

Christian Wendelborg, Melina Røe og Joakim Caspersen

Elevundersøkelsen 2015

Analyse av Elevundersøkelsen 2015

Christian Wendelborg, Melina Røe og Joakim Caspersen

Elevundersøkelsen 2015

Analyse av Elevundersøkelsen 2015

Rapport 2016

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
August 2016

ISBN 978-82-7570-465-6 (trykk)
ISBN 978-82-7570-466-3 (web)

FORORD

Denne rapporten er den årlige hovedrapporten av resultatene fra Elevundersøkelsen. I tillegg til denne hovedrapporten er det tidligere i år levert rapporter som omhandler *Mobbing; Krenkelser og arbeidsro i skolen* og *Analyser av indeksene 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.

Ved NTNU Samfunnsforskning har forskningsleder Christian Wendelborg vært prosjektleder og har hatt hovedansvar for rapportens kapittel 1, 2, og 5-19. Seniorforsker Melina Røe har hatt ansvar for den kvalitative datainnsamlingen og hovedansvar for de kvalitative analysene i kapittel 3, mens seniorforsker Joakim Caspersen har hatt ansvar for de kvantitative analysene i samme kapittel.

I tillegg til data fra Elevundersøkelsen er det gjennomført casestudier på fire skoler. Skolebesøkene er gjennomført i mars og april 2016. Vi setter stor pris på og retter en takk til alle de informantene som stilte opp. Det er rektorer, foreldre, lærere og elever. Vi ønsker spesielt å takke rektorene ved de fire skolene som alle har vært svært imøtekommende, positive og hjelpsomme.

Trondheim, august 2016

Christian Wendelborg
Prosjektleder
Forskningsleder

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURLISTE	ix
TABELLER	xv
SAMMENDRAG	xix
1. Introduksjon	1
1.1 Om innholdet i rapporten	2
2. Datagrunnlag og framgangsmåte	5
2.1 Elevundersøkelsen	5
2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler	7
2.1.2 Om de statistiske analysene	10
2.2 Skolebesøk - casestudier	12
2.2.1 Beskrivelse av skolene	14
2.2.2 Typiske eller utypiske skoler?	15
3. Ungdomstrinn i Utvikling – endringer i Elevundersøkelsen	17
3.1 Ungdomstrinn i Utvikling - bakgrunnen for satsingen	18
3.2 Teoretiske perspektiv – hvordan forstå endring på skolenivå?	19
3.3 Casestudiene	20
3.4 Organisering, virkemidler og aktiviteter	22
3.4.1 Tidligere satsinger og organisering av utviklingsarbeid	22
3.4.2 Lærer den sentrale målgruppen – ressurslærers rolle	22
3.4.3 Tid og rammer til utviklingsarbeid	23
3.4.4 Innholdet i arbeidsøktene	24
3.4.5 Skole-hjem-samarbeid satt i system?	25
3.5 Skoleeier og UH-sektors betydning	26
3.6 Deltakelse, involvering og engasjement	27
3.7 Elevenes medvirkning, motivasjon og mestring	28
3.8 Endring/utbytte av satsingen	29
3.8.1 Mer praktisk eller variert undervisning?	30
3.8.2 Utviklingsarbeid i skolen	31
3.8.3 Utvikling av felles skolekultur	32
3.9 Skoler med endring i Elevundersøkelsen – Kvantitative analyser	33
3.10 Kjennetegn på skoler med endring – Kvantitative analyser	39
3.10.1 Elevsammensetning og endring	39
3.10.2 Skolerresultater og endring	42
3.10.3 Skolekjennetegn og endring	44
3.10.4 Andre kjennetegn ved skolene	47

3.10.5	Samlet analyse – regresjon	49
3.11	Oppsummering – betydningen av de lokale prosessene	51
3.11.1	Ungdomstrinn i Utvikling som en naturlig videreføring av tidligere satsinger	51
3.11.2	Lærernes engasjement og involvering	52
3.11.3	Elevenes engasjement og trivsel i skolen	53
3.11.4	Forskjellene mellom skolene – langs ulike dimensjoner	54
3.11.5	Nøkkelfaktorer for vellykket iverksetting	55
3.11.6	På bakgrunn av casestudiet kan det antydes at for at et utviklingsarbeid skal lykkes er det viktig:	55
4.	Analysen av mobbing og krenkelser på skolenivå - utvikling over tid	57
4.1	Forekomst av mobbing	57
4.2	Forekomst av krenkelser	60
5.	Indeksene på Skoleporten	63
5.1	Om indeksene	63
5.2	Indeksene på nasjonalt nivå	63
5.3	Enkeltvis presentasjon av indeksene	67
6.	Trivsel	69
6.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	70
6.2	Kjønn	73
6.3	Andel minoritetsspråklige elever	74
6.4	Skolestørrelse og lærertetthet	75
6.5	Folketall	78
6.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	79
7.	Støtte fra lærerne	81
7.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	82
7.2	Kjønn	85
7.3	Andel minoritetsspråklige elever	86
7.4	Skolestørrelse og lærertetthet	87
7.5	Kommunestørrelse	90
7.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	91
8.	Støtte hjemmefra	93
8.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	94
8.2	Kjønn	97
8.3	Andel minoritetsspråklige elever	98
8.4	Skolestørrelse og lærertetthet	99
8.5	Kommunestørrelse	102
8.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	103
9.	Faglig utfordring	105
9.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	105
9.2	Kjønn	108
9.3	Andel minoritetsspråklige elever	109

9.4 Skolestørrelse og lærertetthet	110
9.5 Kommunestørrelse	113
9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	114
10. Vurdering for læring	115
10.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	117
10.2 Kjønn	120
10.3 Andel minoritetsspråklige elever	121
10.4 Skolestørrelse og lærertetthet	122
10.5 Kommunestørrelse	125
10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	126
11. Læringskultur	127
11.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	128
11.2 Kjønn	131
11.3 Andel minoritetsspråklige elever	132
11.4 Skolestørrelse og lærertetthet	133
11.5 Kommunestørrelse	136
11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	137
12. Mestring	139
12.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	140
12.2 Kjønn	142
12.3 Andel minoritetsspråklige elever	143
12.4 Skolestørrelse og lærertetthet	144
12.5 Kommunestørrelse	147
12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	148
13. Motivasjon	149
13.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	150
13.2 Kjønn	153
13.3 Andel minoritetsspråklige elever	154
13.4 Skolestørrelse og lærertetthet	155
13.5 Kommunestørrelse	158
13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	159
14. Elevdemokrati og medvirkning	161
14.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	162
14.2 Kjønn	165
14.3 Andel minoritetsspråklige elever	166
14.4 Skolestørrelse og lærertetthet	167
14.5 Kommunestørrelse	170
14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	171
15. Felles regler	173
15.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	174
15.2 Kjønn	177
15.3 Andel minoritetsspråklige elever	178

15.4 Skolestørrelse og lærertetthet	179
15.5 Kommunestørrelse	182
15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	183
16. Mobbing på skolen	185
16.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	186
16.2 Kjønn	189
16.3 Andel minoritetsspråklige elever	190
16.4 Skolestørrelse og lærertetthet	191
16.5 Kommunestørrelse	194
16.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	194
17. Utdanning og yrkesveiledning (9 og 10. trinn)	197
17.1 Trinn	198
17.2 Kjønn	199
17.3 Andel minoritetsspråklige elever	200
17.4 Skolestørrelse og lærertetthet	201
17.5 Kommunestørrelse	204
17.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	205
18. Utdanning og yrkesveiledning (Vg1)	207
18.1 Utdanningsprogram	208
18.2 Kjønn	209
18.3 Skolestørrelse og lærertetthet	210
19. Sammenhenger	211
LITTERATUR	213
Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten:	216
Vedlegg – Tilleggsspørsmål	221
Vedlegg – Spørreskjema Elevundersøkelsen 2015	223

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 3.1	Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Vurdering for læring i Elevundersøkelsen, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling.	34
Figur 3.2	Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Mestring i Elevundersøkelsen, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling.	35
Figur 3.3	Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Motivasjon, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling	36
Figur 3.4	Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Faglige utfordringer, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling	36
Figur 3.5	Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Læringskultur i klassen, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling	37
Figur 3.6	Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Elevdemokrati og medvirkning, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling	38
Figur 3.7	Total sum av endringer på de inkluderte målene i Elevundersøkelsen 2013-2015	39
Figur 6.1	Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).	70
Figur 6.2	Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	71
Figur 6.3	Trivsel fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	72
Figur 6.4	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	73
Figur 6.5	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	74
Figur 6.6	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	75
Figur 6.7	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	76
Figur 6.8	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	77
Figur 6.9	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	78
Figur 7.1	Støtte fra lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).	82
Figur 7.2	Støtte fra lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	83
Figur 7.3	Støtte fra lærerne fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	84
Figur 7.4	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	85

Figur 7.5	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	86
Figur 7.6	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	87
Figur 7.7	Støtte fra lærerne på mellom - og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	88
Figur 7.8	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	89
Figur 7.9	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	90
Figur 8.1	Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).	94
Figur 8.2	Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	95
Figur 8.3	Støtte hjemmefra fordelt på utdanningsprogram (VGs, gjennomsnitt).	96
Figur 8.4	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	97
Figur 8.5	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	98
Figur 8.6	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	99
Figur 8.7	Støtte hjemmefra på mellom - og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	100
Figur 8.8	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	101
Figur 8.9	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	102
Figur 9.1	Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	106
Figur 9.2	Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	106
Figur 9.3	Faglig utfordring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	107
Figur 9.4	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	108
Figur 9.5	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	109
Figur 9.6	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	110
Figur 9.7	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	111
Figur 9.8	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	112
Figur 9.9	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	113

Figur 10.1	Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	117
Figur 10.2	Vurdering for læring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	118
Figur 10.3	Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	119
Figur 10.4	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	120
Figur 10.5	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	121
Figur 10.6	Vurdering for læring fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	122
Figur 10.7	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	123
Figur 10.8	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	124
Figur 10.9	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	125
Figur 11.1	Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).	128
Figur 11.2	Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	129
Figur 11.3	Læringskultur fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	130
Figur 11.4	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	131
Figur 11.5	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	132
Figur 11.6	Læringskultur fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	133
Figur 11.7	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	134
Figur 11.8	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	135
Figur 11.9	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	136
Figur 12.1	Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	140
Figur 12.2	Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	141
Figur 12.3	Mestring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	141
Figur 12.4	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	142
Figur 12.5	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	143
Figur 12.6	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	144
Figur 12.7	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	145

Figur 12.8	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	146
Figur 12.9	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	147
Figur 13.1	Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).	150
Figur 13.2	Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	151
Figur 13.3	Motivasjon fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	152
Figur 13.4	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	153
Figur 13.5	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	154
Figur 13.6	Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	155
Figur 13.7	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	156
Figur 13.8	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	157
Figur 13.9	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	158
Figur 14.1	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	162
Figur 14.2	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	163
Figur 14.3	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	164
Figur 14.4	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	165
Figur 14.5	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	166
Figur 14.6	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	167
Figur 14.7	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	168
Figur 14.8	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	169
Figur 14.9	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	170
Figur 15.1	Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).	174
Figur 15.2	Felles regler fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	175
Figur 15.3	Felles regler fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	176

Figur 15.4	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	177
Figur 15.5	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	178
Figur 15.6	Felles regler fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	179
Figur 15.7	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	180
Figur 15.8	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	181
Figur 15.9	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	182
Figur 16.1	Andel mobbet fordelt på trinn.	186
Figur 16.2	Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).	187
Figur 16.3	Andel mobbet fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	188
Figur 16.4	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn.	189
Figur 16.5	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	190
Figur 16.6	Andel mobbet fordelt på antall elever ved skolen.	191
Figur 16.7	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	192
Figur 16.8	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	193
Figur 16.9	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	194
Figur 17.1	Utdanning og yrkesveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	198
Figur 17.2	Utdanning og yrkesveiledning ungdomstrinn fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	199
Figur 17.3	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	200
Figur 17.4	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	201
Figur 17.5	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	202
Figur 17.6	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	203
Figur 17.7	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	204
Figur 18.1	Utdanning og yrkesveiledning fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	208

Figur 18.2	Utdanning og yrkesveiledning på VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	209
Figur 18.3	Utdanning og yrkesveiledning på VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	210

TABELLER

Tabell		side
Tabell 2.1	Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2015 fordelt på klassetrinn	6
Tabell 2.2	Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2015 fordelt på utdanningsprogram og sett i forhold til andelen i populasjonen.	7
Tabell 2.3	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler	9
Tabell 2.4	Effekt mål og effektstørrelse	11
Tabell 3.1	Deltakerskoler i casestudiene og endring	21
Tabell 3.2	Andel elever registrert som språklig minoritet og skolens endring på indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).	40
Tabell 3.3	Andel elever registrert med enkeltvedtak om spesialundervisning og skolens endring på indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).	41
Tabell 3.4	Skoler gruppert etter norskkarakter (hovedmål, standpunkt skriftlig) 10. trinn, og gjennomsnittsendring på ulike mål i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom deltakere i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke-deltakere (F-test).	42
Tabell 3.5	Skoler gruppert etter matematikkarakterer (standpunkt skriftlig) 10. trinn, og gjennomsnittsendring på ulike mål i Elevundersøkelsen	43
Tabell 3.6	Skoler gruppert etter engelskkarakterer (standpunkt skriftlig) 10. trinn, og gjennomsnittsendring på ulike mål i Elevundersøkelsen	44
Tabell 3.7.	Antall elever på åttende til tiende trinn og skolens endring på utvalgte indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).	45
Tabell 3.8	Lærertetthet og skolens endring på utvalgte indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).	46
Tabell 3.9	Andel årstimer til undervisning gitt av undervisningspersonale med godkjent utdanning og skolens endring på indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).	47
Tabell 3.10	Skolenes deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling, Lærerspesialistpilotordningen, Læringsmiljøprosjektet og om de har mottatt lærertetthetsmidler i 2013, og endringer på gjennomsnitt i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2015.	48

Tabell 3.11.	Lineær regresjonsanalyse av sammenhengen mellom ulike kjennetegn ved skolen og endring på utvalgte mål i Elevundersøkelsen.	50
Tabell 4.1	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2009-2015	58
Tabell 4.2	Fordeling av 1780 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2015	59
Tabell 4.3	Antall og andel elever som har opplevd ulike typer krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer (Individnivå, Samtlige trinn, 2013 - 2015).	60
Tabell 4.4	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om ulike typer krenkelser(Skolenivå; N=1780)	61
Tabell 5.1	Indekser nasjonalt nivå for 7.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for 2014 og 2015	64
Tabell 5.2	Indekser nasjonalt nivå for 10.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for 2014 og 2015	65
Tabell 5.3	Indekser nasjonalt nivå for Vg1, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for 2014 og 2015	66
Tabell 5.4	Størrelsen på forskjellen i hvordan elevene på 7. trinn, 10. trinn og Vg1 svarer på de ulike indeksene. Cohens d.	67
Tabell 6.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Trivsel i Elevundersøkelsen 2015	69
Tabell 6.2	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2014	69
Tabell 6.3	Multivariat lineær regresjon: Trivsel på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	79
Tabell 7.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2014	81
Tabell 7.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2015	81
Tabell 7.3	Multivariat lineær regresjon: Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	91
Tabell 8.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2014	93
Tabell 8.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2014	93
Tabell 8.3	Multivariat lineær regresjon: Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	103
Tabell 9.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2014	105
Tabell 9.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2015	105

Tabell 9.3	Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	114
Tabell 10.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2014	115
Tabell 10.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2015	116
Tabell 10.3	Multivariat lineær regresjon: Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	126
Tabell 11.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Læringskultur i Elevundersøkelsen 2014	127
Tabell 11.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Læringskultur i klassen i Elevundersøkelsen 2014	127
Tabell 11.3	Multivariat lineær regresjon: Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	137
Tabell 12.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Mestring i Elevundersøkelsen 2014	139
Tabell 12.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Mestring i Elevundersøkelsen 2014	139
Tabell 12.3	Multivariat lineær regresjon: Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.	148
Tabell 13.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Motivasjon i Elevundersøkelsen 2014	149
Tabell 13.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Motivasjon i Elevundersøkelsen 2014	149
Tabell 13.3	Multivariat lineær regresjon: Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	159
Tabell 14.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2015	161
Tabell 14.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2015	161
Tabell 14.3	Multivariat lineær regresjon: Elevdemokrati på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	171
Tabell 15.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Felles regler i Elevundersøkelsen 2014	173
Tabell 15.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2015	173

Tabell 15.3	Multivariat lineær regresjon: Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	183
Tabell 16.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Mobbing på skolen i Elevundersøkelsen 2014	185
Tabell 16.2	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Mobbing i Elevundersøkelsen 2013	185
Tabell 16.3	Multivariat lineær regresjon: Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	194
Tabell 17.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2014	197
Tabell 17.2	Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2013	197
Tabell 17.3	Multivariat lineær regresjon: Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler	205
Tabell 18.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2014	207
Tabell 18.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2014	207
Tabell 19.1	Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2015, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.	212

SAMMENDRAG

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». Skoleeiere og skoleledere har gjennom loven omfattende plikter når det gjelder rutiner og tiltak som skal sikre elevene gode og helsefremmende arbeidsforhold. Dette innebærer blant annet at skolene skal dokumentere hvordan de jobber forebyggende og hvordan de evaluerer sitt arbeid med skolemiljøet.

Elevundersøkelsen er 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 Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for gjennomføringen av Elevundersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analyser og rapportering. 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 415 856 elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2015. Det er nesten 10 000 flere elever enn i 2014, 14 000 flere elever enn i 2013 og 36000 flere enn i 2012 og det største antallet som noensinne har besvart Elevundersøkelsen. Totalt sett er det 73,6 prosent av samtlige elever fra 5. trinn til VG3 som har deltatt.

Denne rapporten er den årlige hovedrapporten hvor resultatene fra Elevundersøkelsen blir analysert inngående. Problemstillingene i hovedrapporten vil delvis variere fra år til år og de ulike årlige problemstillinger og temaområder fastsettes i samråd med Utdanningsdirektoratet. For Elevundersøkelsen 2015 er det et særlig fokus på Ungdomstrinn i Utvikling. Problemstilling for Elevundersøkelsen 2015 er derfor:

Problemstilling 1: Hva kjennetegner skoler som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling og som har opplevd endring på svarene fra 2013 til 2015 på utvalgte mål i Elevundersøkelsen?

Denne problemstillingen vil belyses både kvantitativt gjennom analyse av data fra Elevundersøkelsen og gjennom kvalitative casestudier blant et utvalg skoler.

I tillegg til nevnte problemstillinger, vil følgende problemstillinger belyses årlig i hovedrapporten:

Problemstilling 2: Finner det sted endringer over tid for andelen mobbede og krenkede elever på skolenivå?

Problemstilling 3: Er elevenes opplevelse av eget læringsmiljø¹ systematisk påvirket av følgende bakgrunnsfaktorer: kjønn, andelen minoritetspråklige elever, trinn,

¹ Representert med indeksene/indikatorer som presenteres på Skoleporten

skoleslag (gs/vgs), skolens årsverk, antall elever på skolen, studieretning samt kommunestørrelse.

Problemstilling 4: Er det tendenser til positiv utvikling i elevenes læringsmiljø på nasjonalt nivå?

Ungdomstrinn i Utvikling – endringer i Elevundersøkelsen

Hvert år gjennomføres det mer avgrensede analyser av ulike tema som rapporteres i Elevundersøkelsen gjennom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. I tilknytning til gjennomføringen av Elevundersøkelsen 2015 ønsket Utdanningsdirektoratet en nærmere studie av kjennetegn ved skoler som opplevde endring i elevenes svar på Elevundersøkelsen og som samtidig deltok i en av puljene Ungdomstrinn i Utvikling. Ungdomstrinn i Utvikling er en nasjonal satsing som alle skoler med ungdomstrinn får tilbud om å delta i i løpet av perioden 2013- 2017. Formålet med de kvantitative analysene er å se nærmere på de skolene som foreløpig har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling (pulje 1, 2 og 3) og se på hva som kjennetegner skoler som faktisk har hatt en endring. I de kvalitative casestudiene av fire skoler forsøker vi derimot å få tak i hva som skjer på den enkelte skole i arbeidet med Ungdomstrinn i Utvikling. Vi plukket ut to skoler som har vært med i pulje 1 (2013-2014) og to skoler som har vært med i pulje 2 (2014-2015). I hver pulje plukket vi ut én skole med ingen endring, og en skole med endring på variablene Mestring, Medvirkning og Vurdering for læring målt i Elevundersøkelsen for perioden 2013-2015. Skolene var geografisk spredt og befant seg i fire ulike fylker: Hordaland, Akershus, Nord-Trøndelag og Sør- Trøndelag.

Resultatene fra de kvantitative analysene peker mot ulike sammenhenger for skolene som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke, ut fra de ulike kjennetegnene ved skolene som er tatt med i analysene. Den tydeligste sammenhengen finner vi når vi ser på elevresultater, der tendensen er relativt klar mot at skoler som i 2013 hadde et lavt karaktersnitt, og som har vært med i Ungdomstrinn i Utvikling, har opplevd en positiv endring på en rekke mål i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2015. Imidlertid viser grundigere analyser at karaktersnitt har en sammenheng med endringer i Elevundersøkelsen uavhengig av deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling. Det er altså få spor fra Ungdomstrinn i Utvikling som manifesterer seg i resultatene i Elevundersøkelsen.

Resultatene i de kvalitative casestudiene er, slik det ofte er, komplekse og gir ikke en entydig forklaring på hvilke mekanismer som kjennetegner skoler som opplever endring på svar i Elevundersøkelsen og sammenhengen med Ungdomstrinn i Utvikling. Både skoler som har hatt endring i svar på Elevundersøkelsen og skoler som ikke har hatt endring oppgir at Ungdomstrinn i Utvikling har vært et positivt tiltak som har ført til endringer. Vi finner også endringer i Elevundersøkelsen både hos skoler som har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling og skoler som ikke har deltatt i de kvantitative undersøkelsene. Betyr dette at det Ungdomstrinn i Utvikling ikke har noen betydning for skolene? En slik konklusjon ville vært for enkel, basert på de

begrensede, om enn grundige, kvantitative analysene som er gjennomført i denne rapporten. En slik konklusjon ville også vært feilaktig, basert på de positive bildene vi får av skolene gjennom casestudiene. Det er derfor mer fruktbart å diskutere hva det er som gjør at satsinger som Ungdomstrinn i Utvikling i noen tilfeller virker.

Både skoler som har hatt endring i svar på Elevundersøkelsen og skoler som ikke har hatt endring oppgir at Ungdomstrinn i Utvikling har vært et positivt tiltak som har ført til endringer. De mener at satsingen kom som en naturlig videreføring av satsinger de hadde holdt på med tidligere. Rektorene vi har intervjuet er gjennomgående positive, også ved de skolene som hadde opplevd varierende utbytte og støtte fra UH-sektoren.

Devalueringen av Ungdomstrinn i Utvikling (Markussen, Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015) finner at satsingen er svakt forankret blant lærerne. Dette er ikke noe vi finner i denne kvalitative studien, men vi finner variasjoner i om lærerne opplever at de er dratt med i arbeidet fra starten av, og om de har tatt del i hele prosessen. De fleste lærerne viser stort engasjement til utviklingsarbeidet. Arbeidet med å få til et «vi», felles verdier og etablering av felles måter i undervisningssituasjoner samler og engasjerer. Lærerne formidler at de har blitt mer engasjert i jobben sin med denne satsingen, og det handler om at de opplever at de får faglig påfyll og gjennom arbeidet med dette i skolen blir de mer engasjert i sitt arbeid. Lærerne er usikre på om resultater kan spores i selve undervisningen, men de regner med at dette vil smitte over på elevene slik at de vil merke at det er et større engasjement og samkjøring blant lærerne. Samtidig vil lærere alltid være forskjellige, påpeker de, men ved enkelte skoler mener de at de faktisk har blitt mer samstemte og like i sin måte å undervise og samarbeide om undervisningen på.

Vi finner at elevene er som elever flest: De opplever at undervisning er læreravhengig og at det ikke er særlig mye variasjon i undervisningen. Samtidig er forståelsen av variasjon i undervisning knyttet mer til hvor undervisning foregår (i klasserommet eller ute) enn hvordan den gjennomføres. De fleste elevene virker ikke så engasjert i skolearbeidet, men de aller fleste bekrefter at det sosiale miljøet ved skolen er godt. Elevene fra tiende klasse som deltar i intervjuer er ofte litt stresset i forhold til skolearbeid og opplever at det er et stort eksamenspress. Tidsdimensjonen har en betydning i forhold til eventuelt opplevde forandringer, mente elevene. Eventuelle forandringer handlet både om at elevene ble eldre, endringer i fag, i lærere og i forventninger til elevenes innsats. De eldste elevene har vært på skolen både før satsingen, mens satsingen pågikk, og etter at satsingen var over. Likevel var det ikke mye som tydet på at de hadde opplevd at undervisningen eller opplegget ved skolen var forandret.

Foreldre er i varierende grad tatt med i prosessene. De fleste har vært informert, men ikke vært med i arbeidet. Noen skoler har en tradisjon på aktive foreldre og foreldresamarbeid, mens andre har mindre av dette. Dette vil selvfølgelig gjenspeiles i intervjuene. Ved en skole har en ny og engasjert rektor lagt opp til mye samarbeid med foreldre, og planlegger sammen med FAU å sette i gang foreldreskole. Ved en annen skole er det tradisjon på høy foreldreaktivitet; disse skolene var de to skolene

der elevsvarene hadde vist stor endring. Det er vanskelig å si om dette skyldes at skolen har lyktes med dette samarbeidet i større grad enn de andre skolene.

For å oppsummere melder samtlige skoler at de har opplevd et stort utbytte ved å delta i Ungdomstrinn i Utvikling og at deltakelse har gitt dem verktøy for en bedre systematikk både i undervisningen og i sitt utviklingsarbeid. Rektor er en viktig faktor i skoleutviklingen. Er rektor engasjert i dette, og skaper strukturer for å jobbe med dette, blir også lærerne positive. Samtidig ser vi at det er viktig at lærerne får et eierforhold til satsingen og blir med i hele prosessen. For at satsingen skal lykkes må læring deles og jobbes med lokalt.

Forekomst av mobbing og krenkelser

Forekomsten av elever som opplever seg mobbet har vært stabil fra 2007 til 2012, men det skjer en betydelig reduksjon i 2013. Andelen som opplever seg mobbet synker med 2,5 prosentpoeng fra 2012 til 2013 og en ytterligere reduksjon på 0,5 prosent i 2014 og 0,3 i 2015. I 2015 er det 18,7 prosent av skolene hvor ingen av elevene har rapportert om mobbing. Det tilsvarende tallet var 16 prosent i 2013 og 9 prosent i 2012. Imidlertid må vi også her ta høyde for at vi har med en metodisk effekt å gjøre og ikke en substansiell nedgang i og med det har vært en revisjon av Elevundersøkelsen slik som det er beskrevet om i tidligere rapporteringer fra Elevundersøkelsen (Wendelborg 2015; Wendelborg mfl. 2014).

I Elevundersøkelsen 2013 er det kommet til nye spørsmål som omhandler hvor ofte elevene har opplevd 6 ulike typer krenkelser. Det har vært en klar reduksjon i andelen elever som har opplevd de ulike type krenkelser fra 2013 til 2015. Dette gjelder samtlige typer krenkelser. Samlet sett var det 21,1 prosent av elevene som oppgav at de hadde opplevd en eller flere typer krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer i 2013. I Elevundersøkelsen 2015 er det 14,3 prosent som oppgir det samme. Det er en nedgang på nesten sju prosentpoeng.

Analyse av indeksene på Skoleporten

Når det gjelder Indeksene som presenteres på skoleporten skårer elevene jevnt over høyt på flertallet av indeksene. Elevene skårer særlig høyt på *Trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Det er ingen store variasjoner i hvordan elevene har svart i Elevundersøkelsen 2015, sammenlignet med tidligere Elevundersøkelser. Det er viktig å være oppmerksom på at indeksene og spørsmålene måler elevenes opplevelse av læringsmiljøet og ikke objektive forhold. Det kan være flere motiver som gjør at elevene svarer som de gjør. Elever kan ønske å sette seg i et mer positivt lys enn hva som er tilfelle eller en kan ønske å markere et kritisk standpunkt. Derfor er det viktig å lese resultatene med et kritisk blikk.

Jevnt over skårer elever på 7. trinn høyest, mens elever på 10. trinn skårer lavest på indeksene som presenteres på Skoleporten. Unntaket er *Støtte hjemmefra* hvor elever

på Vg1 skårer lavest og *Faglig utfordring* hvor elever ved VG1 skårer høyest og elever på 7. trinn skårer lavest. Videre rapporterer elever ved Vg1 om minst mobbing og krenkelser og elever på 7. trinn mest. Vi ser ofte at elever på ungdomstrinn skårer lavere på mange av indeksene enn hva elever på særlig mellomtrinnet gjør. Dette betyr ikke at læringsmiljøet nødvendigvis er bedre på mellomtrinnet enn hva det er på ungdomstrinnet eller i Vg1. Det kan være at eldre elever også vil markere et kritisk standpunkt eller er generelt mer utilfredse på skolen. Eksempelvis betyr det ikke nødvendigvis at grad av medvirkning objektivt sett er dårligere i 10. trinn enn på 7. trinn og i Vg1, men at de i større grad ønsker å markere et kritisk standpunkt og har andre forventninger til medvirkning enn elever i 7. trinn.

I gjennomgangen av de enkelte indeksene i kapittel 6-18, ser vi de enkelte indeksene i lys av ulike bakgrunnsvariabler. Hovedkonklusjonen fra disse analysene er at bakgrunnsfaktorene foruten årstrinn og til dels kjønn, har liten eller ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på de ulike indeksene. Det kommer fram tilsynelatende sammenhenger i de bivariate analysene, men når vi kontrollerer for andre variabler i de multivariate analysene, viskes de aller fleste sammenhengene ut.

1. Introduksjon

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

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

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvidende 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.

NTNU Samfunnsforskning skal analysere data fra Elevundersøkelsen fra 2014 til 2017. Hvert år leveres det tre rapporter. Rapport A omhandler mobbing, krenkelser og arbeidsro i klasserommet (se Wendelborg 2016a). Rapport B omhandler om det har funnet sted endringer på fylkesnivå for læringsmiljøindikatorerne som presenteres i Skoleporten over tid eller mellom obligatoriske trinn (se Wendelborg 2016b). Rapport c (foreliggende rapport) er en årlig hovedrapport hvor resultatene fra Elevundersøkelsen blir analysert mer inngående. Problemstillingene i rapport C vil delvis variere fra år til år og de ulike årlige problemstillinger og temaområder fastsettes i samråd med Utdanningsdirektoratet. For Elevundersøkelsen 2015 er det et særlig fokus på hva som kjennetegner skoler som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling og endringer i resultater på Elevundersøkelsen. Problemstilling for Elevundersøkelsen 2015 er derfor :

Problemstilling 1: Hva kjennetegner skoler som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling og som har opplevd endring på svarene fra 2013 til 2015 på utvalgte mål i Elevundersøkelsen?

Denne problemstillingen belyses både kvantitativt gjennom analyse av data fra Elevundersøkelsen 2015 og andre kilder, og gjennom kvalitative casestudier blant et utvalg skoler. Dette kommer vi nærmere tilbake til senere i rapporten.

I tillegg til nevnte problemstillinger, vil følgende problemstillinger belyses i rapport C hvert år:

Problemstilling 2: Finner det sted endringer over tid for andelen mobbede og krenkede elever på skolenivå?

Problemstilling 3: Er elevenes opplevelse av eget læringsmiljø² systematisk påvirket av følgende bakgrunnsfaktorer: kjønn, andelen minoritetsspråklige elever, trinn, skoleslag (gs/vgs), skolens årsverk, antall elever på skolen, studieretning samt kommunestørrelse.

Problemstilling 4: Er det tendenser til positiv utvikling i elevenes læringsmiljø på nasjonalt nivå?³

1.1 Om innholdet i rapporten

I denne rapporten gir vi først en beskrivelse av datagrunnlag og framgangsmåte. Dette presenteres i kapittel 2. Deretter kommer kapittel 3 som er en analyse der vi ser nærmere på skoler som har opplevd endring i svar i Elevundersøkelsen og som er med i Ungdomstrinn i Utvikling. I kapitlet kombinerer vi resultatene fra fire casestudier med data fra Elevundersøkelsen 2013 og 2015, og kombinerer dette med en rekke andre kilder til informasjon om skolene. Kapittel 3 blir dermed en selvstendig del av rapporten og belyser hovedproblemstilling 1.

I kapittel 4 ser vi på utvikling av mobbede og krenkede elever på skolenivå. Det vil si at vi belyser problemstilling 2 i det kapitlet. I kapittel 5 belyser vi problemstilling 4 hvor vi gir en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>) for de obligatoriske trinna. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1.

Kapittel 6 til kapittel 18 er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser vil bli analysert og sett i lys av bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og utdanningsprogram, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering. Til slutt i hvert av kapitlene presenteres multivariate analyser som viser i hvilken grad vi kan si at de nevnte bakgrunnsvariablene har innvirkning på hvordan elevene skårer på de ulike indeksene. Kapittel 6 til 18 belyser problemstilling 3.

² Representert med indeksene/indikatorer som presenteres på Skoleporten

³ Gjelder samtlige obligatoriske spørsmål i Elevundersøkelsen

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

2. Datagrunnlag og framgangsmåte

Hovedmaterialet i denne undersøkelsen er data fra Elevundersøkelsen 2015. I tillegg til kvantitative data fra Elevundersøkelsen, samler vi inn data gjennom skolebesøk. Skolebesøkene er casestudier hvor vi intervjuer elever, skoleledelse, lærere og foreldre. Gjennom disse intervjuene får vi utdypende kvalitative data som kan hjelpe oss å bedre forstå resultater som kommer fram i Elevundersøkelsen. I dette kapitlet vil vi beskrive framgangsmåter, egenskaper ved datamaterialet og metodiske betraktninger som legges til grunn for analysene og resultatene i denne rapporten.

2.1 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. Den nettbaserte undersøkelsen ble lansert som «Elevinspektørene» av utdanningsminister Trond Giske i 2001, utviklet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i samarbeid med Læringscenteret. I 2004 ble undersøkelsen obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og på Vg1, med gjennomføring i vårsemesteret⁴. Det forble imidlertid frivillig for elevene å svare på undersøkelsen, som i 2007 skiftet navn til Elevundersøkelsen. I 2015 var det totalt 415 856 elever mellom 5.trinn og Vg3 som svarte på Elevundersøkelsen. Med såpass stor andel besvarelser gir undersøkelsen en unik mulighet for å kartlegge det psykososiale miljøet blant elever hvert år. Elevene kan her vurdere sin skole, påvirke sin opplæring på skolen, og si sin mening om forhold som er viktig for å lære og for å trives.⁵

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.

⁴ Fra skoleåret 2012/2013 valgte man å flytte gjennomføringen av Elevundersøkelsen til høstsemesteret.

⁵ Jfr. veileder til Opplæringslovas kapittel 9a – Elevenes skolemiljø http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-/3.html?id=437839 (lastet ned 25.04.14)

Tabell 2.1 Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2015 fordelt på klassetrinn

Klassetrinn	Antall	Prosent	Prosent av alle på trinnet	Andel gutter
5. trinn	36080	8,7	58,8	50,7
6. trinn	41508	10,0	67,4	50,8
7. trinn	55332	13,3	90,6	50,7
8. trinn	42866	10,3	71,4	50,2
9. trinn	43809	10,5	71,3	50,1
10. trinn	54991	13,2	86,0	50,5
VG1	60571	14,6	80,6	51,7
VG2	48071	11,6	72,2	52,4
VG3	32628	7,8	60,6	43,7
Total	415856	100,0	73,6	50,4

Prosent av alle på trinnet er regnet ut fra antall elever registrert på klassetrinnet i Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) skoleåret 2015/16, mens det for Videregående opplæring (VGO) er beregnet ut fra samlet antall elever i VGO registrert i Skoleporten, skoleåret 2014/15.

Tabell 2.1 viser at det er 415 856 elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2015. Det er nesten 10 000 flere elever enn i 2014, 14 000 flere elever enn i 2013 og 36000 flere enn i 2012 og det største antallet som noensinne har besvart Elevundersøkelsen. Totalt sett er det 73,6 prosent av samtlige elever fra 5. trinn til VG3 som har deltatt. Prosentandelene viser at det er flest deltakere fra de klassetrinnene hvor Elevundersøkelsen er obligatorisk. Det vil si 7. og 10. trinn, samt VG1. For grunnskoletrinnene er det regnet ut prosentandel av alle elever på trinnene. Disse tallene er beregnet ut fra tall fra Grunnskolens informasjonssystem. Vi ser at for 7. og 10. trinn er det henholdsvis 90,6 og 86 prosent av samtlige elever som har svart på undersøkelsen. For de trinnene på grunnskolenivå hvor Elevundersøkelsen er frivillig er det rundt 59 til 71 prosent av elevene som har deltatt.

På videregående nivå er det 80,6 prosent av elevene på VG1 som har svart, mens det er 72,2 prosent av elevene på VG2 og 60,6 prosent av elevene på VG3 som har besvart Elevundersøkelsen 2015. Det er litt færre elever på de obligatoriske trinnene i grunnskolen som har svart på årets Elevundersøkelse sammenlignet med fjorårets undersøkelse. Det betyr at økningen i besvarelsen kommer av at det er flere skoler som gjennomfører Elevundersøkelsen også for de frivillige trinnene.

For grunnskolen er det nærmest jevnt fordelt mellom gutter og jenter som har svart på undersøkelsen. I elevpopulasjonen er det rundt 51 prosent gutter på disse trinnene (Tall fra Grunnskolens informasjonssystem). For elever VG3 er gutter underrepresentert.

Tabell 2.2 Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2015 fordelt på utdanningsprogram og sett i forhold til andelen i populasjonen.

Utdanningsprogram	Antall svart	Andel av utvalget	Andelen i populasjonen	Differanse	Prosent av alle på utdanningsprogrammet
Idrettsfag	9116	6,5	5,9	0,6	77,2
Musikk, dans og drama	4464	3,2	3,1	0,1	72,0
Studiespesialisering	64715	45,8 (50,1)	51,6	-5,8 (-1,6)	62,7
Bygg- og anleggsteknikk	6050	4,3	4,0	0,3	75,8
Design og håndverk	2622	1,9	2,0	-0,1	67,2
Elektrofag	9042	6,4	5,3	1,1	84,6
Helse- og sosialfag	12875	9,1	9,9	-0,8	64,7
Medier og kommunikasjon	5887	4,2	4,0	0,2	74,0
Naturbruk	2644	1,9	2,1	-0,3	61,8
Restaurant- og matfag	2598	1,8	1,9	-0,1	66,9
Service og samferdsel	5296	3,7	3,9	-0,2	67,1
Teknikk og industriell produksjon	9857	7,0	6,2	0,8	79,5
Påbygg	6084	4,3			
Total	141250	100,0			70,6

Tall fra elevpopulasjonen er hentet fra SSB (2016)

Tabell 2.2 viser at det er 141 215 elever i videregående opplæring som har besvart Elevundersøkelsen 2015. Tall fra SSB viser at det var 200 174 elever i videregående opplæring i 2015 (ikke medregnet lærlinger og lære kandidater). Det betyr at 70,6 prosent av elevene i videregående opplæring har besvart Elevundersøkelsen 2015. Videre viser tabellen at det er flest elever, 45,8 prosent, som går på studiespesialisering. I populasjonen er det 51,6 prosent av elevene i VGS som tar dette. I Elevundersøkelsen blir det registrert elever som tar påbygg. Dette er elever som har Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig studieprogram og som vil ha studiekompetanse. Dersom vi inkluderer dem i gruppen elever som tar studiespesialisering er det 50,1 prosent av utvalget som tar studiespesialisering. Jevnt over er andelen elever som har svart for de ulike utdanningsprogrammene relativt lik andelen i populasjonen. Hvis vi ser på andelen av alle på utdanningsprogrammet som har svart på Elevundersøkelsen 2015, ser vi at elever som tilhører Elektrofag har størst svarprosent på 84,6 prosent. Elever ved Naturbruk har lavest med 61,8 prosent.

2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler

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

- Trinn, skoleslag (grunnskole og videregående skole) og utdanningsprogram
- Kjønn
- Andel minoritetsspråklige elever ved skolen
- Skolestørrelse og lærertetthet
- Kommunestørrelse (innbyggertall)

Når det gjelder de to første punktene (trinn, skoleslag, utdanningsprogram og kjønn), er dette informasjon som allerede eksisterer i datamaterialet. De øvrige bakgrunnsvariablene må hentes fra eksterne datakilder. Denne informasjonen er tilgjengelig i Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og er importert derifra. I og med GSI bare har data for grunnskolen har vi ikke fått disse bakgrunnsvariabler for videregående skoler. Imidlertid har vi gjennom Skoleporten fått 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. Kommunestørrelse er målt gjennom antall innbyggere i kommunen.

Tabell 2.3 *Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler*

	Grunnskole		VGS	
	Antall elever	Prosent	Antall elever	Prosent
Andel minoritetsspråklige elever				
Under 2 %	82777	30,0	-	-
2-5 %	93478	33,8	-	-
5.01-10 %	54763	19,8	-	-
10.01-25 %	32668	11,8	-	-
over 25 %	12642	4,6	-	-
Antall elever på skolen				
Under 100	14109	5,1	2841	2,0
100 til 299	97858	35,6	16180	11,5
Flere enn 300	162619	59,2	122249	86,5
Antall årsverk på skolen				
19 eller færre	69427	25,1	-	-
19.01 til 26	72463	26,2	-	-
26.01 til 33	65417	23,7	-	-
Over 33	69170	25,0	-	-
Lærertetthet (elever per årsverk)				
Under 11	72377	26,2	-	-
11.01 til 13	79431	28,7	-	-
13.01 til 15	61584	22,3	-	-
Over 15	63085	22,8	-	-
Antall innbyggere i kommunen				
Under 2500	8882	3,2	-	-
2500 til 4999	15757	5,7	-	-
5000 til 9999	31409	11,4	-	-
10000 til 19999	48714	17,6	-	-
20000-50000	71232	25,8	-	-
Over 50000	100350	36,3	-	-

Tabell 2.3 gir en oversikt over bakgrunnsvariablene for elever i Grunnskolen. *Andel minoritetsspråklige elever på skolen* er delt opp i fem grupper. I utgangspunktet er det ønskelig med like store grupper, men vi valgte å lage en egen kategori for skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige for å undersøke om disse er vesensforskjellige fra andre grupper. For *Antall elever på skolen* og *Antall innbyggere i kommunen* har vi brukt samme kategorisering som Utdanningsdirektoratet gjør i Utdanningsspeilet. Når det gjelder antall elever ser vi at det er få elever som går på skoler med mindre enn 100 elever. Særlig gjelder det for elever i videregående skoler. For *Antall årsverk på skolen* og *Lærertetthet* har vi tilstrebet å få fire like store grupper.

2.1.2 Om de statistiske analysene

Vi bruker gjennomsnittsverdiene når vi presenterer og analyserer indeksene og ser på forskjeller mellom grupper og endring over tid. Gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. Disse skalaene går i positiv retning. Det vil si at skalaene går fra en til fem. Jo høyere gjennomsnittsverdi, jo bedre er det. Hvis vi ser på indeksen *Trivsel* tolker vi det slik at jo mer gjennomsnittsverdien nærmer seg fem, jo bedre trivsel 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. Når det gjelder *Mobbing* og *Krenkelses* rapporterer vi andelen som rapporterer at de har blitt mobbet eller krenket to til tre ganger i måneden eller mer.

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 415 000 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 i og med at vi ikke skal generalisere fra et utvalg til en populasjon. De forskjellene vi finner *er* i populasjonen i og med at vi har målt hele populasjonen. Men vi vil gjerne si noe om størrelsen på forskjellene mellom grupper eller størrelsen på forskjellene i resultat over tid. Er det store og betydningsfulle forskjeller eller er forskjellene små, trivielle og ikke av praktisk betydning? Derfor vil vi benytte oss av et effektmål som heter Cohens *d*. Når det i denne rapporten refereres til signifikante resultat refereres det ikke til generalisering, men til størrelsen på forskjeller. Cohens *d* benyttes dermed her som et signifikansmål og er et mål på effektstørrelse. Den beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning. Det vil si i hvilken grad svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens *d* er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfull, triviell eller om den har noen praktisk betydning. Ut i fra Cohens *d* regner vi også ut effektstørrelse (ES).

Når det gjelder Cohens d må vi ta noen forbehold. Cohens d er hensiktsmessig å bruke når det er naturlig å bruke gjennomsnittsverdi som mål på sentraltendens og når variablene/indeksene ikke er for skjevfordelt/bryter forutsetningen for normalfordeling. Enkelte indekser er svært skjevfordelt. Dette gjelder eksempelvis *Trivsel*. Vi må derfor være forsiktig med å tolke for mye ut fra Cohens d , 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.

Tabell 2.4 viser hvordan vi tolker de ulike effektmålene.

Tabell 2.4 *Effektmål og effektstørrelse*

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

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

I 2013 ble det gjennomført en revisjon av Elevundersøkelsen og da ble det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser for å undersøke hvorvidt områdene måler aspekter av samme fenomen. Vi har gjentatt disse i år for å undersøke om vi får de samme resultatene i år som i fjor. Faktoranalysene vises ikke i denne rapporten, men vi vil av og til henvise til resultatene fra dem. Faktoranalysen kan sies å måle den indre validiteten eller undersøke hvorvidt de empiriske data bekrefter den forventede faktorstrukturen. Eksplorerende (i motsetning til bekreftende) faktoranalyse blir gjerne brukt for å undersøke relasjoner mellom flere variabler og redusere et større antall variabler til færre faktorer eller komponenter som er moderat eller høyere korrelert med hverandre. Det er korrelasjonen mellom de målte variablene som er basis for faktoranalysen. Fremgangsmåten er å starte med et større antall variabler (spørsmål eller påstander i et spørreskjema). Ved å interkorrelere alle de aktuelle variablene, gjøre regresjonsanalyser mellom dem, og suksessivt rotere de aksene som regresjonslinjene referer til, kan man krystallisere ut grunnleggende latente hypotetiske faktorer og konstellasjoner. Faktorene gjengir et matematisk uttrykk for det som er felles for de ulike variablene (Pallant, 2010; Tabachnick og Fidell, 2007). Ofte tilstreber man at faktorene skal være minst mulig overlappende, slik at ingen variabler påvirkes mye av mer enn en faktor, men dette er ikke alltid mulig, og analysen gir i prinsippet et meget høyt antall faktorkonstellasjoner å velge mellom. Det er et mål at den enkelte variabel lader høyt på en faktor. Verdier mindre enn .40 på øvrige faktorer regnes som akseptabelt (Tabachnick og Fidell, 2007).

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

2.2 Skolebesøk - casestudier

Bruk av ulike metoder for å få kunnskap om et tema kalles triangulering (Patton, 1990; Brannen 1992; Mason 2005). Man bruker ulike innfallsvinkler og metoder når man studerer et fenomen, og dette kan bidra til å sikre validiteten i en undersøkelse. Resultatene nyanseres og utdypes, og de vil da kunne oppfattes mer gyldige og troverdige. Triangulering i denne delen av undersøkelsen innebærer at vi på bakgrunn av analysene fra Elevundersøkelsen gjennomførte en kvalitativ dybdestudie av fire utvalgte skoler om skolenes erfaring med Ungdomstrinn i Utvikling. Den kvantitative analysen av Elevundersøkelsen gir én type data egnet for statistisk generalisering, mens et dypdykk ved noen få skoler gir andre typer data, mer egnet for fordypning og teoretisk generalisering. Tall og statistikk kan gi en oversikt, mens det å møte enkeltpersoner eller små grupper «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 dermed en nyttig innfallsvinkel for systematisk å samle inn og lytte til hva mennesker i en viss kontekst har å si, på deres egne premisser (Maaløe 2002). Casestudier gir dermed mulighet til å utforske temaer i dybden samt å utvikle en helhetsforståelse (Halvorsen 2008). Utvelgelsen av casene skjer ikke med sikte på å generalisere, men for analytiske formål (ibid.).

Vi har gjort intervjuer ved fire skoler. Ved hver skole har vi snakket med rektor, en gruppe lærere, en gruppe elever samt foreldre. Rektor forespør de som blir intervjuet. Skolene ble valgt ut strategisk på bakgrunn av følgende kriterier:

- a) At de hadde deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling (to fra pulje 1 og to fra pulje 2)
- b) At skolene representerte en variasjon når det gjelder landsdel, by/land, skolestørrelse m.m.
- c) At skolene enten hadde hatt stor eller ingen endring på variablene Mestring, Medvirkning og Vurdering for læring målt i Elevundersøkelsen for perioden 2013-2015 (2+2)

Skolene ligger i Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Akershus og Hordaland.

I intervjuene ble det lagt opp til gruppesamtaler med elevene der vi snakket om undervisningssituasjoner, variasjon i undervisningen, men også om sosialt miljø. Flere av ungdommene som ble intervjuet var med eller hadde vært med i elevrådet, men også elever som ikke har vært med i slike fora ble intervjuet. Det er primært elever på niende og tiende trinn som er intervjuet (en fra 7.trinn), og elever som ble forespurt fikk med seg informasjonsskriv hjem som de gikk gjennom sammen med sine foresatte. Vi opplevde at elever var meget reflekterte og det er meningsfylt å diskutere med dem. Vi opplevde at det var en marginal forskjell på elevene som var med i elevråd og de som ikke er med i elevrådet i forhold til hvor informert de var om skolens satsninger.

Foreldrene som er intervjuet er med i FAU⁶. Dette er foreldre som har god tilgang til arbeidet skolen gjør på et mer overordnet nivå. Mange har også barn ved andre skoler

⁶ FAU er forkortelse for Foreldrerådets arbeidsutvalg. Alle foreldre med barn i skolen er medlemmer av skolens foreldreråd. Dette foreldrerådet velger et arbeidsutvalg (FAU) som da er foreldrestemmen overfor skolen. Det skal sikre medvirkning fra foreldre, medansvar i forhold til elevenes læringsmiljø samt bidra til at samarbeidet mellom hjem og skole er godt.

(barnetrinn eller videregående) og har på den måten et sammenligningsgrunnlag med andre skoler.

Lærerne vi intervjuet representerte alle trinn på ulike måter.

2.2.1 Beskrivelse av skolene

Som tidligere beskrevet hadde skolene enten deltatt i pulje 1 eller pulje 2 av Ungdomstrinn i Utvikling. Vi plukket ut en skole med ingen endring og en skole med stor endring i hver pulje på bakgrunn av data fra Elevundersøkelsen i perioden 2013-2015 på variablene Mestring, Medvirkning og Vurdering for læring.

Datainnsamlingen foregikk i mars og april 2016, og til sammen 38 personer ble intervjuet.

Skole 1

Skole 1 ligger i en stor by. De tar i mot barn fra tre ulike barneskoler spredt i et stort geografisk område. Skolekretsen har både villastrøk og blokkbebyggelse med forholdsvis store sosioøkonomiske forskjeller.

Skolen var med i pulje 1 av Ungdomstrinn i Utvikling og hadde både gode og mindre gode erfaringer når det gjelder oppstarten og støtten fra UH-sektoren.

Rektor har lang erfaring som skoleleder, men er forholdsvis ny ved denne skolen. Rektor beskriver og blir beskrevet som en leder som arbeider målrettet med å bygge felles verdier i skolen. Skolen er en baseskole og har utviklet tre ulike skoler i en skole (trinnene), som rektor beskrev det. Dette er noe det jobbes bevisst med å endre på.

Skolen viste ingen endring i Elevundersøkelsen på elevenes mestring, medvirkning eller vurdering for læring.

Skole 2

Skole 2 er en kombinert barne- og ungdomsskole og har 70 elever på ungdomstrinn. Skolen var med i pulje I av Ungdomstrinn i Utvikling (2013/2014) og valgte å rulle ut satsinga på hele skolen. Skolen ligger landlig til, men er nært et større sentrum. Rektor har lang erfaring og er svært bevisst arbeidet med læringsmiljøet ved skolen, blant annet har skolen fått positiv oppmerksomhet for deres antimobbearbeid. Ved denne skolen ble rektor intervjuet, en gruppe på fire elever fra 7.og 9.trinn og en lærergruppe med tre lærere, samt en forelder i FAU.

Skolen har mange fellesarrangementer som engasjerer hele skolen; i tillegg til utedager der elevene deles inn i grupper på tvers av trinn, settes det opp en revy hvert år som er veldig populær. Alle som ble intervjuet la vekt på at det var stort foreldreengasjement ved skolen.

Skolen viste stor endring i Elevundersøkelsen på elevenes mestring, medvirkning eller vurdering for læring.

Skole 3

Skole 3 ligger i et tettsted en og en halv times kjøretur fra en stor by. Denne skolen har vokst de siste årene etter at kommunen valgte å slå sammen flere skoler til denne skolen. Rektor har vært skoleleder i mange år og alle år etter at skolen ble slått sammen med flere. Denne skolen var med i pulje 2 (2014/2015), og ble ferdig julen 2015.

Ved denne skolen ble det gjennomført intervjuer med rektor, fem elever fra 9. og 10.trinn, og et gruppeintervju med tre lærere. En forelder i FAU ble intervjuet på telefon. Skolen arrangerer en stor konsert hvert år der inntekter går til skoletur, noe som er svært populært og engasjerer alle elever og foreldre.

Skolen viste ingen endring i Elevundersøkelsen på elevenes mestring, medvirkning eller vurdering for læring.

Skole 4

Skole 4 ligger på en øykommune med om lag 500 innbyggere. Skolen er en kombinert barne- og ungdomsskole, og det er svært få elever ved skolen. På hele ungdomstrinnet er det i overkant av 10 elever. Rektor er forholdsvis ny, engasjert og forteller at han er ambisiøs når det gjelder skoleutvikling. Denne skolen var med i pulje 2 (2014/2015). Ved denne skolen ble rektor og rådmann intervjuet, i tillegg til to lærere, to foreldre og fem elever. Skolen viste stor endring i Elevundersøkelsen på elevenes mestring, medvirkning eller vurdering for læring.

2.2.2 Typiske eller utypiske skoler?

Det kan stilles spørsmåltegn ved om de skolene vi har besøkt er typiske for hvordan skoler jobber med den skolebaserte kompetanseutviklingsatsingen Ungdomstrinn i Utvikling. For det første er det ikke tilfeldig hvilke skoler som takket ja til at vi kunne besøke dem, og det er ikke tilfeldig hvem som ble intervjuet.

I utgangspunktet plukket vi ut et utvalg skoler, og så sendte vi forespørsler til skolene om å delta. I år fikk vi kun ett avslag. Skolene som deltar er med andre ord positivt innstilt, de prioriterer dette fordi de synes temaet er interessant, og de er åpne for å dele erfaringer med andre. De er heller ikke redd for å «bli sett i kortene». Satsninger får ofte et stort fokus i perioden de pågår, men dabber etter hvert av fordi noe annet tar oppmerksomheten. Samtidig uttrykker de fleste at Ungdomstrinn i Utvikling er en satsing som har falt naturlig inn i satsinger de allerede var inne i. De var alle opptatt av at arbeidet med satsingene egentlig begynner når satsingen er avsluttet og denne skal implementeres.

Totalt sett har vi forskere plukket ut skoler på bakgrunn av gitte kriterier. Ved disse skolene har rektor valgt hvilke lærere, elever og foreldre som skal delta. Dette kan påvirke informasjonen vi får fra skolene.

3. Ungdomstrinn i Utvikling – endringer i Elevundersøkelsen

Hvert år gjennomføres det mer avgrensede analyser av ulike tema som rapporteres i Elevundersøkelsen gjennom en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. I tilknytning til gjennomføringen av Elevundersøkelsen 2015 ønsket Utdanningsdirektoratet en nærmere studie av kjennetegn ved skoler som opplevde endring i elevenes svar på Elevundersøkelsen og som samtidig deltok i en av puljene Ungdomstrinn i Utvikling. Ungdomstrinn i Utvikling er en nasjonal satsing som alle skoler med ungdomstrinn får tilbud om å delta i i løpet av perioden 2013- 2017. Strategien ble presentert i strategidokumentet «Motivasjon og mestring for bedre læring» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Satsingens varighet på skolenivå er ett og et halvt år, og skolene er delt inn i puljer. Så langt er det tre puljer som er i gang eller har avsluttet satsingen.

Formålet med de kvantitative analysene er å se nærmere på de skolene som foreløpig har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling (pulje 1, 2 og 3) og se på hva som kjennetegner skoler som faktisk har hatt endring. I to ulike notater har NTNU Samfunnsforskning forsøkt å identifisere gjennomsnittsendringer på skolenivå over tid for skoler som har deltatt i en av puljene i Ungdomstrinn i Utvikling (Caspersen, 2015; Caspersen og Wendelborg 2016). Det var så nær som ingen endringer på gjennomsnittsnivå som kunne spores til skolenes deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling. På noen indikatorer, som «praktisk og variert opplæring» har det vært en positiv utvikling fra 2013 til 2014. Det gjelder imidlertid alle skoler på ungdomstrinnet, ikke bare deltakerskoler.

Det ble understreket i notatene at det ikke var naturlig å forvente seg særlig store utslag på den type analyser som ble gjennomført: for det første har det gått svært kort tid siden skolene deltok i satsingen, noen av skolene deltar fortsatt (pulje 3). Gjennomsnittsforskjeller mellom gruppene som deltar og ikke deltar er neppe naturlig å forvente på et så kort tidsrom. Samtidig er det mulig å tenke seg at deltakelsen har hatt ulik betydning for ulike skoler. En annen innfallsvinkel enn rene gjennomsnittsanalyser kan dermed finne andre resultater. Fremgangsmåten som er brukt i dette kapitlet er at vi har identifisert skoler som faktisk har opplevd endring på utvalgte mål i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2015, innen de ulike puljene, og forsøkt å beskrive hva som kjennetegner disse skolene ut fra tilgjengelig bakgrunnsinformasjon.

Slike deskriptive studier får liten verdi uten å kombineres med mer dyptgående studier av mekanismene bak endringene. Der de kvalitative casestudiene av fire skoler forsøker å få tak i hva som skjer på den enkelte skole, så er de kvantitative undersøkelsene rettet mot å finne kjennetegn ved skolene. Vi har valgt ut to skoler med endring på utvalgte mål i Elevundersøkelsen, og to skoler uten endring, fra pulje 1 og 2. Ungdomstrinn i Utvikling skal være et lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. I Elevundersøkelsen er det en rekke variabler og mål som kan sies å være direkte eller indirekte relevante for å se på utviklingen på disse områdene. De vi har benyttet i analysene er de sammensatte målene for Vurdering for

læring, Læringskultur i klassen, Motivasjon, Mestring, Faglige utfordringer og Elevdemokrati og medvirkning (oppbygningene av disse målene er presentert i de deskriptive kapitlene 5-19). Til disse resultatene har vi koblet på informasjon om elevresultater i engelsk, norsk og matematikk skriftlig standpunkt karakter eksamens karakter i de samme fagene, skolestørrelse, tilgjengelige kjennetegn ved elevgruppen ved skolen og kjennetegn ved skolen.

I og med at de kvantitative analysene ikke er direkte knyttet til de kvalitative dataene som er samlet inn, er det ikke naturlig å la de inngå i samme løpende tekst. Derfor er først resultatene fra de kvalitative casestudiene presentert, så de kvantitative analysene, før resultatene drøftes sammen på slutten av kapitlet.

3.1 Ungdomstrinn i Utvikling - bakgrunnen for satsingen

Bakgrunnen for Ungdomstrinn i Utvikling var at man så at motivasjonen til elevene dalte ut over ungdomstrinnet. Med ekstra fokus på Ungdomstrinnet ønsket man å avverge at elevers manglende motivasjon for skolearbeidet skulle føre til at de droppet ut av videregående skole. Man skulle satse på en variert og en mer praktisk rettet undervisning, med fokus på god klasseledelse og grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving. Gjennom å jobbe med ferdigheter på tvers av fag, ønsket man å øke både elevers ferdigheter, forståelse og motivasjon for fagene og for læring. Et sentralt virkemiddel i satsingen er skolebasert kompetanseutvikling, der skolene får støtte fra universitets- og høyskolesektoren for å videreutvikle kompetanse innen ett eller flere av de før nevnte satsingsområdene. Skoleeier har ansvar for gjennomføringen på kommunenivå og skoleleder på skolenivå. Lærerne er den sentrale målgruppen for satsingen. Tre virkemidler står sentralt i satsingen:

- Den skolebaserte kompetanseutviklingen, det vil si at ledelsen og alle ansatte deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass
- Nettbasert pedagogisk støttemateriell, det vil si at skolene skal dra nytte av støttemateriell utviklet i et samarbeid mellom Utdanningsdirektoratet og fagmiljøer
- Lærende nettverk, det vil si at det skulle etableres nettverk for læring blant deltakere på ulike nivåer i satsingen

Selv om vi i casestudiet har sett på hvordan virkemidlene oppleves, har fokus vært på hvordan skolene mer generelt har opplevd satsingen.

Ungdomstrinn i Utvikling har vært evaluert helt fra starten. Også pilotversjonen av satsingen som ble gjennomført 2012/2013 ble evaluert og presentert i rapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet?» (Postholm et al., 2013). Her ble det blant annet pekt på betydningen av at skolene arbeider systematisk og målrettet med skolens læring, og at det er viktig å etablere kollektive læringsprosesser som er innrettet mot å forbedre undervisningen og elevenes læring og utvikling. For at disse satsingene skal lykkes er både skoleleders kompetanse når det gjelder utviklingsarbeid og kompetansemiljøenes kompetanse når det gjelder skoleutvikling avgjørende. Delrapport I av NIFUs evaluering av Ungdomstrinn i Utvikling (Sjaastad, 2014) var basert på erfaringene til

skoleeiere og skoleledere (gjennom Utdanningsdirektoratets «spøringer»), og viste at skoleledere og eiere var positive til satsingen. I delrapport II av NIFUs evaluering av Ungdomstrinn i Utvikling (Markussen et al., 2015) utvidet de datagrunnlaget og intervjuet skoleeiere, skoleledere, elever, lærere, ressurslærere, utviklingsveiledere samt ansatte i universitets- og høyskolesektoren. Rapporten fokuserte på implementeringen av satsingen og anvendelsen av de tre virkemidlenes betydning for måloppnåelsen. Kort oppsummert fant de at satsingen var svakt forankret blant lærere, at det er stor variasjon i implementeringen, at de nettbaserte pedagogiske ressursene opplevdes som nyttige, men også litt vanskelig tilgjengelige for enkelte og at etableringen av såkalte lærende nettverk ble vurdert som positivt. Dette er tema vi også tar opp i casestudiene våre.

En viktig faktor for å lykkes i satsingen, er samspillet med hjemmet da skole-hjem-samarbeid er et viktig element for å få til et godt læringsmiljø. Rapporten «Sammen for en bedre skole?» (Helgøy & Homme, 2012) viste at mange skoler ønsker å få til et bedre samarbeid med hjemmet, men var usikre på virkemidler for å få dette til i praksis. Dette er et viktig element i Ungdomstrinn i Utvikling, da det å få til et tettere samarbeid med mellom skolen og hjemmet er viktig for å støtte opp om elevenes motivasjon og mestring i forhold til læring og skolearbeid. Dette er tema vi også har tatt opp i casestudiene våre.

Et annet tema som vi har tatt opp er støtten skolene opplevde fra UH-sektoren, med formål å bygge opp under skolenes utviklingsarbeid. Rapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet» (Postholm et al., 2013) viste at dette ble løst på ulike måter, noe som kan ha sammenheng med UH-miljøenes varierende kompetanse til å drive skolebasert utviklingsarbeid.

3.2 Teoretiske perspektiv – hvordan forstå endring på skolenivå?

I og med at formålet med dette dypdykket er å identifisere kjennetegn ved skoler som opplever endring gjennom deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling, er det også viktig å ha et grep om hvordan man kan forstå endring på skolenivå. Det finnes selvsagt ulike innfallsvinkler for å se på endring i organisasjoner. I dette dreier det seg i bunn og grunn om hvordan man skal forstå innføring av reformer i skolen. «Reform» er her forstått som et spesifikt tiltak, slik begrepet brukes i såkalt skandinavisk nyinstitusjonalisme i organisasjonsstudier. Dette er en forståelsesramme som er mer og mer brukt i studier av skoler som organisasjoner (se for eksempel Larsen, 2014 for en gjennomgang av litteraturen knyttet til studier av skole og utdanning).

Studier av utdanningsreformer er et stort felt, med ulike innfallsvinkler, der fellesnevneren ofte er at man vil komme bort fra en forenklet implementeringsteori der det er en lineær kjede fra plan til iverksetting. Den kjente skoleforskeren Larry Cuban (1990, 1998) beskrev hvordan reformer ikke når helt ned til det nivået de forventes å ha virkning på, og at de i skolens organisasjon stopper ved klasserommets dør, der lærerens undervisningsfrihet tar over. Dette kjennetegnes ofte ved utsagn av typen

«det finnes ikke den reform jeg ikke kan tilpasse min undervisning til» (Irgens & Jensen, 2008).

I studier av læreplaner i skolen har andre brukt begreper som læreplanens mange ansikter eller ulike nivåer: ideenes læreplan (ideological curricula), den formelle læreplan (den skriftlige, fastlagte), den oppfattede læreplan (slik den blir tolket av lærere), den operasjonaliserte læreplan (slik den faktisk blir gjennomført) og den erfarte læreplan (slik elever og foreldre opplever den) (Bostrøm, 2005; Goodlad, 1979). Overført til en reform eller tiltak slik som Ungdomstrinn i Utvikling blir dette da en linje med ulike brudd med ulike skiftninger og forståelser.

Innenfor institusjonell teori, som har basis i amerikansk organisasjonsforskning (såkalt neoinstitusjonalisme) (Meyer & Rowan, 1977) er man opptatt av prosessene som skjer mellom de ulike lagene i en organisasjon når endringer finner sted, og særlig når endringer blir iverksatt ovenfra og skal utspilles og utvikles nedover i organisasjonen. Ungdomstrinn i Utvikling er et eksempel på en slik endring, med en utforming og innretning som i stor grad baserer seg på lokal deltagelse (et stikkord her er den skolebaserte kompetanseutviklingen). For å forstå slike prosesser bruker man ofte begreper som oversettelse («translation») og frakopling eller dekopling («decoupling») for å beskrive hva som skjer når ideer møter en organisasjon. I hvilken grad treffer de lokale initiativ og ønsker, og hvordan omformer lokale kontekster de iverksatte tiltakene? Et viktig begrep her er også stivhengighet, som beskriver hvordan organisasjoner følger sine fastsatte spor, og i større grad former tiltakene som kommer utenfra enn at organisasjonene lar seg forme. Institusjonell organisasjonsteori, og såkalt nyinstitusjonalisme, har i Norge vært svært viktig i studier av høyere utdanning og utdanningssystemet (se for eksempel Bleiklie, 2005; Frølich, 2011; Frølich & Caspersen, 2015; Frølich, Trondal, Caspersen, & Reymert, 2016; Røvik, 1998), men har i mindre grad vært brukt i studier av grunnopplæringen.

Som innfallsvinkel til å studere Ungdomstrinn i Utvikling, og hvilke endringer som foregår i organisasjonene gjennom denne satsingen, er blikket på oversettelse og koblinger mellom de ulike nivåene der reformen skal iverksettes viktig for å forstå prosessene som foregår. Goodlads ulike nivåer, koblet med begrepene fra nyinstitusjonell organisasjonsteori, kan således sies å utgjøre et teoretisk rammeverk for analysene av endring på skolenivået.

3.3 Casestudiene

I dypdykket har vi undersøkt hvorvidt et utvalg skoler opplever endring på bakgrunn av deltakelse i Ungdomstrinn i Utvikling. Vi plukket ut to skoler som har vært med i pulje 1 (2013-2014) og to skoler som har vært med i pulje 2 (2014-2015). I hver pulje plukket vi ut én skole med ingen endring, og en skole med endring på variablene Mestring, Medvirkning og Vurdering for læring målt i Elevundersøkelsen for perioden 2013-2015. Sammenlignet med variablene listet opp på side 18 er altså skolene som er gjenstand for kvalitative dypdykk valgt ut på et bredt grunnlag (ved at de kun trenger å ha opplevd endringer på kun tre mål i Elevundersøkelsen). Skolene var geografisk spredt og befant seg i fire ulike fylker: Hordaland, Akershus, Nord-Trøndelag og Sør-

Trøndelag. Det var to kombinerte barne- og ungdomsskoler med få elever, og to store ungdomsskoler med mange elever. Som tabell 3.1 viser var skole 1 og skole 3 kjennetegnet ved ingen eller lite endring i svarene på Elevundersøkelsen, mens man ved skole 2 og skole 4 opplevde stor endring.

Tabell 3.1 Deltakerskoler i casestudiene og endring

	Ingen endring	Stor endring
Pulje 1	Skole 1	Skole 2
Pulje 2	Skole 3	Skole 4

På bakgrunn av de fire skolebesøkene skal vi her presentere skolenes erfaringer knyttet til organisering, virkemidler og aktiviteter, aktørenes deltakelse samt opplevd endring eller utbytte av deltakelsen. Ved alle skolene intervjuet vi rektor, lærere, elever og foreldre og vi skilte ikke mellom skolene på bakgrunn av pulje eller endring i intervjusituasjonen, men spurte om de opplevde endring i forbindelse med deltakelse i satsingen. På slutten av dette kapitlet skal vi diskutere forskjellene mellom skolene og hva analysene viser om skiller mellom skoler med ingen endring og skoler med større endring. Tallene i Elevundersøkelsen viser resultater på skolenivå, men gir lite innsikt i hvordan en skole jobber eller opplever at de jobber med ulike tema i sin skolehverdag. Utdyping av dette gjennom intervjuer gir viktig innsikt i hvordan skolene faktisk organiserer arbeidet knyttet til satsingen, hvordan de arbeider med verdier, hvilke praktiske grep de tar i forbindelse med utprøvingen som vil kunne påvirke undervisningen, og hvordan relasjoner mellom de ulike aktører, også hjemmet, oppleves i praksis.

I intervjuene var det ulike tema som ble tatt opp ut i fra hvem som deltok. Vi spurte skoleledere (rektor) om hvordan de jobbet med satsingen og hvordan de har organisert arbeidet. Vi spurte også om de opplevde at satsingen hadde endret skolens praksiser i undervisningen, og om den hadde økt motivasjon blant lærere og elever.

Vi spurte lærerne om det er endring i måten de jobber på og om hvordan de har organisert satsingen ved skolen. Er det noen få lærere som er involvert, eller er alle lærere inkludert i satsingen? Tema som ble diskutert var hvordan den skolebaserte kompetanseutviklingen foregår, om de deltar på kurs eksternt, om hele skolen blir kurset internt, om bruk av nettbasert pedagogisk støttmateriell og deltakelse i lærende nettverk.

Vi la vekt på at elevene skulle beskrive hvordan de opplevde undervisningen, om den var blitt endret fra undervisningen de hadde hatt tidligere og om undervisningen hadde blitt mer praktisk og variert.

Foreldrene ble spurt om de hadde fått innblikk i – eller informasjon om - satsingen og om de ser effekter av dette arbeidet. Opplever de at undervisningen er variert? Virker elevene motivert og deltar de aktivt i sin egen læring?

Fremstillingen av resultatene er organisert ved å først se nærmere på en rekke kjennetegn ved organisering, virkemidler og aktiviteter knyttet til Ungdomstrinn i Utvikling ved den enkelte skole. Deretter ser vi nærmere på de opplevde endringene på skolenivået på caseskolene.

