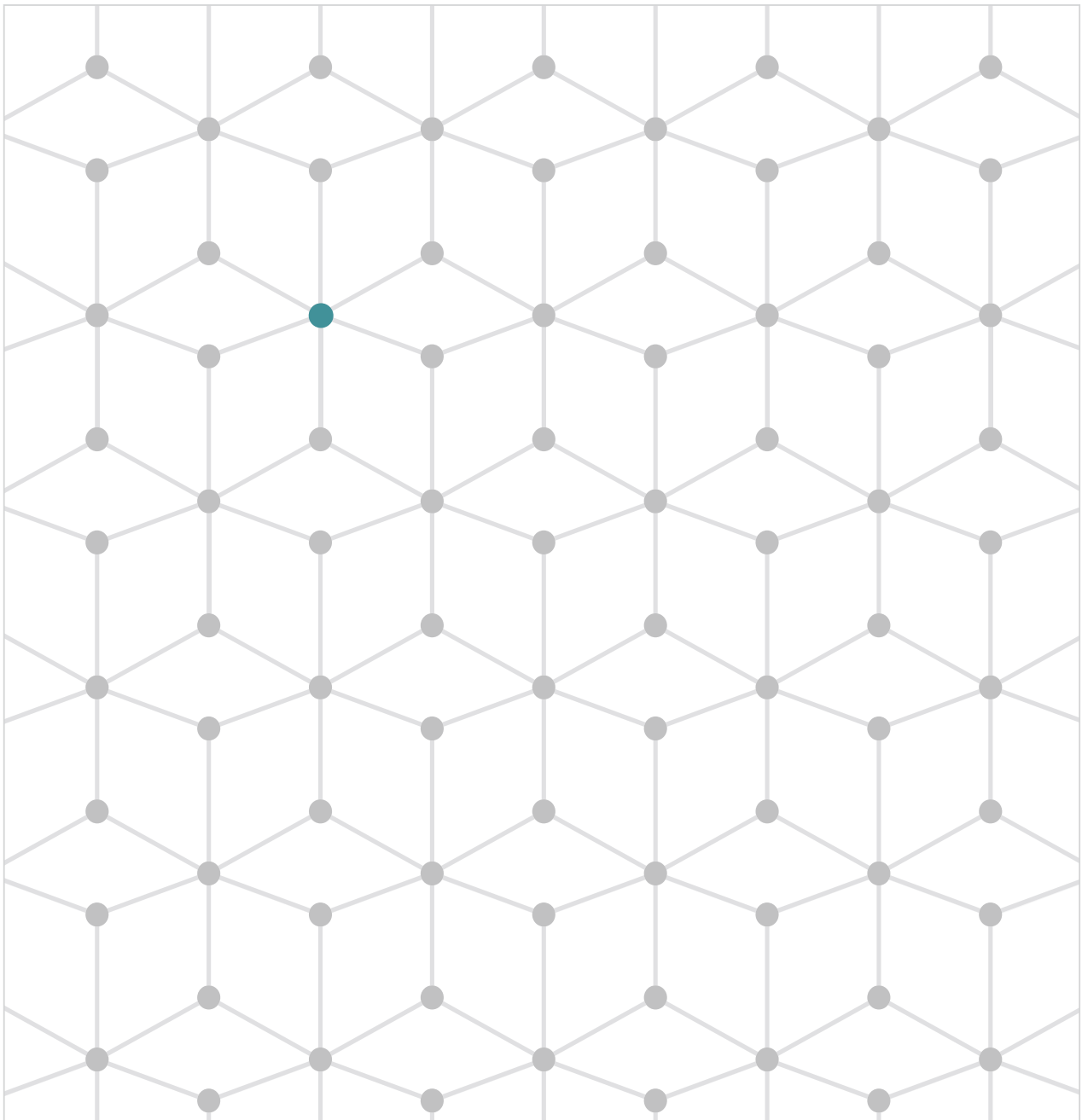


Christian Wendelborg, Melina Røe og Trond Buland

ELEVUNDERSØKELSEN 2017

Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen



Christian Wendelborg, Melina Røe og Trond Buland

Elevundersøkelsen 2017

Analyse av Elevundersøkelsen,
Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen

Rapport 2018

Mangfold og inkludering

 **NTNU**
Samfunnsforskning AS

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

Telefon: 73 82 10 00

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no

Web.: www.samforsk.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Avdeling for mangfold og inkludering
Oktober 2018

ISBN 978-82-7570-507-3 (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 og arbeidsro i skolen og Analyser av indeksene på Skoleporten

Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet. Vi vil gjerne takke Petter Haagenen 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 kvantitative analyser og rapportering. Seniorforskere Melina Røe og Trond Buland har hatt ansvar for den kvalitative datainnsamlingen og hovedansvaret for de kvalitative analysene i kapittel 3 og 23, i samarbeid med Wendelborg.

I tillegg til data fra Elevundersøkelsen er det gjennomført casestudier på fire skoler. Skolebesøkene er gjennomført i april og mai 2017. 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, oktober 2018

Christian Wendelborg
Prosjektleder

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
TABELLER	xi
FIGURLISTE	xvii
SAMMENDRAG	xxii
1. Introduksjon	1
1.1 Om innholdet i rapporten	2
2. Datagrunnlag og framgangsmåte	4
2.1 Elevundersøkelsen	4
2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler	7
2.1.2 Om de statistiske analysene	9
2.2 Casestudier: framgangsmåte og utvalg av skoler	11
2.2.1 Kort beskrivelse av skolene og casestudiens spørsmål	13
3. Elevmedvirkning og læringsmiljø	15
3.1 Forholdet mellom elevmedvirkning og læringsmiljø – analyse av Elevundersøkelsen	18
3.2 Caseskole I	22
3.2.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet	22
3.2.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati	24
3.2.3 Medvirkning i etableringen av et læringsfellesskap	27
3.2.4 Elevrådets organisering og arbeid	27
3.2.5 Foreldreinvolveringens betydning	28
3.2.6 Hovedinntrykk caseskole I	29
3.3 Caseskole II	30
3.3.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet	30
3.3.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati	32
3.3.3 Medvirkning i etableringen av læringsmiljø og læringsfellesskap	33
3.3.4 Elevrådets organisering og arbeid	34
3.3.5 Foreldreinvolveringens betydning	34
3.3.6 Hovedinntrykk caseskole II	35
3.4 Caseskole III	35
3.4.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet	35
3.4.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati	37
3.4.3 Medvirkning i etableringen av læringsmiljø og læringsfellesskap	39
3.4.4 Elevrådets organisering og arbeid	40

3.4.5	Foreldreinvolveringens betydning	40
3.4.6	Hovedinntrykk caseskole III	41
3.5	Caseskole IV	41
3.5.1	Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet	41
3.5.2	Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati	42
3.5.3	Medvirkning i etableringen av læringsmiljø og læringsfellesskap	44
3.5.4	Elevrådets organisering og arbeid	45
3.5.5	Foreldreinvolveringens betydning	45
3.5.6	Hovedinntrykk caseskole IV	46
3.6	Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati	46
3.6.1	Arenaer for utøvelse av elevdemokrati og medvirkningsprosesser	47
3.6.2	Elevmedvirkning på ulike nivå	47
3.6.3	Informasjon, orientering til reell medvirkning	49
3.6.4	Variasjoner mellom skoler, trinn, lærere (og fag)	49
3.7	Hovedfunn	50
4.	Analyser av mobbing på skolenivå	53
4.1	Forekomst av mobbing	53
5.	Indeksene på Skoleporten	57
5.1	Om indeksene	57
5.2	Indeksene på nasjonalt nivå	57
5.3	Enkeltvis presentasjon av indeksene	62
6.	Trivsel	63
6.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	64
6.2	Kjønn	66
6.3	Andel minoritetsspråklige elever	67
6.4	Skolestørrelse og lærertetthet	68
6.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	70
6.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	72
7.	Støtte fra lærerne	75
7.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	76
7.2	Kjønn	79
7.3	Andel minoritetsspråklige elever	80
7.4	Skolestørrelse og lærertetthet	81
7.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	83
7.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	85
8.	Støtte hjemmefra	87
8.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	88
8.2	Kjønn	90
8.3	Andel minoritetsspråklige elever	91
8.4	Skolestørrelse og lærertetthet	92
8.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	94

8.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	96
9.	Faglig utfordring	97
9.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	97
9.2	Kjønn	100
9.3	Andel minoritetsspråklige elever	101
9.4	Skolestørrelse og lærertetthet	102
9.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	104
9.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	106
10.	Vurdering for læring	107
10.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	109
10.2	Kjønn	111
10.3	Andel minoritetsspråklige elever	112
10.4	Skolestørrelse og lærertetthet	113
10.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	115
10.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	117
11.	Læringskultur	119
11.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	120
11.2	Kjønn	122
11.3	Andel minoritetsspråklige elever	123
11.4	Skolestørrelse og lærertetthet	124
11.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	126
11.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	128
12.	Mestring	129
12.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	130
12.2	Kjønn	132
12.3	Andel minoritetsspråklige elever	133
12.4	Skolestørrelse og lærertetthet	134
12.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	136
12.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	138
13.	Motivasjon	139
13.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	140
13.2	Kjønn	142
13.3	Andel minoritetsspråklige elever	143
13.4	Skolestørrelse og lærertetthet	144
13.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	146
13.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	148
14.	Elevdemokrati og medvirkning	149
14.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	150
14.2	Kjønn	152
14.3	Andel minoritetsspråklige elever	153
14.4	Skolestørrelse og lærertetthet	154
14.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	156

14.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	158
15.	Felles regler	159
15.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	160
15.2	Kjønn	162
15.3	Andel minoritetsspråklige elever	163
15.4	Skolestørrelse og lærertetthet	164
15.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	166
15.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	168
16.	Mobbing på skolen	169
16.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	170
16.2	Kjønn	172
16.3	Andel minoritetsspråklige elever	173
16.4	Skolestørrelse og lærertetthet	174
16.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	176
16.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	177
17.	Utdanning og yrkesveiledning (9. og 10. trinn)	179
17.1	Trinn	180
17.2	Kjønn	180
17.3	Andel minoritetsspråklige elever	181
17.4	Skolestørrelse og lærertetthet	182
17.5	Kommunestørrelse	183
17.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	185
18.	Utdanning og yrkesrådgivning (Vg1)	187
18.1	Utdanningsprogram	188
18.2	Kjønn	189
18.3	Skolestørrelse	189
19.	Sammenhenger	191
20.	Foreldreundersøkelsen	195
20.1	Trivsel	195
20.2	Motivasjon	196
20.3	Hjem skole	197
20.4	Støtte fra lærerne	198
20.5	Læringskultur	199
20.6	Mestring	200
20.7	Relevans	201
20.8	Varierte arbeidsmetoder	202
20.9	Vurdering for læring	203
20.10	Medvirkning	205
20.11	Regler på skolen	206
20.12	Trygt miljø	207
20.13	Krenkelser	208
20.13.1	Gjort narr av	208

20.13.2	Holdt utenfor	209
20.13.3	Spredt løgner om	210
20.13.4	Trusler	211
20.13.5	Slag og spark	212
20.13.6	Kommentarer om utseende	213
20.14	Skolens håndtering av mobbing	214
20.15	Grunnleggende ferdigheter i regning	214
20.16	Grunnleggende ferdigheter i lesing	215
20.17	Grunnleggende ferdigheter i skriving	216
20.18	Grunnleggende digitale ferdigheter	217
20.19	Grunnleggende muntlige ferdigheter	218
20.20	Informasjon fra skolen	219
20.21	Dialog og medvirkning	220
20.22	FAU og SU	221
20.23	Kjennskap og forventninger	222
20.24	Utviklingssamtalene	223
20.25	Fysisk miljø og materiell	224
20.26	Læring og utvikling	225
20.27	Læringsforholdene på skolen	226
20.28	SFO	226
21.	Lærerundersøkelsen	231
21.1	Trivsel	231
21.2	Motivasjon	232
21.3	Hjem skole	233
21.4	Støtte fra lærerne	234
21.5	Læringskultur	235
21.6	Faglig utfordring	236
21.7	Lekser	236
21.8	Tilpasset opplæring	237
21.9	Lokal lærerplan	238
21.10	Relevans	238
21.11	Varierte arbeidsmetoder	239
21.12	Vurdering for læring	240
21.13	Medvirkning	241
21.14	Regler på skolen	242
21.15	Trygt miljø	243
21.16	Krenkelser	244
21.17	Mobbing	245
21.18	Utdannings og yrkesrådgiving	246
21.19	Grunnleggende ferdigheter i lesing	247
21.20	Grunnleggende ferdigheter i regning	248
21.21	Grunnleggende ferdigheter i skriving	249
21.22	Grunnleggende digitale ferdigheter	250
21.23	Grunnleggende muntlige ferdigheter	251
21.24	Fysisk læringsmiljø	252
21.25	Ledelse og samarbeid	253

22. Utfordringer ved Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen	255
23. Elevundersøkelsen og de andre brukerundersøkelsene: Skolenes erfaringer	257
23.1 Innledning	257
23.2 Hvordan sette bruker av undersøkelsene i et system	257
23.3 Caseskolens tilbakemelding	258
23.4 Kort oppsummering	262
LITTERATUR	263
Vedlegg	266

TABELLER

Tabell 2.1	Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2017 fordelt på klassetrinn	5
Tabell 2.2	Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2017 fordelt på utdanningsprogram og sett i forhold til andelen i populasjonen.	6
Tabell 2.3	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler	8
Tabell 2.4	Effekt mål og effektstørrelse	10
Tabell 2.5	Antall intervjuer april- mai 2018	13
Tabell 3.1	Korrelasjonsanalyse av variabler som inngår i den teoretiske modellen (Pearsons r , $n= 363\ 815$).	20
Tabell 3.2	Variablene i modellen sin totale effekt på hverandre (Standardiserte regresjonskoeffisienter (betaverdi))	22
Tabell 4.1	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2010-2017	54
Tabell 4.2	Fordeling av 1689 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2017	55
Tabell 5.1	Indekser nasjonalt nivå for 7.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2016 og 2017	58
Tabell 5.2	Indekser nasjonalt nivå for 10.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2016 og 2017	59
Tabell 5.3	Indekser nasjonalt nivå for Vg1, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2016 og 2017	60
Tabell 5.4	Indekser nasjonalt nivå for 7. Trinn, 10. trinn og Vg1 i 2017, gjennomsnitt, andel og Cohens d (størrelse på forskjell)	61
Tabell 6.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Trivsel i Elevundersøkelsen 2017.	63
Tabell 6.2	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2017.	63
Tabell 6.3	Flernivåanalyse (ICC): Trivsel på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	72
Tabell 7.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2017.	75
Tabell 7.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs α for spørsmål som omhandler Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2016.	75
Tabell 7.3	Flernivåanalyse (ICC): Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	85
Tabell 8.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2017.	87
Tabell 8.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs α for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2017.	87

Tabell 8.3	Flernivåanalyse (ICC): Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	96
Tabell 9.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2017.	97
Tabell 9.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2017.	97
Tabell 9.3	Flernivåanalyse (ICC): Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	106
Tabell 10.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2017.	107
Tabell 10.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2017.	108
Tabell 10.3	Flernivåanalyse (ICC): Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	117
Tabell 11.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Læringskultur i Elevundersøkelsen 2016.	119
Tabell 11.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Læringskultur i klassen i Elevundersøkelsen 2017.	119
Tabell 11.3	Flernivåanalyse (ICC): Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	128
Tabell 12.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Mestring i Elevundersøkelsen 2016.	129
Tabell 12.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Mestring i Elevundersøkelsen 2016.	129
Tabell 12.3	Flernivåanalyse (ICC): Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	138
Tabell 13.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Motivasjon i Elevundersøkelsen 2016.	139
Tabell 13.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Motivasjon i Elevundersøkelsen 2016.	139
Tabell 13.3	Flernivåanalyse (ICC): Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	148
Tabell 14.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2017.	149
Tabell 14.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2017.	149
Tabell 14.3	Flernivåanalyse (ICC): Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	158

Tabell 15.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Felles regler i Elevundersøkelsen 2017.	159
Tabell 15.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2017.	159
Tabell 15.3	Flernivåanalyse (ICC): Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	168
Tabell 16.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen mobbing på skolen	169
Tabell 16.2	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Mobbing i Elevundersøkelsen 2017.	169
Tabell 16.3	Flernivåanalyse (ICC): Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	177
Tabell 17.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2016.	179
Tabell 17.2	Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2016.	179
Tabell 17.3	Flernivåanalyse (ICC): Utdanning og yrkesveiledning på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	185
Tabell 18.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2016.	187
Tabell 18.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2016.	187
Tabell 19.1	Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2017, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.	192
Tabell 20.1	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Trivsel i Foreldreundersøkelsen 2017.	195
Tabell 20.2	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Motivasjon i Foreldreundersøkelsen 2017.	196
Tabell 20.3	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Hjem skole i Foreldreundersøkelsen 2017.	197
Tabell 20.4	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften støtte fra lærerne i Foreldreundersøkelsen 2017.	198
Tabell 20.5	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringskultur i Foreldreundersøkelsen 2017.	199
Tabell 20.6	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler mestring i Foreldreundersøkelsen 2017.	200
Tabell 20.7	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler relevans i Foreldreundersøkelsen 2017.	201

Tabell 20.8	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Varierte arbeidsmetoder i Foreldreundersøkelsen 2017.	202
Tabell 20.9	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Vurdering for Læring i Foreldreundersøkelsen 2017.	203
Tabell 20.10	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Medvirkning i Foreldreundersøkelsen 2017.	205
Tabell 20.11	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Regler på skolen i Foreldreundersøkelsen 2017.	206
Tabell 20.12	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Foreldreundersøkelsen 2017.	207
Tabell 20.13	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli gjort narr av i Foreldreundersøkelsen 2017.	208
Tabell 20.14	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli holdt utenfor av i Foreldreundersøkelsen 2017.	209
Tabell 20.15	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli spredt løgner om av i Foreldreundersøkelsen 2017.	210
Tabell 20.16	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli truet i Foreldreundersøkelsen 2017.	211
Tabell 20.17	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli slått, sparket eller holdt fast i Foreldreundersøkelsen 2017.	212
Tabell 20.18	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler kommentarer om utseende i Foreldreundersøkelsen 2017.	213
Tabell 20.19	Svarfordeling , gjennomsnitt og standardavvik for spørsmålet som omhandler skolens håndtering av mobbing i Foreldreundersøkelsen 2017.	214
Tabell 20.20	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning i Foreldreundersøkelsen 2017.	214
Tabell 20.21	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing i Foreldreundersøkelsen 2017.	215
Tabell 20.22	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i skriving i Foreldreundersøkelsen 2017.	216
Tabell 20.23	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2017.	217
Tabell 20.24	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende muntlige ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2017.	218
Tabell 20.25	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Informasjon fra skolen i Foreldreundersøkelsen 2017.	219

Tabell 20.26	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Dialog og medvirkning i Foreldreundersøkelsen 2017.	220
Tabell 20.27	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften FAU og SU i Foreldreundersøkelsen 2017.	221
Tabell 20.28	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Kjennskap og forventninger i Foreldreundersøkelsen 2017.	222
Tabell 20.29	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utviklingssamtalene i Foreldreundersøkelsen 2017.	223
Tabell 20.30	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Fysisk miljø og materiell i Foreldreundersøkelsen 2017.	224
Tabell 20.31	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læring og utvikling i Foreldreundersøkelsen 2017.	225
Tabell 20.32	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringsforholdene på skolen i Foreldreundersøkelsen 2017.	226
Tabell 20.33	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2017.	227
Tabell 20.34	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2017.	228
Tabell 21.1	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Trivsel i Lærerundersøkelsen 2017.	231
Tabell 21.2	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Motivasjon i Lærerundersøkelsen 2017.	232
Tabell 21.3	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Hjem skole i Lærerundersøkelsen 2017.	233
Tabell 21.4	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Støtte fra lærerne i Lærerundersøkelsen 2017.	234
Tabell 21.5	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringskultur i Lærerundersøkelsen 2017.	235
Tabell 21.6	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Faglig utfordring i Lærerundersøkelsen 2017.	236
Tabell 21.7	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Lekser i Lærerundersøkelsen 2017.	236
Tabell 21.8	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Tilpasset opplæring i Lærerundersøkelsen 2017.	237
Tabell 21.9	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Lokal lærerplan i Lærerundersøkelsen 2017.	238
Tabell 21.10	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Relevans i Lærerundersøkelsen 2017.	238

Tabell 21.11	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Varierte arbeidsmetoder i Lærerundersøkelsen 2017.	239
Tabell 21.12	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Vurdering for Læring i Lærerundersøkelsen 2017.	240
Tabell 21.13	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Medvirkning i Lærerundersøkelsen 2017.	241
Tabell 21.14	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Regler på skolen i Lærerundersøkelsen 2017.	242
Tabell 21.15	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Lærerundersøkelsen 2017.	243
Tabell 21.16	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Lærerundersøkelsen 2017.	244
Tabell 21.17	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Mobbing i Lærerundersøkelsen 2017.	245
Tabell 21.18	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Utdannings og yrkesrådgiving i Lærerundersøkelsen 2017.	246
Tabell 21.19	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing i Lærerundersøkelsen 2017.	247
Tabell 21.20	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning i Lærerundersøkelsen 2017.	248
Tabell 21.21	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i skriving i Lærerundersøkelsen 2017.	249
Tabell 21.22	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter i Lærerundersøkelsen 2017.	250
Tabell 21.23	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende muntlige ferdigheter i Lærerundersøkelsen 2017.	251
Tabell 21.24	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Fysisk læringsmiljø i Lærerundersøkelsen 2017.	252
Tabell 21.25	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Ledelse og samarbeid i Lærerundersøkelsen 2017.	253

FIGURLISTE

Figur 3.1	SEM-analyse av relasjoner mellom Støtte fra lærerne, medvirkning, VFL og elevenes opplevelse av felles regler og læringskultur, motivasjon og trivsel. Betakoeffisienter (RMSEA=0.043; GFI/ =0.996; TLI=0.981)	21
Figur 3.2	Kanaler for elevmedvirkning.	49
Figur 6.1	Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).	64
Figur 6.2	Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	64
Figur 6.3	Trivsel fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	65
Figur 6.4	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	66
Figur 6.5	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetspråklige elever (gjennomsnitt).	67
Figur 6.6	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	68
Figur 6.7	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	69
Figur 6.8	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	70
Figur 6.9	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	71
Figur 7.1	Støtte fra lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).	76
Figur 7.2	Støtte fra lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	77
Figur 7.3	Støtte fra lærerne fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	78
Figur 7.4	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	79
Figur 7.5	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetspråklige elever (gjennomsnitt).	80
Figur 7.6	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	81
Figur 7.7	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	82
Figur 7.8	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	83
Figur 7.9	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	84
Figur 8.1	Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).	88
Figur 8.2	Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	88
Figur 8.3	Støtte hjemmefra fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	89
Figur 8.4	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	90

Figur 8.5	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	91
Figur 8.6	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	92
Figur 8.7	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	93
Figur 8.8	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	94
Figur 8.9	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	95
Figur 9.1	Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	97
Figur 9.2	Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	98
Figur 9.3	Faglig utfordring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	99
Figur 9.4	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	100
Figur 9.5	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	101
Figur 9.6	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	102
Figur 9.7	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	103
Figur 9.8	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	104
Figur 9.9	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	105
Figur 10.1	Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	109
Figur 10.2	Vurdering for læring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	109
Figur 10.3	Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	110
Figur 10.4	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	111
Figur 10.5	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	112
Figur 10.6	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	113
Figur 10.7	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	114
Figur 10.8	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	115

Figur 10.9	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	116
Figur 11.1	Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).	120
Figur 11.2	Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	121
Figur 11.3	Læringskultur fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	121
Figur 11.4	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	122
Figur 11.5	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	123
Figur 11.6	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	124
Figur 11.7	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	125
Figur 11.8	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	126
Figur 11.9	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	127
Figur 12.1	Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	130
Figur 12.2	Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	130
Figur 12.3	Mestring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	131
Figur 12.4	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	132
Figur 12.5	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	133
Figur 12.6	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	134
Figur 12.7	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	135
Figur 12.8	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	136
Figur 12.9	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	137
Figur 13.1	Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).	140
Figur 13.2	Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	140
Figur 13.3	Motivasjon fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	141
Figur 13.4	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	142
Figur 13.5	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	143
Figur 13.6	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	144

Figur 13.7	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	145
Figur 13.8	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	146
Figur 13.9	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	147
Figur 14.1	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	150
Figur 14.2	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	150
Figur 14.3	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	151
Figur 14.4	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	152
Figur 14.5	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	153
Figur 14.6	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	154
Figur 14.7	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	155
Figur 14.8	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	156
Figur 14.9	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	157
Figur 15.1	Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).	160
Figur 15.2	Fellers regler fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	160
Figur 15.3	Felles regler fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	161
Figur 15.4	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	162
Figur 15.5	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	163
Figur 15.6	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	164
Figur 15.7	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	165
Figur 15.8	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	166
Figur 15.9	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	167
Figur 16.1	Andel mobbet fordelt på trinn.	170
Figur 16.2	Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).	170

Figur 16.3	Andel mobbet fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	171
Figur 16.4	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn.	172
Figur 16.5	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	173
Figur 16.6	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen.	174
Figur 16.7	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	175
Figur 16.8	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	176
Figur 16.9	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	177
Figur 17.1	Utdanning og yrkesveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	180
Figur 17.2	Utdanning og yrkesveiledning ungdomstrinn fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	180
Figur 17.3	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	181
Figur 17.4	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	182
Figur 17.5	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	182
Figur 17.6	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	183
Figur 17.7	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	184
Figur 18.1	Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	188
Figur 18.2	Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	189
Figur 18.3	Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	189
Figur 23.1	Ulike posisjoner i skolenes DDDM (Data Driven Decision Making)	258
Figur 23.2	Eksempel på at prikkeregelen gir vanskelig tolkbar informasjon til skolene	260

SAMMENDRAG

Elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og sin egen faglige og sosiale utvikling (jfr. Opplæringslova og Læreplanverket). For at elever skal delta og medvirke trengs det strukturer for medvirkning. Vi har i denne hovedrapporten sett spesielt på skolenes arbeid med elevmedvirkning og elevenes opplevelse av dette.

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 kapittel 9 A 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 læringsmiljøet.

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 435 213 som har deltatt i Elevundersøkelsen 2017. Det er 3435 flere elever enn det var for Elevundersøkelsen 2016 og er det største antallet som noensinne har besvart Elevundersøkelsen. Det har vært en økning hvert år de siste årene. Det er nærmere 20000 flere elever enn i 2015 og 30000 flere enn i 2014. Totalt sett er det 76,9 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 2017 har vi gjennom kvalitative casestudier hatt et særlig fokus på skolenes arbeid med elevmedvirkning og elevenes opplevelse av dette. Vi ser også på samspillet mellom elevmedvirkning og andre faktorer i elevenes læringsmiljø. Disse problemstillingene belyses både kvantitativt gjennom analyse av data fra Elevundersøkelsen 2017 og gjennom kvalitative casestudier blant et utvalg skoler. I de kvalitative studiene har vi blant annet sett på hvordan skolene jobber med å utvikle elevenes kompetanse og mulighet til å medvirke i arbeidet med sitt eget skolemiljø, og om elevene deltar aktivt i å planlegge og gjennomføre aktiviteter og undervisning som kan fremme sosial tilhørighet og forebygge uønsket atferd.

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

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

Problemstilling 3: Er elevenes opplevelse av eget læringsmiljø¹ systematisk påvirket av følgende bakgrunnsfaktorer: kjønn, andelen minoritetsspråklige elever, trinn, skoleslag (gs/vgs), antall elever på skolen, utdanningsprogram, utdanningsnivå og antall innbyggere i kommunen?

Problemstilling 4: Er det tendenser til positiv utvikling i elevenes læringsmiljø på nasjonalt nivå?²

Casestudiene om elevmedvirkning

Casestudiene viste at elevmedvirkning er et fenomen som får forskjellige uttrykk i skolen. En dimensjon handler om arbeidet med elevråd, Vi ser imidlertid at andre veier for medvirkning er viktigere for elevene og skolen. Dels handler dette om den direkte kommunikasjonen mellom elever, lærere og ledelse der det er mulig å ta opp ting som er viktig for elevene og skolen. Dette kan vi kalle en relasjonsbasert medvirkning der det avgjørende er om skolen oppleves som en åpen skole.

Videre ser vi at det arbeidet som har skjedd i forhold til Vurdering for læring og elevmedvirkning av vurdering av eget arbeid, oppleves som viktig for alle. Elever trekker i stor grad fram vurderingsarbeid som eksempler på at de opplever innflytelse på egen hverdag og læring.

Vi ser at elevråd må ledes og involveres, og skolen må ha forventninger om at elevråd skal ha en viktig rolle også ut over saker som handler om elevenes trivsel og det fysiske miljø. Det er skolens ansvar å legge til rette for elevrådsarbeid og elevmedvirkning (jfr forskrift til Opplæringslova paragraf 1-4a).

Foreldrenes rolle i skolens arbeid med elevmedvirkning er uklar. Vi får et bilde av hvordan foreldre involveres i skolen, men i mindre grad hvordan foreldrene forstår hvordan skolene jobber med å trekke inn elevene i saker som angår deres hverdag og læring. FAU-ledere visste lite om dette, ut over erfaringer med egne barn.

Analysen av mobbing på skolenivå

I årets analyser bruker vi et sammensatt mål på mobbing hvor det i tidligere analyser er brukt et enkeltspørsmål om mobbing. Indeksen *Mobbing på skolen* viser andelen som opplever at de enten blir mobbet av andre elever på skolen, eller om en er digitalt mobbet av elever som går på skolen eller om en er mobbet av voksne på skolen. Dersom elevene har krysset av for at de er mobbet av andre elever på skolen, er

¹ Representert med indeksene/indikatorer som presenteres på Skoleporten

² Gjelder samtlige obligatoriske spørsmål i Elevundersøkelsen

digitalt mobbet av andre elever på skolen eller er mobbet av voksne to til tre ganger i måneden eller mer, blir de kategorisert som mobbet på skolen. Disse spørsmålene ble først innført i 2016, så sammenligningsgrunnlaget begrenses til Elevundersøkelsen 2016.

Gjennomsnittlig rapporterer 7,6 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2017. Dette er en økning på 0,4 prosentpoeng fra 2016. I 2017 er det 8,7 prosent av skolene hvor ingen elever rapporterer om mobbing. Dette er færre skoler enn i 2016 hvor det 9,6 prosent av skolene som var uten elevrapportert mobbing.

Analyse av indeksene på Skoleporten

Når det gjelder Indeksene som presenteres på skoleporten skårer elevene jevnt over høyt på flertallet av indeksene. Det er ingen store variasjoner i hvordan elevene har svart i Elevundersøkelsen 2017, 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 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. Vi har også gjennomført flernivåanalyser som viser at kommunenivå har liten betydning for hvordan elevene svarer på spørsmålene. Variabler på skolenivå har større betydning. Egenskaper ved skolen kan eksempelvis forklare opptil 13, 5 prosent av variansen i hvordan elever svarer på indeksen Vurdering for læring som er den indeksen hvor skolerelaterte variabler har størst betydning.

Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen

I rapporten har vi gått gjennom samtlige spørsmål i Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen 2017. Svarfordeling og mål for sentraltendens er beskrevet for samtlige spørsmål. I utgangspunktet skulle formålet med denne analysen av Lærerundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen er å gjøre resultater og data fra disse to frivillige undersøkelsene hensiktsmessig tilgjengelig for relevante grupper gjennom systematisering og analyse av data og resultater samt å vise gjennom kvalitative analyser hvordan skoleeiere og skoleledere på en fruktbar måte kan benytte undersøkelsene i styrings- og kvalitetsutviklingsverktøy. I og med at dette er første gang disse undersøkelsene skulle få en slik form har arbeidet vært mer konsentrert rundt å undersøke kvaliteten i undersøkelsen ved hjelp av deskriptiv statistikk og psykrometriske analyser av sammensatte mål. Det vil i denne sammenhengen si faktoranalyser og reliabilitetsanalyser. Til slutt i rapporten beskriver vi erfaringer som informantene i caseundersøkelsene har med de ulike brukerundersøkelsene.

1. Introduksjon

Elever i norsk skole skal delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og sin egen faglige og sosiale utvikling.³ Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) og Læreplanverket for Kunnskapsløftet⁴ gir rammer og føringer for elevmedvirkning som gjelder for all opplæring i alle fag, og det er en egen forskrift til Opplæringslova som omhandler tid til arbeid med elevråd og elevmedvirkning (Forskrift til Opplæringslova, paragraf 1-4a)⁵. Elevmedvirkning er hovedfokus i årets hovedrapport, og vil behandles spesielt i kapittel 3.

Gjennom Elevundersøkelsen oppfordres elever i Norge til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Nye regler om skolemiljø ble vedtatt av Stortinget og trådte i kraft 1. august 2017. Det er kommet et nytt kapittel 9 A i Opplæringslova hvor det står at alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har i følge § 9 A-2 i Opplæringslova «rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring». I det nye kapittelet 9 A er det stadfestet at skoler skal ha nulltoleranse mot mobbing og det skal arbeides systematisk og kontinuerlig for et trygt skolemiljø. Skolene har blitt pålagt en aktivitetsplikt, og elever og foreldre har fått større brukermedvirkning og bedre klagerett. Skolene har med andre ord 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 læringsmiljø. 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 kvalitetsvurderingssystemet og er hjemlet i forskrift om Opplæringslovas paragraf 2-3. I denne paragrafen står det at skoleeier skal sørge for at nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomført og fulgt opp lokalt. Dette betyr at skoleeier har et ansvar, ikke bare for å gjennomføre undersøkelsen, men også for at resultatene blir fulgt opp og brukt i utviklingen av en bedre skole.

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvideregående skole uttrykker sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn,

³ <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

⁵ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

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 har analysert data fra Elevundersøkelsen siden 2011. Hvert år leveres det tre rapporter. Rapport A omhandler mobbing og arbeidsro i klasserommet. Rapport B omhandler om det har funnet sted endringer på fylkesnivå for læringsmiljøindikatorerne som presenteres i Skoleporten over tid eller mellom obligatoriske trinn. Rapport c 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 2017 ser vi på hvordan skolene arbeider med å fremme elevmedvirkning og hvordan dette påvirker læringsmiljøet. Hvert år spør vi caseskolene om deres erfaring med Elevundersøkelsen. I årets undersøkelse har vi i tillegg sett på Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen og bruken av disse ved skolene. Tema i intervjuene med caseskolene har vært deres erfaring med disse undersøkelsene, hvordan de opplever at spørsmålene fungerer i praksis, og om de klarer å fange områder som det er viktig at skolen skal kunne utvikle seg på. Et viktig aspekt er å se på om de fungerer på den tilsiktede måten. Når det gjelder Lærer- og Foreldreundersøkelse har vi omtalt hvordan lærere og foreldre opplever å kunne uttrykke seg om elevenes læringsmiljø (undersøkelsene speiler Elevundersøkelsens spørsmål). Et eget notat om Foreldre- og Lærerundersøkelsen er levert Utdanningsdirektoratet. I kapittel 22 skal vi samle tilbakemeldingene fra caseskolene om hvordan de mener Elevundersøkelsen fungerer for dem.

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 der casestudier fra fire skoler presenteres. Kapittel 3 blir dermed en selvstendig del av rapporten og belyser hovedproblemstilling knyttet til sammenhengen mellom skolens arbeid med å fremme elevemedvirkning, og utviklingen av skolens læringsmiljø.

I kapittel 4 ser vi på utvikling av mobbede elever på skolenivå. 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 og utdanningsnivå i kommunen. Til slutt i hvert av kapitlene presenteres flernivåanalyser som viser i hvilken grad vi kan si at de nevnte bakgrunnsvariablene har innvirkning på hvordan elevene skårer på de ulike indeksene..

Kapittel 19 som er en kort analyse av sammenhenger mellom utdanningsprogram og vurderinger av det totale læringsmiljøet. I år presenterer vi også funn fra Foreldreundersøkelsen 2017 og Lærerundersøkelsen 2017. Hovedvekten av arbeidet blir en undersøkelse av kvaliteten på undersøkelsen og psykometriske analyser for å undersøke og spørsmål som omhandler samme tema kan presenteres i et samlemaal (indeks). Disse resultatene presenteres i kapittel 20 og 21. Ittilleg kommer det et kort kapittel om utfordringene ved Foreldreog Lærerundersøkelsen i kapittel 22. I kapittel 23 presenteres tilbakemeldingene fra caseskolene om hvordan de mener Elevundersøkelsen fungerer for dem.

2. Datagrunnlag og framgangsmåte

Hovedmaterialet i denne undersøkelsen er data fra Elevundersøkelsen 2017, men også Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen er inkludert. 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 kapittelet vil vi beskrive framgangsmåter, egenskaper ved datamaterialet og metodiske betraktninger som legges til grunn for analysene og resultatene i denne rapporten.

2.1 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig spørreundersøkelse fra Utdanningsdirektoratet hvor elever skal få si sin mening om forhold som er viktige for læring og trivsel i skolen. Den nettbaserte undersøkelsen ble lansert som «Elevinspektørene» av utdanningsminister Trond Giske i 2001, utviklet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i samarbeid med Læringscenteret. I 2004 ble undersøkelsen obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og på Vg1, med gjennomføring i vårsemesteret⁶. Det forble imidlertid frivillig for elevene å svare på undersøkelsen, som i 2007 skiftet navn til Elevundersøkelsen. I 2017 var det totalt 435 213 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.

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.

⁶ Fra skoleåret 2012/2013 valgte man å flytte gjennomføringen av Elevundersøkelsen til høstsemesteret.

Tabell 2.1 Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2017 fordelt på klassetrinn

Klassetrinn	Antall	Prosent	Prosent av alle på trinnet 2017	Andel gutter
5. trinn	40077	9,2	63,3	50,8
6. trinn	45790	10,5	72,0	50,9
7. trinn	53865	12,4	86,6	50,6
8. trinn	46357	10,7	74,2	50,6
9. trinn	45706	10,5	73,8	50,4
10. trinn	51522	11,8	84,2	50,4
VG1	61159	14,1	81,5	51,7
VG2	52712	12,1	80,5	52,4
VG3	38025	8,7	75,3	43,5
Total	435213	100,0	76,9	50,4

Prosent av alle på trinnet er regnet ut fra antall elever registrert på klassetrinnet i Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) skoleåret 2016/17, mens det for Videregående opplæring (VGO) er beregnet ut fra samlet antall elever i VGO registrert i Skoleporten, skoleåret 2016/17.

Tabell 2.1 viser at det er 435213 som har deltatt i Elevundersøkelsen 2017. Det er 3435 flere elever enn det var for Elevundersøkelsen 2016 og er det største antallet som noensinne har besvart Elevundersøkelsen. Det har vært en økning hvert år de siste årene. Det er nærmere 20000 flere elever enn i 2015 og 30000 flere enn i 2014. Totalt sett er det 76,9 prosent av samtlige elever fra 5. trinn til VG3 som har deltatt som er nærmest lik andelen for 2016. Prosentandelene viser at det er flest deltakere fra de klassetrinnene hvor Elevundersøkelsen er obligatorisk. Det vil si 7. og 10. trinn, samt VG1. Imidlertid ser vi at det er en klar reduksjon i deltakelse av elever fra de obligatoriske trinnene. Dette blir dermed veid opp av økt deltakelse i for de frivillige trinnene. Særlig ser vi en økning i de to yngste trinnene, samt VG3.

For grunnskolen er det nærmest jevnt fordelt mellom gutter og jenter som har svart på undersøkelsen med en liten overvekt gutter. I elevpopulasjonen er det rundt 51 prosent gutter på disse trinnene (Tall fra Grunnskolens informasjonssystem). For Vg3 er gutter underrepresentert.

Tabell 2.2 *Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2017 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	10529	7,0	6,3	0,7	84,4
Musikk, dans og drama	5088	3,4	3,2	0,2	81,1
Studiespesialisering	67455	44,7 (49,3)	49,8	-5,2 (-0,5)	68,0
Kunst, design og arkitektur	1627	1,1	1,1	0,0	77,5
Medier og kommunikasjon (ME)	4421	2,9	2,5	0,4	87,7
Bygg- og anleggsteknikk	6821	4,5	4,2	0,3	81,1
Design og håndverk	2647	1,8	1,9	-0,1	68,6
Elektrofag	9100	6,0	5,2	0,8	87,1
Helse- og oppvekstfag	14999	9,9	11,1	-1,2	67,7
Medier og kommunikasjon (MK)	1266	0,8	1,0	-0,2	65,0
Naturbruk	3224	2,1	2,4	-0,3	66,9
Restaurant- og matfag	2424	1,6	1,8	-0,2	69,2
Service og samferdsel	5644	3,7	4,1	-0,4	69,8
Teknikk og industriell produksjon	8679	5,7	1,1	0,3	81,2
Påbygg	7082	4,7			
Total	151006	100,0			75,9

Tall fra elevpopulasjonen er hentet fra SSB (2017)

Fra høsten 2016 ble medier og kommunikasjon et studieforberedende utdanningsprogram. (ME). Elever som begynte på medier og kommunikasjon høsten 2015 eller tidligere, følger gammel ordning (MK).

Tabell 2.2 viser at det er 151 006 elever i videregående opplæring som har besvart Elevundersøkelsen 2017. Tall fra SSB viser at det var 198 944 elever i videregående opplæring i 2017 (ikke medregnet lærlinger og lære kandidater). Det betyr at 75,9 prosent av elevene i videregående opplæring har besvart Elevundersøkelsen 2017. Videre viser tabellen at det er flest elever som har besvart undersøkelsen som går på studiespesialisering, 44,5 prosent. I populasjonen er det 49,8 prosent av elevene i VGS som går på dette utdanningsprogrammet. I Elevundersøkelsen blir det registrert elever som tar påbygg. Dette er elever som har Vg1 og Vg2 fra et yrkesfaglig utdanningsprogram og som vil ha studiekompetanse. Dersom vi inkluderer dem i gruppen elever som tar studiespesialisering er det 49,3 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 2017, ser vi at elever som tilhører det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Medier og kommunikasjon har størst svarprosent på 87,7 prosent etterfulgt av Elektrofag med en svarprosent på 87,1. Elever ved det nye studiespesialiserende utdanningsprogrammet for Medier og kommunikasjon har lavest med 65 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) og utdanningsnivået i kommunen

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. Skolerelatert 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 lærertetthet er antall elever på skolen delt på antall undervisningsårsverk på skolen. Kommunestørrelse er målt gjennom antall innbyggere i kommunen, mens utdanningsnivå er andel i kommunen med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

Tabell 2.3 *Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler*

	Grunnskole		VGS	
	Antall elever	Prosent	Antall elever	Prosent
Andel minoritetsspråklige elever				
Under 2 %	80689	28,2	-	-
2-5 %	90493	31,7	-	-
5.01-10 %	68282	23,9	-	-
10.01-25 %	31824	11,1	-	-
over 25 %	14478	5,1	-	-
Antall elever på skolen				
under 150 elever	28741	10,2	3978	2,7
150 - 299 elever	81616	28,9	1379	0,9
300 til 499 elever	121696	43,1	25769	17,2
500 til 900 elever	48441	17,1	64608	43,1
over 900 elever	2032	0,7	41608	27,8
Lærertetthet (elever per årsverk)				
Høy lærertetthet - under 11	70855	25,0	-	-
11 til 12,8	70777	25,0	-	-
12,81 til 14,5	71093	25,1	-	-
Lav lærertetthet over 14,5	70351	24,9	-	-
Antall innbyggere i kommunen				
Under 2500	7729	3,0	-	-
2500 til 4999	12417	4,8	-	-
5000 til 9999	29648	11,4	-	-
10000 til 19999	41291	15,8	-	-
20000-50000	65357	25,0	-	-
Over 50000	104485	40,0	-	-
Andel i kommunen med grunnskole som høyeste fullførte utdanning				
Under 20 prosent	35882	12,6	-	-
20 til 24,9 prosent	64908	22,9	-	-
25 til 29,9 prosent	109504	38,6	-	-
30 til 32,9 prosent	43753	15,4	-	-
33 prosent eller flere	29682	10,5	-	-

Tabell 2.3 gir en oversikt over bakgrunnsvariablene for elever i Grunnskolen. *Andel minoritetsspråklige elever på skolen* er delt opp i fem grupper. I utgangspunktet er det ønskelig med like store grupper, men vi valgte å lage en egen kategori for skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige for å undersøke om disse er vesensforskjellige fra andre grupper. For *Antall elever på skolen* har vi i år delt opp i 5 grupper og for *Antall innbyggere i kommunen* har vi brukt samme kategorisering som Utdanningsdirektoratet gjør i Utdanningspeilet. For *Lærertetthet* har vi tilstrebet å få

fire like store grupper. Når det gjelder utdanningsnivå i kommunen har vi innhentet opplysninger fra SSB om andel som har grunnskole som høyeste fullførte utdanning. Jo høyere andel jo lavere utdanningsnivå.

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* rapporterer vi andelen som rapporterer at de har blitt mobbet 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 sjansen for at resultatetskyldes tilfeldigheter er liten. 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 430 000 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). I tillegg vil vi benytte oss av effektmålet η^2 eller η kvadrert. Dette målet bruker vi når vi sammenligner mer enn to grupper. η^2 viser hvor stor andel av den totale variasjonen rundt gjennomsnittet på den avhengige variabelen som kan forklares ved at elevene tilhører ulike grupper som for eksempel klassetrinn. η^2 kalles derfor også forklart varians; hvor mye av variansen forklares av at elevene tilhører ulike grupper.

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 kapittelet om mobbing på skolen ser vi mer på svarfordeling og krystabeller og benytter oss da av effektmålet Cramers V , som måler styrken i sammenhengen mellom to fordelinger når det ikke er hensiktsmessig å bruke gjennomsnitt eller når fordelingene er skjeve. Både Cohens d og Cramers V kan gi et inntrykk av størrelsen på forskjeller eller styrken i sammenhenger (se Cohen, 1988). Begrepet effektmål gir assosiasjoner til at den ene variabelen har effekt eller er en årsaksforklaring til resultatet på den andre. Elevundersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse hvor vi ikke kan finne årsaksforhold. Effekt i denne sammenhengen er styrken i relasjonen mellom to variabler.

Tabell 2.4 viser hvordan vi tolker de ulike effektmålene.

Tabell 2.4 *Effektmål og effektstørrelse*

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

I tillegg til de nevnte analysene vil vi også gjennomført flernivå-regresjonsanalyse (flernivåanalyse) som undersøker effekten bakgrunnsvariablene har på de ulike indeksene i Elevundersøkelsen. 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) innbyggertall og utdanningsnivå i kommunen, virker på elevenes svargivning. I og med at de ulike bakgrunnsvariablene ligger på ulike nivå, det vil si på elevnivå, skolenivå og kommunenivå, analyserer vi dataene ved hjelp av en flernivåanalyse. I en flernivåanalyse undersøker vi hvor mye av variansen som skyldes egenskaper ved kommunen (kommunenivå), skolen (skolenivå) og hvor mye som skyldes egenskaper ved eleven. Relasjonene mellom variablene presenteres som standardiserte

regresjonskoeffisienter. Standardiserte regresjonskoeffisienter varierer som oftest på en skala fra -1,0 til 1,0.. 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 parametriske statistikk (statistikk som baserer seg på gjennomsnittsmål). Vi velger likevel å kjøre disse analysene, men vi må ha dette i mente ved tolkning av resultatene.

I 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. I år gjennomfører vi slike undersøkelser for spørsmålene i Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen. Faktoranalysene vises ikke i denne rapporten, men vi vil henviser 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 Casestudier: fremgangsmåte og utvalg av skoler

Den kvantitative analysen av Elevundersøkelsen gir én type data egnet for statistisk generalisering, mens et dypdykk ved noen skoler gir andre typer data, mer egnet for fordypning og teoretisk generalisering. Med andre ord gir tall og statistikk 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 gir dermed mulighet til å utforske temaer i dybden samt å utvikle en helhetsforståelse (Halvorsen, 2008).

Samspillet mellom læreratferd, elevenes forutsetninger og læringsmiljø er komplekst. Statistiske analyser vil bare gi oss et visst innblikk på et overordnet nivå. I Elevundersøkelsen 2017 rettes det særskilt fokus på skolens arbeid for å fremme medvirkning og hvordan dette henger sammen med andre forhold ved læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Dette er også fokus i case-studiene.

Blant annet med utgangspunkt i funn fra den kvantitative delen, har vi gjort et strategisk utvalg (Yin, 1991; Strauss, & Corbin 1990) av fire skoler. Kriterier for utvalg har vært skolestørrelse, en viss spredning geografisk, samt skolenes resultater på variabler som omhandler medvirkning og læringsmiljø. Vi har også valgt ut skoler med noe erfaring med bruk av de andre brukerundersøkelsene som Utdanningsdirektoratet tilbyr (Forledre- og Lærerundersøkelsen). Denne utvalgsmetoden kan betegnes som det Mason kaller pivotal cases (Mason, 2002: 196). Med dette sikter Mason til “case” som utmerker seg i den ene eller andre retningen, som er typiske eller utypiske i forhold utvalget (populasjonen) og som slik er relevant ift “a wider body of theory, knowledge or existence” (ibid.).

Det ble gjennomført samtalelignende intervju (Kvale, 1997), enten individuelle eller i grupper med rektor, lærere, elever og foreldre ved hver skole. Ved å besøke skolene og oppholde oss der en dag, har vi fått anledning til å observere både det fysiske og sosiale miljøet ved skolen samt samhandling mellom elever, lærere og ledelse. Dette gir et godt grunnlag for å danne et bilde av skolens læringsmiljø.

I følge Patton (1990) er intervjuer godt egnet til å innhente kunnskap om fenomener og sammenhenger man ikke kan observere direkte. Selv om man i utgangspunktet kan observere en relasjon mellom eksempelvis lærer og elev eller mellom elever vil denne relasjonen også være preget av subtile faktorer, som ikke er direkte observerbare, men som kan tydeliggjøres og eksemplifiseres gjennom en dialog og slik danne grunnlag for en bedre forståelse av hva som konstituerer et godt læringsmiljø.

I tillegg til intervju og observasjon koblet til besøkene ved skolene, har vi til en viss grad samlet inn relevant informasjon om skolens undervisningsmetoder, åpne løsninger eller klasserom, deltagelse i utviklingsprosjekt etc fra tilgjengelig dokumentasjon som virksomhetsplaner og lignende.

Vi har gjennomført intervjuer ved fire skoler i april og mai 2018. Skolene ligger i Møre og Romsdal, Trøndelag og Finnmark. Ved hver skole intervjuet vi rektor og eller representanter for ledelsen, en gruppe lærere, en gruppe elever og foreldre som er med i FAU.

Tabell 2.5 *Antall intervjuer april- mai 2018*

Skole	Rektor	Lærere	Elever	Foreldre
1	2	3	6	1
2	1	4	5	1
3	2	2	5	-
4	1	1	3	1
Sum	6	10	19	3

Det ble gjennomført 15 intervjuer med til sammen 38 personer.

2.2.1 **Kort beskrivelse av skolene og casestudiens spørsmål**

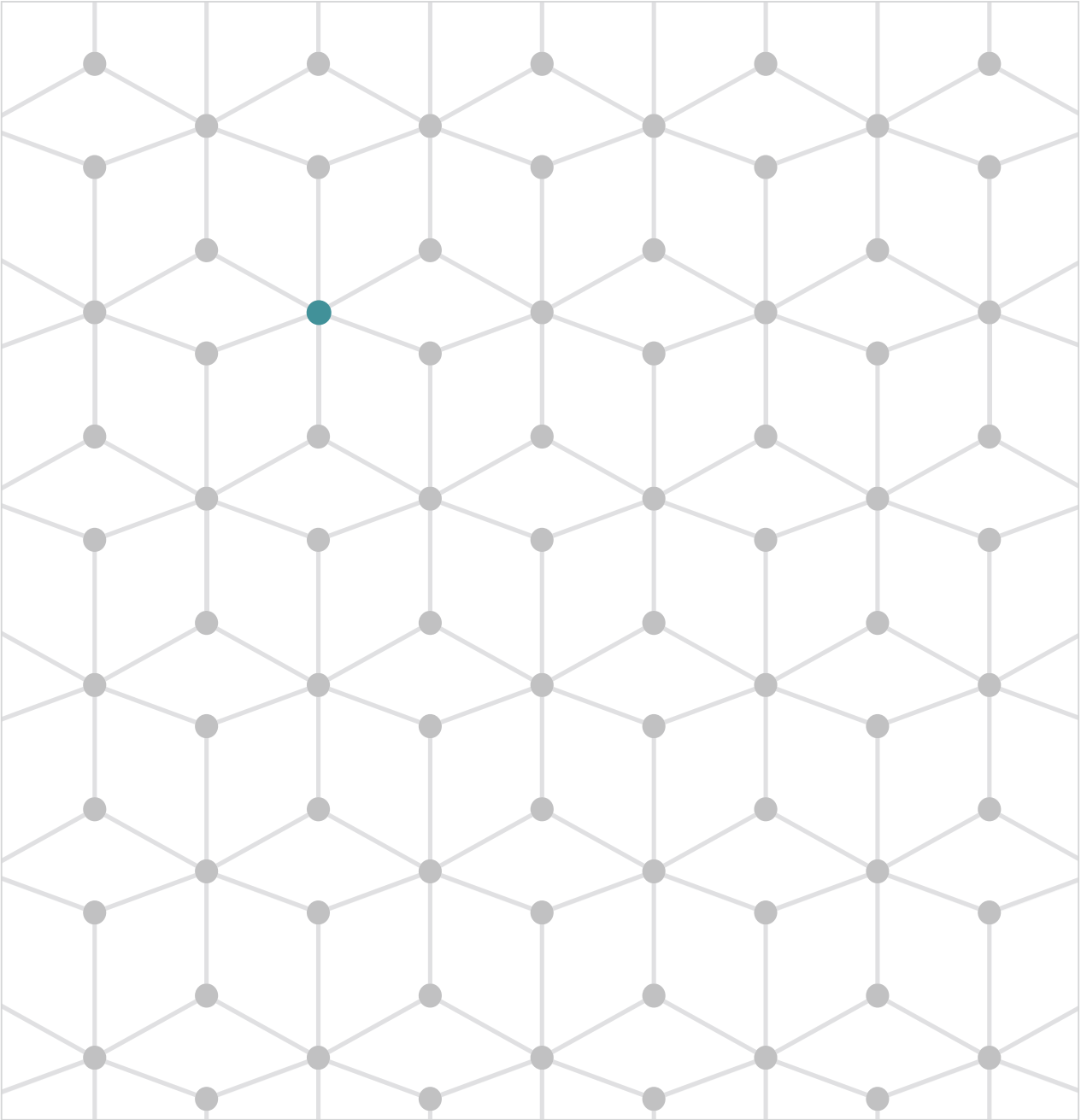
Caseskole I er en ungdomsskole i en liten bykommune med rundt 340 elever og 45 ansatte. Skolen ble bygget i 2005, og bærer preg av åpne løsninger. Alle vi intervjuet er svært fornøyde med bygget og uteområdene.

Caseskole II er en ungdomsskole i en kommune nær en større bykommune. Den ble bygget på 1980-tallet som en midlertidig skole, og får ny skole i 2020. Det er ca 300 elever ved skolen. Elevene er opptatt av at de har et «svært dårlig inneklima». Noen elever mener uteområdet er dårlig, mens andre mener tilbudene er gode med både idrettsplass og tilgang til idrettshall i langfri.

Caseskole III er en ungdomsskole i en av de største byene i regionen. Skolen er fra 1960-tallet og har over 400 elever. Skolen er nå under ombygging, noe som både ansatte og elever er opptatt av.

Caseskole IV er en ungdomsskole som ligger i en bydel i vekst litt utenfor sentrum av en stor by. Den var ny i 2001, har rundt 500 elever og 60 ansatte. Skolen er allerede for liten for det behovet som er der. Det planlegges bygging av nye skoler i området

ELEV MEDVIRKNING



3. Elevmedvirkning og læringsmiljø

I årets analyse av Elevundersøkelse rettes det særskilt fokus på skolens arbeid for å fremme elevmedvirkning og hvordan dette henger sammen med andre forhold ved læringsmiljø og elevenes læringsutbytte. Dette kapittelet kan leses uavhengig av resten av rapporten, imidlertid er metode beskrevet i kapittel 2 og referansene kommer til slutt i rapporten.

Medvirkning og involvering av elever i egen læring er et viktig prinsipp i Norge. Djupedalsutvalget har imidlertid pekt på at elever ofte ikke involveres i sitt eget skolemiljø og at manglende elevmedvirkning er en av hovedutfordringene i norsk skole (NOU 2015 :2). Elever skal også i følge Opplæringslovas paragraf 9A-5 delta i skolemiljøarbeid ved at representanter fra elevråd deltar i skolemiljøutvalg⁷. Dette skal skolen legge til rette for, på samme måte som de skal legge til rette for elevrådsarbeid. Kunnskap om hvordan skoler legger til rette for elevmedvirkning i arbeidet med sitt eget skolemiljø er derfor et viktig kunnskapsområde å belyse.

Når det gjelder medvirkning skal elever i norsk skole delta i *beslutninger* som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i *vurdering* av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling (jfr. Opplæringslova og Læreplanverket for Kunnskapsløftet). I Elevundersøkelsen er det en indeks som skal måle medvirkning, kalt Elevdemokrati og medvirkning. Denne omhandler elevenes forståelse av i hvilken grad de er med på å *foreslå hvordan de skal arbeide med fagene, om skolen hører på elevenes forslag og om elevene er med på å lage regler for hvordan en skal ha det i klassen/gruppa*. Det er også spørsmål under kategorien *Vurdering for læring*, som handler om hvorvidt elevene får være med å *foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes og om en er med og vurderer skolearbeidet sitt*. Disse spørsmålene, som omhandler medvirkning er utgangspunkt i analyser om hvordan elevers opplevelse av medvirkning henger sammen med ulike faktorer i elevenes læringsmiljø.

Gjennom intervjuer kommer det fram at enkelte aktører i skolen opplever spørsmålene om elevmedvirkning i Elevundersøkelsen som uklare. En tidligere rapport om Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser (Caspersen, Røe, Utvær, & Wendelborg, 2017) viste til en rektor som uttrykte at noen spørsmål i Elevundersøkelsen var «direkte dårlige», og pekte på spørsmålene om elevmedvirkning spesielt. Han mente at de spørsmålene handlet mer om egenvurdering enn om elevmedvirkning. Her skilte han mellom vurdering og elevmedvirkning, noe som vi vil nyansere i denne rapporten.

Vi ser at elevmedvirkning er et begrep med relativt stor fortolkningsmessig fleksibilitet. Begrepet kan ha ulikt innhold avhengig av hvem som bruker det og konteksten det brukes i. Dette handler blant annet om *grader* av involvering og

⁷ Skolemiljøutvalgets oppgaver er ofte lagt inn i arbeidet til samarbeidsutvalget. I intervjuene der samarbeidsutvalget/SU blir nevnt, er det som regel skolemiljøutvalgets arbeidsoppgaver det siktes til.

medvirkning, ulike *nivåer* man kan medvirke på, om det er *direkte* eller *indirekte* medvirkning og hvordan medvirkning forstås av de ulike aktørene. Det handler også om hvovidt man medvirker på vegne av andre eller på vegne av seg selv. Det er med andre ord mange dimensjoner når det kommer til elevmedvirkning. I forskriften til Opplæringslova om elevmedvirkning er både tid til elevråd og tid til elevmedvirkning poengtert (se paragraf 1-4a). Elevmedvirkning er et begrep som kan romme den faglige relasjonen mellom lærer og eleven som kan bli et positivt element i elevenes opplevde læringsmiljø. Begrepet kan også romme demokratiske prosesser og opplæring i det å representere andre. Eller det kan rett og slett forstås som det å ha innflytelse på alt fra hvordan undervisning og læring foregår, til ombyggingsprosesser og utvalget i kantina.

Damsgaard (2015) har i en studie av samfunnssfaglæreres forståelse av begrepet funnet at lærere ofte knytter elevmedvirkning til deltakelse i klasserommet, og ser det som en del av hele læreprosessen. På den måten skal dette bidra til læring, gi økt motivasjon, bevisstgjøre elevene og skape trivsel. Derimot koblet lærerne i Damsgaards studie i liten grad medvirkning til demokratisering og ser heller ikke i særlig grad elevmedvirkning i sammenheng med kritisk tenkning. Lærerne i denne studien var lite bevisste på sammenhengen mellom elevmedvirkning, tilpasset opplæring og vurdering (Damsgaard, 2015).

Skaalvik & Skaalvik (2018) har pekt på at medvirkning og medbestemmelse i utvikling av egen læring er positivt for motivasjonen. Utvikling av selvregulerende læring skjer lettest i miljøer der eleven har medbestemmelse, og er noe som må innføres gradvis og tilpasses elevens modenhetsnivå. Det er også avgjørende at medbestemmelse tas på alvor – det må ikke bli en liksomlek, hevder forfatterne.

Skaalvik og Skaalvik viser også til at mye motivasjonsforskning opererer med begrepet «autonomistøttende læringsmiljø». I dette ligger det at elevene gis medbestemmelse, deltar i beslutningsprosesser, gis valgmuligheter i forhold til egen læring og læringsmiljø, og at det benyttes minst mulig ytre kontroll i form av karakterer og belønninger. Empiriske undersøkelser bekrefter i følge Skaalvik og Skaalvik at autonomistøttende læringsmiljøer, med særlig vekt på valgmuligheter, fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene.

Etter vår mening kan dette kobles til de psykologiske jobbkrav, som ble definert første gang av arbeidsforskerne Thorsrud og Emery i 1969. I dette ligger bevisstheten om at man trenger mer enn ytre belønningsformer (lønn, arbeidstid, sikkerhet osv) for å prestere og trives i en jobb. De psykologiske jobbkravene innebærer at man har behov for *innhold* og *variasjon* i jobben, behov for å kunne *lære* noe i jobben, og fortsette å lære, behov for å kunne *treffe beslutninger*; *sjølbestemmelse/kontroll*, behov for *anseelse*; mellommenneskelig støtte og respekt, behov for å se *sammenheng* mellom arbeidet og omverdenen; *mening* og behov for å se at jobben henger sammen med en *ønsket framtid*. Etter vår mening kan alt dette omformuleres og forstås som relevant også for elevens forhold til skole, i denne sammenheng særlig behovet for å oppleve en viss grad av kontroll over egen tilværelse, at man blir hørt og respektert og

innenfor visse grenser kan bidra til å påvirke egne arbeidsforhold og læringsmiljø (Thorsrud & Emery, 1969). Denne nødvendigheten av å fokusere på reell medvirkning, kan også kobles til Wengers (2004) teorier om lærende praksisfelleskaper, der reell samhandling og dialog mellom ulike aktører er nødvendige for å skape de kollektive miljøer der læring best kan skje. Dette gjelder etter vår mening i klasserommet også. Skal optimal læring skje, bør det bygge blant annet på betydelig grad av medvirkning, og det Klev og Levin (2009) betegner som «samskapt læring», der læring ikke forstås som en enveis overføring av kunnskap, men som et resultat av dialoger.

Det har vært stor oppmerksomhet mot det sosiale læringsmiljøet de senere årene, og særlig mot rektors rolle, verdier, relasjon lærer-elev, klasseledelse, og så videre (Lødding & Vibe, 2010; Wendelborg, 2017; Wendelborg, Røe, & Federici, 2014). En studie av ulike skolemiljøprogrammer i norsk skole hevder at de ulike programmene virker positivt på læringsmiljøet, men at det er uklart hva det er som virker (Eriksen, Hegna, Bakken, & Lyng, 2014). Wendelborg viser i et kapittel i boken *Elevenes psykiske helse i skolen* (Uthus, 2017) at måten skoler arbeider med mobbesaker har stor innvirkning på elevers opplevelse av læringsmiljøet (Wendelborg, 2017a). Wendelborg (op. cit.) viste at elever som er utsatt for mobbing eller krenkelser, og som opplever at skolen vet om, men ikke har gjort noe som har hjulpet dem, vurderte ulike læringsmiljøvariabler mer negativt enn både elever som oppgir at ingen voksne på skolen vet hva som har skjedd, og de som opplever at skolen har gjort noe. Det er en klar tendens til at når elevene opplever at skolen har gjort en innsats som har hjulpet dem, så vurderer de elementene ved læringsmiljøet som klart mer positivt enn hvis ingen på skolen vet, eller hvis skolen ikke har gjort noe som har vært til hjelp. Det positive her er at skolen i stor grad kan «reparere» konsekvensen for elever som er utsatt for krenkelser og mobbing, ved å ta tak i det som har skjedd. Videre viser Wendelborg (op.cit.) at elever som opplever at skolen har vært til hjelp, og særlig stor hjelp, vurderer til og med enkelte læringsmiljøvariabler som høyere enn elever som ikke har vært utsatt for krenkelser eller mobbing. Det kan se ut til at det å bli sett og tatt på alvor av skolen øker elevenes vurdering av enkelte læringsmiljøvariabler til tross for at de jevnlig er utsatt for krenkelser og mobbing.

En annen viktig faktor for å lykkes i arbeidet med læringsmiljøet, som var hovedtema i dypdykket i analysene av Elevundersøkelsen 2016, er samspillet med hjemmet. Vi viste der til at skolene ønsker et bedre samarbeid med hjemmet, men er usikre på hvordan få til dette i praksis (Helgøy & Homme, 2012; Wendelborg, Røe, Utvær, & Caspersen, 2017). Det er ingen tvil om at samarbeidet med hjemmet er skolenes ansvar, og at skolene skal legge til rette for foreldresamarbeidet (Lawson, 2003; Wendelborg et al., 2017). Nordahl og Drugli har oppsummert dette i artikkelen Samarbeidet mellom hjem og skole.⁸ Vi mener at et godt skole-hjem-samarbeid der

⁸: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1#innledning>

foreldre også involveres i skolens aktiviteter, har betydelig betydning for opplevd reell medvirkning hos eleven. Et godt samarbeid mellom skole og hjem bidrar til å skape bedre læringsutbytte, trivsel og bedre relasjoner mellom elever og lærere. Mye annen forskning har pekt på den store betydningen godt samarbeid mellom skole og hjem kan ha for elever, foreldre og skolen, se for eksempel Fjørtoft & Sandvik (2016) og Hattie (2009).

3.1 Forholdet mellom elevmedvirkning og læringsmiljø – analyse av Elevundersøkelsen

I denne rapporten har vi et helhetlig perspektiv. Et slikt perspektiv vil i denne sammenhengen si at vi fokuserer på helheten og systemene rundt læringsmiljøet til elevene og ikke kun på elevenes opplevelse av læringsmiljøet alene. Det vil si at elevene ikke bare formes av læringsmiljøet ved skolen, men også bidrar til det (Bandura, 2006). Videre er det ikke slik at læringsmiljø er noe som ensidig påvirker elevens utbytte. Et godt læringsmiljø kan forklare gode faglige prestasjoner, men det er også slik at undervisningen og elevenes prestasjoner både er et resultat av og har innvirkning på et godt læringsmiljø (Ogden, 2004). Et godt læringsmiljø gir flinke og motiverte elever samtidig som velfungerende og motiverte elever gir et godt læringsmiljø (Nordahl, 2005). Læringsmiljø er et komplekst samspill mellom ulike faktorer (forhold) som gjensidig påvirker hverandre. Dette betyr at læringsmiljø ikke er et enhetlig begrep. Begrepets innhold påvirkes av hvilket perspektiv en har og hva en fokuserer på.

Vi skal nå se nærmere på hvordan elevens opplevelse av medvirkning og tilhørende faktorer henger sammen med andre læringsmiljøvariabler. Dette gjør vi med utgangspunkt i data fra årets Elevundersøkelse. Ved å se nærmere på disse forholdene kan vi få en bedre forståelse av hvordan elevenes opplevelse av medvirkning henger sammen med læringskultur, fellesskap og motivasjon og trivsel. Dette gjør vi ved hjelp av SEM-analyse (Structural Equation Modeling). I en SEM-analyse lager vi først en teoretisk modell av hvordan vi forventer at sammenhenger mellom variabler er. Vi presenterer ut fra teoretiske forventninger relasjoner mellom variabler. Ut i fra en slik teoretisk modell lager analyseverktøyet, i dette tilfelle STATA, en teoretisk kovariansmatrise. Deretter lager analyseverktøyet en ny kovariansmatrise som ser på de dataene som er samlet inn i Elevundersøkelsen og undersøker i hvilken grad det er samsvar mellom de forventede relasjonene (teorimodellen) og de relasjonene en finner i de data som er samlet inn (empirimodellen). Dersom det er godt samsvar gir analyseverktøyet et mål på hvor godt teorimodellen samsvarer med empirimodellen (dataene fra Elevundersøkelsen)

I denne analysen tar vi utgangspunkt i indeksen *Elevdemokrati og medvirkning*. En nærmere beskrivelse av indeksene og variablene som brukes i denne analysen er presentert senere i rapporten. Damsgaard (2015) presenterte en forståelse av elevmedvirkning som en del av læringsprosessen og i casestudiene ser vi at mange legger stor vekt på den direkte elevmedvirkning som foregår knyttet til undervisning og læreprosesser. Særlig vurderingsarbeid framheves av både elever, lærere og ledelse

som viktig og som et sentralt element i medvirkning. Ut i fra dette forventer vi at Medvirkning målt gjennom indeksen *Elevdemokrati og medvirkning*, vil være nært knyttet til Vurdering for læring (målt gjennom indeksen Vurdering for læring (VFL)). I og med medvirkning blir sett på som en integrert del av læringsprosessen er det naturlig å tro at elever som opplever medvirkning og vurderingsstøtte/-medvirkning (VFL) opplever støtte fra lærerne (målt gjennom indeksen *Støtte fra lærerne*).

Det er vanskelig å argumentere for at medvirkning fører til opplevelse av støtte fra lærerne og VFL eller om retningen er motsatt. I vår teoretiske modell forventer vi at disse tre forholdene medvirkning, støtte fra lærere og VFL samvarierer, men ikke at medvirkning er årsak til VFL eller støtte fra lærerne eller omvendt. Vi forventer imidlertid at dersom elever opplever medvirkning, støtte fra lærere og VFL vil det være med å bidra til en opplevelse av felles regler og læringskultur (målt gjennom indeksene *Læringskultur og Felles regler*). Felles regler 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. En opplevelse av felles regler kan bidra til en fellesskapfølelse hvor en ikke opplever forskjellsbehandling, samt at dersom elevene er med på å bestemme skolens regler vil dette ha en positiv innvirkning på opplevelse av felles regler og fellesskap. Dersom medvirkning, støtte fra lærerne og VFL er en del av læreprosessen er det naturlig å forvente at opplevelse av eksempelvis medvirkning kan være med å utvikle en læringskultur i klassen. I denne sammenhengen omhandler læringskultur arbeidsforhold i klassen. Dette vil si om det 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.

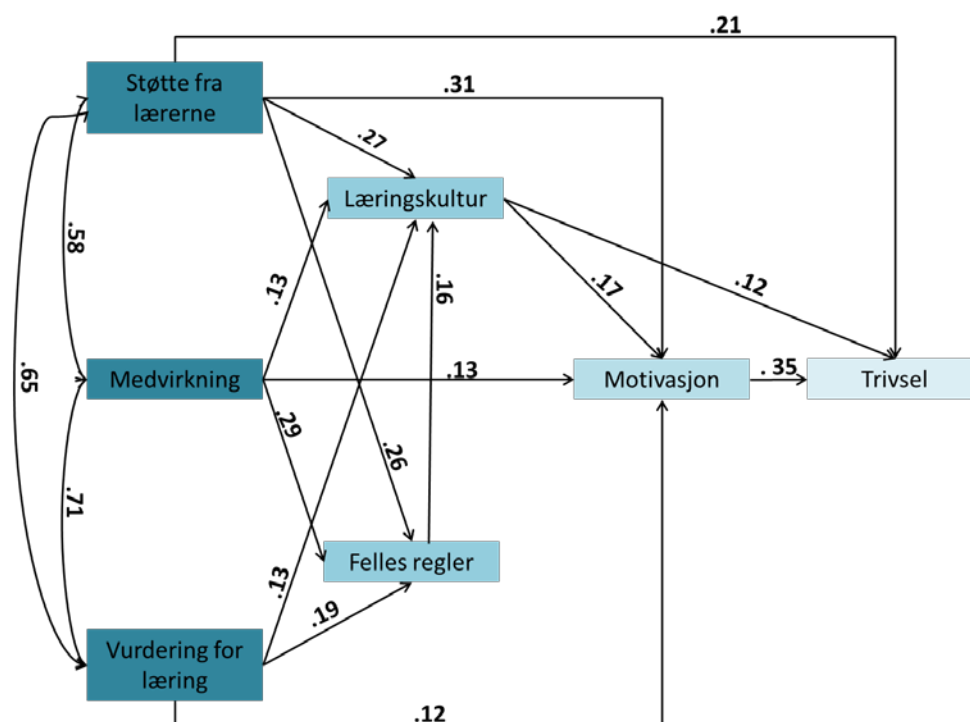
Skaalvik & Skaalvik (2018) har som tidligere nevnt pekt på at medvirkning og medbestemmelse er positivt for motivasjonen. Utvikling av selvregulerende læring skjer lettest i miljøer der eleven har medbestemmelse. Dette betyr at vi forventer at det er en direkte sammenheng mellom medvirkning og motivasjon, men også via Læringskultur. Skaalvik og Skaalvik (2018) viste at læringsmiljø hvor elevene gis medbestemmelse, deltar i beslutningsprosesser og gis valgmuligheter i forhold til egen læring og læringsmiljø kan benevnes som «autonomistøttende læringsmiljø». Slike læringsmiljø fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene. Vi forventer derfor at medvirkning, VFL og støtte fra lærerne påvirker læringskultur direkte og motivasjon og trivsel indirekte via læringskultur. Når det gjelder Trivsel er det naturlig å tro at både medvirkning, støtte fra lærerne og VFL, samt opplevelse av Felles regler, læringskultur og motivasjon øker trivsel. Både direkte og via de andre variablene i modellen. Når vi i teorimodellen beskriver forventede sammenhenger mellom variabler, så ligger det en retningsforståelse hvor eksempelvis Medvirkning påvirker de andre variablene i modellen. Her er det lett å tenke årsakssammenhenger, og at medvirkning fører til økt motivasjon. Dette har vi ikke grunnlag for å si med dette datamaterialet og det er ikke hensikten å trekke slutninger om kausalitet/årsakssammenhenger. Vi skal først se på samvariasjonen mellom variablene i modellen.

