



Analyse av den nasjonale undersøkelsen  
"Elevundersøkelsen"  
2006

Harald Furre, Inger-Johanne Danielsen, Rune Stiberg-Jamt  
Oxford Research

Einar M. Skaalvik  
Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet

Oxford Research AS  
Kristiansand  
September 2006

Oxford Research er et skandinavisk konsultentselskap som dokumenterer og utvikler kunnskap i analyser, evalueringer og utredninger slik at politiske og strategiske aktører kan få et bedre grunnlag for sine beslutninger. Oxford Research ble etablert i 1995 i København og har kontorer også i Norge (Kristiansand) og Sverige (Stockholm).

Se [www.oxford.no](http://www.oxford.no) for mer informasjon om selskapet.

## Forord

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elevene i grunnskolen og videregående skole har mulighet til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk på 7. og 10. trinn i grunnskolen og på grunnkurs i videregående skole. For øvrige trinn er undersøkelsen frivillig.

Oxford Research har sammen med professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk Institutt, NTNU, gjennomført denne analysen av resultatene fra Elevundersøkelsen våren 2006. Analysen er basert på svarene fra elever fra 5. trinn til videregående kurs II i den videregående opplæringen.

Arbeidet med undersøkelsen har vært gjennomført av et team bestående av analytiker Inger-Johanne Danielsen, adm.dir. Harald Furre (prosjektleder), senioranalytiker Rune Stiberg-Jamt og professor Einar M. Skaalvik.

En felles referansegruppe for forskning har deltatt i vurderingen av prosjektet. Gruppen har kommet med verdifulle innspill til denne rapporten. I tillegg har det vært tett og god dialog med oppdragsgiver. I denne forbindelse takker vi spesielt Trine Normann ved Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid. Konklusjoner og vurderinger i rapporten står likevel for utredernes regning.

Vi vil spesielt takke alle elevene som har bidratt med informasjon og data til undersøkelsen, og samtidig rette en takk til Utdanningsdirektoratet for oppdraget.

Kristiansand, september 2006



Harald Furre

Oxford Research AS

# Leserveiledning

Denne rapporten inneholder en mengde informasjon og data. I sammendrags- og oppsummeringskapittelet (kapittel 5) har vi forsøkt å lage en syntese av funnene i rapporten. Denne delen kan således leses selvstendig. For lesere som vil gå mer detaljert inn i rapporten, anbefaler vi også at innledningskapittelet og kapittelet om data-materialet leses.

I innledningskapittelet blir hensikten med og gjennomføring av Elevundersøkelsen gjennomgått, og en stikkordsmessig oppsummering av noen av de viktigste funnene gjengitt. I kapittel 2 gis en presentasjon av datamaterialet, mens kapittel 3 viser resultatene av enkeltspørsmålene i Elevundersøkelsen. Denne delen vil egne seg godt til å slå opp i for å se svarene på enkeltspørsmål som er av interesse for leseren. Her er også eventuelle sammenhenger med relevante bakgrunnsvariabler og endringer fra forrige undersøkelse kommentert. I kapittel 4 har vi benyttet ulike statistiske mål for å analysere sammenhenger mellom spørsmålene. Her har vi lagt særlig vekt på analyse av elevenes trivsel i skolen.

For å få et innblikk i hovedfunnene i rapporten, anbefaler vi å lese ”Innledning” og ”De viktigste budskapene fra Elevundersøkelsen”. Ved også å lese ”Resultater” og ”Analyser av sammenhenger” får man en dypere forståelse av Elevundersøkelsen.

Teksten knyttet til de ulike tabellene kommer i mange tilfeller etter presentasjon av tabellen. Av den grunn kan det også forekomme at tekst og tilhørende tabell er på ulike sider.

Skalaene i figurene er fremstilt slik de også er benyttet i spørreskjemaet. Høye tall betyr gjennomgående stor grad av enighet/oppnåelse/tilfredshet.

I de deskriptive delene av rapporten henvises det til funn for ulike elevgrupper. De ulike elevgruppene som er inkludert i analysen er mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående opplæring. Mellomtrinnet består av 5.-7.trinn, ungdomstrinnet av 8.-10.trinn og videregående opplæring består av grunnskurs, videregående kurs I og videregående kurs II.

# Innhold

<b>Kapittel 1. Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Hensikten med Elevinspektørene.....	8
1.2 Gjennomføringen av Elevinspektørene .....	9
1.3 I korte trekk - hva forteller Elevundersøkelsen? .....	10
<b>Kapittel 2. Om datamaterialet .....</b>	<b>11</b>
2.1 Svar pr.trinn .....	11
2.2 Svar pr. studieretning.....	13
2.3 Svar pr. fylke .....	14
2.4 Svar pr. kjønn .....	15
2.5 Fletting og kopling.....	16
2.6 Kopling av ekstra variabler.....	17
2.7 Vekting av svarene.....	18
2.8 Vurdering av datamaterialet.....	19
2.9 Analyser av sammenhenger .....	20
<b>Kapittel 3. Resultater .....</b>	<b>22</b>
3.1 Motivasjon .....	23
3.1.1 Elevenes motivasjon .....	23
3.1.2 Motiverende lærere.....	26
3.2 Trivsel.....	30
3.3 Arbeidsmiljø .....	32
3.4 Mobbing.....	35
3.5 Arbeidsplaner og læreplanmål.....	39
3.6 Elevmedvirkning.....	40
3.7 Elevråd .....	44
3.7.1 Elevråd - engasjement blant elevene.....	46
3.8 Fysisk læringsmiljø.....	47
3.9 Læremidler .....	50
3.10 Arbeidsmåter .....	52
3.11 Vurdering .....	56
3.12 Karakterer .....	60
3.13 Veiledning .....	61

3.14 Generelt .....	65
<b>Kapittel 4. Analyser av noen sammenhenger .....</b>	<b>67</b>
4.1 Trivsel, motivasjon, tilpasset opplæring og karakterer .....	67
4.1.1 Bakgrunn .....	67
4.1.2 Om trivsel som begrep .....	68
4.1.3 Analyse av Elevundersøkelsen .....	68
4.1.4 Trivsel i Elevundersøkelsen .....	68
4.1.5 Motivasjon og innsats .....	71
4.1.6 Relasjoner mellom trivsel og innsats .....	71
4.1.7 Relasjoner mellom trivsel, innsats og prestasjoner .....	73
4.1.8 Foreløpig konklusjon .....	74
4.1.9 Forhold som predikerer trivsel og innsats .....	75
4.1.10 Konklusjoner og drøfting .....	77
<b>Kapittel 5. De viktigste budskapene fra Elevundersøkelsen .....</b>	<b>80</b>
5.1 Elevenes generelle vurdering av skolen .....	80
5.2 Trivsel .....	80
5.3 Tilpasset opplæring .....	81
5.4 Motivasjon .....	81
5.5 Mobbing .....	82
5.6 Elevmedvirkning og kjennskap til læringsmål .....	83
5.7 Det fysiske miljøet ved skolene .....	83
5.8 Arbeidsmåter .....	84
5.9 Vurdering .....	85
5.10 Veiledning, hjelp og støtte .....	85
<b>Referanser .....</b>	<b>86</b>

# Kapittel 1. Innledning

Stortinget vedtar mål og rammer for norsk utdanning. Kunnskapsdepartementet har ansvaret for å gjennomføre denne politikken, og nå de målene innen de rammer som er satt. Innenfor disse rammene kan kommunen, skolen og lærerne øve innflytelse på lærestoff og arbeidsmåter. Skolene kan således være relativt ulike, og derigjennom oppfattes ulikt både av lærere, foreldre og elever.

Elevundersøkelsen er opprettet som en del av et helhetlig nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, hvor elevene i den norske skole får mulighet til å si sin mening om skolen de går på og hvordan de trives der.

Den foreliggende rapporten henvender seg både til skoleeiere, dvs. administrativ og politisk ledelse i kommuner, skoleledere og lærere samt nasjonale myndigheter på både politisk og administrativt nivå. Rapportens mange målgrupper gjør struktureringen av rapporten til en utfordring. Ikke alle vil lese hele rapporten fra perm til perm, og mange vil bruke den som et oppslagsverk. Dette har vi forsøkt å ta hensyn til ved måten rapporten er strukturert på.

I dette innledningskapittelet blir hensikten med og gjennomføring av Elevundersøkelsen gjennomgått og en stikkordsmessig oppsummering av noen av de viktigste funnene gjengitt. I kapittel 2 gis en presentasjon av datamaterialet, mens kapittel 3 viser resultatene av enkeltspørsmålene i Elevundersøkelsen. Denne delen vil egne seg godt til å slå opp i for å se svarene på enkeltspørsmål som er av interesse for leseren. Her er også eventuelle sammenhenger med relevante bakgrunnsvariabler og endringer fra forrige undersøkelse kommentert. Endringene fra forrige elevundersøkelse er relativt små. Vi har likevel valgt å kommentere resultatene slik at de kan leses selvstendig, med tanke på de som ikke har lest den forrige rapporten. I kapittel 4 har vi benyttet ulike statistiske mål for å analysere sammenhenger mellom spørsmålene med særlig vekt på elevenes trivsel i skolen. Det avsluttende kapittelet, kapittel 5, er en oppsummering av hovedfunnene.

Oxford Research analyserte i 2005 resultatene fra Elevinspektørene. Fra og med 2006 har undersøkelsen endret navn til Elevundersøkelsen. Når det senere i rapporten henvises til analysen i 2005, betegnes undersøkelsen for enkelthets skyld som Elevundersøkelsen.

Spørreskjemaet som er benyttet i Elevundersøkelsen er identisk i 2005 og 2006. Dette gir grunnlag for en direkte sammenlikning av resultater over tid. I tillegg er gjennomføringen av spørreundersøkelsen den samme i 2005 og 2006. Det innebærer at Elevundersøkelsen kun er obligatorisk for 7. trinn, 10. trinn og grunnkurs på videregående skole. Videre er ikke spørreskjemaet laget for elever på lavere trinn (selv om noen skoler har valgt å gjennomføre på 3. og 4. trinn). Vår analyse inneholder derfor resultater fra elever på 5. trinn til og med elever i videregående kurs II (VKII) i den videregående skolen. Dette er gjort for å få en helhetlig analyse av spørsmålene. I rapporten betegnes svarene fra elevene på 5. til og med 7. trinn som mellomtrinnet (MT), mens svarene fra trinnene over, er omtalt som ungdomstrinnet og videregående skole (UT/VGS).

Når det gjelder spørreskjemaet er dette inndelt etter fire ulike spørsmålskategorier. For det første inneholder skjemaet en mengde obligatoriske spørsmål. Til disse obli-

gatoriske spørsmålene knytter det seg et utvalg tilleggsspørsmål som skolene anbefales å bruke (såkalt hel versjon). I tillegg inneholder skjemaet andre tilleggsspørsmål som skolene kan benytte om de ønsker å fordype seg i ett eller flere områder, og endelig er det åpent for å lage egne spørsmål fra skolenes side.

For opplegget rundt presentasjonen har vi innført visse endringer fra analysen i fjor. For det første har vi benyttet samme tematiske inndeling i presentasjonen av resultatene som i Skoleporten. På denne måten er det enklere for brukerne å sammenlikne og sammenstille resultatene i Elevundersøkelsen og resultatene i Skoleporten. I Skoleporten presenteres utelukkende resultater fra de obligatoriske spørsmålene i undersøkelsen. I denne rapporten vil vi også presentere resultatene fra spørsmålene som er anbefalt å svare på i tilknytning til de obligatoriske spørsmålene (hel versjon). For at den tematiske fremstillingen skal være mest mulig lik Skoleporten vil vi innenfor hvert tema først presentere resultatene fra de obligatoriske spørsmålene for derunder å presentere resultatene fra de anbefalte spørsmålene knyttet til de obligatoriske der dette forekommer. Enkelte av spørsmålene i hel versjon tilhører en tematisk gruppering som ikke er representert i de obligatoriske spørsmålene. I disse tilfellene presenteres resultatene tematisk etter at samtlige av temaene med obligatoriske spørsmål er presentert. Resultatene fra tilleggsspørsmålene vil presenteres i et tabellvedlegg ved siden av rapportens hoveddel der en oppsummering av hovedtendensene inngår. Ved tolking av tilleggsspørsmålene er det viktig å være klar over at det at det er valgfritt for hver enkelt skole å ha med spørsmålene, vil kunne påvirke resultatene. Det er rimelig å anta at skolene som frivillig velger å ha med ekstra spørsmål skiller seg systematisk fra de som ikke tar med disse spørsmålene.

Skolenes egne spørsmål er ikke analysert i denne rapporten, da antall svar i de fleste tilfeller er svært beskjedent og i stor grad kun knytter seg til en enkelt skole.

Vi vil i denne rapporten presentere resultatene med utgangspunkt i frekvensfordeling og ikke gjennomsnitt. Årsaken til dette er at det kan være problematisk å omgjøre de kvalitative kategoriene til kvantitative tall. En videre gjennomsnittsberegning vil bygge på en antakelse om at vi har å gjøre med en intervallskala.

Det faktum at spørreskjema er identisk i 2005 og 2006 åpner for en mulighet til å sammenlikne resultater over tid. I denne rapporten vil vi gi en grafisk presentasjon av resultatene i 2005 og 2006 i de tilfellene hvor analysene avdekker en signifikant ulikhet mellom de to årstallene. Resultatene vil i disse tilfellene presenteres med bruk av gjennomsnitt, og figurene vil stå i sammenheng med figurene som viser frekvensene for tilsvarende spørsmål.

## 1.1 Hensikten med Elevinspektørene

Tidligere Utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet sa følgende i en pressemelding 14. januar 2004:

*"Elevinspektørene [Elevundersøkelsen] gir elevene mulighet til å si sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives. Skolene kan bruke resultatene til å evaluere eget arbeid og skolemiljø. Når alle skolene nå tar i bruk undersøkelsen får vi bedre kunnskap om læringsmiljøet i skolen".*

Utgangspunktet for Elevundersøkelsen er altså forståelsen av at elevenes skole- og læringsmiljø påvirker kvaliteten på opplæringen. Hensikten med Elevundersøkelsen

---

<sup>1</sup> <http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/ufd/2004/presse/045071-070147/dok-bn.html>



er dermed at elevene skal kunne påvirke sin opplæring på skolen gjennom å si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives.

Gjennom Elevundersøkelsen har myndighetene skaffet seg et redskap for å:

- (a) belyse elevenes læringsmiljø på skolen og
- (b) analysere systematiske sammenhenger mellom elevenes læringsmiljø og deres opplevelse av skolen.

Hensikten med analysene er å bruke disse i arbeidet med å bedre læringsmiljøet, utvikle medinnflytelse på undervisningen og øke læringsutbyttet. Dette krever oppfølging av de resultater som foreligger etter undersøkelsen. Resultatene for hver skole kan skoler og skoleiere finne ved pålogging fra internetsiden [www.udir.no/undersokelser](http://www.udir.no/undersokelser). Elever og lærere oppfordres til å diskutere resultatene for sin skole i den enkelte elevgruppe. Lærere og elever kan da sammen komme frem til hvilke tiltak som er viktige i den aktuelle elevgruppen.

I tillegg til Elevundersøkelsen er det også utarbeidet ett spørreskjema som rettes mot lærere og ett rettet mot foreldre. Skoler som har gjennomført disse vil ha et enda bedre utgangspunkt for forbedringsarbeidet.

## 1.2 Gjennomføringen av Elevinspektørene

Gjennomføringen av Elevundersøkelsen er beskrevet i Rundskriv LS-28-2003. Her står det at den obligatoriske gjennomføringen for elever på 7. og 10. trinn, samt for elever på grunnkurs i videregående opplæring, gjelder fra og med skoleåret 2003/2004. Elevundersøkelsen er ikke obligatorisk for elever på de øvrige årstrinnet i grunnopplæringen.

Den obligatoriske gjennomføringen av Elevundersøkelsen er forankret i § 2-3 i Forskrift til opplæringsloven og § 5 i Forskrift til friskoleloven:

*”Elevane i grunnskolen og i vidaregåande opplæring skal ta del i nasjonale undersøkingar som gjeld motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverking, elevdemokrati og det fysiske miljøet. Skolen skal sørje for at kartlegginga blir følgde opp internt i samarbeid med elevrådet. Skoleeigaren skal sørje for at nasjonale undersøkingar om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedverking, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomførte og følgde opp lokalt.”*

Dette gjaldt når undersøkelsen ble gjennomført våren 2006, men forskriftsteksten er siden endret.

Den obligatoriske delen av Elevundersøkelsen gjennomføres i perioden 15. januar til 1. mai. På høsten åpnes det også for frivillig deltakelse i Elevundersøkelsen. Skolen gjennomfører undersøkelsen ved at hver elev får oppgitt et brukernavn som de bruker for å logge seg på spørreskjemaet. Når eleven har fylt ut hele skjemaet blir brukernavnet slettet og det vil ikke være mulig å finne tilbake til avsenderen. Selve undersøkelsen og veiledning til gjennomføringen ligger tilgjengelig for skoler og skoleiere på nettstedet [www.udir.no/undersokelser](http://www.udir.no/undersokelser).

### 1.3 I korte trekk – hva forteller Elevundersøkelsen?

Nedenfor er noen av hovedfunnene i analysen stikkordsmessig presentert.

- Det store flertallet av elever trives godt på skolen og er fornøyd med skolen sin.
- Trivsel på skolen er et flerdimensjonalt begrep. Slik det måles i Elevundersøkelsen kan vi skille mellom to lavt korrelerte dimensjoner av trivsel – en faglig og en sosial dimensjon.
- Sosial trivsel er nært knyttet til sosial inkludering - følelse av å være medregnet og av å ha venner på skolen.
- Faglig trivsel fremmes først og fremst av at undervisningen er tilpasset elevens forutsetninger.
- Trivsel med det faglige arbeidet er positivt relatert til elevenes innsats og prestasjonsnivå.
- Den sosiale trivselen er større enn trivselen med det faglige arbeidet.
- Tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolen. Graden av tilpassing av opplæringen til elevenes forutsetninger er positivt relatert til elevenes faglige trivsel og innsats så vel som til sosial trivsel og følelse av å være sosialt inkludert.
- Elevene synes stort sett at de får den hjelp og støtte de har behov for. De er særlig positive til den hjelp og veiledning de får fra lærerne og medelevene.
- Det er likevel en liten gruppe elever på ungdomstrinnet og i videregående skole (6 %) som føler at de ikke får den hjelpen de trenger i noen av skolefagene.
- Elevene opplever i liten grad å delta i å lage arbeidsplaner eller å ha medbestemmelse i valg av arbeidsmåter.
- Bare et fåtall elever deltar sammen med lærerne i vurdering av eget arbeid.
- Graden av mobbing er ganske uendret sammenlignet med Elevundersøkelsen i 2005.
- Mye mobbing finner sted uten at medelevene reagerer og uten at lærerne kjenner til det eller gjør noe med det.
- Noen få elever opplever å ikke ha noen venner på skolen. Elever som blir mobbet og de elevene som har de svakeste karakterene er sterkt overrepresentert i denne gruppen.
- Elevene rapporterer en urovekkende mangel på ro og orden på skolen.
- 80 % av elevene på ungdomstrinnet og videregående skole sier at det ofte eller noen ganger er slik at elevene ikke hører etter når læreren snakker. Samtidig sier 80 % av elevene i alle elevgruppene at de selv ofte eller alltid følger med i timene.
- Mange elever er misfornøyd med de sanitære forholdene på skolen (uttrykt som toalett og dusj på mellomtrinnet) og luftkvaliteten ved skolen. Mest fornøyd er elevene med skolegården, renholdet, skolebiblioteket og lærebøker, materiell og utstyr.

## Kapittel 2. Om datamaterialet

Fra skoleåret 2003/2004 ble Elevundersøkelsen obligatorisk for 7. og 10. trinn i grunnskolen og for grunnkurs i videregående skole. For de øvrige trinnene er undersøkelsen frivillig.

Det foreligger totalt 291 405 svar fra Elevundersøkelsen våren 2006. 161 615 av disse er svar fra elever på de trinnene som er obligatoriske. I 2005 var det svar fra 140 038 elever på disse trinnene.

I 2006 er 55 655 svar fra elever på 7. trinn, 51 341 svar fra elever på 10. trinn og 54 619 svar fra grunnkurselever i videregående skole. I analysen fra våren 2005 var antall svar noe lavere fra elever i 7. og i 10. trinn, men omlag det samme fra elever på grunnkurs i videregående skole. Som ved forrige undersøkelse er antall svar så høyt at representativiteten er god, spesielt innen de obligatoriske trinnene. For å vurdere utvalgets representativitet har vi sammenholdt fordelingen av svarene på noen sentrale variabler med registerdata.

### 2.1 Svar pr.trinn

Nedenfor har vi satt opp antall svar våren 2006 fordelt pr. trinn sammen med antall elever pr. trinn skoleåret 2005-2006.

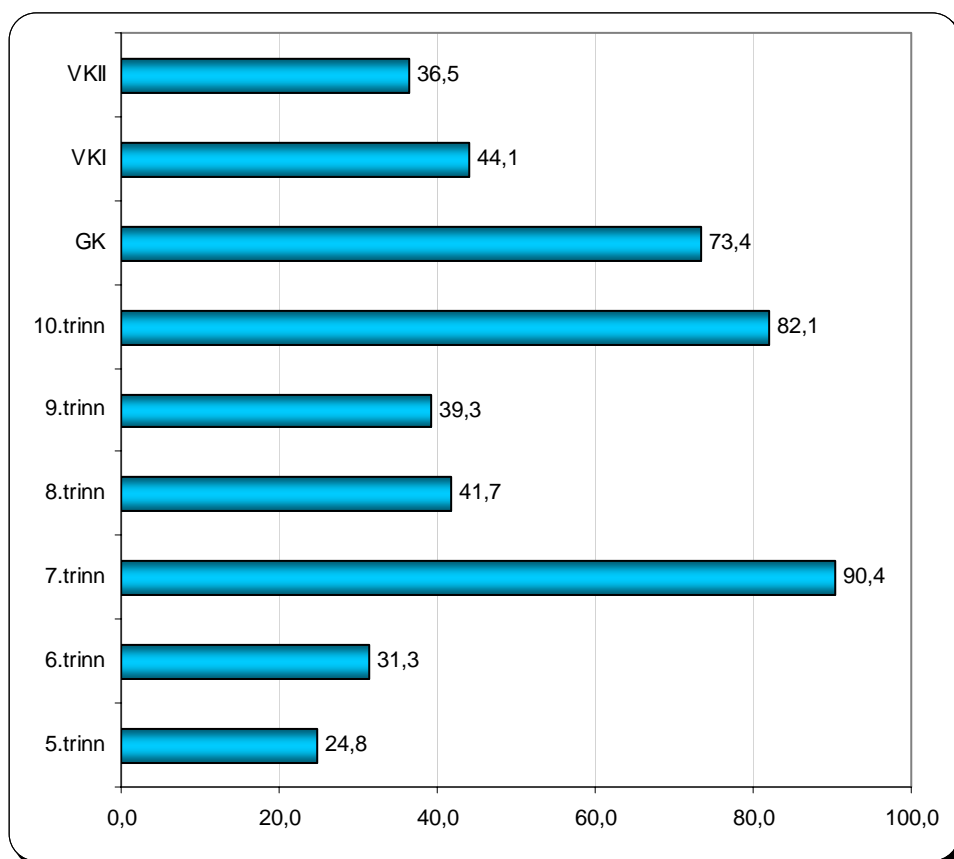
Tabell 1: Antall elever i populasjon og utvalg pr trinn		
Trinn	Populasjon 2005-2006	Utvalg 2006
5. trinn	62 051	15 365
6. trinn	61 675	19 318
7. trinn	61 565	55 655
8. trinn	62 444	26 024
9. trinn	62 911	24 730
10. trinn	62 501	51 341
Grunnkurs	74 438	54 619
Videregående kurs I	61 921	27 337
Videregående kurs II	46 641	17 016
Totalt	556 147	291 405

\* Tallene for populasjonen 5.-10.trinn er hentet fra GSI 2005. Tallene for populasjonen GK-VKII er hentet fra SSB 2005.

Totalt sett har 52 % av norske elever fra 5. trinn til VKII besvart spørreskjema. Naturlig nok er svarprosenten størst innen de trinn som er obligatoriske. Svarprosenten knyttet til 7. trinn er hele 90 %, mens for 10. trinn og grunnkurs ligger den på henholdsvis rundt 80 og 70 %.

I Figur 1 er svarprosenten pr. trinn illustrert.

Figur 1: Svarprosent pr. trinn



På grunn av denne ulike svarprosenten, er fordelingen mellom trinnene i utvalget ulik den faktiske fordelingen i populasjonen.

Tabell 2: Forholdet mellom antall svar og populasjon

Trinn	Andel populasjon	Andel utvalg	Differanse
5. trinn	11,2 %	5,3 %	-5,9 %
6. trinn	11,1 %	6,6 %	-4,5 %
7. trinn	11,1 %	19,1 %	8,0 %
8. trinn	11,2 %	8,9 %	-2,3 %
9. trinn	11,3 %	8,5 %	-2,8 %
10. trinn	11,2 %	17,6 %	6,4 %
Grunnkurs	13,4 %	18,7 %	5,3 %
Videregående kurs I	11,1 %	9,4 %	-1,7 %
Videregående kurs II	8,4 %	5,8 %	-2,6 %
Totalt	100,0 %	100,0 %	0,0 %

Det at antall svar fordeler seg ulikt i forhold til populasjonen er det tatt hensyn til ved at svarene er vektet. Se kapittel 2.7 for mer informasjon.

## 2.2 Svar pr. studieretning

I skoleåret 2005-2006 var det 15 ulike studieretninger i den videregående skolen. Tall hentet fra Statistisk Sentralbyrå viser at det var om lag 180 000 elever i den videregående skolen i 2005-2006. Hvordan elevene fordelte seg på studieretningene er illustrert i Tabell 3. I tillegg ser vi av tabellen forholdet mellom fordeling per studieretning i populasjonen og i utvalget for undersøkelsen.

I datamaterialet fra Elevundersøkelsen har vi våren 2006 om lag 99 000 svar fra elever i videregående skole. Tabell 3 viser at fordelingen av elevene i undersøkelsen per studieretning er tilnærmet sammenfallende med fordelingen i populasjonen.

	Populasjon 2005		Utvalg 2006		Differanse
	Totalt	Prosent	Totalt	Prosent	
Allmenne, økonomiske og administrative fag	80 842	44,5 %	42155	42,6 %	1,9 %
Byggfag	7 845	4,3 %	4752	4,8 %	-0,5 %
Elektrofag	8 848	4,9 %	5594	5,7 %	-0,8 %
Formgivingsfag	13 035	7,2 %	7452	7,5 %	-0,3 %
Helse- og sosialfag	18 821	10,4 %	9408	9,5 %	0,9 %
Hotell- og næringsmiddelfag	6 628	3,6 %	3649	3,7 %	-0,1 %
Idrettsfag	8 958	4,9 %	5016	5,1 %	-0,2 %
Kjemi- og prosessfag	649	0,4 %	539	,5 %	-0,1 %
Medier og kommunikasjon	5 457	3,0 %	3361	3,4 %	-0,4 %
Mekaniske fag	12 387	6,8 %	7016	7,1 %	-0,3 %
Musikk, dans og drama	5 658	3,1 %	3151	3,2 %	-0,1 %
Naturbruk	4 277	2,4 %	2103	2,1 %	0,3 %
Salg og service	5 311	2,9 %	3085	3,1 %	-0,2 %
Tekniske byggfag	2 307	1,3 %	1379	1,4 %	-0,1 %
Trearbeidsfag	538	0,3 %	312	0,3 %	0,0 %
Sum	181800	100 %	98972	100,0 %	0,0 %

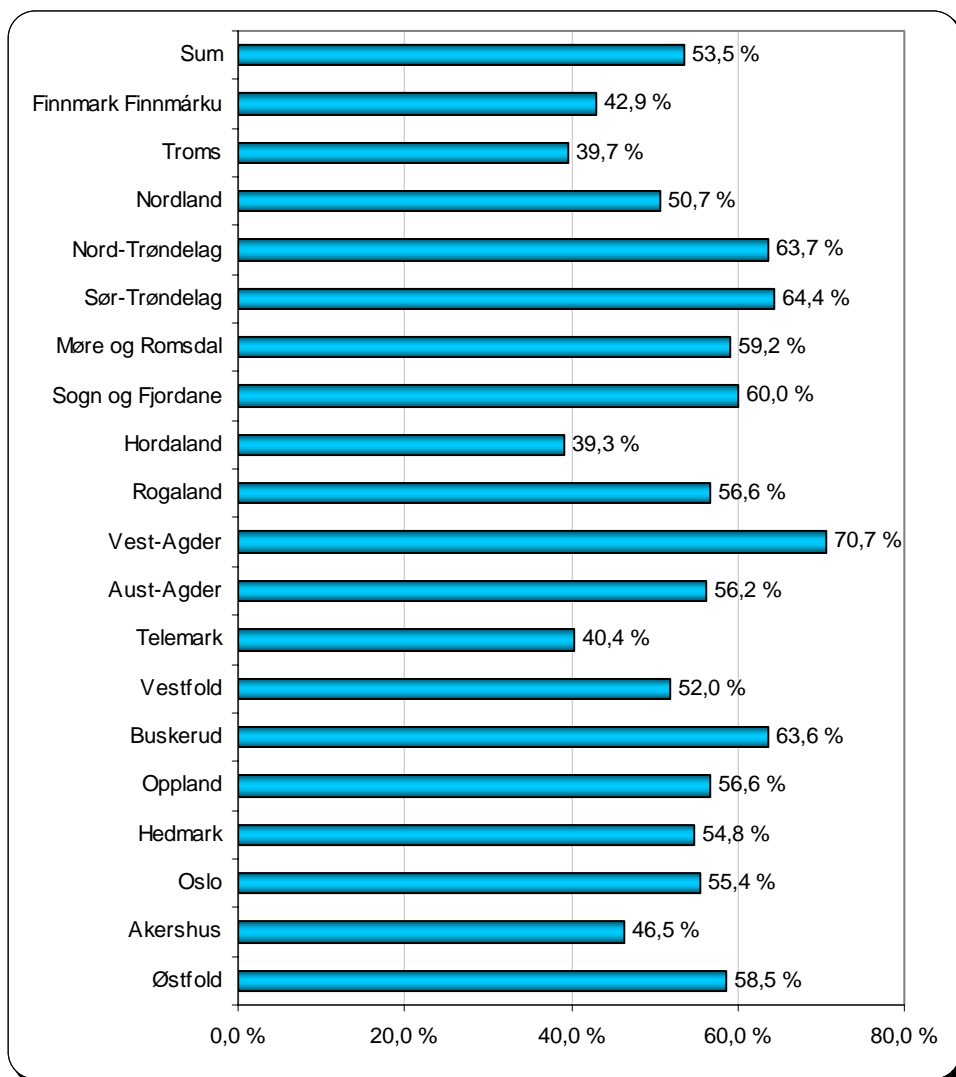
Kilde: SSB Tabell 05383: Elever i videregående opplæring etter studieretning og kjønn. Revidert 2005

Den største prosentmessige differansen finner vi når det gjelder studieretningen med flest elever: Allmenne, økonomiske og administrative fag. Andelen svar her er i underkant av 2 prosentpoeng lavere enn andelen i populasjonen. Samme tendens så vi også i 2005. Også da var det en marginal underrepresentasjon av elever fra denne studieretningen. Skjevheten er så liten at det ikke er tatt spesielt hensyn til denne ved analyse av dataene.

## 2.3 Svar pr. fylke

I det videre blir antall svar fra elevene på mellomtrinnet samt ungdomstrinnet/videregående skole (5. trinn- VKII) presentert pr. fylke. Antall svar per fylke varierer stort. Likevel er antallet svar høyt innen alle fylkene. Som i undersøkelsen fra 2005 er det også slik i årets undersøkelse at Finnmark har færrest svar med omlag 4075, mens det som i 2005 er Rogaland som har flest med omlag 29 000 svar. Svarprosenten per fylke varierer også mye, slik det fremgår av Figur 2. I Hordaland utgjør svarprosenten 39 %, mens som i 2005 har Vest-Agder høyest svarprosent med 71 %.

Figur 2: Svarprosent pr. fylke



\* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB 2005

I Tabell 4 har vi fordelt svarene pr. fylke. Den største forskjellen knytter seg til Hordaland der andel elever er noe høyere enn andel svar i Elevundersøkelsen. Prosentdifferansen er på 2,7 %.

Tabell 4: Populasjon og utvalg fordelt på fylke			
Trinn	Andel populasjon*	Andel utvalg	Differanse
Finnmark Finnmarku	1,7 %	1,4 %	-0,3 %
Troms	3,4 %	2,6 %	-0,9 %
Nordland	5,5 %	5,2 %	-0,3 %
Nord-Trøndelag	3,1 %	3,6 %	0,6 %
Sør-Trøndelag	6,0 %	7,2 %	1,2 %
Møre og Romsdal	5,6 %	6,2 %	0,6 %
Sogn og Fjordane	2,6 %	2,9 %	0,3 %
Hordaland	10,0 %	7,3 %	-2,7 %
Rogaland	9,4 %	9,9 %	0,5 %
Vest-Agder	3,7 %	4,9 %	1,2 %
Aust-Agder	2,4 %	2,5 %	0,1 %
Telemark	3,7 %	2,8 %	-0,9 %
Vestfold	4,9 %	4,7 %	-0,1 %
Buskerud	5,2 %	6,2 %	1,0 %
Oppland	3,9 %	4,1 %	0,2 %
Hedmark	4,0 %	4,1 %	0,1 %
Oslo	8,2 %	8,5 %	0,3 %
Akershus	11,3 %	9,8 %	-1,5 %
Østfold	5,5 %	6,0 %	0,5 %
Sum	100,0 %	100,0 %	0,0 %

\* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB 2005

## 2.4 Svar pr. kjønn

Totalt sett fordelte svarene seg omtrent 50/50 mellom jenter og gutter i Elevundersøkelsen 2005, med en marginal overvekt av jenter. Videre var fordelingen mellom jenter og gutter tilnærmet identisk på alle trinnene i Elevundersøkelsen 2005. Kun på videregående kurs II fant vi forskjeller i representasjonen av kjønn i undersøkelsen. Jenter utgjorde 58 % av utvalget på dette trinnet.

Som det fremgår av Tabell 5 er det også i 2006 svært små forskjeller mellom andel gutter og andel jenter som har besvart Elevundersøkelsen. Svarene fra 5. trinn til og med videregående kurs fordeler seg tilnærmet 50/50.

Tabell 5: Svar pr. kjønn		
Trinn	Gutter	Jenter
5. trinn	51,1	48,9
6. trinn	50,4	49,6
7. trinn	50,6	49,4
8. trinn	49,9	50,1
9. trinn	49,2	50,8
10. trinn	49,9	50,1
GK	50,1	49,9
VKI	50,1	49,9
VKII	40,2	59,8
Totalt	49,6	50,4

Som i Elevundersøkelsen 2005 gjelder denne jevne fordelingen stort sett på alle trinn foruten VKII, der andelen jenter er klart høyere enn andelen gutter. Det viser seg imidlertid også at den faktiske fordeling seg slik. I 2005 var det 40,3 % gutter i VKII og 59,6 % jenter (SSB 2005). Når det gjelder de andre trinnene er fordelingen svært lik den faktiske fordelingen mellom gutter og jenter i skolen.

