

Christian Wendelborg, Veronika Paulsen,
Melina Røe, Marko Valenta og Einar Skaalvik

Elevundersøkelsen 2012

Analyse av Elevundersøkelsen 2012



Rapport 2012

Mangfold og inkludering

Christian Wendelborg, Veronika Paulsen, Melina Røe, Marko
Valenta og Einar M. Skaalvik

Elevundersøkelsen 2012

Analyse av Elevundersøkelsen 2012

Rapport 2012
Mangfold og inkludering

 NTNU
Samfunnsforskning AS

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

Telefon: 73 59 63 00
Telefaks: 73 59 62 24

E-post: kontakt@samfunn.ntnu.no
Web.: www.ntnusamfunnsforskning.no

Foretaksnr. NO 986 243 836

NTNU Samfunnsforskning AS
Mangfold og inkludering
November 2012

ISBN 978-82-7570-293-5 (web)
ISBN 978-82-7570-292-8 (trykk)

FORORD

Denne rapporten er hovedrapporteringen fra Elevundersøkelsen 2012. Det er tidligere rapportert tall som omhandler mobbing, diskriminering og uro i klasserommet samt analyser av indeksene som er presentert på Skoleporten.

Oppdragsgiver er Utdanningsdirektoratet. For å levere denne rapporten innen de fastlagte tidsrammene har det krevd smidighet fra både oppdragsgiver og NTNU Samfunnsforskning side. Vi vil i den forbindelse gjerne takke Petter Haagensen fra Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid. Vi vil også takke Jens-Petter Farnes ved Conexus som har gjort dataene fra Elevundersøkelsen tilgjengelige for NTNU Samfunnsforskning til rett tid.

Forskergruppa ved NTNU samfunnsforskning har bestått av forskningsleder Christian Wendelborg, forskere Veronika Paulsen og Melina Røe, førsteamanuensis og seniorforsker Marko Valenta og professor Einar M. Skaalvik. Forsker Kristin Thorshaug har vært med og kvalitetssikret rapporten. Christian Wendelborg har hatt hovedansvaret for alle de kvantitative analysene, samt hele rapporten. Wendelborg har bidratt i samtlige kapitler. Veronika Paulsen og Melina Røe har hatt ansvaret for den kvalitative datainnsamlingen og har vært med og skrevet kapittel 3 og delvis kapittel 4. Marko Valenta har vært med og skrevet kapittel 3, mens Einar M. Skaalvik har vært med og skrevet kapittel 4.

I tillegg til data fra Elevundersøkelsen er det gjennomført casestudier på tre skoler på ungdomstrinnene. Skolebesøkene er gjennomført i mai og august/september, og vi ønsker å rette en stor takk til alle informantene som har stilt opp, både rektorer, foreldre, lærere og elever. Ikke minst ønsker vi å takke rektorene ved de tre skolene som alle har vært svært imøtekommande, positive og hjelpsomme.

Trondheim, november 2012

Prosjektleder

Christian Wendelborg

INNHold

	side
FORORD	iii
INNHold	v
FIGURLISTE	viii
TABELLER	xiii
SAMMENDRAG	xvii
1. Introduksjon	1
1.1 Om innholdet i rapporten	1
2. Datagrunnlag og framgangsmåte	3
2.1 Elevundersøkelsen	3
2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler	5
2.1.2 Om de statistiske analysene	7
2.2 Casestudiene	9
2.2.1 Beskrivelse av skolene	10
2.2.2 Gjennomføring	10
3. Læringsmiljø i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever	13
3.1 Skoler med høy andel minoritetsspråklige elever i Elevundersøkelsen	17
3.2 Spesialundervisning i henhold til § 5-1	18
3.3 Indeksene på Skoleporten sett i sammenheng med andel minoritetsspråklige i skolen	20
3.3.1 Lærers evne til å utvikle positive relasjoner til elevene	23
3.3.2 Lærers evne til å lede klasse og undervisningsforløp	26
3.3.3 Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene	29
3.4 Innsats, indre motivasjon og karakterer	34
3.5 Samarbeid mellom hjem og skole	36
3.6 En kompetent, praktisk og inkluderende skoleledelse	42
4. Et dypdykk i Faglig utfordring	45
5. Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet- utvikling fra 2007- 2012	55
5.1 Kjønn- og aldersforskjeller i mobbing i 2012	58
5.2 Hvem blir en mobbet av?	61
5.3 Digital mobbing	63
5.4 Analyser av mobbing på skolenivå	67
5.5 Diskriminering – utvikling fra 2007 til 2012	70
5.6 Uro i klasserommet – utvikling fra 2007 til 2012	72
6. Indeksene på Skoleporten	73
7. Trivsel med lærerne	79
7.1 Trinn, skoleslag og studieretning	80
7.2 Kjønn	83
7.3 Andel minoritetsspråklige elever	84

7.4 Skolestørrelse og lærertetthet	84
7.5 Skolens geografiske beliggenhet	87
7.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	88
8. Sosial trivsel	91
8.1 Trinn, skoleslag og studieretning	92
8.2 Kjønn	94
8.3 Andel minoritetsspråklige elever	94
8.4 Skolestørrelse og lærertetthet	95
8.5 Skolens geografiske beliggenhet	97
8.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	98
9. Mestring	99
9.1 Trinn, skoleslag og studieretning	100
9.2 Kjønn	102
9.3 Andel minoritetsspråklige elever	102
9.4 Skolestørrelse og lærertetthet	103
9.5 Skolens geografiske beliggenhet	105
9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	106
10. Faglig utfordring	109
10.1 Trinn, skoleslag og studieretning	109
10.2 Kjønn	111
10.3 Andel minoritetsspråklige elever	112
10.4 Skolestørrelse og lærertetthet	112
10.5 Skolens geografiske beliggenhet	114
10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	115
11. Elevdemokrati	117
11.1 Trinn, skoleslag og studieretning	118
11.2 Kjønn	120
11.3 Andel minoritetsspråklige elever	120
11.4 Skolestørrelse og lærertetthet	121
11.5 Skolens geografiske beliggenhet	123
11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	124
12. Fysisk læringsmiljø	125
12.1 Trinn, skoleslag og studieretning	126
12.2 Kjønn	128
12.3 Andel minoritetsspråklige elever	129
12.4 Skolestørrelse og lærertetthet	130
12.5 Skolens geografiske beliggenhet	132
12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	133
13. Motivasjon	135
13.1 Trinn, skoleslag og studieretning	137
13.2 Kjønn	139
13.3 Andel minoritetsspråklige elever	140
13.4 Skolestørrelse og lærertetthet	141
13.5 Skolens geografiske beliggenhet	143
13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	144
14. Faglig veiledning	145
14.1 Trinn, skoleslag og studieretning	146

14.2	Kjønn	148
14.3	Andel minoritetsspråklige elever	149
14.4	Skolestørrelse og lærertetthet	149
14.5	Skolens geografiske beliggenhet	151
14.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	152
15.	Medbestemmelse	153
15.1	Trinn, skoleslag og studieretning	154
15.2	Kjønn	156
15.3	Andel minoritetsspråklige elever	157
15.4	Skolestørrelse og lærertetthet	157
15.5	Skolens geografiske beliggenhet	159
15.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	160
16.	Karriereveiledning	161
16.1	Trinn, skoleslag og studieretning	162
16.2	Kjønn	164
16.3	Andel minoritetsspråklige elever	164
16.4	Skolestørrelse og lærertetthet	165
16.5	Skolens geografiske beliggenhet	166
16.6	Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi	167
LITTERATUR		169
Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten:		175
Vedlegg - Tilleggsspørsmål		185
Vedlegg – Spørreskjema 8.-10. Trinn		193

FIGURLISTE

Figur		side
Figur 3.1	Modell over faktorer som påvirker læringsmiljø (Hentet fra Utdanningsdirektoratets materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet (www.udir.no))	14
Figur 5.1	Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn(Alle klassetrinn, 2012, prosent)	59
Figur 5.2	Andel som oppgir at de er mobber andre to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2012, prosent)	60
Figur 6.1	Indeksen på Skoleporten for hele utvalget (gjennomsnitt).	74
Figur 7.1	Indeksen Trivsel med lærere (med blå ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	79
Figur 7.2	Trivsel med lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).	80
Figur 7.3	Trivsel med lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	81
Figur 7.4	Trivsel med lærerne fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	82
Figur 7.5	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	83
Figur 7.6	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	84
Figur 7.7	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	84
Figur 7.8	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	85
Figur 7.9	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	86
Figur 7.10	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	87
Figur 7.11	Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	87
Figur 8.1	Indeksen Sosial trivsel (med blå ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	91
Figur 8.2	Sosial trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).	92
Figur 8.3	Sosial trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	92
Figur 8.4	Sosial trivsel fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	93
Figur 8.5	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	94
Figur 8.6	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	94
Figur 8.7	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	95
Figur 8.8	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	95
Figur 8.9	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	96

Figur 8.10	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	97
Figur 8.11	Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt)	97
Figur 9.1	Indeksen Mestring (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	99
Figur 9.2	Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	100
Figur 9.3	Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	100
Figur 9.4	Mestring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	101
Figur 9.5	Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	102
Figur 9.6	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	102
Figur 9.7	Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	103
Figur 9.8	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	104
Figur 9.9	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	104
Figur 9.10	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	105
Figur 9.11	Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	106
Figur 10.1	Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).	109
Figur 10.2	Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	110
Figur 10.3	Faglig utfordring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	110
Figur 10.4	Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	111
Figur 10.5	Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	112
Figur 10.6	Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	112
Figur 10.7	Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	113
Figur 10.8	Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	113
Figur 10.9	Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	114
Figur 10.10	Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinnet fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	114
Figur 11.1	Indeksen Elevdemokrati (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	117
Figur 11.2	Elevdemokrati fordelt på trinn (gjennomsnitt).	118
Figur 11.3	Elevdemokrati fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	118
Figur 11.4	Elevdemokrati fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	119
Figur 11.5	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	120
Figur 11.6	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	120
Figur 11.7	Elevdemokrati fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	121

Figur 11.8	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	121
Figur 11.9	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	122
Figur 11.10	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	123
Figur 11.11	Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	123
Figur 12.1	Indeksen Fysisk læringsmiljø (med blå ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	125
Figur 12.2	Fysisk læringsmiljø fordelt på trinn (gjennomsnitt).	126
Figur 12.3	Fysisk læringsmiljø fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	127
Figur 12.4	Fysisk læringsmiljø fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	127
Figur 12.5	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	128
Figur 12.6	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	129
Figur 12.7	Fysisk læringsmiljø fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	130
Figur 12.8	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	130
Figur 12.9	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	131
Figur 12.10	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	132
Figur 12.11	Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	132
Figur 13.1	Indeksen Motivasjon (med blå ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	135
Figur 13.2	Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).	137
Figur 13.3	Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	137
Figur 13.4	Motivasjon fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	138
Figur 13.5	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	139
Figur 13.6	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	140
Figur 13.7	Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	141
Figur 13.8	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	141
Figur 13.9	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	142
Figur 13.10	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	143
Figur 13.11	Motivasjon på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)	143
Figur 14.1	Indeksen Faglig veiledning (med blå ramme) sammen med enkeltpørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	145
Figur 14.2	Faglig veiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	146
Figur 14.3	Faglig veiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	147

Figur 14.4	Faglig veiledning fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	147
Figur 14.5	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	148
Figur 14.6	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	149
Figur 14.7	Faglig veiledning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	149
Figur 14.8	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	150
Figur 14.9	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	150
Figur 14.10	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	151
Figur 14.11	Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)	151
Figur 15.1	Indeksen Medbestemmelse (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	153
Figur 15.2	Medbestemmelse fordelt på trinn (gjennomsnitt).	154
Figur 15.3	Medbestemmelse fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	155
Figur 15.4	Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	155
Figur 15.5	Medbestemmelse på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	156
Figur 15.6	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	157
Figur 15.7	Medbestemmelse på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	157
Figur 15.8	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	158
Figur 15.9	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	158
Figur 15.10	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	159
Figur 15.11	Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)	159
Figur 16.1	Indeksen Karriereveiledning (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).	161
Figur 16.2	Karriereveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).	162
Figur 16.3	Karriereveiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).	162
Figur 16.4	Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).	163
Figur 16.5	Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).	164
Figur 16.6	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).	164
Figur 16.7	Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).	165
Figur 16.8	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).	165

Figur 16.9	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).	166
Figur 16.10	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).	166
Figur 16.11	Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).	167

TABELLER

Tabell		side
Tabell 2.1	Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 fordelt på klassetrinn	3
Tabell 2.2	Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 fordelt på studieretningsfag og sett i forhold til andelen i populasjonen.	4
Tabell 2.3	Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler	6
Tabell 2.4	Effektmål og effektstørrelse	8
Tabell 3.1	Elevfordeling i skoler på ungdomstrinnet i Oslo med ulik andel minoritetsspråklige elever. Antall og prosent	17
Tabell 3.2	Elevfordeling i skoler på ungdomstrinnet utenom Oslo med ulik andel minoritetsspråklige elever. Antall og prosent	17
Tabell 3.3	Andel elever med spesialundervisning og elever per undervisningsårsverk fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik	18
Tabell 3.4	Andel elever med spesialundervisning og elever per undervisningsårsverk fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik	19
Tabell 3.5	Indeksene på Skoleporten fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik.	21
Tabell 3.6	Indeksene på Skoleporten fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik	22
Tabell 3.7	Spørsmål om uro og arbeidsmiljø fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik. (Høy verdi positivt)	27
Tabell 3.8	Spørsmål om uro og arbeidsmiljø fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik (Høy verdi positivt)	28
Tabell 3.9	Indeksene Innsats, Indre motivasjon og karakterer fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik	34
Tabell 3.10	Indeksene Innsats, Indre motivasjon og karakterer for delt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik	35
Tabell 4.1	Faglig utfordring fordelt på kjønn	47
Tabell 4.2	Krysstabell mellom Faglig utfordring og «Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?», samt «Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?» (Alle trinn, prosent)	48
Tabell 4.3	Elevenes jennomsnittsverdier på variablene og indeksene som måler tilpasset opplæring, innsats, mestring og	

	karakterer. Fordelt på kjønn og opplevelse av faglig utfordring. (Alle trinn)	51
Tabell 4.4	Elevenes jennomsnittsverdier på variablene og indeksene som måler tilpasset opplæring, innsats, mestring. Fordelt på de 10 prosent med lavest og høyest karaktersnitt og opplevelse av faglig utfordring. (ungdomstrinn)	53
Tabell 5.1	Andel mobbet flere ganger i uka av ulike antall grupper (Alle klassetrinn, 2012, prosent).	56
Tabell 5.2	Svarfordeling for om en er blitt mobbet (Alle klassetrinn, 2008-2012, prosent).	57
Tabell 5.3	Svarfordeling for om en selv har mobbet (Alle klassetrinn, 2008-2012, prosent).	57
Tabell 5.4	Svarfordeling for om elever sier i fra dersom noen blir mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2012, prosent, gj.snitt, standardavvik og Cohen's d)	58
Tabell 5.5	Svarfordeling for hvem en har blitt mobbet av og hvor ofte (Alle klassetrinn, 2007-2012, prosent).	62
Tabell 5.6	Svarfordeling for hvem en har blitt digitalt mobbet av og hvor ofte (Alle klassetrinn, 2012, prosent).	64
Tabell 5.7	Svarfordeling for hvor ofte en selv mobber digitalt (Alle klassetrinn, 2012, prosent).	65
Tabell 5.8	Svarfordeling for hvorfor en mobber digitalt (Alle klassetrinn, 2012, prosent).	65
Tabell 5.9	Kjønnsfordeling på om en er utsatt for digital mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere (ungdomstrinn og VGO, 2012, prosent).	66
Tabell 5.10	Trinnfordeling på om en er utsatt for digital mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere fra ulike grupper (ungdomstrinn og VGO, 2012, prosent).	66
Tabell 5.11	Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2008-2012	68
Tabell 5.12	Fordeling av 1842 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2012	69
Tabell 5.13	Multivariat lineær regresjon: Mobbing på skolen målt på skolenivå. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler. N=1789	70
Tabell 5.14	Utvikling i jennomsnittsverdier på spørsmål som omhandler uro i klasserommet i perioden 2007 til 2012	72
Tabell 6.1	Indekser nasjonalt nivå 7.trinn. Jennomsnitt og Standardavvik	75
Tabell 6.2	Indekser nasjonalt nivå 10.trinn. Jennomsnitt og Standardavvik	76
Tabell 6.3	Indekser nasjonalt nivå Vg1. Jennomsnitt og Standardavvik	77
Tabell 7.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Trivsel med lærerne (prosent).	80
Tabell 7.2	Multivariat lineær regresjon: Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	88
Tabell 8.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Sosial trivsel (prosent)	91
Tabell 8.2	Multivariat lineær regresjon: Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	98

Tabell 9.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Mestring (prosent)	99
Tabell 9.2	Multivariat lineær regresjon: Mestring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.	106
Tabell 10.1	Svarfordeling for indeksen Faglig utfordring (prosent og gjennomsnitt)	109
Tabell 10.2	Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	115
Tabell 11.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Elevdemokrati (prosent)	117
Tabell 11.2	Multivariat lineær regresjon: Elevdemokrati på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	124
Tabell 12.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Fysisk læringsmiljø (prosent)	126
Tabell 12.2	Multivariat lineær regresjon: Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	133
Tabell 13.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Motivasjon (prosent)	136
Tabell 13.2	Multivariat lineær regresjon: Motivasjon på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	144
Tabell 14.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Faglig veiledning (prosent)	146
Tabell 14.2	Multivariat lineær regresjon: Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	152
Tabell 15.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Medbestemmelse (prosent)	154
Tabell 15.2	Multivariat lineær regresjon: Medbestemmelse på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler	160
Tabell 16.1	Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Karriereveiledning (prosent)	161
Tabell 16.2	Multivariat lineær regresjon: Karriereveiledning på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.	167

SAMMENDRAG

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvideregående skole får si sin mening om forhold som er viktige for å lære og å trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for utvideregående trinn 1 (Vg1), mens det er frivillig å delta for øvrige trinn. Det er Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for gjennomføringen av Elevundersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analysene og rapporteringen.

Elevundersøkelsen skal gi elever i Norge mulighet til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Alle elever i grunnskoler og utvideregående opplæring har i følge § 9a i opplæringslova "*rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*". Elevundersøkelsen er et viktig verktøy for videreutvikling og kvalitetssikring av læringsmiljøet til elevene. Elevundersøkelsen er en del av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og er hjemlet i forskrift om Opplæringslova § 2-3. I denne paragrafen står det at skoleeier skal sørge for at nasjonale undersøkelser om motivasjon, trivsel, mobbing, elevmedvirkning, elevdemokrati og det fysiske miljøet blir gjennomført og fulgt opp lokalt. Dette betyr at skoleeier har et ansvar ikke bare om å gjennomføre undersøkelsen, men også at resultatene blir fulgt opp og brukt i utviklingen av en bedre skole. I 2012 var det 380 183 elever som svarte på Elevundersøkelsen. Samlet sett er det over 66 prosent av alle elever fra 5. trinn til Vg3 som har gjennomført undersøkelsen.

Analysene av Elevundersøkelsen som presenteres i denne rapporten er delt i fem hoveddeler. Den første hoveddelen er en beskrivelse av metode, datagrunnlaget og analyser (kapittel 2). Den andre hoveddelen (kapittel 3 og 4) er en analyse av læringsmiljøet i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever, samt et dypdykk i tilstanden rundt faglig utfordring. I Kapittel 3 og 4 tar vi utgangspunkt i de kvantitative dataene fra Elevundersøkelsen 2012 og ser temaene også i lys av de kvalitative data som kommer frem i casestudiene.

Tredje hoveddel kommer i kapittel 5 hvor vi fokuserer på mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. En del av materialet i kapittel 5 er presentert tidligere (Wendelborg 2012), men nå er analysene utvidet med analyser av mobbing over tid på skolenivå.

Fjerde hoveddel presenteres i kapittel 6 som er en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>). Videre i kapittel 6 analyseres indeksene på Skoleporten for å se utvikling over tid fra 2008 til 2012 for de obligatoriske trinnene.

Kapitlene 7 – 16 er femte og siste hoveddel. Hvert av disse kapitlene er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser (foruten mobbing som presenteres i kapittel 5) ble analysert og sett i lys av bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og studieretning, 2) kjønn, 3) andel

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

Selv om hovedmaterialet i denne undersøkelsen er fra Elevundersøkelsen i 2012, har vi også benyttet data fra tidligere år (2008-2012) for å kunne si noe om utviklingen over tid. I tillegg til kvantitative data fra Elevundersøkelsen, har vi i supplert med en kvalitativ studie av tre skoler (ungdomstrinnet) for å utdype de funn som vi finner i Elevundersøkelsen. Hensikten med casestudien var først og fremst å undersøke læringsmiljøet i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever og faglig utfordring, da disse temaene skulle utdypes spesielt i analysene av årets Elevundersøkelse..

Læringsmiljø i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever

Gjennomgående skårer elever i skoler med høy andel minoritetsspråklige positivt på læringsmiljøvariabler, foruten *Mobbing på skolen*. Til dels ligger elevene på skoler med høyest andel minoritetsspråklige betydelig høyere enn øvrige elever på indekser som måler ulike forhold i læringsmiljøet. Dette gjelder bare for elever i Oslo og vi finner ikke slike forskjeller mellom skoler utenom Oslo. Samtidig ser vi at når det kommer til skoleprestasjoner målt i selvrapporterte karakterer, er det store forskjeller i Oslo, hvor elever i skoler med høy andel minoritetsspråklige oppgir betydelig lavere karakterer enn elever i skoler med lavere andel. Det siste funnet er i og for seg ventet og kan blant annet skyldes at det er flere elever som på grunn av dårlig språkforståelse i norsk, ikke oppnår samme skoleprestasjoner som andre elever. Samtidig har disse elevene sosial bakgrunn som ofte assosieres med svakere skolepresentasjoner (Bakken og Elstad 2012). Men det er interessant at skoler med høy andel minoritetsspråklige likevel skårer høyt på læringsmiljøvariabler som tradisjonelt sett henger sammen med skoleprestasjoner. Et viktig spørsmål blir da: hva er det spesielle med Osloskolen?

Noe av forklaringen kan ligge i «strukturelle fordeler» i Osloskolen sammenlignet med resten av landet, for eksempel skoleledelse. Det er sannsynlig at skoleledelse har stor påvirkning på de ovenfor nevnte læringsvariablene. Vi vet fra annen forskning at skoleledelse er den faktoren, etter læreren, som representerer den viktigste enkeltfaktoren for læring (Leithwood et al. 2004). Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekruttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø (St.meld. nr. 22 2010-11).

Gjennom casestudien har vi sett at det gjennomgående er stor bevissthet om at en god skoleledelse er viktig og har påvirkning på læringsmiljøet. I følge Møller og Ottesen (2011) er det som kjennetegner en god rektor at de er tydelige på hvilken retning skolen skal utvikle seg i. I casestudien ser vi at rektor/ledelsen på skolene jobber med å skape en fellesskapsfølelse, både mellom ledelse og ansatte, mellom de ansatte internt, mellom lærer og elev og mellom skole og hjem. En viktig suksessfaktor ser ut til å handle om å utvikle felles mål som alle de ansatte jobber etter, noe rektorene i casestudiene ser ut til å ha lyktes med.

Et annet forhold som kan ha innvirkning er *lærernes kompetanse*. Det beskrives at det generelt er høy kompetanse på lærerne i Osloskolen. Også elevene opplever at mange av lærerne er flinke. I følge flere informanter satser skolene på videreutdanning, kompetanse og høy lærertetthet. En rektor forteller at noe av det som kjennetegner Osloskolen er *god tilgang på gode pedagoger og gode fagmiljøer*. Dette er forhold som kan ha innvirkning på læringsmiljøvariablene.

Skoleansatte i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever problematiserer i liten grad de ekstra utfordringene de møter i skolehverdagen. I noen tilfeller kan integrering være et kontroversielt tema, men de skoleansatte i denne studien ønsker ikke å legge vekt på dette eller dramatisere dette i det arbeidet de gjør, heller tvert imot. De finner praktiske løsninger og legger vekt på løsningsfokus. Det gjennomgående er at de finner ut av ting etter hvert, og de ser alltid etter samlende og integrerende løsninger. Casestudien indikerer at skolene går for universelle løsninger, og ikke spesielle. På denne måten får alle elevene mulighet til å lære og øke sine ferdigheter og kunnskaper. Dette gjelder spesielt fokus på begrepsforståelse, men også knyttet til å jobbe med elevenes forforståelse. Det er også fokus på å skape en *helhetlig forståelse* ved at det fokuseres på både forforståelse og sammenheng, noe som ser ut til å gi elevene utfordringer. Den universalistiske praktiske tilnærmingen inkluderer også et positivt elevsyn der en ikke legger altfor stor vekt på elevenes forskjellighet, kulturbakgrunn og minoritetsbakgrunn.

Faglig utfordring

Faglige utfordringer innebærer oppgaver som eleven har en realistisk forutsetning til å mestre. Dette avhenger av elevens innsats og om oppgavene er tilpasset elevens nivå. Tilpasset opplæring kan dermed operasjonaliseres i to deler: mestring og faglig utfordring. For at elevene skal oppleve tilpasset opplæring er det viktig at det er en balanse mellom disse to, slik at man ikke får en situasjon hvor elevene mestrer "alt" eller "ingenting".

Det er en naturlig sammenheng mellom tilpasset opplæring, mestring og motivasjon. Bandura (1997, 2006) beskriver hvordan forventninger om mestring av arbeidsoppgaver er en viktig kilde til motivasjon og innsats. Resultatene fra Elevundersøkelsen viser at elever som ikke får nok faglige utfordringer ofte kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan og opplever at de gjør oppgaver som ikke setter krav til dem. På den ene siden har disse elevene sannsynligvis høye forventninger om mestring i og med at de opplever å få for lette oppgaver. På den andre siden peker Bandura (2012) på at for at mestringsforventninger skal øke, må en oppleve mestring etter anstrengelse. I dette tilfellet vil derfor høye forventninger om mestring knytte seg til alt for lette oppgaver og mangel på utfordring, mens forventningene om mestring kan være skjøre hvis de får vanskeligere oppgaver og opplever å ikke mestre dem. For å utvikle robuste (resilient) mestringsforventninger kreves erfaring med å overkomme utfordringer gjennom utholdende innsats og utvikles ved å lære hvordan en takler utfordringer (Bandura 2012). Elever som aldri blir utfordret, og som derfor lykkes uten anstrengelse, lærer ikke å takle utfordringer. Når en så opplever utfordringer vil

mestringsforventningene svekkes og en gir lettere opp (Skaalvik & Skaalvik 2012). Et viktig spørsmål er om opplevelse av utfordringer på skolen vil ha innvirkning på elevers motivasjon, innsats og prestasjoner?

Resultatene fra Elevundersøkelsen 2012 viser at det er en nærmest lineær sammenheng mellom opplevelse av faglig utfordring og tilpasset opplæring. Når det gjelder *Innsats* ser vi at både gutter og jenter som *ikke i noen fag* opplever nok utfordringer skårer betydelig lavere enn alle andre elever på den indeksen. Gutter og jenter som opplever utfordringer bare *i svært få fag* ligger nærmere mitt på treet på *Innsats* sett i forhold til øvrige elever. Dette tolker vi som en indikasjon på at utfordringer stimulerer innsats. Det tilsvarende mønsteret ser vi på *Motivasjon*, hvor vi også kan legge merke til at de som opplever mest faglig utfordring også er klart mer motivert enn de som skårer lavere på *Faglig utfordring*. Hvis vi ser på *Mestring*, ser vi derimot at den gruppa som opplever minst faglig utfordring også opplever klart minst mestring. Dette stemmer godt med Banduras teori om at en opplever sterkest mestring når en løser oppgaver som krever noe anstrengelse. Det gir ikke mye opplevelse av mestring å klare lette og rutinemessige oppgaver.

Elever som gjør det godt på skolen opplever høyere innsats, mestring og motivasjon sett i forhold til prestasjonsgruppa som gjør det dårlig, men som opplever samme grad av faglig utfordring. Det vil si at det å oppleve faglig utfordring stimulerer innsats, mestring og motivasjon for elever uavhengig av prestasjonsnivå, men veier ikke opp for de forskjellene som ser ut til å skyldes ulikheter i faglig nivå. Resultatene viser at hvis alle får utfordringer så øker det motivasjon, mestring og innsats, men forskjellene mellom prestasjonsgrupper når det gjelder innsats motivasjon og mestring opprettholdes.

Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet

Rundt 6,8 prosent av elevene rapporterer at de blir mobbet flere ganger i måneden. Denne andelen har vært stabil i perioden 2008–2012. Hver femte elev som oppgir at de mobbes to til tre ganger i måneden eller oftere, svarer også at de ofte er med på å mobbe andre. Sammenhengen er tydelig og samsvarer med funn i internasjonale studier. Analysen viser at det er klart flere gutter enn jenter som opplyser at de blir mobbet. Det er også flere gutter enn jenter som opplyser at de selv mobber. Andelen som opplever mobbing avtar med økende alder/klassestrinn. Elever som blir mobbet opplever mest mobbing fra medelever i klassen, deretter fra andre elever på skolen.

Jevnt over kommer det fram i analysene om digital mobbing at det er omtrent like stor andel elever som opplever å bli digitalt mobbet to til tre ganger i uka, som det er elever som blir «tradisjonelt mobbet». Imidlertid er det færre elever som er involvert i digitalt mobbing en sjelden gang enn hva som er tilfelle for «tradisjonell» mobbing.

Når vi ser på mobbing på skolenivå rapporterer gjennomsnittlig 6,9 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2012. Denne andelen har vært relativt stabil på 7,4 prosent fra 2008. I rundt 65 prosent av skolene rapporterer mellom 1,9 til 11,9 prosent av

elevene om at de blir mobbet. I 2012 er det 9 prosent av skolene hvor ingen av elevene rapporterer om mobbing. Dette tallet varierer fra 7,7 til 9,3 prosent i perioden 2008 til 2012 uten at det er en klar tendens til positiv eller negativ utvikling. Selv om det er en relativt stabil prosentandel skoler fra 2008 til 2012 som ikke har mobbing, betyr ikke det at det er de samme skolene. Funn fra Lødding og Vibe (2010) viser at det er svært få skoler (4 promille) som har en mobbefri skole over tre år. Dette betyr at selv om en har en liten andel mobbing ved skolen ett år, må det likevel en kontinuerlig innsats til for å holde skolen mobbefri.

Når det gjelder diskriminering viser analysen at andelen elever som svarer at de blir urettferdig behandlet eller diskriminert på bakgrunn av kjønn, funksjonshemming, nasjonalitet, seksuell orientering, religion eller livssyn også er uendret over tid. Gutter oppgir oftere enn jentene at de blir urettferdig behandlet/diskriminert. Halvparten av alle elever som opplever mobbing opplever også at de blir urettferdig behandlet eller diskriminert på ett eller flere områder. Tallene viser at elevene opplever mest urettferdig behandling/diskriminering fra lærerne, sammenlignet med andre grupper på skolen.

Resultatene fra Elevundersøkelsen indikerer en svak bedring på spørsmålet "*Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?*" i perioden 2008–2012. Jevnt over er det det er rundt en tredjedel av elevene som opplever at det er uro i klasserommet og at de blir forstyrret av andre elever når de arbeider. Videre analyser av alders og kjønnsforskjeller kan tyde på at mens guttene som gruppe forstyrrer, blir jentene som gruppe forstyrret. Analysen viser også at det er mindre uro i videregående skole enn i grunnskolen.

Analyse av indeksene på Skoleporten

Når det gjelder Indeksene som presenteres på Skoleporten skårer elevene særlig høyt på *Sosial trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Elevene skårer lavt på indeksen *Medbestemmelse*, og midt på treet for indeksene *Fysisk læringsmiljø* og *Faglig veiledning*. For de øvrige indeksene skårer elevene relativt høyt. Vi finner ingen vesentlige endringer i hvordan elevene har svart over tid (2008-2012) for de obligatoriske trinn. Det vil si 7. og 10. trinn og Vg1. Elevene på 7. trinn skårer høyt på indeksene *Sosial trivsel* og *Motivasjon*, og lavest på *Fysisk læringsmiljø*. Elevene på 10. trinn skårer høyt på *Sosial trivsel* og lavest på *Medbestemmelse*. Elevene på Vg1 skårer høyt på *Sosial trivsel* og *Faglige utfordringer*, og lavest på *Medbestemmelse*. Det er vesentlige forskjeller mellom de ulike trinnene på enkelte av indeksene. Resultatene fra Elevundersøkelsen 2012 viser at elever på 7. trinn skårer bedre på indeksene *Trivsel med lærer*, *Elevdemokrati*, *Fysisk læringsmiljø*, *Motivasjon*, *Faglig veiledning* enn elevene på 10. trinn og Vg1. Videre viser resultatene at elever på 10. trinn opplever mindre *Elevdemokrati* og *medbestemmelse* enn elevene på Vg1, men bedre *karriereveiledning*.

I gjennomgangen av de enkelte indeksene i kapittel 7-16, ser vi de enkelte indeksene i lys av tidligere nevnte bakgrunnsvariabler. Hovedkonklusjonen fra disse analysene er at bakgrunnsfaktorene foruten årstrinn og til dels kjønn, har liten eller ingen

innvirkning på hvordan elevene har svart på de ulike indeksene. Det kommer fram tilsynelatende sammenhenger i de bivariate analysene, men når vi kontrollerer for andre variabler i de multivariate analysene, viskes de aller fleste sammenhengene ut.

1. Introduksjon

Gjennom Elevundersøkelsen oppfordres elever i Norge til å si sin mening om forhold ved sin skoledag som er viktig for trivsel og læring. Alle elever i grunnskoler og videregående opplæring har i følge § 9a i opplæringslova “rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Med denne paragrafen skal elever og foreldre ha fått større brukervedvirkning og bedre klagerett, samtidig som skolen har fått tydeligere plikter, særlig når det gjelder det psykososiale miljøet.

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

Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvideregående skole uttrykker sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for videregående trinn 1 (Vg1), mens det er frivillig å delta for øvrige trinn. Det er Utdanningsdirektoratet som er ansvarlig for gjennomføringen av Elevundersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analyser og rapportering.

Denne rapporten skal belyse tre hovedproblemstillinger:

1. Beskrive og kommentere utviklingstrekk på nasjonalt nivå ut fra elevenes svar på Elevundersøkelsen.
2. Beskrive og kommentere eventuelle endringer som finner sted med hensyn til andelen mobbede elever på skolenivå.
3. Med utgangspunkt i statistiske analyser av resultatene fra nasjonalt nivå og relevant pedagogisk teori, skal det ved hjelp av casestudier på skole- og klassenivå utvikles ny kontekstnær kunnskap om elevenes læringsmiljø.

1.1 Om innholdet i rapporten

Analysene av Elevundersøkelsen som presenteres i denne rapporten er delt i fem hoveddeler. Den første hoveddelen er en beskrivelse av datagrunnlag og framgangsmåte. Dette presenteres i kapittel 2. Hoveddel nummer to er kapittel 3 og 4 som er en analyse av hva som er særegent ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever og et dypdykk i tilstanden rundt Faglig utfordring. I Kapittel 3 og 4 tar vi utgangspunkt i de kvantitative dataene fra Elevundersøkelsen 2012 og ser temaene også i lys av de kvalitative data som kommer frem i casestudiene. Kapittel 3 og 4 blir dermed selvstendige deler av rapporten og belyser hovedproblemstilling tre.

Tredje hoveddel kommer i kapittel 5 hvor vi fokuserer på mobbing og diskriminering. En del av materialet i kapittel 5 er presentert tidligere (Wendelborg 2012), men nå er analysene utvidet med analyser av mobbing over tid på skolenivå og svarer på hovedproblemstilling to. Fjerde hoveddel presenteres i kapittel 6 som gir en samlet oversikt over indeksene som presenteres på Skoleporten (se <http://skoleporten.udir.no/>). Videre i kapittel 6 vil indeksene på Skoleporten analyseres for å se utvikling over tid fra 2008 til 2012 for de obligatoriske trinn. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1.

Kapittel 7 til kapittel 16 er femte og siste hoveddel. Hvert av disse kapitlene er en deskriptiv analyse av hver indeks som er inkludert i Skoleporten. Samtlige indekser (foruten mobbing som presenteres i kapittel 5) vil bli analysert og sett i lys av bakgrunnsvariablene 1) trinn, skoleslag og studieretning, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering. Til slutt i hvert av kapitlene presenteres multivariate analyser som viser i hvilken grad vi kan si at de nevnte bakgrunnsvariablene har innvirkning på hvordan elevene skårer på de ulike indeksene. Kapittel 5 til 15 belyser hovedproblemstilling nummer en.

I vedlegg 1 presenteres resultatene for 2008 til 2012 for samtlige obligatoriske spørsmål som er med i Elevundersøkelsen, men som ikke er en del av indeksene i Skoleporten. I vedlegg 2 presenteres årets resultater fra tilleggsspørsmålene i Elevundersøkelsen. Spørreskjemaet til Elevundersøkelsen for barnetrinnet er lagt i vedlegg 3 og for ungdomstrinne og VGO i vedlegg 4.

2. Datagrunnlag og framgangsmåte

Hovedmaterialet i denne undersøkelsen er data fra Elevundersøkelsen 2012. For å se på utvikling over tid, har vi også benyttet data fra tidligere Elevundersøkelser, det vil si Elevundersøkelser som er gjennomført i perioden 2008 til 2011. Spørsmålsformuleringene er lik i samtlige av Elevundersøkelsene, slik at vi kan sammenligne resultatene direkte fra år til år. Imidlertid er det kommet til nye spørsmål hvor sammenligning over tid ikke er mulig eller hensiktsmessig. I tillegg til kvantitative data fra Elevundersøkelsen, samler vi inn data gjennom skolebesøk. Skolebesøkene er casestudier hvor vi intervjuet elever, skoleledelse, lærere og foreldre. Gjennom disse intervjuene fikk vi utdypende kvalitative data som kan hjelpe oss å bedre forstå resultater som kommer fram i Elevundersøkelsen. I dette kapittelet vil vi beskrive framgangsmåter, egenskaper ved datamaterialet og metodiske betraktninger som legges til grunn for analysene og resultatene i denne rapporten.

2.1 Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som kan gjennomføres både i høst- og vårsemesteret. Den obligatoriske gjennomføringen skjer i perioden 15. januar til 1. mai, mens Elevundersøkelsen er åpen for frivillig deltakelse på høstsemesteret. Elevundersøkelsen gjennomføres elektronisk og det er Conexus som håndterer og drifter undersøkelsen for Utdanningsdirektoratet. Det er som nevnt skoleeier som er ansvarlig for at undersøkelsen gjennomføres. Skolen gjennomfører undersøkelsen ved at hver elev mottar et unikt brukernavn som de bruker til å logge seg inn på undersøkelsen. Utdanningsdirektoratet har laget en veiledning for hvordan skolen skal gjennomføre undersøkelsen for å sikre at undersøkelsen gjennomføres mest mulig likt i skolene. Dette bidrar til å sikre validiteten i undersøkelsen. Det vil si gyldigheten i de konklusjoner vi trekker ut fra resultatene.

Tabell 2.1 Antall elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 fordelt på klassetrinn

Klassetrinn	Antall	Prosent	Prosent av alle på trinnet	Andel gutter
5. trinn	32332	8.5	54.1	50.9
6. trinn	36340	9.6	58.2	50.6
7. trinn	57025	15.0	91.0	50.7
8. trinn	37433	9.8	60.4	50.4
9. trinn	37376	9.8	58.6	50.3
10. trinn	55063	14.5	84.5	50.7
Vg1	58684	15.4	76.7	51.5
Vg2	41078	10.8	62.0	52.2
Vg3	24808	6.5	46.9	43.3
Total	380183	100.0	66.6	50.5

Prosent av alle på trinnet er regnet ut fra antall elever registrert på klassetrinnet i Grunnskolens Informasjonssystem (GSI), mens det for Videregående opplæring (VGO) er beregnet ut fra samlet antall elever i VGO registret hos SSB, per 1. oktober 2011.

Tabell 2.1 viser at det er 380 183 elever som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012. Prosentandelene viser at det er flest deltakere fra de klassetrinnene hvor Elevundersøkelsen er obligatorisk. Det vil si 7. og 10. trinn, samt Vg1. Vi ser at for 7. og 10. trinn er det henholdsvis 91,0 og 84,5 prosent av samtlige elever som har svart på undersøkelsen, mens det tilsvarende tallet er 76,5 for Vg1. For de trinnene på grunnskolenivå hvor Elevundersøkelsen er frivillig er det rundt 55 til 60 prosent av elevene som har deltatt, mens det er 62 prosent som har deltatt i Vg2 og 47,3 prosent Vg3. Samlet sett er det over 66 prosent av alle elever fra 5. trinn til Vg3 som har gjennomført undersøkelsen. I fjor svarte 371 604 elever som var 70 prosent av alle på elever på trinnene.

Jevnt over er det litt flere gutter som har svart enn jenter og dette samsvarer godt med elevpopulasjonen hvor det er 51,2 prosent gutter i 5. til 10. trinn (Tall fra Grunnskolens informasjonssystem). For Vg3 er det derimot en overvekt av jenter som har svart.

Tabell 2.2 Antall elever i VGS som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 fordelt på studieretningsfag og sett i forhold til andelen i populasjonen.

Studieretningsfag	Antall svart	Andel av utvalget	Andelen i populasjonen	Differanse
Idrettsfag	7790	6.3	5.8	0.5
Musikk, dans og drama	4269	3.4	3.3	0.1
Studiespesialisering	57651	46.3	48.9	-2.6
Bygg- og anleggsteknikk	6214	5.0	4.5	0.5
Design og håndverk	3455	2.8	2.8	0
Elektrofag	7647	6.1	5.1	1
Helse- og sosialfag	12025	9.7	9.8	-0.1
Medier og kommunikasjon	6287	5.0	4.9	0.1
Naturbruk	2409	1.9	2.2	-0.3
Restaurant- og matfag	2852	2.3	2.2	0.1
Service og samferdsel	4703	3.8	3.9	-0.1
Teknikk og industriell produksjon	9266	7.4	6.6	0.8
Total	117967	100.0	100.0	100.0

Tall fra elevpopulasjonen er hentet fra SSB (oktober 2011)

Tabell 2.2 viser at det er flest elever som går på studiespesialisering. I populasjonen er det 48.9 av elevene i VGS som tar denne studieretningen når vi holder lærlinger utenfor. Jevnt over er andelen elever som har svart for de ulike studieretningsfagene relativt lik andelen i populasjonen. Unntaket er studiespesialisering hvor andelen i utvalget er 2,6 prosent lavere enn andelen i populasjonen. Dette betyr at elever på Studiespesialisering er, relativt sett, underrepresentert i utvalget i årets Elevundersøkelse.

2.1.1 Innhenting av ekstra bakgrunnsvariabler

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

- Trinn, skoleslag (grunnskole og videregående skole) og studieretning,
- Kjønn
- Andel minoritetsspråklige elever ved skolen,
- Skolestørrelse og lærertetthet
- Skolens geografiske plassering

Når det gjelder de to første punktene (trinn, skoleslag, studieretning og kjønn), er dette informasjon som allerede eksisterer i datamaterialet. De øvrige bakgrunnsvariablene må hentes fra eksterne datakilder. Denne informasjonen er tilgjengelig i Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og er importert derifra. I og med GSI bare har data for grunnskolen har vi ikke fått disse bakgrunnsvariabler for videregående skoler. Imidlertid har Utdanningsdirektoratet gitt data om skolestørrelse målt i antall elever på skolen for de videregående skolene som er med i Elevundersøkelsen.

Andel minoritetsspråklige elever er beregnet ut fra det totale antall elever på skolen. Når det gjelder skolestørrelse er dette målt i antall elever på skolen og antall årsverk. Lærertetthet er antall elever på skolen delt på antall årsverk. Skolens geografiske plassering er målt gjennom antall innbyggere i kommunen, samt kommunens sentralitet og bosetningsmønster. I analysene er det benyttet Baldersheims kategorisering av sentralitet og bosetningsmønster (Baldersheim, Pettersen, Rose og Øgård 2003).

