

Christian Wendelborg, Melina Røe og Einar Skaalvik

Elevundersøkelsen 2011

Analyse av Elevundersøkelsen 2011



Rapport 2011


Mangfold og inkludering

Christian Wendelborg, Melina Røe og Einar Skaalvik

Elevundersøkelsen 2011

Analyse av Elevundersøkelsen 2011

Rapport 2011
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
November 2011

ISBN 978-82-7570-249-2

FORORD

Denne rapporten er hovedrapporteringen fra Elevundersøkelsen 2011. Det er tidligere rapportert tall som omhandler mobbing, diskriminering og uro i klasserommet samt analyser av indeksene som er presentert på Skoleporten.

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 Melina Røe og professor Einar Skaalvik. I tillegg har Gry Mette Haugen deltatt i oppstarten av prosjektet. Professor Jan Tøssebro, direktør Bente Aina Ingebrigtsen og seniorforsker Patrick Kermit har alle vært med og kvalitetssikret rapporten.

I tillegg til data fra Elevundersøkelsen er det gjennomført casestudier på fire skoler på ungdomstrinnene. Skolebesøkene er gjennomført i september og vi setter stor pris på og retter en takk til alle de informantene som stilte opp. Det er rektorer, foreldre, lærere og elever. Ikke minst ønsker vi å takke rektorene ved de fire skolene som alle har vært svært imøtekomende, positive og hjelpsomme.

Trondheim, november 2011

Prosjektleder

Christian Wendelborg

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURLISTE	viii
TABELLER	xiii
SAMMENDRAG	xv
1. Introduksjon	1
1.1 Om innholdet i rapporten	1
2. Datagrunnlag og framgangsmåte	3
2.1 Elevundersøkelsen	3
2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler	5
2.1.2 Om de statistiske analysene	7
2.2 Casestudiene	9
2.2.1 Framgangsmåte	10
2.2.2 Beskrivelse av skolene	10
3. Læringsmiljø og læringsutbytte	13
3.1 Relasjonen mellom elev og lærer	14
3.2 Analyser av læringsmiljø og læringsutbytte	16
3.3 Et godt læringsmiljø: en studie av fire skoler på ungdomstrinnet	26
3.3.1 Felles verdier, mål og skolens visjoner: ledelsens rolle	26
3.3.2 Læreren	31
3.3.3 Elevenes relasjon til lærerne: trygghet, tillit, tilstedeværelse, støtte og involvering	33
3.3.4 Arbeidsplaner	35
3.3.5 Skole-hjem-samarbeid	37
3.3.6 Fysiske forholds betydning for trivsel og læring	38
3.4 Sammenfattende diskusjon	39
4. Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet – utvikling fra 2007 til 2011	43
4.1 Kjønn- og aldersforskjeller i mobbing i 2011	45
4.2 Hvem blir en mobbet av?	46
4.3 Analyser av mobbing på skolenivå	48
4.4 Diskriminering – utvikling fra 2007 til 2011	51
4.5 Uro i klasserommet – utvikling fra 2007 til 2011	53
5. Indeksene på skoleporten	55
6. Trivsel med lærerne	61
6.1 Trinn, skoleslag og studieretning	62
6.2 Kjønn	64
6.3 Andel minoritetsspråklige elever	65
6.4 Skolestørrelse og lærertetthet	65
6.5 Skolens geografiske beliggenhet	68

6.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	69
7.	Sosial trivsel	71
7.1	Trinn, skoleslag og studieretning	72
7.2	Kjønn	74
7.3	Andel minoritetsspråklige elever	74
7.4	Skolestørrelse og lærertetthet	75
7.5	Skolens geografiske beliggenhet	76
7.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	78
8.	Mestring	79
8.1	Trinn, skoleslag og studieretning	80
8.2	Kjønn	82
8.3	Andel minoritetsspråklige elever	82
8.4	Skolestørrelse og lærertetthet	83
8.5	Skolens geografiske beliggenhet	85
8.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	87
9.	Faglig utfordring	89
9.1	Trinn, skoleslag og studieretning	89
9.2	Kjønn	91
9.3	Andel minoritetsspråklige elever	92
9.4	Skolestørrelse og lærertetthet	92
9.5	Skolens geografiske beliggenhet	94
9.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	95
10.	Elevdemokrati	97
10.1	Trinn, skoleslag og studieretning	98
10.2	Kjønn	100
10.3	Andel minoritetsspråklige elever	100
10.4	Skolestørrelse og lærertetthet	101
10.5	Skolens geografiske beliggenhet	102
10.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	104
11.	Fysisk læringsmiljø	105
11.1	Trinn, skoleslag og studieretning	106
11.2	Kjønn	108
11.3	Andel minoritetsspråklige elever	109
11.4	Skolestørrelse og lærertetthet	110
11.5	Skolens geografiske beliggenhet	112
11.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	113
12.	Motivasjon	115
12.1	Trinn, skoleslag og studieretning	117
12.2	Kjønn	119
12.3	Andel minoritetsspråklige elever	120
12.4	Skolestørrelse og lærertetthet	121
12.5	Skolens geografiske beliggenhet	123
12.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	124
13.	Faglig veiledning	125
13.1	Trinn, skoleslag og studieretning	126
13.2	Kjønn	128
13.3	Andel minoritetsspråklige elever	129

13.4 Skolestørrelse og lærertetthet	129
13.5 Skolens geografiske beliggenhet	131
13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	132
14. Medbestemmelse	133
14.1 Trinn, skoleslag og studieretning	134
14.2 Kjønn	136
14.3 Andel minoritetsspråklige elever	137
14.4 Skolestørrelse og lærertetthet	137
14.5 Skolens geografiske beliggenhet	139
14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	140
15. Karriereveiledning	141
15.1 Trinn, skoleslag og studieretning	142
15.2 Kjønn	144
15.3 Andel minoritetsspråklige elever	144
15.4 Skolestørrelse og lærertetthet	145
15.5 Skolens geografiske beliggenhet	146
15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	147
LITTERATUR	149
Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i skoleporten:	153
Vedlegg - Tilleggsspørsmål	163
Vedlegg – Spørreskjema Barnetrinn	169
Vedlegg – Spørreskjema Ungdomstrinn og VGS	177

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 3.1	Modell over faktorer som påvirker læringsmiljø (Hentet fra Utdanningsdirektoratets materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet (www.udir.no))	14
Figur 3.2	Teoretisk modell over forventet samspill mellom ulike faktorer i læringsmiljøet og faglig prestasjoner.	19
Figur 3.3	SEM-analyse av relasjoner på ungdomstrinn mellom klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, elvenes læringskultur og faglig utbytte. AMOS med latente variabler, Standardiserte betaverdier (RMSEA=0.041; CFI/IFI=0.958; TLI=0.947)	21
Figur 3.4	SEM-analyse av relasjoner på ungdomstrinn mellom fysisk læringsmiljø, klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, elvenes læringskultur og faglig utbytte. AMOS med latente variabler, Standardiserte betaverdier (RMSEA=0.046; CFI/IFI=0.931; TLI=0.919)	25
Figur 4.1	Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn (prosent)	46
Figur 5.1	Indeksen på skoleporten for hele utvalget (gjennomsnitt).	56
Figur 6.1	Indeksen Trivsel med lærere (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	61
Figur 6.2	Trivsel med lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).	62
Figur 6.3	Trivsel med lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	63
Figur 6.4	Trivsel med lærerne fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	63
Figur 6.5	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	64
Figur 6.6	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	65
Figur 6.7	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	65
Figur 6.8	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	66
Figur 6.9	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	67
Figur 6.10	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	68
Figur 6.11	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	68
Figur 7.1	Indeksen Sosial trivsel (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	71
Figur 7.2	Sosial trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).	72
Figur 7.3	Sosial trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	72
Figur 7.4	Sosial trivsel fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	73
Figur 7.5	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	74
Figur 7.6	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	74

Figur 7.7	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	75
Figur 7.8	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	75
Figur 7.9	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	76
Figur 7.10	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	76
Figur 7.11	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt,))	77
Figur 8.1	Indeksen Mestring (med grønn ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	79
Figur 8.2	Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	80
Figur 8.3	Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	80
Figur 8.4	Mestring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	81
Figur 8.5	Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	82
Figur 8.6	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	82
Figur 8.7	Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	83
Figur 8.8	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	84
Figur 8.9	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	84
Figur 8.10	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	85
Figur 8.11	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	86
Figur 9.1	Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	89
Figur 9.2	Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	90
Figur 9.3	Faglig utfordring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	90
Figur 9.4	Faglig utfordring på ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	91
Figur 9.5	Faglig utfordring på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	92
Figur 9.6	Faglig utfordring ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	92
Figur 9.7	Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	93
Figur 9.8	Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	93
Figur 9.9	Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	94
Figur 9.10	Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	94
Figur 10.1	Indeksen Elevdemokrati (med grønn ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	97
Figur 10.2	Elevdemokrati fordelt på trinn (gjennomsnitt).	98
Figur 10.3	Elevdemokrati fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	98
Figur 10.4	Elevdemokrati fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	99

Figur 10.5	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	100
Figur 10.6	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	100
Figur 10.7	Elevdemokrati fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	101
Figur 10.8	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	101
Figur 10.9	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	102
Figur 10.10	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	102
Figur 10.11	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	103
Figur 11.1	Indeksen Fysisk læringsmiljø (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	105
Figur 11.2	Fysisk læringsmiljø fordelt på trinn (gjennomsnitt).	106
Figur 11.3	Fysisk læringsmiljø fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	107
Figur 11.4	Fysisk læringsmiljø fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	107
Figur 11.5	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	108
Figur 11.6	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	109
Figur 11.7	Fysisk læringsmiljø fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	110
Figur 11.8	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	110
Figur 11.9	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	111
Figur 11.10	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	112
Figur 11.11	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	112
Figur 12.1	Indeksen Motivasjon (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	115
Figur 12.2	Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).	117
Figur 12.3	Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	117
Figur 12.4	Motivasjon fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	118
Figur 12.5	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	119
Figur 12.6	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	120
Figur 12.7	Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	121
Figur 12.8	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	121
Figur 12.9	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	122
Figur 12.10	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	123
Figur 12.11	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)	123
Figur 13.1	Indeksen Faglig veiledning (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	125

Figur 13.2	Faglig veiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	126
Figur 13.3	Faglig veiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	127
Figur 13.4	Faglig veiledning fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	127
Figur 13.5	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	128
Figur 13.6	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	129
Figur 13.7	Faglig veiledning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	129
Figur 13.8	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	130
Figur 13.9	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	130
Figur 13.10	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	131
Figur 13.11	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)	131
Figur 14.1	Indeksen Medbestemmelse (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).	133
Figur 14.2	Medbestemmelse fordelt på trinn (gjennomsnitt).	134
Figur 14.3	Medbestemmelse fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	135
Figur 14.4	Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	135
Figur 14.5	Medbestemmelse på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	136
Figur 14.6	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	137
Figur 14.7	Medbestemmelse på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	137
Figur 14.8	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	138
Figur 14.9	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	138
Figur 14.10	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	139
Figur 14.11	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)	139
Figur 15.1	Indeksen Karriereveiledning (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).	141
Figur 15.2	Karriereveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	142
Figur 15.3	Karriereveiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	142
Figur 15.4	Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	143
Figur 15.5	Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	144
Figur 15.6	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	144
Figur 15.7	Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	145
Figur 15.8	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	145
Figur 15.9	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	146

Figur 15.10	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	146
Figur 15.11	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	147

TABELLER

Tabell	side	
Tabell 2.1	Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2011 fordelt på klassetrinn	3
Tabell 2.2	Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2011 fordelt på studieretningsfag og sett i forhold til andelen i populasjonen.	4
Tabell 2.3	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler	6
Tabell 2.4	Effekt mål og effektstørrelse	8
Tabell 3.1	Spørsmål som måler de ulike forholdene ved læringsmiljøet	18
Tabell 3.2	Variablene i modellen sin totale effekt på hverandre (Standardiserte regresjonskoeffisienter (betaverdi))	23
Tabell 3.3	Variablenes forklarte varians. %	24
Tabell 3.4	Eksempler på elevers uttalelser om hva som kjennetegner en god lærer og uttalelser fra lærere om hva som er viktig med lærerens og skolens rolle for elevenes læring	33
Tabell 4.1	Svarfordeling for om en er blitt mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2011, prosent).	44
Tabell 4.2	Svarfordeling for om en selv har mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2011, prosent).	44
Tabell 4.3	Svarfordeling for hvem en har blitt mobbet av og hvor ofte (Alle klassetrinn, 2007-2011, prosent).	47
Tabell 4.4	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2007-2011	49
Tabell 4.5	Fordeling av 1839 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2011	50
Tabell 4.6	Multivariat linær regresjon: Mobbing målt på skolenivå. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler. N=1789	51
Tabell 4.7	Utvikling i gjennomsnittsverdier på spørsmål som omhandler uro i klasserommet i perioden 2007 til 2011	53
Tabell 5.1	Indekser nasjonalt nivå 7.trinn. Gjennomsnitt og standardavvik	57
Tabell 5.2	Indekser nasjonalt nivå 10.trinn. Gjennomsnitt og standardavvik	58
Tabell 5.3	Indekser nasjonalt nivå VG1. Gjennomsnitt og standardavvik	59
Tabell 6.1	Svarfordeling for enkeltpørsmålene i indeksen Trivsel med lærerne (prosent).	62
Tabell 6.2	Multivariat linær regresjon: Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	69
Tabell 7.1	Svarfordeling for enkeltpørsmålene i indeksen Sosial trivsel (prosent)	71
Tabell 7.2	Multivariat linær regresjon: Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	78
Tabell 8.1	Svarfordeling for enkeltpørsmålene i indeksen Mestring (prosent)	79
Tabell 8.2	Multivariat linær regresjon: Mestring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.	87
Tabell 9.1	Svarfordeling for indeksen Faglig utfordring (prosent og gjennomsnitt)	89

Tabell 9.2	Multivariat linær regresjon: Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	95
Tabell 10.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Elevdemokrati (prosent)	97
Tabell 10.2	Multivariat linær regresjon: Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	104
Tabell 11.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Fysisk læringsmiljø (prosent)	106
Tabell 11.2	Multivariat linær regresjon: Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	113
Tabell 12.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Motivasjon (prosent)	116
Tabell 12.2	Multivariat linær regresjon: Motivasjon på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	124
Tabell 13.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Faglig veiledning (prosent)	126
Tabell 13.2	Multivariat linær regresjon: Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	132
Tabell 14.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Medbestemmelse (prosent)	134
Tabell 14.2	Multivariat linær regresjon: Medbestemmelse på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler	140
Tabell 15.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Karriereveiledning (prosent)	141
Tabell 15.2	Multivariat linær regresjon: Karriereveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler..	147

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 2011 var det 371 604 elever som svarte på Elevundersøkelsen. Samlet sett er det over 70 prosent av alle elever fra 5. trinn til VG3 som har gjennomført undersøkelsen.

Analysene av Elevundersøkelsen som presenteres i denne rapporten er delt i fem hoveddeler. Den første hoveddelen er en beskrivelse av metode, datagrunnlaget og analyser (kapittel 2). I den andre hoveddelen (kapittel 3) analyseres faktorer i læringsmiljøet som har innvirkning på indre motivasjon, innsats og læringsutbytte. Vi fokuserer særlig på hvilken innvirkning relasjonen lærer-elev, samt bruk av arbeidsplaner har på øvrige element i læringsmiljøet. Her benytter vi oss av Structural Equation Modeling – SEM analyser samt utdypende casestudier i fire skoler på ungdomstrinnet.

Tredje hoveddel kommer i kapittel 4 hvor vi fokuserer på mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. En del av materialet i kapittel 4 er presentert tidligere (Wendelborg 2011), men nå er analysene utvidet med analyser av mobbing over tid på skolenivå.

Fjerde hoveddel presenteres i kapittel 5 som er en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>). Videre i kapittel 5 analyseres indeksene på skoleporten for å se utvikling over tid fra 2007 til 2011 for de obligatoriske trinnene.

Kapitlene 6 – 16 er femte og siste hoveddel. Hvert av disse kapitlene er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser (foruten mobbing som presenteres i kapittel 5) ble analysert og sett i lys av

bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og studieretning, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering. Til slutt i hvert av kapitlene er det kjørt multivariate analyser for å undersøke i hvilken grad vi kan si at de nevnte bakgrunnsvariablene har innvirkning på hvordan elevene skårer på de ulike indeksene.

Selv om hovedmaterialet i denne undersøkelsen er fra Elevundersøkelsen i 2011, har vi også benyttet data fra tidligere år (2007-2010) for å kunne si noe om utviklingen over tid. I tillegg til kvantitative data fra Elevundersøkelsen, har vi i år supplert med en kvalitativ studie av fire skoler (ungdomstrinnet) for å utdype de funn som vi finner i Elevundersøkelsen. Hensikten med casestudien var først og fremst å undersøke hvilke faktorer som kunne ha betydning for *relasjonen mellom lærer og elev*, da dette temaet skulle utdypes spesielt i analysene av årets Elevundersøkelse. I tillegg ønsket vi å studere forhold som påvirker læringsmiljøet generelt. Hva kjennetegner gode læringsmiljøer? Hva er eksempler på gode grep som oppleves som virkningsfulle for å få til en best mulig arena for læring? Det ble også fokusert på bruken av arbeidsplaner og hvordan de faktisk brukes i skolene i dag.

Læringsmiljø og læringsutbytte

I SEM-analysen ser vi hvordan klasseledelse målt gjennom *Involvering av elever og Bruk av arbeidsplaner* påvirker relasjonen mellom elev og lærer. Det vil si at hvordan læreren strukturerer timen og varierer i metodebruk kan påvirke andre elementer i læringsmiljøet. SEM-analysen viser at en god lærer og elevrelasjon, målt ved hjelp av *Trivsel med lærer*, har direkte innvirkning på elevenes indre motivasjon som i sin tur forklarer mye av elevenes innsats. Elevene i casestudiene vektlegger et behov for at læreren benytter seg av varierte metoder fordi ulike elever lærer på ulike måter. Videre forteller elevene at opplevelsen av at lærerne er der for *dem* gjør at de ønsker å gi noe tilbake. De beskriver at da blir det en forpliktelse i relasjonen som gjør at de blir mer motiverte å arbeide med det læreren vil at de skal arbeide med. En slik forpliktende relasjon kan dermed føre til arbeidsomme og motiverte elever samtidig som velfungerende og motiverte elever gir bedre og motiverte lærere.

En god relasjon mellom lærer og elev er et viktig fundament for læring. Elevene forteller om hvor viktig det er at lærerne forklarer dem hvorfor de får den karakteren de får og at det er arbeidet bak karakteren som teller. Dette viser at læreren og den relasjonen læreren har til elevene er viktig for å bygge en kultur preget av en læringsorientert målstruktur og ikke bare en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik og Skaalvik 2011). Motivasjonsteorier viser at læringsorienterte elever drives av *indre motivasjon*, hvor oppgaver er spennende, lystbetonte og tilfredsstillende *i seg selv*.

Resultatene i både SEM-analysen og casestudiene viser at det fysiske læringsmiljøet setter rammer for hvordan læreren kan utøve sin lærerrolle. Selv om det viktigste fremdeles er innholdet i læringsmiljøet, kan det fysiske læringsmiljø tilrettelegge for læring. Enkelte av skolene vi besøkte hadde ifølge informantene langt fra optimale lokaler og uteområder. Det hadde kanskje ikke en avgjørende betydning for

læringsmiljøet på skolen, men enkelte opplevde at de hadde et godt læringsmiljø *til tross for* de fysiske strukturene, mer enn at de fysiske strukturene la til rette for læring.

Det som kommer klart fram i casestudiene er at skolens ledelse er med og definerer lærerens rolle. I en skole med en entydig og klar kultur, som uttrykkes i felles verdier, mål og visjoner, settes rammer for lærerens utøving av rollen som lærer. I SEM-analysene fanges ikke skolens ledelse opp og hvordan felles verdier og mål virker på lærerens forhold til sitt arbeid og elever. Der ser vi - og kan tallfeste - hvordan klasseledelse i form av lærerens involvering av elever og bruk av arbeidsplaner påvirker relasjonen mellom lærer og elev og elevenes trivsel med lærerne. SEM-analysene gir heller ikke svar på hva det er som er viktig ved lærer-elev relasjonen. I casestudiene derimot fikk vi informasjon om dette.

Vår analyse av læringsmiljø og læringsutbytte viser at læringsmiljøet består av et samspill mellom flere ulike faktorer. Der SEM-analysen viser sammenhengen mellom *Trivsel med lærerne, Indre motivasjon, Innsats og Læringsutbytte*, understreker resultatene fra casestudiene betydningen av innholdet i relasjonen mellom lærer og elev, samt betydningen av skoleledelse, felles kultur, visjoner og mål.

Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet

Rundt 8,5 prosent av elevene rapporterer at de blir mobbet flere ganger i måneden. Denne andelen har vært uendret i perioden 2007–2011. Hver fjerde elev som oppgir at de mobbes to til tre ganger i måneden eller oftere, svarer også at de ofte er med på å mobbe andre. Sammenhengen er tydelig og samsvarer med funn i internasjonale studier. Analysen viser at det er klart flere gutter enn jenter som opplyser at de blir mobbet. Det er også flere gutter enn jenter som opplyser at de selv mobber. Andelen som opplever mobbing avtar med økende alder/klassestrinn. Elever som blir mobbet opplever mest mobbing fra medelever i klassen, deretter fra andre elever på skolen.

Når vi ser på mobbing på skolenivå gjennomsnittlig rapporterer 7,4 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2011. Denne andelen har vært relativt stabil fra 2007. I rundt 65 prosent av skolene rapporterer mellom 2,2 til 12,6 prosent av elevene om at de blir mobbet. I 2011 er det 8,3 prosent av skolene hvor ingen av elevene rapporterer om mobbing. Dette tallet varierer fra 7,7 til 9,3 prosent i perioden 2007 til 2011 uten at det er en klar tendens til positiv eller negativ utvikling. Selv om det er en relativt stabil prosentandel skoler fra 2007 til 2011 som ikke har mobbing, betyr ikke det at det er de samme skolene. Funn fra Lødding og Vibe (2010) viser at det er svært få skoler (4 promille) som har en mobbefri skole over tre år. Dette betyr at selv om en har en liten andel mobbing ved skolen ett år, må det likevel en kontinuerlig innsats til for å holde skolen mobbefri.

Når det gjelder diskriminering viser analysen at andelen elever som svarer at de blir urettferdig behandlet eller diskriminert på bakgrunn av kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, seksuell orientering, religion eller livssyn også er uendret over tid. Gutter oppgir oftere enn jentene at de blir urettferdig behandlet/diskriminert. Halvparten av alle elever som opplever mobbing opplever også at de blir urettferdig behandlet eller

diskriminert på ett eller flere områder. Tallene viser at elevene opplever mest urettferdig behandling/diskriminering fra lærerne, sammenlignet med andre grupper på skolen.

Resultatene fra Elevundersøkelsen indikerer en svak bedring på spørsmålet “*Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?*” i perioden 2007–2011. Jevnt over er det det er rundt en tredjedel av elevene som opplever at det er uro i klasserommet og at de blir forstyrret av andre elever når de arbeider. Videre analyser av alders og kjønnsforskjeller kan tyde på at mens guttene som gruppe forstyrrer, blir jentene som gruppe forstyrret. Analysen viser også at det er mindre uro i videregående skole enn i grunnskolen.

Analyse av indeksene på Skoleporten

Når det gjelder Indeksene som presenteres på skoleporten skårer elevene særlig høyt på *Sosial trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Elevene skårer lavt på indeksen *Medbestemmelse*, og midt på treet for indeksene *Fysisk læringsmiljø* og *Faglig veiledning*. For de øvrige indeksene skårer elevene relativt høyt. Vi finner ingen vesentlige endringer i hvordan elevene har svart over tid (2007-2010) for de obligatoriske trinn. Det vil si 7. og 10. trinn og VG1. Elevene på 7. trinn skårer høyt på indeksene *Sosial trivsel* og *Motivasjon*, og lavest på *Fysisk læringsmiljø*. Elevene på 10. trinn skårer høyt på *Sosial trivsel* og lavest på *Medbestemmelse*. Elevene på VG1 skårer høyt på *Sosial trivsel* og *Faglige utfordringer*, og lavest på *Medbestemmelse*. Det er vesentlige forskjeller mellom de ulike trinnene på enkelte av indeksene. Resultatene fra Elevundersøkelsen 2011 viser at elever på 7. trinn skårer bedre på indeksene *Trivsel med lærer*, *Elevdemokrati*, *Fysisk læringsmiljø*, *Motivasjon*, *Faglig veiledning* enn elevene på 10. trinn og VG1. Videre viser resultatene at elever på 10. trinn opplever mindre *Elevdemokrati* enn elevene på VG1, men bedre *karriereveiledning*.

I gjennomgangen av de enkelte indeksene i kapittel 6-16, ser vi de enkelte indeksene i lys av tidligere nevnte 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 bivarierte 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 brukervedvirkning og bedre klagerett, samtidig som skolen har fått tydeligere plikter, særlig når det gjelder det psykososiale miljøet.

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.

Denne rapporten skal belyse tre hovedproblemstillinger:

1. Beskrive og kommentere utviklingstrekk 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 fem hoveddeler. Den første hoveddelen er en beskrivelse av datagrunnlag og framgangsmåte. Dette presenteres i kapittel 2. Hoveddel nummer to er kapittel 3 og er en analyse av faktorer i læringsmiljøet som har innvirkning på indre motivasjon, innsats og læringsutbytte. Vi fokuserer særlig på hvilken innvirkning relasjonen mellom elev og lærer, samt bruk av arbeidsplaner, har på øvrige element i læringsmiljøet. I kapittel 3 presenterer først Sti-analyser (Structural equation modeling – SEM- analyser) av det kvantitative datamaterialet fra Elevundersøkelsen 2011. Deretter presenteres resultater fra casestudier av fire skoler hvor vi har fokusert på de

samme elementene og mekanismene i læringsmiljøet. Resultatene fra de kvantitative og kvalitative analysene sammenfattes. Kapittel 3 blir dermed en selvstendig del av rapporten og belyser hovedproblemstilling tre.

Tredje hoveddel kommer i kapittel 4 hvor vi fokuserer på mobbing og diskriminering. En del av materialet i kapittel 4 er presentert tidligere (Wendelborg 2011), men nå er analysene utvidet med analyser av mobbing over tid på skolenivå og svarer på hovedproblemstilling to. Fjerde hoveddel presenteres i kapittel 5 som gir en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>). Videre i kapittel 5 vil indeksene på skoleporten analyseres for å se utvikling over tid fra 2007 til 2011 for de obligatoriske trinna. Det vil si 7. og 10. trinn, samt VG1.

Kapittel 6 til kapittel 15 er fjerde og siste hoveddel. Hvert av disse kapitlene er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser (foruten mobbing som presenteres i kapittel 5) vil bli analysert og sett i lys av bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og studieretning, 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 15 belyser hovedproblemstilling nummer en.

I vedlegg 1 presenteres resultatene for 2007 til 2011 for samtlige obligatoriske spørsmål som er med i Elevundersøkelsen, men som ikke er en del av indeksene i Skoleporten. Spørreskjemaet til Elevundersøkelsen er lagt i vedlegg 2.

2. Datagrunnlag og framgangsmåte

Hovedmaterialet i denne undersøkelsen er data fra Elevundersøkelsen 2011. For å se på utvikling over tid, har vi også benyttet data fra tidligere Elevundersøkelser, det vil si Elevundersøkelser som er gjennomført i perioden 2007 til 2010. Spørsmålsformuleringene er lik i samtlige av Elevundersøkelsene, slik at vi kan sammenligne resultatene direkte fra år til år. Imidlertid er det kommet til nye spørsmål hvor sammenligning over tid ikke er mulig eller hensiktsmessig. 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 undersøkelse som kan gjennomføres både i høst- og vårsemesteret. Den obligatoriske gjennomføringen skjer i perioden 15. januar til 1. mai, mens Elevundersøkelsen er åpen for frivillig deltakelse på høstsemesteret. 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.

Tabell 2.1 *Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2011 fordelt på klassetrinn*

Klassetrinn	Antall	Prosent	Prosent av alle på inviterte på trinnet	Andel gutter
5. trinn	33045	8.9	53.3	51.0
6. trinn	35784	9.6	57.4	50.9
7. trinn	56753	15.3	91.8	50.5
8. trinn	37136	10.0	58.6	50.4
9. trinn	36408	9.8	56.1	50.7
10. trinn	54511	14.7	84.7	50.8
VG1	57774	15.5	81.2	51.2
VG2	37598	10.1	76.7	51.2
VG3	22595	6.1	73.5	42.5
Total	371604	100.0	70.2	50.3

Tall om elevpopulasjonen i grunnskolen (dvs. antall inviterte) er hentet fra Grunnskolens informasjonssystem. Tall om elevpopulasjonen i VGS er gitt av Utdanningsdirektoratet.

Tabell 2.1 viser at det er 371 604 elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2011. 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 91,7 og 84,7 prosent av samtlige elever som har svart på undersøkelsen. For de trinnene på grunnskolenivå hvor Elevundersøkelsen er frivillig er det rundt 55 prosent av elevene som har deltatt, mens det er rundt 75 prosent som har deltatt i VG2 og VG3. Samlet sett er det over 70 prosent av alle elever fra 5. trinn til VG3 som har gjennomført undersøkelsen. Sett i forhold til tidligere år har svarprosenten gått opp. I fjor rapporterte Oxford Research (Topland og Skaalvik 2010) om en svarprosent på 61,4 prosent. I fjor svarte 341 638 elever.

Jevnt over er det litt flere gutter som har svart enn jenter og dette samsvarer godt med elevpopulasjonen hvor det er 51,3 prosent gutter i 5. til 10. trinn (Tall fra Grunnskolens informasjonssystem). For VG3 er det derimot en overvekt av jenter som har svart. Dette skyldes blant annet at lærlinger ikke er med i undersøkelsen og gutter er dermed underrepresentert i undersøkelsen for VG3.

Tabell 2.2 Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2011 fordelt på studieretningsfag og sett i forhold til andelen i populasjonen.

Studieretningsfag	Antall svart	Andel av utvalget	Andelen i populasjonen	Differanse
Idrettsfag	7380	6.3	5.9	0.4
Musikk, dans og drama	4170	3.5	3.3	0.2
Studiespesialisering	53240	45.1	48.4	-3.3
Bygg- og anleggsteknikk	6123	5.2	4.7	0.5
Design og håndverk	3590	3.0	3.1	-0.1
Elektrofag	7403	6.3	5.2	1.1
Helse- og sosialfag	11426	9.7	9.5	0.2
Medier og kommunikasjon	6263	5.3	4.9	0.4
Naturbruk	2617	2.2	2.2	0.0
Restaurant- og matfag	2832	2.4	2.3	0.1
Service og samferdsel	4313	3.7	3.8	-0.1
Teknikk og industriell produksjon	8610	7.3	6.7	0.6
Total	117967	100.0	100.0	100.0

Tall fra elevpopulasjonen er hentet fra SSB (oktober 2010)

Tabell 2.2 viser at det er flest elever som går på studiespesialisering. I populasjonen er det 48.4 av elevene i VGS som tar denne studieretningen når vi holder lærlinger utenfor. Jevnt over er andelen elever som har svart for de ulike studieretningsfagene relativt lik andelen i populasjonen. Unntaket er studiespesialisering hvor andelen i utvalget er 3,3 prosent lavere enn andelen i populasjonen. Dette betyr at elever på Studiespesialisering er, relativt sett, underrepresentert i utvalget i årets Elevundersøkelse.

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 studieretning,
- Kjønn
- Andel minoritetsspråklige elever ved skolen,
- Skolestørrelse og lærertetthet
- Skolens geografiske plassering

Når det gjelder de to første punktene (trinn, skoleslag, studieretning 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 %	75970	30.3	-	-
2-5 %	75716	30.2	-	-
5.01-10 %	53258	21.3	-	-
10.01-25 %	31621	12.6	-	-
over 25 %	13845	5.5	-	-
Antall elever på skolen				
Under 100	12584	5.0	1921	1.6
100 til 299	92914	37.1	14531	12.5
Flere enn 300	144912	57.9	100001	85.9
Antall årsverk på skolen				
18 eller færre	59743	23.7	-	-
18.01 til 25	65479	26.0	-	-
25.01 til 32	59928	23.8	-	-
Over 32	66777	26.5	-	-
Lærertetthet (elever per årsverk)				
Under 11	60871	24.3	-	-
11 til 12.5	56971	22.8	-	-
12.51 til 14.5	72340	28.9	-	-
Over 14.5	60228	24.1	-	-
Antall innbyggere i kommunen				
Under 2500	8924	3.5	-	-
2500 til 4999	17460	6.9	-	-
5000 til 9999	31828	12.6	-	-
10000 til 19999	49017	19.5	-	-
20000-50000	62419	24.8	-	-
Over 50000	82170	32.6	-	-
Sentralitet				
Periferi	21747	8.7	-	-
Halvsentrale	41582	16.6	-	-
Sentrale	187453	74.7	-	-
Bosettingsmønster				
Spredt	86493	34.5	-	-
Halvspredt	99981	39.9	-	-
Kompakt	64308	25.6	-	-

Tabell 2.3 gir en oversikt over bakgrunnsvariablene for elever i Grunnskolen. *Andel minoritetspråklige 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 370 000 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 trinnene 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.

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 kapitlet om mobbing på skolen ser vi mer på svarfordeling og krysstabeller 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.

I kapittel 3 analyserer vi dataene ved bruk av Structural Equation Modeling – SEM analyser. Enkelt sagt tester man i en SEM analyse teoretiske hypoteser om forhold mellom variabler. Vi bygger en teoretisk modell hvor dataprogrammet AMOS tester relasjonene som uttrykkes i teorimodellen mot de innsamlede data (dvs empirien). Denne testen kommer ut med et mål som angir hvor godt teorimodellen passer med empirien. Selv om dette kan høres avansert ut fremstilles SEM-analyser illustrativt og er relativ enkel å forstå selv om leseren ikke er familiær med statistiske metoder. Relasjonene mellom variablene presenteres som standardiserte regresjonskoeffisienter som er et effektmål på linje med Cohens d og Cramers V . 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 og Standardisert regresjonskoeffisient (Beta)	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 studieretning, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering, virker på elevenes svargivning. 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

parametrisk 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.

2.2 Casestudiene

Bruk av ulike metoder for å få kunnskap om et tema kalles triangulering. 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, supplerte med en kvalitativ studie av fire skoler. 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). Utvelgelsen av casene skjer ikke med sikte på å generalisere, men for analytiske formål (Halvorsen 2008). Siktemålet er å få en beskrivelse av et sosialt system – å utvikle en helhetsforståelse (ibid.). I vår undersøkelse hadde vi begrenset med tid, men hadde på forhånd klart for oss hva vi ønsket å fokusere på da vi gikk inn i skolene. Besøkene ved hver skole varte en arbeidsdag.

Fire ungdomsskoler ble kontaktet med forespørsel om deltakelse. Vi hadde samtaler og intervju med representanter fra de aktører som anses som viktige for å gi et helhetlig bilde av skolens virksomhet i forhold til de spørsmål vi ville ha besvart. Skolene ble valgt ut på bakgrunn av hvordan de hadde skåret på ulike variabler i Elevundersøkelsen. Selv om casestudier ikke legger opp til å kunne generalisere, kan disse fire skolene stå som eksempler på det unike ved hver skole, men også på det som binder dem sammen og er felles. På den måten kan skolene beskrives som “helt vanlige skoler i Norge i dag”. Skolene lå i tre landsdeler: Midt-Norge, Vestlandet og Østlandet. Skolene representerer en viss variasjon både når det gjelder geografi, grad av urbanitet og demografi.

Det primære fokuset i casestudiene var å studere relasjonen mellom elev og lærer. I tillegg ønsket vi å studere forhold som påvirker læringsmiljøet generelt. Hva kjennetegner gode læringsmiljø? Hva er eksempler på gode grep som oppleves som virkningsfulle for å få til en best mulig arena for læring? Det ble også fokusert på bruken av arbeidsplaner og hvordan de faktisk brukes i skolene i dag. Et spørsmål var

blant annet hvordan bruken av disse planene virker på elevenes motivasjon for skolearbeidet og læring.

2.2.1 Framgangsmåte

Det ble foretatt individuelle intervjuer med rektor, og gruppeintervjuer med foreldre, elever og lærere¹. Vi var to forskere til stede, med unntak av en skole der én forsker var til stede. Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker.

Det ble laget en enkel intervjuguide, og vi ønsket at gruppeintervjuene skulle ha et samtalelignende preg for å få en meningsutveksling som kunne få utvikle seg litt fritt rundt tema. Et strukturert intervju der forsker stiller spørsmål etterfulgt av informantens svar i en fast rekkefølge kan virke oppstykket og noe unaturlig i en samtalesetting. Vi la derfor vekt på at informantene skulle få assosiere og snakke “rett fra levra”, samtidig som det hele tiden var fokus på de temaene vi skulle undersøke nærmere.

Gruppeintervjuer fungerte godt i denne sammenhengen. Vi fikk snakket med flere samtidig, og vi fikk et inntrykk av om det var samhold og felles meninger innad i gruppen. Samtidig fikk vi informasjon dersom en gruppe ikke fungerte godt i lag, eller der folk ikke har samme erfaringer rundt et fenomen (for eksempel “det har ikke jeg opplevd” eller “vi har aldri hatt en sånn lærer”). Ved en skole var det litt vanskelig å få til en samtale i elevgruppa; spesielt de yngste elevene virket sjenerte for å ytre seg i gruppa. På en annen skole virket elevene veldig samkjørte og trygge på hverandre. De snakket i vei, og ga bekreftelse til hverandre. På denne skolen var elevene svært fornøyde med skolen og hadde en positiv energi i intervjusettingen. Elevene var fra 8., 9. og 10. trinn.

2.2.2 Beskrivelse av skolene

Skole A ligger på Østlandet. Skolen har kun ungdomstrinn. Skolen er fra 1960-tallet, men har vært gjennom en omfattende rehabilitering de siste årene. Det er i underkant av 300 elever ved skolen. Skolen har 35 % elever med minoritetsbakgrunn og rektor beskriver skolen som en “gjennomsnittsskole” i en hvilken som helst by i Norge.

Skole B har en lang historie og har eksistert i over 100 år og ligger i Midt-Norge. Skolen har fra første til tiende klasse. Selv om barne- og ungdomstrinnet er lokalisert på samme område og har samme ledelse, opplever både lærerne og elevene at ungdomskolen er en egen enhet. Det er illustrerende at før oppstart på ungdomstrinnet gjennomføres det overføringssamtaler. Ungdomstrinnet har omkring 100 elever. Rektor, lærere og foreldre beskriver skolen som en tradisjonell skole.

Skole C er en ungdomsskole og har i overkant av 200 elever og ligger på Vestlandet. Skolen ble bygd på 1970-tallet. Rektor er nytilsatt og har mange visjoner: hun legger

¹ Ved et par skoler var det individuelle intervju med én forelder.

vekt på ønske om å få til en verdistyrte skole. Hun er tydelig på at hun ikke ønsker en regelstyrt skole.

Skole D ligger i Midt-Norge og har fra 1. til 10.trinn. På ungdomstrinnet er det nærmere 150 elever. Skolen har en lang historie som barneskole, og har først de senere årene blitt en 1-10 skole. Rektor beskriver skolens demografi som homogen, med en stor andel middelklassefamilier med mange ressurser. Samtidig har denne homogeniteten en bakside: *Er du ikke med i korpset eller idrettslaget så sliter du her. Svært homogent miljø, sier rektor.*

3. Læringsmiljø og læringsutbytte

Læringsmiljø kan forstås som de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel. Dette betyr at læringsmiljø omfatter mye mer enn forholdene internt i klasserommet og i en undervisningssituasjon. Læringsmiljø kan påvirkes av elevens og lærerens personlighet, evner og forutsetninger. Elevens forutsetninger kan også omhandle elevens familiebakgrunn og familiens holdninger til skole og utdanning. Videre er det ikke slik at læringsmiljø er noe som ensidig påvirker elevens utbytte. Et godt læringsmiljø kan forklare gode faglige prestasjoner, men det er også slik at undervisningen og elevens prestasjoner både er et resultat og har innvirkning på et godt læringsmiljø (Ogden 2004). Et godt læringsmiljø gir flinke og motiverte elever samtidig som velfungerende og motiverte elever gir et godt læringsmiljø (Nordahl 2005). Læringsmiljø er et komplekst samspill mellom ulike faktorer (forhold) som gjensidig påvirker hverandre. Dette betyr at læringsmiljø ikke er et enhetlig begrep. Begrepets innhold påvirkes av hvilket perspektiv en har og hva en fokuserer på.

For å få en bedre forståelse av læringsmiljø kan en se på tre ulike kvalitetsbegrep som har innvirkning på læringsmiljøet (NOU 2003; Nordahl 2005). Det er resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. Resultatkvalitet fokuserer på utbyttet av læringsmiljøet. Det vil si elevens faglige, sosiale og personlige læringsutbytte i skolen. Dette er et resultat av læringsmiljøet, men har en klar sammenheng med kvaliteten i læringsmiljøet. Prosesskvalitet fokuserer på indre aktiviteter i skolen. Det omfatter opplæringens innhold, metodisk tilnærming, samt kvaliteten på relasjoner og prosesser i skolen og klasserommet, i tillegg til samspillet elevene seg i mellom. Strukturkvalitet fokuserer på forhold som bygninger og ressurser, pedagogenes/lærernes formelle kompetanse, personaltetthet, elevgruppens størrelse og sammensetning. Strukturkvalitet omfatter også lov, regelverk og planverk (op.cit.).

Denne gjennomgangen av ulike kvaliteter som virker på læringsmiljøet påpeker kompleksiteten i analysen av læringsmiljø og resultatene av den.



Figur 3.1 Modell over faktorer som påvirker læringsmiljø (Hentet fra Utdanningsdirektoratets materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet (www.udir.no))

Utdanningsdirektoratet legger til grunn et læringsmiljøbegrep som (i likhet med tilnærmingene ovenfor) forstås relasjonelt, og hvor læringsmiljøet er noe som står i et gjensidig overlappende forhold til ytre rammefaktorer, elevens egne forutsetninger, læringsutbytte og undervisningen. Dette korresponderer godt med forhold forskning viser er grunnleggende for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø (hentet fra Utdanningsdirektoratets materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet (www.udir.no)):

- Lærerevne til å lede klasser og undervisningsforløp
- Lærerevne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene
- Godt samarbeid mellom skole og hjem
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen

3.1 Relasjonen mellom elev og lærer

Tidligere studier indikerer at ulike forhold i læringsmiljøet har betydning for forholdet mellom lærer og elev. I analysen av Elevundersøkelsen 2010 fant Topland og Skaalvik

(2010) at elevenes forhold til (trivsel med) lærerne var mest positivt der elevene var mest tilfreds med det fysiske miljøet på skolen, der det ble benyttet arbeidsplaner, der elevene hadde god kunnskap om målene for skolearbeidet og der elevene opplevde å få god faglig støtte av læreren. Tilsvarende resultater ble funnet i analysen av Elevundersøkelsen 2009, som også viste at forholdet lærer-elev var mest positivt der elevene opplevde undervisningen som tilpasset egne forutsetninger (Skaalvik, Garmannslund og Viblemo 2009). I en stor undersøkelse i Oppland fylke fant Skaalvik og Skaalvik (2011) at elevene opplevde lærerne som mest støttende og hadde det beste emosjonelle forholdet til lærerne i klasser hvor det ble registrert en utpreget læringsorientert målstruktur. Det vil si at lærerne hjelper elevene til å sette seg personlige mål og at lærerne vurderer elevenes arbeid ut fra personlige mål, innsats, framgang og forbedring.

De tidligere studiene som det er vist til ovenfor, indikerer også at forholdet lærer-elev har betydning for elevenes faglige selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd. Skaalvik og Skaalvik (2011) fant at dette stemte også etter at det var kontrollert for betydningen av elevenes prestasjonsnivå og konkluderte med at betydningen av et godt forhold til lærerne gjaldt på alle klassetrinn og uavhengig av prestasjonsnivå.

Også internasjonal forskning viser at elevenes følelse av tilhørighet til skolen eller klassen og følelse av støtte og anerkjennelse, har stor betydning både for deres trivsel på skolen og for deres motivasjon for arbeidet med skolefagene (Furrer og Skinner 2003; Goodenow og Grady 1993; McMahon, Parnes, Keys og Viola 2008; Shochet, Dadds, Ham og Mantague 2006; Wentzel 1998). Særlig stor betydning har det at elevene opplever læreren som støttende og anerkjennende. Teoretisk kan dette forklares gjennom Deci og Ryans (2000) teori om indre motivasjon. Denne teorien tar utgangspunkt i at tilhørighet og anerkjennelse er et grunnleggende psykologisk behov.

Motivasjon driver oss til å handle, og teoretisk skiller man mellom det vi gjør for å oppnå noe som ligger i forlengelsen av handlingen og det vi gjør fordi vi mener handlingen i seg selv er et mål. Den første typen handlinger betegnes da som handlinger som er drevet av *ytre motivasjon*, og det som motiverer kan for eksempel være en ytre form for belønning eller ønsket om å unngå ubehag. Den andre typen handlinger drives av *indre motivasjon*. Dette er handlinger vi utfører fordi vi ser dem som spennende, lystbetonte og tilfredsstillende *i seg selv*. Deci og Ryans såkalte selvbestemmelsesteori "ser indre motivert adferd som typisk for menneskers aktive og vekst-orienterte natur og som det beste grunnlaget for læring og utvikling" (Holiman 2008 med henvisning til Vansteenkiste, Lens og Deci 2006).

Begrepet om ytre motivasjon blir gjerne brukt med negative konnotasjoner, for eksempel at dette dreier seg om en instrumentell holdning hvor handlingens verdi utelukkende bestemmes av resultatet den frembringer. Motsatt blir indre motivasjon tillagt et mer ekte og moralsk bedre preg. Dette er overforenklet. Én og samme handling kan være både ytre og indre motivert uten at den som utfører handlingen opplever dette som en motsetning, men teorien legger til grunn at indre motivasjon

fremmer læring bedre enn ytre motivasjon. Dermed blir det viktig å identifisere faktorer som fremmer indre motivasjon. Teorien legger til grunn at kompetanse, autonomi (blant annet frihet til å forfølge egne mål og ta selvstendige valg) og tilhørighet må være tilstede for at indre motivasjon skal komme til uttrykk.

Også Baumeister og Leary (1995) betrakter tilhørighet som et fundamentalt menneskelig behov. Særlig stor betydning har det at elevene opplever læreren som støttende og anerkjennende. Varme og støttende lærere er også knyttet til elevenes generell skoletilpasning og positive relasjoner mellom elevene (Wentzel 2002; Hughes, Cavell og Willson 2001, Kuperminc, Leadbeater og Blatt 2001). Elevers grad av mestringsorientering varierer tydelig klasser imellom, og best målorientering hos elevene er i klasserom preget av lærere som setter individuelle læringsmål for elevene og normaliserer denne individuelle orienteringen i tillegg til å engasjere elevene slik at de opplever læring og mestring som gøy (Anderman og Anderman 1999, Turner, Midgley, Meyer, Gheen, Anderman, Kang og Patrick 2002). Lærere har derved tydelig innflytelse på elevers selvoppfatning og motivasjon ved tilrettelegging av pedagogisk miljø. Disse forskningsfunn utgjør i høy grad det som er kjernen i tilpasset opplæring.

3.2 Analyser av læringsmiljø og læringsutbytte

Ut ifra de kunnskaper vi har gjennom teori og tidligere forskning kan vi prøve å utarbeide en teoretisk modell om samspillet mellom faktorer i læringsmiljøet og faglige prestasjoner. Denne teoretiske modellen skal vi så sjekke i forhold til dataene i Elevundersøkelsen. På den måten får vi på den ene siden undersøkt om kartet (teorien) stemmer med terrenget (empirien). Dersom kartet ikke stemmer helt med terrenget vil vi på den andre siden få funn som kan gi oss et annet og kanskje mer nyansert bilde av samspillet mellom faktorer i læringsmiljøet.

Vi ønsker særlig å fokusere på lærerens relasjon til elever og bruk av arbeidsplaner og hvordan dette samspiller med andre faktorer i læringsmiljøet som elevenes indre motivasjon, innsats og læringsutbytte. Som vi så i forrige kapittel er lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp samt lærerens evne til å utvikle positive relasjoner med hver enkelt elev sentrale forhold for å etablere et godt læringsmiljø. Videre er også positive relasjoner og kultur for læring blant elevene viktig. I den videre analysen vil vi undersøke hvordan disse forholdene virker på læringsutbytte for elevene i Elevundersøkelsen. De teoretiske forholdene som vi viser til som viktige for læringsmiljø er ikke direkte målt i Elevundersøkelsen. I Elevundersøkelsen er det derimot spurt om konkrete erfaringer rundt ulike forhold i læringsmiljøet som kan gi oss indikasjoner på hvordan elevene vurderer de ulike forholdene. I Elevundersøkelsen har vi indikasjoner på hvordan elevene vurderer lærernes strukturering av timene gjennom bruk av arbeidsplaner og hvordan lærerne involverer elevene. Likeledes har vi indikasjon på lærernes positive relasjoner med elevene gjennom hvordan elevene vurderer deres trivsel med lærerne. Når det gjelder positive relasjoner og kultur for læring blant elevene har elevene svart på spørsmål om deres indre motivasjon og innsats på skolen. Læringsutbytte er målt ved hjelp av elevenes selvrapporterte karakterer i sentrale fag.

Tabell 3.1 viser hvilke spørsmål som måler de ulike forholdene i læringsmiljøet og som er med i analysene. Klasseledelse/strukturering av undervisningen måles gjennom spørsmål som omhandler involvering av elever og bruk av arbeidsplaner. Relasjon mellom lærer og elever måles gjennom spørsmål som omhandler elevenes trivsel med lærer. Elevenes læringskultur måles gjennom spørsmål som omhandler elevens indre motivasjon og innsats i skolearbeidet, mens læringsutbytte måles gjennom spørsmål om elevenes karakterer i fem ulike fag.

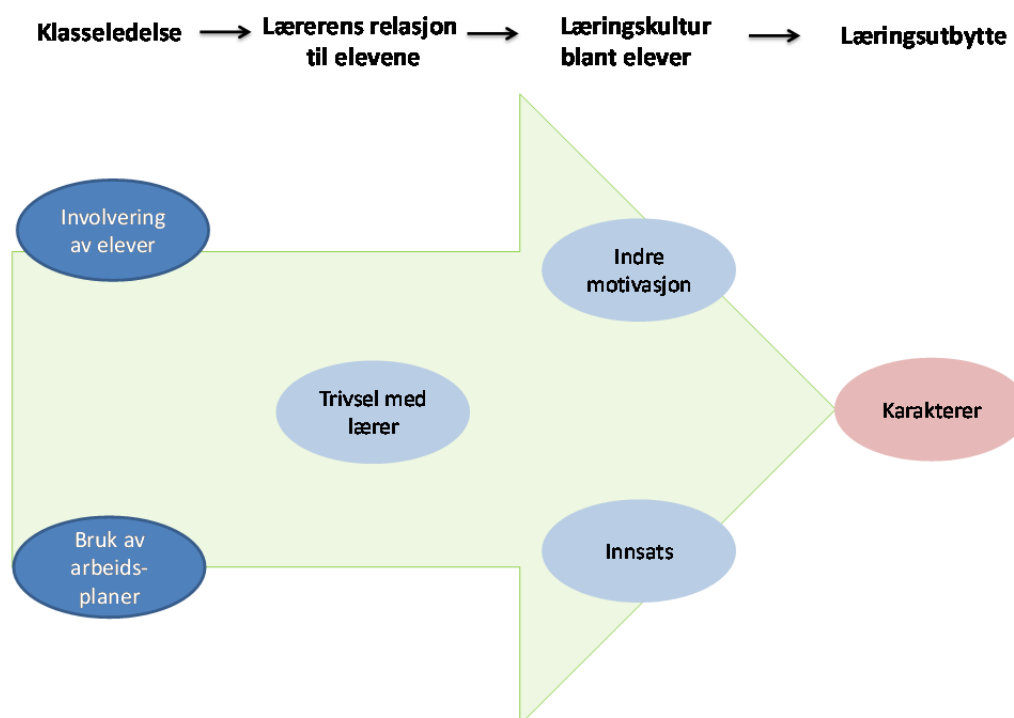
Tabell 3.1 Spørsmål som måler de ulike forholdene ved læringsmiljøet

Forhold ved læringsmiljø	
Klasseledelse/strukturering av undervisningen	
Involvering av elever	
Q380	Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?
Q384	I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål?
Q391	Spør lærerne hvordan du selv vurderer ditt eget skolearbeid?
Q394	Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
Q517	Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?
Bruk av arbeidsplaner	
Q5268	Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan eller lignende) når du er på skolen?
Q5263	Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, eller lignende) i arbeidet med fagene?
Lærers relasjon til elever	
Trivsel med lærere	
Q310	Trives du sammen med lærerne dine?
Q323	Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?
Q470	Er lærerne dine hyggelige mot deg?
Læringskultur hos elevene	
Indre motivasjon	
Q5286	Jeg liker å arbeide med skolefagene.
Q5293	Jeg gleder meg til å gå på skolen.
Q5282	Jeg liker å gjøre skolearbeid.
Q5300	Jeg liker de fleste skolefagene.
Innsats	
Q313	Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?
Q333	Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.
Q332	Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.
Læringsutbytte	
Karakterer	
Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)?	
Q422	Engelsk skriftlig
Q426	Norsk hovedmål skriftlig
Q427	Matematikk
Q428	Samfunnsfag
Q429	Naturfag

Skaalvik og Skaalvik (2011) fant at lærerne hjalp elevene til å sette mål samt at lærerne vurderte elevenes arbeid ut fra personlige mål, innsats, framgang og forbedring opplevde elevene et emosjonelt forhold til lærerne. Derfor forventer vi at lærernes *Involvering av elever* har en positiv innvirkning på lærers relasjon til eleven målt gjennom *Trivsel med lærer*, samt de øvrige variablene i modellen. Vi forventer også at *Bruk av arbeidsplaner* har lignende samspillsforløp med de andre variablene i og med at tidligere analyser av elevundersøken viser at elevenes forhold til lærere (*Trivsel med lærer*) var mest positivt der det blant annet ble benyttet arbeidsplaner. En god relasjon mellom lærer og elev (*Trivsel med lærer*) forventes

videre å ha innvirkning på læringskulturen blant elever målt gjennom elevens *Indre motivasjon* og deres *Innsats* og derigjennom elevenes faglige prestasjoner målt gjennom elevenes karakterer.

Denne teoretiske modellen kan skjematisk illustreres i følgende figur:



Figur 3.2 Teoretisk modell over forventet samspill mellom ulike faktorer i læringsmiljøet og faglig prestasjoner.

