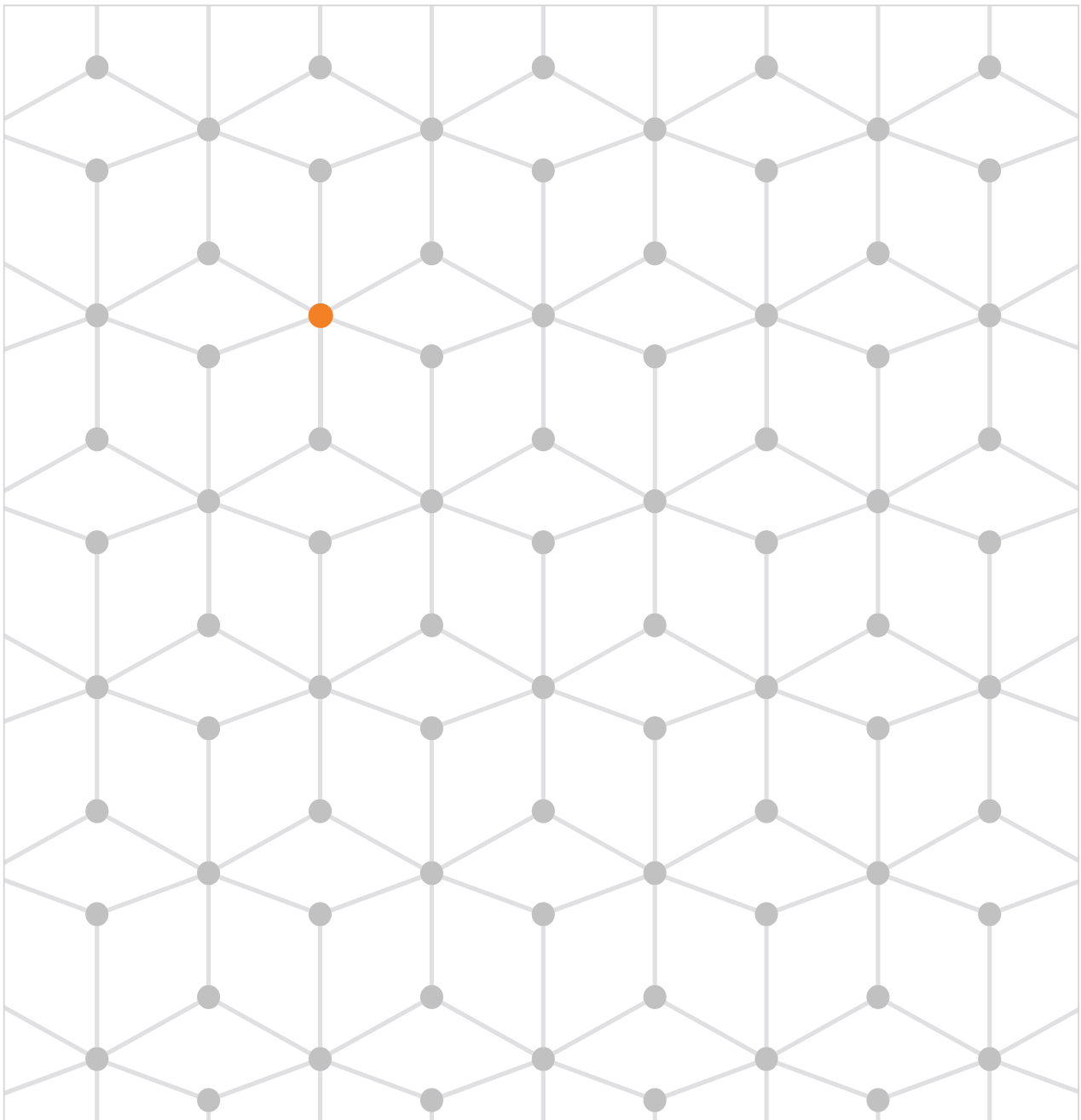


Christian Wendelborg, Melina Røe, Trond Buland og Beate Hygen

ELEVUNDERSØKELSEN 2018

Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen



Christian Wendelborg, Melina Røe, Trond Buland og Beate Hygen

Elevundersøkelsen 2018

Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen

Rapport 2019

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 2019

ISBN 978-82-7570-597-4 (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 Maria Bakke Orvik og Petter Haagensen fra Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid. Vi vil også takke Jens-Petter Farnes ved Conexus som har gjort dataene fra Elevundersøkelsen tilgjengelige for NTNU Samfunnsforskning til rett tid.

Ved NTNU Samfunnsforskning har forskningsleder Christian Wendelborg vært prosjektleder og har hatt hovedansvaret for rapportens kvantitative analyser og rapportering. Seniorforskerne Melina Røe og Trond Buland har hatt ansvar for den kvalitative datainnsamlingen og hovedansvaret for de kvalitative analysene i kapittel 3, i samarbeid med Wendelborg. Beate Hygen har bidratt med teoretisk perspektiver og tidligere empiri i kapittel 3.

I tillegg til data fra Elevundersøkelsen er det gjennomført casestudier på fire skoler. Skolebesøkene er gjennomført i april og mai 2019. 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 imøtekomende, positive og hjelpsomme.

Trondheim, oktober 2019

Christian Wendelborg
Prosjektleder
Forskningsleder

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
TABELLER	x
FIGURLISTE	xv
SAMMENDRAG	xxiii
1. Introduksjon	1
1.1 Om innholdet i rapporten	2
2. Datagrunnlag og framgangsmåte	3
2.1 Elevundersøkelsen	3
2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler	6
2.1.2 Om de statistiske analysene	8
2.2 Casestudier: framgangsmåte og utvalg av skoler	10
2.2.1 Beskrivelse av skolene	12
3. Den digitale verden og elevenes læringsmiljø	18
3.1 Digitale ferdigheter og kompetanse – en utfordring tar form?	18
3.2 Teoretiske perspektiver på digital mobbing	21
3.2.1 Arven fra «cyberspace» – fra «flame wars» til digital mobbing	21
3.2.2 Det tvetydige i de digitale rom	22
3.2.3 Digital mobbing	23
3.2.4 Hvem sitt ansvar er det?	24
3.3 Rapportering av tradisjonell og digital mobbing i Elevundersøkelsen 2018	25
3.4 Resultater fra skolebesøk	30
3.4.1 Bruk av digitale verktøy og sosiale media	30
3.4.2 Digital kompetanse og digitale ferdigheter	31
3.4.3 Negativ adferd på nett	34
3.4.4 Forekomst og forståelse av digital mobbing	35
3.4.5 Hva ser skolen som sitt ansvarsområde innen digital mobbing?	38
3.4.6 Hva gjør skolene og elevene for å forebygge og håndtere uønskede hendelser på nett?	40
3.4.7 Hvordan samarbeider skoler med andre aktører i dette arbeidet?	44
3.5 Avslutning: Digital mobbing i et læringsmiljøperspektiv	46

4.	Analyser av mobbing på skolenivå	50
4.1	Forekomst av mobbing	50
5.	Indeksene på Skoleporten	53
5.1	Om indeksene	53
5.2	Indeksene på nasjonalt nivå	53
5.3	Enkeltvis presentasjon av indeksene	57
6.	Trivsel	58
6.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	59
6.2	Kjønn	61
6.3	Andel minoritetsspråklige elever	62
6.4	Skolestørrelse og lærertetthet	63
6.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	65
6.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	67
7.	Støtte fra lærerne	69
7.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	70
7.2	Kjønn	73
7.3	Andel minoritetsspråklige elever	74
7.4	Skolestørrelse og lærertetthet	75
7.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	77
7.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	79
8.	Støtte hjemmefra	80
8.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	81
8.2	Kjønn	83
8.3	Andel minoritetsspråklige elever	84
8.4	Skolestørrelse og lærertetthet	85
8.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	87
8.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	89
9.	Faglig utfordring	90
9.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	90
9.2	Kjønn	92
9.3	Andel minoritetsspråklige elever	93
9.4	Skolestørrelse og lærertetthet	94
9.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	96
9.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	98
10.	Vurdering for læring	98
10.1	Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	101
10.2	Kjønn	103
10.3	Andel minoritetsspråklige elever	104
10.4	Skolestørrelse og lærertetthet	105
10.5	Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	107
10.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	109

11. Læringskultur	110
11.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	111
11.2 Kjønn	113
11.3 Andel minoritetsspråklige elever	114
11.4 Skolestørrelse og lærertetthet	115
11.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	117
11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	119
12. Mestring	120
12.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	121
12.2 Kjønn	123
12.3 Andel minoritetsspråklige elever	124
12.4 Skolestørrelse og lærertetthet	125
12.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	127
12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	129
13. Motivasjon	130
13.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	131
13.2 Kjønn	133
13.3 Andel minoritetsspråklige elever	134
13.4 Skolestørrelse og lærertetthet	135
13.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	137
13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	139
14. Elevdemokrati og medvirkning	140
14.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	141
14.2 Kjønn	143
14.3 Andel minoritetsspråklige elever	144
14.4 Skolestørrelse og lærertetthet	145
14.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	147
14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	149
15. Felles regler	150
15.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	151
15.2 Kjønn	153
15.3 Andel minoritetsspråklige elever	154
15.4 Skolestørrelse og lærertetthet	155
15.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	157
15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	159
16. Mobbing på skolen	160
16.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram	161
16.2 Kjønn	164
16.3 Andel minoritetsspråklige elever	165
16.4 Skolestørrelse og lærertetthet	166
16.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	168
16.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	169

17. Utdanning og yrkesveiledning (9. og 10. trinn)	171
17.1 Trinn	172
17.2 Kjønn	172
17.3 Andel minoritetsspråklige elever	173
17.4 Skolestørrelse og lærertetthet	174
17.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen	175
17.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	177
18. Utdanning og yrkesrådgivning (Vg1)	178
18.1 Utdanningsprogram	179
18.2 Kjønn	180
18.3 Skolestørrelse	180
19. Sammenhenger	181
20. Foreldreundersøkelsen	184
20.1 Trivsel	185
20.2 Motivasjon	188
20.3 Hjem - skole	191
20.4 Støtte fra lærerne	194
20.5 Vurdering for læring	197
20.6 Trygt miljø	202
20.7 Krenkelser	205
20.7.1 Gjort narr av	205
20.7.2 Holdt utenfor	209
20.7.3 Spredt løgner om	213
20.7.4 Trusler	216
20.7.5 Slag og spark	220
20.7.6 Kommentarer om utseende	223
20.8 Skolens håndtering av mobbing	226
20.9 Grunnleggende ferdigheter i regning	229
20.10 Grunnleggende ferdigheter i lesing	230
20.11 Grunnleggende ferdigheter i skriving	231
20.12 Grunnleggende digitale ferdigheter	232
20.13 Grunnleggende muntlige ferdigheter	233
20.14 Informasjon fra skolen	234
20.15 Dialog og medvirkning	238
20.16 FAU og SU	242
20.17 Kjennskap og forventninger	249
20.18 Utviklingssamtalene	253
20.19 Fysisk miljø og materiell	257
20.20 Læring og utvikling	258
20.21 Læringsforholdene på skolen	262
20.22 SFO	262

LITTERATUR	271
Vedlegg	275

TABELLER

Tabell 2.1	Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2018 fordelt på klassetrinn	4
Tabell 2.2	Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2018 fordelt på utdanningsprogram og sett i forhold til andelen i populasjonen.	5
Tabell 2.3	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler	7
Tabell 2.4	Effekt mål og effektstørrelse	9
Tabell 2.5	Skolenes fordeling på tradisjonell og digital mobbing	11
Tabell 2.6	Antall informanter mars- april 2019	12
Tabell 3.1	Andelen elever som oppgir at de er mobbet tradisjonelt, digitalt og både tradisjonelt og digitalt	26
Tabell 3.2	Opplevelse av læringsmiljøet blant grupper som ikke er mobbet, tradisjonelt mobbet, digitalt mobbet eller både tradisjonelt og digitalt mobbet. (gjennomsnitt, cohens d).	28
Tabell 3.3	Regresjonsanalyse av hvordan ulike faktorer ved læringsmiljøet på skolen har innvirkning på andelen tradisjonelt og digitalt mobbet ved skolen (skolenivå, 900 skoler på ungdomstrinnet)	29
Tabell 4.1	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2016-2018	51
Tabell 4.2	Fordeling av 1823 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2018	52
Tabell 5.1	Indekser nasjonalt nivå for 7.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2015 til 2018	54
Tabell 5.2	Indekser nasjonalt nivå for 10.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2015 til 2018	55
Tabell 5.3	Indekser nasjonalt nivå for Vg1, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2015 til 2018	56
Tabell 6.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Trivsel i Elevundersøkelsen 2018.	58
Tabell 6.2	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2018.	58
Tabell 6.3	Flernivåanalyse (ICC): Trivsel på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	67
Tabell 7.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2018.	69
Tabell 7.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte fra lærer i Elevundersøkelsen 2018.	69

Tabell 7.3	Flernivåanalyse (ICC): Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	79
Tabell 8.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2018.	80
Tabell 8.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Støtte hjemmefra i Elevundersøkelsen 2018.	80
Tabell 8.3	Flernivåanalyse (ICC): Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	89
Tabell 9.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2018.	90
Tabell 9.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2018.	90
Tabell 9.3	Flernivåanalyse (ICC): Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	98
Tabell 10.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2018.	99
Tabell 10.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Vurdering for læring i Elevundersøkelsen 2018.	100
Tabell 10.3	Flernivåanalyse (ICC): Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	109
Tabell 11.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Læringskultur i Elevundersøkelsen 2018.	110
Tabell 11.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Læringskultur i klassen i Elevundersøkelsen 2018.	110
Tabell 11.3	Flernivåanalyse (ICC): Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	119
Tabell 12.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Mestring i Elevundersøkelsen 2018.	120
Tabell 12.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Mestring i Elevundersøkelsen 2018.	120
Tabell 12.3	Flernivåanalyse (ICC): Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	129
Tabell 13.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Motivasjon i Elevundersøkelsen 2018.	130
Tabell 13.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Motivasjon i Elevundersøkelsen 2018.	130
Tabell 13.3	Flernivåanalyse (ICC): Mestring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	139

Tabell 14.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2018.	140
Tabell 14.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2018.	140
Tabell 14.3	Flernivåanalyse (ICC): Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	149
Tabell 15.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Felles regler i Elevundersøkelsen 2018.	150
Tabell 15.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2018.	150
Tabell 15.3	Flernivåanalyse (ICC): Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	159
Tabell 16.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen mobbing på skolen i Elevundersøkelsen 2018	160
Tabell 16.2	Svarfordeling, snitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Mobbing i Elevundersøkelsen 2018.	160
Tabell 16.3	Flernivåanalyse (ICC): Felles regler på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	169
Tabell 17.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2018.	171
Tabell 17.2	Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2016.	171
Tabell 17.3	Flernivåanalyse (ICC): Utdanning og yrkesveiledning på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	177
Tabell 18.1	Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2018.	178
Tabell 18.2	Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2018.	178
Tabell 19.1	Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2018, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.	182
Tabell 20.1	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler i Foreldreundersøkelsen høsten 2018	184
Tabell 20.2	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Trivsel i Foreldreundersøkelsen 2018.	185

Tabell 20.3	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Motivasjon i Foreldreundersøkelsen 2018.	188
Tabell 20.4	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Hjem - skole i Foreldreundersøkelsen 2018.	191
Tabell 20.5	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften støtte fra lærerne i Foreldreundersøkelsen 2018.	194
Tabell 20.6	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Vurdering for Læring i Foreldreundersøkelsen 2018.	198
Tabell 20.7	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Foreldreundersøkelsen 2018.	202
Tabell 20.8	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli gjort narr av i Foreldreundersøkelsen 2018.	205
Tabell 20.9	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli holdt utenfor av i Foreldreundersøkelsen 2018.	209
Tabell 20.10	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli spredt løgner om av i Foreldreundersøkelsen 2018.	213
Tabell 20.11	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli truet i Foreldreundersøkelsen 2018.	216
Tabell 20.12	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli slått, sparket eller holdt fast i Foreldreundersøkelsen 2018.	220
Tabell 20.13	Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler kommentarer om utseende i Foreldreundersøkelsen 2018.	223
Tabell 20.14	Svarfordeling , gjennomsnitt og standardavvik for spørsmålet som omhandler skolens håndtering av mobbing i Foreldreundersøkelsen 2018.	226
Tabell 20.15	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning i Foreldreundersøkelsen 2018.	229
Tabell 20.16	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing i Foreldreundersøkelsen 2018.	230
Tabell 20.17	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i skriving i Foreldreundersøkelsen 2018.	231
Tabell 20.18	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2018.	232
Tabell 20.19	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende muntlige ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2018.	233

Tabell 20.20	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Informasjon fra skolen i Foreldreundersøkelsen 2018.	234
Tabell 20.21	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Dialog og medvirkning i Foreldreundersøkelsen 2018.	238
Tabell 20.22	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften FAU og SU i Foreldreundersøkelsen 2018.	242
Tabell 20.23	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Kjennskap og forventninger i Foreldreundersøkelsen 2018.	249
Tabell 20.24	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utviklingssamtalene i Foreldreundersøkelsen 2018.	253
Tabell 20.25	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Fysisk miljø og materiell i Foreldreundersøkelsen 2018.	257
Tabell 20.26	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læring og utvikling i Foreldreundersøkelsen 2018.	258
Tabell 20.27	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringsforholdene på skolen i Foreldreundersøkelsen 2018.	262
Tabell 20.28	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2018.	263
Tabell 20.29	Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2018.	270

FIGURLISTE

Figur 3.1	Andel som oppgir at de er mobbet tradisjonelt, digitalt eller både tradisjonelt og digitalt fordelt på årstrinn (Alle årstrinn, 2018, prosent).	27
Figur 6.1	Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).	59
Figur 6.2	Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	59
Figur 6.3	Trivsel fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	60
Figur 6.4	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	61
Figur 6.5	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	62
Figur 6.6	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	63
Figur 6.7	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	64
Figur 6.8	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	65
Figur 6.9	Trivsel på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	66
Figur 7.1	Støtte fra lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).	70
Figur 7.2	Støtte fra lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	71
Figur 7.3	Støtte fra lærerne fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	72
Figur 7.4	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	73
Figur 7.5	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	74
Figur 7.6	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	75
Figur 7.7	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	76
Figur 7.8	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	77
Figur 7.9	Støtte fra lærerne på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	78
Figur 8.1	Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).	81
Figur 8.2	Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	81
Figur 8.3	Støtte hjemmefra fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	82
Figur 8.4	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	83

Figur 8.5	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	84
Figur 8.6	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	85
Figur 8.7	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	86
Figur 8.8	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	87
Figur 8.9	Støtte hjemmefra på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	88
Figur 9.1	Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	90
Figur 9.2	Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	91
Figur 9.3	Faglig utfordring fordelt på utdanningsprogram (VG, gjennomsnitt).	92
Figur 9.4	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	92
Figur 9.5	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	93
Figur 9.6	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	94
Figur 9.7	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	95
Figur 9.8	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	96
Figur 9.9	Faglig utfordring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	97
Figur 10.1	Vurdering for læring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	101
Figur 10.2	Vurdering for læring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	101
Figur 10.3	Vurdering for læring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	102
Figur 10.4	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	103
Figur 10.5	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	104
Figur 10.6	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	105
Figur 10.7	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	106
Figur 10.8	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	107

Figur 10.9	Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	108
Figur 11.1	Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).	111
Figur 11.2	Læringskultur fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	111
Figur 11.3	Læringskultur fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	112
Figur 11.4	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	113
Figur 11.5	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	114
Figur 11.6	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	115
Figur 11.7	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	116
Figur 11.8	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	117
Figur 11.9	Læringskultur på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	118
Figur 12.1	Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	121
Figur 12.2	Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	121
Figur 12.3	Mestring fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	122
Figur 12.4	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	123
Figur 12.5	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	124
Figur 12.6	Mestring på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	125
Figur 12.7	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	126
Figur 12.8	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	127
Figur 12.9	Mestring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	128
Figur 13.1	Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).	131
Figur 13.2	Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	131
Figur 13.3	Motivasjon fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	132
Figur 13.4	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	133
Figur 13.5	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	134

Figur 13.6	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	135
Figur 13.7	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	136
Figur 13.8	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	137
Figur 13.9	Motivasjon på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	138
Figur 14.1	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	141
Figur 14.2	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	141
Figur 14.3	Elevdemokrati og medvirkning fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	142
Figur 14.4	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	143
Figur 14.5	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	144
Figur 14.6	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	145
Figur 14.7	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	146
Figur 14.8	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	147
Figur 14.9	Elevdemokrati og medvirkning på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	148
Figur 15.1	Felles regler fordelt på trinn (gjennomsnitt).	151
Figur 15.2	Felles regler fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	151
Figur 15.3	Felles regler fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	152
Figur 15.4	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	153
Figur 15.5	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	154
Figur 15.6	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	155
Figur 15.7	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	156
Figur 15.8	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	157

Figur 15.9	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	158
Figur 16.1	Andel mobbet fordelt på trinn.	161
Figur 16.2	Andel mobbet fordelt på skoleslag (andel).	162
Figur 16.3	Andel mobbet fordelt på utdanningsprogram (VGS, gjennomsnitt).	163
Figur 16.4	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på kjønn.	164
Figur 16.5	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	165
Figur 16.6	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn og i VGS fordelt på antall elever ved skolen.	166
Figur 16.7	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	167
Figur 16.8	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	168
Figur 16.9	Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	169
Figur 17.1	Utdanning og yrkesveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	172
Figur 17.2	Utdanning og yrkesveiledning ungdomstrinn fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	172
Figur 17.3	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	173
Figur 17.4	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	174
Figur 17.5	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	174
Figur 17.6	Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	175
Figur 17.7	Felles regler på mellom- og ungdomstrinn fordelt på andel med grunnskole som høyeste fullførte utdanning i kommunen (gjennomsnitt).	176
Figur 18.1	Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	179
Figur 18.2	Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	180
Figur 18.3	Utdanning og yrkesrådgivning i VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	180
Figur 20.1	Foreldres rapportering om barnets trivsel fordelt på klasstrinn (gjennomsnitt).	186

Figur 20.2	Foreldres rapportering om trivsel fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	187
Figur 20.3	Foreldres rapportering om trivsel fordelt på antall innbyggere i kommunen (gjennomsnitt).	187
Figur 20.4	Foreldres rapportering om barnas motivasjon fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	189
Figur 20.5	Foreldres rapportering om barnas motivasjon fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	190
Figur 20.6	Foreldres rapportering om barnas motivasjon fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	190
Figur 20.7	Foreldres rapportering om samarbeidet Hjem – skole fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	192
Figur 20.8	Foreldres rapportering om samarbeidet Hjem - skole fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	193
Figur 20.9	Foreldres rapportering om samarbeidet Hjem – skole fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	193
Figur 20.10	Foreldres rapportering om støtte fra lærerne fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	195
Figur 20.11	Foreldres rapportering om støtte fra lærerne fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	196
Figur 20.12	Foreldres rapportering om støtte fra lærerne fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	197
Figur 20.13	Foreldres rapportering om Vurdering for læring fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	200
Figur 20.14	Foreldres rapportering av Vurdering for læring fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	201
Figur 20.15	Foreldres rapportering om Vurdering for læring fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	201
Figur 20.16	Foreldres rapportering av Trygt miljø fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	203
Figur 20.17	Foreldres rapportering av Trygt miljø fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	204
Figur 20.18	Foreldres rapportering av Trygt miljø fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	204
Figur 20.19	Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	206
Figur 20.20	Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	207
Figur 20.21	Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	208
Figur 20.22	Foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	210
Figur 20.23	Foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	211

Figur 20.24	Foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	212
Figur 20.25	Foreldres rapportering av Spredt løgn om fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	214
Figur 20.26	Foreldres rapportering av Spredt løgn om fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	215
Figur 20.27	Foreldres rapportering av Spredt løgn om fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	216
Figur 20.28	Foreldres rapportering av Trusler fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	217
Figur 20.29	Foreldres rapportering av Trusler fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	218
Figur 20.30	Foreldres rapportering av Trusler fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	219
Figur 20.31	Foreldres rapportering av Slag og spark fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	221
Figur 20.32	Foreldres rapportering av Slag og spark fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	222
Figur 20.33	Foreldres rapportering av Slag og spark fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	223
Figur 20.34	Foreldres rapportering av Kommentarer om utseende fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	224
Figur 20.35	Foreldres rapportering av Kommentarer om utseende fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	225
Figur 20.36	Foreldres rapportering av Kommentarer om utseende fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	226
Figur 20.37	Foreldres rapportering av Skolens håndtering av mobbing fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	227
Figur 20.38	Foreldres rapportering av Skolens håndtering av mobbing fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	228
Figur 20.39	Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	229
Figur 20.40	Foreldres rapportering av Informasjon fra skolen fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	235
Figur 20.41	Foreldres rapportering av Informasjon fra skolen fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	236
Figur 20.42	Foreldres rapportering av Informasjon fra skolen fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	237
Figur 20.43	Foreldres rapportering av Dialog og medvirkning fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	239
Figur 20.44	Foreldres rapportering av Dialog og medvirkning fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	240
Figur 20.45	Foreldres rapportering av Dialog og medvirkning fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	241

Figur 20.46	Foreldres rapportering av FAU og SU fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	243
Figur 20.47	Foreldres rapportering av FAU og SU fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	244
Figur 20.48	Foreldres rapportering av FAU og SU fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	245
Figur 20.49	Foreldres rapportering av Foreldreengasjement fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	246
Figur 20.50	Foreldres rapportering av Foreldreengasjement fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	247
Figur 20.51	Foreldres rapportering av Foreldreengasjement fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	248
Figur 20.52	Foreldres rapportering av Kjennskap og forventninger fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	250
Figur 20.53	Foreldres rapportering av Kjennskap og forventninger fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	251
Figur 20.54	Foreldres rapportering av Kjennskap og forventninger fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	252
Figur 20.55	Foreldres rapportering av Utviklingssamtalene fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	254
Figur 20.56	Foreldres rapportering av Utviklingssamtalene fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	255
Figur 20.57	Foreldres rapportering av Utviklingssamtalene fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	256
Figur 20.58	Foreldres rapportering av Læring og utvikling fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	259
Figur 20.59	Foreldres rapportering av Læring og utvikling fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	260
Figur 20.60	Foreldres rapportering av Læring og utvikling fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	261
Figur 20.61	Foreldres rapportering av SFO – trivsel og miljø fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	264
Figur 20.62	Foreldres rapportering av SFO – trivsel og miljø fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	265
Figur 20.63	Foreldres rapportering av SFO – trivsel og miljø fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	266
Figur 20.64	Foreldres rapportering av SFO – aktiviteter fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).	267
Figur 20.65	Foreldres rapportering av SFO - Aktiviteter fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).	268
Figur 20.66	Foreldres rapportering av SFO – aktiviteter fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).	269

SAMMENDRAG

Gjennom Elevundersøkelsen oppfordres elever i Norge til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har i følge kapittel 9 A-2 i opplæringslova «rett til eit trygt og godt skolemiljø 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. 447 543 har deltatt i Elevundersøkelsen 2018. Det er 12330 flere elever enn det var for Elevundersøkelsen 2017 og er det største antallet som noensinne har besvart Elevundersøkelsen og er et resultat av en årlig økning i deltakelse. Det er rundt 16 000 flere elever enn i 2016 og 32 000 flere enn i 2015. Totalt sett er det 78,5 prosent av samtlige elever fra 5. trinn til Vg3 som har deltatt og som er en økning 1,6 prosentpoeng fra 2017. Dersom vi ser på utviklingen over år skyldes økningen at det er flere skoler som også gjennomfører Elevundersøkelsen for frivillige trinn.

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 2018 ser vi på hvordan skolene forholder seg til den digitale verden og hvordan dette kan påvirke læringsmiljøet. Fokuset er særlig på digital mobbing og hvordan skoler forholder seg til dette. 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 elever som oppgir at de blir mobbet på skolenivå?

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

¹ Representert med indeksene/indikatorer som presenteres på Skoleporten

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

Casestudiene om den digitale verden og elevenes læringsmiljø

Hvert år besøker vi skoler og intervjuet elever, lærere, foreldre og skolens ledelse om det utvalgte temaet, som i år er den digitale verden og elevenes læringsmiljø. Vi har sett på:

1. Hva er digital mobbing? (Hvordan forstår elever og ansatte ved skoler digital mobbing?)
2. Hva ser skolen som sitt ansvarsområde i et slikt grenseoverskridende fenomen? (Hva er skolens ansvar for det som skjer utenfor skoletid/-arenaen?)
3. Hva gjør skolene og elevene for å forebygge og håndtere uønskede hendelser på nett?
4. Hvordan samarbeider skoler med andre aktører (f. eks. foreldre) i dette arbeidet?

I kapitlet ser vi på digital mobbing i sammenheng med skolens generelle arbeid med læringsmiljø. Digitale verktøy og digital kompetanse er en viktig del av dagens skole, og det er mange positive sider ved den digitale verden både som en sosial arena og en plattform for læring.

På bakgrunn av intervjuene i de fire caseskolene kan vi konkludere at digital mobbing oppleves som et forholdsvis marginalt fenomen av elever og de andre aktørene vi intervjuet. Ved alle de besøkte skolene har man opplevd tilfeller av det man vil kalle digital mobbing. Samtidig er det noen som er bekymret for at det er mer digital mobbing enn man vet om, blant annet fordi den lett kan bli usynlig. De sier også at de sakene som er har ofte en stor alvorlighetsgrad, på grunn av opplevelsen av tap av kontroll. Anonymiteten, spredningen og varigheten av innleggene samt det at man ikke vet hvem eller hvor mange som har sett det, gjør at denne mobbepformen oppleves som ekstra belastende for de som opplever dette. Likevel mener caseskolene at man har tatt tak i og håndtert det man har oppdaget.

Skolenes digital kompetanse er i klar framgang, men lærere gir uttrykk for at de ønsker enda mer kompetanse på den digitale arena. Både lærere og elever vurderer elevenes digitale kompetanse som relativ høy, samtidig presiserer mange lærere at denne kompetansen kan variere og være avgrenset til spesielle områder. Det er viktig å utvide digital kompetanse fra å dreie seg primært om tekniske ferdigheter, til i større grad omfatte etiske og sosiale ferdigheter i virtuell samhandling; nettvett.

² Gjelder samtlige obligatoriske spørsmål i Elevundersøkelsen

Skille mellom skole og fritid når det gjelder mobbing digitalt oppleves som kunstig. Disse arenaene går inn i hverandre og grensene blir uttydelige. Elevene sier at mobilfri skole gir dem litt fri fra mobilen og hjelper dem til å fokusere på fag og venner der de er, men at det ikke fjerner muligheten for mobbing og trakassering. Det bare flytter det bort fra skoletiden. Siden digital mobbing er et grenseoverskridende fenomen, er dette noe som skolene må jobbe med kontinuerlig gjennom holdningsarbeid og bevisstgjøring rundt kildevern og kildekritikk. Flere av skolene framhever her samarbeidet med eksterne aktører (Politiet, MOT etc) og foreldre som viktig, og arbeidet mot digital mobbing må basere seg på tett samarbeid mellom skole og verden rundt.

Analyser av mobbing på skolenivå

I rapporten bruker vi et sammensatt mål på mobbing hvor det i tidligere analyser før 2016 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. Disse spørsmålene ble først innført i 2016, så sammenligningsgrunnlaget begrenses til Elevundersøkelsen 2016.

Gjennomsnittlig rapporterer 7,0 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2018. Dette er en reduksjon på 0,6 prosentpoeng fra 2017. I 2018 er det 9,9 prosent av skolene hvor ingen elever rapporterer om mobbing. Dette er flere skoler enn i 2017 hvor det 8,7 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 2018, sammenlignet med tidligere Elevundersøkelser. Unntaket er rapportering om *Felles regler*. Det har skjedd en betydningsfull endring i hvordan elever på 7. trinn og særlig elever på Vg1 rapporterer om dette og denne endringen kom særlig i 2018. Det kan tenkes de nye regler om skolemiljø som ble vedtatt av Stortinget og trådte i kraft 1. august 2017 (Opplæringslova, 1998), hvor det blir understreket at skolene skal arbeide kontinuerlig og systematisk for et trygt skolemiljø og skolenes aktivitetsplikt ble lovfestet, gjenspeiler seg i disse resultatene. Det kan ha medført til et økt fokus hvilke regler som gjelder og hvordan skolen reagerer på regelbrudd. Når det gjelder Vg1 kan tilsvarende tenkes å ha skjedd ved innføring av fraværgrense i videregående skole høsten 2016.

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 12,6 prosent av variansen i hvordan elever svarer på indeksen Vurdering for læring som er den indeksen hvor skolerelaterte variabler har størst betydning.

For videregående trinn har vi sett på hvordan elever på ulike utdanningsprogram har svart på de ulike læringsmiljøindeksene. Elektrofag peker seg ut som utdanningsprogrammet som skårer høyest på indeksene sett under ett. Videre kommer Bygg og anleggsteknikk og Helse og oppvekstfag, mens Medier og kommunikasjon (ME) skårer gjennomgående lavest.

Foreldreundersøkelsen

Til slutt i rapporten har vi enkelt beskrevet resultatene på de 22 ulike områdene som foreldrene får spørsmål om i Foreldreundersøkelsen. For de områdene hvor det er flere enn 10 000 foreldresvar har vi sett på hvordan svarene fordeler seg på trinn, skolestørrelse (antall elever) og kommunestørrelse (antall innbyggere i kommunen). Jevnt over ser vi at foreldrene vurderer de ulike områdene positivt og det er få forskjeller mellom de ulike foreldregruppene (trinn, skolestørrelse, kommunestørrelse).

1. Introduksjon

Gjennom Elevundersøkelsen oppfordres elever i Norge til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Nye regler om skolemiljø ble vedtatt av Stortinget og trådte i kraft 1. august 2017. I det nye kapittel 9 A-2 i opplæringslova står det at alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har «rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I dette nye kapittelet 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 til 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 utvidende skole uttrykker sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Det er obligatorisk for skolene å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for videregående trinn 1 (Vg1), mens det er frivillig 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 læringsmiljøindikatorer 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 2018 ser vi på hvordan skolene forholder seg til den digitale verden og hvordan dette kan påvirke læringsmiljøet. Fokuset er særlig på digital mobbing og hvordan skoler forholder seg til dette. I tillegg til analyser av Elevundersøkelsen vil vi også gi en oversikt over hvordan foreldre svarer på Utdanningsdirektoratets Foreldreundersøkelse for skolen. I

tillegg til nevnte tema og problemstillinger, vil følgende problemstillinger belyses i hovedrapporten hvert år:

Problemstilling 2: Finner det sted endringer over tid for andelen elever som oppgir at de blir mobbet på skolenivå?

Problemstilling 3: Er elevenes opplevelse av eget læringsmiljø³ 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?

1.1 Om innholdet i rapporten

Rapporten bygger på rammen av tidligere års rapporter. Vi 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 den digitale verden møte med skolen og hvordan dette kan påvirke læringsmiljøet.

I kapittel 4 ser vi på utvikling av elever som oppgir at de blir mobbet på skolenivå og belyser dermed problemstilling 2. I kapittel 5 gir vi 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. I kapitlet vises gjennomsnittlige skårer på nasjonalt nivå for Elevundersøkelsen 2018. I tillegg viser vi tilsvarende tall fra 2015 til 2017 for å se på utvikling over tid. Kapittel 5 er dermed med å belyse problemstilling 4 om det er tendenser til positiv utvikling i elevenes læringsmiljø på nasjonalt nivå.

Kapittel 6 til kapittel 18 er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten og er med å belyse problemstilling 3. 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 er en kort analyse av sammenhenger mellom utdanningsprogram og vurderinger av det totale læringsmiljøet. I år presenterer vi også funn fra Foreldreundersøkelsen 2018 i kapittel 20.

³ Representert med indeksene/indikatorer som presenteres på Skoleporten

2. Datagrunnlag og framgangsmåte

Hovedmaterialet i denne undersøkelsen er data fra Elevundersøkelsen 2018, men også Foreldreundersøkelsen for skole 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 vårsemesteret⁴. Det forble imidlertid frivillig for elevene å svare på undersøkelsen, som i 2007 skiftet navn til Elevundersøkelsen. I 2018 var det totalt 447 543 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 Utdanningsdirektoratet⁵. Det er som nevnt skoleeier som er ansvarlig for at undersøkelsen gjennomføres. Skolen gjennomfører undersøkelsen ved at hver elev mottar et unikt brukernavn som de bruker til å logge seg inn på undersøkelsen. Utdanningsdirektoratet har laget en veiledning for hvordan skolen skal gjennomføre undersøkelsen for å sikre at undersøkelsen gjennomføres mest mulig likt i skolene. Dette bidrar til å sikre validiteten i undersøkelsen. Det vil si gyldigheten i de konklusjoner vi trekker ut fra resultatene.

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

⁵ Utdanningsdirektoratet er behandlingsansvarlig for undersøkelsen, mens Conexus er databehandler

Tabell 2.1 Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2018 fordelt på klasstrinn

Klasstrinn	Antall	Prosent	Prosent av alle på trinnet 2018	Andel gutter
5. trinn	42034	9,4	64,5	51,3
6. trinn	45844	10,2	72,2	50,7
7. trinn	58148	13,0	91,0	50,8
8. trinn	47239	10,6	75,6	50,6
9. trinn	47370	10,6	75,3	50,6
10. trinn	55233	12,3	88,7	50,7
Vg1	61746	13,8	84,2	52,0
Vg2	51890	11,6	81,2	52,0
Vg3	38039	8,5	74,2	43,6
Total	447543	100,0	78,5	50,5

Prosent av alle på trinnet er regnet ut fra antall elever registrert på årstrinnet i Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) skoleåret 2018/19, mens det for Videregående opplæring (VGO) er beregnet ut fra samlet antall elever i VGO registrert i Skoleporten, skoleåret 2018/19.

Tabell 2.1 viser at det er 447 543 som har deltatt i Elevundersøkelsen 2018. Det er 12330 flere elever enn det var for Elevundersøkelsen 2017 og er det største antallet som noensinne har besvart Elevundersøkelsen. Dette er et resultat av en årlig økning det er rundt 16 000 flere elever enn i 2016 og 32 000 flere enn i 2015. Totalt sett er det 78,5 prosent av samtlige elever fra 5. trinn til Vg3 som har deltatt som er en økning 1,6 prosentpoeng fra 2017. Dersom vi ser på utviklingen over år skyldes økningen at det er flere skoler som også gjennomfører Elevundersøkelsen for frivillige trinn.

Prosentandelene viser at det er flest deltakere fra de klasstrinnene hvor Elevundersøkelsen er obligatorisk. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1. For disse trinnene ser vi at det er mellom nærmere 85 prosent på Vg3 til 91 prosent av alle elevene på trinnet som har svart. Rundt 75 prosent av elevene på de øvrige frivillige trinnene har svart på Elevundersøkelsen 2018, med unntak av 5. trinn hvor det er rundt 65 prosent av landets 5. trinnselever som har svart på Elevundersøkelsen 2018.

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 2018 fordelt på utdanningsprogram og sett i forhold til andelen i populasjonen.*

Utdannings-program	Antall svart	Andel av utvalget	Andelen i populasjonen	Differanse	Prosent av alle på utdanningsprogrammet
Idrettsfag	10529	6,9	6,2	0,7	84,7
Musikk, dans og drama	4996	3,3	3,2	0,1	79,1
Studiespesialisering	66241	43,7 (48,4)	48,5	-4,9 (-0,1)	68,4
Kunst, design og arkitektur	2224	1,5	1,5	0,0	74,2
Medier og kommunikasjon (ME) ⁶	5582	3,7	3,4	0,3	81,3
Bygg- og anleggsteknikk	7022	4,6	4,5	0,2	79,0
Design og håndverk	2632	1,7	1,9	-0,1	70,6
Elektrofag	8842	5,8	5,1	0,8	87,7
Helse- og oppvekstfag	16118	10,6	11,8	-1,2	68,3
Naturbruk	3533	2,3	2,6	-0,3	67,8
Restaurant- og matfag	2331	1,5	1,8	-0,2	66,7
Service og samferdsel	5709	3,8	4,1	-0,3	69,9
Teknikk og industriell produksjon	8856	5,8	5,4	0,4	82,0
Påbygg	7060	4,7			
Total	151675	100,0			76,1

Tall fra elevpopulasjonen er hentet fra SSB (2018)

Tabell 2.2 viser at det er 151 675 elever i videregående opplæring som har besvart Elevundersøkelsen 2018. Tall fra SSB viser at det var 199 401 elever i videregående opplæring i 2018 (ikke medregnet lærlinger og lære kandidater). Det betyr at 76,1 prosent av elevene i videregående opplæring har besvart Elevundersøkelsen 2018. Videre viser tabellen at det er flest elever som har besvart undersøkelsen som går på studiespesialisering, 43,7 prosent. I populasjonen er det 48,5 prosent av elevene i VGS

⁶ 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). Hos SSB er det registret 20 elever som tilhører MK, Disse er inkludert i ME i denne undersøkelsen

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 48,4 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 2018, ser vi at elever som tilhører Elektrofag som har høyest svarprosent på 87,7 prosent. Lavest svarprosent finner vi ved Naturbruk hvor 66,7 prosent av elevene har deltatt i Elevundersøkelsen 2018.

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 (elever som får undervisning etter opplæringsloven § 2-8 og friskoleloven § 3-5)
- 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 %	90449	30,3	-	-
2-5 %	95082	31,8	-	-
5.01-10 %	67923	22,8	-	-
10.01-25 %	32232	10,8	-	-
over 25 %	12896	4,3	-	-
Antall elever på skolen				
under 150 elever	30193	10,2	3961	2,6
150 - 299 elever	82635	28,0	13535	9,0
300 til 499 elever	128102	43,4	25413	16,9
500 til 900 elever	51218	17,4	64562	42,8
over 900 elever	2749	0,9	43237	28,7
Lærertetthet (elever per årsverk)				
Høy lærertetthet - under 11	76878	25,8	-	-
11 til 12,8	66550	22,3	-	-
12,81 til 14,25	83023	27,8	-	-
Lav lærertetthet over 14,25	72131	24,2	-	-
Antall innbyggere i kommunen				
Under 2500	8871	3,0	-	-
2500 til 4999	15142	5,1	-	-
5000 til 9999	32302	10,9	-	-
10000 til 19999	48003	16,1	-	-
20000-50000	75226	25,3	-	-
Over 50000	118268	39,7	-	-
Andel i kommunen med grunnskole som høyeste fullførte utdanning				
opptil 22 prosent	59141	19,8	-	-
22,1 til 24,9 prosent	60647	20,3	-	-
25 til 27,5 prosent	53331	17,9	-	-
27,51 til 30 prosent	64488	21,6	-	-
over 30 prosent	60744	20,4	-	-

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 delt opp i 5 grupper, mens for *Antall innbyggere i kommunen* har vi delt opp i seks grupper. 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 resultatet skyldes 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 447 000 elever som har svart på spørsmålene, vil selv små forskjeller bli signifikante. Det kan bety at signifikante forskjeller kan være trivielle og lite viktige. Derfor kjører vi også analyser som måler effektstørrelse. Dette er analyser som måler styrken på forskjellen eller sammenhengen og gir et bedre mål enn en signifikanstest.

I tillegg er det også slik at Elevundersøkelsen er en populasjonsundersøkelse for trinn 7, trinn 10 og Vg1. Det vil si at samtlige elever i prinsippet skal delta og det er ikke en utvalgsundersøkelse for disse trinnene. Det betyr at det ikke er nødvendig med slutningsstatistikk og signifikanstester for disse trinna i og med at vi ikke skal generalisere fra et utvalg til en populasjon. De forskjellene vi finner *er* i populasjonen i og med at vi har målt hele populasjonen. Men vi vil gjerne si noe om størrelsen på forskjellene mellom grupper eller størrelsen på forskjellene i resultat over tid. Er det store og betydningsfulle forskjeller eller er forskjellene små, trivielle og ikke av praktisk betydning? Derfor vil vi benytte oss av et effektmål som heter Cohens *d*. Når det i denne rapporten refereres til signifikante resultat refereres det ikke til generalisering, men til størrelsen på forskjeller.

Cohens d benyttes dermed her som et signifikansmål og er et mål på effektstørrelse. Den beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning. Det vil si i hvilken grad svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens d er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfull, triviell eller om den har noen praktisk betydning. Ut i fra Cohens d regner vi også ut effektstørrelse (ES). I tillegg vil vi benytte oss av effektmålet η^2 eller η^2 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 har vi også gjennomført flernivå-regresjonsanalyser (flernivåanalyser) 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 og kjønn, 2) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 3) skolestørrelse og lærertetthet og

4) 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 ustandardiserte regresjonskoeffisienter. Her må vi ta noen forbehold. Disse analysene er grove og som vi ser av tabell 2.3 er ikke bakgrunnsvariablene normalfordelt. Det er heller ikke størsteparten av selve indeksene. At variablene skal være normalfordelt er en forutsetning for å kjøre parametrisk statistikk (statistikk som baserer seg på gjennomsnittsmål). Vi velger likevel å kjøre disse analysene, men vi må ha dette i mente ved tolkning av resultatene.

I 2013 ble det gjennomført en revisjon av Elevundersøkelsen og da ble det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser for å undersøke hvorvidt områdene måler aspekter av samme fenomen. Vi gjentar disse hvert år for å undersøke om vi får de samme resultatene i år som i fjor. Faktoranalysene vises ikke i denne rapporten, men vi vil henvise til resultatene fra dem. Faktoranalysen kan sies å måle den indre validiteten eller undersøke hvorvidt de empiriske data bekrefter den forventede faktorstrukturen.

For å bestemme skalaenes/indeksens 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 en ti variabler, er det vanlig å finne lavere alphaverdier (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007). Indeksens/skalaenes Chronbachs alphaverdi vil bli oppgitt i rapporten.

2.2 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).

Denne rapporten analyserer alle dataene fra Elevundersøkelsen 2018. I det kvalitative dypdykket har det vært et særskilt fokus på den digitale verden og elevenes læringsmiljø. Dataene er både fra kvantitative analyser fra elevenes svar på spørreskjemaet, og fra kvalitative intervjuer med et utvalg skoler. Ved skolene har skoleledelse, lærere, elever og

foreldre blitt intervjuet. I disse intervjuene har formålet vært å gå i dybden på temaet digital mobbing⁷ og læringsmiljø.

Gjennom bruk av ulike metoder har vi et grunnlag både for en oversikt og en dybdeinnsikt i de tema vi snakker med våre intervjupersoner om i de kvalitative intervjuene. Å møte små grupper «ansikt til ansikt» og la dem utdype og reflektere rundt et utvalg tema gir en god mulighet til en dialog som kan bidra til å øke forståelsen av resultatene i sin helhet.

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, geografisk spredning, samt skolenes resultater på variabler som omhandler mobbing generelt og digital mobbing. Vi har plukket ut “case” som utmerker seg i den ene eller andre retningen, som er typiske eller utypiske i forhold til utvalget (populasjonen) (Mason, 2002: 196). Vi valgte ut skoler som har lav eller høy forekomst av digital mobbing, skoler som skårer høyt på begge former for mobbing, og skoler der det er stor differanse mellom digital og tradisjonell mobbing.

Tabell 2.5 Skolenes fordeling på tradisjonell og digital mobbing

	Høy digital	Lav digital
Høy tradisjonell mobbing	Skole 4	Skole 1
Lav tradisjonell mobbing	Skole 3	Skole 2

Selv om skolens resultater i Elevundersøkelsen ikke skulle påvirke vårt møte med skolene, ønsket vi likevel å se om vi kunne se sammenhenger og forklaringer på hvorfor akkurat den skolen skåret slik som den gjorde, og undersøkte til en viss grad sammen med de vi intervjuet ulike forklaringer på skolens skår (høye mobbetall/lave mobbetall, høy digital/lav tradisjonell osv.). Det essensielle var likevel sammen med skolene å reflektere rundt forståelser av begrep, årsaker til høye/lave mobbetall og så videre. Hovedfokus var på hvordan skolene møter de digitale mulighetene og utfordringene i hverdagen.

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

Vi gjennomførte intervjuer ved de fire skolene i mars og april 2019. Skolene ligger i Møre og Romsdal, Trøndelag og Vestfold. Ved hver skole intervjuet vi en gruppe som

⁷ For definisjon og ytterligere omtale av begrepet digital mobbing, se kapittel 3.2.3.

representerte ledelse og støttefunksjoner (rektor, inspektør, eventuelt sosiallærer, rådgiver), en gruppe lærere, to til tre elevgrupper (en gruppe fra åttende, en gruppe fra niende og en gruppe fra tiende trinn hver bestående av 2-5 elever, og ved en liten skole intervjuet vi en jentegruppe og en guttegruppe i stedet for trinnvis). I tillegg har vi intervjuet en representant for FAU ved hver skole via telefon:

Tabell 2.6 Antall informanter mars- april 2019

Skole	Ledelse og støtte	Lærere	Elever ⁸	Foreldre	Sum
1	4	3	12	1	20
2	2	3	6	1	12
3	2	4	13	1	20
4	4	3	11	1	19
Sum	12	13	42	4	

Det ble gjennomført 23 intervjuer med til sammen 71 personer.

2.2.1 Beskrivelse av skolene

I denne delen presenteres caseskolenes rammer, kontekst og egenart. Skolene er ulike ved at de har forskjellig størrelse, ulike elevtall, de er ulikt organisert (kombinert barne- og ungdomsskole eller kun ungdomsskole), de ligger i ulike typer kommuner (by eller rurale strøk), har ulike satsingsområder, kultur, historikk, næringsgrunnlag med mer.

Skole 1

Dette er en barne- og ungdomsskole i en middels stor bygdekommune. Skolen har 300 elever totalt, hvorav 100 er på ungdomstrinnet. I følge tall fra Elevundersøkelsen har denne skolen relativt høy skår på tradisjonell mobbing (nærmere ti prosent), mens ingen oppgir at de har vært digitalt mobbet. Ved denne skolen intervjuet vi fire i ledergruppa/støttefunksjoner, tre lærere, tre grupper elever med til sammen 12 elever. Den ene gruppen elever var fra åttende, den andre gruppen elever var fra niende og den tredje gruppen var fra tiende trinn. Vi intervjuet også representant for FAU. Vi intervjuet til sammen 20 personer.

Elevene sier at «mobbing ikke er noe kjempeproblem i bygda vår, nei». Foreldreprerentanten beskriver at elevene trives godt sammen, og har fellesskap via fritidsaktiviteter. De har bra samhold på tvers av kjønn. Elevene trives godt på skolen, og

⁸ Elever ble delt inn i flere grupper ved hver skole.

flere uttrykker at det var godt med overgangen til ungdomstrinnet selv om de er på samme skole. Også ledere og lærere mener skolen er en «snill skole» eller «harmonisk skole», og foreldrerepresentanten sier at hun har «bra inntrykk av skolen, og at det fungerer bra på ungdomstrinnet». Samtidig legger ansatte vekt på at også de har utfordringer, og knytter dette primært til elevers psykiske helse. Skolens ledelse forteller om et godt utviklet elevsamtalesystem, der elever hver fjortende dag vurderer seg selv og sin innsats. I dette er det også fokus på hvordan elevene har det. De har også tverrfaglige team bestående av både PPT, barnevern, lege, sosiallærer hvor de tar opp enkeltsaker. De forsøker alltid å løse konflikter på laveste nivå.

Skolens policy på ungdomstrinnet når det gjelder mobilbruk er at den kan ligge i sekken og ikke brukes i timene eller i spisetiden. Imidlertid er det helt greit at elevene bruker den ute og i friminuttene. Elevene uttrykker at det er greit at det er restriksjoner, da de mener elever trenger grenser for å kunne konsentrere seg om skolearbeidet i timene.

Skolen defineres av elevene som «en ganske digital skole», og alle elevene har skolepc'er. De bruker digitale plattformer til innleveringer, og de kan for eksempel lese artikler og se YouTube-videoer i skolearbeidet. Samtidig sier de at lærernes digitale kompetanse varierer. Det handler ikke bare om læreres alder, men også deres interesse til å lære og bruke ny teknologi, mener elevene.

Skole 2

Dette er en liten kombinert barne- og ungdomsskole i en bygd ca 12 mil fra nærmeste by. Kommunen har ikke videregående skole, men to av nabokommunene har det. I Elevundersøkelsen oppgir ingen elever at de har blitt mobbet verken tradisjonelt eller digitalt.

Hele ungdomstrinnet består av i underkant av 20 elever, og noen trinn er slått sammen. Ved denne skolen intervjuet vi to fra ledergruppa, tre lærere og to grupper elever med til sammen seks elever. På grunn av lavt elevtall bestemte vi å intervju en jentegruppe og en guttegruppe representert av en elev fra hvert trinn. I tillegg intervjuet vi en representant for FAU. Til sammen 12 personer ble intervjuet ved denne skolen.

Bygda har mye landbruk og noe lettere industri. Beliggende i grenselandet mot høyfjellet, er bygdas identitet i følge informanter i stor grad knyttet til friluftsliv og «fjellkultur» som jakt og fiske, og snøscooterkjøring.

Elevene forteller at de trives på skolen, mens ledelse og lærere opplever at elevene mangler litt motivasjon for skolearbeid. Flere elever uttrykker ønske om å bo og jobbe i hjemkommunen når de blir voksne. Elevene sier at det er litt dårlige relasjoner mellom enkelte elever og lærere. Dette «går seg litt til» på ungdomstrinnet, er det flere som beskriver.

Skolen er en MOT-skole, og elever har blitt MOT-ambassadører. Dette arbeidet oppleves som viktig på mange måter. Alle elever har pc, og de bruker mobil i undervisning av og til, selv om det i utgangspunktet er mobilfritt i timene. Av og til bruker de dessuten videoer og nettsteder som YouTube i undervisningen.

Informantene er enige om at jentene er mer opptatt av telefonen på skolen enn guttene. Når det gjelder lærernes digitale kompetanse, er det flere som nøler litt ved spørsmål om de har god digital kompetanse, også lærerne selv. De skulle vel selv ønsket at de hadde enda mer av det, sier lærerne.

Skole 3

Skole 3 er en typisk rural barne- og ungdomsskole. De har nylig slått sammen barneskolen og ungdomsskolen og har nå rundt 300 elever, hvorav 76 elever er på ungdomstrinnet. I Elevundersøkelsen oppgir ingen elever at de har vært utsatt for tradisjonell mobbing, mens i overkant av 5 prosent oppgir å ha blitt mobbet digitalt.

Barne- og ungdomstrinnet er adskilt fysisk med en offentlig vei mellom, men de har felles rektor som går mellom skolene. Ved denne skolen intervjuet vi rektor og avdelingsleder, fire lærere og en forelder i FAU. Vi intervjuet tre elevgrupper bestående av fire elever fra åttende, fem elever fra niende og fire elever fra tiende. Til sammen ble 20 personer intervjuet ved denne skolen.

Inntil kommunesammenslåinga var dette den eneste skolen i kommunen, og dermed representerte elevene alle spekter av elever og bakgrunner. Nå er skolen blitt en av mange skoler under felles ledelse i stor-kommunen. Det er over fire mil til nærmeste urbane sentrum. De fleste elevene har noe reisevei til skolen. De har flere videregående skoler de kan velge mellom uten å måtte flytte fra bygda.

Elevene sier at de har det bra på skolen der «alle kjenner alle». Noen kaller det en «livlig skole». Det er en klasse i hvert trinn, og selv om det selvfølgelig finnes noen grupperinger etter interesser er «alle venner med alle». Foreldrerepresentanten sier at det er en god skole, med jevnt godt læringsmiljø. Det er stabilt personale og lite gjennomtrekk av lærere. Elevene beskriver lite mobbing, men på digitale arenaer har noen mottatt krenkende bilder fra andre utenfor skolen.

Ledelsen beskriver at det er god relasjon mellom elever og lærere. De har strukturer for kommunikasjon med tre kontaktsamtaler i året samt bruk av loggbok som leveres kontaktlærer hver fredag.

Skolen er mobilfri og har vært det i mange år allerede. Dette ble bestemt i et samarbeid mellom skolen, elevrådet og FAU. Elevene sier de synes det er godt «å slippe» mobilen på skolen. De snakker sammen og leker i friminuttene. Lærerne forteller at det var en

markant forskjell mellom før og etter innføringen av mobilfri skole: «Før stod folk med nesa i mobilen. Etter forbudet blomstret det med kortspill og ballspill». Skolen har nettbrett til alle elevene, og alle lekser etc legges ut på nett. Lærerne og ledelse vurderer at de er kompetente på å bruke digitale verktøy, og foreldrerepresentanten vurderer skolen som utviklingsorientert, og etter hennes vurdering er skolen «veldig digital».

Skole 4

Skole 4 er en ungdomsskole i en middels stor by. I Elevundersøkelsen oppgir i overkant av 4 prosent at de har blitt mobbet tradisjonelt, mens i underkant av 4 prosent har blitt mobbet digitalt. Skolen ligger i en tradisjonell arbeiderklassebydel med innslag av nye boligfelt og innflyttere. Elevgrunnlaget beskrives som en sosial mikse. Det er en forholdsvis stor skole med tre paralleller på hvert trinn. Skolen er totalrenovert i 2015, og har nettopp hatt et større jubileum. Ved denne skolen intervjuet vi fire personer fra ledelsen, tre lærere og en forelder i FAU. Vi intervjuet også tre elevgrupper bestående av fem elever i niende, to elever i åttende, fire elever fra tiende. Til sammen 19 personer ble intervjuet ved denne skolen

Alle informantene var enige om at skolen er veldig fin og ny, og har alle fasiliteter. Det er planlagt slik at elevkantina er skolens hjerte, og alle lærere har felles personalrom. Det er ikke organisert som baseskole, noe skolens ledelse mener er positivt i forhold til å hindre gruppedannelser. Alle elever snakket om at skolen skiller seg positivt ut fra andre skoler nettopp fordi den ikke har gruppedannelser. Elevene sier at man kan skille seg ut, og kan være seg selv på skolen.

Alle klasserom har smart-board, og lærernes kompetanse på bruk av IKT beskrives som god, men litt varierende. Elevne har PC, men det er stor forskjell på kvaliteten på disse. Man er iferd med å innføre nye skole-PC'er, så en del av elevene har tilfredstillende maskiner, mens en del har PC'er som det tar «20 minutter bare å starte», i følge både elever og lærere. Om en tid skal imidlertid alle elever ha tilgang på tilfredstillende utstyr. Det trinnet som har fått nye pc'er opplever at de jobber mere digitalt enn de andre trinnene. Skolen driver en del med omvendt undervisning eller «flippa undervisning» som de kalte det⁹, og elevene synes det er ok å følge videoer som lærerne (særlig innen matte) lager på forhånd.

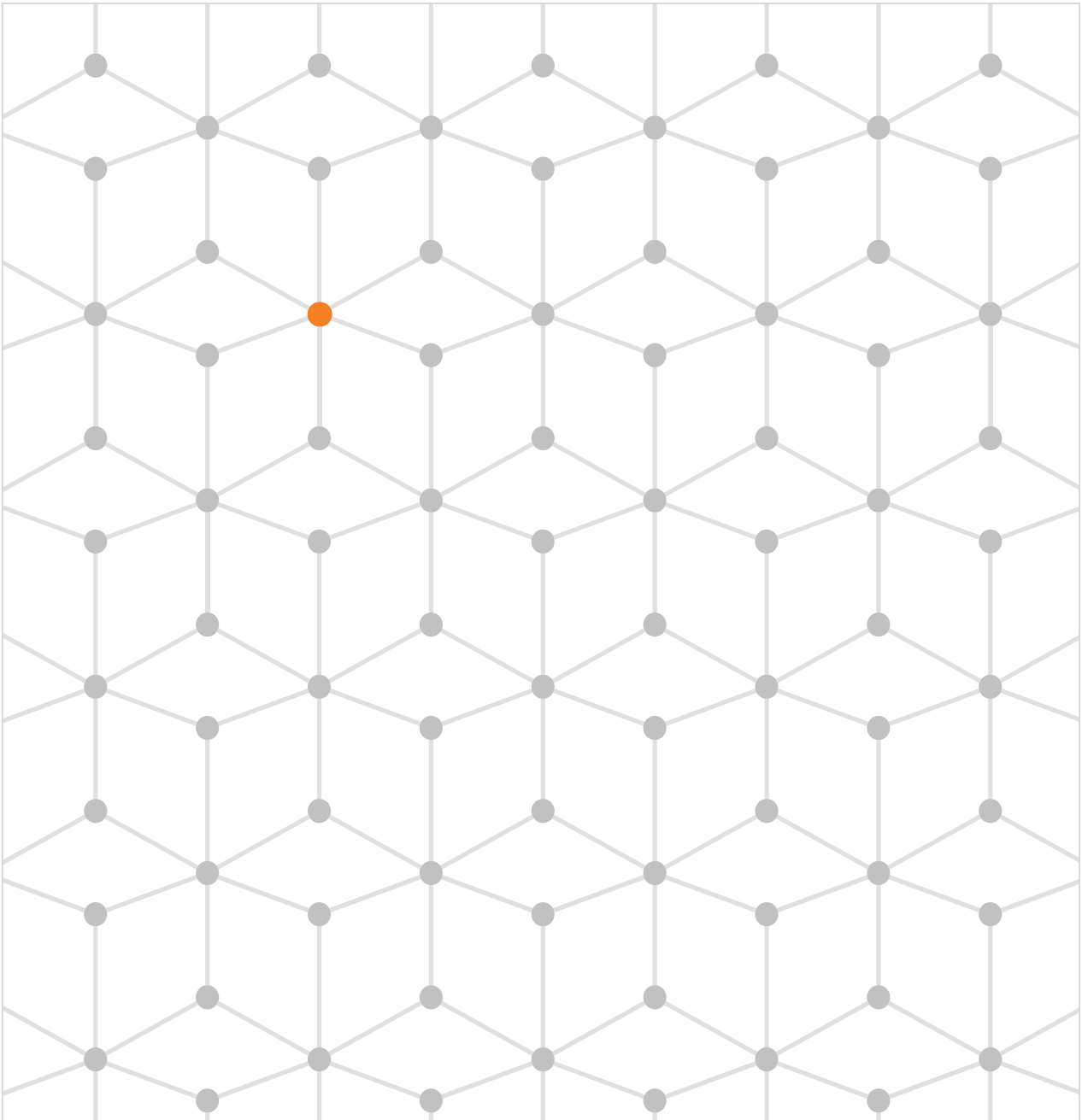
Skolen definerer seg som mobilfri. Lærerne mener det har blitt bedre sosialt miljø etter innføringen av mobilforbud, elevene er mere sosiale og mer sammen på skolen. Tidligere satt de mer med nesa i mobilen. Mange av elevene var også enige i dette, men de sier at at

⁹ Dette er en undervisningsform der elever ser videoer og forbereder seg før man møter til undervisning. På engelsk kalles dette flipped classroom eller flip teaching.

lærerne håndhever det litt forskjellig. Lærerne på sin side sier at mange elever prøver å lure dem ved å si at de ikke har med mobil på skolen osv.

Lærerne beskriver skolen som en ganske tradisjonell skole på mange måter, selv om de har nytt skolebygg. Skolen har godt rykte på seg til å ta seg godt av det sosiale, og flere elever med utfordringer fra andre skoler kommer til dem. De mener selv at de er gode på inkludering. Når det gjelder mobbing, sier flere elever at de ikke har opplevd det. Det er i så fall skjult og de vet ikke om det. Andre sier at det nok er mer enn man tror.

DEN DIGITALE VERDEN OG ELEVENS LÆRINGSMILJØ



3. Den digitale verden og elevenes læringsmiljø

I hovedrapporteringene fra Elevundersøkelsen gjennomføres hvert år et dypdykk på et tema som er aktuelt for elevers læringsmiljø. I dypdykket tar vi utgangspunkt i hvordan elever svarte på Elevundersøkelsen og besøkte skoler hvor vi intervjuet elever, lærere, foreldre og skolens ledelse om det utvalgte temaet, som i år er den digitale verden og elevenes læringsmiljø. I dette kapitlet vil vi se nærmere på dette temaet og følgende problemstillinger skal belyses ved hjelp av kvantitative og kvalitative metoder:

1. Hva er digital mobbing? (Hvordan forstår elever og ansatte ved skoler digital mobbing?)
2. Hva ser skolen som sitt ansvarsområde i et slikt grenseoverskridende fenomen? (Hva er skolens ansvar for det som skjer utenfor skoletid/-arenaen?)
3. Hva gjør skolene og elevene for å forebygge og håndtere uønskede hendelser på nett?
4. Hvordan samarbeider skoler med andre aktører (f. eks. foreldre) i dette arbeidet?

I denne sammenhengen er det relevant også å belyse hvorfor mange elever ikke forteller voksne om at de opplever mobbing/digital mobbing/uønskede hendelser på nett, og hvilke tiltak elever og ansatte opplever som gode når det skjer uønskede hendelser på nett.

Selv om rapporten har fokus på digital mobbing, ser vi dette i sammenheng med skolens generelle arbeid med læringsmiljø. Digitale verktøy og digital kompetanse er en viktig del av dagens skole, og vi skal derfor i dette kapitlet også belyse de positive sidene den digitale virkeligheten kan ha for skolens læringsmiljø, for eksempel som sosial arena, mestringsarena, plattform for læring, som muliggjør for kreativitet osv. Her vil vi først beskrive utviklingen av digitale ferdigheter og kompetansebehov i skolen, deretter vil vi se nærmere på teoretiske perspektiv på mobbing, før vi ser på resultater fra Elevundersøkelsen 2018 og skolebesøkene. Beskrivelse av skolene og framgangsmåte i skoleundersøkelsen står i kap 2.2.

3.1 Digitale ferdigheter og kompetanse – en utfordring tar form?

Utbredelsen og bruken av IKT/digital teknologi i skolen har økt i betraktelig grad de siste årene (Spurkland & Blikstad-Balas, 2016). Dette har vært en del av en bevisst og villet politikk. Gjennom Kunnskapsløftet ble ferdigheten «å kunne bruke digitale verktøy» definert som en av fem grunnleggende ferdigheter, sammen med ferdighetene å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), s. 32). Argumentet for å sette bruken av digitale verktøy som en grunnleggende ferdighet, var i hovedsak knyttet til endringen i samfunnet ellers, hvor bruk av digitale verktøy var blitt vanlig på alle arenaer. I den grunnleggende ferdigheten å kunne bruke digital verktøy, lå evnen til å kunne 1) bruke og forstå, 2)

finne og behandle informasjon (inkl. kildekritikk), 3) produsere og behandle 4) kommunisere og samhandle, og 5) utøve digital dømmekraft.

Slik det var formulert, ser vi at den grunnleggende ferdigheten var definert bredt, der det var fokus på ulike sider ved det å ha digitale ferdigheter. På Utdanningsdirektoratets informasjonssider, heter det blant annet:

Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye og endrede læringsprosesser og arbeidsmetoder, men stiller også økte krav til dømmekraft.¹⁰

Det vi i dag tenker på som problematikk forbundet med digital mobbing, er tett forbundet med digital dømmekraft som ble bredt definert som å lære «å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett». De fem ferdighetsnivåene beskrives slik:

1. Følger regler for digital samhandling og personvern på nett.
2. Følger regler for personvern og viser hensyn til andre på nett.
3. Opptrer etisk og forsvarlig på nett, og bruker strategier for å unngå uønskete hendelser.
4. Viser evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier.
5. Forvalter egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk.

Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier. Bevisstheten om dysfunksjonelle sider ved innføringen og bruken av digital teknologi har vokst i takt med utbredelse og bruk av bredbånd, smarttelefoner, nettbrett og annen teknologi. Teknologien har utviklet seg fra å være noe for relativt få, til å være noe alle forholder seg til, og de erkjente skyggesidene har også blitt flere.

I NOU 2015: 2 *Å høre til*, fikk fenomenet digital mobbing bred behandling. I årene som hadde gått siden Kunnskapsløftet, hadde dette åpenbart blitt et viktig område, og en sentral del av fenomenet mobbing. Samtidig er utredningen klar på at det er en forholdsvis ny utfordring og at man mangler effektive virkemidler i kampen mot dette. Her heter det blant annet at en utfordring knyttet til dette, er at grensene mellom

¹⁰ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>

skoletiden og fritidsarenaene for de unge blir uklare. Digital mobbing vil ofte skje utenom skolen, og spørsmålet om hvem som skal følge opp, vil derfor blir mer komplisert enn ved ordinær mobbing. (s 80).

Videre het det:

Digital mobbing utfordrer skolen på nye måter, og det må vurderes hvordan skolen, lærere og andre voksne kan være forberedt på å kjenne igjen fenomenet når det opptrer, for der igjen å sette inn nødvendige tiltak. (s 81)

I regjeringens gjeldende strategi for digitalisering av grunnsopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) heter det at det i dag er stor variasjon i hvor digitalt modne kommunene er. Her har regjeringen identifisert fem sentrale områder der det er særlig utfordringer. Disse områdene er manglende digitale ferdigheter for elevene (elevenes kompetanse), manglende profesjonsfaglig digital kompetanse for lærere, for lav kvalitet på digitale læremidler, varierende og lite robust infrastruktur og manglende forskning og utvikling. Hovedmålene for regjeringens strategi sies å være at elevene skal ha digitale ferdigheter som gjør dem i stand til å oppleve livsmestring og lykkes i videre utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse (s. 12).

Spesifikt om digital mobbing, heter det (s. 8):

Digital mobbing av elever er en vedvarende utfordring blant elevene. Også lærere kan bli mobbet og utøve mobbing digitalt. Det er flere momenter som gjør digital mobbing annerledes enn tradisjonell mobbing. Muligheten for mobberen til å være anonym, for å spre bilder og kommentarer til et mye større publikum, for å ta opp lyd og bilde samt at digital mobbing følger med eleven hjem og rundt døgnet gjør at digital mobbing kan ha svært alvorlige konsekvenser.

Det sies videre (s. 9) at elevene trenger kunnskap og forståelse om utfordringene som følge av et digitalt storforbruk – som avhengighet, opplevelse av press fra sosiale medier og digital mobbing. Dette er de gangene «digital mobbing» er spesifikt nevnt i strategien. Derimot sies det flere ganger at etikk og gode valg er en del av de ferdigheter eleven skal tilegne seg, som for eksempel:

Elevene oppøver sin etiske og digitale dømmekraft og evnen til å fatte reflekterte valg om bruken av IKT slik at de blir i stand til å mestre dagliglivet og være aktive samfunnsdeltakere i et digitalt medborgerskap. (s. 12)

Videre heter det at:

Nye teknologier og bruk av store datamengder åpner for nye muligheter for adaptive læremidler og læringsanalyse, men krever også økt oppmerksomhet om kvalitet, etikk, personvern og informasjonssikkerhet. (s. 19)

Knyttet særlig til kildekritikk, sies det videre at :

I en kompleks medievirkelighet må elevene lære å kommunisere og delta på sosialt og etisk akseptable måter. I den daglige informasjonsstrømmen blir det utfordrende for elevene å vurdere innholdet og troverdigheten til digitale kilder. Der kildekritikk tidligere var en del av universitetsstudier, er det nå behov for å starte utviklingen av denne vurderingsevnen allerede tidlig i barneskolen. Alle, også elever, må være i stand til å sette grenser for seg selv og ivareta sitt eget og andres personvern, der de fysiske filtre i nettuniverset ikke strekker til. (s. 17)

Regjeringens strategi er bevisst de etiske utfordringer knytte til elevenes digital liv, selv om digital mobbing ikke spiller noen sentral rolle i dette dokumentet.

3.2 Teoretiske perspektiver på digital mobbing

Når vi snakker om digital mobbing, er det viktig å huske at dette ikke er nye fenomen, men at det som all digital kommunikasjon og samhandling må forstås som en del av en sammenheng som går tilbake til 1990-årene da bruken av Internett gradvis begynte å bevege seg ut av de relativt begrensede forskningsmiljøer der det allerede var velkjent. Med introduksjonen av World Wide Web i 1991, tok det på mange måter av. «Cyberspace», som ble den populære betegnelsen på de virtuelle rom som oppsto,¹¹ gikk i løpet av noen tiår fra å være noe for de få, til å være noe alle hadde et forhold til. Innledningsvis vil vi derfor gi noen korte glimt av denne historien.

3.2.1 Arven fra «cyberspace» – fra «flame wars» til digital mobbing

Internettbasert kommunikasjon har alltid hatt sterke innslag av hets og kranling og trakassering (kalt flaming som av og til/stadig vekk utartet til Flame wars.) Nettstedet Usenet¹² ble tidlig et eksempel på en virtuell møteplass som til tider kunne domineres av slik «krig» (McLaughlin, Osborn & Smith, 1995), og fikk derfor i noen kretser også det litt spøkefulle navnet abUsenet. Alle visste at der gikk det hardt for seg i enkelte grupper, så var det bare å holde seg unna.

Noe av dette var nok et resultat av den anonymiteten internett tilbød. Online interaksjon fjernet mange av de signaler i form av stemme, kroppspråk etc, som preger menneskelig interaksjon ansikt til ansikt (Kollock & Smith, 1999). Denne anonymiteten gjorde det mulig å kommunisere uavhengig av alt som ellers ville påvirke sosial interaksjon. Det ga en frihet til å snakke uten hensyn til hvem du var, fri for fordommer, stigma og stempling. Samtidig så det ut til at denne interaksjonen gjorde at alt som er negativt i menneskelig interaksjon fikk lov til å slå ut i full blomst. Det som sjelden ble sagt ansikt til ansikt, ble i enkelte miljøer vanlig omgangstone på nettet. Barrierene for hva man kunne si ble lavere.

¹¹ Begrepet «cyberspace» ble skapt av forfatteren William Gibson i romanen Neuromancer i 1984. som en betegnelse på en «verden» bestående av alle sammenkoblede datasystemer og informasjonsressurser.

¹² En samling av en rekke «newsgroups», der en mengde ulike tema kunne diskuteres.

Samtidig var Nettet på mange måter ett sted og Real Life/den virkelige verden et annet – «flame wars» gjorde det utrivelig for mange å delta i diskusjoner på nett, og mange unngikk noen fora som man visste var preget av dette, men det påvirket samtidig ikke nødvendigvis deres liv utenfor. Dessuten handlet dette på mange måter om symmetriske forhold mellom likestilte, anonyme diskusjonspartnere, som kjente de formelle og uformelle spillereglene. Man hadde på mange måter lov til/rom for å være en person på nett og en annen utenfor, og der det som skjedde på nett, forble på nett.

Hva skjer når «cyberspace» omfatter oss alle, i alle situasjoner, der nettbasert kommunikasjon ikke lenger er forbehold de få, stort sett klart adskilt fra «den virkelige» verden? Teknologien er allminneliggjort. Når alle bærer en dataternal/smarttelefon med seg i enhver setting, og når veggene mellom de to arenaer er brutt ned, kan det også her utvikle seg mobbing og trakassering. Grensene mellom «cyberspace» og livet F2F¹³ er borte, ungdom har mulighet til å befinne seg på nettet 24 timer i døgnet, de digitale arenaer er en integrert del av alt man gjør, og man kan ikke lenger så enkelt melde seg ut og forlate arenene for «flaming». Brukerne er langt mer mangfoldige, det omfatter alle, både de som er i stand til å delta i slik samhandling, og de som i mindre grad kan håndtere det. De potensielle sårene fra det som blir sagt under dekke av anonymiteten blir da virkelige på en helt annet måte, det blir umulig å unngå.

3.2.2 Det tvetydige i de digitale rom

Ungdom møtes i stadig økende grad i digitale rom (Bakken, 2019). Disse møtene innebærer en rekke ting, både på godt og vondt. De gir rom for reell, positiv sosial kontakt og samhandling, og for mobbing, utestengning og trakassering. Det er ikke vanntette skott mellom det digitale og det som noen omtaler som «real life», eller den virkelige ikke-digitale verden. De to sosiale arenaer griper inn i hverandre på måter som gjør dem til en arena, de møtes i personene som lever sine liv parallelt i og utenfor de digitale samhandlingsarenaer.

Via sosiale media kan de unge ha positive opplevelser, gjøre ting i fellesskap, finne og vedlikeholde vennskap og holde kontakter (NOU 2015: 2, 2015). Det digitale har for mange unge (og eldre) blitt navet i sosial samhandling, det er der man opprettholder sine nettverk. Folk med funksjonshemninger kan i dataspill og annen online samhandling finne sosial arenaer der deres handikap ikke betyr noe. Folk med spesielle interesser eller hobbyer kan finne meningsfeller, vennskap kan oppstå, «gamers» kan lære engelsk, problemløsning og kreativitet gjennom sosial omgang med andre i spillets verden, og mennesker som på ulike måter kan føle seg annerledes eller marginalisert, kan finne andre i samme situasjon og utveksle erfaringer og støtte hverandre. De digitale media kan skape et virtuelt rom som gir plass for reell sosial omgang. I disse rom så noen potensial for å skape de sosiale relasjoner Tønnes kalte

¹³ Face to face/ansikt til ansikt

«gemeinschaft» (1957). Disse var preget av nærhet, gjensidighet og relativt stor grad av likhet. Dette er gruppedannelser som deltakerne opplever som organisk og ekte, de er stabile over tid, involverer følelser og fyller også følelsesmessige behov hos deltakerne. I «cyberspace» så noe potensialet for at slike gruppedannelser kunne finne sted, uavhengig av tid og sted (Buland, 2001).

Samtidig kan disse digitale rom bli arenaer for hets, trakassering og mobbing, noen ganger med fatale følger for dem som blir utsatt for det (NOU 2015: 2, 2015). Det å bli digitalt oversett og utestengt opplever også som en stor belastning, og disse blir det Staksrud kaller *digitale spøkelser* (Staksrud, 2014 i NOU 2015:2, 2015). En artikkel i Norsk medietidsskrift finner at seksualisert språkbruk er svært utbredt i online-spill, og der langt over halvparten har opplevd diskriminerende språkbruk som «retard» og homofobiske skjellsord (Kalstrøm, Ask og Svendsen, 2016). Det er betydelig flere som har sett skjellsord bli brukt i spillsammenheng, enn antall som har fått det rettet mot seg selv eller selv brukt disse ordene når de spiller. Selv om flertallet av spillere har sett eller opplevd seksuell trakassering, ser ikke alle på det som problematisk. For mange opplever det mer som en form for «bakgrunnsstøy». De registrerer at det er der, men de deltar ikke i denne språkkulturen, og de bryr seg ikke nevneverdig om den. Samtidig er det mange som opplever dette som forstyrrende, og reagerer på det (ibid.). Mennesker som sliter med anoreksi eller selvskading kan finne nettbaserte fora der deltakere støtter og oppmuntret til nettopp slik adferd, nettet kan brukes til uønsket spredning av intime bilder og være en kanal for rasistisk, krenkende og truende adferd og ytringer.

Det asynkrone er nettopp et kjennetegn ved sosial samhandling i digitale rom, som dette er (Smith & Kolock, 2000). En er ikke avhengig av sammenfall i tid og rom for å kommunisere og samhandle, og dette gjelder også mobbing, kommunikasjon kan skje i sanntid (i for eksempel chat), men er ikke avhengig av det. En krenkende beskjed kan skrives og sendes i helt andre arenaer og til helt andre tider enn det oppfanges av mottakeren. Et delt bilde blir aldri borte. På en måte kan en si at samhandling og kommunikasjon ved hjelp av teknologien(e) her overskrider tradisjonelle forståelser av tid og rom (se f.eks. Jones, 1995).

3.2.3 Digital mobbing

I dagens samfunn bruker barn og unge mye tid på smarttelefoner, nettbrett og datamaskiner, internett er lett tilgjengelig. Rapporten fra EU Kids online-undersøkelsen i Norge viser at det i 2018 er 96 prosent av barn og unge mellom 9-17 år som har egen mobiltelefon med nettilgang. I gjennomsnitt bruker de litt under fire timer på internett hver dag. Videre viser rapporten at 8 av 10 barn har egen profil på et sosialt nettverk, nettsted eller spillside (Staksrud & Ólafsson, 2019).

I litteraturen er det ikke enighet om hvorvidt nettmobbing er det samme som tradisjonell mobbing (ansikt til ansikt), eller om det er et eget fenomen, men flere studier viser at det er overlapp mellom de to (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015), altså at de som mobbes på tradisjonelt vis ofte er de samme som mobbes digitalt. Nettmobbing kan defineres som trakassering utført

med overlegg på internett (Ybarra & Mitchell, 2004), fornærmelser og trusler gjennom elektroniske medier (mobil, nettbrett, pc, konsoller) (Juvonen & Gross, 2008), eller mobbing gjennom elektroniske medier (Li, 2007). Det finnes også andre mer spesifikke kriterier, som at mobbingen skjer både anonymt og ikke-anonymt (Tokunaga, 2010), at mobbingen utføres av grupper eller individer som den som blir mobbet ikke kan forsvare seg mot (Smith et al., 2008), og at mobbingen er gjentakende og med overlegg (Hinduja & Patchin, 2008).

Tradisjonell mobbing har blitt definert til å forekomme dersom en eller flere personer oppfører seg på en måte der hensikten er å påføre andre skader (fysisk eller psykisk) (Tokunaga, 2010). Dette er likt for nettmobbing. Men, nettmobbing skiller seg fra tradisjonell mobbing, som vi også har vært inne på tidligere, på flere måter: anonymitet, uendelig varighet, spredning, ingen mulighet for å slippe unna (Tokunaga, 2010). De som er utsatt for nettmobbing vil ikke alltid vite hvem som mobber dem, noe som kan oppleves som ekstra vanskelig. Nettmobbing kan pågå over lengre tid og i større omfang (for eksempel kan et uønsket bilde sirkulere på internett over en lengre periode og distribueres til mange mennesker). Dette fører til at de som utsettes for dette kan oppleve å ikke ha kontroll over sensitiv og personlig informasjon som har gått viralt, og de vet ikke hvor mange, eller hvem som har sett den aktuelle informasjonen. Mobbing som foregår ansikt til ansikt kan ofte begrenses til spesifikke steder (skolen eller andre steder barn og unge samles). Nettmobbing kan foregå 24 timer i døgnet, hver dag, uansett hvor du er (Patchin & Hinduja, 2006), noe som innebærer at det er vanskeligere å unnsnippe mobbingen. Dette kan få katastrofale følger for de mest sårbare, jfr. for eksempel den før nevnte EU kids online – undersøkelsen fra Norge i 2018 (Staksrud & Ólafssons, 2019).