Tabell 2.3 *Frekvensfordeling for bakgrunnsvariabler*

	Grunnskole		VGS	
	Antall elever	Prosent	Antall elever	Prosent
Andel minoritetsspråklige elever				
Under 2 %	78156	30.5	-	-
2-5 %	82687	32.2	-	-
5.01-10 %	49494	19.3	-	-
10.01-25 %	31857	12.4	-	-
over 25 %	14330	5.6	-	-
Antall elever på skolen				
Under 100	15970	6.2	1708	1.4
100 til 299	94055	36.6	13653	11.0
Flere enn 300	147200	57.2	108492	87.6
Antall årsverk på skolen				
18 eller færre	65530	25.5	-	-
18.01 til 25	68448	26.6	-	-
25.01 til 32	61749	24.0	-	-
Over 32	61498	23.9	-	-
Lærertetthet (elever per årsverk)				
Under 11	56168	21.8	-	-
11 til 12.5	52848	20.5	-	-
12.51 til 14.5	77374	30.1	-	-
Over 14.5	70835	27.5	-	-
Antall innbyggere i kommunen				
Under 2500	9509	3.7	-	-
2500 til 4999	17261	6.7	-	-
5000 til 9999	31591	12.3	-	-
10000 til 19999	47694	18.6	-	-
20000-50000	64737	25.2	-	-
Over 50000	86286	33.6	-	-
Sentralitet				
Periferi	22626	8.8	-	-
Halvsentrale	41280	16.1	-	-
Sentrale	191988	75.0	-	-
Bosettingsmønster				
Spredt	87458	34.2	-	-
Halvspredt	100102	39.1	-	-
Kompakt	68334	26.7	-	-

Tabell 2.3 gir en oversikt over bakgrunnsvariablene for elever i Grunnskolen. *Andel minoritetsspråklige elever på skolen* er delt opp i fem grupper. I utgangspunktet er det ønskelig med like store grupper, men vi valgte å lage en egen kategori for skoler med

over 25 prosent minoritetsspråklige for å undersøke om disse er vesensforskjellige fra andre grupper. For *Antall elever på skolen* og *Antall innbyggere i kommunen* har vi brukt samme kategorisering som Utdanningsdirektoratet gjør i Utdanningsspeilet. Når det gjelder antall elever ser vi at det er få elever som går på skoler med mindre enn 100 elever. Særlig gjelder det for elever i videregående skoler. For *Antall årsverk på skolen* og *Lærertetthet* har vi tilstrebet å få fire like store grupper.

2.1.2 Om de statistiske analysene

Vi bruker gjennomsnittsverdiene når vi presenterer og analyserer indeksene og ser på forskjeller mellom grupper og endring over tid. Gjennomsnittsverdiene må relateres til de skalaene som er brukt. Disse skalaene går i positiv retning. Det vil si at skalaene går fra en til fem. Jo høyere gjennomsnittsverdi, jo bedre er det. Hvis vi ser på indeksen *Trivsel med lærerne* tolker vi det slik at jo mer gjennomsnittsverdien nærmer seg fem, jo bedre trivsel med læreren er det. Her er det et viktig unntak. For indeksen *Mobbing på skolen* er skalaen motsatt. Det vil si hvor nærmere gjennomsnittsverdien er fem, jo mer mobbing er det.

I analyser av forskjeller i resultat over tid, og mellom grupper, bruker vi ofte begrepet statistisk signifikante forskjeller. Når vi bruker begrepet statistisk signifikant resultat mener man, enkelt sagt, at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter. Det vil si at det er ikke tilfeldigheter eller målefeil som gjør at vi finner forskjeller eller sammenhenger, men noen egenskaper i gruppene eller det vi måler som gjør at vi finner disse forskjellene. Et statistisk signifikant resultat er altså et mål på hvor sikker vi kan være på at resultatene vi finner i et utvalg kan generaliseres og hvor sikkert vi kan si at resultatene også gjelder en større populasjon. Samtidig er det svakheter ved bare å vise til om resultatene er signifikante eller ikke. Dette gjelder særlig i undersøkelser som Elevundersøkelsen hvor det er veldig mange som har svart. I Elevundersøkelsen hvor det er over 380 000 elever som har svart på spørsmålene, vil selv små forskjeller bli signifikante. Det kan bety at signifikante forskjeller kan være trivielle og lite viktige. Derfor kjører vi også analyser som måler effektstørrelse. Dette er analyser som måler styrken på forskjellen eller sammenhengen og gir et bedre mål enn en signifikanstest.

I tillegg er det også slik at Elevundersøkelsen er en populasjonsundersøkelse for trinn 7, trinn 10 og Vg1. Det vil si at samtlige elever i prinsippet skal delta og det er ikke en utvalgsundersøkelse for disse trinnene. Det betyr at det ikke er nødvendig med slutningsstatistikk og signifikanstester for disse trinnene i og med at vi ikke skal generalisere fra et utvalg til en populasjon. De forskjellene vi finner *er* i populasjonen i og med at vi har målt hele populasjonen. Men vi vil gjerne si noe om størrelsen på forskjellene mellom grupper eller størrelsen på forskjellene i resultat over tid. Er det store og betydningsfulle forskjeller eller er forskjellene små, trivielle og ikke av praktisk betydning? Derfor vil vi benytte oss av et effektmål som heter Cohens *d*. Når det i denne rapporten refereres til signifikante resultat refereres det ikke til generalisering, men til størrelsen på forskjeller. Cohens *d* benyttes dermed her som et signifikansmål og er et mål på effektstørrelse. Den beregnes som forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom to grupper delt på samlet standardavvik i de to gruppene (Cohen, 1988). Standardavvik er et mål på spredning. Det vil si i hvilken grad

svarfordelingen klumper seg rundt gjennomsnittet eller er mer spredt over hele skalaen. Cohens d er derfor et mål som viser om forskjellen mellom gruppene er betydningsfull, triviell eller om den har noen praktisk betydning. Ut i fra Cohens d regner vi også ut effektstørrelse (ES).

Når det gjelder Cohens d må vi ta noen forbehold. Cohens d er hensiktsmessig å bruke når det er naturlig å bruke gjennomsnittsverdi som mål på sentraltendens og når variablene/indeksene ikke er for skjevfordelt/bryter forutsetningen for normalfordeling. Enkelte indekser er svært skjevfordelt. Dette gjelder spesielt *Sosial trivsel* og *Mobbing på skolen*. Vi må derfor være forsiktig med å tolke for mye ut fra Cohens d særlig for disse indeksene, men dette effektmålet vil likevel gi oss en indikasjon på størrelsen på forskjellene. I kapittelet om mobbing på skolen ser vi mer på svarfordeling og krysstabeller og benytter oss da av effektmålet Cramers V , som måler styrken i sammenhengen mellom to fordelinger når det ikke er hensiktsmessig å bruke gjennomsnitt eller når fordelingene er skjeve. Både Cohens d og Cramers V kan gi et inntrykk av størrelsen på forskjeller eller styrken i sammenhenger (se Cohen 1988). Begrepet effektmål gir assosiasjoner til at den ene variabelen har effekt eller er en årsaksforklaring til resultatet på den andre. Elevundersøkelsen er en tverrsnittsundersøkelse hvor vi ikke kan finne årsaksforhold. Effekt i denne sammenhengen er styrken i relasjonen mellom to variabler.

Tabell 2.4 viser hvordan vi tolker de ulike effektmålene.

Tabell 2.4 *Effektmål og effektstørrelse*

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

I tillegg til de nevnte analysene vil vi også gjennomført multivariate regresjonsanalyser. Vi ønsker å gi et bilde av hvordan de ulike bakgrunnsvariablene påvirker hvordan elevene skårer på de ulike indeksene. Det vil si hvordan 1) trinn, skoleslag og studieretning, 2) kjønn, 3) andel minoritetsspråklige elever ved skolen, 4) skolestørrelse og lærertetthet og 5) skolens geografiske plassering, virker på elevenes svargivning. Relasjonene mellom variablene presenteres som standardiserte regresjonskoeffisienter som er et effektmål på linje med Cohens d og Cramers V . Her må vi ta noen forbehold. Disse analysene er grove og som vi ser av tabell 2.3 er ikke bakgrunnsvariablene normalfordelt. Det er heller ikke brorparten av selve indeksene. At variablene skal være normalfordelt er en forutsetning for å kjøre parametrisk statistikk (statistikk som baserer seg på gjennomsnittsmål). Vi velger likevel å kjøre disse analysene, men vi må ha dette i mente ved tolkning av resultatene.

2.2 Casestudiene

Bruk av ulike metoder for å få kunnskap om et tema kalles triangulering (Patton, 1990; Brannen 1992; Mason 2005). Man bruker ulike innfallsvinkler og metoder når man studerer et fenomen, og dette kan bidra til å sikre validiteten i en undersøkelse. Resultatene nyanseres og utdypes, og de vil da kunne oppfattes mer gyldige og troverdige. Triangulering i denne delen av undersøkelsen innebærer at vi på bakgrunn av analysene fra Elevundersøkelsen gjennomførte kvalitativ dybdestudie av to utvalgte skoler i Oslo, i tillegg til et supplerende besøk ved en tredje skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Den kvantitative analysen av Elevundersøkelsen gir én type data, mens et dypdykk ved noen få skoler gir andre typer data. Tall og statistikk kan gi en oversikt, mens det å møte enkeltindivid eller en liten gruppe samlet ”ansikt til ansikt” gir en annen mulighet til dialog om data og kan bidra til å øke forståelsen av resultatene.

Casestudier kjennetegnes ved at det er én eller noen få undersøkelsesenheter, det kan være en person, en bedrift eller et lokalsamfunn (Halvorsen 2008). Selv om det kan være et sted, en enhet, en organisasjon, er det ikke alltid en tydelig fysisk ramme, men en organisert virksomhet man ønsker å studere nærmere. For å få til dette kreves tilstedeværelse, tid og nærhet. Forsker går ofte inn med ”åpent sinn” for å bli kjent med organisasjonen, og er ofte i organisasjonen over tid og bruker metoder som observasjon og intervju. Casestudier er en enestående sjanse til systematisk å samle inn og lytte til hva mennesker i en viss kontekst har å si, på deres egne premisser (Maaløe 2002). Utvelgelsen av casene skjer ikke med sikte på å generalisere, men for analytiske formål (Halvorsen 2008). Siktemålet er å få en beskrivelse av et sosialt system og å utvikle en helhetsforståelse (ibid.).

Det primære målet med casestudien var å studere hva, og om, det er noe særegent ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever som kan forklare hvorfor disse skolene skårer relativt høyt på enkelte læringsmiljøvariabler. I tillegg til dette ville vi se på faktorer som har betydning for opplevelse av faglig utfordring, et tema som utdypes spesielt i årets Elevundersøkelse. Samtidig ønsket vi å tematisere hvilke faktorer i skolehverdagen informantene mener har positiv eller negativ effekt på læringsmiljøet og trivsel i skolehverdagen generelt. Blir man for opptatt av problemer eller egenskaper ved en gruppe elever, kan man kanskje miste av syne de ressursene som faktisk ligger der, både hos den enkelte, men også i samspillet med omgivelsene (Kvelling 2008; Røe 2011; Wendelborg 2010). Denne casestudien kan bidra til å avdekke ressurser og gi et annet bilde enn de scenarier som ofte presenteres i media. Greek og Jonsmoen (2007) argumenterer for at man bør ha en ny vinkling i forskning på den flerkulturelle skole; bort fra fokus på elevene. Man bør heller rette mer fokus på skolen: Hvordan er skolens pedagogiske praksis? Hvordan påvirker dette elevenes prestasjoner? (Bjordal 2008). Dette har vi forsøkt å gjøre her ved å snakke med aktørene i skolen og hvordan de beskriver sitt arbeid og sin skole.

I rekrutteringen av skoler til dybdestudien kontaktet vi i alt ni skoler i Oslo. Av disse ni skolene var det syv skoler som, av ulike årsaker, ikke hadde anledning til å delta. De fleste sa at de i utgangspunktet var positive til deltakelse, men at de på grunn av

kapasitetsmangel, tidspress, byggearbeid eller flytting av skole måtte melde pass. Ved noen skoler ytret også rektor at de følte de var overbelastet med ulike prosjekter og undersøkelser. De skolene som deltok i undersøkelsen var også i en situasjon hvor det var press på både tid og ressurser, men ytret at de syntes undersøkelsen var viktig, og valgte derfor å prioritere deltakelse.

Skolene ble valgt ut strategisk på bakgrunn av elevsammensetning, geografi og demografi. Med et utvalg på to skoler i Oslo kan vi kanskje ikke si noe om tendenser i skoler med høy andel minoritetsspråklige generelt, men vi har fått identifisert noen fellestrekk og kan vise til noen eksempler. Data fra den tredje skolen var med på å underbygge og kontekstualisere funn.

2.2.1 Beskrivelse av skolene

To av skolene vi har studert ligger i en bydel i Oslo med høy andel innvandrere, noe som gjenspeiles i elevmassen ved skolene. De to skolene kan beskrives som «vanlige Osloskoler», men med en forholdsvis høy andel elever som er norskfødte med innvandrerforeldre og ofte beskrevet som minoritetsspråklige elever¹.

Den ene skolen ligger i en bydel et stykke utenfor Oslo sentrum, mens den andre ligger mer sentralt. Den ene er et etablert nabolag der barna kjenner hverandre gjennom nærmiljøet. Den andre skolen har et større inntaksområde, slik at flere av elevene ikke kjenner hverandre når de begynner på ungdomstrinnet. Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn varierer ved begge skolene. Den ene har likevel mer preg av å være en byskole med en del problematikk knyttet til dette. Selv om det er høy andel kommunale leiligheter i begge områdene, er det forskjellige grupper som bor i sentrum og de som bor litt utenfor. Den tredje skolen ligger i Trondheim, men har også høy andel minoritetsspråklige elever.

2.2.2 Gjennomføring

Det ble foretatt individuelle intervjuer med rektor, og primært gruppeintervjuer med elever og lærere. I tillegg intervjuet vi foreldre. Ved to av skolebesøkene var vi to forskere og ved ett skolebesøk var vi tre. Intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker, og opptakene ble benyttet i analysene. Hvert intervju tok en til to timer.

På de to skolene i Oslo intervjuet vi både rektor, lærere, elever og foreldre for å kunne få et helhetlig bilde av skolens virksomhet knyttet til de spørsmål vi ville ha besvart. Informantenes bakgrunn varierer i forhold til kjønn, alder og etnisitet. Foreldrene i case-studiene var representanter i FAU og hadde etnisk norsk bakgrunn. De kvalitative intervjuene viser at det ved de skolene vi besøkte var vanskelig å rekruttere foreldre med minoritetsbakgrunn til verv FAU. Dette betyr at informasjon om skolehjem

¹ Hvordan man beregner andel minoritetsspråklige elever varierer. Andel minoritetsspråklige (de som selv har innvandret eller er norskfødte med foreldre eller besteforeldre som har innvandret) kan være høy, mens beregner man ut i fra hvem som får særskilt norskopplæring etter Opplæringslovens paragraf 2.8 kan denne være mye lavere. I studien har vi stilt spørsmål knyttet til hvordan skolen regner ut andelen minoritetsspråklige.

samarbeid med familier med minoritetsbakgrunn er innhentet fra skolepersonale, FAU-representanter og elever med minoritetsbakgrunn. Dette kan en være oppmerksom på ved tolkning av resultater.

Vi hadde i forkant laget en temabasert intervjuguide som vi tok utgangspunkt i. Samtidig har vi vært opptatt av at informantenes egne tanker og refleksjoner, og vi ønsket at gruppeintervjuene skulle ha et samtalelignende preg for å få en meningsutveksling som kunne få utvikle seg litt fritt rundt tema.

Gruppeintervjuer fungerte godt i denne sammenhengen. Vi fikk snakket med flere samtidig, og vi fikk et inntrykk av om det var samhold og felles meninger blant gruppene eller om det var grupper som ikke fungerte sammen eller hadde ulike erfaringer rundt et fenomen. For eksempel kunne elever si: «Sånn har ikke vi det i vår klasse!» eller «Vi har aldri hatt en sånn lærer!», og en lærer kunne si til en annen: «Sier du det? Der er jeg uenig».

I gruppeintervjuer vil noen være mer aktive enn andre, dette så vi spesielt ved elevintervjuene. Ved den ene skolen var det to jenter fra 8. klasse, en jente og en gutt fra 9. klasse og to jenter fra 10. klasse. Elevene i 10. klasse snakket mest og jenta fra 9. klasse snakket en del. Gutten fra 9.klasse snakket mindre. Jentene fra 8. klasse snakket lite, men svarte på direkte spørsmål.

Ved den andre skolen var det fire elever fra 10. klasse (en gutt og tre jenter) og fem elever fra 9.klasse (to gutter og tre jenter). De yngste guttene var de som var vanskeligst å få med i intervjuet, men også de svarte ved direkte spørsmål.

3. Læringsmiljø i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever

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

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

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



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

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

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

I analysen av Elevundersøkelsen 2012 vil fokuset bli rettet mot to forhold som påvirker og påvirkes av læringsmiljøet. Først vil vi undersøke hvilke eventuelle særlige utfordringer skoler med høy andel minoritetsspråklige har relatert til læringsmiljøet. Deretter vil vi se nærmere på hva faglig utfordring er og hvilke

forhold som påvirker faglig utfordring. Vi vil belyse dette med både kvantitative data fra Elevundersøkelsen og kvalitative data fra casestudien.

I casestudien har vi hatt spesielt fokus på om, og eventuelt hva, som er særegent ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever og om de har særskilte utfordringer. I tillegg har vi sett på faktorer som har betydning for *opplevelse* av faglig utfordring. Vi har også tematisert hvilke faktorer i skolehverdagen informantene mener har positiv eller negativ effekt på læringsmiljøet og trivsel i skolehverdagen generelt.

Skolene i den kvalitative delen av undersøkelsen har blitt plukket ut på bakgrunn av geografisk beliggenhet, bydel og andel minoritetsspråklige. Andelen minoritetsspråklige elever er definert ut fra de som får særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter etter Opplæringslovens § 2-8. Rettigheten etter § 2-8 er avhengig av at eleven har et annet morsmål enn norsk eller samisk og er en rettighet som kommunen må fatte enkeltvedtak på etter forvaltningsloven § 2. § 2-8 i Opplæringslova understreker at en kan få særskilt norskopplæring i norsk fram til en har tilstrekkelig ferdigheter i norsk til å følge den ordinære undervisningen.

Et relevant spørsmål i denne sammenheng er hvordan man definerer andelen minoritetsspråklige elever ved en skole? Vi ser at skoler kan operere med 70-80 % minoritetsspråklige elever, mens andelen elever med vedtak om særskilt norskopplæring for eksempel kan være 40 %. Det vil si at flere av elevene med minoritetsbakgrunn ikke får særskilt opplæring i henhold til § 2-8. I Oslo er disse elevene både andre og tredje generasjons innvandrere og for flere er norsk etter hvert blitt førstespråk eller sidestilt med morsmålet. Mange av disse elevene er flerspråklige². Samtidig er det noen utfordringer: De kan snakke flytende norsk, og lese godt, men når det kommer til begrepsforståelse skorter det. Ofte er ikke referanserammene til stede for å kunne forstå innholdet i begreper. En studie har funnet at minoritetsspråklige er tilnærmet like gode tekniske lesere som enspråklige barn, men at de minoritetsspråklige barna har langt svakere ordforråd og begrepsforståelse enn enspråklige barn (Melby-Lervåg og Lervåg 2011). Dette kan få uheldige konsekvenser siden skoleprestasjonene i mange teoretiske fag er avhengig av at elevene er i stand til å forstå innholdet i tekst (ibid.).

NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring* påpeker at flerspråklighet er en verdi for den enkelte og for Norges muligheter i et globalt arbeidsmarked. Flerspråklige barn og unge (og voksne) er en mangfoldig gruppe i Norge i dag, og mange lykkes svært bra i opplæringssystemet. Likevel er det noen utfordringer i forhold til at elevene skal ha like muligheter videre i utdanningssystemet (NOU 2010: 7). Det er gjort en rekke studier de senere årene om den norske skole og hvordan den minoritetsspråklige andelen elever gjør det. Rapporten *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Bakken og Elstad 2012) konkluderer med at det er

² For en god gjennomgang av begreper og hvem som defineres som minoritetsspråklige, anbefales kapittel 2 i NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.

lite som tyder på at Kunnskapsløftet har hatt en utjevnende innvirkning på karakteruliktheter. Imidlertid viser Bakken og Elstad (2012 s.10) også at noen grupper elever med innvandringsbakgrunn nærmer seg nivået blant elever uten innvandringsbakgrunn. Etter justering for sosioøkonomiske familieressurser har minoritetselevene jevnt over like godt eller litt bedre karakternivå enn majoritetselevene. Men fortsatt har majoritets elever høyere karaktersnitt enn minoritets elever (4,0 mot 3,69 ved slutten av grunnskolen). NOU 2010: 7 påpeker at jenter jevnt over gjør det bedre enn gutter i skolen, noe som har vært trenden i en årrekke.

Vi vet at elever med innvandrerbakgrunn i gjennomsnitt gjør det dårligere enn majoritets elevene. Likevel er det slik at enkelte kategorier elever gjør det bedre enn andre avhengig av deres sosiale bakgrunn, landbakgrunn, kjønn og botid/migrasjonshistorie (om de er innvandret eller er norskfødte med innvandrerforeldre). Vi vet for eksempel at norskfødte elever med innvandrerforeldre klarer seg nesten like bra på skolen som de etnisk norske, mens de som har innvandret oppnår klart dårligere resultater (Næss 2011). Vi vet at innvandrerjenter klarer seg bedre enn innvandrer gutter. Vi vet også at en høyere andel norskfødte jenter med innvandrerforeldre fullfører videregående skole til normert tid sammenlignet både med norske jenter og gutter. Nyere tall viser at elever med foreldre fra Kina, Sri Lanka og India oppnår bedre skolerresultater etter endt grunnskole enn etnisk norske elever (Bakken og Elstad 2012). Det er også grunn til optimisme når det gjelder etterkommernes deltakelse i høyere utdanning, ettersom det store flertallet av ikke vestlige innvandrere som fullfører videregående skole tar høyere utdanning (Støren 2010).

Ivaretagelsen av mangfoldet og ansvaret for opplæring av minoritetsspråklige elever er blitt forskjøvet fra et politisk nivå til å ha blitt mer og mer den enkelte skoles ansvar å løse (Bjordal 2008; Lillejord og Tolo 2006). Det vil derfor være ulike måter å løse dette på ved den enkelte skolen. I Oslo er det flere skoler med høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Ved noen skoler er andelen med minoritetsbakgrunn godt over 80 %. Den flerkulturelle skolen som begrep brukes hyppig og knyttes som regel til antallet elever ved skolen med ikke-norsk bakgrunn, uten referanse til skolens innhold eller pedagogiske praksis (Bjordal 2008). Denne bruken av begrepet *den flerkulturelle skolen* sier imidlertid kun noe om kulturelt og språklig mangfold i skolens elevgruppe, og ikke hvorvidt skolens innhold eller praksis ivaretar eller speiler dette mangfoldet (ibid.).

En skole er et hierarkisk system bygd opp på autoritet (voksen-barn, lærd-uvitende, lærer-elev, rektor-lærer, rektor-elev). Dette gjelder for alle utdanningsinstitusjoner, men spesielt de som retter seg mot opplæring og kvalifisering av innvandrere (Hagelund 2010). Alle skoler må forholde seg til læreplaner og et sett verdier om hva som er viktig og hva det forventes at elevene skal kunne når de kommer ut av skolen. Disse verdiene vil være mer eller mindre uttalte. Tidligere forskning antyder at det språklige og kulturelle mangfoldet i skoler til tider kan utgjøre en utfordring i tilfeller der elevenes språklige og kulturelle praksis avviker fra skolesystemets forventninger.

Samtidig viser forskningen at skolene har utviklet et spekter av strategier for å mestre disse utfordringene (Hagelund 2010).

Vi vet en del om forhold som påvirker læringsmiljøet generelt, men vi vet mindre om læringsmiljøet på skoler med høy andel minoritetsspråklige, og hva som påvirker dette. Dette har vært fokus i årets Elevundersøkelse, og vi skal nå gå over til å se nærmere på skoler med høy andel minoritetsspråklige i Elevundersøkelsen.

3.1 Skoler med høy andel minoritetsspråklige elever i Elevundersøkelsen

Som vist ovenfor er minoritetsspråklige elever i denne studien elever som får særskilt norskopplæring etter opplæringslovens § 2-8. Skoler i Oslo har langt høyere andel av minoritetsspråklige elever sammenlignet med resten av landet og det kan derfor være nyttig å se om Oslokolene skiller seg ut sett i forhold til øvrige skoler i landet. Andelen minoritetsspråklige elever har vi hentet fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Tabell 3.1 viser antall og andel elever i Oslo som går på skoler med ulik fordeling av minoritetsspråklige i Oslo, mens tabell 3.2 viser det tilsvarende for resten av landet. Merk at kategoriseringene er ulike.

Tabell 3.1 Elevfordeling i skoler på ungdomstrinnet i Oslo med ulik andel minoritetsspråklige elever. Antall og prosent

	under 5 prosent	5 til 15 prosent	15 til 25 prosent	25 til 50 prosent	over 50 prosent
Antall	2841	3113	2511	3378	1612
Andel	21.1	23.1	18.7	25.1	12.0

Tabell 3.2 Elevfordeling i skoler på ungdomstrinnet utenom Oslo med ulik andel minoritetsspråklige elever. Antall og prosent

	under 2 prosent	2 til 5 prosent	5 til 10 prosent	10 til 25 prosent	over 25 prosent
Antall	42264	44528	20304	8541	545
Andel	36.4	38.3	17.5	7.4	0.5

Tabell 3.1 og 3.2 viser eksempelvis at i Oslo går rundt 21 prosent av elevene på skoler med under fem prosent minoritetsspråklige, mens det samme er tilfelle for nærmere $\frac{3}{4}$ av elevene i resten av landet. Videre ser vi at det kun 545 elever på ungdomstrinnet utenom Oslo (0.5 prosent av elevpopulasjonen utenom Oslo) som går på skoler hvor over 25 prosent er minoritetsspråklige, mens det tilsvarende tallet i Oslo er det nærmere 5000 elever (37.1 prosent av elevpopulasjonen i Oslo). Videre ser vi at av disse 5000 elevene i Oslo går 1600 elever (tolv prosent av elevpopulasjonen i Oslo) i skoler hvor over 50 prosent elevene har rettigheter etter § 2-8 i opplæringslova. Det er derfor nødvendig å skille mellom skoler i Oslo og skoler i resten av landet i analysene.

3.2 Spesialundervisning i henhold til § 5-1

Tabell 3.3 og 3.4 viser andelen elever på skolen som mottar spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 og elever per undervisningsårsverk, fordelt på andel minoritetsspråklige elever ved skolen, i henholdsvis Oslo og resten av landet.

Tabell 3.3 Andel elever med spesialundervisning og elever per undervisningsårsverk fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik

	under 5 prosent	5 til 15 prosent	15 til 25 prosent	25 til 50 prosent	over 50 prosent
Andel spesped på skolen	6.34¹	7.53¹	8.84¹	14.45¹	10.54¹
Standardavvik	2.96	3.30	4.84	10.81	2.34
Elever per årsverk	14.88²	14.77²	13.57¹	12.83¹	12.34¹
Standardavvik	1.02	1.50	1.34	2.24	.92

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 3 laveste skårene (Cohens d)

Tabell 3.3 viser stor forskjell mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever og andel elever med rettigheter etter opplæringslova § 5-1 (Rett til spesialundervisning) i Osloskolen. Tabellen viser at alle gruppene er signifikant ulike hverandre og vi ser klart at det er en høy samvariasjon mellom andel minoritetsspråklige og andel elever med spesialundervisning. En korrelasjonsanalyse på skolenivå³ gir en positiv korrelasjonskoeffisient på .43 som indikerer en klar signifikant samvariasjon. Tabell 3.4 under viser de samme forholdene i skoler utenom Oslo. Der ser vi at forholdet mellom andel minoritetsspråklige elever og andel elever med elever med spesialundervisning er for det første mye svakere og for det andre motsatt av hvordan tilstanden i Osloskolen er. Utenom Oslo er korrelasjonskoeffisienten mellom andel minoritetsspråklige elever og andel elever med spesialundervisning negativ på .09.

³ Avgrenset til skoler på 7. og 10. trinn hvor under 50 prosent av elevene har rettigheter etter §5.1. det vil si at vi har tatt ut Spesialskoler – til sammen 132 skoler i Oslo og 2523 skoler utenom Oslo

Tabell 3.4 Andel elever med spesialundervisning og elever per undervisningsårsverk fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik

	under 2 prosent	2 til 5 prosent	5 til 10 prosent	10 til 25 prosent	over 25 prosent
Andel spesped på skolen	10.03²	10.44²	10.12²	9.12¹	7.35¹
Standardavvik	4.95	4.09	3.38	3.24	3.44
Elever per årsverk	12.10⁴	12.43²	11.84³	12.57²	11.96³
Standardavvik	2.33	2.05	1.93	1.95	1.41

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 laveste skårene (Cohens d)

³ signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 høyeste skårene (Cohens d)

⁴ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

Videre viser Tabell 3.3 at det i Oslo er en klar sammenheng mellom andel minoritetsspråklige på skolen og undervisningsårsverk per elev. Her er korrelasjonen negativ med en korrelasjonskoeffisient på .52 som betyr jo høyere andel minoritetsspråklige elever på skolen jo færre elever per undervisningsårsverk, noe som betyr høyere lærertetthet. I skoler utenom Oslo viser Tabell 3.4 derimot en positiv korrelasjon mellom andel minoritetsspråklige elever og antall elever per undervisningsårsverk med en korrelasjonskoeffisient på .14. Det vil si at det er en tilsynelatende positiv sammenheng mellom andel minoritetsspråklige elever og flere elever per undervisningsårsverk. Dette resultatet skyldes sannsynligvis at skoler med høy andel minoritetsspråklige er relativt større enn øvrige skoler, samt den negative sammenhengen mellom andel minoritetsspråklige og andel elever med spesialundervisning i skolene utenom Oslo. Resultatene her viser at forholdene i Osloskolen dermed i liten grad er sammenlignbare med resten av landet.

Dersom vi ser litt nærmere på resultatene så gir tabell 3.3 med tilhørende korrelasjonsanalyse inntrykk av at skoler med høy andel minoritetsspråklige har flere særskilte utfordringer enn det å ha høy andel minoritetsspråklige alene. Resultatene indikerer at skolene i Oslo er svært ulike og kan tyde på at rekrutteringsgrunnlaget til skolene er tydelig segregert både langs etniske og sosioøkonomiske skillelinjer (St.meld nr 31 2002-03), hvor vi får en opphopning av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, fattigdom og spesialpedagogiske behov. Vi vet at familiebakgrunn har avgjørende betydning for både skoleprestasjoner og utdanningsvalg (Hansen og Engelstad 2005, Steffensen og Ziade 2009), og at det er en sammenheng mellom økonomien i husstanden og elevenes motivasjon og resultater i skolen (St.meld. nr. 22 2010-11).

I analysene av Elevundersøkelsen og spesielt Osloskolen er det viktig å være bevisst at også osloskoler med høy andel minoritetsspråklige elever er svært forskjellige, noe vi har sett gjennom casestudien. Det handler om hvor skolen befinner seg geografisk og hvem de minoritetsspråklige familiene er. Den ene skolen i vår studie er i en etablert bydel preget av høy andel minoritetsfamilier som har bodd lenge i Norge, er i arbeid

og er godt integrerte. Dette gjenspeiles også i elevgruppa. Den andre skolen ligger i en bydel der det er en høy andel nyankomne, store barnefamilier og innvandrerfamilier med lav inntekt. Samtidig er det også elever fra familier med god økonomi og fra familier som skårer høyt på sosioøkonomiske variabler generelt. Imidlertid mangler midtsjiktet; de flytter gjerne ut av bydelen når økonomien til familien blir bedre. Forskjellene i elevgrunnlaget gjenspeiles til en viss grad i skolenes utfordringer, og variasjonene vil sannsynligvis også ha innvirkning på resultatene på indeksene på Skoleporten.

3.3 Indeksene på Skoleporten sett i sammenheng med andel minoritetsspråklige i skolen

Det er naturlig å forvente at skoler med høy andel med minoritetsspråklige elever har andre utfordringer enn skoler med lav andel minoritetsspråklige. Tabell 3.5 viser hvordan elever på ungdomstrinnet i skoler med ulik andel minoritetsspråklige *utenom* Oslo skårer på indeksene i Skoleporten.

Tabell 3.5 *Indeksene på Skoleporten fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik.*

	under 2 prosent	2 til 5 prosent	5 til 10 prosent	10 til 25 prosent	over 25 prosent
Trivsel med lærerne	3.84	3.86	3.87	3.86	3.92
Standardavvik	.79	.79	.80	.80	.80
Sosial trivsel	4.29	4.29	4.29	4.30	4.31
Standardavvik	.70	.71	.72	.71	.69
Mestring	3.80	3.79	3.79	3.81	3.83
Standardavvik	.65	.65	.65	.64	.64
Faglig utfordring	3.26	3.27	3.25	3.23	3.22
Standardavvik	.75	.75	.76	.76	.76
Elevdemokrati	3.37	3.37	3.40	3.41	3.37
Standardavvik	1.00	.99	1.01	1.00	1.08
Fysisk læringsmiljø	2.79	2.80	2.87	2.95	2.79
Standardavvik	1.00	.98	.99	.99	1.05
Mobbing på skolen	1.42	1.41	1.43	1.41	1.39
Standardavvik	.92	.91	.93	.92	.90
Motivasjon	3.87¹	3.88¹	3.89¹	3.91	4.04²
Standardavvik	.74	.74	.74	.73	.69
Faglig veiledning	3.21¹	3.21¹	3.26	3.28	3.45³
Standardavvik	.94	.94	.95	.96	1.01
Medbestemmelse	2.37	2.38	2.44	2.47	2.49
Standardavvik	.88	.89	.92	.95	.95
Karriereveiledning	3.48	3.50	3.55	3.48	3.46
Standardavvik	1.04	1.04	1.03	1.07	1.12

¹ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

² Signifikant forskjellig fra gruppene med de 3 laveste skårene (Cohens d)

³ Signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 laveste skårene (Cohens d)

Det vi legger merke til er at det knapt nok er forskjeller i verdi på indeksene. Vi ser imidlertid av tabellen at det er signifikante forskjeller mellom elever på skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige og elever på skoler med lavere andel minoritetsspråklige på indeksene *Motivasjon* og *Faglig veiledning*. Vi må imidlertid huske på at det er kun 0.5 prosent av elevpopulasjonen på ungdomstrinnet utenom Oslo som går på skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige og vi bør derfor tolke disse forskjellene med forsiktighet. Hovedinntrykket vi sitter igjen med fra tabell 3.5 er at utenom Oslo er det svært få forskjeller mellom elever på skoler med ulik andel minoritetsspråklige.

På skoler i Oslo er bildet betydelig annerledes. Tabell 3.6 viser hvordan skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i Oslo skårer på indeksene i Elevundersøkelsen. Tabellen under gir en interessant innsikt i forskjeller på hvordan

elever på ungdomstrinnet i Oslo har svart sett ut i fra andel av minoritetsspråklige elever på skolen.

Tabell 3.6 Indeksene på Skoleporten fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik

	under 5 prosent	5 til 15 prosent	15 til 25 prosent	25 til 50 prosent	over 50 prosent
Trivsel med lærerne	3.90	3.91	3.82	3.84	3.86
Standardavvik	.74	.78	.84	.81	.91
Sosial trivsel	4.36	4.36	4.25	4.30	4.25
Standardavvik	.68	.69	.75	.72	.80
Mestring	3.94	3.94	3.88	3.86	3.85
Standardavvik	.56	.62	.63	.64	.68
Faglig utfordring	3.31	3.24	3.20	3.19	3.20
Standardavvik	.73	.76	.77	.82	.84
Elevdemokrati	3.07³	3.20	3.16⁴	3.30⁵	3.41²
Standardavvik	.98	1.01	1.07	1.05	1.11
Fysisk læringsmiljø	2.71⁴	2.98⁵	2.68³	2.81²	3.18¹
Standardavvik	.90	.92	1.01	1.02	1.09
Mobbing	1.31⁴	1.32⁴	1.41	1.43	1.57²
Standardavvik	.79	.81	.94	.94	1.13
Motivasjon	4.00	3.97	3.91⁴	4.00	4.07⁵
Standardavvik	.66	.73	.76	.71	.73
Faglig veiledning	3.17³	3.25⁴	3.33	3.40⁵	3.46²
Standardavvik	.87	.90	.97	.99	1.06
Medbestemmelse	2.36⁴	2.48	2.50	2.54	2.63⁵
Standardavvik	.81	.88	.95	1.01	1.04
Karriereveiledning	3.29⁴	3.34⁴	3.46	3.50	3.60²
Standardavvik	1.09	1.07	1.05	1.07	1.09

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 laveste skårene (Cohens d)

³ signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 høyeste skårene (Cohens d)

⁴ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

⁵ signifikant forskjellig fra gruppen med lavest skåre (Cohens d)

Hovedinntrykket fra Tabell 3.6 overfor er at skoler med høyest andel minoritetsspråklige skårer relativt høyt på indeksene på Skoleporten. Ofte også høyere enn skoler med mindre andel minoritetsspråklige. Vi ser at for indeksene *Trivsel med lærerne*, *Sosial trivsel*, *Mestring* og *Faglig utfordring* er det ingen betydningsfulle forskjeller mellom elever i skoler med ulik andel minoritetsspråklige. Vi ser videre at elever i skoler hvor mer enn 50 prosent av elevene er minoritetsspråklige skårer betydelig høyere enn elever i skoler med lavere andel minoritetsspråklige (under 5 prosent og 15 til 25 prosent minoritetsspråklige) på indeksen *Elevdemokrati* og *Fysisk læringsmiljø*. Også elever i skoler med 25 til 50 prosent minoritetsspråklige skårer høyere på *Elevdemokrati* enn elever med under 5 prosent minoritetsspråklige. Elever

på skoler under 5 % minoritetsspråklige skårer betydelig lavere på *Fysisk læringsmiljø* sett i forhold til elever på skoler med mer enn 50 prosent minoritetsspråklige. Videre viser Tabell 3.6 at elever på skoler med over 50 prosent skårer signifikant høyere enn særlig elever på skoler med under 5 prosent minoritetsspråklige, på indeksene *Faglig veiledning*, *Medbestemmelse* og *Karriereveiledning*. I tillegg ser vi at elever på skoler med høyest andel minoritetsspråklige skårer høyere på indeksen *Motivasjon* enn hva elever på skoler med mellom 15 til 25 prosent minoritetsspråklige gjør. For å oppsummere kan vi si at fordelingene vi har presentert over gir oss et mye mer optimistisk bilde av skoler som har høy andel minoritetsspråklige elever enn det bildet som ofte blir presentert i media. Når det gjelder mobbing så viser tabellen at dette er den eneste variabelen i tabellen hvor elever på skoler med over 50 prosent minoritetsspråklige kommer negativt ut. Vi ser at elevene på slike skoler rapporterer om mer mobbing enn hva elever på skoler med under 5 prosent og elever på skoler med mellom 5 og 15 prosent minoritetsspråklige. Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapittelet.

De kvantitative dataene fra Elevundersøkelsen viser altså at det er variasjoner i skoler med høy og lav andel minoritetsspråklige i Oslo når det kommer til læringsmiljøvariabler, men dataene gir oss ikke forklaringer på *hvorfor* det er slik. Kvantitative flernivåanalyser som kontrollerer både for skoleegenskaper og en rekke individuelle bakgrunnsvariabler ville kunne gi oss en bedre forståelse av den nevnte variasjonen. Vi har ikke hatt datagrunnlag som forutsettes til å foreta en slik analyse. Derfor har vi heller forsøkt å belyse de nevnte sammenhengene med utgangspunkt i kvalitative data. Vi vil i det følgende belyse noen av disse forholdene og eventuelle forskjeller ved bruk av kvalitative data, teori og tidligere forskning på området. Vi vil starte med å se på lærerens evne til å utvikle positive relasjoner til elevene før vi går over til å se på lærerens evne til å lede klasse og undervisningsforløp. Vi skal deretter se nærmere på positive relasjoner og kultur for læring blant elevene, hvor vi også ser på mobbing.

3.3.1 Lærerens evne til å utvikle positive relasjoner til elevene

En god relasjon mellom lærer og elev er et viktig element i et godt læringsmiljø. Vi vet at lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkeltfaktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer som bidrar til personlig, sosial og faglig læring hos elevene (St.meld. nr 22 2010-11). Indeksene *Trivsel med lærerne*, *Faglig veiledning* og *Karriereveiledning* er alle indekser som kan være med på å si noe om relasjonen mellom lærer og elev. Vi ser at *Trivsel med lærer* ikke varierer på bakgrunn av andel minoritetsspråklige. På indeksene *Faglig veiledning* og *Medbestemmelse* ser vi imidlertid at det er signifikant forskjell mellom skoler med høy og lav andel minoritetsspråklige og at gjennomsnittsverdien er høyere, det vil si bedre, jo høyere andel minoritetsspråklige det er i skolen.

I de kvalitative intervjuene har vi fokusert på lærer-elev relasjon og hvordan denne har innvirkning på læringsmiljøet. Vi har spesielt fokusert på det spesielle på skoler med høy andel minoritetsspråklige, men ser at det i stor grad er «generelle beskrivelser» av en god lærer-elev relasjon som trekkes frem. Det er generelt lite fokus på at det er noe spesielt med lærer-elev relasjonen i skoler med høy andel minoritetsspråklige, noe som gjør at beskrivelsene av lærer-elev relasjon blir generelle beskrivelser.

Det vi finner i casestudien er at både elever og lærere er opptatt av lærer-elev-relasjonen og at beskrivelsene av lærer-elev relasjonen i stor grad er positive. Når lærerne beskriver arbeidsplassen sin som et godt sted å arbeide, har dette sammenheng med både det kollegiale og relasjonen mellom lærer og elev. Relasjonen mellom lærer og elev trekkes spesielt frem, og det å ha en god relasjon til elevene har stor betydning for lærernes trivsel. Sitatet nedenfor er beskrivende for oppfatningen blant lærerne vi har snakket med:

Vi er én gruppe, elevene opplever at vi er her for å gjøre en jobb sammen. Vi blir behandlet av elevene som mennesker, ikke kun som lærere, vi har en relasjon til elevene (Lærer skole 1)

I casestudien sier de skoleansatte at nøkkelen til suksess i skolen er et *positivt elevsyn*. Elevsynet ved en skole er viktig og de ser på elevene som mennesker som har ressurser. Fokuset er at *alle kan noe*, og lærerne er opptatt av å lete etter og utvikle elevenes sterke sider. Samtidig som det fokuseres på det positive hos elevene er det også fokus på tydelige grenser og forutsigbarhet. På en av skolene forteller lærerne at alle har felles retningslinjer og like konsekvenser, noe som gir trygghet og forutsigbarhet for både elever og lærere. Det positive fokuset kombineres med å stille krav til elevene, noe som ser ut til å være en viktig faktor for å få respekt fra elevene. En av lærerne som føler å ha lyktes med denne kombinasjonen sa:

Jeg gleder meg til hver dag på jobb. Det sitrer i meg ved frokostbordet fordi jeg gleder meg til å gå på jobb. Kombinasjonen av å bli sett på som en autoritet samtidig som at vi er venner gjør at jeg trives veldig godt (Lærer skole 1)

Som vi kan se av sitatene over er de av mer generell art og kunne også godt gjelde skoler med en liten andel minoritetsspråklige elever. Elevenes perspektiver på hva som skal til for å lykkes i å skape en god lærer-elev-relasjon er langt på vei sammenfallende med de skoleansattes beskrivelse. I likhet med lærerne aktualiserer elevene i liten grad sin egen og medelevenes etniske bakgrunn og det faktum at de går på en skole med høy andel minoritetsspråklige elever. Det er igjen generelle forklaringer som dominerer. Det å bli møtt med respekt, og å bli lyttet til fremholdes som viktige momenter for å skape en god relasjon.⁴ Elevene er videre opptatt av at relasjonen mellom lærer og elev er viktig både for at de skal trives på skolen og for at de skal være motiverte for skolearbeidet. To av elevene sa:

⁴ Det å bli lyttet til henger nært sammen med indeksen *Medbestemmelse*, som vi har vist til at er høyere ved skoler med høy andel minoritetsspråklige.