3.4 Organisering, virkemidler og aktiviteter

I dette underkapitlet vil erfaringer med organisering av utviklingsarbeidet, erfaringer med virkemidlene, organisering av fellestid, ressurslæreres rolle samt faktiske aktiviteter knyttet til satsingen trekkes fram.

3.4.1 Tidligere satsinger og organisering av utviklingsarbeid

Skolene i Norge er kontinuerlig med i ulike satsinger eller programmer, det være seg fokus på kompetanse innen fag eller læringsmiljø mer generelt. Ved skole 2 som hadde lang tradisjon innen utviklingsarbeid og fokus på læringsmiljøet mente rektor at de temaene Ungdomstrinn i Utvikling tok opp bygget på de tema de allerede hadde jobbet med ved skolen, og at det hadde vært en gradvis prosess og utvikling (til det bedre) ved deres skole som ikke primært handlet om Ungdomstrinn i Utvikling. De hadde valgt å fokusere spesielt på elementer av Ungdomstrinn i Utvikling som de som skole mente de trengte for å bli bedre i undervisningen. Et viktig virkemiddel som både lærere og rektor mente var veldig nyttig, var kollegaobservasjon og – veiledning. Gjennom dette fikk alle tilbakemeldinger på tema de selv ønsket å bli observert på, eller de gjennom observasjon lærte og fikk tips av andre ved å se på hvordan kolleger la opp undervisningen (skole 2). Kollegaveiledning ble også gjennomført systematisk ved skole 4. Ressurslærer ved denne skolen fortalte:

For å få med meg hele kollegiet i satsingen fikk jeg tips fra Udir om å prøve observasjon og kollegaveiledning. Vi hadde hatt lite delingskultur tidligere, så dette var noe nytt og utfordrende for oss. (skole 4)

Begge disse skolene viste endringer basert på svarene i Elevundersøkelsen. Ved skole 3 fortalte en lærer om satsinger relatert til Ungdomstrinn i Utvikling:

Vi tror vi har dratt med oss mye positivt gjennom de andre satsingene – det har hjulpet i forhold til denne satsingen. Mange lærere er faktisk blitt inspirert og tenker på videreutdanning.

Vi ser at skolene opplever at selv om det har vært mange satsinger tidligere, er dette en satsing som treffer behovet godt. De kombinerte skolene valget derfor å utvide arbeidsmåtene i satsingen til hele skolen.

3.4.2 Lærer den sentrale målgruppen – ressurslærers rolle

Lærerne er definert som den sentrale målgruppen for satsingen. Deres erfaringer med Ungdomstrinn i Utvikling er dermed av stor betydning. Rektor ved skole 2 sier:

Det fine med satsingen var at nøkkelen for å lykkes – det er læreren.

Klasseledelse og den gode læreren, det er nøkkelen for oss. (skole 2)

For at satsingen skal nå lengre enn til klasserommets dør (jfr Cuban), må en del organisatoriske grep tas for å skape rom for at lærerne skal jobbe med satsingene. Her er både organisering av fellestid og ressurslærerfunksjonen viktig. Det er ikke uten betydning hvem ressurslæreren er. Ved skole 2 var ressurslærer en del av den administrative ledelsen (inspektør). Her opplevde lærerne at Ungdomstrinn i Utvikling ble «ledelsens» greie, og de opplevde at de var lite involvert i prosessen i forbindelse med aktiviteter knyttet til satsingen (skole 2). De jobbet med utviklingsarbeid i fellestiden, men de følte ikke et eierforhold til satsingen.

Ressurslærer ved skole 4 hadde vært ressurslærer på andre satsinger tidligere, og hadde i utgangspunktet ikke tenkt å søke om å ha en slik rolle igjen. Hun hadde håpet på at nye personer kom inn, men da ingen andre søkte, tok hun den «med glede». Skolen hadde få lærere, og det var få personer å ta av. Ressurslærer fortalte at det hjelper godt at rektor er en driftig og drivende figur som selv er sterkt involvert i prosjektene. Som hun sier: «Man blir ikke sittende alene – her er vi et fellesskap». Hun opplevde at hun fikk gode rammebetingelser for å kunne gjennomføre arbeidet knyttet til det å være ressurslærer. Ifølge ressurslæreren har skolen i stor grad brukt Utdanningsdirektoratets materiell, noe som de opplevde som meget hjelpsomt i arbeidet med de ulike temaene. Hun opplevde materialet å være av høy kvalitet og vurderte det som svært brukervennlig.

3.4.3 Tid og rammer til utviklingsarbeid

Ressurslæreren sitert over viste til gode rammevilkår for ressurslærer som avgjørende faktor for å lykkes med satsingen. En annen suksessfaktor er det å sette av nok tid til utviklingsarbeid, og at denne tiden kun skal brukes til akkurat det. Hun fortalte at «*det beste var at vi fikk tid, tid til å drive utviklingsarbeid*» (skole 4). Hun mente at det handler om at både rammene til ressurslærer for å drive med skoleutvikling var gode, men også de grepene ledelsen hadde gjort i forhold til å organisere fellestiden. De hadde organisert det slik at de hadde lange økter der alt annet enn utviklingsarbeid ble tatt bort. Fokus ble med andre ord kun på arbeidet relatert til Ungdomstrinn i Utvikling. Dette la også lærere ved skole 1 vekt på som en viktig faktor for å lykkes. De mente at ved å arbeide sammen på denne måten, bygges det felles identitet og verdier, lærerne blir motiverte, mer samkjørte og framstår mer som et «vi» i møte med elevene.

Skole 4 ble plukket ut til å delta i Læringsmiljøprosjektet (se Seeberg, Eriksen, & Bakken, 2015 for mer om Læringsmiljøprosjektet) året før de satte i gang med Ungdomstrinn i Utvikling. Dette på bakgrunn av høye mobbetall. Rektor fortalte at på den ene siden opplevdes dette som for mye, men i ettertid så han at dette var positivt for skolen. Det ble fokus på å gjøre grep som gjorde skoleutvikling og kompetanseutvikling mulig innen de gitte rammene man hadde ved skolen. Han beskrev at det de holdt på med var som en stol med fire ben, der alle delene måtte fungere for at stolen ikke skulle vakle. Man måtte ha fokus på lærerkollegiet, på

skolens relasjon til hjemmet, skolens relasjon til skoleeier og ikke minst relasjon mellom elever og mellom lærer-elev. Han opplevde at med fokus på skoleutvikling har lærerne i stor grad gått fra å være «enkeltmannsforetak» innenfor hver sin dørstokk til at de har fått en felles forståelse av «hva vi holder på med».

Rektor forteller også at det var viktig for ham at skolen ikke skulle bli en kenguruskole som hopper fra satsing til satsing, men heller satse skikkelig på noen få områder (skole 4). Begrepet «kenguruskole» ble ofte nevnt av flere vi intervjuet, og de begrunnet det med at de ønsker å gå inn i satsinger på en «skikkelig måte» og at poenget med satsingene er at de faktisk skal implementeres i skolens arbeid⁷. Det viktigste med Ungdomstrinn i Utvikling har vært organiseringen av arbeidstiden, mener han. De har hatt fokus på planlegging av tiden til faglig utvikling, og de organisatoriske grepene som ble gjort i forhold til dette har vært viktig i forhold til hvor raskt ting har gått. Tidligere var det satt av for liten tid til faglig utvikling, og de møtepunktene man hadde gikk ofte bort til praktiske ting. De fikk ikke til de store faglige samtaler, og kom derfor ikke skikkelig i gang høsten 2014 som meningen var. Ved at de fikk satt av tid og organisert utviklingsarbeidet på en bedre måte, kom de endelig i gang våren 2015.

Skolene beskriver det å bruke fellestiden til utviklingsarbeid og rause tidsrammer til dette som avgjørende for et godt resultat. For at ikke møtetid skal bli spist opp har flere skoler laget egne tidspunkt til administrative møter, og andre – lengre arbeidsøkter – til utviklingsarbeid.

3.4.4 Innholdet i arbeidsøkterne

Skolene kom med mange eksempler på hvordan de konkret jobbet med satsingen. De fleste har fellestid der de jobber med ulike tema. Rektor ved skole 4 beskriver dynamikken i læringen ved at de har fellesøkter de lærerne lærer noe nytt. Dette tas med inn i klasserommet hvor de øver på dette. Ved neste fellestid evaluerer de erfaringene de har fått, justerer, får nytt påfyll, og deretter tas dette med inn i klasserommet igjen. Rektor beskriver denne måten å jobbe med kompetanseutvikling som et utviklingshjul. Arbeidsmåten minner også om mer systematiserte arbeidsformer som «Lesson study» (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015) og det som tradisjonelt har blitt kalt en «Micro-teaching» tilnærming til kompetanseutvikling (Allen, 1966; Allen & Eve, 1968).

Rektorer og lærere ved de andre skolene beskriver utviklingsarbeidet på en tilsvarende måte, og dette i seg selv tyder på at den skolebaserte kompetanseutviklingen langt på

⁷ Begrepet "Kenguruskolen" ble lansert av Tom Tiller i 1990. "Kenguruskolen" er en skole som hopper fra metode til metode eller fra guru til guru uten dypere planer eller forståelse for hvorfor.

vei fungerer etter intensjonen. UH-sektors støtte og opplæring av ressurslærer til å drive lokale prosesser, fungerer godt. Som nevnt er kollegaveiledning et verktøy som lærerne opplever som utviklende.

3.4.5 Skole-hjem-samarbeid satt i system?

I Ungdomstrinn i Utvikling er samarbeid med hjemmet definert som en viktig forutsetning for å lykkes. Man ser at elevenes motivasjon og mestring henger sammen med skole-hjem-samarbeidet og ikke minst at foreldre støtter opp om det fokus skolen har på å øke både mestring og motivasjon blant elevene.

Skole 1 preges av store sosioøkonomiske forskjeller blant foreldregruppa, og skolen får fattigdomsmidler fra kommunen på bakgrunn av dette. Lærerne forteller at det er store forskjeller på foreldreengasjementet. Som de sier:

På spørsmål om vi har en aktiv foreldregruppe er svaret «både og». Det spørs litt på hvor de kommer fra, hvilken bydel. Noen er veldig på, mens andre er det mer vanskelig å engasjere.

Dette sitatet sier noe om involvering og deltakelse. Hvordan de faktisk blir involvert er en ting. Det interessante er hvor mye «på» det kreves at foreldrene skal være for å kunne delta.

Også ved skole 2 ble det av alle vi intervjuet lagt vekt på stort engasjement blant foreldre; foreldre var ressurssterke, engasjerte i skolen og svært viktige i sammenhengen.

Det er litt forskjellig fra skole til skole, og hvor «påkoblet» FAU er og som nevnt over handler dette også om de faktisk blir involvert fra skolens side. En FAU-leder forteller (skole 3):

Min fanesak er at det er for mye fokus på skole og lærere. Jeg vil ta tak i mer skole/hjemsamarbeid. Jeg ønsker at de skal følge tettere på. Det bør skapes et miljø for bedre skole-hjem-samarbeid, og ikke minst et mer transparent forhold mellom skole – elev – lærer. FAU har tatt initiativ og etterspør dette nå.

Ved skole 4 forteller foreldrene om et godt samarbeid med en engasjert rektor. De forteller at foreldre har blitt informert hele veien om satsingen og det arbeidet som pågår. De opplever et stort engasjement blant lærerne, men de ser at dette avhenger av rektor er engasjert.

Skolen hadde nylig begynte med en foreldreskole der de skulle jobbe blant annet med å avklare forventninger: Hva forventer skolen av foreldrene? Hva forventer foreldrene av skolen for å få best mulig læringsmiljø for elevene? FAU ved denne skolen jobbet i tillegg med det sosiale miljøet blant foreldre og planla en foreldrekafé, helst i andre lokaler utenfor skolen.

3.5 Skoleeier og UH-sektors betydning

Skoleeiere eier og rektor leder skolenes utviklingsarbeid. Hvordan skoleeiere legger til rette for utviklingsarbeidet er av stor betydning. Alle skolene hadde god erfaring med skoleeiers tilrettelegging. Skole 1 la vekt på at de var en del av en samlet kommune der skoleeier jobbet aktivt med satsingene. Ved skole 2 la rektor vekt på at skoleeier var svært engasjert og hadde tatt ansvaret med å koordinere skolenes innsats på en forbilledlig måte, det var ofte samlinger med de andre skolene i kommunen og de hadde fått til et velfungerende nettverk. Som han sier: «*Kommunen er godt driftet, og støttefunksjonene er gode*». Dette er også inntrykket etter intervju med skole 3. Ved skole 4 – som var en svært liten kommune – beskrev rektor et særlig tett samarbeid med rådmannen samt et godt regionalt samarbeid. Rektor fungerte også som oppvekstsjef – noe som innebar et spesielt tett samarbeid med rådmannen.

Som nevnt tidligere skulle UH-sektoren ved Lærerutdanningene primært støtte skolenes utviklingsarbeid i satsingen, men det ble løst på ulike måter. Dette kan ha sammenheng med lærerutdanningsinstitusjonenes varierende kompetanse til å drive skolebasert utviklingsarbeid (Postholm et al., 2013). Også i våre casebesøk kom det fram varierende utbytte av støtten fra UH-sektoren. En skole opplevde lite utbytte av tilbudet derfra. Rektor mente det ofte er personavhengig – om det man får av støtte og kompetanse treffer. De hadde blant annet valgt å satse på grunnleggende ferdigheter i regning, og hadde håpet på støtte til «leseregning» og «regnelesing». Med det mente rektor at de ønsket konkrete verktøy og eksempler som lærerne kunne bruke i undervisningen, både for å arbeide med de grunnleggende ferdighetene (lesing som ferdighet knyttet til regning, og regning som ferdighet knyttet til lesing) i alle fag, og også for å kunne variere undervisningen. I stedet opplevde lærerne at de fikk forelesninger om matematikk. Skolen opplevde at UH-miljøet selv ikke hadde det helt klart hva grunnleggende ferdigheter i matematikk egentlig betydde i praksis. Rektor mente at det hadde vært en bratt læringskurve også for UH-miljøene som hadde vært med i satsingen. Løsningen for denne skolen var at de tok bort regning som satsing, og konsentrerte seg om klasseledelse (skole 1). Skole 2 hadde gode erfaringer. Skole 3 hadde hatt god støtte fra UH-sektoren i starten, men denne dabbet etter hvert av og ble forholdsvis svak mot slutten av satsingen. Rektor på denne skolen var usikker på årsak, men mente at det kunne handle om nøkkelpersoners fravær på grunn av fødselspermisjon, sykmelding eller lignende. Skole 4 skrøt spesielt mye av den støtten de fikk fra UH-sektoren, og opplevde stor kompetanseheving etter kontakten og oppfølgingen derfra. Dette viser at den opplevde støtten fra UH-sektoren varierer mellom ulike kommuner/fylker.

Mange skoler hadde god erfaring med gjennomføring av Ståstedsanalysen. Dette er et verktøy utviklet for at skolene skal reflektere over egen praksis og gjennom det finne

fram til hvilke områder de vil prioriter i videre utviklingsarbeid⁸. Verktøyet opplevdes som nyttig for å skaffe lokal kunnskap om skolens ståsted som et grunnlag for satsingen.

3.6 Deltakelse, involvering og engasjement

Deltakelse er et begrep som er nært knyttet til begrepet involvering. Det betyr at for å kunne delta, må man også involveres. I dette underkapitlet vil partenes opplevelse av involvering og deltakelse i utviklingsarbeidet belyses. Gjennom intervjuene kommer det fram nyanser i grad av involvering og grad av deltakelse i Ungdomstrinn i Utvikling. Lærernes deltakelse er selvfølgelig avgjørende for å lykkes med satsingen, men også elevinvolvering og skole-hjem-samarbeid inngår som viktige faktorer her.

Lærernes engasjement og deltakelse i satsingen er avgjørende for å lykkes med satsingen. I intervjuene kom det fram at lærere opplevde i varierende grad å ha vært delaktig i prosessen med Ungdomstrinn i Utvikling. Ved to skoler opplevde lærerne at de hadde blitt involvert i prosessen fra starten av, mens to skoler mente at de ikke hadde blitt involvert i like stor grad. En lærer ved skole 1 fortalte at de for så vidt var med i prosessen rundt Ungdomstrinn i Utvikling; de hadde samlinger, men de var ikke helt klar over hva det gikk ut på: «*De første var jeg usikker på, men de ble bedre og bedre underveis*». En annen lærer ved skole 1 som har jobbet i mange år som lærer sa:

Jeg har vært med på mye, mange «revolusjonerende» ting. Man blir småsliten med nye runder igjen og igjen. Det er på en måte nye prosjekter hele tiden. Vi hadde så mange baller i luften i en periode – før vi landet på det vi holder på med i dag.

Dette støttes av de andre lærerne ved skole 1, og en annen lærer sa:

Nå har vi godt fokus, opplever at det er festet i grasrota, vi vet hva ønsket og målet er. Det var veldig vage samlinger til å begynne med, men etter hvert ble det til det VI ønsket.

En tredje lærer ved samme skole sa:

Første samling med Ungdomstrinn i Utvikling var total skivebom. Jeg tenkte: Ikke snakk til meg som jeg er tre år. Vi ble på en måte tvunget tilbake til høyskolen. Vi ga tilbakemelding, og det ble bedre.

⁸ Dette er et refleksjons- og prosessverktøy og et hjelpemiddel for skolebasert vurdering. Målet er å skape felles refleksjon over skolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere i videre utviklingsarbeid. Dette forutsetter at personalet er involvert i analysearbeidet. Ståstedanalysen ble utviklet i 2005 i forbindelse med «Kunnskapsløftet – fra ord til handling» og bygger på blant annet Opplæringslova og forskriftene. Ståstedanalysen har blitt revidert etter det (se Udir's hjemmeside <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/om-statedaanalysen-for-skoler/>).

Denne noe vanskelige starten med Ungdomstrinn i Utvikling ved den ene skolen la også rektor vekt på, og fortalte at det ble sterke reaksjoner fra lærerne om nivået på det de fikk «servert» fra UH-sektoren.

Lærere ved skole 2 beskrev at de ikke opplevde at det hadde vært et startskudd for satsingen eller at lærerne hadde blitt dratt inn i prosessene. En lærer sier: *«Det er forskjell å lede og bli ledet i en prosess»*. De fikk vite om satsingen i fellestiden, men dette kom på en måte i tillegg til andre ting de holder på med. Ressurslærer var en person som var ansatt i skolens ledelse (inspektør), og den som da hadde deltatt på møter og kursing utenfor skolen. Denne personen hadde samtidig andre ansvarsoppgaver opp mot lærerne, så når denne personen hadde framlegg i fellestiden, var det litt vanskelig å vite hvilken hatt han hadde på seg: *«Som ressurslæreren eller som en leder?»* (skole 2). Likevel opplevde lærerne samlet sett stor grad av kompetanseutvikling ved skolen, da det var stort fokus på det.

Ved skole 3 sa en lærer:

Det er et godt klima for samarbeid og utvikling ved skolen. Folk er pålogget.

Samtidig uttrykker de at det å gjøre ting på nye måter tar tid og det skal modnes. Som de ser det er læring det essensielle og da at eleven skal lære å bli den handlende parten. Eleven er ikke et objekt, men en aktiv part. De forteller at de er presset på tid, *«så vi må bestemme oss for å fokusere på noe fordi toget går så altfor fort. Men vi har alle stor tro, og vi drar i samme retning. Vi har alle blitt mye tydeligere»*, forteller de (skole 3).

Også når det gjelder skole-hjem-samarbeid er deltakelse avgjørende. Det er et viktig område i Ungdomstrinn i Utvikling, da man ser at hjemmet er viktige i forhold til elevens arbeid og motivasjon (Helgøy & Homme, 2012). Hvordan skolen involverer foreldrene i arbeidet med satsingen og i hvor stor grad foreldre har deltatt i satsingen er viktig. Har de vært en del av prosessen, eller har de kun blitt informert? Eller ingen av delene? I intervjuene så vi at foreldre opplever dette litt ulikt. Ved to av skolene er samarbeidet med hjemmet lagt spesielt vekt på, og der et aktivt FAU er involvert.

3.7 Elevenes medvirkning, motivasjon og mestring

Vi har også spurt om elevenes involvering og grad av deltakelse i prosjektet. Etter intervjuene med elevene er inntrykket at elevene ikke vet så mye om satsingen. Det er ikke et poeng i seg selv at elevene skal kjenne til alle satsingene skolen har, men man kan på mange måter tenke at endringer på elevnivå, enten det er i oppfatninger eller resultater, er det ytterste resultatmålet i skolen. Vårt inntrykk er at elevene vi har intervjuet ikke opplevde at undervisningen var særlig variert eller praktisk. Når de tenkte seg om dro de enten opp en aktivitetsdag, eller et prosjektarbeid, eller så snakket de om forskjellige lærere; at noen kanskje gjorde ting litt annerledes enn andre lærere. På spørsmål om hva som ga engasjement eller motivasjon i undervisningen, sa elever ved skole 2 at de likte det godt når de fikk være med og bestemme litt selv. De mente at de fagene som engasjerte dem var morsomme å holde på med. Noen mente at

de kunne være motivert fordi de likte et fag uavhengig av hvem som var læreren, mens andre mente at det var kombinasjonen av en engasjerende lærer og et engasjerende fag som motiverte. Som en elev ved skole 2 sa det:

Dårlige lærere er de som gjør det samme om og om igjen, og de som er vanskelige å skjønne seg på. Det virker som de går igjennom stoffet bare for å gå gjennom det. I slike timer føler man at man ikke får framgang selv.

En god lærer er viktig for elevene. Men hva oppfatter elevene som en god lærer? For å oppsummere elevene ved skolen 2 mente de at en god lærer er en som engasjerer seg og som du føler det trygg på. De mener at det er en lærer som varierer undervisningen (og de mener da at de for eksempel tar klassen med på turer av og til). De mener også at lærerens humør er viktig, og at de er blide i stedet for sure. De ønsker at de skal være bestemte, men ikke strenge og kjeftete. De ønsker at de skal ha en plan for timen, og ikke minst at de er gode i faget sitt (for eksempel at de svarer på spørsmål uten å måtte se i boka). De mener at en lærer bør ha humor, at de bryr seg og at de har en personlighet som ikke bare er «læreren». De forteller at de merker det veldig godt dersom læreren ikke har det.

Dette er av betydning både når det gjelder motivasjon og mestring, og skole 2 var en av skolene som skåret høyt på dette i Elevundersøkelsen. Når det gjelder deltakelse og medbestemmelse i egen skolesituasjon, var det flere elever som snakket om at de opplevde lite kontroll over egen hverdag. Ved en av skolene som skåret lavt på elevmedvirkning (skole 3), dro rektor spesielt fram dette som vanskelig å få til. Men de hadde høy bevissthet på det, sa han, og hadde ressurslærer som var veldig engasjert og god på å dra med seg de andre lærerne inn i dette arbeidet. Det gjenspeilet seg i lærerintervjuene. Elevene hadde høy grad av sosial trivsel, men alle uttrykte at de ikke jobbet mye med skolen. De syntes det var kjedelig og de var lite motiverte.

De kom med eksempler som viste at de ikke opplevde å bli hørt når de tok opp noe med lærerne. Et annet problem en elevgruppe trakk fram var at de opplevde at lærere ikke snakker med hverandre. Det gikk ut over elevenes opplærings situasjon, for eksempel ved at man fikk for mange arbeidsoppgaver i samme periode. De savnet mulighet til å virke inn i egen skolehverdag i større grad enn i dag. Selv om vi valgte ut skoler på bakgrunn av hva elevene hadde svart på disse spørsmålene, fant vi ikke at de skolene med stor endring på bakgrunn av elevsvarene skilte seg ut. Også i denne gruppa var det elever som var lite motiverte for skolearbeidet (skole 4).

Elevsvarene viser en stor variasjon, slik det ofte eller alltid er i elevgrupper. Denne heterogeniteten gjør det også vanskelig å peke på tydelige forskjeller mellom skoler, da forskjellene innad på skolene, mellom elever, er så vidt store.

3.8 Endring/utbytte av satsingen

Som det ble diskutert i avsnitt 3.2 kan Ungdomstrinn i Utvikling forstås som en reform eller et tiltak som skal skape endringer på skolenivået. Hvordan oppleves så

utbyttet av satsingene som er iverksatt? Hva sier rektorene, hva sier lærerne, hva sier elevene og hva sier foreldrene?

3.8.1 Mer praktisk eller variert undervisning?

Et spørsmål vi stilte alle vi intervjuet var om de trodde elevene kunne merke variasjon og en mer praktisk undervisning etter satsingen. Elevene hadde problemer med å svare på dette spørsmålet, men det svaret vi oftest fikk var at det var forskjell fra lærer til lærer. Det er også vanskelig å sammenligne med hvordan det var før, fordi både trinn og lærere kan være forskjellige. Ved skole 2 svarte elevene på om de opplevde endringer i undervisningen på denne måten:

Ja, det er endringer i undervisning, men det føles som det er fordi vi har fått andre lærere på ungdomstrinnet. Jeg tenker det blir annerledes undervisning fordi vi blir eldre og får andre fag.

De mente det var læreravhengig, og elevene tenkte at endringer de hadde opplevd i ungdomstrinnet handlet om at de var blitt større og at man da får en annen form for undervisning.

Ved skole 3 mente elevene at det de manglet mest ved skolen var nettopp variasjon, og at «*fag som kunst og håndverk ble som avbrekk å regne*».

Foreldre ved skole 4 mente at elevene kanskje ikke ser alt utviklingsarbeidet som foregår, eller legger merke til om det faktisk skjer variasjon i undervisningen. De sier:

Vi tror ikke de ser alt, men det er mer dialog nå, det er blitt større variasjon, de er mer ute og det er mer fysisk aktivitet.

Samtidig uttrykker elevene at de synes de har for mye skolearbeid, og ønsker mer praktisk undervisning, opplever foreldrene. De opplever at lærere gjør ting ganske ulikt og alle har sine egne måter. De føler at lærerne ikke snakker sammen, til tross for at elevene har etterspurt dette, noe som ofte gjør at de får prøver og andre arbeidskrav i flere fag på samme dag eller samme uke. Elevene synes det er bra at lærerne utvikler seg, men påpeker at også lærere må følges opp, for «*de går lett tilbake i samme sporet igjen*». Samtidig sier de at de egentlig ikke har særlig mye praktisk undervisning. De skulle ønsket at lærerne tok dem med ut for eksempel, men det skjer utrolig sjeldent, sier de unisont.

Rektor ved skole 2 mente bestemt at undervisningen ved skolen var blitt mer forutsigbar etter satsingen. Som han sa: «*Vi vet mer om hverandre, men jeg vet ikke om elevene merker noen endring*». Samtidig pekte rektor på at alle lærere er ulike, men opplever at de steg for steg har skapt en felles skolekultur. I forlengelse av dette sa rektor:

Et godt læringsmiljø er viktig. Lærerne er veldig tilgjengelige for elevene og elevene kan alltid komme opp på arbeidsrommet hvis det er noe de vil høre om, spørre om. Og jeg som rektor er sjelden opptatt. Jeg har alltid døra mi åpen.

Elevene ved skole 4 fortalte om høy trivsel i en skole der det ikke var mobbing. Alle var sammen med alle elevene, og ungdomsskoleelevene var ute og lekte seg i friminuttene på lik linje med de andre elevene på små- og mellomtrinnet. Når det gjaldt variasjon i timene var ikke dette noe elevene opplevde i særlig grad. Dette samsvarte med det rektor sa at vi kom til å finne, da de ikke var så gode på det ved skolen ennå. Han fortalte at de jobbet med det, men med mange ulike fokus ble det ofte i overkant av ting de skulle holde på med samtidig.

3.8.2 Utviklingsarbeid i skolen

Ideelt sett er skoler en lærende organisasjon der læring og utvikling er en kontinuerlig prosess. Ungdomstrinn i Utvikling har spesielt fokus på skolebasert kompetanseutvikling, og med støtte fra UH-sektor og ressurslærere satt i system. Vi spurte skolene hvordan de opplevde Ungdomstrinn i Utvikling som satsing, og om de opplevde at de ulike elementene i satsingen fungerte – og om det førte til positiv endring i skolen.

Ved skole 1 fortalte rektor at Ungdomstrinn i Utvikling ble svært viktig for dem, i og med at skolen inntil da ikke hadde vært god på utviklingsarbeid: «*Ungdomstrinn i Utvikling var en gylden mulighet for oss til å ta grep*», forteller hun. De tok ståstedsanalysen for å sjekke tingenes tilstand, og dette ga et godt utgangspunkt for å begynne arbeidet. Ved skole 4 sa rektor at ved startskudd for satsingen tok lærerne de nasjonale prøvene selv, rett og slett for å sette seg inn i elevenes situasjon og faglige krav som ble stilt. Denne øvelsen satte i gang mange diskusjoner og igangsatte mange prosesser, mente rektor å se. Foreldre ved denne skolen sa at de ser engasjement blant lærerne, men de mener at det er veldig viktig at det også er en engasjert rektor. De mener lærere trenger en del tid på å omjustere seg:

Noen er kjappe, og andre trenger lengre tid. Men vi foreldre pusher dem litt, og etterspør hva de har gjort. (skole 4)

De har fått et annet grep innen utviklingsarbeidet, og er nå godt i gang – og samlet rundt en satsing de har fortsatt med etter Ungdomstrinn i Utvikling. Samtidig var rektor usikker på om undervisningen hadde blitt mer variert, men fokus for dem var at undervisningen ved skolen skulle bli mer elevaktiv. Det vil si at de ønsker at elevene er påkoblet egen læringsprosess.

Lærere mente at det tok tid å utvikle seg. Selv om de hadde hatt fokus på kompetanseutvikling i en del år, opplevde de at de fortsatt var i opplæringsfasen, sier lærere ved skole 1: «*Vi lærere har kommet ulikt og har fortsatt ikke kommet godt i gang med implementeringsfasen*». Dette vil dermed også påvirke hvorvidt elevene merker til det i sin skolehverdag. De ønsker å gi satsingen de er inne i nå et helhetlig forsøk, men som de sier: «*Det tar jo 5-7 år til vi er der alle sammen, og dermed at elevene faktisk merker en forskjell*». Det er viktig at vi «*skynder oss sakte*», sier de. De påpeker at de heller vil gjøre noe bra enn å hoppe fra satsing til satsing.

Rektor ved skole 4 mente at:

Ungdomstrinn i Utvikling og Læringsmiljøprosjektet har vært utviklende for oss som skole og for meg som rektor. Det har blitt etablert fellesarenaer med andre rektorer, for eksempel, og det har vært veldig lærende.

Rektor ved skole 4 fortalte at den siste Elevundersøkelsen viste at de fortsatt var for dårlige på praktisk og variert undervisning. Som han sier: «Den viser at vi kan bli flinkere på å ta elevene med inn i vurdering i undervisningen». Dette funnet sammenfaller også med Lærerundersøkelsen de kjørte ved skolen. Ved skole 2 sa også rektor at han har erfart at elever og lærere ser på hva som er gode timer på samme måte. Likevel er det noen intervjuer som bærer preg av noe ulik beskrivelse av undervisningens grad av variasjon eller praktiske elementer blant lærere og elever, der lærerne beskriver at de gjør det i stor grad, mens elevene ikke har «merket noe til det».

3.8.3 Utvikling av felles skolekultur

Lærerne ved skole 4 var veldig engasjert i utviklingsarbeidet og opplevde at det hadde skjedd store endringer ved skolen de siste par årene. De fortalte at rektor var en stor pådriver, og de hadde gått fra at lærerne drev «enkeltmannsforetak» til at de hadde blitt en «vi-skole». Lærerne mente at man var i en god prosess ved skolen; man opplevde at man utviklet seg som lærer, og alt de foretok seg var forskningsbasert, sa de. Ressurslæreren ved skole 4 forteller at Ungdomstrinn i Utvikling har vært en meget god satsing. Som hun sier:

Det jeg sitter igjen med som ressurslærer er at det er den beste satsinga vi har hatt; den er bredere og tar mange elementer med inn. For å oppnå resultater er dette veien å gå. Lærerne sier at de har endret praksis. Da har vi oppnådd noe.

Hun forteller at selv om de er en liten skole, er de likevel oppdelt i team. De har jobbet med mange positive ting før, men dette ble en mer dyptgripende satsing, forteller hun. Blant annet har det vært en veldig god støtte fra UH-sektoren. De har sendt bestilling på det deres skole ønsker, og da har de fått det. Det har vært felles kursdager for hele regionen, og de har hatt ressurspersoner som har kommet til skolen. Hun sa:

Det var en høyst vellykket satsing. Det er ikke noe som legges dødt. Vi fortsatte arbeidsmåten etter at satsingen ble ferdig. Og vi har klart å videreføre det.

Hun forteller at variasjon i undervisningen er noe lærerne utfordrer hverandre på hele tiden; elevene har også etterspurt det, så dette hadde de fokus på. Samtidig var det en kjensgjerning at det var vanskelig å endre praksis, sa de (skole 4).

De hadde stort fokus på klasseledelse, og jobber fortsatt med dette i fellestida, med oppfølging fra PPT. De jobber også med foreldreskole da de ser at foreldreengasjement er avgjørende for et godt læringsmiljø. Rektor opplever at de får med seg veldig mange foreldre, og de møter på foreldremøter. Men likevel ønsker de å jobbe enda mer med dette og stiller spørsmål som: *Hvordan kan hjemmet involveres i større grad? Hvordan skal de kunne påvirke skolehverdagen?(skole 4)*

Samtlige rektorer og lærere opplevde at Ungdomstrinn i Utvikling kom som en naturlig videreføring av satsinger de allerede var i gang med. Samtidig peker de på at overgangen *etter* at en satsing er avsluttet er vel så viktig som selve satsingen. Det er i denne fasen at arbeidet skal implementeres og bli en del av skolehverdagen.

3.9 Skoler med endring i Elevundersøkelsen – Kvantitative analyser

Så langt i dette kapittelet har vi sett nærmere på hva de kvalitative caseundersøkelsene i skoler med og uten endring fra 2013-2015 har lært oss. I dette og neste delkapittelet skal vi se nærmere på kvantitative kjennetegn ved skolene som opplever endring i Elevundersøkelsen. Er det de samme skolene som opplever endring på ulike indikatorer, eller er det ulike skoler? Er det slik at skoler som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling får endringer i hvordan elevene svarer på Elevundersøkelsen som vi ikke finner hos skolene som enda ikke har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling? Hva kjennetegner skoler som opplever endring?

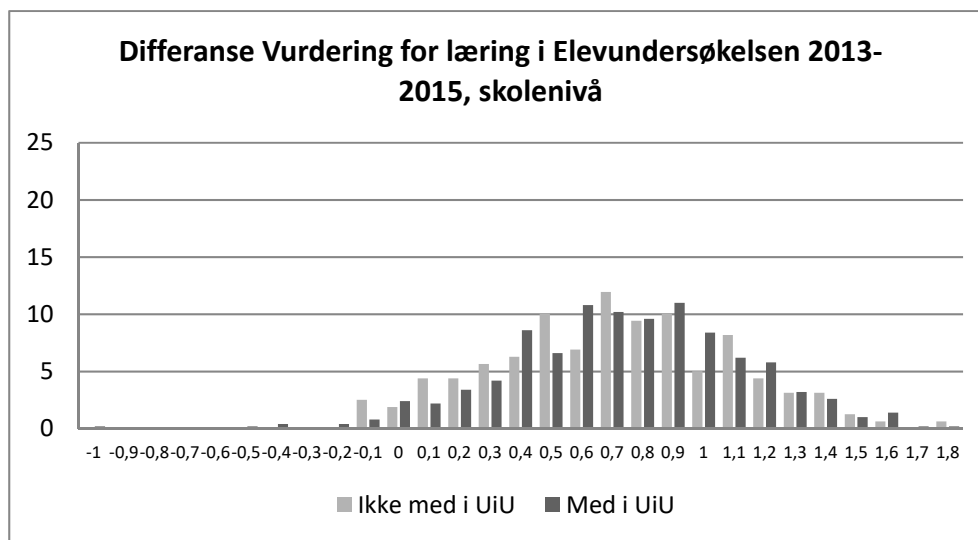
For å undersøke slike spørsmål har vi sammenlignet svarene for 2013 og 2015 på Elevundersøkelsen, for indikatorene Vurdering for læring, Læringskultur i klassen, Motivasjon, Mestring, Faglige utfordringer og Elevdemokrati og medvirkning. Alle data er lastet ned fra Skoleporten (<https://skoleporten.udir.no/>). Vi har også koblet på data om kjennetegn ved skolen, både når det gjelder elevsammensetning (andel med særskilt norskopplæring/andel språklig minoritet⁹, andel med spesialundervisning), skolekjennetegn (skolestørrelse/antall elever, standpunkt karakterer i norsk, matematikk og engelsk), lærerne som underviser (andel årsverk av lærere med godkjent utdanning, lærertetthet), og om skolen er med på andre satsinger enn Ungdomstrinn i Utvikling (pilotordningen med lærerspesialister, Læringsmiljøprosjektet, om de har mottatt midler for å øke lærertettheten). For alle kjennetegn ved elever og skoler har vi koblet på data fra 2013. Dette innebærer at vi kan se på hva slags utgangspunkt skolene hadde ved den første målingen (Elevundersøkelsen 2013), og hvordan dette kan henge sammen med endringen. Er det skoler med et relativt sett svakt utgangspunkt som drar nytte av satsingen? Gjør alle skoler det? Eller er det skolene med et best mulig utgangspunkt?

Før vi går nærmere inn på de detaljerte analysene skal vi se på hva slags endring som skoler innenfor og utenfor Ungdomstrinn i Utvikling opplever.

I figur 3.1 vises endringen skolene har hatt på elevenes svar på samlemålet Vurdering for læring. Figuren er basert på gjennomsnittet i 2015 minus gjennomsnittet i 2013, slik at skoler som plasserer seg til høyre for null har hatt en positiv endring, mens skoler som plasserer seg til venstre for null har hatt en negativ endring. Det er altså *gjennomsnittsdifferanser* vi analyserer, ikke *gjennomsnittsverdier*.

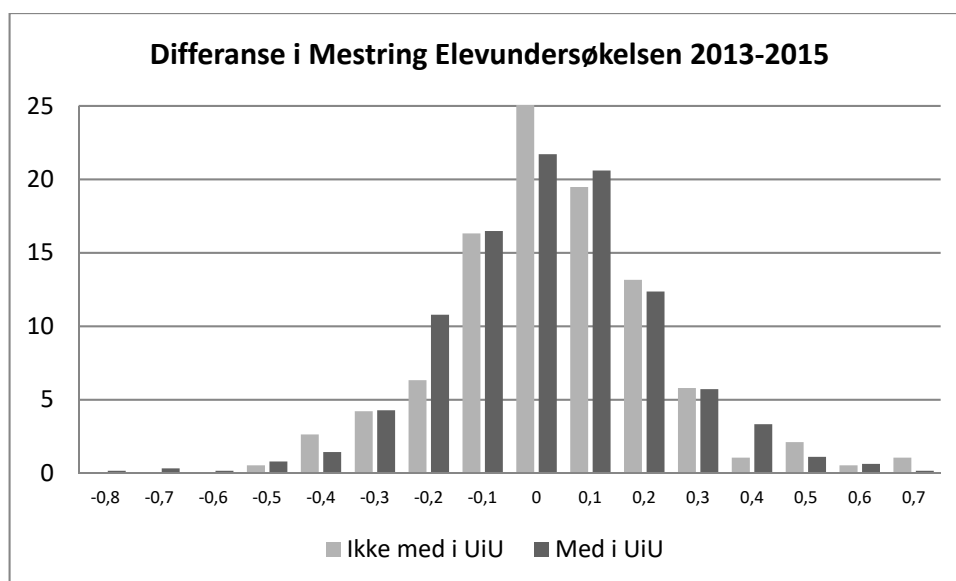
⁹ Disse to målene har en korrelasjon på 0,98, og vi har derfor inkludert kun språklig minoritetsandel i analysene.

Gjennomsnittsverdien for alle skoler sett under ett økte fra 2013 til 2015, og vi finner derfor det store flertallet av skoler til høyre for null. I figuren skilles det mellom skoler som har deltatt eller deltar i Ungdomstrinn i Utvikling, og skoler som ikke har deltatt enda. Det er ingen signifikante forskjeller mellom disse, noe som også fremgår av den relativt like fordelingen (det er heller ingen forskjeller mellom de ulike puljene i Ungdomstrinn i Utvikling, så derfor er de slått sammen her).



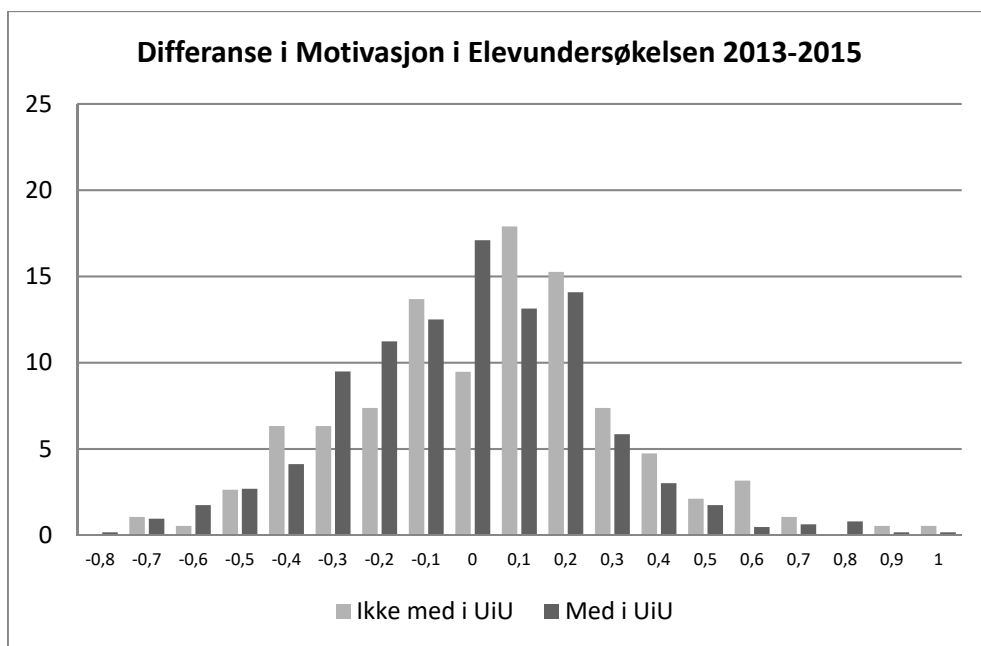
Figur 3.1 Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Vurdering for læring i Elevundersøkelsen, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling.

I figur 3.2 er gjennomsnittsdifferansene på Mestring undersøkt på samme måte som for Vurdering for læring. Det er ingen signifikante forskjeller mellom 2013 og 2015, og mønsteret i figuren viser at skoler som er med på Ungdomstrinn i Utvikling og skoler som ikke er med har omtrent samme fordeling av endringer. Dette innebærer at det ikke er forskjeller mellom skolene på en slik direkte sammenligning.



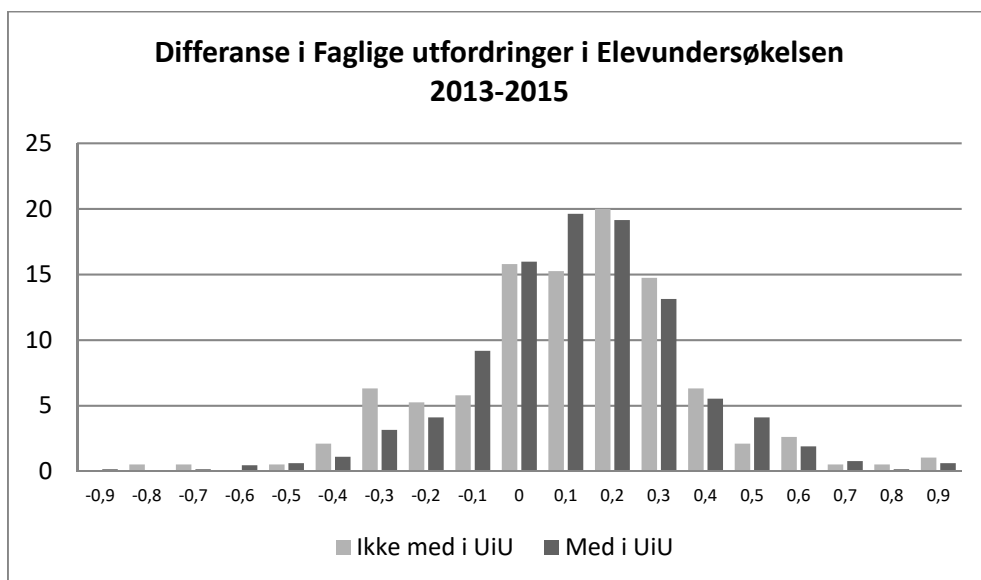
Figur 3.2 Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Mestring i Elevundersøkelsen, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling.

I figur 3.3 er gjennomsnittsdifferansene for Motivasjon undersøkt. Heller ikke her finner vi forskjeller mellom de som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og de som ikke er det, og resultatene viser også at det er små endringer fra 2013 til 2015.



Figur 3.3 *Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Motivasjon, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling*

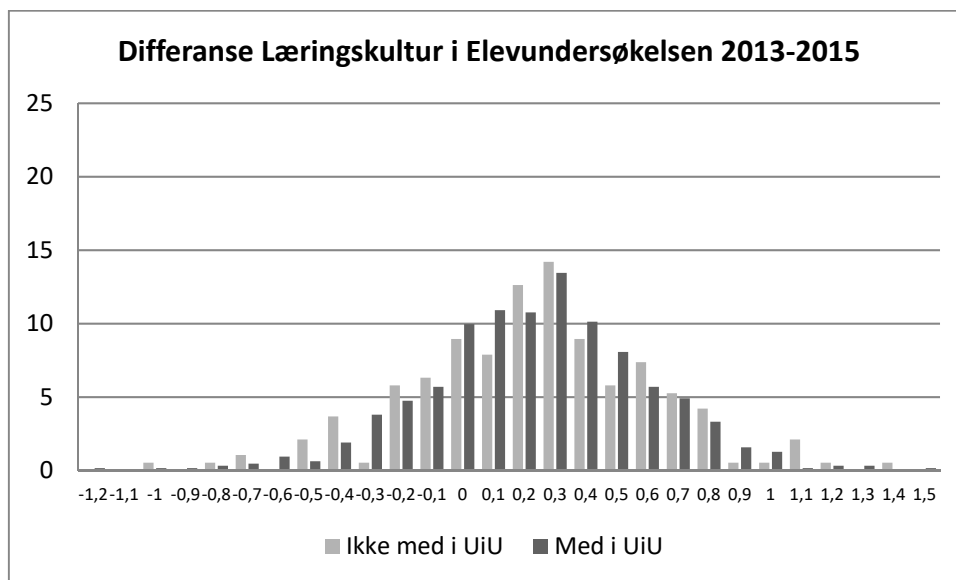
I figur 3.4 er endringene på samlemålet for Faglige utfordringer presentert, og resultatene viser ingen forskjeller mellom de som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke, og lite endring mellom 2013 og 2015.



Figur 3.4 *Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Faglige utfordringer, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling*

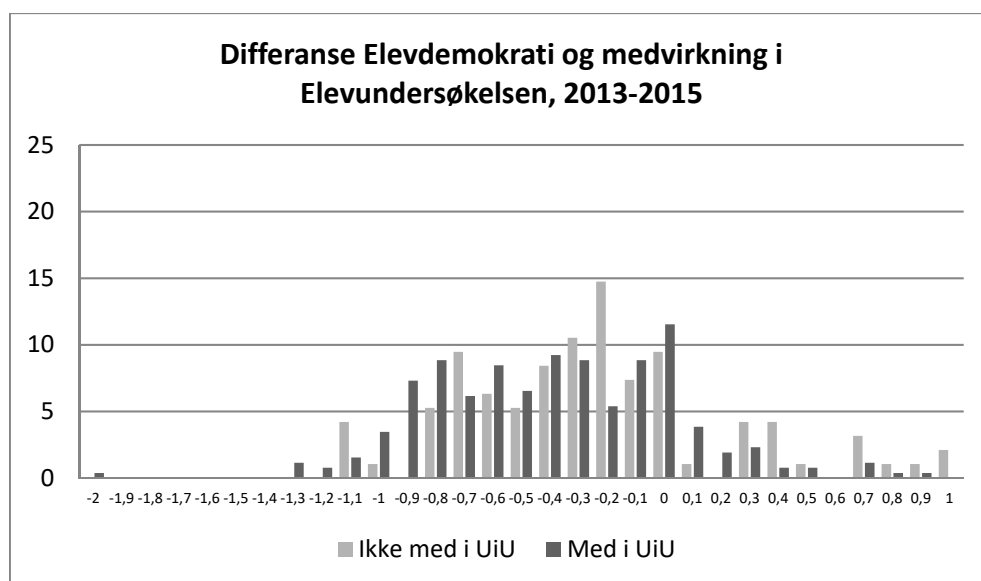
Endring i samlemålet for Læringskultur i klassen (figur 3.5) er presentert på samme måte som for Vurdering for læring. Det er heller ikke her noen betydelige forskjeller

mellom skoler som deltar i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke, og i tillegg viser figuren at det er lite forskjell mellom svarene i 2013 og 2015, kun en liten tendens til positiv endring (en forskyvning mot høyre).



Figur 3.5 Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Læringskultur i klassen, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling

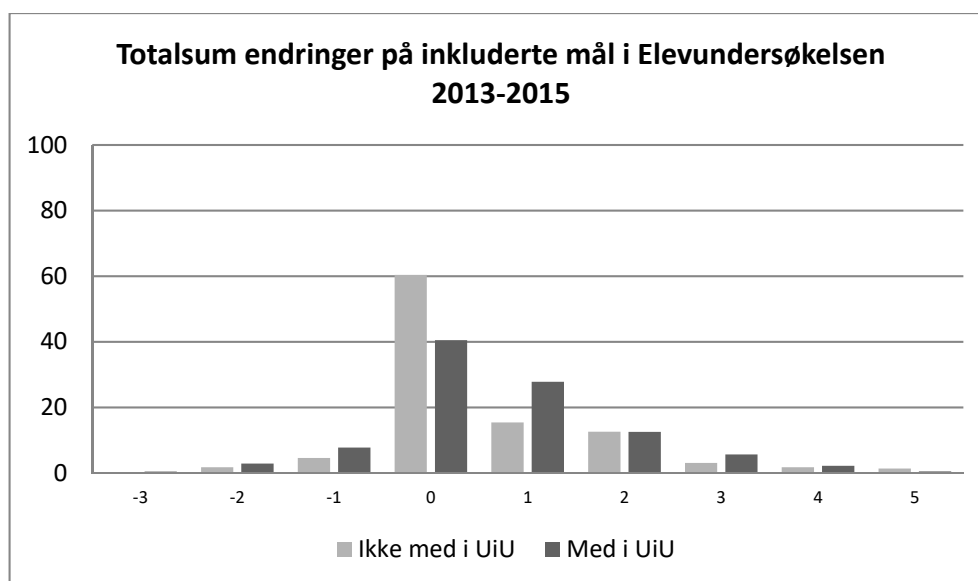
Figur 3.6 viser at det heller ikke på målet for Elevdemokrati og medvirking er signifikante forskjeller mellom skoler som har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling og skoler som ikke har deltatt. Det er heller ingen forskjeller mellom de ulike puljene i Ungdomstrinn i Utvikling.



Figur 3.6 *Endring i gjennomsnitt fra 2013 til 2015, 10. trinn, Elevdemokrati og medvirkning, per skole, etter deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling*

Det er også interessant å ikke bare se på endring på det enkelte mål, men også om det kan være slik at deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling er med på å skape en endring på flere områder. For å undersøke dette har vi per skole og per mål gitt en negativ endring som er større enn ett standardavvik (det typiske avviket fra gjennomsnittet) verdien -1, og skoler som har en positiv endring som er større enn ett standardavvik verdien 1. Skoler som er mellom disse punktene, altså ikke har en endring som er større enn et standardavvik i noen retning, har fått verdien null. Deretter har vi lagt sammen verdiene på alle samlemålene. En totalsum på fem indikerer dermed en endring som er større enn et standardavvik på alle inkluderte mål, og samlemålet blir dermed et mål på den totale endringen skolen har hatt fra 2013 til 2015¹⁰. Resultatet er presentert i figur 3.7.

¹⁰ Her er det viktig å legge merke til at en skole som har -1 på to variabler og 1 på to andre variabler, og 0 på den siste, vil ende opp med verdien null. Samlemålet gir altså en indikasjon på samlet positiv endring, ikke total endring.



Figur 3.7 Total sum av endringer på de inkluderte målene i Elevundersøkelsen 2013-2015

Figuren viser at det er en tendens til at skoler som ikke er med i Ungdomstrinn i Utvikling i større grad har verdien 0, mens skoler som er med i en av puljene i noe større grad har en positiv totalscore. Forskjellen er signifikant (t-test av gjennomsnitt mellom grupper, og kjiqvadrattest av fordelingene). Det er ikke mulig å identifisere noen forskjeller mellom de ulike puljene i Ungdomstrinn i Utvikling.

Så langt har vi undersøkt om skoler som har deltatt og ikke deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling har hatt en endring på utvalgte mål i Elevundersøkelsen. Analysene skiller seg fra de rene gjennomsnittsanalysene i Caspersen (2015) ved at vi har sett på de faktiske endringene, og størrelsen på endringene, og også det å oppnå endringer på flere variabler. Til sammen peker analysene så langt på at det ikke er noe særlig forskjell i endringene mellom 2013 og 2015 på de enkelte målene i Elevundersøkelsen. Men dersom vi ser på den totale endringen ser det ut til å være en viss tendens til at skolene i Ungdomstrinn i Utvikling har en positiv bevegelse på flere mål enn skoler som ikke er med i satsingen enda. Vi skal i det neste delkapittelet se nærmere på om det er noen kjennetegn ved skoler som opplever en positiv endring enten på enkeltmål eller på samlemålet. Det kan tenkes at Ungdomstrinn i Utvikling får en selvstendig betydning når vi kontrollerer for andre kjennetegn ved skolene. Det er også interessant å se nærmere på hva som kjennetegner skoler som opplever endring uavhengig av Ungdomstrinn i Utvikling.

3.10 Kjennetegn på skoler med endring – Kvantitative analyser

3.10.1 Elevsammensetning og endring

For å se på sammenhengen mellom elevsammensetning og endring i svar på elevundersøkelsen, har vi på hver skole koblet på andel elever med særskilt norskopplæring, andelen minoritetsspråklige elever og andelen elever som får

spesialundervisning etter enkeltvedtak. Dette er informasjonen vi har hatt tilgjengelig for analysene i denne rapporten, selv om det selvsagt ikke er de eneste sammensetningsvariablene som har betydning for elevers skolegang. Eksempelvis er sosial bakgrunn i form av foreldres utdanningsnivå og inntekt gang på gang vist å ha betydning, men dette er ikke informasjon som registreres i offentlige registre på skolenivå (for eksempel GSI), og de er derfor ikke inkludert i analysene.

Vi har videre delt skolene i åtte grupper, etter stigende andel på hver av de tre elevsammensetningsvariablene (den nederste gruppen inneholder de 30 % av skolene med lavest verdi, deretter de ti prosent neste og stigende med ti prosent oppover). Deretter har vi sett på gjennomsnittet for hver gruppe skoler for de som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og de som ikke enda har vært med. Det vil si at vi kan sammenligne skolene med lavest andel elever med særskilt norskopplæring med de 10 % av skolene som har høyest andel elever med særskilt norskopplæring.

*Tabell 3.2 Andel elever registrert som språklig minoritet og skolens endring på indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).*

	UiU	1	2	3	4	5	6	7	8	
Vurdering for læring	Ikke med	0,76	0,69	0,84	0,54	0,66	0,68	0,69	0,68	
	Med	0,74	0,78	0,71	0,67	0,69	0,78	0,81	0,74	
Mestring	Ikke med	0,01	0,09	0,07	0,00	0,11	-0,06	0,04	0,04	
	Med	0,03	-0,01	-0,01	-0,02	0,03	0,03	0,07	0,07	
Motivasjon	Ikke med	0,00	0,15	0,11	-0,01	0,05	0,09	-0,04	0,03	
	Med	-0,03	-0,04	-0,06	-0,04	-0,03	0,05	0,06	0,01	*
Faglig utfordring	Ikke med	0,08	0,12	0,08	0,15	0,11	0,18	0,12	0,12	
	Med	0,16	0,09	0,09	0,10	0,13	0,15	0,18	0,09	
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,33	0,24	0,36	0,42	0,36	0,26	0,37	0,35	
	Med	0,30	0,34	0,29	0,29	0,40	0,36	0,38	0,34	
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,18	-0,53	-0,18	-0,10	-0,28	-0,22	-0,26	-0,28	
	Med	-0,34	-0,53	-0,47	-0,47	-0,24	-0,46	-0,38	-0,38	
Total sum endringer	Ikke med	0,31	0,89	0,93	0,71	0,90	0,41	0,60	0,41	*
	Med	0,43	0,67	0,50	0,56	0,87	0,76	0,97	0,66	*

I tabell 3.2 kommer det frem få forskjeller i endring etter hvor stor andel elever som er registrert som språklige minoriteter. Dette ser vi ved at tallene vil venstre i tabellen ikke skiller seg særlig fra tallene til høyre i tabellen. De eneste to unntakene er for skoler som er med i Ungdomstrinn i Utvikling på samlemålet Motivasjon, der det er en svak, men signifikant, tendens til at skoler med høyere andel elever registrert som språklige minoriteter også har en positiv endring mellom 2013 og 2015. Tilsvarende er det også en tendens til at skoler som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og som har en høy andel elever registrert som språklige minoriteter også har positive endringer på flere av målene som er undersøkt (total sum endring), men dette finner vi også for skoler som ikke enda er med i Ungdomstrinn i Utvikling.

Tabell 3.3 *Andel elever registrert med enkeltvedtak om spesialundervisning og skolens endring på indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).*

	UiU	1	2	3	4	5	6	7	8	
Vurdering for læring	Ikke med	0,71	0,59	0,77	0,91	0,68	0,65	0,66	0,67	
	Med	0,76	0,77	0,75	0,59	0,71	0,77	0,82	0,85	
Mestring	Ikke med	0,05	0,06	0,03	0,00	0,03	-0,01	0,01	0,00	
	Med	0,02	-0,01	0,04	0,00	0,02	0,04	0,05	0,12	
Motivasjon	Ikke med	0,05	0,08	0,05	0,02	-0,04	0,06	0,06	-0,30	
	Med	-0,01	-0,01	-0,03	-0,03	-0,03	-0,02	0,02	0,07	
Faglig utfordring	Ikke med	0,13	0,15	0,11	0,09	-0,01	0,19	0,14	-0,35	
	Med	0,12	0,14	0,09	0,10	0,12	0,21	0,10	0,23	
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,33	0,28	0,21	0,46	0,33	0,51	0,40	-0,40	
	Med	0,35	0,34	0,33	0,25	0,37	0,32	0,33	0,37	
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,01	0,02	-0,29	-0,23	-0,31	-0,28	-0,29	-0,35	
	Med	-0,40	-0,36	-0,42	-0,44	-0,38	-0,39	-0,38	-0,30	
Total sum endringer	Ikke med	0,80	0,83	0,60	0,37	0,43	0,64	0,49	0,00	*
	Med	0,71	0,65	0,81	0,53	0,69	0,66	0,55	0,33	

I tabell 3.3 er skolene delt opp i grupper etter andel elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, og heller ikke her finner vi noen signifikante endringer mellom skolene. Det eneste unntaket er på målet for totale endringer, der det er en tendens til at skoler som ikke er med i Ungdomstrinn i Utvikling, har mindre endringer mellom 2013 og 2015 ettersom andelen med enkeltvedtak om spesialundervisning stiger ved skolen. En mulig fortolkning, om enn litt spekulativ, er at deltagelsen i Ungdomstrinn i Utvikling gir mulighet for endring også på skoler som har en høy andel enkeltvedtak om spesialundervisning. Men her må det legges til at det ikke er helt rett fram å fortolke hva andel enkeltvedtak om spesialundervisning på skolenivå faktisk er et uttrykk for (se for eksempel Wendelborg, Caspersen, & Kongsvik, 2015 for en diskusjon rundt dette).

Oppsummert finner vi altså noen små forskjeller mellom skoler med ulik sammensetning av elevgruppen, selv om det ikke er en klar tendens og helt enkelt å fortolke hva de faktisk viser. Tallene viser også en del store forskjeller mellom skoler som er gruppert inntil hverandre, noe som indikerer en som indikerer at variablene i sum har liten betydning for endringene på målene i Elevundersøkelsen.

3.10.2 Skoleresultater og endring

I tillegg til analysene av endringer etter elevsammensetning, har vi undersøkt endringer etter elevresultater (standpunkt karakterer i norsk hovedmål, matematikk og engelsk i tiende trinn i 2013). Vi har her delt inn skolene i fire grupper etter stigende karaktersnitt i hvert fag, og sammenlignet den gjennomsnittlige endringen for hver gruppe. Resultatene er presentert i tabell 3.4 til 3.6.

*Tabell 3.4 Skoler gruppert etter norskkarakter (hovedmål, standpunkt skriftlig) 10. trinn, og gjennomsnittsendring på ulike mål i Elevundersøkelsen. *=signifikant forskjell mellom deltakere i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke-deltakere (F-test).*

	UiU	1 (lav)	2	3	4 (høy)	
Vurdering for læring	Ikke med	0,77	0,74	0,65	0,70	
	Med	0,79	0,70	0,77	0,70	
Mestring	Ikke med	0,11	0,04	0,00	0,00	*
	Med	0,05	0,02	0,03	-0,01	*
Motivasjon	Ikke med	0,01	0,15	-0,01	0,01	
	Med	0,00	0,01	0,00	-0,05	
Faglig utfordring	Ikke med	0,09	0,20	0,08	0,13	
	Med	0,16	0,15	0,13	0,07	*
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,42	0,35	0,29	0,33	
	Med	0,41	0,39	0,34	0,24	*
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,33	0,09	-0,41	-0,32	
	Med	-0,40	-0,40	-0,38	-0,40	
Total sum endringer	Ikke med	1,05	1,04	0,60	0,65	
	Med	1,01	0,93	0,86	0,50	*

Resultatene i tabell 3.4 viser at det ikke er de store forskjellene, men at det finnes noen signifikante forskjeller mellom gruppene. På samlemålet for Mestring er det en tendens til at skoler med lavest gjennomsnittskarakter har størst endring, og dette gjelder både for skoler som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og skoler som ikke er med. Tilsvarende finner vi også på Faglige utfordringer, Læringskultur i klassen og de totale endringene, men da bare for skoler som er med i en av puljene i satsingen. Totalt sett peker dette mot at skoler som hadde lavest gjennomsnitt i norsk skriftlig standpunkt karakter opplever størst endring på målene i Elevundersøkelsen.

De samme tendensene gjenfinner vi i tabell 3.5 (standpunkt karakterer i matematikk). Skoler med lavest karaktersnitt har hatt en økning på samlemålet for Mestring, uavhengig av deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling. På Motivasjon, Faglige utfordringer og Læringskultur i klassen er tendensen at skolene med lavest karaktersnitt opplever størst endring fra 2013 til 2015.

Tabell 3.5 Skoler gruppert etter matematikkarakterer (standpunkt skriftlig) 10. trinn, og gjennomsnittsendring på ulike mål i Elevundersøkelsen

	UiU	1	2	3	4	
Vurdering for læring	Ikke med	0,82	0,74	0,69	0,65	
	Med	0,76	0,80	0,75	0,67	
Mestring	Ikke med	0,10	0,11	-0,01	-0,01	*
	Med	0,06	0,06	-0,01	0,00	*
Motivasjon	Ikke med	0,07	0,13	0,01	-0,03	
	Med	0,02	0,04	-0,05	-0,05	*
Faglig utfordring	Ikke med	0,13	0,14	0,13	0,08	
	Med	0,15	0,18	0,10	0,09	*
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,48	0,32	0,30	0,30	
	Med	0,40	0,42	0,30	0,25	*
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,31	-0,24	-0,35	-0,28	
	Med	-0,34	-0,45	-0,45	-0,34	
Total sum endringer	Ikke med	1,15	1,07	0,72	0,45	*
	Med	1,04	1,13	0,61	0,52	*

I tabell 3.6 kommer det fram at tendensen til positiv endring for skoler med lavt karaktersnitt også gjenfinnes når vi ser på engelskkarakteren, om enn ikke like tydelig. Skoler som deltok eller deltar i Ungdomstrinn i Utvikling og hadde svake karaktersnitt i 2013 hadde en viss tendens til en positiv endring på målene Mestring, Motivasjon og Totale endringer.

Tabell 3.6 Skoler gruppert etter engelskarakterer (standpunkt skriftlig) 10. trinn, og gjennomsnittsendring på ulike mål i Elevundersøkelsen

	UiU	1	2	3	4	
Vurdering for læring	Ikke med	0,62	0,77	0,67	0,71	
	Med	0,78	0,76	0,74	0,71	
Mestring	Ikke med	0,07	0,01	0,04	0,01	
	Med	0,08	0,03	0,00	-0,01	*
Motivasjon	Ikke med	0,03	-0,02	0,08	0,01	
	Med	0,03	0,01	-0,02	-0,06	*
Faglig utfordring	Ikke med	0,03	0,09	0,15	0,14	
	Med	0,14	0,16	0,10	0,10	
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,37	0,32	0,36	0,32	
	Med	0,44	0,35	0,33	0,26	
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,20	-0,45	-0,16	-0,36	
	Med	-0,45	-0,41	-0,34	-0,38	
Total sum endringer	Ikke med	0,80	0,71	0,84	0,74	
	Med	1,06	1,00	0,72	0,52	*

Totalt sett peker analysene av karaktersnitt på skolen og endringer ulike mål i Elevundersøkelsen på at det er en viss tendens til at skoler med lavt karaktersnitt har en større positiv endring i elevsvarene i Elevundersøkelsen enn skoler med høyere karaktersnitt, og at denne tendensen er noe tydeligere blant skoler som deltar eller har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling enn andre skoler. Dette kan på den ene siden forstås relatert til selve satsingen, og at deltakelsen gjør de svake skolene i stand til å forbedre seg og skape endringer (merk at vi her ikke snakker om endringer i elevresultater, men i Elevundersøkelsen). Samtidig kan man også peke på at det kan være en viss «regresjon mot gjennomsnittet», altså at skoler med lave karakterer også har lave gjennomsnitt på Elevundersøkelsen. En endring på disse skolene vil dermed mest sannsynlig være i positiv retning.

3.10.3 Skolekjennetegn og endring

I tillegg til målene på elevsammensetning og skolerresultater har vi tatt inn kjennetegn ved lærerne og skolen. Variablene vi har inkludert er skolestørrelse (antall elever på åttende til tiende trinn), lærertetthet på åttende til tiende trinn, og antall årsverk på skolen gitt av godkjent undervisningspersonale. Resultatene er presentert i tabell 3.7 til 3.9.

I tabell 3.7 er det skolestørrelse som er presentert, og skolene er gruppert inn i 5 grupper etter stigende størrelse. Den eneste signifikante sammenhengen i tabellen er at større skoler har en viss tendens til å ha totalt sett større endringer i Elevundersøkelsen, og dette er en sammenheng vi kun finner på skoler som er med eller har vært med i Ungdomstrinn i Utvikling.

Tabell 3.7. Antall elever på åttende til tiende trinn og skolens endring på utvalgte indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).

	UiU	1	2	3	4	5	
Vurdering for læring	Ikke med	0,05	0,72	0,74	0,70	0,72	
	Med	0,24	0,77	0,74	0,75	0,73	
Mestring	Ikke med	0,10	0,00	0,03	0,07	0,02	
	Med	0,13	0,06	0,02	0,01	0,01	
Motivasjon	Ikke med	0,30	0,01	0,08	0,04	0,00	
	Med	0,20	0,01	-0,03	0,00	-0,03	
Faglig utfordring	Ikke med	0,50	0,03	0,14	0,11	0,14	
	Med	0,05	0,16	0,12	0,12	0,12	
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,70	0,22	0,36	0,40	0,34	
	Med	0,48	0,36	0,30	0,35	0,34	
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-	-0,26	-0,19	-0,26	-0,70	
	Med	-0,15	-0,39	-0,35	-0,52	-0,30	
Total sum endringer	Ikke med	0,02	0,33	0,82	0,96	0,90	
	Med	0,03	0,62	0,76	0,83	0,73	*

I tabell 3.8 har vi sett på lærertetthet (antall elever per lærer). Vi har delt opp skolene i fem grupper, stigende etter økende lærertetthet. Resultatene viser at det for skoler som er med i Ungdomstrinn i Utvikling er en tendens til at skoler med lavest lærertetthet har høyest endring på målet for Faglige utfordringer i Elevundersøkelsen. I tillegg ser vi at det både for skoler som har deltatt eller deltar og skoler som ikke gjør det er en tendens til at høyere lærertetthet gir større endringer totalt sett i Elevundersøkelsen.

Tabell 3.8 Lærertetthet og skolens endring på utvalgte indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).

	UiU	1	2	3	4	5
Vurdering for læring	Ikke med	0,78	0,62	0,75	0,75	0,72
	Med	0,41	0,77	0,74	0,74	0,74
Mestring	Ikke med	-0,13	0,00	0,03	0,05	0,05
	Med	0,00	0,01	0,06	0,01	0,01
Motivasjon	Ikke med	-0,03	0,02	0,03	0,05	0,05
	Med	-0,03	-0,01	-0,01	-0,02	-0,02
Faglig utfordring	Ikke med	-0,27	0,10	0,09	0,14	0,14
	Med	0,39	0,12	0,12	0,11	0,13 *
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,13	0,29	0,31	0,37	0,39
	Med	0,18	0,33	0,36	0,32	0,32
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,08	-0,30	-0,15	-0,36	-0,24
	Med	-0,52	-0,33	-0,47	-0,33	-0,43
Total sum endringer	Ikke med	0,02	0,38	0,73	0,86	1,00 *
	Med	0,08	0,51	0,87	0,77	0,81 *

I tabell 3.9 har vi sett på andelen årsverk av undervisningen som utføres av personale med godkjent utdanning, og har delt inn skolene stigende etter økende andel. Resultatene viser små forskjeller mellom skoler som ikke deltar og deltar i Ungdomstrinn i Utvikling. Det er kun for skoler som ikke er med i Ungdomstrinn i Utvikling, på samlemålet for Læringskultur i klassen, at vi finner en forskjell i endringen fra 2013 til 2015.

Tabell 3.9 *Andel årstimer til undervisning gitt av undervisningspersonale med godkjent utdanning og skolens endring på indikatorer i Elevundersøkelsen. * = signifikant forskjell mellom grupper av skoler (Anova, F-test, $p < 0,05$).*

	UIU	1	2	3	4	
Vurdering for læring	Ikke med	0,74	0,63	0,71	0,74	
	Med	0,70	0,74	0,72	0,75	
Mestring	Ikke med	0,03	0,03	0,10	0,02	
	Med	0,04	0,01	0,04	0,01	
Motivasjon	Ikke med	0,09	0,03	0,03	0,04	
	Med	-0,02	-0,05	0,01	-0,01	
Faglig utfordring	Ikke med	0,05	0,11	0,13	0,13	
	Med	0,13	0,12	0,11	0,13	
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,24	0,21	0,42	0,40	*
	Med	0,33	0,31	0,38	0,33	
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,37	-0,09	-0,40	-0,21	
	Med	-0,40	-0,35	-0,43	-0,40	
Total sum endringer	Ikke med	0,55	1,06	0,89	0,76	
	Med	0,67	0,67	0,43	0,85	

Til sammen viser analysene at det er lite som peker på at lærertetthet, andel årsverk undervisning med godkjent undervisningspersonale og skolestørrelse har en stor betydning for om skolen opplever en positiv endring på de ulike samlemålene i Elevundersøkelsen. Det er noen spredte, signifikante forskjeller, men i noen tilfeller er de knyttet til skoler som ikke er med i Ungdomstrinn i Utvikling, og i andre tilfeller er de knyttet til skoler som er med i Ungdomstrinn i Utvikling. Det er derfor vanskelig å peke på hva som er spesifikke betingelser for Ungdomstrinn i Utvikling så langt.