3.2.4 Hvem sitt ansvar er det?

Elevenes liv utspiller seg ikke bare på skolen. Det er foreldre som har hovedansvaret for å oppdra sine barn, men i følge Skaalvik og Skaalvik (2018) er det i den institusjonaliserte hverdagen vi har bygget opp skolens ansvar å lære elever visse regler og kommunikasjon som må gjelde i skolen som en læringskontekst. Det handler både om å lære å vente på tur, ikke avbryte, gi oppmuntrende kommentarer og en rekke andre sosiale ferdigheter for å kunne samarbeide. Plaging, mobbing og annen negativ atferd som utvikles i skolen er det skolen som har ansvar for å redusere, blant annet gjennom forebygging og sanksjonering (ibid.). Tradisjonelt har man ment at skolens ansvar ikke skal gå ut over skoletiden, men med den digitale tidsalder har det skjedd en endring her. I følge Utdanningsdirektoratet¹⁴ foregår digital mobbing mest utenfor skolen, men kan likevel påvirke hvordan eleven har det på skolen. Hvis en elev opplever å ikke ha det bra på skolen, plikter skolen å ta tak i problemet, jfr aktivitetsplikten. Det betyr at skolen også kan ha et ansvar og må forholde seg til

¹⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/digital-mobbing/>

mobbing som skjer på nett og i sosiale medier, selv om dette skjer utenom skoletid. Utdanningsdirektoratet mener at digitale krenkelser og mobbing skal, som andre saker, løses på samme måte som andre mobbesaker og tas tak i ved å følge med, gripe inn, varsle, undersøke saken og sette inn egnede tiltak.

Når det gjelder digitalisering og satsing på IKT i opplæring er dette skoleeiers ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvem som har ansvaret når det kommer til digital mobbing er mer diffust, siden denne type mobbing bærer preg av at tid og sted blir utvasket. Skillet mellom skoletid og fritid blir ikke så synlig som ved tradisjonell mobbing. Derfor må både skolen og foreldre på banen. Med bakgrunn i erfaringer fra Canada, peker for eksempel Stanbrook på det delte ansvaret for å møte slike komplekse problemer. Skolen har en sentral rolle, men kan ikke stå alene:

Schools must continue to play a primary active role against all forms of bullying, through education, prevention, monitoring and enforcement. New antibullying legislation brought forward in Alberta, Manitoba, Ontario and Quebec has focused on strengthening the roles and responsibilities of schools. Parents must also be vigilant about the online and social activities of their children and be quick to identify and address changes in behaviour arising from those activities. Internet and social media companies, whose platforms enable cyberbullying, must play a more active role in stopping it (Stanbrook, 2014).

Dette peker på viktigheten av at både skole og hjem har en sentral rolle, og et ansvar i arbeidet mot digital mobbing.

3.3 Rapportering av tradisjonell og digital mobbing i Elevundersøkelsen 2018

Wendelborg (2019) viser at blant elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2018 er omfanget av digital mobbing lavere enn omfanget av tradisjonell mobbing. Det at andelen som opplever at de er mobbet digitalt er lavere enn tradisjonell mobbing er i tråd med Olweus sine funn om at digital mobbing er et relativt lav-frekvent fenomen – rundt 25-35 prosent av nivå på tradisjonell mobbing (Olweus, 2012). Konsekvenser av digital mobbing har variert fra å forårsake mindre stressplager og frustrasjon til alvorlige problemer for dem som utsettes for denne type mobbing. Studier har funnet sammenheng mellom å bli utsatt for digital mobbing og økt risiko for å utvikle vansker som angst og depresjon (Fahy et al., 2016; Sjursø et al., 2015). I tillegg så har selvmord vært rapportert som utfall etter opplevd nettmobbing (Tokunaga, 2010), men da ofte sammen med andre faktorer¹⁵. En studie viser at konsekvensene av digital mobbing oppleves mer alvorlig enn konsekvensene av tradisjonell mobbing (Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz, & Maquilón, 2015).

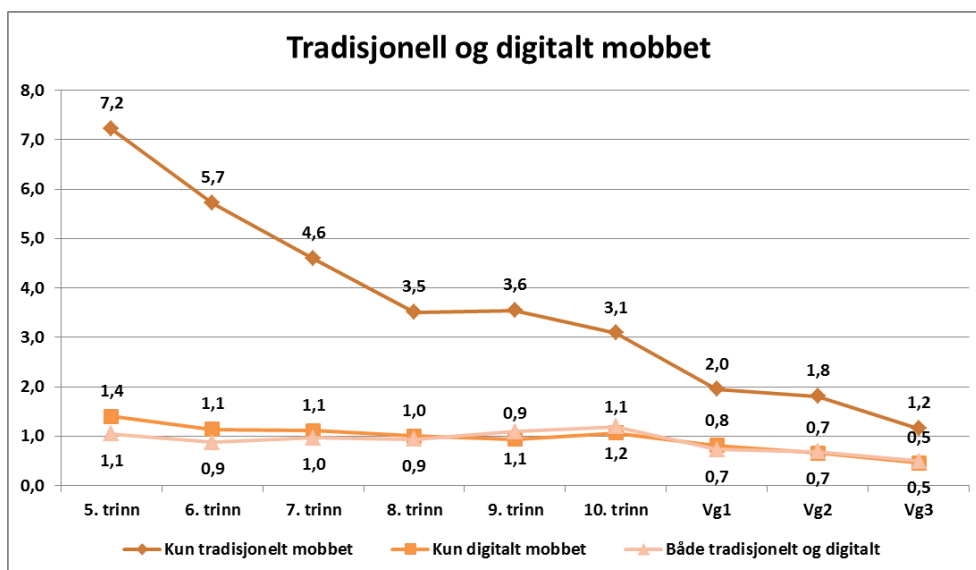
¹⁵ <https://www.nrk.no/kultur/norge-topper-liste-over-nettmobbing-1.11204094>,
<https://forskning.no/medievitenskap-sosiale-relasjoner-sykdommer/nettmobbing-alene-gir-sjelden-selv mord/1139073>

Vi skal nå med utgangspunkt i statistikken fra Elevundersøkelsen 2018 se nærmere på elever som opplever at de er mobbet enten tradisjonelt eller digitalt eller begge deler. Vi tar utgangspunkt i de to spørsmålene om en er mobbet av medelever de siste månedene og om en har blitt mobbet digitalt (mobil, iPad, PC) de siste månedene. For å bli kategorisert som mobbet må en ha krysset av for at en har opplevd dette to til tre ganger i uka eller mer. Tabell 3.1 viser hvor mange elever som har rapportert at de er kun tradisjonelt mobbet, kun digitalt mobbet eller både tradisjonelt og digitalt mobbet.

Tabell 3.1 Andelen elever som oppgir at de er mobbet tradisjonelt, digitalt og både tradisjonelt og digitalt

Anndelen som er mobbet tradisjonelt eller digitalt bet digitalt (mobil, iPad, PC) de siste månedene?	Antall	Andel
Tradisjonelt mobbet	15682	3,6
Kun digitalt mobbet	4203	1,0
Både tradisjonelt og digitalt mobbet	3952	0,9
Total	23837	5,4

Tabell 3.1 viser at det er til sammen 23837 elever som i Elevundersøkelsen 2018 som har svart at de er mobbet enten tradisjonelt, digitalt eller begge deler. Dette omfatter 5,4 prosent av elevene som har svart på de to mobbespørsmålene i undersøkelsen. Det er klart flest som oppgir at de er mobbet tradisjonelt – 3,6 prosent oppgir at de kun er mobbet tradisjonelt, 1 prosent oppgir at de er mobbet bare digitalt, mens det er 0,9 prosent som oppgir at de både er mobbet tradisjonelt og digitalt. Videre analyser viser at det er omtrent like stor andel gutter som jenter som rapporterer at de er mobbet på disse ulike måtene.



Figur 3.1 Andel som oppgir at de er mobbet tradisjonelt, digitalt eller både tradisjonelt og digitalt fordelt på årstrinn (Alle årstrinn, 2018, prosent).

Figur 3.1 viser at tradisjonell mobbing reduseres kraftig med alder/årstrinn mens andelen som er digitalt mobbet er mer stabil fram til ut ungdomskolen, hvor det deretter reduseres. Vi skal nå se på hvilke sammenhenger det er mellom å oppleve de ulike typene mobbing og opplevelse av ulike aspekter av læringsmiljøet målt ved hjelp av indeksene i Elevundersøkelsen.

Tabell 3.2 *Opplevelse av læringsmiljøet blant grupper som ikke er mobbet, tradisjonelt mobbet, digitalt mobbet eller både tradisjonelt og digitalt mobbet. (gjennomsnitt, cohens d).*

Gjennomsnitt	Triv.	Støtte lærer	Støtte hjem	Faglig utf.	VFL	Lær kultur	Mestring	Motivasjon	Elevd/medv.	Felles regler
Ikke mobbet	4,31	4,27	4,19	4,23	3,62	4,01	3,98	3,75	3,66	4,28
Kun tradisjonelt mobbet	3,47	3,90	3,93	3,94	3,36	3,56	3,67	3,39	3,34	3,98
Kun digitalt mobbet	3,72	3,85	3,74	3,99	3,38	3,65	3,60	3,33	3,39	4,00
Både tradisjonelt og digitalt mm	3,04	3,35	3,52	3,73	2,94	3,19	3,26	2,99	2,98	3,54
Cohens d										
Ikke mobbet vs trad mob	0,99	0,47	0,27	0,31	0,32	0,56	0,43	0,42	0,38	0,38
Ikke mobbet vs dig mob	0,70	0,55	0,46	0,27	0,30	0,45	0,52	0,49	0,33	0,36
Ikke mobbet vs både trad og dig mob	1,31	1,00	0,62	0,48	0,76	0,91	0,82	0,82	0,75	0,80
Trad vs dig mob	0,27	0,06	0,18	0,05	0,03	0,10	0,08	0,07	0,05	0,02
Trad mob vs både trad og dig mob	0,40	0,55	0,35	0,19	0,44	0,39	0,42	0,41	0,38	0,44
Dig mob vs både trad og dig mob	0,65	0,50	0,19	0,24	0,48	0,49	0,36	0,35	0,44	0,47

Noe av det viktigste å trekke frem fra tabell 3.2 er at elever som oppgir at de på en eller annen måte er mobbet skårer langt lavere på samtlige læringsmiljøindekser enn hva elever som ikke er mobbet gjør. Særlig er forskjellen stor i rapportering av Trivsel men det er også stor forskjell i rapportering av Læringskultur og Støtte fra lærerne. I tillegg viser tabellen at det ikke er store forskjeller i hvordan elever som er tradisjonelt eller digitalt mobbet opplever læringsmiljøet, men de som oppgir at de både er tradisjonelt og digitalt mobbet skårer betydelig lavere på samtlige indekser enn de som «bare» er mobbet digitalt eller tradisjonelt. I sum betyr dette at elever som opplever å bli mobbet opplever læringsmiljøet verre enn øvrige elever og at mobbingen går ut over deres skolegang og fremtidsmuligheter. Særlig utsatt er elever som opplever å bli mobbet på flere arenaer, det vil si både tradisjonelt og digitalt.

Skoler skal ha nulltoleranse for mobbing og innføring av endret forskrift (§9-1) med medfølgende aktivitetsplikt har gitt skolene et økt juridisk ansvar i å forebygge og stoppe mobbing. Vi skal nå se om det er kjennetegn ved læringsmiljøet ved skoler som har innvirkning på forekomst av tradisjonell og digital mobbing.

For å undersøke dette har vi tatt utgangspunkt i ungdomskoler som har flere enn 20 elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2018. Deretter har vi aggregert resultatene til skolenivå. Det vil si at for hver skole har vi regnet ut gjennomsnittet for hvordan elevene på skolen har svart på relevante læringsmiljøindekser samt andelen elever som er tradisjonelt mobbet og digitalt mobbet på skolen.

Tabell 3.3 Regresjonsanalyse av hvordan ulike faktorer ved læringsmiljøet på skolen har innvirkning på andelen tradisjonelt og digitalt mobbet ved skolen (skolenivå, 900 skoler på ungdomstrinnet)

	Andel tradisjonelt mobbet på skolen			Andel digitalt mobbet på skolen		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Støtte fra lærerne	-1,81	-0,11	0,058	-1,72	-0,16	0,009
Støtte hjemmefra	1,56	0,09	0,017	-0,79	-0,07	0,081
Læringskultur	-4,13	-0,28	0,000	-1,47	-0,16	0,002
Elevdemokrati og medvirkning	1,58	0,12	0,008	0,46	0,06	0,254
Felles regler	-3,97	-0,23	0,000	-0,34	-0,03	0,580
R²:		0.20			0.10	

Det vi kan lese ut fra tabell 3.3 er at når det gjelder tradisjonell mobbing ser vi at særlig høy skåre på Læringskultur (Beta = -0,28) og Felles regler (Beta = -0,23) predikerer gjennomsnittlig lavere andel elever som oppgir at de blir tradisjonelt mobbet. Det vil si at i skoler hvor elevene skårer høyt på indeksene Læringskultur og Felles regler reduseres gjennomsnittlig andelen som oppgir at de blir mobbet tradisjonelt. Vi finner ikke det samme mønsteret når det gjelder andelen som oppgir at de blir mobbet digitalt. Her ser vi at Læringskultur (Beta = -0,16) predikerer lavere andel elever som oppgir at de er mobbet digitalt ved skolen, men det gjør ikke Felles regler. Det gjør derimot Støtte fra lærerne (Beta = -0,16). Det vil si at dersom elevene ved skolene skårer høyt på Støtte fra lærerne-indeksen reduseres gjennomsnittlig andelen elever som oppgir at de er digitalt mobbet.

Analysene fra Elevundersøkelsen viser for det første at konsekvensen av å oppleve seg mobbet (digitalt eller mobbet) har relativt like negative konsekvenser hva gjelder opplevelse av læringsmiljø. Nærmere en prosent av elevene opplever både tradisjonell og digital mobbing og det er disse elevene som rapporterer størst negative konsekvenser på andre læringsmiljøvariabler. Når det gjelder læringsmiljøfaktorer sin innvirkning på andel elever som rapporterer at de er mobbet ser vi at skoler med høy skåre på Felles regler og Læringskultur har gjennomsnittlig lavere andel elever som rapporterer om tradisjonell mobbing. Bildet er som nevnt tidligere ikke likt når det gjelder elever som opplever digital mobbing. Dette kan tyde på at skolens arbeid mot

digital mobbing må ha noen tilleggsdimensjoner ut over det tradisjonelle antimobbearbeidet.

3.4 Resultater fra skolebesøk

Mobbing foregår på forskjellige måter og på ulike arenaer. Digital mobbing, eller nettmobbing, er mobbing som i tillegg til å være mobbing, også er tett sammenvevd med digital tilgang, kompetanse og nettvett. I intervjuene har alle disse temaene vært behandlet. I denne delen presenteres empiri knyttet til informantenes forståelser av skolens bruk av digitale verktøy og sosiale medier og digital mobbing.

Hvordan forstår elever og ansatte ved skoler begrepet digital mobbing? Dette spørsmålet har vi stilt i alle intervjuene. Herunder kommer mange tema, og vi skal se på hva som skiller mobbing fra digital mobbing, hvordan elevene bruker sosiale media, hvordan skolen jobber med digitale ferdigheter og digitaliseringen av skolen, og hva de sier om balansen mellom det digitale som verktøy og arena for positivt sosialt samspill, men også med noen negative sider. Data er hentet fra intervjuer med ledelse ved skolene, lærere, elever og foreldre.

3.4.1 Bruk av digitale verktøy og sosiale media

Elevenes bruk av digitale verktøy og sosiale media er litt forskjellig. Noen spiller primært dataspill, andre er stort sett kun på sosiale media, mens noen få elever sier at de er lite på mobil og synes også spilling er kjedelig. Elevene i tiende ved en skole forteller at de er mange timer på mobilen daglig, men det kommer ikke i konflikt med andre gjøremål som lekser. De sier at det å prioritere lekser og ikke bruke for mye tid på mobil handler mye om dedikasjon: «Man kan jo bare legge fra seg mobilen når man skal gjøre lekser». Alle elevene sier at de anser seg som flinke brukere, og er bevisst hvordan de oppfører seg på nettet. Blant annet bruker de stort sett ikke sitt ekte navn når de gamer, eller deler ikke informasjon hvis noen spør hva de heter gjennom spilling. Elevene sier at de ikke kun bruker nettet til sosiale medier, filmer eller gaming, men de leser også artikler, og ser for eksempel på YouTube-videoer knyttet til skolearbeidet.

De forteller at det er mye positivt med mobilen og nettet, og man kan holde kontakten med folk. En ulempe kan av og til være at man heller prioriterer mobil enn å treffe folk, eller at de av og til opplever at de bruker litt for mye tid på det. De som spiller opplever gamingen som en veldig sosial arena, og avtaler med venner at de skal spille sammen. En forelder fra en skole forteller om sin datter:

En dag satt min datter og leste, mens mobilen lå åpen ved side av, viste noe live. Jeg spurte henne hva det var, og hun fortalte at det var en kamerat i klassen som skulle spille Fortnite, og som gjerne ville at hun skulle se på. Så da gjorde hun det, selv om hun ikke var interessert i å se på i det hele tatt, men han som spilte fikk sikkert registrert at noen så på, noe som kanskje ga litt cred, og han syntes det var fint at noen så ham.

Ved en bygdeskole sier en gutt i tiende at det er en del gaming blant gutta, men at de begynner å bli lei. Det går mer i snøskuter nå. Spillene de har spilt tidligere (og av og til nå) er «Farming simulator», der man spiller at man driver en bondegård. Åttendeklassingen sier at han ikke spiller mye, og har aldri spilt fordi han rett og slett ikke er interessert, men holder heller på med forskjellige andre ting. Niendeklassingen driver helst med skytespill. De forteller at de er mest opptatt av skuter, og at også jenter kjører snøskuter, «det er vår nasjonalitet», sier de. De beskriver det som veldig sosialt, og hele gjenger av ungdommer drar på skuterturer sammen. De forteller at foreldrene deres aldri har satt grenser for deres digitale bruk, og de opplever at foreldre er like mye eller mer på mobilen, de sier: «de er ikke bedre selv». De syns ikke foreldrene deres virker spesielt bekymret. Ifølge guttene er jentene mer aktive på sosiale media. Dette bekreftes også i Ungdata 2019 som viser at jenters bruk av sosiale medier er større enn gutters (Bakken, 2019).

De beskriver Snapchat som hovedkanalen til å kommunisere med andre ungdommer og medelever. I tillegg har de noen facebook-grupper. Jentene ved denne skolen har ikke blitt lei av mobilen og forteller at «vi sender meldinger, ringer, ser film – fra vi våkner til vi legger oss».

Sosiale medier beskrives som en stor del av livet, «vi holdes oppdatert og blir informert om arrangementer. Det er stort sett positivt å være på sosiale medier. Tidsbruken varierer veldig fra dag til dag». Det er mye serier og filmer på Netflix, Snapchat, Instagram og YouTube. De har klassegrupper på facebook der det postes masse forskjellig, for eksempel ukeplaner. Og så brukes Spond¹⁶ til informasjon om trening og kamper. Ledelse ved en skole sier at det ikke er nok opplæring av elevene om sosiale medier, da de på en måte forventer at de skal kunne det. Men samtidig ser de forskjell mellom barneskolene, der elever fra noen skoler har høyere digitale ferdigheter og kunnskap om sosiale medier enn andre. Det kan være både skole- og læreravhengig.

Ved en skole forteller lærerne at for å ha en viss kontroll over hva elevene gjør på dataen i timene, sitter elevene med ryggen til lærerne slik at skjermen er mot lærerne så de kan følge med på hva de gjør. Det er nødvendig, mener de.

3.4.2 Digital kompetanse og digitale ferdigheter

Digital kompetanse i skolen handler i denne sammenhengen både om elevenes, lærernes og foreldres digitale kompetanse og forståelse. Dette er et samspill, og en arena som er i stadig utvikling. Skolens oppdrag er å gi opplæring i IKT. Mange skoler bruker digitale plattformer, noen har vært pilotskoler på det digitale, og noen har for eksempel programmering som valgfag. I intervjuene forteller flere at de digitale verktøyene skolene har er for gamle eller for dårlige. De snakker om at det tar «en time» å få satt i gang noe teknisk, se en film eller lignende. Flere elever (og

¹⁶ Applikasjon for organisering av trening og kamper.

lærere) sier at de som skole skulle vært enda mer digitalt kompetente. Når det gjelder elevenes digitale kompetanse mener de fleste ansatte og ledere vi har snakket med at den ikke er like god på alle områder. De ser at elevene håndterer spill og mange applikasjoner (apper), men at når det kommer til tekstbehandling, det å opprette et worddokument (enkle funksjoner i tekstbehandlingsprogrammer som ordlister, redigering) eller digital dømmekraft, er det ofte svakt. Noen mener det er litt utfordrende at elevene tror de kan «alt» og er lite åpne for instruksjoner fra «gamle kjerringer». Som en leder sier: «De er gode på å navigere rundt, men ikke på å bruke verktøyene».

Flere lærere påpeker likevel at: «Når det gjelder det digitale er det slik at man lærer av ungdommene. Det sier litt om hvordan situasjonen er». Og fortsetter:

På mange områder er vi [lærere] gode på data. Men innen sosiale medier er det mye nytt, det er vanskelig å følge med på. Sosiale medier er kommet for å bli. Det er derfor viktigere å lære elevene å bruke det heller enn å forby det. Men det er vanskelig for unge selv å begrense bruken.

Samtidig sier de at eleven teknisk sett kan mye, og er kompetente i den forstand at de tar ting kjapt. Utfordringen er at de ikke er kritiske nok. Ledelsen ved en annen skole støtter dette og sier at elevene ikke er gode nok på det, men at de jobber med det hele tiden. De sier at «elevene har sans for de lettvinte løsningene, og de finner ikke de beste kildene, de har dessverre ikke en naturlig kritisk holdning». Også elever sier at de ikke er så kompetente på data. En sier:

Vi er ikke gode, men det å søke på YouTube er vi gode på, vi er bedre enn de eldre generasjoner. Men kritisk tenkning er vi ikke så gode på. En lærer tar opp dette veldig ofte. Det hjelper.

Ved en skole sier elevene at læreres digitale kompetanse kan variere. Det handler ikke om lærerens alder, men mer om lærernes interesser. Noen ganger opplever de at de kan mer enn lærerne, men det hender ikke så ofte. De har smartboard i alle klasserommene, men flere lærere bruker den kun som tavle. I noen timer brukes YouTube i engelsken. Som eksempel kan engelsklærer vise videoer fra England og USA, forteller de. Elever fra niende klasse sier at lærerne har blitt bedre på data, og de har vært mye «på kursing». Andre elever ved andre skoler sier at noen av lærerne er flinke, mens andre «kan ikke noe, de klarer å svare på epost, det kan de». Ved en annen skole beskriver de at skolen kunne blitt mye bedre i bruk av teknologiske muligheter, og sier at pc'n brukes mer som «skrivebok enn lærebok». En elev sier:

Det kommer mye an på lærerne, noen sliter med ledninger og kabler og da henter de en dataekspert. Det er enten en som jobber her, eller en eller annen elev.

Elevene forteller at foreldrene også er på sosiale medier, og de har begynt å bruke de appene ungdommene selv er på. De sier at foreldre følger med og har en viss oversikt over hva de gjør på nettet. «Ser de at jeg er frustrert eller lignende, ber de meg gå av»,

sier en jente i 8.klasse. En annen sier at foreldrene ikke bryr seg om hva hun gjør på nettet: «De stoler på meg».

En ledergruppe opplever at elever har digitale ferdigheter, men kanskje ikke den sosiale kompetansen til å håndtere de digitale verktøyene på en god måte. De sier: «Ungene må læres å være sosialt kompetente. Og da må vi ha med foreldregruppa på laget». Rektor ved den ene skolen er mer opptatt av at elevene lærer selvregulering enn at det skal være en forbudslinje ved skolen. FAU-representanten ved samme skole sier at det er mye nettbasert læring ved skolen, De gjør oppgaver på nett, og får mer og mer utfordringer. Hun synes at det på denne måten blir mye mer individuelt tilpassa enn hva bøkene legger opp til. Som hun sier: «For eksempel har mitt barn dysleksi, og han blir godt fulgt opp med egne program». Hun opplever også at det er veldig mye fokus på nettvett ved skole, og at elevene er «innkjørte på det».

En annen skole beskriver seg som digitale, men sier at de alltid kunne hatt høyere kompetanse på det digitale området. Alle elever har pc'er og de bruker mobil i undervisning av og til. De har onenote som skrivebok. De har ikke skrivebøker, og elever kommenterer at de har blitt dårligere til å skrive for hånd. Men de har skolebøker. Ledelsen skulle ønsket seg nettbrett også på ungdomstrinnet, der kan man ha digitale bøker. De bruker videoer og YouTube i undervisningen, og i matteverket de bruker er det mange forklaringsvideoer som de kan bruke. Samtidig ser de at elevene ikke er så kildebevisste:

De finner ting, men de er ikke kritiske til det de finner. De er gode på det tekniske, men tenker - eller er ikke klar over konsekvensene ved deling etc. men de er teknisk opptatt og oppdatert.

Elevene ved samme skole mener de selv er «delvis» flinke på data. De bruker en del internett og smartboard på skolen, men «lærerne er ikke flinke på data, vi må hjelpe dem». Ved en annen skole svarer elevene i åttende enten at «vi er gode på data», er «midt på treet», eller «vi klarer oss fint».

Forskning viser at gutter er mer aktive på dataspill enn jenter (Bakken, 2019). Dette bekreftes også i vår empiri, der bare et lite mindretall av jentene svarte bekreftende på om de var gamere. En mor til en gamer sier at hennes sønn spiller online og er pålogget fra han kommer hjem fra skolen til han legger seg. Det er både sosialt og asosialt, sosialt med dem han gamer med, og asosial ellers. Men som hun sier: «Det er både deres framtid og deres fritid». Det gir tekniske ferdigheter, språkferdigheter, sosiale ferdigheter, nettverk/venner og vil høyst sannynlig være deres hobby når de blir voksne.

Nettvett og etisk forsvarlig bruk av nettet er sentralt i skolen i dag (NOU 2015: 2, 2015). En tiendeklassing sa at nettvett handler om: «å bruke nettet med vettet». De har hatt om nettvett i norsken, kan han huske, mens en jente ved skolen sier at de alltid tar det opp i elevsamtalene. Lærerne forteller at de tar det opp ved «alle» anledninger. Elever ved en skole synes det er for lite fokus på nettvett. Det tas opp i blant i en time,

men det glemmes like etterpå: «Det handler jo om livskunnskap, det er det som er viktigst. Men nei da, her i skolen kommer litteraturhistorie først». De savner mer fokus på nettvett, de vil lære mer om dette og det handler om «hva vi skal lære de neste generasjonene», sier de. Og de fortsetter: «Jeg tror det hadde vært enklere å lære *det* enn hvordan man laget bøker i renessansen!»¹⁷ Elevene ved denne skolen er bekymret. De tror ikke lærerne egentlig vet hva som foregår. De tror ikke foreldre heller vet hva som foregår, «da hadde de sett hvor alvorlig det er».

3.4.3 Negativ adferd på nett

I intervjuer kommer det opp flere eksempler på negativ adferd på nett. Det kan handle om bruk av stygge ord og utskjelling, det kan være utestengning, eller det kan være mottak av bilder som oppleves som krenkende.

Flere elever forteller om ekle eller kleine ting på nett. Jenter får stadig vekk mas om å sende nudes (nakenbilder) til enkelte gutter. «Det er kleint, men da bare «unfriende» vi dem», sier en elev. Ved en annen skole sier jenter i åttende at de har opplevd å få såkalte dickpics (bilder av det mannlige kjønnsorgan) på Snapchat, men da blokkerer de dem bare. Den ene sier: «For meg er det ikke verdens ende, jeg bare blokker dem ut». Andre elever sier det kan foregå uheldige ting på sosiale media, men at «man ikke bør ta det inn over seg». Den store andelen som har opplevd dette, er i tråd med tall fra Medietilsynet som viser at 28 prosent av de unge i alderen 9-18 har opplevd at noen har vært slemme med dem eller mobbet dem på internett, spill eller mobil (Medietilsynet, 2018a). Noen forteller om stygge kommentarer når man spiller, men det overser man eller man slutter å spille/går ut av spillet. Dette støttes av forskning som viser at flere gamere ser på slike hendelser som noe dagligdags, en slags bakgrunnsstøy (Kalstrøm, Ask & Svendsen, 2016). I alle intervjuene har vi sett tilsvarende strategier hos elevene, og det virker som slike hendelser er blitt dagligdagse. Som en tiendeklassing sa det: «det er mer unormalt å ikke ha fått bilder enn at man har fått bilder». Man snakker ikke så mye med medelever om det, heller ikke med foreldre. Det er bare en del av det å være på nett. Samtidig sier de at dersom det skulle skje noe alvorlig tar de det opp med lærerne. Andre sier at siden det er kleint å snakke om negative hendelser på nett, snakker de med venner om det dersom det skulle være aktuelt.

Anonyme apper blir nevnt som en arena for negative kommentarer. Disse oppsøkes frivillig av ungdommer fordi de synes det er spennende. Et eksempel som til stadighet ble nevnt av elevene vi intervjuet var at ungdommer legger ut at de ønsker helt ærlige kommentarer om seg selv på de anonyme appene. Erfaringen er ofte da at svært stygge kommentarer blir skrevet om den aktuelle personen. Eleven nevner aktiv utskjelling,

¹⁷ Ungdata 2019 viser at 70 prosent av skoleelever sier de kjeder seg på skolen. Dette mener forfatteren kan være et signal om at unge ikke opplever at det som skjer på skolen er relevant for livene deres: https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/ferre-ungdommer-trives-pa-skolen?%20-%20Hovedliste%20-%20v2&utm_term=0_5b8d1d6eb0-7303f5e30c-120973611

med bruk av ord som «stygg», «cp», «tard», «homo», «downs», «bitch», «hore» og «laus». Og som de påpeker: «Det verste er å bli kalt hore uten å være det en gang!». Dette er også vel kjente fenomen som er beskrevet i flere artikler og rapporter (Kalstrøm, Ask & Svendsen, 2016, Medietilsynet 2018a, 2018b; Staksrud, 2014 i NOU 2015:2, 2015).

De sier at det alltid er noen som ikke kan oppføre seg, men at man også på nett må oppføre seg, at det handler om vanlig høflighet. Noen sier at nudes eller oppfordring til å skrive stygge ting om noen på anonyme apper kan sidestilles med ekstremsport eller i verste fall selvskading. Man gjør ting som i utgangspunktet er ekstremt for å teste egne grenser og andres reaksjon. Selvskadingsaspektet er tydelig der man ber folk om å skrive «ærlig», og legger ut de verste kommentarene på My Story på Snapchat for å få en reaksjon, enten medlidenhet eller «så tøff du er som utsetter deg selv for dette her».

Noe av dette kan minne om fenomenet battling, hentet fra rap-musikken. Dette innebærer at to utøvere konkurrerer eller kjemper verbalt mot hverandre, og der poenget er å skryte av seg selv og fornærme motparten på mest mulig kreativt vis (Edwards, 2009). Det vi før har omtalt som «flaming» hadde elementer av det sammen, poenget var å overgå hverandre verbalt.

I gaming forekommer det en del stygge ord, sier en guttegruppe, men at de ikke ser på det som mobbing. Det er bare en sjargong. Det samme sier en gamer ved en annen skole. Han sier at det er mulig å legge inn pipelyd ved banneord i enkelte spill, men stort sett logger han bare av dersom det blir for drøyt. En jente som gamet tidligere forteller at hun har opplevd ekle kommentarer i spill for eksempel «ha deg tilbake til kjøkkenbenken». Det er mer kødd, sier hun. Likevel påvirker det sansynligvis hennes lyst på gaming. Dette er i tråd med funn presentert i artikkelen «Når jenter må inn i skapet; seksuell trakassering og kjønnsfrihet i online dataspill» av Kalstrøm, Ask og Svendsen (2016).

Ledelsen ved en skole sier at de registrerer at noen av elevene som har psykiske utfordringer som for eksempel depresjoner, selvskading eller spiseforstyrrelser, deler og snakker om dette med andre på nett. De kan finne blogger der de søker sammen med folk med samme utfordringer som dem. Det kan bli «mentale grotter» der de går dypere inn i det, og de får bekreftelse gjennom det. Men det kan også oppleves som en støtte for elevene og der de tilbys et fellesskap de kanskje ikke finner ellers.

3.4.4 Forekomst og forståelse av digital mobbing

Forekomsten av mobbing ved skolene som vi besøkte varierer. Årsaken til dette kan være at vi valgte skoler etter mobbetall i Elevundersøkelsen. Likevel mener de fleste at det er lite mobbing ved skolene, men at et godt og trygt læringsmiljø er ferskvare og må jobbes med kontinuerlig. Lærerne ser imidlertid at de har mest utfordringer knyttet til elevenes psykiske helse og mener at «det er et økende problem, uten tvil». En sier: «Det er usikkerhet som plager de unge. Ikke mobbing i så stor grad». Denne

bekymringer er også kommet fram gjennom Ungdata 2019, som henviser til en økning i omfanget av selvrapporterte psykiske helseplager (Bakken, 2019).

Når det gjelder digital mobbing sier de aller fleste at de ikke har vært utsatt for det. De sier at de selv ikke mobber, og de vet hvor grensen går. Men en sier: «Spørs hva du legger i det». Han har opplevd at bilder har blitt spredt uten at han ønsket det, at noen kopierte et bilde fra hans bruker og legger det ut. De tror også at de som mobbes digitalt i stor grad også mobbes tradisjonelt. Også andre har opplevd å bli mobbet på nett, og et eksempel ved en skole var ganske grove. En jente byttet skole for å skifte miljø og komme bort fra både den digitale mobbingen og den tradisjonelle mobbingen/ekskluderingen hun opplevde ved sin tidligere skole.

Ved en annen skole forteller ledelsen om en sak der noen ble filmet uten å vite det og det ble delt på Instagram. Noen elever sa fra og det ble tatt tak i det både med elever og foreldre. Samtidig sier de: «Men vi har ingen som har rapportert digital mobbing i Elevundersøkelsen».

Mange av informantene sier at digital mobbing har den samme effekten som tradisjonell mobbing, men at det eneste forskjellen er at det er på nett. Og der er det lettere å være anonym. Samtidig sier de at «på nettet tørr man mer å si ting enn face to face» eller «du oppfører deg annerledes på nettet enn i virkeligheten». Noen sier at de tror konflikter enten kan starte fysisk og gå over til det digitale, eller de kan starte i det digitale og fortsette i det fysiske rom. De glir ofte over i hverandre, der det kan være noe som først starter på skolen og fortsetter på nett. En elev sier at de som mobber digitalt er feige, og at «mobilen er mobberens våpen». En annen elev sier:

Barneskolen var ille. Vi ble nettmobbet gjennom spill og Instagram. Via et spill fikk jeg dødstrusler og om at de skulle drepe familien min. Jeg vet fortsatt ikke hvem det er. Jeg sa fra til pappa som sa fra til politiet.

En tredje elev opplevde at noen la ut rykter om at han hadde en diagnose som han ikke har. Han svarte at det hadde han ikke, men det fortsatt bare. Han lot derfor være å svare videre. Det nyttet ikke uansett.

Elever tror digital mobbing er et ganske marginalt fenomen, men noen mener likevel at det å bli mobbet digitalt er mer alvorlig enn å bli mobbet tradisjonelt. De fleste har ikke opplevd noe selv, men har hørt at det forekommer, enten på egen skole eller andre skoler. Lærere ved en skole sier at det skal mindre til for å bli mobba digitalt. «Det står der, det har ikke kroppsspråk eller tonefall. Når det står der, står det der». Elever ved en skole sier at digital mobbing handler om å henge ut folk på nettet, skrive stygt om noen, men det har de aldri sett. Eller: «Vi har sett det en gang, men det ble tatt tak i av skolen». Lærerne ved denne skolen mener at ungdommene dessverre ofte ikke skjønner konsekvensene av sin atferd på nettet. Foreldre støtte dette, og sier at digital mobbing finnes, men hun lurer på om elevene selv er klar over at det de gjør grenser mot mobbing.

En tiendeklassegruppe sier at digital mobbing for dem handler om mobbing på sosiale medier. Og det er erting over lengre tid. De sier at de vet at 8.klasse er «flinke» til å mobbe på de anonyme appene, som for eksempel Tellonym og legger det ut på storyene sine: «slemme ting kommer ut, og som de deler». Det synes de er dumt av dem, men de tror at mange ikke er bevisst hva de legger ut, eller at de bare gjør dumme ting. De mener at de selv er modnere, og er bekymret for at stadig yngre får tilgang til smarttelefoner. Niendeklassinger fortalte om anonyme apper:

Det var mer brukt i fjor og forfjor. Da la folk ut «skriv hva dere vil», eller «still spørsmål» og la ut på My Story på Snapchat. Men det er litt deres feil når de lager kontoer på den appen.

De lager brukere på slike apper fordi mange har lyst på en anerkjennelse, de ønsker mer positiv anerkjennelse enn stygge kommentarer. Det blir en slags risikosport.

Utestenging er også en type digital mobbing, mener elevene. Det man da gjør, gjerne bevisst, er å ikke inkludere noen i en gruppechat, for eksempel, noe som i forskningen også omtales som digitale spøkelser (Staksrud, 2014 i NOU 2015:2, 2015). En annen måte er via spill der det er kun et begrenset antall som får være med å spille. I noen spill er det maks fire spillere, og da kan ikke alle som vil spille være med. De elevene vi snakket med, har løst det ved at de lager flere grupper dersom de blir flere enn fire. Men dette kan i enkelte tilfeller, dersom man ikke løser det praktisk, oppleves sårt for den som ikke får være med. Dersom dette ikke er bevisst/intendert er det neppe noe som kan kalles mobbing, men det kan likevel oppleves som ubehagelig for den det gjelder.

De fleste elevene vi snakket med sier at det som særlig skiller tradisjonell mobbing fra digital mobbing er at det er lett å være anonym gjennom apper. Elevene sier at de ikke har hatt mye om digital mobbing eller nettvett på ungdomsskolen, men alle sier at de har hatt en del om det på barneskolen. De fleste lærerne sier at de jobber med digital bevissthet/kritisk sans og kildekritikk i mange fag. Det kan hende de unge ikke ser parallellen til nettvett, med det handler om at skolen forsøker å gjøre elevene til mer bevisste og kritisk digitale aktører med god dømmekraft.¹⁸

Ledelsen ved en skole sier at det som skiller digital mobbing fra annen mobbing er at det kan være skjult, og det kan være «kjempemessig» uten at den andre er klar over det. «Vi voksne ser det ikke, kanskje vi ikke forstår det heller. Det er jo et eget språk». De sier at heller ikke foreldre kjenner teknologien, og «nye apper som vi ikke kjenner dukker stadig opp».

¹⁸ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Lærere ved en skole sier at digital mobbing forekommer, men de tror det meste skjer på fritiden. Spørsmålet om hvorvidt digital mobbing er noe som kan plasseres og avgrenses i tid og rom, og hvem sitt ansvar digital mobbing blant ungdom primært er, dukket stadig opp i samtlige intervjuer uten entydige svar.

3.4.5 Hva ser skolen som sitt ansvarsområde innen digital mobbing?

Den digitale verden kan beskrives som en arena der man oppholder seg på digitale plattformer og ved bruk av verktøy som mobiltelefon, nettbrett eller datamaskin. I denne areaner foregår alt fra undervisning, læring, oppgaveløsning, men det er også en arena for sosiale aktiviteter mellom mennesker. Skolen har blitt mer og mer digital, og har innført bruk av ulike digitale verktøy og plattformer i undervisning, for elevers forberedelser, innleveringer og kommunikasjon med elevene (og foresatte). En av de grunnleggende ferdighetene i skolen er digitale ferdigheter, og dette har skolen jobbet med på ulike måter i mange år (det digitale som grunnleggende ferdighet kom inn i skolen for fullt med Kunnskapsløftet i 2006).

Mobilen har de senere årene utviklet seg til å bli en liten datamaskin med veldig mange muligheter gjennom apper. Mye av kommunikasjonen mellom mennesker foregår ved bruk av mobilen og i ulike apper. Elevene er på denne sosiale arenaen flere timer i døgnet. Skolene har ansvar for skoletiden, men fritiden er ikke primært skolens ansvar. Imidlertid er dette blitt mer en gråsoner, da en del mobbing mellom elever har flyttet seg til den digitale arena, og at dette ikke kun foregår mellom 8-16. Man ser at negative hendelser på nett påvirker barnas læringsmiljø, og dette blir også forstått som skolens ansvar. Lærere og elever har i tidligere forskningsprosjekter gitt uttrykk for at mobilen kan være et forstyrrende element i undervisningssituasjoner (Wendelborg, Røe & Martinsen, 2014; Wendelborg & Røe, 2014). Mobilens forstyrrende påvirkning på elevenes oppmerksomhet har ført til at flere skoler har innført mobilforbud i timene.

Ved en skole sier ledelsen at det ikke finnes adskilte areaer for hvor mobbing foregår, det skjer på tvers av grenser. Det gjelder all mobbing, uavhengig av om det er tradisjonelt eller på nett. «Det som skjer på fritida tar de med hit, så det blir vår jobb, likevel», sier de. De merker at foreldre har forventinger om at det er skolens ansvar. Det finnes dem som gjerne vil ta ansvar og ønsker et samarbeid med skolen, mens andre foreldre nører litt opp under konflikter. Det synes de kan være en utfordring i foreldresamarbeidet. Medietilsynets rapport viser at halvparten av foreldrene er usikre på hvor de skal henvende seg ved tilfeller av digital mobbing (2018b).

Ved en annen skole sier ledelsen at de er «ekstremt avhengige av foreldreinnnsatsen». De forteller at de har hatt storforeldremøte med FAU om dette: «Vi er hele tiden i spennet mellom hva vi skal ta tak i, hva vi ikke skal ta tak i, hva er skolens ansvar, hva er skolens arbeid og så videre». Lærerne ved denne skolen sier at det er forventninger fra foreldre og elever om at skolen skal ordne opp. Og da er det viktig at elevene har en åpen relasjon med lærerne. De har hatt foreldremøter og brukt et dialogspill der man jobber med hvem som har ansvaret. Det de har avdekket er at foreldre føler lite

kontroll, og de ønsker mindre mobilbruk hjemme. Foreldre er bekymret for at ungdommene sover for lite og de synes det er vanskelig med grensesetting hjemme.

Ved en annen skole sier ledelsen at digital mobbing er høyaktuelt for skolen. De sier:

De er pålogget hele tiden, de får aldri mulighet til å være i fred. Dette er en endring siden før smarttelefonen.

Vi vet at det foregår. Mange er usikker, og det kan bli en hakke-kultur. Og mange bruker sosiale medier på umodne måter. De oppretter grupper, hatgrupper, falske kontoer, Yodel og Tellonym, der folk slenger dritt om hverandre, det er ganske skadelig.

Ledelsen sier videre at de har tatt inn over seg de justeringer i opplæringslovens 9 A som handler om skolens ansvar ut over ni til to. De sier:

Mobbing vil jo påvirke hele skolemiljøet. Vi har hatt fokus på dette og sett etablering av grupper, spilling og et svært dårlig språkbruk. Det har vært ekskludering i spill, og i mørketida er ofte spillene den sosiale arenaen.

De har også saker der elever har opplevd å bli fryst ut av lag i spill som man har vært med på å bygge opp. De erfarer at foreldre tar kontakt med skolen der det er ekskludering. Ledelsen sier videre:

Det foregår en del spilling blant guttene (...) Også noen jenter gamer. Men jenter bruker telefonen på en annen måte. Chattegrupper som inkluderer/ekskluderer. Det er et fenomen som er på tvers av skolene. Det er jentemobbing som involverer jenter fra alle skoler. Før var mobbingen mer innad i skolen.

Det er veldig mye vi ikke vet. Men vi opplever samtidig at det er flere som sier ifra at noe foregår.

En FAU-representant tror ikke foreldre er bekymret over eget barns digital liv, for hun tror de fleste har tillit til egne barn. Imidlertid tror hun ikke at de har full oversikt, da mye nok er skjult, barn og unge deler ikke alt med de voksne.

Alle fire skoler i vårt utvalg hadde vedtatt ulike former for mobilfri skole. Ved noen skoler er det ikke lov å ha med mobil, eller den blir låst inn i et skap hele skoledagen. Andre skoler har mobilforbud i timen, men der det er lov å bruke den i deler av skoledagen. Alle foreldre vi intervjuet har støttet skolens policy på dette området, og en mor mener elevene ikke trenger tilgang på mobil hele tiden. Slike tiltak hjelper dem til å fokusere på skolen dersom de ikke har tilgang på mobilen. Hun mener likevel at majoriteten av det som måtte skje på nettet skjer utenfor skolen, og «det må være forelderens hovedansvar å passe på egne unger når det kommer til nettbruk».

Ved en skole var det lov å ha med mobil på skolen på ungdomstrinnet, men de oppbevares i mobilskap i timene. Elevene bruker mobilen mye, synes ledelsen. De

sier: «Vi ville forby det helt, men foreldrene ville ha det som det var». Elevene ved denne skolen sier: «Vi har ikke bruk for den i timene, da hadde det blitt lite skolearbeid i timene! Det er mange meldinger som kommer». Jentene forteller at det er meldinger kontinuerlig i sosiale medier. Selv om de leverer inn telefonene i timene, får de varslinger på skole-pc'en.

En annen skole forteller at en lærer fra en naboskole gjorde ledelsen oppmerksom på at en elev var utsatt for mobbing. Det ble da tatt tak i, «full pakke». Det skjer som regel utenom skoletid, men siden det er elevene deres som er involverte må «skolen selvfølgelig ta tak i det».

Ved en annen skole som er mobilfri, fortalte en niendeklassing:

Det er en mobilfri skole, men den er ikke så gæli mobilfri heller, da. Lærerne bryr seg ikke så gæli. Men det er mer sosialt uten mobilen. I friminuttene er vi sosiale, snakker sammen, går rundt, leker med ball, kan gå til butikken.

3.4.6 Hva gjør skolene og elevene for å forebygge og håndtere uønskede hendelser på nett?

Vårt inntrykk er at noen skoler føler på en viss avmakt eller kanskje rådvillhet i møtet med problematikken knyttet til digital mobbing og trakassering. Dels oppleves det som om problemområdet er så vanskelig, enda mer komplekst enn «vanlig mobbing» og at man mangler kompetanse. Dessuten oppleves det som om dette er et fenomen som ligger delvis utenfor skolens område, i både tid og rom. Digital mobbing sprenger på mange måter grensene mellom skolen og samfunnet. Skolen opplever at man mangler oversikt og kontroll, og at de dermed også mangler virkemidler. Digital mobbing er noe som berører hele de unges liv, der skoledagen bare er en del, og mange i skolen ser ikke helt hvordan de kan møte det i hele sin bredde.

Elevsamtaler er viktige i det forebyggende arbeidet, forteller lærere på flere skolen. Dette er en sentral måte man kan avdekke slike utfordringer på. De har dessuten om nettvett i flere fag. Samtidig møtte vi flere steder usikkerheten blant lærerne, følelsen av at det er mye de ikke oppdager og ser. En beskrev det slik: «Jeg føler meg ikke sikker på det med digital mobbing. Jeg ville visst mer, håper de kommer til oss.» En annen lærer ved samme skole sa: «Vi må håpe vi har så god relasjon at de sier ifra».

Flere har vært inne på at mange tradisjonelle definisjoner på mobbing ikke er gode nok. En rektor beskrev det slik:

Vi har gått bort fra den tradisjonelle definisjonen til Olweus¹⁹, vi er mer opptatt av den subjektive opplevelsen. Dersom ting ikke blir definert som mobbing, blir

¹⁹ Den mest brukte definisjonen på mobbing de seneste årene har vært Olweus sin definisjon som peker på at en person utsettes for negative hendelser, at det er noe som skjer gjentagende, og at styrkeforholdet mellom den som blir mobbet og den/de som mobber er skjev (Olweus 1992).

de gjerne bagatellisert. Men elevene opplever ikke ting som bagateller, da må vi ta det på alvor og gjøre noe med det.

Det denne rektoren sikter til er at de opplever at mobbedefinisjonen er for rigid, og mener at dersom en elevs subjektive opplevelse er at det er mobbing, må dette tas på alvor. Dette er også i tråd med aktivitetsplikten i skolen. Noen forskere har de senere årene tatt til orde for en definisjon som viser at mobbing handler mer om sosiale prosesser på avveie. De ønsker å flytte fokus fra de enkeltelevne som er involvert i mobbing, til at det handler om kompliserte og sammensatte sosiale prosesser som gir grobunn for mobbing (Lund, Helgeland og Kovac, 2017).

Ingen av våre caseskoler opplever som tidligere sagt at utfordringen med digital mobbing er stor, men alle skolene har hatt tilfeller de vil karakterisere som digital mobbing eller trakassering. De har grepet fatt i dette, og opplevd at de konkrete tilfellene har blitt løst. Ut over det de selv har opplevd, har alle imidlertid «hørt om saker fra andre steder», og basert på dette har de en klar forståelse av at dette er utbredt og viktig, selv om de selv ikke har så mange konkrete, egne eksempler å vise til. Mange av de vi intervjuet antar dessuten at det er mørketall her. De tar det nærmest for gitt at det er mye de ikke fanger opp og mye elevene aldri rapporterer om.

Elevene vi intervjuet kjenner nok flere tilfeller, delvis ut fra egne opplevelser men også venners opplevelser. Alle har «hørt om noen» som har mottatt stygge kommentarer i meldinger, eller har blitt filmet og bildene spredt. Dødsstrusler har noen også fortalt om. Som vi har vært inne på tidligere er en form for krenkelser som mange, særlig jenter, hadde opplevd selv, var å motta bilder av kjønnsorganer, dickpics, gjerne fra litt eldre gutter. Noen fortalte at de fikk slike ukentlig, mens andre aldri hadde opplevd det. Guttene vi intervjuet kjente til fenomenet, men hadde i mye mindre grad opplevd å være mottakere av slike bilder.

Noen mente at skolen burde bli enda flinkere på å bevisstgjøre elever rundt hva som var lov og ikke lov med hensyn til bildedeling. En FAU-representant beskrev det slik:

Jeg tror ikke at skolen har tatt opp sånne ting med elevene på ungdomsskolen, at det faktisk er straffbart å dele bilder uten samtykke og slikt. Jeg har tatt opp dette med egne barn, deling av bilder, nakenbilder og sånn, og at det er straffbart å dele bilder på nett. Litt overasket over at skole ikke har tatt det opp mer, at det er straffbart, uansett bilde, om du tar bilde av ei venninne i garderoben, så er det ikke lov å dele det med noen uten samtykke.

Skolens håndtering av saker som angår digital mobbing, bærer preg av at de ser arbeidet mot digital mobbing som ledd i det generelle arbeidet mot mobbing og for å skape et godt læringsmiljø. Noen uttrykte at det handler om det samme, vanlig god oppførsel. Man skal ikke mobbe, og man skal oppføre seg bra mot andre, uansett om man er på nett eller ikke. Digital mobbing er mobbing, bare i en annen arena, som gir noen nye utfordringer.

I noen tilfeller forteller informanter at tiltak som opprinnelig hadde et annet fokus, har blitt justert til også å handle om slike ting. Skoleleder ved en skole fortalte:

Et prosjekt og program som for eksempel «Kjærlighet og grenser» har de hatt fast i 9-10 år ved skolen på 7.trinn. Egentlig er det et rusforebyggende program, men den beste gevinst er kommunikasjonen mellom foreldre og elever. De har to økter om den digitale verden og mobbing, blant annet.

En rektor beskriver skolens forebyggende arbeid slik:

Vi har et godt fungerende tverrfaglig team. PPT, barnevern, sosiallærer, spesialpedagogisk rådgiver, lege mm. Der tar de opp enkeltsaker, dette har de lyktes med. De forsøker alltid å løse konflikter på laveste nivå. Det er et vanskelig felt, men vi har et godt system, særlig med tverrfaglig team. På denne måten får kontaktlærer mer tid til å være kontaktlærer, de har 12 elever i snitt, de må bruke tiden til å komme i kontakt med dem, følge med, skape relasjon. Vi har også et godt utviklet elevsamtalsystem. Hver 14. dag vurderer elevene seg selv og sin innsats. De må svare på hvordan de har det og så videre.

På denne måten håper man å fange opp digital mobbing som en del av det generelle arbeidet mot mobbing ved skolen.

Når noe skjer, mener skolene at de alltid reagerer. De tar det opp med foreldre og elever, og i noen tilfelle blir eksterne aktører som politi koblet inn. Vårt inntrykk er at det gjøres mindre proaktivt, i alle fall i ungdomsskolen. Når noen skjer og blir oppdaget, er skolene enstemmige på at det reageres og følges opp. Den forebygging som skjer virker noe mer tilfeldig. Mange er opptatt av at dette er et stadig tema, som en lærer sa:

Vi prøver å påvirke dem, vi snakker mye om det, tar det opp, viser situasjoner, prøver å gjøre dem sterkere. Politiet har vært her – det var veldig virkningsfullt. En fin måte å få inn eksterne. Vi opplever at politiet er mer synlige nå, også på skolen.

I noen grad er dessuten nettvett tema i fag, særlig i samfunnskunnskap og norsk, for eksempel i forbindelse med «fake news», kildekritikk osv. En lærer beskrev det slik:

Det skal jo inn i fagene. De snakker om kildekritikk, nettvett, og hvordan man søker på nett etc. i alle fag selv om det ikke er et eget fag som heter Nettvett.

I hovedsak synes likevel dette temaet, nettvett, digital mobbing etc å være litt perifert i fag på ungdomstrinnet. Det kan bli borte i alle de andre faglige tema som man må dekke.

Av konkrete tiltak som skolen nevner forbundet med dette er mobilfri skole kanskje det viktigste. De fleste vi intervjuet ga uttrykk for at det fungerte greit, og bidro til at elevene hadde mer tradisjonell sosial omgang. Elevene vi snakka med mente det var

godt å slippe mobilen på skolen. Noen skoler trekker spesielt fram mobilforbud som viktig i forbindelse med kroppsøving, for å hindre at bilder blir tatt og spredt.

Noen fortalte dessuten om begrensninger på tilgang via skole-PC og nettbrett, noen sider/nettsteder er blokkert. Alt dette kan sees som måter å stenge uønsket oppførsel ute fra skoletida/skolens rom på. Samtidig er skolens folk som vi intervjuet klare over at dette ikke løser utfordringen, men bare holder det borte i skoletiden. At digitale krenkelser likevel «tas med inn», og dermed har følger som berører skolen ser også de vi har intervjuet. Det finnes ingen vanntette skott her. Som med all mobbing skjer dette i og utenom skole, og *hvor* krenkelsen finner sted, blir enda mindre relevant i en digital arena enn i det virkelige liv.

For noen skoler kan det se ut som om bruken av eksterne aktører er de viktigste elementene i deres forebyggende innsats. Dette har selvsagt to sider. På den ene siden er det viktige bevisstgjøringstiltak for både elever, lærere og foreldre. På den andre siden har det en tendens til å komme litt på siden av skolens daglige liv. Den dagen man har besøk av Mia Landsem²⁰, politiet eller MOT, blir den dagen alle er bevisst dette. Dagen etter glemmes det lett. Men samtidig ser vi at alle skolene oppgir å ha et visst fokus på det, i skoleregi. De tar opp temaet, snakker om nettvett, også på foreldremøter.

Samtidig har både elever og noen lærere en følelse av at det har vært mer oppmerksomhet rundt dette på lavere årstrinn. Opplevelsen er tydeligvis at barneskolen tar hovedtyngden mht å introdusere barn for den digitale verden, noe som er naturlig siden de fleste unge introduseres for smarttelefoner og annen slik teknologi lenge før de begynner på ungdomsskolen. Elever fortalte ofte at det har vært mer fokus på det i barneskolen, der dette var et mye mer synlig tema, noe de også syntes var naturlig. Men, som en elev sa:

Vi har hatt noe om det (nettvett) i høst, men hadde mer om det på barneskolen, men egentlig er det viktigere å ha om det på ungdomsskolen. Det er mye generell kunnskap om å være grei mot andre. Man bør ikke være annerledes med folk på nett enn på ordentlig.

Noen lærere trekker fram seksualiseringen av populærkulturen som en forklaring på spredningen av nakenbilder. Ungdommens forbilder, popstjerner, skuespillere og bloggere, viser kropp og spiller på sex, og kan få unge til å ville imitere dem. Veien fra trutmunn/ «duckface» og nedtrukket bh-stropp til stadig mer dristige bilder som deles med venner og venninner kan da være kort.

²⁰ Mia Landsem er mye brukt som foredragsholder i skolene, blant annet om nettvett og betydningen av samtykke. Ifølge wikipedia er hun en «datadetektiv» som jobber på nett for å avsløre mennesker bak såkalt hevnporno og ulovlig deling av nakenbilder.

Dessuten snakket noen informanter om den manglende bevissthet om at forhold er kortvarige, at kjæresten du deler lettkledde bilder av deg selv med kanskje ikke er kjæresten din om tre uker, og at bildene da kan komme på avveie. En FAU-representant sa det slik:

Det er dessuten en utfordring å forklare at en kjæreste når du er 15 år ikke nødvendigvis er en kjæreste året etter, og at å dele intime bilder derfor alltid er farlig, uansett hvem du deler det med.

Ved grovere hendelser, var de elevene vi intervjuet enige om at de tok det opp med voksne, foreldre eller skolens folk. Og når de tok det opp med skolen, var alle samstemt i at det ble fulgt opp. Når voksne kobles på slike saker, opplevde elevene generelt at det skjer ting. I særlig graverende tilfeller hadde de også opplevd at politiet ble koblet på.

Flere har gitt uttrykk for at de savner mer undervisning i nettvett og lignende. Samtidig mener noen at det ikke er her alene løsningen ligger. Som en elev sa: «Vi vet hvordan vi skal oppføre oss mot hverandre på nett, men av og til velger vi ikke å gjøre det»

3.4.7 Hvordan samarbeider skoler med andre aktører i dette arbeidet?

Noen av våre informanter har fremhevet at det i alt mobbeforebyggende arbeid er nødvendig å koble skolens interne nettverk mot eksterne aktører på en forpliktende måte. En lærer beskrev denne koblingen slik, med utgangspunkt i sin skole:

Skolen har to sosiallærere. Skolen har dessuten et tverrfaglig team med spesialpedagog, barnevern, sosiallærer, helsesøster, lege. Dit melder lærere inn saker som er utfordrende. Det er møter en gang i måneden.

Dessuten beskrev mange informanter fra alle skolene, hvordan eksterne aktører er inne, på mer ad hoc-preget basis, som foredragsholdere, kursarrangører for lærere og elever, deltakelse på foreldremøter osv. Dette handlet i stor grad om å bruke eksterne krefter for å tilføre elever, lærer og foreldre mer kunnskap om det som oppleves som et vanskelig felt. Av aktører som ble nevnt i mange intervjuer var MOT ofte nevnt. En skoleleder beskrev det slik:

Vi har hatt politiet inne og vi har hatt mye systematisk MOT- arbeid ved skolen med fokus på riktig valg. Vi er involvert i «Skolen som samfunnsbygger»²¹ i MOT. Der er det viktig med det forebyggende arbeidet; det handler mye om holdninger.

²¹ <https://www.mot.no/skolen-som-samfunnsbygger/>

Mens en FAU-representant sa dette på spørsmål om skolens arbeid mot digital mobbing:

Skolen er MOT-skole, og de har et godt og fast opplegg for alle klasser, når det gjelder mobbing, også digital mobbing.

Andre eksterne som har vært nevnt, og som vi har omtalt før, er blant annet politi, Redd barna, ruskoordinator NAV og enkeltpersoner med kompetanse på området, som for eksempel Mia Landsem. En skoleleder omtalte noen slike besøk som litt «happening-preget».

Å trekke politiet inn i dette arbeidet, framhever noen som positivt mht til å få fokus på dette feltet. En skoleleder beskrev det slik:

Vi burde hatt mer av det [fokus på nettvett] ingen tvil om det. Politiet kommer i mai og skal ha foredrag med elevene. Patruljer i politiet har ansvar for hver sin skole., De skal stikke innom og slå av en prat med elevene. En forlengelse av det er at politiet har tilbudt seg å holde foredrag knyttet til nettvett.

Skole-hjem-samarbeid har sentral betydning for alt arbeid i skolen, og kanskje særlig på dette området, som så åpenbart overskrider grensen mellom skole og omverden (NOU 2015: 2, 2015). Foreldresamarbeid er da også noe som nevnes som sentralt i alle skolene, både skolene og FAU tar initiativ til å få nettvett på skolens sakskart:

Det blir tatt opp i alle møter, og vi i FAU får klare svar på dette. Det er rektor som har kalt oss inn til alle møter i det siste, siden FAU ikke har hatt egne saker som de har måttet ta opp i mellom disse møtene. De har også fått informasjon om 9A, også på FAU-møter.

Hvor godt skole-hjem-samarbeidet fungerer, er det delte meninger om:

FAU prøver å ha felles fokus med skolen om nettvett og samarbeid skole-hjem. FAU har fokus på nettmobbing, og FAU og rektor snakker om felles regler og hva de skal mene og gjøre med det. Men det er jo ikke noe vits å høre med oss foreldre hva vi mener dersom det ikke blir fulgt opp. Det er tungt å bli hørt, også som foreldre.

Både lærere og foreldre har vært inne på at mange foreldre kjenner lite til den digitale verdenen. Til en viss grad er de avhengig av at egne barn snakker med dem dersom det skjer noe negativt. Foreldre prøver nok å følge med, men mange forteller at de ikke bestandig klarer det så godt som de kanskje føler at de burde. Likevel sa FAU-representantene vi intervjuet at de også tar dette opp med egne barn, og mente dette gjelder de fleste foreldre. De fleste er litt bekymret for hva barn kan møte, og søker å innprente nettvett og god digital oppførsel:

Jeg tar det i alle fall opp med egne barn, har gjort det mange ganger, hva man gjør og ikke gjør på digitale media. Må gjenta det, man glemmer det, minne om

at folk ikke nødvendigvis er de de utgir seg for Mange er dårlig på å forstå konsekvenser i den alderen. Krever mye av foreldre fordi man må ta det opp hele tiden. Repetere, repeterer, repetere.

Av og til kan foreldre være dårlige eksempler. En skoleleder sa:

Det er stor forskjell på foreldre i forhold til data, fra de som er veldig skeptiske og de som nærmest driver det i negativ retning ved å være veldig PÅ og tilfeldig i omgangen med det selv.

Samtidig mener flere at foreldre er opptatt av temaet, og av og til kan bli en pådriver for skolens arbeid.

Et tema som stadig dukker opp i intervjuene, var det delte ansvaret som måtte ligge til grunn for dette arbeidet. Skolen kan ikke løse alt alene. En foreldrerepresentant i FAU var klar på at hovedansvaret her måtte ligge på foreldrene:

Dette i stor utstrekning er en foreldreoppgave, man kan ikke forvente at skolen skal ta seg av ting som skjer utenfor skoletida. Få ting i skolen kan være bare et skoleansvar, foreldre er pliktig til å følge opp for eksempel med leksehjelp, det er foreldreansvar å støtte eleven og skoles arbeid. Mange foreldre tar lite ansvar. Skolen har selvsagt ansvar på skolen, men ellers er det foreldrene som må trå til. Alt for mange foreldre mener at alt er skolens ansvar, voldsomt ansvar de legger på skolen og som de sjøl ikke vil ta i. Skolen er avhengig av at foreldrene tar ansvar, også læring. Ingen foreldre forventer at de ikke må ta ansvar i forbindelse med idrettslaget, men noen, for mange, forventer at skolen skal ordne opp i alt som har med skole å gjøre. Skolen har ansvaret for dem når de er på skolen, alt det andre er foreldrenes og barnet ansvar.

Samtidig opplever noen skoleledere vi intervjuet at svært mye ansvar blir lagt på skolen:

Jeg føler at vi som sitter i grunnskolen har mandat til å ordne opp i alt. Med nye opplæringsloven føler vi et stort ansvar. Det ramler tilbake på oss, uansett.

Annen forskning viser at dette ikke er et spørsmål om enten eller, men at skolen og «resten av verden» må utvikle måter man samme kan møte disse utfordringene (Stanbrook, 2014).

3.5 Avslutning: Digital mobbing i et læringsmiljøperspektiv

På bakgrunn av intervjuene kan vi konkludere med at digital mobbing oppleves som et forholdsviss marginalt fenomen. Likevel er det noen som er bekymret for at det er mer digital mobbing enn man vet om, for det blir lett usynlig. Skolene er bekymret for elevenes psykiske helse, og flere viser til at flere unge sliter nå enn før. Samtidig er det tydelig at det er stor alvorlighetsgrad i saker som handler om digital mobbing, da det oppleves som tap av kontroll. Anonymiteten, spredningen og varigheten av innleggene samt det at man ikke vet hvem eller hvor mange som har sett det, gjør at denne

mobbeformen oppleves som ekstra belastende for de som opplever dette. Sosiale media og smarttelefonen, eller datamaskina for spilling, beskrives likevel mest av alt som sosiale arenaer og område der ungdommene tilbringer mye av fritiden sin.

Negative digitale opplevelser kan være aktiv utskjelling med bruk av stygge ord og karakteriseringer. Det kan også handle om mer passiv mobbing i form av utestenging og ekskludering. Apper, bildedeling og sending av usømmelige bilder kan være andre former for negative opplevelser. Elevenes håndtering av digital mobbing/krenkelser/ufinheter varierer. For mange er det så enkelt at de bare blokkerer de ubehagelige. Hvis ting som oppleves som alvorlig skjer, vil mange ta det opp med voksne som lærere og foreldre. Når voksne kobles på, oppleves det at det blir tatt på alvor.

Røff sjargong som har fått utviklet seg i noen grupper kan bli oppfattet som belastende for enkelte som ikke kjenner koden. Det å bli kalt hore av en venninne kan være en normal del av omgangstonen, mens kan oppleves som svært krenkende av andre. Kontekst er viktig. Et ord som i vennegjengen er sagt med et smil kan være akseptabelt, men ikke i andre kontekster. Den digitale arena er også en arena for utprøving og grensesprengning, uten voksenkontroll. De fleste unge vet godt hvordan man skal oppføre seg på nett, men mange ønsker samtidig mer undervisning om nettvett.

Skolens digitale kompetanse er i klar framgang, men de gir uttrykk for at de ønsker enda mer kompetanse på det digitale området. Både lærere og elever vurderer elevenes digitale kompetanse som relativt høy, samtidig presiserer mange lærere at denne kompetansen kan variere og være avgrenset til spesielle områder. Elevenes digitale kompetanse er ikke så god som de selv tror, mener noen lærere. De er gode på bruk av sosiale medier, men har lite utviklet kritisk sans. De er heller ikke nødvendigvis gode på digitale redskaper brukt i undervisninger. Ifølge lærere er det enkelte som «knappt kan opprette et word-dokument». Samtidig mener både lærere og elever at elever kan være bedre enn lærerne på teknisk forståelse og intuitiv forståelse av hvordan programmer fungerer (koble på tv, lydinnstilling). Dette gjelder ikke alle elever, da noen ikke er interessert, heller ikke i sosiale media. Nettvett er en viktig faktor i forebygging av digital mobbing og for et godt og trygt læringsmiljø. Her gir flere inntrykk av at de kunne tenkt seg mer kompetanse og mer fokus.

Skillet mellom skole og fritid når det gjelder mobbing digitalt oppleves som kunstig. Disse arenaene går inn i hverandre. Det elevene sier noe om er at en mobilfri skole gir dem litt fri fra mobilen og hjelper dem til å fokusere på fag og venner der de er. Mobbing foregår ikke bare på skolen, men i ungdommens liv, og ungdommens liv foregår på skolen og på fritida. Grensene finnes ikke. Dette har skolene tatt inn over seg, og ser at det som skjer med elever ut over skoletiden uansett vil tas med inn i skolen. Også med det nye kapittel 9 A er det mer fokus på at skolens ansvar går ut over det som skjer mellom ni og to. Samtidig ser de ansatte en økende tendens til at foreldre forventer at skolen skal ordne opp, i stedet for å ordne opp seg imellom.

Digital mobbing er ikke så utbredt, og i enkelte intervju mener elever at de som blir hengt ut på nett gjerne har «skyld» i det selv. De ber om det gjennom å oppsøke anonyme apper, eller ved at man tar bilder av seg selv og sender ut selv til kjæreste eller lignende i første omgang. Lærere tror at det ofte handler om glidende overganger. I populærkulturen er det stor aksept at man viser kropp og grenser kan skli ut når bloggere og realitystjerner er forbilder. Ofte oppfattes slike fenomener som digitalt skurr eller spam som sees på som uunngåelig. Også foreldre er viktige rollemodeller, og ikke nødvendigvis positivt i forhold til nettvett. Voksne kan for eksempel være ukritiske i forhold til deling av bilder på nett, og «netttroll» er ofte godt voksne.

Digital mobbing lar seg ikke redusere til å handle om skole. Det er et fenomen som av natur er grensprengende eller grenseløst. Hvis en elev har utfordringer knyttet til en person som befinner seg på et annet kontinent, er det lite skolen direkte kan gjøre for å forhindre uønsket adferd. Mobilfri skole og begrensninger på adgang fra skolens datautstyr, stenger eksponeringen for det uønskede i skoletiden, men løser kanskje ikke problemer knyttet til mobbing og trakassering ut over det. Den uønskede adferden fortsetter, og møter eleven så snart skoletiden er over, og mobiltelefonen er slått på igjen. Samtidig vil elevene ta med seg dette inn i skolen, i den forstand at det som skjer utenfor skolen vil påvirke deres læringsmiljø, motivasjon og mestring. Mobbingens konsekvenser er også grenseløs. På mange måter er skolen derfor nødt til å fange opp og håndtere symptomene, se resultatene av det som skjer utenfor skolen, på skolen, og søke å møte dette, i samarbeid med andre, eksterne aktører. Skolen må hjelpe elevene til å håndtere ting som skjer utenfor skolen. Skolens arbeid blir dermed viktig, men ikke tilstrekkelig.

På grunn av dette vil en oppleve at skolen lettere kan håndtere tradisjonell mobbing, som skjer i skolen, da dette vil være materielt og håndgripelig, ord og handlinger, som vil kunne identifiseres og jobbes med. Relasjoner til lærere og andre vil her oppleves som viktigere enn når det gjelder den digitale mobbingen. Denne vil i større grad være immateriell, usynlig og uhåndgripelig med skolens vanlige redskaper mot mobbing. Disse er utviklet for å håndtere det håndfaste. Konkrete enkelttiltak vil være mindre virksomme enn for eksempel helhetlig utvikling av en kultur og et positivt læringsmiljø. Vi ser at det at skolen har felles regler som er kjent av alle, har en klar betydning for reduksjon av tradisjonell mobbing, noe som også annen forskning støtter. En svensk studie viser at det i skoler med lav forekomst av mobbing gis en samstemt beskrivelse av hvilke normer som gjelder for det sosiale samspillet på skolen. (Söderström, 2013 i NOU 2015: 2, 2015). Elevundersøkelsen 2018 viser ingen signifikant sammenheng mellom felles regler og digital mobbing. Dette kan forstås som at digital mobbing ligger utenfor det felles regler kan bidra til å redusere, eller at felles regler ikke er tilpasset elevenes digitale virkelighet.

Langsiktig arbeid med å bygge holdninger og bidra til positiv atferd vil være mer effektivt. Etter vår vurdering er digital mobbing en utfordring der alle i skolen må engasjere seg i en eller annen grad i både forebygging og oppfølging. Dette bør være et integrert tema i undervisning og samtidig et tema som må tas opp særskilt ved behov. Ledelse, faglærere, kontaktlærere, rådgivere og øvrig elevtjeneste må ha et

avklart forhold til dette. Skolens forebyggende nettverk må være solid og operativt, og ha den nødvendige digitale kompetanse til å håndtere slike utfordringer. Med digital kompetanse menes her selvsagt både den faktiske, tekniske kompetanse i å bruke de aktuelle verktøyene, og kompetanse knyttet til ungdommens bruk av sosiale media. Man må altså ha den nødvendige kjennskap til hvilke samhandlingsform de unge benytter, i form av apper og nettfora som er populære. Det siste er kunnskap som må løpende oppdateres. Samtidig må man ha den nødvendige kunnskap om de etiske, legale, sosiale og psykologiske sidene ved de unges bruk av digitale samhandlingsrom. Dette interne nettverket må kobles tett på eksterne nettverk. Eksterne og interne aktører må jobbe tett sammen i forpliktende nettverk for å møte en så sammensatt utfordring som digital mobbing er.

4. Analyser av mobbing på skolenivå

I dette kapittelet skal analyseres forekomst av mobbing 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, 2019a). Tilsvarende analyser av mobbing ble også gjennomført for Elevundersøkelsen fra 2011 til 2017 (Wendelborg et. al., 2011; 2012; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018). Til forskjell fra tidligere år har vi fra i 2017 av brukt 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. Disse to siste spørsmålene i indeksen ble først innført i 2016, så sammenligningsgrunnlaget begrenses til Elevundersøkelsen 2016 og 2017.

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, 2017 og 2018, 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 2016-2018

Årstall	2016	2017	2018
Antall skoler	1804	1689	1823
Gjennomsnitt	7,4	7,6	7,0
Standardfeil for gjennomsnittet	0,1	0,1	0,1
Standardavvik	5,4	5,2	5,1
Minimum	0,0	0,0	0,0
Maksimum	35,0	47,8	39,4
Andel skoler uten mobbing	9,6	8,7	9,9
Prosentil			
5	0,0	0,0	0,0
10	1,2	1,7	0,6
20	2,9	3,3	2,8
30	4,2	4,5	3,9
40	5,3	5,7	5,0
50	6,6	7,0	6,1
60	7,9	8,1	7,1
70	9,3	9,5	8,8
80	11,1	11,4	10,5
90	14,3	14,6	13,6
95	17,3	17,1	16,7

Tabell 4.1 viser at gjennomsnittlig rapporterer 7,0 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2018. Dette er en reduksjon på 0,6 prosentpoeng fra 2017. Denne reduksjonen er liten og ikke av statistisk betydning. I 2018 er det 9,9 prosent av skolene hvor ingen elever rapporterer om mobbing. Dette er flere skoler enn i 2017 hvor det var 8,7 prosent av skolene som var uten elevrapportert mobbing. Selv om det er rundt 9 til 10 prosent mobbefrie skoler i både 2016, 2017 og 2018, er det ikke slik å forstå at dette er de samme skolene hvert år. For 10.trinn er det fem skoler som har vært mobbefrie over tre år (0,7 %) og for 7. trinn er det 33 skoler som har vært mobbefri over tre år (2,6 prosent). Lødding og Vibe (2010) fant også at svært få skoler (4 promille) hadde 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 alle tre år 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 til 10 prosent mobbefrie skoler. Andelen som rapporterer om mobbing ved de 20 prosent skolene med minst mobbing er inntil 2,8 prosent i 2018. Andelen elever som rapporterer om mobbing ved de 5 prosent av skolene med mest mobbing er minst 16,7 prosent i 2018.

I den skolen som rapporterer om mest mobbing i 2018 er det 39,4 prosent av elevene som oppgir at de er mobbet.

Vi har videre delt hele materialet for 2018 i tre deler: skoler hvor færre enn 3,5 prosent av elevene rapporterer om mobbing (rundt 25 prosent av skolene), skoler der mellom 3,5 og 10 prosent er mobbet (rundt 50 prosent av skolene) og skoler hvor flere enn 10 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 1823 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2018

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre en 3,5%	3,5 til 10%	Over 10%	
Andel av guttene som er mobbet	Færre en 3,5%	14,4	13,4	5,9	33,7
	3,5 til 10%	12,7	19,1	9,4	41,2
	Over 10%	5,7	9,9	9,4	25,1
Alle		32,8	42,5	24,7	100,0

Kji-kvadrat = 83,2; df=4 p<.000; Cramers V= 0.15

Tabell 4.2 viser at 14,4 prosent av skolene er i kategorien der færre enn 3,5 prosent av både jentene og guttene er mobbet. Videre ser vi at i 9,4 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av både guttene og jentene som er mobbet. Det er færrest skoler (5,7 prosent) i kategorien hvor flere enn 10 prosent av guttene og færre enn 3,5 prosent av jentene er mobbet. Likeledes er det nest færrest i skoler (5,9 prosent) hvor det er flere enn 10 prosent jenter og under 3,5 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 33,7 prosent av skolene er det færre enn 3,5 prosent av guttene som er mobbet og i 25,1 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av guttene som er mobbet. Når det gjelder jentene er det i 32,8 prosent av skolene hvor færre enn 3,5 prosent av jentene er mobbet og i 24,7 prosent av skolene hvor det er flere enn 10 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 0.15 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 2018. Indeksene i Skoleporten er:

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

I Skoleporten presenteres i tillegg andelen elever som svarer at de blir mobbet av medelever, mobbet digitalt (på skolen) og/eller mobbet av voksne på skolen 2-3 ganger i måneden eller oftere. Denne andelen analyseres her på lik linje med indeksene.

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 for Elevundersøkelsen 2018. I tillegg viser vi tilsvarende tall fra

2015 til 2017 for å se på utvikling over tid. 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*. Disse tabellene er også presentert i Analyser av indeksene på skoleporten 2018 (Wendelborg 2019b)

Tabell 5.1 *Indekser nasjonalt nivå for 7.trinn, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2015 til 2018*

7. trinn	2015		2016		2017		2018		Endring	
	Snitt	SA	Snitt	SA	Snitt	SA	Snitt	SA	Cohens d	Cohens d
Trivsel	4,38	0,71	4,37	0,71	4,32	0,73	4,30	0,75	0,11	0,03
Støtte fra lærerne	4,43	0,6	4,43	0,61	4,41	0,63	4,41	0,63	0,04	0,00
Støtte hjemmefra	4,41	0,72	4,41	0,72	4,39	0,74	4,37	0,75	0,06	0,03
Faglig utfordring	4,06	0,9	4,08	0,88	4,06	0,91	4,05	0,90	0,01	0,01
Vurdering for læring	3,94	0,72	3,93	0,73	3,89	0,75	3,88	0,75	0,08	0,01
Læringskultur	4,08	0,67	4,08	0,67	4,05	0,68	4,04	0,68	0,07	0,02
Mestring	4,1	0,54	4,09	0,55	4,07	0,57	4,05	0,60	0,09	0,03
Motivasjon	3,99	0,73	3,98	0,73	3,92	0,77	3,85	0,79	0,19	0,10
Elevdemokrati og medvirkning	3,83	0,75	3,82	0,76	3,8	0,77	3,81	0,76	0,03	0,01
Felles regler	4,31	0,63	4,28	0,64	4,25	0,66	4,38	0,63	0,11	0,20
Utdanning og yrkesveiledning	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
			<i>Andel</i>		<i>Andel</i>		<i>Andel</i>			
Mobbing på skolen			7,1		7,2		7,0			

Tabell 5.1 viser gjennomsnittsverdiene for elever på 7. trinn på alle indeksene i Skoleporten for Elevundersøkelsen 2015 til 2018. 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. Imidlertid ser vi at det har skjedd en økning i elevenes rapportering av felles regler fra 2017 til 2018, med en Cohens *d*-verdi på 0,20. Dette er en liten endring, men av betydning. En kan også legge merke til en mulig negativ utvikling i elever på 7. trinns rapportering av motivasjon. Tabell 5.1 viser for øvrig at elever på 7. trinn svarer relativt høyt på *Trivsel*, *Støtte fra lærerne*, *Støtte hjemmefra* og *Felles regler*. Når det gjelder *Mobbing på skolen*, viser tabellen at det er ingen endring i hvordan 7. trinns elever rapporterer om dette.

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 2015 til 2018*

10. trinn	2015		2016		2017		2018		Endring	
	Snitt	SA	Snitt	SA	Snitt	SA	Snitt	SA	15/18	17/18
									Cohens d	Cohens d
Trivsel	4,17	0,85	4,18	0,85	4,13	0,87	4,14	0,86	0,03	0,01
Støtte fra lærerne	3,97	0,77	4,00	0,76	3,97	0,77	4,00	0,75	0,04	0,04
Støtte hjemmefra	3,98	0,95	4,04	0,94	4,05	0,94	4,10	0,92	0,13	0,05
Faglig utfordring	4,21	0,85	4,25	0,84	4,24	0,85	4,25	0,84	0,05	0,01
Vurdering for læring	3,26	0,79	3,29	0,79	3,29	0,81	3,32	0,80	0,07	0,04
Læringskultur	3,75	0,81	3,81	0,79	3,77	0,81	3,81	0,79	0,07	0,04
Mestring	3,96	0,66	3,97	0,65	3,90	0,74	3,90	0,75	0,09	0,00
Motivasjon	3,51	0,84	3,53	0,85	3,49	0,86	3,48	0,87	0,04	0,01
Elevdemokrati og medvirkning	3,25	0,83	3,30	0,84	3,30	0,85	3,36	0,84	0,13	0,06
Felles regler	3,89	0,82	3,91	0,82	3,89	0,83	4,03	0,81	0,18	0,18
Utdanning og yrkesveiledning	3,80	1,04	3,80	1,04	3,81	1,03	3,81	1,03	0,01	0,00
			<i>Andel</i>		<i>Andel</i>		<i>Andel</i>		<i>z-verdi/ es</i>	<i>z-verdi/ es</i>
Mobbing på skolen			7,3		8,0		6,7		3,90/0,01	8,33/0,03

Tabell 5.2 viser at det heller ikke for 10. trinn er noen store endringer i skårene sammenlignet med det 10. trinn svarte tidligere år. 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*. Vi ser imidlertid en økning i elevenes rapportering på *Felles regler*, slik vi så på 7. trinn, men Cohens d –verdien er nær grenseverdien på 0,20, men rett under (0,18). Når vi ser på *Mobbing på skolen* ser vi at det er en reduksjon i andel som rapporterer om dette i 2018.