Lærerne har stor innvirkning på hvordan elevene har det. Vår lærer hjelper og engasjerer. Læreren er både lærer og kompis, nesten som en storebror. Han er ung, men samtidig erfaren på en måte. Han bryr seg om enkeltpersonene (Elev skole 2)

Nå har vi en lærer som har løftet opp hele klassen sosialt, faglig og på alle måter. Læreren har løftet oss fra null til ti (Elev skole 1)

Også andre studier viser at lærere som klarer å etablere en god relasjon til elevene ved for eksempel å vise respekt for elevenes egne initiativer, oppnår bedre resultater knyttet til elevenes læring, selvtillit, motivasjon og sosiale kompetanse (Nordenbo et al. 2008). Mange av elevene sier at relasjonen til lærer også har innvirkning på hvilke fag de synes er interessante, og flere kom med eksempler på at det å få ny lærer i et fag hadde gjort at de hadde fått interesse for et fag som de tidligere syntes var kjedelig.

Under samtalene med elevene uttrykte at de var generelt sett fornøyd med lærernes kompetanse og med oppfølgingen de får fra lærere, noe som er i samsvar med våre kvantitative funn. I Tabell 3.6 ser vi at elever i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever skårer høyere på indeksen *Faglig veiledning* enn skoler med lavere andel minoritetsspråklige elever. Det at elevene opplever at lærerne er gode på faglig veiledning kan handle om lærernes kompetanse. I intervjuene med rektorene og lærere beskrives det at lærerne i Oslo skolen generelt har høy kompetanse, at det satses mye på videreutdanning og at det generelt er *god tilgang på gode pedagoger*.

I tilknytning til beskrivelsene av en god lærer-elev-relasjon kommer det også mange beskrivelser fra elevene av hva som er en god lærer. Elevene forteller dette om en av lærerne de liker godt:

Han er en unik lærer, hans metoder er veldig gode. Men det har med personlighet å gjøre. Han bruker humor, snakker om seg selv, vi får frihet, men også tydelige grenser. Det er viktig at lærerne setter grenser, de må få respekt fra elevene. Denne læreren virket streng først, men nå har vi et mer åpent forhold (Elev skole 1).

Dette sitatet illustrerer hvordan elevene knytter den gode relasjonen til både lærerens gode metoder og det at læreren er en tydelig klasseleder. Ut fra de kvalitative analysene ser vi at viktige stikkord for å beskrive en god lærer er *faglig styrke, engasjement, variasjon i undervisningsmetoder, respekt og frihet under ansvar*. Elevenes oppfatning av en god lærer samsvarer med beskrivelser i fjorårets elevundersøkelse (Wendelborg et al. 2011 s.33).

Hvordan kan vi fortolke informantenes manglende fokus på det spesifikke ved skolene med høy andel minoritetsspråklige elever? Lærernes manglende fokus på elevenes etniske bakgrunn i deres beskrivelser av lærer-elev relasjoner kan fortolkes på flere måter. En fortolkning kan være at det kan være vanskelig for lærere å skille mellom elevene på basis av deres etnisitet og innvandringsbakgrunn ettersom det finnes så mange individuelle variasjoner i ulike grupperingene. Videre vil skolekontekster som

kjennetegnes med tett mellommetrisk kontakt gjøre at både elevene og lærerne begynner å se elevene med minoritetsspråklig bakgrunn med utgangspunkt i deres individuelle egenskaper, ressurser og deres unike personlighet. Dette vil være i samsvar med klassiske teorier om sosiale identiteter og annen forskning om mellommetriske relasjoner (Tajfel 1979; Valenta 2008). Dette er også i samsvar med tidligere undersøkelser der lærere ga klart uttrykk for at individuelle og relasjonelle egenskaper ved elevene gikk på kryss og tvers av etniske gruppene og minoritet-majoritetsdimensjonen, og at de måtte derfor ta utgangspunkt i hvert enkelt individ (Haugsbakken, Buland, Valenta, og Molden 2009; Buland og Valenta 2010). Dette kan gjøre at skoler velger å se alle elevene under ett og avviser å iverksette særskilte motiverende opplegg for minoritetsspråklige elever (Buland og Valenta 2010).

Tidligere kvantitativ forskning viser imidlertid at det er store forskjeller mellom minoritets- og majoritets elevene når det gjelder hvordan de klarer seg på skolen (Støren 2010; Bakken og Elstad 2012). Skoleresultater kan antas vil ha sammenheng med deres motivasjon, fravær og utvikling av gode lærer-elev relasjoner. I forlengelse av denne antakelsen vil en alternativ fortolkning være at det finnes spesifikke aspekter ved relasjoner i skoler der det er en stor andel minoritetsspråklige elever, men at lærerne vi intervjuet hadde en tilbøyelighet til å gi sosialt akseptable svar ettersom verdier om *positivt elevsyn* sto i motsetning til en problematisering av relasjonene med minoritetsspråklige elever. En kan ikke utelukke at det finnes en viss sannhet i begge fortolkningene.

Skoleansatte i casestudien trekker ikke frem spesielle strategier de har på grunn av at de er en skole med høy andel minoritetsspråklige. De er opptatt av at en god lærer-elev relasjon er viktig for læringsmiljøet og har i liten grad fokus på at det er noe spesielt med akkurat deres skole eller deres elever. Dette, sammenholdt med elevers og foreldres beskrivelser, kan tyde på at oppfatningene av en god lærer og viktige kvaliteter er de samme uavhengig av om det er skoler med høy eller lav andel minoritetsspråklige, og at elever generelt setter pris på de samme kvalitetene. En god lærer bryr seg om enkelte elevene uavhengig av gruppetilhørighet. Enkelt forklart så ser det ut til at en god lærer er en god lærer uansett.

Det er likevel verdt å legge merke til at skoler med høy andel minoritetsspråklige skårer høyt på enkelte variabler som er knyttet til lærer- elev relasjonen, som *medbestemmelse* og *faglig veiledning*. Dette kan ha sammenheng med lærertetthet (se Tabell 3.3), skolestruktur, lærernes engasjement eller elevsyn, og det er sannsynlig å tro at det er kombinasjonen av dette som gir et positivt utslag på enkelte læringsmiljøvariabler knyttet til lærer- elev relasjon. Vi skal diskutere dette nærmere i den sammenfattende diskusjonen i kapittel 3.6.

3.3.2 Lærerens evne til å lede klasse og undervisningsforløp

Vi vet at lærerens kompetanse i klasseledelse er en av de viktigste enkeltfaktorene for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer. Tabell 3.7 og 3.8 viser gjennomsnittsverdier på spørsmål om uro i klasserommet og arbeidsmiljø fordelt på andel minoritetsspråklige i skoler utenom Oslo og i Oslo.

Tabell 3.7 Spørsmål om uro og arbeidsmiljø fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik. (Høy verdi positivt)

	under 2 prosent	2 til 5 prosent	5 til 10 prosent	10 til 25 prosent	over 25 prosent
Q472 Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	2.78	2.78	2.72	2.75	2.80
Standardavvik	1.01	1.00	1.01	1.00	.98
Q474 Forstyrer du andre elever når de arbeider?	3.80	3.82	3.81	3.80	3.88
Standardavvik	.94	.94	.96	1.01	1.03
Q476 Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?	3.06	3.05	3.00	2.98	3.00
Standardavvik	1.09	1.10	1.11	1.12	1.16
Q5280 Jeg blir ofte forstyrret av andre elever når jeg arbeider på skolen.	3.19	3.20	3.17	3.16	3.31
Standardavvik	1.20	1.21	1.21	1.21	1.22
Q5285 Det er god arbeidsro i timene.	3.20	3.20	3.16	3.17	3.19
Standardavvik	1.17	1.17	1.18	1.18	1.20
Q5292 Elevene er stille og hører etter når læreren snakker.	3.18	3.19	3.14	3.15	3.27
Standardavvik	1.13	1.13	1.15	1.16	1.18
Q473 Følger du med og hører etter når lærerne snakker?	4.11	4.12	4.11	4.15	4.26
Standardavvik	.85	.85	.86	.84	.79

Tabell 3.8 Spørsmål om uro og arbeidsmiljø fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik (Høy verdi positivt)

	under 5 prosent	5 til 15 prosent	15 til 25 prosent	25 til 50 prosent	over 50 prosent
Q472 Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	3.03¹	2.82^{2,4}	2.71⁴	2.59³	2.61³
Standardavvik	.95	.98	1.02	1.03	1.06
Q474 Forstyrer du andre elever når de arbeider?	3.88	3.80	3.79	3.79	3.81
Standardavvik	.90	.99	1.05	1.09	1.17
Q476 Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?	3.22⁽²⁾	3.12	2.97⁴	2.90⁴	2.90⁴
Standardavvik	1.06	1.09	1.15	1.16	1.20
Q5280 Jeg blir ofte forstyrret av andre elever når jeg arbeider på skolen.	3.32	3.26	3.16	3.22	3.20
Standardavvik	1.19	1.20	1.23	1.23	1.26
Q5285 Det er god arbeidsro i timene.	3.44⁽²⁾	3.27	3.13⁴	3.08⁴	3.11⁴
Standardavvik	1.14	1.16	1.18	1.19	1.26
Q5292 Elevene er stille og hører etter når læreren snakker.	3.51¹	3.26⁴	3.11⁴	3.06⁴	3.05⁴
Standardavvik	1.11	1.14	1.16	1.18	1.23
Q473 Følger du med og hører etter når lærerne snakker?	4.24	4.18	4.12	4.16	4.22
Standardavvik	.75	.84	.85	.85	.89

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) laveste skårene (Cohens d)

³ signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 høyeste skårene (Cohens d)

⁴ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

⁵ signifikant forskjellig fra gruppen med lavest skåre (Cohens d)

Dersom vi først ser på skoler utenom Oslo ser vi at det er ingen betydningsfulle forskjeller i gjennomsnitt mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige for noen spørsmål. Dette er ikke tilfelle i Oslo. Tabell 3.8 viser at det er forskjell på spørsmålene ‘Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?’, ‘Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?’, ‘Det er god arbeidsro i timene’ og ‘Elevene er stille og hører etter når læreren snakker’. For disse spørsmålene er det elever som går på skoler med mindre enn fem prosent andel minoritetsspråklige som skiller seg positivt ut. Dersom vi ser Tabell 3.7 og 3.8 sammen, ser vi at skolene i Oslo med mindre enn fem prosent andel minoritetsspråklige også skiller seg fra samtlige skoler utenom Oslo på disse fire spørsmålene. Vi ser også at skoler med høy andel minoritetsspråklige i Oslo ikke skiller seg ut dersom vi sammenligner dem med skoler med lav andel minoritetsspråklige i skoler utenom Oslo. Det vil si at i forhold til spørsmål om uro i klasserommet er det skoler med mindre enn fem prosent minoritetsspråklige i Oslo som er forskjellig fra resten av landet. Denne forskjellen kan ikke tilskrives andel minoritetsspråklige på skolen, men skyldes nok at disse skolene ligger i meget ressurssterke områder – noe som også gjenspeiles i

skoleprestasjoner – hvor de samme skolene skiller seg positivt ut fra samtlige andre skoler med ulik andel minoritetsspråklige i Oslo og resten av landet (se kapittel 3.4).

Dersom vi ser tilbake på Tabell 3.3 (Kapittel 3.2) ser vi klart at det er samvariasjon mellom andel minoritetsspråklige og andel elever med spesialundervisning. Det er ulike grunner til at elever har spesialpedagogiske tiltak, og vi vet at atferdsproblemer og konsentrasjonsvansker kan være to av årsakene. Ut i fra den sterke samvariasjonen mellom andel minoritetsspråklige elever og andel elever med spesialundervisning, skulle en derfor kunne forvente en større forskjell i Tabell 3.8 enn hva som er tilfelle. I casestudien påpekte rektor på den ene skolen at det er lite generell uro, men at det jobbes spesielt med enkeltelever som kanskje har spesielle utfordringer. Dette ser vi også i en annen skole, hvor en av lærerne sier at det helt klart er utfordrende å jobbe ved denne skolen med tanke på det sosiale. På denne skolen beskrives det at det er mye sosiale problemer, og noen av elevene har så store problemer at det blir vanskelig for dem å gjennomføre en skolehverdag.

Kvalitative data antyder at disse elevene ikke nødvendigvis er elever med minoritetsspråklig bakgrunn slik samvariasjonen vi nevnte over kan fortolkes. Her bør det understrekes at vi ikke vet hvor mange av minoritetsspråklige elever får spesialundervisning ettersom vi ikke har hatt data over elevenes individuelle karakteristikk. En kan ikke utelukke at andel elever med spesialundervisning er høyere blant etnisk norske elever i skolene som har høy andel minoritetsspråklige elever, og at den nevnte samvariasjon er resultat av diverse spuriøse effekter. For eksempel kan det ikke utelukkes at høy andel elever med spesialundervisning og minoritetsspråklige i en skole skyldes at skolen er lokalisert i et marginalisert område der det bor mange innvandrere tett i tett med mange etnisk norske familier med sosiale problemer. Forskning blant annet fra Finland, viser at barn som kommer fra lavere sosiale lag, minoritetsfamilier og fra eneforsørgende familier er overrepresentert i spesialundervisning (Kivirauma et al. 2006). For å kunne utforske denne samvariasjonen på en mer presis måte forutsettes det at samvariasjonen kontrolleres for en rekke individuelle variabler, noe vi ikke har hatt datagrunnlag til å gjøre i denne rapporten.

3.3.3 Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene

Vi vet fra andre studier at et godt sosialt miljø er viktig for elevenes læring, trivsel og personlige utvikling (Nordenbo et al. 2008), og at positive relasjoner og kultur for læring blant elevene er grunnleggende for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø (Wendelborg et al. 2011, St.meld. nr. 22 2010-11). Vi ser av Tabell 3.6 at det ikke er noen betydningsfulle forskjeller i sosial trivsel knyttet til andel minoritetsspråklige. I casestudien har vi fokusert på hvorvidt høy andel minoritetsspråklige har innvirkning på det sosiale miljøet og eventuelt på hvilken måte. Vi ser her at mye er generelle betraktninger som vil være «vanlig» på de fleste skoler, men det er også noen betraktninger som er mer spesifikke for skoler med høy andel minoritetsspråklige.

Når det gjelder de generelle beskrivelsene kommer det frem at skolene i casestudien fokuserer mye på klassemiljø og sosialt miljø, og at det jobbes aktivt med å skape et

godt sosialt miljø på skolen. Skoleansatte beskriver at det sosiale miljøet er bra og en rektor sa: *Vi snakker hele tiden om hvordan vi vil ha det her.* Inntrykket er at det sosiale miljøet ved skolene er gjennomgående godt. Vi må huske på at på grunn av problemer med rekruttering av skoler, er det få skoler og informanter som er med i denne undersøkelsen, som kan gi oss et snevert datagrunnlag. Imidlertid sammenfaller informantenes beskrivelser med funn i andre studier av sosialt miljø i skolen (Haug 2004, Klette et al. 2008). Elevene opplever at lærerne er flinke til å ta tak i problemer som oppstår, og også foreldrene ytrer at de opplever at det er godt sosialt miljø på skolen. Når det kommer til kultur for læring i klassen finner vi i casestudien at det er variasjoner fra klasse til klasse.

Kultur for læring kan blant annet kobles til indikatoren *Motivasjon*. Vi ser av Tabell 3.6 at elever på skoler med høy andel minoritetsspråklige skårer høyere på *Motivasjon* enn elever på skoler med mellom 15-25 prosent minoritetsspråklige gjør. I casestudien forteller noen av informantene om klasser hvor elevene hjelper hverandre og hvor man har et felles fokus på å lære, mens det i andre klasser er vanskelig å skape den samme motivasjonen. Motivasjon er avhengig av en positiv holdning til utdanning og læring, og det er derfor viktig at skolen klarer å skape en elevkultur som støtter og verdsetter læring (St.meld.nr 22 2010-11). Skolene i casestudien setter i gang ulike prosjekter for å øke fellesskapsfølelsen i klassen, noe som er forankret i en oppfattelse av at et godt samhold i klassen skaper mer ro og bedre læringsmiljø. Det er også en del eksempler på at lærerne prøver å få «de flinke og motiverte» elevene til å dra med seg de mindre motiverte, noe de lykkes med i varierende grad.

Det sosiale miljøet ved en skole vil naturligvis kunne variere fra år til år. På den ene skolen sa de skoleansatte at variasjonene har sammenheng med elevgruppen, og at en til to elever kan utgjøre en stor forskjell. Elevenes syn på det sosiale miljøet på skolen er generelt positivt, men på en av skolene snakket de om at det er variasjoner mellom trinnene. Ei jente i tiende klasse på skole 1 beskrev at de har et *fantastisk* miljø hvor alle elevene er greie med hverandre. Hun sa: *Alle er tett, det er ikke grupperinger og sånt. Vi er triste for at vi skal slutte.* Ei jente i niende klasse på samme skole fortalte at de ikke har like godt samhold som de har i tiende trinn. De forteller at det noen ganger er mobbing og diskusjoner, og at det finnes grupperinger i klassen og på trinnet. Det er både jentegrupper og guttegrupper. Nettopp grupperinger har vært et sentralt spørsmål i casestudien og vi har spurt både skoleansatte, elever og foreldre om de ser grupperinger med bakgrunn i religion, kultur, etnisk opprinnelse eller språk. Likevel klarte vi å indikere få ”mangfoldsspesifikke” beskrivelser som kan være særegne for skoler med høy andel minoritetsspråklige elever. Elevene var generelt lite opptatt av bakgrunn, og de reflekterte lite eller ingenting over at bakgrunn kan ha noen innvirkning på det sosiale miljøet. Elevene forteller at gruppene er satt sammen etter hvilke interesser de har, ikke religion, kultur eller etnisk bakgrunn. Dette er også oppfatningen blant de skoleansatte på skole 1. Rektor sa:

Det sosiale miljøet handler ikke om etnisitet, elevene er så vant til det (...) Det er ikke et spesielt mønster, grupperinger, eller at visse nasjonaliteter henger sammen. Det er ingen grupperinger med bakgrunn i kultur eller religion. Vi har

så mange ulike kulturer i mange klasser, så vi ser ikke grupperinger knyttet til dette (Rektor skole 1).

På skole 2 opplever de i større grad at det er en gruppering med utgangspunkt i bakgrunn, noe som har vært en økende tendens i det siste. Rektor sa:

Vi har sett en liten utvikling i det siste, hvor det har vært mer en gruppering. Hvor de som er etnisk norske ikke er sammen med de som ikke er etnisk norske (...) og det skyldes jo ofte at de kjenner hverandre fra før. At de går med dem de er kjent med og som de bor sammen med (Rektor skole 2)

I følge rektor viser denne grupperingen av elever seg spesielt blant jentene. Guttene kan være sammen med hvem som helst hvor som helst, men jentene grupperer seg. Det går mye på interesse, men også andre forhold. De ser en tendens til at avstanden øker blant jentene når de blir eldre, og kobler dette til hva de får lov til på fritiden. En av lærerne sa:

I friminuttene og utenfor skolen så er det nok litt grupperinger, spesielt med jentene. Men blant guttene så er det nok mye mindre. Det handler kanskje om friheten som guttene har i forhold til jentene også, for det merker jeg i vertfall i klassen min. Det har vært en konstellasjon med norske og pakistanske jenter, men den har blitt oppløst fordi de merker at fritiden er så annerledes. Altså på skolen går det fint, men utenfor skolen blir det vanskelig fordi de har så forskjellige regler hjemme rett og slett (Lærer skole 2)

Kvalitative data indikerer forskjellige grunner til grupperinger. I tillegg til de faktorene som informantene nevner kan det være en større tendens til grupperinger blant elevene som kommer rett fra mottaksklasser og ikke har lært seg godt norsk enda, enn blant norskfødte med innvandrerforeldre. Det ser da ut til at felles språk kan være basis for grupperingene.

Informantene over indikerte at jentene med minoritetsspråklig bakgrunn har tendens til å gruppere seg. Ved den supplerende skolen opplever de imidlertid det motsatte: at det er mer grupperinger blant guttene enn blant jentene. På denne skolen knyttes grupperingene i større grad til språk og felles språk enn på skole 2. Den supplerende skolen har en stor elevgruppe med samme språkbakgrunn, og de ser at det er en tendens til at disse holder sammen i friminuttene, spesielt guttene. Informantene antyder at når elevene snakker sammen på sitt eget morsmål er det vanskelig for andre å «slippe inn» i gruppa. På dette punktet samsvarer våre data med funn fra andre undersøkelser som antyder at slike grupperinger kan virke (selv)ekskluderende og samt virke negativt på det sosiale miljøet på skolen (Hagelund 2010). I likhet med skoler i Hagelunds undersøkelse prøver skolene i casestudien å mestre denne utfordringen. Skolene vurderer nå å være mer tydelig på at det er ønskelig at elevene snakker norsk når de er på skolen. I likhet med Hagelund (2010) så vi i casestudien at regler og føringer knyttet til språk er forskjellig fra skole til skole. På skole 1 har de en regel om at de ikke kan snakke morsmål i timene, kun med tospråklig lærer. Dette handler om at de ikke ønsker at noen skal føle seg utenfor og også fordi fokus er på norsk og begrepsforståelse i samtlige timer. På skole 2 oppfordrer de også elevene til å

bruke norsk, men det er ingen policy på dette. De sier at de var strengere på dette før og at de kanskje burde vært tydeligere enn de er.

Et annet forhold som ble nevnt i forbindelse med det sosiale miljøet på skolen var at reglene hjemme kan være forskjellige. På skole 2 opplevde de i tillegg at en del av elevene med innvandrerbakgrunn kunne ha flere oppgaver hjemme enn de etnisk norske. Dette kunne påvirke deltakelse på fritiden, men ser ut til å ha liten direkte innvirkning på det sosiale miljøet på skolen.

På en av skolene snakker de om at de merker lite til det etniske mangfoldet i det daglige, men at de merker det når de skal arrangere overnattingsturer, svømming og så videre. Da må det tenkes litt nytt og de må finne noen praktiske løsninger på dette. Utover dette trenger de ikke ta spesielle hensyn, forteller de. Det viktigste er at elevene får delta og være med på det som er målet med undervisningen. Det som kjennetegner skolene i casestudien, og kanskje skolene med høy andel minoritetsspråklige elever generelt sett, er at skoleledelse og lærere ofte inntar en praktisk og løsningsrettet innstilling i sin håndtering av utfordringer knyttet til kulturell og etnisk mangfold i den daglige gjennomføringen av skolens overordnede oppgaver. På dette punktet er våre funn igjen i samsvar med utsagn fra informanter fra andre studier gjort i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever (Hagelund 2010).⁵ Informantene understreker samtidig at det er viktig at skolen tilrettelegger på en sånn måte at elevene ikke føler at de går glipp av noe, for eksempel ved at man begrenser overnattingsturer. På en av skolene sa en forelder vi snakket med at de nå skulle ta en diskusjon på dette ettersom de opplever at det store mangfoldet i skolen der mange hensyn må tas, i visse tilfeller kan føre til utfordringer når det gjelder elevenes deltakelse i forskjellige aktiviteter. Det var ikke sikkert at dette kom til å føre til noen endringer, men de mente at det var viktig med en åpen diskusjon rundt dette temaet.

Oppsummert ser det ikke ut til at det er veldig annerledes utfordringer i skoler med høy andel minoritetsspråklige. De utfordringene som dukker opp blir tatt tak i og man velger praktiske løsninger.

Mobbing

Det er naturlig å tenke at det er en sammenheng mellom sosial trivsel og mobbing på en skole. Når det gjelder mobbing så viser imidlertid Tabell 3.6 at dette er den eneste variabelen i tabellen hvor elever på skoler med over 50 prosent minoritetsspråklige kommer negativt ut. Vi ser at elevene på slike skoler rapporterer om mer mobbing enn hva elever på skoler med under 5 prosent og elever på skoler med mellom 5 og 15 prosent minoritetsspråklige (se også kapittel 5). Hvordan kan vi fortolke dette funnet? Den ene mulige fortolkningen kan baseres på den sosialpsykologiske teorien om

⁵ Som en av Hagelunds informanter sa bør formålet med svømmeundervisning for alle være å lære å svømme, ikke det å lære å være komfortable i badetøy sammen med folk fra motsatt kjønn (Hagelund 2010: 90).

utgrupper og mellommetnisk samhandling (Tajfel 1987). Kan mobbingen i skolene som preges av stor andel minoritetsspråklige elever forklares med at elevene som hører til forskjellige etniske grupper fremstår som utgrupper til hverandre? Alternativt kan en anta at skolene som har stor andel minoritetsspråklige elever som regel er plassert i marginaliserte områder som preges av store sosiale problemer, noe som også kan innvirke på relasjoner mellom elevene. Vi har prøvd å utforske disse to antakelsene i casestudien. I casestudien har vi stilt spørsmål relatert til mobbing, både generelt og med spesielt fokus på om høy andel minoritetsspråklige har innvirkning på mobbing. Våre kvalitative data støtter imidlertid ikke de nevnte antakelsene. De fleste skoleansatte ble faktisk svært overrasket over at vi fant en høyere andel mobbing på skoler med høy andel minoritetsspråklige elever, og sa at dette ikke var en beskrivelse de kjente seg igjen i. Flere av informantene sa at dette funnet var overraskende og at de egentlig hadde trodd at det var motsatt.

Informantene i casestudien opplever i liten grad at mobbing er et utbredt problem på deres skole. Begge Oslo skolene jobber aktivt med prosjekter knyttet til respekt for hverandre, de har laget felles regler for alle ved skolen og det er arbeidsgrupper bestående av elever, lærere og ledelse som samarbeider om å utvikle felles kjøreregler. Selv om den ene skolen ikke har et spesielt «mobbeprogram» de benytter, arbeider de aktivt med disse områdene. De har klare systemer og rutiner for arbeidet samt at de hele tiden arbeider aktivt med det forebyggende arbeidet mot mobbing, vold og rasisme.

Også elevene i casestudien sier at de opplever at det er lite mobbing på skolen, men de er bevisste på at mobbing kan forekomme. De forteller at lærerne snakker om mobbing i klassen, men de opplever at de fokuserer for mye på fysisk mobbing og for lite på den mobbingen som ikke er så lett å se, og som det foregår mest av.

Elevene er opptatt av at det er viktig å ha noen å si i fra til, og at de voksne må lytte når de forteller om mobbing. Ved en skole fortalte noen av elevene om et tilfelle hvor de hadde opplevd uønskede tilnærminger fra en lærer, uten at dette hadde blitt tatt tak i. En av elevene hadde også selv opplevd å bli mobbet for noen år siden, og sa:

Jeg har opplevd det selv og jeg veit at det foregår. I mitt tilfelle ble det veldig dårlig håndtert. Det foregikk i et halvt år og det ble ikke håndtert på en god måte i det hele tatt... men andre tilfeller, som venninner har fortalt om så har det gått bedre (...) Det gikk mye på læreren, det har veldig mye å si (Elev skole 2).

Dette viser at det kan være variasjoner fra lærer til lærer knyttet til hvilken oppfølging elevene får når de sier i fra om mobbing, noe som flere elever påpekte. Dette gjør at det er viktig med rutiner som sikrer god oppfølging og lik oppfølging for alle. Det kan også være en fordel at det er tydelig hvem elevene kan henvende seg til, og at de har flere mulige kontaktpersoner.

Likevel, om mobbing forekommer er det generelt en oppfatning blant de skoleansatte at høy andel minoritets elever senker mobbing. De har ikke opplevd mobbing med utgangspunkt i bakgrunn, religion eller kultur. Stikkord som går igjen blant de

skoleansatte og elever på disse skolene når de skal beskrive det sosiale miljøet er: toleranse, solidaritet, takhøyde og lite press på merkeklær. De skoleansatte sier at i de tilfellene hvor det er mobbing er kanskje dette mest mellom de etnisk norske elevene. Men en henvisning i tidligere forskning om etnisk mangfold og sosial kapital (Coleman 1988; Portes and Rumbaut 2006) kan en anta at denne angivelige forskjellen kunne forklares med at elever med en bakgrunn i diverse etniske miljøer har stor solidaritet innad i sine etniske grupper. Hvis disse elevene i tillegg handler under en større grad av sosial kontroll og sanksjonering fra voksne kan dette i sum redusere mobbingen innen de tette etniske nettverk. Vi kan ikke utelukke at slike prosesser finner sted i enkelte tilfeller, men intervjuene i casestudien gir oss i liten grad informasjon om slike årsakssammenhenger.

En annen mulig forklaringsmodell kan relateres til ulik begrepsforståelse og forskjeller i oppfatning av mobbe-begrepet. Vi vet fra casestudiene at skolene jobber mye med begrepsforståelse. Lødding og Vibe (2010) mener å ha funnet en viktig forklaring på forskjellen i hvordan elevene avgrenser mobbing som fenomen. De fant at elevene ved skoler med minst mobbing har levert tekster som neste uten unntak poengterer at mobbing er erting eller plaging *over tid*, ikke en engangshendelse. På skolene med mest mobbing finner de at elevene forteller om mange ulike former for fysisk og psykisk plaging fra andre som eksempler på mobbing, men at nesten ingen av tekstene understreker at mobbing kjennetegnes ved *gjentakelse*. De kan ikke si sikkert hvorvidt dette er typisk for elever som får særskilt norskopplæring, men de kan ikke utelukke at disse elevene overser denne presiseringen i definisjonen som er gitt i Elevundersøkelsen. De skriver videre at dette kan være et viktig bidrag til å forklare hvorfor det er flere elever som rapporterer om mobbing ved skoler hvor mange av elevene får særskilt tilrettelagt norskopplæring (Lødding og Vibe 2010 s.17).

3.4 Innsats, indre motivasjon og karakterer

Vi skal nå se nærmere på hvordan elever på skoler med ulik andel minoritetsspråklige skårer på indeksene *Innsats*, *Indre motivasjon* og *Karakterer*. Vi vet fra tidligere at det er en sterk sammenheng mellom disse tre forholdene ved at indre motivasjon påvirker innsats som igjen påvirker karakterer (se eksempelvis Wendelborg et al. 2011).

Tabell 3.9 Indeksene Innsats, Indre motivasjon og karakterer fordelt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet utenom Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik

	under 2 prosent	2 til 5 prosent	5 til 10 prosent	10 til 25 prosent	over 25 prosent
Innsats	3.72	3.72	3.76	3.77	3.80
Standardavvik	.87	.88	.87	.86	.92
Indre motivasjon	3.21	3.20	3.29	3.31	3.25
Standardavvik	.98	1.00	.99	1.00	1.02
Karakterer	3.92	3.89	3.87	3.91	3.84
Standardavvik	.80	.82	.82	.81	.78

Tabell 3.9 viser at for landet utenom Oslo er det ingen forskjeller mellom innsats, indre motivasjon og karakterer med utgangspunkt i andel minoritetsspråklige på skolen. Imidlertid ser vi også her at det er forskjeller mellom skolene utenfor Oslo og skoler i Oslo. Tabell 3.10 under viser at elever på skoler med høyest andel minoritetsspråklige på ungdomstrinnet skårer signifikant høyere på *Innsats* enn elever på skoler med 15 til 25 prosent minoritetsspråklige og på *Indre motivasjon* enn elever på skoler med under 25 prosent minoritetsspråklige.

Tabell 3.10 Indeksene Innsats, Indre motivasjon og karakterer for delt på skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever i Oslo. Gjennomsnitt og standardavvik

	under 5 prosent	5 til 15 prosent	15 til 25 prosent	25 til 50 prosent	over 50 prosent
Innsats	3.88	3.84	3.71⁴	3.82	3.94⁵
Standardavvik	.82	.83	.89	.85	.86
Indre motivasjon	3.49⁴	3.43⁴	3.37⁴	3.51	3.70²
Standardavvik	.93	.94	1.00	.99	.98
Karakterer	4.19²	4.13²	3.97^{3,5}	3.85³	3.76³
Standardavvik	.65	.73	.79	.82	.83

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) laveste skårene (Cohens d)

³ signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) høyeste skårene (Cohens d)

⁴ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

⁵ signifikant forskjellig fra gruppen med lavest skåre (Cohens d)

Tendensen i Tabell 3.6 og 3.10 er at elever på skoler med høyest andel minoritetsspråklige skårer overraskende høyt på læringsmiljøvariabler, samt *Innsats* og *Indre motivasjon*. Imidlertid ser vi i siste rad i Tabell 3.10 at dette tilsynelatende ikke gir seg utslag på skoleprestasjoner målt i egenrapporterte karakterer. Tabell 3.10 gir et inntrykk av en nærmest lineær negativ sammenheng mellom karakterer og andel minoritetsspråklige på skolen.

Det kan være ulike forklaringer på dette. Blant nyankomne minoritetsspråklige elever kan begrensede norskkunnskaper være én mulig forklaring. Andelen minoritetsspråklige elever på skolen er i Elevundersøkelsen angitt ut fra hvor mange av elevene som har vedtak etter Opplæringslovens § 2-8. Dette betyr at andelen minoritetsspråklige er angitt ut fra hvor mange som er vurdert å ha behov for særskilt norskopplæring fordi de ikke har tilstrekkelig kunnskap i norsk til å følge den ordinære undervisningen. Dette betyr at mange av elevene på skolen har begrensede norskkunnskaper. Begrensede norskkunnskaper vil naturlig nok ha innvirkning på mulighetene for å oppnå gode karakterer i flere fag. Det er også viktig å være bevisst på at det å lære språk er en lang prosess. Mange barn lærer det "dagligdagse" språket relativt fort, men det tar ofte lengre tid før de har norskkunnskaper på et akademisk nivå (Cummins 2000). Hvor lang tid man bruker på å lære språk er individuelt, og vil påvirkes av mange ulike faktorer, men det synes å være enighet om at unge trenger 5-7

år før de behersker akademiske ferdigheter i det nye språket (Bakken 2007, Cummins 2000, NOU 2010).

Når man skal vurdere disse tallene er det viktig å ha i tankene at skolene i Oslo er tydelig segregerte langs både etniske og sosioøkonomiske skillelinjer (St.meld. nr. 31 2002-2003), og at man får en opphopning av elever med minoritetsspråklig bakgrunn, fattigdom og spesialpedagogiske behov. Dette betyr at skolene med høy andel minoritetsspråklige mest sannsynlig også har en høy andel elever med spesialpedagogiske tiltak, uten at de er minoritetsspråklige.

Gjennom casestudien kommer det frem at skolene jobber svært bevisst med både begrepsinnlæring og forforståelse. Et viktig moment som kommer fram blant lærerne er imidlertid at begrepsforståelsen ikke kun er svak hos minoritetsspråklige elever, men at dette er en utfordring som også gjelder mange av de etnisk norske elevene. Dette gjør at de har fått en økt bevissthet på begrepsinnlæring for *alle* elever. Ekstra fokus på begrepsinnlæring har på en måte blitt en del av alle fag, og en av lærerne sa:

Vi stopper opp ved begreper for å sjekke at elevene forstår. Det er sjelden de får med seg leselekser som de ikke klarer å forstå, som vi ikke har gått gjennom. Dette er viktig, så vi har et stort fokus på dette, viktig i forhold til mestringsfølelse. Vi går gjennom stoff og snakker sammen om det. Samtaler om ting for å sikre oss at folk forstår.

En av rektorene sier at de tidligere har oversett at deres elever mangler forforståelse på flere områder, og at de nå prøver å ta dette på alvor. De jobber mye med forforståelse og opplever at dette er med på å skape diskusjoner som bidrar til å trigge alle, både sterke og svake elever. Det gjennomgående fokuset på begrepsinnlæring er et eksempel på at tiltak som i utgangspunktet ble utløst av høy andel minoritetsspråklige gir gevinst for alle.

Skolene med høy andel minoritetsspråklige elever er skoler som ofte befinner seg i deler av byen der det bor familier med lavere inntekt og lavere utdanning. Forskningen viser at disse individuelle sosialbakgrunnsvariablene innvirker på skolekarakterer (Bakken og Elstad 2012). For å kunne foreta en mer presis analyse, som kunne skjelne mellom påvirkningene på skolenivå og de nevnte individuelle bakgrunnsvariablene, forutsettes det at en gjennomfører mye mer omfattende kvantitative analyser enn det som var hensiktsmessig i denne rapporten.

3.5 Samarbeid mellom hjem og skole

Et godt samarbeid mellom hjem og skole er et viktig grunnlag for å skape et godt læringsmiljø. Det er klare holdepunkter for at foreldres positive holdning til utdanning og læring, og et godt samarbeid mellom hjem og skole er gunstig både for elevenes læringsmiljø, motivasjon for læring og læringsresultater (St.meld. nr. 22 2010-11). Hovedbildet forskningen tegner er at jo eldre elevene blir, desto dårligere vurderes samarbeidet mellom hjem og skole. Kunnskapsdepartementet (St.meld. nr. 22 2010-11) har på bakgrunn av dette påpekt at styrket foreldreengasjement og utvikling av

godt samarbeid mellom hjem og skole er et viktig ledd i arbeidet for et bedre ungdomstrinn. I forskrift til opplæringsloven § 20-1 er det understreket at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen i arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø og for å skape gode læringsresultater.

Vi finner i casestudien at det er bred enighet blant både rektorer, lærere, foreldre og elever om at samarbeidet mellom hjem og skole er viktig. Skoleansatte forteller om økt satsning på samarbeidet, og det ser ut til at det generelt er stor bevissthet om viktigheten av foreldresamarbeid. På begge Oslo skolene snakker rektor og lærere om at det er viktig å få en god start, og skolene inviterer derfor foreldrene ved skolestart. Foreldrene får da informasjon om skolen, lærere og de får møte de andre foreldrene. På en av skolene har de også tatt direkte kontakt med foreldrene til de nye elevene på skolen, allerede to uker etter skoleoppstart.

De skoleansatte i casestudien har ulike erfaringer knyttet til å jobbe med foreldresamarbeid. Mens noen har beskrevet at foreldresamarbeid delvis kan være både utfordrende og tidkrevende, beskriver andre at de opplever at samarbeidet med hjemmet stort sett er greit. Det som er gjennomgående i vårt materiale er at de skoleansatte opplever samarbeidet som nyttig når samarbeidet først er etablert. Denne erkjennelsen ser ut til å være en viktig motivasjonsfaktor for å jobbe med foreldresamarbeid, også i de tilfellene hvor samarbeidet kan være utfordrende i starten. En av rektorene er opptatt av å understreke at foreldrene er positive når de tar kontakt med dem, og at det derfor er viktig å få dem på banen:

Foreldrene er særdeles positive (...) jeg har aldri opplevd noe annet enn positivt, uansett hva jeg ringer for. Spesielt når vi ringer til de som ikke er etnisk norsk. Problemet er at de sitter og venter på at vi skal ta kontakt. De kommer ikke hvis ikke vi stiller krav (Rektor skole 2).

Også blant elevene er det gjennomgående enighet om at det er viktig at foreldrene engasjerer seg i deres skolehverdag. En av mødrene vi intervjuet hadde tanker om at elevene på ungdomstrinnet egentlig ikke ønsker at foreldrene skal involvere seg så mye, men elevene vi intervjuet ytrer det motsatte. Sitatet nedenfor, som det var enighet om blant informantene i gruppeintervjuet, er på mange måter beskrivende for elevenes holdning til samarbeidet mellom hjem og skole:

Det er viktig at foreldrene også følger opp og motiverer, det er ikke bare opp til skolen.

Sitatet viser at elevene mener at det er viktig at foreldre følger dem opp. Elevene på den ene skolen forteller at ett av trinnene *sliter*, og her mener elevene at foreldre burde vært mer dratt inn i forhold til elevenes motivasjon. Dette tyder på at elevene mener at foreldrene er viktig med tanke på å skape en god motivasjon. De sier at dette ikke bare er opp til skolen, men at *foreldre må involveres*.

Skolene i casestudien benytter ulike tilnæringsmåter for å holde foreldre oppdaterte på hva som skjer i skolehverdagen, og for å motivere foreldre til å engasjere seg i

skolearbeidet. På en av skolene er det eksempel på en lærer som sender ukentlige tilbakemeldinger til foreldrene i klassen hun har ansvar for. Et av de mer vanlige verktøyene er imidlertid «Fronter». Dette brukes til å kommunisere med foreldre, men flere ytrer usikkerhet med tanke på hvor mange av foreldrene som faktisk benytter det. En av lærerne sa:

Vi bruker fronter da, det legges ut ukeplaner. Og de har tilgang via elevens passord og vi oppfordrer foreldre til å gå inn der ukentlig og følge med. Men vi vet jo ikke hvor mange som gjør det (Lærer skole 1)

Elevene på den ene skolen mente at foreldrene i liten grad brukte Fronter. De sa: *foreldrene har tilgang til Fronter, men lite antall bruker det. Ikke alle forstår det, heller. Foreldre tenker sikkert at vi er store nok og at vi tar ansvar.* Dette bekreftes av en av foreldre vi intervjuet som sa at skolen bruker Fronter, men at dette ikke har fungert etter intensjonen. Våre informanter antydte at ved bruk av Fronter som kommunikasjonsverktøy er det viktig å være bevisst på at dette ikke nødvendigvis er et verktøy som kan brukes av alle. For å ha mulighet til å bruke Fronter kreves både datakunnskaper og språkkunnskaper, og ved utstrakt bruk av Fronter i kommunikasjonen mellom hjem og skole kan enkelte miste viktig informasjon.

Det store fokuset på samarbeid er et signal om at skoleansatte ser at foreldrenes involvering er viktig for elevenes skolesituasjon. De skoleansatte prøver ut nye tilnæringsmåter og metoder for å bedre samarbeidet og kommunikasjonen mellom skole og hjem, og en av lærerne fortalte dette:

Nå er de nødt til å engasjere seg. Elevene får med seg ting hjem som de skal forberede seg på før de kommer til utviklingssamtalen, og vi oppfordrer elevene til å vise dette hjemme og at det skal være en dialog hjemme før de kommer på utviklingssamtale (Lærer skole 1)

Rektorene sa at de føler at de langt på vei lykkes i å involvere foreldre og sa:

Vi får mer og mer engasjerte foreldre (...) kjempepositivt. Det er jo det vi gjerne vil (Rektor skole 1).

Likevel er de opptatt av at de kan bli enda bedre, og på den ene skolen skal de nå utvikle SMS-tjenester som skal gjøre kommunikasjonen mellom hjem og skole lettere. SMS har også vært fremholdt som en viktig kommunikasjonskanal mellom skole og hjem i andre studier (Paulsen et al. 2011), men casestudien indikerer at det er viktig å være bevisst eventuelle språklige barrierer.

Ulike tiltak og strategier som er iverksatt i skolene viser tydelig at samarbeid med hjemmet sees på som en ressurs. Det å ha godt samarbeid med hjemmet anses av mange å være helt nødvendig for å skape en god skolehverdag. Gjennom analysen finner vi at hjemmet kan fungere som positiv forsterker på den ene siden og sanksjon mot uønsket oppførsel/atferd på den andre siden. Det er flere eksempler hvor skolen bygger relasjoner med hjemmet og bruker hjemmet som positiv forsterker, både når det gjelder oppførsel og motivasjon. Et konkret eksempel på dette er når skolen sender

beskjed hjem når elever har gjort noe bra. I tillegg ser det ut til at kontakt og oppfølging opp mot hjemmet generelt sett anses å være en indirekte positiv forsterker, ved at det er en grunnleggende oppfatning av at et positivt samarbeid mellom hjem og skole er bra for elevene på ulike måter. Vi så mange eksempler på dette i datamaterialet, og dette sitatet fra en av rektorene er illustrerende i så måte:

Det å ha de på lag gjør at vi står mye sterkere. Uten at vi klarer å få dem på lag så får vi det rett og slett ikke til... Vi merker hvor betydningsfull den kontakten er (Rektor skole 2).