Figur 3.2 skal leses fra venstre mot høyre. Det betyr at vi forventer at elevenes opplevelse av lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, her målt gjennom *Bruk av arbeidsplaner* og *Involvering av elever*, har en positiv innvirkning på særlig *Trivsel med lærer*, men også de andre variablene i modellen. Vi forventer videre at en positiv relasjon mellom lærer og elev har positiv innvirkning på læringskultur blant elever som igjen har positiv effekt på læringsutbytte. Når vi i teorimodellen beskriver forventede sammenhenger mellom variabler, så ligger det en retningsforståelse hvor eksempelvis klasseledelse påvirker de andre variablene i modellen. Her er det lett å tenke årsakssammenhenger, at *Involvering av elever* fører til *Trivsel med lærer*. Dette har vi ikke grunnlag for å si med dette datamaterialet og det er ikke hensikten å trekke slutninger om kausalitet/årsakssammenhenger.

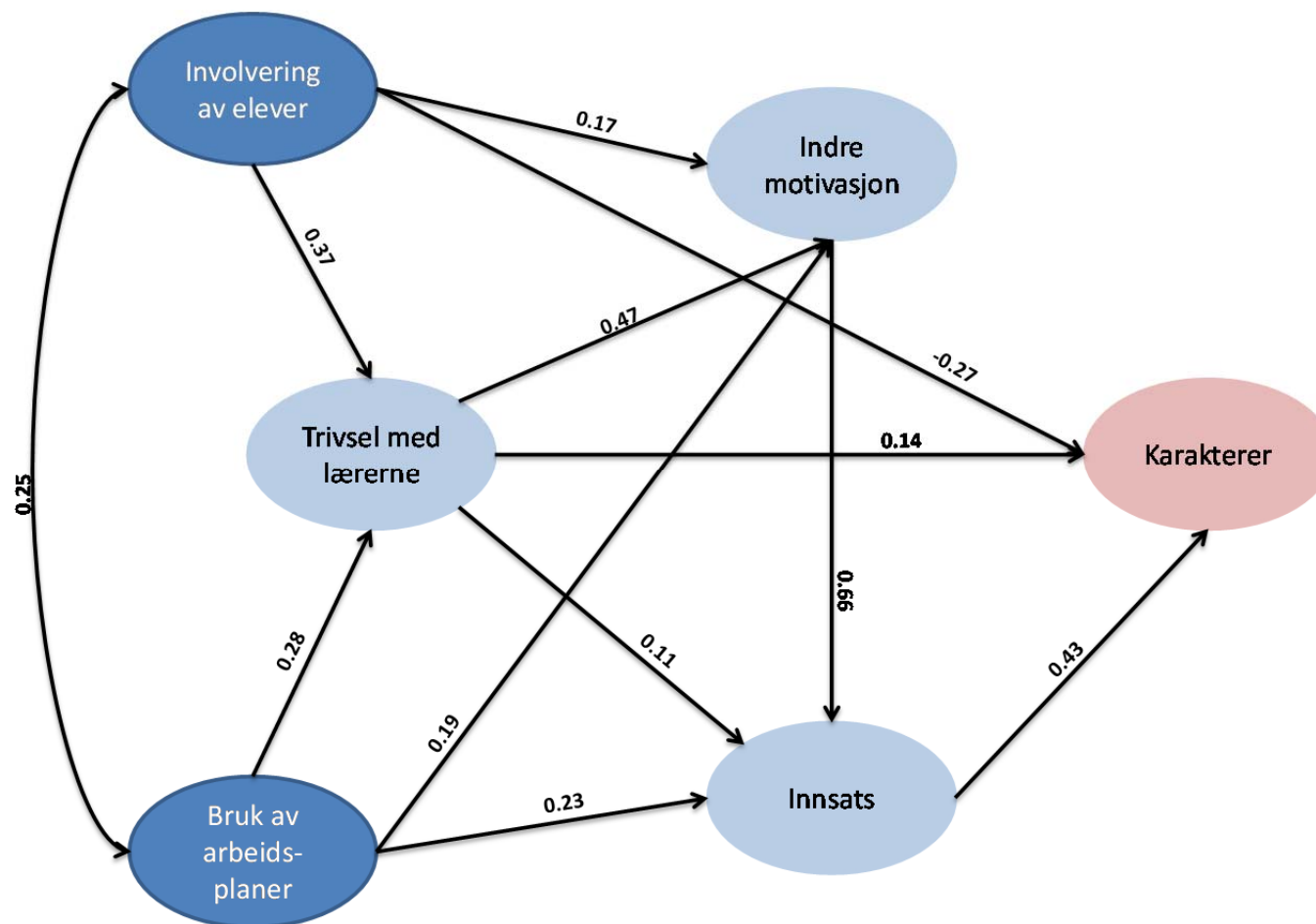
Dersom vi skulle ha konkludert med årsakssammenhenger mellom variabler må vi for det første avklare hvilken variabel som kommer først i tid og om alternative forklaringer kan utelukkes. Dette er det svært vanskelig å gjøre i samfunnsfaglig forskning. På mange måter kan vi hevde at lærerens klasseledelse oppstår først i tid og på den måten påvirker læringsmiljøet gjennom trivsel med lærer, indre motivasjon og

innsats. Imidlertid vet vi også at et godt læringsmiljø påvirker lærerens innsats og klasseledelse. At det er en vekselvirkning mellom disse variablene er derfor sannsynlig. Når det er sagt så er det et etablert forskningsfunn at lærerens rolle er viktig for elevenes læring (i tråd med etablert teori jfr. forrige kapittel). Det er dermed ikke urimelig å anta en årsakssammenheng mellom klasseledelse og læringsmiljø. Til en viss grad kan vi kontrollere for at sammenhengen skyldes klasseledelse og ikke andre variabler i denne teoretiske modellen. Men det er mange andre variabler som kan gjøre at det er en tilsynelatende sammenheng mellom klasseledelse og elevenes indre motivasjon, innsats og karakterer. Eksempelvis kan det være slik at lærere finner det lettere å strukturere og lede klassen på skoler hvor elevene er motiverte og har positive holdninger til skolen. Det kan være foreldrenes utdanningsnivå og sosioøkonomisk status som både påvirker lærereenes muligheter til å lede klassen og elevenes motivasjon.

Elementene i et læringsmiljø som beskrives i den teoretiske modellen, analyserer vi gjennom Structural Equation Modeling – SEM analyser. Resonnementet som ligger bak en SEM-analyse, er at ut i fra de relasjonene som uttrykkes i teorimodellen, lager programmet en teoretisk struktur om hvordan dataene vil se ut dersom teorien stemmer. Teorien (de hypoteser som ligger til grunn for utformingen av modellen) omformes på denne måten til en kovariansmatrise. En annen kovariansmatrise blir dannet på grunnlag av de innsamlede data, det vil si empirien. Ved å sammenholde kovariansstrukturen i teorimatrisen og empirimatrisen, får en et direkte mål på hvor godt samsvar det er mellom teorien og empirien, eller rettere sagt mellom teorimatrisen og empirimatrisen.

I de tilfeller hvor kovariansstrukturen i teorimatrisen og empirimatrisen ikke sammenfaller, undersøker vi ytterligere hvilke stier/relasjoner som kan/bør legges inn. I modelltilpasningen av teorimatrise til empirimatrise, vil det legges inn nye stier eller stier nullstilles (tas bort) hvor det ikke er signifikante sammenhenger. Det er altså slik at mange ulike teorimodeller kan tilpasses den gitte empiri. Det er derfor en forutsetning og et krav om at teorimodellen er solid fundert på teori. I tillegg kan SEM-analyser fremstilles illustrativt og er relativ enkel å forstå selv om leseren ikke er familiær med statistiske metoder. Resultatene fra disse analysene presenteres i figur 3.3 og gir oss et bilde av samspillet mellom de ulike variablene i et læringsmiljø.

Figur 3.3 viser samspillet mellom de ulike elementene i læringsmiljøet og hvordan de virker inn på hverandre og prestasjon, det vil si karakterer. Tallene i modellen er standardiserte betaverdier som gir en indikasjon på styrken i relasjonen/stiene mellom de ulike elementene i modellen (jfr. tabell 2.4). Bare stier med en standardisert betaverdi (beta-verdi) på over 0.1 er med i modellen.



Figur 3.3 SEM-analyse av relasjoner på ungdomstrinn mellom klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, elevenes læringskultur og faglig utbytte. AMOS med latente variabler, Standardiserte betaverdier (RMSEA=0.041; CFI/IFI=0.958; TLI=0.947)

Det første som kan kommenteres er at denne modellen er modifisert ved at foreslåtte relasjoner/stier mellom elementene i modellen er tatt ut dersom de ikke har beta-verdi over 0.1. Når det er sagt så viser analysene at denne modellen gir et godt bilde av sammenhengen og samspillet mellom relasjonen lærer og elev, bruk av arbeidsplaner og hvordan dette har innvirkning på motivasjon, innsats og prestasjoner².

Dersom vi ser nærmere på resultatene ser vi at *Involvering av elever* er moderat positiv relatert til *Trivsel med lærerne* med en betaverdi på 0.37, samt er svak direkte relatert til *Indre motivasjon* (Beta=0.17). Det som er et overraskende funn i denne analysen er at *Involvering av elever* er svak negativ relatert til *Karakterer* (Beta=-0.27). Dette var ikke forventet og en nærmere analyse av spørsmålene i målet *Involvering av elever* samt lignende spørsmål som eksempelvis medbestemmelse, viser at en konsistent sammenheng mellom det å oppleve høy grad av involvering har en svak negativ sammenheng med faglig utbytte. Dette funnet kan tyde på at de elever som opplever høy grad av involvering i undervisningssituasjonen er de som trenger mest hjelp og støtte. Elever som rapporterer at de får gode karakterer klarer seg kanskje bedre på egen hånd og blir følgelig ikke like involvert. Det er også mulig at det kan være andre forhold som gir dette utslaget. Samtidig som *Involvering av elever* har en negativ direkte sammenheng med *Karakterer*, har *Involvering av elever* en indirekte positiv relasjon med faglig utbytte ved at den har en positiv sammenheng med *Trivsel med lærere* og derigjennom også med *Indre motivasjon* og *Innsats*.

Bruk av arbeidsplaner har en direkte positiv relasjon med *Trivsel med lærere* (Beta=0.28), samt direkte positiv relasjon med *Indre motivasjon* (Beta=0.19) og *Innsats* (Beta=0.23). Dette tyder da på at *Bruk av arbeidsplaner* er motiverende og kan ha innvirkning på hvordan eleven strukturerer sitt arbeid som predikerer elevens innsats.

Den emosjonelle relasjonen mellom lærer og elev som er målt gjennom *Trivsel med lærere* har en svak positiv direkte sammenheng med *Innsats* (Beta=0.11) og *Karakterer* (Beta=0.14), samt en moderat – på grensen til sterk sammenheng - med *Indre motivasjon* (Beta=0.47). *Indre motivasjon* har på sin side, overraskende nok, ingen direkte relasjon til *Karakterer*, men virker indirekte via en sterk positiv sammenheng med *Innsats* (Beta=0.66).

² Dette ser vi på resultatene på målene RMSEA=0.041; CFI/IFI=0.958; TLI=0.947. RMSEA bør være under 0.05, mens CFI/IFI og TLI må være større en 0.9 for at en kan konkludere med at teorimodellen samsvarer med empirimodellen. Resultatene på disse målene i denne analysen er mer enn tilfredsstillende og vi kan si at den foreliggende modellen gir et godt bilde av samspillet mellom disse elementene i læringsmiljøet.

Tabell 3.2 Variablene i modellen sin totale effekt på hverandre (Standardiserte regresjonskoeffisienter (betaverdi))

	Involvering av elever	Bruk av arbeidsplaner	Trivsel med lærere	Indre motivasjon	Innsats
Trivsel med lærere	0.37	0.28	-	-	-
Indre motivasjon	0.35	0.32	0.47	-	-
Innsats	0.27	0.47	0.42	0.66	-
Karakter	-0.11	0.24	0.31	0.28	0.43

Tabell 3.2 viser den totale effekten de ulike variablene i modellen har på hverandre. Den totale effekten er en kombinasjon av den direkte effekten variablene har og den indirekte effekten som virker via de andre variablene i modellen. Selv om vi bruker begrepet effekt, ligger det ingen årsaksfortolkning her. Det er kanskje mer korrekt å si den totale grad av relasjon mellom variablene. Dersom vi beskriver innsats effekt på karakterer, så har vi ikke hold for å si at innsats er en årsak til gode karakterer. Like fullt kan det også være slik at det å få gode karakterer er motiverende og derfor legger man inn mer innsats. Vi har ikke holdt for i dette datamaterialet å si at den ene variabelen er årsaken til resultatet på den andre variabelen, jfr. tidligere diskusjon om årsaksfortolkning. Dette er det viktig å være oppmerksom på når vi nå beskriver videre resultatene i tabellen. Ut fra tabell 3.2 ser vi at *Involvering av elever* har en svak negativ effekt på *Karakterer* (Beta=-0.11). Dette er en reduksjon fra en direkte effekt på -0.27 som kom fram i figur 3.3. Dette viser at *Involvering av elever* kan fungere som en buffer mot lave karakterer for faglig svake elever ved at de får en økt *Trivsel med lærerne* (Beta=0.37), *Indre motivasjon* (Beta=0.35) og *Innsats* (Beta=0.27). Imidlertid illustrerer en slik tolkning en utfordring i norsk skole.

Dersom det er slik at faglig svake elever er de som blir mest involvert i undervisningen, slik som en negativ effekt på karakter kan tyde på, blir faglig sterke elever overlatt mer til seg selv. Mye tyder på at de faglig sterke elevene på mange måter klarer seg selv, men det er et potensial for ytterligere involvering av også disse elevene. Dette kan også indikere at elever har en mer kompleks oppfatning av sin autonomi i læringssituasjonen enn det spørsmålene i undersøkelsen fanger opp. Autonomi innebærer muligheten til å ta frie valg (noe som anses å være en nødvendig forutsetning for indre motivasjon), men det er ikke sikkert at elever opplever involvering som en kilde til slik frihet uten visse forbehold. Involvering foregår innen gitte rammer, og elever må forholde seg til mål som andre har satt, tidsfrister og karakterer som en form for belønning, det vil si faktorer som fremmer ytre motivasjon. Dette betyr ikke at faglig sterke elever ikke har indre motivasjon, men at denne balanseres med den ytre (Reeve, Nix og Hamm 2003).

Videre viser tabell 3.2 at *Bruk av arbeidsplaner* har en moderat positiv total effekt på *Trivsel med lærerne* (Beta 0.28), *Indre motivasjon* (Beta 0.32), *Innsats* (Beta 0.47) og *Karakterer* (Beta 0.24). Dette kan tyde på at aktiv bruk av arbeidsplaner bidrar til et

godt læringsmiljø. Imidlertid gir ikke spørsmålene i undersøkelsen et godt bilde av hva arbeidsplaner innebærer. Spørsmålene omhandler kun om en bruker skriftlige planer på skolen og i fagene.

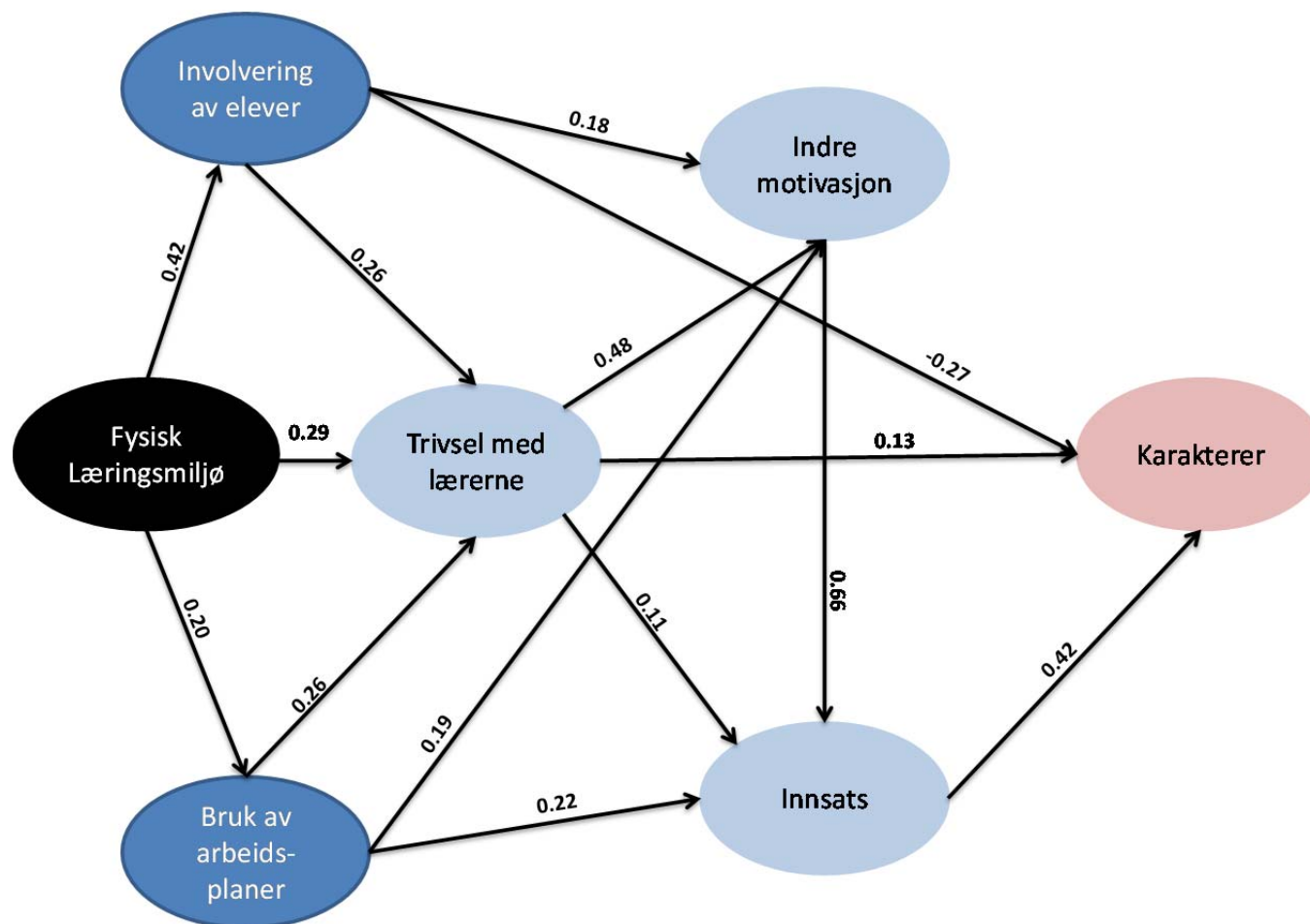
Lærernes relasjon til elever (*Trivsel med lærer*) har moderat positive relasjon til elevenes *Indre motivasjon* (Beta 0.47), *Innsats* (Beta 0.42) og *Karakterer* (Beta 0.31). Dette underbygger tidligere funn som viser den positive betydningen en god relasjon mellom lærer og elev har på læringsmiljø og læringsutbytte. *Indre motivasjon* har som vist i figur 3.3 ingen direkte sammenheng med *Karakterer*, men virker positivt via *Innsats* (Beta 0.66) med en total effekt på *Karakterer* med en betaverdi på 0.28. Den totale effekten *Innsats* har på *Karakterer* er 0.43, som er det samme som den direkte effekten i og med den ikke virker gjennom andre variabler. Sammenhengen mellom indre motivasjon innsats og faglig utbyttet samsvarer godt med tidligere funn og teori, som også styrker tilliten vi har til resultatene.

Tabell 3.3 Variablenes forklarte varians. %

	Forklart varians
Trivsel med lærere	26.3 %
Indre motivasjon	44.1 %
Innsats	71.8 %
Karakterer	22.5 %

Tabell 3.3 viser hvor mye av variansen (spredningen/variasjonen i svarfordelingen) i de ulike variablene som kan forklares av de øvrige variablene i modellen. 26.3 prosent av variansen *Trivsel med lærerne* kan forklares av *Involvering av elever* og *Bruk av arbeidsplaner*. Det betyr at det er andre forhold som kan forklare de resterende 73.7 prosentene. Dersom vi ser på *Indre motivasjon* og *Innsats* ser vi at nesten henholdsvis 44.1 og 72 prosent av variansen kan forklares av de andre variablene i modellen. Dette betyr at dersom vi arbeider med å involvere elever, bruke arbeidsplaner og etablere en god relasjon mellom lærer og elev, vil dette ha god effekt på elevenes indre motivasjon og innsats. Det vil si at dette er forhold som vi kan gjøre noe med og dermed har vi noe av oppskriften for å øke særlig elevenes innsats. Dersom vi ser på *Karakterer* reduseres den forklarte variansen til 22.5 prosent. Det betyr at det er andre variabler som ikke er med i modellen som kan forklare variasjonen i *Karakterer* og faglig utbytte. Dette kan eksempelvis være elevenes forutsetninger og evner, samt foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og holdninger til skolen og oppfølging av skolearbeidet. Disse forholdene er det vanskeligere å gjøre noe med. Men ved å utvikle et best mulig læringsmiljø, øker muligheten for at hver enkelt elev kan få utløst sitt potensial.

Tidligere analyser av Elevundersøkelsen beskriver at det fysiske læringsmiljøet kunne ha innvirkning på elevenes trivsel med lærerne (Topland og Skaalvik 2010). Vi velger derfor å ta med *Fysisk læringsmiljø* i SEM-analysen. Innholdet i indeksen *Fysisk læringsmiljø* beskrives i kapittel 11.



Figur 3.4 SEM-analyse av relasjoner på ungdomstrinn mellom fysisk læringsmiljø, klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, elevens læringskultur og faglig utbytte. AMOS med latente variabler, Standardiserte betaverdier (RMSEA=0.046; CFI/IFI=0.931; TLI=0.919)

Figur 3.4 viser at målene på hvor godt den teoretiske modellen passer empirien er litt dårligere enn i figur 3.3 hvor fysisk læringsmiljø ikke var inkludert i modellen, men beskriver likefullt sammenhengene i læringsmiljøet på en god måte³. Det vi ser videre er at *Fysisk læringsmiljø* har en sammenheng med hvordan læreren strukturerer undervisningen gjennom *Bruk av arbeidsplaner* (Beta 0.2) og *Involvering av elever* (Beta 0.42). Videre ser vi at det er en direkte sammenheng mellom elevenes grad av tilfredshet med det fysiske læringsmiljøet og *Trivsel med lærer* (Beta 0.29). *Fysisk læringsmiljø* har ingen andre direkte relasjoner til de andre variablene i modellen, men virker på motivasjon, innsats og karakterer gjennom *Bruk av arbeidsplaner* og *Involvering av elever* og *Trivsel med lærer*.

3.3 Et godt læringsmiljø: en studie av fire skoler på ungdomstrinnet

Hensikten med casestudien i fire ungdomsskoler var først og fremst å undersøke hvilke faktorer som kan ha betydning for relasjonen mellom lærer og elev, da dette temaet skulle utdypes spesielt i analysene av årets Elevundersøkelse. Vi ønsket også at andre aktører i skolene skulle dele synspunkter og erfaringer rundt disse temaene. Spørsmålene var blant annet knyttet til hva som skaper et godt læringsmiljø, og hvordan struktureringsredskaper som arbeidsplaner har innvirkning på dette.

Gjennom intervjuene og skolebesøkene dukket også andre aktuelle problemstillinger opp som vi presenterer i denne delen av rapporten. Dette var forhold rundt ledelse, skolens visjoner og fysiske forholds betydning for læringsmiljøet.

3.3.1 Felles verdier, mål og skolens visjoner: ledelsens rolle

Skolens målstruktur handler om hvilke verdier skolen signaliserer og jobber etter. Er det for eksempel læring i seg selv eller elevenes prestasjon som er i fokus? Signaler om skolens verdier kan man finne på flere nivåer, både på samfunnsnivå (hva det legges vekt på i offentlige dokumenter og debatter), skolenivå (den enkelte skole sin vektlegging) eller den enkelte lærer. Det kan være én type målstruktur i samfunnet, samtidig som andre verdier vektlegges av én enkeltlærer (Skaalvik og Skaalvik 2011). Det er primært den enkelte skole og de enkelte lærerne som, gjennom sin praksis, sender ut signaler om de gjeldende verdiene til elevene.

I casestudien kom det fram at skolene er bevisst disse temaene og på spørsmål om skolens vektlegging på resultater eller læringsmiljø uttrykker de fleste vi intervjuet: “ja, takk begge deler”. Det fokuseres på den enkeltes prosesser og prestasjoner, samtidig som det jobbes for at skolen kollektivt skal strekke seg og bli bedre. En forelder sier at ungene synes det er kult å få gode karakterer. Samtidig poengterer en elev: *Det er jobben **bak** karakterene som teller (skole A)*. En rektor forteller:

³ RMSEA=0.046; CFI/IFI=0.931; TLI=0.919. Disse målene indikere en litt lavere sammenheng mellom teori og empirimodellen enn i foregående figur (figur 3.3). Imidlertid er gir også modellen i figur 3.4 et godt bilde av sammenhengene i et læringsmiljø i og med at målene er innenfor verdiene som viser om teorimodellen samsvarer med empirien (se fotnote 2 s. 22)

Vi legger vekt på at skolen skal være et sted elevene trives, og vi har også stort trøkk på fagene. Vi gjør det veldig bra faglig på skolen. Vi har kjørt parallelt: det sosiale samtidig som vi har det faglige trøkket. (skole A)

Vi ser at det er forskjeller fra skole til skole på vektlegging av felles verdier og visjoner for skolens arbeid eller retning. En skole skilte seg tydelig ut ved at visjoner og verdier hadde satt spor i hele organisasjonen, og der både elever, lærere, rektor og foreldre brukte de samme ord og vektla de samme tingene når de beskrev skolen. Visjonen til skolen var noe de brukte aktivt, og de hadde planer om å male visjonen og verdiene de i felleskap hadde kommet fram til på skolens vegger. *Dette skal gjennomsyre alt vi driver med*, sier rektor. Arbeidet med verdier ved denne skolen begynte på bakgrunn av at det var turbulens og litt mangel på struktur:

Lærerne kom ned og sa "vi orker ikke". De orket ikke enkelte elever, det ble en avstand til elevene. Lærere kunne si: "min viktigste oppgave er å undervise". Det var en holdning om avstand, en kultur som lærerne var blitt en del av. Vi begynte da systematisk å jobbe med elevsynet, hilse på hverandre. I fjor begynte vi å jobbe bevisst med verdier, relasjon, du som lærer er ikke her for din del, men for elevene. Min oppgave har vært å være tydelig og ærlig, stille spørsmål til lærerne om menneskesyn og sånt. Har blitt bevisst og luket bort negative kommentarer osv. Har hatt en bevisst jobbing. Laget standarder: hva kan foreldre og elever forvente av deg som lærer? (rektor skole A)

Rektoren på skolen som jobber mye med skolens felles verdier og kultur sier:

Ikke for å skape en hallelujastemning, men det handler om å skape en kultur. Enten så er du med, eller så er du ikke med. Er du ikke med så er dette et feil sted å være. Det som er skummelt er: hvor personavhengig er det? Hva om hele ledelsen forsvinner? Hvordan vil det stå da? Det vet jeg ikke. (skole A)

Hun påpeker at det å skape en god stemning og et fellesskap handler om bevissthet om det hver dag: *Vi skal aldri nyte at vi har det for godt, for da blir vi sløve. Vi hviler aldri på laurbærene.*

Kontrasten møtte vi på en annen skole der vi spurte skolelederen om skolens visjoner. Rektor kunne ikke svare på det, fordi han ikke kom på ordlyden, men sa at det hang en plakate på kontoret om skolens mål. Det virket som at dette var et tema som ikke ble uttalt eller vektlagt i stor grad. Samtidig forteller en forelder ved denne skolen:

Når det gjelder ideologi og sånt så har det vært en gjenganger her er at de er gode til å være i forkant. At nå kommer det og det til å skje. De har ukeplaner og visuelle planer. Forutsigbart. De vet når prøvene skal være. Hva de forventer, målsettinger i faget har i alle fall vi foreldre alltid vært informert om. Men ellers er det individuelle forskjeller på lærere. Du ser hvem som brenner, holdt jeg på å si. Det er klart, det syns jeg er ganske tydelig. (skole B)

En tredje skole ligger midt i mellom de to skolene når det gjelder ståsted i forhold til arbeid med visjoner. Alle vi intervjuet ved denne skolen snakket om at de var i en prosess, på vei til noe annet. Også lærerne snakket om dette:

Jeg har etterlyst en klar visjon – det store hårete målet. “Trivsel og læring”, det er så vidt og svulstig. Men en klarere visjon. Det må vi jobbe fram, og vi er i en prosess nå med å jobbe med dette. Ser man på det som en pyramide, ligger vi helt nederst, vi har ikke noe som knytter det sammen. Vi har ikke en arbeidsmetode som blir gjennomført, det er det vi ønsker oss.(skole C)

Det er forskjell på innholdet i skolenes mål og visjoner. En skole har fokus på kunnskap og læring i sine mål, og legger mindre vekt på det sosiale. På spørsmål om skolens visjoner sier rektor:

Vi har hatt prosess på at vi skal ha større trøkk på læring og kunnskap. Vi er en skole som skal preges av kunnskap, mestring og miljø.(skole D)

Elevene skiller mellom kulturer som signaliserer et “vi” som inkluderer hele skolen, og kulturer som skiller mellom et “oss” og “dem”, der lærere og ledelse er en enhet, og elevene en annen. Elevene ved en skole som opplever et skille, sier:

Jeg ser på ledelsen som de som sitter på kontoret hele dagen og har det fine huset... De sitter på kontorene og spiser god mat i lunsjen. De har vinlotteri og kake en gang i uka sammen med lærerne. Og de har ordentlig mat og kaffemaskin. De spiser ost og kjeks og sånt. Mens vi må sitte sammenklemt i kantina. (skole D)

En rektor ved en annen skole sier:

Jeg har uttalt fra første stund at jeg er rektor for elevene. Det er nummer én. Døra mi står alltid åpen. Og det vet de. (skole A)

En synlig rektor

Spesielt ved den ene skolen oppleves rektor som svært synlig. Hun er ute i skolens arealer, og rektors kontordør står alltid åpen, noe som elevene vet, forteller rektor:

Rektors dør står alltid åpen. Ingen ledere gjemmer seg på kontoret. Lærerne er sammen med elevene, de er ute i gangene. Jeg elsker når jeg ser at lærere sitter med elever i trappa og prater med dem. Det sier jeg høyt, det gir jeg dem ros for. Jeg tør påstå at vi har den beste lærerstaben i kommunen denne høsten her. (skole A)

Elevene ved samme skole forteller om ledelsen:

Rektor er ganske kul, da! De andre rektorene på de andre skolene jeg har gått på har vært kjedelige og sittet på kontoret sitt dag inn og dag ut. Men vår rektor er ute i friminuttene, leker, kommer opp i klasserommet og prater litt og er kjempehyggelig. Vi har jo masse sånne arrangement utenom skolen også. Det synes jeg skolen er veldig flinke på. Tror ikke det er så mange skoler som har så mange arrangement ved siden av skolen.(skole A)

Videre sier elevene:

Rektor står på trappa etter skolen og tar folk i hånda og sier "ha det" og gir oss klem... Ja hun gir oss klem og det er så koselig, og... Og så sier hun "sees i morra"!... Hun følger med, hun vet hvem alle elevene er, liksom.

Dette inntrykket av rektors engasjement observeres også av en mor ved samme skole:

Elevene føler de blir veldig hørt når rektor kommer. Ja, hvordan har dere det og sånn. Hennes tilstedeværelse og engasjement har mye å si. Hennes humør: Etter at hun begynte har trivselen dratt seg opp. Trivselen blant lærerne tror jeg er stor. Da er man mer motivert for å gå i klassen. (skole A)

I motsetning til denne skolen er det elever ved andre skoler som ikke opplever rektor som synlig. De forteller at ledelsen ikke viser seg, men sitter kun på kontoret. En elev sier: *Rektor kommer kanskje til oss to ganger i året. God jul, god sommer!*

En elev som har opplevd forskjellige typer rektorer konkluderer:

Det er jo litt koselig med en rektor som bryr seg, da. Jeg syns det virker som om rektor sitter på kontoret hele tiden. Den forrige gikk hele tiden rundt på skolen og hilste på folk og kunne navnet på alle sammen, og. Hun var gammel, men hun var en sånn person som "hadde farta".

Rektor vil, men får det ikke til

Flere rektorer opplever at det er mange ting de ønsker å gjøre som skoleleder, men at tiden ofte ikke strekker til. Skolens økonomiske ressurser oppleves som for små i forhold til hva man kunne tenkt seg å utrette, både når det gjelder fysiske forhold ved skolen eller organisering av det pedagogiske arbeidet. Samtidig ser vi et skille mellom de rektorene som legger vekt på begrensingene som ligger der, og de som ser på mulighetene. Opplever rektorer at de har noe valg? En rektor svarer:

Det har vært en evig kamp for å finne den tida til å være ute blant elevene, ja. Jeg har hatt litt vikartimer, men det jeg har klart er at jeg fredag før lunsj er ute på to trinn og observerer undervisning. Men alt for lite, det er helt klart det pinligste område jeg kan snakke med dere om. (skole D)

Hun mener hun blir spist opp av rapportering og annet arbeid, men samtidig så legger hun vekt på at det er mulig å gjøre det annerledes:

Hadde jeg vært strengere og prioritert sterkere... Jeg mener fortsatt at jeg må prøve å få det til, fordi jeg vet at kolleger får det til. Men jeg har jobbet intenst med det oppdraget i fire år og ikke fått til det i stor grad. Det å være ute på primærrområdene og lede, i oppfølginga av personal. (skole D)

En annen rektor beskriver også at det er liten tid til å være sammen med elevene. Han forteller at det bare hender når det er skjedd noe spesielt: *Det burde ikke vært sånn, men i praksis blir det sånn, konkluderer han (skole B). Likeledes sier den samme rektoren: Det hender at jeg må ha inn noen elever, ja. Til samtale. Men da går det fort mye tid, da. (rektor skole B).* For denne rektoren blir den tiden han må bruke sammen med elevene noe ekstra som tar tiden fra de viktige administrative oppgavene.

Rektor er ofte i et krysspress, men disse sitatene viser også at det er snakk om prioriteringer. Wadel (1997) deler ledelse inn i ulike former av administrativ ledelse på den ene siden, og ulike former for pedagogisk ledelse på den andre siden. Oppfatter man at sine viktigste oppgaver som skoleleder handler om de administrative oppgavene eller ligger hovedvekten på det pedagogiske arbeidet?

Pedagogisk eller administrativ leder?

Rektorrollen er en krevende rolle, og det kreves mer og mer at en rektor skal være både en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder og et pedagogisk fyrtårn, hevder Møller og Ottesen (2011). Dette idealet vil for mange være vanskelig å leve opp til. Det vi ser i casestudiene er at det handler både om personlighet, kompetanse og prioriteringer. Hva velger en rektor som sin viktigste oppgave? Hvem er de der for?

I følge Møller og Ottesen (2011) er det som kjennetegner en god rektor at de er tydelige på hvilken retning skolen skal utvikle seg i. På det andre ytterpunktet vil en finne en rektor som lukker døra til kontoret og bare forholder seg til administrasjon, som ikke følger opp eller gir tilbakemelding til lærerne. Svært få er enten - eller i rendyrket form, men vil kunne ha elementer nærmere det ene eller andre ytterpunktet.

I våre casestudier kommer det fram ulike nyanser av rektortyper, fra dem som er svært tydelig på retning og visjon, til de som i større eller mindre grad lar seg bli oppslukt av administrative oppgaver. Ved en skole er lederen spesielt visjonær, energisk, har alltid åpen dør, og er ute blant elever og lærere daglig. En nytilsatt rektor ved en annen skole ønsker å jobbe for en verdistyrte skole og er bevisst at hun er der for elevene. Hun ønsker å luke bort alt som ikke er til elevenes beste, og jobbe med felles verdier som skal styre hele skolens virksomhet. Ved en tredje skole er rektor administrativt opptatt, men er tydelig på at det faglige arbeidet ved skolen er i fokus. Det er vanskelig å få tid til det man ønsker, uttrykker hun, men har et sterkt ønske om å kunne være mer ute blant elever, ute i skolens arealer. Men hun vet ikke hvordan hun skal få det til. Ved den fjerde skolen er rektor mest opptatt av administrasjon og uttrykker at han kanskje skulle vært mer ute, men får det dessverre ikke til. Det er administrasjon som er hovedfokus. Rektor opplever selv at det er mange oppgaver som var lagt på ham som rektor: *Det er veldig mange administrative oppgaver, så det går jo på bekostning av det pedagogiske.* Han er sjelden ute blant elevene ifølge elevene, og kun i kontakt med dem dersom det skal ordnes opp i noe, som rektor sier selv. Ledelsens nærvær ved de to siste skolene ble uttrykt som et savn, dette ble tydelig under intervjuene både med foreldre, ansatte og elever. Lærerne ved en skole som har en rektor som er administrativt orientert sier:

Det er ikke en veldig synlig ledelse. Det er veldig ledelse. Det er veldig sånn oppå der... Det har blitt mer administrasjon, vi er overlatt litt til oss selv. Vi har ikke så mye besøk fra ledelsen. (skole D)

Ved en annen skole sier lærerne:

Følelsen min er at ledelsen er opptatt av drift og ikke så mye på pedagogisk innhold. Det er det som er. Men det har blitt bedre. Tidligere var det veldig fokus på detaljstyring. Alt skulle styres til minste detalj. Men vi har fått mer slakke på det nå, vi bestemmer mer på trinnene... Det er ikke til å stikke under en stol at det er driftsfokus. Vi har brukt mye tid på frukt, for å si det sånn. (skole B)

Til tross for et driftsfokus hos ledelsen opplever lærerne ved denne skolen at det er blitt et veldig godt samhold mellom lærerne. De er samkjørte og føler seg som et godt team med ansvar for det pedagogiske arbeidet:

Det var det første som datt ned i hodet på meg, at kolleger tar vare på hverandre. Det er samhold. Så tar vi opp ting, som elevsaker. Vi hjelper hverandre. (skole B)

Ved en annen skole hvor rektor oppleves å være lite synlig, forteller lærerne at de savner at rektor er mer ute, besøker dem i klasserommene og ser på hva de holder på med. Det er en avstand som de ikke er fornøyde med:

Særlig når det er så mye i nyhetene og politiske debatten om den gode læreren, hvem som er gode, resultater og måling av lærer. Det er ingen som gjør det! Det er ingen som kommer. Jeg kan si til sjefene mine at jeg gjør de utroligste ting... Det er et savn, vi må hele tiden kjempe for å få til ting. Syns det er veldig ålreit om de kommer rundt, er i gangene og ser hva vi holder på med... Jeg føler at vi driver en egen skole, jeg. Jeg har på følelsen at ungdomstrinnet er det vi som styrer. Og det er ikke noen stor interesse for det vi driver med, utenom resultatene. (skole D)

Flere studier har påpekt viktigheten av at skoleledelsen viser interesse og knyttes tettere opp imot den læringen som skjer i klasserommene (Fevolden og Lillejord 2005; Imsen 2003; Møller og Fuglestad 2006). Også denne studien viser at lærere, foreldre og elever mener det er viktig at rektor er synlig og deltakende. Samtidig viser det seg at på de skolene der de ikke opplever at rektors fokus primært ligger på det som foregår i klasserommene, kan det likevel være et sterkt kollegialt og faglig samhold blant lærerne. Ved en skole opplever de å få frie tøyler til å organisere det pedagogiske arbeidet.

3.3.2 Læreren

Den viktigste personen for elevenes læring i skolen, er naturlig nok læreren. Men hva er en god lærer?

En god lærer har en indre ledelse i forhold til oppdraget sitt. Ser at det er en sammenheng mellom det han gjør, viser at han er, og forventer å få tilbake. En som viser stor respekt for eleven, bruker tid på å bli kjent med eleven og hjemmet, en som respekterer at det er forskjell på å gjøre en dum ting og det å være en håpløs elev. En som ikke gir opp selv om det kan virke heftig, utfordres av eleven, men fortsetter å finne løsninger. "Jeg er den voksne og skal finne løsninger. Det ligger ikke utenfor meg selv, jeg må finne ut av det". Jeg synes det er forferdelig når en lærer kaster kortene og mener at de ikke har kompetanse. Det er uakseptabelt. Alle elever har et potensial som læreren skal finne. Han skal aldri gi opp. Noen håndterer dette brilliant, og noen sliter gang på gang. De

som er trygg på seg selv, avslappa, og lar små ting være små – det er de som lykkes. De signaliserer trygghet (rektor skole D).

Denne rektoren beskriver de personlige egenskaper en god lærer bør ha. En god lærer er standhaftig og konsekvent i arbeidet sitt. Han eller hun er trygg på seg selv, har respekt for, og ser eleven. En elev ved en skole forteller at en god lærer er en som bryr seg om eleven og liker det de holder på med:

At de ikke er sur hver dag. At det ikke ser ut som det er den eneste jobben de fant fordi det er en god lønn, men hater unger. (skole B)

Noen elever er opptatt av at lærerne oppdager hvis de har det vanskelig også utenom skolearbeidet og at det i slike situasjoner kan være lett å snakke med dem og at de kan stole på dem:

En god lærer er en som merker at vi er litt utenfor, som vil snakke med oss og hjelpe oss uten at det blir ubehagelig å snakke eller at vi må ut fra timen og være der lenge og sånt. Men at de bryr seg om deg og om du trenger hjelp så hjelper de på en bra måte. (skole B)

De mener at det er viktig at ikke hele klassen trenger å vite om det hvis man vil snakke med læreren om noe: *“Det er viktig at læreren hører på eleven og hjelper deg uten å gjøre det for synlig, liksom”*. De legger vekt på diskresjon og tillit til at læreren håndterer eleven på en god måte.

I intervjuene med lærerne ser vi at de vektlegger forskjellige ting i forhold til utfordringer ved læreryrket og det oppdraget de har fått. Også lærere snakker om elevene og elevrelasjonen som en “hel” relasjon som går ut over det å være en fagperson som kun møter eleven i klasserommet. De er engasjerte i elevenes sosiale liv både på skolen og utenfor. De sitter gjerne og prater med elevene i gangene og er sammen med dem i fysiske aktiviteter og lek i skolegården. En mor forteller om lærerne ved skolen:

Jeg tror at elevene føler det også, at det ikke er vanskelig å ta kontakt med lærerne. På arrangement står ikke lærerne bakerst, men de sitter sammen med elevene. De er sammen. (skole A)

Lærerne ved denne skolen sier om sin rolle som lærer: *“Vi er her for elevene, ikke for å drikke te”*. Enkelte lærere ved andre skoler er opptatt av at oppdraget som lærer har blitt stadig mer utfordrende fordi de må håndtere problemer enkelte elever har. En lærer poengterer: *“Jeg er lærer”*. Læreren følte seg ikke kompetent til en del oppgaver som ikke direkte er skolerelatert, og opplever at de ofte blir overlatt til seg selv og får lite hjelp fra støttejenester. De fleste lærere ønsker gjerne å bidra, men opplever ofte at de ikke har verktøy for å hjelpe elevene. Det oppleves som frustrerende at hjelpeapparatet kommer sent på banen eller at det signaliseres at dette må skolen selv ordne opp i.

Tabell 3.4 Eksempler på elevers uttalelser om hva som kjennetegner en god lærer og uttalelser fra lærere om hva som er viktig med lærerens og skolens rolle for elevenes læring

Elevenes uttalelser om hva en god lærer er	Lærernes uttalelser om hva som er viktig for elevenes læring
<ul style="list-style-type: none"> • En som smiler, er hyggelig, en som varierer timene, kan stoffet som de skal lærer bort. • En som ikke bare er opptatt av kunnskap, men også som en kan ha tillit til, som en kan prate med om andre ting, så du ikke holder ting inne, men at man kan ta læreren til side og si: hei, jeg trenger å snakke med deg. Ikke bare om læring, men om ting som skjer. • En du ikke er nervøs for å snakke med, eller en du tør å spørre det samme spørsmålet flere ganger på rad. • En som ikke bare er på jobb mellom åtte og fire. Som bare er der. De bør være der fordi de har lyst. • Jeg liker lærere som kan forklare på en lettere måte, som ikke bare følger boka hele tiden. • En som elsker jobben sin • En som svarer på sms, facebook på spørsmål selv om klokka er ni på kvelden. • En lærer som bruker fritida si på oss. • En som liker å være sammen med oss. • At de forteller om seg selv, om barna sine. Ikke de største tingene, men de små tingene. • “Dette må gå på begge veier, da.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokus på fag og elever, og det kollegiale er veldig bra, mye humor og moro • Vi er ulike, men samstemte • God struktur på det meste og bra logistikk • Høyde under taket, lett å gjøre ting • Ting går kjapt og greit • Vi bryr oss om barnas sosiale liv • Vi er her frivillig • Det er enighet ved skolen om elevsynet og læringssyn • Vi viser at vi er glade i dem • Bruker tid på elevene • Vi er her for elevenes skyld • Alle kan lære noe uansett faglig nivå • Menneskesynet, grunnleggende respekt for mennesker. Alle behandles med respekt og omsorg • Romslig syn om hva skole og læring handler om • Tilby alternative læringsarenaer. • De er ungdommer, men de puttes ikke i båser.

3.3.3 Elevenes relasjon til lærerne: trygghet, tillit, tilstedeværelse, støtte og involvering

Et fokus i casestudiene var relasjonen mellom elev og lærer og hvilken betydning denne relasjonen kan ha. En rektor uttrykte at det viktigste er at lærere og elever trives sammen og at lærer er der for eleven: *Er du klar til å være med å skape en god skole? Å strekke den enkelte elevene lengst mulig? Er du klar for det? (skole A)*

En god relasjon mellom elev og lærer handler om flere ting. Det handler om å se hele eleven og vise interesse også utenom den faglige biten:

Mine tanker om det er at man er en voksen-person som viser interesse for eleven, at man vet noe om eleven utenom skolen, kan starte en samtale med elevene om en av interessene til eleven, hvor det er en tillit som er stor og sterk, og hvor læreren er villig til å vise at “ja, jeg bryr meg”. At man klarer å skape en trygghet, både faglig og sosialt. Det er en god relasjon. Da tror jeg du kan komme veldig langt med elevene... Det skaper tillit, og da spiser ungdommene av hånda di, liksom. Mangler den relasjonen, vil jeg si det sterkt at du vil nesten få en motstander i stedet, og da er de lite interessert i å lære faget ditt, også. Jeg tror ikke du får dratt ut av eleven det optimale når det gjelder kunnskap og ferdigheter. (rektor skole A).

En mor framhever:

Det viktigste er en lærer som ser eleven, som kan kommunisere, som er rettferdig i mot den klassen de har. At de ser hver elev og ser behovene til hver enkelt.

(skole A)

På spørsmål om man kan skille mellom den faglig sterke og den sosialt engasjerte læreren og hva som vil være det avgjørende for relasjonen fortsetter hun:

Det vil jo være en kombinasjon, da. Humør og måten personen er på, hele pakka... "Ja takk begge deler". Er det en faglig dårlig lærer, vil de antagelig ikke få med seg elevene. Så en kombinasjon er viktig. At de kan kommunisere og hjelpe eleven. Alt er viktig. Men for noen elever er dét viktig, og for andre elever er dét viktig. I utgangspunktet er det det faglige de er her for, men klarer de ikke å kommunisere med eleven, ikke klarer å se eleven eller å hjelpe den, da kommer du på en måte ikke videre. (skole A)

Noen lærere legger vekt på at den gode relasjonen mellom lærer og elev handler om gjensidig respekt: *Vi viser dem respekt, og da får man respekt tilbake også. (skole D)*. Ved denne skolen la lærerne vekt på betydningen av at de var til stede og snakket med eleven. Disse nære stundene kan bidra til å balansere maktforholdet som ligger der mellom lærer og elev, forteller de. Samtidig er det flere av lærerne som legger vekt på at lærer ikke skal være kompis, men en voksenfigur, en lærerskikkelse. Et viktig aspekt er at man er forutsigbar og at eleven vet hvor de har læreren:

Det er viktig at reaksjoner ikke kommer overraskende, at de vet hvorfor de kommer. Avklarer regler. Og humor er kjempeviktig: det å prøve å være i godt humør. Det skylder vi dem. Vi får mye gratis med gode relasjoner. (lærer skole D)

Lærerne ved denne skolen mener det er viktig å fokusere på det som er lov, og mindre på det som *ikke* er lov å gjøre på skolen, at man gir elevene en frihet under ansvar. De påpeker at det er mye lettere å jobbe med elevene hvis elevene trives. Dette påvirker også den faglige tilegningen hos elevene. *Hvis de ikke trives er det fare for at vi mister dem*, sier en lærer.

Relasjonens betydning for elevens motivasjon

I annen forskning og i SEM-analysene i denne rapporten kommer det fram at det er en klar sammenheng mellom elevenes relasjon til lærerne, motivasjon og innsats. Ved en skole er elevene svært samstemte når de snakker om lærerne og hvor viktige de er for motivasjon og utvikling:

De er veldig flinke til å guide deg. Hvordan du utvikler deg, da. Jeg føler at jeg har forandret meg masse de her årene. Kan ikke skynde på noen andre enn lærerne... Det jeg synes er så bra med lærerne er at selv om du har dårlige eller gode karakterer, behandler de deg likt. De prøver å få deg til å utvikle deg på det nivået du er på. Fokus er på å gjøre ditt beste, ikke måle deg med andre. De sier at samme hvilken karakter en får, så er det jobben bak karakterene som teller. (skole A)

Dette sitatet er som tatt ut av beskrivelsen på en læringsorientert målstruktur. Denne eleven viser hvordan læreren kan være med å fokusere på læring som et mål i seg selv samt individuell forbedring. Dette kan til en utvikling av indre motivasjon for skolearbeid. Flere elever la vekt på betydningen av at lærer forklarer hvorfor man får de karakterene man får. Dette lærer de mye av, forteller de. Vi spurte også elevene hvor viktig læreren er for motivasjonen i de ulike fagene:

Jeg synes det er veldig viktig. At læreren er motivert i faget. At de liker det de snakker om, snakker med innlevelse. At man ikke snakker fra et manus, så å si. Det er dritkjedelig, da holder man på og sovne. Det er ikke noe vits å lære bort hvis de ikke har interesse for faget. (skole A)

Elevene forteller om en lærer de ser opp til fordi de opplever henne som spesielt faglig sterk:

Hun kunne vært professor! Så flink er hun! Men hun har valgt å være sammen med oss fordi hun liker å være sammen med oss. Det synes jeg er så fint. Hun kunne sikkert tjent mye mer på en annen jobb. Fordi hun har så stort potensiale. Men hun velger å være med oss... Mange elsker naturfag på grunn av henne... På barneskolen hatet jeg matte. Så fikk vi henne og hun sier at det er så gøy med matte, og gjorde det skikkelig morsomt, og nå har jeg begynt å like matte. Hun er så motiverende! (skole A)

Flere elever legger vekt på at det er motiverende når lærere også ser hver enkelt elev samtidig som de varierer undervisningen:

At de tar hensyn til alle sammen, det er jo noen som er flinkere enn andre, men at man tar hensyn til dem som ikke får det til. At de har forskjellige læringsmetoder, at de ikke sitter og ser i boka hele tida, fordi det er kjedelig. (skole B)

En annen elev sier:

Noen lærere står bare og snakker uten å snakke om faget. Da lærer du ingen ting i faget. En slik lærer synes ikke jeg er en god lærer, da. Vi kommer jo her på skolen for å lære om ting, vi sitter ikke her for å høre om andre ting! (skole B)

En rektor framhever:

Er du er god faglig lærer er du en trygg lærer, og da har du energi til å få en god relasjon til elevene, også. Er du en usikker lærer blir du veldig fort avslørt. Hvis du signaliserer kontroll tror jeg elevene tar det veldig fort. Jeg er veldig opptatt av det faglige selv, og det har jeg sagt til personalet. Lærerne må derfor i størst mulig grad bruke sine sterke sider. (skole C)

3.3.4 Arbeidsplaner

Et annet fokus i casestudiene var bruk av arbeidsplaner. De skolene vi har undersøkt bruker arbeidsplaner som går fra en til to uker og som er bygd opp ved bruk av en ganske lik mal. Det er en informasjonsdel (praktisk informasjon om klassetur, prøver osv.), timeplan for perioden og en beskrivelse av de områdene de skal igjennom, samt målene i alle fag for perioden. Her er også lekser listet opp. Imidlertid gjør skolene det

litt forskjellig med hensyn til hvordan de sikrer at foreldre får tilgang til planen. I tillegg til at den som oftest ligger i sekken, blir den i større eller mindre grad lagt ut på "It's learning", læringsplattformen MLG osv, og noen velger å sende den til foreldrene via epost i tillegg.

Samtidig kommer det fram at arbeidsplaner ikke er et entydig begrep. Da vi spurte skolene om de brukte arbeidsplaner, var det enkelte ganger en kort pause og spørsmål om vi kunne definere hva vi la i en arbeidsplan. Planene er ment å være et pedagogisk virkemiddel, selv om flere av rektorene mente at slike planer kunne føre til at elevene bare ville gjøre seg fort ferdig. En rektor sier:

Min erfaring med det er at når det er arbeidsplaner som elevene skal sitte og jobbe individuelt med handler det om å bli ferdige med det som står der. Det handler ikke om å lære det som står der. Vi har et kjempefokus hos oss: alle timene hos oss skal starte med mål. Hva er målet for denne timen? Avslutningen handler om vi har nådd det målet vi har satt oss i begynnelsen av timen. Hva skjedde underveis? Ha med elevens refleksjon på dette. (skole A)

Ved en annen skole forteller rektor om arbeidsplaner:

I utgangspunktet var jeg veldig positiv til arbeidsplaner. Det jeg er redd for er at det skal bli en mekanisk plan. For det ønsker jeg ikke. Så er jeg opptatt av at lærerne også må få bruke sine kreative og sterke sider. Så hvis arbeidsplanen blir altfor styrende for alt som skal skje er jeg skeptisk til den... Det jeg vil si er at den ikke må styre så mye at man ikke får brukt sin autonomi som lærer, på en måte. Det vet jeg at noen er opptatt av. Noen ønsker mer en rammeplan. Men det blir diskutert ved skolen her. Så det er en kontinuerlig prosess. (skole C)

De fleste knytter arbeidsplanene opp i mot læringsmål og vurdering. Ved en skole avsluttes arbeidsuken med at elevene vurderer det arbeidet de gjør med en *egenvurdering* og en *hverandrevurdering* i forhold til målene de hadde for uka:

Vi har hverandrevurdering i slutten av uken. De vurderer hverandre. Sitter to og to i timene. De tar for seg ett og ett fag, ser på fagmålene og setter kryss, smilefjes etc. Så har de en bolk for egenvurdering. Da har vi også med et Olweus-punkt⁴: Hva har du gjort for å være snill og grei? (lærere skole B)

Når det gjelder hva som er målet med arbeidsplanen sier rektor:

Det er jo å gi elevene en oversikt over hva som er arbeidet i en viss periode. Hva de skal lære, jobbe med, og kunne strukturere og planlegge litt. Og det handler både om elevens og lærerens arbeid. Det handler om det arbeidet vi driver med: vurdering for læring. Om å gjøre elevene bevisst på ting og. Det ligger noe der. Hvor mye skal lærer gjøre og hvor mye skal en overlate til den enkelte. (skole C)

Bruken av arbeidsplaner kan variere fra å være en tilnærmet ren lekseplan til å være et pedagogisk verktøy som kan legge til rette for strukturering og evaluering av elevenes

⁴ Denne skolen er med i Olweus-programmet mot mobbing og antisosial atferd.

arbeid. I tillegg kan det være en nyttig informasjonskanal til foreldrene om hva elevene arbeider med på skolen.