## 2.5 Fletting og kopling

Elevundersøkelsen 2006 utføres med utgangspunkt i samme spørreskjema som i 2005. Som beskrevet i rapporten fra Elevundersøkelsen 2005 er det slik at elevene i trinnene fra 8. til VKII blir stilt flere spørsmål enn elevene i de lavere trinnene. I tillegg er enkelte spørsmål noe ulikt formulert. Dermed er det to forskjellige datafiler som ligger til grunn for analysen av Elevundersøkelsen. For å oppnå en mest mulig helhetlig analyse slik oppdragsgiver ønsker med minst mulig feilmargin har vi derfor som i analysen i 2005 valgt å kople sammen disse filene. Det innebærer at likelydende spørsmål kan analyseres under ett. Ved sammenflettingen av filene er det lagt en streng tilnærming til grunn. Forutsetningene for kobling er at spørsmål og svaralternativ er identisk. Dette har medført at følgende svar er slått sammen:

Tabell 6: Spørsmål som både lavere og høyere trinn har fått, hvor svarene er slått sammen
V5- Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste i på skolen?
V11- Har du venner på skolen?
V14- Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?
V15- Bli du mobbet av medelever i klassen/på klassetrinnet?
v16- Bli du mobbet av andre elever på skolen?
v17- Bli du mobbet av en eller flere lærere?
v18- Bli du mobbet av andre voksne på skolen?
V19- Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?
V20- Er det vanlig å si fra hvis noen blir mobbet?
V21- Passer lærerne på at elevene ikke blir mobbet?
V50- Kommer lærerne presis til timene/ arbeidsøktene?
V51- Kan lærerne starte undervisningen med en gang uten å bruke mye tid på å få ro i klassen?
V52- Kommer elevene i din klasse/basisgruppe for sent til timene?
V53- Forstyrrer du andre elever når de arbeider?
V54- Følger du med og hører etter når læreren snakker?
V56- Kjønn



I denne sammenheng er det viktig å påpeke at ved identiske spørsmål er det i enkelte tilfeller benyttet ulike svaralternativer, noe som gjør at færre spørsmål kan slås sammen.

Til tross for at forutsetningene for fletting ikke oppfylles, kan spørsmål i de ulike elevgruppene likevel gi informasjon om samme tema. Der dette er tilfelle, presenteres resultatene fra MT fortløpende etter presentasjonen av resultatene fra de tilnærmet likelydende spørsmålene som gjelder for UT/VGS.

## 2.6 Kopling av ekstra variabler

I analysen av Elevundersøkelsen 2005 inkluderte vi et sett utvalgte bakgrunnsvariabler i tillegg til de opplysningene som elevene ga. Dette ga oss mulighet til å se om elevenes svar varierer systematisk med ulike bakgrunnsmessige forhold. Mer konkret undersøkte vi om elevenes svar varierte systematisk med kjønn, skolestørrelse, undervisningsårsverk, gruppestørrelse, PC-tilgang, studieretning, klassetrinn. For flere av disse variablene viser det seg at de kun i liten grad bidrar til systematiske forskjeller i elevenes svar. I tillegg oppsto det tolkningsmessige problemer for enkelte av variablene. Dette gjaldt særlig for gruppestørrelse, da denne kan variere fra fag til fag. På bakgrunn av dette, og fordi lite taler for endringer i effekt av de utvalgte bakgrunnsvariablene fra 2005-2006, har vi valgt å utvide årets analyse med andre utvalgte bakgrunnsvariabler.

I datafilen for Elevundersøkelsen ligger det muligheter for undersøkelse av enkelte bakgrunnsvariabler. Mer konkret gjelder dette for kjønn og klassetrinn/skoletype. Videre informasjon om aktuelle bakgrunnsvariabler ble innhentet fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem). Disse variablene er alle knyttet til skolen eleven går på og er illustrert i Tabell 7. Gjennomsnittet for hver variabel er presentert under.

Variabel	Gjennomsnitt
Antall elever på skolen	315
Antall undervisningsårsverk på skolen	2521
Andel minoritetsspråklige elever	2,5
Kommunestørrelse	23 228

Kun ”Antall elever på skolen” er knyttet til både grunnskolen og videregående skole. For de øvrige bakgrunnsvariablene vil resultatene gjelde for grunnskolen, det vil si i dette tilfellet for 5. – 10. trinn.

Nedenfor følger en presentasjon av de ulike bakgrunnsvariablene som er brukt i denne analysen, samt en beskrivelse av hvordan variablene er målt der dette er nødvendig.

- **Antall elever på skolen**  
Basert på kvartilberegning er variabelen delt inn i fire kategorier:  
1) 2-215 elever 2) 216-316 elever 3) 317-407 elever 4) over 407 elever
- **Kommunestørrelse**  
Målt etter kommunal- og regionaldepartementets beregninger:  
1) 1-5000 innbyggere 2) 5001-10000 innbyggere 3) 10001-25000 innbyggere 4) 25001-50000 innbyggere 5) over 50000 innbyggere

- **Andel minoritetsspråklige elever på skolen**  
Basert på kvartilberegning er variabelen delt inn i fire kategorier:  
1) 0-1,4 % 2) 1,5-3,3 % 3) 3,4-6,5 % 4) Flere enn 6,5 %
- **Antall undervisningsårsverk på skolen**  
1) 131-1836 2) 1837-2464 3) 2465-3171 4) over 3171
- **Kjønn**
- **Skoletype**  
1) Grunnskole 2) Videregående skole
- **Obligatoriske trinn**  
10. trinn og Grunnkurs  
(7. trinn er ikke inkludert på grunn av begrenset spørreskjema på mellomtrinnet)

## 2.7 Vekting av svarene

Som vi så i kapittel 2.1 er ikke hvert trinn representert i samme grad i Elevundersøkelsen som i skolen totalt sett. Dette var også tilfelle i analysen av Elevundersøkelsen 2005. For å imøtekomme ønsket fra oppdragsgiver om en helhetlig analyse av data-materialet, inkludert de trinnene som ikke er obligatoriske, valgte vi derfor å foreta en vekting av resultatene for å korrigere for disse skjevhetene. Årsaken til dette er at svarene på spørsmålene som er stilt i undersøkelsen trolig er avhengige av hvilke trinn eleven går i. Vektingen vil redusere feilmarginene som skjevheten i svarene innebærer. For å optimalisere validiteten knyttet til resultatene, har vi valgt å foreta en tilsvarende vekting av svarene i analysen av Elevundersøkelsen 2006.

For å beregne vektene for hvert av trinnene, må en kjenne fordelingen mellom trinnene i populasjonen og i utvalget. For hvert av trinnene beregnes det en vekt som tilordnes alle svarene fra elever som tilhører dette trinnet. Når det for eksempel gjelder 5. trinn, ser vi av tabellen under at elevene innen dette trinnet står for 11,2 % av elevene i norsk skole, men bare 5,3 % i utvalget. Dermed blir vekten  $11,2/5,3=2,11$ . Er vekten over 1 innebærer dette at trinnet er underrepresentert i Elevundersøkelsen. Er vekten under 1 er trinnet overrepresentert i forhold til norsk skole som helhet. Tilsvarende får 7. trinn, som er overrepresentert i utvalget, vekten 0,58. På denne måten beregnes en vekt for alle trinnene i undersøkelsen.

Trinn	Populasjon**	Fordeling av populasjon	Utvalget	Fordeling av utvalget	Vekt
5.trinn	62051	11,2 %	15402	5,3 %	2,11
6.trinn	61675	11,1 %	19338	6,6 %	1,67
7.trinn	61565	11,1 %	55689	19,1 %	0,58
8.trinn	62444	11,2 %	26091	8,9 %	1,25
9.trinn	62911	11,3 %	24757	8,5 %	1,33
10.trinn	62501	11,2%	51398	17,6 %	0,63
GK	74438	13,4 %	54667	18,7 %	0,71
VKI	61921	11,1%	27362	9,4 %	1,18
VKII	46641	8,4 %	17037	5,8 %	1,43
SUM	556147	100,00 %	291741	100,00 %	1,000

\*\* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB 2005

Enkelte av spørsmålene er kun stilt til dem som går i 5. til 7. trinn og noen spørsmål ble bare stilt til dem i høyere trinn. Dermed lages det separate vekter for disse, etter samme fremgangsmåte. Da tas det utgangspunkt i populasjonens størrelse innen de trinn spørsmålet gjelder. Fordelingen av denne sammenholdes så med fordelingen av utvalget og vektene blir beregnet.

Når vektene er beregnet, utføres selve vektingen i statistikkprogrammet SPSS. Der får hver enhet den vekten som den skal ha og teller da det antall ganger vekten tilsier. Vekten har kun betydning når man utfører analyseoperasjoner på trinnene samlet, og vil ikke ha innvirkning på svarene dersom man kun analyserer ett enkelt trinn.

## 2.8 Vurdering av datamaterialet

Det foreliggende datamaterialet er omfattende, både med hensyn til antall svar og med hensyn til antall spørsmål. Et høyt antall svar bidrar til at feilmarginene i undersøkelsen er lave. I Tabell 9 er feilmarginen pr. trinn illustrert.

Trinn	Feilmargin
5. trinn	0,68
6. trinn	0,58
7. trinn	0,12
8. trinn	0,46
9. trinn	0,48
10. trinn	0,18
Grunnkurs	0,21
Videregående kurs I	0,44
Videregående kurs II	0,66
Totalt	0,1

Med over 290 000 svar fra elever mellom 5. trinn og VK II er feilmarginen ved 95 % sikkerhet nesten fraværende. Så lenge man ikke har svar fra alle elevene vil det imidlertid alltid forekomme en viss feilmargin. I dette tilfellet er den på omlag 0,1 % ved en heterogen fordeling av svarene på et spørsmål. Størst feilmargin finner vi knyttet

til 5. trinn, i og med at antall svar her er noe lavere enn i de andre trinnene. Likevel er feilmarginen lave 0,68 %, under samme forhold som nevnt ovenfor. Med bakgrunn i fordelingen av svarene fra Elevundersøkelsen på trinn, fylke, studieretning og kjønn kan vi gå ut fra at representativiteten i datagrunnlaget er god.

Påliteligheten av de svarene elevene gir kalles reliabilitet. Et langt spørreskjema, som trötter ut de som besvarer det, kan gå på bekostning av reliabiliteten. Det er det tatt hensyn til i Elevundersøkelsen, ved at spørreskjemaet for 5. til 7. trinn er vesentlig kortere enn for ungdomstrinnet og videregående skole. Elever på samme trinn kan også ha ulike forutsetninger for å besvare det samme spørreskjema. Muligheten for at enkelte elever ikke evner eller ikke ønsker å besvare spørsmålene oppriktig, må betraktes som en feilkilde i Elevundersøkelsen og tas med i vurderingen når resultatene tolkes. Dette er et utbredt problem ved bruk av spørreskjema som henvender seg til en bred gruppe mennesker. Her ligger det derfor en mulig feilkilde.

Det er to hovedmåter å estimere eller beregne reliabiliteten på. Den ene metoden måler stabilitet i svarene ved å gi de samme elevene det samme spørreskjema en tid etter at de besvarte det første gang (en såkalt "test-retest"). Denne metoden har ikke vært mulig å bruke i dette tilfellet. Den andre hovedmetoden er å stille flere spørsmål om samme begrep eller fenomen. Det gir mulighet til å se om elevenes svar på ulike spørsmål om samme sak gir de samme indikasjonene på deres oppfatninger og meninger. Dette kalles gjerne for testing av "indre konsistens". I noen tilfeller har data gitt mulighet for slik testing, noe som er vist i kapittel 4. Disse testene vitner om rimelig god pålitelighet av svarene.

En stor del av datamaterialet fra Elevundersøkelsen består av enkeltspørsmål. Det vil si at det er stilt ett enkelt spørsmål om hvert fenomen. I kapittel 3 presenterer vi svarfordelinger på enkeltspørsmål. Reliabiliteten eller påliteligheten av svar på det enkelte spørsmål lar seg i slike tilfelle ikke beregne. Beregningene av indre konsistens i kapittel 4 gir likevel et godt grunnlag for å feste lit til svarene.

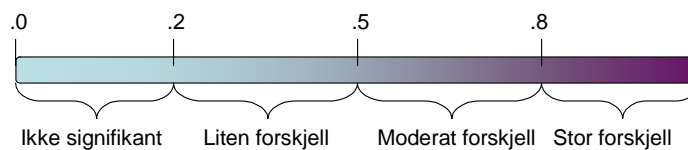
## 2.9 Analyser av sammenhenger

Analysene av sammenhenger vil i denne rapporten gjøres på ulike måter. I kapittel 3 presenterer vi frekvensfordelinger for de enkelte spørsmålene. I den forbindelsen ser vi om det er systematiske forskjeller mellom ulike grupper av elever. Vi har da valgt å sammenligne middelværdier og bruke "Effect size" som mål på forskjellene (se nedenfor). I kapittel 4 bruker vi korrelasjon, faktoranalyse, regresjonsanalyse og stianalyse for å se på sammenhenger mellom variabler.

Med så mange observasjoner (antall elever som har besvart spørsmålene) som tilfellet er med Elevundersøkelsen, oppstår det et problem med bruk av tradisjonell signifikanstesting. En tradisjonell signifikanstesting gir en indikasjon på om de sammenhengene eller forskjellene en finner er større enn hva som kan oppstå gjennom tilfeldigheter, målefeil eller problemer knyttet til utvalget. Med så store utvalg som vi analyserer her, blir praktisk talt alle sammenhenger og alle forskjeller signifikante. Tradisjonell signifikanstesting har derfor ingen verdi. Istedenfor å spørre om en forskjell mellom to grupper, for eksempel mellom gutter og jenter, er troverdig eller pålitelig (tradisjonell signifikanstesting), må vi spørre om den er av en slik størrelse at den har noen betydning eller interesse. Vi har derfor valgt å sette noen grenseverdier for hvor store forskjeller eller sammenhenger vi skal betrakte som betydningsfulle eller bagatellmessige.

For forskjeller mellom grupper vil vi benytte "effect size" som mål på signifikans. Vi vil også benytte "effect size" som mål på ulikhet i resultater mellom 2005 og 2006. Dette er også et mål som ikke er avhengig av størrelsen på utvalget. Effect size estimeres som forskjellen mellom middelverdiene for to grupper målt i standard avvik (forskjellen delt på standard avvik). Verdier lavere enn 0.2 (forskjellen er mindre enn 0.2 standard avvik) betraktes som ikke signifikant eller ubetydelig, verdier mellom 0.20 og 0.49 betraktes som små, verdier mellom 0.50 og 0.79 betraktes som moderate, mens verdier over 0,8 betraktes som store (Cohen, 1988). I analysene benyttes betegnelsen ES som indikator på "effect size". Figur 3 illustrerer forholdet mellom effect size og grad av forskjell.

**Figur 3: Effect size og grad av forskjell**



Korrelasjon er et statistisk mål på størrelsen eller styrken av en sammenheng mellom to variabler. En korrelasjon mellom skolestørrelse og trivsel vil for eksempel fortelle om det er noen systematisk sammenheng mellom disse variablene og hvor sterk den eventuelt er. I statistiske termer kan sammenhengen uttrykkes som "prediksjonsverdien" av skolestørrelse for elevenes trivsel. For korrelasjoner setter vi en nedre grense på  $r = .2$ . Korrelasjoner lavere enn  $.2$  betraktes som ubetydelige. Når to variabler korrelerer med  $.2$  betyr det at den ene variabelen kan "forklare" 4 % av variansen i den andre variabelen. Lavere verdier vil vi derfor vurdere som bagatellmessige.

Regresjonsanalyse er en avansert form for korrelasjon hvor en lar et forhold (eks. trivsel) predikeres av flere variabler samtidig. Et eksempel kan være å beregne sammenhengen mellom skolestørrelse og trivsel når en samtidig kontrollerer for betydningen av lærertetthet og klassetrinn. Regresjonsanalyser viser derved den relative prediksjonsverdien, for eksempel for trivsel, av flere variabler som korrelerer med hverandre. For regresjonskoeffisienter setter vi en grense på  $.10$ . Når grenseverdien her settes lavere skyldes det at regresjonskoeffisienter er kontrollert for betydningen av andre variabler i analysen og derfor normalt blir lavere enn korrelasjoner.

Stianalyse består av en serie regresjonsanalyser og har den fordelen at den kan vise direkte og indirekte sammenhenger. Stianalysen tar utgangspunkt i en teoretisk modell for sammenhenger mellom variabler og viser hvordan modellen stemmer med data.

## Kapittel 3. Resultater

I dette kapitlet oppsummeres resultatene fra de obligatoriske spørsmålene samt de anbefalte spørsmålene tilknyttet de obligatoriske. Den tematiske inndelingen er som nevnt innledningsvis hentet fra Skoleporten. Kapitlet er inndelt etter ulike grupper av spørsmål som i følge Skoleporten tilhører samme tema. Disse er henholdsvis:

- Punkt 3.1.1: Elevenes motivasjon
- Punkt 3.1.2: Motiverende lærere
- Punkt 3.2: Trivsel
- Punkt 3.3: Arbeidsmiljø
- Punkt 3.4: Mobbing
- Punkt 3.5: Arbeidsplaner og læreplanmål
- Punkt 3.6: Elevmedvirkning
- Punkt 3.7: Elevråd
- Punkt 3.8: Fysisk læringsmiljø
- Punkt 3.9: Læremidler
- Punkt 3.10: Arbeidsmåter
- Punkt 3.11: Vurdering
- Punkt 3.12: Karakterer
- Punkt 3.13: Veiledning
- Punkt 3.14: Generelt

Under kapitlene fra og med 3.9 til og med 3.14 presenteres resultater fra spørsmålene som anbefales å svare på i tilknytning til de som er obligatoriske. Dette er tilleggs-spørsmål som skolene selv velger om de vil ha med, og disse presenteres ikke i Skoleporten.

I tilfellene hvor elevene på mellomtrinnet har fått tilsvarende, men ikke identiske spørsmål som elevene på ungdomstrinnet/videregående skole, presenteres resultatene fra mellomtrinnet i egen figur under resultatene fra ungdomstrinnet/videregående skole. Dette gjelder også i de tilfellene hvor alle elevene har blitt stilt identisk spørsmål, men der svaralternativene er forskjellige.

Til hvert spørsmål er det tilknyttet et utvalg svaralternativer, og disse fremkommer i figuren hvor resultatene fra det aktuelle spørsmålet presenteres. I de tilfellene hvor flere spørsmål innenfor samme tema har identiske svaralternativer, presenteres resultatene i en felles figur.

I de tilfellene som vi har avdekket signifikant ulikhet mellom 2005 og 2006, har vi som nevnt innledningsvis valgt å presentere resultatet figurativt med utgangspunkt i gjennomsnitt. Figuren vil presenteres fortløpende etter at figuren som viser frekvensen for tilsvarende spørsmål er presentert.

## 3.1 Motivasjon

---

Studiet av motivasjon er svært sentralt i elevundersøkelser fordi det er en nøkkelfaktor for å oppnå optimal læring. I tillegg er elevenes grad av motivasjon av betydning for deres atferd, både sett i forhold til retning, intensitet og utholdenhet.

Spørsmålene om motivasjon i Elevundersøkelsen er stilt slik at de måler motivasjon som et kvantitativt begrep. Det betyr at fokus er rettet mot styrken på elevenes motivasjon, det vil si *graden* av motivasjon, og ikke *typen* av motivasjon. Motivasjon blir da primært behandlet som noe som elevene har mye eller lite av. I den pedagogisk-psykologiske motivasjonsforskningen opererer man ofte med et mer utvidet motivasjonsbegrep og har vært opptatt av både kvantitative og kvalitative aspekter ved motivasjon. Motivasjonsforskningen prøver å analysere hvorfor elevene engasjerer seg sterkt eller svakt i ulike aktiviteter, for eksempel hvorfor de arbeider eller ikke arbeider med skolefagene. Her må vi imidlertid begrense analysene til en kvantitativ framstilling.

### 3.1.1 Elevenes motivasjon

---

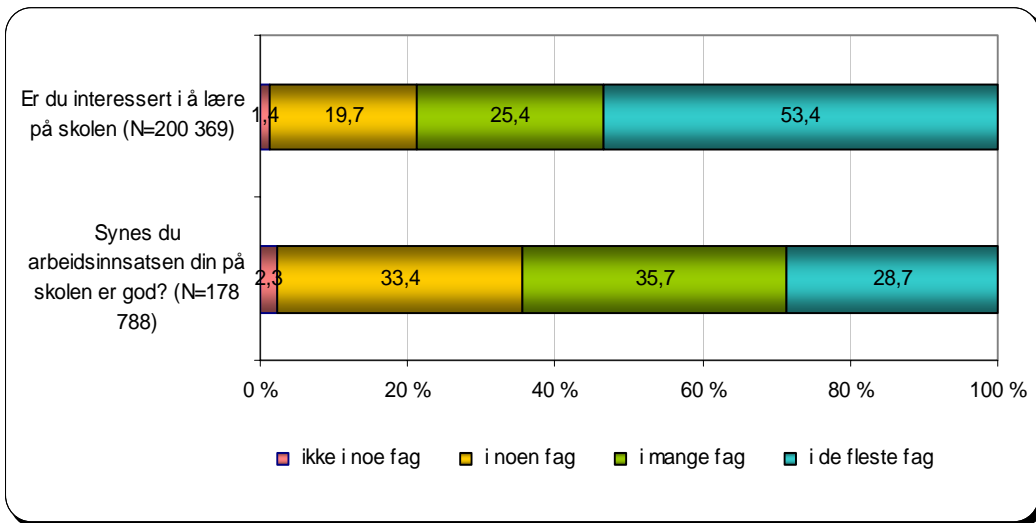
For å måle elevenes motivasjon ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål:

- ”Er du interessert i å lære på skolen?”
- ”Synes du arbeidsinnsatsen din på skolen er god?”
- ”Trives du med skolearbeidet?”

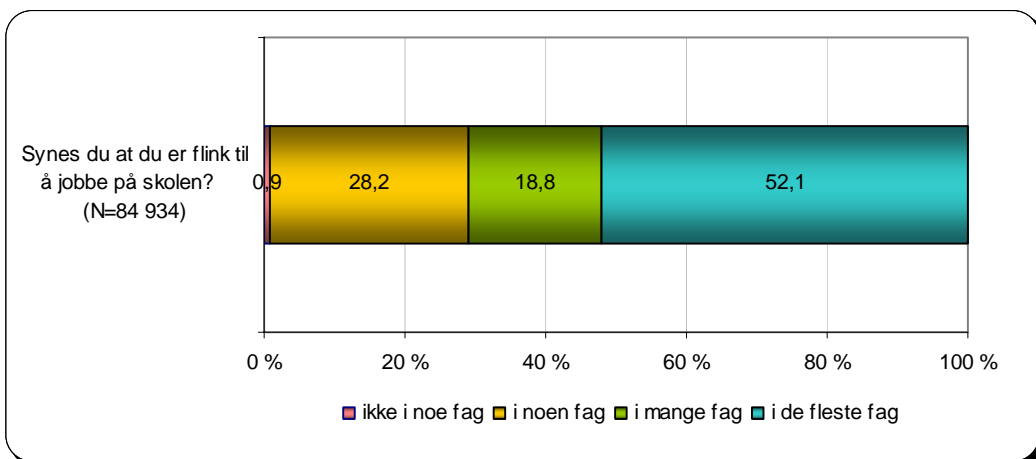
Spørsmålet om å være interessert i å lære på skolen ble bare stilt til elever i ungdomsskolen og videregående skole, mens spørsmålet om å trives med skolearbeidet også ble stilt til elever på mellomtrinnet. Svaralternativene i spørsmålet om å trives med skolearbeidet var forskjellig i de ulike elevgruppene. Når det gjelder spørsmålet som omhandler arbeidsinnsats er spørsmålsformuleringen annerledes for elevene på mellomtrinnet enn for elevene i ungdomsskolen og videregående skole. Svarmønsteret blant elevene på mellomtrinnet vises derfor i egne figurer for de to sistnevnte spørsmålene.

Spørsmålene som måler elevenes motivasjon i skolen viser seg å samvarierte moderat positivt ( $r = .45 - .47$ ) Det betyr at elevene som er interessert i å lære på skolen, ofte vurderer arbeidsinnsatsen sin som god samtidig som de ofte trives med skolearbeidet og motsatt.

Figur 4 Elevenes motivasjon. UT/VGS.



Figur 5 Elevenes motivasjon. MT.



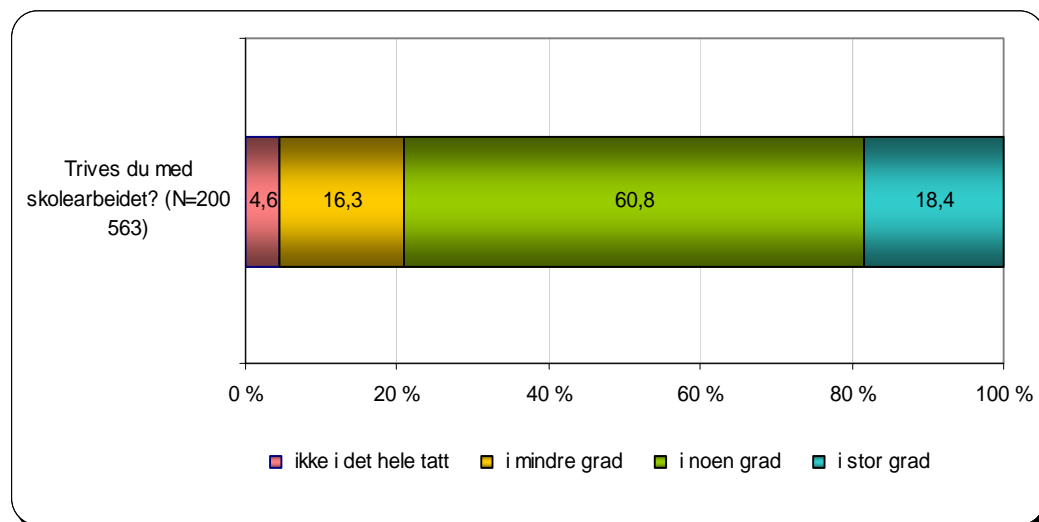
På spørsmål om elevene er interessert i å lære på skolen er tendensene omtrent like de vi fant i 2005. Vi finner ingen signifikante ulikheter i resultatene mellom 2005 og 2006. Mer konkret svarer et stort flertall av elevene at de er interessert i å lære i de fleste fag (53 %) eller i mange fag (26 %). Samlet gir derved 79 % av elevene på ungdomstrinnet /videregående skole til kjenne at interessen for å lære på skolen er til stede i mange eller de fleste fagene. Isolert sett kan dette resultatet fortolkes som meget positivt – som en indikasjon på interesse for læring eller indre motivasjon for skolearbeid. Problemet er imidlertid at svarkategoriene ikke gir noen som helst indikasjon på styrken av motivasjonen (eller interessen for å lære). Resultatet må derfor tolkes med stor forsiktighet. Analyser viser at elevene på grunnkurs er noe mer interessert i å lære på skolen sammenliknet med elevene på 10. trinn (ES=.21)

Figur 4 viser at elevene på ungdomstrinnet/videregående skole fordeler seg relativt likt når det gjelder hvorvidt de vurderer sin arbeidsinnsats som god i noen, mange eller de fleste fag. I tillegg ser vi at en svært liten andel av elevene sier at de ikke har god arbeidsinnsats i noen fag. Vi finner heller ikke her noen signifikante ulikheter i resultatene mellom 2005 og 2006. Når det gjelder vurdering av arbeidsinnsats på skolen blant elevene på mellomtrinnet ser vi av Figur 5 at over halvparten av elevene sier at de er flinke til å jobbe på skolen i de fleste fag. Umiddelbart kan det synes som at

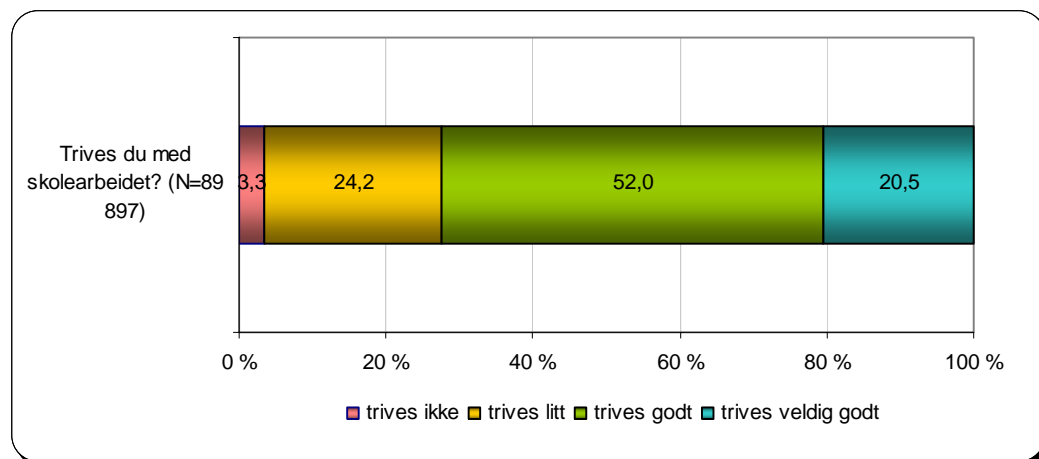


arbeidsinnsatsen blant elevene på mellomtrinnet er vesentlig bedre enn på ungdomstrinnet/videregående skole. Til tross for at både elevene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående skole har fått spørsmål om arbeidsinnsats er det ikke mulig å sammenlikne resultatene mellom de to elevgruppene. Årsaken til dette er at spørsmålsstillingen er svært ulik mellom de to gruppene.

**Figur 6 Elevenes motivasjon. UT/VGS.**



**Figur 7 Elevenes motivasjon. MT.**



Behovet for forsiktighet i tolkingen illustreres også gjennom motivasjonsspørsmålet som omhandler trivsel i skolen. På spørsmål om trivsel med skolearbeidet er det bare 18 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående skole som svarer at de trives ”i stor grad” (Figur 6). Den store majoriteten i denne gruppen (61 %) gir det mer lunkne svaret ”i noen grad”, mens ca. 22 % svarer at de ikke trives med skolearbeidet i det hele tatt eller i mindre grad. Resultatene for 2006 ligger tett opp til de vi fant i 2005 og vi finner ingen signifikante ulikheter mellom de to årene. Igjen blir svarene vanskelige å fortolke. Med stor sikkerhet kan vi si at ca. 20 % av elevene gir svar som tyder på at de ikke trives, for ikke å si at de mistrives med skolearbeidet. Et problem knyttet til fortolkingen er den store gruppen av elever som svarer at de trives i ”noen grad”. Ordlyden i svaralternativet tyder ikke på noen stor grad av trivsel. Snarere ty-

der den på at elevene tolererer skolearbeidet. Men dette kan være et resultat av en ikke helt balansert svarskala, som åpner for to negative svarkategorier, en positiv og en mer lunken. Etter som slike ubalanserte svarskalaer kan påvirke resultatene, må vi igjen mane til forsiktighet i tolkingene.

Videre viser det seg at elevene på grunnkurs i noe større grad trives med skolearbeidet enn elevene på 10. trinn ( $ES=.28$ ).

### 3.1.2 Motiverende lærere

---

Elevene ble også stilt ulike spørsmål som omhandlet vurdering av lærerne i forhold til motivasjon. Elevene ble i denne sammenheng bedt om å svare på følgende spørsmål:

- ”Har du lærere som er flinke til å få deg interessert i å lære?” (Ungdomstrinnet/videregående skole)
- ”Har du lærere som gir deg lyst til å lære?” (Mellomtrinnet)

På grunn av ulik spørsmålsformulering presenteres resultatene for de ulike elevgruppene i to separate figurer.

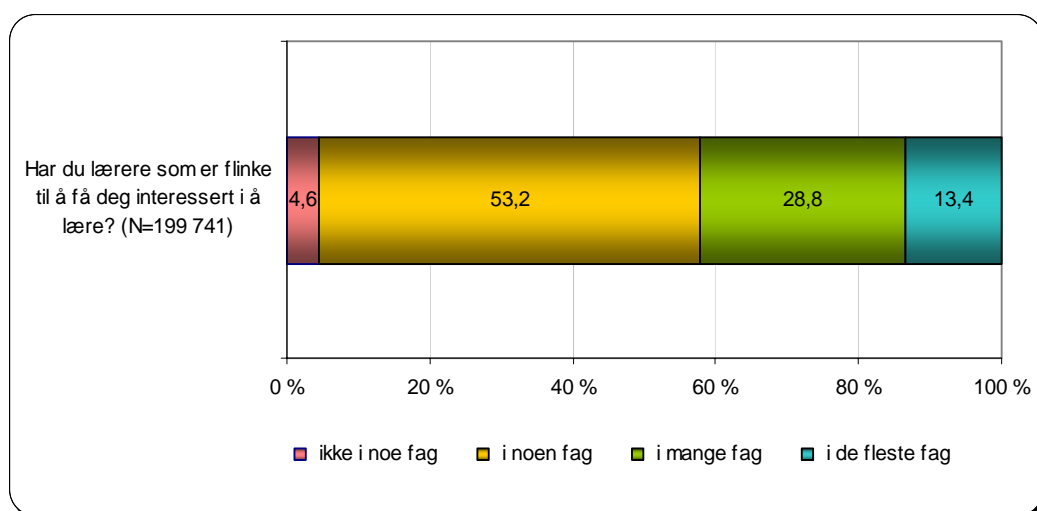
- ”Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste på skolen?” (begge elevgrupper)
- ”Trives du sammen med lærerne dine?”

Sistnevnte spørsmål ble stilt både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole. Svaralternativene var imidlertid ikke de samme.

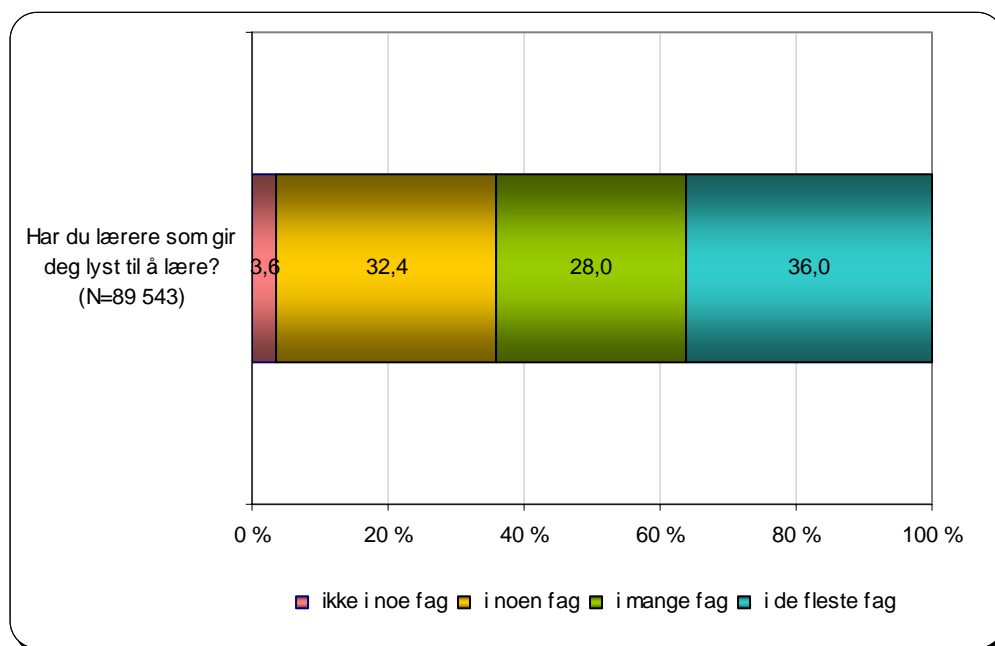
- ”Blir du behandlet høflig og med respekt av lærerne på skolen?” (ungdomstrinnet/videregående skole)
- ”Er de voksne høflige og vennlige mot deg?” (mellomtrinnet)
- ”Har du lærere som tar deg på alvor?” (ungdomstrinnet/videregående skole)

Analysen viser at det generelt er positiv samvariasjon mellom svarene på spørsmål om motiverende lærere ( $r=.38-.63$ ). Ikke uventet tyder resultatene på at høflighet fra lærerens side og det å ta elevene på alvor er sentrale faktorer for elevenes trivsel med lærerne. I tillegg finner vi tendenser til at det å ha lærere som får elevene til å bli interessert i å lære er viktig for deres trivsel med lærerne. Endelig tyder resultatene på at elever som opplever at lærerne gir dem utfordringer som gjør at de yter sitt beste på skolen også tenderer til å oppfatte lærerne som flinke til å få dem interessert i å lære. Samlet sett kan det være problematisk å tolke resultatene som fremkommer i figurene under i lys av elevers motivasjon i skolen. Årsaken til det er at ingen av spørsmålene som er antatt å måle motivasjon er direkte spørsmål om motivasjon. Når det gjelder eksempelvis spørsmålene om elevene føler at lærerne gir dem lyst til å lære og om lærerne gir utfordringer som gjør at elevene fikk gjort sitt beste på skolen, er dette mer en vurdering av lærerne enn et mål på hvor motiverende lærerne er. Dette må tas i betraktning når resultatene i figurene under tolkes.