Eksempler på tilfeller hvor hjemmet benyttes som sanksjon kan være tilfeller hvor lærere ringer hjem til foreldre ved fravær, at foreldre må underskrive på at lekser er gjort eller at skolen kontakter hjemmet ved gjentatte tilfeller av uro i klasserommet. I disse tilfellene rapporteres uønsket oppførsel til hjemmet med den hensikt at hjemmet skal sette i verk sanksjoner for å endre elevens oppførsel.

På tross av både positiv innstilling til samarbeid og en egen plan for samarbeidet mellom skole og hjem er det variasjoner når det kommer til hvor mye innsats som legges i å skape eller opprettholde et godt samarbeid med foreldrene, både fra skole til skole og fra lærer til lærer. Spesielt på en av skolene ser det ut til at samarbeidet mellom hjem og skole er mer «tilfeldig». På denne skolen forteller en forelder at det har vært mye fokus på samarbeidet mellom skole og hjem, men at det likevel er store variasjoner i tilbakemeldinger og hyppighet i kontakten ut i fra hvilken lærer barna har. Informanten sier at det er veldig personavhengig og at det rett og slett er veldig opp til læreren. På de andre skolene oppleves det at den felles strategien skolen har for samarbeid med hjemmet i større grad er gjennomgående. På den ene skolen opplever både rektor, lærere, elever og foreldre at det er et felles fokus på åpenhet, gjensidighet og tilpasning/ tilrettelegging i samarbeidet mellom hjemmet og skolen.

For å oppsummere kan vi si at casestudien antyder at skolene vektlegger samarbeid mellom skole og hjem. Samtidig kunne vi antyde en diskrepans mellom ledelsens uttalte mål og variasjoner i hverdagspraksiser på bakkenivå, noe som ofte betinges av den enkelte lærerens kompetanse på dette området. I St.meld.nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* påpekes det at en del lærere ikke føler at de har kunnskap om hvordan de bør gå fram for å skape et godt samarbeid. Videre påpekes det at det ser ut til at mange skoler ikke har et avklart forhold til samarbeidet, og at ansvaret legges på den enkelte lærer, som må finne egne løsninger. På en av skolene fortalte rektor at de hadde ansatt en person som jobber spesielt med foreldresamarbeid. I tillegg har ansvaret blitt løftet opp på et mer overordnet nivå ved at rektor i større grad tar del i samarbeidet mellom skole og hjem enn tidligere. Bakgrunnen for dette var at det å jobbe godt med skole- hjem samarbeidet er tidkrevende, i tillegg til at rektor så at det var behov for *en annen type kompetanse* i dette arbeidet enn det lærerne har.

I tilknytning til skoleansattes erkjennelse av at et godt samarbeid mellom skole og hjem kan gi positive effekter for elevene sier noen at det burde stilles større krav om at foreldre skal møte opp og involvere seg. En av lærerne sier: *Vi forventer at foreldre skal engasjere seg i hva de gjør på skolen* (Lærer skole 1). En annen lærer mener at

det å få foreldrene til å komme i stor grad handler om kommunikasjon, eller mangel på sådan. Også en av foreldrene snakker om forventninger, og sier:

Skolen kan bli mye bedre til å fortelle foreldre hva skolen forventer av dem og hva de kan forvente av skolen. Men det gjelder sikkert alle skoler.

Sitatet viser til etterspørsel av mer gjensidighet i relasjonen mellom skole og hjem, og nettopp gjensidighet er et viktig stikkord i samarbeidet mellom hjem og skole. Mange foreldre føler seg fremmede i skolen fordi de ikke forstår skolens «språk» (Hattie 2009), og mange er ukjente med samarbeidstradisjonene.

Ett av temaene som nevnes av mange informanter i forbindelse med samarbeidet mellom hjem og skole er foreldremøter. Flere av de skoleansatte snakket om at det kan være en utfordring å få foreldre til å møte opp på foreldremøter i regi av skolen. Også elevene på den ene skolen har lagt merke til at mange foreldre ikke møter opp på foreldremøter, og de uttrykker at de synes dette er synd.

Flere av de perspektivene som er presentert over er generelle og berører i liten grad det spesielle ved skoler med høy andel minoritetsspråklige elever. Resten av diskusjonen i dette kapitlet vil rettes mot perspektiver der ”den etniske dimensjonen” ble aktualisert. På den ene skolen knyttes manglende oppmøte spesielt til foreldre med innvandrerbakgrunn, mens dette ikke er like tydelig ved den andre skolen i Oslo eller ved den supplerende skolen. På to av skolene beskrives det at manglende oppmøte på foreldremøte har vært en generell tendens, som ikke har vært knyttet til om foreldrene har innvandrerbakgrunn eller ikke. De mener oppmøte på foreldremøte kan ha sammenheng med utdanningsbakgrunn i større grad enn etnisk opprinnelse. Disse refleksjonene er sammenfallende med Bæcks (2007,2010) undersøkelse hvor det indikeres at foreldre med lav formell utdanning er usikre på sin egen kompetanse på forhold som angår skole og utdanning og at dette kan hindre dem fra deltakelse i ulike typer skolefora.

Vi ser gjennom casestudien en tendens til at flere går bort fra de tradisjonelle foreldremøtene hvor man gir informasjon, og over til møter som er mer preget av dialog og gjensidighet.

Det blir jo bedre og bedre, men vi jobber mye med å få foreldre på foreldremøter (...) Det vi ser er at vi gjerne kan gjøre foreldremøtene våre mer interessante ved å ha temabaserte møter. Vi har mindre og mindre infomøter, selv om vi har det også. Men det fungerer ikke like bra! (Rektor skole 1)

Flere har erfart at «gammeldagse» foreldremøter med mye informasjon er lite attraktive, og har i større grad valgt å legge opp til temabaserte møter. De har opplevd at dette har fungert, og de ser at deltakelsen på foreldremøter har økt.

Den andre skolen beskriver at de spesielt ser utfordringen med manglende oppmøte knyttet til foreldre med innvandrerbakgrunn. Rektor forteller at noen av foreldrene med innvandrerbakgrunn kan være passive og at det må gjøres en ekstra innsats for å få de på banen.

På foreldremøter, når jeg starta her (...) så la jeg merke til at vi har rundt tjue til tretti prosent som kommer, og da er det stort sett de etnisk norske som stiller. Men når vi ringer og pusher, ber de om å komme, så kommer de (...) Vi bestiller alltid tolk til foreldremøtene, det gjør vi uansett (Rektor skole 2).

Rektor illustrerer at manglende oppmøte ikke handler om vilje til å møte opp, og sa også at han opplever at nettopp foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn er svært positive når det kommer til samarbeid. Manglende oppmøte kan for eksempel handle om at foreldrene kan være usikre på hvor mye de skal involvere seg, eller det kan være språk og kommunikasjonsproblemer. Dette aktualiserer behovet for å bruke tolk, noe denne skolen gjør. Forskningen om mellommetnisk samhandling antyder at til og med innvandrere som ikke har behov for tolk ofte opplever samhandling med nordmenn som problematiske ettersom den etniske majoriteten har makten til å definere spillereglene i disse samhandlingene. I disse samhandlingene er de norske normative forventningene og det norske språket som gjelder. Minoritetspersoner har sjelden like god kontroll over de nevnte dimensjonene som majoriteten har, noe som reduserer minoritetens muligheter til selvhevdelse. Resultatet blir at mange innvandrere mestrer dette problemet gjennom en selektiv unnvikelse av ulike majoritet-minoritet samhandling inklusive foreldremøter (Valenta 2008).

I tillegg til det *direkte samarbeidet* (Nordahl 2007, Bæck 2010) som foreldremøter, utviklingssamtaler og annet formalisert samarbeid, er også foreldrenes engasjement for barnas skolehverdag og skolegang av betydning. Denne formen for *samarbeid uten kontakt* er ikke synlig i skolen, men anses som en svært viktig del av skole-hjem-samarbeidet. Dette kan forklares som hjemmets/ foreldrenes engasjement og støtte knyttet til barnets skolegang, for eksempel gjennom hjelp til lesker, formidling av holdninger til skolegang osv. (Nordahl 2007). En av rektorene var også opptatt av at foreldrenes holdning til skolen var viktig, og at hva foreldrene sier om viktigheten av skolegang har betydning. Dette er sammenfallende med funn fra Topland og Skaalvik (2010), som fant at foreldre, via oppmuntring og forventninger, har stor innvirkning på barnas læring.

I hvor stor grad foreldre involverer seg i skolearbeidet varierer, og i følge skoleansatte kan dette handle om ulike forhold. På skole 1 reflekterte to av lærerne på følgende måte rundt dette spørsmålet:

(1) Det varierer veldig hvor mye foreldrene engasjerer i selve skolearbeidet hjemme. Og det tror jeg handler mye om hva de har av utdanning selv ikke sant ... (2) Også det kulturelle, hva de er vant til fra hjemlandet (...) Mange av våre elever har foreldre som jobber på andre tider (...) som er lite hjemme i den tiden når barna eventuelt gjør hjemmearbeid. (1) Vi har nok mange som i mye større grad må klare seg selv. Men dette betyr ikke at foreldrene ikke er interessert eller at de ikke følger med, men de har nok ikke en mor eller far som sitter ved siden av dem og hjelper dem å skrive oppgaven.

Variasjonene i oppfølging handler i følge flere av informantene om sosiale lag, og de ser at det er større utfordringer med oppfølgingen fra familier med dårlig økonomi/fattigdomsutfordringer. Det kommer frem i løpet av intervjuet at mange av

de som er i denne gruppen er innvandrere. På spørsmål om hva dette handler om svarer lærerne:

*(1) Jeg tror det er hovedsakelig språk, jeg tror ikke det er noen kulturell barriere
(2) Det tror ikke jeg heller (...) men det kommer litt an på. Vi har hatt en del somaliske foreldre hvor foreldrene er skilt og hvor mor har ansvaret for ofte mange sønner, og hvor det ikke går så bra (...) Det handler om både språk og oppfølging og alt, fravær og sånne ting... (1) Det er vanskelig å få dem i tale og få dem til å følge opp det som skal skje hjemme også.*

Casestudien indikerer at sosial bakgrunn kombinert med migrasjonsrelaterte utfordringer har innvirkning på involvering av foreldre til minoritetsspråklige elever. Vi vet fra andre studier at det å være foreldre under nye samfunnsbetingelser kan oppleves som en utfordring for mange. Det kan handle om både språklige og kulturelle forskjeller, og om rammebetingelser som er forskjellig. I tillegg kan skolesystemer være forskjellige både når det gjelder innhold, organisering, syn på læring og forventninger til foreldre. Foreldre som er lite integrerte i det norske samfunnet vil ha færre møtepunkter og mangle samhandlingsarenaer der erfaringer rundt oppdragelse av egne barn kan diskuteres på en naturlig måte (Paulsen et al. 2011).

For noen foreldre kan skolen være viktig arena for integrering og erfaringsutveksling, og på en av skolene i casestudien hadde de stort fokus på at foreldrene på skolen skal kjenne hverandre. Ett av tiltakene som har blitt satt i verk for at foreldrene skulle bli bedre kjent var at de arrangerte «trinnfest», der foreldrene på trinnet hadde med mat og det var felles bespisning. Rektor beskriver dette som et godt tiltak for å bli kjent. Det å bli kjent med andre innenfor foreldregruppen er i følge Nordahl (2002) av betydning for samarbeidet mellom hjem og skole. Det sosiale miljøet, eller foreldreklassemiljøet (Nordahl 2007) er en viktig faktor for å kunne forbedre samarbeidet mellom hjem og skole. Et sterkt foreldreklassemiljø kan også bidra til mer gjensidighet og likeverd i samarbeidet mellom hjem og skole (ibid.), noe som kan styrke elevenes sosiale kapital (Coleman 1988). En annen positiv ringvirkning av at foreldrene blir kjent er i følge elevene på den ene skolen at de får lov til mer på fritiden når foreldrene kjenner hverandre. Casestudien indikerer imidlertid at utfordringen kan være å finne gode måter å inkludere innvandrerforeldre, særlig de som har oppholdt seg i kort tid i Norge i slike foreldremiljø.

3.6 En kompetent, praktisk og inkluderende skoleledelse

Gjennomgangen av de kvantitative analysene har vist overraskende resultater. Gjennomgående skårer elever i skoler med høy andel minoritetsspråklige positivt på læringsmiljøvariabler, foruten *Mobbing på skolen*. Til dels ligger elevene på skoler med høyest andel minoritetsspråklige betydelig høyere enn øvrige elever på slike indekser. Dette gjelder bare for elever i Oslo og vi finner ikke slike forskjeller mellom skoler utenom Oslo. Samtidig ser vi at når det kommer til skoleprestasjoner målt i selvrappporterte karakterer, er det store forskjeller i Oslo, hvor elever i skoler med høy andel minoritetsspråklige oppgir betydelig lavere karakterer enn elever i skoler med lavere andel. Det siste funnet er i og for seg ventet og kan blant annet skyldes at det er flere elever som på grunn av dårlig språkforståelse i norsk, ikke oppnår samme

skoleprestasjoner som andre elever. Samtidig har disse elevene sosial bakgrunn som ofte assosieres med svakere skoleprestasjoner (Bakken og Elstad 2012). Men det er interessant at skoler med høy andel minoritetsspråklige likevel skårer høyt på læringsmiljøvariabler som tradisjonelt sett henger sammen med skoleprestasjoner. Et viktig spørsmål blir da: hva er det spesielle med Osloskolen?

Noe av forklaringen kan ligge i «strukturelle fordeler» i Osloskolen sammenlignet med resten av landet, for eksempel skoleledelse. Informantene i vår undersøkelse viste til at skoleeier har lagt vekt på å rekruttere gode skoleledere, kompetanse og ledelsesutvikling. Om dette er spesielt for Osloskolen har ikke vi grunnlag for å fastslå. Det er sannsynlig at skoleledelse har stor påvirkning på de ovenfor nevnte læringsvariablene. Vi vet fra annen forskning at skoleledelse er den faktoren, etter læreren, som representerer den viktigste enkeltfaktoren for læring (Leithwood et al. 2004). Skoleledelsen har først og fremst indirekte betydning for elevresultater gjennom å påvirke lærerrekruttering, ambisjonsnivå, normer, kultur og arbeidsmiljø (St.meld. nr. 22 2010-11).

Gjennom casestudien har vi sett at det gjennomgående er stor bevissthet om at en god skoleledelse er viktig og har påvirkning på læringsmiljøet. I følge Møller og Ottesen (2011) er det som kjennetegner en god rektor at de er tydelige på hvilken retning skolen skal utvikle seg i. I casestudien ser vi at rektor/ledelsen på skolene jobber med å skape en fellesskapsfølelse, både mellom ledelse og ansatte, mellom de ansatte internt, mellom lærer og elev og mellom skole og hjem. En viktig suksessfaktor ser ut til å handle om å utvikle felles mål som alle de ansatte jobber etter, noe rektorene i casestudiene ser ut til å ha lyktes med.

En god skoleledelse må også være åpen for å gjøre endringer, og være interessert i å diskutere alternative måter å løse utfordringer på. Dette oppleves motiverende for de skoleansatte. Flere av dem vi intervjuet har opplevd et skifte i ledelsen, og de beskriver at arbeidshverdagen har endret seg mye med bakgrunn i dette. Det beskrives at en gjensidig dialog oppleves mer motiverende, og at diskusjoner fører til stadig ny inspirasjon og nye ting å prøve seg på. Det er også en gjennomgående bevissthet om at en god ledelse er viktig for at lærerne skal være gode klasseledere, og at ledelsens holdning er viktig for lærernes holdning. Dette sitatet fra en lærer er beskrivende for det mange av informantene snakket om:

Ledelse er det viktigste av alt, fordi måten ledelsen behandler lærerne på gjenspeiles i klassen. Vi blir møtt med respekt, på den måten møter også vi elevene. Det smitter ned på elevene.

Beskrivelsene av hva som er en god rektor er sammenfallende mellom de ulike informantene og kan oppsummeres i følgende stikkord: *tilgjengelig, åpen, imøtekommende, lyttende og uhøytidelig*. Flere snakker om at det er viktig å ha en rektor man kan være på fornavn med, og viser til at «alle» på skolen kjenner rektor. Det beskrives at rektor er synlig, og at han/hun er i dialog med både ansatte, foreldre og elever i det daglige arbeidet. En av foreldrene sa: *Rektor er synlig, han går mye rundt og snakker med elevene.*

Et annet forhold som kan ha innvirkning er *lærernes kompetanse*. Det beskrives av informantene at det generelt er høy kompetanse på lærerne i Oslo skolen. Også elevene opplever at mange av lærerne er flinke. I følge flere informanter satser skolene på videreutdanning, kompetanse og høy lærertetthet. En rektor forteller at noe av det som kjennetegner Oslo skolen er *god tilgang på gode pedagoger og gode fagmiljøer*. Dette er forhold som kan ha innvirkning på læringsmiljøvariablene. I St.meld. nr.31 *Kvalitet i skolen* påpekes det at god fagbakgrunn er nødvendig for å kunne motivere og formidle kunnskap med tyngde, trygghet og entusiasme. Videre viser mange studier at høy faglig og pedagogisk kompetanse hos lærerne er en sentral betingelse for elevenes læring (Darling- Hammond 2004; St.meld. nr. 31 2007-08). I følge flere av informantene har skoleledelse blitt enda viktigere nå enn tidligere på grunn av fritt skolevalg. Det at skolen blir sett på som en god skole er viktig for at ikke gode elever skal søke seg til andre skoler, noe man tidligere har sett eksempler på i følge våre informanter. Det er også viktig for å klare å skaffe gode lærere, som igjen kan være med på å skape en enda bedre skole.

Skoleansatte i skoler med høy andel minoritetsspråklige elever problematiserer i liten grad de ekstra utfordringene de møter i skolehverdagen. Skolenes håndtering av de utfordringene de møter til daglig kan forstås som en *praktisk tilnærming* (Hagelund 2010). Begge skolene velger praktiske løsninger og er opptatt av å ta tak i utfordringer når de dukker opp. I noen tilfeller kan integrering være et kontroversielt tema, men de skoleansatte i denne studien ønsker ikke å legge vekt på dette eller dramatisere dette i det arbeidet de gjør, heller tvert imot. De finner praktiske løsninger og legger vekt på løsningsfokuset. Det gjennomgående er at de finner ut av ting etter hvert, og de ser alltid etter samlende og integrerende løsninger. Casestudien indikerer at skolene går for universelle løsninger, og ikke spesielle. På denne måten får alle elevene mulighet til å lære og øke sine ferdigheter og kunnskaper. Dette gjelder spesielt fokus på begrepsforståelse, men også knyttet til å jobbe med elevenes forforståelse. Det er også fokus på å skape en *helhetlig forståelse* ved at det fokuseres på både forforståelse og sammenheng, noe som ser ut til å gi elevene faglige utfordringer. Den universalistiske praktiske tilnærmingen inkluderer også et positivt elevsyn der en ikke legger altfor stor vekt på elevenes forskjellighet, kulturbakgrunn og minoritetsbakgrunn.

4. Et dypdykk i Faglig utfordring

Elevundersøkelsen skal bidra til å dokumentere tilstanden på norsk skole på ulike områder. En viktig indikator for kvalitet i skolen er at elevene opplever faglig utfordring (St.meld. 31 2007-2008). Indikatoren *Faglig utfordring* blir hvert år presentert i Skoleporten og i den årlige rapporteringen av Elevundersøkelsen som denne rapporten (se kapittel 10). I år skal vi gå litt mer i dybden på *Faglig utfordring* og se nærmere på hva faglig utfordring er, hvordan ulike grupper elever opplever faglig utfordring, samt hvordan *Faglig utfordring* forholder seg til andre element i læringsmiljøet. Dette gjøres ved hjelp av dataene i Elevundersøkelsen 2012 samt kvalitative data fra skolebesøkene.

Faglig utfordring henger tett sammen med andre begrep. En hovedutfordring er ofte å skille begrepene fra hverandre. Faglig utfordring er nært beslektet til begrep som *mestring*, *tilpasset opplæring* og *innsats*. I Stortingsmelding 16 (2006-2007)...og *ingen sto igjen* står det blant annet:

"Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene."

Faglige utfordringer innebærer oppgaver som eleven har en realistisk forutsetning til å mestre. Dette avhenger av elevens innsats og om oppgavene er tilpasset elevens nivå. Tilpasset opplæring kan dermed operasjonaliseres i to deler: *mestring* og *faglig utfordring*. For at elevene skal oppleve tilpasset opplæring er det viktig at det er en balanse mellom disse to, slik at man ikke får en situasjon hvor elevene mestrer "alt" eller "ingenting". Vi legger følgende definisjon til grunn for faglig utfordring (vår definisjon):

Faglig utfordring er at elevene opplever at de har skoleoppgaver de har en realistisk forutsetning for å mestre, men som krever noen grad av innsats

I casestudien fokuserte vi også på faglig utfordring. Vi var ute etter å finne ut hva informantene legger i begrepet faglig utfordring og hvilke faktorer som har betydning for elevenes opplevelse av faglig utfordring. Når lærere og rektorer fikk spørsmålet *hva er faglig utfordring?* opplevde mange at dette var krevende å skulle svare på. Mange opplever at det er vanskelig å definere et konkret innhold i begrepet, og ofte går refleksjonene blant rektorer og lærere over i både tilpasset opplæring, mestring, motivasjon og generelle betraktninger rundt det å være en god lærer.

Blant elevene var det noen som koblet faglig utfordring direkte til karakterer. Sitatet under illustrerer at dårlige karakterer gjør at man tar i et tak, noe flere av elevene var enige i:

Vi blir spesielt utfordret når vi har prøver, eller når vi får dårlige karakterer. Da blir jeg så sur at jeg begynner å jobbe. Vil gjerne jobbe og gjøre det bra på skolen (Jente 10. klasse)

Dette sitatet er eksempel på en prestasjonsorientert målorientering, hvor målet er å få gode karakterer og å framstå som flink. I tillegg til at faglig utfordring kobles til karakterer ser vi også at faglig utfordring blant elevene kobles til det å lære og å forbedre seg, noe som karakteriserer en lærings- eller mestringsorientert målorientering. En slik målorientering viser seg når elevene fortalte om at de leser engelske romaner på fritiden for å lære seg å skrive godt engelsk og noen forteller om en lærer som er spesielt opptatt av at de skal bli gode *formidlere*. Elevene ytrer at det oppleves positivt at det ikke bare er fokus på at de skal ha gode resultater på prøvene, men at det også er fokus på at de skal lære for læringens skyld. Dette kan indikere at hva som oppleves som utfordrende og derigjennom trigger elevers innsats, mestring og motivasjon avhenger av hvilken målorientering eleven har.

Rektor på en av skolene beskrev faglig utfordring på denne måten:

Med at du får nok faglige utfordringer så må det være at du får oppgaver som er tilpassa det området hvor du har forståelse og hvor din forståelse til enhver tid kan strekkes litt lengre (...) Faglig utfordring er det som brukes for å lykkes med tilpasset opplæring, hvis jeg skal si det på en enkel måte. (Rektor)

Analysen av de kvalitative intervjuene viser at det ofte trekkes paralleller mellom faglig utfordring og tilpasset opplæring. Den tilpassede opplæringen retter seg både mot hele klasser og mot enkeltelever. Det kommer frem at det er vanskeligere å få til tilpasset opplæring på individnivå når det er mange som har behov for dette. I mange tilfeller kan en si at den tilpassede opplæringen foregår på individnivå, men at det likevel jobbes i plenum. Ett eksempel på dette er en skole som jobber spesielt med lese- og læringsstrategier, hvor man bygger opp basisferdighetene hos alle samtidig som opplæringen er individuelt tilrettelagt.

Skolene i casestudien prøver generelt å tilpasse opplæringen for alle, men det er samtidig bevissthet rundt at dette er et kontinuerlig arbeid som man alltid kan bli bedre på. Lærerne forteller at utfordringer tilknyttet tilpasset opplæring handler om at det er veldig store variasjoner i elevenes ressurser og at det er stor spredning i elevenes faglige nivå. Det er en felles oppfatning blant de skoleansatte om at variasjonene handler mye om sosioøkonomiske faktorer. Store variasjoner i kunnskapsnivå og ressurser gjør at mange av lærerne jobber mye med å finne ut hvilket nivå de skal legge seg på i undervisningen. Det at det er veldig forskjellige behov, gjør at lærerne hele tiden jobber med å finne "den riktige balansen". De forteller at det er viktig å differensiere, og de har ulike strategier for å gi alle best mulig utbytte av undervisningen. Det kommer frem gjennom casestudien at elevene opplever at lærerne stort sett er flinke til å differensiere, og at lærerne er oppmerksomme på hver enkelt elevs behov.

Videre forteller lærerne at det er lettere å tilrettelegge på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Man kan gi elever spesielle oppgaver å jobbe med, noe som er lettere når de er blitt så store at de kan jobbe mer selvstendig. I Stortingsmelding 31 påpekes det at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring generelt ser ut til å være mangelvare i grunnopplæringen, og at kvalitativ forskning (Klette et al. 2008) viser at det er stor variasjon i lærernes tilbakemeldinger til elevene. I casestudien ser vi flere eksempler på at det jobbes med vurdering for læring i aktiv dialog med elevene. De forteller at de snakker med elevene om hva de skal lære og hva de har lært. En av rektorene er også opptatt av at elevene skal se sammenhengen mellom det de lærer i de ulike fagene.

I Elevundersøkelsen 2012 er faglig utfordring målt ved hjelp av en indikator som er spørsmålet *Får du nok utfordringer på skolen?* Tabell 4.1 viser i hvor mange fag elevene i Elevundersøkelsen 2012 opplever nok faglig utfordring fordelt på kjønn.

Tabell 4.1 Faglig utfordring fordelt på kjønn

Får du nok utfordringer på skolen?	Gutt	Jente	Total
Ikke i noen fag	1.0	0.5	0.7
I svært få fag	3.8	2.6	3.2
I noen fag	19.2	15.9	17.6
I mange fag	40.7	40.2	40.5
I alle eller de fleste fag	35.3	40.8	38.0

Tabell 4.1 viser for det første at 78.5 prosent av elevene opplever at de får nok faglig utfordringer *i mange fag* eller *i alle eller de fleste fag*. Det er litt flere jenter (81 prosent) enn gutter (76 prosent) som oppgir dette. Rundt fem prosent av guttene og tre prosent av jentene opplever at de ikke får nok faglig utfordring *i svært få fag* eller *ikke i noen fag*.

Vi var videre interessert i å finne ut hva som kjennetegner de som opplever at de ikke får nok faglige utfordringer og hva som egentlig ligger i begrepet faglig utfordring. Begrepet faglig utfordring er vanskelig å måle i og med det er en balansegang mellom det å oppleve nok faglige utfordringer og det å oppleve for mye faglige utfordringer. For å undersøke nærmere om hva som ligger i begrepet har vi sett *Faglig utfordring* i sammenheng med to andre spørsmål som er inkludert i Elevundersøkelsen 2012: *Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?* og *Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?* Svarkategoriene⁶ for disse spørsmålene er 1 'Alltid', 2 'Ofte', 3 'Noen ganger', 4 'Sjelden' og 5 'Aldri'.

⁶ I denne presentasjonen er svarkategoriene snudd slik at substansielt positivt har høy verdi.

Tabell 4.2 Krysstabell⁷ mellom Faglig utfordring og «Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?», samt «Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?» (Alle trinn, prosent)

		Får du nok utfordringer på skolen?					Total
		Ikke i noen fag	I svært få fag	I noen fag	I mange fag	I alle eller de fleste fag	
Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?	Alltid	47.1	10.0	2.7	1.4	3.0	2.9
	Ofte	25.7	48.3	26.4	14.4	9.3	15.7
	Noen ganger	16.5	28.7	51.3	53.3	40.9	47.2
	Sjelden	6.8	10.2	17.2	28.1	37.7	29.1
	Aldri	3.9	2.9	2.4	2.8	9.1	5.2
Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?	Alltid	35.0	5.0	1.1	0.6	2.0	1.6
	Ofte	27.3	41.6	16.9	8.2	5.4	9.9
	Noen ganger	20.1	34.5	50.7	43.9	29.7	39.2
	Sjelden	9.4	15.0	27.9	42.6	49.4	41.5
	Aldri	8.3	3.9	3.4	4.7	13.4	7.8

Tabell 4.2 viser at det naturlig nok er en samvariasjon mellom det å oppleve at en ikke får nok utfordringer på skolen og 1) hvor ofte en kjeder seg på skolen fordi en gjør oppgaver en allerede kan (Cramers $v=0.20$; Pearsons $r=0.28$) og 2) hvor ofte en får skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav (Cramers $v=0.21$; Pearsons $r=0.29$). Vi ser at av de som oppgir at de ikke får utfordringer i noen fag er det 72,8 prosent som *alltid* eller *ofte* kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan og 62,3 prosent som *alltid* eller *ofte* får skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav. Her er det viktig å huske at det bare er 0,7 prosent av elevene som opplever at de ikke får utfordringer i noen fag. Men det er også 3.2 % som opplever å få utfordringer bare i svært få fag. Av denne gruppen svarer 58.3 % at de ofte eller alltid kjeder seg på skolen. Motsatt ser vi at av de som opplever at de får utfordringer *i alle eller i de fleste fag* er det langt færre (12 prosent) som *alltid* eller *ofte* kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan og rundt 7 prosent som *alltid* eller *ofte* får oppgaver som er så lette at de ikke stiller krav til dem.

På spørsmål om de kjeder seg på skolen sier elevene i casestudiene at noen gjør det og noen ikke. De forteller at noen elever kan kjede seg eller *falle av* fordi de henger etter, mens andre kan kjede seg fordi de får oppgaver de allerede kan. De synes det er bra at

⁷ I alle analysene i dette kapittelet er det tatt ut 772 elever som har svart at de ikke får utfordringer på skolen i noen fag, samtidig som de aldri kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan og heller aldri får skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav. Pga denne inkonsistensen ekskluderes de fra analysen.

lærerne deler inn elevene i grupper, dette gjør at det blir utvikling for alle. En av elevene sa:

Lærerne deler klassene i grupper, så vi kjeder oss aldri; det blir utvikling på en måte...

Det å dele inn i grupper er en bevisst strategi blant mange av lærerne, og det bidrar i følge flere til å øke motivasjonen til elevene i tillegg til at det er en god metode for å gi utfordring til alle.

Med store variasjoner i kunnskapsnivå i en klasse, vil det alltid være et spørsmål om undervisningen er tilpasset alle. På de skolene vi besøkte fortalte informantene eksempel om at de lagde nivåbaserte oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, i tillegg til at det er mye nivådeling i bøkene. Nivådeling i fagene gjør i følge elevene at de kan velge det nivået som passer. På den ene skolen forteller skoleansatte at de har relativt høy lærertetthet, og prioriterer at lærerne skal være på ett trinn for at de skal bli godt kjent med elevene og bli kjent med deres ståsted. Dette er et godt grep for å kunne fange opp og tilpasse, sier rektor. Mange av de skoleansatte sier at de føler at de også klarer å fange opp de gode i klassen, men samtidig sier to av lærerne:

I noen sammenhenger er det helt sikkert sann at noen kjeder seg, det er vanskelig å komme utenom. Det er jo stort sett én lærer og én klasse, så de sterkeste elevene får nok unngjelde mest.

De flinkeste elever får ikke nok, det går nok utover dem. Svake elever får ekstra ressurser. Jeg må legge meg på et nivå, slik at de svakeste får med seg det grunnleggende.

For å tilrettelegge ekstra for de flinke elevene kan enkeltelever ta forserte løp. Dette betyr at de som er flinkest følger fag en klasse over; at åttendeklasseelever som er flinke i matte kan følge matteundervisningen i niende osv., eller at elever i tiende klasse følger undervisningen i videregående skole. En slik akselerasjon gjennom pensum og å hoppe over trinn er det tiltaket som har størst effekt på skoleprestasjoner for begavede elever (Hattie 2009:100). I Regjeringens melding til Stortinget nr 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter* oppgis det at *til sammen 739 elever på ungdomstrinnet tar fag fra videregående. Dette utgjør under 0,4 prosent av elevmassen. Ca. 400 av disse elevene går på skoler i Oslo.[...] Ordningen er ikke en rettighet for elevene, og elevene er avhengig av at skolen/kommunen samarbeider tett med videregående skoler og deres lærere for å etablere et tilbud* (St.meld.nr 22 2010-11:56).

Det er en naturlig sammenheng mellom tilpasset opplæring, mestring og motivasjon. Bandura (1997, 2006) beskriver hvordan forventninger om mestring av arbeidsoppgaver er en viktig kilde til motivasjon og innsats. Ved å tilpasse opplæringen til elevenes nivå vil elevene få mestringserfaringer som gir dem økte forventninger om mestring og derigjennom økt motivasjon og innsats. Erfaring med mestring av tilsvarende oppgaver er den viktigste kilden til forventning om å mestre

nye oppgaver (Skaalvik og Skaalvik 2011). Men hvordan forholder dette seg til elever som ikke opplever nok utfordringer i skolen? Tabell 4.2 viser at de ofte opplever å kjede seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan og opplever at de gjør oppgaver som ikke setter krav til dem. På den ene siden har disse elevene sannsynligvis høye forventninger om mestring i og med de opplever å få for lette oppgaver. På den andre siden peker Bandura (2012) på at for at mestringsforventninger skal øke, må en oppleve mestring etter anstrengelse. I vårt tilfelle vil derfor høye forventninger om mestring knytte seg til alt for lette oppgaver og mangel på utfordring. . Det kan føre til at de tilsynelatende forventningene om mestring blir skjøre, noe som kan vise seg når elevene senere får mer utfordrende oppgaver som krever mer anstrengelse. For at elevene skal utvikle robuste (resilient) mestringsforventninger krever det erfaring med å overkomme utfordringer gjennom utholdende innsats. Da lærer elevene å takle utfordringer (Bandura 2012). Elever som aldri blir utfordret, og som derfor lykkes uten anstrengelse, lærer ikke å takle utfordringer. Når en så opplever utfordringer vil mestringsforventningene svekkes og en gir lettere opp (Skaalvik & Skaalvik 2012). Et viktig spørsmål er om opplevelse av utfordringer på skolen vil ha innvirkning på elevens motivasjon, innsats og prestasjoner?

For å undersøke hvordan dette ser ut i Elevundersøkelsen 2012 viser vi i Tabell 4.3 under hvordan gutter og jenter som skårer ulikt på faglig utfordring har svart på spørsmålene om tilpasset opplæring, innsats, motivasjon, mestring og karakterer. *Innsats* er en indeks hvor elevene har svart på følgende tre spørsmål/utsagn: *Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?; Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig. Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.* Høy verdi på indeksen *Innsats* indikerer altså om elevene legger inn innsats i skolearbeidet. Indeksen *Motivasjon* viser elevenes generelle motivasjon for skolearbeid og inkluderer ulike mål på motivasjon som interesse og lærelyst, mens indeksen *Mestring* viser hvor ofte elevene opplever å mestre ulike oppgaver de møter i skolearbeidet. For en nærmere beskrivelse av motivasjon og mestring se kapittel 9 og 13. Karakterer er gjennomsnittsskåren av elevenes selvrapporterte karakterer i fagene Engelsk, Norsk, Matematikk, Samfunnsfag og Naturfag. I tabellen blir bare karakterer for ungdomsskoleelever vist, i og med det ikke er karakterer på barnetrinna og i VGO er det ikke alle som har disse fagene. Vi skiller på kjønn fordi innledende undersøkende analyser viser at disse forholdene kan være forskjellig mellom gutter og jenter.

Tabell 4.3 Elevenes gjennomsnittsverdier på variablene og indeksene som måler tilpasset opplæring, innsats, mestring og karakterer. Fordelt på kjønn og opplevelse av faglig utfordring. (Alle trinn)

		Får du nok utfordringer på skolen?				
		Ikke i noen fag	I svært få fag	I noen fag	I mange fag	I alle eller de fleste fag
I hvor mange fag synes du at undervisningen/ opplæringen er tilpasset ditt nivå?	Gutt	2.47 ¹	2.75 ¹	3.31 ¹	3.61 ²	3.70 ²
	Jente	2.25 ¹	2.80 ¹	3.24 ¹	3.55 ²	3.66 ²
Innsats	Gutt	3.00 ¹	3.60 ^{5,4}	3.63 ^{5,4}	3.77 ⁵	3.93 ²
	Jente	2.93 ¹	3.69 ^{3,5}	3.75 ^{5,4}	3.89 ²	4.04 ²
Mestring	Gutt	3.61 ^{*1}	4.06 ^{*1}	3.89 ²	3.86 ²	3.84 ²
	Jente	3.29 ^{*1}	3.86 ^{*5}	3.78 ⁵	3.80 ⁵	3.77 ⁵
Motivasjon	Gutt	2.98 ¹	3.69 ^{5,3}	3.78 ^{5,3}	3.96 ^{2,4}	4.10 ¹
	Jente	3.01 ¹	3.80 ^{5,3}	3.92 ^{3,5}	4.08 ²	4.20 ²
Karakterer (Kun ungdomstrinn)	Gutt	4.02 ⁵	4.12 ²	3.92 ^{5,4}	3.84 ^{*4}	3.76 ^{*3}
	Jente	3.87	3.99	4.02	4.05 [*]	4.04 [*]

*Signifikant forskjell mellom gutter og jenter (Cohens d)

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) laveste skårene (Cohens d)

³ signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) høyeste skårene (Cohens d)

⁴ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

⁵ signifikant forskjellig fra gruppen med lavest skåre (Cohens d)

Tabell 4.3 viser flere interessante resultat. For det første kan vi legge merke til at gutter som oppgir at de *ikke i noen fag* eller i *svært få fag* opplever å få nok faglig utfordring i skolen, skårer signifikant høyere på *Mestring* enn hva jenter som opplever samme lave faglige utfordringer gjør. Videre ser vi at jenter som opplever å få nok utfordringer i *mange* eller i *alle eller de fleste fag* oppgir å ha bedre karakterer enn gutter. I forhold til spørsmålet om tilpasset opplæring viser Tabell 4.3 at det er en nærmest lineær sammenheng mellom opplevelse av faglig utfordring og tilpasset opplæring. Det er når de får utfordringer at elevene opplever undervisningen som mest tilpasset. Det tyder på at elevene ønsker utfordringer. Dette er felles for både gutter og jenter.

Når det gjelder *Innsats* ser vi at både gutter og jenter som *ikke i noen fag* opplever nok utfordringer skårer betydelig lavere enn alle andre elever på den indeksen. Gutter og jenter som opplever utfordringer bare i *svært få fag* ligger nærmere mitt på treet på *Innsats* sett i forhold til øvrige elever. Dette tolker vi som en indikasjon på at utfordringer stimulerer innsats. Det tilsvarende mønsteret ser vi på *Motivasjon*, hvor vi også kan legge merke til at de som opplever mest faglig utfordring også er klart mer motivert enn de som skårer lavere på *Faglig utfordring*. Hvis vi ser på *Mestring*, ser vi derimot at den gruppa som opplever minst faglig utfordring også opplever klart minst

mestring. Dette stemmer godt med Banduras teori om at en opplever sterkest mestring når en løser oppgaver som krever noe anstrengelse. Det gir ikke mye opplevelse av mestring å klare lette og rutinemessige oppgaver. Dette gjelder for både gutter og jenter.

Dette gir indikasjoner på at elever som ikke opplever nok utfordringer er en kompleks gruppe. Selv om de får lette oppgaver som ikke setter krav til dem, betyr ikke det at de opplever mestringserfaringer som gir ekstra motivasjon og inspirerer til innsats. Tvert i mot kan de mangle mestringserfaringer i og med de ikke trenger å anstrenge seg (jfr Bandura 2012). Elever som opplever ikke å få faglige utfordringer kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan og er relativt dårlig motivert, yter mindre og står i fare for ikke å oppfylle sitt potensiale. Dette samsvarer bra med det Csikszentmihalyi (1975, her etter Deci & Ryan 2000) har påpekt i sin Flow-teori at for store utfordringer i forhold til en persons evner og ferdigheter kan føre til angst og apati (anxiety and disengagement), mens for lite fører til kjedsomhet og fremmedgjøring. Dette kan gi innvirkning på skoleprestasjoner og vi ser at jenter og gutter som ikke opplever nok faglige utfordringer i noen fag skårer lavest på samtlige variabler i Tabell 4.3, med unntak av at guttene har bedre karakterer.

Det er gruppen som opplever å få nok utfordringer bare *i svært få fag*, som ligner en gruppe som får for lite faglig utfordringer slik vi tradisjonelt tenker på dette temaet. Denne gruppa oppgir i gjennomsnitt at opplæringen er lite tilpasset deres nivå og de leverer en midt på treet innsats og har en middels motivasjon, samtidig som de er den gruppen som skårer høyest på mestring og i alle fall guttene oppgir høyest karakterer. I casestudiene kom det fram blant foreldre og elever at det i liten grad var fokus på "de flinke elevene". En av foreldrene vi snakket med var opptatt av at det er viktigere å jobbe med de som faktisk ikke kan lese, enn å legge til rette for god læring for de som "klarer seg uansett".

Det er også verdt å merke seg at det er gutter som opplever nok utfordringer på skolen i mange eller alle fag er også de som har lavest karakterer. Dette er kanskje et resultat av at spørsmålet om faglig utfordring balanserer mellom det å få nok faglig utfordringer og det å få for mye eller for vanskelige oppgaver. For å se nærmere på dette viser Tabell 4.4 hvordan de elevene som har lavest karaktersnitt (under 3 i snitt; ca 10 prosent av elevene) og de med høyest karaktersnitt (over 5 i snitt, ca 10 prosent av elevene) og med ulik opplevelse av faglig utfordring fordeler seg på spørsmålene om tilpasset opplæring, innsats, mestring og motivasjon.

Tabell 4.4 Elevenes gjennomsnittsverdier på variablene og indeksene som måler tilpasset opplæring, innsats, mestring. Fordelt på de 10 prosent med lavest og høyest karaktersnitt og opplevelse av faglig utfordring. (ungdomstrinn)

	Prestasjons- gruppe	Får du nok utfordringer på skolen?				
		Ikke i noen fag	I svært få fag	I noen fag	I mange fag	I alle eller de fleste fag
I hvor mange fag synes du at undervisningen/ opplæringen er tilpasset ditt nivå?	Lavt	2.02 ¹	2.67 ¹	3.02 ²	3.20 ²	3.01 ²
	Høy	2.19 ¹	2.51 ¹	3.19 ¹	3.73 ^{*1}	4.06 ^{*1}
Innsats	Lavt *	2.11 ¹	2.66 ¹	3.09 ¹	3.36 ²	3.33 ²
	Høy*	2.40 ¹	3.79 ¹	4.00 ^{2,4}	4.13 ²	4.21 ²
Mestring	Lavt *	2.25 ¹	2.94 ¹	3.21 ^{2,4}	3.36 ²	3.23 ²
	Høy*	3.13 ¹	4.42 ¹	4.28 ^{2,4}	4.18 ^{3,5}	4.14 ^{3,5}
Motivasjon	Lavt *	2.06 ¹	2.77 ¹	3.25 ¹	3.53 ²	3.51 ²
	Høy'	2.42 ¹	3.82 ¹	4.04 ¹	4.22 ²	4.31 ²

* signifikant forskjell mellom elever med lavt og høyt karaktersnitt (Cohens d)

¹ signifikant forskjellig fra alle andre grupper (Cohens d)

² signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) laveste skårene (Cohens d)

³ signifikant forskjellig fra gruppene med de 2 (3) høyeste skårene (Cohens d)

⁴ signifikant forskjellig fra gruppen med høyest skåre (Cohens d)

⁵ signifikant forskjellig fra gruppen med lavest skåre (Cohens d)

Tabell 4.4 viser at for begge prestasjonsgruppene stimulerer det å få utfordringer opplevelse av tilpasset opplæring, innsats, mestring og motivasjon. Forskjellene mellom å få utfordringer og ikke få utfordringer er betydelig på samtlige variabler og for begge prestasjonsgrupper. Det å gi elevene faglige, men realistiske utfordringer framstår som et sterkt virkemiddel for å fremme motivasjon, innsats og følelse av mestring hos alle elever, uavhengig av prestasjonsnivå.