3.3.5 Skole-hjem-samarbeid

Arbeidsplaner kan også være et viktig redskap for informasjon og samarbeid om eleven med hjemmet. En mor forteller:

Hver fredag får de planen for uka. På den vi får står det beskjeder og sånt. Det står øverst så vi kan se. Ellers står det om lekser. De får det på fredag, så de kan gjøre lekser i helga hvis de vil, hvis de vet at de har en travel uke. Jeg synes det er kjempenyttig, jeg får den på mail, da slår jeg den opp og ser på hva som skal skje. Bare det at vi får det på mail, da ser du den. (skole A)

Samtlige vi snakket med mente det var svært viktig med skole-hjem samarbeid. Det handler om et samarbeid både om sosiale og om faglige forhold. Et samarbeid der det ikke oppleves vanskelig å ta kontakt, og dette gjelder begge veier. Kontakten kan være både hyppig og uformell (sms, epost, telefon) og ikke bare skje ved spesielle hendelser på skolen. Foreldrene sier at det å få informasjon om det som foregår på skolen er viktig. De ønsker også å få vite om de positive tingene og om de små hendelsene som foreldre ikke tar del i mens barna er på skolen. En forelder sier:

Det er hyggelig å få sms'er når elevene har gjort noe positivt, også! Har fått sms med informasjon om at nå er det god innsats. Det er ok. (skole B)

Elevene syntes også det er viktig med en god kontakt mellom skole og hjemmet:

Jeg synes egentlig det er veldig viktig, jeg. Så kan de følge med litt hvordan vi gjør det på skolen. Hvis du glemmer noe, kanskje foreldrene våre husker på det. (skole D)

Denne elevens uttalelse viser at det at foreldrene vet hva som foregår på skolen, gjør at foreldrene kan følge opp elevenes skolearbeid. Dette understøttes også av foreldres synspunkter:

Det er kjempeviktig. Det viktigste syns jeg. For at jeg skal vite hvordan skolen jobber og for å hjelpe eleven. Slik at vi kan ha en strategi, at timeplan blir tilpassa nivået til eleven. (skole C)

På spørsmål om skolen er flink til å ha kontakt med hjemmet, sier elevene ved en skole:

Ja, vi har jo sånne foreldremøter med lærerne og foreldre da. Men det er alt for lite. De skulle pratet mye mer med hverandre. De gjør det ikke så veldig mye, synes jeg. (skole D)

Også ved en annen skole opplever ikke elevene at det er mye kontakt med hjemmet, eller det oppleves som varierende: *Ikke så mye, nei (skole B)*. På spørsmål om de skulle ønsket det var mer kontakt, svarer de unisont ja.

En rektor sier:

Jeg tenker at det er viktig at eleven vet at læreren snakker med mamma, også om ting som er hyggelig. Jevnlige. At vi er omforent om ting vi synes er viktig. Det som er målene både sosialt og faglig. Ellers er det viktig for foreldre å oppleve at de er deltakere i det som skjer. At de har en rolle. (skole D)

En rektor forteller at for at relasjonen mellom lærer og elev skal være god, er det avgjørende at relasjonen skole-hjem er godt:

Det er forferdelig viktig å ha en god relasjon til hjemmet. Du kommer nesten ingen vei hvis du ikke har det. Og ikke minst med de som strever og ikke får til ting. Store atferdsvansker, for eksempel. Veldig viktig at relasjonen til hjemmet og foreldrene er god. Klarer du å samarbeide med dem og at eleven opplever at de voksne er på lag, så tror jeg mye er gjort, altså. Jeg har lærere som sender mail til foreldre hver fredag der de informerer foreldrene om hva de har gjort på skolen i løpet av uka. Det synes jeg er veldig kjekt. Det er eksempel til etterfølgelse. (skole C)

3.3.6 Fysiske forholds betydning for trivsel og læring

I intervjuene kom det fram at fysiske forhold som uteareal, bygningsmasse og innemiljø har betydning for læringsmiljøet. Informantene ved en av skolene la vekt på det positive knyttet til nyoppusset skole og uteområde med lekeapparater og lekemuligheter. Selv om dette var en ungdomsskole, var det lagt vekt på lek og lekestativ i skolegården. Lærerne la fram tau og baller og deltok selv i aktivitetene. Elevene uttrykte at det var helt greit å leke seg og være barnslige ved skolen. Dette skaper trygghet, forteller de. Rektor forteller:

Ansatte og elever hadde prosess om hva vi ønsket på uteområdet. Jeg har stor tro på lekeområdet. Så er vi et nærmiljøanlegg, også. Det brukes mye på ettermiddagen. Ungdommene bruker det hele tida. Vi fyller opp, har baller, de kan låne utstyr. De er barnslige her ute. Det er kult å leke her. (skole A)

På en annen skole delte lærere og elever frustrasjon over de begrensningene som lå i skolens fysiske forhold. Elevene har ikke noe å ta seg til i frimuttene, men blir sittende på benker i gangene. Fellesrom eller kantine fantes ikke, men ved større arrangement ble gymsalen brukt. Lærerne la vekt på at de fysiske forholdene ga begrensninger på mulighetene til å utfolde seg i det pedagogiske arbeidet:

Når det gjelder svakheter så tenker jeg på bygningsmassen, rett og slett. Det er det som er svakheten på skolen. Vi har en bygningsmasse som ikke er hensiktsmessig for det vi vil gjøre. Det skaper frustrasjon. Vi leter etter rom, det er for trangt. Så får vi ikke til å ha den pedagogikken vi gjerne ønsker å ha heller. Rett og slett... Akkurat det gjenspeiler frustrasjonen til elevene, også. Elevene er frustrert over rommene. Mangel på muligheter. (skole B)

Ved en tredje skole forteller en forelder at elevene ikke går på do i løpet av skoledagen fordi forholdene beskrives som "helt forferdelige". I tillegg er det problemer med ventilasjon som gjør at det er veldig dårlig luft på skolen. Elevene ved skolen opplever

at de enten fryser eller er for varme. Slike forhold har innvirkning på i hvilken grad elevene er fokusert og motivert for skolearbeid.

Ved den fjerde skolen opplever elevene de samme problemene. Denne skolen består av en gammel del og paviljonger som har kommet til de siste årene. Elevene beskriver skolen som en stor lekeplass bygd opp av legoklosser. De sier at i de nye paviljongene hvor lærerne og ledelsen befinner seg er alt moderne, nytt og med nye, gode stoler. Der elevene selv har sin daglige arbeidsplass er det gamle og dårlige stoler som gir vond rygg. Det er kaldt og de opplever inneklimateet som dårlig. De må sitte med ytterjakker på for ikke å fryse. De forteller om småkryp i vinduskarmene, noe de synes er veldig ekkelt. De har sagt i fra om dette, sier de, men de opplever ikke at det blir tatt tak i. Disse elevene har en kantine de kan være i når det er langfri, ellers har de en trapp de står på i alle friminuttene da det er eneste område som kan gi ly for regnet. De har heller ingen benker å sitte på. De føler at de ikke har noe sted å gjøre av seg: *Vi står bare ut og venter på at tida skal gå så vi kan gå inn igjen. (skole D)*

Lærerne ved denne skolen opplever også bygningsmassen som utfordrende:

Det er ikke optimalt. Det er dårlig. Vi har veldig knapphet på undervisningsrom på ungdomstrinnet. Det går greit, men guri mæ så godt det hadde vært å ikke hatt det sånn! (skole D)

Det er mye som tyder på at fysiske forhold har innvirkning på elevene og de ansattes trivsel. Imidlertid poengterer en rektor som opplever skolen som funksjonell og god: *Det er folka som er inni bygningene som er viktigst (skole A)*. Elever ved en av skolene som opplever de fysiske forholdene som vanskelige sier: *Folk og lærerne er i alle fall kjekke (skole C)*. Lærerne ved en annen skole med fysiske utfordringer sier: *Vi driver en god skole til tross for dårlige fysiske forhold. Rommene er trange, men miljøet er godt. (skole D)*

3.4 Sammenfattende diskusjon

En av skolene vi besøkte utmerket seg med et godt læringsmiljø som var preget av trygge elever og et godt samhold. Alle informanter ved skolen uttrykte det samme. Rektoren forklarte:

Vi får det til å funke hos oss. Vi har prøvde å analysere oss selv. Det handler om at vi har en tydelig ledelse. Vi vet hvor vi vil. Faglig dyktig kompetent stab, vi har sammen klart å skape en kultur der vi er der for elevene, vi ønsker å strekke dem lengst mulig. Så det er kort fortalt der vi står. Og så syns vi det er morsomt å le. (skole A)

Denne skolen har fokus på eleven, på felles visjoner og på en tydelig ledelse som er til stede. Fokus er ikke først og fremst på det administrative arbeid, men rektor signaliserer tydelig at hun er elevenes rektor ved at hun er tydelig på at *“døra mi står alltid åpen”*. En skole som oppleves som et ytterpunkt til dette, har en leder som er administrativt opptatt og som sjelden er blant sine elever. Både lærere, foreldre og elever opplever dette som frustrerende, men samtidig fører det til at det blir et sterkt

samhold blant lærerne; de får frie tøyler til å organisere det pedagogiske arbeidet, som de uttrykker det. Samtidig blir ledelsen noe annet enn lærerstaben. De fjerner seg fra den egentlige virksomheten ved skolen.

Det som kommer klart fram i casestudiene er at skolens ledelse er med og definerer lærerens rolle. I en skole med en entydig og klar kultur, som uttrykkes i felles verdier, mål og visjoner, settes rammer for lærerens utøving av rollen som lærer. I SEM-analysene fanges ikke skolens ledelse opp og hvordan felles verdier og mål virker på lærerens forhold til sitt arbeid og elever. Der ser vi - og kan tallfeste - hvordan klasseledelse i form av lærerens involvering av elever og bruk av arbeidsplaner påvirker relasjonen mellom lærer og elev og elevenes trivsel med lærerne. SEM-analysene gir heller ikke svar på hva det er som er viktig ved lærer-elev relasjonen. I casestudiene derimot fikk vi informasjon om dette.

I casestudiene fortalte både lærere og elever om hva som var viktig i en god relasjon mellom lærer og elev. Informantene var ganske så samstemte. Det de trakk fram var *betydningen av å bli sett*. Det å bli sett og verdsatt er et fundamentalt behov for alle og det å bli sett, strakk seg lenger enn å bli sett som en *elev*. Det viktige er at *hele* eleven blir sett. Flere trakk fram at det var viktig at lærerne forsto og kjente til den enkelte elevs familie og historie. Et godt skole-hjem samarbeid blir derfor sentralt. Informantene sa også at det er viktig for både elever og lærere at lærerne gir litt av seg selv. At lærerne forteller og gir uttrykk for hvem de er også utenom skolen. Det er viktig at både eleven og læreren blir sett på som dem de er.

Både elever og lærere verdsatte det å ha muligheten til å snakke sammen om alt som har betydning for eleven. Dette forutsetter en relasjon preget av *tillit og trygghet*. Flere elever understreket at det var viktig for dem at de kunne stole på at det de fortalte læreren ble mellom dem. Ingen andre skulle få vite om det og det skulle ikke bli spredt til andre elever eller lærere. Dette fordrer også en relasjon preget av forutsigbarhet, hvor elevene vet hvor de har lærerne. Tillit og trygghet handler ikke bare om fortrolighet, men også om å skape en relasjon hvor elevene er trygge nok til å være seg selv; hvor det er lov til å være skoleflink og det er lov til å være barnslig. En slik trygghet skapes ikke bare gjennom en lærer-elev relasjon, men også mellom elever. Humor og lek er også viktige komponenter for trivsel og trygghet. Det å tørre å være barnslig (selv om man går på ungdomstrinnet) gir trivsel. Ved en av skole er lærerne og rektor ofte ut og er med på leken. Dette gjør at elevene kommer tettere på de ansatte ved skolen og bygger opp gjensidig tillit.

Videre trakk informantene fram at det er avgjørende med en *gjensidig respekt* mellom både lærer og elev. En slik gjensidig respekt bygges opp gjennom en relasjon preget av tillit og hvor den enkelte blir sett. Det krever likebehandling og rettferdighet. Men elevene trakk også fram at læreren må kunne sitt fag for at en skulle ha fullverdig respekt for læreren. Samtidig understreket både lærere og elever at lærerne må ha en klar voksenrolle og tydelig autoritet.

Hva som ligger i en god relasjon mellom lærer og elev gir oss bare ett bilde av et godt læringsmiljø. Spørsmålet er også hvorfor dette er viktig. SEM-analysen viser at en god lærer og elevrelasjon, målt ved hjelp av *Trivsel med lærer* har direkte innvirkning på elevenes indre motivasjon som i sin tur forklarer mye av elevenes innsats. Dette utdypes og sammenfaller med det vi kan trekke ut av hva informantene forteller i casestudiene. En god relasjon mellom lærer og elev er et viktig fundament for læring. Elevene forteller om hvor viktig det er at lærerne forklarer dem hvorfor de får den karakteren de får og at det er arbeidet bak karakteren som teller. Dette viser at læreren og den relasjonen læreren har til elevene er viktig for å bygge en kultur preget av en læringsorientert målstruktur og ikke bare en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik og Skaalvik 2011). Motivasjonsteorier viser at læringsorienterte elever drives av *indre motivasjon*, hvor oppgaver er spennende, lystbetonte og tilfredsstillende *i seg selv*.

Det at hele eleven blir sett er avgjørende for tilpasset opplæring. At lærerne kjenner elevenes sterke og svake sider og hans eller hennes forutsetninger er nødvendig for at oppgavene blir tilrettelagt for den enkelte elev. Elevene i casestudiene vektlegger et behov for at læreren benytter seg av varierte metoder fordi ulike elever lærer på ulike måter. I SEM-analysen ser vi hvordan klasseledelse målt gjennom *Involvering av elever* og *Bruk av arbeidsplaner* påvirker relasjonen mellom elev og lærer. Det vil si at hvordan læreren strukturerer timen og varierer i metodebruk kan påvirke andre elementer i læringsmiljøet. Videre forteller elevene at dersom de opplever at lærerne er der for *dem* gjør det at de ønsker å gi noe tilbake. De beskriver at det da blir en forpliktelse i relasjonen som gjør at de blir mer motiverte til å arbeide med det læreren vil at de skal arbeide med. En slik forpliktende relasjon kan dermed bidra til arbeidsomme og motiverte elever samtidig som velfungerende og motiverte elever gir bedre motiverte lærere.

Resultatene i både SEM-analysen og casestudiene viser at det fysiske læringsmiljøet setter rammer for hvordan læreren kan utøve sin lærerrolle. Selv om det viktigste fremdeles er innholdet i læringsmiljøet, kan det fysiske læringsmiljø tilrettelegge for læring. Enkelte av skolene vi besøkte hadde ifølge informantene langt fra optimale lokaler og uteområder. Det hadde kanskje ikke en avgjørende betydning for læringsmiljøet på skolen, men enkelte opplevde at de hadde et godt læringsmiljø *til tross for* de fysiske strukturene, mer enn at de fysiske strukturene la til rette for læring.

Vår analyse av læringsmiljø og læringsutbytte viser at læringsmiljøet består av et samspill mellom flere ulike faktorer, slik som også figur 3.1 viser. Der SEM-analysen viser sammenhengen mellom *Trivsel med lærerne*, *Indre motivasjon*, *Innsats* og *Læringsutbytte*, understreker resultatene fra casestudiene betydningen av innholdet i relasjonen mellom lærer og elev, samt betydningen av skoleledelse, felles kultur visjoner og mål. Dette komplekse samspillet beskrives godt av en av foreldrene ved den første skolen som vi besøkte:

Lærerne og rektor, det er åpent her. De går i gangene, elevene blir trygge. Det er ikke så formelt, ikke så stort gap mellom dem. Før hadde vi en annen rektor og da var det et annet miljø. Så fikk vi den nye rektoren som er engasjert i barn. Hun har et engasjement og en positivitet, samtidig som hun kan gå i gangene og

si at “du, plukk opp det søppelet”. Hun er streng, men samtidig er hun til stede. Alle er på fornavn med henne. Lærerne har blitt bedre. Kommunen satser på skole. De har pussa opp, fått nytt utemiljø, lærerne får gå på kurs. Trivselen til lærerne, også, har nok blitt bedre de siste årene. Dette smitter over på elevene igjen: De får lærere som er fornøyde, og så har de mer å gi til elevene, også. Det har skjedd veldig mye bare på de årene, altså. (skole A)

Denne moren har observert hvordan skoleledelse og også skoleeiers innsats påvirker kulturen på skolen. Dette har innvirkning på lærernes rolleutøvelse og trivsel som også virker inn på elevene. Dette oppsummerer godt det vi vet er viktig for å utvikle et godt læringsmiljø som vi har vist til i innledningen til dette kapitlet.

4. Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet – utvikling fra 2007 til 2011⁵

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) har utviklet en av de desidert 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 negative handlinger til å 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, an intentional exclusion from a group» (Olweus 1996:265).

I Elevundersøkelsen er begrepet mobbing tillagt følgende betydning:

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnert" 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.*

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 ondsinnert atferd for at en skal definere det som mobbing. Olweus (1991, 2002) 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 enkelte analyse bare inkludere de som oppgir at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller mer.

⁵ Dette kapittelet er en bearbejdet versjon av Wendelborg (2011) Mobbing diskriminering og uro i klasserommet. NTNU Samfunnsforskning AS.

Tabell 4.1 Svarfordeling for om en er blitt mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2011, prosent).

Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	2007	2008	2009	2010	2011
Flere ganger i uken	3.3	3.5	3.3	3.2	3.1
Omtrent 1 gang i uken	1.8	1.9	1.9	1.9	1.9
2 eller 3 ganger i måneden	2.9	3.2	3.3	3.4	3.4
En sjelden gang	15.2	15.4	15.2	15.2	15.0
Ikke i det hele tatt	76.8	76.1	76.4	76.4	76.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell 4.1 viser at forekomsten av elever som opplever seg mobbet er stabil fra 2007 til 2011. Det er bare marginale forskjeller fra år til år og det er verken en tendens til økning eller reduksjon. Forekomsten av de som opplever seg mobbet to til tre ganger i måneden eller mer, varierer mellom 8,0 til 8,6 prosent. Dersom vi ser på de som opplever mobbing ukentlig eller mer, varierer forekomsten fra 5,0 til 5,4 prosent.

Tabell 4.2 Svarfordeling for om en selv har mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2011, prosent).

Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	2007	2008	2009	2010	2011
Flere ganger i uken	1.8	1.8	1.7	1.5	1.4
Omtrent 1 gang i uken	.9	.9	.8	.8	.7
2 eller 3 ganger i måneden	2.1	2.2	2.1	2.3	2.0
En sjelden gang	17.8	17.8	17.6	16.6	15.7
Ikke i det hele tatt	77.5	77.3	77.8	78.9	80.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell 4.2 viser at det er en lavere andel som oppgir at de har vært med å mobbe enn som oppgir at de har blitt mobbet. Forekomsten av de som oppgir at de har vært med å mobbe to til tre ganger i måneden eller mer varierer mellom 4,1 og 4,9 prosent og tilsvarende mellom 2,1 til 2,7 prosent dersom vi bare inkluderer de som oppgir å ha blitt mobbet ukentlig eller oftere.

Tabellene viser en stabilitet i andelen som blir mobbet og andelen som mobber sett over tid. Det er kun marginale forskjeller. Imidlertid viser det seg at nærmere en fjerdedel som oppgir at de mobbes to til tre ganger i måneden eller oftere også oppgir at de er med å mobbe andre to til tre ganger i måneden eller oftere. Dette er en signifikant sammenheng, med en moderat effektstørrelse (Cramer's $V = .33$; jfr. Tabell 2.4). Dette er funn som også er kjent fra internasjonale studier hvor mange som rapporterer å mobbes opplyser også å mobbe (Crawford 2002, Espelage og Swearer 2003). Dette funnet er heller ikke overraskende. Flere sosialt marginaliserte kan i utgangspunktet være aggressive og eller reagere på marginalisering og eksklusjon med aggresjon og mobbing av andre.

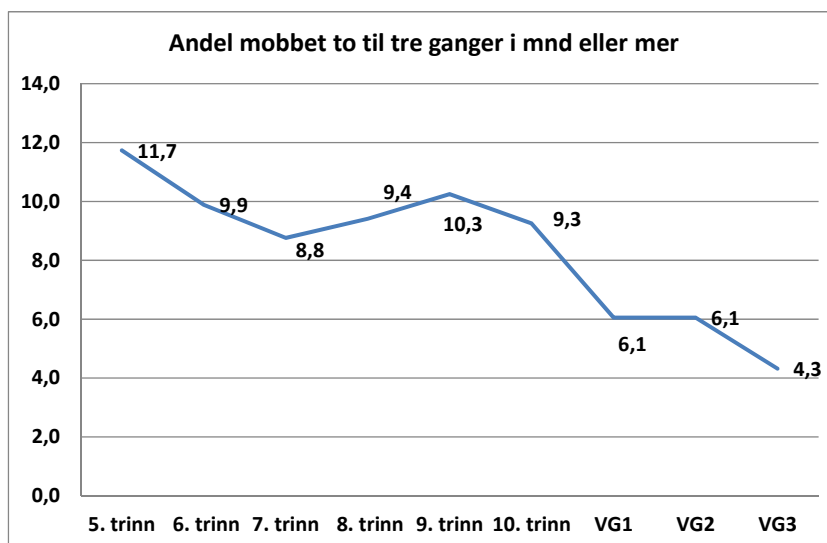
4.1 Kjønn- og aldersforskjeller i mobbing i 2011

Elevundersøkelsen 2011 viser at det er flere gutter enn jenter som opplyser at de har blitt mobbet. Rundt 10 prosent av guttene opplyser at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer og 16.1 prosent oppgir at de blir mobbet en sjelden gang. For jenter er det tilsvarende 6,8 prosent som oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i måneden eller mer og 14 prosent en sjelden gang. Dette er en signifikant forskjell (kji-kvadrat test), men forskjellen er ikke sterk (Cramer's $V = .072$; jfr. Tabell 2.4).

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, åpent 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. Dersom de som svarer på mobbeundersøkelser knytter mobbebegrepet til fysisk aggressivitet og i mindre grad til utfrysning og baksnakking er det ikke sikkert at undersøkelsene fanger opp mer skjult mobbing. Det kan derfor tenkes at en ikke ville finne store kjønnsforskjeller relatert til mobbing, dersom mobbebegrepet bedre hadde fanget opp mer fordekt og indirekte mobbing.

Det er også flere gutter enn jenter som opplyser at de selv mobber to til tre ganger i måneden eller mer; 6,1 prosent av guttene og 1,9 prosent av jentene. Videre er det 21.1 prosent av guttene som oppgir at de er med og mobber en sjelden gang, mens dette gjelder for 10.3 prosent av jentene. Denne sammenhengen er også signifikant med en effektstørrelse på .19 (Cramer's V ; jfr. Tabell 2.4). Effektstørrelsen tyder på en liten kjønnseffekt på om en er med og mobber andre.

Det kan både være stolthet og skamfullhet knyttet til å fortelle om at man mobber andre. Kanskje vil gutter anse mobbing som et greit uttrykk for evne til å verne om seg selv og kontrollere omgivelsene, og derfor lettere innrømme at de mobber enn det jenter gjør? Jenter rapporterer oftere enn gutter at de er skamfulle over å mobbe (Rigby 1997). Det kan føre til at de i høyere grad underrapporterer slike handlinger enn gutter, siden en del aggresjon kan betraktes som maskulin selvhevdelse.



Figur 4.1 *Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn (prosent)*

Figur 4.1 viser at andelen som opplever at de blir mobbet avtar med alder/klassetrinn. Mens det i 5. trinn er nærmere 12 prosent som oppgir at de mobbes to til tre ganger i måneden eller mer, er andelen redusert til 4,3 prosent i VG3.

4.2 Hvem blir en mobbet av?

I Elevundersøkelsen er det i tillegg til spørsmål om en er mobbet, spurt om hvem en blir mobbet av. Elevene har fått følgende spørsmål:

“Blir du mobbet av...

- a. elever i gruppa/klassen?
- b. andre elever på skolen?
- c. en eller flere lærere?
- d. andre voksne på skolen?”

Svaralternativene er tilsvarende for spørsmålet om mobbing: *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken.*

Resultatene vises i tabell 4.3.

Tabell 4.3 Svarfordeling for hvem en har blitt mobbet av og hvor ofte (Alle klassetrinn, 2007-2011, prosent).

Blir du mobbet av...					
...elever i gruppa/klassen?	2007	2008	2009	2010	2011
Flere ganger i uken	2.4	2.6	2.5	2.4	2.4
Omtrent 1 gang i uken	1.4	1.5	1.6	1.6	1.6
2 eller 3 ganger i måneden	2.1	2.4	2.4	2.7	2.6
En sjelden gang	12.9	13.1	12.9	13.2	13.1
Ikke i det hele tatt	81.1	80.3	80.6	80.1	80.3
... andre elever på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011
Flere ganger i uken	2.1	2.6	2.2	2.0	2.0
Omtrent 1 gang i uken	1.2	1.5	1.3	1.3	1.3
2 eller 3 ganger i måneden	2.4	2.4	2.6	2.8	2.7
En sjelden gang	12.9	13.1	12.6	12.5	12.3
Ikke i det hele tatt	81.4	80.3	81.3	81.4	81.9
... en eller flere lærere?	2007	2008	2009	2010	2011
Flere ganger i uken	2.2	2.3	2.2	1.9	1.8
Omtrent 1 gang i uken	.8	.8	.8	.8	.7
2 eller 3 ganger i måneden	1.5	1.6	1.6	1.8	1.7
En sjelden gang	6.4	6.2	5.9	5.9	5.6
Ikke i det hele tatt	89.1	89.0	89.6	89.6	90.1
... andre voksne på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011
Flere ganger i uken	1.9	2.0	1.9	1.6	1.6
Omtrent 1 gang i uken	.4	.5	.5	.5	.4
2 eller 3 ganger i måneden	.9	1.0	1.0	1.3	1.2
En sjelden gang	3.3	3.3	3.2	3.4	3.3
Ikke i det hele tatt	93.5	93.2	93.4	93.1	93.4

Tabell 4.3 er omfangsrik, men den viser for det første at det ikke har vært noen endringer fra 2007 til 2011, med tanke på hvem elevene oppgir at de blir mobbet av. Svarfordelingene er svært stabil fra år til år. For det andre ser vi at flest elever opplever å bli mobbet av elever i gruppa/klassen og dernest av andre elever på skolen. I 2011 er det 6,7 og 6,0 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i uka eller oftere av henholdsvis andre elever i gruppa/klassen og andre elever på skolen. Noen færre elever opplever at de blir mobbet av lærere eller andre voksne på skolen. I 2011 er det 4,2 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet av lærere to til tre ganger i måneden eller oftere og tilsvarende 3,2 prosent av andre voksne på skolen.

Analysen av årets data (Elevundersøkelsen 2011) viser at det er 10,6 prosent som oppgir at de er mobbet av en eller flere av de fire gruppene som gjengis i Tabell 4.3 (andre elever i klassen/gruppa, andre elever på skolen, lærere, andre voksne). Dette er et høyere tall enn de 8,4 prosentene som oppgir at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere jfr. Tabell 4.1. Det vil si at det er litt inkonsistent svargivning.

Videre analyser viser at 5,8 prosent oppgir at de bare har blitt mobbet av én gruppe, 2,5 oppgir å ha blitt mobbet av to grupper, 0,5 av tre, mens det er 1,9 prosent som oppgir at de har blitt mobbet av samtlige grupper. Dette kan enten gjenspeile en reell opplevelse av å bli mobbet av samtlige grupper eller en useriøs avkryssing av mange. Dette er vanskelig å konkludere, selv om det sistnevnte er sannsynlig. Det må vi ta høyde for når vi tolker resultatene.

4.3 Analyser av mobbing på 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 tidligere 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. Avgrensningene består av at analysene blir bare gjort for obligatoriske trinn i grunnskolen. Det vi si 7. og 10. trinn. Videre er det tegn som tyder på en viss andel useriøse svar. Vi velger derfor å utelukke elever som har oppgitt at de er mobbet flere ganger i uken av både elever i klassen, andre elever ved skolen, lærere og andre voksne. Dette fjerner 2,9 prosent av guttene i datamaterialet og 1,1 prosent av jentene. Av de elevene som er fjernet tilhører 0,6 prosent 7. trinn og 3,6 prosent 10. trinn. 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 4.4 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 2007 til 2011. Standardfeil for gjennomsnittet, standardavvik og maksimum og minimum verdi. I tillegg oppgis grenseverdien for andelen av elever som er mobbet for ulike prosentiler.

Tabell 4.4 Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2007-2011

Årstall	2007	2008	2009	2010	2011
Antall skoler	(N=1705)	(N=1770)	(N=1822)	(N=1757)	(N=1839)
Gjennomsnitt	7.0 %	7.4 %	7.3 %	7.4 %	7.4 %
Standardfeil for gjennomsnittet	0.1 %	0.1 %	0.1 %	0.1 %	0.1 %
Standardavvik	5.0 %	5.3 %	5.2 %	5.4 %	5.2 %
Minimum	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Maksimum	36.8 %	33.3 %	41.7 %	42.9 %	43.8 %
Andel skoler uten mobbing	9.3 %	8.8 %	9.3 %	7.7 %	8.3 %
Prosentil					
5	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
10	1.2 %	1.5 %	1.4 %	1.8 %	1.8 %
20	3.0 %	3.1 %	3.0 %	3.2 %	3.2 %
30	4.2 %	4.3 %	4.3 %	4.2 %	4.4 %
40	5.1 %	5.3 %	5.3 %	5.2 %	5.3 %
50	6.2 %	6.6 %	6.5 %	6.4 %	6.5 %
60	7.3 %	7.9 %	7.7 %	7.7 %	7.7 %
70	8.8 %	9.4 %	9.3 %	9.1 %	9.2 %
80	10.3 %	11.1 %	11.3 %	11.1 %	11.1 %
90	13.3 %	14.3 %	14.3 %	14.3 %	14.3 %
95	16.7 %	17.3 %	17.1 %	17.6 %	17.0 %

Tabell 4.4 viser at gjennomsnittlig rapporterer 7,4 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2011. Dette er en gjennomsnittsverdi som har holdt seg relativt stabil i perioden 2007 til 2011. Standardavviket i 2011 er på 5,2 prosent. Det vil si at i rundt 65 prosent av skolene rapporterer mellom 2,2 til 12,6 prosent av elevene om at de blir mobbet. I 2011 er det 8,3 prosent av skolene hvor ingen av elevene rapporterer om mobbing. Dette tallet varierer fra 7,7 til 9,3 prosent i perioden 2007 til 2011 uten at det er en klar tendens til positiv eller negativ utvikling. 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 dramatisk mindre enn hva tabell 4.4 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 2007 til 2011 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 2011 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 2011 er det 8,3 prosent av skolene hvor ingen av elevene har rapportert om mobbing. Andelen som rapporterer om mobbing ved de 10 prosent skolene med minst mobbing er inntil 1,8 prosent i 2011. Andelen elever som rapporterer om mobbing ved de 5 prosent av skolene med mest mobbing er minst 17 prosent i 2011.

Tabell 4.4 viser ingen klare tendenser i utvikling av mobbing over tid på skolenivå, men det viser at det er 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.

I tabell 4.5 skal vi se på hvordan skolene fordeler seg med hensyn til omfanget av mobbing for gutter og jenter. Vi har delt hele materialet for 2011 i tre deler: skoler hvor færre enn 4 prosent av elevene rapporterer om mobbing (rundt 25 prosent av skolene), skoler der mellom 4 og 10 prosent er mobbet (rundt 50 halvparten av skolene) og skoler hvor flere enn 10 prosent rapporterer om mobbing (rundt 25 prosent av skolene).

Tabell 4.5 Fordeling av 1839 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2011

		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%	13.8 %	10.4 %	4.9 %	29.1 %
	4 til 10 %	15.1 %	16.4 %	8.9 %	40.3 %
	Flere enn 10 %	9.5 %	10.5 %	10.5 %	30.5 %
Alle		38.3 %	37.4 %	24.3 %	100.0 %

Kji-kvadrat = 60,4 df=4 p<.000; Cramers V= 0.13

Tabell 4.5 viser at 13.8 prosent av skolene er i kategorien der færre enn 4 prosent av både jentene og guttene er mobbet. Videre ser vi at i 10,5 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av både guttene og jentene som er mobbet. Det er færrest skoler (4,9 prosent) i kategorien der det er over 10 prosent av jentene som blir mobbet og under 4 prosent av guttene. I 9,5 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 flest skoler hvor både 4 til 10 prosent av guttene og jentene er mobbet. Dette gjelder 16,4 prosent av skolene. Dersom vi ser på sumkolonnene/-radene ser vi at det i 29,1 prosent av skolene er det færre enn 4 prosent av guttene som er mobbet og i 30,5 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av guttene som er mobbet. Når det gjelder jentene er det i 38,3 prosent av skolene færre enn 4 prosent av jentene som er mobbet og i 24,3 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av jentene som er

mobbet. Som vi ser av kji-kvadratet og Cramers V er det en kjønnsforskjell i mobbing også på skolenivå, hvor det er en større andel gutter som blir mobbet.

Tabell 4.6 *Multivariat linær regresjon: Mobbing målt på skolenivå. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler. N=1789*

	Beta	t	Sig.
Konstant		12.44	.000
Andel minoritet	0.06	2.57	.010
Antall elever	-0.02	-0.54	.591
Antall årsverk	-0.03	-0.64	.522
Antal elever per årsverk	-0.01	-0.37	.711
Folketall	-0.03	-0.75	.450
Sentralitet	-0.06	-1.87	.061
Bosetting	-0.02	-0.75	.453
R²:		0.01	

Tabell 4.6 viser en multivariat regresjon hvor vi undersøker om andelen mobbing kan forklares ut fra ulike bakgrunnsfaktorer. Det vi kan lese ut fra analysen er at den forklarte variansen er svært lav. Bare 1 prosent av variansen i mobbing kan forklares av bakgrunnsvariablene som er lagt inn i modellen ($R^2=0.01$). Videre ser vi at det bare er andelen minoritetspråklige elever på skolen som har en signifikant virkning på andelen elever som er mobbet på skolen. I og med den standardiserte betaverdien (Beta) er positiv, betyr det at andelen elever som er mobbet på skolen øker med økt andel av minoritetspråklige elever. Samtidig er betaverdien så liten at denne sammenhengen er meget svak. Det er gjort analyser med “dummyfiserte” variabler for variablene som ikke er kontinuerlige som gir samme resultat. Da viser det seg imidlertid at det er skoler med en andel minoritetspråklige elever på over 25 prosent som gir dette utslaget.

4.4 Diskriminering – utvikling fra 2007 til 2011

Elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring har fått spørsmål om de opplever at de har blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på fem ulike områder. Disse områdene er (1) kjønn, (2) funksjonshemming, (3) nasjonalitet, (4) religion eller livssyn, samt (5) seksuell orientering. Videre er elevene spurt hvor ofte de er diskriminert på disse områdene og svaralternativene er *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken*. Begrepet diskriminering er ikke definert i spørreskjema, så det er vanskelig å vite hva elevene legger i dette begrepet. Siden spørsmålet inneholder formuleringen “*urettferdig behandling/diskriminering*” er det nærliggende å tro at elevene likestiller urettferdig behandling og diskriminering.

Analysen fra årets data (Elevundersøkelsen 2011) viser at det er 9,7 prosent av elevene på ungdomstrinnet og videregående opplæring som oppgir at de har vært diskriminert på minst ett av disse områdene to til tre ganger i måneden eller oftere. Det er 5,0

prosent som oppgir at de har blitt diskriminert på ett område, 1,4 prosent på to områder, mens det er henholdsvis 0,8 og 0,4 prosent som oppgir at de er diskriminert på tre og fire områder. Imidlertid er det hele 2,2 prosent som oppgir at de har opplevd urettferdig behandling/diskriminering på samtlige fem områder to til tre ganger i måneden eller mer. Denne gruppa er vanskelig å tolke og håndtere. Det er ikke sannsynlig at en så stor gruppe reelt opplever å bli diskriminert på samtlige områder. Det er mer sannsynlig at det enten er et uttrykk for generell opplevelse av urettferdig behandling eller at en har svart useriøst.

Det er ingen store endringer i opplevelsen av diskriminering blant elevene i Elevundersøkelsen i perioden 2007 til 2011. Det er mer eller mindre en like stor andel som opplever at de har blitt diskriminert i 2011 som i de foregående år. Andelen som opplever seg diskriminert to til tre ganger i måneden eller oftere varierer fra 3,9 prosent (funksjonshemming) til 5,7 prosent (kjønn). I tillegg må vi huske på at en andel på 2,2 prosent oppgir at de har blitt diskriminert på alle fem områder (jfr. tidligere omtale om mulige useriøse svar). Dersom dette er useriøse svar må forekomsttallene reduseres tilsvarende.

Sett under ett ser det derfor ut til at det er en liten andel i norske skoler på ungdomstrinnet og i videregående opplæring som opplever urettferdig behandling eller diskriminering. Like fullt er det snakk om mange elever i antall – tusenvis av elever. Samtidig må vi huske på at foruten kjønn, er det relativt små grupper som omtales. Eksempelvis kan 2 prosent av elevpopulasjonen som opplever å bli diskriminert på bakgrunn av funksjonshemming eller seksuell orientering, utgjøre en stor andel av disse gruppene. Det vil si at det kan godt være at en stor andel av elever med nedsatt funksjonsevne eller annen seksuell orientering enn majoriteten (eller annen nasjonalitet, religion eller livssyn) som opplever å bli diskriminert. Det er dessverre ikke mulig å undersøke om dette er tilfelle med det foreliggende datamaterialet.

Det er sannsynlig at mange som opplever seg urettferdig behandlet/diskriminert også opplever at de har blitt mobbet. Analyser av Elevundersøkelsen 2011 viser at 50 prosent av de som oppgir at de har blitt mobbet to eller tre ganger i måneden eller oftere også opplever at de har blitt urettferdig behandla/diskriminert på et eller flere områder. Effektmålet Cramers V er lik 0.48 som er en moderat til sterk sammenheng mellom opplevelse av å være diskriminert og en opplevelse å være mobbet (jfr. Tabell 2.4). Imidlertid oppgir 23,4 prosent av de som har krysset av at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller oftere, at de er diskriminert på alle fem områder. Dette kan enten tyde på at det er en gruppe som føler seg svært krenket eller at en del har tatt Elevundersøkelsen lite alvorlig. Dersom det siste er tilfelle er ikke mobbeforekomsten så høy som Tabell 4.1 tilsier. Imidlertid er det vanskelig å være sikker på dette.

Analyser av kjønnsforskjeller av data fra årets elevundersøkelse (Elevundersøkelsen 2011) viser at på alle områder oppgir gutter at de oftere er diskriminert enn jenter. Elever på ungdomstrinnet jevnt over oppgir at de opplever mer diskriminering enn elever i videregående skoler. Det er en tendens at opplevd diskriminering øker fram til

10 trinn hvor det reduseres i videregående opplæring og ytterligere gradvis redusering fram til VG3. Imidlertid viser Cramers V at denne alders/trinn effekten er triviell/uten statistisk betydning (jfr. Tabell 2.4).

4.5 Uro i klasserommet – utvikling fra 2007 til 2011

Tabell 4.7 *Utvikling i gjennomsnittsverdier på spørsmål som omhandler uro i klasserommet i perioden 2007 til 2011*

	2007	2008	2009	2010	2011
Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	2.68	2.68	2.74	2.83	2.88
Forstyrrer du andre elever når de arbeider?	3.69	3.72	3.73	3.81	3.84
Bli du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene	2.99	2.97	3.00	3.04	3.05

Tabell 4.7 viser en tendens til at elevene opplever at lærerne trenger mindre tid på å få ro i klassen. Den kontinuerlige økningen i gjennomsnittsverdiene fra 2007 til 2011 viser at elevene oppgir en bedring på dette spørsmålet. Når vi analyserer effekten 2007 til 2011 viser Cohen's *d* effektstørrelsen -0.19. Dette tyder på en liten, men reell effekt som betyr at denne bedringen er reell i klasserommene i den norske skolen. . Gjennomsnittsverdiene viser også på spørsmålet "Forstyrrer du andre elever når de arbeider?" en jevn økning som indikerer at det er færre elever i 2011 som mener de forstyrrer medelevene sine sett i forhold til tidligere år. Cohens *d* er imidlertid på 0.15 som betyr at den positive økningen er i beste fall svak. Det er ingen tydelig tendens til endring fra 2007 til 2011 på spørsmålet om de opplever å bli forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene. Jevnt over er det det er rundt en tredjedel av elevene som opplever at det er uro i klasserommet og at de blir forstyrret av andre elever når de arbeider. Videre analyser av alders og kjønnsforskjeller kan tyde på at mens guttene som gruppe forstyrrer, blir jentene som gruppe forstyrret. Analysen viser også at det er mindre uro i videregående skole enn i grunnskolen.

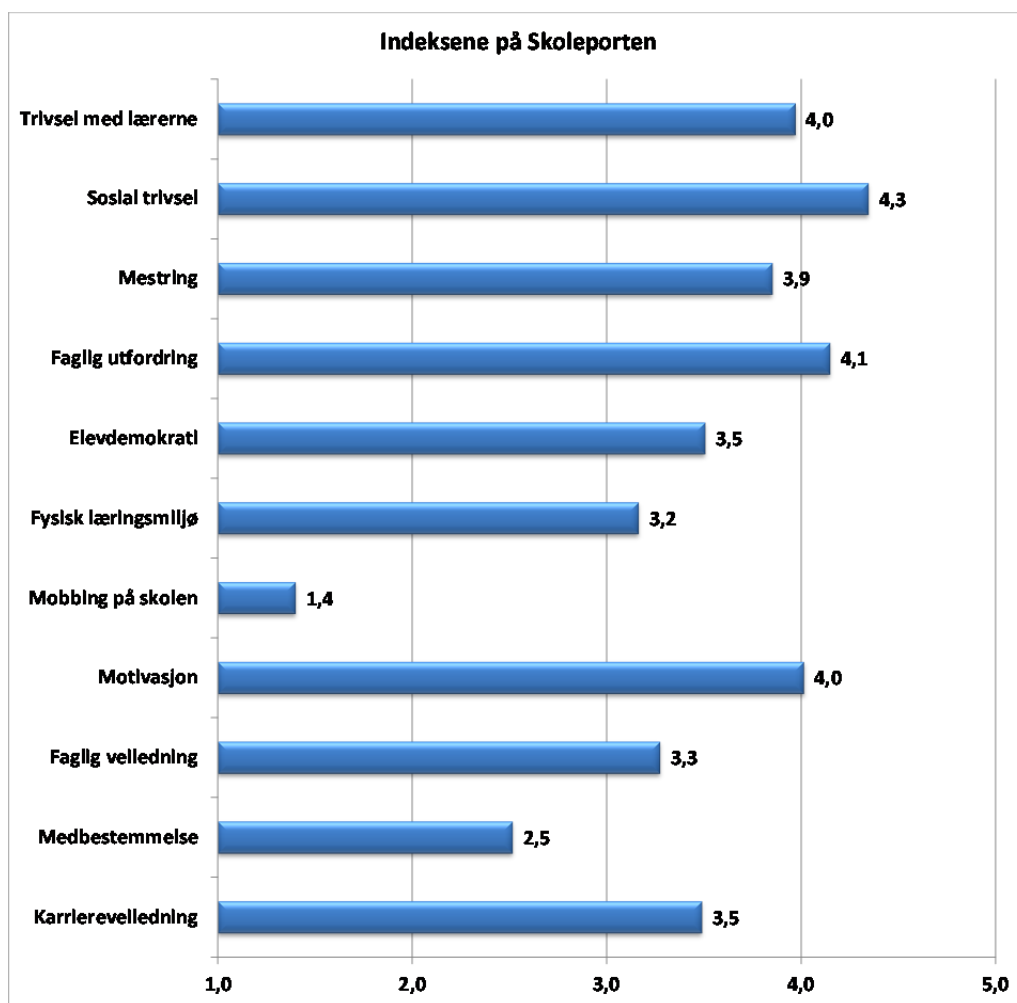
5. Indeksene på skoleporten

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 med lærer
- Sosial trivsel
- Mestring (Kun 2010 og 2011)
- Faglig utfordring (kun ungdomstrinn og VGS)
- Elevdemokrati
- Fysisk læringsmiljø
- Mobbing på skolen
- Motivasjon
- Faglig veiledning
- Medbestemmelse (kun ungdomstrinn og VGS)
- Karriereveiledning (kun 9 og 10. årstrinn og VG1)

Indeksene består av et 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 *Trivsel med lærer*. Samtlige indekser har fått tilfredsstillende resultater på disse testene. Når det gjelder indeksene *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 en til fem. Bare elever som har svart på samtlige spørsmål i en indeks er tatt med i analysene.



Figur 5.1 Indeksene på skoleporten for hele utvalget (gjennomsnitt).

Figur 5.1 viser hvordan elevene som har deltatt i Elevundersøkelsen 2011 har svart på de ulike indeksene som presenteres i Skoleporten. Jevnt over skårer elevene høyt på flertallet av indeksene. Elevene skårer særlig høyt på *Sosial trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Elevene skårer lavt på indeksen *Medbestemmelse* sett i forhold til de andre indeksene, og midt på treet for indeksene *Fysisk læringsmiljø* og *Faglig veiledning*. For de øvrige indeksene skårer elevene relativt høyt.

Vi skal nå se nærmere om det er endringer på hvordan elevene har skåret på indeksene i årene 2007 til 2011. For disse analysene er bare de obligatoriske trinnene inkludert, det vil si 7. og 10. årstrinn og VG1.

Tabell 5.1 *Indekser nasjonalt nivå 7.trinn. Gjennomsnitt og standardavvik*

Trivsel med lærerne	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.98	3.98	4.00	4.08	4.09
Standardavvik	0.82	0.81	0.80	0.76	0.76
Sosial trivsel	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.37	4.35	4.36	4.39	4.39
Standardavvik	0.61	0.62	0.62	0.61	0.61
Mestring	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	-	3.90	3.91
Standardavvik	-	-	-	0.53	0.53
Faglig utfordring	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	-	-	-
Standardavvik	-	-	-	-	-
Elevdemokrati	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.64	3.62	3.62	3.62	3.63
Standardavvik	0.94	0.95	0.95	0.95	0.95
Fysisk læringsmiljø	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.17	3.11	3.18	3.24	3.24
Standardavvik	0.96	0.97	0.96	0.96	0.96
Mobbing på skolen	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	1.43	1.44	1.43	1.43	1.43
Standardavvik	0.88	0.90	0.89	0.89	0.89
Motivasjon	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.19	4.18	4.17	4.21	4.21
Standardavvik	0.59	0.59	0.59	0.57	0.58
Faglig veiledning	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.53	3.51	3.49	3.42	3.44
Standardavvik	1.03	1.04	1.03	1.01	1.00
Medbestemmelse	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	-	-	-
Standardavvik	-	-	-	-	-
Karriereveiledning	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	-	-	-
Standardavvik	-	-	-	-	-

Tabell 5.1 viser gjennomsnittsverdiene for samtlige elever på 7. årstrinn på alle indeksene i Skoleporten og for årene 2007 til 2011. Indeksene *Faglig utfordring*, *Medbestemmelse* og *Karriereveiledning* er ikke målt på 7. årstrinn. Det første vi kan legge merke til er at for hver indeks er det ikke stor endring fra år til år. Beregninger gjort av Cohens *d* viser at det er ingen endringer fra 2007 til 2011 som er store nok til å kunne si at den er av betydning. Videre ser vi at på 7. årstrinn skårer elevene høyt på særlig *Sosial trivsel* og *Motivasjon* og rapporterer lite mobbing på skolen. Elevene på

7. årstrinn skårer lavest på indeksen *Fysisk læringsmiljø* hvor gjennomsnittsverdien ligger på 3.24 i 2011, som er litt over midt på treet.

Tabell 5.2 *Indekser nasjonalt nivå 10.trinn. Gjennomsnitt og standardavvik*

Trivsel med lærerne	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.71	3.68	3.68	3.75	3.78
Standardavvik	0.83	0.83	0.83	0.82	0.82
Sosial trivsel	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.27	4.24	4.24	4.28	4.28
Standardavvik	0.72	0.73	0.74	0.73	0.74
Mestring	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	-	3.81	3.82
Standardavvik	-	-	-	0.68	0.69
Faglig utfordring	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.03	4.03	4.04	4.09	4.08
Standardavvik	0.97	0.97	0.96	0.92	0.93
Elevdemokrati	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.16	3.13	3.14	3.19	3.22
Standardavvik	0.99	0.99	0.99	1.01	1.01
Fysisk læringsmiljø	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.66	2.61	2.69	2.75	2.77
Standardavvik	1.00	1.00	1.00	1.01	1.02
Mobbing på skolen	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	1.41	1.43	1.42	1.43	1.43
Standardavvik	0.94	0.98	0.96	0.96	0.96
Motivasjon	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.74	3.72	3.71	3.78	3.79
Standardavvik	0.79	0.79	0.79	0.77	0.77
Faglig veiledning	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.18	3.11	3.11	3.12	3.15
Standardavvik	1.01	1.01	0.99	0.97	0.96
Medbestemmelse	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.39	2.33	2.32	2.38	2.39
Standardavvik	0.89	0.90	0.89	0.92	0.92
Karriereveiledning	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.58	3.56	3.59	3.61	3.63
Standardavvik	1.04	1.06	1.03	1.02	1.03

Tabell 5.2 viser gjennomsnittsverdiene på indeksene i Skoleporten for 10. årstrinn. Heller ikke her er det noen positiv eller negativ utvikling på skåringen på indeksene over tid. Gjennomsnittsverdiene er stabile fra år til år. Elevene på 10. trinn skårer høyt på *Sosial trivsel* og lavest på *Medbestemmelse*.

Tabell 5.3 *Indekser nasjonalt nivå VG1. Gjennomsnitt og standardavvik*

Trivsel med lærer	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.74	3.71	3.75	3.82	3.86
Standardavvik	0.73	0.74	0.72	0.72	0.72
Sosial trivsel	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.32	4.30	4.29	4.33	4.34
Standardavvik	0.67	0.68	0.68	0.66	0.67
Mestring	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	-	3.78	3.80
Standardavvik	-	-	-	0.61	0.60
Faglig utfordring	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.08	4.09	4.13	4.17	4.21
Standardavvik	0.90	0.90	0.88	0.84	0.83
Elevdemokrati	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.30	3.27	3.30	3.38	3.42
Standardavvik	0.92	0.93	0.93	0.93	0.91
Fysisk læringsmiljø	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.11	3.09	3.13	3.20	3.23
Standardavvik	0.88	0.92	0.91	0.91	0.90
Mobbing	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	1.31	1.32	1.30	1.31	1.29
Standardavvik	0.82	0.83	0.80	0.80	0.78
Motivasjon	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.80	3.77	3.79	3.85	3.89
Standardavvik	0.71	0.72	0.71	0.69	0.68
Faglig veiledning	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.02	3.00	3.06	3.05	3.09
Standardavvik	1.00	0.99	0.64	0.93	0.92
Medbestemmelse	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.52	2.47	2.51	2.55	2.56
Standardavvik	0.89	0.90	0.90	0.91	0.91
Karriereveiledning	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.33	3.33	3.37	3.40	3.42
Standardavvik	0.97	0.99	0.98	0.97	0.97

Tabell 5.3 viser at elevene på VG1 skårer høyt på *Sosial trivsel* og *Faglig utfordring*, mens de skårer lavest på *Medbestemmelse*. Som for 7. og 10. årstrinn er det ingen endringer av betydning over tid. Men dersom vi ser tabell 4.1 til 4.3 under ett ser vi at elever på 7. trinn skårer høyere i 2011 på *Trivsel med lærerne* enn både hva elever i 10. trinn og VG1, med en Cohens *d* på henholdsvis 0.39 og 0.31. Det betyr at elever på 7. trinn trives bedre med lærerne enn både elever på 10. trinn og elever på VG1. Likeledes viser beregninger av Cohens *d* for *Elevdemokrati* forskjeller av betydning

mellom 7. og 10. trinn og 7. trinn og VG1, samt mellom 10. trinn og VG1. Størrelsen på samtlige Cohens d tilsier en liten forskjell. Ved å se på gjennomsnittsverdiene i 2011 ser vi at elever på 7. trinn opplever mer elevdemokrati enn de øvrige elevene, mens elever på VG1 skårer høyere enn elever på 10. trinn.

Videre viser beregninger av Cohens d at elever på 7. trinn skårer høyere på *Fysisk læringsmiljø* enn elever på 10. trinn og VG1. Cohens d er 0.48 mellom både 7. trinn og 10. trinn og VG1. Forskjellen betegnes som liten, men nærmer seg moderat (jfr. tabell 2.4). Når det gjelder *Motivasjon* så er størrelsen på Cohens d så stor at det er snakk om moderate forskjeller (jfr. tabell 2.4). Forskjellen på gjennomsnittsverdiene mellom elever på 7. trinn og 10. trinn gir en Cohens d på 0.62, mens forskjellen mellom 7. trinn og VG1 er 0.51. Det er ingen forskjell mellom 10. trinn og VG1 når det kommer til *Motivasjon*. Dette betyr at elever på 7. trinn er klart mer motiverte enn eldre elever på 10. trinn og VG1.

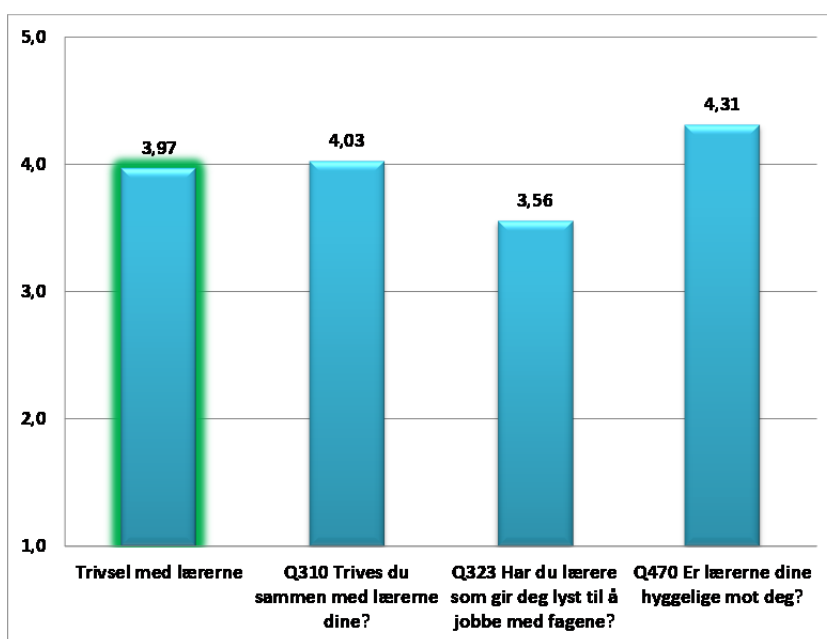
Når det gjelder *Faglig veiledning* skårer elever på 7. trinn også her bedre enn elever på 10. trinn og VG1, med henholdsvis en Cohens d på 0.3 og 0.37. Den siste indeksen som har betydningsfulle forskjeller er *Karriereveiledning*. Elever på 10. trinn skårer høyere på denne indeksen enn hva elever på VG1 gjør med en Cohens d på 0.21. Denne indeksen er ikke målt på 7. trinn. For de øvrige indeksene er det ingen forskjeller av betydning. Alle beregninger er gjort ut fra resultatene i 2011.