Figur 8 Motiverende lærere. UT/VGS.



Figur 9 Motiverende lærere. MT.

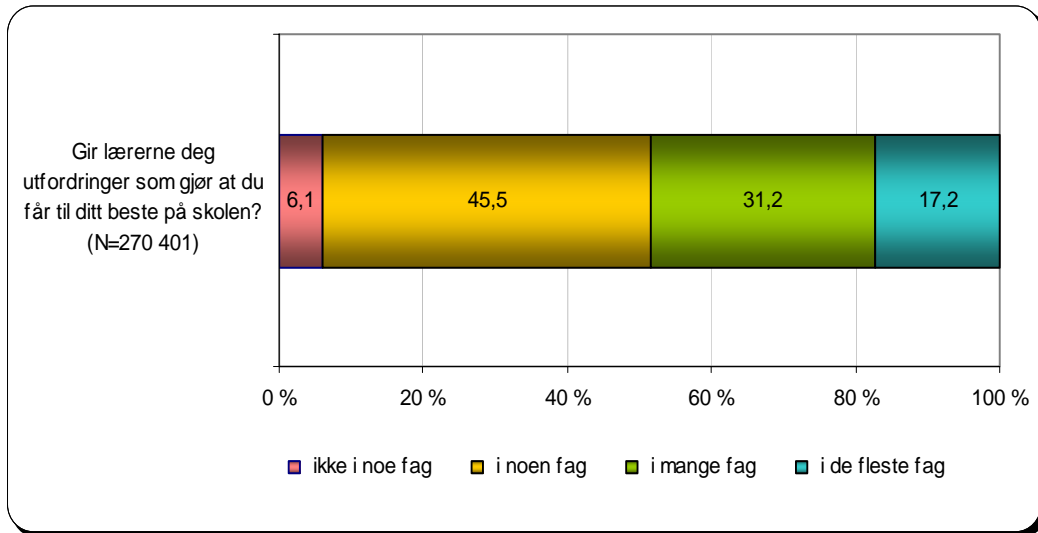


Figur 8 og Figur 9 viser at over halvparten av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring sier at de ikke i noe fag eller kun i enkelte fag opplever at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære. Her er vurderingene langt mer positive på mellomtrinnet. På mellomtrinnet sier over 60 % av elevene at lærerne gir dem lyst til å lære i mange eller alle fag. Tendensene vi her finner er noenlunde like dem vi fant i 2005 og det viser seg å ikke finne sted noen signifikante ulikheter når resultatene fra 2005 og 2006 sammenliknes. Forskjellene her kan trolig delvis forklares med annen forskning som tyder på at det finner sted generelt synkende motivasjonen for skolearbeid med økt alder (Hidi, S. & Harackiewicz, J. 2000; Wigfield, A., Eccles, J. S., og Pintrich, P. R. 1996).

Analysen viser at skoletype har liten, men signifikant betydning for hvordan elevene vurderer lærernes evne til å motivere dem. Mer konkret finner vi at elevene i grunn-

skolen opplever at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære i flere fag enn elevene i videregående skole (ES=.38).

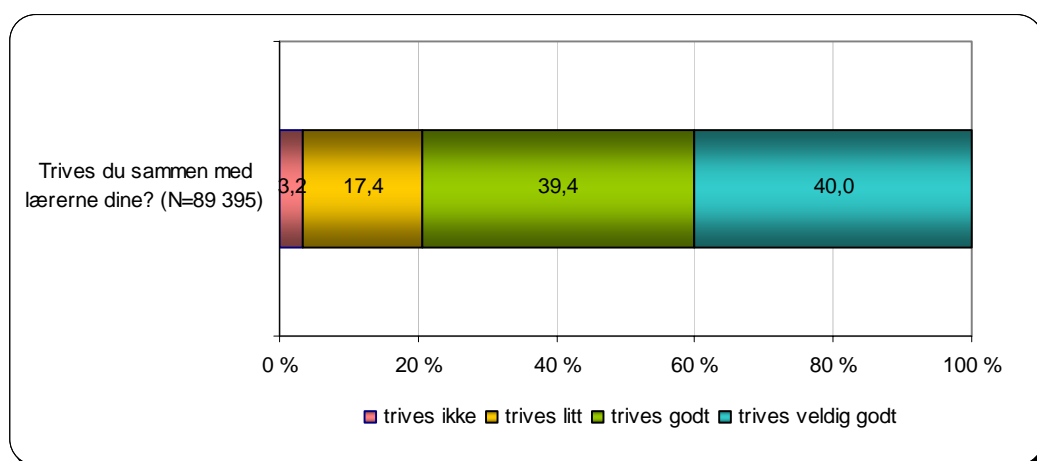
**Figur 10 Motiverende lærere. Alle elevgrupper.**



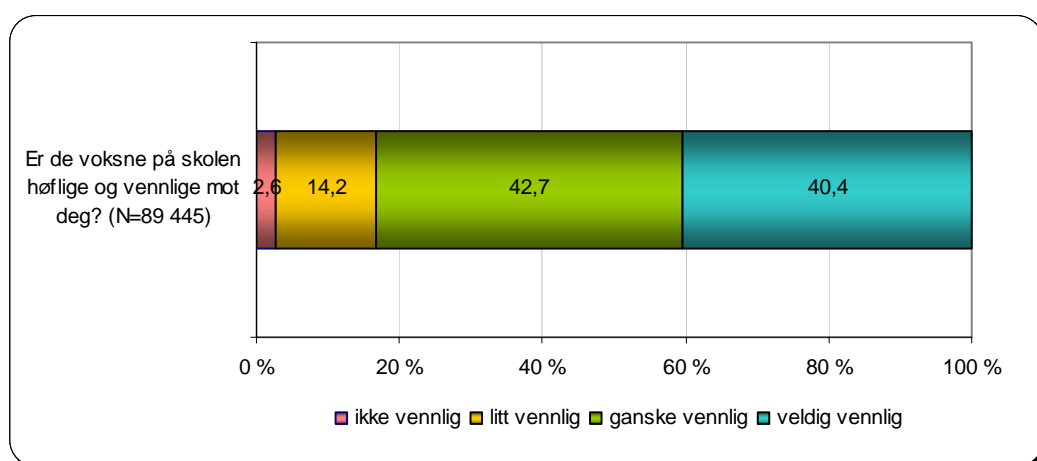
**Figur 11 Motiverende lærere. UT/VGS.**



Figur 12 Motiverende lærere. MT.



Figur 13 Motiverende lærere. MT.



Betydningen av realistiske utfordringer er i særlig grad framhevet innenfor sosial kognitiv teori (Bandura, 1997). På spørsmål om lærerne gir utfordringer som gjør at elevene får gjort sitt beste, svarer ca. 50 % av elevene i 2006 som i 2005 at dette skjer bare i noen fag eller ikke i det hele tatt (se Figur 10). Det man kan frykte er at de som sier at undervisningen ikke er tilpasset dem, er den gruppen som i størst grad trenger tilpasset opplæring.

Figur 11, Figur 12 og Figur 13 viser at om lag 80 % av elevene både på ungdomstrinnet/videregående skole og mellomtrinnet oppgir at de trives i noen eller stor grad sammen med lærerne sine. En omtrent like stor andel i begge elevgruppene svarer at lærerne behandler dem høflig, vennlig og med respekt. Blant elevene på ungdomstrinnet/videregående skole oppgir over 80 % at de har lærere som i noen eller stor grad tar dem på alvor. Samlet gir elevene en positiv vurdering av lærerne og de trives stort sett sammen med lærerne sine. Tendensene vi finner i 2006 er i stor grad sammenfallende med resultatene fra 2005, og vi finner ingen signifikante ulikheter i resultatene mellom de to årene.

Analyser viser videre at elevene i grunnskolen oftere synes at lærerne er flinke til å gi utfordringer som gjør at de yter sitt beste på skolen i flere fag enn elevene i videregående skole (ES=.33).

## 3.2 Trivsel

I Elevundersøkelsen ble elevene bedt om å svare på ulike spørsmål som omhandler trivsel i skolen. For det første ble de bedt om å svare på spørsmål om de trivdes med

- Skolearbeidet
- Sammen med lærerne

Elevenes svar på disse spørsmålene, som vi vil referere til som ”faglig trivsel” (se også kapittel 4), er rapportert ovenfor (se ”Elevenes motivasjon”).

Elevene ble dernest bedt om å svare på spørsmål om de trivdes

- Sammen med medelevene
- I pausene

Disse spørsmålene handler om sosial trivsel og ble stilt både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole. Svaralternativene var imidlertid ikke de samme på ungdomstrinnet og i videregående skole. Resultatene for elevene fra mellomtrinnet vises derfor i separate figurer.

I tillegg ble elevene i begge elevgruppene bedt om å svare på spørsmålet

- ”Har du venner på skolen?”.

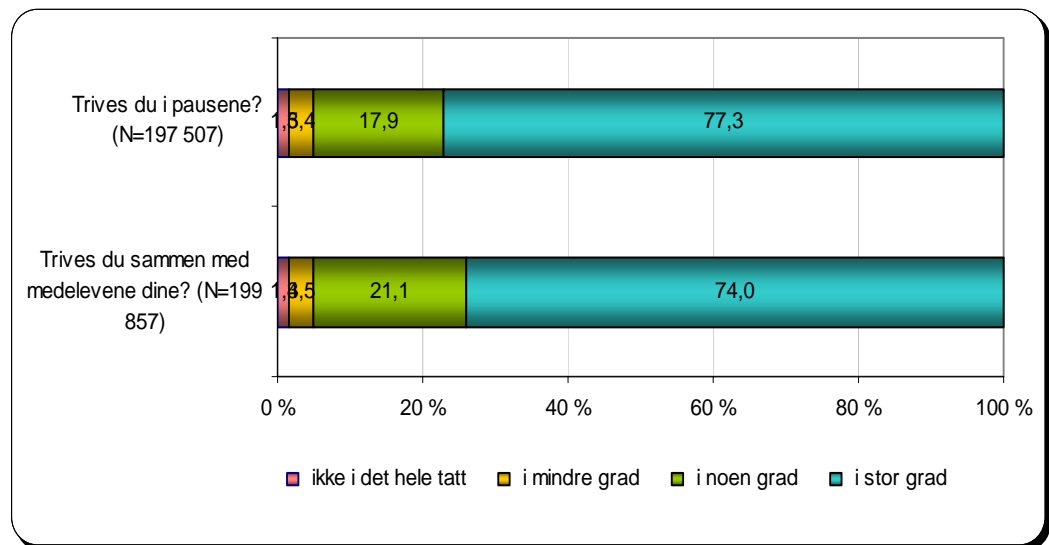
Analysene viser en tydelig samvariasjon mellom ovennevnte spørsmål (variabler). Især gjelder dette for spørsmålene om å trives i pausene og trives med medelever ( $r=.71$ ). Elevene som trives i pausene, trives ofte også med medelever. Også når det gjelder å ha venner på skolen kan vi spore en viss grad av samvariasjon med trivsel i pausene og blant medelever ( $r=.55$ ,  $r=.53$ ). Det betyr at elever som føler at de har venner på skolen også oppgir større trivsel i pausene og med medelevene enn elever som ikke føler at de har venner på skolen. Figur 14 viser hvordan elevene på ungdomstrinnet/videregående skole har svart med hensyn til trivsel i pausene og med medelever, mens Figur 15 viser hvordan elevene på mellomtrinnet har svart på samme spørsmål. Figur 16 viser svarmønsteret blant elevene innenfor begge elevgruppene når det gjelder å ha venner på skolen.

Fordi svaralternativene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående skole er så forskjellige at de ikke lar seg sammenligne, er svarfordelingen vist i to separate figurer når det gjelder spørsmålene om å trives i pausene og med medelever.

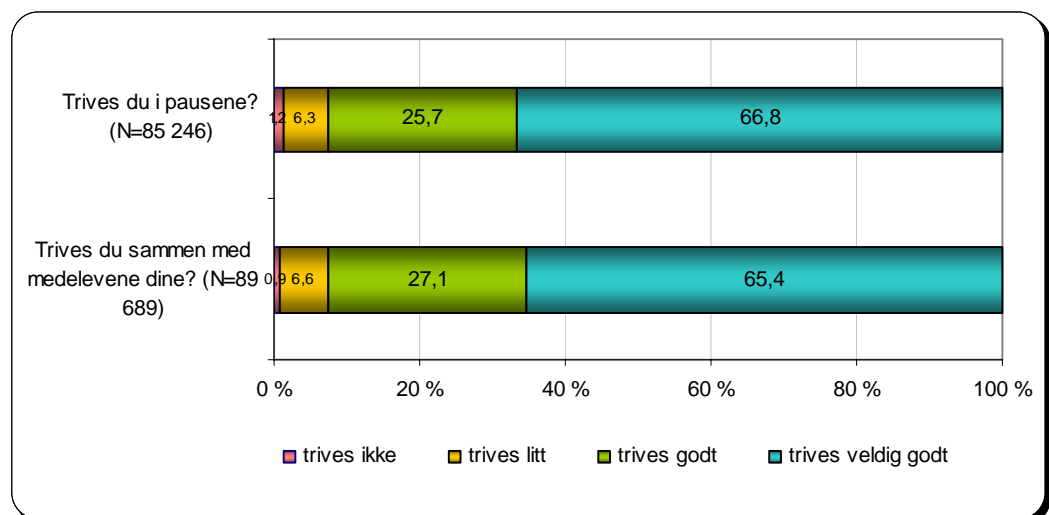
Som i fjorårets undersøkelse, vitner resultatene også i år om at de fleste elevene, både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole, trives godt på skolen. Ser vi på de negative svarene for ungdomstrinnet/videregående opplæring (trives ikke eller i mindre grad), finner vi at bare 5 til 7 % av elevene markerer at de ikke trives i pausene eller sammen med medelevene. Til tross for at denne elevgruppen er liten, må den tas alvorlig. Til tross for at resultatene viser at den store majoriteten av elevene trives bra på skolen, står vi igjen med et viktig og ubesvart spørsmål: Hva ligger det i at elevene trives ”i noen grad”? I kommentarene ovenfor har vi tatt utgangspunkt i at det ble gitt to negative svaralternativ (”ikke i det hele tatt” og ”i mindre grad”) og to positive alternativ (”i noen grad” og ”i stor grad”). Likevel må vi stille spørsmål om det ikke ligger ganske sterke reservasjoner i å trives ”i noen grad”. Hvis en arbeidstaker trives i jobben i noen grad, er det grunn til å tro at han eller hun snart vil se seg om etter en annen jobb. Det kan ikke elevene gjøre, men likevel åpner svarene for ulike tolkinger. Oppsummert vitner resultatene om at det råder høy grad av trivsel blant norske elever. En slik konklusjon må imidlertid nyanseres noe med tanke

på operasjonalisering av trivselsbegrepet. Spørsmålene som her måler trivsel handler utelukkende om sosial trivsel i skolen. En annen og svært viktig dimensjon ved trivsel er faglig trivsel. En samlet konklusjon om trivsel må gjøres på bakgrunn av spørsmål som måler både sosial og faglig trivsel. Resultatene i Figur 14, Figur 15 og Figur 16 vitner om at den sosiale trivselen blant elevene er høy. Resultatene indikerer også at den sosiale trivselen er høyere enn den faglige, noe som også ble funnet i 2005. Det går fram om en sammenligner resultatene i Figur 15 med resultatene som tidligere er vist i figur 7. Mens majoriteten av elevene trives ”i stor grad” sammen med medelevene og i pausene (sosial trivsel), svarer majoriteten at de trives ”i noen grad” med skolearbeidet.

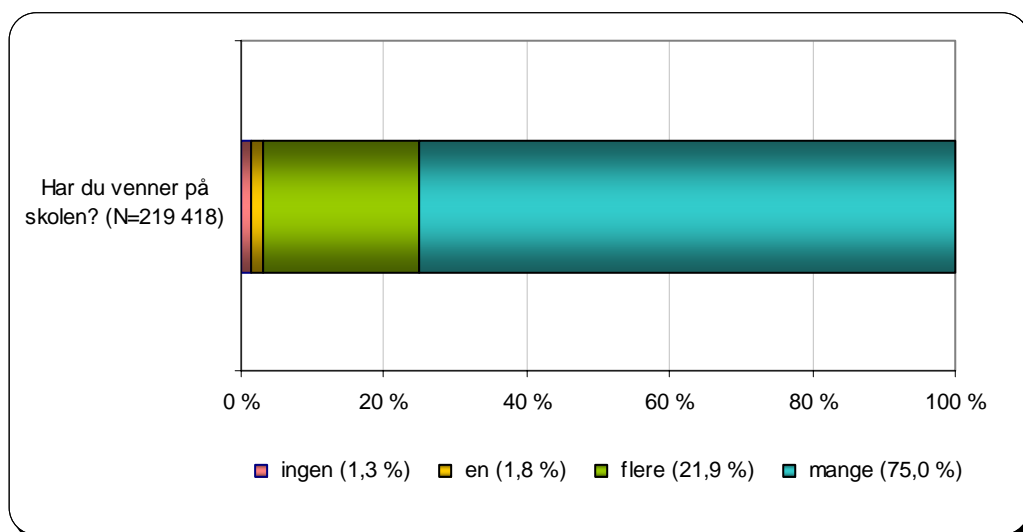
Figur 14 Trivsel på skolen. UT/VGS.



Figur 15 Trivsel på skolen. MT.



Figur 16 Trivsel på skolen. Alle elevgrupper.



### 3.3 Arbeidsmiljø

For å undersøke elevenes syn på arbeidsmiljøet i skolen spurte Elevundersøkelsen elevene om:

- ”Behandler du lærerne dine høflig og med respekt?” (ungdomstrinnet/videregående skole)
- ”Er du vennlig og høflig mot de voksne på skolen?” (Mellomtrinnet)
- ”Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?” (begge elevgrupper)
- ”Kan lærerne starte undervisningen med en gang uten å bruke mye tid på å få ro i klassen?” (begge elevgrupper)
- ”Følger du med og hører etter når læreren snakker?” (begge elevgrupper)
- ”Forstyrrer du de andre elevene når de arbeider?” (begge elevgrupper)
- ”Kommer elevene i din klasse/basisgruppe for sent til timene?” (begge elevgrupper)

Når det gjelder temagruppen arbeidsmiljø finner vi at kun noen av variablene samvarierer, og da kun i liten grad. Dette gjelder mellom å følge med når læreren snakker og å behandle lærere høflig og med respekt ( $r=.37$ ). Det betyr at elever som følger med i timene ofte også behandler læreren høflig og med respekt og omvendt. I tillegg finner vi tendens til samvariasjon når det gjelder å komme presis til timene og kunne starte opp undervisningen umiddelbart etter at timen har begynt ( $r=.34$ ). Dette kan tyde på at lærere som kommer presis til timene sjeldnere trenger mye tid på å få ro i klassen enn lærere som ikke kommer presis. Ellers er det samlet sett lite samvariasjon å spore mellom de andre variablene.

Figur 19 viser at elevene stort sett hevder å følge med i timene og at lærerne oftest kommer presis til timene. Hele 80 % av elevene sier at de ofte eller alltid følger med når læreren snakker. Når det gjelder å kunne starte undervisningen like etter at timen har begynt, er elevene imidlertid mer nøkterne i sine svar. Om lag 35 % av elevene sier at det kun av og til er slik at lærerne kan starte med undervisningen like etter at den har begynt. Vi finner ingen signifikant endring i resultatene mellom 2005 og 2006.

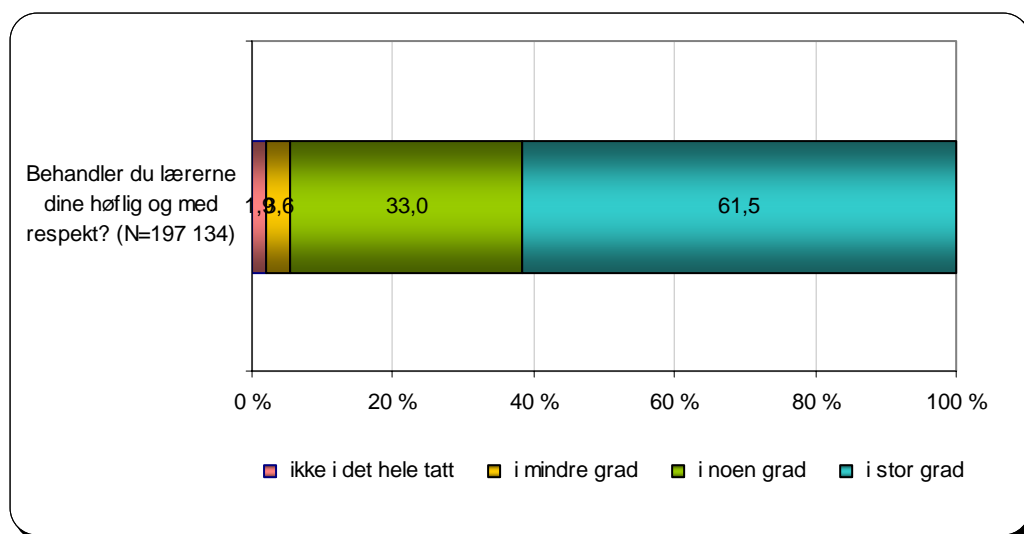


Analysen viser at antall undervisningsårsverk på skolen kan ha en viss betydning for arbeidsmiljøet i klassen. Resultatene tyder mer konkret på at elevene noe sjeldnere kommer for sent til timene på skoler med få (131-1836) undervisningsårsverk sammenliknet med elever på skoler med både mange (over 3171) og middels antall undervisningsårsverk (1836-2464) (ES=.39, .22). I tillegg finner vi også en tendens i retning av at elever ved små skoler (2-215 elever) noe sjeldnere opplever at elevene kommer for sent til timene enn elever ved middels store (317-407 elever) og store skoler (over 407 elever) (ES= .23, .26). Tendensen gjelder ikke når vi sammenlikner store skoler med middels store skoler. I tillegg viser analysen en liten, men signifikant tendens til at elever i store kommuner (over 50 000) noe oftere kommer for sent til timene enn elever i små kommuner (1-5000 innbyggere) (ES=.22). På bakgrunn av ovennevnte resultat og fordi skolestørrelse ofte er sammenfallende med kommune størrelse er ikke dette et uventet resultat. Det viser seg også at tendensen ikke gjelder når vi sammenlikner store og små kommuner med middels store kommuner (10 001-25 000 innbyggere). I tillegg finner vi at elevene på videregående skole noe oftere oppgir at lærerne kan starte undervisningen umiddelbart etter at timen er begynt sammenliknet med elevene i grunnskolen (ES=.38). I tillegg sier elevene på grunnskurs noe oftere enn elevene på 10. trinn at lærerne kan starte undervisningen umiddelbart etter at timen er begynt (ES=.40).

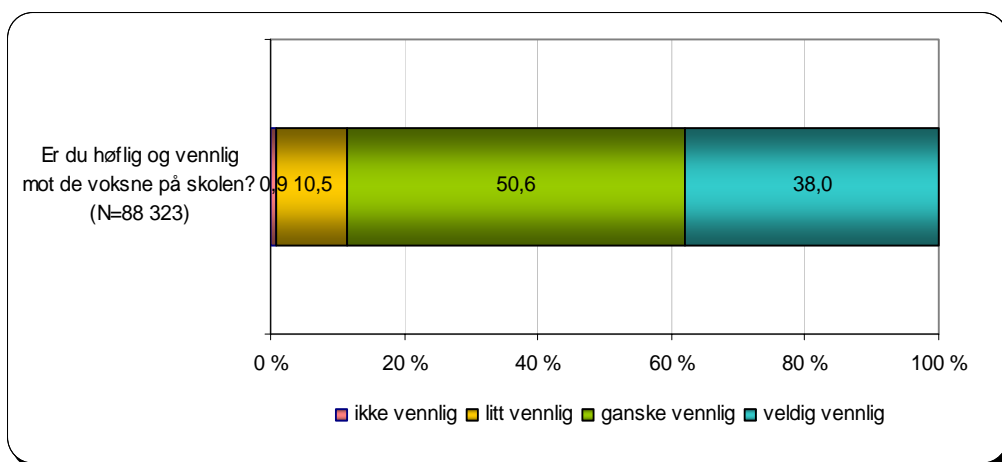
Figur 20 viser endelig hvordan elevene i begge elevgruppene har svart når det gjelder å forstyrre andre elever og å komme for sent til timene.

Av Figur 17, 18 og 19 ser vi, som fjorårets undersøkelse også avdekket, at langt de fleste elevene mener at de opptrer høflig mot lærerne, til tross for at elevene på mellomtrinnet er noe mer lunkne i sine svar. Videre analyser viser at det bare kan spores små kjønnsforskjeller med hensyn til egen oppfatning av oppførsel i forhold til lærerne. Det viser seg mer konkret at jenter noe oftere enn gutter mener at de behandler lærerne høflig og med respekt (ES=.20). I tillegg finner vi tendenser til at elevene i videregående skole oftere sier at de behandler lærerne sine høflig og med respekt enn elevene i grunnskolen (ES=.20).

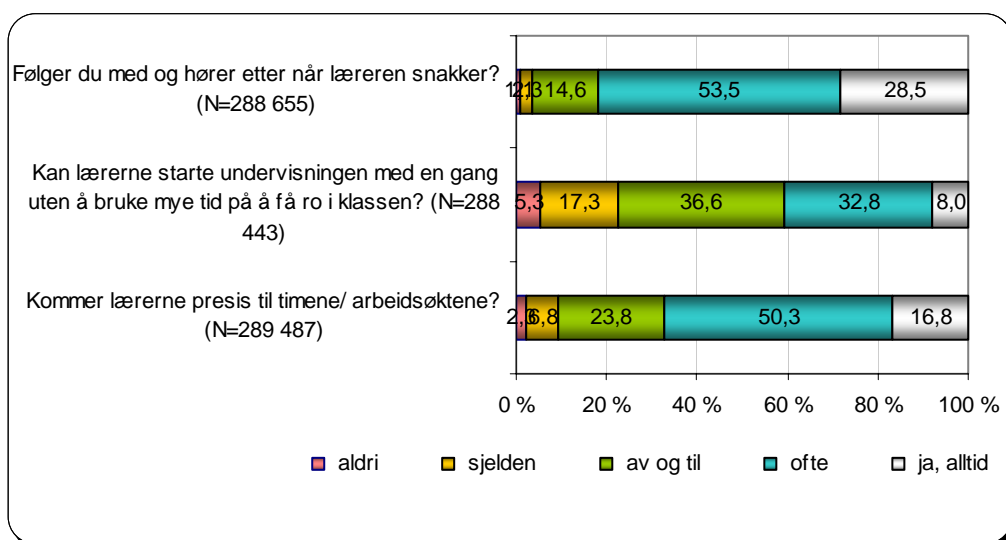
Figur 17 Arbeidsmiljø. UT/VGS.



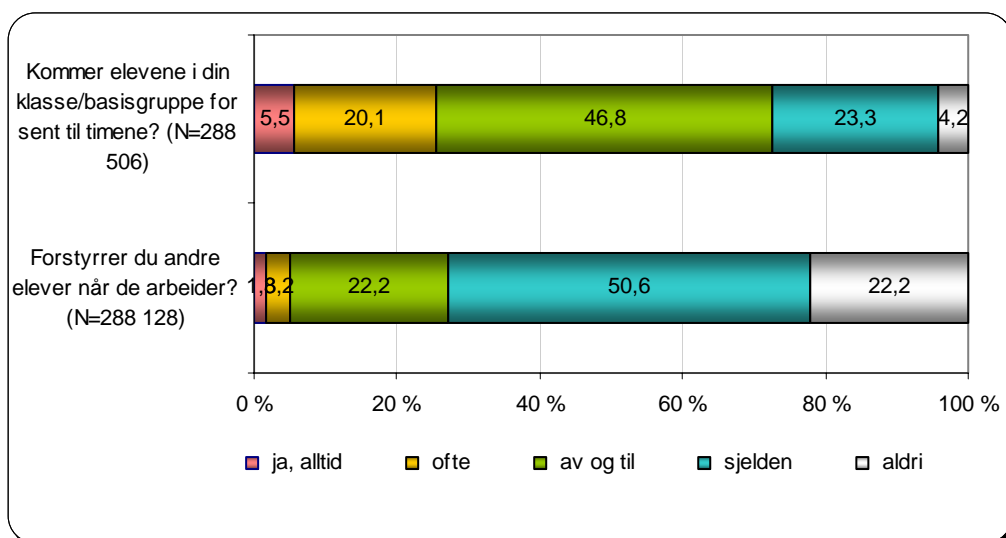
Figur 18 Arbeidsmiljø. MT.



Figur 19 Arbeidsmiljø. Alle elevgrupper.



Figur 20 Arbeidsmiljø. Alle elevgrupper.



Av Figur 20 ser vi at elevene er mer positive i sine svar når det gjelder spørsmålet om de forstyrrer andre elever i timene enn det de er når de skal vurdere hvorvidt elevene i klassen kommer for sent til timene. Over 70 % av elevene sier at de aldri eller sjelden forstyrrer andre elever når de arbeider, mens nesten halvparten av elevene sier at det av og til er slik at elevene i klassen kommer for sent til timene. Svarmønsteret er således noenlunde likt det vi fant i fjor. Når resultatene skal tolkes er det viktig å være klar over den distinksjon det kan representere å be noen vurdere egen eller andres atferd. Resultatene tyder på at det er noen få elever som forstyrrer undervisningen. Da vil mange svare benektende på at de selv forstyrrer, men bekreftende på at undervisningen ofte blir forstyrret. Videre analyser viser at det finner sted en liten, men signifikant kjønnsforskjell når det gjelder vurdering av arbeidsmiljøet i klassen. Tendensen går i retning av at guttene noe oftere enn jentene sier at de forstyrrer de andre elevene når de arbeider ( $ES=.20$ ). I tillegg finner vi at det er klart mer utbredt blant elevene i videregående skolen å komme for sent til timene enn elevene i grunnskolen ( $ES=.46$ ).

### 3.4 Mobbing

For å få informasjon om utbredelsen av mobbing blant elevene, ble elevene i alle elevgruppene bedt om å svare på følgende spørsmål:

”Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?”

”Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?”

”Blir du mobbet av:”

- medelever i klassen/på klassetrinnet
- andre elever på skolen
- en eller flere lærere
- andre voksne på skolen

Spørreskjemaene inneholdt i tillegg to spørsmål hvor elevene vurderte hvordan skolen forholdt seg til mobbing. Spørsmålene var:

- ”Passer lærerne på at elevene ikke blir mobbet?”
- ”Er det vanlig å si fra hvis noen blir mobbet?”

”Vet ikke” var her et svaralternativ. Tilfellene av ”vet ikke”-svar regnes som manglende opplysninger.

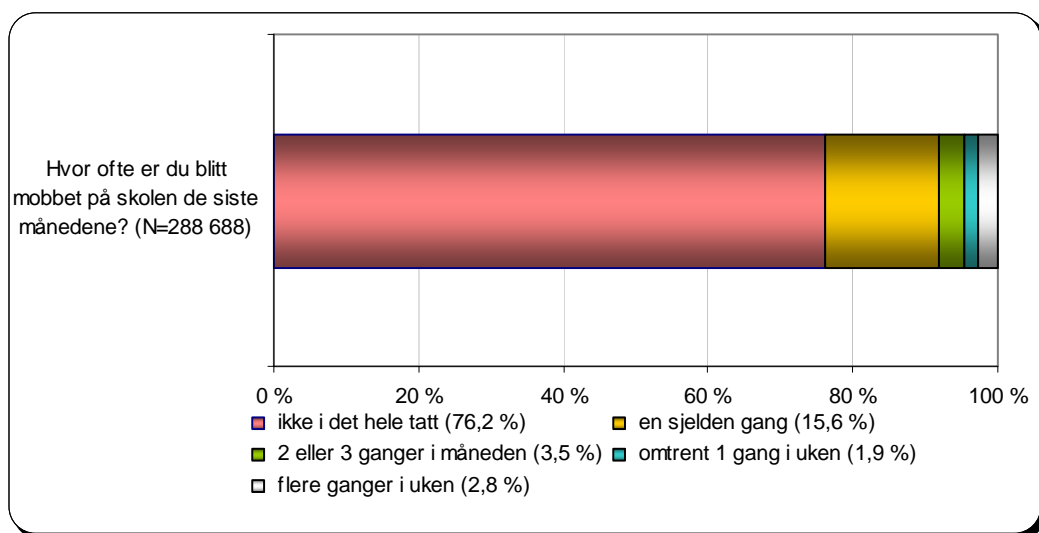
På spørreskjemaet ble det gitt en definisjon av mobbing som elevene skulle forholde seg til når de besvarte spørsmålene:

”Mobbing er gjentatt negativ eller 'ondsinnert' atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.”

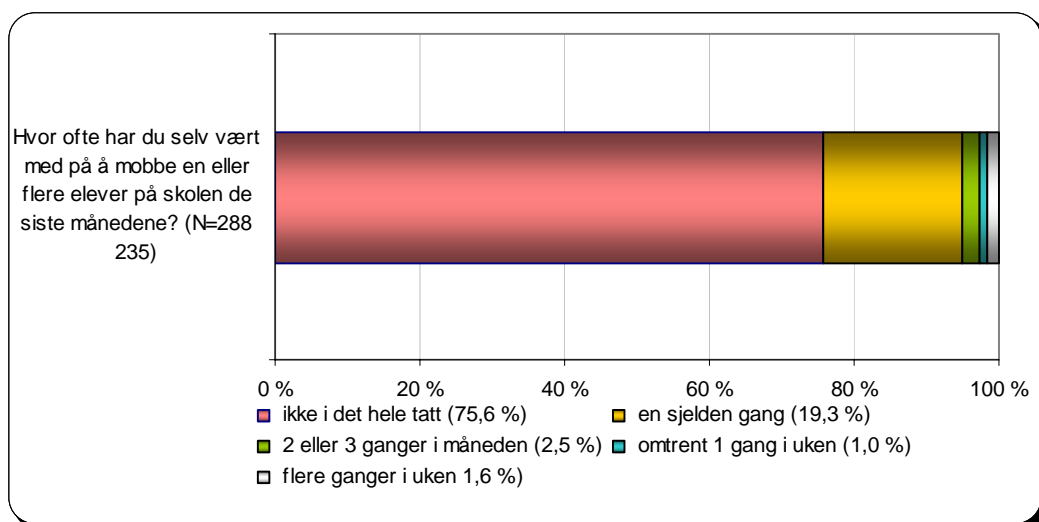
Undersøkelser viser at det finner sted relativt sterk korrelasjon mellom enkelte av variablene som måler mobbing. Især finner vi sterke samvariasjoner mellom spørsmålet ”Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?” og spørsmålene ”Blir du mobbet av medelever i klassen?” og ”Blir du mobbet av andre elever på skolen?” ( $r=.82, .71$ ). Det betyr at mobbing på skolen skjer både innenfor klasseenheter og utenfor disse enhetene. Et slikt funn bekreftes også i resultatene i Figur 23.

Dette vil vi kommentere ytterligere nedenfor. Mellom spørsmålene som omhandler hvem som utfører mobbing finner vi også tendenser til samvariasjon ( $r=.47-.70$ ). Det viser en tendens til at det er de samme elevene som blir mobbet av ulike mobbeutøvere: medelever i klassen, andre elever på skolen, lærere og andre voksne på skolen. Størst grad av samvariasjon finner vi mellom å bli utsatt for mobbing av lærere og andre voksne på skolen.