3.10.4 Andre kjennetegn ved skolene

Det siste vi skal undersøke er om det er slik at skolene er med på andre satsinger eller tiltak som kan ha betydning for endringer, eventuelt i sammenheng med Ungdomstrinn i Utvikling. Tidligere ble det henvist til begrepet «kenguruskoler», altså skoler som hopper fra en satsing til en annen og dermed endrer praksis så ofte at endringer sjelden slår rot i organisasjonen. En av skolene i casestudiene hadde også vært med på Læringsmiljøprosjektet. En alternativ fortolkning av skoler som deltar på mange tiltak er at de er «satsingsskoler», som stadig ønsker å ta grep for å forbedre sin praksis. De tiltakene vi har hatt mulighet til å ta med i en analyse er om skolen er med på pilotordningen med lærerspesialister¹¹, om de i 2013 har mottatt ekstra midler for å

¹¹ <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/Larerspesialister---invitasjon-til-a-delta-i-pilotering/>

øke lærertettheten ved skolen¹², og om skolene er med på det såkalte Læringsmiljøprosjektet¹³. I tillegg har vi selvsagt informasjon om de er med i de ulike puljene i Ungdomstrinn i Utvikling. Satsingene vi fanger opp med analysene er altså eksempler på nasjonale tiltak, ikke lokale satsinger som skolene selv bestemmer (eksempelvis LP-modellen¹⁴, eller skolemiljøprogram som Olweus-programmet¹⁵). Dette ville vært svært interessant å inkludere, men per i dag finnes det ikke lett tilgjengelig oversikt over skolers deltagelse i slike programmer og satsinger.

Tabell 3.10 Skolenes deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling, Lærerspesialistpilotordningen, Læringsmiljøprosjektet og om de har mottatt lærertetthetsmidler i 2013, og endringer på gjennomsnitt i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2015.

		Lærerspesialist		Lærertetthets-midler		Læringsmiljø-prosjektet	
UiU		Ikke med	Med	Ikke med	Med	Ikke med	Med
Vurdering for læring	Ikke med	0,71	0,71	0,72	0,68	0,70	0,86
	Med	0,74	0,71	0,75	0,71	0,73	0,78
Mestring	Ikke med	0,03	-0,01	0,02	0,03	0,03	0,10
	Med	0,02	0,05	0,02	0,02	0,01	0,06
Motivasjon	Ikke med	0,04	0,06	0,05	0,01	0,03	0,24
	Med	-0,01	-0,03	-0,01	-0,04	-0,02	0,07
Faglig utfordring	Ikke med	0,11	0,13	0,11	0,11	0,10	0,30
	Med	0,13	0,10	0,12	0,12	0,12	0,20
Læringskultur i klassen	Ikke med	0,34	0,36	0,34	0,35	0,33	0,52
	Med	0,33	0,33	0,33	0,36	0,32	0,44
Elevdemokrati og medvirkning	Ikke med	-0,23	-0,53	-0,21	-0,38	-0,23	-0,10
	Med	-0,39	-0,41	-0,38	-0,53	-0,39	-0,44
Total sum endringer	Ikke med	0,47	0,66	0,43	0,93*	0,45	1,45*
	Med	0,63	0,72	0,60	0,80	0,62	1,03

Analysene i tabell 3.10 viser kun at det er forskjeller på de totale endringene for skoler som er med i Læringsmiljøprosjektet og som har mottatt midler for å øke lærertettheten ved skolen. I begge tilfeller er det ved skoler som ikke er med i Ungdomstrinn i Utvikling vi finner forskjellene.

¹² <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/over-1000-nye-larere-i-barneskolen/id2480996/>

¹³ <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/laringsmiljoprojektet/>

¹⁴ <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/lp-modellen/>

¹⁵ <http://uni.no/en/uni-health/olweusprogrammet/>

3.10.5 Samlet analyse – regresjon

Analysene så langt har pekt mot ulike sammenhenger for skolene som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke, ut fra de ulike kjennetegnene som er tatt inn i tabellene. Den tydeligste sammenhengen finner vi når vi ser på elevresultater, der tendensen er relativt klar mot at skoler som i 2013 hadde et lavt karaktersnitt, og som har vært med i Ungdomstrinn i Utvikling, har opplevd en positiv endring på en rekke mål i Elevundersøkelsen fra 2013 til 2015. Spørsmålet er likevel hvorvidt de enkelte kjennetegnene henger sammen med endringene når vi også kontrollerer for skolenes verdier på andre kjennetegn, gjennom en regresjonsanalyse. Dette er presentert i tabell 3.11, der endring på de ulike samlemålene i Elevundersøkelsen er tatt inn som avhengige variabler, mens de ulike kjennetegnene som er presentert så langt er tatt inn som uavhengige variabler.

Tabell 3.11. Lineær regresjonsanalyse av sammenhengen mellom ulike kjennetegn ved skolen og endring på utvalgte mål i Elevundersøkelsen.

	Vurdering for læring - endring	Mestring- endring	Motivasjo n- endring	Faglige utfordring er - endring	Læringsk ultur i klassen - endring	Elevdemo -krati og medvirkning - endring	Total sum endringer	
Ungdomstrinn i Utvikling 1 (ikke med=referanse)	0,078	-0,012	-0,024	-0,009	-0,018	-0,102	0,022	
Ungdomstrinn i Utvikling 2 (ikke med=referanse)	0,019	-0,02	-0,070*	-0,022	-0,034	-0,113	-0,105	
Ungdomstrinn i Utvikling 3 (ikke med=referanse)	-0,003	0,009	-0,02	0,044	0,011	-0,07	0,076	
Andel særskilt norskopplæring	-0,037	0,035	-0,001	-0,016	-0,028	-0,027	-0,043	
Andel enkeltvedtak spesialundervisning	0,094	0,008	-0,052	0,024	-0,026	0,093	0,224	
Norsk standpunkt	-0,062	-0,029	0,011	-0,116**	-0,097	-0,098	-0,185	
Matematikk standpunkt	-0,133*	-0,068**	-0,087*	-0,069*	-0,122**	0,01	-0,555***	
Engelsk standpunkt	0,019	-0,018	-0,029	0,088*	-0,017	0,12	-0,063	
Andel årsverk av godkjent undervisningspersonale	0,002	0	0,003	0,002	0,005	-0,001	0,01	
Skolestørrelse	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
Lærertetthet	-0,002	0,001	0,001	0,002	0,003	0,005	0,031	
Lærerspesialist	0,018	0,014	-0,002	-0,019	0,011	-0,065	0,006	
Læringsmiljøprosjektet	0,075	0,037	0,106*	0,104*	0,115	-0,004	0,533*	
Lærertetthetsmidler	-0,062	-0,003	-0,037	-0,017	0,003	-0,107	0,004	
Konstant	1,129**	0,413*	0,134	0,246	0,659*	-0,407	2,144*	
N	628	787	788	788	788	320	876	
Forklart varians (justert)	0,014	0,022	0,019	0,031	0,028	-0,018	0,037	
			*	p<0.05;	**	p<0.01;	***	p<0.001

Resultatene i tabell 3.11 viser først og fremst at sammenhengen mellom skolens gjennomsnittskarakterer og endringen på Elevundersøkelsen står seg også når vi kontrollerer for de andre kjennetegnene ved skolen. Skoler som hadde lave gjennomsnittskarakterer i 2013 har dermed i større grad positive endringer på Elevundersøkelsen (i regresjonen kommer dette til syne ved en negativ effekt av karakterer, altså at skoler med høye gjennomsnittskarakterer har lavere endring). I tillegg ser det ut til at deltagelse i Læringsmiljøprosjektet har en positiv sammenheng med endring på Elevundersøkelsen, også når vi kontrollerer for de andre kjennetegnene ved skolen.

Vi har også gjennomført separate regresjonsanalyser av skoler som er med i Ungdomstrinn i Utvikling og ikke, for å se om variablene har ulike betydning for de to

gruppene (samspillseffekter). Analysene viser at karaktersnitt og deltagelse i Læringsmiljøprosjektet har en sammenheng med endringer i Elevundersøkelsen uavhengig av deltagelse i Ungdomstrinn i Utvikling. Dette indikerer at det ikke er deltagelsen i satsingen i seg selv som er med på å skape endringer ved skolene, men heller Læringsmiljøprosjektet og utgangspunktet målt som karakterer. Når det er sagt, så er det også viktig å legge merke til den begrensede forklaringskraften i modellen (forklart varians). Den justerte forklarte variansen ligger mellom null og fire prosent, noe som er svært lavt. Dette indikerer at det er en rekke andre forklaringsvariabler som er med på å legge grunnlaget for endringer i svarene på Elevundersøkelsen. En nærliggende dimensjon som ikke er inkludert i disse analysene er da selvsagt kjennetegn ved elevene på individnivå, og på lærerne som faktisk underviser dem.

3.11 Oppsummering – betydningen av de lokale prosessene

Resultatene i de kvalitative casestudiene er, slik det ofte er, komplekse og gir ikke en entydig forklaring på hvilke mekanismer som kjennetegner skoler som opplever endring på svar i Elevundersøkelsen og sammenhengen med Ungdomstrinn i Utvikling. Både skoler som har hatt endring i svar på Elevundersøkelsen og skoler som ikke har hatt endring oppgir at Ungdomstrinn i Utvikling har vært et positivt tiltak som har ført til endringer. Vi finner også endringer i Elevundersøkelsen både hos skoler som har deltatt i Ungdomstrinn i Utvikling og skoler som ikke har deltatt i de kvantitative undersøkelsene. Betyr dette at det Ungdomstrinn i Utvikling ikke har noen betydning for skolene? En slik konklusjon ville vært for enkel, basert på de begrensede, om enn grundige, kvantitative analysene som er gjennomført i denne rapporten. En slik konklusjon ville også vært feilaktig, basert på de positive bildene vi får av skolene gjennom casestudiene. Det er derfor mer fruktbart å diskutere hva det er som gjør at satsinger som Ungdomstrinn i Utvikling i noen tilfeller virker. Dette vil vi forsøke å gjøre i de avsluttende avsnittene.

3.11.1 Ungdomstrinn i Utvikling som en naturlig videreføring av tidligere satsinger

I avsnitt 3.2 gjennomgikk vi kort et teoretisk rammeverk for å forstå endringer i organisasjoner, særlig knyttet til hvordan utdanningspolitiske tiltak blir oversatt og endret nedover i skolen og helt ned til lærerne. Det ble pekt på at lokale prosesser ofte er med på å forme hvordan de ulike reformene blir brukt og iverksatt, og at det ligger en stiavhengighet i de lokale organisasjonene. Dette er noe som kommer tydelig fram i casestudiene våre også. De aller fleste vi intervjuet sa at Ungdomstrinn i Utvikling kom som en naturlig videreføring av satsinger de hadde holdt på med tidligere. I hvilken grad man fikk til en vellykket innpassing med disse ser ut til å være en viktig betingelse for å få til en vellykket satsing på skolene.

Dette gjør også at noen nøkkelroller blir ekstra viktige. Rektorene vi har intervjuet er gjennomgående positive, også ved de skolene som hadde opplevd varierende utbytte og støtte fra UH-sektoren. På bakgrunn av intervjuene ser det også ut til at skoleeiers rolle som pådriver har vært viktig, og har fungert bra. Et eksempel var fra den minste kommunen der rektor og rådmann jobber sammen og møttes ofte for å sikre

skolefokuset i kommunen. De inviterer kommunestyret på befaringer, deler skolens årshjul og diverse planer, alt dette for å skape et engasjement og fokus på skolen. Andre skoler beskriver også at kommunen har en god organisering når det gjelder utviklingsarbeidet ved skolene.

3.11.2 Lærernes engasjement og involvering

For å få til en slik innpassing til lokale prosesser er det også viktig at alle er med på laget. Ved to av skolene ble arbeidet med satsingen beskrevet som noe som ble gjort i fellesskap og som alle ansatte hadde vært en del av. Skolene driver med kollegaveiledning, eller de jobber i fellestida med felles tema. Ved en av skolene var lærerne mindre sikre på om dette arbeidet var *skolebasert* og opplevde at ressurslærere og rektor reiste på kurs, og at satsingen ikke i like stor grad ble en del av skolens eller lærernes arbeid (skole 2).

Oppsummert formidler lærere at de har blitt mer engasjert i jobben sin med denne satsingen, og det handler om at de opplever at de får faglig påfyll og gjennom arbeidet med dette i skolen blir de mer engasjert i sitt arbeid. Lærerne er usikre på om resultater kan spores i selve undervisningen, men de regner med at dette vil smitte over på elevene slik at de vil merke at det er et større engasjement og samkjøring blant lærerne. Samtidig vil lærere alltid være forskjellige, påpeker de, men ved enkelte skoler mener de at de faktisk har blitt mer samstemte og like i sin måte å undervise og samarbeide om undervisningen på.

Devalueringen av Ungdomstrinn i Utvikling (Markussen et al., 2015) finner at satsingen er svakt forankret blant lærerne. Dette er ikke noe vi finner i denne kvalitative studien, men vi finner variasjoner i om lærerne opplever at de er dratt med i arbeidet fra starten av, og om de har tatt del i hele prosessen. De fleste lærerne viser stort engasjement til utviklingsarbeidet. Arbeidet med å få til et «vi», felles verdier og etablering av felles måter i undervisningssituasjoner samler og engasjerer. Ved en skole som har vist stor endring, beskriver både lærer og rektor prosessen de har vært igjennom fra å gå fra læreres enkeltmannsforetak til en «vi-skole» gjennom utviklingsarbeidet. Ved en annen skole jobbet de med å skape et enhetlig ungdomstrinn. De jobber aktivt med å skape en felles kultur, da de så at trinnene begynte å utvikle egne skolekulturer. Dette motiverer lærerne, og de gleder seg til fellestida og det faglige utviklingsarbeidet de driver. Denne skolen var med i pulje 1 og der elevsvarene i Elevundersøkelsen viste ingen endring. Likevel opplevde de i dag at de er på rett kjøll og at de jobber konstruktivt med utviklingsarbeidet.

Lærere ved en av skolene opplevde at de ikke var særlig informert om Ungdomstrinn i Utvikling. De opplevde at dette var noe rektor/administrasjon holdt på med (skole 2). De ble pålagt å delta, men fikk ikke nok informasjon til at de opplevde et eierforhold til det. Ved en annen skole opplevde lærerne i ulik grad et eierforhold og engasjement til akkurat denne satsingen, men syntes det var positivt. Ved to av skolene var lærerne spesielt engasjert og følte at de var i et godt spor med meningsfull kompetanseutvikling.

Spesielt den ene skolen la vekt på at de hadde tatt noen organisatoriske grep som hadde resultert i gode vilkår for lærere til å jobbe med undervisningsformer og verktøy til kompetanseutvikling. De hadde mye samlet fellestid til fagutvikling, og la andre informasjonsmøter til andre tidspunkt. De vekslet på enten å ha hele kollegiet samlet, eller mere trinnvise samlinger. En annen skole hadde hatt stor suksess med kollegaobservasjon og kollegaveiledning og opplevde at de hadde god nytte av det. Dette ga lærerne mulighet til å se på hvordan andre jobbet med undervisning og kunne selv fange opp gode tips til sin undervisning. Denne kollegaveiledningen ble organisert ved at to og to ble satt sammen i par der de skulle observere hverandre og deretter gi tilbakemeldinger basert på en klar bestilling fra den læreren som var under observasjon.

3.11.3 Elevenes engasjement og trivsel i skolen

De kvantitative analysene viste at skoler som hadde en positiv endring på svarene i Elevundersøkelsen var kjennetegnet ved relativt sett svake elevresultater i 2013. Utover dette fant vi få faktorer av betydning for endring, og vi fant også at denne positive endringen kunne spores hos skoler både innenfor og utenfor Ungdomstrinn i Utvikling. Det er også vanskelig å spore endringer i undervisningen gjennom de kvalitative intervjuene med elevene i casestudiene.

Et spørsmål i dette er selvsagt om man kan forvente særlig store endringer på elevnivå gjennom en satsing som Ungdomstrinn i Utvikling, hvordan man i så fall skal fange den opp, og hva endringene er uttrykk for. I de kvantitative analysene er det ikke de samme elevene som svarer i 2013 og 2015 (det er elever ved tiende trinn ved skolene som har svart på begge tidspunkt). Dette medfører selvsagt en viss naturlig variasjon i seg selv. I de kvalitative analysene finner vi at elevene er som elever flest: De opplever at undervisning er læreravhengig og at det ikke er særlig mye variasjon i undervisningen. Samtidig er forståelsen av variasjon i undervisning knyttet mer til hvor undervisning foregår (i klasserommet eller ute) enn hvordan den gjennomføres. De fleste elevene virker ikke så engasjert i skolearbeidet, men de aller fleste bekrefter at det sosiale miljøet ved skolen er godt. Elevene fra tiende klasse som deltar i intervjuer er ofte litt stresset i forhold til skolearbeid og opplever at det er et stort eksamenspress. Tidspresjonen har en betydning i forhold til eventuelt opplevde forandringer, mente elevene. Eventuelle forandringer handlet både om at elevene ble eldre, endringer i fag, i lærere og i forventinger til elevenes innsats. De eldste elevene har vært på skolen både før satsingen, mens satsingen pågikk, og etter at satsingen var over. Likevel var det ikke mye som tydet på at de hadde opplevd at undervisningen eller opplegget ved skolen var forandret.

Foreldre mente at det er vanskelig å spørre elevene om dette, da de alltid vil være ganske skoleleie i denne fasen. En FAU-representant sa at han ikke hadde grunnlag for å vite hvordan undervisningen foregikk i klassene, men han hadde inntrykk av at det foregikk mye bra ved skolen. Denne skolen tok i mot elever fra tre svært ulike skoler i områder med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og han forteller at dette fører til at elevene møter mange nye de kan bli kjent med som de ikke har truffet tidligere. Selv

om dette kunne by på enkelte utfordringer, var det noe som primært ble oppfattet som noe positivt for alle aktører i skolen.

Foreldre er i varierende grad tatt med i prosessene. De fleste har vært informert, men ikke vært med i arbeidet. Noen skoler har en tradisjon på aktive foreldre og foreldresamarbeid, mens andre har mindre av dette. Dette vil selvfølgelig gjenspeiles i intervjuene. Ved en skole har en ny og engasjert rektor lagt opp til mye samarbeid med foreldre, og planlegger sammen med FAU å sette i gang foreldreskole. Ved en annen skole er det tradisjon på høy foreldreaktivitet; disse skolene var de to skolene der elevsvarene hadde vist stor endring. Det er vanskelig å si om dette skyldes at skolen har lyktes med dette samarbeidet i større grad enn de andre skolene.

3.11.4 Forskjellene mellom skolene – langs ulike dimensjoner

Vi valgte ut skoler ut i fra noen få kriterier og dimensjoner for å se om de kunne utdype forskjellene vi så i elevsvarene i Elevundersøkelsen. Den primære forskjellen mellom skolene var om de hadde vært med i pulje 1 eller pulje 2, og om de hadde hatt endring eller ikke på uvalgte mål i Elevundersøkelsen. Dette gjorde vi på bakgrunn av en antagelse om at vi ville kunne finne forskjeller, både på bakgrunn av tidsdimensjonen og på bakgrunn av de statistiske analysene. I tillegg til disse dimensjonene var skolene forskjellige både i forhold til geografi, skolestørrelse eller om det var kombinerte skoler eller rene ungdomsskoler. Man kan argumentere at skolene i utvalget er få og dimensjonene mange, men slik vi ser det kan variasjonene si noe om erfaringer ut i fra ulike lokale kontekster, i tråd med det teoretiske rammeverket.

Ved at vi hadde valgt ut skoler på bakgrunn av om de hadde vært med Ungdomstrinn i Utviklings pulje 1 eller pulje 2, kunne vi ha sagt noe om hvordan man opplevde satsingen på bakgrunn av om den var avsluttet for en stund siden eller om de nettopp hadde avsluttet det. Skolene fra pulje 1 hadde da et annet tidsperspektiv og erfaring med hvordan implementeringen foregikk i etterkant. Vi finner ikke store forskjeller her, annet enn at lærerne ved disse skolene automatisk hadde litt mer fokus på nå-situasjonen, enn på selve satsingen Ungdomstrinn i Utvikling. Det ble med andre ord mer fokus på generelle erfaringer knyttet til satsing og utviklingsarbeid.

Lærere var, uavhengig av utvalgskriteriene, like engasjerte i satsingen og det er ikke noe som tilsier at lærerne varierer undervisningen eller jobber mer eller mindre systematisk med grunnleggende ferdigheter, klasseledelse med mer. Skolene med ingen endring i elevsvarene var klar over at de skåret lavt på dette, men hadde ulike synspunkter på årsaker til at det var slik. Ved skole 3 sa rektor at «dette er vi for dårlige på». Han ønsker å bli bedre, og opplevde at de var godt i gang og at fellestida ble brukt godt til å jobbe med de ulike temaene. Ved skole 1 sa rektor at data fra Elevundersøkelsen var interessante først når de ble studert i et lengre perspektiv, og at det kunne være tilfeldigheter som gjorde at man skærer den ene eller andre veien fra år til år. Rektor la likevel vekt på at de tok funn alvorlig, og at de var i en kontinuerlig prosess der de jobbet for å bli bedre på de ulike parameterne.

Hvis vi likevel skal forsøke å trekke fram hva som kjennetegner skolene der elevsvarene tyder på stor endring, peker analysene våre på at disse faktorene ha betydning for hvordan iverksettingen fungerer:

- Skolens tradisjon og «utviklingshistorie»
- Tradisjon og organisasjon for skole-hjem-samarbeid
- En særlig engasjert rektor
- God støtte og opplevd stor grad av nytte i opplegg fra UH-sektoren
- At de var små skoler (begge var kombinerte skoler)
- Trygge sosiale miljø – alle tar ansvar for hverandre

Selv om dette er noe som kjennetegner de skolene med stor endring, er det ikke slik at skole-hjem-samarbeidet ikke er til stede i de andre skolene. Likevel trekker vi fram disse faktorene, da disse virker som de påvirker disse skolene positivt. Fokus på gode sosiale relasjoner, fellesskap og det å gi ansvar til de største elevene ved skolen, virker positivt for læringsmiljøet.

Vi ser at den lokale konteksten er viktig for hvordan skolen er. Både plassering geografisk eller lokale tradisjoner har betydning. Skolene med stor endring var små skoler/grensaskoler med lange tradisjoner. Ved disse skolene har det alltid vært stor grad av foreldreengasjement og det er stabilitet og lite utskifting blant lærerne. FAU har god kjennskap til skolens arbeid, og foreldre er aktive deltakere i skolens «indre liv».

En dimensjon som man kan se en forskjell på i vårt datamateriale er at de skolene med ingen endring hadde litt dårligere erfaring med støtten fra UH-sektoren. Dette kan være en faktor å se nærmere på i det videre arbeidet med Ungdomstrinn i Utvikling, og også i andre satsinger som benytter seg av skolebaserte kompetanseutviklingsmodeller.

3.11.5 Nøkkelfaktorer for vellykket iverksetting

Samtlige skoler melder at de har opplevd et stort utbytte ved å delta i Ungdomstrinn i Utvikling og at deltakelse har gitt dem verktøy for en bedre systematikk både i undervisningen og i sitt utviklingsarbeid. Rektor er en viktig faktor i skoleutviklingen. Er rektor engasjert i dette, og skaper strukturer for å jobbe med dette, blir også lærerne positive. Samtidig ser vi at det er viktig at lærerne får et eierforhold til satsingen og blir med i hele prosessen. For at satsingen skal lykkes må læring deles og jobbes med lokalt.

3.11.6 På bakgrunn av casestudiet kan det antydes at for at et utviklingsarbeid skal lykkes er det viktig:

- At rektor er engasjert
- At lærerne blir involvert i prosessen

- At tiltaket/satsingen er tilstrekkelig åpent for lokale forhold, slik at lokale initiativ og prosesser blir mulig å innpasse
- At det gjøres organisatoriske grep som signaliserer til lærerne at tid til faglig utvikling er høyt prioritert
- At det er av betydning hvem ressurslærer er og hvilket engasjement, autoritet og ferdigheter den personen har
- At støtten skolene får, enten fra skoleeier, Utdanningsdirektoratet eller UH-sektoren oppleves seriøs og adekvat/ relevant
- At elever blir involvert og opplever at de har innflytelse på egen skolehverdag
- At hjemmet blir involvert og blir gitt mulighet til å delta i satsingene

4. Analyser av mobbing og krenkelser på skolenivå - utvikling over tid

Resultater om mobbing og krenkelser fra Elevundersøkelsen 2015 er presentert på individnivå i rapporten «*Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen*» (Wendelborg 2016a). I tillegg til å se på mobbing og krenkelser på individnivå, ønsker Utdanningsdirektoratet at vi analyserer forekomst på skolenivå. Vi kan på den måte se om det er forskjeller skoler i mellom med hensyn til forekomst av mobbing og ulike typer krenkelser. NIFU har gjort lignende analyser av mobbing 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 vil si 7. og 10. trinn. Videre er useriøse svar utelatt (se Wendelborg 2016a). Tilsvarende analyser av mobbing ble også gjennomført for Elevundersøkelsen fra 2011 til 2014 (Wendelborg mfl 2011; 2012; 2014; 2015). I år vil vi som i 2014 også se på forekomst av ulike typer krenkelser på skolenivå.

4.1 Forekomst av mobbing

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 på spørsmålet om mobbing. Tabell 4.1 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 2010 til 2014, samt standardfeil for gjennomsnittet, standardavvik og maksimum og minimum verdi. I tillegg oppgis grenseverdien for andelen av elever som er mobbet for ulike prosentiler.

Tabell 4.1 Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2009-2015

Årstall	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Antall skoler	(N=1757)	(N=1839)	(N=1843)	(N=1829)	(N=1785)	(N=1780)
Gjennomsnitt	7,4	7,4	6,9	5,0	4,5	4,2
Standardfeil for gjennomsnittet	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Standardavvik	5,4	5,2	5,0	4,0	3,9	3,8
Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maksimum	42,9	43,8	40,9	36,0	26,7	24,1
Andel skoler uten mobbing	7,7	8,3	9,0	16,0	18,6	18,7
Prosentil						
5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
10	1,8	1,8	1,3	0,0	0,0	0,0
20	3,2	3,2	3,0	1,2	1,7	1,0
30	4,2	4,4	3,9	2,3	2,7	2,1
40	5,2	5,3	4,8	2,9	3,4	2,7
50	6,4	6,5	5,9	3,8	4,2	3,4
60	7,7	7,7	7,1	4,5	5,1	4,3
70	9,1	9,2	8,7	5,7	6,3	5,3
80	11,1	11,1	10,5	7,3	8,0	6,8
90	14,3	14,3	13,6	9,5	10,2	8,9
95	17,6	17,0	16,4	12,0	12,5	11,5

Tabell 4.1 viser at gjennomsnittlig rapporterer 4,2 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2015. Dette er en reduksjon fra 4,5 prosent i 2014; 5 prosent i 2013 og 6,9 prosent i 2012. Det var ikke en signifikant reduksjon i mobbing fra 2014 til 2015 eller fra 2013 til 2014, men det er en signifikant reduksjon fra 2013 til 2015 (Cohens $d = 0.21$; Effektstørrelse=.10). Tabellen viser en klar reduksjon fra 2012 til 2013 (Cohens $d = 0.42$; Effektstørrelse=.21) som sammenfaller med revisjonen av Elevundersøkelsen. I 2015 er det nesten 19 prosent av skolene hvor ingen av elevene rapporterer om mobbing. Dette tallet har tidligere variert fra 7,7 til 9,0 prosent i perioden 2010 til 2012, mens det i 2013 til 2015 er en klar tendens til forbedring. Imidlertid må vi også her ta høyde for at vi har med en metodisk effekt å gjøre og ikke en substansiell nedgang i og med det har vært en revisjon av Elevundersøkelsen slik som det er beskrevet om i tidligere rapporteringer fra Elevundersøkelsen (Wendelborg 2015; Wendelborg mfl. 2014).

Uansett, en såpass høy andel skoler uten mobbing står i kontrast til andre funn. Lødding og Vibe (2010) fant også skoler uten mobbing. Imidlertid fant de bare en andel på 4 promille som er betydelig mindre enn hva Tabell 4.1 viser. Dette skyldes at Lødding og Vibe (2010) slo sammen tall fra Elevundersøkelsen 2007, 2008 og 2009 og så dem under ett. Dette betyr at selv om det er en relativt stabil prosentandel skoler fra 2010 til 2012 som ikke har mobbing, betyr ikke det at det er de samme skolene.

Funnet fra Lødding og Vibe (2010) viser at det er svært få skoler (4 promille) som har en mobbefri skole over tre år.

Tabell 4.1 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 2015 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 2015 er det 18,7 prosent av skolene hvor ingen av elevene har rapportert om mobbing. Andelen som rapporterer om mobbing ved de 20 prosent skolene med minst mobbing er inntil 1,0 prosent i 2015. Andelen elever som rapporterer om mobbing ved de 5 prosent av skolene med mest mobbing er minst 11,5 prosent i 2014.

Tabell 4.1 viser en klar tendens til positiv utvikling av mobbing på skolenivå i 2013 til 2015, men vi må som nevnt ta forbehold. Det er uansett fremdeles mange skoler som har utfordringer å arbeide med når det gjelder mobbing. Og selv om en har en liten andel mobbing ved skolen ett år så må det en kontinuerlig innsats til for å holde skolen mobbefri.

Vi har videre delt hele materialet for 2015 i tre deler: skoler hvor færre enn 1,85 prosent av elevene rapporterer om mobbing (rundt 25 prosent av skolene), skoler der mellom 1,85 og 6,45 prosent er mobbet (rundt 50 prosent av skolene) og skoler hvor flere enn 6,45 prosent rapporterer om mobbing (rundt 25 prosent av skolene). Merk at dette kan ikke leses ut av tabell 4.2. I Tabell 4.2 skal vi se på hvordan skolene fordeler seg med hensyn til omfanget av mobbing for gutter og jenter.

Tabell 4.2 *Fordeling av 1780 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2015*

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre enn 1,85 %	1,85 til 6,45 %	Flere enn 6,45%	
Andel av guttene som er mobbet	Færre enn 1,85 %	20,5	11,6	8,5	40,6
	1,85 til 6,45 %	11,8	13,2	6,8	31,8
	Flere enn 6,45%	10,7	7,7	9,2	27,6
Alle		43,0	32,5	24,4	100,0

Kji-kvadrat = 57,9; df=4 p<.000; Cramers V= 0.13

Tabell 4.2 viser at 20,5 prosent av skolene er i kategorien der færre enn 1,85 prosent av både jentene og guttene er mobbet. Det er flest skoler i denne kategorien. Videre ser vi at i 9,2 prosent av skolene er det flere enn 6,45 prosent av både guttene og jentene som er mobbet. Det er færrest skoler (6,8 prosent) i kategorien hvor flere enn 6,45 av jentene og mellom 1,85 til 6,45 av guttene er mobbet. Det er 8,5 prosent i kategorien der det er over 6,45 prosent av jentene som blir mobbet og under 1,85

prosent av guttene. I 10,7 prosent av skolene er forholdet motsatt. Det vil si at over 6,85 prosent av guttene er mobbet, mens under 1,85 prosent av jentene er det. Dersom vi ser på sumkolonnene/-radene ser vi at det i 40,6 prosent av skolene er det færre enn 1,85 prosent av guttene som er mobbet og i 27,6 prosent av skolene er det flere enn 6,45 prosent av guttene som er mobbet. Når det gjelder jentene er det i 43 prosent av skolene hvor færre enn 1,85 prosent av jentene er mobbet og i 24,4 prosent av skolene hvor det er flere enn 6,85 prosent av jentene som er mobbet. Som vi ser av kji-kvadratet og Cramers V er det en kjønnsforskjell i mobbing på skolenivå. Imidlertid viser Cramers V- verdien på 0.13 at forskjellen er relativ liten.

4.2 Forekomst av krenkelser

I Elevundersøkelsen 2013 er det kommet til nye spørsmål som omhandler hvor ofte elevene har opplevd 6 ulike typer krenkelser. Tabell 4.3 gir en oversikt over disse krenkelsene og forekomst (på individnivå).

Tabell 4.3 Antall og andel elever som har opplevd ulike typer krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer (Individnivå, Samtlige trinn, 2013 - 2015).

Hvor ofte har dette hendt med deg på skolen i dette skoleåret?	2 til 3 ganger i mnd eller mer		
	2013	2014	2015
Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg	10,7	8,3	7,7
Jeg ble holdt utenfor	8,7	6,1	5,7
Noen spredte løgner om meg	8,0	5,5	5,1
Noen truet meg	3,4	1,9	1,8
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd	3,3	2,1	1,9
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.	7,9	6,1	5,7
Andel som har opplevd en eller flere krenkelser 2 til 3 ganger i måneden eller mer	21,1	15,1	14,3

Tabell 4.3 viser at det har vært en klar reduksjon i andelen elever som har opplevd de ulike type krenkelser fra 2013 til 2014, og nedgangen fortsetter i 2015. Dette gjelder samtlige typer krenkelser. Samlet sett var det i 2013 21,1 prosent av elevene som oppgav at de hadde opplevd en eller flere typer krenkelser to til tre ganger i måneden eller mer. I Elevundersøkelsen 2014 og 2015 er det henholdsvis 15,1 og 14,3 prosent som oppgir det samme. Det er en nedgang på 6 og 6,8 prosentpoeng. Dette er en markant nedgang, men Cohens d- verdien er for lav til at vi kan konkludere med at det ikke skyldes tilfeldigheter. Imidlertid er mønsteret entydig og det sammenfaller også med en reduksjon i andel som opplever seg som mobbet. Det blir derfor svært interessant å se om reduksjonen vedvarer eller at andelen stabiliserer seg i fremtidige Elevundersøkelser.

Tabell 4.3 viser videre at i 2015 er det 7,7 prosent av elevene oppgir at de har blitt gjort narr av eller ertet slik at de ble lei seg. Dette er den krenkelsen som skjer mest

blant elevene i Elevundersøkelsen. Derne ser vi av tabell 4.3 at det å bli holdt utenfor, spredt løgner om og få negative kommentarer om utseende sitt er noe som mellom 5 og 6 prosent av elevpopulasjonen opplever to til tre ganger i måneden eller mer. I underkant av 2 prosent av elevene oppgir at de to til tre ganger i måneden eller mer har opplevd trusler eller slag, spark dytting eller at en har blitt holdt fast slik at en har blitt redd.

Tabell 4.4 viser en oversikt av andelen elever ved skolene, altså skolenivå, som rapporterer at de har opplevd de ulike typene krenkelser «Flere ganger i uken», «Omtrent en gang i uken» eller «2 til 3 ganger i måneden». Tabellen presenterer gjennomsnitt for alle skoler for 2015 for de seks ulike typene krenkelser, samt standardfeil for gjennomsnittet, standardavvik og maksimum og minimum verdi. I tillegg oppgis grenseverdien for andelen av elever som har rapportert om de ulike typer krenkelser for ulike prosentiler. Det er de samme avgrensningene i denne tabellen som for tabell 4.1. Det vil si at bare 7. og 10 trinn er med, useriøse svar er tatt bort og det er 20 eller flere elever ved skolen som har svart (på mobbespørsmålet).

Tabell 4.4 Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om ulike typer krenkelser(Skolenivå; N=1780)

Type krenkelse	Narr av	Holdt utenfor	Spredt løgner	Truet	Slått, sparket	Kommentert utseendet
Gjennomsnitt	9,6	6,6	6,2	2,0	2,2	7,3
Standardfeil for gjennomsnittet	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Standardavvik	6,1	4,6	4,6	2,5	2,7	5,0
Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Maksimum	36,7	31,6	32,1	17,4	22,9	36,4
Andel skoler uten krenkelsen	4,9	9,7	12,4	42,7	40,0	9,0
Prosentil						
5	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
10	2,8	1,3	0,0	0,0	0,0	1,4
20	4,5	2,9	2,6	0,0	0,0	3,0
30	5,9	4,0	3,7	0,0	0,0	4,3
40	7,4	4,9	4,5	0,0	0,2	5,4
50	8,8	5,9	5,4	1,5	1,6	6,8
60	10,0	7,0	6,5	2,1	2,4	8,0
70	11,9	8,3	7,9	2,8	2,9	9,2
80	14,3	10,0	9,3	3,7	4,2	10,9
90	17,9	12,8	12,0	5,1	5,5	14,0
95	20,8	15,2	14,3	6,6	7,5	16,4

Tabell 4.4 viser at gjennomsnittlig rapporterer 9,6 prosent av elevene på 7. og 10. trinn at de har blitt gjort narr av. Videre ser vi av tabellen at 6,6 prosent oppgir at de blir holdt utenfor, 6,2 prosent rapporterer at de blir spredt løgner om, 2,0 prosent oppgir at de har blitt truet, 2,2 prosent at de har blitt slått sparket eller holdt fast slik at de ble redd, mens gjennomsnittlig 7,3 prosent av elevene på skolene rapporterer at noen har

kommentert utseende deres negativt (to til tre ganger i måneden eller mer). Videre i tabell 4.4 ser vi at i de skolene som kommer dårligst ut (raden maksimum) ser vi eksempelvis at 36,7 prosent av elevene oppgir at de har blitt gjort narr og nesten 23 prosent har blitt slått sparket eller dyttet så de har blitt redd. Vi ser også at det er rundt 40 prosent av skolene hvor ingen elever rapporterer at de er blitt truet eller slått, mens i litt under 10 prosent av skolene er det ingen elever som har rapportert om at de har blitt holdt utenfor, spredt løgner om eller blitt kommentert utseende negativt. Det er færre skoler – 4,9 prosent – hvor ingen elever har rapportert om at de har blitt gjort narr av.

5. Indeksene på Skoleporten

I de følgende kapitlene analyseres indeksene som er presentert i Skoleporten (www.skoleporten.no) med utgangspunkt i data fra Elevundersøkelsen 2015. Indeksene i Skoleporten er:

- Trivsel
- Støtte fra lærerne
- Støtte hjemmefra
- Faglig utfordring
- Vurdering for læring
- Læringskultur
- Mestring
- Motivasjon
- Elevdemokrati og medvirkning
- Felles regler
- Mobbing på skolen
- Utdanning og yrkesveiledning

5.1 Om indeksene

De ulike indeksene på Skoleporten består noen steder av ett enkelt spørsmål, andre steder av flere spørsmål som er slått sammen. Indeksene som består av flere spørsmål har vært gjenstand for reliabilitetstester og faktoranalyser for å kvalitetssikre at de måler aspekter ved samme fenomen (se Wendelborg, Røe, og Federici, 2014). I de tilfellene en indeks kun består av ett spørsmål kan det ikke gjøres reliabilitetsanalyser og faktoranalyser. I stedet må man gjøre en logisk analyse og stole på at spørsmålsformuleringene er så presise og gode at de fanger opp det fenomenet de er ment å måle.

Flere av spørsmålene har ulike svarkategorier. Felles er likevel at alle har 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.

5.2 Indeksene på nasjonalt nivå

Før den enkelte indeks presenteres i påfølgende kapitler vises gjennomsnittlige skårer på nasjonalt nivå. Her blir gjennomsnitt fra 2014 også presentert. Dette illustreres separat for 7. og 10. trinn, samt Vg1, altså de trinnene hvor Elevundersøkelsen er obligatorisk. Merk at *Mobbing* viser andel elever som oppgir at de blir mobbet 2 eller 3 ganger i måneden eller mer. For de øvrige indeksene vises gjennomsnitt, standardavvik, samt Cohens *d*.

Tabell 5.1 *Indekser nasjonalt nivå for 7.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for 2014 og 2015*

7. trinn	2014		2015		Endring 14-15
	Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik	Cohens d
Trivsel	4,37	0,70	4,38	0,71	0,01
Støtte fra lærerne	4,44	0,59	4,43	0,59	0,02
Støtte hjemmefra	4,39	0,72	4,41	0,72	0,03
Faglig utfordring	4,05	0,89	4,06	0,90	0,01
Vurdering for læring	3,95	0,71	3,94	0,72	0,01
Læringskultur	4,08	0,67	4,08	0,67	0,00
Mestring	4,10	0,55	4,10	0,54	0,00
Motivasjon	3,99	0,72	3,99	0,73	0,00
Elevdemokrati og medvirking	3,80	0,75	3,83	0,75	0,04
Felles regler	4,31	0,63	4,31	0,63	0,00
Utdanning og yrkesveiledning	-	-			-
	Andel				
Mobbing på skolen	4,7		4,4		

Tabellen viser gjennomsnittsverdiene for elever på 7. trinn på alle indeksene i Skoleporten for Elevundersøkelsen 2014 og 2015. Det stilles ikke spørsmål til elevene på 7. trinn om *Utdanning og yrkesveiledning*. Cohens *d* viser at det ikke er noen betydningsfulle endringer i skårene på indeksene. Videre ser man at andelen elever på 7. trinn som rapporterer at de er mobbet er stabil.

Tabell 5.2 viser de tilsvarende indeksene for 10. trinn.

Tabell 5.2 *Indekser nasjonalt nivå for 10.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for 2014 og 2015*

10. trinn	2014		2015		Endring 14-15
	Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik	Cohens d
Trivsel	4,16	0,85	4,17	0,85	0,01
Støtte fra lærerne	3,97	0,76	3,97	0,77	0,00
Støtte hjemmefra	3,94	0,96	3,98	0,95	0,04
Faglig utfordring	4,19	0,85	4,21	0,85	0,02
Vurdering for læring	3,25	0,78	3,26	0,79	0,01
Læringskultur	3,73	0,81	3,75	0,81	0,02
Mestring	3,93	0,72	3,96	0,66	0,04
Motivasjon	3,52	0,83	3,51	0,84	0,01
Elevdemokrati og medvirkning	3,21	0,82	3,25	0,83	0,05
Felles regler	3,85	0,82	3,89	0,82	0,05
Utdanning og yrkesveiledning	3,76	1,04	3,80	1,04	0,04
	Andel				
Mobbing på skolen	4,0		3,6		

Tabellen viser at det heller ikke for 10. trinn er noen store endringer i skårene sammenlignet med det 10. trinn svarte i 2014. Gjennomsnittsverdiene er relativt stabile fra år til år.

Tabell 5.3 *Indekser nasjonalt nivå for Vg1, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d for 2014 og 2015*

Vg1	2014		2015		Endring 14-15
	Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik	Cohens d
Trivsel	4,31	0,74	4,30	0,75	0,01
Støtte fra lærerne	4,09	0,66	4,10	0,67	0,02
Støtte hjemmefra	3,87	0,98	3,91	0,97	0,04
Faglig utfordring	4,32	0,79	4,31	0,80	0,01
Vurdering for læring	3,38	0,77	3,39	0,78	0,01
Læringskultur	3,93	0,76	3,95	0,77	0,03
Mestring	3,91	0,68	3,98	0,61	0,11
Motivasjon	3,79	0,74	3,78	0,75	0,01
Elevedemokrati og medvirking	3,46	0,77	3,48	0,78	0,03
Felles regler	3,96	0,77	3,99	0,77	0,04
Utdanning og yrkesveiledning	3,43	1,34	3,45	1,35	0,01
	Andel		Andel		
Mobbing på skolen	2,2		2,2		

Tabell 5.3 viser indeksene for Vg1 på nasjonalt nivå. Som for de øvrige trinnene ser en mer eller mindre lik svargivning blant elever i Vg1 i 2014 og 2015.

Tabell 5.4 viser i hvilken grad elevene på 7. trinn, 10. trinn og Vg1 svarer forskjellig på de ulike indeksene. Tabell 5.4 viser at elever på 7. trinn skårer høyere på *Støtte fra lærerne* enn både elever på 10. trinn og Vg1. Cohens *d* er på henholdsvis 0.67 og 0.52. Dette tilsvarer en moderat effekt og betyr at elever på 7. trinn opplever «bedre» støtte fra lærerne enn elever på 10. trinn og Vg1.

Tabell 5.4 Størrelsen på forskjellen i hvordan elevene på 7. trinn, 10. trinn og Vg1 svarer på de ulike indeksene. Cohens d .

	7.trinn vs 10. trinn	7. trinn vs Vg1	10.trinn vs Vg1
	Cohens d	Cohens d	Cohens d
Trivsel	0,27	0,11	0,16
Støtte fra lærerne	0,67	0,52	0,18
Støtte hjemmefra	0,51	0,59	0,07
Faglig utfordring	0,17	0,29	0,12
Vurdering for læring	0,90	0,73	0,17
Læringskultur	0,44	0,18	0,25
Mestring	0,23	0,21	0,03
Motivasjon	0,61	0,28	0,34
Elevdemokrati og medvirkning	0,73	0,46	0,29
Felles regler	0,57	0,45	0,13

Liknende funn finner man for *Vurdering for læring*. Elevene på 7. trinn skårer høyere på denne indeksen enn både 10. trinn og Vg1. Cohens d er på henholdsvis 0.90 og 0.73. Det er altså moderate til store forskjeller. Mellom 10. trinn og Vg1 er det ingen betydningsfull forskjell for *Vurdering for læring*. Videre viser beregninger av Cohens d at elever på 7. trinn skårer høyere på *Motivasjon* enn elever på 10. trinn og Vg1. Forskjellen er størst og moderat mellom 7. trinn og 10. trinn. Tallene viser videre at motivasjon øker noe igjen på Vg1, sammenlignet med 10. trinn. Cohens d -verdien på 0.34, viser at forskjellen er av betydning, men liten.

Når det gjelder *Faglig utfordring* skårer elevene på Vg1 noe høyere enn elevene på 7. trinn. Forskjellene er lite betydningsfulle. Både på indeksene *Felles regler* og *Elevdemokrati og medvirkning* finner man også forskjeller. Cohens d er på henholdsvis 0.73 og 0.57 mellom 7.trinn og 10. trinn, og på henholdsvis 0.46 og 0.45 mellom 7. trinn og Vg1. Generelt er forskjellene størst mellom 7. trinn og de øvrige trinnene. Når det gjelder forskjeller mellom 10. trinn og Vg1 er det bare på indeksene *Læringskultur* og *Elevdemokrati og medvirkning*, foruten *Motivasjon* hvor vi finner betydningsfulle, men små forskjeller (Cohens d henholdsvis 0.25 og 0.29).

5.3 Enkeltvis presentasjon av indeksene

I de påfølgende kapitlene presenteres indeksene enkeltvis. Det vises gjennomsnitt og standardavvik både for enkeltspørsmål og indeksene som helhet (der disse består av flere spørsmål). Videre sees det på hvordan fordelingene ser ut når man sorterer på skoletype, studieretning (kun videregående), kjønn, andel minoriteter, antall elever, antall årsverk og folketall i kommunen. Eventuelle forskjeller illustreres ved Cohens d og standardisert effektstørrelse (ES). Avslutningsvis i gjennomgangen av hver indeks kjøres det en regresjonsanalyse for undersøke hvilke av bakgrunnsfaktorene som har sterkest relasjon med den aktuelle indeksen. Både tabeller og figurer kommenteres underveis.

6. Trivsel

Indeksen *Trivsel* består av ett spørsmål som er stilt til samtlige elever. Denne indikatoren er ment å fange opp elevenes generelle trivsel på skolen. Tabell 6.1 viser spørsmålet og svaralternativene for indeksen. Merk at alle svaralternativene rangeres fra 1 til 5. Svarkategoriene presentert i tabellen gjenspeiler numrene i Tabell 6.2. Merk at i selve spørreskjemaet starter en alltid med det mest positive svaralternativet, mens det i rapporten er naturlig å vise dem ut fra verdien de har.

Tabell 6.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Trivsel i Elevundersøkelsen 2015

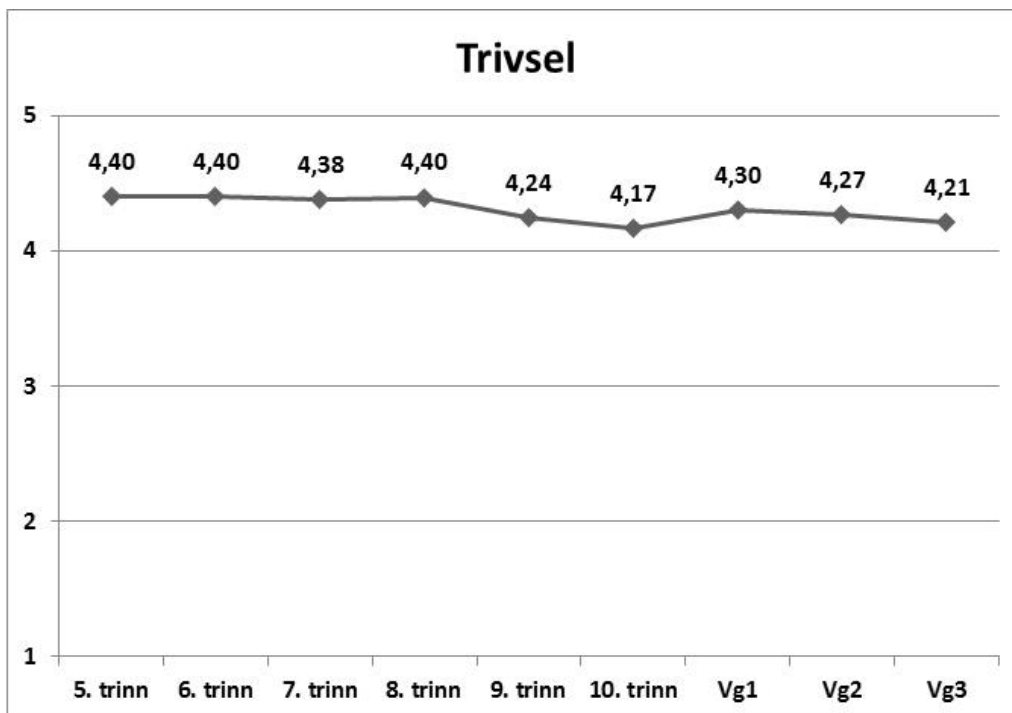
Trivsel	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6832 Trives du på skolen?	Trives ikke i det hele tatt – Trives ikke noe særlig – Trives litt – Trives godt – Trives svært godt

Tabell 6.2 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2014

Trivsel							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6832 Trives du på skolen?	0,8	1,7	7,9	45,1	44,4	4,30	0,76

Tabell 5.2 viser at rundt 90 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen 2015 oppgir at de trives godt eller svært godt. 2,5 prosent oppgir at de ikke trives noe særlig eller ikke i det hele tatt.

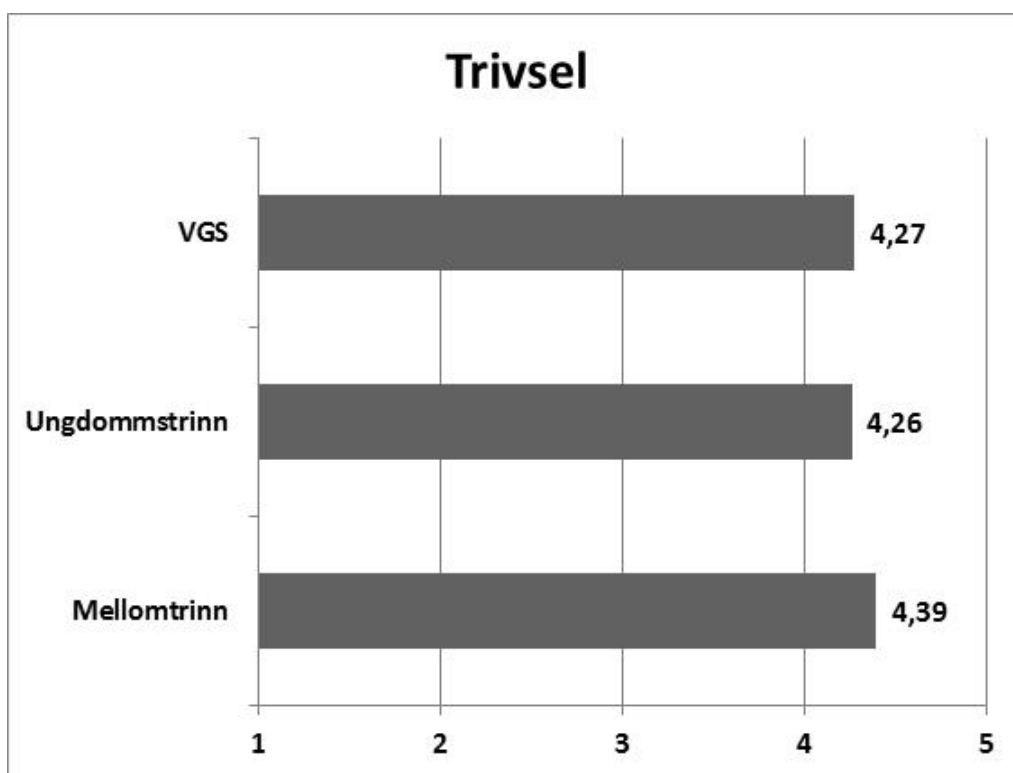
6.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.30 / 0.15$

Figur 6.1 Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).

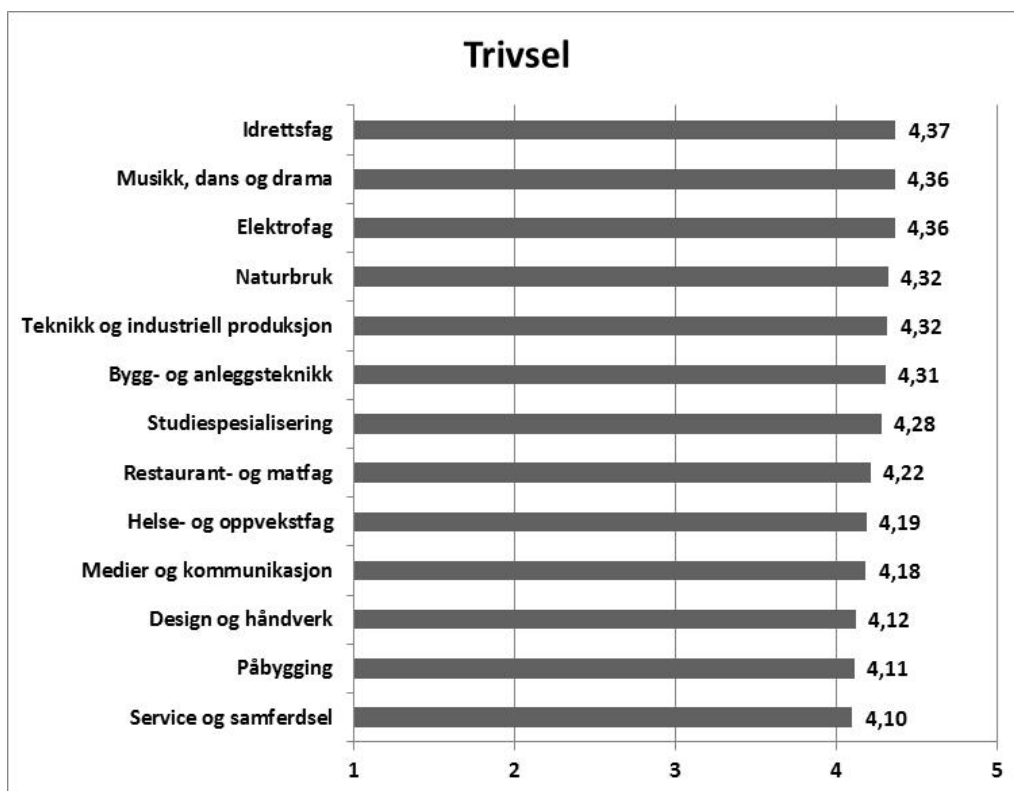
Figur 6.1 viser at gjennomsnittsverdiene for *Trivsel* er stabile fra 5. til 8. trinn, før de synker noe på 9. og 10. Trinn. Det øker litt i Vg1 før elevenes opplevelse av trivsel reduseres igjen. Forskjellen fra trinnet som rapporterer høyest trivsel til trinnet som rapporterer lavest er signifikant, men liten.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = is / is$

Figur 6.2 Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 6.2 viser at det er ingen betydningsfulle forskjeller i *Trivsel* mellom elever på mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående skole.

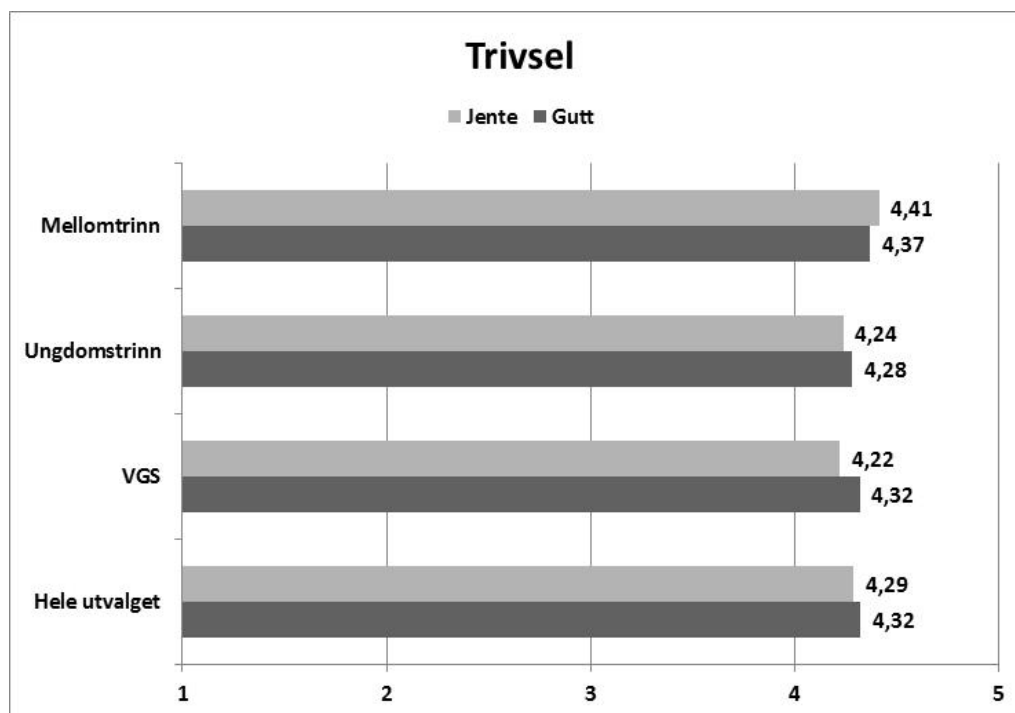


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.35 / 0.17$

Figur 6.3 Trivsel fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).

Figur 6.3 viser *Trivsel* fordelt på utdanningsprogram. Figuren er sortert synkende og viser at elevene på Idrettsfag rapporterer høyest *Trivsel*, mens elevene på Service og samferdsel rapporterer lavest. Forskjellen mellom disse to utdanningsprogrammene er av betydning, men liten.

6.2 Kjønn

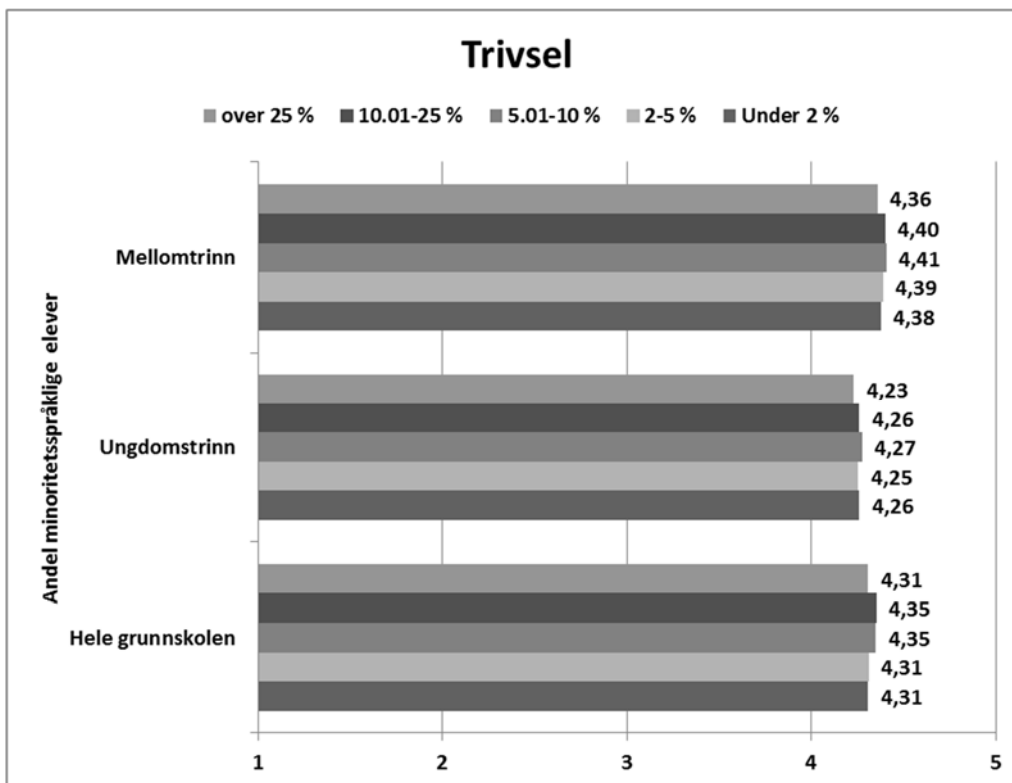


Forskjell mellom kjønn. *Hele utvalget*: d / ES = Ikke signifikant (IS). *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 6.4 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 6.4 indikerer relativt like gjennomsnittsskårer for gutter og jenter. Effektstørrelsene viser at det ikke er kjønnsforskjeller i hvordan gutter og jenter skårer på *Trivsel* for noen trinnene.

6.3 Andel minoritetsspråklige elever

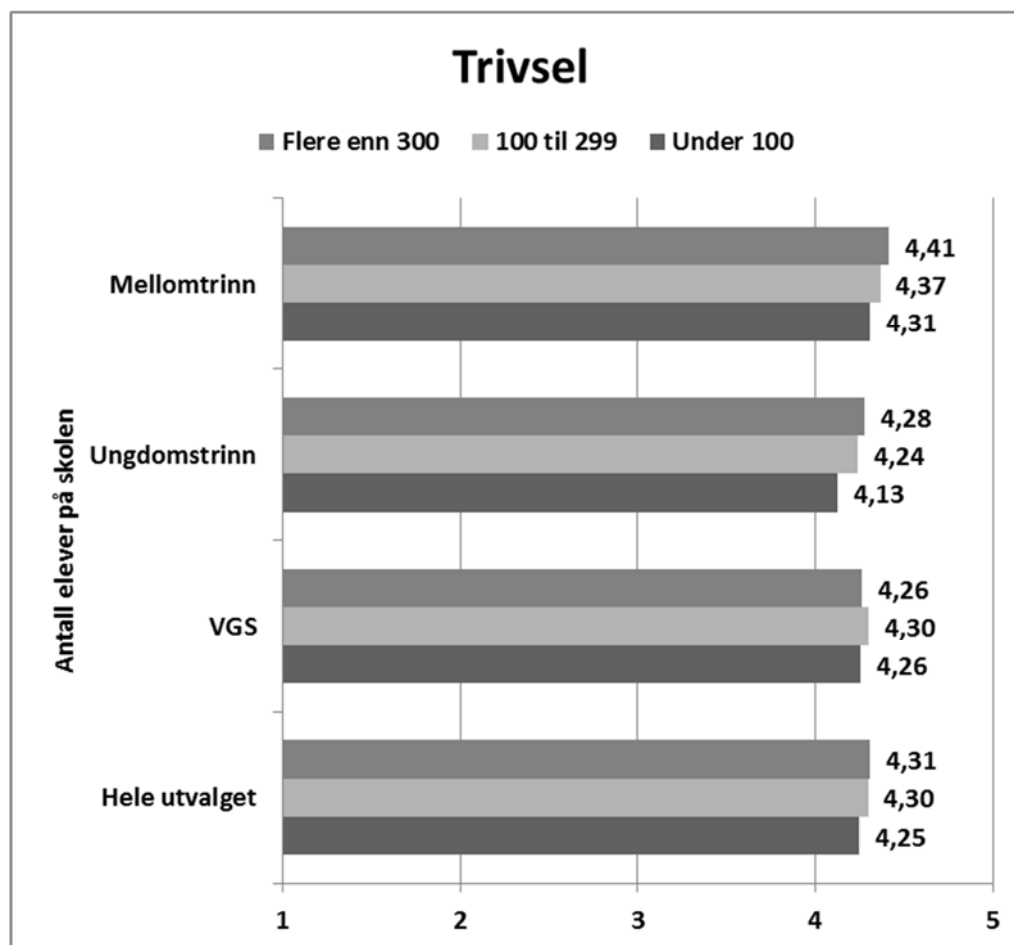


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

Figur 6.5 *Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).*

Figur 6.5 viser at det er ingen forskjeller av betydning i *Trivsel* mellom skoler med lav eller høy andel med minoritetsspråklig elever.

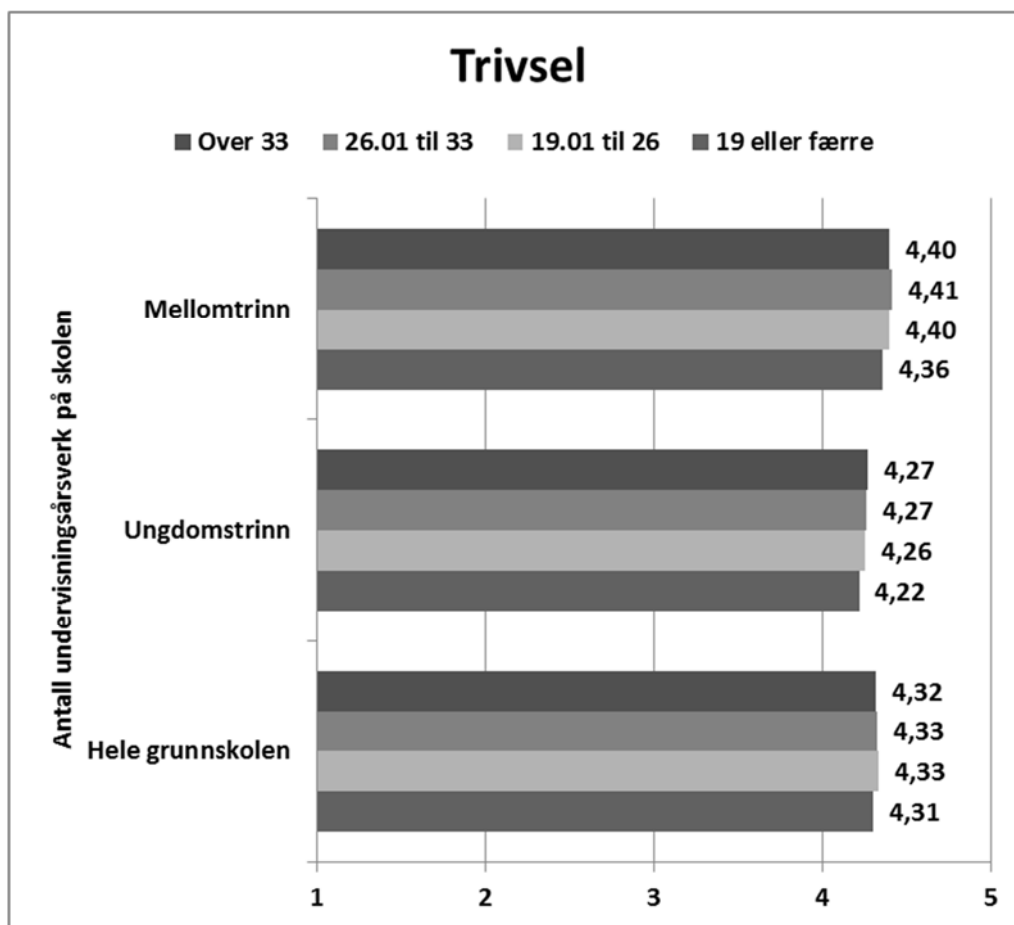
6.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 6.6 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

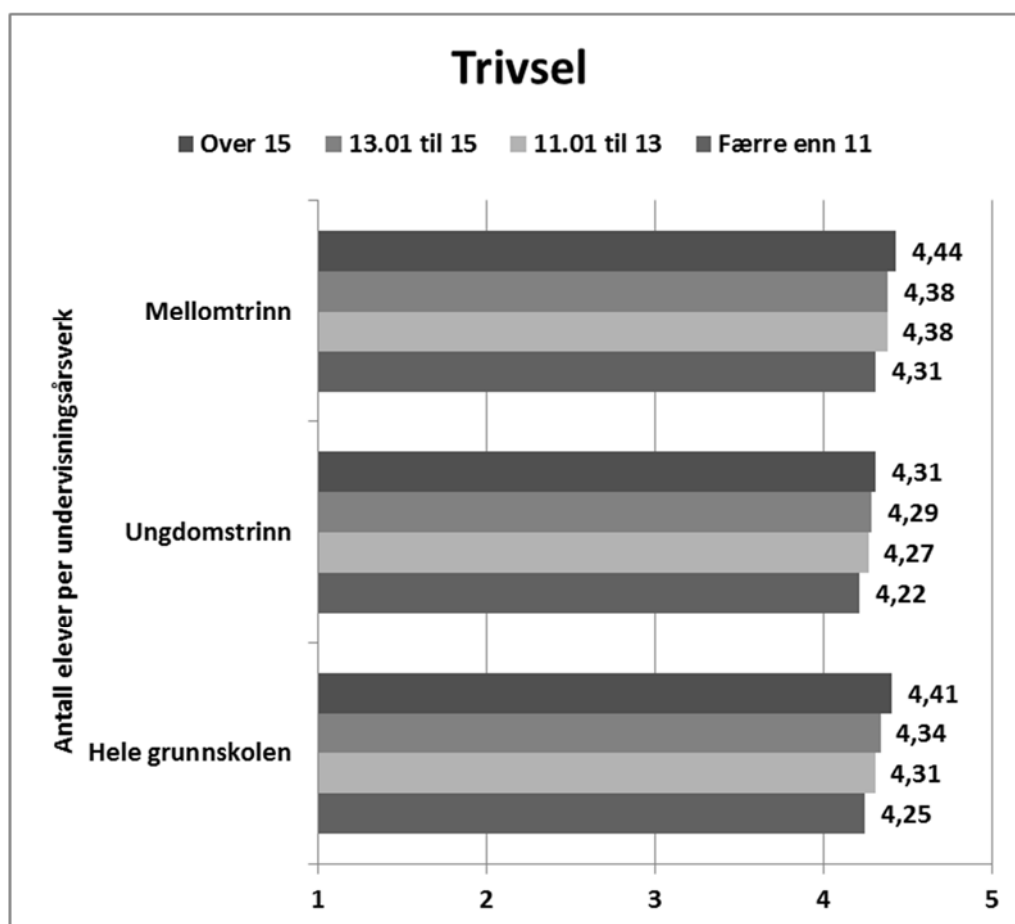
Ut fra figur 6.6 ser vi at det ikke er store forskjeller i *Trivsel* for elever på skoler med undre 100 elever, elever på skoler med mellom 100 til 299 elever og elever på skoler med 300 elever eller flere. Imidlertid kan det se ut som at det er en svak tendens at elevene ved minste skolene i grunnskolen rapporter noe lavere trivsel enn de største skolene, men forskjellen er ikke signifikant.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 6.7 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsværk ved skolen (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjell i *Trivsel* sett i forhold til antall undervisningsårsværk på skolen. Skolestørrelse målt i antall elever eller i antall årsværk ser dermed ikke ut til å ha særlig innvirkning på hvordan elevene skårer på *Trivsel*.