Samtidig ser vi at elever som gjør det godt på skolen opplever høyere innsats, mestring og motivasjon sett i forhold til prestasjonsgruppa som gjør det dårlig, men som opplever samme grad av faglig utfordring. Det vil si at det å oppleve faglig utfordring stimulerer innsats, mestring og motivasjon for elever uavhengig av prestasjonsnivå, men veier ikke opp for de forskjellene som ser ut til å skyldes ulikheter i faglig nivå. Resultatene viser at hvis alle får utfordringer så øker det motivasjon, mestring og innsats, men forskjellene mellom prestasjonsgrupper når det gjelder innsats motivasjon og mestring opprettholdes.

5. Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet-utvikling fra 2007- 2012⁸

De fleste definisjoner av begrepet mobbing betoner at en person over tid utsettes for negative handlinger fra én eller flere personer, og at styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer er ujevnt, som for eksempel fysisk eller psykisk styrke (Farrington 1993). Roland (1999) benytter sågar ordet vold i definisjonen av mobbing. Olweus (1991:17) har utviklet en av de desidert mest anvendte definisjoner av begrepet mobbing: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer». Han presiserer negative handlinger til å være: «... when someone intentionally inflicts injury or discomfort upon another ... Negative action can be carried out by physical contact, by words, or in others ways, such as making faces or mean gestures, an intentional exclusion from a group» (Olweus 1996:265).

I Elevundersøkelsen er begrepet mobbing tillagt følgende betydning:

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinn" atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vanskelig for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing.

I spørreskjemaet ble først elevene forklart hva mobbing (jfr. definisjonen) er og deretter fikk de følgende spørsmålsformulering: *Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?* Svaralternativer: *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken.*

Definisjonen i Elevundersøkelsen er nær andre anerkjente definisjoner på hva mobbing er⁹. Imidlertid kan det være uklart hvor ofte en må være utsatt for negativ eller ondsinn atferd for at en skal definere det som mobbing. Olweus (1991, 2002) definerer mobbing som at de definerte handlinger skal ha et omfang på minimum to til tre ganger i måneden («av og til» benyttet som ordlyd i 1983), mens Roland (2003) mener kun elever som oppgir at de mobbes én eller flere ganger i uken kan sies å være mobbet. I denne rapporten presenteres fordelinger for alle som har opplevd at de har blitt mobbet. Det vil si at vi også viser de som oppgir at de har blitt mobbet en sjelden gang. Imidlertid vil vi i enkelte analyser bare inkludere de som oppgir at de har blitt mobbet to til tre ganger i måneden eller mer.

⁸ Dette kapittelet er en bearbeidet versjon av Wendelborg (2012) Mobbing diskriminering og uro i klasserommet. NTNU Samfunnsforskning AS.

⁹ Forskning på mobbing har vært dominert av et individpsykologisk perspektiv med vekt på ulike egenskaper ved individene som mobber og mobbes (Eriksson et al 2002). Olweus-tradisjonen er innenfor dette perspektivet. Det finnes også andre perspektiv som kan være med å forklare hvorfor noen mobber og andre mobbes. For eksempel i et sosiokulturelt perspektiv flytter man perspektivet fra individet og over til samspill og relasjoner i en kontekst. I et slikt perspektiv blir mobbing og ekskludering sett på som en del av hvordan barn skaper relasjoner til hverandre (Skolverket 2011). Mobbebegrepet er i Elevundersøkelsen nært knyttet opp mot Olweus-tradisjonen og perspektivet i denne rapporten er derfor innenfor et individpsykologisk perspektiv.

I Elevundersøkelsen får eleven også spørsmål om hvem de blir mobbet av. Elevene blir spurt om de blir mobbet av (1) andre elever i klassen, (2) andre elever på skolen, (3) en eller flere lærere og (4) andre voksne på skolen. Svaralternativene er også her *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken*, for hver gruppe. Nytt av i år er at vi velger å ekskludere noen besvarelser fra undersøkelsen. Analysene viser at rundt en prosent av elevene oppgir at de blir mobbet flere ganger i uken av både elever i klassen, andre elever på skolen, en eller flere lærere og andre voksne på skolen. I Elevundersøkelsen 2012 gjelder dette rundt 2900 elever hvor 2000 av dem er gutter.

Tabell 5.1 Andel mobbet flere ganger i uka av ulik antall grupper (Alle klasse-trinn, 2012, prosent).

Andel mobbet flere ganger i uka av ulik antall grupper	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn	Vg1	Vg2	Vg3
Ikke mobbet flere ganger i uka	95.9	96.8	96.9	96.0	95.1	95.4	97.5	97.9	98.5
Mobbet av en gruppe flere ganger i uka	3.2	2.3	2.1	2.1	2.1	1.8	1.2	0.9	0.7
Mobbet av to grupper flere ganger i uka	0.6	0.6	0.7	0.9	1.1	1.1	0.4	0.3	0.3
Mobbet av tre grupper flere ganger i uka	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.0	0.0
Mobbet av alle (fire) grupper flere ganger i uka	0.2	0.2	0.3	0.9	1.6	1.6	0.8	0.8	0.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell 5.1 viser at det er særlig elever i 9. og 10 trinn som oppgir at de blir mobbet flere ganger i uka av samtlige grupper. Ved å ekskludere disse fra undersøkelsen risikerer vi å fjerne noen seriøse besvarelser, men dette veies opp ved at vi etter all sannsynlighet fjerner et betydelig antall useriøse besvarelser. Resultatet vil da gi et bedre bilde av mobbing i norske skoler og særlig for gutter på 9. og 10. trinn. Vi har fjernet alle besvarelser om mobbing hvor elevene har oppgitt at de har blitt mobbet flere ganger i uka av samtlige grupper. Dette er gjort for hvert år, slik at sammenligningsgrunnlaget er likt over år.

Tabell 5.2 Svarfordeling for om en er blitt mobbet (Alle klassetrinn, 2008-2012, prosent).

Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	2.4	2.3	2.2	2.2	1.9
Omtrent 1 gang i uken	1.9	1.8	1.8	1.9	1.7
2 eller 3 ganger i måneden	3.2	3.2	3.3	3.4	3.2
En sjelden gang	15.3	15.1	15.1	14.9	14.2
Ikke i det hele tatt	77.3	77.5	77.4	77.6	79.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell 5.2 viser at forekomsten av elever som opplever seg mobbet er stabil fra 2008 til 2012. Det er bare marginale forskjeller fra år til år og det er ingen signifikant reduksjon, selv om 2012 er det året med den laveste andel som oppgir at de har blitt mobbet. Forekomsten av de som opplever seg mobbet to til tre ganger i måneden eller mer, varierer mellom 6,8 (i 2012) til 7,5 prosent (i 2008 og 2011). Dersom vi ser på de som opplever mobbing ukentlig eller mer, varierer forekomsten fra 3,6 (i 2012) til 4,3 prosent (i 2008). Analyser av Cramers V viser at det er ingen signifikante forskjeller i mobbing fra verken 2008 til 2012 eller 2011 til 2012 for noen kategorier (f.eks. ukentlig eller mer i 2011 og i 2012).

Tabell 5.3 Svarfordeling for om en selv har mobbet (Alle klassetrinn, 2008-2012, prosent).

Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	0.9	0.8	0.7	0.6	0.5
Omtrent 1 gang i uken	0.8	0.8	0.8	0.7	0.5
2 eller 3 ganger i måneden	2.2	2.1	2.3	2.0	1.8
En sjelden gang	17.9	17.7	16.6	15.8	13.7
Ikke i det hele tatt	78.2	78.6	79.6	80.9	83.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell 5.3 viser at det er en lavere andel som oppgir at de har vært med å mobbe andre enn som oppgir at de har blitt mobbet. Forekomsten av de som oppgir at de har vært med å mobbe to til tre ganger i måneden eller mer varierer mellom 3,9 (i 2008) og 2,8 prosent (i 2012) og tilsvarende mellom 1,7 (i 2008) til 1,0 prosent (i 2012) dersom vi bare inkluderer de som oppgir å ha blitt mobbet ukentlig eller oftere. I 2012 er det over fem prosent flere som oppgir at de ikke i det hele tatt har vært med på å mobbe andre elever på skolen, sett i forhold til i 2008 og 2009. Imidlertid er dette ikke en signifikant endring.

Tabellene viser en stabilitet i andelen som blir mobbet og andelen som mobber sett over tid. Det er kun marginale forskjeller. Imidlertid viser det seg at nærmere en femtedel som oppgir at de mobbes to til tre ganger i måneden eller oftere også oppgir at de er med å mobbe andre to til tre ganger i måneden eller oftere. Dette er en

signifikant sammenheng, men med en liten effektstørrelse (Cramer's $V = .27$). Dette er funn som er kjent fra internasjonale studier hvor mange som rapporterer å mobbes opplyser også å mobbe (Crawford 2002, Espelage & Swearer 2003). Dette funnet er heller ikke overraskende. Det er ikke usannsynlig at elever som er sosialt marginaliserte kan være aggressive og/eller reagere på marginalisering og eksklusjon med aggresjon og mobbing av andre.

Tabell 5.4 Svarfordeling for om elever sier i fra dersom noen blir mobbet (Alle klassetrinn, 2007-2012, prosent, gj.snitt, standardavvik og Cohen's d)

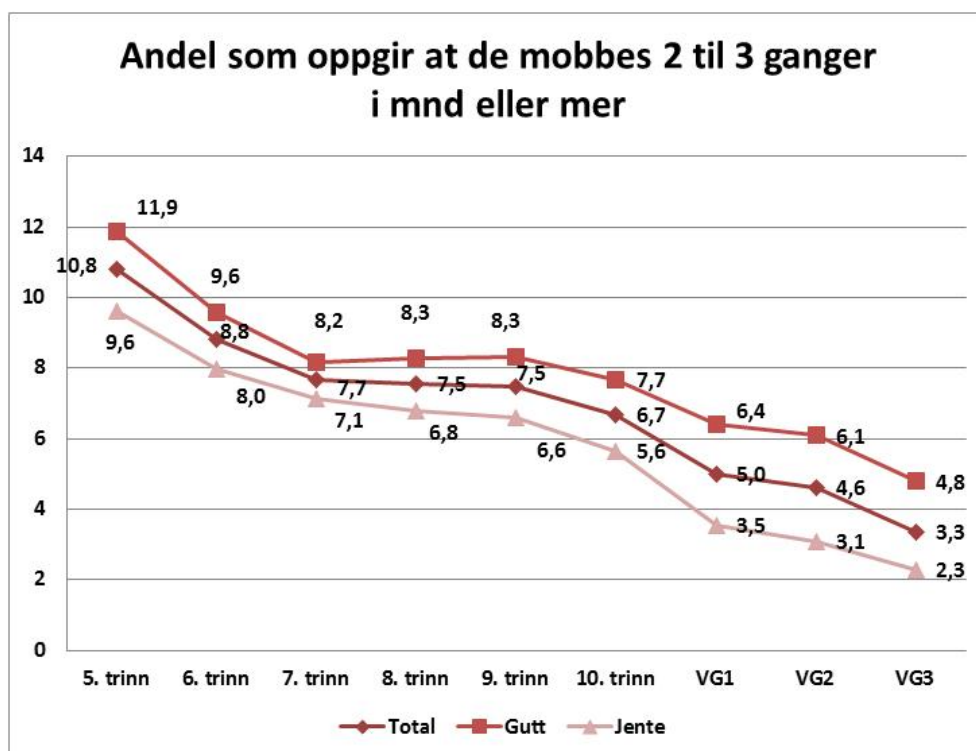
Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	2008	2009	2010	2011	2012
Aldri	11.2	11.1	10.6	10.3	10.2
Sjelden	21.0	21.8	20.8	20.6	20.1
Av og til	27.4	27.8	27.7	27.8	27.4
Ofte	21.9	21.5	22.1	22.3	22.4
Svært ofte eller alltid	18.5	17.8	18.7	19.1	19.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Gjennomsnitt	3.15	3.13	3.17	3.19	3.22
Standardavvik	1.26	1.25	1.25	1.25	1.26
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d)		0.02	0.03	0.02	0.02

Gj.snitt, standardavvik og Cohen's d vises fordi variabelen ikke bryter forutsetningen for normalfordeling. Det vil si at variablene ikke er skjevfordelt.

Tabell 5.4 viser at rundt 40 prosent av elevene oppgir at elevene pleier å si i fra ofte eller svært ofte eller alltid, om noen blir mobbet. Denne andelen er stabil over tid hvor det varierer fra 39,3 (i 2009) til 42,3 prosent (i 2012). Effektstørrelsen (Cohen's d) viser at det er ingen forskjell mellom årene.

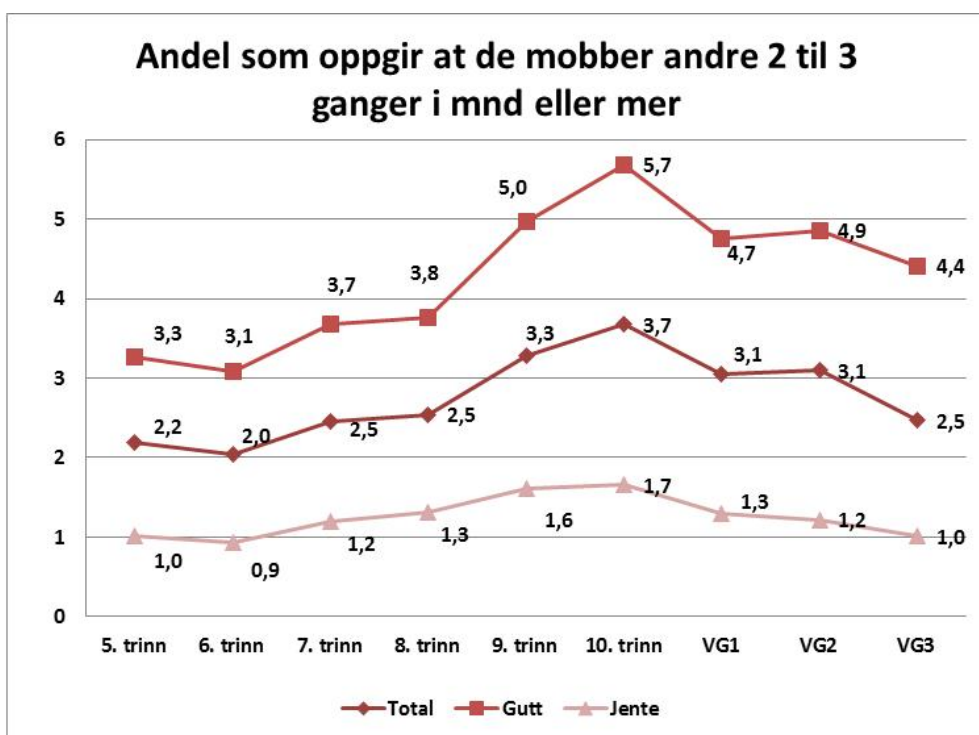
5.1 Kjønn- og aldersforskjeller i mobbing i 2012

Forskning på mobbing har vist at forekomsten av mobbing reduseres med alder og gutter mobbes mer enn jenter (se eksempelvis Solberg og Olweus 2003; Olweus 2010). Dette finner vi også i Elevundersøkelsen 2012.



Figur 5.1 Andel som oppgir at de er mobbet to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2012, prosent)

Figur 5.2 viser at andelen som opplever at de blir mobbet avtar med alder/klassetrinn. Mens det i 5. trinn er nærmere 11 prosent som oppgir at de mobbes to til tre ganger i måneden eller mer er andelen redusert til 3,3 prosent i Vg3. Dersom vi ser på forskjellen mellom gutter og jenter, ser vi at gutter oppgir å mobbes mer enn hva jenter gjør på alle klassetrinn. Dette er en signifikant forskjell, men Cramer's V er lav (.04), noe som indikerer ingen eller en svak kjønnseffekt.



Figur 5.2 Andel som oppgir at de er mobber andre to til tre ganger i måneden eller mer fordelt på klassetrinn og kjønn (Alle klassetrinn, 2012, prosent)

Figur 5.2 viser at det også er flere gutter enn jenter som opplyser at de selv mobber to til tre ganger i måneden eller mer; samlet sett oppgir 4,3 prosent av guttene og 1,3 prosent av jentene dette. Imidlertid er det hele 18,5 prosent av guttene mot kun 8,8 prosent av jentene som oppgir at de mobber en sjelden gang. Kjønnforskjellen i å oppgi om en mobber andre er signifikant med en effekt størrelse på .17 (Cramer's V). Effektstørrelsen tyder på en svak kjønnseffekt på om en er med og mobber andre. Figur 5.2 viser også at det er litt flere som oppgir at de mobber andre elever i 9. og 10. trinn, sett i forhold til øvrige trinn.

Det er et relativt konsistent funn i forskning om mobbing at gutter både mobber og mobbes i langt mer omfattende grad enn det som gjøres av og overfor jenter. Dette kan skyldes at det, både i forskning og i dagligtale, er sterkt fokus på fysisk aggressivitet når man tenker på eller snakker om mobbing. Gutter er mer fysisk, åpen aggressive enn jenter og uttrykker mer sinne både verbalt, via ansiktsuttrykk og andre nonverbale uttrykksformer. I tillegg er gutter mer intense i sitt uttrykk av sinne enn jenter (Crick og Zahn-Waxler 2003, Espelage mfl. 2000, Hubbard 2001, Pellegrini og Long 2002). Imidlertid kan en del mobbing også forekomme mer fordekt og indirekte gjennom utfrysning og baksnakking - også via sosiale medier. Nyere forskning argumenterer for at kjønnforskjellene man finner nettopp skyldes at forskningen hovedsakelig har konsentrert seg om verbal og fysisk aggressivitet (se Olweus 2010:23). Dersom en inkluderer mer subtile former for aggressivitet viser det seg at kjønnforskjellene likevel ikke eksisterer – det er bare ulike uttrykksformer. Det kan hende at mobbebegrepet fremdeles hos mange er knyttet til fysisk aggressivitet og derfor ikke i

samme grad fanger opp mer fordekt eller indirekte mobbing som utfrysning og baksnakking. Det kan derfor tenkes at en ikke ville finne store kjønnsforskjeller relatert til mobbing, dersom mobbebegrepet bedre hadde fanget opp mer fordekt og indirekte mobbing.

I Elevundersøkelsen 2012 finner vi også at gutter mobber og mobbes mer enn jenter, men kjønnseffekten på mobbing er svak. Når det gjelder å mobbe andre så kan det både være stolthet og skamfullhet knyttet til å fortelle at man mobber andre. Gutter kan anse mobbing som et greit uttrykk for evne til å verne om seg selv og kontrollere omgivelsene, og derfor lettere innrømme at de mobber enn det jenter gjør. Jenter rapporterer oftere enn gutter at de er skamfulle over å mobbe (Rigby, 1997), noe som kan føre til at de i høyere grad underrapporterer slike handlinger enn gutter, siden en del aggresjon kan betraktes som maskulin selvheldelse.

5.2 Hvem blir en mobbet av?

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

“Blir du mobbet av...

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

Svaralternativene er tilsvarende for spørsmålet om mobbing: Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken. Resultatene vises i Tabell 5.5.

Tabell 5.5 Svarfordeling for hvem en har blitt mobbet av og hvor ofte (Alle klassetrinn, 2007-2012, prosent).

Blir du mobbet av						
elever i gruppa/klassen?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.3	1.4	1.4	1.4	1.4	1.3
Omtrent 1 gang i uken	1.4	1.5	1.5	1.6	1.6	1.4
2 eller 3 ganger i måneden	2.1	2.4	2.3	2.6	2.6	2.5
En sjelden gang	12.9	13.1	12.9	13.2	13.0	12.2
Ikke i det hele tatt	82.2	81.5	81.8	81.2	81.3	82.6
... andre elever på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.0	1.1	1.0	1.0	1.0	.9
Omtrent 1 gang i uken	1.2	1.3	1.3	1.3	1.2	1.1
2 eller 3 ganger i måneden	2.3	2.6	2.5	2.8	2.6	2.5
En sjelden gang	12.9	12.9	12.6	12.5	12.2	11.1
Ikke i det hele tatt	82.5	82.1	82.5	82.4	82.9	84.4
... en eller flere lærere?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.2	1.1	1.1	0.9	0.9	0.8
Omtrent 1 gang i uken	0.8	0.8	0.8	0.8	0.7	0.6
2 eller 3 ganger i måneden	1.5	1.6	1.5	1.7	1.7	1.6
En sjelden gang	6.4	6.2	5.9	5.9	5.6	5.3
Ikke i det hele tatt	90.2	90.2	90.7	90.7	91.2	91.7
... andre voksne på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	0.8	0.8	0.8	0.7	0.6	0.6
Omtrent 1 gang i uken	0.4	0.5	0.5	0.5	0.4	0.4
2 eller 3 ganger i måneden	0.9	1.0	1.0	1.3	1.2	1.2
En sjelden gang	3.2	3.3	3.2	3.4	3.2	3.0
Ikke i det hele tatt	94.7	94.4	94.6	94.2	94.5	94.9

Tabell 5.5 viser for det første at det ikke har vært noen betydelige endringer fra 2007 til 2012, med tanke på hvem elevene oppgir at de blir mobbet av. Svarfordelingene er svært stabil fra år til år. For det andre ser vi at flest elever opplever å bli mobbet av elever i gruppa/klassen og dernest av andre elever på skolen. I 2012 er det 5,2 og 4,5 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet to til tre ganger i uka eller oftere av henholdsvis andre elever i gruppa/klassen og andre elever på skolen. Noen færre elever opplever at de blir mobbet av lærere eller andre voksne på skolen. I 2012 er det 3 prosent av elevene som oppgir at de blir mobbet av lærere to til tre ganger i måneden eller oftere og tilsvarende 2,2 prosent av andre voksne på skolen. Analyser viser at det er en sammenheng mellom det å oppgi at en mobbes av medelever i klassen og oppgi at en mobbes av andre elever på skolen (Cramers $V=,38$), at de mobbes av en eller flere lærere (Cramers $V=,23$) og at de mobbes av andre voksne på skolen (Cramers $V=,25$). Disse sammenhengene kan skyldes flere forhold. Det kan være snakk om metodiske effekter ved at noen elever tendere til å legge seg på en ende av skalaen, men andre tolkninger kan være at noen elever føler seg mobbet av medelever og opplever lite støtte fra lærere og karakteriserer det som mobbing. Elever som er

mobbet av medelever kan oppleve at måten lærere oppfører seg på kan forsterke sårbarheten i forhold til medelever (for eksempel korrigerer eleven faglig foran medelever) uten at det dermed er rimelig å mene at læreren egentlig gjør noe som kan karakteriseres som mobbing. En annen tolkning kan være at hvordan lærere eller medelever behandler en elev kan påvirke elevens sosiale status blant andre grupper.

5.3 Digital mobbing

I de seneste årene har fenomenet digital mobbing i økende grad blitt omtalt av både media, pedagoger og forskere, men det har i relativ liten grad vært forskning på dette fenomenet (Olweus, 2012). På engelsk kalles det ofte «cyber bullying» eller «electronic bullying». Olweus (2012) mener at det er skapt et inntrykk av at elever i økende grad opplever digital mobbing, og at det er skapt en ny gruppe offer og mobbere i tillegg til «vanlige» mobbere og mobbeofre.

I Elevundersøkelsen 2012 har elevene blitt spurt om digital mobbing. Elevene fikk først vite at spørsmålet handler om hva som har skjedd på skolen de siste månedene og ble deretter spurt om å oppgi hvor ofte de hadde opplevd digital mobbing fra (1) Elever i gruppen/klassen, (2) Andre elever på skolen, (3) En eller flere lærere, (4) Andre voksne på skolen og fra (5) Ukjent person. Spørsmålet er formulert som følger: *«Hvor ofte har du opplevd at noen av disse personene har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av deg?»*. Svar alternativene var: *Ikke i det hele tatt – En sjelden gang - 2 eller 3 ganger i måneden - Omtrent 1 gang i uken – Flere ganger i uken*. I dette notatet defineres digital mobbing som opplevelse av at noen bruker Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av en person.

I de følgende analysene er elever som oppgir at de er digitalt mobbet av alle grupper flere ganger i uken ekskludert fra analysene. Det innebærer 1,9 prosent av elevene. Dette er gjort for å gi et mer korrekt bilde av omfanget av digital mobbing, siden det er sannsynlig at det er flere useriøse svar i denne gruppen enn elever som reelt opplever å bli digitalt mobbet flere ganger i uken av elever i gruppa/klassen, andre elever på skolen, lærere, andre voksne og ukjente.

Tabell 5.6 Svarfordeling for hvem en har blitt digitalt mobbet av og hvor ofte (Alle klassetrinn, 2012, prosent).

Hvor ofte har du opplevd at noen av disse personene har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av deg?	
Elever i gruppen/klassen	2012
Flere ganger i uken	1.4
Omtrent 1 gang i uken	1.8
2 eller 3 ganger i måneden	1.7
En sjelden gang	7.4
Ikke i det hele tatt	87.7
Andre elever på skolen	2012
Flere ganger i uken	1.0
Omtrent 1 gang i uken	1.9
2 eller 3 ganger i måneden	1.7
En sjelden gang	5.9
Ikke i det hele tatt	89.4
En eller flere lærere	2012
Flere ganger i uken	0.8
Omtrent 1 gang i uken	1.5
2 eller 3 ganger i måneden	1.4
En sjelden gang	2.0
Ikke i det hele tatt	94.3
Andre voksne på skolen	2012
Flere ganger i uken	0.7
Omtrent 1 gang i uken	1.5
2 eller 3 ganger i måneden	1.2
En sjelden gang	1.7
Ikke i det hele tatt	94.9
Ukjent person	2012
Flere ganger i uken	1.2
Omtrent 1 gang i uken	1.6
2 eller 3 ganger i måneden	1.8
En sjelden gang	6.2
Ikke i det hele tatt	89.3

Tabell 5.6 viser at 4,9 og 4,6 prosent av elevene oppgir at de har opplevd at henholdsvis elever fra klassen og andre elever på skolen har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av seg selv to til tre ganger i måneden eller mer. Dette er på linje med andelen elever som opplever «tradisjonell» mobbing fra medelever. Henholdsvis 3,7 og 3,4 prosent opplever digital mobbing fra en eller flere lærere eller andre voksne på skolen to til tre ganger i måneden eller mer. Dette er litt flere enn andelen elever som opplever «tradisjonell» mobbing fra lærere eller andre voksne på skolen. 4,6 prosent av elevene oppgir at de opplever digital mobbing fra ukjente. Dersom vi sammenligner Tabell 5.6 med Tabell

5.5 som omhandler «tradisjonell» mobbing, er den store forskjellen at det er færre som oppgir at de en sjelden gang har blitt utsatt for digital mobbing og dermed er det flere som ikke i det hele tatt har opplevd digital mobbing. Dette kan tyde på at digital mobbing ikke er like utbredt som «tradisjonell» mobbing.

Det er ikke spurt om hvor ofte en har blitt digitalt mobbet mer generelt slik som det er gjort i forhold til «tradisjonell mobbing». Derfor blir det vanskelig å direkte sammenligne disse to mobbepormene. Det er derimot gjort analyser som viser om det er overlapp mellom de som oppgir at de blir mobbet på tradisjonelt vis på skolen og de som oppgir at de blir digitalt mobbet. Resultatene viser at rundt 35 prosent av elevene som oppgir at de er digitalt mobbet også oppgir å ha blitt mobbet på tradisjonelt vis. Dette er betraktelig lavere overlapp enn hva Olweus finner (Olweus 2012). Olweus (op.cit) rapporterer om rundt 90 prosent overlapp.

Tabell 5.7 Svarfordeling for hvor ofte en selv mobber digitalt (Alle klassetrinn, 2012, prosent).

Hvor ofte har du brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?	2012
Flere ganger i uken	1.0
Omtrent 1 gang i uken	1.5
2 eller 3 ganger i måneden	1.3
En sjelden gang	4.8
Ikke i det hele tatt	91.5
Total	100.0

Tabell 5.7 viser at 3.8 prosent oppgir at de selv har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever. Rundt 3,8 prosent oppgir å ha gjort dette to til tre ganger i måneden eller mer og 4.8 prosent oppgir en sjelden gang. 91,5 prosent oppgir at de ikke har vært med å mobbe digitalt i det hele tatt. Det tilsvarende tallet for «tradisjonell» mobbing er 83,5 prosent i 2012 (jfr Tabell 5.3). Resultatene i Tabell 2.6 og 2.7 indikerer dermed at det er færre som er involvert i digital mobbing sett i forhold til «tradisjonell» mobbing.

Tabell 5.8 Svarfordeling for hvorfor en mobber digitalt (Alle klassetrinn, 2012, prosent).

Hvorfor har du sendt og spredd ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?	2012
Vet ikke	2.8
Fordi jeg ville såre	1.0
Det var bare for å tulle	3.4
Jeg har ikke sendt og spredd ondsinnede meldinger om og bilder av andre elever	92.8
Total	100.0

Tabell 5.8 viser at 1 prosent oppgir at de har sendt og spredd ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever for å såre. 2,8 prosent oppgir at de ikke vet hvorfor, mens

3,4 prosent oppgir at det var bare for å tulle. Dersom vi tar bort de som har svart at de ikke har sendt slike meldinger, er det 38,6 prosent som ikke vet hvorfor, 16,6 prosent har gjort det for å såre, mens 44,7 oppgir at det bare var for å tulle.

Tabell 5.9 Kjønnfordeling på om en er utsatt for digital mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere (ungdomstrinn og VGO, 2012, prosent).

Andel som oppgir å ha blitt utsatt digital mobbing <u>to til tre ganger i måneden eller mer av:</u>	Gutt	Jente	Cramers V
Elever i gruppen/klassen	6.2	3.5	.064
Andre elever på skolen	6.1	3.3	.066
En eller flere lærere	5.4	2.1	.088
Andre voksne på skolen	4.9	1.9	.083
Ukjent person	5.9	3.3	.062

Tabell 5.9 viser at som for «tradisjonell» mobbing, så oppgir gutter mer enn jenter at de er digitalt mobbet. Dette gjelder for samtlige grupper. Effektstørrelsen er for samtlige fem grupper rundt .062-.088 (Cramers V) noe som indikerer en svak kjønnsforskjell.

Tabell 5.10 Trinnsfordeling på om en er utsatt for digital mobbing to til tre ganger i måneden eller oftere fra ulike grupper (ungdomstrinn og VGO, 2012, prosent).

Andel som oppgir å ha blitt utsatt digital mobbing <u>to til tre ganger i måneden eller mer av...</u>	5. trinn	6. trinn	7. trinn	8. trinn	9. trinn	10. trinn	Vg1	Vg2	Vg3	Cramers V
Elever i gruppen/ klassen	2.7	2.7	3.0	5.0	6.2	6.5	6.1	6.2	4.7	.071
Andre elever på skolen	3.0	2.4	2.4	5.0	6.3	6.5	5.8	6.0	4.5	.077
En eller flere lærere	2.1	1.7	1.9	3.5	5.0	5.3	4.8	5.0	3.8	.075
Andre voksne på skolen	1.9	1.5	1.7	3.1	4.5	4.8	4.4	4.7	3.5	.073
Ukjent person	3.7	2.9	3.0	4.6	5.8	6.1	5.4	5.4	4.0	.057

Cramers V er kjørt på 5-punkt skalaen

Tabell 5.10 viser at i motsetning til tradisjonell mobbing så øker forekomsten av digital mobbing ved alder. Dette gjelder opptil 10 trinn, hvor den flater ut og reduseres deretter. Dette kan være med å forklare hvorfor det er så lavt overlapp mellom «tradisjonell» mobbing og digital mobbing.

Jevnt over kommer det fram i analysene om digital mobbing at det er omtrent like stor andel elever som opplever å bli digitalt mobbet to til tre ganger i uka, som det er elever som blir «tradisjonelt mobbet». Imidlertid er det færre elever som er involvert i digitalt mobbing en sjelden gang enn hva som er tilfelle for «tradisjonell» mobbing. Likefullt kan konsekvensene være alvorlige. Olweus (2012) argumenterer for at eventuelle konsekvenser av digital mobbing er kontekstavhengig. Elever som kun opplever digital mobbing og ikke andre former for mobbing kan som konsekvens få

dårlige selvbilde og medfølgende problemer som for eksempel depresjon. Men for elever som både opplever å bli mobbet på «tradisjonelt» vis og digitalt, vil ifølge Olweus (2012) ikke digital mobbing medføre en ekstra negativ konsekvens som for eksempel et enda dårligere selvbilde. Imidlertid vet vi fremdeles lite om omfanget og konsekvensene av nye former for mobbing.

5.4 Analyser av mobbing på skolenivå

I tillegg til å se på mobbing på individnivå, ønsker Utdanningsdirektoratet at vi analyserer mobbeforekomst på skolenivå. Vi kan på den måte se om det er forskjeller skoler i mellom med hensyn til forekomst av mobbing. NIFU har tidligere gjort lignende analyser for tidligere år av Elevundersøkelsen (Lødding og Vibe 2010), og vi velger å bruke samme avgrensninger av datamaterialet som NIFU for å sikre best mulig sammenligningsgrunnlag. Tilsvarende analyse ble også gjennomført for Elevundersøkelsen 2011 (Wendelborg, Røe og Skaalvik 2011). Avgrensningene består av at analysene blir bare gjort for obligatoriske trinn i grunnskolen. Det vi si 7. og 10. trinn. Videre er det tegn som tyder på en viss andel useriøse svar. Vi velger derfor å utelukke elever som har oppgitt at de er mobbet flere ganger i uken av både elever i klassen, andre elever ved skolen, lærere og andre voksne. Dette fjerner 2,7 prosent av guttene i datamaterialet og 1,0 prosent av jentene. Av de elevene som er fjernet tilhører 0,6 prosent 7. trinn og 3,1 prosent 10. trinn. Fordi det er skolene som er enhet i de videre analysene og analysene vil være basert på gjennomsnittsverdier for elevene, vil skoler med få elever gi store utslag og vanskeliggjøre analysen. Derfor tar vi bare med skoler som har minst 20 besvarelser.

Tabell 5.11 viser en oversikt av andelen elever ved skolene som rapporterer at de er mobbet “Flere ganger i uken”, Omtrent en gang i uken” eller “2 til 3 ganger i måneden”. Tabellen presenterer gjennomsnitt for alle skoler for hvert år fra 2008 til 2012. Standardfeil for gjennomsnittet, standardavvik og maksimum og minimum verdi. I tillegg oppgis grenseverdien for andelen av elever som er mobbet for ulike prosentiler.

Tabell 5.11 Statistiske mål basert på prosentandel av elevene som rapporterer om mobbing på skolen i perioden 2008-2012

Årstall	2008	2009	2010	2011	2012
Antall skoler	(N=1770)	(N=1822)	(N=1757)	(N=1839)	(1843)
Gjennomsnitt	7.4 %	7.3 %	7.4 %	7.4 %	6.9 %
Standardfeil for gjennomsnittet	0.1 %	0.1 %	0.1 %	0.1 %	0.1 %
Standardavvik	5.3 %	5.2 %	5.4 %	5.2 %	5.0 %
Minimum	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
Maksimum	33.3 %	41.7 %	42.9 %	43.8 %	40.9 %
Andel skoler uten mobbing	8.8 %	9.3 %	7.7 %	8.3 %	9.0 %
Prosentil					
5	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %	0.0 %
10	1.5 %	1.4 %	1.8 %	1.8 %	1.3 %
20	3.1 %	3.0 %	3.2 %	3.2 %	3.0 %
30	4.3 %	4.3 %	4.2 %	4.4 %	3.9 %
40	5.3 %	5.3 %	5.2 %	5.3 %	4.8 %
50	6.6 %	6.5 %	6.4 %	6.5 %	5.9 %
60	7.9 %	7.7 %	7.7 %	7.7 %	7.1 %
70	9.4 %	9.3 %	9.1 %	9.2 %	8.7 %
80	11.1 %	11.3 %	11.1 %	11.1 %	10.5 %
90	14.3 %	14.3 %	14.3 %	14.3 %	13.6 %
95	17.3 %	17.1 %	17.6 %	17.0 %	16.4 %

Tabell 5.11 viser at gjennomsnittlig rapporterer 6,9 prosent av elevene ved skolene om mobbing i 2012. Dette er en reduksjon fra 7,4 prosent som har vært en stabil gjennomsnittsverdi i perioden 2008 til 2011. Det er selvfølgelig positiv at det er en reduksjon, men det er ikke mulig å si om dette skyldes tilfeldigheter eller en reel nedgang i og med at nedgangen ikke er signifikant fra 2011 (Cohens $d = 0.10$; Effektstørrelse=.05). Standardavviket i 2012 er på 5 prosent. Det vil si at i rundt 65 prosent av skolene rapporterer mellom 1,9 til 11,9 prosent av elevene om at de blir mobbet. I 2012 er det 9 prosent av skolene hvor ingen av elevene rapporterer om mobbing. Dette tallet varierer fra 7,7 til 9,3 prosent i perioden 2008 til 2011 uten at det er en klar tendens til positiv eller negativ utvikling. At det er en såpass høy andel skoler uten mobbing er overraskende sett i forhold til andre funn og uttalelser om mobbing: "Ikke en eneste av de mange hundre skolene som har deltatt i undersøkelser i Norge gjennom årene, har hatt null mobbing, så vidt denne forfatteren vet" (Roland 2007:88). Også Lødding og Vibe (2010) fant skoler uten mobbing. Det er ikke overraskende i og med de analyserte de samme tallene som blir analysert i denne rapporten. Imidlertid fant de bare en andel på 4 promille som er betydelig mindre enn hva Tabell 5.11 viser. Dette skyldes at Lødding og Vibe (2010) slo sammen tall for 2007, 2008 og 2009 og så dem under ett. Dette betyr at selv om det er en relativt stabil prosentandel skoler fra 2008 til 2012 som ikke har mobbing, betyr ikke det at det er de samme skolene. Funnet fra Lødding og Vibe (2010) viser at det er svært få skoler (4 promille) som har en mobbefri skole over tre år.

Tabellen viser videre andelen av elever som blir mobbet ved de 5 prosent av skolene som har minst mobbing, deretter andelen som ved de 10 prosent av skolene som rapporterer minst mobbing, så 20 prosent av de skolene som rapporterer minst mobbing. Leser vi videre nedover i tabellen kommer vi til slutt til de 5 prosent av skolene som rapporterer om mest mobbing (95 prosentile). For 2012 ser vi at for de 5 prosentene av skolene som rapporterer om minst mobbing er det ingen elever som oppgir at de er mobbet. Dette er jo naturlig i og med at vi ser at i 2012 er det 9 prosent av skolene hvor ingen av elevene har rapportert om mobbing. Andelen som rapporterer om mobbing ved de 10 prosent skolene med minst mobbing er inntil 1,3 prosent i 2012. Andelen elever som rapporterer om mobbing ved de 5 prosent av skolene med mest mobbing er minst 16.4 prosent i 2012.

Tabell 5.11 viser ingen klare tendenser i utvikling av mobbing over tid på skolenivå, men det viser at det er mange skoler som har utfordringer å arbeide med når det gjelder mobbing. Og selv om en har en liten andel mobbing ved skolen ett år så må det en kontinuerlig innsats til for å holde skolen mobbefri.

Vi har delt hele materialet for 2012 i tre deler: skoler hvor færre enn 4 prosent av elevene rapporterer om mobbing (rundt 30 prosent av skolene), skoler der mellom 4 og 10 prosent er mobbet (rundt 50 halvparten av skolene) og skoler hvor flere enn 10 prosent rapporterer om mobbing (rundt 20 prosent av skolene). Merk at dette kan ikke leses ut av tabell 5.12. I Tabell 5.12 skal vi se på hvordan skolene fordeler seg med hensyn til omfanget av mobbing for gutter og jenter.

Tabell 5.12 Fordeling av 1842 skoler på ni kategorier etter andel av jenter og gutter som blir mobbet. Totalprosentuering. Tall fra 2012

		Andel av jentene som er mobbet			Alle
		Færre enn 4 %	4 til 10 %	Flere enn 10 %	
Andel av guttene som er mobbet	Færre enn 4%	15.4 %	12.2 %	6.1 %	33.7 %
	4 til 10 %	16.2 %	15.0 %	7.8 %	39.0 %
	Flere enn 10 %	9.6 %	9.8 %	8.0 %	27.3 %
Alle		41.2 %	36.9 %	21.9 %	100.0 %

Kji-kvadrat = 25,6 df=4 p<.000; Cramers V= 0.08

Tabell 5.12 viser at 15.4 prosent av skolene er i kategorien der færre enn 4 prosent av både jentene og guttene er mobbet. Videre ser vi at i 8 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av både guttene og jentene som er mobbet. Det er færrest skoler (6,1 prosent) i kategorien der det er over 10 prosent av jentene som blir mobbet og under 4 prosent av guttene. I 9,6 prosent av skolene er forholdet motsatt. Det vil si at over 10 prosent av guttene er mobbet, mens under 4 prosent av jentene er det. Det er flest skoler hvor 4 til 10 prosent av guttene er mobbet og færre enn 4 prosent av jentene. Dette gjelder 16,2 prosent av skolene. Dersom vi ser på sumkolonnene/-radene ser vi at det i 33,7 prosent av skolene er det færre enn 4 prosent av guttene som er mobbet og i 27,3 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av guttene som er mobbet. Når det

gjelder jentene er det i 41,2 prosent av skolene færre enn 4 prosent av jentene som er mobbet og i 21,9 prosent av skolene er det flere enn 10 prosent av jentene som er mobbet. Som vi ser av χ^2 -kvadratet og Cramers V er det en kjønnsforskjell i mobbing også på skolenivå, hvor det er en større andel gutter som blir mobbet. Imidlertid viser Cramers V- verdien på 0.08 at forskjellen er relativ liten.

Tabell 5.13 Multivariat lineær regresjon: Mobbing på skolen målt på skolenivå. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler. N=1789

	B	Beta	t	Sig.
Konstant	9.72		13.52	.000
Andel minoritet	0.44	0.10	4.15	.000
Antall elever	-0.46	-0.05	-1.20	.229
Antall årsverk	-0.02	-0.03	-0.87	.385
Antal elever per årsverk	-0.06	-0.03	-0.98	.328
Folketall	-0.22	-0.07	-1.86	.063
Sentralitet	-0.10	-0.01	-0.43	.667
Bosetting	-0.16	-0.02	-1.00	.320
R²:			0.03	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 5.13 viser en multivariat regresjon hvor vi undersøker om andelen mobbing kan forklares ut fra ulike bakgrunnsfaktorer. Det vi kan lese ut fra analysen er at den forklarte variansen er svært lav. Bare 3 prosent av variansen i mobbing kan forklares av bakgrunnsvariablene som er lagt inn i modellen ($R^2=0.03$). Videre ser vi at det bare er andelen minoritetsspråklige elever på skolen som har en signifikant virkning på andelen elever som er mobbet på skolen. I og med den standardiserte regresjonskoeffisienten (Beta) er positiv, betyr det at andelen elever som er mobbet på skolen øker med økt andel av minoritetsspråklige elever. Samtidig er betaverdien relativ liten og denne sammenhengen er svak. Se diskusjonen rundt mobbing i skoler med høy andel minoritets elever på side 20-22.

5.5 Diskriminering – utvikling fra 2007 til 2012

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

Elever som oppgir at de er diskriminert på samtlige områder flere ganger i uka og av samtlige grupper flere ganger i uka ekskludert fra videre analyser. Det er til sammen 2760 elever (1,1 prosent) av elevene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring som har svart på Elevundersøkelsen 2012. Det er lite sannsynlig at det er elever som reelt sett opplever å bli urettferdig behandlet av samtlige grupper på samtlige områder flere ganger i uka. Derfor vil det gi et mer korrekt bilde av situasjonen i norske skoler ved å ekskludere denne gruppa.