Tabell 3.1 Korrelasjonsanalyse av variabler som inngår i den teoretiske modellen (Pearsons r , $n= 363\ 815$).

	Med- virkning	Vurdering for læring	Støtte fra lærerne	Lærings- kultur	Felles regler	Motiv- asjon	Triv- sel
Medvirkning	1,00						
Vurdering for læring	0,71	1,00					
Støtte fra lærerne	0,58	0,65	1,00				
Læringskultu- r	0,48	0,49	0,52	1,00			
Felles regler	0,58	0,57	0,56	0,46	1,00		
Motivasjon	0,47	0,49	0,55	0,45	0,42	1,00	
Trivsel	0,36	0,36	0,46	0,38	0,36	0,52	1,00

Større enn 0,7 = sterk samvariasjon, 0,5 til 0,7 = moderat samvariasjon, 0,3 til 0,5 = svak samvariasjon.

Tabell 3.1 viser at det er hovedsakelig er (svakt) moderate samvariasjoner mellom variablene i analysen. Unntaket er Medvirkning, som har en sterk samvariasjon med vurdering for læring og moderat samvariasjon med Støtte fra lærerne. De øvrige variablene har grovt sett en korrelasjonskoeffisient på rundt 0,5 som er moderat samvariasjon. Unntaket er trivsel som jevnt over har en svak samvariasjon med de øvrige variablene. Vi skal nå gå over til å se nærmere på sammenhengen mellom variablene i modellen.



Figur 3.1 SEM-analyse av relasjoner mellom Støtte fra lærerne, medvirkning, VFL og elevenes opplevelse av felles regler og læringskultur, motivasjon og trivsel. Betakoeffisienter (RMSEA=0.043; GFI/=0.996; TLI=0.981)

Den teoretiske modellen er modifisert ved at foreslåtte relasjoner/stier mellom elementene i modellen er tatt ut dersom de ikke har beta-verdi over 0,1. Figur 3.1 viser likevel at det er godt samsvar mellom teorimodellen og empirimodellen⁹. Dersom vi ser nærmere på resultatene ser vi at *Medvirkning* er positivt, men svakt relatert til *Felles regler* (Beta=0,29) og *Læringskultur* (Beta = 0,13). Alle relasjonene er for øvrig positive i modellen. *Medvirkning* har også en svak direkte effekt på *Motivasjon* (Beta = 0,13). *Medvirkning* har ingen direkte effekt på *Trivsel*, men virker på *Trivsel* via *Felles regler*, *Læringskultur* og *Motivasjon*. *Vurdering for læring* har mer eller mindre lik sammenheng med de øvrige variablene i modellen som *Medvirkning*, med det lille unntaket om at *VFL* har svakere effekt på *Felles regler* (Beta=0,19). Modellen viser videre at det er *Støtte fra lærerne* som har den sterkeste innvirkning på de andre variablene i modellen. *Støtte fra lærerne* har svak effekt på *Felles regler* (Beta=0,26), og *Læringskultur* (Beta=0,27), og en moderat effekt på *Motivasjon* (Beta=0,31). *Støtte fra lærerne* har også

⁹ Dette ser vi på resultatene på målene RMSEA=0.041; CFI/IFI=0.958; TLI=0.947. RMSEA bør være under 0.05, mens CFI/IFI og TLI må være større en 0.9 for at en kan konkludere med at teorimodellen samsvarer med empirimodellen. Resultatene på disse målene i denne analysen er mer enn tilfredsstillende og vi kan si at den foreliggende modellen gir et godt bilde av samspillet mellom disse elementene i læringsmiljøet.

en svak direkte effekt på *Trivsel* (Beta=0,21). Når det gjelder de andre variablene i modellen ser vi at *Felles regler* virker på *Motivasjon* og *Trivsel* bare gjennom *Læringskultur* (Beta =0,16). *Læringskultur* har svake direkte effekter på *Motivasjon* (Beta =0,17) og *Trivsel* (Beta =0,12). *Motivasjon* på sin side har en moderat direkte effekt på *Trivsel* (Beta =0,33).

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

	Medvirkning	Vurdering for læring	Støtte fra lærerne	Felles regler	Læringskultur	Motivasjon
Felles regler	0,29	0,19	0,26	-	-	-
Læringskultur	0,18	0,16	0,31	0,16	-	-
Motivasjon	0,16	0,14	0,36	0,03	0,17	-
Trivsel	0,07	0,07	0,37	0,03	0,18	0,35

Tabell 3.2 viser den totale effekten de ulike variablene i modellen har på hverandre. Den totale effekten er en kombinasjon av den direkte effekten variablene har og den indirekte effekten som virker via de andre variablene i modellen. Selv om vi bruker begrepet effekt, ligger det ingen årsaksfortolkning her. Det er kanskje mer korrekt å si den totale grad av relasjon mellom variablene. Dersom vi beskriver medvirknings effekt på motivasjon, så har vi ikke hold for å si at medvirkning er en årsak til motivasjon, det kan også være slik at motiverte elever ønsker og får være med å medvirke i læringsprosessen. Dette er det viktig å være oppmerksom på når vi nå beskriver videre resultatene i tabellen

Analysen av Elevundersøkelsen peker altså på at det er støtte fra lærerne som har størst effekt på de andre variablene i modellen. Særlig gjelder det på *Motivasjon* og *Trivsel* hvor den totale effekten er moderat, med betaverdier på henholdsvis 0,36 og 0,37. *Medvirkning* og *Vurdering for læring* har svake effekter, selv om de begge virker positivt på de andre variablene i modellen. Dette er et funn som er interessant å ta med seg inn i presentasjonen av casestudiene som er gjort.

3.2 Caseskole I

3.2.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet

Caseskole I er en ungdomsskole med rundt 340 elever og 45 ansatte. Den ligger i en liten bykommune, og skolen ble bygget i 2005. Skolen er et moderne bygg med åpne løsninger, der en del av undervisningen er flyttet fra å foregå i klasserom til å foregå i de åpne arealene. Alle vi intervjuet er svært fornøyde med bygget og uteområdene.

På Elevundersøkelsene har skolen oppnådd et resultat på litt over 3,5 på elevdemokrati og elevmedvirkning de siste årene. Dette er litt over snittet både for fylket og landet som helhet. Resultatet på læringskultur er 3,5, og ligger under snittet for fylket og landsgjennomsnittet.

Vi fikk kun en kort samtale med rektor som måtte i annet møte, og stedfortreder for rektor var avdelingsleder for åttende trinn. Det stilte tre lærere til intervju. Alle tre har lang erfaring som lærere, og de har jobbet ved skolen i over 10 år. To er kontaktlærer, og en er faglærer i flere fag på alle trinn. Det stilte seks elever til intervju, to elever fra hvert trinn. Kun en av elevene satt i elevrådet. I tillegg ble leder for FAU intervjuet.

Skolen er blitt heldigitalisert og bruker lærebøker i svært liten grad:

Vi har kuttet ut lærebøker, og kjøpt pc til alle elevene i stedet. Vi jobber veldig digitalt. Vi kan bevege oss bort fra lærebøkene, men lærerne henter jo læringsmateriell fra for eksempel Smartbok¹⁰.

Ved at elevene selv skal finne informasjon, blir kildekritikk særlig viktig. Det mener ledelsen at elevene blir drillet i og derfor blir spesielt gode på.

Ansatte har hyppige møter, og lærerne mener at det legges stor vekt på den pedagogiske utviklingen i fellestid og all møtetid. De har møtetid på mandager som er fellestid for hele skolen/hele personalet, på tirsdager er det trinntid med ansatte på trinnene, mens onsdagene er det fagtid, det vil si der de ansatte som underviser i de samme fagene møtes.

Elevene kommer fra fire barneskoler, og elevene uttrykker, ifølge lærerne, at det er godt å komme dit. De er som nevnt en baseskole, der hvert trinn har sin egen base, som de skal holde seg på gjennom dagen.

Elevene beskriver skolen som en inkluderende skole med lite mobbing og høy grad av trivsel. Flere dro litt på det, og fortalte at flere trinn har hatt noen utfordringer, men at dette stort sett er tatt tak i.

Lærerne mener at læringsmiljøet ved skolen er bra, og de viser til en trivselsundersøkelse de nylig har hatt i åttende klasse, med positive resultater. De mener det er lite mobbing ved skolen. De konfliktene som dukker opp, tar de tak i med en gang, og det roer seg fort, ifølge lærerne. De har en del fellesaktiviteter ved skolen, noe som de setter pris på. De nevner både elevdrevet kantine, et flott uteområde (som kanskje brukes mest når elevene går i åttende klasse), de har felles Juleshow og de jobber sammen om FN-dagen.

Lærerne beskriver skolen på denne måten:

Vi bor på en holme, men vi er framoverlent. Vi har en rektor som er uredd. Vi bruker tida på pedagogisk arbeid, der fokuset er på oss. Vi har løftet hverandre innad.

¹⁰ <http://www.smartbok.no/>

De bruker noe som heter «kritisk venn» der de observerer hverandre. De utdyper:

Vi ønsker ikke privatpraktiserende lærere, så dette er en fin måte å samkjøre praksisen vår på.

Lærerne opplever at skolen har en kollektiv kultur, med en klar delingskultur også blant elevene. Denne måten å jobbe på, viser en skole som er interessert i å utvikle seg for å bli bedre og mer forutsigbare for elevene.

Avdelingsleder sier at det har skjedd mye i pedagogikken, noe som også henger godt sammen med den fysiske utformingen av skolen:

Det har skjedd mye i forhold til formidling av kunnskap, elevsyn, lærerrollen. Vi er en skole som ønsker å forandre oss. Vi jobber bevisst med det.

Skolen har deltatt i Ungdomstrinn i utvikling. Dette har bidratt til et skolebasert kompetanseløft som har vært svært positivt, ifølge ledelsen. At kompetanseløftet skjer i skolen og ikke at enkeltlærere sendes på kurs er det riktige, mener ledelsen:

Forandringene skjer også fortere. Vurdering for læring, klasseledelse og alt det der har dratt skolen framover. Alle aktørene er med og utvikler skolen. Det har mye å si. Det kollektive gir best resultater.

3.2.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati

På spørsmål rundt medvirkning, sa elevene at de opplever å bli hørt. Da vi ba om eksempler var det vurdering de først trakk fram. De ga eksempler på hvordan skolen legger opp vurderingsarbeidet, og fortalte at de blant annet er med og bestemmer hvilke kriterier de skal vurderes etter. De får til en viss grad delta i utformingen av undervisningen i perioder. Elevene fra åttende trinn ga eksempler fra et treukers prosjekt i naturfag der de selv fikk velge hva de skulle ha som tema, hva de skulle ha i lekser, og hva de skulle lese. De syntes det var motiverende at de fikk være med og bestemmer både måloppnåelse og vurderingskriterier. Egenvurdering ble også nevnt som en positiv aktivitet.

Et område der de skulle ønsket mer medvirkning, er arbeidsmengde i løpet av uka. Noen ganger har de fire prøver på en uke, og det blir for mye for dem. Som en elev sier:

Vi skal egentlig ikke ha mer enn tre vurderinger i uka, men noen ganger blir det flere. Da er det vanskelig å forberede seg. (10. klassing)

De mistenker at slikt kan oppstå fordi lærerne ikke snakker med hverandre. De har sagt fra om at det er for mye arbeid på dem, og det har blitt en positiv endring. De opplever at de delvis har blitt hørt. Det er lettere å forberede seg når man har fått være med å bestemme hvordan man skal legge opp vurderingsarbeidet, mener de. Medvirkning i vurdering oppleves som en faktor som er viktig for trivsel, slik det også kom frem i SEM-analysen tidligere.

Lærerne forteller at elevene har blitt veldig bevisst vurderingskriteriene. Dette handler om at skolen har hatt fokus på dette over tid. De forteller at alle lærerne ved skolen alltid starter timen med kunnskapsmål før de går over til å snakke om læringsmål. Ved at alle legger timene opp på mer eller mindre lik måte, blir dette noe som elevene kjenner igjen og forventer. Elevene opplever på sin side at noen lærere vil ha medvirkning, mens andre ikke er så opptatt av dette.

Lærerne legger ut undervisningsbolker for alle fag på nett slik at elever og foreldre kan se hva de skal gjennom.

Vi snakker mye om vurdering; vi prøver å kvitte oss med tanken om prøve etter hvert kapittel, men legger heller vekt på underveisvurdering. Vi har lite av summative prøver. Vi tar heller elevene med, og de lager egne vurderingskriterier.

De forteller at elevene også vurderer hverandre. De har blitt flinke «vurderere». Det vil si at de ikke bare sier at det er bra, men hvorfor det er bra osv. Lærerne sier:

Vi vurderer både prosessen og produktet. Elevene er mye mer med i prosessen. Og får et eierforhold til det og blir bevisste sin egen læringsprosess. Fokus er mer på prosess enn sluttprodukt nå. Vi har også prosessorienterte terminprøver, der elevene får respons på utkastene sine. Da får de sjans til å forbedre seg og levere på nytt etter en tilbakemelding.

Den ene læreren gir eksempel på hvordan dette foregår i praksis: De legger opp undervisning og vurderingsform etter elevenes ønske. Det er ikke alltid at de kan bestemme, men de har flere valg. De legger til rette for mestring, der elevene opplever at de vet hva de jobber mot. Samtidig er elevene forskjellige, og noen takler dårlig at det er for mye frihet. «Da kan de få panikk», mener en lærer. Elevene har også medvirkning når det gjelder hvordan de vil framføre i fagene. Noen er nervøse og ønsker for eksempel heller å spille inn lyd og/eller bilde på forhånd. Dette er det mulighet for. Her får elevene bestemme, mener lærerne. Lærerne sier at det kan bli arbeidskrevende å jobbe på denne måten, men det gagnar elevene i det lange løp.

Lærerne mener at det alltid vil være litt ulikt i ulike fag, men at de forsøker å samkjøre i fellesmøtene. Hvert trinn har like arbeidsplaner:

Vi har bra delingskultur, vi deler opplegg – det går på rundgang hver tredje uke. Det er arbeidsbesparende for oss lærerne.

Ledelsen påpeker også at de har en god delingskultur, og beskriver det som en vinn-vinn-situasjon da det letter lærernes arbeid (i tillegg til elevenes oversikt). Skolen bruker en digital plattform, noe som gjør tilgangen og arbeidet oppdatert og oversiktlig.

Lærerne forteller at de etter hvert skal jobbe med å flette fagene mer inn i hverandre, og tenker også å slå sammen fag på sikt. De mener de er motivert til dette, og legger

vekt på at det er «*viktig at vi vet hvorfor vi gjør det vi gjør. At det ikke blir tredd over hodet på oss*». De mener at innføringen av den heldigitale skole kanskje gikk litt for fort, men ellers opplever de at de får være med – mer eller mindre – på å si noe om satsingene og fokuset skolen til enhver tid jobber med.

I tillegg til åpen dialog om fag og vurdering, er de opptatt av å ha en åpen dialog med elevene ut over det som skjer i klasserommet. De har en chattekanal hvor elevene kan sende meldinger til lærerne og få svar på minuttet. Det er også lav terskel for å ta kontakt med rektor, forteller lærerne. «*Alle elevene er våre elever*», sier lærerne. De er to kontaktlærere som deler tre klasser, og de er kontaktlærere for atten elever hver.

Rektor forteller at hun ønsker å være tilgjengelig for elevene. Hun står alltid ved inngangen og tar imot elever når de kommer til skolen på morgenen. Hun har alltid åpen dør, og tar imot elever når de oppsøker henne på kontoret. Hun mener at denne tilgjengeligheten gjør at elevene opplever seg sett og har reell mulighet til å bli hørt, og sier «*Jeg har alltid et ti-minutt om det brenner*». Der hun mener det er nødvendig, tar hun med slike saker tilbake til lærerne.

Avdelingsleder mener at elevmedvirkning er en ferskvare og arbeidet og bevisstheten rundt dette er en kontinuerlig prosess. Han sammenligner det med trening; det må vedlikeholdes. Han er opptatt av elevmedvirkning også i det faglige arbeidet. De har gjennomgående planer i alle fag som ligger på skolens hjemmeside og som både elever og foreldre kan lese. Elevenes plass som aktive aktører i skolen er viktig for ledelsen. Avdelingsleder sier:

Elevsynet har jo endret seg, det er bedre kommunikasjon med elevene, vi er mere tilretteleggere og veiledere, det er mer én til én, men det er alltid en utfordring med elevmedvirkning, det handler om hva medvirkning skal handle om, hvilke fag det er og hvilken alder det er på elevene.

Vi kommer mer innpå hvert individ nå. De er selv med og setter kriterier for vurdering. Vi gir dem også gode rutiner. Digitaliseringsprosessen har hjulpet oss.

Når det gjelder elevmedvirkning i Elevundersøkelsen, skårer vi egentlig ikke så høyt på det. Og vi skjønner ikke hvorfor, men det er et signal på at vi ikke er gode nok på det.

Ledelsen antyder at elevene er bevisst på hva medvirkning er. Rektor antyder at det er en del «*usynlig*» medvirkning.

Avdelingsleder sier at det finnes mange typer for elevmedvirkning der elevrådet er en formell kanal. I tillegg til elevrådet har de ukentlige trinnmøter med alle eleven og faglærerne i fellesarealet:

Fellesaktivitetene er samlende og har enormt stor effekt på det med å bygge vi-følelse. At de er samlet som trinn.

I tillegg til de formelle kanalene, er det mer de uformelle som er med på å skape medvirkning. Disse handler om hvordan man samhandler, og hvordan man samtaler med elevene i klasserommet. Mye av dette handler om relasjonsbygging, mener leder.

Også elevmedvirkning i fagene er de veldig bevisste på. Elevene er med og vurderer eget arbeid. Samtidig ser han at noen ungdommer blir mer stresset av vurdering nå enn tidligere. De blir stresset av karakterer og summativ vurdering. Skolen ønsker derfor mer terminkarakterer basert på god dialog. De tenker å kutte karakterer i arbeidet gjennom skoleåret, og i stedet for karakterjaget satse på formativ vurdering. Rektor mener det er viktig med forutsigbarhet: *«Det er viktig at lærerne gjør mye likt og at elever vet at de vurderes ut ifra felles kriterier».*

Foreldre, representert ved leder for FAU, har inntrykk av at det er «høy faktor av elevmedvirkning ved skolen». Han har inntrykk av at elevråd tar mange initiativ selv. Det er en ny skole, og bygget passer godt til det de gjør, ifølge FAU-lederen. Elevene får være med å legge opp sin egen læring, sier han, og mener det er noe annet enn da foreldregenerasjonen gikk på skolen.

3.2.3 Medvirkning i etableringen av et læringsfellesskap

Alle vi intervjuet forteller at skolen for en del år siden etablerte en standard for hvordan folk skal oppføre seg på skolen. Ordensreglene ble utviklet i et samarbeid mellom rektor og elevrådet. Her er det generelle standarder for oppførsel, for hvordan man tar imot besøkende, og at man skal vise respekt når noen framfører i aulaen, «skolens storstue».

Rektor og lærere kan si et stikkord («skolestandard»), og alle vet da hvordan de skal oppføre seg. De er drillet på dette. Samtidig sier rektor: *Man trenger ikke alltid ha nedfelt regler, men vi hører på elevene og justerer kurs etter det.*

I tillegg har hver klasse klasseregler. Dette er regler klassene i fellesskap laget etter sommerferien, helst hvert år, men elevene i tiende forteller at de laget sine i åttende, og de samme reglene henger i klasserommet og gjelder fortsatt. Avdelingsleder sier de bruker tid på klassereglene, og at det ikke skal være flere enn fem. Disse skal være synlige, og skapes gjennom en demokratisk prosess.

Selv om skolen er heldigital, noe som innebærer blant annet at de ikke har bøker, er mobilbruk i skolen ikke lov, og det var en regel som et tidligere elevråd sammen med ledelsen satte. Dette aksepterer de og sier: *Det er bare sånn.* Av andre vi intervjuet fikk vi vite at dette forbudet ble til etter hendelser med mobbing via mobilen for noen år siden. Ledelsen forteller at den mobilfrie skolen og overholdelse av dette er basert på tillit. Det er ikke mye kontroll, men elevene vet at det kan få konsekvenser hvis de bryter reglene.

3.2.4 Elevrådets organisering og arbeid

Rektor er elevrådskontakt, og de møtes minimum en gang i måneden. De jobber særlig med sosiale tiltak for skolen, innkjøp av utstyr, for eksempel bordtennisbord eller

lignende. Det er elevrådet som deltar i planlegging juleavslutning og lignende tiltak. De presenterer seg i klassene og ber om saker til elevrådet. Av saker de mener elevrådet har fått til nevner de for eksempel ønske om drikkevannsautomater som de nå er lovet etter påtrykk fra elevrådet. Elevrådet tar først og fremst opp ting knyttet til fysisk miljø som lufting etc.

Kun en av de seks elever vi intervjuet er i elevrådet. Elevrådsrepresentanten sier at hun vet at hun er talerør for andre, og må representere alle. Av og til kan det være saker som elevene ønsker å ta opp som hun kanskje selv er uenig i. Da må hun likevel og selvfølgelig ta saken med inn i elevrådet, forteller hun.

Skolen har tidligere hatt «Klassens time» der elevene kunne ta opp temaer som de mente var viktige for dem og som kunne tas med videre inn i elevrådet. Denne timen er ikke timeplanfestet lengre, noe både elever og lærere savner. Elevene sier at hvis det er noe vi ønsker å ta opp ber vi om å ta ti minutter fra en time. De sier de må «stjele» tid fra fagtimene, noe som lærerne opplever som vanskelig. Også avdelingsleder sier det samme:

Vi må sett av tid til å diskutere, men vi har ikke en slik time lenger. Skulle ønsket å hatt en slik tid, blir ikke satt av tid til det. Det blir en konkurranse mellom fagene, de vil ikke gi bort sin tid.

De sier at det er viktig å ta vare på det sosiale i klassen for å bygge et godt klassemiljø. Det er en god investering. De mener at bortfall av Klassens time er synd.

3.2.5 Foreldreinvolveringens betydning

En viktig forutsetning for et godt læringsmiljø, er et godt samarbeid med hjemmet. I dette arbeidet er FAU sentral. Ved denne skolen er FAU sine primære oppgaver å organisere store, felles arrangementer samt og diskutere økonomi, ansettelse med mer. De blir godt informert fra skoleledelsen. I tillegg til FAU foregår det mye foreldreengasjement klassevis. Det er bra fordeling av oppgaver mellom foreldrene, synes han.

Før utviklingssamtalene forventes det at foresatte har lest og satt seg inn i en del dokumenter som omhandler skolen og elevenes hverdag. I disse samtalene er det fokus på eleven, der eleven skal få mulighet til å snakke om *sin* skolehverdag. Lærerne kan gi råd hvis det trengs, men det er mest eleven som snakker. Dette gjør de bevisst, forteller lærerne.

De har digital meldebok og oppdatert hjemmeside. Foreldre har ikke egen pålogging, så elevene må vise foreldrene hva de jobber med. Når det gjelder generelle dokumenter som ikke handler om den enkelte elev, ligger dette ute på hjemmesiden.

Ved oppstart på skolen har de et foreldremøte der de snakker om forventninger skolen har til foresatte og hvilke forventninger de foresatte har til skolen. FAU mener lærerne er flinke til å involverer foreldrene. De som har 10.klassinger nå, for eksempel, blir

involvert blant annet i forhold til valg av videregående: «*Vi blitt dratt med inn i dette og blir guidet i forhold til viktige valg*».

FAU har informasjonsmøter med rektor kvartalsvis der de blir informert om hva skolen driver på med. Rektor jobber veldig bra sammen med elevrådet, og elevrådet er veldig selvstendig, sier FAU-lederen.

Lærerne er forskjellige, men det mener han handler om at elevene er på forskjellig sted i utviklingen i 8. eller 10. trinn. Det er en rasende utvikling mellom alderstrinnene i den gruppa. Lærerne tilpasser seg sitt «publikum», mener FAU-leder.

Han opplever stor kontinuitet blant lærerne. Hans barn som nå går i tiende klasse har hatt de samme to kontaktlærerne alle tre årene. Det mener han også letter skole-hjem-samarbeidet.

3.2.6 Hovedinntrykk caseskole I

Skolen preges av en delingskultur. Det er en skole som gjerne ser på seg selv som en kollektiv skole, og de uttrykker at de ikke ønsker privatpraktiserende lærere. De involverer også elevene i dette «kollektivet». Lærerne beskriver at de legger opp arbeidsplaner på rundgang, og de bruker på denne måten hverandres opplegg. Alt de gjør og alle planer legges ut på hjemmesiden for at foreldre og elever kan få tilgang, forteller både lærere og ledelse.

Elevene kobler elevmedvirkning tett mot undervisning og vurdering. De er med og setter vurderingskriterier. De driver både egenvurdering og kameratvurdering, og i perioder er de med og planlegger undervisningen.

For elevene handler medvirkning i skolen om undervisning og hvordan de kan være med på å påvirke hvordan de skal bli vurdert. Hva som skal selges i kantina eller andre lignende saker, setter de ikke i like stor grad i sammenheng med medvirkningsbegrepet. Dette er saker som ofte tas i elevråd, sier elevene.

Vi ser at medvirkning ved denne skolen ofte blir oversatt til tilpasset undervisning, det vil si en undervisning som er tilpasset den enkelte elev. Vi ser også en tendens til at medvirkning blir sett på som noe relasjonelt, «vi har åpne dører».

Det skilles mellom direkte demokrati som foregår i det relasjonelle rom og i dialog mellom lærere og elever, og det representative demokrati som foregår mer i elevrådet og tillitselevs møtearenaer med andre elever.

Rektor deltar i elevrådet, tar sakene fra elevrådet med seg inn i lærernes fellestid og diskuterer disse der. Hun tar også med saker som hun snapper opp i løpet av dagen når hun tar imot elevene om morgenen og møter på elever i fellesarealer eller når elever kommer til hennes kontor. Disse sakene diskuteres i lærernes fellestid.

Lærere og ledelse er bevisste at de bør ha tid til elevsaker. Denne tiden kan bli knapp når det ikke lenger er timeplansatt. Denne tiden blir ofte ikke prioritert fordi lærerne må rekke gjennom fagstoff. De savner den tidligere klassens time.

På spørsmålet hvorfor elevmedvirkning er viktig, svarer representant for ledelse følgende: «Jo, fordi det gir læring». Det handler både om at de lærer fag bedre, og de lærer også at de selv er med og skaper egen læring.

Når det gjelder sammenhengen mellom elevmedvirkning og skolemiljø mener lærere og ledelse at elevenes medvirkning påvirker læringsmiljøet positivt, en sammenheng som også understøttes i SEM-analysene.

3.3 Caseskole II

3.3.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet

Skolen er en ungdomsskole og har ca. 300 elever. Den ligger i en kommune i utkanten av en stor by. Elevene kommer fra tre skoler og er satt sammen i nye klasser. Mange elever kjenner hverandre fra før fra for eksempel idrettslag.

På Elevundersøkelsene har skolen oppnådd et resultat på 3,2 på elevdemokrati og elevmedvirkning de siste årene. Det har gått litt opp de siste årene, men dette er litt under snittet både for fylket og landet som helhet. Resultatet på læringskultur er 3,9 som er litt over snittet for fylket og landsgjennomsnittet.

Skolen har hatt en del prosjekter de siste årene, og rektor opplever at det er viktig å få forankret prosjekter og satsingsområder i lærergruppa. De opplever å ha mye å gjøre, og skal de jobbe med noe, ønsker de å gjøre det på en skikkelig måte, og helst lokalt. Lærerne beskrives som høyt kvalifiserte og stiller faglige krav til eventuelle bidrag fra eksterne i fellestida. Ifølge rektor har de et høyt utdannet personale og mange har jobbet ved skolen i mange år.

Skolebygget er forholdsvis gammelt, og ble bygget som midlertidig skole på 1980-tallet. Siden den gangen har de vært der, og de gleder seg til ny skole som skal ferdigstilles i 2020.

Skolen er mobilfri. Dette bestemte et elevråd for noen år tilbake. I følge FAU-leder er ikke elevene særlig fornøyd med det, men hun som forelder tenker at det er bra for ungdommene å få litt fri fra mobilen noen timer i løpet av dagen. Som hun sier:

Å innføre mobilfri skole handler om hvordan det formidles. Ikke som et forbud, men at det gjøres for at de skal se hverandre, være sammen. Ungdommene er veldig oppegående, de vet det egentlig selv at det er positivt, men det er jo fristende også.

Elevene sier at de ønsker ny avstemning angående mobilfri skole nå. Mange elever synes det er greit med mobilfri skole, mens andre synes det er kjedelig.

De har et aktivt elevråd som har gjort flere grep for at elevene skal trives sosialt på skolen.

Elevene mener det er et godt sosialt miljø ved skolen, og beskriver skolemiljøet på følgende måte:

Vi er jo mange forskjellige personer, men vi klarer å være sammen. Det varierer fra klasse til klasse, men det er ikke dårlig, nei.

De sier at det heller ikke er mobbing, «*i alle fall har det ikke vært noen store tilfeller mens jeg har gått her*». De forteller også at det ikke er alt elevene får med seg, og sier at de egentlig får vite lite om hva som skjer ved eventuelle mobbesaker.

Elevene beskriver skolen som en fin skole, men slitt, har dårlig inneklima og som de sier «*synger skolen på sitt siste vers*» og de skal få ny skole snart. Samtidig sier de at de synes undervisningen er fin. Noen synes uteområdene er kjedelige, mens andre påpeker at det er flere muligheter der ute, både med åpen idrettshall tre ganger i uka, og en stor fotballplass rett nedenfor skolen.

De har et greit inne-område med bordtennis, kantine, flere sitteplasser og spill. Blant annet har de et rom til disposisjon i underetasjen som elevrådet selv har pusset opp på fritiden.

Lærerne forteller at de tok en SWOT-analyse¹¹ for en tid tilbake og den avdekket at lærerne er ganske forskjellige, og sier: «*Noen kjører fag, andre tenker mye på det sosiale. Vi har ulik forståelse*». Samtidig beskriver lærerne selv at de er samkjørte på teamene der de deler opplegg med hverandre. De er ikke like samkjørte på tvers av team. De har begynt å jobbe mer med fellesskapet nå, og det å ha et felles fokus for hele skolen. I følge elevene er lærerne flinke til å ordne opp dersom det er noe uheldig som skjer, og at «*alle får det bra etterpå*». Kommer det opp vanskelige saker, kan de ta det opp med kontaktlærer, og enten snakker de om det i plenum, eller så snakker lærerne med dem det gjelder. Skolen hadde en mobbesak tilbake i tid, noe som den gang skapte mye mediaoppmerksomhet. Kommunen har en egen strategi og handlingsplan mot mobbing, og skolen har egen sosiallærer.

På spørsmål om hvordan det sosiale miljøet oppfattes, sier FAU-leder:

De er jo en ungdomsskole, men skolen er blitt flinkere, mere effektive etter det nye kapittel 9 A [i Opplæringslova]. Det er nulltoleranse på krenkende atferd.

¹¹ SWOT er en strategisk analysemetode som kan bidra til dialog og kunnskapsbygging om ståsted og gi hjelp til å prioritere retning for videre arbeid mot bedre måloppnåelse i skolen. For mere informasjon, se <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/SWOT/>

Skolen har fått klarere retningslinjer. Og at det er mer tydelig at alle er blitt ansvarliggjort.

Foreldrerepresentanten er fornøyd med skolen og sier at hun opplever at de tar hensyn til det som foreldre spiller inn. FAU blir både presentert for skolens aktivitet, men også involvert, mener hun. Samtidig sier hun:

Det er alltid et forbedringspotensial, men det er en god skole, synes jeg.

Hun mener det er synd at man ikke klarer å forebygge alt, men det er mange følelser og hormoner involvert i ungdomstrinnet. Samtidig sier hun at lærerne er veldig gode på å oppdage og fange opp ting. De er lydhøre og tar opp vanskelige hendelser med respekt.

Hun mener at skolen ligger litt etter når det gjelder digitalisering.

3.3.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati

Elevene forteller at lærerne er ganske forskjellige, og de sier at «noen er helt annerledes enn andre». På spørsmål om hvem man snakker med når det oppstår ting, sier elevene at det primært er kontaktlærere, eller lærerne generelt, de snakker med. Men også rektor er tilgjengelig, forteller de.

Når det gjelder undervisning, er det «noen lærere som vil bestemme alt, mens andre er lydhøre og tar hensyn til elevenes ønsker».

Når det gjelder vurdering, forteller en elev i niende at den ene læreren de har, ønsker at elevene lager en egen vurdering først, og så snakker de sammen og kommer til enighet. På den måten er de med og medvirker, mener hun. De får også være med på å sette kriterier for vurdering. De fra tiende sier at de ikke har denne erfaringen. Åttende sier at de har én kontaktlærer som de opplever tilpasser antall prøver etter hva elevene ønsker, så de føler egentlig at de blir hørt. Det er to kontaktlærere i hver klasse, forteller de.

Elevrådet opplever at de får medvirke når det gjelder noen ting, men en av lærerne mener at de jobber litt for dårlig mot elevrådet og at man også mangler opplæring i det å være tillitsvalgt. FAU mener det er et aktivt elevråd som er med og bestemmer og får si sin mening. Rektor er flink til å dra dem med, mener hun.

Lærerne forteller at de savner Klassens time, en time elevene hadde til rådighet tidligere. Uten den timen på planen, må de bruke av fagtimer til å jobbe med elevråds- eller klassemiljøsaker. De forteller at noen lærere ikke er veldig interessert i å gi fra seg tid til dette, da fag er det viktigste. Ofte er det derfor kontaktlærer som tar av sine timer. Rektor er enig i dette og sier:

Før hadde vi klassens time, den er borte. Den savner vi veldig. Vi brukte den til elevmedvirkning og jobbe med skolemiljø. Nå må vi ofte ta tid fra fagene.

Lærerne jobber med begrepet elevmedvirkning for å bevisstgjøre elevene hva det er. De bruker ordet medvirkning når elevene får være med å velge vurderingsform. En lærer forteller at medvirkning ikke handler om å bruke ordet, men skal vises gjennom praksis:

Vi har ikke jobbet bevisst med medvirkningsbegrepet, men vi har god relasjon med elevene. De kan komme med forslag til oss. Det er en del av skolehverdagen vår.

Rektor sier at elevene får medvirke blant annet om hvilke kriterier som skal settes når det kommer til vurdering i fag. I tillegg vet hun at elevene spørres om når det passer for dem at de tar prøver. På den måten kan de tilpasse arbeidsmengden etter elevenes opplevde arbeidsbelastning.

3.3.3 Medvirkning i etableringen av læringsmiljø og læringsfellesskap

Noen elever peker på at overgangen mellom barne- og ungdomsskolen er viktig. En i åttende sier at det var stress siste året på barneskolen, men da de kom til ungdomsskolen var det rolig. Alt var på plass, på en måte. Og noen av elevene uttrykker at dersom man jobber godt på skolen, er det ikke mye å gjøre hjemme. Andre sier at det samtidig er mer press på ungdomsskolen.

Elevene forteller at det settes felles klasseregler allerede i 8. klasse. I tillegg har de blitt kjent-dag på våren før man begynner på skolen. Dette er viktig for at overgangen skal bli så bra som mulig.

Bråk blir ikke tolerert, erfarer en fra 8.klasse, og forteller at det i en klasse var mye bråk i klasserommene i friminuttene. Konsekvensen ble at alle klasserommene ble stengt i friminuttene. De aksepterer at det blir slik, men kjipt at en klasses atferd påvirker alle.

En åttendeklassing sier at lærerne er flinke til å ordne opp når noe negativt skjer, og at alle får det bra etterpå. Den andre åttendeklassingen forteller at en lærer snakker om mobbing hver uke og viser på denne måten hvor viktig det temaet er.

Noen elever mener at det er stor forskjell på lærernes praksis når det gjelder anmerkninger og forsentkomming, og at «ingen lærere tenker likt». På spørsmål til lærere om hvor likt de møter elevene, svarer lærerne at det er veldig personavhengig, «vi er veldig ulike». Og som de sier:

Vi skal ikke bli roboter vi lærerne, heller. Klart vi må ha en felles linje, men likevel.

En annen sier:

Vi har en del ulike praksiser og det er antagelig urettferdig. Så på den måten har vi nok en vei å gå.

En lærer forteller at han sitter i Samarbeidsutvalget (SU) hvor de jobber med revisjon av ordensreglementet sammen med blant annet elevrådsrepresentanter. Fra høsten skal de jobbe nettopp med det at lærerne skal bli mer like. Det handler om forutsigbarhet, noe som for elevene kan gi et tryggere læringsmiljø.

3.3.4 Elevrådets organisering og arbeid

Skolen har et velfungerende elevråd bestående av en gutt og jente fra hver klasse. De har også et elevrådsstyre bestående av åtte elever. Elevrådsrepresentanter jobber sammen med kontaktlærer for elevrådet og rektor med mange saker. De har også representanter i Samarbeidsutvalget. Elevrådet beskrives som en driftig gjeng, og de søkte blant annet Elevorganisasjonen om midler til å pusse opp et rom til sosiale aktiviteter for elevene. Dette kan elevene bruke til hva de vil og der møtes de og slapper av i friminuttene. De har organisert bruken slik at det er to fellesdager, og en dag hver til trinnene per uke. De fikk 30 000 kroner til dette.

Elevene forteller at de i elevrådet tar opp ulike saker. Det kan være praktiske ting, og om de for eksempel trenger nye pulter eller benker ute. Det fysiske miljøet oppleves som sentralt for dem. Elevrådet har også drøftet et prosjekt skolen deltar i for å styrke det sosiale miljøet.

I Samarbeidsutvalget sitter det to fra elevrådets styre. Som de sier: Vi føler vi har litt innflytelse ved skolen. Vi er en stemme fra elevene opp mot skolen.

Lærerne menes de har for lite tid til jobbe med tillitselevne, og de har litt dårlig samvittighet for det. De tar med tillitselever på råd, men som en lærer sier:

Vi mangler tid. Før jobbet vi mer med elevrepresentanter og elevrådsarbeid, men det har vi ikke satt av tid til lenger.

De henviser også til bortfall av klassens time som et negativt trekk. En av lærerne beskrev det som en skole i tidsnød.

Rektor på sin side forteller at elevrådet får god opplæring av kontaktlærer for elevrådet. Det at elever er med i demokratiske prosesser er veldig viktig mener rektor, og de prøver å inkludere dem så langt det lar seg gjøre. Samtidig er det en utfordring fordi de ikke kan ta ut elevene fra undervisninger hele tiden.

FAU-leder har inntrykk av at det er et aktivt elevråd. Hun opplever dem som oppegående, og har møtt dem i Samarbeidsutvalget (SU).

3.3.5 Foreldreinvolveringens betydning

Det er et aktivt FAU ved skolen, og lederen opplever at foreldre dras med i utviklingen av skolens læringsmiljø. FAU-lederen sier:

Skolen er veldig flink til å presentere og involvere. Jeg har tro på skolen, de prøver å finne løsninger, og ser bort fra løsninger som ikke fungerer. Jeg er ikke

bekymret for at skolen ikke gjør det beste. Jeg er fornøyd med skolen, og de tar hensyn til det foreldre spiller inn.

I Samarbeidsutvalget jobber både foreldre (ved FAU), elever, lærere og rektor med ulike tema. De lager for tiden et felles ordensreglement for skolen. Rektor opplever også at FAU er aktivt og interessert i skolens ved og vel.

3.3.6 Hovedinntrykk caseskole II

Skolen oppleves som gammel og slitt, men elevene trives godt sosialt. De har et driftig elevrådsstyre som blant annet har søkt om midler for å pusse opp et allrom for alle elevene ved skolen. De fikk midlene, og de pusset opp rommet helt på egen hånd.

Elevene sier de blir oppfordret til å si sin mening, og de blir hørt av lærerne både når det gjelder vurderingsformer og når elevene skal ha prøver i fagene, slik at det ikke hopper seg opp med arbeidskrav for elevene. Elevene mener det er lett å snakke med lærerne, og de opplever at de blir hørt hvis de har noe på hjertet. Det blir tatt tak i ting de er opptatt av. De har ikke klassens time lenger, noe som flere savner, men lærere gir fra sin faglige tid til å ta opp elevsaker ved behov.

Lærerne beskrives som høyt kvalifiserte og stiller en del krav til hva skolen skal fokusere på. De har et godt samarbeid på trinnene, der de jobber sammen om, og deler på undervisningsopplegg. Lærerne beskriver staben som ganske forskjellige personer, der noen er mer orientert opp mot det faglige, mens andre er mer opptatt av læringsmiljøet. Uansett forskjeller, sier lærerne at de ønsker enda mer å jobbe med forebygging enn med reparering. De har erfaring med at elever ikke skjønner at de medvirker, og kan svare at de ikke medvirker for eksempel i Elevundersøkelsen, når de faktisk gjør det. De jobber derfor med bevisstgjøring av elevene rundt begreper før utfylling av Elevundersøkelsen.

FAU-representant opplever at skolen jobber seriøst med læringsmiljøet, og at de som foreldre blir dratt med inn i arbeidet med læringsmiljøet. FAU mener at elevrådet er aktivt og tillitselevne er gode til å representere klassene sine. Både elevråd og FAU jobber aktivt og sammen om felles regler for å sikre et godt læringsmiljø ved skolen.

3.4 Caseskole III

3.4.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet

Skolen har ca 450 elever og totalt noe over 50 lærere. Den ligger i utkanten av en mindre by, nær en videregående skole, og har også mange elever fra et stort ruralt omland, noe som skaper litt ulikheter mellom urban ungdom, der mye interesse her ligger på idrett (ski/fotball), og bygdeungdom, der mange er mest opptatt av motor.

Skolen er relativt gammel, tradisjonelt utformet med klasserom, men oppusset flere ganger. Nå er en omfattende påbygning startet, noe både elever og lærere er svært opptatt av. Skolen har en relativt stor og lys kantine, som brukes mye av elevene.

På Elevundersøkelsene har skolen oppnådd et resultat på litt over 3 på elevdemokrati og elevmedvirkning de siste årene. Dette er omtrent på snittet både for fylket og landet som helhet. Resultatet på læringskultur er omtrent på snittet for fylket, og litt under landsgjennomsnittet.

Informantene er enige om at de ikke har store miljøproblemer ved skolen, men ledelsen snakker likevel om noen mobbeutfordringer. De antyder også at det kan være ting de ikke fanger opp, ting som ikke blir sagt. Ledelsen ser også et dilemma i forholdet mellom å fange opp og følge opp ting i læringsmiljøet, og å dokumentere. En fra ledelsen uttrykte det på denne måten:

Dokumentasjon handler ofte om skolens selvforsvar, i tilfelle noe skulle skje. Mye vekt legges nå på dokumentasjonen. Man er ikke like god på oppfølging i skolen i dag.

Skolen bruker undersøkelsen Spekter¹² flere ganger i året, og ifølge lærerne har det kommet opp en del saker gjennom det, de har etter eget utsagn «*fått seg noen overraskelser*». Elevene er til dels kritisk til den undersøkelsen. De mener det er vanskelig å svare ærlig, at det er problematisk å svare ikke-anonymt på Spekter. Ingen vil «angi» medelever, sa noen, og dessuten er det en del dumme spørsmål om egen mobbing.

Elevene opplevde det altså som vanskelig å ikke være anonyme, og følte at spørsmål var vanskelige, dumme, med dårlige svaralternativ. Som eksempler nevnte de at ”Velg tre du er sammen med” når de er sammen med mange flere, eller ”Hvor ofte mobber du?”

Alle vet at mobbing ikke er bra, og vil derfor ikke svare ærlig på dette, dessuten hvem opplever vel sjøl å være en mobber, eller at det er mobbing de driver med?

I kontrast til dette mente elevene at Elevundersøkelsen var mye bedre, de hadde flere alternativer der, og det var anonymt.

Informantene var relativt samstemte om at det forekom litt grupperinger/klikkdannelser på skolen, gjerne basert på fritidsinteresser. «Fotballfolket» holder sammen, «mopedgjengen» holder samme, men det handlet ikke om ting ledelse oppfattet som utfordrende. En lærer uttrykte:

Det er naturlig at folk med felles interesser finner sammen, og vi har ikke inntrykk av at noen blir stående utenfor alt.

¹² Spekter er et verktøy utviklet av Læringsmiljøsenteret, og er med på å kartlegge mobbing og læringsmiljø på en ikke-anonym måte. <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mobbing/filmer-boker-og-verktoy/spekter-kartleggingsverktoy/>

3.4.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati

Elevmedvirkning er åpenbart flere ting for våre intervjuobjekter, ting som ikke nødvendigvis settes i sammenheng og under merkelappen «elevmedvirkning». På den ene siden har skolen et fungerende elevråd, men vel så viktig er ifølge flere av våre informanter det direkte demokrati i klasserommet. Dette knyttes av mange primært til muligheten for å påvirke egen læring og den undervisningen som skjer. Det handler om å velge metode, velge hvilke deler av «pensum» som skal gjennomgås, delta i vurdering etc. Dette defineres eller forstås ikke alltid som elevmedvirkning, og praktiseres også noe ulikt av ulike lærere. Noen er gode, andre ikke, ifølge elevene. Denne forskjellen bekreftes også av lærere og ledelsen. Man finner litt ulike praksis hos ulike lærere.

I tillegg mente de fleste at skolen var åpen, at man tok opp ting direkte med lærere og ledelse. Denne direkte kanalen ble nok opplevd som viktigere enn elevrådet i det daglige. Elevene mente at det gikk an å snakke med læreren, hvis det var noe de ville endre eller påvirke.

Ledelsen skilte som sagt på to ting: Direkte elevmedvirkning knyttet til læringssituasjonen, for eksempel på hvordan man jobber med tema, og det formelle elevrådsarbeidet. Begge deler mente de fungerte bra, men litt sjølkritisk uttalte en fra ledelsen:

Medvirkning i klasserommet er noe vi prater mye om, men er dårligere på å praktisere.

Samtidig er elevene mest opptatte av konkrete ting, skal vi ha prøve eller ikke, hvor skal vi reise på tur osv, og vanskeligere å engasjere når det kommer til mer grunnleggende ting. De er opptatt av det nære, sier lærerne:

Elevene vil ikke ha for mange prøver konsentrert om samme tid, vi hører en del klager om dette. Elevene mener vi planlegger for dårlig, men vi planlegger vel mer enn de ser?

Skolen hadde nettopp vært gjennom en vanskelig situasjon, der ungdommer fra en nærliggende videregående skole og et ungdomshjem har oppholdt seg i og omkring skolens arealer. De har stått ved inngangen til skolen og oppholdt seg i kantina, noe som ikke er lov. Dette har ført til tilløp til hetsing og mobbing. Dette hadde elevrådet tatt tak i for å få en bedring i situasjonen, fortalte elevene vi intervjuet.

Elevmedvirkning er nedfelt i planer på høyt nivå i skolen, som for eksempel virksomhetsplan, men lite praktisk, og ikke så konkret. Representanter for ledelsen sa:

Vi har for dårlige planer, er ikke flinke nok til å følge opp på dette feltet. Det konkrete arbeidet med ulike former for elevmedvirkning blir derfor litt tilfeldig, og læreravhengig.

Elevmedvirkning er altså nedfelt i virksomhetsplaner, det er slått fast i planer at skolen skal ha elevråd, elevrepresentanter med i Samarbeidsutvalg og så videre. Den viktigste formen for medvirkning er likevel at elevene tar opp ting direkte, om noe oppleves som urettferdig, eller andre ting som skjer i hverdagen. Dermed blir relasjoner viktige, at eleven kan og tør ta opp ting, at de har følelsen av å bli lyttet til. Og det varierer fra lærer til lærer. Noen har man god kjemi med, andre mindre god, gir elevene vi intervjuet uttrykk for.

Den store saken ved skolen for øyeblikket, gjelder ombygging/nybygging av en større del av bygningsmassen. Som en følge av dette må en relativt stor elevgruppe ha undervisning i andre arealer, utenfor, men relativt nær, skolen. I planlegging og gjennomføring av dette har ikke elevråd vært involvert på noen måte. Elevrådet eller elevene har heller ikke fått informasjon om dette, ifølge elevrådsrepresentantene vi intervjuet. Dette bekreftes langt på vei av lærerne, som mener at heller ikke lærere og foreldre hadde vært involvert i dette i særlig grad.

Elevrådsrepresentantene vi intervjuet mente at elevene flest ved skolen ville sagt at de har lite medvirkning. Dette skyldes nok langt på vei at de ikke tenker/er bevisste på den daglige medvirkning som skjer i klasserommet. Dessuten, ifølge elevrådslederen, må elevene forstå at de ikke kan bestemme alt, alltid. Elevrådet mente ellers at skolen var opptatt av å inkludere elevene, men ikke alltid like flink til å gjøre det.

Også i denne skolen var det tydelig hvordan Vurdering for læring og elevenes medvirkning når det gjelder egenvurdering, deltakelse i utforming av kriterier nå ble sett som en svært viktig del av fenomenet elevmedvirkning. Alle vi intervjuet ved skolen fremhevet medvirkning i vurdering som kanskje den viktigste måten elevene kunne påvirke eget læringsmiljø og egen læring. I følge ledelsen jobber noen klasser veldig godt med dette, men det er åpenbart forskjeller i vurderingspraksis internt ved skolen. Dels er nok dette læreravhengig, der noen har tatt opp nye prinsipper godt, mens andre trenger mer tid på å implementere nye vurderingspraksiser.

Lærerne framhevet at det har skjedd en stor utvikling på vurdering i skolen, at elevene i dag kjenner vurderingskriterier etc, og til en viss grad er med på å diskutere det. Det er litt uklart i hvor stor grad elevene tenker på det som medvirkning, sa lærerne vi intervjuet. I følge lærerne har elevene i dag tydelige stemmer når det gjelder fag og undervisning, for eksempel gjennom at de får velge form for presentasjon av det de har lært (prøve/presentasjon osv). Elevene her velger enten individuelt, eller flertallet får bestemme for gruppen.

Elevene bekreftet dette, men i mindre grad. De fortalte at dette delvis kommer i bakgrunnene pga tidspress. «Vi rekker det ikke hvis vi skal komme gjennom pensum sier noen lærere». Og pensum er ofte forstått som læreboka, som åpenbart er svært styrende for noen lærere. Som elevene sier:

Dette blir læreravhengig – noen er gode på elevmedvirkning, andre ikke. Noen er gode på medvirkning i vurdering, noen klasser jobber bra med dette, andre ikke.

I det hele tatt fortelles det om til dels stor variasjon mellom lærere, de ulike har sin måte å gjøre det på, og det kan skille en del. Vårt inntrykk er at det ikke er veldig lik praksis ved skolen.

Elevene fortalte at den saken elevene er mest opptatt av i øyeblikket, er forbudet mot mobiltelefoner. Det reagerer de sterkt på. De sier at lærerne praktiserer det noe ulikt, noen låser dem inn og kontrollerer, andre har dem i en kasse og ikke noe kontroll. De sier at noen elever tar med gamle mobiler som de legger fra seg, og har med seg egen mobil likevel.

3.4.3 Medvirkning i etableringen av læringsmiljø og læringsfellesskap

Felles klasseregler er noe av det første de jobber med på 8. trinn. Dette skal bidra til å skape samhold og etablere bevissthet rundt medvirkning. Lærerne la vekt på at dette skulle være elevens regler, regler de selv hadde vært med å etablere og hadde eiendomsforhold og lojalitet til. Det varierer nok litt hvordan dette følges opp og elevene mente at det nok var litt rituelt også, at det var ok, men at det blir litt glemt. Prosessen med utformingen av felles regler, er viktigere enn selve reglene, antydte noen. Elevene sier:

Det som står i klassereglene, er litt sjølsagt, det handler mest om alminnelig folkeskikk, men at det er greit å ha det.

Lærerne vi intervjuet snakket mye om det generelle arbeidet i skolen for trivsel, som de så som en forutsetning for godt læringsmiljø og god medvirkning. I dette var relasjon lærer – elev sentralt, men også elev – elev. Lærerne ga uttrykk for at de bruker mye tid på å etablere god relasjoner, et miljø der det var lave terskler for å ta opp ting, og der men snakket om det som opptok dem, Særlig ved oppstart i 8. trinn la de vekt på å etablere et slik åpent miljø. Lærerne hadde inntrykk av at elevene opplevde at de blir hørt når de tar opp ting, og at det er lett å ta opp ting. Elevene har som sagt ofte valgmuligheter i egen hverdag og læring, men lærerne er usikre på om det blir sett og forstått som «medvirkning».

Flere av informantene våre ga uttrykk for at fagfokuset ofte kom i konkurranse med arbeidet med medvirkning og klassemiljø. Etter at klassens time forsvant fra timeplanen har det blitt mer tilfeldig hvordan dette følges opp.

Ledelsen savnet rom og tid for elevmedvirkning i skoledagen, både knyttet til elevrådsarbeid og generelt. Etter at klasseråd/klassens time forsvant fra timeplanen, har det blitt mye mer tilfeldig. Det store fokuset på fag, går ut over klassemiljøarbeidet, og generelt arbeid med medvirkning. Man må ta av timen, og da blir dette en «tidstyv». De som klager mest på det, er faglærere i fag med få timer, for eksempel språk, som ofte føler at de mister alt for mye tid til slike «unødvendige» ting, ting utenom fag.

Lærerne delte denne vurderingen. Riktignok ga man uttrykk for at man tar seg tid til å diskutere ting i fellesskap i klasser når det er nødvendig (og tar da ofte tid fra faget

Utdanningsvalg), men skulle ønske det var timeplanfestet, også som en påminnelse for både elever og lærere om at dette er viktig. Man har generelt for lite felles tid og for lite tid til alt som ikke er direkte fagrelatert

3.4.4 Elevrådets organisering og arbeid

Elevrådet velges fra klassene, og konstituerer selv et styre. En fra skolens ledelse har ansvar for å følge opp arbeidet.

Lærerne mente at elevrådet ved skolen fungerte bra, og har gjort det i alle år. De er gode på å hente inn saker fra elevene, og tar det tilbake til klassen. Ledelsen og lærerne var også enige om at det er mest det de kaller trivselssaker som blir tatt opp der. Mye småting, som i det daglige kan være viktige for elevene.

Elevrådet mener selv at de har oppnådd en del, men sa samtidig:

Vi får medvirkning på saker som ikke er så viktige, men ikke på saker som er viktige.

Av saker de mente de hadde medvirket til i avgjørende grad nevnte de innføring av mer frukt og grønt i kantina, og ellers utvalget der. Omlegging av busstoppet ved skolen skjedde etter initiativ fra elevrådet, dette framhever elevene sjøl som en viktig sak, den gamle plassen var trafikkfarlig.

Elevrådet mener at de i alle fall har bidratt til å løse den vanskelige saken med utenforstående som oppholdt seg på skolens område og i lokalene. De tok opp dette og skolen fulgte opp, men problemet er ennå ikke helt borte. Fortsatt henger det folk rundt utenfor kantina ifølge de elevrådsmedlemmene vi intervjuet. Elevrådet vil gjerne ha mer tilstedeværelse av politiet for å få slutt på dette.

Elevene er i tillegg frustrert over at elevrådet ikke er involvert i det hele tatt i byggesaken. De synes det er selvsagt at de burde vært involvert på en eller annen måte, i alle fall fått informasjon om hva som skjedde.

3.4.5 Foreldreinvolveringens betydning

Vi fikk dessverre ikke snakket med foreldrerepresentant ved denne skolen, men ifølge både elever, lærere og ledelsen fikk foreldre god informasjon fra skolen, både om overordnede ting og saker knyttet til elevers læring. Et stort unntak var den pågående ombyggingen av skolen, der heller ikke foreldre hadde fått tilfredsstillende orientering i forkant.

Elevene tror foreldrene er godt orientert og de er engasjerte i skolen og elevene. En sier:

Foreldre vet vel mer enn oss, de får sikkert mer info.

Lærerne forteller at de ved skolestart ringer hjem til alle foreldre og presenterer seg. På den måten blir man litt kjent før start, og gjør det lettere å etablere et samarbeid. De

har også foreldremøter og kontaktsamtaler med elev og foreldre ganske tidlig etter start. Der har foreldre alltid mulighet til å si noe hvis de har noe på hjerte.

3.4.6 Hovedinntrykk caseskole III

Det «uformelle» demokratiet er den viktigste kanal for elevmedvirkning ved skolen. Elevråd fungerer tilsynelatende godt, men stort sett med fokus på det vi kan kalle trivselssaker (noen av dem av stor betydning). Elevrådet mener de har fått innflytelse på flere viktige saker også knyttet til læringsmiljøet.

Deltakelse i vurdering framheves også her som et viktig element i elevmedvirkningen, men samtidig oppleves ikke dette alltid som medvirkning av de involverte, hverken elever eller lærere. Også ellers i utforming av skoledagen/undervisningen, ser det ut som om noen lærere er svært bevisst på å høre elevenes stemme.

Informantene framhever også relativt stor forskjell mellom lærere med tanke på informasjon, medvirkning, praktisering av regler osv. Med hensyn til medvirkning og innflytelse på læringen har ulike lærere sine ulike tilnærminger – ulike opplegg fører til ulik innflytelse, for eksempel for eksempel på hva de skal gjennom av lærestoffet. Elevene mente det burde vært mer rom for variasjon. Nå er det noen lærere som diskuterer hva de skal gjennom med eleven, mens andre bare sier at de må følge pensum, og pensum er identisk med læreboka.

Alle informantene savner tid og rom for oppfølging av elevrådssaker og drøftinger/konkret medvirkning. Fraværet av «klassens time» eller liknende, bidrar ikke positivt til å etablere et felleskap rundt medvirkning i utvikling av læringsmiljø.

Både elever og lærere er kritiske til at de ikke har vært involvert i det hele tatt i planlegging og gjennomføring av den pågående ombyggingen ved skolen, til tross at det direkte påvirker læringsmiljøet til en betydelig gruppe elever. En kan spørre seg om elevmedvirkning i så store saker burde være påbudt, på lik linje med ansattes rett til deltakelse i ting som angår arbeidsmiljøet. Elevrådet gir i alle fall inntrykk av at de gjerne skulle vært representert i planlegging av slike ting som får store følger.

3.5 Caseskole IV

3.5.1 Beskrivelse av skolen og det generelle læringsmiljøet

Skolen er en ungdomsskole med ca 500 elever og rundt 60 voksne i ulike roller. Den ligger i utkanten av en større by, i en typisk forstad, omgitt av eneboliger og mindre rekkehus. Skolen var ny på begynnelsen av 90-tallet, anlagt for å dekke den betydelige befolkningsøkningen som skjedde i området på den tiden.

Skolen har gjennom en årrekke skåret litt over middels (3,2) på elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen. Dette er omtrent på snittet både for kommunen og landet. På læringskultur oppnår de også resultater (3,7) på snittet både i kommunen og nasjonalt.

Skolen ligger i et relativt velstående boligområde «*men vi har også sokkelleiligheter i eneboligene våre..*», sa rektor og mente med det at miljøet ikke var så ensartet som det kunne virke. Skolen hadde også sine utfordringer, som det var lett å overse.

I følge elevene forekommer det litt klikkdannelser blant elevene, men alle får stort sett være med/har et sted å høre hjemme, ingen stenges ute. Rektor mener på sin side at miljøet er preget av stor likhet, at det er vanskelig å skille seg ut. Helst bør man drive med håndball eller fotball, men de som ikke hører helt med der, finner stort sett også sammen. Rektor bekrefter altså i stor grad elevenes virkelighetsbilde.

Det tradisjonelle nyttårsballet, beskrives av rektor som «ei viktig greie» ved skolen, noe som elevene er svært stolte av og gjerne vil delta i arrangementet av. Dette er på mange måter Elevrådets (og FAUs) store prosjekt. Skolen setter også opp regelmessige revyer eller teaterframføringer, som også skaper stor interesse og engasjement i store elevgrupper.

Våre informanter beskriver læringsmiljøet ved skolen som generelt godt. Det er en grei skole å gå på, som elevene sa. Rektor og læreren vi intervjuet, bekreftet dette, selv om det hadde vært noen uheldige episoder opp gjennom årene, blant annet knyttet til uro ved skoleovertakelse av lærerstudenter. I følge elevene hadde det vært noen tilfeller av mobbing, noen hadde byttet klasse på grunn av det. Likevel opplevde de ikke miljøet som utfordrende eller vanskelig.

3.5.2 Skolens arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati

Skolens ledelse og lærere var enige om at de snakket mye om elevmedvirkning, men at de ikke var så gode på det. Vi mener å kunne spore en viss usikkerhet, både rundt hva som egentlig ligger i berget, og hva man må kunne forvente av skolen. På den ene siden tegnet de et bilde av en åpen skole med flere kanaler for medvirkning, på den andre siden antydte de at det arbeidet de gjorde kanskje ikke holdt.

Elevinformantene ga inntrykk av at de trivdes på skolen, og mente de har mulighet til å medvirke i utformingen av egen hverdag, i alle fall til en viss grad. De første eksmeplene på slik medvirkning de kom opp med, handlet om vurdering, og særlig bruken av egenvurdering i fag. Noen lærere var veldig flinke med det, fortalte de, mens andre ikke var det. Vurdering for læring har åpenbart skapt mye oppmerksomhet også i denne skolen, elever og lærere i norsk skole er bevisst dette på en helt annen måte enn for bare noen ganske få år siden (jfr Fjørtoft og Sandvik, 2016).

Elevene forteller også at i alle fall noen lærere pleier å diskutere med elevene hvordan de vil presentere resultater, om de ønsker prøve eller framføring, og at det i alle fall noen ganger blir slik elevene ønsker. Men noen lærere forteller elevene at bare bestemmer, uten å be om elevenes mening. En elev sa: *Av og til spør de litt uten å mene det, bare for å leke medvirkning.*

Samtidig forteller elevene som sagt om betydelige forskjeller mellom lærere. Noen lærere gir mer rom for medvirkning enn andre. FAU-leders inntrykk er også at det er

forskjeller fra lærer til lærer. Mange av lærerne kjører standardopplegg og er ikke opptatt av å ta med elevene i en diskusjon om læringsmetodikk. Hun tror blant annet dette kan handle om at lærerne er overbelastet med vanskelige elever uten at skolen har fått tilført ekstra ressurser til dette. FAU har tatt opp dette med skoleeier, og skrevet brev om dette.

Elevene forteller at det i dag er en nesten mobilfri skole, men også der er det litt opp til lærer. De startet med en praksis med mobilhotell, men nå er det litt opp og ned, etter behov i undervisningen. De forteller at noen lærere er helt imot det digitale, mens andre kjører bare digitalt. Mobiltelefon eller ikke er åpenbart en av de sakene som engasjerer elevene sterkest, og de synes ikke at deres grad av medvirkning her er god nok.

På spørsmål om hvem de går til, hvis det er noe de ønsker å ta opp eller endre, var svaret at de snakker med kontaktlærer dersom det dukker opp noe. Dessuten tror de at alle elevene kjenner rektor godt. Han går rundt og det oppgis at alle kjenner ham, og barrieren for å gå til rektor med saker er lav. Likevel er kontaktlærer helt klart frontlinjeaktøren i dette, den man først snakker med.

Læreren vi intervjuet mente på sin side at skolen er for dårlig på medvirkning, og synes for eksempel at det er synd at Elevrådet jobber omtrent bare med nyttårsball. Det arrangementet er det som motiverer folk til å stille i elevrådet. Han håper de i framtiden kan skille nyttårsballet ut fra elevrådet. Elevrådet fungerer ikke optimalt slik det er i dag. Læreren fortalte også at de har noe som heter trinnforum, der elevrådsrepresentanter og avdelingsledere samles et par ganger i året. Her tar de opp ulike tema som er relevant for det trinnet. Her har man også tatt opp funn fra Elevundersøkelsen.

Selv om informantene nevnte Vurdering for læring som et viktig aspekt for medvirkning, uttalte rektor at de er dårlig på elevmedvirkning i eget vurderingsarbeid:

Der er det ei greie vi skal ha litt fokus på fremover. Finne gode eksempler på hvordan man får til det der. For det er jo elevmedvirkning.

Videre la rektor vekt på at elevmedvirkning handler om at elevene gis muligheten til å ytre seg om sin egen skolehverdag. Det kan gjøres på flere måter, og det er ikke alltid at man bevisst blir spurt om sin mening. Noen ganger er det eksplisitt, andre ganger implisitt, kanskje uten at elevene er bevisste at de har innflytelse, i følge rektor. Noen ganger, som for eksempel i forbindelse med arbeidet med nye læreplaner og former for deltakelse i læringsprosessene legges det opp til medvirkning uten at det alltid er like klart for eleven. Rektor sier:

Vi åpner jo for muligheten til at de får jobbe med læringsplanene sine på forskjellige måter, og i det så ligger det også elevmedvirkning. Man gis muligheten til, hvis du skal presentere noen ting til meg, hvordan vil du gjøre det? Altså det å presentere er ikke noe valg, men hvordan du presenterer er et valg. Det er også elevmedvirkning. Så det er noen sånne eksempler på, som jeg

ikke er helt sikker på om lærerne har formidlet at nå driver vi, du og jeg, på å skape noe og stemmen din er viktig. Jeg tror ikke at elevene alltid har noen forståelse av at de har noe valg.

Læreren vi intervjuet fortalte at man til tider blir litt «tatt av travelheten» og derfor ikke legger opp til medvirkning og dialog i den grad man ønsker det. Elevene opplever derfor til tider at ting blir bestemt over hodet på dem, og elevene opplever ikke mye medvirkning. Samtidig var alle informantene enige om at terskelen for å ta kontakt med ledelsen er lav, og det er også elevmedvirkning. Også rådgiver ved skolen er også i følge seg selv og andre informanter tilgjengelig for elevene hele tiden. Læreren sier:

Det er viktig med relasjoner, og jeg føler at vi er ganske gode på det, det handler om konkret medvirkning i hverdagen, at elevene opplever at det er noen som lytter.

FAU-lederen har på sin side inntrykk av at det kjøres fastsatte opplegg i dagene, så elevene har ikke så mye de skulle sagt. Hun sier at lærerne stort sett kjører standardopplegg. Hun mener at elevene ville blitt mer engasjert dersom de hadde fått medvirket mer, og spurt – hvordan ønsker du å jobbe med det stoffet. Det skulle vært mer differensiert, der de kunne satt sammen elever etter hvordan de ønsker å jobbe i større grad.

3.5.3 Medvirkning i etableringen av læringsmiljø og læringsfelleskap

Elevene forteller at de arbeidet en del med å lage felles klasseregler i starten av 8. trinn, der man sammen i klassen ble enige om hvordan man ville ha det med hensyn til oppførsel og omgangstone. Dette ligger åpenbart langt framme i bevisstheten. Senere har det ikke vært så nøye, klassereglene har blitt liggende litt, og blitt litt glemte. Elevene mener de fortsatt etterleves, uten at man nødvendigvis husker at de er nedfelt i skriftlige regler. Arbeidet med klasseregler var til en viss grad en oppstartsovelse, for å skape følelse av felleskap og medbestemmelse, og som sådan mente flere informanter at det fungerte bra.

Intervjuene ga inntrykk av at det til en viss grad er opp til læreren i hvilken grad man inviterer til dialog rundt hverdagen og undervisningen. Noen er i følge elevene svært flinke, andre ikke så veldig bevisst på det, men kjører sitt eget løp. Noe av den samkonstruksjonen av læringsmiljøet som faktisk skjer, blir vel også, ifølge rektor, litt usynlig for elevene. Medvirkning i konstruksjonen av læringsfelleskap kan ofte være ubevisst og implisitt, der elevene i liten grad er bevisst på at de faktisk kan bli hørt. I hvor stor grad slik medvirkning faktisk skjer, kan vel også variere mellom lærere.

Medvirkningsaspektet blir altså ikke alltid synlig for elevene, men sammenfattende opplever rektor at elevene får uttale seg om sin egen hverdag, at de blir hørt. Ett aspekt ved dette er at skolen i liten grad bevisst har skolert elevene på hva som ligger i elevmedvirkning, at det ikke handler om å bestemme, men om å være med å skape sin egen hverdag, sine egne læringsfelleskap.

Elevmedvirkning er nedfelt i planer ved skolen men det ligger ikke langt framme i minnet, som rektor beskrev det.

3.5.4 Elevrådets organisering og arbeid

Elevene vi intervjuet, som alle satt i elevråd, mente at elevrådet fungerte godt, og at de fikk igjennom mye av det de ønsket. Alle elevene har mulighet til å spille inn ting til elevrådet. Hvis det er noe man vil ta opp, er det bare å si fra til elevrådsrepresentantene, og så vil det bli behandlet og brakt videre til skolens ledelse. En lærer er fast kontaktperson i forhold til elevrådet for blant annet å sikre kommunikasjonen

Samtidig ser det ut som om det er få formelle kontaktpunkter mellom skolen og elevrådet. Det kan virke som om det særlig er i starten av skoleåret at det blir satt av tid til elevråd, representanter velges og det blir deres eget ansvar å synliggjøre elevrådet. Ved vårt besøk hadde det vært lite aktivitet i elevrådet det siste halve året. Det var som sagt åpenbart at det er arbeidet med nyttårsball og til en viss grad revy som er det sentrale på denne skolen.

Både ledelse, lærere og elever ved skolen savner rom for å følge opp elevrådssaker, «klassens time» eller liknende som man hadde før. Slik det er nå, har man lite formelle rom for slikt, det må tas av andre timer. Elevene fortalte at man ofte bruker av tiden til Utdanningsvalg til dette. Dette er helt i tråd med annen forskning som viser at Utdanningsvalg ofte fungerer som oppsamling for andre saker (Buland et al., 2014; Buland, Mathiesen, & Mordal, 2015). Slik det fungerer i dag, var våre informanter enige om, blir det opp til kontaktlærer å si at nå må man bare finne tid i ordinær undervisning. Da blir det ofte en konkurranse mellom faglærere om å unngå å «gi fra seg» mer faglig tid enn det de opplever som forsvarlig. Dette gjelder både for å følge opp saker fra elevrådet, og til å ta opp elev- og miljøsaker uavhengig av elevråd. Rektor sier:

Jeg savner en sånn dedikert klassens time. Ja, det kunne vi ha tenkt oss og hatt ja. Det er jo rom for å hente ut tid selvfølgelig og å kalle det noe annet, men det er jo litt sånn...

Dagens system åpner helt klart opp for litt ulik praksis fra klasse til klasse, lærer til lærer, og systemet for medvirkning blir litt fraværende.

3.5.5 Foreldreinvolveringens betydning

I følge representanten for FAU som vi intervjuet, har de hatt elevmedvirkning opp som tema i FAU for en tid tilbake. Det hun har inntrykk av er at det ikke er veldig høyt oppe på agendaen på skolen.

I fjor hadde FAU fire møter sammen med elevråd (i brukerrådet ved skolen). Det var et veldig engasjert elevråd, der blant annet en elev ønsket å diskutere med FAU et problem med at lærerne kom sent til timen, og brukte mye tid til innlogging etc før de fikk startet opp. De hadde mange gode diskusjoner den gangen.

I år har det vært helt annerledes. De innkalte elevrådet til et møte med FAU, men ingen dukket opp eller meldte fra at de ikke kom. Da gikk piffen litt ut, og hun legger til: «*De meldte ikke frafall en gang*». Hun tenker at det kanskje er sånn at så lenge det går greit og rektor ikke inviterer til møter, orker vi i FAU ikke pushe det. Elevrådet har med andre ord ikke fungert i det hele tatt dette skoleåret. Hun tror at sammensetning av elevråd har betydning. Hvor kule de er, hvilket fokus de har.

FAU-representanten delte inntrykket av generelt ganske lav aktivitet fra elevråd nå, de fungerer mest som festkomite for nyttårsballet «det er derfor elever vil sitte i elevrådet».

FAU-leder sier skolen har en ålreit og likefrem rektor med åpen-dør-filosofi.

3.5.6 Hovedinntrykk caseskole IV

Inntrykket etter vårt besøk er at skolen preges av en åpen kultur, med åpne dører. Det er lett å ta opp ting ved behov, og dette er kjernen i elevmedvirkningen. Dialogen går direkte fra elever til lærere og ledelse, og omvendt, og i liten grad via for eksempel elevråd.

Dialog om utforming av læring og miljø i hverdagen blir delvis implisitt og usynlig, og elevene har dermed større grad av medvirkning enn de faktisk er bevisst. Også ved denne skolen har Vurdering for læring vært viktig, også for å utvikle bevisstheten rundt nødvendigheten av elevmedvirkning. Samtidig er dette litt læreravhengig, noen er flinke, andre mindre flinke til å ta medvirkningsaspektet inn i utformingen av sine undervisningsopplegg.