Tabell 5.3 *Indekser nasjonalt nivå for Vg1, gjennomsnitt, standardavvik og Cohens d (størrelse på forskjell) for 2015 til 2018*

Vg1	2015		2016		2017		2018		Endring	
	Snitt	SA	Snitt	SA	Snitt	SA	Snitt	SA	15/18	17/18
									Cohens d	Cohens d
Trivsel	4,3	0,75	4,3	0,76	4,28	0,77	4,27	0,77	0,04	0,02
Støtte fra lærerne	4,1	0,67	4,11	0,69	4,12	0,69	4,13	0,69	0,04	0,01
Støtte hjemmefra	3,91	0,97	3,94	0,97	3,98	0,97	4,00	0,97	0,09	0,03
Faglig utfordring	4,31	0,8	4,33	0,81	4,33	0,81	4,32	0,83	0,01	0,02
Vurdering for læring	3,39	0,78	3,42	0,79	3,44	0,79	3,47	0,79	0,10	0,04
Læringskultur	3,95	0,77	3,95	0,77	3,97	0,77	3,99	0,77	0,05	0,03
Mestring	3,98	0,61	3,99	0,61	3,92	0,69	3,90	0,72	0,11	0,03
Motivasjon	3,78	0,75	3,75	0,77	3,73	0,79	3,74	0,79	0,06	0,01
Elevdemokrati og medvirkning	3,48	0,78	3,54	0,79	3,57	0,80	3,59	0,80	0,14	0,04
Felles regler	3,99	0,77	4,01	0,78	4,05	0,78	4,20	0,76	0,28	0,19
Utdanning og yrkesveiledning	3,45	1,35	3,45	1,34	3,53	1,33	3,50	1,34	0,04	0,02
			<i>Andel</i>		<i>Andel</i>		<i>Andel</i>		<i>z-verdies</i>	<i>z-verdies</i>
Mobbing på skolen			4,9		5,0		4,4		4,29/0,01	4,67/0,01

Tabell 5.3 viser indeksene for Vg1 på nasjonalt nivå. Dersom vi ser på endringer viser Cohens *d* i de to siste kolonne at det har vært minimale endringer fra tidligere års Elevundersøkelser. Unntaket er igjen rapportering om *Felles regler*. Det har skjedd en betydningsfull endring i hvordan elever på Vg1 rapporterer om dette og denne endringen kom særlig i 2018. Cohens *d* verdiene indikerer at elever på Vg1 skårer høyere på indeksen i 2018 særlig sammenlignet med 2015 (Cohens *d*=0,28) og er nær grenseverdien for Cohens *d* på 0,2 fra 2017 til 2018. Det kan tenkes de nye regler om skolemiljø som ble vedtatt av Stortinget og trådte i kraft 1. august 2017 (Opplæringslova, 1998), hvor det blir understreket at skolene skal arbeide kontinuerlig og systematisk for et trygt skolemiljø og skolenes aktivitetsplikt ble lovfestet, gjenspeiler seg i disse resultatene. Det kan ha medført til et økt fokus hvilke regler som gjelder og hvordan skolen reagerer på regelbrudd. Når det gjelder Vg1 kan tilsvarende tenkes å ha skjedd ved innføring av fraværsgrense i videregående skole høsten 2016.

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.

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 sterkest relasjon med den aktuelle indeksen. Både tabeller og figurer kommenteres underveis.

6. Trivsel

Indeksen *Trivsel* består av ett spørsmål som er stilt til samtlige elever. Denne indikatoren er ment å fange opp elevenes generelle trivsel på skolen. Tabell 6.1 viser spørsmålet og svaralternativene for indeksen. Merk at alle svaralternativene rangeres fra 1 til 5. Svarkategoriene presentert i tabellen gjenspeiler numrene i Tabell 6.2.

Tabell 6.1 Oversikt over spørsmål og svaralternativ som inngår i indeksen Trivsel i Elevundersøkelsen 2018.

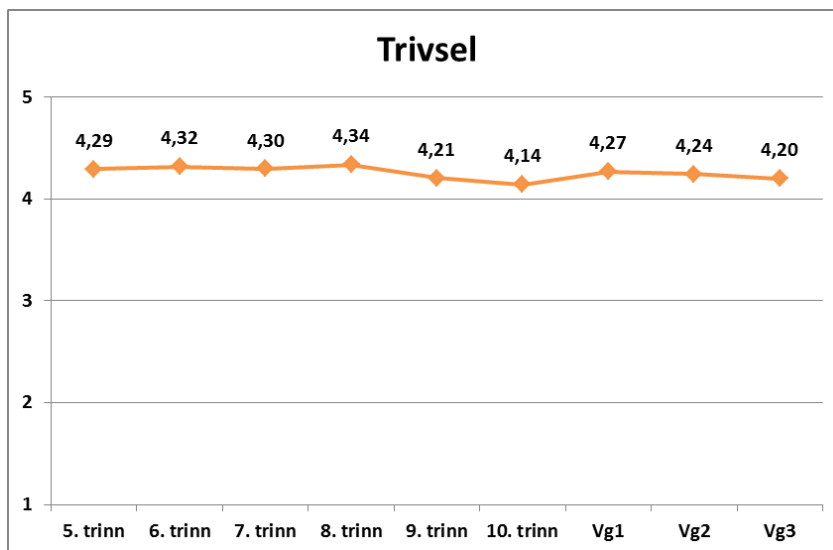
Trivsel	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6832 Trives du på skolen?	Trives ikke i det hele tatt – Trives ikke noe særlig – Trives litt – Trives godt – Trives svært godt

Tabell 6.2 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trivsel i Elevundersøkelsen 2018.

	Trivsel					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6832 Trives du på skolen?	1,0	2,1	9,1	46,2	41,7	4,26	0,78

Tabell 6.2 viser at rundt 88 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen i 2018 oppgir at de trives godt eller svært godt. 3,1 prosent oppgir at de ikke trives noe særlig eller ikke i det hele tatt.

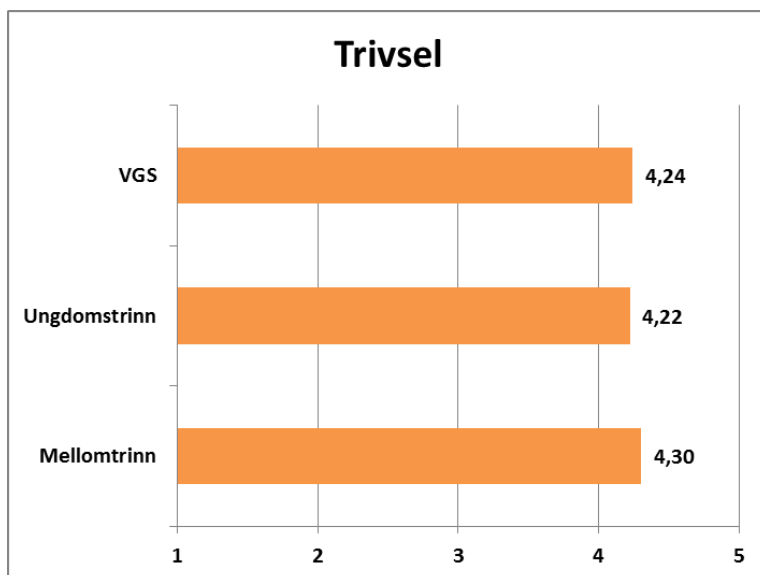
6.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,25 / 0,12$; $\text{Eta}^2 = 0,01$.

Figur 6.1 Trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).

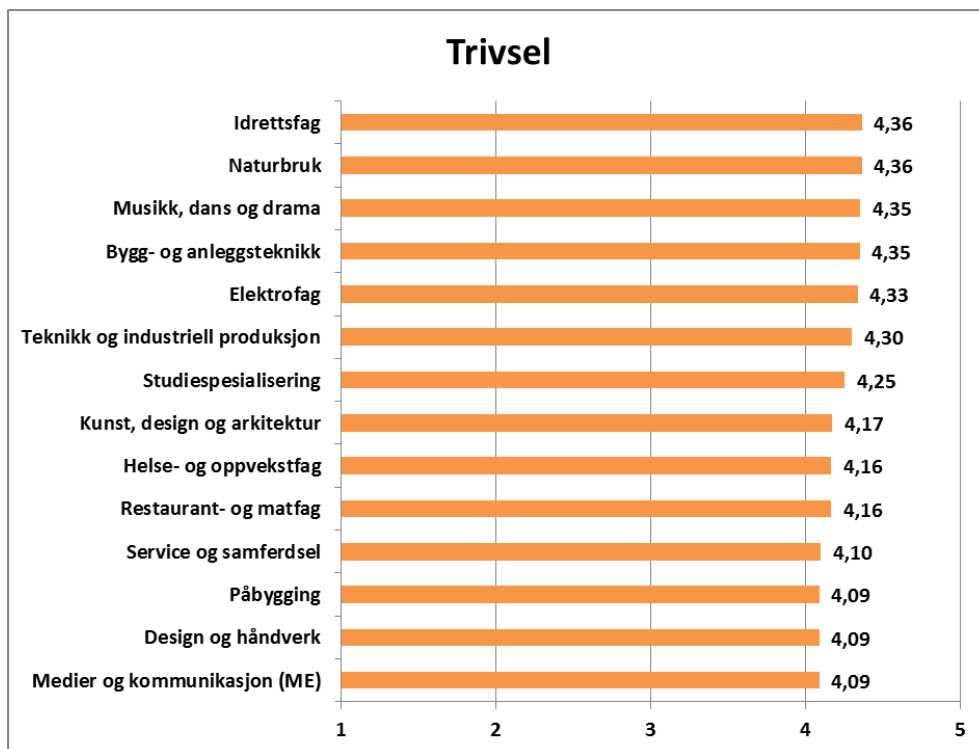
Figur 6.1 viser at gjennomsnittsverdiene for *Trivsel* er stabile fra 5. til 8. trinn, før de synker noe på 9. og 10. trinn. Det øker litt i Vg1 før elevenes opplevelse av trivsel reduseres igjen. Cohens d viser at forskjellen mellom trinnene med høyest og lavest skåre er av betydning, men lav. Effektmålet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



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $\text{Eta}^2 = 0,02$.

Figur 6.2 Trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

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

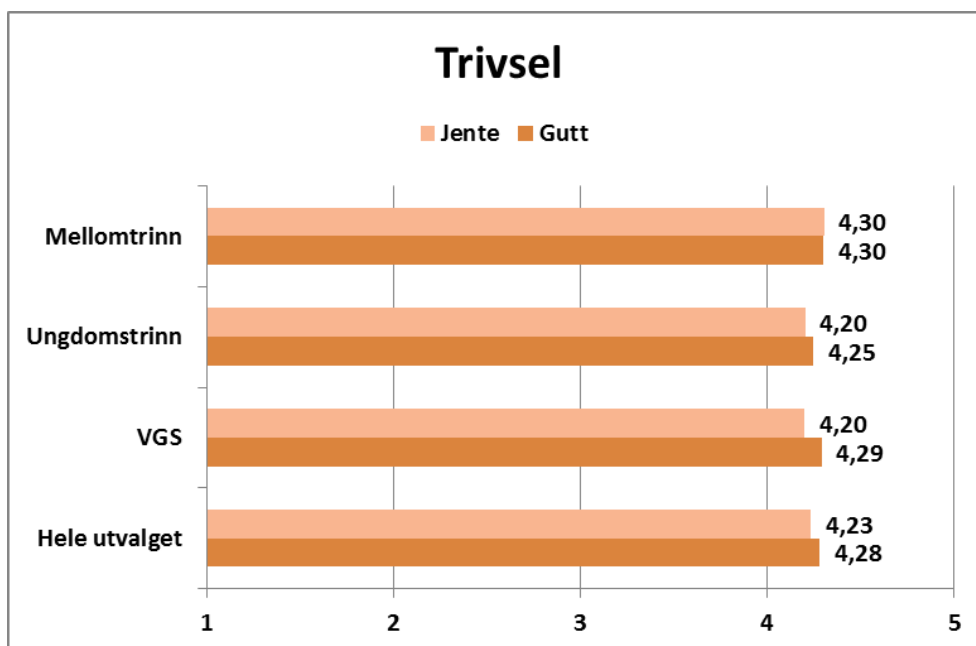


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,35 / 0,17$; $Eta^2=0,01$.

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 Idrettsfag og Naturbruk rapporterer høyest *Trivsel*, mens elevene på Medier og kommunikasjon (ME) 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

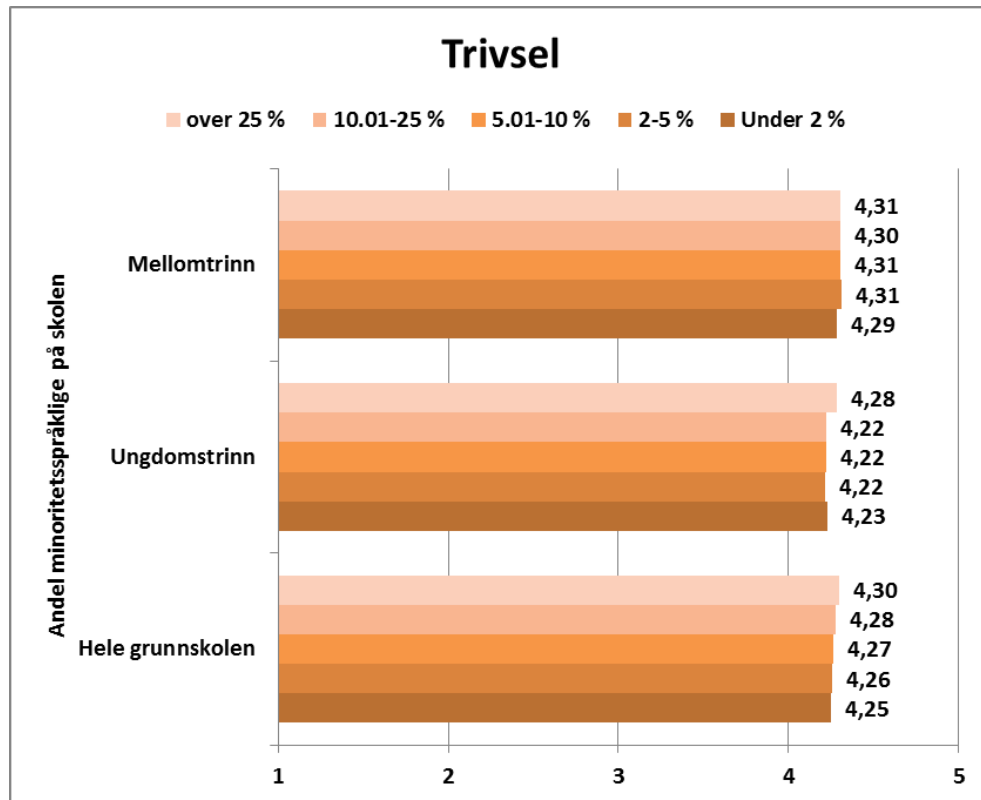


Forskjell mellom kjønn. *Hele utvalget*: $d = 0,06$ (IS). *Mellomtrinn*: $d = 0,04$. *Ungdomstrinn*: $d = 0,05$. *Videregående*: $d = 0,12$.

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

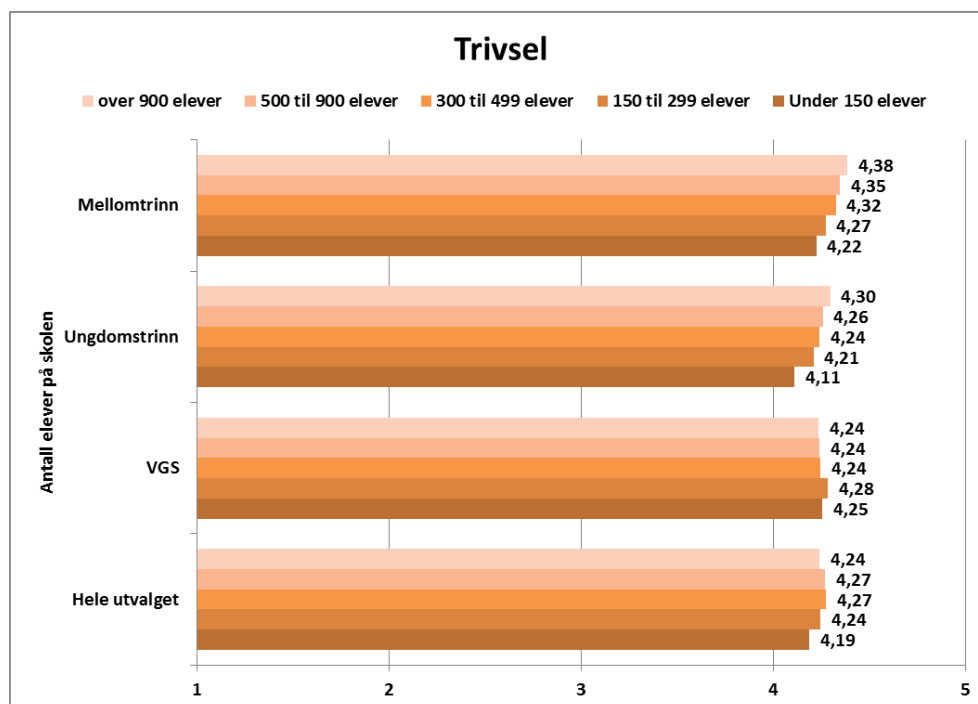


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d/ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,03 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d/ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$

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

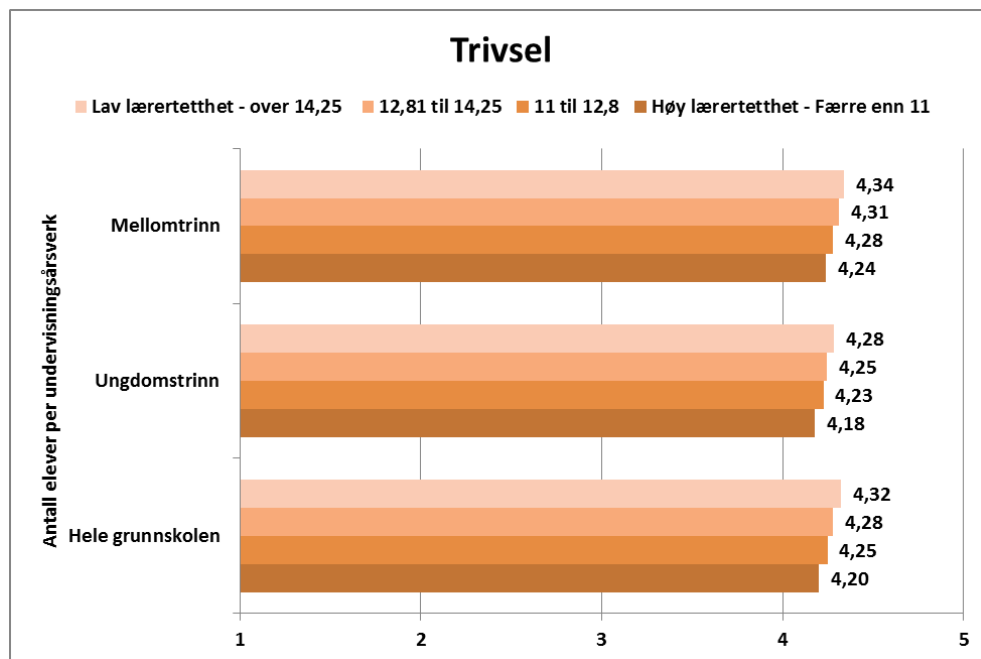


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,23 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$ 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.

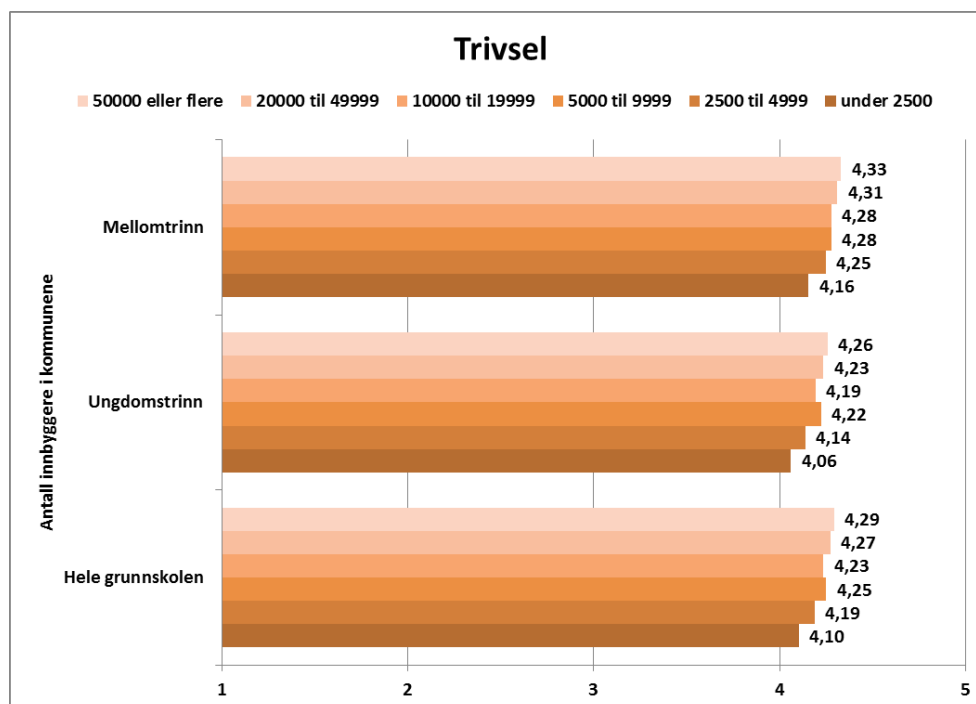


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d/ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d/ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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.

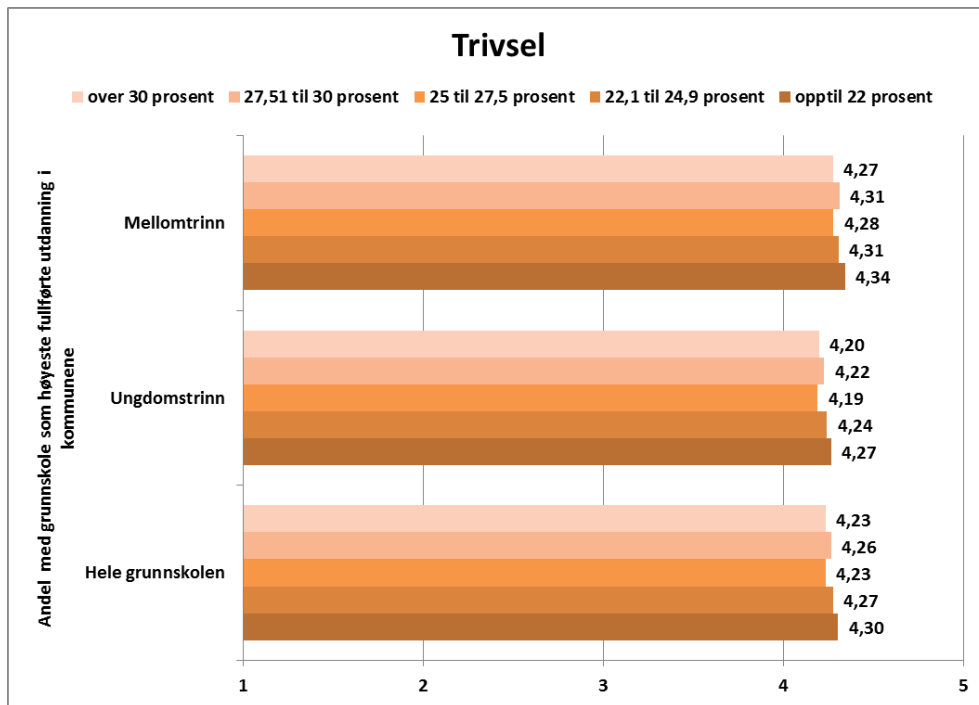
6.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,23 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,23 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$

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*: $d/ES = 0,09 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 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 elevs 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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,003	0,005				
Folketall	0,000	0,060				
Skolenivå (2551 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,000	0,535		
Antall elever på skolen			0,000	0,000		
Antall elever per årsverk			0,011	0,000		
Elevnivå (292217 elever)						
Trinn					-0,038	0,000
Kjønn					-0,021	0,000

B = ustandardisert 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 tilfelle *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 (0,9 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 b-verdiene 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. B- og signifikansverdiene viser at andel minoritetsspråklige ikke har signifikant

forklaringskraft på elevenes trivsel. Det har derimot antall elever på skolen og lærertetthet, men b-verdiene 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 klasstrinn har signifikant betydning. Det å være jente øker sannsynligheten for å trives på skolen (Gutt=1 og Jente=2), mens økning i klasstrinn reduserer trivsel ($b = -0,049$). Som vi ser at er begge regresjonskoeffisientene 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 2018.

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

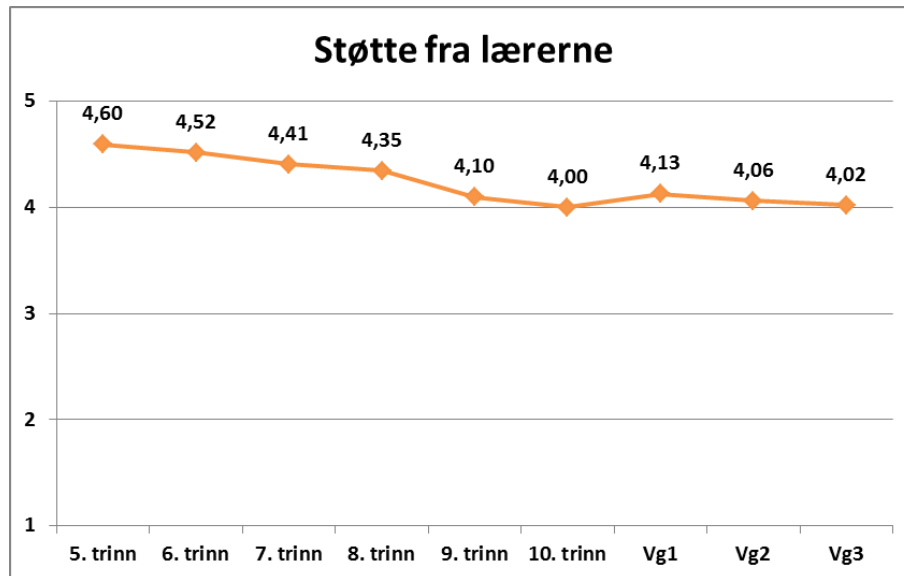
Tabell 7.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Støtte fra lærer* i Elevundersøkelsen 2018.

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	2,0	13,8	47,2	35,1	4,12	0,85
Q6844 Opplever du at lærerne dine har tro på at du kan gjøre det bra på skolen?	1,4	1,5	11,4	40,9	44,9	4,26	0,82
Q6845 Opplever du at lærerne behandler deg med respekt?	1,4	1,6	11,0	39,5	46,5	4,28	0,83
Q6846 Når jeg har problemer med å forstå arbeidsoppgaver på skolen, får jeg god hjelp av lærerne	1,1	1,4	12,3	42,9	42,2	4,24	0,80
Q6848 Lærerne hjelper meg slik at jeg forstår det jeg skal lære	1,2	3,2	10,5	39,6	45,6	4,25	0,85
Støtte fra lærerne						4,23	0,69

Ut i fra tabell 7.2 kan en lese at godt rundt 85 prosent av elevene som har besvart Elevundersøkelsen 2018 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.

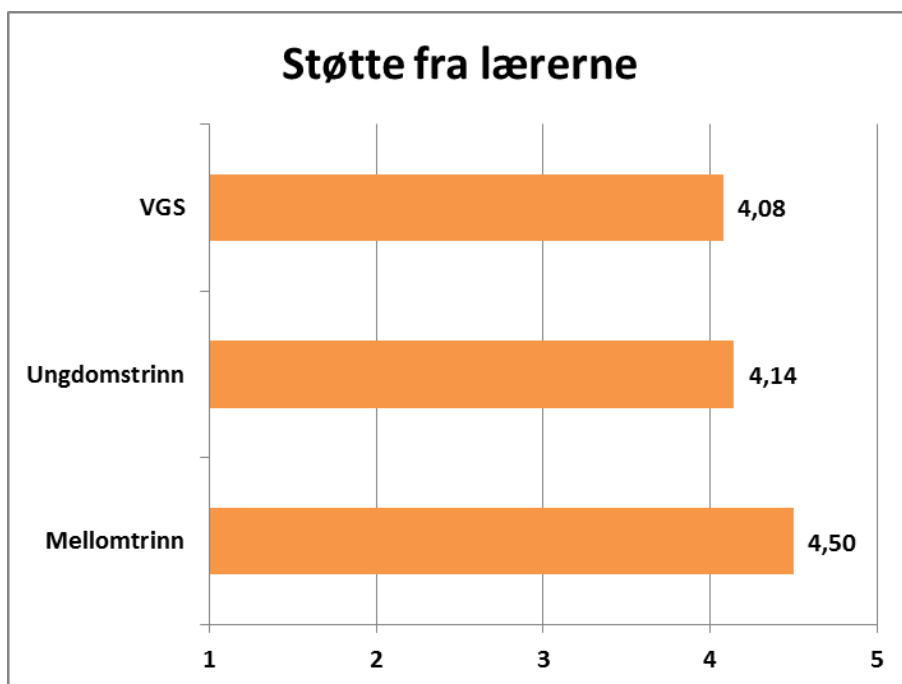
7.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,91 / 0,41$. $\text{Eta}^2 = 0,09$.

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

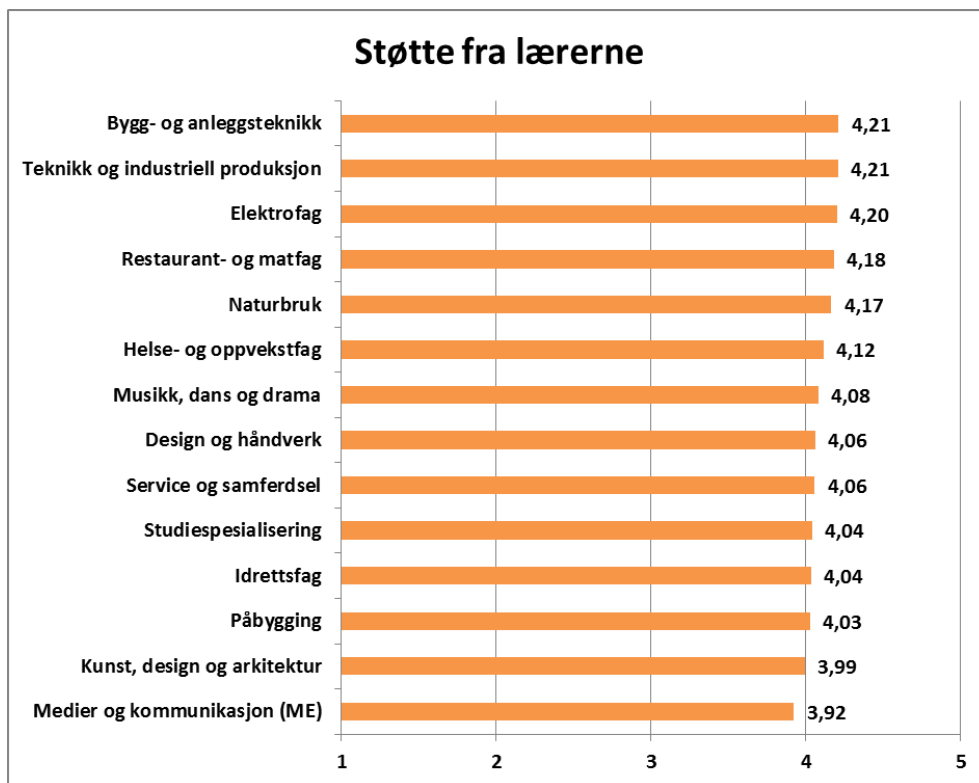
Figur 7.1 viser at elevenes opplevelse av *Støtte fra lærerne* reduseres gradvis fra 5. trinn til 10 trinn, med et særlig fall fra 8. til 9 trinn. Opplevelsen av *Støtte fra lærer* øker litt i overgangen til Vg1, men den reduseres igjen i Vg2 og ytterligere i Vg3. Forskjellen mellom 5. trinn og 10.trinn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



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,65 / 0,31$; $\eta^2 = 0,07$.

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.

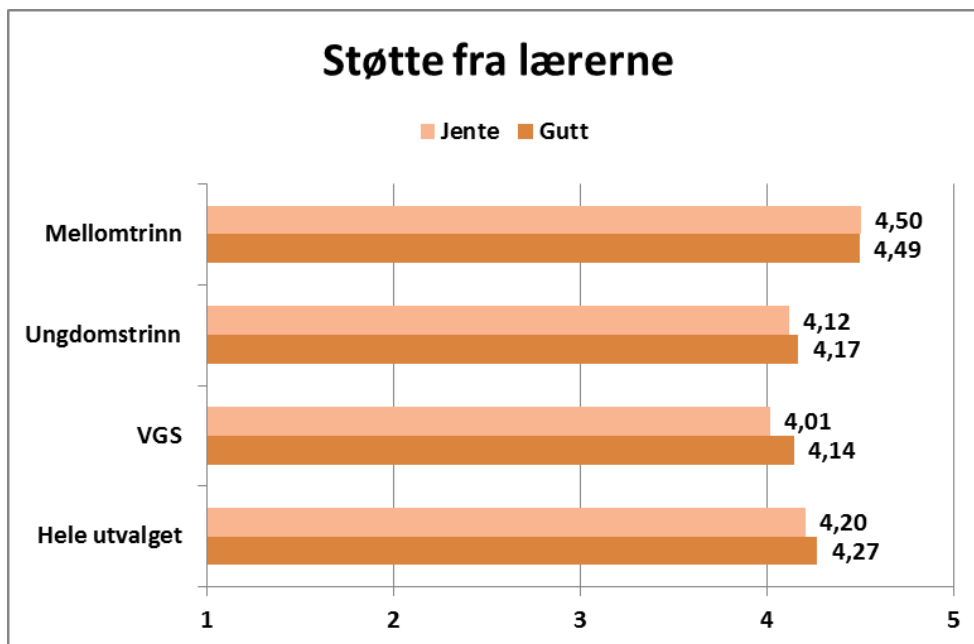


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,40 / 0,20$; $\text{Eta}^2 = 0,01$

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

Elever på Bygg- og anleggsteknikk og Teknikk og industriell produksjon rapporterer høyest *Støtte fra lærerne*, mens elevene på utdanningsprogrammene Medier og kommunikasjon (ME) rapporterer lavest. Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom høyest og lavest skåre mellom utdanningsprogrammene er signifikant, men liten med en Cohens d på 0,40 og en effektstørrelse på 0,20. Eta^2 viser at bare 1 prosent av variansen i *Støtte fra lærerne* forklares av utdanningsprogram.

7.2 Kjønn

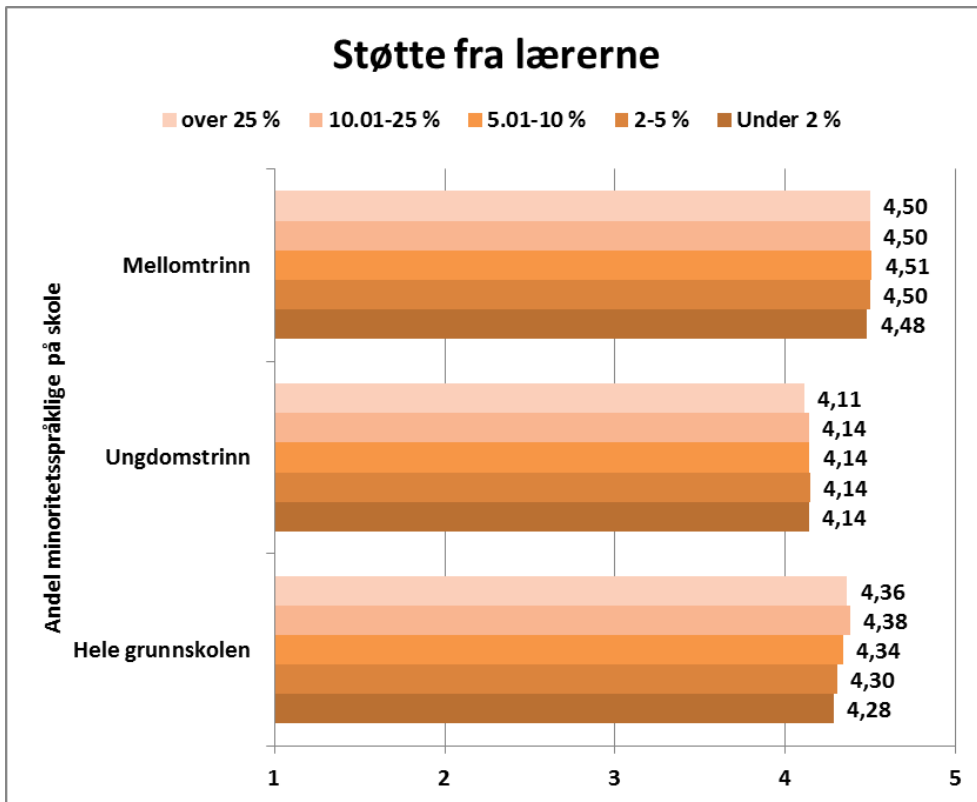


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,09 / 0,04$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,01 / 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,07 / 0,03$. *Videregående*: $d / ES = 0,20 / 0,10$.

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

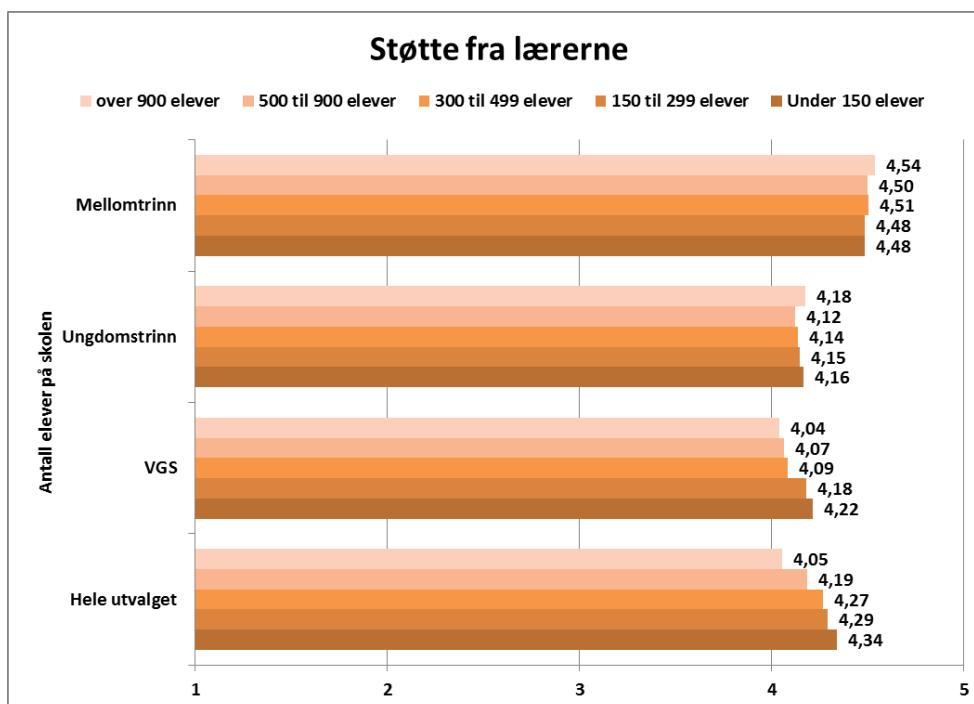


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,03 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

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

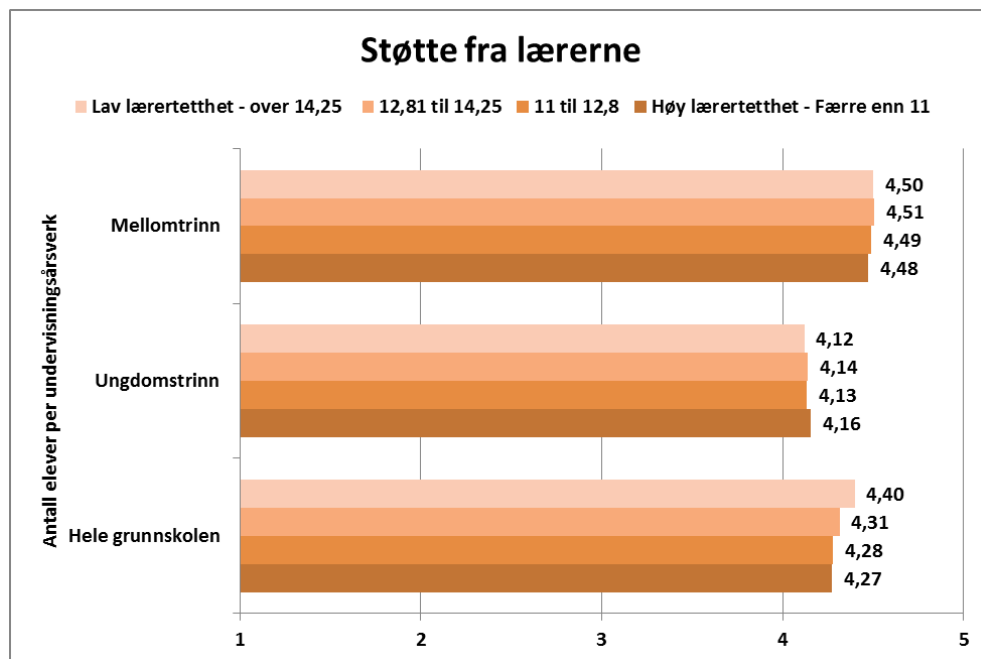


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,42 / 0,20$; $Eta^2 = 0,01$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,10 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,26 / 0,13$; $Eta^2 = 0,00$

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 mellomtrinn og ungdomstrinn, mens det er en liten forskjell i VGS. Dersom du ser hele utvalget under ett kommer det fram en større 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.

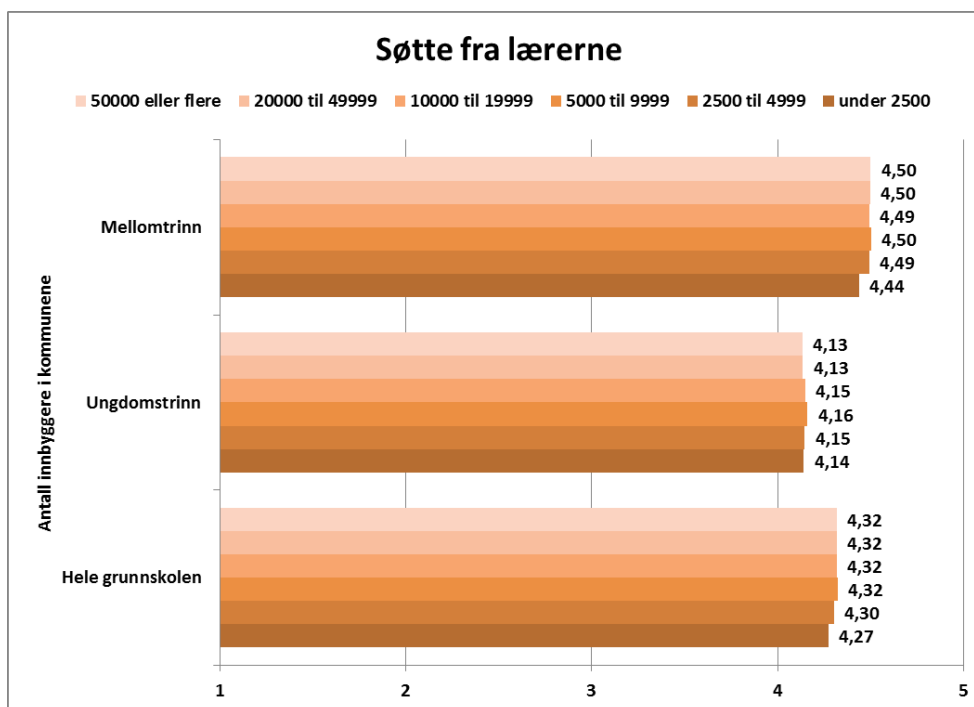


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,05 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

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 (0,20 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.

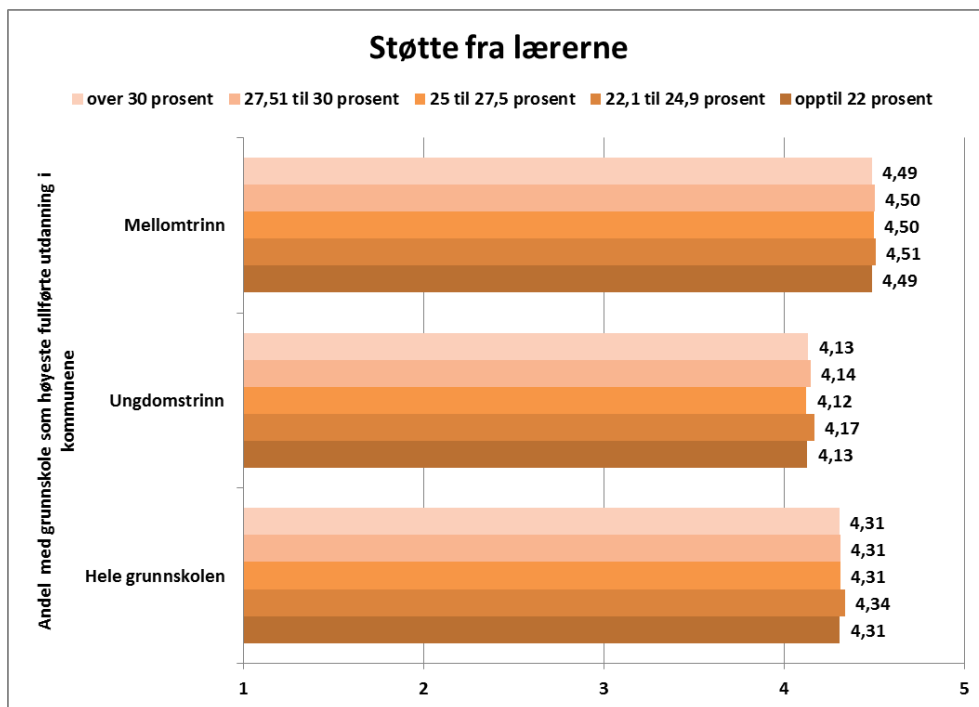
7.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: d / ES = 0,07 / 0,03; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,10 / 0,05; Eta² = 0,00. Ungdomstrinn: d / ES = 0,04 / 0,02; Eta² = 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*: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,002	0,019				
Folketall	0,000	0,000				
Skolenivå (2549 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,001	0,054		
Antall elever på skolen			0,000	0,678		
Antall elever per årsverk			-0,001	0,468		
Elevnivå (286402 elever)						
Trinn					-0,127	0,000
Kjønn					-0,021	0,000

B = ustandardisert regresjonskoeffisient

Hovedfunnet i Tabell 7.3 er at variablene på kommune og skolenivå er av marginal betydning. Dersom vi ser på regresjonskoeffisientene 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 2018.

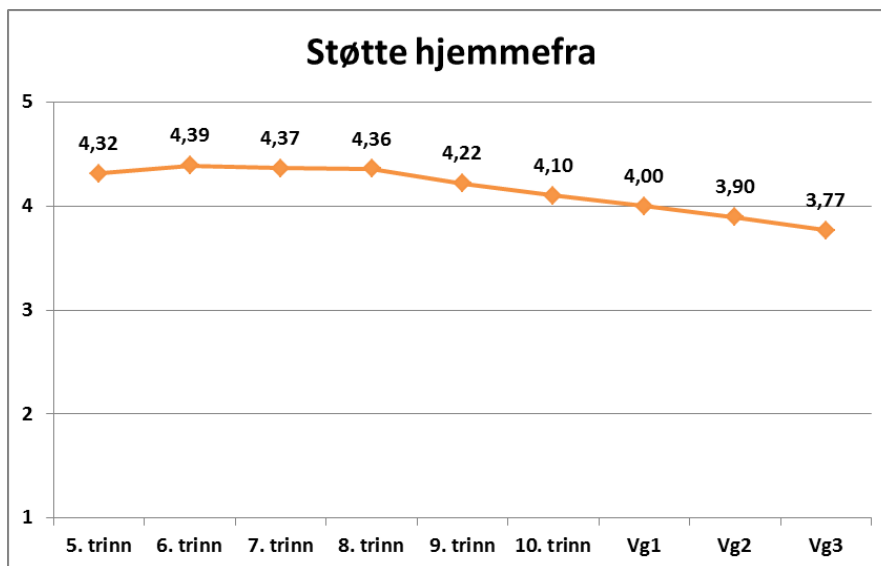
Støtte hjemmefra	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6839 Hjemme viser de interesse for det jeg gjør på skolen	Aldri – Sjelden – Av og til – Ofte – Svært ofte eller alltid
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	Aldri – Sjelden – Noen ganger – Ofte – Alltid
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg 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 2018.

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	14,1	29,2	51,3	4,25	0,94
Q6840 Jeg får god hjelp til leksene mine hjemme	6,2	7,3	14,8	26,0	45,8	3,98	1,21
Q6841 Hjemme oppmuntrer de voksne meg i skolearbeidet	2,8	4,5	12,4	26,2	54,1	4,24	1,02
Støtte hjemmefra						4,16	0,89

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 13,5 prosent som sjelden eller aldri opplever at de får hjelp til leksene.

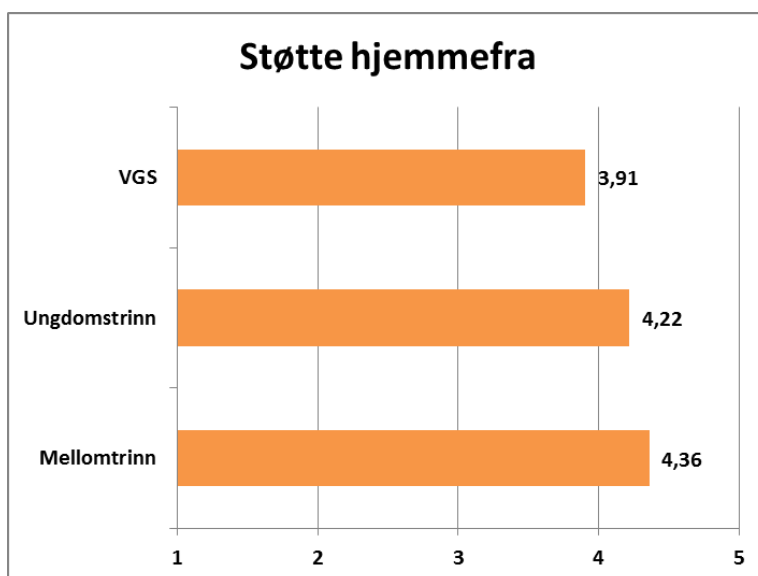
8.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,71 / 0,33$; $\text{Eta}^2 = 0,05$

Figur 8.1 Støtte hjemmefra fordelt på trinn (gjennomsnitt).

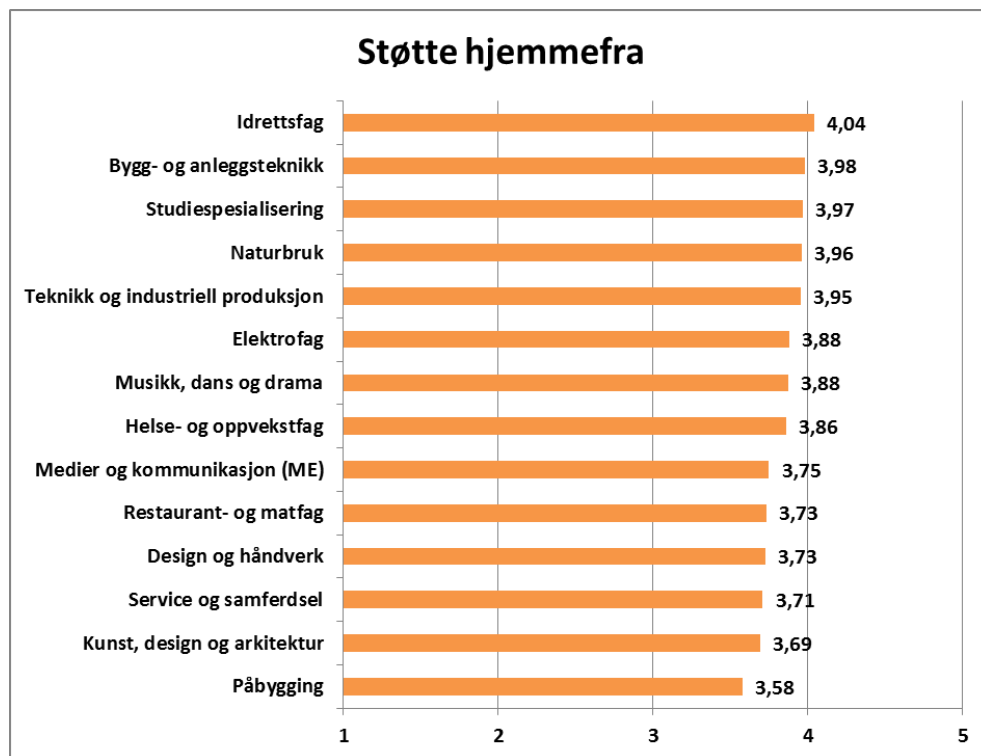
Figur 8.1 viser at det er en gradvis reduksjon i opplevelse av *Støtte hjemmefra* fra 5. trinn til Vg3. Reduksjonen er signifikant og klar i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse. Eta kvadrert (eta^2) viser imidlertid at det er begrenset del av variansen i støtte hjemmefra som forklares av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



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,52 / 0,25$; $\text{Eta}^2 = 0,05$.

Figur 8.2 Støtte hjemmefra fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

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

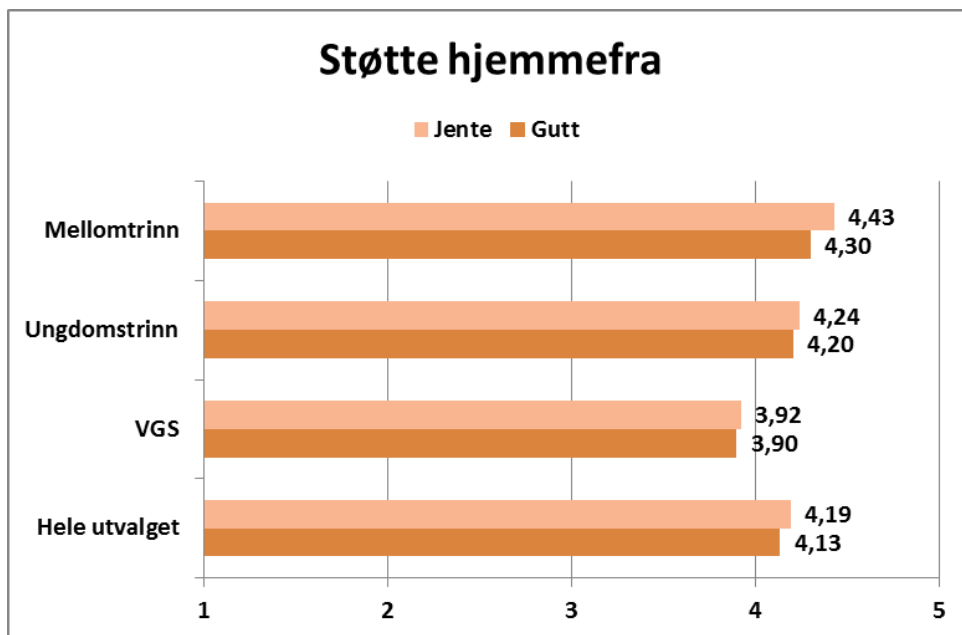


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,45 / 0,22$; $Eta^2 = 0,01$

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 0,45 og en effektstørrelse på 0,22. Eta^2 viser at bare en prosent av variansen i støtte hjemmefra kan forklares av utdanningsprogram.

8.2 Kjønn

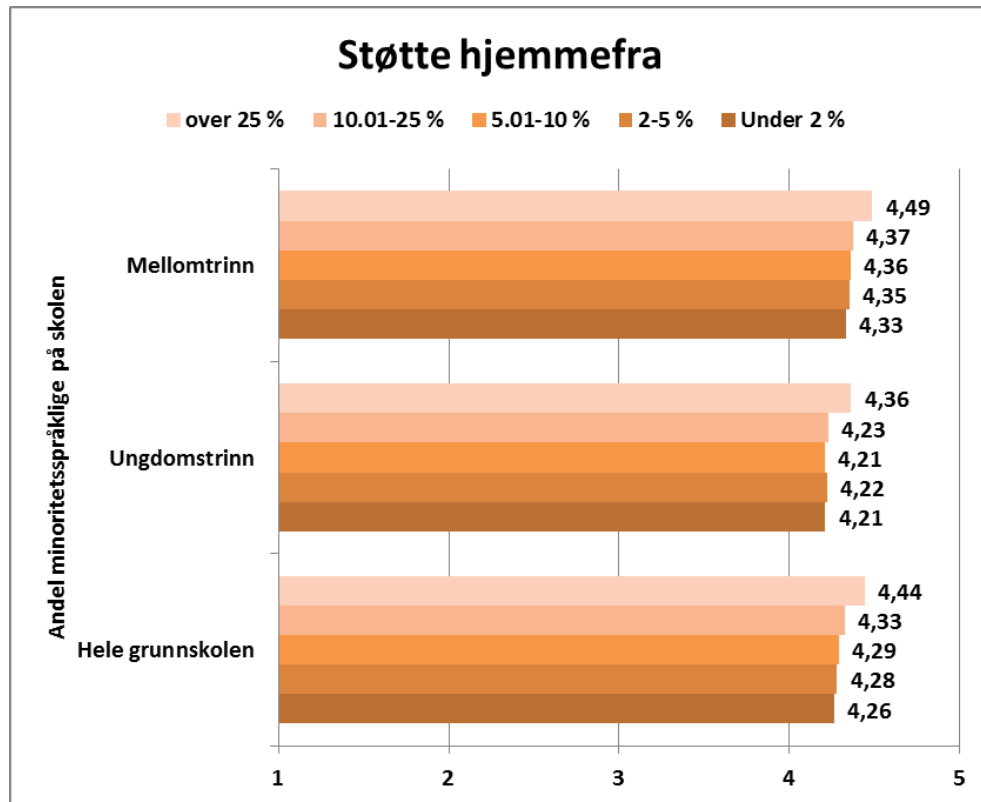


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele utvalget: $d / ES = 0,07 / 0,04$. Mellomtrinn: $d / ES = 0,18 / 0,9$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,04 / 0,02$. Videregående: $d / ES = 0,02 / 0,01$.

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

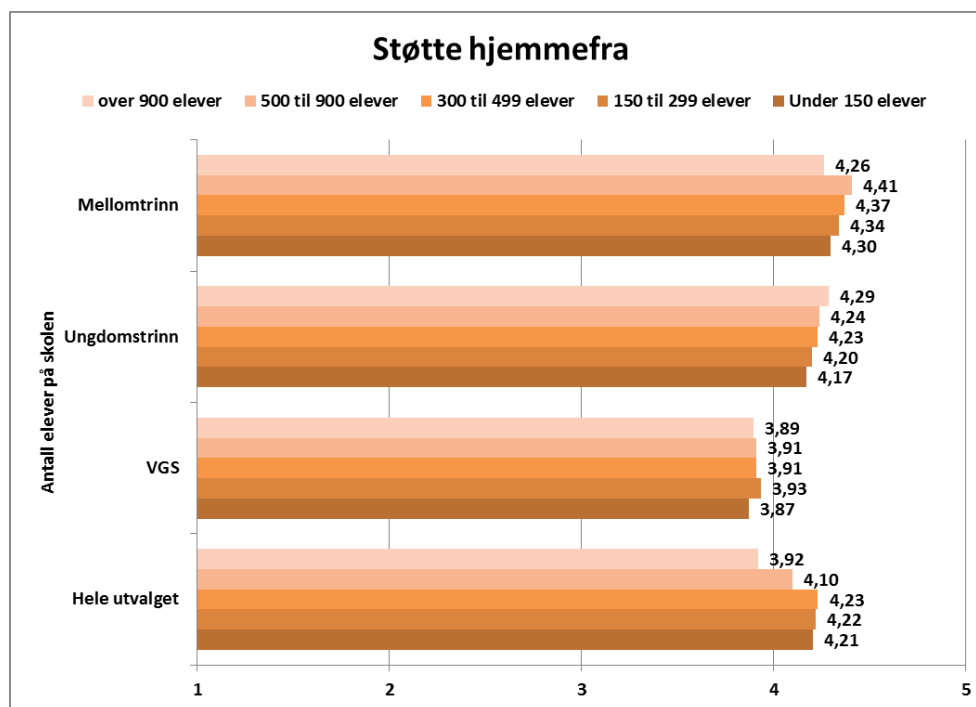


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$

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

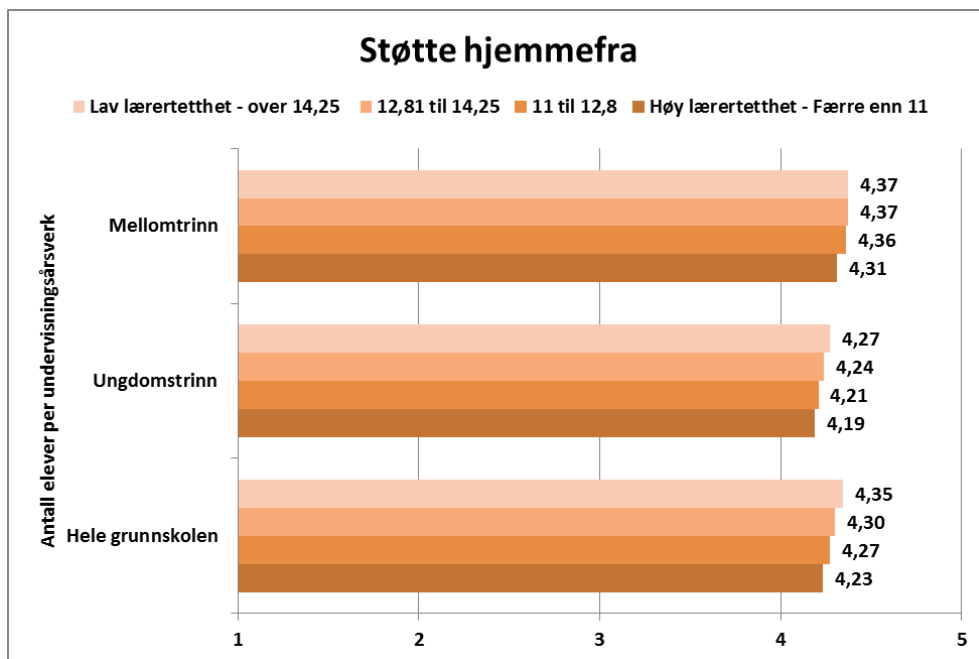


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: d / ES = 0,31 / 0,15; Eta² = 0,01.

Mellomtrinn: d / ES = 0,19 / 0,09; Eta² = 0,00. Ungdomstrinn: d / ES = 0,06 / 0,03; Eta² = 0,00 VGS: d / ES = 0,06 / 0,03; 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 0,31 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.

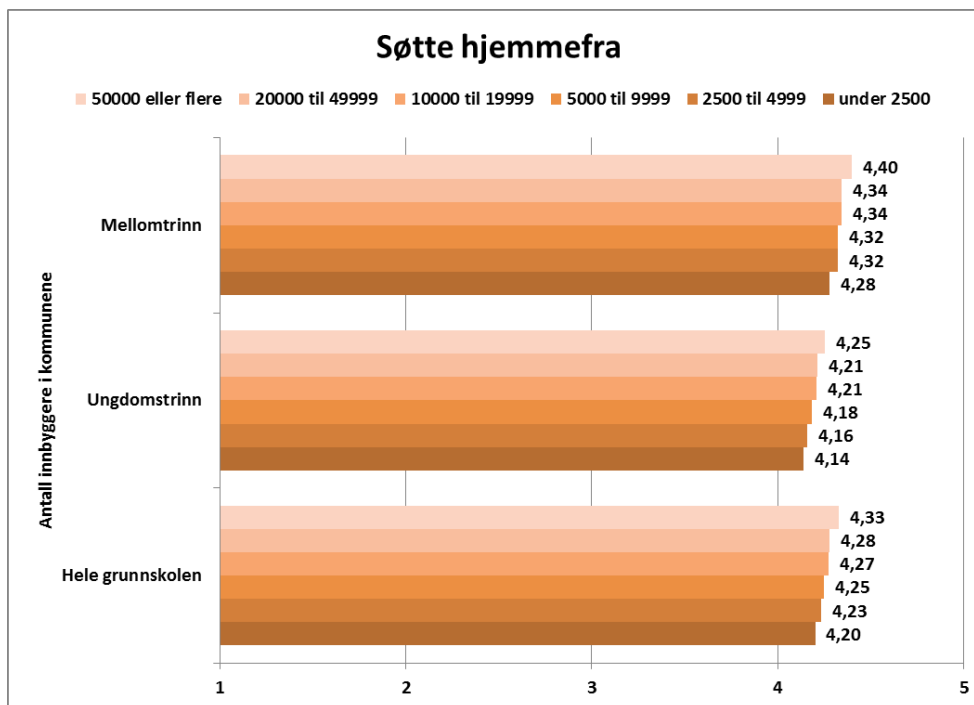


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$

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

I Figur 8.7 ser vi at det er ingen sammenheng mellom elever per undervisningsårsverk og støtte hjemmefra.

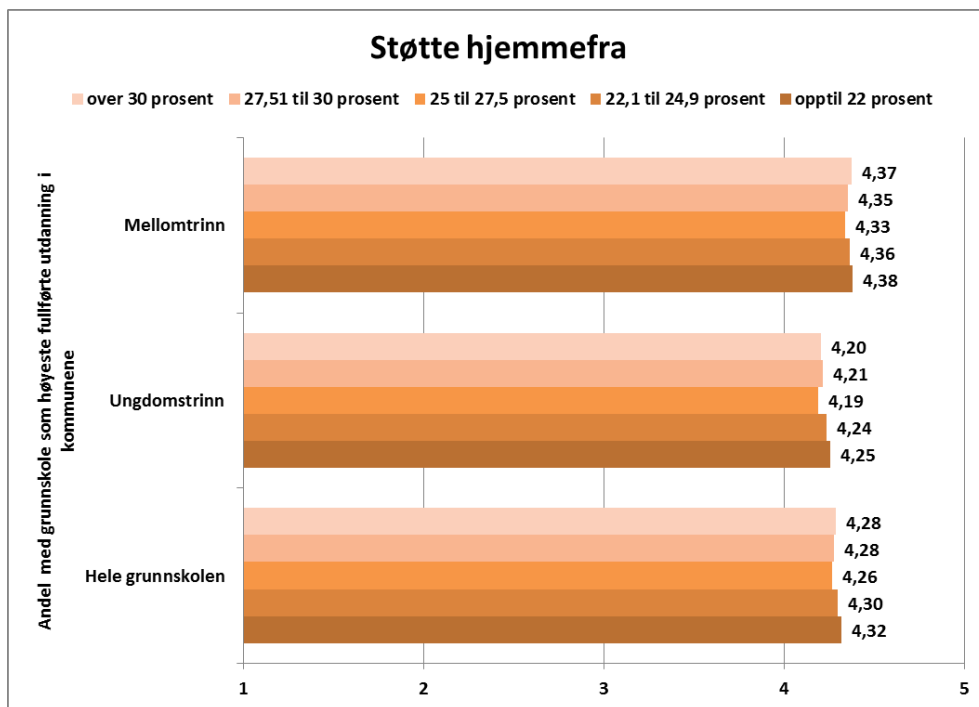
8.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,15 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 8.8 viser at det er ingen sammenheng av betydning mellom kommunestørrelse og rapportering av støtte hjemmefra.



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,07 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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 heller ikke er 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.*

Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,001	0,207				
Folketall	0,000	0,376				
Skolenivå (2549 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,002	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,839		
Antall elever per årsverk			0,009	0,000		
Elevnivå (285 750 elever)						
Trinn					-0,048	0,000
Kjønn					0,082	0,000

B = ustandardisert regresjonskoeffisient

Hovedfunnet i Tabell 8.3 er at det er svært lite av variansen i Støtte hjemmefra som kan tilskrives kommunenivå eller skolenivå variabler. Andelen minoritetsspråklige på skolen og antall elever per årsverk er riktignok positivt signifikant på skolenivå, men skolenivå forklarer lite av variansen i hvordan elevene svarer. 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 2018.

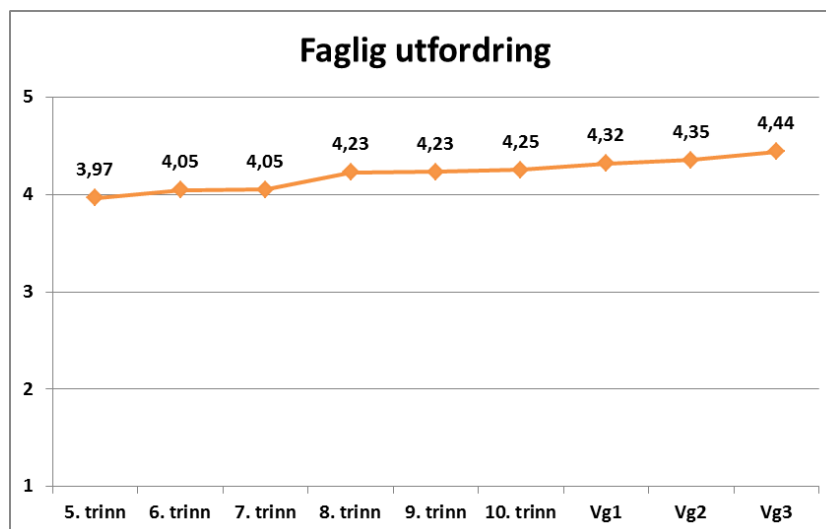
Faglig utfordring	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag

Tabell 9.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmålet som omhandler Faglig utfordring i Elevundersøkelsen 2018.

	Faglig utfordring					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6852 Får du nok utfordringer på skolen?	0,7	3,1	14,9	36,8	44,4	4,21	0,86

Tabell 9.2 viser at rundt 81 prosent opplever at de får faglige utfordringer i mange eller alle fag. Gjennomsnittsverdien er 4,21.

9.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram

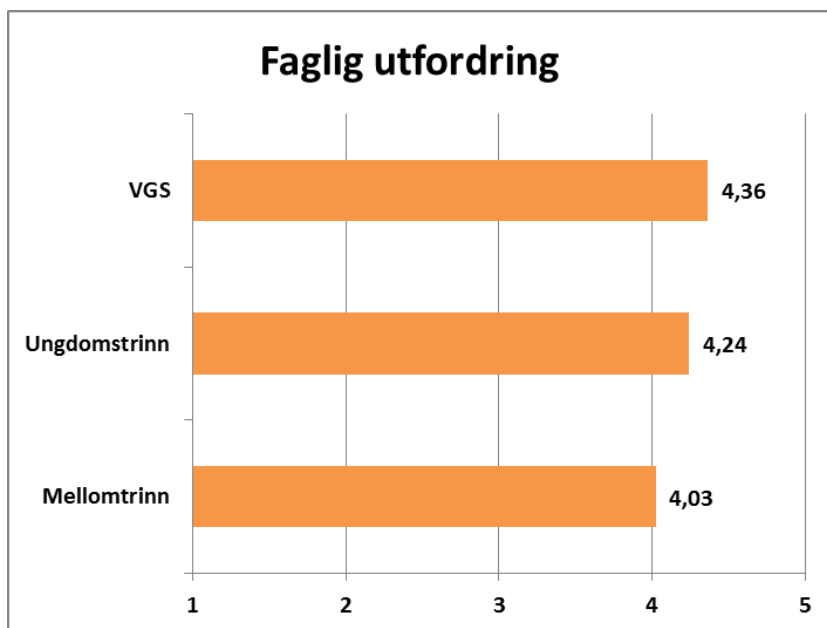


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,56 / 0,27$; $Eta^2 = 0,03$

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 moderat betydning. Eta kvadrert

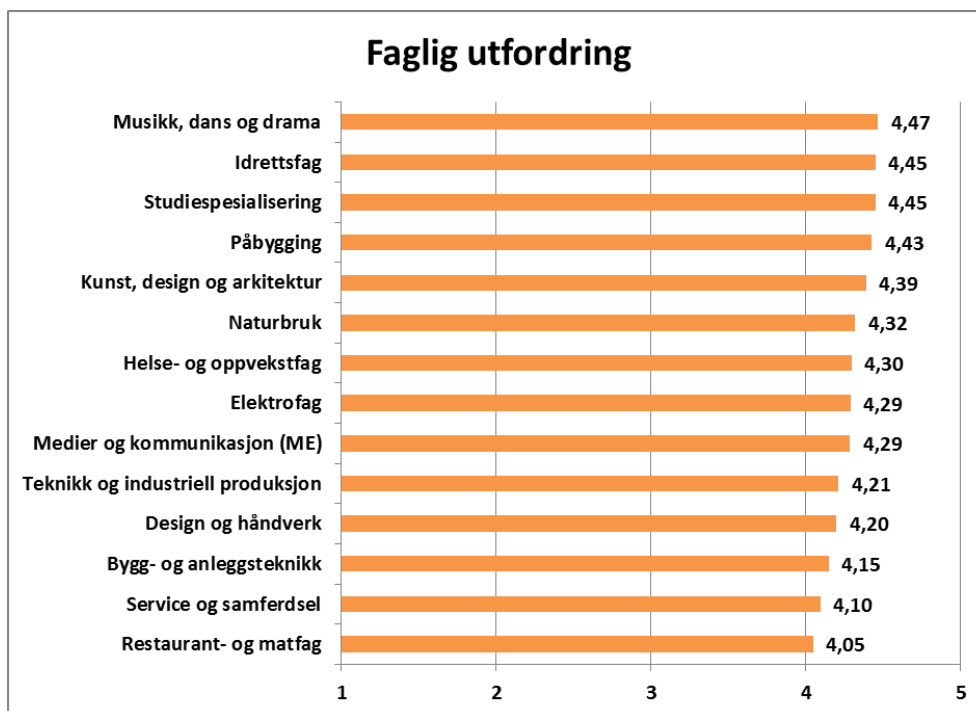
(η^2) viser at det er begrenset del av variansen i faglig utfordring som forklares av klassetrinn (3 prosent).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,39 / 0,19$. $\eta^2 = 0,03$.

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.

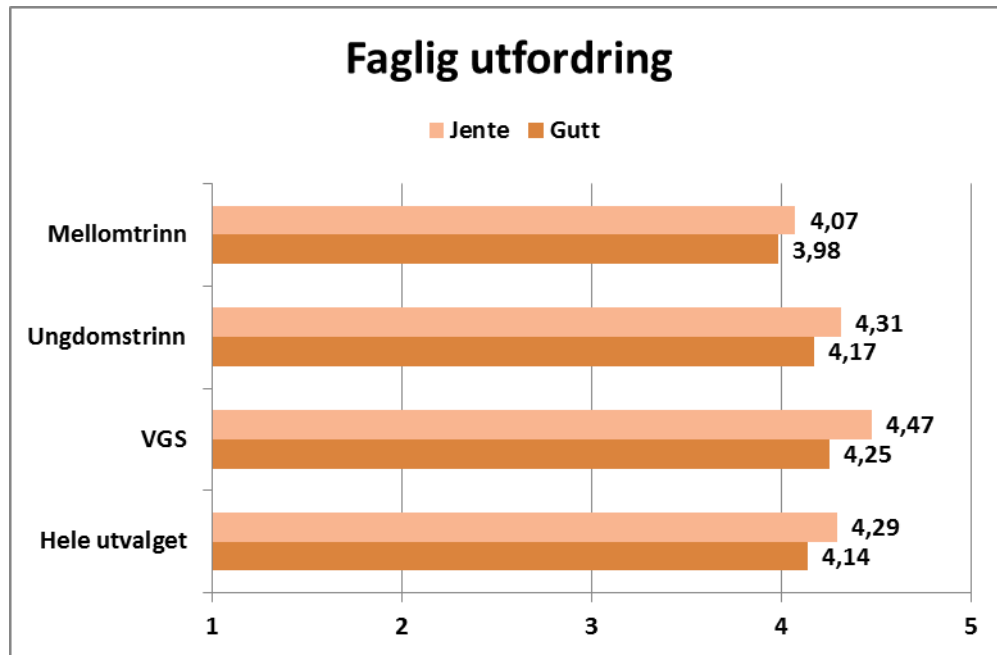


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,52 / 0,25$; $\eta^2 = 0,02$

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 0,52 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

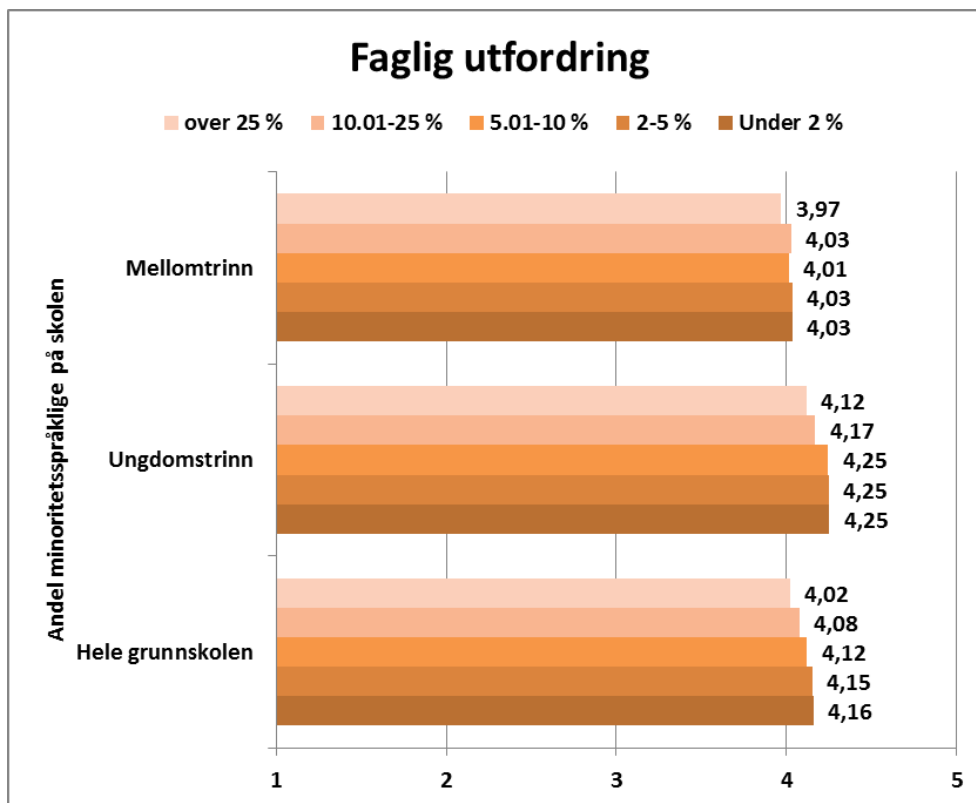


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,18 / 0,09$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,10 / 0,05$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,17 / 0,08$. *Videregående*: $d / ES = 0,28 / 0,14$.

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

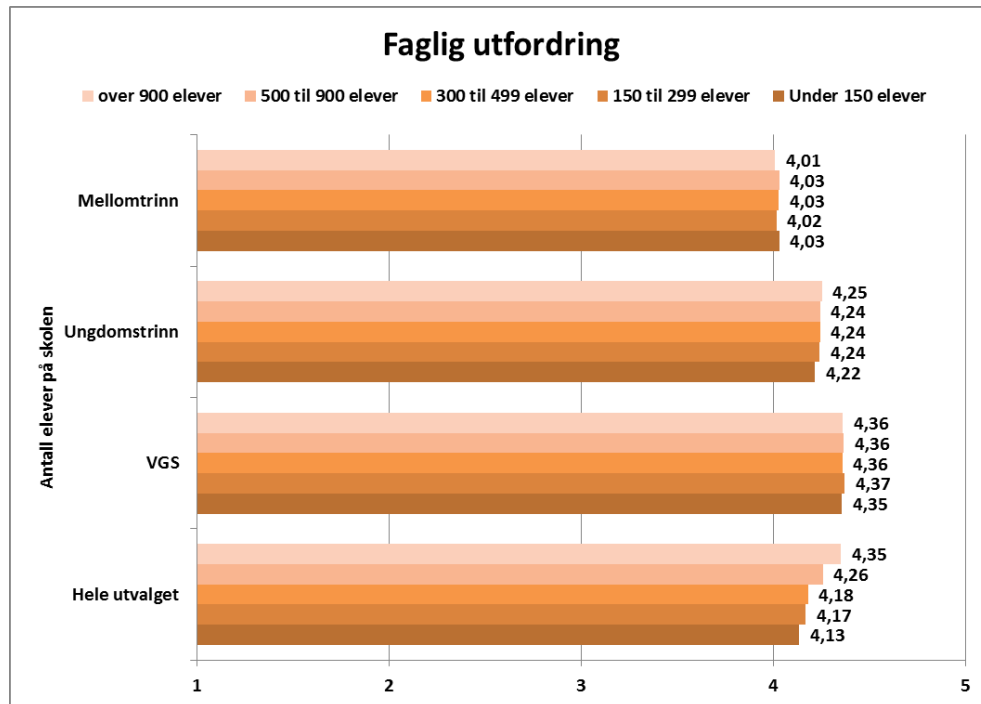


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,15 / 0,08; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,07 / 0,03; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,16 / 0,08; Eta² = 0,00

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.

