.

En elevgruppe fra niende trinn påpeker at det handler om at det er noe som går igjen, og at man rakker ned på noen psykisk eller fysisk (skole 3). Denne elevgruppa påpeker at de synes det er vanskelig å vite hvor grensa går mellom mobbing og andre negative hendelser. Men det de er sikre på er at mobbing er det verre å bli kvitt enn om det bare er erting. «*Mobbing er noe gjentagende, mens erting kan handle om en dårlig dag*». En elevgruppe i tiende uttrykker at de synes det er vanskelig å definere mobbing. De sier:

Det er sikkert mange som kan grue seg til skolen og oppleve ugunstige ting, liksom, men det trenger ikke være mobbing for det. Det kan handle om at de er usikre på seg selv. Og tåler ikke så mye før de tar det innover seg. Med mobbing så mener du det, liksom. Da gjør man det med hensikt. Men føler du deg utenfor, er det ikke sikkert at det har vært en hensikt å mobbe. Det handler om hvordan man tar ting innover seg. (skole 1)

En gutt i sjetten klasse sier at: «*Mobbing er erting som gjentar seg, kanskje hver dag. Men er det av og til er det erting. Jeg tenker at det er sånn, og jeg mener å ha hørt at det er sånn*» (skole 1). Han reflekterer videre om mobbing: «*Det er dumt at det er sånn i verden*». De andre elevene fra sjetten klasse svarer at mobbing, er at noen personer blir ertet flere ganger, det vil si over tid, ikke bare et engangstilfelle (skole 1). På spørsmål om de ser på det som mobbing dersom det foregår 2-3 ganger i måneden, svarer de: «*På en måte, men det er ikke så ille. Siden det ikke er hver dag er det ikke helt mobbing*». I diskusjoner med flere av dem vi intervjuet rundt dette med antallet negative hendelser kontra «*gjentatt negativ atferd*» (i mobbedefinisjonen) kommer det fram at det kan handle om at det ikke er samme personer man opplever de negative hendelsene fra, og det kan også hende at det kan være hendelser som skjer «*dann og vann*». Det vil si at det kan være små hendelser som i sum kunne vært mobbing dersom det kom fra samme person eller gruppe. Det er derfor vanskelig å definere ut i fra tid og antall ganger, i og med at det i så fall må være samme personer som gjentar handlingene.

En elevgruppe fra tiende forteller at mobbing kanskje underrapporteres fordi de har fått beskjed om at mobbing er noe som skjer veldig ofte. Hvis det da skjer litt sjeldent eller sjeldnere, tenker de at det kanskje er noe annet enn mobbing (skole 1). Det er ubehagelig, men de tar det ikke som mobbing. De tenker at mobbing er noe som skjer daglig, noe som skjer veldig ofte. Resultatene fra Elevundersøkelsen 2013 indikerer at det kan handle om hvor ofte en opplever negative hendelser. Rundt halvparten (48- 56 prosent) som har opplevd en av de seks negative hendelsene flere ganger i uken oppgir også at de er mobbet. Unntaket er elever som oppgir at de er hold utenfor flere ganger i uken; av dem er det «bare» 44 prosent som oppgir at de er mobbet.

I intervjuene uttalte en av elevene i tiende:

Jeg tenker at folk tenker på mobbing som noe synlig, noe intensivt, ikke i det små. Terskelen settes høyt for at man kan kalle seg mobbet. Det er ikke sikkert alle vil innse at de blir mobbet, heller. (skole 1)

Det var flere elever som mente at flere ikke krysser av for at de har blitt mobbet fordi det kan skremme dem å tenke på at de faktisk har blitt mobbet: «*Er jeg så spesiell at folk ikke liker meg, liksom? For det kan hende at de har vært ertet og mobbet mange ganger men selv ikke tør å innrømme det, på en måte*» (jente skole 2). Flere støtter at det kan være verre å definere seg som mobbeoffer enn at man har vært plaget av og til. Det kan oppleves som skambelagt å innrømme at man er mobbet. Det er flere grunner til det. Noen er at offeret føler skyld for, eller mener at mobbingen er berettiget, eller at man frykter for hevnreaksjoner hvis man forteller om mobbingen. Det kan også være vanskelig å betrakte seg selv som offeret og derfor vanskelig å rapportere seg som mobbet. Hvis dette er grunnen til at det er flere som oppgir at de har opplevd jevnlig negative hendelser, men ikke er mobbet, så er det en indikasjon på underrapportering av mobbing.

I intervjuene presenterer noen elever i ungdomstrinnet begrepet offentlig mobbing (skole 1). De forteller:

Mange vil ikke svare eller innse at de er mobbet. Vi har sett en film som heter «Bully» der han som bli mobbet blir med på mobbingen av seg selv. Han tror de er vennene hans. Han prøver å gjøre seg selv morsom når de mobber ham. Han vil ikke innse at han er et mobbeoffer. De vil så gjerne at den negative oppførselen ikke er mobbing, vil tro at folk har det morsomt, rett og slett. Vi har hatt en lignende situasjon ved skolen vår som vi tok opp i brukerrådet. De tar veldig tak i mobbing ved vår skole, altså. Jeg har kompiser ved andre skoler som forteller at det er mye mer mobbing. Veldig mye «offentlig mobbing». Da vet den personen at han er mobbet, og da har han det veldig fælt, rett og slett. (skole 1)

På spørsmål om hva elevene legger i offentlig mobbing, svarer de at det da er flere som mobber og gjerne offentlig foran andre klassekamerater. Ingen tar tak i det, og personen tør heller ikke si fra. Også Moen viser til at mobbing skjer der det er tilskuere til stede for å oppnå en slags gevinst overfor jevnaldrende, og at de ofte derfor kan stoppe dersom tilskuere bryter inn og ber plagerne stoppe (Moen 2014). Moen henviser til en studie som har vist at det ofre for mobbing opplever som det verste med mobbingen var at ingen stoppet det, men kanskje lo og støttet dem. Det var verre enn overgrepet i seg selv⁶.

Imidlertid tar enkelte forskere til orde for at den indirekte formen for mobbing er mer skadelig for personer enn den åpne. Forklaringen er at den skjulte er verre å avdekke og færre vil derfor komme til unnsetning og støtte offeret. Å kjenne på krenkelser som er vanskelig å konkretisere, gjør det vanskelig for mobbeoffer å drøfte dette med overgriper (van der Wal mfl. 2003). Samtidig viser Moen (2014) til at mange er

⁶ Viser til Christina Salmivallis studier.

medløpere eller passivt godtar mobbing av andre. For at skjult mobbing skal sies å være verre enn den åpne, må det i så fall kunne i at noen griper inn når de ser at mobbing foregår. Studier tyder på at forholdsvis mange oppmuntres til eller lever vel med at andre mobbes og vil dermed ikke gripe inn for å forhindre. Derfor vil heller ikke alltid åpenbar mobbing stoppes. I forlengelsen av dette ses et behov for flere studier som viser hvor mange som aktivt vil gripe inn når de blir klar over den skjulte mobbingen.

Elever vi intervjuet forteller om at deres venner på andre skoler har erfart at lærere ikke orker å ta tak i mobbingen, men «*ved vår skole tar de tak i det med en gang, det blir samtale om temaet med en gang. Og det er veldig greit å snakke om det, også*». (ungdomstrinn skole 1). De forteller videre at alle lærerne og rektor er slik ved deres skole. De opplever det som veldig positivt, og alle er veldig hjelpelig: «*Vi føler at vi kan si fra til nesten alle*». Tiendeklassingene ved skolen som også har barnetrinn forteller at de vet at de er forbilder ved skolen fordi de er eldst. De er forpliktet til å vise at mobbing ikke er noe kult. De er bevisst dette, forteller de (skole 1).

Noen elever mener det ikke går an å ha en ordbokdefinisjon på mobbing. Man kan ikke si at det må skje ofte for at det skal kalles mobbing, da noe som skjer en gang kan også oppleves som mobbing. De beskriver at selv om det er noe som har skjedd kun en gang – for eksempel at en gjeng dytter deg – da er det mobbing. Likevel har de fått beskjed om at det ikke er mobbing fordi det ikke har gjentatt seg. De peker på at det å kalle hendelser erting eller terging kan av og til være for mildt. En gutt forteller:

Jeg mener at mobbing er hvis du føler deg uvel eller ikke liker det, føler deg trakassert eller, altså... hvis du føler det slik er det mobbing uansett, om det har vært en gang, ett minutt, eller ti sekund. Mobbing er mobbing. (skole 2)

En jente forteller at selv om noen har gjort noe negativt og krenkende mot deg kun en gang, vil du føle at de ikke er glade i deg etterpå (skole 2). En gutt fortsetter:

Det handler om å ha en selvstendighet som ingen kan trække på, at man kan være seg selv, og hvis noen kommer og dytter deg, er det et tegn på at de vil være over deg i et klassesystem. Det er jo mobbing. De prøver å lage et klassesystem ved å dytte ned noen, for at de skal føle seg bedre, og for at du skal føle deg uvel. (skole 2)

En annen sier at slike negative følelser og opplevelser ikke forsvinner på en dag:

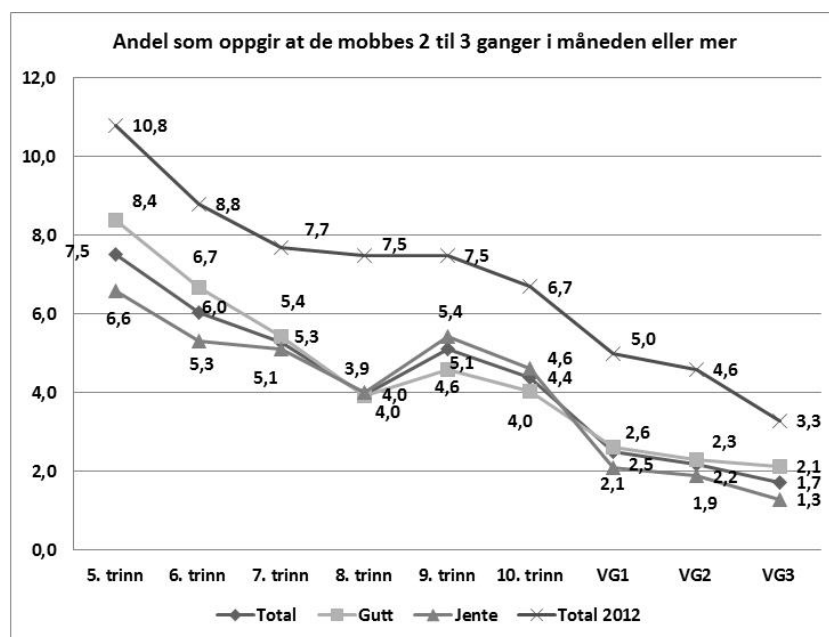
Det verste er usikkerheten som kommer i ettertid: Vil det skje igjen, vil det ikke skje igjen? Bør jeg bytte skole? Det trenger ikke være fysisk heller, kan være en kommentar som setter seg dypt. (skole 2)

På den andre siden var det elever som mente at hvis negative hendelse skjer hver uke er det definitivt mobbing. Skjer det en uke eller en dag kan det ikke sees på som mobbing: «*Men spør hvor alvorlig det er. Det varierer fra person til person. Og det handler om alvorlighetsgrad*» (ungdomstrinn skole 1)

Flere av foreldrene vi intervjuet legger vekt på at mobbing handler om at det er gjentakende, det er en høyere alvorlighetsgrad, det er mer systematikk i det. En forelder sier at hun derfor ikke synes det er rart at ikke flere av de som krysser av for å ha opplevd negative hendelser også krysser av for mobbing: «De fleste kan ha opplevd å vært utenfor, mens å bli mobbet skal mere til». Det handler om alvorlighetsgrad, og at «det på en måte er krenkelser satt i system». En annen forelder sier at det skal mye til for å krysse av for å være mobbet, da det ligger innbakt at: «det er en svakhet hos deg, hvordan man tar det» (foreldre skole 2).

3.4 Kjønn- og aldersforskjeller i mobbing og opplevelse av krenkelser

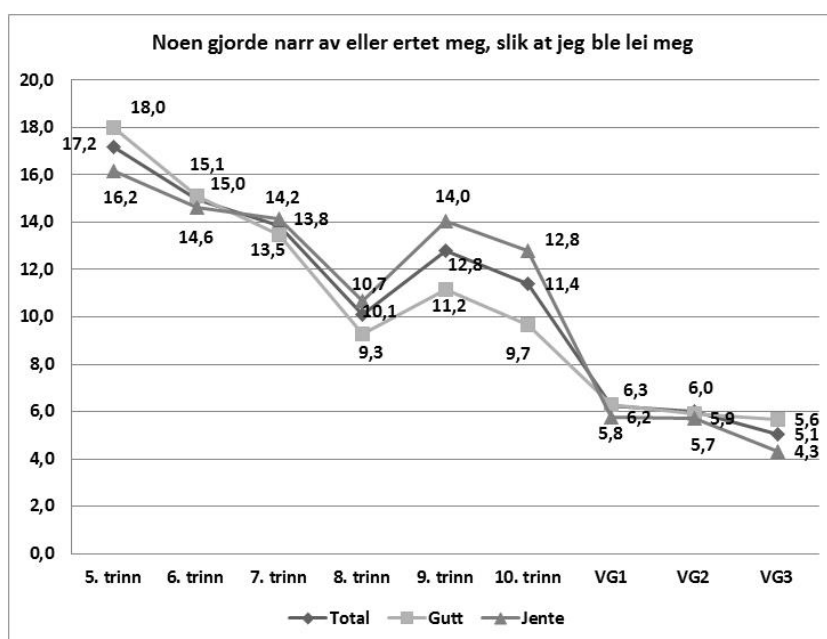
Forskning på mobbing har vist at forekomsten av mobbing reduseres med alder og gutter mobbes mer enn jenter (se eksempelvis Solberg og Olweus 2003; Olweus 2010). Dette finner vi også i Elevundersøkelsen fram til 2012, men i 2013 ser vi en endring på ungdomstrinnet



Figur 3.2 Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).

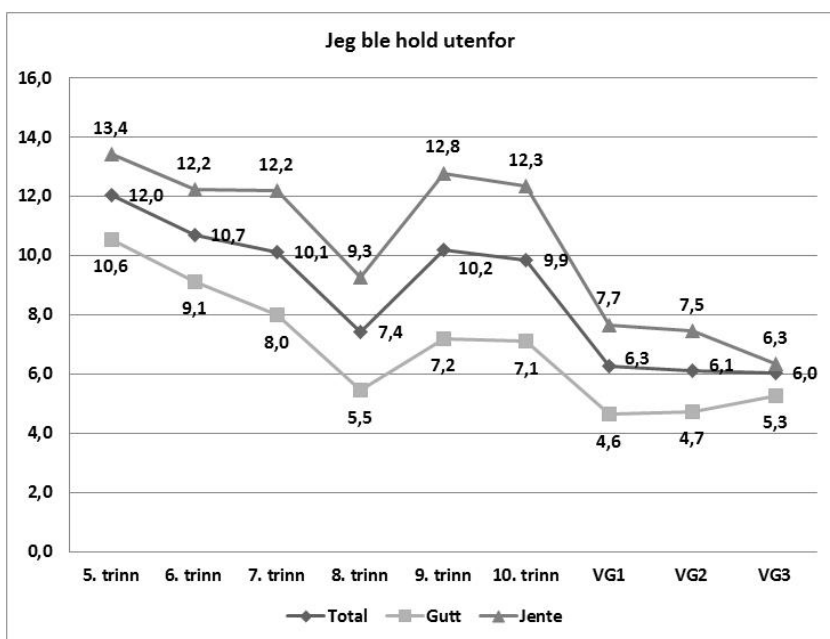
Figur 3.2 viser at andelen som opplever at de blir mobbet avtar med alder/klassestrinn. Men for 9.- og 10. trinn ser vi for det første at andelen som opplever seg mobbet øker, samtidig som det er litt flere jenter enn gutter som oppgir at de er mobbet på disse to trinnene. Dette skiller seg fra tidligere år hvor mobbeandelen hos gutter har ligget høyere enn for jenter på alle trinn. Imidlertid har denne kjønnsforskjellene vært liten (Wendelborg 2012).

Vi skal videre se på alders- og kjønnsforskjeller for de seks ulike krenkelsene.



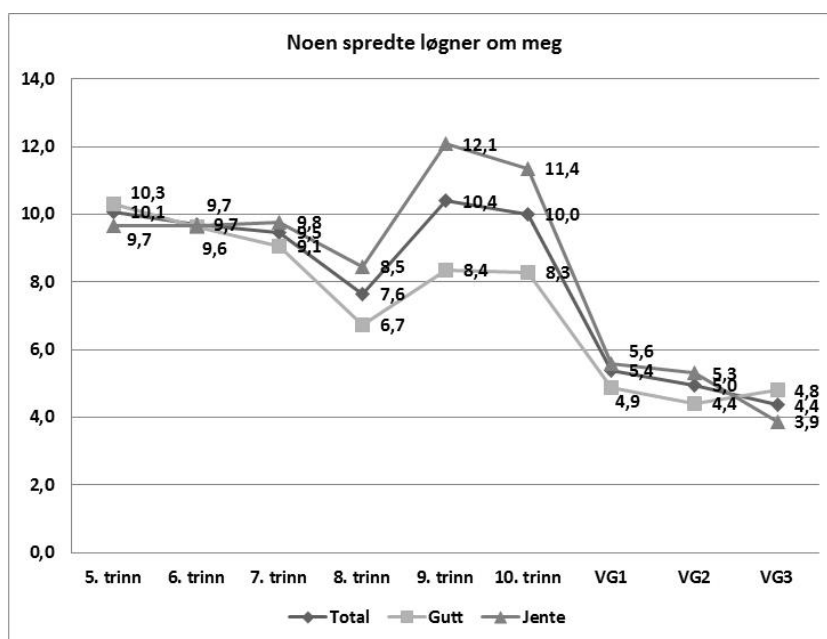
Figur 3.3 Andel som oppgir at noen gjorde narr av eller ertet dem, slik at de ble lei seg to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent)

Figur 3.3 viser at det er en reduksjon i å oppleve at en blir gjort narr av eller ertet med alder, men vi ser at det er en oppgang i 9. og 10. trinn, særlig for jenter, mens både omfang og kjønnsforskjeller reduseres igjen ved overgangen til videregående skole.



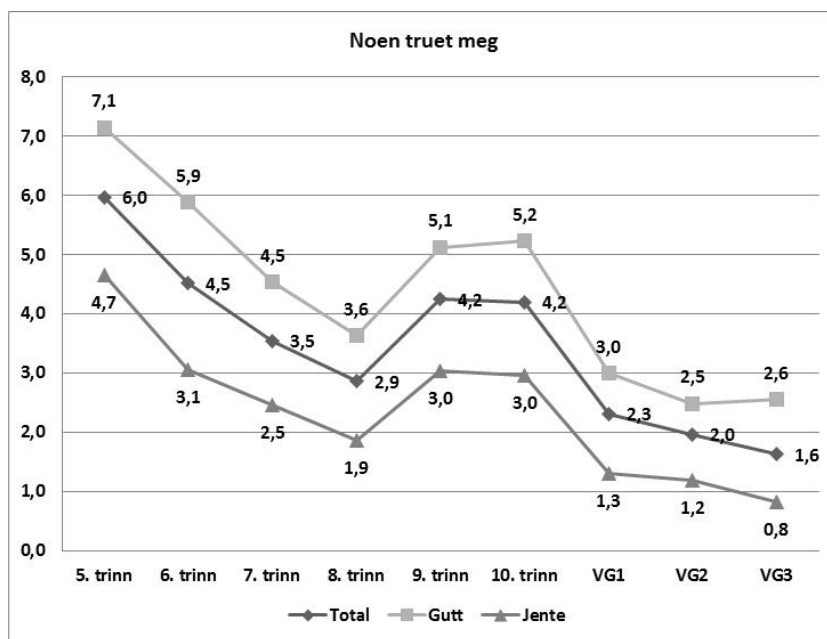
Figur 3.4 *Andel som oppgir at de ble holdt utenfor to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).*

Figur 3.4 viser at det å bli holdt utenfor reduseres med alder men ikke like markant som forrige figur. Hvis vi holder 5. trinn utenfor ser vi at for jenter nås det en topp i 9. og 10. trinn, mens det reduseres igjen i videregående skole. Det er gjennomgående på alle trinn en markant kjønnsforskjell som er størst i 9. og 10. trinn. Det vil si at jenter oppgir å bli holdt utenfor mer enn gutter.



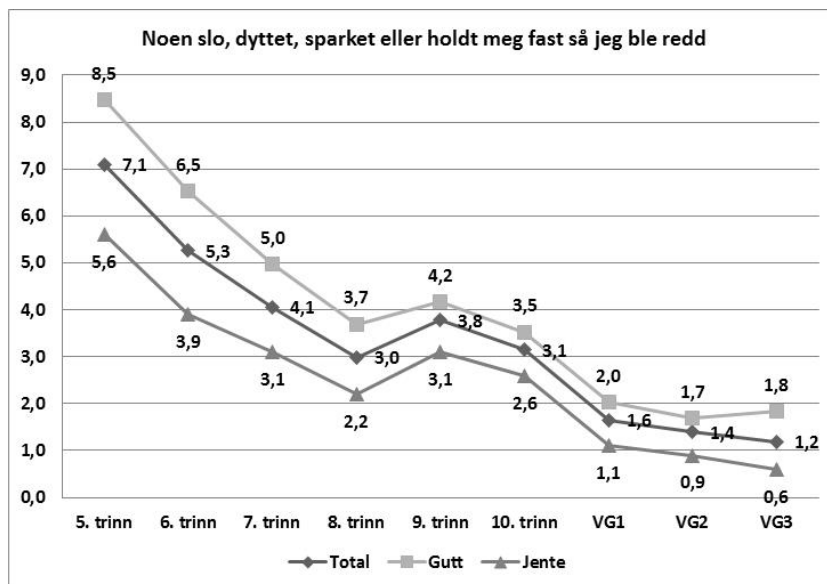
Figur 3.5 Andel som oppgir at noen spredte løgner om dem to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).

Figur 3.5 viser igjen en tendens til at det skjer en topp i denne formen for krenkelser i 9. og 10. trinn og i disse trinnene er det også en klar kjønnsforskjell, hvor jenter opplever spredning av løgner mer enn gutter. Hvis vi ser bort fra 9. og 10. trinn viser figur 3.5 en tendens til reduksjon av denne formen for krenkelser med alderstrinn og små kjønnsforskjeller.



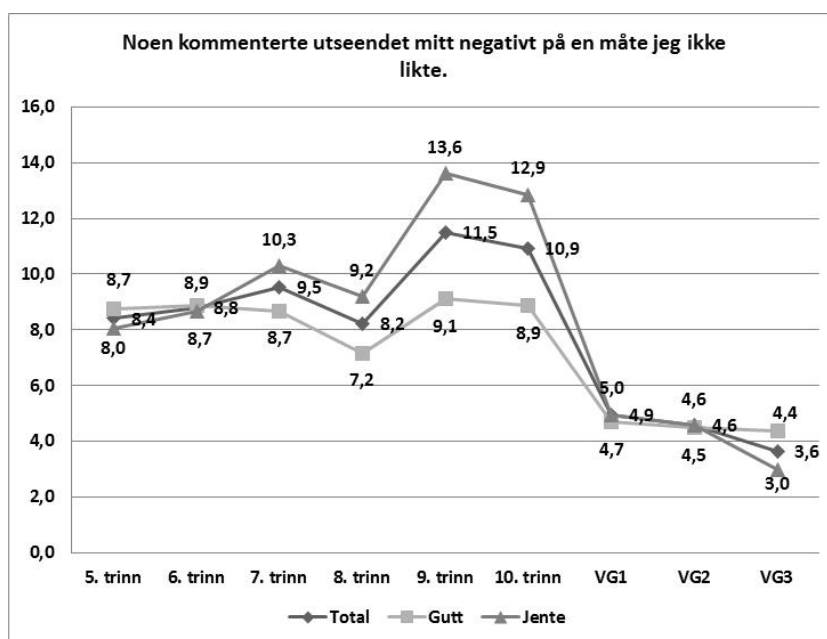
Figur 3.6 Andel som oppgir at noen truet dem to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).

Figur 3.6 viser at det er en klar tendens at gutter oppgir å ha mottatt trusler mer enn jenter. Det reduseres med alder, men med en økning igjen i 9. og 10. trinn, før det reduseres igjen i overgangen til videregående skole.



Figur 3.7 Andel som oppgir at noen slo, dyttet, sparket eller holdt dem fast så de ble redd to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).

Vi ser av figur 3.7 at det er en klar reduksjon med alder, med en liten økning i 9 og 10. trinn. Gutter oppgir jevnt over mer av denne typen krenkelser enn jenter på alle trinn, men kjønnsforskjellen er størst i de yngste alderstrinna.



Figur 3.8 Andel som oppgir at noen kommenterte utseendet deres negativt på en måte de ikke likte to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2013, prosent).

Det kommer klart fram i figur 3.8 at det skjer en økning i negative kommentarer om utseende i 9. og 10. trinn. For disse trinnene ser vi også at jenter får flere negative kommentarer enn gutter. For de øvrige trinnene er det små eller ingen kjønnsforskjeller. Det skjer en reduksjon av slike negative kommentarer i videregående skole.

I dette kapittelet har vi sett at det er liten kjønnsforskjell i mobbing, men at det er til dels klare kjønnsforskjeller i opplevelse av type krenkelser. Jenter, særlig på 9. og 10. trinn opplever i større grad enn gutter, hendelser som å bli holdt utenfor, ryktespredning og kommentarer om utseende; krenkelser som kan sies å være av relasjonell og indirekte art. Gutter opplever på sin side i større grad enn jenter å bli truet, sparket og slått; krenkelser som er av mer direkte og fysisk art.

Det er et relativt konsistent funn i forskning om mobbing at gutter både mobber og mobbes i langt mer omfattende grad enn det som gjøres av og overfor jenter. Det kan skyldes sterkt fokus på fysisk aggressivitet når man tenker på eller snakker om mobbing. Gutter er mer fysisk, åpen aggressive enn jenter og uttrykker mer sinne både verbalt, via ansiktsuttrykk og andre nonverbale uttrykksformer, i tillegg til at de er mer intense i sitt uttrykk av sinne enn jenter (Crick og Zahn-Waxler 2003, Espelage mfl. 2000, Hubbard 2001, Pellegrini og Long 2002). Imidlertid kan en del av mobbing også forekomme mer fordekt og indirekte gjennom utfrysning og baksnakking - også via sosiale medier. Spørsmålsformuleringen om mobbing i årets Elevundersøkelse er identisk med tidligere års, men til forskjell fra tidligere års Elevundersøkelser kommer spørsmålet rett etter spørsmål om ulike krenkelser. Dette kan ha fått følger for

svargivingen og som kan være med å forklare de reduserte kjønnsforskjellene i mobbing.

En tradisjonell oppfatning er at gutter har en tendens til å være mer involvert i direkte krenkelser, mens jenter er mer involvert i indirekte krenkelser (Frånberg 2013). Dette er kanskje en sannhet med modifikasjoner for en stor metastudie fra 2008 (Card mfl. 2008) viser at gutter oftere tyr til fysiske krenkelser, men er involvert i like mye indirekte krenkelser som jenter. Imidlertid viser besvarelsene i årets Elevundersøkelse en klar kjønnsforskjell i ulike typer krenkelser. I og med at spørsmålene om krenkelser kommer rett før mobbspørsmålet har elevene fått satt spørsmålet inn i en sammenheng som ikke har vært tilfelle i de tidligere Elevundersøkelsene. Det er mulig at mobbebegrepet hos mange er knyttet til fysisk aggressivitet og dermed direkte krenkelser og har derfor ikke i tidligere Elevundersøkelser i samme grad fanget opp indirekte krenkelser. Det kan ha medført at flere, særlig jenter, har inkludert også indirekte krenkelser som mobbing i Elevundersøkelsen 2013 på grunn av at spørsmålene om ulike typer av krenkelser kom før mobbspørsmålet. Det som taler mot en slik tolkning er at mobbeandelen går ned. Hvis flere jenter hadde inkludert indirekte krenkelser i mobbing, ville det vært naturlig å tro at mobbeandelen skulle ha økt.

Ved våre skolebesøk er det flere som forteller at mobbing forandrer seg med alderen. En tiendeklassing forteller at jente- og guttemobbing blir mer lik etter hvert, og det er guttene som blir mer lik jentene når det gjelder mobbing. Dette skjer særlig når de blir større da det er sjelden at man slår til noen i videregående skole, mens dette er noe som er mer vanlig i barneskolen:

Før var det mer fysisk, men gutter har kommet mer på banen i forhold til på nettet og drittkasting. Og ryktespredning skjer med alle. Det er så lett, liksom. Hører man rykter fra kompisene sine, tror man på det. Folk tar det for god fisk, og kan mobbe andre for det ryktet. Det er dumt, da. (skole 1)

I en pågående undersøkelse i videregående skole forteller elever; før var det slik at jenter snakket stygt og guttene slo. «*Dette kan ikke guttene gjøre lenger, for da havner de i fengsel. De blir derfor mer lik jentene i mobbingen*» (Wendelborg og Røe, 2014, ikke ferdigstilt). En rektor påpeker at det er mindre fysisk mobbing også i ungdomsskolen, og at det derfor er en liten del av hverdagen (skole 1). Elever forteller at de mener mobbing ofte er noe som starter på barneskolen. Det bør derfor slås ned på da, med en gang. Elevundersøkelsen 2013 viser at selv om mobbing avtar med alderen, øker andelen som har opplevd andre negative hendelser (av direkte og indirekte art) i 9. og 10. trinn. Dette gjelder da spesielt jentene.

Flere av de intervjuede fortalte at det fortsatt er noe som kan kalles jente- og guttemobbing. I Elevundersøkelsen 2013 er det flest jenter som opplever negative hendelser knyttet til indirekte negative hendelser (noen spredte løgner om, holdt utenfor osv.). Elevene ble spurt om hva de tenker om det:

Det er jo kjent at jenter mobber på en annen måte enn gutter. De plager mer med blikk, kommentarer og utfrysing og sånt, mens gutter er mer fysisk. Jenter bruker mer ord og utfrysing i atferd. Det er kanskje lavere terskel for mobbing blant jenter? (skole 2)

Noen mener det absolutt er mer press på jentene, mens andre mener at det ikke er spesielt mye press på jenter. En annen elevgruppe mener at de tror jenter *føler* seg mer mobbet enn guttene, som tuller mye mer med hverandre (skole 3).

En elev sier at hun tror at jenter går mer i gjenger, små sirkler innenfor store gjenger, og det er ofte intriger mellom jenter som egentlig er venner. De er på en måte venner «på papiret». Det vil si at populære jenter er venner seg imellom fordi de er populære. «*For da vet de at de er de mest populære, og guttene kommer til å gå etter dem*» (skole 2):

Et eksempel på ting som foregår blant jenter er overnatting der bare tre av fem blir invitert. Sånne ting er vanskelig. Teit, egentlig, men...

Elevene forteller at gutter mobber mer rett fram, ikke mye baksnakking. Gutter takler det på andre måter. Elevene beskriver at gutter gjør opp mellom seg med slag og spark og direkte slåssing. Gutter er i større grad fysiske enn jentene (gutt skole 2). Det kan til og med avtales et oppgjør på fotballbanen, og deretter settes det til og med strek over det:

Vi tar det på banen, liksom. Jeg husker fra barneskolen; da var det vold, altså. Det var sånn at guttene hoppet på hverandre, lugget og sånt, men ikke mye baksnakking.

Elevene forteller at også gutter baksnakker, men at de kanskje baksnakker på en annen måte enn jentene. Kanskje ikke for å være slemme, men mer for å hevde seg selv innad i en gruppe, ikke for å dytte den andre ned (skole 2). Flere vi intervjuet peker på at utfrysing er mer jentenes måte å mobbe på, mens «alfahannene» slåss, konkluderer en rektor.

En elev sier at hun opplever at jenter mobber jenter, og gutter mobber gutter, men gutter mobber også jenter. En annen elev forteller at hun har overhørt at gutter har baksnakket jenter og sagt «*virkelig forferdelige ting om jenter* (skole 2).

En rektor forteller at niende kanskje er det mest utfordrende trinnet. Da kommer forskjellene fram: «*Forskjeller på de som vil noe på skolen, og på de som ikke synes skolen er så viktig*». Dette trinnet er kanskje spesielt tøft for jentene, legger han til: «*De skal være så perfekte. De er på en måte mer barn tidligere på ungdomsskolen, men det skjer mye i 9. og 10. trinn*». Også elever mener at det er mer press på jenter, da det virker som det er viktigere for dem å være skoleflinke (skole 3).

En annen rektor forteller at mye av presset blant jentene handler om sosiale medier. De er mere *på* der enn gutter, og de oppretter grupper. Noen holdes utenfor, de avslutter grupper og oppretter nye – etter popularitet. Utseende og sånt er en sårbarhet

som er mer representert blant jenter, tror han. Også elever i ungdomstrinnet mener det er mer mobbing i sosiale medier blant jenter. Gutter driver mer fysisk mobbing (skole 1). En lærergruppe ser også at det kanskje er tøffere å være jente utseendemessig, men det har også skjedd mer på guttesiden når det gjelder disse tingene. Det handler om sosiale media og TV, der utseende er viktig og blir ofte kommentert. Samtidig sier de at det ser ut som at mye preller av guttene, mens jenter tolker ting (skole 3).

En rektor forteller at *«jenteproblematikk er det vi sliter mest med»*. Det handler mye om utfrysing og mye skjer i sosiale medier. Innenfor, utenfor, likes. Det er ganske mange krav om perfektion, mener han. Han forteller at jentene gjør det bedre enn gutter faglig og det er mange ekstremt flinke jenter. Det er også stort fokus på kropp, klær og utseende, og flere jenter er ekstremt tynne. De skal på en måte lykkes på alle disse arenaene. Han sier at de har erfart at elever som kommer fra dem blir dronningene når de kommer over i videregående skoler. De forteller at «russebuss» er veldig viktig i deres område, og rekruttering til disse bussene skjer allerede i ungdomsskolen. Det er voldsomt pengeforbruk, og mange i skolekretsen har mye penger. I en pågående undersøkelse blant elever i videregående opplæring blir russebussen og dens betydning vektlagt som en mobbefaktor. For å være innenfor må man være med på russebuss (og bruke mye penger på den). Er du ikke med på russebuss er du utenfor (Wendelborg og Røe 2014, ikke ferdigstilt).

Også elever i tiende ved en skole mener det er mer forventninger til jenter, på en måte: *«Du skal være tynn, ha fint hår, ha fine klær. Har du ikke det, er det lett å falle utenfor gjengen. For det er mange gjenger blant jenter»* (skole 1). En gutt ved samme skole forteller:

Jeg kan ikke så mye om jenter, men jeg tenker at det kan handle om at jenter er interessert i samme gutten, og så blir det mobbing for å fremme seg selv eller svekke selvsikkerheten til andre?

3.5 Hvorfor oppstår mobbing og hvem er mobber og offer?

Utover alder og kjønnsfordeling er det lite informasjon i Elevundersøkelsen som kan forklare hvem som blir mobber og hvem som blir offer. Ved skolebesøkene var dette et tema som ble tatt opp. Mange snakker om at mobbing kan handle om en atferd som er med over fra barnetrinnet til ungdomsskolen. Noen har behov for å hevde seg selv, og dermed sparker de nedover. En lærer sier: *«Noen elever har behov for å hevde seg, og da kan de hevde seg på noen som er svake i sosiale sammenhenger, som ikke kan ta igjen»* (skole 1) Noen elever trekker fram at det kan hende at mobberer har vært mobbet selv tidligere, og at de mobber selv, enten for å ta igjen eller bli sett. Noen forteller at noen blir mobbet på grunn av sitt utseende. Et motsatt eksempel som kom opp er eksempler på at elever som skiller seg ut mobber andre for at de andre ikke skal tørre å mobbe dem (elever skole 1). Andre elever sier at utseende ikke har noe å si, men det er en eller annen form for svakhet som mobberne finner. Flere sier at det virker som om mobbere tar ut et offer. I følge Moen er det en myte at det er fysiske eller andre ytre kjennetegn ved ofre for mobbing, men det er heller ikke tilfeldig hvem som blir mobbet. De vanligste ofrene er barn som viser sårbarhet (Moen 2014).

En gutt sier: «Jeg tenker at det kan være at noen syns det er kjedelig til vanlig, og ser en mulighet i noen som er svakere enn dem selv – den kan de ha det litt artig med å plage». (skole 1). Også en rektor forteller at det kan handle om at elever kjeder seg, at de kanskje er utrygge på seg selv, og så er det noen som er spesielt sårbare for mobbing.

I noen miljøer er det kult å være slem, sier noen. Som regel er det en gruppe med en leder, og gruppa støtter da denne lederen. Mobbing handler om makt, mener de, og det er ofte flere enn en som står bak. Ofte beskrives mobberne som en slags ledertype. En elev uttrykker det på denne måten:

Jeg tror det er en person med autoritet, så blir vennene hennes eller hans med på det. De ser opp til denne personen, og blir litt med på det den personen gjør, da.
(skole 2)

Det er en person som har litt makt- eller som tar seg litt makt. (skole 2)

En lærergruppe beskriver det som at det ofte er en person som drar i trådene, og disse har ofte sterke personligheter. Et eksempel er «dronningene», jenter med makt over andre (skole 3). En elevgruppe peker på at mobbere ofte kan være svake. De er usikre på seg selv og bruker andres svakheter for å gjøre seg selv sterkere. Så er det de som er så selvsikre og så «høy på seg selv» at de føler de kan si alt om alle (skole 1).

Noen trekker fram at mobbere kan være usikre, folk som ikke har funnet sin plass. Det kan være folk som mangler empati (skole 3). En elev sier:

Jeg tror at hvis en person ikke er tilfreds med seg selv, er det lettere å angripe andre, også. At det har med mobberens selvfølelse å gjøre. (skole 2)

Flere elever snakker om at mobbing er naturlig, noen snakker om at det handler om personlighetstyper som gjerne begynner med mobbingen fra barneskolen, andre snakker mer om sosiale forhold som skaper klima for mobbing. Noen elever nevner for eksempel dårlige hjemmeforhold som årsak til mobbing. Mobberen prøver da å få det ut for eksempel ved å plage andre.

En jente sier at hun tror at alle har en tendens til å mobbe, og at det er viktig med en definisjon på mobbing slik man har formulert det i Elevundersøkelsen. At du må ta stilling til om du enten har vært ertet eller blitt mobbet, noe som er mer alvorlig. Slik at de som har vært mobbet eller mobber selv skal vite hva som er forskjellen på det å mobbe kontra det å tøyse og være litt ekkel osv. At man må bli mer bevisst på hva man gjør:

For det er en del som ikke tenker over at de gjør det, at de baksnakker og sånt. Man tenker at det kanskje ikke har noen effekt på andre. (skole 2)

Vi reflekterte sammen med elevene hvem det er som blir mobbet, og elever ved skole 2 forteller:

Det er vel de som lett tar ting til seg, som ikke tåler så mye. Alt en sier tar en til seg og det får stor påvirkning på deg. (gutt)

Det er som oftest en person som er litt annerledes. Vanskelig å forklare... (jente)

En annen elev forteller at:

De som skiller seg mer ut enn andre er de som blir mobbet. De har kanskje synlige svakheter, er veldig spesielle og legger ut rare ting på Facebook, for eksempel. (skole 3)

En elev mener at på barneprogram på TV blir de som blir mobbet presentert som litt annerledes, vedkommende har kanskje regulering eller briller, og ofte er det en lykkelig slutt, kanskje at mobbeoffer og mobber blir venner (skole 2). Da lærer barna at det er litt greit å mobbe andre på grunn av at de er annerledes, mener han. Det kommer tidlig inn at noen er annerledes og at det da er en risiko for å bli mobbet. En av elevene forteller:

Hvis du går en runde på skolen så vil du se et fenomen, nemlig små sirkler av mennesker som står eller sitter med ansiktet mot hverandre. Det handler jo om følelse av trygghet, men det er også hierarkisirkler, på en måte. De har egne plasser, de mest populære har det innerste bordet, nærmest kantina. Det er på en måte reservert. Men de er klassiske falske idoler. (skole 2)

Han utdyper at falske idoler er de som skaper seg selv til idoler og tror meget høyt om seg selv. I samtalen rundt det å si fra til foreldre, kommer det fram at det ikke bare er enkelt. En forteller at en årsak kan være at de ikke vil gi foreldre bekymringer, negative følelser eller skuffe dem:

Ingen som blir mobbet vil fortelle det til foreldrene sine. Foreldre er ofte forbilder, og de vil kanskje ikke gå til forbildene sine og fortelle at de blir mobbet. Forbildet ser på sitt barn som svakt da. Det handler mye om forbilder, falske forbilder, og usikkerhet. (skole 2)

Jeg hadde ikke fortalt det til foreldrene mine hvis jeg ble mobbet, tror jeg. Hvis jeg ble mobbet ville jeg ikke at alle skulle konsentrere seg om det faktum at jeg ble mobbet. Da fikk jeg masse oppmerksomhet og sånn. (skole 2)

En elevgruppe vi intervjuet var enige om at mobbing i nære relasjoner, det vil si mellom venner er verst, for da blir det tillitsbrudd, det vil si at noen har sviktet deg. Men hvis det er noen du aldri er med ellers som mobber deg blir det ikke det samme sårende. Likevel vil man bli usikker og lure på hvorfor de mobber deg. (skole 2)

Lærere forteller i intervjuer at det ofte kan være de som er redd for selv å bli mobbet som mobber, og de opplever ofte at det er ressurssterke, utadvendte personer som er godt likt blant voksne. De markerer skillet mellom «vi» og «dem», og de plukker på annerledeshet (skole 2). De som blir mobbet er de som kanskje er usikre utad, de som lett blir litt «pjuks» og dermed lett og ta for andre «svake sjeler». Det er ofte en forhistorie der de har hatt rolle som mobber eller mobbeoffer tidligere, eller de er noen som setter seg selv i offerrolle for å få oppmerksomhet (skole 2).

En gutt i sjetten klasse (skole 1) forteller at mobbing oppstår når de legger merke til noe negativt hos andre, de sier det høyt, forventer at andre skal se det, og det blir et slags gruppepress også da. Et gruppepress for å mobbe. Han forteller videre at mange han kjenner er mye verre på skolen enn når de er alene sammen. Han tipper det handler om at de vil tøffe seg: «*Men som sagt, nesten alle som tøffer seg på skolen, er roligere hjemme der de ikke skal tøffe seg. Jeg tror guttene vil vise seg for hverandre*». Dette støttes av Moen som mener at mobbing oftest skjer med tilskuere for å oppnå en gevinst overfor andre (Moen 2014). Eleven i sjetten forteller videre at jentene på barnetrinn er mer «normale»: «*De er sånn som de er, også på skolen. De prøver ikke å tøffe seg, og holder seg til vennene sine, men likevel ikke nedsettende mot andre*». Han synes guttene er verre på skolen. Likevel sier han at det er sånn at alle får bli med når de spiller fotball på skolen. Inge blir holdt utenfor.

Ved en skole forteller lærere at hos enkelte av deres elever er det å gå med klær fra Hennes og Mauritz et symbol på at de er fattige. Utseende blir en viktig faktor i forhold til om du er «innenfor» eller «utenfor» (skole 2). Ved en annen skole forteller en lærer at mobbing kan handle om personlighet, ikke ytre ting i og for seg. En med stor status og godt selvbilde, kan gå med bukse fra Cubus. Er det en annen elev som gjør det samme, kan det være en årsak til erting (skole 1). Disse eksemplene viser at det er et visst merkepress, men betydningen presset får handler om elevene ønsker å være innafor med de som definerer disse verdiene, eller om man er såpass trygge på seg selv eller har tilhørighet i en gruppe der slikt press preller av. Det må imidlertid understrekes at intervjuene representerer utsagn fra noen informanter på, i dette tilfelle, bare to skoler. Det er derfor uklart i hvilken grad disse utsagnene representerer allmenne oppfatningen blant lærere og elever.

3.6 Digital mobbing

I de seneste årene har fenomenet digital mobbing i økende grad blitt omtalt av både media, pedagoger og forskere, men det har i relativt liten grad vært forskning på dette fenomenet (Olweus, 2012). I samtale rundt temaene snakket elevene også om Digital mobbing, selv om dette ikke har vært et eget tema i Elevundersøkelsen. Det finnes flere definisjoner av digital mobbing. Tokunaga (2010) definerer digital mobbing som *en hvilken som helst handling utført via elektroniske eller digitale medier av individer eller grupper som gjentagende kommuniserer fiendtlige eller aggressive meldinger som har til hensikt å påføre skade eller skape ubehag for andre* (Tokunaga; 2010:278; oversatt fra engelsk). Mareés og Petermann (2012; her etter Hellevik og Øverlien 2013) viser at de fleste definisjonene av digital mobbing dreier seg om intensjonelle, gjentatte, og aggressive, handlinger eller atferd, utført av en gruppe eller av et individ der informasjon- og kommunikasjonsteknologi (IKT) benyttes. Handlingene utøves mot et offer som ikke kan forsvare seg selv eller avbryte mobbingen

I Elevundersøkelsen 2013 er det spurt om hvor krenkelsene har skjedd, men ikke hvor mobbing har foregått. Krenkelsene ser i mindre grad ut til å foregå på elektroniske medier (se Wendelborg 2014), men elevene hadde kun hatt anledning til å krysse av for ett alternativt, og dermed ikke kan oppgi om de har blitt krenket både i skolegården, i klasserommet og på nett. Det betyr at andelen kan være høyere enn det

som kommer fram i Elevundersøkelsen 2013. I Elevundersøkelsen 2012 ble elevene spurt om digital mobbing og forekomsten var litt lavere enn tradisjonell mobbing. Jevnt over viser forskning at det er færre elever som opplever mobbing og krenkelser ved elektroniske medier enn det er som opplever det ansikt til ansikt (Gladden mfl. 2014).

Elever i 6.trinn forteller at noen jenter så smått har begynt på Facebook ved deres skole, og noen snakker sammen på Kick. De opplever at sosiale medier ikke har tatt helt av ennå. De som er på sosiale medier snakker sammen om hva de gjør og sånt, men de har ikke opplevd at det har vært mobbing der (skole 1). Noen lærere mener at det er mye fokus og «skrekkeksampler» på nettmobbing, men at de ikke har hatt noe særlig av det der. De opplever at elevene gjerne skriver positive ting til hverandre – «komplimenter og sånt» (skole 1).

Elever i ungdomstrinnet ved en skole forteller at det var en lærere som avdekket mobbing som foregikk på Facebook ved deres skole. Lærer var venn med en del elever der, og da læreren oppdaget at mange elever trykket på «like» på stygge kommentarer om andre elever, tok han det videre (skole 2). I en pågående undersøkelse fra videregående har vi fått eksempler på at man tar bilder av medelever i «uheldige» positurer eller situasjoner i klasserommet eller lignende og sprer det utover med Snapchat eller lignende. Denne måten å spre ting på kan elevene oppleve som vanskelig å håndtere, og det er et sterkt ubehag knyttet til det (Wendelborg og Røe 2014, ikke ferdigstilt).

Det er ikke bare de mest sårbare som blir utsatt for mobbing, forteller elever. Et eksempel er mobbing i sosiale medier der veldig populær elever kan oppleve å få stygge kommentarer, ofte på grunn av sjalusi. Elever i tiende (skole 1) mener terskelen er lavere for å mobbe noen på sosiale medier. Folk har en tendens til å bli tøffere når de er bak en skjerm. Da trenger man ikke se de man mobber i øynene. Ungdommene mener det er mye drittkasting i sosiale medier. Drittkastinga kan også være mer offentlig på nettet, ikke kun mellom to personer, men mellom mange andre. Man mobber foran flere på nettet.

En elev opplever at det ikke er så mye mobbing på sosiale media nå, men de har opplevd det tidligere. I starten av åttende klasse oppstod en ekkel sak med en Facebookgruppe som ble laget som lød noe sånn som «Alle vi som hater... (et navn)». Et annet eksempel er der folk har kommentert et bilde og skrevet: «Du er så feit at du ikke kan gå». Men de er alle enige om at lærerne ved deres skole er gode og oppdager ting fort. Alt slikt blir slått hardt ned på (skole 2).

En elev foreslår at skolen burde overvåket mer på nettet; det er den eneste måten å forhindre nettmobbing på. I et gruppeintervju kom det forslag om at skolens ledelse burde opprette falske profiler for å kunne følge med og overvåke. Her er andre elever uenige og kaller det overvåking, og stusser på at elevene i det hele tatt ville være venn med denne profilen. Imidlertid er Facebook på vei ut, og det mobbes nå for eksempel på Twitter, Vine, Snapchat, Instagram, forteller elevene (skole 2). Mange skriver mye

forskjellig på Twitter for å få Retweets, få mange følgere og dermed popularitet. De skriver kanskje indirekte om folk, men det er lett å forstå. «*Det er skjult mellom indirekte språk*» (skole 1).

Elevene ved den ene skolen opplever at mobbing på nett er noe annet enn mobbing «i virkeligheten». De sier at de ikke er sikre på om de ville tenkt på det som mobbing i en undersøkelse. De mener det burde stått i definisjonen av mobbing at nettmobbing også er mobbing. Noen sier at de umiddelbart ikke ville tenkt på nettmobbing ved mobbepørsmålet (skole 2).

Nettet og sosiale medier oppleves som noe midt i mellom skole og fritid. En rektor forteller at skillet mellom skole og fritid blir visket mer og mer ut, og det at arenaene glir mer og mer inn i hverandre handler mye om de sosiale mediene. Når det gjelder mobbing på nett sier en elev at han ikke tror man automatisk går til skolen, men kanskje til foreldre først. Det handler om hvor omfattende det er, og elevene opplever at skolen er veldig imøtekommende på dette feltet.

Noen skoler har valgt å forby mobil i skoletida. En elev i ungdomstrinnet gir uttrykk for at han er glad for at det ikke er lov med mobil i skoletida: Da blir skolen et fristed fra sosiale medier som de uansett er knytte til store deler av døgnet ellers.

3.7 Elevenes forståelse av spørsmålene i Elevundersøkelsen

Vi har vist i dette kapittelet at etter revisjonen av Elevundersøkelsen har skjedd en betydelig reduksjon av mobbing. Spørsmålet er om dette skyldes at metodiske effekter eller om det er en reell nedgang i mobbing. Dessuten er det et til dels motstridende funn at det er en mye høyere andel elever som opplever jevnlig krenkelser enn det er elever som opplever mobbing. Vi har til nå sett på elevenes forståelse av fenomenet mobbing og krenkelser/negative hendelser og skal nå se nærmere på elevenes forståelse av selve spørsmålene i Elevundersøkelsen og om rekkefølgen av spørsmålene har innvirkning på hvordan elevene svarer. Vi har også intervjuet rektorer/ledelse, lærere og foreldre for å få deres meninger om dette.

Etter revisjonen av Elevundersøkelsen kom det som nevnt inn spørsmål om hvor ofte elevene har opplevd seks ulike typer negative hendelse/krenkelse. De kom direkte før spørsmålet om mobbing. Det er flere faktorer som gjør at en mistenker at dette har hatt innvirkning på hvordan elevene svarer. For det første er det relativt færre enn tidligere år, som har krysset av for at de har mobbet og for det andre har kjønnsfordelingen og til dels aldersfordelingen endret seg. Det kan ha skjedd fordi ved at elevene først har blitt presentert for ulike typer hendelser så ha mobbepørsmålet blitt kontekstualisert på en annen måte enn det tidligere har vært. Eksempelvis er det flere spørsmål om indirekte, relasjonell og verbal mobbing hvor en del av det er mer forbundet med hvordan jenter uttrykker aggressivitet. Dette kan ha hatt innvirkning på hvordan man tenker på mobbepørsmålet når det blir spurt om direkte etter. Dessuten blir spørsmålet om mobbing innledet med en definisjon som i seg selv kan innsnevre hvordan en tenker på mobbing – noe som i og for seg er hensikten.

Det ble diskutert med elevene som jevnt over anså at definisjonen som innleder mobbspørsmålet ikke har utilsiktet innvirkning på hvordan elevene svarer. De fleste forteller at det antagelig handler om at elevene ikke krysser av for mobbing fordi de opplever at de negative hendelsene er noe annet enn mobbing. Dette gjenspeiler funnene på hvordan elevene forstår mobbing, hvor de uttrykte en nyansert forståelse av mobbing som ligger nær den definisjonen som blir brukt i Elevundersøkelsen (jfr. kap. 3.2.3). Imidlertid hadde rektorer og lærere innspill på dette forholdet.

Lærere ved en skole peker på at de tror det er best med konkrete spørsmål om negative hendelser istedenfor et spørsmål om Mobbing. De samme lærerne uttrykker også skepsis til å ha med en definisjon på mobbing i Elevundersøkelsen. En lærer sier:

Jeg tror det er en kjempeterskel å svare at man er mobbet på bakgrunn av den definisjonen som ligger i skjemaet.

De reagerer på at det i definisjonen ligger at det skal handle om at det for «offeret» er «vanskelig å forsvare seg» og de lurer på hvorfor «gjentatte», det vil si tidsperspektiv må være med. De peker på at opplevelse av å bli mobbet er noe individuelt og derfor bør også definisjonen på mobbing være det (skole 2).

En lærergruppe ved en annen skole mener det er bra at mobbedefinisjonen står i Elevundersøkelsen før de skal svare på om det er mobbing de har vært utsatt for. De har drillet elevene på det med forskjellen mellom erting og mobbing, og på at erting ikke er så alvorlig som mobbing (skole 3). De tror elevene skiller disse tingene fra hverandre, og derfor er det heller ikke flere som rapporterer om mobbing. Dette samsvarer med hva elevene gir uttrykk for. Det virker som elevene har jevnlig diskusjoner om hva som er mobbing og hva som ikke er det.