**Figur 21 Utsettelse for mobbing. Alle elevgrupper.**



**Figur 22 Deltakelse i mobbing. Alle elevgrupper.**



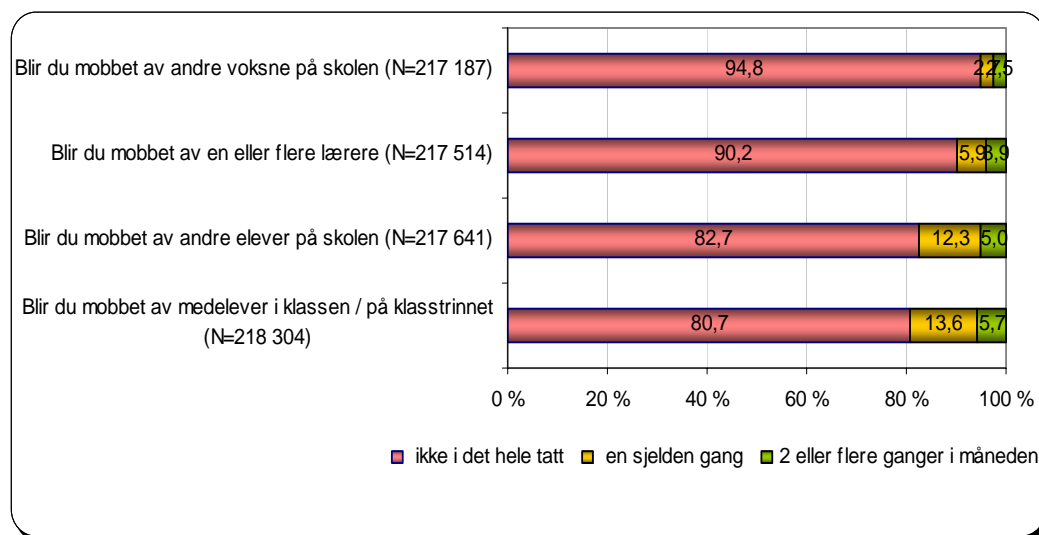
Når det gjelder mobbing ser vi i Figur 21 som resultatene også viste i 2005 at kun en liten andel av elevene opplever å bli mobbet på skolen de senere månedene. Likevel er det vesentlig at en andel på over 20 % sier at de blir mobbet, i varierende omfang. Flesteparten av disse kun en sjelden gang. Det å bli utsatt for mobbing kan ha svært negative og langvarige konsekvenser for dem det gjelder. Resultatene i Figur 22 viser at svarfordelingen når det gjelder å delta i mobbing i stor grad samsvarer med svarfordelingen vi finner i utbredelsen av mobbing. Det viser seg videre en liten, men signifikant kjønnsforskjell med hensyn til deltakelse i mobbing. Guttene oppgir noe oftere enn jenter at de deltar i mobbing ( $ES=.37$ ). Når det gjelder å bli utsatt for

mobbing finner vi en tendens til at mobbing foregår noe hyppigere i grunnskolen enn i videregående skole (ES=.25).

Fra regjeringens side har det blitt satset på arbeid mot mobbing i skolen de senere årene. Eksempelvis iverksatte regjering Bondevik ”Manifest mot mobbing 2002-2004” for å redusere en ytterligere utbredelse av mobbing (Junge og Tikkanen, 2004). Manifestet ble besluttet videreført etter 2004. Studier har vist at den langvarige trenden med økning i forekomsten av mobbing stoppet i 2004. Slike resultater kan tyde på at manifestet har vært vellykket (Junge og Tikkanen, 2004). Det nye Manifest mot mobbing bygger på erfaringene fra forrige manifestperiode og viderefører dem.

Parallelt med en utflating av utbredelsen av mobbing, er det lite som tyder på reduksjon i forekomsten av mobbing over år. Som vi problematiserte i rapporten fra Elevundersøkelsen 2005 kan en årsak til dette være for kort tidsperspektiv siden manifestet ble iverksatt. På bakgrunn av dette kunne man forventet en tendens til færre tilfeller av mobbing i 2006 enn i 2005. Resultatene avdekker imidlertid at utbredelsen av mobbing er omtrent identisk i 2005 som i 2006. Konklusjonen bygger på at det ikke finner sted noen signifikant ulikhet i resultatene mellom 2005 og 2006 i utbredelsen av mobbing. Dette innebærer at utbredelsen av mobbing ikke har økt etter utflatingen i 2004, men at det heller ikke har skjedd noen reduksjon etter innføringen av det nye Manifestet. Fravær av økning er imidlertid et ønskelig resultat. Fordi det å endre handlingsmønstre som mobbing er tidsmessig krevende, vil et utvidet Manifest over flere år muligens kunne øke mulighetene for å oppnå en reduksjon i utbredelsen av mobbing.

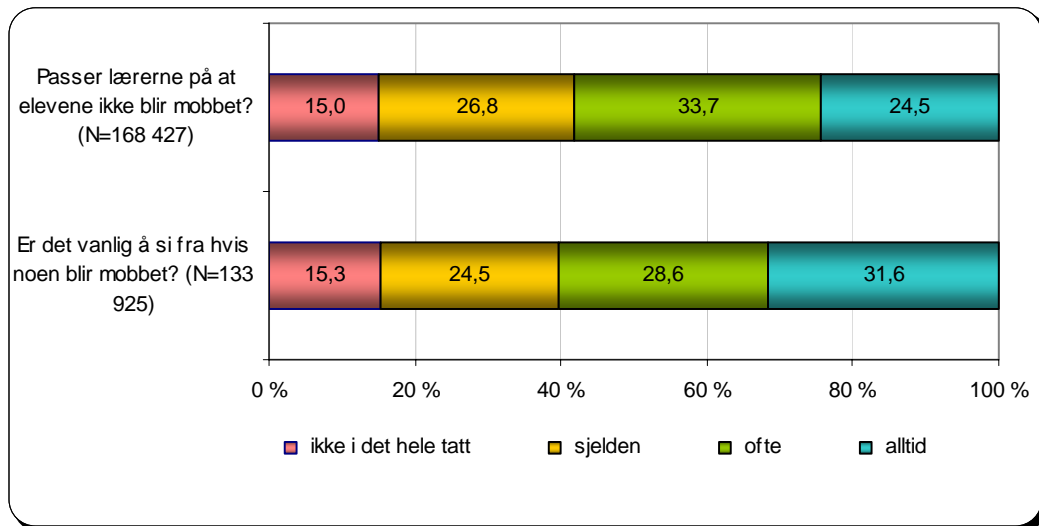
**Figur 23 Mobbet av hvem? Alle elevgrupper.**



Ovenfor viste vi at det er en tendens til at det er de samme elevene som blir mobbet av ulike grupper av mobbere. Figur 23 viser likevel at medelever i klassen og andre elever på skolen står for mesteparten av mobbingen. Samlet tyder ovennevnte funn på at kun et fåtall av elevene opplever å bli mobbet. Det reduserer ikke alvorret for de som blir utsatt for mobbing og arbeidet mot 0-toleranse må fortsette. Det kan imidlertid tenkes at Elevundersøkelsen ikke fanger opp hele sannheten hva gjelder mobbing blant barn og unge. Som vi også problematiserte i analysen av Elevundersøkelsen 2005 forekommer det muligens nye måter å mobbe på. Mobbing via mobiltelefon mellom medelever i klassen og på skolen både innenfor og utenfor skoletid kan nevnes som et eksempel.

Videre analyser viser tendenser til at det er noe mer utbredt å bli utsatt for mobbing av medelever i klassen og andre elever på skolen i grunnskolen enn i den videregående skolen (ES=.19, .28).

Figur 24 Mobbing på skolen. Alle elevgrupper.



Figur 24 viser at det bare er om lag 60 % av elevene som mener det er vanlig å si ifra når elevene ser at noen blir mobbet. Samtidig er det 58 % av elevene som mener at lærerne ofte eller alltid passer på at mobbing ikke finner sted. Dette resultatet er vanskelig å tolke og kan forstås på ulike måter. At over halvparten av elevene gir så positive svar kan fortolkes som et godt resultat. På den annen side betyr det også at ca. 40 % av elevene mener at det sjelden eller aldri blir sagt fra når noen blir mobbet og at 42 % av elevene mener at lærerne sjelden eller aldri passer på at mobbing ikke finner sted. Dette kan fortolkes som et ganske nedslående resultat etter flere år med aktivt arbeid mot mobbing.

Videre analyser viser at det er en liten, men signifikant sammenheng mellom antall undervisningsårsverk ved skolen og mobbing. Mer konkret tyder resultatene på at elever på skoler med mange undervisningsårsverk oftere enn elever fra skoler med få undervisningsårsverk sier at lærerne sjelden passer på ved mobbing. Tendensen gjelder når vi sammenlikner resultatene for elever fra skoler med mange undervisningsårsverk (over 3171) med resultatene for elever både fra skoler med få og middels undervisningsårsverk (ES=.33, .23). I tillegg finner vi små, men signifikante tendenser til at elevene ved skoler med mange undervisningsårsverk oftere uttrykker at elevene sjelden sier i fra ved mobbing. Tendensen gjelder både sammenliknet med skoler med et lavt antall undervisningsårsverk og med skoler med middels antall undervisningsårsverk (ES=.31, .23).

Videre analyser viser at skolestørrelse har liten, men signifikant betydning for lærernes rolle i forhold til mobbing på skolen. Mer konkret finner vi at elevene ved store skoler (over 407 elever) sjeldnere sier at lærerne passer på at elevene ikke blir mobbet enn elevene ved små skoler (2-215 elever) (ES=.23). Det betyr at antall elever på skolen, i likhet med antall undervisningsårsverk, kan ha betydning på hvor aktive lærerne er i forhold til å forsøke å motvirke mobbing blant elevene. Det må imidlertid presiseres at analysene viser at tendensen kun er gjeldende når vi sammenlikner resultatene mellom store og små skoler, og ikke når vi sammenlikner små skoler med middels store skoler (317-407 elever) og store skoler med middels store skoler.

Fordi både antall elever på skolen og antall undervisningsårsverk er et mål på skolestørrelse, er det ikke uventet at vi finner tendenser i samme retning når det gjelder mobbing på skolen. En årsak til at elever ved store skoler er noe mindre positive til lærernes årvåkenhet knyttet til mobbing enn elever ved mindre skoler kan være at jo større skoler, jo mer uoversiktlig kan det bli i skolegården. Det at elevene ved skoler med mange undervisningsårsverk oftere uttrykker at elevene sjelden sier i fra ved mobbing kan skyldes at større skoler preges av mer upersonlig forhold mellom elever i ulike klasser, som ikke kjenner hverandre.

I tillegg viser det seg at jenter noe oftere enn gutter oppgir at det er vanlig å si i fra hvis noen blir mobbet (ES=.38). Det viser seg også en klar tendens til at det både er vanligere å si i fra ved mobbing og at lærerne oftere passer på at elevene ikke blir mobbet i grunnskolen enn i den videregående skolen (ES=.46, .55), etter elevenes oppfatning.

### 3.5 Arbeidsplaner og læreplanmål

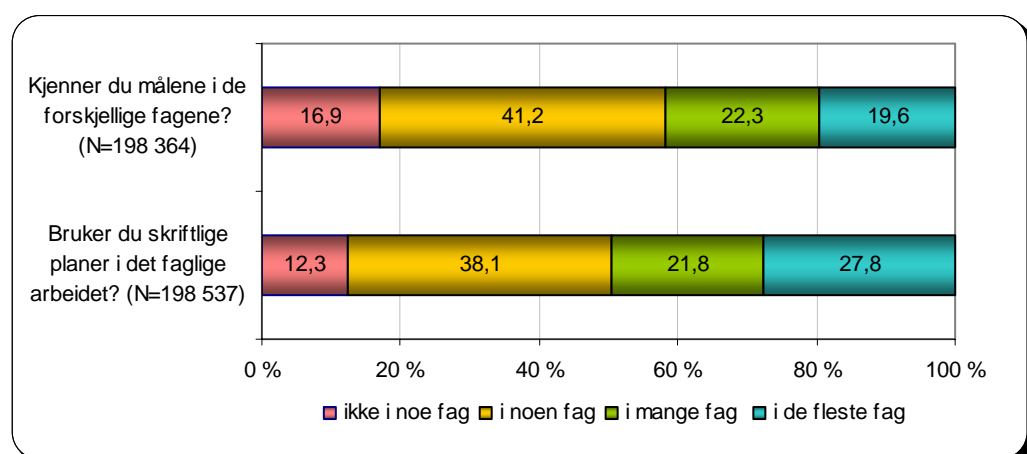
Elevundersøkelsen inneholdt også spørsmål som omhandlet hvordan elevene opplever bruken av arbeidsplaner i skolen og graden av kjennskap til faglige mål. Spørsmålene ble kun stilt elevene på ungdomstrinnet/videregående skole og lød som følgende:

- ”Bruker du skriftlige planer i det faglige arbeidet?”
- ”Kjenner du målene i de forskjellige fagene?”

Som ventet var det positiv korrelasjon ( $r = .44$ ) mellom svarene på de to spørsmålene: elever som oppgir at de bruker skriftlige planer i det faglige arbeidet opplever å ha bedre kjennskap til de faglige målene.

I Figur 25 vises elevenes svarmønster når det gjelder å kjenne til faglige mål og bruken av skriftlige planer.

Figur 25 Arbeidsplaner og læreplanmål. UT/VGS.



I likhet med i 2005 ser vi av Figur 25 at om lag 40 % av elevene sier at de kun i noen fag kjenner til faglige mål og bruker skriftlige planer i det faglige arbeidet. Analyser viser at det ikke finner sted noen signifikant ulikhet i resultatene mellom 2005 og 2006.

Videre analyser viser at det er noe mer utbredt å kjenne til de faglige målene i grunnskolen enn i den videregående skolen ( $ES=.34$ ). Det viser seg videre at det er klart mer utbredt å bruke skriftlige planer i det faglige arbeidet i grunnskolen enn i den videregående skolen ( $ES=.56$ ). På bakgrunn av dette er det ikke uventet at vi også finner at det er noe mer utbredt å bruke skriftlige planer i faglig arbeid i 10. trinn sammenliknet med grunnkurs ( $ES=.48$ ). Dette er et paradoksalt resultat og tyder på at jo eldre og mer modne elevene er og jo mer de er i stand til å arbeide selvstendig, jo mindre legges det til rette for at de skal kjenne målene med sitt eget arbeid. Dette bør gi grunnlag for å se nærmere på arbeidsformene som benyttes i videregående skole. Ettersom de nye læreplanene vektlegger at staten ikke skal foreskrive arbeidsmetoder, kun hvilke mål som skal nås, er dette en utfordring som rettes til skolene selv.

### 3.6 Elevmedvirkning

For å få opplysninger om elevers opplevelse av medvirkning i det faglige arbeidet på ungdomstrinnet/videregående opplæring ble de bedt om å svare på følgende spørsmål:

”Er det mulig for deg å være med på å:”

- lage arbeidsplaner i fagene
- velge mellom oppgavetyper i fagene
- velge arbeidsmåter i fagene
- vurdere eget arbeid

Spørreskjemaet for ungdomstrinnet/videregående opplæring begrenser seg ved at spørsmålet omhandler hvorvidt elevmedvirkning er mulig for elevene, og ikke om det i realiteten er stor grad av elevmedvirkning.

I likhet med elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ble også elevene på mellomtrinnet bedt om å svare på spørsmål om elevmedvirkning. Spørsmålene om elevmedvirkning var til dels overlappende, men ikke identiske i spørreskjemaene for de to elevgruppene. Elevene på mellomtrinnet ble stilt følgende spørsmål:

”Får du være med på å:”

- lage arbeidsplaner
- velge mellom ulike oppgavetyper i fagene
- bestemme hvordan du skal arbeide med fagene

Forskjellen mellom spørreskjemaene som ble brukt på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring ligger i at det på mellomtrinnet spørres om det i realiteten er stor grad av elevmedvirkning, og ikke om elevmedvirkning er mulig, slik som i spørreskjemaet for ungdomstrinnet/videregående opplæring.

I tillegg ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål:

- ”Har du fått opplæring i hvordan du kan medvirke i arbeidet med fagene?”

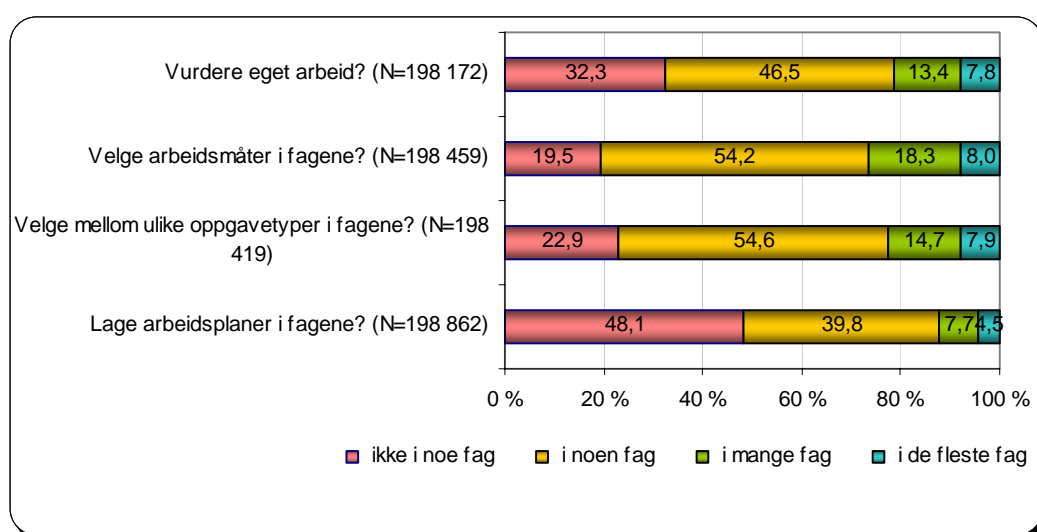
Spørsmålet ble kun stilt elevene på ungdomstrinnet/videregående skole, og svaralternativene var: ”ikke i noen fag”, ”i noen fag”, ”i mange fag” og ”i de fleste fag” samt ”vet ikke”. Fordi det kan være vanskelig å tolke betydningen av å svare ”vet ikke”, har vi valgt å inkludere de som svarte ”vet ikke” i den gruppen elever som vi mangler opplysninger om. Mellom enkelte av variablene som omhandler elevmedvirkning



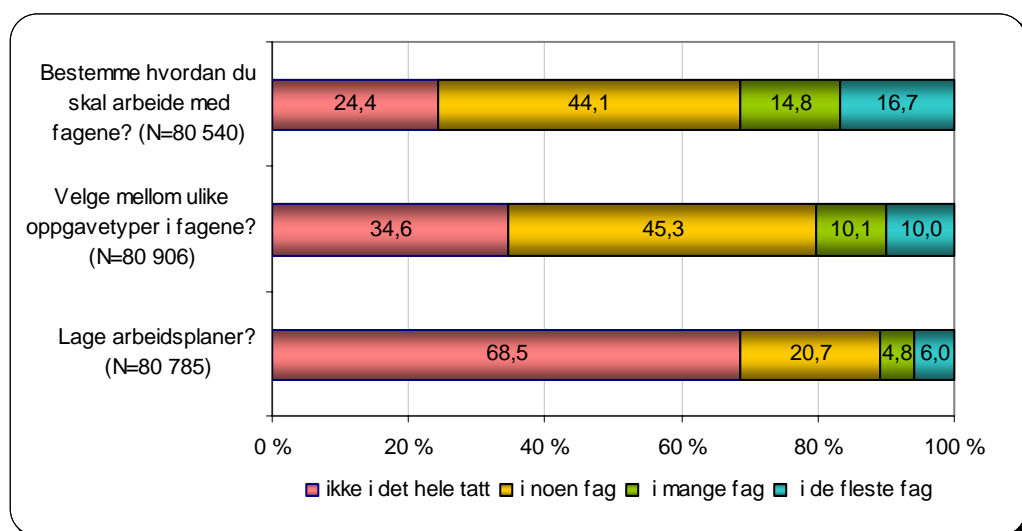
finder vi moderate tendenser til samvariasjon. For det første finner vi at elevene som sier de får velge mellom ulike oppgavetyper i fagene ofte også sier at de får velge mellom ulike arbeidsmåter i fagene ( $r = .60$ ), at de har mulighet til å være med å lage arbeidsplaner ( $r = .48$ ) samt at de opplever å ha mulighet til å være med å vurdere eget arbeid ( $r = .41$ ). Dersom elevene opplever en form for elevmedvirkning er det ofte slik at de opplever flere muligheter til å medvirke, altså en mer generell opplevelse av elevmedvirkning.

Figur 26 viser elevenes svar på spørsmål om medvirkning i planlegging og vurdering av faglig arbeid. Flere av spørsmålene i de to elevgruppene er som nevnt til dels overlappende. Resultatene fra mellomtrinnet vises i egen figur under resultatene for ungdomstrinnet/videregående skole, i Figur 27. Figur 28 viser hvordan elevene svarte på spørsmål om opplæring i faglig medvirkning.

**Figur 26 Er det mulig for deg å være med på å: UT/VGS.**



**Figur 27 Får du være med på å: MT.**



Samlet sett viser Figur 26 at elevene opplever en begrenset grad av medvirkning i planlegging og vurdering av faglig arbeid. Når det gjelder arbeidsplaner finner vi at

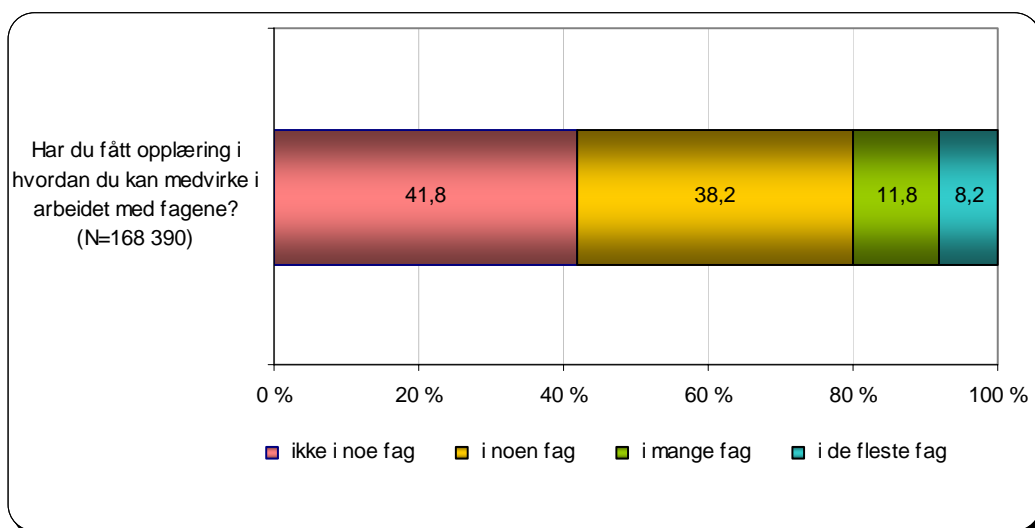
hele 69 % av elevene på mellomtrinnet (Figur 27) og 48 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ikke opplever noen medvirkning på dette området i noen fag, mens bare 11 % av elevene på mellomtrinnet og 12 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring opplever å ha medvirkning på arbeidsplaner i mange eller de fleste fag. Det elevene opplever å ha størst medvirkning på, er arbeidsmåtene, og dette gjelder både for elevene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående opplæring. Men selv her opplever ca. 20 % av elevene både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring at de ikke har medvirkning i noen fag, mens henholdsvis 54 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring og 44 % av elevene på mellomtrinnet bare opplever medvirkning i noen fag. Tilsvarende resultater finner vi også for medvirkning i valg av oppgavetyper og for vurdering av eget arbeid, hvor nær 1/3 av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ikke deltok i vurdering av eget arbeid i noen fag.

Videre analyser viser at det er noe mer vanlig blant elevene i den videregående skolen enn i grunnskolen å få være med på å lage arbeidsplaner i fagene (ES=.36). Ikke uventet finner vi likeledes at det er noe mer utbredt blant elevene på GK å få være med på å lage arbeidsplaner enn blant elevene på 10. trinn (ES=.22). Når det gjelder å få være med på å vurdere eget arbeid ser vi at dette er noe mer utbredt i grunnskolen enn i den videregående skolen (ES=.21).

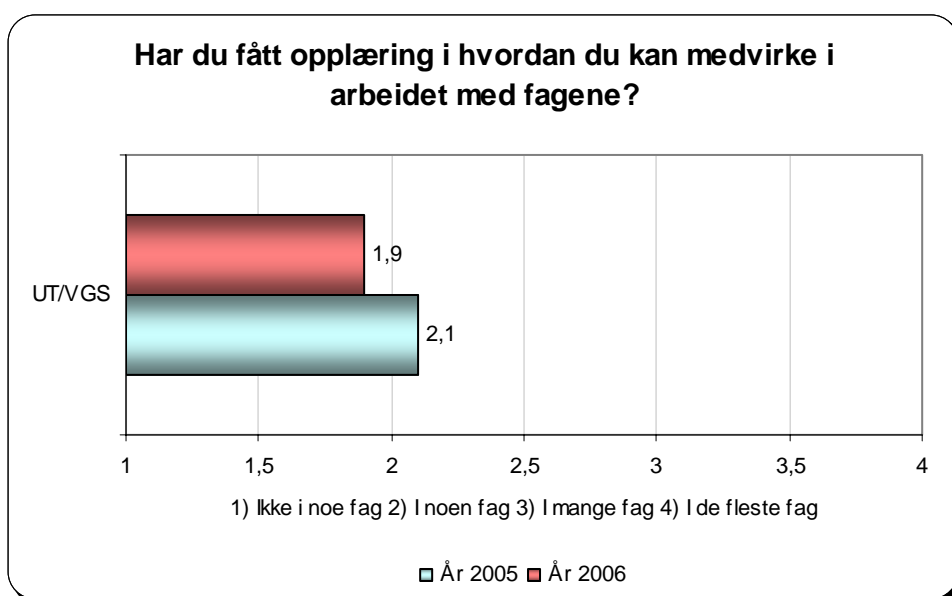
Figur 28 viser at hele 42 % av elevene sier de ikke har fått opplæring i faglig medvirkning i noen fag. Under 20 % oppgir at de har fått opplæring i mange eller de fleste fag. Et slikt resultatet bør vektlegges fordi det kan være et uttrykk for at elevmedvirkning er et område for forbedring i den norske skolen. I tillegg viser analyser at det har funnet sted en signifikant endring i negativ retning fra 2005 når det gjelder utbredelsen av opplæring i faglig medvirkning i skolen (ES=.22). Av Figur 29 ser vi at en noe større andel av elevene i 2006 sier at de ikke har fått opplæring i faglig medvirkning enn det som var tilfelle i 2005. Som Figur 30 viser, så gjelder denne tendensen for flere av klassetrinnene. Mer konkret finner vi at blant elevene på alle trinn i den videregående skolen og blant elevene på 9. trinn er det tendenser til at det har funnet sted mindre opplæring i faglig medvirkning siden 2005 (ES: 9.trinn: 0.20, GK: 0.23, VKI: 0.23, VKII: 0.22).

I Figur 29 og Figur 30 presenteres tendenser til endring fra 2005 i spørsmål som omhandler elevmedvirkning.

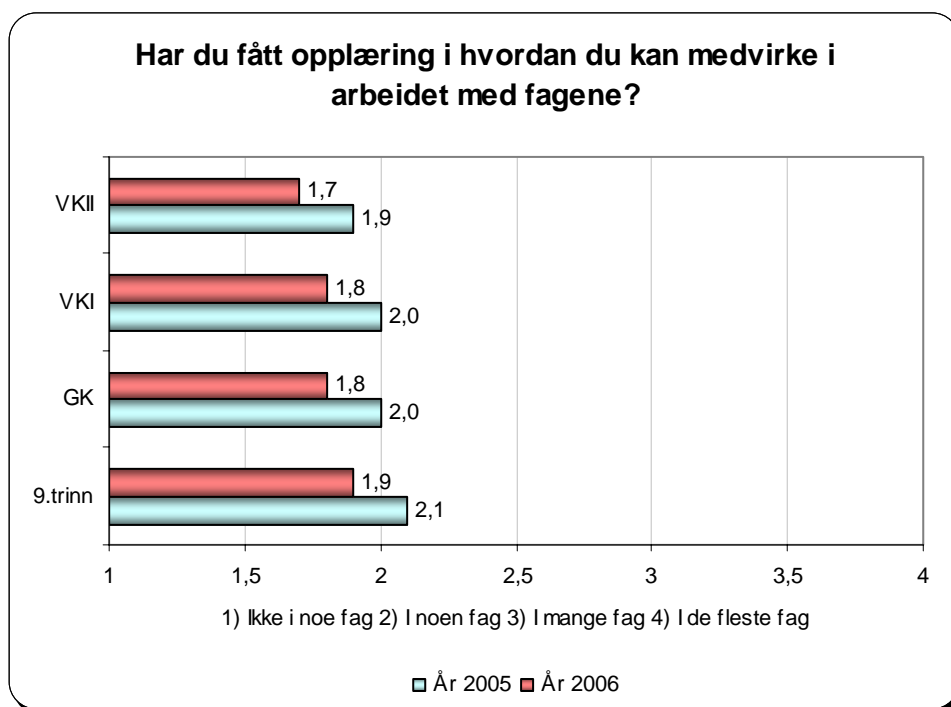
Figur 28 Elevmedvirkning. UT/VGS



Figur 29 Elevmedvirkning 2005-2006



Figur 30 Elevmedvirkning 2005-2006. Klassetrinn.



### 3.7 Elevråd

For å kartlegge elevrådets rolle i skolen har Elevundersøkelsen stilt elevene fire ulike spørsmål:

1. Er elevene med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen?
2. Tar elevene valg av tillitselev på alvor?
3. Gjør elevrådet et godt arbeid på skolen?
4. Hører lærerne og rektor på elevrådet?

Vi har valgt å ikke presentere andelen som har svart ”vet ikke” i Figur 31, da det kan være problematisk å tolke hvilke holdninger en slik uttalelse reflekterer.

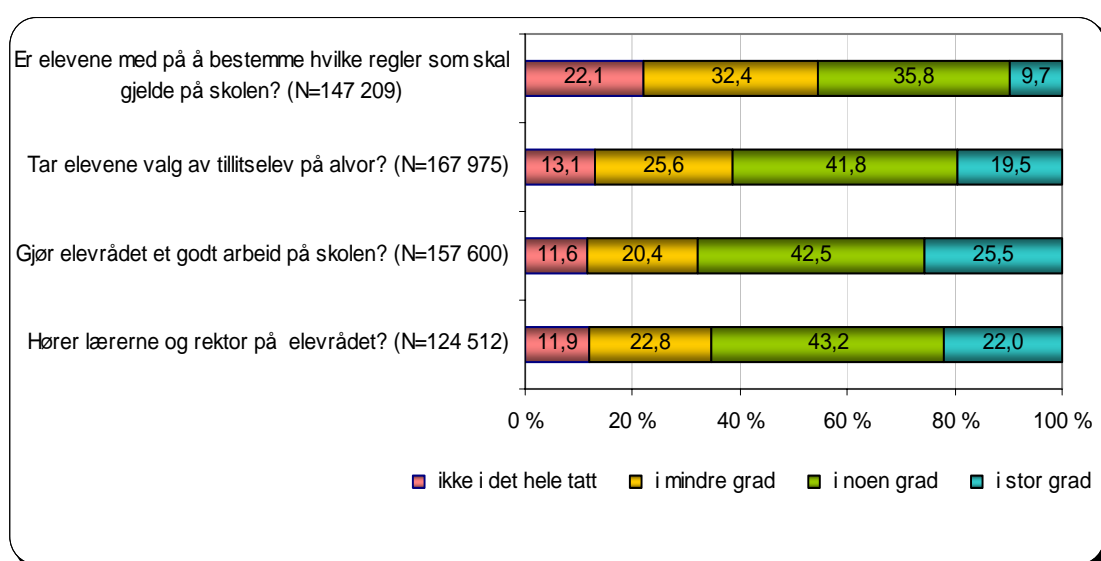
Elevene på mellomtrinnet ble bedt om å svare på de to sistnevnte spørsmålene, men svaralternativene var ulike. Mellom spørsmålene/variablene som måler elevrådets rolle finner vi enkelte tendenser til samvariasjon. Eksempelvis tyder resultatene på at der elevene mener at elevrådet gjør et godt arbeid, oppfatter elevene også sterkere at lærerne hører på elevrådet ( $r=.59$ ) samt at elevene tar valget av tillitselev mer på alvor ( $r=.52$ ). Det er også en klar sammenheng mellom elevenes oppfatning av at lærerne hører på elevrådet og deres opplevelse av å få være med å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen ( $r=.50$ ).

Figur 31 viser at over 60 % av elevene sier at rektor og lærere hører på elevrådet, at elevrådet gjør et godt arbeid på skolen samt at elevene tar valg av tillitselev på alvor. Dette kan tolkes som at elevene på ungdomstrinnet/videregående skole samlet vurderer elevrådets rolle som moderat sterk. Når det gjelder spørsmålet om elevene er med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen, er de mer lunkne i sine svar. Over halvparten av elevene sier at dette ikke skjer i det hele tatt eller kun i mindre grad. Figur 32 og Figur 33 viser at mellom 70 og 80 % av elevene på mellomtrinnet synes elevrådet gjør et godt arbeid og opplever at lærerne hører på elevrådet

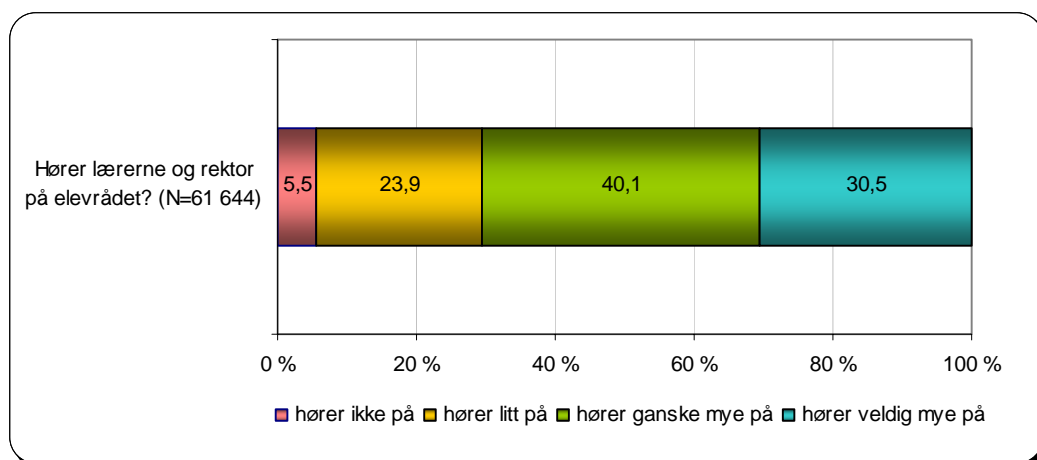
Resultatene kan således vitne om at de yngre elevene opplever elevrådets rolle som mer sterk enn det elevene på ungdomstrinnet/videregående skole gjør. Analyser viser at lite tyder på at elevrådets rolle på skolen har endret seg i løpet av det siste året.

Når det gjelder vurdering av elevrådets rolle på skolen, finner vi små, men signifikante kjønnsforskjeller. Tendensene går i retning av at jentene er noe mer positive i sin generelle vurdering av elevrådets rolle på skolen. En slik konklusjon bygger på at analysene avdekker en tendens til at jentene oftere enn guttene synes at elevene tar valg av tillitslev å alvor (ES=.23), de synes oftere at elevrådet gjør et godt arbeid på skolen (ES=.26), i tillegg til at de noe oftere opplever at lærerne og rektor hører på elevrådet (ES=.22). Vi finner også at elevene i grunnskolen oftere opplever at elevene tar valg av tillitslev på alvor, samt at de oftere synes at elevrådet gjør et godt arbeid sammenliknet med elevene i videregående opplæring (ES=.20, .25).