9.4 Skolestørrelse og lærertetthet

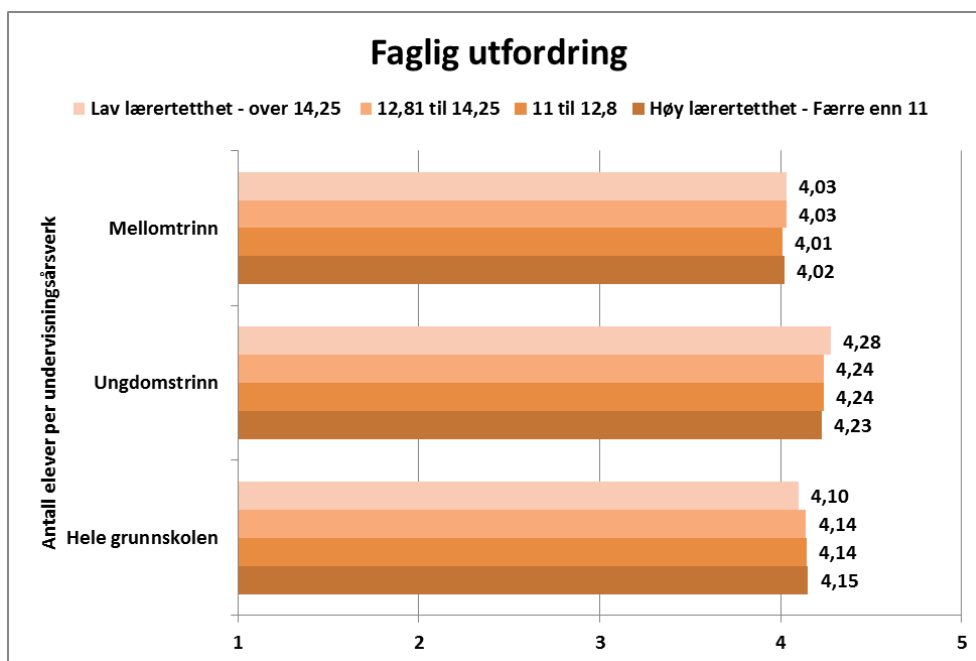


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d / ES = 0,26 / 0,13$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,02 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d / ES = 0,02 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$

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*. Den forskjellen som vises i hele utvalget skyldes alder/trinn og ikke skolestørrelse. Det vil si at det er de eldste elevene som går på de største skolene og som vi så av figur 9.1 er det en klar sammenheng mellom alderstrinn og rapportering av faglig utfordring.

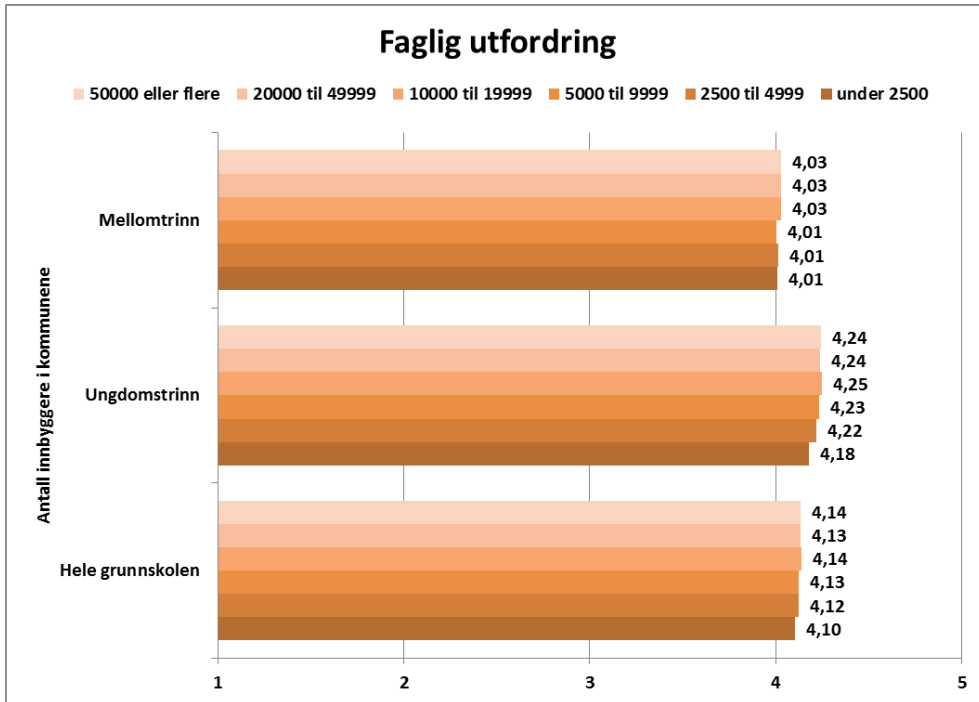


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: d / ES = 0,06 / 0,03; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,02 / 0,01; Eta² = 0,00. Ungdomstrinn: d / ES = 0,06 / 0,03; Eta² = 0,00

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.

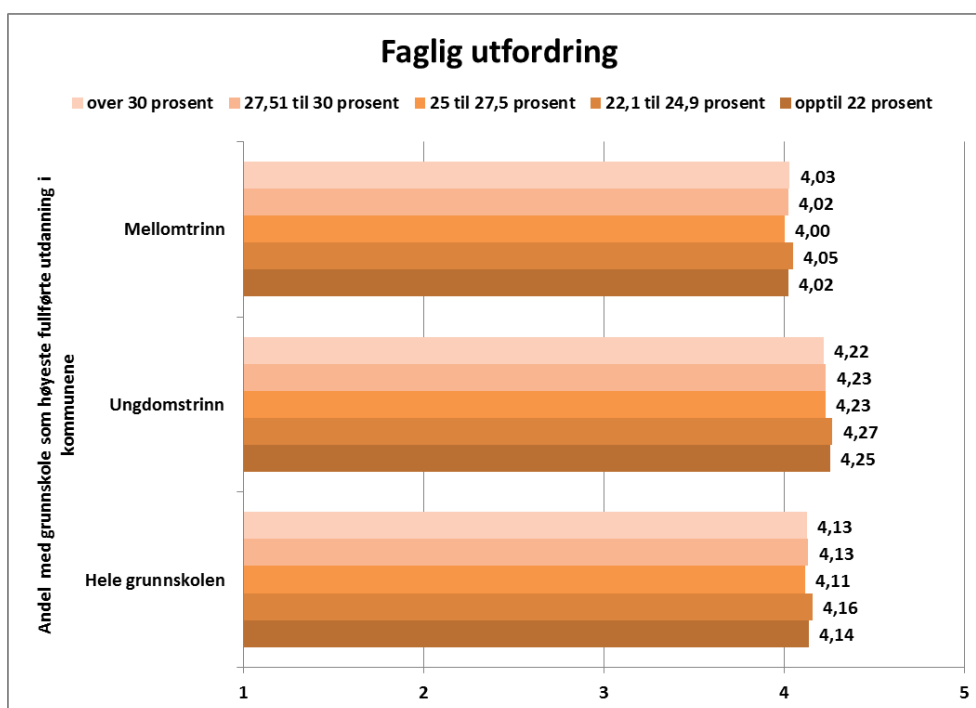
9.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,02 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$

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*: $d / ES = 0,03 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	0,000	0,684				
Folketall	0,000	1,000				
Skolenivå (2551 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			-0,002	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,978		
Antall elever per årsverk			0,002	0,277		
Elevnivå (291 190elever)						
Trinn					0,054	0,000
Kjønn					0,116	0,000

B = ustandardisert 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 og kjønn (jente) har 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. Tabell 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 2018.

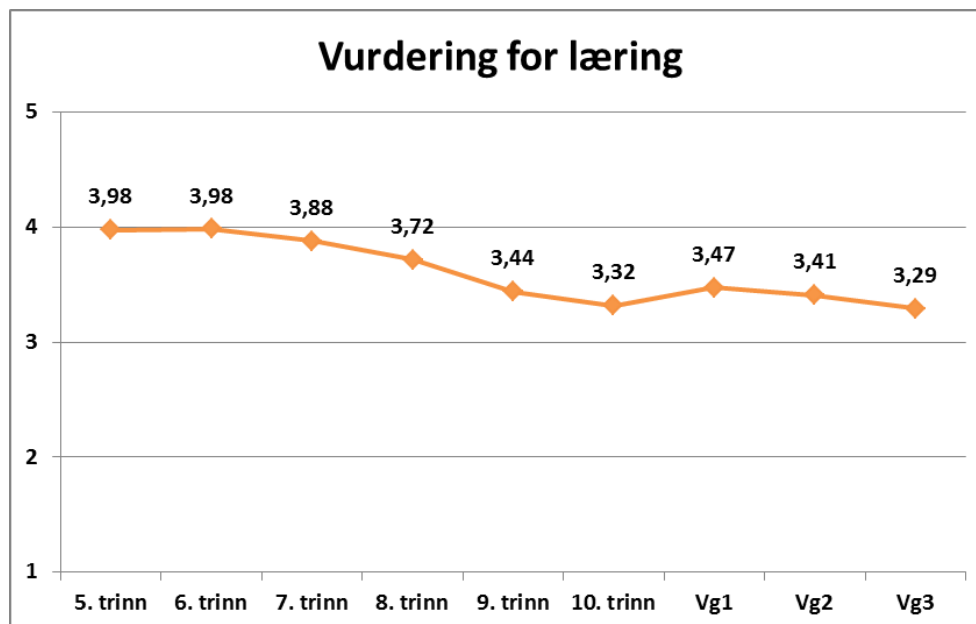
Vurdering for læring	
Spørsmål	Svaralternativ (1 – 5)
Q6862 Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	Ikke i noen fag – I svært få fag – I noen fag – I mange fag – I alle eller de fleste fag
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet 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 2018.

Vurdering for læring							
Cronbach's alpha: ,88	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?	1,2	4,4	19,0	40,9	34,5	4,03	0,90
Q6863 Forklarer læreren godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes.	1,2	4,7	19,5	40,9	33,7	4,01	0,91
Q6865 Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	2,1	7,3	21,3	36,1	33,3	3,91	1,01
Q6866 Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,1	10,5	24,5	33,3	28,6	3,74	1,08
Q6867 Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?*	6,1	11,4	30,9	30,3	21,3	3,49	1,13
Q6868 Får du være med og foreslå hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	11,7	19,4	28,6	25,8	14,6	3,12	1,22
Q6869 Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	12,8	22,5	29,4	22,0	13,4	3,01	1,22
Q6870 Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	5,4	13,6	28,4	30,7	21,9	3,50	1,13
Vurdering for læring						3,60	0,80

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

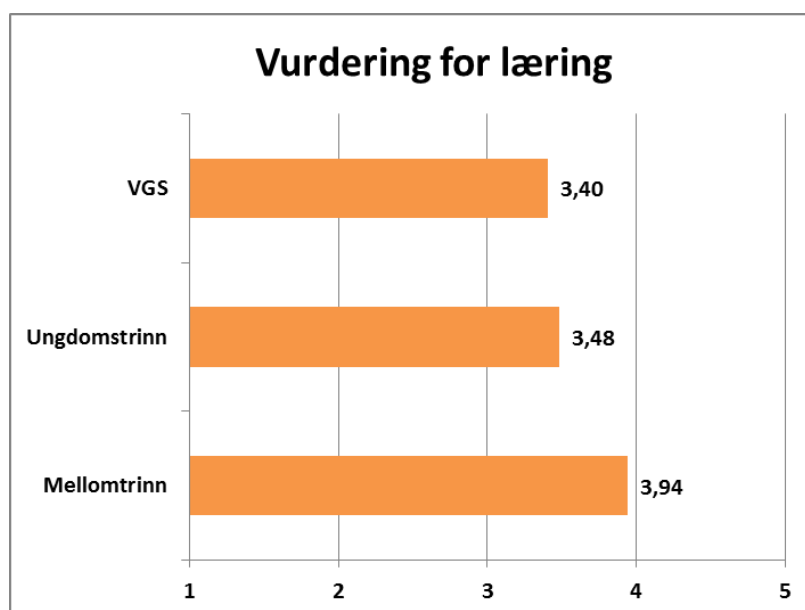
10.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,94 / 0,43$; $Eta^2 = 0,10$

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

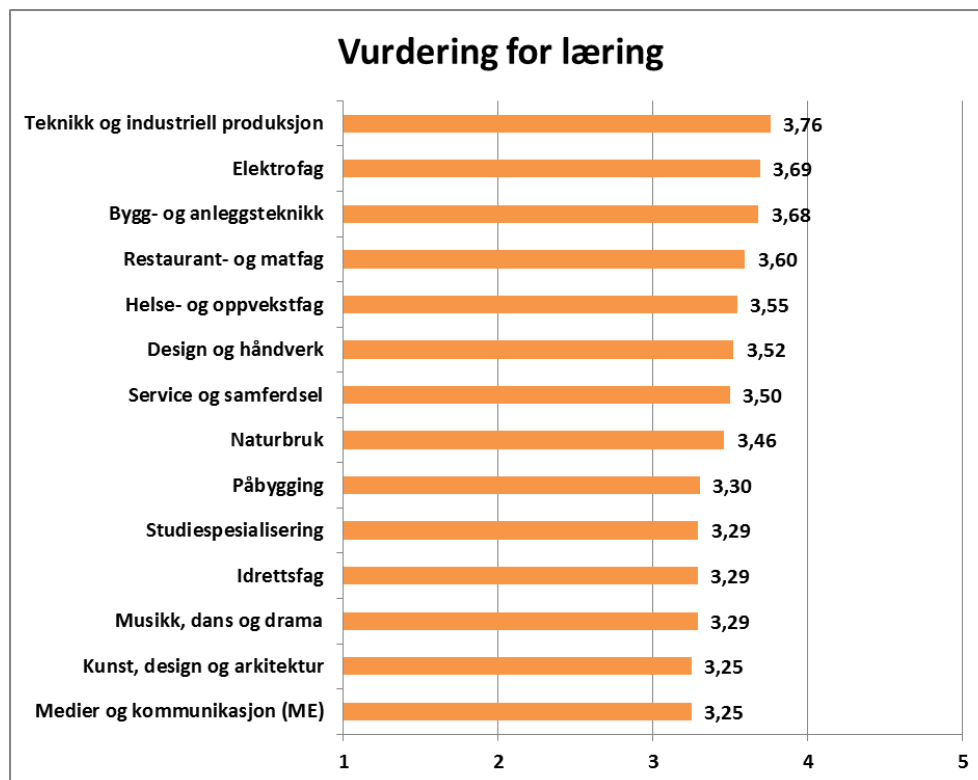
Figur 10.1 viser at elevenes rapportering av *Vurdering for læring* synker markant med økende trinn. Forskjellen mellom 5. trinn og Vg3. trinn gir en Cohens d -verdi på 0,94 og en effektstørrelse på 0,43, som indikerer en stor forskjell. Eta^2 viser at 10 prosent av variansen i *Vurdering for læring* forklares av klassetrinn.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,71 / 0,33$. $Eta^2 = 0,09$.

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 9 prosent av variansen kan forklares av skoleslag ifølge η^2 .

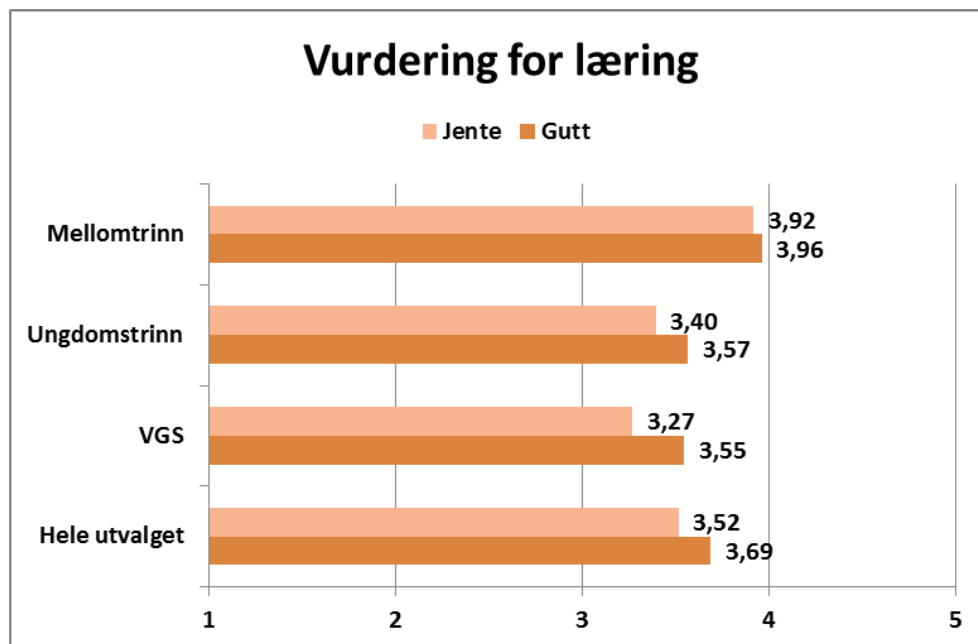


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,79 / 0,37$; $\eta^2 = 0,04$

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 (ME) skårer lavest. Forskjellen er av moderat betydning. En kan legge merke til at det er elever på de studieforbredende utdanningsprogrammene som skårer lavest på *Vurdering for læring*.

10.2 Kjønn

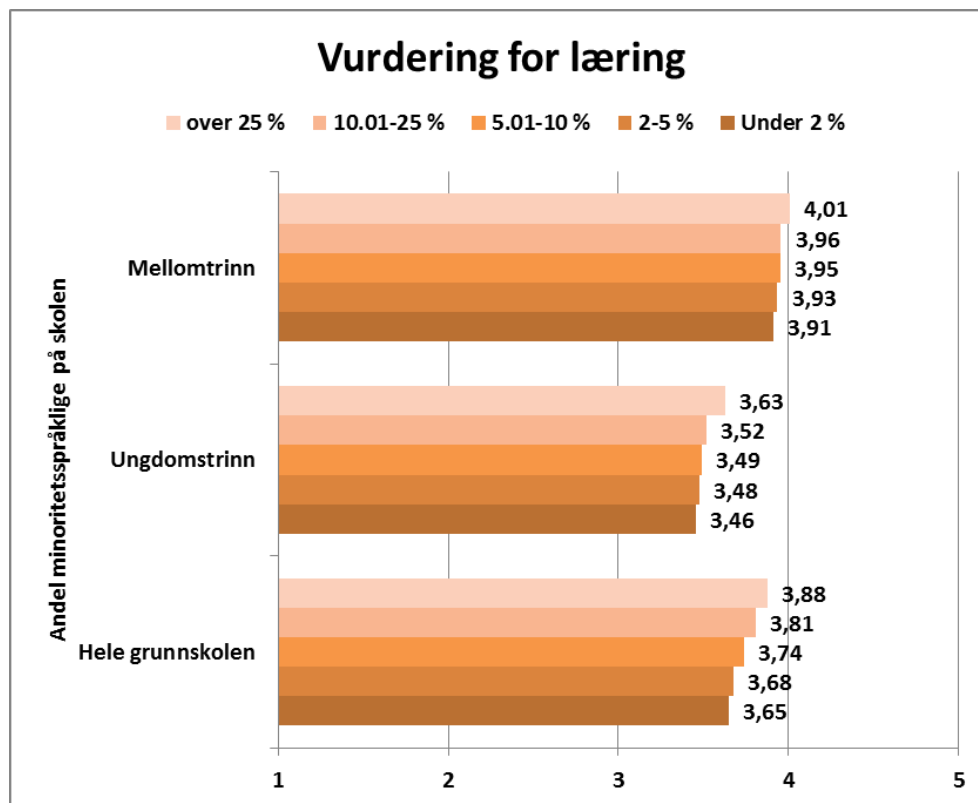


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. Hele utvalget: $d / ES = 0,22 / 0,11$. Mellomtrinn: $d / ES = 0,06 / 0,03$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,22 / 0,11$. Videregående: $d / ES = 0,36 / 0,18$.

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

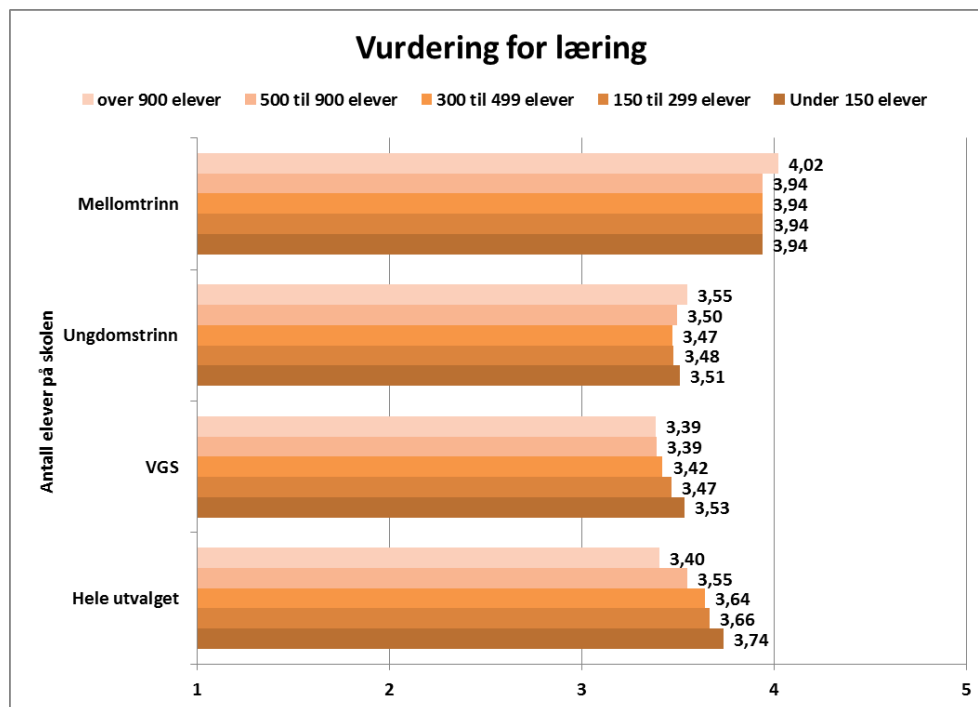


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,29 / 0,15$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,21 / 0,11$; $Eta^2 = 0,01$

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 tendens finner man også på ungdomstrinnet. 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

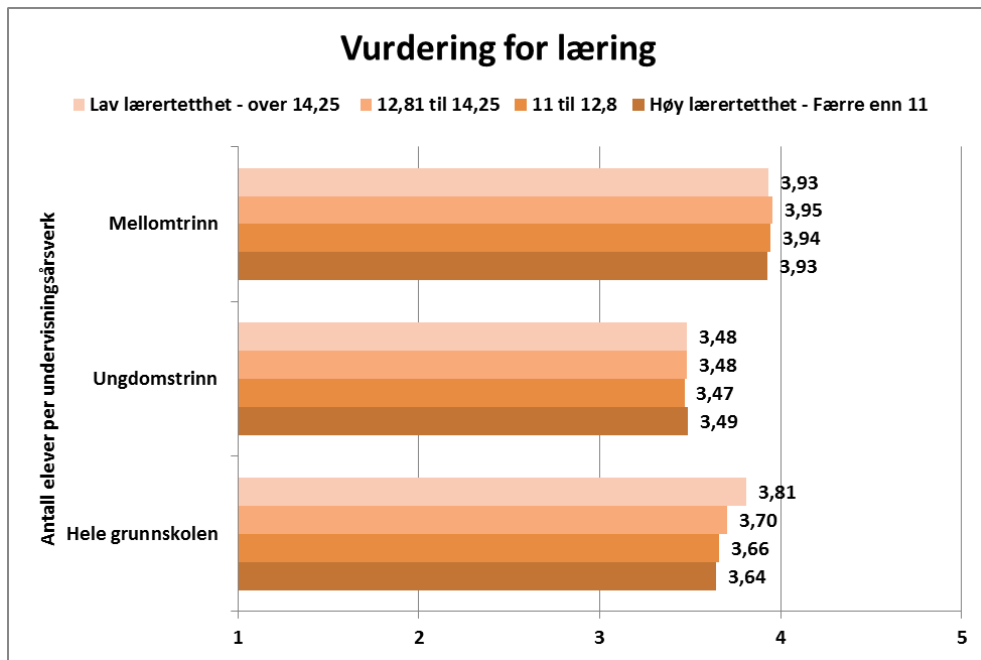


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele utvalget*: $d/ES = 0,42/0,21$; $Eta^2 = 0,01$.

Mellomtrinn: $d/ES = 0,12/0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,10/0,05$; $Eta^2 = 0,00$ *VGS*: $d/ES = 0,18/0,09$; $Eta^2 = 0,00$

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.

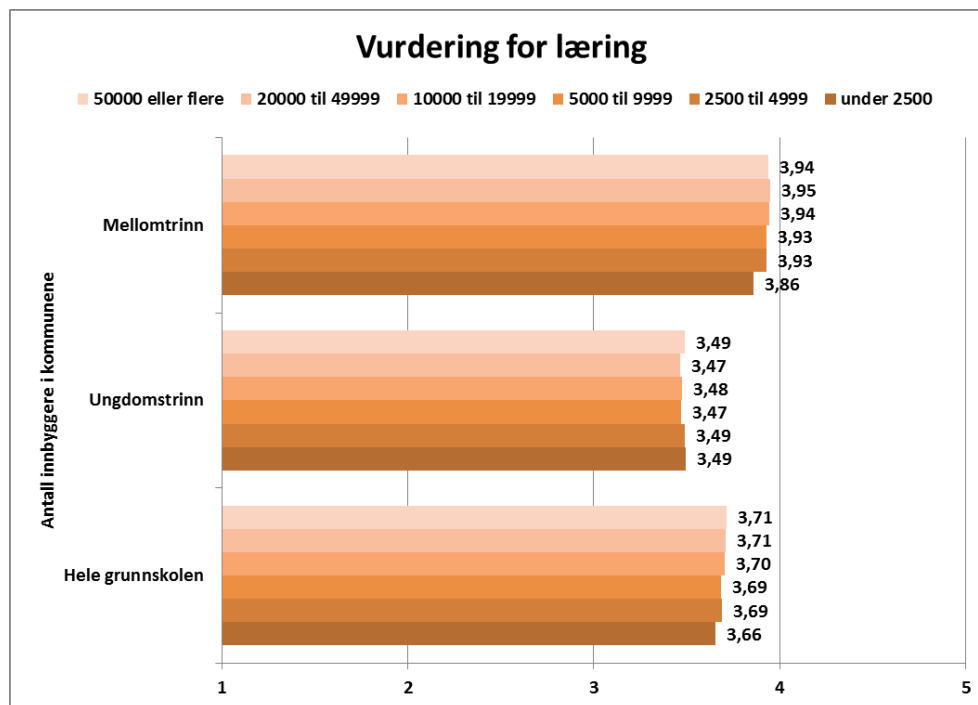


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d/ES = 0,21 / 0,11$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d/ES = 0,03 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$

Figur 10.7 Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsverk 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 lite 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.

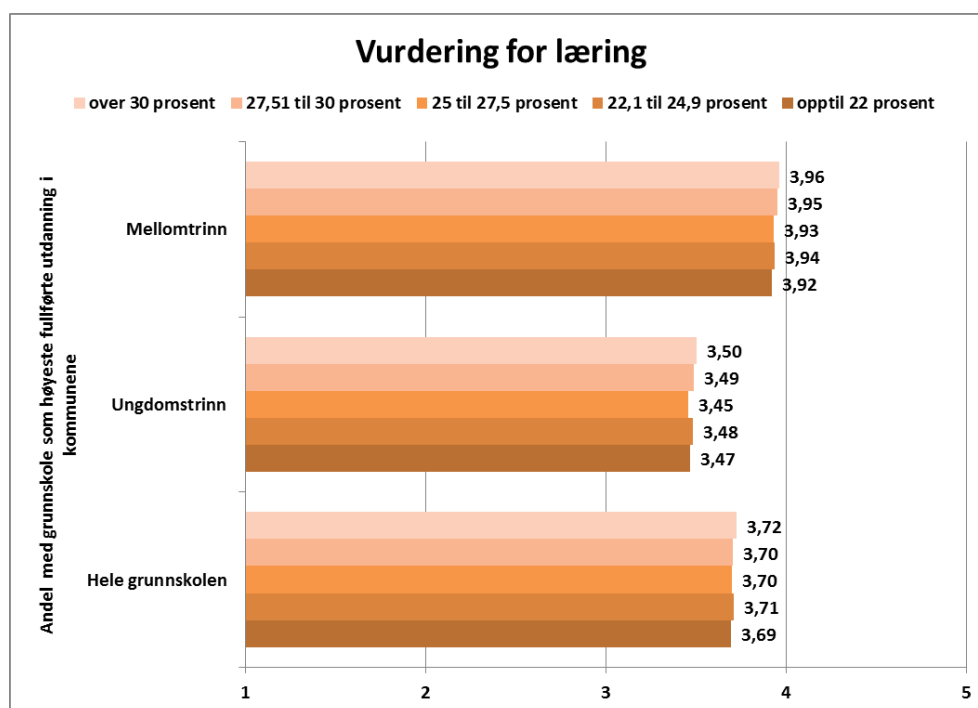
10.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,07 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,03 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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*: $d/ES = 0,04/0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
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): Vurdering for læring på mellom- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Kommunenivå		Skolenivå		Elevnivå	
Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	.003		.126			
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,001	0,654				
Folketall	0,000	0,049				
Skolenivå (2547 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,004	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,000		
Antall elever per årsverk			0,009	0,000		
Elevnivå (272 208 elever)						
Trinn					-0,134	0,000
Kjønn					-0,108	0,000

B = ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 10.3 viser at det er svært lite av variansen i *Vurdering for læring* som kan tilskrives kommunenivå, men det er hele 12,6 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 regresjonskoeffisientene på de skolerelaterte variablene andel minoritetsspråklige, elevtall og lærertetthet ser vi at det sannsynligvis ikke er 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 klasstrinn og kjønn. Det vil si at jo høyere klasstrinn jo lavere er det sannsynlig at elevene skårer på indeksen og at jenter har større sannsynlighet til å skåre lavere enn gutter.

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 2018*.

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

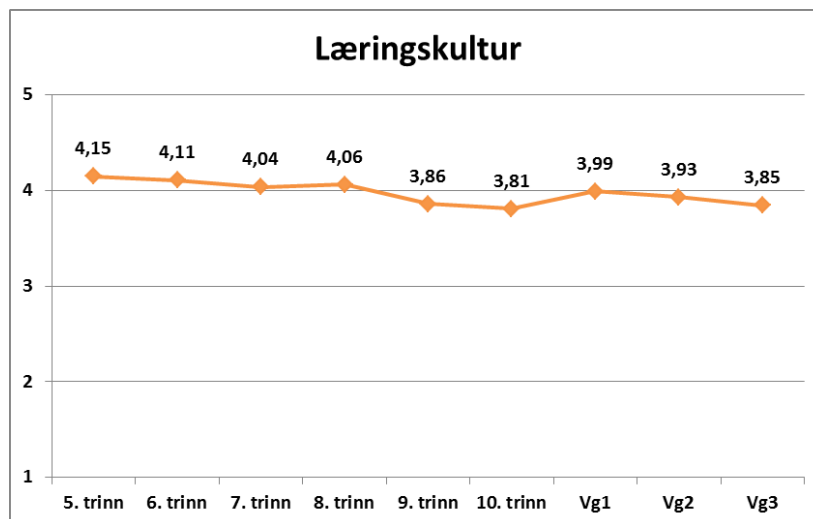
Tabell 11.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Læringskultur* i klassen i *Elevundersøkelsen 2018*.

Læringskultur							
Cronbach's alpha: ,65	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6849 Det er god arbeidsro i timene.	4,2	10,4	21,9	43,5	20,0	3,65	1,04
Q6850 I klassen min synes vi det er viktig å jobbe godt med skolearbeidet	2,3	6,8	22,3	40,9	27,6	3,85	0,98
Q6851 Mine lærere synes det er greit at vi elever gjør feil fordi vi kan lære av det.	1,4	2,3	9,3	27,3	59,8	4,42	0,85
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 nær 15 prosent er uenige i påstanden om at det er god arbeidsro i timene. Tilsvarende er rundt 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.

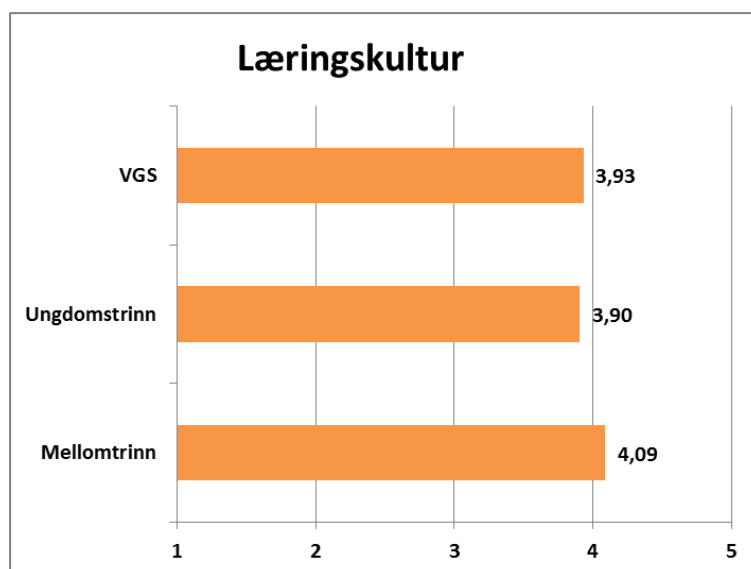
11.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



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

Figur 11.1 Læringskultur fordelt på trinn (gjennomsnitt).

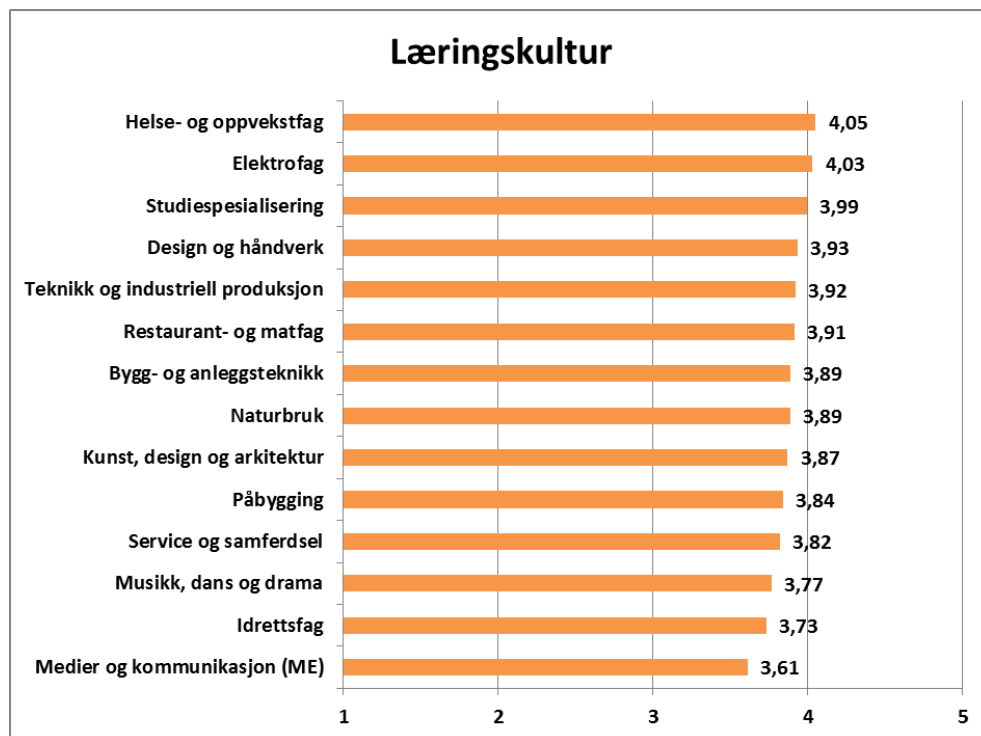
Figur 11.1 viser at elever på grunnskolen skårer lavere på indeksen *Læringskultur* med økende trinn. Særlig skårer elever på 9. og 10. trinn samt Vg3 lavt. Forskjellen mellom 5. og 10. trinn gir en Cohens d på 0,35 og en effektstørrelse på 0,17. Elever i Vg1 og Vg2 skårer høyere enn elever på 9. og 10. trinn, men lavere enn elever på yngre trinn. Eta^2 viser at klassetrinn er med å forklare rundt 2 prosent av variansen i *Læringskultur*.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,26 / 0,13$. $Eta^2 = 0,01$.

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 1 prosent av variansen kan forklares av skoleslag.

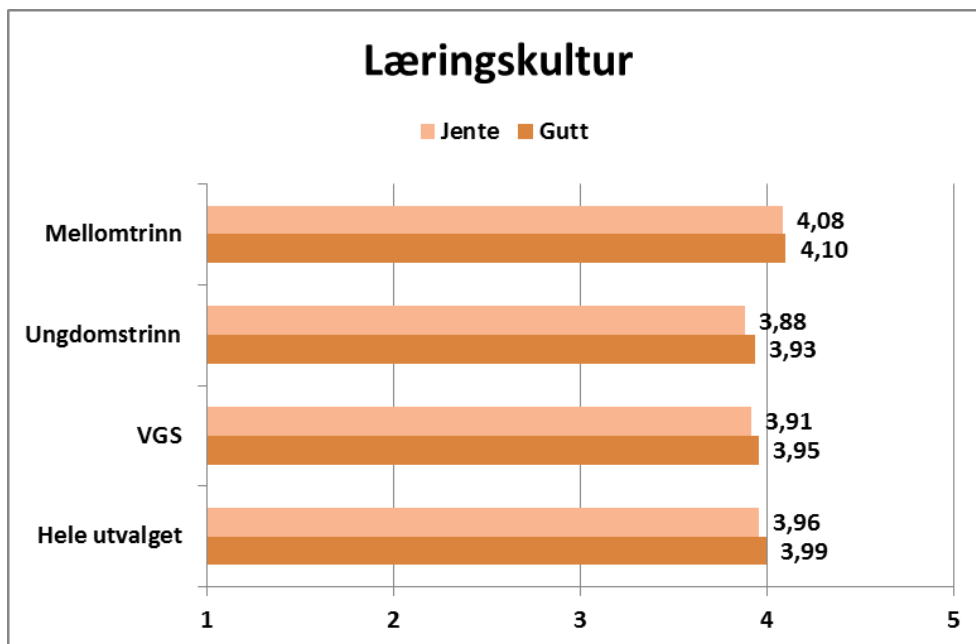


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,55 / 0,27$; $\text{Eta}^2 = 0,02$

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 utdanningsprogrammet for Medier og kommunikasjon (ME) skårer lavest. Forskjellene mellom høyeste og laveste skåre er moderat.

11.2 Kjønn

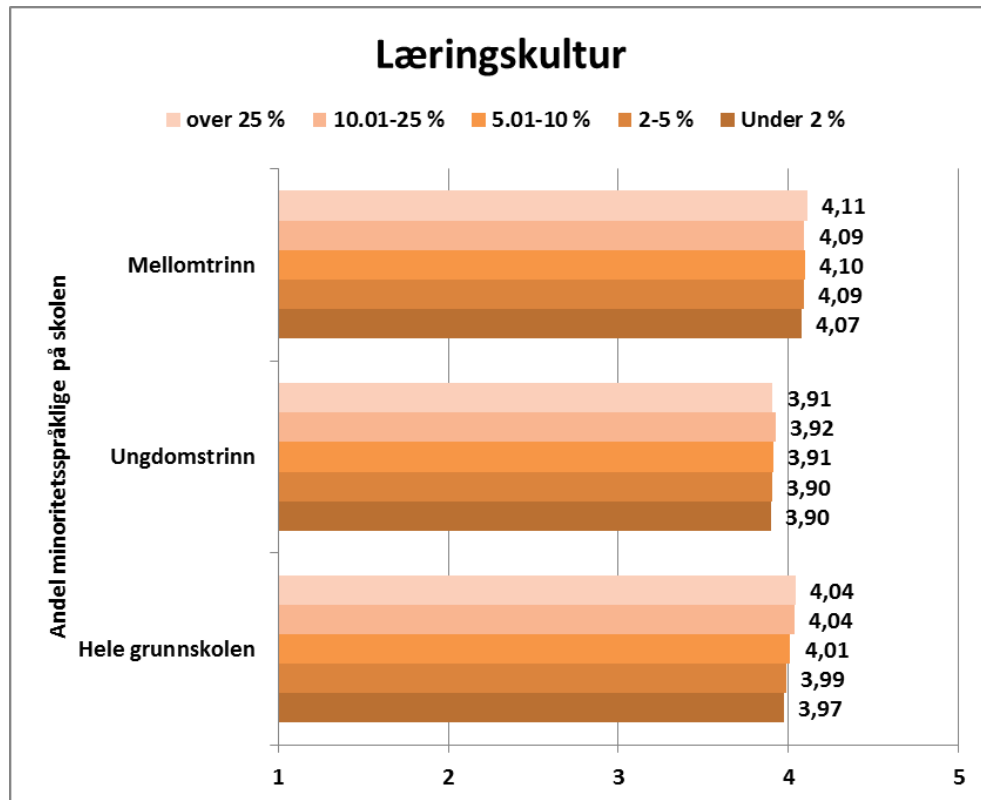


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,05 / 0,03$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,02 / 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,07 / 0,03$. *Videregående*: $d / ES = 0,05 / 0,03$.

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

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

11.3 Andel minoritetsspråklige elever

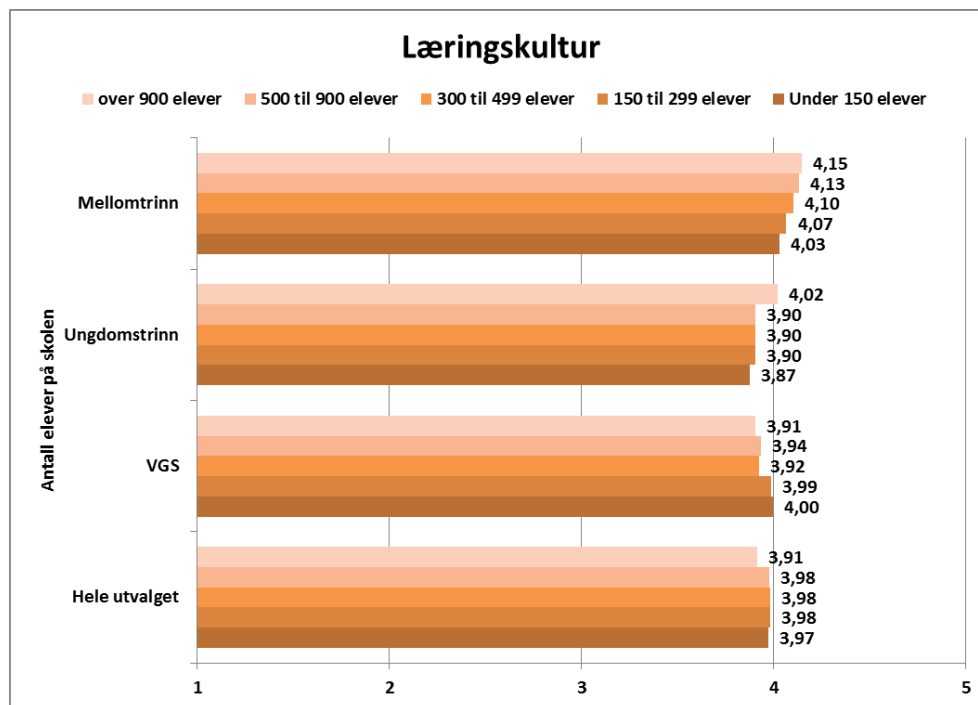


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,05 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,04 / 0,02$; $Eta^2 = 0,00$

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

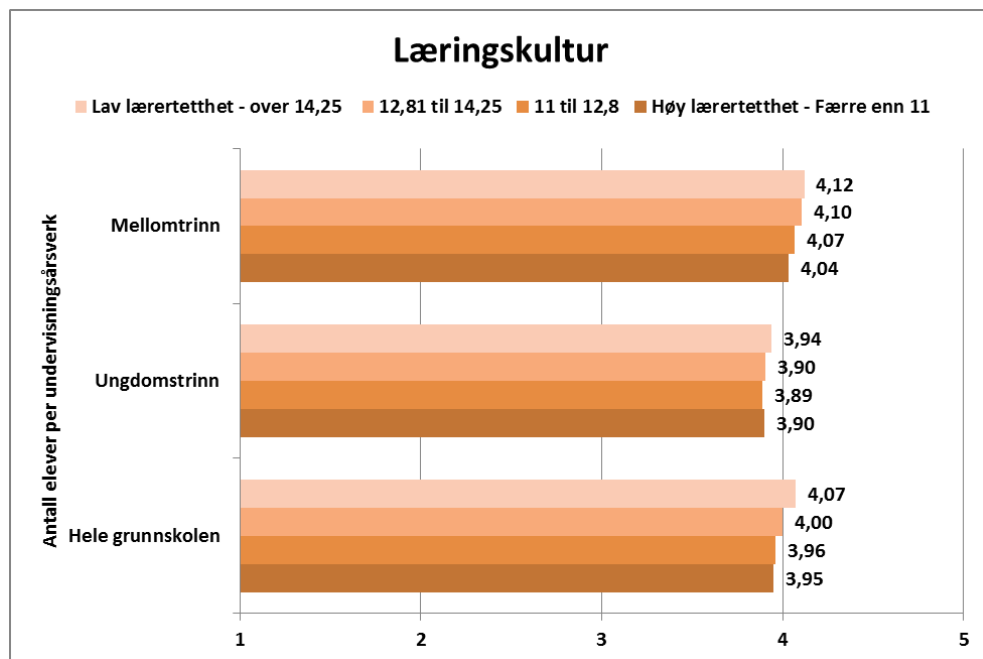


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: d / ES = 0,09/ 0,05; Eta² = 0,00.

Mellomtrinn: d / ES = 0,19/ 0,09; Eta² = 0,00. Ungdomstrinn: d / ES = 0,19/ 0,09; Eta² = 0,00 VGS: d / ES = 0,12 / 0,106 Eta² = 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*.

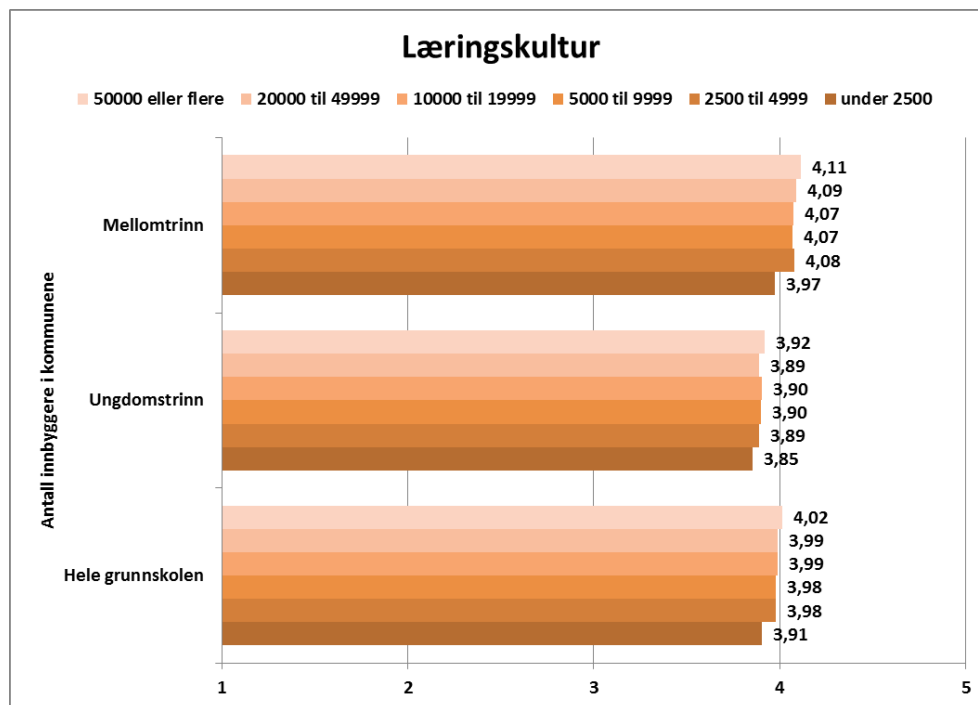


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,17 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,06 / 0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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.

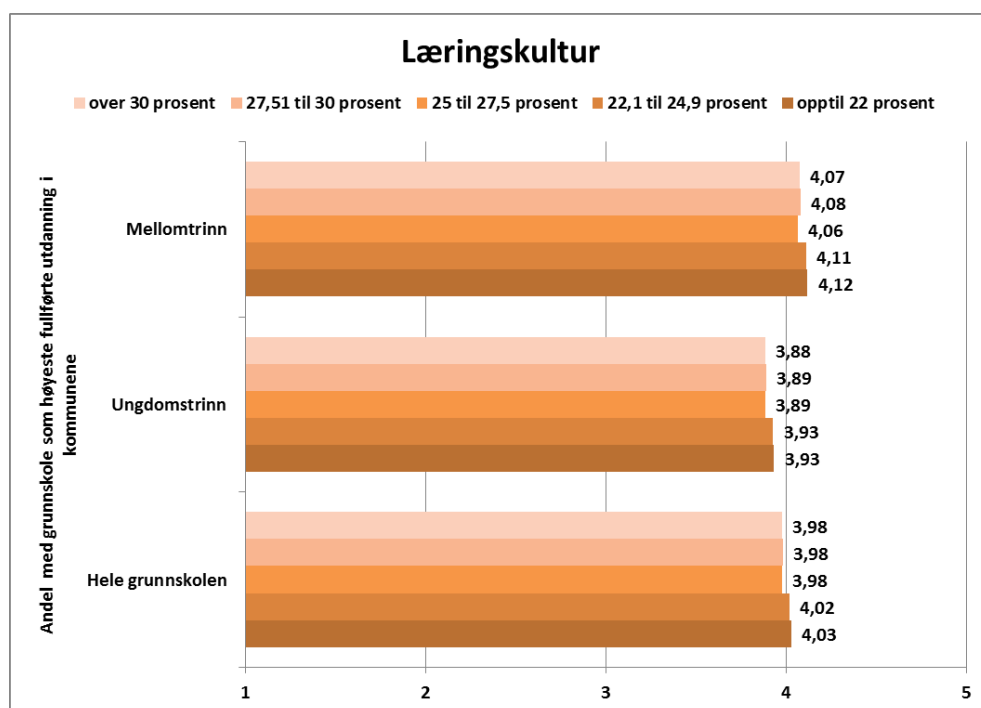
11.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomstrinn: $d / ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,09 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 11.9 viser en svak tendens om at elever på mellomtrinnet i de største kommunene målt i innbyggerantall skårer høyere på *Læringskultur* enn elever i de minste kommunene (Cohens $d/ES=0,20/10$). 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*: $d/ES = 0,07/0,04$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,08/0,04$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,07/0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 11.9 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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,003	0,032				
Folketall	0,000	0,029				
Skolenivå (2550 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,001	0,028		
Antall elever på skolen			0,000	0,110		
Antall elever per årsverk			0,006	0,003		
Elevnivå (284 338elever)						
Trinn					-0,072	0,000
Kjønn					-0,037	0,000

B = ustandardisert 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 under 9 prosent av variansen i *Læringskultur*. Imidlertid ser vi av regresjonskoeffisientene til variablene på skolenivå at det er ingen av disse som bidrar nevneverdig med tanke på *Læringskultur*. Kjønn og trinn bidrar signifikant, men regresjonskoeffisientene 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 2018.*

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

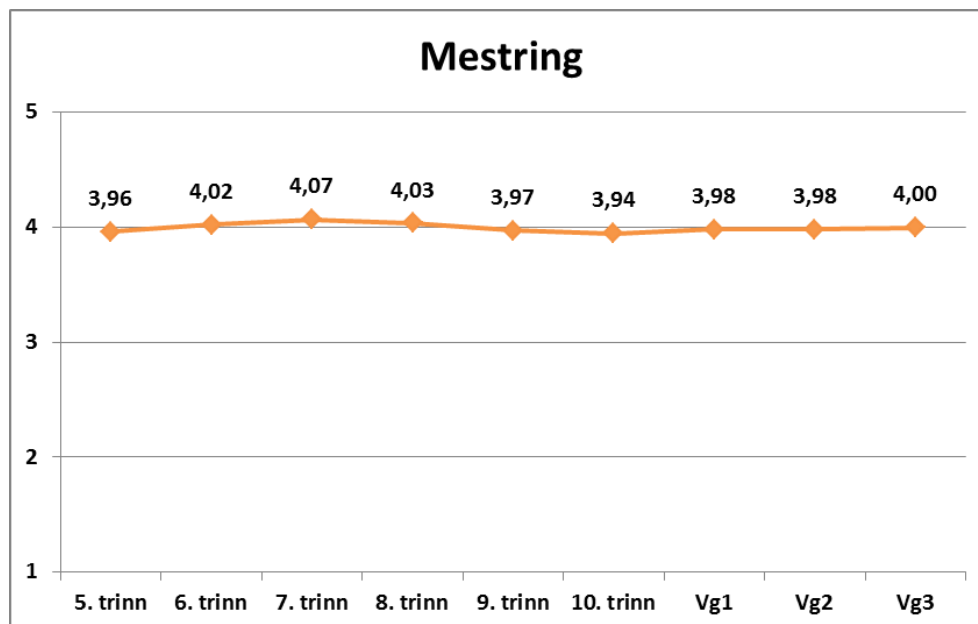
Tabell 12.2 *Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Mestring i Elevundersøkelsen 2018.*

Mestring								
Cronbachs Alpha: ,74	1	2	3	4	5	Gj.snitt	St.avvik	
Q6854 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	0,7	2,2	15,2	65,7	16,3	3,95	0,68	
Q6855 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	0,9	3,6	20,3	60,3	15,0	3,85	0,74	
Q6853 Får du lekser som du greier å gjøre på egen hånd?	0,9	3,7	15,9	37,3	42,1	4,16	0,89	
Mestring						4,00	0,62	

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.

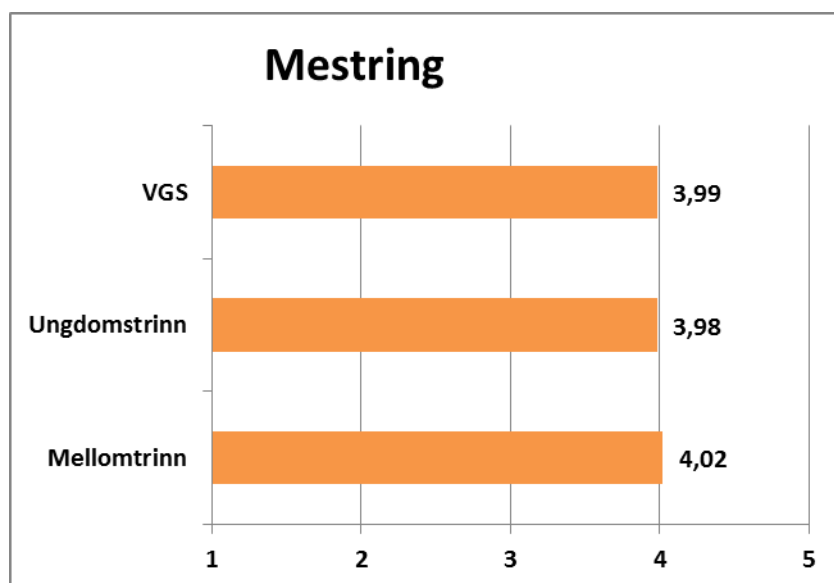
I de neste underkapitlene vil indeksen *Mestring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

12.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,20 / 0,10$ $Eta^2 = 0,00$

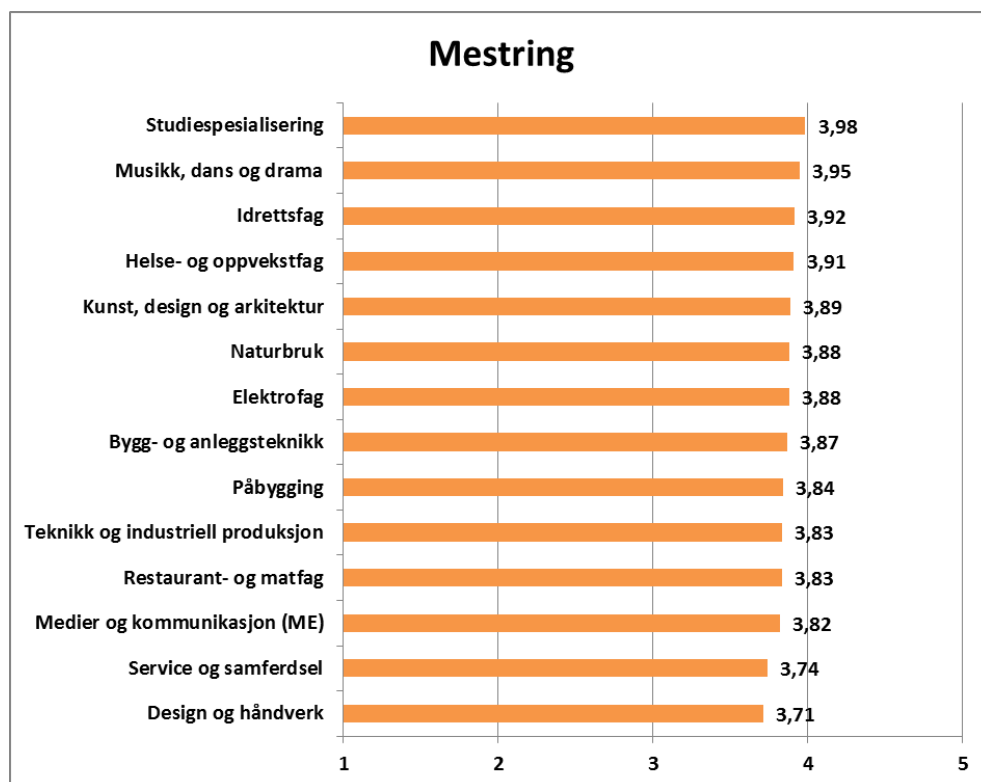
Figur 12.1 Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,07 / 0,03$. $Eta^2 = 0,00$.

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.

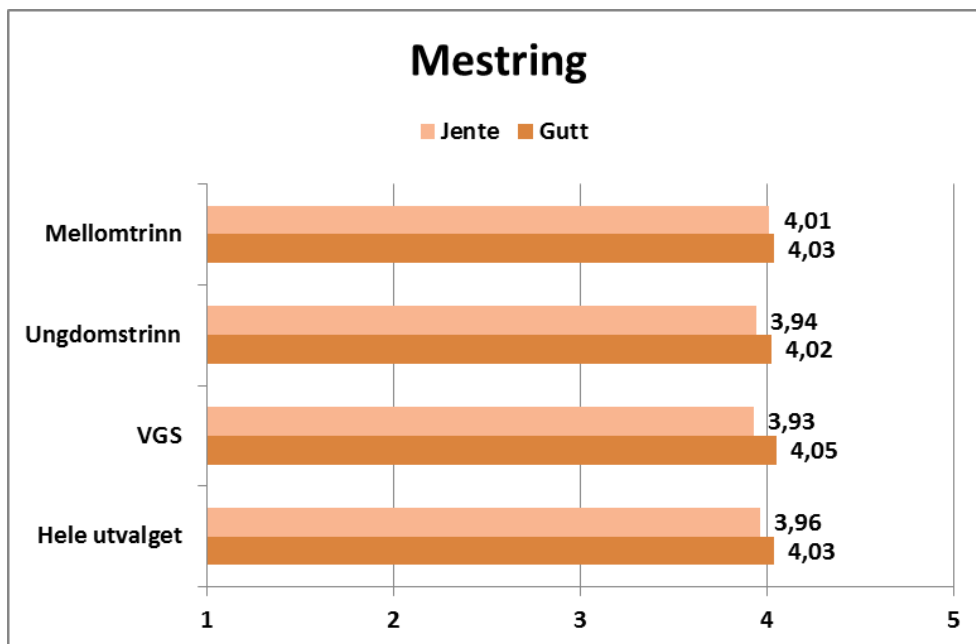


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,37 / 0,18$. $\text{Eta}^2 = 0,01$.

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

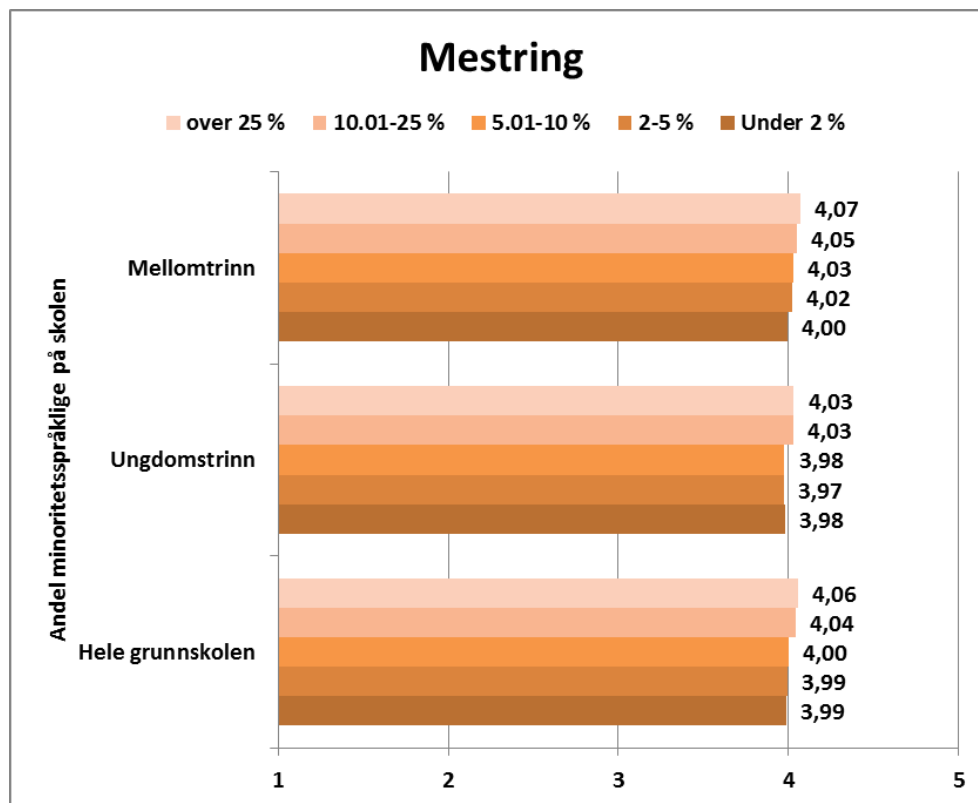


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,12 / 0,06$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,04 / 0,02$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,13 / 0,07$. *Videregående*: $d / ES = 0,19 / 0,09$.

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

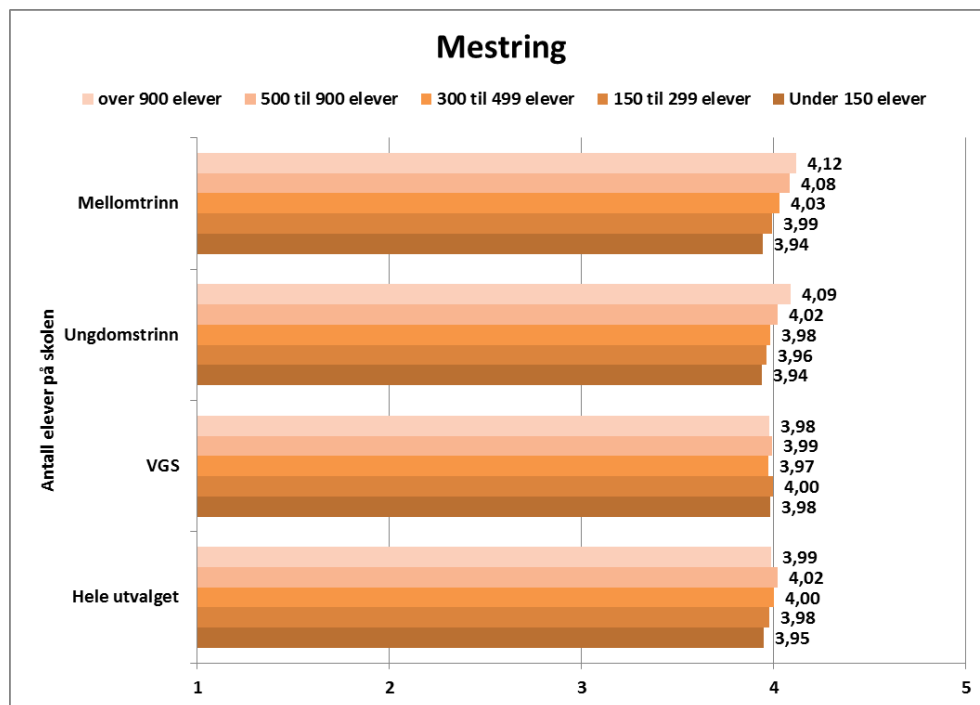


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

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

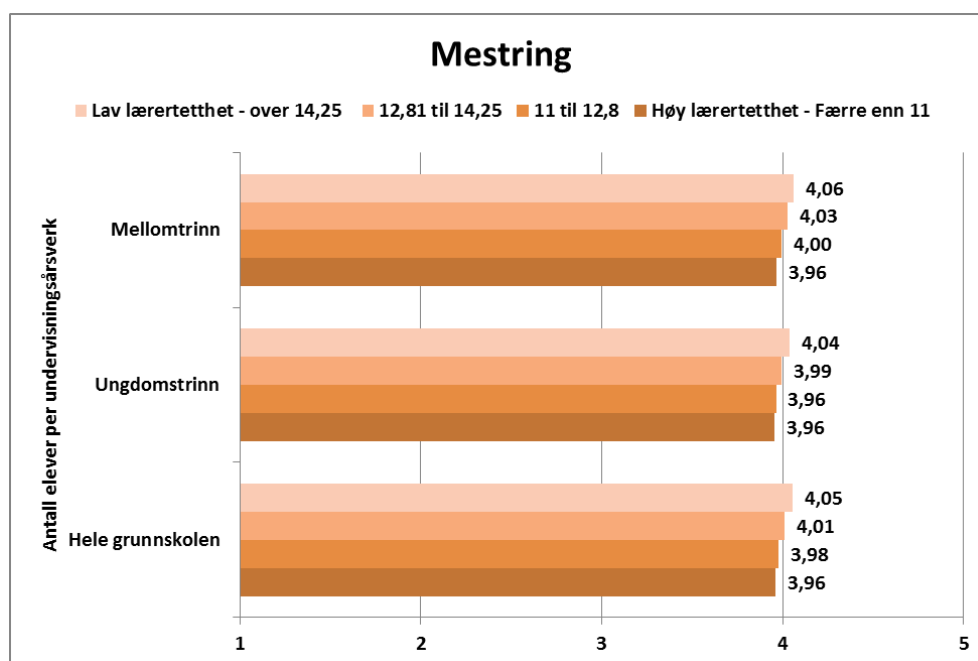


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: $d/ES = 0,12/0,06$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d/ES = 0,31/0,16$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d/ES = 0,24/0,12$; $Eta^2 = 0,00$ 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.

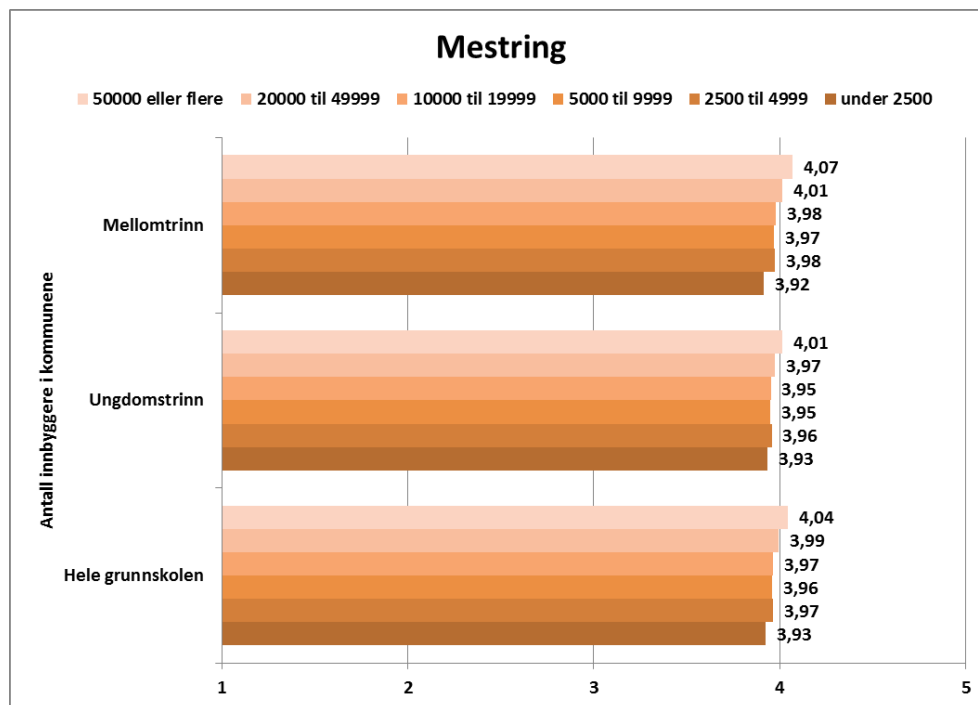


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,16 / 0,08$ $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,13 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 12.7 viser at det er liten forskjell mellom høyeste og laveste verdi sett i lys av hvor mange elever det er per undervisningsårsverk på skolen. Forskjellene er ikke signifikante, noe som gjenspeiles i de svært lave eta^2 -verdiene.

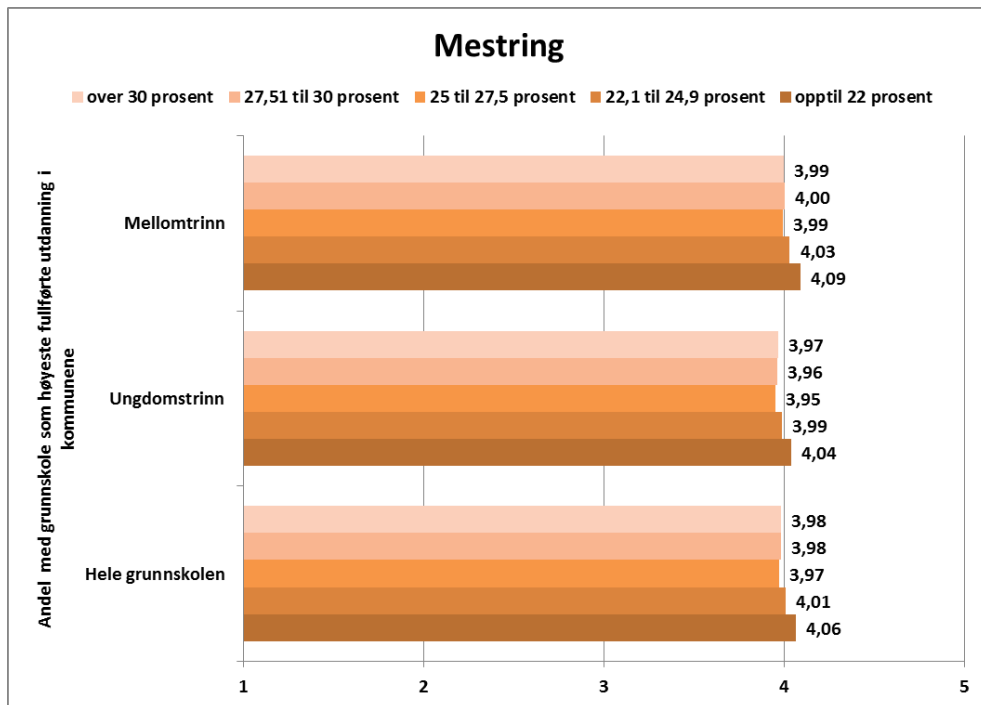
12.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele grunnskolen: $d / ES = 0,19 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,27 / 0,13$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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*: $d/ES = 0,14/0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,16/0,08$; $Eta^2 = 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,11/0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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 det er ingen klar forskjell mellom elever som bor i kommuner med høyt utdanningsnivå (lav andel med kun grunnskole) og elever i kommuner med lavt utdanningsnivå. Samtidig er det en tendens at elever i kommuner med høyt utdanningsnivå skårer høyere på mestring enn elever som i kommuner med lavere utdanningsnivå, jf kommentar under figur 12.8. 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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Varians forklart av nivået (ICC nullmodell)	.008		.044			
Kommunenivå (452 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,002	0,004				
Folketall	0,000	0,706				
Skolenivå (2567 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,002	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,000		
Antall elever per årsverk			0,015	0,000		
Elevnivå (290 729elever)						
Trinn					-0,008	0,000
Kjønn					-0,039	0,000

B = ustandardisert 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*.

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 2018.

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

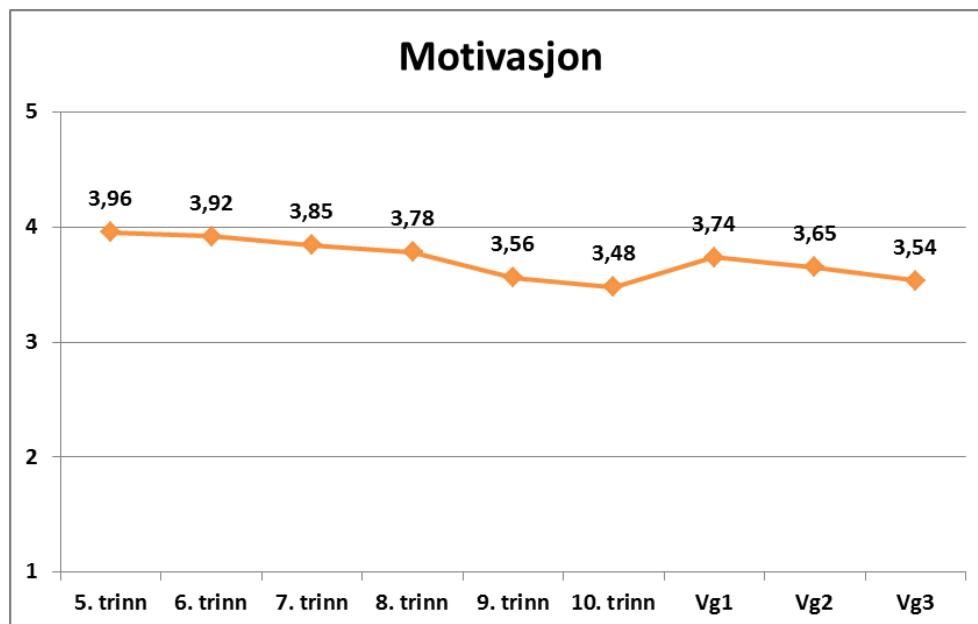
Tabell 13.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler *Motivasjon* i Elevundersøkelsen 2018.

Motivasjon							
Cronbachs alpha: ,78	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q6834 Er du interessert i å lære på skolen?	1,1	4,2	21,4	39,6	33,8	4,01	0,90
Q6835 Hvor godt liker du skolearbeidet?	3,4	11,9	31,9	41,5	11,4	3,46	0,96
Q6836 Jeg gleder meg til å gå på skolen	5,2	8,6	23,1	38,1	24,9	3,69	1,10
Motivasjon						3,72	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 over 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 under 53 prosent svarer *godt* eller *svært godt*, mens 63 prosent av elevene oppgir at de litt enig eller helt enig i at de gleder seg til å gå på skolen.

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

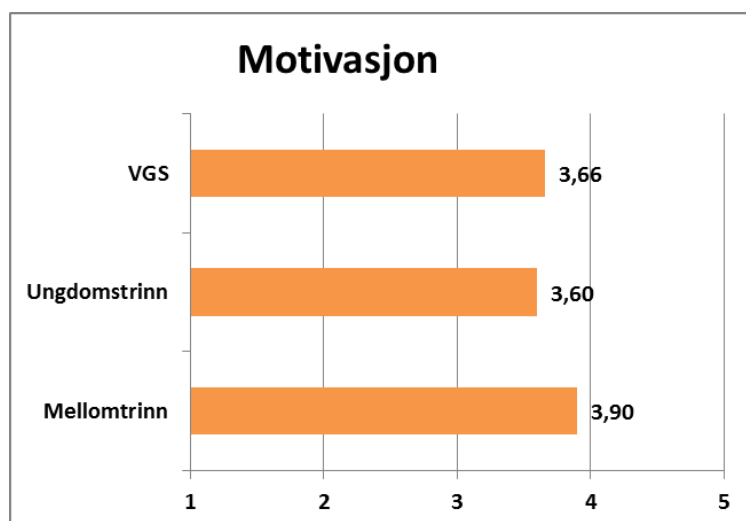
13.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,58 / 0,28$ $Eta^2 = 0,04$

Figur 13.1 Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).

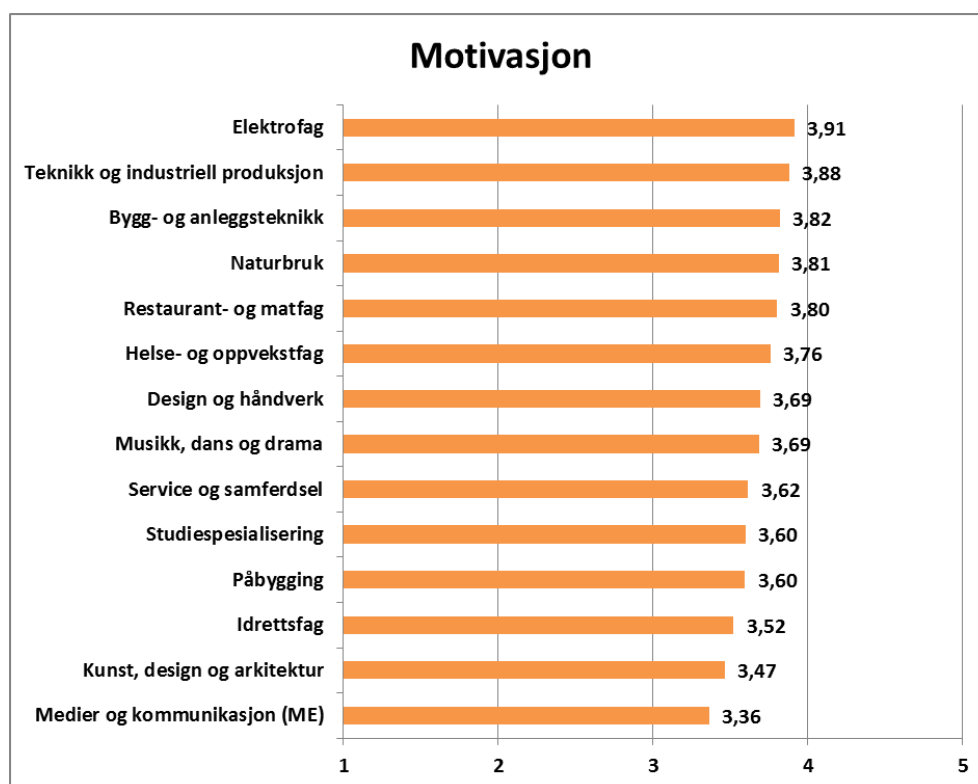
Figur 13.1 viser en klar sammenheng mellom motivasjon og trinn. Motivasjonen synker gradvis fra 5. til 10. trinn. Den øker litt ved overgangen til Vg1 men synker deretter gradvis til Vg3. Forskjellen i motivasjon mellom elever i 5.trinn og 10. trinn er moderat i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse. Eta^2 viser at trinn kan forklare fire prosent av variansen i motivasjon hos elevene.



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,37 / 0,18$. $Eta^2 = 0,03$

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.

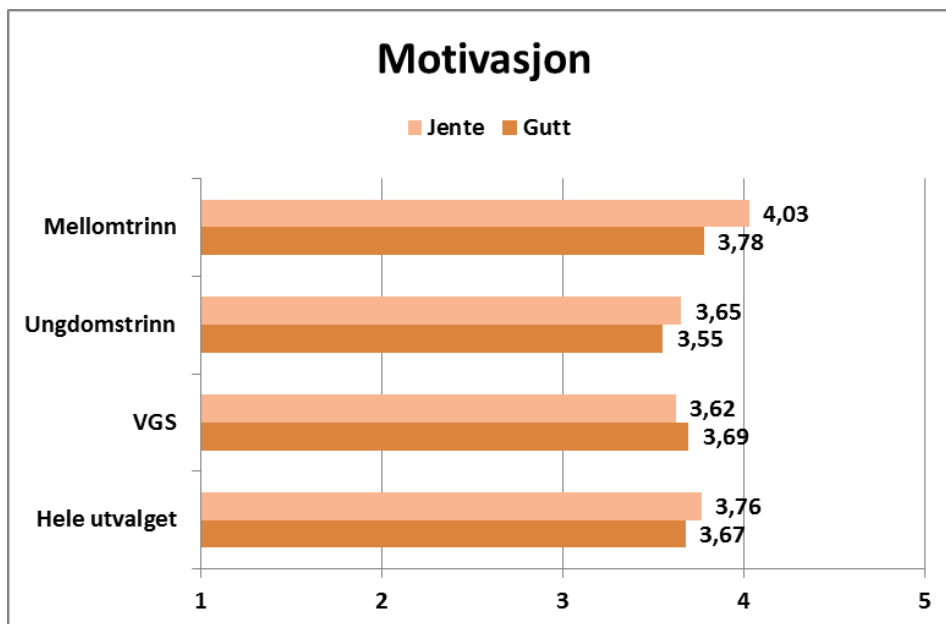


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,70 / 0,33$. $\text{Eta}^2 = 0,03$.