Det er imidlertid ikke alle som er enig i at det er forskjell mellom mobbing og krenkelser/negative hendelser. En rektor spør seg hvorfor man skiller mellom mobbing og andre negative hendelser (som å bli holdt utenfor, slått og sparket, sårende kommentarer om utseende osv.), og mener at også slike hendelser er mobbing. Hun påpeker at ved deres skole «*definerer vi det som mobbing selv om ikke Elevundersøkelsen gjør det*». Hun sier videre at hadde hun selv vært 13 år gammel og fått spørsmålene slik de er formulert og i den rekkefølgen de kommer, hadde hun tenkt at det sikkert menes at de konkrete spørsmålene om negative opplevelser (som oppramsingen over) ikke er mobbing.

Det er ikke inntrykket til elevene. I intervjuene ble elevene spurt om hvorfor noen kunne krysse av for at de opplever jevnlig negative hendelser/krenkelser, men likevel ikke krysse av for at en blir mobbet. Elevene forteller om nyansene her:

Noen har kanskje vært frekk med deg, men likevel takler man det, så da vil man kanskje ikke krysse av for at man blir mobbet.

Jeg tror det er bra at man stiller spørsmålene mer konkret. For når det er mobbing er det så bredt.

Det er opp til individet, for eksempel burde man spurt: Hva opplever du som mobbing? Vært bra og visst hva de legger i svarene sine, da.

Elevene uttrykker for det første at det er et skille mellom enkelthendelser og det mer vide begrepet mobbing. Flere uttrykte at det er greit å skille mellom erting og mobbing. Enkelthendelser blir oppfattet som erting, mens alvorligere gjentakende forhold er mobbing. En elev sier at det kan virke som om mobbespørsmålet handler om det å ha blitt fysisk mobbet: «Kanskje de da krysser av «nei», men da kan det bli feil», sier eleven. Enkelthendelsene blir dermed et supplement til å svare at man er mobbet. De opplever ikke at de er mobbet, men opplever flere negative hendelser.

Et annet aspekt ved det som eleven over påpekte, er at kanskje flere oppfatter fysisk og direkte mobbing som mobbing, mens indirekte og relasjonell mobbing i mindre grad blir oppfattet som det, jfr. figur 3.1. Med hensyn til rekkefølgen på spørsmålene, det vil si at mobbespørsmålet kom direkte etter spørsmålene om negative hendelser/krenkelser, var det ingen av elevene som opplevde det som avgjørende i og med at de tror at de fleste skiller mellom erting, enkelthendelser og mobbing.

Det er interessant at elevene er mer enige i skille mellom konkrete negative hendelser og mobbing enn hva lærere og rektorer er. Ut fra hva noen lærere og en av rektorene uttrykte, kan det være mer mobbing enn hva Elevundersøkelsen avdekker. Lærerne mente at definisjonen i skjemaet kan være en terskel for å svare at en er mobbet og rektoren mente at alt kan defineres som mobbing uavhengig av hyppighet og maktforhold.

Det er en tendens til at elevene skiller mellom enkelthendelser og mobbing og det avgjørende for at det er mobbing kommer an på hyppighet og alvorlighetsgrad. Noen elever peker også på ubalanse i maktforhold, og sier at mobbing handler om makt, ledertyper med autoritet som gjerne tar seg makt.. Videre så er det en tendens i både det kvantitative og kvalitative datamaterialet at fysisk og direkte krenkelser har lettere for å bli definert som mobbing enn hva tilfellet er med indirekte og relasjonelle krenkelser. Det er usikkert om det er krenkelsene i seg selv som avgjør om det er mobbing eller ikke eller om elevene mener at fysiske og direkte krenkelser er mer alvorlig enn andre typer krenkelser. Like fullt så er det en uoverensstemmelse mellom en relativt høy andel elever som opplever jevnlig krenkelser og en lav andel som opplever mobbing. Inntrykket en sitter igjen med, selv om elever er drillet i om hva mobbing er, er at det er noe udefinert med mobbing. Det er ikke bare en summering av enkelthendelser, men noe annet. Noe som er alvorligere og noe subjektivt. Det handler med andre ord også om hvordan man forstår og tar det. Når det er sagt så er det viktig å understreke at dette ikke betyr at mange som er i målskiven for mobbing ikke reelt opplever mobbing.

Forskning på mobbing viser at den kan ha alvorlige konsekvenser i form av utvikling av psykiske vansker – som i alle fall delvis kan spores tilbake til mobbingen (Salmivalli 2004). Men mobbing omfatter også mindre alvorlige hendelser med langt mindre betydelige konsekvenser. Hvis begrepene man har å sortere erfaringer i forhold til er mobbing versus ikke-mobbing, blir begrepsrepertoaret for stusselig til å fange det

mangfold av krenkende samspill som finnes. Det blir viktig å sikre at frekvens av mobbing ikke i betydelig grad måler grad av robusthet, krenkbarhet, lave forventninger til støttende relasjoner og interpersonlig hypersensitivitet, men det som reelt er krenkende relasjoner.

Det er utvilsomt generelt viktig – forskning inkludert – med subjektive oppfatninger av hvordan man opplever det sosiale fellesskap man er en del av. Subjektive opplevelser er ofte vel så interessante som mer objektive kartlegginger for å forstå individers utvikling. For eksempel er subjektiv opplevelse av sosial støtte i det sosiale nettverket viktigere for å forklare personers psykiske helse framfor mer objektive mål (Branje mfl. 2002, Koerner & Fitzpatrick 2002). Et annet eksempel er at å oppleve å være venn med en annen anses som tilstrekkelig for å definere det som vennskap, og altså ikke krav om gjensidige nomineringer som venner for å definere det som reelle vennskap. Ensidige vennskap synes å gi mange av de positive effekter som kjennetegnes av vennskap. Slike subjektive rapporteringer er derfor nyttige (selv om det er de gjensidige vennsapsrelasjoner som varer lengst og gir sterkest bidrag til utvikling) (Kvillo 2006). Denne overfladiske oversikten illustrerer at innen flere felt konkluderes det med at det utvilsomt er gode argumenter for å avdekke subjektive oppfatninger av sosiale forhold.

Kartlegginger av subjektive oppfatninger av relasjoner til andre, kan imidlertid ikke anses som gode mål på hva som faktisk skjer i relasjonene. Årsaken er at all subjektiv rapportering preges av evnen til noenlunde objektiv nøyaktighet, altså hvor biaspregede oppfatninger er. Dette belyses i flere studier hvor man sammenligner selvrappotering versus komparentopplysninger (andres opplysninger om personen). Disse studiene viser at informasjon som gis er sterkt avhengig av både personligheten til den som rapporterer og temaet som berøres. Studier av flere informanter om samme person (multiinformanter) viser at det ofte bare er et overlapp på 20 % til 30 % mellom ulike informanter om samme person. Det er også tydelige forskjeller i oppfatning av mobbing når man spør ulike informanter, eksempelvis eleven selv, medelever og lærere. Størst enighet når det er direkte framfor indirekte aggresjonsformer som uttrykkes (Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen 2000). Kvillo (2007) benevner denne tendensen til å oppdage, forstå og vektlegge ulikt for posisjonsstyrte blikk, fordi overlappet i informasjon øker når informantene har samme posisjon til barnet de uttaler seg om. Likheter mellom flere informanter i oppfatning er lettere for godt synlig atferdsuttrykk framfor de tildekte (Baruch et al. 1999, Kristensen 2001). Det vil også gjelde for skåring av mobbing, hvor den fysiske og åpne lettere registreres enn den tildekte.

Innføring av kartleggingen av krenkelser/ konkrete negative hendelser i Elevundersøkelsen gir dermed et viktig supplement til det mer globale og subjektive spørsmålet om mobbing. Opplevelse av konkrete enkelthendelser kan selvfølgelig også preges av subjektive og biaspregede oppfatninger, men kan fungere som korleksjon til mobbepørsmålet. Mobbepørsmålet blir ikke mindre viktig, men det gir oss et mer fullstendig bilde av det psykososiale miljøet på skolen. Samtidig vil det være fornuftig å først spørre om mobbing og deretter spørre om konkrete forhold, slik

at en står mindre i fare for at det ene spørsmålet farger av hvordan en svarer på det andre. En alternativ metode for å undersøke dette nærmere i neste års undersøkelse, er å gi halvparten av elevene, eller et representativt utvalg, spørsmålet om mobbing før spørsmålene om krenkelses, og de resterende elevene spørsmålet etter, slik som i år. Da kan vi få et bedre holdepunkt for å konkludere om endringen skyldes en reell nedgang eller om nedgangen skyldes metodiske forhold.

Vi skal videre i dette kapitlet se nærmere på faktorer på skolenivå kan påvirke mobbing, hvordan skolene følger opp mobbing og trivsel, samt hvordan mobbing og krenkelses påvirker trivsel på skolen.

3.8 Faktorer som kan påvirke mobbing - skolenivå

I følgende delkapittel undersøkes hvorvidt demografiske forhold og kontekstuelle betingelser er relatert til andel elever som mobbes ved den enkelte skole. Merk at datamaterialet i denne analysen er aggregert til skolenivå. Variabelen andel mobbet er andelen elever i prosent som svarer at de mobbes 2 eller 3 ganger i måneden eller mer. Tabell 3.6 viser korrelasjon mellom andel mobbet og demografiske forhold.

Tabell 3.6 *Korrelasjon mellom andel mobbet og demografiske forhold (Skolenivå)*

	1	2	3	4	5
1. Andel mobbet	-				
2. Folketall kommune	.013	-			
3. Årsverk	-.089**	.334**	-		
4. Lærertetthet	-.023	-.072**	-.169**	-	
5. Antall elever	-.077**	.419**	.947**	-.237**	-

** signifikant sammenheng på .01- nivået

Analysen indikerer at det er svært lave korrelasjoner mellom andel elever som blir mobbet og de demografiske variablene. At flere av relasjonene er signifikante er ikke overraskende med tanke på størrelsen på datagrunnlaget. I tabell 3.7 vises korrelasjon mellom andel mobbet og elevenes opplevelse av kontekstuelle forhold.

Tabell 3.7 Korrelasjon mellom andel mobbet og kontekstuelle forhold (Skolenivå)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Andel mobbet	-							
2. Arbeidsro	-.276	-						
3. Støtte hjemmefra	-.119	.322	-					
4. Støtte fra lærerne	-.167	.440	.634	-				
5. Medvirkning	-.091	.381	.619	.774	-			
6. Felles regler	-.106	.370	.614	.786	.776	-		
7. Trygt miljø 1	-.197	.393	.522	.784	.691	.759	-	
8. Trygt miljø 2	-.087	.322	.576	.805	.730	.733	.707	-

Alle korrelasjoner er signifikante på .01- nivået

Trygt miljø 1: Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkelig mot en elev?

Trygt miljø 2: Finnes det lærere eller andre voksne på skolen som du kan prate med hvis du har behov for det?

Tabellen viser at det er signifikante og negative relasjoner mellom andel mobbet og elevenes opplevelse av kontekstuelle forhold. Sammenhengene er relativt svake. Andel mobbet er sterkest relatert til arbeidsro, trygt miljø, støtte lærer, og skole-hjem. Det er viktig å merke seg at dette kun er bivariate sammenhenger, altså styrken i relasjonen mellom to variabler. For å kontrollere for andre variabler ble det derfor utført en multivariat lineær regresjonsanalyse med de samme variablene. Resultatene fra analysen er vist i tabell 3.8

Tabell 3.8 *Multivariat lineær regresjon: Andel mobbet på skolen, demografiske og kontekstuelle variabler (Skolenivå).*

	B	Beta	Sig.
Modell 1			
Folketall kommune	0,000	,048	,027
Årsverk	-0,001	-,107	,087
Lærertetthet	-0,024	-,040	,049
Antall elever	0,000	-,006	,928
R²		0,012	
Modell 2			
Folketall kommune	0,000	,028	,168
Årsverk	-0,002	-,314	,000
Lærertetthet	-0,004	-,006	,752
Antall elever	0,005	,167	,012
Arbeidsro	-2,912	-,226	,000
Støtte hjemmefra	-0,752	-,039	,129
Støtte fra lærerne	-2,808	-,153	,000
Medvirkning	1,437	,100	,002
Felles regler	2,231	,120	,001
Trygt miljø 1	-4,599	-,252	,000
Trygt miljø 2	1,429	,107	,001
R²		0,123	

Trygt miljø 1: Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkkelt mot en elev?

Trygt miljø 2: Finnes det lærere eller andre voksne på skolen som du kan prate med hvis du har behov for det?

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Resultatene fra den første regresjonsanalysen (modell 1) viser at kun folketall og lærertetthet er relatert til andel mobbet på skolen. Det ser vi ved at tallene i sig.-kolonnen er under 0,05. Når tallene i den kolonnen er under 0,05 betyr det at relasjonen er signifikant. Disse relasjonene forsvinner i modell 2 når de resterende variablene er inkludert i analysen. Mønsteret ligner resultatene fra korrelasjonsanalysene og man ser at årsverk er negativt og sterkest relatert til andel mobbet på skolen. Det ser man ved at verdien i Beta-kolonnen er størst for Årsverk (Beta=-0,314). I klartekst betyr det at jo flere årsverk det er på skolen, jo mindre mobbing rapporteres. At årsverk er sterkere relatert til andel mobbet enn lærertetthet er kanskje ikke overraskende. Lærertetthet sier ikke nødvendigvis noe om hvor mange voksne som er ved skolen, for eksempel inngår ikke assistenter i dette målet. Det kan tenkes at skoler med flere voksne har bedre oversikt over hva som skjer utenom undervisningen (f.eks. i friminuttene).

Videre viser analysen i tabell 3.8 at antall elever er positivt relatert til andel mobbet (Beta=0,167). Av korrelasjonsanalysen i tabell 3.6 kan man lese at lærertettheten ikke nødvendigvis øker med antall elever ($r = -0,237$). Man kan spekulere om hvorvidt

skoler med mange elever, men få lærere, har større utfordringer med å holde oversikt og dermed forebygge/forhindre mobbing.

Ved et av skolebesøkene utrykte lærerne at det viktigste ved deres skole er tilhørighet og trygghet; ikke det faglige først. Dette støttes også av foreldrerepresentanter (skole 2). Elever mener «skolekulturen» er en kjempeviktig faktor i forhold til mobbing. De sier at slike ting plukkes av elevene med en gang ved deres skole, men de har hørt om andre tilstander ved andre skoler der det virker som om de voksne ikke orker ta tak i ting. En gutt forteller at andre skoler har skolekulturer «*som nesten er laget for mobbing*», og da er det nesten ikke til å unngå.

I analysene i tabell 3.8 kommer det fram at elevenes opplevelse av hvorvidt de voksne reagerer hvis medelever utsettes for ubehageligheter (trygt miljø 1), er negativt relatert til andel mobbing (Beta=-0,252). Skoler hvor elevene opplever arbeidsro har også mindre andel elever som blir mobbet (Beta=-0,226). Det er viktig å merke seg at analysene ikke kan tolkes kausalt, så denne relasjonen kan tenkes å gå begge veier – for eksempel at mobbing fører til mindre ro, men at uro og manglende struktur også lettere legger til rette for at mobbing kan utføres. Tilsvarende kan opplevelse av mangel på trygghet i miljøet gjerne være en konsekvens av mobbing, ikke en årsak til mobbingen. Videre er *Støtte fra lærerne* svakt, men negativt relatert til andel mobbing. Dette kan indikere at nærheten mellom lærer og elev har betydning for forekomsten av mobbing. Mangel på støtte fra lærer trenger ikke å være årsak til mobbing, men kan bli mer synlig for elever som blir mobbet, dvs. når en trenger støtte fra lærer. Omvendt kan manglende støtte fra lærerne føre til at mobbingen kan fortsette. Et interessant funn er at *Felles regler* på skolen og *Medvirkning* er positivt relatert til andel mobbet. I forhold til regler kan en mulig forklaring være at skoler med høyere andel mobbing i større grad fokuserer på å formidle ordensreglene til elevene. Hvorfor medvirkning er svakt, men positivt relatert, er vanskelig å gi et entydig svar på. Den bivariate korrelasjonen mellom andel mobbet og medvirkning er svakt negativ (-.091). Merk at resultatene fra denne analysen ikke indikerer spesielt sterke sammenhenger mellom de uavhengige variablene og andel elever som blir mobbet ved skolen. Modell 1 forklarer 1,2 prosent av variasjonen og modell 2 forklarer 12,3 prosent.

3.9 Hvordan følger skoler opp mobbing og krenkelser?

Tabell 3.5 på side 21 viser at nesten 11 prosent av elevene oppgir at de har blitt gjort narr av eller ertet slik at de ble lei seg. Dette er den krenkelsen som forekommer oftest. Dernest oppgir 8 prosent av elevene at de blir holdt utenfor, spredt løgner om eller får negative kommentarer om utseendet sitt. I overkant av 3 prosent av elevene oppgir at de to til tre ganger i måneden eller mer har opplevd trusler eller slag, spark dytting eller at en har blitt holdt fast slik at en har blitt redd.

Elevene som svarer at de har opplevd en krenkelse to til tre ganger i måneden eller mer, får stilt flere oppfølgingsspørsmål. Et av disse omhandler hvorvidt skolen vet om hendelsen og i hvilken grad skolen har gjort noe relatert til krenkelsen i etterkant. Det

er ikke tilsvarende oppfølgingsspørsmål for mobbespørsmålet. Tabell 3.9 viser den prosentvise fordelingen over de tilfellene hvor eleven oppgir at skolen vet om hendelsen. Merk at elever som har opplevd krenkelser som skolen ikke vet om, er ekskludert fra analysene/prosentueringsgrunnet. Andel som oppgir at ingen voksne på skolen vet hva som har skjedd dem, er i siste kolonne.

Tabell 3.9 *Krenkelser skolen vet om og grad av oppfølging ()*

	Ikke gjort noe	Usikker	Gjort litt	Gjort mye	Andel som oppgir at ingen voksne på skolen vet
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg	24,2	31,0	27,7	17,1	(32,3)
Jeg ble holdt utenfor	28,7	36,2	22,9	12,1	(38,0)
Noen spredte løgner om meg	32,0	35,6	21,0	11,5	(42,6)
Noen truet meg	34,5	30,9	20,3	14,4	(34,1)
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	30,9	30,5	23,6	14,9	(30,2)
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte	35,7	34,4	19,2	10,7	(45,5)

Tabell 3.9 viser at i de tilfellene hvor skolen vet om hendelsen så svarer 24.2 til 35.7 prosent av elevene at skolen ikke har gjort noe i ettertid. Videre er det en stor andel som svarer at de er usikre på hvorvidt tiltak er iverksatt. Andelen som svarer at skolen har gjort litt eller gjort mye (summert) går fra 29.9 prosent til 44.8.

I intervjuene med elevene kom det fram at det ikke er så mange elever som vet hva skolen gjør konkret ved mobbesaker. Elevene sier at det derfor også kan forbindes med en viss risiko for elever å melde fra om mobbing fordi de er usikre på hva læreren egentlig vil gjøre med det. Skolen vil sikkert si fra til foreldrene, men hva skjer så? Elevene beskriver at det kan være vanskelig å melde fra om mobbing, både til skolen og til foreldrene. Det kan handle om at saken da kan gå «ut av kontroll» og bli verre.

Generelt viser tabell 3.9 like tendenser for alle typene av krenkelser. Overvekten av elevene oppgir at skolen ikke har satt inn tiltak i etterkant eller er usikre. I tilfellene hvor elevene er usikre vet man ikke hvorvidt skolen har satt inn tiltak eller ikke. Resultatet må derfor tolkes med varsomhet. Videre viser tabellen at krenkelser som går på å slå, dytte, sparke eller å holde fast, samt å gjøre narr av eller erte er det som voksne på skolen vet oftest om. Det motsatte gjelder for krenkelser som angår utseende. Dette kan indikere at noen typer krenkelser lettere fanges opp av skolen, muligens fordi de er mer tydelige og håndgripelige.

Om skolen tar tak i mobbing og andre negative hendelser beror mye på læreren, sier elevene. Mange lærere vil nok gjøre noe med det, men de vet ikke helt sikkert hva de gjør. Hvis man ikke er mobber eller mobbeoffer så vet man ikke hva som blir gjort.

Det skjermes for alle andre, og de som ikke har vært mobbet vet ikke hva lærerne gjør, forteller noen av elevene. Andre elever vet at det blir tatt tak i og lærere ved deres skole legger opp til samtaler i klassens time:

Både lærerne og elevene tar det alvorlig. Vi setter oss i ring og prater. Læreren går rett på alle sammen, ikke på enkeltpersoner. Det handler om at ofte når det foregår mobbing er det flere som er klar over at det skjer mobbing, og da er det også viktig at alle tar et tak. Læreren tar det svært alvorlig hvis det foregår mobbing, eller baksnakking eller noe i den retningen. (skole 1)

I det følgende undersøkes sammenhengen mellom grad av skolens oppfølging av krenkende hendelser og *Støtte fra lærerne*. *Støtte fra lærerne* er en indeks bestående av spørsmål som dekker elevenes opplevelse av emosjonell og faglig støtte fra lærerne (se kapittel 6). En innledende analyse ble utført for å undersøke sammenhengen mellom andel krenkelser og *Støtte fra lærerne*. Tabell 3.10 viser korrelasjonen mellom andel elever som har opplevd en eller flere krenkelser minst to eller flere ganger i måneden og *Støtte fra lærerne*. Merk at analysen er gjort på skolenivå.

Tabell 3.10 Korrelasjon mellom andel krenkelser og *Støtte fra lærerne*

	1	2
1. Andel krenket	-	
2. Støtte fra lærerne	-.304**	-

** signifikant sammenheng på .01- nivået

Analysen indikerer at det er en signifikant og moderat sammenheng mellom krenkelser og *Støtte fra lærerne*. Skoler hvor elevene opplever mer *Støtte fra lærerne* skårer lavere på andel krenkelser. Tabell 3.11 viser elevenes gjennomsnittlige opplevelse av *Støtte fra lærerne* fordelt på krenkelser og hvorvidt skolen har gjort noe med hendelsen i ettertid. Merk at denne og følgende analyser er gjort på individnivå.

Tabell 3.11 Krenkelser og gjennomsnittlig opplevd *Støtte fra Lærerne*, fordelt på opplevelse av skolens oppfølging

	Ikke gjort noe	Usikker	Gjort litt	Gjort mye
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg	3,28	3,95	4,15	4,37
Jeg ble holdt utenfor	3,25	3,92	4,13	4,31
Noen spredte løgner om meg	3,22	3,90	4,05	4,23
Noen truet meg	3,03	3,84	4,07	4,15
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	3,18	3,90	4,12	4,22
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte	3,29	3,92	4,09	4,27

Tabellen viser at det en positiv sammenheng mellom *Støtte fra lærerne* og elevenes opplevelse av skolens oppfølging av krenkende hendelser. Opplevelsen av *Støtte fra lærerne* øker med andre ord i takt med skolens involvering. Dette kan indikere at

skoler som gjøre mye for å hjelpe elever som opplever krenkelser også har lærere som gir emosjonell og faglig støtte.

Det ble videre utført en enveis variansanalyse (ANOVA) for å undersøke hvorvidt det er signifikante forskjeller i opplevd *Støtte fra lærerne* hos elever med ulik oppfatning om skolens oppfølging etter krenkende hendelser. Denne analysen undersøker om forskjellene i gjennomsnittene i gradene av skolens oppfølging etter krenkende hendelser er av betydning. I tillegg kalkuleres effektstørrelsen ETA som forteller hvorvidt forskjellene mellom gruppene er små (0,01), moderate (0,06), eller store (0,14). Analysen er vist i tabell 3.12.

Tabell 3.12 ANOVA: *Støtte fra lærerne og grad av skolens oppfølging etter krenkende hendelser*

	Df	F	P	ETA
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg	3 (23 148)	1 908.96	.000	0.20
Jeg ble holdt utenfor	3 (16 088)	1 219.55	.000	0.19
Noen spredte løgner om meg	3 (14 158)	937.15	.000	0.17
Noen truet meg	3 (6 847)	587.36	.000	0.20
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	3 (7 421)	539.23	.000	0.18
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte	3 (13 552)	876.84	.000	0.16

Tabell 3.12 viser at det er signifikante forskjeller i opplevd *Støtte fra lærerne* i forhold til grad av skolens involvering. Dette gjelder alle typene av krenkelser. Effektstørrelsen indikerer at forskjellene er store mellom de ulike gruppene. Det vil si at det er signifikante forskjeller og forskjellene er store mellom elever som opplever at skolen ikke har gjort noe etter krenkende hendelser og elever som opplever at skolen har gjort mye. Den sistnevnte gruppa skårer betydelig høyere på *Støtte fra lærerne*.

De foreldrene vi har intervjuet har hatt varierende kunnskap om skolens håndtering av mobbing og andre negative hendelser, men de har alle hatt verdifulle innspill og refleksjoner rundt trygt miljø, og skolens påvirkning og ansvar i så måte. Elevene beskriver at de kan melde fra til kontaktlærer eller sosiallærer ved skolen. En skole påpeker at kontaktlærer gjennom kontaktsamtalene ofte får beskjed om psykososiale forhold og kan fange opp mobbing og andre negative hendelser. Ved en ungdomsskole jobbes det aktivt nå med å lage en mal for elevsamtalene inspirert av barneskolens utviklingssamtaler. De sier at det første fokus de har i sine elevsamtaler med ungdommene er sosial trivsel. Lærere beskriver elevsamtalene som gode tidspunkt også i forhold til forebygging og avdekking av mobbing: «*Der kan mobbing avdekkes, og der spør vi også om de vet om andre opplever det. Vi har også sosiometriske undersøkelser, trivselsundersøkelser osv.*».

Det kom opp i noen av intervjuene at det finns holdninger blant skoler om at man ønsker de vanskelige elevene ut. En leder opplevde at da han begynte ved skolen så man en tendens til at man tenkte at vanskelige elever skulle ut. Han oppfattet at lærerne lukket øynene for mobbing, og ønsket ikke å forholde seg til det. Lærerne, på vegne av eleven, definerte det som ikke et problem, og de lot være å ta tak i problemene slik de burde. De satte derfor i gang et systematisk arbeid som resulterte i at skolen nå har blitt gode på inkludering:

Vi tar tak i det, lærerne har blitt flinkere, vi er blitt en mye mer inkluderende skole. Vi er stolte av den skolen vi er. Voksne må med andre ord settes i stand til å ta tak i slike ting, og vi opplever at vi absolutt har skapt en kultur for dette. Klasseledelse og relasjonsbygging er alfa og omega i arbeidet med et godt læringsmiljø.

Lærere tror det er en stor terskel å si at man er mobbet (skole 2). En elev forteller at det er veldig viktig at de som blir mobbet føler seg trygge. Da vet de at de kan si fra og at de voksne tar tak i det. En elev i sjette klasse sier: «*Det er lett å si fra om mobbing, i alle fall i klassen min*» (skole 1).

En annen elev forteller om sosiallærerens betydning:

En fin ting ved skolen vår er at sosiallærer påpeker at vi kan gå til ham med hva som helst. Han kommer også rundt i klassene, og viser seg der for at han ikke skal være helt fremmed, men noen man kjenner. Han er en jovial kis. (skole 2)

En annen sier at hun syns han virker litt tullete, og lurer på om han tar elevene seriøst. Da svarer en annen elev i gruppa at «*han er dønn seriøs når han skal være seriøs*».

Lærerne snakker om viktigheten av at lærere og rektorer spiller på lag, og at rektor bør oppleves både som elevenes rektor og som lærernes rektor, mens en rektor forteller at han føler seg primært som elevenes talsmann ved skolen. Han er aktiv og snakker med elever om at de må varsle fra, at ved mobbing og andre negative hendelser kan de komme til ham (skole 1). I elevintervjuene kom det fram noen forskjeller på opplevd type og kontakt mellom elever og ledelse ved skolen. Noen snakker om ledelsen som noe litt fjernt, mens andre snakker om dem som noe nært og viktig. En gutt ved en ungdomsskole forteller:

Rektor her er en glede. Hun er beste rektor i hele Norge! Jeg digger henne!

Hun forteller at rektor er elsket av alle. Hun har blant annet støttet og hjulpet elevene til å arrangere elevaktiviteter utenom skoletid og prioriterer at de skal kunne ha elevarrangementer i skolens aula. De forteller om en rektor som kan sitte og jobbe mens det går dundrende høy musikk i aulaen like ved uten at hun klager.

Elever vi intervjuet sier skolen deres gjør mye for at elevene skal trives og bli godt kjent fra starten av. Mange snakker om gode oppstartsrutiner og overganger til ungdomstrinnet. Man har foreldremøter, man setter sammen klasser på tvers, man drar på skoleturer sammen, og det satses på fellesarrangement ved skolen. En jente synes

skoler generelt burde fokusert mer på å skape det «*der gode klassemiljøet fra starten av*». Hun fortsetter: «*Er det et godt klassemiljø er det naturlig ikke like mye plaging, fordi alle er trygge på hverandre. Et bedre samhold*» (skole 2). Man har folk som støtter deg, i stedet for at folk drar deg ned, mener hun.

På spørsmål om elevene kan snakke med voksne på skolen dersom de ser at noen blir plaget, forteller en gutt:

På vår skole kan du se tendenser til mobbing – og det har sikkert vært noen episoder nå og da- men jeg synes lærerne her gjør en fantastisk jobb i og med at de slår hardt ned på mobbing. Vi har flere eksempler på det. Det er et godt miljø her.(skole 2)

En elev sier at lærere kan ta enda mer grep for at folk skal bli tryggere på hverandre. Men lærerne må ikke gripe inn og prøve å sette folk sammen, heller. Det blir også feil, sier han.

På spørsmål om hvorfor mobbing ikke oppdages, sier noen elever at de tror lærere av og til er lette å lede. Men det spørs på læreren, selvfølgelig. Lærere som ikke ser hva som egentlig foregår finner kanskje den letteste løsningen, og satser på at det er den rette, uten egentlig å undersøke saken godt nok. En elev underbygget dette ved en fortelling der han opplevde seg mobbet men fikk skylden for at han var mobberen. I følge Moen er det svært viktig at skolen undersøker grundig hva som egentlig skjer; ofte kan det som umiddelbart er synlig være noe annet enn hva vi ser (Moen 2014).

En elev forteller om hendelser fra barneskolen der en annen elev kalte ham et stygt kallenavn hver dag i fire år. Og hver gang han gjorde det endte det opp med at de havnet i slåsskamp:

Den som endte opp med kjeften, var jeg, fordi den andre pleide å «lategråte». Så det var jeg som fikk kjeft for å ha mobbet ham i fire år, mens det viser seg i ettertid at det var jeg som ble plaget av han andre. I ettertid har jeg fått unnskyldning fra barneskolen. (skole 2)

Han forteller at det handler om at lærere ofte gjør veldig lite i mobbesaker, de tror de er detektiver, men så har de egentlig bare gjort vondt verre. Det var mye mobbing ved hans barneskole, men håper nå det er blitt bedre. Han forteller at mobbingen i barneskolen er veldig fysisk, og den blir ofte ikke slått ned på. Derfor får det dessverre også mulighet til å blomstre. Ved at mobbingen ikke stoppes, tas den med videre over i ungdomsskolen.

I intervjuene kommer det fram forskjellige måter å avdekke mobbing på. Det er enten voksne ved skolen som ser, elever som sier ifra om mobbing eller foreldre som henvender seg. En rektor trekker spesielt fram at det er svært viktig å jobbe systematisk for å avdekke mobbing. Denne rektoren mener at det alltid er den som har opplevd mobbing og negativ atferd mot seg som har definisjonsmakten, og man setter alltid i gang en undersøkelse der man kaller inn først eleven som er mobbet, og avtaler med eleven prosessen videre, og det fattes vedtak etter paragraf 9A når mobbing er

avdekket. Skolen ønsker de åpne prosessene mest, men enkelte ønsker ikke at det blir tatt opp åpent. Det respekteres selvfølgelig, forteller rektoren. Rektor forteller videre at når mobbingen er over trenger mobbeofferet støtte fortsatt; det tar lang tid før ting er i balanse igjen. Man blir enda mer sårbar, og slike hendelser kan resultere i skolevegring. Det er mange trinn i arbeidet med mobbesaker, og eksempel på trinnvise intervensjoner finnes i flere veiledere og bøker.⁷

Ved en skole forteller elevene at det viktigste er at det blir tatt på alvor:

Ved skolen vår prater vi skikkelig ut om det, lærere viser hvor alvorlig det er, men også hvilke konsekvenser det har. Det reduserer mobbing, for da blir folk redd for konsekvensene. Alle blir mer oppmerksomme på problemet. Alle, og ikke bare de som mobber, men også de som ser på det, de som vet om det. Mobbing blir gjort til et tabu, det er noe man ikke skal gjøre. Får man den kulturen inn er man på god vei. Vi har en veldig god skole, med et veldig godt miljø. (skole 1)

Rektor ved denne skolen forteller at de av og til må jobbe med hele gruppa, og gir eksempler fra jenteproblematikk som blomstrer opp med jevne mellomrom. Ved en annen skole som tidligere hadde mange utfordringer knyttet til uro og mobbing, forteller foreldrene: «Vår skole har vært ute en vinternatt før. De har et bevisst forhold til disse tingene nå».

Mange forteller at det er vanskeligere å oppdage mobbing i store grupper, og at de tror at mobbing har dårlige vilkår i mindre grupper. Dette er noe som også kommer fram i en pågående studie av mobbing i videregående opplæring (Wendelborg og Røe 2014). Det er derfor viktig at skolene, eller i alle fall gruppene/klassene, er mindre, foreslår elevene. Skolene bør i alle fall få flere ressurser og flere lærere, sier elevene.

Det motsatte av støtte fra lærerne må sies å være å bli mobbet av lærer. I Elevundersøkelsen er det rundt 1,8 prosent som oppgir at de to til tre ganger i måneden eller mer er mobbet av en eller flere lærere (se Wendelborg 2014). I intervjuene ser vi eksempler på hva som menes med at lærere mobber. Elevene snakker om ironi, latterliggjøring, om det å ta opp ting som er konfidensielle i plenum eller at elever opplever seg mobbet gjennom måten lærerne følger dem opp på. En forteller om en lærer som påpekte overfor hele klassen at han fikk ekstrahjelp i matte. Det var pinlig, ekkelt og ubehagelig, syntes han. Det gir en usikkerhet, man tenker «hva tenker folk» om meg nå, og han sier: «Det er kanskje ikke mobbing, men likevel ubehagelig» (skole 2). En annen elev sier:

Mobbing fra lærer kan også være hvis en ikke tar det seriøst, eller ikke bryr seg, dersom en elev rapporterer om at han/hun blir mobbet. Da kan det føles som

⁷ Se for eksempel veiledere som ligger på udir.no eller håndboken *Slik stopper vi mobbing* av Erlend Moen utgitt i 2014.

mobbing fra lærer. Man mister tilliten til læreren, og man går kanskje ikke til foreldrene, for da vet man at det kan bli bråk. Politiet blir for seriøst. Hvem går man til da? (skole 2)

En rektor forteller at voksne som mobber kan handle om ironi, måter å snakke på, irrettesettelse i plenum, humor og sarkasme. Noen kan oppleve masing fra lærer om at de må gjøre leksene sine som mobbing. For noen vil oppfølging og irrettesettelse oppfattes som mobbing, noe som også handler om hvordan mottakeren tar det.

Ved en annen skole sier elevene at mobbing fra lærer kan være: «*Hvis elever ikke klarer å svare på spørsmål i klasserommet, så plukker lærer ut den personen hele tiden, for eksempel - selv om lærer vet at den personen ikke kan det*» (skole 1). Det å gi dårlige karakterer uten grunn (skole 3). Det kan også handle om at det er et dårlig forhold mellom lærer og elev, for eksempel at eleven har vært i konflikt med lærer, og at læreren på en måte tar igjen og latterliggjøre elever i klassen, forteller elever. Det kan også være at man kommenterer når folk ikke gjør det veldig bra, slik at alle rundt hører det sier de. Et eksempel kan være når lærere sier: «*Dette skulle du ha kunnet for lenge siden*». Gnir det inn hvor dårlig du er, liksom.

3.10 Mobbing og krenkelser innvirkning på elevenes trivsel

For å undersøke om og i hvilken grad mobbing og opplevelser av krenkelser (en eller flere krenkelser to til tre ganger i måneden) påvirker elevenes trivsel, ble det utført en multivariat lineær regresjon. Merk at analysen ble gjennomført på individnivå. Flere av indeksene i Elevundersøkelsen 2013 ble inkludert i analysen. Tabell 3.13 viser resultatet fra analysen på individnivå. Merk at læringskultur ikke var signifikant relatert til trivsel og dermed er utelatt fra analysen.

Tabell 3.13 *Multivariat lineær regresjon: Prediksjon av trivsel, individnivå*

	B	Beta	Sig.
Motivasjon	,306	,317	,000
Krenkelse	-,274	-,150	,000
Støtte fra lærerne	,146	,132	,000
Mobbet	-,425	-,113	,000
Felles regler	,044	,045	,000
Arbeidsro	,037	,055	,000
Støtte hjemmefra	,038	,045	,000
Trygt miljø 1	,030	,043	,000
Mestring	,064	,053	,000
Relevans	-,027	-,036	,000
Trygt miljø 2	,031	,035	,000
Faglig utfordring	,025	,028	,000
Innsats	-,033	-,035	,000
Medvirkning	,006	,006	,042
R²		0,364	

Trygt miljø 1: Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkelig mot en elev?

Trygt miljø 2: Finnes det lærere eller andre voksne på skolen som du kan prate med hvis du har behov for det?

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabellen viser at motivasjon, krenkelse, støtte fra lærer og mobbing er de variablene som er sterkest relatert til elevenes opplevelse av trivsel på skolen. Det ser vi på størrelsen på Betaverdiene. Til sammen forklarer variablene 36.4 prosent av variasjonen i trivsel. En regresjonsanalyse med kun de fire første variablene viser en forklart varians på 34.9 prosent. Dette kan indikere at motivasjon, krenkelse, støtte fra lærer og mobbing har størst betydning for elevenes trivsel. Krenkelser og mobbing er negativt relatert til elevenes trivsel hvor krenkelser er sterkest relatert.

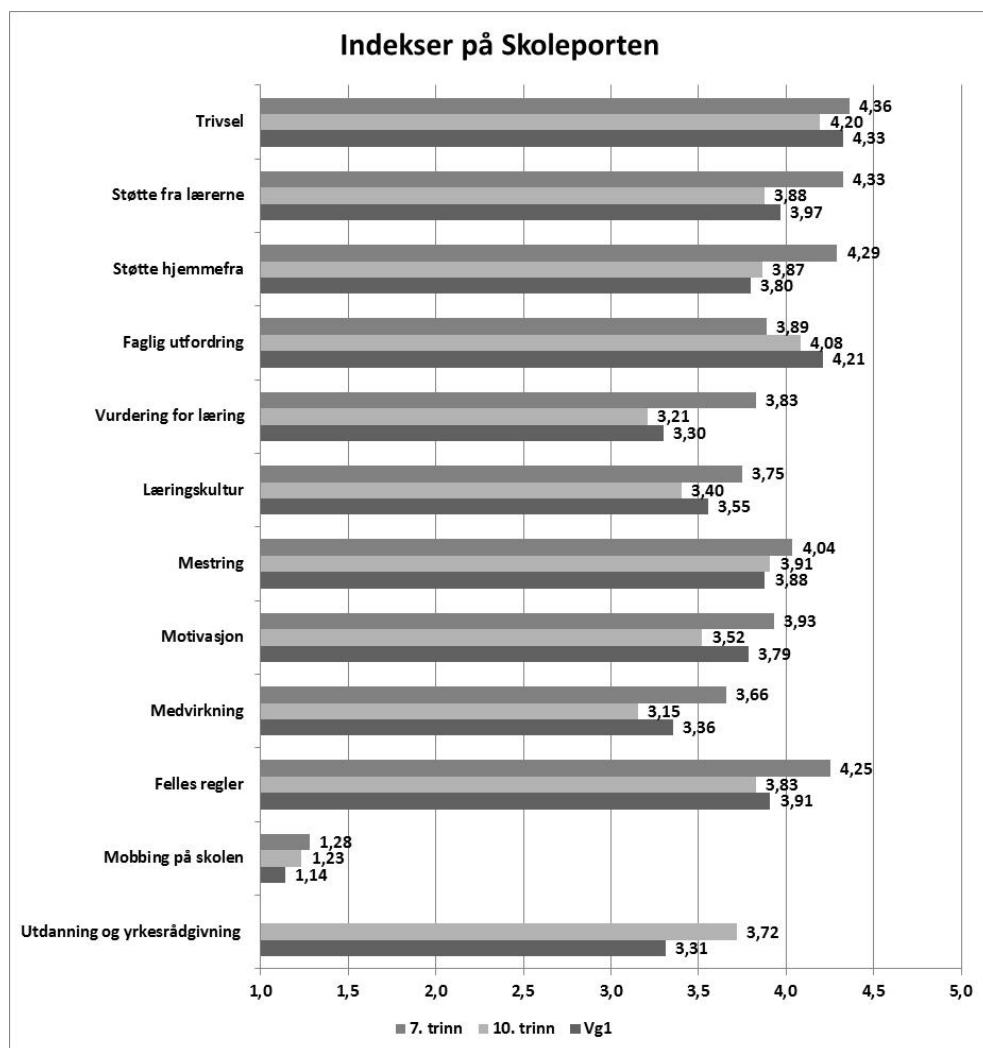
4. Temaene på Skoleporten

Dette kapitlet er en analyse av hvordan elevene har svart på spørsmål som inngår i indeksene på Skoleporten (www.skoleporten.no). Analysene inkluderer alle årstrinn fra 5.trinn og opp til Vg3.

Indeksene i Skoleporten er:

- Trivsel
- Støtte fra lærerne
- Støtte hjemmefra
- Faglig utfordring
- Vurdering for læring
- Læringskultur
- Mestring
- Motivasjon
- Elevdemokrati og medvirkning
- Felles regler
- Mobbing på skolen
- Krenkelser
- Utdanning og yrkesrådgivning (10. trinn)
- Utdanning og yrkesrådgivning (11. trinn)

Indeksene består av ett eller flere spørsmål som er slått sammen. Da indeksene ble utarbeidet ble det kjørt reliabilitetstester og faktoranalyser for å undersøke om at spørsmålene målte aspekter ved det samme fenomen. Eksempelvis *Støtte fra lærerne*. Samtlige indekser har fått tilfredsstillende resultater på disse testene. Når det gjelder indeksene *Trivsel*, *Faglig utfordring* og *Mobbing på skolen* består de kun av ett spørsmål hver. Vi kan dermed ikke kjøre slike reliabilitetsanalyser på disse, men vi må stole på at spørsmålsformuleringene er så presise og gode at de måler de begrep de er ment å måle. Samtlige spørsmål har fem kategorier som går fra en til fem. Når en indeks er satt sammen av flere spørsmål er verdiene elevene har gitt på hvert spørsmål i indeksen summert og delt på antall spørsmål det er i indeksen. Det vil si at også indekser som er slått sammen av flere spørsmål går fra verdien en til verdien fem. Bare elever som har svart på samtlige spørsmål i en indeks er tatt med i analysene.



Figur 4.1 Indeksen på Skoleporten for 7., 10. og VG1 (gjennomsnitt).

Figur 4.1 viser hvordan elevene på obligatoriske trinn og som har deltatt i Elevundersøkelsen 2013 har svart på de ulike indeksene som presenteres i Skoleporten. Jevnt over skårer elevene høyt på flertallet av indeksene. Elevene skårer særlig høyt på *Trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Det er viktig å være oppmerksom på at indeksene og spørsmålene måler elevenes opplevelse av læringsmiljøet og ikke objektive forhold. Det kan være flere motiver som gjør at elevene svarer som de gjør. Elever kan ønske å sette seg i et mer positivt lys enn hva som er tilfelle eller en kan ønske å markere et kritisk standpunkt. Derfor er det viktig å lese resultatene med et kritisk blikk.

Et annet forhold som kommer fram i figur 4.1 er at jevnt over skårer elever på 7. trinn høyst, mens elever på 10. trinn skårer lavest. Unntaket er *Faglig utfordring* og *Mobbing*, hvor elever på VG1 skårer høyst/ rapporterer minst mobbing. Vi ser ofte at elever på ungdomstrinn skårer lavere på mange av indeksene enn hva elever på særlig mellomtrinnet gjør. Dette betyr ikke at læringsmiljøet nødvendigvis er bedre på mellomtrinnet enn hva det er på ungdomstrinnet eller i VGS. Det kan være at eldre

elever også vil markere et kritisk standpunkt eller er generelt mer utilfredse på skolen. Eksempelvis betyr det ikke nødvendigvis at grad av medvirkning objektivt sett er dårligere i 10. trinn enn på 7. trinn og i Vg1, men at de i større grad ønsker å markere et kritisk standpunkt og har andre forventninger til medvirkning enn elever i 7. trinn.

5. Trivsel

Indeksen *Trivsel* består kun av ett spørsmål som er stilt til samtlige elever.

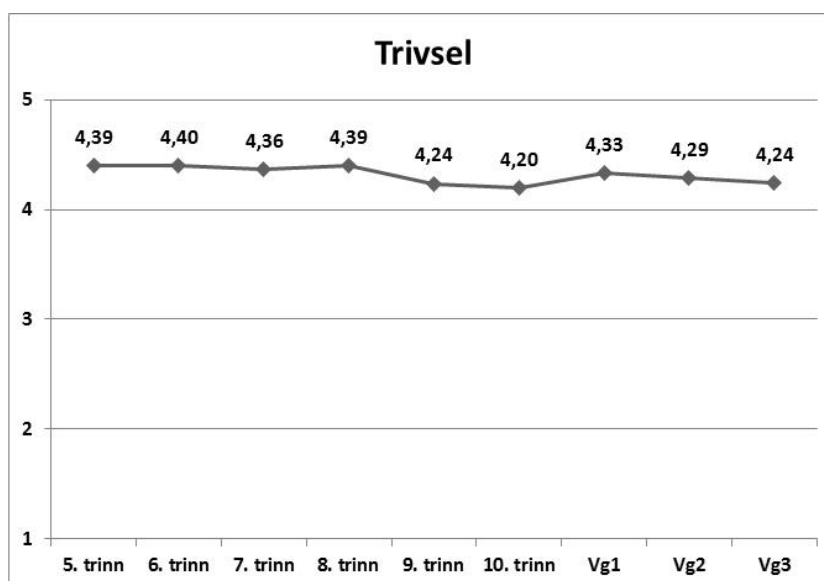
Tabell 5.1 Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler *Trivsel* i Elevundersøkelsen 2013

Trivsel							
Trivsel	Trives ikke i det hele tatt	Trives ikke noe særlig	Trives litt	Trives godt	Trives svært godt	Gj.skåre	St.avvik
Q6832 Trives du på skolen?	0,9	1,7	7,8	44,6	45,1	4,31	0,76

Tabell 5.1 viser at nærmere 90 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen 2013 oppgir at de trives godt eller svært godt. 2,6 prosent oppgir at de ikke trives noe særlig eller ikke i det hele tatt.

I de neste underkapitlene vil indeksen *Trivsel* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

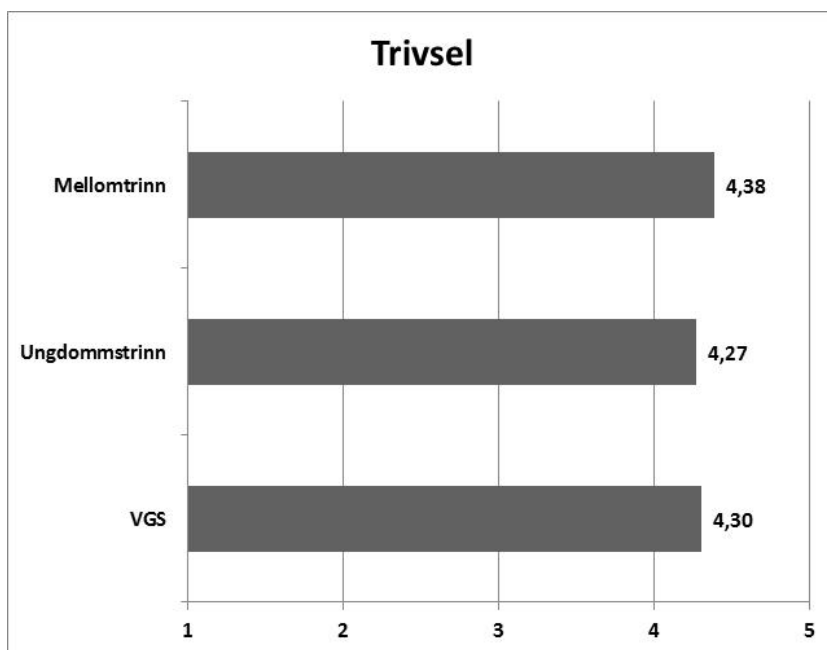
5.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/ES = 0.26 / 0.13$

Figur 5.1 *Trivsel* fordelt på trinn (gjennomsnitt).

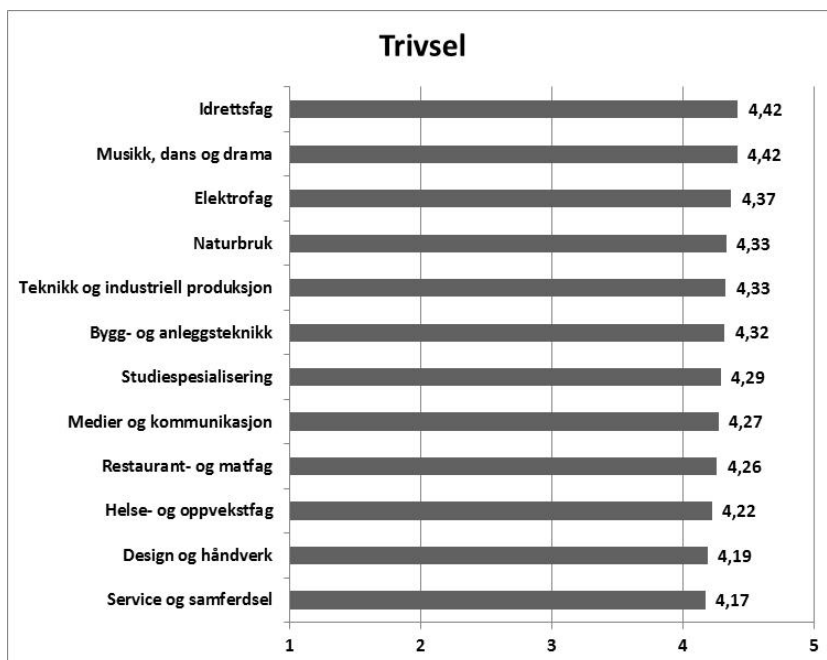
Figur 5.1 viser at gjennomsnittsverdiene for *Trivsel* er stabile fra 5. til 8. trinn, før de synker på 9. og 10. trinn, for deretter å øke litt i Vg1 før *Trivsel* reduseres igjen. Forskjellen fra trinnet som rapporterer høyest trivsel til trinnet som rapporterer lavest er signifikant men liten (Cohens $d=0.26/ES=0.13$).



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/ES=$ is

Figur 5.2 *Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 5.2 viser at det er ingen betydningsfulle forskjeller i *Trivsel* mellom elever på mellomtrinn, ungdomstrinn og VGS.



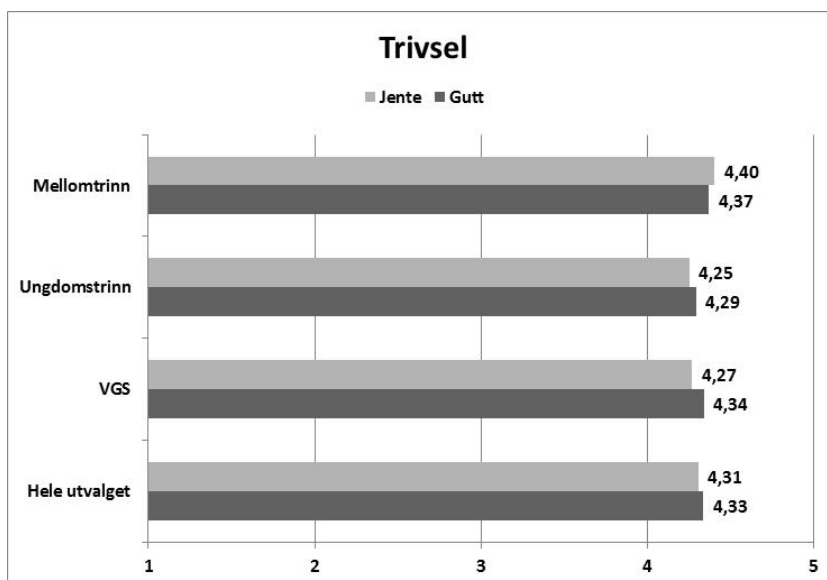
Forskjell min maks, Cohens $d/ES= 0.34/.17$

Figur 5.3 *Trivsel fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).*

Figur 5.3 viser *Trivsel* fordelt på utdanningsprogram. Figuren er sortert synkende og viser at elevene på Idrettsfag rapporterer høyest *Trivsel*, mens elevene på Service og

samferdsel Rapporterer lavest. Forskjellen mellom disse to utdanningsprogrammene er av betydning, men liten (Cohens $d=0.34$; Effektstørrelse = 0.17).