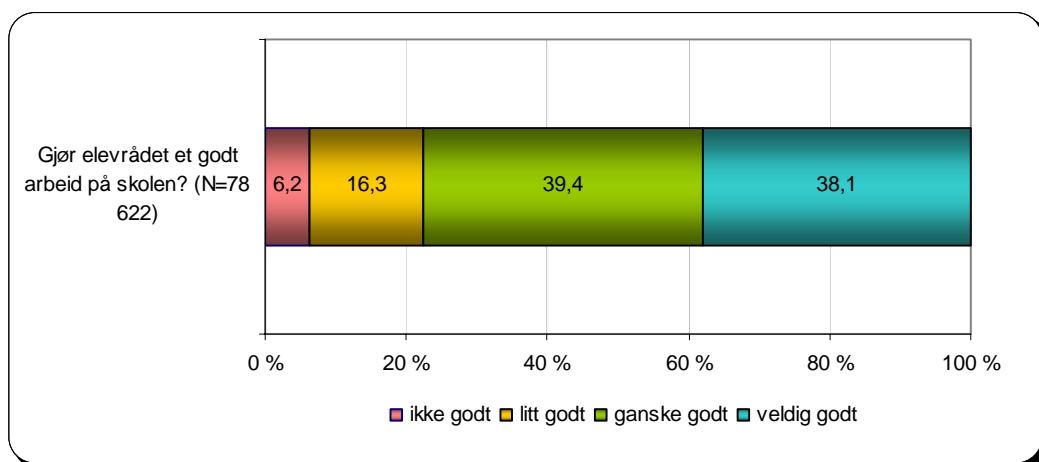
**Figur 31 Elevråd. UT/VGS.**



**Figur 32 Elevråd. MT.**



Figur 33 Elevråd. MT.



### 3.7.1 Elevråd – engasjement blant elevene

I tillegg til engasjement knyttet til elevråd, ble elevene på ungdomstrinnet/videregående skole bedt om å svare på spørsmål som omhandlet mer generelt engasjement. Spørsmålene var som følgende:

”Er du opptatt av:”

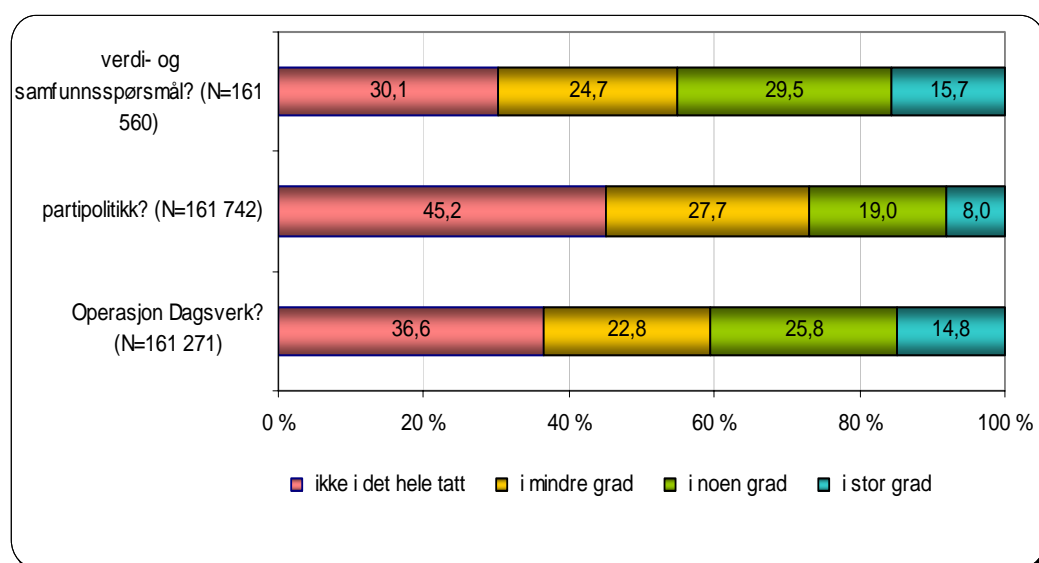
- Operasjon Dagsverk?
- partipolitikk?
- verdi- og samfunnsspørsmål?

Analysen viser at det finnes en rimelig sterk tendens til samvariasjon mellom det å være opptatt av partipolitikk og det å være opptatt av verdi- og samfunnsspørsmål. På bakgrunn av at det å være opptatt av partipolitikk i stor grad innebærer et engasjement i forhold til verdi- og samfunnsspørsmål er ikke dette et uventet resultat.

Figur 34 viser svarene til elevene på ungdomstrinnet/videregående skole når det gjelder mer generelt engasjement, her målt ut i fra å være opptatt av verdi- og samfunnsspørsmål, partipolitikk og Operasjon Dagsverk. Analysen viser at lite har endret seg på dette området fra i fjor. Mer konkret finner vi at blant disse tre formene for engasjement er det flest ungdom som oppgir at de er opptatt av verdi- og samfunnsspørsmål. Nesten halvparten av elevene sier de i stor eller noen grad er opptatt av dette. Når det gjelder partipolitikk er det under 30 % som sier at dette engasjerer dem. Om lag 40 % sier at de i noen eller stor grad er opptatt av Operasjon Dagsverk. Omtrent like mange sier de ikke i det hele tatt er opptatt av dette.

Videre analyser viser en liten, men signifikant kjønnsforskjell når det gjelder engasjementet i Operasjon Dagsverk. Tendensen går i retning av at jenter noe oftere enn gutter oppgir å være opptatt av OD (ES=.38).

Figur 34 Er du opptatt av? UT/VGS.



### 3.8 Fysisk læringsmiljø

Spørreskjemaet for ungdomstrinnet og videregående skole stilte spørsmål om hvor fornøyde elevene var med åtte dimensjoner knyttet til det fysiske miljøet på skolen:

- Luftkvaliteten
- Lærebøker/materiell/utstyr
- Undervisningsrommene
- Skolebiblioteket
- Sanitære rom (dusj, toaletter osv)
- Skolebygget
- Renholdet
- Uteområdet

Svaralternativene, som viste grader av fornøydhet, var: ikke i det hele tatt, i mindre grad, i noen grad og i stor grad.

Spørreskjemaet for mellomtrinnet hadde fem spørsmål om det fysiske miljøet:

- Skolegården
- Toalett/dusj på skolen
- Lærebøker/materiell/utstyr
- Undervisningsrommene
- De andre rommene på skolen

Sistnevnte spørsmål, ”... de andre rommene på skolen”, var i liten grad sammenlignbart med noen av spørsmålene som ble stilt på ungdomstrinnet/videregående skole, og er derfor utelatt i denne analysen.

Vi fant moderate til sterke interkorrelasjoner (samvariasjon) mellom elevenes vurdering av ulike sider ved det fysiske miljøet ( $r = .33$  til  $.63$ ). Lavest grad av samvariasjon ble funnet mellom å være fornøyd med luftkvaliteten og forhold som skolebiblioteket og uteområdet. Høyest grad av samvariasjon fant vi mellom det å være

fornøyd med skolebygget og forhold som lærebøker/materiell/utstyr, undervisningsrommene, sanitære rom samt renhold. Ikke uventet tyder altså resultatene på at nevnte forhold kan være viktig for å si seg fornøyd med skolebygget mer generelt.

Figur 35 viser hvordan elevene har svart på ungdomstrinnet og videregående skole når det gjelder fysiske forhold ved skolen. I Figur 36 ser vi hvordan elevene på mellomtrinnet har svart på spørsmål innenfor samme tema.

Resultatene viser at de fysiske forholdene elevene er minst fornøyd med er sanitære rom/dusj/toalett (Figur 35). Her svarer over halvparten av elevene, uavhengig av skoleslag og klassetrinn, at de ikke er fornøyd. I tillegg ser vi at over halvparten av elevene også oppgir å være mindre fornøyd med luftkvaliteten ved skolen.

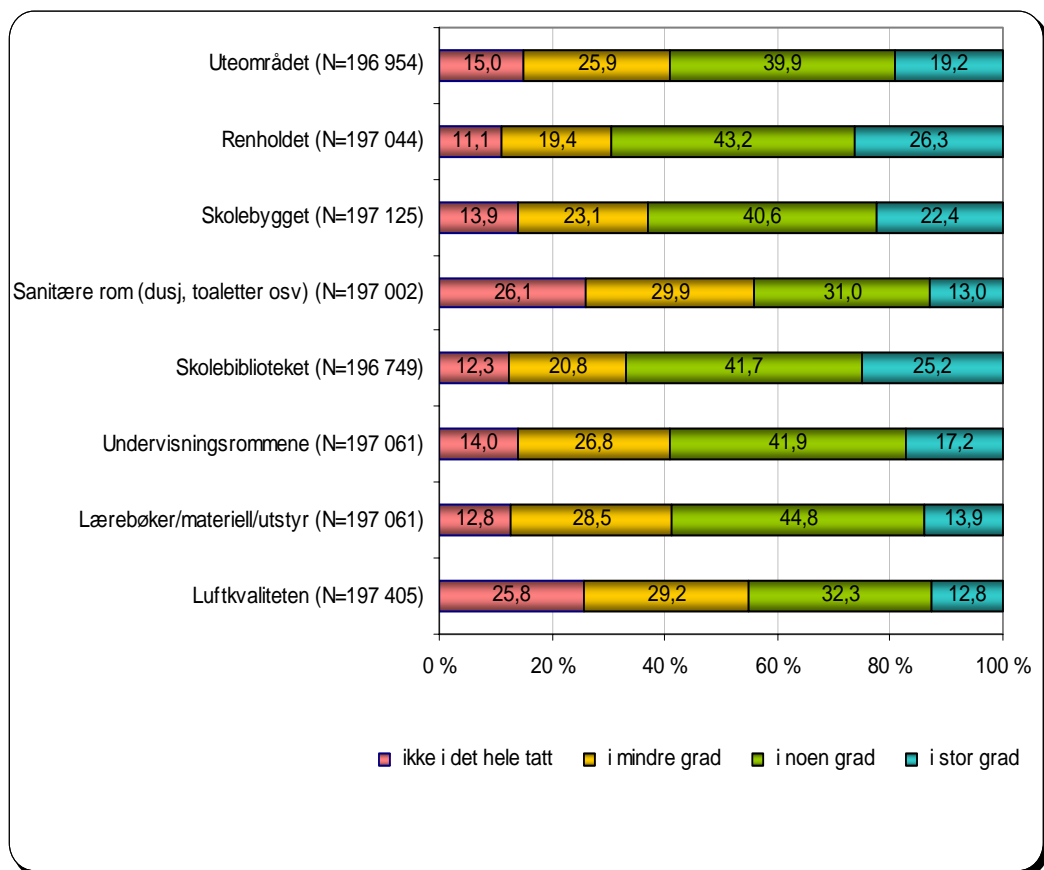
Hva elevene er mer fornøyd med hva gjelder fysiske forhold ved skolen, ser ut til å være ulikt på de ulike skoletrinnene. For elevene på mellomtrinnet oppgis skolegården, undervisningsrommene og lærebøker/materiell/utstyr som forhold som de fleste elevene er relativt godt fornøyd med. Flertallet av elevene på ungdomstrinnet/videregående skole oppgir å være godt fornøyd med skolebiblioteket og renholdet på skolen, men også med skolebygget, undervisningsrommene og lærebøkene. Analyser viser at det ikke finner sted noen signifikant ulikhet i hvordan det fysiske miljøet ved skolen vurderes av elevene fra 2005 til 2006.

Ikke uventet avdekker videre analyser at størrelsen på skolen har en liten, men signifikant betydning for hvordan elevene opplever det fysiske miljøet på skolen. Mer konkret finner vi at elevene ved små skoler (2-215 elever) er noe mer tilfreds med renholdet ved skolen enn elevene ved store skoler (over 407 elever) (ES=.25). Tendensen er imidlertid ikke gjeldende når vi sammenlikner store og små skoler med middels store skoler (317-407 elever). På bakgrunn av at skolestørrelse og kommunistørrelse ofte er sammenfallende, er det ikke overraskende at vi finner tilsvarende tendens når det gjelder kommunistørrelse. Tendensen går i retning av at elever fra store kommuner (over 50 000 innbyggere) noe oftere sier seg lite fornøyd med renholdet på skolen enn elever fra små kommuner (1-5000) (ES=.31). Igjen gjelder ikke tendensen når store og små kommuner sammenliknes med middels store kommuner (10 001-25 000 innbyggere). Vi finner også en del forskjeller når det gjelder skoletype og tilfredshet med det fysiske læringsmiljøet. Analyser viser at elevene i grunnskolen er mindre fornøyd med både lærebøker/materiell/utstyr, skolebiblioteket, sanitære rom, skolebygget samt renholdet enn elevene i den videregående skolen (I nevnte rekkefølge: ES=.47, .29, .33, .22, .40). Dette kan tyde på at elevene i den videregående skolen generelt er mer tilfreds med det fysiske læringsmiljøet enn grunnskoleelevene.

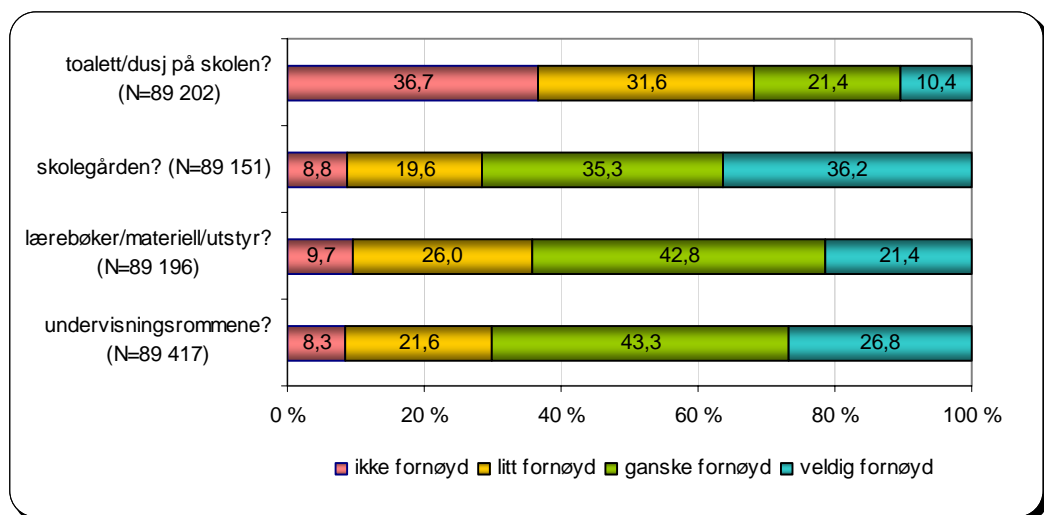
Det viser seg også at elevene på grunnkurs noe oftere sier de er fornøyd med luftkvaliteten, undervisningsrommene, skolebiblioteket, sanitære rom, skolebygget samt renholdet enn elevene på 10. trinn (ES=.23, .23, .41, .40, .41). Når det gjelder lærebøker/materiell/utstyr finner vi at elevene på grunnkurs er klart mer fornøyd enn elevene på 10. trinn (ES=.50).



Figur 35 Er du fornøyd med følgende forhold på skolen? UT/VGS.



Figur 36 Er du fornøyd med: MT.



### 3.9 Læremidler

For å kartlegge bruken av ulike hjelpemidler i skolen ble elevene stilt følgende spørsmål:

”Får du bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem?”

- IKT/data/Internett
- Oppslagsverk
- Lærebøker
- Andre læremidler/materiell/utstyr
- Skolebibliotek

Elevene på mellomtrinnet ble også bedt om å svare på spørsmål som omhandler læremidler. Spørsmålsformuleringen avviker imidlertid noe fra spørsmålene slik de ble stilt de eldre elevene.

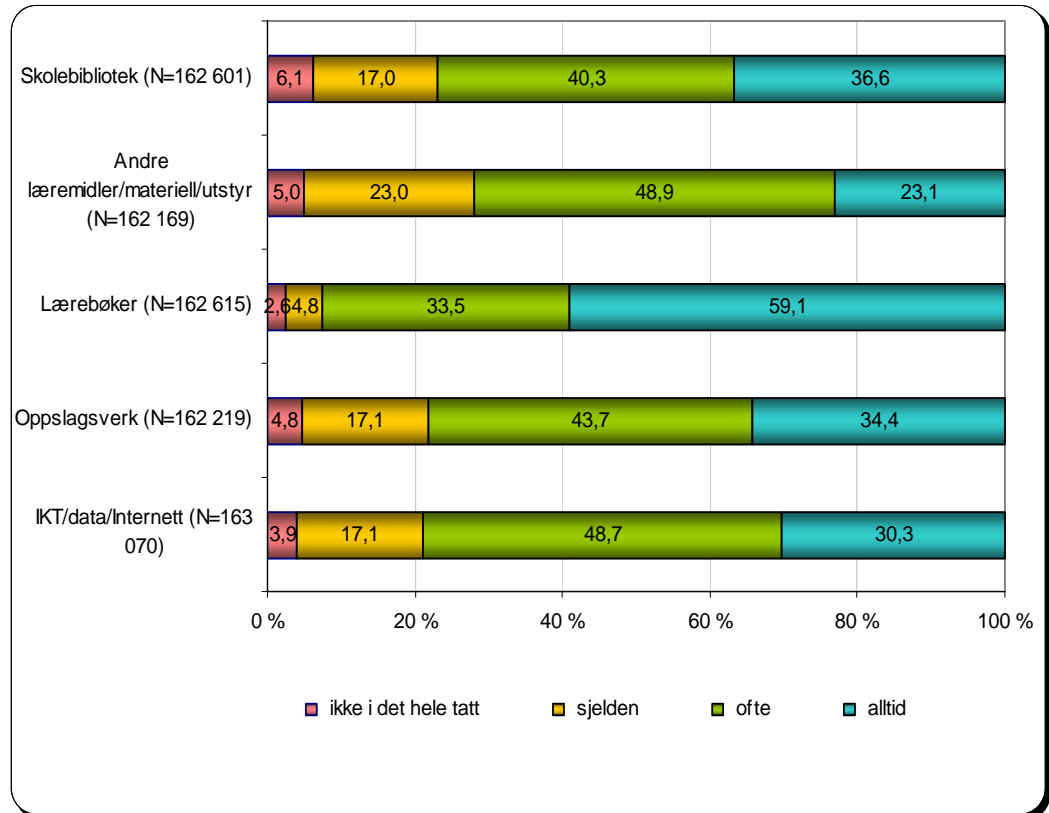
Også når det gjaldt vurderingen av læremidler fant vi moderate til sterke interkorrelasjoner (samvariasjon) mellom elevenes vurdering av tilgangen til ulike hjelpemidler ( $r = .42$  til  $.61$ ). Det innebærer at dersom elevene opplever å ha tilgang til en type læremiddel, er tendensen at de også opplever å ha tilgang til andre læremidler. Især tyder resultatene på at elever som sier de har tilgang til oppslagsverk også ofte opplever å ha tilgang til skolebibliotek og IKT/data/Internett.

Figur 37 viser hvordan elevene på ungdomstrinnet og i videregående skole har svart når det gjelder å ha tilgang til utvalgte læremidler. Figur 38 viser hvordan elevene på mellomtrinnet har svart på tilnærmet like typer spørsmål. Hovedtendensen i Figur 37 og Figur 38 er at lærebøker ikke uventet utmerker seg som det hjelpemiddelet elevene både på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående skole oftest opplever å ha tilgang til. For elevene på ungdomstrinnet/videregående skole viser det seg at skolebibliotek og andre læremidler/materiell/utstyr er de læremidlene som elevene opplever å ha minst tilgang til. Når det gjelder elevene på mellomtrinnet viser Figur 38 at tilgangen til skolebibliotek ser ut til å være noe bedre enn for de eldre elevene. Resultatene kan videre tyde på at tilgangen til data/internett ser ut til å være noe dårligere for elevene på mellomtrinnet enn for dem på ungdomstrinnet/videregående skole.

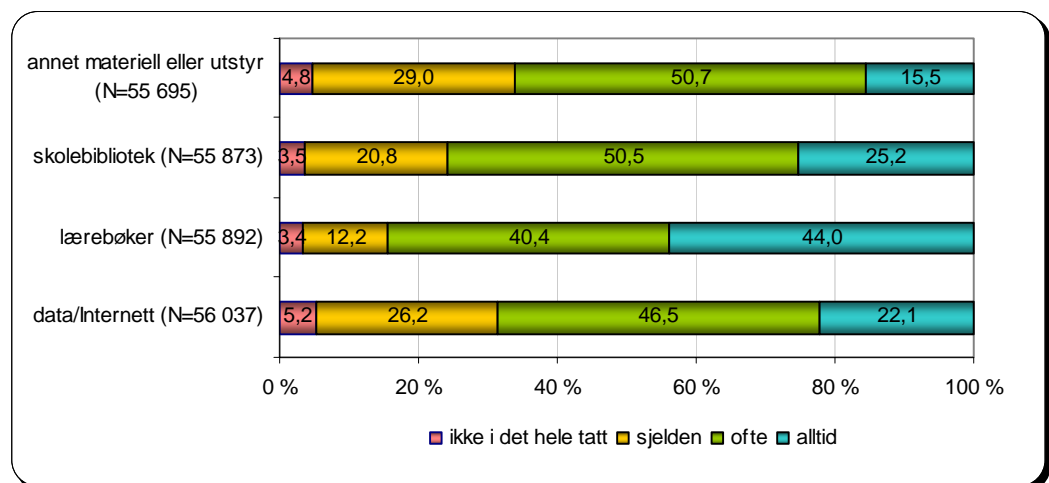
Analysene viser at det ikke har funnet sted signifikante endringer i tilgangen til ovennevnte læremidler i skolen i løpet av det siste året. Det viser seg videre at størrelsen på skolen har en ubetydelig, men signifikant betydning for tilgangen til læremidler på skolen. Mer konkret viser det seg at elevene på store skoler (over 407 elever) noe sjeldnere har tilgang til oppslagsverk som hjelpemiddel enn det elevene på små skoler (2-215 elever) har ( $ES=.20$ ). Tendensen viser seg imidlertid kun når vi sammenlikner små med store skoler, og ikke når vi sammenlikner store og små skoler med middels store skoler (317-407). På bakgrunn av at størrelsen på skolen ofte sammenfaller med kommunestørrelse, er det ikke uventet at vi finner tilsvarende samvariasjon mellom tilgang til oppslagsverk som hjelpemiddel og kommunestørrelse. Mer konkret finner vi at tilgangen til denne type læremiddel er signifikant noe bedre i små (1-5000 innbyggere) enn store (over 50 000 innbyggere) kommuner ( $ES=.20$ ). Tendensen kan ikke påvises når vi sammenlikner store og små kommuner med middels store kommuner (10 001-25 000 innbyggere). Det viser seg også at jenter noe oftere enn gutter opplever å ha tilgang til læremidlene oppslagsverk ( $ES=.20$ ) og skolebibliotek ( $ES=.30$ ). Endelig finner vi også at elevene i videregående skole oppgir noe oftere at de har tilgang til både IKT/data/internett, andre læremidler/materiell/utstyr samt

skolebibliotek (ES=.35, .21, .29) sammenliknet med elevene i grunnskolen. Det viser seg også at elevene på grunnkurs noe oftere oppgir at de har tilgang til IKT/data/internett og andre læremidler/materiell/utstyr enn elevene på 10. trinn (ES=.31, .25). Et slikt funn kan tyde på at tilgangen til hjelpemidler er generelt bedre i den videregående skolen enn i grunnskolen.

Figur 37 Får du bruke disse hjelpemidlene når du trenger dem? UT/VGS.



Figur 38 Får du bruke dette når du trenger det? MT.



### 3.10 Arbeidsmåter

Elevundersøkelsen stilte spørsmål om hvor ofte ulike arbeidsformer ble brukt i skolen. Når det gjelder arbeidsformer ble elevene på mellomtrinnet stilt andre spørsmål enn elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring.

Elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring fikk følgende spørsmål: ”Bruker dere følgende undervisning?”:

- Tavleundervisning/forelesning
- Individuelt arbeid med fagene
- Praktisk arbeid med fagene
- Ekskursjoner (faglige turer)
- Bedriftsbesøk eller annet samarbeid med arbeidslivet
- Prosjektarbeid

Elevene på mellomtrinnet ble bedt om å svare på følgende spørsmål: ”Hvor ofte arbeider dere på denne måten?”:

- Høre på læreren som forklarer
- Jobbe i grupper
- Dra på faglige turer
- Lage noe

I tilknytning til å kartlegge arbeidsmåter i skolen, ble elevene på ungdomstrinnet/videregående skole også bedt om å svare på spørsmålet:

- ”Er du fornøyd med arbeidsmåtene som brukes på din skole?”.

I tillegg ble det stilt spørsmål om bruk av IKT/data i opplæringen. I den sammenheng ble elevene på ungdomstrinnet/videregående skole bedt om å svare på spørsmålet:

- ”Brukes IKT (data) aktivt i din opplæring?”.

Spørsmålet som ble stilt elevene på mellomtrinnet var: ”Bruker dere data i fagene på skolen?”

Analysene viser at det er kun marginale tendenser til samvariasjon mellom variablene som måler arbeidsmåter. Det betyr at høy grad av utbredelse av en type arbeidsmåte ikke nødvendigvis utløser utstrakt bruk av en annen eller flere andre arbeidsmåter, i alle fall ikke når arbeidsmåter er målt slik som i Elevundersøkelsen. For enkelte typer arbeidsmåter viser det seg imidlertid en viss grad av samvariasjon. Især gjelder det for bedriftsbesøk eller annet samarbeid med arbeidslivet og ekskursjoner/faglige turer ( $r=.55$ ). Et slikt funn kan indikere at skoler som vektlegger bedriftsbesøk også ofte tilbyr elevene ekskursjoner eller omvendt. Det er også mulig at elevene oppfatter bedriftsbesøk som en ekskursjon. Samvariasjonen kan derfor skyldes at det begrepsmessig kan være vanskelig å skille de to arbeidsmåtene.

Når det gjelder tilfredshet med arbeidsformene finner vi ingen tendenser til samvariasjon med arbeidsmåter i nevneverdig grad. Det kan imidlertid nevnes at vi finner en viss grad av samvariasjon mellom å være tilfreds med arbeidsmåtene som brukes på skolen og utbredelse av praktisk arbeid med fagene og prosjektarbeid som arbeidsmåter. Et slikt funn kan tyde på at utbredt bruk av prosjektarbeid og praktisk arbeid medfører høy grad av trivsel blant elevene. Det bør imidlertid ikke legges mye vekt på en slik konklusjon da tendensen til samvariasjon kun er av moderat grad.

I Figur 39 ser vi hvordan elevene på ungdomstrinnet/videregående skole har svart når det gjelder utbredelse av ulike arbeidsmåter i skolen. Figur 40 viser tilsvarende resultater for elevene på mellomtrinnet.

Figur 41 viser elevenes svarmønster hva gjelder tilfredshet med arbeidsformene. Figur 42 og Figur 43 viser hvordan elevene på henholdsvis ungdomstrinnet/videregående skole og mellomtrinnet har svart når det gjelder bruken av IKT/data på skolen.

Av Figur 39 og Figur 40 ser vi at den mest anvendte arbeidsformen i norsk skole er tavleundervisning. På mellomtrinnet ble spørsmålet formulert som å ”høre på læreren som forklarer”, noe som ikke trenger å være identisk med tavleundervisning. Tavleundervisning er den mest utbredte arbeidsformen i ungdomstrinnet/videregående opplæring, hvor over 50 % av elevene svarte at denne formen ble brukt veldig ofte. En sammenligning med resultatene fra 2005 viser en svak økning av andelen av elever som svarer at tavleundervisning brukes ”veldig ofte”. Vi finner med andre ord ingen reduksjon i bruken av tavleundervisning slik elevene opplever det. Dette stemmer godt med konklusjonene fra evalueringen av ”Reform -97” om at arbeidet i skolen fremdeles er preget av en kollektiv orientering med felles innhold og arbeidsoppgaver (Haug, 2004). På mellomtrinnet var gjennomgang av stoff, forklaring og fortelling fra lærerens side den mest utbredte arbeidsformen. Over 1/3 av elevene sier at denne formen brukes veldig ofte og over 90 % av elevene sier den brukes nokså ofte eller veldig ofte. Resultatet er omtrent identisk med resultatet i 2005. En rimelig fortolkning av disse resultatene er at kateterundervisning, tavleundervisning eller lærerstyrt undervisning fortsatt dominerer norsk skole.

Ved siden av tavleundervisning tyder resultatene på at den mest brukte arbeidsformen på ungdomstrinnet/videregående opplæring er individuelt arbeid. Skjemaet for mellomtrinnet hadde imidlertid ikke noe spørsmål om individuelt arbeid.

Vi ser videre at prosjektarbeid og det å arbeide praktisk med fagene (i ungdomstrinnet/videregående opplæring) og å ”lage ting” (i mellomtrinnet) er arbeidsformer som brukes relativt ofte (over 50 % svarer at disse formene brukes nokså ofte eller veldig ofte). Også dette resultatet stemmer godt med resultatet fra 2005.

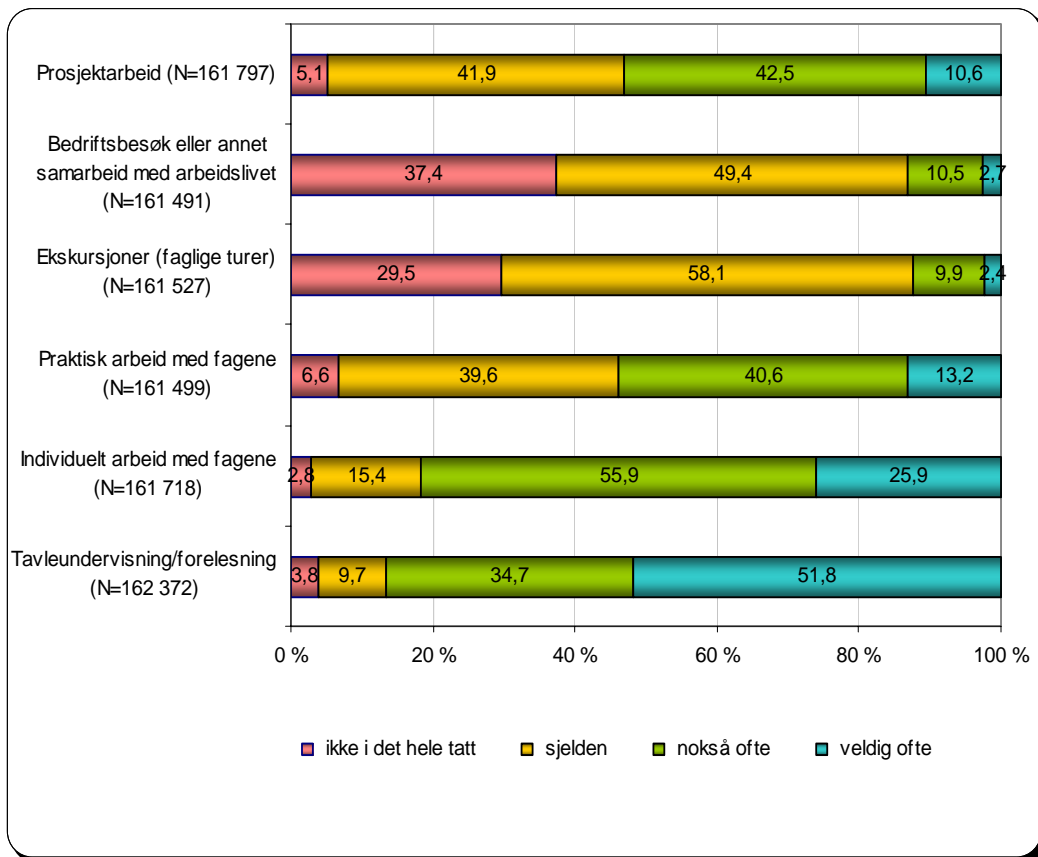
Av Figur 41 ser vi at over 70 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående skole oppgir å være tilfreds med arbeidsmåtene i noen eller stor grad. Således tyder resultatene på at elevene samlet sett er relativt godt fornøyd med arbeidsmåtene i skolen. Figur 42 viser at blant elevene på ungdomstrinnet/videregående skole oppgir i overkant av 1/3 at IKT brukes i mange eller i de fleste fag. Nesten halvparten av elevene sier at IKT kun brukes i noen fag. For elevene på mellomtrinnet ser vi av Figur 43 at ca. 18 % av elevene sier at de bruker data i mange eller de fleste fag. Over 70 % av elevene på mellomtrinnet sier at data brukes kun i noen fag. Resultatene kan således tyde på at bruken av IKT/data er moderat utbredt i den norske skolen, og at det er noe mer utbredt i ungdomstrinnet/videregående skole enn på mellomtrinnet.

Analyser viser at resultatene fra spørsmålene under arbeidsmåter er tilnærmet like dem vi fant i 2005 og det finner ikke sted noen signifikant ulikhet i resultatene fra 2005 og 2006.

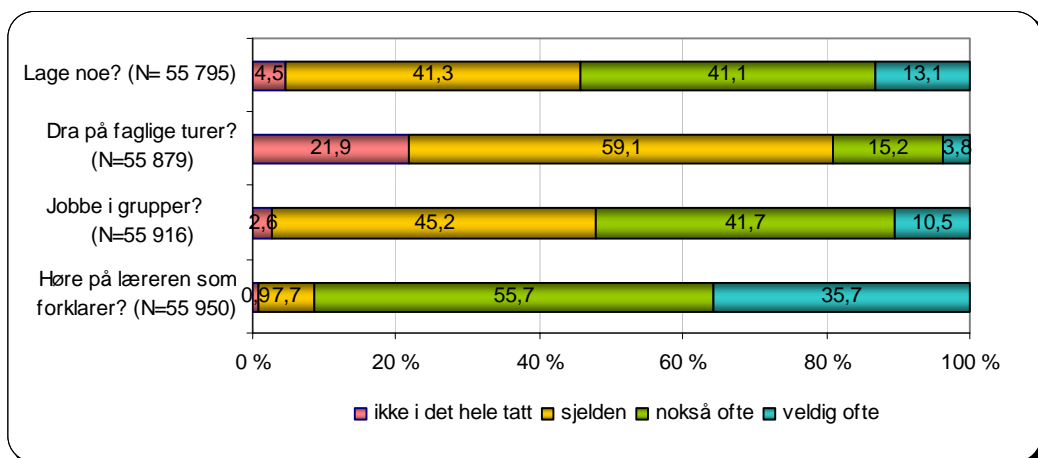
I tillegg finner vi at størrelsen på skolen har en liten, men signifikant betydning for utbredelsen av IKT i opplæringen. Mer konkret viser det seg at IKT brukes i flere fag på små (2-215 elever) enn store skoler (over 407 elever) ( $ES=.20$ ). Det må imidlertid presiseres at tendensen kun er gjeldende når store skoler sammenliknes med små, og ikke når store og små skoler sammenliknes med middels store skoler (317-407 ele-

ver). Det viser seg videre tendenser til at det er noe mer utbredt med bedriftsbesøk og prosjektarbeid i grunnskolen enn i videregående skole (ES=.20, .20). Analyser viser i tillegg ikke uventet at det er noe mer utbredt med prosjektarbeid på 10. trinn sammenliknet med grunnkurs, mens det viser seg å være noe mer utbredt med praktisk arbeid på grunnkurs enn på 10. trinn (ES=.22, .23).