I de neste ti kapitlene vil hver enkelt indeks som inkluderes i Skoleporten, presenteres og sees i forhold til ulike bakgrunnsvariabler.

6. Trivsel med lærerne

Indeksen viser elevenes trivsel med lærerne knyttet til fag og i hvilken grad eleven opplever at lærerne er hyggelige. Indeksen består av følgende spørsmål og graderinger:

- Trives du sammen med lærerne dine?
- Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?
- Svaralternativene:
 - I alle eller de fleste fag (5) - I mange fag (4) - I noen fag (3) - I svært få fag (2) - Ikke i noen fag (1)
- Er lærerne dine hyggelige mot deg?
- Svaralternativene:
 - Svært ofte eller alltid (5) – Ofte (4) - Av og til (3) – Sjelden (2) – Aldri (1)



Figur 6.1 Indeksen Trivsel med lærere (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

Figur 6.1 viser at en relativ høy gjennomsnittsskåre på indeksten *Trivsel med lærere* for hele utvalget. Særlig opplever elevene at lærerne er hyggelige mot dem.

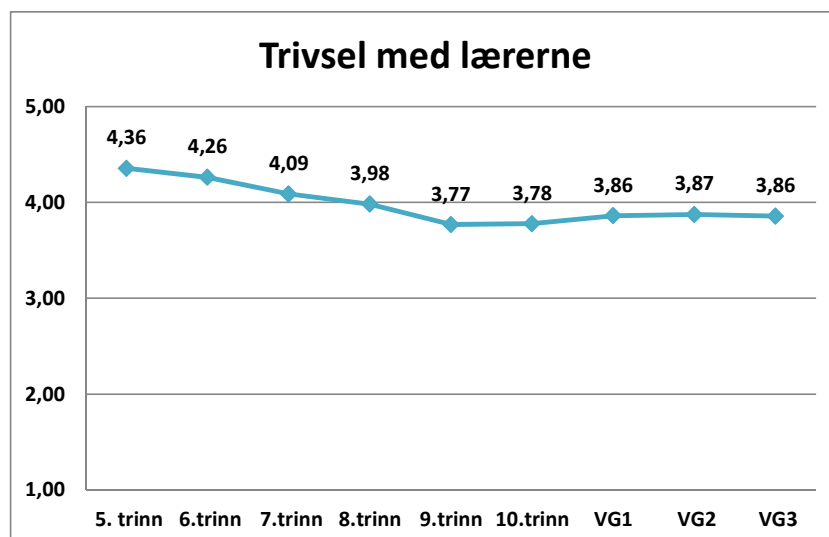
Tabell 6.1 Svarfordeling for enkeltpørsmålene i indeksen *Trivsel med lærerne* (prosent).

Trivsel med lærere	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q310 Trives du sammen med lærerne dine?	1.1	3.6	20.6	41.0	33.7
Q323 Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	2.5	10.0	35.0	34.6	18.0
	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte/alltid (5)
Q470 Er lærerne dine hyggelige mot deg?	1.0	1.5	10.2	39.8	47.4

Tabell 6.1 viser mye det samme som foregående figur, men istedenfor gjennomsnittsverdien ser vi hvordan elevene har fordelt seg på skalaene for de enkelte spørsmålene i indeksen *Trivsel med lærerne*. Ut i fra tabellen kan vi blant annet lese oss fram til at over 87 prosent av elevene har svart at lærerne er ofte eller svært ofte/alltid hyggelige mot dem. Dette gjenspeiler den høye gjennomsnittsverdien på samme spørsmål som vist i forrige figur.

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

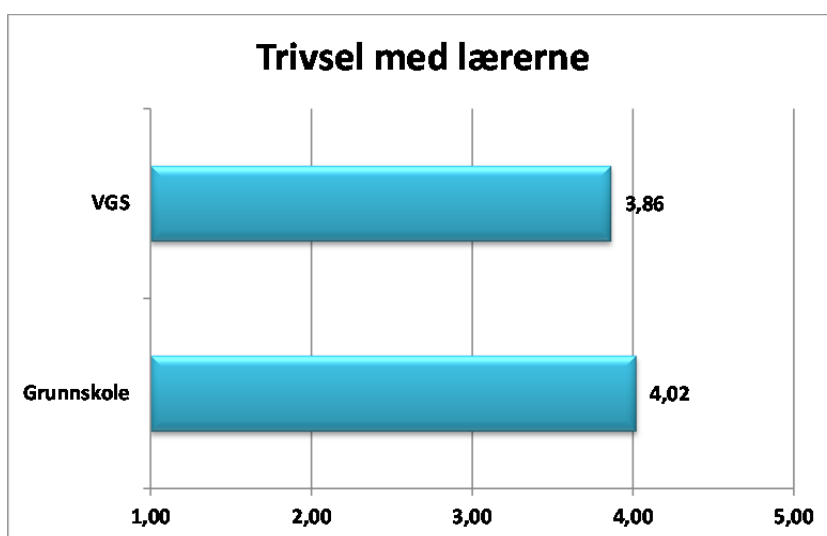
6.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.79$

Figur 6.2 *Trivsel med lærerne* fordelt på trinn (gjennomsnitt).

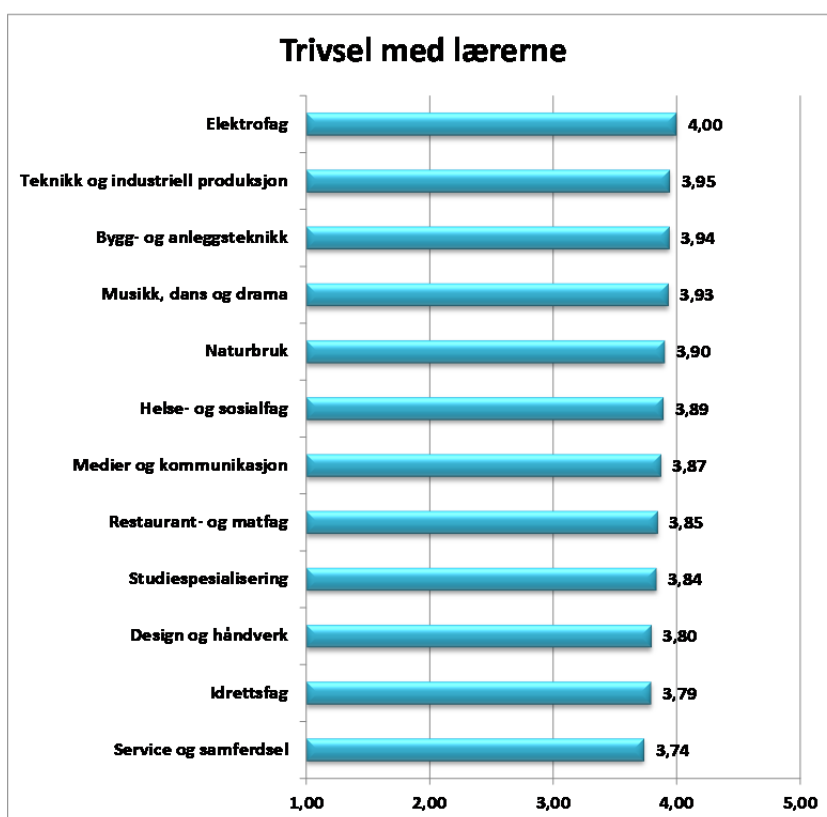
Figur 6.2 viser at gjennomsnittsverdiene *Trivsel med lærerne* reduseres fra 5. til 9. og 10. trinn, for deretter å øke litt i VGS. Reduksjonen fra 5. til 9. trinn gir en Cohens d på 0.79 som er betydningsfull og på grensen til sterk (jfr. tabell 2.4). I klartekst betyr det at *Trivselen med lærerne* synker i grunnskolen etter hvert som elevene blir eldre.



Cohens $d = 0.21$

Figur 6.3 Trivsel med lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Elevene i grunnskole trives bedre med lærerne sine enn elever i VGS i følge figur 6.3. Forskjellen er av betydning, men svak med en Cohens d på 0.21. Imidlertid skyldes det at elevene på barnetrinnet trives veldig godt, noe som oppveier at elevene på 9. og 10. trinn trives dårligere med lærerne sine, enn elevene i VGS.

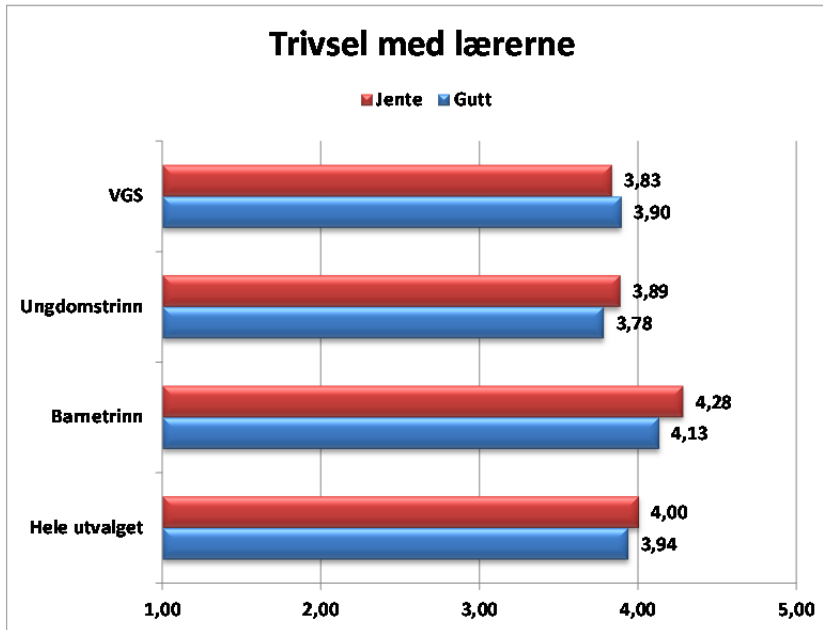


Forskjell min max, Cohens $d = 0.36$

Figur 6.4 Trivsel med lærerne fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Figur 6.4 viser *Trivsel med lærerne* fordelt på studieretning. Figuren er sortert synkende og viser at elevene på Elektrofag trives best med lærerne sine, mens elevene på Service og samferdsel trives dårligst med lærerne sine. Forskjellen mellom disse to studieretningsfagene er av betydning, men liten (Cohens $d=0.36$).

6.2 Kjønn

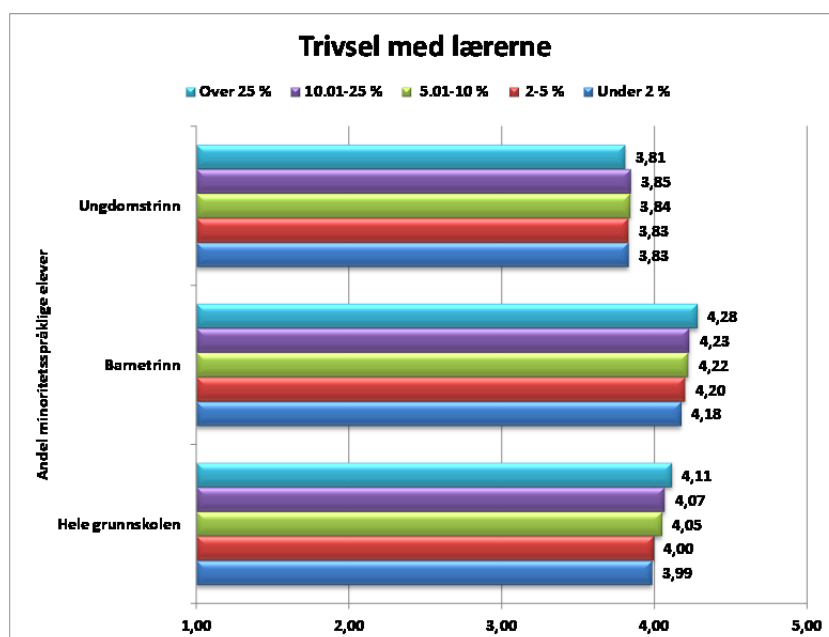


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.08$; Barnetrinn Cohens $d=0.21$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.14$; VGS Cohens $d = 0.10$

Figur 6.5 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Figur 6.5 viser at på barnetrinnet trives jentene bedre enn guttene med lærerne sine (Cohens $d=0.21$). Denne kjønnsforskjellen er visket ut på ungdomstrinnet og i VGS. Videre ser vi ut fra figuren at både jenter og gutter på barnetrinnet trives bedre enn elever på ungdomstrinnet og VGS.

6.3 Andel minoritetsspråklige elever

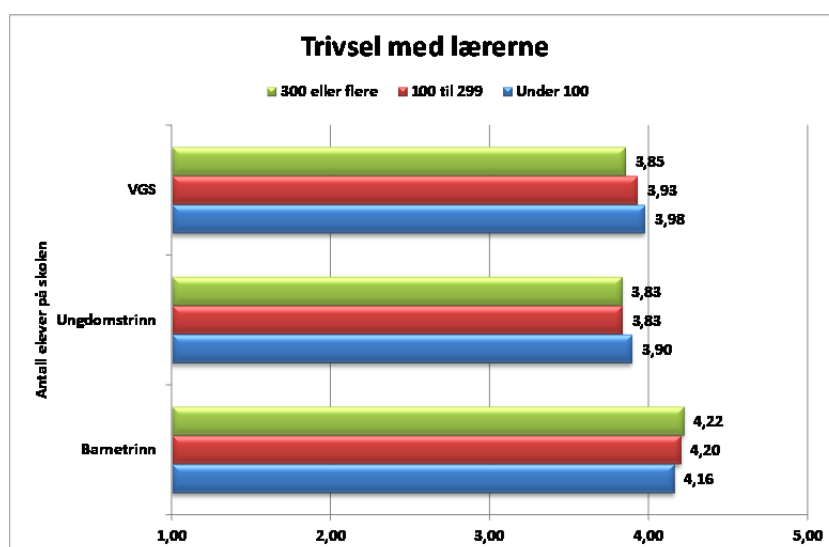


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d=0.15$; Barnetrinn Cohens $d=0.14$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.05$

Figur 6.6 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).*

Figur 6.6 viser at det er ingen forskjeller av betydning i *Trivsel med lærer* mellom skoler med lav eller høy andel med minoritetsspråklige elever.

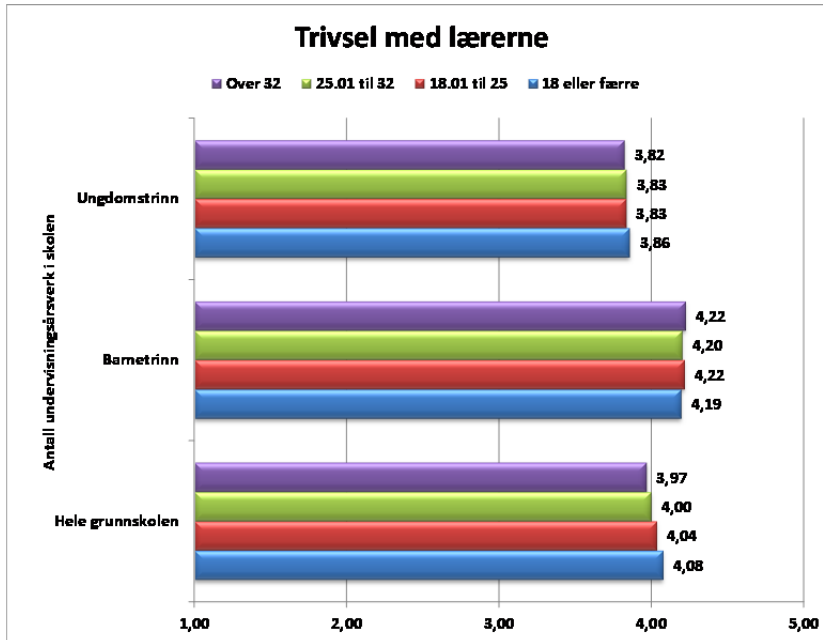
6.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d=0.08$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.09$; VGS Cohens $d=0.18$

Figur 6.7 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*

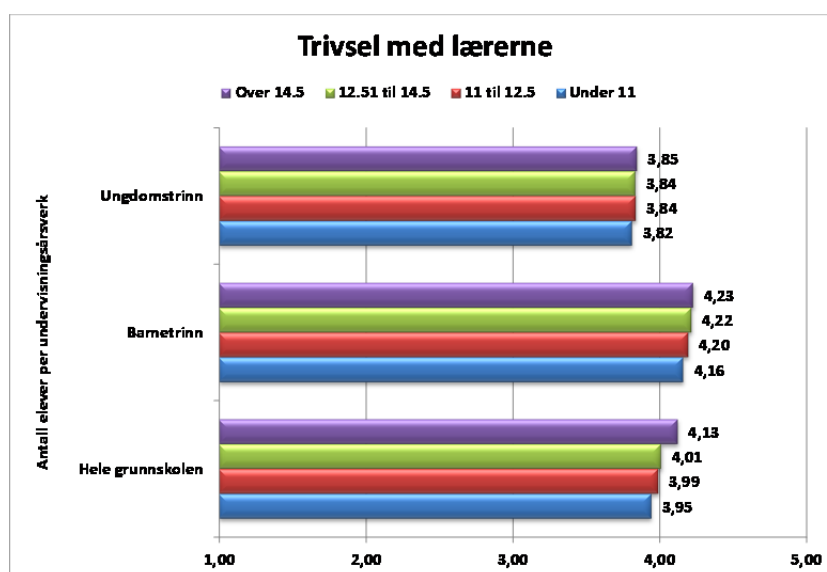
Ut fra figur 6.7 ser vi at det ikke er store forskjeller i *Trivsel med lærerne* for elever på skoler med undre 100 elever, elever på skoler med mellom 100 til 299 elever og elever på skoler med 300 elever eller flere. Dette gjelder for både barne- og ungdomstrinn, samt for elever i VGS.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.14$; Barnetrinn Cohens $d=0.04$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.05$

Figur 6.8 Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjell i *Trivsel med lærerne* sett i forhold til antall undervisningsårsverk på skolen; verken på barne- eller ungdomstrinn (jfr. figur 6.8). Skolestørrelse målt i antall elever eller i antall årsverk ser dermed ikke ut til å ha en innvirkning på hvordan elevene skårer på *Trivsel med lærer*.

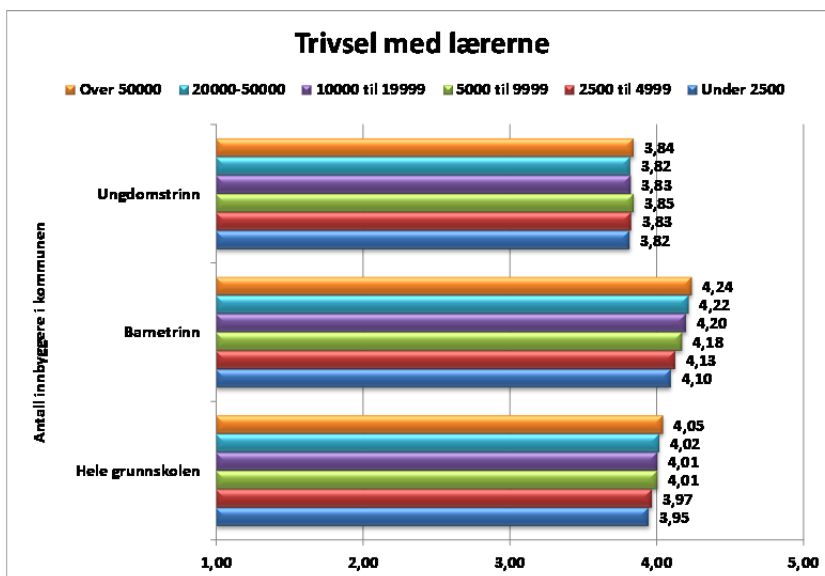


Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d = 0.23$; Barnetrinn Cohens $d = 0.09$; Ungdomstrinn Cohens $d = 0.04$

Figur 6.9 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).*

Ut fra Cohens d verdiene under figur 6.9 ser vi at dersom vi ser på hele grunnskolen under ett, er det en signifikant, men liten forskjell i *Trivsel med lærerne* mellom elever i skoler med lav og høy lærertetthet. Figur 6.9 viser at elever på skoler med over 14,5 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet) skårer høyere på *Trivsel med lærerne* enn elever som går på skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet). Dette gjør det fristende å konkludere med at jo lavere lærertetthet i skolen jo høyere trivsel med lærerne. En slik konklusjon vil etter all sannsynlighet være feil. For det første er det en liten forskjell som bare kommer fram når vi ser på hele grunnskolen under ett. Forskjellen er ikke tilstede hvis vi ser på barne- eller ungdomstrinnet for seg. For det andre skyldes forskjellen sannsynligvis andre bakenforliggende faktorer og samspill mellom disse og ikke lærertetthet i seg selv. Det kan eksempelvis være at skoler med lav lærertetthet er plassert i sentrale strøk hvor den sosioøkonomiske bakgrunnen til foreldrene er høyere og kompetanse-sammensetningen til personalet er bedre enn skoler med høy lærertetthet.

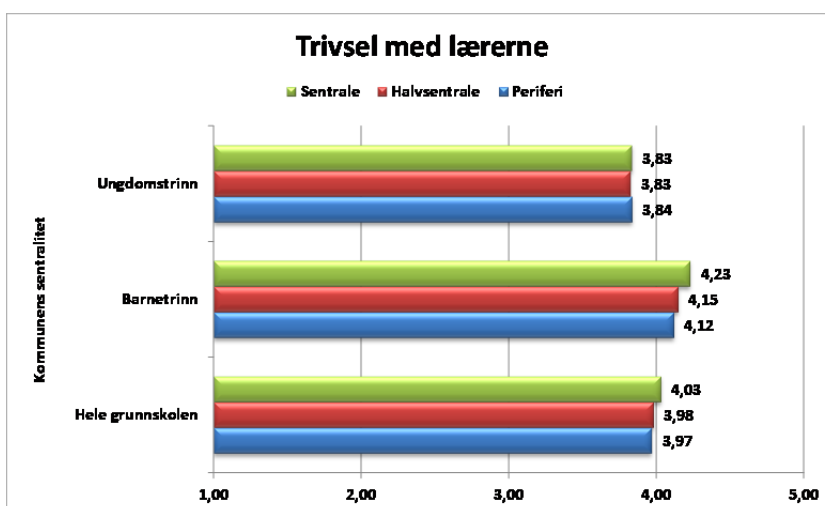
6.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.12$; Barnetrinn Cohens $d=0.19$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.04$

Figur 6.10 Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjeller av betydning i *Trivsel med lærer* sett i forhold til innbyggertall i kommunen skolen er plassert (Figur 6.10). Imidlertid ser vi en svak tendens, som ikke er signifikant, at på barnetrinnet øker *Trivselen med lærerne*, jo flere innbyggere det er i kommunen. Dette underbygger diskusjonen rundt sammenhengen mellom lærertetthet og *Trivsel med lærer* under figur 6.9.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.06$; Barnetrinn Cohens $d=0.15$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.01$

Figur 6.11 Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 6.11 viser ingen forskjeller i *Trivsel med lærerne* sett i forhold til kommunens sentralitet. Men vi ser en lignende tendens som for kommunestørrelse ved at elever på barnetrinnet i kommuner i sentrale strøk skårer høyere på *Trivsel med lærerne* 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 ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

6.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 6.2 *Multivariat linær regresjon: Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.17		.000	4.09		.000	4.15		.000
Trinn	-0.12	-0.26	.000	-0.14	-0.15	.000	-0.10	-0.10	.000
Kjønn	0.13	0.08	.000	0.15	0.11	.000	0.10	0.06	.000
Andel minoritet	0.01	0.01	.000	0.01	0.02	.000	0.00	0.00	.606
Antall elever	-0.03	-0.02	.000	-0.03	-0.02	.000	-0.03	-0.02	.000
Antall årsverk	0.00	0.00	.307	0.00	0.00	.362	0.00	0.01	.132
Antal elever per årsverk	0.01	0.02	.000	0.00	0.02	.000	0.01	0.02	.000
Folketall	0.01	0.02	.000	0.01	0.02	.000	0.01	0.01	.004
Sentralitet	0.00	0.00	.763	0.02	0.02	.000	-0.02	-0.02	.000
Bosetting	0.02	0.02	.000	0.02	0.02	.000	0.02	0.02	.000
R²:		0.08			0.04			0.02	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 6.2 er en multivariat regresjonsanalyse som viser sammenhengen mellom *Trivsel med lærerne* 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 med lærer* 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.

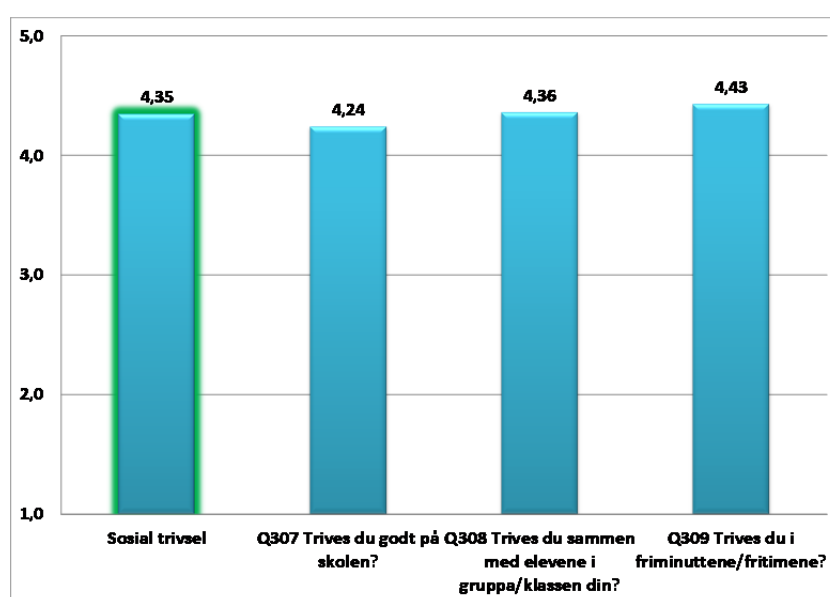
De multivariate analysene som presenteres her er grove og det er ikke tatt hensyn til variablenes normalfordeling. Dette gjøres fordi vi i denne analysen er mer ute etter de grove mønstrene mer enn de fininnstilte nyansene. Det vi først kan legge merke til i tabell 6.2 er at tallene i siste rad er veldig små. Dette er forklart varians (R^2) og betyr at bakgrunnsvariablene som er med i modellen (analysen) forklarer bare 8 prosent av variasjonen i indeksen *Trivsel med lærer* når vi ser hele grunnskolen under ett, og bare 4 og 2 prosent for henholdsvis barne- og ungdomstrinnet. Dersom vi videre ser på betaverdiene, som er standardiserte regresjonskoeffisienter, ser vi at det er bare trinn og til dels kjønn (på barnetrinn) 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. Det er bare trinn og til dels kjønn som har innvirkning på hvordan elevene har svart. For trinn ser vi at betaverdien er negativ. Det betyr at når årstrinnet øker, reduseres trivselen med lærerne. Kjønn er positiv og i denne analysen har gutt verdi 1 og jente verdi 2. Det vil si at på barnetrinnet skårer jentene høyere på *Trivsel med lærer* også når vi kontrollerer for de andre variablene.

7. Sosial trivsel

Indeksen viser elevenes sosiale trivsel på skolen, inkludert trivsel med medelever. Indeksen består av følgende tre spørsmål:

- Trives du godt på skolen?
 - Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?
 - Trives du i friminuttene/fritimene?
- Svaralternativer:
- Trives svært godt (5) - Trives godt (4) - Trives litt (3) - Trives ikke noe særlig (2) - Trives ikke i det hele tatt (1)



Figur 7.1 Indeksen Sosial trivsel (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

Tabell 7.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksten Sosial trivsel (prosent)

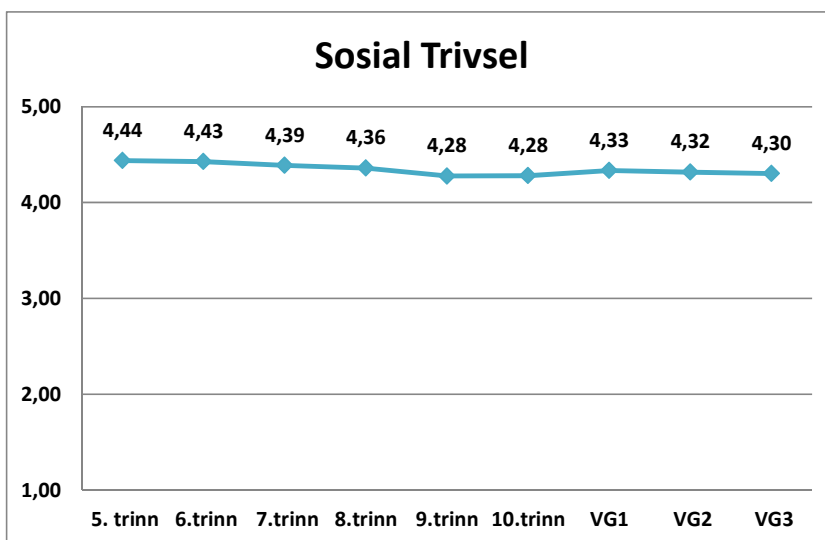
Sosial trivsel	Trives ikke i det hele tatt (1)	Trives ikke noe særlig (2)	Trives litt (3)	Trives godt (4)	Trives svært godt (5)
Q307 Trives du godt på skolen?	1.2	2.0	9.0	46.8	41.0
Q308 Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	0.9	1.8	8.3	38.7	50.4
Q309 Trives du i friminuttene/fritimene?	0.9	1.4	6.9	35.8	55.0

Figur 7.1 og Tabell 7.1 viser at elevene i Elevundersøkelsen skårer svært høyt på indeksten *Sosial trivsel* og enkeltspørsmålene i indeksten. Gjennomsnittsverdiene i figuren er svært høye, som gjenspeiler svarfordelingen i tabellen. Elevene oppgir at de trives på skolen, sammen med elevene i klassen og særlig i friminuttene/fritimene.

Imidlertid er det en andel på rundt 10 prosent som oppgir at de bare trives litt, trives ikke noe særlig eller trives ikke i det hele tatt.

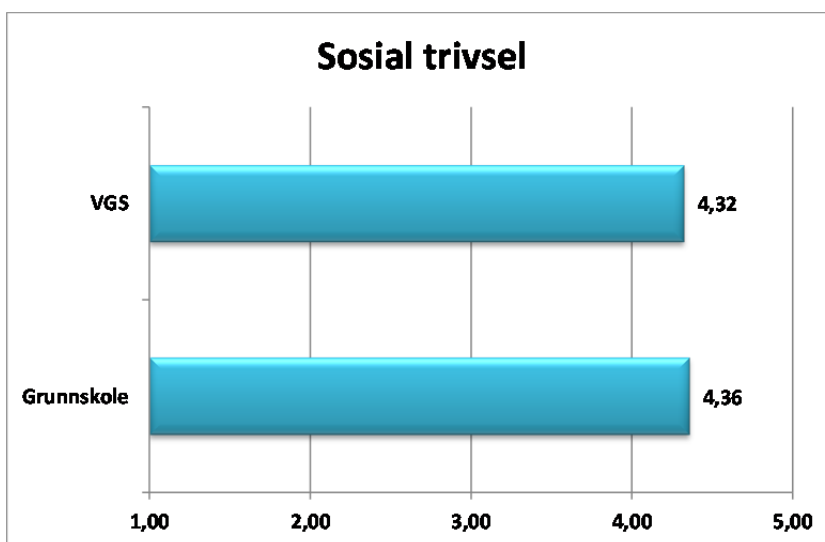
I de neste underkapitlene vil indeksen *Sosial trivsel* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

7.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.24$

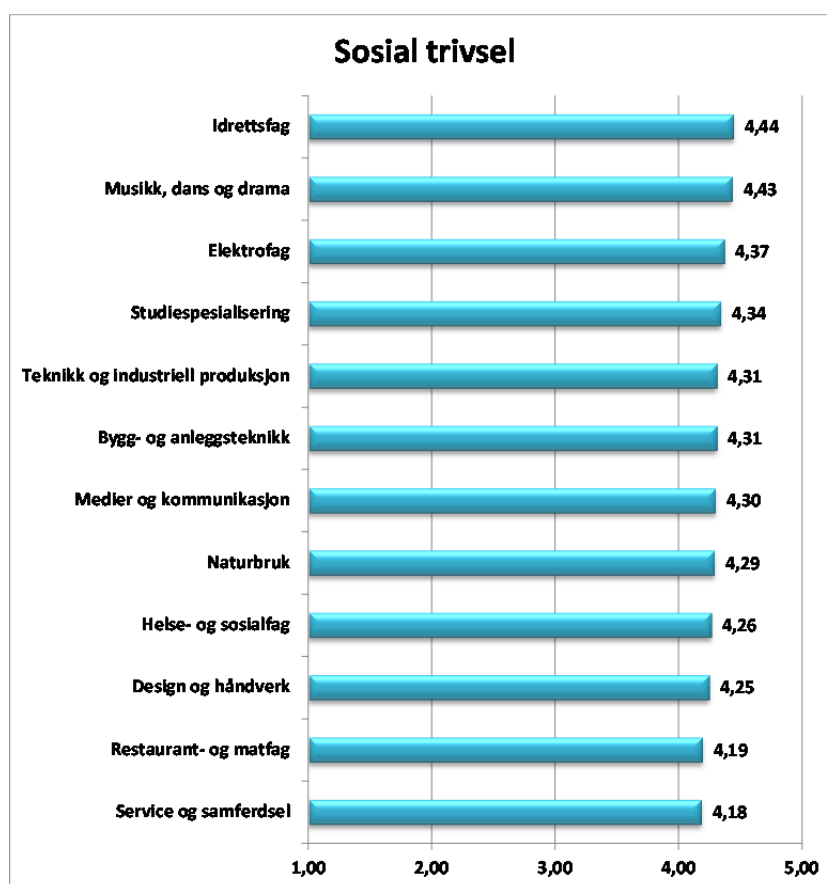
Figur 7.2 Sosial trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Cohens $d = 0.06$

Figur 7.3 Sosial trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 7.2 viser at det er en svak reduksjon i *Sosial trivsel* fra 5. trinn til slutten av ungdomstrinnet (Cohens $d=0.24$), mens det er en liten økning i *Sosial trivsel* i VG1 og en liten reduksjon i løpet av VGS. Figur 7.3 viser ingen forskjell i *Sosial trivsel* hos elever i grunnskolen og elever i videregående skoler.

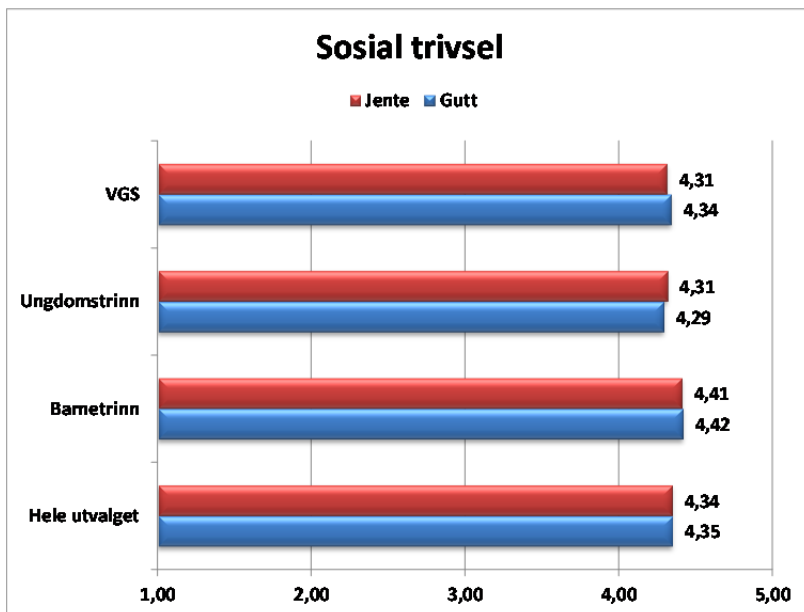


Forskjell min max, Cohens $d=0.40$

Figur 7.4 Sosial trivsel fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Idrettsfag rapporterer høyest sosial trivsel, mens elevene på Service og samferdse! rapporterer lavest (Figur 7.4). Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom disse to studieretningene er signifikant, men liten med en Cohens d -verdi på 0.4. Selv om det er forskjell mellom studieretninger rapporterer elever på samtlige studieretningsfag en gjennomsnittlig høy sosial trivsel på skolen.

7.2 Kjønn

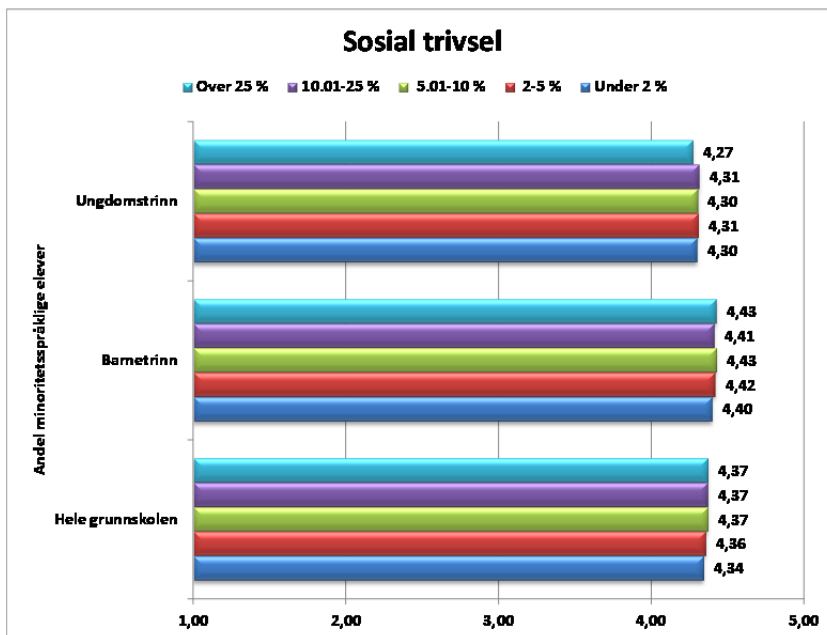


Forskjell hele utvalg: Cohens d = 0.02; Barnetrinn Cohens d=0.02; Ungdomstrinn Cohens d=0.03; VGS Cohens d =0.05

Figur 7.5 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 7.5 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av sosial trivsel for elevene i Elevundersøkelsen; verken for barnetrinn, ungdomstrinn eller VGS.

7.3 Andel minoritetsspråklige elever

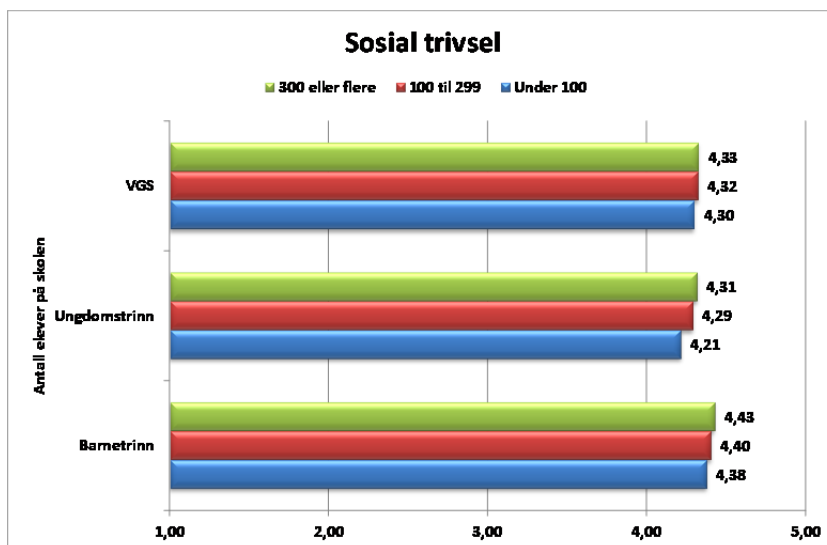


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens d= 0.05; Barnetrinn Cohens d=0.05; Ungdomstrinn Cohens d= 0.04

Figur 7.6 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

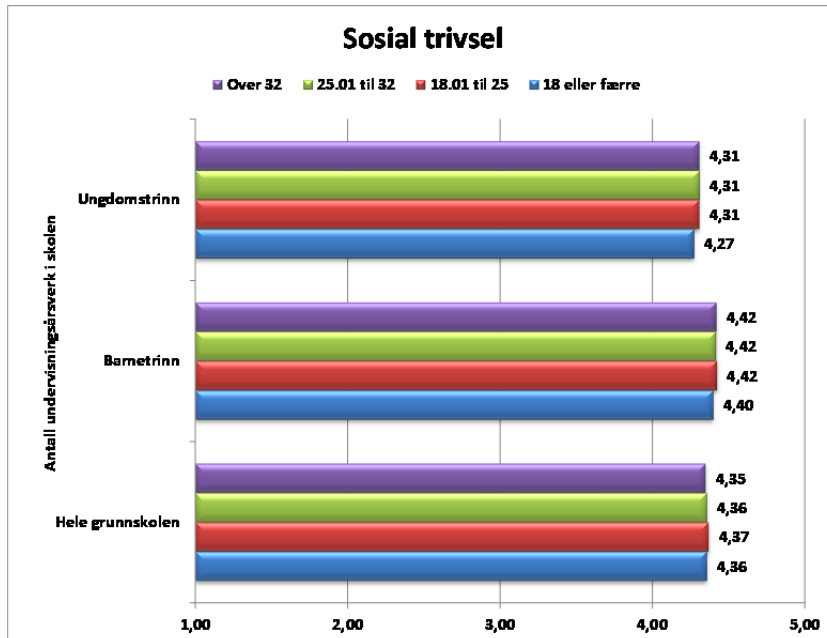
Figur 7.6 viser at det er ingen forskjell i *Sosial trivsel* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

7.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d=0.08$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.14$; VGS: Cohens $d=0.04$

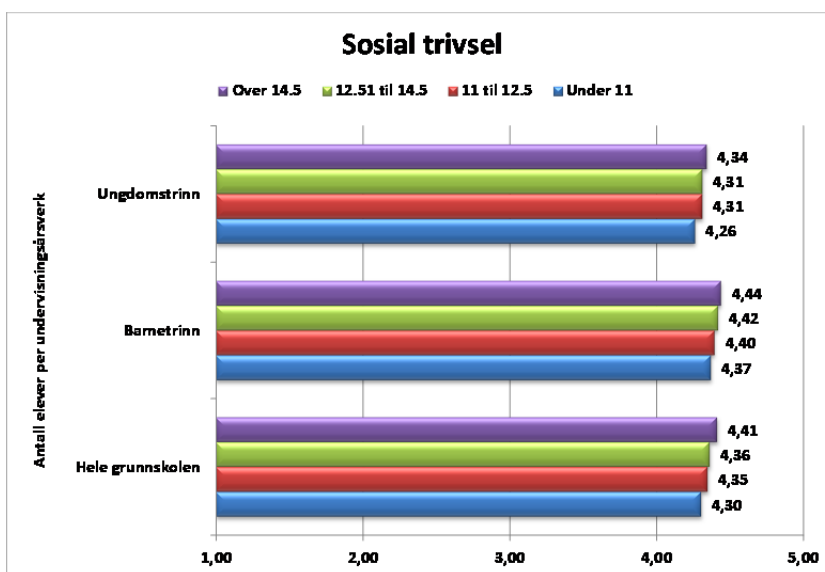
Figur 7.7 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.03$; Barnetrinn Cohens $d=0.03$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.06$

Figur 7.8 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 7.7 og 7.8 viser at det er ingen forskjell i *Sosial trivsel* sett i forhold til antall elever og undervisningsårsverk på skolen.

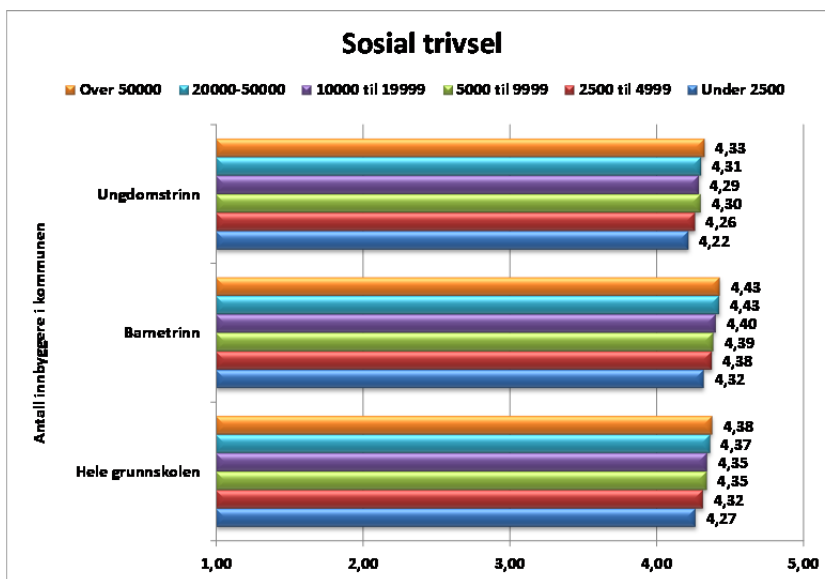


Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.17$; Barnetrinn Cohens $d=0.12$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.11$

Figur 7.9 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

Det er heller ikke forskjeller i Sosial trivsel blant elever på skoler med ulik grad av lærertetthet (figur 7.9). Imidlertid ser vi en svak, men ikke signifikant, tendens til at jo flere elever per undervisningsårverk jo bedre trivsel. Det er nok ikke lærertettheten i seg selv som ligger under en slik tendens. Sannsynligvis er det andre bakenforliggende variabler som Kommunestørrelse, sentralitet og sosioøkonomiske forhold. Jfr. diskusjonen rundt indeksen *Trivsel med lærerne*.

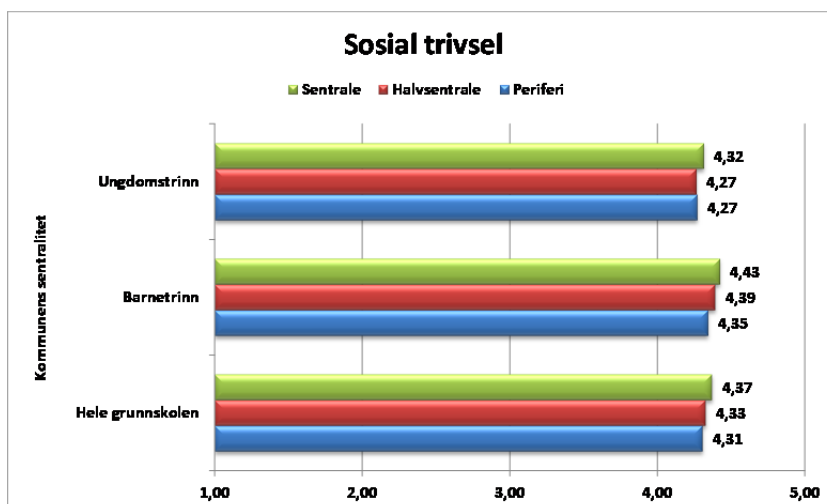
7.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.17$; B.trinn Cohens $d=0.18$; U.trinn Cohens $d=0.16$

Figur 7.10 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge figur 7.10 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Sosial trivsel* sett i forhold til innbyggertall i kommunen uten betydning. Samtidig ser vi en tendens til at *Sosial trivsel* øker med antall innbyggere i kommunen.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.09$; Barnetrinn Cohens $d=0.13$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.07$

Figur 7.11 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt,)

For figur 7.11 kan en se samme, men svakere tendens som i figur 7.10. Det vil si at elever i sentrale strøk vurderer *Sosial trivsel* som litt bedre 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, halvspredd eller spredd) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

7.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 7.2 *Multivariat linær regresjon: Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.30		.000	4.30		.000	4.28		.000
Trinn	-0.03	-0.08	.000	-0.02	-0.03	.000	-0.04	-0.04	.000
Kjønn	0.01	0.01	.001	-0.01	-0.01	.032	0.02	0.02	.000
Andel minoritet	0.00	0.00	.637	0.00	0.00	.177	0.00	-0.01	.048
Antall elever	-0.01	0.00	.194	0.00	0.00	.578	-0.01	-0.01	.315
Antall årsverk	0.00	0.00	.554	0.00	0.00	.696	0.00	0.01	.153
Antal elever per årsverk	0.01	0.03	.000	0.01	0.03	.000	0.01	0.03	.000
Folketall	0.01	0.02	.000	0.01	0.02	.000	0.01	0.02	.000
Sentralitet	0.00	0.00	.846	0.01	0.01	.138	-0.01	0.00	.255
Bosetting	0.01	0.02	.000	0.02	0.02	.000	0.01	0.01	.000
R²:		0.01			0.00			0.00	

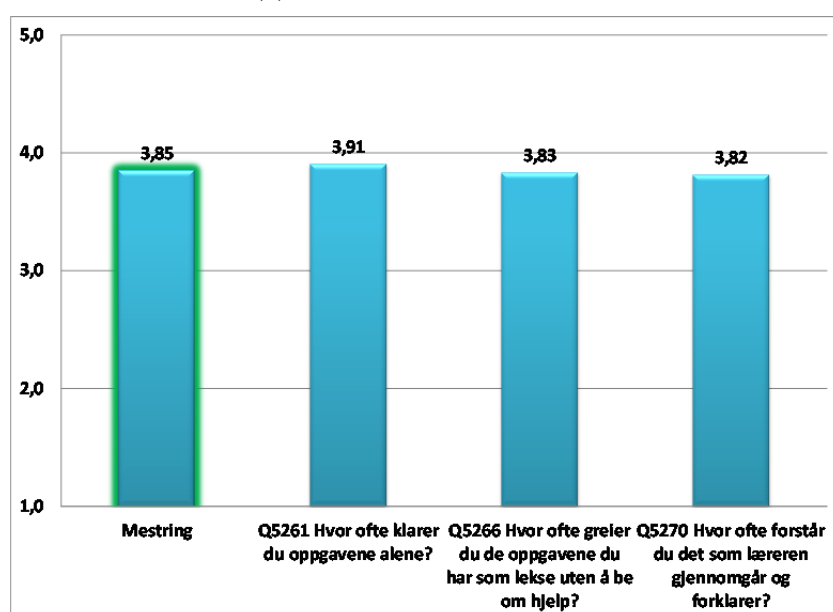
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Hovedkonklusjonen i tabell 7.2 er at ingen av bakgrunnsvariablene har særlig innvirkning på hvordan elevene svarer på indeksen *Sosial trivsel*. Trinn er den faktoren som kan sies å nærme seg å ha innvirkning. Det vil si at eldre elever skårer litt lavere enn yngre, men betaverdien viser at denne effekten er lav og nærmest ubetydelig. Dette betyr også at elever trives jevnt over bra uavhengig av hvor de bor, kjønn, skolestørrelse etc. Dette må sies å være positivt.

8. Mestring

Indeksen viser hvor ofte elevene opplever å mestre ulike oppgaver de møter i skolearbeidet. Indeksen består av følgende tre spørsmål:

- Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?
- Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?
- Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?
 - Svaralternativer: Alltid (5) – Ofte (4) – Noen ganger (3) – Sjelden (2) – Aldri (1)



Figur 8.1 Indeksen Mestring (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

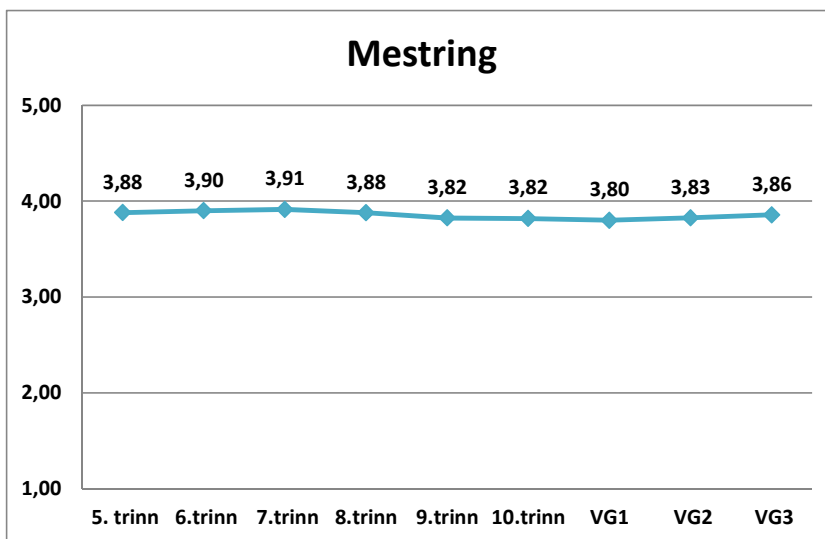
Tabell 8.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksten Mestring (prosent)

Mestring	Aldri (1)	Sjelden (2)	Noen ganger (3)	Ofte (4)	Alltid (5)
Q5261 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	0.8	2.3	16.8	65.4	14.6
Q5266 Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?	1.2	3.2	19.3	63.9	12.5
Q5270 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	1.1	3.9	21.1	60.3	13.6

Figur 8.1 og tabell 8.1 viser at elever som deltar i Elevundersøkelsen stort sett opplever mestring. Figur 8.1 viser relativt høye gjennomsnittsverdier, mens tabell 8.1 viser at mellom 75 og 80 prosent har svart at de ofte eller alltid mestrer det som blir spurt om i enkeltspørsmålene i indeksten.