5.2 Kjønn

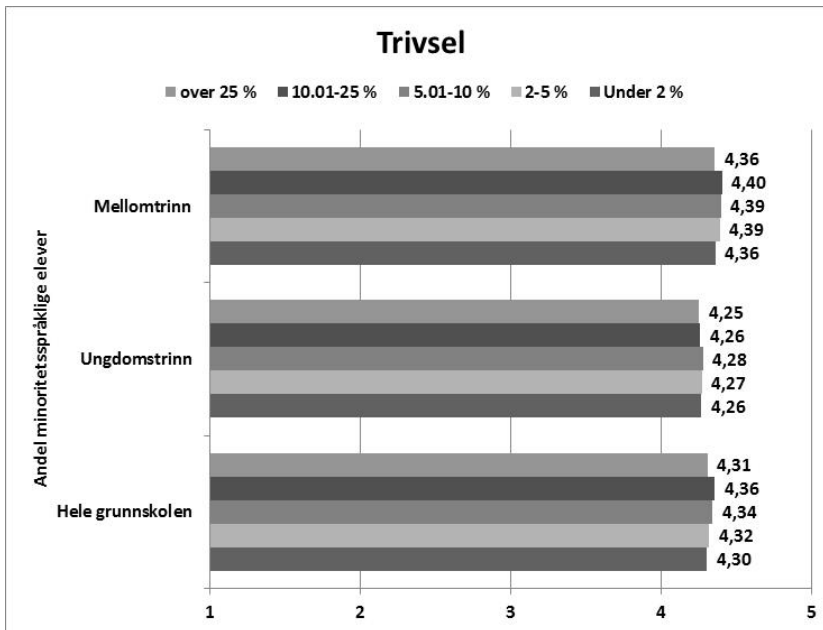


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 5.4 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 5.4 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i *Trivsel* for noen trinn.

5.3 Andel minoritetsspråklige elever

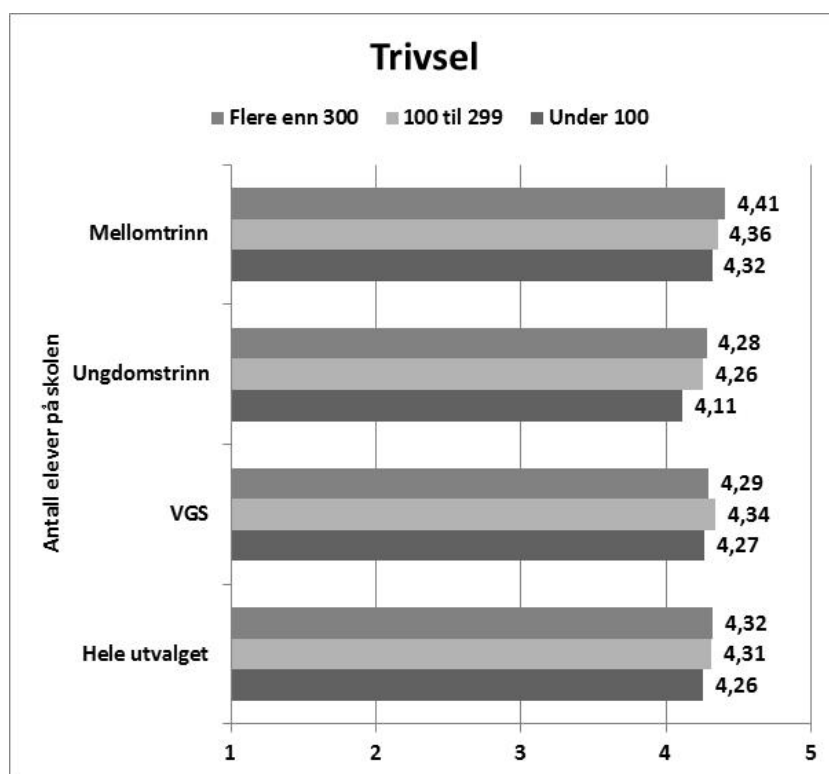


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 5.5 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Figur 5.5 viser at det er ingen forskjeller av betydning i *Trivsel* mellom skoler med lav eller høy andel med minoritetsspråklig elever.

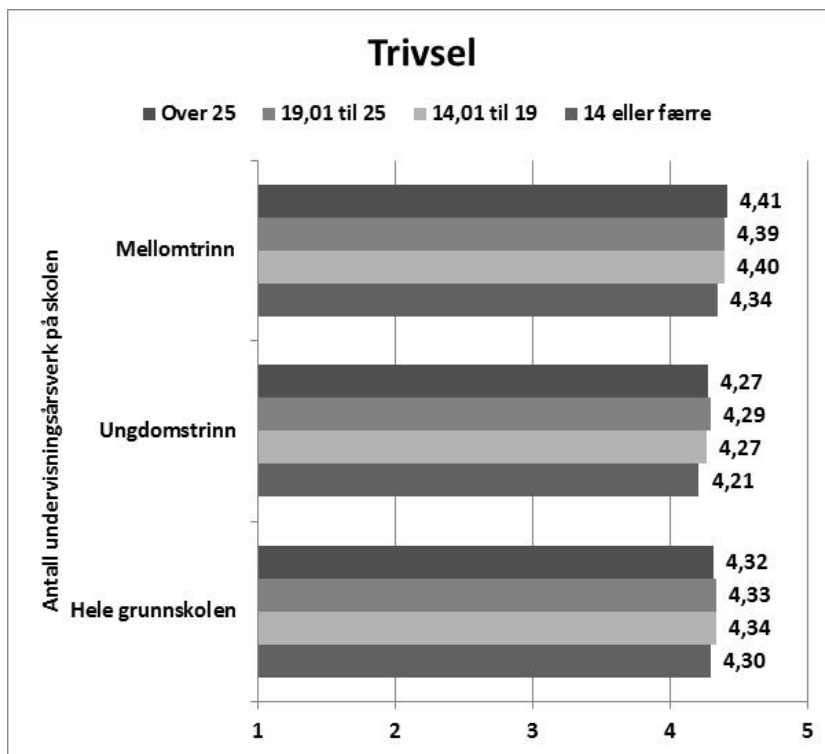
5.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min maks; hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=0.21/0.10$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 5.6 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

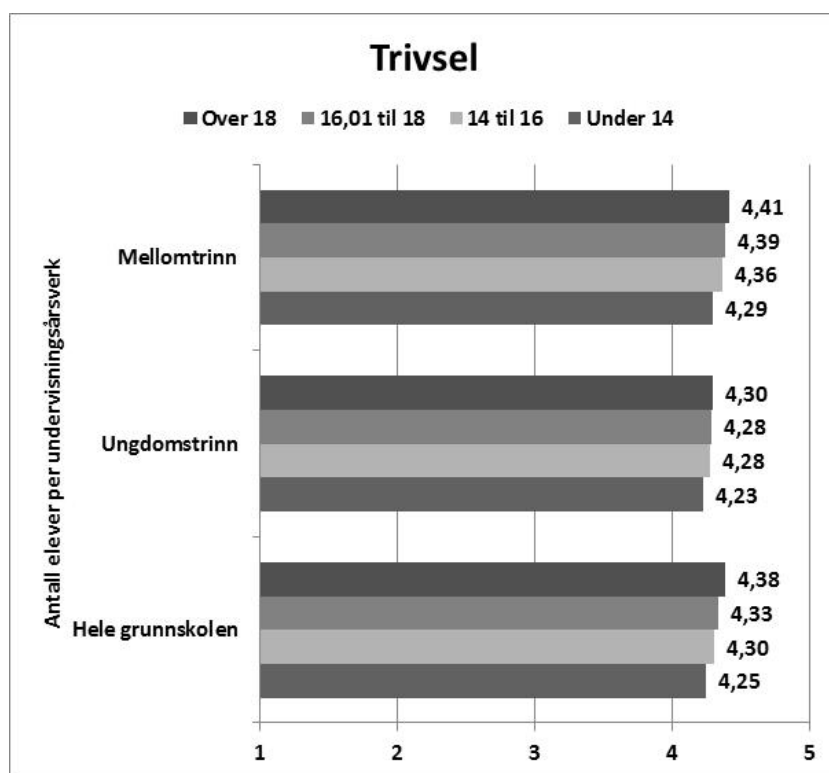
Ut fra figur 5.6 ser vi at det ikke er store forskjeller i *Trivsel* for elever på skoler med under 100 elever, elever på skoler med mellom 100 til 299 elever og elever på skoler med 300 elever eller flere. Imidlertid er det en svak tendens at elevene ved de minste skolene på ungdomstrinnet rapporterer lavere *Trivsel* enn elever på de største skolene (Cohens $d=0.21$; Effektstørrelse = 0.10).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 5.7 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjell i *Trivsel* sett i forhold til antall undervisningsårsverk på skolen; verken på barne- eller ungdomstrinn (jfr. figur 5.7). Skolestørrelse målt i antall elever eller i antall årsverk ser dermed ikke ut til å ha særlig innvirkning på hvordan elevene skårer på *Trivsel*.

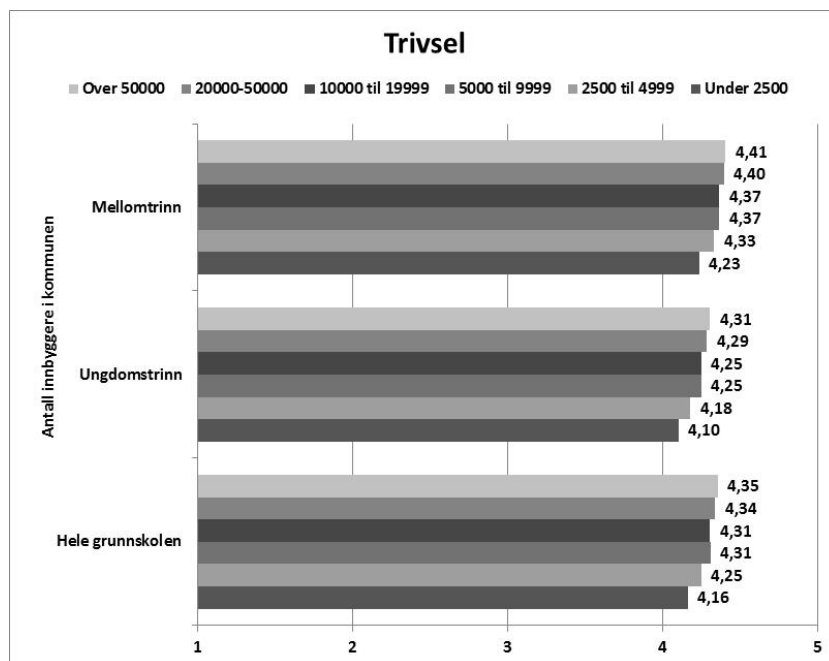


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 5.8 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 5.8 viser at det er ingen forskjeller i *Trivsel* sett i forhold til lærertetthet. Det betyr at elever i skoler med over 18 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet) skårer tilsvarende på *Trivsel* som elever som går på skoler med under 14 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet).

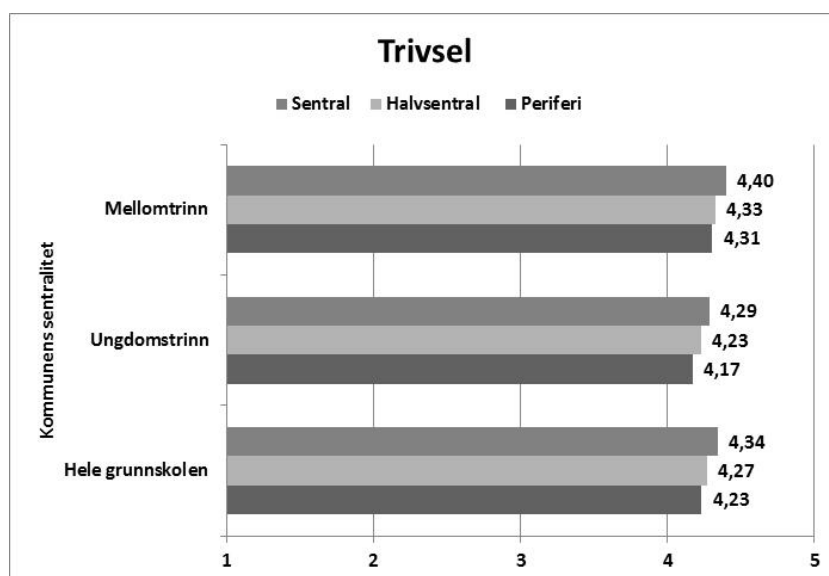
5.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.24/0.12$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.24/0.12$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=0.26/0.13$

Figur 5.9 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 5.9 viser en tendens til at elever i kommuner med over 50 000 innbyggere skårer høyere på Trivsel enn elever i de minste kommunene hvor det er under 2500 innbyggere. Cohens d og effektstørrelsene som er gjengitt under tabellen viser at dette er en forskjell som er av betydning, men svak, både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og sett hele grunnskolen under ett. Det er nok ikke innbyggerantallet i seg selv som er årsaken til denne forskjellen men heller et samspill av flere bakenforliggende faktorer som eksempelvis sosioøkonomiske forhold etc.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 5.10 Trivsel med lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 5.10 viser ingen forskjeller i *Trivsel* sett i forhold til kommunens sentralitet. Men vi ser en lignende tendens som for kommunestørrelse ved at elever i sentrale strøk skårer høyere på *Trivsel* enn elever bosatt i periferien. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

5.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 5.2 Multivariat lineær regresjon: *Trivsel* på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-0,04	-0,09	,000	-0,01	-0,02	,000	-0,09	-0,10	,000
Kjønn	-0,01	0,00	,062	0,03	0,02	,000	-0,04	-0,03	,000
Andel minoritet	-0,01	-0,01	,000	0,00	-0,01	,040	-0,01	-0,01	,000
Antall elever	0,01	0,00	,211	0,00	0,00	,686	0,00	0,00	,954
Antall årsverk	0,00	0,00	,490	0,01	0,01	,006	-0,01	-0,01	,053
Antal elever per årsverk	0,01	0,02	,000	0,02	0,03	,000	0,01	0,01	,000
Folketall	0,02	0,04	,000	0,01	0,02	,001	0,03	0,06	,000
Sentralitet	0,01	0,01	,005	0,02	0,02	,000	0,00	0,00	,864
Bosetting	0,03	0,03	,000	0,02	0,03	,000	0,04	0,03	,000
R²:		0,01			0,01			0,02	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 5.2 er en multivariat regresjonsanalyse som viser sammenhengen mellom *Trivsel* og de bakgrunnsvariablene som er presentert tidligere i kapittelet kontrollert for de øvrige bakgrunnsvariablene. Figurene som er presentert hittil har bare sett på bivariate sammenhenger. Det vil si sammenhengen mellom to variabler (*Trivsel* og eksempelvis kjønn). Ved en multivariat analyse kan vi se nærmere på hvilke av bakgrunnsfaktorene som har sterkest relasjon med indeksen og om tilsynelatende sammenhenger i bivariate analyser kan forklares med sammenhenger mellom andre bakgrunnsvariabler.

De multivariate analysene som presenteres her er grove og det er ikke tatt hensyn til om variablene for eksempel er normalfordelt. Dette gjøres fordi vi i denne analysen er mer ute etter de grove mønstrene mer enn de fininnstilte nyansene. Det vi først kan legge merke til i Tabell 5.2 er at tallene i siste rad er veldig små. Dette er forklart varians (R^2) og betyr at bakgrunnsvariablene som er med i modellen (analysen) forklarer bare 1 prosent av variasjonen i indeksen *Trivsel* når vi ser hele grunnskolen under ett, og bare 1 og 2 prosent for henholdsvis mellom- og ungdomstrinnet. Dersom vi videre ser på betaverdiene, som er standardiserte regresjonskoeffisienter, ser vi at det er bare trinn (på ungdomstrinn) som har en effektstørrelse over 0.1 (jfr Tabell 2.4). De andre bakgrunnsvariablene har dermed ingen betydningsfull påvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen. For trinn ser vi at betaverdien er negativ. Det betyr at når årstrinnet øker, reduseres trivselen med lærene.

6. Støtte fra lærerne

I Elevundersøkelsen er det er fem spørsmål som skal måle *Støtte fra lærerne*. Disse vises i Tabell 6.1 En faktoranalyse viser at samtlige fem spørsmål lader på samme faktor og en reliabilitetsanalyse viser en god indre konsistens med en Cronbachs alpha-verdi på 0,82.

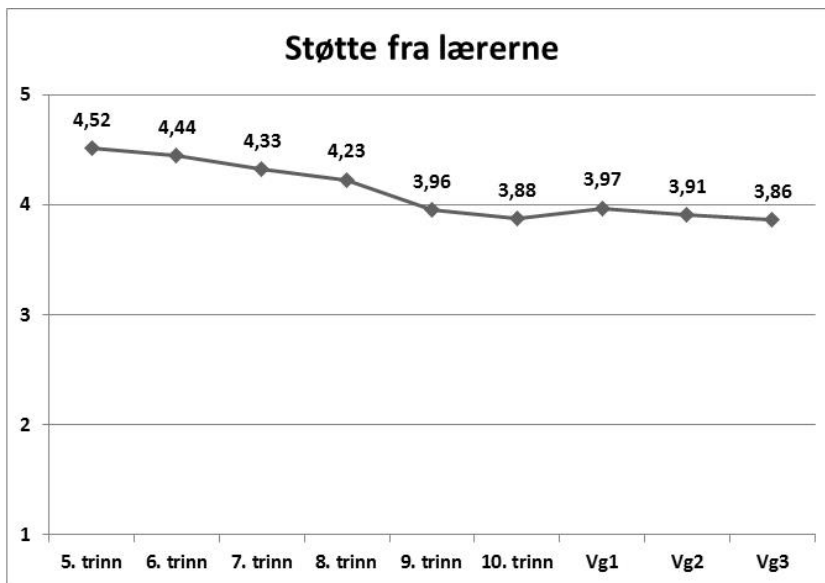
Tabell 6.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Støtte fra lærer* i Elevundersøkelsen 2013

Støtte fra lærerne							
Cronbach's alpha: .82	Ingen	Bare en	Noen få	De fleste	Alle	Gj.skåre	St.avvik
Q6843 Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?	2,0	2,3	16,2	50,3	29,2	4,02	0,85
Q6844 Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?	1,6	1,7	13,3	44,5	38,8	4,17	0,84
Q6845 Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?	1,8	1,9	12,8	42,4	41,1	4,19	0,86
Q6846 Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne	1,3	1,7	12,8	42,8	41,4	4,21	0,82
Q6848 Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære*	6,5	7,3	11,4	35,7	39,2	3,94	1,17
Støtte fra lærerne						4,11	0,70

*Svaralternativ Q6848: 1:Helt uenig, Litt uenig, Verken enig eller uenig, Litt enig, 5:Helt enig

Ut i fra tabell 6.1 kan en lese at fra 75 til nærmere 85 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen opplever at de fleste eller alle lærerne bryr seg om dem, har tro på dem, behandler dem med respekt, og gir god faglig hjelp. I de neste underkapitlene vil indeksen *Støtte fra lærerne* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

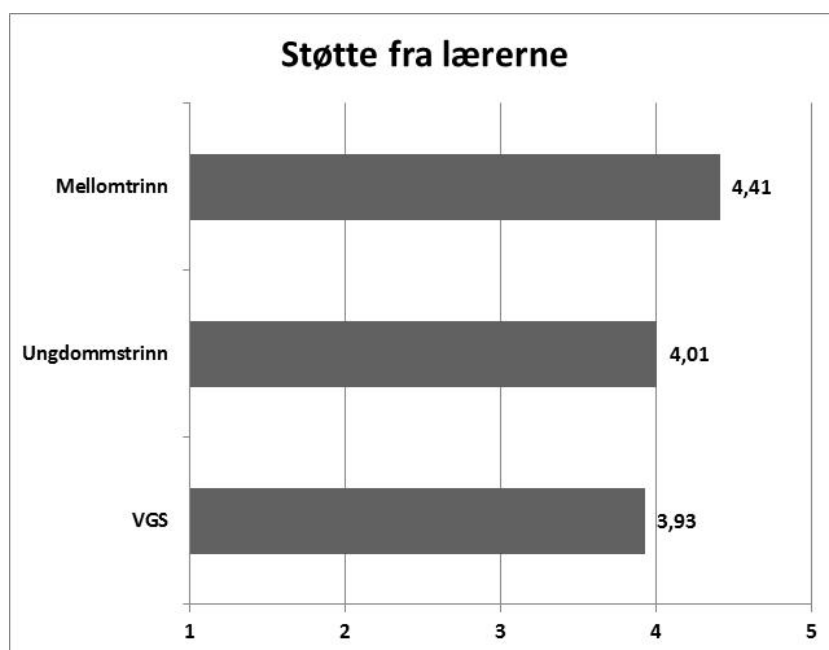
6.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/ES = 1.10/0.48$

Figur 6.1 Støtte fra lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).

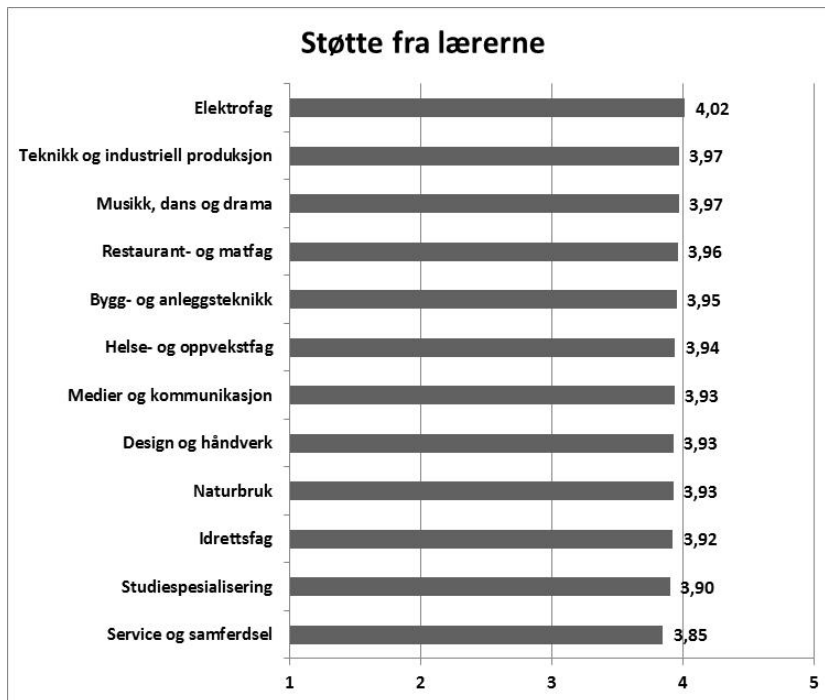
Figur 6.1 viser at elevenes opplevelse av *Støtte fra lærerne* reduseres gradvis fra 5. trinn til 10 trinn, med et særlig fall fra 8. til 9 trinn. Opplevelsen av Støtte fra lærer øker litt i overgangen til Vg1, men den reduseres igjen i Vg2 og ytterligere i Vg3. Forskjellen fra 5. trinn til Vg3 er klar, med en Cohens d og effektstørrelse som indikerer stor forskjell (Cohens $d=1.10$; Effektstørrelse = 0.48)



Forskjellen mellom min maks, Cohens $d/ES=0.76/0.35$

Figur 6.2 Støtte fra lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 6.2 viser som forrige figur at elever på mellomtrinnet rapporterer høyere *Støtte fra lærerne* enn elever på ungdomstrinn og VGS. Forskjellen er klar og av moderat styrke (Cohens $d=0.76$; Effektstørrelse = 0.35).

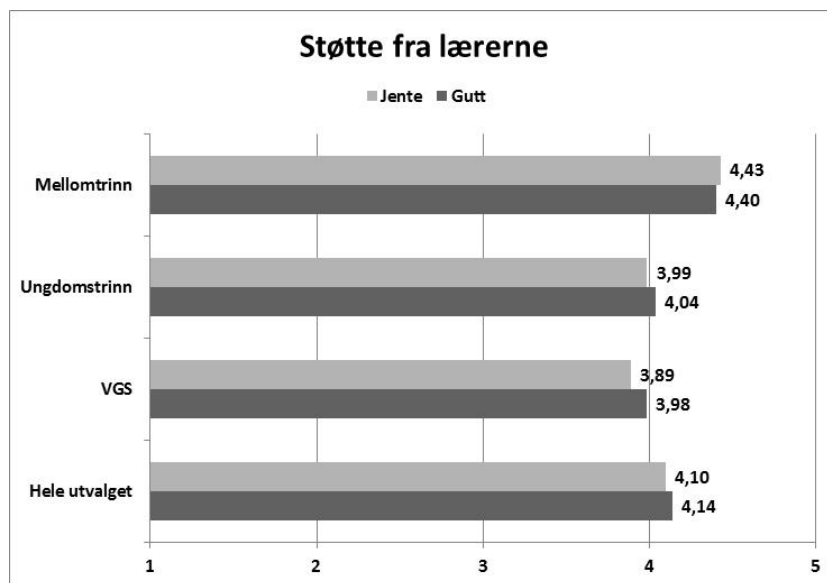


Forskjell min maks, Cohens $d/ES= 0.26/0.13$

Figur 6.3 Støtte fra lærerne fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Elektrofag rapporterer høyest *Støtte fra lærerne*, mens elevene på Service og samferdsel rapporterer lavest (Figur 6.3). Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom disse to utdanningsprogrammene er signifikant, men liten med en Cohens d -verdi på 0.26 og en effektstørrelse på 0.13.

6.2 Kjønn

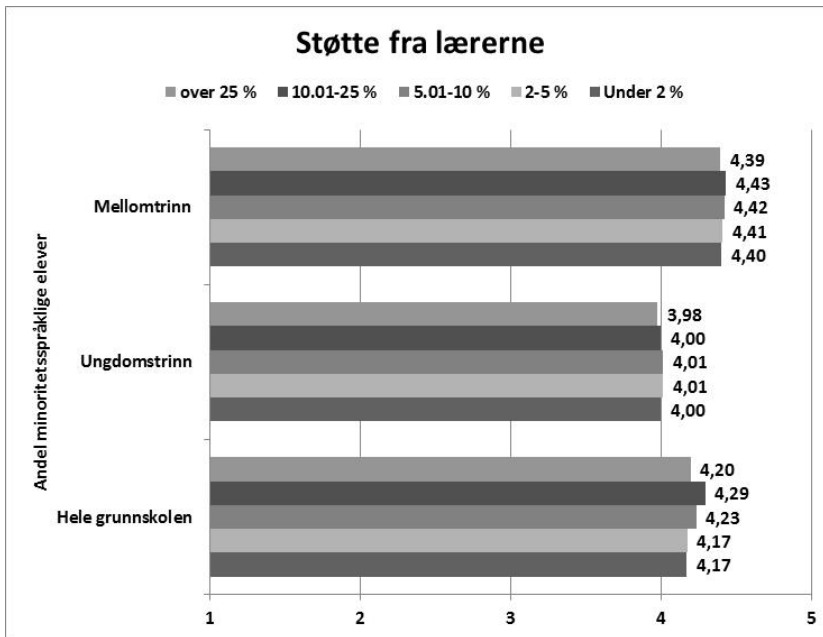


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = is$.

Figur 6.4 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 6.4 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av Støtte fra lærerne for elevene i Elevundersøkelsen; verken for mellomtrinn, ungdomstrinn eller VGS.

6.3 Andel minoritetsspråklige elever

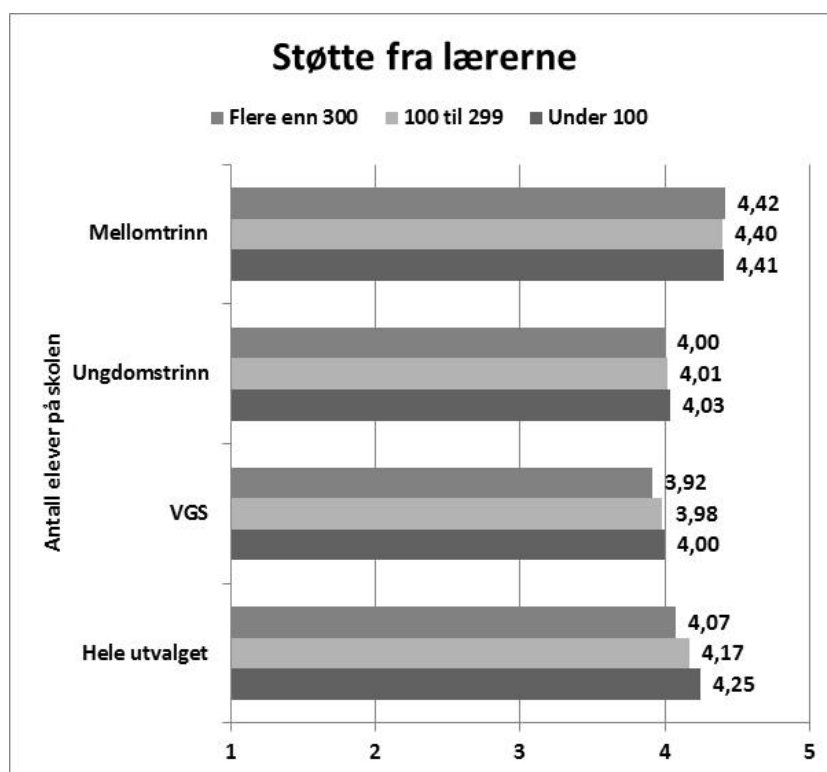


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 6.5 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Figur 6.5 viser at det er ingen forskjell i *Støtte fra lærerne* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

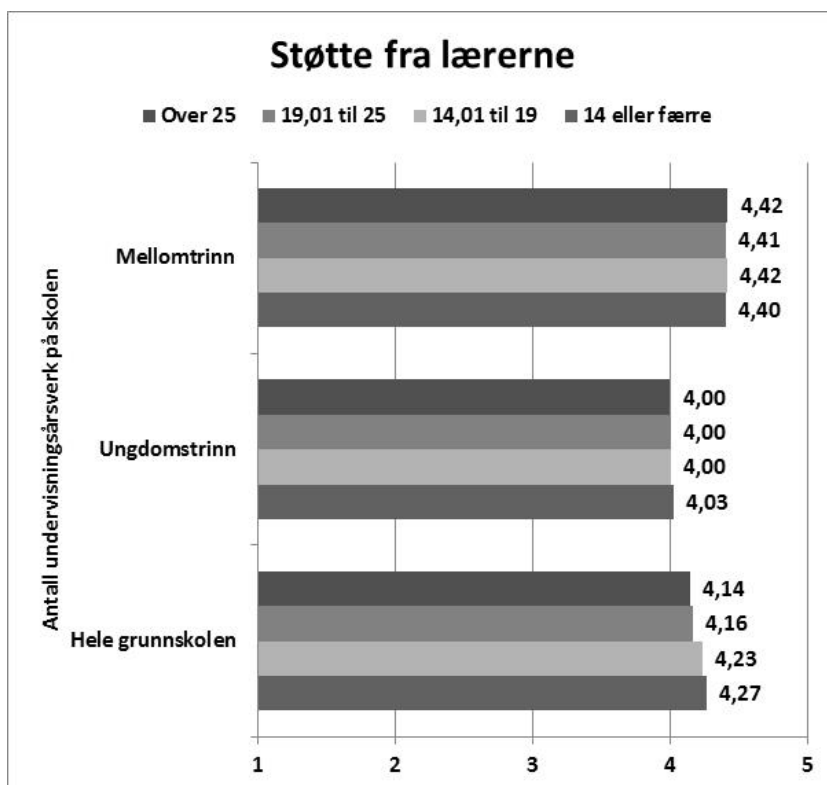
6.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min maks; hele utvalg: Cohens $d/ES = 0.26/0.13$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
 Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 6.6 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

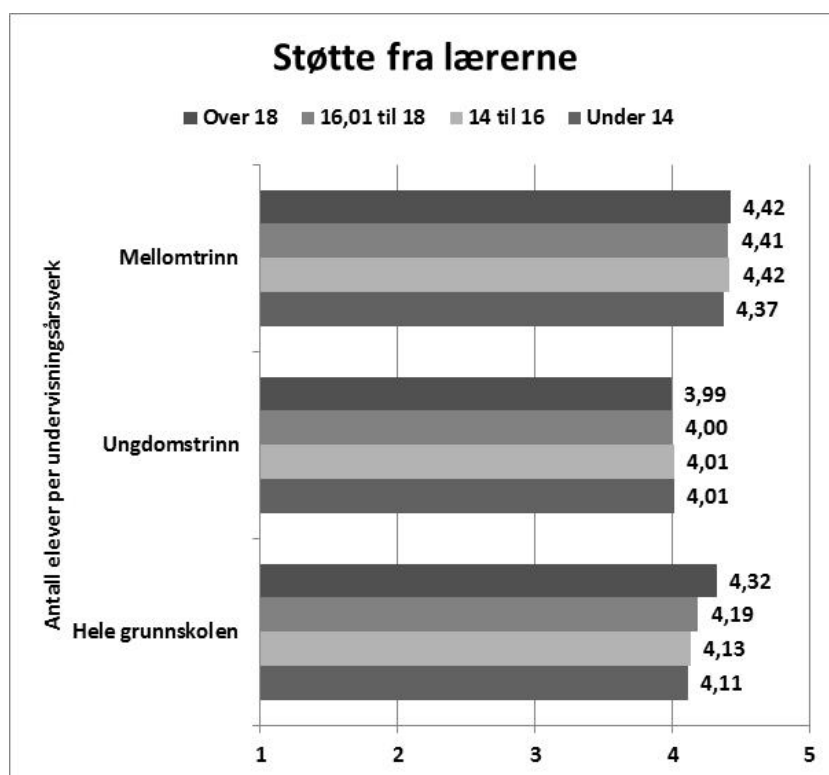
Figur 6.6 viser at det er små forskjeller mellom rapportering av *Støtte fra lærerne* og skolestørrelse målt i antall elever. Grunnen til at vi får et signifikant utslag sett hele utvalget under ett er at det er relativt flere elever på mellomtrinnet som går på de minste skolene og forskjellen skyldes trinn og ikke skolestørrelse.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen: Cohens d/es= is.; Mellomtrinn Cohens d/es=is.; Ungdomstrinn Cohens d/es= is.

Figur 6.7 Støtte fra lærerne på mellom - og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 6.7 viser at det er ingen forskjell i *Støtte fra lærerne* sett i forhold til antall undervisningsårsverk på skolen.

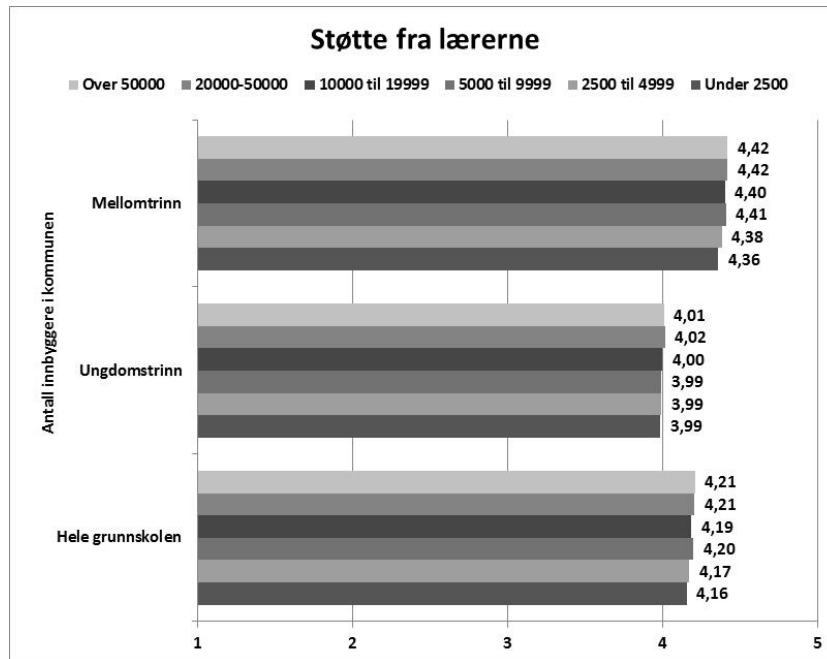


Forskjell min maks, Hele grunnskolen: Cohens $d/es= 0.31/0.15$; Mellomtrinn Cohens $d/es=is$;
 Ungdomstrinn Cohens $d/es= is$

Figur 6.8 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

I Figur 6.8 viser at det er ingen sammenheng mellom lærertetthet (antall elever per årsverk) og *Støtte fra lærerne*. I og med det ikke er forskjell internt på mellomtrinn og ungdomstrinn, skyldes det signifikante utslaget hele grunnskolen sett under ett trinn og ikke lærertetthet.

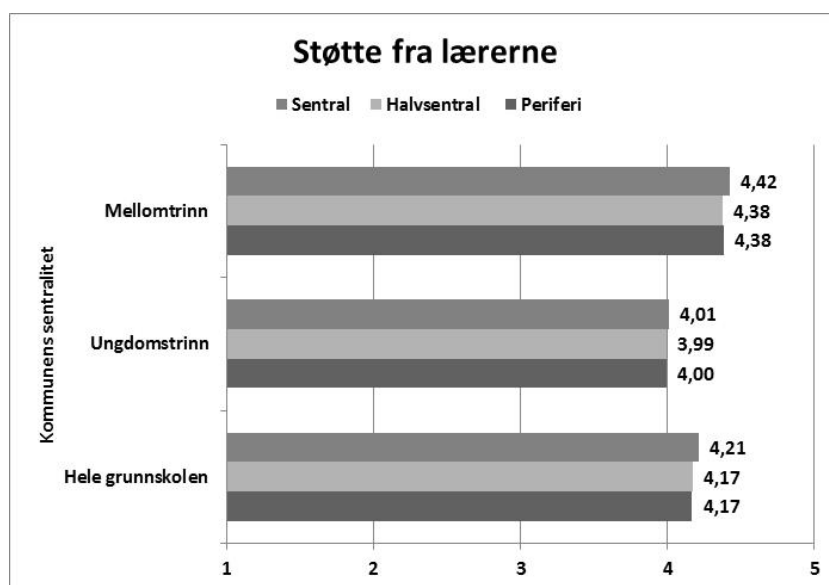
6.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 6.9 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge figur 6.9 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Støtte fra lærerne* sett i lys av innbyggertall i kommunen uten betydning..



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 6.10 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt)

Figur 6.10 viser at kommunenes sentralitet gir ikke utslag i hvordan elevene opplever *Støtte fra lærerne*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på denne indeksen.

6.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 6.2 Multivariat lineær regresjon: Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-0,13	-0,33	,000	-0,10	-0,13	,000	-0,17	-0,19	,000
Kjønn	-0,01	-0,01	,000	0,03	0,02	,000	-0,05	-0,03	,000
Andel minoritet	0,00	0,00	,542	0,00	0,00	,393	0,00	0,00	,912
Antall elever	-0,01	-0,01	,079	-0,01	-0,01	,029	-0,01	-0,01	,031
Antall årsverk	-0,01	-0,01	,006	0,00	0,01	,186	-0,01	-0,01	,028
Antal elever per årsverk	0,00	0,00	,394	0,00	0,01	,035	-0,01	-0,01	,000
Folketall	0,01	0,02	,000	0,00	0,01	,032	0,01	0,02	,000
Sentralitet	0,00	0,00	,737	0,01	0,01	,036	0,00	0,00	,292
Bosetting	0,02	0,03	,000	0,03	0,03	,000	0,02	0,03	,000
R²:		0.11			0.02			0.04	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Hovedkonklusjonen i Tabell 6.2 er at trinn er den eneste av bakgrunnsvariablene som har innvirkning av betydning på hvordan elevene svarer på indeksen *Støtte fra lærerne*. Det vil si at eldre elever skårer litt lavere enn yngre,. Dette betyr også at elever opplever jevnt over *Støtte fra lærerne*, uavhengig av hvor de bor, kjønn, skolestørrelse etc.

7. Støtte hjemmefra

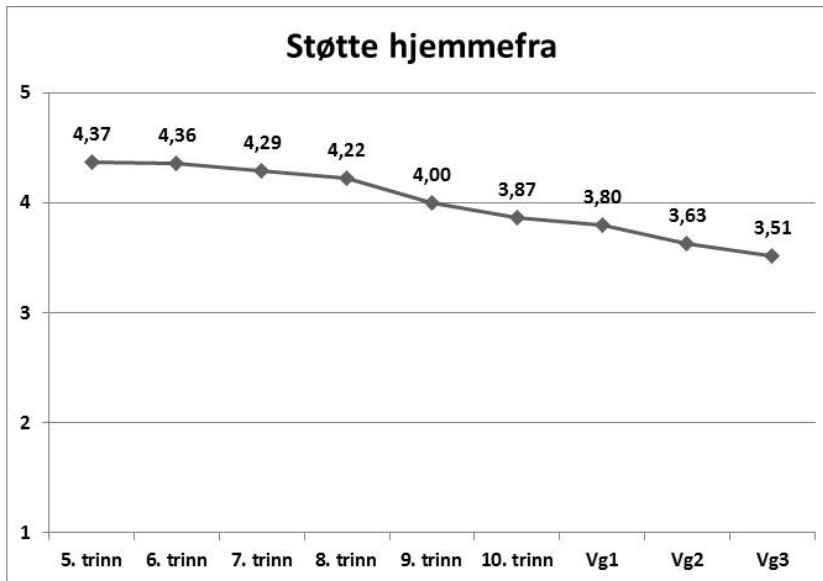
Det er tre spørsmål som skal måle *Støtte hjemmefra* og omhandler hvilken støtte elevene opplever å få fra hjemmet. Spørsmålene presenteres i Tabell 7.1. En faktoranalyse viser at de tre spørsmålene lader på én faktor, og Cronbach alpha verdien på 0,81 viser tilfredsstillende indre konsistens.

Tabell 7.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Støtte hjemmefra* i Elevundersøkelsen 2013

Støtte hjemmefra							
Cronbachs alpha: .81	Aldri	Sjelden	Av og til	Noen ganger	Alltid	Gj.skåre	St.avvik
Q6839 Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	1,8	4,6	17,3	31,4	44,8	4,13	0,98
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	7,0	9,0	17,4	26,2	40,4	3,84	1,24
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	3,7	6,5	16,3	28,7	44,9	4,05	1,10
Støtte hjemmefra						4,00	0,95

Tabell 7.1 viser at flertallet av elevene opplever at de alltid eller noen ganger at de hjemme er interessert i det en gjør på skolen, får hjelp til leksene og blir oppmuntret i skolearbeidet. Det er imidlertid en andel på rundt 7 til 16 prosent som sjelden eller aldri opplever slik støtte hjemmefra.

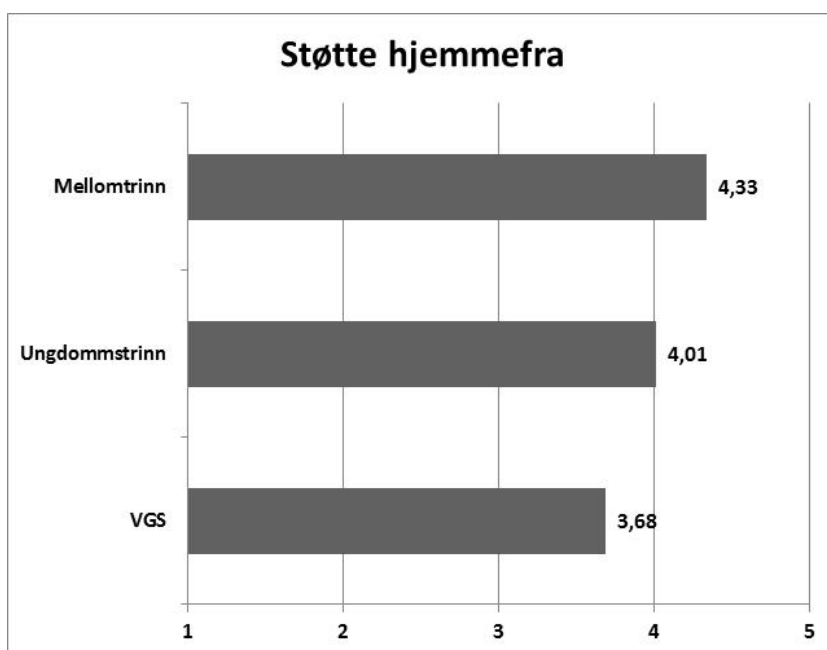
7.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/ES = 0.96/0.43$

Figur 7.1 *Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

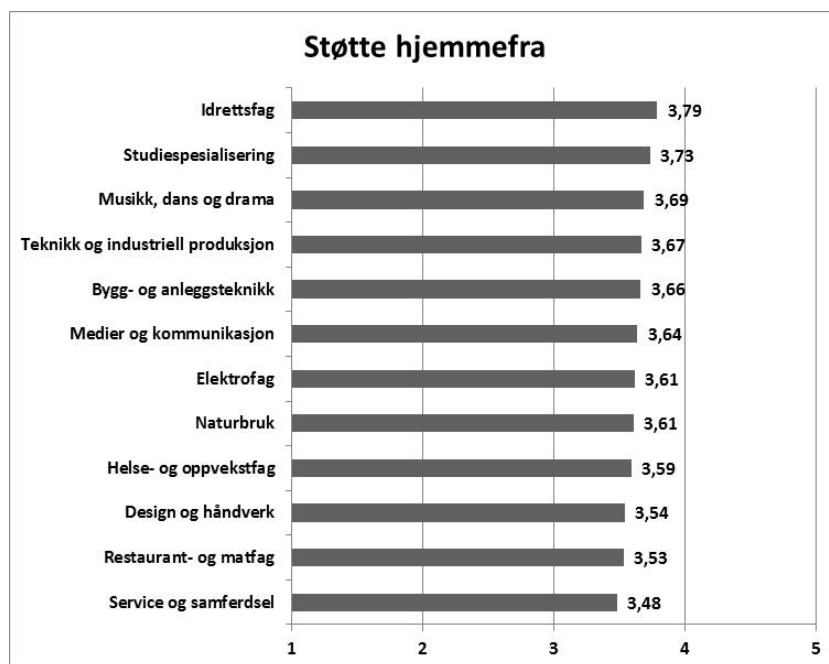
Figur 7.1 viser at det er en gradvis reduksjon i opplevelse av *Støtte hjemmefra* fra 5. trinn til Vg3. Reduksjonen er signifikant og klar (Cohens $d=0.96$; Effektstørrelse = 0.43).



Cohens $d/ES = 0.72/0.34$

Figur 7.2 *Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 7.2 viser at elever på mellomtrinnet rapporterer høyere *Støtte hjemmefra* enn elever på ungdomstrinn og VGS. Forskjellen er klar og av moderat styrke (Cohens $d=0.72$; Effektstørrelse = 0.34).

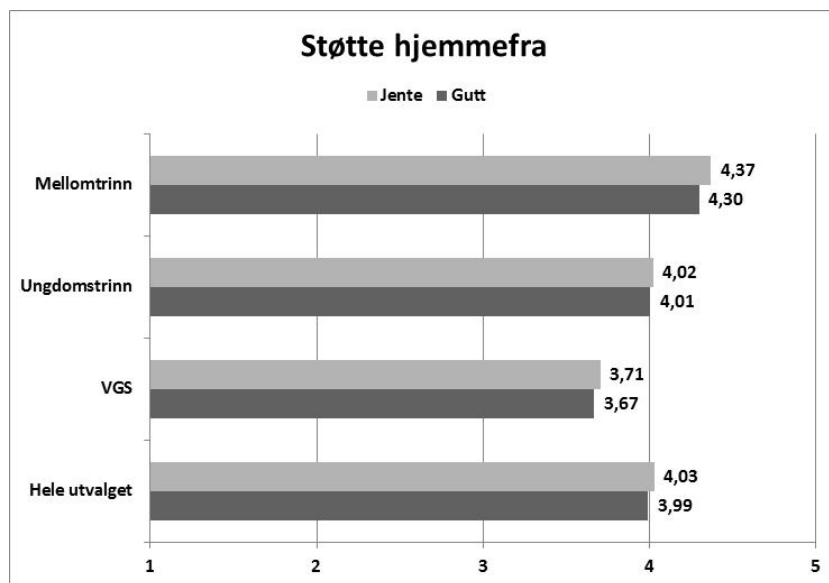


Forskjell min maks, Cohens $d/ES = 0.31/0.15$

Figur 7.3 Støtte hjemmefra fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Idrettsfag rapporterer høyest *Støtte hjemmefra*, mens elevene på Service og samferdsel rapporterer lavest (Figur 7.3). Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom disse to utdanningsprogrammene er signifikant, men liten med en Cohens d -verdi på 0.31 og en effektstørrelse på .15. En kan legge merke til at det er de studieforberedende fagene som skårer høyest på *Støtte hjemmefra*.

7.2 Kjønn

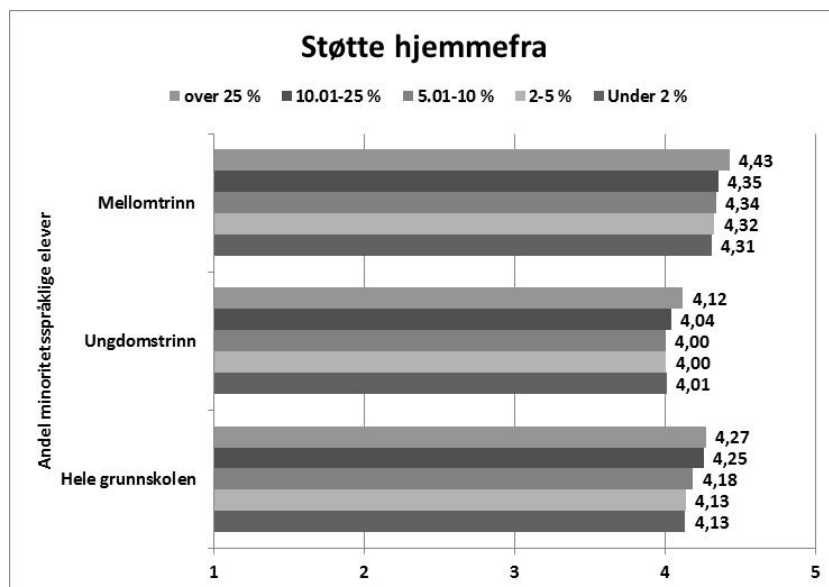


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = is$.

Figur 7.4 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 7.4 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av *Støtte hjemmefra* for elevene i Elevundersøkelsen; verken for mellomtrinn, ungdomstrinn eller VGS.

7.3 Andel minoritetsspråklige elever

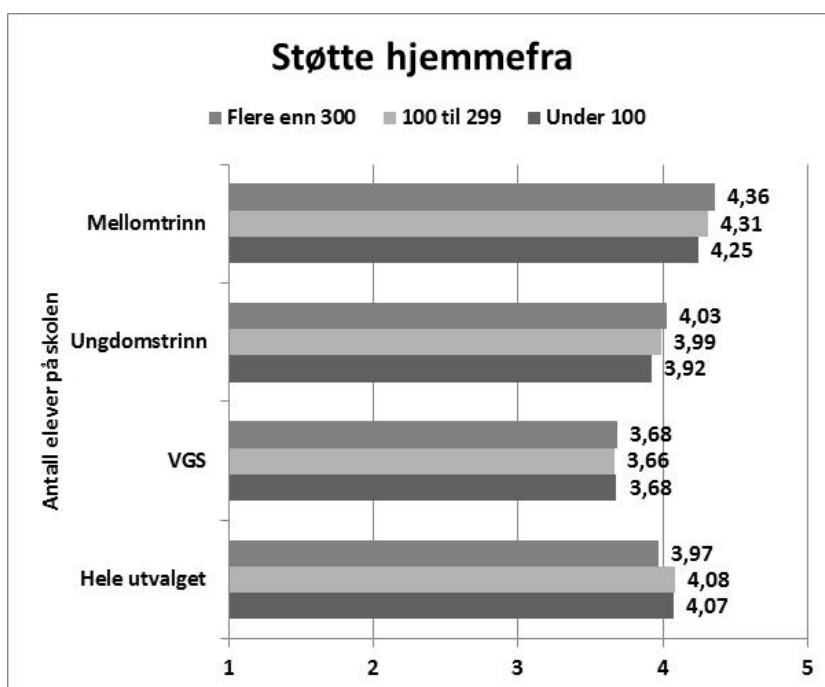


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 7.5 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Figur 7.5 viser at det er ingen forskjell i *Støtte hjemmefra* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

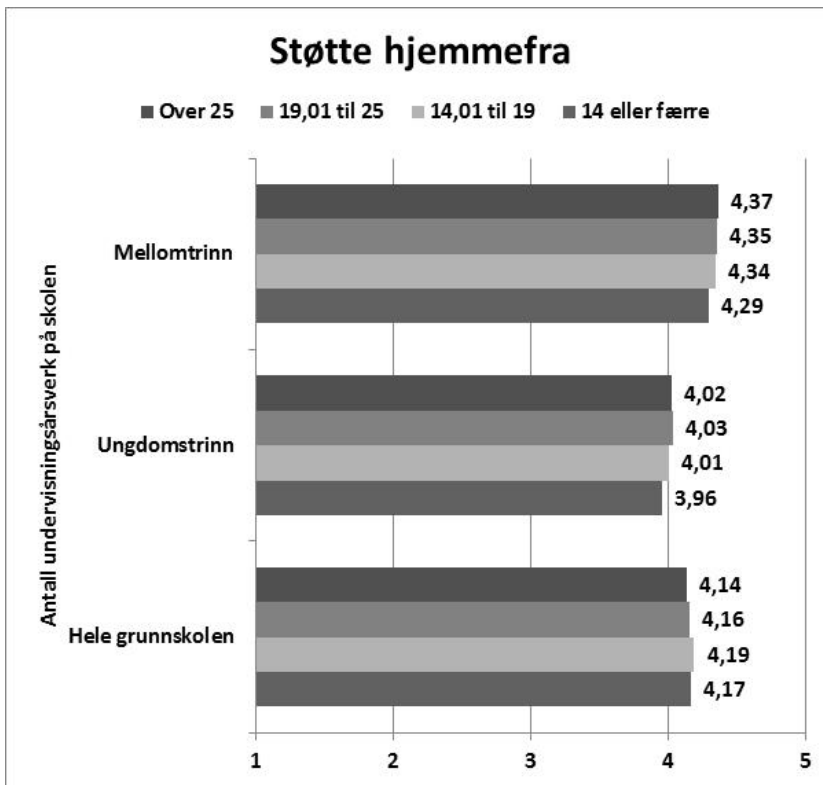
7.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 7.6 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

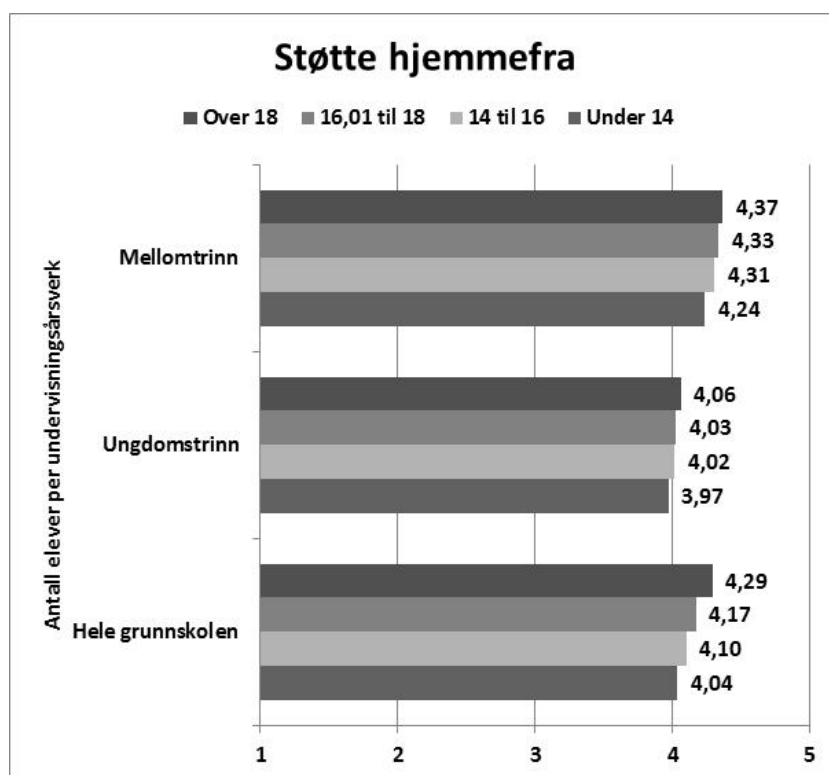
Figur 7.6 viser ingen sammenhenger av betydning mellom skolestørrelse målt i antall elever på skolen og *Støtte hjemmefra*.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 7.7 Støtte hjemmefra på mellom - og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Også Figur 7.7 viser at det er ingen forskjell i *Støtte hjemmefra* med bakgrunn i skolestørrelse målt i antall undervisningsårsverk på skolen.