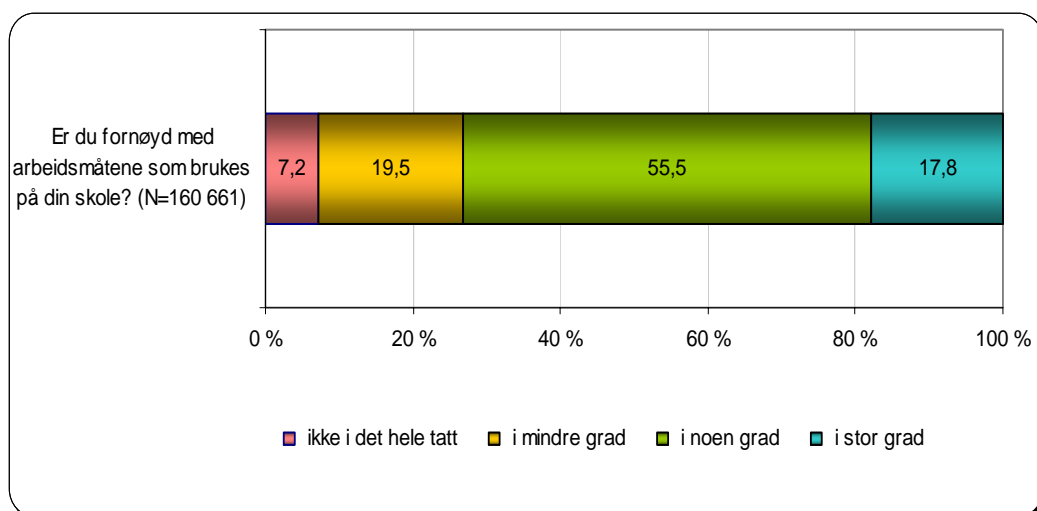
**Figur 39 Bruker dere følgende arbeidsmåter? UT/VGS.**



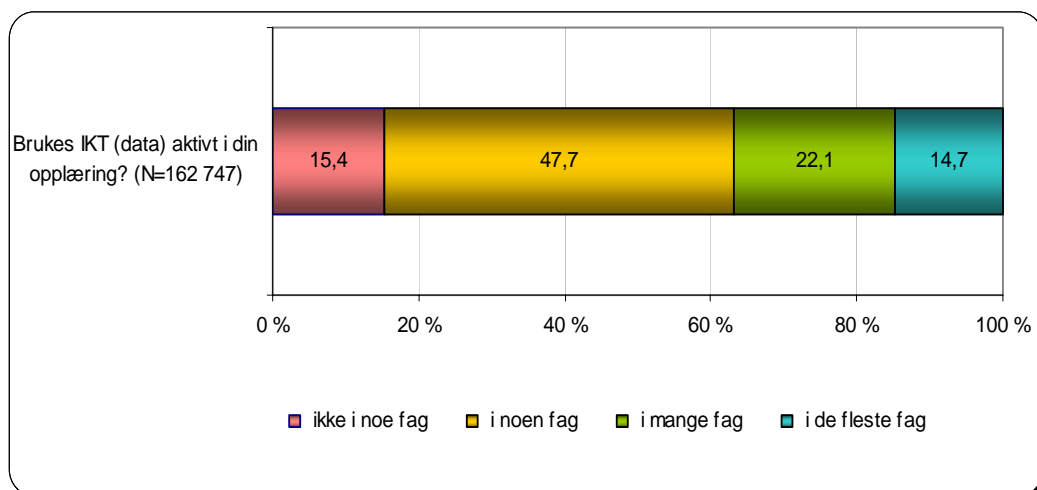
**Figur 40 Hvor ofte arbeider dere på denne måten? MT.**



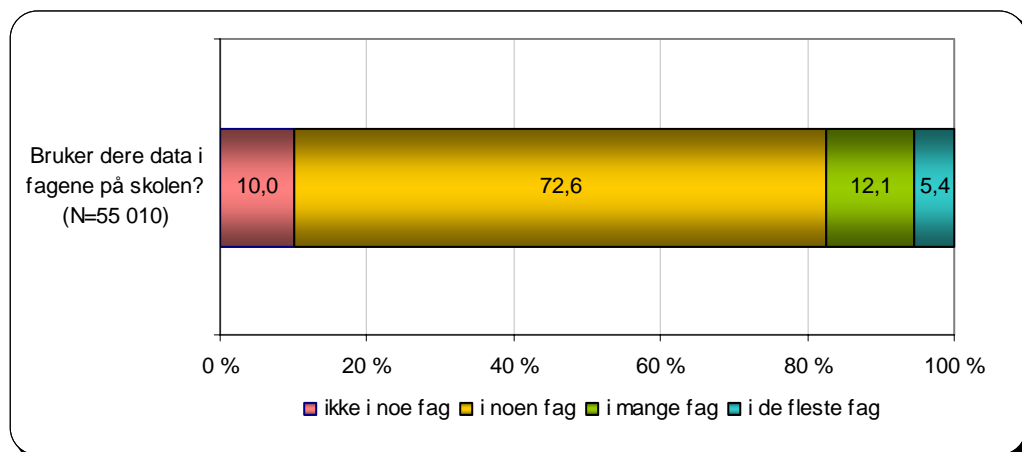
Figur 41 Tilfredshet med arbeidsmåter. UT/VGS.



Figur 42 Bruk av IKT. UT/VGS.



Figur 43 Bruk av IKT. MT.



### 3.11 Vurdering

---

Spørreskjemaet for ungdomstrinnet og videregående skole inneholdt spørsmål om hvor ofte ulike vurderingsformer ble benyttet. Elevene ble stilt spørsmålet ”Hvor ofte bruker dere følgende vurderingsformer”:

- Skriftlige prøver
- Annet skriftlig arbeid
- Muntlige prøver
- Muntlig framføring
- Framføring ved bruk av data
- Praktiske øvelser
- Mappevurdering

Spørreskjemaet for mellomtrinnet inneholdt også et spørsmål om vurderingsformer, men det ble her benyttet en noe annen spørsmålsstilling enn for elevene på ungdomstrinnet/videregående skole. Svarene fra de ulike elevgruppene kan således ikke flettes. Elevene på mellomtrinnet ble bedt om å svare på hvor ofte de har:

- Skriftlige prøver
- Muntlig fremføring (ikke prøver)
- Leksehøring
- Innlevering av hjemmearbeid
- Innlevering av gruppearbeid
- Innlevering av noe du har laget

Videre analyser viser at det er samvariasjon kun mellom enkelte variabler/spørsmål som måler utbredelsen av vurderingsformer. Dette gjelder for utbredelsen i bruk av muntlig fremføring og muntlige prøver som vurderingsform ( $r=.41$ ). Det kan bety at dersom elevene ofte prøves gjennom muntlige prøver, er det ofte slik at de også prøves gjennom muntlig fremføring eller omvendt. En annen mulighet kan være at samvariasjonen er et resultat av at det kan være problematisk for elevene å skille mellom disse to typene muntlig vurderingsform, og at de derfor krysser av for begge dersom de opplever at en av vurderingsformene stemmer. Det innebærer i så fall at resultatet ikke er et uttrykk for at ulike muntlige vurderingsformer ofte opptrer sammen, men snarere et resultat av problemer med å skille de to vurderingsformene fra hverandre. Generelt er det lave samvariasjoner mellom ulike former for vurdering i skolen. Figur 44 viser hvordan elevene på ungdomstrinnet/videregående skole har svart når det gjelder utbredelsen av ulike vurderingsformer i skolen, mens Figur 46 viser svarmønsteret for tilsvarende spørsmål blant elevene på mellomtrinnet. Figur 45 viser hvor på svarskaalen de fleste elevene befinner seg når det gjelder spørsmål om bruk av IKT/data som vurderingsform i 2005 og 2006 blant elevene på ungdomstrinnet/videregående skole.

Figur 44 viser at skriftlig arbeid samt skriftlige prøver er de vurderingsformer som benyttes hyppig på ungdomstrinnet/videregående skole. Figur 46 viser at leksehøring så vel som innlevering av hjemmearbeid er utbredt på mellomtrinnet. Til en viss grad er også skriftlige prøver utbredt som vurderingsform på mellomtrinnet, men naturlig nok ikke i samme grad som på de høyere klassetrinnene. Resultatene kan således tyde på at det er mer variasjon i vurderingsformene på de laveste klassetrinnene, mens ungdomstrinnet og den videregående skolen preges av mer homogene vurderinger, i form av skriftlige prøver. Resultatene viser videre at muntlige prøver og muntlig

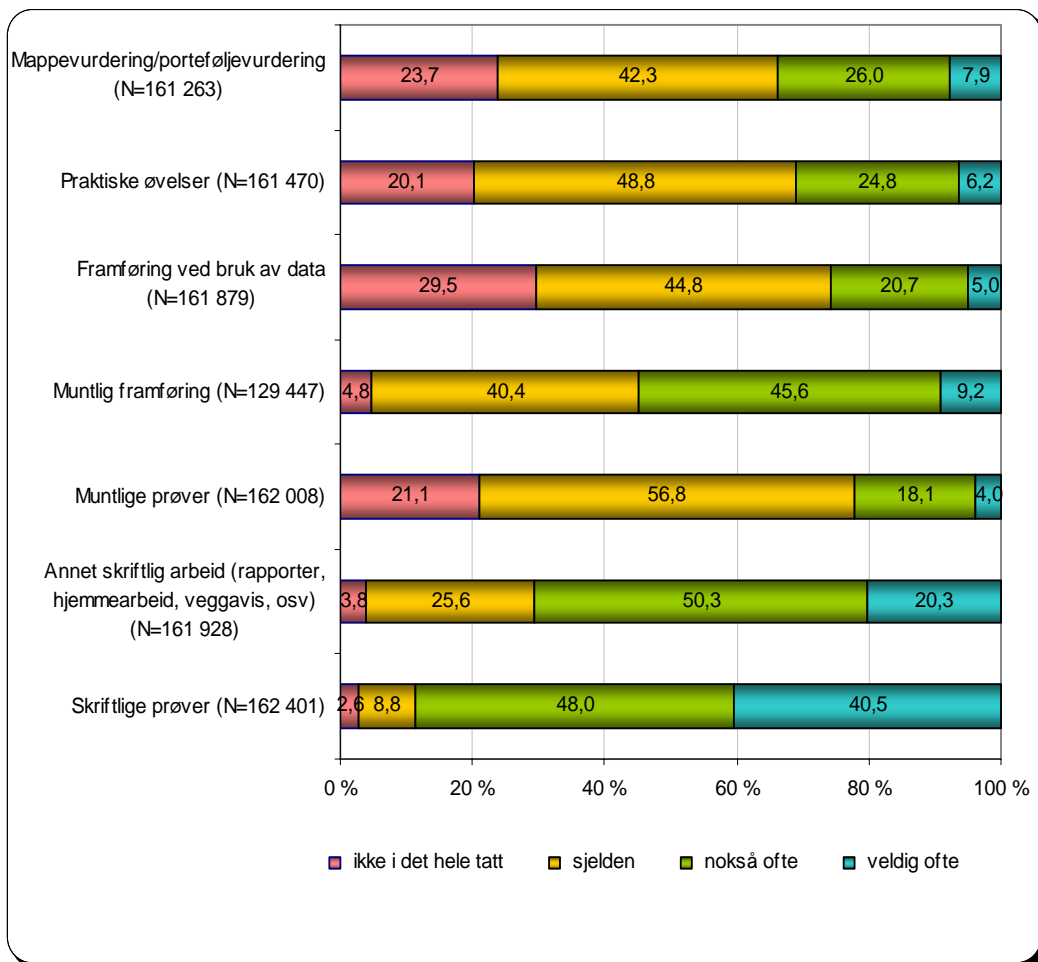


fremføring er mindre brukte vurderingsformer på alle trinnene. Samtidig er fremføring ved bruk av data samt praktiske øvelser på de øverste trinnene lite utbredt. Videre analyser viser at det finner sted en signifikant ulikhet i resultatene mellom 2005 og 2006 når det gjelder utbredelsen av bruk av data som vurderingsform (ES=.21). Som vi ser av Figur 45 var det en noe større andel av elevene som svarer at de ikke i det hele tatt bruker fremføring ved bruk av data som vurderingsform i 2005 enn i 2006. Endringen gjelder kun for 9. trinn. For de andre trinnene er resultatene lite endret fra i fjor. Resultatene kan gi en indikasjon på at bruken av datafremføringer som vurderingsform har blitt noe mer utbredt i 2006 enn i 2005. Med tanke på at samfunnsutviklingen går i retning av større avhengighet av adekvate datatekniske løsninger er dette en marginal, men positiv utvikling.

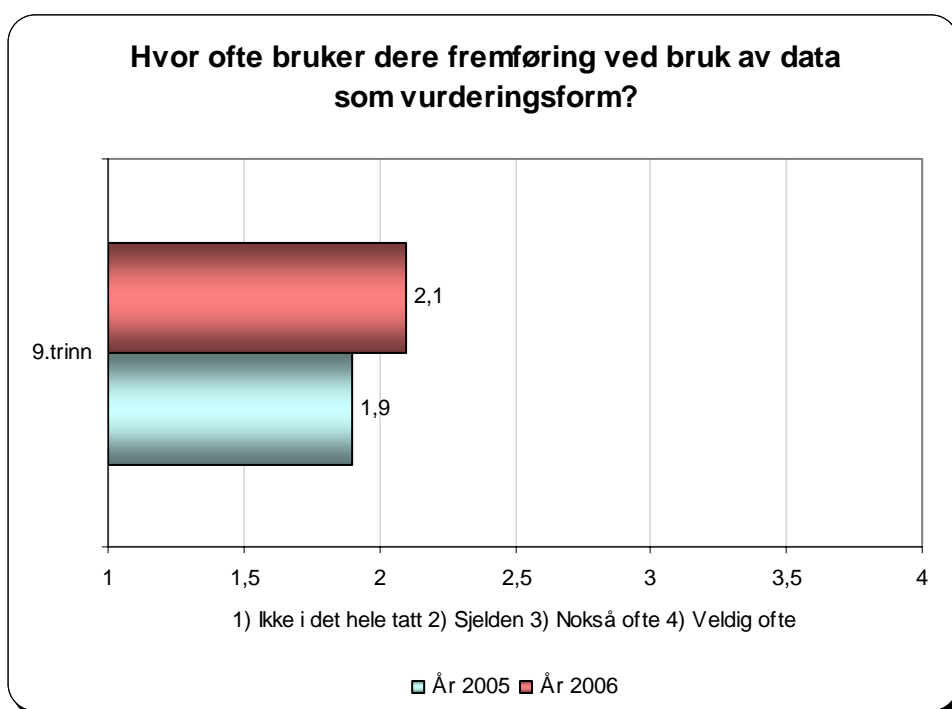
I tillegg viser analyser at kommunestørrelse i en viss grad har betydning for utbredelsen av utvalgte vurderingsformer. Mer konkret finner vi en signifikant tendens til at elevene fra store kommuner (over 50 000 innbyggere) noe oftere sier de bruker muntlig fremføring enn elever fra små kommuner (1-5000 innbyggere (ES=.27). Tendensen er imidlertid ikke gjeldende når vi sammenlikner store og små kommuner med middels store kommuner (10 000-25000 innbyggere).

Videre finner vi at det er noe mer utbredt å benytte både muntlige prøver, muntlig fremføring, fremføring ved bruk av data samt mappevurdering som vurderingsformer i grunnskolen enn i den videregående skolen (ES=.27, .31, .22, .20). Et slikt funn kan tyde på at vurderingsformene er mer varierte i grunnskolen enn i den videregående skolen. Det viser seg også at det er noe mer utbredt med muntlige prøver og muntlig fremføring blant elevene på 10. trinn enn blant de på grunnskurs (ES=.30, .35). Når det gjelder praktiske øvelser finner vi imidlertid at det er noe mer utbredt med en slik vurderingsform blant elevene på grunnskurs enn blant dem på 10. trinn (ES=.32).

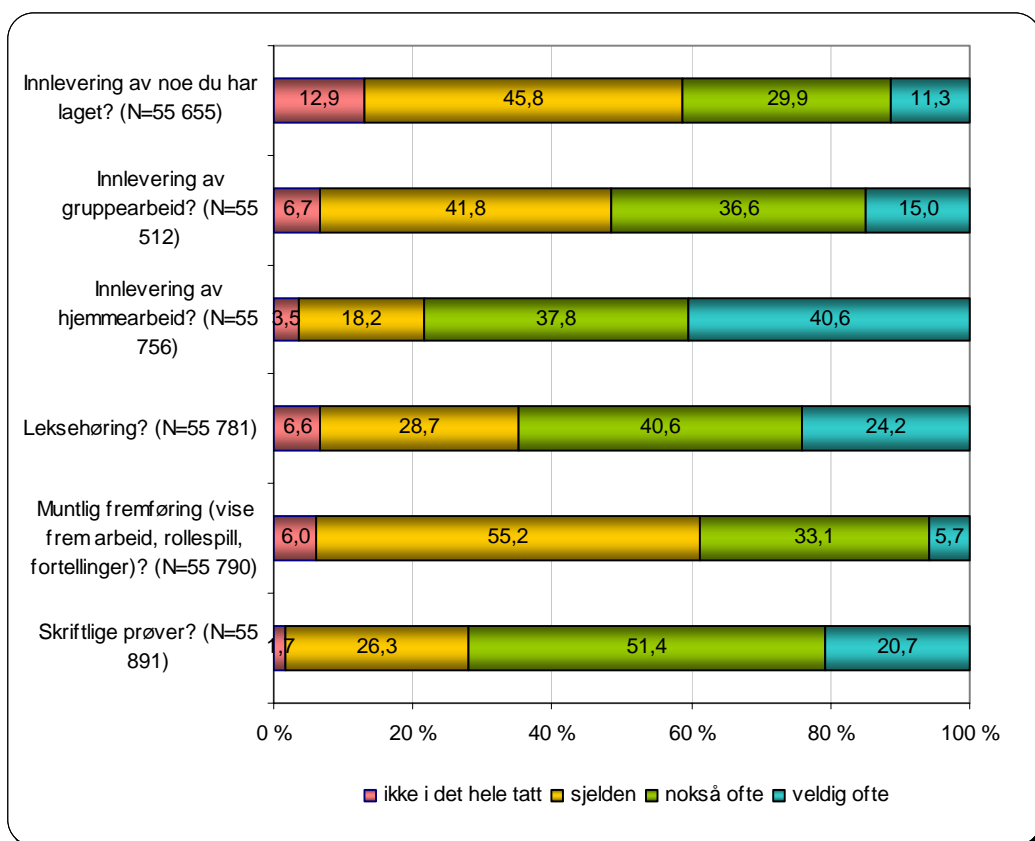
Figur 44 Hvor ofte bruker dere følgende vurderingsformer? UT/VGS.



Figur 45 Fremføring ved bruk av data som vurderingsform 2005-2006.



Figur 46 Hvor ofte har du? MT.



## 3.12 Karakterer

I Elevundersøkelsen bes elevene svare på spørsmål som omhandler karakterer i skolen. Naturlig nok er det kun elevene på ungdomstrinnet/videregående skole som har blitt stilt spørsmål knyttet til karakterer. Elevene ble stilt følgende spørsmål:

- ”Får du de karakterene du mener du har fortjent?”

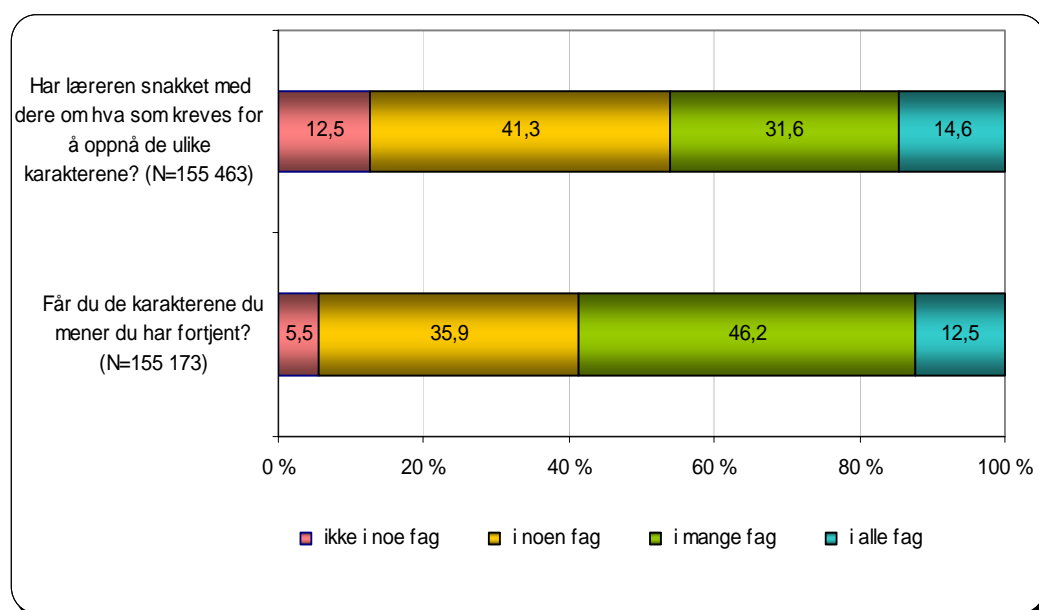
Elevenes svar på spørsmål om de får de karakterene de fortjener, er vanskelig å fortolke. Vi vet ikke hva som har vært elevenes referansepunkt i denne vurderingen. Mulige referansepunkt kan være elevenes vurdering av egne evner, vurdering av egne prestasjoner eller vurdering av egen innsats. Vi vet heller ikke om slike vurderinger er basert på en sammenligning med andre elever. Den eneste konklusjonen som kan trekkes, er at en relativt stor andel av elevene gir uttrykk for at de ikke får de karakterene de fortjener i alle fag.

- ”Har læreren snakket med dere om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene?”

Elevene kunne her velge å krysse av for svaralternativene ”ikke i noe fag”, ”i noen fag”, ”i mange fag”, ”i alle fag” og ”vet ikke”. Det kan være vanskelig å tolke vet ikke, og andelen som har krysset av for dette svaralternativet er utelukket fra resultatene som presenteres i Figur 47. Analyser av samvariasjon viser at det er en svak tendens til samvariasjon mellom ovennevnte variabler/spørsmål som omhandler temaet karakterer i undersøkelsen ( $r=.37$ ). Det betyr at vi finner en svak tendens til at elever som opplever at læreren har snakket med dem om hva som kreves for å oppnå ulike karakterer oftere mener at de får karakterer som fortjent. Figur 47 viser elevenes svarmønster når det gjelder i hvilken grad de mener lærerne snakker med dem om kravene for ulike karakterer og hvorvidt de opplever å få karakterer som fortjent. Resultatene viser at godt over halvparten av elevene synes at de i mange eller alle fag får de karakterene de fortjener. Når det gjelder om læreren har snakket med dem om kravene knyttet til ulike karakterer, er elevene noe mer lunkne i sine svar. Over halvparten sier at det er tilfellet kun i noen fag eller ikke i det hele tatt. Vi fant tilnærmet samme svarmønster i 2005 og det fremkommer ingen signifikant ulikhet i resultatene mellom 2005 og 2006.

Den relativt store andelen av elever som ikke opplever å få de karakterene de fortjener må tas på alvor, blant annet fordi opplevelse av ikke å få som fortjent kan ha store motivasjonelle konsekvenser. Den (riktig nok svake) samvariasjonen vi har påpekt ovenfor indikerer at lærerne bør legge større vekt på å forklare elevene kriteriene for karaktergivning.

Figur 47 Karakterer. UT/VGS.



### 3.13 Veiledning

I Elevundersøkelsen ble elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å svare på følgende spørsmål hva gjelder veiledning:

- ”Hvor mange organiserte utviklingssamtaler/elevsamtaler har du hatt med en lærer dette skoleåret?”
- ”Synes du at utviklingssamtalen/elevsamtalen er nyttig?”
- ”Får du støtte og hjelp hjemmefra når du trenger det?”
- ”Får du støtte og hjelp av medelever når du trenger det?”
- ”Får du støtte og hjelp av lærerne når du trenger det?”

I tilknytning til det sistnevnte spørsmålet ble elevene på mellomtrinnet stilt et spørsmål som er til dels likt:

- ”Får du faglig hjelp og støtte av lærerne når du trenger det?”

Analyser av samvariasjon viser at det generelt er lave samvariasjoner mellom variablene/spørsmålene som måler veiledning i skolen. Mer konkret finner vi tendens til marginal samvariasjon mellom det å få hjelp av medelever, hjemmefra og fra lærere ( $r=.34$ ). Dette viser likevel en svak tendens til at de elevene som opplever å få støtte fra en kilde også opplever å få støtte fra andre kilder. Det uheldige ved dette funnet er at det også betyr at det er en svak tendens til at elever som ikke opplever å få støtte fra en kilde (for eksempel fra medelever) også tenderer til å føle at de mangler støtte fra lærerne. Her bør det understrekes at resultatet ikke gir informasjon om den reelle veiledningen og støtte elevene får, bare om i hvilken grad elevene opplever å få støtte. Elever som har stort behov for støtte og veiledning kan derfor oppleve å ikke få tilstrekkelig hjelp fra noe hold.

Figur 48 og Figur 49 viser hvordan elevene på ungdomstrinnet/videregående skole har svart på spørsmål om utviklingssamtaler i skolen, henholdsvis utbredelse og tilfredshet med slike samtaler.

Figur 50 og Figur 51 viser elevenes svarmønstre når det gjelder opplevelsen av å få hjelp og støtte hjemmefra, fra medelever og fra lærerne ved behov. Figur 52 viser hvordan elevene på mellomtrinnet har svart når det gjelder å få hjelp og støtte av lærerne. I Figur 53 presenteres gjennomsnittet i svarene fra elevene på ungdomstrinnet/videregående skole i 2005 og 2006 når det gjelder å få faglig hjelp og støtte fra læreren. Figur 54 viser gjennomsnittene i 2005 og 2006 fra samme spørsmål, men inndelt etter klassetrinn.

Av Figur 48 ser vi at de fleste elevene på ungdomstrinnet/videregående skole har hatt en eller to organiserte utviklingssamtaler med læreren det siste året. Det er likevel betenkelig at 16 % av elevene svarer at de ikke har hatt noen slike samtaler. Elevene varierer også sterkt i vurderingen av hvor nyttig samtalen har vært. Over 1/3 av elevene i ungdomstrinnet og videregående skole vurderer samtalen som lite nyttige mens bare 18 % av elevene vurderer samtalen som svært nyttige. Dette indikerer at skolene bør legge økt vekt på endring av holdninger og styrking av kompetansen hos lærerne knyttet til elevsamtaler.

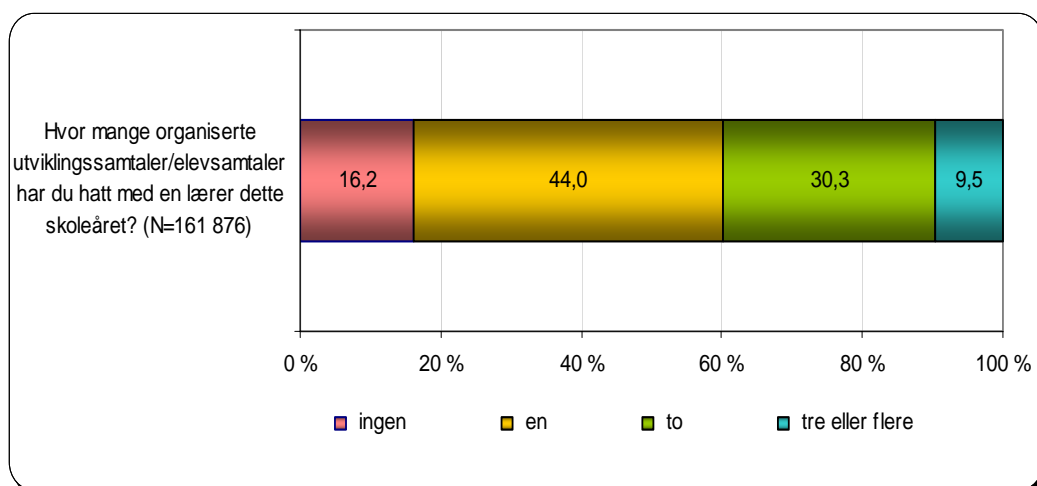
Figur 50 viser at nesten  $\frac{3}{4}$  av elevene ofte eller alltid opplever å få faglig hjelp og støtte hjemmefra. Videre ser vi at elevene oftere opplever å få hjelp og støtte av medelevene enn hjemmefra. Nesten 80 % sier at de ofte eller alltid får faglig hjelp og støtte fra medelevene når de trenger det, mens noe i overkant av 60 % sier det samme om å få hjelp hjemmefra. Når det gjelder faglig hjelp og støtte fra lærerne finner vi at om lag 55 % av elevene sier at dette skjer i mange eller alle fag (Figur 51). Figur 52 viser at blant elevene på mellomtrinnet opplever nesten 60 % av elevene at de får hjelp og støtte av lærerne når de trenger det i de fleste fag. Tendensen for mellomtrinnet kan således synes noenlunde lik den for ungdomstrinnet/videregående skole ved at som nevnt 55 % av elevene her sier at lærerne hjelper i mange eller alle fag, som i stor grad kan sidestilles med i de fleste fag. I tillegg viser det seg at det har funnet sted en liten, men signifikant endring i negativ retning når det gjelder å oppleve å få faglig hjelp og støtte fra lærerne ( $ES = .23$ ). Mer konkret sier noe flere av elevene på ungdomstrinnet/videregående skole at de ikke i noe fag får faglig hjelp og støtte av lærerne i 2006 enn 2005 (Figur 53).

Figur 54 viser at denne tendensen mer konkret gjelder for 9. trinn, 10. trinn, GK og VKI ( $ES$ : 9. trinn: .25, 10. trinn: .22, GK: .21, VKI: .20). For de andre variablene som måler veiledning i skolen viser analyser at det ikke finner sted noen signifikant ulikhet i resultatene fra 2005.

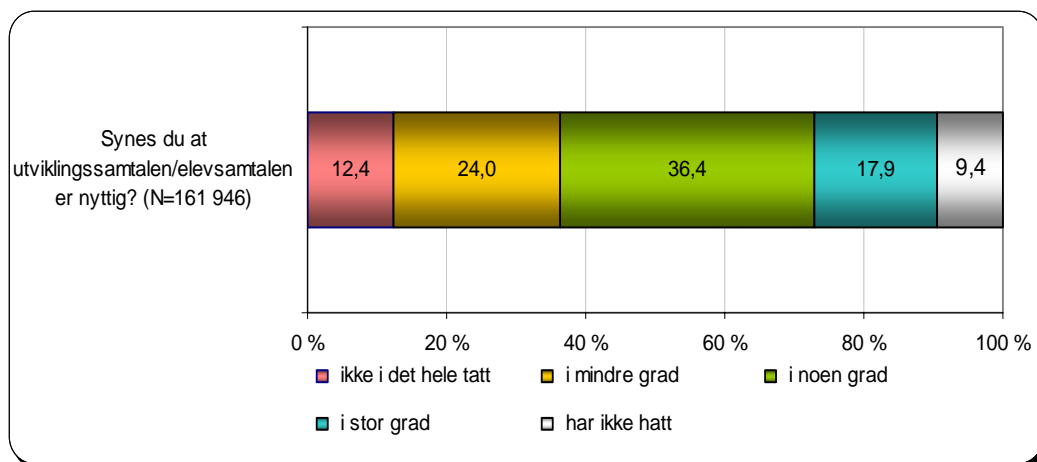
Videre analyser viser at størrelsen på skolen har liten, men signifikant betydning for utbredelsen av organiserte utviklingssamtaler i skolen. Mer konkret finner vi at det er noe mer utbredt med slike samtaler med læreren på små (2-215 elever) enn store skoler (over 407 elever) ( $ES = .22$ ). Det må i denne sammenheng presiseres at tendensen ikke gjelder når vi sammenlikner store og små skoler med middels store skoler (317-407 elever). Analyser viser også at det er noe mer utbredt med organiserte utviklingssamtaler på grunnkurs sammenliknet med på 10. trinn ( $ES = .21$ ).

Det viser seg videre at det er noe mer utbredt blant grunnskoleelevene enn elevene i den videregående skolen å få faglig hjelp og støtte av lærerne ved behov ( $ES = .21$ ). Vi finner også at elevene i grunnskolen får klart mer faglig hjelp og støtte hjemmefra enn elevene i den videregående skolen ( $ES = .75$ ). Samtidig sier elevene på 10. trinn noe oftere enn elevene på grunnkurs at de får hjelp og støtte til fagene hjemmefra ( $ES = .20$ ).

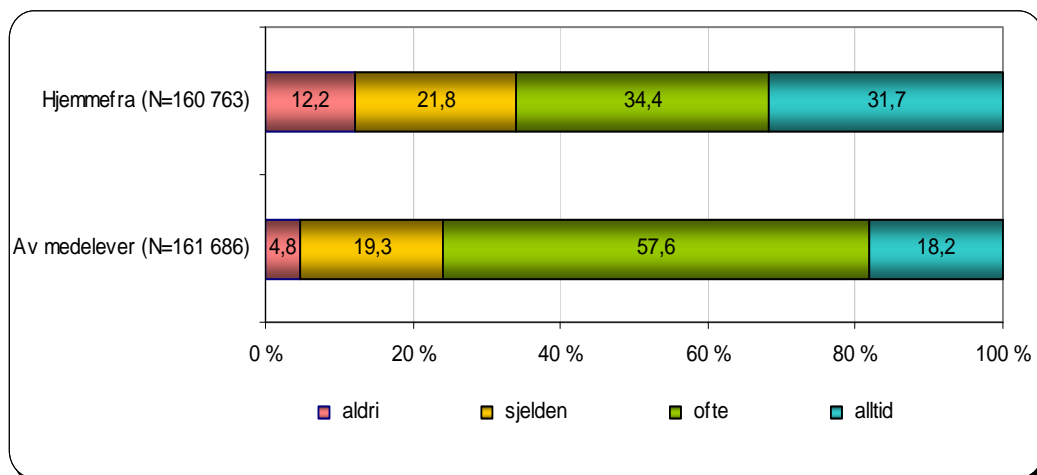
Figur 48 Veiledning. UT/VGS.



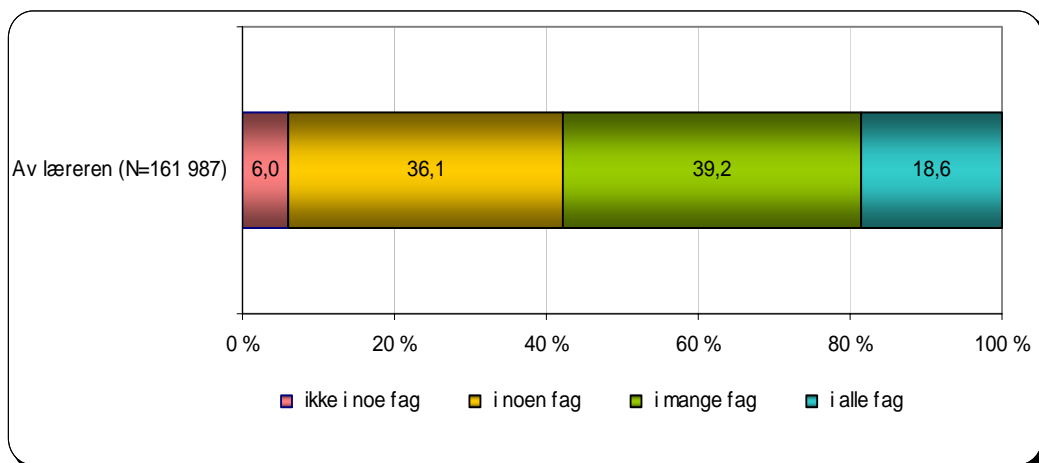
Figur 49 Veiledning. UT/VGS.



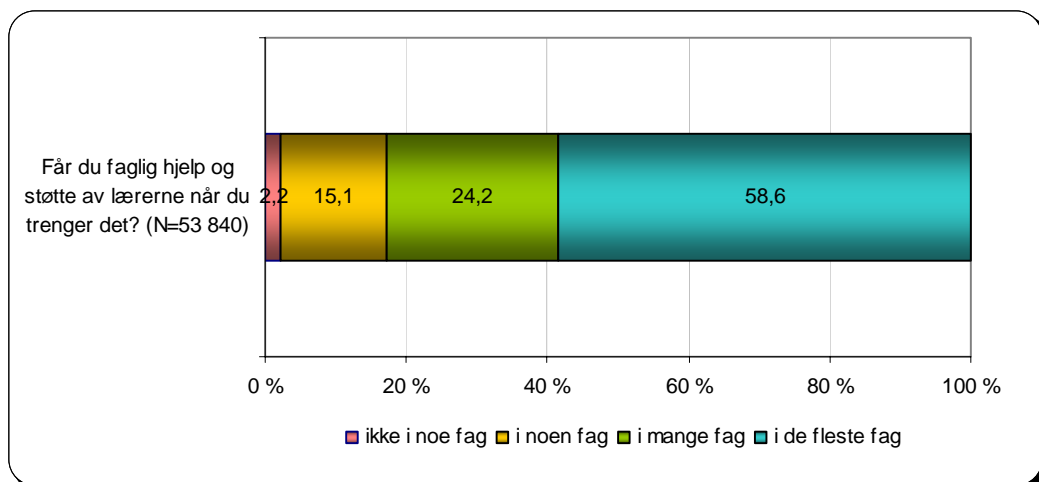
Figur 50 Får du støtte og hjelp med fagene når du trenger det? UT/VGS.