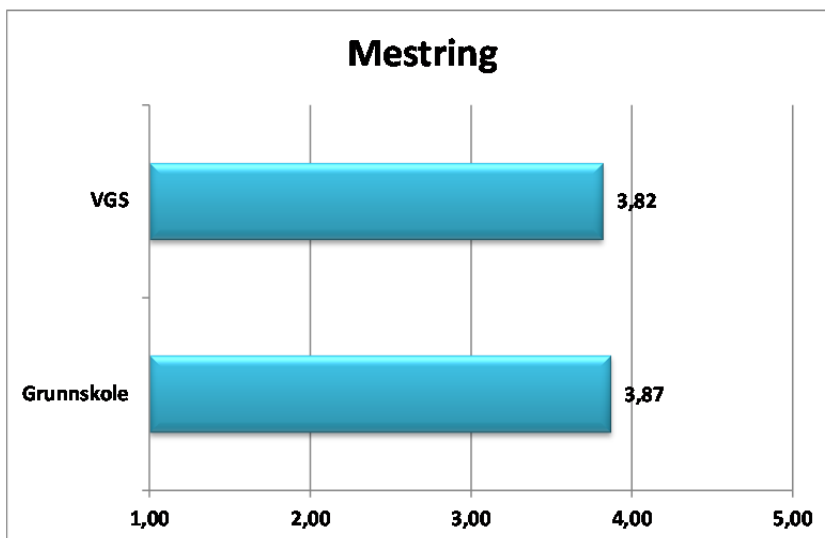
I de neste underkapitlene vil indeksen *Mestring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

8.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.19$

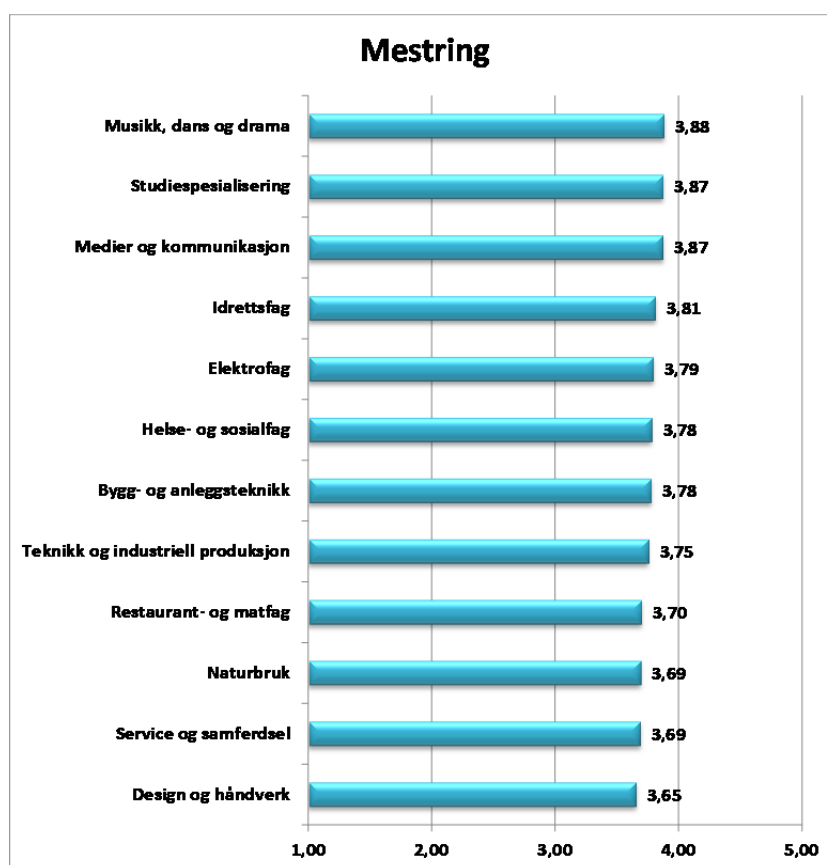
Figur 8.2 *Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).*



Forskjell Cohens $d = 0.08$

Figur 8.3 *Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 8.2 viser at det er liten variasjon i hvordan elevene på ulike trinn skårer på indeksen *Mestring*. Dette gjenspeiles også i figur 8.3 som viser at det ikke er forskjell i *Mestring* dersom vi ser på forskjeller mellom grunnskole og VGS.

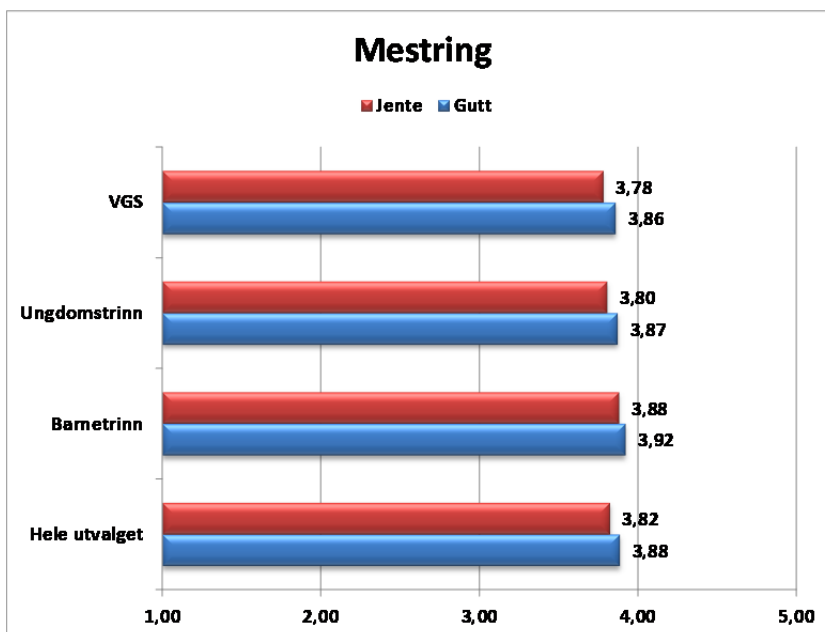


Forskjell min max, Cohens $d=0.41$

Figur 8.4 Mestring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder forskjeller i *Mestring* fordelt på studieretningsfag, viser figur 8.4 at elever på Musikk, dans og drama, samt 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 $d=0.41$).

8.2 Kjønn

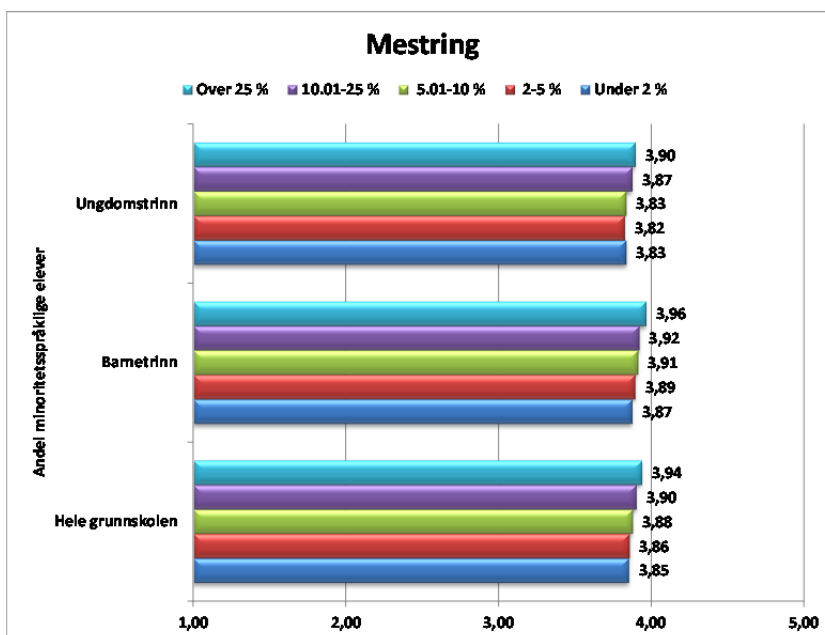


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.10$; Barnetrinn Cohens $d=0.08$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.11$; VGS Cohens $d=0.13$

Figur 8.5 Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 8.5 viser ingen store kjønnsforskjeller i hvordan elevene har svart på spørsmålene om mestring. Samtidig ser vi at gutter ligger høyre på skalaen på alle skoletrinn.

8.3 Andel minoritetsspråklige elever

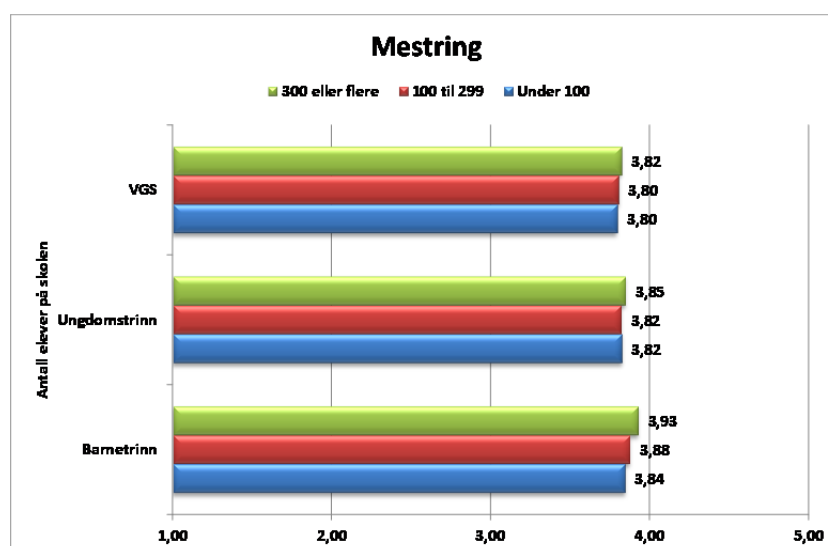


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d= 0.16$; B.rinn Cohens $d=0.17$; U.trinn Cohens $d= 0.12$

Figur 8.6 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjeller av betydning på indeksen *Mestring* sett i lys av andelen minoritetsspråklige på skolen. Samtidig viser figur 8.6 en konsistent økning av gjennomsnittsverdier på indeksen *Mestring*, med økningen av andelen minoritetsspråklige elever på skolen. Dette må ikke tolkes som et årsaksforhold. Mer sannsynlig er det at skoler med høy andel av minoritetsspråklige elever er i sentrale områder som gjennomsnittlig ligger høyt på sosioøkonomiske variabler. Det som taler i mot en slik tolkning er at innvandrerandelen er forbundet med negative sosiale faktorer som lav sysselsetningsgrad og utdanning (Næss 2011). Samtidig er dette funnet parallelt med analyser av ikke-vestlige innvandrerelevs prestasjoner på nasjonale prøver, hvor resultater indikerer at en økende andel ikke-vestlige innvandrelever ved skolene har en positiv effekt på elevenes prestasjoner (op.cit.). Årsaksforholdene her er komplekse og det krever mer inngående analyser enn hva som er hensiktsmessig i dette rapporteringsformatet.

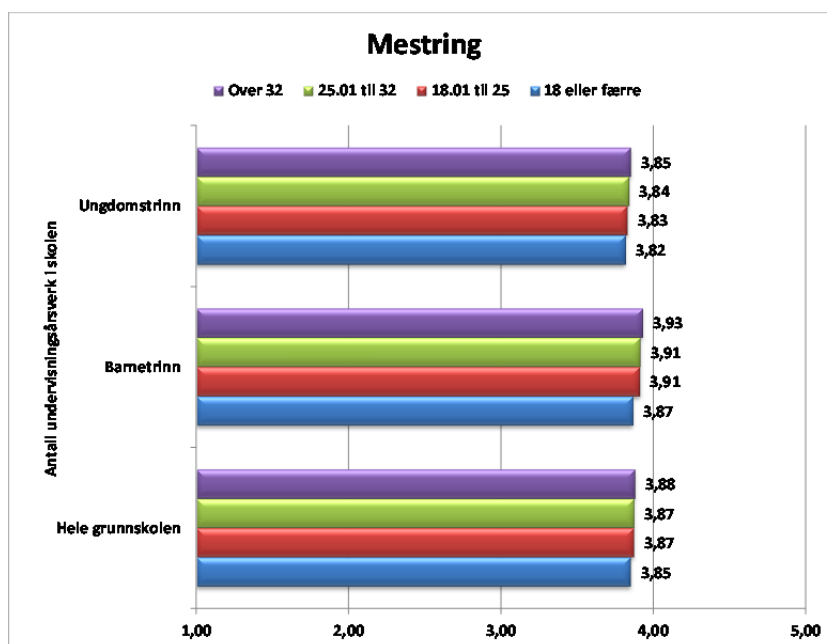
8.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d=0.17$; Ungdomstrinn Cohens $d= 0.05$; VGS: Cohens $d= 0.03$

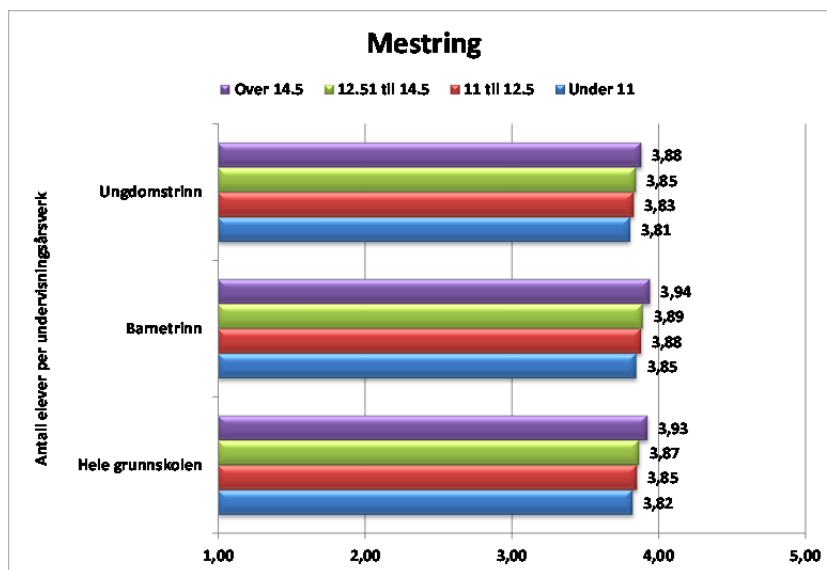
Figur 8.7 *Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*

Verken skolestørrelse målt i antall elever (figur 8.7) eller målt i antall undervisningsårsverk (figur 8.8) på skolen har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Mestring*.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.05$; Barnetrinn Cohens $d=0.12$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.05$

Figur 8.8 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).



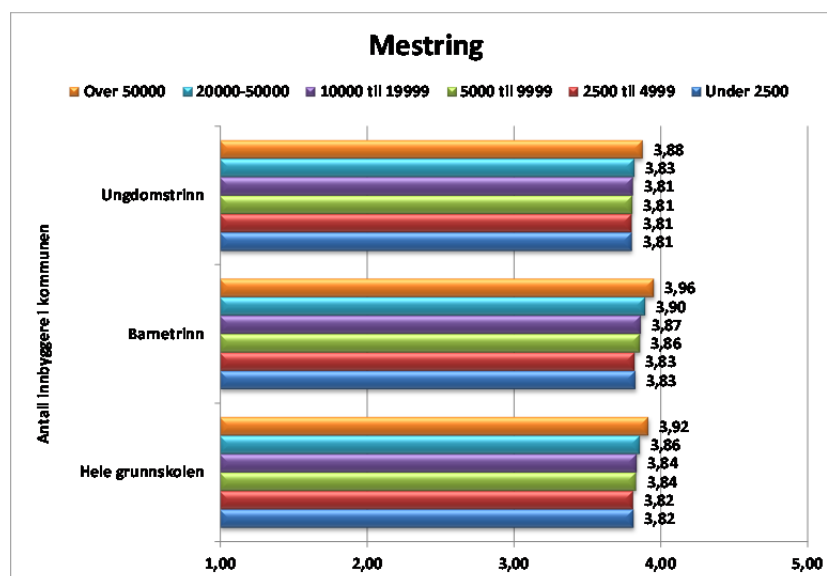
Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.18$; Barnetrinn Cohens $d=0.18$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.11$

Figur 8.9 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 8.9 viser ingen klar forskjell i svargivingen på indeksen *Mestring* sett i lys av hvor mange elever det er per undervisningsårsverk på skolen. Samtidig er det igjen en konsistent sammenheng, men ikke signifikant, at jo flere elever per undervisningsårsverk gir høyere verdi på indeksen. Dette må ikke gis en årsaksfortolkning, men som diskutert i tidligere kapitler er det mer sannsynlig at det et

samspill med andre bakenforliggende faktorer som eksempelvis kommunestørrelse, sentralitet og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn.

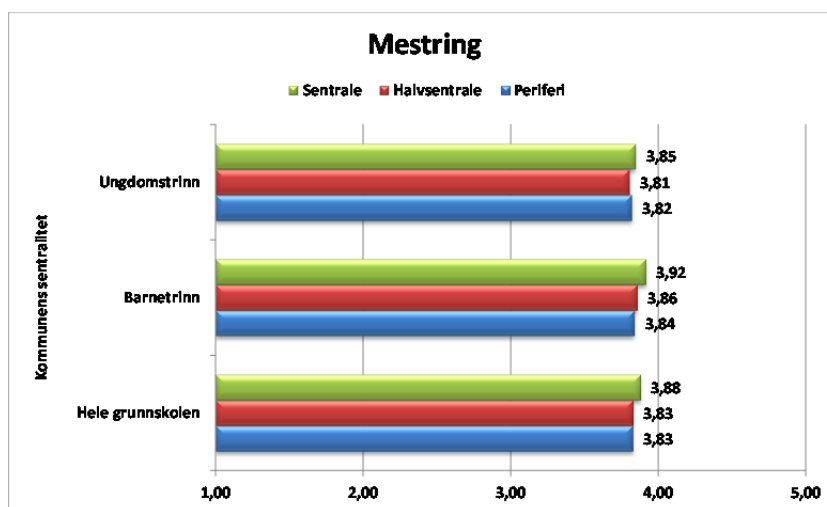
8.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d=0.18$; Barnetrinn Cohens $d=0.25$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.11$)

Figur 8.10 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 8.10 viser at elever på barnetrinnet 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 5000 innbyggere (Cohens $d=0.25$). 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. Dette er det ikke mulig å analysere med de foreliggende data og en slik tolkning er en hypotese og ikke en konklusjon.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d= 0.09$; Barnetrinn Cohens $d=0.16$; Ungdomstrinn Cohens $d= 0.08$)

Figur 8.11 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 8.11 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 ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

8.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 8.2 *Multivariat lineær regresjon: Mestring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	3.82		.000	3.70		.000	3.95		.000
Trinn	-0.01	-0.04	.000	0.02	0.03	.000	-0.03	-0.04	.000
Kjønn	-0.05	-0.05	.000	-0.04	-0.04	.000	-0.07	-0.05	.000
Andel minoritet	0.01	0.02	.000	0.01	0.03	.000	0.01	0.01	.001
Antall elever	-0.03	-0.03	.000	-0.01	-0.02	.001	-0.04	-0.03	.000
Antall årsverk	0.00	0.03	.000	0.00	0.03	.000	0.00	0.03	.000
Antal elever per årsverk	0.01	0.05	.000	0.01	0.05	.000	0.01	0.04	.000
Folketall	0.02	0.04	.000	0.02	0.05	.000	0.02	0.03	.000
Sentralitet	-0.01	-0.02	.000	-0.01	-0.01	.042	-0.02	-0.02	.000
Bosetting	0.00	0.00	.161	0.00	-0.01	.047	0.01	0.01	.003
R²:		0.01			0.01			0.01	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Ut i fra de små betaverdiene samt den lave forklarte variansen (R^2) i tabell 8.2, ser vi at de ulike bakgrunnsvariablene har liten innvirkning på indeksen *Mestring*. Grunnen til at de fleste bakgrunnsvariablene i modellen likevel er signifikante skyldes at det er veldig mange elever med i analysene og da vil selv små sammenhenger bli signifikante.

9. Faglig utfordring

Indeksen *Faglig utfordring* består kun av ett spørsmål som bare er stilt til elever på ungdomstrinnet og elever i VGS.

- Får du nok utfordringer på skolen?
- Svaralternativer:
 - Svært ofte eller alltid (5) – Ofte (4) - Av og til (3) – Sjelden (2) – Aldri (1)

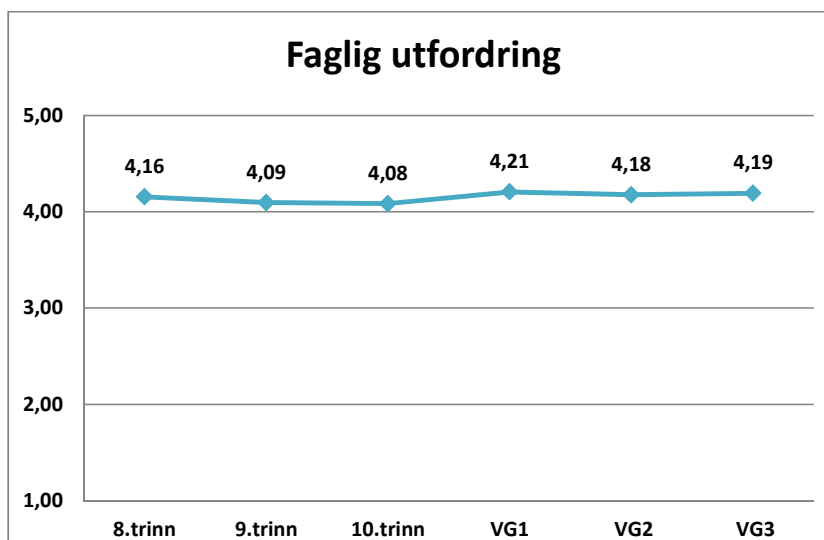
Tabell 9.1 Svarfordeling for indekseen *Faglig utfordring* (prosent og gjennomsnitt)

Faglig utfordring	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)	Gjennomsnitt
Q316 Får du nok utfordringer på skolen?	1.2	2.7	16.3	39.7	40.1	4.15

Tabell 9.1 viser at elevene i Elevundersøkelsen rapporterer i all hovedsak at de i mange eller i alle fag får utfordringer på skolen. Imidlertid er det rundt 20 prosent som har krysset av for at de får utfordringer i bare noen fag, i svært få fag eller i ingen fag.

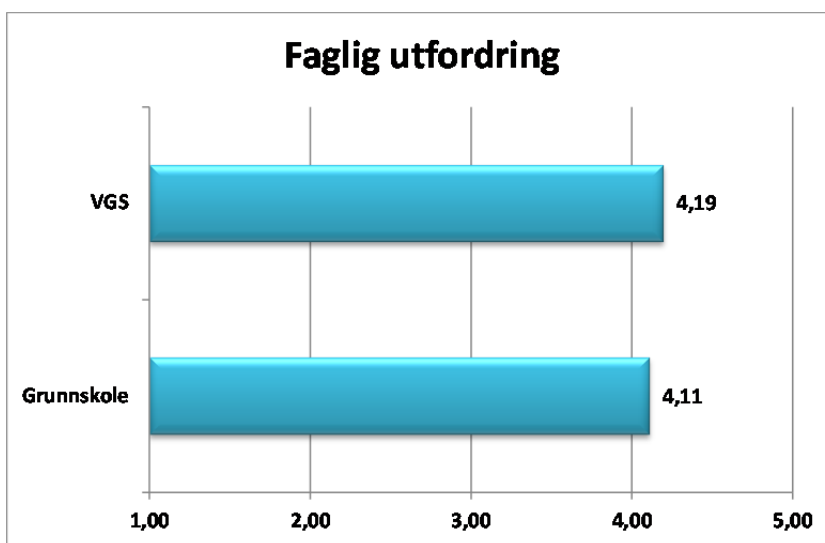
I de neste underkapitlene vil indekseen *Faglig utfordring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

9.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.15$

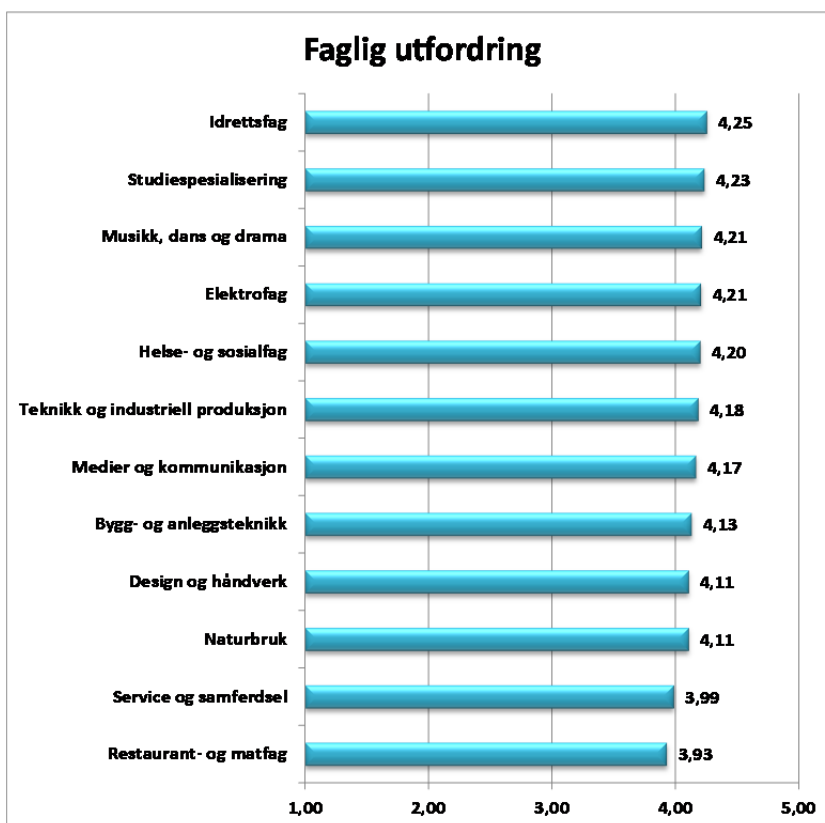
Figur 9.1 *Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).*



Cohens $d=0.09$

Figur 9.2 Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 9.1 og 9.2 viser at det er små forskjeller i hvordan elevene skårer på *Faglig utfordring* sett i forhold til trinn og skoleslag.

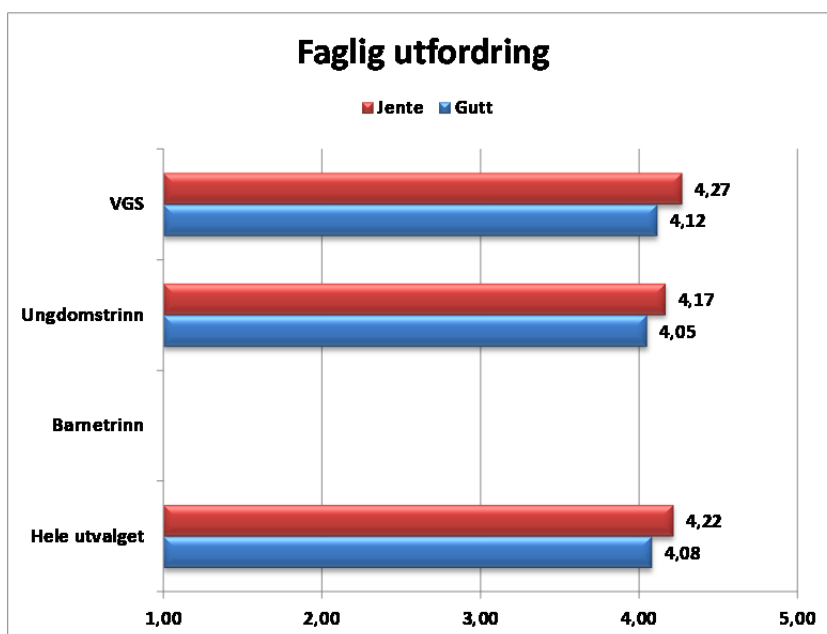


Forskjell min max, Cohens $d=0.40$

Figur 9.3 Faglig utfordring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Figur 9.3 viser at elever på Idrettsfag skårer høyest på *Faglig utfordring*, mens elever på Restaurant- og matfag skårer lavest. Forskjellen er signifikant med en Cohens *d*-verdi på 0.4.

9.2 Kjønn

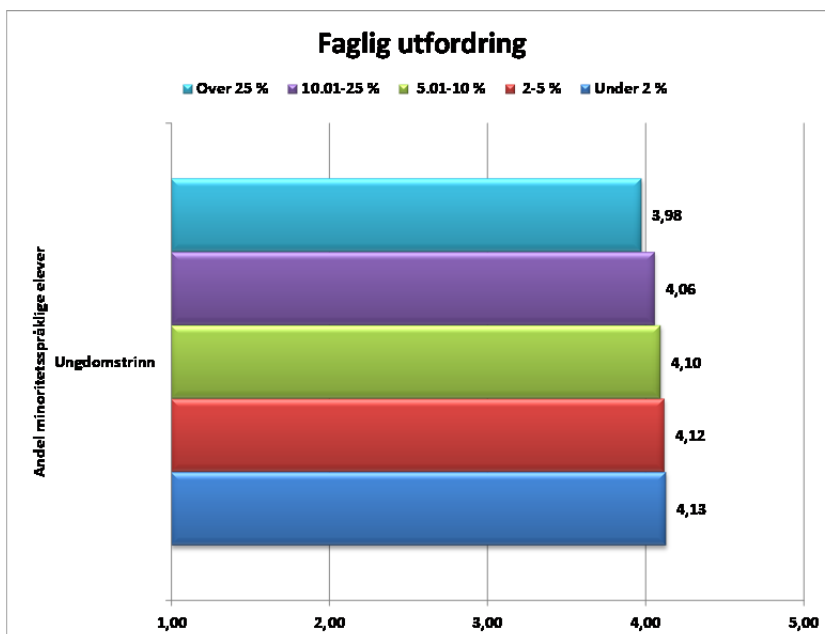


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.16$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.13$; VGS Cohens $d = 0.18$

Figur 9.4 *Faglig utfordring på ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Figur 9.4 viser ingen kjønnsforskjeller av betydning verken på ungdomstrinnet eller blant elever i videregående skoler, selv om jenter ser ut til å skåre høyere på *Faglig utfordring* enn gutter.

9.3 Andel minoritetsspråklige elever

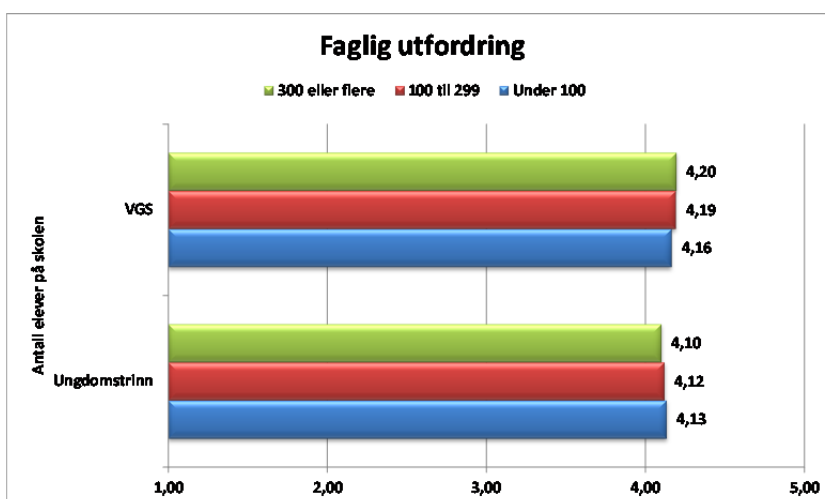


Forskjell min max Ungdomstrinn Cohens $d=0.17$

Figur 9.5 Faglig utfordring på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

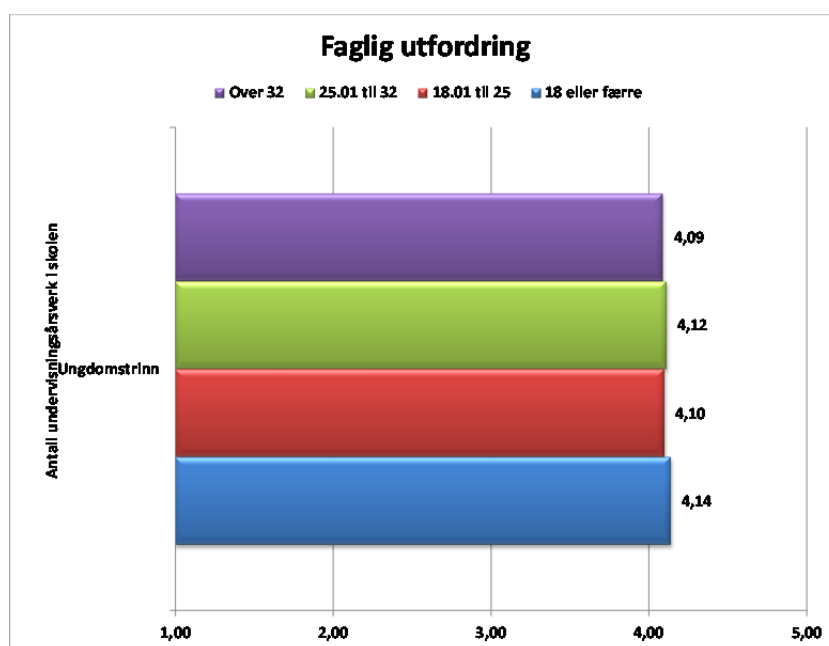
Figur 9.5 gir indikasjoner på at elever i skoler med lav andel minoritetsspråklige elever opplever mer faglige utfordringer enn elever med høy andel minoritetsspråklige elever. Denne tendensen er ikke signifikant.

9.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max,; Ungdomstrinn Cohens $d=0.03$; VGS Cohens $d=0.05$

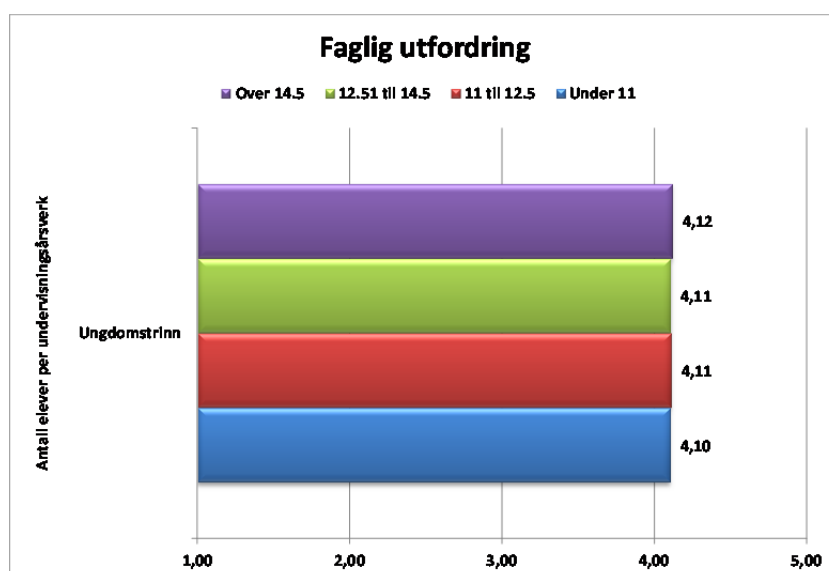
Figur 9.6 Faglig utfordring ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Cohens $d=0.06$

Figur 9.7 Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 9.6 og 9.7 er det ingen indikasjon på at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårverk på skolen virker på elevenes opplevelse av faglig utfordring.

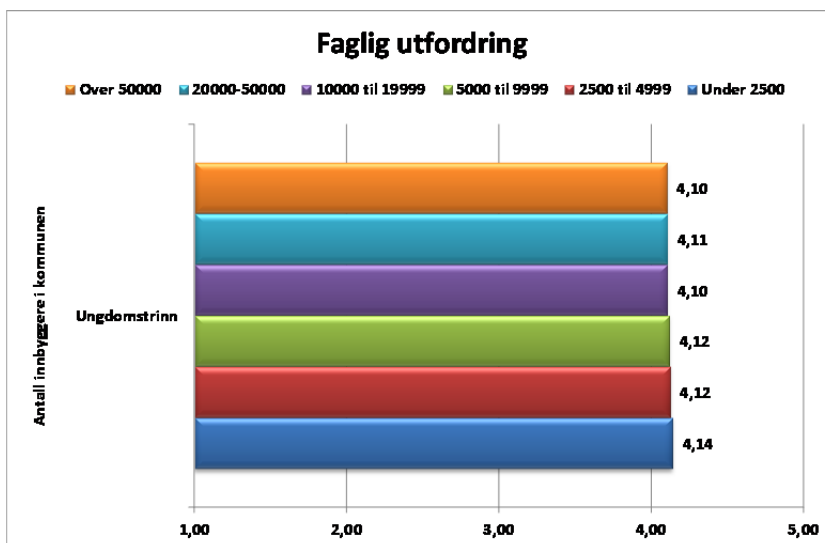


Forskjell min max, Ungdomstrinn Cohens $d=0.02$

Figur 9.8 Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

Det er heller ingen forskjeller i Faglig utfordring blant elever i skoler med ulik lærertetthet, ifølge figur 9.8.

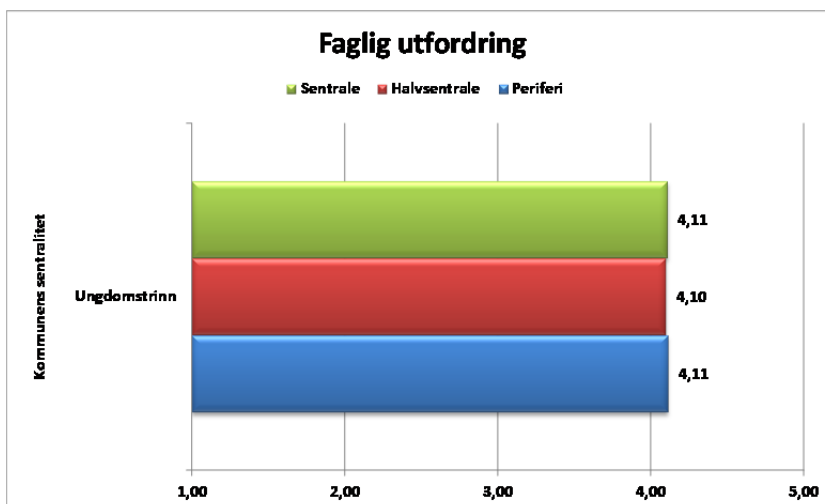
9.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Cohens $d=0.05$

Figur 9.9 Faglig utfordring på 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 9.9 og 9.10). Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønstre (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønstre har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.



Forskjell minn max, Ungdomstrinn Cohens $d=0.01$

Figur 9.10 Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 9.2 *Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	t	Sig.	B	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	-	-	-	-	-	-	4.13		.000
Trinn	-	-	-	-	-	-	-0.03	-0.03	.000
Kjønn	-	-	-	-	-	-	0.12	0.07	.000
Andel minoritet	-	-	-	-	-	-	-0.03	-0.03	.000
Antall elever	-	-	-	-	-	-	-0.03	-0.02	.000
Antall årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	0.01	.028
Antal elever per årsverk	-	-	-	-	-	-	0.01	0.01	.002
Folketall	-	-	-	-	-	-	0.00	0.00	.936
Sentralitet	-	-	-	-	-	-	0.00	0.00	.833
Bosetting	-	-	-	-	-	-	0.02	0.02	.000
R²:		-			-			0.01	

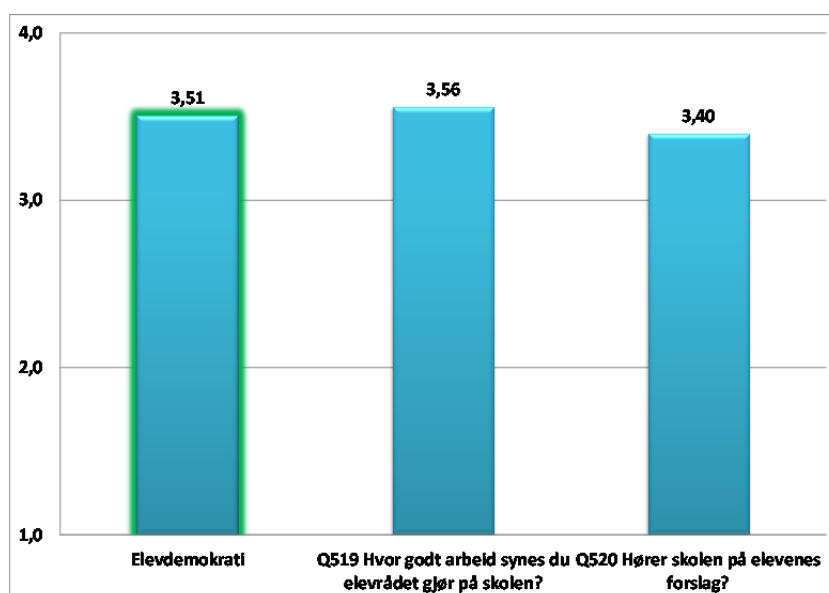
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 9.2 viser det samme bilde som figurene dette kapittelet. Bakgrunnsvariablene har ingen særlig sammenheng med *Faglig utfordring*. Det nærmeste er kjønn med en betaverdi på 0.07.

10. Elevdemokrati

Indeksen viser elevenes vurdering av elevrådsarbeidet ved skolen og om skolen hører på elevrådet sine forslag. Indeksen består av følgende to spørsmål og gradering:

- Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?
 - Svaralternativene:
 - Svært godt (5) – Godt (4) - Litt godt (3) – Dårlig (2) - Svært dårlig (1)
- Hører skolen på elevenes forslag?
 - Svaralternativene:
 - Svært ofte eller alltid (5) – Ofte (4) - Av og til (3) – Sjelden (2) – Aldri (1)



Figur 10.1 Indeksen Elevdemokrati (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

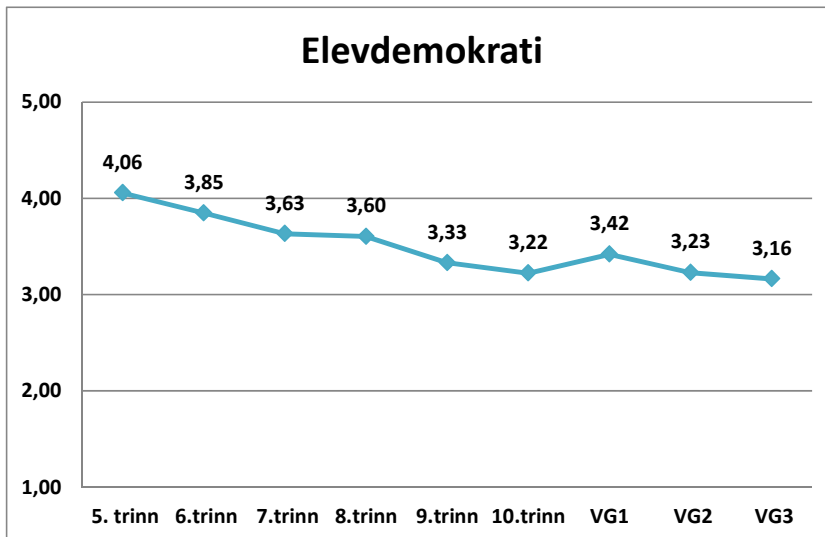
Tabell 10.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksten Elevdemokrati (prosent)

Elevdemokrati	Svært dårlig (1)	Dårlig (2)	Litt godt (3)	Godt (4)	Svært godt (5)
Q519 Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?	7.2	9.4	25.1	36.9	21.4
	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte/alltid (5)
Q520 Hører skolen på elevenes forslag?	5.0	13.3	34.5	31.6	15.7

Figur 10.1 og tabell 10.1 viser at elevene skårer litt over midt på treet på spørsmålene som omhandler elevdemokrati.

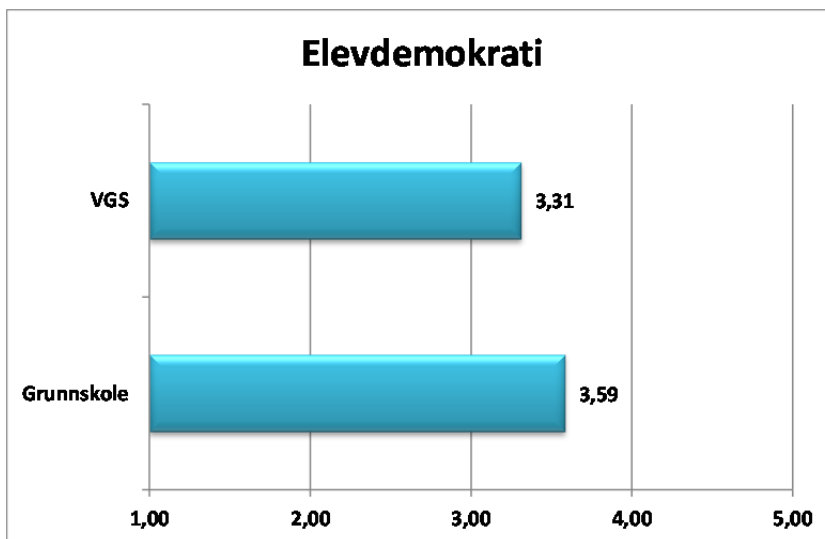
I de neste underkapitlene vil indeksen *Elevdemokrati* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

10.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 1.02$

Figur 10.2 *Elevdemokrati fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

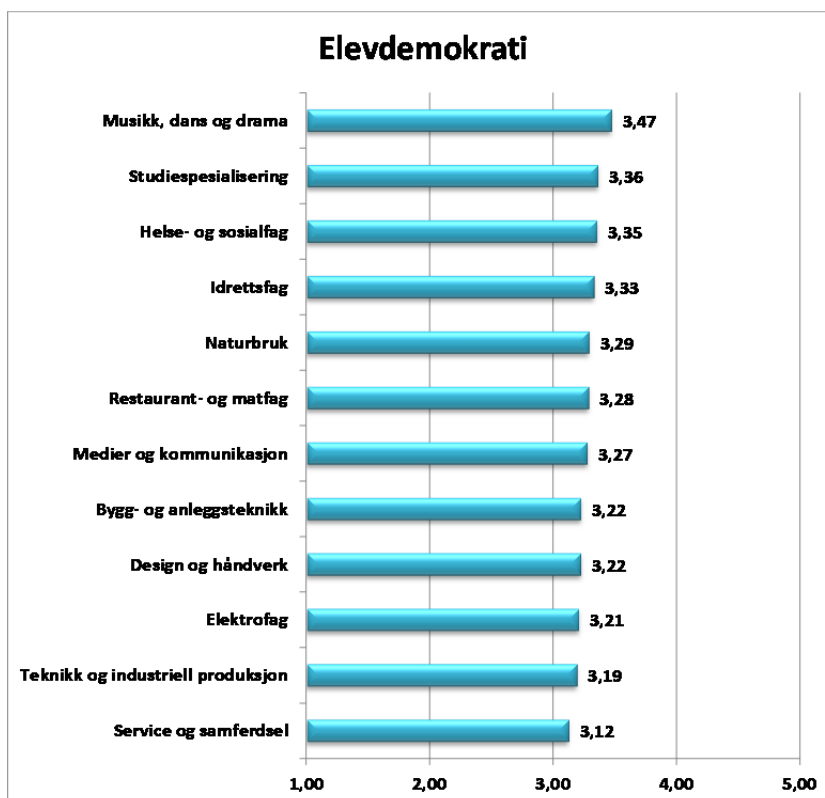


Cohens $d = 0.29$

Figur 10.3 *Elevdemokrati fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 10.2 viser at hvordan elevene skårer på Elevdemokrati reduseres markant med økene klassetrinn. Dette er klart signifikant og en Cohens d -verdi på 1.02 viser at trinn har en sterk effekt på *Elevdemokrati*. Dette gjenspeiler seg i figur 10.3 som viser at elever i grunnskolen skårer høyere på indeksen enn elever i 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. I grunnskolen har elevene kanskje lavere forventninger om elevdemokratiet enn hva

elevene i VGS har. Dette kan medføre at elever i grunnskolen skårer høyere på *Elevdemokrati* enn elever i VGS. Det trenger ikke gjenspeile en reell forskjell i elevdemokrati.

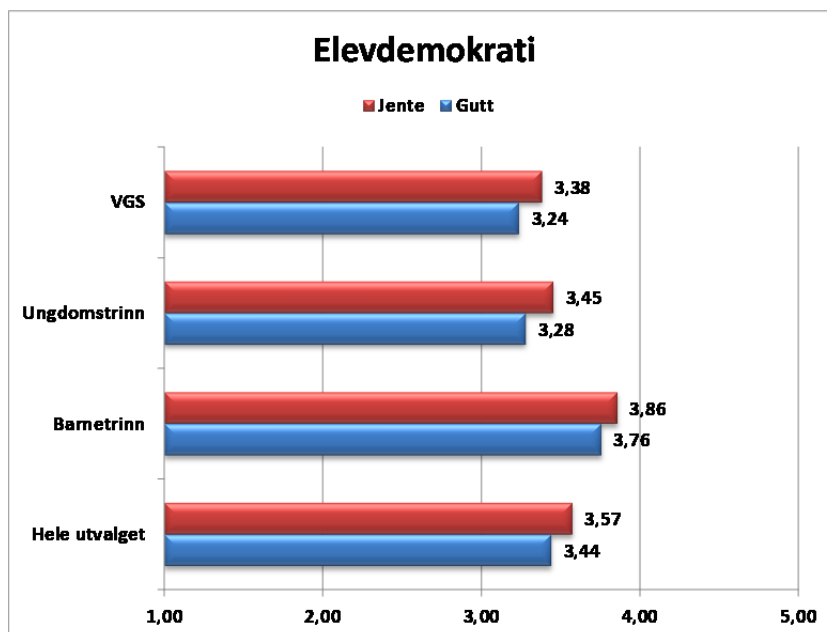


Forskjell min max. Cohens $d=0.37$

Figur 10.4 *Elevdemokrati fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).*

Figur 10.4 viser at elever på Musikk, dans og drama rapporterer høyere på indeksen *Elevdemokrati* enn elevene på Service og samferdsel. Forskjellen er av betydning (Cohens $d=0.37$).

10.2 Kjønn

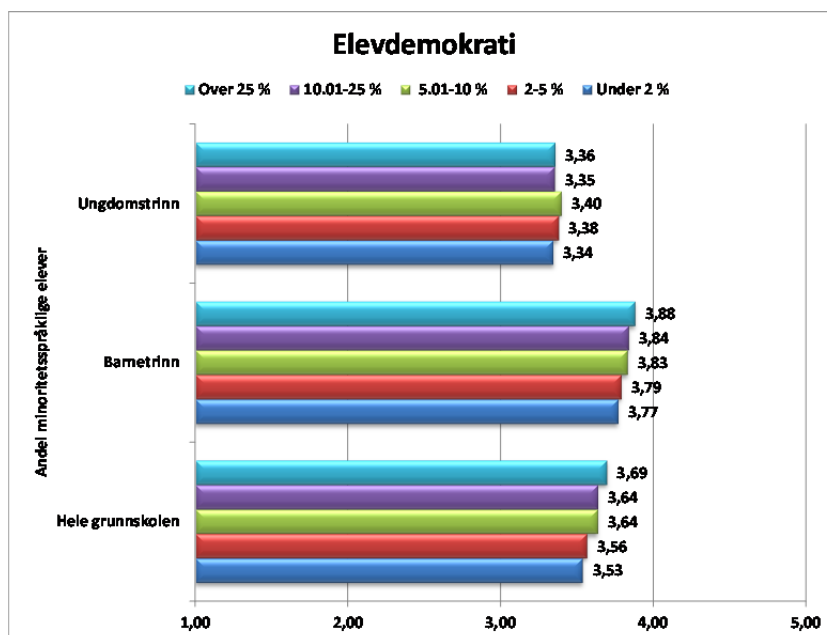


Forskjell hele utvalget: Cohens $d = 0.13$; Barnetrinn Cohens $d=0.11$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.18$; VGS Cohens $d =0.15$

Figur 10.5 Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 10.5 indikerer at jenter skårer høyere på indeksen *Elevdemokrati* enn hva gutter gjør. Dette er imidlertid ikke en signifikant forskjell i og med at Cohens d -verdiene er under 0.2.

10.3 Andel minoritetsspråklige elever

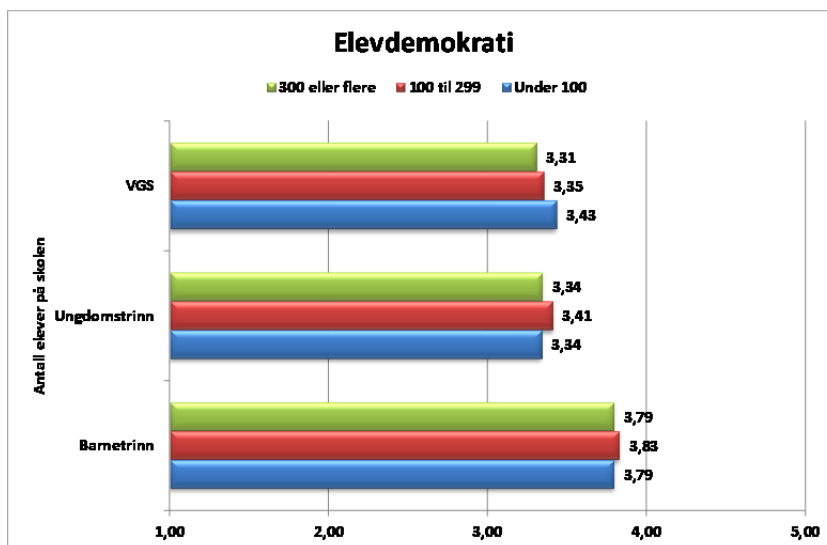


Forskjell min max. Hele grunnskolen Cohens $d= 0.16$; B.trinn Cohens $d=0.12$; Utrinn Cohens $d= 0.06$

Figur 10.6 Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

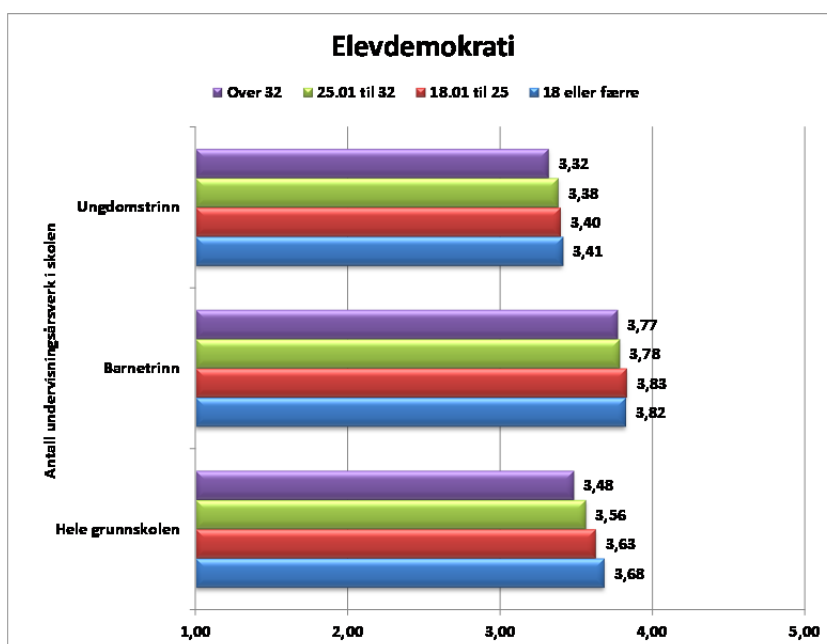
Figur 10.6 viser at det er ingen store forskjeller i hvordan elevene har skåret på *Elevdemokrati* sett i forhold til andelen med minoritetsspråklige elever.