Elevrådet er i øyeblikket mest festkomite for nyttårsballet, og fungerer i liten grad i andre saker. Dette kan imidlertid variere fra år til år, noe som tyder på at skolens system knyttet til dette kanskje er svakt utviklet.

Elevmedvirkning som bevisst redskap i arbeid med utvikling av læringsmiljø, kan se ut til å være underutnyttet ved skolen, noe som til en viss grad også gjelder de andre caseskolene.

Informantene ved skolen savner rom i hverdagen for å følge opp medvirkning på en bevisst og mer formalisert måte. Da ville denne aktiviteten slippe å «stjele tid» fra andre fag, og man ville unngå at medvirkningsaspektet ble usynlig.

3.6 Skolenes arbeid med elevmedvirkning og elevdemokrati

Alle skolene har elevråd som fungerer på ulike måter. Elevmedvirkning er imidlertid et begrep som kan forstås eller vektlegges noe ulikt og kommer til uttrykk på forskjellige måter. Det kan stilles spørsmålsteget hvorvidt Elevråd er den sentrale arena for elevmedvirkning i skolen. Mange av våre skoler snakker om andre kanaler for medvirkning, og fremhever ofte arbeidet med vurdering for læring som viktig for elevmedvirkning. I det følgende vil vi se nærmere på de ulike former elevmedvirkning kan få i skolen.

3.6.1 Arenaer for utøvelse av elevdemokrati og medvirkningsprosesser

Vi ser at skolene har ulik praksis i organisering av elevråd. Noen skoler har lite organiserte aktiviteter eller oppgaver til elevrådet, og utenom organisering av nyttårsball ligger elevrådet ganske brakk. Vårt inntrykk er at elevrådene i stor grad arbeider med saker som angår trivsel og fysisk miljø, for eksempel drikkevann, lufting, innredning, kantine, skolevei. Vi ser også at elevråd kan være en «skole» i demokrati, der elevene lærer prinsipper knyttet til det å skulle representere andre i et demokratisk valgt organ. Representanter fra elevråd sitter også i Samarbeidsutvalget der de ofte opplever å bli hørt.

Elevrådsarbeid kan bli personavhengig, avhengig av engasjementet til elevene, men også skolens evne til å organisere og følge opp. For eksempel så vi ved en skole at elevrådsarbeidet hadde stagnert. Skolen så for seg et nytt engasjement i elevrådsarbeidet fra høsten da en ny lærer skulle tre inn og nye elever velges. Det skal da lages et system og strukturer for at elevrådet skal ha oppgaver og en funksjon ved skolen. Rektor tar selvkritikk på at dette ikke har vært fulgt opp godt nok, og ser at det er skolens ansvar å «lære opp» elever i demokratiske prosesser og representasjon.

I tillegg ser vi at noen har etablert ulike former for trinnforum der lærere/avdelingsleder og elevrepresentanter fra alle klassene på trinnene møtes og tar opp saker til diskusjon. Dette oppleves som et levende fora, og har i enkelte skoler erstattet elevrådets arbeid til en viss grad.

Aktører i skolen snakker i like stor grad om andre former for elevmedvirkning enn det som angår elevråd. Mange legger vekt på å bygge en skole med gode relasjoner mellom elev, lærer og ledelse, der det føles naturlig å ta kontakt når man føler behov for det, og der elever opplever å bli hørt i det daglige. Mange elever snakker om at de har en direktelinje til rektor og samtlige lærere. Flere snakker om at det er naturlig å ta opp ting i plenum i klassen når man føler behov for å diskutere saker.

Mange legger stor vekt på den direkte elevmedvirkning som foregår knyttet til undervisning og læreprosesser. Særlig vurderingsarbeid framheves av mange, både av elever, lærere og ledelse, som viktig.

3.6.2 Elevmedvirkning på ulike nivå

Deltakelse er et begrep som er nært knyttet til begrepet involvering. Det betyr at for å kunne delta, må man også involveres. Dette skjer i stor grad direkte i undervisningssituasjonen. Svært mange av våre informanter snakket når vi presenterte tema om elevmedvirkning først om deltakelse i vurdering som en viktig form for medvirkning i skolen. I en tidligere rapport mente en skoleleder at Elevundersøkelsens spørsmål ikke var gode, blant annet fordi han opplevde at man blandet sammen egenvurdering og medvirkning (Caspersen et al., 2017). I kontrast til dette gir et klart flertall av våre informanter uttrykk for at dette er to sider av samme sak, og at medvirkning knyttes tett til egenvurdering. Dette kommer også frem i SEM-analysen av Elevundersøkelsen, der Medvirkning og Vurdering for læring er høyt korrelert.

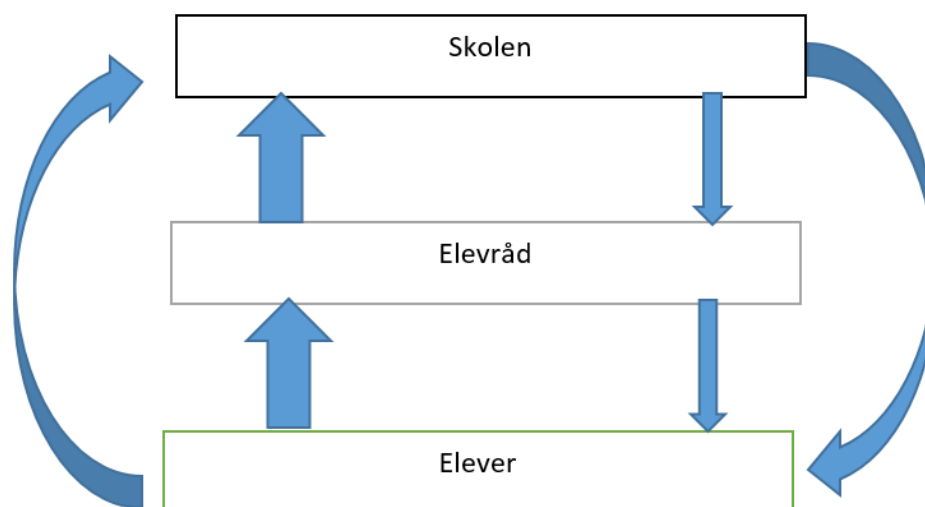
Gjennom aktiv deltakelse av utformingen av egen vurdering, får elever direkte innflytelse på den undervisningen de får. De påvirker på den måten direkte sin skolehverdag.

Å etablere forutsetninger for gode relasjoner mellom elever og lærere og mellom elever, er ifølge flere av våre informanter sentralt for etablering av godt læringsmiljø. Det må føles naturlig og lett å ta opp ting. Skal man etablere lærende praksisfelleskap, fordrer dette at de ulike deltakere kan bidra i utformingen og blir hørt. Til en viss grad ser vi at dette skjer i flere av casene, men det er ikke alltid et tydelig bevissthet om at det er dette som skjer. Elevmedvirkning kan derfor bli «usynlig» for elevene. Likevel oppgir mange av våre elevinformanter at de til en viss grad blir hørt og får medvirke i utformingen av sin skolehverdag. Klassen/gruppen oppleves som den sentrale arena for elevmedvirkning.

Noen av våre informanter har vært opptatt av at aktører i skolen kan snakke mye om elevmedvirkning, men ikke praktisere det. Forskning viser at dette kan være uheldig. Hvis det sprer seg en opplevelse av at man driver med skinndemokrati, kan det slå tilbake (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

De formelle demokratiske arenaer som elevråd/samarbeidsutvalg/trinnforum etc oppleves ikke som så viktig som at man har en åpen skole der det er naturlig at man inngår i løpende dialog med lærere og ledelse. Dette kan oppleves som en form for direkte demokrati.

Lærere og ledelse som oppleves som tilgjengelige og lydhøre er viktig for opplevelse av medvirkning. Og her mener mange av våre elevinformanter at dette er tilfelle. Likevel legger mange vekt på at det er forskjell på lærere. Noen er opptatt av medvirkning og engasjerer elevene, andre er det i mindre grad.



Figur 3.2 Kanaler for elevmedvirkning.

3.6.3 Informasjon, orientering til reell medvirkning

Vi ser variasjon i hvor mye elevene blir involvert i utforming av egen hverdag, om og i hvilken grad de kan påvirke både sin egen og skolens virksomhet. Ved noen skoler er det en selvfølge at elevrådet er med og behandler saker som er aktuelle for skolen, og elevrådet opplever å ha fått gjennomslag i viktige saker. Vi finner også eksempler på elever og elevråd som ikke har blitt orientert om viktige saker ved skolen. Et eksempel er en skole med omfattende ombygging der elever ikke hadde blitt orientert eller involvert i planleggingen. Samtidig var dette et elevråd som opplevde at de hadde påvirket skolen i å legge om skolebussparkering som elevene opplevde som uttrygg. Vi har også eksempel på elevråd som har tatt eget initiativ til å søke midler og pusse opp et rom for elevvelferd, og elevråd som er involvert i arbeidet med å utforme ordensreglement for skolen.

Elevråd er i liten grad en informasjonskanal, men mer en kanal der elevene tar opp ting oppover med ledelsen. Mange elever opplever at skolen orienterer om mobbeproblematikk, men få gir uttrykk for å være direkte involvert i arbeidet mot mobbing, med unntak av at noen skoler har vært involvert i ulike antimobbeprogram. Flere elever etterlyser informasjon om konkrete mobbesaker ved skolen.

3.6.4 Variasjoner mellom skoler, trinn, lærere (og fag)

Hvor godt elevråd fungerer kan variere fra skole til skole og fra skoleår til skoleår. Noen elever forteller dessuten om store forskjeller mellom lærere, der noen er opptatt av medvirkning og dra elevene med inn i arbeidet i større grad enn andre.

Vi ser forskjeller mellom både trinn og fagfelleskap i arbeidsmetodikk som krever aktive elever som medvirker. Enkelte trinn eller faggrupper av lærere jobber for eksempel med å samkjøre opplegg og ha lik vurderingspraksis. Dette oppleves som forutsigbart for elevene og derfor positivt. Samtidig ser vi at dette kan skape en lik

praksis der man ikke legger så stor vekt på medvirkning. Likevel forteller skoler at den største utfordringer for lik vurderingspraksis er lærere som ikke ønsker å endre på sine opplegg, det noen kaller privatpraktiserende lærere. Flere snakker om den kollektive læreren der man jobber med kollektive løsninger med høy grad av delingskultur.

Utvikling av kollektive løsninger og lik praksis, er generelt en fordel. Mange informanter har likevel pekt på at dette har en grense. Det må alltid være åpent for individuell tilpasning og metodikk. Utsagnet om at lærerne ikke kan være roboter heller, er eksempel på dette.

En annen side ved dette er at hvis en klasse eller trinn har utviklet arbeidsformer som legger lite vekt på elevmedvirkning, kan dette bli en kollektiv løsning som slår uheldig ut.

3.7 Hovedfunn

I årets analyse av Elevundersøkelsen har vi sett spesielt på hvordan skolene arbeider med å fremme elevmedvirkning. I analysene av Elevundersøkelsen ser vi at det er opplevelsen av støtte fra læreren som er grunnleggende for opplevelsen av elevmedvirkning. Læreren er med på å trekke elevene inn i hvilke vurderingsformer som skal brukes, men er også hovedkoblingen mot skolen som organisasjon. Dermed blir lærerens støtte og arbeid essensielt både på statistiske mål for Vurdering for læring, og for de mer formelle medvirkningsmåtene som er med i indikatoren på Medvirkning.

En måte lærerne ønsker å fremme dette på er at de bevisstgjør elevene om hva det betyr å medvirke. Handler det først og fremst om utvalget i kantina og å bestemme rammene rundt årets nyttårsball? Eller handler det om å være med å påvirke egen læring og vurdering av læring? Noen av skolene gjør flere av disse tingene, mens andre har mer tyngde på den ene eller den andre oppgaven.

Elevmedvirkning kan deles inn i flere dimensjoner. Det er direkte medvirkning som handler om den enkelte elev, eller den indirekte medvirkningen som handler om å representere alle elever (elevdemokrati). Disse dimensjonene er avhengige av at det er satt i system. Vi ser at ved en og samme skole kan lærerne praktisere ganske ulikt, der kun noen av lærere jobber med individuelt tilpassede opplegg og vektlegging av egenvurdering, mens andre ikke. Vi ser også at mange skoler har jobbet kollektivt med Vurdering for læring der både lærere og elever er bevisst dette, og der dette oppleves som en viktig side av elevmedvirkning.

Vi ser at det er forskjell på hvor bevisst skolen er i opplæring i demokrati og demokratiske prosesser gjennom valg av elevrådsrepresentanter og elevrådet. Noen skoler har en høy grad av bevissthet rundt dette, har faste møter og saker de ønsker at elevrådet skal være med å bestemme. Andre har en mer «slapp» holdning, og drar elevrådet inn i skolens saker i liten grad. Alle skolene vi besøkte har samarbeidsutvalg/skolemiljøutvalg, men det varierer i hvor stor grad elevrådet er

aktivt involvert i arbeidet. I stor grad ser vi at elevråd er opptatt av saker som angår fysisk miljø og det vi kan kalle trivselssaker.

Til en viss grad ser vi at elevråd fungerer som en opplæringsarena for demokrati der elever får en forståelse av hva det vil si å representere andre i demokratiske fora. For at et elevråd skal fungere etter intensjonen, må elevråd både ledes og involveres. Det må ligge en forventning til at det de gjør er viktig for skolens arbeid. Ved en skole ble dette gjort i særlig liten grad, men skolen var bevisst dette og hadde en intensjon om å gjøre noe med det.

Noen skoler er åpne på at de ikke er gode nok i å skape de formelle kanalene og systemene for å involvere elever. Vårt inntrykk er at det uformelle, som vi kan kalle «direkte demokrati» basert på relasjonen mellom lærer og elev, er vel så viktig som de formelle kanalene når det gjelder opplevelse av medvirkning. Likevel er det viktig å poengtere elevmedvirkning i relasjon til læreren, og elevmedvirkning i elevråd og fora der man representerer elevene, er to forskjellige og like viktige medvirkningsarenaer som skolen skal ha i et medvirkningsperspektiv.

I fjorårets rapport (Wendelborg et al., 2017) påpekte vi at det er gråsoner og uklare rom i forståelsen av hvordan foreldreinvolvering skal skje, og hvor skjæringspunktet mellom skolens ansvar og foreldrenes ansvar er vanskelig å enes om. I årets casestudie ser vi at det også er gråsoner i forhold til hva og hvordan elevene skal medvirke, men også hvordan foreldrene skal involveres i dette. Deltakelse handler om aktiv involvering av alle parter (ibid.).

Foreldres kjennskap til hvordan skolen jobber med elevmedvirkning varierer. De FAU-representantene vi intervjuet har litt kjennskap til dette, og det de kjenner best til er praksis i forhold til eget barn. Elevmedvirkning er sjelden et tema som tas opp i møter i FAU. Som vist i Elevundersøkelsen 2016, er foreldreinvolvering avhengig av at foreldrene faktisk blir involvert fra skolens side, et arbeid som selvsagt er skolens ansvar å invitere inn til (Wendelborg et al., 2017). Også tidligere studier har vist at skolene ønsker mer foreldreinvolvering, men er usikker på hvordan de skal få det til (Helgøy & Homme, 2012). Når det gjelder mobbing er det lettere å se at foreldrene blir involvert (Wendelborg et al., 2017). Gjennom årets tema (elevmedvirkning) var det ikke lett å se hvordan skolene faktisk klarer å involvere foreldrene i dette arbeidet.

En annen dimensjon er direkte medvirkning og orientering/informasjon. Noen elevråd forteller at de kanskje har hørt om en sentral sak i et møte med rektor, men husker ikke helt hva det var. I de fleste saker har de ikke vært med å medvirke, men er til en viss grad orientert, ifølge elevene. Til en viss grad ser vi at elevråd fungerer som en kanal for elever til å ta opp ting med ledelsen på vegne av elevene ved skolen. Til dette ser vi at elevene også nytter andre kanaler, for eksempel at de går direkte til rektors kontor hvis det er noe de ønsker.

Enkelte skoler har løst noe av problemet knyttet til den toveis kommunikasjonen som uteblir (mellom elevråd og elevene eller skolens ledelse og elevene) med et

trinnforum, der elevrådsrepresentanter og avdelingsledere samles og tar opp relevante ting for hele trinnet. Mange informanter gir uttrykk for at de savner klassens time eller andre timeplanfestede rom for drøfting av elevsaker og praktisk demokrati. Slik skolen er i dag, opplever mange at slike saker blir sett som tidstyver i forhold til viktige fag. Det å mangle arenaer for å drøfte læringsmiljø og ta opp saker som angår klassen fordi de på en måte går «på bekostning» av faglige aktiviteter, er alvorlig. Et godt og trygt klassemiljø med elever som opplever at de medvirker er en forutsetning for et godt læringsmiljø. Også andre studier har pekt på at en tendens til at sosioemosjonelle aspekter og mer kognitive, faglige sider ved undervisningen betraktes som to forskjellige dimensjoner slik at arbeidet med elevenes sosiale og emosjonelle utvikling og læring ikke inngår som en planlagt del av undervisningen i fag (Pålshaugen & Borg, 2015). Også Eriksen og Lyng (2015) viser at skolers strategier for et trygt og godt skolemiljø ikke inngår som en systematisk del av undervisningen i fag. Casene våre underbygger således tidligere funn om at føringer fra Prinsipper for opplæringen og Generell del i liten grad inngår i lokalt arbeid med læreplaner og planlegging av undervisning¹³. Det lokale arbeidet med læreplaner omhandler først og fremst kompetansemål og vurdering.

Vi ser forskjeller innad i skoler, mellom trinn, lærere og fag med hensyn til elevmedvirkning. I analysene av indeksene i Elevundersøkelsen i de senere kapitlene ser vi at det er en viss fallende tendens i gjennomsnittsverdi etter trinn på både Elevmedvirkning og Vurdering for læring, noe som er overraskende tatt i betraktning av at man vanligvis gir elever mer ansvar og påvirkning på egen situasjon etter hvert som de blir større. En mulig tolkning er at skolens arbeidsformer blir mer og mer eksternt styrt, og tydeligere påvirket av en målstruktur som vektlegger testing og resultater på høyere trinn (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Dette vil, noe paradoksalt, gjøre at elevene opplever mindre innflytelse på både vurderingsformer og medvirkning etter hvert som de blir eldre.

Ved noen av skolene vi har besøkt har alle lærere ved et trinn en lik vurderingspraksis. Ved andre skoler er det fagene (på tvers av trinn) som har en mer lik vurderingspraksis. Man ser også at skoler som har jobbet med vurdering for læring, har en bevissthet rundt dette. Samtidig sier både lærere og elever at noen lærere ikke ønsker å endre på opplegg, og kjører tradisjonelle opplegg uten å ta inn over seg en større forventning om elevenes deltakelse i egen læring.

¹³ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

4. Analyser av mobbing på skolenivå

Resultater om mobbing fra Elevundersøkelsen 2017 er presentert på individnivå i rapporten «*Mobbing og arbeidsro i skolen*» (Wendelborg, 2018a). I tillegg til å se på mobbing 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. 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 vi si 7. og 10. trinn. Videre er useriøse svar utelatt (se Wendelborg, 2018a). Tilsvarende analyser av mobbing ble også gjennomført for Elevundersøkelsen fra 2011 til 2015 (Wendelborg et. al., 2011; 2012; 2014; 2015; 2016; 2017). Det er imidlertid en stor forskjell fra tidligere analyser. I årets analyser bruker vi et sammensatt mål på mobbing hvor det i tidligere analyser er brukt et enkeltspørsmål om mobbing. Indeksen *Mobbing på skolen* viser andelen som opplever at de enten blir mobbet av andre elever på skolen, eller om en er digitalt mobbet av elever som går på skolen eller om en er mobbet av voksne på skolen. Dersom elevene har krysset av for at de er mobbet av andre elever på skolen, er digitalt mobbet av andre elever på skolen eller er mobbet av voksne to til tre ganger i måneden eller mer, blir de kategorisert som mobbet på skolen. Det er derfor ikke hensiktsmessig å sammenligne over tid. Disse spørsmålene ble først innført i 2016, så sammenligningsgrunnlaget begrenses til Elevundersøkelsen 2016.

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 av andre elever «Flere ganger i uken», «Omtrent en gang i uken» eller «2 til 3 ganger i måneden». Tabellen presenterer gjennomsnitt for alle skoler for 2016 og 2017, 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 2010-2017

Årstall	2016	2017
Antall skoler	1804	1689
Gjennomsnitt	7,4	7,6
Standardfeil for gjennomsnittet	0,1	0,1
Standardavvik	5,4	5,2
Minimum	0,0	0,0
Maksimum	35,0	47,8
Andel skoler uten mobbing	9,6	8,7
Prosentil		
5	0,0	0,0
10	1,2	1,7
20	2,9	3,3
30	4,2	4,5
40	5,3	5,7
50	6,6	7,0
60	7,9	8,1
70	9,3	9,5
80	11,1	11,4
90	14,3	14,6
95	17,3	17,1

Tabell 4.1 viser at gjennomsnittlig rapporterer 7,6 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2017. Dette er en økning på 0,4 prosentpoeng fra 2016. Denne økningen er liten og ikke av statistisk betydning (Cohens $d = 0.04$; Effektstørrelse=.02). I 2017 er det 8,7 prosent av skolene hvor ingen elever rapporterer om mobbing. Dette er færre skoler enn i 2016 hvor det 9,6 prosent av skolene som var uten elevrapportert mobbing. Selv om det er rundt 9 prosent mobbefrie skoler i både 2016 og 2017, er det ikke slik å forstå at dette er de samme skolene hvert år. 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 rapporter 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 2017 og 2016 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 det er rundt 9 prosent mobbefrie skoler. Andelen som rapporterer om mobbing ved de 20 prosent skolene med minst mobbing er inntil 3,3 prosent i 2017. Andelen elever som rapporterer om mobbing ved de 5 prosent av skolene med mest mobbing er minst 17,1 prosent i 2017. I den skolen som rapporterer om mest mobbing er det 47,8 prosent av elevene som oppgir at de er mobbet.

Vi har videre delt hele materialet for 2017 i tre deler: skoler hvor færre enn 3,94 prosent av elevene rapporterer om mobbing (rundt 25 prosent av skolene), skoler der mellom 3,94 og 10,35 prosent er mobbet (rundt 50 prosent av skolene) og skoler hvor flere enn 10,35 prosent av elevene 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 1689 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2017

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre enn 3,94 %	3,94 til 10,35 %	Flere enn 10,35 %	
Andel av guttene som er mobbet	Færre enn 3,94 %	13,5	12,3	7,0	32,7
	3,94 til 10,35,10 %	11,6	16,4	10,8	38,8
	Flere enn 10,35 %	6,7	11,4	10,4	28,5
Alle		31,8	40,0	28,2	100,0

Kji-kvadrat = 49,7; df=4 p<.000; Cramers V= 0.12

Tabell 4.2 viser at 13,5 prosent av skolene er i kategorien der færre enn 3,94 prosent av både jentene og guttene er mobbet. Videre ser vi at i 10,4 prosent av skolene er det flere enn 10,35 prosent av både guttene og jentene som er mobbet. Det er færrest skoler (6,7 prosent) i kategorien hvor flere enn 10,35 prosent av guttene og færre enn 3,94 prosent av jentene er mobbet. Likeledes er det nest færrest i skoler (7 prosent) hvor det er flere enn 10,35 prosent jenter og under 3,94 prosent gutter som er mobbet. Det tyder på at i skoler hvor det mobbes er det vanligst at både gutter og jenter blir mobbet og ikke bare gutter eller bare jenter.

Dersom vi ser på sumkolonnene/-radene ser vi at det i 32,7 prosent av skolene er det færre enn 3,94 prosent av guttene som er mobbet og i 28,5 prosent av skolene er det flere enn 10,35 prosent av guttene som er mobbet. Når det gjelder jentene er det i 31,8 prosent av skolene hvor færre enn 3,94 prosent av jentene er mobbet og i 28,2 prosent av skolene hvor det er flere enn 10,35 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 0.12 at forskjellen er liten.

5. Indeksene på Skoleporten

I de følgende kapitlene analyseres indeksene som er presentert i Skoleporten (www.skoleporten.no) med utgangspunkt i data fra Elevundersøkelsen 2017. 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 2016 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 (størrelse på forskjell) for 2016 og 2017*

7. trinn	2016		2017		Endring 16-17
	Gj.snitt	St.avvik	Gj.snitt	St.avvik	Cohens d
Trivsel	4,37	0,71	4,32	0,73	0,07
Støtte fra lærerne	4,43	0,61	4,41	0,63	0,03
Støtte hjemmefra	4,41	0,72	4,39	0,74	0,03
Faglig utfordring	4,08	0,88	4,06	0,91	0,02
Vurdering for læring	3,93	0,73	3,89	0,75	0,05
Læringskultur	4,08	0,67	4,05	0,68	0,04
Mestring	4,09	0,55	4,07	0,57	0,04
Motivasjon	3,98	0,73	3,92	0,77	0,08
Elevdemokrati og medvirkning	3,82	0,76	3,80	0,77	0,03
Felles regler	4,28	0,64	4,25	0,66	0,05
Utdanning og yrkesveiledning					-
	Andel	St.avvik	Andel	St.avvik	Cohens d
Mobbing på skolen	7,1	25,6	7,2	25,9	0,0

Tabell 5.1 viser gjennomsnittsverdiene for elever på 7. trinn på alle indeksene i Skoleporten for Elevundersøkelsen 2016 og 2017. 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. Tabell 5.1 viser at elever på 7. trinn svarer relativt høyt på *Trivsel*, *Støtte fra lærerne*, *Støtte hjemmefra* og *Felles regler*.

Tabell 5.2 viser de tilsvarende indeksene for 10. trinn.

Tabell 5.2 *Indekser nasjonalt nivå for 10.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2016 og 2017*

10. trinn	2016		2017		Endring 16-17
	<i>Gj.snitt</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Gj.snitt</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Cohens d</i>
Trivsel	4,18	0,85	4,13	0,87	0,06
Støtte fra lærerne	4,00	0,76	3,97	0,77	0,04
Støtte hjemmefra	4,04	0,94	4,05	0,94	0,01
Faglig utfordring	4,25	0,84	4,24	0,85	0,01
Vurdering for læring	3,29	0,79	3,29	0,81	0,00
Læringskultur	3,81	0,79	3,77	0,81	0,04
Mestring	3,97	0,65	3,90	0,74	0,11
Motivasjon	3,53	0,85	3,49	0,86	0,05
Elevdemokrati og medvirkning	3,30	0,84	3,30	0,85	0,00
Felles regler	3,91	0,82	3,89	0,83	0,03
Utdanning og yrkesveiledning	3,80	1,04	3,81	1,03	0,01
	<i>Andel</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Andel</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Cohens d</i>
Mobbing på skolen	7,3	26,0	8,0	27,1	0,03

Tabell 5.2 viser at det heller ikke for 10. trinn er noen store endringer i skårene sammenlignet med det 10. trinn svarte i 2016. Gjennomsnittsverdiene er relativt stabile fra år til år. Jevnt over skårer elevene på 10. trinn lavere på indeksene sammenlignet med elevene på 7.trinn. Elevene på 10. trinn skårer høyest på Trivsel og Faglig utfordring.

Tabell 5.3 *Indekser nasjonalt nivå for Vg1, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2016 og 2017*

Vg1	2016		2017		Endring
	<i>Gj.snitt</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Gj.snitt</i>	<i>St.avvik</i>	16-17 <i>Cohens d</i>
Trivsel	4,30	0,76	4,28	0,77	0,02
Støtte fra lærerne	4,11	0,69	4,12	0,69	0,01
Støtte hjemmefra	3,94	0,97	3,98	0,97	0,04
Faglig utfordring	4,33	0,81	4,33	0,81	0,00
Vurdering for læring	3,42	0,79	3,44	0,79	0,03
Læringskultur	3,95	0,77	3,97	0,77	0,03
Mestring	3,99	0,61	3,92	0,69	0,11
Motivasjon	3,75	0,77	3,73	0,79	0,02
Elevdemokrati og medvirkning	3,54	0,79	3,57	0,80	0,03
Felles regler	4,01	0,78	4,05	0,78	0,06
Utdanning og yrkesveiledning	3,45	1,34	3,53	1,33	0,06
	<i>Andel</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Andel</i>	<i>St.avvik</i>	<i>Cohens d</i>
Mobbing på skolen	4,9	21,6	5,0	21,7	0,00

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 2016 og En kan for øvrig legge merke til at standardavvikene er større for både 10. trinn og Vg1 på indeksen Utdanning og yrkesveiledning enn hva det er på de øvrige indeksene, noe som indikerer at elevene bruker mer av skalaen på denne indeksen. Videre skårer elever på Vg1 relativt høyt på indeksene som omhandler hvorvidt de trives på skolen, hvorvidt de får faglige utfordringer og hvordan de vurderer støtte fra lærerne.

Tabell 5.4 Indekser nasjonalt nivå for 7. Trinn, 10. trinn og Vg1 i 2017, gjennomsnitt, andel og Cohens d (størrelse på forskjell)

2017	7. trinn	10. trinn	Vg1	7.trinn vs 10. trinn	7.trinn vs Vg1	10.trinn vs Vg1
	Gj.snitt	Gj.snitt	Gj.snitt	Cohens d	Cohens d	Cohens d
Trivsel	4,32	4,13	4,28	0,24	0,05	0,19
Støtte fra lærerne	4,41	3,97	4,12	0,62	0,44	0,20
Støtte hjemmefra	4,39	4,05	3,98	0,40	0,48	0,08
Faglig utfordring	4,06	4,24	4,33	0,21	0,32	0,11
Vurdering for læring	3,89	3,29	3,44	0,77	0,58	0,19
Læringskultur	4,05	3,77	3,97	0,37	0,11	0,25
Mestring	4,07	3,9	3,92	0,27	0,24	0,04
Motivasjon	3,92	3,49	3,73	0,53	0,24	0,30
Elevdemokrati og medvirkning	3,80	3,3	3,57	0,61	0,30	0,32
Felles regler	4,25	3,89	4,05	0,48	0,27	0,21
Utdanning og yrkesveiledning	-	3,81	3,53	-	-	0,24
	Andel	Andel	Andel	Cohens d	Cohens d	Cohens d
Mobbing på skolen	7,2	8,0	5,0	0,03	0,09	0,12

Denne tabellen er presentert i Wendelborg 2018b (tabell3.4, s 11). I den rapporten er det ved en feil presentert tall fra 2016 og ikke 2017 for 10. trinn og Vg1. Tallene som er brukt for å regne ut Cohens d er imidlertid korrekt.

Tabell 5.4 viser hvordan elevene har svart på Elevundersøkelsen 2017 på de ulike trinnene under ett. Tabellen viser at elever på 7. trinn svarer betydelig høyere enn elever på 10. trinn på samtlige indekser foruten *Mobbing på skolen*. Elevene på 7. trinn skiller seg også betydelig fra elever i Vg1 i hvordan de svarer på mange indekser, men Cohens *d*-verdiene viser at forskjellen jevnt over ikke er like stor sammenlignet med forskjellen mot 10. trinn, med unntak for indeksene *Støtte hjemmefra* og *Faglig utfordring*. Elever på 7. trinn skiller seg ikke fra elever på Vg1 når de gjelder *Trivsel* og *Læringskultur*.

Dersom vi ser nærmere på tabell 5.4 ser vi at elever på 7. trinn oppgir at de trives litt bedre enn elever på 10.trinn, men forskjellen er ikke av betydning sammenlignet med elever på Vg1. Videre skårer elever på 7. trinn høyere på *Støtte fra lærerne* enn både elever på 10. trinn og Vg1. Cohens *d* er på henholdsvis 0.62 og 0.44. Dette tilsvarer en moderat effekt og betyr at elever på 7. trinn opplever bedre støtte fra lærerne enn elever på 10. trinn og Vg1. At elevenes opplevelse av støtte fra lærerne synker i takt med alder er i tråd med tidligere forskning gjort på lærer-elev relasjoner (se for eksempel Federici og Skaalvik, 2013). Grunner til dette kan blant annet tenkes å ligge i at med økende alder møter elevene i større grad et timelærersystem – et system som kan gjøre at det blir mindre tid til kontakt mellom den enkelte lærer og den enkelte elev. I kombinasjon med dette øker antallet elever i hver klasse, noe som ytterligere reduserer lærernes muligheter for å bli kjent med elevene.

Liknende funn finner man for *Vurdering for læring* og *Mestring*. Elevene på 7. trinn skårer høyere på disse indeksene enn både 10. trinn og Vg1. Cohens d er på henholdsvis 0.77 og 0.58 når det gjelder *Vurdering for læring* og 0.27 og 0.24 for *Mestring*. Mellom 10. trinn og Vg1 er det ingen betydningsfull forskjell på disse indeksene. 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. Denne økningen er liten, men av betydning (Cohens $d=0.30$). Vi finner samme mønster i hvordan elevene på de ulike trinnene svarer på *Elevdemokrati og medvirkning*, hvor forskjellen er størst mellom 7. trinn og 10. trinn, mens elevene på Vg1 skårer litt høyere enn elever på 10. trinn på denne indeksen.

Når det gjelder *Faglig utfordring* skårer elevene på Vg1 noe høyere enn elevene på 7. trinn, men ikke 10. trinn. Elever på 7 trinn skårer lavere enn elever på 10. trinn. På indeksen *Felles regler* finner man også forskjeller mellom 7. trinn og de øvrige trinnene. Cohens d er på henholdsvis 0.48 mellom 7.trinn og 10. trinn, og på 0.27 mellom 7. trinn og Vg1. Når det gjelder *Læringskultur* skårer elevene på 10. trinn betydelig lavere enn elever på 7. trinn (Cohens $d =0.37$) og Vg1 (Cohens $d =0.25$). Det er ingen forskjell mellom elever på 7. trinn og Vg1.

Generelt er forskjellene størst mellom 7. trinn og de øvrige trinnene, mens det er færre og mindre forskjeller mellom 10. trinn og Vg1.

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, utdanningsprogram (kun videregående), kjønn, andel minoriteter, antall elever, og folketall og utdanningsnivå i kommunen. Eventuelle forskjeller illustreres ved Cohens d og standardisert effektstørrelse (ES). Avslutningsvis i gjennomgangen av hver indeks kjøres det en flernivåanalyse for undersøke hvilke av bakgrunnsfaktorene som har sterkast 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.

Tabell 6.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Trivsel i Elevundersøkelsen 2017.

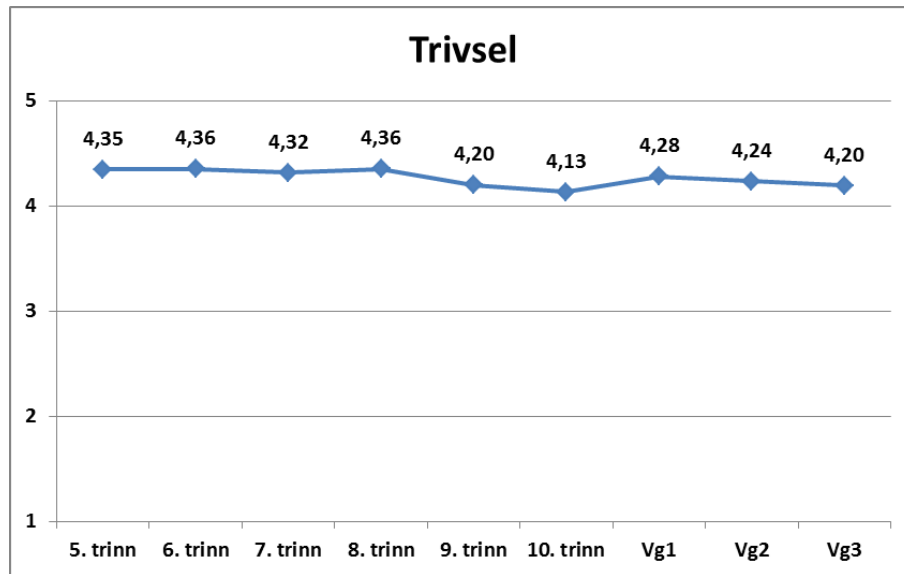
Trivsel	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6832 Trives du på skolen?	Trives ikke i det hele tatt – Trives ikke noe særlig – Trives litt – Trives godt – Trives svært godt

Tabell 6.2 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2017.

	Trivsel					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6832 Trives du på skolen?	0,9	2,0	8,7	45,7	42,6	4,27	0,78

Tabell 6.2 viser at rundt 90 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen i 2017 oppgir at de trives godt eller svært godt. 2,9 prosent oppgir at de ikke trives noe særlig eller ikke i det hele tatt.

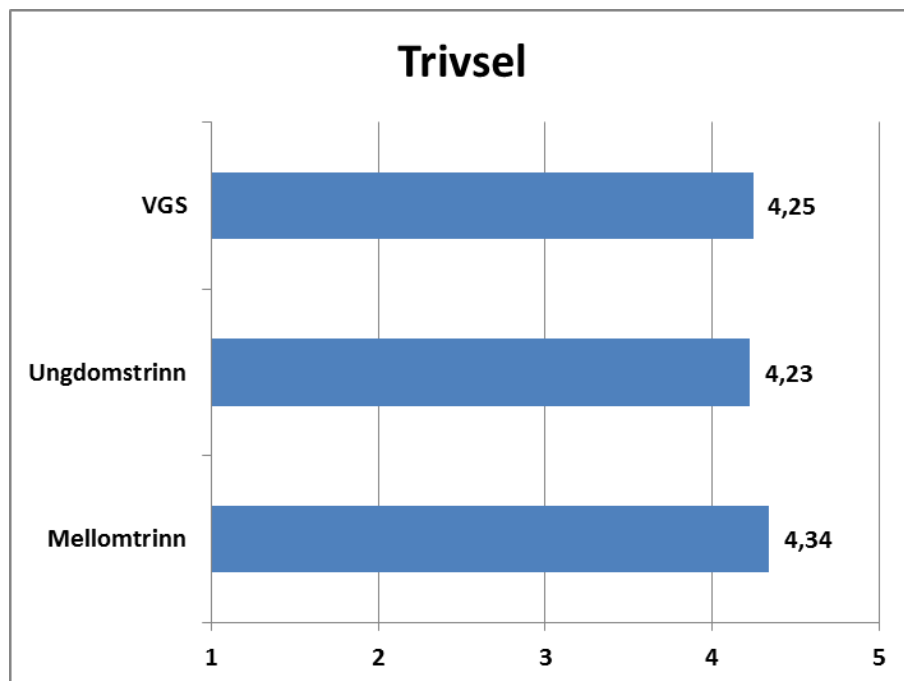
6.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,28 / 0,14$; $Eta^2 = 0,01$.

Figur 6.1 Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).

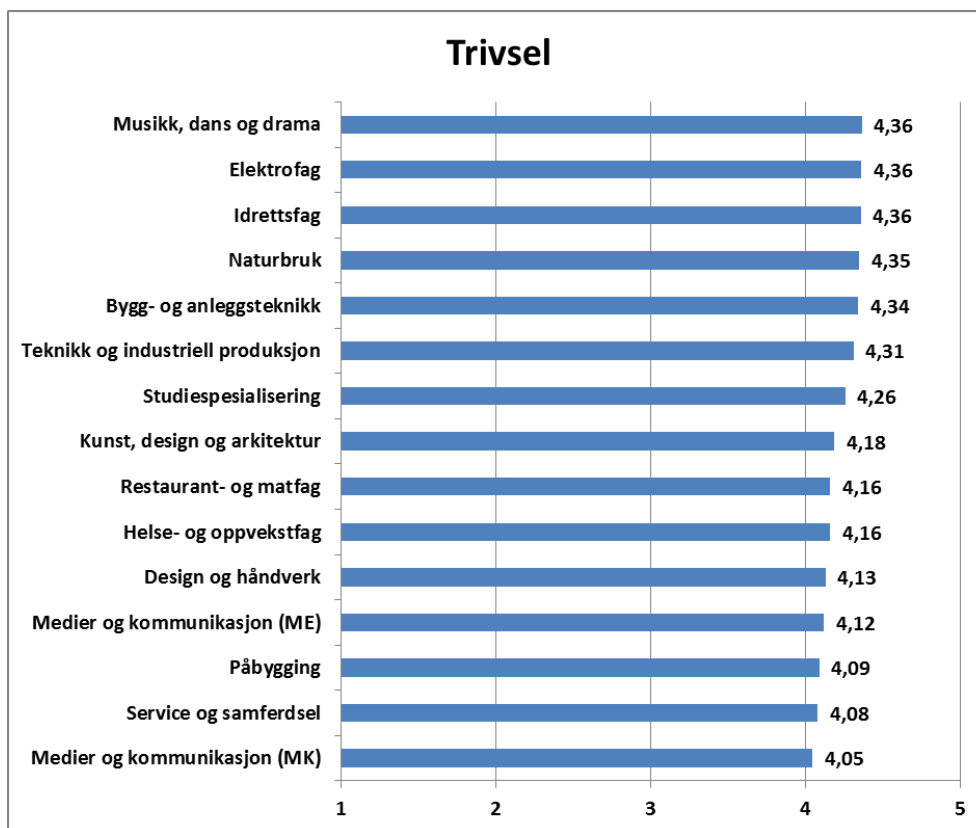
Figur 6.1 viser at gjennomsnittsverdiene for *Trivsel* er stabile fra 5. til 8. trinn, før de synker noe på 9. og 10. Trinn. Det øker litt i Vg1 før elevenes opplevelse av trivsel reduseres igjen. Cohens d viser at forskjellen mellom trinnene med høyest og lavest skåre er av betydning, men lav. Effektmålet eta^2 viser at så godt som ikke noe av variansen i trivsel kan forklares av klassetrinn.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,03$.

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.

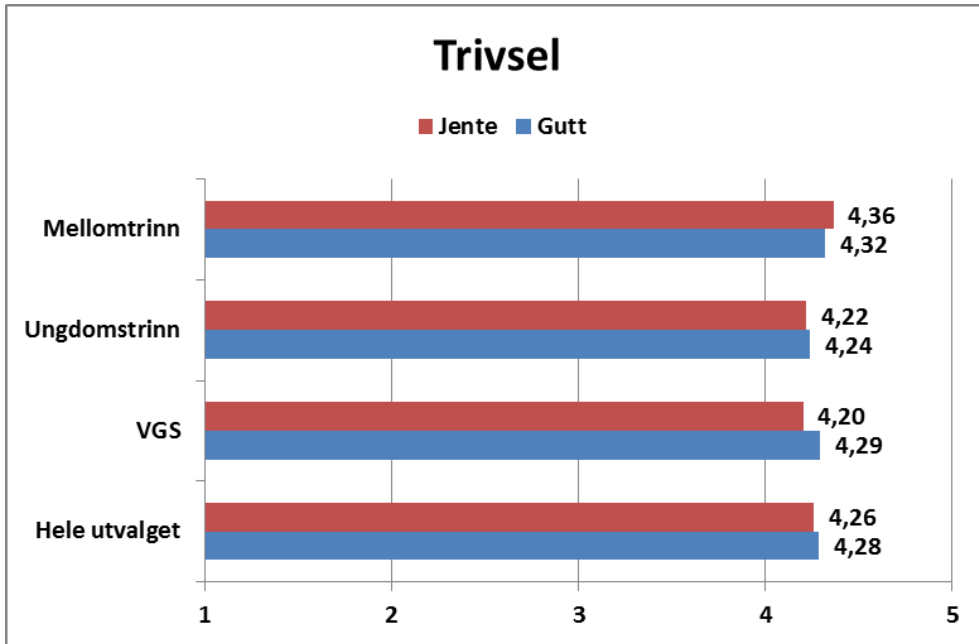


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,40 / 0,20$; $\text{Eta}^2=0,01$.

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 Musikk, dans og drama, Elektrofag og Idrettsfag rapporterer høyest *Trivsel*, mens elevene på Medier og kommunikasjon (MK) rapporterer lavest. Cohens d viser at forskjellen er av betydning, men svak. Effektmålet eta^2 viser at forskjellene i liten grad forklares av utdanningsprogram.

6.2 Kjønn

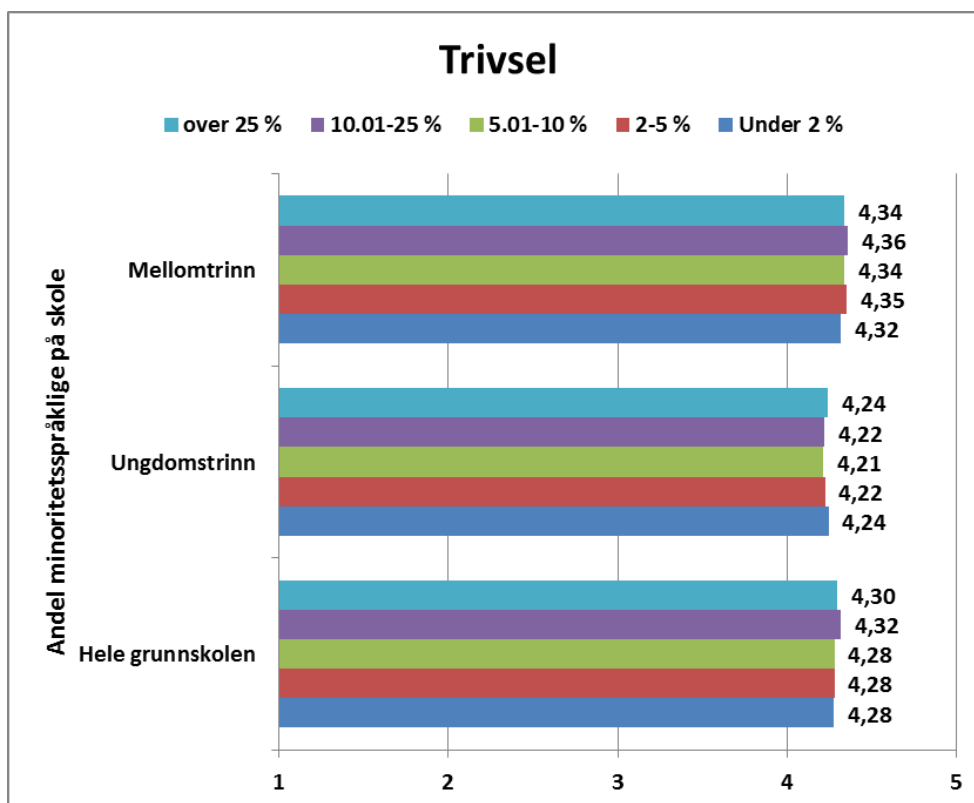


Forskjell mellom kjønn. *Hele utvalget*: $d = 0,03$ (IS). *Mellomtrinn*: $d = 0,06$. *Ungdomstrinn*: $d = 0,03$. *Videregående*: $d = 0,11$.

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. Cohens d viser at det ikke er kjønnsforskjeller i hvordan gutter og jenter skårer på *Trivsel* for noen trinn.

6.3 Andel minoritetsspråklige elever

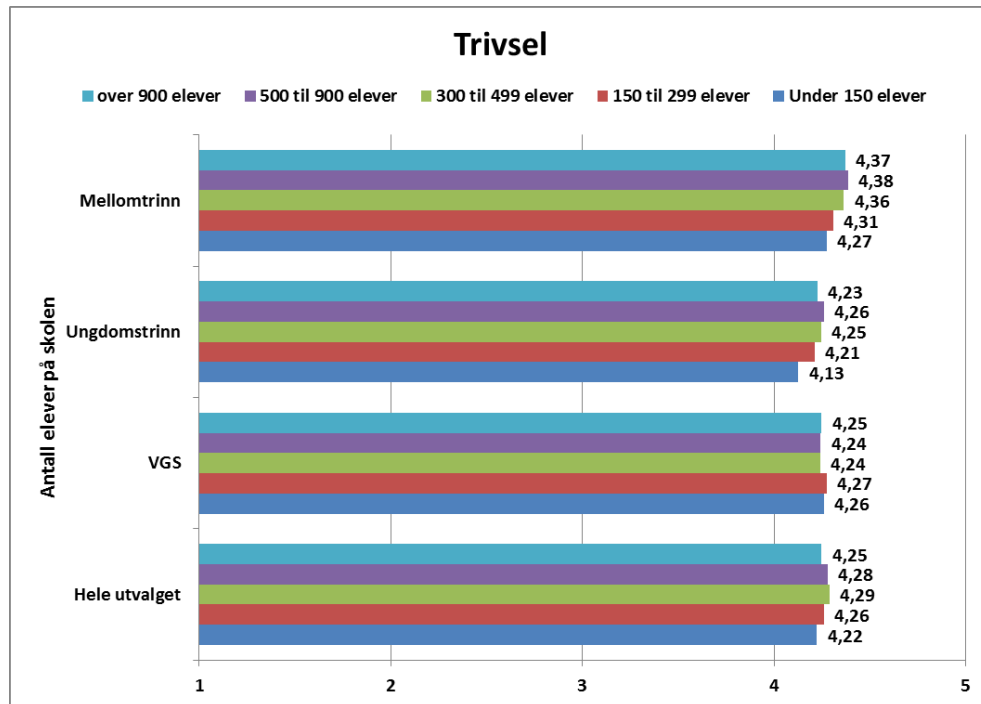


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,05 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

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

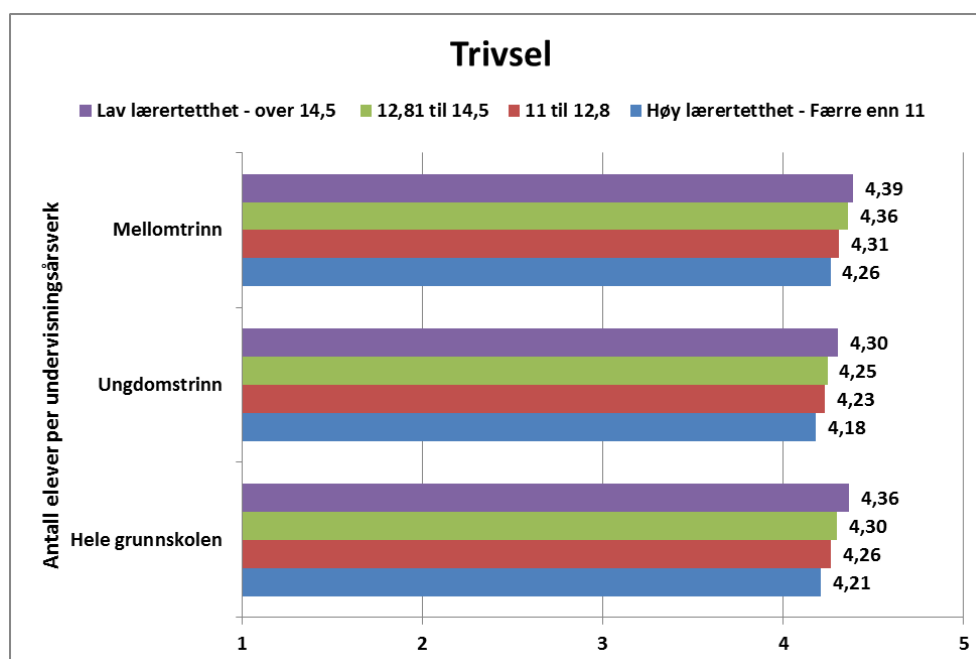


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,09 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,15 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 6.6 *Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og i VGS 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 ulikt antall elever. 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 stor. Cohens d verdiene er lave og effektstørrelsen eta^2 viser at det er ingen varians i trivsel som forklares av antall elever på skolen.

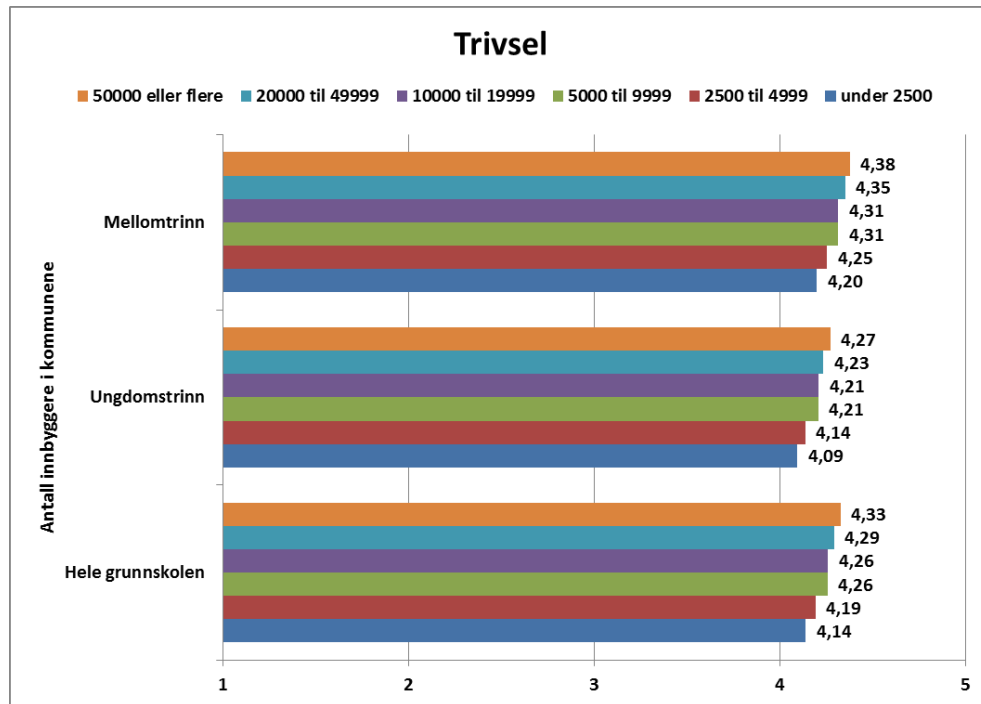


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,17 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 6.7 viser at det er ingen forskjeller i *Trivsel* sett i forhold til lærertetthet på mellomtrinn eller ungdomstrinn. Det ser ut som om at elever ved skoler med lav lærertetthet skårer noe høyere enn elevene ved skoler med høy lærertetthet. Imidlertid er Cohens d verdiene under 0,2 for både mellomtrinn og ungdomstrinn og eta^2 viser at knapt noe av variansen i trivsel forklares av lærertetthet.

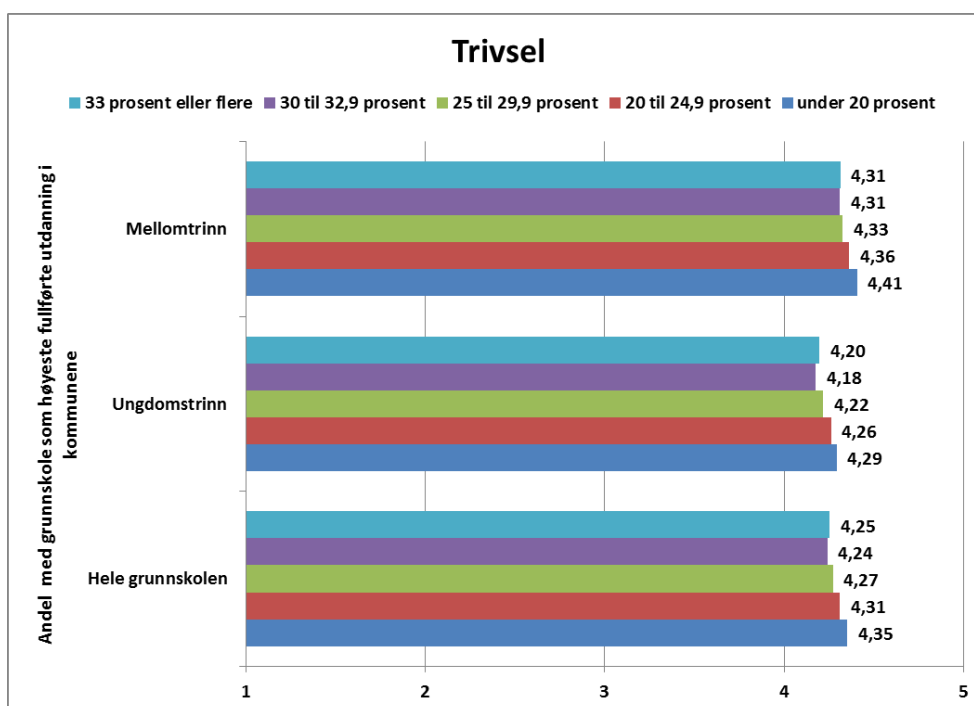
6.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,24 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 6.8 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 6.8 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. Jevnt over ligger Cohens d verdiene rett over 0,2. Imidlertid er det lite av variansen i trivsel som forklares av kommunestørrelse målt i antall innbyggere i kommunen ifølge eta^2 . 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.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 6.9 Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 6.9 viser at utdanningsnivået i kommunen målt gjennom andel innbyggere med grunnskole som høyeste utdanning har lite innvirkning på elevers rapportering om trivsel.

6.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 6.3 *Flernivåanalyse (ICC): Trivsel på mellom- og ungdomstrinn.
Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
	.008		.043			
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,004	0,000				
Folketall	0,000	0,213				
Skolenivå (2390 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,000	0,784		
Antall elever på skolen			0,000	0,003		
Antall elever per årsverk			0,010	0,000		
Elevnivå (277254 elever)						
Trinn					-0,049	0,000
Kjønn					0,011	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 6.3 viser en flernivå-regresjonsanalyse (flernivåanalyse) som undersøker sammenhengen mellom *Trivsel* og de bakgrunnsvariablene som er presentert tidligere i kapittelet. I og med at de ulike bakgrunnsvariablene ligger på ulike nivå, det vil si på kommunenivå, skolenivå og elevnivå, analyserer vi dataene ved hjelp av en flernivåanalyse. I en flernivåanalyse undersøker vi hvor mye av variansen i dette tilfellet *Trivsel* som skyldes egenskaper ved kommunen (kommunenivå), skolen (skolenivå) og hvor mye som skyldes egenskaper ved eleven. 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 tallene i øverste rad. Her vises hvor stor andel av variansen som forklares av de ulike nivåene. Vi ser at under 1 prosent (0,8 prosent) av trivsel kan forklares av egenskaper ved kommunen. Det vil si antall innbyggere i kommunen og andel med grunnskoleutdanning som høyeste fullførte utdanning i kommunen. Dersom vi ser på betaverdiene og kolonnen som viser signifikansverdi (sig.) ser vi at utdanningsnivået i kommunen har en signifikant effekt, men den er veldig liten og nærmest ikke-eksisterende. Folketall har ingen signifikant betydning for elevenes trivsel. Når det gjelder variabler på skolenivå, ser vi at de er med å forklare litt over 4 prosent (.043) av variasjonen i trivsel. Det betyr at variabler på skolenivå forklarer litt mer av variansen i trivsel enn hva variablene på kommunenivå gjør. Beta og signifikansverdiene viser at andel minoritetsspråklige ikke har signifikant

forklaringskraft på elevenes trivsel. Det har derimot antall elever på skolen og lærertetthet, men betaverdiene er svært små og tyder på svært svak forklaringskraft.

Dette betyr at hovedforklaringen på elevens trivsel ligger på elevnivå. I tabell 6.3 ser vi at både kjønn og klassetrinn har signifikant betydning. Det å være jente øker sannsynligheten for å trives på skolen (Gutt=1 og Jente=2), mens økning i klassetrinn reduserer trivsel ($\beta = -0,049$). Som vi ser at er begge betaverdiene på elevnivåvariablene svært lave. Det er altså andre forhold på elevnivå som forklarer variansen i *Trivsel*. Det kan være eksempelvis opplevelse av støtte fra lærerne, mobbing, mestring og så videre.

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 0,90. 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 2017.*

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

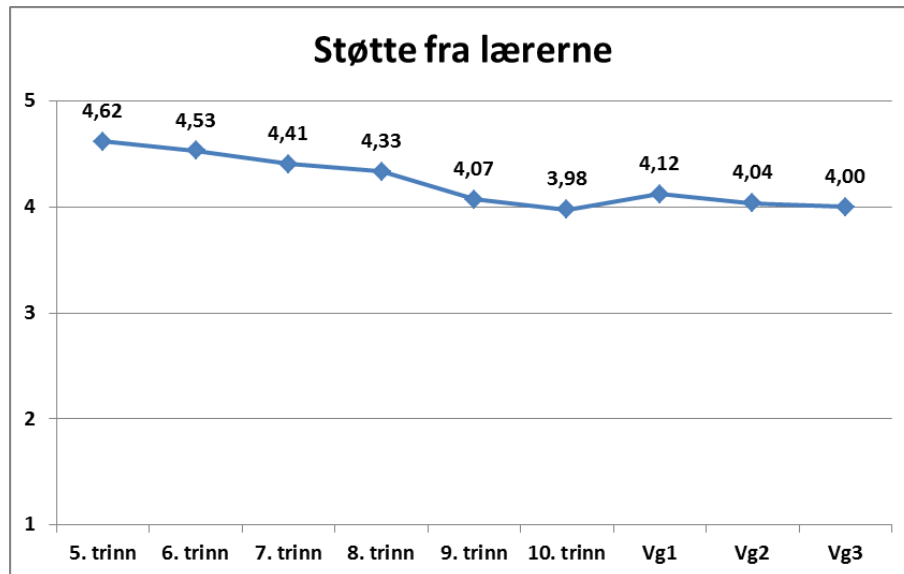
Tabell 7.2 *Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2016.*

Støtte fra lærerne							
Cronbach's alpha: ,90	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6843 Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?	1,8	2,2	14,3	48,0	33,9	4,10	0,85
Q6844 Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?	1,4	1,5	11,7	41,2	44,2	4,25	0,83
Q6845 Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?	1,4	1,7	11,3	40,4	45,2	4,26	0,83
Q6846 Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne	1,1	1,5	12,4	42,7	42,3	4,24	0,81
Q6848 Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære	1,2	3,2	10,4	39,3	45,9	4,26	0,86
Støtte fra lærerne						4,22	0,70

Ut i fra tabell 7.2 kan en lese at godt over 80 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen 2017 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.

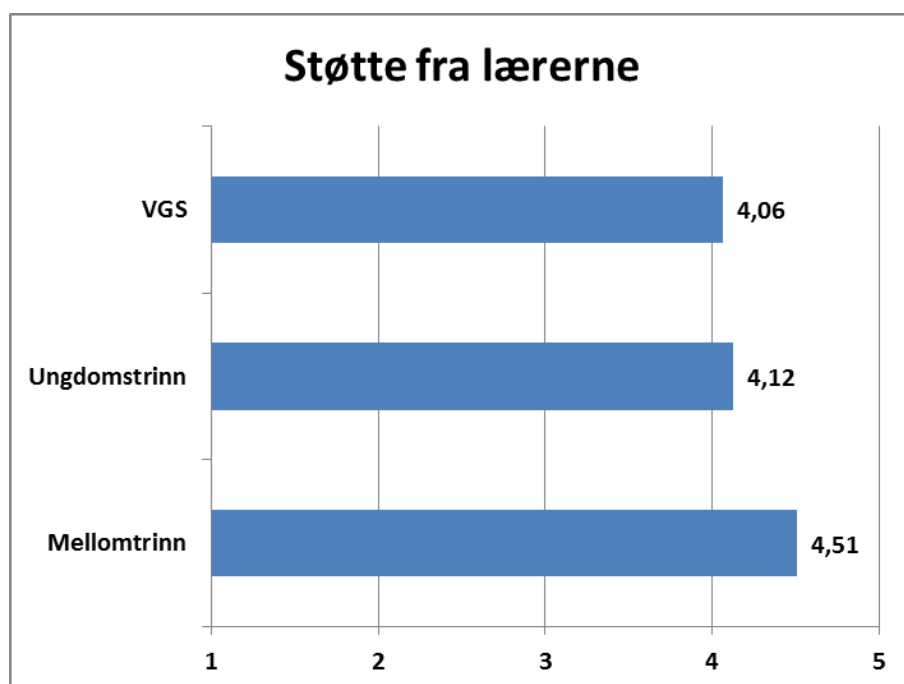
7.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,99 / 0,44$. $Eta^2 = 0,10$.

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

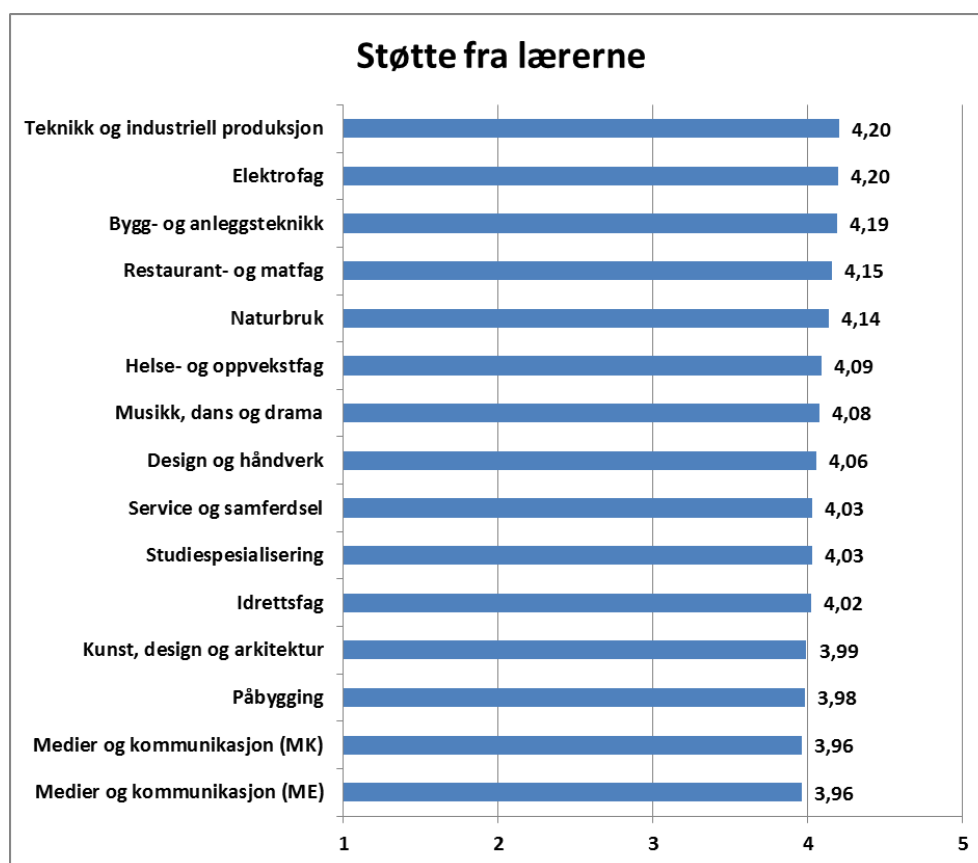
Figur 7.1 viser at elevenes opplevelse av *Støtte fra lærerne* reduseres gradvis fra 5. trinn til 10 trinn, med et særlig fall fra 8. til 9 trinn. Opplevelsen av *Støtte fra lærer* øker litt i overgangen til Vg1, men den reduseres igjen i Vg2 og ytterligere i Vg3. Forskjellen mellom 5. trinn og 10.trinn er klar, med en Cohens d og effektstørrelse som indikerer betydelig forskjell. Eta^2 viser at rundt 10 prosent av variansen i opplevelse av støtte fra lærerne kan forklares av klassetrinn.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,70 / 0,33$; $\eta^2 = 0,08$.

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.

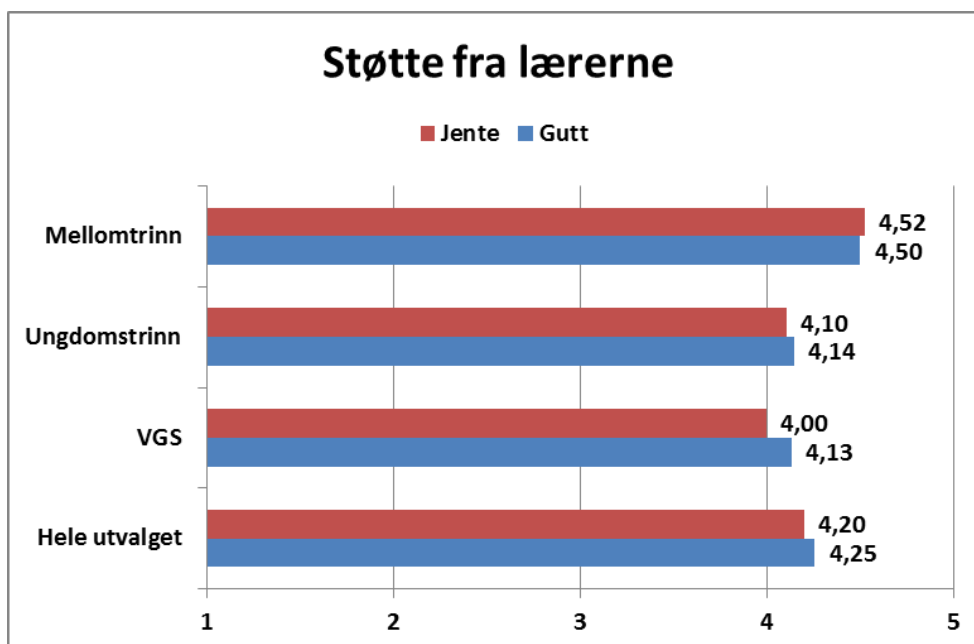


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,35 / 0,17$; $\text{Eta}^2 = 0,01$

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

Elever på Teknikk og industriell produksjon rapporterer høyest *Støtte fra lærerne*, mens elevene på utdanningsprogrammene Medier og kommunikasjon (MK gammel ordning) og Medier og kommunikasjon (ME ny ordning) rapporterer lavest. Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom høyest og lavest skåre mellom utdanningsprogrammene er signifikant, men liten med en Cohens d på 0,35 og en effektstørrelse på 0,17. Eta^2 viser at bare 1 prosent av variansen i *Støtte fra lærerne* forklares av utdanningsprogram.

7.2 Kjønn

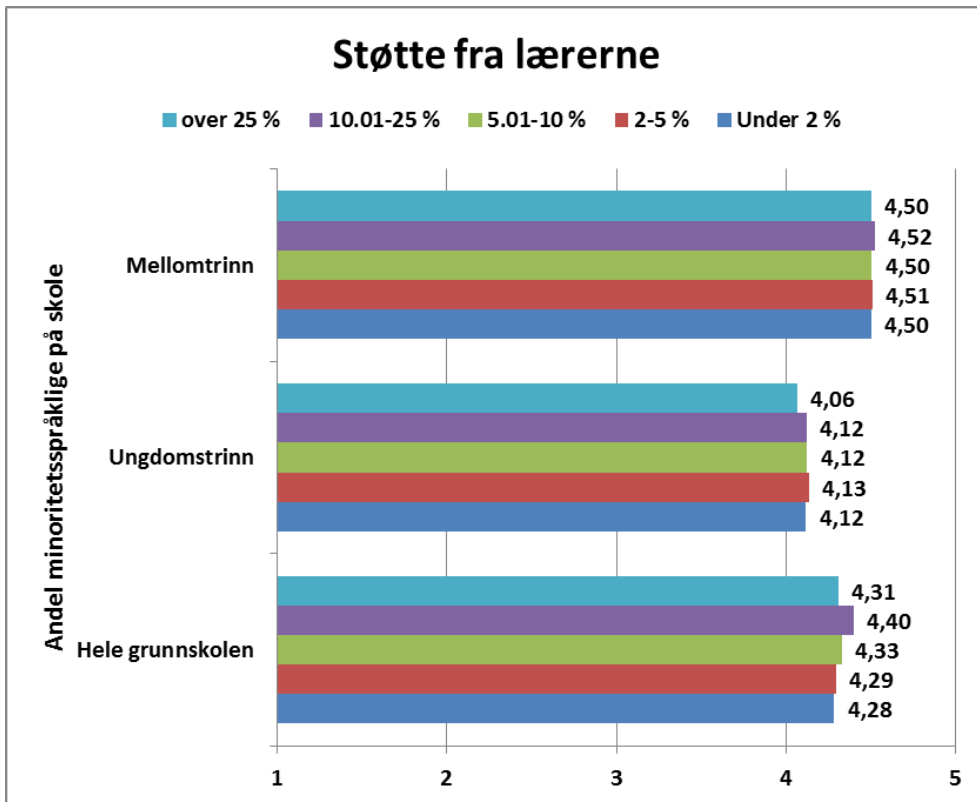


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,08 / 0,04$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,04 / 0,02$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,05 / 0,03$. *Videregående*: $d / ES = 0,20 / 0,10$.

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

Figur 7.4 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av *Støtte fra lærerne* for elevene på mellomtrinn og ungdomstrinn, mens det er en svak kjønnsforskjell i VGS. Gutter rapporterer litt høyere støtte fra lærerne i VGS (Cohens $d=0,2$).