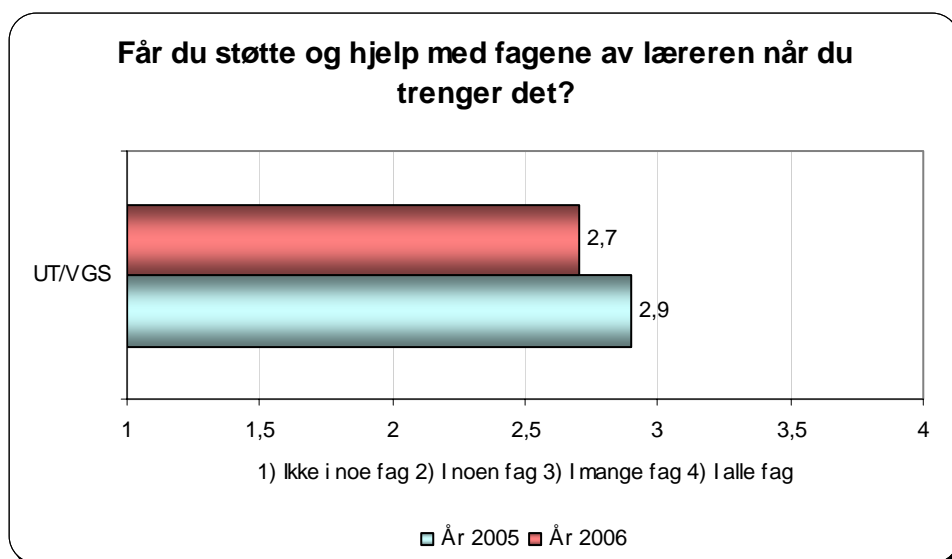
Figur 51 Får du støtte og hjelp med fagene når du trenger det? UT/VGS.



Figur 52 Veiledning. MT.

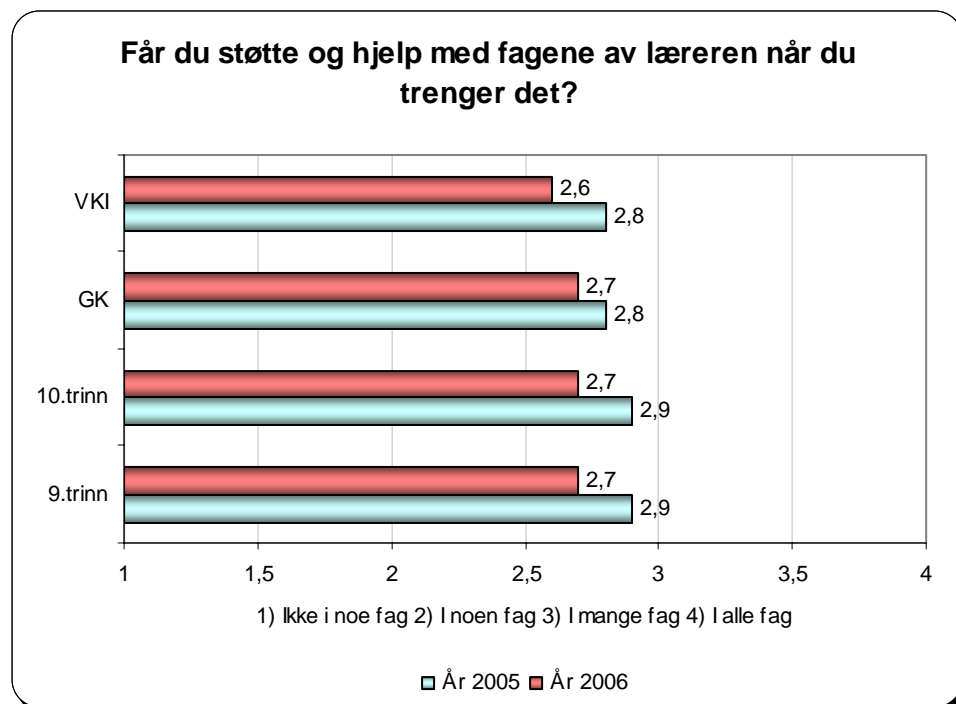


Figur 53 Hjelp og støtte av læreren 2005-2006.





Figur 54 Hjelp og støtte av læreren 2005-2006. Klassetrinn.



### 3.14 Generelt

Elevene på ungdomstrinnet og i videregående skole ble stilt et generelt spørsmål om de var fornøyd med skolen sin:

- ”Er du fornøyd med skolen din?”.

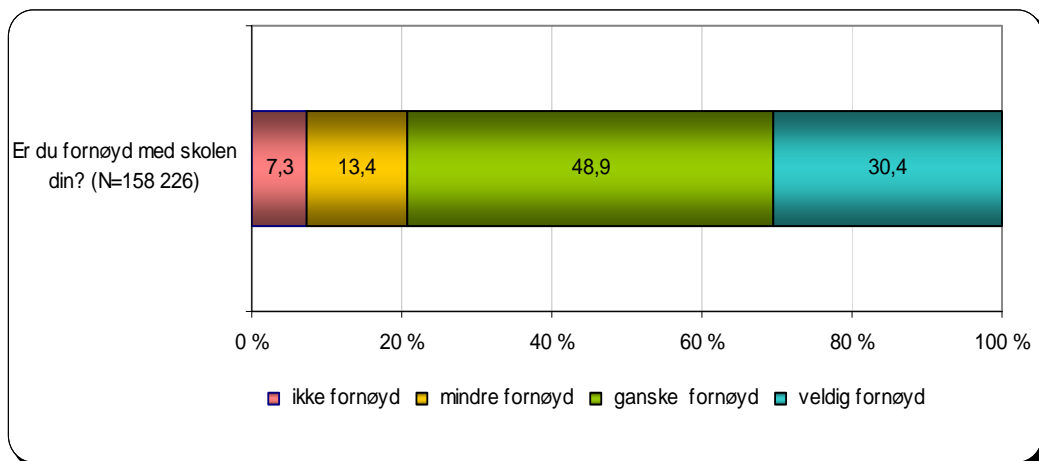
På mellomtrinnet ble det stilt et tilsvarende, men ikke identisk spørsmål:

- ”Hvor fornøyd er du med den skolen du går på?”.

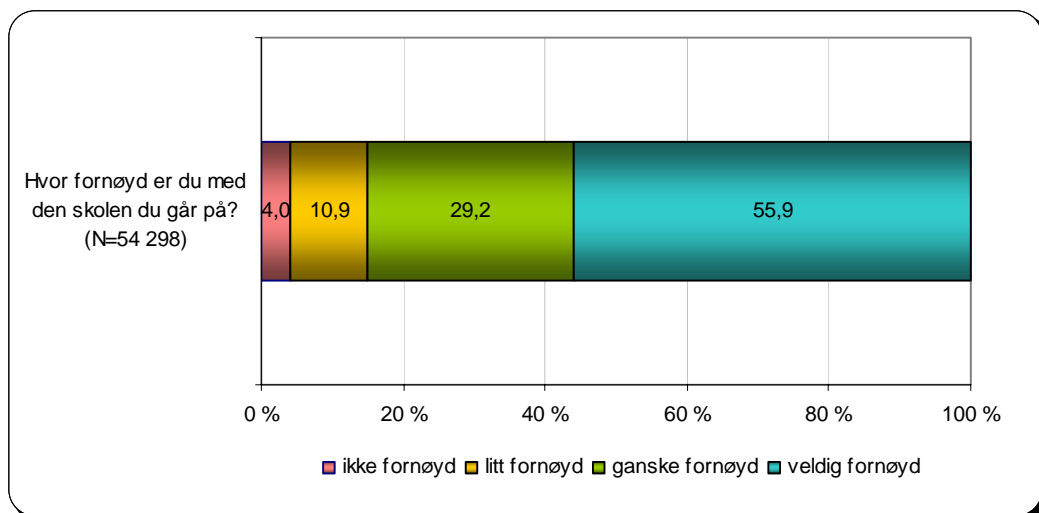
Svaralternativene var også tilnærmet like, men heller ikke her identiske. Alternativene for ungdomstrinnet/videregående opplæring var ”ikke fornøyd”, ”mindre fornøyd”, ”ganske fornøyd” og ”veldig fornøyd”. På mellomtrinnet var svaralternativene: ”ikke fornøyd”, ”litt fornøyd”, ”ganske fornøyd” og ”veldig fornøyd”. I tillegg kunne elevene på alle trinn svare ”vet ikke”. Det er en åpenbar forskjell på å være litt fornøyd og å være mindre fornøyd. Resultatene på 7. trinn er derfor ikke uten videre sammenlignbare med resultatene på ungdomstrinnet, og vi presenterer resultatene separat i Figur 55 og Figur 56. Resultatene viser at elevene i norsk skole stort sett er fornøyd med den skolen de går på. Mer konkret viser figurene under at elevene fra mellomtrinnet oftere oppgir å være veldig fornøyd med skolen sin (56 %) enn elever fra ungdomstrinnet/videregående skole (30 %), mens elevene fra ungdomstrinnet/videregående skole oftest sier seg ganske fornøyd med skolen. I tillegg er det nær dobbelt så stor andel på ungdomstrinnet/videregående opplæring enn på mellomtrinnet som sier at de ikke er fornøyd med skolen. Videre analyser viser at det ikke finner sted noen signifikant ulikhet i resultatene mellom 2005 og 2006 med hensyn til elevenes vurdering av hvor fornøyd de er med skolen sin. Analysene viser videre at elevene i videregående skole er noe mer fornøyd med skolen sin enn elevene i

grunnskolen (ES=.21). Det viser seg også at elevene på grunnkurs er noe mer fornøyd med skolen sin enn elevene på 10. trinn (ES=.42).

Figur 55 Generell tilfredshet med skolen. UT/VGS.



Figur 56 Generell tilfredshet med skolen. MT.



## Kapittel 4. Analyser av noen sammenhenger

### 4.1 Trivsel, motivasjon, tilpasset opplæring og karakterer

---

I kapittel 3 har vi hovedsakelig vist fordelingen av svar på ulike spørsmål i Elevundersøkelsen. I dette kapitlet skal vi først analysere trivselsbegrepet. Deretter skal vi se på sammenhenger mellom elevenes trivsel og deres innsats på skolen og hvordan disse forholdene relaterer seg til fysisk miljø, tilpassing av undervisningen, arbeidsmiljøet på skolen, grad av inkludering og elevenes prestasjoner.

#### 4.1.1 Bakgrunn

---

Opplæringsloven (kapittel 9a) legger vekt på at miljøet i skolen skal fremme helse, trivsel og læring. Mange skoler har også valgt å vise at de vektlegger trivsel gjennom formuleringer av skolens plattform eller skolens visjon. Som eksempel kan vi nevne visjonen for Ranheim skole i Trondheim: ”På Ranheim skole skal alle glede seg til å gå på skolen hver dag!” Selv om ordet trivsel ikke er brukt i denne visjonen, er det nærliggende å tolke den som en vektlegging av trivsel.

I den politiske debatten om skolen er det derimot ikke uvanlig å stille tvil ved betydningen av trivsel, for eksempel ved å hevde at det legges for stor vekt på trivsel i skolen. Slike synspunkter har også blitt fremmet fra fagpedagogisk hold. For eksempel hevder Alfred Telhaug at rektorenes opptatthet av trivsel er gammelmodig, at det ikke er noen sammenheng mellom trivsel og utvikling og at disiplin er viktigere enn trivsel (Adresseavisen 28.03.2003).

Slike utsagn kan lett oppfattes som at det er en motsetning mellom trivsel og læring. Det er derfor viktig å understreke at en slik forståelse ikke bygger på forskning. Empirisk forskning har dokumentert positive relasjoner mellom selvvurdering, mestringsforventning, motivasjon, og læringsresultater (Skaalvik og Skaalvik, 2005, for en oversikt, se Bandura, 1997, Pintrich og Schunk, 1996; Stipek, 2002). En av de viktigste forutsetningene for å fremme faglig trivsel (indre motivasjon) er opplevelse av og forventninger om kompetanse (Deci og Ryan, 2000). Følelse av kompetanse og forventning om mestring oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Motsatt vil elever ha liten lyst til å delta i aktiviteter som de ikke føler at de behersker (Bandura, 1997). Følelse av kompetanse krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes forutsetninger. For vanskelige oppgaver gir ingen følelse av kompetanse. Men som Bandura (1997) har påpekt, gir det heller ikke noen økt følelse av kompetanse å arbeide med rutineoppgaver som en allerede mestrer. Med utgangspunkt i Deci og Ryans teori kommer vi derfor fram til at tilpasset undervisning er en nøkkel til faglig trivsel. Deci og Ryan (2000) legger også vekt på at følelse av å være inkludert fremmer indre motivasjon. Et interessant spørsmål er om inkludering fremmer både faglig og sosial trivsel.

### 4.1.2 Om trivsel som begrep

---

Det er som nevnt ingen motsetning mellom trivsel og læring. Det er vanskelig å se grunnlaget for en slik motsetning. Det måtte i så fall være at det skolen gjør for å skape trivsel, tar tiden og oppmerksomheten bort fra læringsaktivitetene. Men i så fall konstruerer vi en dikotomi; et skille mellom positive følelser på den ene siden og faglig arbeid og faglige resultater på den andre siden. Et slikt synspunkt blir for lite nyansert og krever en analyse av trivselsbegrepet.

Vi ser trivsel som et flerdimensjonalt begrep. Her vil vi skille mellom sosial og faglig trivsel. Med *sosial trivsel* mener vi i skolesammenheng at det sosiale samværet mellom elevene er godt og trygt. At elevene har glede av samværet, føler seg trygge i den sosiale konteksten, at de føler at de har venner blant medelevene og at de føler seg verdsatt. Dette fører til at de ser fram til det sosiale samværet i seg selv, uavhengig av hvilke aktiviteter de er engasjert i. Denne sosiale trivselen antar vi derfor er relativt uavhengig av interessen for det faglige innholdet i skolen. Vi antar derfor at det som leder fram til sosial trivsel, er at elevene føler seg sosial inkludert.

Med *faglig trivsel* mener vi interesse for de faglige aktivitetene og glede over å lære, mestre og å få innsikt. Denne dimensjonen av trivsel må derfor ses som en betingelse for læring, dels fordi den fremmer innsats og dels fordi den fremmer konsentrasjon og gode læringsstrategier.

### 4.1.3 Analyse av Elevundersøkelsen

---

De analysene som presenteres her er basert på data fra ungdomstrinnet og fra videregående skole. Grunnen til det er at spørreskjemaet for barnetrinnet ikke inneholdt spørsmål som egnet seg for en analyse av begrepene trivsel, motivasjon, tilpasset opplæring og karakterer. I tillegg til at elevene ikke har karakterer på dette trinnet, ble det stilt for få spørsmål om trivsel, motivasjon og tilpassing til at vi kunne analysere disse begrepene.

I framstillingen nedenfor skiller vi ikke mellom ungdomstrinnet og videregående skole. Vi skiller heller ikke mellom klassetrinn. Grunnen til det er at vi bare finner små og ubetydelige forskjeller mellom elevgrupper på ulike klassetrinn. Vi har derfor valgt å framstille resultatene som generelle resultater som gjelder både ungdomstrinnet og videregående skole.

Når vi nedenfor omtaler ”Elevundersøkelsen” refererer det til undersøkelsen på de trinnene vi har analysert.

### 4.1.4 Trivsel i Elevundersøkelsen

---

I Elevundersøkelsen ble det stilt fire spørsmål om trivsel (av tekniske grunner er ikke alle spørsmålene omtalt under overskriften ”trivsel” i kapittel 3). Vi skal referere til disse som T1, T2, T3 og T4. Spørsmålene var:

- T1: Trives du med skolearbeidet?
- T2: Trives du sammen med medelevene dine?
- T3: Trives du i pausene?
- T4: Trives du sammen med lærerne dine?

Vi ser at alle spørsmålene er formulert slik at de viser til trivsel. Alternative måter å spørre på kunne for eksempel være: ”Gleder du deg til å gå på skolen” og ”Hvor godt liker du å arbeide med skolefagene.” Slike spørsmål ville gi indirekte indikasjoner på trivsel. Når spørsmålene er stilt slik at det spørres direkte om trivsel, klargjør det uten tvil at det er trivsel det blir spurt om. Samtidig blir svarene avhengig av hva elevene selv legger i trivselsbegrepet.

En inspeksjon av de fire spørsmålene viser at de logisk kan deles i to grupper. To av spørsmålene, T2 og T3, handler om trivsel sammen med medelever og i pausene. Disse spørsmålene har et innhold som passer med vår definisjon av sosial trivsel. I utgangspunktet ser vi derfor disse spørsmålene som mål på sosial trivsel.

Ett av spørsmålene, T1, handler om trivsel med skolearbeidet. Det er rimelig å anta at dette spørsmålet hovedsakelig måler faglig trivsel eller å glede seg over de faglige aktivitetene. Det siste spørsmålet, T4, er derimot noe mer uklart. Spørsmålet er hva det ligger i at elevene trives sammen med lærerne. På samme måte som å trives med medelevene, kan det å trives med lærerne betraktes som en sosial dimensjon. Det er imidlertid rimelig å anta at lærerne assosieres med den faglige undervisningen og det faglige arbeidet, og at trivsel med lærerne er en dimensjon ved den faglige trivselen.

Vårt utgangspunkt for analysene av trivsel var derfor at T1 og T4 målte faglig trivsel og at T2 og T3 målte sosial trivsel. Denne forutsetningen var det likevel nødvendig å teste empirisk. Dette ble gjort ved bruk av korrelasjon og bekreftende faktoranalyse. For at vår forutsetning skulle kunne godtas som utgangspunkt for videre analyser, satte vi opp følgende kriterier:

Høye og positive korrelasjoner mellom T1 og T4.

Høye og positive korrelasjoner mellom T2 og T3.

Lave korrelasjoner mellom T1 og T4 på den ene siden og T2 og T3 på den andre siden.

Bekreftende faktoranalyse med to-faktor løsning har god tilpassing til data og de to faktorene er lavt korrelert.

Bekreftende faktoranalyse med en-faktor løsning har dårlig tilpassing til data.

Tabell 10 viser interkorrelasjoner mellom de fire spørsmålene. Tabellen viser at T2 og T3 - trivsel med medelever og i pausene - korrelerte høyt (.71). Korrelasjonen mellom T1 og T4 - trivsel med skolearbeidet og med lærerne - var noe lavere og må karakteriseres som moderat (.45). Den var imidlertid vesentlig høyere enn korrelasjonene mellom T4 og de to spørsmålene om sosial trivsel (i området omkring .2). Disse resultatene støtter antakelsen om at spørsmålene utgjør to lavt korrelerte dimensjoner.

Spørsmål	T1	T2	T3	T4
T1	---	.21	.18	.45
T2		---	.71	.22
T3			---	.17
T4				

Note. Alle korrelasjoner er signifikante ( $p < .05$ ).

For ordlyden i spørsmålene T1 – T4, se ovenfor.

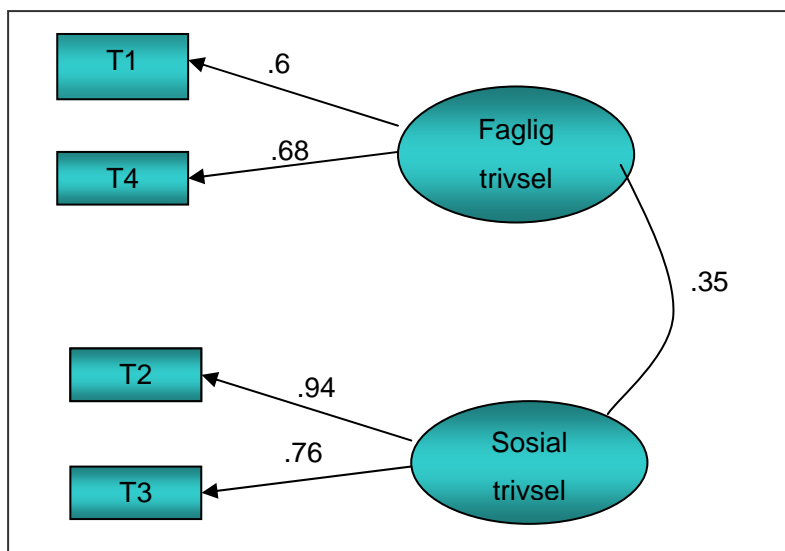
Vi utførte deretter to bekreftende faktoranalyser ved bruk av programmet AMOS 5 for å teste to ulike modeller. Først ble det testet en modell som definerte en enkelt trivselsfaktor. Deretter testet vi en modell som definerte to faktorer – en faglig trivselsfaktor og en sosial trivselsfaktor.

Et poeng ved bekreftende faktoranalyse er at en får et mål på hvor godt modellene passer med data (tilpassing til data). En får derved en empirisk test av modellene. Som mål på tilpassingen av modellen til data ble det brukt flere anerkjente indekser: CFI, IFI, TLI og RMSEA. For CFI, IFI og TLI regnes verdier over .90 som akseptable og verdier over .95 regnes som god tilpassing (Bollen, 1989; Byrne, 2001; Hu og Bentler, 1999). For RMSEA regnes verdier på .06 eller lavere som god tilpassing (Hu og Bentler, 1999).

Modellen som bare spesifiserte én generell trivselsfaktor hadde meget dårlig tilpassing til data (CFI = 0.81, IFI = 0.81, TLI = 0.85 og RMSEA = .25). Denne modellen måtte derfor forkastes. Modellen med to faktorer hadde svært god tilpassing til data (CFI = 1.00, IFI = 1.00, TLI = 0.999 og RMSEA = .008).

Figur 57 viser at alle spørsmålene korrelerte høyt med sine respektive faktorer. Figuren viser også at korrelasjonen mellom de to faktorene var lav (.35). Resultatene tilfredsstillende fullt ut de kriteriene vi satte i utgangspunktet og bekrefter at det er nødvendig å skille mellom to selvstendige og lavt korrelerte dimensjoner ved trivsel. Vi valgte på logisk analytisk grunnlag å betegne disse dimensjonene som henholdsvis faglig og sosial trivsel.

**Figur 57** Bekreftende faktoranalyse for fire spørsmål om trivsel på skolen



Vår fortolkning av de to trivselsdimensjonene som henholdsvis faglig og sosial trivsel trenger ytterligere validering. En undersøkelse av relasjoner mellom de to trivselsfaktorene og andre variabler representerer en slik validering. En kan forvente at faglig trivsel er positivt relatert til tilpassing av undervisningen (se ovenfor) og til motivasjon og innsats. En kan også forvente at sosial trivsel er positivt relatert til sosial inkludering. I de videre analysene vil vi blant annet ta opp disse spørsmålene.

#### 4.1.5 Motivasjon og innsats

---

Etter vår vurdering ble det stilt fire spørsmål og påstander om motivasjon for skolearbeid i elevundersøkelsen (av tekniske grunner er heller ikke alle disse spørsmålene omtalt under overskriften ”motivasjon” i kapittel 3). For enkelhets skyld vil vi omtale alt som spørsmål. Spørsmålene var:

- Er du interessert i å lære på skolen? (M1)
- Følger du med og hører etter når læreren snakker? (I1)
- Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan? (I2)
- Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig? (I3)

Det første spørsmålet (M1) måler det som kan betegnes som indre motivasjon, mens de tre andre stiller spørsmål om elevenes innsats. Innsatsen måles som konsentrasjon og oppmerksomhet (I1), hardt arbeid (I2) og utholdenhet (I3). Spørsmålene fanger derved opp ulike, men sentrale dimensjoner ved motivasjon. Det er særlig viktig å få atferdskriterier på motivasjon, noe som her er konkretisert som ulike mål på innsats.

Felles for spørsmålene var at de gjaldt arbeid med skolefag generelt – ikke knyttet til noe bestemt fag eller innhold. Derfor var det grunn til å anta at spørsmålene fanget opp motivasjon og innsats som en generell faktor. En indikasjon på det var at spørsmålene hadde en Cronbachs alpha på .72. Cronbachs alpha er et mål på indre konsistens. Det vil si på at de spørsmålene som skal inngå i samme indeks faktisk måler samme begrep.

En eksplorerende faktoranalyse viste også en en-faktorløsning. En bekreftende faktoranalyse som definerte en modell med en enkelt generell motivasjonsfaktor viste også at modellen hadde rimelig god tilpassing til data (CFI = 0.98, IFI = 0.98, TLI = 0.91 og RMSEA = .059). Faktorladningene var henholdsvis .56, .54, .72 og .72.

I de videre analysene vil vi redusere antallet items til tre (I1 til I3). Dette gjør vi for å få et rent atferdsmål på motivasjon, nærmere bestemt innsats. På den måten unngår vi problemer med at faglig trivsel kan være overlappende med motivasjon målt som interesse for å lære. En logisk analyse tilsa derimot at trivsel er begrepsmessig forskjellig fra innsats. Trivsel representerer følelser og overlapper interesse, mens innsats er atferdsmessige konsekvenser av de følelsesmessige forholdene.

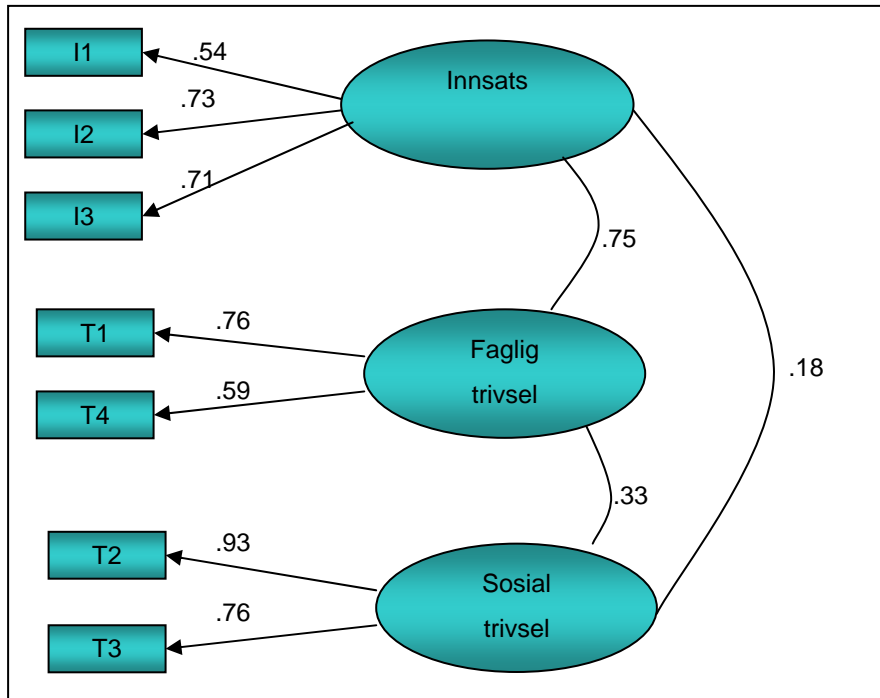
#### 4.1.6 Relasjoner mellom trivsel og innsats

---

Utgangspunktet for å analysere relasjoner mellom trivsel og innsats var en forventning om at trivsel, i særdeleshet faglig trivsel, ville predikere elevenes innsats. Forventningen var at høy faglig trivsel ville predikere større innsats med skolearbeidet. Først var det imidlertid viktig å teste at trivsel og innsats kunne betraktes som ulike begreper. En logisk analyse tilsa som nevnt ovenfor at trivsel var begrepsmessig forskjellig fra innsats. For å teste at dette resonnementet holder, ble det testet to modeller ved bruk av bekreftende faktoranalyse. Den første modellen (modell A) spesifiserte tre faktorer: innsats (indikert ved 3 spørsmål: I1 til I3), faglig trivsel (indikert ved T1 og T4) og sosial trivsel (indikert ved T2 og T3). Den andre modellen (modell B) spesifiserte to faktorer: en faktor som kombinerte faglig trivsel og innsats og en faktor for sosial trivsel. Modell A hadde meget god tilpassing til data (CFI = 0.99, IFI = 0.99, TLI = 0.97 og RMSEA = .035), mens modell B hadde klart svakere (men fortsatt akseptabel) tilpassing til data (CFI = 0.95, IFI = 0.95, TLI = 0.89 og RMSEA =

.066). Modell A er vist i Figur 58. Resultatet av modelltestingen indikerer klart at faglig trivsel, sosial trivsel og innsats bør ses som ulike begreper. Samtidig viser analysene at faglig trivsel og innsats er sterkt og positivt korrelert (.75).

Figur 58 Bekreftende faktoranalyse for spørsmål om trivsel og innsats

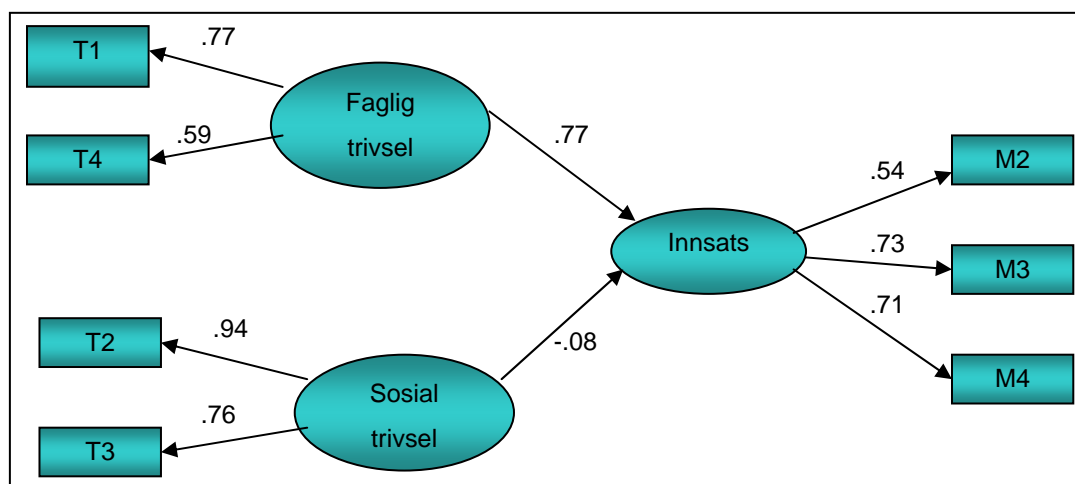


Etter å ha fått empirisk bekreftet at trivsel og innsats var begrepsmessig forskjellige, var et viktig spørsmål om både faglig og sosial trivsel predikerer innsats for skolearbeid. For å undersøke dette utførte vi en SEM-analyse (structural equation modeling) ved bruk av AMOS 5. Vi testet en modell hvor både faglig og sosial trivsel predikerte innsats. Modellen er vist i Figur 59.

Modellen viser at faglig trivsel meget sterkt predikerer innsats (.77). Sosial trivsel har derimot ingen positiv prediksjonsverdi for innsats. Når det var kontrollert for betydningen av faglig trivsel, var sammenhengen faktisk negativ, men så svak at det i praksis var uten betydning (-.08). Analysene gir sterk støtte til vår fortolkning av den ene trivselsdimensjonen som faglig trivsel.



Figur 59 SEM-analyse av sammenheng mellom trivsel og innsats.



#### 4.1.7 Relasjoner mellom trivsel, innsats og prestasjoner

Elevundersøkelsen inneholder spørsmål om karakterer i fem ulike fag: norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk. Vi har opplysninger om (egenrapporterte) karakterer i alle fem fagene fra 48 640 elever. Middelerdien for summen av de oppgitte karakterene var 15.76, mens standard avvik var 2.86.

Korrelasjonene mellom karakterene var relativt høy, noe som viser at det er forsvarlig å bruke summen av karakterene som mål på prestasjonsnivået til elevene (Tabell 11). Cronbachs alpha for karakterskalaen var .88, noe som også viste at det var forsvarlig å benytte summen av karakterene som mål på prestasjoner. En bekreftende faktoranalyse hvor alle fem karakterene definerte en enkelt prestasjonsfaktor hadde marginal, men akseptabel tilpassing til data (CFI = 0.95, IFI = 0.95, TLI = 0.86 og RMSEA = .076). På dette grunnlaget brukte vi summen av de fem karakterene som mål på prestasjonsnivå.

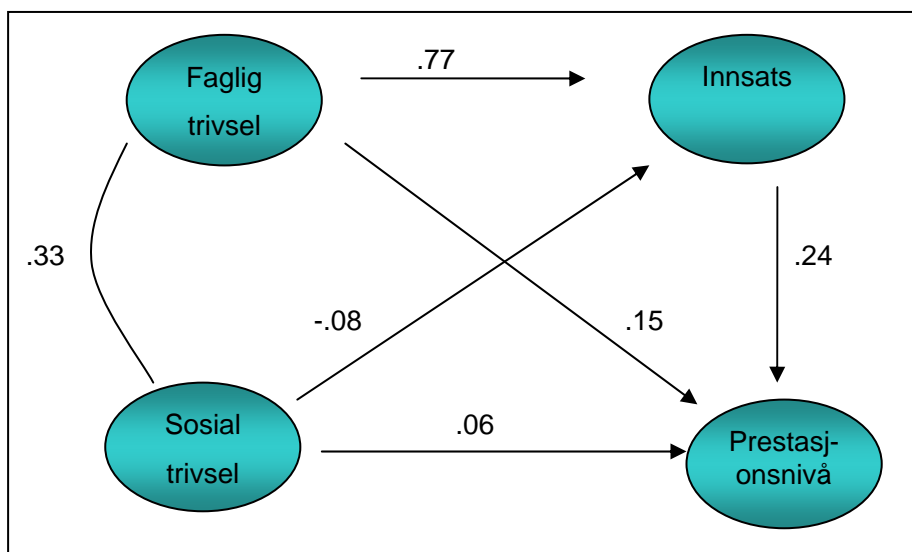
Spørsmål	1	2	3	4	5
1 Norsk	---	.57	.60	.52	.46
2 Engelsk		---	.57	.50	.43
3 Samfunnsfag			---	.68	.57
4 Naturfag				---	.64
5 Matematikk					

Note. Alle korrelasjoner er signifikante ( $p < .05$ ).

For å undersøke relasjoner mellom trivsel, innsats og prestasjoner utførte vi en SEM-analyse (structural equation modeling) ved bruk av AMOS 5. Vi testet en modell hvor både faglig og sosial trivsel predikerte innsats og prestasjoner både direkte og indirekte. Indirekte effekter av trivsel ble i modellen spesifisert til å medieres via innsats. Modellen, som er vist i Figur 60, har meget god tilpassing til data (CFI = 0.97, IFI = 0.97, TLI = 0.95 og RMSEA = .033). Modellen bekrefter den sterke sammenhengen vi har vist ovenfor mellom faglig trivsel og innsats (.77). Dette resultatet bekrefter samtidig at de elevene som oppga sine karakterer er en representativ gruppe elever.

Elevenes prestasjoner (karakterer) var positivt relatert både til innsats (.24), faglig trivsel (.15) og sosial trivsel (.06). Selv om alle disse relasjonene var statistisk signifikante, var relasjonen mellom sosial trivsel og karakterer svak. Det viktigste er likevel at det kan påvises at trivsel og innsats har positiv og selvstendig prediksjonsverdi for elevenes prestasjonsnivå. I tillegg fant vi en sterk indirekte sammenheng mellom faglig trivsel og prestasjoner. Denne sammenhengen ble mediert via innsats. Faglig trivsel har med andre ord både en direkte sammenheng med prestasjoner og en indirekte sammenheng. Den indirekte sammenhengen kan forstås som at faglig trivsel fremmer innsats, som igjen fremmer elevenes prestasjoner.

Figur 60 SEM-analyse av sammenheng mellom trivsel, innsats og prestasjoner.



#### 4.1.8 Foreløpig konklusjon

Analysene så langt viser at trivsel er et flerdimensjonalt begrep. De dataene som ligger i Elevundersøkelsen viser to separate og relativt uavhengige dimensjoner som vi har betegnet som faglig og sosial trivsel. At de er relativt uavhengige (lavt korrelerte) betyr at den ene dimensjonen av trivsel ikke følger av den andre. I praksis betyr det at når skolen vil fremme trivsel, er det nødvendig med ulike tiltak for å fremme både faglig og sosial trivsel. Det skal vi komme tilbake til.