10.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max., Barnetrinn Cohens $d=0.04$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.07$; VGS: Cohens $d=0.13$

Figur 10.7 *Elevdemokrati fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*

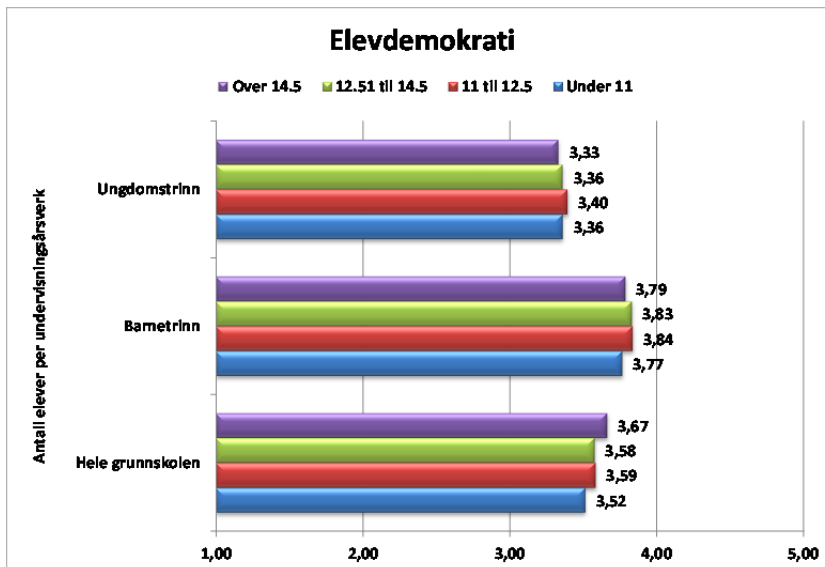


Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.20$; Barnetrinn Cohens $d=0.05$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.09$

Figur 10.8 *Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).*

Figur 10.7 viser ingen forskjeller i svargivning på indeksen *Elevdemokrati* for elever i små eller store skoler målt etter antall elever på skolen. Derimot ser vi ut fra figur 10.8 at sett hele grunnskolen under ett, skårer elever i skoler med 18 eller færre årsverk

høyere på *Elevdemokrati* enn elever i skoler hvor det er over 32 årsverk (Cohens $d=0.2$). Dersom vi bryter tallene ned på barne- og ungdomstrinnet hver for seg ser finner vi ingen forskjeller.

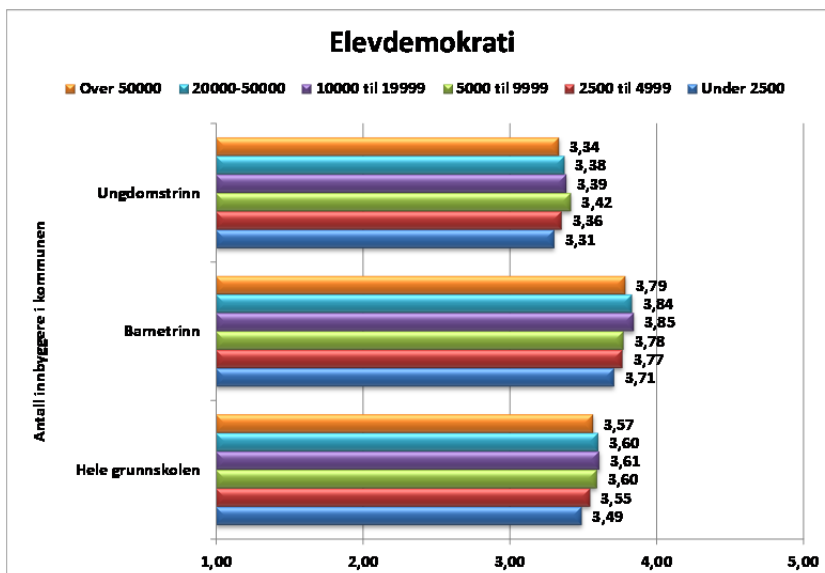


Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.15$; Barnetrinn Cohens $d=0.07$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.07$)

Figur 10.9 *Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).*

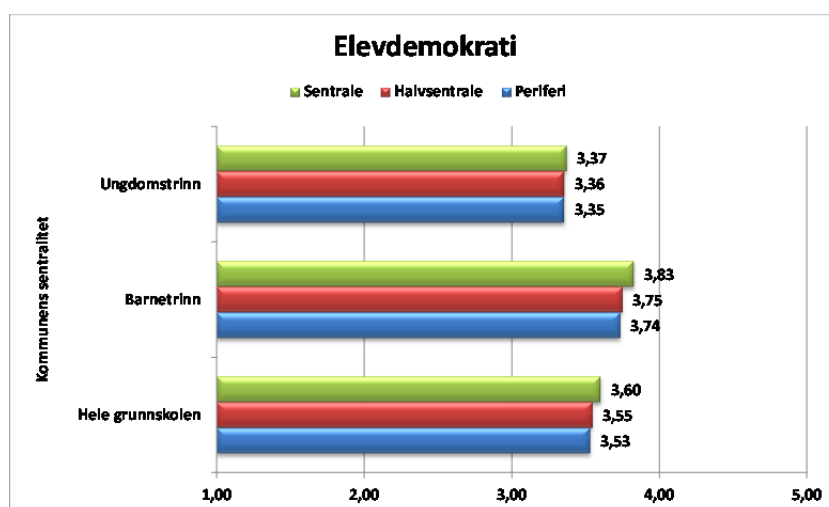
Når det gjelder *Elevdemokrati* sett i lys av lærertetthet, viser figur 10.9 at ulik lærertetthet ikke har innvirkning på elevenes svargivning.

10.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.12$; Barnetrinn Cohens $d=0.14$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.11$)

Figur 10.10 *Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.08$; Barnetrinn Cohens $d=0.06$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.10$)

Figur 10.11 Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 10.10 og 10.11 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen eller sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 10.2 *Multivariat linær regresjon: Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	3.93		.000	4.02		.000	4.08		.000
Trinn	-0.16	-0.27	.000	-0.21	-0.19	.000	-0.19	-0.16	.000
Kjønn	0.14	0.07	.000	0.10	0.06	.000	0.18	0.09	.000
Andel minoritet	0.02	0.02	.000	0.03	0.04	.000	0.02	0.02	.000
Antall elever	0.01	0.00	.411	0.00	0.00	.659	0.00	0.00	.755
Antall årsverk	0.00	-0.04	.000	0.00	-0.04	.000	0.00	-0.04	.000
Antal elever per årsverk	-0.01	-0.02	.000	0.00	-0.01	.008	-0.01	-0.02	.000
Folketall	0.00	0.00	.683	0.00	-0.01	.135	0.00	0.00	.732
Sentralitet	0.04	0.02	.000	0.05	0.03	.000	0.01	0.01	.021
Bosetting	0.04	0.03	.000	0.03	0.03	.000	0.05	0.04	.000
R²:		0.09			0.04			0.04	

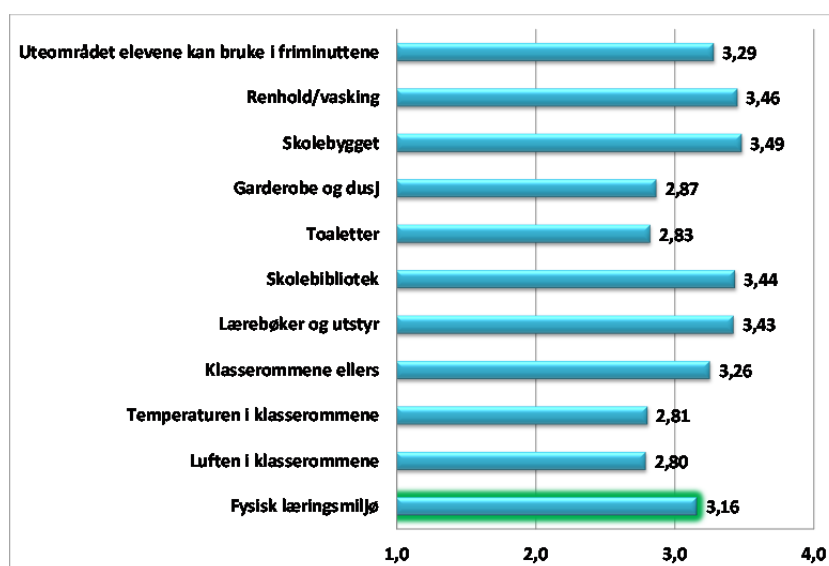
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Den multivariat regresjonen i tabell 10.2 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*. I og med at betaverdien for trinn er negativ betyr det at gjennomsnittsverdien for *Elevdemokrati* synker ved økende trinn. Bakgrunnsvariablene som er inkludert i modellen forklarer ni prosent av variasjonen sett hele grunnskolen under ett. På barnetrinnet er bakgrunnsvariablene med å forklare 4 prosent av variasjonen i den avhengige variabelen (dvs *Elevdemokrati*), som er lik forklaringsverdien på ungdomstrinnet.

11. Fysisk læringsmiljø

Indeksen viser elevenes vurdering av 10 forhold tilknyttet det fysiske læringsmiljøet. Indeksen består av følgende spørsmål:

- 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
 - Svaralternativer:
 - Svært fornøyd (5) – Fornøyd (4) - Ganske fornøyd (3) - Litt fornøyd (2) - Ikke særlig fornøyd (1).



Figur 11.1 Indeksen Fysisk læringsmiljø (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

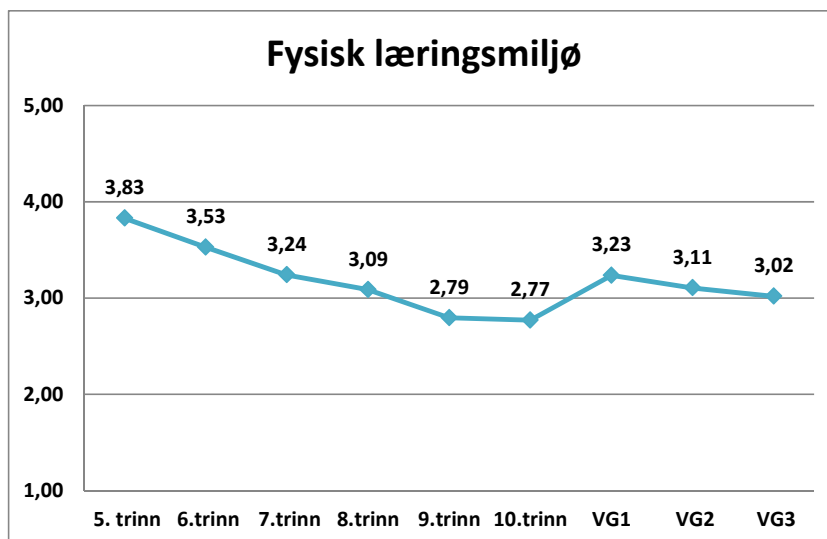
Figur 11.1 viser at elevene skårer midt på treet når det gjelder indeksten *Fysisk læringsmiljø*. Når vi ser nærmere på enkeltspørsmålene i indeksten ser vi at elevene er mest fornøyd med renhold, skolebygget, skolebiblioteket, samt lærebøker og utstyr. Elevene er på den andre siden minst fornøyd med garderober, toaletter, samt temperaturen og luften i klasserommene.

Tabell 11.1 Svarfordeling for enkeltpørsmålene i indeksen Fysisk læringsmiljø (prosent)

Fysisk læringsmiljø: Er du fornøyd med...	Ikke særlig fornøyd (1)	Litt fornøyd (2)	Ganske fornøyd (3)	Fornøyd (4)	Svært fornøyd (5)
Luften i klasserommene	26.1	19.9	16.6	23.1	14.3
Temperaturen i klasserommene	23.0	21.9	19.2	22.7	13.1
Klasserommene ellers	13.0	16.7	21.8	28.4	20.1
Lærebøker og utstyr	8.8	14.4	22.8	33.0	20.9
Skolebibliotek	12.4	12.8	19.4	29.6	25.9
Toaletter	24.8	19.2	18.3	23.4	14.3
Garderobe og dusj	22.6	19.9	19.6	23.4	14.5
Skolebygget	11.1	12.8	19.4	29.7	27.0
Renhold/vasking	10.3	13.4	20.2	32.4	23.6
Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene	15.3	15.6	18.3	26.6	24.1

Tabell 11.1 viser det samme som figur 10.1, men istedenfor gjennomsnittsverdiene vises svarfordelingen for enkeltpørsmålene. I de neste underkapitlene vil indeksen *Fysisk læringsmiljø* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

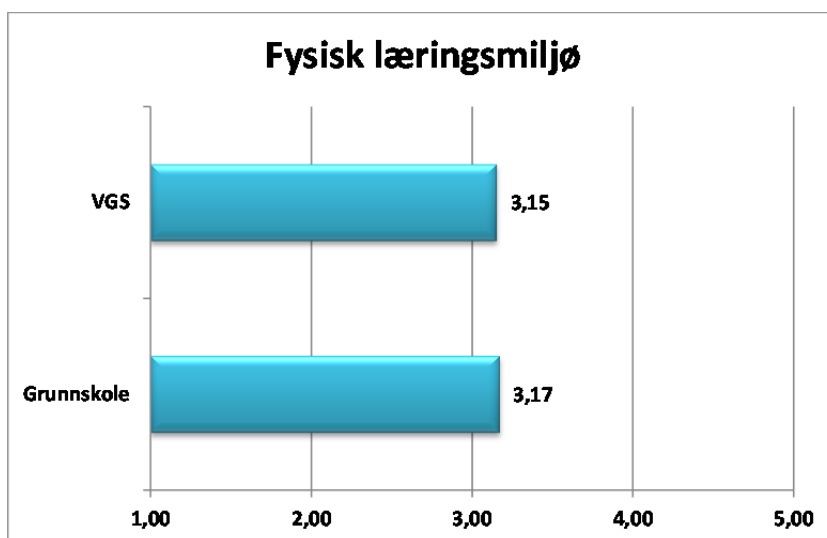
11.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 1.13$)

Figur 11.2 Fysisk læringsmiljø fordelt på trinn (gjennomsnitt).

Figur 11.2 viser at elever på 9. og 10. trinn vurderer det fysiske læringsmiljøet som klart dårligere enn elever på de yngre trinnene i grunnskolen. Forskjellen mellom 5. og 10. trinn gir en Cohens d -verdi på 1.13 som indikerer en sterk effekt.



Cohens $d = 0.02$

Figur 11.3 Fysisk læringsmiljø fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Elevene i VGS vurderer det fysiske læringsmiljøet bedre enn elevene på ungdomstrinnet, noe som forklarer at det ikke er forskjell mellom skoleslagene i figur 11.3.

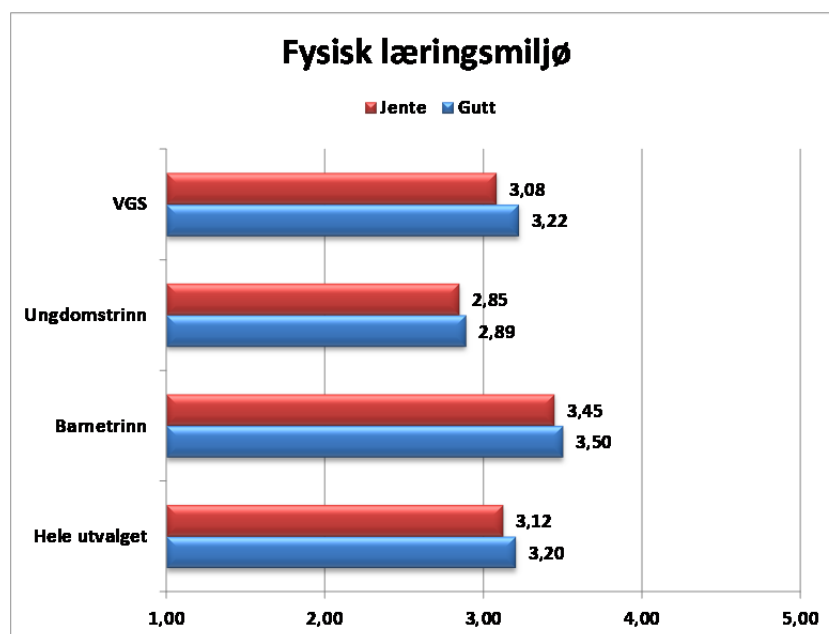


Forskjell min max. Cohens $d = 0.26$

Figur 11.4 Fysisk læringsmiljø fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder studieretning viser figur 11.4 at elever på Bygg og anleggsteknikk er mest fornøyd med det fysiske læringsmiljøet, mens elever på design og håndverk er minst fornøyd. Denne forskjellen er svak, men av betydning (Cohens $d=0.26$).

11.2 Kjønn

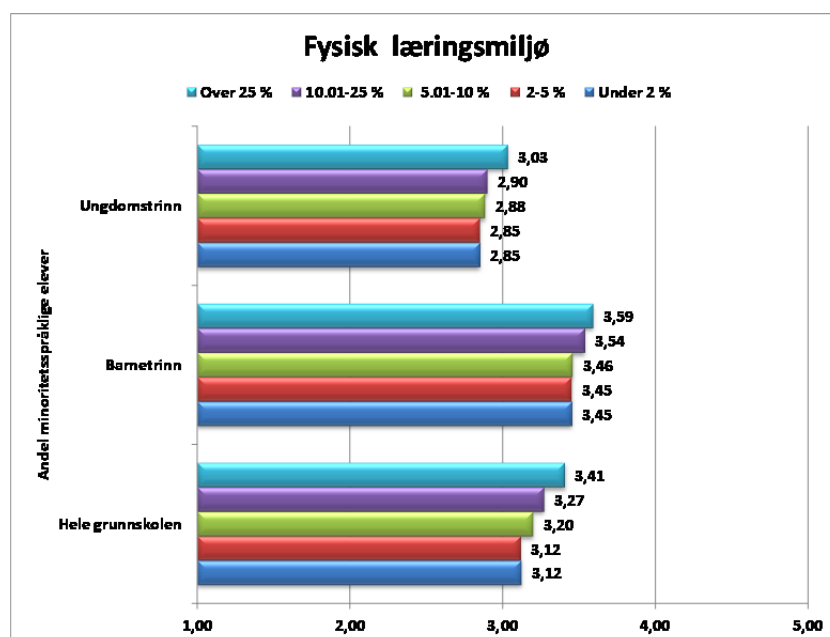


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.08$; Barnetrinn Cohens $d=0.05$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.04$; VGS Cohens $d = 0.16$

Figur 11.5 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 11.5 viser ingen kjønnsforskjeller i elevers vurdering av det fysiske læringsmiljøet. Det ser imidlertid ut til at gutter skårer høyere enn jenter på Fysisk læringsmiljø i VGS, men forskjellen er ikke signifikant.

11.3 Andel minoritetsspråklige elever

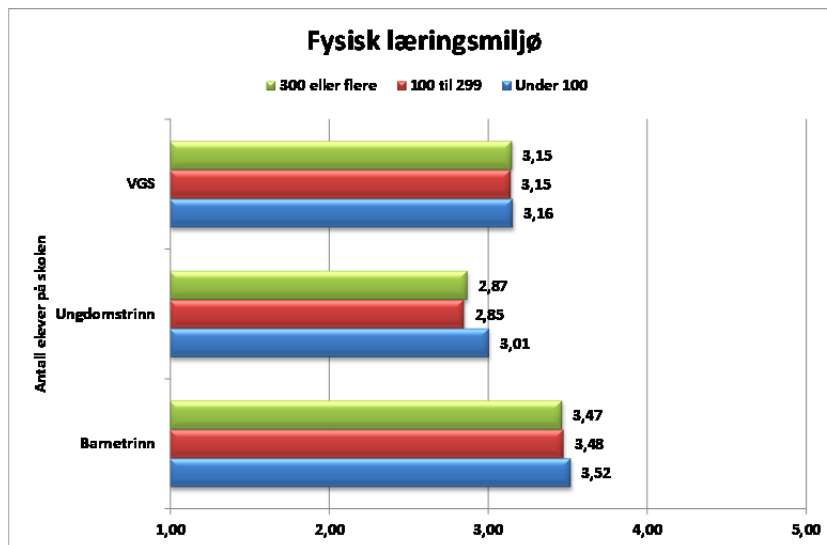


Forskjell min max. Hele grunnskolen Cohens $d=0.28$; Barnetrinn Cohens $d=0.15$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.17$

Figur 11.6 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

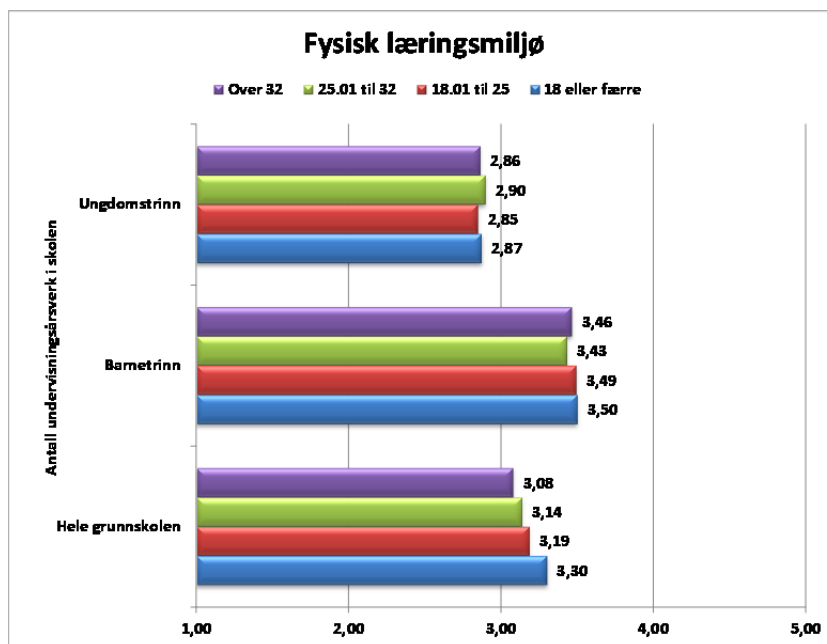
Ut fra figur 11.6 ser vi at det er en tendens, sett hele grunnskolen under ett at fornøydheden med det fysiske læringsmiljøet øker med økt andel minoritetsspråklige elever på skolen (Cohens $d=0.28$). Denne tendens er tilstede både i ungdomstrinnet og barnetrinnet men ikke like sterkt og heller ikke signifikant. Det er vanskelig å gi en god tolkning på dette funnet utover at det sannsynligvis skyldes samspill med flere bakenforliggende faktorer.

11.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max.; Barnetrinn Cohens $d=0.05$; Ungdomstrinn Cohens $d= 0.14$; VGS: Cohens $d= 0.01$

Figur 11.7 Fysisk læringsmiljø fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

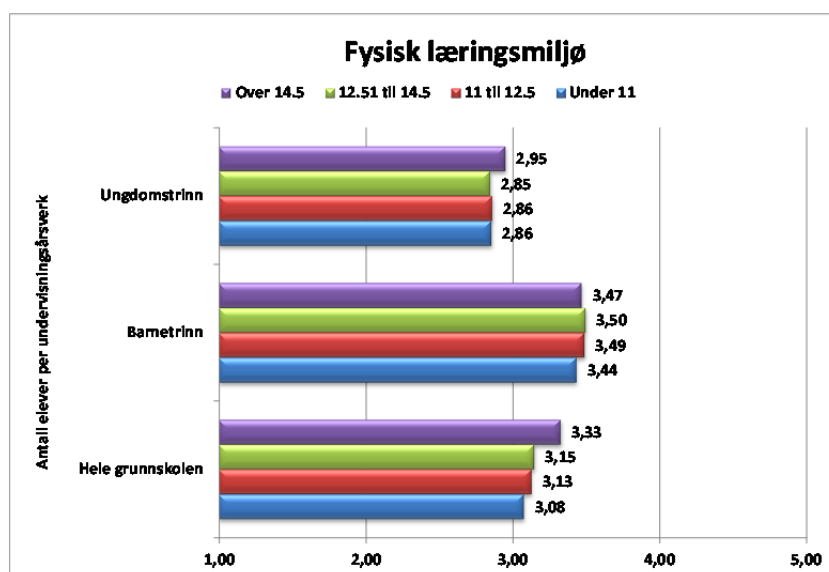


Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d= 0.22$; Barnetrinn Cohens $d=0.04$; Ungdomstrinn Cohens $d= 0.05$

Figur 11.8 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 11.7 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever har ingen innvirkning på hvordan elevene ved skolen vurderer det fysiske læringsmiljøet. Når det gjelder figur 11.8 kommer det fram at sett hele grunnskolen under ett at elever i skoler med under 18 undervisningsårsverk vurderer det fysiske læringsmiljøet som bedre enn elever i skoler med mer enn 32 undervisningsårsverk (Cohens $d=0.22$). Dette står i

kontrast til at det er minimale forskjeller både på barne- og ungdomstrinnet. Dette resultatet bør derfor tolkes med forsiktighet.

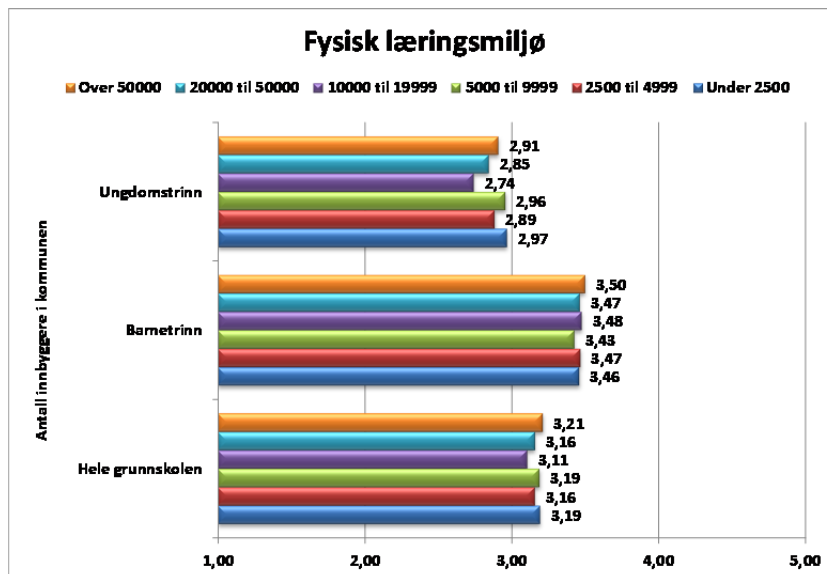


Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.24$; Barnetrinn Cohens $d=0.06$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.10$

Figur 11.9 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

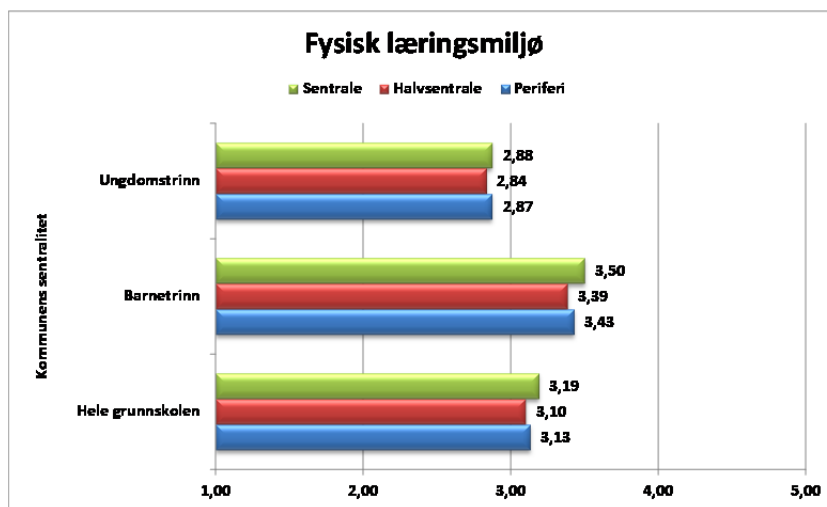
Vi får også litt merkelige resultat i figur 11.9 når vi sett grunnskolen under ett finner at elever i skoler med lav lærertetthet – over 14,5 elever per undervisningsårsverk – vurderer det fysiske læringsmiljøet som bedre enn elever i skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk (Cohens $d=0.24$). Tilsvarende funn finner vi ikke når vi bryter tallene ned på barne- og ungdomstrinn.

11.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.10$; Barnetrinn Cohens $d=0.7$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.23$

Figur 11.10 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.09$; Barnetrinn Cohens $d=0.11$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.04$

Figur 11.11 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 11.10 og 11.11 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen og kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene vurderer det fysiske læringsmiljøet på skolen. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 11.2 *Multivariat lineær regresjon: Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	3.89		.000	4.14		.000	3.48		.000
Trinn	-0.20	-0.33	.000	-0.29	-0.25	.000	-0.15	-0.12	.000
Kjønn	-0.05	-0.02	.000	-0.05	-0.03	.000	-0.04	-0.02	.000
Andel minoritet	0.03	0.04	.000	0.03	0.04	.000	0.04	0.04	.000
Antall elever	-0.03	-0.02	.000	-0.04	-0.03	.000	-0.02	-0.01	.119
Antall årsverk	0.00	-0.02	.000	0.00	-0.03	.000	0.00	-0.01	.233
Antal elever per årsverk	0.00	0.00	.108	0.00	0.00	.747	0.01	0.03	.000
Folketall	0.00	0.00	.242	0.00	0.00	.521	-0.01	-0.02	.000
Sentralitet	0.02	0.01	.000	0.04	0.03	.000	-0.01	-0.01	.044
Bosetting	0.04	0.03	.000	0.02	0.01	.000	0.06	0.05	.000
R²:		0.12			0.07			0.02	

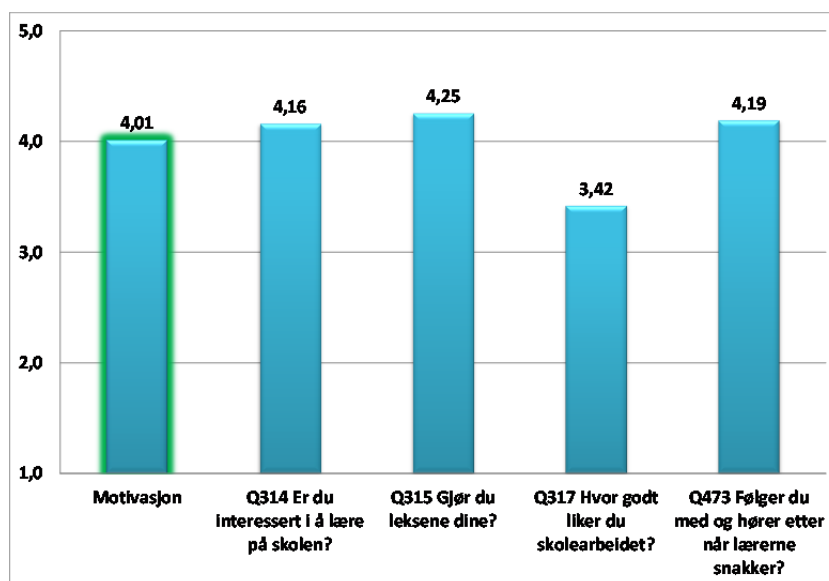
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 11.2 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 12 prosent av variasjonen i *Fysisk læringsmiljø* ($R^2=0.12$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.33. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og barnetrinnet, men der er forklaringskraften svakere.

12. Motivasjon

Indeksen viser elevenes generelle motivasjon for skolearbeid og inkluderer ulike mål på motivasjon som interesse og lærelyst. Indeksen består av følgende fire spørsmål:

- Gjør du leksene dine?
 - Er du interessert i å lære på skolen?
 - Svaralternativer:
 - I alle eller de fleste fag (5) - I mange fag (4) - I noen fag (3) - I svært få fag (2)- Ikke i noen fag (1)
- Hvor godt liker du skolearbeidet?
 - Svaralternativer:
 - Svært godt (5) – Godt (4) - Nokså godt (3) - Ikke særlig godt (2) - Ikke i det hele tatt (1)
- Følger du med og hører etter når læreren snakker?
 - Svaralternativer:
 - Svært ofte eller alltid (5) – Ofte (4) - Av og til (3) – Sjelden (2) – Aldri (1)



Figur 12.1 Indeksen *Motivasjon* (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).

Figur 12.1 viser at elevene skårer relativt høyt på indeksen *Motivasjon*. Om vi ser nærmere på enkeltspørsmålene ser vi at elevene oppgir å være pliktoppfyllende når det gjelder leksearbeid, mens de gjennomsnittlig liker skolearbeidet et sted mellom nokså godt og godt.

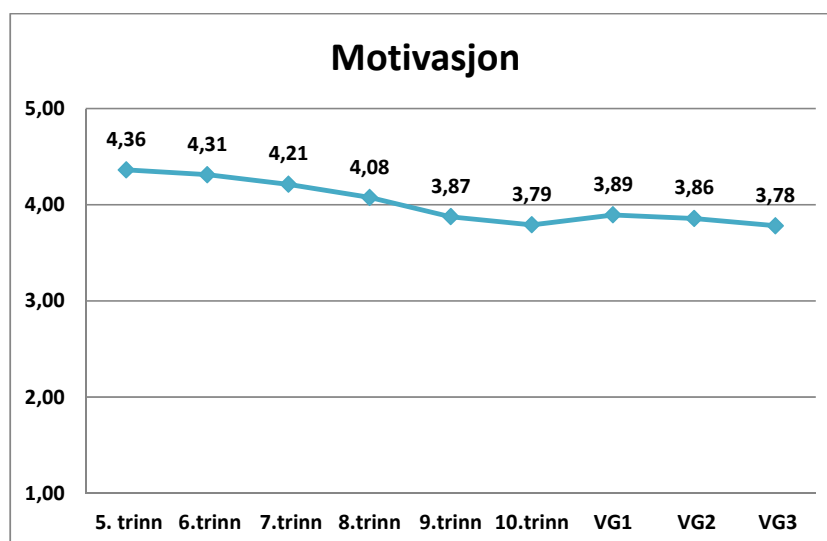
Tabell 12.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen *Motivasjon* (prosent)

Motivasjon	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q314 Er du interessert i å lære på skolen?	1.1	2.8	16.1	39.3	40.8
Q315 Gjør du leksene dine?	2.2	5.7	13.0	22.7	56.4
	Ikke i det hele tatt (1)	Ikke særlig godt (2)	Nokså godt (3)	Godt (4)	Svært godt (5)
Q317 Hvor godt liker du skolearbeidet?	4.7	11.9	31.2	41.1	11.1
	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte/alltid (5)
Q473 Følger du med og hører etter når lærerne snakker?	1.3	2.0	11.5	46.7	38.5

Tabell 12.1 viser svarfordelingen for spørsmålene inkludert i indeksen *Motivasjon*. Når det gjelder spørsmålene om interesse for å lære, om en gjør leksene og om en følger med i timene, svarer nærmere 80 prosent av elevene på de to øverst kategoriene. Det er i og for seg positivt, men Tabellen viser også at rundt 20 prosent oppgir at de bare er interessert i å lære og gjør leksene i noen eller i svært få/ingen fag, samt at de bare av og til eller sjeldnere følger med og hører når læreren snakker. Når det gjelder spørsmålet om hvor godt eleven liker skolearbeidet ser vi at bare litt over 50 prosent svarer *godt* eller *svært godt* og over 16 prosent av elevene oppgir at de ikke liker skolearbeidet særlig godt eller i det hele tatt.

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

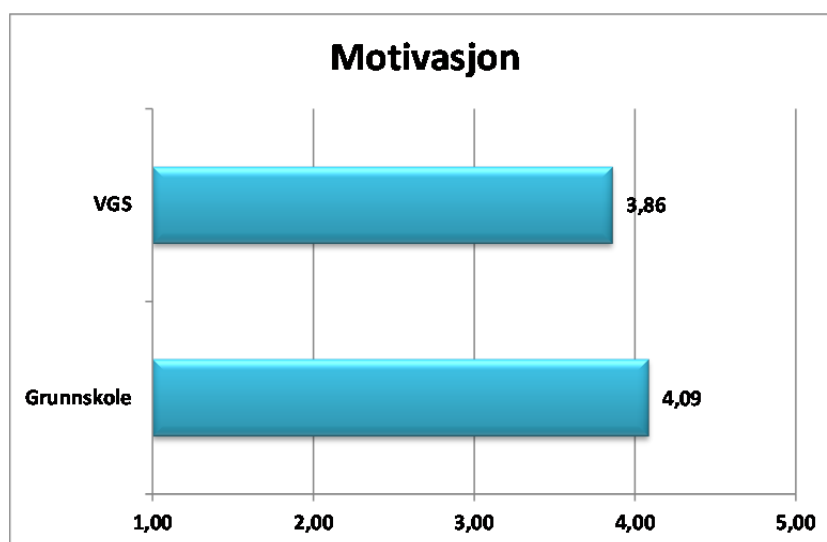
12.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.93$

Figur 12.2 *Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

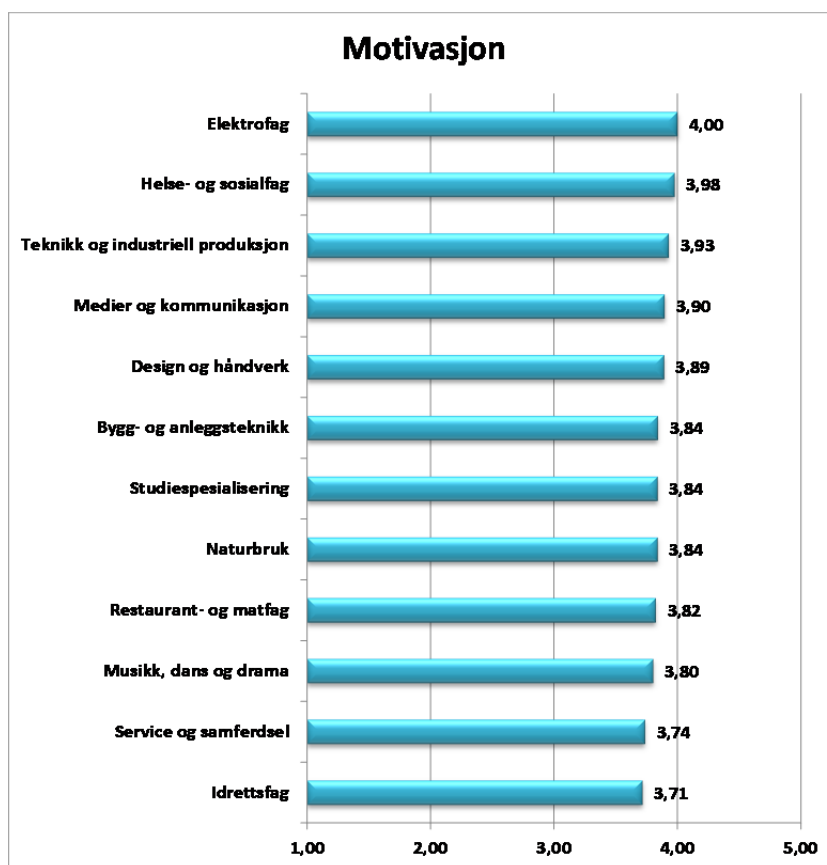
Figur 12.2 viser en klar sammenheng mellom motivasjon og trinn. Motivasjonen synker gradvis fra 5. til 10. trinn. Den øker litt ved overgangen til VG1 men synker deretter gradvis til VG3. Forskjellen er relativ stor (Cohens $d=0.93$).



Cohens $d = 0.33$

Figur 12.3 *Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 12.3 viser at elever i VGS oppgir en lavere verdi på indeksen *Motivasjon* enn hva elever i grunnskolen gjør (Cohens $d=0.33$). Som vi kan lese ut av forrige figur så er det elever på barnetrinnet som trekker opp gjennomsnittsverdien for elevene i grunnskolen.

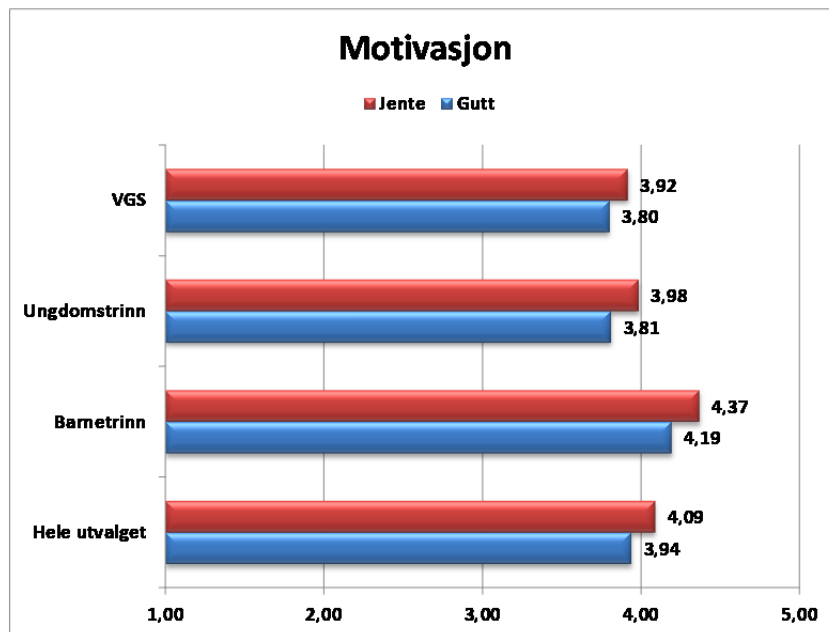


Forskjell min max. Cohens $d=0.42$

Figur 12.4 Motivasjon fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

I følge figur 12.4 skårer elevene på Elektrofag og Helse- og sosialfag 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 $d=0.42$)

12.2 Kjønn

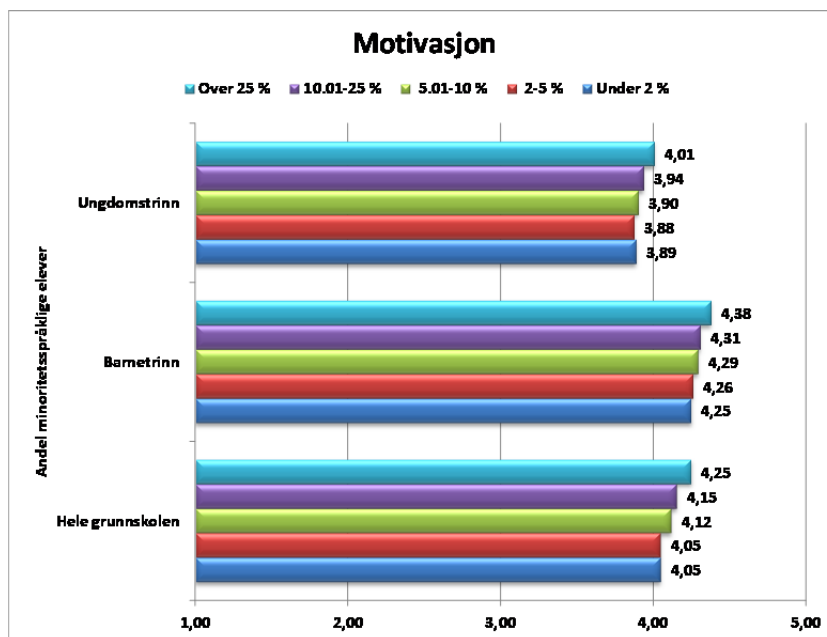


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.22$; Barne-trinn Cohens $d=0.33$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.23$; VGS Cohens $d=0.16$

Figur 12.5 Motivasjon på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Det er en klar forskjell i motivasjon blant jenter og gutter. Figur 12.5 viser at jenter skårer høyere på *Motivasjon* enn gutter. Cohens d -verdiene viser at forskjellene er sterkest på barne-trinnet og reduseres gradvis og i VGS er ikke forskjellen lengre av betydning.

12.3 Andel minoritetsspråklige elever

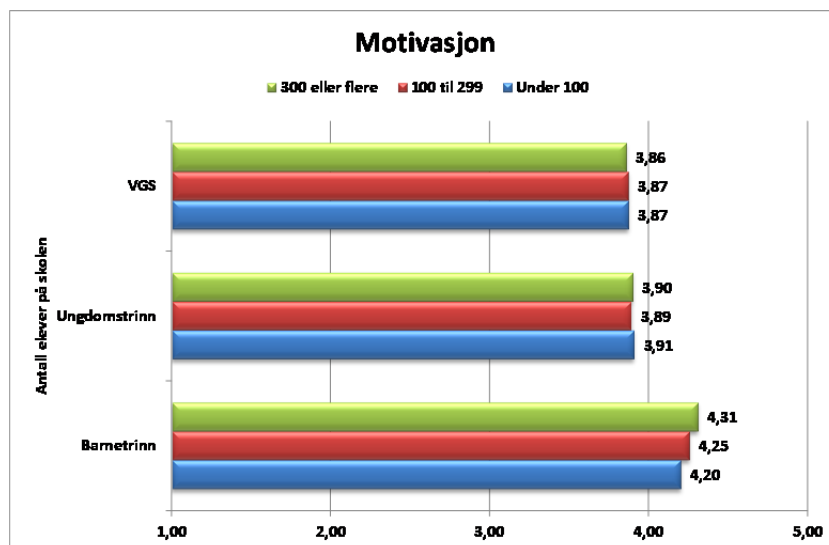


Forskjell min max. Hele grunnskolen Cohens $d=0.30$; Barnetrinn Cohens $d=0.23$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.17$

Figur 12.6 *Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).*

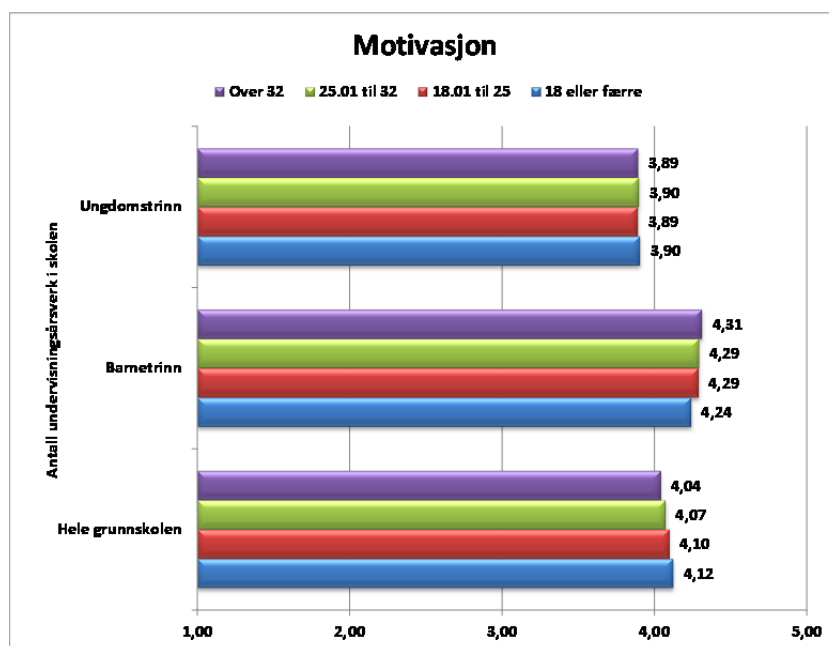
Figur 12.6 viser et konsistent mønster hvor motivasjonen øker med økende andel av minoritetsspråklige elever i skolen. Denne sammenhengen er signifikant sett hele grunnskolen under ett og på barnetrinnet. Dette funnet ligner på det vi fant for *Trivsel med lærer*, *Sosial Trivsel* og til dels *Mestring*, samt funn fra andre undersøkelser som viser at en økende andel ikke-vestlige innvandrerelever 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 (jfr. tidligere diskusjoner).

12.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max. Barnetrinn Cohens $d=0.20$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.03$; VGS: Cohens $d=0.01$

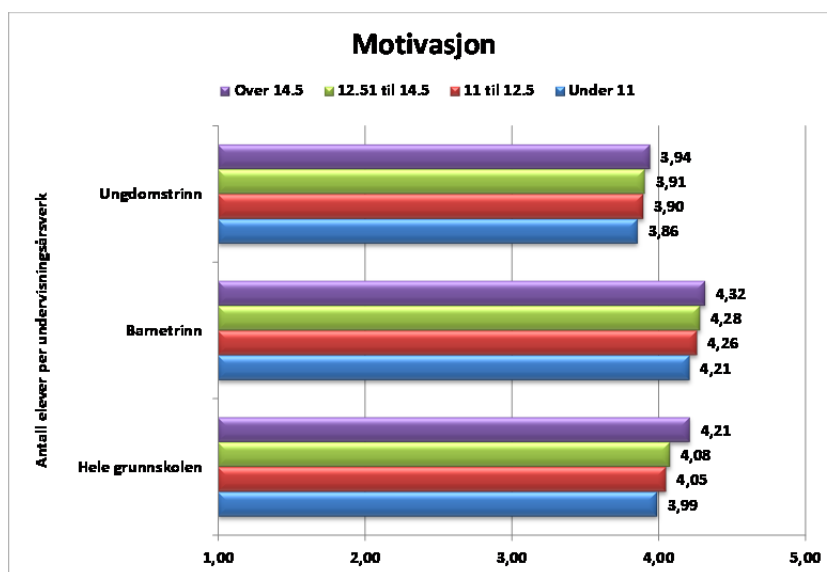
Figur 12.7 Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.11$; Barnetrinn Cohens $d=0.13$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.01$

Figur 12.8 Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsværk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 12.7 og 12.8 viser at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsværk ved skolen har liten betydning for elevenes motivasjon. På barnetrinnet er det en svak sammenheng mellom antall elever på skolen og motivasjon (Cohens $d=0.2$), hvor elever i de største skolene oppgir høyere motivasjon enn elever i de minste.

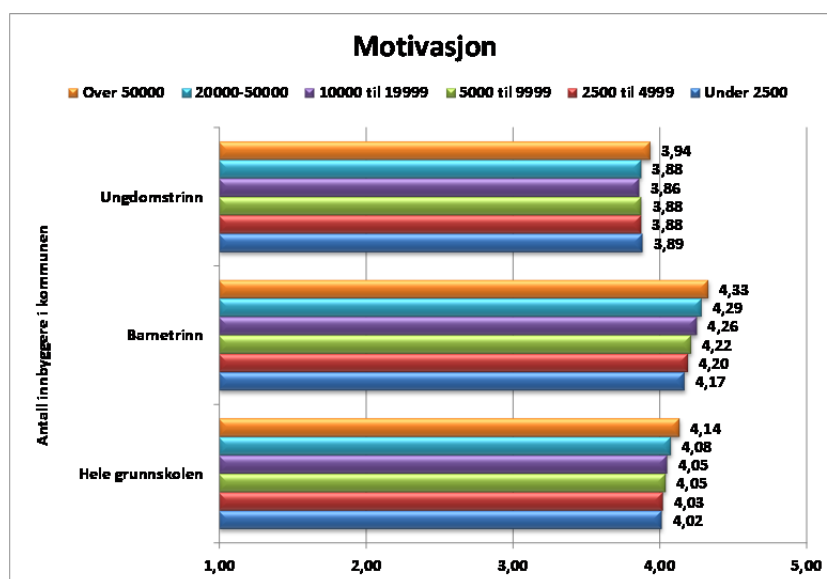


Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.33$; Barnetrinn Cohens $d=0.20$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.11$

Figur 12.9 *Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).*

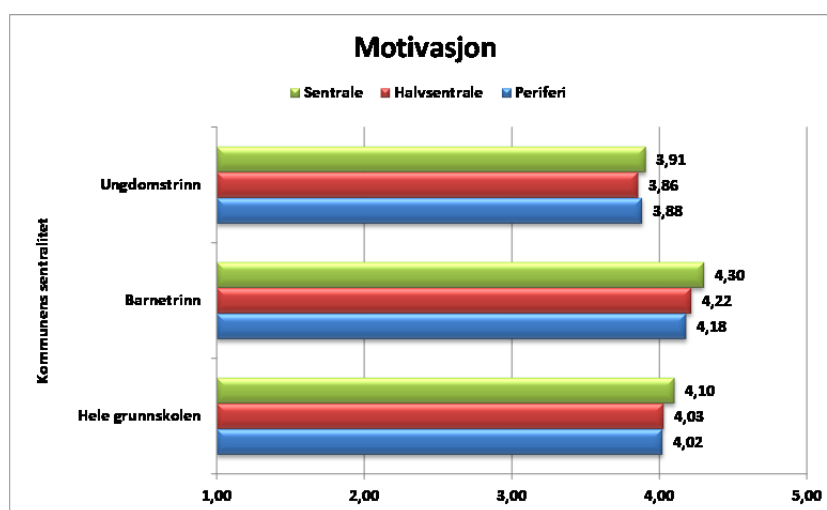
Når det gjelder lærertetthet, viser figur 12.9 at elever i skoler med over 14,5 elever per undervisningsårverk skårer høyere på indeksen *Motivasjon* enn hva elever på skoler med under 11 elever per undervisningsårverk. Dette gjelder for hele grunnskolen under ett og for barnetrinnet, men ikke for ungdomstrinnet (jfr. Cohens d -verdiene). En slik sammenheng skyldes nok ikke lærertetthet i seg selv, men sannsynligvis et samspill mellom skolens geografiske beliggenhet, sosioøkonomiske forhold og lærernes kompetanse jfr tidligere diskusjoner.

12.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens d= 0.18; Barnetrinn Cohens d=0.28; Ungdomstrinn Cohens d= 0.11)

Figur 12.10 *Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens d= 0.12; Barnetrinn Cohens d=0.21; Ungdomstrinn Cohens d= 0.07

Figur 12.11 *Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)*

Figur 12.10 og 12.11 viser at kommunestørrelse og kommunens sentralitet spiller inn på elevenes motivasjon på barnetrinnet. Det er en gradvis økning i motivasjon på barnetrinnet med økning i innbyggertall i kommunen og økning i grad av sentralitet. En finner det samme mønsteret sett grunnskolen under ett, og på ungdomstrinnet, men ikke like sterkt. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

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

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.07		.000	3.91		.000	4.23		.000
Trinn	-0.12	-0.30	.000	-0.07	-0.11	.000	-0.14	-0.16	.000
Kjønn	0.17	0.13	.000	0.18	0.16	.000	0.17	0.12	.000
Andel minoritet	0.02	0.03	.000	0.02	0.03	.000	0.02	0.02	.000
Antall elever	-0.03	-0.03	.000	-0.01	-0.01	.072	-0.05	-0.04	.000
Antall årsverk	0.00	0.01	.001	0.00	0.02	.002	0.00	0.01	.001
Antal elever per årsverk	0.01	0.04	.000	0.01	0.04	.000	0.01	0.04	.000
Folketall	0.01	0.02	.000	0.02	0.04	.000	0.01	0.02	.000
Sentralitet	0.00	0.00	.313	0.01	0.01	.001	-0.01	-0.01	.002
Bosetting	0.01	0.01	.000	0.01	0.01	.001	0.01	0.01	.001
R²:		0.12			0.05			0.01	

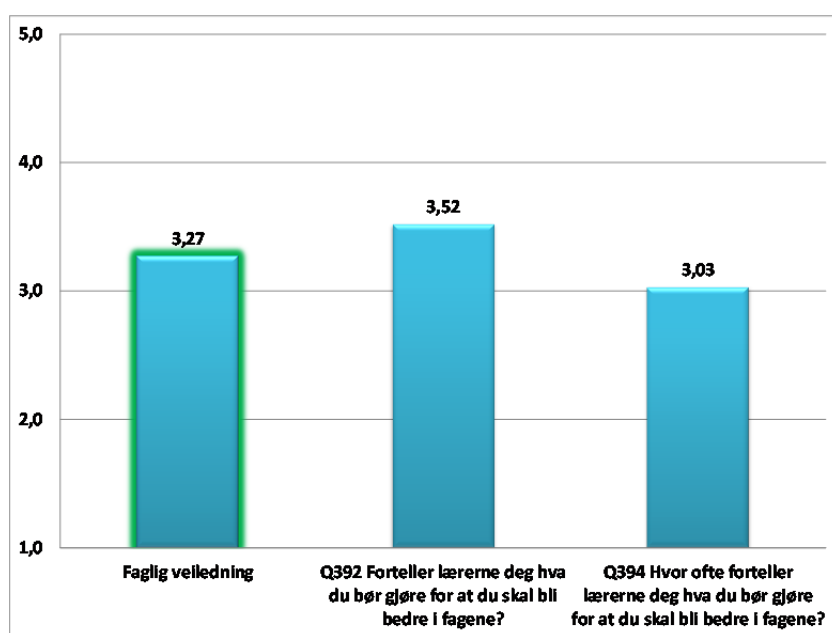
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 12.2 viser at det er særlig Trinn og Kjønn som har effekt på elevenes motivasjon. For disse to bakgrunnsvariablene er betaverdien på over 0.1. Det er flere av de andre bakgrunnsvariablene som kommer ut som betydningsfulle i de bivariate analysene som er vist tidligere i kapitlet, (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* ($R^2 = 12\%$ for hele grunnskolen). Sannsynligvis er det andre forhold som eksempelvis lærer-elevrelasjon og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som kan bidra til å forklare mer om elevens variasjon i motivasjon.