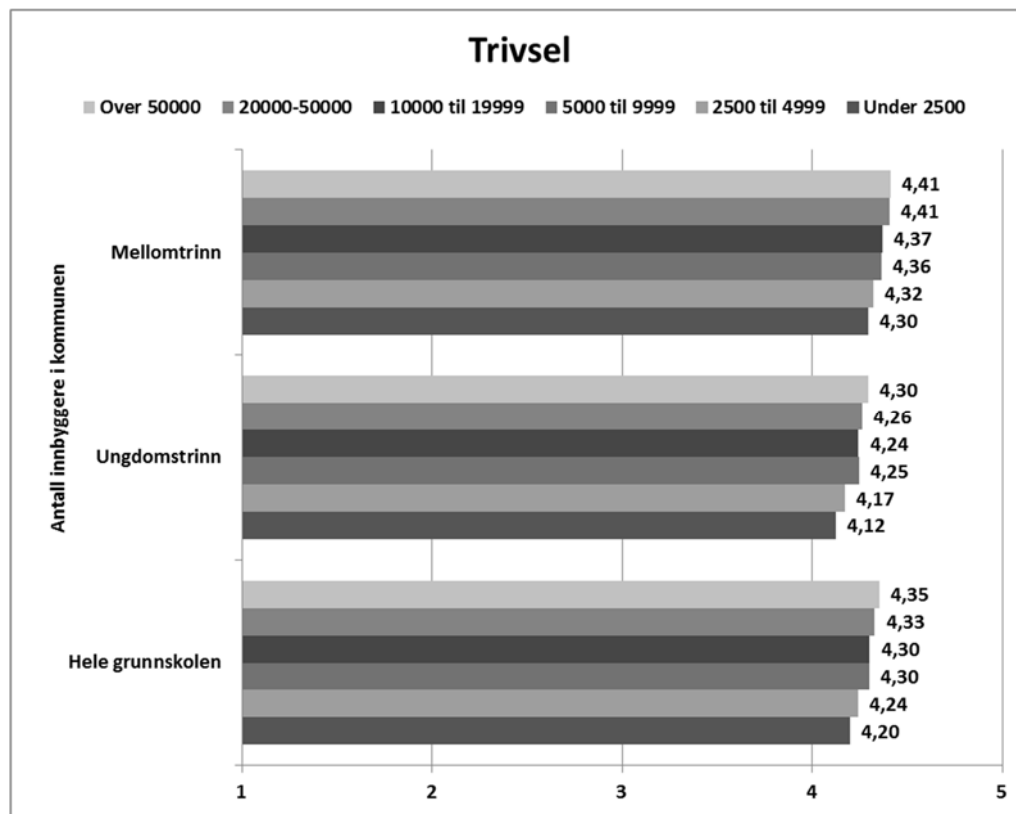


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: $d / ES = 0.22 / 0.11$. Mellomtrinn: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

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

Figur 6.8 viser at det er ingen forskjeller i *Trivsel* sett i forhold til lærertetthet på mellomtrinn eller ungdomstrinn. Det ser likevel ut som at når man ser på grunnskolen som helhet at det er en svak effekt. Tallene viser at elevene ved skoler med lav lærertetthet skårer noe høyere enn elevene ved skoler med høy lærertetthet.

6.5 Folketall



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.20 / 0.10$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0.21 / 0.10$.

Figur 6.9 *Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*

Figur 6.9 viser en tendens til at elever i kommuner med over 50 000 innbyggere skårer høyere på *Trivsel* enn elevene i de minste kommunene hvor det er under 2500 innbyggere. Cohens d og effektstørrelsene viser at dette er en forskjell som er av betydning, men den er svak, både ungdomstrinnet og sett hele grunnskolen under ett. Det kan tenkes at det ikke nødvendigvis er innbyggerantallet i seg selv som er årsaken til denne forskjellen men et samspill av flere bakenforliggende faktorer som sosioøkonomiske forhold og lignende.

6.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 6.3 *Multivariat lineær regresjon: Trivsel på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.045	-.102	.000	-.008	-.009	.001	-.112	-.116	.000
Kjønn	-.004	-.002	.212	.041	.029	.000	-.044	-.028	.000
Andel minoritet	-.008	-.012	.000	-.004	-.006	.038	-.008	-.011	.000
Antall elever	.039	.030	.000	.024	.021	.000	.034	.023	.000
Antall årsverk	-.007	-.010	.000	-.002	-.003	.470	-.007	-.010	.019
Antall elever per årsverk	.012	.017	.000	.026	.039	.000	.012	.014	.000
Folketall	.014	.026	.000	.007	.013	.000	.018	.031	.000
R²		0.014			0.005			0.017	

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 6.3 viser en regresjonsanalyse som undersøker sammenhengen mellom *Trivsel* og de bakgrunnsvariablene som er presentert tidligere i kapittelet. Figurene som er presentert hittil har bare sett på bivariate sammenhenger. Det vil si sammenhengen mellom to variabler (*Trivsel* og eksempelvis kjønn). I en regresjonsanalyse kan man se nærmere på hvilke av bakgrunnsfaktorene som har sterkest relasjon med indeksen.

Analysene som presenteres her er grove og det er ikke tatt hensyn til om variablene for eksempel er normalfordelt. Dette gjøres fordi vi i denne analysen er mer ute etter overordnede mønstre mer enn fine nyanser. Det vi først kan legge merke til i Tabell 6.3 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) bare forklarer 1.4 prosent av variasjonen i indeksen *Trivsel* når vi ser hele grunnskolen under ett, og bare 0.5 og 1.7 prosent for henholdsvis mellom- og ungdomstrinnet. Dersom vi videre ser på betaverdiene, (standardiserte regresjonskoeffisienter), ser vi at det er bare trinn (på ungdomstrinn/hele grunnskolen) som har en effektstørrelse over 0.1 (jf. Tabell 2.4). De andre bakgrunnsvariablene har dermed ingen betydningsfull påvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen. For trinn ser vi at betaverdien er negativ. Det betyr at når klassetrinn øker, reduseres trivsel på skolen.

7. Støtte fra lærerne

I Elevundersøkelsen er det er fem spørsmål som skal måle *Støtte fra lærerne*. Disse vises i Tabell 7.1 En faktoranalyse viser at samtlige fem spørsmål lader på samme faktor og en reliabilitetsanalyse viser en god indre konsistens med en Cronbachs alpha-verdi på 0.89. Tabell 7.1 viser spørsmålene og svaralternativene som inngår i denne indeksen. Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik vises i Tabell 7.2.

Tabell 7.1 *Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2014*

Støtte fra lærerne	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6843 Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?	Ingen – Bare en – Noen få – De fleste – Alle
Q6844 Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?	Ingen – Bare en – Noen få – De fleste – Alle
Q6845 Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?	Ingen – Bare en – Noen få – De fleste – Alle
Q6846 Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne	Ingen – Bare en – Noen få – De fleste – Alle
Q6848 Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære	Helt uenig – Litt uenig – Verken enig eller uenig – Litt enig – Helt enig

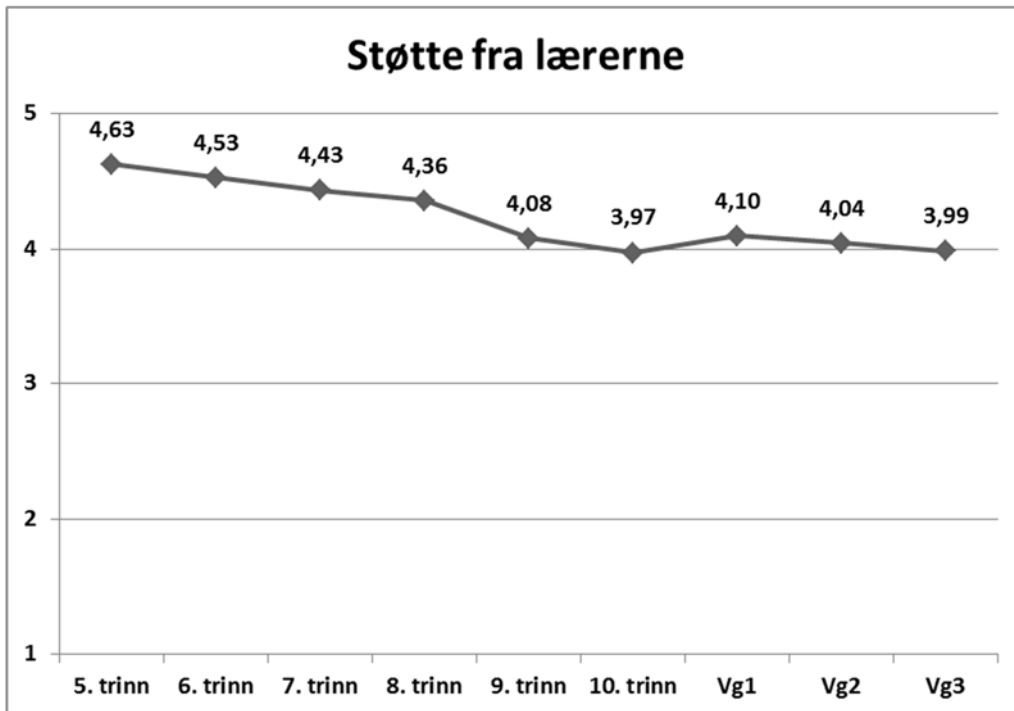
Tabell 7.2 *Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2015*

Støtte fra lærerne							
Cronbach's alpha: .89	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6843 Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?	1,7	2,1	14,4	49,4	32,5	4,09	0,83
Q6844 Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?	1,3	1,6	11,9	42,3	42,9	4,24	0,82
Q6845 Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?	1,4	1,6	11,5	41,3	44,0	4,25	0,83
Q6846 Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne	1,0	1,4	11,7	42,5	43,4	4,26	0,80
Q6848 Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære	1,1	2,9	9,9	39,1	47,0	4,38	0,85
Støtte fra lærerne						4,23	0,69

Ut i fra tabell 7.2 kan en lese at minst 80 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen 2015 opplever at de fleste eller alle lærerne bryr seg om dem, har

tro på dem, behandler dem med respekt, og gir god faglig hjelp. I de neste underkapitlene vil indeksen *Støtte fra lærerne* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

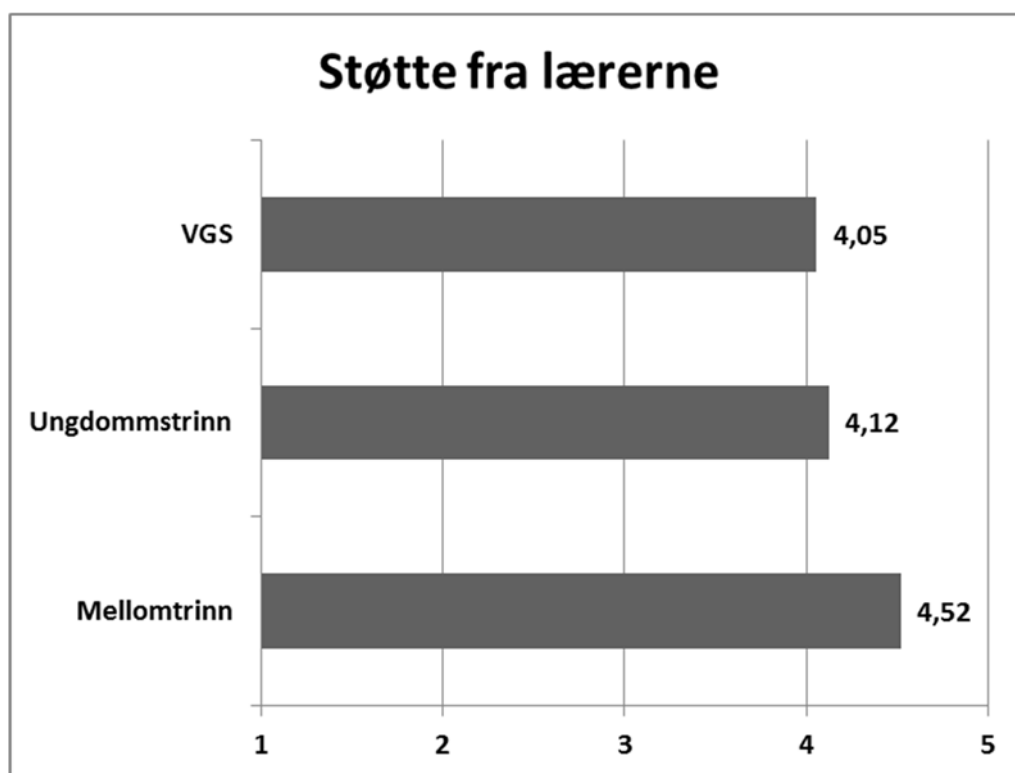
7.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 1.01 / 0.45$

Figur 7.1 *Støtte fra lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

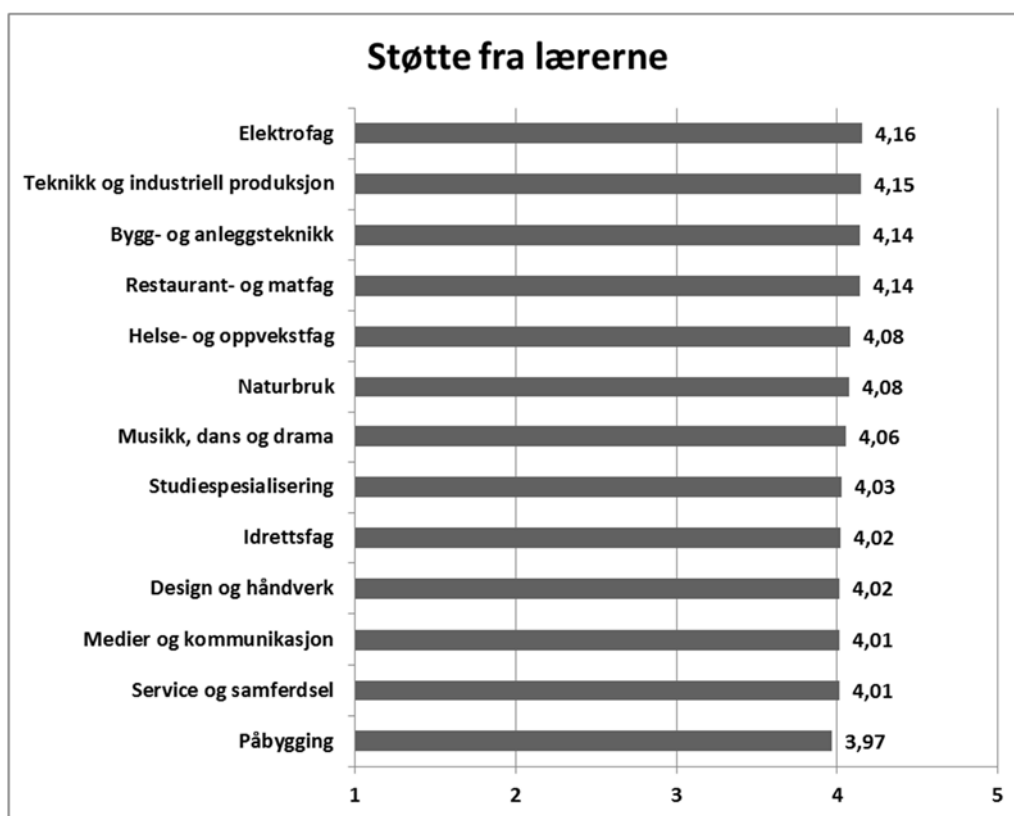
Figur 7.1 viser at elevenes opplevelse av *Støtte fra lærerne* reduseres gradvis fra 5. trinn til 10 trinn, med et særlig fall fra 8. til 9 trinn. Opplevelsen av *Støtte fra lærer* øker litt i overgangen til Vg1, men den reduseres igjen i Vg2 og ytterligere i Vg3. Forskjellen mellom 5. trinn og 10.trinn er klar, med en Cohens d og effektstørrelse som indikerer stor forskjell.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.75 / 0.35$

Figur 7.2 Støtte fra lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 7.2 viser som forrige figur at elever på mellomtrinnet rapporterer høyere *Støtte fra lærerne* enn elever på ungdomstrinn og i videregående. Forskjellen er klar og av moderat styrke.

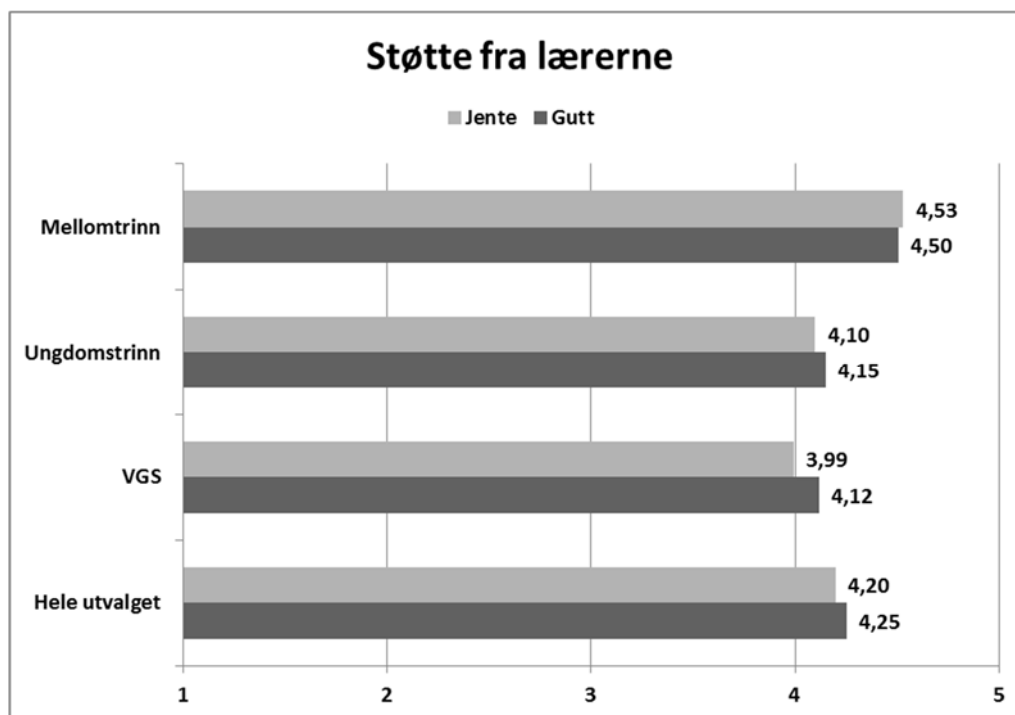


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.27 / 0.13$

Figur 7.3 Støtte fra lærerne fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

Elever på Elektrofag rapporterer høyest *Støtte fra lærerne*, mens elevene på Service og samferdsel og Påbygging rapporterer lavest. Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom disse to utdanningsprogrammene er signifikant, men liten med en Cohens d på 0.27 og en effektstørrelse på 0.13.

7.2 Kjønn

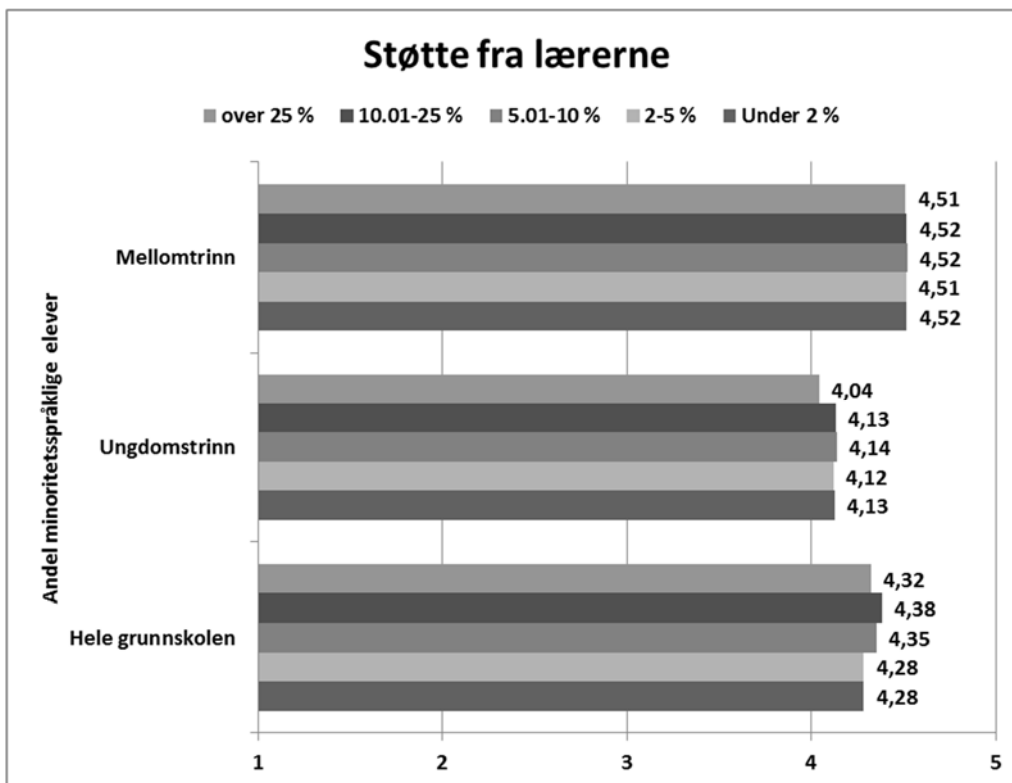


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 7.4 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 7.4 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av *Støtte fra lærerne* for elevene i Elevundersøkelsen 2015, verken for mellomtrinn, ungdomstrinn eller VG.

7.3 Andel minoritetsspråklige elever

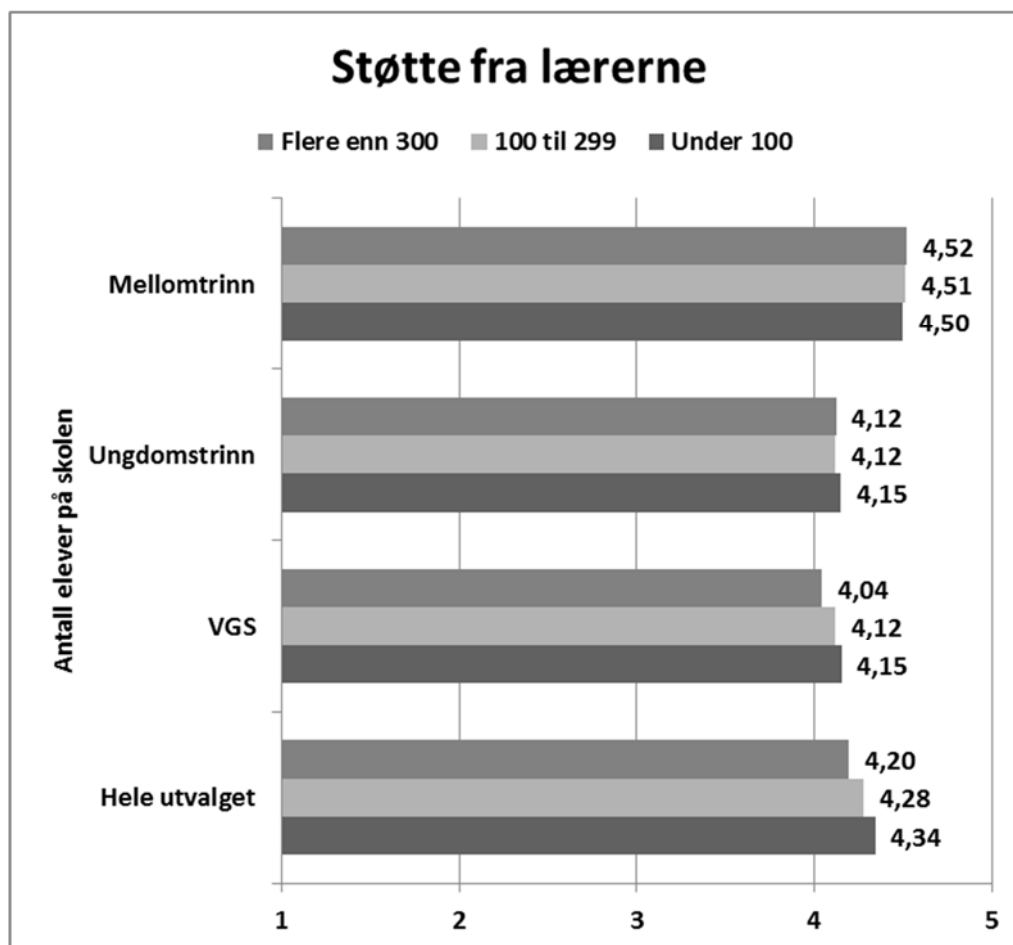


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

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

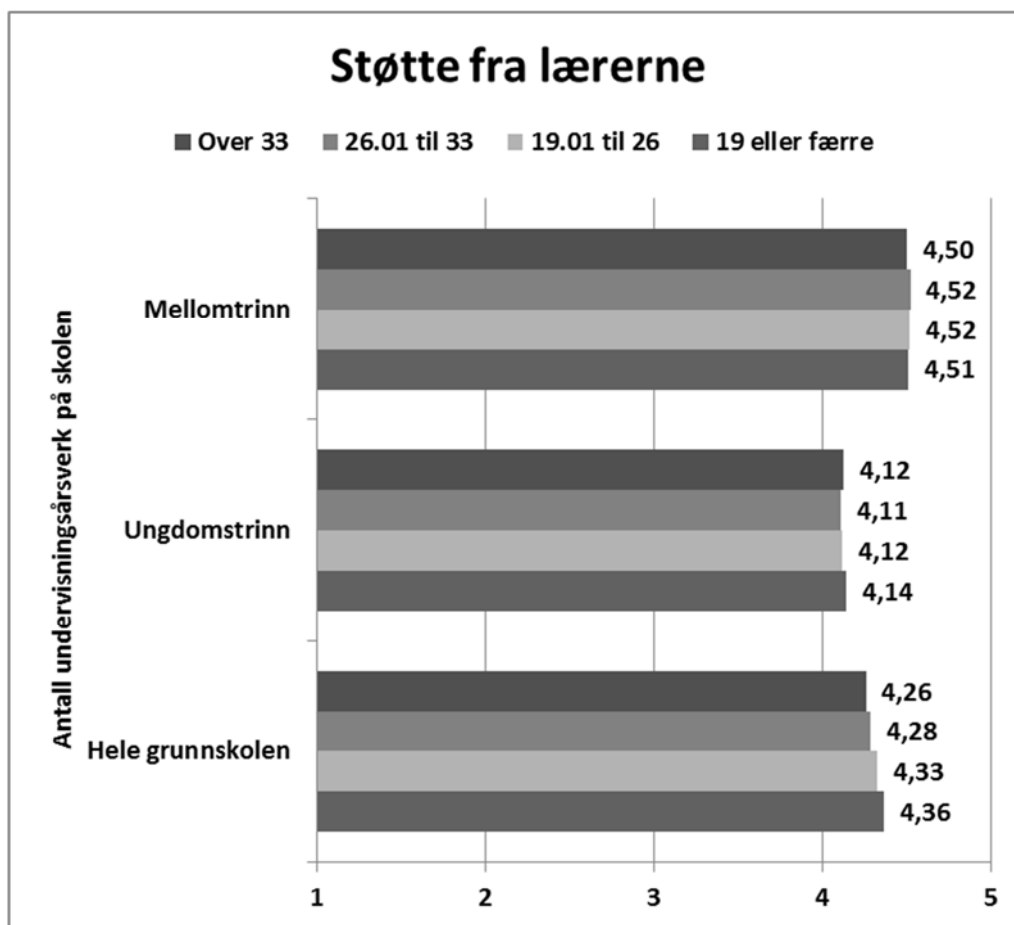
7.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = 0.21/0.11. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

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

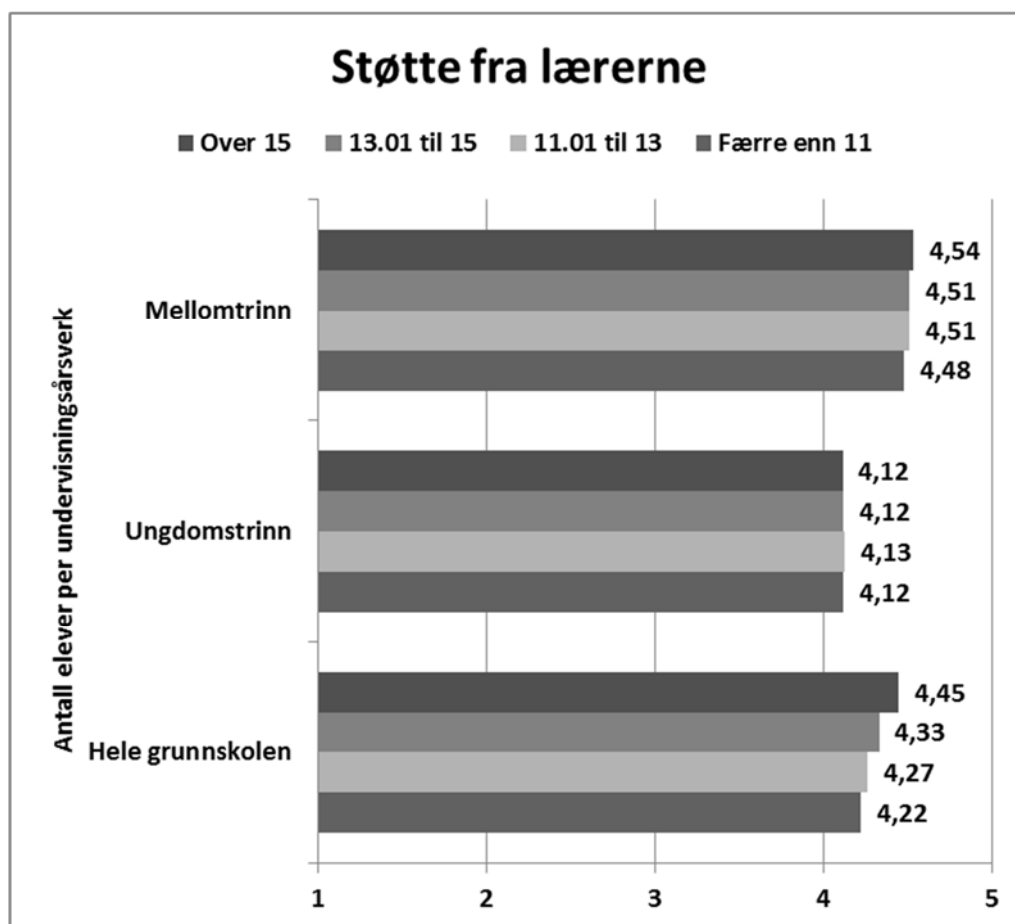
Figur 7.6 viser at det ikke er forskjeller i rapporteringen av *Støtte fra lærerne* og skolestørrelse målt i antall elever på de ulike skoleslagene, men dersom du ser hele utvalget under ett, kommer det fram en liten forskjell. Forskjellen består tilsynelatende i at i at elever små skoler rapporterer om mer støtte fra Lærerne enn elever i større skoler. Imidlertid skyldes forskjellen etter all sannsynlighet at det er flere elever på mellomtrinnet som går i små skoler og flere elever på VGS som går i store. Forskjellen skyldes dermed sannsynligvis alder/trinn og ikke skolestørrelse.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 7.7 Støtte fra lærerne på mellom - og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 7.7 viser at det er ingen forskjell i *Støtte fra lærerne* sett i forhold til antall undervisningsårverk på skolen.

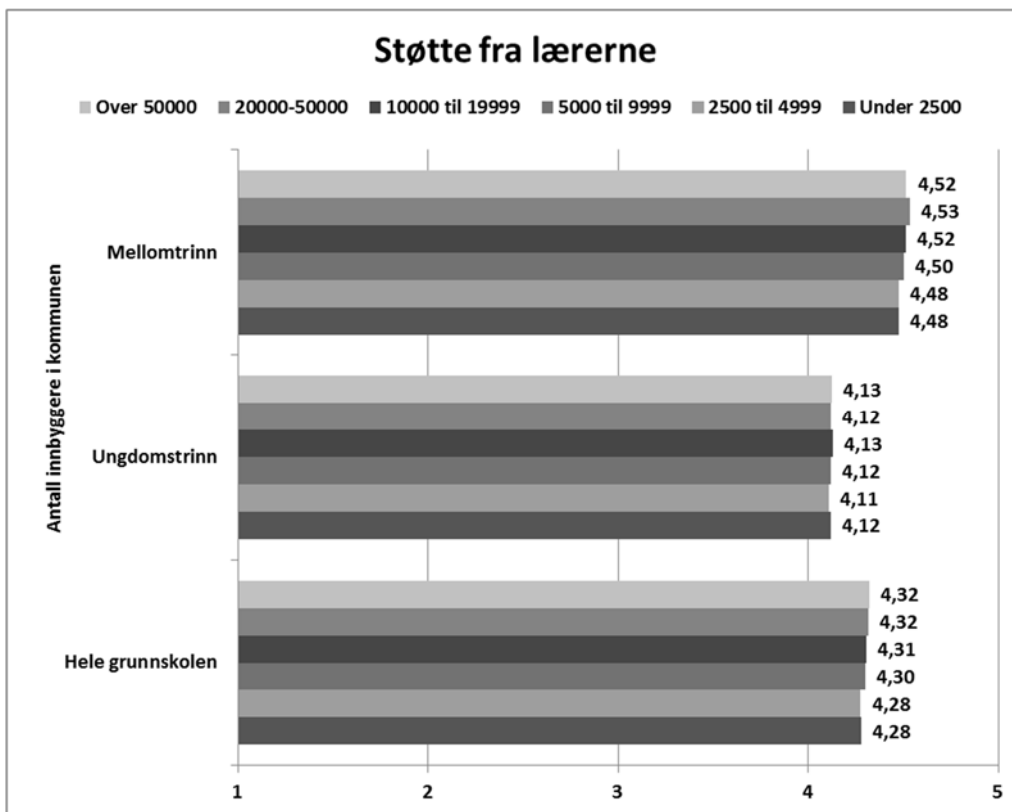


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: $d / ES = 0.35 / 0.17$. Mellomtrinn: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

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

I Figur 7.8 viser at det er ingen sammenheng mellom lærertetthet (antall elever per årsverk) og *Støtte fra lærerne*. I og med det ikke er forskjell internt på mellomtrinn og ungdomstrinn, skyldes det signifikante utslaget at man ser hele grunnskolen under ett (det er forskjell på ungdomsskole og mellomtrinn).

7.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

I følge figur 7.9 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Støtte fra lærerne* sett i lys av innbyggertall i kommunen uten betydning.

7.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 7.3 *Multivariat lineær regresjon: Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.133	-.335	.000	-.095	-.138	.000	-.188	-.214	.000
Kjønn	-.016	-.011	.000	.026	.023	.000	-.052	-.036	.000
Andel minoritet	-.007	-.011	.000	-.003	-.006	.034	-.008	-.011	.000
Antall elever	.027	.023	.000	.004	.005	.333	.011	.009	.063
Antall årsverk	-.018	-.029	.000	-.008	-.015	.000	-.011	-.016	.000
Antall elever per årsverk	-.005	-.008	.002	.012	.024	.000	-.008	-.011	.001
Folketall	.004	.008	.001	.001	.002	.550	.002	.005	.151
R²	0.112			0.021			0.047		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Hovedfunnet i Tabell 7.3 er at trinn er den eneste av bakgrunnsvariablene som har innvirkning av betydning på hvordan elevene svarer på indeksen *Støtte fra lærerne*. Det vil si at eldre elever skårer litt lavere enn yngre,. Dette betyr også at elever opplever jevnt over *Støtte fra lærerne*, uavhengig av kjønn, skolestørrelse og folketall i kommunen.

8. Støtte hjemmefra

Det er tre spørsmål som skal måle *Støtte hjemmefra* og omhandler hvilken støtte elevene opplever å få fra hjemmet. Spørsmålene og svaralternativene presenteres i Tabell 8.1.

Tabell 8.1 *Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2014*

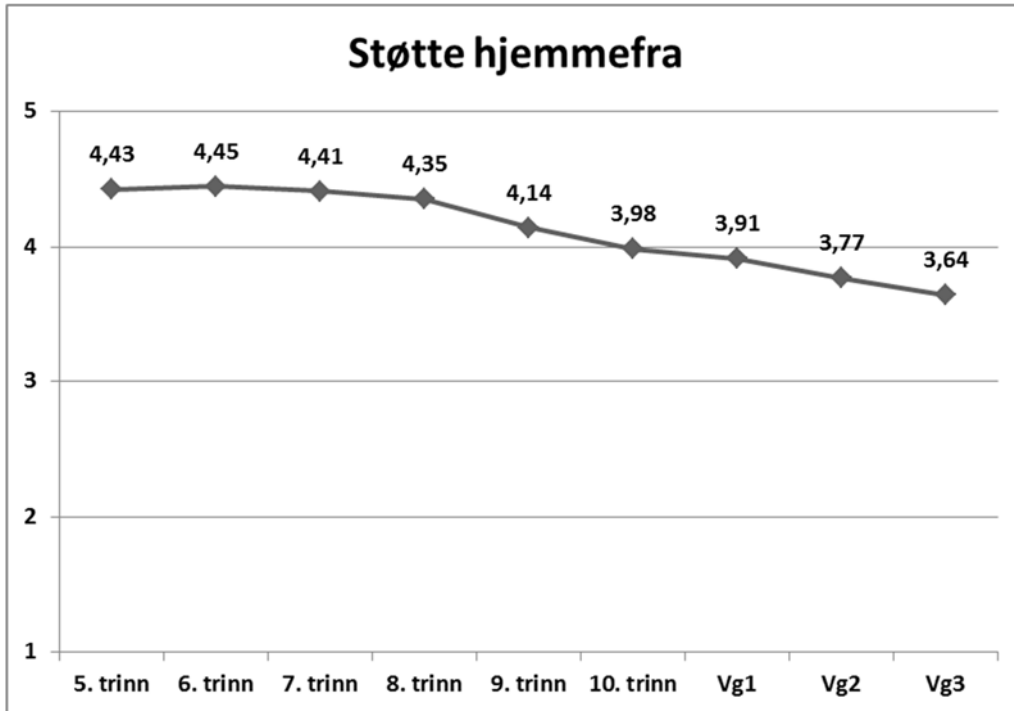
Støtte hjemmefra	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6839 Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	Aldri – Sjelden – Av og til – Ofte – Svært ofte eller alltid
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

Tabell 8.2 *Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2014*

Støtte hjemmefra							
Cronbachs alpha: .81	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6839 Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	1,5	4,1	14,9	29,7	49,8	4,22	0,95
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	6,4	8,1	15,9	26,3	43,3	3,92	1,22
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	2,9	5,0	13,3	26,9	51,9	4,20	1,04
Støtte hjemmefra						4,12	0,91

Tabell 8.2 viser at flertallet av elevene opplever at hjemmet er alltid eller noen ganger interessert i det en gjør på skolen - en får hjelp til leksene og blir oppmuntret i skolearbeidet. Det er imidlertid en andel på rundt 14,5 prosent som sjelden eller aldri opplever at de får hjelp til leksene.

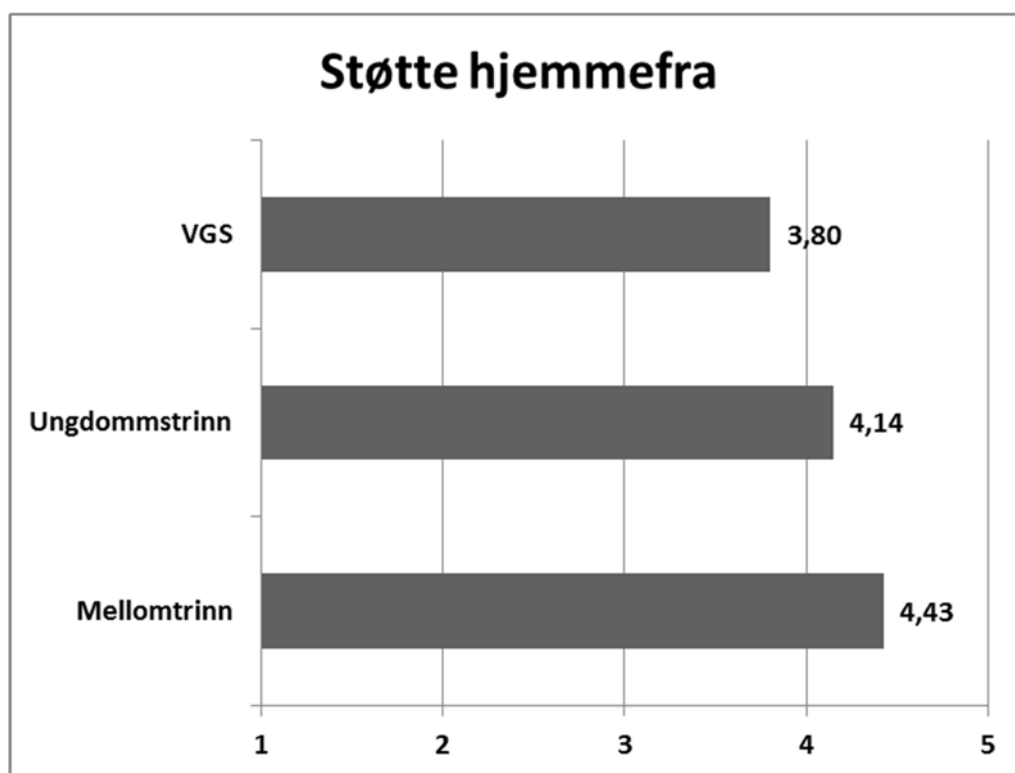
8.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.91 / 0.42$

Figur 8.1 *Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

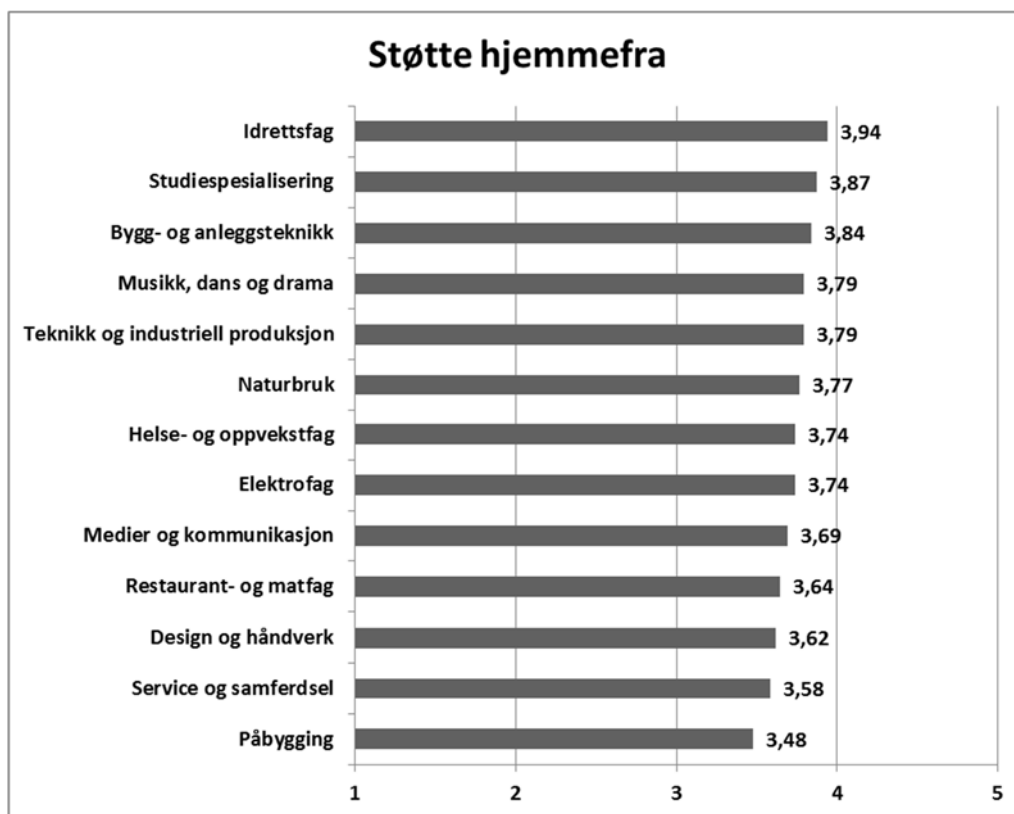
Figur 8.1 viser at det er en gradvis reduksjon i opplevelse av *Støtte hjemmefra* fra 5. trinn til Vg3. Reduksjonen er signifikant og klar i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.72 / 0.34$

Figur 8.2 *Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 8.2 viser at elever på mellomtrinnet rapporterer høyere *Støtte hjemmefra* enn elever på ungdomstrinn og videregående. Forskjellen er klar og av moderat styrke.

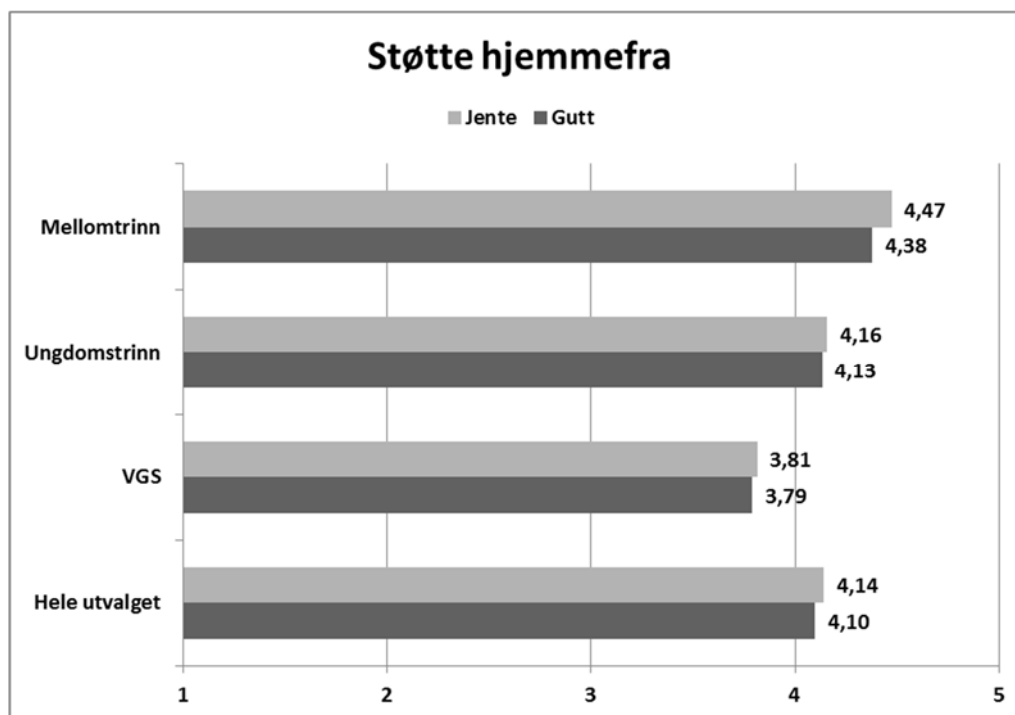


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.45 / 0.22$

Figur 8.3 Støtte hjemmefra fordelt på utdanningsprogram (VGs, gjennomsnitt).

Elever på Idrettsfag rapporterer høyest *Støtte hjemmefra*, mens elevene på Påbygging rapporterer lavest i følge Figur 8.3. Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom disse to utdanningsprogrammene er signifikant, men liten med en Cohens d på 0.45 og en effektstørrelse på .22.

8.2 Kjønn

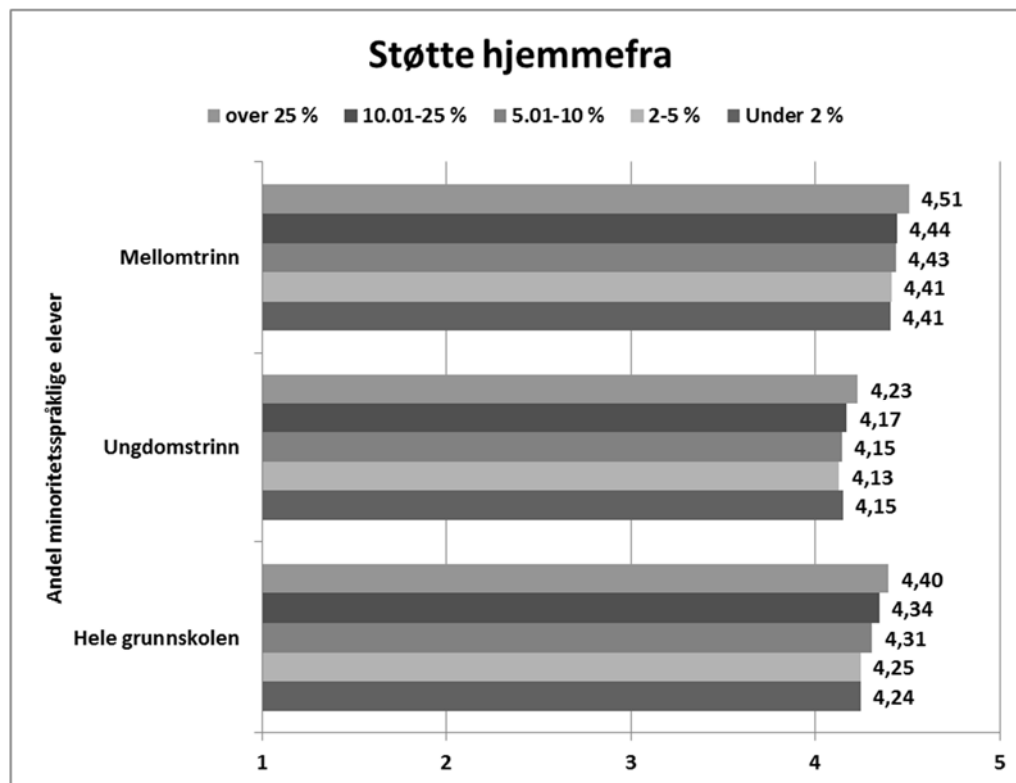


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 8.4 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 8.4 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av *Støtte hjemmefra* for elevene i Elevundersøkelsen.

8.3 Andel minoritetsspråklige elever

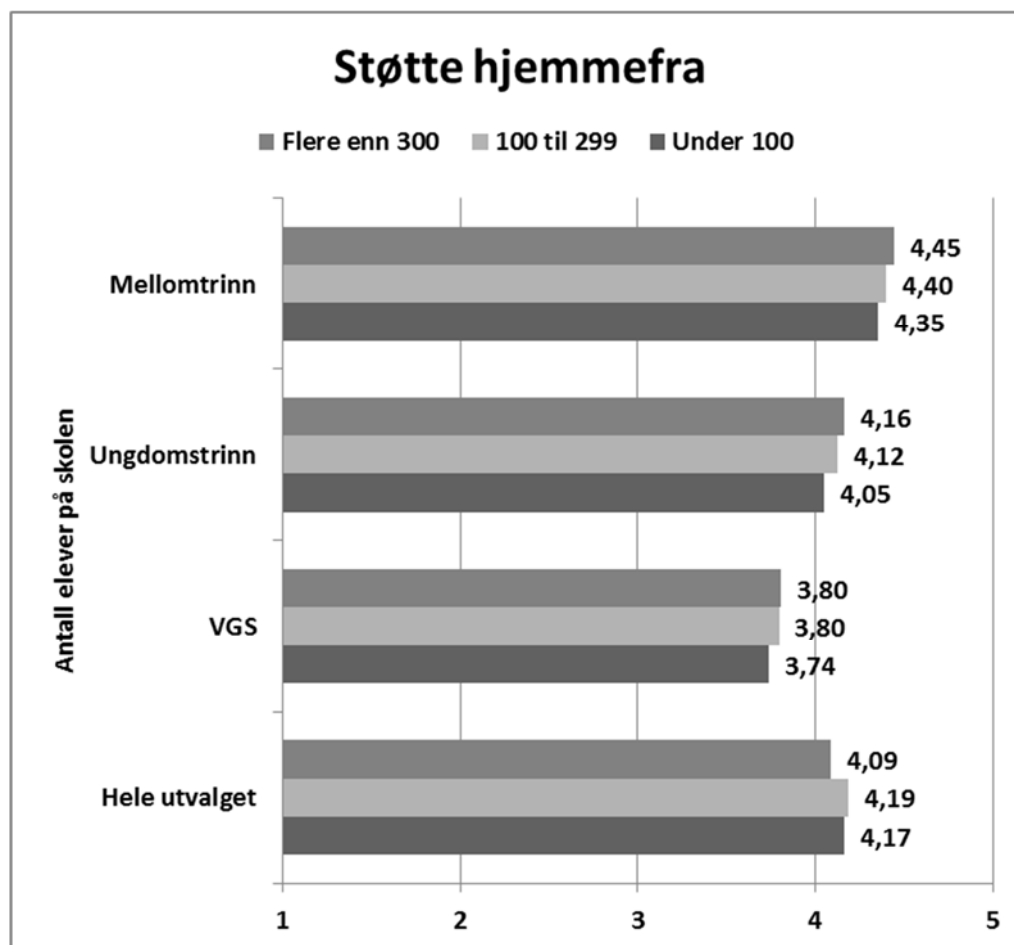


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen:* d / ES = IS. *Mellomtrinn:* d / ES = IS. *Ungdomstrinn:* d / ES = IS.

Figur 8.5 *Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).*

Figur 8.5 viser at det er ingen forskjell i *Støtte hjemmefra* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever. Det kan se ut som om elever i skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige elever rapporterer om mer støtte hjemmefra enn øvrige grupper, men forskjellen er ikke signifikant.

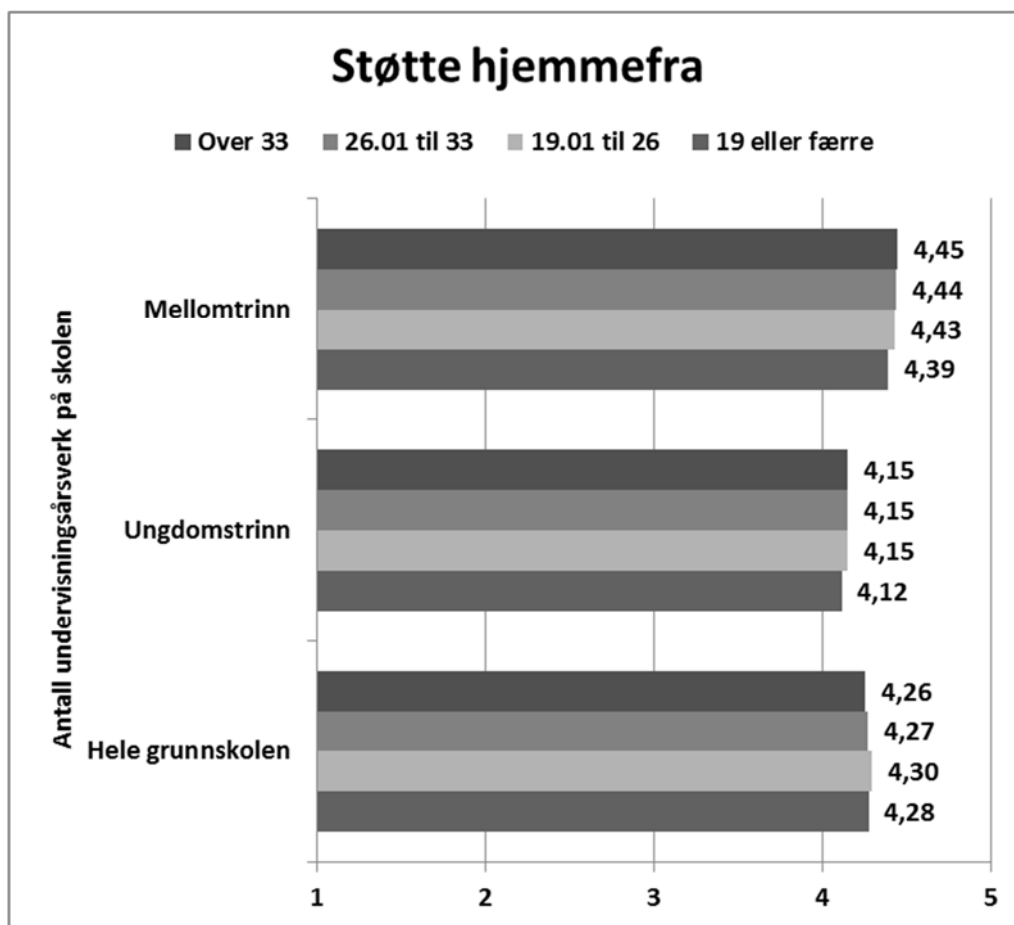
8.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 8.6 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

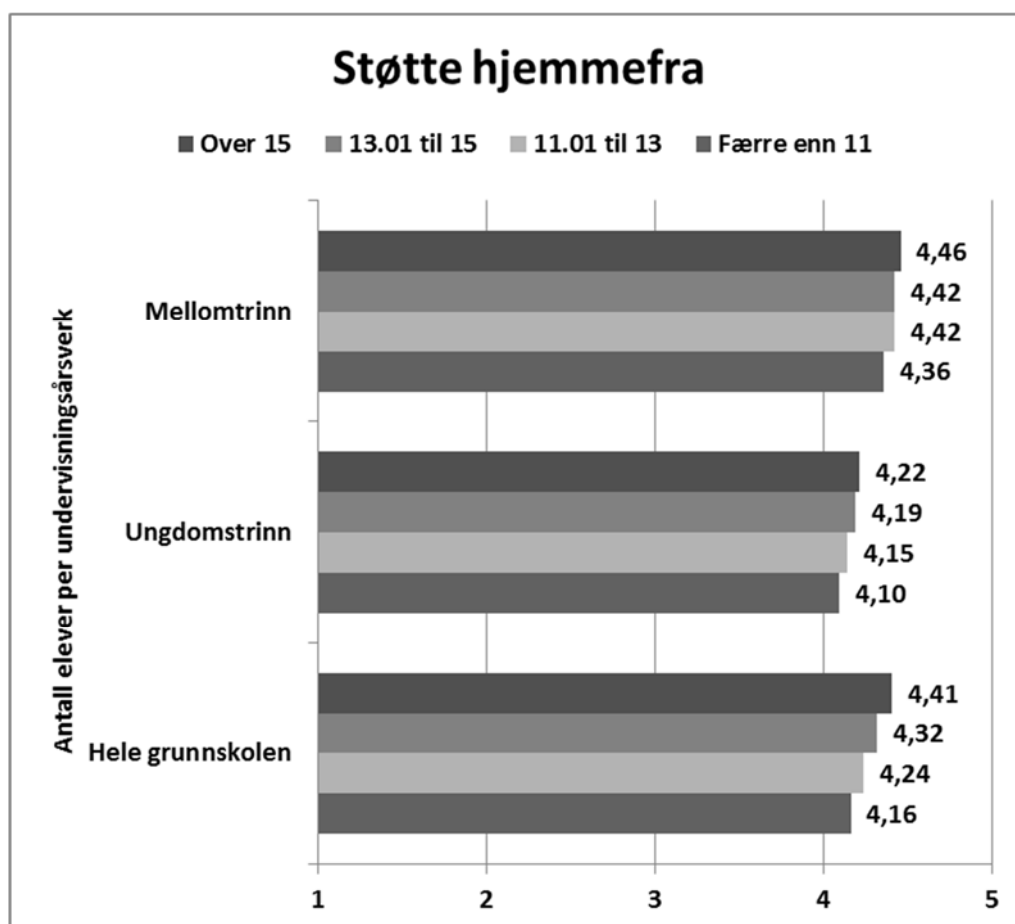
Figur 8.6 viser ingen sammenhenger av betydning mellom skolestørrelse målt i antall elever på skolen og *Støtte hjemmefra*.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 8.7 Støtte hjemmefra på mellom - og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Også Figur 8.7 viser at det er ingen forskjell i *Støtte hjemmefra* med bakgrunn i skolestørrelse målt i antall undervisningsårsverk på skolen.

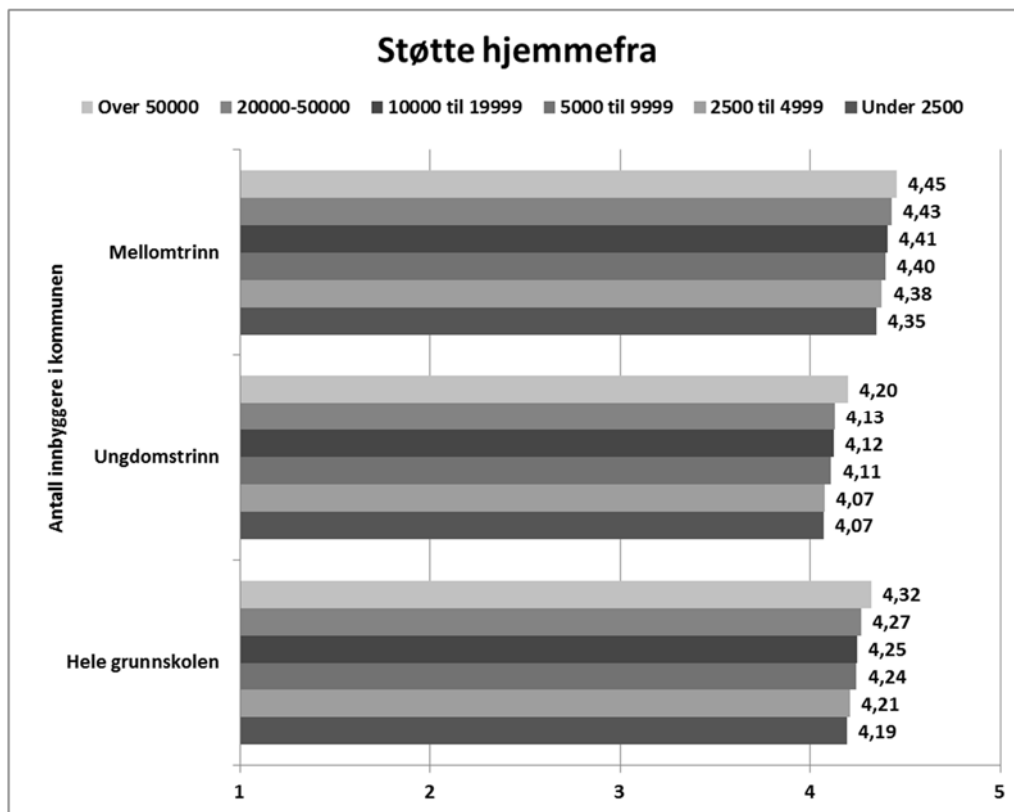


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: $d / ES = 0.31 / 0.15$. Mellomtrinn: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

Figur 8.8 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

I Figur 8.8 ser vi en svak tendens på alle trinn at jo flere elever per undervisningsårsverk jo mer støtte hjemmefra. Denne sammenhengen mellom lærertetthet og Støtte hjemmefra er ikke signifikant for mellomtrinn og ungdomstrinn, men for grunnskolen samlet. Den er dog svak. Forskjellen er størst mellom skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet) og skoler med over 15 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet). Mye av forskjellen skyldes trinn i og med det ikke er signifikante forskjeller internt på mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

8.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 8.9 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge figur 8.9 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Støtte hjemmefra* sett i forhold til innbyggertall i kommunen ikke av betydning for noen trinn.

8.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 8.3 *Multivariat lineær regresjon: Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.092	-.192	0.000	-.007	-.008	.005	-.181	-.168	0.000
Kjønn	.057	.035	.000	.094	.067	.000	.022	.012	.000
Andel minoritet	.007	.010	.000	.012	.021	.000	.005	.006	.028
Antall elever	.015	.011	.001	.015	.013	.007	.026	.016	.000
Antall årsverk	-.003	-.004	.197	.002	.003	.481	-.015	-.019	.000
Antall elever per årsverk	.021	.028	.000	.020	.031	.000	.026	.028	.000
Folketall	.010	.016	.000	.004	.009	.014	.014	.022	.000
R²	0.045			0.008			.031		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Hovedkonklusjonen i Tabell 8.3 er at ingen av bakgrunnsvariablene, foruten trinn, har særlig innvirkning på hvordan elevene svarer på indeksen *Støtte hjemmefra*. Det vil si at eldre elever skårer litt lavere enn yngre, men betaverdien viser at denne effekten er svak.

9. Faglig utfordring

Indeksen «*faglig utfordring*» består av kun ett spørsmål og skal fange opp elevenes opplevelse av faglige utfordringer på skolen. Tabell 9.1 viser spørsmålet og svaralternativene for denne indeksen.

Tabell 9.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen
Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2014

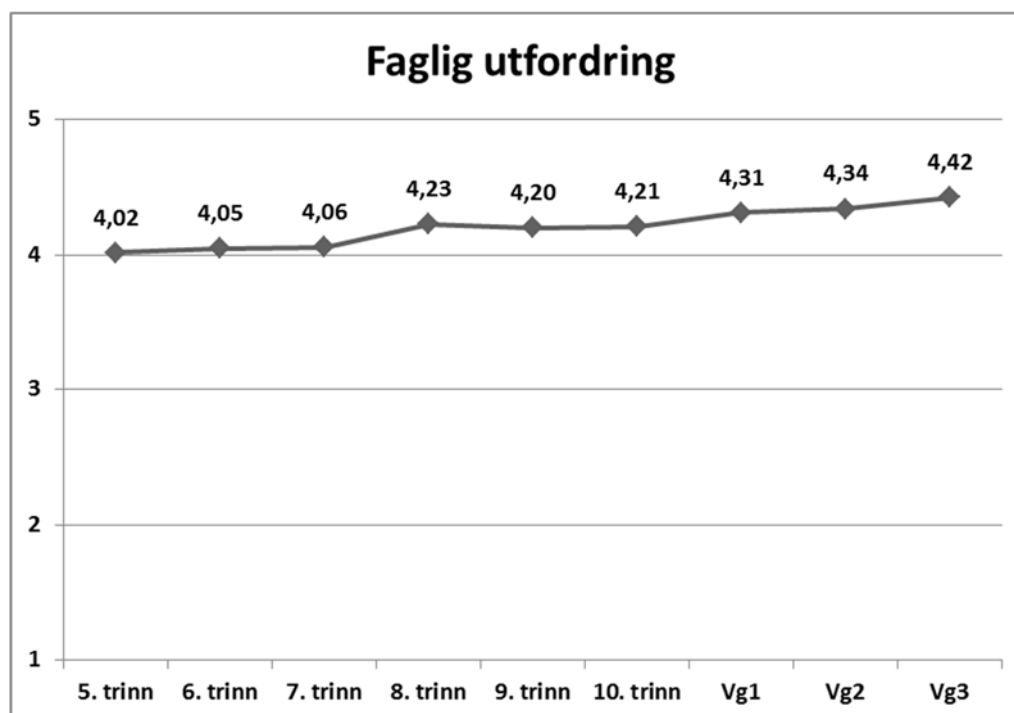
Faglig utfordring	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag

Tabell 9.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2015

	Faglig utfordring					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	0,7	3,0	15,0	37,7	43,6	4.21	0.85

Tabell 9.2 viser at rundt 80 prosent opplever at de får faglige utfordringer i mange eller alle fag. Gjennomsnittsverdien er 4.21.

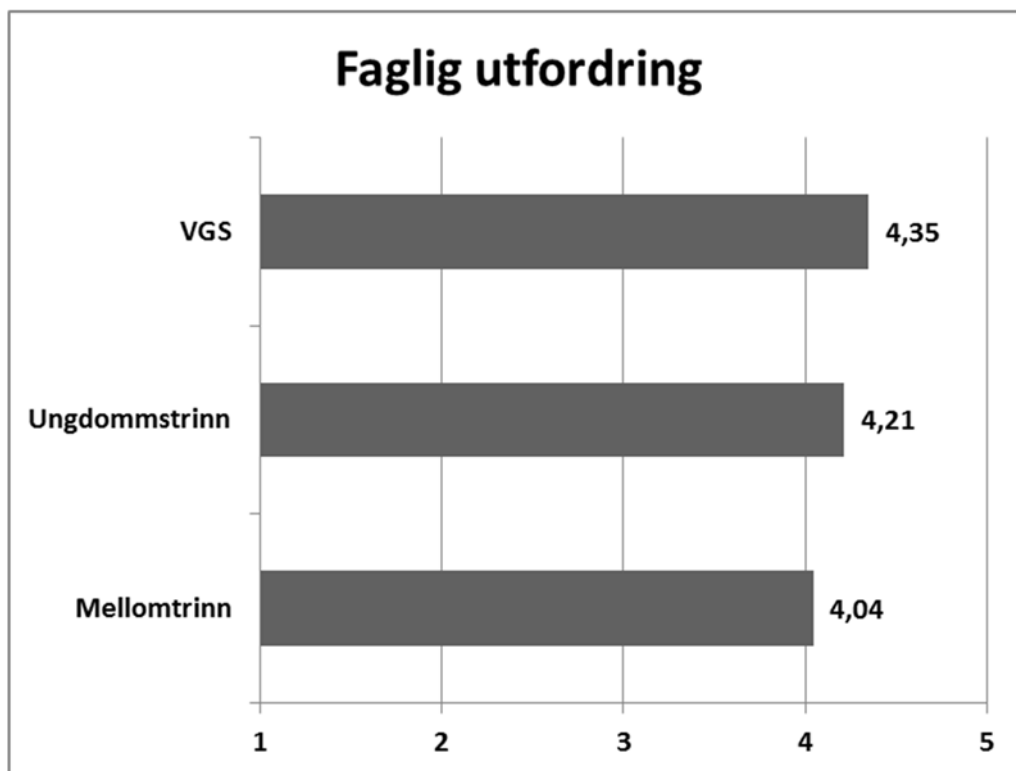
9.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.48 / 0.24$

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

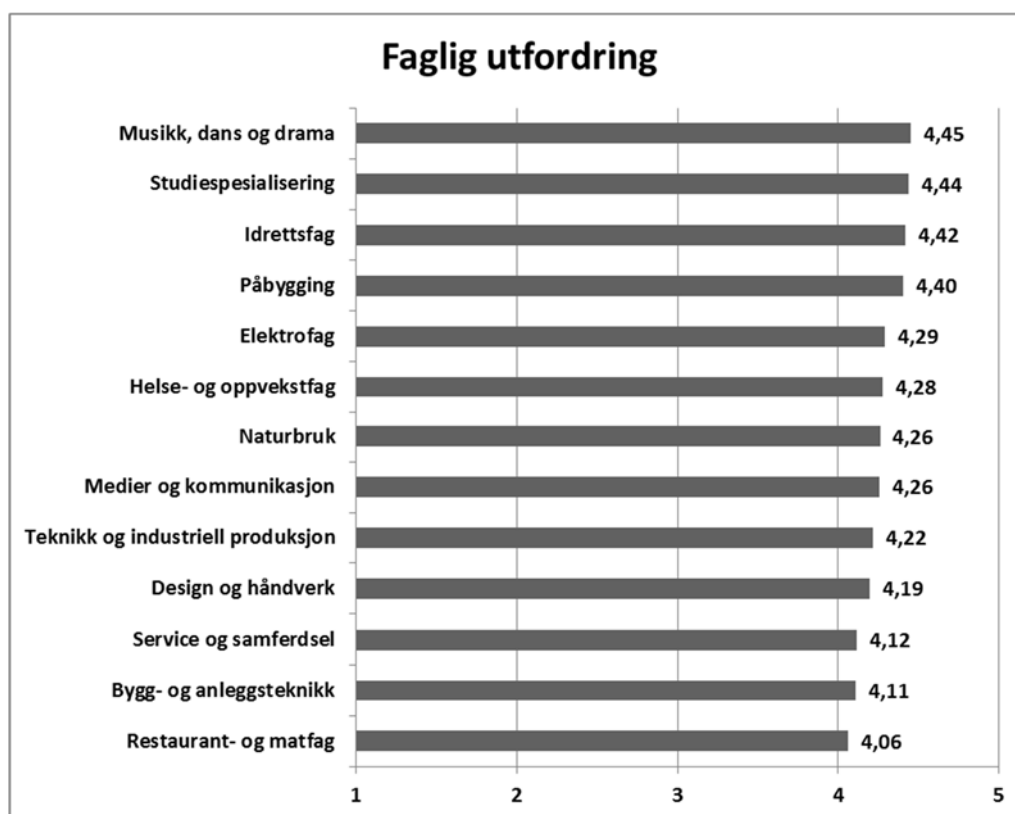
Figur 9.1 viser at elever opplever mer *Faglige utfordring* med økende trinn. Forskjellen mellom høyeste og laveste skåre er av betydning, men svak.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.36 / 0.18$

Figur 9.2 *Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 9.2 viser at elever i videregående skole skårer høyere på *Faglig utfordring* enn elever på ungdomstrinn og særlig elever på mellomtrinnet.