Analyser fra årets data viser at det er 7,2 prosent av elevene på ungdomstrinnet og videregående opplæring som oppgir at de har vært diskriminert på minst ett av disse områdene to til tre ganger i måneden eller oftere. Det er 3,9 prosent som oppgir at de har blitt diskriminert på ett område, 1,1 prosent på to områder, mens det er henholdsvis 0,6 og 0,3 prosent som oppgir at de er diskriminert på tre og fire områder. Imidlertid er det 1,2 prosent som oppgir at de har opplevd urettferdig behandling/diskriminering på samtlige fem områder to til tre ganger i måneden eller mer. Det er ikke sannsynlig at en så stor gruppe reelt opplever å bli diskriminert på samtlige områder. Det er mer sannsynlig at det enten er et uttrykk for generell opplevelse av urettferdig behandling eller at en har svart useriøst. Vi har allerede ekskludert elever som oppgir å være diskriminert av alle på alle områder flere ganger i uka og velger derfor å beholde de som har svart at de er diskriminert på alle områder flere ganger i uka, men ikke av alle grupper.

Det er ingen store endringer i opplevelsen av diskriminering blant elevene i Elevundersøkelsen i perioden 2008 til 2012. Imidlertid kommer det også fram at elevene konsekvent har oppgitt lavere forekomst av diskriminering på de ulike områdene i 2012, sett i forhold til foregående år. Sett under ett er det kanskje tegn til en tendens til mindre diskriminering og urettferdig behandling i den norske skolen.

Andelen som opplever seg diskriminert to til tre ganger i måneden eller oftere varierer fra 2,4 prosent (funksjonshemming) til 3,8 prosent (kjønn). I tillegg må vi huske på at en andel på 1,2 prosent oppgir at de har blitt diskriminert på alle fem områder (jfr. tidligere omtale s.13). Dersom dette er useriøse svar, må forekomsttallene som framkommer i Tabell 5.1 til 5.5 reduseres tilsvarende. Det ser derfor ut til at det er en relativ liten andel i norske skoler på ungdomstrinnet og i videregående opplæring som opplever urettferdig behandling eller diskriminering. Like fullt er det snakk om mange elever i antall – tusenvis av elever. Samtidig må vi huske på at foruten kjønn, er det relativt små grupper som omtales. Eksempelvis kan 2 prosent av elevpopulasjonen som opplever å bli diskriminert på bakgrunn av funksjonshemming eller seksuell orientering, utgjøre en stor andel av disse gruppene. Det vil si at det kan godt være at en stor andel av elever med nedsatt funksjonsevne eller annen seksuell orientering enn majoriteten (eller annen nasjonalitet, religion eller livssyn) som opplever å bli diskriminert. Det er dessverre ikke mulig å undersøke om dette er tilfelle med det foreliggende datamaterialet.

Det er sannsynlig at mange som opplever seg urettferdig behandlet/diskriminert også opplever at de har blitt mobbet. Analyser av Elevundersøkelsen 2012 viser at 38

prosent av de som oppgir at de har blitt mobbet to eller tre ganger måneden eller oftere også opplever at de har blitt urettferdig behandla/diskriminert på et eller flere områder. Effektmålet Cramers V er lik 0.28 som er en moderat sammenheng mellom opplevelse av å være diskriminert og en opplevelse å være mobbet.

5.6 Uro i klasserommet – utvikling fra 2007 til 2012

Tabell 5.14 *Utvikling i gjennomsnittsverdier på spørsmål som omhandler uro i klasserommet i perioden 2007 til 2012*

	2008	2009	2010	2011	2012
Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	2.68	2.74	2.83	2.88	2.91
Forstyrer du andre elever når de arbeider?	3.72	3.73	3.81	3.84	3.88
Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene	2.97	3.00	3.04	3.05	3.07

Tabell 5.14 viser en tendens til at elevene opplever at lærerne trenger mindre tid på å få ro i klassen. Den kontinuerlige økningen i gjennomsnittsverdiene fra 2008 til 2012 viser at elevene oppgir en bedring på dette spørsmålet. Når vi analyserer effekten 2008 til 2012 blir Cohen's d verdien 0.22 og effektstørrelsen .11. Dette tyder på en liten, men reell effekt som betyr at denne bedringen er reell i klasserommene i den norske skolen. Gjennomsnittsverdiene viser også på spørsmålet "Forstyrer du andre elever når de arbeider?" en jevn økning som indikerer at det er færre elever i 2012 som mener de forstyrrer medelevene sine sett i forhold til tidligere år. Cohens d er imidlertid på 0.16 og effektstørrelsen .08 som betyr at den positive økningen er i beste fall svak. Det er ingen tydelig tendens til endring fra 2008 til 2012 på spørsmålet om de opplever å bli forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene. Jevnt over er det rundt en tredjedel av elevene som opplever at det er uro i klasserommet og at de blir forstyrret av andre elever når de arbeider. Videre analyser av alders og kjønnsforskjeller kan tyde på at mens guttene som gruppe forstyrrer, blir jentene som gruppe forstyrret. Analysen viser også at det er mindre uro i videregående skole enn i grunnskolen.

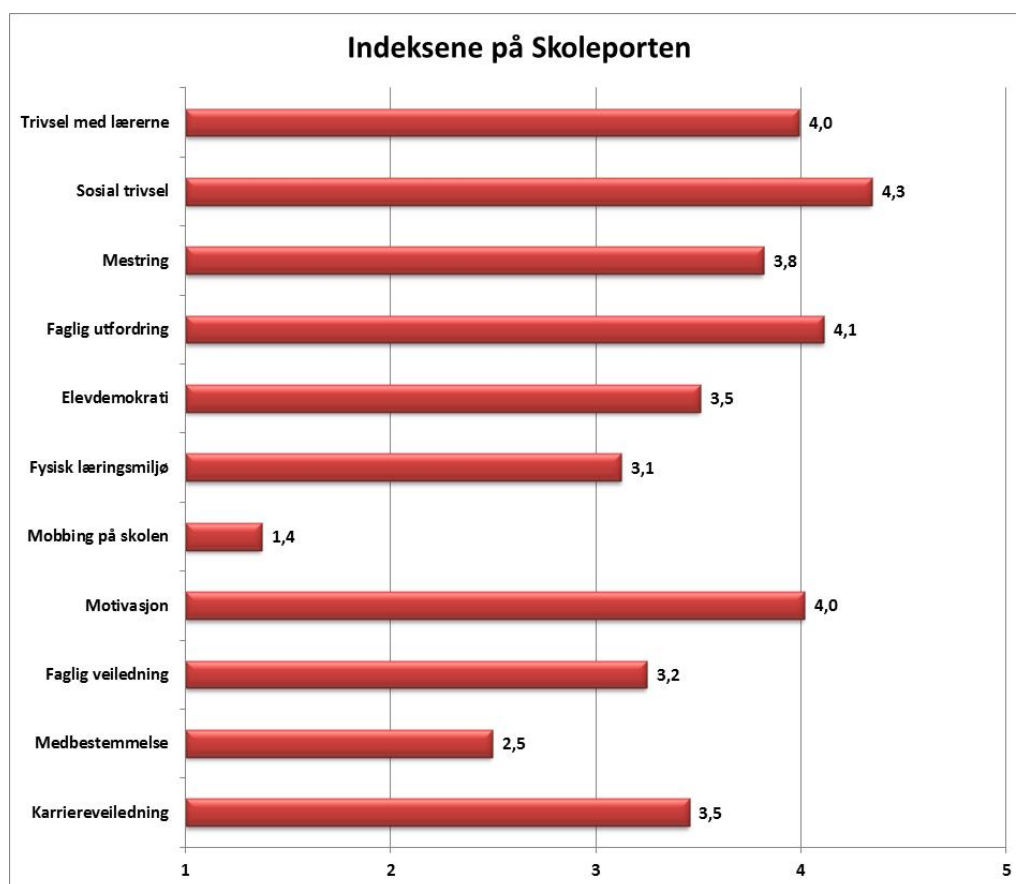
6. Indeksene på Skoleporten

Dette kapittelet er en analyse av hvordan elevene har svart på spørsmål som inngår i indeksene på Skoleporten (www.skoleporten.no). Analysene inkluderer alle årstrinn fra 5.trinn og opp til Vg3.

Indeksene i Skoleporten er:

- Trivsel med lærer
- Sosial trivsel
- Mestring (Kun fra 2010)
- Faglig utfordring (kun ungdomstrinn og VGS fram til 2012)
- Elevdemokrati
- Fysisk læringsmiljø
- Mobbing på skolen
- Motivasjon
- Faglig veiledning
- Medbestemmelse (kun ungdomstrinn og VGS)
- Karriereveiledning (kun 9 og 10. årstrinn og Vg1)

Indeksene består av ett eller flere spørsmål som er slått sammen. Da indeksene ble utarbeidet ble det kjørt reliabilitetstester og faktoranalyser for å undersøke om at spørsmålene målte aspekter ved det samme fenomen. Eksempelvis *Trivsel med lærer*. Samtlige indekser har fått tilfredsstillende resultater på disse testene. Når det gjelder indeksene *Faglig utfordring* og *Mobbing på skolen* består de kun av ett spørsmål hver. Vi kan dermed ikke kjøre slike reliabilitetsanalyser på disse, men vi må stole på at spørsmålsformuleringene er så presise og gode at de måler de begrep de er ment å måle. Samtlige spørsmål har fem kategorier som går fra en til fem. Når en indeks er satt sammen av flere spørsmål er verdiene elevene har gitt på hvert spørsmål i indeksen summert og delt på antall spørsmål det er i indeksen. Det vil si at også indekser som er slått sammen av flere spørsmål går fra verdien en til verdien fem. Bare elever som har svart på samtlige spørsmål i en indeks er tatt med i analysene.



Figur 6.1 Indeksen på Skoleporten for hele utvalget (gjennomsnitt).

Figur 6.1 viser hvordan elevene som har deltatt i Elevundersøkelsen 2012 har svart på de ulike indeksene som presenteres i Skoleporten. Jevnt over skårer elevene høyt på flertallet av indeksene. Elevene skårer særlig høyt på *Sosial trivsel* og rapporterer om relativt lite *Mobbing på skolen*. Elevene skårer lavt på indeksen *Medbestemmelse* sett i forhold til de andre indeksene, og midt på treet for indeksene *Fysisk læringsmiljø* og *Faglig veiledning*. For de øvrige indeksene skårer elevene relativt høyt. Resultatene i figur 5.1 er nærmest identiske med resultatene i Elevundersøkelsen 2011. Det er viktig å være oppmerksom på at indeksene og spørsmålene måler elevenes opplevelse av læringsmiljøet og ikke objektive forhold. Det kan være flere motiver som gjør at elevene svarer som de gjør. Elever kan ønske å sette seg i et mer positivt lys enn hva som er tilfelle eller en kan ønske å markere et kritisk standpunkt. Derfor er det viktig å lese resultatene med et kritisk blikk.

Vi skal nå se nærmere om det er endringer på hvordan elevene har skåret på indeksene i årene 2008 til 2012. For disse analysene er bare de obligatoriske trinnene inkludert, det vil si 7. og 10. årstrinn og Vg1.

Tabell 6.1 *Indekser nasjonalt nivå 7.trinn. Gjennomsnitt og Standardavvik*

Trivsel med lærerne	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.98	4.00	4.08	4.09	4.12
Standardavvik	0.81	0.80	0.76	0.76	0.75
Sosial trivsel	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.35	4.36	4.39	4.39	4.40
Standardavvik	0.62	0.62	0.61	0.61	0.61
Mestring	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	-	3.90	3.91	3.88
Standardavvik	-	-	0.53	0.53	0.53
Faglig utfordring	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	-	-	-	4.03
Standardavvik	-	-	-	-	0.89
Elevdemokrati	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.62	3.62	3.62	3.63	3.64
Standardavvik	0.95	0.95	0.95	0.95	0.96
Fysisk læringsmiljø	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.11	3.18	3.24	3.24	3.21
Standardavvik	0.97	0.96	0.96	0.96	0.97
Mobbing	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	1.44	1.43	1.43	1.43	1.40
Standardavvik	0.90	0.89	0.89	0.89	0.86
Motivasjon	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.18	4.17	4.21	4.21	4.23
Standardavvik	0.59	0.59	0.57	0.58	0.57
Faglig veiledning	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.51	3.49	3.42	3.44	3.38
Standardavvik	1.04	1.03	1.01	1.00	1.01
Medbestemmelse	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	-	-	-	-
Standardavvik	-	-	-	-	-
Karriereveiledning	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	-	-	-	-
Standardavvik	-	-	-	-	-

Tabell 6.1 viser gjennomsnittsverdiene for samtlige elever på 7. årstrinn på alle indeksene i Skoleporten og for årene 2008 til 2012. Indeksene *Medbestemmelse* og *Karriereveiledning* er ikke målt på 7. årstrinn. Det første vi kan legge merke til er at for hver indeks er det ikke stor endring fra år til år. Beregninger av Cohens *d* viser at ingen endringer fra 2008 til 2012 er store nok til å kunne si at den er av betydning/signifikante, selv om vi ser at det er en tendens til økning i gjennomsnittsverdi for *Trivsel med lærerne*, fra 3.98 i 2008 til 4.12 i 2012. Videre ser

vi at på 7. årstrinn skårer elevene høyt på særlig *Sosial trivsel* og *Motivasjon* og rapporterer lite mobbing. Elevene på 7 årstrinn skårer lavest på indeksen *Fysisk læringsmiljø* og *Faglig veiledning* hvor gjennomsnittsverdien ligger på henholdsvis 3.21 og 3.38 i 2012, som er litt over midt på treet.

Tabell 6.2 *Indekser nasjonalt nivå 10.trinn. Gjennomsnitt og Standardavvik*

Trivsel med lærerne	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.68	3.68	3.75	3.78	3.78
Standardavvik	0.83	0.83	0.82	0.82	0.81
Sosial trivsel	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.24	4.24	4.28	4.28	4.26
Standardavvik	0.73	0.74	0.73	0.74	0.74
Mestring	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	-	3.81	3.82	3.78
Standardavvik	-	-	0.68	0.69	0.69
Faglig utfordring	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.03	4.04	4.09	4.08	4.07
Standardavvik	0.97	0.96	0.92	0.93	0.91
Elevdemokrati	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.13	3.14	3.19	3.22	3.21
Standardavvik	0.99	0.99	1.01	1.01	1.02
Fysisk læringsmiljø	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.61	2.69	2.75	2.77	2.70
Standardavvik	1.00	1.00	1.01	1.02	0.98
Mobbing	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	1.43	1.42	1.43	1.43	1.39
Standardavvik	0.98	0.96	0.96	0.96	0.91
Motivasjon	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.72	3.71	3.78	3.79	3.78
Standardavvik	0.79	0.79	0.77	0.77	0.77
Faglig veiledning	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.11	3.11	3.12	3.15	3.12
Standardavvik	1.01	0.99	0.97	0.96	0.94
Medbestemmelse	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.33	2.32	2.38	2.39	2.33
Standardavvik	0.90	0.89	0.92	0.92	0.90
Karriereveiledning	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.56	3.59	3.61	3.63	3.58
Standardavvik	1.06	1.03	1.02	1.03	1.05

Tabell 6.2 viser gjennomsnittsverdiene på indeksene i Skoleporten for 10. årstrinn. Heller ikke her er det noen positiv eller negativ utvikling på skåringen på indeksene

over tid. Gjennomsnittsverdiene er stabile fra år til år. Elevene på 10. trinn skårer høyt på *Sosial trivsel* og lavest på *Medbestemmelse*.

Tabell 6.3 *Indekser nasjonalt nivå Vg1. Gjennomsnitt og Standardavvik*

Trivsel med lærerne	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.71	3.75	3.82	3.86	3.88
Standardavvik	0.74	0.72	0.72	0.72	0.72
Sosial trivsel	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.30	4.29	4.33	4.34	4.32
Standardavvik	0.68	0.68	0.66	0.67	0.68
Mestring	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	-	3.78	3.80	3.75
Standardavvik	-	-	0.61	0.60	0.62
Faglig utfordring	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.09	4.13	4.17	4.21	4.20
Standardavvik	0.90	0.88	0.84	0.83	0.83
Elevdemokrati	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.27	3.30	3.38	3.42	3.42
Standardavvik	0.93	0.93	0.93	0.91	0.92
Fysisk læringsmiljø	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.09	3.13	3.20	3.23	3.19
Standardavvik	0.92	0.91	0.91	0.90	0.89
Mobbing	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	1.32	1.30	1.31	1.29	1.28
Standardavvik	0.83	0.80	0.80	0.78	0.75
Motivasjon	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.77	3.79	3.85	3.89	3.89
Standardavvik	0.72	0.71	0.69	0.68	0.68
Faglig veiledning	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.00	3.06	3.05	3.09	3.10
Standardavvik	0.99	0.64	0.93	0.92	0.91
Medbestemmelse	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.47	2.51	2.55	2.56	2.57
Standardavvik	0.90	0.90	0.91	0.91	0.91
Karriereveiledning	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.33	3.37	3.40	3.42	3.39
Standardavvik	0.99	0.98	0.97	0.97	0.98

Tabell 6.3 viser at elevene Vg1 skårer høyt på *Sosial trivsel*, mens de skårer lavest på *Medbestemmelse*. Som for 7 og 10. årstrinn er det ingen signifikante endringer over tid. Men det er en gradvis tendens til økte gjennomsnittsverdier for særlig *Trivsel med lærerne* og *Elevdemokrati*.

Dersom vi ser Tabell 6.1 til 6.3 under ett ser vi at elever på 7. trinn skårer høyere i 2012 på *Trivsel med lærerne* enn både elever i 10. trinn og Vg1, med en Cohens d på henholdsvis 0.44 og 0.33. Dette tilsvarer en signifikant, men liten forskjell. Det betyr at elever på 7. trinn trives bedre med lærerne enn både elever på 10. trinn og elever på Vg1. Likeledes viser beregninger av Cohens d for *Elevdemokrati* signifikante forskjeller mellom 7. og 10. trinn og 7. trinn og Vg1, samt mellom 10. trinn og Vg1. Størrelsen på samtlige Cohens d tilsier en liten forskjell. Ved å se på gjennomsnittsverdiene i 2012 ser vi at elever på 7. trinn opplever mer elevdemokrati enn de øvrige elevene, mens elever på Vg1 skårer høyere enn elever på 10. trinn. Elever i Vg1 skårer høyere på *Faglig utfordring* enn både elever på 10. trinn og 7. trinn, men forskjellen er verken signifikant eller av betydning.

Videre viser beregninger av Cohens d at elever på 10. trinn skårer lavere på *Fysisk læringsmiljø* enn elever på 7. trinn og Vg1. Cohens d er 0.52 mellom både 10. trinn og 7. trinn og Vg1. Dette tilsvarer en signifikant forskjell med moderat effekt som betyr at elever på 10. trinn er betraktelig mindre fornøyd med det fysiske læringsmiljøet enn elever på både 7. og Vg1. Når det gjelder *Motivasjon* så er størrelsen på Cohens d også stor at det er snakk om signifikante og moderate forskjeller. Forskjellen på gjennomsnittsverdiene mellom elever på 7. trinn og 10. trinn gir en Cohens d på 0.66, mens forskjellen mellom 7. trinn og Vg1 er 0.54. Det er ingen forskjell mellom 10. trinn og Vg1 når det kommer til *Motivasjon*. Dette betyr at elever på 7. trinn er klart mer motiverte enn eldre elever på 10. trinn og Vg1.

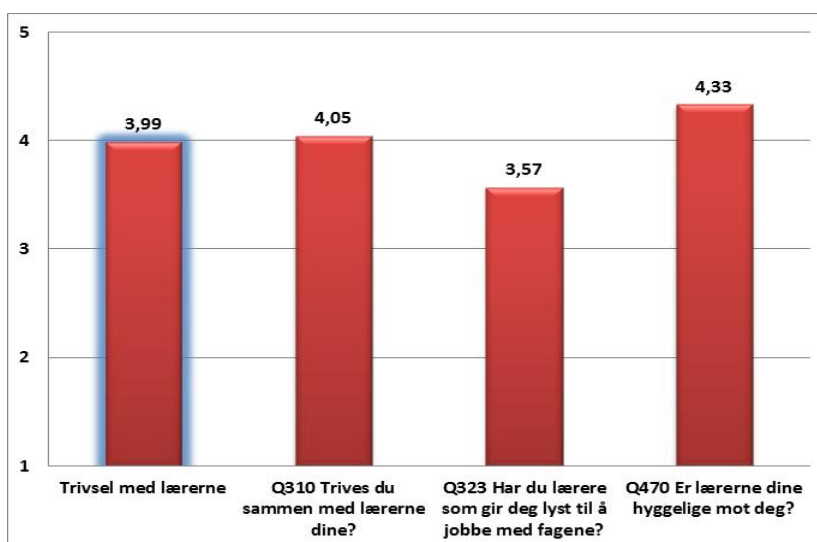
Når det gjelder *Faglig veiledning* skårer elever på 7. trinn også her bedre enn elever på 10. trinn og Vg1, med henholdsvis en Cohens d på 0.27 og 0.29. Den siste indeksen som har signifikante forskjeller er *Medbestemmelse*. Elever på 10. trinn skårer signifikant lavere på denne indeksen enn hva elever på Vg1 gjør med en Cohens d på 0.27. Denne indeksen er ikke målt på 7. trinn. For de øvrige indeksene er det ingen signifikante forskjeller. Alle beregninger er gjort ut fra resultatene i 2012.

Vi ser ofte at elever på ungdomstrinn skårer lavere på mange av indeksene enn hva elever på særlig barnetrinn gjør. Dette betyr ikke at læringsmiljøet er bedre på de barnetrinnene enn hva det er i de i ungdomstrinnet eller i VGS. Det kan være at eldre elever også vil markere et kritisk standpunkt eller er generelt mer utilfredse på skolen. Eksempelvis betyr det ikke nødvendigvis at det fysiske læringsmiljøet objektivt sett er dårligere i 10. trinn enn på 7. trinn og i Vg1, men at de i større grad ønsker å markere et kritisk standpunkt.

7. Trivsel med lærerne

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

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



Figur 7.1 Indeksen Trivsel med lærere (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indekseen består av (gjennomsnitt).

Figur 7.1 viser at en relativ høy gjennomsnittsskåre på indekseen *Trivsel med lærere* for hele utvalget. Særlig opplever elevene at lærerne er hyggelige mot dem.

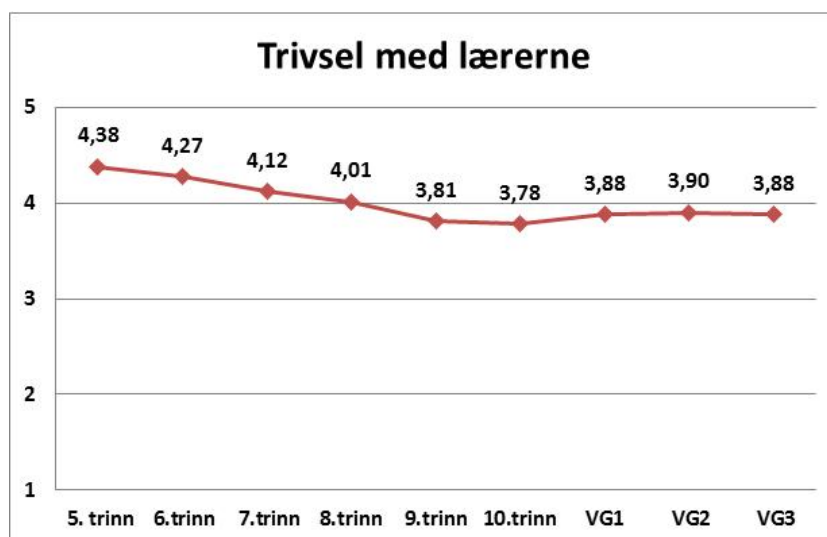
Tabell 7.1 Svarfordeling for enkeltpørsmålene i indeksen *Trivsel med lærerne* (prosent).

Trivsel med lærere	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q310 Trives du sammen med lærerne dine?	1.0	3.5	19.8	41.1	34.6
Q323 Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	2.3	9.9	34.5	35.0	18.3
	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte/alltid (5)
Q470 Er lærerne dine hyggelige mot deg?	0.9	1.4	9.6	39.4	48.6

Tabell 7.1 viser mye det samme som foregående figur, men istedenfor gjennomsnittsverdien ser vi hvordan elevene har fordelt seg på skalaene for de enkelte spørsmålene i indeksen *Trivsel med lærerne*. Ut i fra tabellen kan vi blant annet lese oss fram til at 88 prosent av elevene har svart at lærerne er ofte eller svært ofte/alltid hyggelige mot dem. Dette gjenspeiler den høye gjennomsnittsverdien på samme spørsmål som vist i forrige figur.

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

7.1 Trinn, skoleslag og studieretning

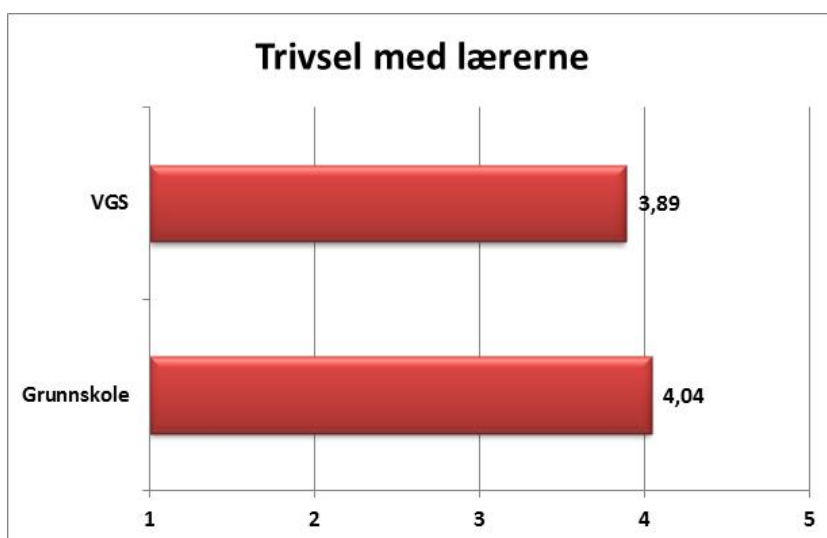


Forskjell mellom min og max: Cohens $d/ES = 0.82 / .38$

Figur 7.2 *Trivsel med lærerne fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

Figur 7.2 viser at gjennomsnittsverdiene *Trivsel med lærerne* reduseres fra 5. til 10. trinn, for deretter å øke litt i VGS. Reduksjonen fra 5. til 10. trinn gir en Cohens d på 0.82 med effektstørrelse .38 som er betydningsfull og en moderat til sterk forskjell (jfr.

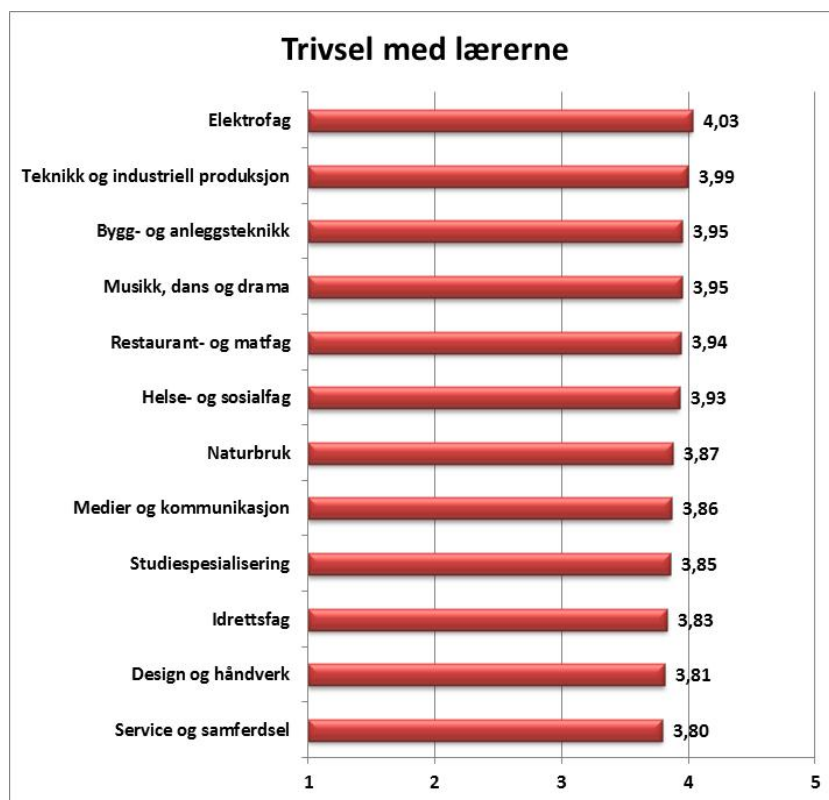
Tabell 2.4). I klartekst betyr det at *Trivselen med lærerne* synker i grunnskolen etter hvert som elevene blir eldre.



Cohens d /ES= 0.20/.10

Figur 7.3 *Trivsel med lærerne fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Elevene i grunnskole trives bedre med lærerne sine enn elever i VGS i følge figur 7.3. Forskjellen er av betydning, men svak med en Cohens d på 0.20 og effektstørrelse på .1. Imidlertid skyldes det at elevene på barnetrinnet trives veldig godt, noe som oppveier at elevene på 9. og 10. trinn trives dårligere med lærerne sine, enn elevene i VGS.

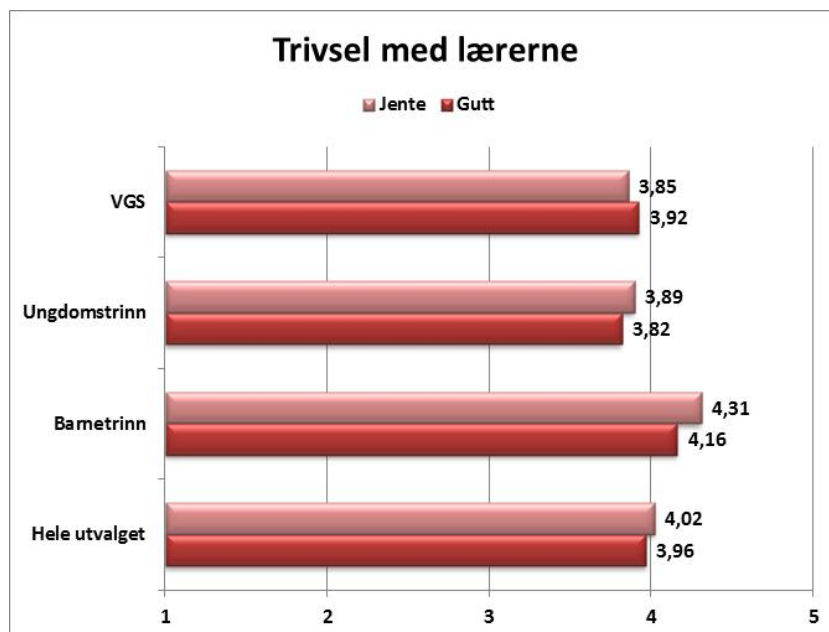


Forskjell min max, Cohens $d/ES = 0.30/.15$

Figur 7.4 Trivsel med lærerne fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Figur 7.4 viser *Trivsel med lærerne* fordelt på studieretning. Figuren er sortert synkende og viser at elevene på Elektrofag trives best med lærerne sine, mens elevene på Service og samferdsel trives dårligst med lærerne sine. Forskjellen mellom disse to studieretningsfagene er av betydning, men liten (Cohens $d=0.30$; Effektstørrelse = .15).

7.2 Kjønn

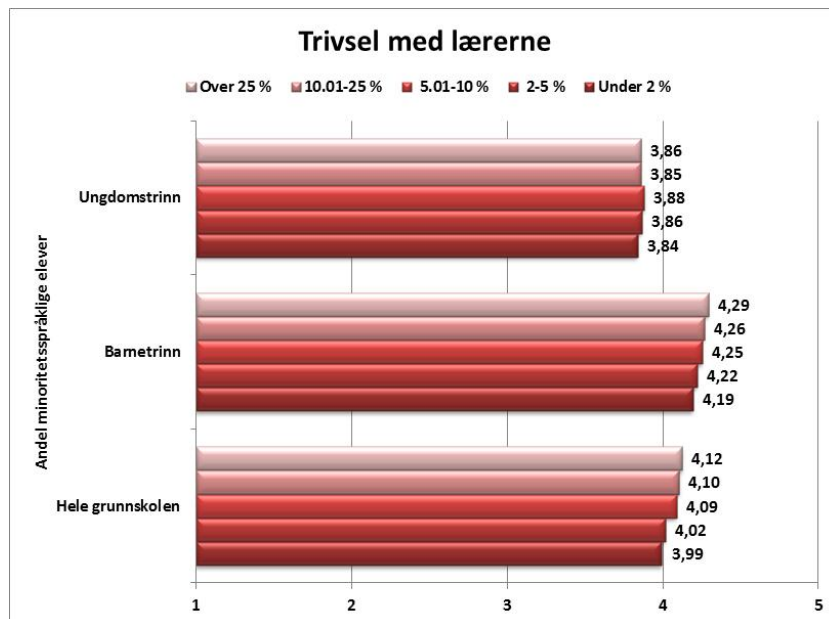


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/ES = 0.08/.04$; Barnetrinn Cohens $d/ES = 0.21/.11$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = 0.09/.04$; VGS Cohens $d/ES = 0.10/.05$.

Figur 7.5 Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 7.5 viser at på barnetrinnet trives jentene bedre enn guttene med lærerne sine (Cohens $d/ES = 0.21/.11$). Denne kjønnsforskjellen er visket ut på ungdomstrinnet og i VGS. Videre ser vi ut fra figuren at både jenter og gutter på barnetrinnet trives bedre enn elever på ungdomstrinnet og VGS.

7.3 Andel minoritetsspråklige elever

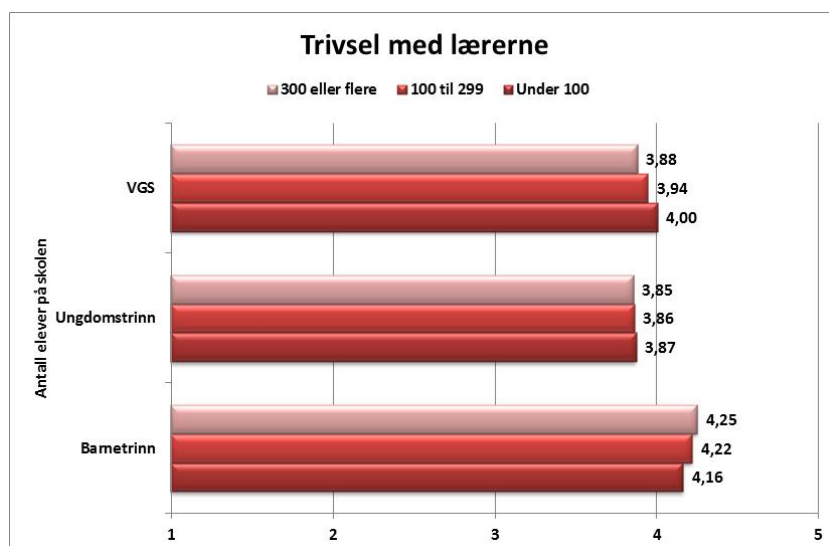


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/ES = 0.16/.09$; Barnetrinn Cohens $d/ES = 0.14/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = 0.05/.03$

Figur 7.6 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).*

Figur 7.6 viser at det er ingen forskjeller av betydning i *Trivsel med lærer* mellom skoler med lav eller høy andel med minoritetsspråklig elever.

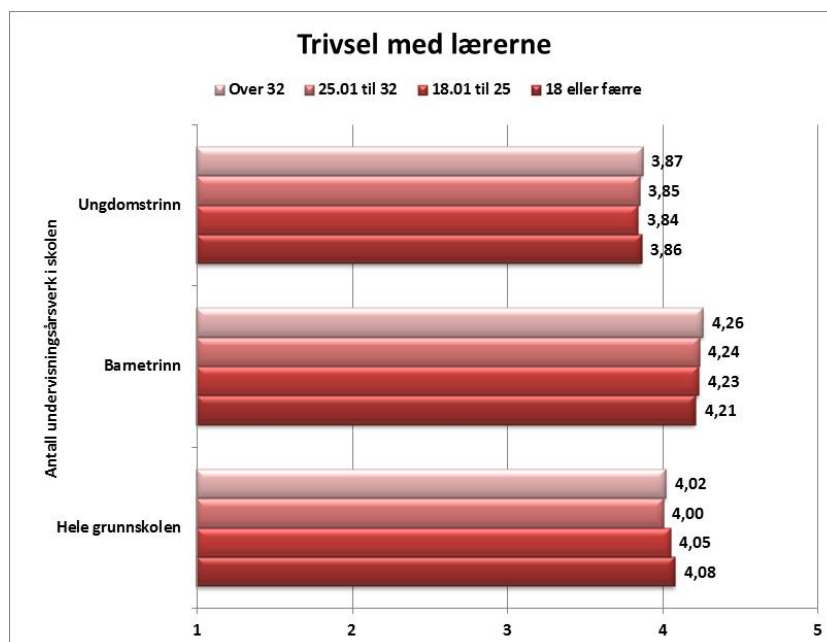
7.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es = 0.13/.06$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.03/.01$; VGS Cohens $d/es = 0.17/.08$

Figur 7.7 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*

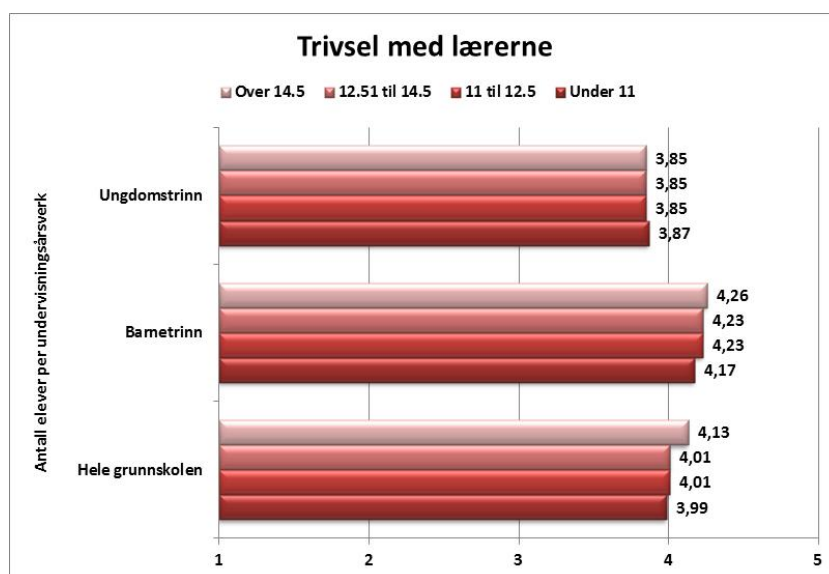
Ut fra figur 7.7 ser vi at det ikke er store forskjeller i *Trivsel med lærerne* for elever på skoler med undre 100 elever, elever på skoler med mellom 100 til 299 elever og elever på skoler med 300 elever eller flere. Dette gjelder for både barne- og ungdomstrinn, samt for elever i VGS.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/ES = 0.10/.05$; Barnetrinn Cohens $d/ES = 0.07/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = 0.04/.02$

Figur 7.8 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).*

Det er ingen forskjell i *Trivsel med lærerne* sett i forhold til antall undervisningsårsverk på skolen; verken på barne- eller ungdomstrinn (jfr. figur 7.8). Skolestørrelse målt i antall elever eller i antall årsverk ser dermed ikke ut til å ha en innvirkning på hvordan elevene skårer på *Trivsel med lærer*.

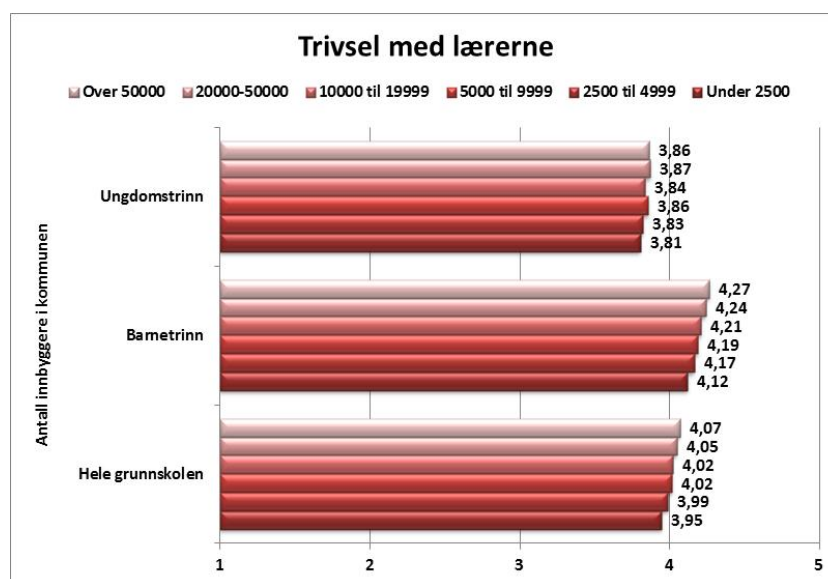


Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/ES = 0.18/.09$; Barnetrinn Cohens $d/ES = 0.12/.06$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = 0.03/.01$

Figur 7.9 *Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).*

Figur 7.9 viser at det er små forskjeller i *Trivsel med lærerne* sett i forhold til lærertetthet. Tilsynelatende ser det ut til, sett hele grunnskolen under ett, at elever i skoler med over 14,5 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet) skårer høyere på *Trivsel med lærerne* enn elever som går på skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet). Ut fra Cohens d verdiene under figur 7.9 ser vi at denne forskjellen er ikke signifikant, men er på grensen. Grunnen til at gjennomsnittsverdien er 4.13 i skoler med lav lærertetthet sett hele grunnskolen under ett er at det er færre elever i ungdomstrinnet som går på skoler med en slik lærertetthet. Det er rundt 21000 ungdomstrinnelever som går på skoler med en slik lærertetthet, mens det er 48000 elever på barnetrinnet som går på skoler med over 14.5 elever per undervisningsårsverk. Dette betyr at forskjellen skyldes trinn og ikke lærertetthet. Dette betyr også at vi må være forsiktig med å lese for mye av tallene når vi ser hele grunnskolen under ett.

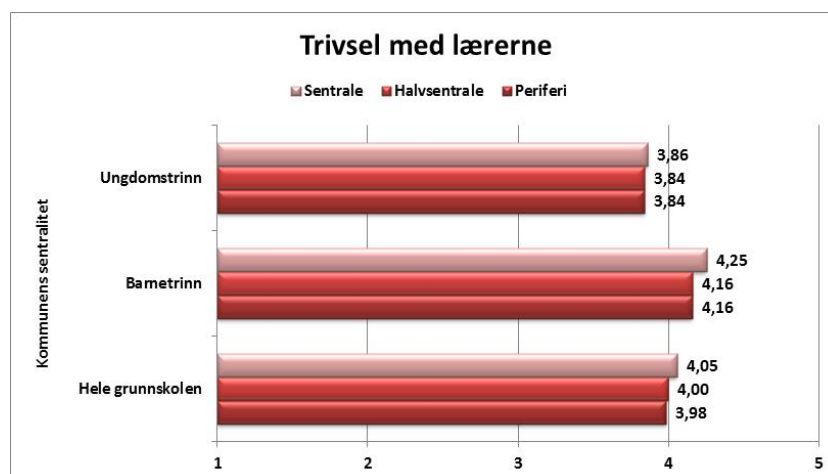
7.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/ES = 0.15/.08$; Barnetrinn Cohens $d/ES = 0.21/.10$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = 0.06/.03$

Figur 7.10 Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjeller av betydning i *Trivsel med lærer* sett i forhold til innbyggertall i kommunen skolen er plassert (Figur 7.10). Imidlertid ser vi en svak tendens, som er signifikant, at på barnetrinnet øker *Trivselen med lærerne*, jo flere innbyggere det er i kommunen (Cohens $d/ES = 0.21/.10$).