7.3 Andel minoritetsspråklige elever

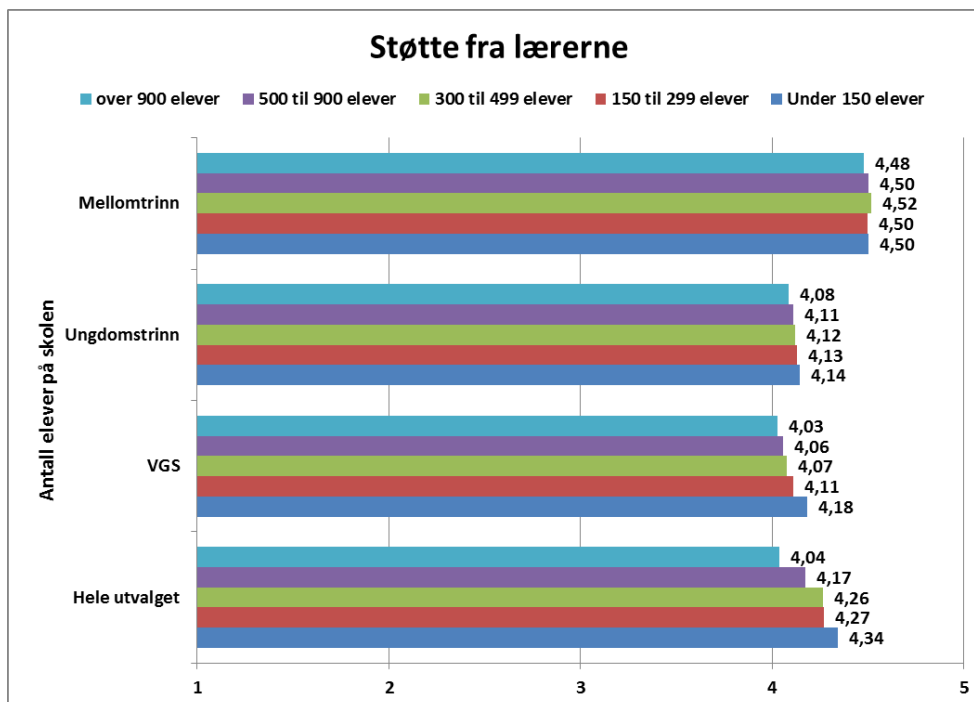


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,17 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

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

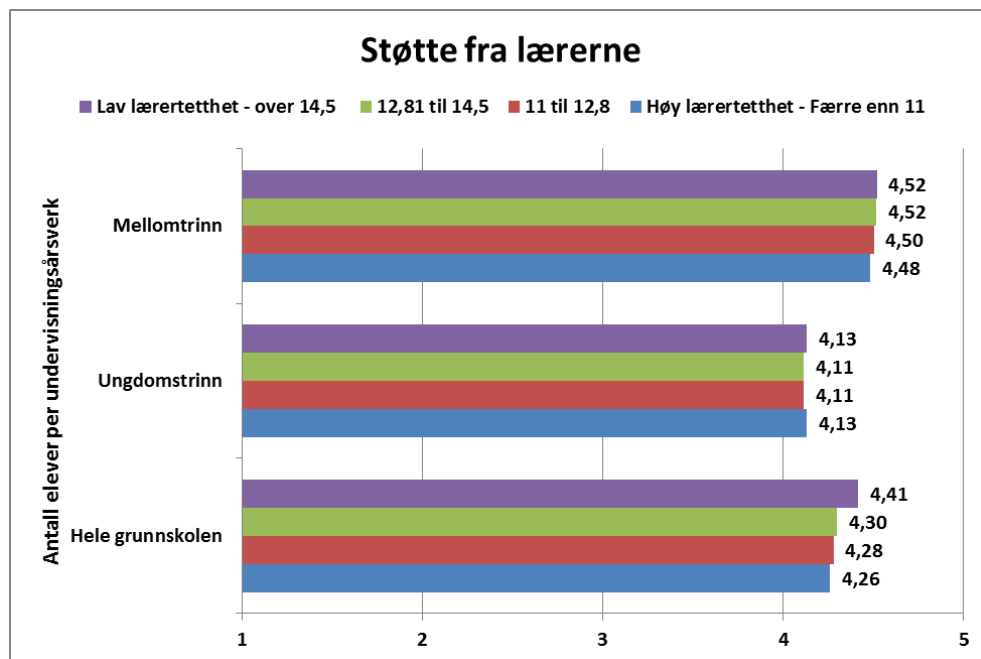


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: d / ES = 0,45/ 0,22; Eta² = 0,01.

Mellomtrinn: d / ES = 0,07 / 0,03; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,08 / 0,04; Eta² = 0,00 *VGS*: d / ES = 0,22 / 0,11; Eta² = 0,00

Figur 7.6 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og i 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 elever ved 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.

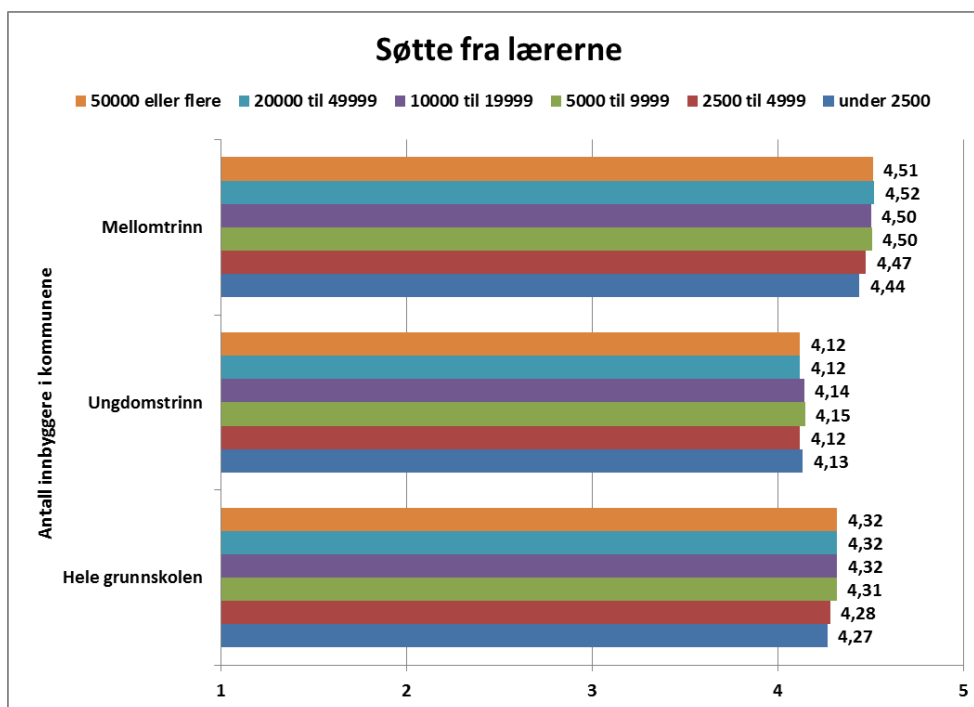


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,23 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,07 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,02 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 7.7 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 utslaget i Cohens d (0,23 Hele grunnskolen) at man ser hele grunnskolen under ett (det er forskjell på ungdomsskole og mellomtrinn). Eta^2 viser at knapt noe av variansen i støtte fra lærerne skyldes lærertetthet.

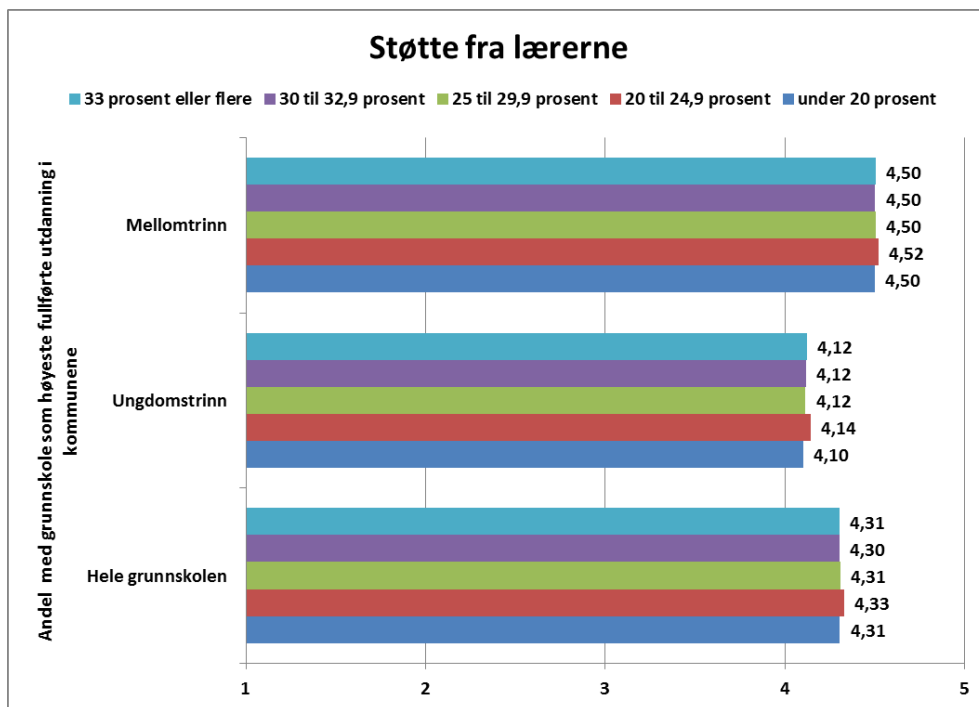
7.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomstrinn: $d / ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 7.8 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge figur 7.8 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Støtte fra lærerne* sett i lys av innbyggertall i kommunen uten betydning.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 7.9 Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 7.9 viser at utdanningsnivået i kommunen målt gjennom andel innbyggere med grunnskole som høyeste utdanning har lite innvirkning på elevers rapportering om støtte fra lærerne.

7.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 7.3 *Flernivåanalyse (ICC): Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,002	0,067				
Folketall	0,000	0,066				
Skolenivå (2390 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,000	0,815		
Antall elever på skolen			0,000	0,233		
Antall elever per årsverk			-0,001	0,368		
Elevnivå (270849 elever)						
Trinn					-0,138	0,000
Kjønn					-0,008	0,002

Hovedfunnet i Tabell 7.3 er at variablene på kommune og skolenivå er av marginal betydning. Dersom vi ser på betaverdiene ser vi 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, andel minoriteter på skolen, samt folketall og utdanningsnivå 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 2017.*

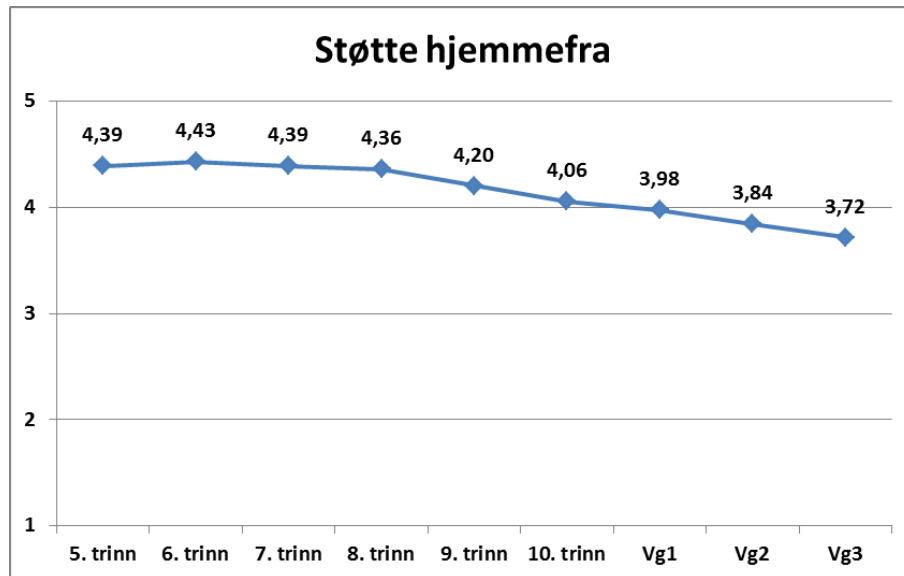
Støtte hjemmefra	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6839 Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	Aldri – Sjelden – Av og til – Ofte – Svært ofte eller alltid
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg 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 2017.*

Støtte hjemmefra							
Cronbachs alpha: ,80	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6839 Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	1,6	3,8	14,2	29,4	51,1	4,25	0,94
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	6,4	7,6	15,0	25,8	45,2	3,96	1,22
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	2,8	4,6	12,5	26,3	53,9	4,24	1,02
Støtte hjemmefra						4,15	0,90

Tabell 8.2 viser at flertallet av elevene opplever at hjemmet er alltid eller ofte 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 prosent som sjelden eller aldri opplever at de får hjelp til leksene.

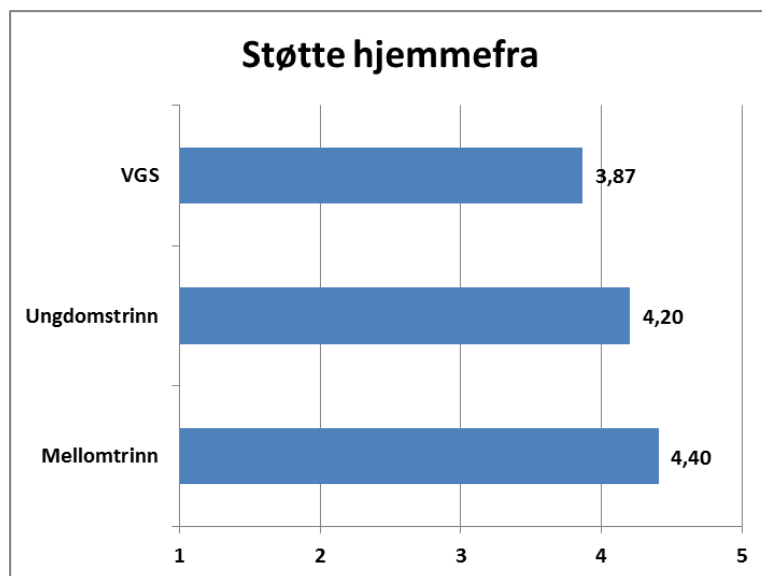
8.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,81 / 0,38$; $\text{Eta}^2 = 0,07$

Figur 8.1 Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).

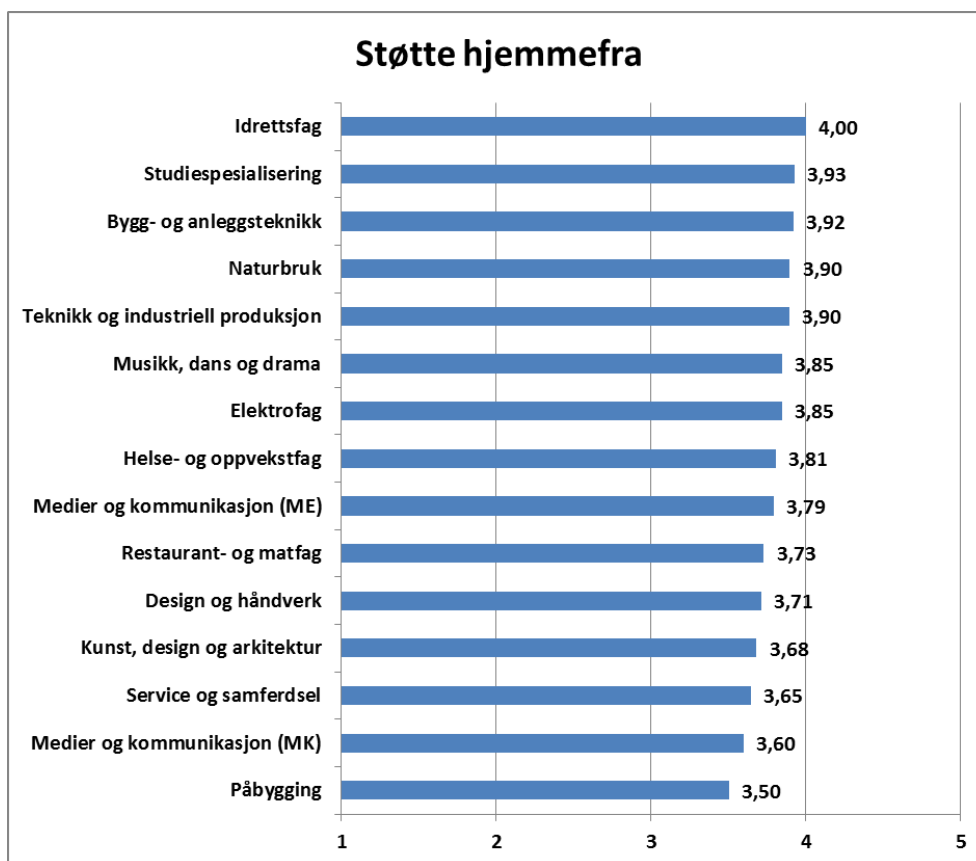
Figur 8.1 viser at det er en gradvis reduksjon i opplevelse av *Støtte hjemmefra* fra 5. trinn til Vg3. Reduksjonen er signifikant og klar i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse. Eta kvadrert (eta^2) viser imidlertid at det er begrenset del av variansen i støtte fra lærerne som forklares av klassetrinn (7 prosent).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,62 / 0,30$; $\text{Eta}^2 = 0,06$.

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.

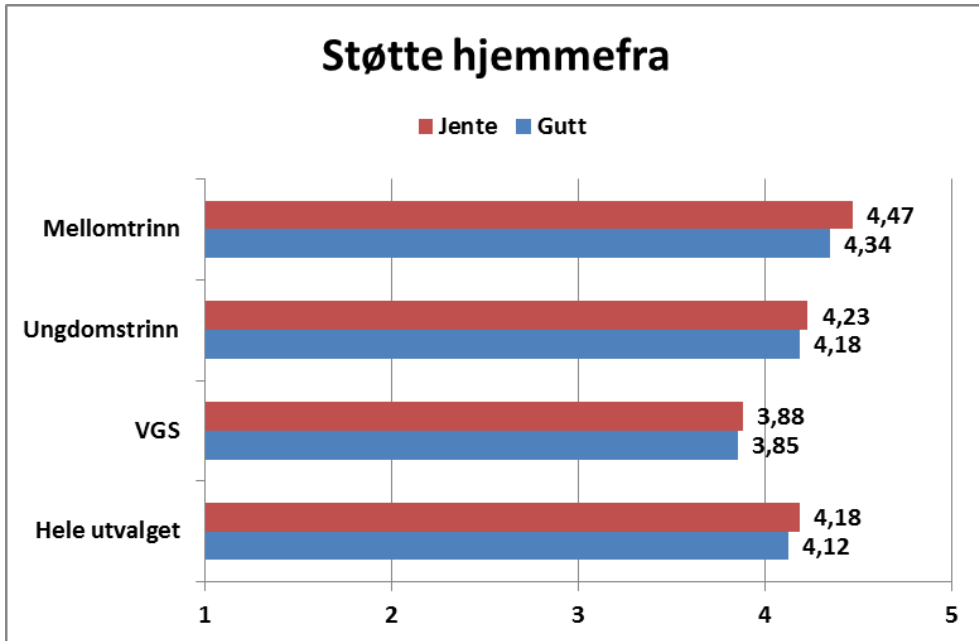


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,49 / 0,24$; $\text{Eta}^2 = 0,01$

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 0,49 og en effektstørrelse på 0,24. Eta^2 viser at bare en prosent av variansen i støtte hjemmefra kan forklares av utdanningsprogram.

8.2 Kjønn

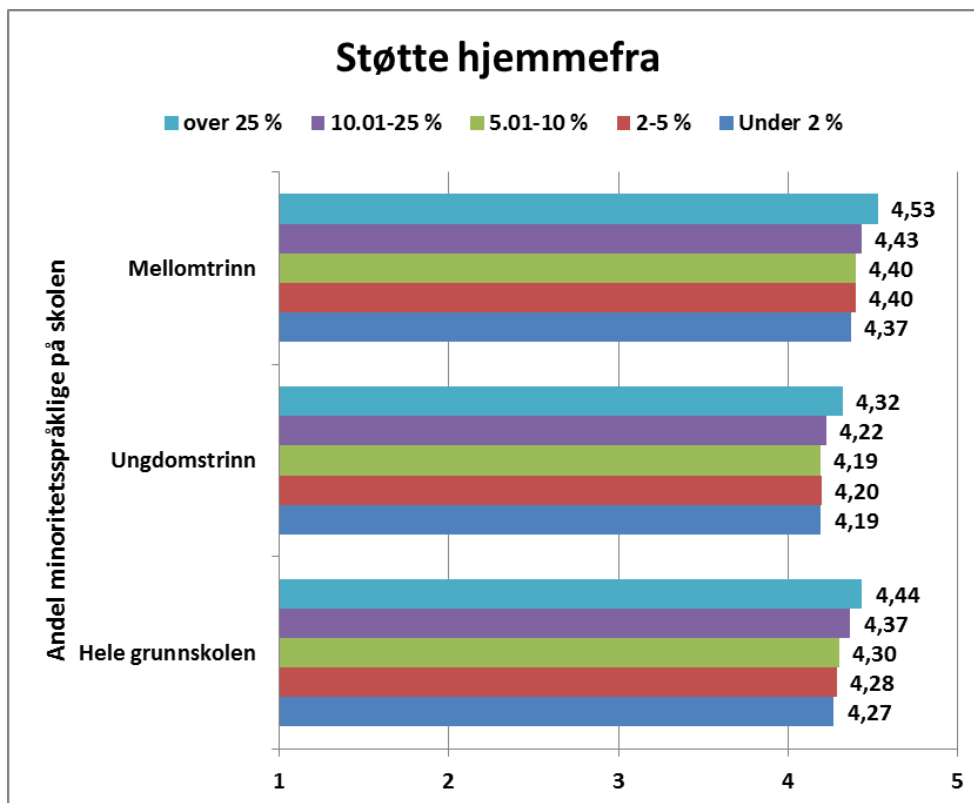


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,07 / 0,04$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,18 / 0,9$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,05 / 0,03$. *Videregående*: $d / ES = 0,03 / 0,01$.

Figur 8.4 *Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og i VGS 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

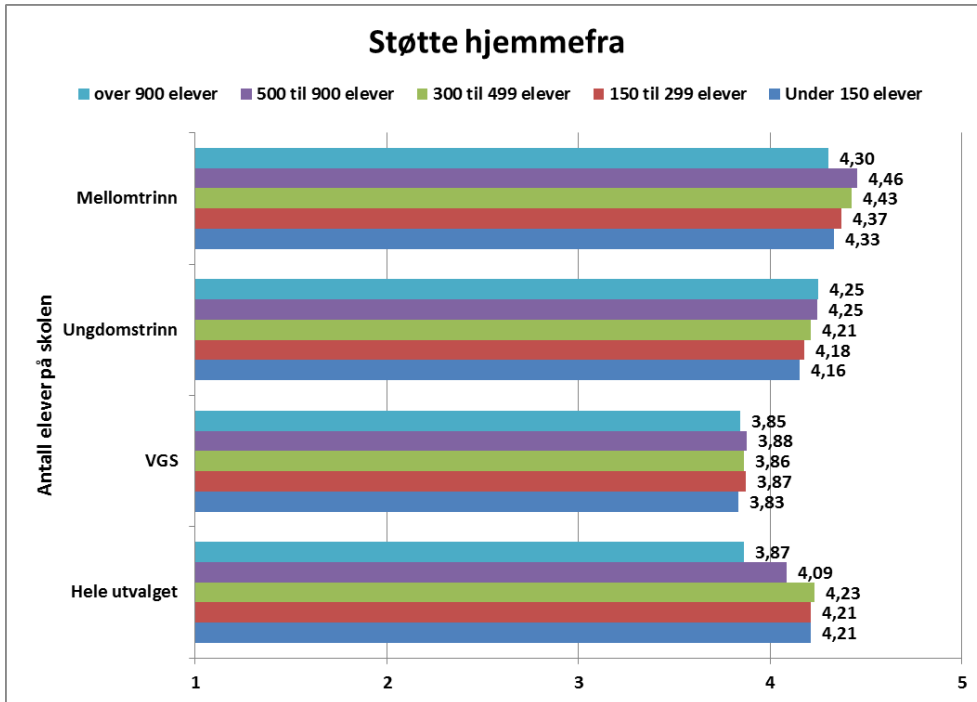


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,21 / 0,11; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,23 / 0,11; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,15 / 0,07; Eta² = 0,00

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

Figur 8.5 viser at det er små forskjeller 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. På mellomtrinnet er denne forskjellen signifikant, mens for ungdomstrinnet er den ikke det. Eta kvadrert viser at andel minoritetsspråklige på skolen er ikke med å forklare variansen i støtte hjemmefra.

8.4 Skolestørrelse og lærertetthet

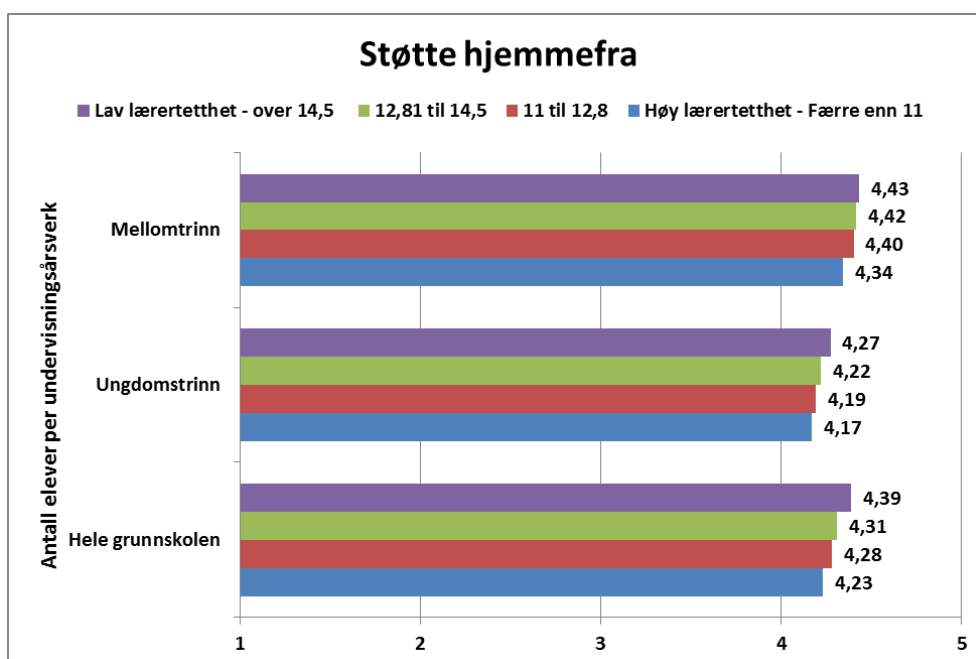


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: d / ES = 0,38/ 0,18; Eta² = 0,01.

Mellomtrinn: d / ES = 0,21 / 0,11; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,11 / 0,06; Eta² = 0,00 *VGS*: d / ES = 0,05 / 0,02; Eta² = 0,00

Figur 8.6 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og i VGS 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*. Den tilsynelatende forskjellen i hele utvalget, indikert med en Cohens d verdi på 0,38 skyldes at 95 prosent av elevene i de største skolene går i VGS. Det vil si at effekten skyldes alder og ikke skolestørrelse. Når det gjelder mellomtrinnet er det under 1 prosent av elevene på mellomtrinnet som går i skoler med over 900 elever. Derfor må en være forsiktig med å tilskrive forskjellen i figur 8.6 på mellomtrinnet til skolestørrelse.

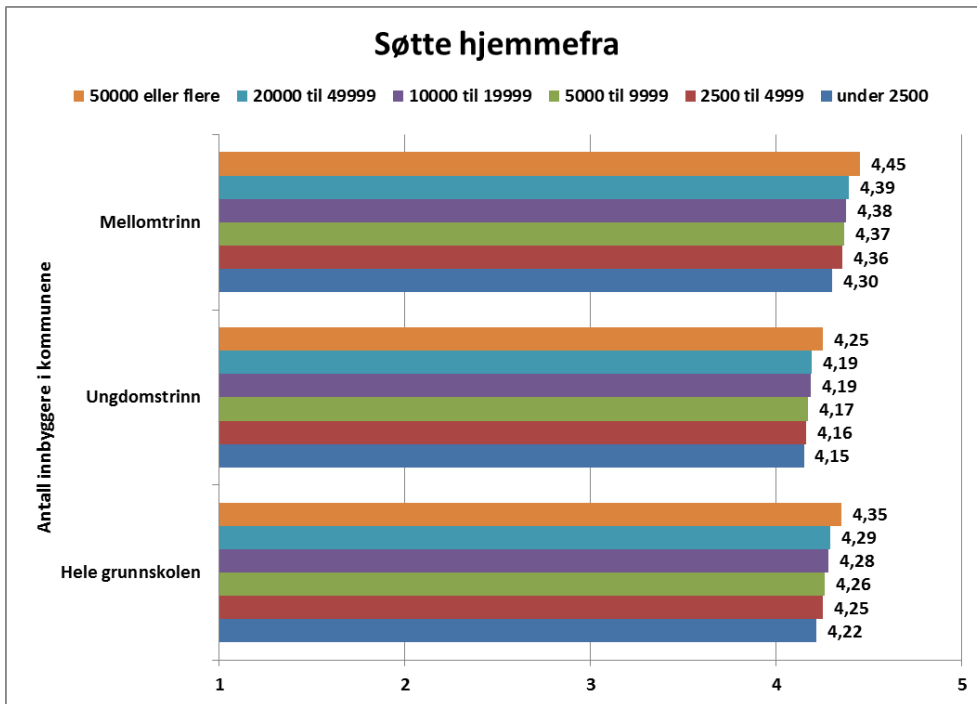


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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

I Figur 8.7 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.

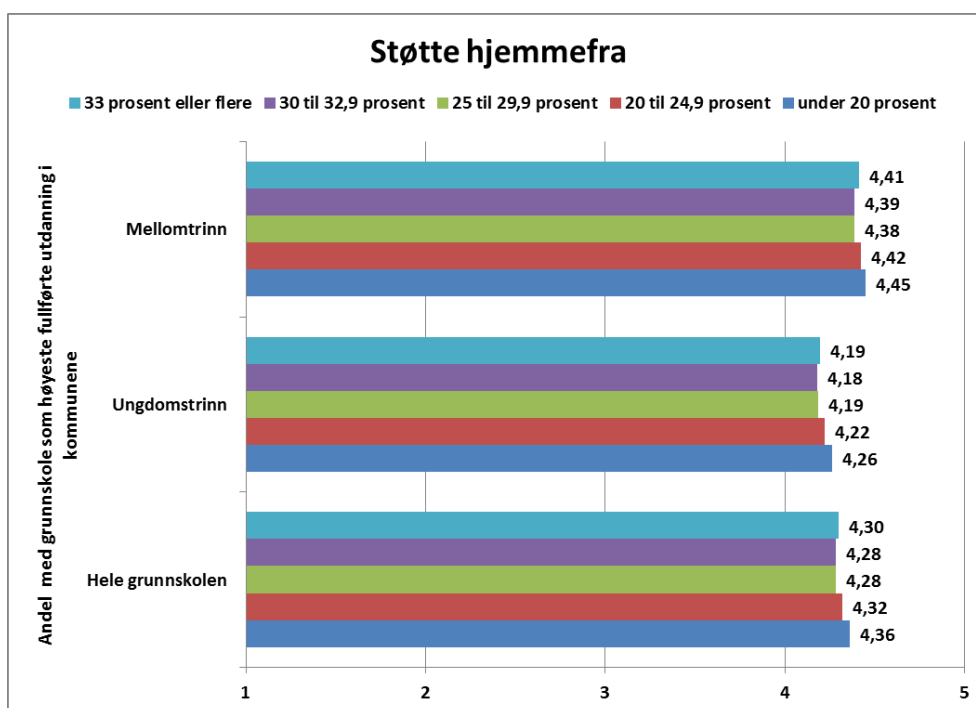
8.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,17 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 8.8 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

I følge figur 8.8 rapporterer elever på mellomtrinnet i de største kommunene om mer støtte hjemmefra enn elever i de minste kommunene målt i innbyggertall. Forskjellen er imidlertid svak (Cohens $d = 0,2$) og ikke tilstede for ungdomstrinn og grunnskolen sett under ett.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 8.9 Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 8.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i rapportering i støtte hjemmefra mellom elever i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

8.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 8.3 *Flernivåanalyse (ICC): Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	.006		.037			
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,002	0,035				
Folketall	0,000	0,410				
Skolenivå (2390 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,002	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,008		
Antall elever per årsverk			0,006	0,000		
Elevnivå (277254 elever)						
Trinn					-0,070	0,000
Kjønn					0,085	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Hovedfunnet i Tabell 8.3 er at det er svært lite av variansen i Støtte hjemmefra som kan tilskrives kommunenivå eller skolenivå variabler. Videre viser tabell 8.3 at klassetrinn har en liten negativ effekt, mens kjønn har en liten positiv effekt på støtte hjemmefra. Det vil si at opplevelsen eller rapporteringen av støtte hjemmefra reduseres etter hvert som elevene blir eldre, mens den øker dersom en er jente.

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 2017.

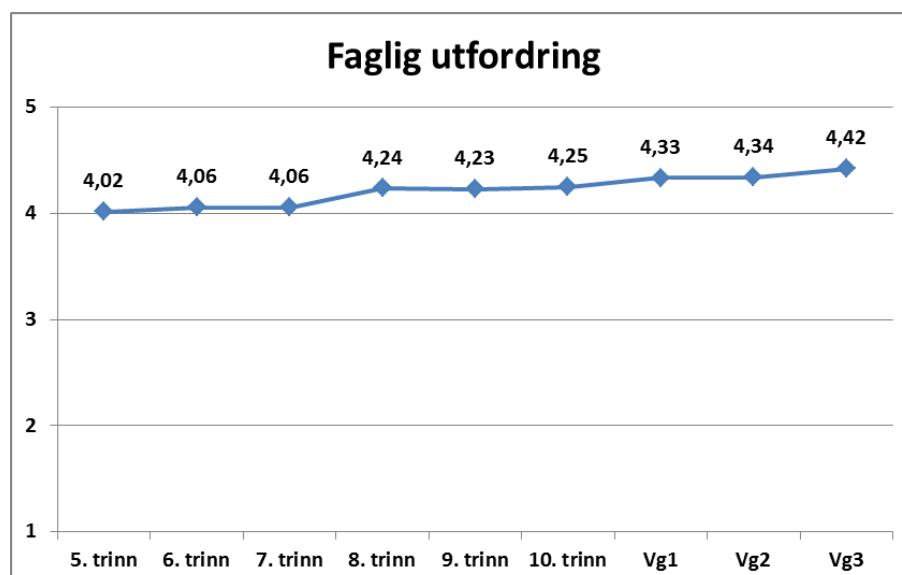
Faglig utfordring	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag

Tabell 9.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2017.

	Faglig utfordring					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	0,7	3,0	14,5	37,1	44,7	4,22	0,85

Tabell 9.2 viser at nær 82 prosent opplever at de får faglige utfordringer i mange eller alle fag. Gjennomsnittsverdien er 4,22.

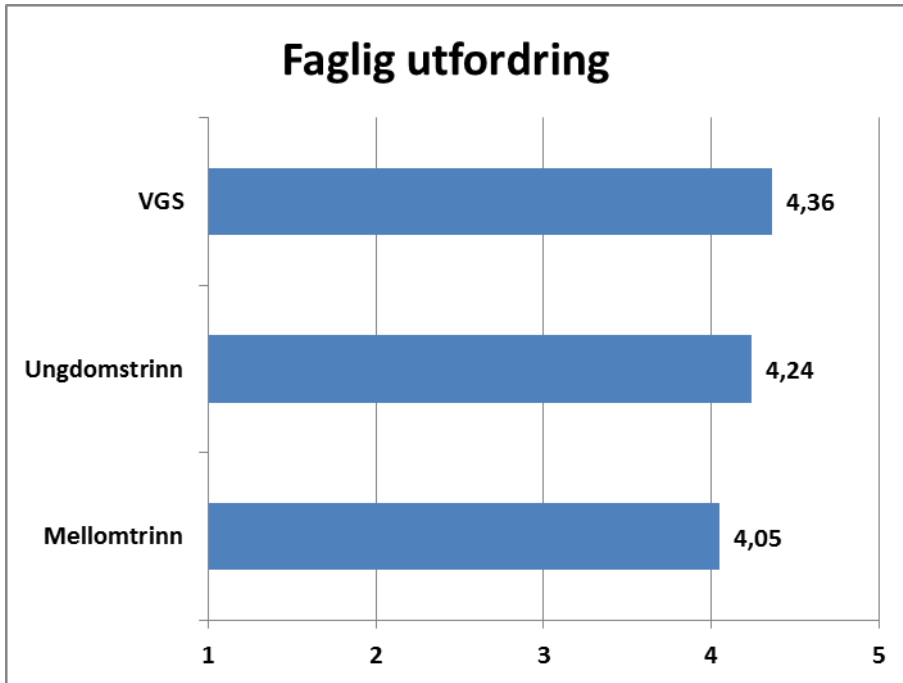
9.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,48 / 0,23$; $Eta^2 = 0,02$

Figur 9.1 Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).

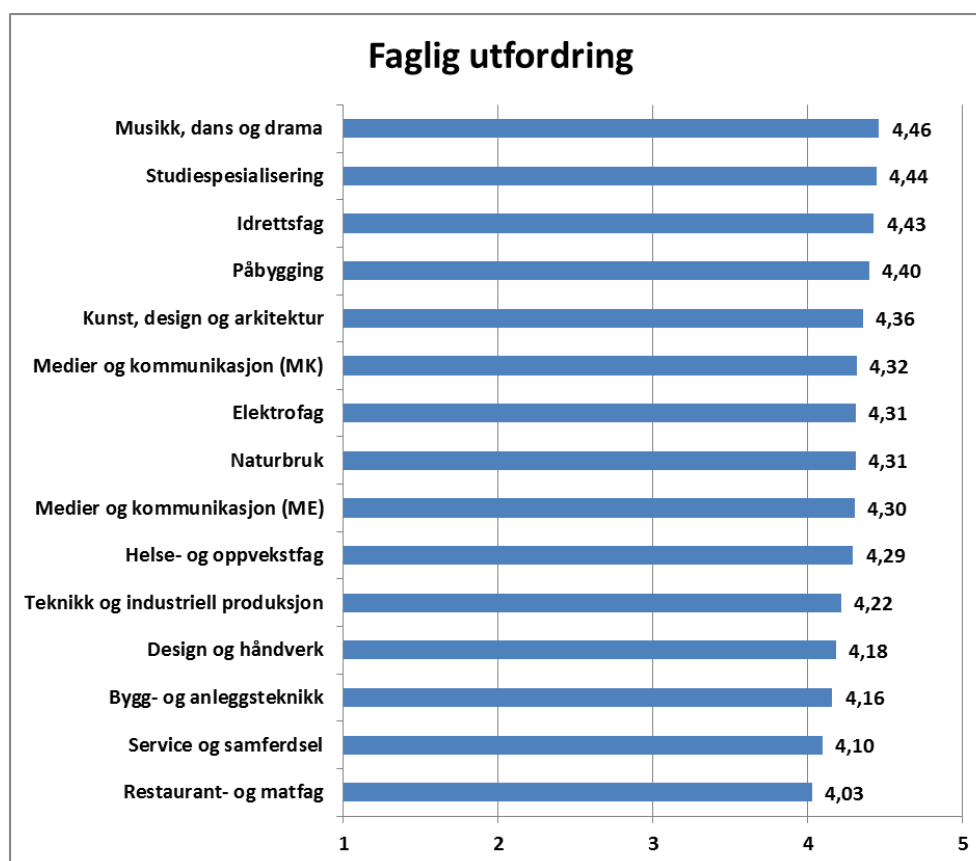
Figur 9.1 viser at elever opplever mer *Faglige utfordring* med økende trinn. Forskjellen mellom høyeste og laveste skåre er av betydning, men liten. Eta kvadrert (η^2) viser at det er begrenset del av variansen i faglig utfordring som forklares av klassetrinn (2 prosent).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,37 / 0,18$. $\eta^2 = 0,02$.

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.

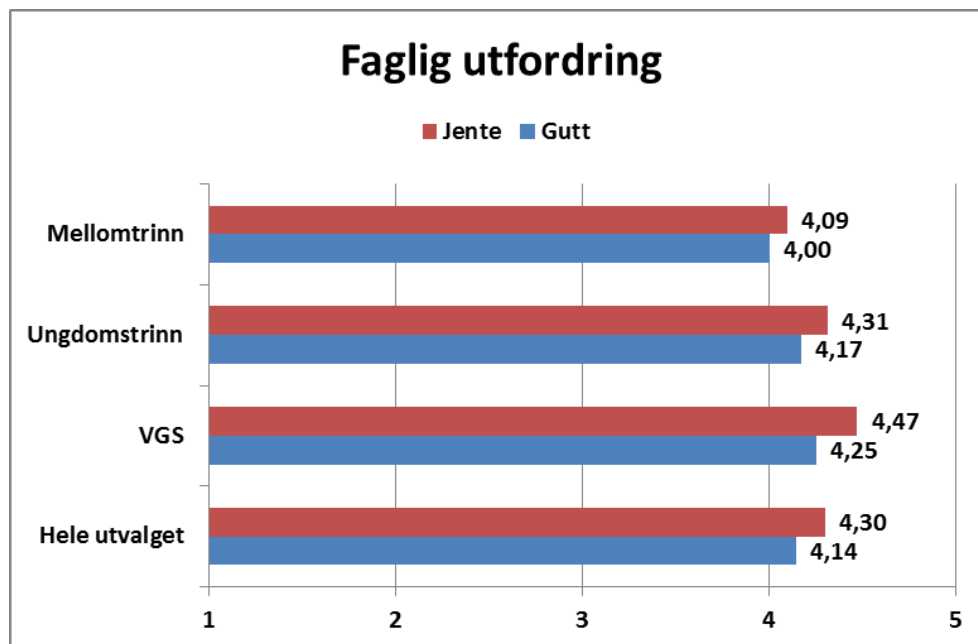


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,53 / 0,26$; $\eta^2 = 0,02$

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 0,53 og effektstørrelse på 0,25. Imidlertid viser eta kvadrert (η^2) at bare 2 prosent av variansen forklares av hvilket utdanningsprogram eleven tilhører.

9.2 Kjønn

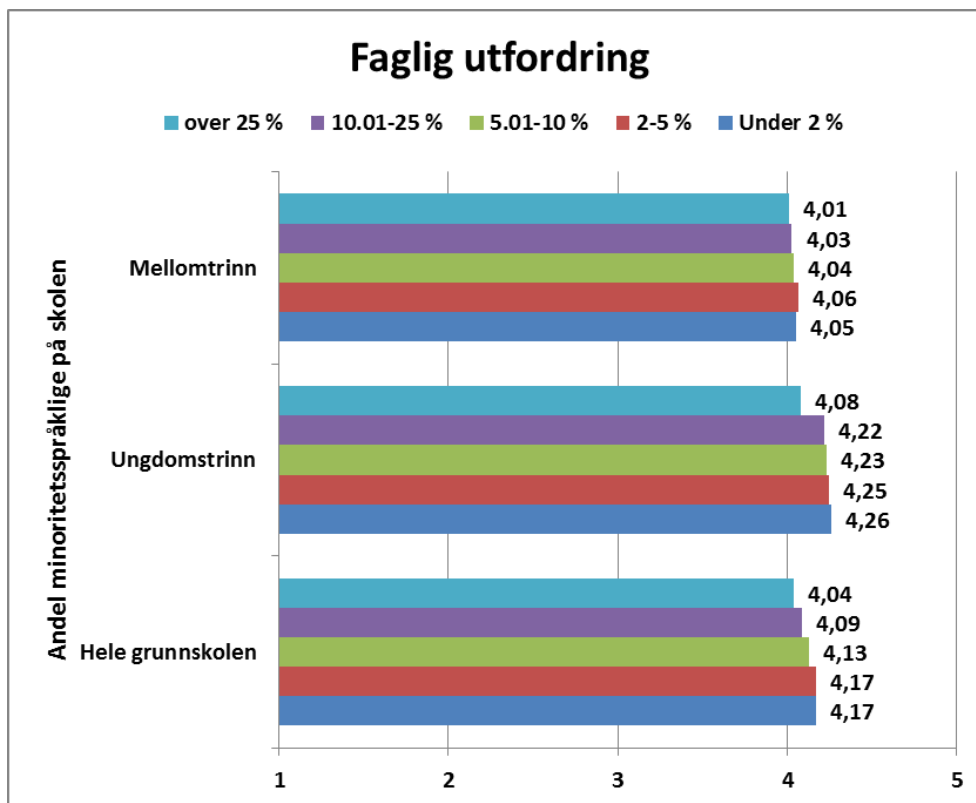


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,18 / 0,09$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,10 / 0,05$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,17 / 0,08$. *Videregående*: $d / ES = 0,28 / 0,14$.

Figur 9.4 *Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS 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

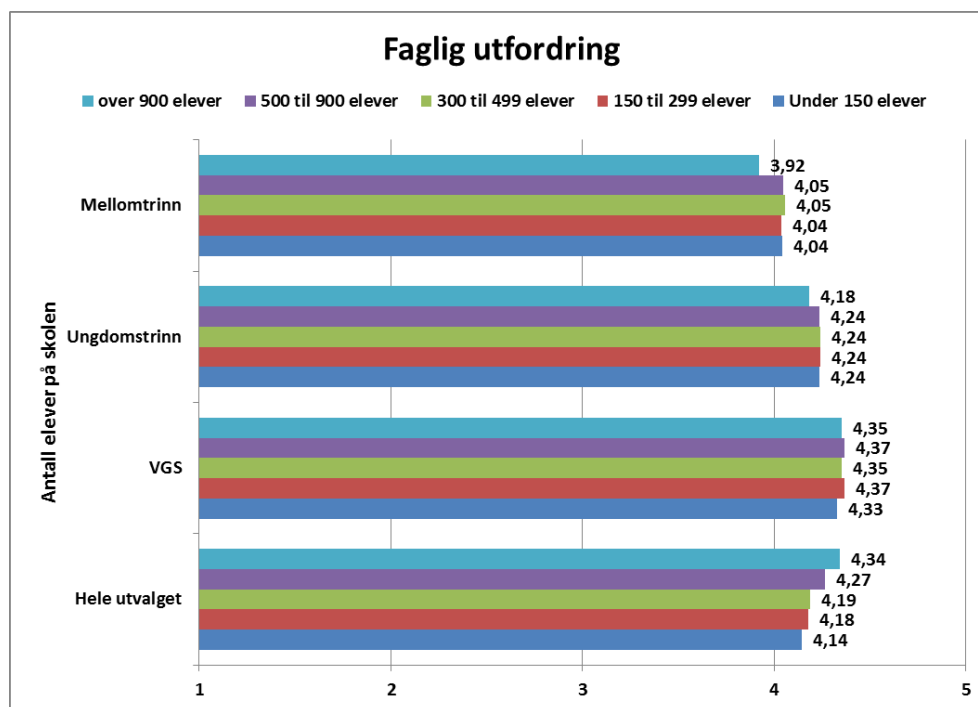


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,05 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,21 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$

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. Imidlertid viser eta kvadrert (eta^2) at ikke noe av variansen i fagligutfordring forklares av andel minoritetsspråklige elever på skolen.

9.4 Skolestørrelse og lærertetthet

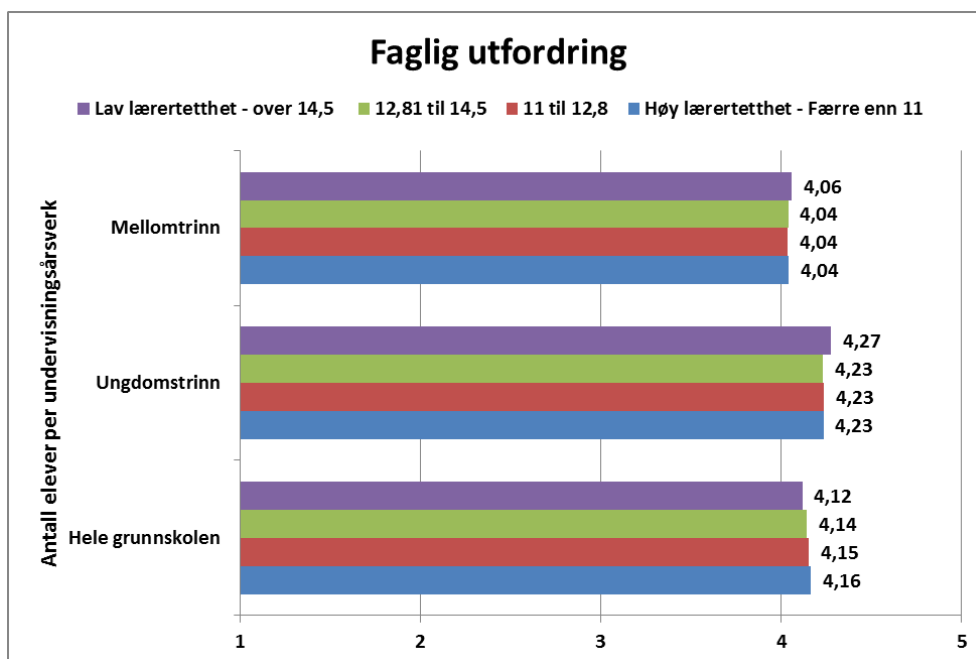


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,07 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

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

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

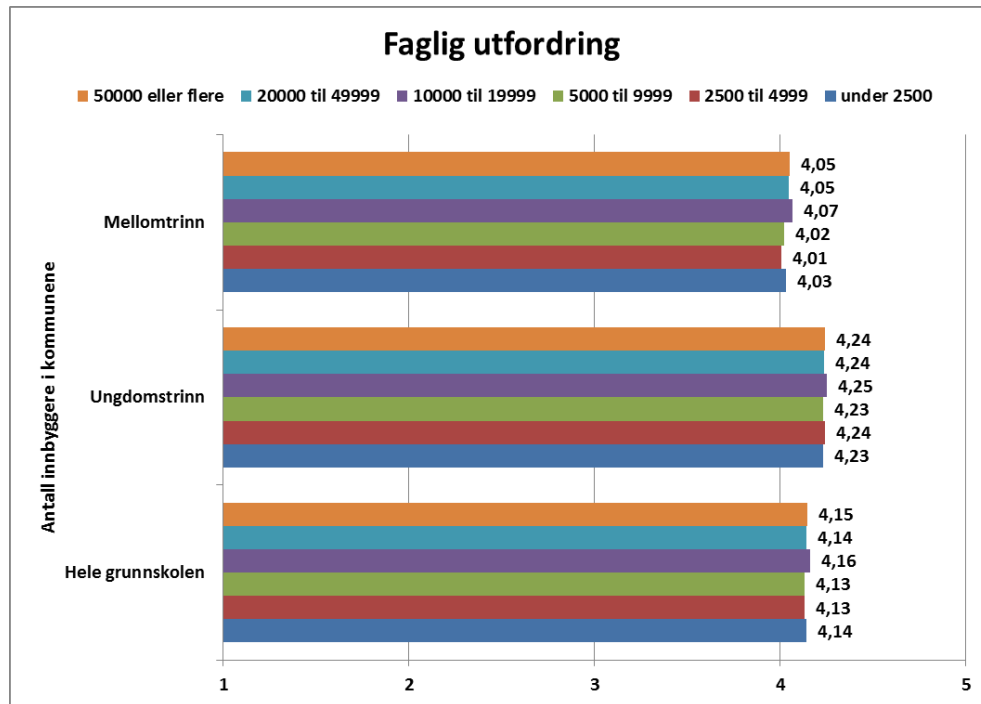


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,05 / 0,03; $\text{Eta}^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: d / ES = 0,02 / 0,01; $\text{Eta}^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,05 / 0,02; $\text{Eta}^2 = 0,00$

Figur 9.7 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.

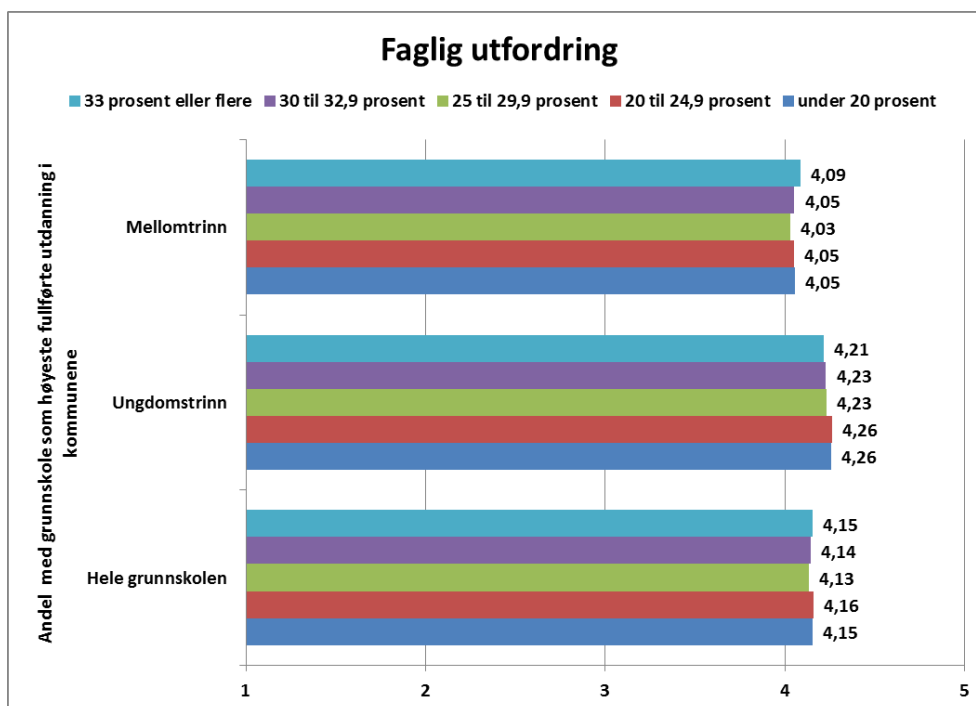
9.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,03 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,03 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 9.8 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*.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,03/ 0,02; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,06/ 0,03; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,06/ 0,03; Eta² = 0,00

Figur 9.9 Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 9.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i rapportering faglig utfordring mellom elever i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 9.3 *Flernivåanalyse (ICC): Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
	.004		.030			
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,001	0,394				
Folketall	0,000	0,460				
Skolenivå (2390 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			-0,003	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,359		
Antall elever per årsverk			-0,001	0,413		
Elevnivå (277254 elever)						
Trinn					0,042	0,000
Kjønn					0,117	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Hovedfunnet i Tabell 9.3 er at det er svært lite av variansen i Faglig utfordring som kan tilskrives kommunenivå eller skolenivå variabler. Videre viser tabell 9.3 at klasstrinn har en liten effekt, mens kjønn har en litt større positiv effekt på Faglig utfordring..

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 spørsmålene 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 2017.

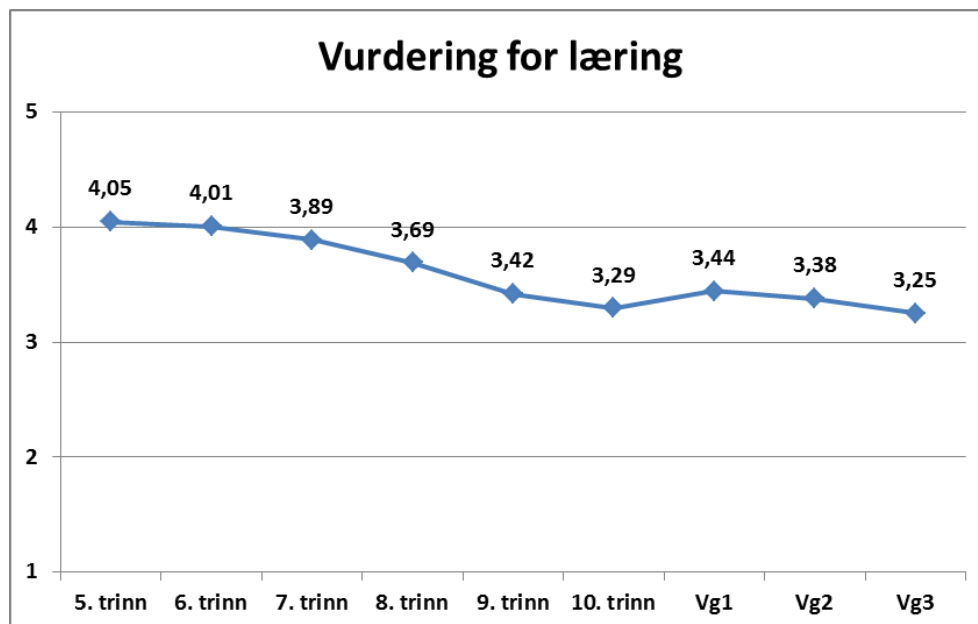
Vurdering for læring	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6862 Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet 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 2017.

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?	1,1	4,5	18,7	40,4	35,4	4,05	0,90
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.	1,2	4,8	19,5	40,5	34,0	4,01	0,91
Q6865 Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	2,1	7,5	21,3	35,7	33,4	3,91	1,02
Q6866 Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,1	10,6	24,4	33,0	28,9	3,74	1,08
Q6867 Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?*	6,5	12,2	31,2	29,3	20,9	3,46	1,14
Q6868 Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	12,3	19,8	28,0	25,3	14,7	3,10	1,23
Q6869 Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	13,3	23,0	28,7	21,6	13,5	2,99	1,23
Q6870 Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	5,7	14,3	28,3	29,8	22,0	3,48	1,15
Vurdering for læring						3,59	0,81

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

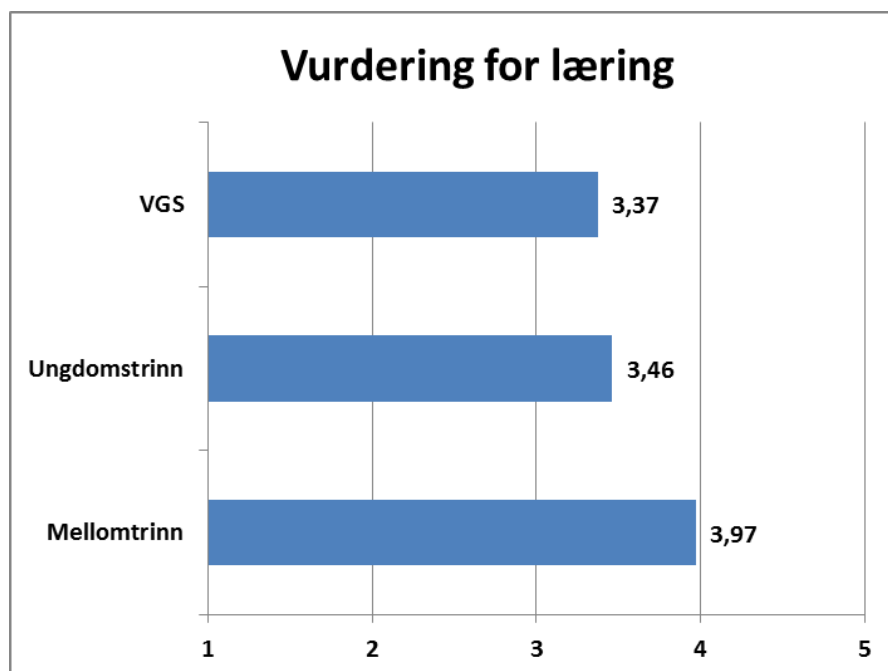
10.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 1,11 / 0,48$; $Eta^2 = 0,12$

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

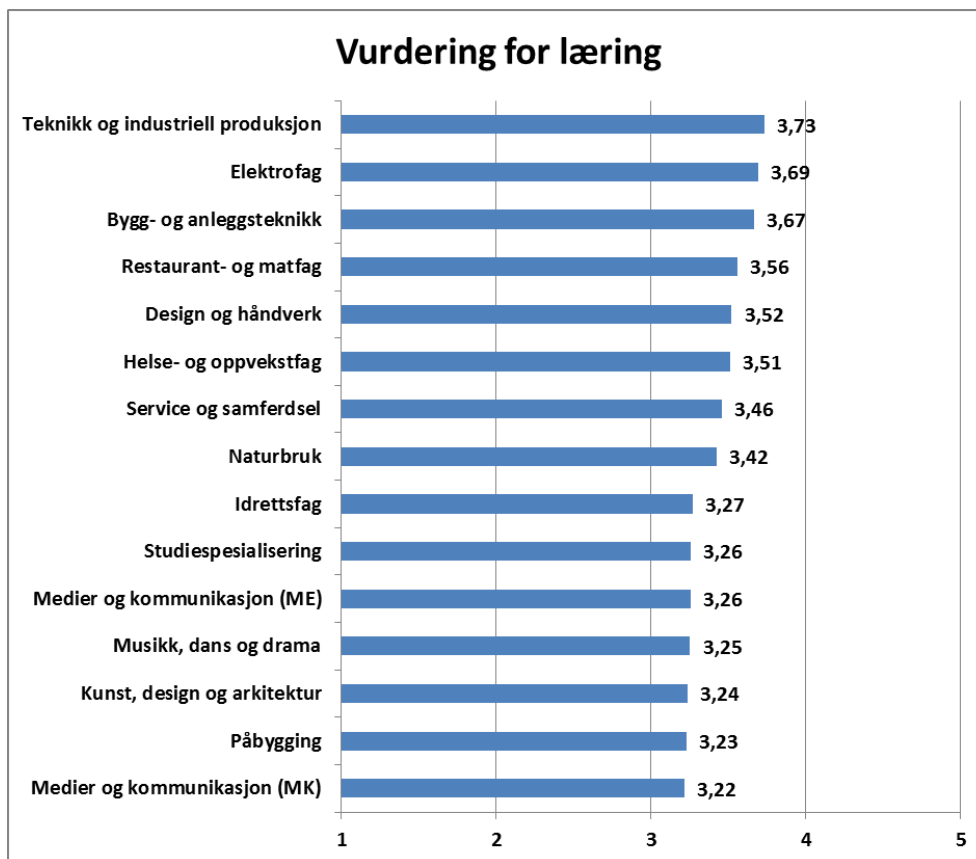
Figur 10.1 viser at elevenes rapportering av *Vurdering for læring* synker markant med økende trinn. Forskjellen mellom 5. trinn og Vg3. trinn gir en Cohens d -verdi på 1,11 og en effektstørrelse på 0,48, som indikerer en stor forskjell. Eta^2 viser at 12 prosent av variansen i *Vurdering for læring* forklares av klassetrinn.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,80 / 0,37$. $Eta^2 = 0,10$.

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. Rundt 10 prosent av variansen kan forklares av skoleslag ifølge η^2 .

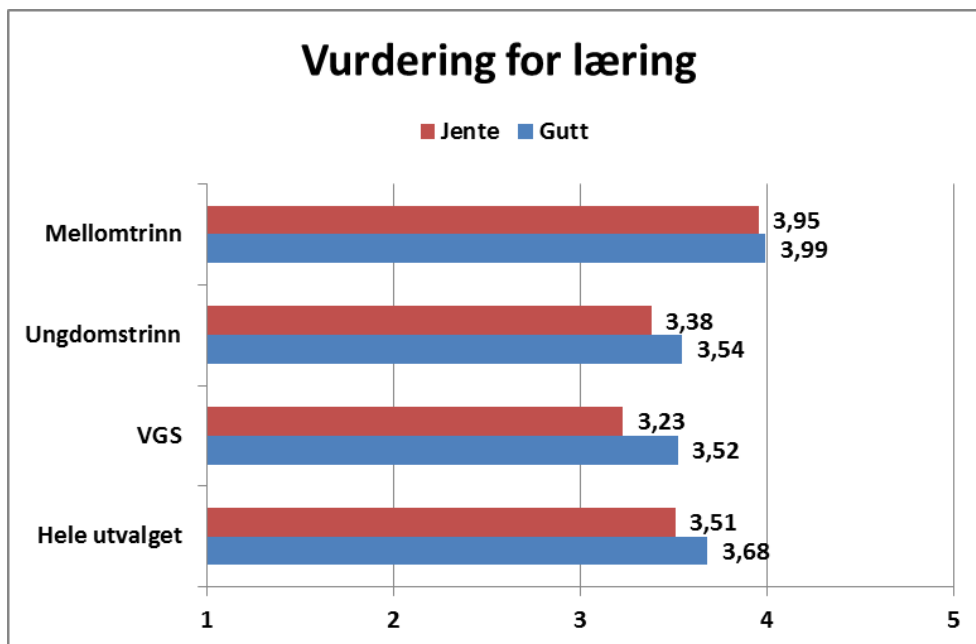


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,67 / 0,32$; $\eta^2 = 0,05$

Figur 10.3 Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VGS, 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 Medier og kommunikasjon (MK) skårer lavest. En kan legge merke til at det er elever på de studieforberedende utdanningsprogrammene, med unntak av Medier og kommunikasjon (MK) som skårer lavest på *Vurdering for læring*. Når det gjelder Medier og kommunikasjon (MK) er dette elever som følger gammel ordning. Det vil si at alle elever som tilhører dette utdanningsprogrammet går i Vg3. Det kan dermed være klassetrinn som gir dette utslaget og ikke utdanningsprogrammet i seg selv.

10.2 Kjønn

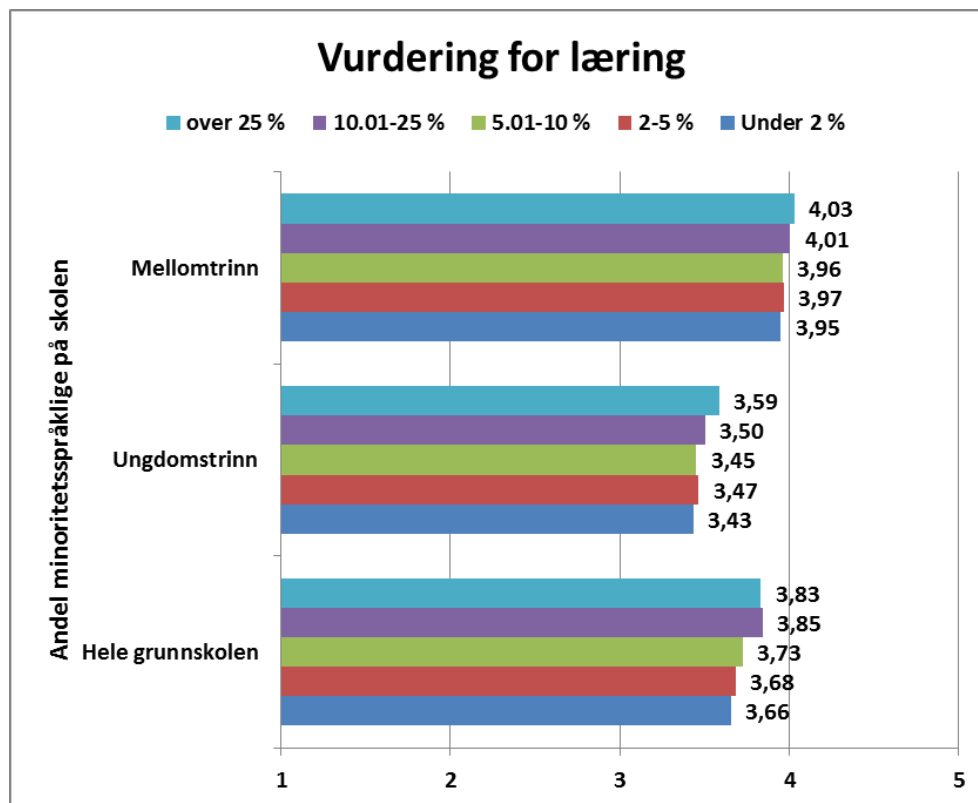


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,22 / 0,11$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,05 / 0,03$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,21 / 0,10$. *Videregående*: $d / ES = 0,38 / 0,18$.

Figur 10.4 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og i 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.

10.3 Andel minoritetsspråklige elever

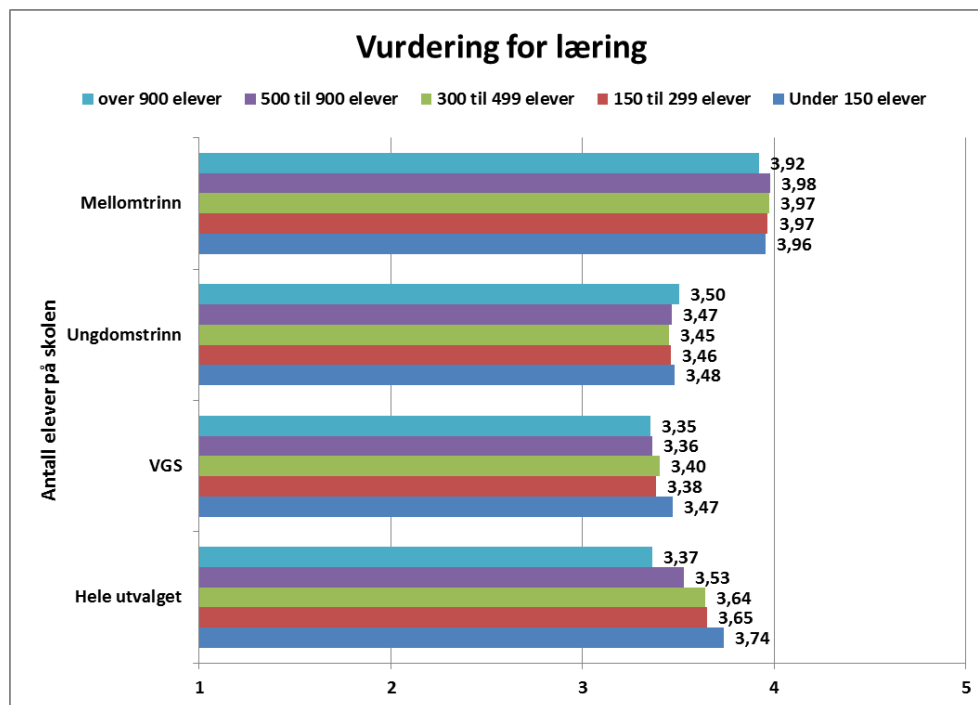


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,11 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,19 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$

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. Eta^2 viser at svært lite av variansen i *Vurdering for læring* kan forklares med andel minoritetsspråklige elever på skolen.

10.4 Skolestørrelse og lærertetthet

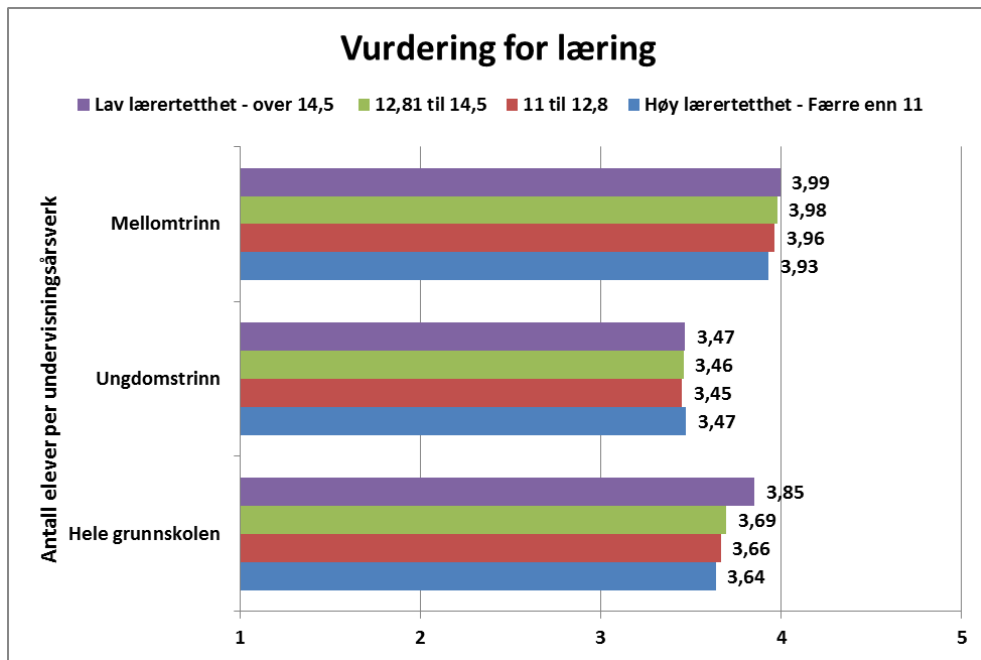


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: d / ES = 0,47 / 0,23; Eta² = 0,01.

Mellomtrinn: d / ES = 0,08 / 0,04; Eta² = 0,00. Ungdomstrinn: d / ES = 0,06 / 0,03; Eta² = 0,00 VGS: d / ES = 0,15 / 0,04; Eta² = 0,00

Figur 10.6 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 10.6 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever 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, men denne forskjellen er svært svak og skyldes sannsynligvis at eldre elever er i større skoler og yngre i små. Resultatet skyldes dermed ikke skolestørrelse, men heller trinn.



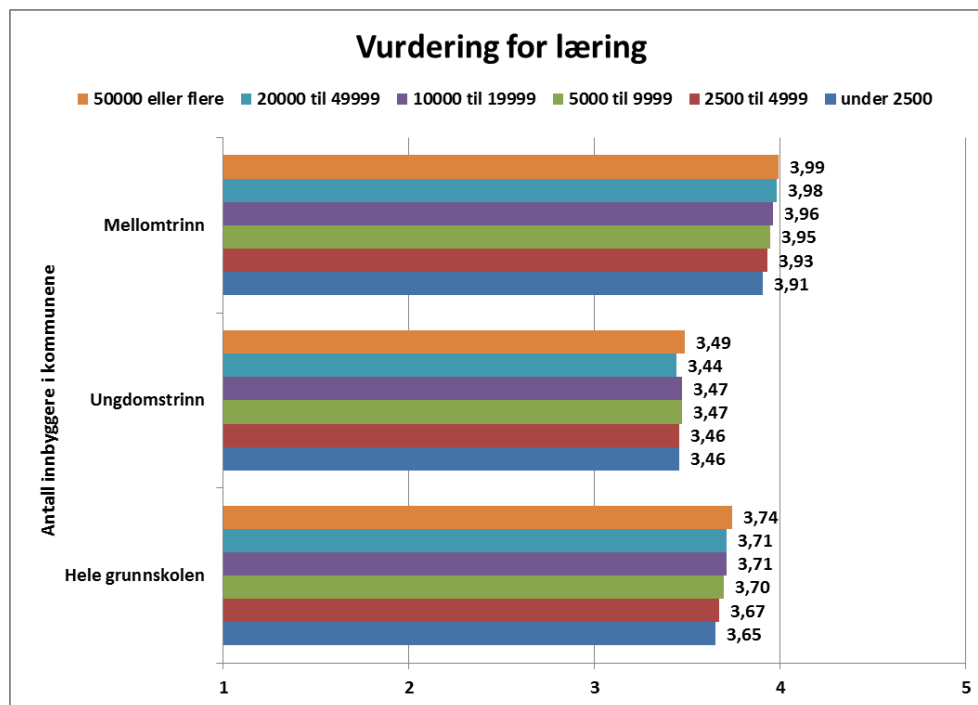
Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,28 / 0,14$; $Eta^2 = 0,01$.