Analysene viser også at faglig og sosial trivsel begrepsmessig kan skilles fra innsats; det vil si fra den dimensjonen av motivasjon som indikeres gjennom innsats. Det er imidlertid en meget sterk sammenheng mellom faglig trivsel og innsats, mens sammenhengen mellom sosial trivsel og innsats er både svak og uklar. Vi bør understreke at det ikke er mulig å trekke klare slutninger om kausalforhold på grunnlag av data fra Elevundersøkelsen. Likevel er det nærliggende å tolke resultatene slik at faglig trivsel fremmer innsats som igjen fremmer elevenes prestasjoner. Uansett fortolkning viser resultatene klare og sterke sammenhenger mellom faglig trivsel, innsats og prestasjoner. Utsagn om at skolen legger for stor vekt på trivsel blir fullstendig urimelig med utgangspunkt i disse resultatene.

#### 4.1.9 Forhold som predikerer trivsel og innsats

---

Med utgangspunkt i den positive betydningen vi har sett at trivsel har, blir det viktig å stille spørsmål om hva som fremmer trivsel i skolen. Argumentene i skoledebatten om at det legges for stor vekt på trivsel, kan som nevnt forstås slik at trivsel er en motsetning til læring, noe vi har sett er positivt feil. Implisitt i disse argumentene må det også ligge en forutsetning om at det som fremmer trivsel, eller som blir gjort for å fremme trivsel, går på bekostning av (eller tar tiden bort fra) de læringsfremmende aktivitetene. Det har derfor stor interesse å se hva som predikerer trivsel og faglig innsats.

De analysene som kunne gjøres var naturlig nok begrenset til de opplysningene som var tilgjengelige i Elevundersøkelsen. Opplysningene vi hadde tilgang til, ga mulighet til å konstruere fire indekser (sumskalaer) som viste elevenes vurdering av:

- fysiske forhold ved skolen
- følelse av å være sosialt inkludert
- grad av tilpassing av undervisningen til egne forutsetninger og behov
- arbeidsmiljø.

Vi skal først se på innholdet i disse indeksene og på forutsetningene for å bruke dem. Vi stilte som krav til indeksene at eksplorerende faktoranalyse ekstraherte bare en faktor (en-faktorløsning) og at Cronbachs alpha ikke var lavere enn .70.

##### **Fysiske forhold ved skolen**

Elevene svarte på åtte spørsmål om hvor fornøyd de var med ulike fysiske forhold ved skolen. Dette gjeldt: luftkvaliteten, lærebøker og materiell, undervisningsrommene, skolebiblioteket, sanitære rom (toaletter osv.), skolebygget, renholdet på skolen og uteområdet. En eksplorerende faktoranalyse viste en en-faktorløsning og Cronbachs alpha for en skala bestående av disse åtte spørsmålene var meget høy (alpha = .88). Ingen av spørsmålene bidro til å redusere den indre konsistensen (alpha).

##### **Følelse av å være sosialt inkludert**

Fem av spørsmålene og påstandene i Elevundersøkelsen handlet om sosial inkludering. Disse spørsmålene var: "Har du venner på skolen?", "Skolen er et sted hvor jeg føler at jeg hører til", "Skolen er et sted hvor det virker som om andre elever liker meg", "Skolen er et sted der jeg blir holdt utenfor" og "Skolen er et sted hvor jeg føler meg ensom". Verdiene på svaralternativene ble endret slik at høy verdi for alle spørsmålene indikerte sterk følelse av å være inkludert. En eksplorerende faktoranalyse viste en en-faktorløsning og Cronbachs alpha for skalaen på 5 spørsmål var alpha = .80. Også her var det slik at ingen av spørsmålene bidro til å redusere alpha-verdien.

##### **Grad av tilpassing**

Elevenes opplevelse av at undervisningen var tilpasset deres behov og nivå ble indikert gjennom svarene på fire spørsmål og påstander: "Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste på skolen?", "Får du støtte og hjelp med fagene av læreren når du trenger det?", "Jeg mener at undervisningen/opplæringen er tilpasset

mitt faglige nivå” og ”På vår skole er elevene i stor grad med på å sette egne læringsmål”. En eksplorerende faktoranalyse viste en en-faktorløsning og Cronbachs alpha for skalaen var .72. Ingen av spørsmålene bidro til å redusere alphaverdien.

### Arbeidsmiljø

Tre av spørsmålene i Elevundersøkelsen ble brukt som indikasjon på elevenes opplevelse av arbeidsmiljøet: ”Opplever du plagsomt bråk og uro i arbeidsøktene?”, ”Opplever du at elevene ikke hører etter når læreren snakker?” og ”Går det mer enn fem minutter uten at noe blir gjort etter at arbeidsøkten har begynt?”. Alle spørsmålene relaterte seg til konsentrasjon, innsats, arbeidsro og bråk og forstyrrelser i undervisningssituasjonen. Spørsmålene gjaldt ikke den enkelte elevs atferd, men elevens oppfatning av miljøet i klassen eller gruppen i skoletiden. En eksplorerende faktoranalyse viste en en-faktorløsning og Cronbachs alpha for denne skalaen viste at den hadde en akseptabel indre konsistens (alpha = .70) og at ingen av de tre spørsmålene bidro til å redusere reliabiliteten.

### Regresjonsanalyser

Hvilke variabler som predikerte faglig trivsel, sosial trivsel og innsats ble først analysert ved bruk av regresjonsanalyser (Tabell 12). For alle tre variablene ble det først beregnet prediksjonsverdi av klasstrinn, kjønn, inkludering, tilpassing, arbeidsmiljø, og fysisk miljø. For prediksjon av innsats analyserte vi deretter en utvidet modell, hvor også faglig og sosial trivsel var inkludert som prediksjonsvariabler.

Tabell 12 Prediksjon av trivsel og innsats – regresjonsanalyser (standardiserte regresjonskoeffisienter rapportert)				
Prediksjonsvariabler	Faglig trivsel	Sosial trivsel	Innsats	
			Modell 1	Modell 2
Klasstrinn	.04	.01	-.03	-.05
Kjønn	.05	.01	.08	.07
Inkludering	.14	.64	.06	.04
Tilpassing	.49	.02	.37	.20
Arbeidsmiljø	.02	.06	.06	.06
Fysisk miljø	.10	.04	.02	-.01
Faglig trivsel	---	---	---	.35
Sosial trivsel	---	---	---	-.04
R2	.35	.45	.19	.27

Note. \* =  $p < .05$ .

Resultatet av analysene viser et klart bilde. Faglig trivsel har sterk sammenheng med tilpassing av undervisningen. I jo større grad elevene føler at undervisningen er tilpasset deres nivå, desto større er den faglige trivselen. Dette resultatet vitner om at faglig trivsel i sterk grad er et resultat av at elevene arbeider med tilpassede oppgaver,

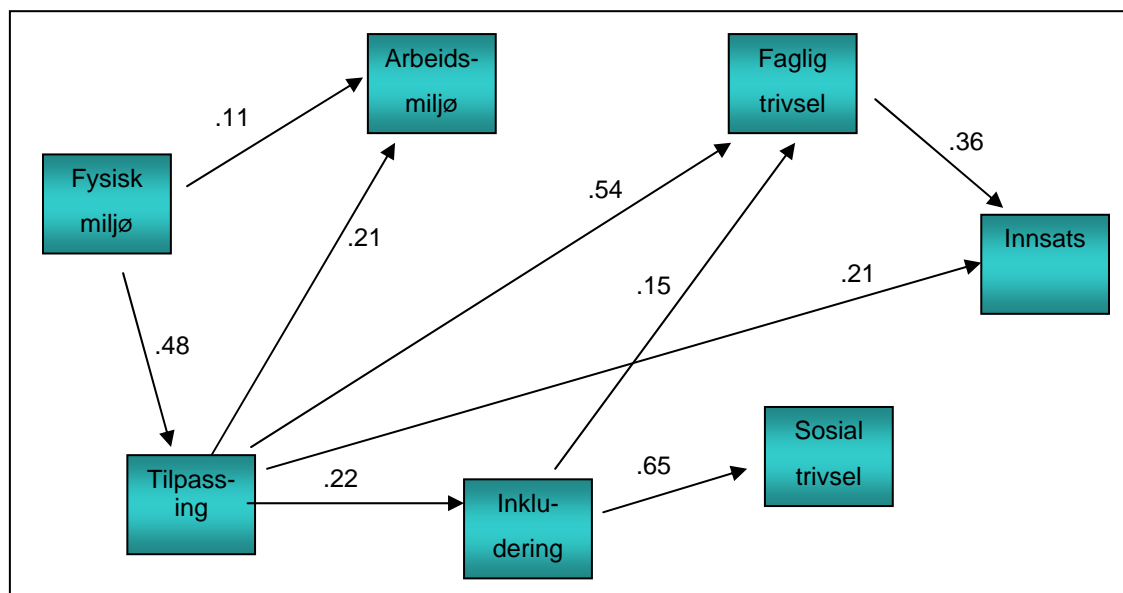
får realistiske utfordringer og gjennom dette opplever mestring. Sosial trivsel hadde som ventet sterk sammenheng med elevenes følelse av å være inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen. Ingen av de to dimensjonene av trivsel ble i nevneverdig grad predikert av klassetrinn, kjønn eller arbeidsmiljøet i klassen.

Elevenes innsats ble i modell 1 predikert av tilpassing (beta = .37). I modell 2 er analysen utvidet ved at faglig og sosial trivsel inkluderes som prediksjonsvariabler. Resultatet viser at faglig trivsel predikerte innsats også når det var kontrollert for tilpassing, men sammenhengen mellom faglig trivsel og innsats var svakere enn vi har sett ovenfor. Det skyldes delvis at vi har inkludert tilpassing i analysen og at betydningen av tilpassing delvis er mediert via faglig trivsel.

For ytterligere å teste denne fortolkningen utførte vi en stianalyse (se Figur 61).

Analysen ble utført ved bruk av AMOS 5, men med observerte variabler. Modellen hadde akseptabel tilpassing til data (CFI = 0.98, IFI = 0.98, TLI = 0.90 og RMSEA = .056). Stianalysen viser en sterk sammenheng mellom fysisk miljø og grad av tilpassing av undervisningen, slik elevene opplever det. En mulig forklaring kan være at vurderingen av det fysiske miljøet inkluderte skolebyggene, lærebøker og materiell, undervisningsrommene og skolebiblioteket. Resultatene kan derfor tolkes som en bekreftelse på at disse forholdene utgjør muligheter og begrensninger for arbeidet med tilpassing av undervisningen. Videre bekrefter analysen at det er en sterk sammenheng mellom tilpassing og faglig trivsel. Den viser også at tilpassing har både direkte og indirekte betydning for innsats. Den indirekte betydningen medieres via faglig trivsel.

**Figur 61 SEM-analyse av sammenheng mellom fysisk miljø, tilpassing, arbeidsmiljø, inkludering, trivsel og innsats – observerte variabler.**



#### 4.1.10 Konklusjoner og drøfting

Som vist i innledningen legger skolene i Norge stor vekt på at elevene skal trives. Men i de senere årene har det vært fremmet kritikk av norsk skole med påstander om at det legges for stor vekt på trivsel og at det isteden må legges større vekt på læring.

Slike påstander har vært fremmet uten noen analyse og nyansering av trivselsbegrepet.

Data fra ungdomstrinnet og fra videregående skole inneholdt svar på fire spørsmål som ga mulighet for å analysere trivselsbegrepet. Bekreftende faktoranalyse av disse spørsmålene viste at det kan skilles mellom to dimensjoner av trivsel, en faglig trivsel (trivsel med skolearbeidet) og en sosial trivsel (trivsel med medelevene). Analysene viste videre at disse to dimensjonene var lavt korrelert (.35). Selv om korrelasjonen var positiv, var den så lav at de to dimensjonene i praksis kan ses som relativt uavhengig av hverandre.

Dette resultatet viser i seg selv flere forhold. Det viser for det første at en må være forsiktig med å omtale trivsel i generelle termer. Trivsel er ikke et endimensjonalt begrep. Analyser av trivsel må derfor ta hensyn til at trivsel har ulike dimensjoner. Generelle utsagn om at det legges for stor vekt på trivsel, eller motsatt, at skolen må legge vekt på trivsel, blir for unyanserte. Resultatet viser også at en i studier av effekten av trivsel og studier av hva som fremmer trivsel må skille mellom ulike dimensjoner av begrepet.

Resultatet indikerer videre at det er behov for videre analyse av trivselsbegrepet. De analysene vi har hatt anledning til å gjøre, er begrenset. Det skyldes at det bare ble stilt fire spørsmål om trivsel i elevundersøkelsen. Disse spørsmålene er tilstrekkelig til at vi kan skille mellom de to hoved-dimensjonene (faglig og sosial trivsel), men gir ikke anledning til ytterligere nyanseringer.

Både sosial og faglig trivsel er mål på opplevelser og følelser, mens innsats er et mål på studieatferd eller læringsatferd. På logisk grunnlag må derfor trivsel og innsats betraktes som ulike begreper. Analysene bekrefter dette og viser at sosial og faglig trivsel også empirisk kan skilles fra innsats. Det må likevel bemerkes at korrelasjonen er meget høy (.75) mellom faglig trivsel og innsats, mens den er lav (.18) mellom sosial trivsel og innsats. En sti-analyse (SEM-analyse) viser også at faglig trivsel i meget sterk grad predikerer innsats. Analysene viser også at faglig trivsel predikerer karakterer. Resultatene viser både en direkte sammenheng mellom faglig trivsel og karakterer og en indirekte sammenheng som medieres via innsats. Disse analysene bidrar også som en validering av fortolkningen av den ene trivselsdimensjonen som faglig trivsel.

I fortolkningen av disse resultatene må vi minne om at resultatene av en survey i seg selv ikke viser kausalforhold. Selv om vi har valgt å teste ut en modell hvor trivsel og innsats predikerer karakterer, kan ikke dette ses som noe bevis på kausalforhold. Resultatene viser at det er positive sammenhenger mellom faglig trivsel, innsats og karakterer. Vår fortolkning av disse resultatene er at faglig trivsel fremmer innsats og læringsresultater. Men uansett hvordan sammenhengene fortolkes, gir de ikke noe grunnlag for å konstruere noe motsetningsforhold mellom trivsel og læring.

I en siste analyse så vi på betydningen av fysisk miljø, tilpasset opplæring, arbeidsmiljø og inkludering. Vi fant ingen sammenheng mellom arbeidsmiljø på den ene siden og trivsel og innsats på den andre siden. Ro og orden i arbeidsøktene hadde overraskende nok ingen betydning for elevenes trivsel og innsats. Elevenes vurdering av det fysiske miljøet hadde heller ingen direkte sammenheng med trivsel. Det hadde likevel en indirekte sammenheng, fordi vurderingen av det fysiske miljøet var sterkt og positivt relatert til vurderingen av undervisningen som tilpasset.

Elevenes følelse av at undervisningen var tilpasset deres forutsetninger var en nøkkelvariabel for å forstå faglig trivsel. Tilpassing var sterkt og positivt relatert til faglig trivsel. For å forstå denne sammenhengen må vi repetere hvordan de fire spørsmåle-

ne om tilpassing var formulert (se også ovenfor). Spørsmålene gjaldt om undervisningen var tilpasset elevenes nivå, om elevene fikk støtte og hjelp, om de var med på å sette egne læringsmål og om de fikk utfordringer som gjorde at de fikk gjort sitt beste på skolen. Tilpassing handlet med andre ord også om å sette egne mål og om å få utfordringer. Det er viktig å merke seg dette, fordi det viser at faglig trivsel ikke er noen motsetning til å legge vekt på læring. Tvert imot viser det at faglig tilpassing fremmes gjennom å gi elevene realistiske utfordringer, men også gjennom å legge vekt på medbestemmelse.

Sosial trivsel ble først og fremst predikert av elevenes følelse av sosial inkludering. Indirekte, gjennom inkludering, ble sosial trivsel også positivt predikert av at undervisningen var tilpasset.

## Kapittel 5. De viktigste budskapene fra Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen består av en serie spørsmål hvor elevene vurderer ulike sider ved skolen. Disse spørsmålene var identiske med spørsmålene som ble stilt i 2005 og ga derfor mulighet for en sammenligning. En slik sammenligning ga som hovedresultat at det var få og små forskjeller mellom resultatene for 2005 og 2006. For de aller fleste av spørsmålene kunne det ikke påvises signifikante endringer når kriteriet ble satt til forskjeller som var større enn 0,2 standard avvik, som er et standard kriterium for måling av effektstørrelse. Hovedinntrykket fra rapporten for 2005 står derfor ved lag.

Dette viser stor grad av stabilitet i skolen og bekrefter reliabiliteten av resultatene fra Elevundersøkelsen. For enkelte områder, hvor det har vært en politisk målsetting å oppnå endring, gir resultatene samtidig grunnlag for ettertanke og analyse av virkemidler. Det gjelder for eksempel for mobbing i skolen, hvor vi ikke kan spore endringer av det arbeidet som er lagt ned for å redusere mobbing. Det kan ha ulike årsaker. En mulig forklaring kan være at mobbekampanjene virker i de skolene som har arbeidet aktivt med problematikken, men at det ikke gjelder mange nok skoler til å gi seg utslag i Elevundersøkelsen på nasjonalt nivå. Det kan også skyldes at denne type av endringer tar lengre tid enn en hadde håpet. Og det kan skyldes at effekten av kampanjene er lettest å spore mens arbeidet pågår og at mobbing ikke lar seg begrense varig gjennom avgrensede kampanjer.

Hensikten med denne korte drøftingen er å vise at ikke alle resultatene fra denne type av undersøkelser kan gis noen entydig tolking. De bør tjene som utgangspunkt for refleksjon, men uten at det er mulig å gi entydige forklaringer på alle resultatene.

### 5.1 Elevenes generelle vurdering av skolen

---

Elevundersøkelsen viser at elevene i det store og hele er fornøyd med skolen de går på. Det ble bare stilt ett spørsmål om generell tilfredshet med skolen. Svarene viser at det store flertallet av elever er godt fornøyd med skolen (enten ”veldig fornøyd” eller ”ganske fornøyd”). Dette gjelder ca. 80 % på ungdomstrinnet og videregående skole og ca. 85 % på mellomtrinnet. Disse resultatene er nesten identiske med resultatene for 2005.

### 5.2 Trivsel

---

I de senere årene har det i skoledebatten vært fremmet synspunkter om at det legges for stor vekt på trivsel og at det isteden må legges større vekt på læring. En ikke uttalt forutsetning for et slikt synspunkt er at det er motsetning mellom trivsel og læring. Resultatene fra Elevundersøkelsen vitner om at denne forutsetningen ikke er holdbar.

Elevundersøkelsen for ungdomstrinnet og videregående skole inneholdt fire spørsmål som ga mulighet for å analysere trivselsbegrepet. Bekreftende faktoranalyse av



disse spørsmålene viste at det kan skilles mellom to dimensjoner av trivsel, en faglig trivsel (trivsel med skolearbeidet) og en sosial trivsel (trivsel med medelevene). Analysene viste videre at disse to dimensjonene var lavt korrelert (.35). Selv om korrelasjonen var positiv, var den så lav at de to dimensjonene i praksis kan ses som relativt uavhengig av hverandre.

Dette resultatet viser at en må være forsiktig med å omtale trivsel i generelle termer. Trivsel er ikke et endimensjonalt begrep. Generelle utsagn om at det legges for stor vekt på trivsel, eller motsatt, at skolen må legge vekt på trivsel, blir for unyanserte. Resultatet viser også at en i studier av effekten av trivsel og studier av hva som fremmer trivsel må skille mellom ulike dimensjoner av begrepet.

Analysene viser videre at faglig trivsel i meget sterk grad predikerer innsats. Analysene viser også at faglig trivsel predikerer karakterer. Resultatene viser både en direkte sammenheng mellom faglig trivsel og karakterer og en indirekte sammenheng som medieres via innsats. Vår fortolkning av disse resultatene er at faglig trivsel fremmer innsats og læringsresultater. Men uansett hvordan sammenhengene fortolkes, gir de ikke noe grunnlag for å konstruere noe motsetningsforhold mellom trivsel og læring. Vi fant heller ingen systematisk sammenheng mellom sosial trivsel på den ene siden og innsats og læringsresultater på den andre siden. Heller ikke sosial trivsel står derfor som noen motsetning til læring.

Mer overraskende fant vi ingen sammenheng mellom arbeidsmiljø på den ene siden og trivsel og innsats på den andre siden. Elevenes opplevelse av å ha ro og orden i arbeidsøktene hadde ingen betydning for deres trivsel og innsats. Elevenes vurdering av det fysiske miljøet hadde heller ingen direkte sammenheng med trivsel. Det hadde likevel en indirekte sammenheng, fordi vurderingen av det fysiske miljøet var sterkt og positivt relatert til vurderingen av om undervisningen var tilpasset elevenes forutsetninger.

### 5.3 Tilpasset opplæring

---

Tilpassing av undervisningen til elevenes nivå ble i Elevundersøkelsen vurdert gjennom fire spørsmål. Det ble stilt ett direkte spørsmål om undervisningen var tilpasset elevenes nivå. Tre andre spørsmål målte tilpassing indirekte. Disse spørsmålene gjaldt om elevene fikk nødvendig støtte og hjelp, om de var med på å sette egne læringsmål og om de fikk utfordringer som gjorde at de fikk gjort sitt beste på skolen. Tilpassing handlet med andre ord også om å sette egne mål og om å få realistiske utfordringer.

Elevenes følelse av at undervisningen var tilpasset deres forutsetninger var en nøkkelvariabel for å forstå faglig trivsel og innsats. Tilpassing var sterkt og positivt relatert til faglig trivsel og innsats. Dette viser at faglig trivsel og de positive konsekvensene av trivsel fremmes gjennom å gi elevene realistiske utfordringer samt å legge vekt på å gi elevene medbestemmelse. Faglig tilpassing var også positivt relatert til elevenes følelse av sosial inkludering. Dette betyr at tilpassing av undervisningen på ulike måter bidrar til positivt læringsmiljø.

### 5.4 Motivasjon

---

Motivasjon er en nødvendig forutsetning for optimal læring. Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd, både for retning, intensitet og

utholdenhet. Dels har oppmerksomheten vært rettet mot styrken av elevenes motivasjon. Motivasjon blir da primært sett som en kvantitativ dimensjon, som noe elevene har mye eller lite av. Motivasjon indikeres da gjennom elevenes svar på spørsmål om interesse, trivsel, innsats og utholdenhet. Dels har motivasjonsforskningen også rettet oppmerksomheten mot hva elevene er motivert for og hva som er målet for elevenes faglige innsats. Denne forskningen har skilt mellom indre og ytre motivasjon og mellom ulike typer av målorientering. Interessen har særlig knyttet seg til oppgaveorientering (ønske om å lære), ego-orientering (ønske om å framstå i et positivt lys), samarbeidsorientering (ønske om sosial kontakt og samarbeid) og framtidorientering (målet med skolearbeidet ligger i den framtidige nytteverdien).

I spørreskjemaet ble det stilt flere spørsmål om motivasjon, både om interesse for å lære, trivsel med skolearbeid, konsentrasjon og om elevenes mål for skolearbeidet. Alle spørsmålene var ikke like heldig formulert og konklusjonene må trekkes med forsiktighet. Svarene på ulike spørsmål om interesse og engasjement i skolearbeidet var langt fra entydige. Nesten 80 % av elevene på ungdomstrinnet og i videregående skole svarte at de var interessert i å lære i de fleste fagene eller i mange fag. Dette er et positivt resultat som er nesten identisk med resultatet fra 2005. Det kan gi inntrykk av høy motivasjon for å lære på skolen. Men svaralternativene som elevene ble gitt, i hvor mange fag de var interessert i å lære, sier ingenting om styrken av motivasjonen.

Svarene på spørsmål om trivsel med skolearbeidet ga en pekepinn om at motivasjonen likevel ikke er så høy. Her svarte ca. 20 % at de ikke trivdes med skolearbeidet (i det hele tatt eller i mindre grad), mens ca. 60 % svarte at de trivdes i noen grad. Hvor sterk motivasjonen er når en trives "i noen grad" er ikke lett å si. Inntrykket av høy motivasjon var mindre tydelig når vi så på elevenes svar på spørsmål om det hender at elevene (andre elever) ikke følger med og hører etter når læreren snakker. Bare halvparten av elevene besvarte dette spørsmålet, som var frivillig. Likevel gir det grunn til ettertanke at ca. 25 % svarte at dette hender ofte, mens over 50 % svarte at det hender noen ganger. Bare 20 % av elevene svarte at det sjelden eller aldri var slik at elevene ikke hører etter.

Skal vi våge å trekke en konklusjon om elevenes motivasjon, må den bli at spørsmålene i Elevundersøkelsen ikke gir noe klart bilde av elevenes motivasjon.

## 5.5 Mobbing

Mobbing er et fenomen som har fått stor oppmerksomhet i skolen og generelt i samfunnet de senere årene. Forskning viser at det har funnet sted en betydelig økning i frekvensen av mobbing fra midten av 1990-årene og fram til tusenårsskiftet. For å redusere en ytterligere utbredelse av mobbing iverksatte regjeringen i 2002 en kampanje mot mobbing.

Ser vi hele utvalget under ett, finner vi at 8,2 % svarer at de blir mobbet to eller flere ganger i måneden. 4,7 % av disse sier at de blir mobbet en eller flere ganger i uka. Når vi sammenligner disse resultatene med tidligere resultater (fra 1999 og 2002), finner vi praktisk talt ingen endringer. Resultatet er også identisk med resultatet fra Elevundersøkelsen i 2005. Resultatene vitner derfor om at de siste årenes kampanje mot mobbing har hatt liten effekt.

Det har derfor stor interesse å se hva elevene sier om hvordan det blir reagert på mobbing. Flertallet av elevene ga positive svar på spørsmål om lærerne passet på at elevene ikke ble mobbet og på spørsmål om det var vanlig blant elevene å si fra når

noen ble mobbet. På den annen side svarte om lag 40 % av elevene at dette sjelden eller aldri ble gjort. Av de elevene som selv oppga å bli mobbet, svarte hele 72,6 % at lærerne sjelden eller aldri passet på å hindre mobbing. Dette betyr at mye mobbing fortsatt finner sted på skolen uten at medelevene reagerer, og uten at lærerne kjenner til mobbingen eller gjør noe med den. Etter flere år med kampanje (manifest) mot mobbing kan vi trygt konkludere med at arbeidet mot mobbing må være et kontinuerlig arbeid. Mobbing er et problem som ikke kan løses gjennom en tidsavgrenset kampanje.

## 5.6 Elevmedvirkning og kjennskap til læringsmål

Nyere motivasjonsteori legger stor vekt på betydningen av at elevene har medinnflytelse og at de kjenner målene med det faglige arbeidet. Medinnflytelse, som i Elevundersøkelsen er betegnet som elevmedvirkning, ses som et behov som må tilfredsstilles for at elevene skal bevare interesse og indre motivasjon for det faglige arbeidet (Deci og Ryan, 2000). Samtidig anbefaler forskerne at lærerne hjelper elevene til å sette seg personlige, realistiske og kortsiktige mål for arbeidet (Ames, 1992; Skaalvik og Skaalvik, 2005). Kjennskap til målene med arbeidet er en vesentlig forutsetning for indre motivasjon, oppgaveorientering og for å kunne vurdere seg selv uten å ty til sosial sammenligning.

Elevundersøkelsen indikerer derimot at elevenes kjennskap til målene i de ulike fagene er så mangelfull at det gir grunn til bekymring. Omkring 60 % av elevene gir svar som indikerer at de har svak kjennskap til målene for fagene. Mer konkret svarer 16,9 % at de ikke kjenner målene i noen fag, mens 41,2 % svarer at de bare kjenner målene i noen få fag. Bare 19,6 % av elevene svarer at de kjenner målene i de fleste fagene. Disse resultatene er nesten identiske med resultatene fra Elevundersøkelsen i 2005. Samtidig må vi påpeke at vi ikke vet hva elevene forstår med å kjenne målene for fagene i skolen. Resultatet må derfor tolkes med en viss forsiktighet. Likevel viser resultatet at skolen bør legge sterkere vekt på å klargjøre målene for arbeidet for elevene.

Resultatene vitner også om at elevene opplever å ha relativt liten grad av medbestemmelse på det faglige arbeidet i skolen. Særlig må det pekes på at nesten halvparten av elevene opplevde at de ikke hadde medbestemmelse i arbeidsplaner i noen fag og at ca. 1/3 av elevene opplevde at det ikke var mulig å medvirke i vurdering av eget arbeid i noen fag. Det er ingen tendenser i elevenes svar på at graden av elevmedvirkning har økt fra 2005 til 2006. Der vi finner små tendenser til endring, går de i motsatt retning.

Som i 2005 tyder resultatene på at skolen har et stort potensial for å øke elevenes motivasjon for skolearbeid gjennom å trekke dem mer aktivt med i beslutninger om mål, innhold og arbeidsformer så vel som i vurdering av eget arbeid (se Deci og Ryan, 2000).

## 5.7 Det fysiske miljøet ved skolene

De fysiske forholdene ved skolene har vært viet stor oppmerksomhet i de senere årene. Massemedia har hyppig rapportert om nedslitte skoler, råteskader, dårlig inneklima, elendige sanitærforhold og mangel på nye og ajourførte lærebøker og lære-

midler (her regner vi tilgangen til gode læremidler som et fysisk forhold). Politisk har dette vært en viktig sak, og det har vært argumentert for en opprusting av skolebygg.

Elevene i ungdomsskolen og videregående skole vurderte hvor fornøyd de var med åtte ulike forhold knyttet til det fysiske miljøet, mens elevene på mellomtrinnet vurderte fire forhold.

Elevenes vurdering av de fysiske forholdene varierte sterkt med hvilke forhold det ble spurt om. Mest fornøyd var elevene med skolegården, renholdet ved skolen, skolebiblioteket og lærebøker, materiell og utstyr. For disse områdene ga mellom 2/3 og 3/4 av elevene uttrykk for at de var godt fornøyd. Elevene i videregående skole var mer fornøyd med de fysiske forholdene enn elevene i grunnskolen.

To forhold utmerket seg ved at over halvparten av elevene uttrykte at de ikke var fornøyd. Dette gjaldt de sanitære forholdene (uttrykt som toalett og dusj på mellomtrinnet) og luftkvaliteten (som det ble spurt om bare på ungdomstrinnet og i videregående skole).

Disse vurderingene var tilnærmet identiske med vurderingene i 2005, noe som i første rekke indikerer god reliabilitet i målingene. Det kan ikke ventes store endringer av de fysiske forholdene i løpet av ett år. Derfor er stabiliteten i elevenes vurdering over tid først og fremst å betrakte som en validering av resultatene.

Elevenes vurdering av de fysiske forholdene ved skolen hadde ingen vesentlig betydning for deres sosiale og faglige trivsel på skolen eller for deres motivasjon og arbeidsinnsats. Derimot var elevenes vurdering av fysiske forhold en klar prediktor av elevenes vurdering av tilpassingen av undervisningen. Ikke overraskende indikerer dette at de fysiske forholdene legger rammer for muligheten for tilpassing av undervisningen.

## 5.8 Arbeidsmåter

Elevundersøkelsen for 2005 trakk følgende konklusjon: ”Resultatene viser at skolen benytter en stor variasjon av arbeidsformer. Likevel er det kateterundervisning, tavleundervisning eller lærerstyrt undervisning som dominerer. Men tavleundervisningen er hyppig kombinert både med individuelt arbeid, prosjektarbeid og praktisk arbeid. Det er en tendens til at det brukes mer varierte arbeidsformer i grunnskolen enn i videregående skole, men her er det tale om små forskjeller.” Nøyaktig den samme konklusjonen kan trekkes i 2006 etter som resultatene er omtrent identiske. Faktisk viser resultatene en ubetydelig økning i bruk av tavleundervisning og en enda mer ubetydelig reduksjon i bruk av prosjektarbeid.

Resultatene tyder også på at IKT fortsatt ikke er noen utbredt arbeidsform i skolen, men her kan vi likevel spore en svak tendens til økt bruk sammenlignet med 2006.

Læreplanene for fagene legger sterkt vekt på at skolen skal ta i bruk elevaktive arbeidsformer. Særlig understrekes det at skolen skal bruke prosjektarbeid. Samtidig er det viktig at arbeidsformene varierer, slik at elevene blir kjent med ulike arbeidsformer. Nye læreplaner vektlegger at skolene selv fremfor staten skal foreskrive arbeidsformer. Når det gjelder å ta i bruk mer elevaktive arbeidsformer er dette en utfordring som nå hviler på hver enkelt skole.

Elevene i norsk skole viser liten entusiasme for de arbeidsformene skolen benytter. Omkring 25 % av elevene er lite tilfreds med arbeidsformene, mens i underkant av 20 % er godt tilfreds. Flertallet av elevene gir verken uttrykk for høy eller lav grad av

tilfredshet, men ser ut til å ”tolerere” arbeidsformene (indikere at de er tilfreds ”i noen grad”). Også dette stemmer med resultatene fra 2005.

## 5.9 Vurdering

---

Som i 2005 var skriftlige prøver og innlevering av skriftlige arbeider de vurderingsformene som ble hyppigst benyttet i skolen, allerede fra mellomtrinnet. I tillegg fremkommer det at leksehøring så vel som innlevering av hjemmearbeid er utbredt også på mellomtrinnet. Sammenlignet med 2005 fant vi på mellomtrinnet likevel en svak tendens til mindre bruk av leksehøring og en tilsvarende svak tendens til økt bruk av skriftlige prøver.

Data fra Elevinspektørene gir ikke grunnlag for å vurdere hvilke funksjoner de ulike vurderingsformene tjener, hvor stor veiledningsverdi de har eller hvilke kriterier som legges til grunn for vurderingene.

## 5.10 Veiledning, hjelp og støtte

---

Veiledning, hjelp og støtte er viktige betingelser for optimal læring. Derfor ble det i Elevundersøkelsen stilt flere spørsmål om disse forholdene. Generelt ga flertallet av elevene uttrykk for at de i mange fag fikk den faglige hjelp og støtte de trengte. Elevene på mellomtrinnet var mest positive i vurderingen av hjelp og støtte fra læreren. Her svarte nesten 60 % at de fikk den hjelp og støtte de trengte i de fleste fag. En relativt stor andel av elevene, særlig på ungdomstrinnet og i videregående skole, svarte likevel at de fikk nødvendig hjelp og støtte bare i noen fag eller ikke i det hele tatt (43 %). Andelen som svarer negativt på spørsmålet er større i 2006 enn den var i 2005.

Et resultat av positiv karakter er elevenes vurdering av den hjelp og støtte de får fra medelevene. Hele 75 % av elevene svarte at de alltid eller ofte fikk faglig hjelp og støtte fra medelever hvis de hadde behov for det. Et slikt resultat kan vitne om at skolene har lyktes godt med å etablere gode sosiale miljø blant elevene. I tillegg viser dette det potensialet som ligger i å bruke medelever som støtte for hverandre.

Når det gjelder faglig hjelp og støtte hjemmefra svarer omtrent en av tre elever at de sjelden eller aldri får den hjelp og støtte de trenger hjemme. Bare 31 % svarer at de alltid får det. Det er grunn til å tro at graden av hjelp og støtte som elevene får hjemme, gjenspeiler sosiale forskjeller og utdanningsforskjeller. Et slikt funn påpeker skolens stadige sentrale rolle når det gjelder å utjamne sosiale forskjeller.

# Referanser

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303-316.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Cohen, C. (1988). *Statistical power in the behavioural sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Hidi, S. og Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue of the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hu, L.T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Furre, H., Danielsen, I-J., Jamt, R., & Skaalvik, E. M., (2006). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektorene" i 2005 – revidert utgave*. Kristiansand: Oxford Research.
- Pintrich, P. R. og Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (fourth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., og Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. I D. C. Berliner og R. C. Calfee (red.): *Handbook of educational psychology* (ss. 148-185). New York, Prentice Hall.