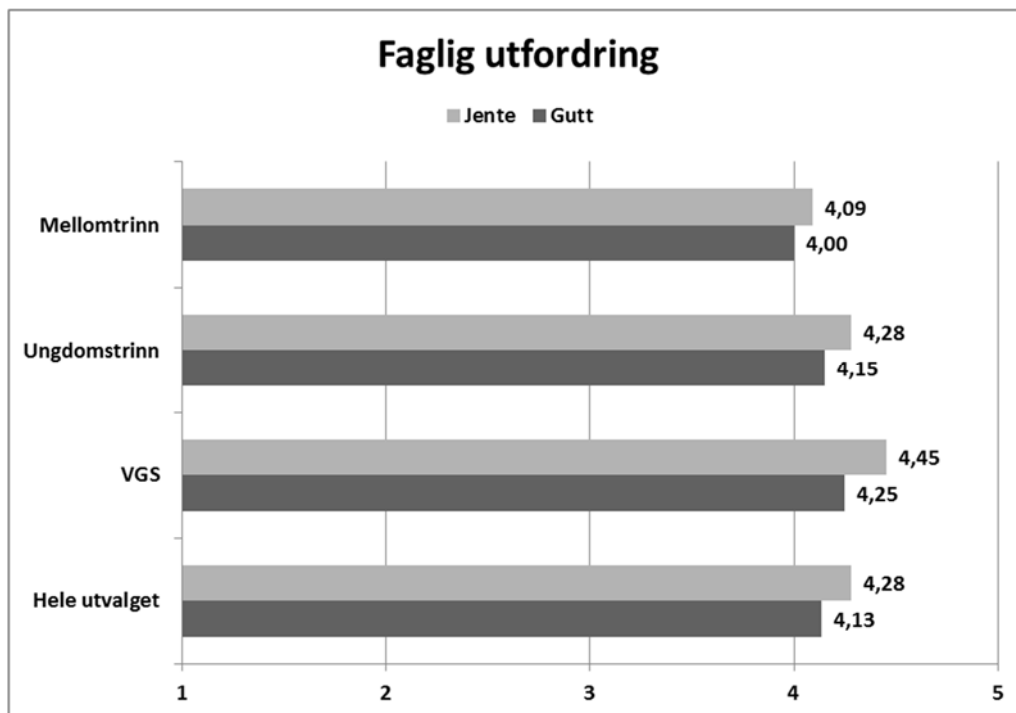


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.48 / 0.23$

Figur 9.3 Faglig utfordring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

Figur 9.3 viser at elever på Musikk, dans og drama skårer høyest på *Faglig utfordring*, mens elever på Restaurant- og matfag skårer lavest. Forskjellen er signifikant med en Cohens d -verdi på 0.48 og effektstørrelse på 0.23.

9.2 Kjønn

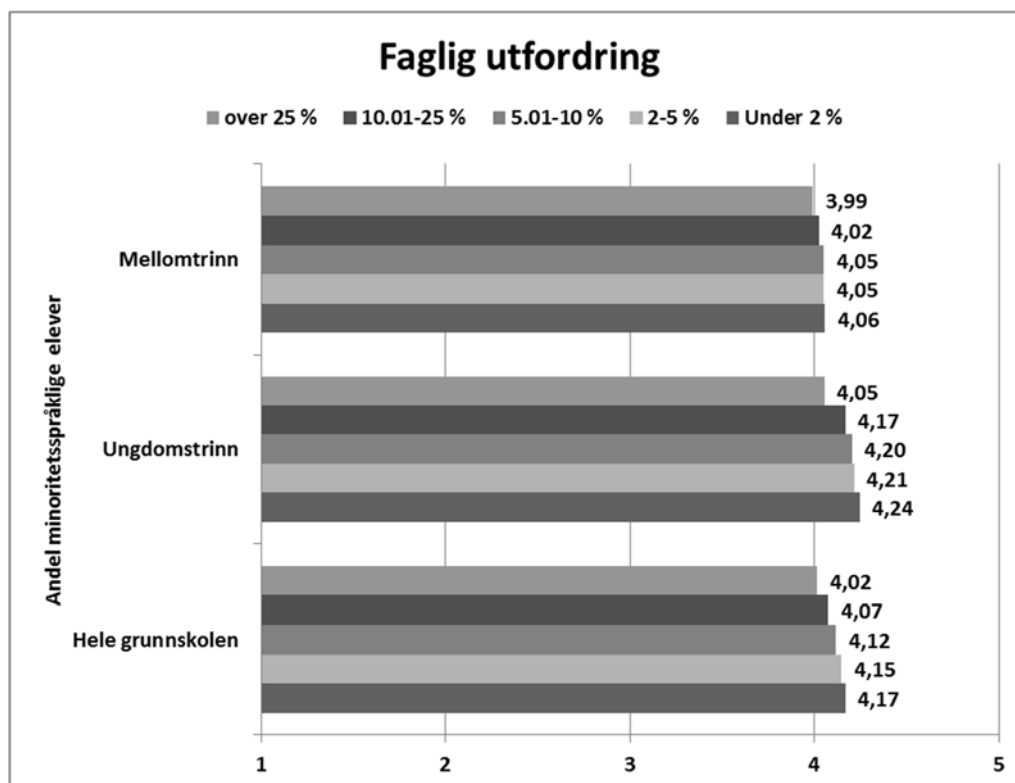


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = IS$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = IS$. *Videregående*: $d / ES = 0.26 / 0.13$.

Figur 9.4 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 9.4 viser ingen kjønnsforskjeller av betydning verken på mellom- eller ungdomstrinnet, selv om jenter ser ut til å skåre høyere på *Faglig utfordring* enn gutter. I Videregående skole ser vi derimot at jenter oppgir i høyere grad enn gutter at de får nok utfordringer på skolen. Denne forskjellen er signifikant, men svak.

9.3 Andel minoritetsspråklige elever

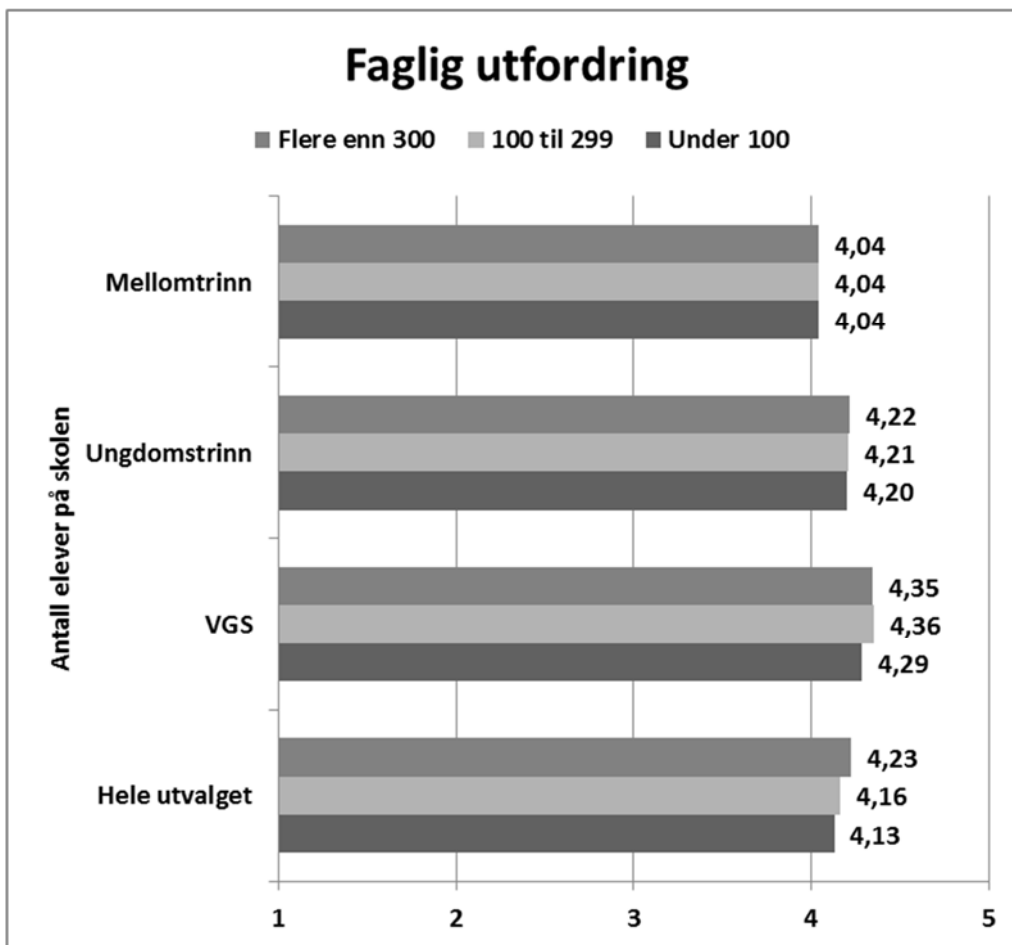


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = .22/.11.

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

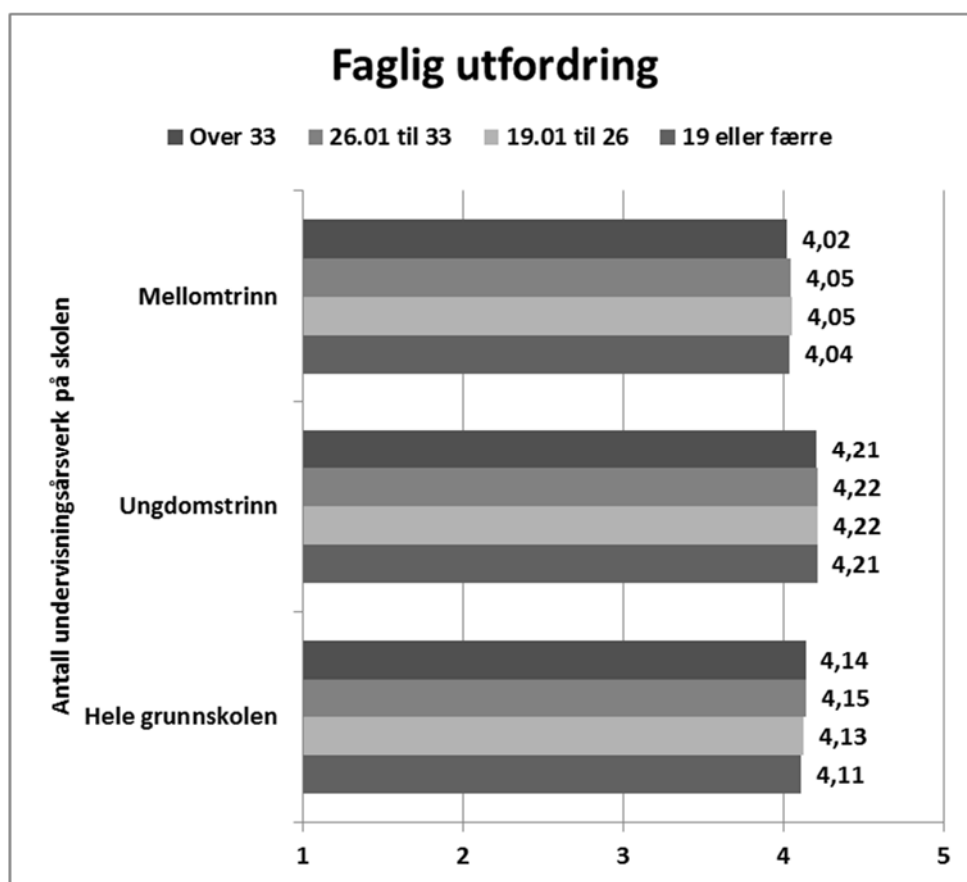
Figur 9.5 viser at det er ingen forskjell i *Faglig utfordring* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet, men på ungdomstrinnet viser figuren at elever i skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige elever rapporterer i lavere grad at de får nok utfordringer enn elever i skoler med under 2 prosent minoritetsspråklige elever.

9.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

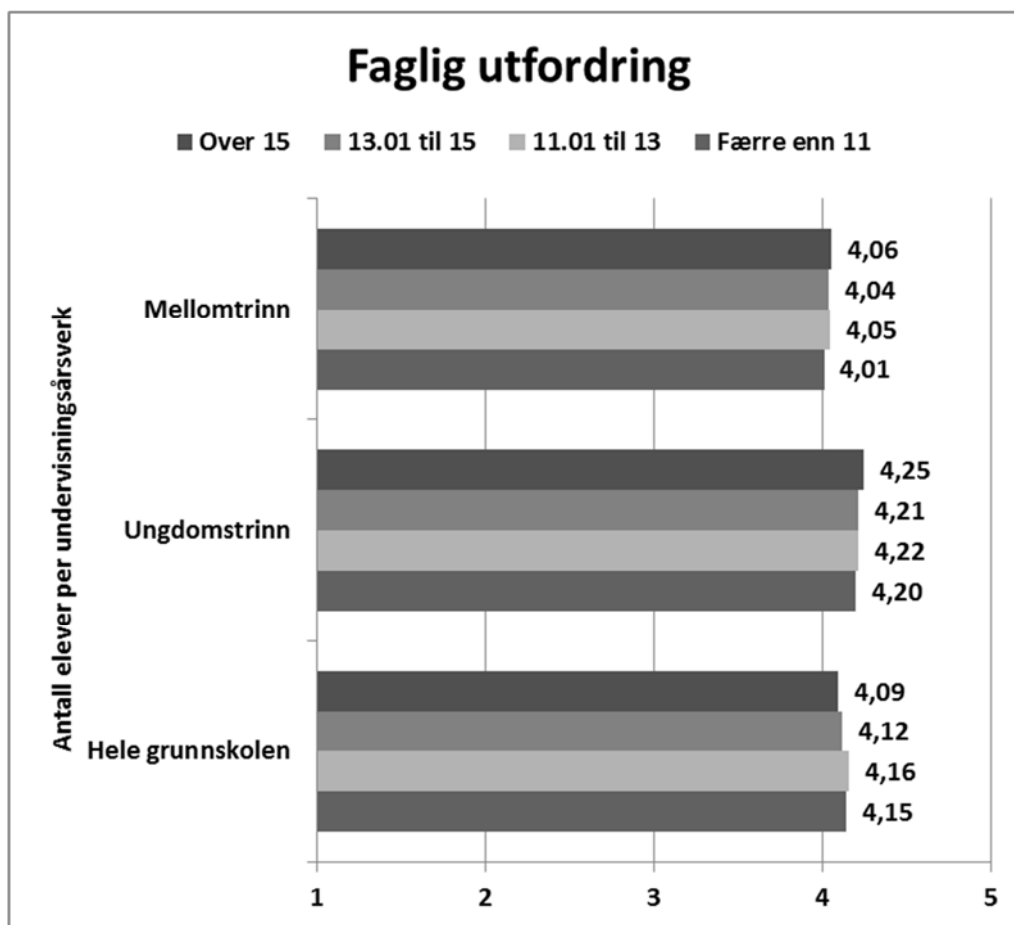
Figur 9.6 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

Figur 9.7 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

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

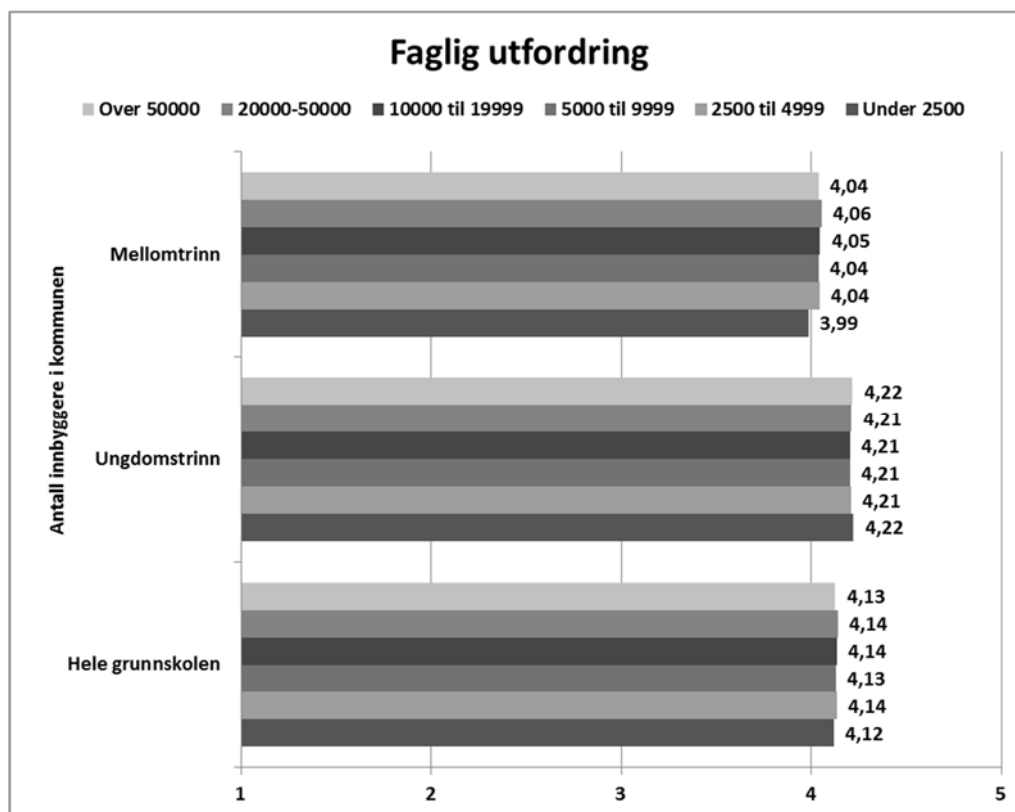


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.22 / 0.11$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

Figur 9.8 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

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

9.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

Figur 9.9 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Innbyggertall i kommunen har ikke innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Faglig utfordring*.

9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 9.3 *Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	.042	.082	.000	.020	.018	.000	-.008	-.008	.004
Kjønn	.114	.065	.000	.095	.052	.000	.130	.078	.000
Andel minoritet	-.026	-.034	.000	-.013	-.017	.000	-.033	-.042	.000
Antall elever	.005	.003	.319	-.006	-.004	.396	.011	.008	.101
Antall årsverk	.004	.005	.094	-.002	-.002	.582	.000	.000	.951
Antall elever per årsverk	.003	.003	.184	.013	.016	.000	.009	.010	.003
Folketall	.005	.007	.003	.003	.005	.184	.001	.001	.747
R²	0.013			0.004			0.008		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 9.3 tegner det samme bilde som øvrige resultater presentert i dette kapittelet. Bakgrunnsvariablene har ingen særlig sammenheng med *Faglig utfordring*. Det nærmeste er trinn med betaverdier på opptil 0.082 sett hele grunnskolen under ett.

10. Vurdering for læring

Spørsmålene i tabell 10.1 har til hensikt å måle de fire prinsippene som er viktige innen *Vurdering for læring*. En faktoranalyse viser at spørsmålene kun lader på én faktor, noe som antyder at elevene ikke skiller mellom de ulike prinsippene innenfor vurdering for læring (VFL). Spørsmålene innenfor de ulike prinsippene kan likevel benyttes som enkeltstående spørsmål og gi relevant informasjon for hvert spørsmål. I og med at alle itemene lader på en faktor kan en også behandle det som et samlemål på *Vurdering for læring*. I tabell 10.1 kommer det fram at samlemålet får en Cronbachs alpha på 0.89, noe som er en tilfredsstillende indre konsistens.

Tabell 10.1 viser spørsmålene som inngår i indeksen og svaralternativene. Figur 10.2 viser gjennomsnitt og standardavvik for enkeltspørsmål og indeksen sett under ett.

Tabell 10.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2014

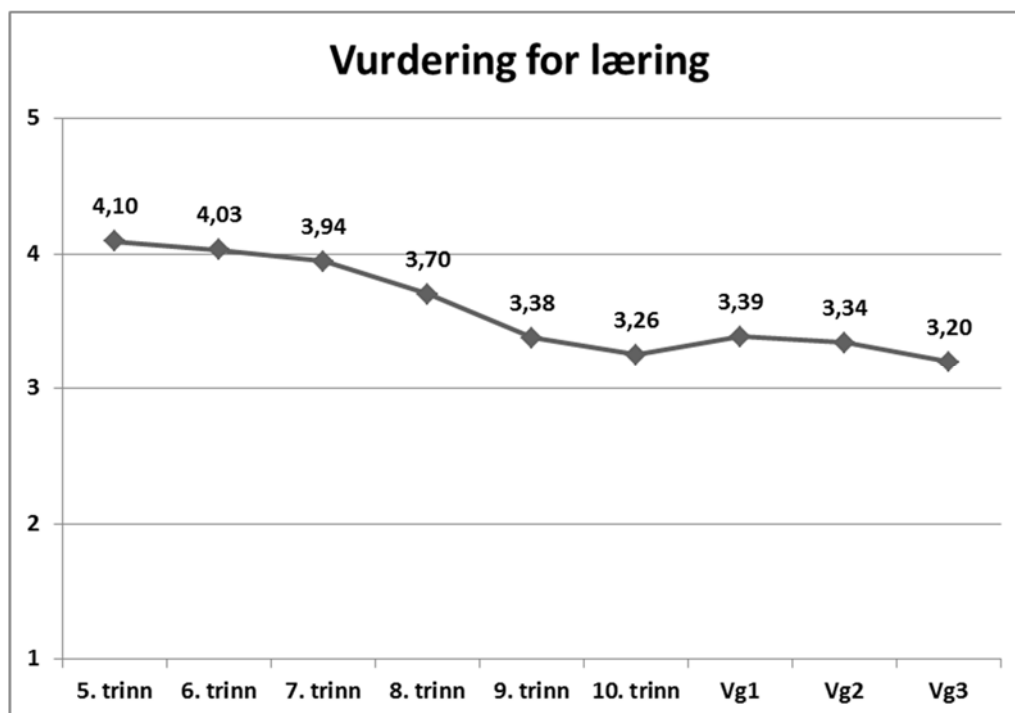
Vurdering for læring	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6862 Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6865 Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6866 Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6867 Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?	Flere ganger i uka – 1 gang i uken – 1-3 ganger i måneden – 2-4 ganger i halvåret – Sjeldnere
Q6868 Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6869 Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6870 Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag

Tabell 10.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2015

Vurdering for læring							
Cronbach's alpha: .89	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6862 Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	1,0	4,2	18,7	39,9	36,2	4,06	0,90
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.	1,1	4,6	19,2	40,6	34,6	4,03	0,91
Q6865 Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	2,1	7,7	21,6	35,6	33,0	3,90	1,02
Q6866 Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,1	10,9	24,5	32,9	28,7	3,73	1,08
Q6867 Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?*	6,4	12,5	31,3	29,8	20,0	3,44	1,13
Q6868 Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	13,0	20,7	28,1	24,4	13,8	3,05	1,23
Q6869 Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	13,8	23,6	28,3	21,0	13,2	2,96	1,24
Q6870 Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	5,7	14,4	28,9	29,8	21,2	3,46	1,14
Vurdering for læring						3,58	0,81

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

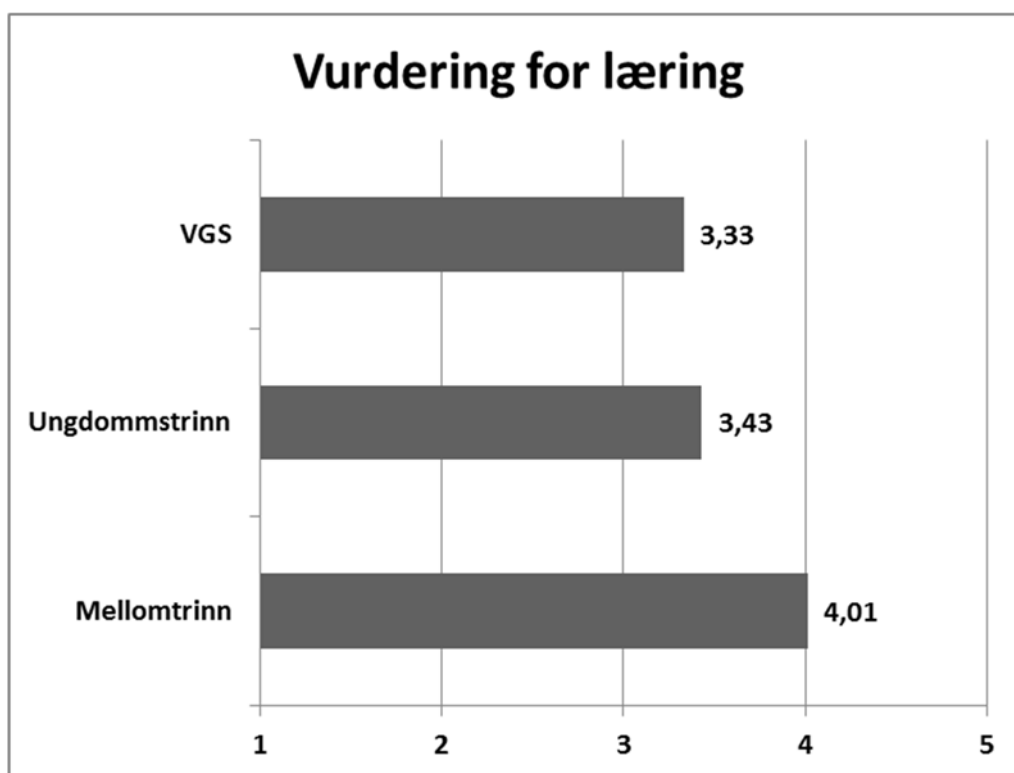
10.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 1,27 / 0,54$

Figur 10.1 Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt).

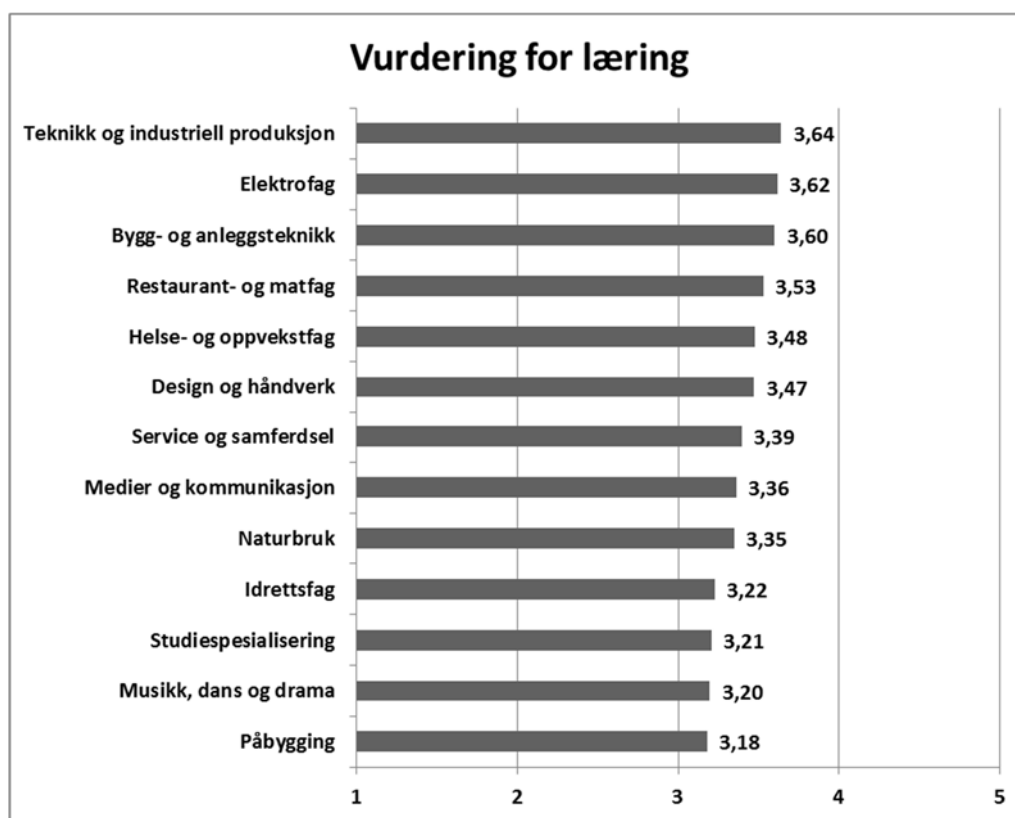
Figur 10.1 viser at elevenes rapportering av *Vurdering for læring* synker markant med økende trinn. Forskjellen mellom 5. trinn og Vg3. trinn gir en Cohens *d*-verdi på 1,27 og en effektstørrelse på 0,54, som indikerer en sterk effekt/stor forskjell..



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.93 / 0.42$

Figur 10.2 Vurdering for læring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Det er særlig elevene på mellomtrinnet som skårer høyt på *Vurdering for læring*. Forskjellene mellom høyeste og laveste skåre er betydelig i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse.

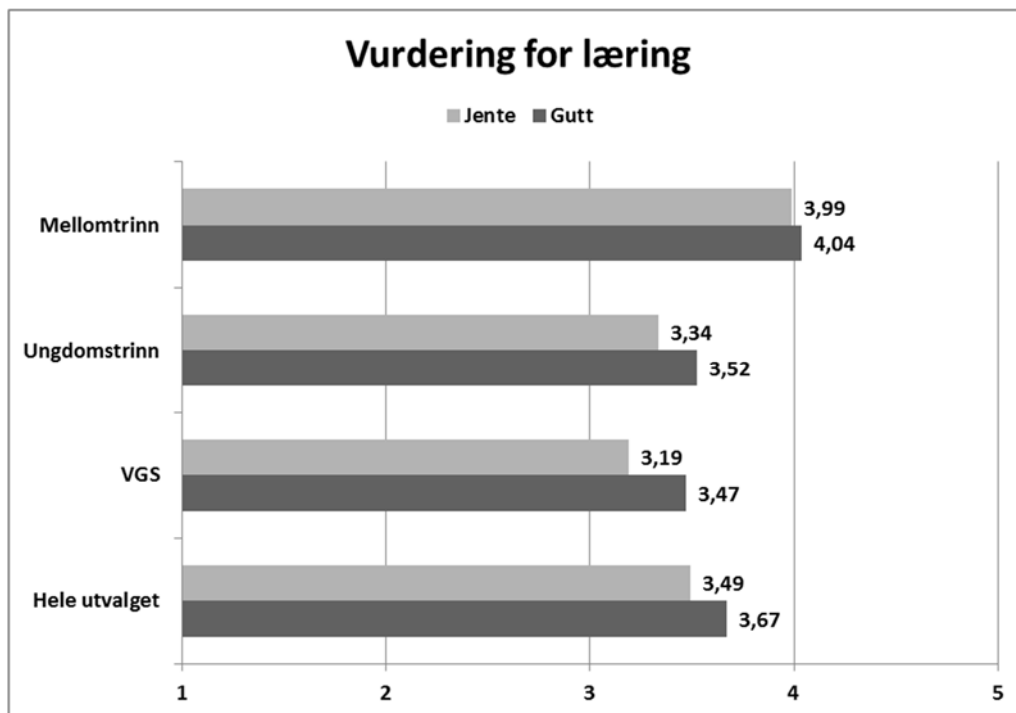


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.58 / 0.28$

Figur 10.3 Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 10.3 at elever på Teknikk og industriell produksjon skårer høyest på *Vurdering for læring*, mens elever på Påbygging skårer lavest. En kan legge merke til at det er elever på de studieforbereende utdanningsprogrammene som skårer lavest på *Vurdering for læring*.

10.2 Kjønn

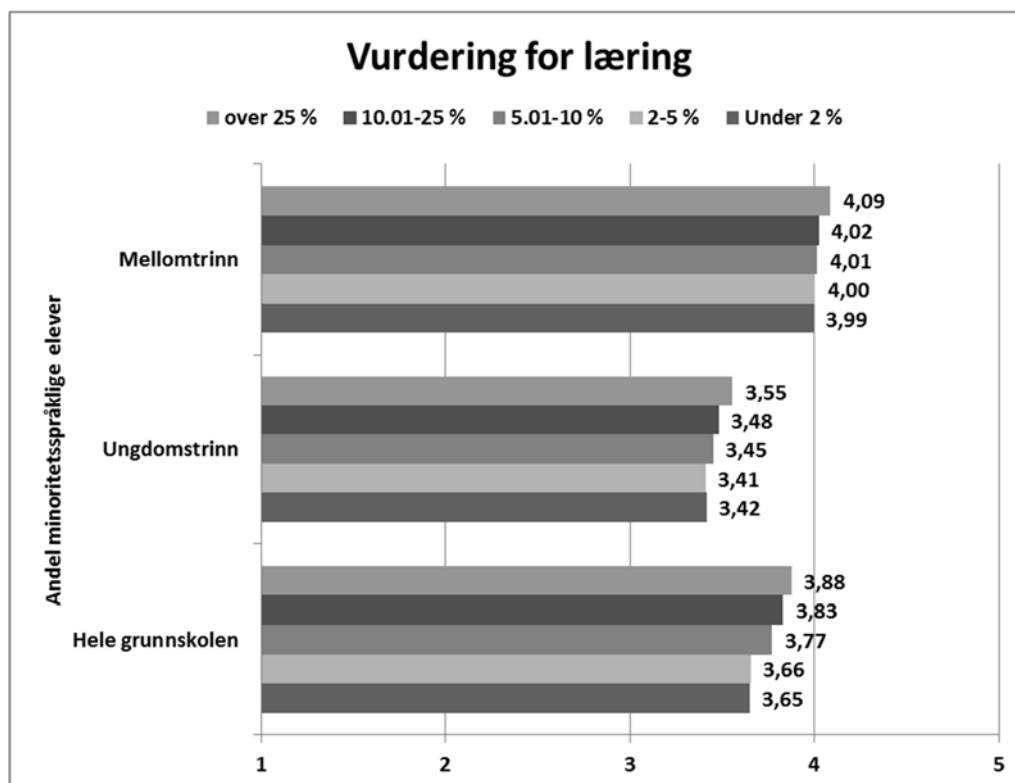


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele utvalget: $d / ES = 0.22 / 0.11$. Mellomtrinn: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = 0.24 / 0.12$. Videregående: $d / ES = 0.37 / 0.18$.

Figur 10.4 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 10.4 viser at gutter skårer høyere på *Vurdering for læring* enn jenter på ungdomstrinnet og i videregående skole. Det samme gjelder hele utvalget sett under ett. Det er også en forskjell på mellomtrinnet, men denne er ikke signifikant.

10.3 Andel minoritetsspråklige elever

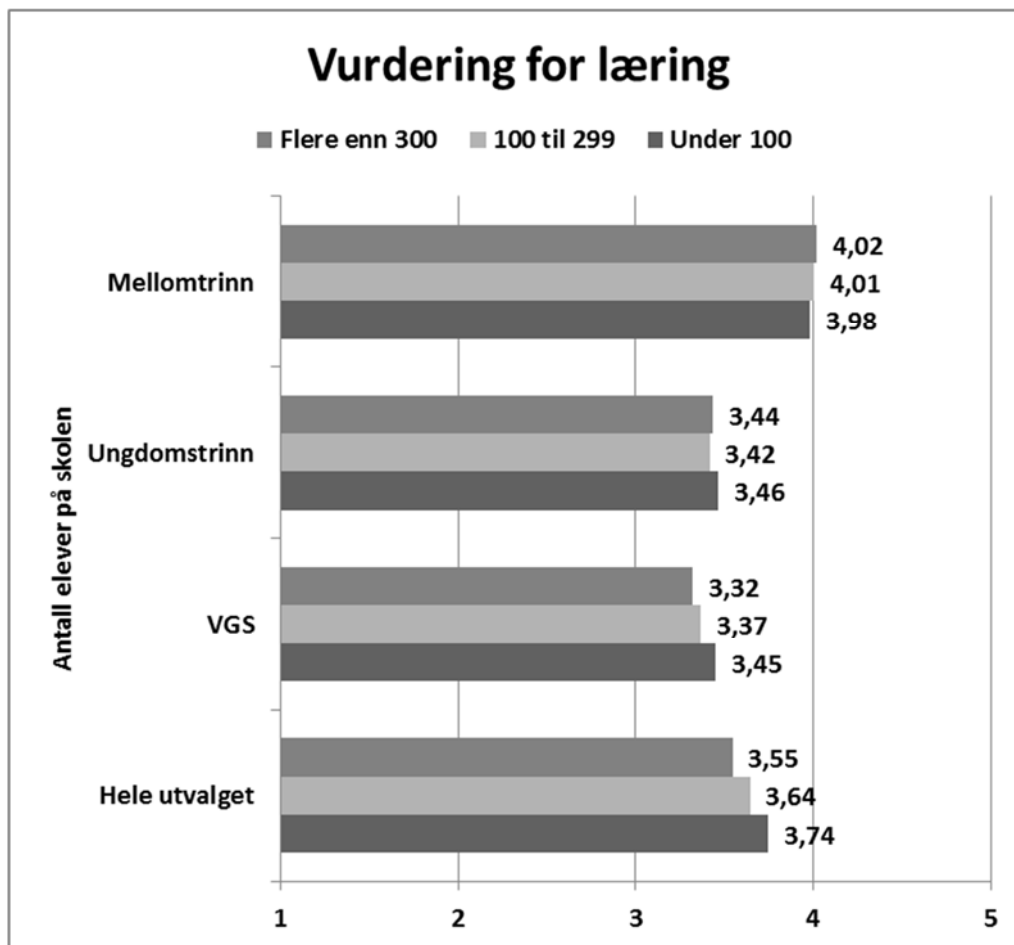


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.28 / 0.14$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

Figur 10.5 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

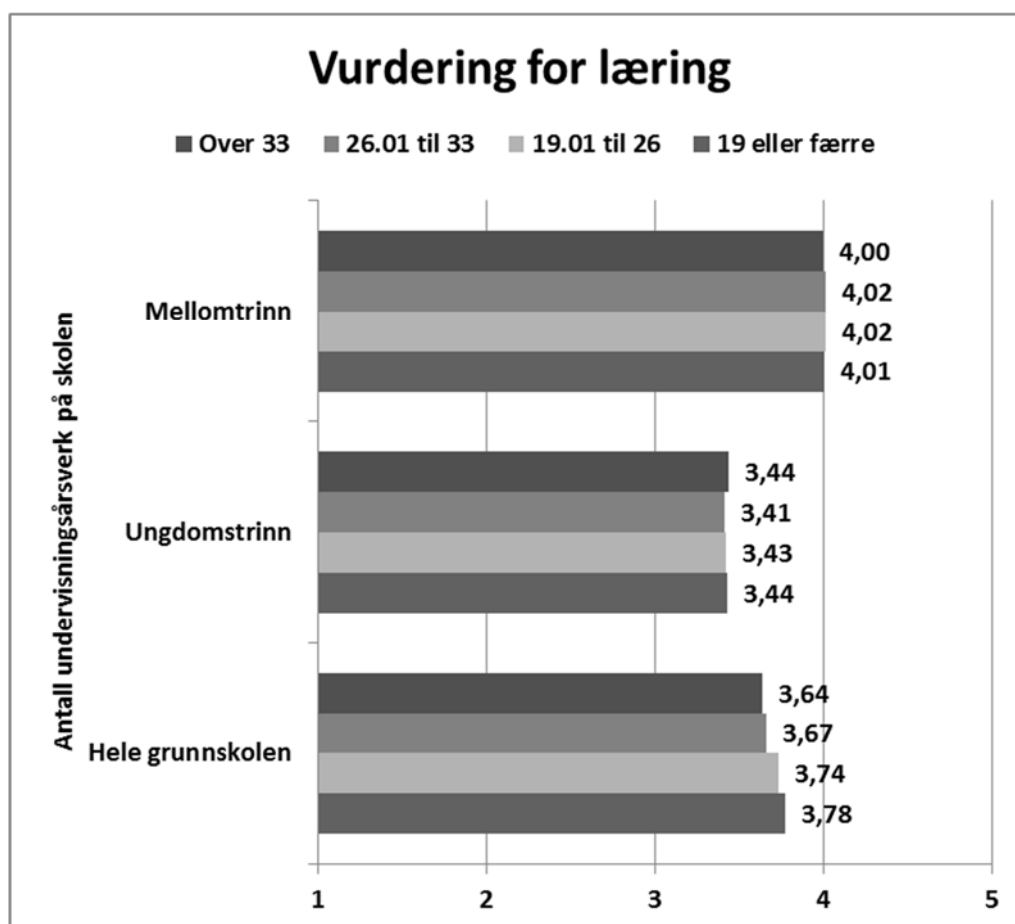
Ut fra figur 10.5 ser vi en tendens, sett hele grunnskolen under ett at elever ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever på skolen skårer høyere på *Vurdering for læring* enn skoler med lav andel. En tilsvarende tilsynelatende tendens finner man også på ungdomstrinnet og mellomtrinnet, men den er ikke signifikant.

10.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = .25/0.12. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

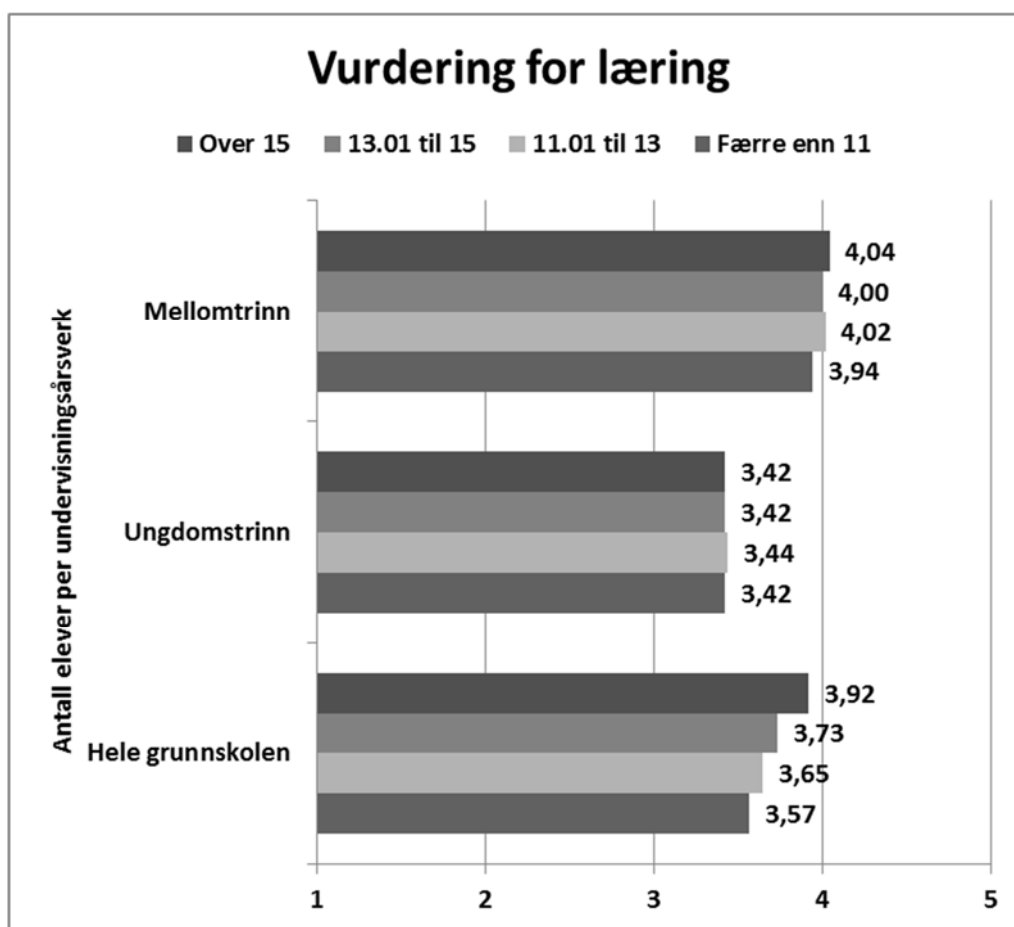
Figur 10.6 *Vurdering for læring fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

Ut fra figur 10.6 og 10.7 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever og undervisningsårsverk ved skolen ikke har særlig innvirkning på hvordan elevene ved skolene skårer på *Vurdering for læring*. Imidlertid ser vi signifikante forskjeller når vi ser hele utvalget under ett i forhold til antall elever, men denne forskjellen er svært svak og skyldes sannsynligvis at eldre elever er i større skoler. Resultatet skyldes dermed ikke skolestørrelse, men heller trinn.

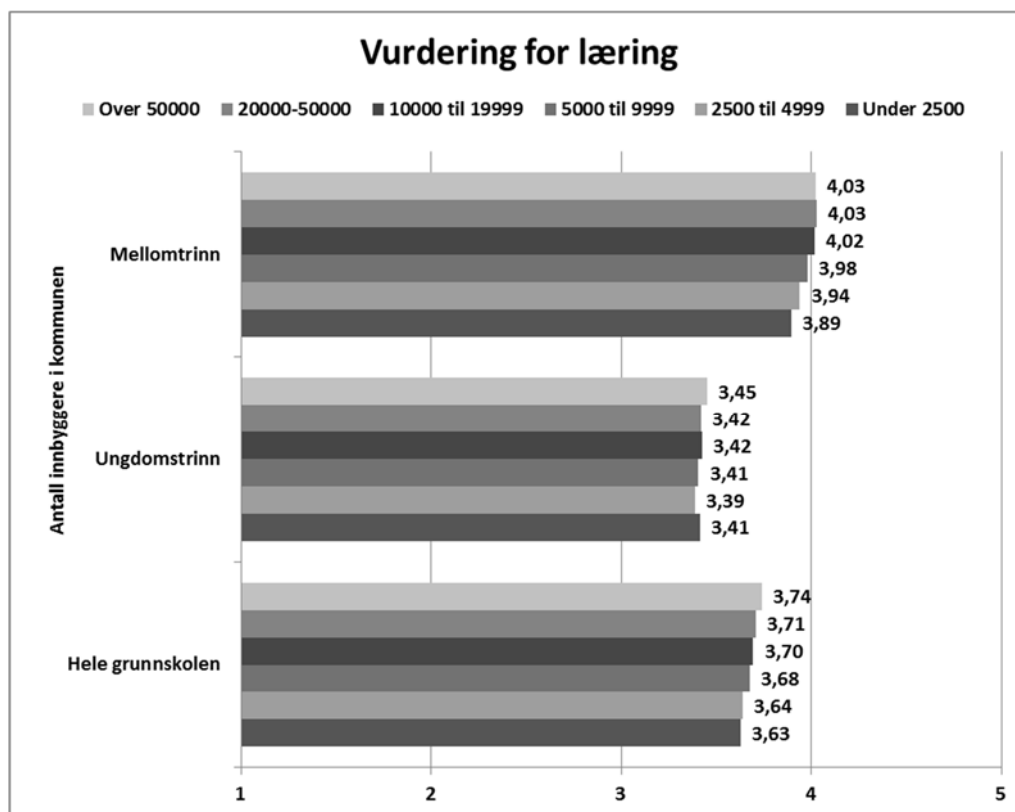


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.45 / 0.22$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

Figur 10.8 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 10.8 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Vurdering for læring* sett i lys av lærertetthet på skolen på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Vi får imidlertid et utslag når vi ser hele grunnskolen under ett, men dette funnet er et resultat av at det er mange flere elever på mellomtrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

10.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

Figur 10.9 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 10.9 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere har innvirkning på hvordan elevene skårer på *Vurdering for læring*.

10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 10.3 *Multivariat lineær regresjon: Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.176	-.379	0.000	-.073	-.087	.000	-.219	-.228	0.000
Kjønn	-.125	-.078	0.000	-.050	-.037	.000	-.190	-.120	0.000
Andel minoritet	.019	.027	.000	.013	.023	.000	.022	.029	.000
Antall elever	.025	.018	.000	-.013	-.012	.020	.022	.015	.001
Antall årsverk	-.028	-.040	.000	-.009	-.014	.001	-.019	-.027	.000
Antall elever per årsverk	.004	.006	.016	.023	.036	.000	-.015	-.018	.000
Folketall	.009	.016	.000	.008	.016	.000	.011	.020	.000
R²	0.161			0.012			0.068		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 10.3 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 16.1 prosent av variasjonen i *Vurdering for læring* ($R^2=0.161$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.379 som er den største betaverdien av alle bakgrunnsvariablene. Dersom vi ser på den ustandardiserte regresjonskoeffisienten er den på -0.176 for Trinn for hele grunnskolen. Det betyr at dersom Trinn øker med en, eksempelvis femte til sjette trinn, vil skåren på *Vurdering for læring* reduseres med 0.18. Dersom vi øker med to trinn vil den reduseres med 0,36. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og barnetrinnet, men der er forklaringskraften svakere. På ungdomstrinnet ser vi at kjønn har en betaverdi på -0.190. Kjønn har altså en negativ innvirkning og i denne analysen har gutt verdi 1 og jente verdi 2. Det vil si at på ungdomstrinnet skårer jentene betydelig lavere på *Vurdering for læring* også når vi kontrollerer for de andre variablene.

11. Læringskultur

Læringskultur er satt sammen av tre spørsmål som omhandler arbeidsforhold i klassen. Dette er arbeidsro, om en i klassen synes det er viktig å jobbe med skolearbeid og om lærere synes det er greit å gjøre feil fordi en kan lære av det. En faktoranalyse viser at de tre spørsmålene lader på samme faktor. Cronbachs alpha er noe svak, men kan aksepteres. Tabell 11.1 viser spørsmålene og svaralternativene som inngår i denne indeksen.

Tabell 11.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen *Læringskultur* i Elevundersøkelsen 2014

Læringskultur	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6849 Det er god arbeidsro i timene.	Helt uenig – Litt uenig – Verken uenig eller enig – Litt enig – Helt enig
Q6850 I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	Helt uenig – Litt uenig – Verken uenig eller enig – Litt enig – Helt enig
Q6851 Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.	Helt uenig – Litt uenig – Verken uenig eller enig – Litt enig – Helt enig

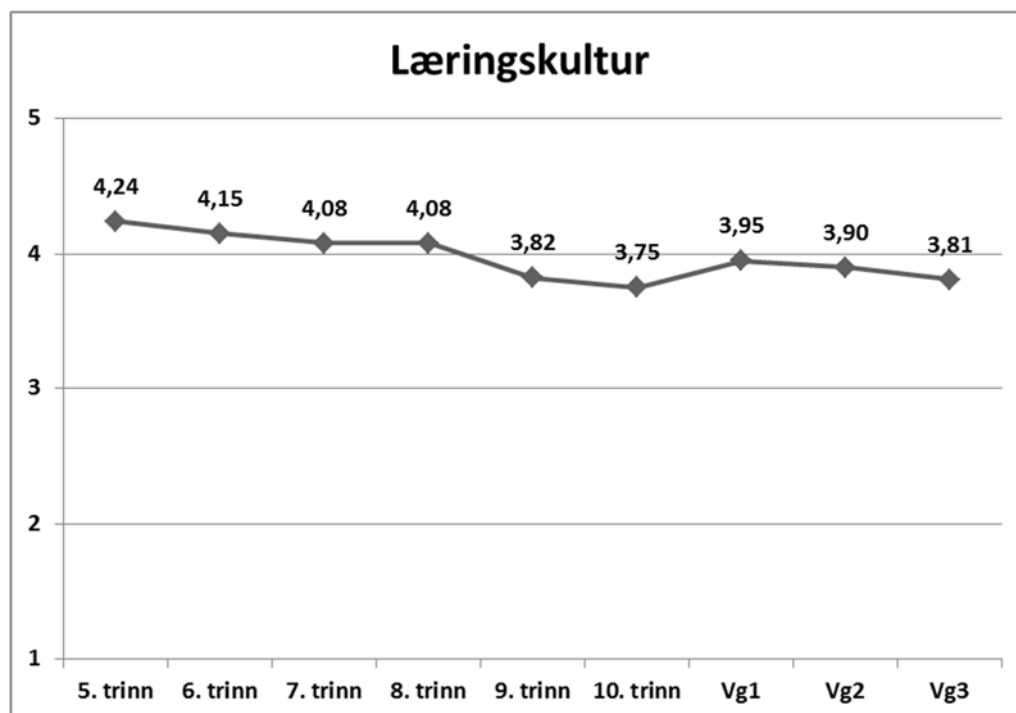
Tabell 11.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Læringskultur* i klassen i Elevundersøkelsen 2014

Læringskultur							
Cronbach's alpha: .66	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6849 Det er god arbeidsro i timene.	3,9	9,9	22,1	44,5	19,7	3,66	1,02
Q6850 I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	1,9	5,6	20,7	41,1	30,7	3,93	0,95
Q6851 Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.	1,7	2,8	12,3	29,5	53,7	4,31	0,91
Læringskultur						3,97	0,74

Svarfordelingen i Tabell 11.2 viser at det er relativ god spredning i elevenes svar på disse spørsmålene. Gjennomsnittsverdien på indeksen *Læringskultur* viser at en overvekt av elevene legger seg litt over midten av skalaen. Dersom vi ser på enkeltspørsmålene ser vi at nærmere 14 prosent er uenige i påstanden om at det er god arbeidsro i timene. Tilsvarende er nærmere 8 prosent uenige i at det er viktig i klassen å jobbe godt med skolearbeidet og rundt 5 prosent er uenige at lærerne synes det er greit at elevene gjør feil fordi en kan lære av det.

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

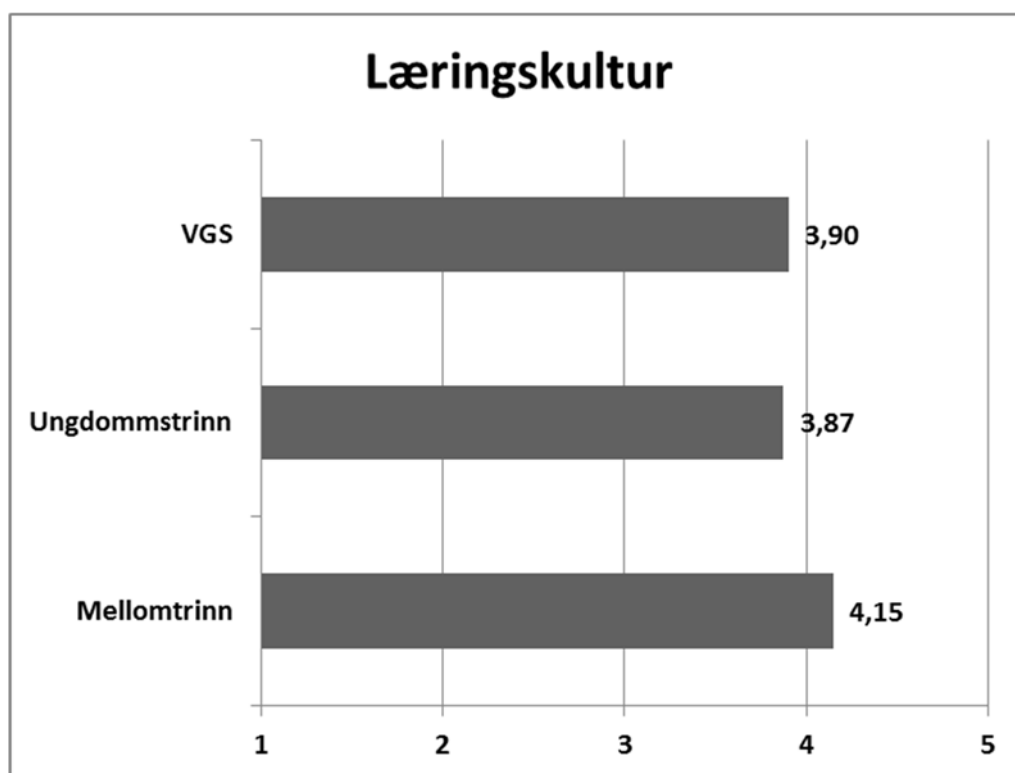
11.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.69 / 0.32$

Figur 11.1 Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).

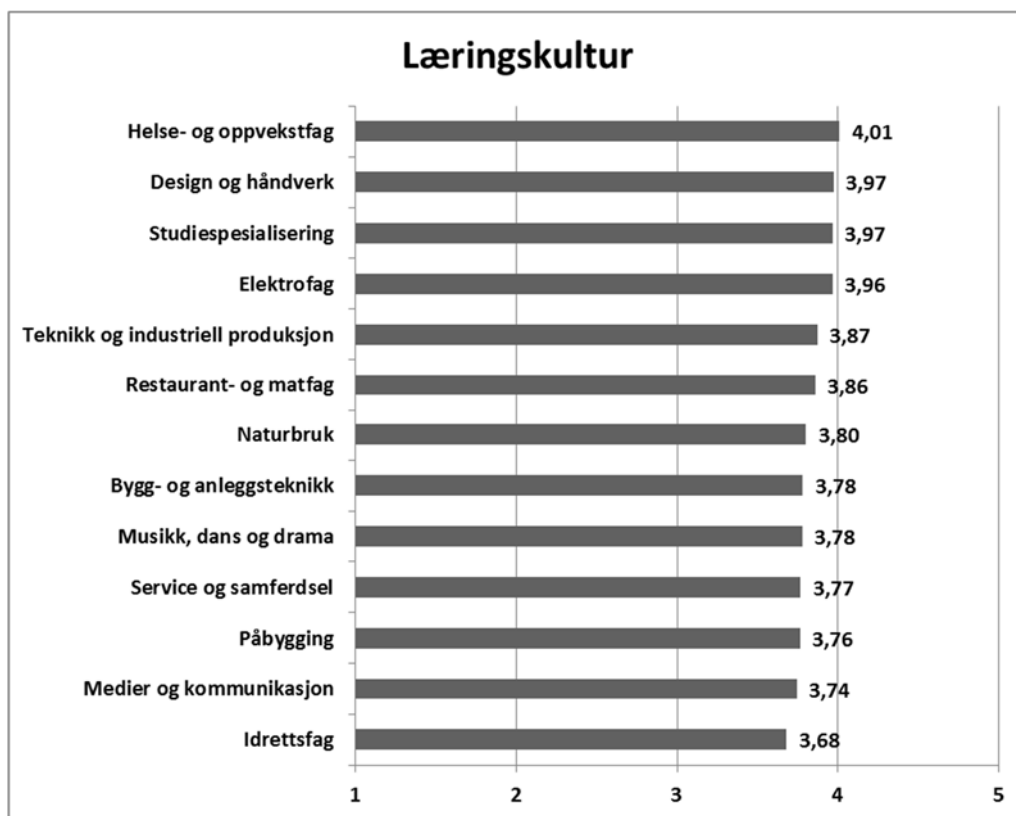
Figur 11.1 viser at elever på grunnskolen skårer lavere på indeksen *Læringskultur* med økende trinn. Særlig skårer elever på 9. og 10. trinn lavt. Forskjellen mellom 5. og 10. trinn gir en Cohens d på 0.69 og en effektstørrelse på 0.32. Elever i Vg1 og Vg2 skårer høyere enn elever på 9. og 10. trinn, men lavere enn elever på yngre trinn.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.38 / 0.19$

Figur 11.2 Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 11.2 viser tilsvarende mønster som forrige figur hvor elever på mellomtrinnet skårer betydelig høyere enn elever i VG og på ungdomstrinnet.

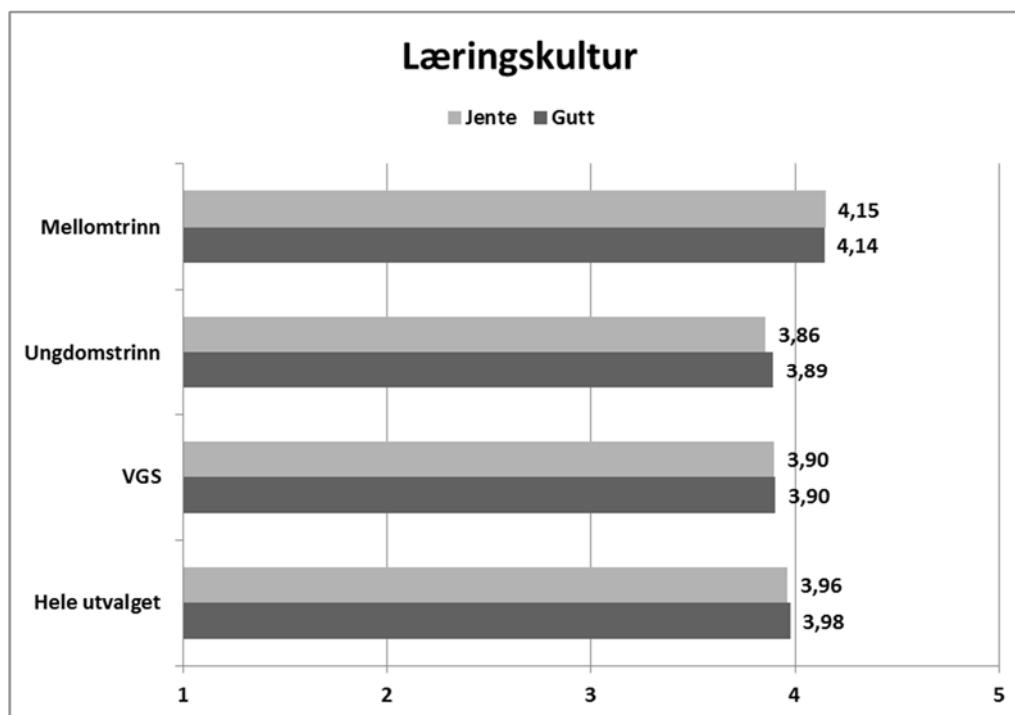


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.43 / 0.21$

Figur 11.3 Læringskultur fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 11.3 at elever ved Helse- og oppvekstfag skårer høyest på Læringskultur, mens elever ved Idrettsfag skårer lavest. Forskjellene mellom høyeste og laveste skåre er svak, men av betydning.

11.2 Kjønn

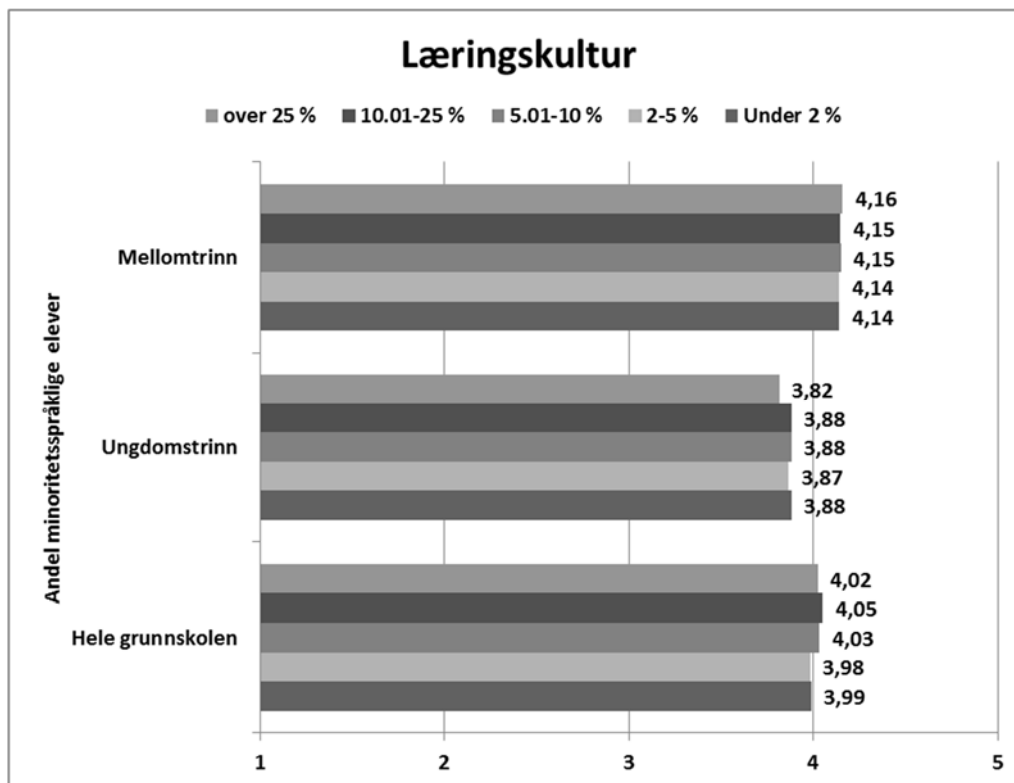


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele utvalget: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS. Videregående: d / ES = IS.

Figur 11.4 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 11.4 viser ingen kjønnsforskjeller i elevers vurdering *Læringskultur*.

11.3 Andel minoritetsspråklige elever

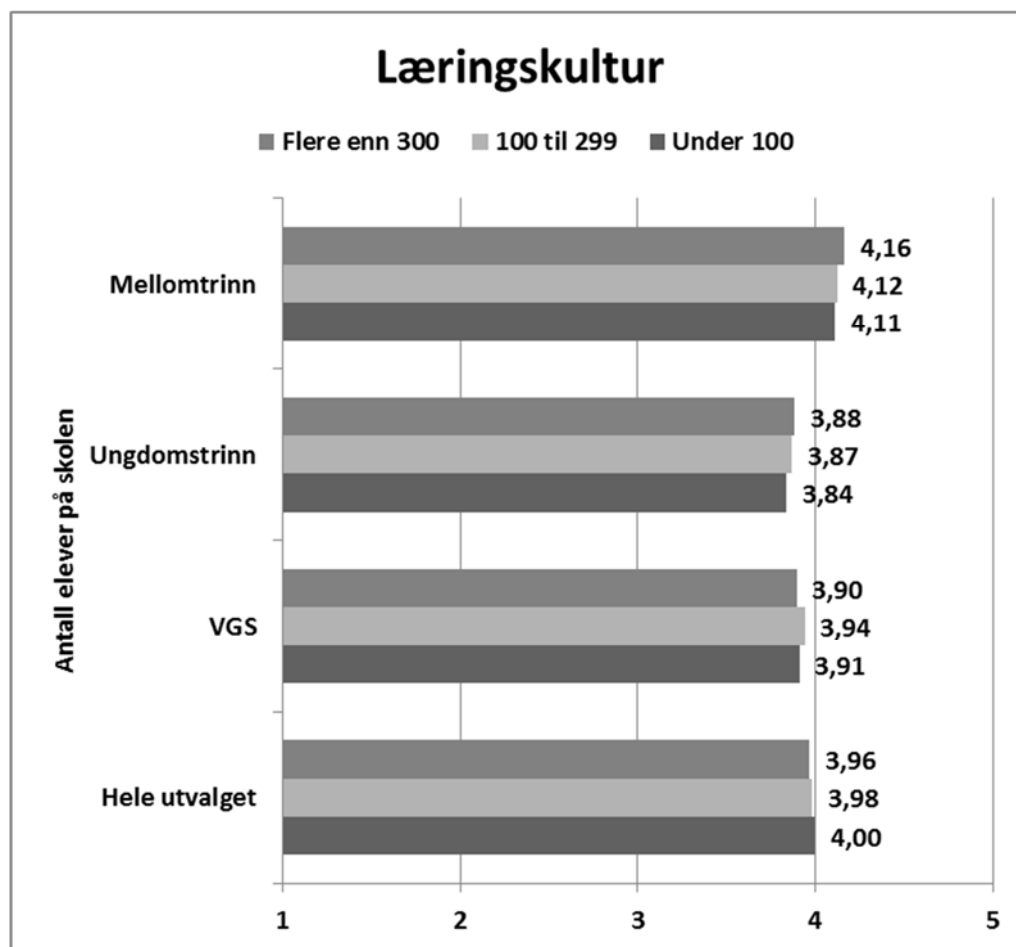


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

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

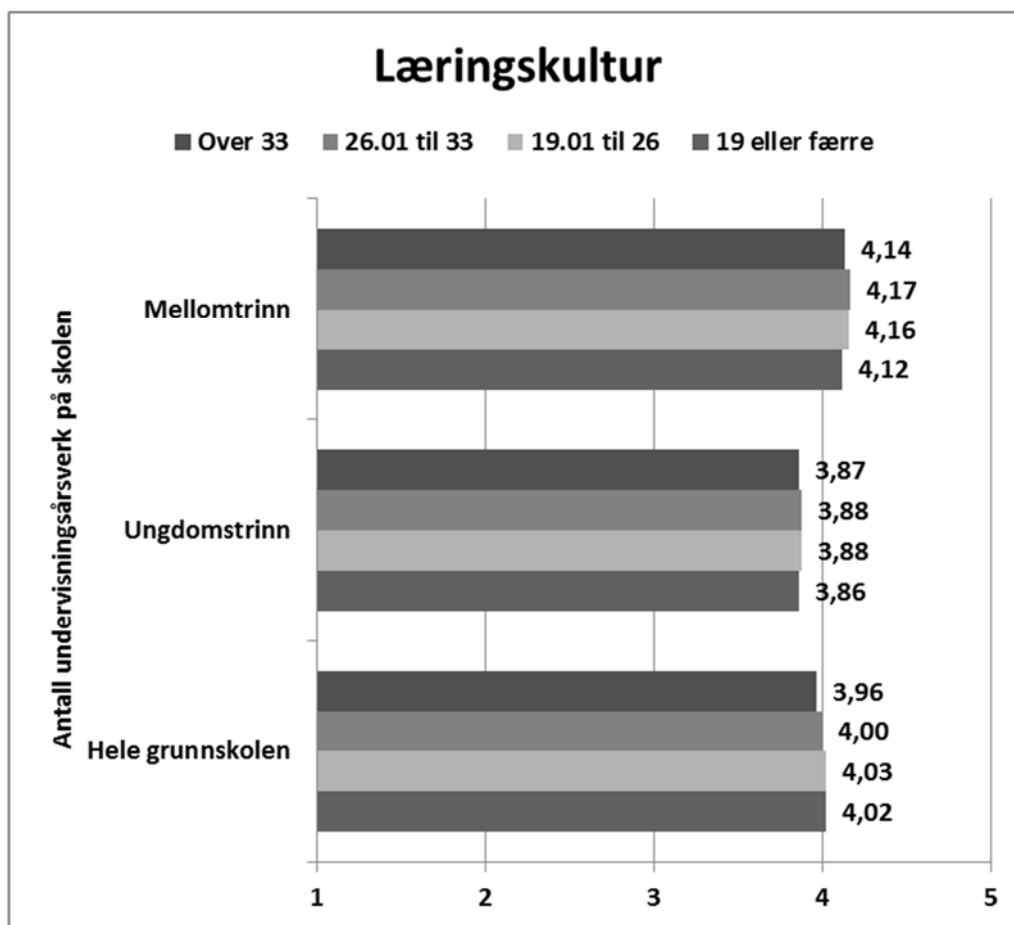
Figur 11.5 viser at det er ingen forskjell i *Læringskultur* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

11.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = .

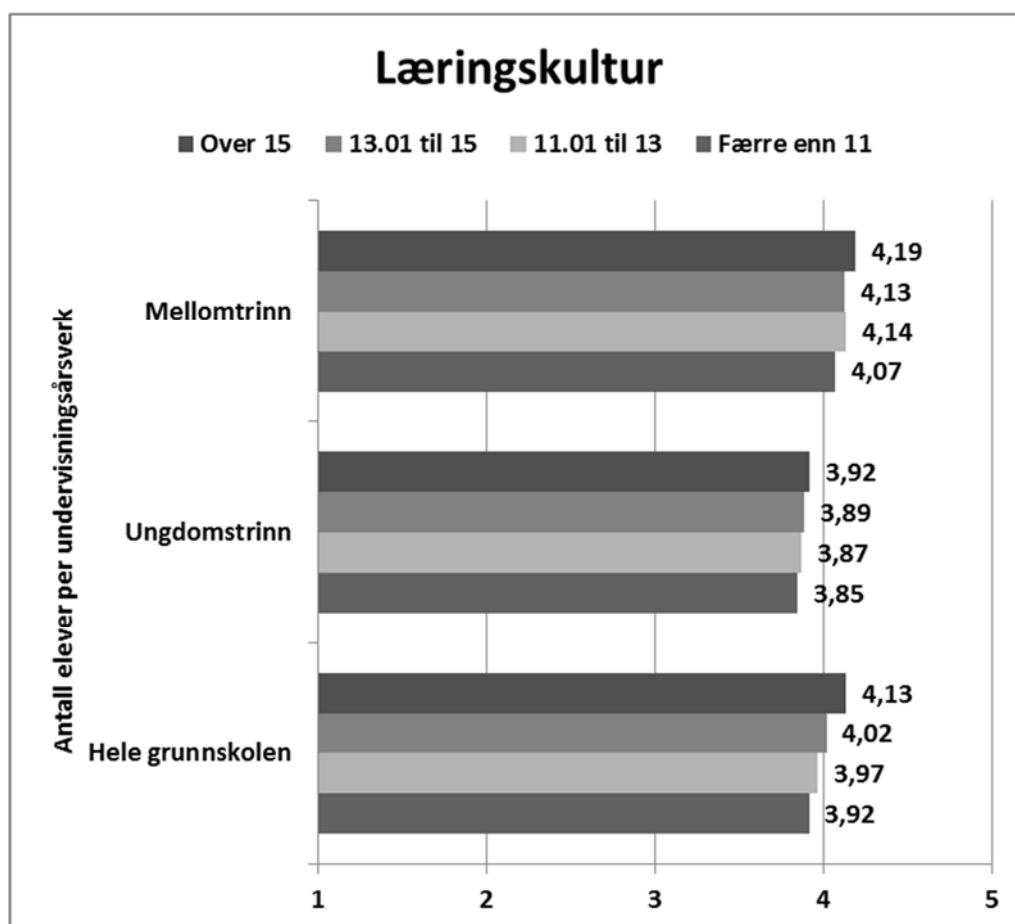
Figur 11.6 Læringskultur fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

Ut fra figur 11.6 og 11.7 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever og undervisningsårsverk har ikke innvirkning på hvordan elevene ved skolen skårer på *Læringskultur*.

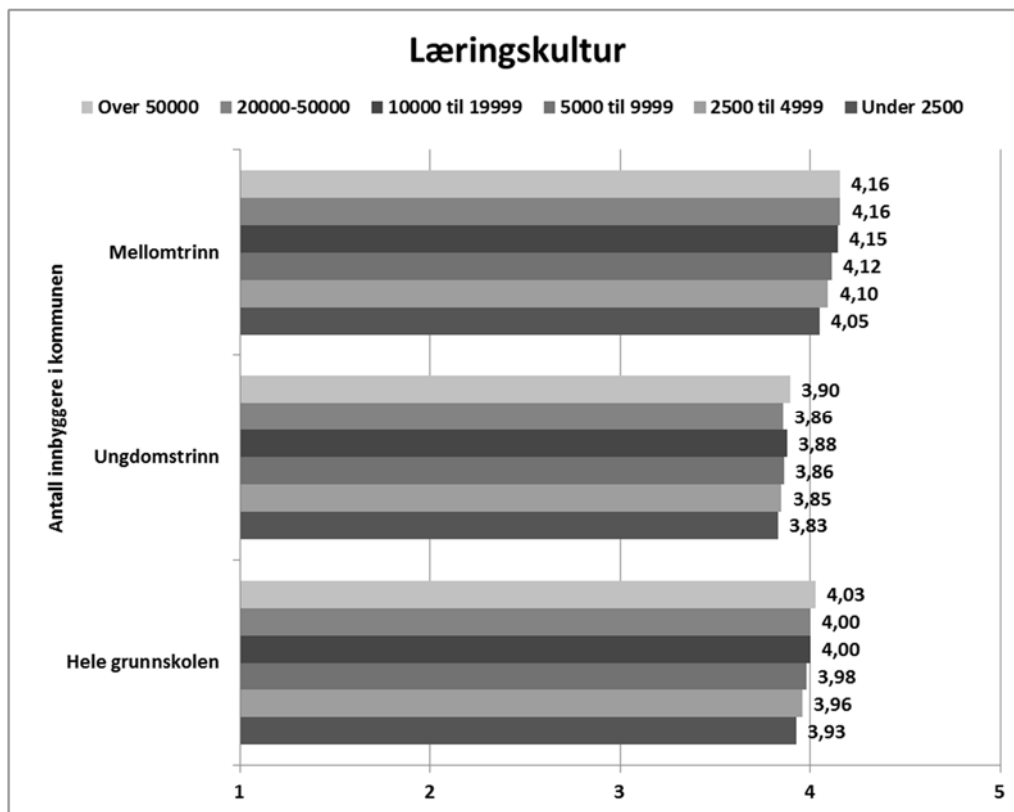


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.31 / 0.15$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

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

Figur 11.8 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Læringskultur* sett i lys av lærertetthet på skolen. Vi får et utslag sett grunnskolen under ett om at elever i skoler med lav lærertetthet – over 15 elever per undervisningsårsverk – vurderer *Læringskultur* som bedre enn elever i skoler med færre enn 11 elever per undervisningsårsverk. Dette funnet er et resultat av at det er flere elever på mellomtrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

11.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomstrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

Figur 11.9 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Læringskultur*.

11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 11.3 *Multivariat lineær regresjon: Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.093	-.221	0.000	-.077	-.098	.000	-.161	-.173	0.000
Kjønn	-.017	-.012	.000	.004	.003	.237	-.038	-.025	.000
Andel minoritet	-.008	-.012	.000	-.001	-.002	.502	-.008	-.011	.000
Antall elever	.035	.028	.000	-.003	-.003	.589	.029	.021	.000
Antall årsverk	-.014	-.022	.000	.001	.002	.610	-.015	-.022	.000
Antall elever per årsverk	.010	.015	.000	.032	.055	.000	.011	.014	.000
Folketall	.006	.011	.000	.001	.002	.587	.003	.005	.124
R²	0.053			0.013			0.031		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 11.3 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 5,3 prosent av variasjonen i *Læringskultur* ($R^2=0.053$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.221. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og mellomtrinnet, men der er forklaringskraften svakere.

12. Mestring

Mestring handler om i hvor stor grad eleven klarer skoleoppgavene på egenhånd både på skolen og hjemme, og er målt gjennom tre spørsmål. Tabell 12.1 viser spørsmålene og svaralternativene som inngår i denne indeksen.

Tabell 12.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen *Mestring i Elevundersøkelsen 2014*

Mestring	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6854 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	Har ikke lekser – Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6855 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid
Q6853 Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

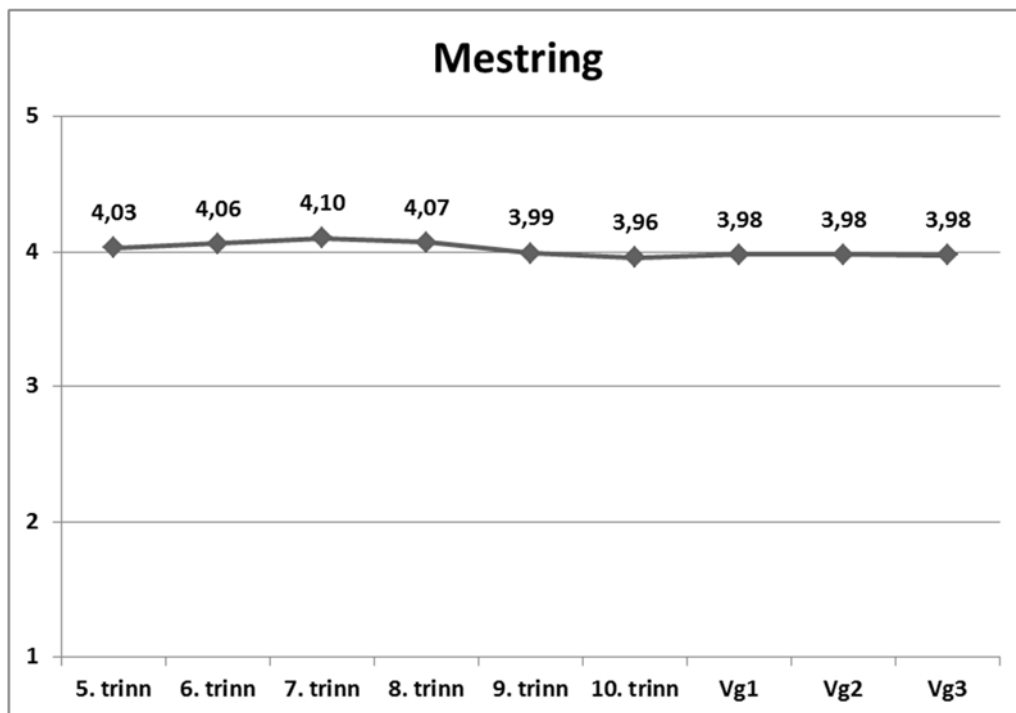
Tabell 12.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Mestring i Elevundersøkelsen 2014*

Mestring							
Cronbachs Alpha: .73	1	2	3	4	5	Gj.snitt	St.avvik
Q6854 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	0,7	3,2	15,1	38,5	42,4	4,19	,86
Q6855 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	0,6	1,9	14,6	67,3	15,7	3,96	,65
Q6853 Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?	0,8	3,2	19,0	61,2	15,8	3,88	,73
Mestring						4,02	0,59

En faktoranalyse av variablene i Tabell 12.2 viser at de tre spørsmålene lader på samme faktor. I tillegg er Cronbachs alpha tilfredsstillende. Sett under ett gir svarfordelingen i tabell 12.1 et inntrykk av de fleste elever oppgir at de opplever mestring noen ganger, ofte eller alltid. En liten del av elevene svarer sjelden eller aldri. Denne andelen er under 4 prosent.

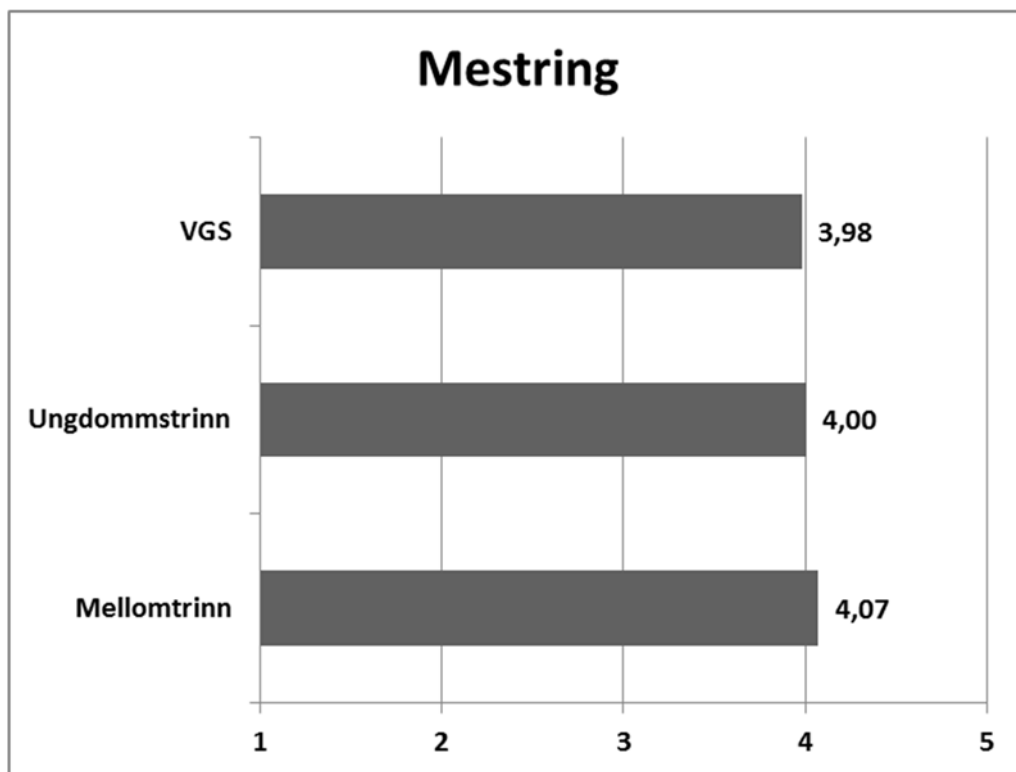
I de neste underkapitlene vil indeksen *Mestring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

12.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.24 / 0.12$

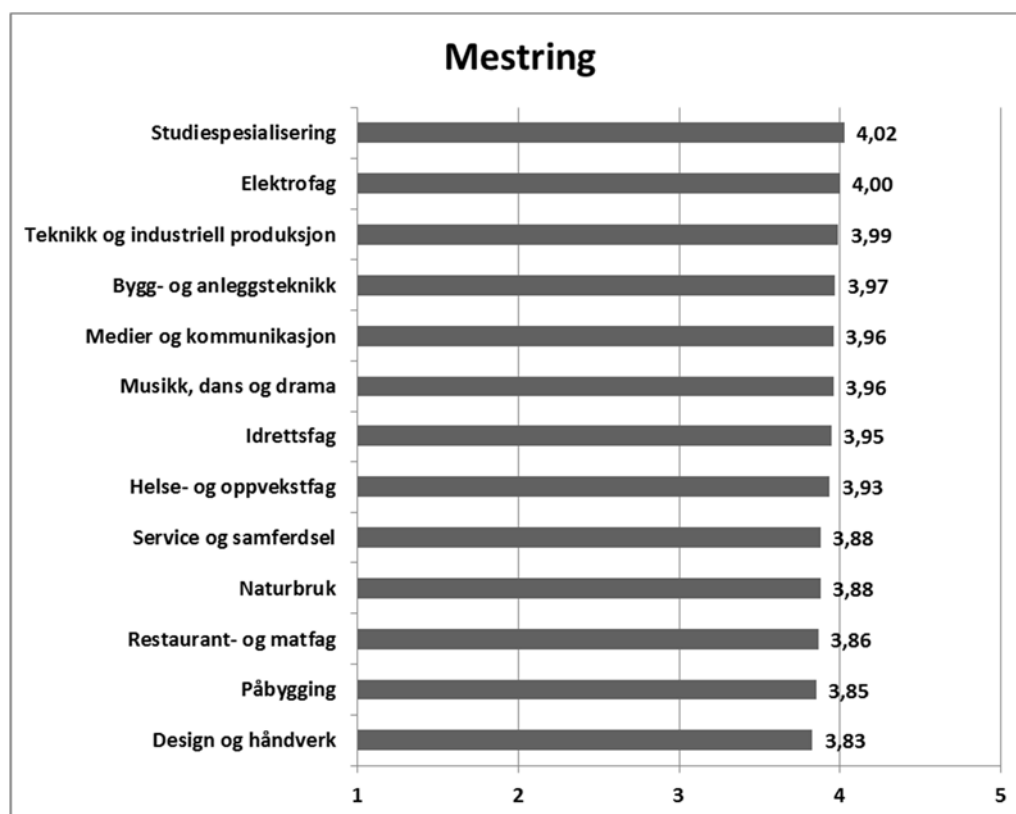
Figur 12.1 Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = IS$

Figur 12.2 *Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 12.1 viser at det er liten variasjon i hvordan elevene på ulike trinn skårer på indeksen *Mestring*. Forskjellene mellom høyeste og laveste skåre er signifikant, men liten. Figur 12.2 viser små forskjeller i elevenes skårer på *Mestring* dersom vi ser på forskjeller mellom mellomtrinn, ungdomstrinn og VGS.

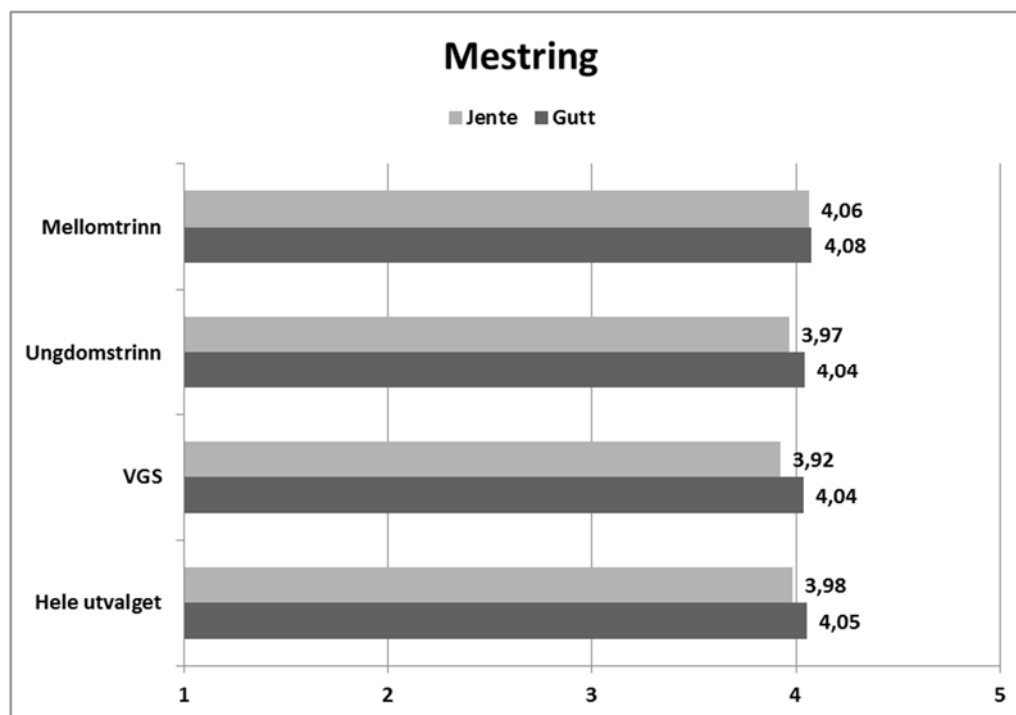


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.31 / 0.15$

Figur 12.3 *Mestring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).*

Når det gjelder forskjeller i *Mestring* fordelt på utdanningsprogram viser Figur 12.3 at elever på Studiespesialisering skårer høyest på indeksen *Mestring*. Elever på Design og håndverk skårer lavest. Forskjellen er signifikant, men svak.

12.2 Kjønn

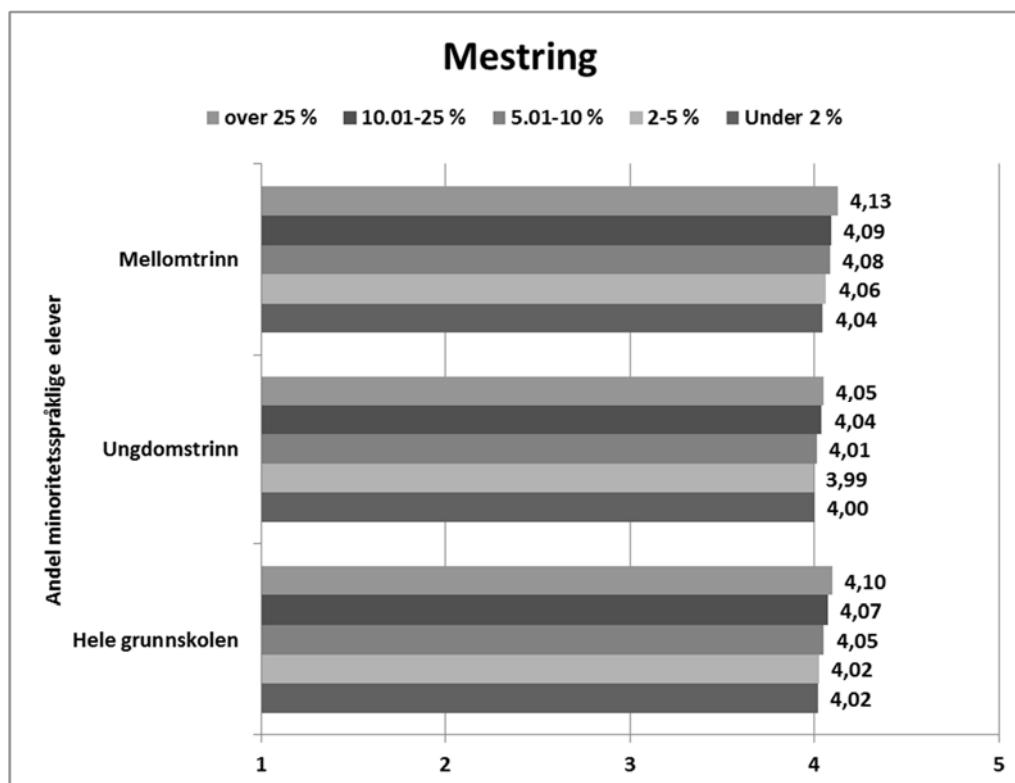


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 12.4 Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 12.4 viser ingen store kjønnsforskjeller i hvordan elevene har svart på spørsmålene om mestring. Samtidig ser vi at gutter ligger noe høyre på skalaen på alle skoletrinn.

12.3 Andel minoritetsspråklige elever

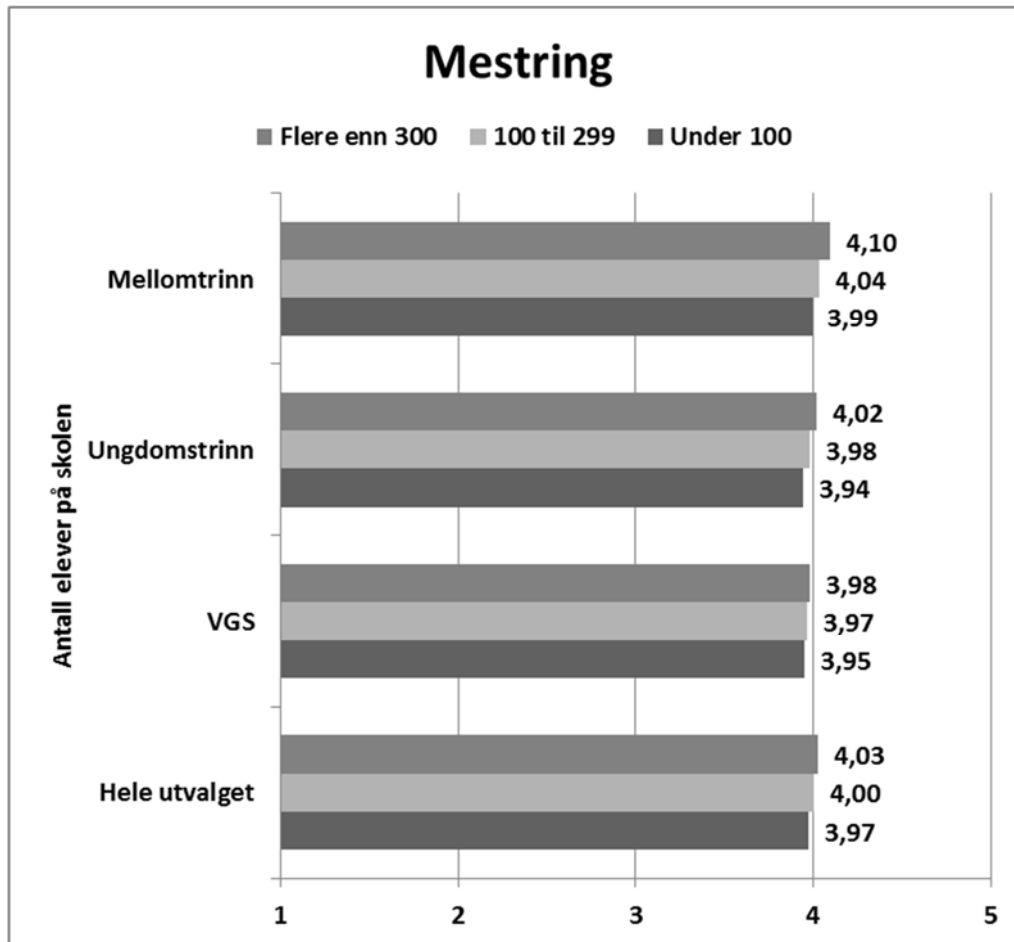


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

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

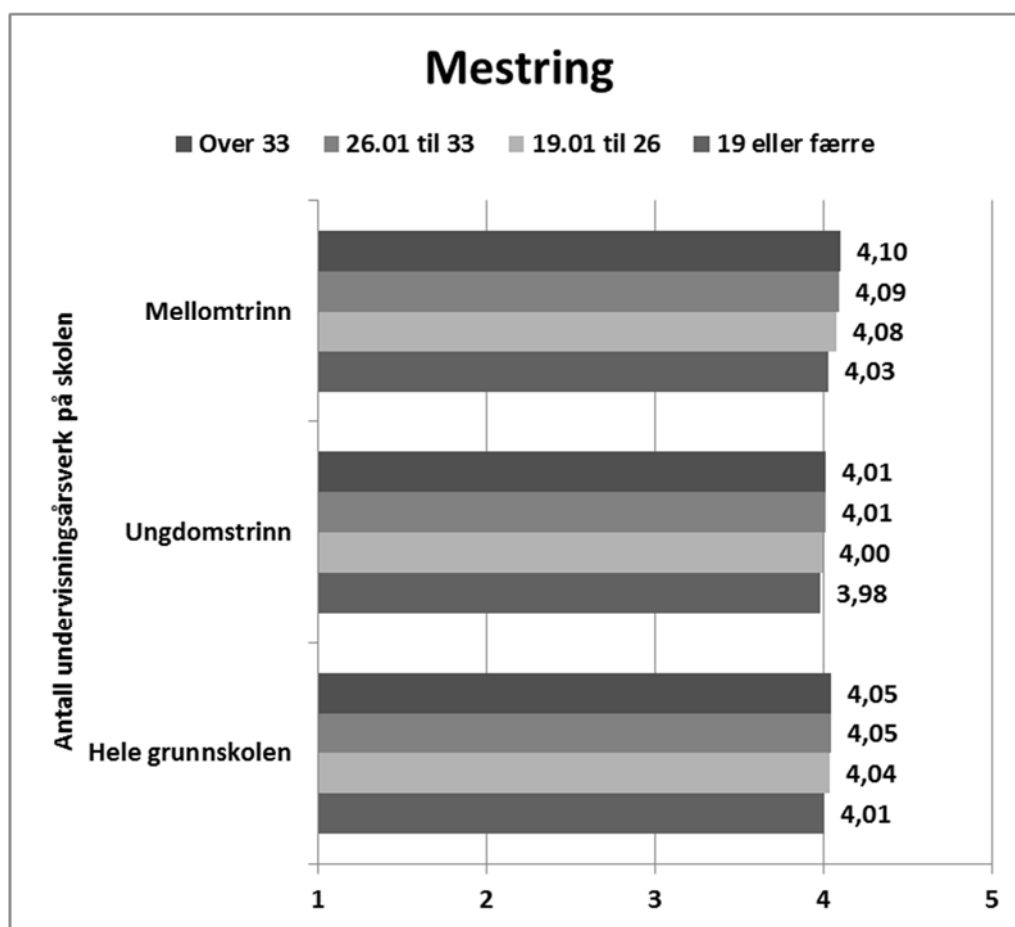
Figur 12.5 viser at det er ingen forskjell i *Mestring* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

12.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

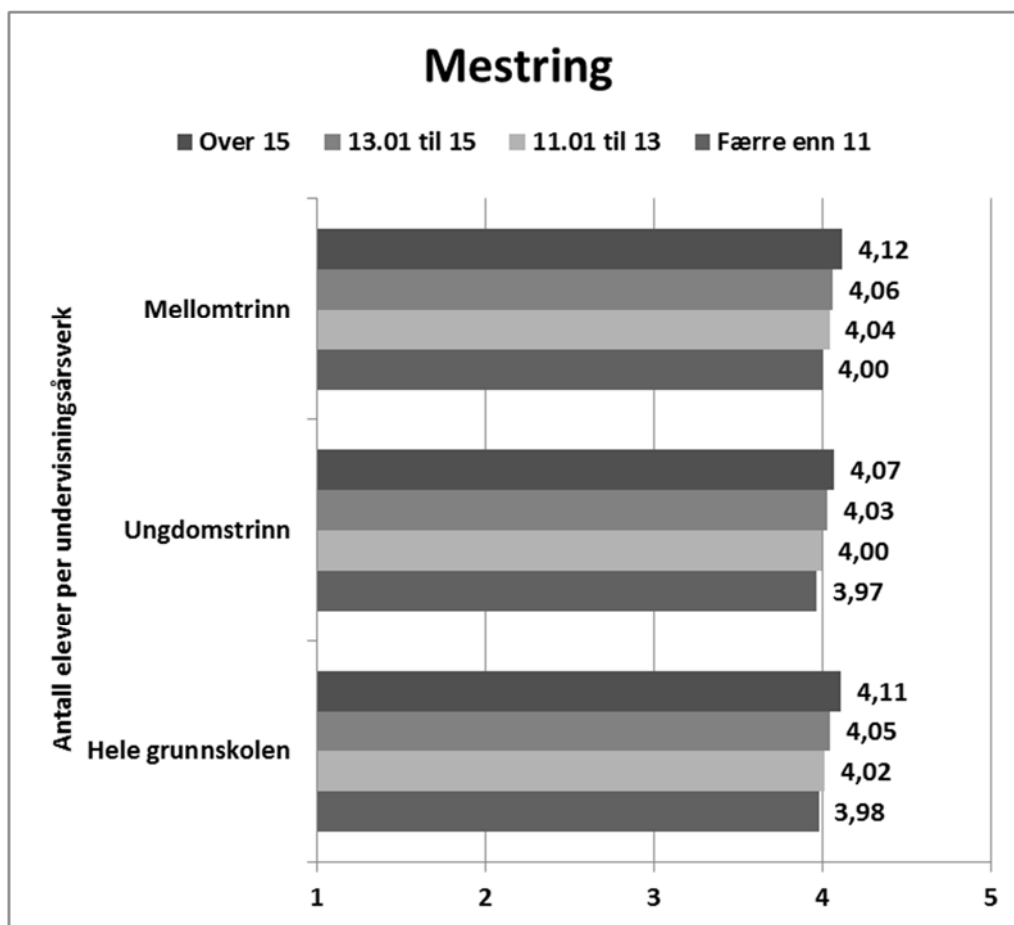
Figur 12.6 Mestring på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS. Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

Verken skolestørrelse målt i antall elever (Figur 12.6) eller målt i antall undervisningsårsverk (Figur 12.7) på skolen har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Mestring*.

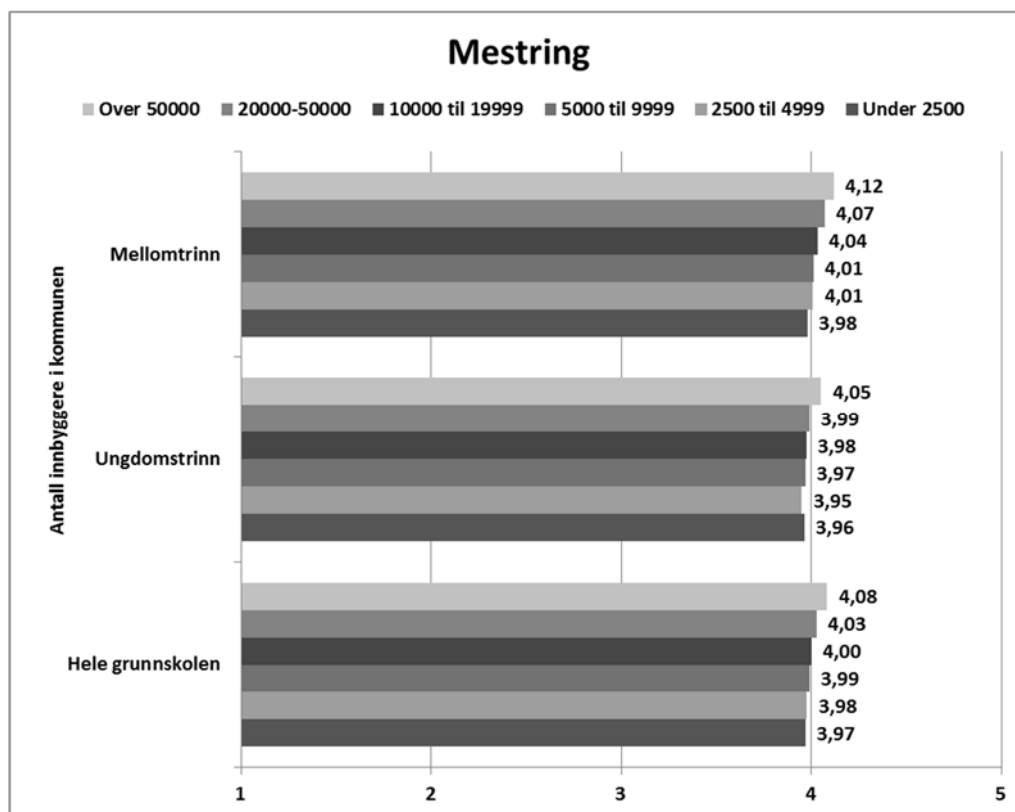


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.22 / 0.11$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0.21 / 0.10$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = IS$.

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

Figur 12.8 viser at dersom man ser grunnskolen under ett, er det små forskjeller mellom høyeste og laveste verdi sett i lys av hvor mange elever det er per undervisningsårsverk på skolen. Det samme gjelder på mellomtrinnet. Forskjellene er signifikante, men svært svake.

12.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.20 / 0.10$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0.25 / 0.12$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = IS$.

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

Figur 12.9 viser at elever på mellomtrinnet som går på skoler i kommuner med over 50000 innbyggere skårer signifikant høyere på indeksen *Mestring* enn elever som går på skoler i kommuner med under 2500 innbyggere. Dette skyldes sannsynligvis ikke innbyggertall alene, men heller forhold som eksempelvis at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanningsnivå er høyere i store enn i små kommuner. Dette kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av skolen og mestring. Dette er det ikke mulig å analysere med de foreliggende data og en slik tolkning er en hypotese og ikke en konklusjon.

12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 12.3 *Multivariat lineær regresjon: Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.012	-.036	.000	.042	.063	.000	-.053	-.070	.000
Kjønn	-.047	-.040	.000	-.013	-.012	.000	-.077	-.062	.000
Andel minoritet	.008	.015	.000	.007	.016	.000	.007	.013	.000
Antall elever	.013	.013	.000	.001	.001	.775	.018	.016	.001
Antall årsverk	-.001	-.003	.372	.010	.021	.000	-.008	-.014	.001
Antall elever per årsverk	.023	.044	.000	.026	.051	.000	.020	.031	.000
Folketall	.014	.033	.000	.016	.041	.000	.013	.030	.000
R²	0.010			0.012			0.013		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Ut i fra de små betaverdiene samt den lave forklarte variansen (R^2) i Tabell 12.3, ser vi at de ulike bakgrunnsvariablene har liten innvirkning på indeksen *Mestring*.

13. Motivasjon

Motivasjon fokuserer på elevenes indre motivasjon, interesse og lærelyst for skolearbeidet. Motivasjon er målt gjennom tre ulike spørsmål. Tabell 13.1 viser spørsmålene og svaralternativene som inn går i indeksen. Tabell 13.2 viser at Cronbachs alpha er 0.77 og de tre spørsmålene har dermed en god indre konsistens.

Tabell 13.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Motivasjon i Elevundersøkelsen 2014

Motivasjon	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6834 Er du interessert i å lære på skolen?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6835 Hvor godt liker du skolearbeidet?	Ikke i det hele tatt – Ikke særlig godt – Nokså godt – Godt – Svært godt
Q6836 Jeg gleder meg til å gå på skolen	Helt uenig – Litt uenig – Verken uenig eller enig – Litt enig – Helt enig

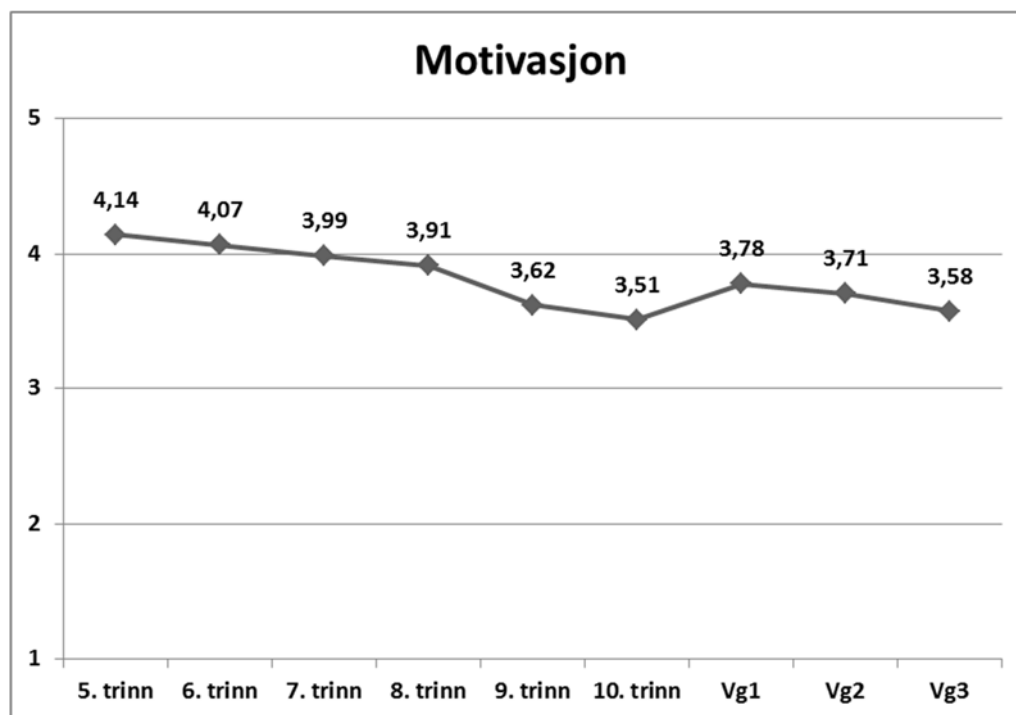
Tabell 13.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Motivasjon i Elevundersøkelsen 2014

Motivasjon							
Cronbachs alpha: .77	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6834 Er du interessert i å lære på skolen?	0,7	2,9	17,7	39,8	39,0	4,13	0,85
Q6835 Hvor godt liker du skolearbeidet?	2,7	10,2	30,7	43,9	12,5	3,53	0,93
Q6836 Jeg gleder meg til å gå på skolen	4,5	7,6	22,9	38,6	26,4	3,75	1,07
Motivasjon						3,81	0,79

Tabell 13.2 viser svarfordelingen for spørsmålene i indeksen *Motivasjon*. Når det gjelder spørsmålene om interesse for å lære, svarer nærmere 80 prosent av elevene på de to øverst kategoriene. Når det gjelder spørsmålet om hvor godt eleven liker skolearbeidet ser vi at bare litt over 56 prosent svarer *godt* eller *svært godt*, mens 65 prosent av elevene oppgir at de litt enig eller helt enig i at de gleder seg til å gå på skolen.

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

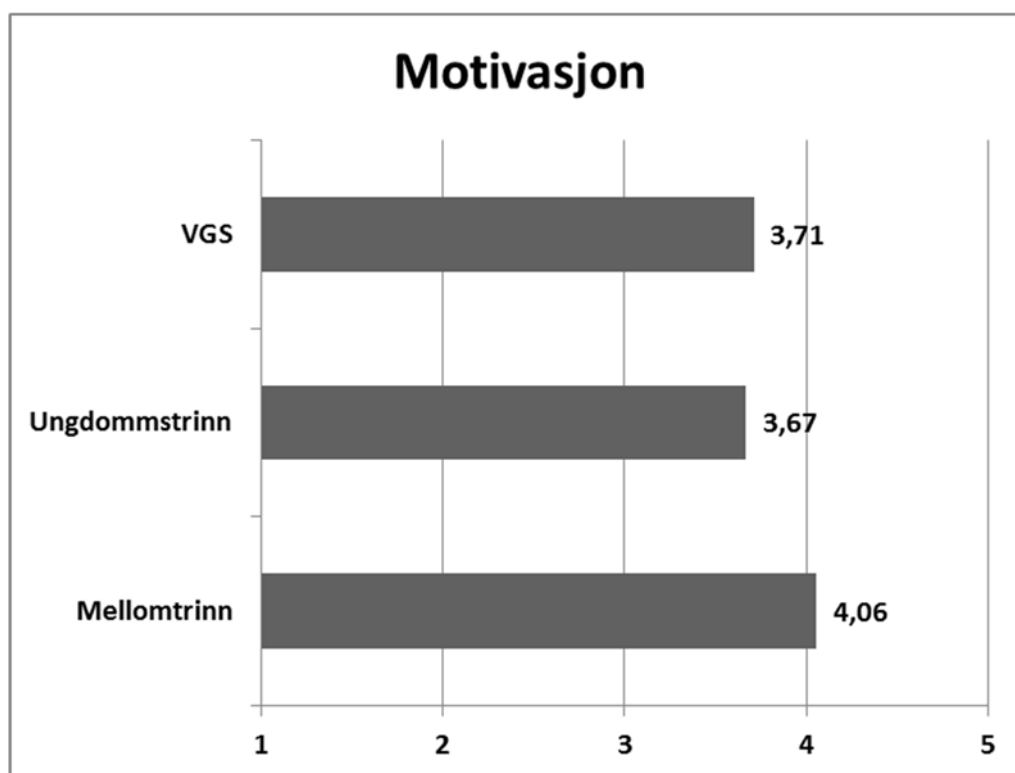
13.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.80 / 0.37$

Figur 13.1 Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).

Figur 13.1 viser en klar sammenheng mellom motivasjon og trinn. Motivasjonen synker gradvis fra 5. til 10. trinn. Den øker litt ved overgangen til Vg1 men synker deretter gradvis til Vg3. Forskjellen i motivasjon mellom elever i 5.trinn og 10. trinn er relativ stor i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.50 / 0.24$

Figur 13.2 Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 13.2 viser at elever på mellomtrinnet uttrykker en høyere *Motivasjon* enn hva elever i VG og på ungdomstrinnet gjør.

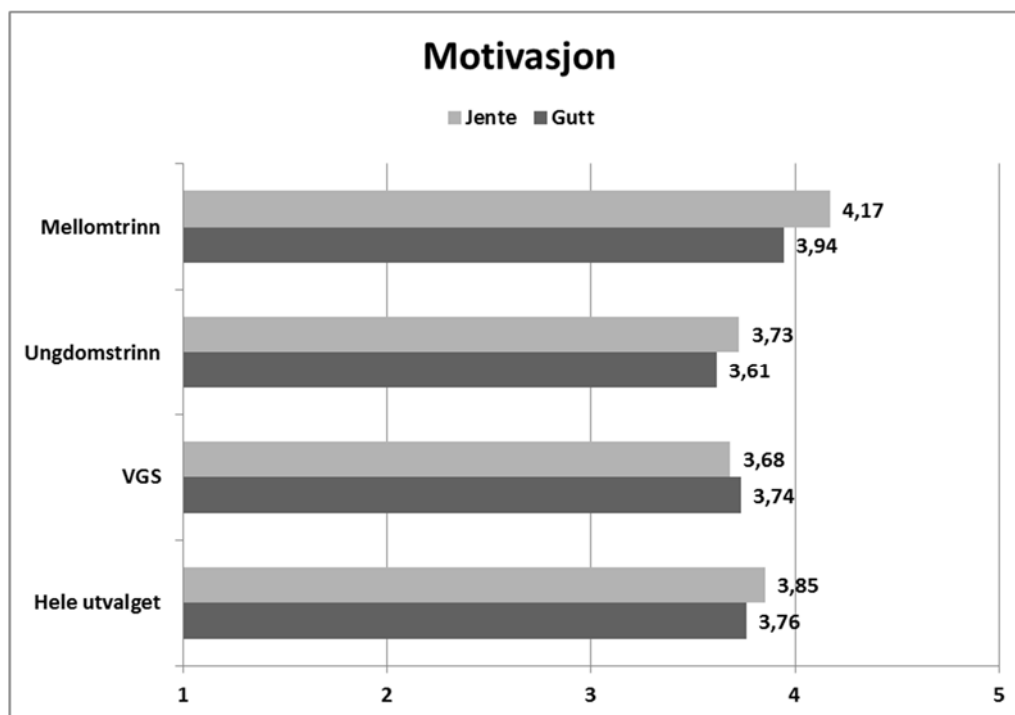


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.45 / 0.22$

Figur 13.3 Motivasjon fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

I følge figur 13.3 skårer elevene på Elektrofag høyest på *Motivasjon*, mens elever på Idrettsfag rapporterer lavest verdi. Forskjellen i *Motivasjon* mellom høyest og lavest skåre er av betydning, men liten.

13.2 Kjønn

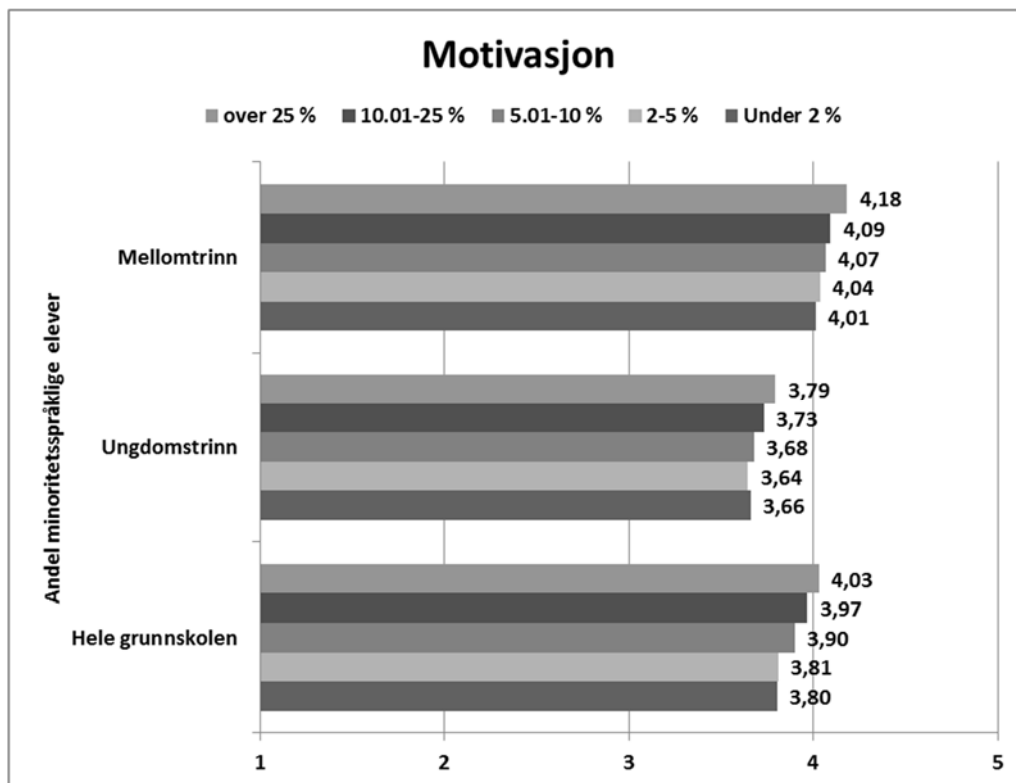


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = IS$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0.33 / 0.16$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$. *Videregående*: $d / ES = IS$.

Figur 13.4 *Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Det er en klar forskjell i motivasjon blant jenter og gutter på mellomtrinnet. Figur 13.4 viser at jenter skårer høyere på *Motivasjon* enn gutter. Forskjellene er derimot ikke av betydning verken på ungdomstrinnet eller i videregående skole.

13.3 Andel minoritetsspråklige elever

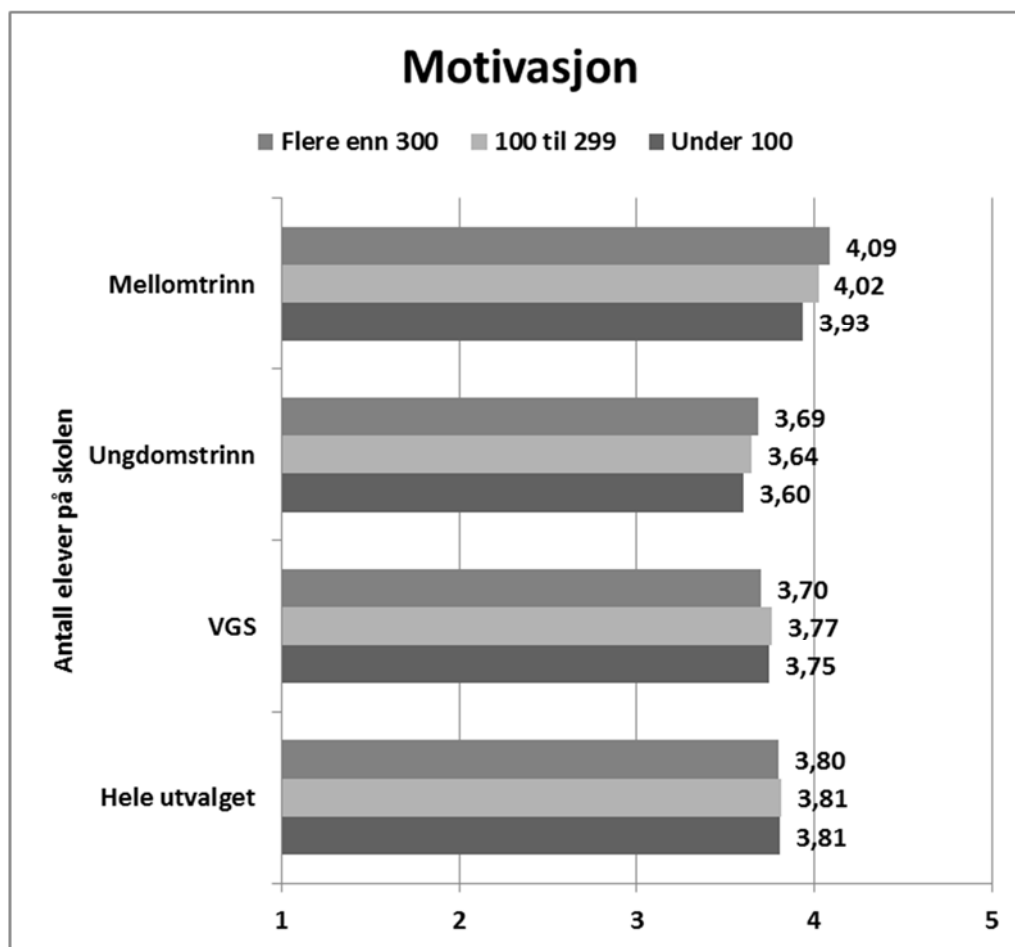


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.28 / 0.14$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0.24 / 0.12$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = IS$.

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

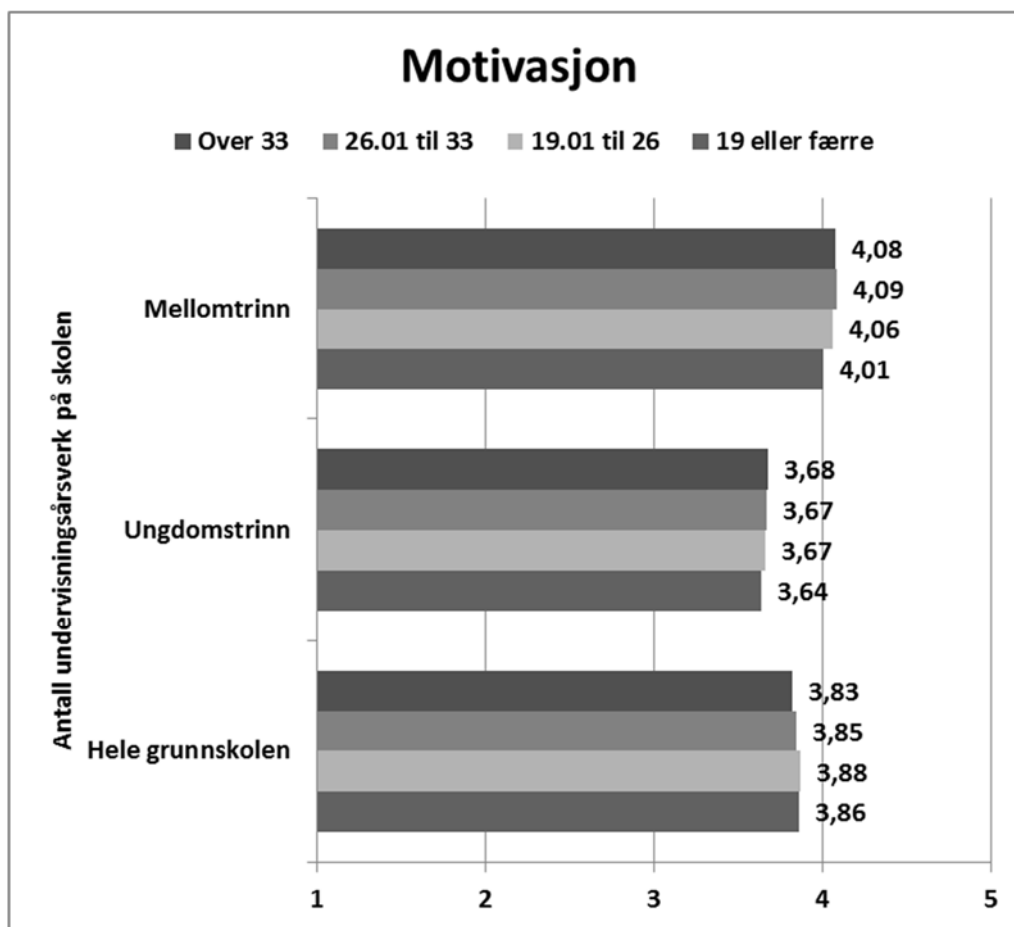
Figur 13.5 viser et konsistent mønster hvor motivasjonen øker med økende andel av minoritetsspråklige elever i skolen. Denne sammenhengen er signifikant både sett hele grunnskolen under ett og på mellomtrinnet. Dette funnet ligner funn fra andre undersøkelser som viser at en økende andel ikke-vestlige 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.

13.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = IS$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0.21 / 0.10$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$. *Videregående*: $d / ES = IS$.

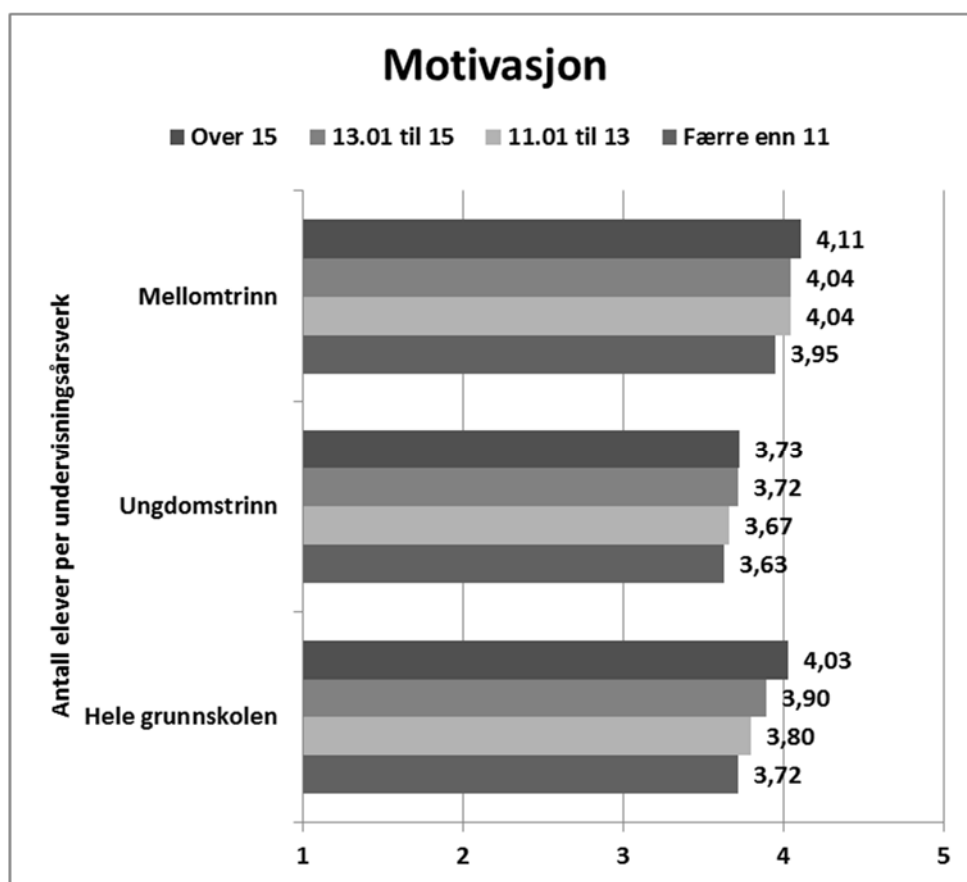
Figur 13.6 Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

Figur 13.6 og 13.7 viser at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk ved skolen har liten betydning for elevenes motivasjon. Det er likevel en signifikant, men liten, forskjell mellom høyeste og laveste skåre på mellomtrinnet hva angår skolestørrelse.

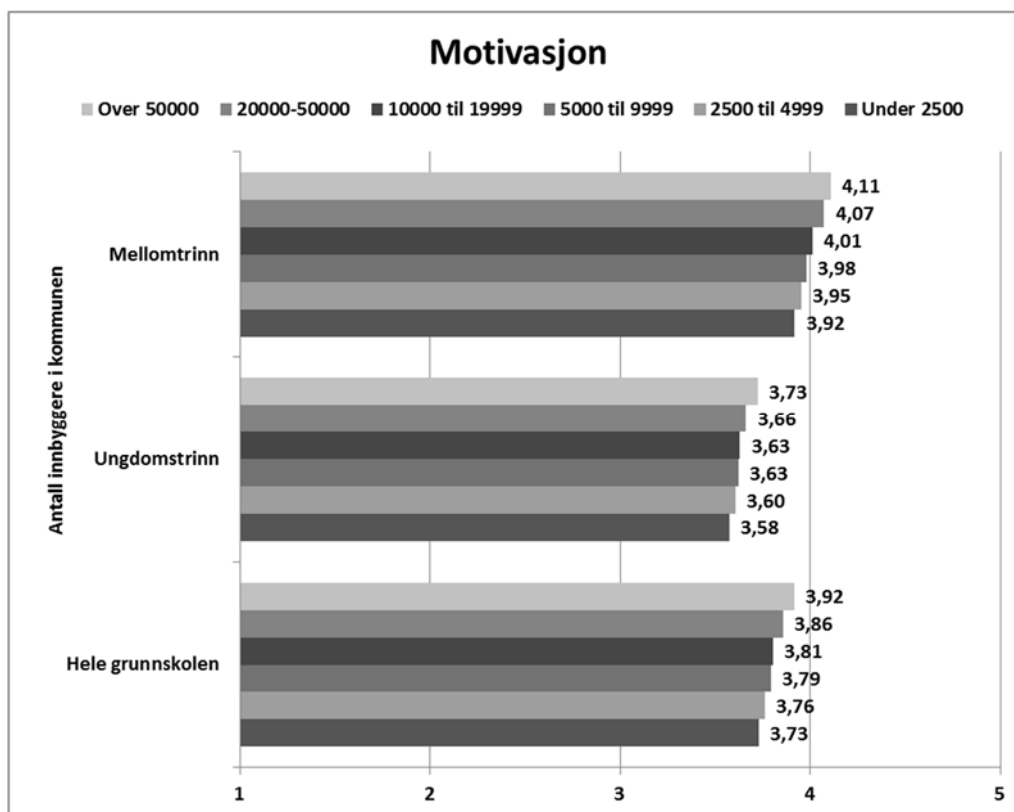


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = .40 / .20$. *Mellomtrinn*: $d / ES = .22 / .11$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 1S$.

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

Når det gjelder lærertetthet, viser Figur 13.8 at elever i skoler med over 15 elever per undervisningsårsverk skårer noe høyere på indeksen *Motivasjon* enn hva elever på skoler med færre enn 11 elever per undervisningsårsverk. Disse funnene er signifikante for mellomtrinn og hele grunnskolen sett under ett jf. Cohens d og standardisert effektstørrelse.

13.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.24 / 0.12$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0.26 / 0.13$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = IS$.

Figur 13.9 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 13.9 viser en klar sammenheng mellom kommunestørrelse målt i innbyggerantall og motivasjon. Det er en gradvis økning i motivasjon med økende innbyggerantall på både mellomtrinn og hele grunnskolen sett under ett. Tendensen er der også på ungdomstrinnet, men her er den ikke signifikant. Samvariasjonen mellom motivasjon og kommunestørrelse skyldes sannsynligvis ikke innbyggertall alene, men heller forhold som eksempelvis at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanningsnivå er høyere i store enn i små kommuner.

13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 13.3 *Multivariat lineær regresjon: Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.122	-.263	.000	-.071	-.081	.000	-.193	-.197	.000
Kjønn	.165	.103	.000	.226	.156	0.000	.111	.068	.000
Andel minoritet	.018	.025	.000	.021	.034	.000	.018	.023	.000
Antall elever	.036	.027	.000	.014	.012	.011	.010	.007	.126
Antall årsverk	-.017	-.024	.000	-.001	-.001	.773	-.011	-.014	.001
Antall elever per årsverk	.014	.019	.000	.025	.038	.000	.020	.023	.000
Folketall	.022	.038	.000	.019	.036	.000	.019	.033	.000
R²	0.093			0.040			0.047		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 13.2 viser at det er særlig Trinn som har effekt på elevenes motivasjon. For denne bakgrunnsvariabelen er betaverdien på over 0.1, med unntak for mellomtrinnet hvor den er -0.081. På mellomtrinnet er også kjønn av betydning. Det er flere av de andre bakgrunnsvariablene som kommer ut som betydningsfulle i de bivariate analysene som er vist tidligere i kapittelet, 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* ($R^2 = 0.093$ for hele grunnskolen). Sannsynligvis er det andre forhold som eksempelvis lærer-elevrelasjon og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som kan bidra til å forklare elevens variasjon i motivasjon.

14. Elevdemokrati og medvirkning

Det er to spørsmål som omhandler *Elevdemokrati* og to som omhandler *Medvirkning* i Elevundersøkelsen 2014. Disse vises i Tabell 14.1. En faktoranalyse av disse variablene viser at alle lader på samme faktor. Cronbachs alpha er 0.77 som viser at det sammenslåtte målet *Elevdemokrati og medvirkning* har en tilfredsstillende indre konsistens.

Tabell 14.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* i Elevundersøkelsen 2015

Elevdemokrati og medvirkning	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6871 Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	Ikke i det hele tatt – I liten grad – I noen grad – I stor grad – I svært stor grad
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	Aldri – Sjelden – Av og til – Ofte – Svært ofte eller alltid
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

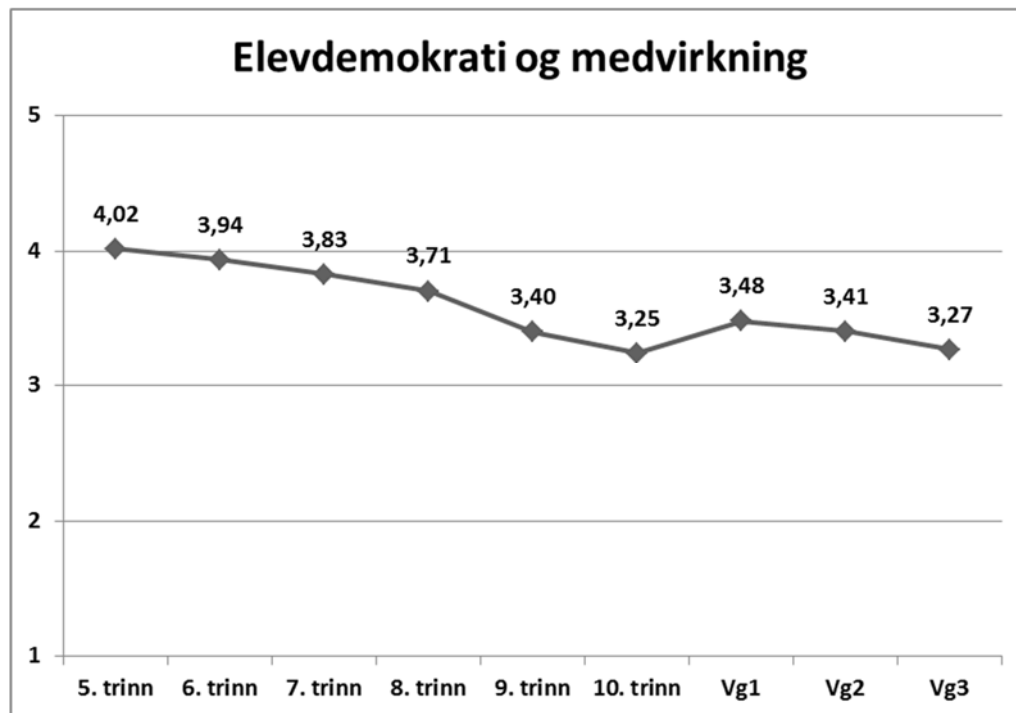
Tabell 14.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler *Elevdemokrati og medvirkning* i Elevundersøkelsen 2015

Elevdemokrati og medvirkning							
Cronbachs alpha: .78	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6871 Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?	6,3	19,5	35,1	26,8	12,3	3,19	1,08
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	1,9	6,4	23,4	37,8	30,5	3,88	0,98
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	3,1	10,4	35,4	33,4	17,8	3,52	1,00
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	5,1	10,5	22,8	32,9	28,8	3,70	1,14
Elevdemokrati og medvirkning						3,58	0,81

Jevnt over viser Tabell 14.2 at elevene skårer litt over midten på samtlige variabler som inngår i Elevdemokrati og medvirkning. Det er færrest som opplever at elevene er med på å foreslå hvordan en skal arbeide med fagene. Over 65 prosent mener at lærerne legger til rette for at elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt, rundt 50 prosent mener skolen hører på elevenes forslag og nesten 62 prosent oppgir at elevene ofte eller alltid er med på å lage regler for hvordan en skal ha det i klassen.

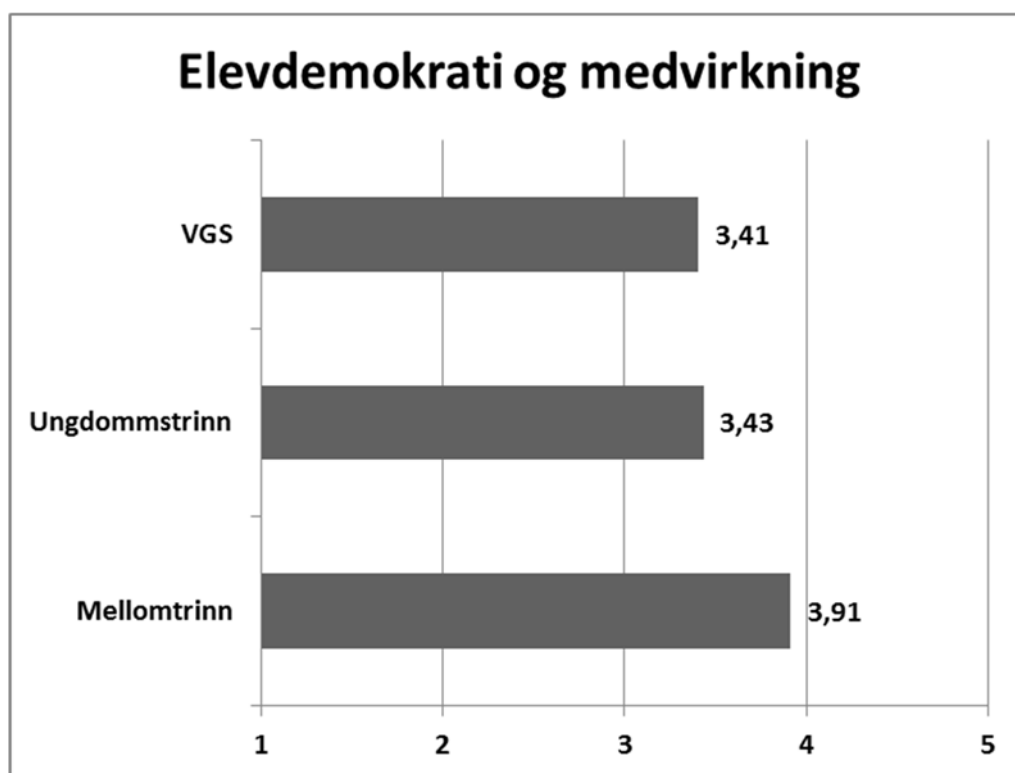
I de neste underkapitlene vil indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

14.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 1.01 / 0.45$

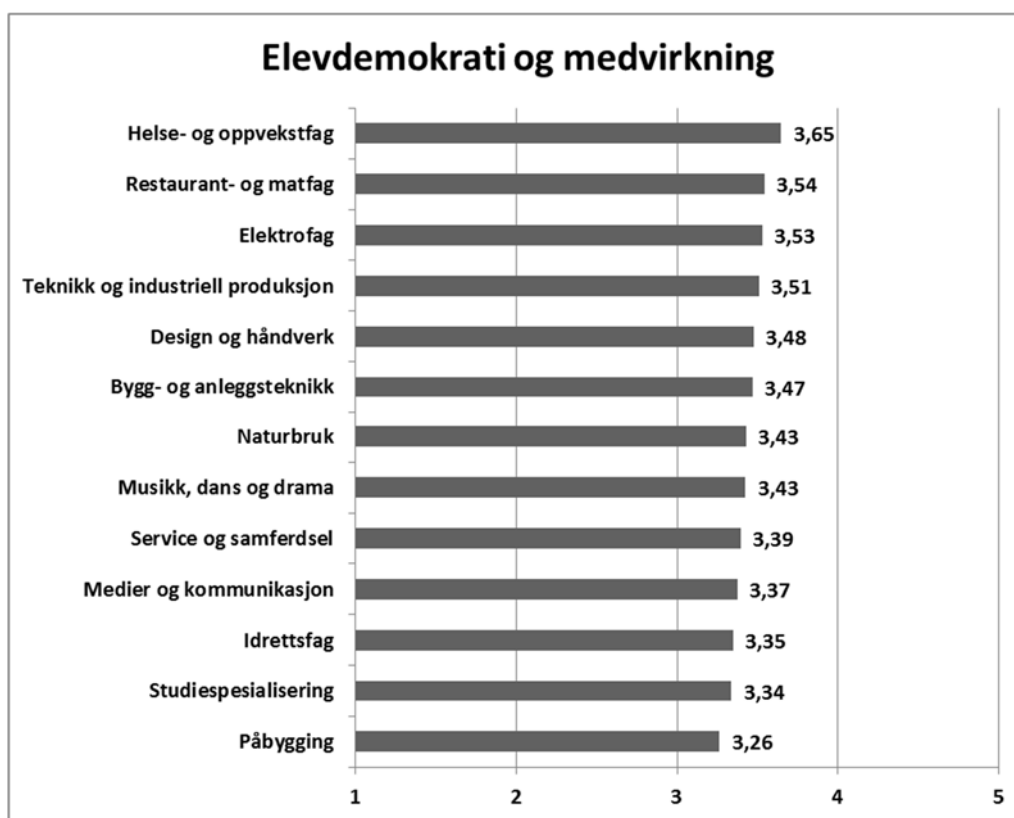
Figur 14.1 *Elevdemokrati og medvirkning fordelt på trinn (gjennomsnitt).*



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.62 / 0.29$

Figur 14.2 Elevdemokrati og medvirkning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 14.1 viser at hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning* reduseres markant med økende klassetrinn. Dette er klart signifikant og Cohens d og standardisert effektstørrelse viser at trinn har en sterk effekt på *Elevdemokrati og medvirkning*. Dette gjenspeiler seg i figur 14.2 som viser at elever på mellomtrinnet skårer høyere på indeksen enn elever på ungdomstrinn og VGS. Her kan det bemerkes at på spørsmålene omhandler subjektive oppfatninger om reelle forhold. Dette medfører at forventninger kan spille inn på hvordan elevene svarer. På mellomtrinnet kan elevene ha lavere forventninger om elevdemokratiet og medvirkning enn hva elevene i VGS har. Dette kan medføre at elever i på mellomtrinnet skårer høyere på *Elevdemokrati og medvirkning* enn elever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Det trenger ikke gjenspeile en reell forskjell i elevdemokrati og medvirkning.