Mellomtrinn: $d/ES = 0,09 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,03 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 10.7 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.

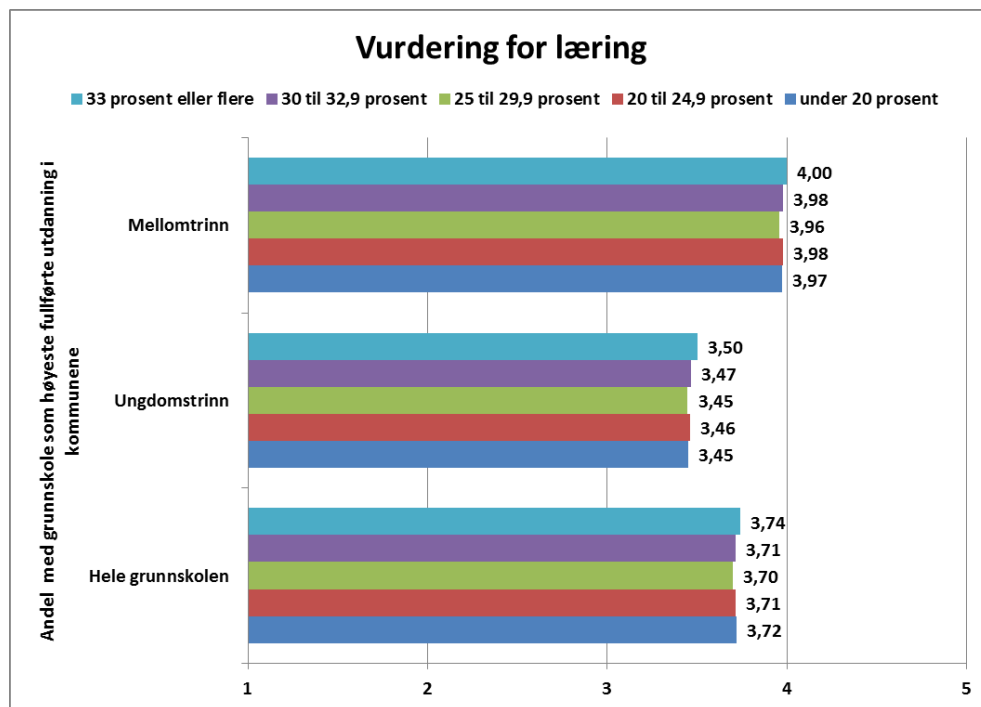
10.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,11 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,05 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 10.8 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 10.8 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere har innvirkning på hvordan elevene skårer på *Vurdering for læring*.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,05/0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,06/0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,06/0,03$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 10.9 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 10.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i rapportering av faglig utfordring mellom elever i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 10.3 *Flernivåanalyse (ICC): Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,000	0,700				
Folketall	0,000	0,565				
Skolenivå (2390 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,003	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,000		
Antall elever per årsverk			0,010	0,000		
Elevnivå (277254 elever)						
Trinn					-0,151	0,000
Kjønn					-0,101	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 10.3 viser at det er svært lite av variansen i *Vurdering for læring* som kan tilskrives kommunenivå, men det er hele 13,5 prosent av variansen som kan forklares av skolerelaterte variabler, jf. ICC nullmodell i første rad. Det vil si at det er egenskaper ved skolen som er med å forklare hvordan elevene ved skolen svarer på spørsmålene om *Vurdering for læring*. Når vi ser på betaverdiene på de skolerelaterte variablene andel minoritetsspråklige, elevtall og lærertetthet ser vi at det er ikke disse skolerelaterte variablene som forklarer den variansen. Det er dermed andre skolerelaterte faktorer som bestemmer dette. Det kan eksempelvis være skolers arbeid med vurdering for læring, klasseledelse etc. Det som forklarer mest om hvordan elever svarer på spørsmålene om *Vurdering for læring* er klassetrinn og kjønn. Det vil si at jo høyere klassetrinn jo lavere er det sannsynlig at elevene skårer på indeksen og at jenter har større sannsynlighet til å skåre lavere enn gutter. Betaverdiene er henholdsvis -0,15 og -0,1 som tilsvarer en svak effekt.

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 2016*.

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

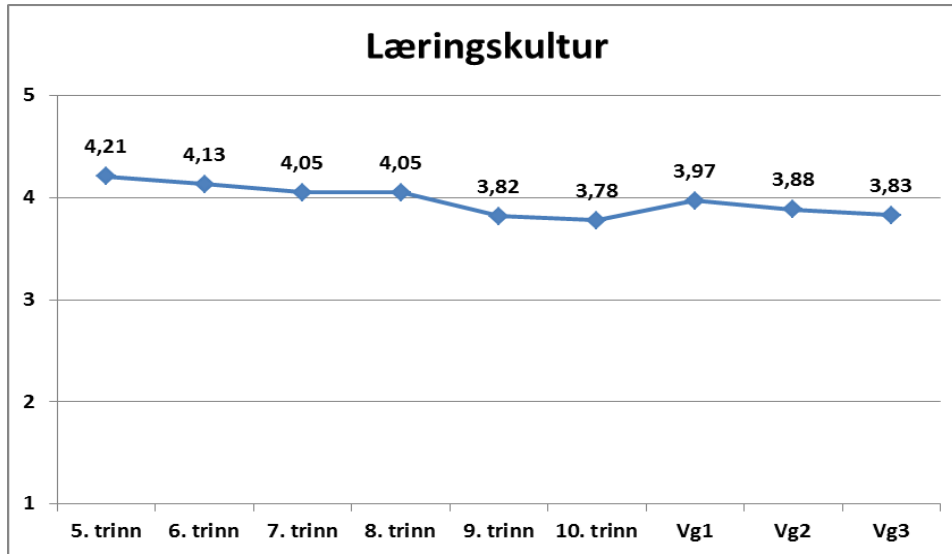
Tabell 11.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Læringskultur* i klassen i *Elevundersøkelsen 2017*.

Læringskultur							
Cronbach's alpha: ,65	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6849 Det er god arbeidsro i timene.	4,3	10,6	21,9	43,8	19,5	3,64	1,04
Q6850 I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	2,3	6,5	21,9	40,6	28,7	3,87	0,98
Q6851 Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.	1,5	2,5	10,0	27,7	58,3	4,39	0,87
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 15prosent er uenige i påstanden om at det er god arbeidsro i timene. Tilsvarende er nærmer 9 prosent uenige i at det er viktig i klassen å jobbe godt med skolearbeidet og rundt 4 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.

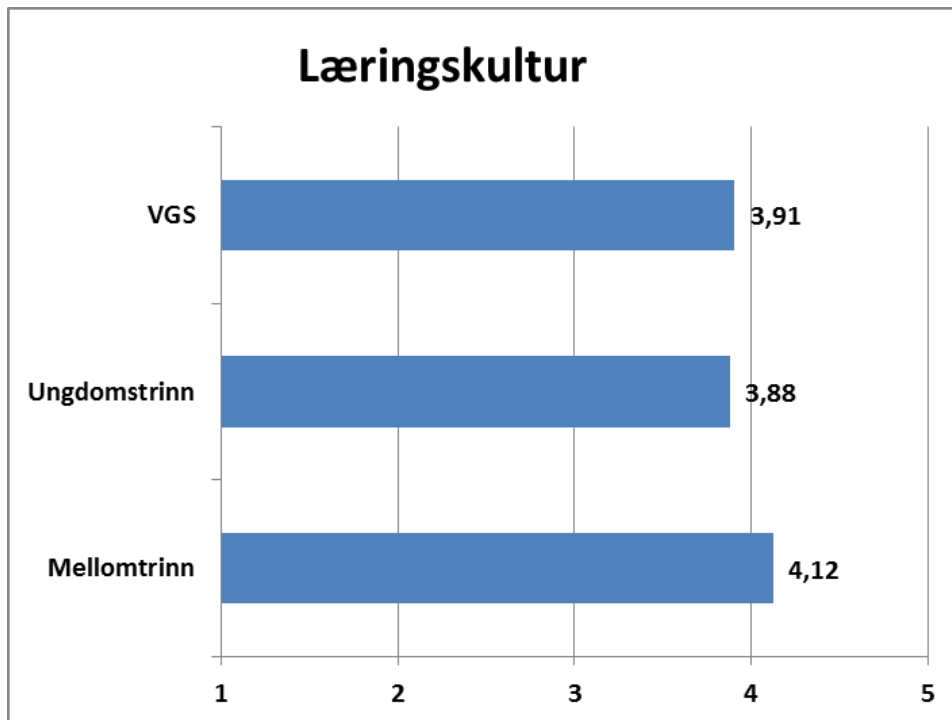
11.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,61 / 0,29$; $Eta^2 = 0,03$

Figur 11.1 Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).

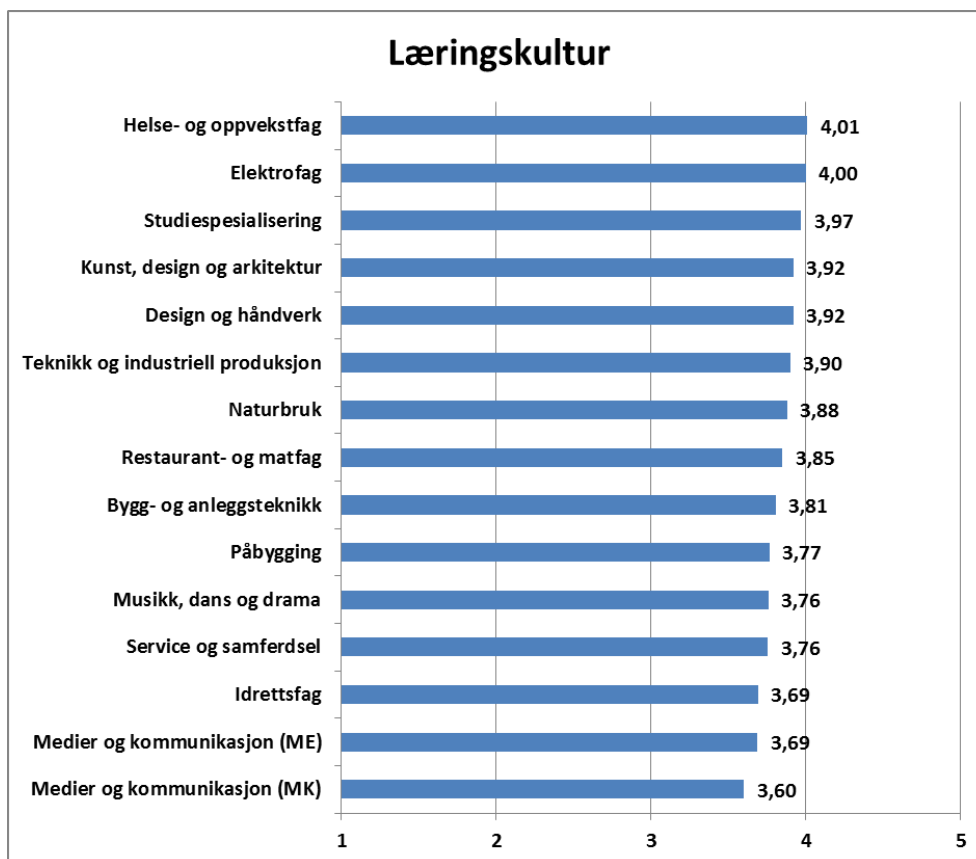
Figur 11.1 viser at elever på grunnskolen skårer lavere på indeksen *Læringskultur* med økende trinn. Særlig skårer elever på 9. og 10. trinn samt Vg3 lavt. Forskjellen mellom 5. og 10. trinn gir en Cohens d på 0,61 og en effektstørrelse på 0,29. Elever i Vg1 og Vg2 skårer høyere enn elever på 9. og 10. trinn, men lavere enn elever på yngre trinn. Eta^2 viser at klassetrinn er med å forklare rundt 3 prosent av variansen i *Læringskultur*.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,35 / 0,17$. $Eta^2 = 0,02$.

Figur 11.2 Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 11.2 viser tilsvarende mønster som forrige figur hvor elever på mellomtrinnet skårer høyere enn elever i VGS og på ungdomstrinnet. Eta^2 viser imidlertid at kun 2 prosent av variansen kan forklares av skoleslag.

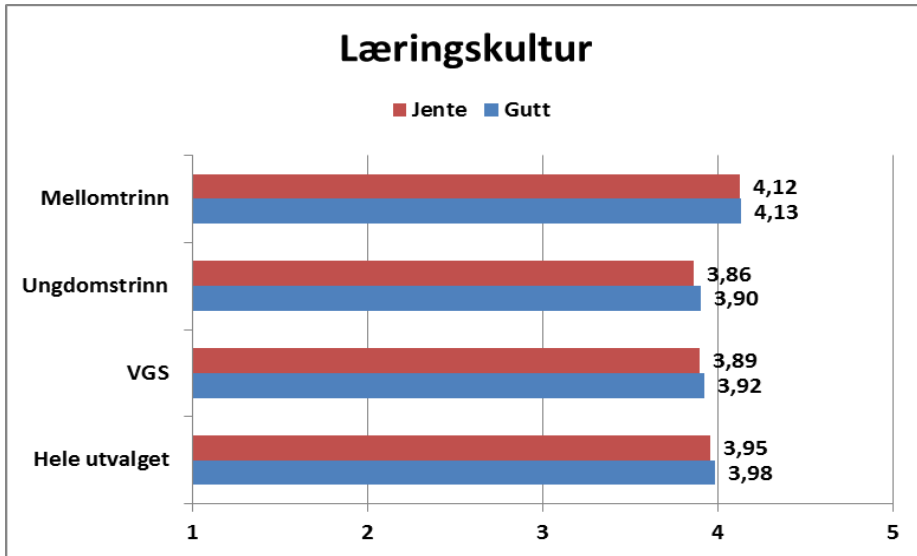


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,54 / 0,26$; $\text{Eta}^2 = 0,02$

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

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

11.2 Kjønn

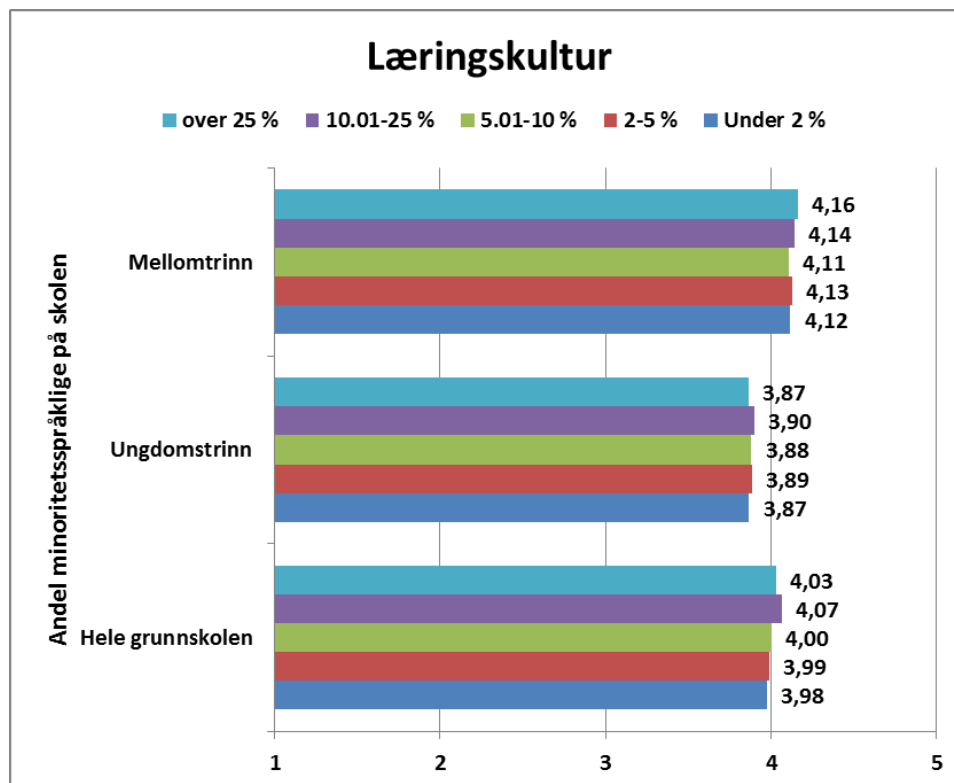


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,04 / 0,02$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,06 / 0,03$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,06 / 0,03$. *Videregående*: $d / ES = 0,04 / 0,02$.

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

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

11.3 Andel minoritetsspråklige elever

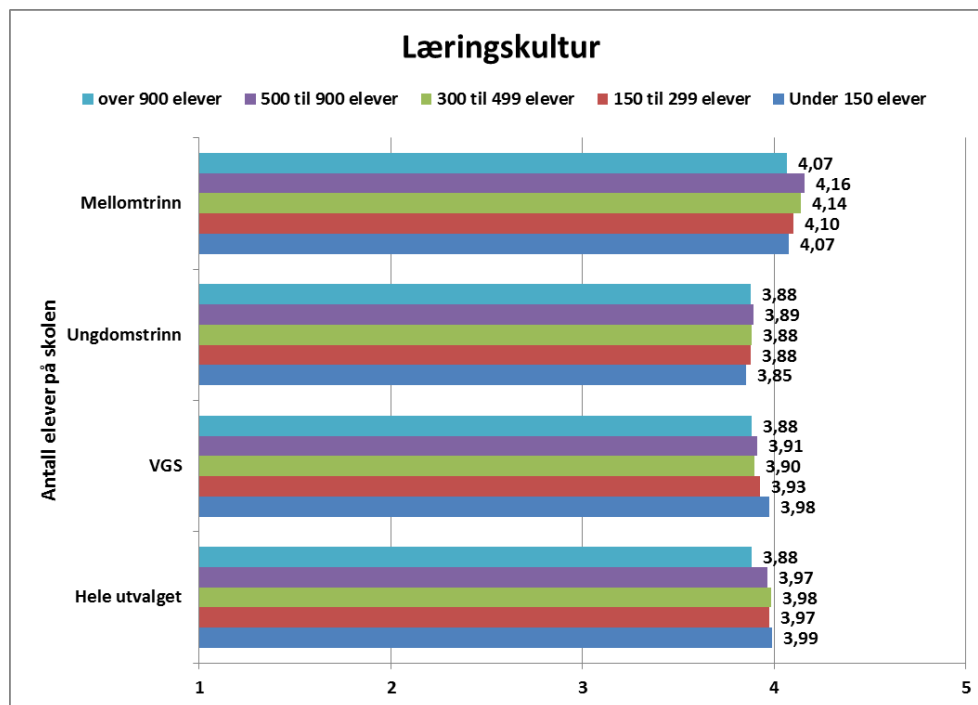


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,13 / 0,06; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,08 / 0,04; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,04 / 0,02; Eta² = 0,00

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

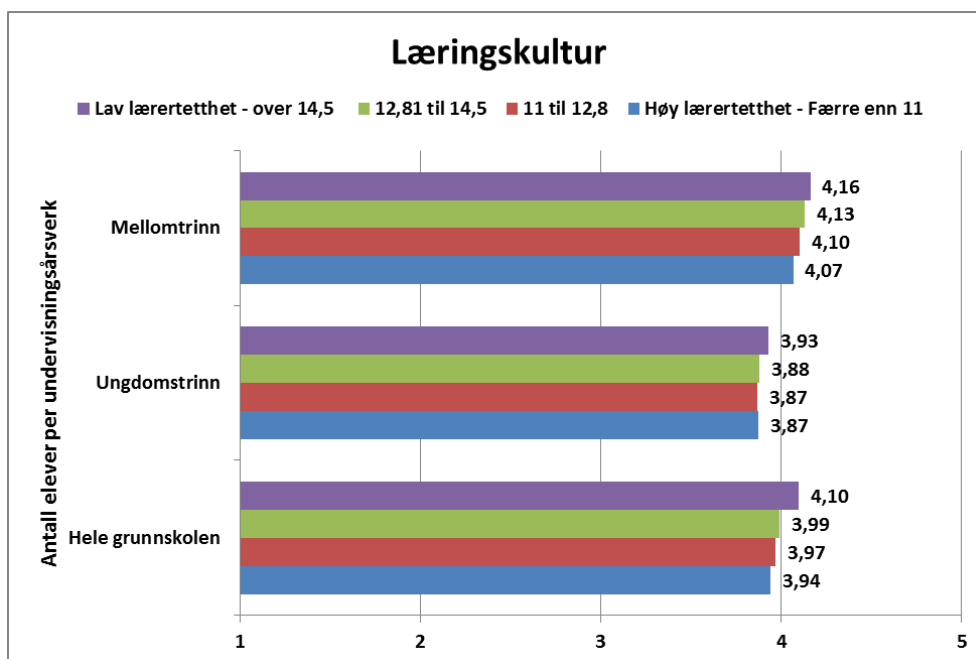


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,05 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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

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

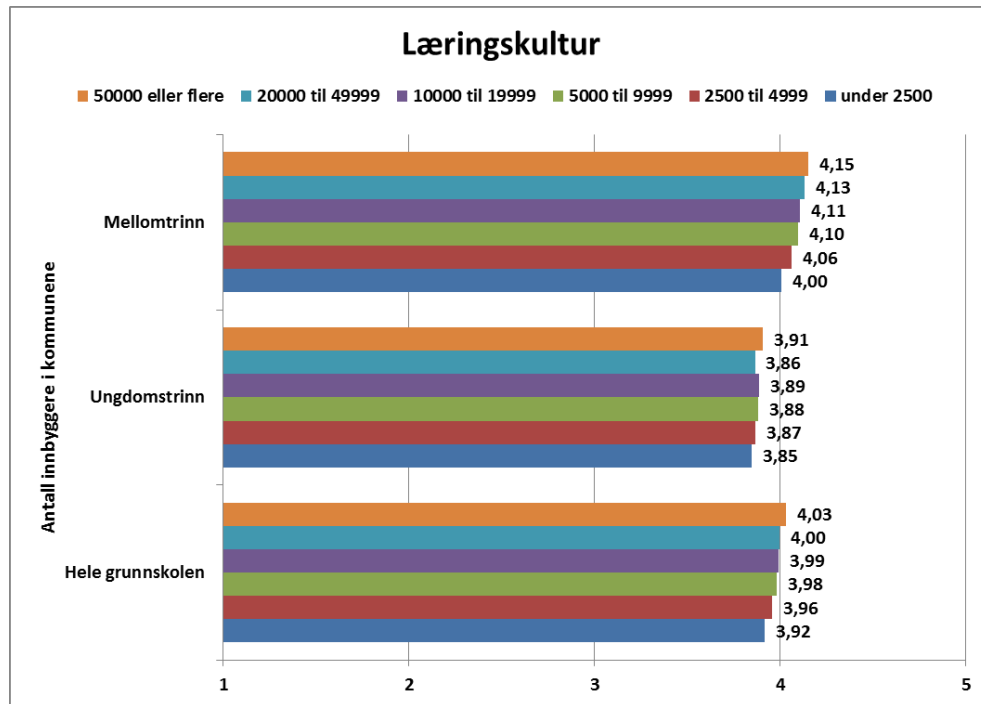


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,22 / 0,11; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: d / ES = 0,15 / 0,07; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,08 / 0,04; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 11.7 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 14,5 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.

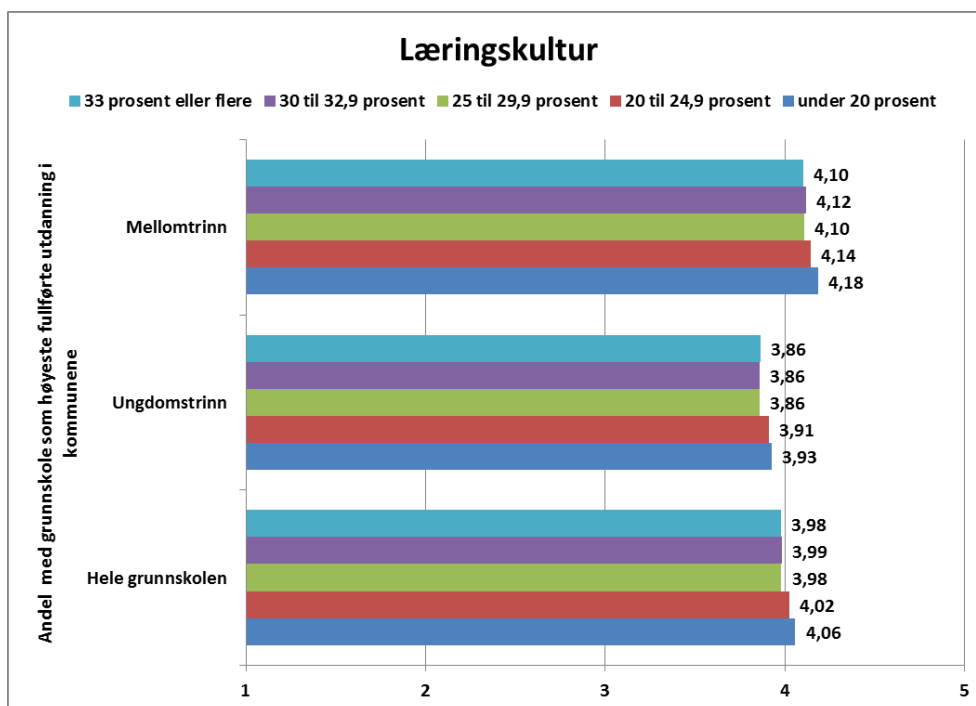
11.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 11.8 *Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).*

Figur 11.9 viser en svak tendens om at elever i de største kommunene målt i innbyggerantall skåre høyere på *Læringskultur* enn elever i de minste kommunene (Cohens $d/ES=0,22/11$). Imidlertid ser vi av Eta^2 at knapt noe av variansen i *Læringskultur* kan forklares av antall innbyggere i kommunen.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,11/ 0,06; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,12/ 0,06; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,08/ 0,04; Eta² = 0,00

Figur 11.9 Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 10.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i hvordan elevene skårer på *Læringskultur* i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 11.3 *Flernivåanalyse (ICC): Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,004	0,001				
Folketall	0,000	0,631				
Skolenivå (2389 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,000	0,417		
Antall elever på skolen			0,000	0,567		
Antall elever per årsverk			0,002	0,243		
Elevnivå (269645 elever)						
Trinn					-0,092	0,000
Kjønn					-0,025	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 11.3 viser at kommunenivåvariabler har svært liten forklaringskraft når det gjelder hvordan elever svarer på spørsmålene som inngår i *Læringskultur*. Skolerelaterte variabler på sin side er med å forklare litt over 9 prosent av variansen i *Læringskultur*. Imidlertid ser vi av betaverdiene til variablene på skolenivå at det er ingen av disse som bidrar nevneverdig med tanke på *Læringskultur*. Kjønn og trinn bidrar signifikant, men betaverdiene er lave.

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 2016.

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

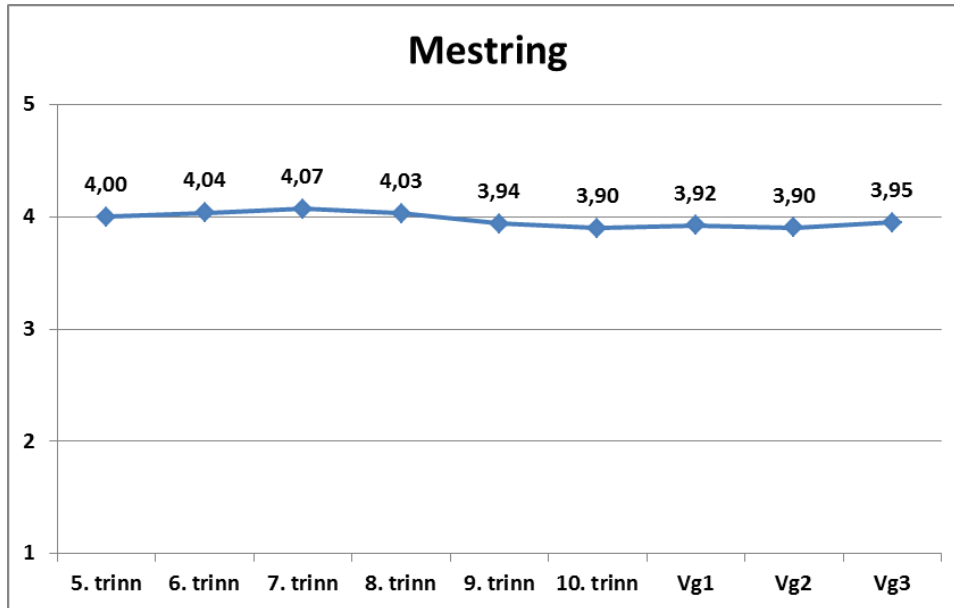
Tabell 12.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Mestring* i Elevundersøkelsen 2016.

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?	0,5	2,0	14,9	66,7	15,8	3,95	0,66
Q6855 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	0,8	3,5	19,9	60,9	14,9	3,86	0,73
Q6853 Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?	0,9	3,6	15,6	37,8	42,2	4,17	0,88
Mestring						3,97	0,65

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 4,5 prosent eller mindre.

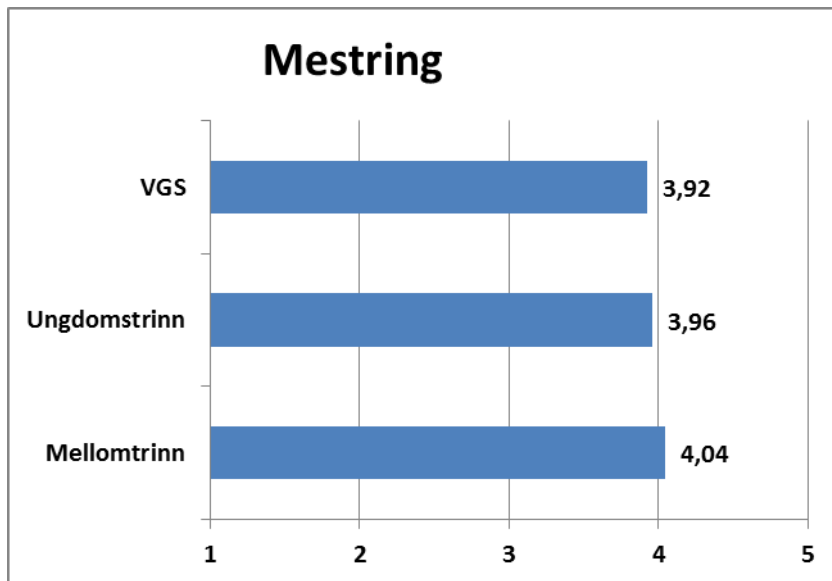
I de neste underkapitlene vil indeksen *Mestring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

12.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,26 / 0,13$ $Eta^2 = 0,00$

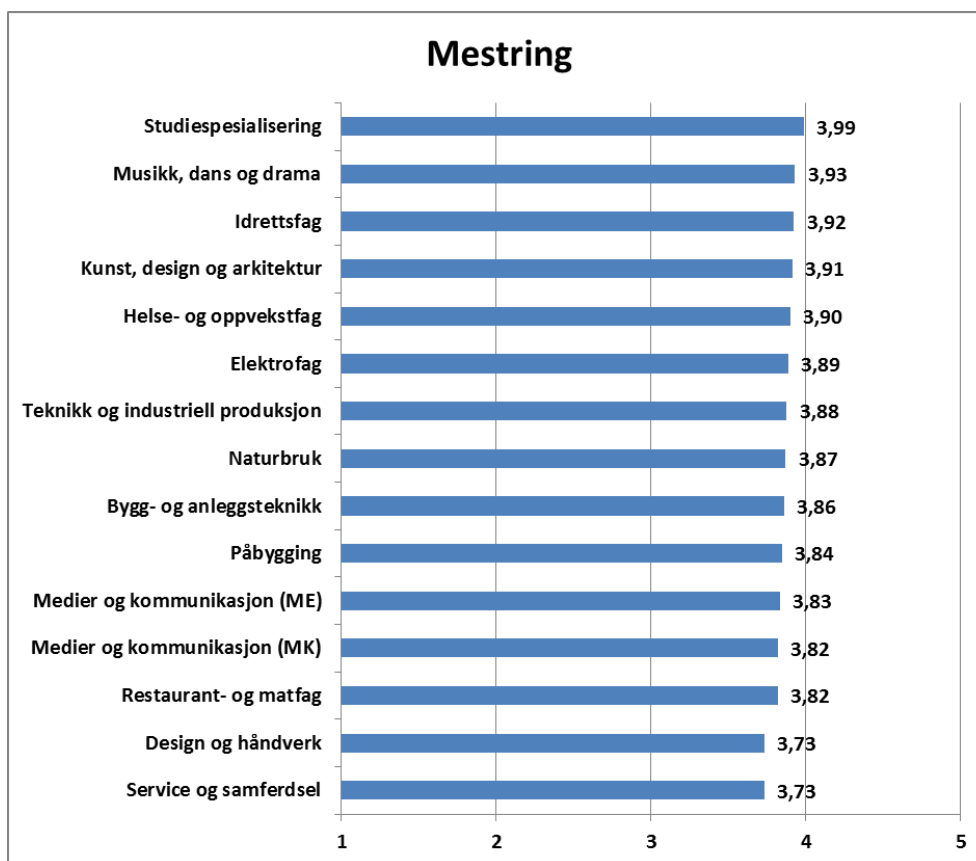
Figur 12.1 *Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).*



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,19 / 0,09$. $Eta^2 = 0,01$.

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.

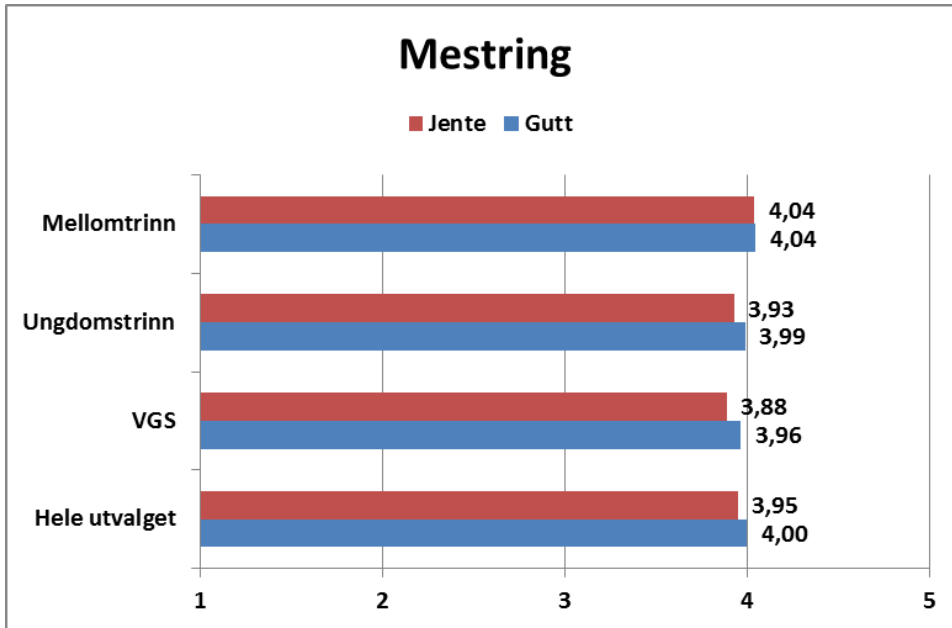


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,35 / 0,17$. $\text{Eta}^2 = 0,01$.

Figur 12.3 *Mestring fordelt på utdanningsprogram (VGS, 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 og Service og samferdsel skårer lavest. Forskjellen er signifikant, men Eta^2 viser at en prosent av variansen for elevenes svar på *Mestring* kan forklares med utdanningsprogram.

12.2 Kjønn

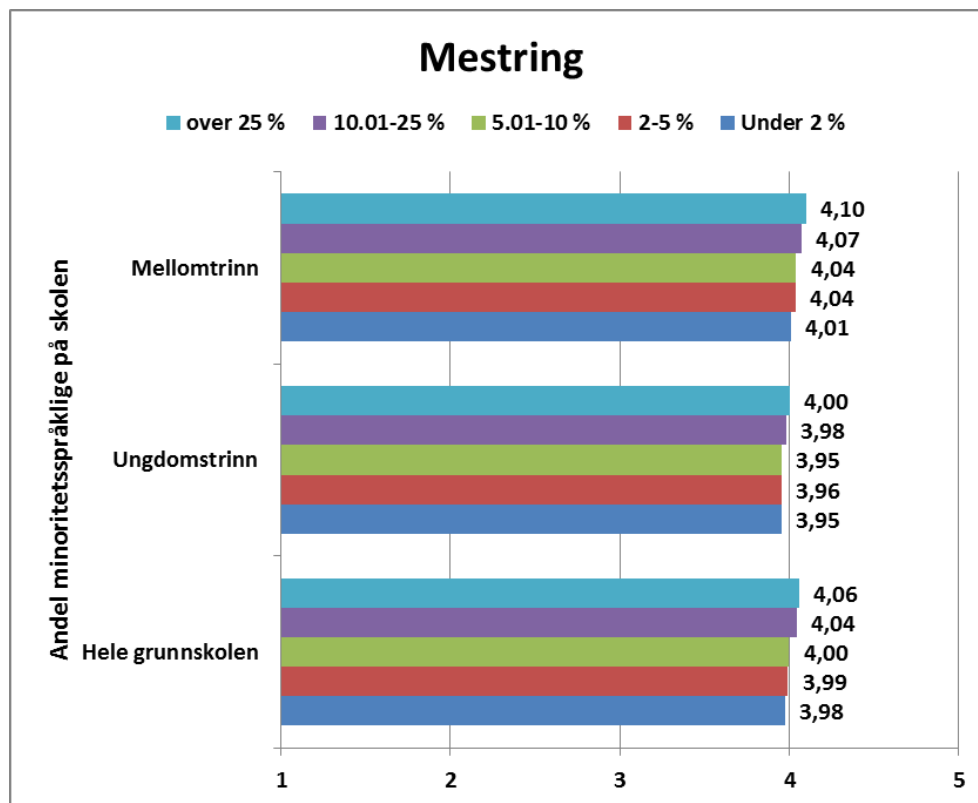


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,08 / 0,04$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,01 / 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,09 / 0,04$. *Videregående*: $d / ES = 0,12 / 0,06$.

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

Figur 12.4 viser ingen store kjønnsforskjeller i hvordan elevene har svart på spørsmålene om mestring.

12.3 Andel minoritetsspråklige elever

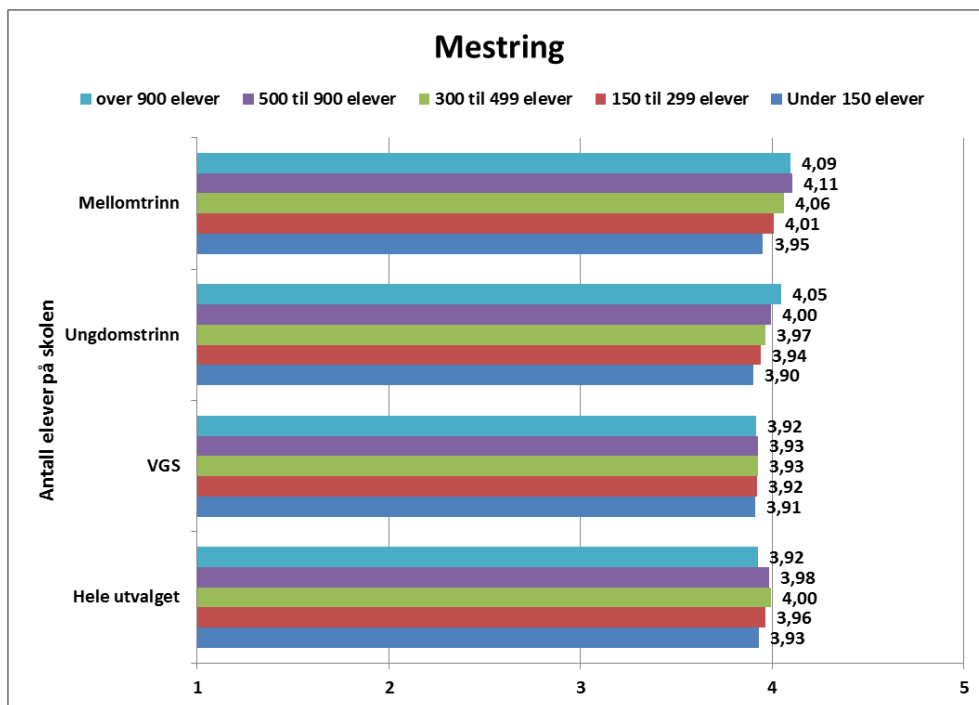


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$

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

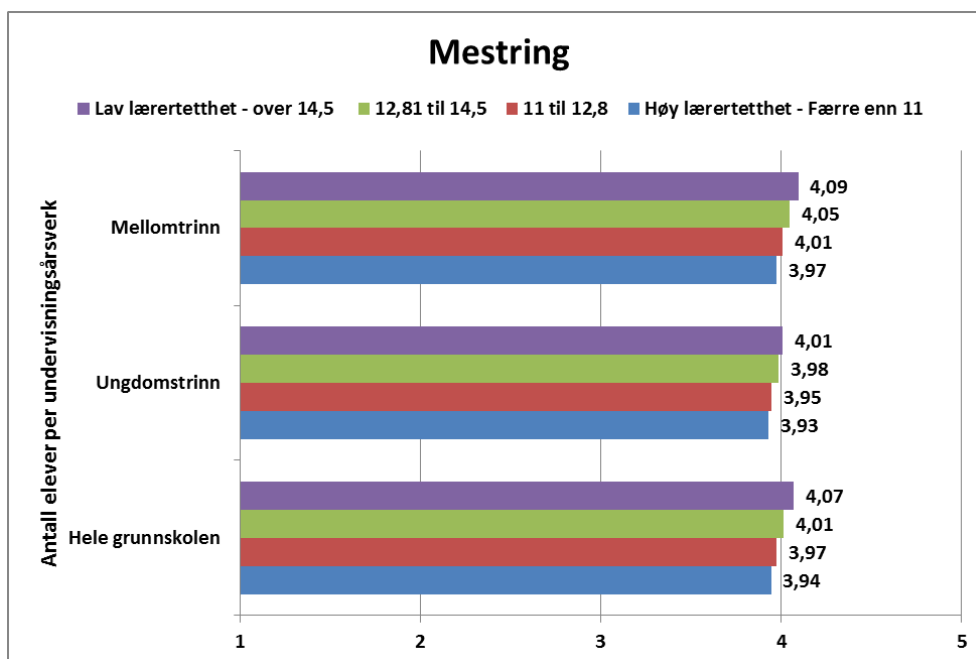


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,11 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,27 / 0,13$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,02 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 12.6 viser at elever i de største skolene på mellom- og ungdomstrinn har en tendens til å skåre høyere på indeksen *Mestring* enn hva særlig elever i de minste skolene gjør. Cohens d verdiene er over 0,2 som viser at det har betydning. Imidlertid ser vi av Eta^2 at svært lite av variansen i *Mestring* kan tilskrives antall elever ved skolen.

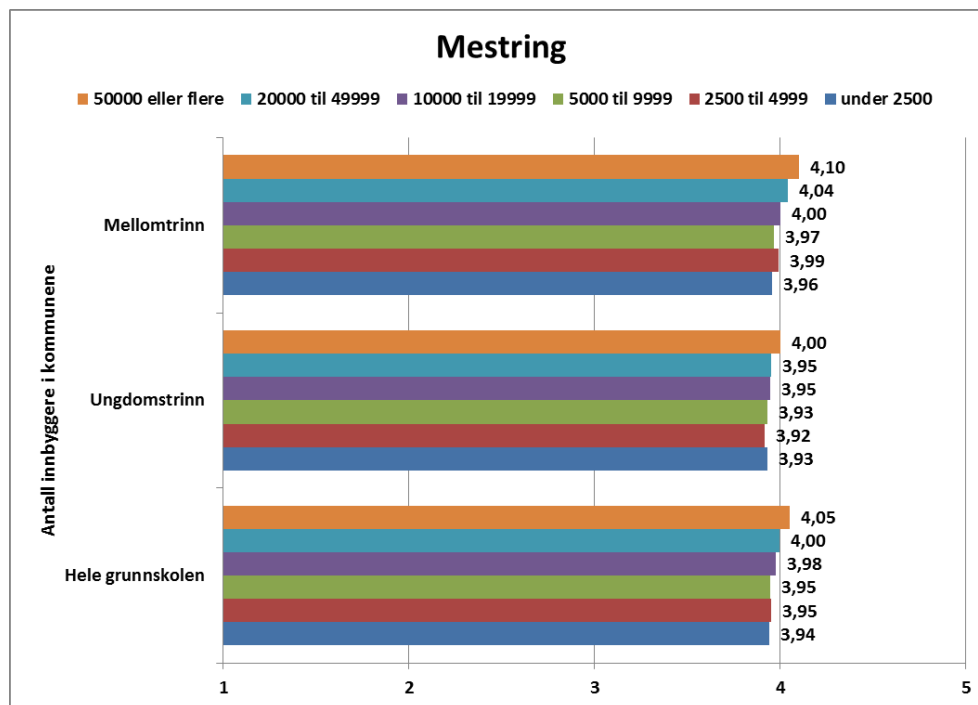


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,21 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,21 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 12.8 viser at dersom man ser grunnskolen under ett, er det en liten forskjell mellom høyeste og laveste verdi sett i lys av hvor mange elever det er per undervisningsårsværk på skolen. Det samme gjelder på mellomtrinnet. Forskjellene er signifikante, men svært svake, noe som gjenspeiles i de svært lave eta^2 -verdiene.

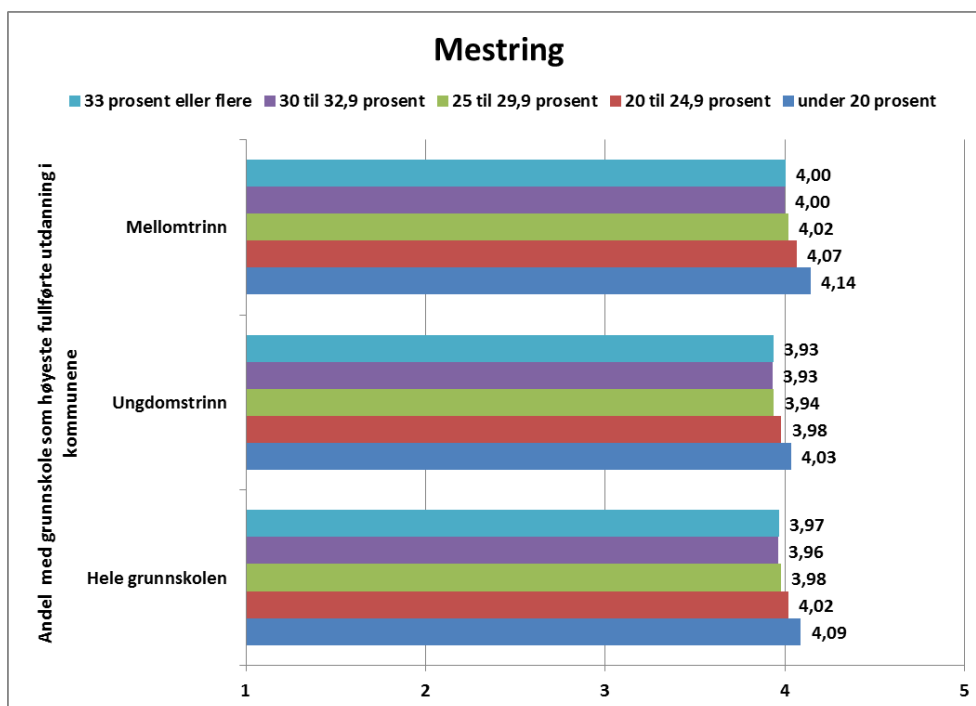
12.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomstrinn: $d/ES = 0,25 / 0,13$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 12.8 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 12.8 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.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 12.9 Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 12.9 viser at på mellomtrinnet er det en svak, men signifikant forskjell mellom elever som bor i kommuner med høyt utdanningsnivå (lav andel med kun grunnskole) og elever i kommuner med lavt utdanningsnivå. Eta^2 viser imidlertid at det er lite av variansen i opplevelse av mestring som forklares av utdanningsnivå i kommunen.

12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 12.3 Flernivåanalyse (ICC): *Mestring* på mellom- og ungdomstrinn.
Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,004	0,000				
Folketall	0,000	0,212				
Skolenivå (2389 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,001	0,001		
Antall elever på skolen			0,000	0,009		
Antall elever per årsverk			0,010	0,000		
Elevnivå (224588 elever)						
Trinn					-0,018	0,000
Kjønn					-0,034	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 12.3 viser at det svært lite av variansen i *Mestring* som forklares av variabler på kommune eller skolenivå. Heller ikke trinn eller kjønn bidrar nevneverdig. Det er heller variabler som ikke er inkludert i modellen som avgjør hvordan elever svarer på indeksen *Mestring*. Det er variabler som ferdigheter, innsats, motivasjon etc.

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 0,78 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 2016.

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

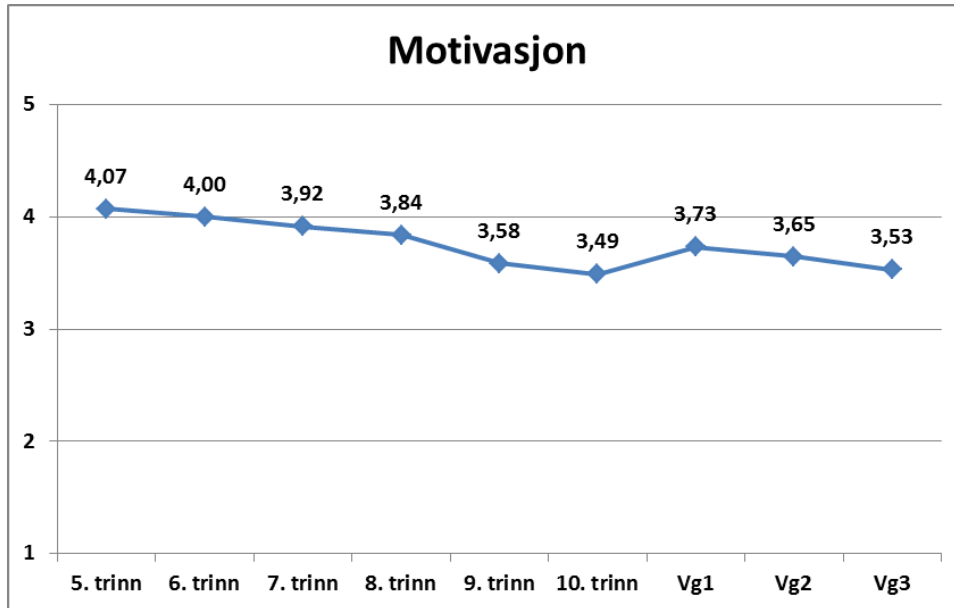
Tabell 13.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Motivasjon i Elevundersøkelsen 2016.

Motivasjon							
Cronbachs alpha: ,78	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6834 Er du interessert i å lære på skolen?	1,0	3,7	19,7	39,5	36,1	4,06	0,89
Q6835 Hvor godt liker du skolearbeidet?	3,2	11,3	31,2	42,0	12,2	3,49	0,96
Q6836 Jeg gleder meg til å gå på skolen	5,1	8,4	22,8	37,8	25,9	3,71	1,09
Motivasjon						3,75	0,82

Tabell 13.2 viser svarfordelingen for spørsmålene i indeksen *Motivasjon*. Når det gjelder spørsmålene om interesse for å lære, krysser rundt tre av fire elever av på at de er det i mange fag eller i alle eller de fleste fagene. Kun litt under fem prosent svarer at de ikke noen fag eller i svært få fag er interessert i å lære på skolen. Når det gjelder spørsmålet om hvor godt eleven liker skolearbeidet ser vi at bare litt over 54 prosent svarer *godt* eller *svært godt*, mens 63,7 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.

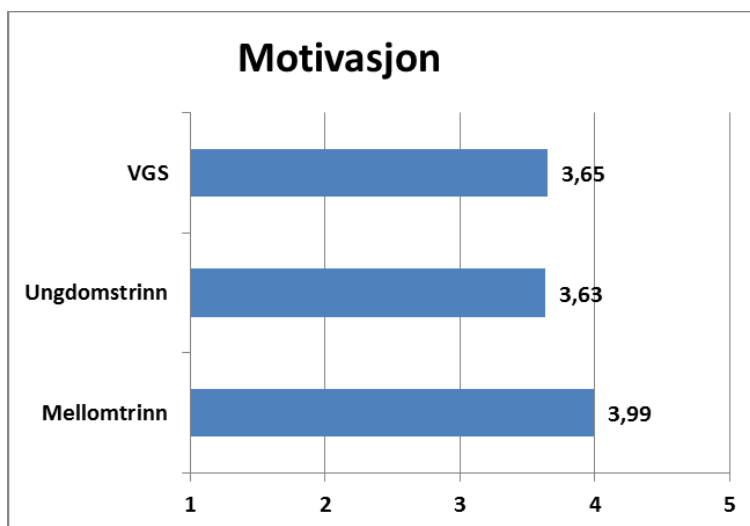
13.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,72 / 0,34$ $Eta^2 = 0,05$

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 moderat i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse. Eta^2 viser at trinn kan forklare fem prosent av variansen i motivasjon hos elevene.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,44 / 0,22$. $Eta^2 = 0,04$

Figur 13.2 *Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

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

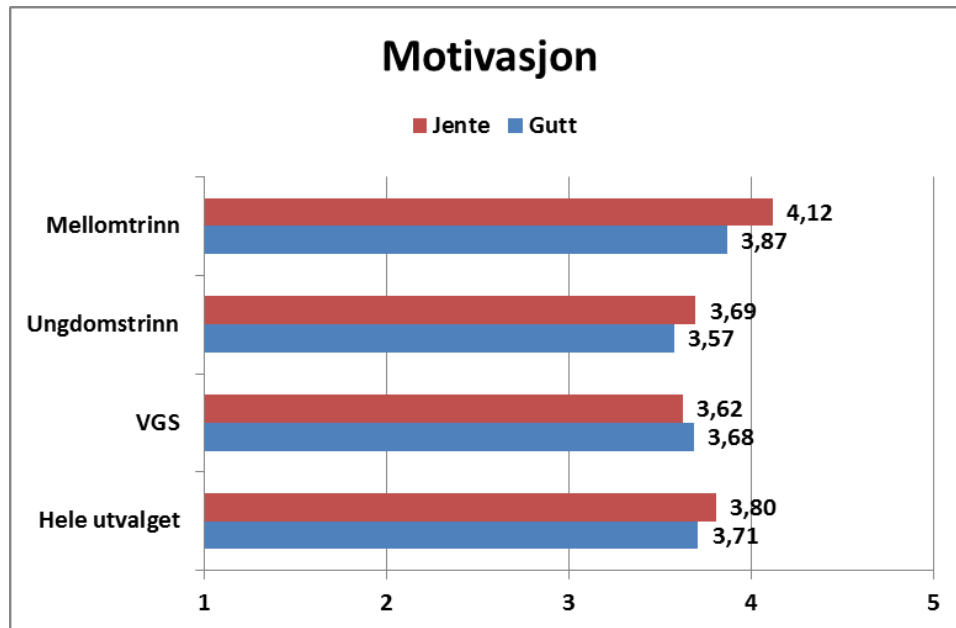


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,70 / 0,33$. $\text{Eta}^2 = 0,02$.

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

I følge figur 13.3 skårer elevene på Elektrofag høyest på *Motivasjon*, mens elever på utdanningsprogrammene for Medier og kommunikasjon (både nytt og tidligere program) rapporterer laveste verdier. Forskjellen i *Motivasjon* mellom høyest og lavest skåre er moderat og signifikant. Eta^2 viser at rundt to prosent av variansen i motivasjon for elever i videregående skole kan skyldes hvilket utdanningsprogram eleven tilhører.

13.2 Kjønn

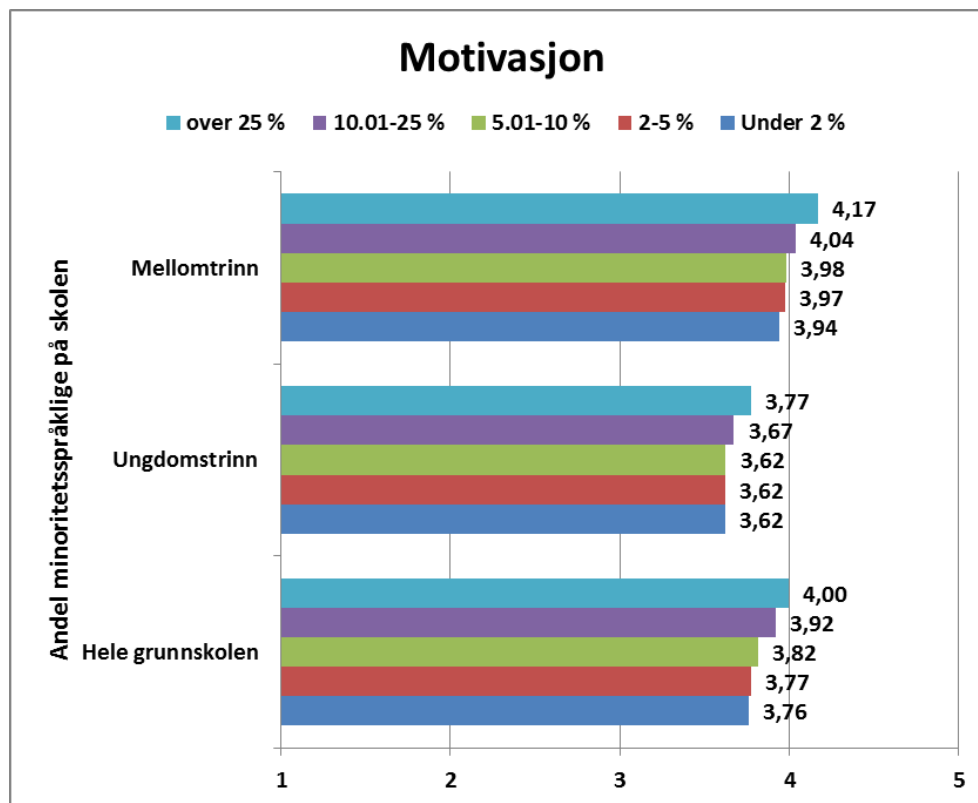


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele utvalget: $d / ES = 0,11 / 0,05$. Mellomtrinn: $d / ES = 0,33 / 0,16$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,14 / 0,07$. Videregående: $d / ES = 0,07 / 0,04$.

Figur 13.4 *Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og i VGS 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

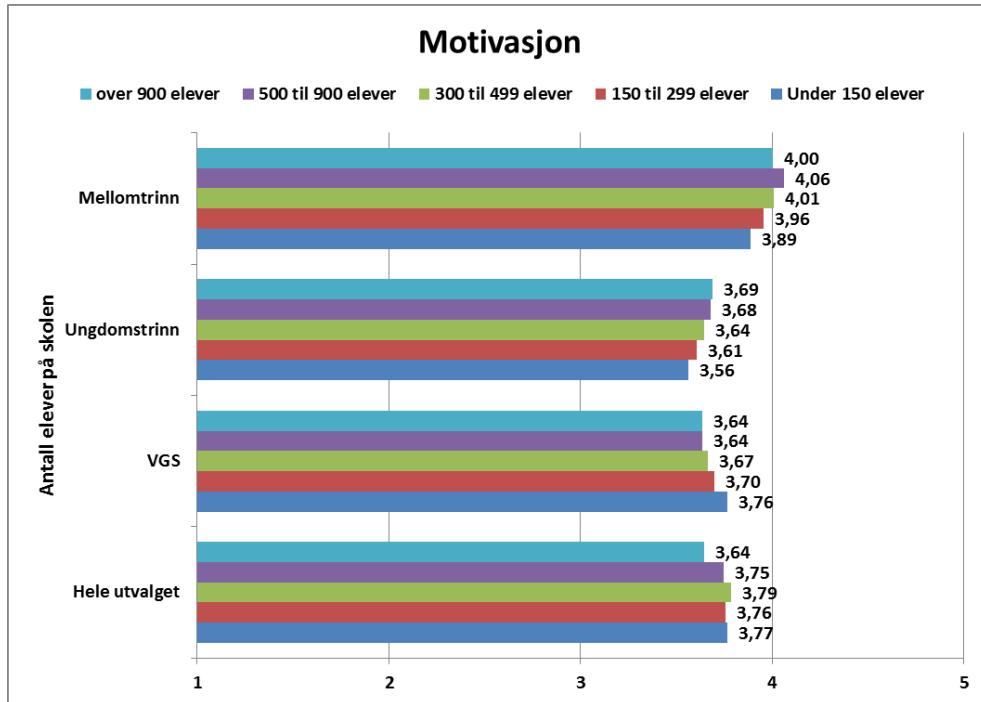


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,29 / 0,14$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,30 / 0,15$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$

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 innvandrelever 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

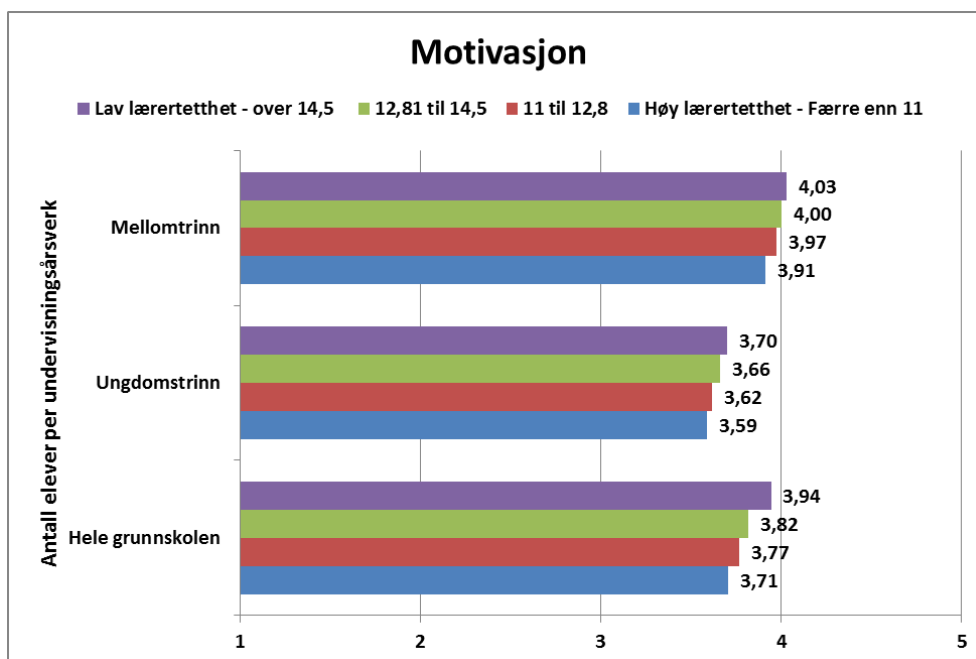


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,15 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 13.6 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 13.6 viser at skolestørrelse målt i antall elever ved skolen har liten betydning for elevenes motivasjon. Riktignok er Cohens d -verdien over 0,2 for elever på mellomtrinn, men Eta^2 viser at det er svært lite av variansen i motivasjon som kan tilskrives skolestørrelse målt i antall elever på skolen.

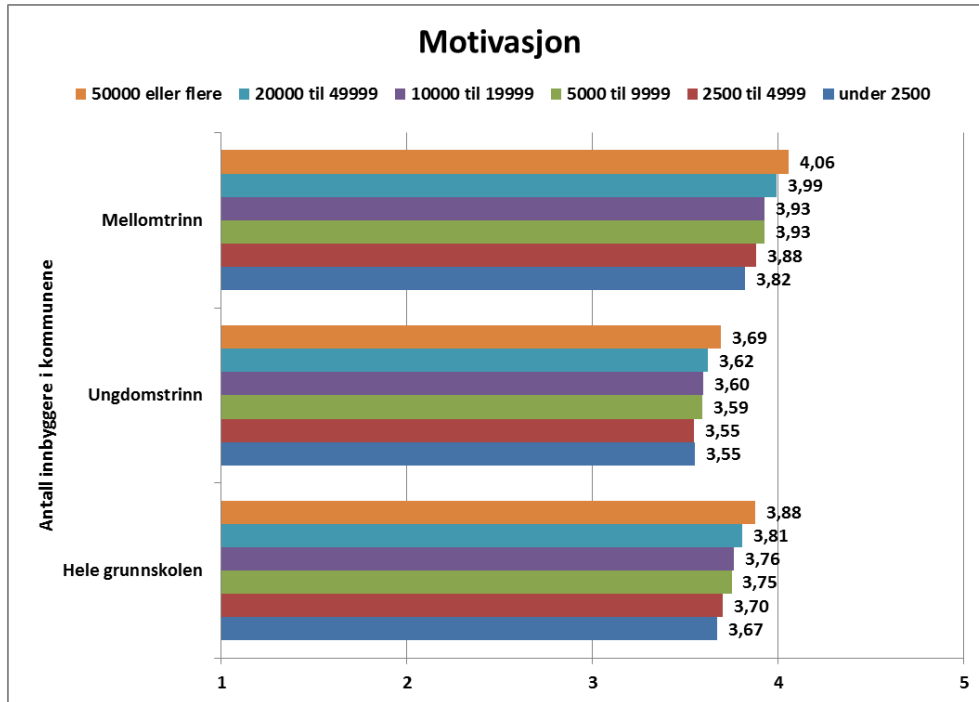


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,29 / 0,14$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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

Når det gjelder lærertetthet, viser Figur 13.7 at elever i skoler med over 14,5 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet) skårer noe høyere på indeksen *Motivasjon* enn elever på skoler med færre enn 11 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet). Disse funnene er signifikante hele grunnskolen sett under ett jf. Cohens d og standardisert effektstørrelse, men Eta^2 viser at det er bare rundt en prosent av variansen i motivasjon som kan forklares av lærertetthet.

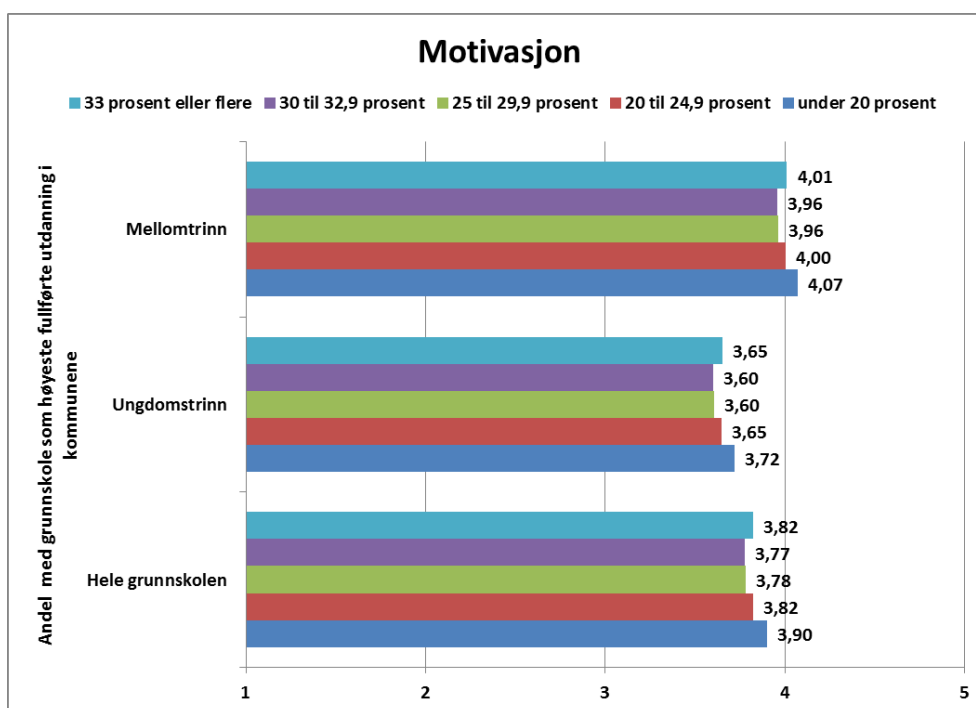
13.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,25 / 0,12$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,30 / 0,15$; $Eta^2 = 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,17 / 0,086$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 13.8 Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 13.8 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.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,15 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 13.9 *Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).*

Figur 13.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i hvordan elevene skårer på *Motivasjon* i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 13.3 *Flernivåanalyse (ICC): Mestring på mellom- og ungdomstrinn.
Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
	.01		.08			
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,003	0,007				
Folketall	0,000	0,445				
Skolenivå (2389 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,004	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,059		
Antall elever per årsverk			0,007	0,000		
Elevnivå (274384 elever)						
Trinn					-0,120	0,000
Kjønn					0,184	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 13.3 viser at variabler på kommunenivå bidrar lite til å forklare motivasjon. Skolenivå kan forklare nærmere 8 prosent av variansen, men de tre skolenivåvariablene som er inkludert i denne modellen er ikke med stor forklaringskraft. Når vi ser på betaverdiene for trinn og kjønn så ser vi at de har størst innvirkning på motivasjon av de variablene som er inkludert i modellen. Kjønn har den største betaverdien (0,184) som indikerer at det å være jente har positiv innvirkning på hvordan en skårer på indeksen *Motivasjon*. Den negative betaverdien for trinn viser at motivasjonen synker med økende trinn. Størrelsene på betaverdiene for disse to variablene indikerer en svak, men signifikant effekt.

14. Elevdemokrati og medvirkning

Det er to spørsmål som omhandler *Elevdemokrati* og to som omhandler *Medvirkning* i Elevundersøkelsen 2017. Disse vises i Tabell 14.1. En faktoranalyse av disse variablene viser at alle lader på samme faktor. Cronbachs alpha er 0,78 som viser at det sammenslåtte målet *Elevdemokrati og medvirkning* har en tilfredsstillende indre konsistens. Dette presenteres i Tabell 14.2.

Tabell 14.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* i Elevundersøkelsen 2017.

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

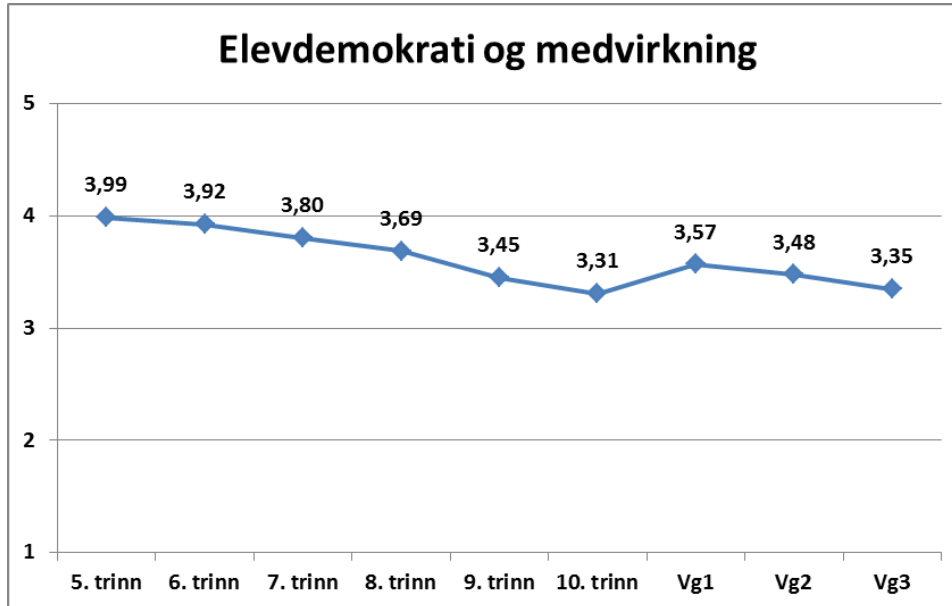
Tabell 14.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler *Elevdemokrati og medvirkning* i Elevundersøkelsen 2017.

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?	6,2	19,0	34,2	27,4	13,2	3,23	1,09
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	2,0	6,0	22,2	37,6	32,3	3,92	0,98
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	3,3	10,4	34,4	33,4	18,6	3,54	1,01
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	4,6	9,5	22,1	33,8	30,0	3,75	1,12
Elevdemokrati og medvirkning						3,61	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. I underkant av 70 prosent mener at lærerne legger til rette for at elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt, nærmere 56 prosent mener skolen hører på elevenes forslag og i overkant av 67 prosent oppgir at elevene ofte eller alltid er med på å lage regler for hvordan en skal ha det i klassen.