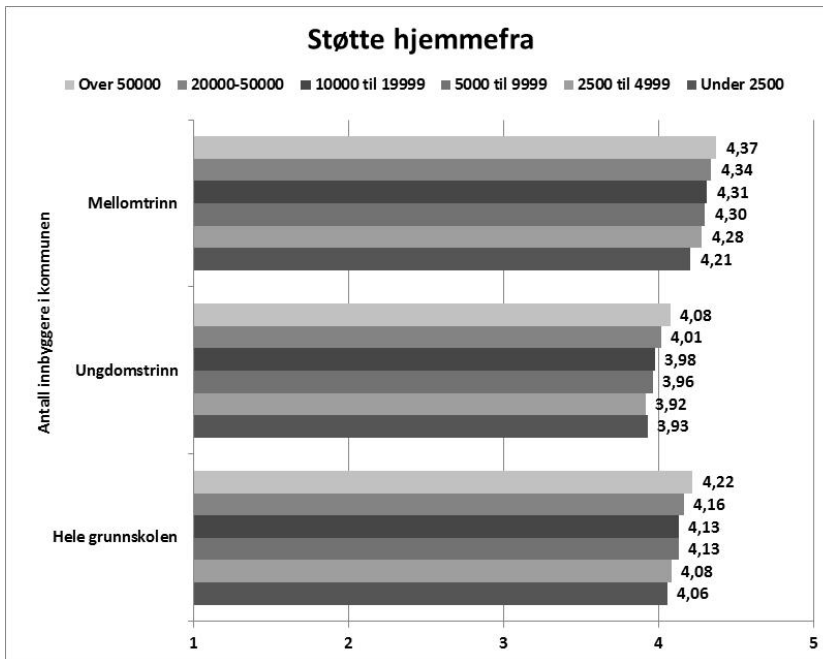


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.31/0.15$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 7.8 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

I Figur 7.8 ser vi en svak tendens på mellomtrinnet til at jo flere elever per undervisningsårsverk jo mer støtte hjemmefra. Denne sammenhengen mellom lærertetthet og *Støtte hjemmefra* er ikke signifikant, men figur 7.8 viser at sett hele grunnskolen under ett så ser vi en tendens til at skoler med mange elever per undervisningsårsverk rapporterer høyere *Støtte hjemmefra* enn skoler med færre elever per undervisningsårsverk. Forskjellen er størst mellom skoler med under 14 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet) og skoler med over 18 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet). Mye av forskjellen skyldes trinn i og med det ikke er signifikante forskjeller internt på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

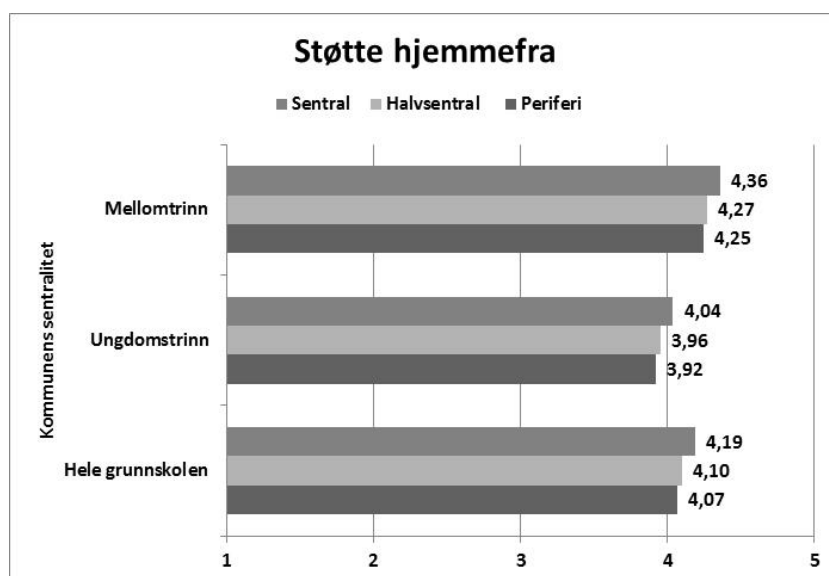
7.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.21/0.11$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 7.9 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge figur 7.9 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Støtte hjemmefra* sett i forhold til innbyggertall i kommunen er av betydning på Mellomtrinnet. Figuren viser at *Støtte hjemmefra* øker med antall innbyggere i kommunen. Det er vanskelig å gi en god tolkning på dette funnet utover at det sannsynligvis skyldes samspill med flere bakenforliggende faktorer.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 7.10 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 7.10 viser at kommunens sentralitet har ingen betydningsfull innvirkning på hvordan elevene svarer på *Støtte hjemmefra*. Det er svak tendens til at elever i sentrale strøk vurderer *Støtte hjemmefra* som litt høyere enn hva elever i utkantstrøk gjør. Det må understrekes at denne forskjellen ikke er signifikant, men sammen med kommunestørrelse og lærertetthet så kan det se ut som det er noe underliggende som kanskje kan tilskrives sosioøkonomiske forhold som forklarer mulige forskjeller og ikke de nevnte bakenforliggende forhold i seg selv. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

7.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 7.2 *Multivariat lineær regresjon: Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,11	-,21	0,000	-,04	-,04	,000	-0,17	-0,15	0,000
Kjønn	,04	,03	,000	,07	,05	,000	0,02	0,01	,001
Andel minoritet	,00	,01	,001	,01	,02	,000	0,00	0,00	,542
Antall elever	-,01	,00	,322	,01	,01	,131	-0,02	-0,01	,007
Antall årsverk	,00	,01	,053	,01	,01	,084	0,00	0,00	,377
Antal elever per årsverk	,01	,02	,000	,02	,03	,000	0,02	0,02	,000
Folketall	,02	,03	,000	,00	,01	,074	0,03	0,04	,000
Sentralitet	,02	,01	,000	,03	,02	,000	0,01	0,01	,130
Bosetting	,01	,01	,000	,01	,01	,041	0,02	0,01	,000
R²:		0,05			0,01			0,03	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Hovedkonklusjonen i Tabell 7.2 er at ingen av bakgrunnsvariablene, foruten trinn, har særlig innvirkning på hvordan elevene svarer på indeksen *Støtte hjemmefra*. Det vil si at eldre elever skårer litt lavere enn yngre, men betaverdien viser at denne effekten er lav.

8. Faglig utfordring

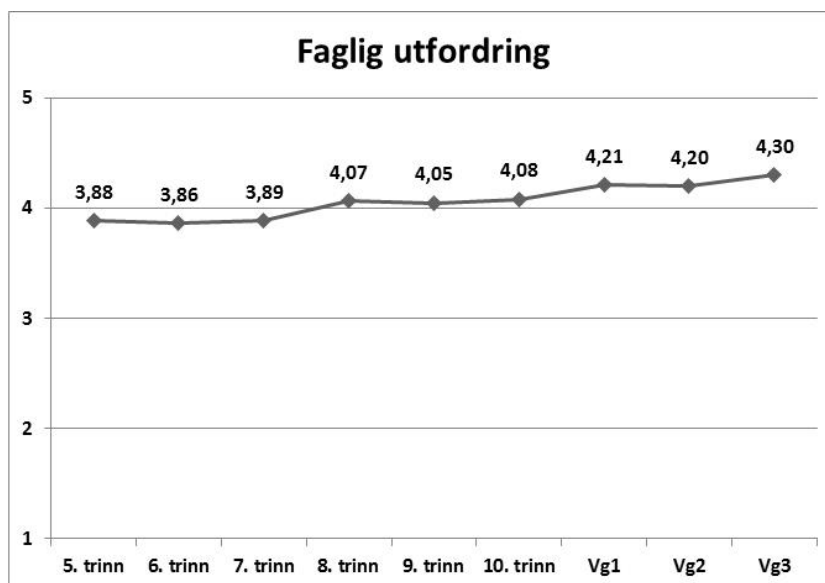
Tabell 8.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2013

Faglig utfordring							
	Ikke i noen fag	I svært få fag	I noen fag	I mange fag	I alle eller de fleste fag	Gj.skåre	St.avvik
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	0,9	4,0	20,0	38,3	36,8	4,06	0,90

Målet *Faglig utfordring* består av kun et spørsmål og er identisk med tidligere års spørsmål om faglig utfordring. Tabell 8.1 viser at rundt 75 prosent opplever at de får faglige utfordringer i mange eller alle fag og gjennomsnittsverdien er 4,06. I 2012 var gjennomsnittet 4,11 og standardavviket på 0,87. Det tyder på små forandringer i svarfordeling fra i 2012 til 2013.

I de neste underkapitlene vil indeksen *Faglig utfordring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

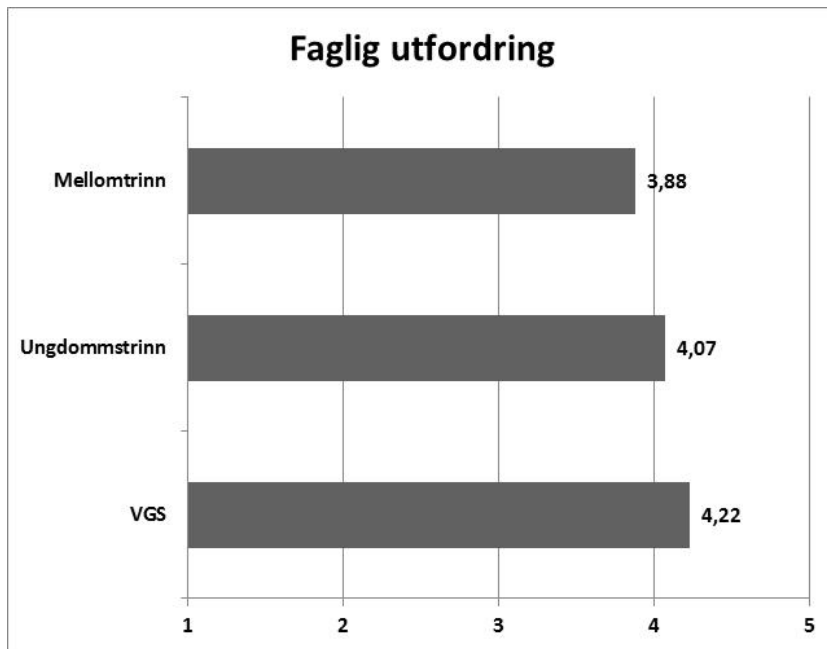
8.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es=0.47/0.23$

Figur 8.1 Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).

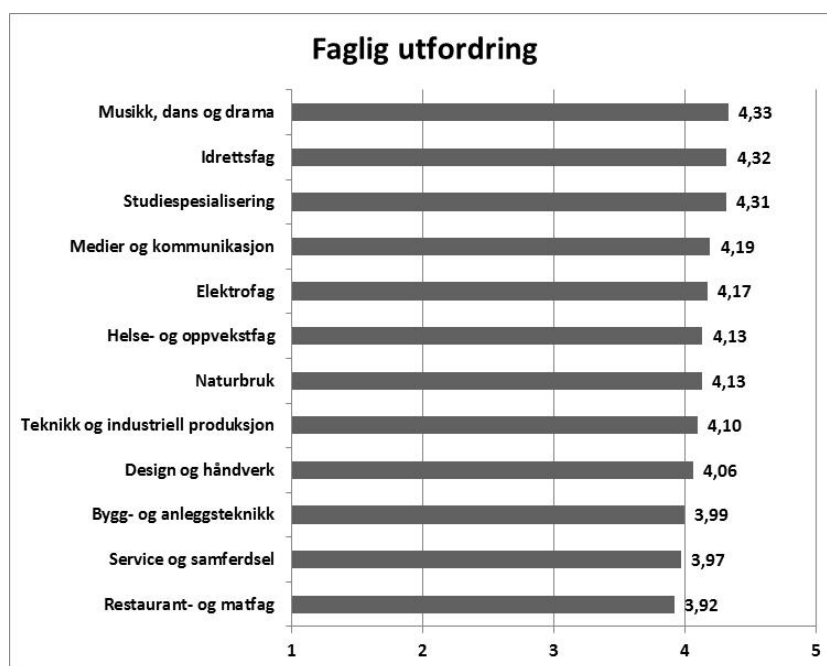
Figur 8.1 viser at elever opplever mer *Faglige utfordring* med økende trinn. Forskjellen er av betydning, men relativ svak (Cohens $d=0.47$; Effektstørrelse $=0.23$)



Forskjellen mellom min maks, Cohens $d/ES = 0.38/0.19$

Figur 8.2 Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 8.2 viser at elever på VGS skårer høyere på *Faglig utfordring* enn elever på ungdomstrinn og særlig elever på mellomtrinnet (Cohens $d=0.38$; Effektstørrelse = 0.19).

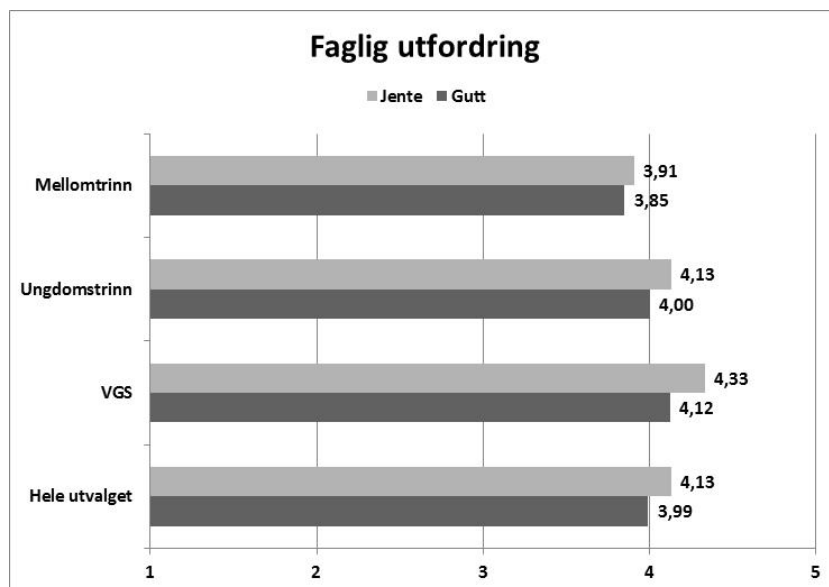


Forskjell min maks, Cohens $d/es = 0.49/0.24$

Figur 8.3 Faglig utfordring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Figur 8.3 viser at elever på Musikk, dans og drama skårer høyest på *Faglig utfordring*, mens elever på Restaurant- og matfag skårer lavest. Forskjellen er signifikant med en Cohens d -verdi på 0.49 og effektstørrelse på 0.24. En kan legge merke til at det er elever på de studieforberedende utdanningsprogrammene som skårer høyest på *Faglig utfordring*.

8.2 Kjønn

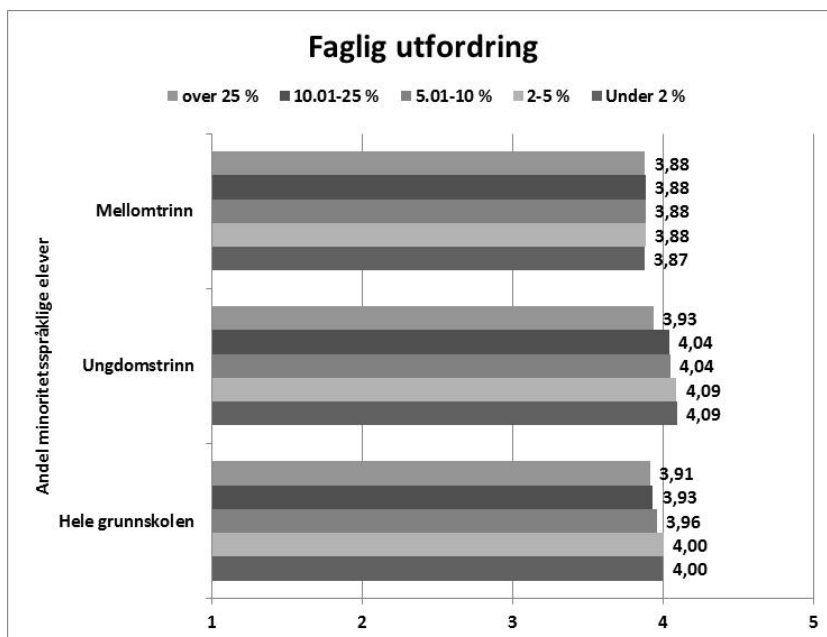


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=0.25/0.13$.

Figur 8.4 *Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Figur 8.4 viser ingen kjønnsforskjeller av betydning verken på mellom- eller ungdomstrinnet, selv om jenter ser ut til å skåre høyere på *Faglig utfordring* enn gutter. I Videregående skole derimot ser vi at jenter oppgir i høyere grad enn gutter at de får nok utfordringer på skolen. Denne forskjellen er signifikant, men svak (Cohens $d/es=0.25/.13$).

8.3 Andel minoritetsspråklige elever

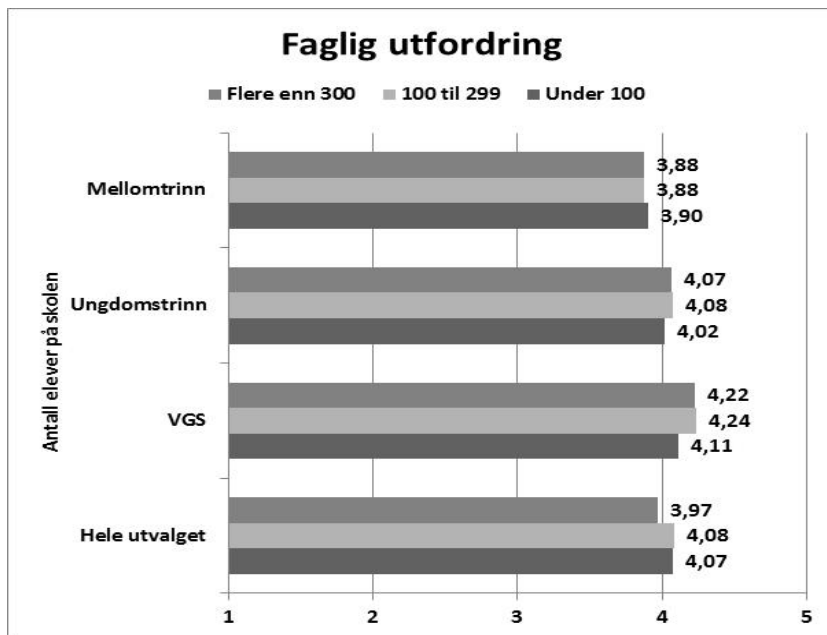


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 8.5 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

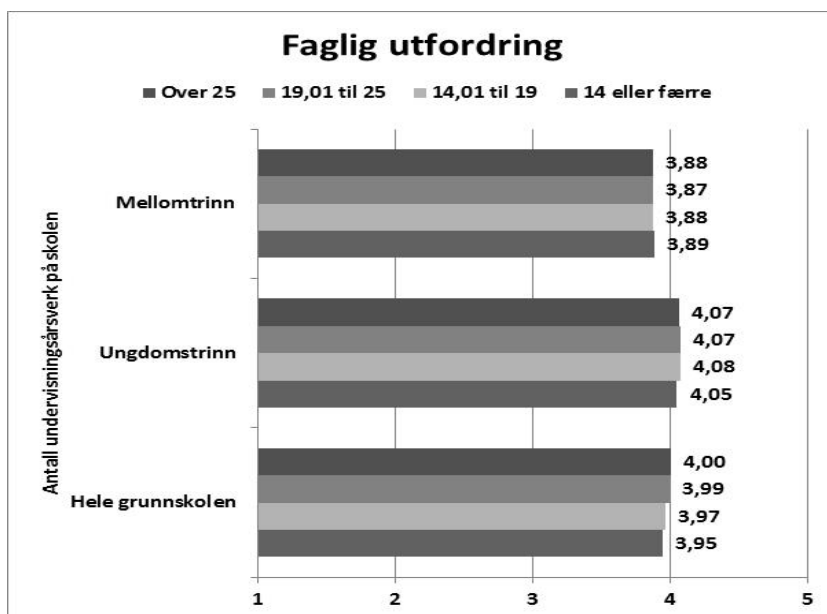
Figur 8.5 viser at det er ingen forskjell i *Faglig utfordring* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

8.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = is$.

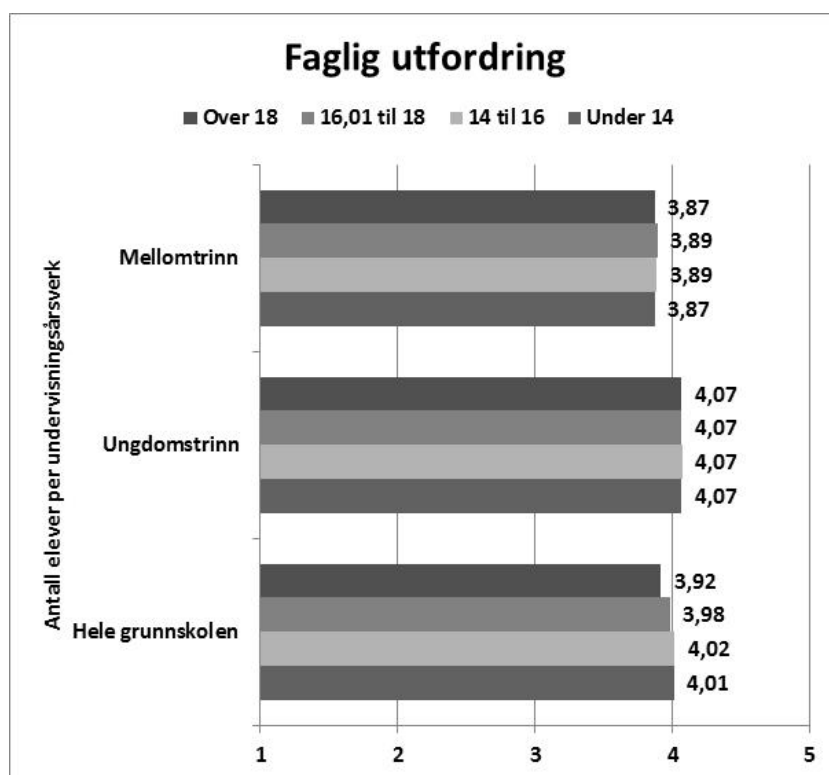
Figur 8.6 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$

Figur 8.7 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 8.6 og 8.7 er det ingen indikasjon på at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk på skolen virker på elevenes opplevelse av faglig utfordring.

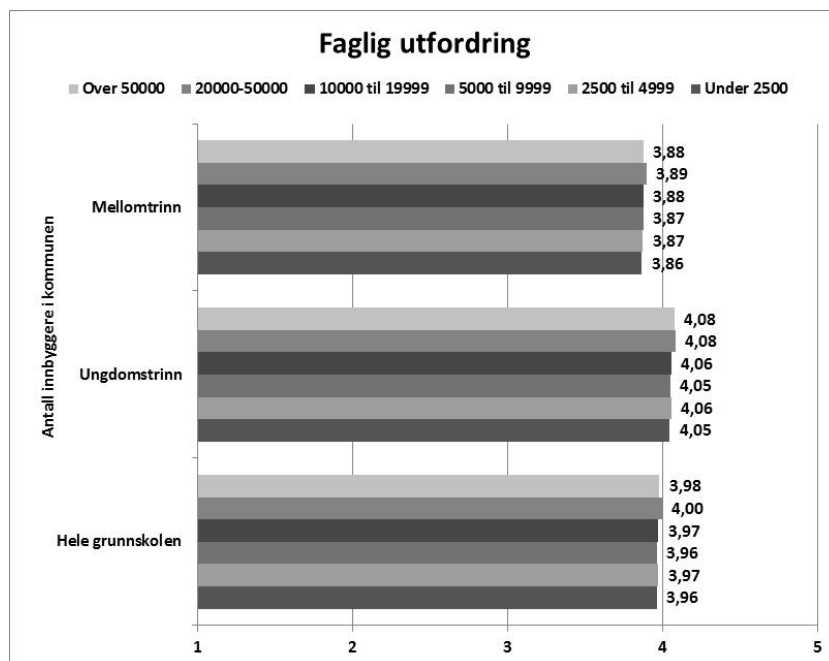


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 8.8 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Det er heller ingen forskjeller i *Faglig utfordring* blant elever i skoler med ulik lærertetthet, ifølge figur 8.8.

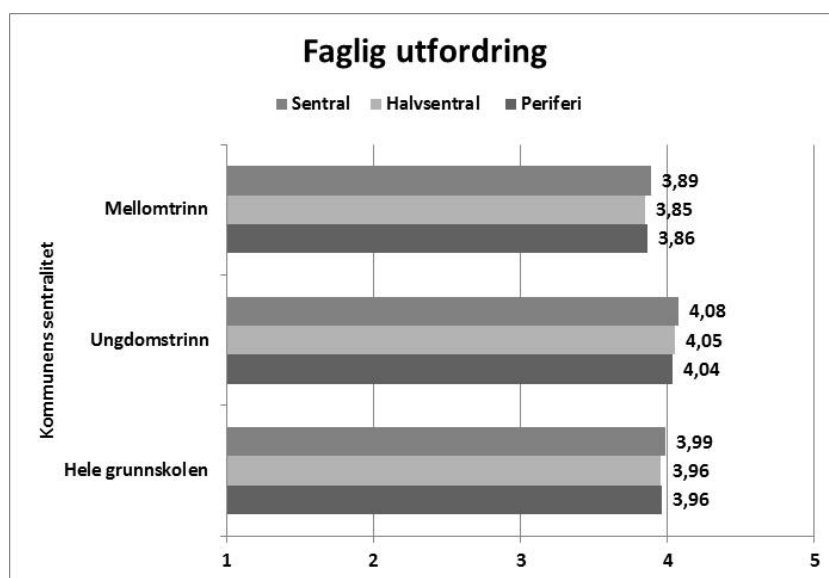
8.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 8.9 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Verken innbyggertall i kommunen eller kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Faglig utfordring* (se figur 8.9 og 8.10). Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 8.10 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

8.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 8.2 Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	,05	,09	0,000	,01	,01	,067	,01	,01	,002
Kjønn	,09	,05	,000	,06	,03	,000	,13	,07	,000
Andel minoritet	-,01	-,02	,000	,00	,01	,046	-,03	-,04	,000
Antall elever	-,01	,00	,184	,00	,00	,898	-,03	-,02	,000
Antall årsverk	,00	,00	,153	-,01	-,01	,113	,01	,01	,016
Antal elever per årsverk	-,01	-,01	,000	-,01	-,01	,012	,00	,00	,145
Folketall	,01	,01	,000	,00	,00	,998	,01	,02	,000
Sentralitet	,02	,01	,000	,03	,02	,000	,01	,01	,027
Bosetting	,02	,02	,000	,02	,01	,000	,02	,02	,000
R²:		0,01			0,00			0,01	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 8.2 viser det samme bilde som figurene dette kapittelet. Bakgrunnsvariablene har ingen særlig sammenheng med *Faglig utfordring*. Det nærmeste er trinn med betaverdier på opptil 0.09 sett hele grunnskolen under ett.

9. Vurdering for læring

Spørsmålene i tabell 9.1 har til hensikt å måle de fire prinsippene som er viktige innen *Vurdering for læring*. En faktoranalyse viser at spørsmålene kun lader på én faktor, noe som antyder at elevene ikke skiller mellom de ulike prinsippene innenfor vurdering for læring (VFL). Spørsmålene innenfor de ulike prinsippene kan likevel benyttes som enkeltstående spørsmål og gi relevant informasjon for hvert spørsmål. I og med at alle itemene lader på en faktor kan en også behandle det som et samlemål på *Vurdering for læring*. I tabell 9.1 kommer det fram at samlemålet får en Cronbachs alpha på 0,88, noe som er en tilfredsstillende indre konsistens.

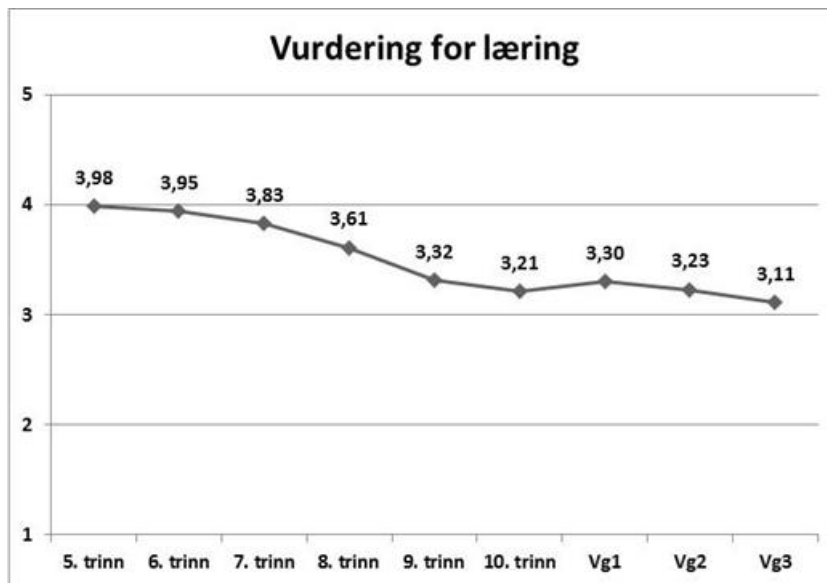
Tabell 9.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Vurdering for læring* i *Elevundersøkelsen 2013*

Vurdering for læring							
Cronbach's alpha: .88	Ikke i noen fag	I svært få fag	I noen fag	I mange fag	I alle eller de fleste fag	Gj.skåre	St.avvik
Q6862 Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	1,2	4,7	20,5	38,3	35,3	4,02	0,92
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.	1,2	5,0	21,7	40,4	31,7	3,96	0,92
Q6865 Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	2,4	8,7	24,1	35,1	29,7	3,81	1,03
Q6866 Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,5	12,0	27,0	31,3	26,2	3,65	1,10
Q6867 Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?*	8,5	14,7	31,5	27,2	18,1	3,32	1,18
Q6868 Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	14,7	21,7	28,6	22,2	12,8	2,97	1,24
Q6869 Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	16,0	24,9	28,3	18,9	11,9	2,86	1,24
Q6870 Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	7,1	16,3	30,5	27,5	18,6	3,34	1,16
Vurdering for læring						3,49	0,81

*Svaralternativ Q6867: 1: Sjeldnere- 2-4 ganger i halvåret – 1-3 ganger i måneden – 1 gang i uken 5: Flere ganger i uken

I de neste underkapitlene vil indeksen *Vurdering for læring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

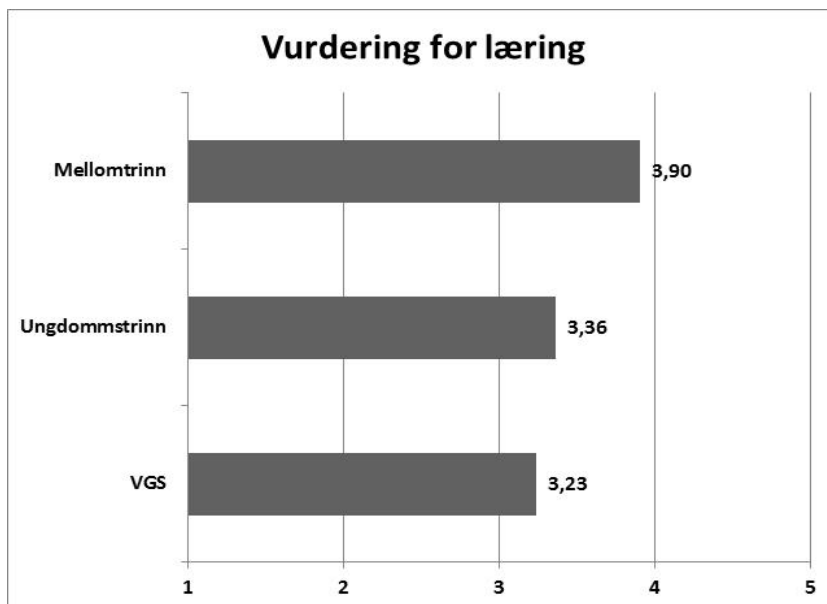
9.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es= 1,22/0,52$

Figur 9.1 Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt).

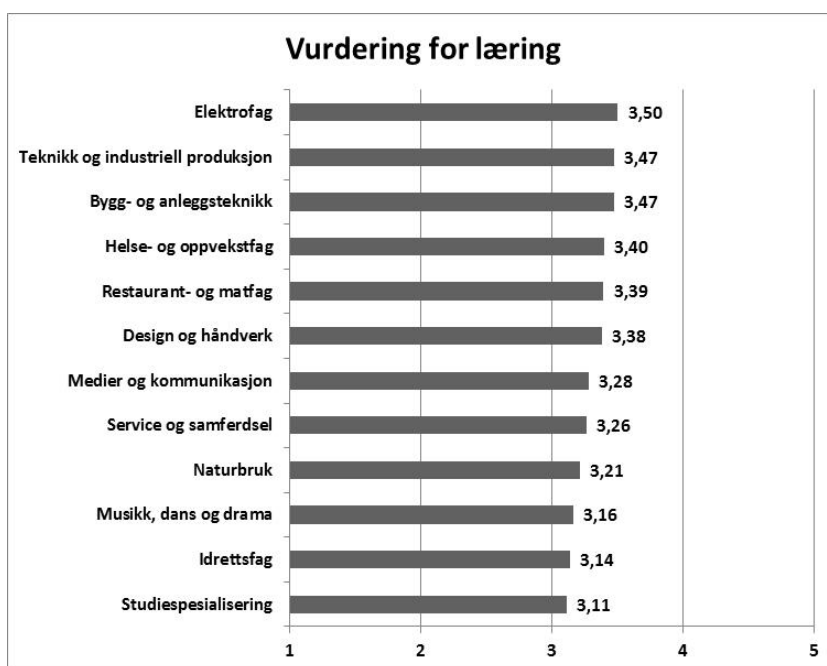
Figur 9.1 viser at elevenes rapportering av Vurdering for læring synker markant med trinn. Forskjellen mellom 5. og V3. trinn gir en Cohens d -verdi på 1,22 og en effektstørrelse på 0,52, som indikerer en sterk effekt/stor forskjell.



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es= 0.91/0.41$

Figur 9.2 Vurdering for læring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Det er særlig elevene på mellomtrinnet som opplever høyre Vurdering for læring enn hva elever på ungdomstrinnet og særlig VGS (jfr. Figur 9.2). (Cohens $d=0,91$; Effektstørrelse = 0,41)

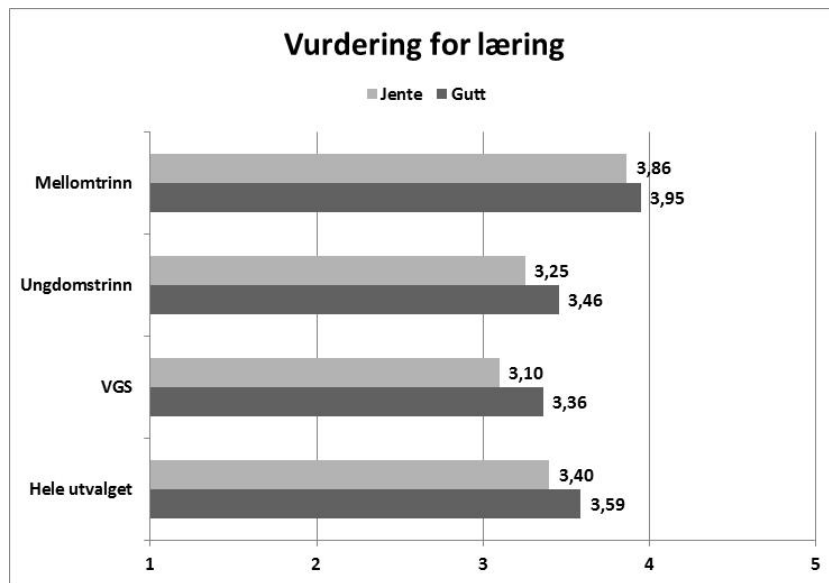


Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es= 0.51/0.25$

Figur 9.3 Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 9.3 at elever på Elektrofag skårer høyest på *Vurdering for læring*, mens elever på Studiespesialisering skårer lavest (Cohens $d=0,51$; Effektstørrelse = $0,25$). En kan legge merke til at det er elever på de studieforberedende utdanningsprogrammene som skårer lavest på *Vurdering for læring*.

9.2 Kjønn

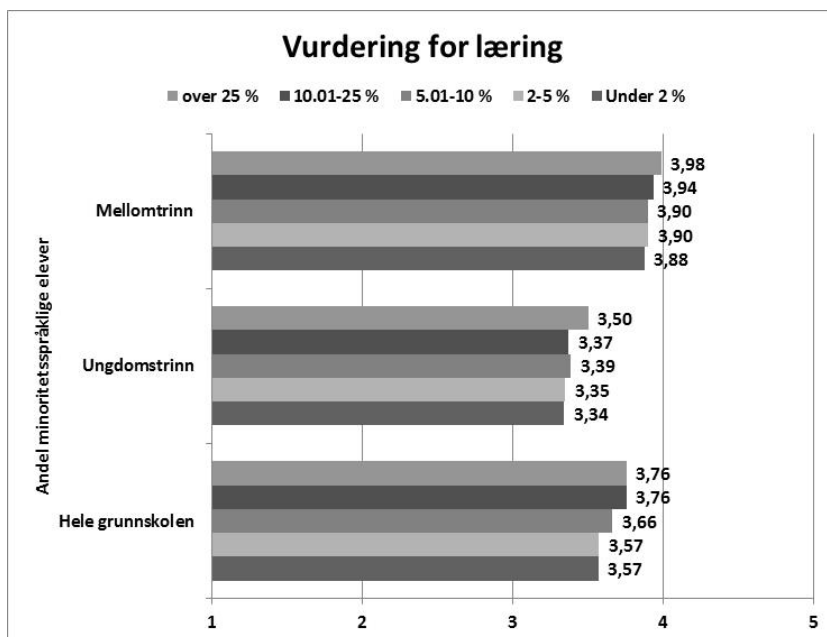


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = 0.23/0.12$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.27/0.14$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=0.27/0.14$; VGS Cohens $d/ES=0.27/0.14$.

Figur 9.4 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 9.4 viser gutter skårer høyere på *Vurdering for læring* enn jenter på ungdomstrinnet og VGS og hele utvalget sett under ett. Det er også en forskjell på mellomtrinnet, men ikke signifikant.

9.3 Andel minoritetsspråklige elever

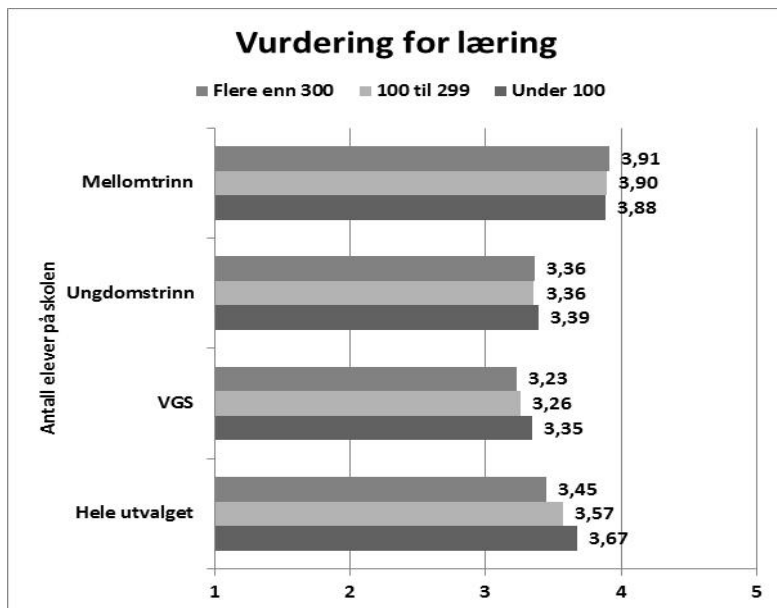


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.24/0.12$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 9.5 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

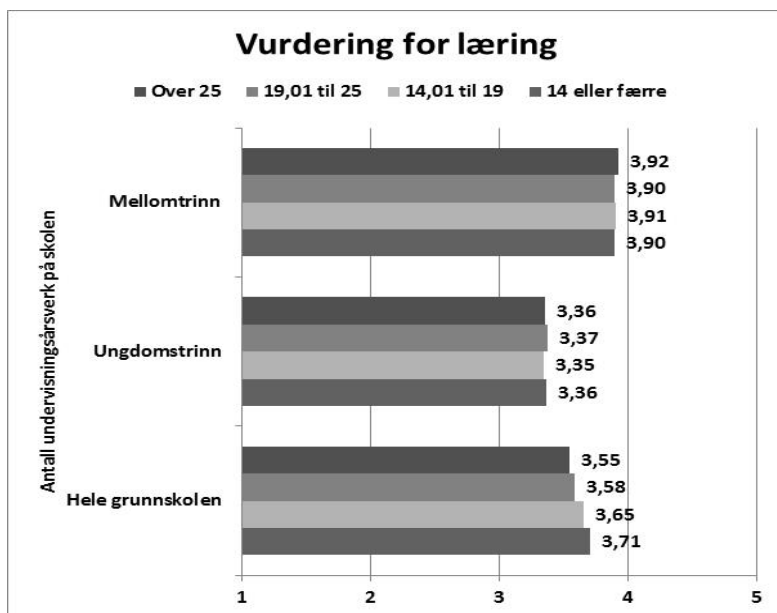
Ut fra figur 9.5 ser vi at det er en tendens, sett hele grunnskolen under ett at elever ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever på skolen skårer høyere på *Vurdering for læring* enn skoler med lav andel (Cohens $d=0.24$; Effektstørrelse = 0.12). Denne tendens er tilstede både i ungdomstrinnet og mellomtrinnet men ikke like sterkt og heller ikke signifikant.

9.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = 0.27/0.14$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 9.6 Vurdering for læring fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

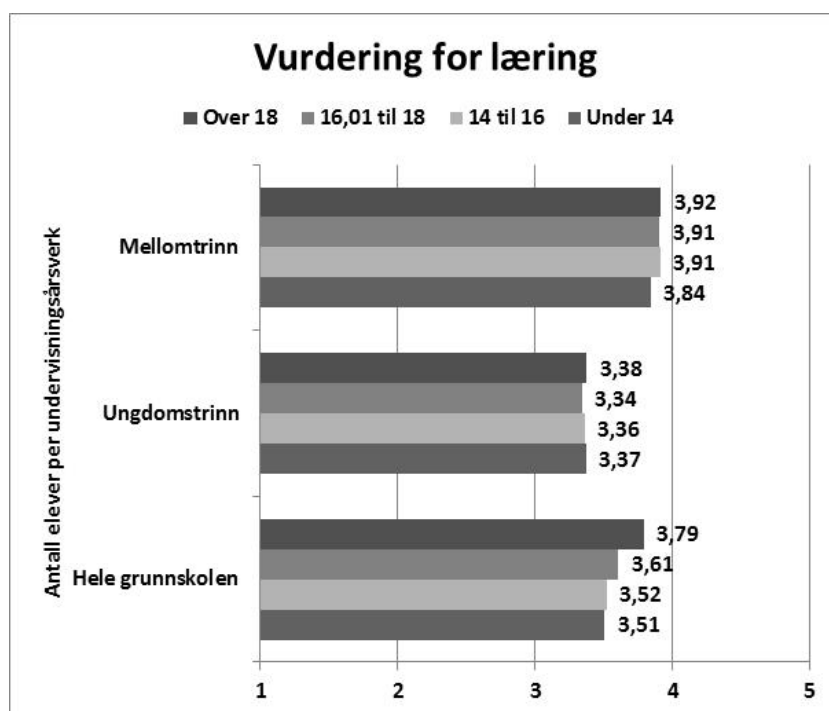


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = 0.20/0.10$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 9.7 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 9.6 og 9.7 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever og undervisningsårsverk ved skolen har ikke innvirkning på hvordan elevene ved skolen skårer på *Vurdering for læring*. Imidlertid ser vi signifikante forskjeller når vi ser hele

grunnskolen samlet er at det er relativt flere elever på mellomtrinnet som går på de minste skolene og forskjellen skyldes trinn og ikke skolestørrelse.

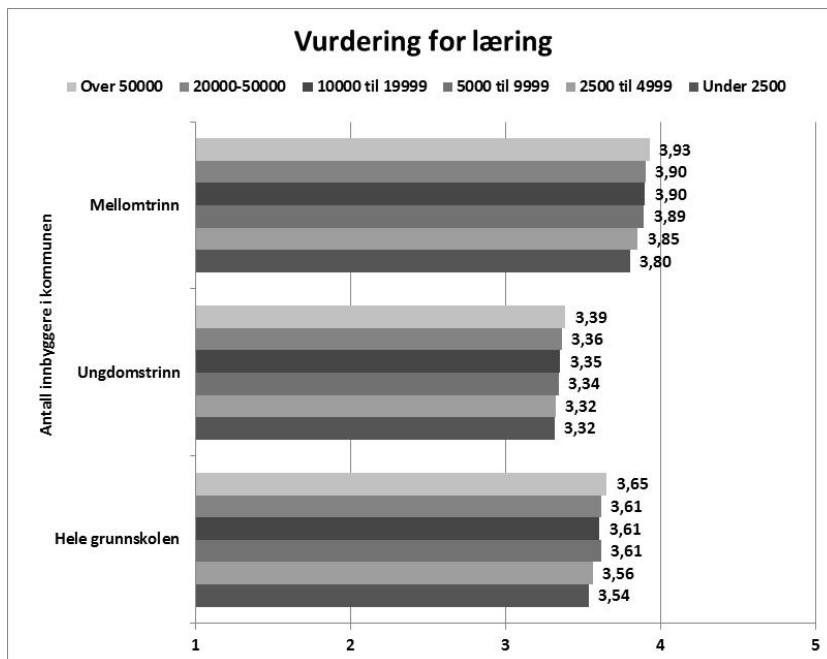


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.36/0.18$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is.$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 9.8 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårverk ved skolen (gjennomsnitt).

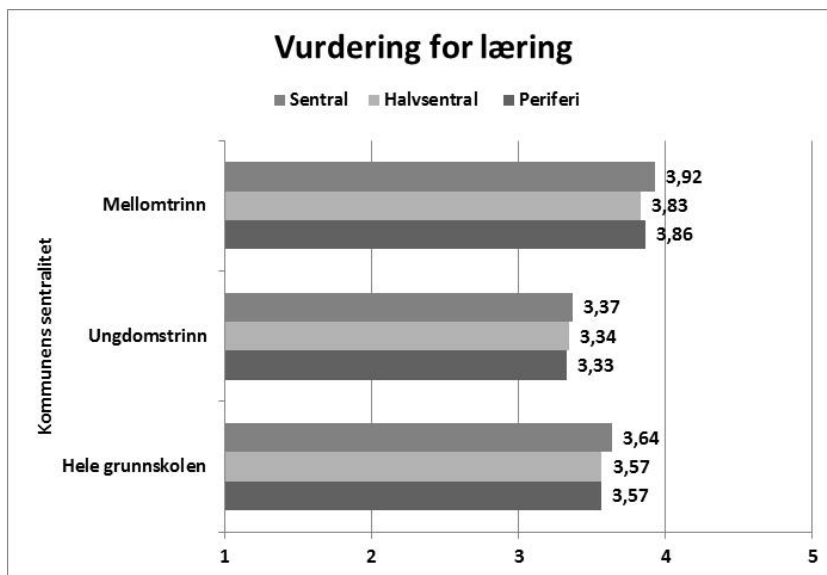
Figur 9.8 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Vurdering for læring* sett i lys av lærertetthet på skolen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Vi får imidlertid et utslag når vi ser hele grunnskolen under ett, men dette funnet er et resultat av at det er mange flere elever på mellomtrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

9.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 9.9 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 9.10 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 9.9 og 9.10 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen og kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på *Vurdering for læring*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønstre (kompakt, halvspredt

eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 9.2 *Multivariat lineær regresjon: Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,17	-,36	,000	-,08	-,09	,000	-,19	-,21	,000
Kjønn	-,14	-,09	,000	-,08	-,06	,000	-,20	-,13	,000
Andel minoritet	,02	,03	,000	,02	,03	,000	,03	,04	,000
Antall elever	-,01	-,01	,013	-,02	-,02	,001	-,01	,00	,432
Antall årsverk	-,01	-,02	,000	,00	,00	,990	-,01	-,02	,001
Antal elever per årsverk	,00	,00	,162	,00	,01	,084	-,01	-,02	,000
Folketall	,01	,02	,000	,01	,01	,002	,02	,03	,000
Sentralitet	,01	,01	,001	,03	,02	,000	,00	,00	,983
Bosetting	,02	,02	,000	,02	,02	,000	,02	,02	,000
R²:		0.15			0.02			0.06	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 9.2 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 15 prosent av variasjonen i *Vurdering for læring* ($R^2=0.15$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.36 som er den største betaverdien blant alle bakgrunnsvariablene. Dersom vi ser på den ustandardiserte regresjonskoeffisienten (B) er den på -0,17 for Trinn for hele grunnskolen. Det betyr at dersom Trinn øker med en, eksempelvis femte til sjette trinn, vil skåren på *Vurdering for læring* reduseres med 0,17. Dersom vi øker med to trinn vil den reduseres med 0,34. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og barnetrinnet, men der er forklaringskraften svakere. På ungdomstrinnet ser vi at kjønn har en betaverdi på -0.13. Kjønn har altså en negativ innvirkning og i denne analysen har gutt verdi 1 og jente verdi 2. Det vil si at på ungdomstrinnet skårer jentene betydelig lavere på *Vurdering for læring* også når vi kontrollerer for de andre variablene.

10. Læringskultur

Læringskultur er satt sammen av tre spørsmål som omhandler ulike elementer rundt arbeidsforhold i klassen. Disse elementene er arbeidsro, om en i klassen synes det er viktig å jobbe med skolearbeid og om lærere synes det er greit å gjøre feil fordi en kan lære av det. En faktoranalyse viser at de tre spørsmålene lader på samme faktor og det er en tilfredsstillende Cronbachs alpha. Dette tyder på at de tre spørsmålene benyttes som et samlemaal som er kalt *Læringskultur*.