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

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

13.2 Kjønn

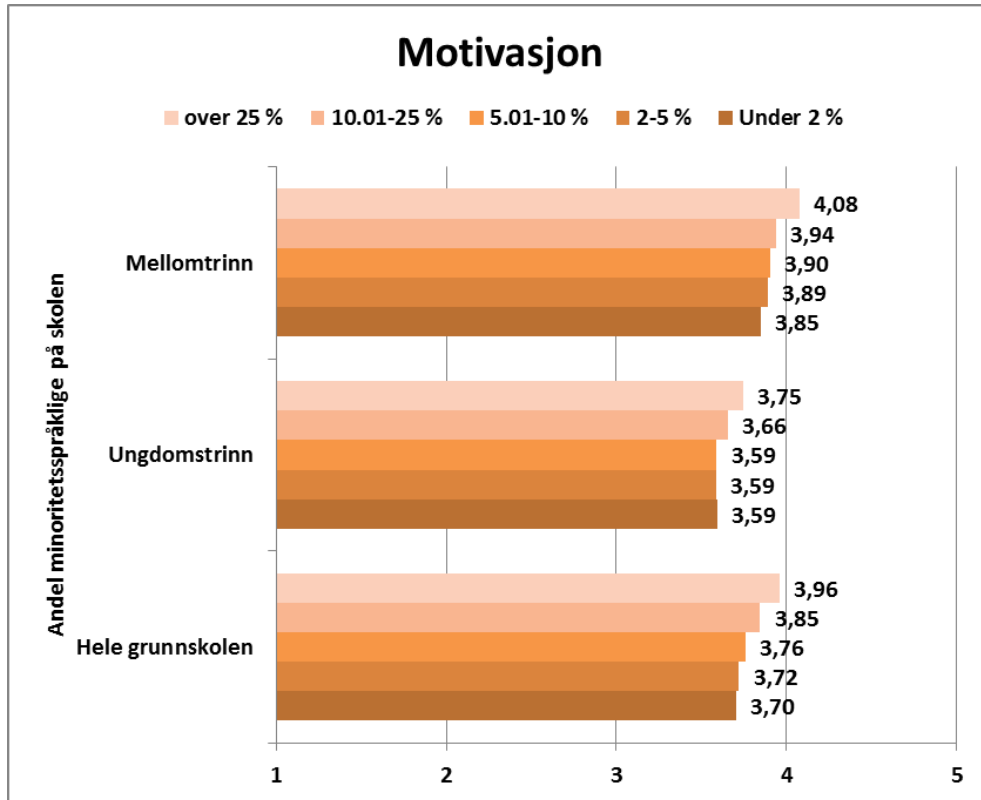


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,11 / 0,05$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,32 / 0,16$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,12 / 0,06$. *Videregående*: $d / ES = 0,09 / 0,05$.

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

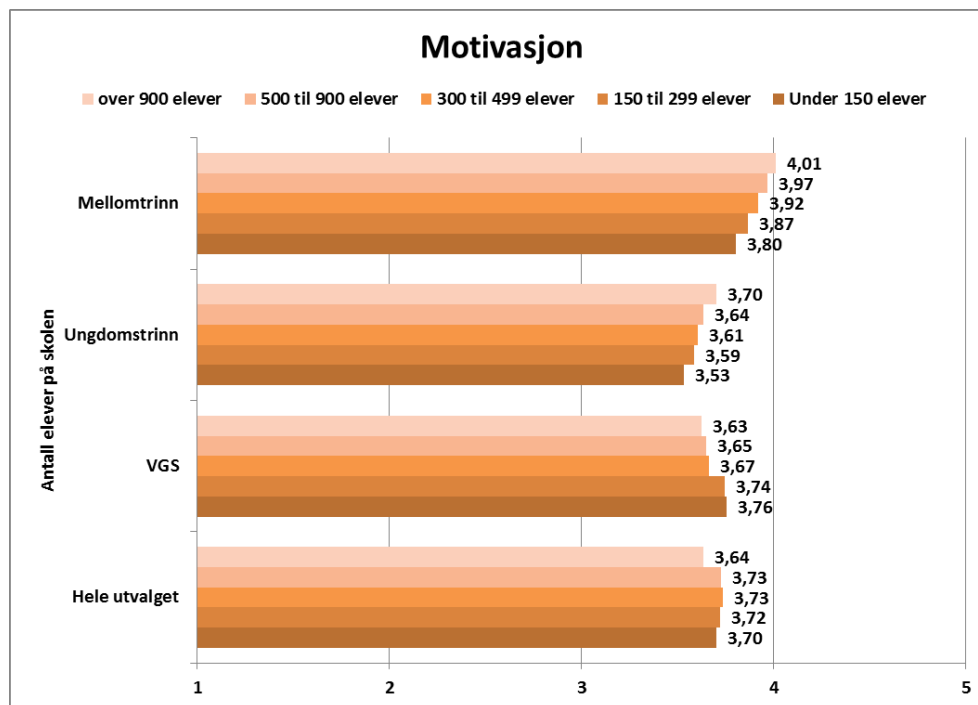


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,32 / 0,16$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,30 / 0,15$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,18 / 0,09$; $Eta^2 = 0,00$

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

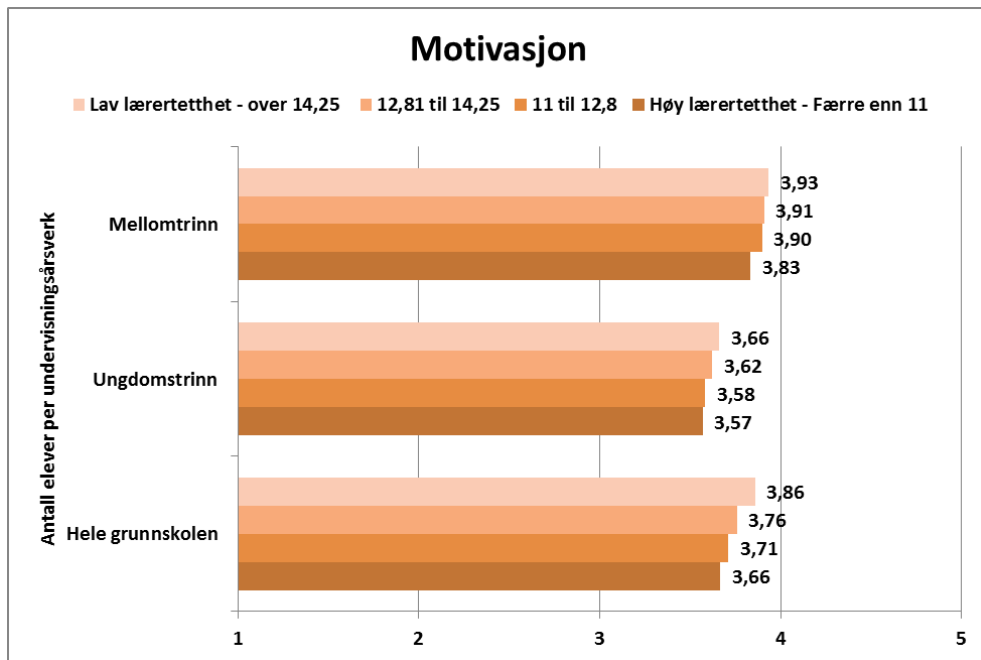


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: d / ES = 0,12/ 0,06; Eta² = 0,00.

Mellomtrinn: d / ES = 0,26/ 0,13; Eta² = 0,00. Ungdomstrinn: d / ES = 0,20/ 0,10; Eta² = 0,00 VGS: d / ES = 0,16 / 0,08; Eta² = 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 Eta² viser at det er svært lite av variansen i motivasjon som kan tilskrives skolestørrelse målt i antall elever på skolen.

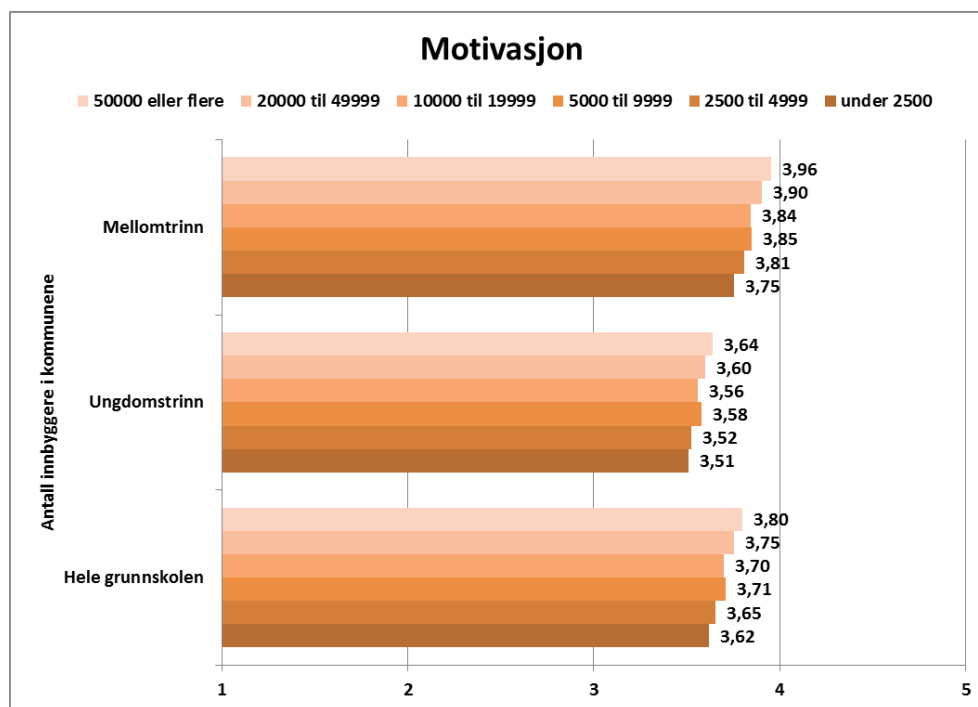


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,24 / 0,12$; $Eta^2 = 0,01$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,13 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,11 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

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 14,25 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.

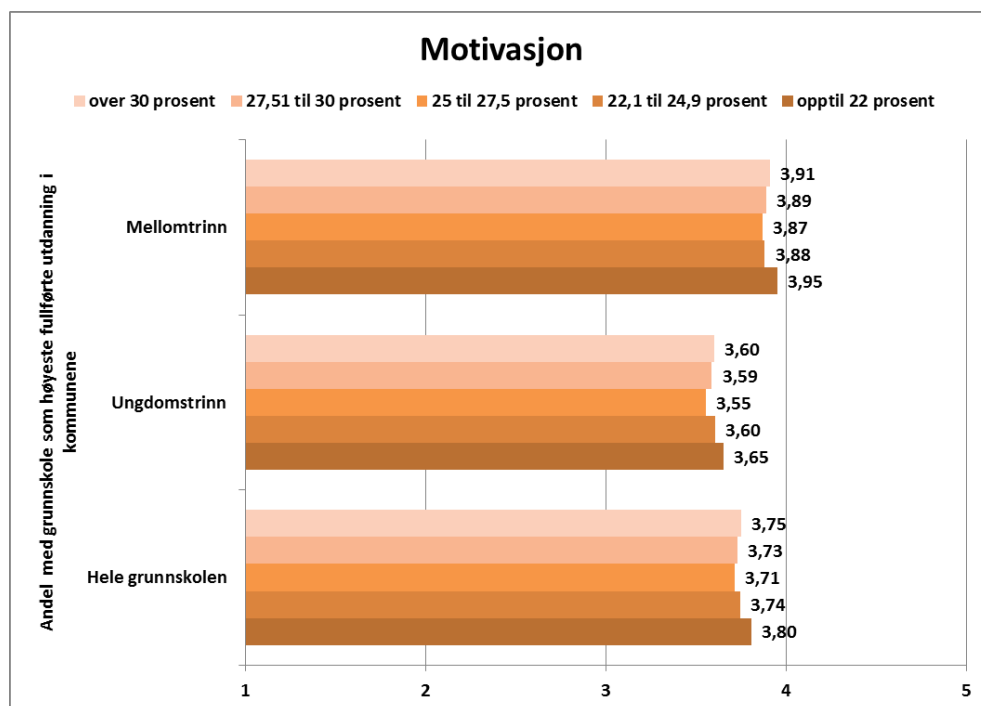
13.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,22 / 0,11$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,25 / 0,13$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,14 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$

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

Figur 13.8 viser en 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*: $d/ES = 0,11/0,05$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d/ES = 0,11/0,05$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,12/0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,002	0,124				
Folketall	0,000	0,692				
Skolenivå (2551 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,004	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,088		
Antall elever per årsverk			0,010	0,000		
Elevnivå (290 702 elever)						
Trinn					-0,099	0,000
Kjønn					0,174	0,000

B = ustandardisert 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 har ikke stor forklaringskraft. Når vi ser på regresjonskoeffisientene 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 regresjonskoeffisienten (0,174) som indikerer at det å være jente har positiv innvirkning på hvordan en skårer på indeksen *Motivasjon*. Den negative regresjonskoeffisienten for trinn viser at motivasjonen synker med økende trinn.

14. Elevdemokrati og medvirkning

Det er to spørsmål som omhandler *Elevdemokrati* og to som omhandler *Medvirkning* i Elevundersøkelsen 2018. 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 2018.*

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

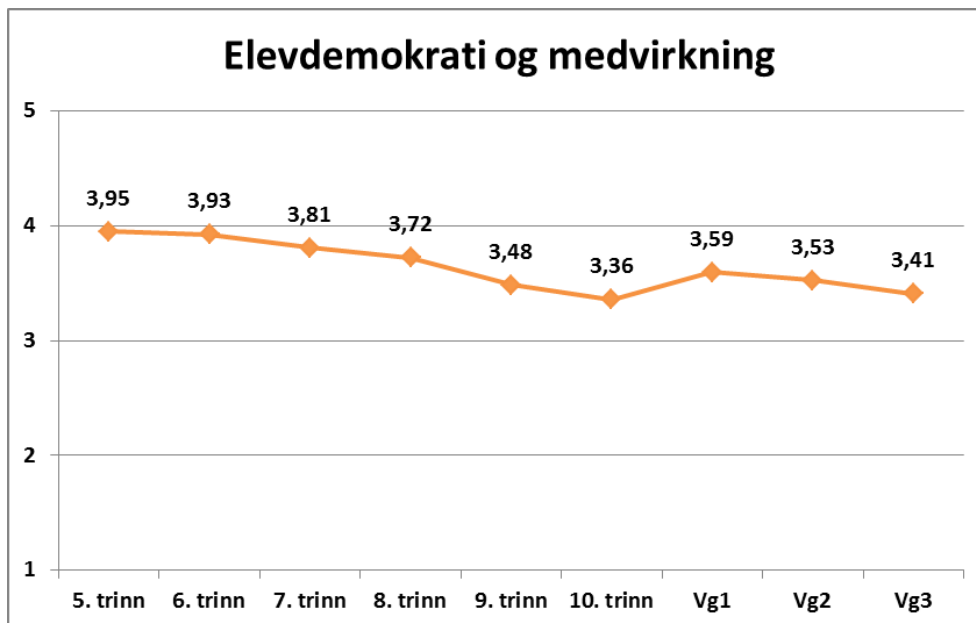
Tabell 14.2 *Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmålet som omhandler Elevdemokrati og medvirkning i Elevundersøkelsen 2018.*

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?	6,0	18,3	34,4	27,9	13,3	3,24	1,08
Q6872 Legger lærerne til rette for at dere elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	1,9	5,6	21,8	37,9	32,8	3,94	0,97
Q6873 Hører skolen på elevenes forslag?	3,1	9,9	33,7	34,1	19,2	3,56	1,01
Q6874 Er dere elever med på å lage regler for hvordan dere skal ha det i klassen/gruppa?	4,1	8,9	21,6	34,6	30,9	3,79	1,10
Elevdemokrati og medvirkning						3,64	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. Litt over 70 prosent mener at lærerne legger til rette for at elever kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt, rundt 53 prosent mener skolen hører på elevenes forslag og i overkant av 65 prosent oppgir at elevene ofte eller alltid er med på å lage regler for hvordan en skal ha det i klassen.

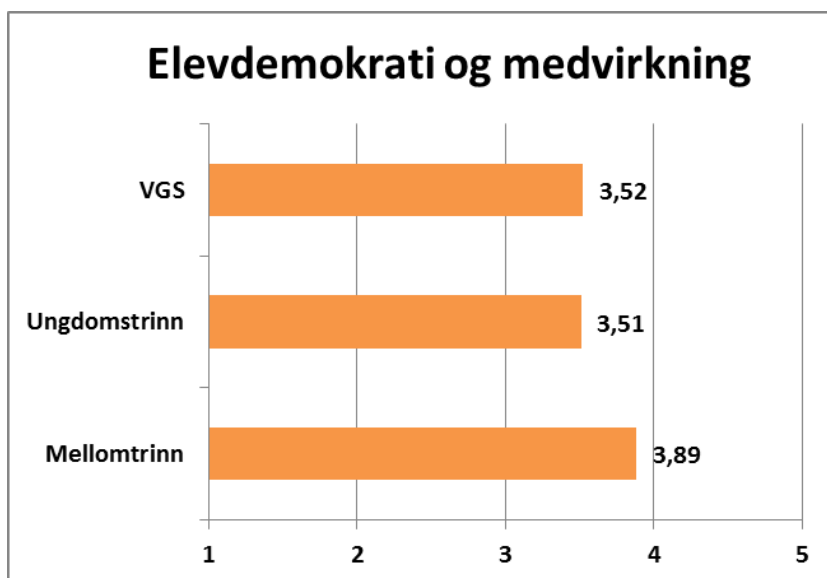
I de neste underkapitlene vil indeksen *Elevdemokrati og medvirkning* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

14.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,77 / 0,36$ $Eta^2 = 0,06$

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

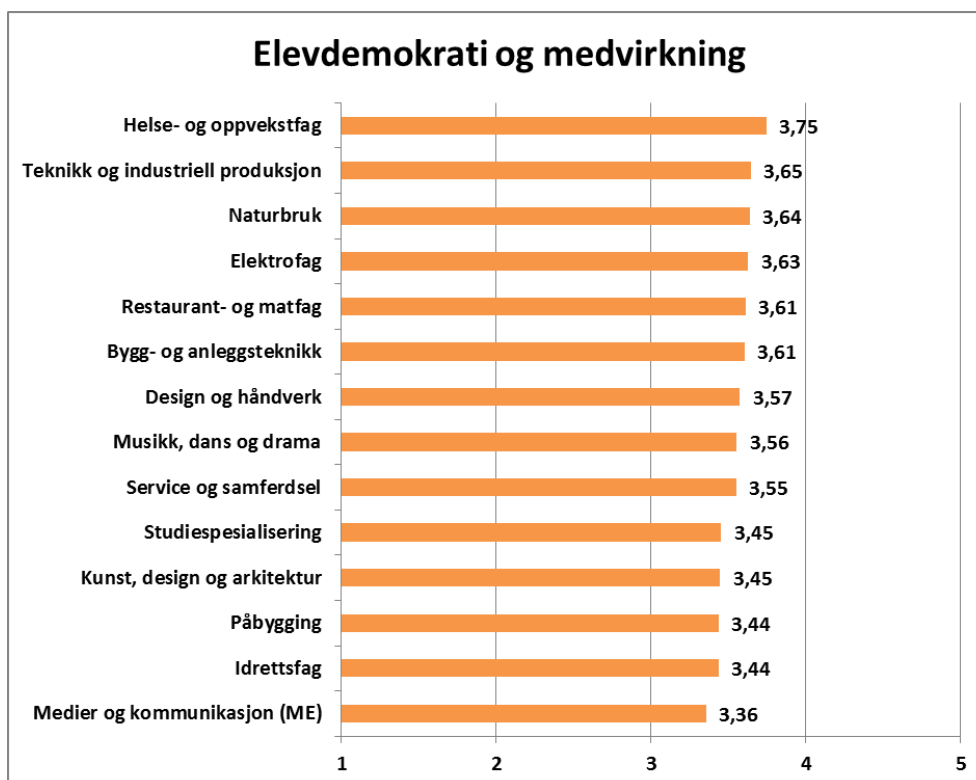


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,48 / 0,23$ $Eta^2 = 0,05$

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

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

η^2 viser at 6 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. Det er ikke forskjell mellom ungdomstrinn og VGS. Her kan det bemerkes at på spørsmålene omhandler subjektive oppfatninger om reelle forhold. Dette medfører at forventninger kan spille inn på hvordan elevene svarer. På mellomtrinnet kan elevene ha lavere forventninger om elevdemokratiet og medvirkning enn hva elevene i VGS har. Dette kan medføre at elever på mellomtrinnet skårer høyere på *Elevdemokrati og medvirkning* enn elever på ungdomstrinnet og i videregående skole. Det trenger ikke gjenspeile en reell forskjell i elevdemokrati og medvirkning.

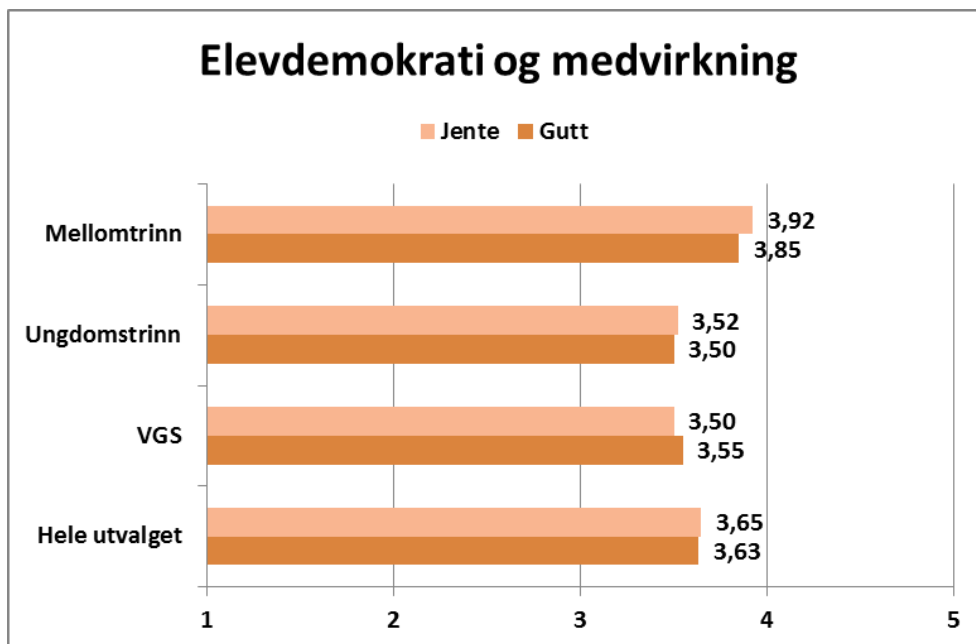


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,50 / 0,24$. $\eta^2 = 0,02$

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 (ME). Forskjellen er i følge Cohens d og standardisert effektstørrelse liten. η^2 viser at utdanningsprogram kan forklare 2 prosent av variansen i *Elevdemokrati og medvirkning* for elever i videregående skole.

14.2 Kjønn

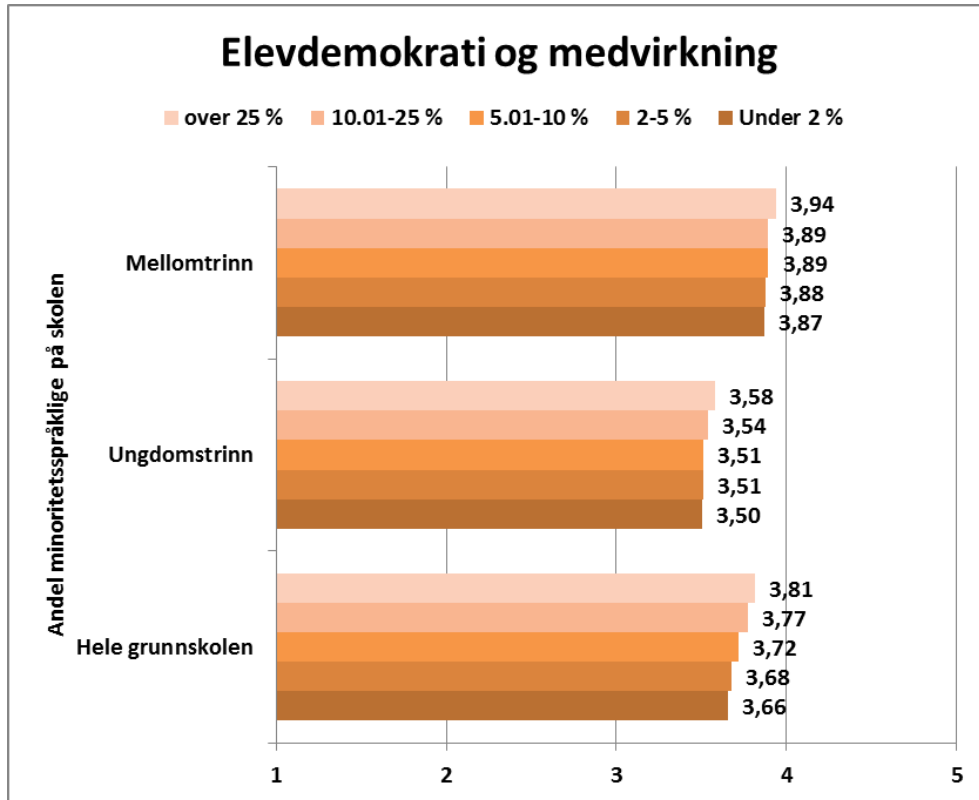


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,02/0,01$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,10 / 0,05$.
Ungdomstrinn: $d / ES = 0,02/ 0,01$. *Videregående*: $d / ES = 0,06 /0,03$.

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

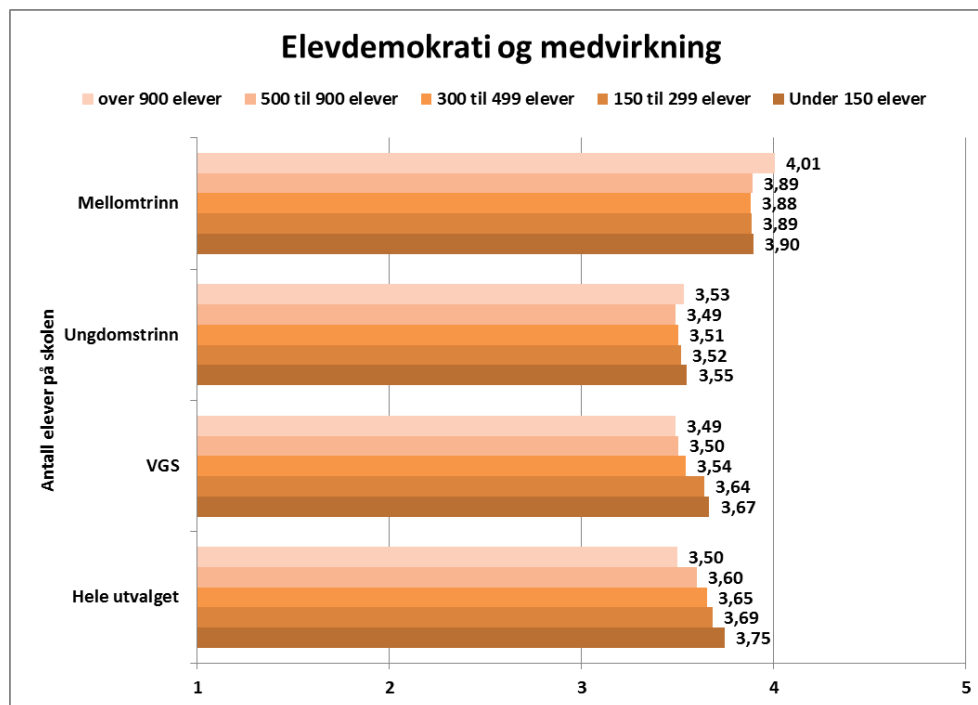


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,20 / 0,10$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,10 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,09 / 0,05$; $Eta^2 = 0,00$

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. Det er en liten forskjell sett hele grunnskolen under ett (Cohens $d=0,20$), men eta^2 viser at knapt noe av varians kan tilskrives andel minoritetsspråklige elever på skolen.

14.4 Skolestørrelse og lærertetthet

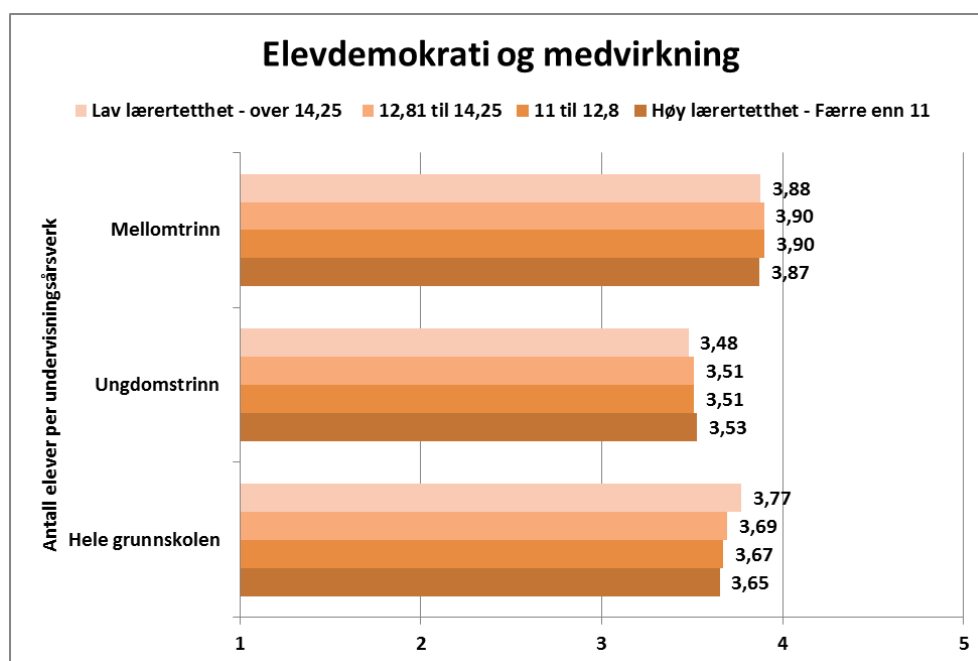


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: $d/ES = 0,31/0,15$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d/ES = 0,18/0,09$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d/ES = 0,07/0,04$; $Eta^2 = 0,00$ 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 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.



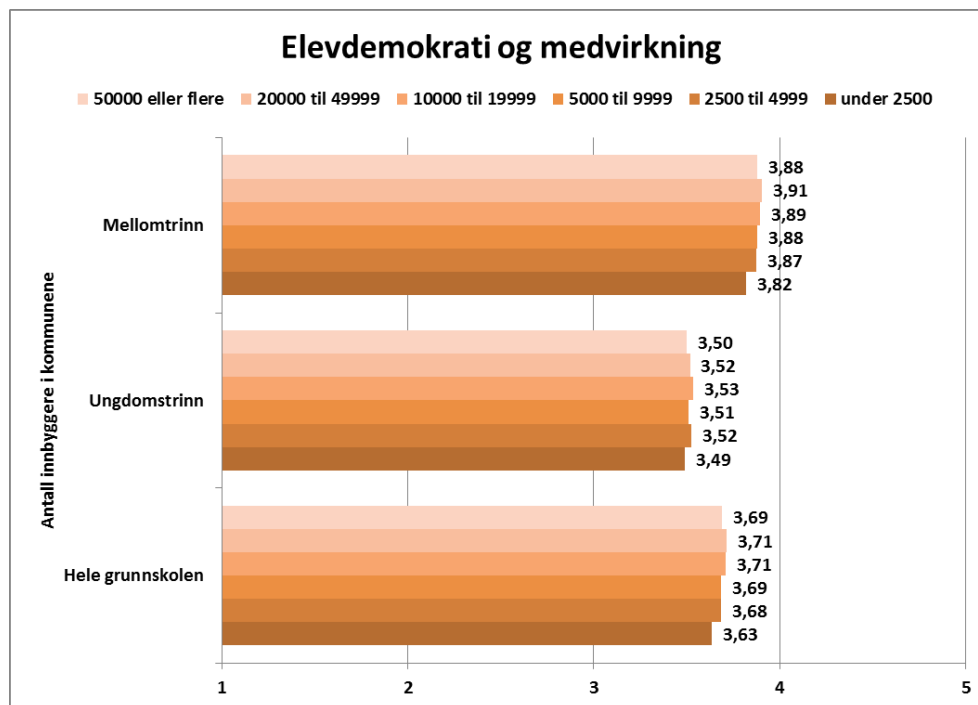
Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,15/0,07$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d/ES = 0,03/0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,06/0,03$; $Eta^2 = 0,00$

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 14.7 at ulik lærertetthet ikke har innvirkning på elevenes svargivning.

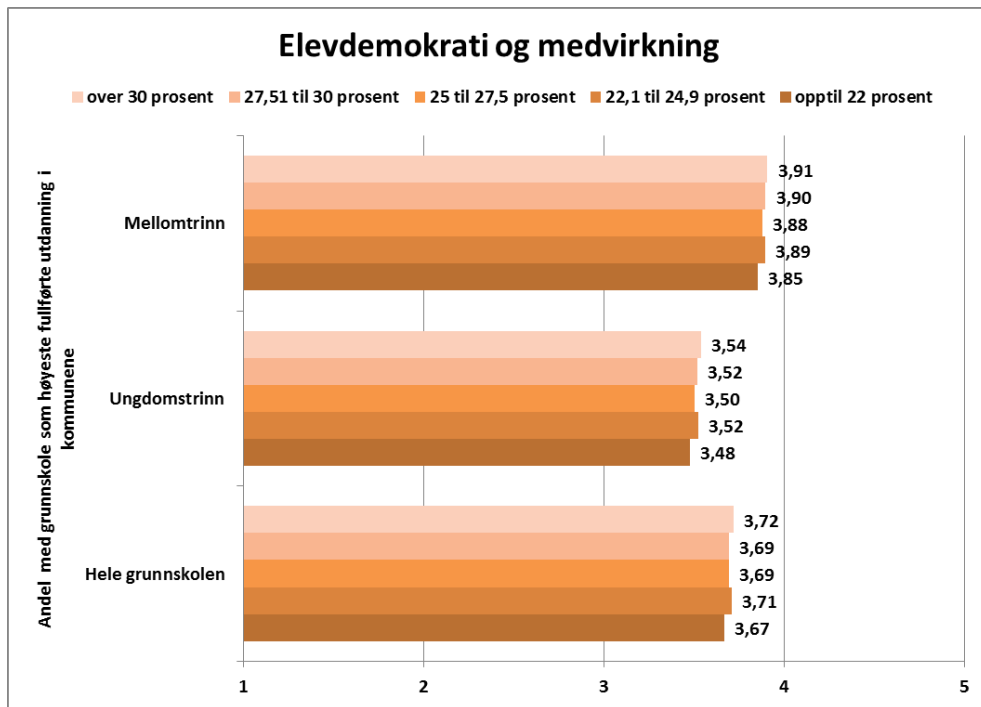
14.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,10/ 0,05; Eta² = 0,00.
Mellomtrinn: d / ES = 0,12/ 0,06; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,06/ 0,03; Eta² = 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*: $d/ES = 0,06/0,03$; $Eta^2 = 0,00$.

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

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

Figur 14.9 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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,001	0,539				
Folketall	0,000	0,106				
Skolenivå (2548 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,002	0,000		
Antall elever på skolen			0,000	0,000		
Antall elever per årsverk			0,008	0,000		
Elevnivå (281 684 elever)						
Trinn					-0,124	0,000
Kjønn					0,048	0,000

B = ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 14.3 viser at variabler på kommunenivå har ingen innvirkning på hvordan elever svarer på denne indeksen. Skolenivåvariabler kan derimot forklare rundt 11 prosent av variansen i *Elevdemokrati og medvirkning*. Regresjonskoeffisient ene 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 regresjonskoeffisient av en viss størrelse. En regresjonskoeffisient på -0,12 viser at hvordan elevene skårer på *Elevdemokrati og medvirkning* reduseres med økende klassetrinn.

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 2018.

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

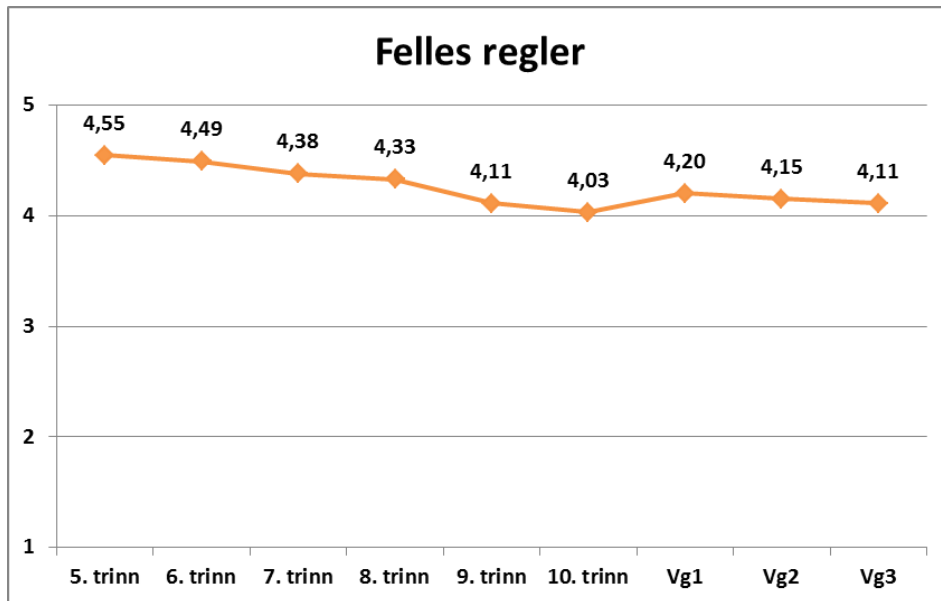
Tabell 15.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik og Cronbachs alpha for spørsmål som omhandler Felles regler i Elevundersøkelsen 2018.

Felles regler							
Cronbachs alpha: ,77	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	1,4	6,3	33,1	58,2	4,46	0,76
Q6876 De voksne sørger for at vi følger reglene for hvordan vi skal ha det på skolen	1,1	2,1	9,9	36,2	50,8	4,34	0,82
Q6877 De voksne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	3,1	6,3	17,9	35,5	37,1	3,97	1,04
Felles regler						4,26	0,73

En faktoranalyse av variablene i Tabell 15.2 viser at de lader på samme faktor og Cronbachs alpha er tilfredsstillende. Rett over 91 prosent av elevene oppgir at de ofte eller alltid vet hvilke regler som gjelder for hvordan en skal ha det på skolen; 87 prosent mener at de voksne på skolen ofte eller alltid sørger for at elevene følger reglene, mens det er over 72 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.

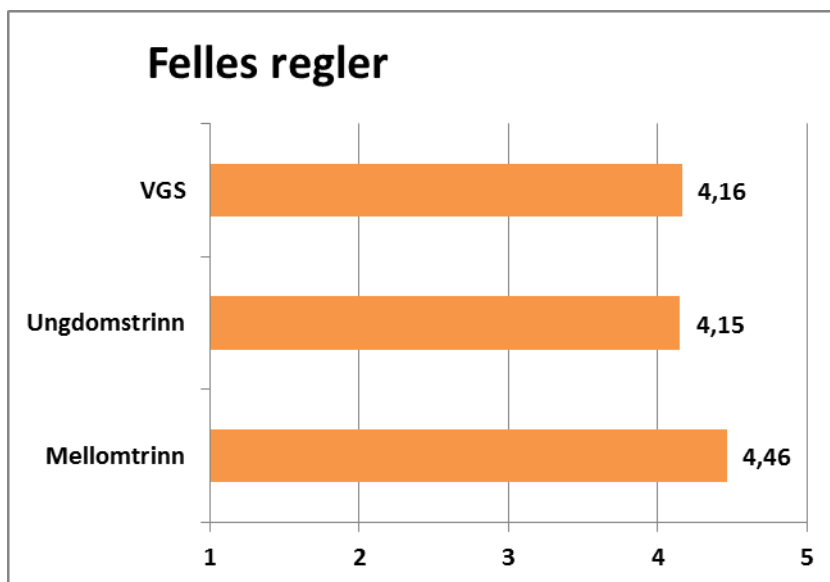
15.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,75 / 0,35$. $\text{Eta}^2 = 0,05$

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 0,75 og en effektstørrelse på 0,35. Dette indikerer en moderat forskjell.

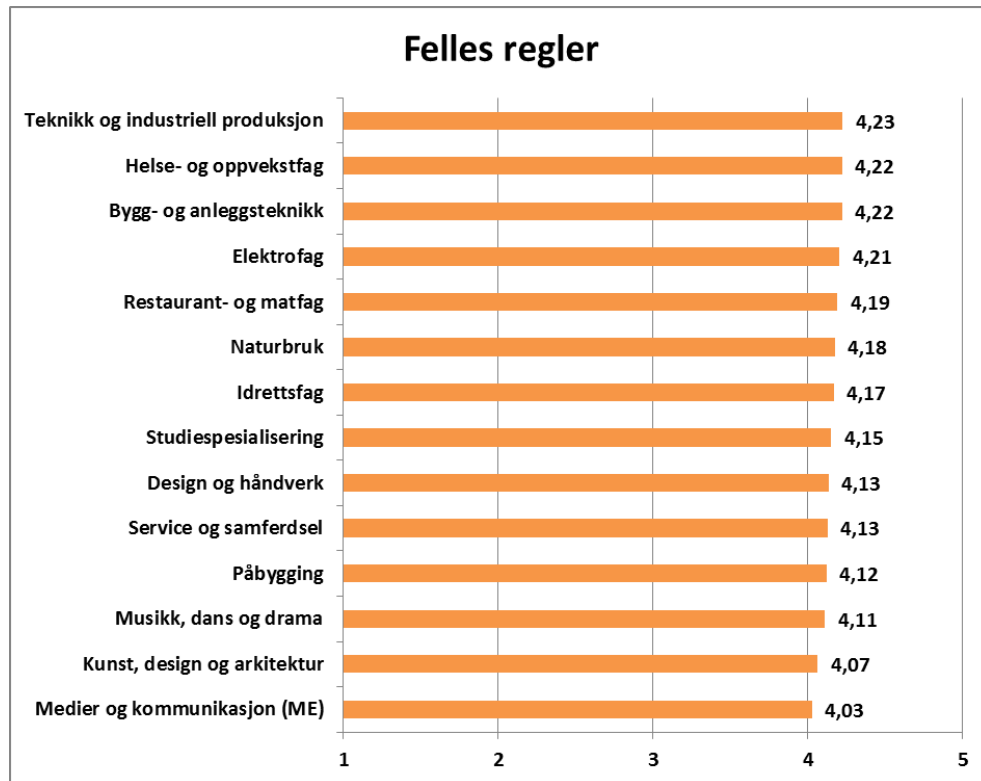


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,46 / 0,22$. $\text{Eta}^2 = 0,04$

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 ungdomstrinn er moderat med en Cohens d på 0,46.

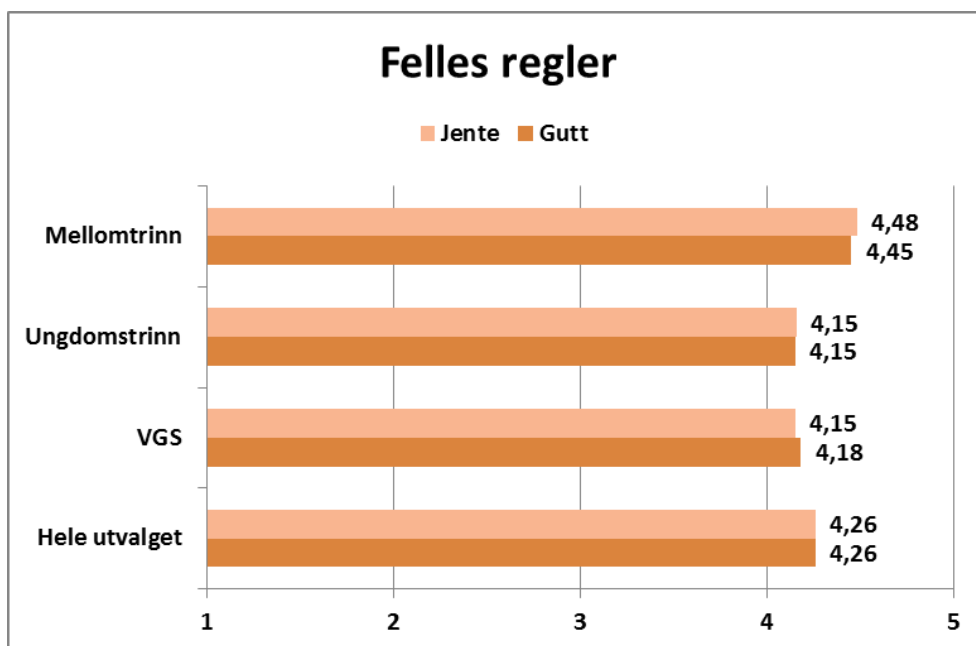


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,25 / 0,12$. $\text{Eta}^2 = 0,00$

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

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

15.2 Kjønn

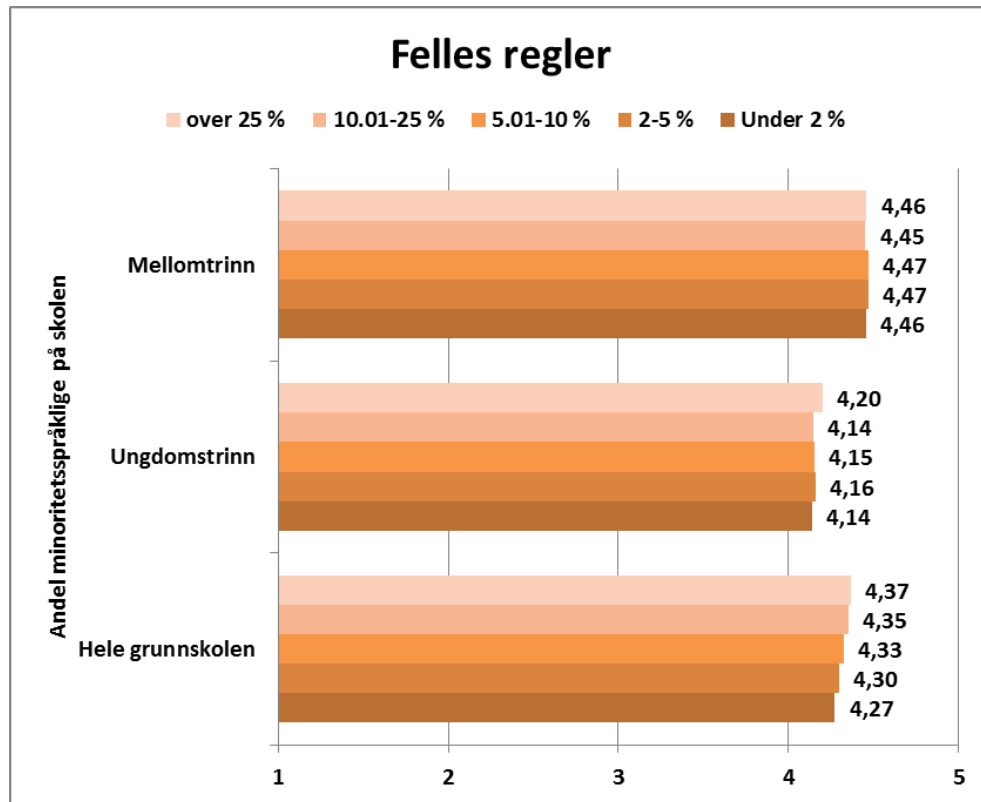


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi. *Hele utvalget*: $d / ES = 0,00/0,00$. *Mellomtrinn*: $d / ES = 0,05 / 0,02$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,00/ 0,00$. *Videregående*: $d / ES = 0,04 /0,02$.

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

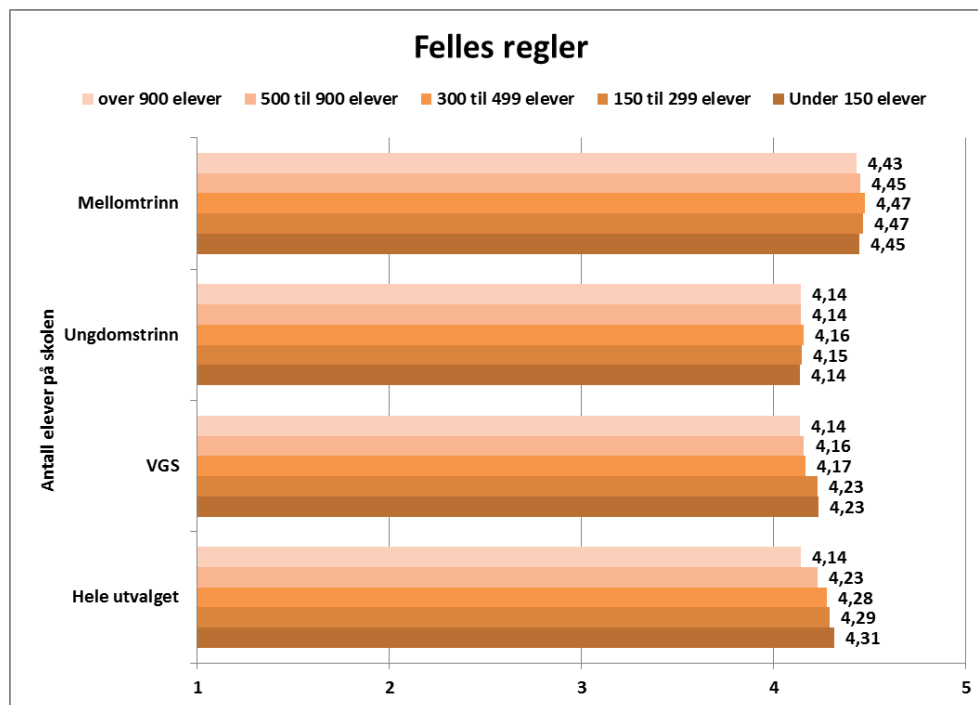


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d/ES = 0,13/0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,03/0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,07/0,04$; $Eta^2 = 0,00$

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

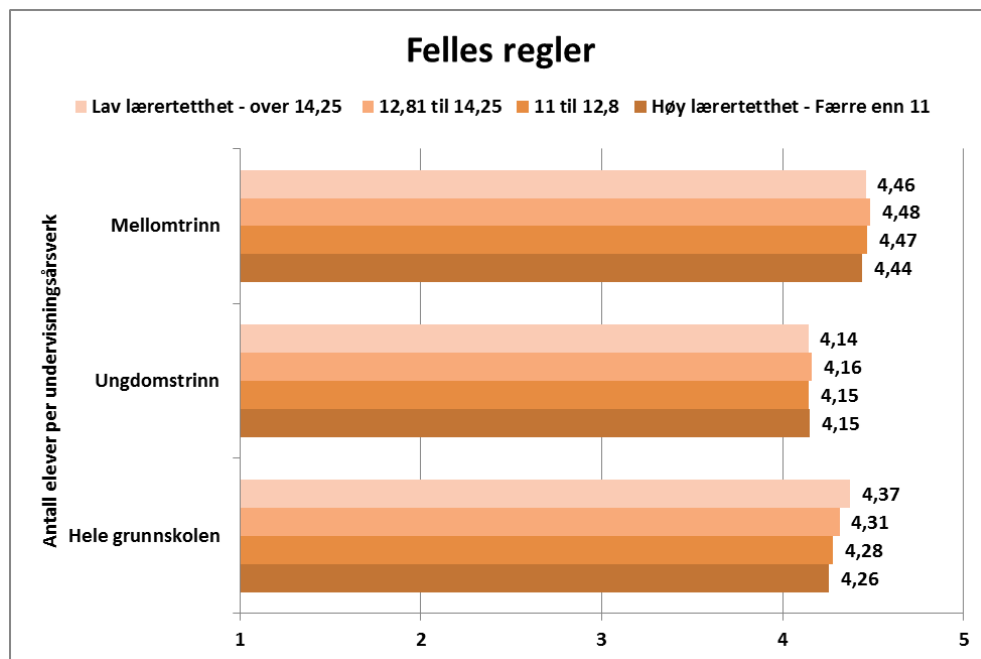


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; Hele utvalget: $d / ES = 0,23 / 0,12$; $Eta^2 = 0,00$.

Mellomtrinn: $d / ES = 0,08 / 0,04$; $Eta^2 = 0,00$. Ungdomstrinn: $d / ES = 0,02 / 0,01$; $Eta^2 = 0,00$ VGS: $d / ES = 0,12 / 0,06$; $Eta^2 = 0,00$

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*. Vi ser et utslag på hele utvalget under ett, men det skyldes nok alderstrinn og ikke skolestørrelse i og med at det ikke er forskjeller internt på de ulike skoleslagene.

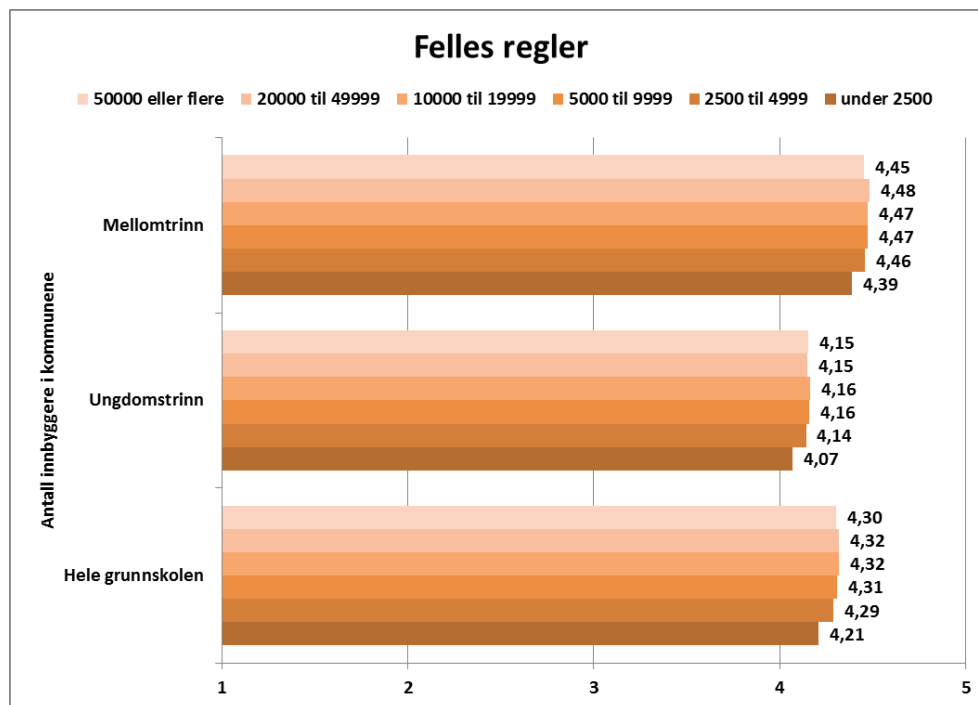


Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: d / ES = 0,17/ 0,08; Eta² = 0,01.
Mellomtrinn: d / ES = 0,07/ 0,04; Eta² = 0,00. *Ungdomstrinn*: d / ES = 0,03/ 0,01; Eta² = 0,00

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.

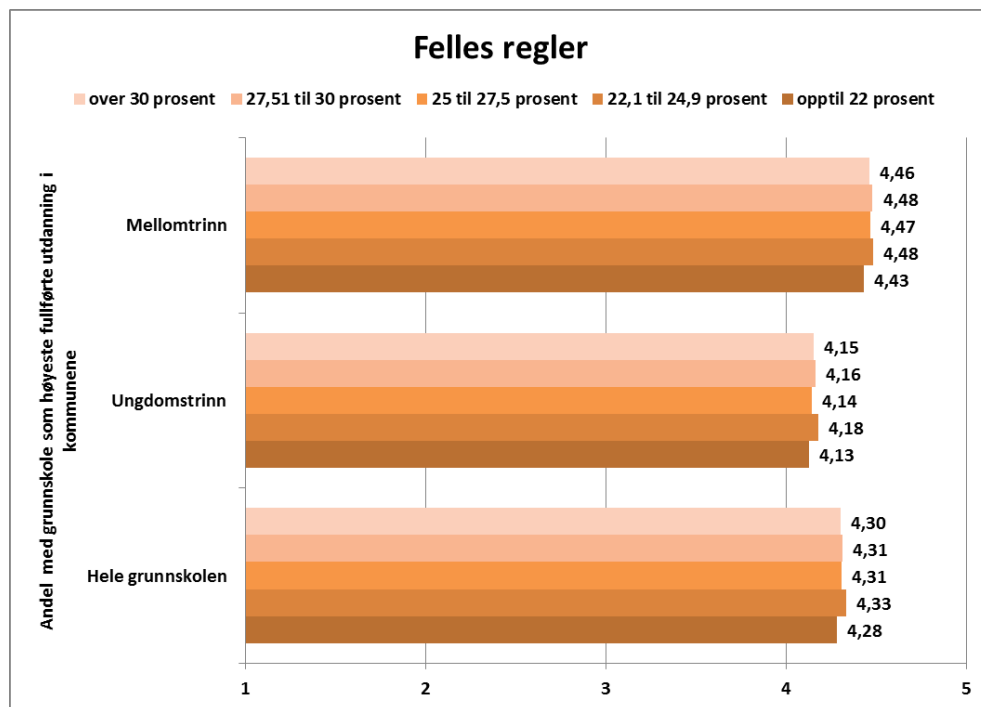
15.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Cohens d/ES : forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi; *Hele grunnskolen*: $d / ES = 0,15 / 0,07$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d / ES = 0,16 / 0,08$; $Eta^2 = 0,01$. *Ungdomstrinn*: $d / ES = 0,12 / 0,08$; $Eta^2 = 0,00$

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*: $d/ES = 0,03/0,02$; $Eta^2 = 0,00$.
Mellomtrinn: $d/ES = 0,05/0,02$; $Eta^2 = 0,00$. *Ungdomstrinn*: $d/ES = 0,04/0,02$; $Eta^2 = 0,00$

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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (448 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,001	0,149				
Folketall	0,000	0,000				
Skolenivå (2550 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,001	0,016		
Antall elever på skolen			0,000	0,448		
Antall elever per årsverk			0,007	0,000		
Elevnivå (287 651 elever)						
Trinn					-0,111	0,000
Kjønn					0,017	0,000

B = ustandardisert 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 regresjonskoeffisient på -0,111. Det vil si at opplevelsen av felles regler reduseres med økende trinn.

16. Mobbing på skolen

I Skoleporten presenteres *Mobbing på skolen* som er andelen elever som svarer at de blir mobbet av medelever, mobbet digitalt (på skolen) og/eller mobbet av voksne på skolen 2-3 ganger i måneden eller oftere. Denne andelen skiller seg fra indeksene på Skoleporten som viser gjennomsnittsverdier, hvor *Mobbing på skolen* viser den prosentvise andelen som rapporterer at de er mobbet. 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 i Elevundersøkelsen 2018

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 2018.

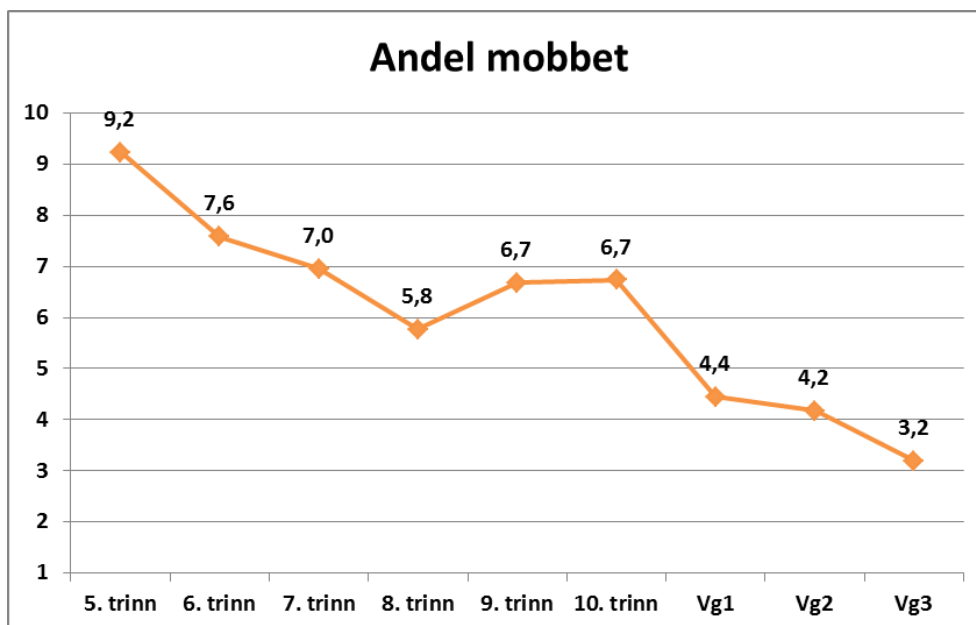
Mobbing							
	1	2	3	4	5	Gj.skåre	St.avvik
Q11811 Er du blitt mobbet av andre elever på skolen de siste månedene?	83,1	12,4	1,9	1,2	1,4	1,26	0,69
Q11816 Er du blitt mobbet digitalt (mobil, iPad, PC) de siste månedene?*	90,5	7,6	1,0	0,4	0,5	1,13	0,46
Q11824 Er du blitt mobbet av voksne på skolen de siste månedene?	92,4	6,0	0,8	0,3	0,5	1,10	0,43
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					6,1		

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 6,1 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 på skolen to til tre ganger i måneden eller mer.

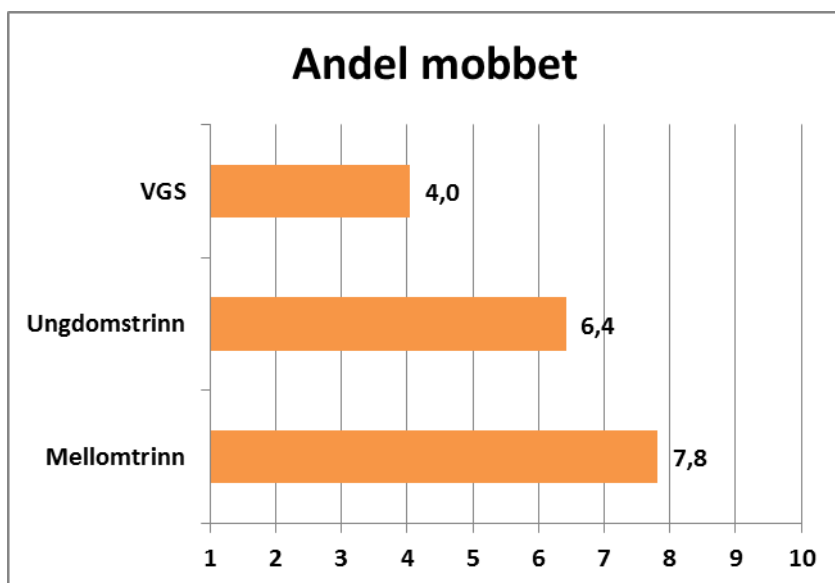
I de neste underkapitlene vil andelen som er mobbet sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer. Merk at vi nå ser på prosentvis andel og ikke gjennomsnittsverdier slik som foregående kapitler. Derfor regnes heller ikke Cohens d eller effektstørrelse.

16.1 Trinn, skoleslag og utdanningsprogram



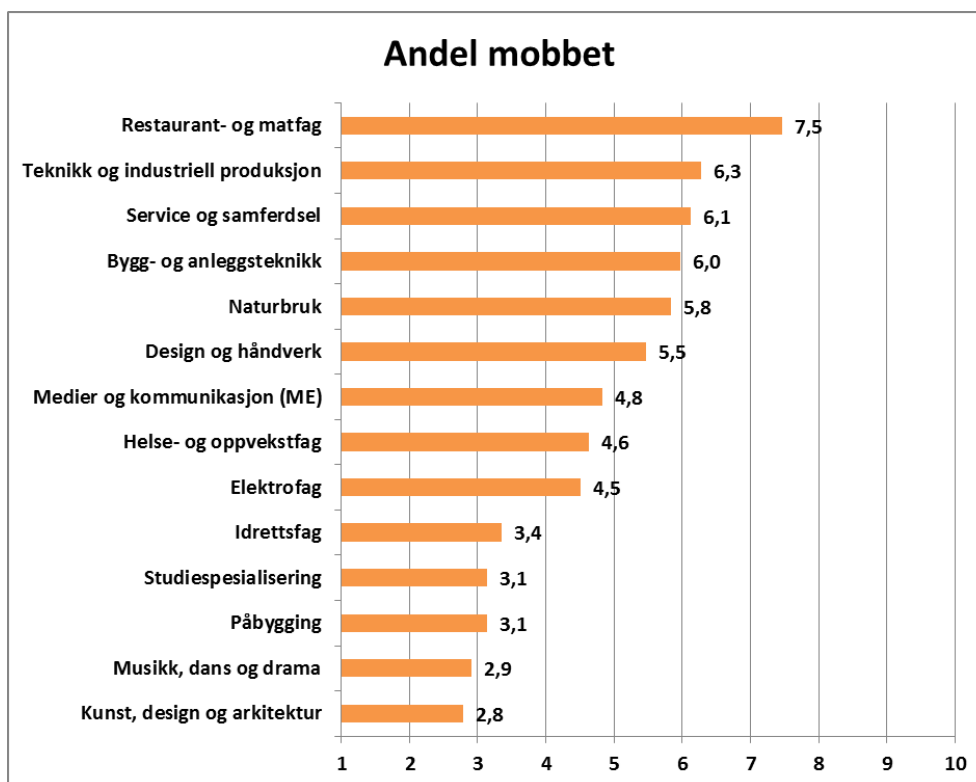
Figur 16.1 Andel mobbet fordelt på trinn.

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).

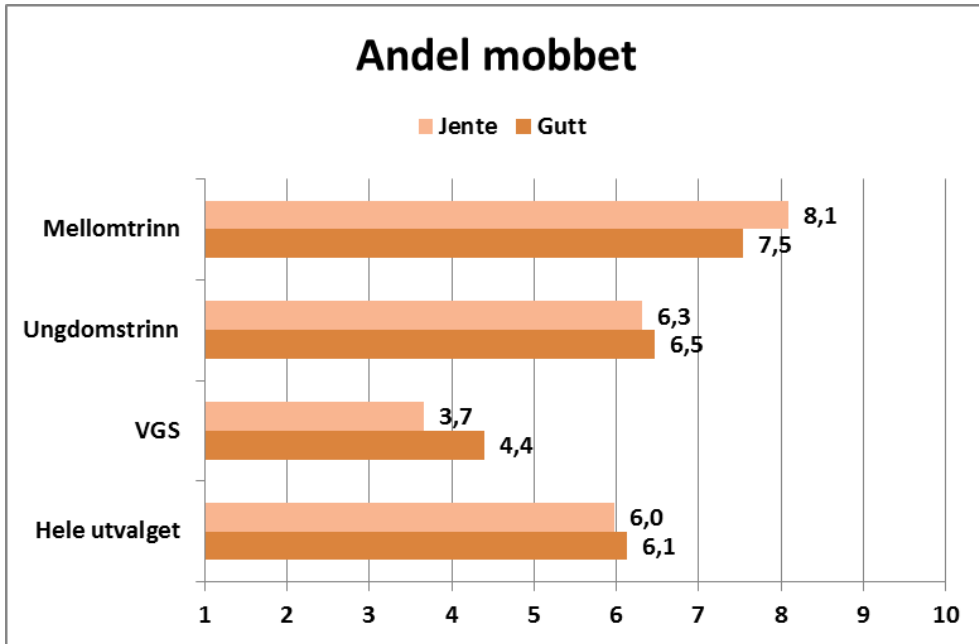
I tråd med forrige figur viser Figur 16.2 at det er høyest andel mobbet på ungdomstrinnet og mellomtrinnet, mens det er klart færre i VGS.



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 (7,5 prosent). Færrest er det på Kunst, design og arkitektur (2,8 prosent).

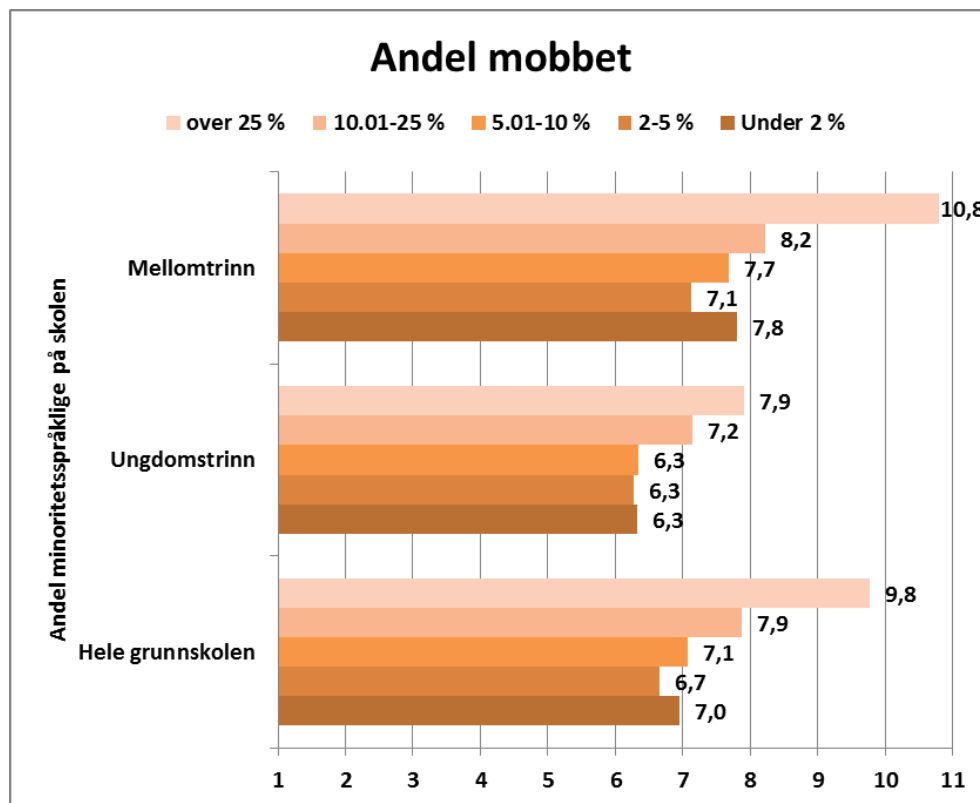
16.2 Kjønn



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

Figur 16.4 viser at det er små kjønnsforskjeller i rapportering av mobbing. På mellomtrinnet er flest jenter som oppgir at de blir mobbet mens det i VGS er flest gutter som oppgir at de blir mobbet. Totalt sett er det en litt større andel gutter i forhold til jenter som opplever at de blir mobbet. Forskjellen er imidlertid jevnt over veldig liten.

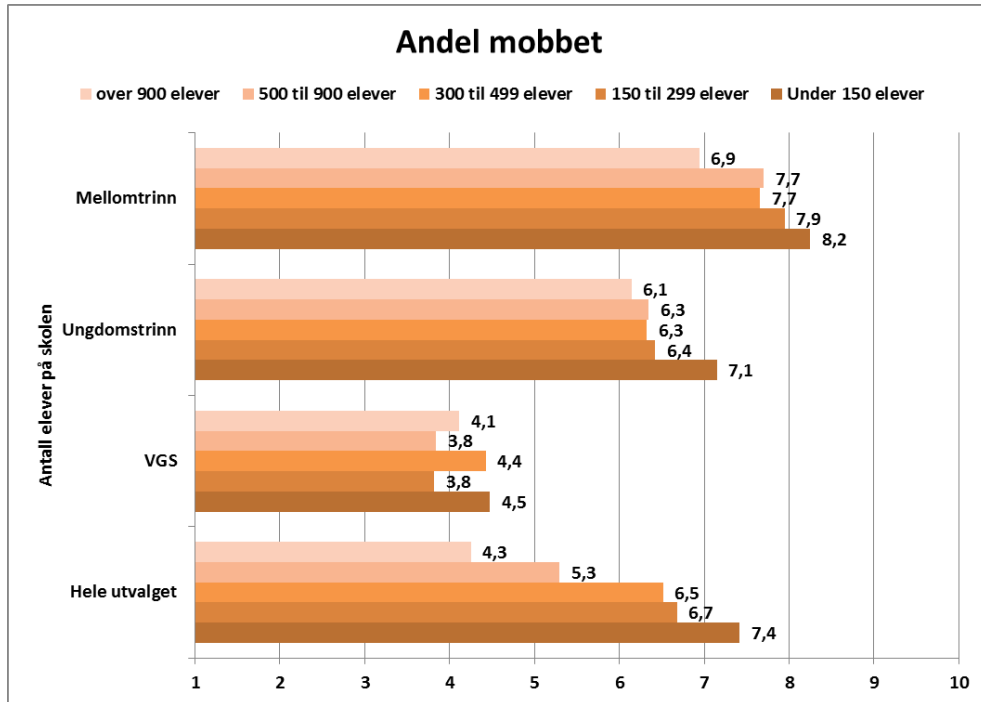
16.3 Andel minoritetsspråklige elever



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

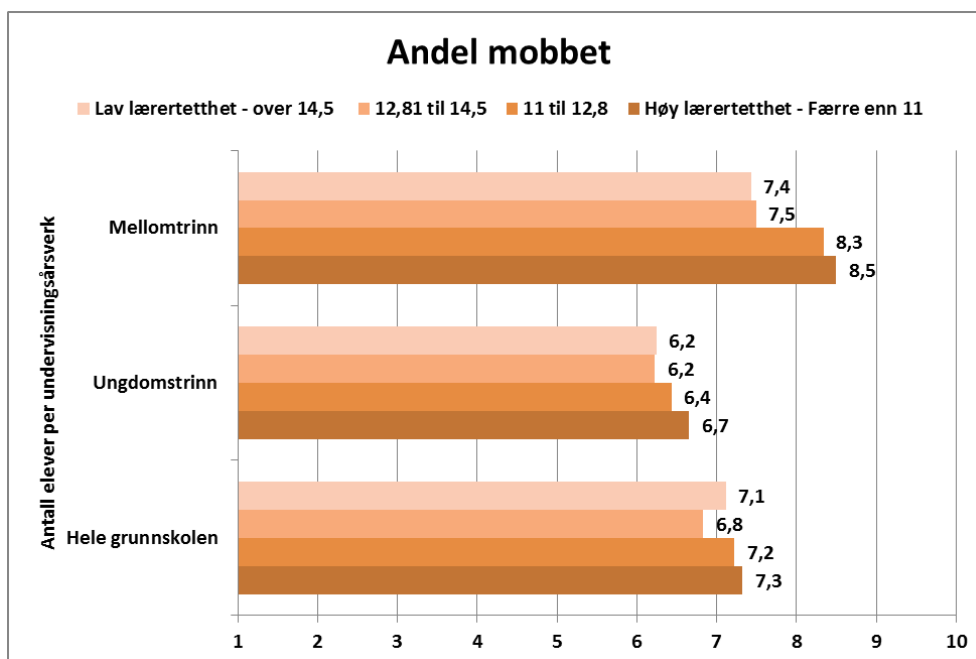
Figur 16.5 indikerer at det på mellomtrinnet er en klart høyere andel på rundt 10,8 prosent i skoler med høyest andel minoritetsspråklige elever som oppgir at de er mobbet. Denne forskjellen er tilstede også på ungdomstrinnet, men ikke i like stor grad.

16.4 Skolestørrelse og lærertetthet



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

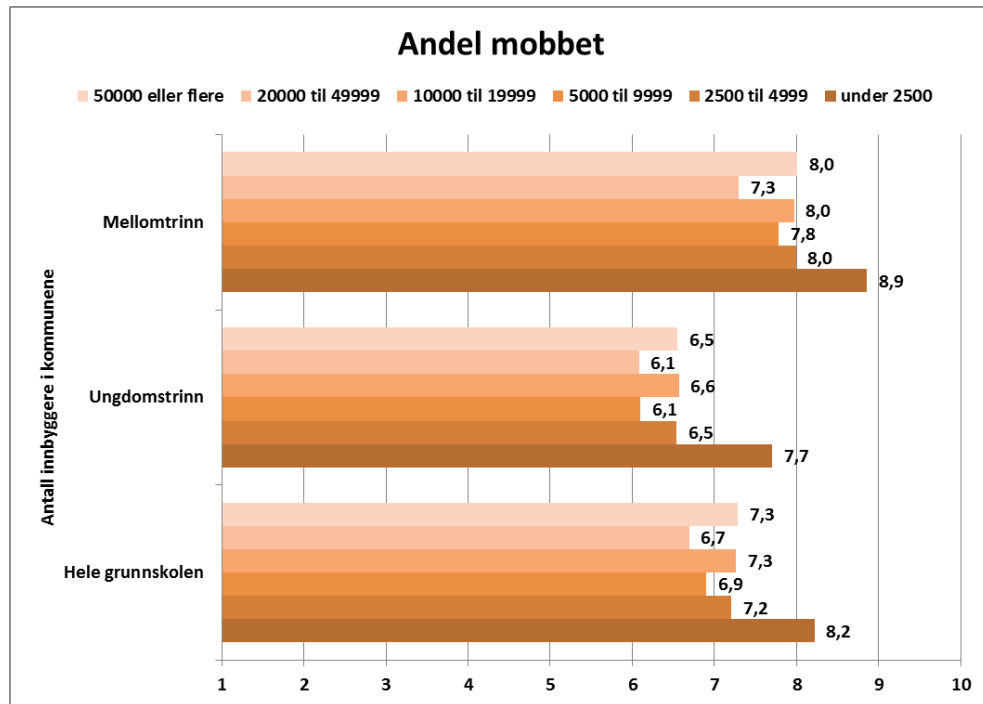
Figur 16.6 viser at det er ingen klar sammenheng mellom antall elever på skolen og omfanget av mobbing, men det er relativt flest elever på de minste skolene som rapportere at de er mobbet på både ungdomstrinn og mellomtrinn. Den tilsynelatende klare sammenhengen sett hele utvalget under ett gjenspeiler 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).

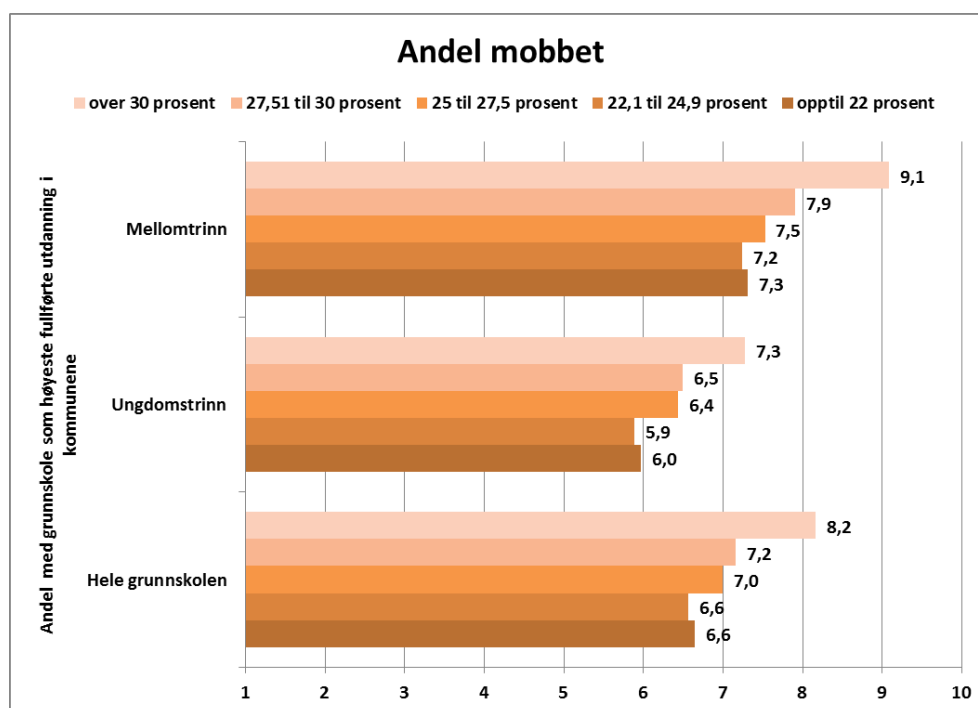
Når det gjelder lærertetthet, viser Figur 16.7 at det er små forskjeller med tanke på mobbing i skoler med ulik lærertetthet. Vi ser imidlertid en tendens til at elever med lav lærertetthet rapporterer mindre mobbing enn elever i skoler med høyere lærertetthet særlig på mellomtrinnet.

16.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Figur 16.8 Andel mobbet på mellom- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 16.8 indikerer at andelen mobbet er større i de minste kommunene, 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 16.9 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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	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

B = ustandardisert 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 regresjonskoeffisientene 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 2018.*

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

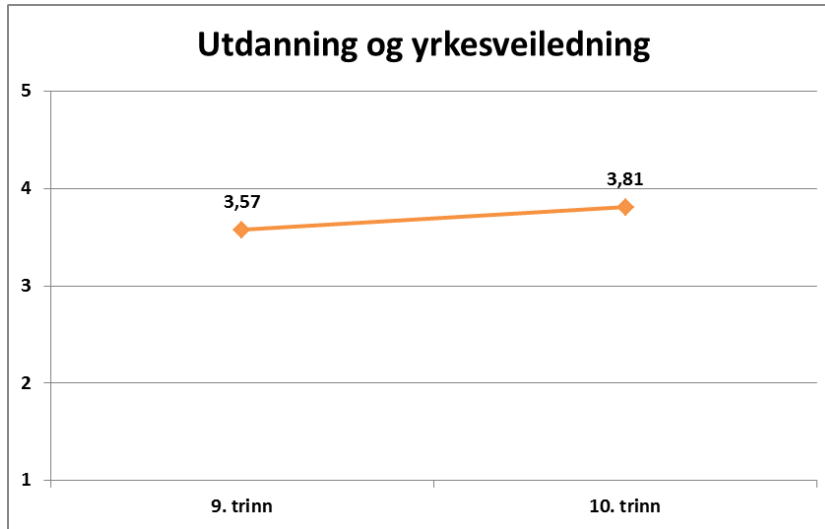
Tabell 17.2 *Svarfordeling, snitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utdanning og yrkesveiledning i Elevundersøkelsen 2016.*

	Utdanning og yrkesveiledning					Gj.skåre	St.avvik
	1	2	3	4	5		
Q6923 Jeg har fått et godt grunnlag for videre valg av utdanning og yrke, så langt på ungdomsskolen.	4,6	8,4	23,7	38,9	24,4	3,70	1,07

Tabell 17.2 viser at rundt 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

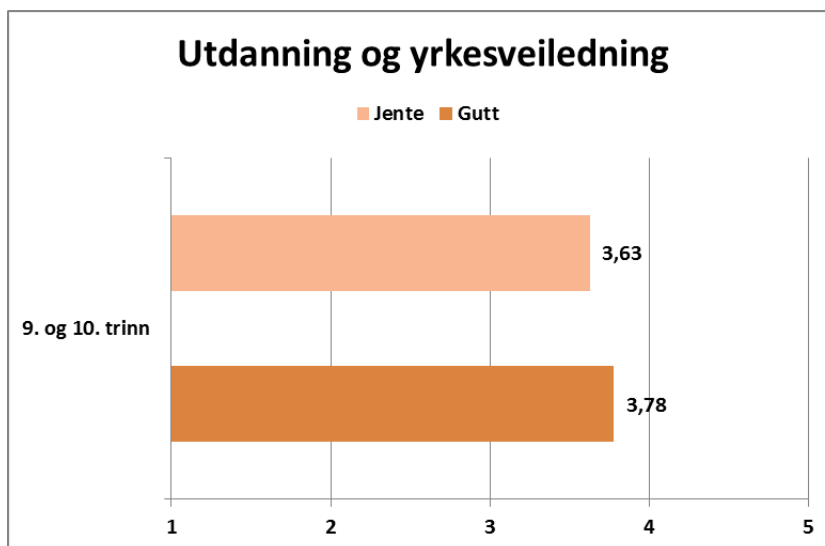


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,22 / 0,11$.