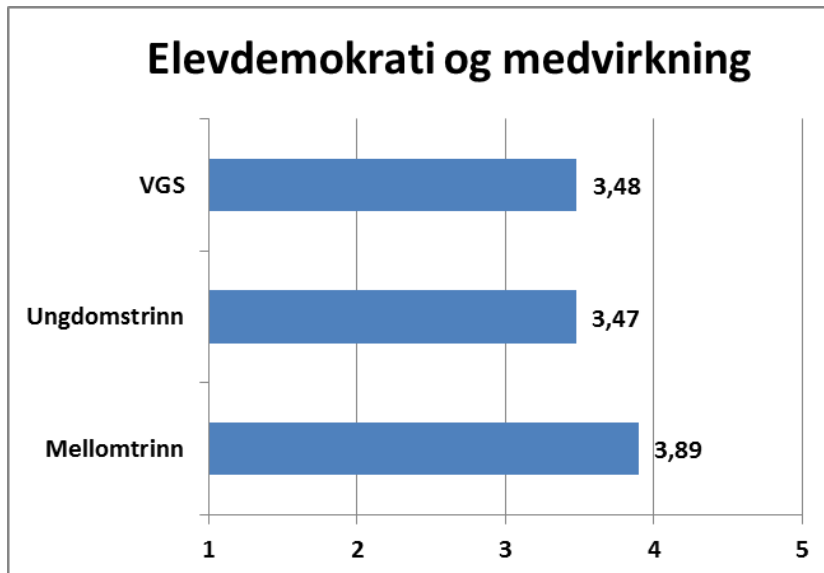
I de neste underkapitlene vil indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

14.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,87 / 0,40$ $Eta^2 = 0,08$

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

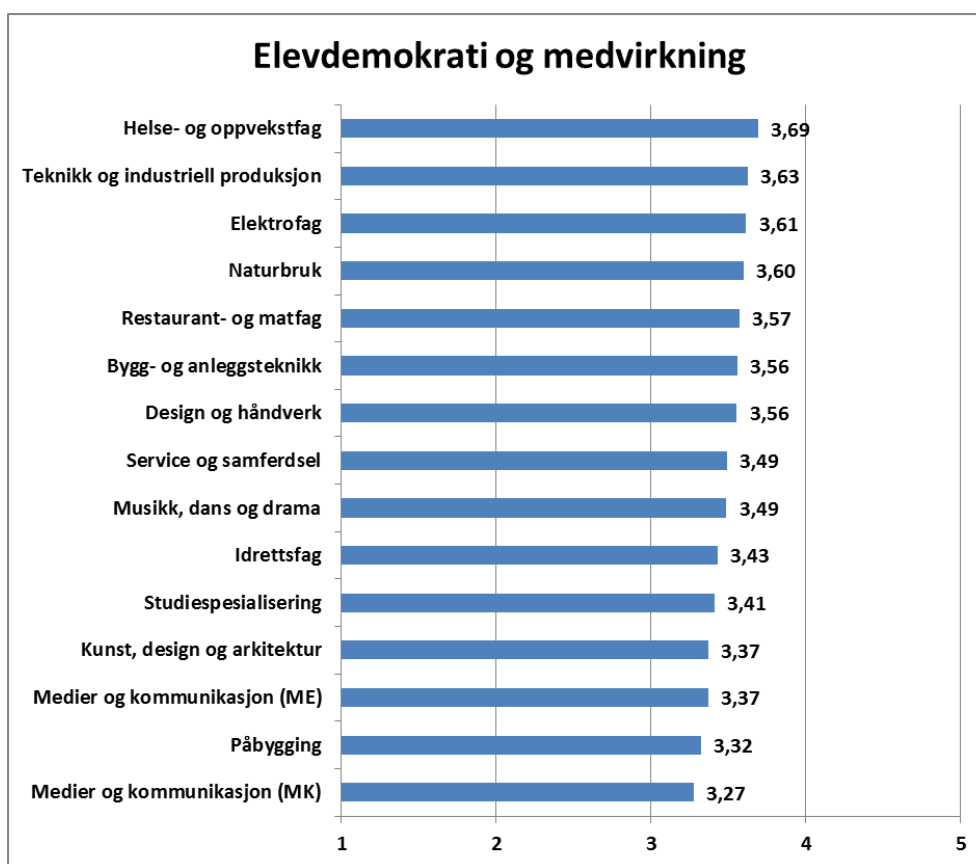


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,53 / 0,26$. $Eta^2 = 0,06$

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

Figur 14.1 viser at hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning* reduseres med økene klassetrinn. Forskjellene er signifikante og Cohens d og standardisert effektstørrelse viser at trinn har en moderat effekt på *Elevdemokrati og medvirkning*.

Eta^2 viser at 8 prosent av variansen i *Elevdemokrati og medvirkning* kan tilskrives trinn. Dette gjenspeiler seg i figur 14.2 som viser at elever på mellomtrinnet skårer høyere på indeksen enn elever på ungdomstrinn og VGS. Forskjellen på ungdomstrinn og VGS er liten. 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.

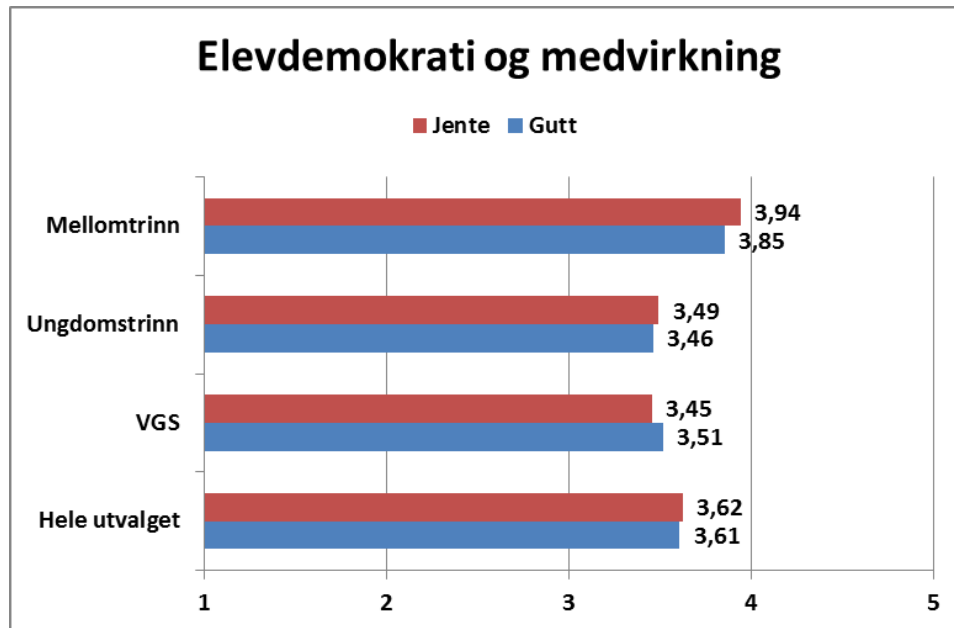


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,56 / 0,27$. $\text{Eta}^2 = 0,02$

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

Figur 14.3 viser at elever på Helse og oppvekstfag rapporterer høyere på indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* enn elevene på Medier og kommunikasjon (MK). Forskjellen er i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse liten. Eta^2 viser at utdanningsprogram kan forklare 2 prosent av variansen i *Elevdemokrati og medvirkning* for elever i videregående skole.

14.2 Kjønn

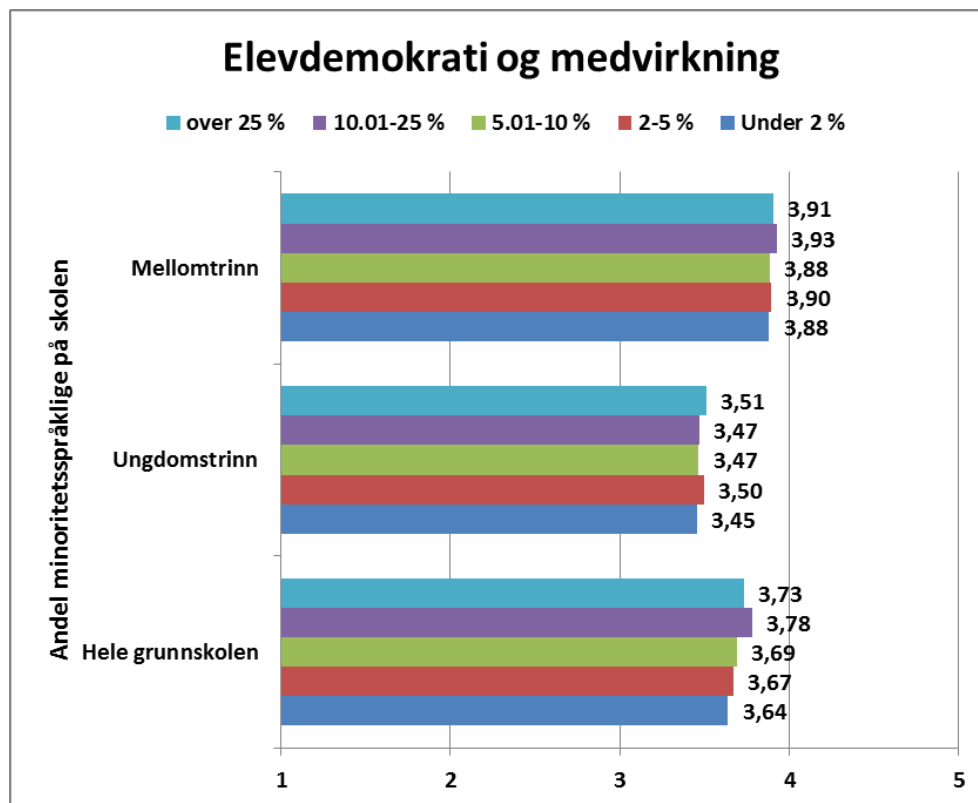


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele utvalget: $d / ES = 0,02 / 0,01$. Mellomtrinn: $d / ES = 0,12 / 0,06$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,04 / 0,02$. Videregående: $d / ES = 0,08 / 0,04$.

Figur 14.4 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og i 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

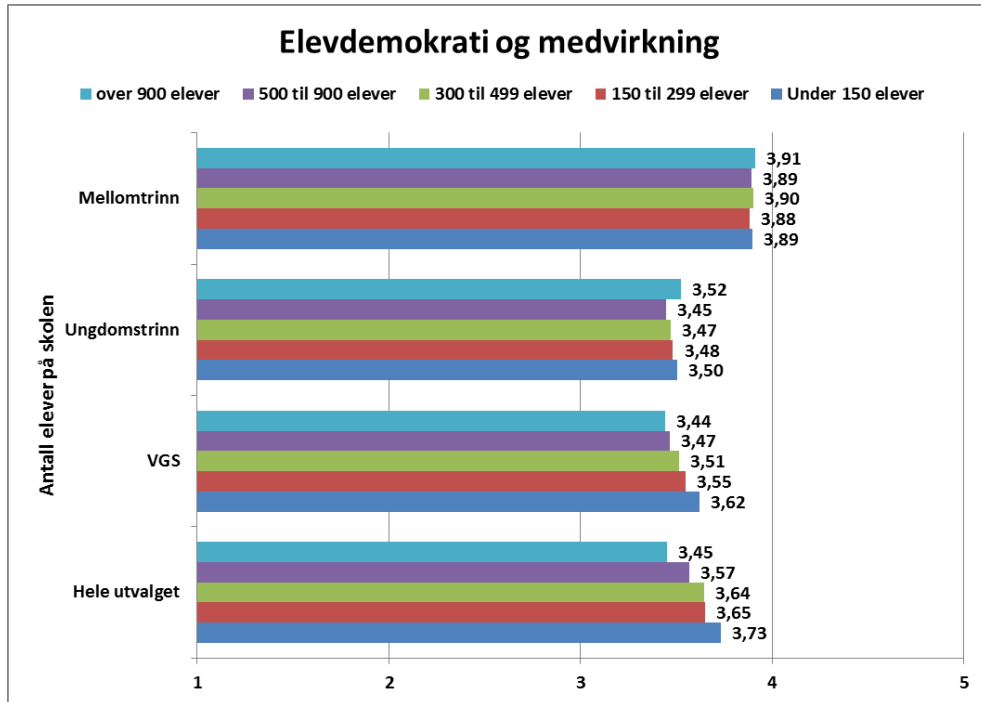


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,07 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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

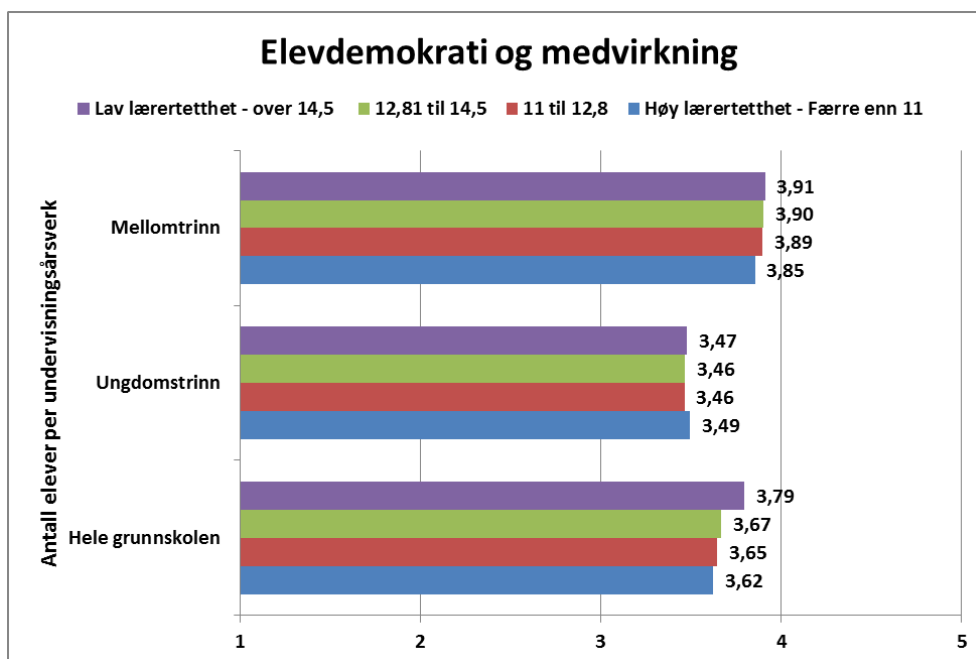


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: $d / ES = 0,34 / 0,17$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,01 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$ VGS: $d / ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 14.6 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. Det er et lite utslag i VGS og et litt større utslag om vi ser hele utvalget under ett. Imidlertid skyldes utslaget når vi ser hele utvalget under ett mest sannsynlig at det er flest videregående elever i de største skolene. Utslaget gjenspeiler alder (trinn) og ikke skolestørrelse.

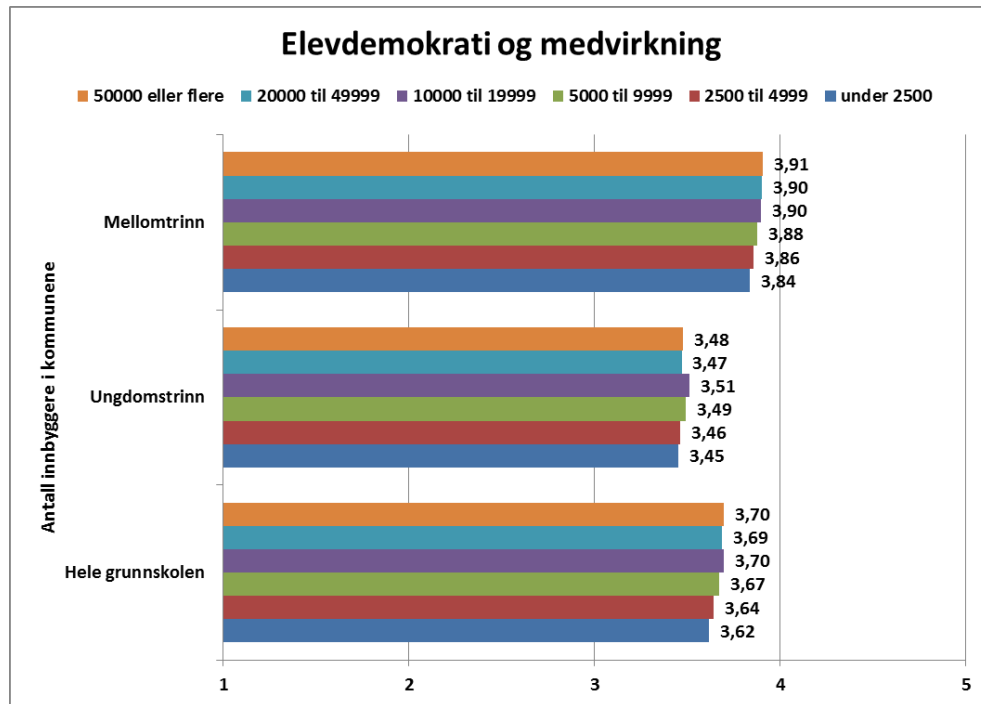


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,21/ 0,11; Eta² = 0,01.
Mellomtrinn: d / ES = 0,07/ 0,04; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,03/ 0,02; Eta² = 0,00

Figur 14.7 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.

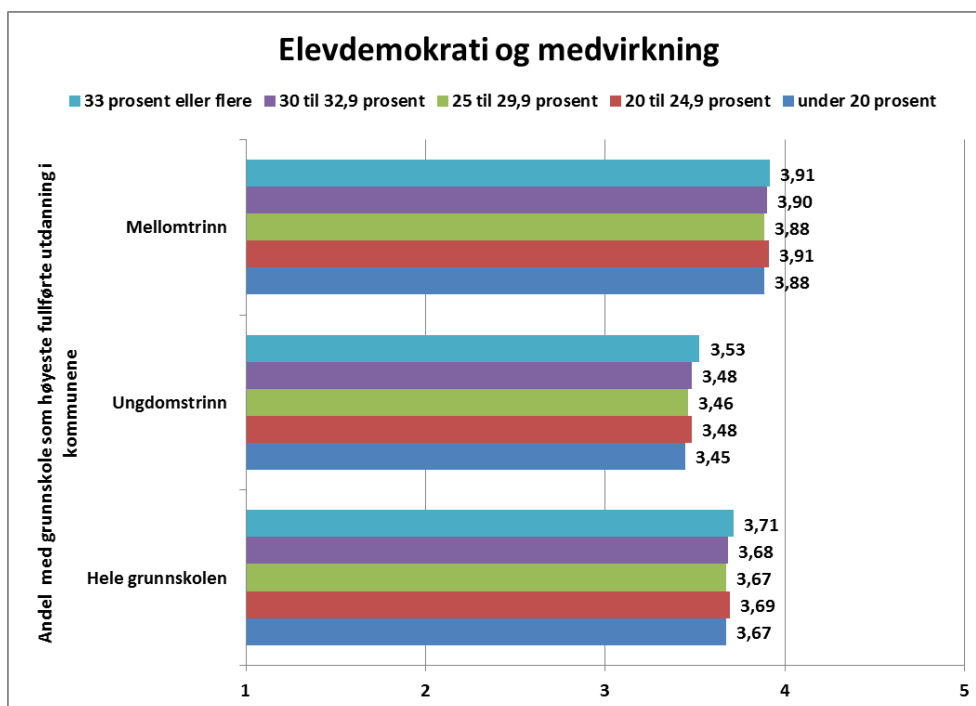
14.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,10/0,05$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,10/0,05$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,07/0,04$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 14.8 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*.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,05 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 14.9 Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 12.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning* i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 14.3 Flernivåanalyse (ICC): Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
	.00		.12			
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	0,000	0,900				
Folketall	0,000	0,954				
Skolenivå (2389 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,001	0,352		
Antall elever på skolen			0,000	0,000		
Antall elever per årsverk			0,007	0,002		
Elevnivå (264485 elever)						
Trinn					-0,140	0,000
Kjønn					0,059	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 14.3 viser at variabler på kommunenivå har ingen innvirkning på hvordan elever svarer på denne indeksen. Skolenivåvariabler kan derimot forklare nærmere 12 prosent av variansen i *Elevdemokrati og medvirkning*. Betaverdiene på skolenivåvariablene som er inkludert i denne modellen viser imidlertid at det er ikke disse tre variablene som bidrar med å forklare variansen på skolenivå. Når det gjelder trinn og kjønn, har begge signifikant innvirkning på indeksen, men det er bare trinn som har en «slagferdig» betaverdi. En betaverdi på -0,14 viser at hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning* reduseres med økende klasstrinn.

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 2017.

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

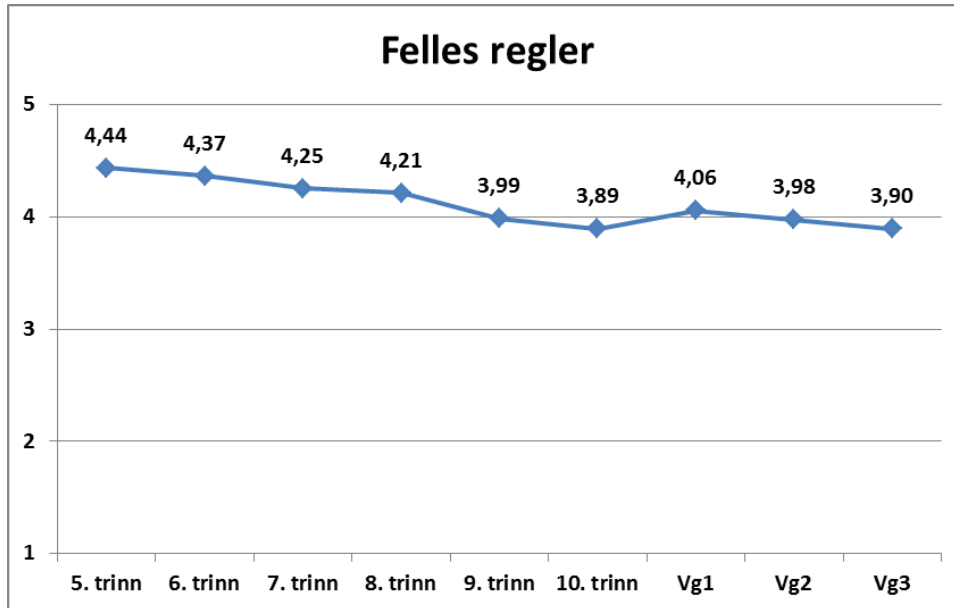
Tabell 15.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2017.

Felles regler							
Cronbachs alpha: ,72	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6875 Vet du hvilke regler som gjelder for hvordan dere skal ha det på skolen?	1,1	2,1	8,4	33,9	54,5	4,39	0,82
Q6876 De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen	1,1	2,9	13,0	38,4	44,8	4,23	0,86
Q6877 De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	4,5	9,8	22,9	34,5	28,3	3,72	1,11
Felles regler						4,12	0,75

En faktoranalyse av variablene i Tabell 15.2 viser at de lader på samme faktor og Cronbachs alpha er tilfredsstillende. Rett over 88 prosent av elevene oppgir at de ofte eller alltid vet hvilke regler som gjelder for hvordan en skal ha det på skolen; over 83 prosent mener at de voksne på skolen ofte eller alltid sørger for at elevene følger reglene, mens det er 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.

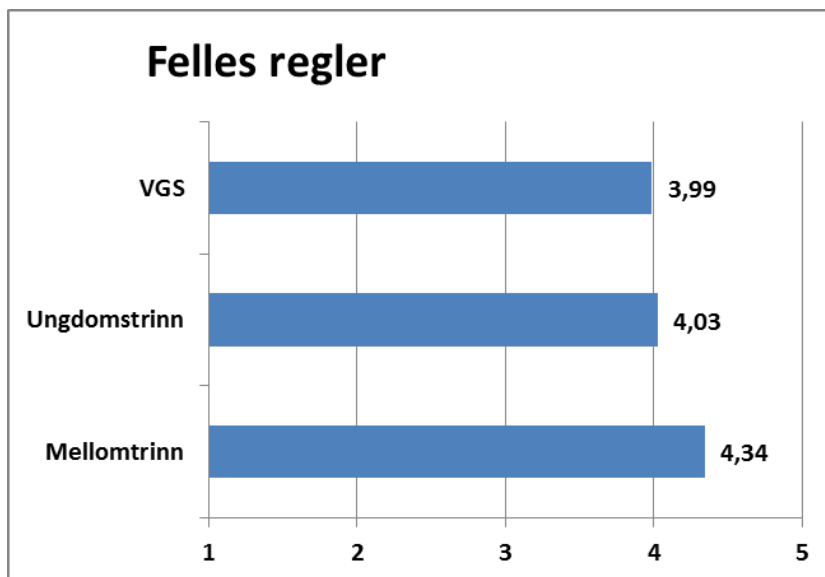
15.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,77 / 0,36$. $\text{Eta}^2 = 0,06$

Figur 15.1 Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).

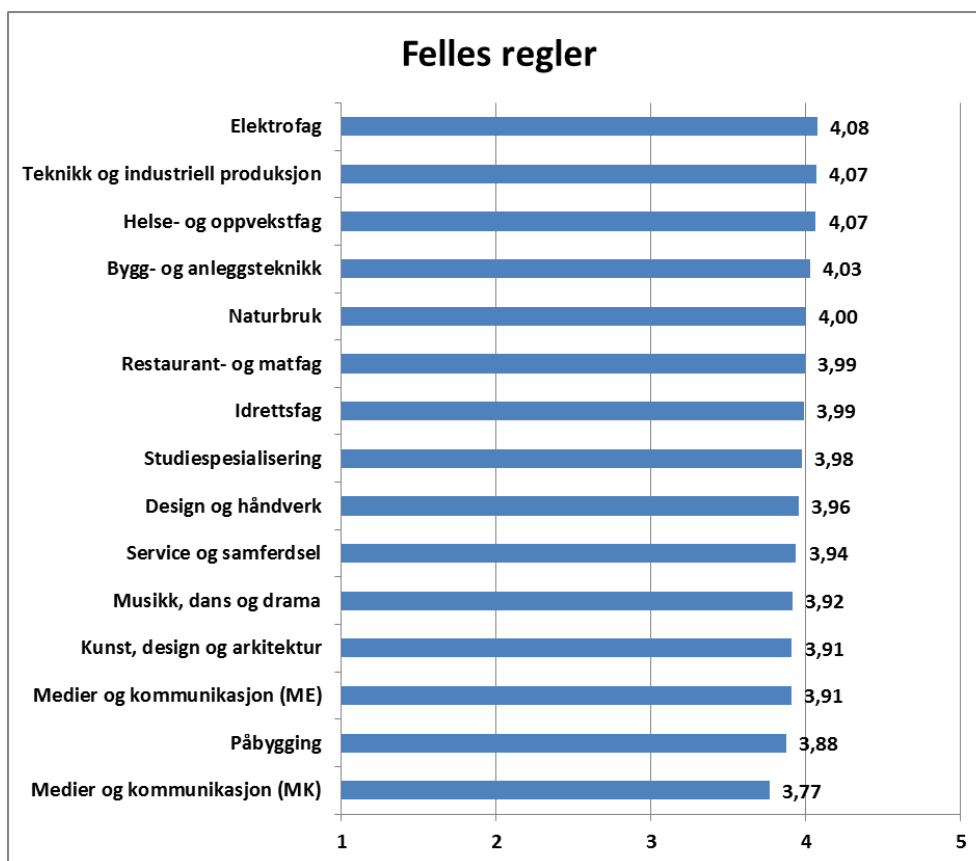
Figur 15.1 viser at oppfattelsen av *Felles regler* reduseres klart med økende klassetrinn. Forskjellen mellom 5. trinn og 10. trinn gir en Cohens d på 0,77 og en effektstørrelse på 0,36. Dette indikerer en moderat forskjell.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,50 / 0,24$. $\text{Eta}^2 = 0,06$

Figur 15.2 Fellers 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. Forskjellen mellom mellomtrinn og VGS er moderat med en Cohens d på 0,50.

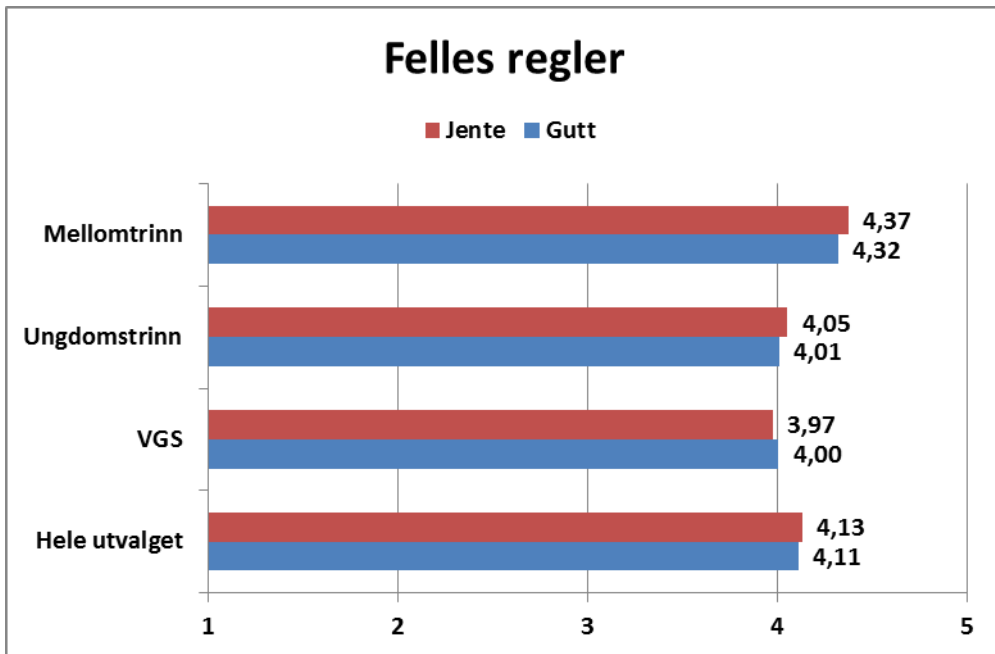


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,38 / 0,19$. $\eta^2 = 0,01$

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

Når det gjelder utdanningsprogram viser figur 15.3 at elever på Elektrofag skårer høyest på *Felles regler*, mens elever på Medier og kommunikasjon (MK) skårer lavest. Denne forskjellen er svak, men av betydning.

15.2 Kjønn

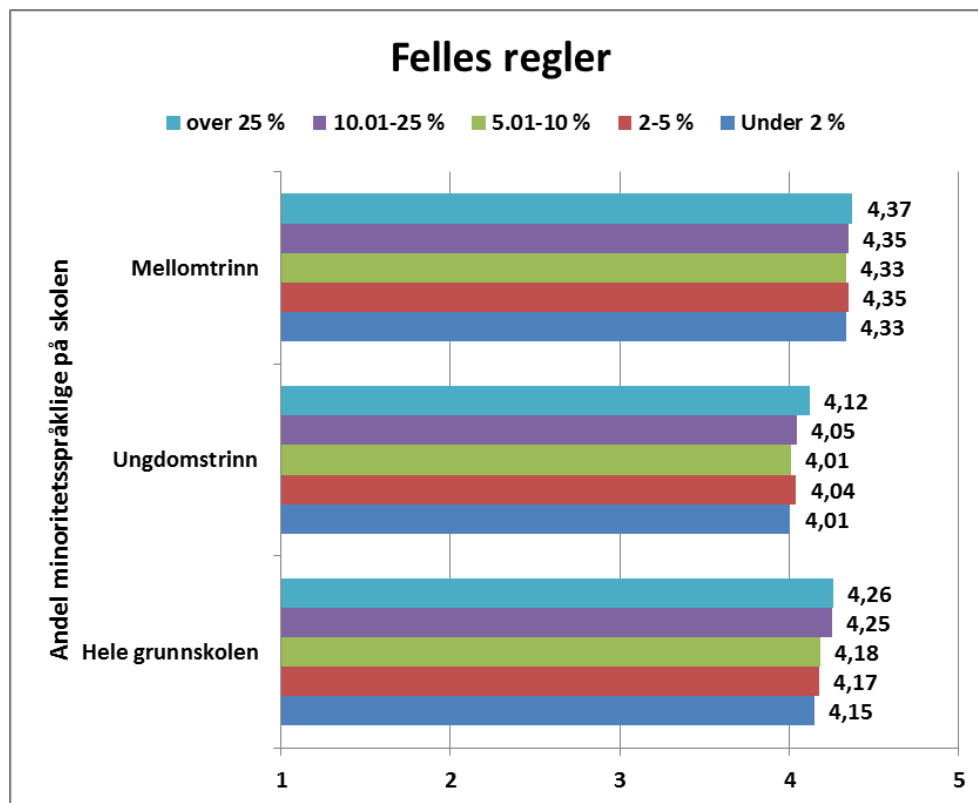


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,03 / 0,01$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,09 / 0,04$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,06 / 0,03$. *Videregående*: $d / ES = 0,04 / 0,02$.

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

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

15.3 Andel minoritetsspråklige elever

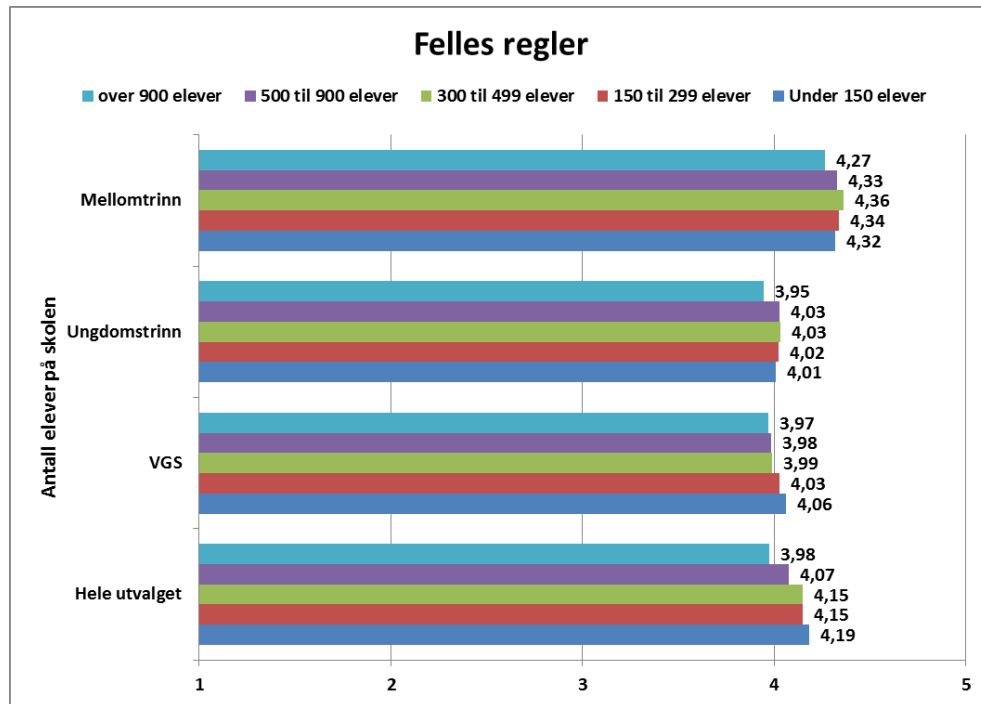


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,16/0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,07/0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,14/0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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

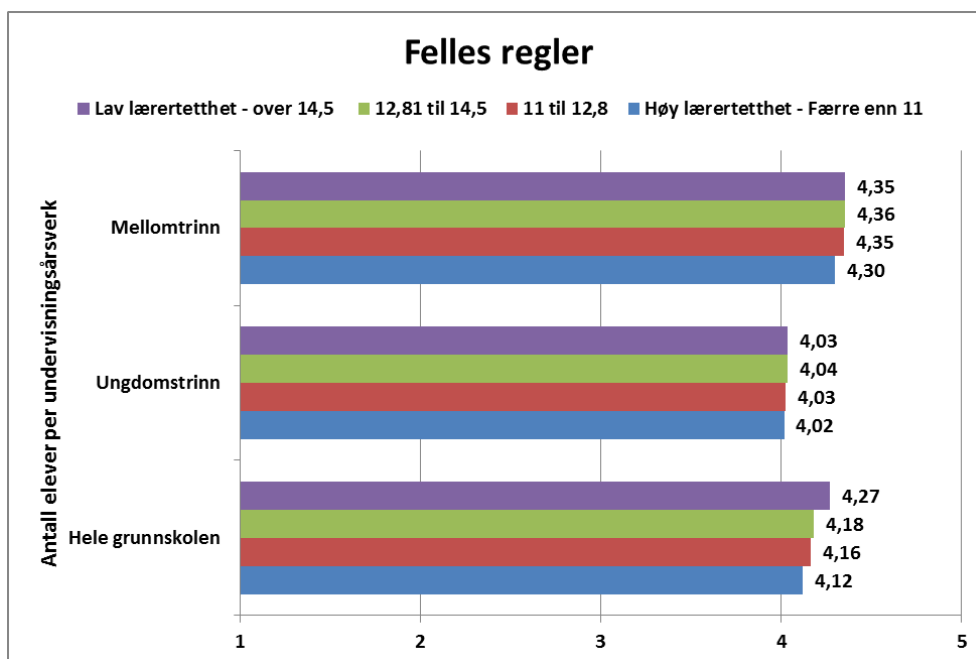


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: $d / ES = 0,28 / 0,14$; $Eta^2 = 0,01$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$ VGS: $d / ES = 0,11 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 15.6 Feller regler på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 15.6 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever har ikke innvirkning på hvordan elevene ved skolen vurderer *Felles regler*.

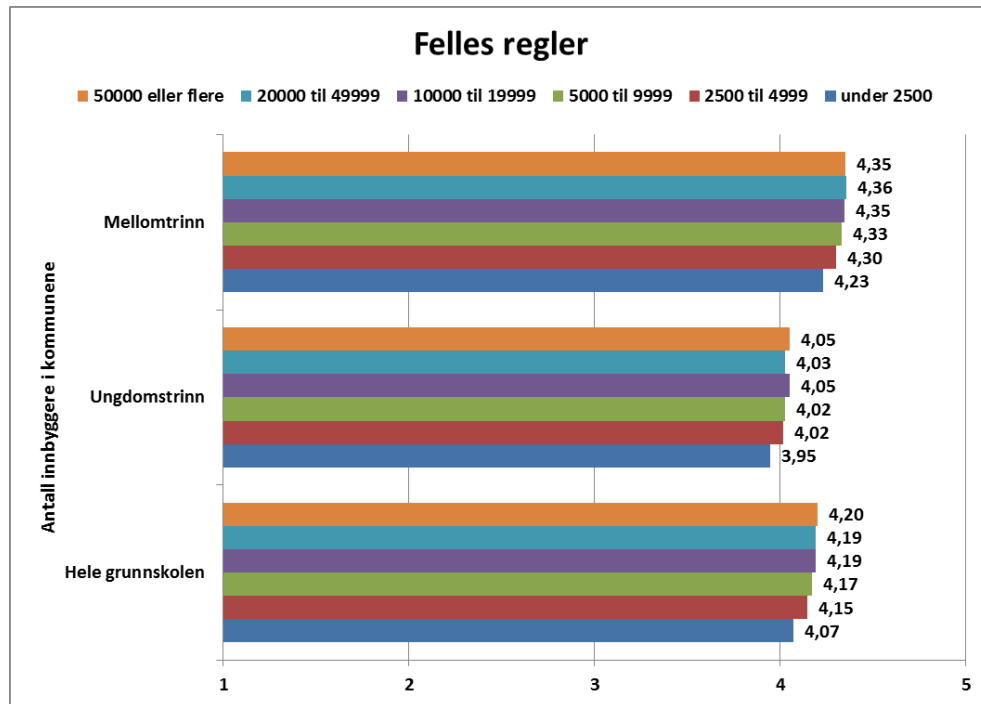


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,21/ 0,11; Eta² = 0,01.
Mellomtrinn: d / ES = 0,09/ 0,04; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,03/ 0,01; Eta² = 0,00

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

Figur 15.7 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 14,5 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.

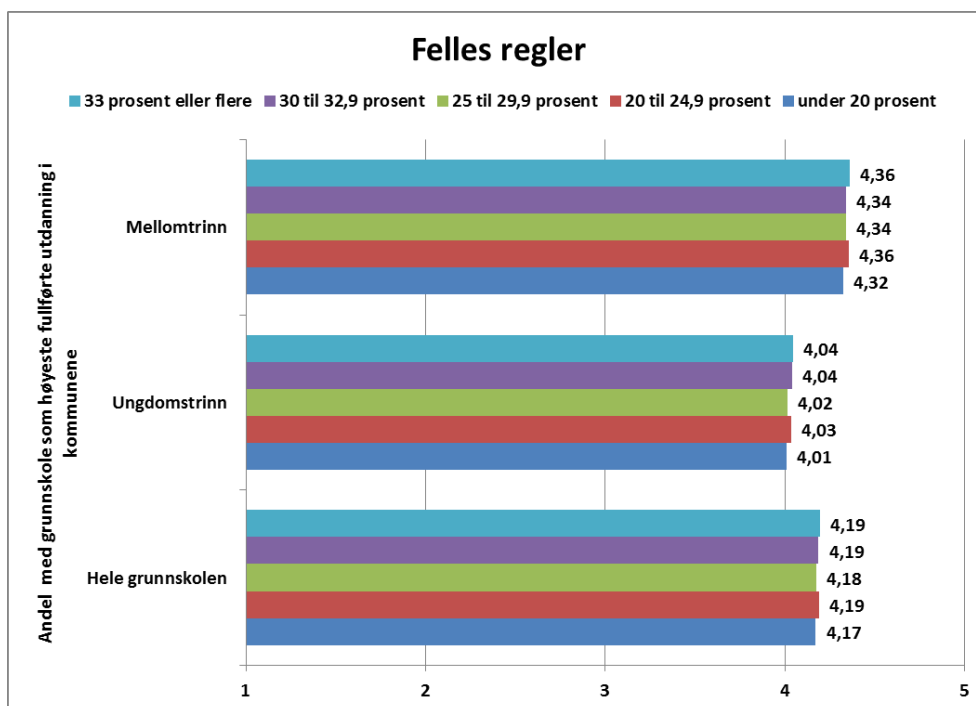
15.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,19 / 0,09$; $Eta^2 = 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 15.8 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 15.8 viser at antall innbyggere i kommunen ikke har betydning for elevenes skårer på *Felles regler*.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,03/ 0,02; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,05/ 0,02; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,04/ 0,02; Eta² = 0,00

Figur 15.9 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 15.9 viser at det er ingen forskjeller av betydning i hvordan elevene skårer på *Felles regler* i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 15.3 *Flernivåanalyse (ICC): Felles regler på mellom- og ungdomstrinn.
Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
	.00		.08			
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,001	0,405				
Folketall	0,000	0,010				
Skolenivå (2389 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,002	0,001		
Antall elever på skolen			0,000	0,242		
Antall elever per årsverk			0,006	0,000		
Elevnivå (264485 elever)						
Trinn					-0,116	0,000
Kjønn					0,051	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 15.3 viser at det er ingen av variablene på skole- eller kommunenivå som bidrar nevneverdig til å forklare variansen til indeksen Felles regler. Vi ser imidlertid at det er skolenivåvariabler som kan forklare rundt 8 prosent av variansen til indeksen. Når det gjelder trinn og kjønn ser vi at de er signifikante, men det er bare trinn som kan sies å ha en betydningsfull innvirkning med en betaverdi på -0,116. Det vil si at opplevelsen av felles regler reduseres med økende trinn.

16. Mobbing på skolen

Indeksen *Mobbing på skolen* viser andelen som opplever at de enten blir mobbet av andre elever på skolen, eller om en er digitalt mobbet av elever som går på skolen eller om en er mobbet av voksne på skolen. Dersom elevene har krysset av for at de er mobbet av andre elever på skolen, er digitalt mobbet av andre elever på skolen eller er mobbet av voksne to til tre ganger i måneden eller mer, blir de kategorisert som mobbet på skolen.

Tabell 16.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen *mobbing på skolen*

Mobbing på skolen	
Spørsmål	Svaralternativ
Q11811 Er du blitt mobbet av andre elever på skolen de siste månedene?	
Q11816 Er du blitt mobbet digitalt (mobil, iPad, PC) de siste månedene?*	Flere ganger i uken– Omtrent 1 gang i uken - 2 eller 3 ganger i måneden - En sjelden gang - Ikke i det hele tatt
Q11824 Er du blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene?	

**blir bare inkludert dersom en er mobbet digitalt av medelever eller andre elever på skolen*

Tabell 16.2 Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler *Mobbing i Elevundersøkelsen 2017*.

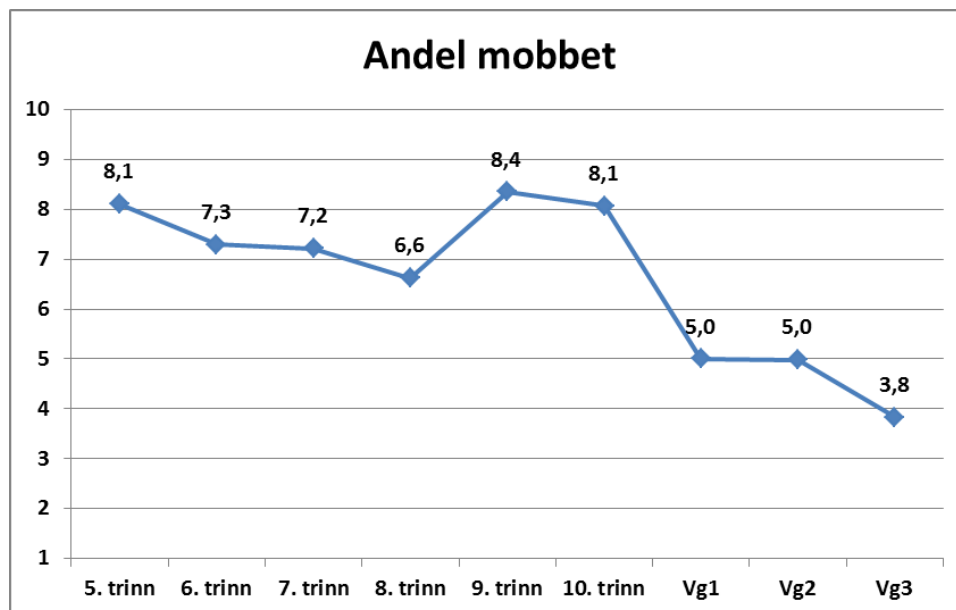
	Mobbing					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q11811 Er du blitt mobbet av andre elever på skolen de siste månedene?	82,0	13,1	2,1	1,3	1,6	1,27	0,71
Q11816 Er du blitt mobbet digitalt (mobil, iPad, PC) de siste månedene?*	89,97	8,01	1,11	0,42	0,49	1,13	0,47
Q11824 Er du blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene?	91,61	6,36	0,97	0,42	0,63	1,12	0,48
Mobbing på skolen							
Andel som oppgir at de er mobbet 2 til 3 ganger i måneden eller mer av enten medelever, voksne eller digitalt av elever på skolen					6,6		

Variablene er snudd og useriøse svar er tatt ut.

Tabell 16.2 viser svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for mobbespørsmålene. Andelen som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer er 6,6 prosent. Merk at denne andelen er elever som oppgir at de mobbet av andre elever på skolen, er digitalt mobbet av andre elever på skolen eller er mobbet av voksne to til tre ganger i måneden eller mer.

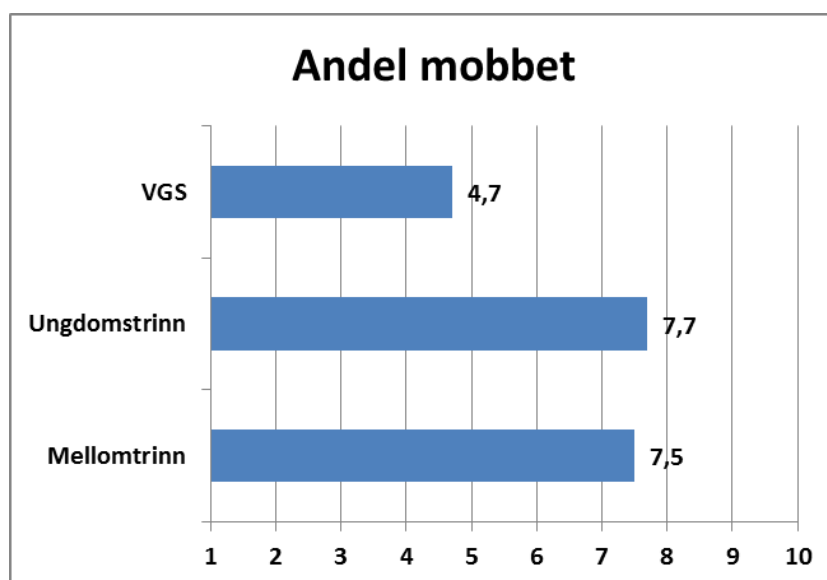
I de neste underkapitlene vil andelen som er mobbet sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer. Merk at vi nå ser på prosentvis andel og ikke gjennomsnittsverdier slik som foregående kapitler. Derfor regnes heller ikke Cohens *d* eller effektstørrelse.

16.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



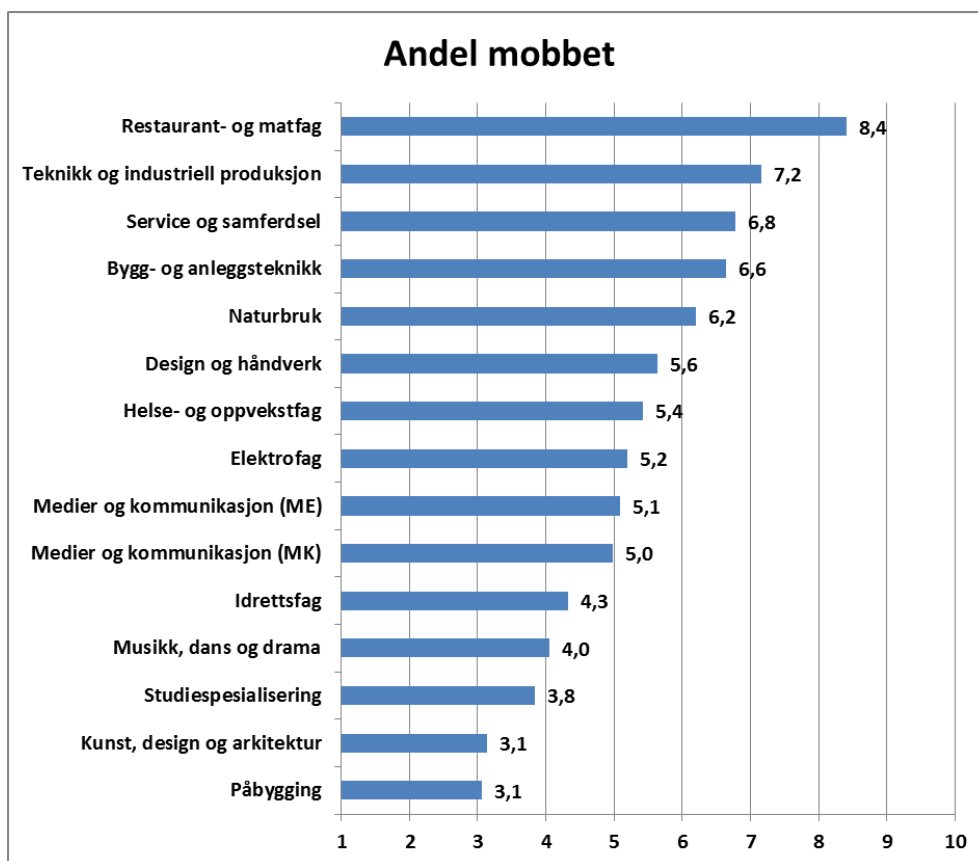
Figur 16.1 Andel mobbet fordelt på trinn.

Figur 16.1 viser en sammenheng mellom andelen som er mobbet og klasstrinn. Andelen som er mobbet reduseres med økende klasstrinn, men med en økning i 9. og 10. trinn hvorpå den igjen reduseres.



Figur 16.2 Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).

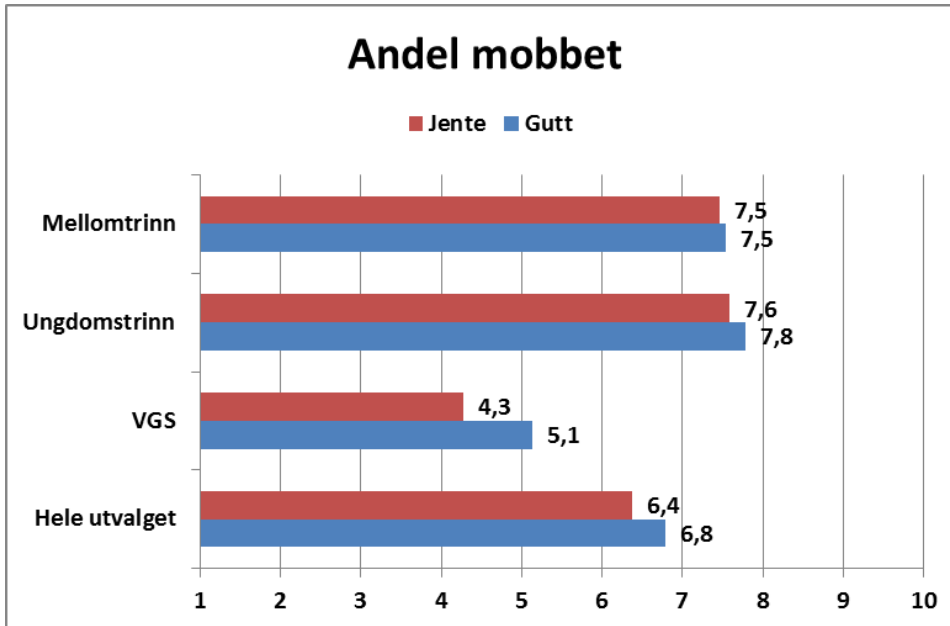
I tråd med forrige figur viser Figur 16.2 at det er høyest andel mobbet på ungdomstrinnet og mellomtrinnet, mens det er klart færre i VGS.



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 Restaurant- og matfag (8,4 prosent). Færrest er det på Påbygging og Kunst, design og arkitektur (3,1 prosent).

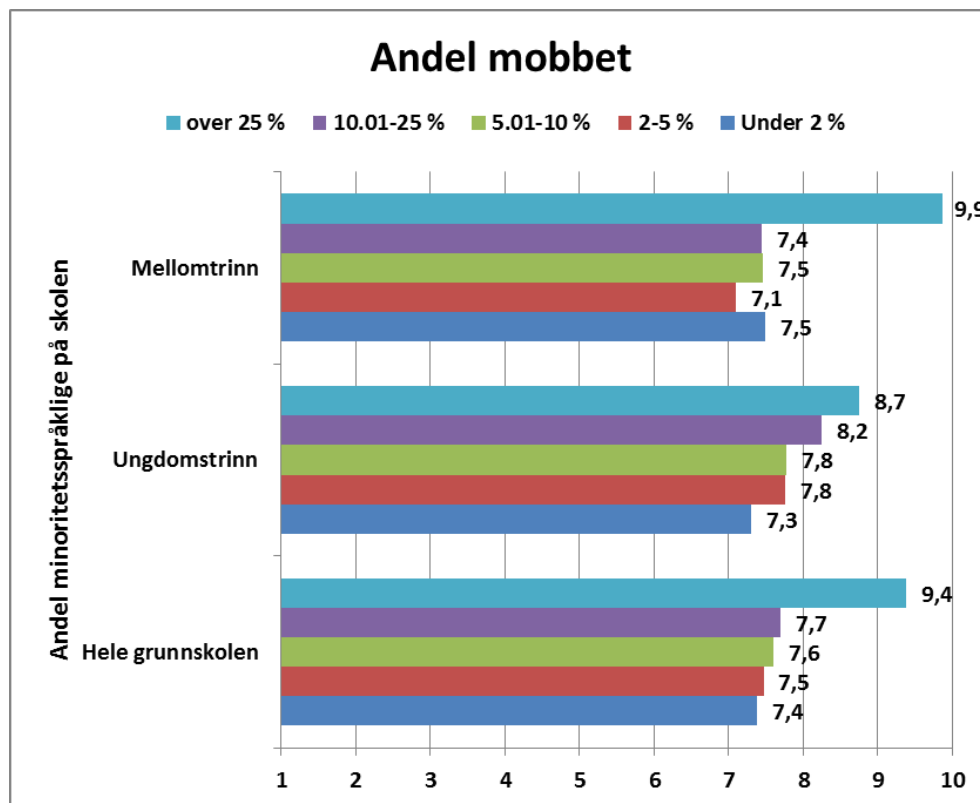
16.2 Kjønn



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

Figur 16.4 viser at det er små kjønnsforskjeller på mellom- og ungdomstrinnet, mens det i VGS er flest gutter som oppgir at de blir mobbet. Totalt sett er det en større andel gutter i forhold til jenter som opplever at de blir mobbet. Forskjellen er imidlertid jevnt over veldig liten.

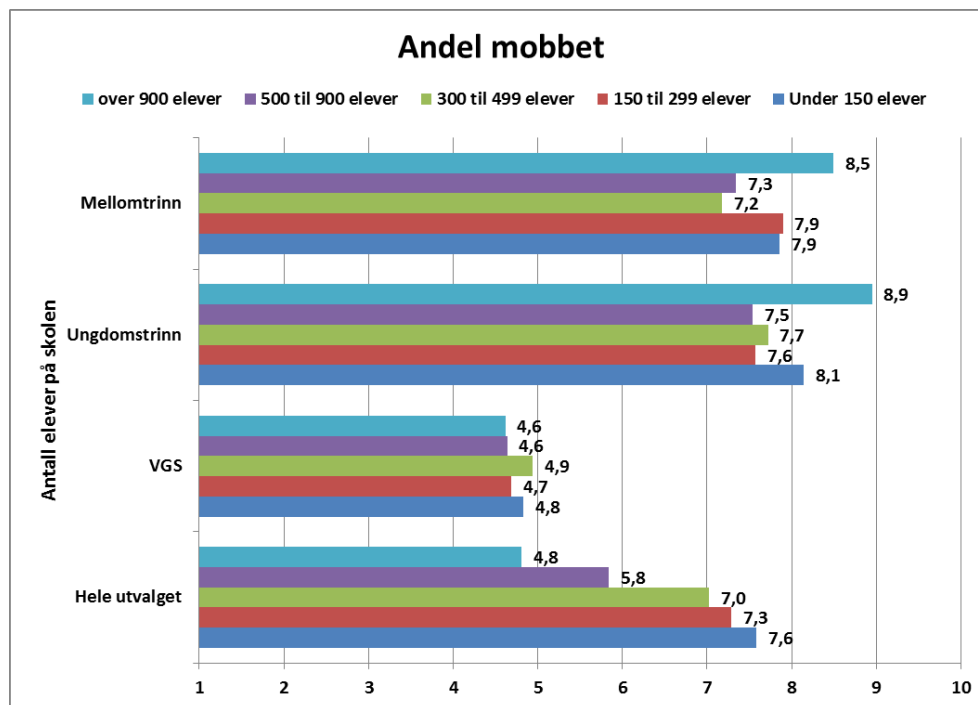
16.3 Andel minoritetsspråklige elever



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

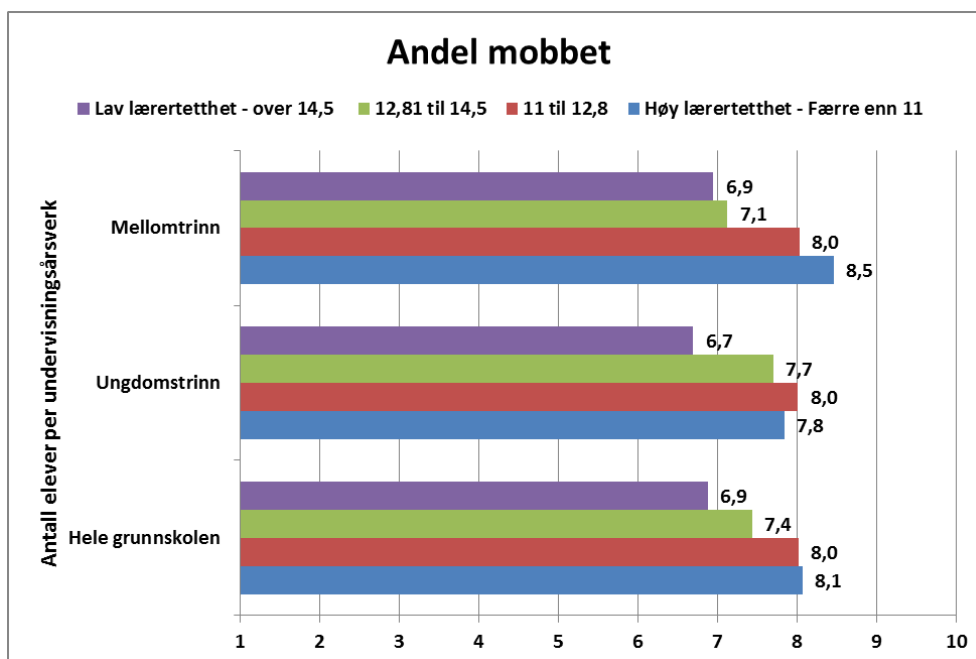
Figur 16.5 indikerer at det på mellomtrinnet er en klart høyere andel på rundt 9,9 prosent i skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever som oppgir at de er mobbet. Denne forskjellen er tilstede også på ungdomstrinnet, men ikke i like stor grad.

16.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Figur 16.6 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen.

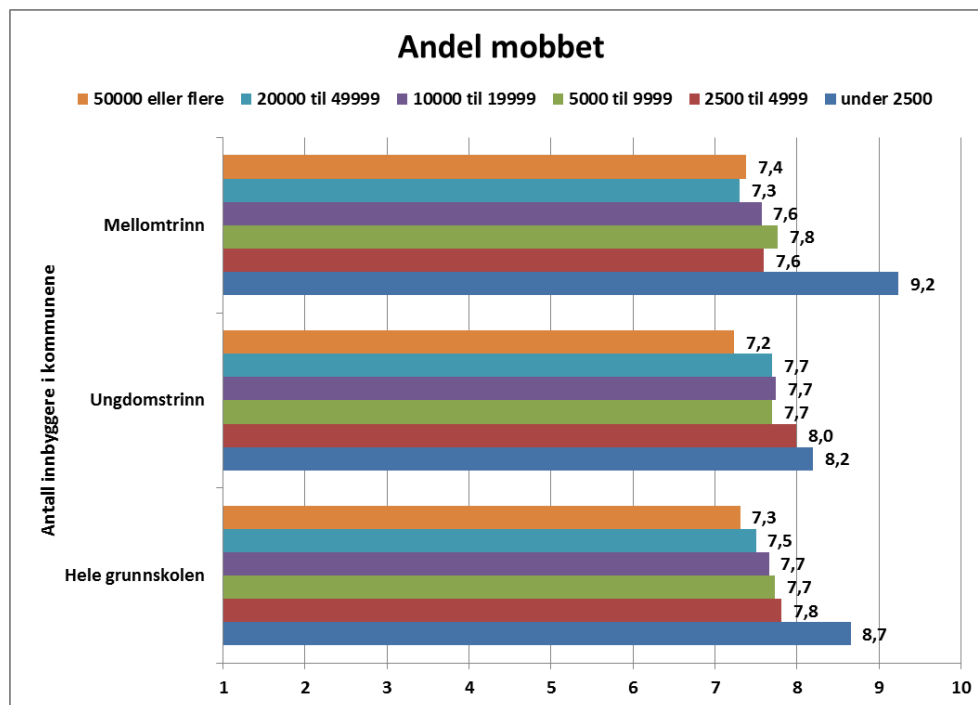
Figur 16.6 viser at det er ingen klar sammenheng mellom antall elever på skolen og omfanget av mobbing. Den tilsynelatende sammenhengen sett hele utvalget under ett gjenspeiler bare at de eldste elevene går i de største skolene og er et resultat av trinn (alder) og ikke skolestørrelse.



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

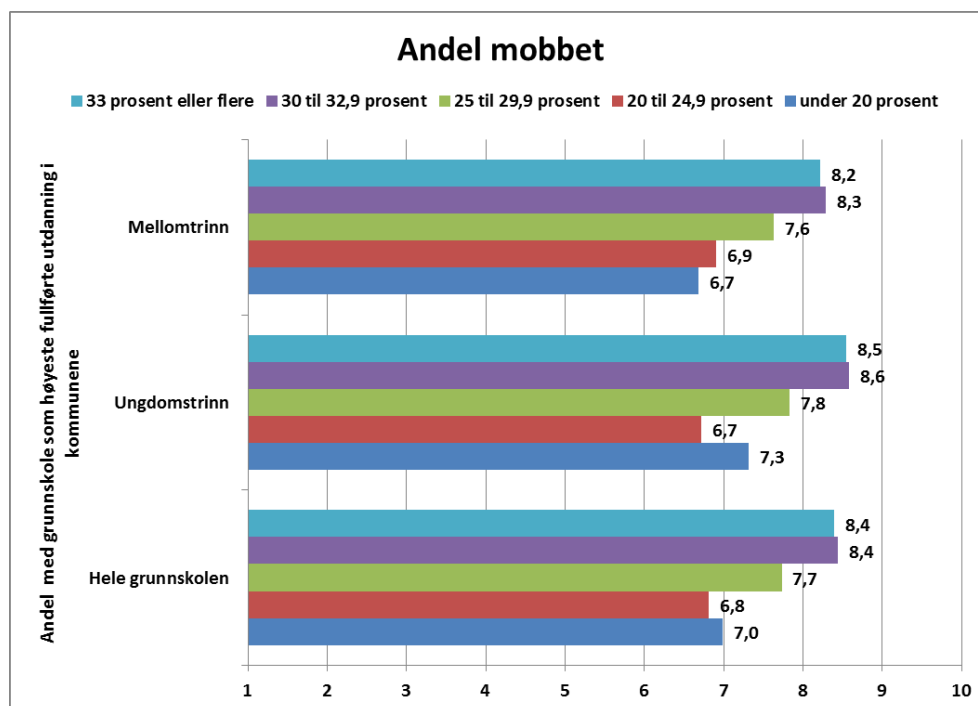
Når det gjelder lærertetthet, viser Figur 16.7 at viser at det er små forskjeller med tanke på mobbing i skoler med ulik lærertetthet. Vi ser imidlertid en tendens til at elever med lav lærertetthet rapporterer mindre mobbing enn elever i skoler med høyere lærertetthet.

16.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Figur 16.8 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 kommunene seg ut, men forskjellene er små.



Figur 16.9 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 15.9 viser et mønster som indikerer at elever i kommuner med lavt utdanningsnivå (stor andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning) rapporterer i større grad at de er mobbet.

16.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 16.3 Flernivåanalyse (ICC): Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Kommunenivå (440 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	0,082	0,000				
Folketall	0,000	0,044				
Skolenivå (2390 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,030	0,012		
Antall elever på skolen			0,000	0,673		
Antall elever per årverk			-0,150	0,000		
Elevnivå (278358 elever)						
Trinn					0,074	0,059
Kjønn					-0,116	0,248

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Tabell 16.3 viser det er lite av variansen i mobbing på skolen som forklares av variabler på kommune og skolenivå. Like fullt ser vi på betaverdiene at utdanningsnivå i kommunen har en viss innvirkning på rapportering av mobbing. Det vil si at jo lavere utdanningsnivå (større andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning) jo flere rapporterer om mobbing. Vi ser også på skolenivå at særlig lærertetthet har innvirkning på rapportert mobbing. Jo lavere lærertetthet, jo færre rapporterer om mobbing. Denne tilsynelatende selvmotsigelsen kan skyldes i at i skoler med utfordringer i læringsmiljøet kan en ha satt inn flere lærere, slik at sammenhengen er kanskje motsatt; at skoler med mye mobbing setter inn flere lærere. Trinn og kjønn har ikke signifikant effekt på mobbing i denne modellen. Merk at det er kjørt lineær flernivåregresjon 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 2016.*

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

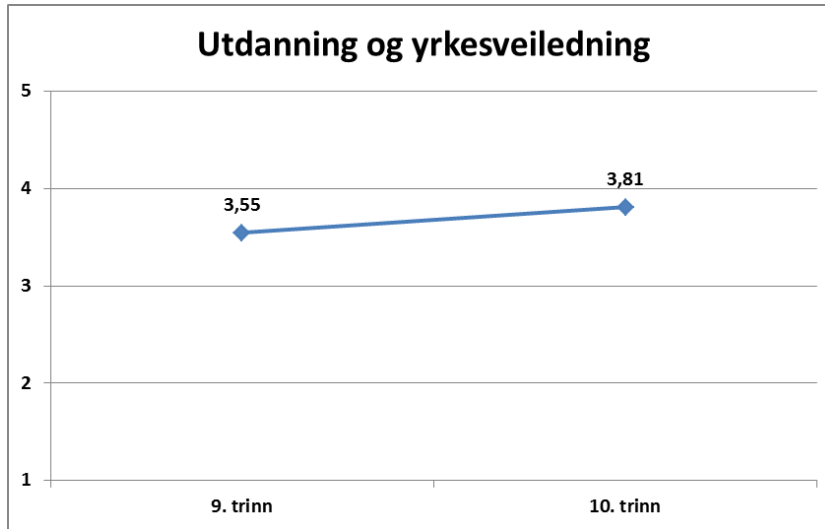
Tabell 17.2 *Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2016.*

Utdanning og yrkesveiledning							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6923 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.	4,8	8,5	24,1	38,6	24,1	3,69	1,07

Tabell 17.2 viser at nærmere 63 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

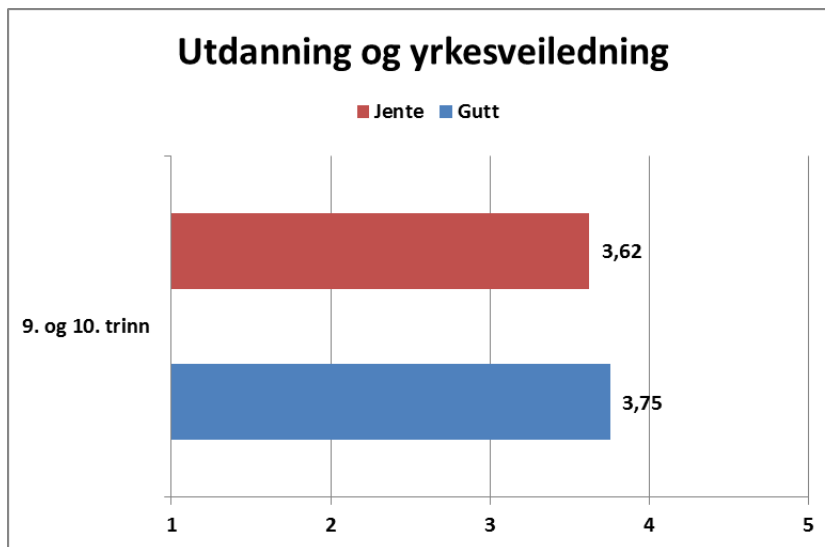


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,25 / 0,12$.

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

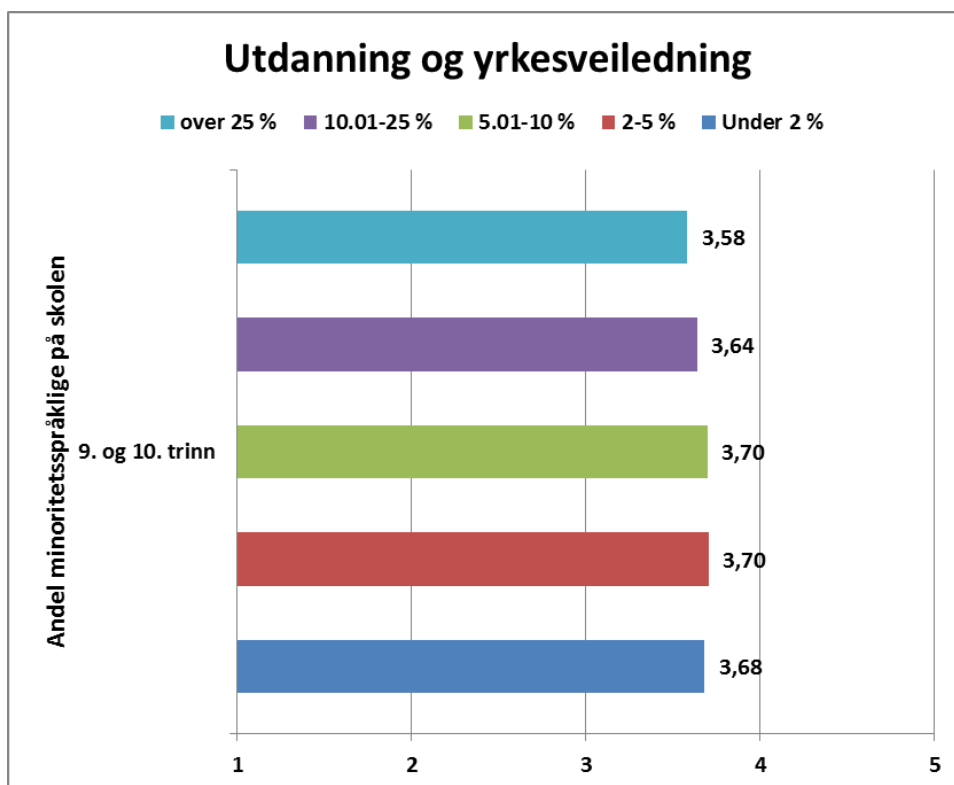


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,12/0,06$.

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

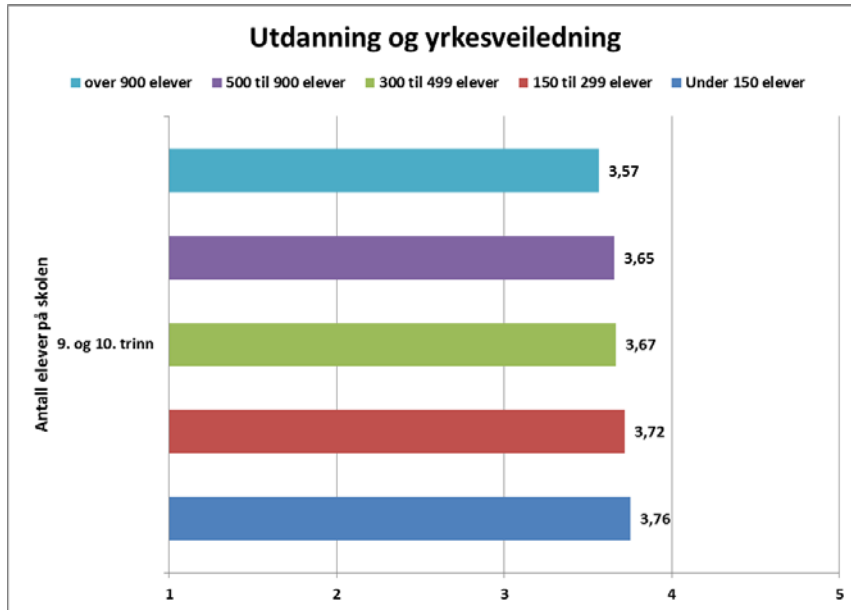


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,09/0,04$. $\text{Eta}^2=0,00$

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.