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/ES = 0.09/.04$; Barnetrinn Cohens $d/ES = 0.13/.06$; Ungdomstrinn Cohens $d/ES = 0.02/.01$

Figur 7.11 Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 7.11 viser ingen forskjeller i *Trivsel med lærerne* sett i forhold til kommunens sentralitet. Men vi ser en lignende tendens som for kommunestørrelse ved at elever på

barnetrinnet i kommuner i sentrale strøk skårer høyere på *Trivsel med lærerne* enn elever bosatt i periferien. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

7.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 7.2 *Multivariat lineær regresjon: Trivsel med lærerne på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.24		.000	4.07		.000	4.35		.000
Trinn	-0.12	-0.27	.000	-0.13	-0.15	.000	-0.11	-0.12	.000
Kjønn	0.11	0.07	.000	0.15	0.10	.000	0.08	0.05	.000
Andel minoritet	0.01	0.02	.000	0.02	0.03	.000	0.00	0.00	.272
Antall elever	-0.02	-0.01	.000	-0.02	-0.02	.004	-0.03	-0.02	.000
Antall årsverk	0.00	0.00	.413	0.00	0.01	.023	0.00	0.01	.015
Antal elever per årsverk	0.00	-0.01	.006	0.01	0.02	.000	-0.01	-0.02	.000
Folketall	0.01	0.03	.000	0.01	0.02	.000	0.02	0.03	.000
Sentralitet	0.01	0.01	.002	0.01	0.01	.002	0.00	0.00	.470
Bosetting	0.02	0.02	.000	0.02	0.03	.000	0.02	0.02	.000
R ² :		0.08			0.04			0.02	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 7.2 er en multivariat regresjonsanalyse som viser sammenhengen mellom *Trivsel med lærerne* og de bakgrunnsvariablene som er presentert tidligere i kapittelet kontrollert for de øvrige bakgrunnsvariablene. Figurene som er presentert hittil har bare sett på bivariate sammenhenger. Det vil si sammenhengen mellom to variabler (*Trivsel med lærerne* og eksempelvis kjønn). Ved en multivariat analyse kan vi se nærmere på hvilke av bakgrunnsfaktorene som har sterkest relasjon med indeksen og om tilsynelatende sammenhenger i bivariate analyser kan forklares med sammenhenger mellom andre bakgrunnsvariabler.

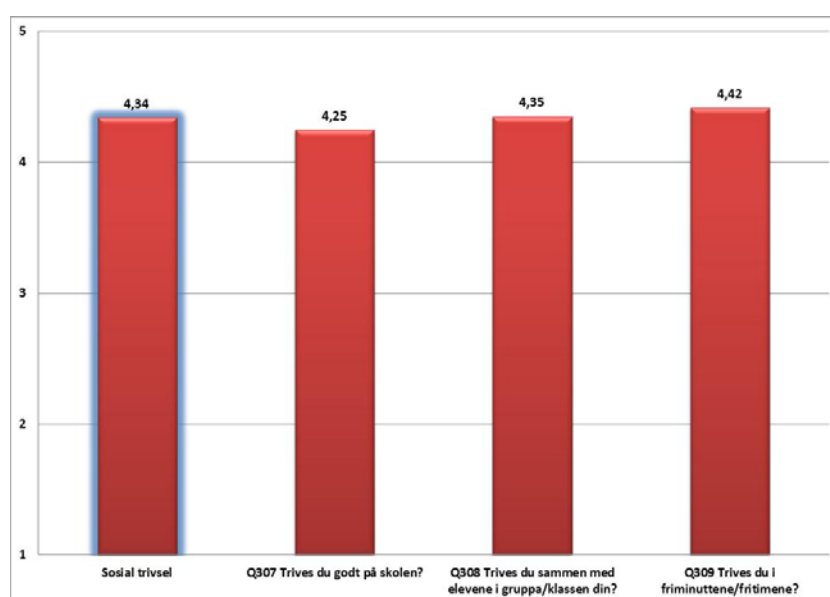
De multivariate analysene som presenteres her er grove og det er ikke tatt hensyn til om variablene er normalfordelt. Dette gjøres fordi vi i denne analysen er mer ute etter de grove mønstrene mer enn de fininnstilte nyansene. Det vi først kan legge merke til i Tabell 7.2 er at tallene i siste rad er veldig små. Dette er forklart varians (R^2) og betyr at bakgrunnsvariablene som er med i modellen (analysen) forklarer bare 8 prosent av variasjonen i indeksen *Trivsel med lærer* når vi ser hele grunnskolen under ett, og bare 4 og 2 prosent for henholdsvis barne- og ungdomstrinnet. Dersom vi videre ser på betavertiene, som er standardiserte regresjonskoeffisienter, ser vi at det er bare trinn og til dels kjønn (på barnetrinn) som har en effektstørrelse over 0.1 (jfr Tabell 2.4). De andre bakgrunnsvariablene har dermed ingen betydningsfull påvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen. Det er bare trinn og til dels kjønn som har innvirkning

på hvordan elevene har svart. For trinn ser vi at betaverdien er negativ. Det betyr at når årstrinnet øker, reduseres trivselen med lærerne. Kjønn er positiv og i denne analysen har gutt verdi 1 og jente verdi 2. Det vil si at på barnetrinnet skårer jentene høyere på *Trivsel med lærer* også når vi kontrollerer for de andre variablene.

8. Sosial trivsel

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

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



Figur 8.1 Indeksen Sosial trivsel (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

Tabell 8.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksten Sosial trivsel (prosent)

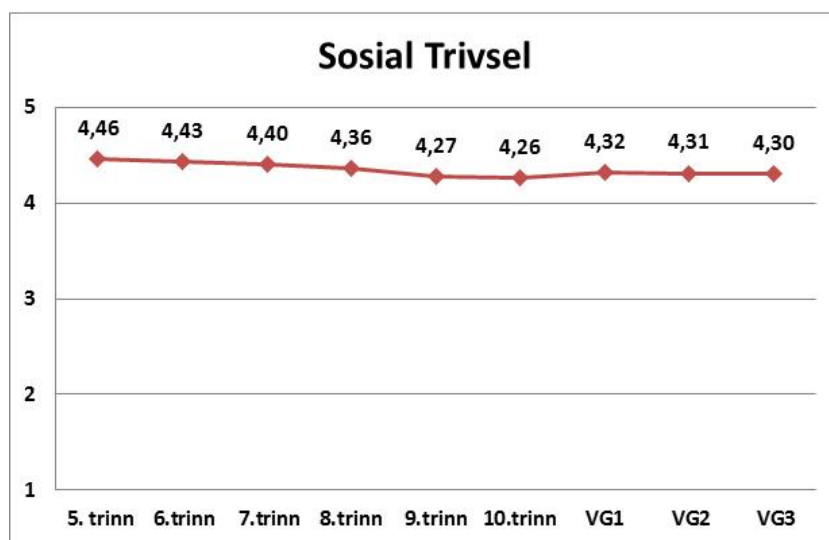
Sosial trivsel	Trives ikke i det hele tatt (1)	Trives ikke noe særlig (2)	Trives litt (3)	Trives godt (4)	Trives svært godt (5)
Q307 Trives du godt på skolen?	1.1	2.1	8.9	46.9	41.0
Q308 Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	0.8	1.8	8.4	39.3	49.7
Q309 Trives du i friminuttene/fritimene?	0.8	1.4	7.0	36.7	54.1

Figur 8.1 og Tabell 8.1 viser at elevene i Elevundersøkelsen skårer svært høyt på indeksten *Sosial trivsel* og enkeltspørsmålene i indeksten. Gjennomsnittsverdiene i figuren er svært høye, som gjenspeiler svarfordelingen i tabellen. Elevene oppgir at de trives på skolen, sammen med elevene i klassen og særlig i friminuttene/fritimene.

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

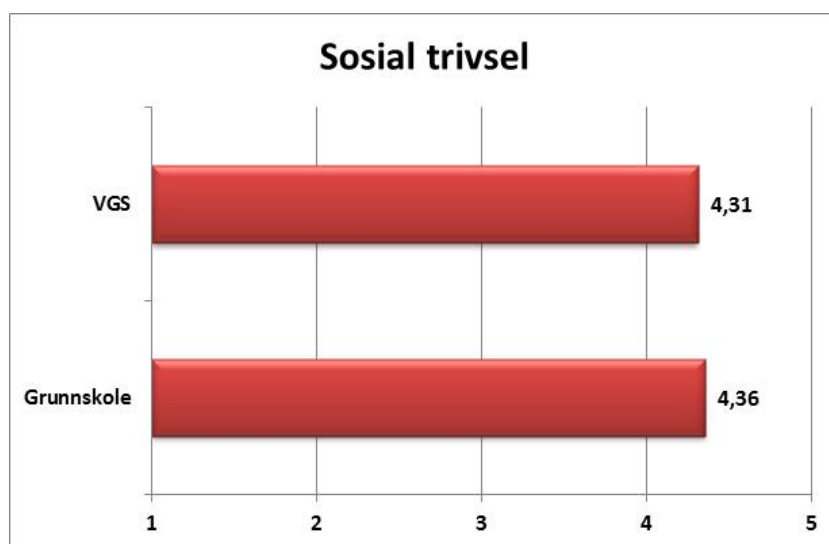
I de neste underkapitlene vil indeksen *Sosial trivsel* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

8.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/ES = 0.3/.15$

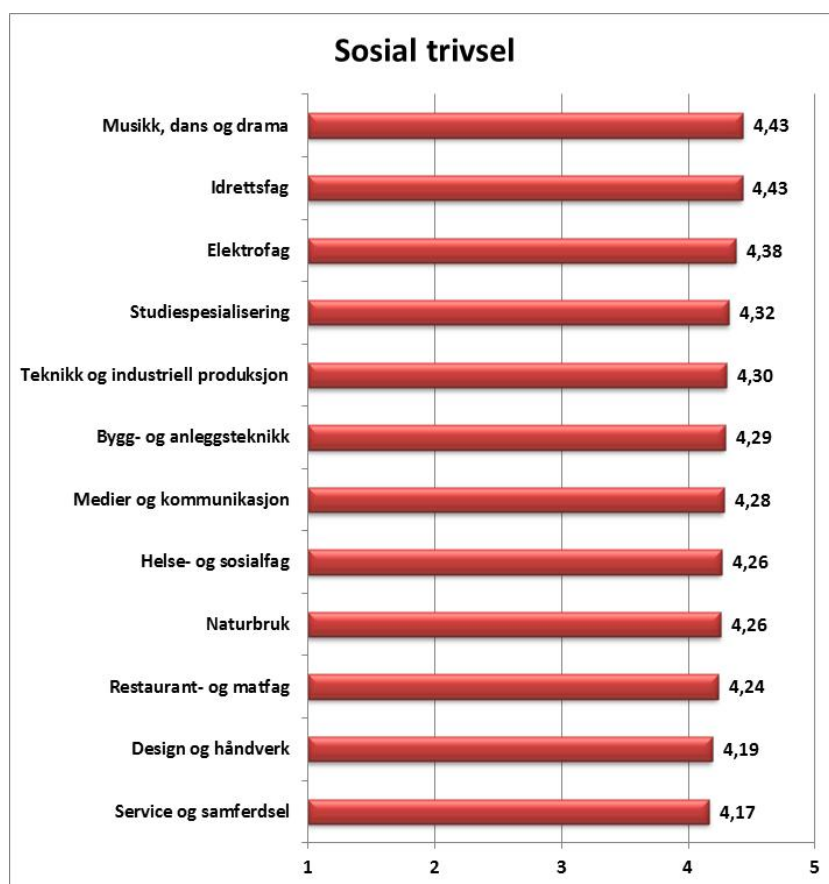
Figur 8.2 Sosial trivsel fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Cohens $d/ES = 0.07/.04$

Figur 8.3 Sosial trivsel fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 8.2 viser at det er en svak reduksjon i *Sosial trivsel* fra 5. trinn til slutten av ungdomstrinnet (Cohens $d/ES=0.3/.15$), mens det er en liten økning i *Sosial trivsel* i Vg1 og en liten reduksjon i løpet av VGS. Figur 8.3 viser ingen forskjell i *Sosial trivsel* hos elever i grunnskolen og elever i videregående skoler.

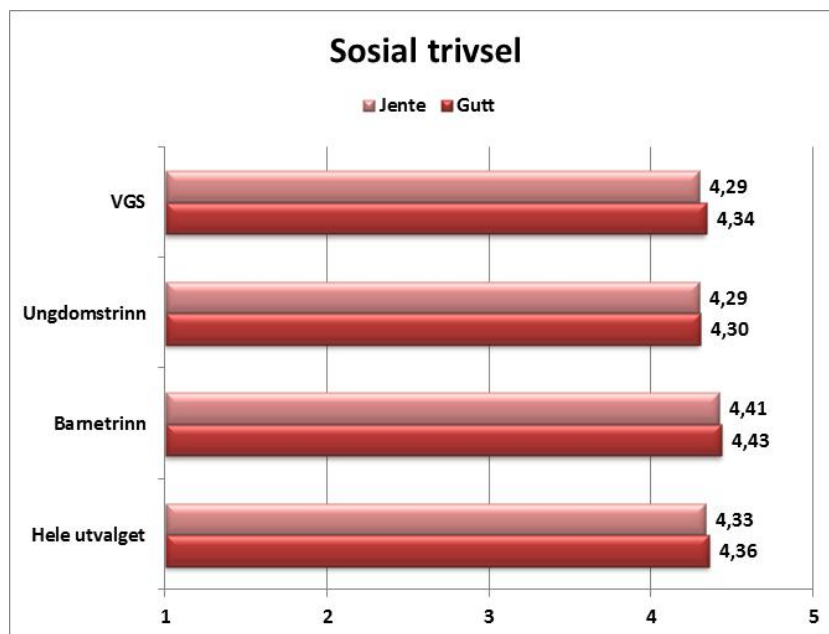


Forskjell min max, Cohens $d/ES = 0.47/.19$

Figur 8.4 Sosial trivsel fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Musikk, dans og drama rapporterer sammen med Idrettsfag høyest sosial trivsel, mens elevene på Service og samferdsel rapporterer lavest (Figur 8.4). Forskjellen i gjennomsnittsverdi mellom disse to studieretningene er signifikant, men liten med en Cohens d -verdi på 0.37 og en effektstørrelse på .19. Selv om det er forskjell mellom studieretninger rapporterer elever på samtlige studieretningsfag en gjennomsnittlig høy sosial trivsel på skolen.

8.2 Kjønn

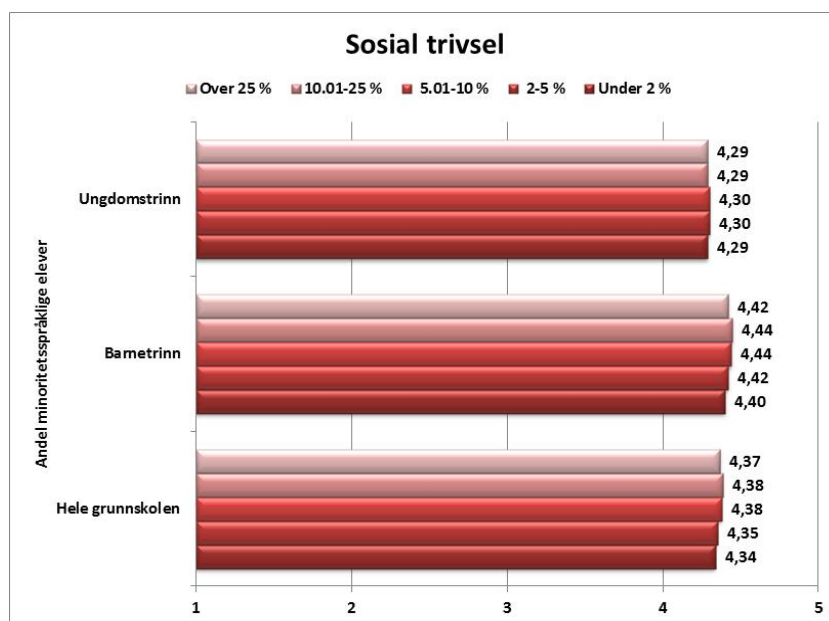


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/es = 0.05/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.03/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.01/.01$; VGS Cohens $d/es = 0.07/.04$

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

Figur 8.5 viser at det er ingen kjønnsforskjeller i opplevelsen av sosial trivsel for elevene i Elevundersøkelsen; verken for barnetrinn, ungdomstrinn eller VGS.

8.3 Andel minoritetsspråklige elever

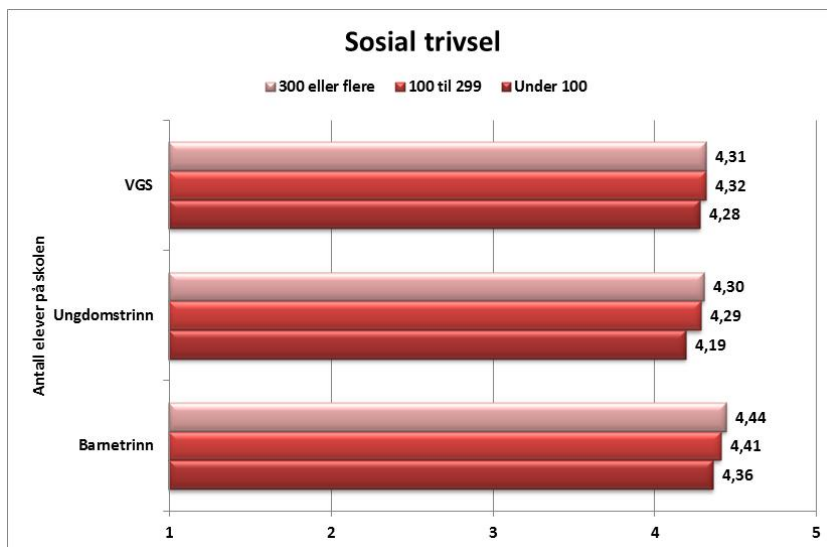


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.05/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.07/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.01/.01$

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

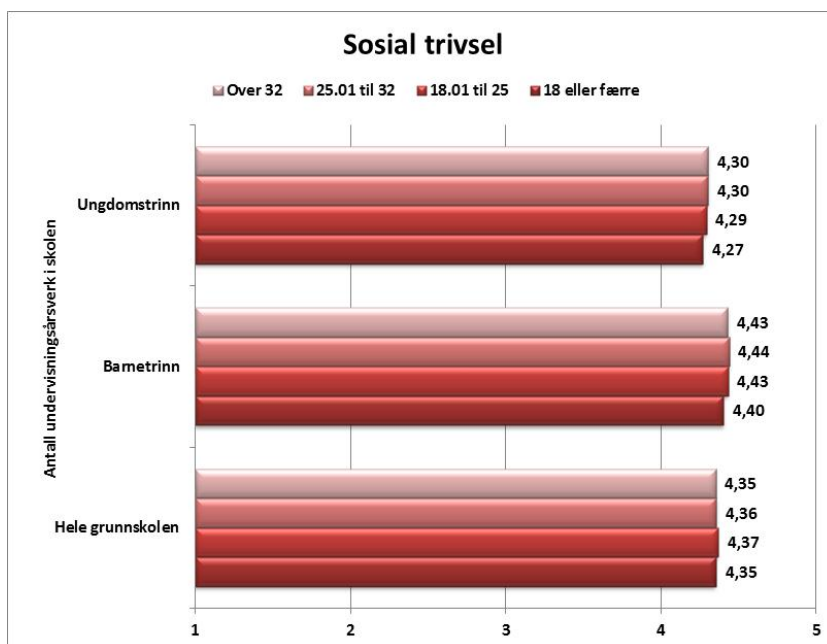
Figur 8.6 viser at det er ingen forskjell i *Sosial trivsel* mellom skoler med ulik andel minoritetsspråklige elever.

8.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es=0.13/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.16/.08$; VGS Cohens $d/es=0.06/.03$

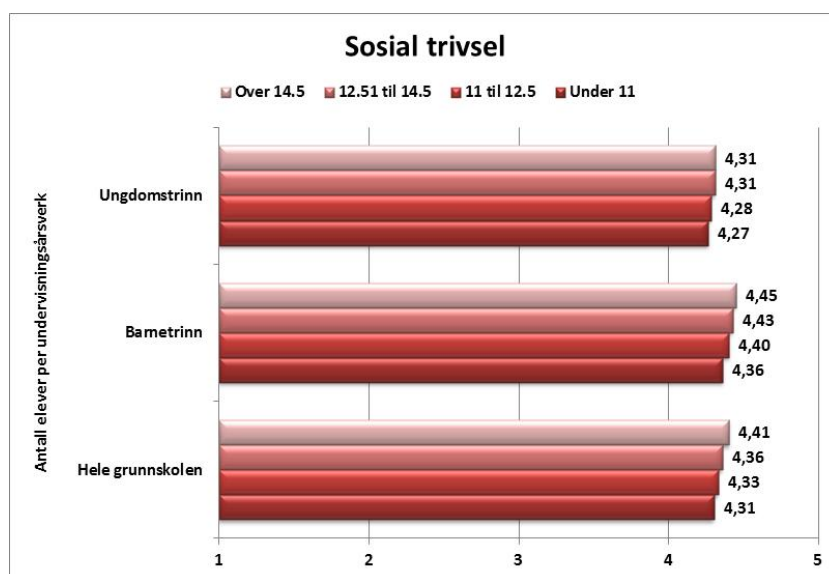
Figur 8.7 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es=0.03/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.07/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.05/.03$

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

Figur 8.7 og 8.8 viser at det er ingen forskjell i *Sosial trivsel* sett i forhold til antall elever og undervisningsårsverk på skolen.

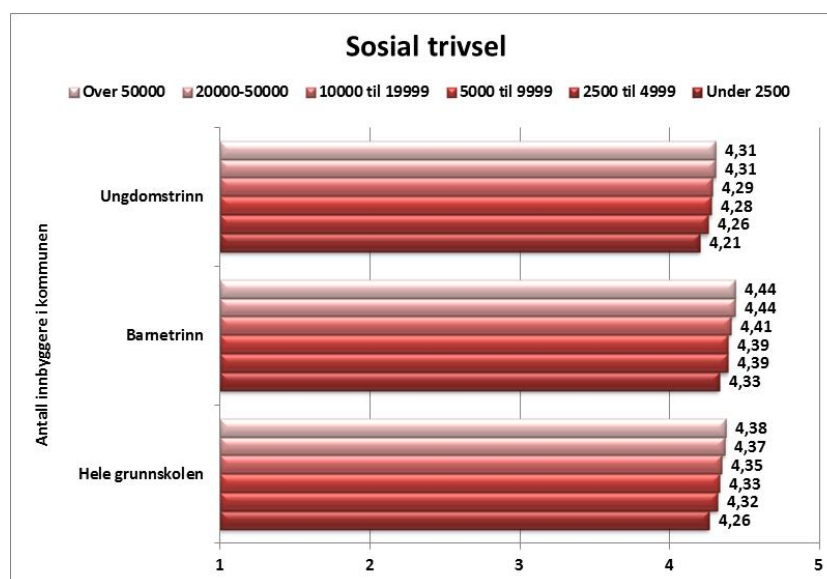


Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.15/.07$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.15/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.06/.03$

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

I Figur 8.9 ser vi en svak tendens på barnetrinnet til at jo flere elever per undervisningsårsverk jo bedre trivsel. Denne sammenhengen mellom lærertetthet og sosial trivsel er ikke signifikant, men figur 8.9 viser at på barnetrinnet ser vi en tendens til at skoler med mange elever per undervisningsårsverk har bedre sosial trivsel enn skoler med færre elever per undervisningsårsverk. Forskjellen er størst mellom skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk (høy lærertetthet) og skoler med over 14.5 elever per undervisningsårsverk (lav lærertetthet). Det er nok ikke lærertettheten i seg selv som ligger under en slik tendens. Sannsynligvis er det andre bakenforliggende variabler som Kommunestørrelse, sentralitet og sosioøkonomiske forhold.

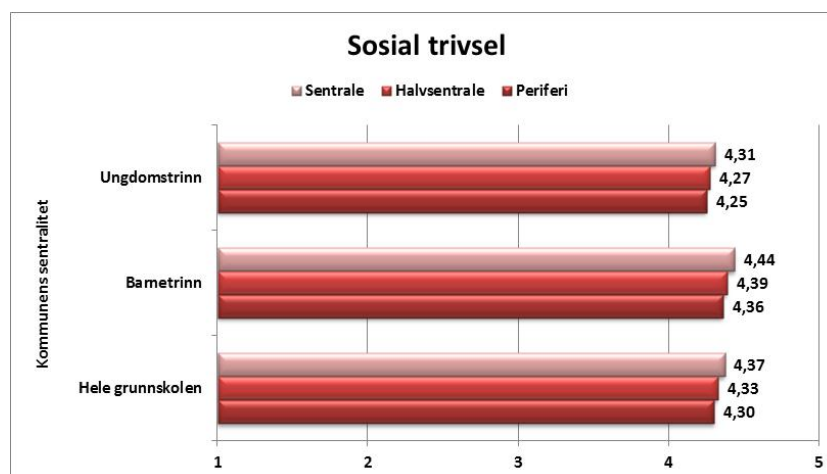
8.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.17/.09$; B.trinn Cohens $d/es = 0.18/.09$; U.trinn Cohens $d/es = 0.14/.7$

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

I følge figur 8.10 er forskjellene mellom elevers vurdering av *Sosial trivsel* sett i forhold til innbyggertall i kommunen uten betydning. Samtidig ser vi en tendens til at *Sosial trivsel* øker med antall innbyggere i kommunen.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.10/.05$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.13/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.09/.04$

Figur 8.11 Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt)

For figur 8.11 kan en se samme, men svakere tendens som i figur 8.10. Det vil si at elever i sentrale strøk vurderer *Sosial trivsel* som litt bedre enn hva elever i utkantstrøk gjør. Det må understrekes at denne forskjellen ikke er signifikant, men sammen med

kommunestørrelse og lærertetthet så kan det se ut som det er noe underliggende som kanskje kan tilskrives sosioøkonomiske forhold som forklarer mulige forskjeller og ikke de nevnte bakenforliggende forhold i seg selv. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

8.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 8.2 *Multivariat lineær regresjon: Sosial trivsel på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.35		.000	4.29		.000	4.39		.000
Trinn	-0.04	-0.10	.000	-0.03	-0.04	.000	-0.05	-0.05	.000
Kjønn	-0.01	-0.01	.000	-0.02	-0.02	.000	-0.01	-0.01	.013
Andel minoritet	0.00	0.00	.166	0.01	0.02	.000	0.00	-0.01	.039
Antall elever	0.00	0.00	.293	0.01	0.01	.058	-0.01	-0.01	.132
Antall årsverk	0.00	0.00	.157	0.00	-0.01	.104	0.00	0.01	.059
Antal elever per årsverk	0.01	0.02	.000	0.01	0.03	.000	0.01	0.02	.000
Folketall	0.01	0.02	.000	0.01	0.01	.003	0.01	0.02	.000
Sentralitet	0.01	0.01	.019	0.00	0.00	.231	0.00	0.00	.904
Bosetting	0.02	0.02	.000	0.02	0.03	.000	0.01	0.02	.000
R²:		0.01			0.01			0.01	

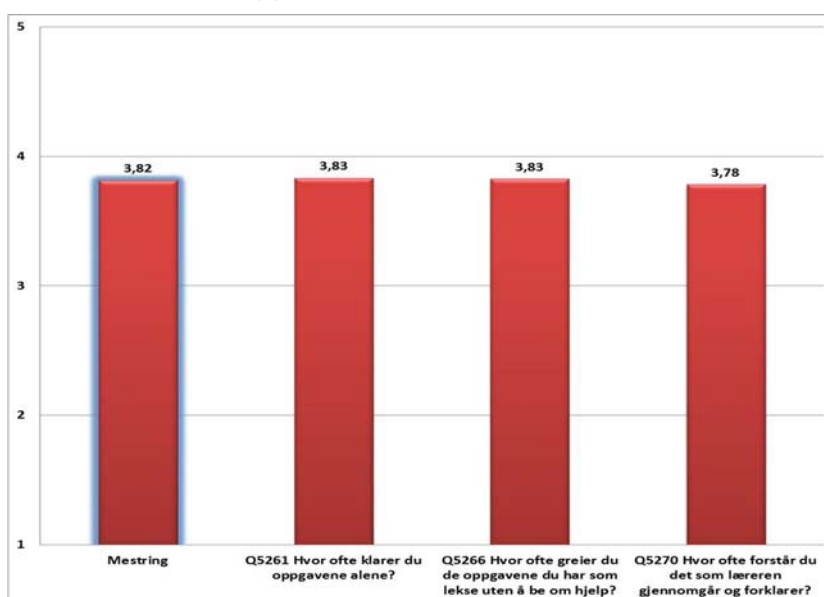
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Hovedkonklusjonen i Tabell 8.2 er at ingen av bakgrunnsvariablene har særlig innvirkning på hvordan elevene svarer på indeksen *Sosial trivsel*. Trinn er den faktoren som kan sies å nærme seg å ha innvirkning. Det vil si at eldre elever skårer litt lavere enn yngre, men betaverdien viser at denne effekten er lav og nærmest ubetydelig. Dette betyr også at elever trives jevnt over bra uavhengig av hvor de bor, kjønn, skolestørrelse etc. Dette må sies å være positivt.

9. Mestring

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

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



Figur 9.1 Indeksen Mestring (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indekseen består av (gjennomsnitt).

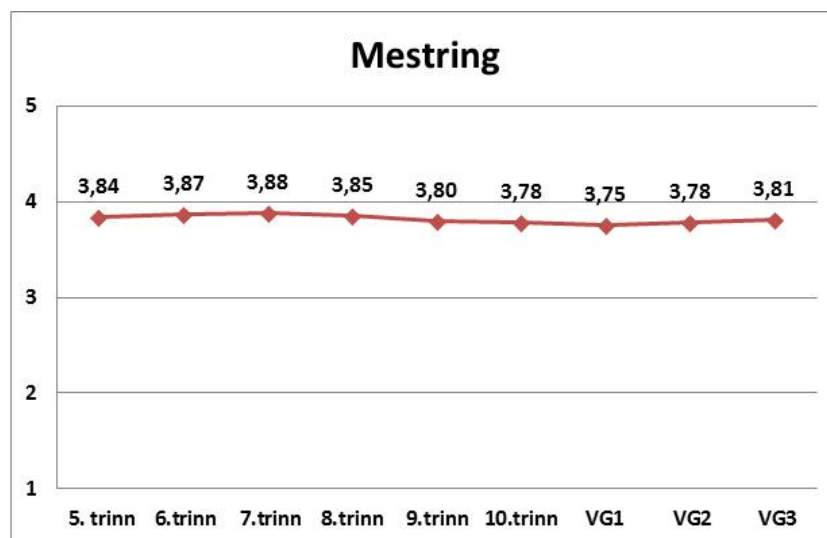
Tabell 9.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indekseen Mestring (prosent)

Mestring	Aldri (1)	Sjelden (2)	Noen ganger (3)	Ofte (4)	Alltid (5)
Q5261 Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	0.8	3.0	20.5	63.2	12.5
Q5266 Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?	1.2	3.4	19.8	62.9	12.7
Q5270 Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	1.1	4.2	22.6	59.4	12.7

Figur 9.1 og Tabell 9.1 viser at elever som deltar i Elevundersøkelsen stort sett opplever mestring. Figur 9.1 viser relativt høye gjennomsnittsverdier, mens Tabell 9.1 viser at mellom 72 og 80 prosent har svart at de ofte eller alltid mestrer det som blir spurt om i enkeltspørsmålene i indekseen.

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

9.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 0.22/.11$

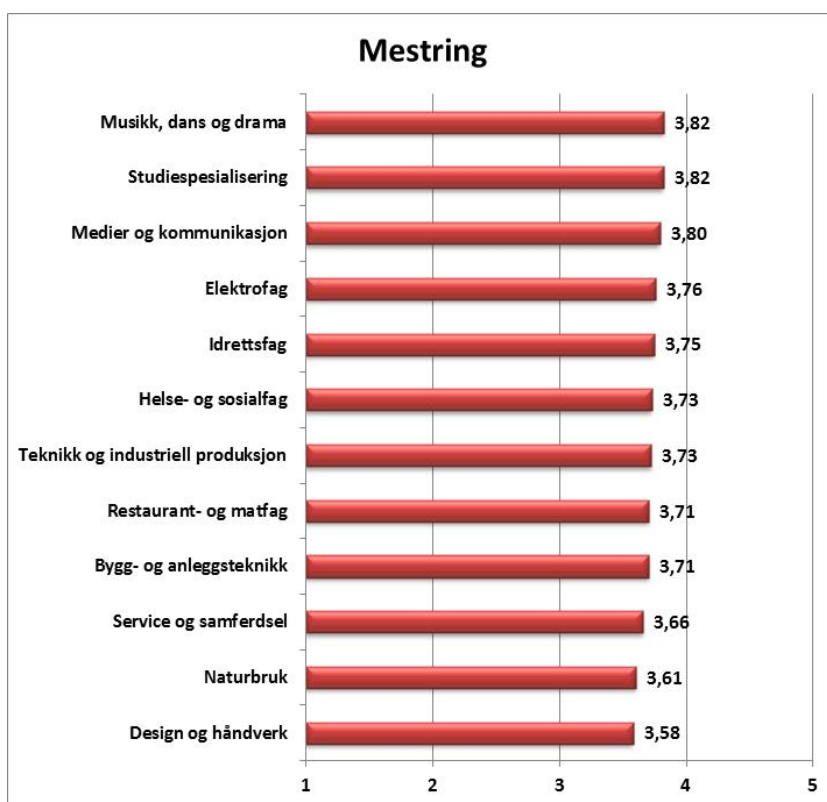
Figur 9.2 *Mestring fordelt på trinn (gjennomsnitt).*



Forskjell Cohens $d/es = 0.12/.06$

Figur 9.3 *Mestring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 9.2 viser at det er liten variasjon i hvordan elevene på ulike trinn skårer på indeksen *Mestring*. Likevel er det en signifikant forskjell på hvordan elevene på 7. trinn og Vg1 svarer, hvor elevene i 7. trinn skårer høyere på *Mestring* enn elever i Vg1. Figur 9.3 viser at det ikke er forskjell i *Mestring* dersom vi ser på forskjeller mellom grunnskole og VGS.

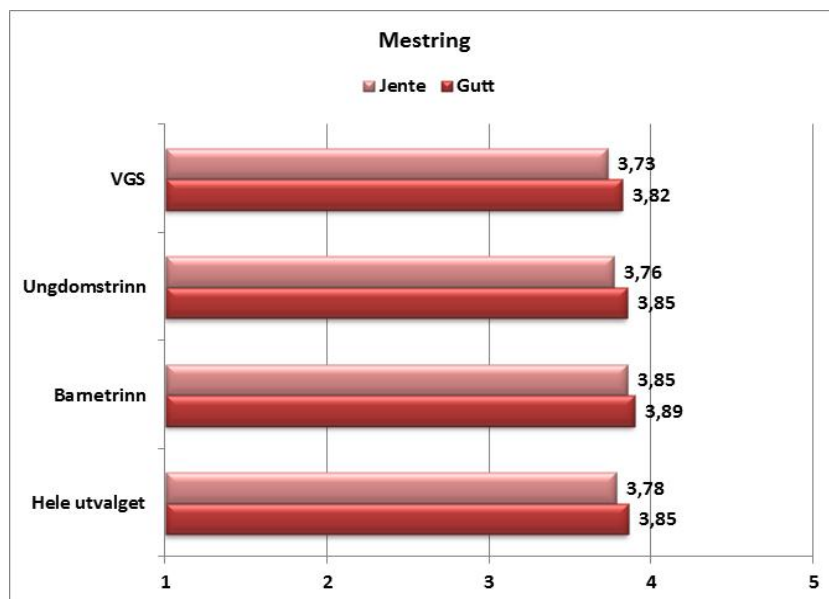


Forskjell min max, Cohens $d/es = 0.38/.19$

Figur 9.4 Mestring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder forskjeller i *Mestring* fordelt på studieretningsfag, viser figur 9.4 at elever på Musikk, dans og drama, samt elever på Studiespesialisering og Medier og kommunikasjon skårer høyest på indeksen *Mestring*. Elever på Design og håndverk på sin side, skårer lavest. Forskjellen er signifikant, men svak (Cohens $d/es = 0.37/.19$).

9.2 Kjønn

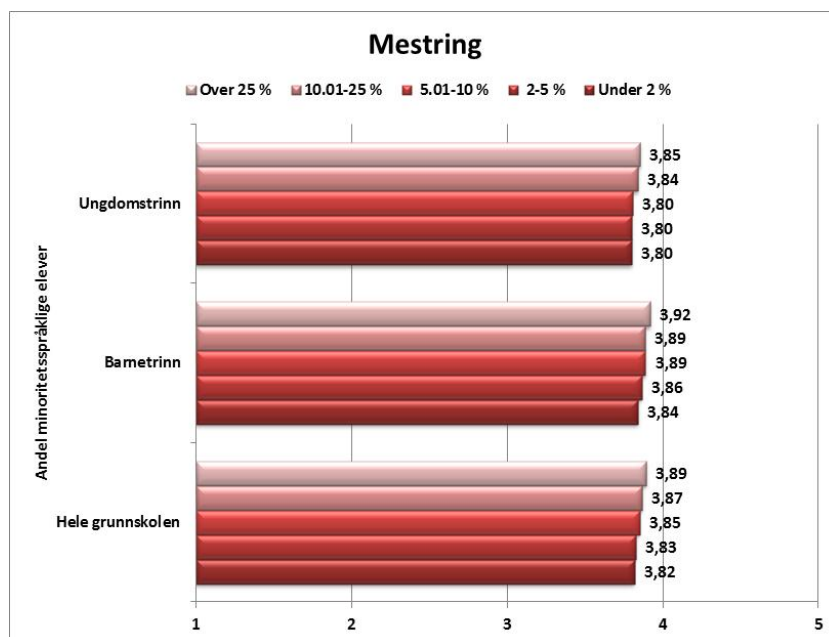


Forskjell hele utvalg: Cohens d/es = 0.12/.06; Barnetrinn Cohens d/es = 0.08/.04; Ungdomstrinn Cohens d/es = 0.13/.07; VGS Cohens d/es = 0.15/.07

Figur 9.5 Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Figur 9.5 viser ingen store kjønnsforskjeller i hvordan elevene har svart på spørsmålene om mestring. Samtidig ser vi at gutter ligger høyre på skalaen på alle skoletrinn.

9.3 Andel minoritetsspråklige elever

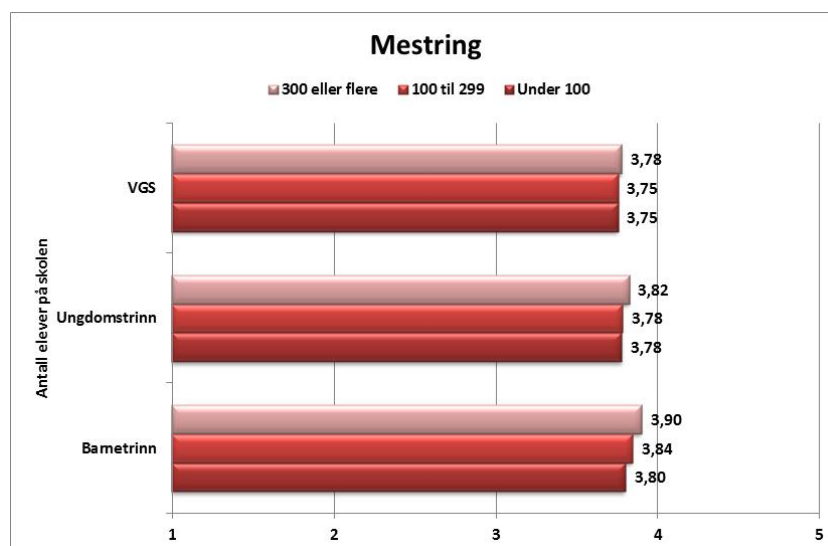


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens d/es = 0.16/.06; Barnetrinn Cohens d/es = 0.15/.08; Ungdomstrinn Cohens d/es = 0.08/.04

Figur 9.6 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

Det er ingen forskjeller av betydning på indeksen *Mestring* sett i lys av andelen minoritetsspråklige på skolen. Samtidig viser figur 9.4 en konsistent økning av gjennomsnittsverdier på indeksen *Mestring*, med økningen av andelen minoritetsspråklige elever på skolen. Dette må ikke tolkes som et årsaksforhold. Mer sannsynlig er det at skoler med høy andel av minoritetsspråklige elever er i sentrale områder som gjennomsnittlig ligger høyt på sosioøkonomiske variabler. Det som taler i mot en slik tolkning er at innvandrerandelen er forbundet med negative sosiale faktorer som lav sysselsetningsgrad og utdanning (Næss 2011). Samtidig er dette funnet parallelt med analyser av ikke-vestlige innvandrerelevs prestasjoner på nasjonale prøver, hvor resultater indikerer at en økende andel ikke-vestlige innvandrelever ved skolene har en positiv effekt på elevenes prestasjoner (op.cit.). Årsaksforholdene her er komplekse og det krever mer inngående analyser enn hva som er hensiktsmessig i dette rapporteringsformatet, men det henvises til kapittel 3 som ser nærmere på skoler med høy andel med minoritetsspråklige elever.

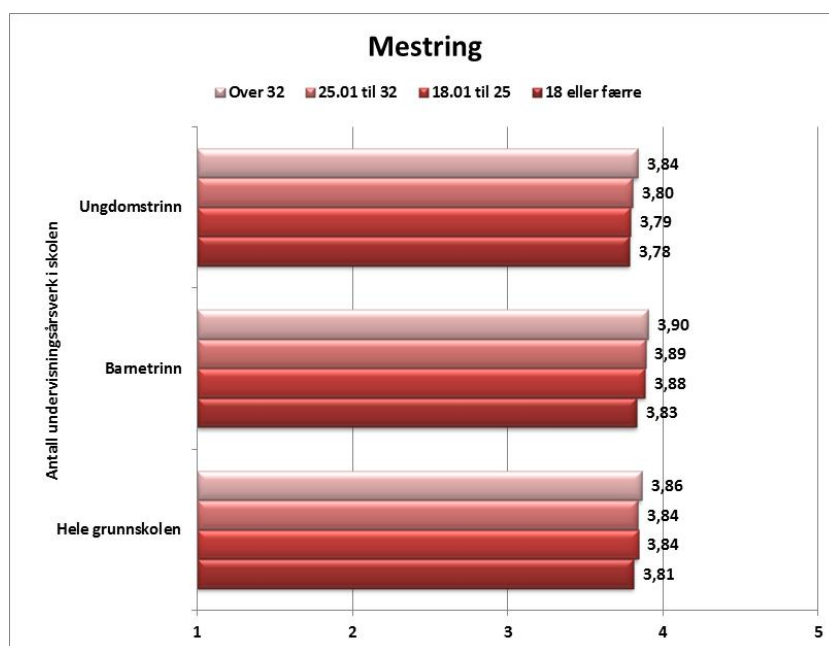
9.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es=0.19/.09$; Ungdomstrinn Cohens $d/es= 0.06/.03$; VGS Cohens $d/es=0.05/.03$

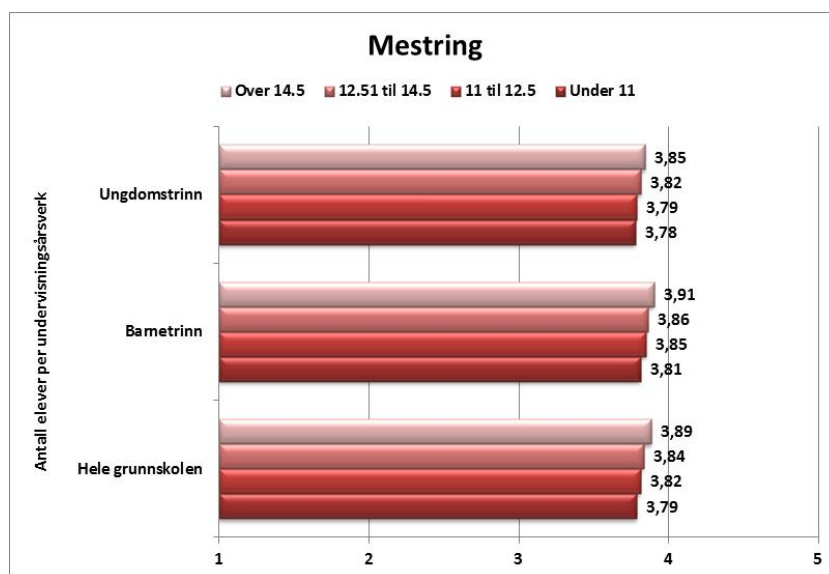
Figur 9.7 Mestring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).