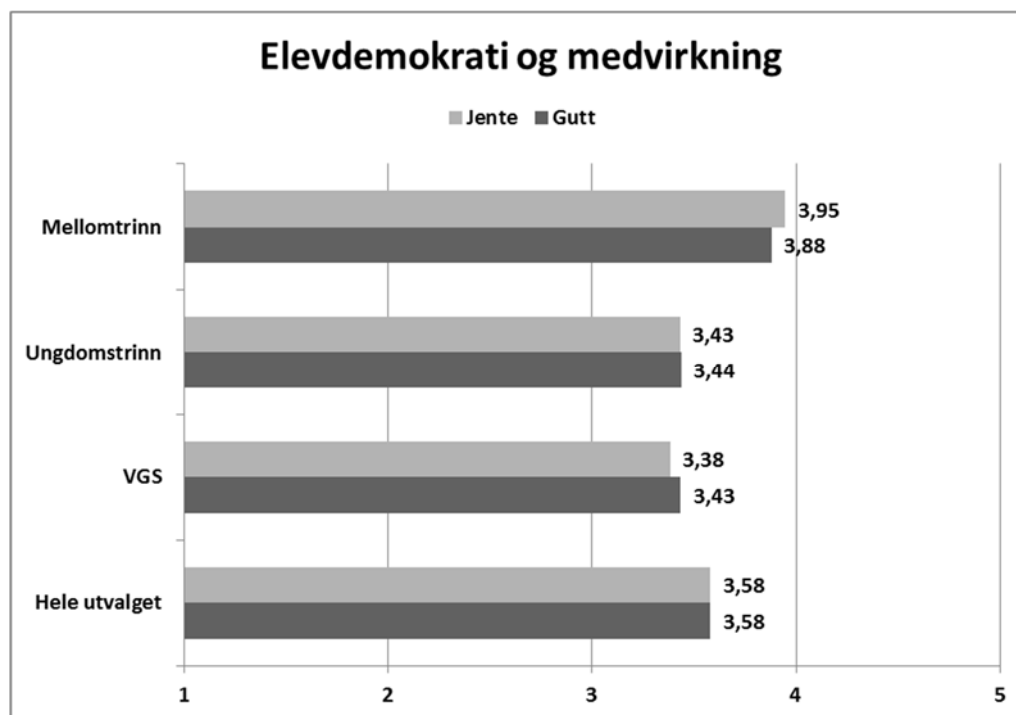


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.50 / 0.24$

Figur 14.3 *Elevdemokrati og medvirkning fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).*

Figur 14.3 viser at elever på Helse og oppvekst rapporterer høyere på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* enn elevene på Påbygging. Forskjellen er av betydning i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse.

14.2 Kjønn

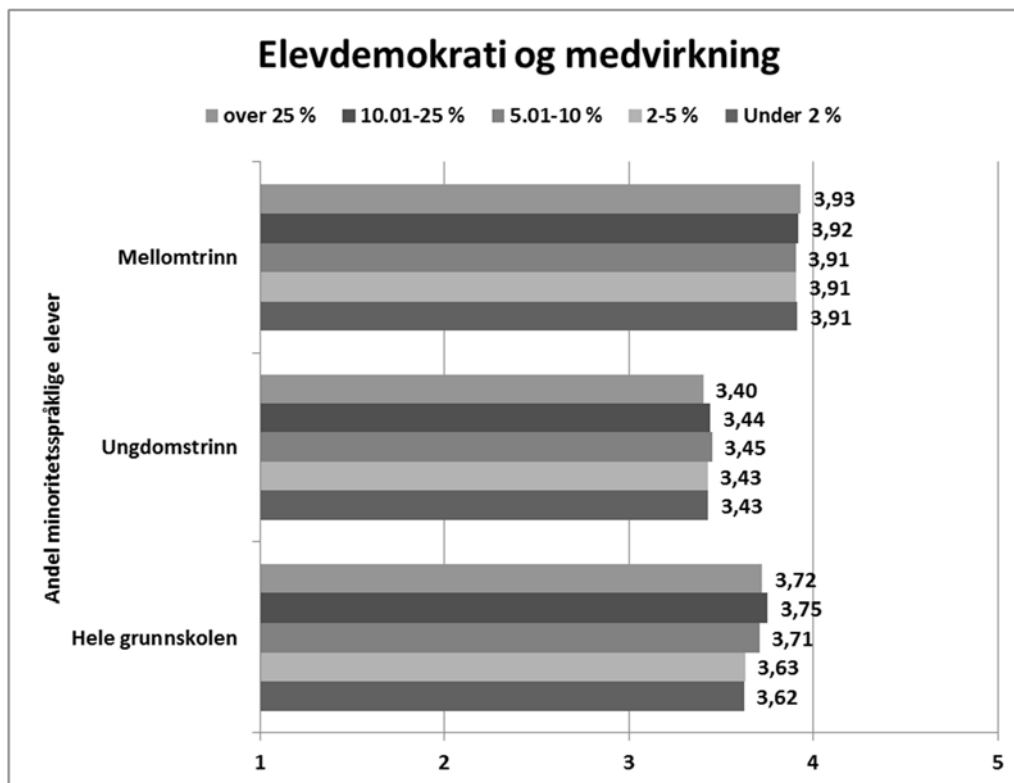


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 14.4 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 14.4 indikerer at det er ingen forskjell i hvordan jenter og gutter skårer på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning*.

14.3 Andel minoritetsspråklige elever

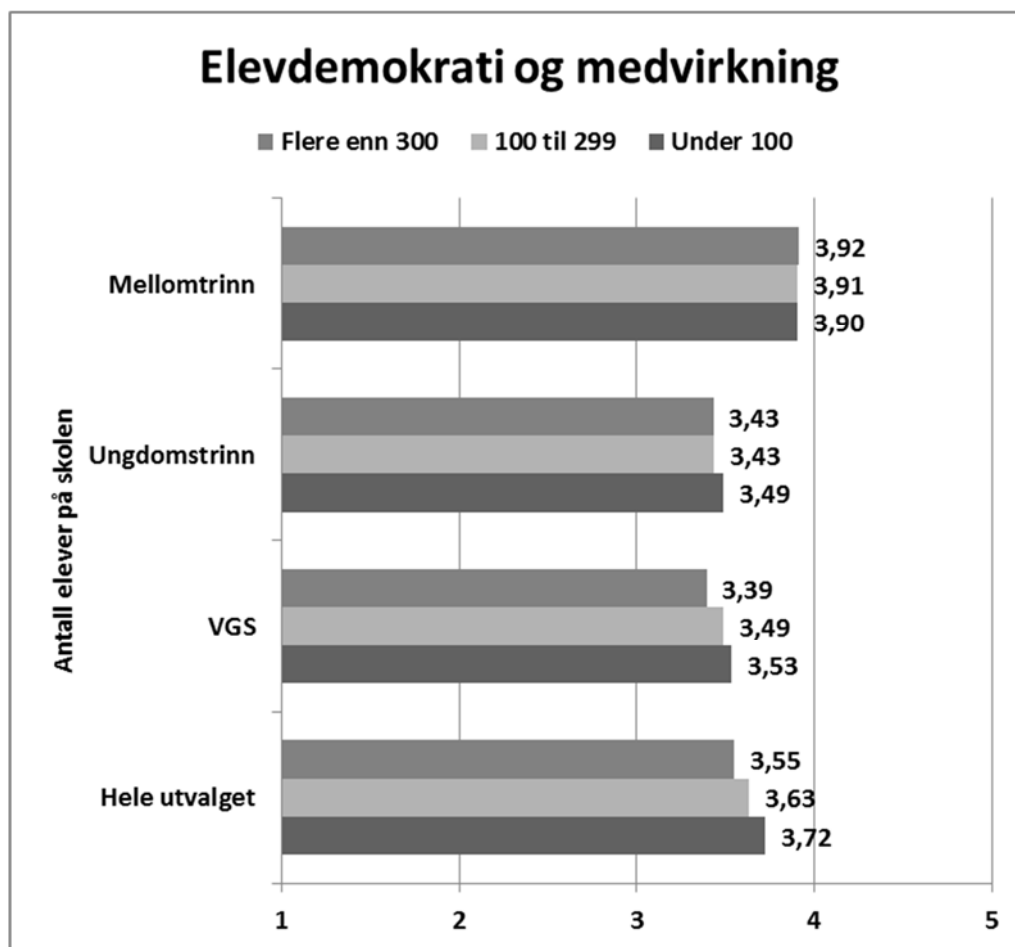


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 14.5 *Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).*

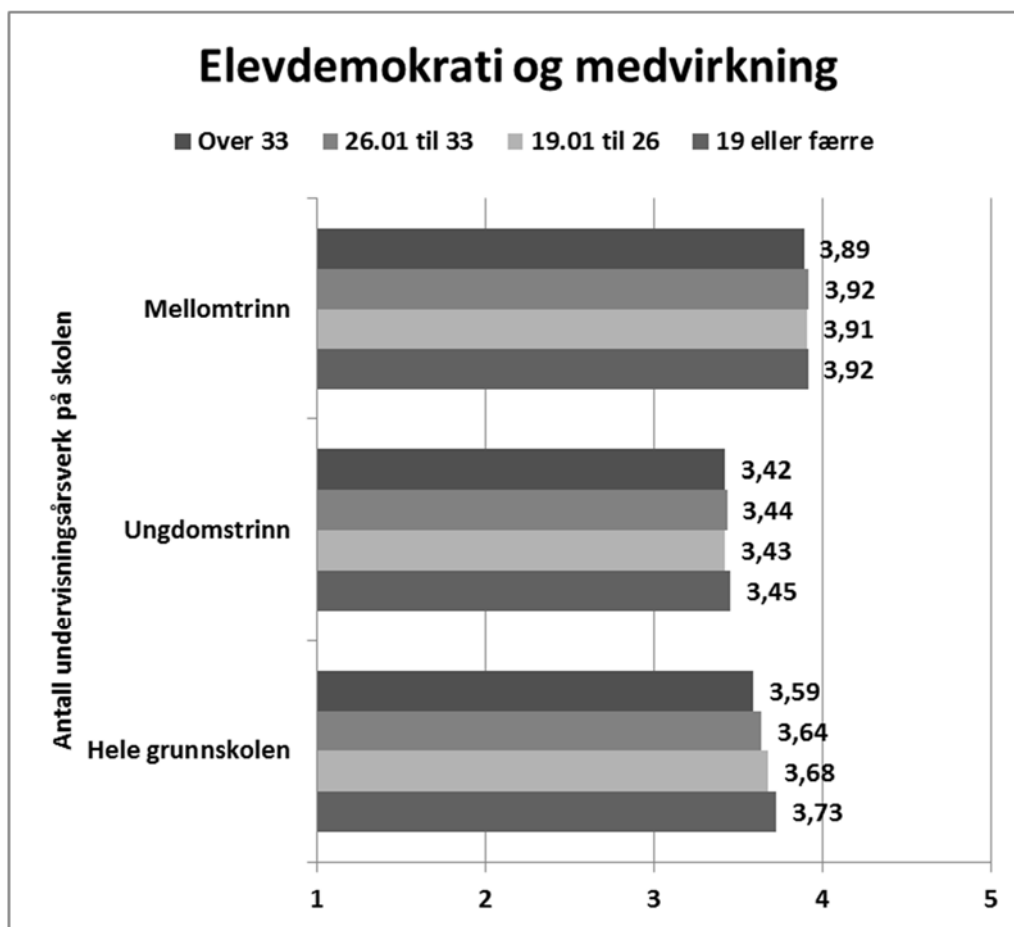
Figur 14.5 viser at det er ingen store forskjeller i hvordan elevene har skåret på *Elevdemokrati og medvirkning* sett i forhold til andelen med minoritetsspråklige elever på skolen.

14.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = .22/.11. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

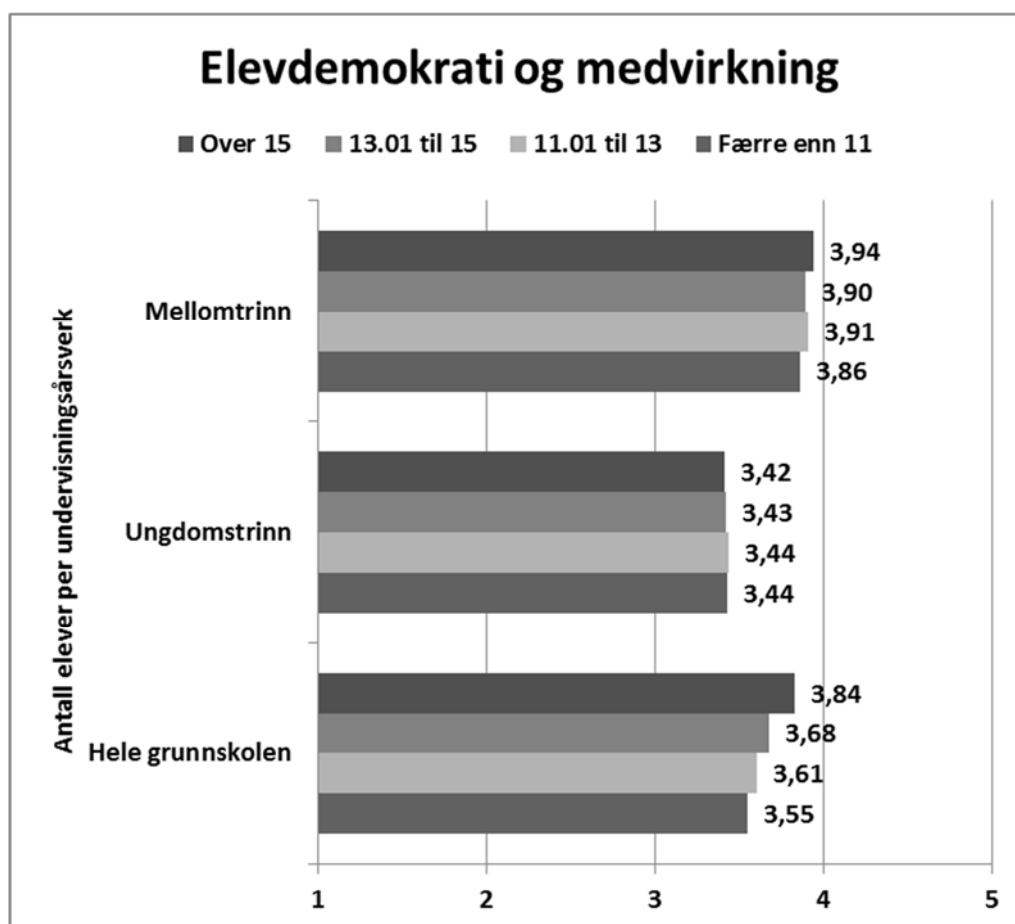
Figur 14.6 Elevdemokrati og medvirkning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: $d / ES = 0.21 / 0.11$. Mellomtrinn: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

Figur 14.7 *Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).*

Figur 14.6 og figur 14.7 viser ingen forskjeller i svargivning på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* for elever i små eller store skoler målt etter antall elever og undervisningsårsverk ved skolen. Imidlertid viser Figur 14.6 at det er en signifikant men svak forskjell på høyeste og laveste skåre når man ser hele utvalget under ett.

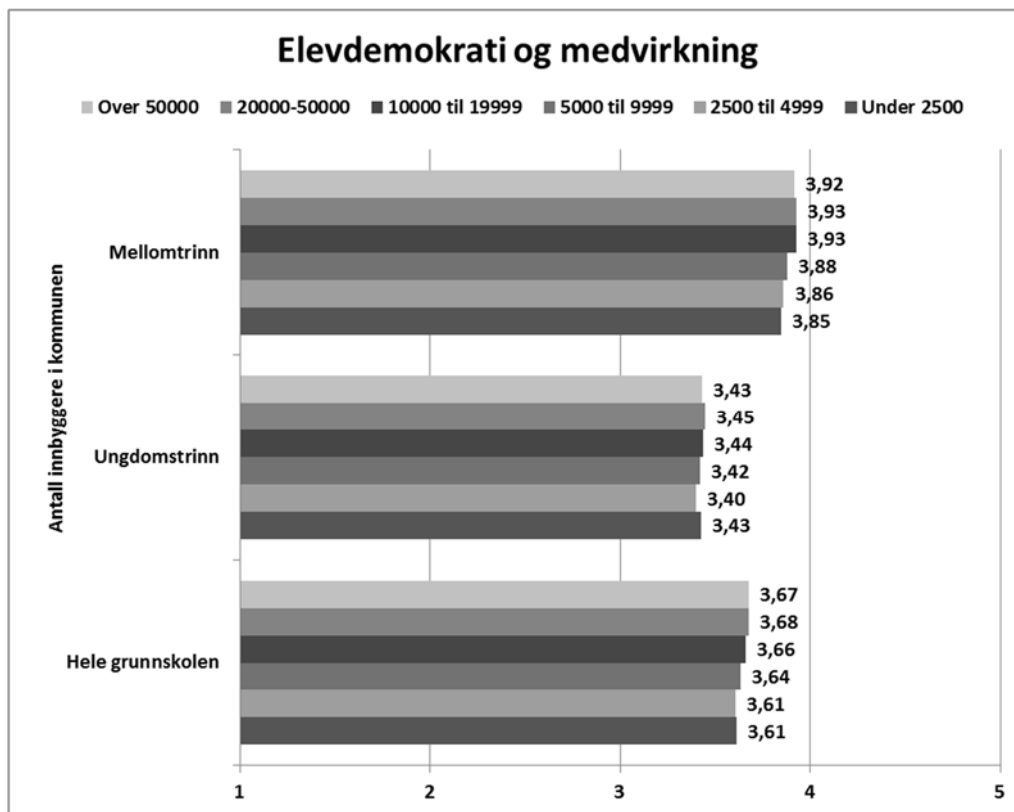


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: $d / ES = 0.35 / 0.17$. Mellomtrinn: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

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

Når det gjelder *Elevdemokrati og medvirkning* sett i lys av lærertetthet, viser Figur 14.8 at ulik lærertetthet ikke har innvirkning på elevenes svargivning i verken mellom- eller ungdomstrinnet. Dersom vi ser hele grunnskolen under ett ser vi at elever i skoler med lavest lærertetthet skårer høyest på *Elevdemokrati og medvirkning*. Forskjellen i gjennomsnittsverdi skyldes at på ungdomstrinnet er det få elever som er på skoler med lav lærertetthet. Dette betyr at det er en overvekt av mellomtrinnelever i skoler med lav lærertetthet og ungdomstrinnelevne er så få at de trekker ikke ned gjennomsnittsverdien. Det vil si at det er trinn som gir effekten i forskjell i *Elevdemokrati og medvirkning* og ikke lærertetthet.

14.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomstrinn: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 14.9 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 14.9 viser at antall innbyggere i kommunen ikke har betydning for elevenes skårer på *Elevdemokrati og medvirkning*.

14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 14.3 *Multivariat lineær regresjon: Elevdemokrati på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.158	-.333	0.000	-.094	-.106	0.000	-.227	-.227	0.000
Kjønn	.029	.018	.000	.069	.048	.000	-.005	-.003	.218
Andel minoritet	-.001	-.001	.492	.001	.002	.434	-.002	-.002	.456
Antall elever	.022	.016	.000	-.008	-.007	.172	.013	.009	.050
Antall årsverk	-.024	-.033	.000	-.011	-.017	.000	-.018	-.023	.000
Antall elever per årsverk	-.004	-.005	.039	.019	.029	.000	-.015	-.018	.000
Folketall	.008	.014	.000	.005	.009	.011	.007	.012	.000
R²	0.114			0.015			0.052		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Den multivariate regresjonen i Tabell 14.2 viser at det bare er trinn som har betaverdi over 0.1 og som kan sies å ha innvirkning på hvordan elevene har svart på *Elevdemokrati og medvirkning*. I og med at betaverdien for trinn er negativ betyr det at gjennomsnittsverdien for *Elevdemokrati og medvirkning* synker ved økende trinn. Bakgrunnsvariablene som er inkludert i modellen forklarer 11,4 prosent av variasjonen sett hele grunnskolen under ett. På mellomtrinnet er bakgrunnsvariablene med å forklare under 2 prosent av variasjonen i den avhengige variabelen (dvs. *Elevdemokrati og medvirkning*). Dette tallet er 5.1 prosent for ungdomstrinnet.

15. Felles regler

Denne tematiske bolken handler om hvordan elever opplever skolens reglement, og hvor samkjørte de voksne på skolen er i forhold til reaksjoner på brudd på ordens- og oppførselsreglementet. Tabell 15.1 viser spørsmålene og svaralternativene som inngår i denne indeksen.

Tabell 15.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Felles regler i Elevundersøkelsen 2014

Felles regler	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6875 Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen?	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid
Q6876 De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid
Q6877 De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid

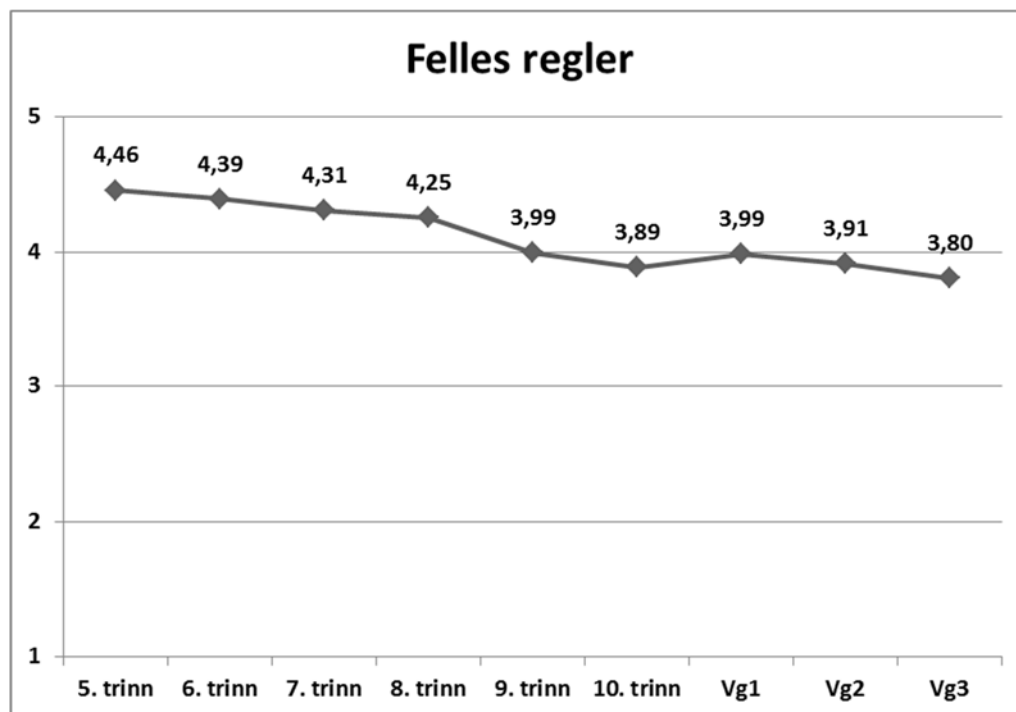
Tabell 15.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2015

Felles regler							
Cronbachs alpha: .74	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6875 Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen?	1,2	2,2	9,0	34,8	52,8	4,36	,82
Q6876 De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen	1,2	3,0	13,8	39,3	42,7	4,19	,87
Q6877 De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	4,0	9,2	22,9	35,1	28,6	3,75	1,09
Felles regler						4,11	0,76

En faktoranalyse av variablene i Tabell 15.2 viser at de lader på samme faktor og Cronbachs alpha er tilfredsstillende. Over 86 prosent av elevene oppgir at de ofte eller alltid vet hvilke regler som gjelder for hvordan en skal ha det på skolen; over 80 prosent mener at de voksne på skolen ofte eller alltid sørger for at elevene følger reglene, mens det er litt over 60 prosent som oppgir at de voksne på skolen alltid eller ofte reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene. Disse tre spørsmålene utgjør indeksen *Felles regler*.

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

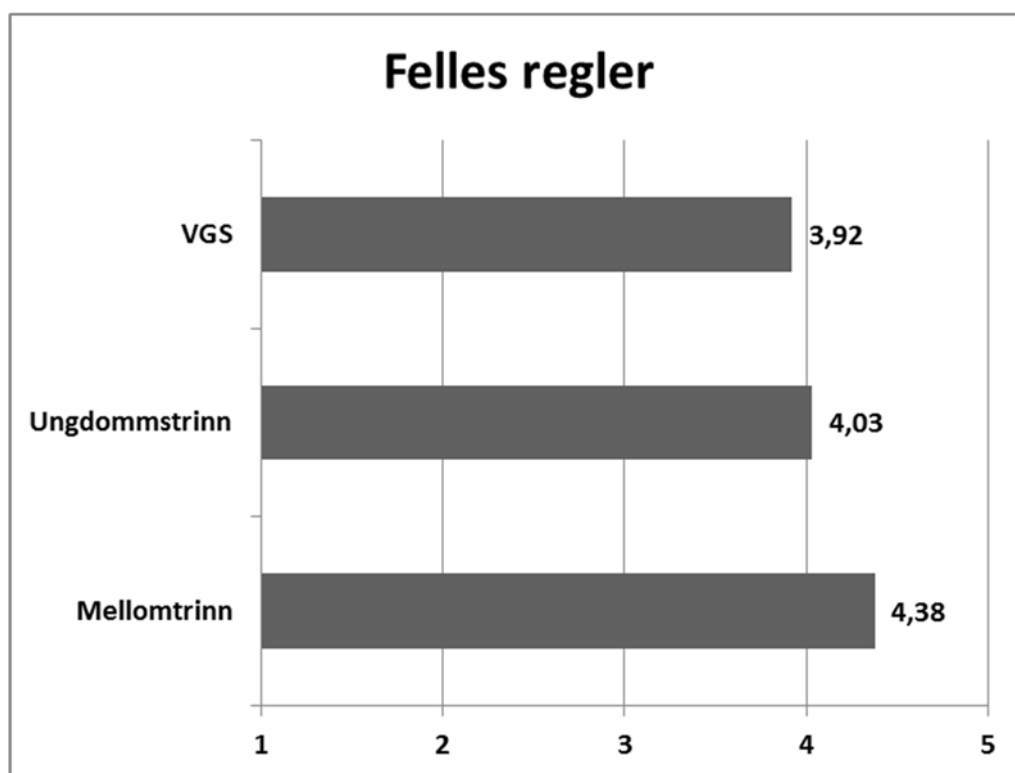
15.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = .82 / .38$

Figur 15.1 Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).

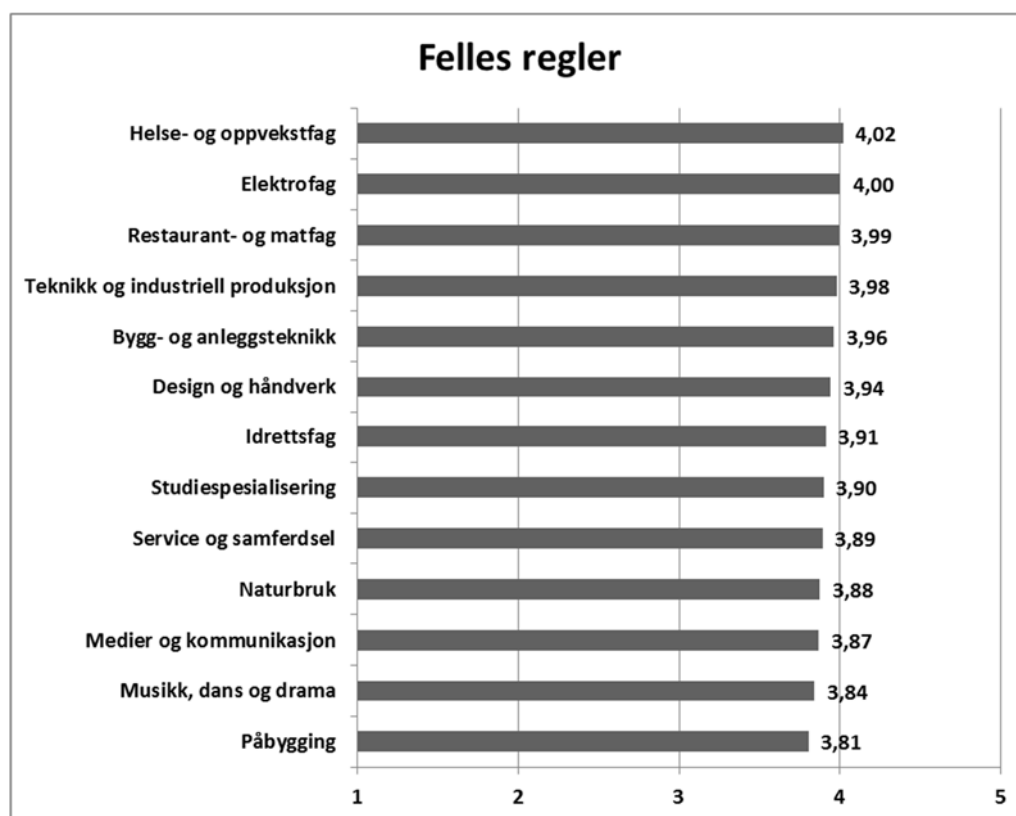
Figur 15.1 viser at oppfattelsen av *Felles regler* reduseres klart med økende klassetrinn. Forskjellen mellom 5. trinn og Vg3 gir en Cohens d på .82 og en effektstørrelse på .38. Dette indikerer en moderat til sterk effekt/stor forskjell.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.49 / 0.24$

Figur 15.2 Felles regler fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

I tråd med figur 15.1 viser figur 15.2 at elever på mellomtrinnet skårer høyere på indeksen *Felles regler* enn elever på ungdomstrinn og i videregående skole.

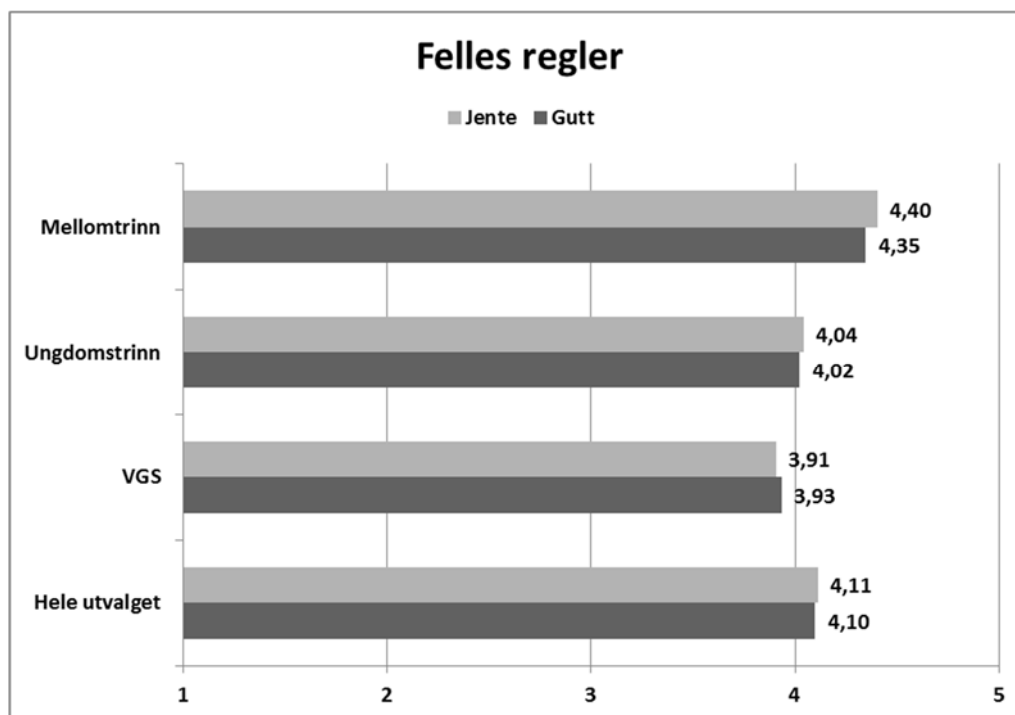


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.27 / 0.13$

Figur 15.3 Felles regler fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 15.3 at elever på Helse og oppvekstfag skårer høyest på *Felles regler*, mens elever på Påbygging og Musikk, dans og drama skårer lavest. Denne forskjellen er svak, men av betydning.

15.2 Kjønn

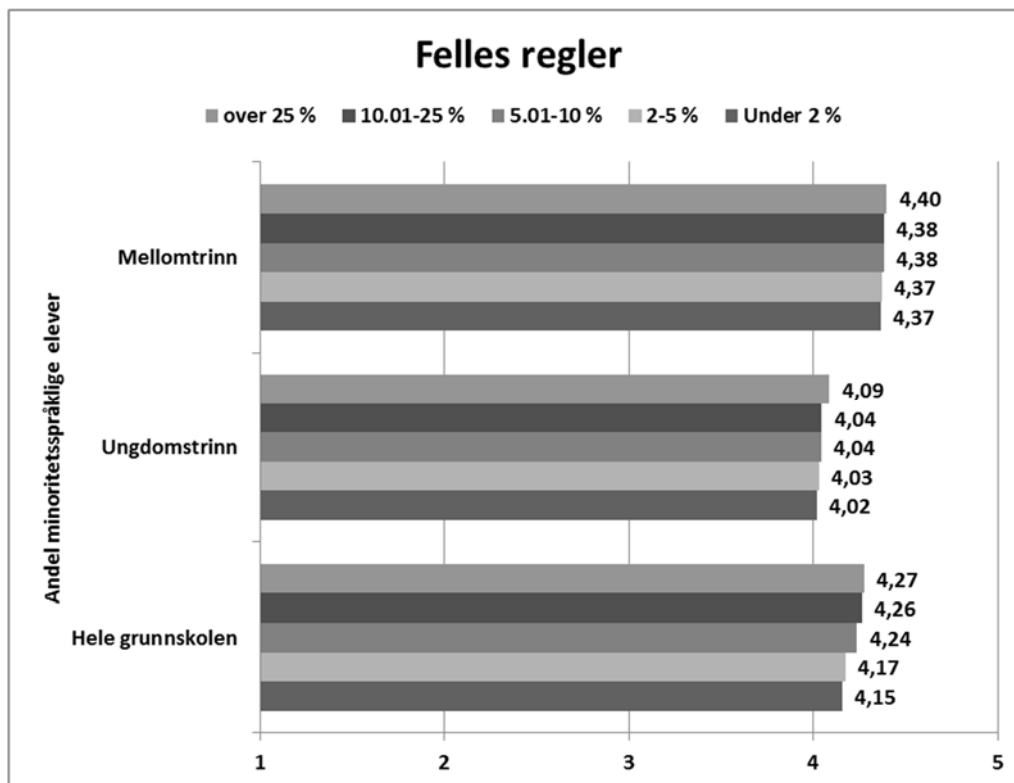


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

Figur 15.4 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 15.4 viser ingen kjønnsforskjeller i elevers vurdering *Felles regler*.

15.3 Andel minoritetsspråklige elever

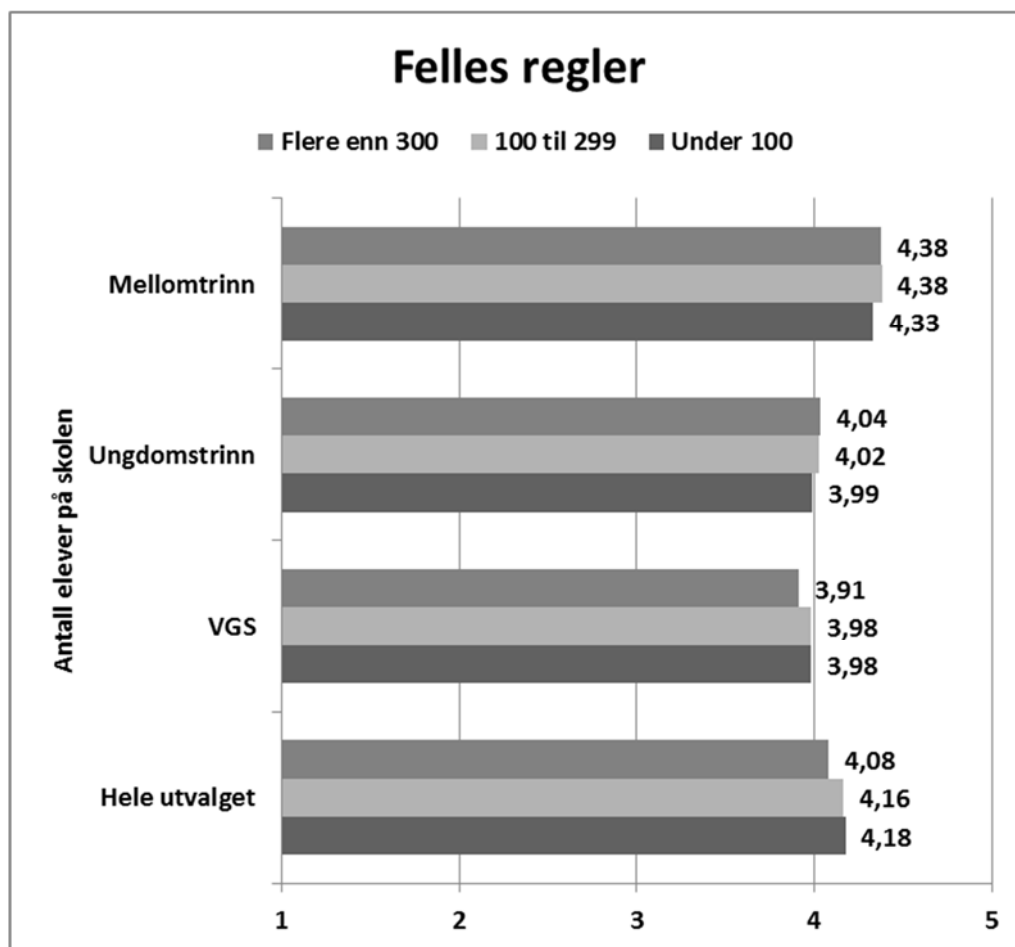


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS.

Figur 15.5 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

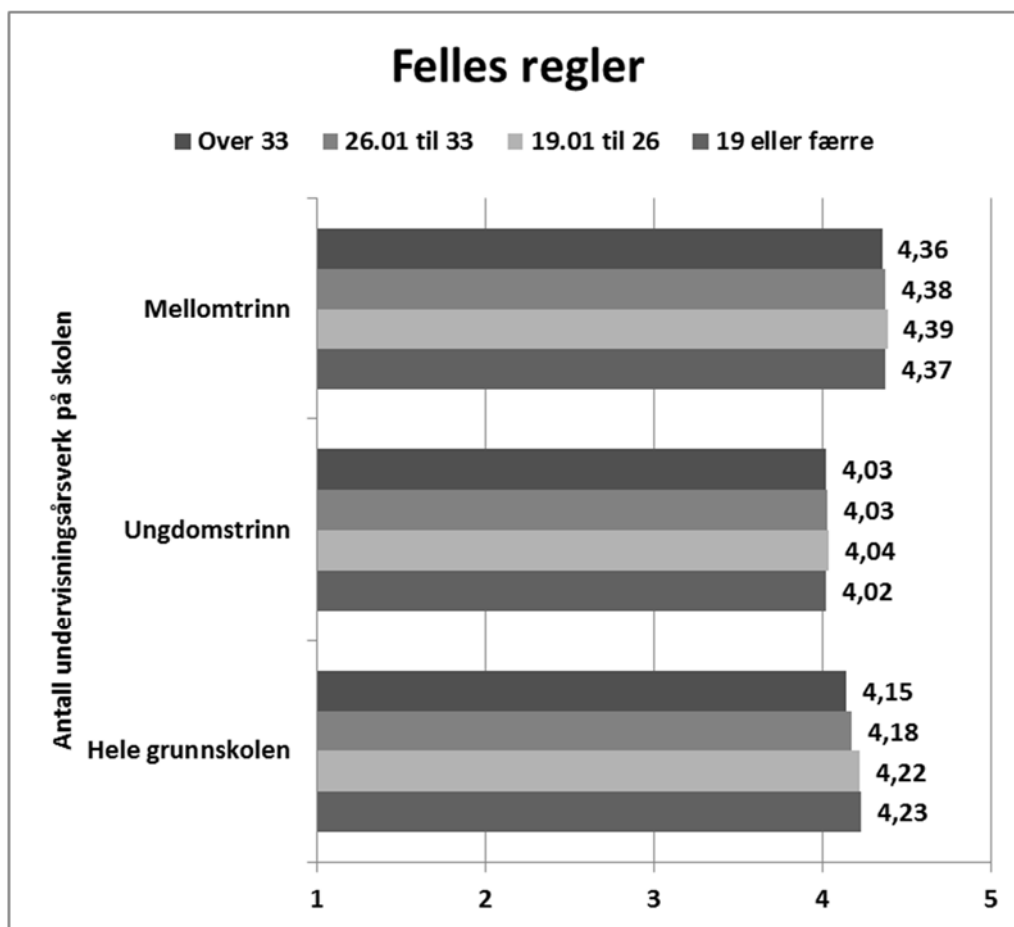
Figur 15.5 viser at det er ingen forskjell i *Felles regler* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

15.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: d / ES = IS. *Mellomtrinn*: d / ES = IS. *Ungdomstrinn*: d / ES = IS. *Videregående*: d / ES = IS.

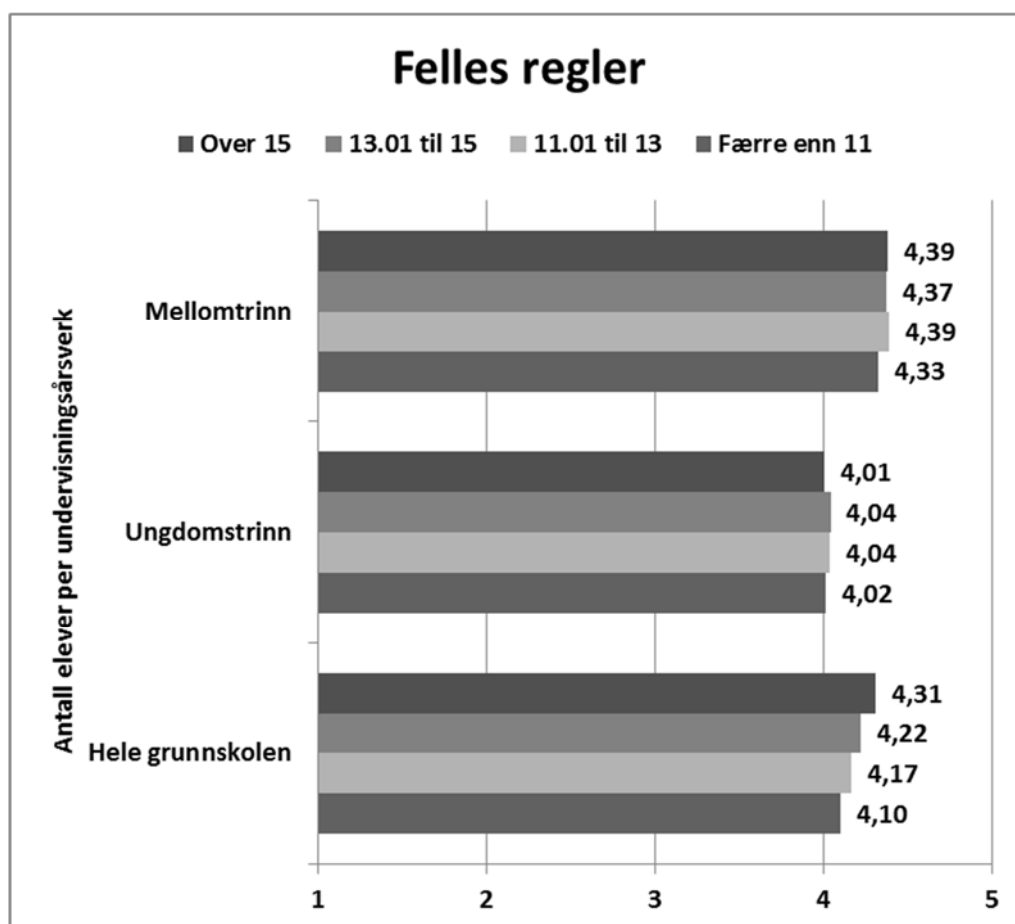
Figur 15.6 Feller regler fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

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

Ut fra figur 15.7 og 15.8 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever og undervisningsårsverk har ikke innvirkning på hvordan elevene ved skolen vurderer *Felles regler*.

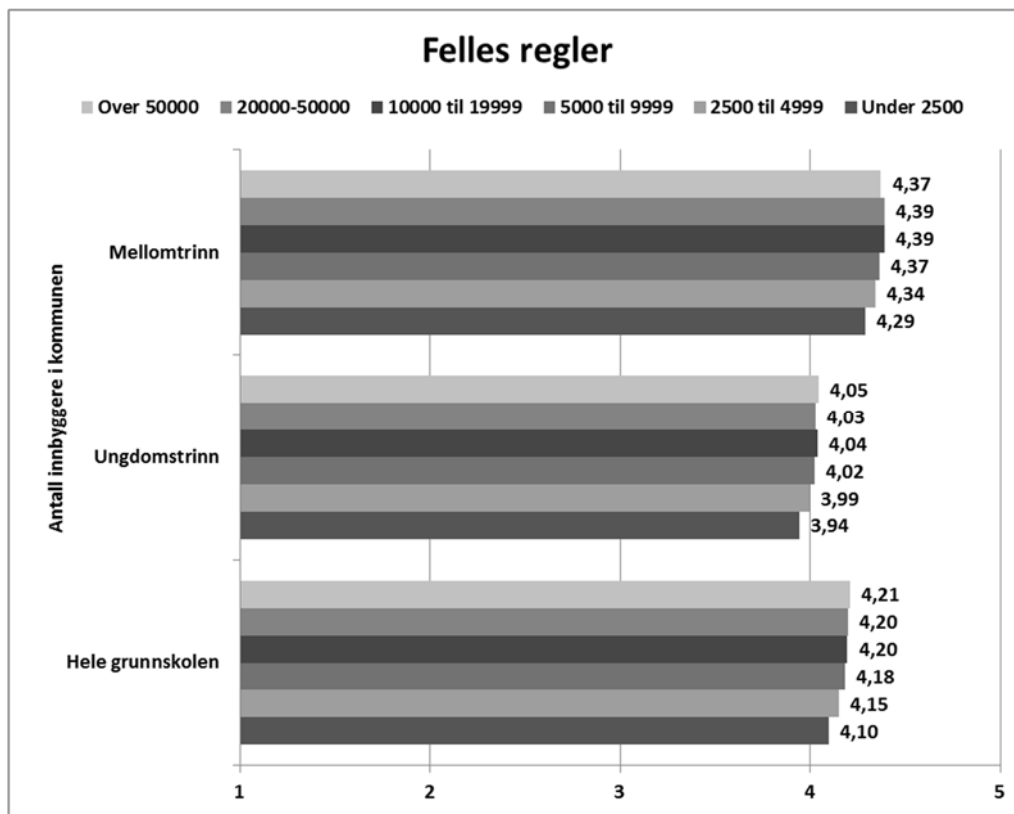


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0.29 / 0.15$. *Mellomtrinn*: $d / ES = IS$.
Ungdomstrinn: $d / ES = IS$.

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

Figur 15.8 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Felles regler* sett i lys av lærertetthet på skolen. Vi får et utslag sett grunnskolen under ett om at elever i skoler med lav lærertetthet – over 15 elever per undervisningsårsverk – skårer høyere på *Felles regler* enn elever i skoler med færre enn 11 elever per undervisningsårsverk. Dette funnet er et resultat av at det flere elever på mellomtrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

15.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele grunnskolen: d / ES = IS. Mellomtrinn: d / ES = IS.
Ungdomstrinn: d / ES = IS.

Figur 15.9 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge Figur 15.9 har antall innbyggere i kommunen ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen om *Felles regler*.

15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 15.3 *Multivariat lineær regresjon: Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.118	-.279	0.000	-.074	-.101	.000	-.180	-.190	0.000
Kjønn	.036	.025	.000	.057	.047	.000	.017	.011	.000
Andel minoritet	.006	.009	.000	.006	.012	.000	.009	.013	.000
Antall elever	.039	.032	.000	.021	.022	.000	.044	.031	.000
Antall årsverk	-.024	-.038	.000	-.019	-.034	.000	-.027	-.037	.000
Antall elever per årsverk	-.009	-.014	.000	.006	.012	.003	-.014	-.017	.000
Folketall	.009	.016	.000	.001	.002	.482	.012	.021	.000
R²	0.080			0.014			0.038		

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 15.3 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 8 prosent av variasjonen i *Felles regler* ($R^2=0.091$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.279. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og barnetrinnet, men der er forklaringskraften svakere.

16. Mobbing på skolen

I dette kapitlet skal vi se på andelen som er mobbet i lys av de samme bakgrunnsvariabler som øvrige indekser i denne rapporten.

Tabell 16.1 *Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Mobbing på skolen i Elevundersøkelsen 2014*

Mobbing på skolen	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6918 Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken - Flere ganger i uken

Tabell 16.2 *Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Mobbing i Elevundersøkelsen 2013*

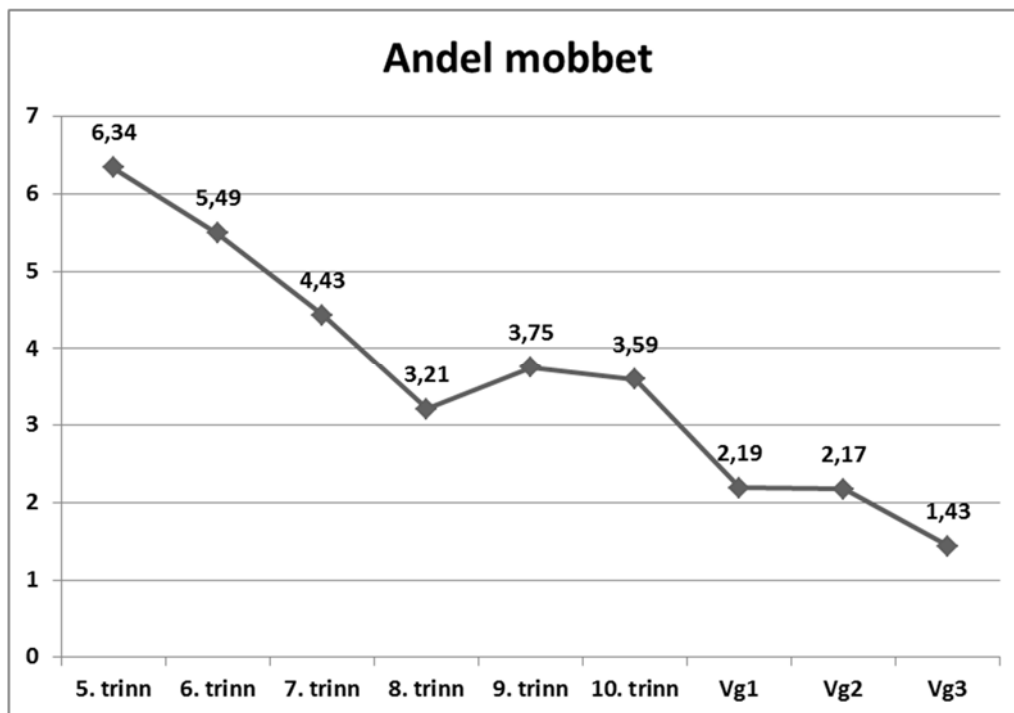
Mobbing							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6918 Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?*	87,2	9,2	1,7	0,9	1,1	1,19	0,61
Andel som oppgir at de er mobbet 2 til 3 ganger i måneden eller mer	3,7						

Variabelen er snudd og useriøse svar er tatt ut.

Tabell 15.2 viser svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for mobbespørsmålet. Andelen som oppgir at de er mobbet 2 til tre ganger i måneden eller mer er 3,7 prosent.

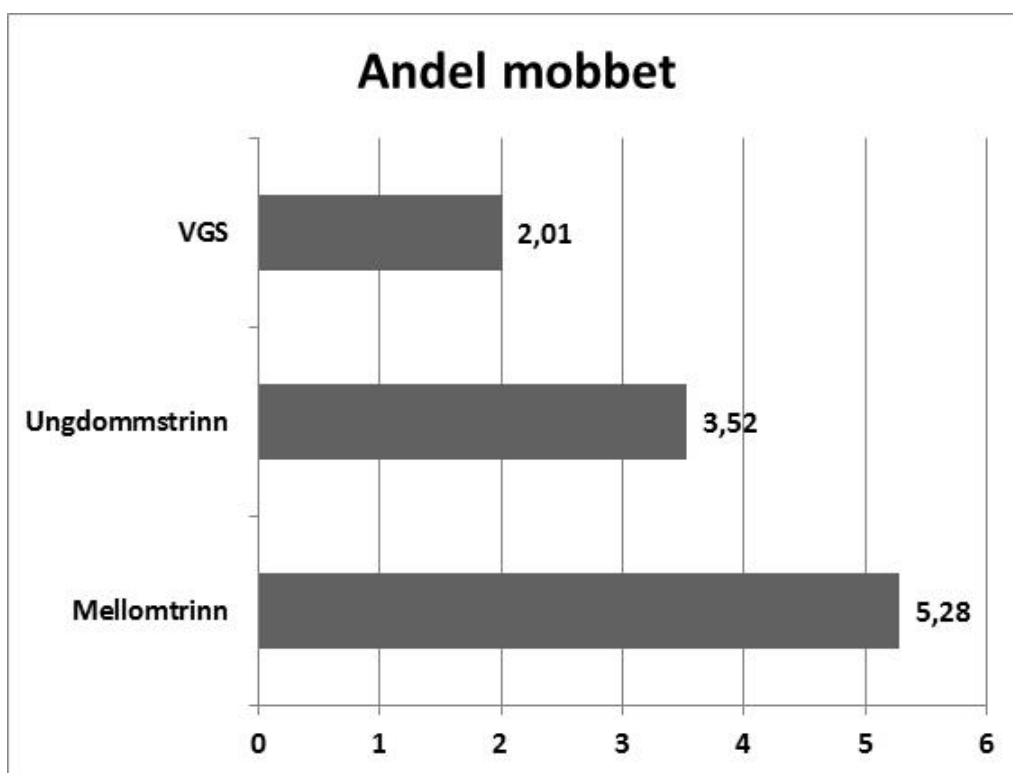
I de neste underkapitlene vil andelen som er mobbet sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer. Merk at vi nå ser på prosentvis andel og ikke gjennomsnittsverdier slik som foregående kapitler. Derfor regnes heller ikke Cohens *d* eller effektstørrelse.

16.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



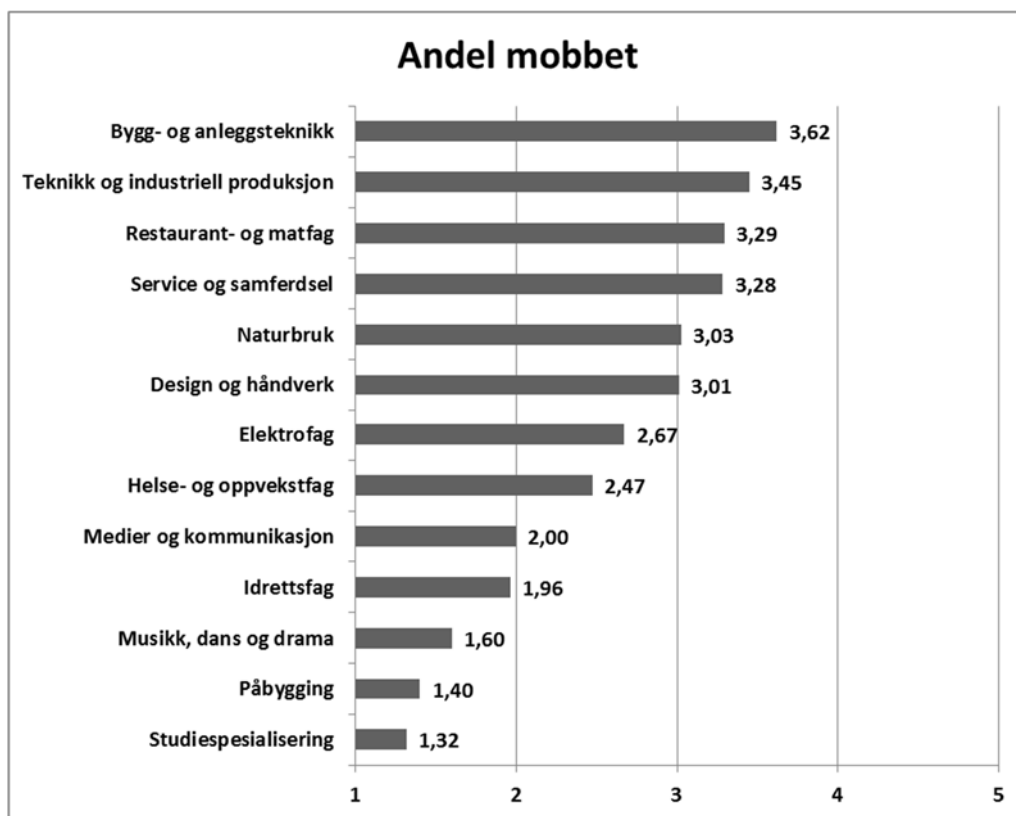
Figur 16.1 Andel mobbet fordelt på trinn.

Figur 16.1 viser en klar sammenheng mellom andelen som er mobbet og klassetrinn. Andelen som er mobbet reduseres med økende klassetrinn, med en økning i 9 trinn hvor den igjen reduseres.



Figur 16.2 Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).

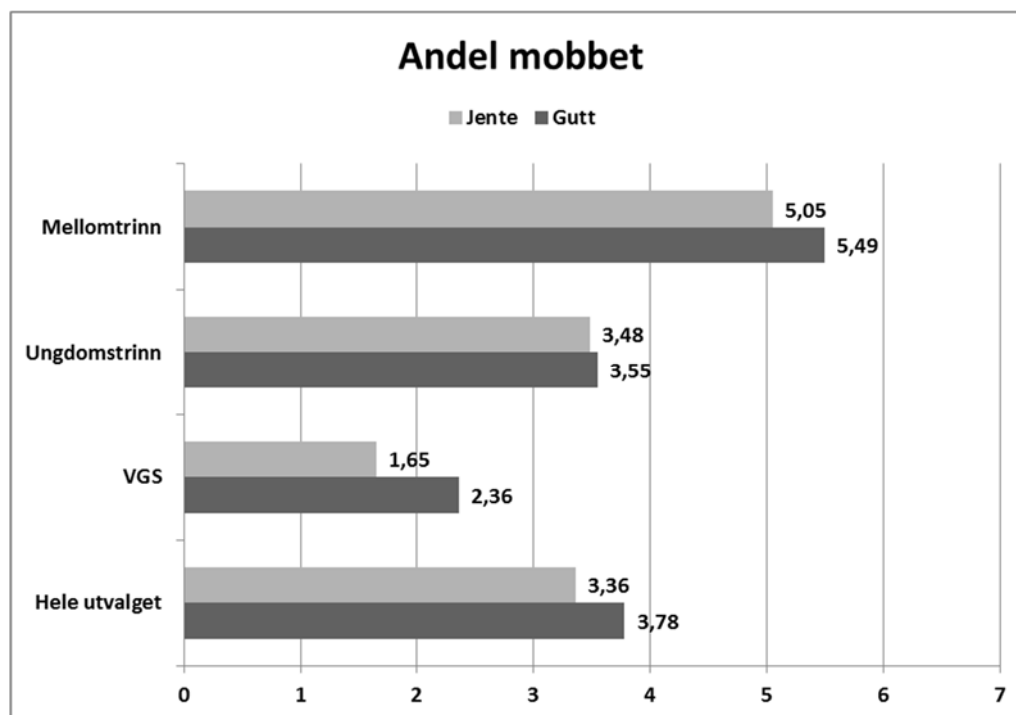
I tråd med forrige figur viser Figur 16.2 at det er høyest andel mobbet på mellomtrinnet, dernest på ungdomstrinnet og færrest på VGS.



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

Figur 16.3 viser at det er høyest andel som oppgir at de er mobbet på utdanningsprogrammet Bygg- og anleggsteknikk (3,62 prosent). Færrest er det på Studiespesialisering (1,32 prosent).

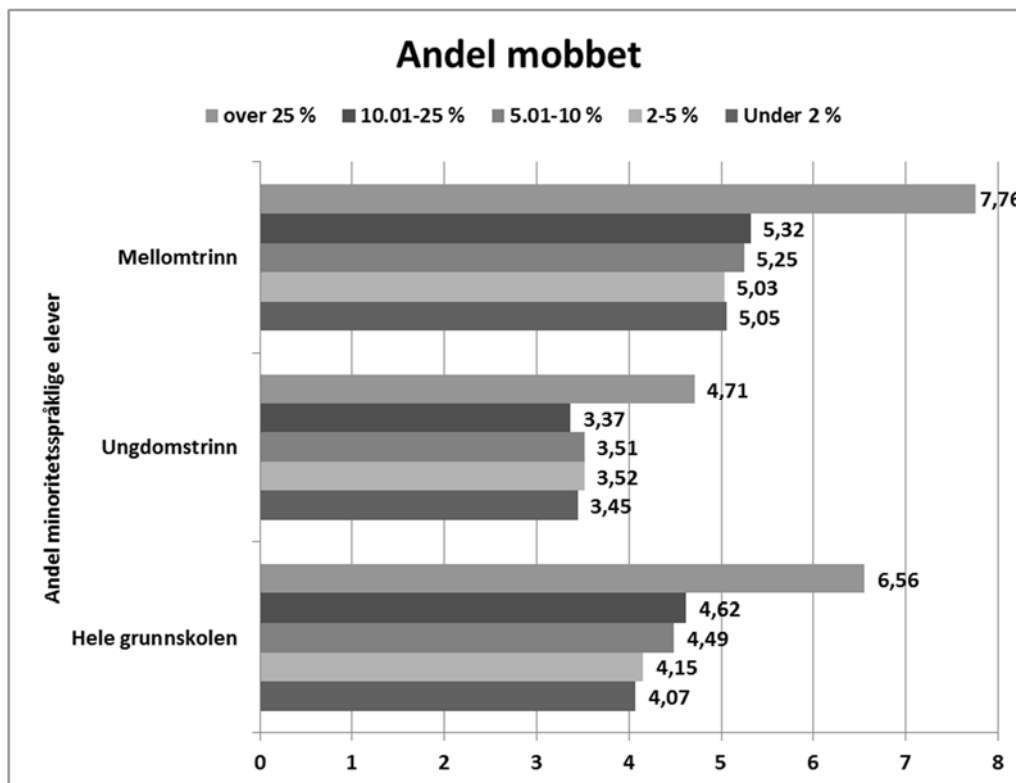
16.2 Kjønn



Figur 16.4 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og VG fordelt på kjønn.

Figur 16.4 viser at det er flest gutter som oppgir at de blir mobbet på mellomtrinnet og VGS, mens det på ungdomstrinnet er omtrent like mange gutter og jenter.

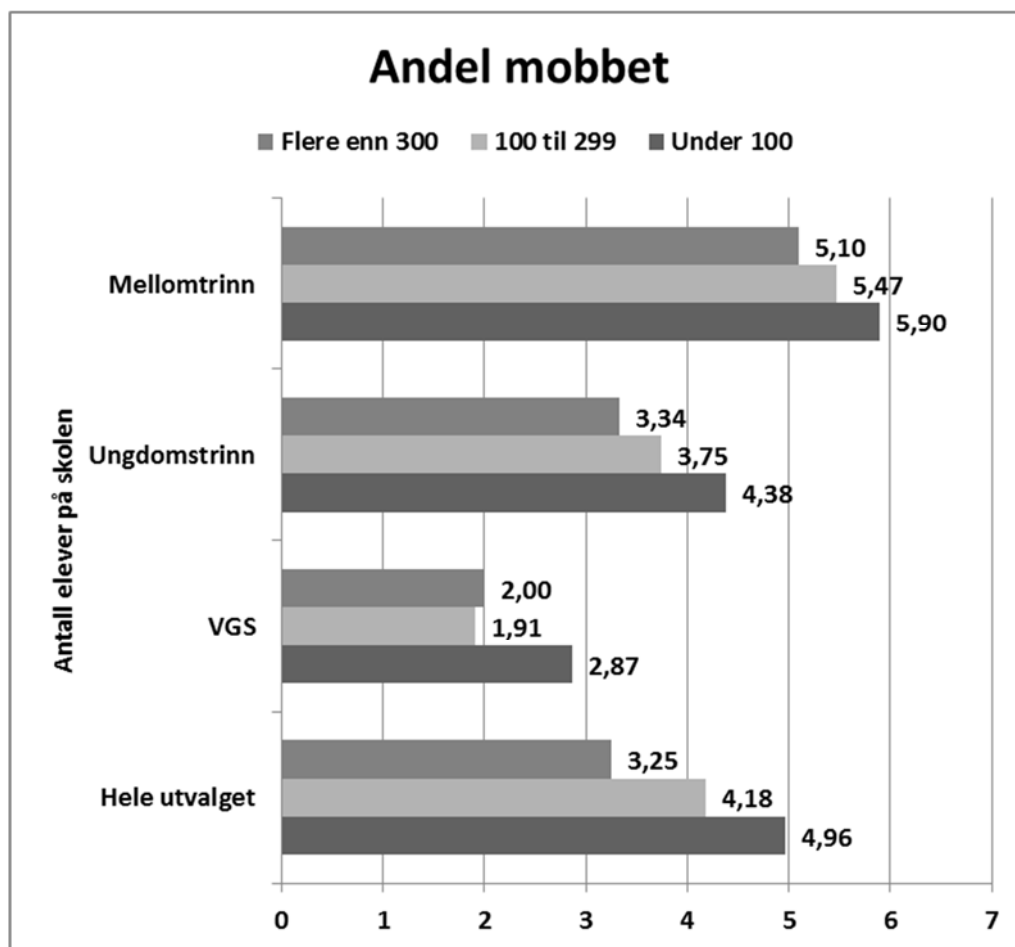
16.3 Andel minoritetsspråklige elever



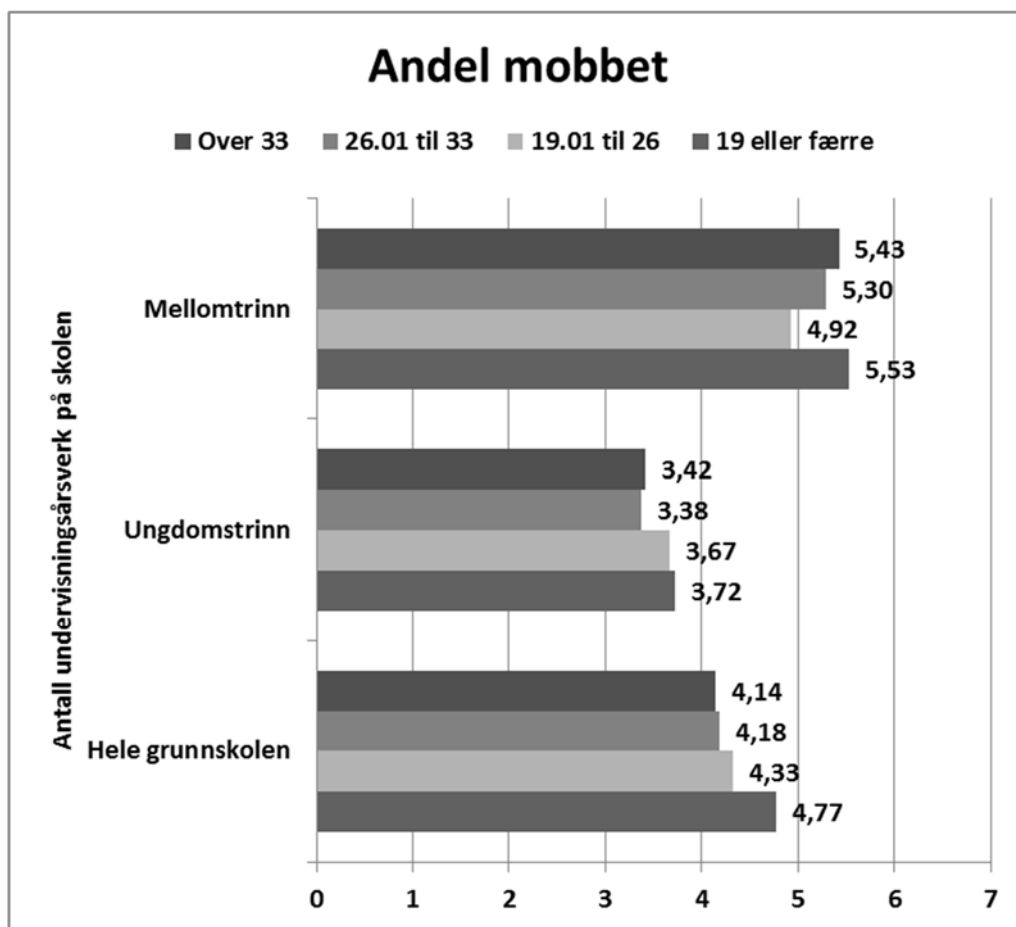
Figur 16.5 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Figur 16.5 indikerer at det på mellomtrinnet er en klart høyere andel på rundt 8.41 prosent i skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever som oppgir at de er mobbet. Denne forskjellen er tilstede også på ungdomstrinnet, men ikke i samme grad.

16.4 Skolestørrelse og lærertetthet



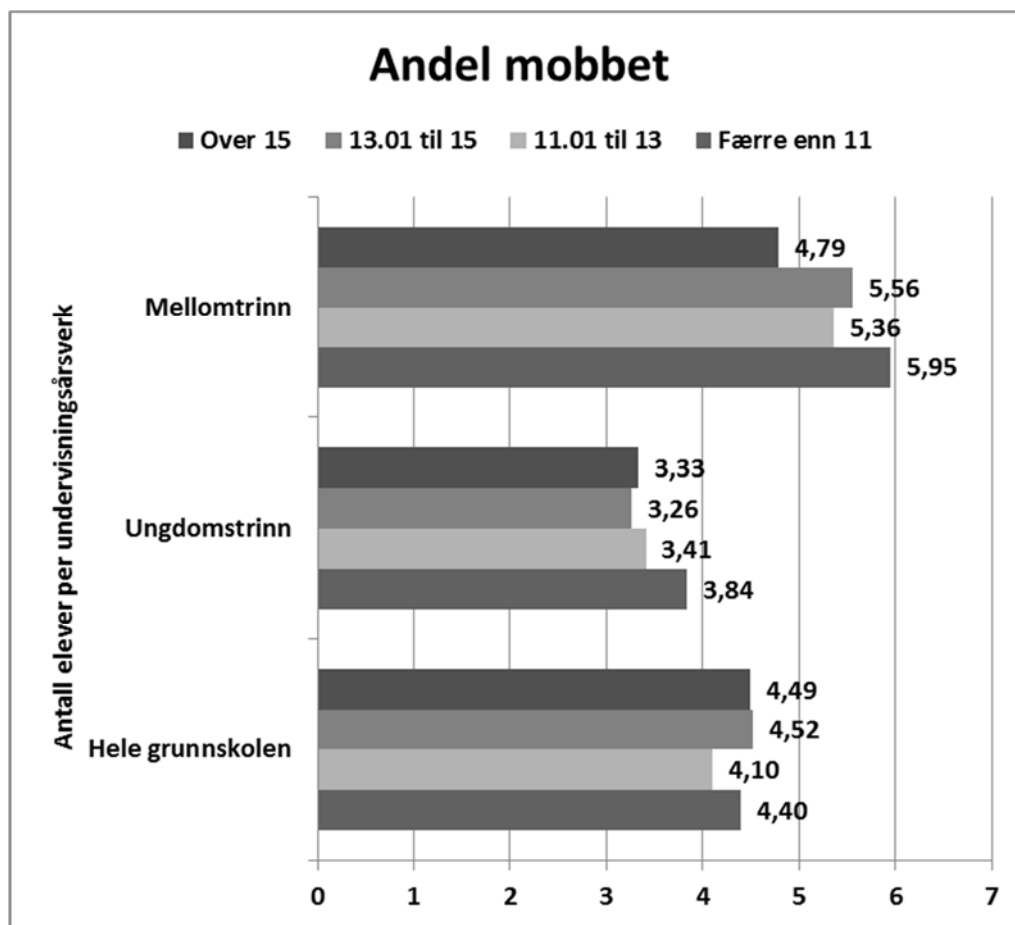
Figur 16.6 Andel mobbet fordelt på antall elever ved skolen.