13. Faglig veiledning

Indeksen viser i hvilken grad elevene føler de får god veiledning i forhold til hvordan de kan forbedre seg og hvilke krav som stilles til det faglige arbeidet. Indeksen består av følgende to spørsmål:

- Forteller lærerne hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
 - Svaralternativer:
 - I alle eller de fleste fag (5) - I mange fag (4) - I noen fag (3) - I svært få fag (2) - Ikke i noen fag (1)
- Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
 - Svaralternativer:
 - Flere ganger i uken (5) - 1 gang i uken (4) - 1-3 ganger i måneden (3) - 2-4 ganger i halvåret (2) - Sjeldnere enn 2-4 ganger i halvåret (1)



Figur 13.1 Indeksen Faglig veiledning (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

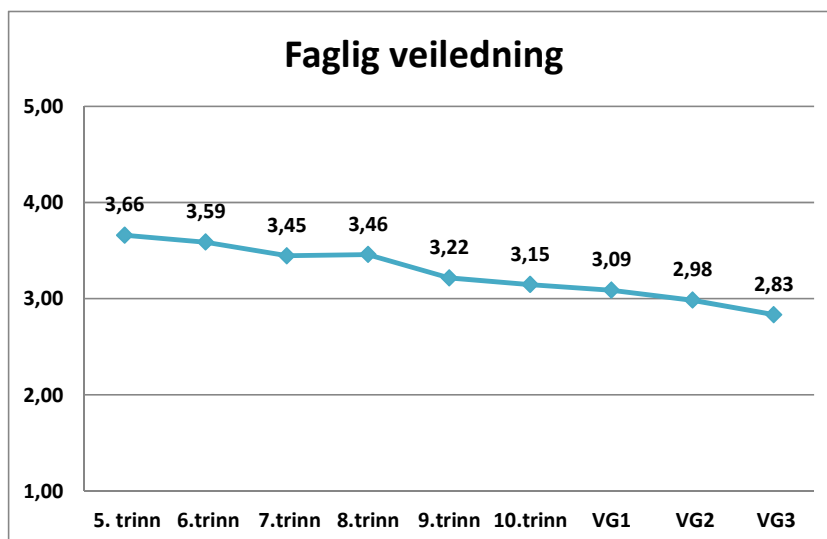
Figur 13.1 viser at elevene i Elevundersøkelsen legger seg gjennomsnittlig midt på treet på spørsmål om faglig veiledning. Dette gjenspeiler seg i svarfordelingen i tabell 13.1.

Tabell 13.1 Svarfordeling for enkeltpørsmålet i indeksen *Faglig veiledning* (prosent)

Faglig veiledning	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q392 Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	3.3	13.0	31.6	32.6	19.5
	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gan i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q394 Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	11.5	23.1	30.1	21.6	13.6

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

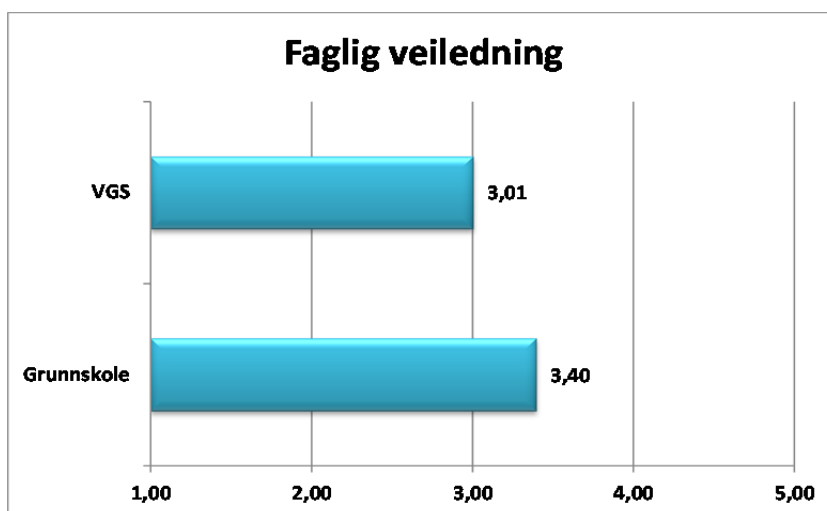
13.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.87$

Figur 13.2 *Faglig veiledning* fordelt på trinn (gjennomsnitt).

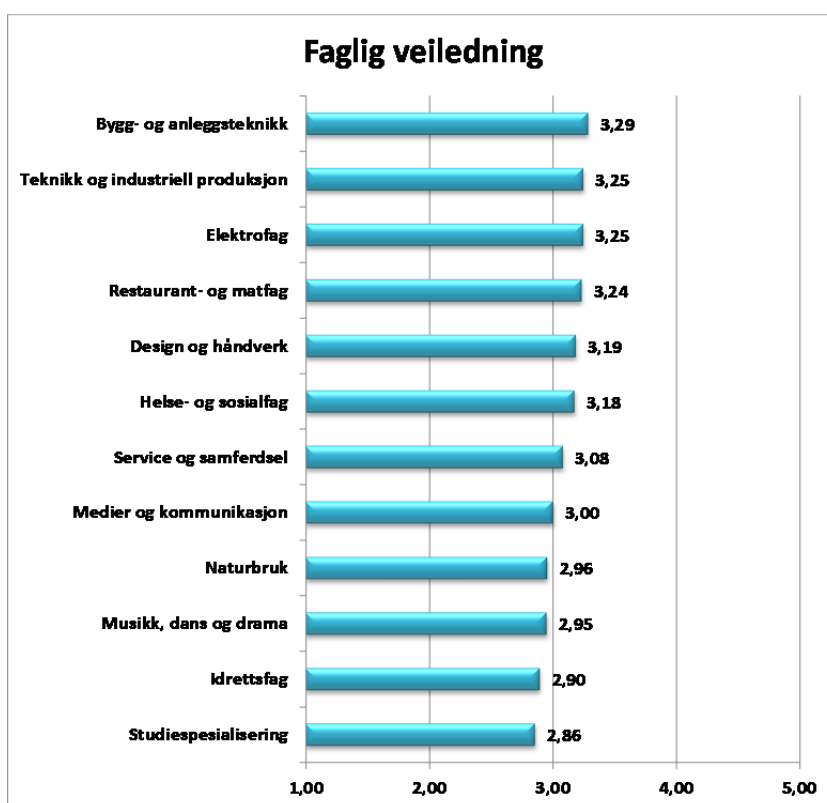
Figur 13.2 viser en gradvis og kontinuerlig nedgang på indeksen *Faglig veiledning* ved økende klassetrinn. Nedgangen fra 5. trinn til VG3 er betydelig med en Cohens d -verdi på 0.87.



Cohens $d=0.41$

Figur 13.3 Faglig veiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Utviklingen i figur 13.2 reflekteres også i figur 13.3 som viser at elever i grunnskolen skårer høyere på *Faglig veiledning* enn elever i VGS.



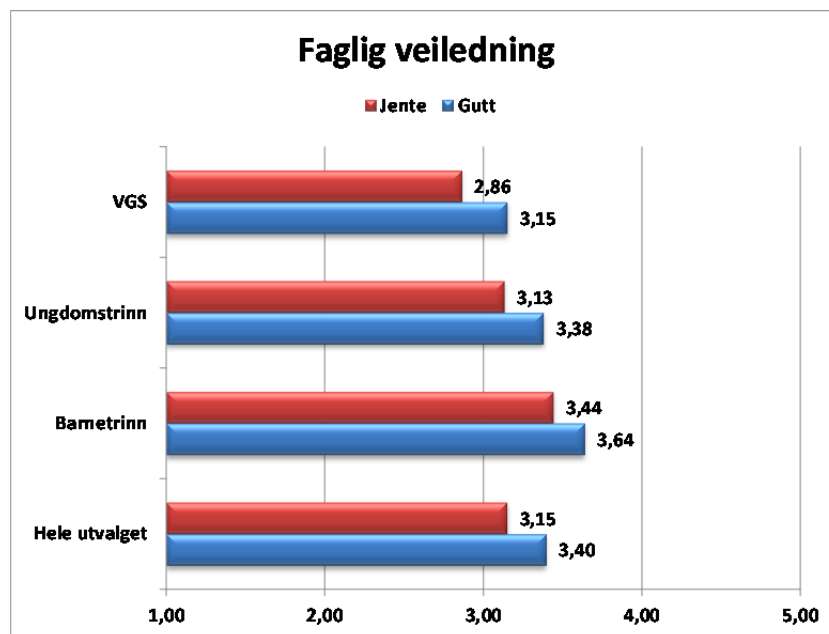
Forskjell min max. Cohens $d=0.46$

Figur 13.4 Faglig veiledning fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Figur 14.4 viser at elever på studieretningen Bygg- og anleggsteknikk skårer høyest på indeksen *Faglig veiledning*, mens elever på Studiespesialisering skårer lavest. Denne

forskjellen gir en Cohens d -verdi på 0.46, som indikerer at forskjellen er liten, men på grensen til moderat.

13.2 Kjønn

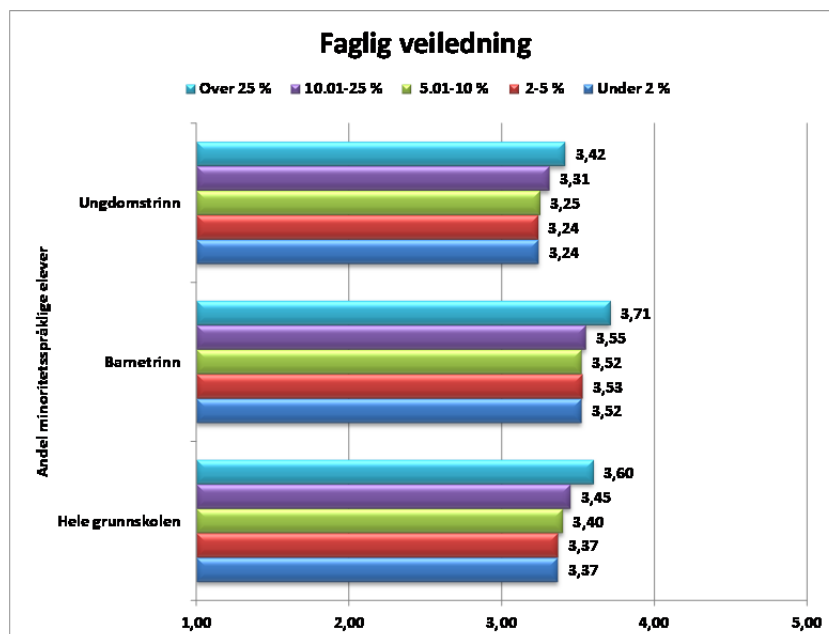


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.25$; Barnetrinn Cohens $d=0.20$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.26$; VGS Cohens $d =0.32$

Figur 13.5 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Når det gjelder kjønnsforskjeller og faglig veiledning, viser figur 13.5 at gutter skårer konsekvent høyere på *Faglig veiledning* enn jenter både på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i VGS. Økningen i Cohens d verdiene fra barnetrinnet til VGS kan tyde på at kjønnsforskjellene i hvordan elevene skårer på indeksen, forsterker seg med økende årstrinn.

13.3 Andel minoritetsspråklige elever

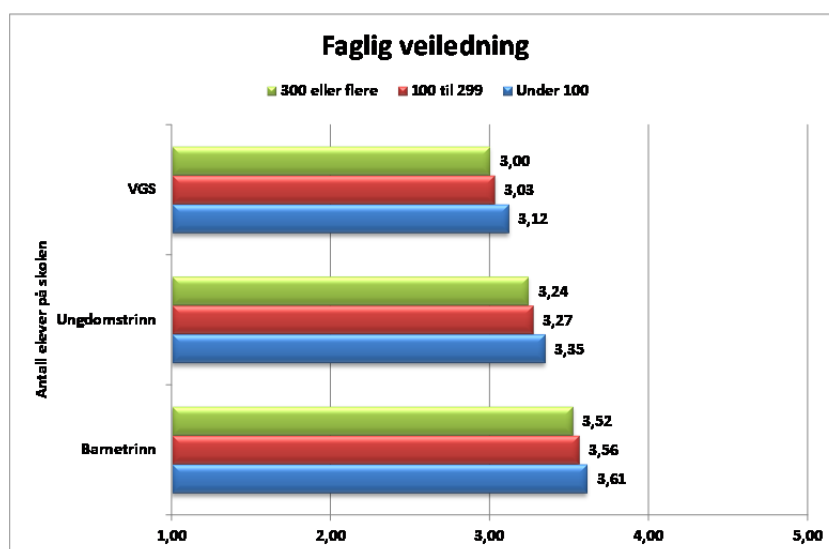


Forskjell min max. Hele grunnskolen Cohens $d=0.22$; Barnetrinn Cohens $d=0.18$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.18$

Figur 13.6 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

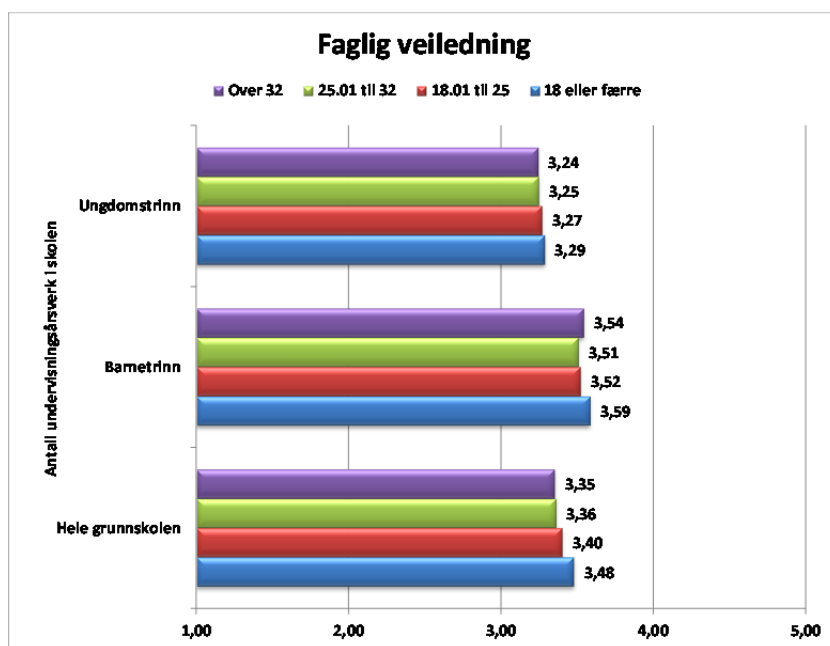
Figur 13.6 viser et knekkpunkt i overgangen fra en andel minoritetsspråklige elever mellom 10 og 25 prosent og til skoler med en andel over 25 prosent. Elever på skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige elever skårer høyere på *Faglig veiledning* enn elever på øvrige skoler.

13.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max. Barnetrinn Cohens $d=0.09$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.12$; VGS: Cohens $d=0.13$

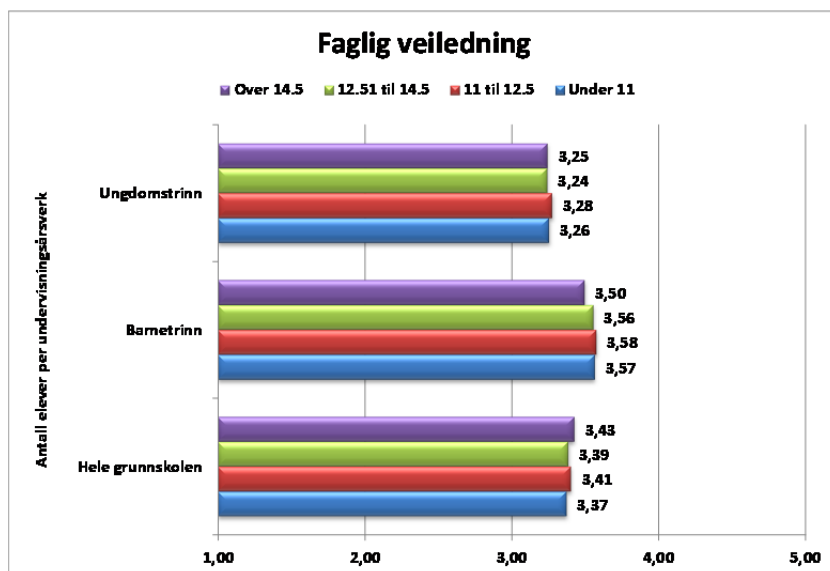
Figur 13.7 Faglig veiledning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.13$; Barnetrinn Cohens $d=0.08$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.05$

Figur 13.8 *Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).*

Figur 13.7 og 13.8 gir ingen indikasjon på at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk har innvirkning på opplevelse av *Faglig veiledning*.

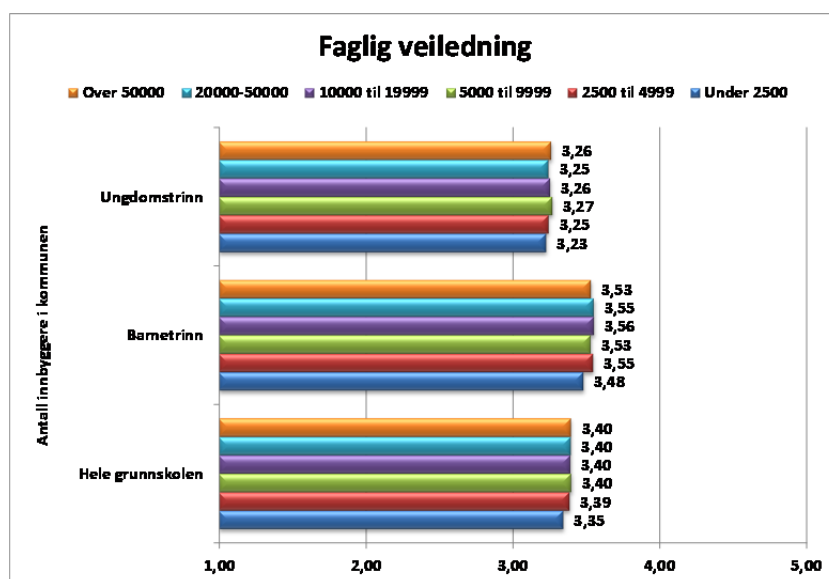


Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens $d=0.06$; Barnetrinn Cohens $d=0.07$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.04$

Figur 13.9 *Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).*

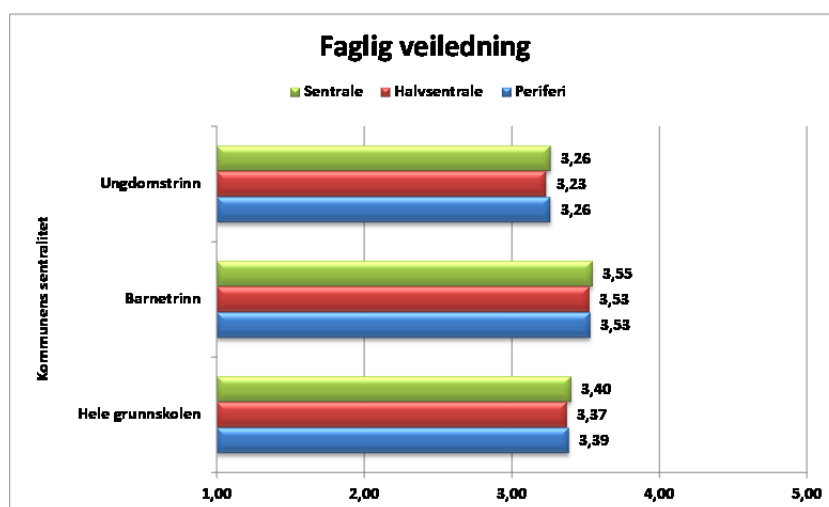
Heller ikke lærertetthet på skolen ser ut til å ha innvirkning på elevenes skår på *Faglig veiledning*-indeksen (figur 13.9).

13.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens d= 0.05; Barnetrinn Cohens d=0.08; Ungdomstrinn Cohens d= 0.04)

Figur 13.10 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Hele grunnskolen: Cohens d= 0.03; Barnetrinn Cohens d=0.02; Ungdomstrinn Cohens d= 0.03)

Figur 13.11 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)

Figur 13.10 og 13.11 viser at verken antall innbyggere i kommunen eller kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene svarer på *Faglig veiledning*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 13.2 *Multivariat linær regresjon: Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.22		.000	4.17		.000	4.49		.000
Trinn	-0.10	-0.18	.000	-0.11	-0.09	.000	-0.15	-0.13	.000
Kjønn	-0.22	-0.11	.000	-0.20	-0.10	.000	-0.25	-0.13	.000
Andel minoritet	0.02	0.03	.000	0.03	0.03	.000	0.03	0.03	.000
Antall elever	-0.04	-0.02	.000	-0.04	-0.03	.000	-0.04	-0.02	.000
Antall årsverk	0.00	-0.01	.070	0.00	-0.01	.016	0.00	0.00	.468
Antal elever per årsverk	-0.01	-0.03	.000	-0.01	-0.03	.000	-0.01	-0.02	.000
Folketall	0.01	0.01	.000	0.01	0.01	.002	0.00	0.01	.129
Sentralitet	0.02	0.01	.000	0.02	0.01	.006	0.01	0.01	.045
Bosetting	0.01	0.01	.003	0.02	0.01	.000	0.00	0.00	.962
R²:		0.05			0.02			0.04	

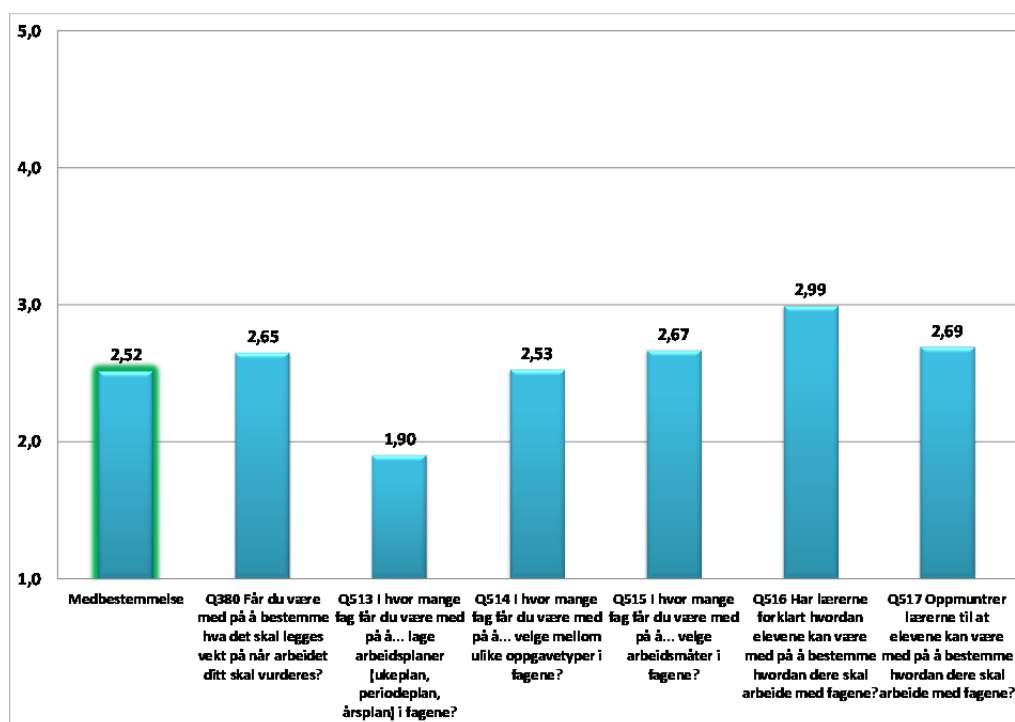
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 13.2 viser at atter en gang er det bare klassetrinn og kjønn som har stor nok betaverdi til å si at de har betydning for utfallet for den avhengige variabelen som i denne modellen er *Faglig veiledning*. Målet på forklart varians - R^2 – viser at det er minimalt hva bakgrunnsvariablene gir av forklaringsverdi; fem prosent for hele grunnskolen sett under ett, to prosent på barnetrinnet og fire prosent på ungdomstrinnet.

14. Medbestemmelse

Indeksen viser elevenes opplevelse av å få være med å bestemme arbeidsmål, arbeidsplaner, arbeidsmåter og hva som skal vektlegges ved vurderinger i forhold til fag. Indeksen består av følgende seks spørsmål:

- Får du være med å bestemme hva det skal legges vekt på når ditt arbeid skal vurderes?
- I hvor mange fag får du være med på å:
 - lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?
 - velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?
 - 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?
 - Svaralternativer:
 - I alle eller de fleste fag (5) - I mange fag (4) - I noen fag (3) - I svært få fag (2) - Ikke i noen fag (1)



Figur 14.1 *Indeksen Medbestemmelse (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).*

Ser vi indeksten *Medbestemmelse* i figur 14.1 i forhold til andre indekser, så skårer elevene lavt på denne. En gjennomsnittsverdi på 2,52 betyr at hovedvekten av elever har plassert seg på den nederste delen av skalaen. Samtlige spørsmål i indeksten har et

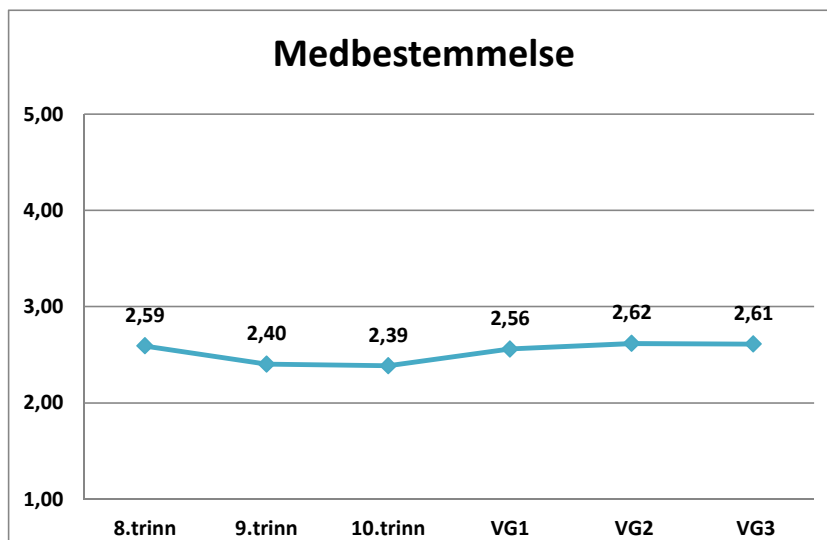
gjennomsnitt under 3, men særlig er det spørsmålet om i hvor mange fag eleven får være med å lage arbeidsplaner som trekker ned.

Tabell 14.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen *Medbestemmelse* (prosent)

Medbestemmelse	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q380 Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	17.9	28.1	31.4	16.2	6.4
Q513 I hvor mange fag får du være med på å... lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?	51.0	24.1	13.8	6.1	5.1
Q514 I hvor mange fag får du være med på å... velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?	21.7	28.1	31.8	12.5	5.9
Q515 I hvor mange fag får du være med på å... velge arbeidsmåter i fagene?	17.9	25.3	35.2	15.2	6.4
Q516 Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	14.2	20.7	30.1	21.8	13.2
Q517 Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	17.8	25.8	33.1	15.7	7.5

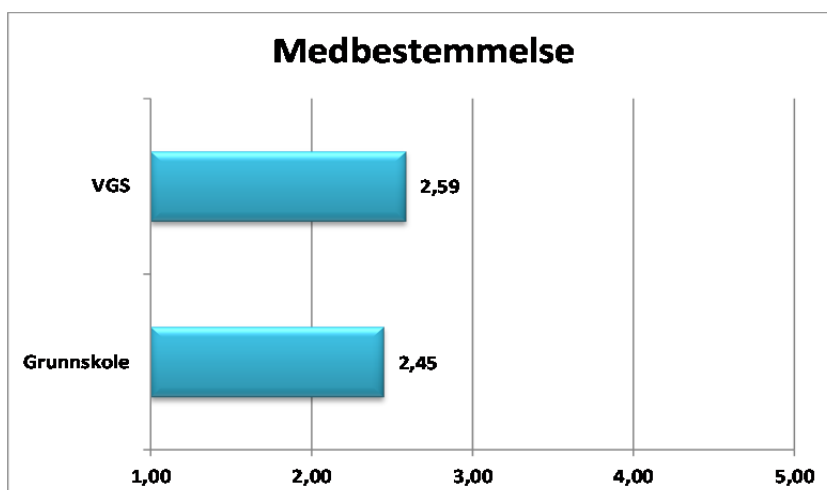
Tabell 14.1 viser at de fleste elevene samler seg på de laveste delene av skalaen. Det vil si at de ikke i noen fag, i svært få fag eller i noen fag opplever ulike former for medbestemmelse. I de neste underkapitlene vil indeksen *Medbestemmelse* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

14.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.25$

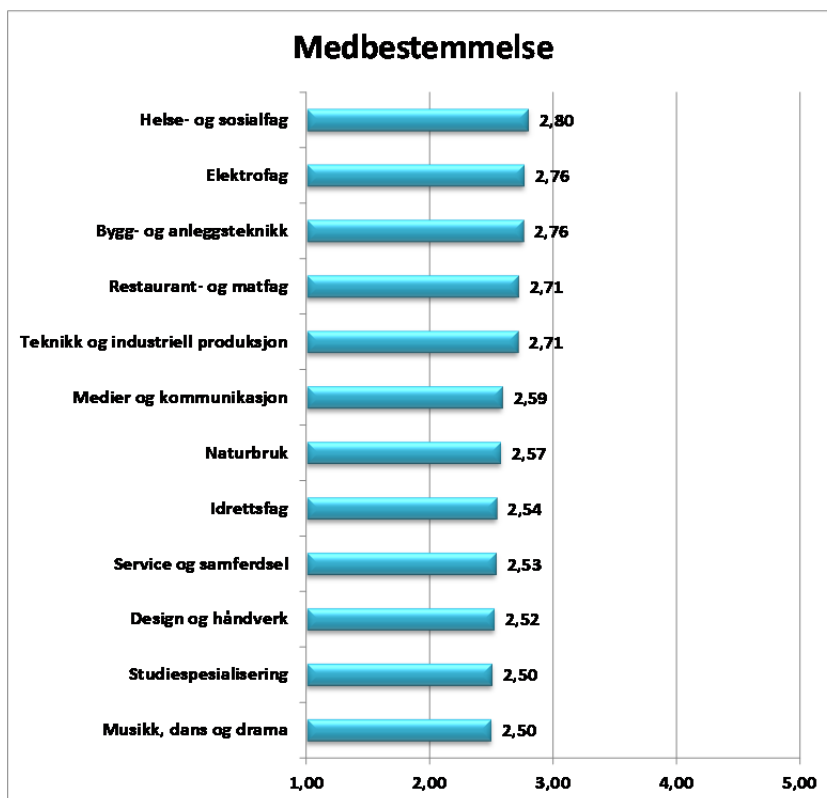
Figur 14.2 *Medbestemmelse* fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Cohens $d=0.15$

Figur 14.3 Medbestemmelse fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Det er bare elever på ungdomstrinnet og elever i VGS som har svart på spørsmål om medbestemmelse. Figur 14.2 viser at medbestemmelse synker fra 8. til 10. trinn mens den øker igjen i VGS. Forskjellen fra 10. trinn til VG2 er svak, men av betydning (Cohens $d=0.25$). Forskjellen mellom elever i grunnskolen og VGS er ikke betydningsfull selv om elevene i VGS skårer en del høyere på *Medbestemmelse* enn hva elever på ungdomstrinnet gjør.

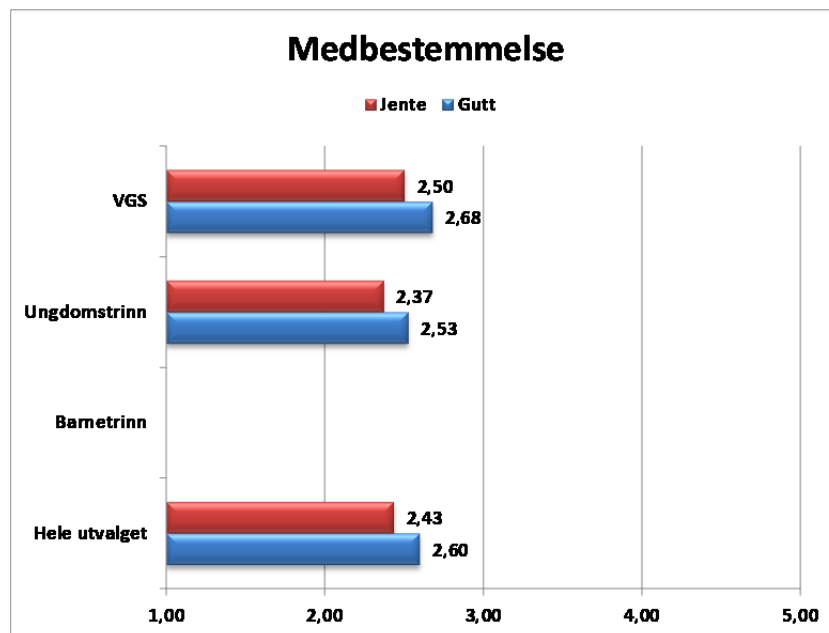


Forskjell min max. Cohens $d=0.36$

Figur 14.4 Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Helse- og sosialfag er de elevene i VGS som skårer høyest på Medbestemmelse, mens elever på Musikk, dans og drama skårer lavest. Forskjellen mellom disse to studieretningene er signifikant med en Cohens d -verdi på 0.36.

14.2 Kjønn

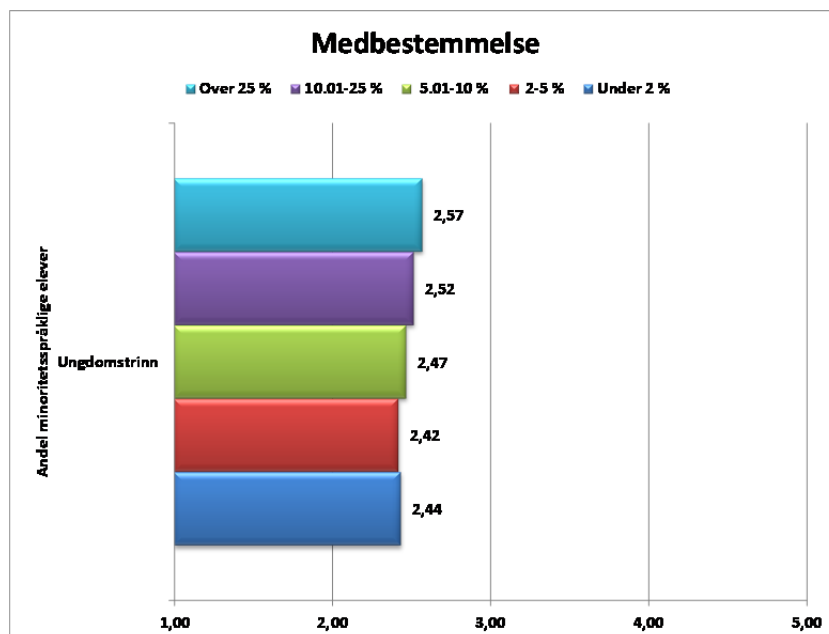


Forskjell hele utvalg: Cohens $d = 0.19$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.17$; VGS Cohens $d =0.20$

Figur 14.5 Medbestemmelse på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Forskjellen mellom gutter og jenters opplevelse av *Medbestemmelse* er ikke stor nok til å si at kjønn har betydning, men likevel ser vi at gutter skårer høyere på *Medbestemmelse* i både ungdomstrinn og i VGS.

14.3 Andel minoritetsspråklige elever

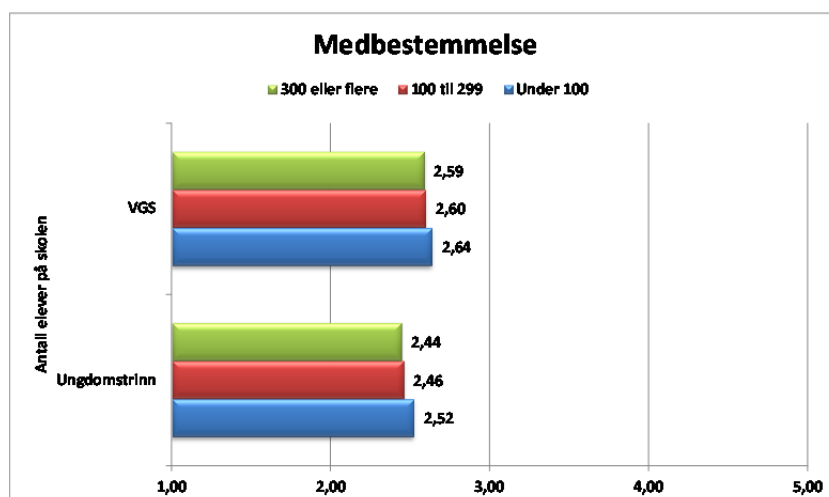


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.13$

Figur 14.6 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

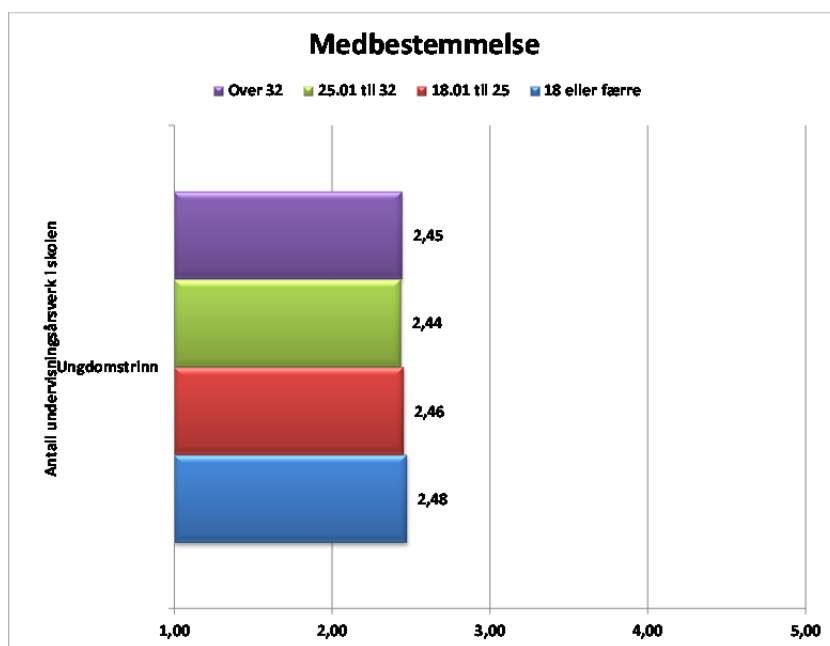
Figur 14.6 viser at det er ingen forskjell av betydning mellom skoler med ulik andel av minoritetsspråklige elever med hensyn til *Medbestemmelse*. Likevel ser vi en tendens til en gradvis økning i skår på *Medbestemmelse* ved økende andel minoritetsspråklige elever på skolen.

14.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.08$; VGS Cohens $d=0.05$

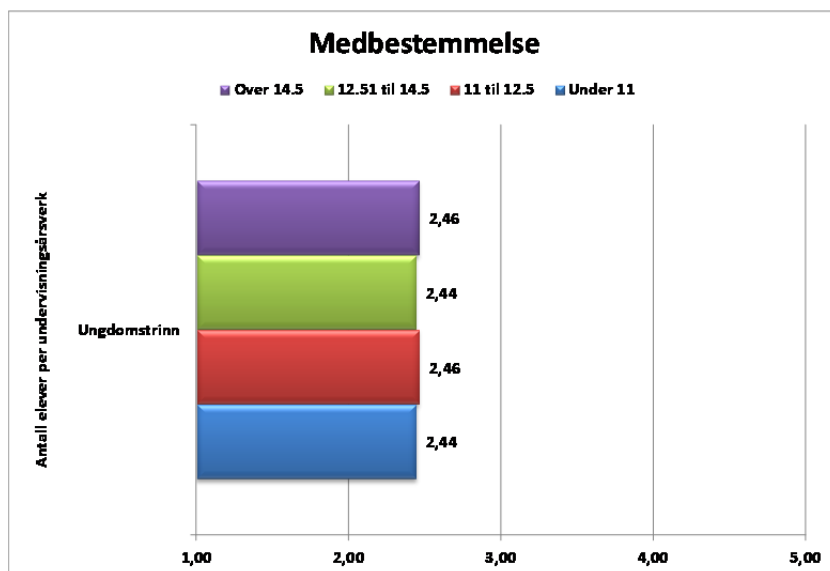
Figur 14.7 Medbestemmelse på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.03$

Figur 14.8 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 14.7 og 14.8 ser vi at det er ingen forskjell i *Medbestemmelse* blant elever i store og små skoler målt i antall elever og antall undervisningsårsverk på skolen.

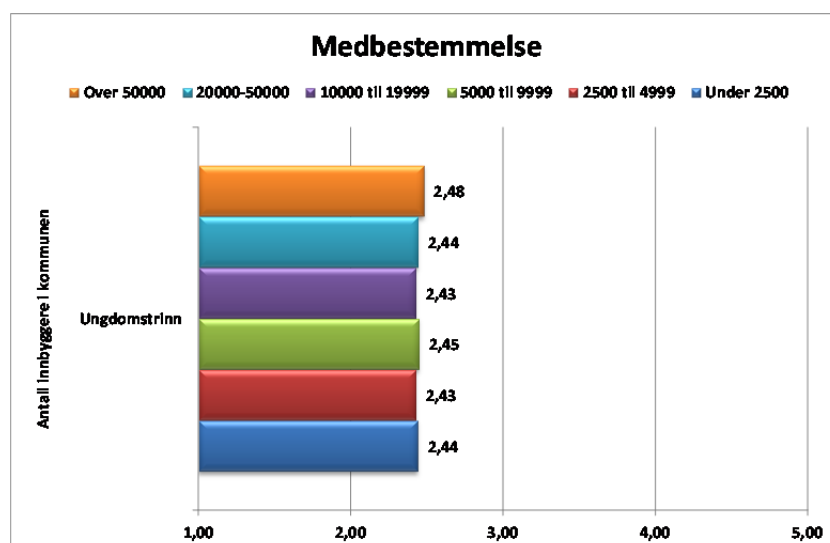


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.02$

Figur 14.9 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

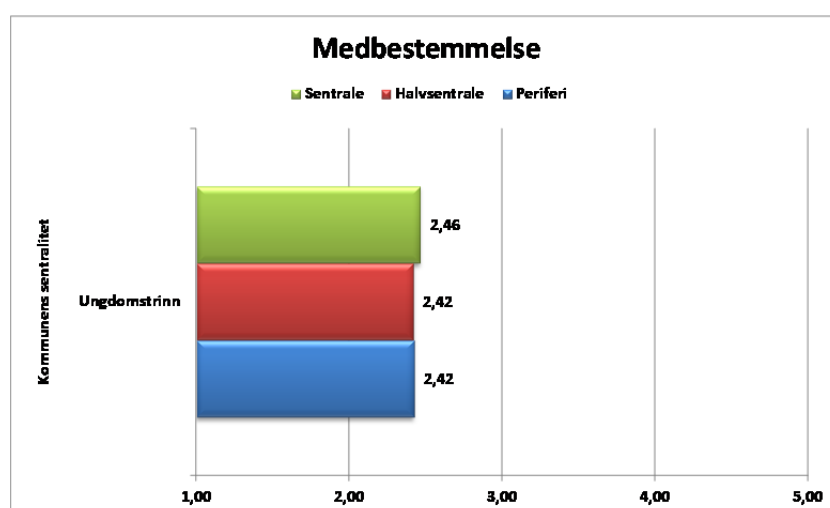
Heller ikke lærertetthet målt i antall elever per årsverk har innvirkning på elevenes svargivning på indeksen *Medbestemmelse* (figur 14.9).

14.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens d= 0.05

Figur 14.10 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens d= 0.04

Figur 14.11 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)

Figur 14.11 og 14.12 viser at verken kommunestørrelse, målt i antall innbyggere, eller kommunens sentralitet gir forskjeller på hvordan elevene svarer på *Medbestemmelse*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 14.2 *Multivariat linær regresjon: Medbestemmelse på ungdomstrinn.
Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	-	-	-	-	-	-	3.16		.000
Trinn	-	-	-	-	-	-	-0.10	-0.09	.000
Kjønn	-	-	-	-	-	-	-0.15	-0.08	.000
Andel minoritet	-	-	-	-	-	-	0.03	0.03	.000
Antall elever	-	-	-	-	-	-	-0.04	-0.02	.000
Antall årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	-0.01	.070
Antal elever per årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	-0.01	.028
Folketall	-	-	-	-	-	-	0.01	0.02	.000
Sentralitet	-	-	-	-	-	-	0.02	0.01	.009
Bosetting	-	-	-	-	-	-	0.02	0.02	.000
R²:		-			-			0.02	

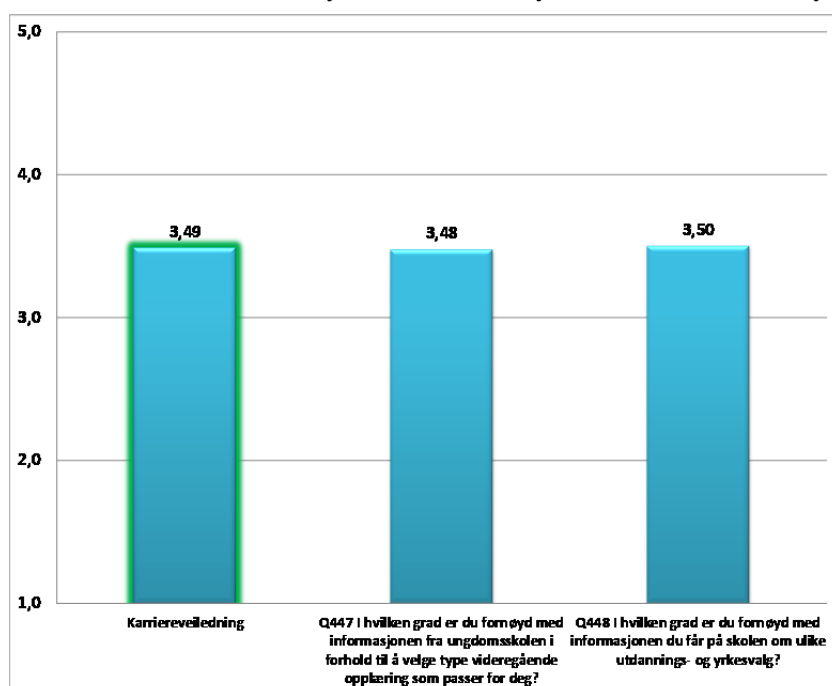
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 14.2 bare bekrefter inntrykkene i figurene i dette kapittelet. Det er ingen av bakgrunnsvariablene i modellen som i noen særlig grad påvirker den avhengige variabelen *Medbestemmelse*. Klassestrinn og kjønn har litt betydning, men betaværdien er såpass lav (<0.1) at den i praksis betyr lite eller ingenting.

15. Karriereveiledning

Denne indeksen viser elevenes vurdering av den informasjonen de får i forhold til utdanningsvalg. Indeksen består av følgende to spørsmål:

- 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?
 - Svaralternativer: Svært fornøyd (5) – Fornøyd (4) - Verken fornøyd eller misfornøyd (3) – Misfornøyd (2) - Svært misfornøyd (1)



Figur 15.1 Indeksen Karriereveiledning (med grønn ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).

Tabell 15.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Karriereveiledning (prosent)

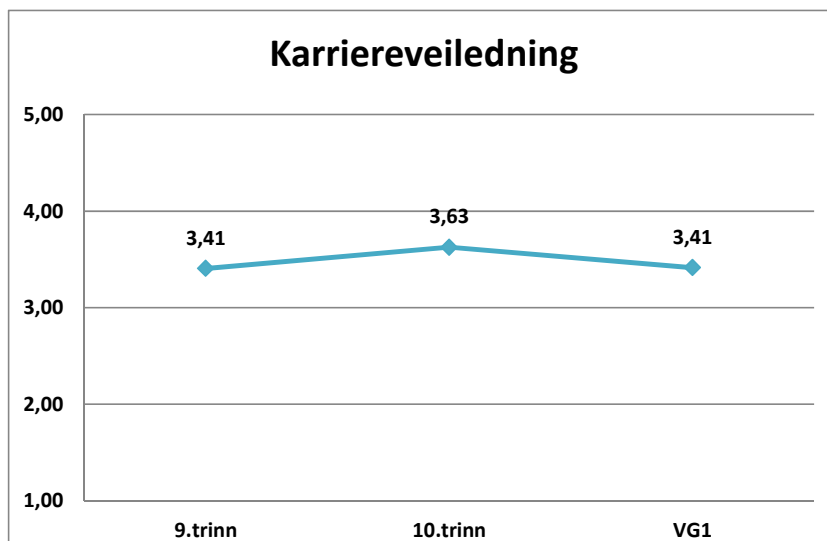
Karriereveiledning	Ikke særlig fornøyd (1)	Litt fornøyd (2)	Ganske fornøyd (3)	Fornøyd (4)	Svært fornøyd (5)
Q447 I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?	7.2	9.9	27.8	37.7	17.2
Q448 I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?	5.6	9.8	29.5	38.7	16.4

Figur 15.1 og tabell 15.1 viser at elevene på 9. 10. trinn og VG1 er litt over middels fornøyd med Karriereveiledningen ved skolen. Rundt 65-68 prosent krysser av for at

de er ganske fornøyd eller fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring og med informasjonen de får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg. Rundt 15- 17 prosent er bare litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd med de samme forholdene.

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

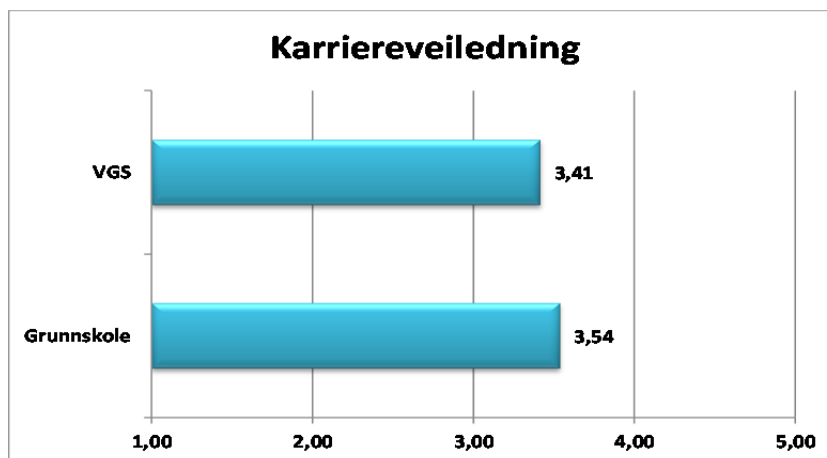
15.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d = 0.21$

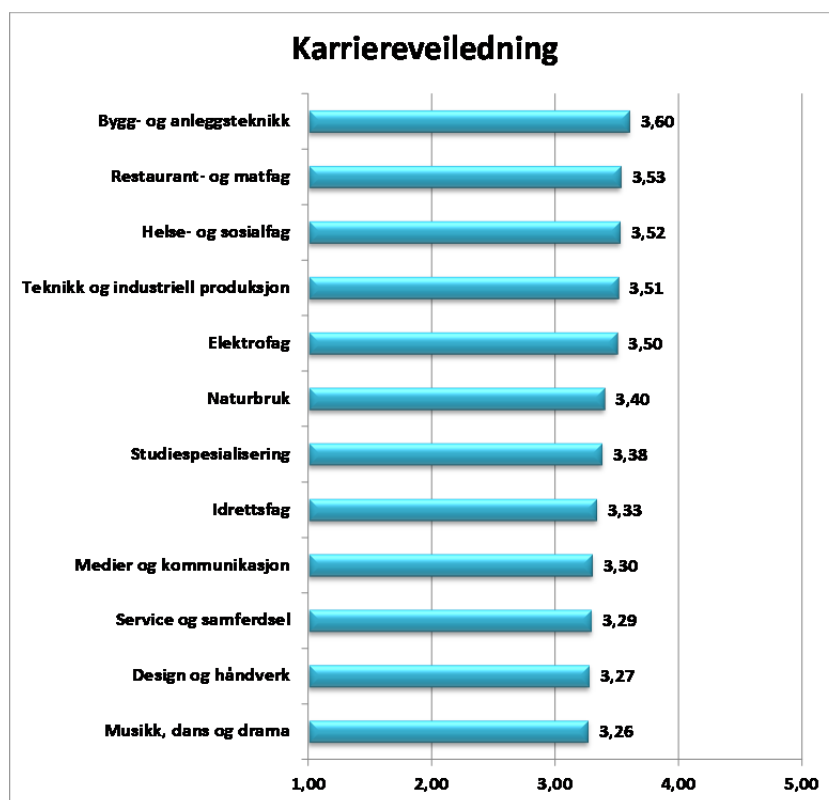
Figur 15.2 *Karriereveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

Figur 15.2 viser at elevene på 10. trinn skårer litt bedre på *Karriereveiledning* enn både elever på 9. trinn og elever på VG1. Mens figur 15.3 viser ingen forskjell mellom grunnskoleelever og elever i videregående skole i svargivning relatert til *Karriereveiledning*.