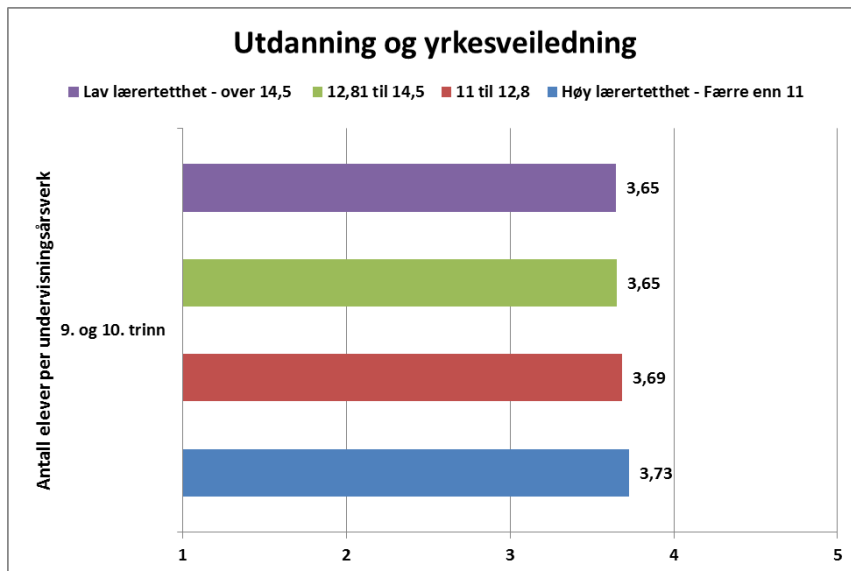
17.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,17/0,09$. $\text{Eta}^2=0,00$

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

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

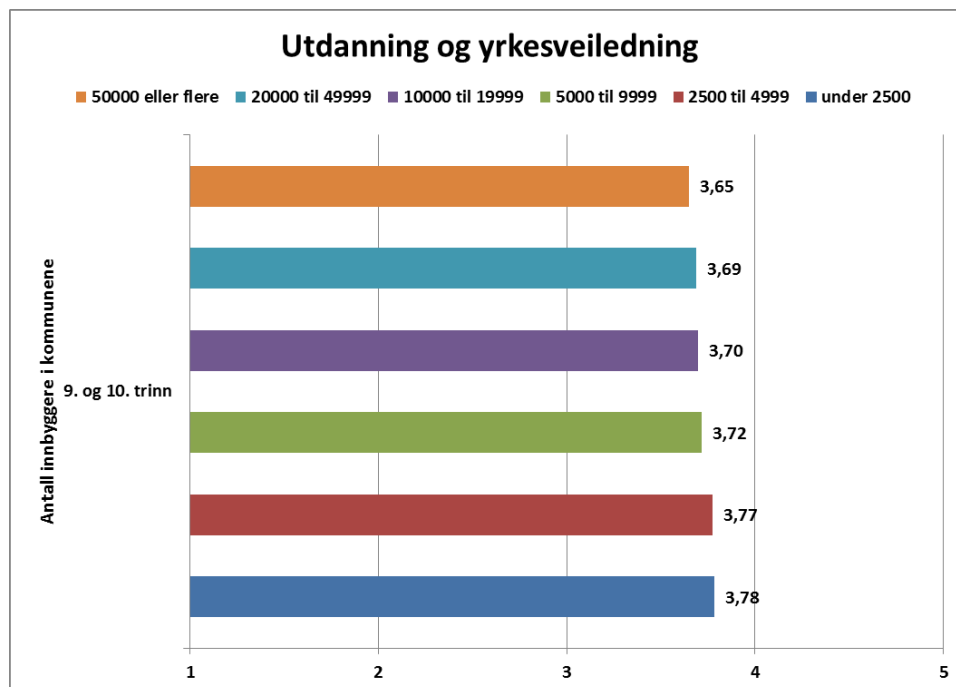


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,08/0,04$. $\text{Eta}^2=0,00$

Figur 17.5 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* i følge tabell 17.5.

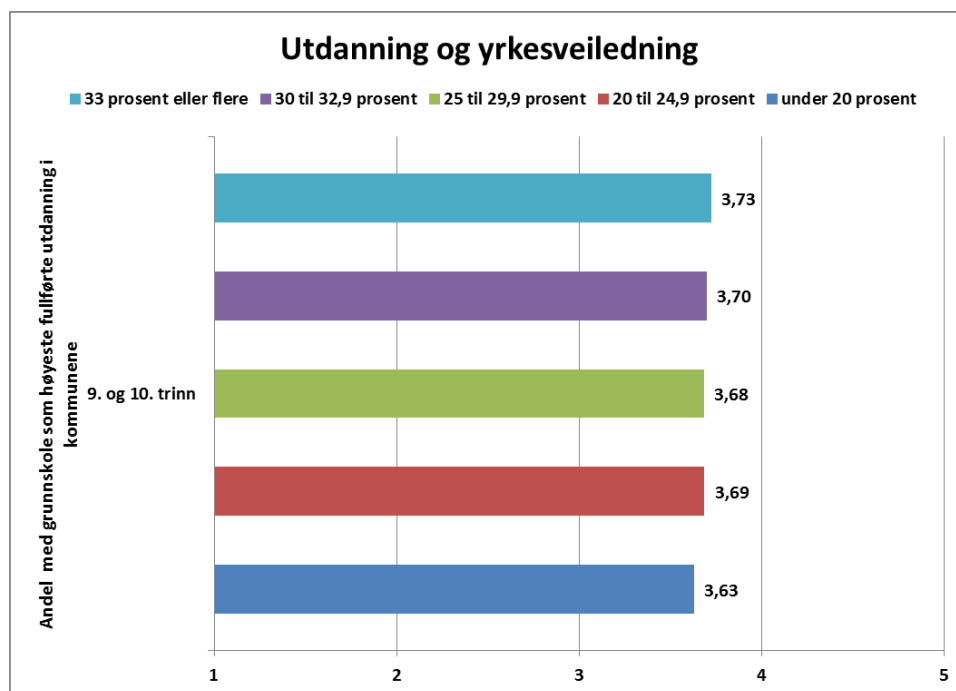
17.5 Kommunestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,13/0,06$. $Eta^2=0,00$

Figur 17.6 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* jf. tabell 17.6.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,09/0,04$. $\text{Eta}^2=0,00$

Figur 17.7 Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 17.7 viser at det er ingen forskjeller av betydning i hvordan elevene skårer på *Utdanning og yrkesveiledning* i kommuner med ulik andel innbyggere med grunnskole som høyeste fullførte utdanning.

17.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 17.3 Flernivåanalyse (ICC): Utdanning og yrkesveiledning på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	Beta	Sig.	Beta	Sig.	Beta	Sig.
Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	.01		.04			
Kommunenivå (427 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	0,000	0,982				
Folketall	0,000	0,056				
Skolenivå (995 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,000	0,833		
Antall elever på skolen			0,000	0,048		
Antall elever per årsverk			-0,004	0,339		
Elevnivå (93132 elever)						
Trinn					0,271	0,000
Kjønn					-0,127	0,000

Beta = standardisert regresjonskoeffisient

Figur 17.3 viser at det er ingen av bakgrunnsvariablene i modellen på kommune eller skolenivå som i noen særlig grad påvirker den avhengige variabelen *Utdanning og yrkesveiledning*. Klassetrinn og kjønn har litt betydning, men når vi ser på de bivariate analysene tidligere i kapittelet ser en at i praksis betyr de lite eller ingenting.

18. Utdanning og yrkesrådgivning (Vg1)

Elevene på Vg1 fikk spørsmål om hvor fornøyd de er med den rådgivingen de fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen. Tabell 18.1 viser spørsmålet og svaralternativene.

Tabell 18.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2016.

Utdanning og yrkesrådgivning	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6925 Hvor fornøyd er du med den rådgivingen 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 2016.

Utdanning og yrkesrådgivning							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6925 Hvor fornøyd er du med den rådgivingen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?	11,6	12,2	16,7	30,7	28,8	3,53	1,33

Svarfordelingen presenteres i Tabell 18.2 som viser at nærmere 60 prosent var fornøyd eller svært fornøyd, mens rundt 24 prosent var bare litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd. I de neste underkapitlene skal vises eventuelle forskjeller i utdannings- og yrkesrådgivning med tanke på utdanningsprogram, kjønn og skolestørrelse. Dette er de eneste bakgrunnsvariabler vi har for elever i videregående skoler.

18.1 Utdanningsprogram

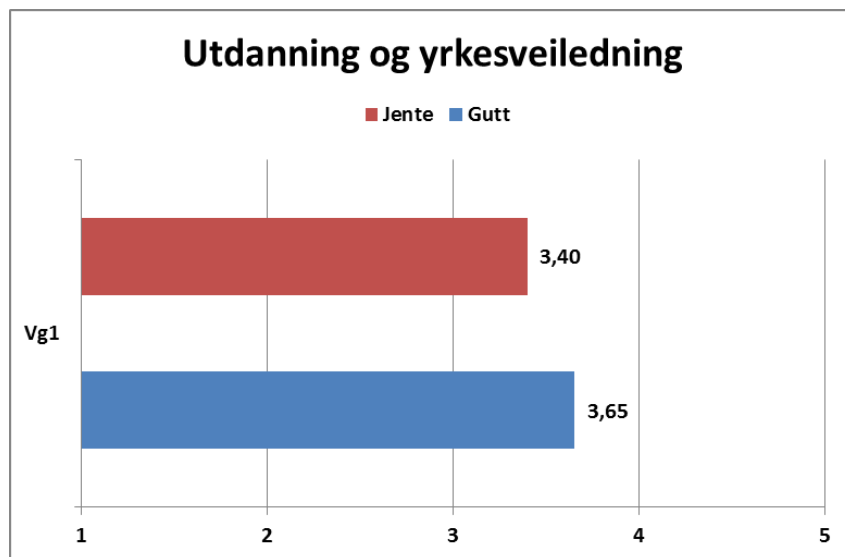


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,41/0,20$. $\text{Eta}^2=0,01$

Figur 18.1 Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 18.1 viser at elever på Bygg- og anleggsteknikk (ME) er mest fornøyd med *Utdannings og yrkesrådgivning* de fikk på ungdomsskolen, mens elever på Kunst, design og arkitektur er minst fornøyd. Det er verdt å merke seg at Forskjellen mellom utdanningsprogrammene som skårer høyest og lavest er signifikant, men Eta^2 viser at det er svært lite av variansen som kan forklares av utdanningsprogram..

18.2 Kjønn

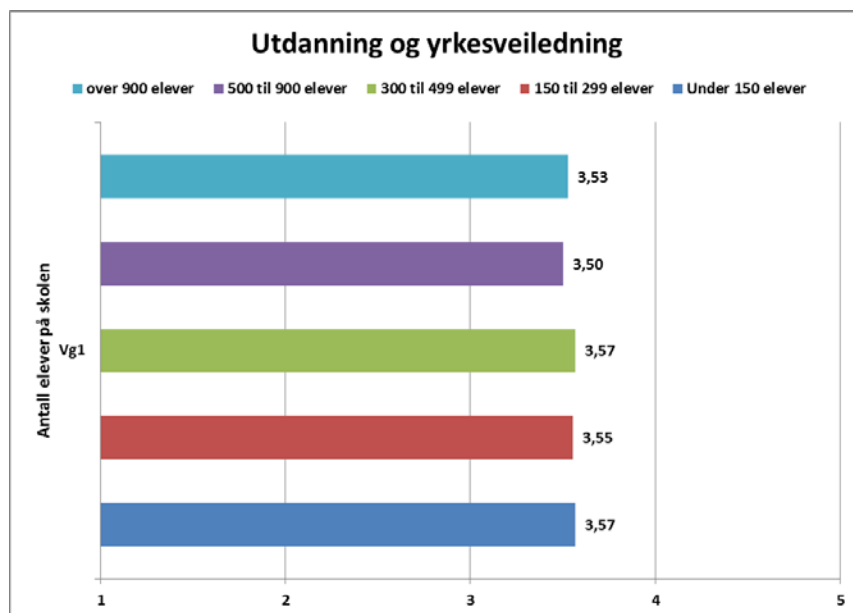


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,19/0,10$.

Figur 18.2 Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 18.2 viser at gutter er litt mer fornøyd med utdannings- og yrkesrådgivningen de fikk på ungdomsskolen enn jenter, men forskjellen er svak.

18.3 Skolestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,05/0,03$. $Eta^2=0,01$

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

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

19. Sammenhenger

I gjennomgangen av resultatene for de ulike indeksene i Elevundersøkelsen 2016 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.

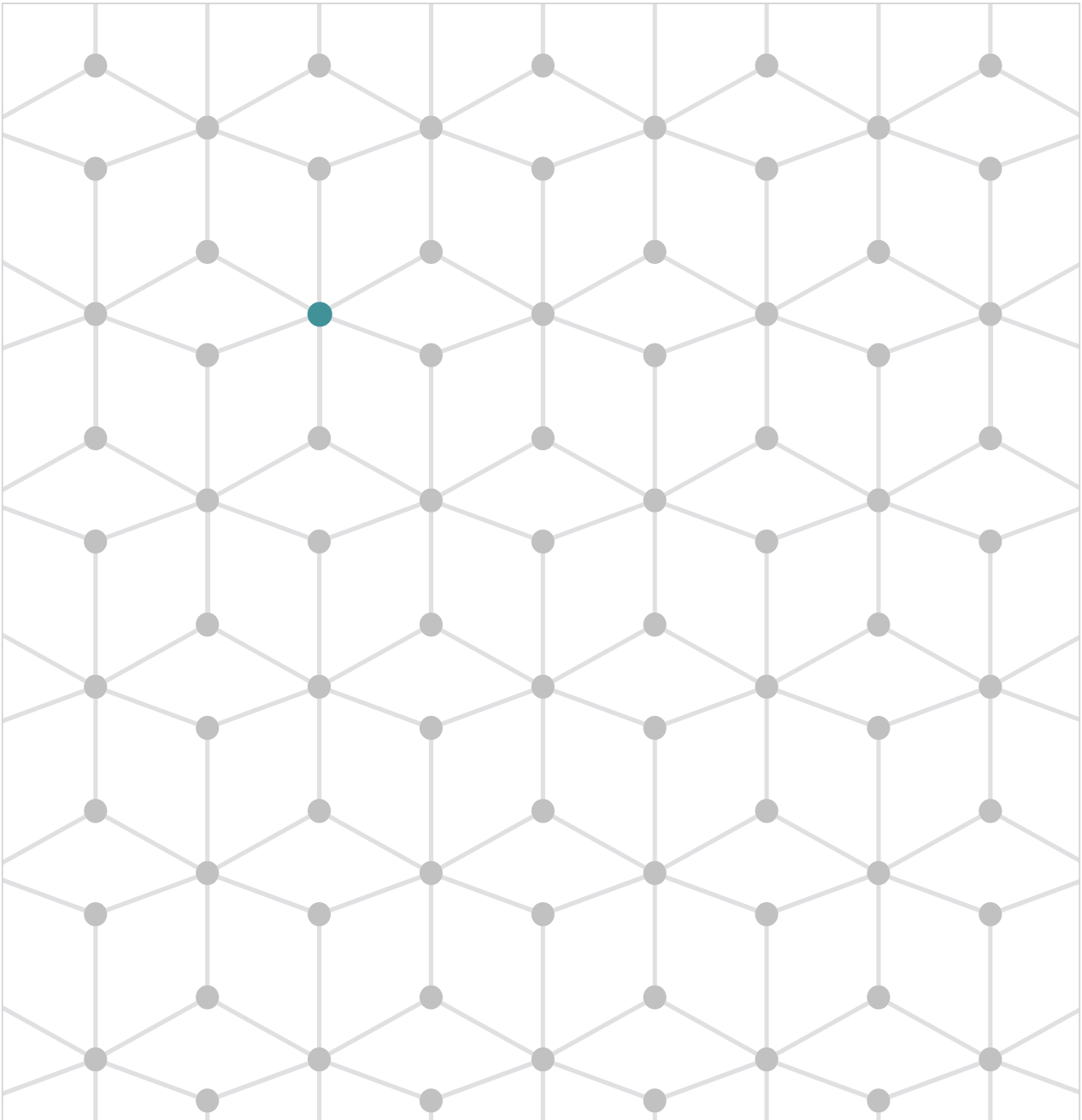
Elektrofag peker seg ut som utdanningsprogrammet som skårer høyest på indeksene sett under ett og med flest plasseringer på topp tre (8). Videre kommer Teknikk og industriell produksjon (TIP) og Helse og oppvekstfag, mens det nye faget for Medier og kommunikasjon (ME) skårer gjennomgående lavest. Det yrkesfaglige utdanningsprogrammet Media og kommunikasjon (MK) har flest bunnplaseringer (7).

Tabell 19.1 Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2017, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.

Utdannings-program	Triv.	Støtte lærer	Støtte hjem	Faglig utv.	VFL	Lær kultur	Mest.	Mot.	Elevd/ medv.	Felles regler	Mob.	Rådg.	Rang total	Antall topp tre	Antall bunn tre
Elektrofag	2	2	7	7	2	2	6	1	3	1	8	3	1	8	0
TIP	6	1	5	11	1	6	7	2	2	2	14	2	2	7	1
Helse- og oppvekst	10	6	8	10	6	1	5	6	1	3	9	5	3	3	0
Bygg- og anlegg.	5	3	3	13	3	9	9	4	6	4	13	1	4	4	1
Naturbruk	4	5	4	8	8	7	8	3	4	5	12	7	5	1	0
Studiespesialisering	7	10	2	2	10	3	1	9	11	8	5	10	6	4	0
Musikk, dans, dr.	1	7	6	1	12	11	2	8	9	11	4	8	7	3	0
Idrettsfag	3	11	1	3	9	13	3	12	10	7	6	6	8	4	1
Restaurant-/maffag	9	4	10	15	4	8	13	5	5	6	15	4	9	0	3
Design og håndverk	11	8	11	12	5	5	14	7	7	9	10	11	10	0	2
Kunst, design, ark.	8	12	12	5	13	4	4	13	12	12	2	13	11	1	3
Påbygging	13	13	15	4	14	10	10	11	14	14	1		12	1	6
Service og samfe.	14	9	13	14	7	12	15	10	8	10	11	9	13	0	4
MK	15	14	14	6	15	15	12	15	15	15	3		14	1	7
ME	12	15	9	9	11	14	11	14	13	13	7	12	15	0	5

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

FORELDREUNDERSØKELSEN



20. Foreldreundersøkelsen

Foreldreundersøkelsen er frivillig for skolene å gjennomføre. I Foreldreundersøkelsen får foreldre og foresatte til elever fra 1. trinn til og med Vg1 si sin mening om elevenes læring og trivsel og samarbeidet mellom hjem og skole. Skolene står fritt i å velge ut hvor mange bolker med spørsmål de vil inkludere i Foreldreundersøkelsen med et maksimalt antall på 10 bolker.

20.1 Trivsel

I foreldreundersøkelsen er det to spørsmål som omhandler trivsel. Det første er tilsvarende det som elevene får spørsmål om i indeksen *Trivsel* i Elevundersøkelsen.

Tabell 20.1 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften *Trivsel* i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Trivsel					Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Cronbachs alpha: ,72		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10840 Barnet mitt trives på skolen	n	620	1848	1198	9168	38444	51278	0,80	
	%	1,2	3,6	2,3	17,9	75,0	4,62		
Q10841 Barnet mitt har medelever å være sammen med i friminuttene	n	333	1250	885	7067	41283	50818	0,68	
	%	0,7	2,5	1,7	13,9	81,2	4,73		

Tabell 20.1 viser at nær 93 prosent av foreldrene er litt enig eller helt enig at deres barn trives på skolen, 4,7 prosent er helt eller litt uenig i det utsagnet. Rett over 95 prosent er helt eller litt enig at barnet deres har medelever å være sammen med i friminuttene. Tabellen viser altså at det betyr at det er liten spredning i svarene på skalaen. Cronbachs alpha viser en tilfredsstillende indre konsistens, noe som indikerer at de to spørsmålene kan slås sammen i et samlemaal. Imidlertid «speiler» det første spørsmålet elevenes spørsmål om trivsel i Elevundersøkelsen, som betyr at en lettere kan sammenligne resultater i Foreldreundersøkelsen og Elevundersøkelsen dersom en ser spørsmålene hver for seg.

20.2 Motivasjon

Tabell 20.2 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften *Motivasjon* i *Foreldreundersøkelsen 2017*.

		Motivasjon							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Q10842 Barnet mitt er interessert i å lære på skolen	n	289	1097	1231	9585	32408	44610		41
	%	0,7	2,5	2,8	21,5	72,7	4,63	0,72	
Q10843 Barnet mitt liker skolearbeidet	n	1125	3380	3067	17797	19194	44563		36
	%	2,5	7,6	6,9	39,9	43,1	4,13	1,01	
Q10844 Barnet mitt gleder seg til å gå på skolen	n	776	2350	3306	13700	24452	44584		37
	%	1,7	5,3	7,4	30,7	54,8	4,32	0,94	
Motivasjon									
Cronbachs alpha: ,79							4,36	0,75	
Q10845 Barnet mitt fortsetter å jobbe selv om det som skal læres, er vanskelig	n	1251	4219	3435	16958	18455	44318		257
	%	2,8	9,5	7,8	38,3	41,6	4,06	1,06	
Q10846 Barnet mitt bruker tilstrekkelig tid på hjemmeleksene	n	1188	3855	3298	12891	22392	43624		192
	%	2,7	8,8	7,6	29,6	51,3	4,18	1,07	

Tabell 20.2 viser spørsmålene som kommer under overskriften *motivasjon* i *Foreldreundersøkelsen*. De tre første spørsmålene omhandler *motivasjon*, mens *Q10845 Barnet mitt fortsetter å jobbe selv om det som skal læres, er vanskelig* måler utholdenhet og *Q10846 Barnet mitt bruker tilstrekkelig tid på hjemmeleksene* måler også noe annet en *motivasjon*. De tre første spørsmålene «speiler» indeksen *Motivasjon* i *Elevundersøkelsen*. En faktoranalyse viser at disse tre spørsmålene lader på en faktor og Cronbachs alpha viser en tilfredsstillende indre konsistens. Dette betyr at spørsmålene kan egne seg for å slås sammen til et samlemål som måler foreldres oppfattelse av barnets *motivasjon*. Det er få foreldre som har krysset av for *vet ikke* i for de tre *motivasjonsspørsmålene*, mens det er litt flere som svare *vet ikke* for de to siste. Jevnt over skårer foreldrene høyt på skalaen. Det vil si at de i all hovedsak er enige i påstandene i tabell 20.1.

20.3 Hjem skole

Tabell 20.3 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Hjem skole i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Hjem skole					Total/ Gj.skåre	St.avvik	
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10847	Jeg viser interesse for det barnet mitt gjør på skolen	n	33	78	335	5960	37229	43635	
		%	0,1	0,2	0,8	13,7	85,3	4,84	0,41
Q10848	Barnet mitt får hjelp til leksene hjemme	n	178	434	1066	7188	34223	43089	
		%	0,4	1,0	2,5	16,7	79,4	4,74	0,59
Q10849	Jeg oppmuntrer barnet mitt i skolearbeidet	n	26	36	228	3238	40009	43537	
		%	0,1	0,1	0,5	7,4	91,9	4,91	0,32
Støtte hjemmefra							4,83	0,33	
Cronbachs alpha: ,58									
Q10850	Jeg forventer at barnet mitt gjør sitt beste på skolen	n	23	54	655	4532	38155	43419	
		%	0,1	0,1	1,5	10,4	87,9	4,86	0,41
Q10851	Jeg synes det er viktig at barnet mitt gjør det godt på skolen	n	50	261	1794	9470	31263	42838	
		%	0,1	0,6	4,2	22,1	73,0	4,67	0,60
Forventninger							4,76	0,41	
Cronbachs alpha: ,48									
Q10852	Jeg får veiledning av skolen om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med skolearbeidet	n	2766	4101	8787	12621	13203	41478	
		%	6,7	9,9	21,2	30,4	31,8	3,71	1,20
Q10853	Jeg får veiledning av skolen om hvordan jeg bør følge opp lekser i de ulike fagene	n	3519	4503	8404	11739	9318	37483	
		%	9,4	12,0	22,4	31,3	24,9	3,50	1,25
Veiledning av skolen							3,61	1,15	
Cronbachs alpha: ,90									

Tabell 20.3 viser svarfordeling for spørsmål som inngår under overskriften Hjem skole i Foreldreundersøkelsen. En faktoranalyse viser at de sju spørsmålene/utsagnene fordeler seg på tre faktorer som her er kalt *Støtte hjemmefra*, *Forventninger* og *Veiledning av skolen*. Når det gjelder *Støtte hjemmefra* og *Forventninger* viser Cronbachs alpha-verdien at det er lav indre konsistens, noe som tilsier at spørsmålene ikke egner seg til å slå sammen. Det er også viktig å legge merke til at spørsmålene for disse to samlemålene har svært liten spredning og et veldig høyt gjennomsnitt. Det

betyr at nesten samtlige foreldre har svart på de to øverste kategoriene for de fem første spørsmålene og det kan settes spørsmålstegn om informasjonsverdien en får fra disse spørsmålene. Eksempelvis er det vanskelig å være uenig i påstanden *Jeg oppmuntrer barnet mitt i skolearbeidet*. Når det gjelder spørsmålene om veiledning er det større spredning på skalaen. Cronbachs alpha verdien er høy 0,9 som er meget høy særlig med tanke på at det kun er to spørsmål. Korrelasjonsmålet Pearson r viser en samvariasjon på 0,81. I praksis vil det si at foreldrene skiller lite mellom de to påstandene og det kan være nok å gi foreldrene bare en av påstandene å forholde seg til.

20.4 Støtte fra lærerne

Tabell 20.4 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften støtte fra lærerne i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Støtte fra lærerne							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gj.skåre /Total	St. avvik	Vet ikke
Q10854	Jeg har inntrykk av at lærerne bryr seg om barnet mitt	n 189	667	1252	5318	22084	29510		162
		% 0,6	2,3	4,2	18,0	74,8	4,64	0,73	
Q10855	Jeg har inntrykk av at lærerne har positive forventninger til mitt barns læring og utvikling	n 174	632	1364	5218	22051	29439		224
		% 0,6	2,2	4,6	17,7	74,9	4,64	0,72	
Q10856	Jeg har inntrykk av at lærerne behandler barnet mitt med respekt	n 196	758	1001	4565	22945	29465		199
		% 0,7	2,6	3,4	15,5	77,9	4,67	0,72	
Q10857	Jeg har inntrykk av at barnet mitt spør læreren om hjelp hvis det er noe han/hun ikke får til	n 349	1698	2070	8375	16481	28973		688
		% 1,2	5,9	7,1	28,9	56,9	4,34	0,93	
Q10858	Jeg har inntrykk av at lærerne hjelper barnet mitt slik at han/hun forstår det som skal læres	n 245	1363	1886	7708	17982	29184		472
		% 0,8	4,7	6,5	26,4	61,6	4,43	0,87	
Støtte fra lærerne									
Cronbachs alpha:							4,56	0,63	
,86									

Tabell 20.4 viser svarfordeling for spørsmål/påstander som inngår under overskriften *Støtte fra lærerne*. Disse fem påstandene speiler spørsmålene som inngår i indeksen *Støtte fra lærerne* i Elevundersøkelsen. En faktoranalyse viser at alle fem variabler lader mot samme faktor og Cronbachs alpha verdien viser at den indre konsistensen er

god. Imidlertid ser vi også for disse spørsmålene at rundt 93 prosent av foreldrene er helt eller litt enig i de tre første spørsmålene. Gjennomsnittsverdien er høy og standardavviket er relativt lavt. De to siste spørsmålene har også et høyt gjennomsnitt, men litt bedre spredning. Dette betyr at verken samlemålet eller enkeltspørsmålene skiller særlig mellom foreldrene.

20.5 Læringskultur

Tabell 20.5 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringskultur i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Læringskultur							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10859 Jeg har inntrykk av at det er god arbeidsro i timene	n	1156	2975	2508	6663	5665	18967		1099
	%	6,1	15,7	13,2	35,1	29,9	3,67	1,22	
Q10860 Jeg har inntrykk av at i klassen til barnet mitt synes de det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	n	302	1396	3273	5812	7699	18482		1541
	%	1,6	7,6	17,7	31,5	41,7	4,04	1,02	
Q10861 Jeg har inntrykk av at i klassen til barnet mitt vet elevene at det er greit å gjøre feil, fordi de kan lære av det	n	177	779	3238	5121	8691	18006		2011
	%	1,0	4,3	18,0	28,4	48,3	4,19	0,94	
Læringskultur									
Cronbachs alpha:							3,98	0,89	
,79									

Tabell 20.5 viser svarfordeling for spørsmål/påstander som inngår under overskriften Læringskultur. Det er høye gjennomsnittsverdier og spredningen er bedre enn i de foregående tabellene. Mellom 65 og 75 prosent av foreldrene er litt eller helt enig i at det er god arbeidsro, at det i klassen er det viktig å jobbe med skolearbeid og at det i klassen er det greit å gjøre feil, fordi de kan lære av det. Disse spørsmålene speiler spørsmålene som inngår i indeksen *Læringskultur* i Elevundersøkelse. En faktoranalyse viser at de tre spørsmålene lader mot en faktor og Cronbachs alpha verdien viser at det er god indre konsistens mellom variablene. Det betyr at det er mulig å slå sammen de tre spørsmålene i et samlemål. Men samtidig ser vi i tabell 20.5 at det er en høy andel som svarer vet ikke på påstandene. Det er mellom 1099 og 2011 foreldre som har svart vet ikke. Det tilsvarer en andel på mellom 5 og 10 prosent som svarer vet ikke. Det er kanskje ikke annet enn å forvente siden det angår forhold som skjer i klasserommet og det er usikkert i hvilken grad foreldrene har innsikt i dette.

20.6 Mestring

Tabell 20.6 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler mestring i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Mestring							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10863	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får oppgaver på skolen som han/hun klarer å løse på egen hånd	n	200	995	1012	6232	11420	19859	194
		%	1,0	5,0	5,1	31,4	57,5	4,39	0,87
Q10864	Jeg har inntrykk av at lærerne gjennomgår og forklarer nytt stoff, slik at barnet mitt forstår innholdet	n	246	1226	1577	5781	10654	19484	508
		%	1,3	6,3	8,1	29,7	54,7	4,30	0,95
Q10865	Barnet mitt får lekser som han/hun greier å gjøre på egen hånd	n	460	1722	907	6539	8769	18397	39
		%	2,5	9,4	4,9	35,5	47,7	4,17	1,05
Mestring									
Cronbachs alpha:							4,29	0,82	
,82									

Påstandene i tabell 20.6 speiler spørsmålene i Elevundersøkelsen som skal måle mestring. Som tidligere mål ser vi at de aller fleste foreldrene svarer litt enig eller helt enig på spørsmålene – mellom 83 og 89 prosent av foreldrene har krysset av på de to øverste kategoriene. Likevel ser vi en litt større spredning enn hva vi ofte har sett hittil. De tre påstandene lader på samme faktor og Cronbachs alpha verdien er god. Rundt fem prosent av foreldrene har svart vet ikke på påstanden *Jeg har inntrykk av at lærerne gjennomgår og forklarer nytt stoff, slik at barnet mitt forstår innholdet*. Dette er et spørsmål som mer enn de andre to angår forhold i klasserommet som det er usikkert at foreldrene har kjennskap til.

20.7 Relevans

Tabell 20.7 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler relevans i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Relevans					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10867 Det mitt barn lærer på skolen, er viktig	n	0	5	11	101	447	564	0	
	%	0	0,9	2,0	17,9	79,3	4,76	0,53	
Q10868 Jeg har inntrykk av at det barnet mitt lærer på skolen, vil være nyttig for han/henne senere i livet	n	1	12	14	169	367	563	0	
	%	0,2	2,1	2,5	30,0	65,2	4,58	0,67	
Q10869 Jeg har inntrykk av at barnet mitt forstår hvorfor de jobber med ulike tema og oppgaver på skolen	n	10	37	44	224	245	560	4	
	%	1,8	6,6	7,9	40,0	43,8	4,17	0,96	
Relevans									
Cronbachs alpha:							4,50	0,55	
,60									

Påstandene i tabell 20.7 speiler ikke en indeks i Elevundersøkelsen, men tilsvarende påstander stilles for elever i 8. trinn til Vg3. Det første vi kan legge merke til er at det er kun litt over 500 foreldre som har svart på spørsmålene. Det betyr at dette temaet er det bare få skoler som har valgt at foreldrene skal svare på. For de to første spørsmålene er det henholdsvis 97,2 og 95,2 prosent som har svart at de er litt eller helt enig. Det er litt større spredning for det siste spørsmålet. Det er vanskelig å være uenig i de to første spørsmålene og det er derfor vanskelig å se nytteverdien av spørsmålene/påstandene. Uansett så viser en faktoranalyse at spørsmålene lader på samme faktor, men den indre konsistensen er svak.

20.8 Varierte arbeidsmetoder

Tabell 20.8 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Varierte arbeidsmetoder i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Varierte arbeidsmetoder								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10870 Jeg har inntrykk av at barnet mitt får arbeide med det de skal lære på ulike måter	n	7	21	74	179	252	533		29	
	%	1,3	3,9	13,9	33,6	47,3	4,22	0,92		
Q10871 Jeg har inntrykk av at skolen legger til rette for at barnet mitt får bruke praktiske arbeidsmåter (for eksempel å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende)	n	17	45	90	166	205	523		39	
	%	3,3	8,6	17,2	31,7	39,2	3,95	1,10		
Varierte arbeidsmetoder							4,10	0,89		
Cronbachs alpha:										
,73										

Heller ikke påstandene i tabell 20.8 speiler en indeks i Elevundersøkelsen, men tilsvarende påstander stilles for elever i 8. trinn til Vg3. Kun rundt 550 foreldre har fått spørsmålet, som igjen tyder på at det er få skoler som har valgt ut denne spørsmålsbolken. Rundt 80 prosent av foreldrene er enige i barnet får arbeide på ulike måter, mens rundt 70 prosent er enige at skolen legger til rette for å bruke praktiske arbeidsmåter. Målet på indre konsistens er tilfredsstillende (Cronbachs alpha = 0,73).

20.9 Vurdering for læring

Tabell 20.9 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Vurdering for Læring i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Støtte fra lærerne								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Gj.skåre /Total	St. avvik	Vet ikke	
Q10872	Jeg har inntrykk av at barnet mitt forstår hva som er målene i de ulike fagene	n 166	625	3028	5141	6251	15211		1071	
		% 1,1	4,1	19,9	33,8	41,1	4,10	0,93		
Q10873	Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hva det legges vekt på, når skolearbeidet hans/hennes vurderes	n 220	676	3024	5090	5697	14707		1575	
		% 1,5	4,6	20,6	34,6	38,7	4,04	0,95		
Q10874	Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurdering i fag	n 73	279	943	1620	1792	4707		282	
		% 1,6	5,9	20,0	34,4	38,1	4,02	0,98		
Q10875	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får tilbakemeldinger om hva som er bra med arbeidet han/hun gjør	n 82	436	2370	4535	8011	15434		847	
		% 0,5	2,8	15,4	29,4	51,9	4,29	0,86		
Q10877	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får tilbakemeldinger om hva han/hun bør gjøre for å bli bedre i fagene	n 141	611	2731	4568	6635	14686		1540	
		% 1,0	4,2	18,6	31,1	45,2	4,15	0,93		
Q10878	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får være med på å foreslå hva det skal legges vekt på, når skolearbeidet skal vurderes	n 766	1141	2212	2925	3048	10092		6005	
		% 7,6	11,3	21,9	29,0	30,2	3,63	1,23		
Q10879	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får være med på å vurdere sitt eget skolearbeid	n 515	1036	2808	3254	3324	10937		5058	
		% 4,7	9,5	25,7	29,8	30,4	3,72	1,13		
Q10880	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan han/hun utvikler seg i faget	n 285	777	2853	4050	4659	12624		3169	
		% 2,3	6,2	22,6	32,1	36,9	3,95	1,02		
Støtte fra lærerne							3,92	0,82		
Cronbachs alpha: ,93										

Tabell 20.9 viser hvordan foreldrene har svart på spørsmålene som omhandler vurdering for læring. Disse påstandene speiler spørsmålene i Elevundersøkelsen som

inngår i indeksen *Vurdering for læring*. En faktoranalyse viser at spørsmålene lader mot en faktor og Cronbachs alpha-verdiene er høy; såpass høy at det er grunn til å tro at flere spørsmål overlapper hverandre og en kan redusere antall spørsmål. Det store ankepunktet mot disse spørsmålene er derimot at det er opptil nærmere 40 prosent av foreldrene som svarer vet ikke på spørsmålene. Dette kan tyde på at dette er forhold som foreldre ikke har innsikt i, i og med spørsmålene/påstandene omhandler barnets oppfatninger av situasjoner i klasserommet. Dette kan være situasjoner som foreldrene ikke har noen kunnskap om. Vi ser også at antall svar varierer mellom spørsmålene. Skolene velger ut bolker av spørsmål og ikke enkeltspørsmål og da skulle en tro at like mange foreldre hadde blitt presentert for spørsmålene/påstandene. Imidlertid er det bare rundt 5 000 foreldre som har svart på *Q10874 Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurdering i fag*. Dette skyldes etter all sannsynlighet at dette spørsmålet bare blir stilt til foreldre i ungdomstrinn. Dette spørsmålet blir dermed vanskelig å innlemme i et eventuelt samlemaal for alle foreldre.

20.10 Medvirkning

Tabell 20.10 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Medvirkning i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Medvirkning								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10881 Jeg har inntrykk av at barnet mitt får være med på å foreslå hvordan han/hun skal arbeide med fagene	n	1123	5442	15356	14806	7949	44676		11906	
	%	2,5	12,2	34,4	33,1	17,8	3,52	1,00		
Q10882 Jeg har inntrykk av at skolen legger til rette for at elevene kan delta i elevrådsarbeid og lignende	n	562	1423	7615	17486	12144	39230		17172	
	%	1,4	3,6	19,4	44,6	31,0	4,00	0,88		
Q10883 Jeg har inntrykk av at skolen hører på elevenes forslag	n	482	2364	13947	16903	8073	41769		14758	
	%	1,2	5,7	33,4	40,5	19,3	3,71	0,88		
Q10884 Jeg har inntrykk av at elevene får være med på å lage regler for hvordan klassen/gruppa skal ha det	n	438	1839	12124	19373	12584	46358		10211	
	%	0,9	4,0	26,2	41,8	27,2	3,90	0,88		
Medvirkning							3,85	0,76		
Cronbachs alpha: ,86										

Påstandene i tabell 20.10 speiler indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* i Elevundersøkelsen. Disse fire påstandene lader mot samme faktor og målet på indre-konsistens er bra. Det tyder på at disse fire påstandene kan slås sammen til et overordna samlemål. Imidlertid ser vi også i denne tabellen at andelen som svarer *Vet ikke*, varierer mellom nærmere 20 til 30 prosent av foreldrene. En kan dermed sette spørsmålsteget ved om dette er forhold som foreldrene har forutsetninger for å svare på.

20.11 Regler på skolen

Tabell 20.11 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Regler på skolen i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Medvirkning					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10885 Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hvilke regler som gjelder på skolen	n	12	36	485	4552	7647	12732		48
	%	0,1	0,3	3,8	35,8	60,1	4,55	0,59	
Q10886 Jeg har inntrykk av at de ansatte sørger for at elevene følger reglene på skolen	n	41	215	1572	5764	4805	12397		381
	%	0,3	1,7	12,7	46,5	38,8	4,22	0,75	
Q10887 Jeg har inntrykk av at de ansatte på skolen reagerer på samme måte, hvis elevene bryter reglene	n	266	583	2278	4261	3131	10519		2245
	%	2,5	5,5	21,7	40,5	29,8	3,89	0,98	
Regler på skolen							4,24	0,64	
Cronbachs alpha: ,73									

Påstandene i tabell 20.11 speiler indeksen *Felles regler* i Elevundersøkelsen. En faktoranalyse viser at alle tre lader på samme faktor og Cronbachs alphaverdien er tilfredsstillende. Når det gjelder selve svarfordelingen ser vi at påstanden *Q10885 Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hvilke regler som gjelder på skolen* har svært liten spredning, hvor over 95 prosent av foreldrene er enige i dette. Når det gjelder *Q10887 Jeg har inntrykk av at de ansatte på skolen reagerer på samme måte, hvis elevene bryter reglene* ser vi at 2245 foreldre svarer *Vet ikke* på denne påstanden. Det tilsvarer 17,6 prosent av alle som har svart på spørsmålet. Dette er symptomatisk for resultatene i Foreldreundersøkelsen; når spørsmålene omhandler forhold som er internt i klasserommet eller på skolen, er det en høy andel som svarer *vet ikke*. Dette tyder på at mange foreldre opplever at de ikke har forutsetninger til å svare på spørsmålet/påstanden. Det er uklart om de foreldrene som har svart på spørsmålet opplever at de har forutsetninger, eller om de synser eller svarer hva de tror. Hvilken informasjonsverdi dette har for skolene er usikkert.

20.12 Trygt miljø

Tabell 20.12 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Trygt miljø							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10888	Jeg har inntrykk av at de ansatte på skolen har klare forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre	n 204	760	1118	6938	22275	31295		499
		% 0,7	2,4	3,6	22,2	71,2	4,61	0,73	
Q10889	Jeg har inntrykk av at de ansatte på skolen reagerer når noen sier eller gjør noe ubehagelig mot en elev	n 502	1940	1929	9241	16501	30113		1656
		% 1,7	6,4	6,4	30,7	54,8	4,31	0,96	
Q10890	Jeg har inntrykk av at barnet mitt kan gjøre feil, uten å bli gjort narr av i klassen	n 538	1900	2793	8568	14501	28300		3433
		% 1,9	6,7	9,9	30,3	51,2	4,22	1,00	
Q10891	Jeg har inntrykk av at barnet mitt har noen voksne på skolen å prate med hvis han/hun har behov for det	n 288	939	1827	7996	19305	30355		1385
		% 1,0	3,1	6,0	26,3	63,6	4,49	0,82	
Trygt miljø							4,42	0,68	
Cronbachs alpha: ,79									
Q10892	Er du fornøyd med skolehelsetjenesten?*	n 950	1399	3114	10621	6580	22664		8834
		% 4,2	6,2	13,7	46,9	29,0	3,90	1,02	

*Skala: 1 Ikke særlig fornøyd - 2 Litt fornøyd - 3 Ganske fornøyd - 4 Fornøyd - 5 Svært fornøyd

Påstandene som omhandler Trygt miljø har ingen tilsvarende indeks i Elevundersøkelsen, men er obligatoriske spørsmål i Elevundersøkelsen. Det er fire påstander i tabell 20.12, samt et spørsmål om en er fornøyd med skolehelsetjenesten. De fire påstandene lader alle på samme faktor og har en god indre konsistens i følge Cronbachs alpha-verdien. Dette taler for at de fire påstandene kan slås sammen til et samlemål for trygt miljø. Imidlertid er det på det meste nærmere 11 prosent av foreldrene som har svart vet ikke på spørsmålene. Spørsmålet om skolehelsetjenesten henger ikke logisk sammen med de øvrige påstandene i tabell 20.12 og egner seg derfor ikke å bli inkludert i et samlemål. For øvrig ser vi at rundt 75 prosent av foreldrene er fornøyd eller svært fornøyd med skolehelsetjenesten, mens om lag en av fire har svart vet ikke.

20.13 Krenkelser

20.13.1 Gjort narr av

Tabell 20.13 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli gjort narr av i Foreldreundersøkelsen 2017.

Noen gjorde narr av eller ertet han/henne, slik at han/hun ble lei seg									
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total	Andel*	Vet ikke
Q10893 Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Noen gjorde narr av eller ertet han/henne, slik at han/hun ble lei seg	n	312	356	919	5383	4499	11469		945
								13,8	
	%	2,7	3,1	8,0	46,9	39,2	100		
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total		Vet ikke
Q10894 Vet skolen hva som hendte?	n	46	207	562	420	235	1470		113
	%	3,1	14,1	38,2	28,6	16,0	100,0		
Q10895 Fulgte skolen opp dette?	n	121	261	524	330	134	1370		210
	%	8,8	19,1	38,3	24,1	9,8	100,0		
Q10895 Ble dette gjort på en god måte?	n	127	187	419	369	140	1242		332
	%	10,2	15,1	33,7	29,7	11,3	100,0		

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 2013 viser at 13,8 prosent av foreldrene oppgir at deres barn har blitt gjort narr av eller ertet slik at barnet ble lei seg. Nesten 950 foreldre har svart at de ikke vet, det tilsvarer 7,6 prosent av foreldrene som har svart på spørsmålet. Videre viser tabellen at av de 13,8 prosentene som oppgir at barnet har blitt gjort narr av, svarer 44,6 prosent at skolen i stor eller svært stor grad viste om det; 33,9 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 41 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte

20.13.2 Holdt utenfor

Tabell 20.14 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli holdt utenfor av i Foreldreundersøkelsen 2017.

Han/hun ble holdt utenfor									
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total	Andel*	Vet ikke
Q10897 Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Han/hun ble holdt utenfor	n	216	225	517	4029	5961	10948		1460
	%	2,0	2,1	4,7	36,8	54,5	100,0	8,8	
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total		Vet ikke
Q10898 Vet skolen hva som hendte?	n	68	141	318	206	95	828		106
	%	8,2	17,0	38,4	24,9	11,5	100,0		
Q10899 Fulgte skolen opp dette?	n	104	175	305	131	47	762		165
	%	13,7	23,0	40,0	17,2	6,2	100,0		
Q10900 Ble dette gjort på en god måte?	n	102	122	263	149	54	690		230
	%	14,8	17,7	38,1	21,6	7,8	100,0		

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 20.14 viser at 8,8 prosent av foreldrene oppgir at deres barn har blitt holdt utenfor på skolen. Nærmere 20 prosent foreldre har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 8,8 prosentene som oppgir at barnet har blitt holdt utenfor, svarer 36,4 prosent at skolen i stor eller svært stor grad viste om det; 23,4 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 29,4 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte

20.13.3 Spredt løgner om

Tabell 20.15 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli spredt løgner om av i Foreldreundersøkelsen 2017.

Noen spredte løgner om han/henne									
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total	Andel*	Vet ikke
Q10901	Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Noen spredte løgner om han/henne	n	45	79	213	2257	6957	9551	2757
		%	0,5	0,8	2,2	23,6	72,8	100,0	
								3,5	
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total		Vet ikke
Q10902	Vet skolen hva som hendte?	n	19	71	108	66	34	298	32
		%	6,4	23,8	36,2	22,2	11,4	100,0	
Q10903	Fulgte skolen opp dette?	n	50	82	98	39	12	281	47
		%	17,8	29,2	34,9	13,9	4,3	100,0	
Q10904	Ble dette gjort på en god måte?	n	56	68	83	41	12	260	62
		%	21,5	26,2	31,9	15,8	4,6	100,0	

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 20.15 viser at 3,5 prosent av foreldrene oppgir at noen har spredt løgner om deres barn. Rundt 22 prosent foreldre har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 3,5 prosentene som oppgir at barnet har blitt spredt løgner om, svarer 33,6 prosent at skolen i stor eller svært stor grad viste om det; 18,2 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 20,4 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.

20.13.4 Trusler

Tabell 20.16 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli truet i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Noen truet han/henne							
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total	Andel*	Vet ikke
Q10905	Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Noen truet han/henne	n	45	56	169	1532	8687	10489	1593
		%	0,4	0,5	1,6	14,6	82,8	100,0	2,6
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total		Vet ikke
Q10906	Vet skolen hva som hendte?	n	12	43	69	57	65	246	13
		%	4,9	17,5	28,1	23,2	26,4	100,0	
Q10907	Fulgte skolen opp dette?	n	36	59	75	37	22	229	30
		%	15,7	25,8	32,8	16,2	9,6	100,0	
Q10908	Ble dette gjort på en god måte?	n	43	57	62	36	18	216	44
		%	19,9	26,4	28,7	16,7	8,3	100,0	

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 20.16 viser at 2,6 prosent av foreldrene oppgir at noen har truet deres barn på skolen. Rundt 13 prosent foreldre har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 2,6 prosentene som oppgir at barnet har mottatt trusler, svarer nærmere halvparten at skolen i stor eller svært stor grad viste om det; 25,8 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 25 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.

20.13.5 Slag og spark

Tabell 20.17 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli slått, sparket eller holdt fast i Foreldreundersøkelsen 2017.

Noen slo, dyttet, sparket eller holdt han/henne fast så han/hun ble redd									
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total	Andel*	Vet ikke
Q10909 Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Noen slo, dyttet, sparket eller holdt han/henne fast så han/hun ble redd	n	51	82	252	2067	8093	10545		903
								3,7	
	%	0,5	0,8	2,4	19,6	76,8	100,0		
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total		Vet ikke
Q10910 Vet skolen hva som hendte?	n	17	56	103	115	63	354		26
	%	4,8	15,8	29,1	32,5	17,8	100,0		
Q10911 Fulgte skolen opp dette?	n	48	79	114	66	26	333		48
	%	14,4	23,7	34,2	19,8	7,8	100,0		
Q10912 Ble dette gjort på en god måte?	n	54	62	104	66	27	313		66
	%	17,3	19,8	33,2	21,1	8,6	100,0		

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 20.17 viser at 3,7 prosent av foreldrene oppgir at noen har slått, dyttet, sparket eller holdt han/henne fast så han/hun ble redd på skolen. Rundt 8 prosent foreldre har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 2,6 prosentene som oppgir at barnet har blitt slått, dyttet, sparket eller holdt fast, svarer 50,3 prosent at skolen i stor eller svært stor grad viste om det; 27,6 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 29,7 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.

20.13.6 Kommentarer om utseende

Tabell 20.18 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler kommentarer om utseende i Foreldreundersøkelsen 2017.

Noen spredte løgner om han/henne									
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total	Andel*	Vet ikke
Q10913 Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Noen kommenterte utseendet hans/hennes negativt på en måte han/hun ikke likte	n	75	114	320	2690	5919	9118		1916
	%	0,8	1,3	3,5	29,5	64,9	100,0	5,6	
		Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total		Vet ikke
Q10914 Vet skolen hva som hendte?	n	28	63	125	89	44	349		66
	%	8,0	18,1	35,8	25,5	12,6	100,0		
Q10915 Fulgte skolen opp dette?	n	59	72	113	57	25	326		88
	%	18,1	22,1	34,7	17,5	7,7	100,0		
Q10916 Ble dette gjort på en god måte?	n	56	64	100	56	29	305		107
	%	18,4	21,0	32,8	18,4	9,5	100,0		

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 20.18 viser at 5,6 prosent av foreldrene oppgir at noen har kommentert utseende til barnet deres på en negativ måte som barnet ikke likte. Rundt 17 prosent foreldre har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 5,6 prosentene som oppgir at barnet har fått kommentarer om utseende, svarer rundt 38 at skolen i stor eller svært stor grad viste om det; 25,2 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 27,9 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.

20.14 Skolens håndtering av mobbing

Tabell 20.19 Svarfordeling , gjennomsnitt og standardavvik for spørsmålet som omhandler skolens håndtering av mobbing i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Trygt miljø							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10918 Skolen håndterer mobbing av elever på en god måte	n	971	2025	3498	7083	10397	23974		6398
	%	4,1	8,5	14,6	29,5	43,4	4,00	1,13	

Tabell 20.19 viser at nærmere 73 prosent av foreldrene oppgir at de opplever at skolen håndterer mobbing på en god måte. 12,6 prosent er litt eller helt uenig i dette. Litt over 21 prosent av foreldrene har krysset av for vet ikke.

20.15 Grunnleggende ferdigheter i regning

Tabell 20.20 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Grunnleggende ferdigheter i regning							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10921 Jeg har inntrykk av at barnet mitt bruker regning i flere fag enn i matematikk	n	42	241	805	684	334	2106		432
	%	2,0	11,4	38,2	32,5	15,9	3,49	0,96	
Q10922 Jeg har inntrykk av at barnet mitt bruker regning for å forstå informasjon i de fleste fag	n	65	308	822	520	236	1951		580
	%	3,3	15,8	42,1	26,7	12,1	3,28	0,98	
Q10923 Jeg har inntrykk av at barnet mitt bruker regning for å undersøke ting han/hun lurer på	n	60	298	888	613	297	2156		369
	%	2,8	13,8	41,2	28,4	13,8	3,37	0,98	
Grunnleggende ferdigheter i regning							3,41	0,89	
Cronbachs alpha: ,91									

Påstandene i tabell 20.20 som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning er frivillige tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen. Påstandene lader på samme faktor og Cronbachs alpha- verdien er høy. Det er imidlertid en relativ høy andel foreldre som

svare vet ikke. Det vil si fra rundt 15 til 23 prosent av foreldrene. Dette tyder på at det kan være vanskelig for foreldrene å svare på spørsmålene.

20.16 Grunnleggende ferdigheter i lesing

Tabell 20.21 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing i Foreldreundersøkelsen 2017.

Grunnleggende ferdigheter i lesing									
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10924 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun skal lese ulike tekster for å lære	n	36	226	1217	2197	1325	5001		355
	%	0,7	4,5	24,3	43,9	26,5	3,91	0,86	
Q10925 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun skal arbeide med teksten før den leses	n	51	270	1371	2028	1080	4800		541
	%	1,1	5,6	28,6	42,3	22,5	3,80	0,89	
Q10926 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun kan arbeide med en tekst for å forstå den	n	45	251	1372	2107	1093	4868		477
	%	0,9	5,2	28,2	43,3	22,5	3,81	0,87	
Q10927 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun kan arbeide med nye ord og begreper for å forstå dem	n	43	254	1343	2083	1114	4837		503
	%	0,9	5,3	27,8	43,1	23,0	3,82	0,88	
Grunnleggende ferdigheter i lesing							3,85	0,82	
Cronbachs alpha: ,95									

Påstandene i tabell 20.21 som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing lader på samme faktor og har en meget høy Cronbachs alpha- verdi. Denne verdien på 0,95 indikerer at det er stor overlapp mellom spørsmålene og at flere av spørsmålene måler mer eller mindre det samme. Eksempelvis har påstand *Q10925 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun skal arbeide med teksten før den leses* og *Q10926 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun kan arbeide med en tekst for å forstå den* en samvariasjon på 0,88 (Pearsons r) samt en nesten identisk svarfordeling og gjennomsnittsverdi. Dette indikerer at en med fordel kan kutte ut i alle fall ett av spørsmålene uten at det nevneverdig går ut over kvaliteten på måleinstrumentet.

20.17 Grunnleggende ferdigheter i skriving

Tabell 20.22 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i skriving i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Grunnleggende ferdigheter i skriving								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10928	Jeg har inntrykk av at lærerne viser barnet mitt eksempler på gode tekster før han/hun skal skrive selv	n	10	60	212	380	211	873		295
		%	1,2	6,9	24,3	43,5	24,2	3,83	0,91	
Q10929	Jeg har inntrykk av at lærerne viser barnet mitt hvordan han/hun kan skrive gode tekster	n	10	53	246	396	206	911		254
		%	1,1	5,8	27,0	43,5	22,6	3,81	0,89	
Grunnleggende ferdigheter i skriving							3,83	0,87		
Cronbachs alpha: ,93										

Tabell 20.22 viser at de to påstandene som skal måle grunnleggende ferdigheter i skriving har veldig lik svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik. Cronbachs alpha er høy, særlig med tanke på at det er bare to variabler i analysen. En samvariasjonstest (Pearsons r) viser koeffisient på 0,87. I sum tyder dette på at foreldrene greier ikke å skille mellom de to spørsmålene og en kan klare seg med det ene påstanden. Dette forutsetter at foreldrene har forutsetninger til å svare på spørsmålene. Det er rundt 25 prosent av foreldrene som har svart vet ikke på disse påstandene.

20.18 Grunnleggende digitale ferdigheter

Tabell 20.23 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Grunnleggende digitale ferdigheter								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10930	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å være kritisk til informasjon han/hun finner på Internett	n	155	516	2381	2777	1198	7027		1055
		%	2,2	7,3	33,9	39,5	17,1	3,62	0,93	
Q10931	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å tenke over hvordan han/hun bruker informasjon fra Internett	n	141	524	2404	2816	1208	7093		987
		%	2,0	7,4	33,9	39,7	17,0	3,62	0,92	
Q10932	Jeg har inntrykk av at barnet mitt bruker digitale verktøy for å lære (digitale verktøy er for eksempel datamaskin, nettbrett og interaktiv tavle)	n	46	282	1295	2885	3438	7946		159
		%	0,6	3,6	16,3	36,3	43,3	4,18	0,87	
Grunnleggende digitale ferdigheter							3,83	0,75		
Cronbachs alpha: ,80										

Påstandene i tabell 20.23 lader på samme faktor og har en god indre konsistens med en Cronbachs alpha-verdi på 0,8. Grunnen til at denne verdien er relativt lav sammenlignet med de foregående tabellene er at det siste spørsmålet skiller seg ut. De to første spørsmålene har nesten identisk svarfordeling og gjennomsnittsverdier og en samvariasjon på 0,84 (Pearsons r).. Det tyder på at foreldrene greier ikke å skille mellom disse to spørsmålene og det ene kan kuttes ut.

20.19 Grunnleggende muntlige ferdigheter

Tabell 20.24 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende muntlige ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Grunnleggende muntlige ferdigheter								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10933	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å uttrykke seg muntlig på flere måter (for eksempel ved å gi tilbakemeldinger, delta i rollespill og holde presentasjoner)	n	1	25	132	192	155	505		48
		%	0,2	5,0	26,1	38,0	30,7	3,94	0,88	
Q10934	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å bruke argumenter i en diskusjon	n	3	39	147	169	102	460		96
		%	0,7	8,5	32,0	36,7	22,2	3,71	0,93	
Q10935	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun skal bruke fakta i en diskusjon	n	4	38	151	167	96	456		97
		%	0,9	8,3	33,1	36,6	21,1	3,69	0,93	
Q10936	Jeg har inntrykk av at barnet mitt øver på å bruke fagbegreper i samtaler	n	19	60	148	149	83	459		94
		%	4,1	13,1	32,2	32,5	18,1	3,47	1,06	
Grunnleggende muntlige ferdigheter							3,75	0,84		
Cronbachs alpha: ,91										

Påstandene i tabell 20.24 lader på samme faktor og har en høy Cronbachs alpha-verdi på 0,91. Påstandene *Q10934 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å bruke argumenter i en diskusjon* og *Q10935 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun skal bruke fakta i en diskusjon* har svært lik svarfordeling og gjennomsnittsverdier og en samvariasjon på 0,86 (Pearsons r). Det tyder på at foreldrene greier ikke å skille mellom disse to spørsmålene og det ene kan kuttes ut.

20.20 Informasjon fra skolen

Tabell 20.25 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Informasjon fra skolen i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Informasjon fra skolen								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10938	Jeg er fornøyd med innholdet på foreldremøtene	n 519	2152	4130	12913	16223	35937		807	
		% 1,4	6,0	11,5	35,9	45,1	4,17	0,95		
Q10939	Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den faglige utviklingen til barnet mitt	n 896	2456	2131	11007	19897	36387		379	
		% 2,5	6,8	5,9	30,3	54,7	4,28	1,01		
Q10940	Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den sosiale utviklingen til barnet mitt	n 1038	2556	2982	11601	18097	36274		471	
		% 2,9	7,1	8,2	32,0	49,9	4,19	1,04		
Q10941	Jeg finner den informasjonen jeg trenger på skolens hjemmeside eller på skolens digitale læringsplattform	n 1518	3167	4530	11884	13255	34354		2299	
		% 4,4	9,2	13,2	34,6	38,6	3,94	1,13		
Informasjon fra skolen							4,15	0,80		
Cronbachs alpha: ,78										
Q10937	Jeg får invitasjon til foreldremøter*	n 292	3139	26897	2605	2563	35496		1149	
		% 0,8	8,8	75,8	7,3	7,2	3,11	0,69		

*Skala: 1 Aldri - 2 Én gang per skoleår - 3 To ganger per skoleår - 4 Tre ganger per skoleår - 5 Flere enn tre ganger per skoleår

Påstandene i tabell 20.25 lader på samme faktor og har en høy Cronbachs alpha-verdi på 0,78.

20.21 Dialog og medvirkning

Tabell 20.26 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Dialog og medvirkning i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Dialog og medvirkning					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10942	n	965	2914	3641	15373	33611	56504	192	
Kommunikasjonen mellom hjem og skole er god	%	1,7	5,2	6,4	27,2	59,5	4,38	0,94	
Q10943	n	672	1835	4556	13919	33413	54395	2215	
Lærerne viser interesse for mine synspunkter om mitt barns læring og utvikling	%	1,2	3,4	8,4	25,6	61,4	4,43	0,87	
Q10944	n	804	2099	6240	14595	28339	52077	4431	
Lærerne følger opp mine synspunkter om mitt barns læring og utvikling	%	1,5	4,0	12,0	28,0	54,4	4,30	0,94	
Q10945	n	366	872	2188	8399	43442	55267	1376	
Jeg blir tatt imot på en god måte når jeg kontakter skolen	%	0,7	1,6	4,0	15,2	78,6	4,70	0,68	
Q10946	n	278	597	2888	6224	37279	47266	9319	
Jeg kan raskt få til et møte med kontaktlæreren hvis jeg har behov for det	%	0,6	1,3	6,1	13,2	78,9	4,68	0,70	
Q10947	n	541	827	4710	6286	25116	37480	18707	
Jeg kan raskt få til et møte med skolens ledelse hvis jeg har behov for det	%	1,4	2,2	12,6	16,8	67,0	4,46	0,90	
Dialog og medvirkning							4,52	0,66	
Cronbachs alpha: ,89									

Påstandene i tabell 20.25 lader på samme faktor og har en høy Cronbachs alpha-verdi på 0,89. Gjennomsnittsverdiene er imidlertid svært høye, noe som tyder på at de aller fleste er enige i påstandene.

20.22 FAU og SU

Tabell 20.27 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften FAU og SU i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Hjem skole							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Q10948 FAU fremmer fellesinteressene til foreldrene på en god måte	n	257	559	3590	6695	11208	22309		4447
	%	1,2	2,5	16,1	30,0	50,2	4,26	0,90	
Q10949 FAU bidrar til at elever og foreldre tar aktivt del i arbeidet for å skape et godt skolemiljø	n	267	642	3439	7367	11244	22959		3795
	%	1,2	2,8	15,0	32,1	49,0	4,25	0,89	
Q10950 SU/Driftsstyre arbeider for å skape et godt skolemiljø	n	161	300	3947	5228	8240	17876		8767
	%	0,9	1,7	22,1	29,3	46,1	4,18	0,89	
FAU og SU							4,26	0,80	
Cronbachs alpha: ,90									
Q10951 Jeg tar aktivt del i foreldrearbeidet for å skape et godt skolemiljø	n	755	1695	5524	9331	8744	26049		642
	%	2,9	6,5	21,2	35,8	33,6	3,91	1,03	
Q10952 Jeg tar aktivt del i foreldrearbeidet for å skape et godt klassemiljø	n	628	1390	4950	9481	9560	26009		602
	%	2,4	5,3	19,0	36,5	36,8	4,00	0,99	
Foreldreengasjement							3,95	0,97	
Cronbachs alpha: ,90									

En faktoranalyse av påstandene i tabell 20.27 viser at de lader på to faktorer. De tre første lader på en faktor som vi kaller FAU og SU, mens de to siste lader på en faktor som kan kalles foreldreengasjement. Den indre konsistensen på begge faktorene er god. Det er imidlertid en høy andel foreldre som svarer vet ikke på påstandene om FAU og SU. Dette kan tyde på at foreldre er lite informert om arbeidet til FAU og SU. De som har svart er i all hovedsak enige om at FAU fremmer fellesinteressene til foreldrene på en god måte; at FAU bidrar til at elever og foreldre tar aktivt del i arbeidet for å skape et godt skolemiljø og at SU/Driftsstyre arbeider for å skape et godt skolemiljø. Foreldrene mener også at de har et høyt foreldreengasjement.

20.23 Kjennskap og forventninger

Tabell 20.28 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Kjennskap og forventninger i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Kjennskap og forventninger							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10954 Skolen har gjort meg kjent med mine rettigheter og plikter som forelder ut fra lovverket for skolen	n	969	1203	2808	5680	8333	18993		1009
	%	5,1	6,3	14,8	29,9	43,9	4,01	1,14	
Q10955 Skolen har gjort meg kjent med hva tilpasset opplæring vil si for barnet mitt	n	1621	1767	3515	5172	6371	18446		1531
	%	8,8	9,6	19,1	28,0	34,5	3,70	1,27	
Q10956 Skolen har gjort meg kjent med hvordan jeg kan fremme klager, og forklart saksgangen i klagesaker	n	2311	1763	3863	4309	5655	17901		2059
	%	12,9	9,9	21,6	24,1	31,6	3,52	1,36	
Q10957 Jeg er kjent med hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid med skolen	n	520	864	2126	5935	9933	19378		615
	%	2,7	4,5	11,0	30,6	51,3	4,23	0,99	
Q10958 Som forelder kan jeg gi tilbakemelding til lærerne og skolen uten frykt for at det skal gå ut over mitt barn	n	337	652	1330	3636	12764	18719		1275
	%	1,8	3,5	7,1	19,4	68,2	4,49	0,90	
Kjennskap og forventninger							4,02	0,89	
Cronbachs alpha: ,85									

Påstandene som omhandler kjennskap og forventninger i tabell 20.28 lader på samme faktor og har en god indre konsistens (Cronbachs alpha = 0,85). Svarfordelingen viser at foreldrene er i all hovedsak enige i at skolen har gjort dem kjent med rettigheter og plikter. De er ikke like enige i at skolen har gjort dem kjent med hva tilpasset opplæring vil si og hvordan en klager og saksgangen i klagesaker. Likefult er over halvparten enige i disse to påstandene. De aller fleste foreldrene er enige i at de er kjent med forventningene til dem i samarbeidet med skolen og at de kan komme med tilbakemeldinger uten at en frykter for at det skal gå ut over deres barn.

20.24 Utviklingssamtalene

Tabell 20.29 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utviklingssamtalene i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Utviklingssamtalene								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10959	Jeg er informert om hva som kan tas opp på utviklingssamtalene om barnet mitt	n 205	344	674	1967	6029	9219		294	
		% 2,2	3,7	7,3	21,3	65,4	4,44	0,94		
Q10960	Utviklingssamtalene har preg av samtale mellom kontaktlæreren og meg som forelder	n 379	584	792	2111	5284	9150		335	
		% 4,1	6,4	8,7	23,1	57,8	4,24	1,11		
Q10961	Jeg og barnet mitt blir enige med kontaktlæreren om hvordan barnet mitt skal følges opp, når det gjelder læring og utvikling	n 133	319	705	2365	5683	9205		290	
		% 1,4	3,5	7,7	25,7	61,7	4,43	0,88		
Q10962	Lærerne følger opp avtaler og beslutninger fra utviklingssamtalene	n 104	290	773	2257	5163	8587		907	
		% 1,2	3,4	9,0	26,3	60,1	4,41	0,88		
Q10963	Jeg følger opp avtaler og beslutninger fra utviklingssamtalene	n 11	36	525	2478	6178	9228		271	
		% 0,1	0,4	5,7	26,9	67,0	4,60	0,63		
Utviklingssamtalene Cronbachs alpha: ,79							4,47	0,63		
Q10964	Jeg ønsker flere eller lengre utviklingssamtaler med kontaktlæreren	n 1614	973	2836	1917	1699	9039		430	
		% 17,9	10,8	31,4	21,2	18,8	3,12	1,33		
Q10965	Jeg har problemer med å møte på utviklingssamtaler på dagtid	n 2799	1051	1251	2260	1948	9309		96	
		% 30,1	11,3	13,4	24,3	20,9	2,95	1,55		

Det er svært høye gjennomsnittsverdier for påstandene i tabell 20.29. Dette gjelder særlig for de fem første påstandene. Mellom 81 til nærmere 94 prosent er enig eller helt enig i disse fem påstandene. En faktoranalyse viser at disse fem påstandene lader på samme faktor og de har en tilfredsstillende indre konsistens. De to siste faktorene kan ikke inngå i den samme faktoren fordi de ikke angår innholdet i utviklingssamtalene. For disse to påstandene ser vi at foreldrene sprer seg mye mer på skalaen.

20.25 Fysisk miljø og materiell

Tabell 20.30 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Fysisk miljø og materiell i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Fysisk miljø og materiell								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10966	Barnet mitt har en trygg skolevei	n 103	189	61	301	786	1440		1	
		% 7,2	13,1	4,2	20,9	54,6	4,03	1,33		
Q10967	Skolen tilbyr en hensiktsmessig skoleskyss med tanke på trygghet og reisetid	n 79	70	182	137	532	1000		422	
		% 7,9	7,0	18,2	13,7	53,2	3,97	1,31		
Q10968	Skolen har gode sosiale rammer rundt matpausene	n 31	102	117	326	572	1148		292	
		% 2,7	8,9	10,2	28,4	49,8	4,14	1,09		
Q10969	Skolen har gode fysiske og hygieniske rammer rundt matpausene	n 31	74	130	257	503	995		444	
		% 3,1	7,4	13,1	25,8	50,6	4,13	1,09		
Q10970	Standarden på skolebygningen er god	n 227	354	165	317	336	1399		39	
		% 16,2	25,3	11,8	22,7	24,0	3,13	1,44		
Q10972	Standarden på skolens utearealer er god	n 108	239	136	482	440	1405		9	
		% 7,7	17,0	9,7	34,3	31,3	3,65	1,29		
Q10973	Jeg er tilfreds med tilgangen på lærebøker og utstyr som barnet mitt har på skolen	n 27	114	103	415	687	1346		50	
		% 2,0	8,5	7,7	30,8	51,0	4,20	1,03		
Q10974	Jeg er tilfreds med kvaliteten på lærebøker og utstyr som barnet mitt har på skolen	n 25	113	111	417	622	1288		46	
		% 1,9	8,8	8,6	32,4	48,3	4,16	1,03		
Q10975	Jeg er tilfreds med tilgangen på digitale verktøy som barnet mitt har på skolen	n 60	104	109	296	659	1228		92	
		% 4,9	8,5	8,9	24,1	53,7	4,13	1,18		
Q10976	Jeg er tilfreds med kvaliteten på digitale verktøy som barnet mitt har på skolen	n 50	88	131	267	615	1151		140	
		% 4,3	7,7	11,4	23,2	53,4	4,14	1,15		
Fysisk miljø og materiell							3,90	0,91		
Cronbachs alpha: ,71										

De fire første påstandene i tabell 20.30 er spørsmål som måler noe annet enn fysisk miljø og materiell, slik som de seks siste påstandene gjør. De fire første egner seg

dermed ikke å sette sammen i et større samlemaal. Tabellen viser at over 20 prosent av foreldrene er uenige i at barnet har en trygg skolevei. Nesten 15 prosent er uenige at skolen har en hensiktsmessig skoleskyss med tanke på trygghet og reisetid. Når det gjelder matpauser er litt over 10 prosent uenig i at de har gode sosiale eller fysiske og hygieniske rammer rundt matpausene. De seks siste påstandene lader på samme faktor og har en tilfredsstillende indre konsistens med en Cronbachs alpha-verdi på 0,71. Dersom vi ser på svarfordelingen ser vi at litt over 40 prosent er uenige at standarden på skolebygningen er god, mens rundt 25 prosent er uenige i at standarden på skolens utearealer er god. Rundt 80 prosent er enige i at de er tilfreds med tilgangen og kvaliteten på lærebøker og utstyr, samt tilgangen og kvaliteten på digitale verktøy.

20.26 Læring og utvikling

Tabell 20.31 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læring og utvikling i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Læring og utvikling							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10977 Barnet mitt får opplæring i tråd med egne evner og forutsetninger i alle fag	n	183	616	541	2358	3299	6997		375
	%	2,6	8,8	7,7	33,7	47,2	4,14	1,06	
Q10978 Barnet mitt viser en positiv faglig utvikling på skolen	n	90	277	339	1942	4686	7334		50
	%	1,2	3,8	4,6	26,5	63,9	4,48	0,85	
Q10979 Hvis skolen oppdager at barnet mitt har svak faglig utvikling, får barnet mitt raskt ekstra støtte for å komme videre	n	330	508	939	1260	1990	5027		2300
	%	6,6	10,1	18,7	25,1	39,6	3,81	1,24	
Læring og utvikling							4,12	0,93	
Cronbachs alpha: ,83									

Tabell 20.31 viser at 81 prosent av foreldrene er enige i at barnet deres får opplæring i tråd med egne evner og forutsetninger i alle fag – litt over 11 prosent er uenige i dette. Nitti prosent er enige i at barnet viser en positiv faglig utvikling på skolen. En tredjedel av foreldrene har derimot svart at de ikke vet om barnet får raskt ekstra støtte for å komme videre, dersom skolen oppdager at barnet har svak faglig utvikling. En faktoranalyse viser at disse tre påstandene lader på samme faktor og påstandene har en god indre konsistens.