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

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

17.2 Kjønn

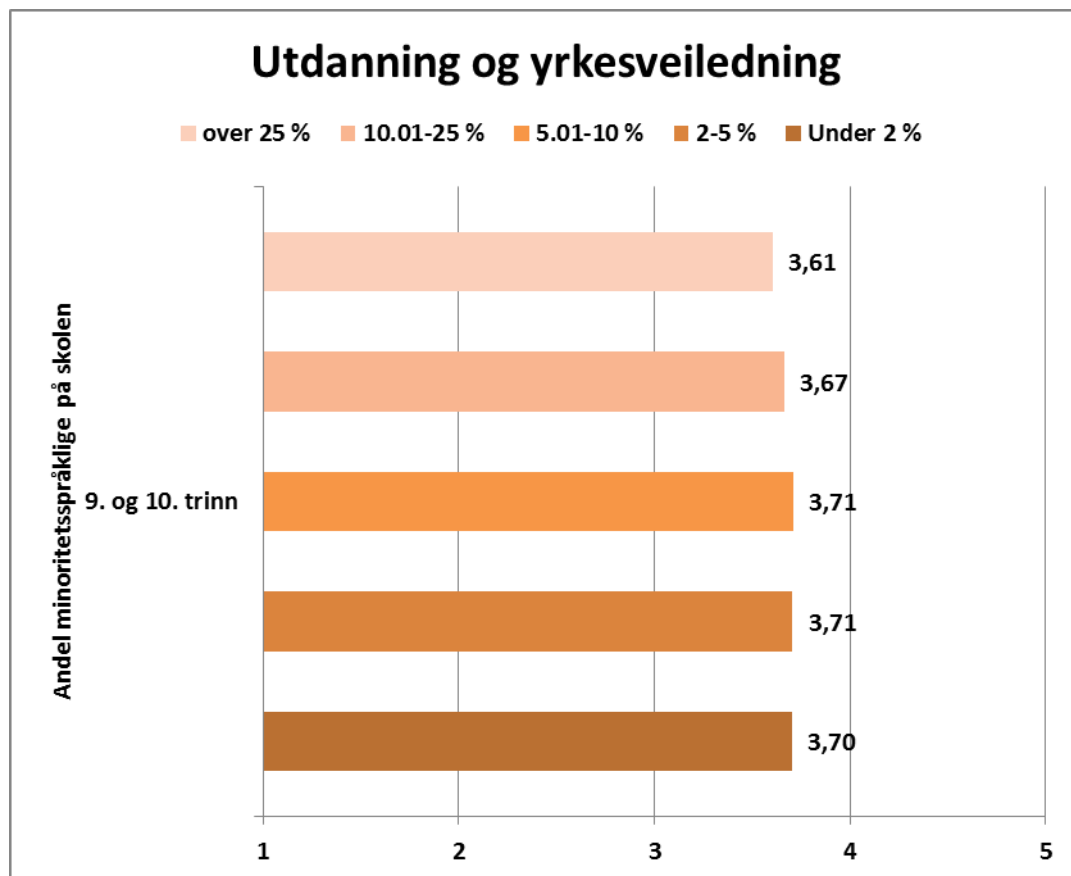


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,14 / 0,07$.

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

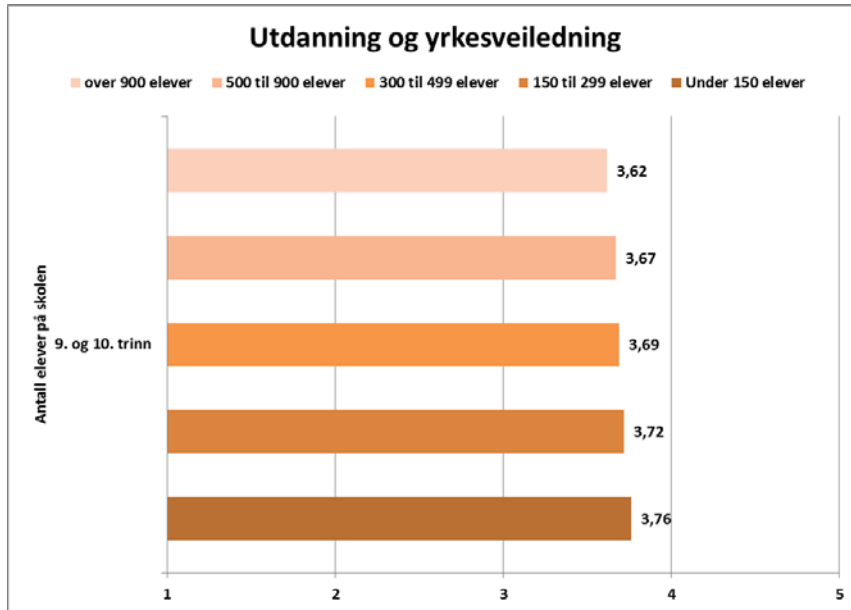


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,09/0,05$. $\text{Eta}^2=0,00$

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.

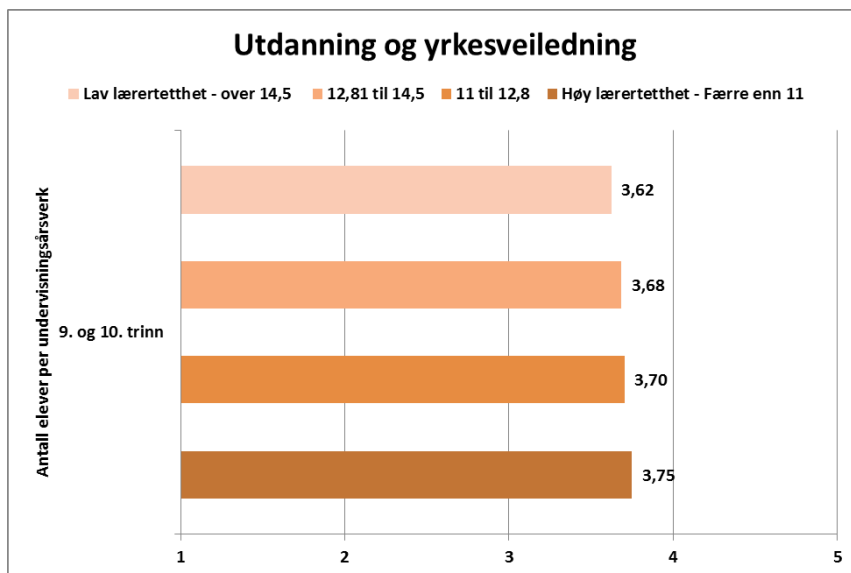
17.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,13/0,07$. $\text{Eta}^2=0,00$

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.

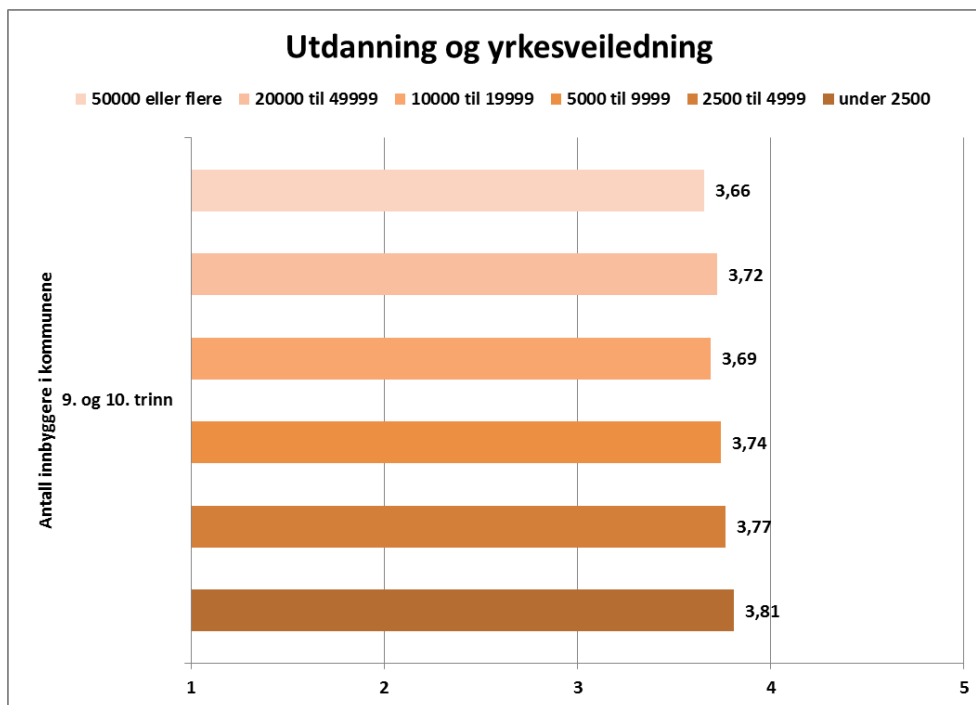


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,12/0,06$. $\text{Eta}^2=0,00$

Figur 17.5 Utdanning og yrkesveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall elever per undervisningsårsværk ved skolen (gjennomsnitt).

Heller ikke lærertetthet målt i antall elever per årsværk har innvirkning på elevenes svargivning på indeksen *Utdanning og yrkesveiledning* i følge tabell 17.5.

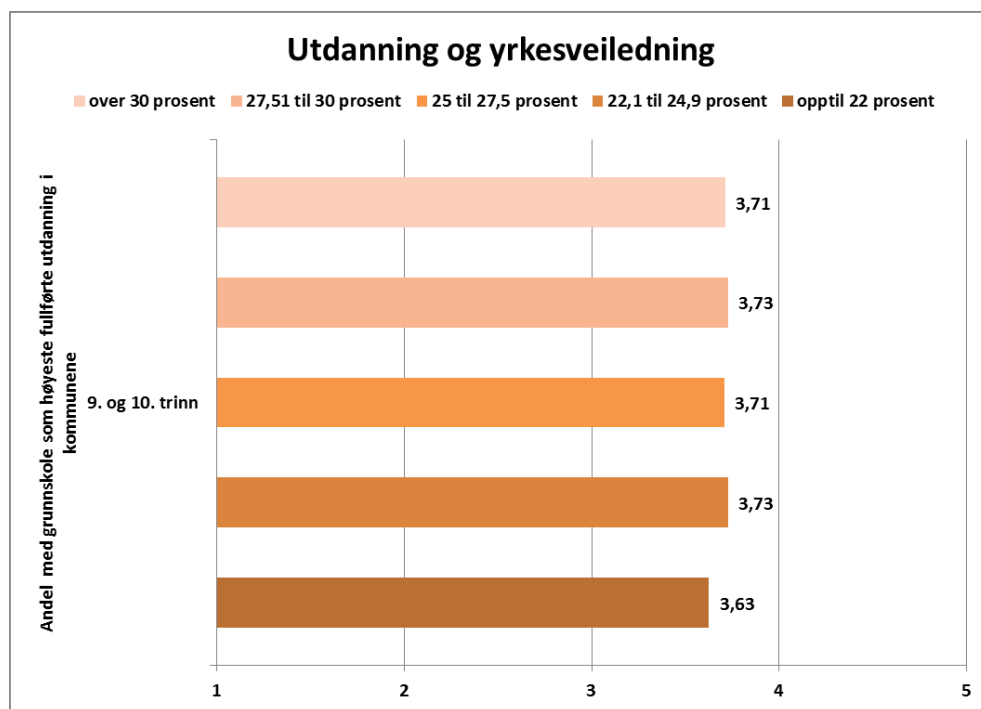
17.5 Kommunestørrelse og utdanningsnivå i kommunen



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,14/0,07$. $\text{Eta}^2=0,00$

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	
	B	Sig.	B	Sig.	B	Sig.
Kommunenivå (443 kommuner og bydeler)						
Utdanningsnivå	-0,003	0,146				
Folketall	0,000	0,000				
Skolenivå (1096 skoler)						
Andel minoritetsspråklige på skolen			0,002	0,043		
Antall elever på skolen			0,000	0,751		
Antall elever per årsverk			-0,005	0,187		
Elevnivå (99032 elever)						
Trinn					0,232	0,000
Kjønn					-0,148	0,000

B = ustandardisert 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, i den forstand at 10. trinnelever gjennomsnittlig svarer mer positivt og jenter gjennomsnittlig mer negativt, kontrollert for de andre bakgrunnsvariablene.

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 2018.

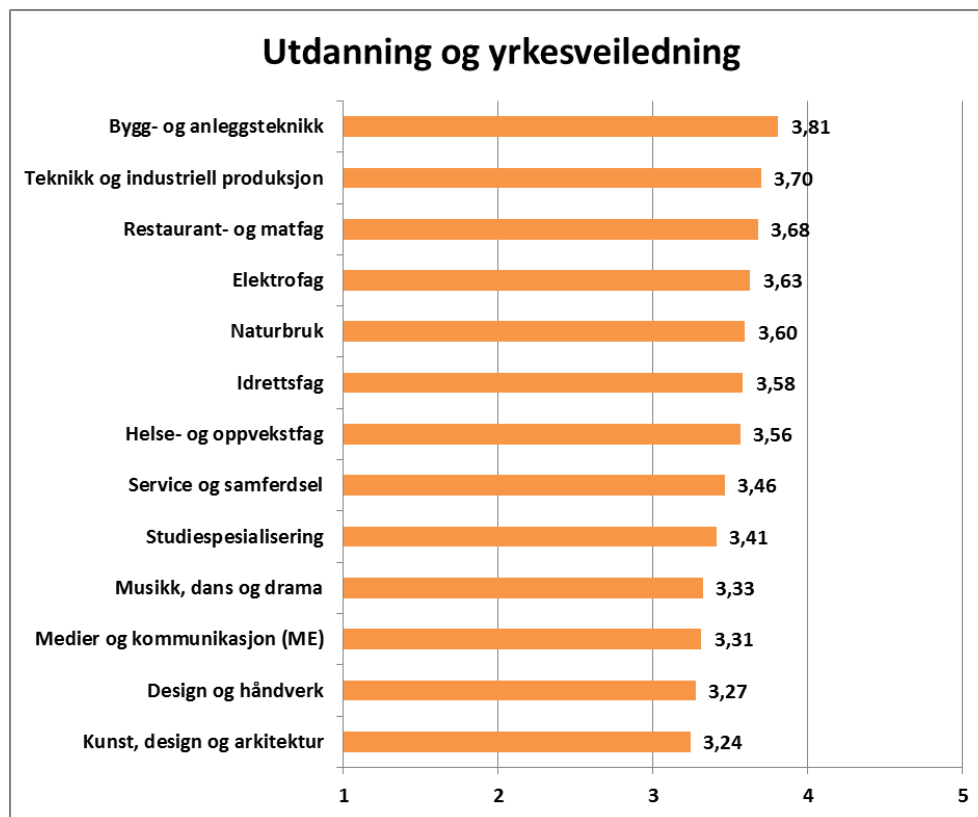
Utdanning og yrkesrådgivning	
Spørsmål	Svaralternativ
Q6925 Hvor fornøyd er du med den rådgivingen du fikk om valg av utdanning og yrke på ungdomsskolen?	Ikke særlig fornøyd – Litt fornøyd – Ganske fornøyd – Fornøyd – Svært fornøyd

Tabell 18.2 Svarfordeling, gjennomsnitt, standardavvik for spørsmål som omhandler utdanning og yrkesrådgivning i Elevundersøkelsen 2018.

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?	12,0	12,8	16,3	30,4	28,5	3,50	1,34

Svarfordelingen presenteres i Tabell 18.2 som viser at nærmere 60 prosent var fornøyd eller svært fornøyd, mens rundt 25 prosent var bare litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd. I de neste underkapitlene skal vises eventuelle forskjeller i utdannings- og yrkesrådgivning med tanke på utdanningsprogram, kjønn og skolestørrelse. Dette er de eneste bakgrunnsvariabler vi har for elever i videregående skoler.

18.1 Utdanningsprogram

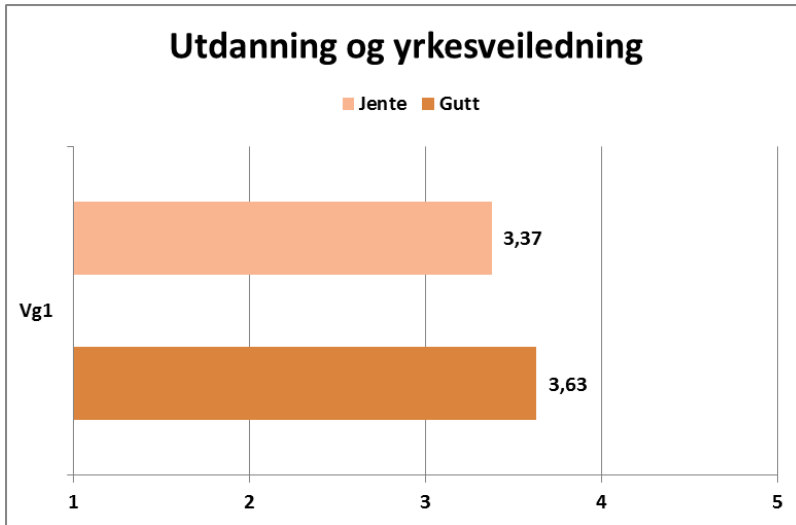


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,43/0,21$. $\text{Eta}^2=0,01$

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 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

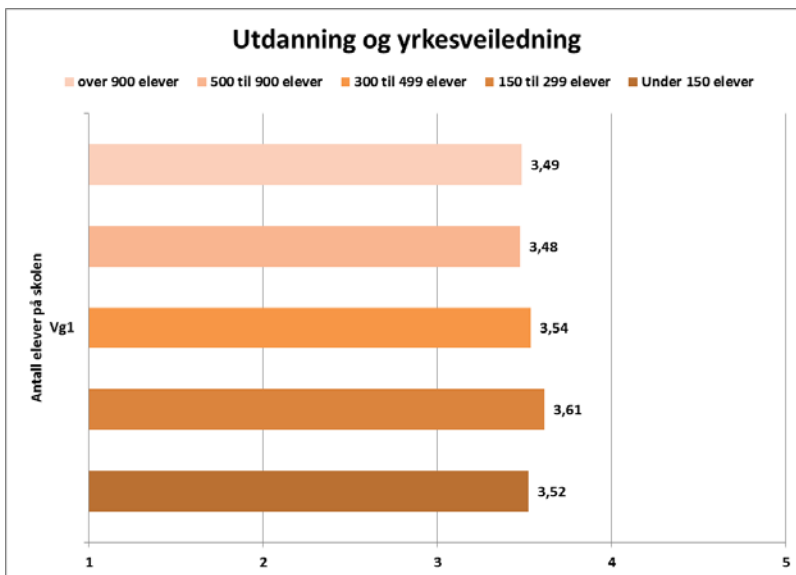


Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,19/0,10$.

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 og ikke av signifikant betydning.

18.3 Skolestørrelse



Forskjell minimumsverdi og maksimumsverdi: $d / ES = 0,10/0,05$. $\text{Eta}^2=0,01$

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 svar mellom ulike utdanningsprogram

I gjennomgangen av resultatene for de ulike indeksene i Elevundersøkelsen 2018 kommer det frem at det ofte er de samme utdanningsprogrammene i videregående skoler 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.

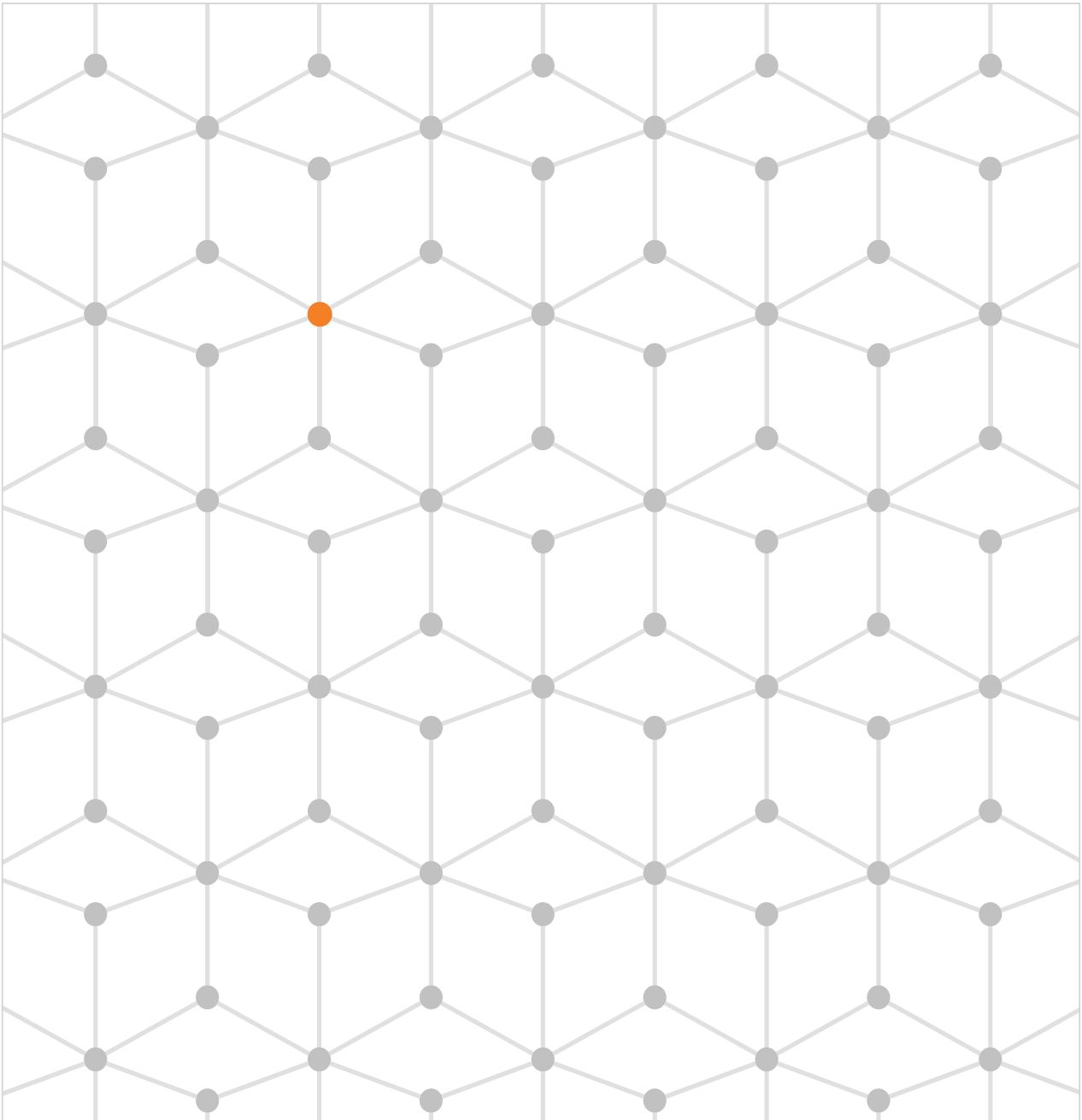
Elektrofag peker seg ut som utdanningsprogrammet som skårer høyest på indeksene sett under ett. Videre kommer Bygg og anleggsteknikk og Helse og oppvekstfag, mens Medier og kommunikasjon (ME) skårer gjennomgående lavest.

Tabell 19.1 Oversikt over utdanningsprogrammene rangering på de ulike tema i Elevundersøkelsen 2018, samt total rang og antall ganger på topp og bunn tre.

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

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. De kan også si noe om opplevelsen av samarbeidet mellom hjem og skole. Skolene står fritt til å velge ut hvor mange bolker med spørsmål de vil inkludere i Foreldreundersøkelsen, men med et maksimalt antall på 10 bolker.

I dette kapittelet vil vi enkelt beskrive resultatene på de ulike områdene. For de områdene hvor det er flere enn 10 000 foreldresvar vil vi se på hvordan svarene fordeler seg på trinn, skolestørrelse (antall elever) og kommunestørrelse (antall innbyggere i kommunen).

Tabell 20.1 Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler i Foreldreundersøkelsen høsten 2018

	Antall foreldre	Prosent
Klassetrinn		
1. trinn	6734	10,1
2. trinn	7080	10,7
3. trinn	8393	12,6
4. trinn	7203	10,8
5. trinn	6403	9,6
6. trinn	8053	12,1
7. trinn	6547	9,9
8. trinn	4952	7,5
9. trinn	6220	9,4
10. trinn	4849	7,3
Antall elever på skolen		
under 150 elever	8432	12,8
150 - 299 elever	20143	30,6
300 til 499 elever	29226	44,4
500 til 900 elever	7588	11,5
over 900 elever	508	0,8
Antall innbyggere i kommunen		
Under 2500	1507	2,3
2500 til 4999	2819	4,3
5000 til 9999	8540	13,0
10000 til 19999	14651	22,3
20000-50000	14977	22,8
Over 50000	23267	35,4

Det er til sammen 66434 foreldre som har svart på Foreldreundersøkelsen 2018 (høst). Tabell 20.1 viser at hvordan foreldrene fordeler seg på de ulike bakgrunnsvariablene.

Det er rimelig lik andel foreldre som har barn på de ulike trinnene. I tillegg er det 27 foreldre som er registrert med barn på Vg1, men de er tatt ut av disse analysene. Når det gjelder skolestørrelse ser vi at det kun er 508 foreldre (0,8 prosent) som har barn i skoler med over 900 elever. Det må en være oppmerksom på i de videre analysene på grunn av at en slik liten gruppe statistisk sett har mye større variasjon og dermed oftere vil komme med utslag i den ene eller andre retningen. Dessuten vil ikke kategorien over 900 elever komme fram i alle figurer som omhandler skolestørrelse. Dette fordi den(de) skolen(e) som disse foreldrene tilhører ikke har svart på samtlige spørsmål som presenteres her. Det er vanskelig å si noe om representativiteten og dermed hvorvidt foreldrene i denne undersøkelsen gjenspeiler opplevelsen til alle foreldre som har barn i grunnskolen. I og med at det er frivillig for skolene å gjennomføre Foreldreundersøkelsen i skolen er det utvalget selektert gjennom at det er trolig at det er skoler eller kommuner som er mest interessert i foreldrenes opplevelser som gjennomfører undersøkelsen. Det kan derfor være at heller ikke foreldrene er representative. Vi bør derfor være forsiktige med å si at resultatene gjelder for alle foreldre.

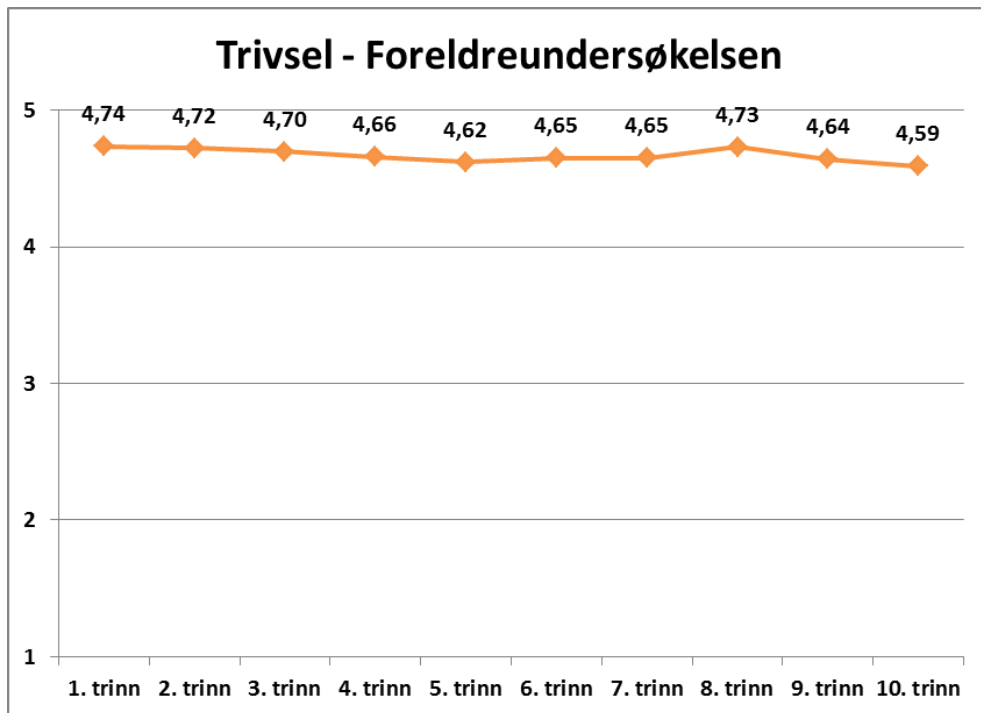
20.1 Trivsel

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 20.2 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften *Trivsel* i Foreldreundersøkelsen 2018.

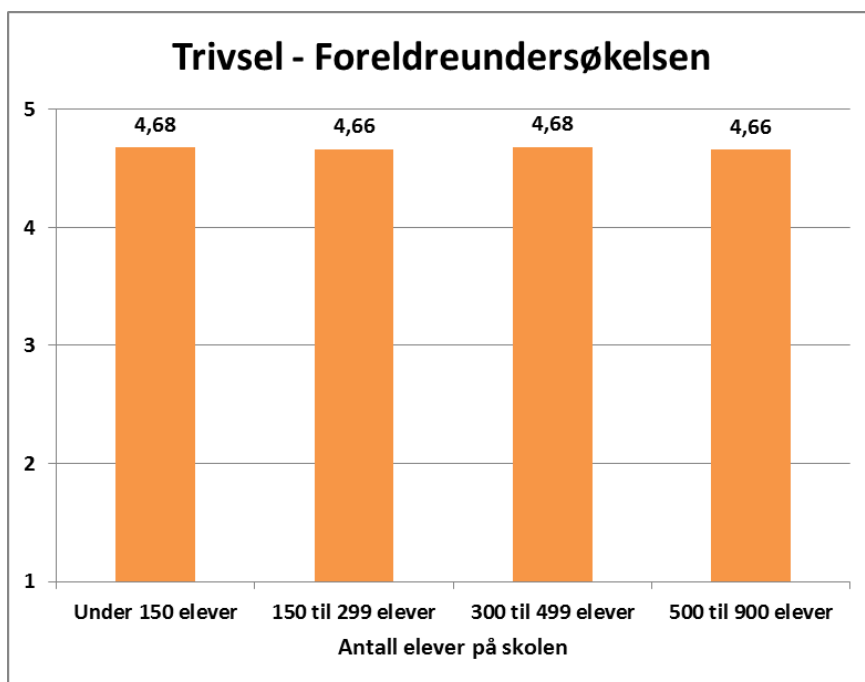
		Trivsel					Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Cronbachs alpha: ,71		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10840 Barnet mitt trives på skolen	n	684	2363	1491	12003	45961	62502	94	
	%	1,1	3,8	2,4	19,2	73,5	4,60	0,80	
Q10841 Barnet mitt har medelever å være sammen med i friminuttene	n	343	1435	1060	8707	50531	62076	300	
	%	0,6	2,3	1,7	14,0	81,4	4,73	0,66	
Trivsel							4,67	0,65	

Tabell 20.2 viser at nær 93 prosent av foreldrene er litt enig eller helt enig i at deres barn trives på skolen, mens 4,9 prosent er helt uenig eller litt uenig i dette 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 samlemål.



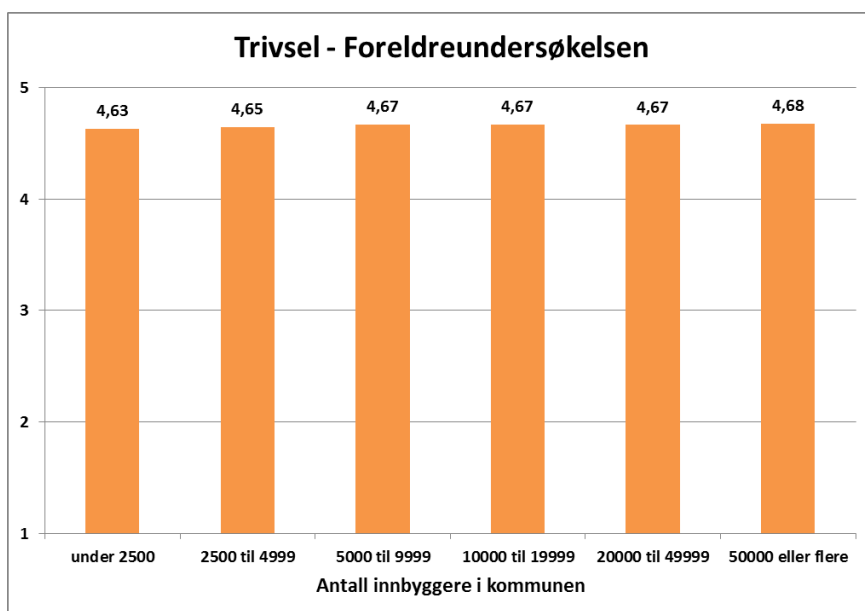
Figur 20.1 Foreldres rapportering om barnets trivsel fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Figur 20.1 viser at det er små forskjeller i hvordan foreldrene rapporterer om trivsel på de ulike trinnene. Foreldre med barn på 1. trinn rapporterer om høyest trivsel, mens foreldre med barn på 10. trinn rapporterer om lavest. Forskjellen er dog liten og jevnt over rapporterer foreldrene gjennomsnittlig om svært høy trivsel.



Figur 20.2 Foreldres rapportering om trivsel fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Figur 20.2 viser at det er ingen forskjell i hvordan foreldre med barn på skoler med ulik størrelse målt i antall elever rapporterer om barnets trivsel. Figur 20.3 viser at heller ikke kommunistørrelse har innvirkning på hvordan foreldre rapporterer om barnets trivsel.



Figur 20.3 Foreldres rapportering om trivsel fordelt på antall innbyggere i kommunen (gjennomsnitt).

20.2 Motivasjon

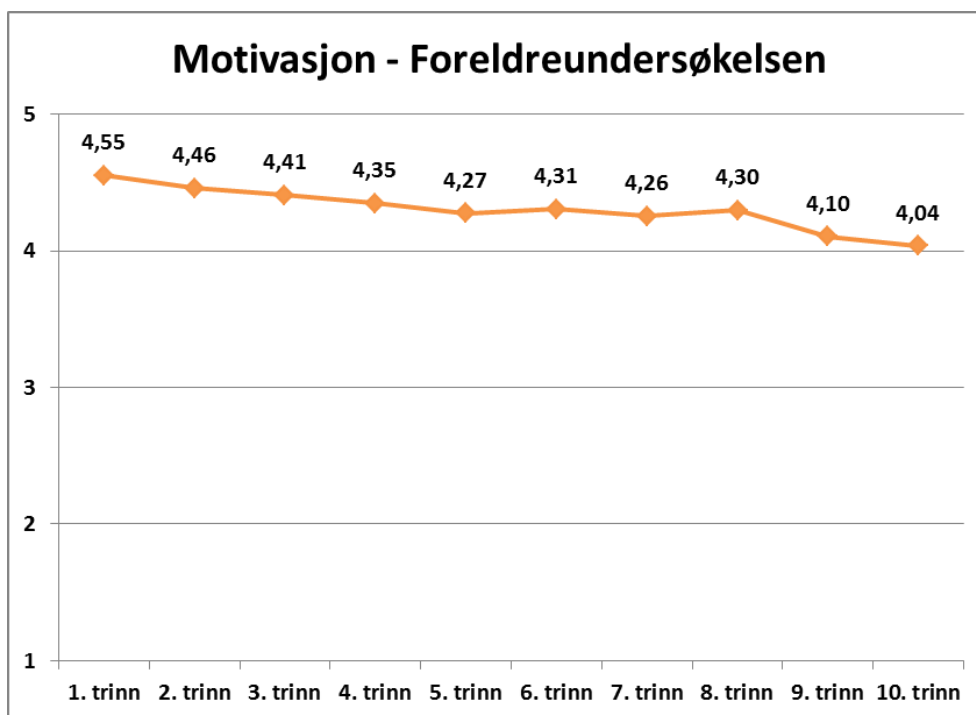
Motivasjon måles i Foreldreundersøkelsen gjennom bruk av tre spørsmål om barnets læringsinteresse, om det liker skolearbeidet og om det gleder seg til å gå på skolen. Disse tre spørsmålene utgjør sammen indeksen *Motivasjon* i Foreldreundersøkelsen.

Tabell 20.3 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften *Motivasjon* i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Motivasjon					Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10842 Barnet mitt er interessert i å lære på skolen	n	271	1119	1401	9812	30605	43208		61
	%	0,6	2,6	3,2	22,7	70,8	4,61	0,73	
Q10843 Barnet mitt liker skolearbeidet	n	1200	3628	3370	17798	17180	43176		59
	%	2,8	8,4	7,8	41,2	39,8	4,07	1,03	
Q10844 Barnet mitt gleder seg til å gå på skolen	n	829	2471	3490	13820	22581	43191		73
	%	1,9	5,7	8,1	32,0	52,3	4,27	0,97	
Motivasjon									
Cronbachs alpha:							4,32	0,77	
,79									

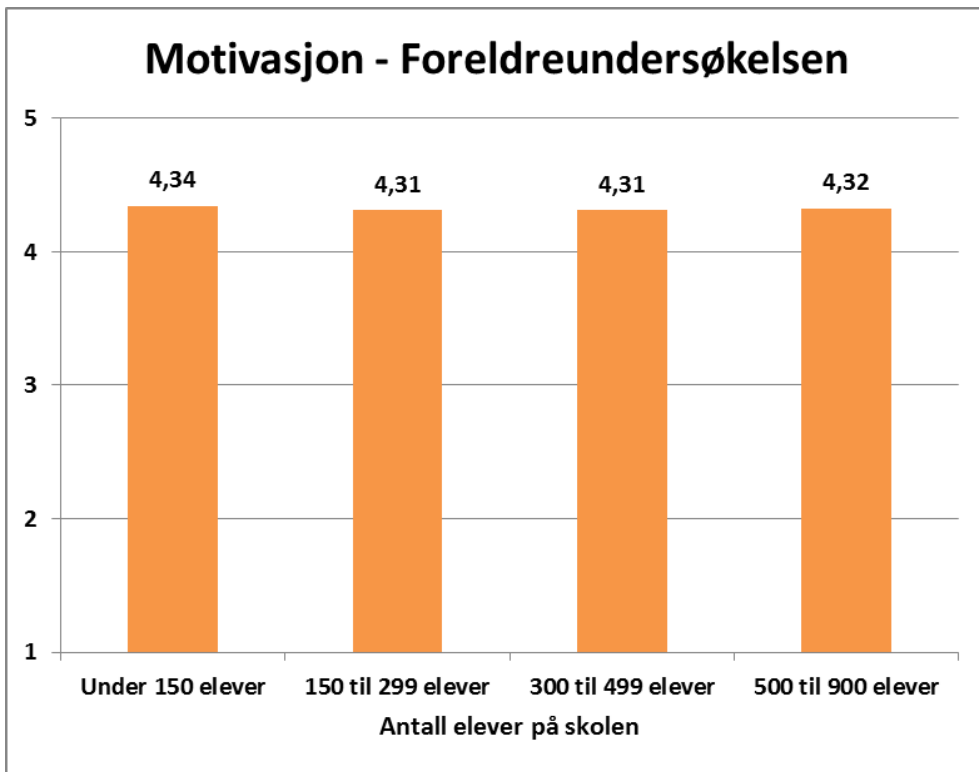
Tabell 20.3 viser utslagene for spørsmålene om motivasjon i Foreldreundersøkelsen. For spørsmål om barnet er interessert i lære på skolen svarer nær 94 prosent av foreldrene seg litt enig eller helt enig. En stor andel av foreldrene vurderer det dithen at barnet deres liker skolearbeidet, og 81 prosent svarer seg enten litt enig eller helt enig i dette. Et nokså likt bilde viser seg på spørsmål om barnet gleder seg til å gå på skolen, og hvor nær 85 prosent svarer litt enig eller helt enig på spørsmålet.

Disse tre spørsmålene «speiler» indeksen *Motivasjon* i Elevundersøkelsen. En faktoranalyse viser at de tre spørsmålene lader på en faktor og Cronbachs alpha viser en tilfredsstillende indre konsistens. Spørsmålene egner seg derfor å slås sammen til et samlemål som måler foreldres oppfattelse av barnets motivasjon. Få foreldre har krysset av for vet ikke for de tre motivasjonsspørsmålene. Jevnt over skårer foreldrene høyt på skalaen, og det vil si at de i all hovedsak er enige i påstandene i tabell 20.3.

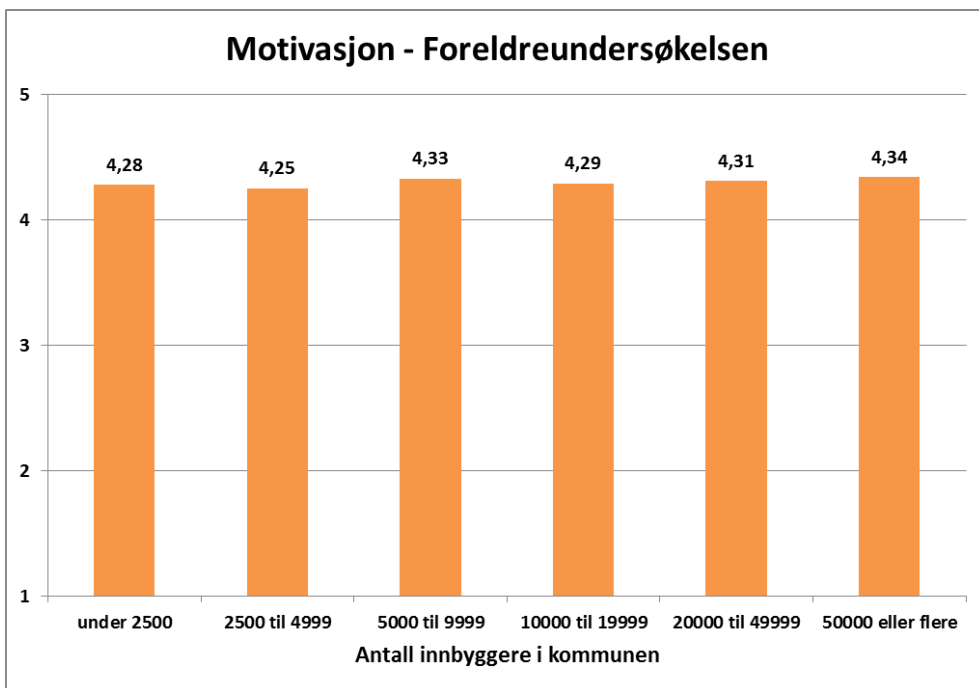


Figur 20.4 Foreldres rapportering om barnas motivasjon fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Ser vi på foreldrenes rapportering av barnas motivasjon fordelt på klassetrinn viser Figur 20.4 en svak fallende kurve. Selv om forskjellene mellom skoletrinnene er små, viser foreldrenes svar en opplevelse av at motivasjonen er svakt avtakende fra første til tiende klassetrinn. Figur 20.5 viser at det ikke er nevneverdige forskjeller på foreldres rapporterte motivasjon for barna fordelt på skolestørrelse. Det kommer også fram av Figur 20.6 at det ikke er forskjeller i foreldres rapporterte motivasjon for barna fordelt på kommunestørrelse.



Figur 20.5 Foreldres rapportering om barnas motivasjon fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).



Figur 20.6 Foreldres rapportering om barnas motivasjon fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

20.3 Hjem - skole

Foreldrene er også bedt om å vurdere samarbeidet mellom skole og hjem i Foreldreundersøkelsen. Her er det brukt tre ulike spørsmål som måler hvordan foreldrene følger opp barnet sitt i skolesammenheng som kan samles i en indeks. I tillegg er det stilt spørsmål om foreldre får veiledning fra skolen om oppfølging av barnets skolearbeid.

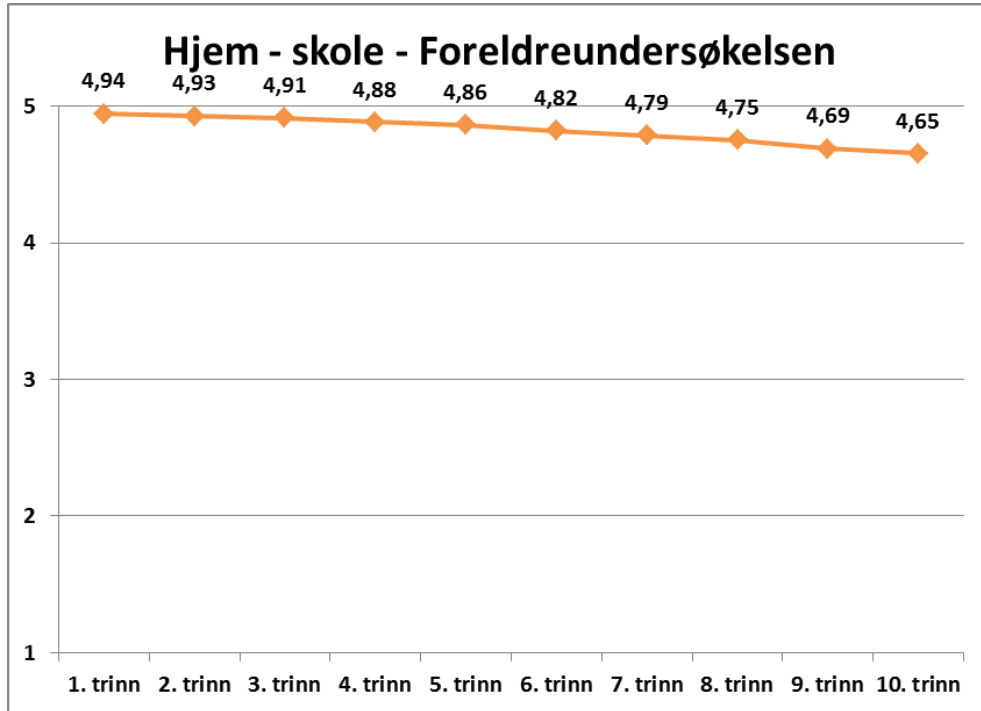
Tabell 20.4 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften Hjem - skole i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Hjem skole							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St.avvik	
Q10847	Jeg viser interesse for det barnet mitt gjør på skolen	n 27	54	286	5172	38812	44351		
		% 0,1	0,1	0,6	11,7	87,5	4,86	0,38	
Q10848	Barnet mitt får hjelp til leksene hjemme	n 195	520	1242	7352	34540	43849		
		% 0,4	1,2	2,8	16,8	78,8	4,72	0,62	
Q10849	Jeg oppmuntrer barnet mitt i skolearbeidet	n 34	40	294	3481	40487	44336		
		% 0,1	0,1	0,7	7,9	91,3	4,90	0,34	
Støtte hjemmefra							4,83	0,34	
Cronbachs alpha: ,56									
Q10852	Jeg får veiledning av skolen om hvordan jeg kan hjelpe barnet mitt med skolearbeidet	n 2938	3782	10632	12782	14049	44183		
		% 6,7	8,6	24,1	28,9	31,8	3,71	1,19	

Tabell 20.4 viser svarfordeling for spørsmål som inngår under overskriften Hjem - skole i Foreldreundersøkelsen. Nesten alle foreldrene sier seg enig eller litt enig i at de viser interesse for det barnet deres gjør på skolen. Det fleste foreldrene hjelper også barnet sitt med leksene i hjemmet, og nær 96 prosent er enige eller litt enige i dette spørsmålet. Nært alle foreldrene svarer også at de er enige eller litt enige i at de oppmuntrer barna i skolearbeidet.

En faktoranalyse viser at de tre spørsmålene kan samles i en indeks kalt *Støtte hjemmefra*. For denne indeksen 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 tre 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*.

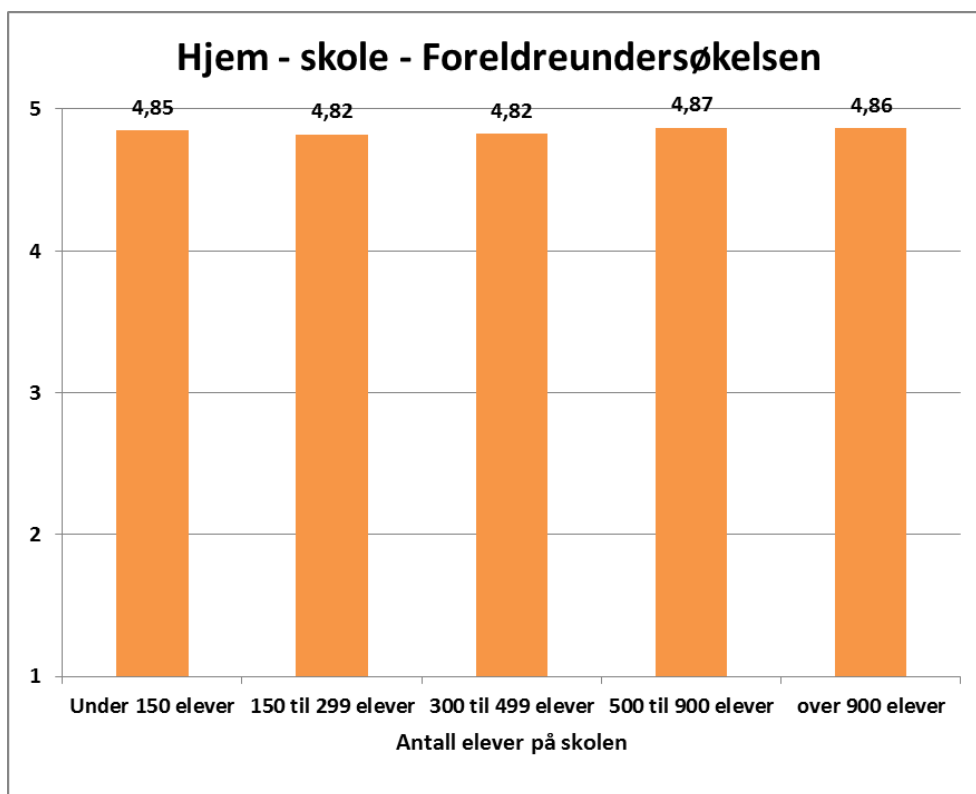
Når det gjelder spørsmålene om foreldrene mottar veiledning av skolen om hvordan de kan hjelpe barnet i skolearbeidet, er det mer spredning i hvordan foreldrene svarer. Går vi til den positive delen av besvarelsene svarer 61 prosent at de enten er enige eller litt enige i at de får veiledning av skolen om deres oppfølging av barnets skolearbeid.



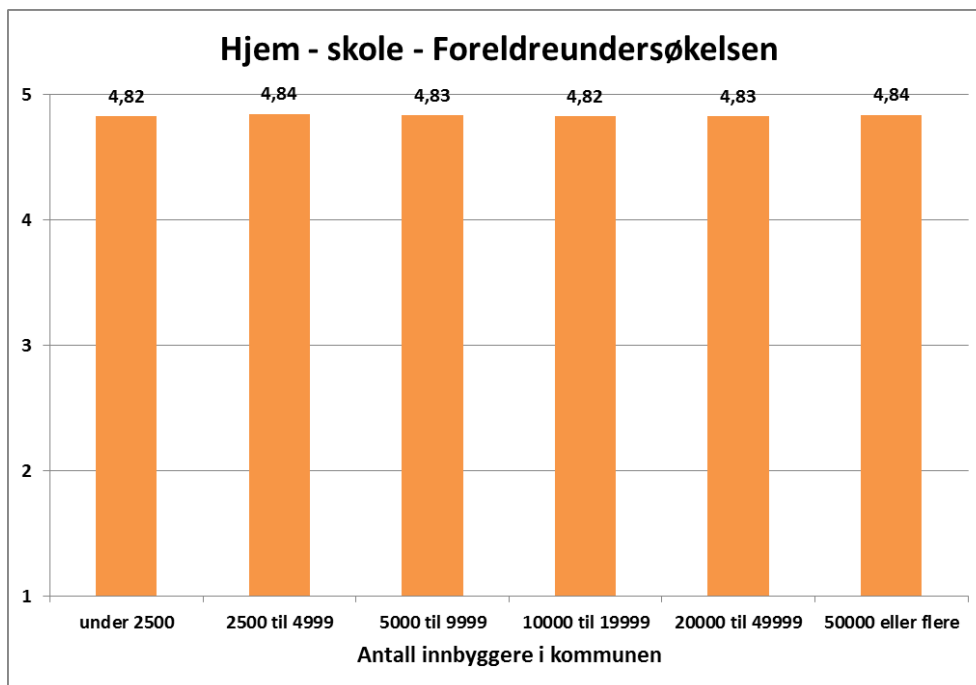
Figur 20.7 Foreldres rapportering om samarbeidet Hjem – skole fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Som Figur 20.7 viser er foreldrenes rapportering på Hjem-skole-samarbeidet svakt fallende gjennom skoleløpet. Det er ikke grunn til å si at forskjellene er store, men en sammenligning mellom svarene fra foreldre med barn i 1. trinn og 10. trinn viser at samarbeidet oppleves som mer positivt tidlig i grunnskoleløpet enn mot slutten.

Figur 20.8 og Figur 20.9 viser at det ikke er grunn til å si at foreldre opplever samarbeidet Hjem – skole som forskjellig, avhengig av skolestørrelse eller kommunestørrelse.



Figur 20.8 Foreldres rapportering om samarbeidet Hjem - skole fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).



Figur 20.9 Foreldres rapportering om samarbeidet Hjem – skole fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

20.4 Støtte fra lærerne

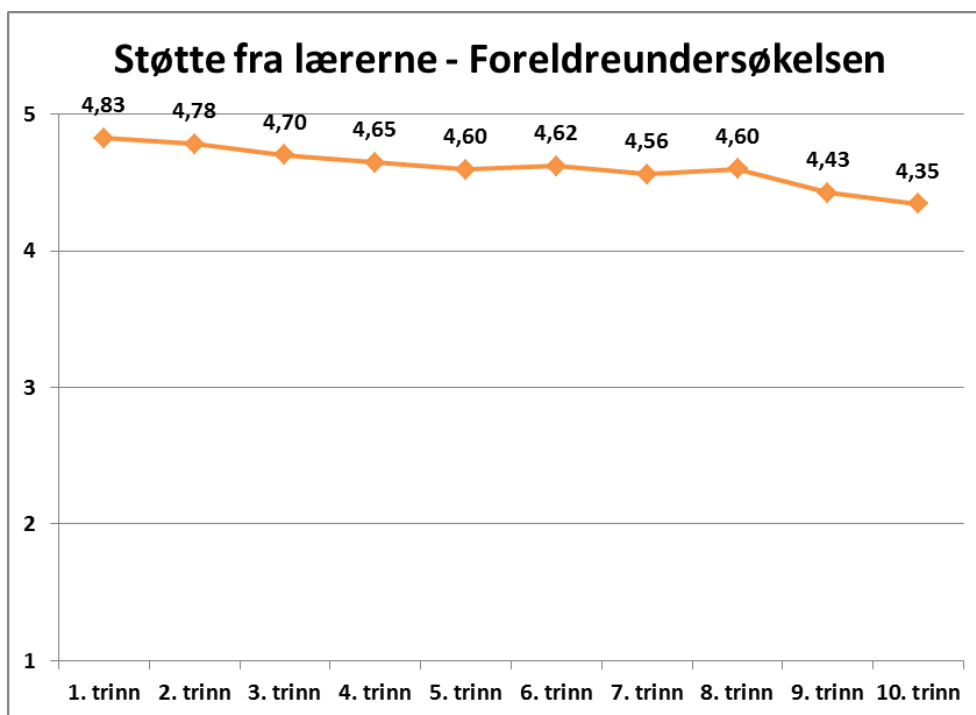
Foreldrene er også bedt om å vurdere hvordan de opplever at lærerne er støttende overfor deres barn. Dette gjøres gjennom tre spørsmål om opplevelse av lærernes forventninger til barna, om barna behandles respektfullt av lærerne og om inntrykket er at lærerne hjelper barna til å forstå det som skal læres.

Tabell 20.5 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften støtte fra lærerne i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Støtte fra lærerne							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10855 Jeg har inntrykk av at lærerne har positive forventninger til mitt barns læring og utvikling	n	308	1038	2380	9135	38284	51145		500
	%	0,6	2,0	4,7	17,9	74,9	4,64	0,72	
Q10856 Jeg har inntrykk av at lærerne behandler barnet mitt med respekt	n	283	1244	1592	7398	40722	51239		399
	%	0,6	2,4	3,1	14,4	79,5	4,70	0,70	
Q10858 Jeg har inntrykk av at lærerne hjelper barnet mitt slik at han/hun forstår det som skal læres	n	399	2067	2512	12363	33672	51013		620
	%	0,8	4,1	4,9	24,2	66,0	4,51	0,83	
Støtte fra lærerne									
Cronbachs alpha:							4,62	0,65	
,84									

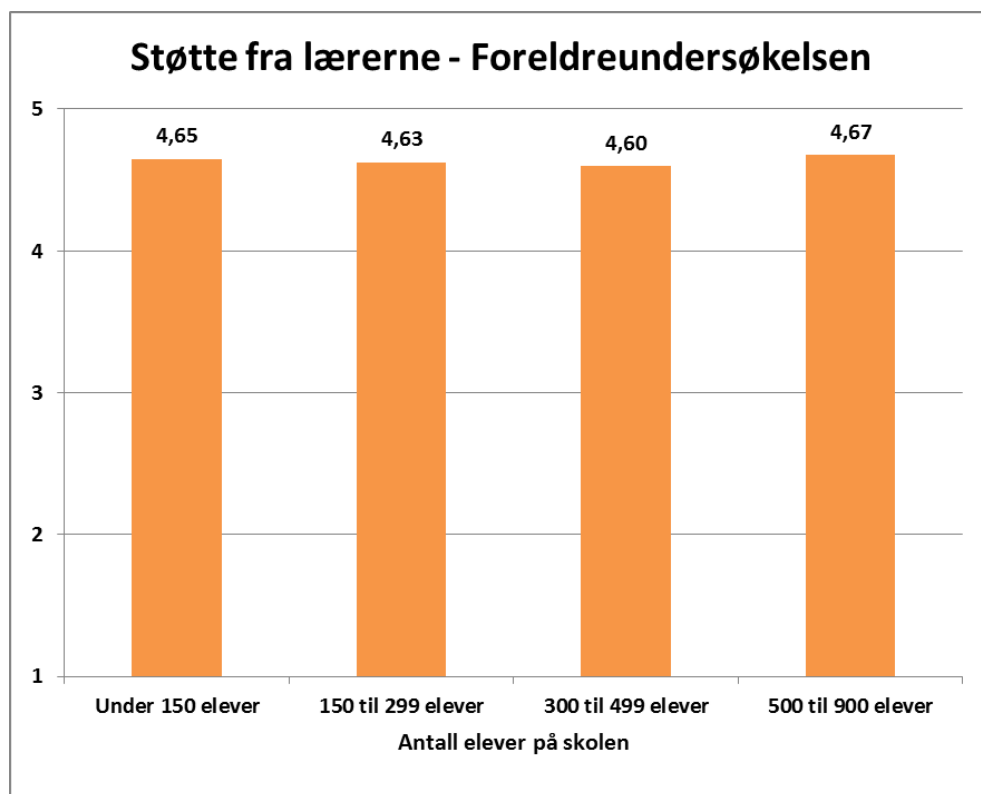
Tabell 20.5 viser svarfordeling for spørsmål/påstander som inngår under overskriften *Støtte fra lærerne*. Her svarer tre av fire (75 prosent) av foreldrene at de er helt enige i at de har et inntrykk av at lærerne har positive forventninger til deres barns læring og utvikling. I tillegg er 18 prosent litt enige i dette spørsmålet. En stor andel svarer også at de har inntrykk av at lærerne behandler barnet deres med respekt. Hele 94 prosent svarer helt enig eller litt enig på dette spørsmålet. Ni av ti foreldre (90 prosent) svarer enten helt enig eller litt enig på at inntrykket deres er at lærerne hjelper barnet deres slik at det forstår hva som skal læres.

Disse tre påstandene speiler spørsmålene som inngår i indeksen *Støtte fra lærerne* i Elevundersøkelsen. En faktoranalyse viser at de tre variablene lader mot samme faktor, og Cronbachs alpha-verdien viser at den indre konsistensen er god. Imidlertid ser vi også for disse spørsmålene at rundt 92 prosent av foreldrene er helt eller litt enig i de tre spørsmålene. Gjennomsnittsverdien er høy og standardavviket er relativt lavt. Dette betyr at verken samlemålet eller enkeltspørsmålene skiller særlig mellom foreldrene.



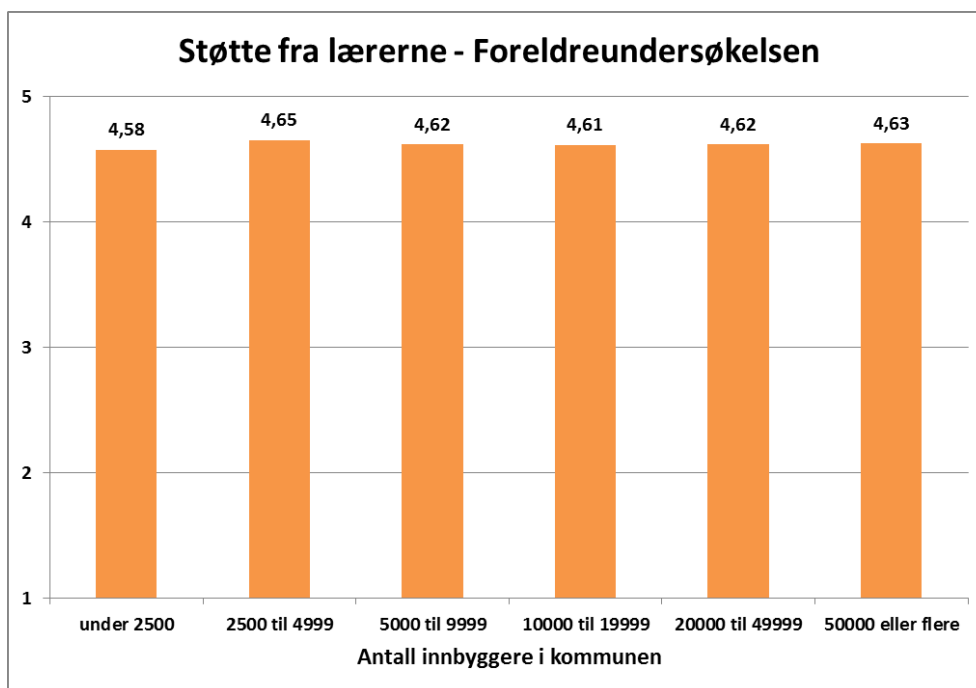
Figur 20.10 Foreldres rapportering om støtte fra lærerne fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Ser vi nærmere på hvordan foreldrenes oppfatning av lærerstøtten i skolen er fordelt på klassetrinn, så viser Figur 20.10 at det er små forskjeller mellom foreldrenes svar for de ulike klassetrinnene. Tendensen er en svakt fallende rapportering fra første til tiende klassetrinn, uten at det er grunn til å si at forskjellene er store.



Figur 20.11 Foreldres rapportering om støtte fra lærerne fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Som Figur 20.11 og Figur 20.12 viser er det heller ikke nevneverdige forskjeller i foreldrenes vurdering av støtte fra lærerne som gis til deres barn, sett opp mot skolestørrelsen barnet går på eller størrelsen på kommunen skolen ligger i.



Figur 20.12 Foreldres rapportering om støtte fra lærerne fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

20.5 Vurdering for læring

Foreldrene ble også stilt en rekke spørsmål om hvordan de vurderer læringen i skolen for sine barn.

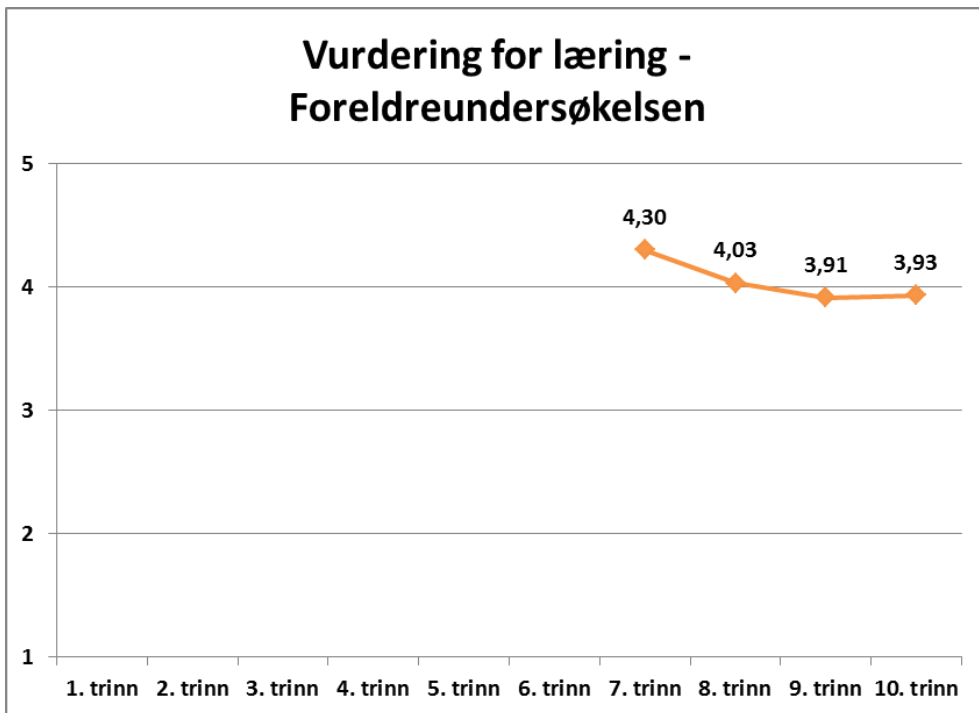
Tabell 20.6 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften *Vurdering for Læring i Foreldreundersøkelsen 2018*.

		Vurdering for læring								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
Q10872	Jeg har inntrykk av at barnet mitt forstår hva som er målene i de ulike fagene	n 196	739	3859	7195	8760	20749		1268	
		% 0,9	3,6	18,6	34,7	42,2	4,14	0,90		
Q10873	Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hva det legges vekt på, når skolearbeidet hans/hennes vurderes	n 254	904	3933	7179	7895	20165		1832	
		% 1,3	4,5	19,5	35,6	39,2	4,07	0,94		
Q10874	Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurdering i fag	n 98	336	1323	2287	2414	6458		364	
		% 1,5	5,2	20,5	35,4	37,4	4,02	0,96		
Q10875	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får tilbakemeldinger om hva som er bra med arbeidet han/hun gjør	n 134	593	2879	6345	10919	20870		1146	
		% 0,6	2,8	13,8	30,4	52,3	4,31	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 223	796	3493	6256	9299	20067		1938	
		% 1,1	4,0	17,4	31,2	46,3	4,18	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 890	1510	3010	4041	4517	13968		7931	
		% 6,4	10,8	21,6	28,9	32,3	3,70	1,21		
Q10879	Jeg har inntrykk av at barnet mitt får være med på å vurdere sitt eget skolearbeid	n 694	1341	3609	4641	4810	15095		6800	
		% 4,6	8,9	23,9	30,8	31,9	3,76	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 406	997	3778	5588	7216	17985		3969	
		% 2,3	5,5	21,0	31,1	40,1	4,01	1,02		
Vurdering for læring							3,95	0,81		
Cronbachs alpha: ,93										

Tabell 20.6 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

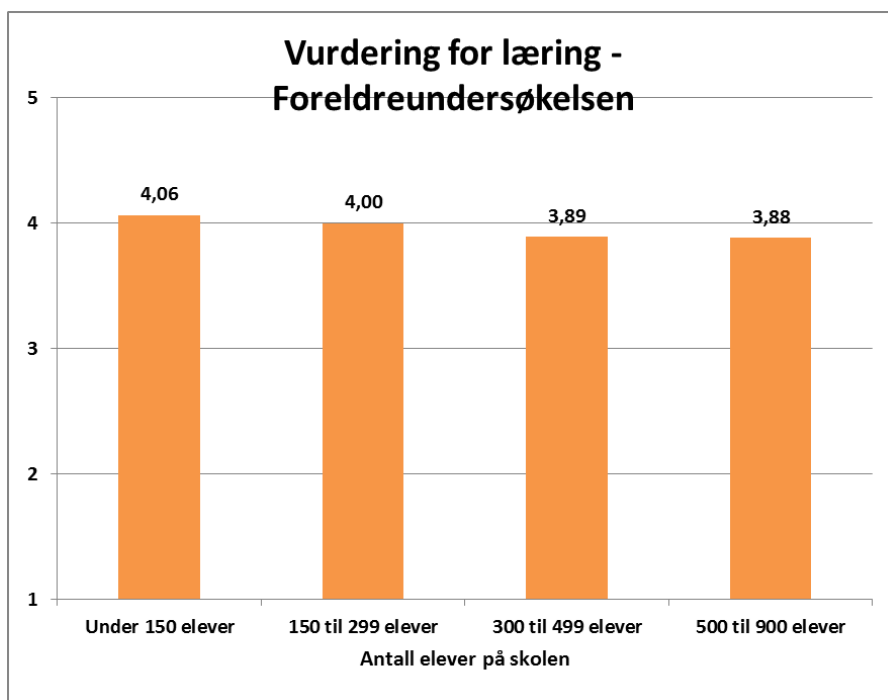
mot en faktor og Cronbachs alpha-verdiene er høy; såpass høy at det er grunn til å tro at flere spørsmål overlapper hverandre og en kan redusere antall spørsmål. Det store ankepunktet mot disse spørsmålene er derimot at det er opptil nærmere 40 prosent av foreldrene som svarer vet ikke på spørsmålene. Dette kan tyde på at dette er forhold som foreldre ikke har innsikt i, i og med at 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 i underkant av 6 500 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. Spørsmålet blir dermed vanskelig å innlemme i et eventuelt samlemål for alle foreldre.

Tabell 20.6 viser at om lag tre av fire foreldre (rundt 75 prosent) er helt enige eller litt enige i spørsmålene som handler om barnets forståelse av læringsmål, hva som vurderes, hva som kreves ved halvårlig karaktervurdering, tilbakemelding om innsatsen på skolen og tilbakemelding om hva barnet kan gjøre for å bli bedre i fagene. Litt færre, rundt tre av fem (om lag 60 prosent) av foreldrene sier seg helt enig eller litt enig i spørsmål om deltakelse rundt læring og vurdering. Det er 71 prosent av foreldrene som er helt eller litt enige i at barnet deres får hjelp av lærerne til å tenke igjennom hvordan barnet utvikler seg i faget.



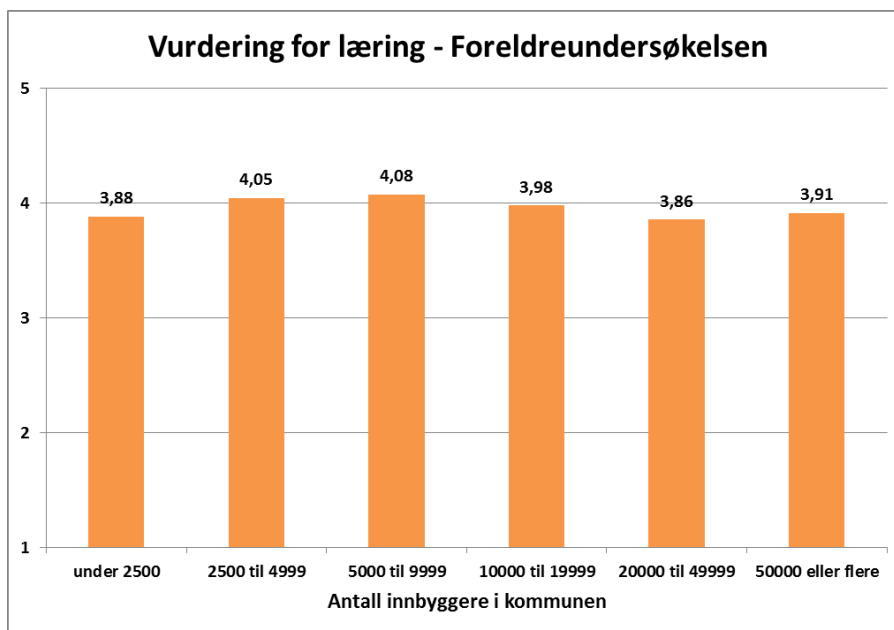
Figur 20.13 Foreldres rapportering om Vurdering for læring fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Som Figur 20.13 viser får vi kun fram en graf for 7. til 10. klassetrinn for indeksen Vurdering for læring, noe som skyldes at spørsmålet *Q10874 Jeg har inntrykk av at barnet mitt vet hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene ved halvårsvurdering i fag* kun er stilt til foreldre med barn i ungdomskoletrinnene. Som vi ser av figuren er foreldrenes opplevelse av barnas involvering i indeksmålet Vurdering for læring svakt fallende for ungdomskoletrinnene. Forskjellene anses å være små mellom de ulike trinnene.



Figur 20.14 Foreldres rapportering av Vurdering for læring fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Det er heller ikke grunnlag for å si at det er forskjeller i foreldrenes svar på Vurdering for læring. Basert på Figur 20.14 kommer det ikke fram vesentlige forskjeller rundt Vurdering for læring fordelt på skolestørrelse, og Figur 20.15 viser heller ingen særlige forskjeller når dette sees opp mot kommunens størrelse.



Figur 20.15 Foreldres rapportering om Vurdering for læring fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

20.6 Trygt miljø

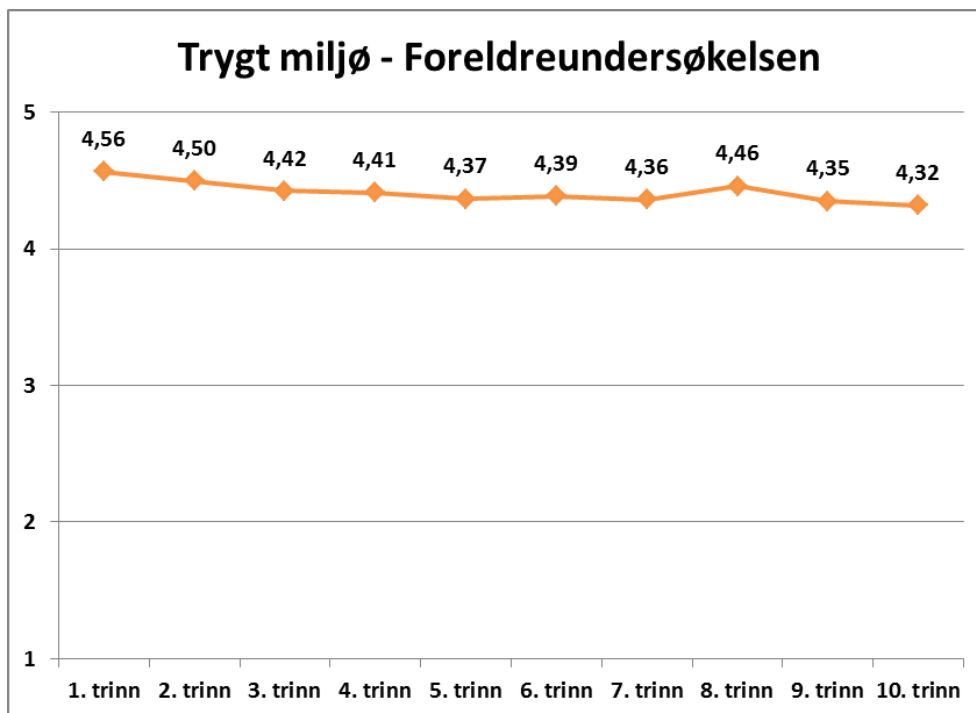
Tabell 20.7 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Trygt miljø i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Trygt miljø					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10888 Jeg har inntrykk av at de ansatte på skolen har klare forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg mot hverandre	n	533	1799	2342	11823	42008	58505		562
	%	0,9	3,1	4,0	20,2	71,8	4,59	0,78	
Q10889 Jeg har inntrykk av at de ansatte på skolen reagerer når noen sier eller gjør noe ubehagelig mot en elev	n	1030	3829	4357	16151	30887	56254		2777
	%	1,8	6,8	7,8	28,7	54,9	4,28	0,99	
Q10890 Jeg har inntrykk av at barnet mitt kan gjøre feil, uten å bli gjort narr av i klassen	n	1031	3413	5802	14359	28857	53462		5458
	%	1,9	6,4	10,9	26,9	54,0	4,25	1,01	
Q10891 Jeg har inntrykk av at barnet mitt har noen voksne på skolen å prate med hvis han/hun har behov for det	n	544	1675	3699	13650	37262	56830		2224
	%	1,0	3,0	6,5	24,0	65,6	4,50	0,82	
Trygt miljø							4,41	0,72	
Cronbachs alpha: ,80									
Q10892 Er du fornøyd med skolehelsetjenesten?*	n	1807	2507	5262	20373	12388	42337		16418
	%	4,3	5,9	12,4	48,1	29,3	3,9	1,0	

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

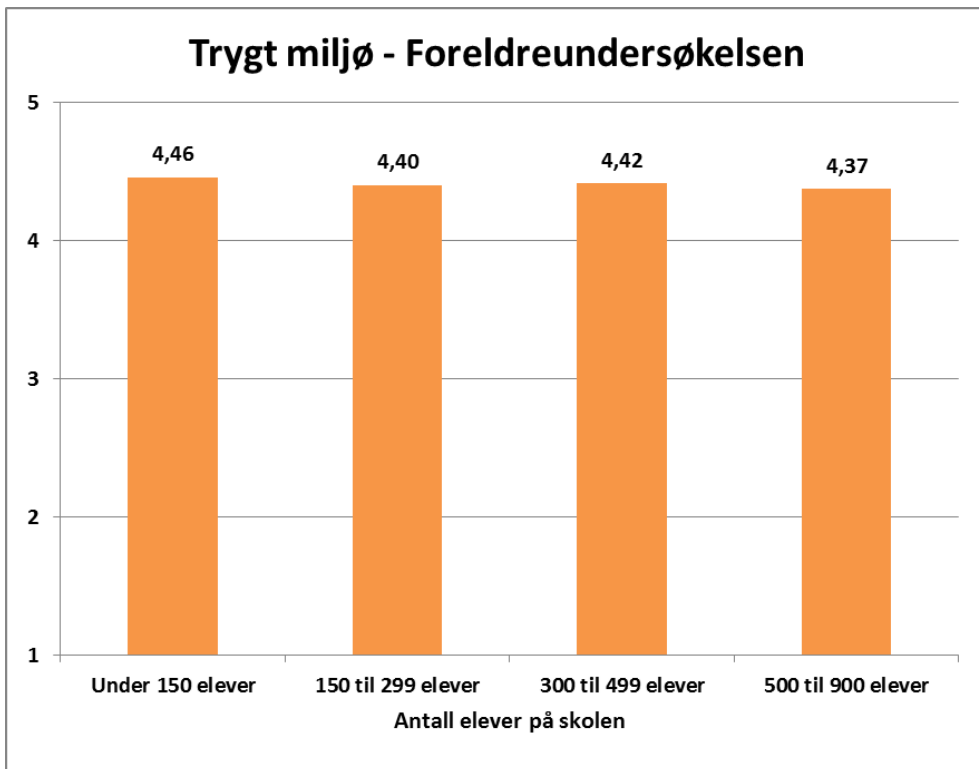
Påstandene som omhandler Trygt miljø har ingen tilsvarende indeks i Elevundersøkelsen presentert i Skoleporten, men er obligatoriske spørsmål i Elevundersøkelsen. Det er fire påstander i tabell 20.7, samt et spørsmål om en er fornøyd med skolehelsetjenesten. De fire påstandene lader alle på samme faktor og ifølge Cronbachs alpha-verdien har variablene en god indre konsistens. 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 77 prosent av foreldrene er fornøyd eller svært fornøyd med skolehelsetjenesten, mens om lag en av fire har svart vet ikke.

På enkeltpørsmålene om trygghet svarer 92 prosent av foreldrene at de enten er helt enig eller litt enig i at inntrykket deres er at de ansatte på skolen har klare forventninger til hvordan elevene skal forholde seg til hverandre. Nær 84 prosent oppgir at de er helt eller litt enig i at inntrykket deres er at ansatte på skolen reagerer når noen sier eller gjør noe ubehagelig mot en elev. Det er nær 81 prosent av foreldrene som er helt enige eller litt enige i at barnet deres kan gjøre feil på skolen uten å bli gjort narr av i klassen. Ni av ti foreldre (90 prosent) er helt eller litt enige i at barnet deres har en voksen på skolen å prate med dersom barnet har behov for det.