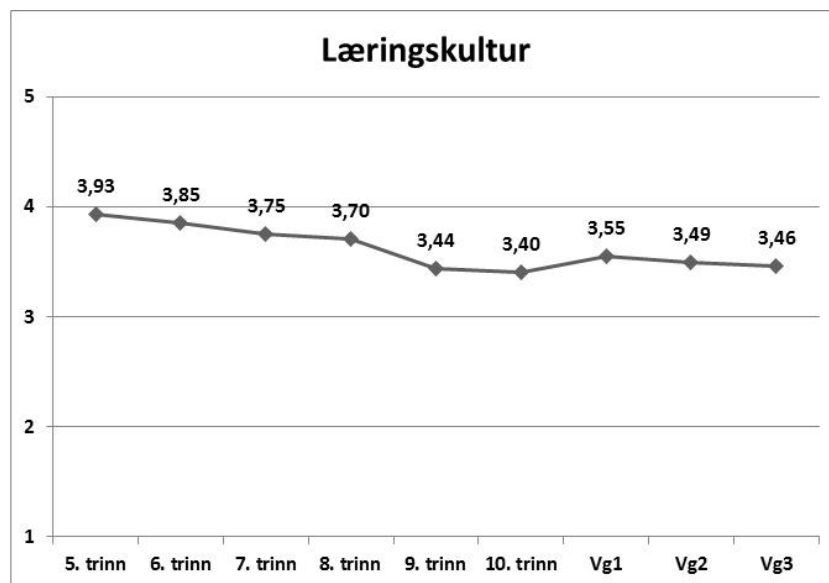
Tabell 10.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Læringskultur* i klassen i Elevundersøkelsen 2013

Læringskultur							
Cronbach's alpha: .74	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gj.skåre	St.avvik
Q6849 Det er god arbeidsro i timene.	7,2	17,6	22,2	36,4	16,5	3,37	1,16
Q6850 I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	5,5	11,4	24,2	34,8	24,1	3,61	1,13
Q6851 Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.	6,5	6,8	19,1	29,9	37,7	3,86	1,18
Læringskultur						3,61	0,94

Svarfordelingen i tabell 10.1 viser at det er en relativ god spredning på de tre spørsmålene i tabellen. Gjennomsnittsverdien på indeksen *Læringskultur* viser at en overvekt av elevene legger seg litt over midten av skalaen. Dersom vi ser på enkeltspørsmålene ser vi at rundt 25 prosent er uenige i påstanden om at det er god arbeidsro i timene mens nærmere 53 prosent er enige. Tilsvarende er nærmer 17 prosent uenige i at det er viktig i klassen å jobbe godt med skolearbeidet og rundt 13 prosent er uenige at lærerne synes det er greit at elevene gjør feil fordi en kan lære av det.

I de neste underkapitlene vil indeksen *Læringskultur* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

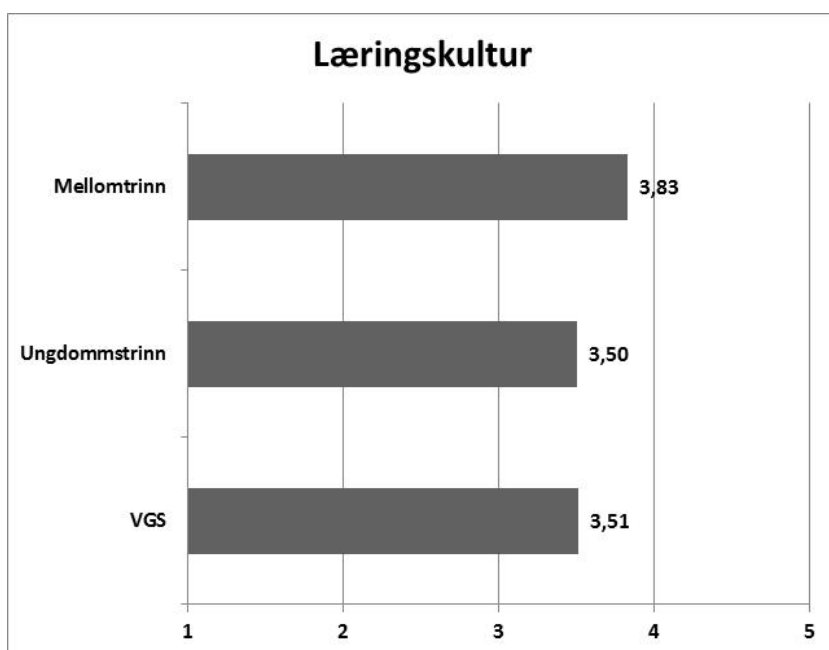
10.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens d / $es = 0.59/0.28$

Figur 10.1 Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).

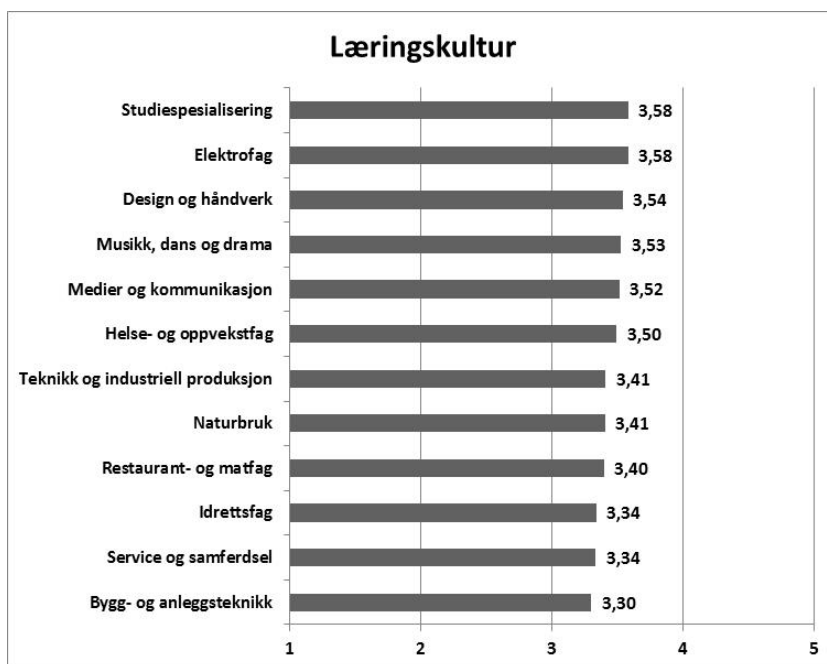
Figur 10.1 viser at elever på grunnskolen skårer lavere på indeksen Læringskultur med økende trinn. Særlig skårer elever på 9. og 10. trinn lavt. Forskjellen mellom 5. og 10. trinn gir en Cohens d -verdi på 0.59 og en effektstørrelse på 0.28. Elever på VGS skårer høyere enn elever på 9. og 10. trinn, men lavere enn elever på yngre trinn.



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es= 0.35/0.17$

Figur 10.2 Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 10.2 viser tilsvarende mønster som forrige figur hvor elever på mellomtrinnet skårer betydelig høyere enn elever på VGS og Ungdomstrinn (Cohens $d=0.35$; Effektstørrelse = 0.17)

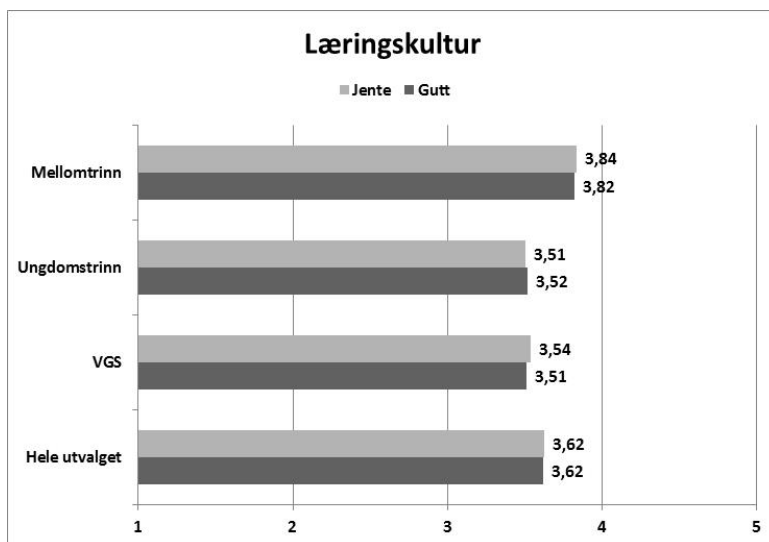


Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es= 0.29/0.14$

Figur 10.3 Læringskultur fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 12.5 at elever på studiespesialisering skårer høyest på Læringskultur, mens elever på bygg og anleggsteknikk skårer lavest. Denne forskjellen er svak, men av betydning (Cohens $d=0.29$; Effektstørrelse = .14)

10.2 Kjønn

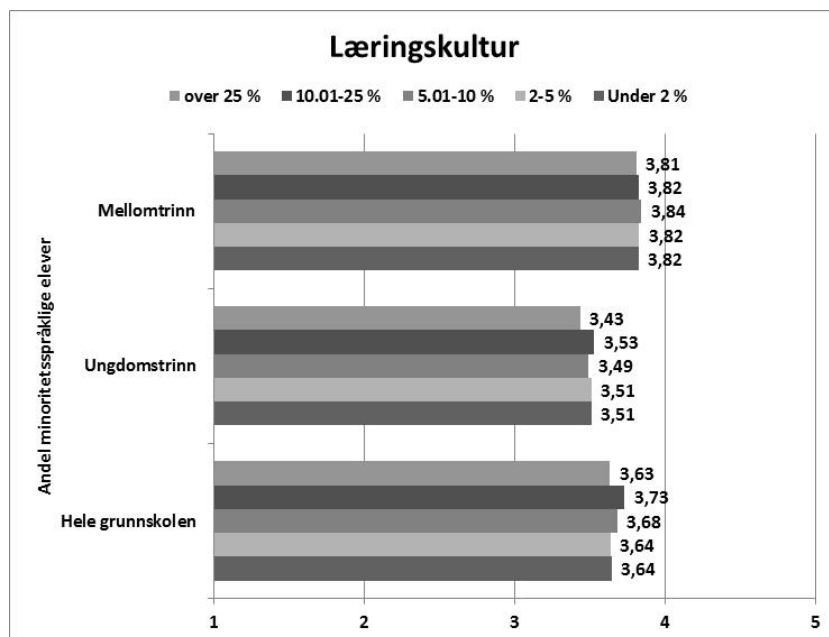


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES= is$; VGS Cohens $d/ES= is$.

Figur 10.4 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 10.4 viser ingen kjønnsforskjeller i elevers vurdering Læringskultur.

10.3 Andel minoritetsspråklige elever

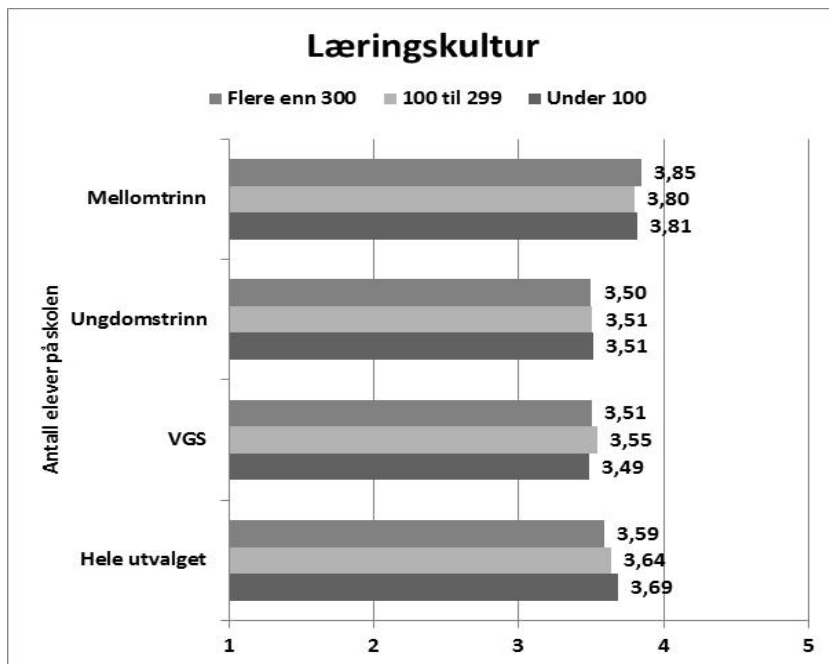


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 10.5 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

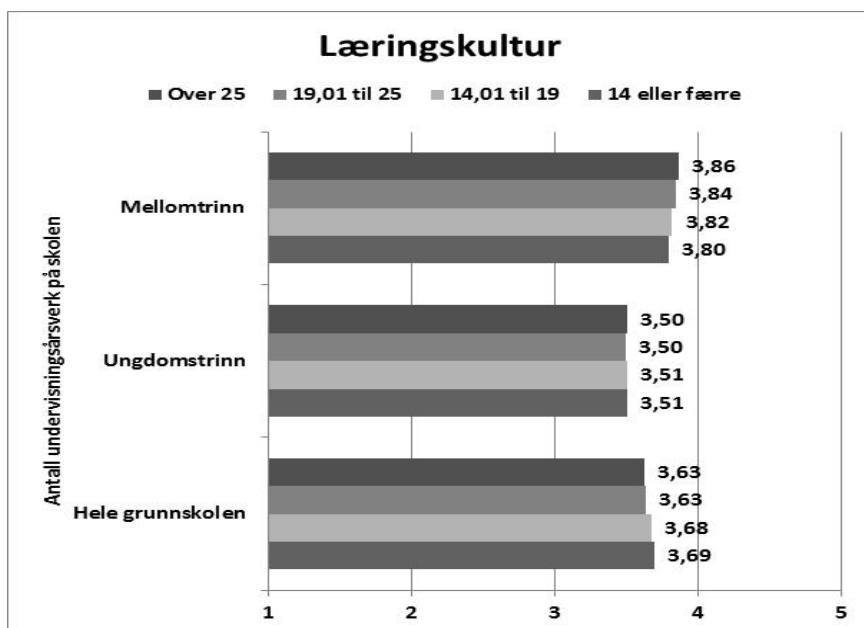
Figur 10.5 viser at det er ingen forskjell i *Læringskultur* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

10.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = is$.

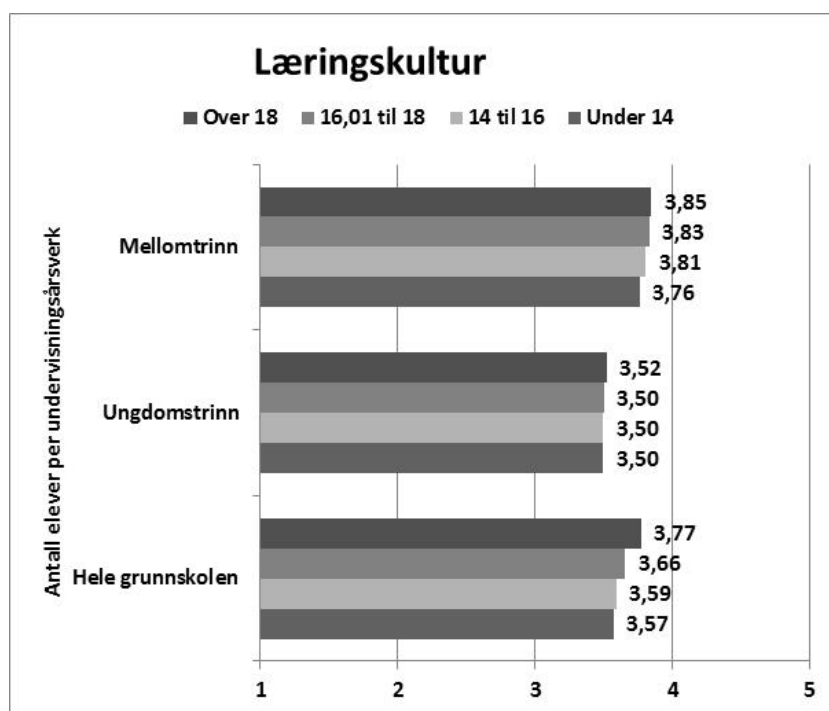
Figur 10.6 Læringskultur fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$

Figur 10.7 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 10.6 og 10.7 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever og undervisningsårsverk har ikke innvirkning på hvordan elevene ved skolen skårer på Læringskultur.

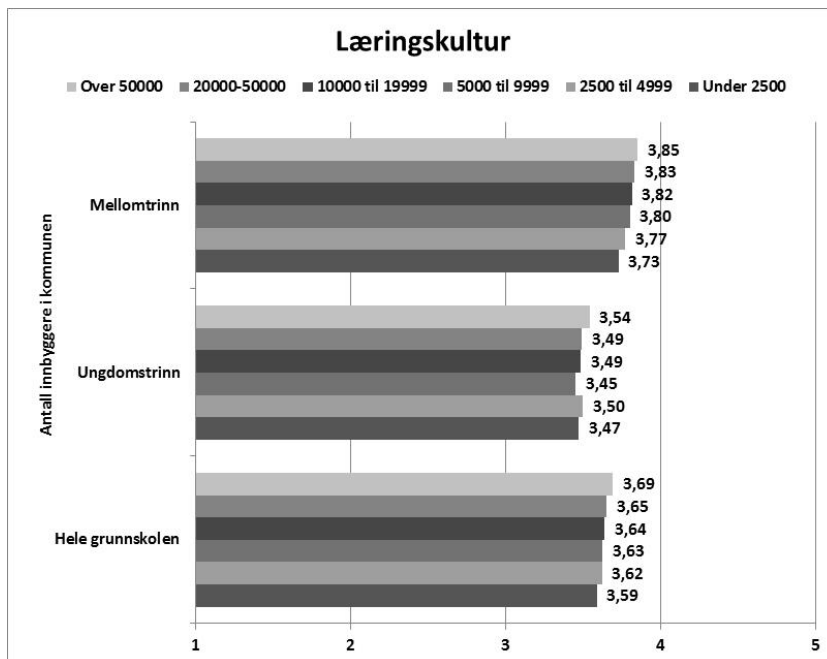


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.22/0.11$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
 Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 10.8 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårverk ved skolen (gjennomsnitt).

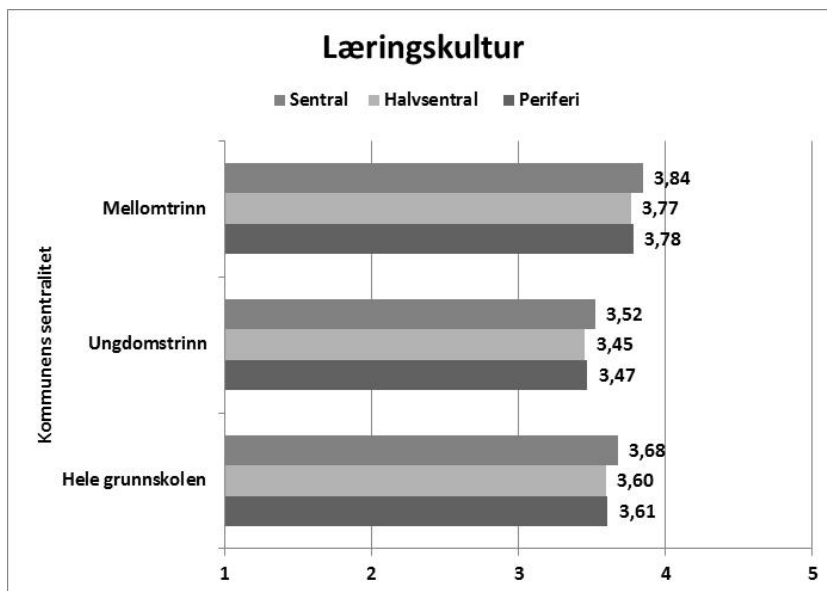
Figur 10.8 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Læringskultur* sett i lys av lærertetthet på skolen. Vi får et utslag sett grunnskolen under ett om at elever i skoler med lav lærertetthet – over 18 elever per undervisningsårverk – vurderer *Læringskultur* som bedre enn elever i skoler med under 14 elever per undervisningsårverk (Cohens $d=0.22/0.11$). Dette funnet er et resultat av at det er flere elever på mellomtrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

10.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 10.9 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 10.10 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 10.9 og 10.10 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen og kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Læringskultur*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt,

halvspreddt eller spreddt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 10.2 *Multivariat lineær regresjon: Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,11	-,20	,000	-,09	-,08	,000	-,14	-,13	0,000
Kjønn	,00	,00	,498	,01	,01	,007	-,01	-,01	,052
Andel minoritet	-,01	-,02	,000	-,01	-,02	,000	-,01	-,01	,000
Antall elever	-,04	-,02	,000	-,04	-,03	,000	-,04	-,02	,000
Antall årsverk	,01	,02	,000	,03	,03	,000	,00	,00	,842
Antal elever per årsverk	,01	,01	,000	,02	,02	,000	,01	,01	,046
Folketall	,02	,03	,000	,01	,02	,000	,02	,03	,000
Sentralitet	,01	,00	,140	,01	,01	,148	,01	,00	,330
Bosetting	,03	,02	,000	,02	,02	,000	,03	,03	,000
R²:		0.04			0.01			0.02	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 10.2 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 4 prosent av variasjonen i *Læringskultur* ($R^2=0.4$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.20. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og mellomtrinnet, men der er forklaringskraften svakere.

11. Mestring

Mestring handler om i hvor stor grad eleven klarer skoleoppgavene på egenhånd både på skolen og hjemme, og er målt gjennom tre spørsmål.

Tabell 11.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Mestring* i Elevundersøkelsen 2013

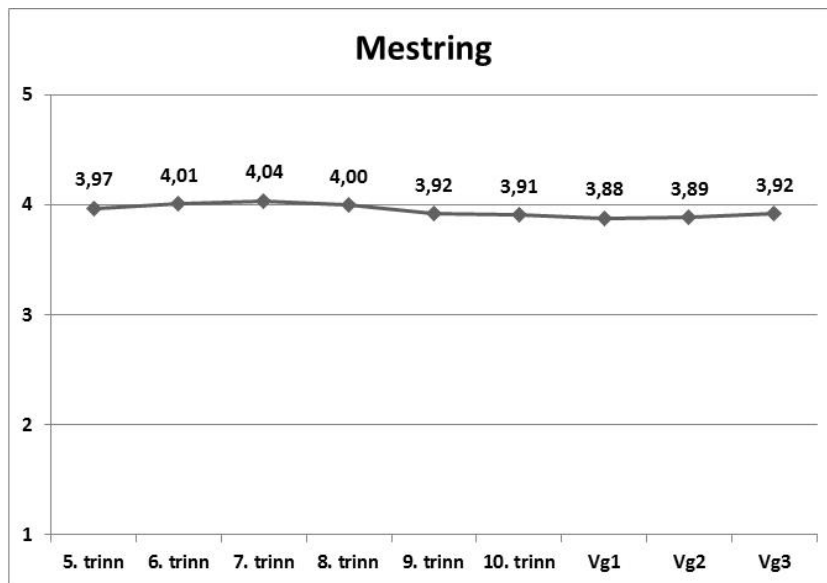
Mestring							
	Aldri	Sjelden	Av og til	Noen ganger	Alltid	Gj.snitt	St.avvik
Cronbachs Alpha: .73							
Q6854 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	0,6	2,1	16,8	66,4	14,0	3,91	0,67
Q6855 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	0,8	3,5	21,0	60,4	14,3	3,84	0,74
Q6853 Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?*	0,9	4,3	17,2	38,4	39,2	4,11	0,90
Mestring						3,95	0,63

*Svaralternativ: Q6853: 1: Ikke i noen fag - i svært få fag - I noen fag - I mange fag - 5: I alle eller de fleste fag. '0 Har ikke lekser' er satt til missing

En faktoranalyse av variablene i tabell 11.1 viser at de tre spørsmålene lader på samme faktor. I tillegg er Cronbachs alpha tilfredsstillende. Sett under ett gir svarfordelingen i tabell 11.1 et inntrykk av de fleste elever oppgir at de opplever mestring noen ganger til alltid, men det er en andel på rundt 20 til 25 prosent som oppgir at de bare av og til til aldri opplever mestring i form av å klare oppgaver på egenhånd og å forstå det som læreren gjennomgår og forklarer.

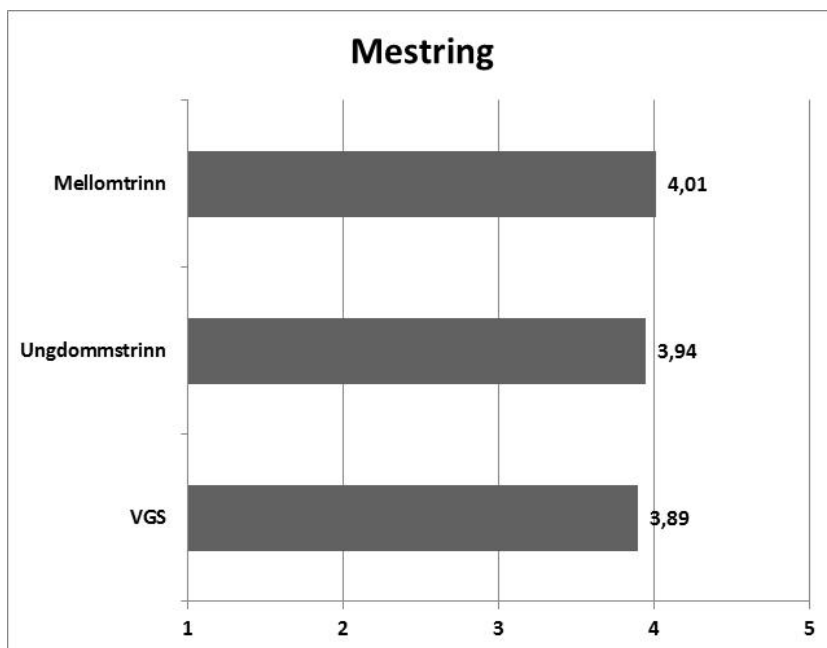
I de neste underkapitlene vil indeksen *Mestring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

11.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens d / $es = is$.

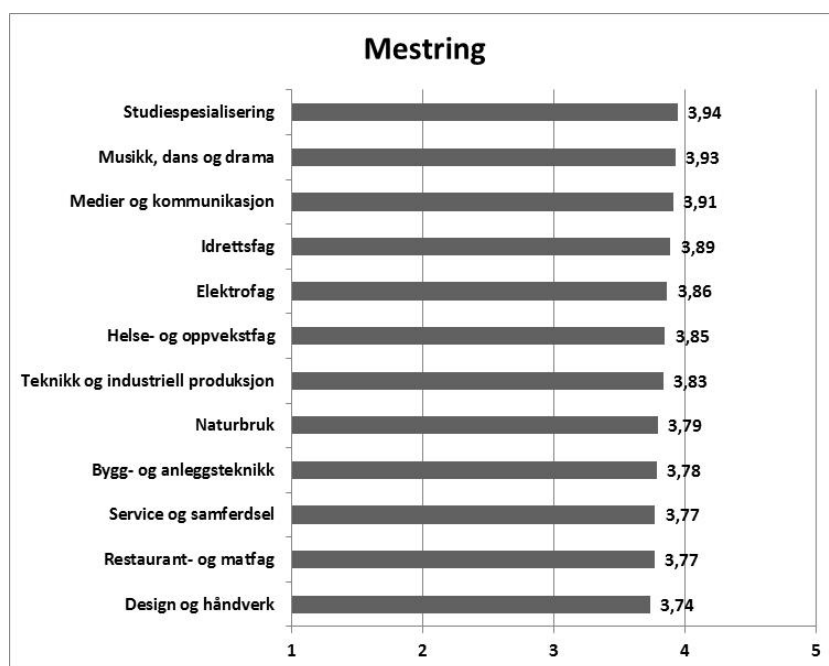
Figur 11.1 Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Forskjell mellom min og maks: Cohens d / $es = is$.

Figur 11.2 Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 11.1 viser at det er liten variasjon i hvordan elevene på ulike trinn skårer på indeksen *Mestring*. Figur 11.2 viser at det ikke er forskjell i *Mestring* dersom vi ser på forskjeller mellom mellomtrinn, ungdomstrinn og VGS.

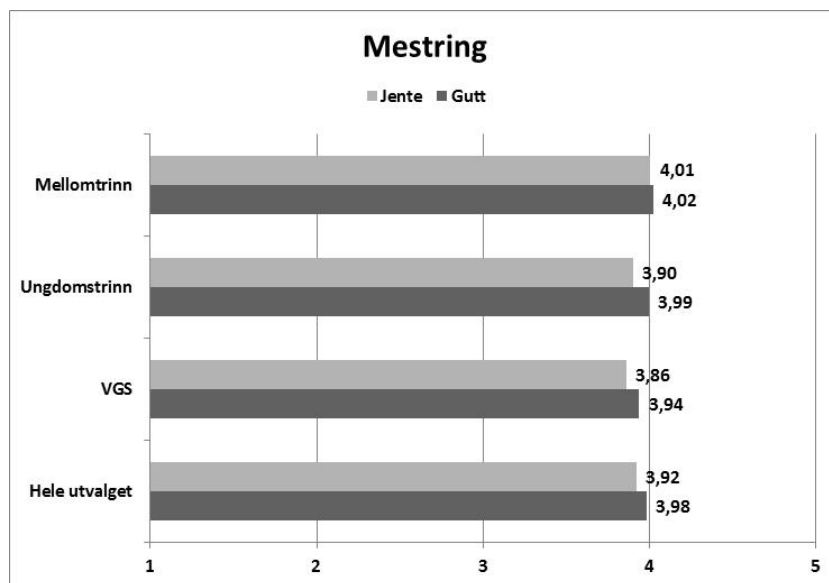


Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es=0.30/0.15$.

Figur 11.3 Mestring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder forskjeller i *Mestring* fordelt på utdanningsprogram, viser figur 11.3 at elever på Studiespesialisering og Medier og kommunikasjon skårer høyest på indeksen *Mestring*. Elever på Design og håndverk på sin side, skårer lavest. Forskjellen er signifikant, men svak (Cohens $d=0.30$; Effektstørrelse = 0.15).

11.2 Kjønn

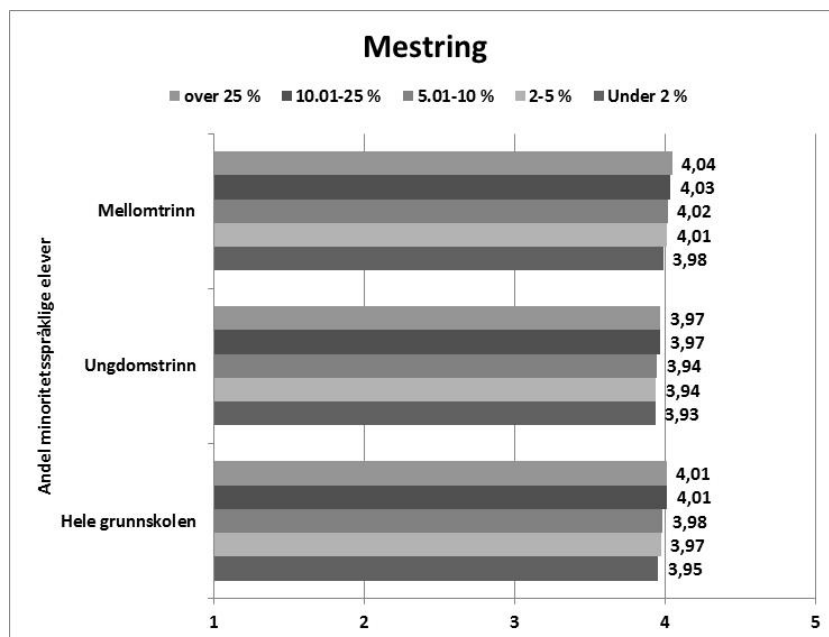


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES= is$; VGS Cohens $d/ES= is$.

Figur 11.4 Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 11.4 viser ingen store kjønnsforskjeller i hvordan elevene har svart på spørsmålene om mestring. Samtidig ser vi at gutter ligger litt høyre på skalaen på alle skoletrinn.

11.3 Andel minoritetsspråklige elever

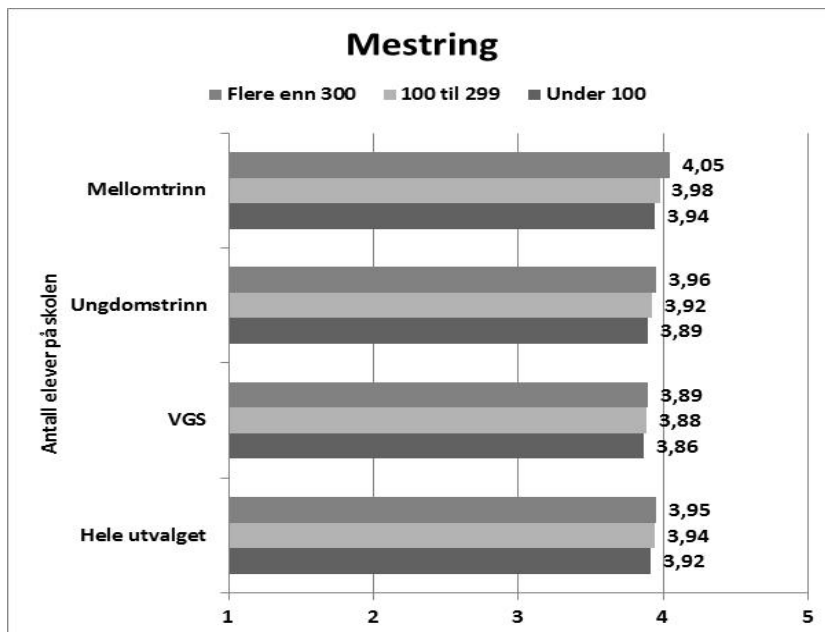


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 11.5 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

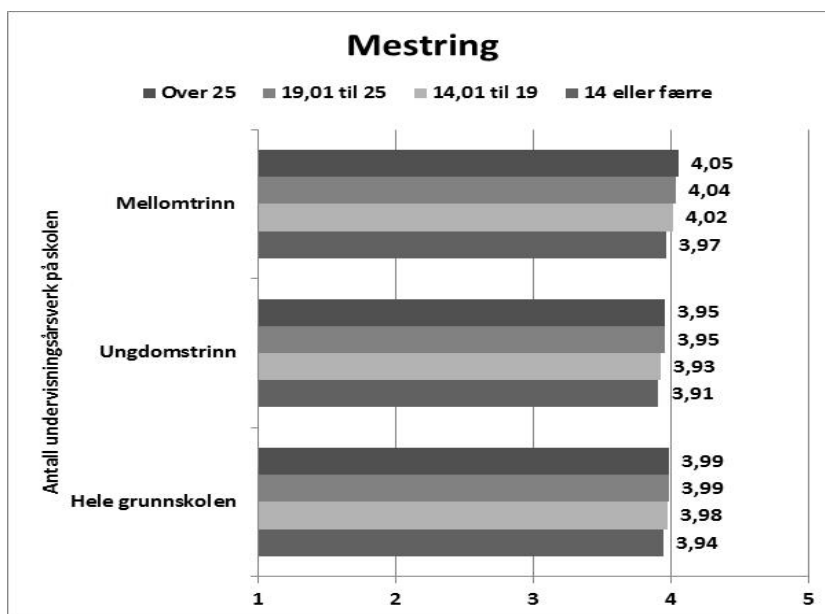
Figur 11.5 viser at det er ingen forskjell i *Mestring* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

11.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = is$.

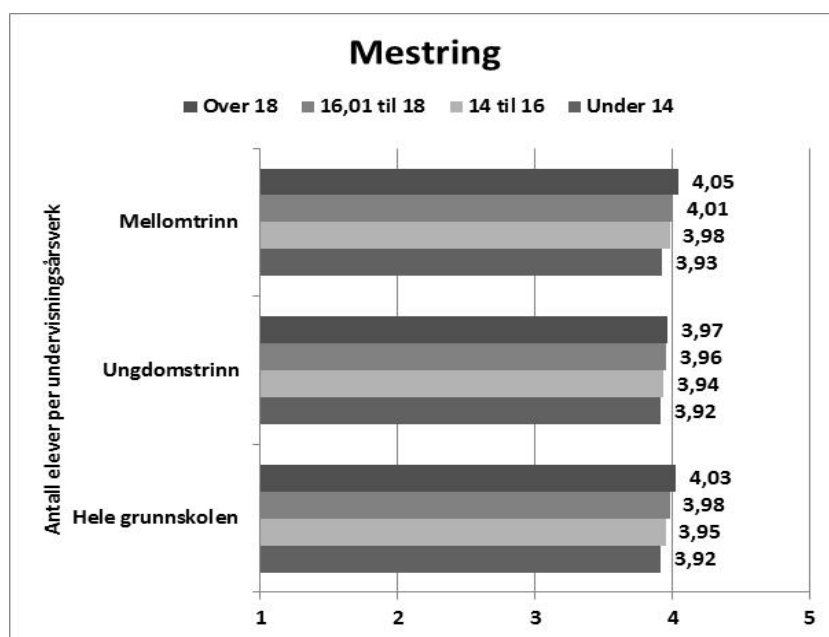
Figur 11.6 Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$.; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$

Figur 11.7 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Verken skolestørrelse målt i antall elever (figur 11.6) eller målt i antall undervisningsårsverk (figur 11.7) på skolen har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Mestring*.

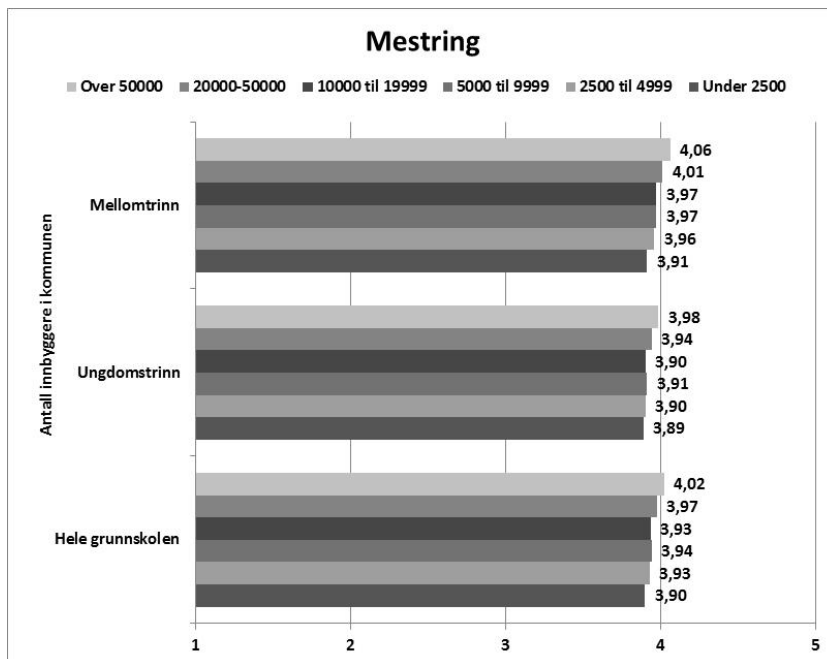


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 11.8 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 11.8 viser ingen klar forskjell i svargivingen på indeksen *Mestring* sett i lys av hvor mange elever det er per undervisningsårsverk på skolen..

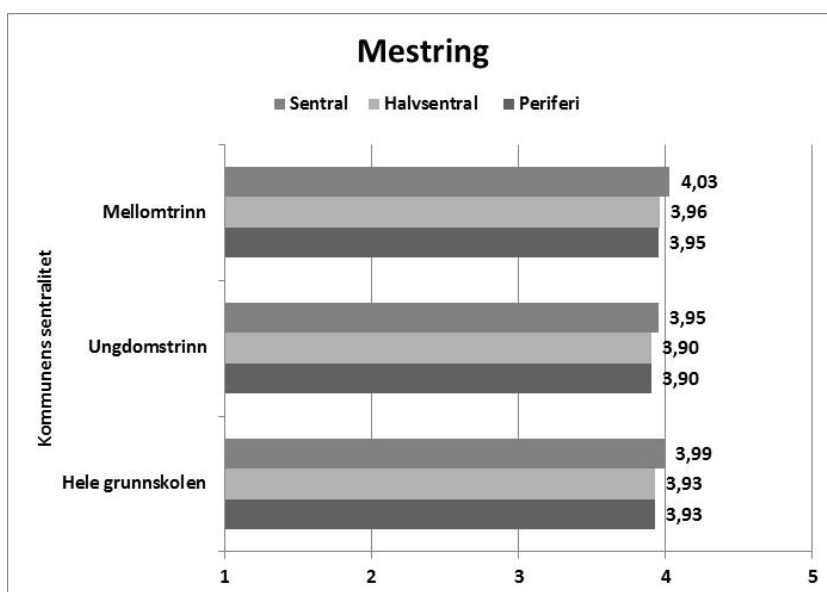
11.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=$ is; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.26/0.13$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=$ is

Figur 11.9 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 11.9 viser at elever på mellomtrinnet som går på skoler i kommuner med over 50000 innbyggere skårer signifikant høyere på indeksen *Mestring* enn elever som går på skoler i kommuner med under 2500 innbyggere (Cohens $d=0.26$; Effektstørrelse = 0.13). Dette skyldes sannsynligvis ikke innbyggertall alene, men heller forhold som eksempelvis at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanningsnivå er høyere i store enn i små kommuner. Dette kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av skolen og mestring. Dette er det ikke mulig å analysere med de foreliggende data og en slik tolkning er en hypotese og ikke en konklusjon.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 11.10 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 11.10 viser at det er ingen klare forskjeller i gjennomsnittsverdi for elever tilhørende skoler i kommuner med ulik sentralitet. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 11.2 Multivariat lineær regresjon: *Mestring* på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,01	-,04	,000	,04	,05	,000	-,04	-,05	,000
Kjønn	-,05	-,04	,000	-,02	-,01	,000	-,09	-,07	,000
Andel minoritet	,00	,00	,027	,00	,00	,193	,00	,00	,115
Antall elever	,00	,00	,370	,01	,01	,081	,00	,00	,927
Antall årsverk	,01	,01	,003	,01	,02	,000	,00	,00	,984
Antal elever per årsverk	,02	,03	,000	,02	,04	,000	,01	,01	,000
Folketall	,02	,05	,000	,02	,05	,000	,02	,04	,000
Sentralitet	-,01	-,01	,002	-,01	-,01	,065	-,01	-,01	,138
Bosetting	,01	,01	,000	,01	,01	,000	,01	,01	,000
R²:		0.01			0.01			0.01	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Ut i fra de små betaverdiene samt den lave forklarte variansen (R^2) i Tabell 11.2, ser vi at de ulike bakgrunnsvariablene har liten innvirkning på indeksen *Mestring*.

12. Motivasjon

Motivasjon fokuserer på elevenes indre motivasjon, interesse og lærelyst for skolearbeidet. Motivasjon er forsøkt målt gjennom tre ulike påstander. Tabell 12.1 viser at Cronbachs alpha er 0,76 og de tre spørsmålene har dermed en god indre konsistens. En faktoranalyse som ikke gjengis her viser også at de tre spørsmålene lader på samme faktor.

Tabell 12.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Motivasjon* i *Elevundersøkelsen 2013*

Cronbachs alpha: .76	Motivasjon					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6834 Er du interessert i å lære på skolen?	0,7	2,6	17,1	38,6	40,9	4,16	0,85
Q6835 Hvor godt liker du skolearbeidet?	2,7	10,5	31,3	43,4	12,1	3,52	0,93
Q6836 Jeg gleder meg til å gå på skolen	5,1	8,6	23,4	38,4	24,4	3,68	1,08
Motivasjon						3,79	0,79

Svaralternativ:

Q6834: 1:Ikke i noen fag - i svært få fag - i noen fag - i mange fag, 5: i alle eller de fleste fag;

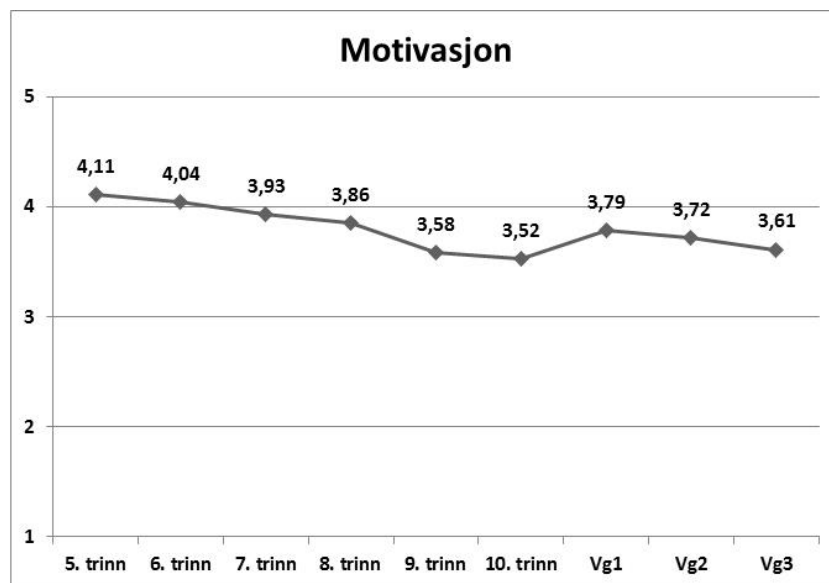
Q6835: 1:Ikke i det hele tatt – Ikke særlig godt – Nokså godt - Godt - 5:Svært godt

Q6874: 1: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – 5: Helt enig

Tabell 12.1 viser svarfordelingen for spørsmålene inkludert i indeksen *Motivasjon*. Når det gjelder spørsmålene om interesse for å lære, svarer nærmere 80 prosent av elevene på de to øverst kategoriene. Når det gjelder spørsmålet om hvor godt eleven liker skolearbeidet ser vi at bare litt over 55 prosent svarer *godt* eller *svært godt*, mens nærmere 63 prosent av elevene oppgir at de litt enig eller helt enig i at de gleder seg til å gå på skolen..

I de neste underkapitlene vil indeksen *Motivasjon* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

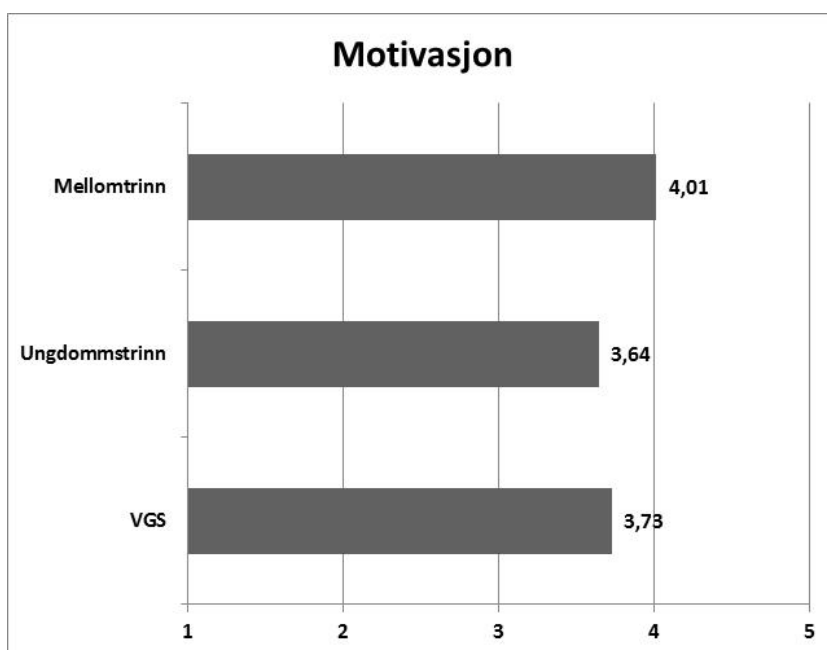
12.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es = 0.66/0.31$.

Figur 12.1 Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).

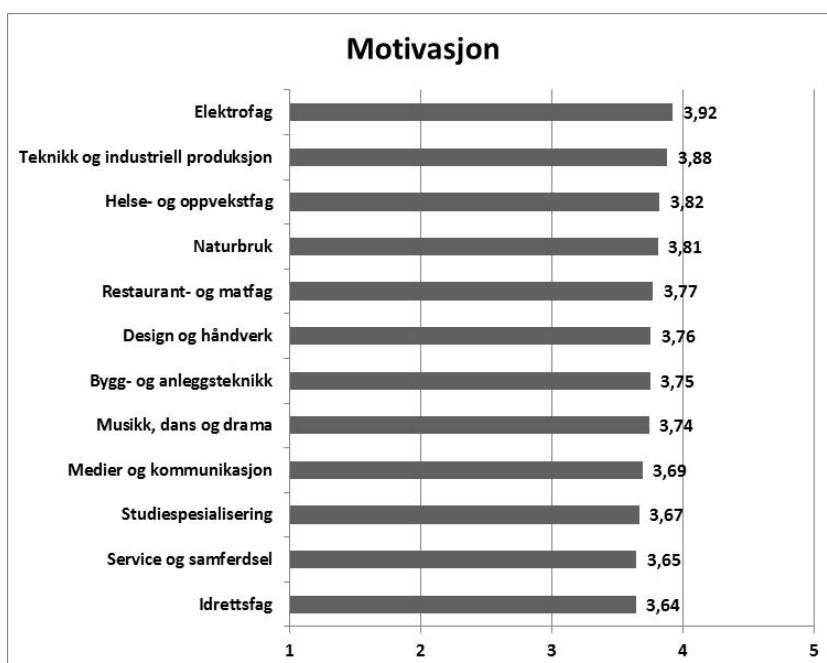
Figur 12.1 viser en klar sammenheng mellom motivasjon og trinn. Motivasjonen synker gradvis fra 5. til 10. trinn. Den øker litt ved overgangen til Vg1 men synker deretter gradvis til Vg3. Forskjellen i motivasjon mellom elever i 5.trinn og 10. trinn er relativ stor (Cohens $d=0.66$, effektstørrelse=.31).



Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es=0.47/0.23$.

Figur 12.2 Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 12.2 viser at elever på mellomtrinnet uttrykker en høyere *Motivasjon* enn hva elever i VGS og på ungdomstrinnet gjør (Cohens $d=0.47$, effektstørrelse= 0.23).



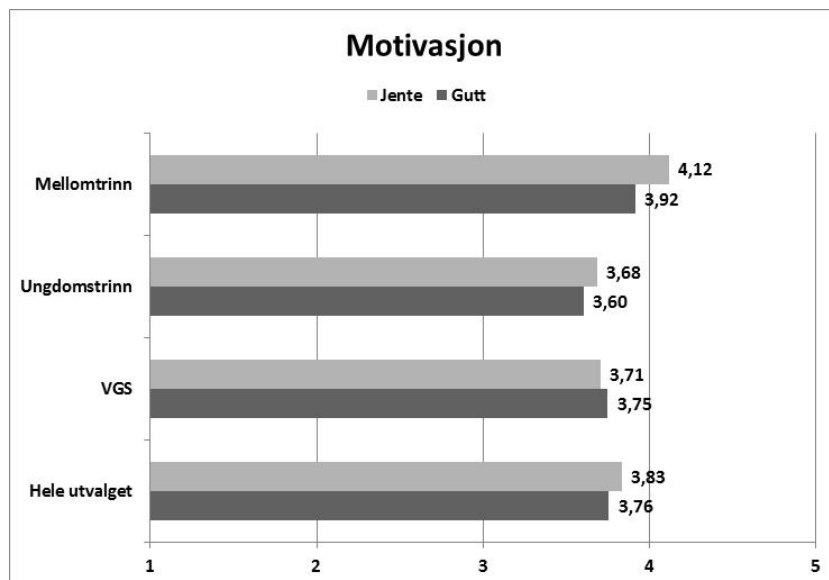
Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es=0.39/0.19$.

Figur 12.3 Motivasjon fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

I følge figur 12.3 skårer elevene på Elektrofag høyest på *Motivasjon*, mens elever på Service og samferdsel og Idrettsfag rapporterer lavest verdi. Forskjellen i *Motivasjon*

mellom høyest og lavest skår er av betydning, men liten (Cohens $d=0.39$, effektstørrelse=0.19).

12.2 Kjønn

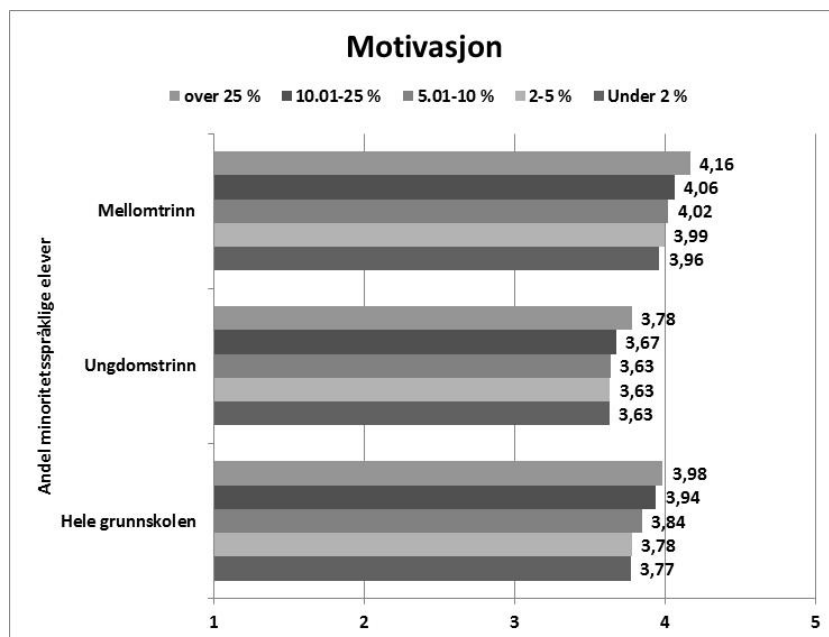


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.27/0.14$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES= is$; VGS Cohens $d/ES= is$.

Figur 12.4 *Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Det er en klar forskjell i motivasjon blant jenter og gutter på mellomtrinnet. Figur 12.4 viser at jenter skårer høyere på *Motivasjon* enn gutter. Cohens d - og effektstørrelsesverdiene verdiene viser at forskjellene er signifikant på mellomtrinnet (Cohens $d=0.27$, effektstørrelse=0.14). Forskjellen er ikke av betydning verken på ungdomstrinnet eller i VGS.