Cohens $d = 0.13$

Figur 15.3 *Karriereveiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

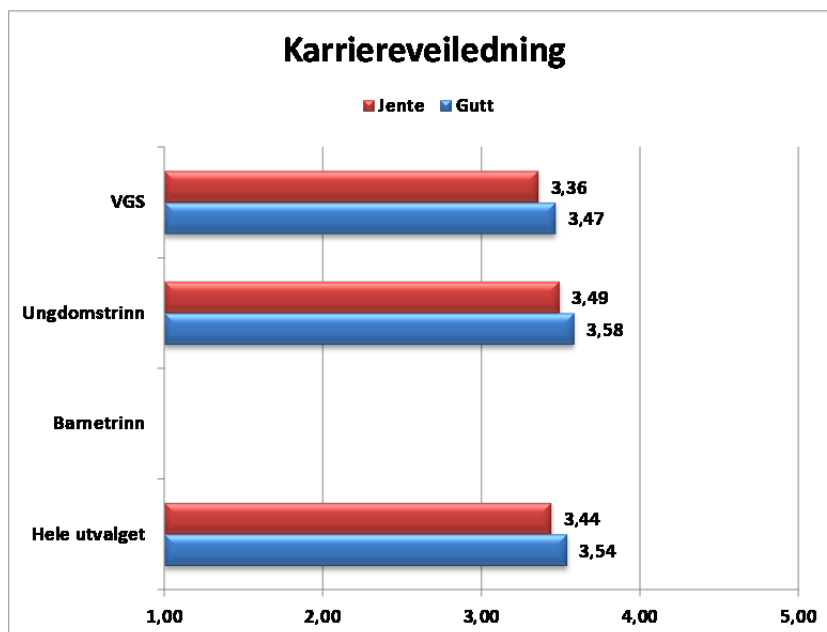


Forskjell min max. Cohens $d=0.36$

Figur 15.4 Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Bygg- og anleggsteknikk skårer høyest på indeksen *Karriereveiledning*, mens elever på Design og håndverk og Musikk, dans og drama skårer lavest i følge figur 15.4.

15.2 Kjønn

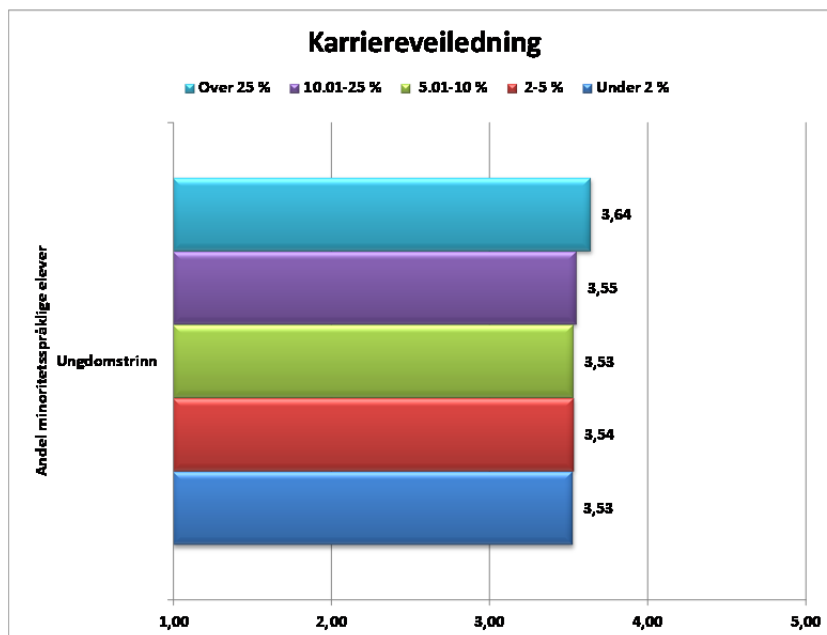


Forskjell hele utvalg: Cohens d = 0.10; Ungdomstrinn Cohens d=0.09; VGS Cohens d =0.11

Figur 15.5 Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjeller av betydning i hvordan gutter og jenter opplever karriereveiledningen ved skolen, men det kan se ut som gutter er litt mer fornøyd.

15.3 Andel minoritetsspråklige elever

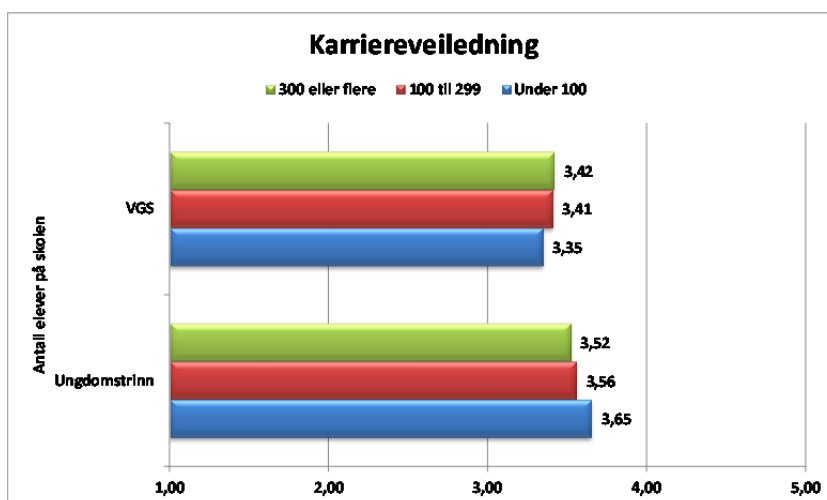


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens d= 0.11

Figur 15.6 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

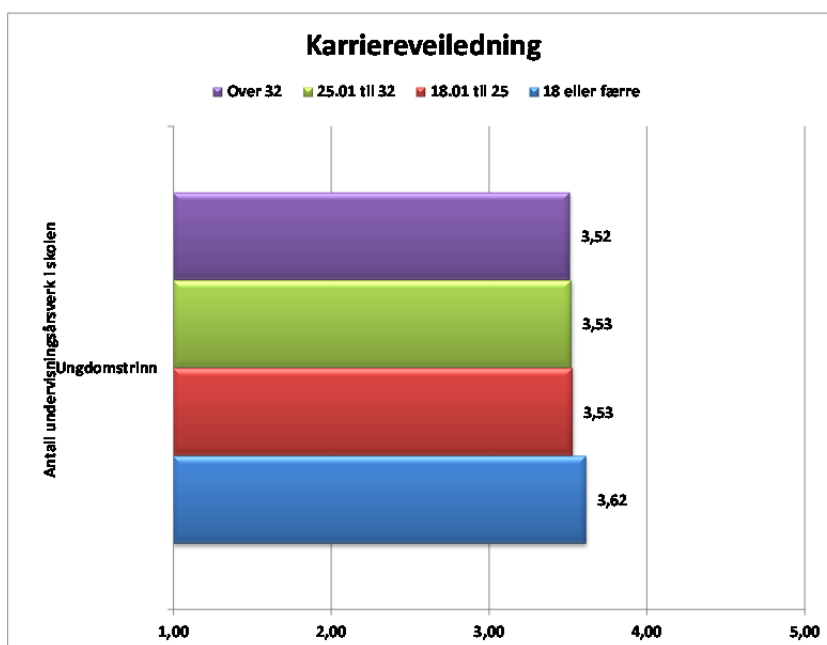
På ungdomstrinnet viser figur 15.6 at det er ingen betydelige forskjeller i hvordan elever svarer på Karriereveiledning sett i lys av andelen minoritetspråklige elever på skolen.

15.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.12$; VGS Cohens $d=0.07$

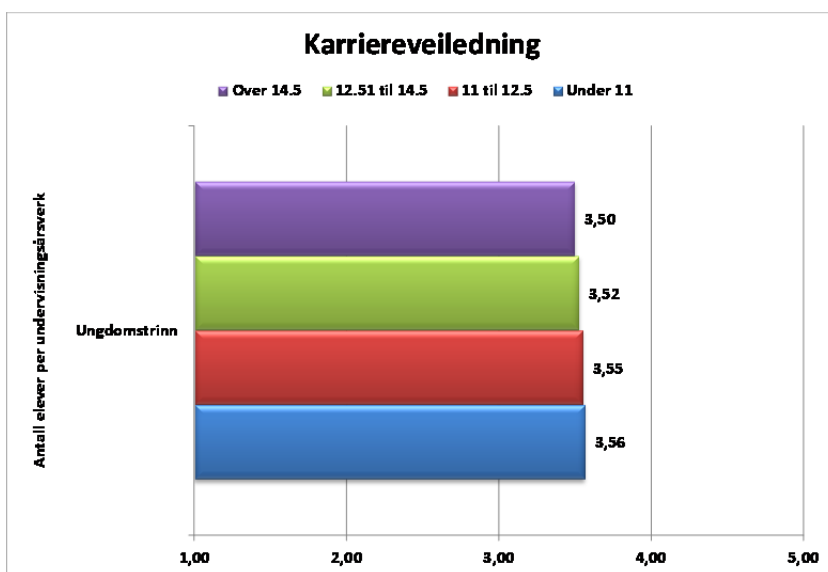
Figur 15.7 Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.10$

Figur 15.8 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårverk ved skolen (gjennomsnitt).

Skolestørrelse, verken målt i antall elever eller antall undervisningsårverk på skolen, har innvirkning på elevenes opplevelse av karriereveiledning (figur 15.7 og 15.8).

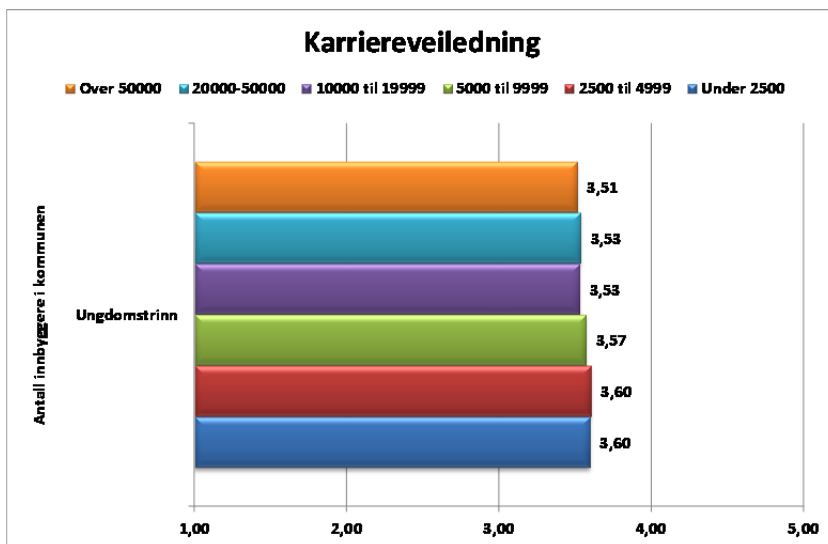


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.06$

Figur 15.9 *Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).*

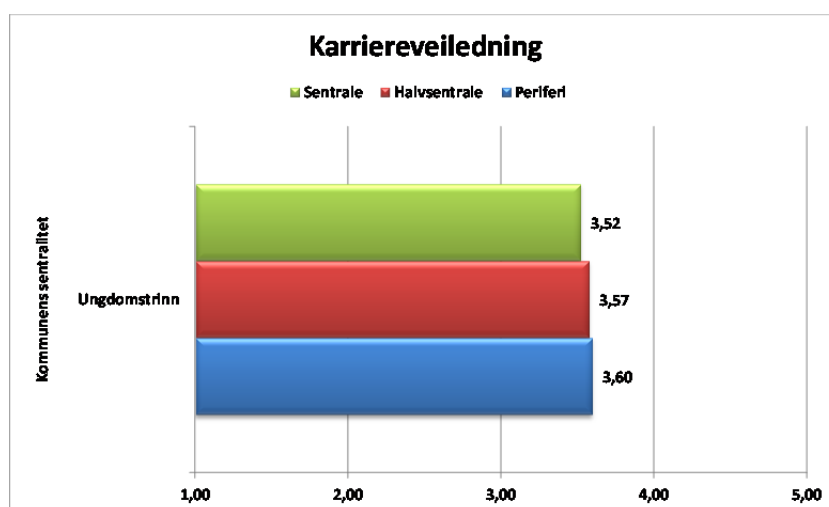
Figur 15.9 viser at heller ikke lærertetthet har betydning for elevenes svargivning på indeksen *Karriereveiledning*.

15.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d=0.08$

Figur 15.10 *Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens d= 0.08

Figur 15.11 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 15.11 og 15.12 viser at verken kommunestørrelse, målt i antall innbyggere, eller kommunens sentralitet gir forskjeller på hvordan elevene svarer på *Karriereveiledning*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 15.2 Multivariat lineær regresjon: *Karriereveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler..*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	-	-	-	-	-	-	2.51		.000
Trinn	-	-	-	-	-	-	0.22	0.11	.000
Kjønn	-	-	-	-	-	-	-0.09	-0.05	.000
Andel minoritet	-	-	-	-	-	-	0.03	0.03	.000
Antall elever	-	-	-	-	-	-	0.01	0.00	.421
Antall årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	-0.02	.000
Antal elever per årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	-0.01	.209
Folketall	-	-	-	-	-	-	-0.01	-0.01	.043
Sentralitet	-	-	-	-	-	-	-0.02	-0.01	.010
Bosetting	-	-	-	-	-	-	0.02	0.01	.000
R²:								0.02	

B=standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 15.2 viser at bakgrunnsvariablene i modellen forklarer lite av hvordan elevene har svart på *Karriereveiledning*; forklart varians er bare på to prosent ($R^2=0.02$). Av

bakgrunnsvariablene er det kun klasstrinn som har en innvirkning på *Karriereveiledning*, men med en betaverdi på 0.11 så er betydningen liten.

LITTERATUR

- Anderman, L., og Anderman, E. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 21-37.
- 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.
- Baumeister, R. F., og Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117: 497-529.
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 utg. New York: Psychology Press.
- Crawford. N. (2002). New ways to stop bullying. *Monitor on Psychology*. 33: 64-65.
- 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.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.
- 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.
- Espelage. D. L.. og S. M. Swearer (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*. 32: 365-383.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice: A review of research*, 17:381-458.
- Fevolden, T. og S. Lillejord (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furrer, C. og Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Goodenow, C. og Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag (5.utgave).
- Holiman, S. (2008). *Heime og ute: En kvantitativ studie av opplevelsen av sosiale relasjoner, motivasjon og selvoppfatning hos hørselshemmede elever som har delt opplæring mellom hjemmeskole og døveskole*. Masteroppgave i pedagogikk. Trondheim: NTNU

- 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.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., og Wilson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10.trinn*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J., og Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39: 141-159.
- 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.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., og Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45, 387-401.
- Møller, J. og E. Ottesen (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. og O. L. Fuglestad (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- NOU (2003). *I første rekke. Forsterket grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Næss, T. (2011). *Segregering, læringsmiljø og ikke-vestlige innvandrerelevens prestasjoner på nasjonale prøver*. Oslo: NIFU
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- 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. (2002). *Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid. Sammendrag av utvalgte deler av Olweus' presentasjon ved fagseminar om lærings- og oppvekstmiljø*. Arrangert av Utdannings- og forskningsdepartementet 31.01.02.

- 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.
- Reeve, J., G. Nix, og Hamm, D (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95: 375-392.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*, 18:202–220.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2003). Mobbing har økt med 70%. *Utdanning* (<http://www.utdanning.ws>).
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., og Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35: 170-179.
- Skaalvik, E. M., Garmannslund, P. og Viblemo, T. E. (2009). *Elevene svarer. Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.
- Skaalvik, E. og S. Skaalvik (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Topland, B. og Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet*. Analyse av Elevundersøkelsen 2010. Kristiansand: Oxford Research.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., og Patrick, H. (2002). The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., og Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: O. L. Fuglestad, og S. Lillejord (red.). *Pedagogisk ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wendelborg, C. (2011) *Mobbing diskriminering og uro i klasserommet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.

Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i skoleporten:

Motivasjon

Tabell Motivasjon (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Får du nok utfordringer på skolen? (Faglig utfordring)	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.05	4.05	4.08	4.13	4.15
Standardavvik	.93	.93	.91	.87	.87
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.00	0.03	0.06	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.10

Tabell Motivasjon (1:Svært vanskelige - 5: Svært lette)

Hvordan er oppgavene du får på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.83	2.84	2.85	2.89	2.91
Standardavvik	.87	.87	.87	.86	.86
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.01	0.05	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.09

Læring

Tabell: Læring (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Vet du hva du skal lære i de ulike fagene??	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt		3.97	3.99	4.06	4.08
Standardavvik		1.04	1.02	.90	.89
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)			0.02	0.07	0.02

* Effekt endring fra 2008 til 2011 (Cohen's *d*): 0.11

Tabell :Læring (1:Aldri -5: Alltid)

Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, eller lignende) i arbeidet med fagene?	2007	2008	2009**	2010	2011
Gjennomsnitt			3.63	3.75	3.75
Standardavvik			1.21	1.17	1.16
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)					0.00

* Effekt endring fra 2010 til 2011 (Cohen's *d*): 0.00

Tabell : Læring (1:Aldri -5: Alltid)

Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan eller lignende) når du er på skolen?	2007	2008	2009**	2010	2011
Gjennomsnitt			3.39	3.39	3.37
Standardavvik			1.22	1.20	1.20
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)					0.02

* Effekt endring fra 2010 til 2011 (Cohen's *d*): 0.02

Arbeidsmiljø

Tabell: Arbeidsmiljø (1:Aldri -5: Svært ofte eller alltid)

Er du hyggelig mot lærerne dine?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.44	4.46	4.47	4.51	4.53
Standardavvik	.78	.77	.75	.73	.71
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.03	0.01	0.05	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.12

Tabell: Arbeidsmiljø (1:Aldri -5: Svært ofte eller alltid)

Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.80	3.83	3.86	3.93	3.96
Standardavvik	.95	.94	.92	.90	.89
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.03	0.03	0.08	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.17

Tabell : Arbeidsmiljø (1: Svært ofte eller alltid - 5: Aldri)

Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.81	2.79	2.81	2.87	2.90
Standardavvik	.95	.95	.94	.94	.94
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.02	0.06	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.10

Tabell : Arbeidsmiljø (1:Aldri -5: Svært ofte eller alltid)

Får du god støtte og hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	3.79	3.95	3.98
Standardavvik	-	-	.98	.91	.90
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)	-	-			0.03

* Effekt endring fra 2010 til 2011 (Cohen's *d*): 0.03

Tabell : Arbeidsmiljø (1:Aldri -5: Svært ofte eller alltid)

Får du god hjelp og støtte av læreren hvis det er noe du ikke greier på egen hånd?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	-	-	3.68	3.86	3.89
Standardavvik	-	-	.99	.90	.90
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)	-	-			0.03

* Effekt endring fra 2010 til 2011 (Cohen's *d*): 0.03

Elevmedvirkning

Tabell : Elevmedvirkning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.95	2.93	2.92	2.99	2.99
Standardavvik	1.24	1.26	1.24	1.23	1.23
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.01	0.06	0.00

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.03

Tabell : Arbeidsmiljø (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.66	2.59	2.61	2.69	2.69
Standardavvik	1.16	1.17	1.16	1.16	1.16
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.06	0.02	0.07	0.00

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.03

Vurdering og veiledning

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.49	3.47	3.55	3.59	3.63
Standardavvik	1.10	1.10	1.07	1.05	1.04
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.07	0.04	0.04

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.13

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene? (Kompetansemålene står i læreplanen)	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.29	3.26	3.36	3.58	3.63
Standardavvik	1.10	1.11	1.09	1.01	1.00
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.03	0.09	0.21	0.05

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.32 (0.35 fra 2008 til 2011)

Som vi ser er Cohens *d* på 0.32, som betyr at elevene har skåret høyere på dette spørsmålet i 2011 sett i forhold til 2007. Dette er det eneste spørsmålet i Elevundersøkelsen hvor det har skjedd en endring av betydning. I alle disse gjennomsnittsanalysene er 0 tatt bort. For spørsmålet *Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene? (Kompetansemålene står i læreplanen)* var 0: *Vet ikke hva kompetansemål betyr*. Andelen som svarte 0 på dette spørsmålet er: 2007: 14.9 %. 2008: 11.0 %; 2009: 7.2 %; 2010: 5.0 % og 2011:4.3 %. Dette tyder på at ikke bare er det flere som vet hva som kreves for å oppnå de ulike

kompetansemålene i flere fag. Det er også færre som ikke vet hva kompetansemål betyr. Skifte skjedde i 2010.

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.63	2.59	2.59	2.59	2.60
Standardavvik	1.17	1.17	1.15	1.13	1.12
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.03	0.00	0.00	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.03

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Spør lærerne hvordan du selv vurderer ditt eget skolearbeid?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.73	2.68	2.71	2.66	2.68
Standardavvik	1.17	1.16	1.15	1.11	1.11
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.04	0.03	0.04	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.04

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Spør lærerne deg hva du selv synes om skolearbeidet ditt?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.32	3.30	3.26	3.14	3.13
Standardavvik	1.13	1.14	1.14	1.14	1.14
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.04	0.11	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.17

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag-5: I alle fag)

Gjør tilbakemeldingene du får underveis i undervisningen/ opplæringen at du blir bedre i fagene?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.29	3.28	3.30	3.44	3.48
Standardavvik	1.05	1.06	1.05	1.04	1.04
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.02	0.13	0.04

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.18

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Sjeldnere-5: Flere ganger i uka)

Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør ... i form av skriftlig kommentar fra læreren?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.21	3.19	3.19	3.12	3.14
Standardavvik	1.08	1.06	1.03	1.03	1.02
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.00	0.07	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.07

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Sjeldnere-5: Flere ganger i uka)

Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør ... gjennom samtale med læreren	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.68	2.61	2.61	2.55	2.56
Standardavvik	1.14	1.12	1.10	1.09	1.08
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.06	0.00	0.06	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.11

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Sjeldnere-5: Flere ganger i uka)

Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din ... i form av skriftlig kommentar fra læreren?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.80	2.77	2.78	2.70	2.70
Standardavvik	1.22	1.20	1.18	1.16	1.15
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.03	0.01	0.07	0.00

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.08

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Sjeldnere-5: Flere ganger i uka)

Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din ... gjennom samtale med læreren	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.67	2.61	2.60	2.60	2.60
Standardavvik	1.19	1.18	1.15	1.15	1.14
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.05	0.01	0.00	0.00

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.06

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1'- 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Engelsk skriftlig	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.81	3.80	3.82	3.82	3.86
Standardavvik	.97	.98	.98	.97	.97
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.02	0.00	0.04

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.06

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1'- 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Engelsk	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.68	3.68	3.69	3.71	3.73
Standardavvik	1.00	1.02	1.03	1.02	1.02
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.00	0.01	0.02	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*):

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1' - 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Kroppsøving	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.15	4.16	4.15	4.14	4.15
Standardavvik	.91	.91	.91	.91	.90
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.01	0.01	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.00

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1' - 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Kunst og håndverk	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.13	4.15	4.15	4.16	4.17
Standardavvik	.85	.86	.85	.86	.86
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.00	0.01	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.05

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1' - 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Norsk hovedmål skriftlig	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.80	3.79	3.79	3.79	3.79
Standardavvik	.92	.93	.93	.93	.93
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.00	0.00	0.00

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.01

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1' - 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Matematikk	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.55	3.56	3.59	3.61	3.64
Standardavvik	1.11	1.11	1.10	1.11	1.11
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.03	0.02	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.08

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1' - 5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Samfunnsfag	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.96	3.96	3.97	3.98	4.01
Standardavvik	.98	.99	.98	.98	.97
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.00	0.01	0.01	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.05

Tabell : Vurdering og veiledning (1:'1'-5:'6-5')

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Naturfag	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.85	3.85	3.84	3.85	3.88
Standardavvik	1.04	1.04	1.05	1.04	1.04
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d)		0.00	0.01	0.01	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's d): 0.03

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ingen – 5:Fire eller flere)

Hvor mange planlagte samtaler om din faglig utvikling har du hatt med din kontaktlærer/faglærer dette skoleåret?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.65	2.61	2.63	2.70	2.71
Standardavvik	1.05	1.04	1.03	1.07	1.07
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d)		0.04	0.02	0.07	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's d): 0.05

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ingen – 5:Fire eller flere)

Hvor mange samtaler har du alene eller sammen med foreldrene dine. hatt med læreren din dette skoleåret om hvordan du gjør det på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.12	3.14	3.15	3.13	3.15
Standardavvik	1.17	1.17	1.15	1.18	1.18
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d)		0.02	0.01	0.02	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's d): 0.03

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i det hele tatt – 5:I svært stor grad)

Synes du at slike samtaler med læreren er nyttig?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.35	3.38	3.40	3.46	3.50
Standardavvik	1.15	1.15	1.15	1.11	1.10
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d)		0.03	0.02	0.05	0.04

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's d): 0.13

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag – 5:I alle eller de fleste fag)

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det... fra læreren?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	4.00	3.97	3.99	4.02	4.05
Standardavvik	1.00	1.01	1.00	.97	.96
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d)		0.03	0.02	0.03	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's d): 0.05

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag – 5:I alle eller de fleste fag)

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det. .. fra elever i klassen/gruppa?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.69	3.65	3.65	3.67	3.69
Standardavvik	1.07	1.08	1.08	1.07	1.07
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.04	0.00	0.02	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.00*Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag – 5:I alle eller de fleste fag)*

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det. .. hjemmefra?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.80	3.83	3.82	3.83	3.86
Standardavvik	1.30	1.29	1.29	1.28	1.27
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.01	0.01	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.05*Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag – 5:I alle eller de fleste fag)*

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det. .. fra organisert leksehjelp?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	2.12	2.11	2.09	2.03	1.99
Standardavvik	1.45	1.46	1.46	1.45	1.44
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.01	0.05	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.09*Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i noen fag – 5:I alle eller de fleste fag)*

I hvor mange fag synes du at undervisningen/ opplæringen er tilpasset ditt nivå?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.62	3.61	3.62	3.65	3.67
Standardavvik	.97	.97	.97	.95	.94
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.01	0.01	0.03	0.02

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.05*Tabell : Vurdering og veiledning (1:Svært misfornøyd – 5:Svært fornøyd)*

I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.42	3.42	3.45	3.48	3.48
Standardavvik	1.12	1.13	1.12	1.10	1.11
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.00	0.03	0.03	0.00

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.05

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Svært misfornøyd – 5:Svært fornøyd)

I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.30	3.26	3.32	3.36	3.39
Standardavvik	1.11	1.13	1.11	1.09	1.09
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.04	0.05	0.04	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.08

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ingen ganger – 5:Fire eller flere)

Har du hatt samtale med rådgiver på skolen om hvilke yrker som kan passe for deg?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	1.92	1.92	1.94	1.95	1.94
Standardavvik	1.20	1.20	1.20	1.21	1.20
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.00	0.02	0.01	0.01

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.02

Tabell : Vurdering og veiledning (1:Ikke i det hele tatt – 5:I svært stor grad)

Synes du samtalene med rådgiver har vært nyttige?	2007	2008	2009	2010	2011
Gjennomsnitt	3.28	3.26	3.28	3.30	3.34
Standardavvik	1.22	1.23	1.23	1.22	1.22
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d</i>)		0.02	0.02	0.02	0.03

* Effekt endring fra 2007 til 2011 (Cohen's *d*): 0.05

Vedlegg - Tilleggsspørsmål

Tilleggsspørsmål - Motivasjon

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q326 Jeg arbeider med skolefag for å øke mine jobbmuligheter	1.4	1.4	6.8	24.6	65.8
Q327 Jeg arbeider med skolefag for å få en trygg økonomisk framtid	1.5	1.7	7.6	25.2	64.0
Q328 Jeg lærer mest når jeg samarbeider med andre elever	4.7	9.0	23.8	34.3	28.3
Q329 Det er nyttig å samle alle ideer når vi arbeider med en oppgave	2.1	3.3	14.0	35.1	45.6
Q330 Jeg liker å prøve å være bedre enn andre elever	12.9	11.0	26.6	27.5	22.1
Q331 Jeg vil gjerne være best i noe	3.6	3.4	13.2	26.5	53.3

<i>Nedenfor står en liste over mange av fagene du har på skolen. Kryss av på de TRE fagene du liker best</i>	Valgt (1)
Q320_435 - Engelsk	6.6
Q320_436 - Fremmedspråk/ språklig fordyping	2.2
Q320_437 - RLE	2.2
Q320_438 - Kroppsøving	16.6
Q320_439 - Kunst og håndverk	12.8
Q320_440 - Mat og helse	10.7
Q320_441 - Matematikk	6.7
Q320_442 - Musikk	8.3
Q320_443 - Naturfag	5.9
Q320_444 - Norsk	3.0
Q320_445 - Samfunnsfag	6.3
Q320_446 - Elevrådsarbeid	0.6
Q320_447 - Programfag til valg (hvor elevene får prøve seg på programfag i videregående opplæring)	-
Q320_5603 - Utdanningsvalg	1.3

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q5282 Jeg liker å gjøre skolearbeid.	9.7	14.0	25.0	38.1	13.3
Q5299 På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt.	1.8	3.8	13.2	38.4	42.8
Q332 Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.	2.3	7.6	18.8	45.0	26.2
Q5286 Jeg liker å arbeide med skolefagene.	6.0	11.8	25.0	40.9	16.4
Q5293 Jeg gleder meg til å gå på skolen.	7.7	10.2	22.7	37.8	21.7
Q5297 Når jeg er på skolen vil jeg helst lære så mye som mulig.	2.0	4.7	16.4	35.1	41.8
Q333 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig	3.0	8.6	18.2	40.1	30.2
Q5300 Jeg liker de fleste skolefagene	4.0	10.4	18.6	38.8	28.3

Tilleggsspørsmål - Læring

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q362 Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.	6.9	13.2	31.2	35.0	13.6
Q363 Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene	2.2	4.6	18.0	44.0	31.2
Q364 Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig.	4.7	12.2	30.7	35.3	17.0
Q365 Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg med å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv.	6.8	15.1	28.0	32.7	17.4
Q366 Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag	6.2	12.0	28.3	36.5	17.0
Q367 Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før.	4.1	7.3	23.5	40.1	25.0

Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem?	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte (5)
Q368 - PC/data/Internett	2.0	6.3	17.4	23.4	50.9
Q369 - Oppslagsverk (leksikon, ordbøker og lignende)	4.6	11.3	24.0	28.6	31.5
Q370 - Lærebøker	1.7	1.7	6.7	22.1	67.8
Q371 - Andre læremidler/materiell/utstyr	4.2	10.5	28.2	30.1	27.0
Q372 - Skolebibliotek	12.3	16.2	21.5	21.6	28.4

Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsmåter?	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q335 - Tavleundervisning/læreren snakker	1.2	0.4	1.7	5.4	91.2
Q336 - Samtale/diskusjon mellom lærer og elevene	5.7	7.9	14.7	27.5	44.2
Q337 - Elevene jobber alene	1.9	0.7	3.5	11.7	82.2
Q338 - To og to elever jobber sammen	3.3	2.6	16.9	39.9	37.3
Q339 -Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)	6.0	11.3	37.7	30.0	15.0
Q340 - Prosjektarbeid	12.3	28.1	38.2	13.6	7.7
Q341 -Praktisk arbeid med fagene (forsøk, verksted, søm, matlaging osv.)	12.5	12.4	22.9	34.9	17.3

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?	Har ikke faget (0)	Svært misfornøyd (1)	Misfornøyd (2)	Verken/ eller (3)	Fornøyd (4)	Svært fornøyd (5)
Q348 - Engelsk	11.6	4.4	7.1	18.3	35.0	23.5
Q349 - Kroppsøving	2.9	3.1	5.0	13.4	35.7	39.7
Q350 - Kunst og håndverk	-	3.1	4.1	13.2	34.6	45.0
Q351 - Norsk hovedmål skriftlig	1.8	4.5	7.7	23.3	41.9	20.9
Q352 - Matematikk	10.6	4.8	7.1	17.3	33.7	26.6
Q353 - Samfunnsfag	20.8	2.7	4.3	14.1	31.9	26.3
Q354 - Naturfag	17.8	3.6	5.2	15.2	31.9	26.3

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q5847 Jeg har tro på at jeg kan forbedre meg i fag hvis jeg selv vil.	7.7	5.9	7.5	26.0	53.0
Q5848 Jeg har mistet troen på at jeg kan forbedre meg i fag selv om jeg vil det.	5.9	11.7	14.5	21.7	46.2

	Har ikke PC/data på skolen (0)	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q358 Hvor ofte bruker du PC/data til arbeid på skolen?	1.6	4.1	3.9	18.7	28.6	43.1
Q359 Hvor ofte bruker du PC/data til skolearbeid hjemme?	1.1	9.2	6.1	18.1	22.4	43.1

Tilleggsspørsmål Vurdering og veiledning

Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av...	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q400 - skriftlige prøver?	2.2	5.1	42.2	36.3	14.2
Q401 - muntlig presentasjon?	4.4	21.2	50.8	17.7	5.9
Q402 - leksehøring?	16.4	12.6	25.6	27.0	18.5
Q403 - innlevering av hjemmearbeid (skriftlig lekse)?	6.7	11.2	35.0	30.3	16.8
Q404 - mapper?	39.8	19.8	23.4	11.9	5.0
Q405 - praktiske oppgaver?	18.7	19.0	29.5	21.3	11.5

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?	Har ikke utdanningsvalg (0)	Ikke i det hele tatt (1)	I liten grad (2)	I noen grad (3)	I stor grad (4)	I svært stor grad (5)
Q5849 Faget utdanningsvalg Hjelper faget utdanningsvalg deg til å få mer oversikt over utdanningsmulighetene som finnes i videregående opplæring?	9.7	6.8	12.1	27.6	26.7	17.1
Q5850 Faget utdanningsvalg Hjelper faget utdanningsvalg deg til å kunne velge riktig utdanningsprogram i videregående opplæring?	9.6	6.9	12.8	29.8	26.4	14.5
Q5851 Faget utdanningsvalg Hvor fornøyd var du med den veiledningen du har fått om dine videre utdannings- og yrkesplaner?	9.5	6.8	13.3	30.6	26.4	13.4
Q5852 Faget utdanningsvalg Får du i faget utdanningsvalg erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver fra videregående opplæring / arbeidsliv?	9.8	7.8	14.9	31.7	24.0	11.7
Q5853 Faget utdanningsvalg I hvilken grad har du fått prøve ut dine ønsker?	9.4	11.2	17.3	30.1	21.6	10.5

Tilleggsspørsmål Arbeidsmiljø

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q5291 Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel	14.9	21.9	23.7	23.7	15.9
Q5284 Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	18.9	24.2	22.3	21.6	13.1
Q5857 I klassen min synes vi det er fint å være flinke på skolen.	3.5	5.2	21.5	31.1	38.7

	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle eller de fleste fag (5)
Q5854 I skoletimene tør jeg å si hva jeg mener.	2.6	7.2	19.6	30.3	40.2
Q5855 Jeg tør å spørre lærer om hjelp når det er noe jeg ikke forstår	1.4	3.0	11.4	25.9	58.3
Q5856 I timene later jeg som om jeg forstår mer enn jeg egentlig gjør	8.3	11.0	20.6	32.2	28.0

Tilleggsspørsmål Elevmedvirkning

	Ikke i det hele tatt (1)	I liten grad (2)	I noen grad (3)	I stor grad (4)	I svært stor grad (5)
Q518 Oppmuntret lærerne til at elevene kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	8.2	17.9	36.1	24.4	13.3

Vedlegg – Spørreskjema Barnetrinn

Spørsmål fra Elevundersøkelsen for 5. til og med 7. trinn

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor du som elev skal få si din mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen.

Det er frivillig å svare på undersøkelsen, og du kan velge å hoppe over spørsmål hvis du opplever noen som ubehagelige eller det er noen spørsmål du ikke vil svare på.

Svarene i undersøkelsen vil bli brukt til å forbedre læringsmiljøet på skolen, og vi håper derfor du besvarer alle spørsmål.

Bakgrunn

Årstrinn/klassestrinn

- 5. trinn
- 6. trinn
- 7. trinn

1. Er du gutt eller jente?

Svaralternativer:

Gutt - Jente

Trivsel

2. Trives du godt på skolen?
3. Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?
4. Trives du i friminuttene/fritimene?

Svaralternativer:

Trives svært godt - Trives godt - Trives litt - Trives ikke noe særlig - Trives ikke i det hele tatt

5. Trives du sammen med lærerne dine?
6. Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

7. Er lærerne dine hyggelige mot deg?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid - Ofte - Av og til - Sjelden - Aldri

Motivasjon

8. Er du interessert i å lære på skolen?
9. Gjør du leksene dine?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

10. Hvor godt liker du skolearbeidet?

Svaralternativer:

Svært godt - Godt - Nokså godt - Ikke særlig godt - Ikke i det hele tatt

11. Hvordan er oppgavene du får på skolen?

Svaralternativer:

Svært lette - Litt lette - Verken lette eller vanskelige - Litt vanskelige - Svært vanskelige

Tilleggsspørsmål motivasjon

T2

Nedenfor står en liste over mange av fagene du har på skolen. Kryss av på de TRE fagene du liker best.

Engelsk
RLE
Kroppsøving
Kunst og håndverk
Mat og helse
Matematikk
Musikk
Naturfag
Norsk
Samfunnsfag

T3 Indeksene: Trivsel med skolearbeid / Lyst til å lære / Innsats

- 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

Svaralternativer:

Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

- Jeg gleder meg til å gå på skolen
- Når jeg er på skolen vil jeg helst lære så mye som mulig
- Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig
- Jeg liker de fleste skolefagene

Svaralternativer:

Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

- Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

Læring

12. Vet du hva du skal lære i de ulike fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

13. Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?

14. Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, eller lignende) i arbeidet med fagene?

15. Hvor ofte opplever du at skolearbeidet ikke gir deg nok utfordring?

Svaralternativer:

Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden – Aldri

16. Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?

17. Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?

18. Hvor ofte gir du opp når du arbeider med skolearbeid fordi du synes det er for vanskelig?

19. Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan eller lignende) når du er på skolen?

Svaralternativer:

Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

Tilleggsspørsmål læring

T6

Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsmåter?

- a. Tavleundervisning/læreren snakker
- b. Samtale/diskusjon mellom lærer og elevene
- c. Elevene jobber alene
- d. To og to elever jobber sammen
- e. Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)
- f. Prosjektarbeid
- g. Praktisk arbeid med fagene (forsøk, verksted, søm, matlaging osv.)

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

T7

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?

- a. Engelsk
- b. Kroppsøving
- c. Kunst og håndverk
- d. Norsk hovedmål skriftlig
- e. Matematikk
- f. Samfunnsfag
- g. Naturfag

Svaralternativer:

Svært fornøyd - Fornøyd - Verken fornøyd eller misfornøyd - Misfornøyd - Svært misfornøyd

T8

Tro på egen læringsevne

Jeg har tro på at jeg kan forbedre meg i fag hvis jeg selv vil

Jeg har mistet troen på at jeg kan forbedre meg i fag selv om jeg vil det

Svaralternativer:

Helt uenig - Litt uenig - Verken eller - Litt enig - Helt enig

T9

Hvor ofte bruker du PC/data til arbeid på skolen?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere - Har ikke PC/data på skolen

Hvor ofte bruker du PC/data til skolearbeid hjemme?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere - Har ikke PC/data hjemme

Vurdering og veiledning

20. Spør lærerne deg hva du selv synes om skolearbeidet ditt?

21. Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

22. Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

23. Gjør tilbakemeldingene du får underveis i undervisningen/opplæringen at du blir bedre i fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

24. Hvor mange samtaler har du alene eller sammen med foreldrene dine, hatt med læreren din dette skoleåret om hvordan du gjør det på skolen?

Svaralternativer:

Fire eller flere - Tre - To - Én - Ingen

25. Synes du at slike samtaler med læreren er nyttig?

Svaralternativer:

I svært stor grad - I stor grad - I noen grad - I liten grad - Ikke i det hele tatt - Har ikke hatt slike samtaler

26. Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det...

- a. fra læreren?
- b. fra elever i gruppa/klassen?
- c. hjemmefra?
- d. fra organisert leksehjelp?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

Arbeidsmiljø

27. Er du hyggelig mot lærerne dine?

28. Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?

29. Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?

30. Følger du med og hører etter når lærerne snakker?

31. Forstyrrer du andre elever når de arbeider?

32. Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?

33. Bli du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid - Ofte - Av og til - Sjelden - Aldri

34. Får du god støtte og hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?

Svaralternativer:

Alltid - Ofte - Noen ganger - Sjelden - Aldri

35. Jeg blir ofte forstyrret av andre elever når jeg arbeider på skolen

36. Det er god arbeidsro i timene

37. Elevene er stille og hører etter når læreren snakker

Svaralternativer:

Helt uenig - Litt uenig - Verken eller - Litt enig - Helt enig

35. Får du god hjelp og støtte av læreren hvis det er noe du ikke greier på egen hånd?

Svaralternativer:

Aldri - Sjelden - Noen ganger - Ofte - Alltid

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnert" 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.

39. 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

40. Blir du mobbet av...

- a. elever i gruppa/klassen?
- b. andre elever på skolen?
- c. en eller flere lærere?
- d. andre voksne på skolen?

Svaralternativer:

Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

41. Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever 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

42. Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid – Ofte - Av og til – Sjelden - Aldri

43. Er du fornøyd med følgende forhold på skolen?

- a. Luften i klasserommene
- b. Temperaturen i klasserommene
- c. Klasserommene ellers
- d. Lærebøker og utstyr
- e. Skolebibliotek
- f. Toaletter
- g. Garderobe og dusj
- h. Skolebygget
- i. Renhold/vasking
- j. Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene

Svaralternativer:

Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

Tilleggsspørsmål arbeidsmiljø

T12

Orden og oppførsel (Vises som indeks i rapportportalen til Elevundersøkelsen)

Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel.

Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.

Svaralternativer:

Helt uenig – Litt uenig – Verken eller – Litt enig – Helt enig

T13

Læringskultur

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

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

I klassen min synes vi det er fint å være flinke på skolen

Svaralternativer:

Helt enig – Litt enig – Verken eller – Litt uenig – Helt uenig

Elevmedvirkning

44. Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

45. Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?

Svaralternativer:

Svært godt – Godt - Litt godt – Dårlig - Svært dårlig - Vet ikke

46. Hører skolen på elevenes forslag?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid – Ofte - Av og til – Sjelden - Aldri

Takk for hjelpen!

Vedlegg – Spørreskjema Ungdomstrinn og VGS

Spørsmål fra Elevundersøkelsen for ungdomstrinn og videregående opplæring

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor du som elev skal få si din mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen.

Det er frivillig å svare på undersøkelsene, og du kan velge å hoppe over spørsmål som du ikke vil svare på.

Svarene i undersøkelsen vil bli brukt til å forbedre læringsmiljøet på skolen, og vi håper derfor du besvarer alle spørsmål.

Bakgrunn

Årstrinn/klassestrinn

8. trinn

9. trinn

10. trinn

Vg1

Vg2

Vg3

Utdanningsprogram

Studiespesialisering

Idrettsfag

Musikk, dans og drama

Bygg og anleggsteknikk

Design og håndverk

Elektrofag

Helse- og sosialfag

Medier og kommunikasjon

Naturbruk

Restaurant- og matfag

Service og samferdsel

Teknikk og industriell produksjon

1. Er du gutt eller jente?

Svaralternativer:

Gutt - Jente

Trivsel

2. Trives du godt på skolen?

3. Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?

4. Trives du i friminuttene/fritimene?

Svaralternativer:

Trives svært godt - Trives godt - Trives litt - Trives ikke noe særlig - Trives ikke i det hele tatt

5. Trives du sammen med lærerne dine?

6. Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

7. Er lærerne dine hyggelige mot deg?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid - Ofte - Av og til - Sjelden - Aldri

Motivasjon

8. Er du interessert i å lære på skolen?
9. Gjør du leksene dine?
10. Får du nok utfordringer på skolen?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

11. Hvor godt liker du skolearbeidet?

Svaralternativer:

Svært godt - Godt - Nokså godt - Ikke særlig godt - Ikke i det hele tatt

12. Hvordan er oppgavene du får på skolen?

Svaralternativer:

Svært lette - Litt lette - Verken lette eller vanskelige - Litt vanskelige - Svært vanskelige

Tilleggsspørsmål motivasjon

T1

- a. Jeg arbeider med skolefag for å øke mine jobbmuligheter
- b. Jeg arbeider med skolefag for å få en trygg økonomisk framtid
- c. Jeg lærer mest når jeg samarbeider med andre elever
- d. Det er nyttig å samle alles ideer når vi arbeider med en oppgave
- e. Jeg liker å prøve å være bedre enn andre elever
- f. Jeg vil gjerne være best i noe

Svaralternativer:

Helt enig - Litt enig - Verken enig eller uenig - Litt uenig - Helt uenig

T2

Nedenfor står en liste over mange av fagene du har på skolen. Kryss av på de TRE fagene du liker best. (KUN 8.-10. TRINN)

Engelsk

Fremmedspråk/språklig fordyping

RLE

Kroppsøving

Kunst og håndverk

Mat og helse

Matematikk

Musikk

Naturfag

Norsk

Samfunnsfag

Elevrådsarbeid

Utdanningsvalg

T3 Indeksene: Trivsel med skolearbeid / Lyst til å lære / Innsats

- 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

Svaralternativer:

Helt enig - Litt enig - Verken enig eller uenig - Litt uenig - Helt uenig

- Jeg gleder meg til å gå på skolen
- Når jeg er på skolen vil jeg helst lære så mye som mulig
- Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig
- Jeg liker de fleste skolefagene

Svaralternativer:

Helt enig - Litt enig - Verken enig eller uenig - Litt uenig - Helt uenig

- Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

Læring

13. Vet du hva du skal lære i de ulike fagene

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

14. Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?

15. Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, eller lignende) i arbeidet med fagene?

16. Hvor ofte opplever du at skolearbeidet ikke gir deg nok utfordring?

Svaralternativer:

Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden - Aldri

17. Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?

18. Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?

19. Hvor ofte gir du opp når du arbeider med skolearbeid fordi du synes det er for vanskelig?

20. Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan eller lignende) når du er på skolen?

Svaralternativer:

Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

Tilleggsspørsmål læring

T4

- Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.
- Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene.
- Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig
- Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg med å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv
- 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, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før

Svaralternativer:

Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

T5

Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem?

- PC/data/Internett
- Oppslagsverk (leksikon, ordbøker og lignende)
- Lærebøker
- Andre læremidler/materiell/utstyr
- Skolebibliotek

Svaralternativer:

Svært ofte – Ofte - Av og til – Sjelden - Aldri

T6

Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsmåter?

- a. Tavleundervisning/læreren snakker
- b. Samtale/diskusjon mellom lærer og elevene
- c. Elevene jobber alene
- d. To og to elever jobber sammen
- e. Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)
- f. Prosjektarbeid
- g. Praktisk arbeid med fagene (forsøk, verksted, søm, matlaging osv.)

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

T7

x. Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?
(KUN UNGDOMSTRINN)

- a. Engelsk
- b. Kroppsøving
- c. Kunst og håndverk
- d. Norsk hovedmål skriftlig
- e. Matematikk
- f. Samfunnsfag
- g. Naturfag

Svaralternativer:

Svært fornøyd - Fornøyd - Verken fornøyd eller misfornøyd - Misfornøyd - Svært misfornøyd

y. Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?
(KUN VGO)

- a. Engelsk
- b. Kroppsøving
- c. Norsk hovedmål skriftlig
- d. Matematikk
- e. Samfunnsfag
- f. Naturfag

Svaralternativer:

Svært fornøyd - Fornøyd - Verken fornøyd eller misfornøyd - Misfornøyd - Svært misfornøyd - Har ikke faget

T8

Tro på egen læringsevne

Jeg har tro på at jeg kan forbedre meg i fag hvis jeg selv vil

Jeg har mistet troen på at jeg kan forbedre meg i fag selv om jeg vil det

Svaralternativer:

Helt uenig - Litt uenig - Verken eller - Litt enig - Helt enig

T9

Hvor ofte bruker du PC/data til arbeid på skolen?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere - Har ikke PC/data på skolen

Hvor ofte bruker du PC/data til skolearbeid hjemme?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere - Har ikke PC/data hjemme

Vurdering og veiledning

21. Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?

22. Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

23. Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene?
(Kompetansemålene står i læreplanen)

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag - Vet ikke hva kompetansemål betyr

24. I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag - Vet ikke

25. Spør lærerne hvordan du selv vurderer ditt eget skolearbeid?

26. Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

27. Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

28. Gjør tilbakemeldingene du får underveis i undervisningen/opplæringen at du blir bedre i fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

29. Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør...

a. i form av skriftlig kommentar fra læreren?

b. gjennom samtale med læreren?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

30. Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din...

a. i form av skriftlig kommentar fra læreren?

b. gjennom samtale med læreren?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

31x. Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)?

(KUN UNGDOMSTRINN)

a. Engelsk skriftlig

b. Kroppsøving

c. Kunst og håndverk

d. Norsk hovedmål skriftlig

e. Matematikk

- f. Samfunnsfag
- g. Naturfag

Svaralternativer:

6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1

31y. Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)?

(KUN VGO)

- a. Engelsk
- b. Kroppsøving
- c. Norsk hovedmål skriftlig
- d. Matematikk
- e. Samfunnsfag
- f. Naturfag

Svaralternativer:

6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 - Har ikke faget

32. Hvor mange planlagte samtaler om din faglig utvikling har du hatt med din kontaktlærer/faglærer dette skoleåret?

Svaralternativer:

Fire eller flere - Tre - To - Én - Ingen

33. Synes du at slike samtaler med læreren er nyttig?

Svaralternativer:

I svært stor grad - I stor grad - I noen grad - I liten grad - Ikke i det hele tatt - Har ikke hatt slike samtaler

34. Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det...

- a. fra læreren?
- b. fra elever i gruppa/klassen?
- c. hjemmefra?
- d. fra organisert leksehjelp?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

35. I hvor mange fag synes du at undervisningen/opplæringen er tilpasset ditt nivå?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

36. I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?

(KUN 9. OG 10. TRINN OG VG1)

Svaralternativer:

Svært fornøyd - Fornøyd - Verken fornøyd eller misfornøyd - Misfornøyd - Svært misfornøyd

37. I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?

(KUN 9. OG 10. TRINN OG VGO)

Svaralternativer:

Svært fornøyd - Fornøyd - Verken fornøyd eller misfornøyd - Misfornøyd - Svært misfornøyd

38. Har du hatt samtale med rådgiver på skolen om hvilke yrker som kan passe for deg?

(KUN 9. OG 10. TRINN OG VGO)

Svaralternativer:

Fire eller flere ganger - Tre ganger - To ganger - En gang - Ingen ganger

39. Synes du samtaler med rådgiver har vært nyttige?

(KUN 9. OG 10. TRINN OG VGO)

Svaralternativer:

I svært stor grad - I stor grad - I noen grad - I liten grad - Ikke i det hele tatt - Har ikke hatt samtale med rådgiver

Tilleggsspørsmål vurdering og veiledning

T10

Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av...

- a. skriftlige prøver?
- b. muntlig presentasjon?
- c. leksehøring?
- d. innlevering av hjemmearbeid (skriftlig lekse)?
- e. mapper?
- f. praktiske oppgaver?

Svaralternativer:

Flere ganger i uken - 1 gang i uken - 1-3 ganger i måneden - 2-4 ganger i halvåret - Sjeldnere

T11

Faget utdanningsvalg

(KUN 8., 9. OG 10. TRINN)

- a. Hjelper faget utdanningsvalg deg til å få mer oversikt over utdanningsmulighetene som finnes i videregående opplæring?
- b. Hjelper faget utdanningsvalg deg til å kunne velge riktig utdanningsprogram i videregående opplæring?
- c. Hvor fornøyd var du med den veiledningen du har fått om dine videre utdannings- og yrkesplaner?
- d. Får du i faget utdanningsvalg erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver fra videregående opplæring / arbeidsliv?
- e. I hvilken grad har du fått prøve ut dine ønsker?

Svaralternativer: I svært stor grad - I stor grad - I noen grad - I liten grad - Ikke i det hele tatt - Har ikke utdanningsvalg

Arbeidsmiljø

- 40. Er du hyggelig mot lærerne dine?
- 41. Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?
- 42. Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?
- 43. Følger du med og hører etter når lærerne snakker?
- 44. Forstyrrer du andre elever når de arbeider?
- 45. Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?
- 46. Bli du forstyrrer av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid - Ofte - Av og til - Sjelden - Aldri

47. Får du god støtte og hjelp av læreren hvis det er noe du ikke forstår?

Svaralternativer:

Alltid - Ofte - Noen ganger - Sjelden - Aldri

48. Jeg blir ofte forstyrret av andre elever når jeg arbeider på skolen
49. Det er god arbeidsro i timene
50. Elevene er stille og hører etter når læreren snakker

Svaralternativer:

Helt uenig – Litt uenig – Verken eller – Litt enig – Helt enig

51. Får du god hjelp og støtte av læreren hvis det er noe du ikke greier på egen hånd?

Svaralternativer:

Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

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

52. 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

53. Blir du mobbet av...

- a. elever i gruppa/klassen?
- b. andre elever på skolen?
- c. en eller flere lærere?
- d. andre voksne på skolen?

Svaralternativer:

Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

54. Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever 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

55. Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid – Ofte - Av og til – Sjelden - Aldri

56. Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av...

- a. kjønn?
- b. funksjonshemming?
- c. nasjonalitet?
- d. religion eller livssyn?
- e. seksuell orientering?

Svaralternativer:

Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

57. Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering av...

- a. elever i gruppa/klassen?
- b. andre elever på skolen?
- c. en eller flere lærere?
- d. andre voksne på skolen?

Svaralternativer:

Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

58. Er du fornøyd med følgende forhold på skolen?

- a. Luften i klasserommene
- b. Temperaturen i klasserommene
- c. Klasserommene ellers
- d. Lærebøker og utstyr
- e. Skolebibliotek
- f. Toaletter
- g. Garderobe og dusj
- h. Skolebygget
- i. Renhold/vasking
- j. Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene

Svaralternativer:

Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

Tilleggsspørsmål arbeidsmiljø

T12

Orden og oppførsel (Vises som indeks i rapportportalen til Elevundersøkelsen)

Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel.

Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.

Svaralternativer:

Helt uenig – Litt uenig – Verken eller – Litt enig – Helt enig

T13

Læringskultur

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

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

I klassen min synes vi det er fint å være flinke på skolen

Svaralternativer:

Helt enig – Litt enig – Verken eller – Litt uenig – Helt uenig

Elevmedvirkning

59. I hvor mange fag får du være med på å...

- a. lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?
- b. velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?
- c. velge arbeidsmåter i fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

60. Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

61. Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

Svaralternativer:

I alle eller de fleste fag - I mange fag - I noen fag - I svært få fag - Ikke i noen fag

62. Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?

Svaralternativer:

Svært godt - Godt - Litt godt - Dårlig - Svært dårlig - Vet ikke

63. Hører skolen på elevenes forslag?

Svaralternativer:

Svært ofte eller alltid - Ofte - Av og til - Sjelden - Aldri

Tilleggsspørsmål elevmedvirkning

T14

Oppmuntrer lærerne til at elevene kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?

Svaralternativer:

I svært stor grad - I stor grad - I noen grad - I liten grad - Ikke i det hele tatt

Takk for hjelpen!

ISBN 978-82-7570-249-2

Dragvoll Allé 38B,
7491 Trondheim

Tel: 73 59 63 00
Fax: 73 59 66 24

 NTNU
Samfunnsforskning AS