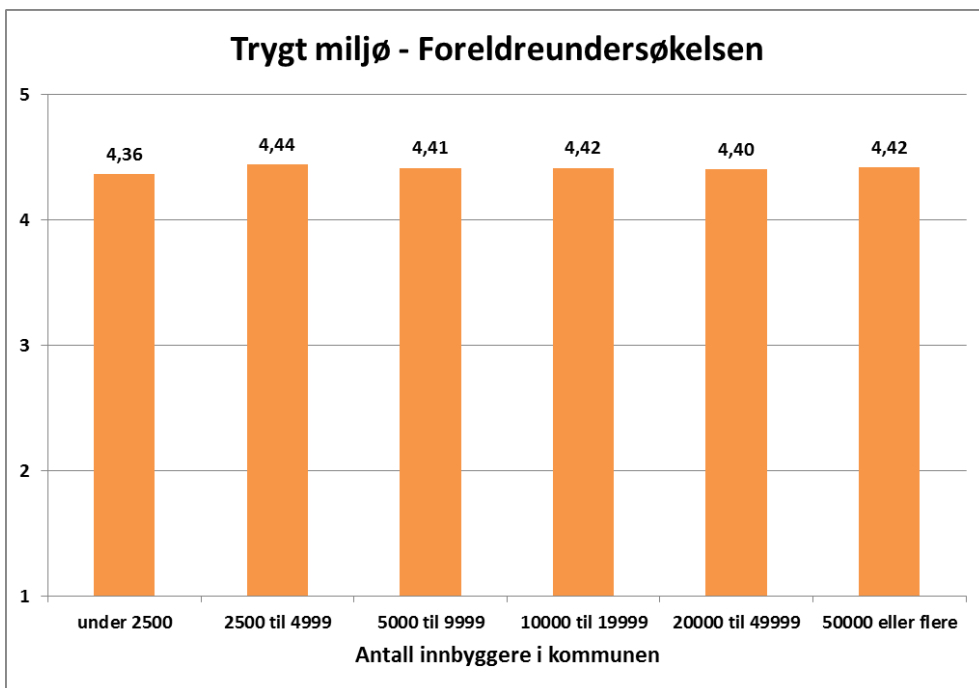


Figur 20.16 Foreldres rapportering av Trygt miljø fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Det er kun små forskjeller i foreldrenes vurdering av Trygt miljø. Av Figur 20.16 ser vi at foreldrenes rapportering på indeksen Trygt miljø holder seg relativt jevnt fordelt på de ulike klassetrinnene. Det samme kan sies om hvordan Trygt miljø rapporteres av foreldrene fordelt på skolestørrelse og kommunestørrelse (jfr. Figur 20.17 og Figur 20.18). Forskjellene i foreldrenes svar fordelt på skolestørrelse og kommuner med ulik befolkningsstørrelse er minimale.



Figur 20.17 Foreldres rapportering av Trygt miljø fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).



Figur 20.18 Foreldres rapportering av Trygt miljø fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

20.7 Krenkelser

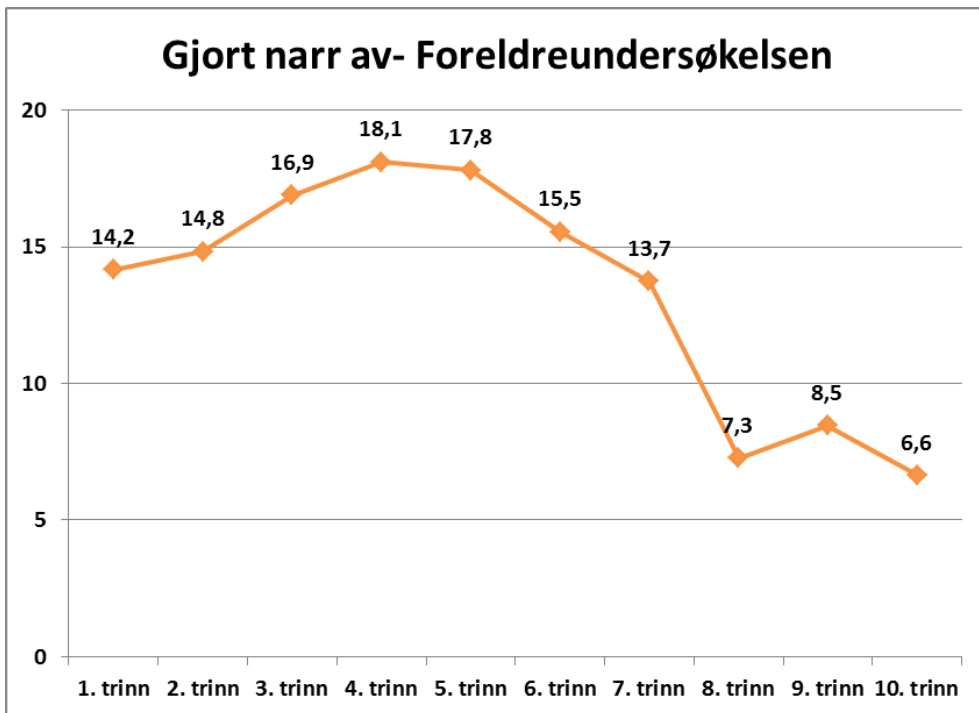
20.7.1 Gjort narr av

Tabell 20.8 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli gjort narr av i Foreldreundersøkelsen 2018.

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:	n	469	588	1401	7665	6206	16329		1564
Noen gjorde narr av eller ertet han/henne, slik at han/hun ble lei seg	%	2,9	3,6	8,6	46,9	38,0	100	13,7	
		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	70	312	874	687	315	2258		195
	%	3,1	13,8	38,7	30,4	14,0	100		
Q10895 Fulgte skolen opp dette?	n	153	383	884	502	193	2115		335
	%	7,2	18,1	41,8	23,7	9,1	100		
Q10895 Ble dette gjort på en god måte?	n	157	277	741	560	199	1934		507
	%	8,1	14,3	38,3	29,0	10,3	100		

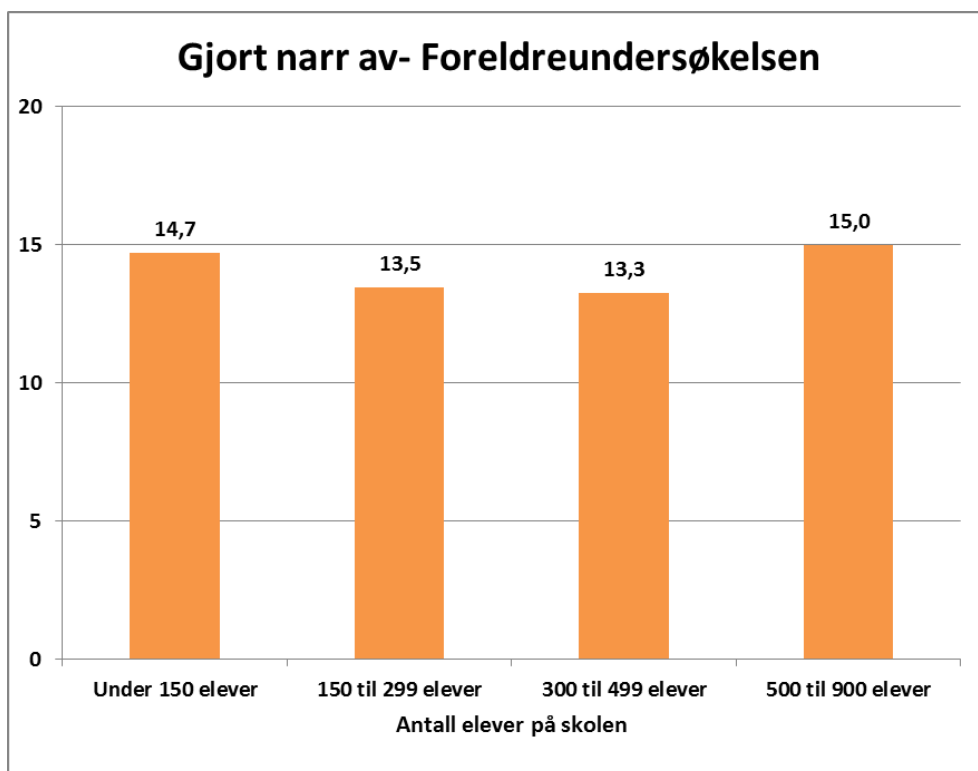
*Andel 2 til 3 ganger i måneden eller mer.

Tabell 20.8 viser at 13,7 prosent av foreldrene oppgir at deres barn har blitt gjort narr av eller blitt ertet slik at barnet ble lei seg. På dette spørsmålet er det 1564 foreldre som har svart at de ikke vet, noe som tilsvarer 9,6 prosent av foreldrene som har svart på spørsmålet. Videre viser tabellen at av de 13,7 prosentene som oppgir at barnet har blitt gjort narr av, svarer 44,4 prosent at skolen i stor eller svært stor grad visste om det; 32,8 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 39,3 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte



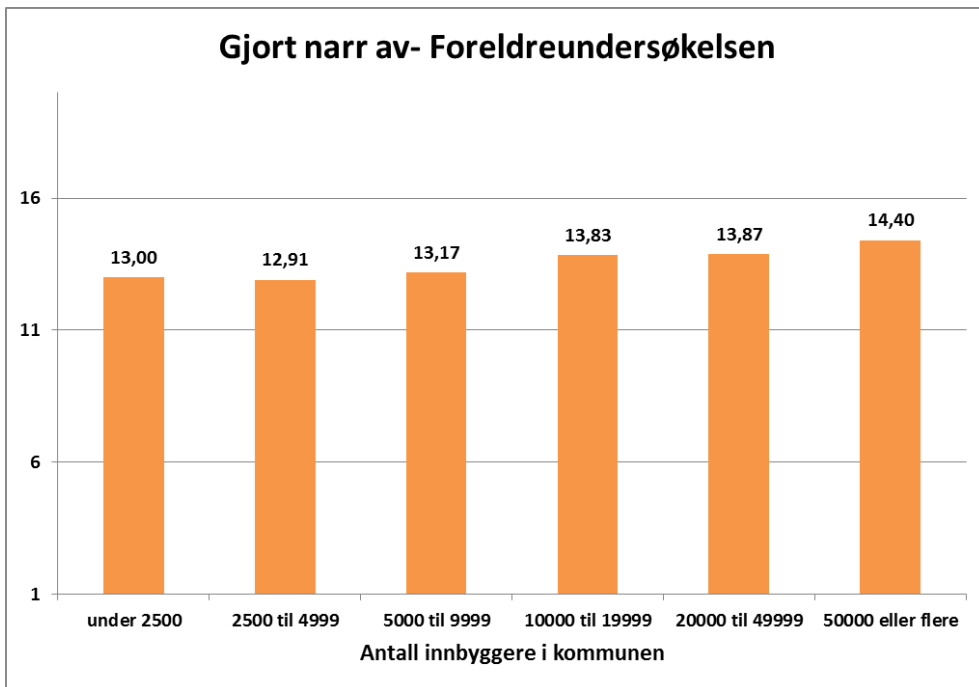
Figur 20.19 Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Som vi ser av Figur 20.19 så framkommer det forskjeller i foreldres rapportering av om barnet deres har blitt gjort narr av eller blitt ertet. Det rapporteres mer av erting/narring mellom 1. til 6. trinn, enn for 7. til 10. trinn. Verdt å merke seg er også at foreldre rapporterer en økning fram til og med 4. trinn, og at grafen derfra viser avtakende rapportering av erting/narring med unntak av en liten økning i 9. trinn.



Figur 20.20 Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Selv om forskjellene er små viser grafene i Figur 20.20 at foreldrene har litt høyere rapportering av narring/erting ved skoler som er små (under 150 elever) og store (mellom 500 og 900 elever), enn ved de to mellomkategoriene av skoler.



Figur 20.21 Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på kommunistørrelse (gjennomsnitt).

Det kommer også fram av Figur 20.21 en svak tendens til at foreldre rapporterer litt mer av erting/narring jo større kommunen er. I tolkingen av dette må det understrekes at forskjellene fordelt på kommunistørrelse er små.

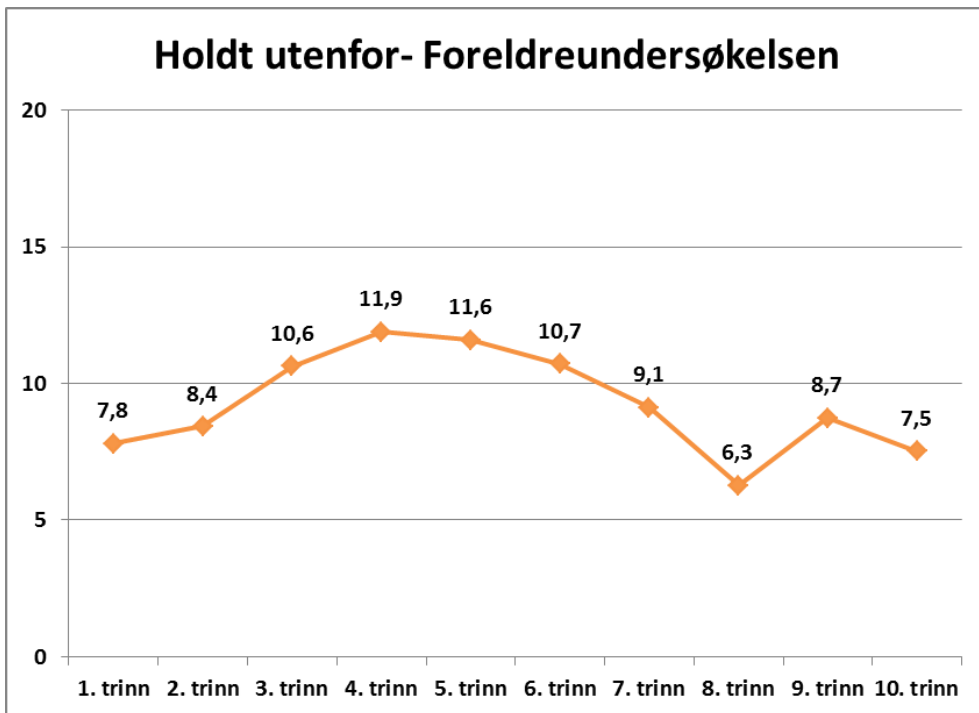
20.7.2 Holdt utenfor

Tabell 20.9 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli holdt utenfor av i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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	355	346	765	5651	8398	15515	2364
		%	2,3	2,2	4,9	36,4	54,1	100	9,5
		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	70	235	510	327	144	1286	175
		%	5,4	18,3	39,7	25,4	11,2	100	
Q10899	Fulgte skolen opp dette?	n	136	249	476	254	67	1182	272
		%	11,5	21,1	40,3	21,5	5,7	100	
Q10900	Ble dette gjort på en god måte?	n	118	188	431	281	67	1085	369
		%	10,9	17,3	39,7	25,9	6,2	100	

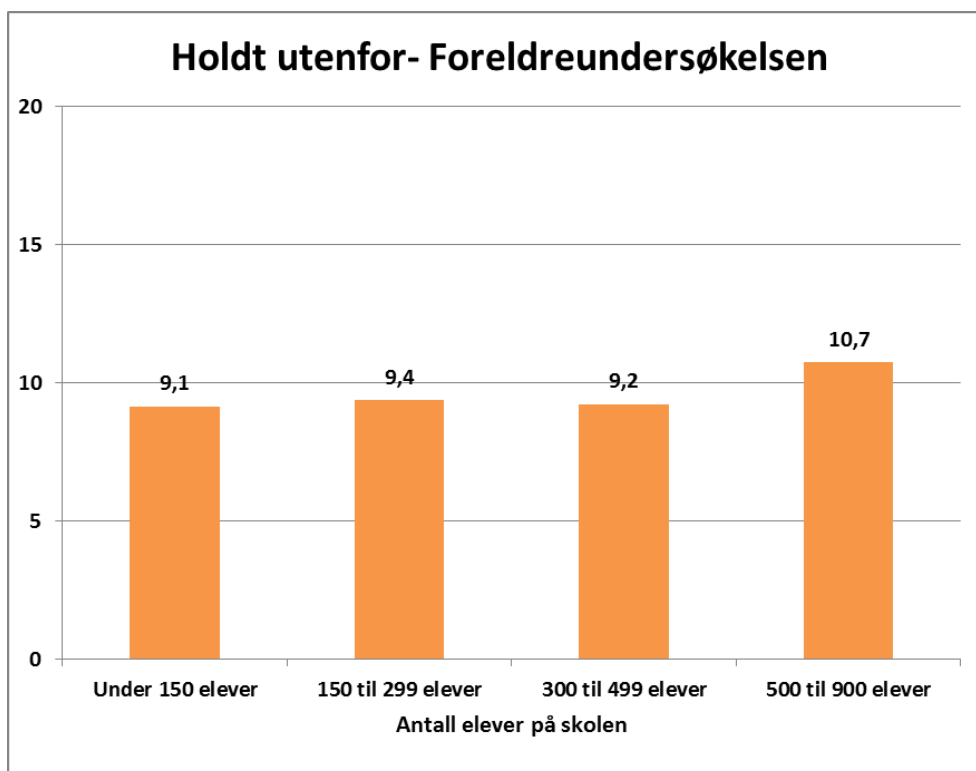
* Andel 2 til 3 ganger i måneden eller mer:

Tabell 20.9 viser at 9,5 prosent av foreldrene oppgir at deres barn har blitt holdt utenfor på skolen. Nærmere 15 prosent av foreldrene har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 9,5 prosentene som oppgir at barnet har blitt holdt utenfor, svarer 36,6 prosent at skolen i stor eller svært stor grad visste om det; 27,2 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 32,1 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.



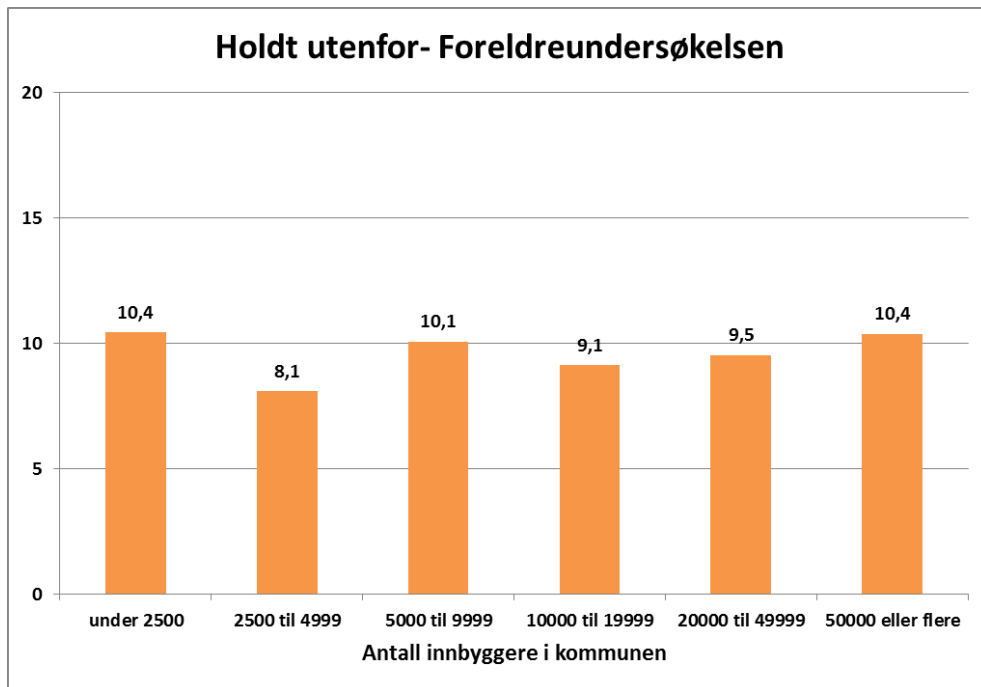
Figur 20.22 Foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Vi ser av Figur 20.22 at foreldres rapportering av at barn blir holdt utenfor på skolen er noe økende fra 1. trinn til 4. trinn. Fra 5. trinn er det en fallende kurve og hvor foreldrene rapporterer i avtagende grad at barn holdes utenfor, spesielt gjelder dette for foreldre med barn i 8. klassetrinn.



Figur 20.23 Foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Ut av Figur 20.23 kan vi lese at det er små forskjeller i foreldres rapportering på Holdt utenfor, fordelt på skolestørrelse. Foreldre på store skoler med mellom 500 til 900 elever rapporterer i litt høyere grad at barn holdes utenfor, enn på skoler som er mindre og med færre elever.



Figur 20.24 Foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

Av Figur 20.24 ser vi også at det er relativt små forskjeller i foreldres rapportering av Holdt utenfor fordelt på kommunestørrelse. Andelen som svarer at barnet deres blir holdt utenfor i skolen er høyest i de minste og største kommunene. Foreldre som bor i kommuner i mellomskiktet rapporterer noe lavere forekomst av at barn holdes utenfor på skolen. Forskjellene er imidlertid små.

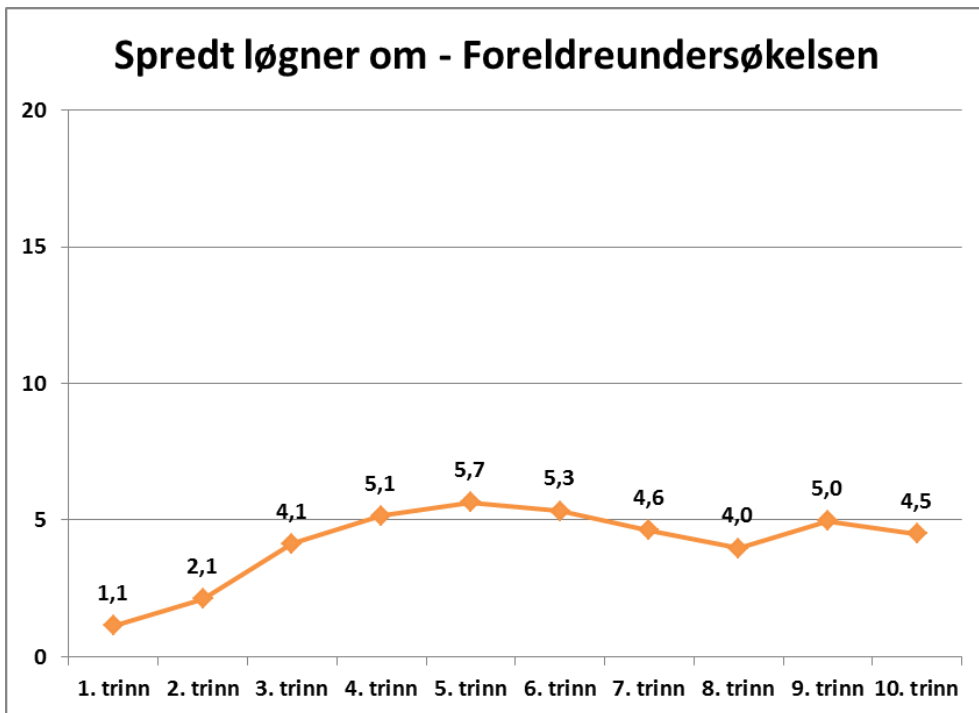
20.7.3 Spredt løgner om

Tabell 20.10 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli spredt løgner om av i Foreldreundersøkelsen 2018.

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	84	134	352	3405	9625	13600	4264
		%	0,6	1,0	2,6	25,0	70,8	100	4,19
		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	54	120	187	90	51	502	66
		%	10,8	23,9	37,3	17,9	10,2	100	
Q10903	Fulgte skolen opp dette?	n	84	126	167	64	21	462	103
		%	18,2	27,3	36,2	13,9	4,6	100	
Q10904	Ble dette gjort på en god måte?	n	87	103	148	72	20	430	130
		%	20,2	24,0	34,4	16,7	4,7	100	

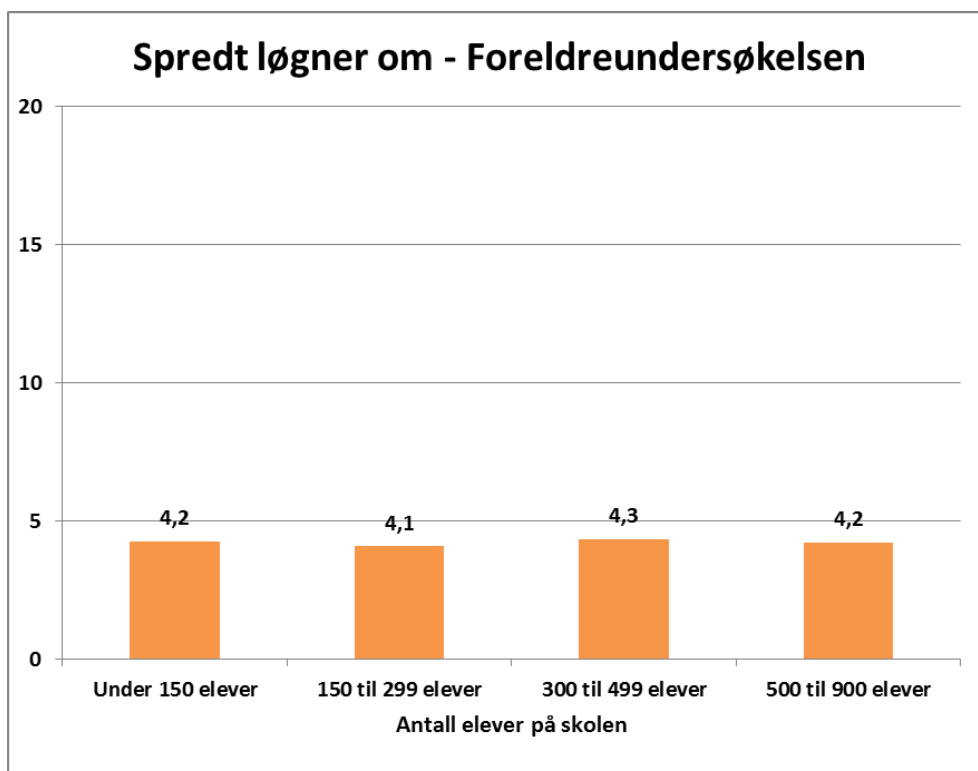
* Andel 2 til 3 ganger i måneden eller mer:

Tabell 20.10 viser at 4,2 prosent av foreldrene oppgir at noen har spredt løgner om deres barn. Rundt 31 prosent foreldre har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 4,2 prosentene som oppgir at barnet har blitt spredt løgner om, svarer 28,1 prosent at skolen i stor eller svært stor grad visste om det; 18,5 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 21,4 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.



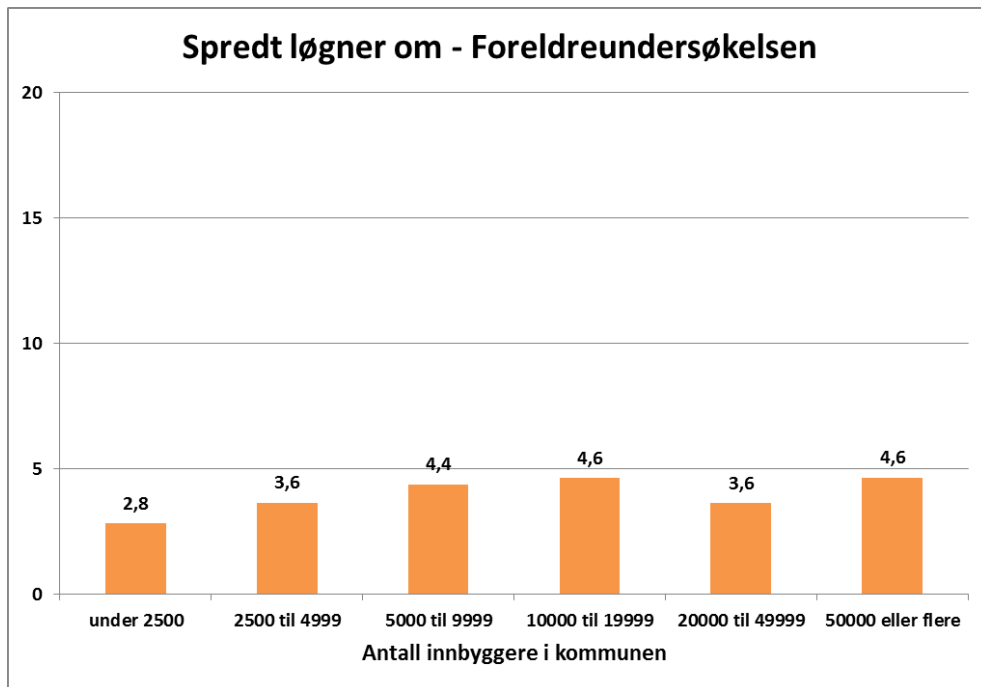
Figur 20.25 Foreldres rapportering av Spredt løgn om fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Figur 20.25 viser at en økende tendens til at foreldre oppgir at barna deres er utsatt for spredt løgn fra 1. til 5. klassetrinn. Fra 5. trinn avtar dette noe, men med en svak økning i ungdomstrinnene. Forskjellene er relative små mellom klassetrinnene.



Figur 20.26 Foreldres rapportering av Spredt løgn om fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Figur 20.26 viser små forskjeller i foreldres rapportering av spredt løgn om barna i skolen når vi sammenligner skoler med ulik størrelse. Av Figur 20.27 ser vi en svak tendens til at foreldre rapporterer mer av spredt løgn om barna jo større kommunen de bor i er, spesielt for kommuner i de tre minste kategoriene. Forskjellene kan ikke sies å være store.



Figur 20.27 Foreldres rapportering av Spredt løgn om fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

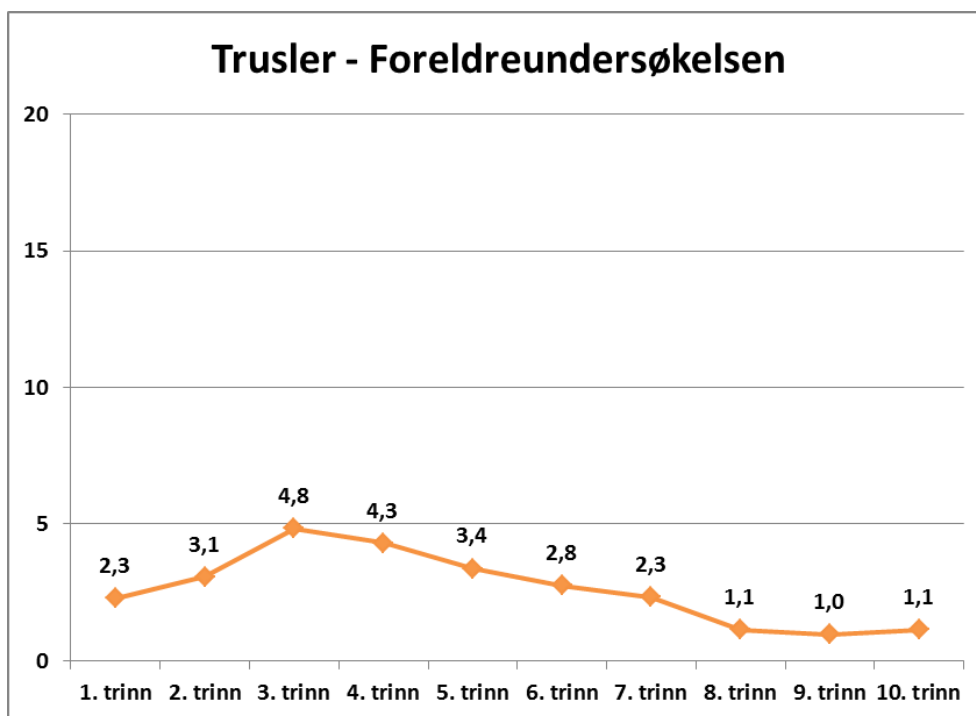
20.7.4 Trusler

Tabell 20.11 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli truet i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Noen truet han/henne					Total	Andel*	Vet ikke
		Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt			
Q10905	Hvor ofte har dette hendt barnet ditt på skolen i dette skoleåret: Noen truet han/henne	n	79	92	251	2324	12640	15386	2466
		%	0,5	0,6	1,6	15,1	82,2	100	
									2,7
		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	20	67	132	97	74	390	29
		%	5,1	17,2	33,9	24,9	19,0	100	
Q10907	Fulgte skolen opp dette?	n	42	92	132	66	27	359	58
		%	11,7	25,6	36,8	18,4	7,5	100	
Q10908	Ble dette gjort på en god måte?	n	54	83	125	61	26	349	68
		%	15,5	23,8	35,8	17,5	7,5	100	

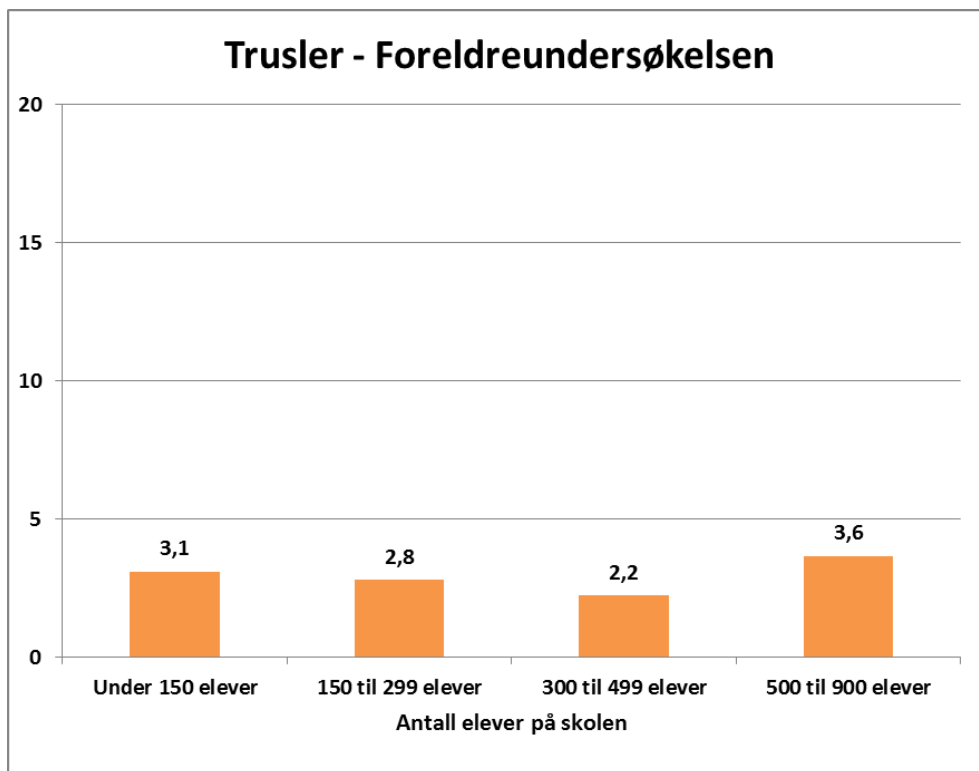
* Andel 2 til 3 ganger i måneden eller mer:

Tabell 20.11 viser at 2,7 prosent av foreldrene oppgir at noen har truet deres barn på skolen i løpet av skoleåret. Nær 16 prosent av foreldrene har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 2,7 prosentene som oppgir at barnet har mottatt trusler, svarer nær 44 prosent av foreldrene at skolen i stor eller svært stor grad visste om det; 25,9 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.



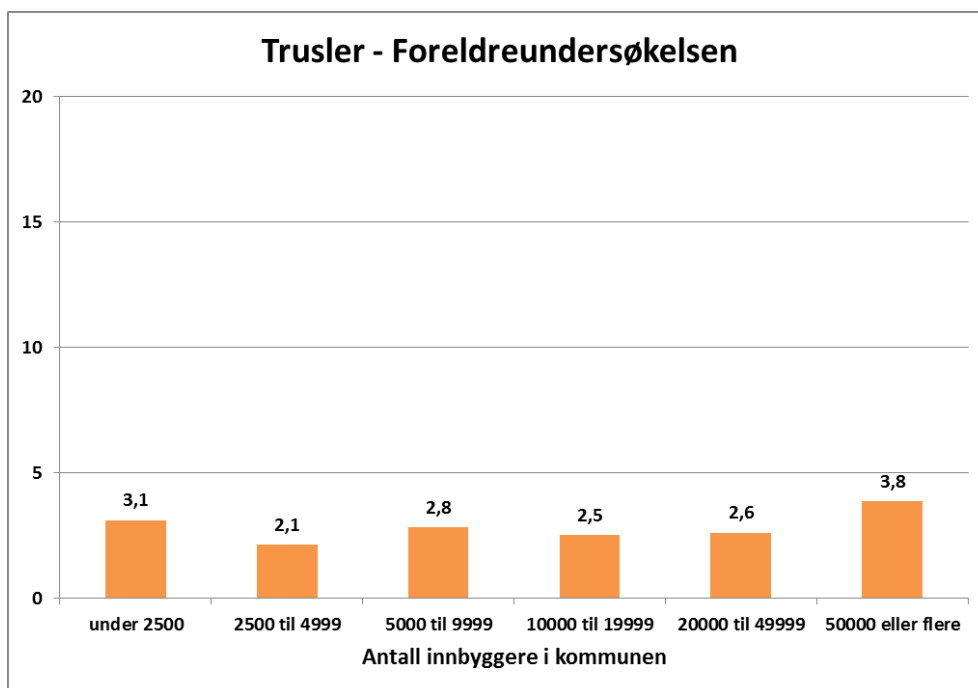
Figur 20.28 Foreldres rapportering av Trusler fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Andelen foreldre som rapporterer at barnet deres er utsatt for trusler i skolen er høyest i 3. trinn. Fra 1. til 3. trinn øker andelen som rapporterer trusler, men deretter er det svakt avtagende rapportering av dette for de høyere trinnene. På ungdomsskoletrinnene ligger rapporteringen av foreldrenes kjennskap til trusler av barn på et jevnt nivå, og med marginale forskjeller mellom trinnene.



Figur 20.29 Foreldres rapportering av Trusler fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Av Figur 20.29 og Figur 20.30 ser vi at forskjellene er små i hvordan foreldre rapporterer trusler mot barna sine, når vi sammenligner svarene fordelt på skolestørrelse og kommunestørrelse. Forskjellene er relativt små. Det ser ut til at andelen foreldre som rapporterer at de opplever trusler av barna sine er litt høyere ved skoler med antall elever mellom 500 til 900, og i den største kommunekategorien (antall innbyggere er 50 000 eller flere).



Figur 20.30 Foreldres rapportering av Trusler fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

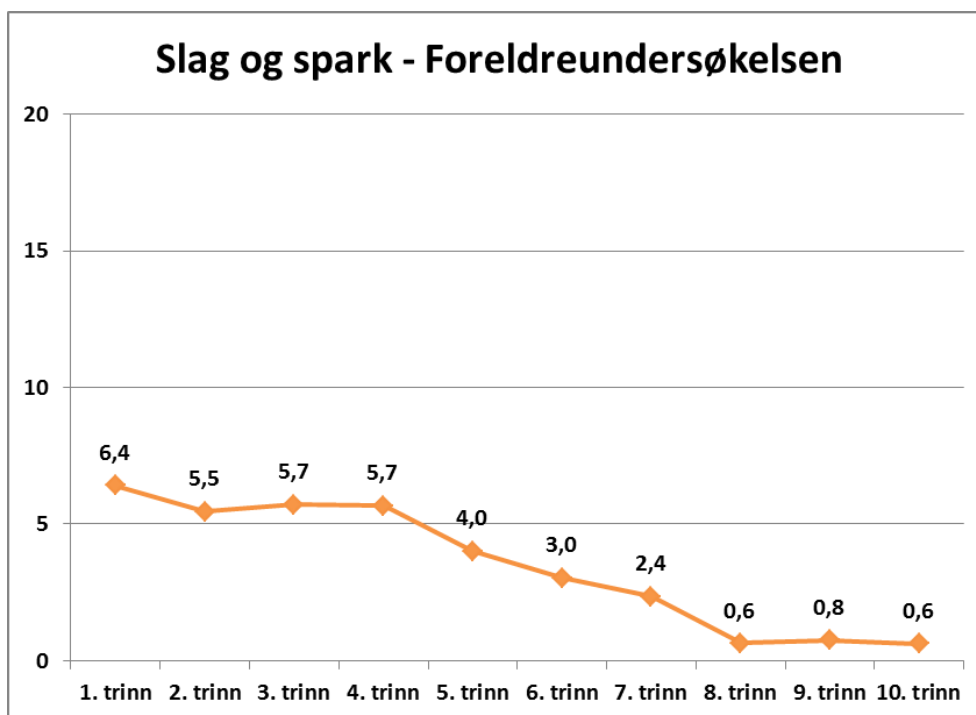
20.7.5 Slag og spark

Tabell 20.12 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler å bli slått, sparket eller holdt fast i Foreldreundersøkelsen 2018.

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:	n	93	126	377	3180	12546	16322		1539
Noen slo, dyttet, sparket eller holdt han/henne fast så han/hun ble redd	%	0,6	0,8	2,3	19,5	76,9	100	3,7	
		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	27	69	177	162	102	537		57
	%	5,0	12,9	33,0	30,2	19,0	100		
Q10911 Fulgte skolen opp dette?	n	54	101	194	108	47	504		88
	%	10,7	20,0	38,5	21,4	9,3	100		
Q10912 Ble dette gjort på en god måte?	n	66	78	169	110	50	473		119
	%	14,0	16,5	35,7	23,3	10,6	100		

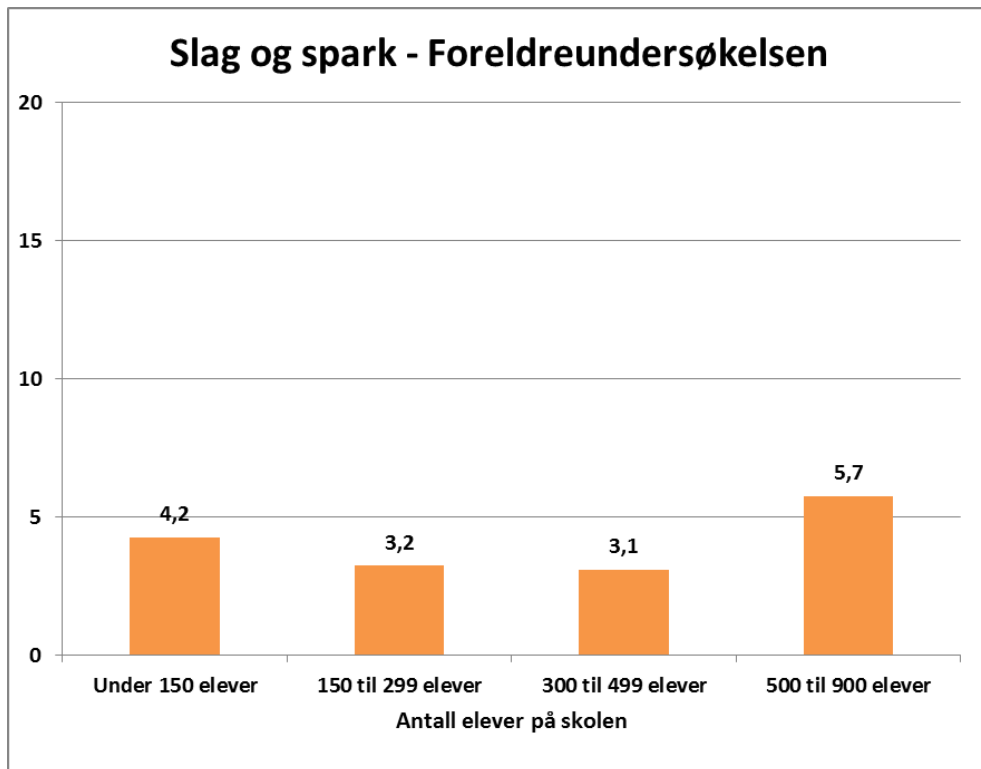
* Andel 2 til 3 ganger i måneden eller mer:

Tabell 20.12 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 9 prosent av foreldrene har svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 3,7 prosentene som oppgir at barnet har blitt slått, dyttet, sparket eller holdt fast, svarer 49,2 prosent at skolen i stor eller svært stor grad visste om det; 30,7 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad og 33,9 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.



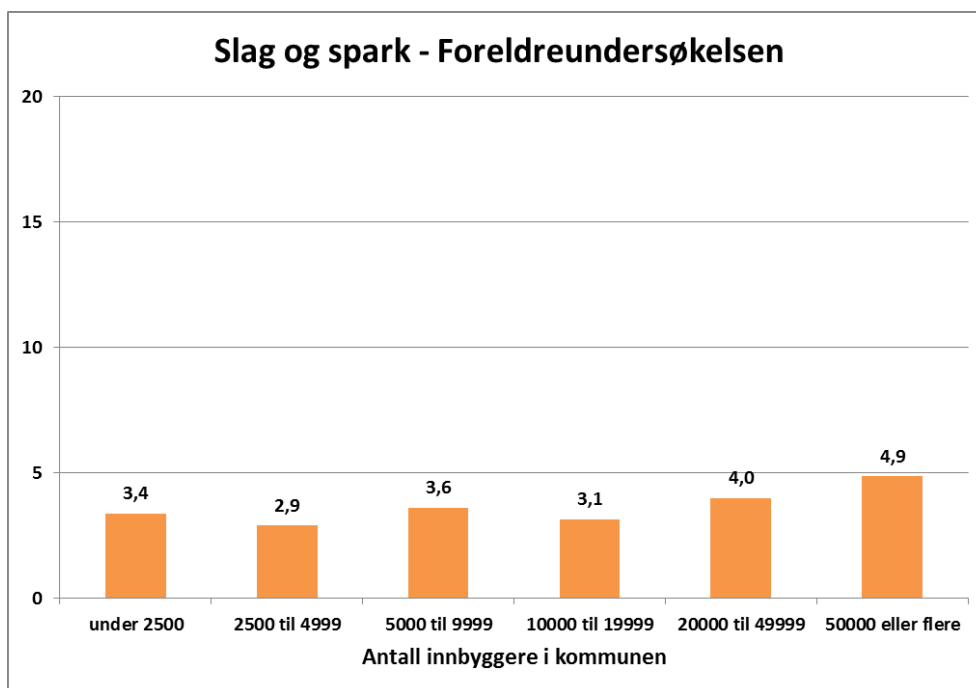
Figur 20.31 Foreldres rapportering av Slag og spark fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Det kommer fram av Figur 20.31 at foreldrenes rapportering av slag og spark mot barnet deres er høyest for 1. klassetrinn. For 2. til 4. trinn holder nivået i rapporteringen seg relativt likt, før det avtar for foreldre med barn i trinnene mellom 5. og 8. trinn. Det er ikke nevneverdige forskjeller i rapporteringen fra foreldre på ungdomstrinnet.



Figur 20.32 Foreldres rapportering av Slag og spark fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Av Figur 20.32 ser vi at det er høyest andel av foreldre som rapporterer slag og spark mot barn for de som går på en skole med elevantall mellom 500 til 900 elever. Tilsvarende kommer det fram av Figur 20.33 at det er i kommuner med 50 000 eller flere at andelen foreldre som rapporterer slag og spark mot barn er høyest.



Figur 20.33 Foreldres rapportering av Slag og spark fordelt på kommunistørrelse (gjennomsnitt).

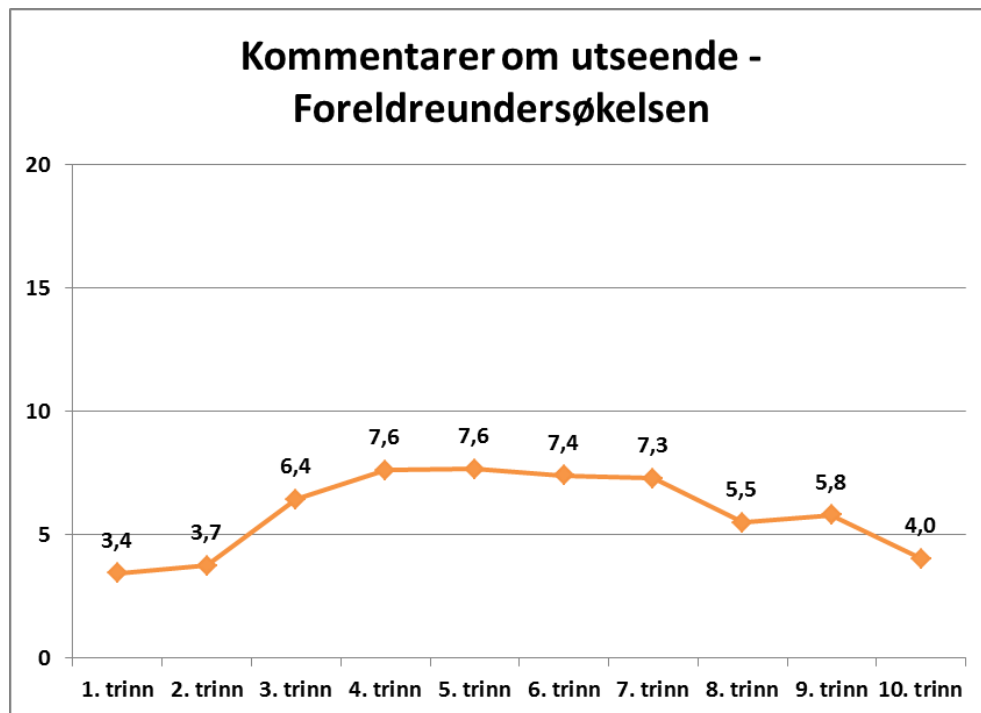
20.7.6 Kommentarer om utseende

Tabell 20.13 Svarfordeling og andel om spørsmålet som omhandler kommentarer om utseende i Foreldreundersøkelsen 2018.

Noen har kommentert utseende									
		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	165	195	521	4363	9410	14654	6,0	3214
	%	1,1	1,3	3,6	29,8	64,2	100		
		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	70	177	258	163	73	741		138
	%	9,5	23,9	34,8	22,0	9,9	100		
Q10915 Fulgte skolen opp dette?	n	120	161	245	92	33	651		224
	%	18,4	24,7	37,6	14,1	5,1	100		
Q10916 Ble dette gjort på en god måte?	n	103	132	212	104	38	589		281
	%	17,5	22,4	36,0	17,7	6,5	100		

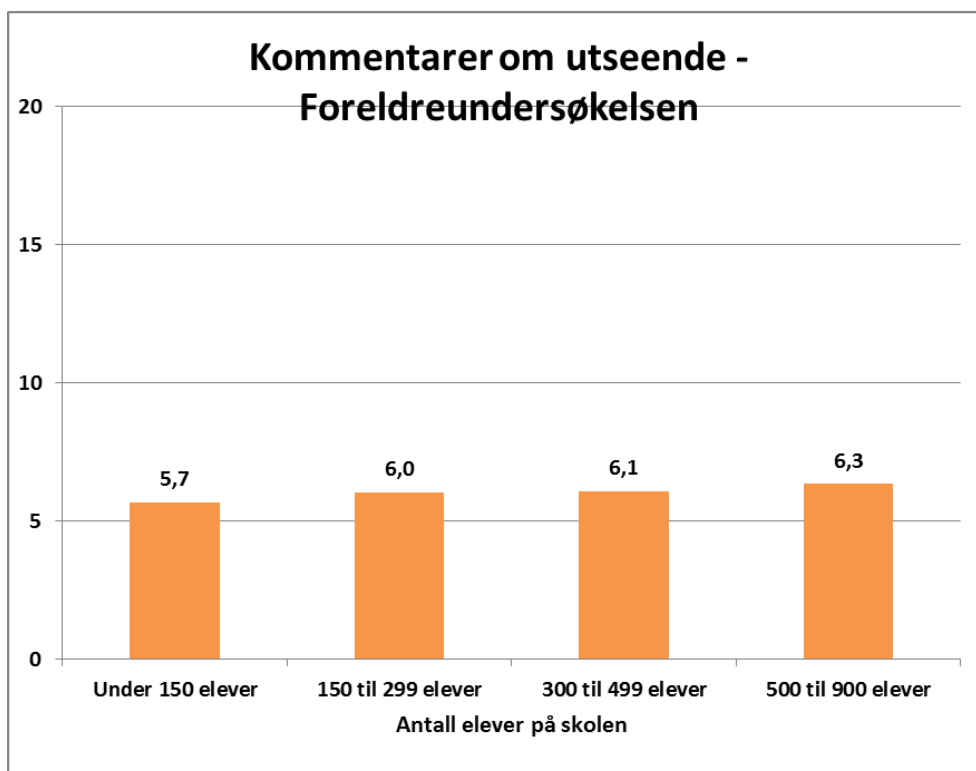
* Andel 2 til 3 ganger i måneden eller mer:

Tabell 20.13 viser at 6 prosent av foreldrene oppgir at noen har kommentert utseende til barnet deres på en negativ måte, og som barnet ikke likte. Rundt 22 prosent av foreldrene har på dette spørsmålet svart at de ikke vet. Videre viser tabellen at av de 6 prosentene som oppgir at barnet har fått kommentarer om utseende, svarer nær 32 prosent at skolen i stor eller svært stor grad visste om det; 19,2 prosent oppgir at skolen fulgte opp dette i stor eller svært stor grad, og 24,2 prosent oppgir at dette i stor eller svært stor grad ble gjort på en god måte.



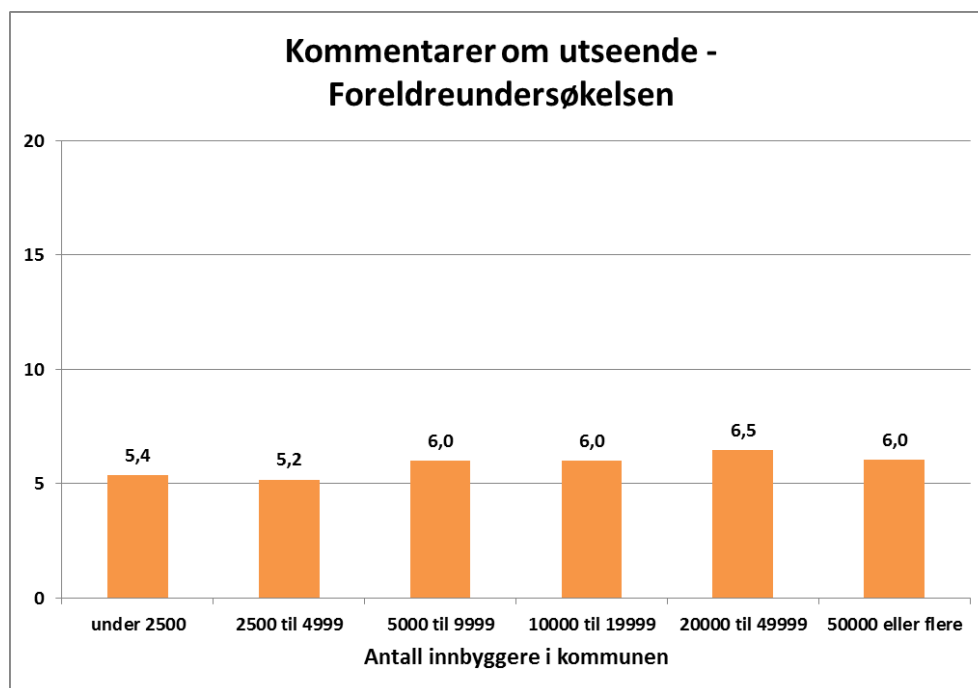
Figur 20.34 Foreldres rapportering av Kommentarer om utseende fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Som det framkommer av Figur 20.34 er det en økende tendens til at foreldre rapporterer at barnet deres har fått kommentarer om utseende fram til 6. trinn. Da snur det og avtar noe ut ungdomsskoletrinnene, med unntak av i 9. trinn. Forskjellene kan ikke sies å være store.



Figur 20.35 Foreldres rapportering av Kommentarer om utseende fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Av Figur 20.35 ser vi at forskjellene i hva foreldre rapporterer om kommentarer barn har fått på utseende er relativt små når skoler med ulik størrelse sammenlignes. Det samme kan sies med utgangspunkt i Figur 20.36, forskjellene i hva foreldrene rapporterer om at barn har fått kommentarer om utseende er marginale når man sammenligner kategorier av kommuner med ulik størrelse.



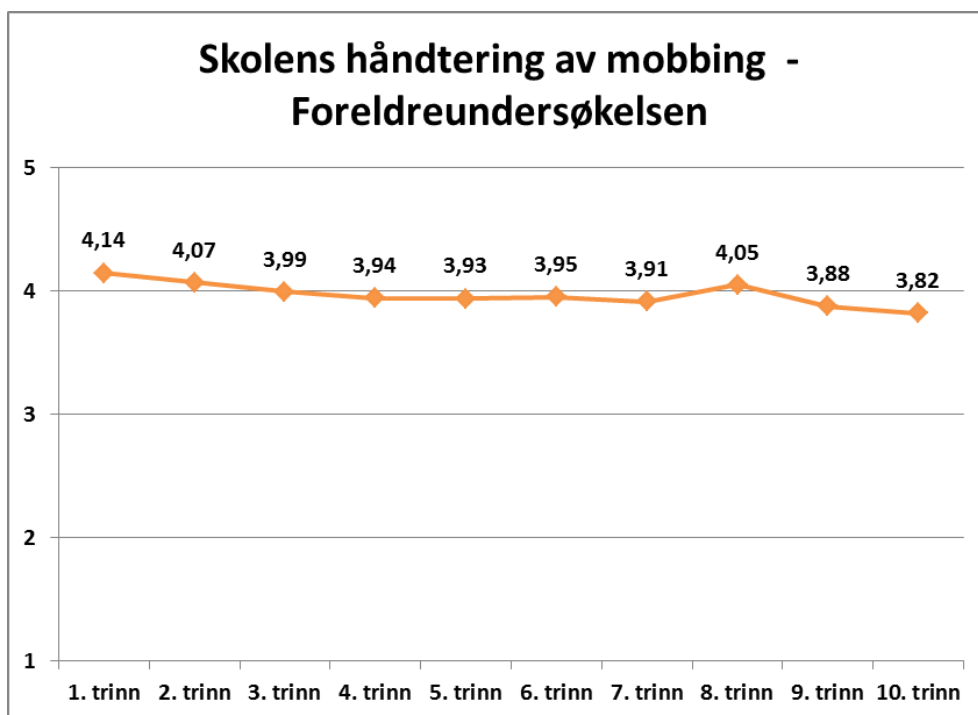
Figur 20.36 Foreldres rapportering av Kommentarer om utseende fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

20.8 Skolens håndtering av mobbing

Tabell 20.14 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmålet som omhandler skolens håndtering av mobbing i Foreldreundersøkelsen 2018.

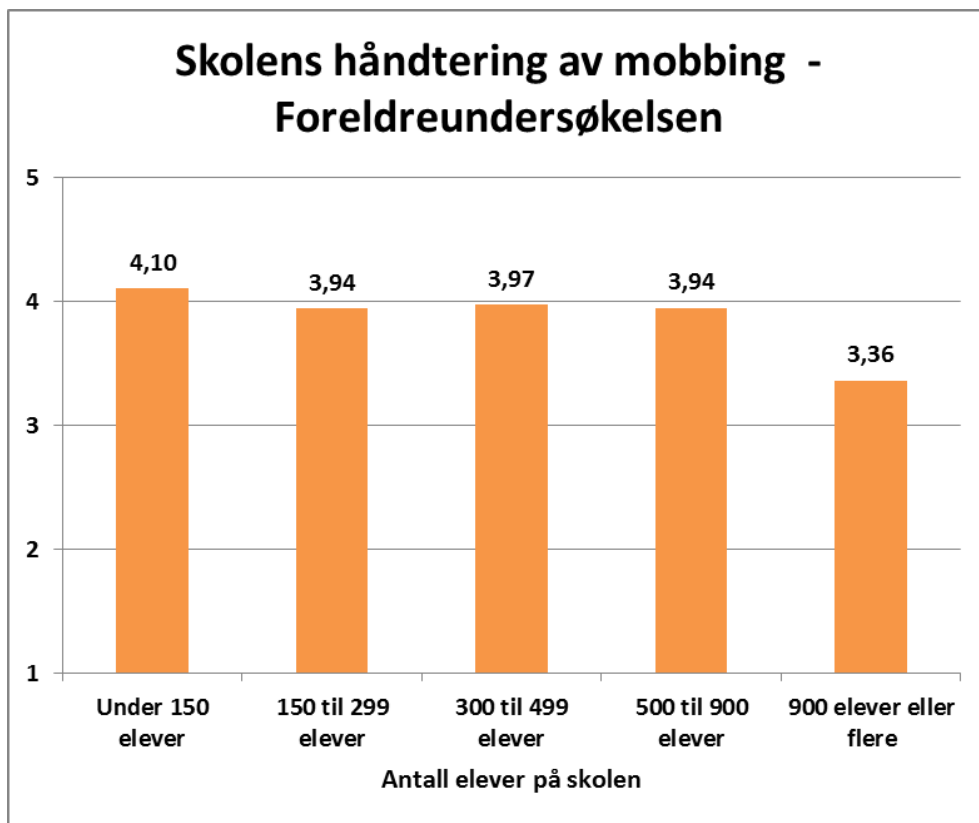
		Håndtering av mobbing					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10918 Skolen håndterer mobbing av elever på en god måte	n	1668	3408	7296	12242	17756	42370		11886
	%	3,9	8,0	17,2	28,9	41,9	3,97	1,13	

Tabell 20.14 viser at nær 71 prosent av foreldrene oppgir at de opplever at skolen håndterer mobbing på en god måte. Det er 11,9 prosent som svarer at de er litt eller helt uenig i dette. Rundt 28 prosent av foreldrene har krysset av for vet ikke.



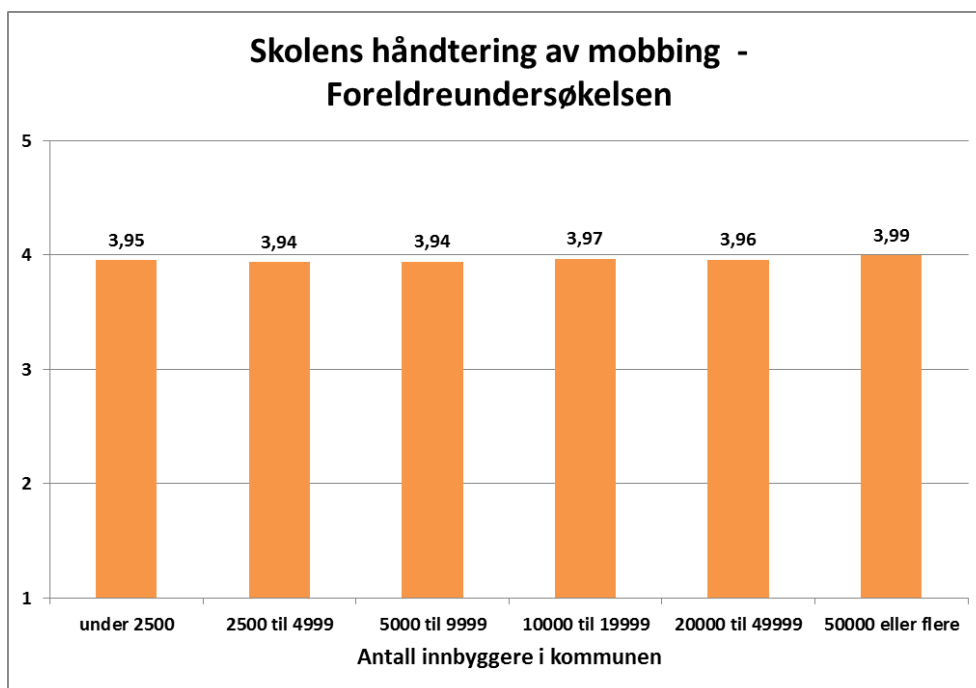
Figur 20.37 Foreldres rapportering av Skolens håndtering av mobbing fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Det er minimale forskjeller i hvordan foreldre rapporterer på skolens håndtering av mobbing, når foreldres svar fordeles på ulike klassetrinn og sammenlignes. Dette kommer fram av Figur 20.37.



Figur 20.38 Foreldres rapportering av Skolens håndtering av mobbing fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Ser vi på Figur 20.38 og foreldres svar på hvordan de rapporterer på skolens håndtering av mobbing, så er forskjellene små. Det er en noe lavere andel foreldre som svarer at de er positive til skolens håndtering av mobbing på de største skolene (skoler med 900 elever eller flere). Som Figur 20.39 viser er det heller ikke nevneverdige forskjeller i hvordan foreldre rapporterer på skolens håndtering av mobbing, når man fordeler svarene på kommunestørrelse.



Figur 20.39 Foreldres rapportering av Gjort narr av fordelt på kommunistørrelse (gjennomsnitt).

20.9 Grunnleggende ferdigheter i regning

Tabell 20.15 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i regning i Foreldreundersøkelsen 2018.

Grunnleggende ferdigheter i regning										
			Verken enig eller uenig			Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
			Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig					
Q10921 Jeg har inntrykk av at barnet mitt bruker regning i flere fag enn i matematikk	n	54	310	1069	948	404	2785		574	
	%	1,9	11,1	38,4	34,0	14,5	3,48	0,94		
Q10923 Jeg har inntrykk av at barnet mitt bruker regning for å undersøke ting han/hun lurer på	n	62	356	1137	969	416	2940		406	
	%	2,1	12,1	38,7	33,0	14,2	3,45	0,95		
Grunnleggende ferdigheter i regning							3,49	0,88		
Cronbachs alpha: ,91										

Påstandene i tabell 20.15 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 13 til 21 prosent av foreldrene. Dette tyder på at det kan være vanskelig for foreldrene å svare på spørsmålene.

20.10 Grunnleggende ferdigheter i lesing

Tabell 20.16 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Grunnleggende ferdigheter i lesing								
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke	
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		615
		%	0,9	5,2	28,2	43,3	22,5	3,95	0,83	
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		647
		%	0,9	5,3	27,8	43,1	23,0	3,95	0,82	
Grunnleggende ferdigheter i lesing							3,96	0,78		
Cronbachs alpha: ,89										

Påstandene i tabell 20.16 som omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing lader på samme faktor og har en meget høy Cronbachs alpha- verdi på 0,89. Dette indikerer at det er stor overlapp mellom spørsmålene og at de måler mer eller mindre det samme. Det er en stor gruppe av foreldrene som har inntrykk av at barnas læring i grunnleggende ferdigheter i lesing er god. To av tre foreldre (65,8 prosent) sier seg litt enig eller helt enig i at de har et inntrykk av at barnet lærer hvordan det skal arbeide med en tekst for å forstå den. Tilsvarende andel (66,1 prosent) har inntrykk av at barnet lærer hvordan det kan arbeide med nye ord og begreper for å forstå dem. Det er 12 til 14 prosent av foreldrene som har svart vet ikke på disse to spørsmålene.

20.11 Grunnleggende ferdigheter i skriving

Tabell 20.17 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende ferdigheter i skriving i Foreldreundersøkelsen 2018.

		Grunnleggende ferdigheter i skriving							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10929	Jeg har inntrykk av at lærerne viser barnet mitt hvordan han/hun kan skrive gode tekster	n	90	394	1945	3028	1821	7278	1442
		%	1,2	5,4	26,7	41,6	25,0	3,84	0,91

Tabell 20.17 viser svar på påstanden om grunnleggende ferdigheter i skriving. To av tre foreldre (66,6 prosent) svarer litt enig eller helt enig på at de har inntrykk av at lærerne viser barnet hvordan det kan skrive god tekst. En liten andel på 6,6 prosent er helt eller litt uenig i dette. Det er rundt 20 prosent av foreldrene som har svart vet ikke på denne påstandene.

20.12 Grunnleggende digitale ferdigheter

Tabell 20.18 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende digitale ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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	172	538	2791	3403	1438	8342		1348
		%	2,1	6,5	33,5	40,8	17,2	3,65	0,91	
Q10931	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å tenke over hvordan han/hun bruker informasjon fra Internett	n	140	537	2823	3482	1444	8426		1264
		%	1,7	6,4	33,5	41,3	17,1	3,66	0,89	
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	32	237	1512	3734	4100	9615		118
		%	0,3	2,5	15,7	38,8	42,6	4,21	0,82	
Grunnleggende digitale ferdigheter							3,86	0,73		
Cronbachs alpha: ,79										

Påstandene i tabell 20.18 lader på samme faktor og har en god indre konsistens med en Cronbachs alpha-verdi på 0,79. Ser vi på svarfordelingen så rapporteres det som sagt nokså likt på de to første spørsmålene om barnet lærer kritisk bruk av informasjon på internett, og om det lærer å anvende digital informasjon. Rundt 58 prosent av foreldrene svarer enten litt enig eller helt enig på disse to spørsmålene. En andel på 15-16 prosent har svart vet ikke. På spørsmål om foreldrene har inntrykk av at barnet bruker digitale verktøy (som datamaskin, nettbrett eller digital tavle) for å lære, er andelen foreldre som er litt enig eller helt enig nær 82 prosent. På dette spørsmålet er andelen som svarer vet ikke lav (1 prosent).

20.13 Grunnleggende muntlige ferdigheter

Tabell 20.19 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler grunnleggende muntlige ferdigheter i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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	4	20	66	98	94	282		26
		%	1,4	7,1	23,4	34,8	33,3	3,91	0,99	
Q10934	Jeg har inntrykk av at barnet mitt lærer å bruke argumenter i en diskusjon	n	8	21	81	87	69	266		40
		%	3,0	7,9	30,5	32,7	25,9	3,71	1,03	
Q10936	Jeg har inntrykk av at barnet mitt øver på å bruke fagbegreper i samtaler	n	7	25	97	82	51	262		46
		%	2,7	9,5	37,0	31,3	19,5	3,55	1,00	
Grunnleggende muntlige ferdigheter							3,75	0,92		
Cronbachs alpha: ,90										

Det er tre spørsmål som måler grunnleggende muntlige ferdigheter. Påstandene i tabell 20.19 lader på samme faktor og har en høy Cronbachs alpha-verdi på 0,90. Ser vi på svarfordelingene viser tabellen at det er rundt 68 prosent av foreldrene som sier seg litt enig eller helt enig i at barnet lærer å uttrykke seg muntlig på en eller flere måter i skolen. På spørsmålet om foreldrene har inntrykk av at barnet lærer å bruke argumenter i en diskusjon svarer nær 59 prosent seg enten litt eller helt enig. På det siste spørsmålet om inntrykket er at barnet øver på å bruke fagbegreper i samtaler svarer rundt halvparten av foreldrene seg litt eller helt enig. Det er mellom 9 til 17 prosent av foreldrene som har svart vet ikke på disse spørsmålene.

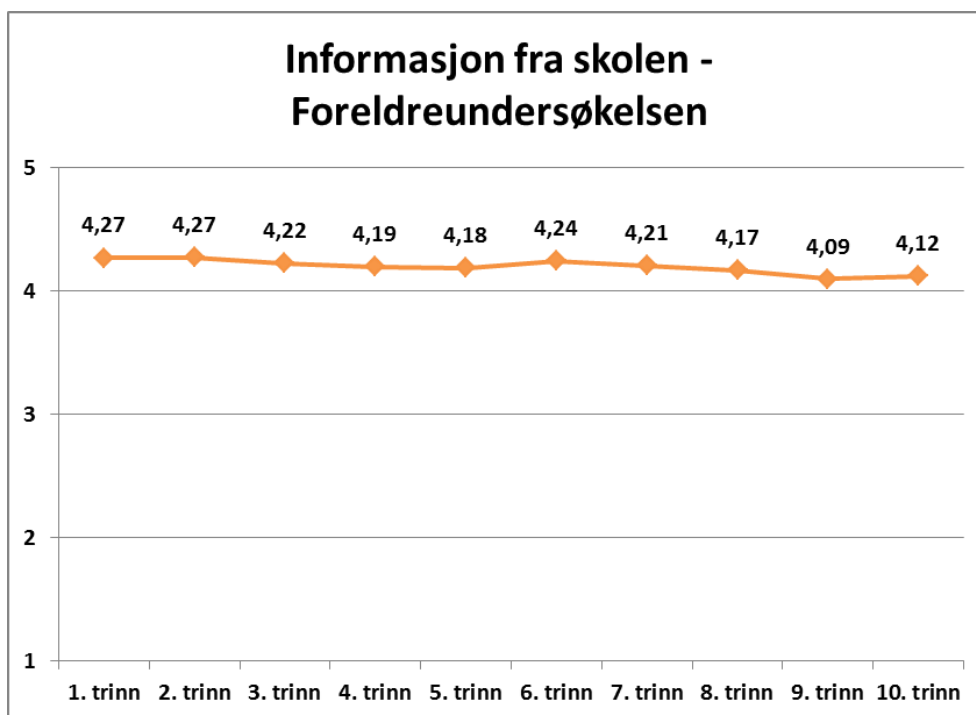
20.14 Informasjon fra skolen

Tabell 20.20 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Informasjon fra skolen i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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 323	1755	3608	11258	14585	31529		810	
		% 1,0	5,6	11,4	35,7	46,3	4,21	0,92		
Q10939	Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den faglige utviklingen til barnet mitt	n 605	1883	1846	9316	18394	32044		354	
		% 1,9	5,9	5,8	29,1	57,4	4,34	0,96		
Q10940	Jeg er fornøyd med skolens informasjon om den sosiale utviklingen til barnet mitt	n 710	2043	2625	9754	16766	31898		487	
		% 2,2	6,4	8,2	30,6	52,6	4,25	1,00		
Q10941	Jeg finner den informasjonen jeg trenger på skolens hjemmeside eller på skolens digitale læringsplattform	n 1267	2521	4101	9931	12284	30104		2202	
		% 4,2	8,4	13,6	33,0	40,8	3,98	1,12		
Informasjon fra skolen							4,20	0,77		
Cronbachs alpha: ,78										
Q10937	Jeg får invitasjon til foreldremøter (merk annen skala) *	n 275	3582	22825	2165	2039	30886		1299	
		% 0,9	11,6	73,9	7,0	6,6	3,01	0,69		

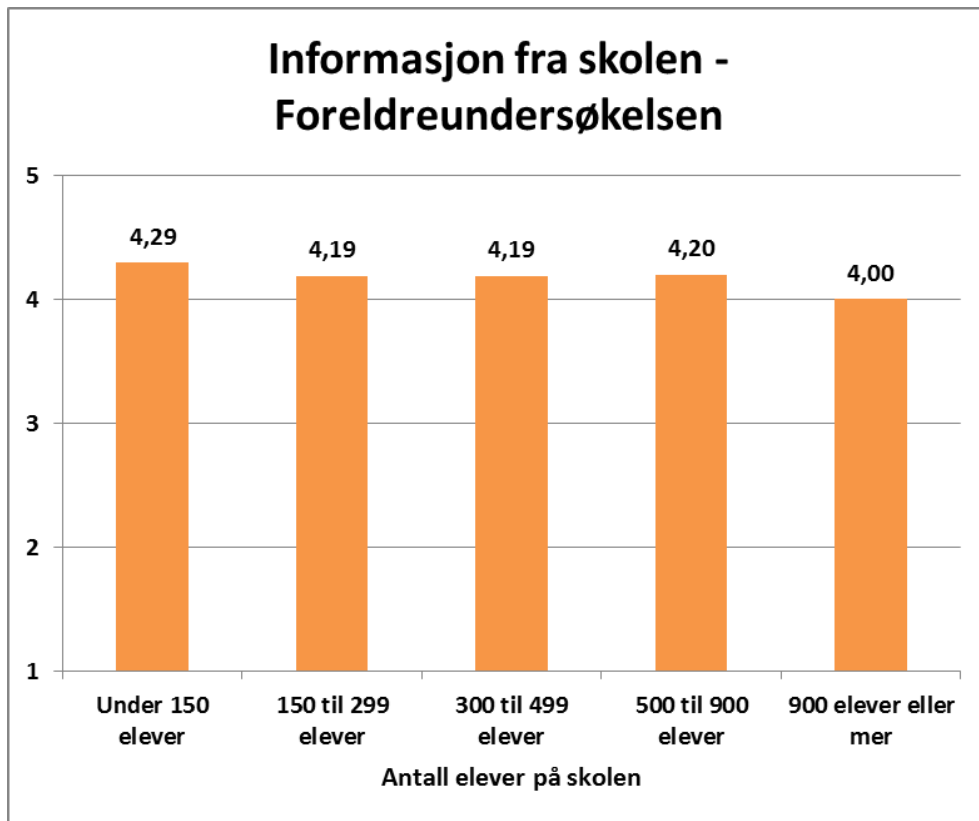
*Skala: 1 Aldri - 2 Én gang per skoleår - 3 To ganger per skoleår - 4 Tre ganger per skoleår - 5 Flere enn tre ganger per skoleår

Påstandene i tabell 20.20 lader på samme faktor og har en høy Cronbachs alpha-verdi på 0,78. En stor andel av foreldrene gir uttrykk for at de er fornøyd med innholdet i foreldremøtetene. Til sammen svarer 82 prosent at den enten er litt enige eller helt enig i dette. Litt flere, 86,5 prosent svarer at de er litt enige eller helt enige i at de er fornøyd med skolens informasjon om den faglige utviklingen til barnet. Det er 83,2 prosent av foreldrene som er litt eller helt enig i at de er fornøyd med skolens informasjon om den sosiale utviklingen til barnet deres. Litt færre, 73,8 prosent, svarer at de er litt eller helt enig i at de finner den informasjon de trenger på skolens hjemmeside eller på skolens digitale læringsplattform. Nær tre av fire foreldre (73,9 prosent) svarer at de får invitasjon til foreldremøter to ganger per skoleår.



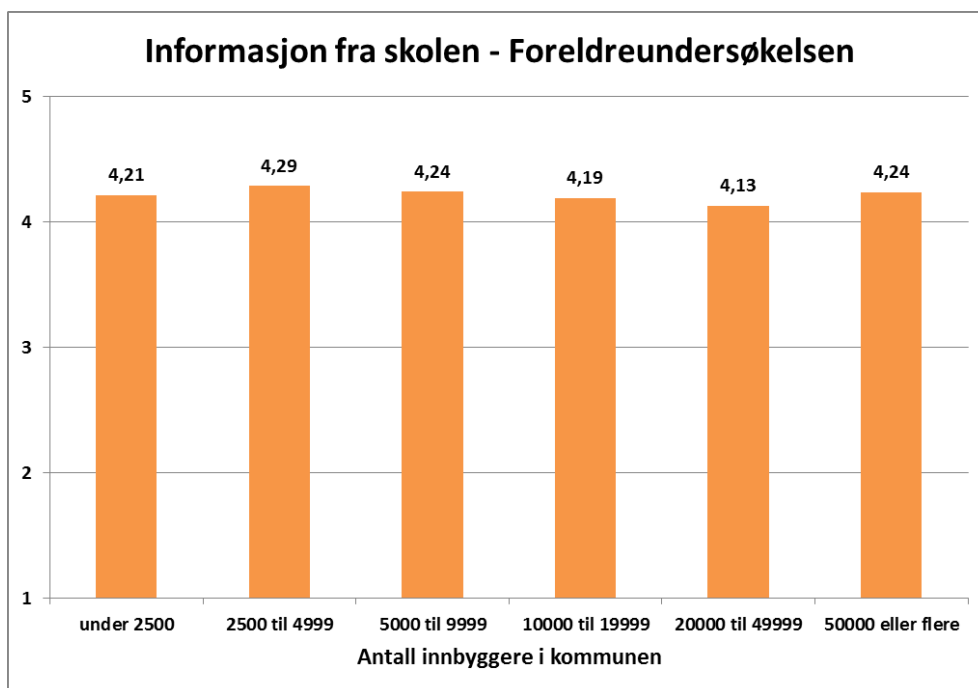
Figur 20.40 Foreldres rapportering av Informasjon fra skolen fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Når det sammenlignes mellom ulike klassetrinn kommer det fram av Figur 20.40 at det er små forskjeller mellom klassetrinnene på hvordan foreldrene opplever at informasjonen fra skolen er.



Figur 20.41 Foreldres rapportering av Informasjon fra skolen fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

I Figur 20.41 vises det også at forskjellene i hvordan foreldrene rapporterer på informasjonen de får fra skolen også oppleves som relativt lik når foreldre fra ulike skolestørrelser sammenlignes. Forskjellene er små, selv om foreldre på store skoler (med 900 elever eller mer) har en litt lavere gjennomsnittskår på denne indeksen.



Figur 20.42 Foreldres rapportering av Informasjon fra skolen fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

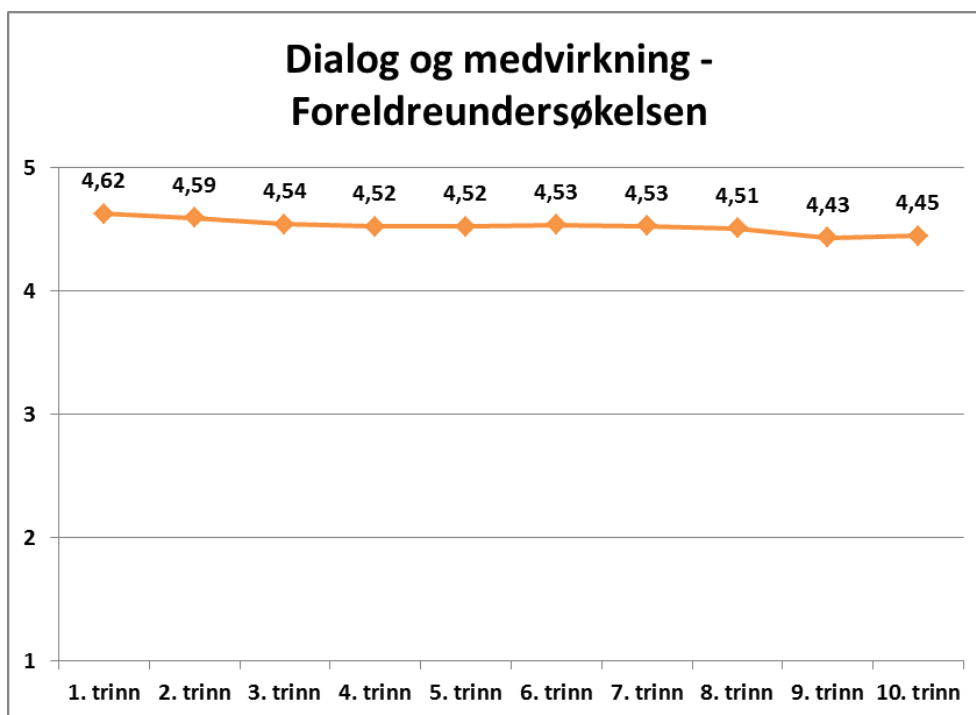
Når foreldres rapportering av informasjon fra skolen fordeles på hva foreldre fra kommuner med ulik størrelse har svart, kommer det fram slik Figur 20.42 viser at det så å si ikke er forskjeller mellom de ulike kommunekategoriene.

20.15 Dialog og medvirkning

Tabell 20.21 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Dialog og medvirkning i Foreldreundersøkelsen 2018.