12.3 Andel minoritetsspråklige elever

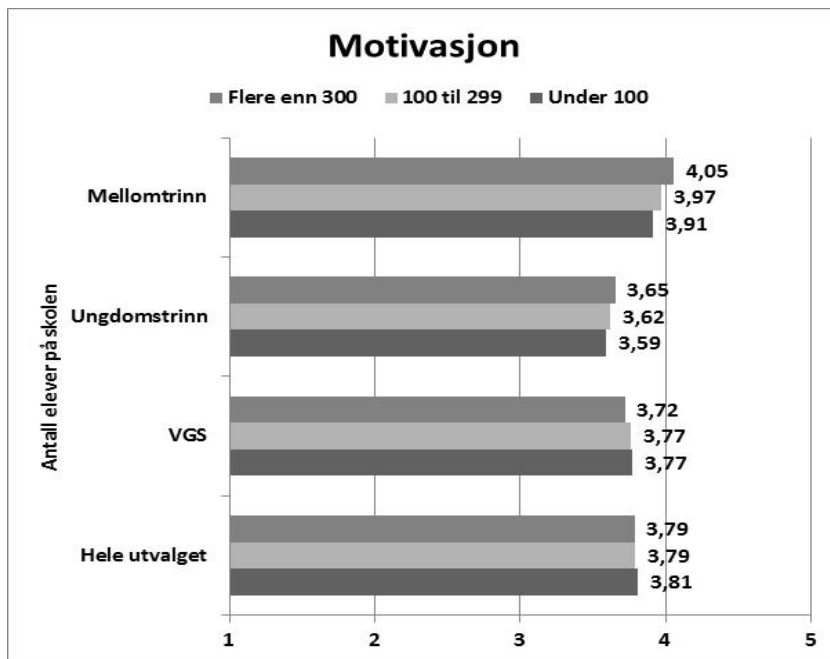


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.26/0.13$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.28/0.14$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=$ is

Figur 12.5 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

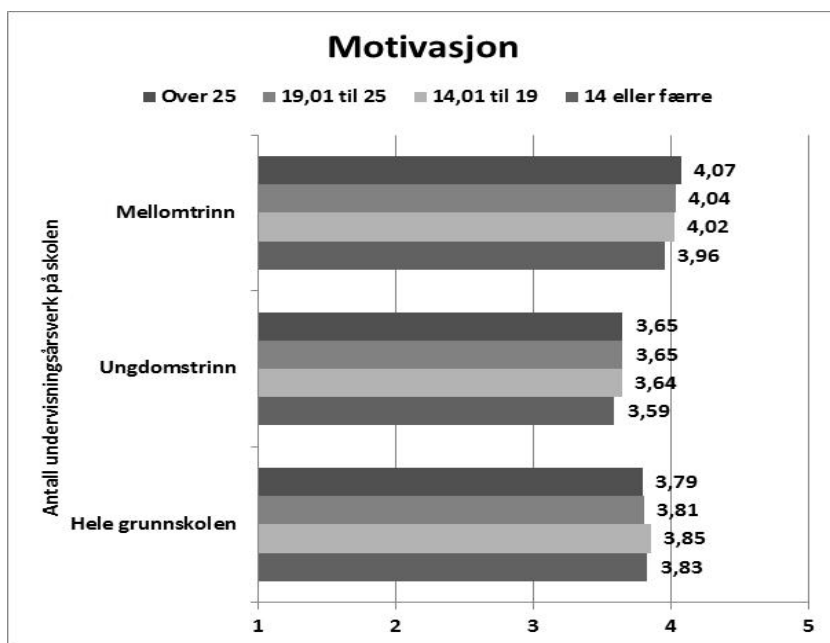
Figur 12.5 viser et konsistent mønster hvor motivasjonen øker med økende andel av minoritetsspråklige elever i skolen. Denne sammenhengen er signifikant både sett hele grunnskolen under ett og på mellomtrinnet, men ikke på ungdomstrinnet. Dette funnet ligner funn fra andre undersøkelser som viser at en økende andel ikke-vestlige innvandrerelver ved skolene har en positiv effekt på elevenes prestasjoner (Næss 2011). Dette resultatet har nok flere forklaringer og det er sannsynlig at det er flere bakenforliggende faktorer som spiller inn..

12.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalget: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

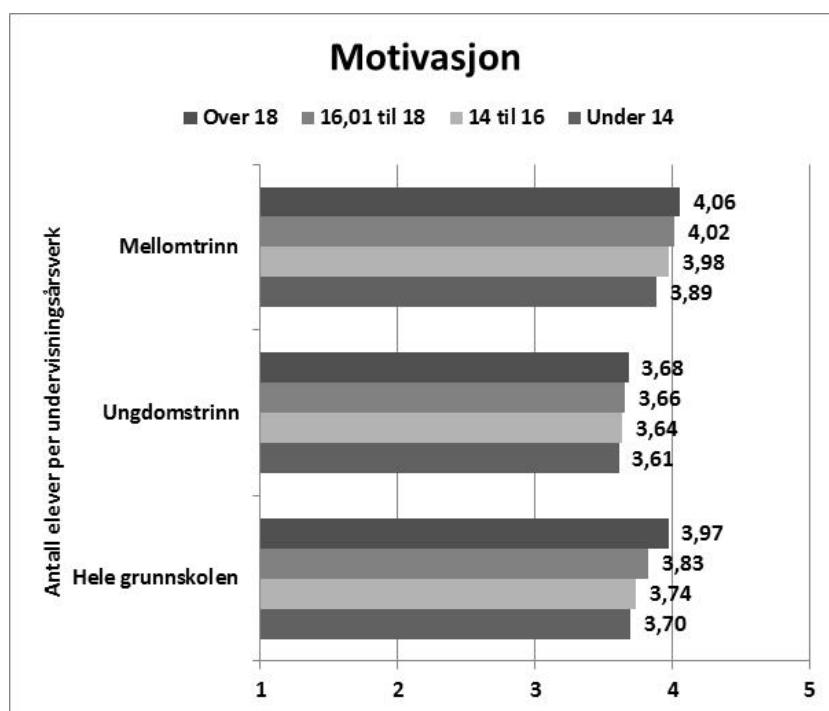
Figur 12.6 Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 12.7 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 12.6 og 12.7 viser at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk ved skolen har liten betydning for elevenes motivasjon.

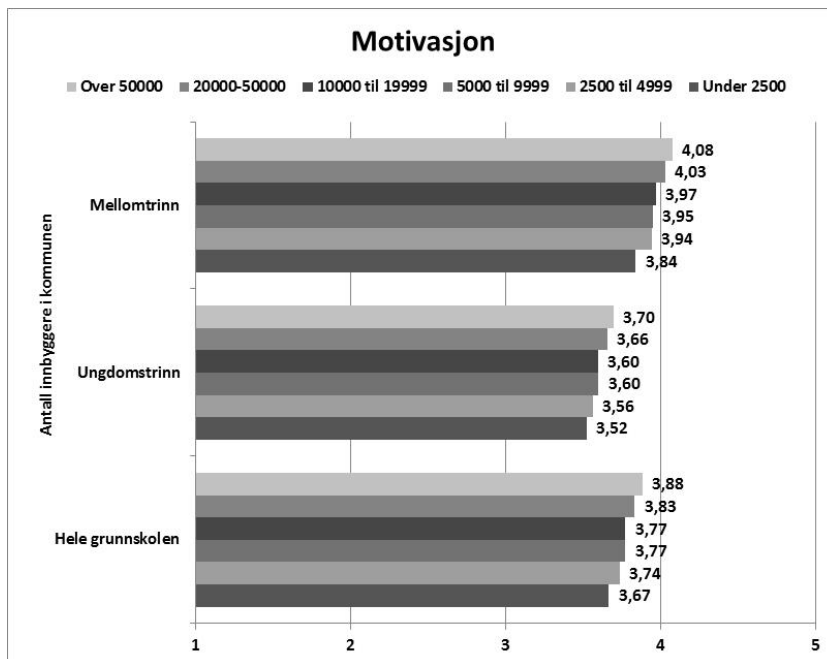


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.34/0.17$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.23/0.11$.; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 12.8 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Når det gjelder lærertetthet, viser figur 12.8 at elever i skoler med over 18 elever per undervisningsårsverk skårer høyere på indeksen *Motivasjon* enn hva elever på skoler med under 14 elever per undervisningsårsverk. Dette gjelder for hele grunnskolen under ett og for mellomtrinnet, men ikke for ungdomstrinnet (jfr. Cohens d -verdiene og effektstørrelsene). Forskjellen sett hele grunnskolen under ett skyldes nok at det er flere elever på barnetrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Dette trekker gjennomsnittsverdien opp og forskjellen skyldes trinn og ikke lærertetthet i seg selv. Imidlertid ser vi en signifikant forskjell, men av svak betydning, mellom elever på mellomtrinnet i skoler med høyest og lavest lærertetthet.

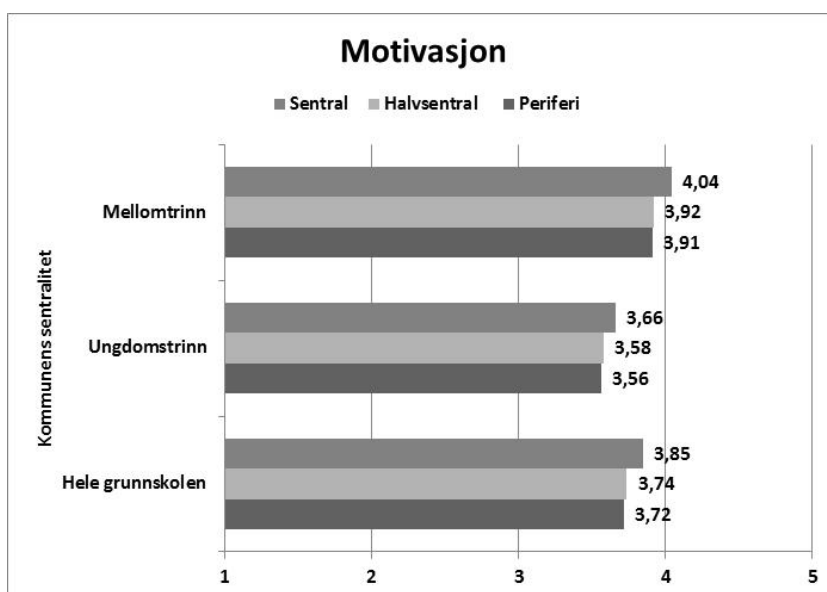
12.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.27/0.14$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=0.32/0.16$.; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=0.24/0.12$

Figur 12.9 *Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*

Figur 12.9 viser en klar sammenheng mellom kommunestørrelse målt i innbyggerantall og motivasjon. Det er en gradvis økning i motivasjon med økende innbyggerantall på både mellom- og ungdomstrinn og hele grunnskolen sett under ett. Dette skyldes sannsynligvis ikke innbyggertall alene, men heller forhold som eksempelvis at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanningsnivå er høyere i store enn i små kommuner.



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 12.10 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt.)

Figur 12.10 viser at kommunenes sentralitet ikke har signifikant betydning på hvordan elevene svare på indeksen *Motivasjon*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 12.2 *Multivariat lineær regresjon: Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,12	-,25	,000	-,08	-,09	,000	-,16	-,16	,000
Kjønn	,14	,09	,000	,20	,14	,000	,08	,05	,000
Andel minoritet	,02	,03	,000	,02	,04	,000	,01	,02	,000
Antall elever	,00	,00	,382	-,01	-,01	,014	-,01	-,01	,119
Antall årsverk	,00	,00	,291	,02	,03	,000	-,01	-,01	,134
Antal elever per årsverk	,01	,02	,000	,02	,03	,000	,01	,01	,015
Folketall	,02	,04	,000	,01	,03	,000	,03	,05	,000
Sentralitet	,01	,01	,000	,02	,02	,000	,01	,00	,283
Bosetting	,02	,02	,000	,01	,02	,000	,02	,02	,000
R²:		0.08			0.04			0.03	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 12.2 viser at det er særlig Trinn som har effekt på elevenes motivasjon. For denne bakgrunnsvariabelen er betaverdien på over 0.1, med unntak for mellomtrinnet hvor den er -0.09. Det er flere av de andre bakgrunnsvariablene som kommer ut som betydningsfulle i de bivariate analysene som er vist tidligere i kapittelet, (Andel minoritet, lærertetthet (antall elever per årsverk) og folketall), men som mister betydningen når vi kontrollerer for andre variabler. Denne analysen viser også at variablene i modellen bare forklarer en begrenset del av variansen i *Motivasjon* ($R^2=8\%$ for hele grunnskolen). Sannsynligvis er det andre forhold som eksempelvis lærer-elevrelasjon og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som kan bidra til å forklare mer om elevers variasjon i motivasjon.

13. Elevdemokrati og medvirkning

Det er to spørsmål som omhandler Elevdemokrati og to som omhandler Medvirkning i Elevundersøkelsen 2013. Disse vises i tabell 13.1 En faktoranalyse av disse variablene viser at alle lader på samme faktor. Cronbachs alpha er 0,76 som viser at det sammenslåtte målet *Elevdemokrati og medvirkning* har en tilfredsstillende indre konsistens.

Tabell 13.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2013

Elevdemokrati og medvirkning							
Cronbachs alpha: .76	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6871 Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	7,5	21,6	35,8	24,0	11,1	3,10	1,09
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	2,6	8,2	28,4	36,2	24,5	3,72	1,01
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	3,4	11,4	38,8	31,6	14,8	3,43	0,99
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	6,0	12,6	26,9	31,9	22,5	3,52	1,15
Elevdemokrati og Medvirkning						3,44	0,81

Svaralternativ: Q6871: 1:Ikke i noen fag - i svært få fag - i noen fag - i mange fag, 5: i alle eller de fleste fag;

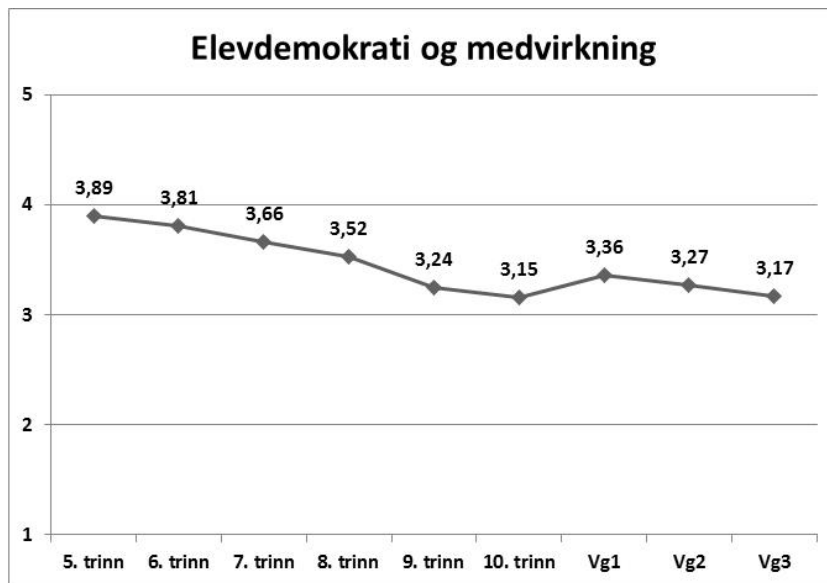
Q6872: 1:Ikke i det hele tatt - i liten grad - i noen grad - i stor grad - 5:I svært stor grad

Q6873 og Q6874: 1: Aldri – Sjelden – Noen ganger - Ofte – 5: Alltid

Jevnt over viser tabell 13.1 at elevene skårer litt over midten på samtlige variabler som inngår i Elevdemokrati og medvirkning. Det er færrest som opplever at elevene er med på å foreslå hvordan en skal arbeide med fagene. Rundt 60 prosent mener at lærerne legger til rette for at elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt, rundt 47 prosent mener skolen hører på elevenes forslag og 55 prosent oppgir at elevene ofte eller alltid er med på å lage regler for hvordan en skal ha det i klassen.

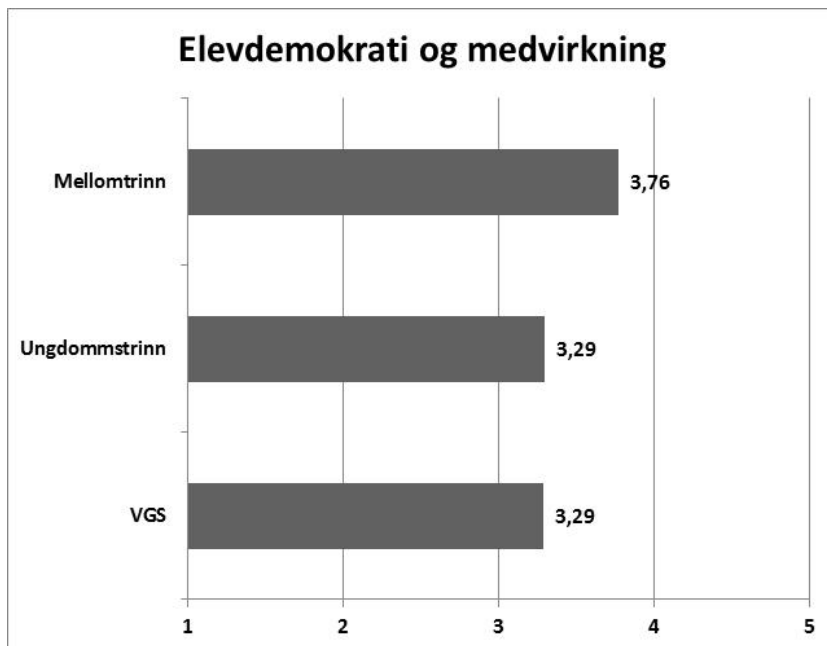
I de neste underkapitlene vil indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

13.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens d / es = 0.96/0.43.

Figur 13.1 Elevdemokrati og medvirkning fordelt på trinn (gjennomsnitt).

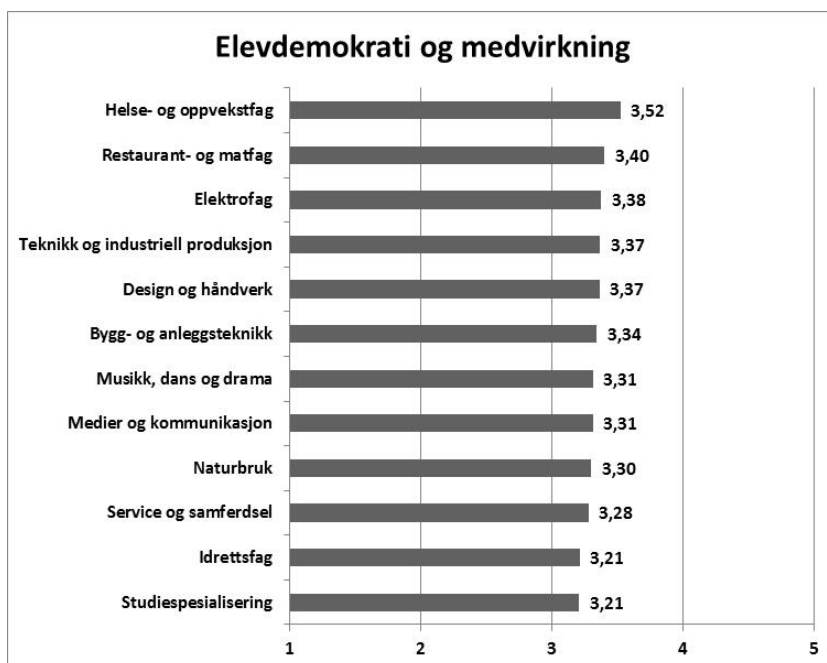


Forskjell mellom min og maks: Cohens d / es = 0.62/0.30.

Figur 13.2 Elevdemokrati og medvirkning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 13.1 viser at hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning* reduseres markant med økende klassetrinn. Dette er klart signifikant og en Cohens d -verdi på 0.96 og en effektstørrelse på .43, viser at trinn har en sterk effekt på *Elevdemokrati og medvirkning*. Dette gjenspeiler seg i figur 13.2 som viser at elever på mellomtrinnet skårer høyere på indeksen enn elever på ungdomstrinn og VGS. Her kan det bemerkes at på spørsmålene omhandler subjektive oppfatninger om reelle forhold. Dette medfører at forventninger kan spille inn på hvordan elevene svarer. På mellomtrinnet

kan elevene ha lavere forventninger om elevdemokratiet og medvirkning enn hva elevene i VGS har. Dette kan medføre at elever i på mellomtrinnet skårer høyere på *Elevdemokrati og medvirkning* enn elever på ungdomstrinnet og i VGS. Det trenger ikke gjenspeile en reell forskjell i elevdemokrati og medvirkning.

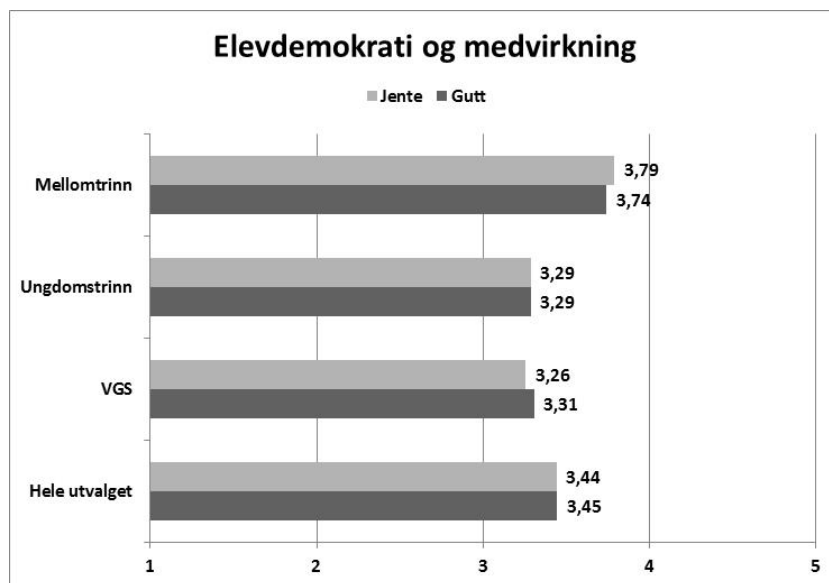


Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es = 0.41/0.20$.

Figur 13.3 *Elevdemokrati og medvirkning fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).*

Figur 13.3 viser at elever på Helse og oppvekst rapporterer høyere på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* enn elevene på Studiespesialisering. Forskjellen er av betydning (Cohens $d=0.41$; Effektstørrelse = 0.20).

13.2 Kjønn

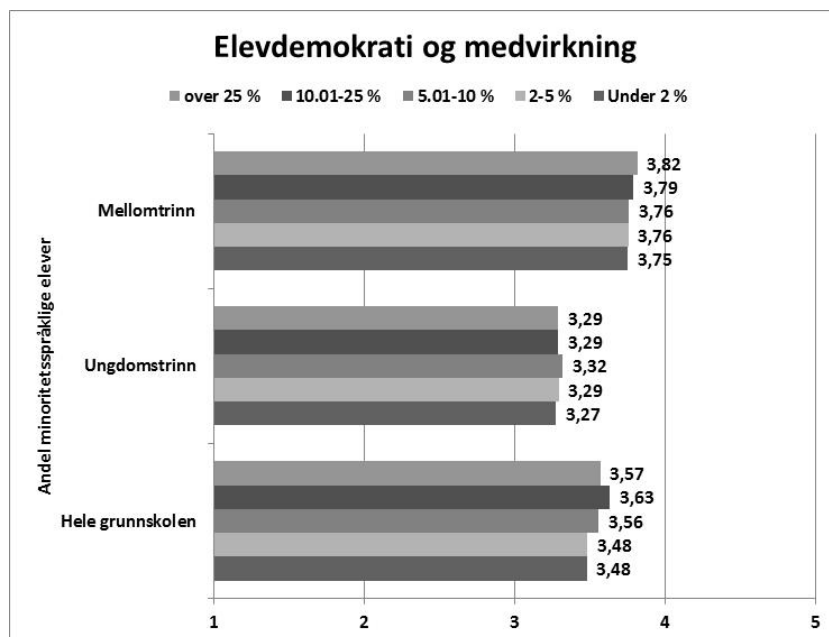


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 13.4 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 13.4 indikerer at det er ingen forskjell i hvordan jenter og gutter skårer på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning*.

13.3 Andel minoritetsspråklige elever

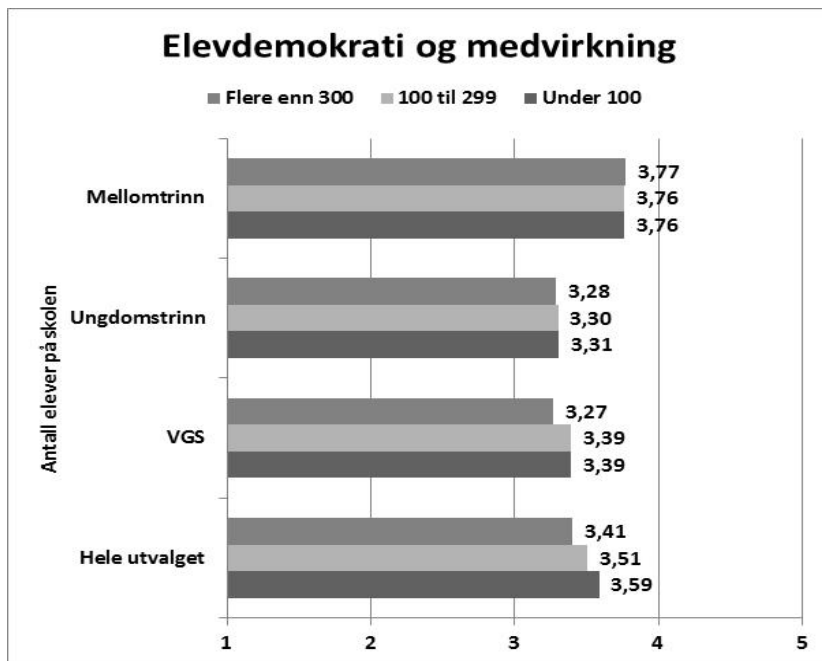


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 13.5 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

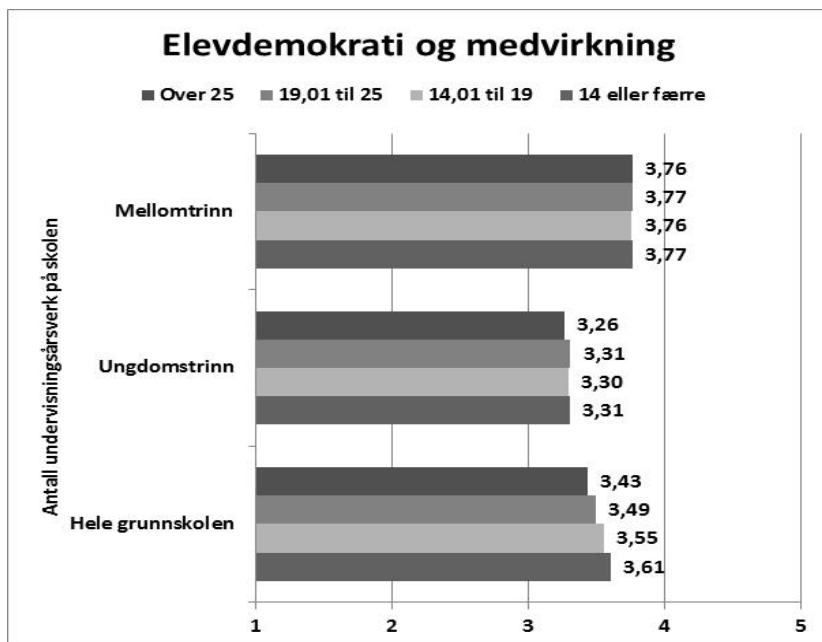
Figur 13.5 viser at det er ingen store forskjeller i hvordan elevene har skåret på *Elevdemokrati og medvirkning* sett i forhold til andelen med minoritetsspråklige elever på skolen.

13.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min maks; hele utvalg: Cohens $d/ES = 0.22/0.11$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

Figur 13.6 *Elevdemokrati og medvirkning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*

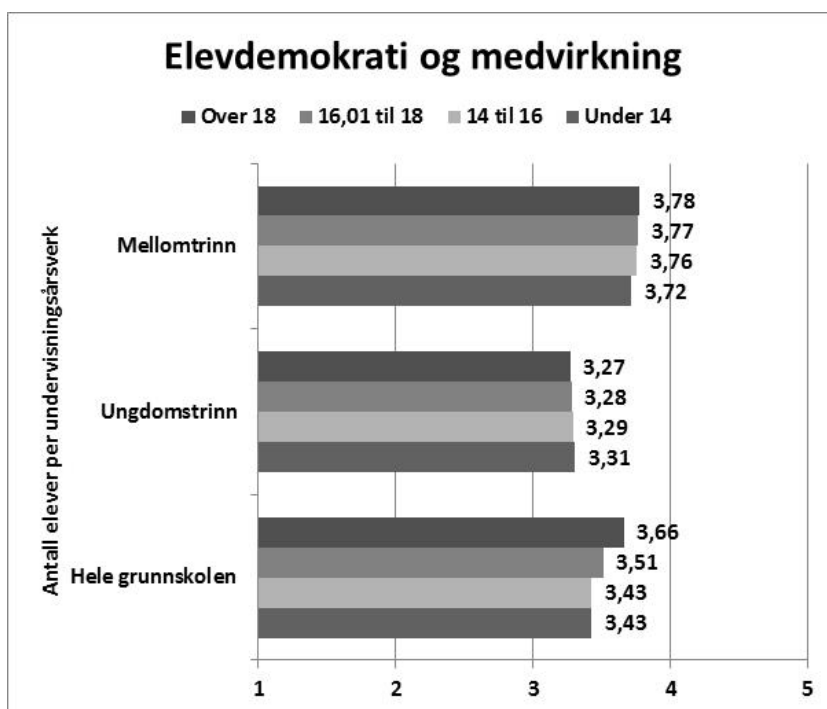


Forskjell min maks. Hele grunnskolen Cohens $d/ES = 0.22/0.11$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$.;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 13.7 *Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).*

Figur 13.6 og figur 13.7 viser ingen forskjeller i svargivning på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* for elever i små eller store skoler målt etter antall

elever og undervisningsårsverk ved skolen. Imidlertid viser figur 13.6 og 13.7 at dersom vi ser hele utvalget/hele grunnskolen under ett så skårer elever på de minste skolene høyest. Dette resultatet kommer av at det er relativt flere elever på mellomtrinnet i små skoler og forskjellen skyldes sannsynligvis en trinneffekt og ikke skolestørrelse.

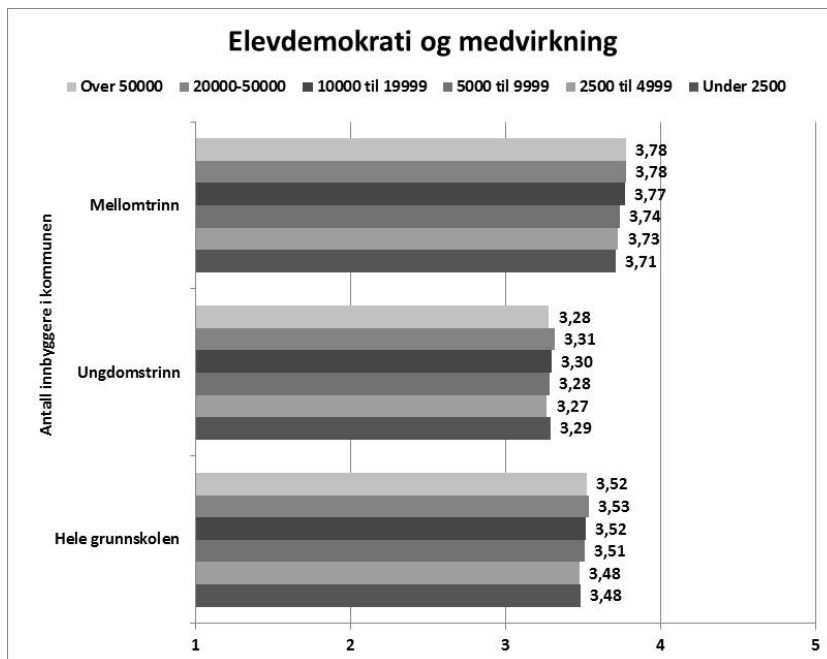


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.28/0.14$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 13.8 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

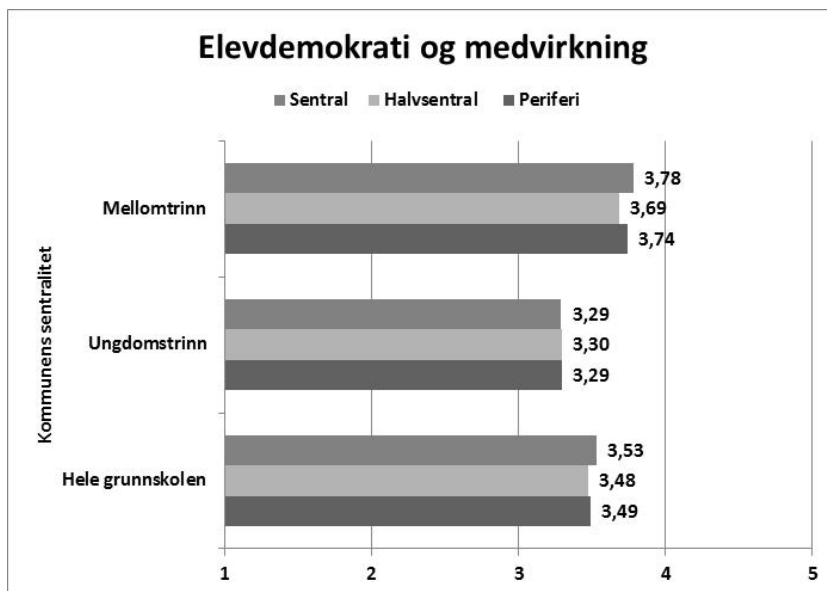
Når det gjelder *Elevdemokrati og medvirkning* sett i lys av lærertetthet, viser figur 13.8 at ulik lærertetthet ikke har innvirkning på elevenes svargivning i verken mellom- eller ungdomstrinnet. Dersom vi ser hele grunnskolen under ett ser vi at elever i skoler med lavest lærertetthet skårer høyest på *Elevdemokrati og medvirkning*. Forskjellen i gjennomsnittsverdi skyldes at på ungdomstrinnet er det få elever som er på skoler med lav lærertetthet. Dette betyr at det er en overvekt av mellomtrinnelever i skoler med lav lærertetthet og ungdomstrinnelevne er så få at de trekker ikke ned gjennomsnittsverdien. Det vil si at det er trinn som gir effekten i forskjell i *Elevdemokrati og medvirkning* og ikke lærertetthet.

13.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 13.9 *Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 13.10 *Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).*

Figur 13.9 og 13.10 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen eller sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt,

halvspreddt eller spreddt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 13.2 *Multivariat lineær regresjon: Elevdemokrati på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,16	-,32	0,000	-,12	-,13	0,000	-,18	-,18	0,000
Kjønn	,02	,01	,000	,05	,03	,000	,00	,00	,867
Andel minoritet	,01	,02	,000	,01	,02	,000	,01	,01	,000
Antall elever	,01	,00	,294	-,02	-,02	,000	,03	,02	,001
Antall årsverk	-,02	-,03	,000	,00	,00	,396	-,03	-,04	,000
Antal elever per årsverk	,00	,00	,267	,01	,01	,005	-,02	-,02	,000
Folketall	,01	,01	,000	,00	,01	,049	,01	,02	,000
Sentralitet	,00	,00	,505	,02	,02	,000	-,01	-,01	,003
Bosetting	,03	,03	,000	,04	,04	,000	,03	,03	,000
R²:		0.11			0.02			0.04	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Den multivariate regresjonen i Tabell 13.2 viser at det bare er trinn som har betaverdi over 0.1 og som kan sies å ha innvirkning på hvordan elevene har svart på *Elevdemokrati og medvirkning*. I og med at betaverdien for trinn er negativ betyr det at gjennomsnittsverdien for *Elevdemokrati og medvirkning* synker ved økende trinn. Bakgrunnsvariablene som er inkludert i modellen forklarer 11 prosent av variasjonen sett hele grunnskolen under ett. På mellomtrinnet er bakgrunnsvariablene med å forklare 2 prosent av variasjonen i den avhengige variabelen (dvs *Elevdemokrati og medvirkning*), og 4 prosent på ungdomstrinnet.

14. Felles regler

Denne tematiske bolken handler om hvordan elever opplever skolens reglement, og hvor samkjørte de voksne på skolen er i forhold til reaksjoner på brudd på ordens- og oppførselsreglementet.

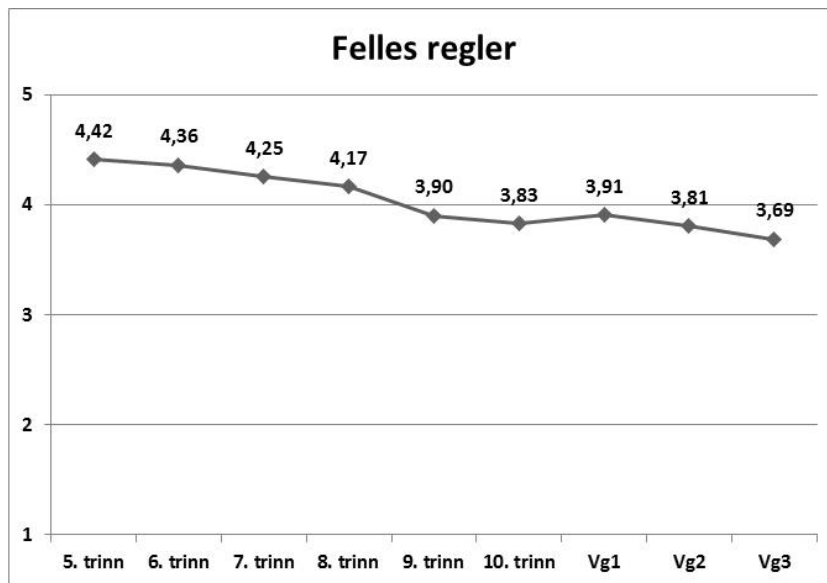
Tabell 14.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2013

Felles regler							
Cronbachs alpha: .75	Aldri	sjelden	noen ganger	ofte	alltid	Gj.skåre	St.avvik
Q6875 Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen?	1,4	2,7	11,4	37,0	47,5	4,27	0,87
Q6876 De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen	1,4	3,4	16,0	39,9	39,2	4,12	0,89
Q6877 De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	4,3	9,7	24,6	34,7	26,8	3,70	1,09
Felles regler						4,03	0,78

En faktoranalyse av variablene i tabell 14.1 viser at de lader på samme faktor og Cronbachs alpha er tilfredsstillende. Nærmere 85 prosent av elevene oppgir at de ofte eller alltid vet hvilke regler som gjelder for hvordan en skal ha det på skolen; nesten 80 prosent mener at de voksne på skolen ofte eller alltid sørger for at elevene følger reglene, mens det er rundt 60 prosent som oppgir at de voksne på skolen alltid eller ofte reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene. Disse tre spørsmålene utgjør indeksen *Felles regler*.

I de neste underkapitlene vil indeksen *Felles regler* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

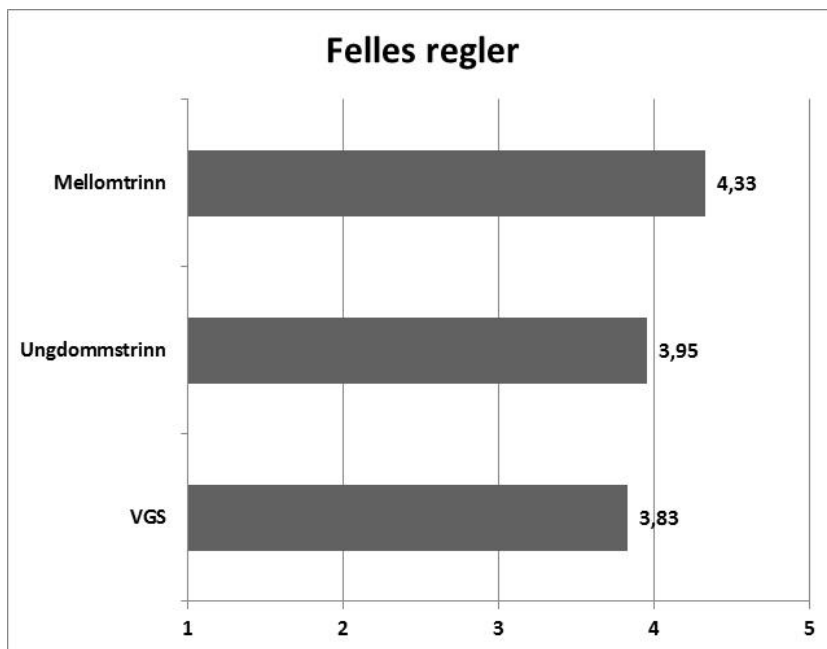
14.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell mellom min og maks: Cohens d / es = 1.04/0.46.

Figur 14.1 Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).

Figur 14.1 viser at oppfattelsen av *Felles regler* reduseres klart med økende klassetrinn. Forskjellen mellom 5. trinn og gir en Cohens d -verdi på 1.04 og en effektstørrelse på .46, som indikerer en sterk effekt/stor forskjell.



Forskjell mellom min og maks: Cohens d / es = 0.69/0.33.

Figur 14.2 Fellers regler fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

I tråd med figur 14.1 viser figur 14.2 at elever på mellomtrinnet skårer høyere på indeksen *Felles regler* enn elever på ungdomstrinn og VGS.

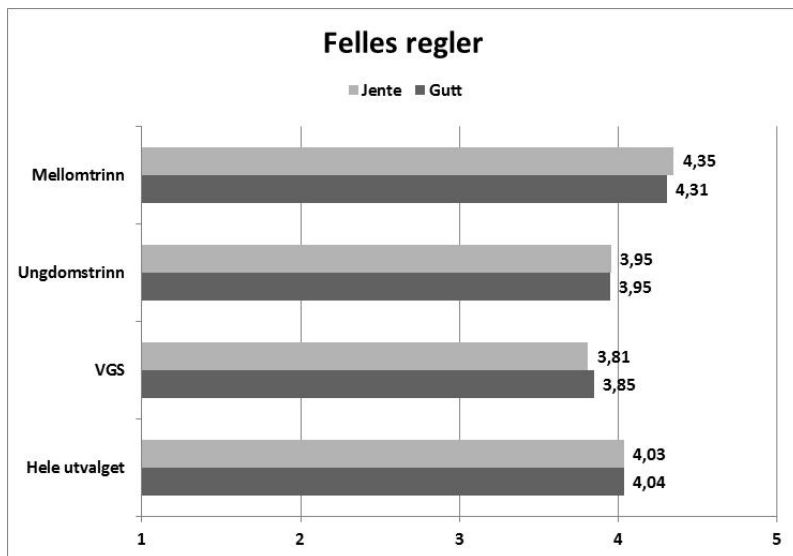


Forskjell mellom min og maks: Cohens $d/es=0.23/0.11$.

Figur 14.3 Felles regler fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 14.3 at elever på Helse og oppvekstfag skårer høyest på Felles regler, mens elever på Naturbruk og Musikk, dans og drama skårer lavest. Denne forskjellen er svak, men av betydning (Cohens $d=0.23$; Effektstørrelse = 0.11).

14.2 Kjønn

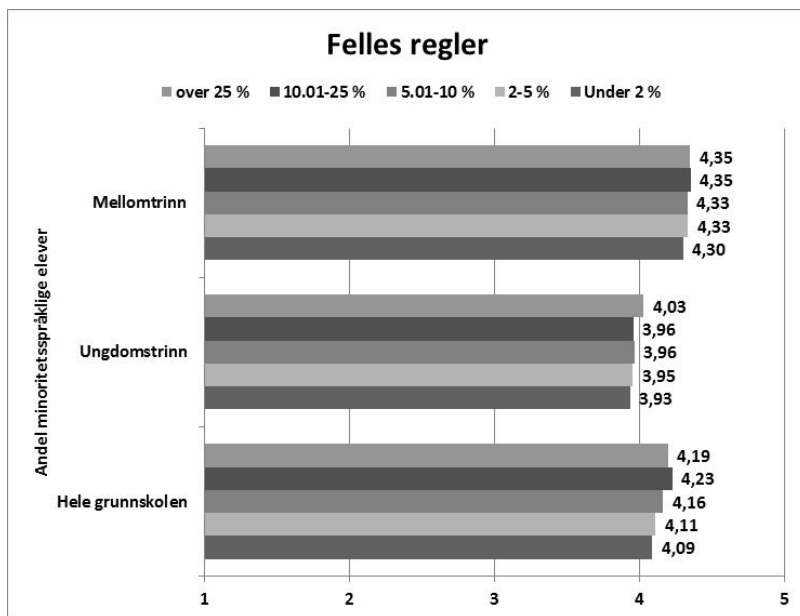


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = is$.

Figur 14.4 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 14.4 viser ingen kjønnsforskjeller i elevens vurdering *Felles regler*.

14.3 Andel minoritetsspråklige elever

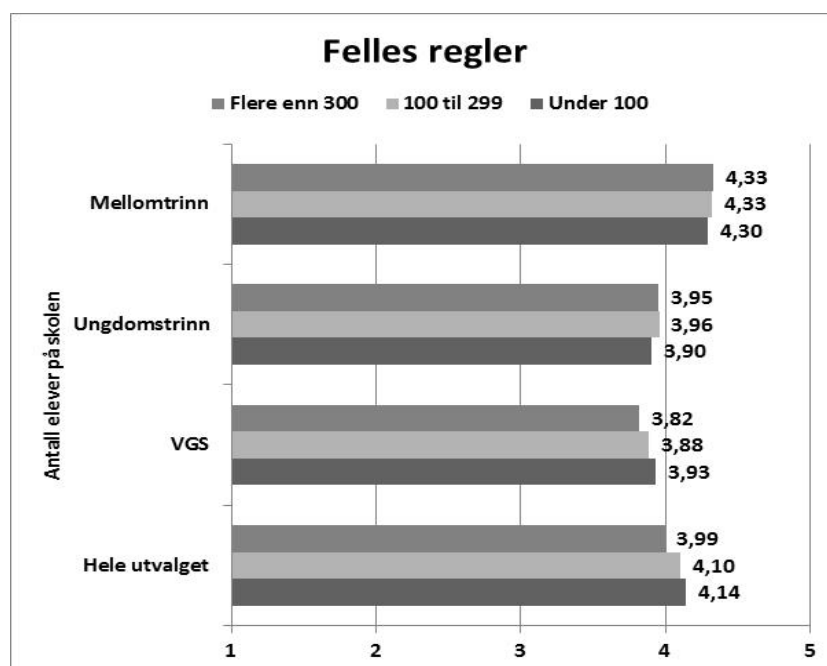


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = is$.; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$

Figur 14.5 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

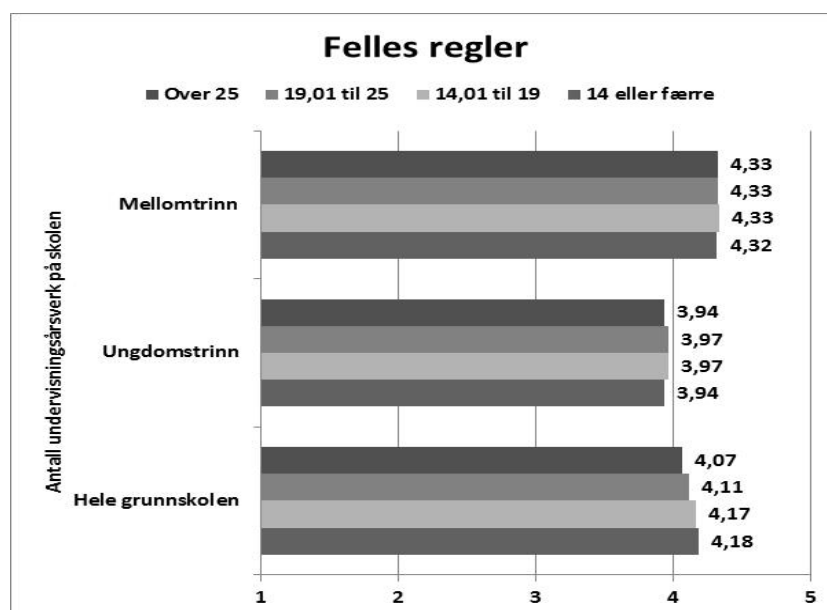
Figur 14.5 viser at det er ingen forskjell i *Felles regler* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

14.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min maks; hele utvalg: Cohens $d/ES=is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$; VGS Cohens $d/ES=is$.

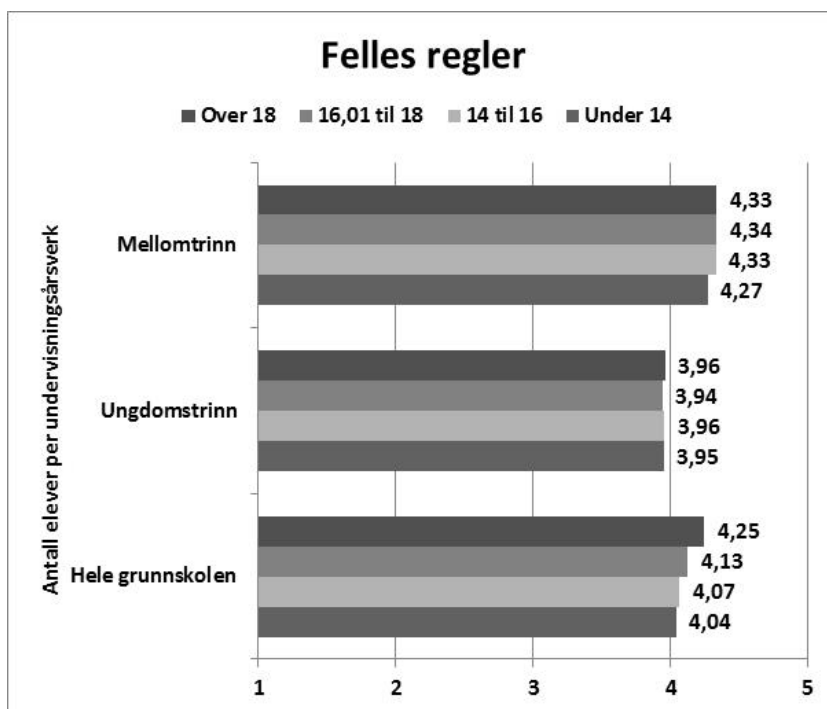
Figur 14.6 Feller regler fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$.; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 14.7 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 14.7 og 14.8 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever og undervisningsårsverk har ikke innvirkning på hvordan elevene ved skolen vurderer *Felles regler*.

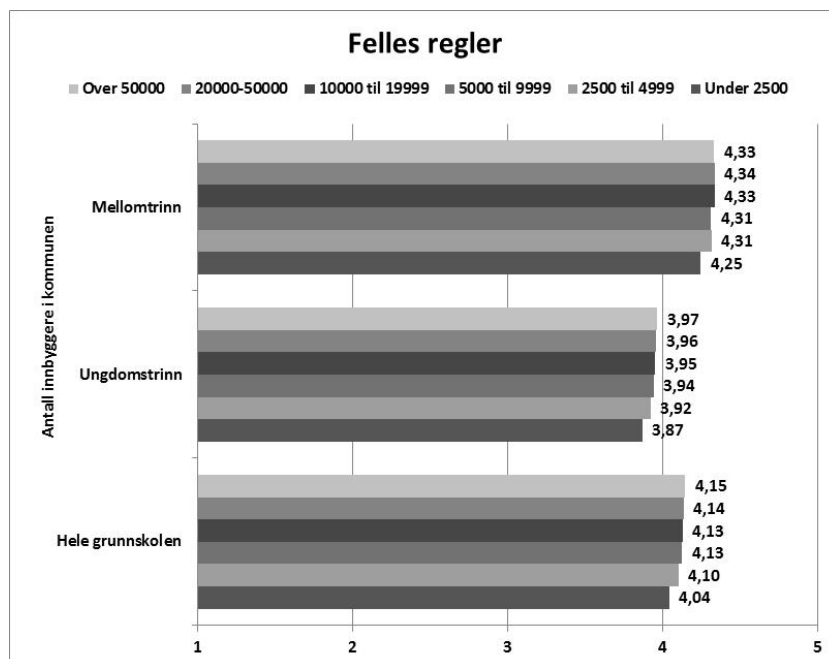


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES=0.29/0.14$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=is$;
Ungdomstrinn Cohens $d/ES=is$

Figur 14.8 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

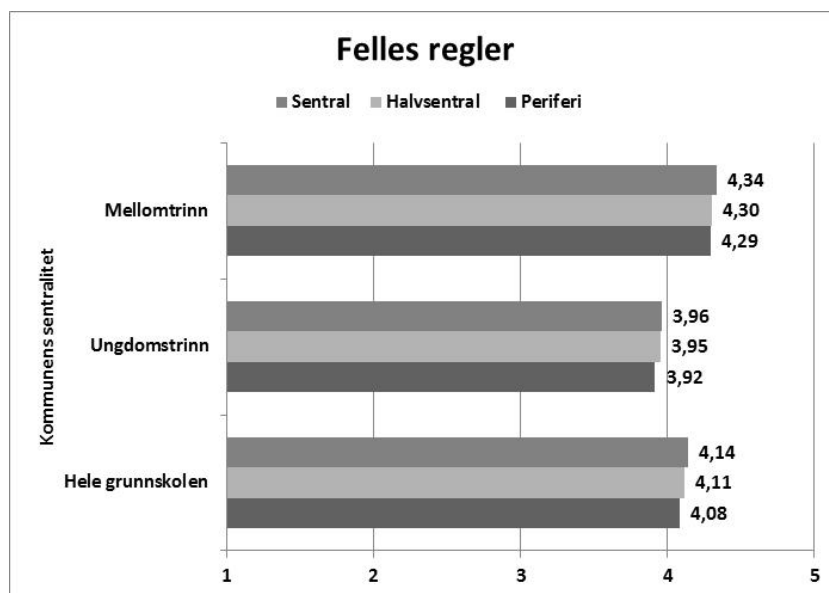
Figur 14.8 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Felles regler* sett i lys av lærertetthet på skolen. Vi får et utslag sett grunnskolen under ett om at elever i skoler med lav lærertetthet – over 18 elever per undervisningsårsverk – skårer høyere på *Felles regler* enn elever i skoler med under 14 elever per undervisningsårsverk (Cohens $d=0.29$; Effektstørrelse = 0.14). Dette funnet er et resultat av at det flere elever på mellomtrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

14.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 14.9 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=is.; Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 14.10 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 14.9 og 14.10 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen og kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på *Felles regler*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller

spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 14.2 *Multivariat lineær regresjon: Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,12	-,29	,000	-,08	-,11	0,000	-,17	-,17	0,000
Kjønn	,02	,02	,000	,04	,03	,000	,01	,01	,067
Andel minoritet	,01	,02	,000	,01	,02	,000	,02	,02	,000
Antall elever	,01	,01	,016	,00	,00	,719	,02	,01	,006
Antall årsverk	-,01	-,02	,000	,00	-,01	,083	-,02	-,03	,000
Antal elever per årsverk	,00	,00	,080	,01	,01	,004	-,01	-,01	,000
Folketall	,01	,02	,000	,00	,00	,897	,02	,03	,000
Sentralitet	,00	,00	,752	,01	,01	,067	-,01	-,01	,060
Bosetting	,02	,02	,000	,02	,02	,000	,03	,03	,000
R²:		0.08			0.01			0.03	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 14.2 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 8 prosent av variasjonen i *Felles regler* ($R^2=0.08$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.29. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og barnetrinnet, men der er forklaringskraften svakere.