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

Figur 16.6 og 16.7 indikerer at det er litt høyere andel elever som oppgir at de blir mobbet i de minste skolene målt i antall elever og undervisningsårsverk på skolen.

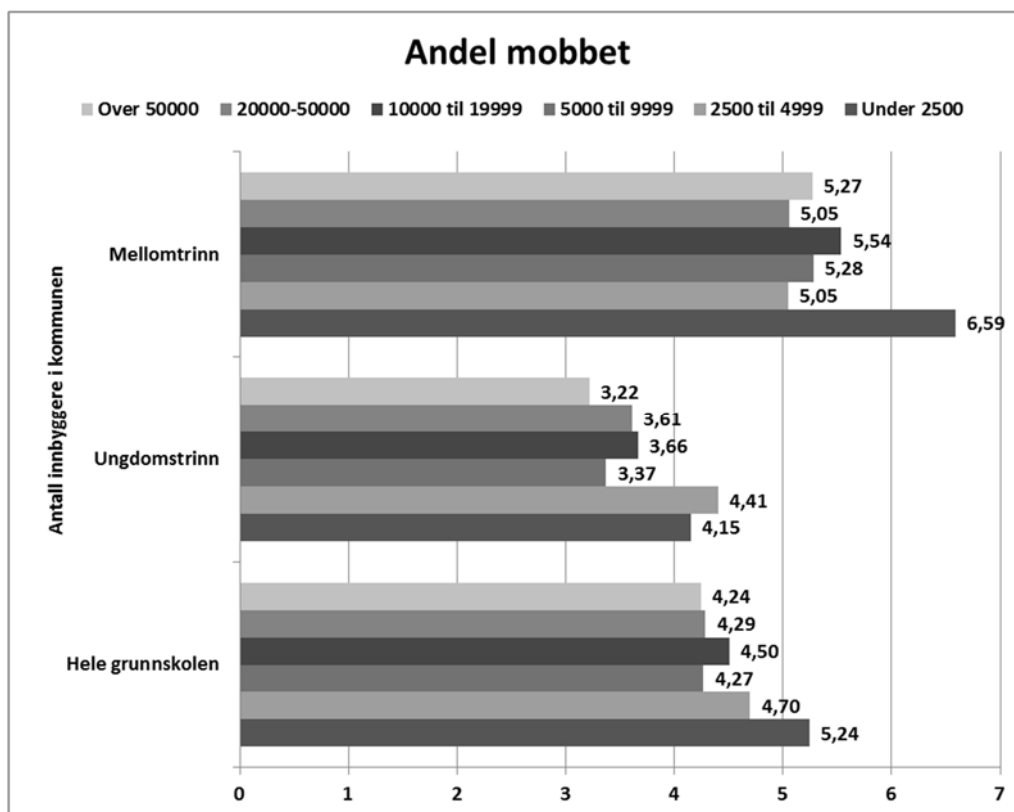
S



Figur 16.8 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Når det gjelder lærertetthet, viser Figur 16.8 at viser at det er små forskjeller med tanke på mobbing i skoler med ulik lærertetthet. Vi ser imidlertid på mellomtrinnet at en høyere andel elever i skoler med høy lærertetthet rapporterer om mobbing enn elever i skoler med lav lærertetthet. Hva dette resultatet grunner i er uklart og den multivariate regresjonen i tabell 16.3 at lærertetthet (antall elever per årsverk) har liten om ingen effekt på andel mobbet på skolen.

16.5 Kommunestørrelse



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

Figur 16.9 indikerer at andelen mobbet er større i de minste kommunene, særlig peker elever på mellomtrinnet i de minste kommunen seg ut, men forskjellene er små.

16.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 16.3 Multivariat lineær regresjon: Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

	Hele grunnskolen			Mellomtrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Trinn	-.543	-.046	.000	-.978	-.036	.000	.171	.008	.004
Kjønn	-.247	-.006	.002	-.434	-.010	.000	-.063	-.002	.528
Andel minoritet	.300	.017	.000	.401	.021	.000	.156	.009	.001
Antall elever	-.541	-.016	.000	-.571	-.016	.001	-.521	-.016	.001
Antall årsverk	.084	.005	.123	.125	.006	.146	.111	.007	.135
Antall elever per årsverk	-.098	-.005	.040	-.232	-.011	.003	-.032	-.002	.617
Folketall	-.087	-.006	.014	-.052	-.003	.366	-.116	-.009	.009
R ²		0.003			0.002			0.000	

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.; Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Tabell 16.3 viser at ingen av bakgrunnsvariablene som er med i modellen er med å forklare variasjonen i andelen som er mobbet. Merk at det er kjørt lineær regresjon på en dikotom variabel (Mobbet=1 ikke mobbet= 0), hvor det ofte anbefales/kreves logistisk regresjon. Hellevik (2009) argumenterer for at en ofte kan bruke lineær regresjon på dikotome variabler fordi forskjellen i resultatene i praksis ikke er store og at lineær regresjon er enklere å fortolke og formidle. Derfor presenterer vi kun en lineær regresjon. Vi har også kjørt logistisk regresjon og mønsteret sammenfaller med mønsteret i Tabell 16.3

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

Elevene blir i Elevundersøkelsen stilt spørsmål om hvorvidt de har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke på ungdomskolen. Spørsmålene blir stilt til elevene på 9. og 10. Trinn. Tabell 17.1 viser spørsmålet og svaralternativene.

Tabell 17.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2014

Utdanning og yrkesveiledning	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6923 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen	Ikke i det hele tatt – I liten grad – I noen grad – I stor grad – I svært stor grad

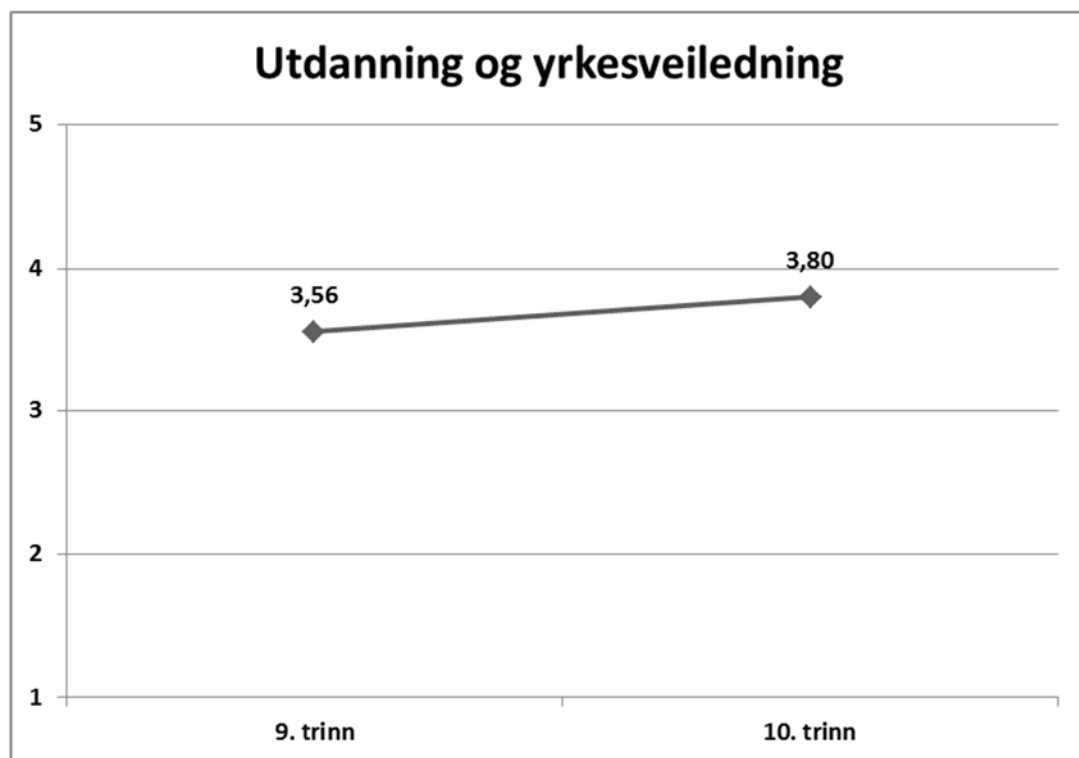
Tabell 17.2 Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2013

	Utdanning og yrkesveiledning					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6923 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.	5,1	8,3	23,5	38,3	24,8	3,69	1,09

Tabell 17.2 viser at litt over 60 prosent av elevene på disse to trinnene oppgir at de i stor eller i svært stor grad så langt på ungdomskolen har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke.

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

17.1 Trinn

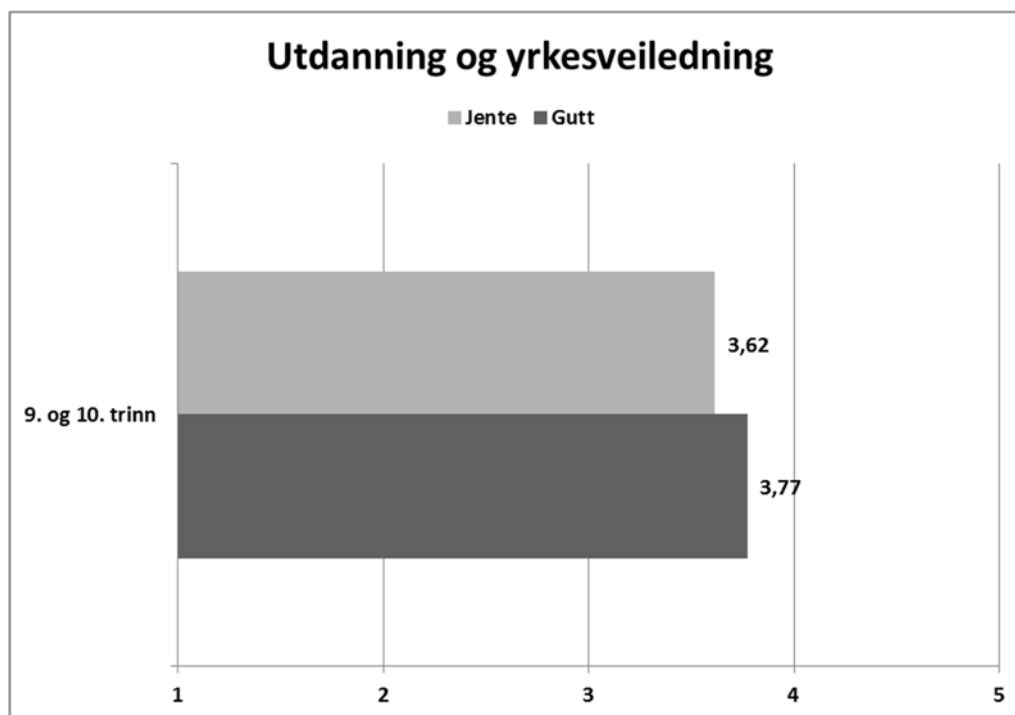


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0.22 / 0.11$

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

Figur 17.1 viser at elever på 10.trinn oppgir i høyere grad at de så langt på ungdomsskolen har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, enn elever på 9.trinn.

17.2 Kjønn

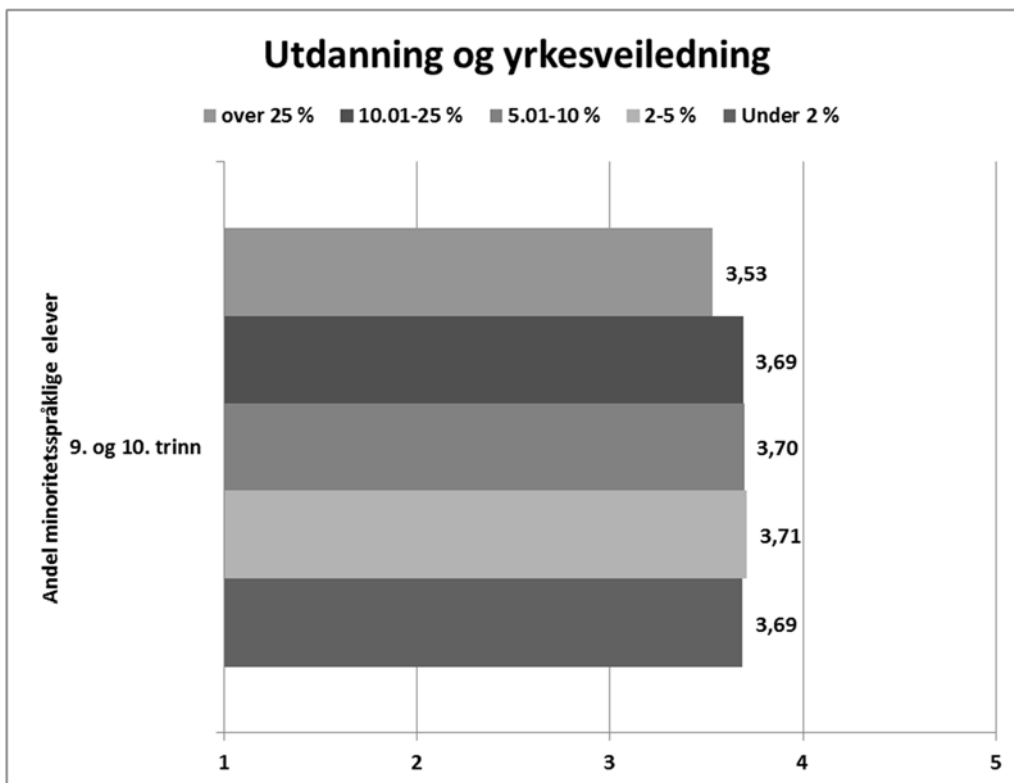


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: d / ES = IS.

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

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

17.3 Andel minoritetsspråklige elever

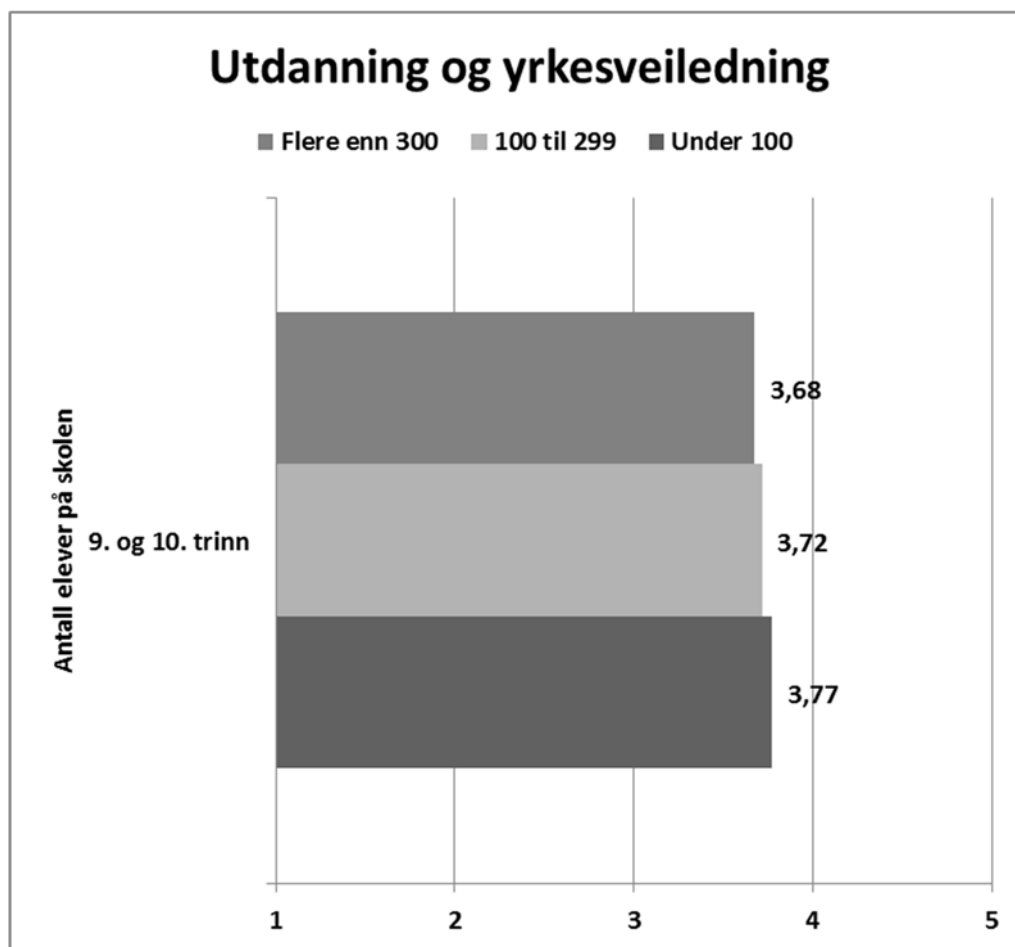


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = IS$

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

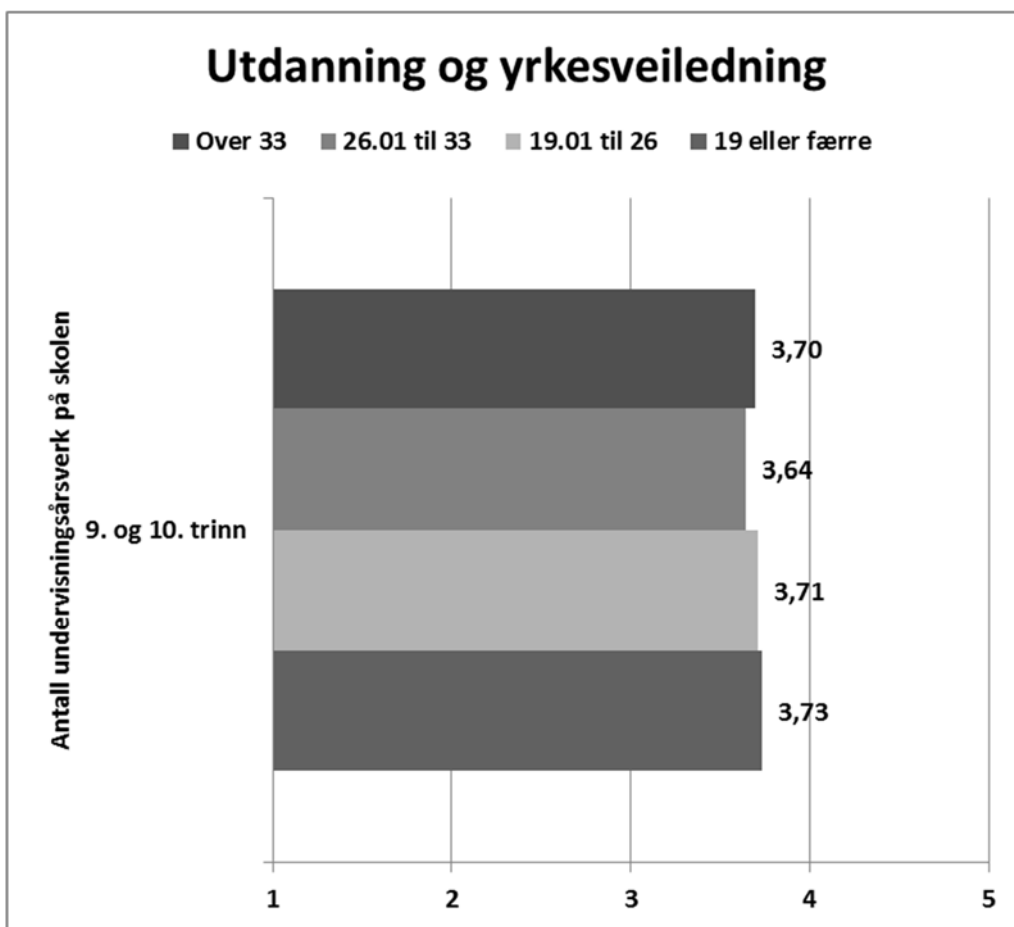
Figur 17.3 viser at det er ingen forskjell i *Utdanning og yrkesveiledning* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

17.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = IS$

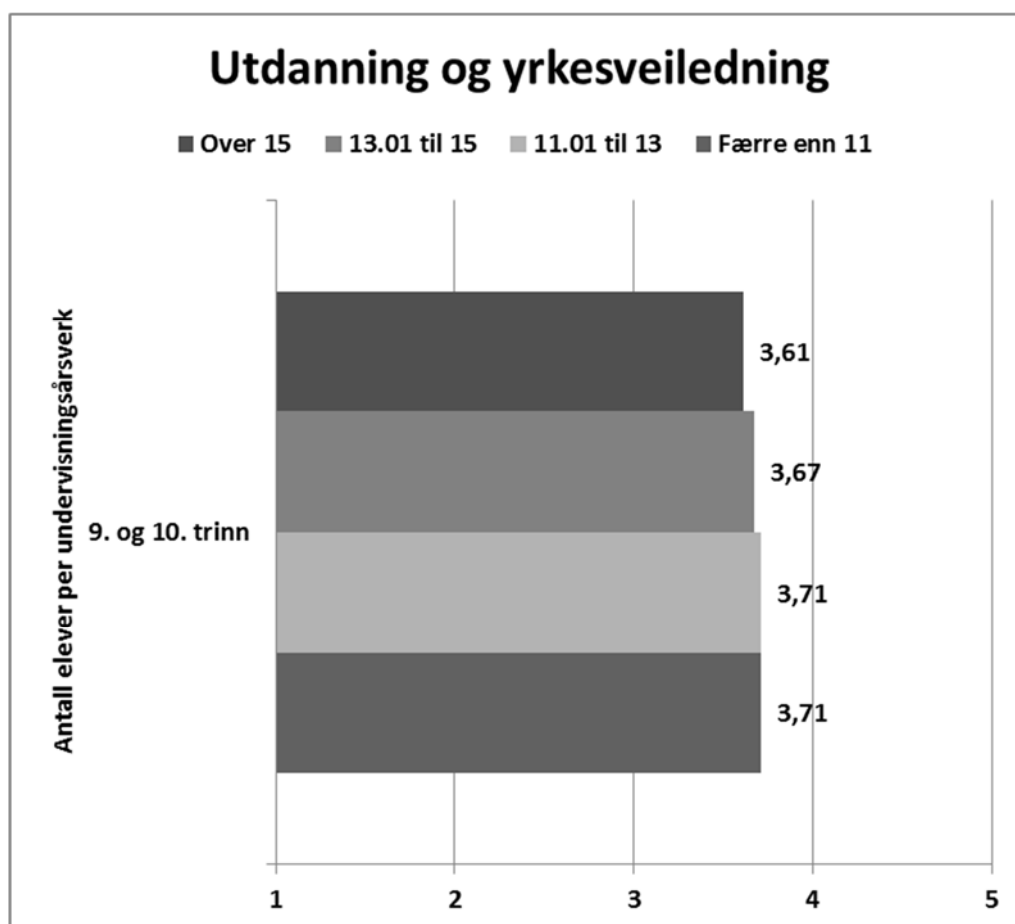
Figur 17.4 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = IS$

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

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

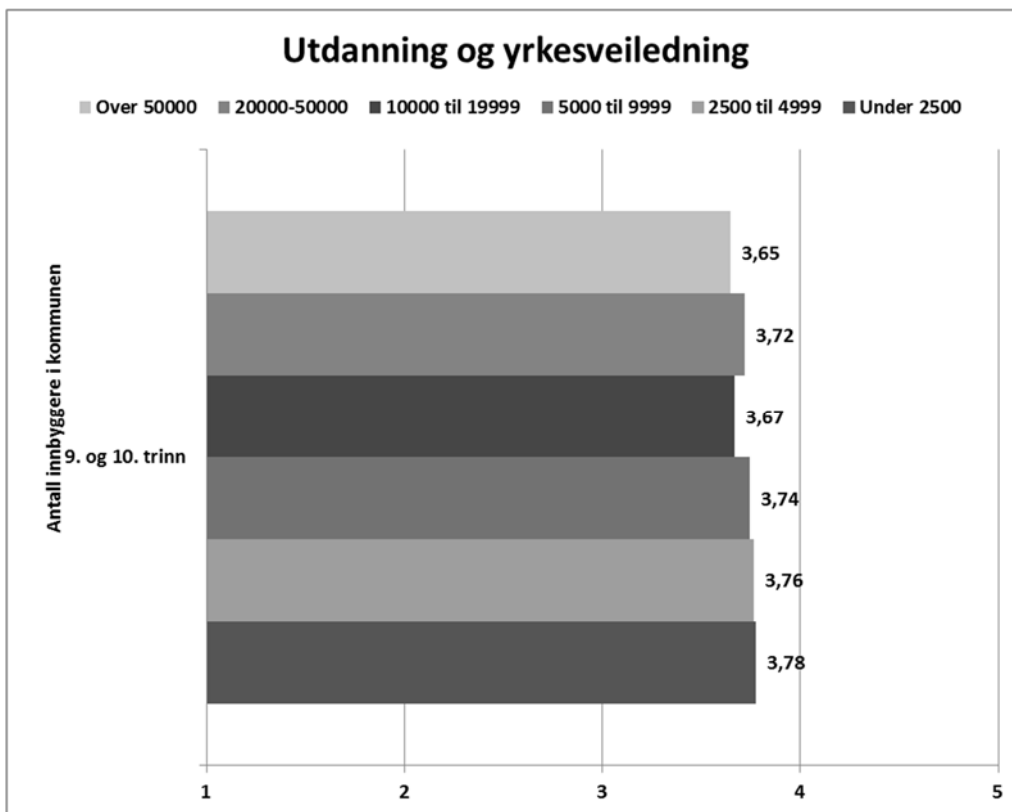


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = IS$

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

Heller ikke lærertetthet målt i antall elever per årsverk har innvirkning på elevenes svargivning på indeksen *Utdanning og yrkesveiledning*.

17.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = IS$

Figur 17.7 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Kommunestørrelse ser ikke ut til å ha innvirkning på hvordan elevene svarer på indeksen *Utdanning og yrkesveiledning*.

17.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 17.3 *Multivariat lineær regresjon: Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler*

	Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.
Trinn	.238	.109	.000
Kjønn	-.159	-.073	.000
Andel minoritet	-.006	-.005	.096
Antall elever	-.020	-.010	.062
Antall årsverk	.005	.005	.367
Antall elever per årsverk	-.010	-.009	.019
Folketall	-.015	-.019	.000
R²		0.018	

B = ustandardisert regresjonskoeffisient.

Beta = standardisert regresjonskoeffisient.

Figur 17.3 bekrefter inntrykkene i figurene i dette kapittelet. Det er ingen av bakgrunnsvariablene i modellen som i noen særlig grad påvirker den avhengige variabelen *Utdanning og yrkesveiledning*. Klassetrinn og kjønn har litt betydning, men R^2 er såpass lav at den i praksis betyr lite eller ingenting.

18. Utdanning og yrkesveiledning (Vg1)

Elevene på Vg1 fikk spørsmål om hvor fornøyd de er med den rådgivningen de fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen. Figur 19.1 viser spørsmålet og svaralternativene.

Tabell 18.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2014

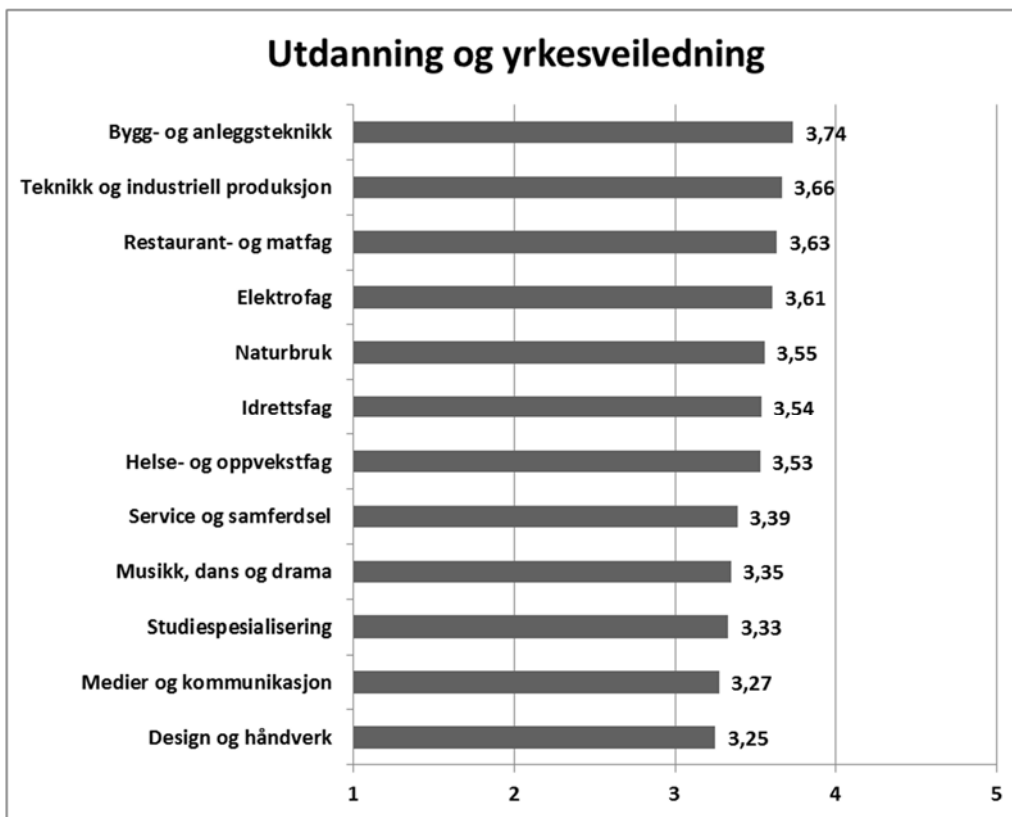
Utdanning og yrkesveiledning	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6925 Hvor fornøyd er du med den rådgivningen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?	Ikke særlig fornøyd – Litt fornøyd – Ganske fornøyd – Fornøyd – Svært fornøyd

Tabell 18.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2014

Utdanning og yrkesveiledning							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6925 Hvor fornøyd er du med den rådgivningen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?	13,1	12,8	17,3	29,8	27,0	3,45	1,35

Svarfordelingen presenteres i Tabell 18.2 som viser at over halvparten var fornøyd eller svært fornøyd, mens rundt 25 prosent var bare litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd. I de neste underkapitlene skal vises eventuelle forskjeller i utdannings og yrkesveiledning med tanke på utdanningsprogram, kjønn og skolestørrelse. Dette er de eneste bakgrunnsvariabler vi har for elever i videregående skoler.

18.1 Utdanningsprogram

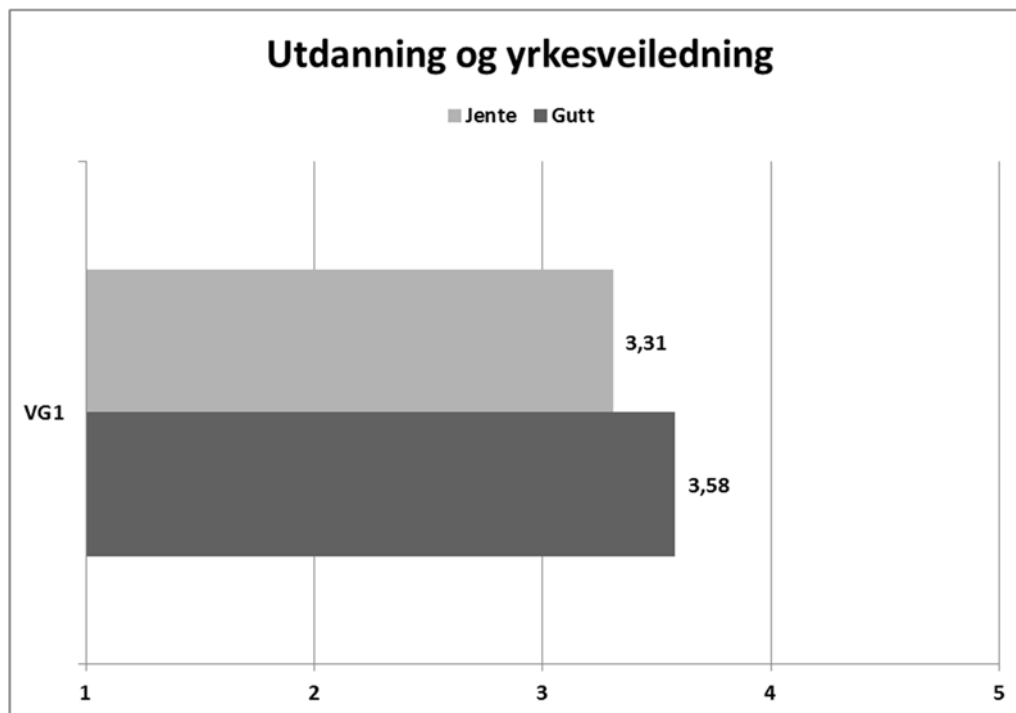


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = .37/.18$

Figur 18.1 Utdanning og yrkesveiledning fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).

Figur 18.1 viser at elever på Bygg og anleggsteknikk er mest fornøyd med *Utdanning og yrkesveiledningen* de fikk på ungdomsskolen, mens elever på Design og håndverk er minst fornøyd. Forskjellen mellom utdanningsprogrammene som skårer høyest og lavest er signifikant.

18.2 Kjønn

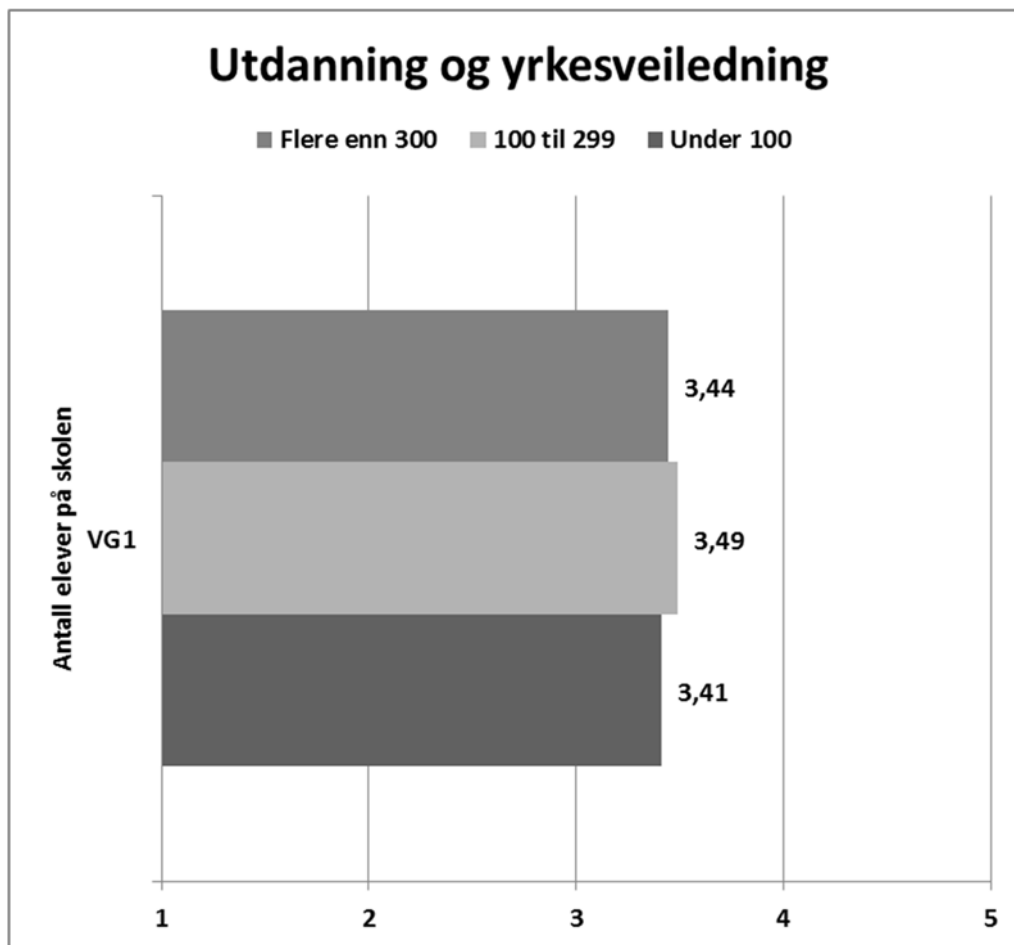


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = .20 / .10$

Figur 18.2 Utdanning og yrkesveiledning på VG fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 18.2 viser at gutter er litt mer fornøyd med utdannings og yrkesveiledningen de fikk på ungdomsskolen enn jenter.

18.3 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: d / ES = IS

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

Figur 18.3 viser ingen forskjell i hvor fornøyd elevene er med utdannings og yrkesveiledningen de fikk på ungdomsskolen, sett i lys av skolestørrelse.

19. Sammenhenger

I gjennomgangen av resultatene for de ulike indeksene i Elevundersøkelsen 2015 kommer det frem at det ofte er de samme utdanningsprogrammene som skårer høyt eller lavt. For å undersøke dette nærmere er det i tabell 19.1 gitt en oversikt over hvordan de ulike utdanningsprogrammene har rangert seg i forhold til de øvrige utdanningsprogrammene på de ulike indeksene i Elevundersøkelsen. Det vil si om de har skåret høyest, nest høyest etc. på *Trivsel*, *Støtte fra lærerne* etc. Videre i tabellen er det den totale rangeringen sett samtlige indekser under ett. I tillegg viser tabellen hvor mange ganger utdanningsprogrammet har havnet på topp tre og hvor mange ganger det har havnet på de tre nederste plassene.

Elektrofag peker seg ut som utdanningsprogrammet som skårer høyest på indeksene sett under ett og med flest plasseringer på topp tre (7). Videre kommer Teknikk og industriell produksjon (TIP) og Helse og oppvekstfag, mens Påbygging skårer gjennomgående lavest og har flest plasseringer på de tre laveste rangeringene (9). Foruten Påbygging er Service og samferdsel, Medier og kommunikasjon, Design og håndverk lavest rangert i tabell 19.1.

Tabell 19.1 Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2015, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.

Utdannings- program	Triv.	Støtte L.	Støtte hjem.	Fag. Ut.	VFL	Lær. kultur	Mest.	Mot.	Elevd/ medv	Felles regler	Mob..	Råd.	Rang total	Antall topp tre	Antall bunn tre
Elektrofag	3	1	8	5	2	4	2	1	3	2	7	4	1	7	0
TIP	5	2	5	9	1	5	3	2	4	4	12	2	2	5	1
Helse/oppv.	9	5	7	6	5	1	8	5	1	1	6	7	3	3	0
Bygg/anl.	6	3	3	12	3	8	4	3	6	5	13	1	4	5	2
Studiespes.	7	8	2	2	11	3	1	9	12	8	1	10	5	5	3
Mus/D/D.	2	7	4	1	12	9	6	8	8	12	3	9	6	3	2
Rest/mat.	8	4	10	13	4	6	11	6	2	3	11	3	6	3	3
Naturbruk	4	6	6	7	9	7	10	4	7	10	9	5	8	0	0
Idrettsfag	1	9	1	3	10	13	7	13	11	7	4	6	9	3	3
Design/Hån.	11	10	11	10	6	2	13	7	5	6	8	12	10	1	4
Medier/kom.	10	11	9	8	8	12	5	10	10	11	5	11	11	0	4
Service/sam.	13	12	12	11	7	10	9	11	9	9	10	8	12	0	5
Påbygging	12	13	13	4	13	11	12	12	13	13	2	-	13	1	9

Verdiene for mobbing er snudd. Det vil si at det er elever ved utdanningsprogram som har rapportert lavest andel mobbing får verdien 1.

LITTERATUR

- Allen, D. W. (1966). Micro-teaching: A new framework for in-service education. *The High School Journal*, 49(8), 355-362.
- Allen, D. W., og Eve, A. W. (1968). Microteaching. *Theory into practice*, 7(5), 181-185.
- Bleiklie, I. (2005). Academic leadership and emerging knowledge regimes *Governing Knowledge* (pp. 189-211): Springer.
- Bostrøm, E. (2005). Felles læreplanutvikling: hurtigsnekring eller kontinuerlig organisasjonsutvikling? Og: Internett som arena for kontinuerlig læreplanutvikling.
- Brannen, J. (1992). *Mixing methods : qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Caspersen, J. (2015). Ungdomstrinn i utvikling. Betydning for elevene? Notat 2015. Mangfold og inkludering.
- Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2015). *Ungdomstrinn i utvikling. Betydning for elevene?* Notat 2015. NTNU Samfunnsforskning.
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rapporter-og-erfaringsutveksling/Ungdomstrinn-i-utvikling--betydning-for-elevene/>
- Caspersen, J., Aamodt, P.O, Carlsten, T.C. og Vibe, N. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere: resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Oslo: NIFU.
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. utg. New York: Psychology Press.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *The Teachers College Record*, 99(3), 453-477.
- Frølich, N. (2011). Multi-layered accountability. Performance-based funding of universities. *Public administration*, 89(3), 840-859.
- Frølich, N., og Caspersen, J. (2015). Institutional governance structures. In J. Huisman, H. d. Boer, D. Dill & M. Souto-Otero (Eds.), *Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London/New York: Palgrave.
- Frølich, N., Trondal, J., Caspersen, J., og Reymert, I. (2016). Managing mergers – governancing institutional integration. *Tertiary Education and Management*, 1-18. doi: 10.1080/13583883.2016.1196235
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Helgøy, I., og Homme, A. D. (2012). Sammen for en bedre skole? Evaluering av lokale prosjekter om hjem-skole-samarbeid. Delrapport. Bergen: Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Hellevik, O. (2009) Linear versus logistic regression when the dependent variable is a dichotomy, *Qual Quant*, 43, 59-74
- Irgens, E. J., og Jensen, H. S. (2008). Skolen som kunnskapsorganisasjon. *Utdanning*, 46-47.
- Kunnskapsdepartementet (2012). Motivasjon og mestring for bedre læring Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving .
(https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Motivasjon og mestring for bedre læring - felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving (2012-2017).
- Larsen, A. B. (2014). Språkfagenes fremtid i et organisasjonsteoretisk perspektiv. Er det liv laga for fremmedspråk? *Acta Didactica Norge*, 8(2), Art. 13, 14 sider.
- Lødding, B. og Vibe, N. (2010). «Hvis noen forteller om mobbing...» Utdypende undersøkelser av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Oslo: NIFU.
- Maaløe, E. (2002). *Casestudier. Af og om mennesker i organisationer*. Danmark: Akademisk Forlag AS.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I., og Sjaastad, J. (2015). Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet: evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. Oslo: NIFU.
- Mason, J. (2005). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Meyer, J. W., og Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 340-363.
- Munthe, E., Helgevold, N., og Bjuland, R. (2015). Lesson study: i utdanning og praksis: Cappelen Damm akademisk.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA.: Sage.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., og Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? : en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling (Vol. 4). Trondheim: Akademika.
- Røvik, K. A. (1998). Moderne organisasjoner: Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet.

- Seeberg, M. L., Eriksen, I. M., og Bakken, A. (2015). Evaluering av tiltaket «Målrettet støtte og veiledning til kommuner og deres skoler som har vedvarende høye mobbetall». NOVA-rapport 3/15.
- Sjaastad, J. (2014). Ungdomstrinn i utvikling: resultater fra «Spørsmål til skole-Norge våren 2014» vedrørende satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». Delrapport 1. Oslo: NIFU.
- Tabachnick, B. G., og Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Wendelborg, C (2016a). Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen 2014. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- Wendelborg, C. (2016b). Analyser av indekser på Skoleporten 2015. Analyse av Elevundersøkelsen 2015 på fylkes- og nasjonalt nivå og for obligatorisk trinn. Trondheim: NTNU samfunnsforskning AS
- Wendelborg, C., Caspersen, J., og Kongsvik, T. (2015). Mot et større mangfold? Systemrettet praksis, spesialundervisning og tidlig innsats i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. og Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Anayse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M. og Federici, R.A. (2014) *Elevundersøkelsen 2013. Analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M. og Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten:

Trivsel

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres i Skoleporten

	Trivsel					Gj.skåre	St.avvik
	Aldri	sjelden	noen ganger	ofte	alltid		
Q6833 Har du noen medelever å være sammen med i friminuttene?	,6	,9	4,5	18,4	75,6	4,68	,66

Trygt miljø

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres i Skoleporten

	Trygt miljø					Gj.skåre	St.avvik
	Ingen	Bare en	Noen få	De fleste	Alle		
Q6880 Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkkelt mot en elev?	1,9	1,4	12,5	41,4	42,8	4,22	,85
	Ikke særlig fornøyd	Litt fornøyd	Ganske fornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd	Gj.skåre	St.avvik
Q6883 Er du fornøyd med skolehelsetjenesten på skolen?	6,3	8,4	16,8	35,0	33,4	3,81	1,17

Relevans

Det er tre spørsmål som omhandler relevans. Ved å spørre om disse forholdene får vi kartlagt en overordnet opplevelse av om en synes det en lærer på skolen er viktig, at det er nyttig senere i livet og relevant for en fremtidig jobb. Dersom en er enig i disse spørsmålene/påstandene synes en at skolen er relevant og at læring har nytteverdi. En faktoranalyse som ikke gjengis her viser at alle tre spørsmålene lader på samme faktor. Cronbachs alpha er 0,86, som er bra. Denne indeksen er ikke presentert i Skoleporten.

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Relevans i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres i Skoleporten

Relevans							
Cronbach's alpha: .86	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gj.skåre	St.avvik
Q6856 Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig	2,1	5,7	13,2	44,6	34,4	4,04	,95
Q6857 Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet	4,3	13,1	20,9	37,4	24,3	3,64	1,11
Q6858 Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig	6,0	13,7	21,1	34,5	24,8	3,58	1,17
Relevans						3,75	0,95

Utdanning og yrkesrådgivning

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres i Skoleporten

Utdanning og yrkesrådgivning							
	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Gj.skåre	St.avvik
Q6924 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i videregående opplæring (Trinn 12-13)	5,4	10,0	26,3	34,5	23,8	3,61	1,11

Innsats

Det tematiske området innsats er målt ved hjelp av to spørsmål. Spørsmålene er ment å dekke arbeid på både skolen og hjemme. Denne indeksen er ikke presentert i Skoleporten.

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Innsats i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres i Skoleporten

Innsats							
Cronbachs alpha: .71	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6837 Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?	1,3	5,2	20,2	33,6	39,8	4,05	0,96
Q6838 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er vanskelig	1,6	5,0	14,1	40,7	38,5	4,09	0,93
Innsats						4,07	0,83

Svaralternativ:

Q6837: 1: Ikke i noen fag - i svært få fag - I noen fag - I mange fag - 5: I alle eller de fleste fag.

Q6838: 1: Helt uenig – Litt uenig – Verken eller – Litt enig – 5: Helt enig

Støtte hjemmefra

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres i Skoleporten

Støtte hjemmefra							
	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gj.skåre	St.avvik
Q6842 Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen	,6	,5	3,4	11,9	83,6	4,78	,58

Andre obligatoriske spørsmål

Tabell Svarfordeling, snitt, standardavvik for obligatoriske spørsmål som ikke inngår i noen samlemål i Elevundersøkelsen 2015 og som ikke presenteres på Skoleporten

Andre obligatoriske spørsmål							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6847 Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til	1,2	3,1	8,1	31,8	55,9	4,38	,85
Q6859 Lærerne forklarer tema og oppgaver slik at jeg forstår hvorfor vi jobber med dem	2,4	9,2	28,3	44,1	16,0	3,62	,94
Q6860 Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter	2,8	7,8	20,7	44,5	24,2	3,80	,98
Q6861 Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende)	6,0	22,8	32,4	25,3	13,5	3,17	1,11
Q6881 I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil.	5,3	8,0	14,7	32,2	39,7	3,93	1,16
Q6882 Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min	5,0	4,6	11,1	22,4	56,8	4,21	1,13

**Svaralternativ*

Q6847, Q6860, Q6881 og Q6882: 1:Helt uenig, Litt uenig, Verken enig eller uenig, Litt enig, 5:Helt enig

Q6861: 1:Ikke i noen fag - i svært få fag - i noen fag - i mange fag, 5: i alle eller de fleste fag;

Q6859: 1: Aldri – Sjelden – Noen ganger - Ofte – 5: Alltid

Vedlegg – Tilleggsspørsmål

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes vedlegget for samtlige tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen 2015.

Vedlegg – Spørreskjema Elevundersøkelsen 2015

Elevundersøkelsen – oversikt over spørsmål og nyheter

Nyheter høsten 2015

- Fra og med høsten 2015 starter Elevundersøkelsen med en introduksjonstekst til elevene om formålet med og premissene for undersøkelsen, se nedenfor. Alle respondenter må lese og godkjenne denne. Først da kan de begynne å svare på selve undersøkelsen. Vi anbefaler at dere leser gjennom teksten sammen med elevene før de møter den i nettportalen.
- Etter gjennomføringen høsten 2014 har vi gått gjennom elevspørreskjemaet til Elevundersøkelsen og fjernet mange av tilleggsspørsmålene. Vi håper denne opprydningen vil gjøre det lettere for skolene å få oversikt over undersøkelsen og forenkle arbeidet med å bestille undersøkelsen i bestillingsportalen. Som en følge av opprydningen har en del av tilleggsspørsmålene fått nytt T-nummer sammenlignet med gjennomføringen høsten 2014. For å legge inn riktige tilleggsspørsmål i undersøkelsen, er det derfor svært viktig at dere sjekker hvilke tilleggsspørsmål som nå for eksempel benevnes T27.
- Vi har fjernet de obligatoriske spørsmålene fra høsten 2014 i «Trygt miljø (2)», inkludert T5. Det er mulig Trygt miljø (2) inkludert T5 legges inn igjen før gjennomføringen høsten 2017. T5 er derfor midlertidig uten innhold.
- Vi har fjernet spørsmålene om karakterer, med tittel «Bakgrunnsvariabler».
- Det er mulig å legge til ni bolker med tilleggsspørsmål høsten 2015.
- Spørsmålet om fysisk læringsmiljø var høsten 2014 obligatorisk spørsmålsbolk. Høsten 2015 er denne bolken igjen i gruppen av tilleggsspørsmål (T17). Høsten 2017 blir fysisk læringsmiljø igjen obligatorisk.
- For å kunne gå gjennom spørsmålene i undersøkelsen sammen med elevene i forkant av gjennomføringen, har vi i bestillingsportalen lagt til rette for at dere kan skrive ut spørsmålene dere har bestilt til de ulike elevgruppene.

Generelt

Der «(5–7)» eller lignende er lagt inn i parentes etter spørsmålet, markerer dette alderstrinn som skal ha spørsmålet. Dersom det ikke er angitt spesielle trinn, gjelder spørsmålet for samtlige trinn, det vil si 5.-13. trinn. Alternativt har vi skrevet inn en kort kommentar.

Ny introduksjonstekst til elevene

Alle respondenter må lese og godkjenne følgende før de kan begynne å svare på selve undersøkelsen:

Hvorfor bør du svare på Elevundersøkelsen?

Elevundersøkelsen gir deg som elev mulighet til å si hva du mener om læring og trivsel på skolen. Svarene brukes av skolen, kommunen og staten for å gjøre skolen du går på enda bedre. Svarene fra Elevundersøkelsen kan brukes av forskere. Vi viser også noen av svarene på nettsiden

«Skoleporten».

Hvordan gjennomføres Elevundersøkelsen?

Det er frivillig for deg å svare på Elevundersøkelsen, men vi håper du vil delta slik at skolen kan bli bedre. Du kan hoppe over spørsmål du ikke ønsker å svare på.

Vi tar godt vare på svarene dine

Når du svarer på spørsmålene i Elevundersøkelsen, skriver du ikke inn navnet ditt. Verken skolen, kommunen eller staten kan se hva du har svart. Utdanningsdirektoratet har ansvaret for at svarene du gir på Elevundersøkelsen lagres og blir brukt på riktig måte.

Har du spørsmål?

Hvis du har spørsmål om Elevundersøkelsen, kan du spørre læreren din eller gå inn på denne nettsiden: www.udir.no/undersokelser

I neste skjembilde kommer følgende informasjon:

Hvis du har svart på et spørsmål du likevel ikke ønsker å svare på, kan du fjerne svaret ditt ved å trykke på svaralternativet.

Deretter følger spørsmålene i Elevundersøkelsen:

Innledende spørsmål:

Kjønn

Svaralternativ: Gutt - Jente

Trivsel

1. Trives du på skolen?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

2. Har du noen medelever å være sammen med i

friminuttene? Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

T1 – Trivsel

- Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

- Trives du i friminuttene/fritimene?

Svaralternativ: Trives svært godt – Trives godt – Trives litt – Trives ikke noe særlig – Trives ikke i det hele tatt

- Hender det at du føler deg ensom på skolen?

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

Motivasjon

3. Er du interessert i å lære på skolen?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

4. Hvor godt liker du skolearbeidet?

Svaralternativ: Svært godt – Godt – Nokså godt – Ikke særlig godt – Ikke i det hele tatt

5. Jeg gleder meg til å gå på skolen

Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

6. Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?

Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

7. Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om det jeg skal lære er

vanskelig. Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

Hjem – skole

8. Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen

Svaralternativ: Svært ofte eller alltid – Ofte – Av og til – Sjelden – Aldri

9. Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

10. Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet

Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

11. Hjemme forventer de at jeg gjør så godt jeg kan på skolen

Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

Støtte fra lærerne

12. Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
13. Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen? Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
14. Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
15. Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
16. Jeg ber læreren om hjelp hvis det er noe jeg ikke får til
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
17. Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

Arbeidsforhold og læring

18. Det er god arbeidsro i timene.
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
19. I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
20. Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
21. Får du nok utfordringer på skolen?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
22. Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag – Har ikke lekser
23. Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?
Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri
24. Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?
Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

Arbeidsforhold og læring (2)

25. Jeg synes det vi lærer på skolen er viktig (8 – 13)
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
26. Det meste jeg lærer på skolen, vil jeg få nytte av senere i livet (8 – 13)
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
27. Samme hvilken jobb jeg får, vil det jeg lærer på skolen være nyttig (8 – 13)
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
28. Lærerne forklarer tema og oppgaver slik at jeg forstår hvorfor vi jobber med dem (8 – 13) Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger – Sjelden – Aldri
29. Jeg synes at vi jobber med det vi skal lære på forskjellige måter (8 – 13)
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
30. Lærerne legger til rette for at jeg kan bruke praktiske arbeidsmåter (f.eks. å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende) (8 – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T2 - Arbeidsforhold og læring

- Hvor ofte bruker du PC/data/Internett i skolearbeidet?
Svaralternativ: Hver time – Hver dag – Flere ganger i uken – 1-3 ganger i måneden – Sjeldnere
- Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsformer?
Svaralternativ: Hver time – Hver dag – Flere ganger i uken – 1-3 ganger i måneden – Sjeldnere
 - Læreren underviser klassen samlet
 - Samtale/diskusjon mellom lærere og elever
 - Elevene jobber alene
 - To og to elever jobber sammen
 - Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)
 - Prosjektarbeid

Vurdering for læring

31. Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
32. Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
33. Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene i halvårsvurderingen i fag? (8 - 13) Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
34. Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
35. Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
36. Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?
Svaralternativ: Flere ganger i uken – 1 gang i uken – 1-3 ganger i måneden – 2-4 ganger i halvåret – Sjeldnere

Vurdering for læring (2)

37. Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
38. Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
39. Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

Medvirkning

40. Er dere elever med på å foreslå hvordan dere skal arbeide med fagene?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
41. Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt? Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
42. Hører skolen på elevenes forslag?
Svaralternativ: Svært ofte eller alltid – Ofte – Av og til – Sjelden - Aldri
43. Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa? Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri

T3 - Medvirkning

- I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

Regler på skolen

44. Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen? Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri
45. De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri
46. De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene. Svaralternativ: Alltid – Ofte – Noen ganger - Sjelden – Aldri

T4 – Regler på skolen

- Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?
Svaralternativ: Alltid – Ofte - Noen ganger – Sjelden – Aldri

Trygt miljø

47. De voksne på skolen har klare forventninger om hvordan vi elever skal oppføre oss mot hverandre. (8-13) Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
- 47b De voksne på skolen synes det er viktig at vi elever er greie med hverandre. (5-7)
Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
48. Reagerer de voksne på skolen når noen sier eller gjør noe ubehagelig/ekkel mot en elev? Svaralternativ: Alle – De fleste – Noen få – Bare en – Ingen
49. I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil.
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
50. Hvis det er noe som plager meg, så kan jeg snakke med noen i klassen min
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
51. Er du fornøyd med skolehelsetjenesten på skolen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

Trygt miljø (2)

52. Hvor ofte har dette hendt med deg på skolen i dette skoleåret? Noen gjorde narr av eller ertet meg, slik at jeg ble lei meg
Svaralternativ: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken
(hvis eleven svarer 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken, oppfølgingsspørsmål)
Jeg ble holdt utenfor
Noen spredte løgner om meg
Noen truet meg
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt meg fast så jeg ble redd
Noen kommenterte utseendet mitt negativt på en måte jeg ikke likte.

(oppfølginsspørsmål for samtlige spørsmål over)

- Hvem gjorde det?
 - Noen elever i klassen
 - Andre elever på skolen
 - Noen som ikke gikk på skolen
 - Noen voksne på skolen
 - Andre
 - Vet ikke

- Hvor skjedde/skjer det? (dynamiske kategorier)
 - I klasserommet
 - På gangen
 - På do
 - I garderobene/ dusjen
 - Ute
 - På Internett / mobilen
 - Andre steder

- Gjorde skolen noe som hjalp deg?
 - Nei, ingen voksne på skolen vet hva som har skjedd med meg.
 - Nei, skolen har ikke gjort noe som hjelper meg.
 - Er litt usikker
 - Ja, de gjorde litt
 - Ja, de gjorde mye

T6 – Trygt miljø (3)

- Fikk skolen greie på hva som hendte/hender deg?
Svaralternativ: Fikk greie på alt - Fikk greie på det meste - Fikk greie på noe - Fikk greie på nesten ingenting - Fikk ikke greie på noe
- Har du fortalt det til noen?
Svaralternativ: Fortalt alt - Fortalt det meste - Fortalt noe - Fortalt nesten ingenting - Fortalt ingenting

Trygt miljø (3)

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.

53. Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?

Svaralternativ: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

54. Har du blitt mobbet av ...

elever i
gruppa/klassen?
andre elever på
skolen? en eller flere
lærere? andre
voksne på skolen?

Svaralternativ: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang – 2 eller 3 ganger i måneden – Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken

Utdannings- og yrkesrådgiving

55a. Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen. (Trinn 9-10)

Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

55b. Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt i videregående opplæring

(Trinn 12-13)

Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

55c. Hvor fornøyd er du med den rådgivingen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?

(Trinn 11)

Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T7 (1) – Utdannings- og yrkesrådgiving

Kommentar: 9. – 10. trinn

Nedenfor er det noen påstander om den utdannings- og yrkesrådgivingen du har hatt så langt på ungdomsskolen. Kryss av for det som passer best for deg.

Så langt på ungdomsskolen har jeg:

- fått kunnskap om ulike utdanninger
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått kunnskap om arbeidslivet
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått hjelp til å tenke på hva jeg vil jobbe med
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått hjelp til å tenke på hva slags utdanning jeg vil ta
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- blitt utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – 1: Ikke i det hele tatt

T7 (2) - Utdannings- og yrkesrådgiving

Kommentar: 11. trinn

På ungdomsskolen skulle jeg gjerne fått mer ...

- kunnskap om videregående opplæring
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- kunnskap om videre utdanning, ut over videregående
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- kunnskap om ulike yrker
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- individuell veiledning
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

T7 (3) - Utdannings- og yrkesrådgiving

Kommentar: 12. – 13. trinn

Nedenfor er det noen påstander om den utdannings- og yrkesrådgivingen du har hatt så langt i videregående opplæring. Kryss av for det som passer best for deg.

Så langt i videregående opplæring har jeg

- fått kunnskap om ulike utdanningsmuligheter
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- fått kunnskap om ulike yrker og muligheter i yrkeslivet
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- blitt mer bevisst om hva jeg selv vil videre når det gjelder utdanning og yrke
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- blitt utfordret til å tenke over hva som er typiske utdannings- og yrkesvalg for kvinner og menn
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

T8 (1) - Veiledning

Kommentar: 9.-10. trinn

- Har du hatt individuell veiledningssamtale med rådgiver på ungdomsskolen?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- Har du hatt veiledning i gruppe om videre utdanning og yrkesvalg, på ungdomsskolen?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med denne veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T8 (2) – Veiledning

Kommentar: 12.-13. trinn

- Har du hatt individuell veiledningssamtale med rådgiver i videregående opplæring?
Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- Har du hatt veiledning i gruppe om videre utdanning og yrkesvalg i videregående opplæring? Svaralternativ: Ja, mer enn 3 ganger – Ja, 3 ganger - Ja, 2 ganger – Ja, 1 gang – Nei, aldri
- Hvor fornøyd var du med denne veiledningen?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T9 – Utdanningsvalg

Kommentar: 9. – 10. trinn

- I hvilken grad gir faget utdanningsvalg deg oversikt over utdanningsmulighetene som finnes i videregående opplæring?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- I hvilken grad hjelper faget utdanningsvalg deg til å velge riktig utdanningsprogram i videregående opplæring?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- Hvor fornøyd er du med veiledningen du får om dine videre utdannings- og yrkesplaner?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- I hvilken grad får du i faget utdanningsvalg kjennskap til innholdet i videregående opplæring og arbeidsliv?
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt

T10 - Fysisk læringsmiljø

- På skolen min er det rent og ryddig
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig - Litt uenig – Helt uenig
- Vi elever er flinke til å holde det ryddig på skolen.
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig - Litt uenig – Helt uenig
- Hvis noe går i stykker på skolen, blir det reparert med en gang
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig - Litt uenig – Helt uenig

T11 – Regning

- På skolen bruker vi regning i flere fag enn i matematikk (5.–13)
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- Jeg bruker regning for å forstå informasjon i de fleste fag (8.–13)
Svaralternativ: I svært stor grad – I stor grad – I noen grad – I liten grad – Ikke i det hele tatt
- Jeg bruker regning for å undersøke ting jeg lurer på (5.- 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T12 – Lesing

- På skolen lærer jeg hvordan jeg skal lese ulike tekster for å lære
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen lærer jeg hvordan jeg skal arbeide med teksten før jeg leser den
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Jeg lærer hvordan jeg kan arbeide med en tekst for å forstå den
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Jeg lærer hvordan vi kan arbeide med nye ord og begreper for å forstå dem
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T13 – Skrivning

- Lærere viser meg eksempler på gode tekster før jeg skriver selv
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Lærere viser meg hvordan jeg kan skrive gode tekster
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T14 – Digitale ferdigheter

- På skolen lærer jeg å være kritisk til informasjon jeg finner på Internett (8. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen lærer jeg å tenke over hvordan jeg bruker informasjon fra Internett (5.- 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen bruker vi digitale verktøy for å lære (digitale verktøy er for eksempel datamaskin, nettbrett og interaktiv tavle.) (5.-13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T15 – Muntlige ferdigheter

- På skolen lærer jeg å uttrykke meg muntlig på ulike måter (for eksempel ved å gi tilbakemeldinger, delta i rollespill og holde presentasjoner) (5. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- Jeg lærer hvordan jeg skal bruke argumenter i en diskusjon (8. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen lærer jeg hvordan jeg skal bruke fakta i en diskusjon (5.-7.)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag
- På skolen øver vi på å bruke fagbegreper i samtaler (8. – 13)
Svaralternativ: I alle eller de fleste fag – I mange fag – I noen fag – I svært få fag – Ikke i noen fag

T28 – Veien videre

(Vg1 og Vg2)

- Hvor fornøyd er du med opplæringen på skolen med tanke på forberedelse til det du skal lære i læretiden?
Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

(Vg1 og Vg2)

- Jeg har fått informasjon om hvilke muligheter jeg har med et fag-/svennebrev innenfor mitt fagområde Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

(Vg1 og Vg2)

- Jeg tror jeg vil få jobb med et fag-/svennebrev innenfor mitt fagområde
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

(Vg1 og Vg2)

- Jeg tror det er gode framtidsutsikter i den bransjen jeg utdanner meg for
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

T29 – Yrkesretting: Lærerne i fellesfag og yrkesfag (Vg1 og Vg2)

- Undervisningen i fellesfagene (norsk, engelsk, matematikk, osv.) er tilpasset utdanningsprogrammet mitt Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Jeg har inntrykk av at lærerne i fellesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Fellesfagene (norsk, engelsk, matematikk, osv.) bruker ofte eksempler fra yrkesfagene Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Når vi gjør oppgaver i fellesfagene, er de ofte rettet mot yrkesfagene
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Undervisningen i yrkesfagene gir meg et godt grunnlag for det jeg skal lære i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Jeg har inntrykk av at lærerne i yrkesfagene har god innsikt i hva vi kommer til å møte i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Måten vi arbeider på i yrkesfagene, oppleves som relevant for det vi skal lære i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Det er en tydelig sammenheng mellom det jeg lærer i yrkesfagene og det jeg skal lære i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

T30 – Praksis og prosjekt til fordypning (Vg1 og Vg2)

- Den praksisen jeg har hatt på skolen, virker relevant for den opplæringen jeg skal gjennom i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

- Prosjekt til fordypning virker relevant for den opplæringen jeg skal gjennom i læretiden Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Hvor fornøyd er du med den praksisen (inkludert prosjekt til fordypning) som du har hatt til nå? Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd
- Jeg tror prosjekt til fordypning kan gjøre det lettere å få læreplass senere i opplæringen Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

T31 – Utstyr og hjelpemidler (Vg1 og Vg2)

- Maskiner, redskaper og utstyr vi får opplæring i på skolen, er det samme som vi kommer til å benytte i læretiden
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt enig
- Tilgangen på oppdatert utstyr og hjelpemidler er viktig for at jeg skal få godt utbytte av opplæringen Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Jeg ville fått større utbytte av opplæringen dersom jeg hadde tilgang på maskiner, redskaper og utstyr som jeg kommer til å møte i læretiden
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig
- Jeg får tilstrekkelig opplæring i hvordan utstyr og hjelpemidler skal brukes
Svaralternativ: Helt enig – Litt enig – Verken enig eller uenig – Litt uenig – Helt uenig

Kommentar: Vi minner om at dere kun bør ta med tilleggsbolker dere har konkrete planer for å følge opp resultatene fra.

T16 - Trivsel med lærerne, mestring, elevdemokrati, motivasjon, faglig veiledning

- Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?
- Hører skolen på elevenes forslag?
- Trives du sammen med lærerne dine?
- Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?
- Er lærerne dine hyggelige mot deg?
- Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?
- Gjør du leksene dine?
- Forteller lærerne hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
- Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?
- Følger du med og hører etter når læreren snakker?

T17 – Fysisk læringsmiljø

Er du fornøyd med følgende forhold på skolen?

- Luften i klasserommene
- Temperaturen i klasserommene
- Klasserommene ellers
- Lærebøker og utstyr
- Skolebibliotek
- Toaletter
- Garderobe og dusj
- Skolebygget
- Renhold/vasking
- Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene

Svaralternativ: Svært fornøyd – Fornøyd – Ganske fornøyd – Litt fornøyd – Ikke særlig fornøyd

T18 – Medbestemmelse

Kommentar: 8.-13. trinn

- Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?
- I hvor mange fag får du være med på å lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?
- I hvor mange fag får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?
- I hvor mange fag får du være med på å velge arbeidsmåter i fagene?
- Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?
- Oppmuntret lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?

T19 – Motivasjon

Kommentar: 5.-13. trinn

- Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?
- Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?
- Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, men som du tror du klarer?
- Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, og som du ikke får til?

T20 – Læring

Kommentar: se trinnangivelse per spørsmål

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?

- Engelsk (T) 5 - 13
- Kroppsøving (T) 5 - 13
- Kunst og håndverk (T) 5-10
- Norsk (T) 5 - 13
- Matematikk (T) 5 - 13
- Samfunnsfag (T) 5 - 13
- Naturfag (T) 5 - 13
- KRLE (T) 5-10

T21 – Vurdering og veiledning

Kommentar: 5.-13. trinn

- Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det fra organisert leksehjelp?
- Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det hjemmefra?
- Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det fra elever i gruppa/klassen?

T22 – Vurdering og veiledning

Kommentar: se trinnangivelse per

spørsmål

- Hvor mange samtaler har du alene eller sammen med foreldrene dine, hatt med læreren din dette skoleåret om hvordan du gjør det på skolen? (5-7)
- Hvor mange planlagte samtaler om din faglige utvikling har du hatt med din kontaktlærer/faglærer dette skoleåret? (8-13)
- Synes du slike samtaler med læreren er nyttig? (5-13)

T23 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 5.-13. trinn

- Er du hyggelig mot lærerne dine?
- Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?
- Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?
- Forstyrrer du andre elever når de arbeider?
- Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?

T24 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 5.-13. trinn

- Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?
- Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?

T25 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 5.-13. trinn

- Hvor ofte har du opplevd at noen av disse personene har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av deg? Elever i gruppen/klassen, andre elever på skolen, osv.
- Hvor ofte har du brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?
- Hvorfor har du sendt og spredd ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?

T26 – Arbeidsmiljø

Kommentar: 8.-13. trinn

- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... kjønn?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... funksjonshemming?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... nasjonalitet?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... religion eller livssyn?
- Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av ... seksuell orientering?
- Diskriminering av... elever i gruppa/klassen?
- Diskriminering av... andre elever på skolen?
- Diskriminering av... en eller flere lærere?
- Diskriminering av... andre voksne på skolen?

T27 – Arbeidsmiljø

Kommentar: se trinnangivelse per spørsmål

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om bruk av digitale verktøy i opplæringen?

- Jeg lærer mer når vi bruker digitale verktøy i opplæringen. (8.-13)
- Jeg blir mer motivert for skolearbeid ved å bruke digitale verktøy i undervisningen. (8.-13)
- Bruk av digitale verktøy gjør det vanskeligere å konsentrere seg om skolearbeidet. (8.-13)
- Andre elevers bruk av digitale verktøy uroer og hindrer læring. (8.-13)

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om nettvett (informasjonskompetanse og digital dømmekraft?)

- Jeg har fått god opplæring i informasjonsinnhenting (hvordan jeg effektivt kan søke opp og finne relevant informasjon). (8.-13)
- Skolen har gitt meg god opplæring i kildekritikk (hvordan jeg kan gjøre meg opp en mening om i hvilken grad jeg kan stole på informasjonen som jeg har hentet). (8.-13)
- Jeg har fått god opplæring i å bruke kildeliste (hvorfor det er et krav om å vise til opphav, og hvordan slike referanser skal skrives). (S.-13)
- Jeg har fått god opplæring i å bruke sitater. (S.-13)
- Jeg har fått god opplæring i nettvett på skolen (faren ved å gi fra seg personlig informasjon, og hvordan vise respekt for hverandre på nett). (5-13)
- Jeg praktiserer godt nettvett. (S-13)

ISBN 978-82-7570-465-6 (trykk)
ISBN 978-82-7570-466-3 (web)

Dragvoll allé 38 B
7491 Trondheim
Norge

Tel: 73 59 63 00
Web: www.samforsk.no

 NTNU
Samfunnsforskning