20.27 Læringsforholdene på skolen

Tabell 20.32 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringsforholdene på skolen i Foreldreundersøkelsen 2017.

		Læringsforholdene på skolen							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10980	Jeg har inntrykk av at skolen alltid setter inn vikar, hvis læreren i klassen er borte	n 45	120	195	382	844	1586		525
		% 2,8	7,6	12,3	24,1	53,2	4,17	1,09	
Q10981	Jeg har inntrykk av at lærerne som underviser i klassen, har tilstrekkelig kompetanse til å gi god opplæring	n 33	138	125	474	1303	2073		82
		% 1,6	6,7	6,0	22,9	62,9	4,39	0,97	
Q10982	Jeg har inntrykk av at lærerne stimulerer læringslysten og nysgjerrigheten til barnet mitt	n 39	127	208	667	1037	2078		77
		% 1,9	6,1	10,0	32,1	49,9	4,22	0,98	
Q10983	Jeg har inntrykk av at lærerne stimulerer evne til kritisk tenkning hos barnet mitt	n 33	125	313	630	728	1829		293
		% 1,8	6,8	17,1	34,5	39,8	4,04	1,00	
Læringsforholdene på skolen							4,21	0,81	
Cronbachs alpha: ,80									

Tabell 20.32 viser at fra rundt 75 til 85 prosent av foreldrene er enten helt enig eller enig i påstandene om læringsforholdene på skolen. Imidlertid ser vi at en av fire foreldre vet ikke om skolen setter inn en vikar dersom læreren i klassen er borte. En faktoranalyse viser at alle de fire påstandene lader på samme faktor og Cronbachs alpha-verdien er god (0,80).

20.28 SFO

Det er til sammen 15 spørsmål som omhandler Skolefritidsordningen. Dette er spørsmål som skolene kan velge og som hovedsakelig går til foreldre til barn i 1. til 4. trinn. Det er imidlertid mange barn som ikke går i SFO – særlig i 3. og 4. trinn og det er ikke mulighet til å svare at barnet ikke går i SFO. Det betyr at alle foreldre blir bedt om å svare uavhengig om de har barn i SFO eller ikke. Foreldre uten barn i SFO kan dermed svare uten forutsetninger, svare vet ikke eller hoppe over spørsmålene. Det er det ikke mulig å vite noe om slik at resultatene blir vanskelig å tolke. Dette kan utbedres ved at foreldrene får mulighet til å krysse av for om de har barn i SFO eller

ikke og bare de som har barn i SFO får svare på spørsmålene. Av de 15 spørsmålene som omhandler SFO er det fire som ikke kan inkluderes i et samlemål. Dette er spørsmål om foreldrebetaling, leksehjelp og måltider. Disse fire spørsmålene er derfor ikke inkludert i en faktoranalyse. Faktoranalysen av de resterende 11 spørsmålene/påstandene viser at spørsmålene lader på to faktorer. Det er særlig de fire spørsmålene som omhandler godt tilpassede aktiviteter i totalt og i ferier som skiller seg ut i en egen faktor, mens de resterende sju lader på samme faktor. Det er imidlertid en del overlapp blant flere av spørsmålene. Det vil si at det er flere spørsmål som lader på begge faktorene. Derfor har vi delt opp spørsmålene i tre bolker etter hva som de innholdsmessig skal måle. Tre spørsmål som omhandler trivsel og miljø, fire som omhandler aktiviteter og fire som omhandler samarbeid og informasjon

Tabell 20.33 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2017.

SFO – Trivsel og aktiviteter									
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10984 Barnet mitt trives på SFO	n	250	396	945	1503	4162	7256		1383
	%	3,5	5,5	13,0	20,7	57,4	4,23	1,09	
Q10985 Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et godt sosialt miljø for barna	n	179	480	1026	1588	3907	7180		1433
	%	2,5	6,7	14,3	22,1	54,4	4,19	1,07	
Q10986 Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et fysisk trygt miljø for barna	n	158	416	1020	1629	3899	7122		1478
	%	2,2	5,8	14,3	22,9	54,8	4,22	1,04	
SFO - trivsel og miljø							4,24	0,94	
Cronbachs alpha: ,88									
Q10987 Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er variert	n	454	825	1139	1862	2801	7081		1518
	%	6,4	11,7	16,1	26,3	39,6	3,81	1,25	
Q10988 Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er godt tilpasset	n	414	736	1277	1834	2680	6941		1638
	%	6,0	10,6	18,4	26,4	38,6	3,81	1,22	
Q10989 Aktivitetene i skolens ferier er gode	n	334	488	1180	1406	2564	5972		2715
	%	5,6	8,2	19,8	23,5	42,9	3,90	1,20	
Q10990 Aktivitetene i skolens ferier er varierte	n	308	490	1209	1426	2263	5696		2811
	%	5,41	8,6	21,23	25,04	39,73	3,85	1,19	
SFO - Aktiviteter							3,85	1,10	
Cronbachs alpha: ,93									

Tabell 20.32 viser påstandene som omhandler trivsel og aktiviteter. Vi ser at den indre konsistensen (Cronbachs alpha) er høy. Særlig med tanke på påstandene som

omhandler aktiviteter. En korrelasjonsanalyse viser at spørsmålene *Q10987 Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er variert* og *Q10988 Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er godt tilpasset* gir en korrelasjonskoeffisient på 0,93. Tilsvarende korrelasjon er det mellom de to tilsvarende spørsmål om aktiviteten i ferien. Det betyr at foreldrene skiller ikke mellom aktivitetene er godt tilpasset (gode) og varierte. Det holder derfor å presentere en påstand om det samlede aktivitetstilbudet og et om aktivitetene i ferien. Utover der ser vi at mellom 75 og 80 prosent er enige i påstandene som omhandler trivsel og miljø, mens rundt 65 prosent er enige i påstandene som omhandler aktiviteter i SFO.

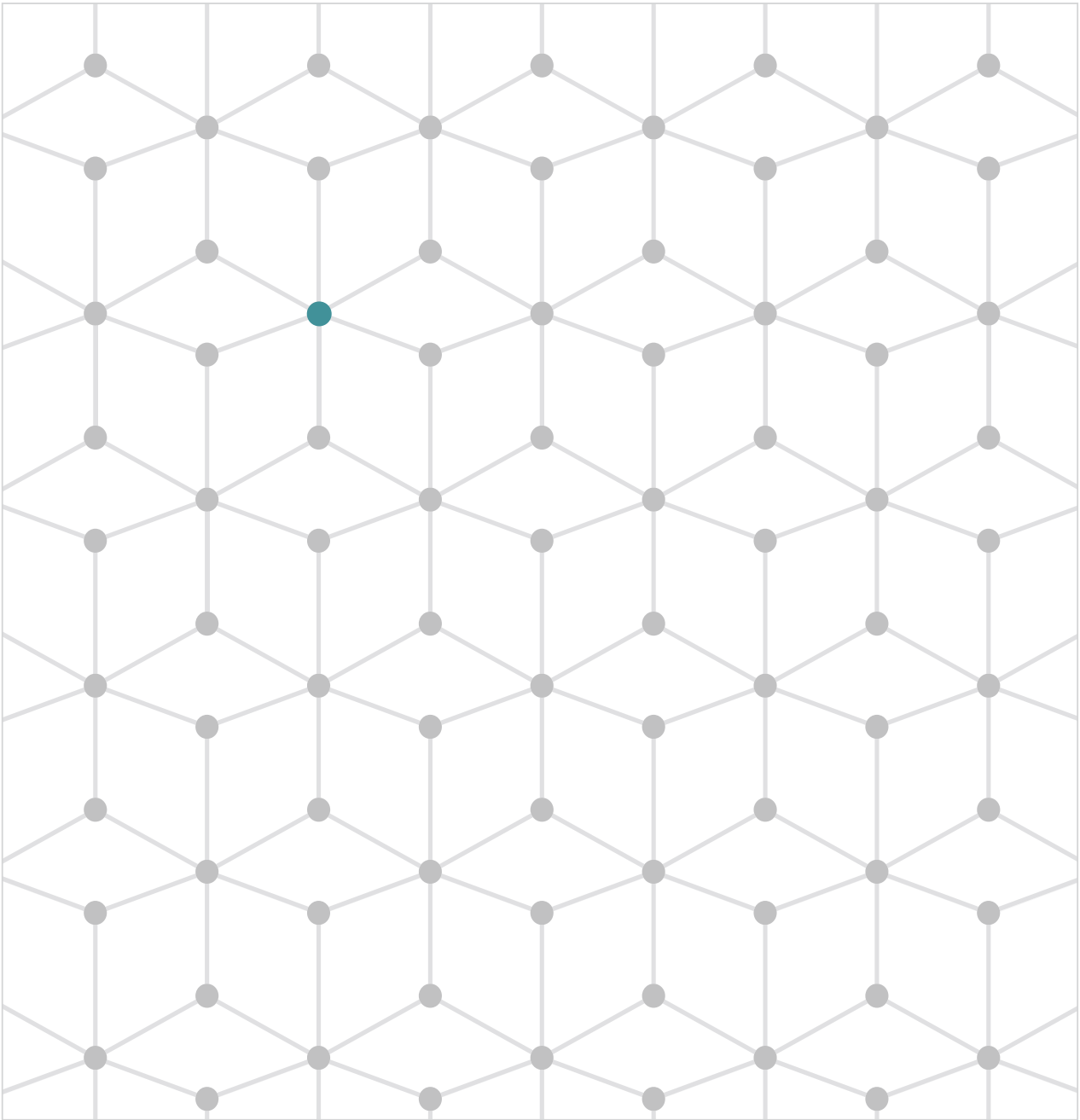
Tabell 20.34 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2017.

SFO – Informasjon og samarbeid									
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10991 Jeg har et godt samarbeid med personalet på SFO	n	40	87	354	411	1126	2018		410
	%	2,0	4,3	17,5	20,4	55,8	4,24	1,01	
Q10992 Jeg opplever at beskjedene jeg gir til personalet på SFO, blir fulgt opp	n	57	125	277	420	1085	1964		459
	%	2,9	6,4	14,1	21,4	55,2	4,20	1,08	
Q10993 Jeg opplever at jeg får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet	n	69	125	270	483	1081	2028		395
	%	3,4	6,2	13,3	23,8	53,3	4,17	1,09	
Q10994 Det er nyttig for vår familie at informasjonen om SFO og dets aktivitetstilbud og matplaner er tilgjengelig på Internett	n	42	37	386	375	1085	1925		486
	%	2,2	1,9	20,1	19,5	56,4	4,26	0,99	
SFO – Samarbeid og informasjon							4,23	0,79	
Cronbachs alpha: ,77									
Q10996 Tilbudet om leksehjelp i SFO-tiden fungerer bra for mitt barn	n	228	63	457	116	286	1150		1232
	%	19,8	5,5	39,7	10,1	24,9	3,15	1,39	
Q10998 Måltidet på SFO er variert	n	202	239	378	414	452	1685		723
	%	12,0	14,2	22,4	24,6	26,8	3,40	1,33	
Q10999 Måltidet på SFO er sunt	n	129	187	430	453	472	1671		728
	%	7,7	11,2	25,7	27,1	28,3	3,57	1,22	
Q11000 Jeg synes det er riktig at SFO har enkelte foreldrebetalte aktiviteter	n	370	165	474	366	431	1806		515
	%	20,5	9,1	26,3	20,3	23,9	3,18	1,43	

De fire første påstandene i tabell 20.33 omhandler informasjons og samarbeid. Disse spørsmålene har en tilfredsstillende indre konsistens og kan således settes sammen til

et samlemaal. Imidlertid lader disse fire paastandene pa den samme faktoren som paastandene inne trivsel og miljo. Det betyr at paastandene skiller seg ikke sa mye fra hverandre. Om lag tre av fire foreldre er enten helt eller litt enig i paastandene om informasjon og samarbeid. Naar det gjelder de siste enkeltstaende spaersmaalene ser vi at 35 prosent av foreldrene er enige i at tilbudet om leksehjelp fungerer bra, mens rundt 25 prosent er uenig. Hele 51 prosent har svart vet ikke. I og med at foreldre som ikke har barn i SFO ogsaa har svart pa spaersmaalene samt det er mange SFO som ikke tilbyr leksehjelp er det vanskelig a nyttiggjore seg av dette spaersmaalet. Har foreldre med barn i SFO som ikke har leksehjelp svart at de er uenig eller vet ikke. Det ma derfor ogsaa vere mulig a krysse av for at det ikke er slikt tilbud ved SFO. Rundt halvparten av foreldrene er enige at maaltidet i SFO er variert og sunt, men igjen er det slik at ikke alle barn har mat i SFO og det blir vanskelig a tolke resultatene. Naar det gjelder spaersmaalet om foreldrebetaling er det 30 prosent av foreldrene som er uenige i at SFO skal ha enkelte foreldrebetalte aktiviteter, mens 44 prosent er enige.

LÆRERUNDERSØKELSEN



21. Lærerundersøkelsen

Lærerundersøkelsen er frivillig for skolene å gjennomføre. Lærerundersøkelsen er ikke en medarbeiderundersøkelse, men utfordrer lærere til å gi en vurdering av elevenes læringsmiljø. Spørsmålene er i stor grad laget for å speile spørsmålene i Elevundersøkelsen, slik at man kan se de to undersøkelsene i sammenheng. Skolene står fritt i å velge ut hvor mange bolker med spørsmål de vil inkludere i Lærerundersøkelsen, med et maksimalt antall på 10 bolker.

21.1 Trivsel

I Lærerundersøkelsen er det to spørsmål som omhandler elevenes trivsel. Det første er tilsvarende det som elevene får spørsmål om i indeksen *Trivsel* i Elevundersøkelsen.

Tabell 21.1 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften *Trivsel* i Lærerundersøkelsen 2017.

Cronbachs alpha: ,69	Trivsel						Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig				
Q10695 Elevene mine trives på skolen	n	16	45	109	1177	2247	3594		7
	%	0,5	1,3	3,0	32,8	62,5	4,56	0,66	
Q10696 Elevene mine har medelever å være sammen med i friminuttene	n	14	45	104	1222	2147	3532		41
	%	0,4	1,3	2,9	34,6	60,8	4,54	0,66	

Tabell 21.1 viser at rundt 95 prosent av lærerne oppgir at elevene deres trives på skolen og at de har medelever å være sammen med i friminuttene. Det første spørsmålet speiler indikatoren *Trivsel* i Elevundersøkelsen som presenteres i Skoleporten.

21.2 Motivasjon

Tabell 21.2 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Motivasjon i Lærerundersøkelsen 2017.

		Motivasjon							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Q10698 Elevene viser interesse for å lære på skolen	n	9	168	226	1755	1217	3375		3
	%	0,3	5,0	6,7	52,0	36,1	4,19	0,79	
Q10699 Elevene liker skolearbeidet	n	26	222	452	1919	746	3365		5
	%	0,8	6,6	13,4	57,0	22,2	3,93	0,83	
Q10700 Elevene prioriterer å bruke tid på skolearbeidet	n	89	483	670	1658	438	3338		22
	%	2,7	14,5	20,1	49,7	13,1	3,56	0,98	
Motivasjon									
Cronbachs alpha:							3,89	0,76	
,83									
Q10701 Elevene fortsetter å jobbe selv om det de skal lære er vanskelig	n	87	419	604	1737	498	3345		12
	%	2,6	12,5	18,1	51,9	14,9	3,64	0,97	

De tre første tre påstandene i tabell 21.2 speiler spørsmålene i Elevundersøkelsen som utgjør indeksen Motivasjon i Skoleporten. Tabellen viser at nærmer 90 prosent av lærerne er helt enige eller litt enige i at elevene viser interesse for å lære på skolen, rundt 80 prosent er enige i at elevene liker skolearbeidet. I overkant av 60 prosent er enige at elevene prioriterer skolearbeid. En faktoranalyse viser at disse tre påstandene i Lærerundersøkelsen lader på samme faktor og målet for indre konsistens er bra (CA= 0,83). Dette betyr at en kan lage en indeks ut i fra disse påstandene som kan speile elevenes og foreldrenes oppfatning av det samme. Utdanningsdirektoratet må imidlertid vurdere hensikten med å måle elevenes motivasjon fra ulike ståsted. Hvilken verdi har det om lærerne har en annen oppfatning enn elevene og foreldrene. Dessuten svarer lærerne for en gruppe mens både elever og foreldre svarer for seg selv/ barnet sitt. Det er derfor ikke sammenlignbare størrelser.

21.3 Hjem skole

Tabell 21.3 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Hjem skole i Lærerundersøkelsen 2017.

		Hjem skole							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Q10702 Jeg opplever at foreldrene til elevene mine er opptatt av hvordan barna deres gjør det på skolen	n	20	109	454	1417	1323	3323		283
	%	0,6	3,3	13,7	42,6	39,8	4,18	0,83	
Q10703 Jeg opplever at elevene mine får støtte hjemmefra i skolearbeidet	n	36	186	638	1705	756	3321		282
	%	1,1	5,6	19,2	51,3	22,8	3,89	0,85	
Q10704 På vår skole arbeider vi konkret med hvordan foreldrene kan bidra positivt til elevenes læring og utvikling	n	108	285	739	1347	948	3427		165
	%	3,2	8,3	21,6	39,3	27,7	3,80	1,03	
Q10705 På vår skole har vi gode rutiner for å ta opp eventuelle bekymringer med hjemmet	n	24	90	268	1152	1976	3510		91
	%	0,7	2,6	7,6	32,8	56,3	4,41	0,79	
Hjem - skole							4,09	0,64	
Cronbachs alpha: ,72									

Tabell 21.3 inneholder fire spørsmål hvorav de to første speiler spørsmål i Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen. Det er imidlertid flere spørsmål i indeksen Støtte hjemmefra som presenteres i Skoleporten enn de to spørsmålene. Indeksen er dermed ikke direkte sammenlignbar, i tillegg til at elevene svarer for seg selv, mens lærere svarer for en gruppe elever. Ut over det viser en faktoranalyse at de fire spørsmålene lader på samme faktor og Cronbachs alpha-verdien er akseptabel. Imidlertid omhandler de to første spørsmålene støtte hjemmefra, mens de to siste omhandler skolens rutiner og arbeid rettet mot hjemmet. Innholdsmessig kan disse fire spørsmålene gjerne samles i to ulike samlemål. Elevers støtte hjemmefra og skolens arbeid og rutiner i skolehjemsamarbeid.

21.4 Støtte fra lærerne

Tabell 21.4 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Støtte fra lærerne i Lærerundersøkelsen 2017.

		Støtte fra lærerne					Gj.skåre /Total	St. avvik
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig		
Q10706	Jeg viser elevene mine at jeg bryr meg om dem	n 2	2	16	387	3150	3557	
		% 0,1	0,1	0,5	10,9	88,6	4,88	0,36
Q10707	Jeg viser elevene at jeg har positive forventninger til deres læring og utvikling.	n 2	2	16	486	3047	3553	
		% 0,1	0,1	0,5	13,7	85,8	4,85	0,38
Q10708	Jeg behandler alle elever med respekt	n 3	1	7	180	3364	3555	
		% 0,1	0,0	0,2	5,1	94,6	4,94	0,27
Q10709	Jeg hjelper elevene mine når de har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen	n 2	2	11	346	3191	3552	
		% 0,1	0,1	0,3	9,7	89,8	4,89	0,34
Q10710	Elevene ber meg om hjelp hvis det er noe de ikke får til	n 0	59	127	1338	2023	3547	
		% 0,0	1,7	3,6	37,7	57,0	4,50	0,65
Q10711	Jeg hjelper elevene slik at de forstår det de skal lære	n 2	4	36	757	2711	3510	
		% 0,1	0,1	1,0	21,6	77,2	4,76	0,47
Støtte fra lærerne							4,81	0,28
Cronbachs alpha: ,86								

En faktoranalyse av variablene i tabell 21.4 viser at alle påstandene lader på samme faktor og den indre konsistensen på et eventuelt samlemål er god. Imidlertid er det ingen spredning i variablene. Nær sagt alle, over 99 prosent, er enige i fire av seks påstander. For de to andre spørsmålene er andelen som er enig 98,8 prosent og 94,7 prosent. Dette betyr at disse spørsmålene har begrenset nytteverdi for både skoler og nasjonale myndigheter.

21.5 Læringskultur

Tabell 21.5 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringskultur i Lærerundersøkelsen 2017.

		Læringskultur								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10713 Det er god arbeidsro i timene	n	45	297	319	1818	1544	4023		2	
	%	1,1	7,4	7,9	45,2	38,4	4,12	0,92		
Q10714 I klassen min synes elevene at det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	n	20	292	572	2077	1035	3996		20	
	%	0,5	7,3	14,3	52,0	25,9	3,95	0,86		
Q10715 Jeg gjør det klart for elevene mine at det er greit å gjøre feil, fordi de kan lære av det	n	4	9	83	611	3314	4021		4	
	%	0,1	0,2	2,1	15,2	82,4	4,80	0,48		
Læringskultur										
Cronbachs alpha:							4,29	0,58		
,61										

Påstandene i tabell 21.5 speiler indeksen Læringskultur i Elevundersøkelsen. En faktoranalyse viser at alle tre påstander lader på samme faktor, men Cronbachs alpha-verdien viser at den indre konsistensen i et slikt samlemål ikke er tilfredsstillende. Ut over det ser vi at i underkant av 10 prosent av lærerne er litt eller helt uenige i at det er god arbeidsro i timene og at i klassen deres synes elevene det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet. 13 av over 4000 lærere oppgir at de er litt eller helt uenige i at de gjør det klart for elevene at det er greit å gjøre feil, fordi de kan lære av det. Påstanden greier altså ikke å skille lærere fra hverandre, for nær sagt alle er enige i påstanden.

21.6 Faglig utfordring

Tabell 21.6 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Faglig utfordring i Lærerundersøkelsen 2017.

		Faglig utfordring					Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10716 Elevene mine får nok utfordringer på skolen gjennom oppgavene de får	n	8	56	174	1644	2111	3993		18
	%	0,2	1,4	4,4	41,2	52,9	4,45	0,67	

Igjen ser vi at nær sagt alle lærerne er enige i påstanden. I følge tabell 21.6 er over 94 prosent av lærerne er enige i at elevene får nok utfordringer på skolen gjennom oppgavene de får.

21.7 Lekser

Tabell 21.7 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Lekser i Lærerundersøkelsen 2017.

		Lekser							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10717 Jeg gir lekser som elevene har forutsetninger for å klare på egen hånd	n	6	20	200	930	2376	3532		282
	%	0,2	0,6	5,7	26,3	67,3	4,60	0,64	
Q10718 Jeg følger opp leksene jeg gir til elevene	n	12	114	241	1210	1844	3421		275
	%	0,4	3,3	7,0	35,4	53,9	4,39	0,79	
Lekser									
Cronbachs alpha:							4,50	0,58	
,53									

Den første påstanden i tabell 21.7 speiler et spørsmål som inngår i indeksen Mestring i Elevundersøkelsen i motsetning til den andre påstanden. Den store majoriteten av lærerne er enige i påstandene, det vil si rundt 90 prosent. Cronbachs alpha-verdien viser at den indre konsistensen er for dårlig til at påstandene kan slås sammen i et samlemål.

21.8 Tilpasset opplæring

Tabell 21.8 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Tilpasset opplæring i Lærerundersøkelsen 2017.

		Tilpasset opplæring							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10720	Elevene i klassen min får oppgaver de klarer å løse på egen hånd	n	0	48	156	1638	1406	3248	6
		%	0,0	1,5	4,8	50,4	43,3	4,36	0,64
Q10721	Når jeg gjennomgår nytt stoff, undersøker jeg om elevene forstår innholdet	n	0	10	77	1065	2043	3195	6
		%	0,0	0,3	2,4	33,3	63,9	4,61	0,55
Q10722	Når jeg gjennomgår nytt stoff, bruker jeg ulike måter å presentere stoffet på for å sikre at alle elevene forstår innholdet	n	0	29	110	1171	1845	3155	8
		%	0,0	0,9	3,5	37,1	58,5	4,53	0,61
Q10724	Jeg tilpasser undervisningen slik at alle elever får læringsprogresjon	n	1	35	143	1348	1351	2878	13
		%	0,0	1,2	5,0	46,8	46,9	4,39	0,64
Tilpasset opplæring									
Cronbachs alpha:							4,29	0,82	
,64									

Tabell 21.8 har påstander som omhandler tilpasset opplæring. En faktoranalyse viser at samtlige påstander lader mot samme faktor, men den indre konsistensen under grensen for å lage et reliabelt måleinstrument. Det som er mest problematisk er imidlertid at mellom 93,7 og 97,2 prosent av lærerne er enige i påstandene. Det begrenser nytteverdien til påstandene.

21.9 Lokal lærerplan

Tabell 21.9 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Lokal lærerplan i Lærerundersøkelsen 2017.

		Lokal lærerplan						St.avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre		
Q10723 Jeg bruker den lokale læreplanen i forberedelse til min undervisning	n	61	104	416	930	1151	2662		328
	%	2,3	3,9	15,6	34,9	43,2	4,13	1,0	

Tabell 21.9 viser at litt under 80 prosent av lærerne er enige at de bruker den lokale læreplanen i forberedelse til undervisningen.

21.10 Relevans

Tabell 21.10 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Relevans i Lærerundersøkelsen 2017.

		Relevans							Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	
Q10719 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan ha nytte av det de lærer senere i livet	n	2	12	50	433	712	1209		1
	%	0,2	1,0	4,1	35,8	58,9	4,52	0,64	
Q10725 Jeg forklarer elevene mine hvorfor vi jobber med ulike tema og oppgaver	n	1	4	39	394	770	1208		2
	%	0,1	0,3	3,2	32,6	63,7	4,60	0,58	
Relevans Cronbachs alpha:							4,56	0,53	
,66									

Tabell 21.10 viser svarfordeling for påstander som omhandler relevans og nytteverdi av skolearbeid. Cronbachs alpha-verdien er under akseptabel verdi, men som for mange av de tidligere påstandene er det lav spredning og rundt 95 prosent er enige i påstandene.

21.11 Varierte arbeidsmetoder

Tabell 21.11 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Varierte arbeidsmetoder i Lærerundersøkelsen 2017.

		Varierte arbeidsmetoder							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10726 Jeg legger til rette for at elevene mine kan jobbe med det de skal lære på forskjellige måter	n	0	17	67	496	626	1206		1
	%	0,0	1,4	5,6	41,1	51,9	4,44	0,66	
Q10727 Jeg legger til rette for at elevene mine får bruke praktiske arbeidsmåter (for eksempel å lage modeller, bruke måleinstrumenter, rollespill, spill og lignende)	n	18	81	148	427	529	1203		1
	%	1,5	6,7	12,3	35,5	44,0	4,14	0,97	
Varierte arbeidsmetoder Cronbachs alpha:							4,29	0,70	
									,59

Når det gjelder spørsmål som omhandler varierte arbeidsmetoder viser tabell 21.11 at 93 prosent er enige i at de legger til rette for at elevene kan jobbe med det de skal lære på forskjellige måter, mens andelen som er enige i at de legger til rette for praktiske arbeidsmåter er rundt 80 prosent. Cronbachs alpha-verdien er for lav til å forsvare at de to påstandene kan slås sammen til et samlemål på varierte arbeidsmetoder.

Tabell 21.12 viser ti påstander som omhandler vurdering for læring. En faktoranalyse viser to faktorer hvor de seks første påstandene lader på den ene og de fire siste lader på den andre. Det som skiller de seks første fra de fire siste er at de seks første omhandler hva læreren forklarer, informerer og gir tilbakemeldinger, mens de fire siste omhandler om eleven får medvirke og får hjelp til vurdere arbeidet sitt og sin utvikling. I tillegg er det en påstand som omhandler om læreren bruker vurderingsinformasjonen til å tilpasse opplæringen. Cronbachs alpha-verdien er tilfredsstillende for begge faktorene, men vi ser at gjennomsnittsverdien er mye høyere og standardavviket mindre, for faktor 1 enn for faktor 2. Det gjenspeiler seg i svarfordelingen hvor vi ser at mellom 90 og 95 prosent er enige i påstandene i faktor 1, mens det spenner fra 63 til 85 prosent som er helt eller litt enig i påstandene i faktor 2. Det betyr jo også at lærere er «flinkere» til å forklare og gi tilbakemeldinger enn å la elevene medvirke i vurderingsarbeidet.

21.13 Medvirkning

Tabell 21.13 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Medvirkning i Lærerundersøkelsen 2017.

		Medvirkning								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10739	Jeg legger vekt på elevenes forslag om hvordan vi skal arbeide med fagene	n	34	214	615	2464	1423	4750	15	
		%	0,7	4,5	13,0	51,9	30,0	4,06	0,82	
Q10740	Elevene mine er med på å lage regler for hvordan vi skal ha det i elevgruppa	n	52	150	469	1454	2573	4698	60	
		%	1,1	3,2	10,0	31,0	54,8	4,35	0,87	
Q10741	Jeg legger til rette for at elevene mine kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt	n	53	26	607	477	3291	4454	206	
		%	1,2	0,6	13,6	10,7	73,9	4,56	0,84	
Medvirkning										
Cronbachs alpha: ,47							4,33	0,58		

Selv om påstandene i tabell lader på samme faktor er den indre konsistensen mellom variablene såpass lav at de ikke egner seg til å slå sammen i et samlemål. Disse tre påstandene speiler tre av fire spørsmål som måler *Elevdemokrati og medvirkning* i Elevundersøkelsen. Rundt 82 prosent av lærerne er enige at de legger vekt på elevenes forslag om hvordan vi skal arbeide med fagene. Rundt 85 prosent er enige at elevene er med på å lage regler og at de legger til rette for elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt.

21.14 Regler på skolen

Tabell 21.14 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Regler på skolen i Lærerundersøkelsen 2017.

		Regler på skolen							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10742 Elevene mine vet hvilke regler som gjelder for hvordan vi skal ha det på skolen	n	2	10	52	448	2322	2834		11
	%	0,1	0,4	1,8	15,8	81,9	4,79	0,48	
Q10743 Jeg sørger for at elevene følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen	n	2	12	80	774	1963	2831		8
	%	0,1	0,4	2,8	27,3	69,3	4,65	0,56	
Q10744 På skolen reagerer vi ansatte på samme måte hvis elevene bryter reglene	n	179	480	392	1201	521	2773		66
	%	6,5	17,3	14,1	43,3	18,8	3,51	1,17	
Regler på skolen							4,32	0,55	
Cronbachs alpha: ,46									

Påstandene i tabell 21.14 speiler spørsmålene i indeksen *Felles regler* i Elevundersøkelsen. En faktoranalyse viser at de lader på samme faktor, men Cronbachs alpha –verdien er for lav og tyder på en lav indre konsistens mellom de tre påstandene. De to første påstandene har meget høye gjennomsnitt og lave standardavvik som betyr at det er svært lite spredning blant lærerne. Mer eller mindre alle er enige i at elevene vet hvilke regler som gjelder for hvordan en skal ha det på skolen og at de selv sørger for at elevene følger reglene. Det er imidlertid nesten 25 prosent som er uenige i at de ansatte på skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.

21.15 Trygt miljø

Tabell 21.15 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Lærerundersøkelsen 2017.

		Trygt miljø							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10745 Vi ansatte på skolen er samstemte om hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre	n	37	165	203	1233	2124	3762		32
	%	1,0	4,4	5,4	32,8	56,5	4,39	0,85	
Q10746 Vi ansatte griper inn når noen sier eller gjør noe krenkende/ubehagelig mot en elev	n	7	97	138	865	2639	3746		39
	%	0,2	2,6	3,7	23,1	70,5	4,61	0,70	
Q10747 I mine timer gjør ikke elevene narr av hverandre hvis noen gjør feil.	n	35	145	209	1162	2228	3779		13
	%	0,9	3,8	5,5	30,8	59,0	4,43	0,83	
Q10748 Skolehelsetjenesten bidrar til et trygt miljø	n	68	100	541	979	1816	3504		278
	%	1,9	2,9	15,4	27,9	51,8	4,25	0,95	
Trygt miljø							4,35	0,55	
Cronbachs alpha: ,58									

Påstandene i tabell 21.15 omhandler ulike forhold relatert til et trygt miljø for elevene. Det er høye gjennomsnittsverdier som tyder på at de aller fleste er enige i påstanden. Rundt 90 til 93 prosent er litt eller helt enig i at ansatte på skolen er samstemte om hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre, at ansatte griper inn når noen sier eller gjør noe krenkende/ubehagelig mot en elev og at elevene gjør ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil i deres timer. Når det gjelder om skolehelsetjenesten bidrar til et trygt miljø er rundt 80 prosent enige at det gjør den, mens 15 prosent har svart at de verken er enig eller uenig. For denne påstanden har også over 7 prosent svart vet ikke. De fire påstandene lader på samme faktor, men den indre konsistensen er ikke tilfredsstillende og de egner seg dermed ikke til å slås sammen i et samlemål.

21.16 Krenkelser

Tabell 21.16 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Lærerundersøkelsen 2017.

Krenkelser							
Hvor ofte dette skoleåret har du sett eller hørt (inkludert Internett/mobil) elever oppleve at:		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total/andel*
Q10749 - noen gjorde narr av eller ertet dem, slik at de ble lei seg	n	91	159	282	773	522	1827
	%	5,0	8,7	15,4	42,3	28,6	29,1
Q10750 - de ble holdt utenfor	n	47	125	239	797	613	1821
	%	2,6	6,9	13,1	43,8	33,7	22,6
Q10751 - noen spredte løgner om dem	n	13	45	105	600	1044	1807
	%	0,7	2,5	5,8	33,2	57,8	9,0
Q10752 : - noen truet dem	n	19	38	68	425	1264	1814
	%	1,1	2,1	3,8	23,4	69,7	6,9
Q10753 - noen slo, dyttet, sparket eller holdt dem fast så de ble redde	n	35	50	121	465	1140	1811
	%	1,9	2,8	6,7	25,7	63,0	11,3
Q10754 - noen kommenterte utseendet deres negativt på en måte de ikke likte	n	10	43	131	664	956	1804
	%	0,6	2,4	7,3	36,8	53,0	10,2

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 21.16 viser svarfordeling på spørsmål om hvor ofte dette skoleåret lærerne har sett eller hørt at elever opplever seks ulike krenkelser/negative hendelser. Elevene fikk før Elevundersøkelsen 2016 tilsvarende spørsmål, men disse spørsmålene er tatt ut av Elevundersøkelsen etter det. Tabellen viser at 29,1 prosent av lærerne oppgir at de har sett eller hørt at elever har blitt gjort narr av to til tre ganger i måneden eller mer mens 22,6 prosent har sett at elever har blitt holdt utenfor to til tre ganger i måneden eller mer. Det er færre som har sett eller hørt at elever er blitt spredt løgner om eller truet, henholdsvis 9 og 6,9 prosent. Over 11 prosent har sett eller hørt om at elever har blitt slått, dyttet eller holdt fast to til tre ganger i måneden eller mer, mens 10 prosent har opplevd at elever har fått negative kommentarer på utseende to til tre ganger i måneden eller mer. Disse tallene gir kanskje en indikasjon på hvor ofte slike negative hendelser skjer blant elevgruppa med tanke på at det er flere elever som opplever å bli gjort narr av enn som mottar trusler. Spørsmålene gir ellers et dårlig mål på frekvens eller omfang. Det er like mye et mål på informasjonsflyt mellom lærere på skolen. Eksempelvis var det under 3 prosent av elevene som oppga at de ble slått, holdt fast eller dyttet slik at de ble redd to til tre ganger i måneden eller mer og den elevrapporterte forekomsten var betraktelig lavere for alle de seks ulike krenkelsene som vises i tabell 21.16. Det er nærmere 11 prosent av lærerne som oppgir at de to til tre ganger i måneden eller mer har hørt eller sett at elever blir slått eller dyttet. Dette er relativt lett observerbar atferd som skoler må ta tak i dersom de ser det. Det vil også

sannsynligvis bli snakket om blant lærere. Det betyr at dersom samtlige lærere vet om at en elev blir jevnlig slått er forekomsten kanskje en prosent på elevnivå, men 100 prosent av lærerne har sett eller hørt om dette to til tre ganger i måneden eller mer.

21.17 Mobbing

Tabell 21.17 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Mobbing i Lærerundersøkelsen 2017.

Mobbing								
Hvor ofte dette skoleåret har du sett eller hørt (inkludert Internett/mobil) elever oppleve at:								
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt	Total/andel*	Vet ikke
Q10756 Hvor ofte har du observert eller fått vite om at elever har blitt mobbet på skolen de siste månedene?	n	28	57	275	1776	1536	3672	-
	%	0,8	1,6	7,5	48,4	41,8	9,8	
Hvor ofte har du observert eller fått vite om at elever har blitt mobbet på skolen de siste månedene av:								
Q10759 ... elever i gruppa/klassen?	n	23	26	144	1239	2069	3501	48
	%	0,7	0,7	4,1	35,4	59,1	5,5	
Q10760 ... andre elever på skolen?	n	11	32	150	1273	1888	3354	74
	%	0,3	1,0	4,5	38,0	56,3	5,8	
Q10761 ... en eller flere lærere?	n	4	4	38	448	2667	3161	73
	%	0,1	0,1	1,2	14,2	84,4	1,5	
Q10762 ... andre voksne på skolen?	n	3	2	14	228	2804	3051	87
	%	0,1	0,1	0,5	7,5	91,9	0,6	
						Ja	Nei	Vet ikke
Q10757 Har skolen retningslinjer for hvordan mobbing skal håndteres?	n					3584	10	92
	%					97,2	0,3	2,5
Q10758 Følger du disse retningslinjene i din håndtering av mobbing?	n					3355	15	247
	%					92,8	0,4	6,8

*Andel 2 til 3 ganger i uka eller mer:

Tabell 21.17 viser at nesten 10 prosent av lærerne oppgir at de har observert eller fått vite at elever har blitt mobbet to til tre ganger i uka eller mer. Rundt fem prosent av elevene rapporterer at de er mobbet. Som nevnt under forrige tabell er tallene i tabell 21.17 ikke egnet til å måle forekomst på elevnivå, men det gir selvfølgelig en innsikt i hvor mange lærere som rapporterer at de har sett eller hørt om mobbing blant elevene. Flest lærere rapporterer at de har sett eller hørt om mobbing fra medelever i klassen eller andre elever på skolen, mens 1,5 prosent oppgir at de jevnlig har hørt om eller sett mobbing fra andre lærere. Det er (heldigvis) bare ti av rundt 3600 lærere som oppgir at skolen ikke har retningslinjer for hvordan mobbing kan håndteres. 92 lærere som utgjør 2,5 prosent oppgir at de ikke vet om skolen har slike retningslinjer. 15

lærere oppgir at de ikke følger disse retningslinjene. Nesten 7 prosent av lærerne oppgir at de ikke vet om de følger retningslinjene i deres håndtering av mobbing.

21.18 Utdannings og yrkesrådgiving

Tabell 21.18 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Utdannings og yrkesrådgiving i Lærerundersøkelsen 2017.

		Utdannings og yrkesrådgiving						
		I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Total/ Gj.snitt	St. avvik	Vet ikke
Q10763 Jeg gir elevene et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke i løpet av ungdomstrinnet/vgo	n	0	9	6	4	19		4
	%	0,0	47,4	31,6	21,1	3,74	0,8	

Det er bare 19 lærere som har svart på spørsmål om utdannings og yrkesrådgiving. Dette indikerer at dette er ikke skolene interessert i å vite noe om.

21.19 Grunnleggende ferdigheter i lesing

Tabell 21.19 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing i Lærerundersøkelsen 2017.

Grunnleggende ferdigheter i lesing								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik
Q10764 Jeg forklarer elevene mine hvordan de skal lese ulike tekster for å lære	n	1	10	108	409	798	1326	
	%	0,1	0,8	8,1	30,8	60,2	4,50	0,68
Q10765 Jeg forklarer elevene mine hvordan de skal arbeide med teksten før de leser den	n	3	24	117	392	792	1328	
	%	0,2	1,8	8,8	29,5	59,6	4,47	0,75
Q10766 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan arbeide med en tekst for å forstå den	n	2	12	79	424	807	1324	
	%	0,2	0,9	6,0	32,0	61,0	4,53	0,66
Q10767 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan arbeide med nye ord og begreper for å forstå dem	n	2	11	82	427	805	1327	
	%	0,2	0,8	6,2	32,2	60,7	4,52	0,66
Grunnleggende ferdigheter i lesing							4,51	0,59
Cronbachs alpha: ,88								

Tabell 21.19 viser påstander som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing. En faktoranalyse viser at samtlige påstander lader på samme faktor og Cronbachs alpha er høy. Imidlertid ser vi igjen at gjennomsnittsverdien er høy og spredningen er lav. Over 90 prosent av lærerne er enig eller helt enig i samtlige påstander i tabellen.

21.20 Grunnleggende ferdigheter i regning

Tabell 21.20 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning i Lærerundersøkelsen 2017.

Grunnleggende ferdigheter i regning								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik
Q10768 Elevene mine bruker regning som redskap for læring i fagene jeg underviser i	n	4	23	84	250	268	629	
	%	0,6	3,7	13,4	39,8	42,6	4,20	0,85
Q10769 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan bruke regning for å forstå informasjon i de fagene jeg underviser i	n	4	24	97	220	283	628	
	%	0,6	3,8	15,5	35,0	45,1	4,20	0,88
Q10770 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan bruke regning til å undersøke ting de lurer på	n	6	20	103	246	253	628	
	%	1,0	3,2	16,4	39,2	40,3	4,15	0,87
Grunnleggende ferdigheter i regning							4,18	0,80
Cronbachs alpha: ,91								

Gjennomsnittsverdiene er lavere i tabell 21.20 sammenlignet med forrige tabell. «bare» rundt 80 prosent er enige i påstandene som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning. Dette kan bety at lærere legger mer vekt på grunnleggende ferdigheter innen lesing enn innen regning. Videre viser en faktoranalyse at påstandene lader på en faktor og den indre konsistensen er god.

21.21 Grunnleggende ferdigheter i skrivning

Tabell 21.21 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i skrivning i Lærerundersøkelsen 2017.

Grunnleggende ferdigheter i skrivning								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik
Q10771 Jeg viser elevene mine eksempler på gode tekster før de skriver selv	n	4	17	78	209	205	513	
	%	0,8	3,3	15,2	40,7	40,0	4,16	0,85
Q10772 Jeg viser elevene mine hvordan de kan skrive gode tekster	n	3	9	70	191	238	511	
	%	0,6	1,8	13,7	37,4	46,6	4,28	0,81
Grunnleggende ferdigheter i skrivning							4,22	0,78
Cronbachs alpha: ,87								

Når det gjelder grunnleggende ferdigheter i skrivning viser tabell 21.21 at rundt 80 prosent av lærerne er litt eller helt enig i at de viser elevene mine eksempler på gode tekster før de skriver selv og at de viser elevene hvordan de kan skrive gode tekster. De to påstandene har en tilfredsstillende indre konsistens.

21.22 Grunnleggende digitale ferdigheter

Tabell 21.22 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter i Lærerundersøkelsen 2017.

Grunnleggende digitale ferdigheter									
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	
Q10773 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan være kritiske til informasjon de finner på Internett	n	4	14	106	258	608	990		
	%	0,4	1,4	10,7	26,1	61,4	4,47	0,77	
Q10774 Jeg forklarer elevene mine at de må tenke over hvordan de bruker informasjon fra Internett	n	4	8	108	239	632	991		
	%	0,4	0,8	10,9	24,1	63,8	4,50	0,75	
Q10775 Jeg lar elevene mine bruke digitale verktøy for å lære (digitale verktøy er for eksempel datamaskin, nettbrett og interaktiv tavle)	n	6	14	57	195	724	996		
	%	0,6	1,4	5,7	19,6	72,7	4,62	0,71	
Grunnleggende digitale ferdigheter							4,53	0,61	
Cronbachs alpha: ,75									

Mellom 87 og 92 prosent av lærerne er litt eller helt enige i påstandene som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter, ifølge tabell 21.23. Påstandene lader på samme faktor og den indre konsistensen er god

21.23 Grunnleggende muntlige ferdigheter

Tabell 21.23 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende muntlige ferdigheter i Lærerundersøkelsen 2017.

Grunnleggende muntlige ferdigheter									
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10776 Jeg forklarer elevene mine hvordan de kan uttrykke seg muntlig på ulike måter (for eksempel ved å gi tilbakemeldinger, delta i rollespill og holde presentasjoner)	n	1	3	39	131	202	376		1
	%	0,3	0,8	10,4	34,8	53,7	4,41	0,73	0,3
Q10777 Jeg forklarer elevene mine hvordan de skal bruke argumenter i en diskusjon	n	3	15	81	126	148	373		3
	%	0,8	4,0	21,7	33,8	39,7	4,08	0,92	0,8
Q10778 Jeg forklarer elevene mine hvordan de skal bruke fakta i en diskusjon	n	4	12	80	117	156	369		4
	%	1,1	3,3	21,7	31,7	42,3	4,11	0,93	1,1
Q10779 Jeg lar elevene mine øve på å bruke fagbegreper i samtaler	n	3	10	60	130	172	375		3
	%	0,8	2,7	16,0	34,7	45,9	4,22	0,87	0,8
Grunnleggende muntlige ferdigheter							4,20	0,72	
Cronbachs alpha: ,85									

Påstandene om grunnleggende muntlige ferdigheter i tabell 21.23 lader på samme faktor og den indre konsistensen er god. Imidlertid er korrelasjonskoeffisienten mellom *Q10777 Jeg forklarer elevene mine hvordan de skal bruke argumenter i en diskusjon* og *Q10778 Jeg forklarer elevene mine hvordan de skal bruke fakta i en diskusjon* på 0,87. Det indikerer sammen med nesten helt lik svarfordeling at lærerne ikke skiller mellom de to spørsmålene og det ene kan kuttes ut.

21.24 Fysisk læringsmiljø

Tabell 21.24 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Fysisk læringsmiljø i Lærerundersøkelsen 2017.

Fysisk læringsmiljø								
Er du fornøyd med følgende forhold på skolen		Ikke særlig fornøyd	Litt fornøyd	Ganske fornøyd	Fornøyd	Svært fornøyd	Total/ Gj.skåre	St. avvik
Q10780 Kvaliteten på luften i undervisningsrommene	n	54	71	99	154	81	459	
	%	11,8	15,5	21,6	33,6	17,7	3,30	1,26
Q10781 Temperaturen i undervisningsrommene	n	55	72	102	159	72	460	
	%	12,0	15,7	22,2	34,6	15,7	3,26	1,24
Q10782 Undervisningsrommene ellers	n	45	57	131	153	74	460	
	%	9,8	12,4	28,5	33,3	16,1	3,33	1,18
Q10783 Lærebøker/materiell/utstyr	n	38	85	137	139	63	462	
	%	8,2	18,4	29,7	30,1	13,6	3,23	1,15
Q10784 Skolebiblioteket	n	68	59	82	127	109	445	
	%	15,3	13,3	18,4	28,5	24,5	3,34	1,38
Q10785 Toaletter	n	34	45	82	151	143	455	
	%	7,5	9,9	18,0	33,2	31,4	3,71	1,22
Q10786 Garderobe og dusj	n	44	51	86	136	110	427	
	%	10,3	11,9	20,1	31,9	25,8	3,51	1,28
Q10787. Skolebygget	n	33	43	89	151	122	438	
	%	7,5	9,8	20,3	34,5	27,9	3,65	1,20
Q10788. Renhold	n	11	31	76	164	125	407	
	%	2,7	7,6	18,7	40,3	30,7	3,89	1,02
Q10789 Uteområdet som elevene har tilgang til i friminuttene	n	29	43	75	106	121	374	
	%	7,8	11,5	20,1	28,3	32,4	3,66	1,25
Fysisk læringsmiljø							3,50	0,77

Tabell 21.24 viser hvor fornøyd lærerne er med ti ulike forhold som omhandler det fysiske læringsmiljøet. Merk at det ikke er hensiktsmessig å kjøre faktoranalyse på disse spørsmålene i og med det er ikke logisk at det er en bakenforliggende faktor (foruten økonomi) som bestemmer om lærerne eksempelvis er fornøyd med toalettene og uteområdene. Det skal ikke være noen sammenheng mellom toaletter og uteområder. Det hindrer imidlertid ikke å slå sammen variablene til en indeks som måler fysisk læringsmiljø. Vi kan også legge merke til at for disse spørsmålene er gjennomsnittsverdiene lave og spredningen høyere enn hva vi er vant til å se i Lærerundersøkelsen. Tabellen viser at gjennomsnittlig er lærerne mest fornøyd med renhold og minst fornøyd med lærebøker, materiell og utstyr.

Tilslutt i Lærerundersøkelsen er det 12 påstander som omhandler ledelse og samarbeid. Disse vises i tabell 21.25. De tre første skiller seg ut ved at de mer går ut på klasseledelse mens de øvrige omhandler skolens ledelse. Spørsmålet *Q10791 Skolen har retningslinjer for god klasseledelse* er strengt tatt ikke et graderings spørsmål, men et ja, nei, vet ikke –spørsmål. I en faktoranalyse skilte de tre første spørsmålene seg ut, mens de resterende spørsmålene lader på samme faktor. Den indre konsistensen er tilfredsstillende for de ni påstandene. For de ni spørsmålene ligger gjennomsnittsverdien rundt 4 med et standardavvik på rundt 1. Dette tyder på en bedre spredning enn hva brorparten av spørsmålene i lærerundersøkelsen har. Lærerne er særlig enig i at *Skolens ledelse legger til rette for felles refleksjon og læring* og *Skolens ledelse sørger for at vedtak blir gjennomført*. Lærerne er minst enige i at *Skolens ledelse legger til rette for samarbeid om vurdering av elevarbeid*.

22. utfordringer ved Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen

I rapporten *Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser; Elev-, Lærer- og Foreldreundersøkelsen - Et verktøy for kvalitetsutvikling i grunnskolen?* (Caspersen et al., 2017) viser at mange skoler bruker undersøkelsene i kvalitetsutvikling for sin skole. Elevundersøkelsen oppfattes å være «hovedundersøkelsen», og tross bekymringer om endringer, mulighet for sammenligning over tid, og regler om anonymisering (prikkeregler) som i stor grad gjør det vanskelig for skolene å bruke informasjonen i undersøkelsen utviser skolene stor lojalitet til Elevundersøkelsen. Skolene vektlegger at Elevundersøkelsen spiller en viktig rolle i det nasjonale kunnskapsgrunnlaget og viktigheten av at man har et godt grunnlag for å forstå elevenes situasjon i den norske skole. Elevundersøkelsen oppleves dermed å ha både en lokal, regional og nasjonal relevans. (Caspersen et al., 2017:77).

Dette skiller seg noe fra Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen. Disse oppfattes i stor grad å ha et lokalt virkeområde – og da anses de ikke alltid som like relevant som andre alternativer. Eksempelvis har mange kommuner (og fylkeskommuner) utviklet egne tilsattundersøkelser der også lærerne inngår. Skolene opplever det som i overkant mye arbeid å prioritere to ulike undersøkelser til samme målgruppe, og Lærerundersøkelsen blir da nedprioritert (Caspersen et al., 2017:78).

Caspersen med flere (2017:81) skriver:

«Samtidig kan det på bakgrunn av våre innsamlede data innvendes at man kanskje bør legge opp til en tydeligere «arbeidsfordeling» mellom undersøkelsene enn det er i dag, og at denne kan kommuniseres i større grad enn det systemet i dag legger opp til. Mange skoleledere og –eiere uttrykker et ønske om endringer i Foreldre- og Lærerundersøkelsen der de i større grad rendyrkes opp mot målgruppene i stedet for å bruke mye plass på å speile innholdet i Elevundersøkelsen. Et spørsmål er da om undersøkelsene er bygget opp på en fornuftig måte? Bør Foreldreundersøkelsen speile Elevundersøkelsen – eller bør foreldrene i større grad få konsentrere seg om tema som er viktige for dem, utover en vurdering av elevenes hverdag? Dersom man hadde rendyrket relevanstilnærmingen hadde undersøkelsen kunne blitt kortere, og man kunne spisset spørsmålene bedre mot foreldrerelevant tematikk som for eksempel skole-hjem samarbeid, informasjon og medvirkning. Tilsvarende virker det som om Lærerundersøkelsen i større grad kunne spilt en rolle inn mot skolene dersom den var mer rettet mot lærernes arbeidsmiljø og opplevelser av hverdagen, i stedet for at den i stor grad skal speile lærernes oppfatning av hvordan elevene har det. En slik reorientering kunne kanskje []gjort de til mer allsidige verktøy for skolene»

Innholdet i denne betraktningen støttes av analysene av både Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen. utfordringen i Foreldreundersøkelsen er i stor grad at foreldre får spørsmål de ofte i liten grad har forutsetninger til å svare på. Dette indikeres

gjennom at det ofte er en høy andel foreldre som svarer *Vet ikke* på tema som omhandler forhold som skjer i klasserommet og det er usikkert i hvilken grad foreldrene har innsikt i dette. Eksempelvis er det åtte påstander om Vurdering for læring hvor opptil 40 prosent av foreldrene krysser av for *Vet ikke*. Videre er det ofte overlapp mellom spørsmål i Foreldreundersøkelsene. Det er av og til nyanseforskjeller i påstandene som foreldrene skal ta stilling til som foreldrene ikke greier å skille mellom. Eksempelvis har påstanden *Q10925 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun skal arbeide med teksten før den leses* og *Q10926 Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer hvordan han/hun kan arbeide med en tekst for å forstå den* nesten identisk svarfordeling og gjennomsnittsverdi. Det er flere slike eksempler på overflødige spørsmål som med fordel kan tas bort.

Lærerundersøkelsen har litt andre utfordringer. Særlig er utfordringen at hovedvekten av spørsmålene greier ikke å skille mellom lærere. Ofte er over 95 prosent av Lærerne enige med de påstandene som blir gitt og da har resultatene bare marginal nytteverdi for skoler og regionale og nasjonale myndigheter. Det er også en utfordring med speiling av spørsmål fra Elevundersøkelsen og Utdanningsdirektoratet må vurdere om slik speiling er hensiktsmessig. Eksempelvis på mobbe- og krenkelsesspørsmålene skal lærerne ta stilling til hvor ofte de har hørt eller sett ulike hendelser. Spørsmålene er et dårlig mål på frekvens eller omfang i og med mange lærere kan se et tilfelle. Andelen lærere som har sett mobbing eller de ulike type krenkelsene er langt over omfanget som elevene selv rapporterer. Det er dermed uklart om hva hensikten med disse målene er.

Det kunne vært svært interessant å utbeidet spørsmål både i Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen som det er behov for og som respondentene har forutsetninger til å svare på og som kan være med å utvikle sektoren framover. For Lærerundersøkelsen sin del kan være om lærernes arbeidsforhold og mulighet for profesjonell utvikling.

23. Elevundersøkelsen og de andre brukerundersøkelsene: Skolenes erfaringer

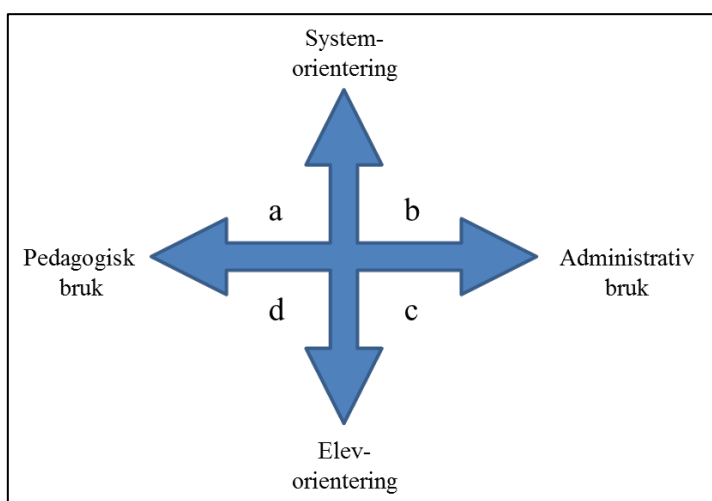
23.1 Innledning

I alle casestudiene vi har gjennomført i forbindelse med Elevundersøkelsen de siste årene, har vi spurt skolene om hvordan de opplever Elevundersøkelsens spørsmål og formål. Skolene gir nyttige tilbakemeldinger på brukervennligheten, og om de klarer å bruke dataene fra undersøkelsen lokalt i sitt utviklingsarbeid. Vi levert en egen rapport om Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i 2017 (Caspersen, Røe, Utvær, & Wendelborg, 2017).

I intervjuene i årets casestudier har vi også spurt aktørene i skolen om Elevundersøkelsen, hvordan de bruker undersøkelsen og resultatene, og generelle tilbakemeldinger om spørsmålene og gjennomføring mm. I tillegg til disse områdene i Elevundersøkelsen, har også i år spurt skolene om hvorvidt de bruker Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser ut over Elevundersøkelsen (Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen). Vi leverte et kort notat om dette til Utdanningsdirektoratet i våren 2018, og hovedessensen herfra innlemmes også i dette kapitlet. I dette kapitlet har vi samlet skolenes tilbakemeldinger om hvordan de bruker Elevundersøkelsen i sitt utviklingsarbeid, og hvorvidt de også bruker Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen.

23.2 Hvordan sette bruken av undersøkelsene i et system

Hvordan skolene bruker data om elevene i arbeidet for et bedre læringsmiljø, ble vist blant annet i rapporten Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser – Et verktøy for kvalitetsutvikling i grunnskolen (Caspersen et al., 2017). Fokus var særlig på Elevundersøkelsen og de andre brukerundersøkelsene, men ble sett i sammenheng med andre deler av kvalitetsvurderingssystemet, da brukerundersøkelsene er kun ett av verktøyene skolene kan bruke til dette formålet. Vi laget et figur for å forsøke å plassere skolenes bruk av brukerundersøkelsene i et slags system. Vi kombinerte dimensjonene pedagogisk bruk/administrativ bruk og elevorientering/systemorientering i to akser:



Figur 23.1 Ulike posisjoner i skolenes DDDM (Data Driven Decision Making)

De ulike posisjonene (a, b, c og d) viser til ulike måter skoler kan ta i bruk informasjonen fra Elevundersøkelsen eller andre kilder. I korte trekk kan posisjon a forstås som en vektlegging av organisasjonsutvikling og systemlæring, mens posisjon b vektlegger en administrativ bruk (rapportering), der man i hovedsak retter informasjon oppover. Posisjon c handler i stor grad om å kartlegge elevresultater uten å bruke det til særlig mye utviklingsarbeid, mens posisjon d innebærer å vektlegge elevutvikling, og legge lite vekt på systemendring (Caspersen et al., 2017).

Posisjonene i denne figuren må forstås som idealtyper eller stiliserte posisjoner. Det betyr ikke at en posisjon er bedre enn en annen, da skoler har oppgaver i alle de retningene som modellen indikerer. En skole som bruker mange kilder for kvalitetsutvikling vil være en skole som befinner seg i balanse mellom posisjon a, b, c og d (Caspersen et al., 2017).

23.3 Caseskolenes tilbakemelding

Som alle foregående år har skolene blitt bedt om å gi oss tilbakemelding på hvordan de mener Elevundersøkelsen og spørsmålene i denne fungerer. Vi spør skolene hvordan de forbereder seg før gjennomføring, hvordan de gjennomfører den, og ikke minst hvordan de bruker resultatene i etterkant. Alle vi intervjuer kjenner godt til Elevundersøkelsen.

Ved **caseskole I** mente elevene at undersøkelsen er viktig for at elevene skal si sin mening. Noen spørsmål er litt vanskelige å svare på og litt gjentakende. Noen er også veldig like. Samtidig synes de det er relevante spørsmål.

De blir informert om resultatene av undersøkelsen i klassene sine, mener de å huske. De som sitter i Elevrådet kommer ikke på at Elevundersøkelsen har vært et tema i møte der.

I følge leder for FAU på denne skolen får foreldre vite om at de skal ta Elevundersøkelsen gjennom sine barn og deres lærere, men de snakker ikke om Elevundersøkelsen i FAU. Han opplever at mye er delegert til klassene ved skolen.

Lærerne stusset litt på at det var litt dårlige resultater på medvirkning i Elevundersøkelsen, siden de jobber så mye med dette. De tenker at elever ikke vet at det de driver med er medvirkning, og svarer deretter. Samtidig er dette en skole hvor elevene satte likhetstegn mellom medvirkning og vurderingsarbeid. De vi intervjuet mente at de i stor grad fikk være med å vurdere eget arbeid, mens andre vi intervjuet mente at de ikke foregikk så mye på denne måten i deres klasse. Det vil si at denne opplevelsen kan variere mellom klasser og trinn.

Det er en uklar sammenhengen mellom arbeidet med resultater fra Elevundersøkelsen og hvordan skolen jobber med dette systematisk for å gjøre endringer innad i skolen. Rektor og lærere mener selv at resultater fra Elevundersøkelsen inngår som en del av flere informasjonskilder som til sammen danner grunnlag for endring og utvikling.

Skolen har brukt Foreldreundersøkelsen tidligere, men på grunn av kun 10 prosent oppslutning tidligere år, har de kuttet den ut. De gjennomfører Lærerundersøkelsen, men lærerne vi intervjuet var likevel usikre på om de gjennomførte Lærerundersøkelsen ved deres skole. Den undersøkelsen de husket i intervjuet var Ti-faktor-undersøkelsen, en undersøkelse av arbeidsmiljø for kommunesektoren, og altså ikke er rettet inn mot læringsmiljøet i skolen. Denne syntes de var bra og dekkende for deres behov.

Ved **caseskole II** gjennomføres Elevundersøkelsen på hvert trinn og de sier de jobber systematisk med resultater etterpå. Gjennom et prosjekt med fokus på læringsmiljøet ved skolen mener de å ha fått bedre rutiner for å se på, forstå og bruke resultatene.

Rektor synes likevel at Elevundersøkelsen er altfor lang, og særlig hvis man tar med tilleggsspørsmål, noe rektor sier man selvfølgelig «*blir fristet til når vi holder på med satsinger og ønsker å se effekten av disse*».

Lærerne forteller at de fra høsten av skal jobbe med begreper. De synes selv de har skåret forholdsvis lavt på elevmedvirkning, og de tenker det kan handle om at elevene ikke vet hva det betyr. En lærer forteller at hun snakker mye om elevmedvirkning, og når hun lar elevene være med å bestemme vurderingskriterier, sier hun til dem at «*nå medvirker dere*». Dette er elevmedvirkning, mener de.

Skolen bruker ikke Lærerundersøkelsen, og rektor vet egentlig ikke hvorfor. Men de har brukt Ti-faktor-undersøkelsen, og synes den fungerer bra, en medarbeiderundersøkelse for alle i kommunen. I følge skoleeier har de brukt Lærerundersøkelsen tidligere, men gjør det ikke lenger nå. De bruker heller Ståstedsanalysen som de synes passer bedre.

De har jobbet med Foreldreundersøkelsen også. Rektor erfarer at det er vanskelig å få foreldre til å svare. De har prøvd ulike grep for å få flere til å svare, for eksempel pizzakonkurranse i klassene, der de klassene med flest foreldresvar får pizza.

De ønsker skolebasert kompetanseutvikling og bruk av resultater og arbeidet med dette lokalt. De tenker at det er en mye bedre måte å jobbe på enn at kun noen få skal sendes på kurs. De prøver å jobbe med resultatene fra Elevundersøkelsen mer systematisk enn de har gjort tidligere, og dette har de blitt mer bevisst på etter deltakelse på et prosjekt om elevenes læringsmiljø.

Ved **caseskole III** ønsket lærerne å gi tilbakemelding på hvordan de erfarte Elevundersøkelsen som verktøy i skolen. Det var særlig knyttet til kjøring av resultatene av Elevundersøkelsen. De viser blant annet til streker/prikker som ikke gir mening og som de ikke klarer å tolke.

	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken	Snitt
blitt mobbet av andre elever på skolen de siste månedene?						
sskole (17)	257	51	8	3	9	4
2017)	-	-	0	0	0	4
skole Høst	66	14	3	0	3	3

Figur 23.2 Eksempel på at prikkeregelen gir vanskelig tolkbar informasjon til skolene

De viser her til at det ikke gir mening når de som ikke har blitt mobbet vises som en strek, mens andre vises med null. De forstår ikke hvordan de skal lese dette, sier de. Resultatene bør kunne gi dem mer informasjon enn dette, mener de.

Inspektøren syns på sin side at det er greit å kjøre ut, og bruker dataene, men han kunne også tenkt seg en bedre framstilling med enkel grafikk. De beskriver er aktiv skoleeier som etterspør og jobber med resultater både fra Elevundersøkelsen og Nasjonale prøver.

Elevene forteller at de syns Elevundersøkelsen er fin og har gode svaralternativer. De liker den fordi den er anonym. De har også tatt den ikke-anonyme undersøkelsen SPEKTER, og den liker de ikke «i det hele tatt». De synes den har dårlige spørsmål, og svaralternativer som ikke dekker virkeligheten. De syns også at det med å skrive navn blir vanskelig, og at de må begrense seg til tre navn. Dette er et litt annet syn enn

lærerne ved skolen, som opplever å ha fått seg aha-opplevelser etter gjennomføring av SPEKTER.

Foreldreundersøkelsen har de ikke brukt de siste årene, og assisterende rektor vet egentlig ikke hvorfor. Hun sier imidlertid at planen er å gjennomføre den neste skoleår. De har aldri brukt Lærerundersøkelsen, og de er også i tvil om de i det hele tatt kjenner til den.

Ved **caseskole IV** sier elevene at de synes det er greie spørsmål i Elevundersøkelsen, og de tror de fleste ungdommene synes det er en grei undersøkelse. Noen ganger er det kanskje litt vanskelig å svare på den, og det er særlig når spørsmålene stilles på en slik måte at det er litt vanskelig å forstå hva som menes.

Rektor forteller at de tar opp temaer rundt resultater fra Elevundersøkelsen i alle forum. Selv om resultater stort sett bekrefter det de allerede vet, har de også fått en del overraskende funn. De har lurt på hvorvidt elevene egentlig forstår spørsmålene og begrepene som brukes der. Et eksempel er spørsmålene om mobbing, der en del elever har krysset av på at de har blitt mobbet av voksne ved skolen. Når skolen prøvde å følge opp dette med elevene, svarte de at de ikke ble mobbet av lærer. Derimot opplevde de at lærere forskjellsbehandlet elevene og favoriserte enkelte. I mangel på gode svaralternativer i Elevundersøkelsen, svarte de at de ble mobbet.

FAU-leder ved denne skolen forteller at de tar opp resultater fra Elevundersøkelsen i møter:

Vi gjennomgår resultater i Elevundersøkelsen, men min oppfatning er at skolen ikke er flinke nok til å sette i gang tiltak. Det tar litt lang tid før vi ser «action». Men det igjen kan ha med at lærerne er høyt belastet med elever med utfordringer særlig i 9. og 10. trinn, uten at de får ekstra ressurser. Det er sikkert vanskelig å gjennomføre tiltak når skolen har få ressurser.

I dette tilfellet ser det ut som om det er vanskelig å sette i gang tiltak på grunn av manglende ressurser. Lærerne har stor belastning, og det i seg selv kan gjøre det vanskelig å jobbe systematisk med resultater og utvikle skolen på bakgrunn av disse viktige tilbakemeldingene skolene får fra elevene.

Ifølge rektor har de aldri brukt Lærerundersøkelsen, og det virker som han er usikker på om han noen gang har sett den. Undersøkelsen virket ukjent for ham. De gjennomfører Foreldreundersøkelsen, men «svarprosenten er elendig», ifølge rektor. Han lurer på om man kan tolke at de 80 % som velger å ikke gjennomføre undersøkelsen, er fornøyde og tenker at de ikke trenger å uttrykke seg gjennom en spørreskjemaundersøkelse. Spørsmålet er om foreldre har andre kanaler de kan uttrykke seg gjennom. FAU-leder ved denne skolen sier at i hennes tilfelle går undersøkelsen til elevens far hvert år, så hun har ikke erfaring med den, og vet heller ikke om han svarer på den. De har aldri diskutert resultatene i FAU, og hun vet at det alltid har vært lav svarprosent. I forlengelsen av dette kan en si at skolene i liten grad benytter resultatene fra Foreldreundersøkelsen i sitt arbeid.

23.4 Kort oppsummering

Vi har sett at skolene gjennomfører og bruker brukerundersøkelsen og resultatene på ulike måter. Det er også forskjell i forhold til hvordan skolene vektlegger undersøkelsene og hvilken betydning de får.

De fleste synes Elevundersøkelsen er en viktig undersøkelse. Mye vet vi allerede, sier lærerne, men gjennom denne undersøkelsen blir det satt ord på. Tilbakemeldingene om hvordan undersøkelsen kan dekke enda bedre det som er hensikten med den, går for eksempel ut på rekkefølgen på spørsmålene, spørsmålsformuleringene, spørsmål som skaper uklarheter og uklare begreper. Som vi viste i Elevundersøkelsen 2016 (Wendelborg, Røe, Utvær, & Caspersen, 2017) var tilbakemeldingene blant annet at flere syntes mange begreper var «vanskelige og diffuse», også for de eldste elevene. Språket var for akademisk, mente noen, og opplevde at undersøkelsen var lite tilpasset målgruppen. Noen mente undersøkelsen var for lang og de trodde elevene kunne «falle litt ut» innimellom. I årets intervjuer får vi inntrykk av at elevene synes undersøkelsen er grei å svare på, og har ikke så mange tanker knyttet til denne. Dette er en undersøkelse de tenker er viktig å gjennomføre for å vite hvordan elevene opplever sin skolehverdag. Lærerne stusser fortsatt på om elevene egentlig forstår alle begreper (som for eksempel medvirkning), og bruker derfor tid på å snakke om begrepene før elevene fyller ut Elevundersøkelsen. Hvordan resultatene brukes i ettertid er det litt større klarhet rundt.

Lærerne ønsker å jobbe grundig med resultatene fra Elevundersøkelsen, men som også vist i tidligere rapport mener enkelte at noe annet da må tas bort, da all tid til utviklingsarbeid går på bekostning av den tiden de ønsker å bruke sammen med elevene (Caspersen et al., 2017). Selv om noen opplever at det er vanskelig å få ut resultater som gir mening fordi det er vanskelig å lese tallene, mener de at resultatene fra Elevundersøkelsen kan være viktig å studere for å se om de når sine mål eller satsingsområder. Og ikke minst for å få en pekepinn på hvordan elevene har det.

I årets casestudier var det ikke mange som hadde erfaring med Lærerundersøkelsen, og vi sitter igjen med en følelse av at denne undersøkelsen oppleves mer som en rapportering. De velger da derfor andre undersøkelser som de opplever dekker skolens behov enn Lærerundersøkelsen klarer. Problemet var også at det virket som flere skoler ikke hadde et forhold til undersøkelsen i det hele tatt. Flere har erfaring med Foreldreundersøkelsen, men i intervjuene er det alltid utfordringer med denne som trekkes fram og de stusser alle på hvorfor denne undersøkelsen alltid har lav svarprosent.

LITTERATUR

- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. I F. Pajares, F. & Urdan, T. C. (red.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, Connecticut: Informations Age Publishing.
- Buland, T. H., Mathiesen, I. H., & Mordal, S. (2015). *Rådgiverrollen, mellom tidstyt og grunnleggende ferdighet*. Trondheim: SINTEF.
- Buland, T., Mathisen, I. H., Mordal, S., Austnes-Underhaug, R., Tønseth, C., & Skoland, K. (2014). *"Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ"*. *Skolens rådgivning i møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Caspersen, J., Røe, M., Utvær, B. K., & Wendelborg, C. (2017). *Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser: Et verktøy for kvalitetsutvikling i grunnskolen?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. utg. New York: Psychology Press.
- Damsgaard, J. (2015). *Elevmedvirkning - fra intensjon til virkelighet*. Masteroppgave. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Eriksen, I. M., Hegna, K., Bakken, A., & Lyng, S. T. (2014). *Felles fokus- en studie av skolemiljøprogrammer i norsk skole*. Oslo: NOVA.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø - gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Oslo: NOVA.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724).
- Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova. (2012). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova (FOR-2012-06-30-816).
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helgøy, I., & 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
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis : endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations in Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). "Hvis noen forteller om mobbing...": utdypende undersøkelse av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering. Oslo: NIFU.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse : en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næss, T. (2011) *Segregering, læringsmiljø og ikke vestlige innvandrerelevvers prestasjoner på nasjonale prøver*. Arbeidsnotat6/2011. Oslo: NIFU
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61).
- 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.
- Pålshaugen, Ø., & Borg, E. (2015). Elevenes psykiske helse i framtidens skole; Hva lærerne kan bidra med gjennom undervisningen. *Bedre skole* (4), 10-15.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvpoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Thorsrud, E., & Emery, F. E. (1969). *Mot en ny bedriftsorganisasjon : eksperimenter i industrielt demokrati*. Oslo: Tanum.
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wendelborg, C. (2017a). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser. I Uthus, M. (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2017b). *Mobbing og arbeidsro i skolen - Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2016/2017*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Wendelborg, C. (2017c). *Analyser av indekser på Skoleporten 2016*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M., Utvær, B. K., & Caspersen, J. (2017). *Elevundersøkelsen 2016: Analyse av Elevundersøkelsen 2016*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Caspersen, J. (2016). *Elevundersøkelsen 2015*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. Røe, M., Federici, R.A. & Caspersen, J. (2015). *Elevundersøkelsen 2014*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M., & Federici, R. A. (2014). *Elevundersøkelsen 2013 : analyse av Elevundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Vedlegg

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes vedlegget for obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten, samt samtlige tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen 2017. I tillegg finnes spørreskjemaene til Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside



ISBN-nr: 978-82-7570-507-3