15. Mobbing på skolen

I dette kapitlet skal vi se på andelen som er mobbet i lys av de samme bakgrunnsvariabler som øvrige indekser i denne rapporten. For en grundigere analyse av mobbing vises det til kapittel 3.

Tabell 15.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Mobbing i Elevundersøkelsen 2013

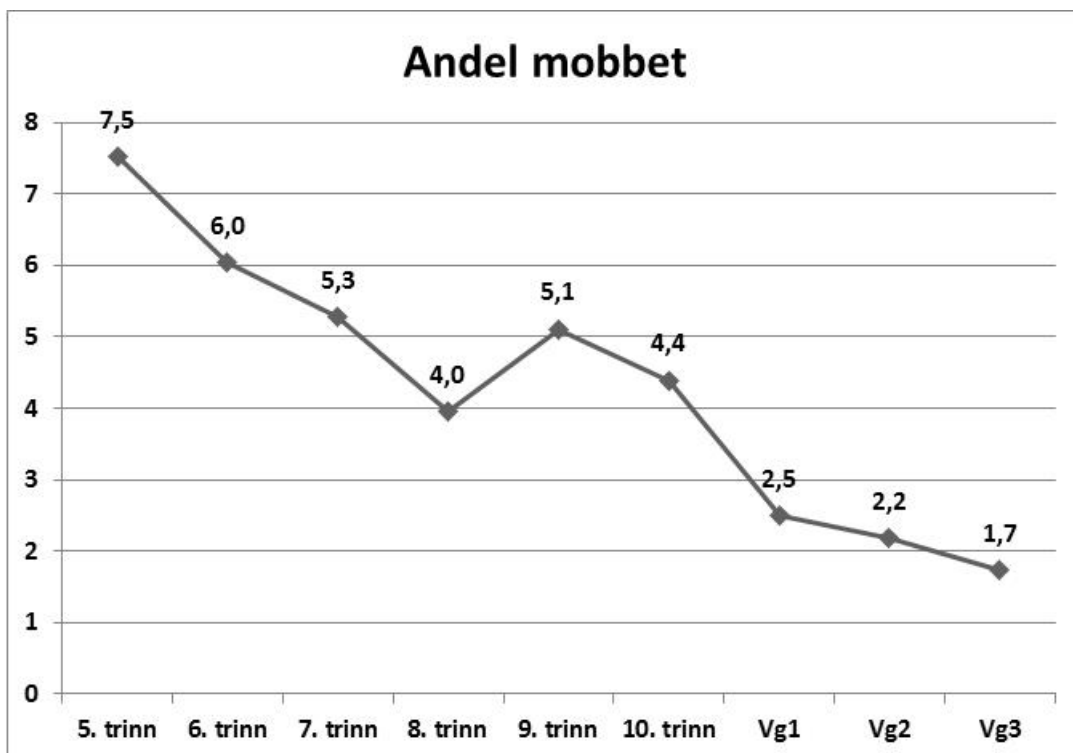
	Mobbing					Gj.skåre	St.avvik
	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken		
Q6918 Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?*	85,5	10,3	1,9	1,1	1,3	1,22	0,66
Andel som oppgir at de er mobbet 2 til 3 ganger i måneden eller mer				4,2			

Variabelen er snudd og useriøse svar er tatt ut. Se kapittel 3;

Tabell 15.1 viser svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for mobbespørsmålet. Andelen som er mobbet 2 til tre ganger i måneden eller mer er 4,2 prosent.

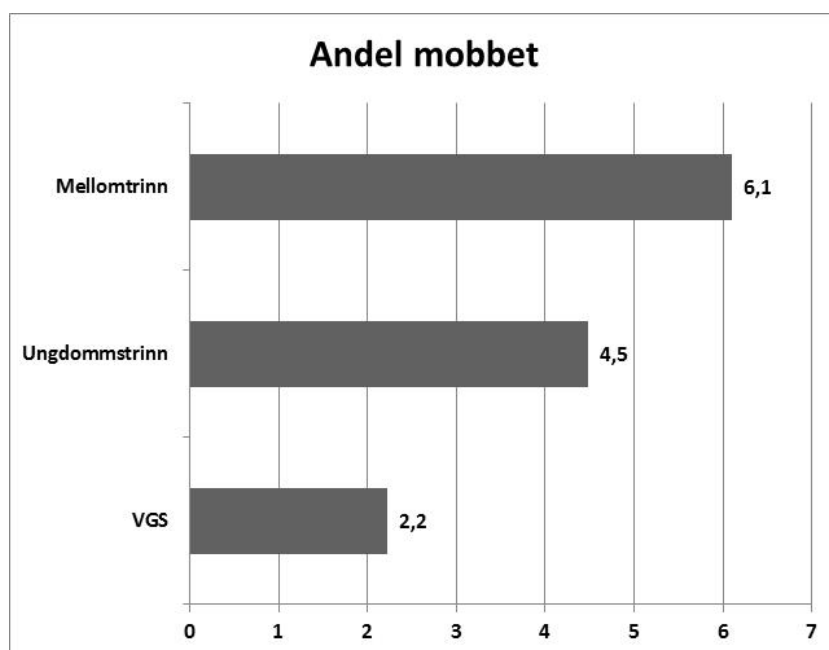
I de neste underkapitlene vil andelen som er mobbet sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer. Merk at vi nå ser på prosentvis andel og ikke gjennomsnittsverdier slik som foregående kapitler. Derfor regnes heller ikke Cohens d eller effektstørrelse.

15.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



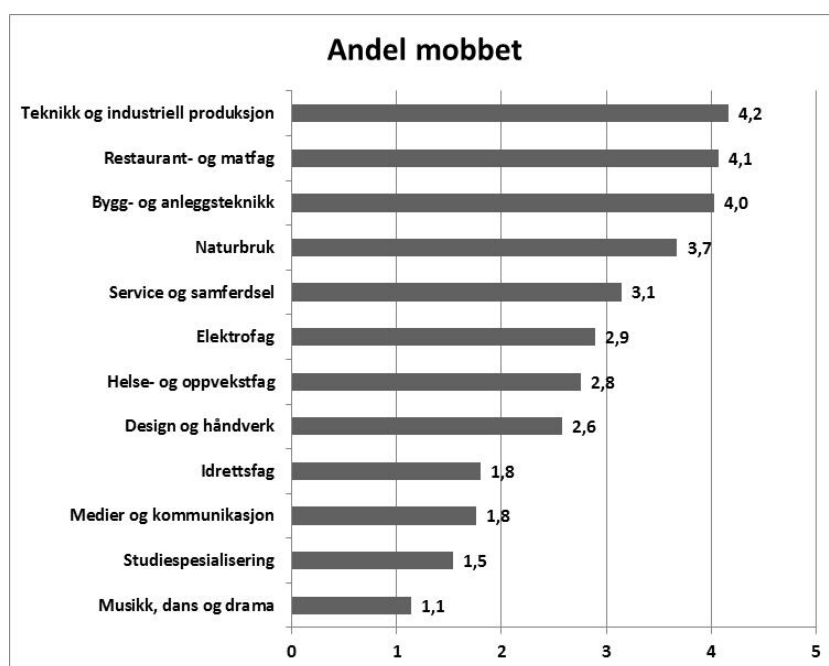
Figur 15.1 Andel mobbet fordelt på trinn.

Figur 15.1 viser en klar sammenheng mellom andelen som er mobbet og klassetrinn. Andelen som er mobbet reduseres med økende klassetrinn, med en økning i 9 trinn hvor den igjen reduseres.



Figur 15.2 Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).

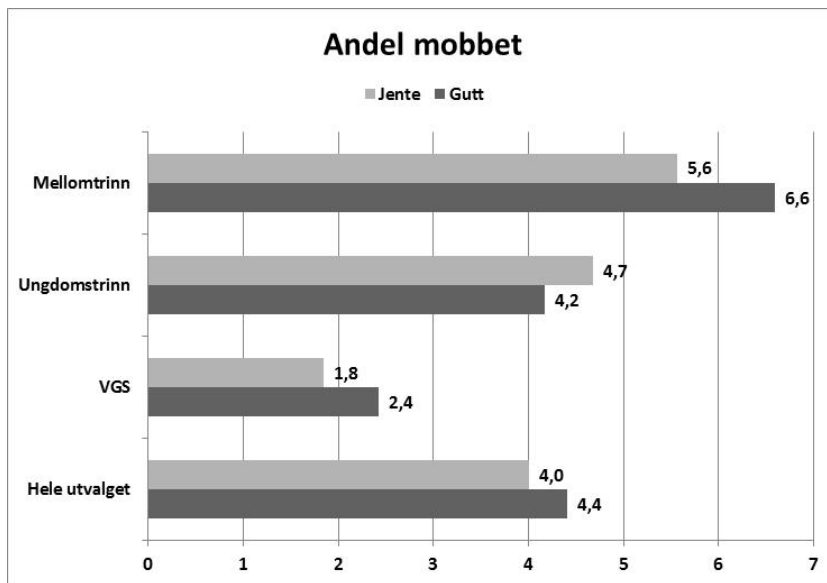
I tråd med forrige figur viser figur 15.2 at det er høyest andel mobbet på mellomtrinnet, dernest på ungdomstrinnet og færrest på VGS.



Figur 15.3 Andel mobbet fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Figur 15.3 viser at det er høyest andel som oppgir at de er mobbet på utdanningsprogrammet Teknikk og industriell produksjon (4.2 prosent). Færrest er det på Musikk, dans og drama (1,1 prosent).

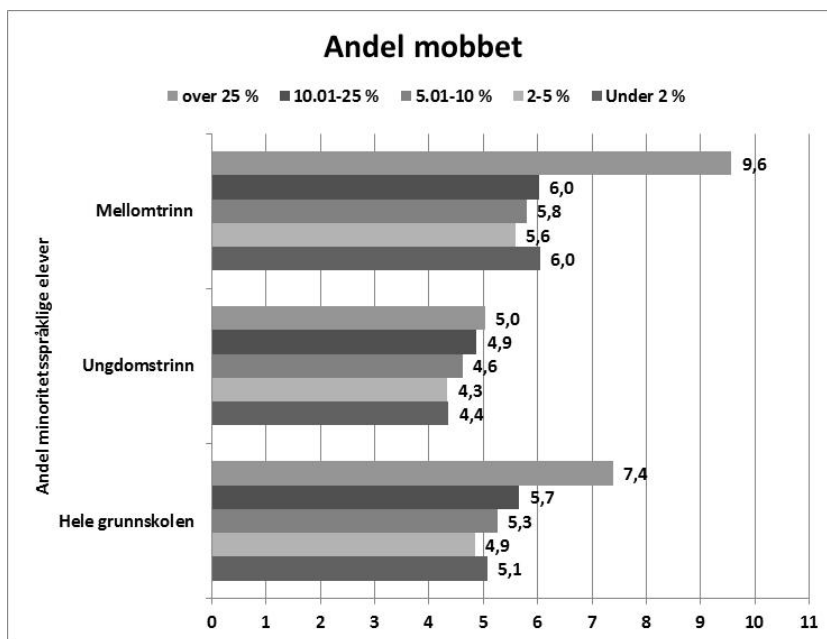
15.2 Kjønn



Figur 15.4 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn.

Figur 15.4 viser at det er flest gutter som oppgir at de blir mobbet på mellomtrinnet og VGS, mens det på ungdomstrinnet er det flest jenter.

15.3 Andel minoritetsspråklige elever

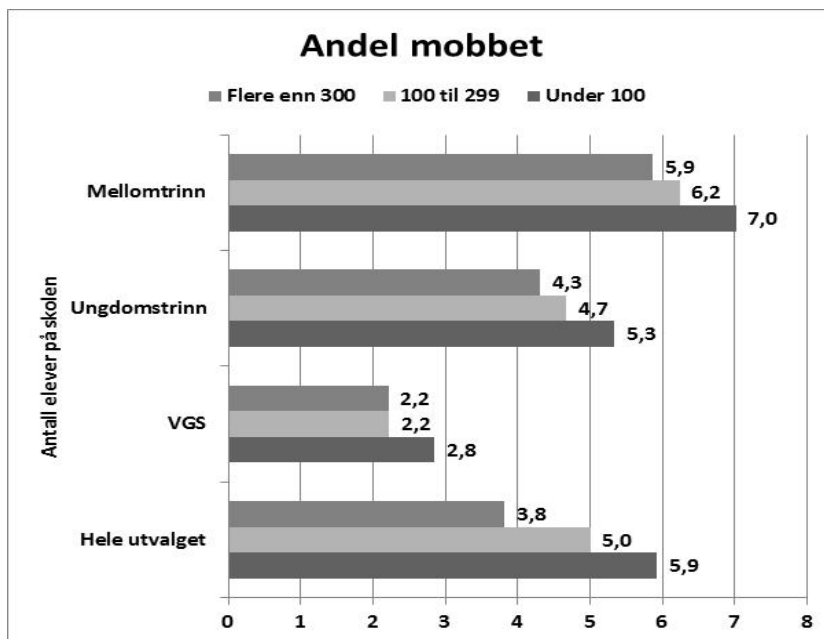


Figur 15.5 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

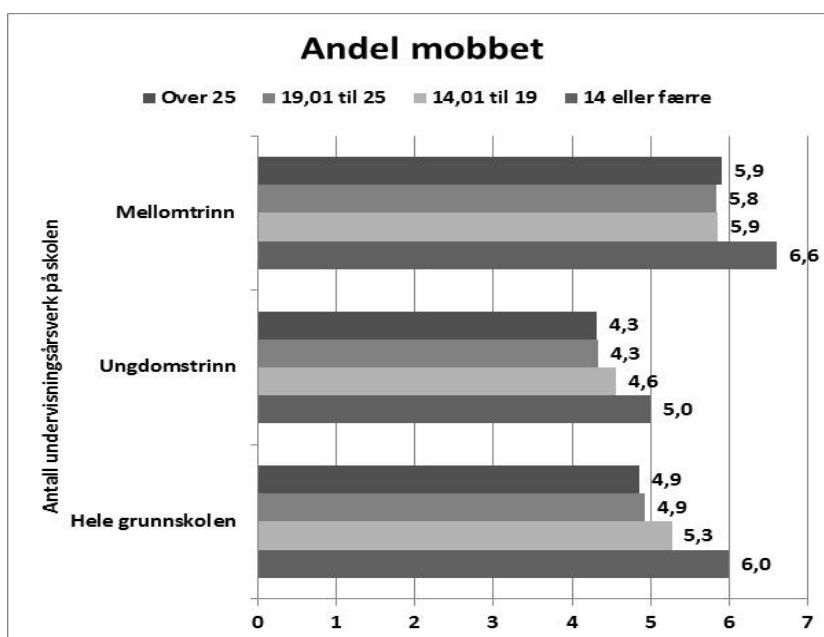
Figur 15.5 indikerer at på mellomtrinnet er det en klart høyere andel på rundt 4.6 prosentpoeng i skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever som oppgir at de er

mobbet. Denne forskjellen er ikke tilstede i samme grad på ungdomstrinnet. Se også kapittel 3.

15.4 Skolestørrelse og lærertetthet

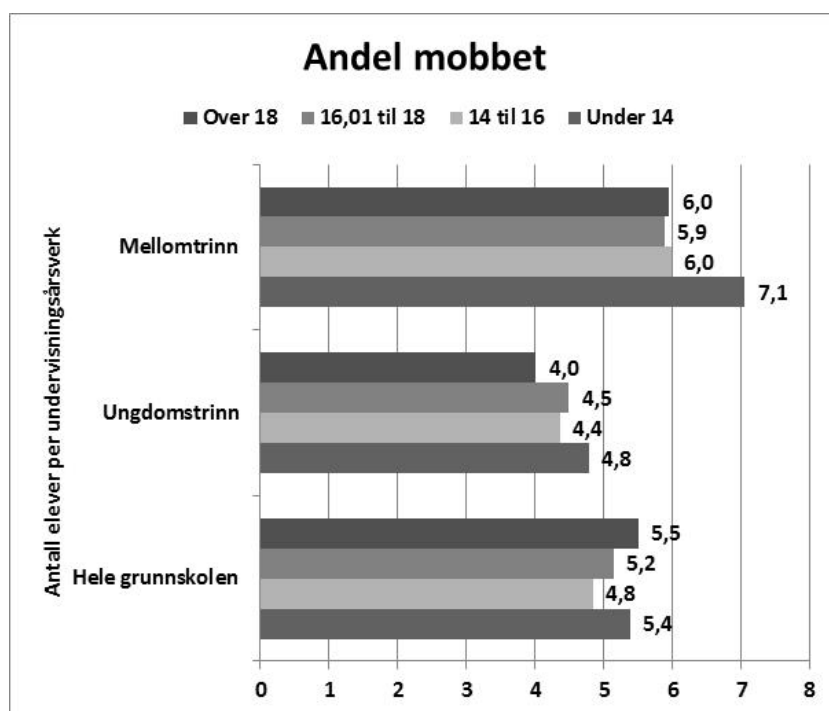


Figur 15.6 Andel mobbet fordelt på antall elever ved skolen.



Figur 15.7 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

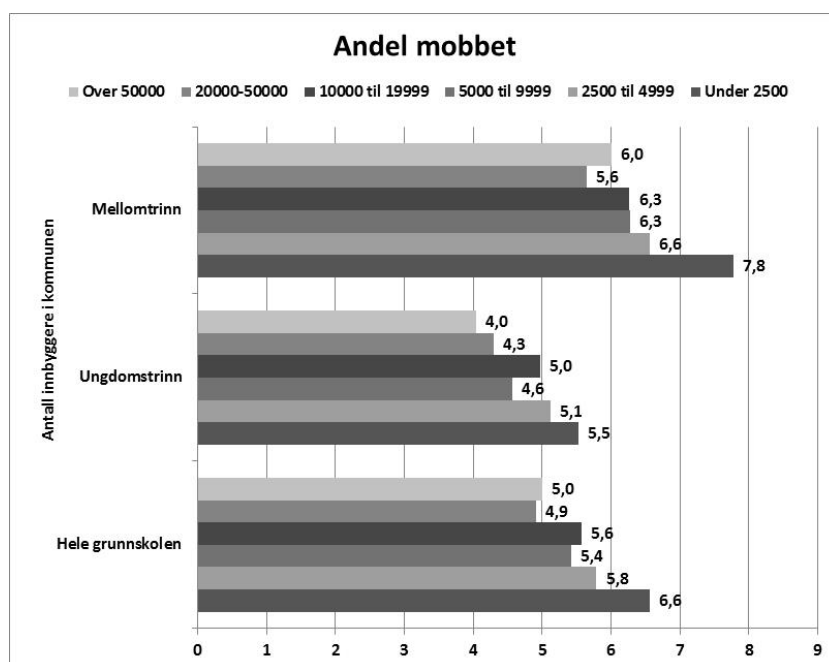
Figur 15.6 og 15.7 indikerer at det er litt høyere andel elever som oppgir at de blir mobbet i de minste skolene målt i antall elever og undervisningsårsverk på skolen.



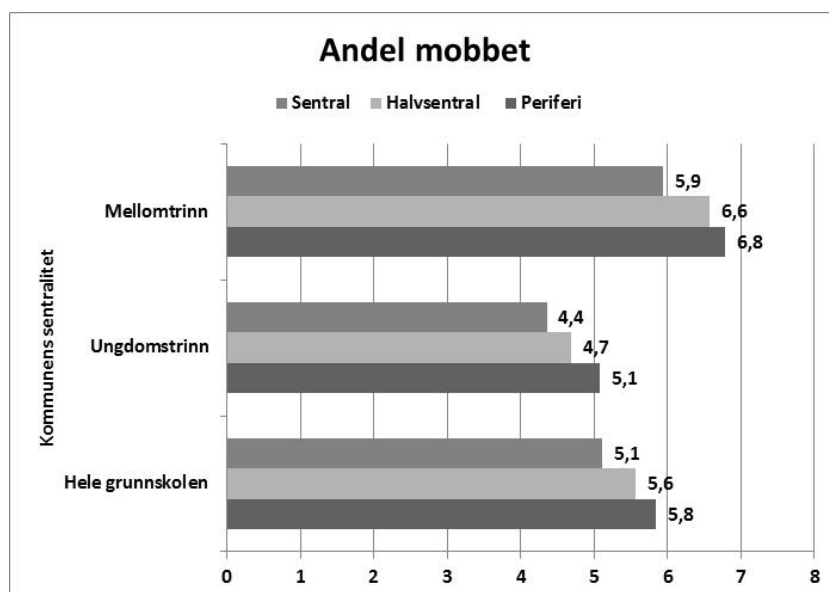
Figur 15.8 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Når det gjelder lærertetthet, viser figur 15.8 ingen klare sammenhenger utover at på mellomtrinnet er det er 1 prosentpoeng høyere andel elever som oppgir at de er mobbet på skoler med høyest lærertetthet (under 14 elever per årsverk)

15.5 Skolens geografiske beliggenhet



Figur 15.9 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Figur 15.10 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 15.9 og 15.10 indikerer en tendens til at det er en større andel av elever som i de minste kommunene og i kommuner i utkanten som oppgir at de er mobbet. Imidlertid er forskjellene små.

15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 15.2 *Multivariat lineær regresjon: Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-,54	-,04	,000	-1,09	-0,04	,000	,11	,00	,109
Kjønn	-,25	-,01	,005	-1,01	-0,02	,000	,51	,01	,000
Andel minoritet	,41	,02	,000	0,56	0,03	,000	,25	,01	,000
Antall elever	-,11	,00	,428	-0,25	-0,01	,208	,10	,00	,613
Antall årsverk	-,10	,00	,148	-0,10	0,00	,291	-,10	-,01	,302
Antal elever per årsverk	-,18	-,01	,001	-0,23	-0,01	,014	-,13	-,01	,055
Folketall	-,32	-,02	,000	-0,25	-0,01	,001	-,38	-,03	,000
Sentralitet	,14	,00	,168	-0,05	0,00	,733	,29	,01	,025
Bosetting	-,22	-,01	,000	-0,25	-0,01	,007	-,20	-,01	,015
R²:		0.00			0.00			0.00	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 15.2 viser ingen av bakgrunnsvariablene som er med i modellen er med å forklare variasjonen i andelen som er mobbet.

16. Krenkelser

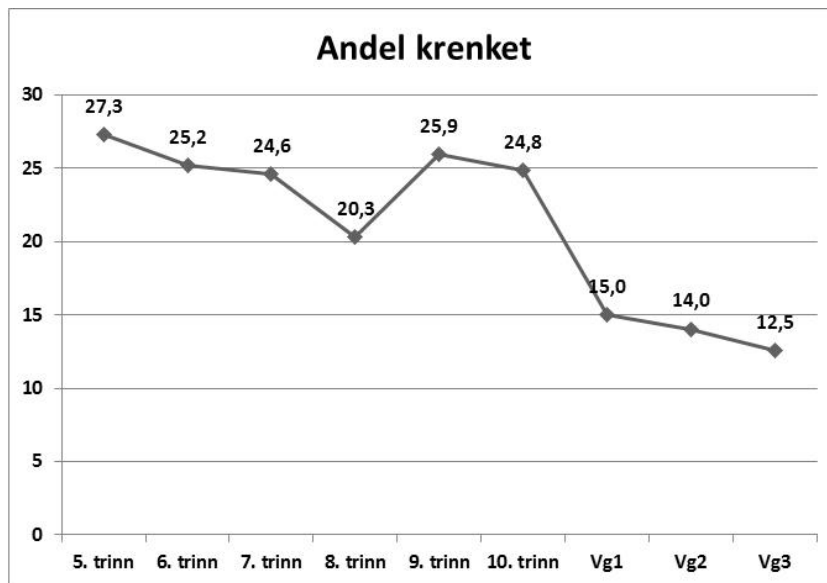
I Elevundersøkelsen 2013 er det kommet til nye spørsmål som omhandler hvor ofte elevene har opplevd 6 ulike typer krenkelser. Disse vises i tabell 16.1. I dette kapitlet skal vi se på andelen som har opplevd en eller flere krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer i lys av de samme bakgrunnsvariabler som øvrige indekser i denne rapporten. For en grundigere analyse av krenkelser vises det til kapittel 3.

Tabell 16.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Krenkelser i Elevundersøkelsen 2013

	Krenkelser					Gj.skåre	St.avvik
	Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt		
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg	3,1	2,8	4,8	30,3	59,0	4,39	,94
Jeg ble holdt utenfor	2,5	2,1	4,1	28,5	62,8	4,47	,87
Noen spredte løgner om meg	1,8	1,6	4,6	28,8	63,1	4,50	,81
Noen truet meg	1,1	0,8	1,6	12,8	83,7	4,77	,62
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	1,1	0,7	1,5	10,5	86,2	4,80	,60
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.	2,1	1,8	4,1	25,7	66,4	4,53	,83
Andelen som har opplevd en eller flere krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer				21,1			

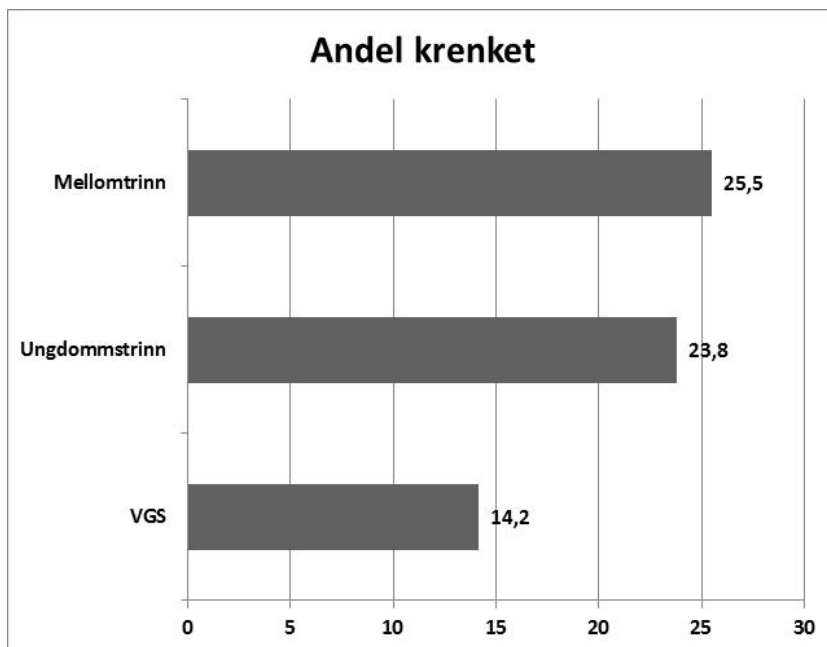
Tabell 16.1 viser at det er 21,1 prosent som oppgir at de har opplevd en eller flere krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer.

16.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



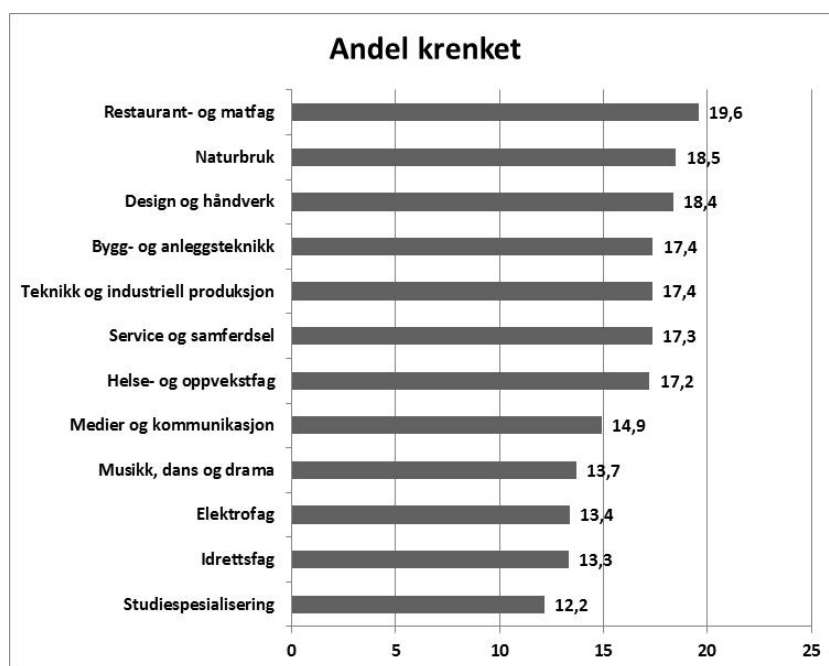
Figur 16.1 Andel krenket fordelt på trinn (gjennomsnitt).

Figur 16.1 viser en klar nedgang i andelen som har opplevd krenkelser fra 5. trinn til 8.trinn, før det øker igjen i 9. og 10. trinn. Andelen som har opplevd krenkelse synker betraktelig igjen når en kommer til VGS.



Figur 16.2 Andel krenket fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

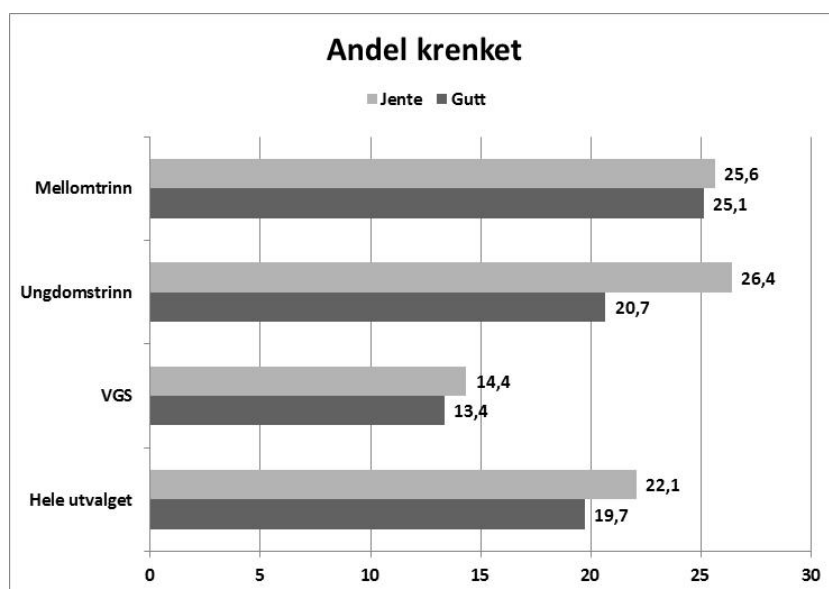
Utviklingen i figur 16.1 reflekteres også i figur 16.2 som viser at andel elever i grunnskolen som har opplevd jevnlig krenkelser er høyere enn i VGS.



Figur 16.3 Andel krenket fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Figur 16.3 viser at det er høyest andel som har opplevd krenkelser på utdanningsprogrammet Restaurant- og matfag (19,6 prosent). Færrest er det på studiespesialisering (12,2 prosent).

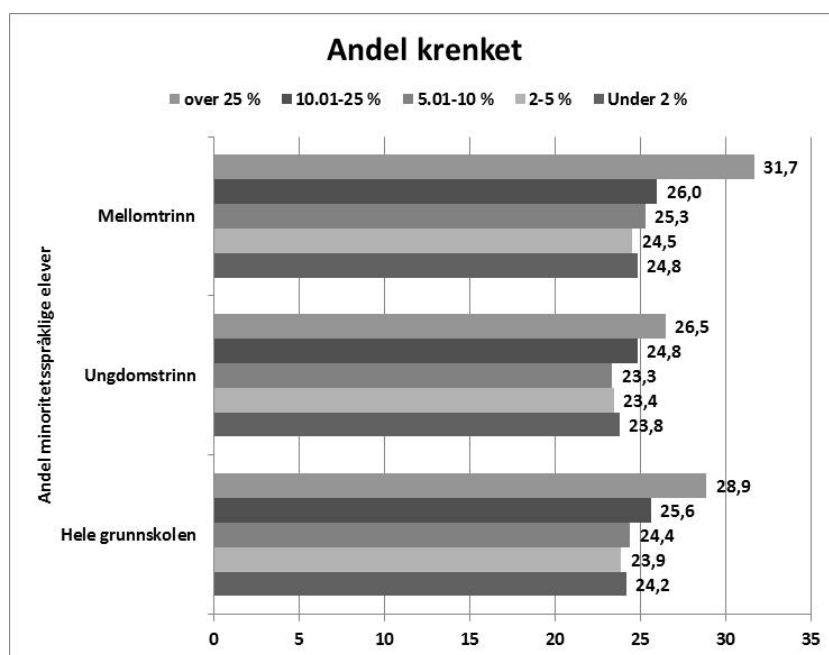
16.2 Kjønn



Figur 16.4 Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn.

Figur 16.4 viser at det er flest jenter som oppgir at de er krenket på ungdomstrinnet, mens det er små forskjeller på de øvrige trinnene.

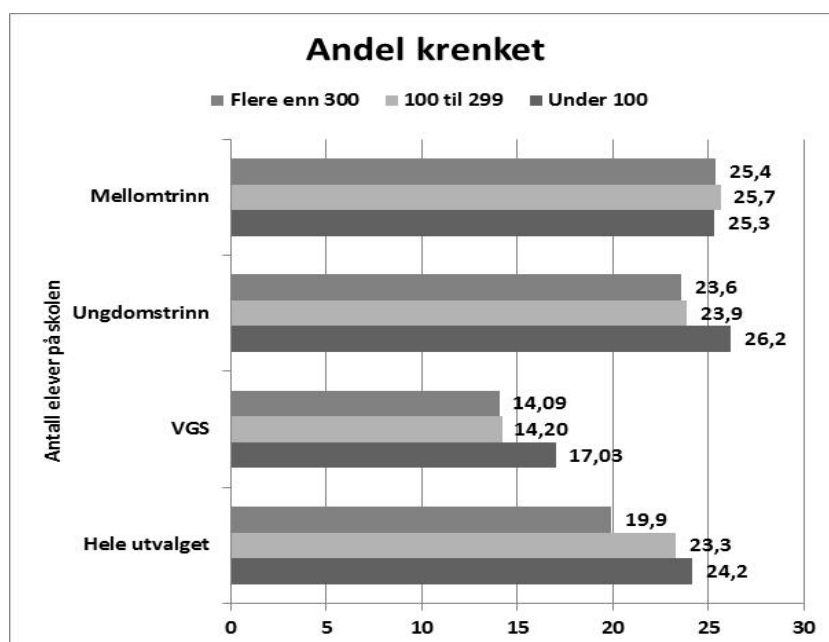
16.3 Andel minoritetsspråklige elever



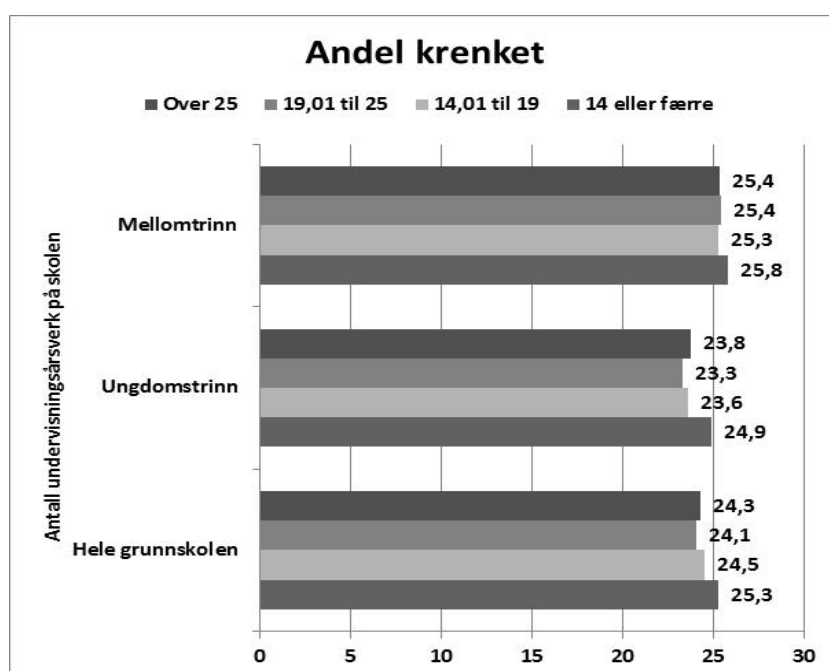
Figur 16.5 Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Figur 16.5 viser en tendens til at det er høyest andel som har opplevd krenkelser i skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige elever.

16.4 Skolestørrelse og lærertetthet

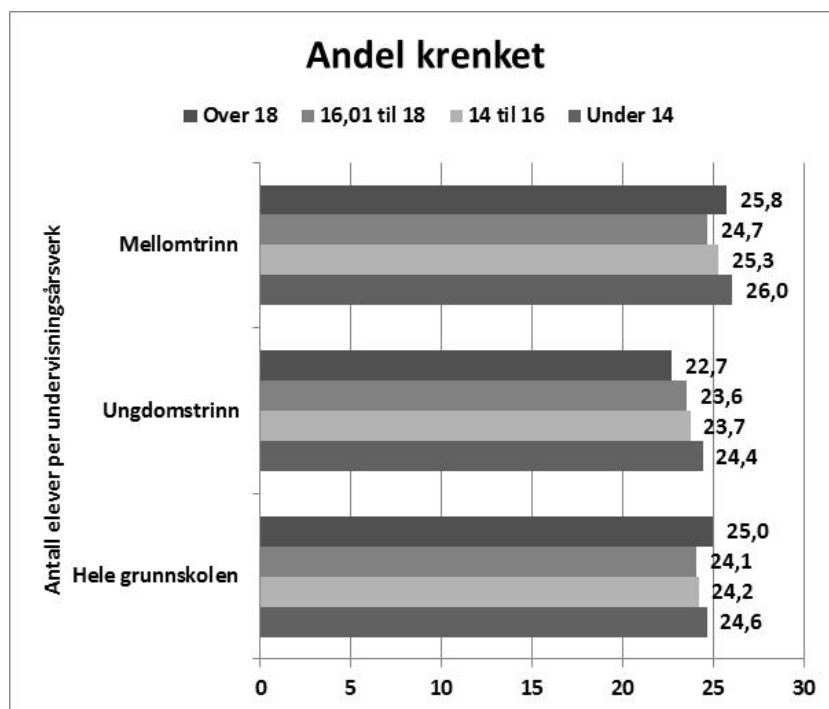


Figur 16.6 Andel krenket fordelt på antall elever ved skolen.



Figur 16.7 Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

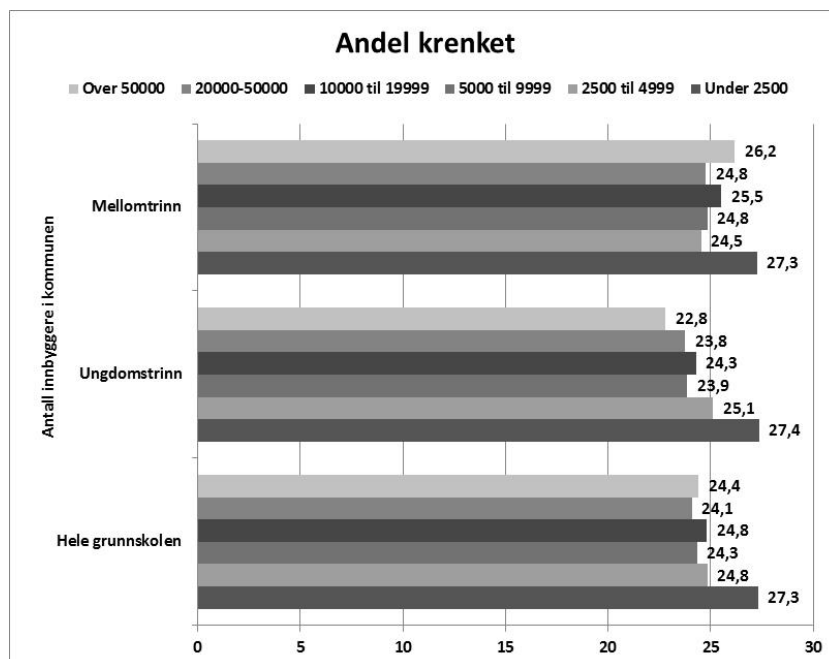
Figur 16.7 og 16.8 gir ingen klare indikasjoner på at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk har innvirkning på andel krenket ved skolen. Det kan være en liten tendens til en høyere andel i de minste skolene på ungdomstrinn og VGS.



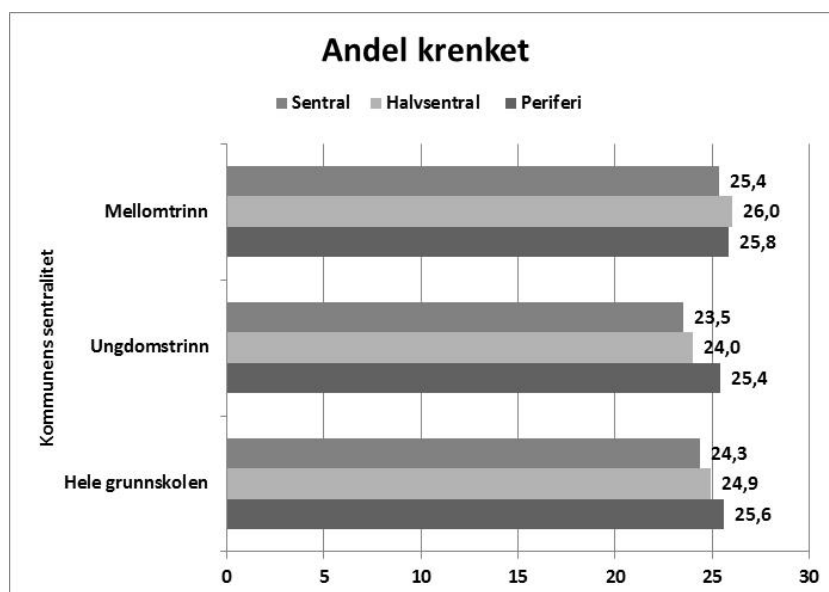
Figur 16.8 Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen.

Lærertetthet på skolen ser ikke ut til å ha innvirkning på andel som har opplevd krenkelser på skolen (figur 16.8).

16.5 Skolens geografiske beliggenhet



Figur 16.9 Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Figur 16.10 Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt.)

Figur 16.10 og 16.11 indikerer en tendens til at det er en større andel av elever som i de minste kommunene og i kommuner i utkanten som oppgir at de har opplev krenkelser. Imidlertid er forskjellene små.

16.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 16.2 *Multivariat lineær regresjon: Andel krenket på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-0,36	-0,01	,000	-1,21	-0,02	,000	1,99	0,04	,000
Kjønn	3,09	0,04	,000	0,54	0,01	,029	5,65	0,07	,000
Andel minoritet	0,87	0,02	,000	1,03	0,03	,000	0,63	0,02	,000
Antall elever	0,05	0,00	,859	0,06	0,00	,874	0,27	0,00	,507
Antall årsverk	-0,15	0,00	,243	-0,31	-0,01	,076	0,10	0,00	,612
Antal elever per årsverk	-0,15	0,00	,148	-0,29	-0,01	,080	-0,39	-0,01	,006
Folketall	-0,50	-0,02	,000	0,10	0,00	,447	-1,02	-0,03	,000
Sentralitet	0,19	0,00	,310	-0,50	-0,01	,076	0,87	0,01	,001
Bosetting	-0,76	-0,01	,000	-0,85	-0,02	,000	-0,80	-0,01	,000
R²:		0,00			0,00			0,00	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 16.2 viser ingen av bakgrunnsvariablene som er med i modellen er med å forklare variasjonen i andelen har opplev en eller flere krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer.

17. Utdanning og yrkesveiledning (9 og 10. trinn)

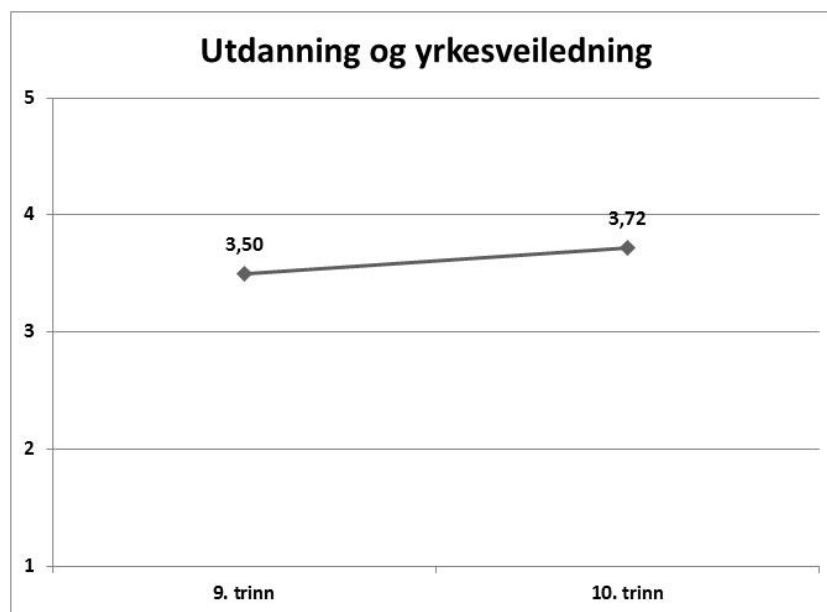
Tabell 17.1 Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2013

	Utdanning og yrkesveiledning					Gj.skåre	St.avvik
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad		
Q6923 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.(Trinn 9-10)	5,1	9,6	25,3	37,3	22,7	3,63	1,09

Elever på 9. og 10. trinn har fått et spørsmål om Utdanning og yrkesveiledning. Spørsmålet som vises i Tabell 17.1. Her kommer det fram at 60 prosent av elevene på disse to trinnene oppgir at de i stor eller i svært stor grad så langt på ungdomsskolen har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke.

I de neste underkapitlene vil *Utdanning og yrkesveiledning* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

17.1 Trinn

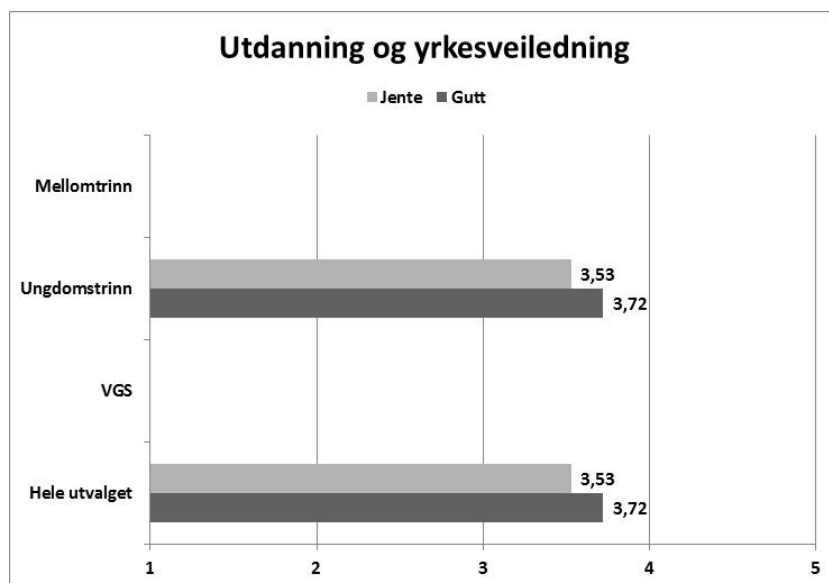


Forskjell mellom min og maks: Cohens d / $es = 0.20/0.10$

Figur 17.1 Utdanning og yrkesveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).

Figur 17.1 viser at elever på 10.trinn oppgir i høyere grad at de så langt på ungdomsskolen har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, enn elever på 9.trinn. (Cohens $d=0.20$; Effektstørrelse = 0.10).

17.2 Kjønn

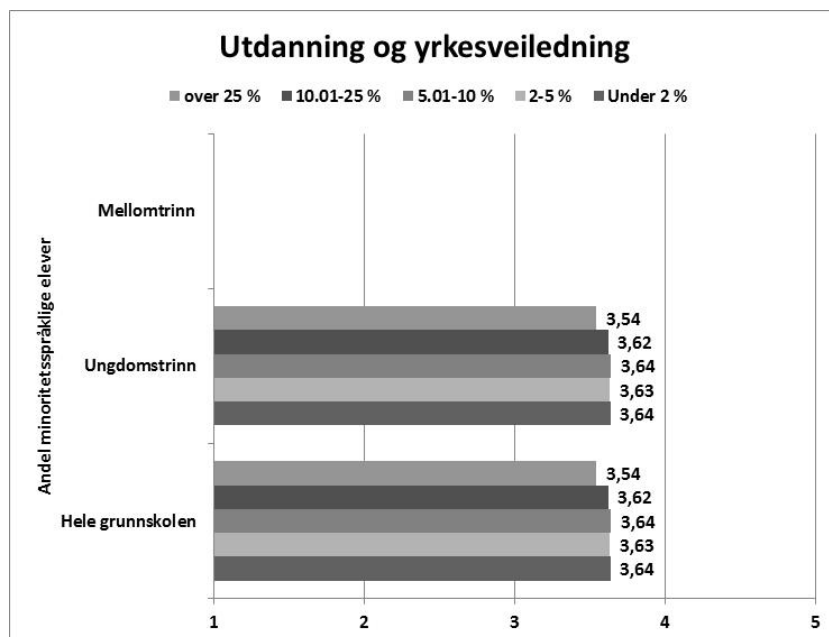


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = -$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = -$.

Figur 17.2 Utdanning og yrkesveiledning på mellom - og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 17.2 indikerer at forskjellen mellom gutter og jenters opplevelse av *Utdanning og yrkesveiledning* er ikke stor nok til å si at kjønn har betydning.

17.3 Andel minoritetsspråklige elever

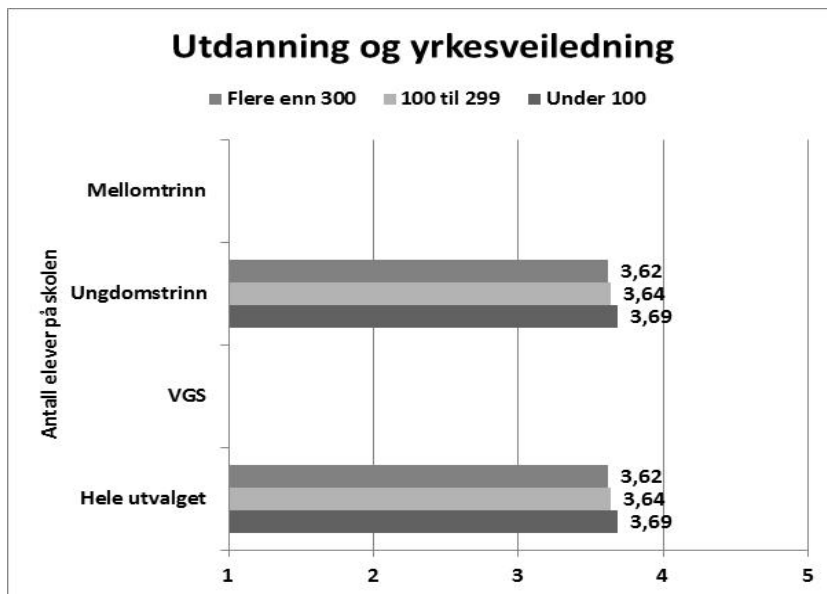


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=-.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 17.3 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

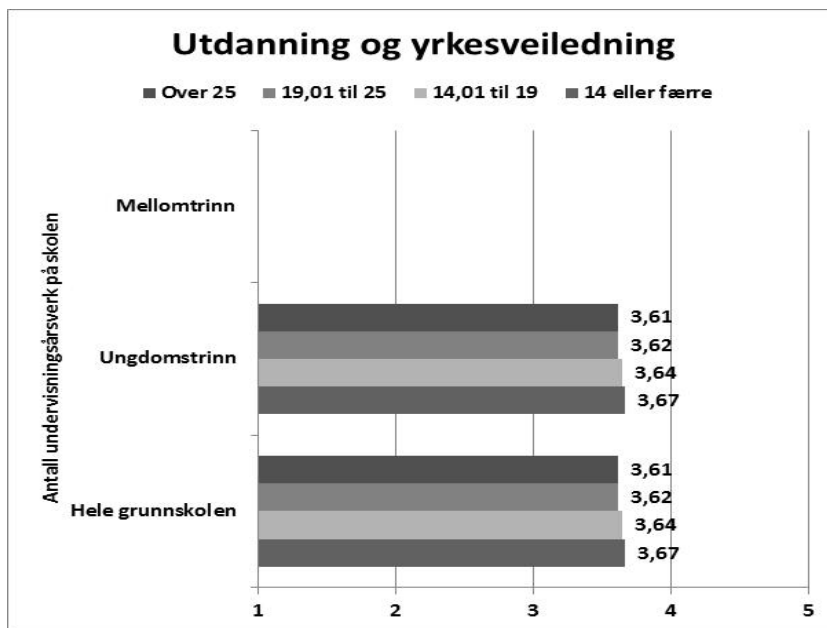
Figur 17.3 viser at det er ingen forskjell i *Utdanning og yrkesveiledning* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

17.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = -$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$; VGS Cohens $d/ES = -$.