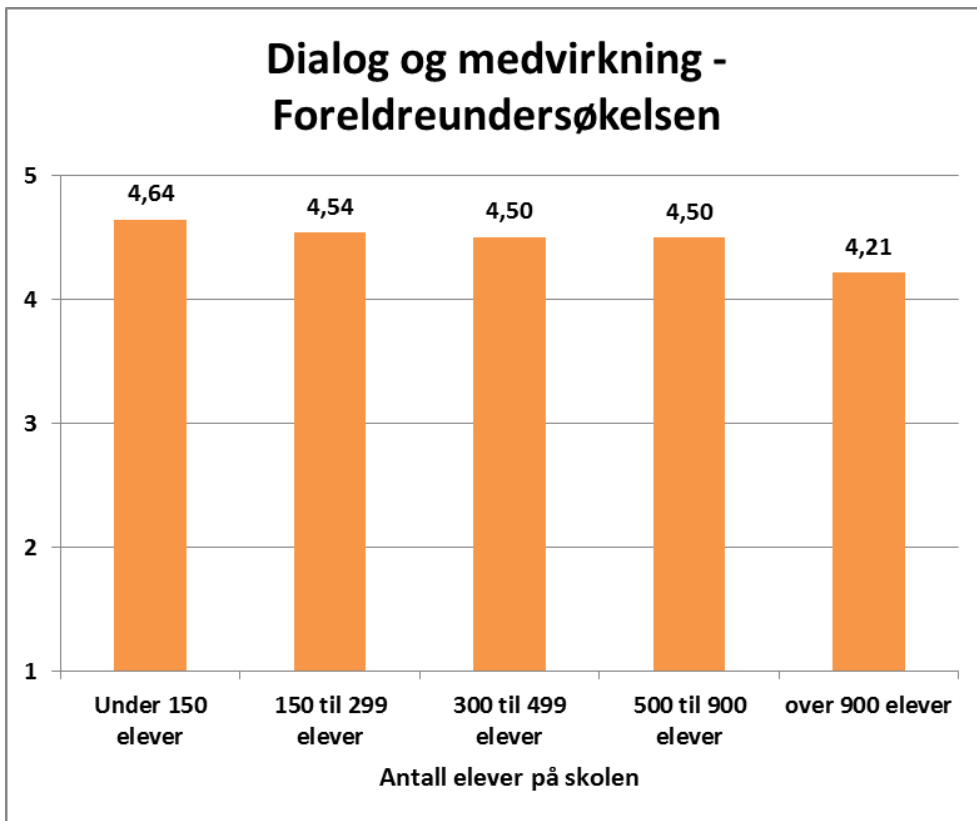
		Dialog og medvirkning					Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig			
Q10942									
Kommunikasjonen mellom hjem og skole er god	n	749	2258	2803	11759	26912	44481	244	
	%	1,7	5,1	6,3	26,4	60,5	4,39	0,93	
Q10944									
Lærerne følger opp mine synspunkter om mitt barns læring og utvikling	n	580	1586	4832	10775	23859	41632	2961	
	%	1,4	3,8	11,6	25,9	57,3	4,34	0,92	
Q10945									
Jeg blir tatt imot på en god måte når jeg kontakter skolen	n	222	733	1845	6176	34444	43420	1269	
	%	0,5	1,7	4,3	14,2	79,3	4,70	0,68	
Q10946									
Jeg kan raskt få til et møte med kontaktlæreren hvis jeg har behov for det	n	211	433	2611	4412	29519	37186	7475	
	%	0,6	1,2	7,0	11,9	79,4	4,68	0,70	
Q10947									
Jeg kan raskt få til et møte med skolens ledelse hvis jeg har behov for det	n	421	728	4563	4740	19130	29582	14868	
	%	1,4	2,5	15,4	16,0	64,7	4,40	0,93	
Dialog og medvirkning							4,53	0,65	
Cronbachs alpha: ,85									

Påstandene i tabell 20.21 lader på samme faktor og har en høy Cronbachs alpha-verdi på 0,85. Gjennomsnittsverdiene er imidlertid svært høye, noe som tyder på at de aller fleste er enige i påstandene om dialog og medvirkning. På disse spørsmålene ligger det en andel på 80 til 94 prosent som svarer seg enten helt enig eller litt enig i påstandene om hvordan dialogen med skolen er, og opplevelsen av hvordan de opplever å få medvirkning og involvering fra skolens side.



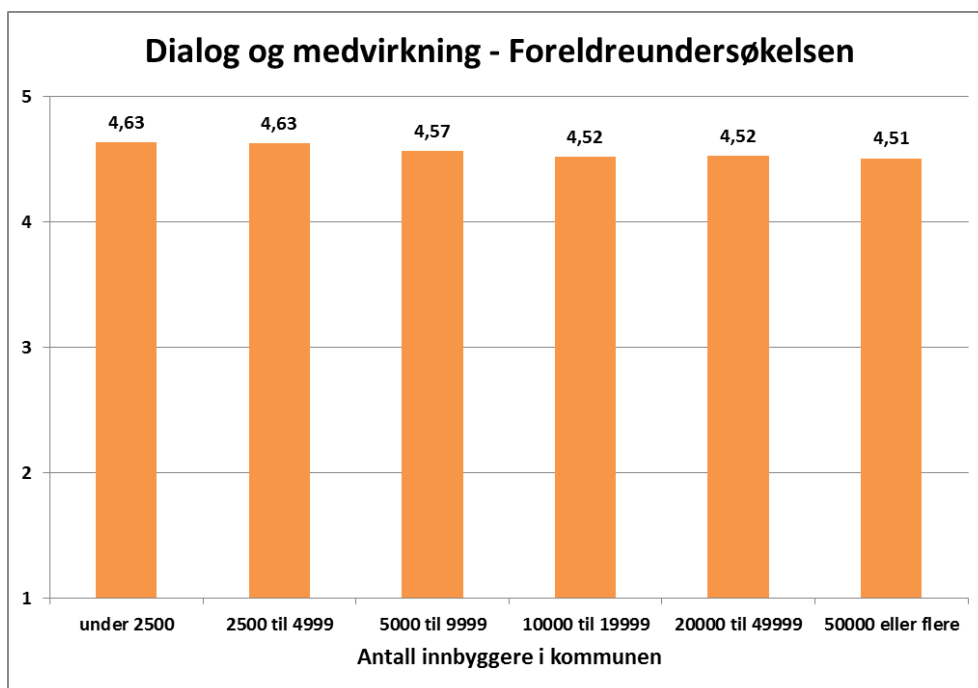
Figur 20.43 Foreldres rapportering av Dialog og medvirkning fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Fordelt på ulike klassetrinn viser Figur 20.43 at det er små forskjeller i hvordan foreldre rapporterer på spørsmålene om Dialog og medvirkning.



Figur 20.44 Foreldres rapportering av Dialog og medvirkning fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Av Figur 20.44 kan vi se at det er relativt små forskjeller i hvordan foreldre rapporterer på spørsmål om Dialog og medvirkning når skoler av ulik størrelse sammenlignes. Forskjellene i foreldrene svar fordelt mellom ulike skolestørrelser er marginalt små.



Figur 20.45 Foreldres rapportering av Dialog og medvirkning fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

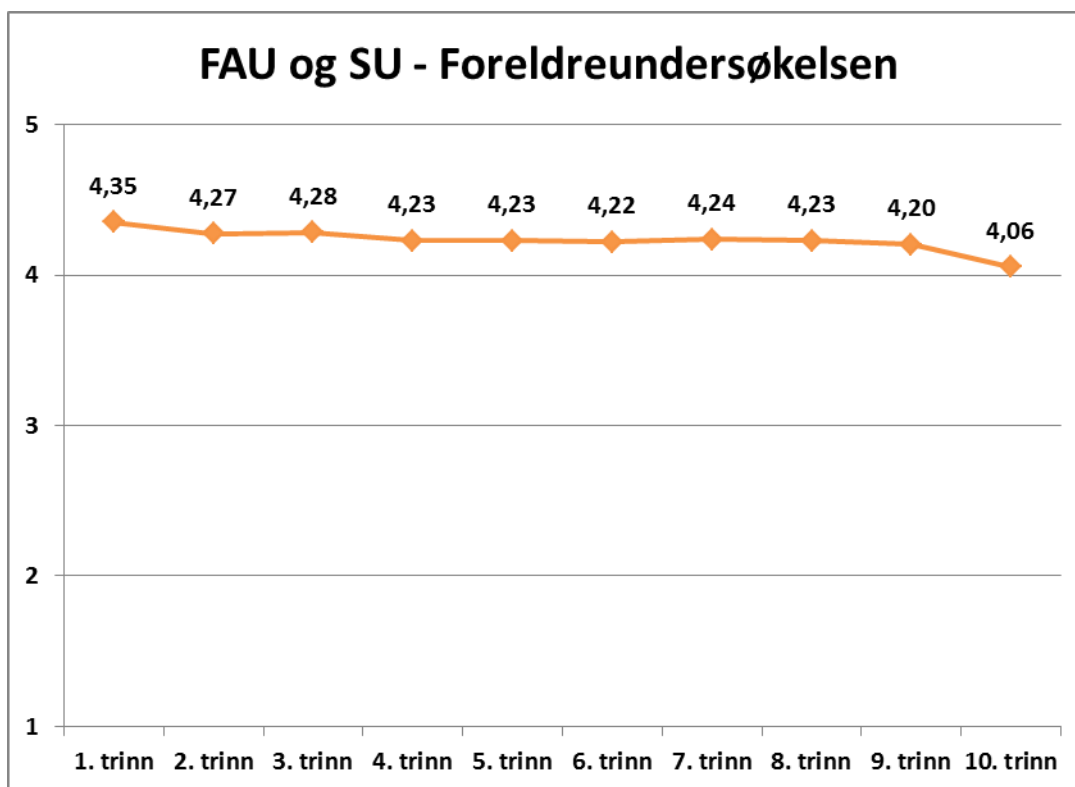
Når foreldrenes svar på dialog og medvirkning fordeles på kommuner med ulik størrelse, viser Figur 20.45 at det ikke er forskjell i hva foreldrene svarer avhengig av kommunestørrelsen.

20.16 FAU og SU

Tabell 20.22 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål under overskriften FAU og SU i Foreldreundersøkelsen 2018.

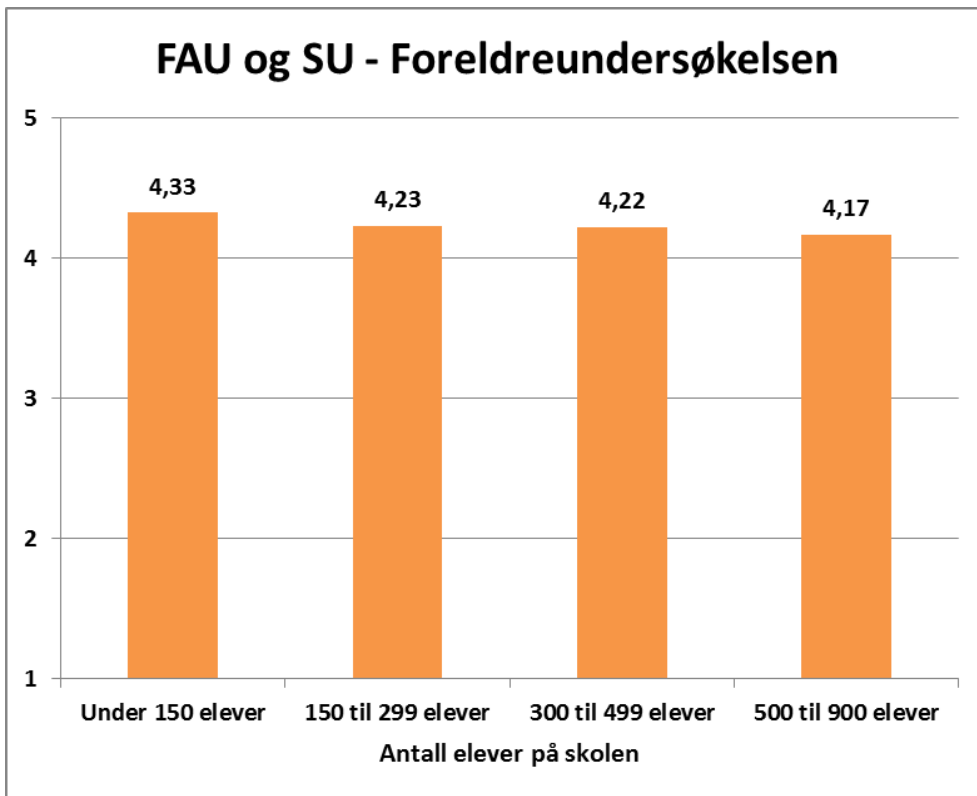
		FAU og SU							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St.avvik	Vet ikke
Q10948 FAU fremmer fellesinteressene til foreldrene på en god måte	n	192	481	3461	5221	9191	18546		3806
	%	1,0	2,6	18,7	28,2	49,6	4,23	0,91	
Q10949 FAU bidrar til at elever og foreldre tar aktivt del i arbeidet for å skape et godt skolemiljø	n	209	535	3253	5704	9425	19126		3217
	%	1,1	2,8	17,0	29,8	49,3	4,23	0,90	
Q10950 SU/Driftsstyre arbeider for å skape et godt skolemiljø	n	129	246	3835	3758	6679	14647		7642
	%	0,9	1,7	26,2	25,7	45,6	4,13	0,92	
FAU og SU							4,23	0,80	
Cronbachs alpha: ,88									
Q10951 Jeg tar aktivt del i foreldrearbeidet for å skape et godt skolemiljø	n	526	1180	4495	7638	7873	21712		566
	%	2,4	5,4	20,7	35,2	36,3	3,97	1,00	
Q10952 Jeg tar aktivt del i foreldrearbeidet for å skape et godt klassemiljø	n	451	929	3990	7661	8585	21616		532
	%	2,1	4,3	18,5	35,4	39,7	4,06	0,97	
Foreldreengasjement							4,02	0,93	
Cronbachs alpha: ,89									

En faktoranalyse av påstandene i tabell 20.22 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, men det er tvilsomt at de to spørsmålene skiller mellom aktivt arbeid for å skape et godt 1) skolemiljø og 2) klassemiljø i og med Cronbachs alpha verdien er nærmere 0,9 for to spørsmål.



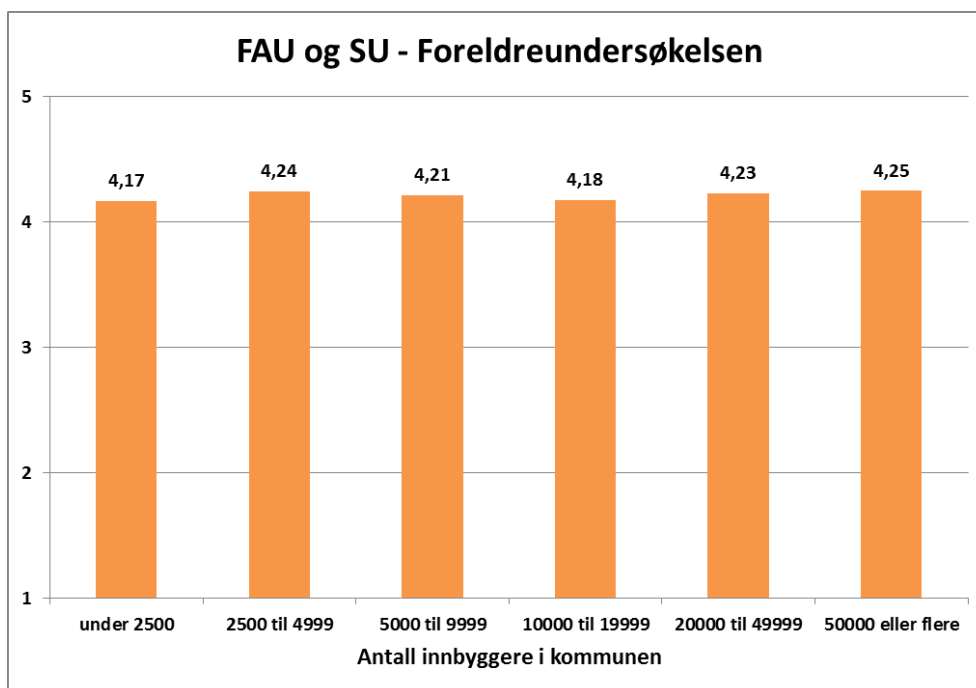
Figur 20.46 Foreldres rapportering av FAU og SU fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Det kommer fram av Figur 20.46 at det er ikke kan sies at det er forskjeller i hva foreldre rapporterer på spørsmål FAU og SU når svarene sammenlignes mellom ulike klassetrinn.



Figur 20.47 Foreldres rapportering av FAU og SU fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

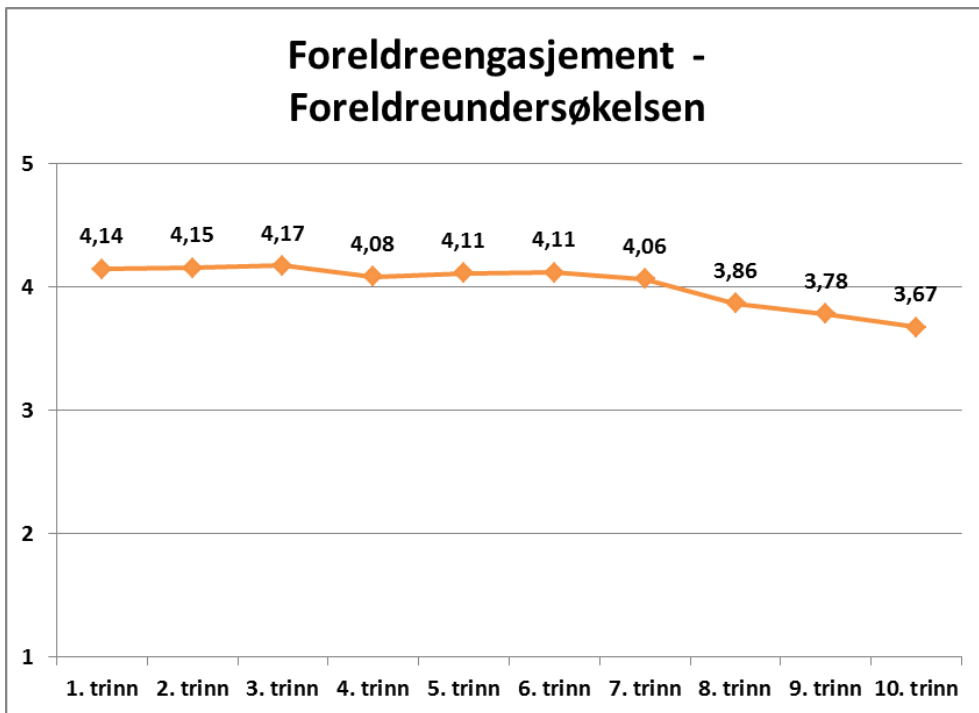
Det er heller ikke nevneverdige forskjeller når foreldrenes rapportering av FAU og SU fordeles på skolestørrelse. Dette kommer fram av Figur 20.47.



Figur 20.48 Foreldres rapportering av FAU og SU fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

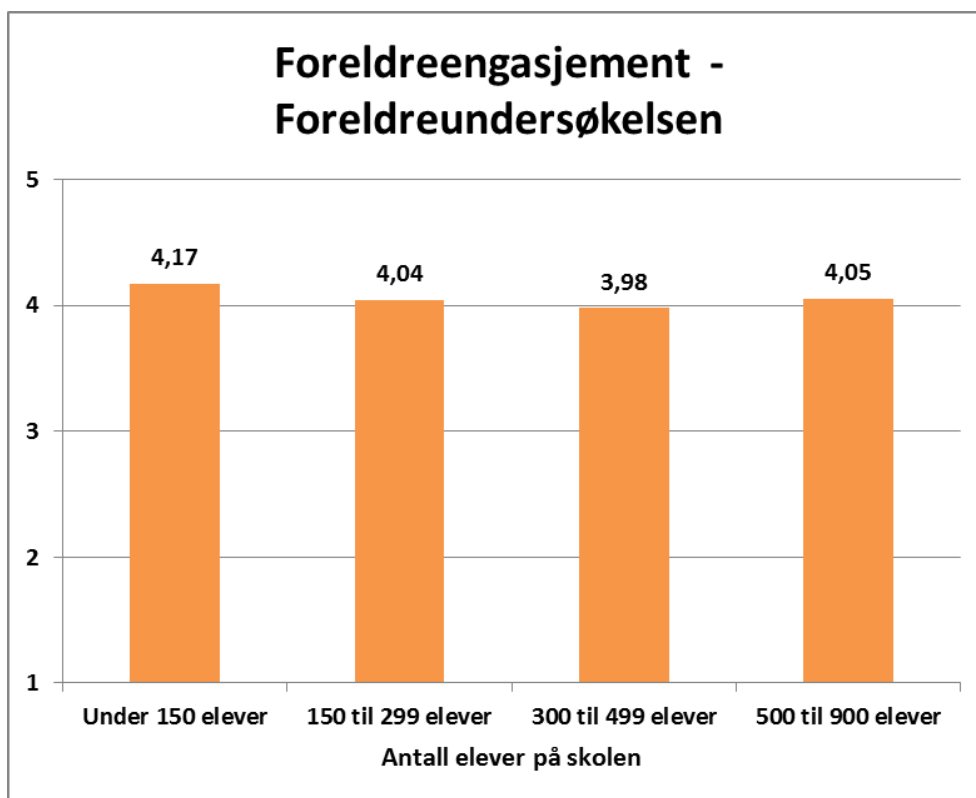
Som det kommer fram av Figur 20.48 er det ingen forskjeller i hvordan foreldre svarer på spørsmål om FAU og SU når man ser svarene fordelt på kommunestørrelse.

De neste figurene vil ta for seg indeksen foreldreengasjement fra Tabell 20.22. Indeksen måler om foreldre tar en aktiv del i foreldrearbeidet for å skape et godt skolemiljø eller et godt klassemiljø.



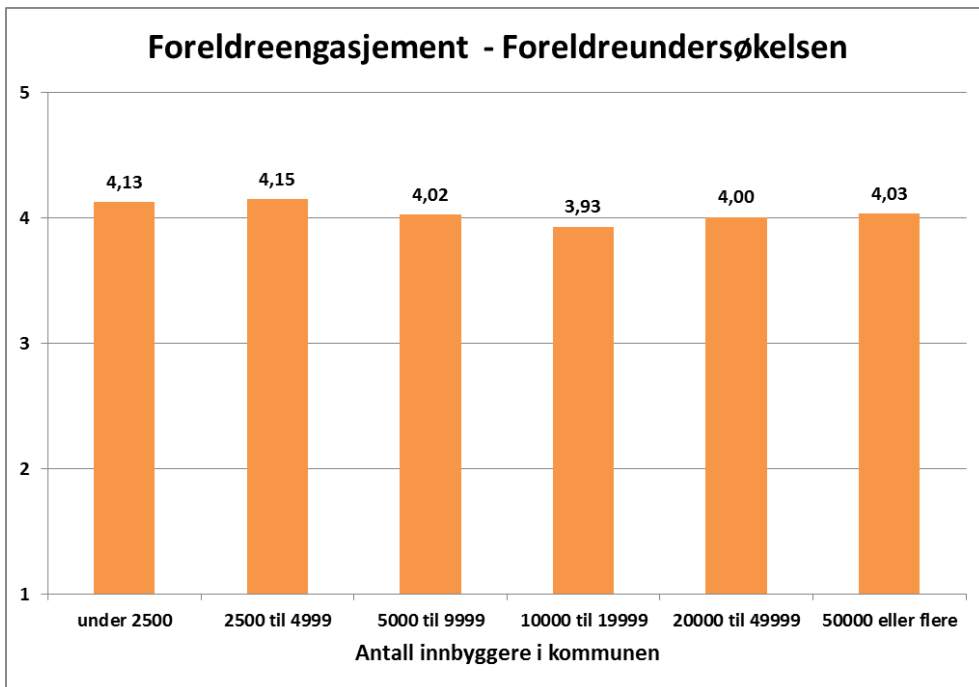
Figur 20.49 Foreldres rapportering av Foreldreengasjement fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Det er små forskjeller i foreldrenes rapportering av Foreldreengasjement fordelt på klassetrinn. Av Figur 20.49 ser vi at foreldreengasjementet ligger stabilt gjennom barneskoletrinnene, og med en noe lavere skår for ungdomsskoletrinnene.



Figur 20.50 Foreldres rapportering av Foreldreengasjement fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Fordeles foreldrenes rapportering av Foreldreengasjement fordelt på skolestørrelse kommer fram av Figur 20.50. Her ser vi at det ikke er særlige forskjeller i hva foreldrene rapporterer på skoler med ulik størrelse.



Figur 20.51 Foreldres rapportering av Foreldreengasjement fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

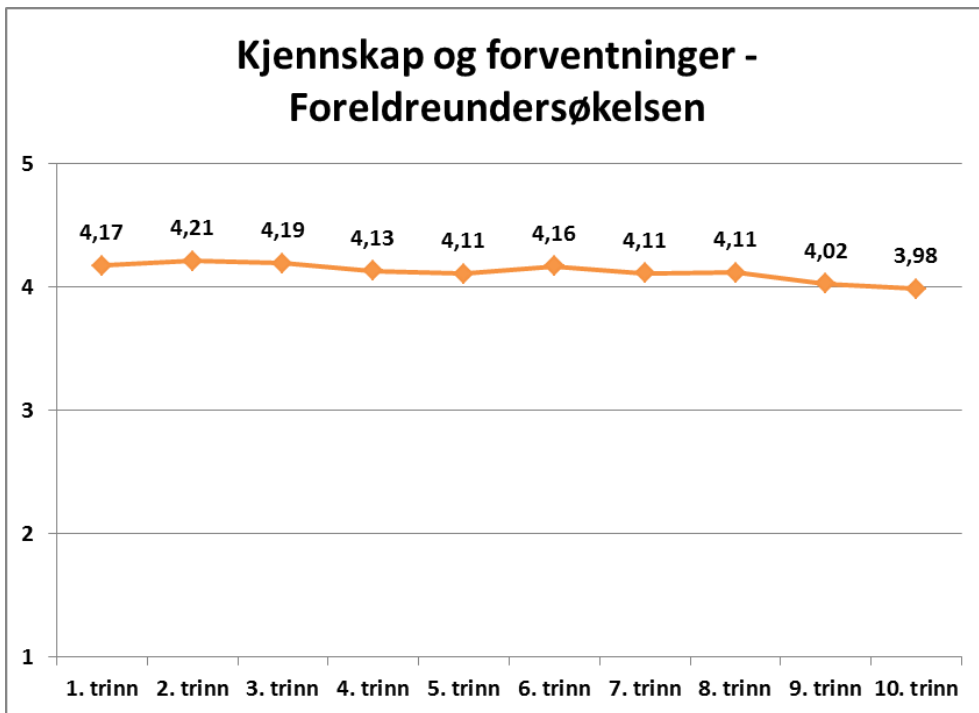
Jevnt over viser Figur 20.51 at det ikke er forskjeller i hva foreldre rapporterer om sitt foreldreengasjement når svar fra kommuner med ulik innbyggerstørrelse sammenlignes.

20.17 Kjennskap og forventninger

Tabell 20.23 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Kjennskap og forventninger i Foreldreundersøkelsen 2018.

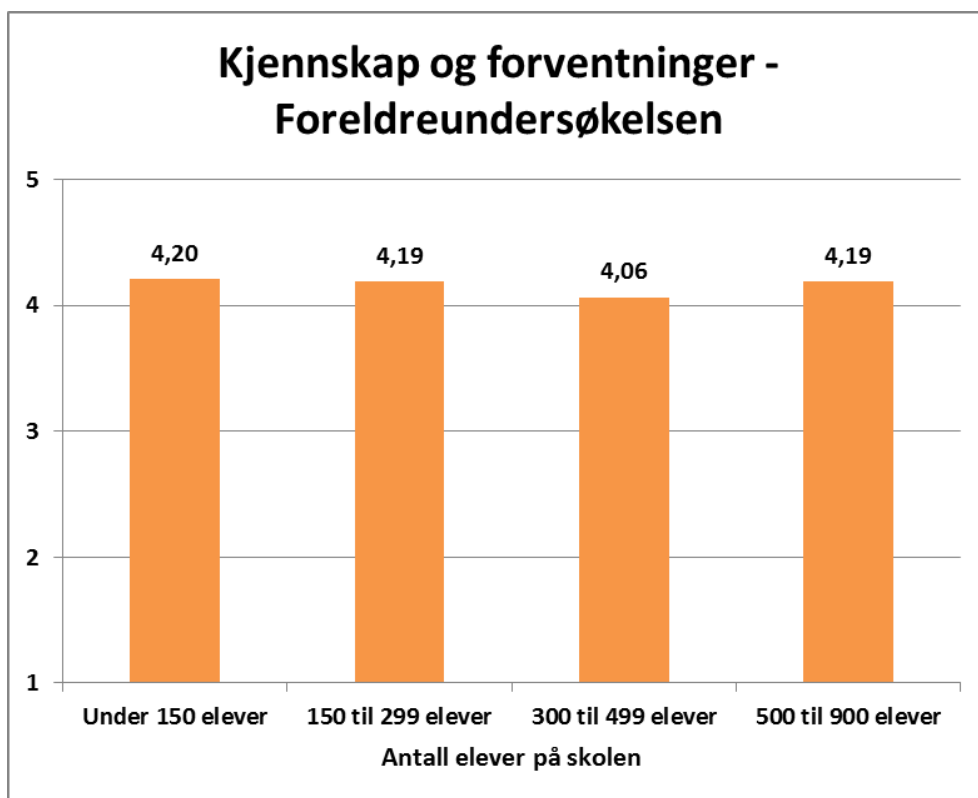
		Kjennskap og forventninger							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10954	Skolen har gjort meg kjent med mine rettigheter og plikter som forelder ut fra lovverket for skolen	n 385	564	1603	3314	5819	11685		585
		% 3,3	4,8	13,7	28,4	49,8	4,17	1,05	
Q10955	Skolen har gjort meg kjent med hva tilpasset opplæring vil si for barnet mitt	n 809	910	2181	3070	4329	11299		951
		% 7,2	8,1	19,3	27,2	38,3	3,81	1,23	
Q10956	Skolen har gjort meg kjent med hvordan jeg kan fremme klager, og forklart saksgangen i klagesaker	n 1254	1065	2462	2583	3615	10979		1250
		% 11,4	9,7	22,4	23,5	32,9	3,57	1,34	
Q10957	Jeg er kjent med hvilke forventninger skolen har til meg når det gjelder samarbeid med skolen	n 191	374	1086	3384	6867	11902		342
		% 1,6	3,1	9,1	28,4	57,7	4,37	0,89	
Q10958	Som forelder kan jeg gi tilbakemelding til lærerne og skolen uten frykt for at det skal gå ut over mitt barn	n 163	351	837	1967	8209	11527		679
		% 1,4	3,1	7,3	17,1	71,2	4,54	0,86	
Kjennskap og forventninger							4,12	0,82	
Cronbachs alpha: ,82									

Påstandene som omhandler kjennskap og forventninger i tabell 20.23 lader på samme faktor og har en god indre konsistens (Cronbachs alpha = 0,82). Svarfordelingen viser at foreldrene i all hovedsak er 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. Like fullt 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.



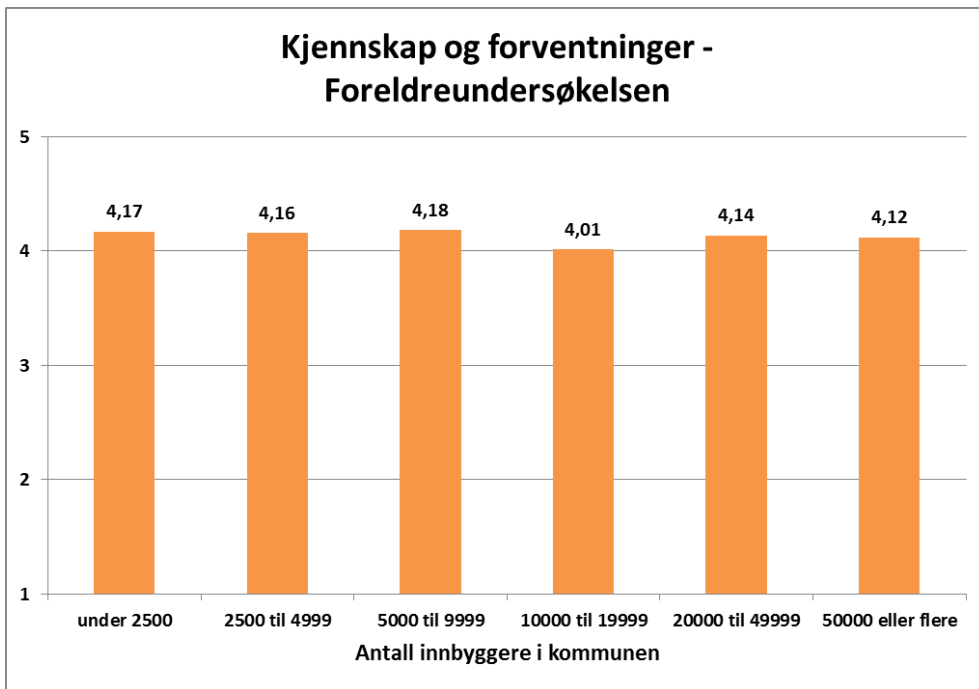
Figur 20.52 Foreldres rapportering av Kjennskap og forventninger fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Det er små til ingen forskjeller i hva foreldre rapporterer på Kjennskap og forventninger i Foreldreundersøkelsen når svar fordelt på klassetrinn sammenlignes. Dette kommer fram av Figur 20.52.



Figur 20.53 Foreldres rapportering av Kjennskap og forventninger fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Ser vi på skolestørrelse, viser Figur 20.53 at det er marginale forskjeller i hva foreldre svarer om Kjennskap og forventninger mellom de ulike skolekategoriene.



Figur 20.54 Foreldres rapportering av Kjennskap og forventninger fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

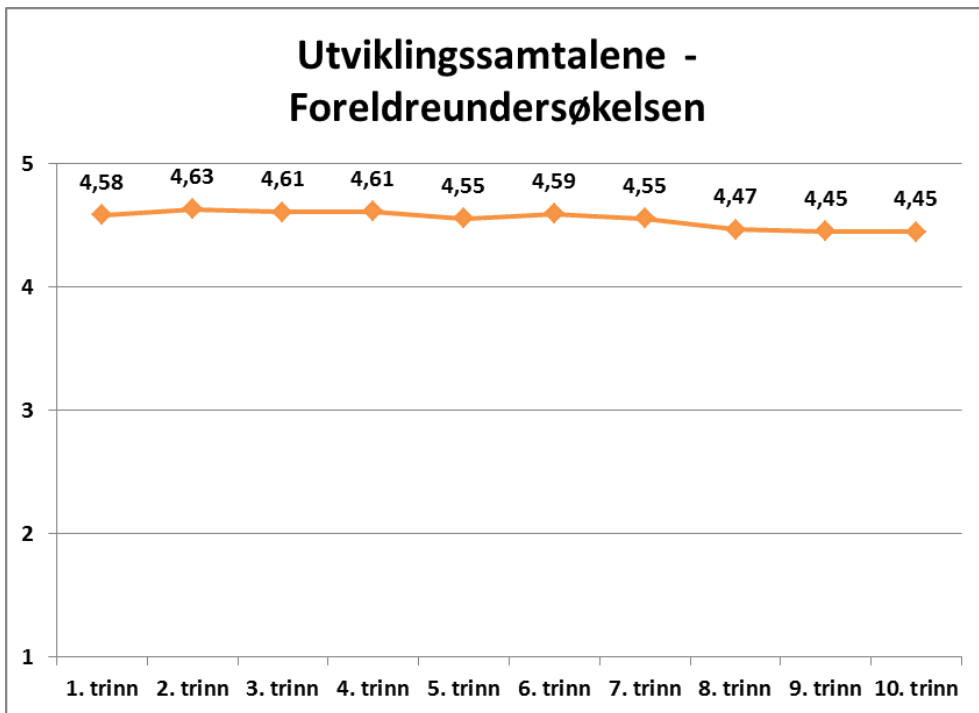
Det kommer fram av Figur 20.54 at foreldre som bor i kommuner med ulik befolkningsstørrelse ikke svarer veldig forskjellig på spørsmål om Kjennskap og forventninger i skolen.

20.18 Utviklingssamtalene

Tabell 20.24 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Utviklingssamtalene i Foreldreundersøkelsen 2018.

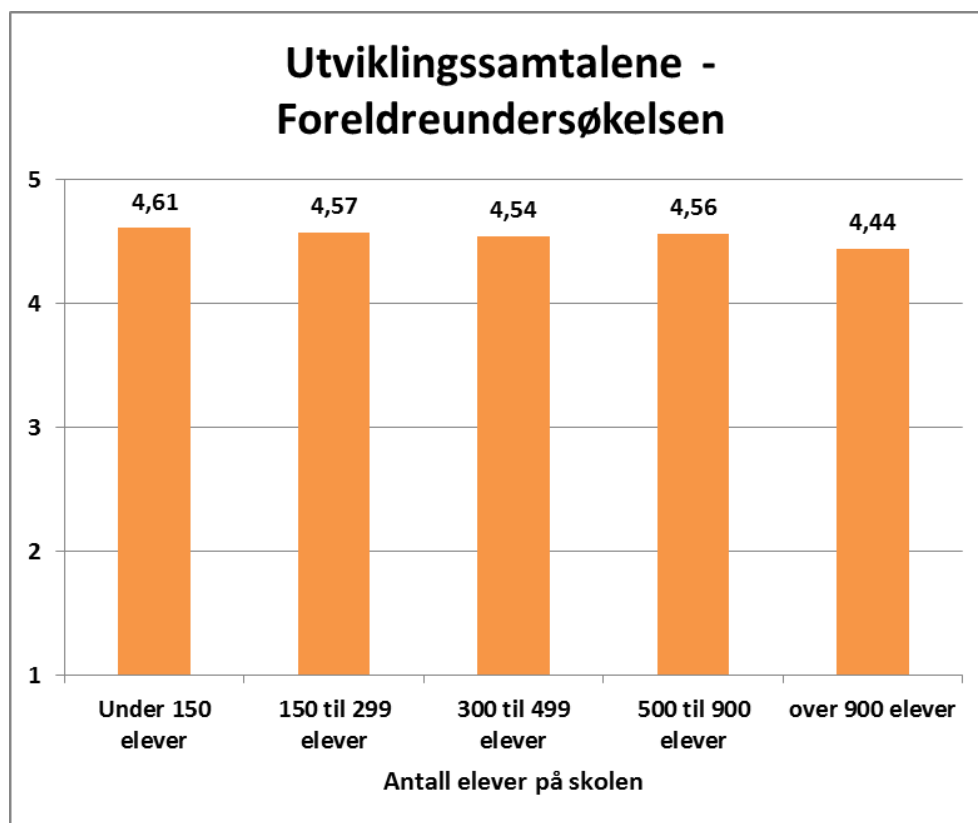
		Utviklingssamtalene							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10959 Jeg er informert om hva som kan tas opp på utviklingssamtalene om barnet mitt	n	552	914	1829	5154	16918	25367		927
	%	2,2	3,6	7,2	20,3	66,7	4,46	0,93	
Q10961 Jeg og barnet mitt blir enige med kontaktlæreren om hvordan barnet mitt skal følges opp, når det gjelder læring og utvikling	n	343	727	1920	5384	16968	25342		961
	%	1,4	2,9	7,6	21,3	67,0	4,50	0,86	
Q10962 Lærerne følger opp avtaler og beslutninger fra utviklingssamtalene	n	233	720	2018	5282	15675	23928		2345
	%	1,0	3,0	8,4	22,1	65,5	4,48	0,85	
Q10963 Jeg følger opp avtaler og beslutninger fra utviklingssamtalene	n	24	108	1248	5802	18373	25555		713
	%	0,1	0,4	4,9	22,7	71,9	4,66	0,60	
Utviklingssamtalene Cronbachs alpha: ,80							4,56	0,62	
Q10964 Jeg ønsker flere eller lengre utviklingssamtaler med kontaktlæreren	n	3860	2473	7835	5310	5233	24711		1332
	%	15,6	10,0	31,7	21,5	21,2	3,23	1,32	

Det er svært høye gjennomsnittsverdier for påstandene i tabell 20.24. 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. Den siste faktoren kan ikke inngå i den nevnte faktoren fordi den ikke angår innholdet i utviklingssamtalene. For denne påstanden ser vi at foreldrene sprer seg mye mer på skalaen.



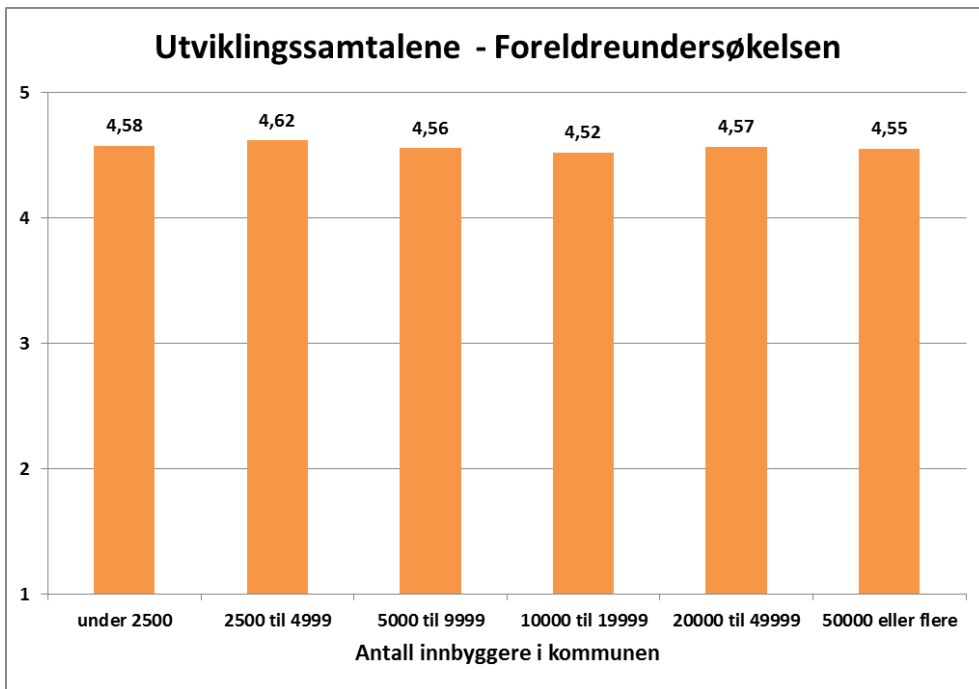
Figur 20.55 Foreldres rapportering av Utviklingssamtalene fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Ser vi på hvordan foreldrenes rapportering av Utviklingssamtale fordeler seg på klassetrinn, viser Figur 20.55 at det ikke er forskjeller i hvordan foreldrene svarer mellom klassetrinnene.



Figur 20.56 Foreldres rapportering av Utviklingssamtalene fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Det er ikke forskjeller i hvordan foreldrene svarer om Utviklingssamtalene, og av Figur 20.56 ser vi at det ikke er nevneverdige forskjeller i foreldrenes besvarelser når man sammenligner besvarelsene på skoler av ulik størrelse.



Figur 20.57 Foreldres rapportering av Utviklingssamtalene fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

Det er heller ikke forskjeller i hvordan foreldrene svarer om Utviklingssamtale når besvarelser fra foreldrene bosatt i kommuner av ulik størrelse sammenlignes. Dette kommer fram av Figur 20.57.

20.19 Fysisk miljø og materiell

Tabell 20.25 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Fysisk miljø og materiell i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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	368	436	155	961	2391	4311		8
	%	8,5	10,1	3,6	22,3	55,5	4,06	1,33	
Q10967 Skolen tilbyr en hensiktsmessig skoleskyss med tanke på trygghet og reisetid	n	223	160	720	374	1295	2772		1501
	%	8,0	5,8	26,0	13,5	46,7	3,85	1,29	
Q10968 Skolen har gode sosiale rammer rundt matpausene	n	110	376	565	810	1214	3075		1240
	%	3,6	12,2	18,4	26,3	39,5	3,86	1,17	
Q10969 Skolen har gode fysiske og hygieniske rammer rundt matpausene	n	59	174	644	626	1057	2560		1752
	%	2,3	6,8	25,2	24,5	41,3	3,96	1,07	
Q10970 Standarden på skolebygningen er god	n	451	776	516	1189	1203	4135		187
	%	10,9	18,8	12,5	28,8	29,1	3,46	1,36	
Q10972 Standarden på skolens utearealer er god	n	307	770	413	1508	1277	4275		46
	%	7,2	18,0	9,7	35,3	29,9	3,63	1,27	
Q10973 Jeg er tilfreds med tilgangen på lærebøker og utstyr som barnet mitt har på skolen	n	103	351	410	1355	1967	4186		136
	%	2,5	8,4	9,8	32,4	47,0	4,13	1,05	
Q10974 Jeg er tilfreds med kvaliteten på lærebøker og utstyr som barnet mitt har på skolen	n	86	370	431	1436	1876	4199		118
	%	2,1	8,8	10,3	34,2	44,7	4,11	1,04	
Q10975 Jeg er tilfreds med tilgangen på digitale verktøy som barnet mitt har på skolen	n	134	302	345	1079	2192	4052		268
	%	3,3	7,5	8,5	26,6	54,1	4,21	1,09	
Q10976 Jeg er tilfreds med kvaliteten på digitale verktøy som barnet mitt har på skolen	n	106	267	401	1031	2070	3875		381
	%	2,7	6,9	10,4	26,6	53,4	4,21	1,06	

De fire første påstandene i tabell 20.25 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 samlemål. Tabellen viser at nær 19 prosent av foreldrene er uenige i at barnet har en trygg skolevei. Nesten 14 prosent er uenige at skolen har en hensiktsmessig skoleskyss med tanke på trygghet og reisetid. Når det gjelder matpauser er nær 16 prosent uenig i at de har gode sosiale rammer rundt matpausene, mens nesten 10 prosent er uenig i at de fysiske og hygieniske rammer rundt matpausene er gode. De seks siste påstandene ladet på samme faktor i fjor, mens de i år lader på to faktorer. De to første spørsmålene på en og de fire siste på en annen. Spørsmålene «Q10973 Jeg er tilfreds med tilgangen på lærebøker og utstyr som barnet mitt har på skolen» og «Q10974 Jeg er tilfreds med kvaliteten på lærebøker og utstyr som barnet mitt har på skolen» lader på begge faktorene, men mest sammen med de to siste spørsmålene. Dette tyder på at Fysisk miljø og materiell ikke er et godt samlemål og at det derfor er best å se på spørsmålene hver for seg.

Dersom vi ser på svarfordelingen ser vi at nær 30 prosent er uenige i at standarden på skolebygningen er god, mens rundt 25 prosent er uenige i at standarden på skolens utearealer er god. Nær 80 prosent er enige i at de er tilfreds med tilgangen og kvaliteten på lærebøker og utstyr, samt tilgangen og kvaliteten på digitale verktøy.

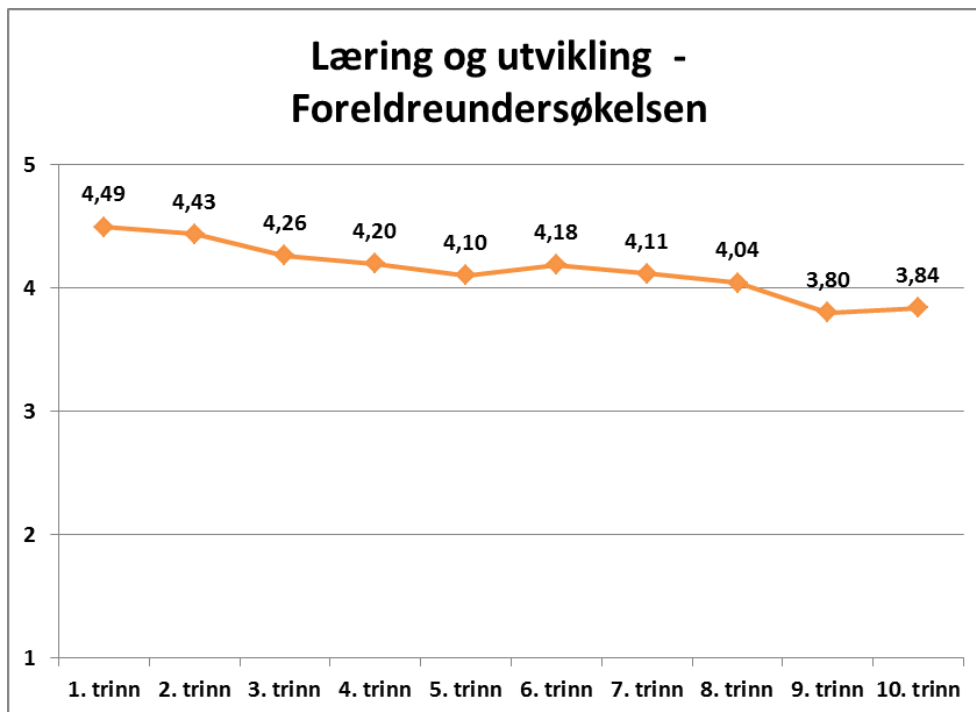
20.20 Læring og utvikling

Tabell 20.26 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læring og utvikling i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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	439	1416	1320	5688	8848	17711		955
	%	2,5	8,0	7,5	32,1	50,0	4,19	1,04	
Q10978 Barnet mitt viser en positiv faglig utvikling på skolen	n	250	741	815	4982	11745	18533		166
	%	1,4	4,0	4,4	26,9	63,4	4,47	0,86	
Q10979 Hvis skolen oppdager at barnet mitt har svak faglig utvikling, får barnet mitt raskt ekstra støtte for å komme videre	n	722	1211	2521	3172	5278	12904		5577
	%	5,6	9,4	19,5	24,6	40,9	3,86	1,21	
Læring og utvikling							4,15	0,91	
Cronbachs alpha: ,82									

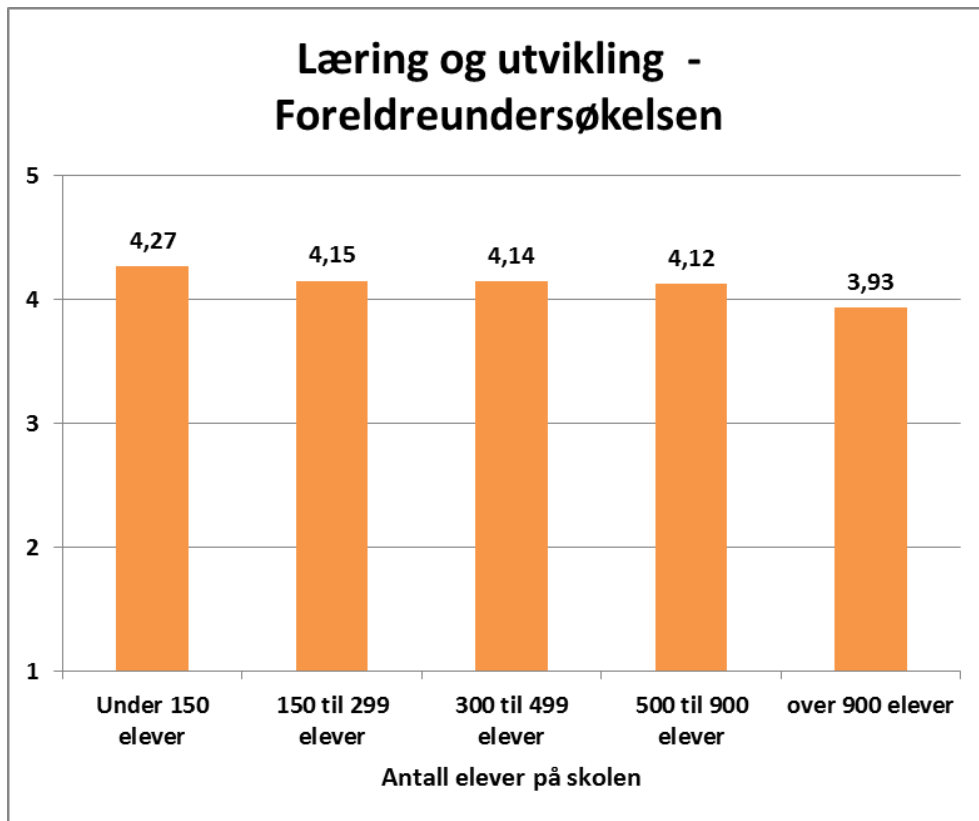
Tabell 20.26 viser at 82,1 prosent av foreldrene er enige i at barnet deres får opplæring i tråd med egne evner og forutsetninger i alle fag – litt under 11 prosent er uenige i dette. Nær 90 prosent er enige i at barnet viser en positiv faglig utvikling på skolen. Femten prosent av foreldrene har derimot svart at de er uenig i at 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 at påstandene har en god indre konsistens.



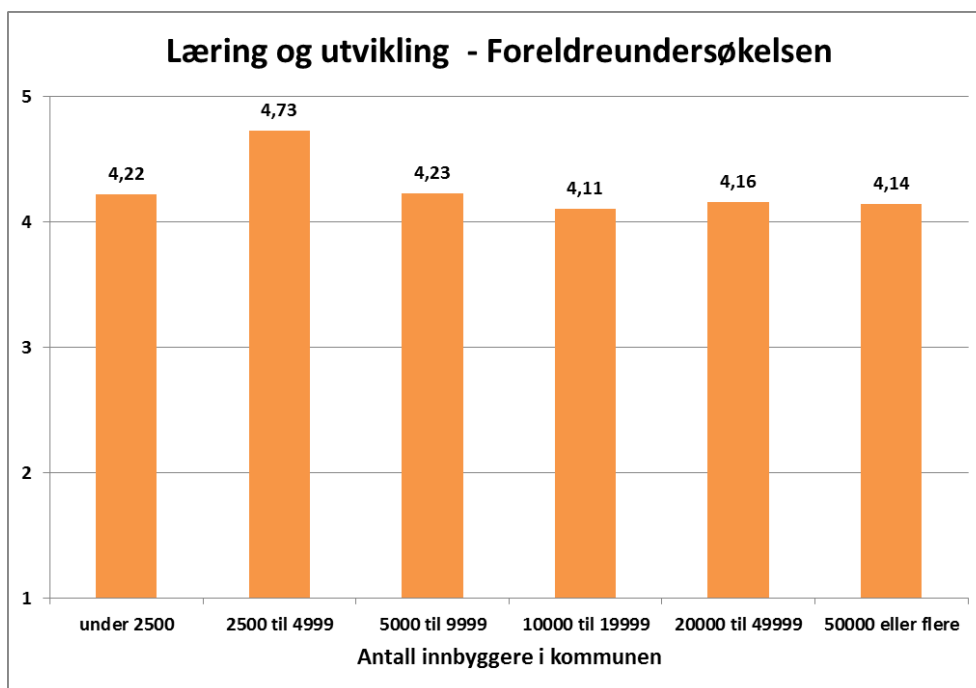
Figur 20.58 Foreldres rapportering av Læring og utvikling fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Av Figur 20.58 ser vi at det er en svak tendens til at foreldre svarer mer negativt på spørsmål om skoles oppfølging om Læring og utvikling når besvarelser fordeles på klassetrinn. Til tross for at forskjellene er relativt små så svares det noe mer positivt i 1. klassetrinn enn i 10. klassetrinn.



Figur 20.59 Foreldres rapportering av Læring og utvikling fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Det kommer fram av Figur 20.59 at når svarene fra foreldrene på spørsmål om Læring og utvikling sammenlignes mellom skoler av ulik størrelse, så viser det seg at forskjellene er små. Foreldre på store skoler med elevantall på over 900 svarer noe mer negativt enn foreldre på skoler med under 150 elever.



Figur 20.60 Foreldres rapportering av Læring og utvikling fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

Av Figur 20.60 ser vi at foreldre svarer jevnt over likt om Læring og utvikling når besvarelser fra foreldre bosatt i kommuner av ulik størrelse sammenlignes. Her er det et lite unntak for foreldre i kommuner med innbyggertall mellom 2 500 og 4 999 som har en noe mer positiv skår enn innenfor de øvrige kommunekategoriene.

20.21 Læringsforholdene på skolen

Tabell 20.27 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler Læringsforholdene på skolen i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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 131	226	560	659	1719	3295		1250	
		% 4,0	6,9	17,0	20,0	52,2	4,10	1,15		
Q10981	Jeg har inntrykk av at lærerne som underviser i klassen, har tilstrekkelig kompetanse til å gi god opplæring	n 58	189	225	863	2979	4314		234	
		% 1,3	4,4	5,2	20,0	69,1	4,51	0,88		
Q10982	Jeg har inntrykk av at lærerne stimulerer læringslysten og nysgjerrigheten til barnet mitt	n 80	235	372	1289	2385	4361		189	
		% 1,8	5,4	8,5	29,6	54,7	4,30	0,96		
Q10983	Jeg har inntrykk av at lærerne stimulerer evne til kritisk tenkning hos barnet mitt	n 65	185	652	1274	1684	3860		586	
		% 1,7	4,8	16,9	33,0	43,6	4,12	0,97		
Læringsforholdene på skolen							4,25	0,78		
Cronbachs alpha: ,79										

Tabell 20.27 viser at fra rundt 72 til 89 prosent av foreldrene er enten helt enig eller enig i påstandene om læringsforholdene på skolen. Imidlertid ser vi at nær en av ti foreldre (10,9 prosent) er uenige og 27,5 prosent svarer at de ikke vet 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 (0,79).

20.22 SFO

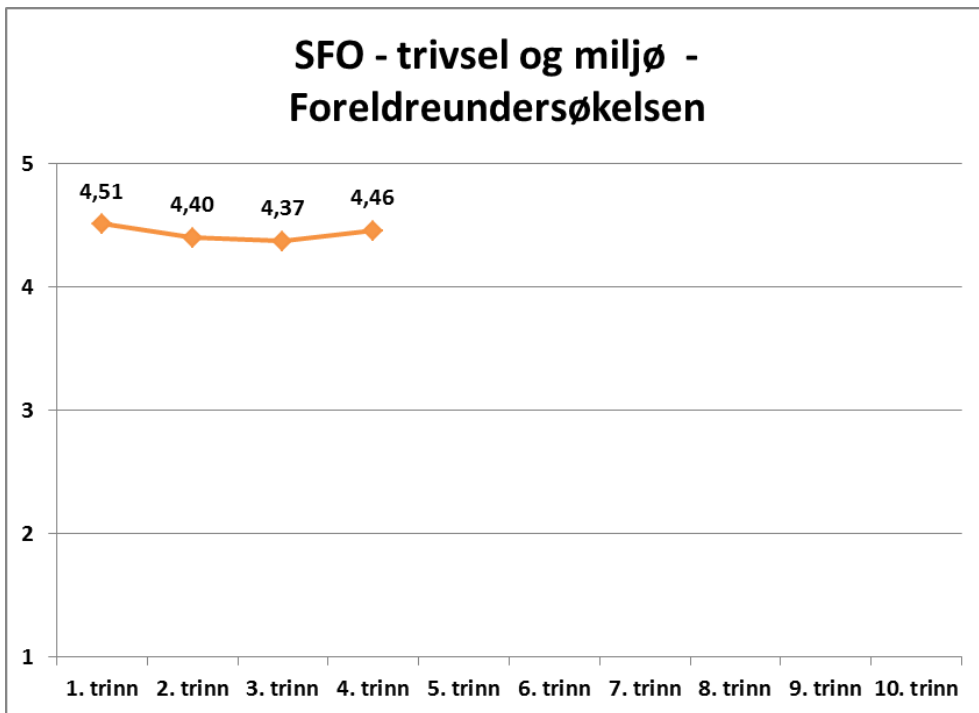
Det er til sammen 13 spørsmål som omhandler Skolefritidsordningen. Dette er spørsmål som skolene kan velge og som hovedsakelig går til foreldre til barn i 1. til 4. trinn. Bare foreldre som har barn i SFO får disse spørsmålene. Av de 13 spørsmålene som omhandler SFO er det fire som ikke kan inkluderes i et samlemål. Dette er spørsmål om foreldrebetaling, leksehjelp og måltider. Disse fire spørsmålene preseteres i tabell 20.29 Spørsmålene er delt opp 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. Spørsmålene som omhandler samarbeid og informasjon presenteres i tabell 20.29.

Tabell 20.28 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2018.

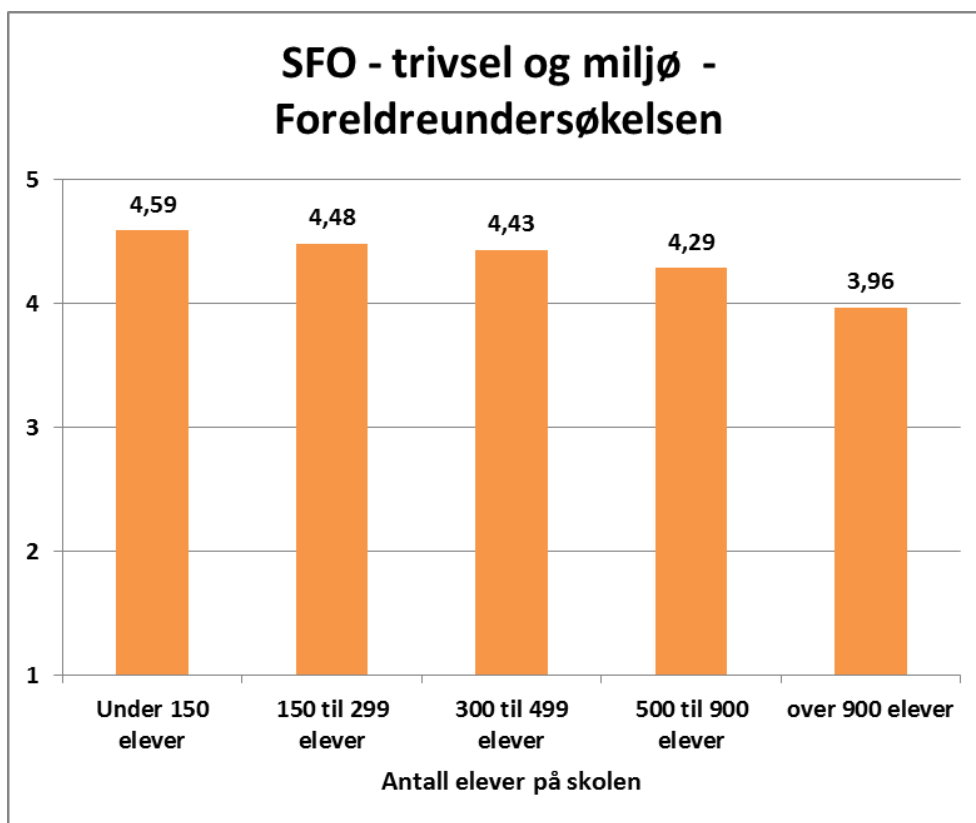
		SFO – Trivsel og aktiviteter							
		Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig	Total/ Gj.skåre	St. avvik	Vet ikke
Q10984 Barnet mitt trives på SFO	n	117	490	358	2621	6852	10438		35
	%	1,1	4,7	3,4	25,1	65,6	4,49	0,86	
Q10985 Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et godt sosialt miljø for barna	n	123	525	711	2812	6084	10255		218
	%	1,2	5,1	6,9	27,4	59,3	4,39	0,91	
Q10986 Jeg opplever at personalet på SFO bidrar til et fysisk trygt miljø for barna	n	110	539	710	2663	6165	10187		277
	%	1,1	5,3	7,0	26,1	60,5	4,40	0,91	
SFO - trivsel og miljø							4,43	0,77	
Cronbachs alpha: ,84									
Q10988 Det samlede aktivitetstilbudet på SFO er godt tilpasset	n	369	1045	956	3048	4781	10199		265
	%	3,6	10,3	9,4	29,9	46,9	4,06	1,14	
Q10989 Aktivitetene i skolens ferier er gode	n	347	620	1111	2070	3985	8133		2211
	%	4,3	7,6	13,7	25,5	49,0	4,07	1,14	
SFO - Aktiviteter							4,08	1,02	
Cronbachs alpha: ,77									

Tabell 20.32 viser påstandene som omhandler trivsel og aktiviteter. Vi ser at den indre konsistensen (Cronbachs alpha) er tilfredsstillende (ca=0,84). Utover der ser vi at mellom 86 og 91 prosent er enige i påstandene som omhandler trivsel og miljø, mens rundt 75 prosent er enige i påstandene som omhandler aktiviteter i SFO.



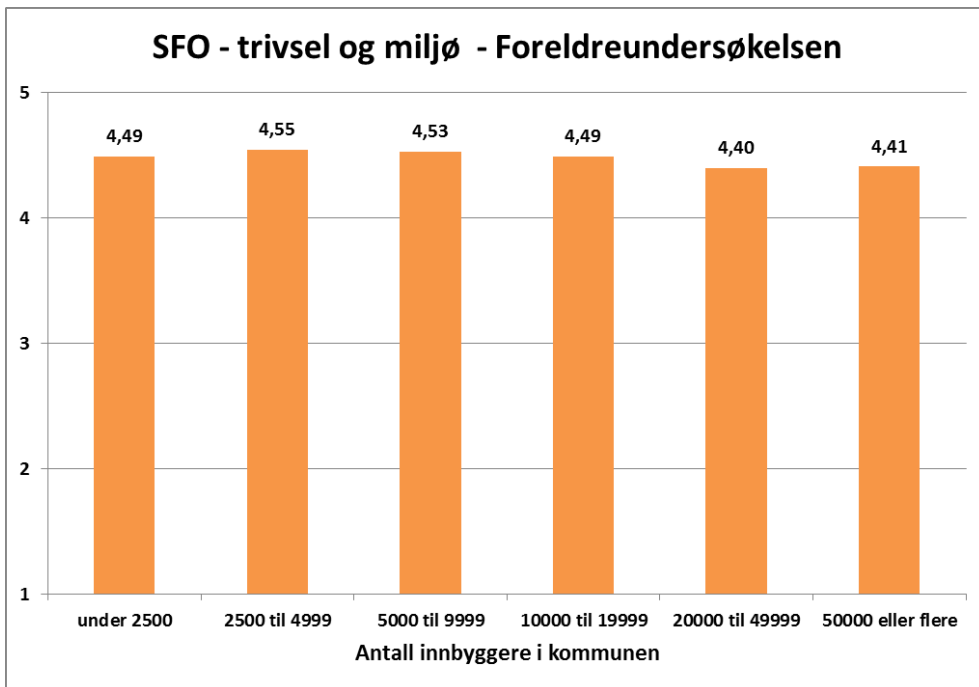
Figur 20.61 Foreldres rapportering av SFO – trivsel og miljø fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Figur 20.61 viser at foreldrenes rapportering av barnets trivsel og miljø i SFO er relativt uavhengig av trinn. Det synker litt ned til tredje trinn for deretter å øke igjen i fjerde trinn.



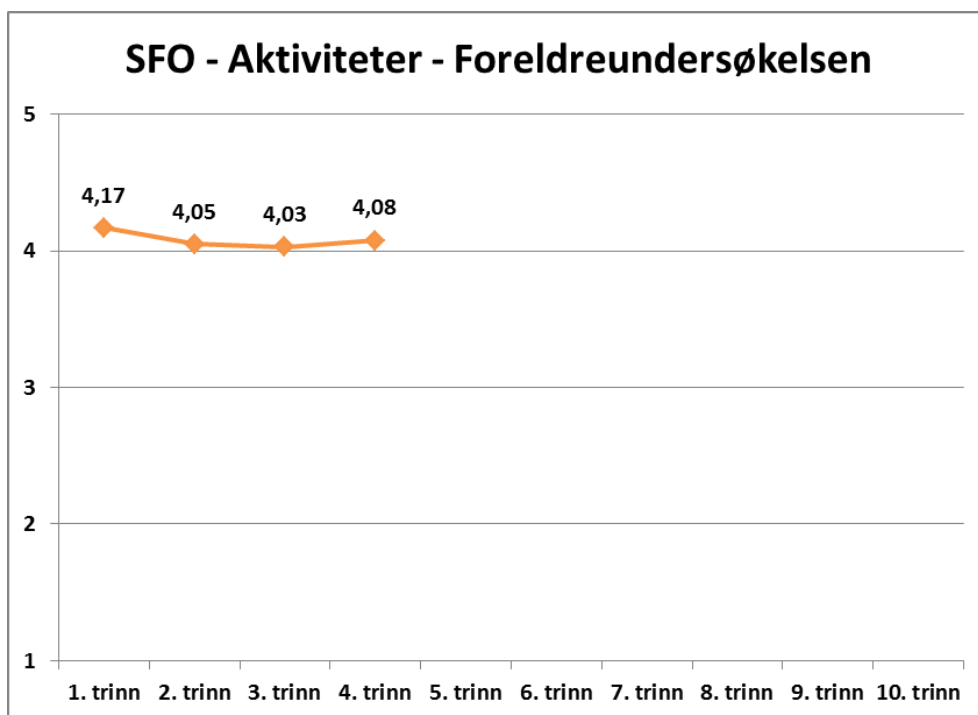
Figur 20.62 Foreldres rapportering av SFO – trivsel og miljø fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Figur 20.62 viser en tendens til at foreldrenes rapportering om miljø og trivsel reduseres jo flere elever det er på skolen. Vi må imidlertid være oppmerksom på at i skoler med over 900 elever er det kun 112 foreldre som har svart og så relativt få svar gir denne gruppa statistisk sett mye større variasjon enn de øvrige gruppene og vil dermed oftere skille seg ut fra de øvrige gruppene.



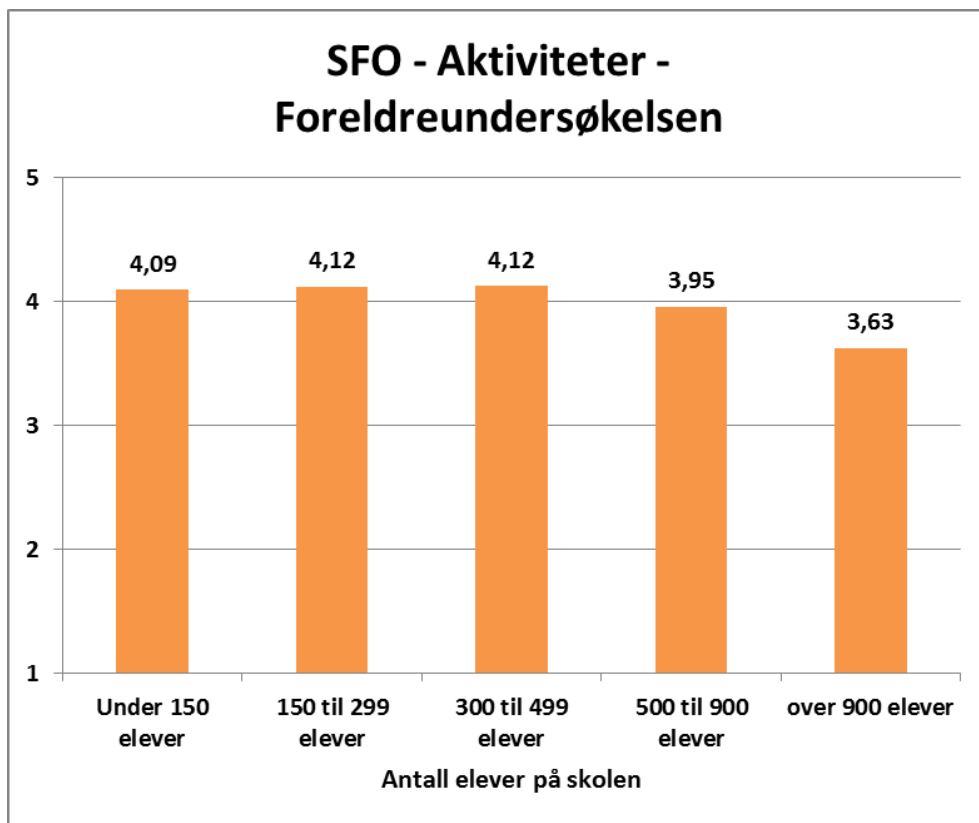
Figur 20.63 Foreldres rapportering av SFO – trivsel og miljø fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

Når det gjelder kommunestørrelse viser figur 20.63 at det er ingen forskjell av betydning i hvordan foreldrene rapporterer om barnets trivsel og miljø i SFO.



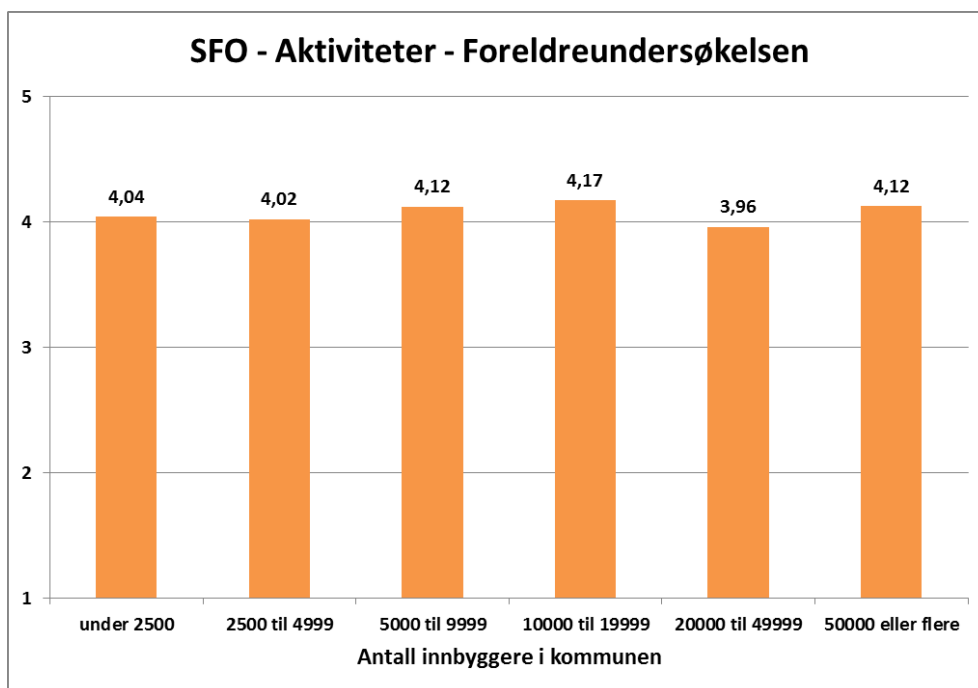
Figur 20.64 Foreldres rapportering av SFO – aktiviteter fordelt på klassetrinn (gjennomsnitt).

Figur 20.64 viser at det er få forskjeller mellom klassetrinn i hvordan foreldrene svarer på samlemålet aktiviteter i SFO.



Figur 20.65 Foreldres rapportering av SFO - Aktiviteter fordelt på skolestørrelse (gjennomsnitt).

Det er heller ingen store forskjeller i hvordan foreldrene svarer fordelt på skolestørrelse. Det ser ut som at foreldre i de største skolene er mer negative, men her må vi huske på at det kun er 88 foreldre som har svart i skoler med over 900 elever.



Figur 20.66 Foreldres rapportering av SFO – aktiviteter fordelt på kommunestørrelse (gjennomsnitt).

Figur 20.66 viser at det er ingen sammenheng mellom kommunestørrelse og hvordan foreldrene svarer på samlemålet om aktiviteter i SFO.

Tabell 20.29 Svarfordeling, gjennomsnitt og standardavvik for spørsmål som omhandler SFO i Foreldreundersøkelsen 2018.

		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 22	64	186	468	1448	2188		24
		% 1,0	2,9	8,5	21,4	66,2	4,49	0,85	
Q10992	Jeg opplever at beskjedene jeg gir til personalet på SFO, blir fulgt opp	n 33	104	121	463	1404	2125		86
		% 1,6	4,9	5,7	21,8	66,1	4,46	0,92	
Q10993	Jeg opplever at jeg får tilstrekkelig informasjon om SFO-tilbudet	n 51	106	152	578	1294	2181		29
		% 2,3	4,9	7,0	26,5	59,3	4,36	0,97	
Q10994	Det er nyttig for vår familie at informasjonen om SFO og dets aktivitetstilbud og matplaner er tilgjengelig på Internett	n 28	41	260	324	1450	2103		99
		% 1,3	2,0	12,4	15,4	69,0	4,49	0,88	
SFO – Samarbeid og informasjon							4,23	0,79	
Cronbachs alpha: ,68									
Q10996	Tilbudet om leksehjelp i SFO-tiden fungerer bra for mitt barn	n 252	58	382	132	312	1136		1029
		% 22,2	5,1	33,6	11,6	27,5	3,17	1,46	
Q10998	Måltidet på SFO er variert	n 176	249	308	507	533	1773		431
		% 9,9	14,0	17,4	28,6	30,1	3,55	1,31	
Q10999	Måltidet på SFO er sunt	n 96	197	353	552	573	1771		427
		% 5,4	11,1	19,9	31,2	32,4	3,74	1,18	
Q11000	Jeg synes det er riktig at SFO har enkelte foreldrebetalte aktiviteter	n 439	202	381	410	511	1943		236
		% 22,6	10,4	19,6	21,1	26,3	3,18	1,50	

De fire første påstandene i tabell 20.29 omhandler informasjon og samarbeid. Disse spørsmålene har en indre konsistens som er litt lav og årsaken til det er at det siste spørsmålet lader svakt på faktoren (0,26) og CA øker til 0,79 dersom en tar ut det spørsmålet av indeksen. Om lag 85 til 88 prosent av foreldrene er enten helt eller litt enig i påstandene om informasjon og samarbeid. Når det gjelder de siste enkeltstående spørsmålene ser vi at 39 prosent av foreldrene er enige i at tilbudet om leksehjelp fungerer bra, mens rundt 27 prosent er uenig. Rundt 60 prosent av foreldrene er enige at måltidet i SFO er variert og sunt. Når det gjelder spørsmålet om foreldrebetaling er det 33 prosent av foreldrene som er uenige i at SFO skal ha enkelte foreldrebetalte aktiviteter, mens 47 prosent er enige. Vi ser på standardavviket på disse spørsmålene at variasjonen i hva foreldrene svarer er stor.

LITTERATUR

- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019*. Nasjonale resultater. Oslo: Nova.
- Buland, T. (2001). Brua, døden og virkeligheten – Virtuelle lokalsamfunn i cyberspace, *Samtiden* (1).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. ed. New York: Psychology Press.
- Del Rey, R., Elipe, P. & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Edwards, P. (2009). *How to Rap: The Art & Science of the Hip-Hop MC*. Chicago: Chicago Review Press.
- Fahy, A. E., Stansfeld, S. A., Smuk, M., Smith, N. R., Cummins, S. & Clark, C. (2016). Longitudinal Associations Between Cyberbullying Involvement and Adolescent Mental Health. *Journal of Adolescent Health*, 59(5), 502-509. doi:10.1016/j.jadohealth.2016.06.006
- 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).
- Gualdo, A. M. G., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P. & Maquilón, J. J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hellevik, O. (2009). Linear versus logistic regression when the dependent variable is a dichotomy, *Qual Quant*, 43, 59-74.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.
- Jones, S.G. (1995). Understanding community in the information age, I Jones, G. (ed.) *CyberSociety – Computer-mediated communication and community*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), 496-505.
- Karlstrøm, H., Ask, K. & Svendsen, S.H.B. (2016). Når jenter må inn i skapet; seksuell trakassering og kjønnsfrihet i online dataspill. *Norsk Medietidsskrift*, 23(1).

- Kollock, P & Smith, M.A. (1999): "Communities in cyberspace», I Smith, M.A & P Kollock (eds) *Communities in Cyberspace*, London and New York: Routledge
- Kunnskapsdepartementet (2017). Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1777-1791.
- Lund, I. (2019). *Når kaller vi det mobbing?* Kronikk i Dagbladet 04.02 2019.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge* 11(3), artikkel 5.
- 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.
- Mc Laughlin, M.L, K.K Osborne & Smith, C.B (1995). "Standards of Conduct on Usenet", I Jones, S.G. (ed) *Cyberspace - Computer- mediated Communication and Community*. London: Sage Publication.
- Medietilsynet (2018a). Barn og medier - undersøkelsen 2018. 9-18 åringer om medievaner og opplevelser.
- Medietilsynet (2018b). Foreldre og medier – undersøkelsen 2018. Foreldre til 1-18 åringer om medievaner og bruk.
- 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*. Arbeidsnotat. Oslo: NIFU.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Olweus, D. (2002). Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid. Sammendrag av utvalgte deler av Olweus' presentasjon ved fagseminar om lærings- og oppvekstmiljø, arrangert av Utdannings- og forskningsdepartementet 31.01.02.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående 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.

- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Sjursø, I.R., Fandrem, H. & Roland, E. (2015). Emotional Problems in Traditional and Cyber Victimization. *Journal of School Violence*.
DOI:10.1080/5388220.2014.996718
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, M.A & Kollock, P. (eds). (1999). *Communities in Cyberspace*, New York: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Spurkland, S. & Blikstad-Balas, M. (2016). Digitalisering av skolen: De største utfordringene. *Bedre skole*, 2, 29-33.
- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
<https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/>
- Staksrud, E. (2013). *Digital mobbing. Hvem, hvor, hvordan, hvorfor – og hva kan voksne gjøre?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Stanbrook, M. B. (2014). Stopping cyberbullying requires a combined societal effort. *CMAJ*, 186(7), 483-483.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Söderström, Å. (2013). Mobbing får næring i skolans arbetsmiljö. I: Skolverket (red.). *Krenkningar i skolan – analyse av problem och lösningar*. s. 172–183. Stockholm: Fritzes.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.
- Tönnies, F (1957). *Community and Society*. New York: Harper & Row.
- Wendelborg, C. (2019a). *Mobbing og arbeidsro i skolen - Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/2019*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

- Wendelborg, C. (2019b). *Analyser av indekser på Skoleporten 2016*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Læringsmiljøprosjektet. Sluttrapport fra evalueringen av Læringsmiljøprosjektet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- 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., Røe, M. og Martinsen, A. (2014) *Yrkesretting og relevans i praksis. En kvalitativ studie om tilpasning av fellesfag til yrkesfaglige studieprogram*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. og Røe, M. (2014) *Mobbing i videregående opplæring: Forekomst og forståelse av mobbing blant elever og lærlinger i Vestfold*. 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.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

Vedlegg

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes vedlegget for obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten, samt samtlige tilleggsspørsmål i Elevundersøkelsen 2018. I tillegg finnes spørreskjemaene til Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen på Utdanningsdirektoratets hjemmeside



ISBN-nr (web): 978-82-7570-597-4