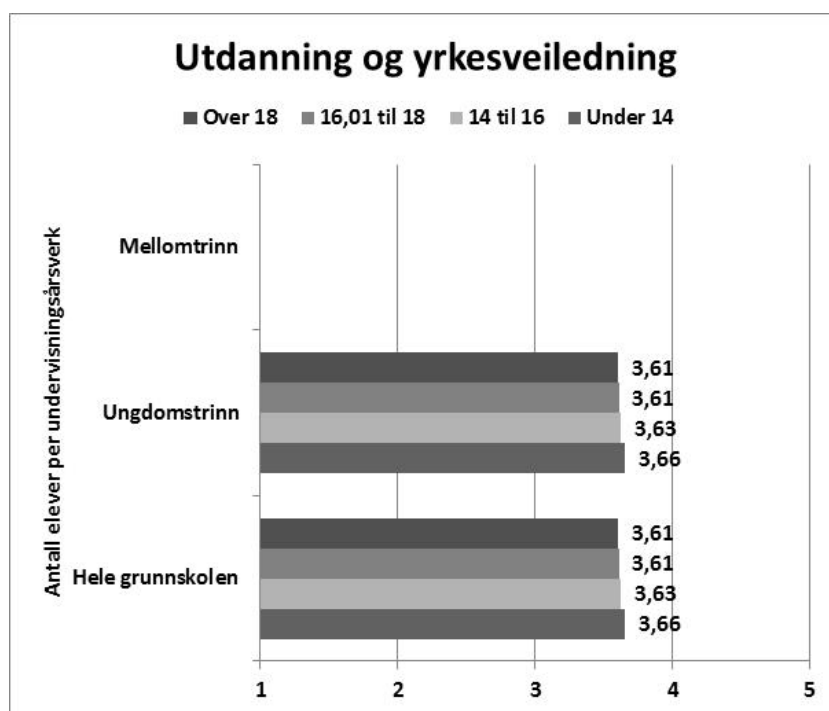
Figur 17.4 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = -$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = is$

Figur 17.5 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 17.4 og 17.5 ser vi at det er ingen forskjell i Utdanning og yrkesveiledning blant elever i store og små skoler målt i antall elever og antall undervisningsårsverk på skolen.

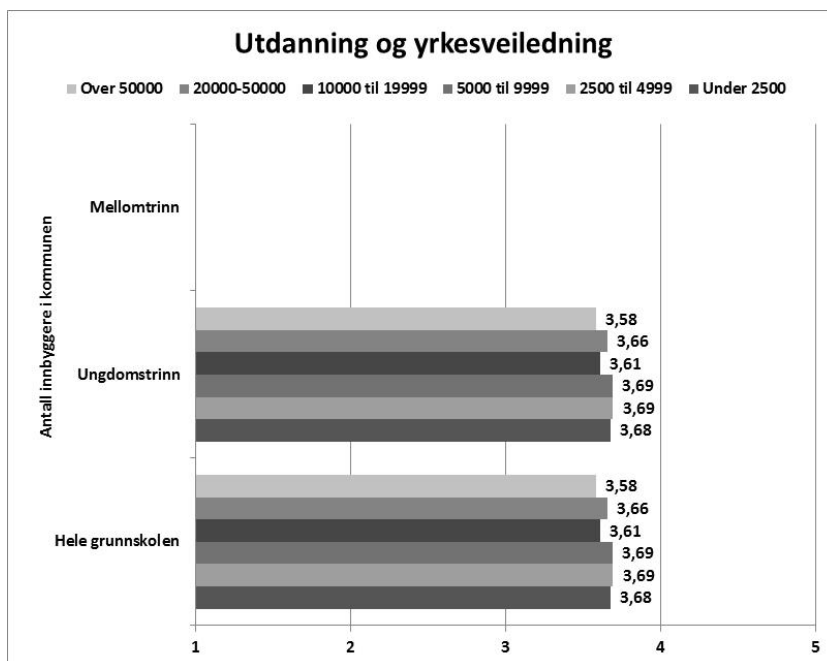


Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=-.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 17.6 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

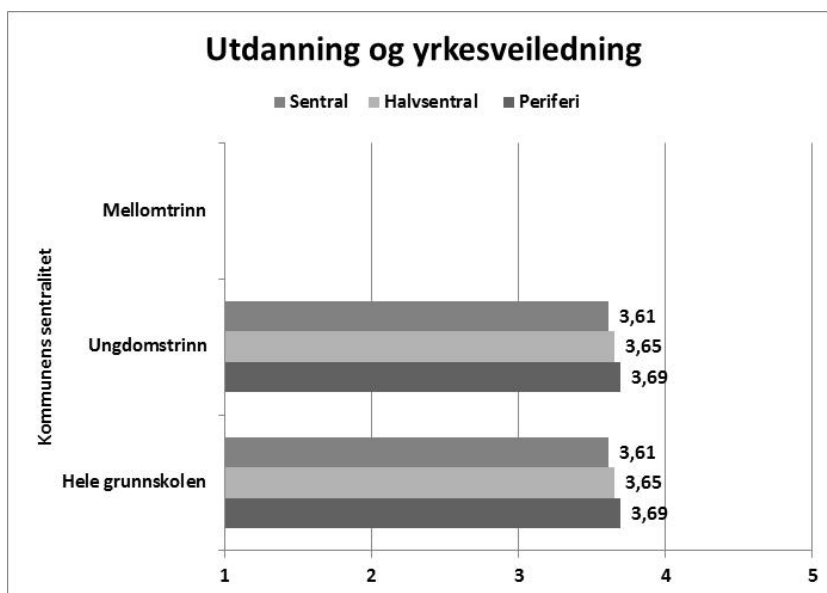
Heller ikke lærertetthet målt i antall elever per årsverk har innvirkning på elevenes svargivning på indeksen *Utdanning og yrkesveiledning* (figur 17.6).

17.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=-.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 17.7 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min maks, Hele grunnskolen Cohens d/ES=is; Mellomtrinn Cohens d/ES=-.;
Ungdomstrinn Cohens d/ES=is

Figur 17.8 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt.)

Figur 17.7 og 17.8 viser at verken kommunistørrelse, målt i antall innbyggere, eller kommunens sentralitet gir forskjeller på hvordan elevene svarer på *Utdanning og yrkesveiledning*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt,

halvspredd eller spredd) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønstre har ikke innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

17.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 17.2 *Multivariat lineær regresjon: Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	Beta	T	Sig.	Beta	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-	-	-	-	-	-	,23	,10	,000
Kjønn	-	-	-	-	-	-	-,19	-,09	,000
Andel minoritet	-	-	-	-	-	-	,00	,00	,500
Antall elever	-	-	-	-	-	-	,03	,02	,016
Antall årsverk	-	-	-	-	-	-	-,02	-,02	,001
Antal elever per årsverk	-	-	-	-	-	-	-,01	-,01	,122
Folketall	-	-	-	-	-	-	-,01	-,01	,087
Sentralitet	-	-	-	-	-	-	-,02	-,01	,004
Bosetting	-	-	-	-	-	-	,04	,03	,000
R²:		-			-			0.02	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient; Beta=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 17.2 bare bekrefter inntrykkene i figurene i dette kapittelet. Det er ingen av bakgrunnsvariablene i modellen som i noen særlig grad påvirker den avhengige variabelen *Utdanning og yrkesveiledning*. Klassestrinn og kjønn har litt betydning, men betaverdien er såpass lav at den i praksis betyr lite eller ingenting.

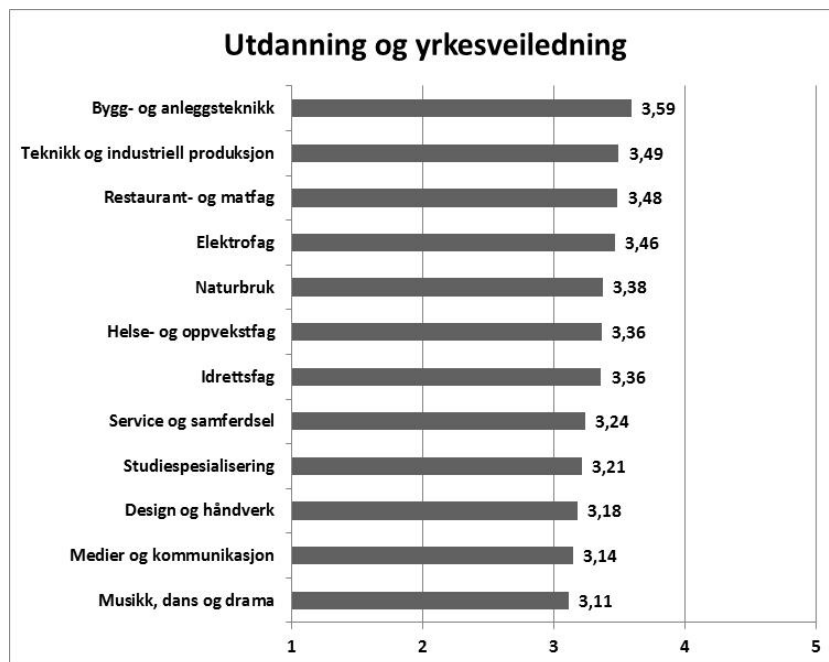
18. Utdanning og yrkesveiledning (Vg1)

Tabell 18.1 Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2013

Utdanning og yrkesveiledning							
	Ikke særlig fornøyd	Litt fornøyd	Ganske fornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd	Gj.skåre	St.avvik
Q6925 Hvor fornøyd er du med den rådgivningen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen? (Trinn 11)	15,4	14,7	17,5	28,8	23,7	3,31	1,38

Elevene på Vg1 fikk spørsmål om hvor fornøyd de er med den rådgivningen de fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen. Svarfordelingen presenteres i Tabell 18.1 som viser at rundt halvparten var fornøyd eller svært fornøyd, mens rundt 30 prosent var bare litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd. I de neste underkapitlene skal vi se på forskjeller i utdannings og yrkesveiledning md tanke på utdanningsprogram, kjønn og skolestørrelse som er de eneste bakgrunnsvariabler vi har for elever i videregående skoler.

18.1 Utdanningsprogram



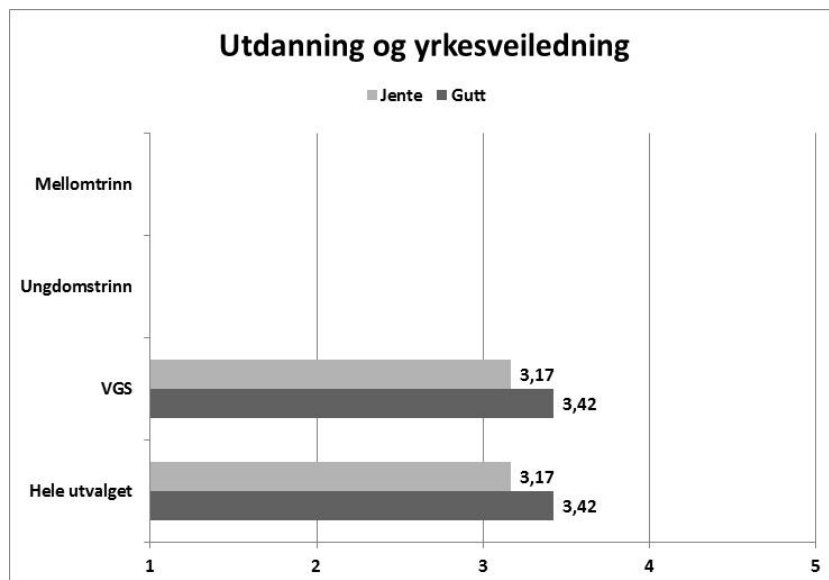
Forskjell mellom min og maks: Cohens d / $es = 0.35/0.17$

Figur 18.1 Utdanning og yrkesveiledning fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Figur 18.1 viser at elever på Bygg og anleggsteknikk er mest fornøyd med *Utdannings og yrkesveiledningen* de fikk på ungdomsskolen, mens elever på Musikk, dans og

drama er minst fornøyd. Forskjellen mellom utdanningsprogrammene som skårer høyest og lavest er signifikant (Cohens $d=0.35$; effektstørrelse= 0.17).

18.2 Kjønn

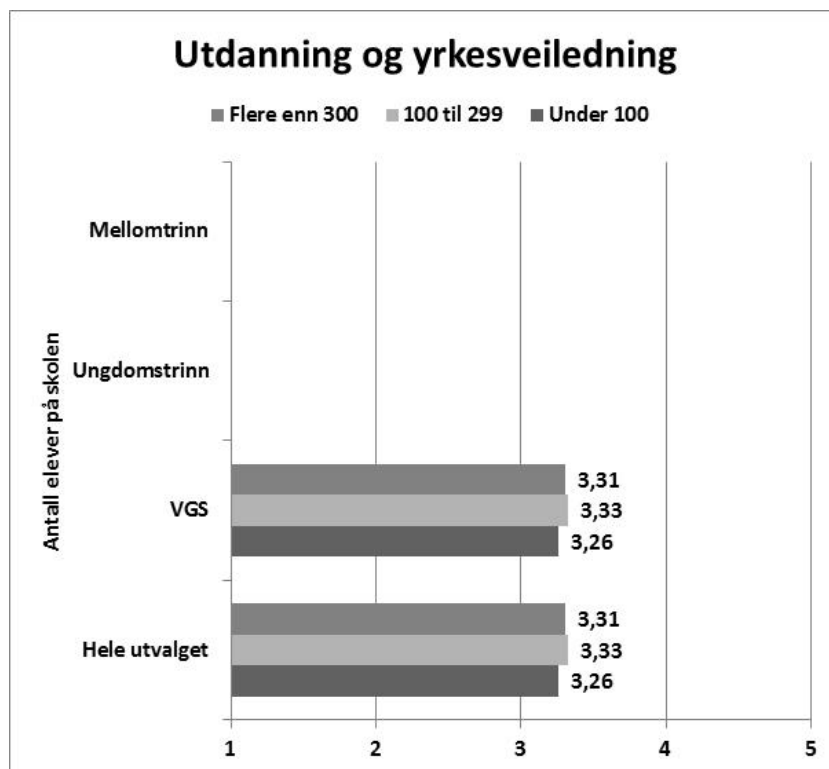


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES=-$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES=-$; VGS Cohens $d/ES=-$.

Figur 18.2 Utdanning og yrkesveiledning på VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 18.2 viser ingen forskjeller av betydning i hvor fornøyd gutter og jenter er med utdannings og yrkesveiledningen de fikk på ungdomsskolen, men det kan se ut som om gutter er litt mer fornøyd. Grunnen til at det ikke er signifikant til tross for relativ stor forskjell er at det er en stor spredning hos både jenter og gutter (stort standardavvik).

18.3 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = is$; Mellomtrinn Cohens $d/ES = -$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = -$; VGS Cohens $d/ES = -$.

Figur 18.3 Utdanning og yrkesveiledning på VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 18.3 viser ingen forskjell i hvor fornøyd elevene er med utdannings og yrkesveiledningen de fikk på ungdomsskolen, sett i lys av skolestørrelse.

19. Sammenhenger mellom utdanningsprogram og vurderinger av det totale læringsmiljøet

I gjennomgangen av resultatene for de ulike temaene/indeksene i Elevundersøkelsen 2013 kommer det fra at ofte er det de samme utdanningsprogrammene som skårer høyt eller lavt. For å undersøke dette nærmere er det i tabell 19.1 gitt en oversikt over hvordan de ulike utdanningsprogrammene har rangert seg i forhold til de øvrige utdanningsprogrammene på de ulike temaene/indeksene i Elevundersøkelsen. Det vil si om de har skåret høyest, nest høyest etc. på *Trivsel*, *Støtte fra lærerne* etc. Videre i tabellen er det regnet ut summen av rangeringer for hvert utdanningsprogram. Det vil si om at dersom en har skåret høyest (lavest for mobbing og krenkelser) på samtlige tema vil verdien være 13 siden det er 13 temaer/indeksener i Elevundersøkelsen som elever på videregående trinn svarer på. Ut i fra dette er det regnet ut den totale rangeringen, hvor det utdanningsprogrammet som har lavest sumskåre har i gjennomsnitt skåret høyest på temaene/indeksene i Elevundersøkelsen. Dette utdanningsprogrammet blir rangert som nummer 1. Utdanningsprogrammet som har høyest sumskåre har lagt seg gjennomsnittlig lavest på temaene/indeksene og vil bli rangert som nummer 12 i og med at det er 12 utdanningsprogram. I tillegg viser tabellen hvor mange ganger utdanningsprogrammet har havnet på topp tre og hvor mange ganger det har havnet blant bunn tre.

Tabell 19.1 viser at elever som tilhører Elektrofag er de som gjennomsnittlig har skåret høyest på de 13 temaene/indeksene som presenteres i skoleporten. Slik sett kan man hevde at det er elever på Elektrofag som rapporterer best læringsmiljø totalt sett. Vi ser videre at på 8 av de tretten temaene/indeksene har elevene ved Elektrofag plassert seg blant topp tre. Vi ser videre i tabell 19.1 at de studieforbereende utdanningsprogrammene Idrettsfag, Musikk, dans og drama og Studiespesialisering kommer høyt opp på rangering totalt (med henholdsvis rang 6, 3 og 5), og har relativt ofte plassert seg blant topp tre. Samtidig ser vi at de har også relativt ofte plassert seg blant bunn 3. Det vil si at elever fra disse utdanningsprogrammene har en større variasjon i hvordan de vurderer de ulike elementene i læringsmiljøet enn øvrige elever og særlig sammenlignet med elever ved Elektrofag.

Tabell 19.2 viser også at elever som tilhører Service og Samferdsel skårer klart lavere sett alle de tretten temaene/indeksene over ett enn øvrige elever. De har ikke plassert seg blant topp tre for noen av temaene/indeksene, men er blant bunn tre på hele 9 av tretten temaer/indeksener. Det er vanskelig å gi en forklaring ved hjelp av Elevundersøkelsen på hvorfor vi får disse utslagene og det kan være grunn til å undersøke nærmere gjennomundersøkelser om hvorfor disse elevene rangere seg gjennomsnittlig mye lavere på temaene/indeksene i Elevundersøkelsen. Likeledes om hvorfor elever på Elektrofag rangerer seg så mye høyere enn øvrige elever. Hypoteser kan være at forskjellen skyldes egenskaper ved elevene. Det kan være at de ulike utdanningsprogrammene appellerer til ulike typer personer som også vurderer læringsmiljøet ulikt. Det kan være at de ulike utdanningsprogrammene har ulike rekrutteringsgrunnlag, blant annet med hensyn til hvilke karakterer man må ha for å komme inn på programmet. En annen hypotese kan være at de ulike

Utdanningsprogrammene organiserer undervisningen og læringsmiljøet forskjellig som får konsekvenser for hvordan elevene vurderer læringsmiljøet.

Tabell 19.1 Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2013, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.

Utdannings- program	Triv.	Støtte L.	Støtte hjem.	Fag. Ut.	VFL	Lær. kultur	Mest.	Mot.	Elevd/ medv	Felles regler	Mob..	Kre..	Råd.	Sum	Rang total	Antall topp tre	Antall bunn tre
Idrettsfag	1	10	1	2	12	10	4	12	11	7	4	2	7	83	6,0	4	5
Musikk, da. og drama	2	3	3	1	10	4	2	8	7	12	1	4	12	69	3,0	6	3
Studie- spes.	7	11	2	3	11	1	1	10	12	9	2	1	9	79	5,0	6	4
Bygg- og anl.	6	5	5	10	3	12	9	7	6	6	10	9	1	89	8,0	2	3
Design og håndverk	11	8	10	9	6	3	12	6	5	4	5	10	10	99	10,0	1	5
Elektrofag	3	1	7	5	1	2	5	1	3	3	7	3	4	45	1,0	8	0
Helse- og oppvekstfag	10	6	9	6	4	6	6	3	1	1	6	6	6	70	4,0	3	1
Medier og komm.	8	7	6	4	7	5	3	9	8	8	3	5	11	84	7,0	2	1
Naturbruk	4	9	8	7	9	8	8	4	9	11	9	11	5	102	11,0	0	2
Restaurant- og matfag	9	4	11	12	5	9	11	5	2	2	11	12	3	96	9,0	3	5
Service og samf.	12	12	12	11	8	11	10	11	10	10	8	7	8	130	12,0	0	9
Teknikk og ind.prod.	5	2	4	8	2	7	7	2	4	5	12	8	2	68	2,0	4	1

Verdiene for mobbing og krenkelser er snudd. Det vil si at det er elever ved utdanningsprogram som har rapportert lavest andel mobbing og krenkelser får verdien 1.

LITTERATUR

- Baldersheim, H., Pettersen, P. A., Rose, L. E. og M. Øgård (2003). *Er smått så godt? Er stort så flott? Analyser av kommunestrukturens betydning*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Baruch, G., P. Fearon og A. Gerber (1999). Emotional and behavioral problems in adolescents/young adults receiving treatment at a community-based psychotherapy centre for young people: A preliminary study of the correspondance among adolescent/young adult and significant other reports. *British Journal of Medical Psychology*, 72:251-265.
- Branje, S. J. T., M. A. G. van Aken og C. F. M. van Lieshout (2002). Relational support in families with adolescents, *Journal of Family Psychology*, 16: 351–362.
- Brannen, J. (1992): *Mixing methods : qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., og Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 utg. New York: Psychology Press.
- Crick, N. R. og C. Zahn-Waxler (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, 15:719-742.
- Eriksson, B., Lindberg, O. Flygare, E. og Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena for mobbing*. Stockholm:Skolverket.
- Espelage, D. L., K. Bosworth og T. Simon (2000). Examining the social environment of middle school students who bully. *Journal of Counseling and Development*, 78:326-333.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice: A review of research*, 17:381-458.
- Frånberg, G-M. (2013) Flickor, pojkar och kränkinger. I Skolverket (red): Kränkinger i skolan. (s. 52-66). Stockholm: Skolverket.
- Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., & Lumpkin, C.D. (2014) *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education; 2014
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag (5.utgave).
- Hellevik, P. og Øverlien, C. (2013) *Digital mobbing blant barn og ungdom i Norge. En kunnskapsoversikt 2013*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress a/s

- Hubbard, J. A. (2001). Emotion Expression Processes in Children's Peer Interaction: The Role of Peer Rejection, Aggression, and Gender. *Child Development*, 72:1426-1438.
- Koerner, A. F., og M. A. Fitzpatrick(2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook*, 26:37–68.
- Kristensen, H. (2001). Multiple informants' report of emotional and behavioural problems in a nation-wide sample of selective mute children and controls. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10:135-142.
- Kvello, Ø. (2006). *Barns og unges vennskap: Empiri- og teorigjennomgang, en kvantitativ og kvalitativ studie av barns oppfatninger og presentasjoner av sosiale relasjoner til jevnaldrede og voksne i forhold til noen sentrale mål på psykososial tilpasning*. Trondheim: Doktorgradsavhandling ved Pedagogisk institutt, NTNU.
- Kvello, Ø. (2007). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvello, Ø., & C. Wendelborg (2005): Mobbing knyttet til barns sosiale hierarki på pedagogiske arenaer, *Barn*, 1, 79-94.
- Lødding, B. og N. Vibe (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." *Utdypende undersøkelser av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Oslo: NIFU rapport 48/2010.
- Maaløe, E. (2002). *Casestudier. Af og om mennesker i organisationer*. Danmark: Akademisk Forlag AS.
- Mareés, N., & Petermann, F. (2012). Cyberbullying: An increasing challenge for schools. *School Psychology International* 33: 467.
- Mason, J. (2005): *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing: en håndbok*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2012). Cyber-bullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. S. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York, NY: Routledge.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. I Pepler, D. J. og K. H. Rubin (red.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1996). Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program. I Ferris C. F. og T. Grisso. (red.). *Understanding aggressive behaviour in children*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9:751-80.

- Pakaslahti, L. og L. Keltigangas-Jarvinen (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessment on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, 20:177-190.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA.: Sage.
- Pellegrini, A. D. og J. A. Long (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20:259-280.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2003). Mobbing har økt med 70%. *Utdanning* (<http://www.utdanning.ws>).
- Salmivalli, C. (2004). Consequences of school bullying and violence. I E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne og E. Roland (red.), Rapport fra konferansen: «*Taking fear out of schools*». I Stavanger 05.-08.09.2004.
- Solberg, M. Og D. Olweus (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus 'Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29. 239-268.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287
- Wal, M. F., van der, A. M. C. De Wit og A. R. Hirasing (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317.
- Wendelborg, C. (2012). Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 1012. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. (2014). Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: analyse av Elevundersøkelsen 2013. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. og Røe, M. (Kommer). Forståelse av mobbing blant videregående elever (Foreløpig tittel). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & E. Skaalvik (2012). Elevundersøkelsen 2012. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- Wendelborg, C., Røe, M. og Skaalvik, E. (2011): *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten:

Trivsel

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres i Skoleporten

	Trivsel					Gj.skåre	St.avvik
	Aldri	sjelden	noen ganger	ofte	alltid		
Q6833 Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene?	0,6	1,0	4,7	17,7	75,9	4,67	0,67

Trygt miljø

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres i Skoleporten

	Trygt miljø					Gj.skåre	St.avvik
	Ingen	Bare en	Noen få	De fleste	Alle		
Q6880 Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkkelt mot en elev?	2,3	1,5	14,2	42,0	40,0	4,16	0,89
Q6884 Finnes det lærere eller andre voksne på skolen som du kan prate med hvis du har behov for det?	7,5	8,2	32,2	37,1	15,0	3,44	1,08
	Ikke særlig fornøyd	Litt fornøyd	Ganske fornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd	Gj.skåre	St.avvik
Q6883 Er du fornøyd med skolehelsetjenesten på skolen?	7,3	12,0	21,6	33,2	26,0	3,6	1,2
	Ja	Nei	Har ikke hatt kontakt				
Q6885 Har du hatt kontakt med noen voksne på skolen for å få hjelp med personlige og/eller sosiale problemer?	36,8	17,5	45,7				
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj.skåre	St.avvik
	5,7	8,3	25,3	33,3	27,4	3,69	1,13

Relevans

Det er tre spørsmål som omhandler relevans. Ved å spørre om disse forholdene får vi kartlagt en overordnet opplevelse av om en synes det en lærer på skolen er viktig, at det er nyttig senere i livet og relevant for en fremtidig jobb. Dersom en er enig i disse spørsmålene/påstandene synes en at skolen er relevant og at læring har nytteverdi. En faktoranalyse som ikke gjengis her viser at alle tre spørsmålene lader på samme faktor. Cronbachs alpha er 0,87, som er bra. Denne indeksen er ikke presentert i Skoleporten.

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Relevans i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres i Skoleporten

Relevans							
Cronbach's alpha: .87	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gj.skåre	St.avvik
Q6856 Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig	5,5	9,1	13,1	38,9	33,4	3,85	1,14
Q6857 Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet	6,7	15,9	20,5	34,9	22,0	3,50	1,19
Q6858 Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig	8,0	15,6	20,6	31,9	23,9	3,48	1,23
Relevans						3,61	1,06

Utdanning og yrkesrådgivning

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres i Skoleporten

Utdanning og yrkesrådgivning							
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj.skåre	St.avvik
Q6924 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i videregående opplæring (Trinn 12-13)	6,1	11,8	28,3	33,0	20,8	3,51	1,13

Innsats

Det tematiske området innsats er målt ved hjelp av to spørsmål. Spørsmålene er ment å dekke arbeid på både skolen og hjemme. Disse to spørsmålene er også inkludert i tidligere års Elevundersøkelse. Denne indeksen er ikke presentert i Skoleporten.

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Innsats i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres i Skoleporten

Cronbachs alpha: .71	Innsats					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6837 Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?	1,3	5,0	20,7	34,7	38,3	4,04	0,95
Q6838 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig	1,7	5,1	13,6	41,0	38,6	4,10	0,93
Innsats						4,07	0,83

Svaralternativ:

Q6837: 1: Ikke i noen fag - i svært få fag - I noen fag - I mange fag - 5: I alle eller de fleste fag.

Q6838: 1: Helt uenig – Litt uenig – Verken eller – Litt enig – 5: Helt enig

Støtte hjemmefra

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres i Skoleporten

	Støtte hjemmefra					Gj.skåre	St.avvik
	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig		
Q6842 Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen	15,0	3,5	6,1	13,8	61,7	4,04	1,47

Andre obligatoriske spørsmål

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik for obligatoriske spørsmål som ikke inngår i noen samlemål i Elevundersøkelsen 2013 og som ikke presenteres på Skoleporten

Andre obligatoriske spørsmål							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6847 Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til	7,0	6,6	9,2	29,9	47,3	4,04	1,21
Q6859 Lærerne forklarer tema og oppgaver slik at jeg forstår hvorfor vi jobber med dem	2,5	9,9	32,1	41,9	13,5	3,54	0,93
Q6860 Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter	5,8	13,4	28,8	37,9	14,0	3,41	1,07
Q6861 Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende)	8,0	28,1	36,8	19,0	8,1	2,91	1,05
Q6881 I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil.	9,7	15,2	16,9	25,1	33,1	3,57	1,34
Q6882 Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min	9,9	7,8	14,3	22,5	45,4	3,86	1,33

**Svaralternativ*

Q6847, Q6860, Q6881 og Q6882: 1:Helt uenig, Litt uenig, Verken enig eller uenig, Litt enig, 5:Helt enig

Q6861: 1:Ikke i noen fag - i svært få fag - i noen fag - i mange fag, 5: i alle eller de fleste fag;

Q6859: 1: Aldri – Sjelden – Noen ganger - Ofte – 5: Alltid

Vedlegg – Tilleggsspørsmål

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes vedlegget for samtlige tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen 2013.

Vedlegg – Spørreskjema Elevundersøkelsen 2013

Elevundersøkelsen – spørsmål 5.–13. trinn

Her finner dere spørsmålene fra Elevundersøkelsen. Spørsmålene er revidert høsten 2013.

Vær oppmerksom på følgende:

- Der (5–7) eller lignende er lagt inn i parentes etter spørsmålet markerer dette alderstrinn som skal ha spørsmålet. Der ingen tall er i parentes gjelder spørsmålet for alle trinn, det vil si 5.-13. trinn. Alternativt har vi skrevet inn en kort kommentar.
- Trivsel, Motivasjon osv er bolker av obligatoriske spørsmål i den reviderte Elevundersøkelsen.
- T1 til og med T41 er bolker av tilleggsspørsmål. For å unngå at undersøkelsen blir for omfattende har direktoratet begrenset valg av tilleggsspørsmål til totalt 9 bolker. Ta kun med bolker av tilleggsspørsmål dere har planer om å følge opp resultatene fra.
- Tilleggsbolkene T1, T16, T17, T18 og T19 består av spørsmål som inngår i indeksene i Skoleporten per i dag, og ved å ta med én eller flere av disse bolkene er det mulig å sammenligne resultatene høsten 2013 med tidligere gjennomføringer. Resultatene fra disse tilleggsbolkene blir imidlertid ikke publisert i Skoleporten etter gjennomføringen høsten 2013, og resultatene må eventuelt hentes ut fra rapportportalen og manuelt lastes opp i tilstandsrapporten.
- Først etter gjennomføringen er avsluttet og resultatene analysert vil vi kunne avgjøre hvilke nye indekser og indikatorer som blir presentert i Skoleporten for høsten 2013.

Trivsel

1. Trives du på skolen?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

2. Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene?

Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden – Aldri

T1 – Trivsel

- Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?
Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt
- Trives du i friminuttene/fritimene?
Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt
- Hender det at du føler deg ensom på skolen?
Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden – Aldri

Motivasjon

3. Er du interessert i å lære på skolen?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

4. Hvor godt liker du skolearbeidet?

Svaralternativ: Svært godt – Godt – Nokså godt – Ikke særlig godt – Ikke i det hele tatt

5. Jeg gleder meg til å gå på skolen

Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

6. Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

7. Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig.

Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

Hjem – skole

8. Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen
Svaralternativ: Svært ofte eller alltid – Ofte – Av og til – Sjelden – Aldri
9. Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme
Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri
10. Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet
Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri
11. Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen
Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

Støtte fra lærerne

12. Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
13. Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
14. Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
15. Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
16. Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til
Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig
17. Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære
Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

Arbeidsforhold og læring

18. Det er god arbeidsro i timene.

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

19. I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

20. Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

21. Får du nok utfordringer på skolen?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

22. Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag – Har ikke lekser

23. Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

24. Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

Arbeidsforhold og læring (2)

25. Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig (8 – 13)

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

26. Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet (8 – 13)

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

27. Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig (8 – 13)

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

28. Lærerne forklarer tema og oppgaver slik at jeg forstår hvorfor vi jobber med dem (8 – 13)

Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden – Aldri

29. Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter (8 – 13)

Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

30. Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende) (8 – 13)

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T2 - Arbeidsforhold og læring

- Hvor ofte bruker du PC/data/Internett i skolearbeidet?

Svaralternativ: Hver time – Hver dag – Flere ganger i uken – 1-3 ganger i måneden – Sjeldnere

- Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsformer?

Svaralternativ: Hver time – Hver dag – Flere ganger i uken – 1-3 ganger i måneden – Sjeldnere

- Læreren underviser klassen samlet
- Samtale/diskusjon mellom lærere og elever
- Elevene jobber alene
- To og to elever jobber sammen
- Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)
- Prosjektarbeid

Vurdering for læring

31. Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

32. Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

33. Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike standpunkt karakterene? (8 - 13)

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

34. Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

35. Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

36. Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?

Svaralternativ: Flere ganger i uken – 1 gang i uken – 1-3 ganger i måneden – 2-4 ganger i halvåret – Sjeldnere

Vurdering for læring (2)

37. Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

38. Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

39. Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

Medvirkning

40. Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

41. Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?

Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

42. Hører skolen på elevenes forslag?

Svaralternativ: Svært ofte eller alltid – Ofte – Av og til – Sjelden - Aldri

43. Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?

Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri

T3 - Medvirkning

- I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

- Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

Regler på skolen

44. Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen?

Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri

45. De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen

Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri

46. De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.

Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri

T4 – Regler på skolen

- Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?
Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

Trygt miljø

47. De voksne på skolen har klare forventninger om hvordan vi elever skal oppføre oss mot hverandre. (8-13)
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
- 47b De voksne på skolen synes det er viktig at vi elever er greie med hverandre. (5-7)
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
48. Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkel mot en elev?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
49. I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil.
Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig
50. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min
Svaralternativ: Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig
51. Er du fornøyd med skolehelsetjenesten på skolen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

Trygt miljø (2)

52. Finnes det lærere eller andre voksne på skolen som du kan prate med hvis du har behov for det?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
53. Har du hatt kontakt med noen voksne på skolen for å få hjelp med personlige og/eller sosiale problemer? (8-13)
Svaralternativ: Ja – Nei- Har ikke hatt behov for kontakt.
Hvis «ja», oppfølgingsspørsmål:
a. Var dette til hjelp for deg?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad - Ikke i det hele tatt
- 53.b Har du hatt kontakt med noen voksne på skolen for å få hjelp med vanskelige ting i livet ditt (både problemer på og utenfor skolen)? (5-7)
Svaralternativ: Ja – Nei- Har ikke hatt behov for kontakt.
Hvis «ja», oppfølgingsspørsmål:
b. Var dette til hjelp for deg?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad - Ikke i det hele tatt

T5 - Trygt miljø (2)

(Her kan du sette flere kryss):

- Hvis du har hatt kontakt med en/flere voksne på skolen, var dette:
Svaralternativ: Helsesøster / Lærer / Rådgiver / Andre

Trygt miljø (3)

54. Hvor ofte har dette hendt med deg på skolen i dette skoleåret?
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg
Svaralternativ: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken
(hvis eleven svarer 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken, oppfølgingsspørsmål)

Jeg ble holdt utenfor
Noen spredte løgner om meg
Noen truet meg
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.

(oppfølginsspørsmål for samtlige spørsmål over)

- Hvem gjorde det?
 - Noen elever i klassen
 - Andre elever på skolen
 - Noen som ikke gikk på skolen
 - Noen voksne på skolen
 - Andre
 - Vet ikke

- Hvor skjedde/skjer det? (dynamiske kategorier)
 - I klasserommet
 - På gangen
 - På do
 - I garderobene/ dusjen
 - Ute
 - På Internett / mobilen
 - Andre steder

- Gjorde skolen noe som hjalp deg?
 - Nei, ingen voksne på skolen vet hva som har skjedd med meg.
 - Nei, skolen har ikke gjort noe som hjelper meg.
 - Er litt usikker
 - Ja, de gjorde litt
 - Ja, de gjorde mye

T6 – Trygt miljø (3)

- Fikk skolen greie på hva som hendte/hender deg?
Svaralternativ: Fikk greie på alt - Fikk greie på det meste - Fikk greie på noe - Fikk greie på nesten ingenting - Fikk ikke greie på noe
- Har du fortalt det til noen?
Svaralternativ: Fortalt alt - Fortalt det meste - Fortalt noe - Fortalt nesten ingenting - Fortalt ingenting

Trygt miljø (4)

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.

55. Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?

Svaralternativ: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

56. Har du blitt mobbet av ...

elever i gruppa/klassen?

andre elever på skolen?

en eller flere lærere?

andre voksne på skolen?

Svaralternativ: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

Utdannings- og yrkesrådgivning

57a. Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.

(Trinn 9-10)

Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

57b. Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i videregående opplæring

(Trinn 12-13)

Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

57c. Hvor fornøyd er du med den rådgivingen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?

(Trinn 11)

Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T7 (1) – Utdannings- og yrkesrådgiving

Kommentar: 9. – 10. trinn

Nedenfor er det noen påstander om den utdannings- og yrkesrådgivingen du har hatt så langt på ungdomsskolen. Kryss av for det som passer best for deg.

Så langt på ungdomsskolen har jeg :

- fått kunnskap om ulike utdanninger
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått kunnskap om arbeidslivet
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått hjelp til å tenke på hva jeg vil jobbe med
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått hjelp til å tenke på hva slags utdanning jeg vil ta
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- blitt utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – 1: Ikke i det hele tatt

T7 (2) - Utdannings- og yrkesrådgiving

Kommentar: 11. trinn

På ungdomsskolen skulle jeg gjerne fått mer ...

- kunnskap om videregående opplæring
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- kunnskap om videre utdanning, ut over videregående
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- kunnskap om ulike yrker
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- individuell veiledning
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

T7 (3) - Utdannings- og yrkesrådgiving

Kommentar: 12. – 13. trinn

Nedenfor er det noen påstander om den utdannings- og yrkesrådgivingen du har hatt så langt i videregående opplæring. Kryss av for det som passer best for deg.

Så langt i videregående opplæring har jeg

- fått kunnskap om ulike utdanningsmuligheter
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått kunnskap om ulike yrker og muligheter i yrkeslivet
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- blitt mer bevisst om hva jeg selv vil videre når det gjelder utdanning og yrke
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- blitt utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

T8 (1) - Veiledning

Kommentar: 9.-10. trinn

- Har du hatt individuell veiledningssamtale med rådgiver på ungdomsskolen?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- Har du hatt veiledning i gruppe om videre utdanning og yrkesvalg, på ungdomsskolen?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med denne veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T8 (2) – Veiledning

Kommentar: 12.-13. trinn

- Har du hatt individuell veiledningssamtale med rådgiver i videregående opplæring?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- Har du hatt veiledning i gruppe om videre utdanning og yrkesvalg i videregående opplæring?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med denne veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T9 – Utdanningsvalg

Kommentar: 9. – 10. trinn

- I hvilken grad gir faget utdanningsvalg deg oversikt over utdanningsmulighetene som finnes i videregående opplæring?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- I hvilken grad hjelper faget utdanningsvalg deg til å velge riktig utdanningsprogram i videregående opplæring?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- Hvor fornøyd er du med veiledningen du får om dine videre utdannings- og yrkesplaner?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- I hvilken grad får du i faget utdanningsvalg kjennskap til innholdet i videregående opplæring og arbeidsliv?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

T10 – Fysisk læringsmiljø

- På skolen min er det rent og ryddig
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig - Litt uenig – Helt uenig
- Vi elever er flinke til å holde det ryddig på skolen.
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig - Litt uenig – Helt uenig

- Hvis noe går i stykker på skolen, blir det reparert med en gang
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig - Litt uenig – Helt uenig

T11 – Regning

- På skolen bruker vi regning i flere fag enn i matematikk (5.–13)
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- Jeg bruker regning for å forstå informasjon i de fleste fag (8.–13)
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- Jeg bruker regning for å undersøke ting jeg lurer på (5.- 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T12 – Lesing

- På skolen lærer jeg hvordan jeg skal lese ulike tekster for å lære
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen lærer jeg hvordan jeg skal arbeide med teksten før jeg leser den
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Jeg lærer hvordan jeg kan arbeide med en tekst for å forstå den
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Jeg lærer hvordan vi kan arbeide med nye ord og begreper for å forstå dem
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T13 – Skrivning

- Lærere viser meg eksempler på gode tekster før jeg skriver selv
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Lærere viser meg hvordan jeg kan skrive gode tekster
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T14 – Digitale ferdigheter

- På skolen lærer jeg å være kritisk til informasjon jeg finner på Internett (8. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen lærer jeg å tenke over hvordan jeg bruker informasjon fra Internett (5.- 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen bruker vi digitale verktøy for å lære (digitale verktøy er for eksempel datamaskin, nettbrett og interaktiv tavle.) (5.-13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T15 – Muntlige ferdigheter

- På skolen lærer jeg å uttrykke meg muntlig på ulike måter (for eksempel ved å gi tilbakemeldinger, delta i rollespill og holde presentasjoner) (5. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Jeg lærer hvordan jeg skal bruke argumenter i en diskusjon (8. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen lærer jeg hvordan jeg skal bruke fakta i en diskusjon (5.-7.)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen øver vi på å bruke fagbegreper i samtaler (8. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

Bakgrunnsvariabler

Hvilken karakter fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? (8 – 13)

- | | |
|------------------------------|-----------|
| 58. Engelsk skriftlig | (8 – 10) |
| Engelsk | (11 - 13) |
| 59. Kroppsøving | (8 - 13) |
| 60. Kunst og håndverk | (8 - 10) |
| 61. Norsk hovedmål skriftlig | (8 - 13) |
| 62. Matematikk | (8 - 13) |
| 63. Samfunnsfag | (8 - 13) |
| 64. Naturfag | (8 - 13) |

65. Kjønn

Kommentar: Spørsmålsbolkene T1, T16, T17, T18 og T19 inneholder spørsmål som inngår i indeksene som i dag presenteres i Skoleporten. Skoleeiere og skoleledere som ønsker å sammenligne egne resultater i Skoleporten etter gjennomføringen høsten 2013 med resultatene fra våren 2012 og tidligere, må velge én eller flere av disse tilleggsbolkene.

T16 - Trivsel med lærerne, mestring, elevdemokrati, motivasjon, faglig veiledning

- Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?
- Hører skolen på elevenes forslag?
- Trives du sammen med lærerne dine?
- Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?
- Er lærerne dine hyggelige mot deg?
- Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?
- Gjør du leksene dine?
- Forteller lærerne hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
- Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
- Følger du med og hører etter når læreren snakker?

T17 – Fysisk læringsmiljø

Er du fornøyd med følgende forhold på skolen?

- Luften i klasserommene
- Temperaturen i klasserommene
- Klasserommene ellers
- Lærebøker og utstyr
- Skolebibliotek
- Toaletter
- Garderobe og dusj
- Skolebygget
- Renhold/vasking
- Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene

T18 – Medbestemmelse

Kommentar: 8.-13. trinn

- Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?
- I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?
- I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper?
- I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?
- Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

- Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

T19 – Karriereveildning

Kommentar: 8.-13. trinn

- I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?
- I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?

Kommentar: Bolkene med tilleggsspørsmål som er merket T20 til og med T41 er en blanding av tidligere tilleggsspørsmål og obligatoriske spørsmål fra Elevundersøkelsen. Samtlige spørsmål er nå definert som tilleggsspørsmål. For å legge til rette for lokal tilpasning av undersøkelsen har vi gitt skoleledere og skoleeiere anledning til å velge fritt blant størst sett samtlige tidligere spørsmål. For å få til en mer oversiktlig bestillingsportal vil vi imidlertid vurdere å fjerne bolker av tilleggsspørsmål som i liten grad er tatt i bruk etter høstens gjennomføring. Vi minner om at dere kun bør ta med tilleggsbolker dere har konkrete planer for å følge opp resultatene fra.

T20 – Motivasjon

Kommentar: 5.-13. trinn

- Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?
- Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?
- Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, men som du tror du klarer?
- Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, og som du ikke får til?

T21 – Motivasjon

Kommentar: 8.-13. trinn

- Jeg arbeider med skolefag for å øke mine jobbmuligheter.
- Jeg arbeider med skolefag for å få en trygg økonomisk framtid.
- Jeg lærer mest når jeg samarbeider med andre elever.
- Det er nyttig å samle alles ideer når vi arbeider med en oppgave.
- Jeg liker å prøve å være bedre enn andre elever.
- Jeg vil gjerne være best i noe.

T22 – Motivasjon

Kommentar: Se trinnangivelse per spørsmål

Nedenfor står en liste over mange av fagene du har på skolen. Kryss av på de TRE fagene du liker best.

Engelsk (5-10)
 Fremmedspråk/språklig fordypning (8-10)
 RLE (5-10)
 Kroppsøving (5-10)
 Kunst og håndverk (5-10)
 Mat og helse (5-10)
 Matematikk (5-10)
 Musikk (5-10)
 Naturfag (5-10)
 Norsk (5-10)
 Samfunnsfag (5-10)
 Elevrådsarbeid (8-10)
 Utdanningsvalg (8-10)

T23 – Motivasjon

Kommentar:

Resultatene fra spørsmålene kan presenteres som følgende indekser i rapportportalen: Trivsel med skolearbeidet, Lyst til å lære, Innsats.

5.-13. trinn

- Jeg liker å gjøre skolearbeid.
- På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt.
- Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.
- Jeg liker å arbeide med skolefagene.
- Når jeg er på skolen vil jeg helst lære så mye som mulig.
- Jeg liker de fleste skolefagene.

T24 – Læring

Kommentar: 5.-13. trinn

- Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplaner, periodeplaner, eller lignende) i arbeidet med fagene?
- Hvor ofte gir du opp når du arbeider med skolearbeid fordi du synes det er for vanskelig?
- Opplever du at arbeidet med skolefagene stiller krav som gjør at du må anstrenge deg for å greie oppgavene?
- Jeg har tro på at jeg kan forbedre meg i fag hvis jeg selv vil.

T25 – Læring

Kommentar: 8.-13. trinn

- Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene.
- Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før.
- Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag.
- Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig.
- Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.
- Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg med å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv.

T26 – Læring

Kommentar: 8.-13. trinn

- Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem? PC/data/Internett
- Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem? Oppslagsverk (leksikon, ordbøker og lignende)
- Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem? Lærebøker
- Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem? Andre læremidler/materiell/utstyr
- Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem? Skolebibliotek

T27 – Læring

Kommentar: se trinnangivelse per spørsmål

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?

- Engelsk (T) 5 - 13
- Kroppsøving (T) 5 - 13
- Kunst og håndverk (T) 5-10
- Norsk (T) 5 - 13
- Matematikk (T) 5 - 13
- Samfunnsfag (T) 5 - 13
- Naturfag (T) 5 - 13
- RLE (T) 5-10

T28 – Vurdering og veiledning

Kommentar: *Resultatene fra spørsmålene kan presenteres som indeksen Kunnskap om mål og krav i rapportportalen*

Se trinnangivelse per spm

- Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene? (8-13)
- Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene (kompetansemålene står i læreplanen) (8-13)
- Vet du hva du skal lære i de ulike fagene? (5-13)
- I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål? (8-13)
- I hvor mange fag synes du at undervisningen/opplæringen er tilpasset ditt nivå? (8-13)

T29 – Vurdering og veiledning

Kommentar: *Resultatene fra spørsmålene kan presenteres som indeksen Tilbakemelding i rapportportalen:*

8.-13. trinn

- Hvor ofte får du tilbakemeldinger på det faglige arbeidet du gjør i form av skriftlig kommentar fra læreren?
- Hvor ofte får du tilbakemeldinger på det faglige arbeidet du gjør gjennom samtale med læreren?
- Hvor ofte får du tilbakemeldinger på arbeidsinnsatsen din i form av skriftlig kommentar fra læreren?
- Hvor ofte får du tilbakemeldinger på arbeidsinnsatsen din gjennom samtale med læreren?

T30 – Vurdering og veiledning

Kommentar: 5.-13. trinn

- Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det fra organisert leksehjelp?
- Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det hjemmefra?
- Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det fra elever i gruppa/klassen?

T31 – Vurdering og veiledning

Kommentar: 8.-13. trinn

- Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av ... skriftlige prøver?
- Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av ...innlevering av hjemmearbeid (skriftlig lekse)?
- Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av ...leksehøring?
- Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av ...mapper?
- Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av ...muntlig presentasjon?
- Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av ...praktiske oppgaver?

T32 – Vurdering og veiledning

Kommentar: se trinnangivelse per spm

- Hvor mange samtaler har du alene eller sammen med foreldrene dine, hatt med læreren din dette skoleåret om hvordan du gjør det på skolen? (5-7)
- Hvor mange planlagte samtaler om din faglige utvikling har du hatt med din kontaktlærer/faglærer dette skoleåret? (8-13)
- Synes du slike samtaler med læreren er nyttig? (5-13)

T33 – Vurdering og veiledning

Kommentar: 8.-13. trinn

- Har du hatt samtale med rådgiver på skolen om hvilke yrker som kan passe for deg?
- Synes du samtalene med rådgiver har vært nyttige?

T34 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 5.-13. trinn

- Er du hyggelig mot lærerne dine?
- Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?
- Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?
- Forstyrrer du andre elever når de arbeider?
- Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?

T35 – Arbeidsmiljø

Kommentar:

Resultatene fra spørsmålene kan presenteres som indeksen Arbeidsro i rapportportalen.

5.-13. trinn

- Jeg blir ofte forstyrret av andre elever når jeg arbeider på skolen.
- Elevene er stille og hører etter når lærerne snakker.
- Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?
- Får du god hjelp og støtte av læreren hvis det er noe du ikke greier på egen hånd?

T36 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 5.-13. trinn

- Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?
- Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?

T37 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 5.-13. trinn

- Hvor ofte har du opplevd at noen av disse personene har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av deg? Elever i gruppen/klassen, andre elever på skolen, osv.
- Hvor ofte har du brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?
- Hvorfor har du sendt og spredd ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?

T38 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 8.-13. trinn

- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... kjønn?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... funksjonshemming?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... nasjonalitet?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... religion eller livssyn?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... seksuell orientering?

- Diskriminering av... elever i gruppa/klassen?
- Diskriminering av... andre elever på skolen?
- Diskriminering av... en eller flere lærere?
- Diskriminering av... andre voksne på skolen?

T39 – Arbeidsmiljø

Kommentar:

Resultatene fra spørsmålene kan presenteres som indeksen Orden og oppførsel i rapportportalen.

5.-13. trinn

- Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.
- Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel.

T40 – Arbeidsmiljø

Kommentar:

Resultatene fra spørsmålene kan presenteres som indeksen Læringskultur i rapportportalen.

5.-13. trinn

- I skoletimene tør jeg å si hva jeg mener.
- Jeg tør å spørre lærer om hjelp når det er noe jeg ikke forstår.
- I timene later jeg som om jeg forstår mer enn jeg egentlig gjør.
- I klassen min synes vi det er fint å være flinke på skolen.

T41 – Arbeidsmiljø

Kommentar: se trinnangivelse per spørsmål

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om bruk av digitale verktøy i opplæringen?

- Jeg lærer mer når vi bruker digitale verktøy i opplæringen.(8.-13)
- Jeg blir mer motivert for skolearbeid ved å bruke digitale verktøy i undervisningen.(8.-13)
- Bruk av digitale verktøy gjør det vanskeligere å konsentrere seg om skolearbeidet.(8.-13)
- Andre elevers bruk av digitale verktøy uroer og hindrer læring.(8.-13)

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om nettvett (informasjonskompetanse og digital dømmekraft?)

- Jeg har fått god opplæring i informasjonsinnhenting (hvordan jeg effektivt kan søke opp og finne relevant informasjon).(8.-13)
- Skolen har gitt meg god opplæring i kildekritikk (hvordan jeg kan gjøre meg opp en mening om i hvilken grad jeg kan stole på informasjonen som jeg har hentet).(8.-13)

Jeg har fått god opplæring i å bruke kildeliste (hvorfor det er et krav om å vise til opphav, og hvordan slike referanser skal skrives).(S.-13)

Jeg har fått god opplæring i å bruke sitater.(S.-13)

Jeg har fått god opplæring i nettvett på skolen (faren ved å gi fra seg personlig informasjon, og hvordan vise respekt for hverandre på nett). (5-13)

Jeg praktiserer godt nettvett.(S-13)

978-82-7570-372-7 (trykk)
978-82-7570-373-4 (web)

Dragvoll Allé 38 B
Dragvoll, 7491 Trondheim
Norge

Tel: 73 59 63 00
Web: www.samforsk.no

 NTNU
Samfunnsforskning AS