Verken skolestørrelse målt i antall elever (figur 9.7) eller målt i antall undervisningsårsverk (figur 9.8) på skolen har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Mestring*.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.08/.04$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.13/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.09/.05$

Figur 9.8 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).



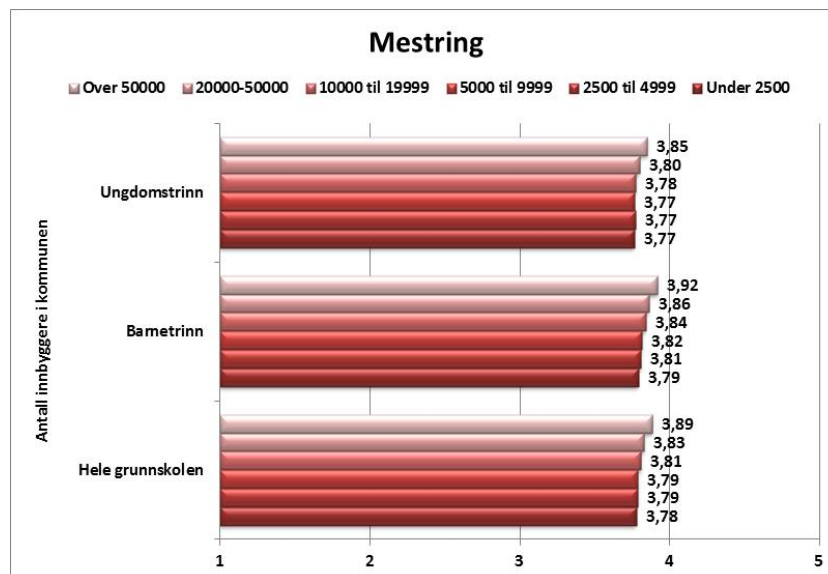
Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.17/.09$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.19/.10$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.13/.07$

Figur 9.9 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 9.9 viser ingen klar forskjell i svargivingen på indeksen *Mestring* sett i lys av hvor mange elever det er per undervisningsårsverk på skolen. Samtidig er det en konsistent sammenheng - særlig på barnetrinnet - og på grensen til signifikant, at jo flere elever per undervisningsårsverk gir høyere verdi på indeksen. Dette må ikke gis en årsaks-fortolkning, men som diskutert i tidligere kapitler er det mer sannsynlig at

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

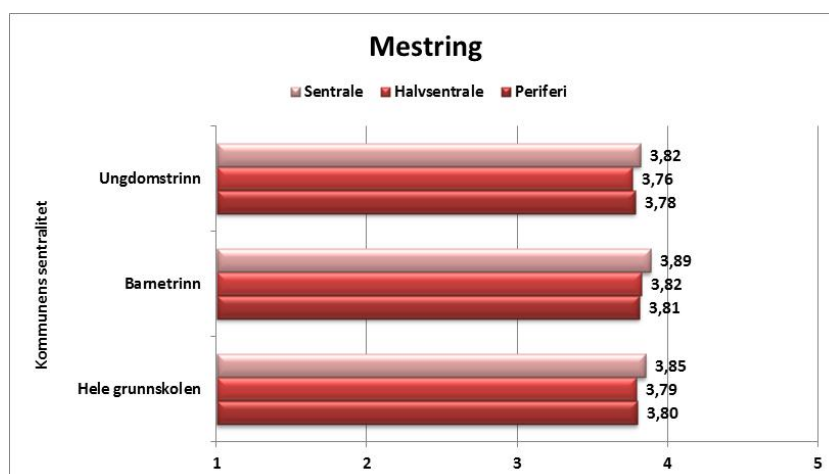
9.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.19/.09$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.25/.12$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.12/.06$

Figur 9.10 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Figur 9.10 viser at elever på barnetrinnet som går på skoler i kommuner med over 50000 innbyggere skårer signifikant høyere på indeksen *Mestring* enn elever som går på skoler i kommuner med under 2500 innbyggere (Cohens $d/es = 0.25/.12$). Dette skyldes sannsynligvis ikke innbyggertall alene, men heller forhold som eksempelvis at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn og utdanningsnivå er høyere i store enn i små kommuner. Dette kan ha innvirkning på elevenes opplevelse av skolen. Dette er det ikke mulig å analysere med de foreliggende data og en slik tolkning er en hypotese og ikke en konklusjon.



Forskjell min max, Hele grunnskolen: Cohens $d/es = 0.10/.05$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.15/.08$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.09/.05$

Figur 9.11 Mestring på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 9.11 viser at det er ingen klare forskjeller i gjennomsnittsverdi for elever tilhørende skoler i kommuner med ulik sentralitet. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønstre (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønstre har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

9.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 9.2 Multivariat lineær regresjon: Mestring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsfaktorer.

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	3.81		.000	3.65		.000	3.96		.000
Trinn	-0.01	-0.04	.000	0.03	0.04	.000	-0.03	-0.04	.000
Kjønn	-0.07	-0.06	.000	-0.05	-0.04	.000	-0.09	-0.07	.000
Andel minoritet	0.01	0.01	.000	0.01	0.02	.000	0.00	0.00	.137
Antall elever	-0.01	-0.01	.041	0.00	0.00	.960	-0.02	-0.01	.003
Antall årsverk	0.00	0.02	.000	0.00	0.02	.000	0.00	0.02	.000
Antal elever per årsverk	0.01	0.03	.000	0.01	0.05	.000	0.01	0.02	.000
Folketall	0.02	0.05	.000	0.02	0.05	.000	0.02	0.04	.000
Sentralitet	-0.01	-0.01	.000	-0.01	-0.01	.010	-0.02	-0.02	.000
Bosetting	0.00	0.01	.014	0.00	0.00	.401	0.00	0.01	.050
R ² :		0.01			0.01			0.01	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Ut i fra de små betaverdiene samt den lave forklarte variansen (R^2) i Tabell 9.2, ser vi at de ulike bakgrunnsvariablene har liten innvirkning på indeksen *Mestring*. Grunnen

til at de fleste bakgrunnsvariablene i modellen likevel er signifikante skyldes at det er veldig mange elever med i analysene og da vil selv små sammenhenger bli signifikante.

10. Faglig utfordring

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

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

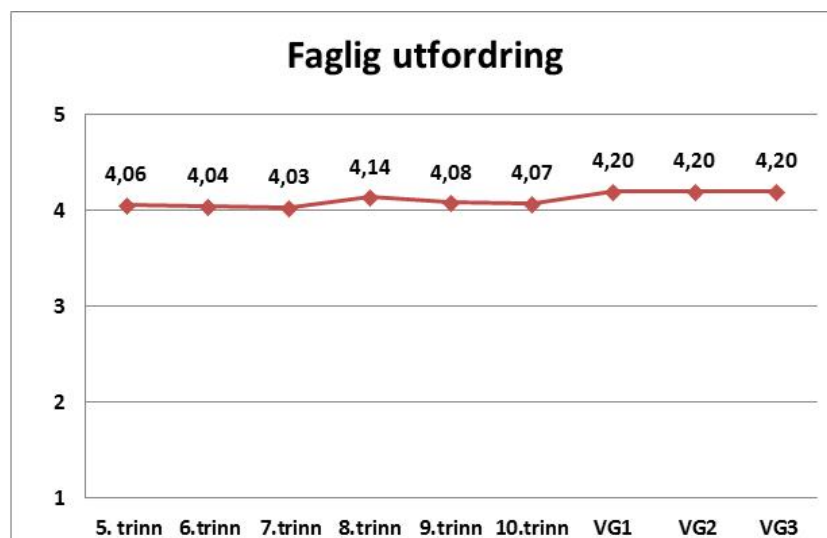
Tabell 10.1 Svarfordeling for indeksen *Faglig utfordring* (prosent og gjennomsnitt)

Faglig utfordring	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)	Gjennomsnitt
Q316 Får du nok utfordringer på skolen?	1.0	3.2	17.6	40.4	37.9	4.11

Tabell 10.1 viser at elevene i Elevundersøkelsen rapporterer i all hovedsak at de i mange eller i alle fag får utfordringer på skolen. Imidlertid er det rundt 21 prosent som har kryssset av for at de får utfordringer i bare noen fag, i svært få fag eller i ingen fag.

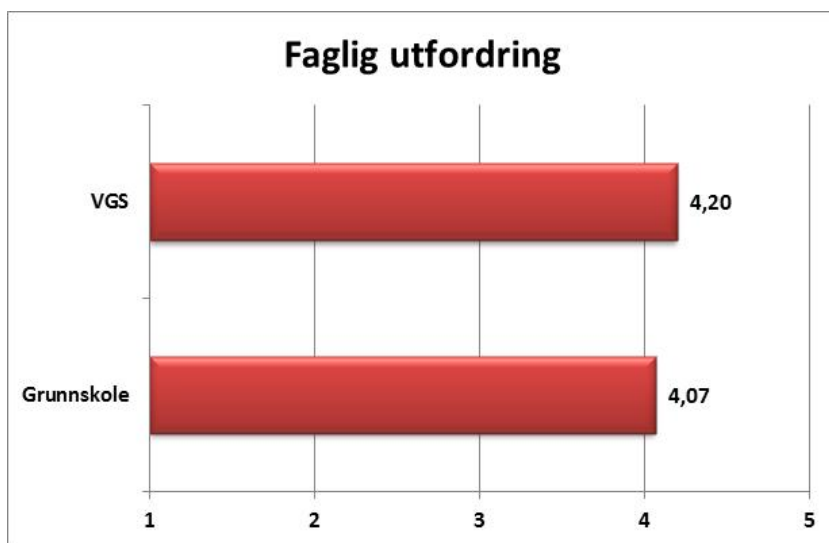
I de neste underkapitlene vil indeksen *Faglig utfordring* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

10.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 0.19/.09$

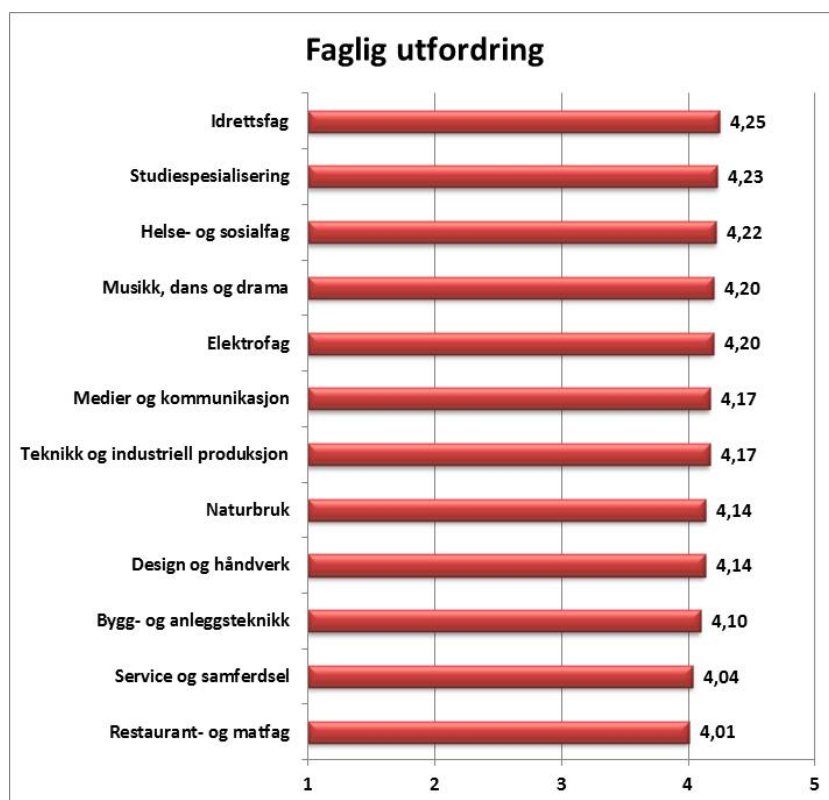
Figur 10.1 Faglig utfordring fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Cohens $d/es = 0.15/.08$

Figur 10.2 Faglig utfordring fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 10.1 og 10.2 viser at det er små forskjeller i hvordan elevene skårer på *Faglig utfordring* sett i forhold til trinn og skoleslag, men det ser ut til at elevene oppgir større faglige utfordringer i VGS.

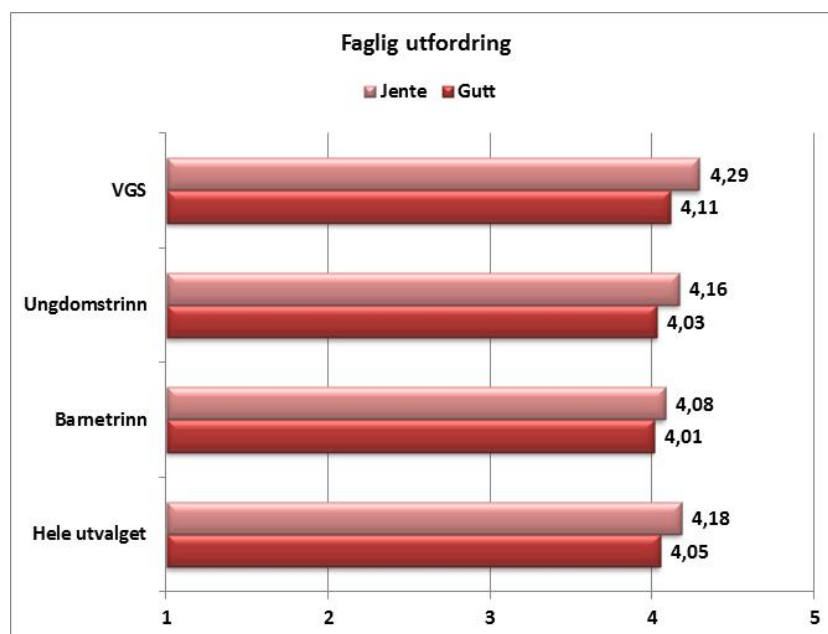


Forskjell min max, Cohens $d/es = 0.28/.14$

Figur 10.3 Faglig utfordring fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Figur 10.3 viser at elever på Idrettsfag skårer høyest på *Faglig utfordring*, mens elever på Restaurant- og matfag skårer lavest. Forskjellen er signifikant med en Cohens *d*-verdi på 0.28 og effektstørrelse på .14.

10.2 Kjønn

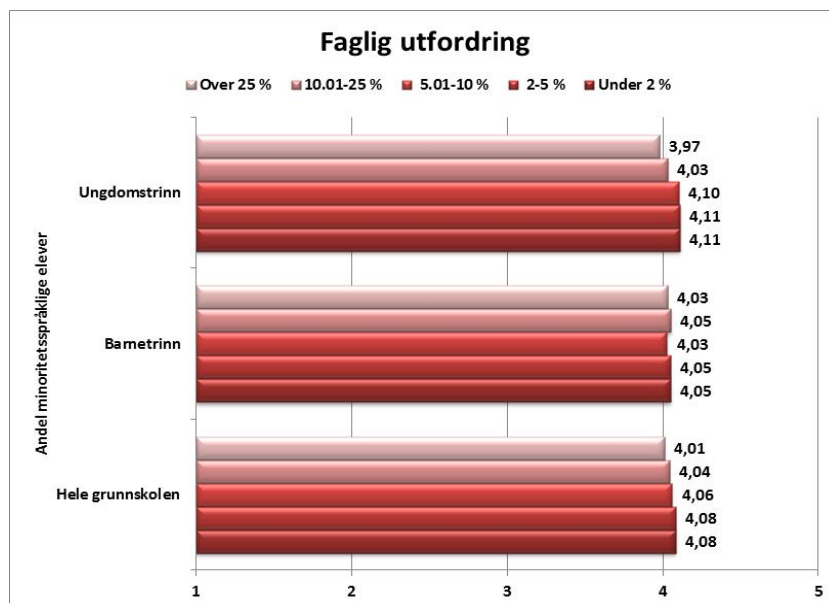


Forskjell hele utvalg: Cohens *d/es* = 0.15/.07; Barnetrinn Cohens *d/es*=0.08/.04;
Ungdomstrinn Cohens *d*=0.15/.07; VGS Cohens *d/es*=0.22/.11

Figur 10.4 *Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Figur 10.4 viser ingen kjønnsforskjeller av betydning verken på barne- eller ungdomstrinnet, selv om jenter ser ut til å skåre høyere på *Faglig utfordring* enn gutter. I Videregående skole derimot ser vi at jenter oppgir i høyere grad enn gutter at de får nok utfordringer på skolen. Denne forskjellen er signifikant, men svak (Cohens *d/es*=0.22/.11).

10.3 Andel minoritetsspråklige elever

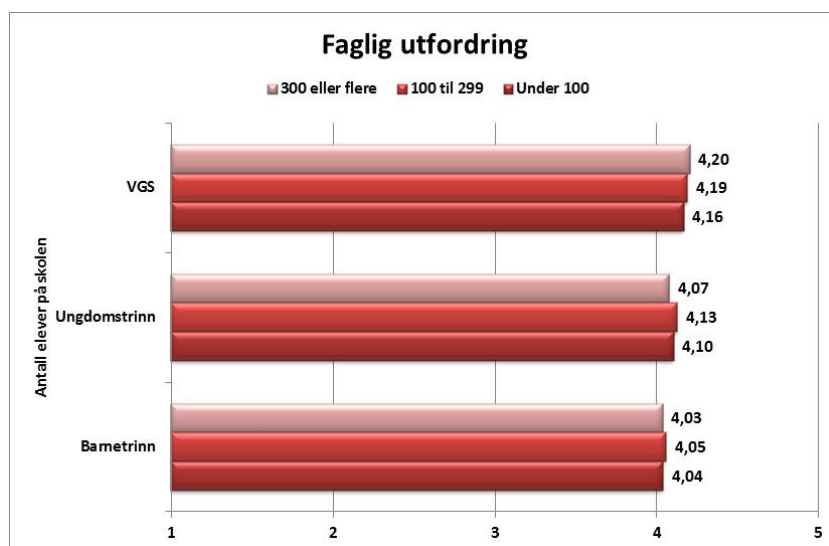


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es=0.08/.04$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.02/.01$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.15/.08$

Figur 10.5 Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

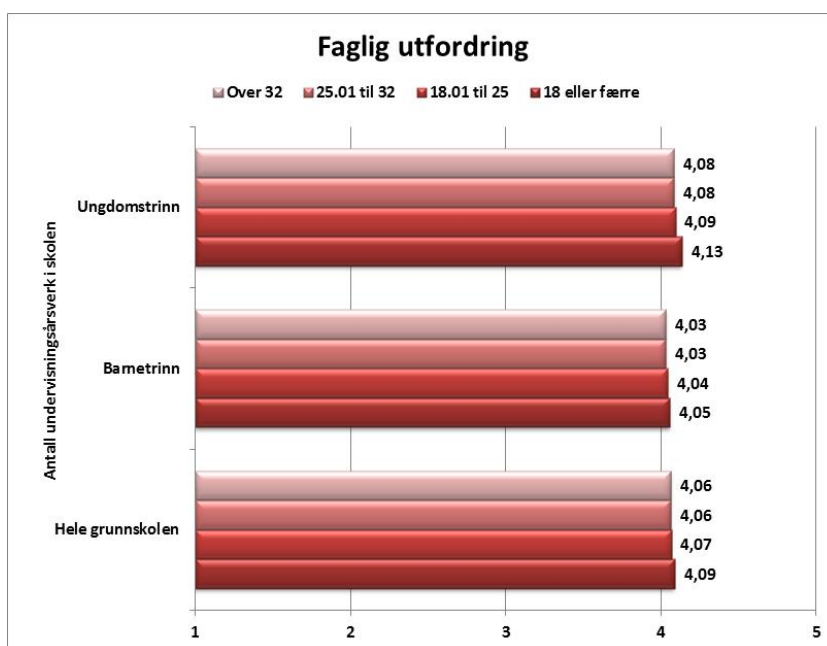
Figur 10.5 gir indikasjoner på at elever på ungdomstrinnet i skoler med lav andel minoritetsspråklige elever opplever mer faglige utfordringer enn elever med høy andel minoritetsspråklige elever. Denne tendensen er ikke signifikant.

10.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es=0.03/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.07/.03$; VGS Cohens $d/es=0.05/.02$

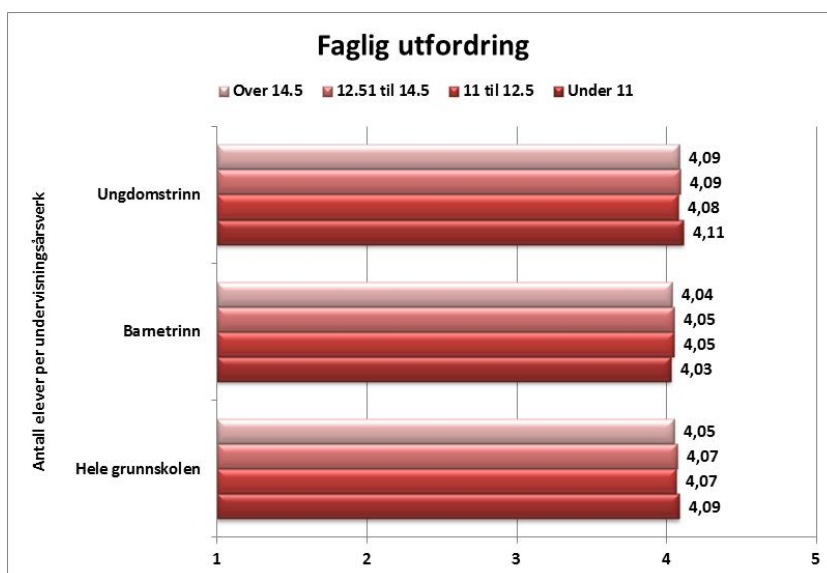
Figur 10.6 Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.03/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.02/.01$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.06/.03$

Figur 10.7 Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 10.6 og 10.7 er det ingen indikasjon på at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk på skolen virker på elevenes opplevelse av faglig utfordring.

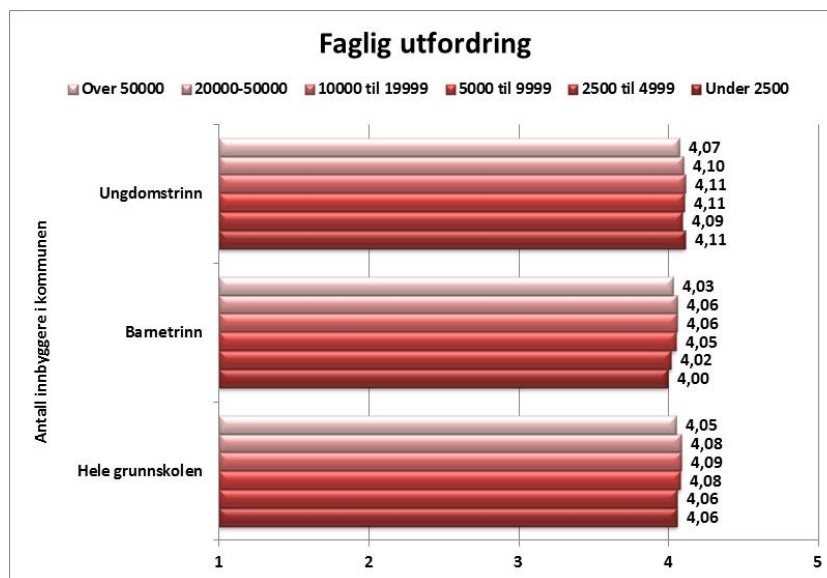


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.05/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.01/.01$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.03/.02$

Figur 10.8 Faglig utfordring på ungdomstrinnet fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

Det er heller ingen forskjeller i Faglig utfordring blant elever i skoler med ulik lærertetthet, ifølge figur 10.8.

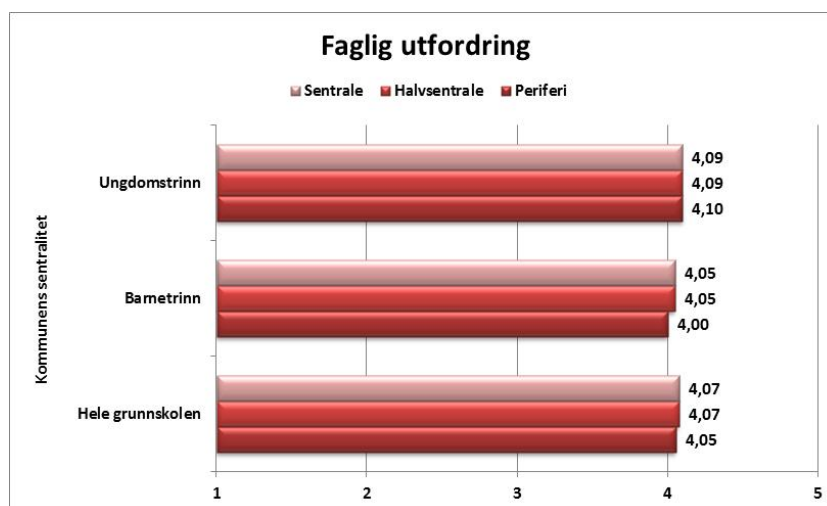
10.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.04/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.07/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.05/.02$

Figur 10.9 Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinnet fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).

Verken innbyggertall i kommunen eller kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene skårer på indeksen *Faglig utfordring* (se figur 10.9 og 10.10). Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.02/.01$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.05/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.01/.01$

Figur 10.10 Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinnet fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

10.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 10.2 *Multivariat lineær regresjon: Faglig utfordring på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	t	Sig.	B	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	3.91		.000	3.94		.000	4.13		.000
Trinn	0.01	0.01	.000	-0.01	-0.01	.000	-0.03	-0.03	.000
Kjønn	0.10	0.06	.000	0.07	0.04	.000	0.14	0.08	.000
Andel minoritet	-0.01	-0.02	.000	0.00	0.00	.137	-0.02	-0.03	.000
Antall elever	-0.02	-0.01	.000	0.00	0.00	.846	-0.06	-0.04	.000
Antall årsverk	0.00	0.01	.123	0.00	-0.01	.084	0.00	0.01	.003
Antal elever per årsverk	0.00	-0.01	.000	0.00	-0.01	.016	0.00	0.00	.996
Folketall	0.00	0.00	.169	0.00	0.00	.710	0.00	0.01	.125
Sentralitet	0.02	0.01	.000	0.02	0.02	.000	0.01	0.01	.182
Bosetting	0.02	0.02	.000	0.02	0.02	.000	0.02	0.02	.000
R ² :		0.01			0.00			0.01	

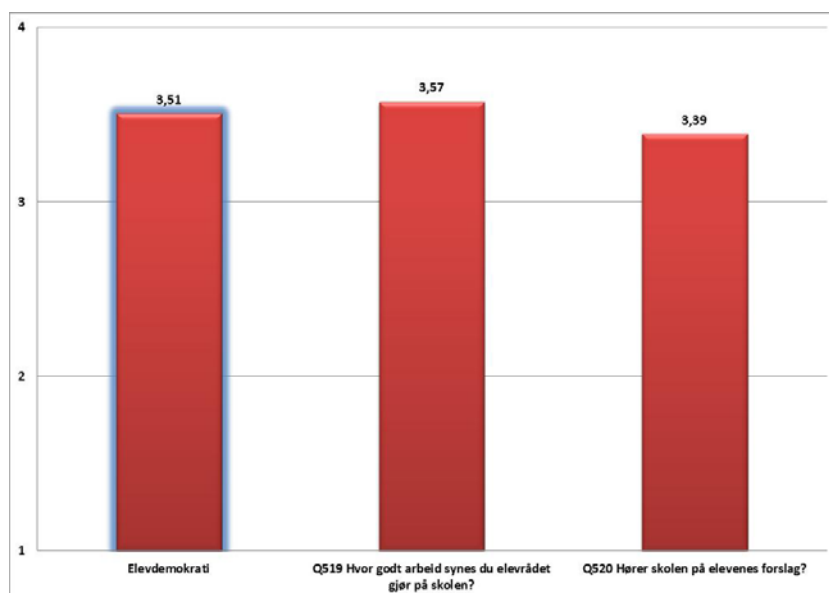
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 10.2 viser det samme bilde som figurene dette kapittelet. Bakgrunnsvariablene har ingen særlig sammenheng med *Faglig utfordring*. Det nærmeste er kjønn med betav verdier på opptil 0.14 på ungdomstrinnet.

11. Elevdemokrati

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

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



Figur 11.1 Indeksen Elevdemokrati (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

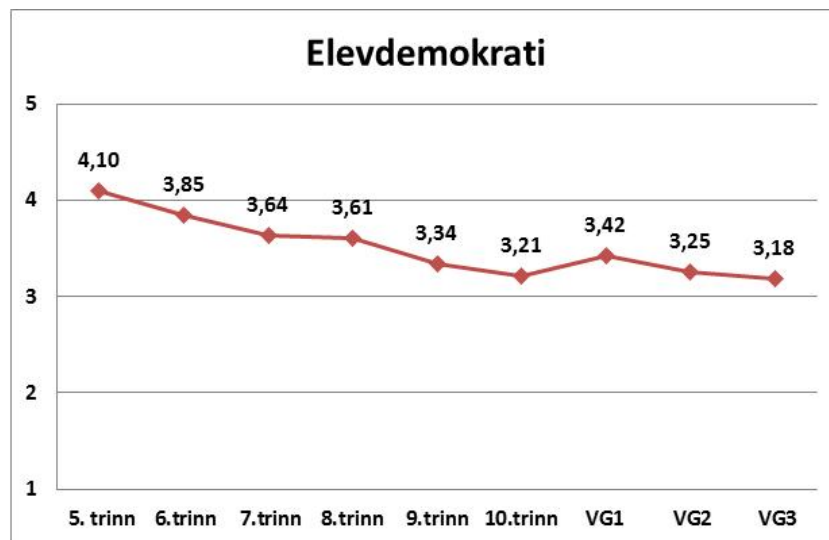
Tabell 11.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksten Elevdemokrati (prosent)

Elevdemokrati	Svært dårlig (1)	Dårlig (2)	Litt godt (3)	Godt (4)	Svært godt (5)
Q519 Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?	7.1	9.3	24.7	36.7	22.2
	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte/alltid (5)
Q520 Hører skolen på elevenes forslag?	5.0	13.7	34.7	30.8	15.9

Figur 11.1 og Tabell 11.1 viser at elevene skårer litt over midt på treet på spørsmålene som omhandler elevdemokrati.

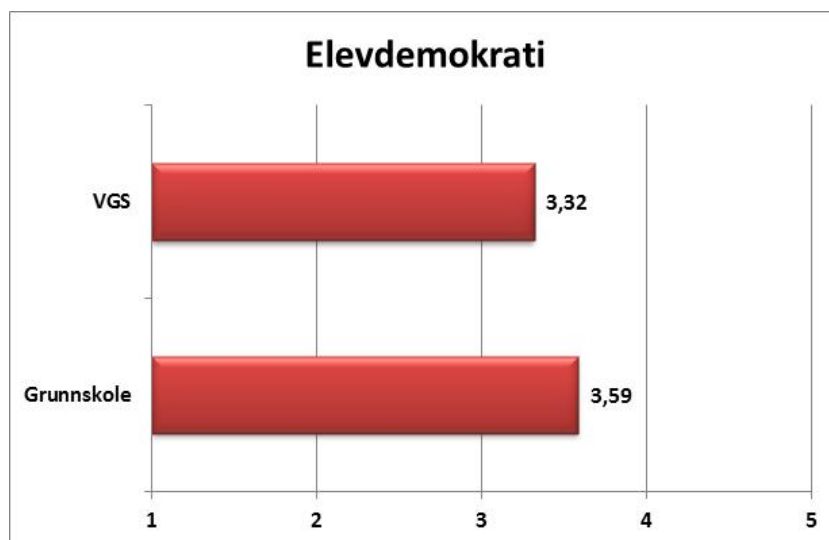
I de neste underkapitlene vil indeksen *Elevdemokrati* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

11.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 1.05/.46$

Figur 11.2 *Elevdemokrati fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

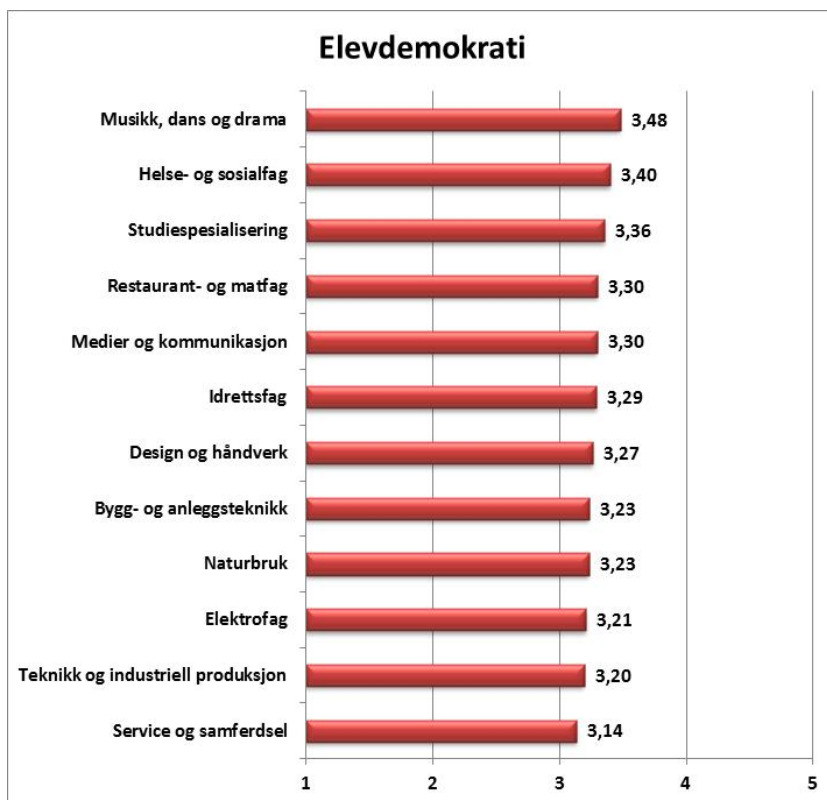


Cohens $d/es = 0.28/.14$

Figur 11.3 *Elevdemokrati fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

Figur 11.2 viser at hvordan elevene skårer på Elevdemokrati reduseres markant med økene klassetrinn. Dette er klart signifikant og en Cohens d -verdi på 1.04 og en effektstørrelse på .46, viser at trinn har en sterk effekt på *Elevdemokrati*. Dette gjenspeiler seg i figur 11.3 som viser at elever i grunnskolen skårer høyere på indeksen enn elever i VGS. Her kan det bemerkes at på spørsmålene omhandler subjektive oppfatninger om reelle forhold. Dette medfører at forventninger kan spille inn på hvordan elevene svarer. I grunnskolen har elevene kanskje lavere forventninger

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

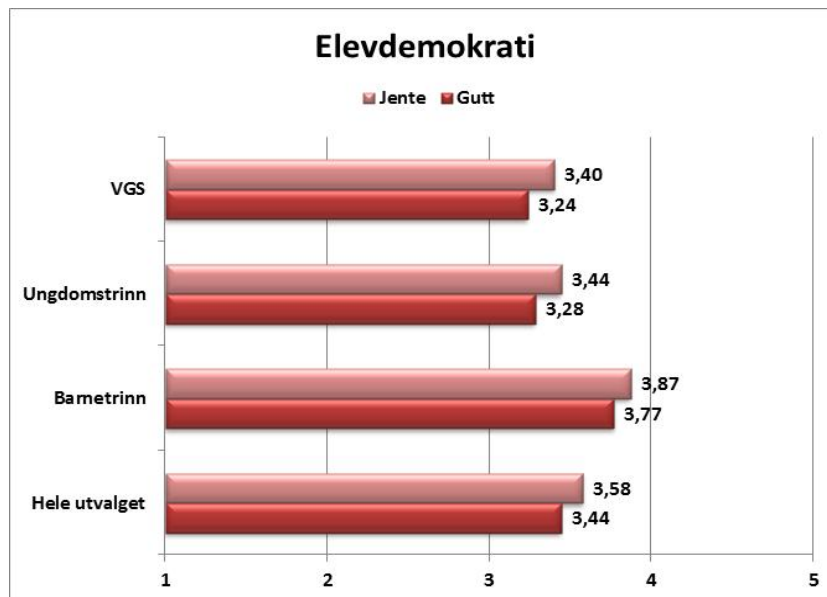


Forskjell min max. Cohens $d/es = 0.35/.17$

Figur 11.4 *Elevdemokrati fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).*

Figur 11.4 viser at elever på Musikk, dans og drama rapporterer høyere på indeksen *Elevdemokrati* enn elevene på Service og samferdsel. Forskjellen er av betydning (Cohens $d/es=0.35/.17$).

11.2 Kjønn

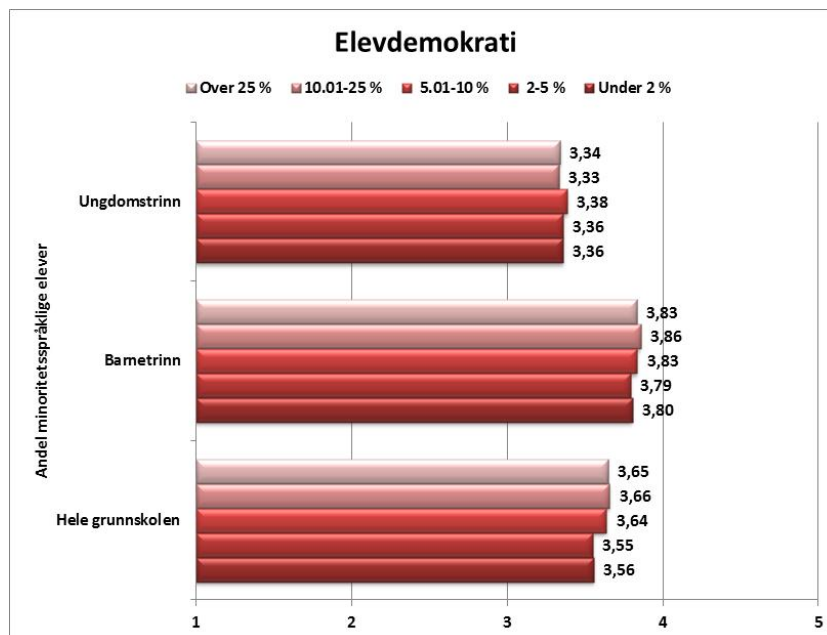


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/es = 0.14/.07$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.11/.05$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.16/.08$; VGS Cohens $d/es=0.17/.09$

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

Figur 11.5 indikerer at jenter skårer høyere på indeksen *Elevdemokrati* enn hva gutter gjør. Dette er imidlertid ikke en signifikant forskjell i og med at Cohens d -verdiene effektstørrelsen er henholdsvis under 0.2 og .1.

11.3 Andel minoritetsspråklige elever

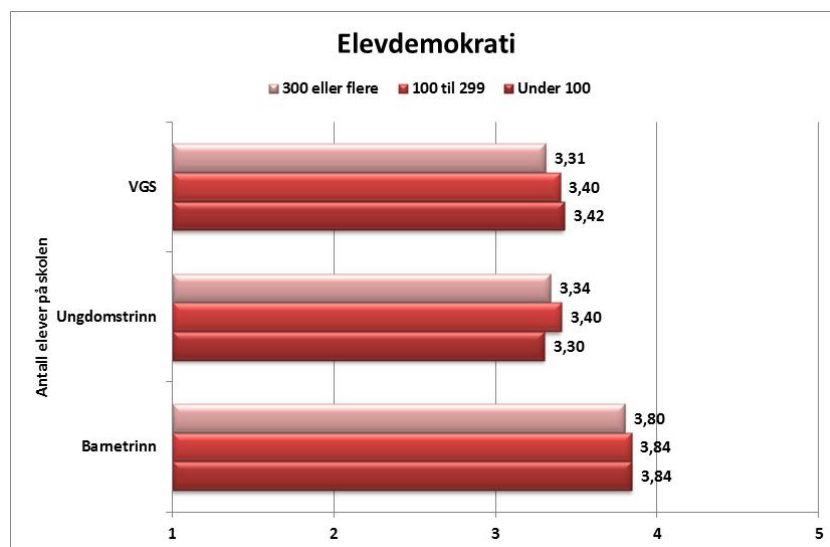


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.11/.06$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.07/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es= 0.05/.02$

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

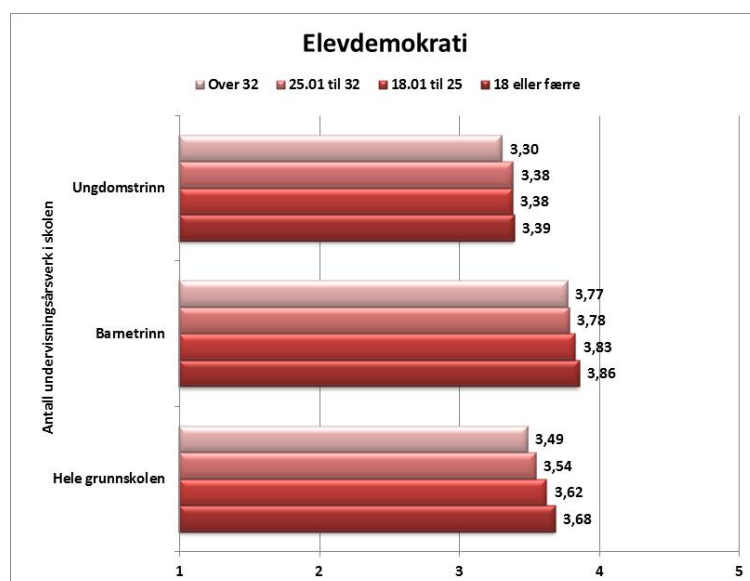
Figur 11.6 viser at det er ingen store forskjeller i hvordan elevene har skåret på *Elevdemokrati* sett i forhold til andelen med minoritetsspråklige elever.

11.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es=0.04/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.10/.05$; VGS Cohens $d/es=0.12/.06$

Figur 11.7 *Elevdemokrati fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*

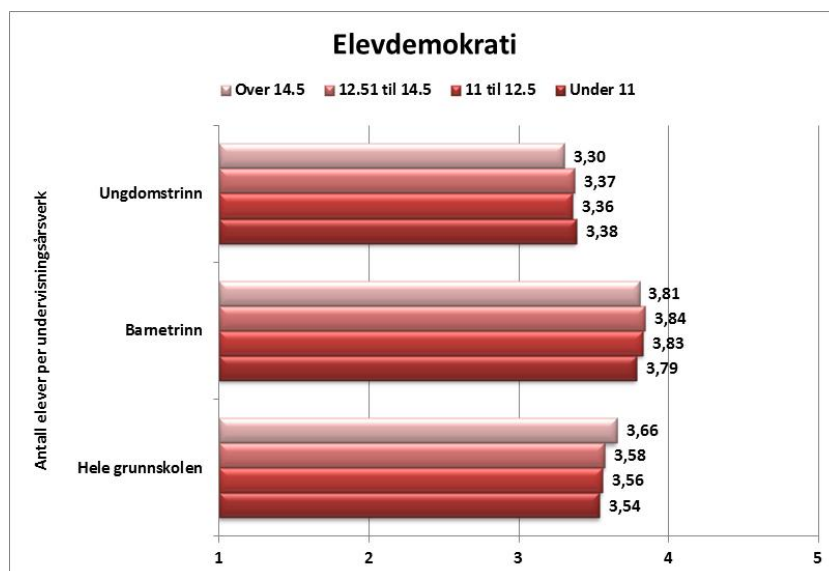


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es=0.19/.10$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.10/.05$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.09/.04$

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

Figur 11.7 viser ingen forskjeller i svargivning på indeksen *Elevdemokrati* for elever i små eller store skoler målt etter antall elever på skolen. Derimot ser vi ut fra figur 11.8 at sett hele grunnskolen under ett, skårer elever i skoler med 18 eller færre årsverk høyere på *Elevdemokrati* enn elever i skoler hvor det er over 32 årsverk (Cohens

$d/es=0.19/.10$). Dersom vi bryter tallene ned på barne- og ungdomstrinnet hver for seg ser finner vi ingen forskjeller. Dette resultatet kommer av at det er relativt flere elever på ungdomstrinnet i skoler med mange undervisningsårsverk og forskjellen skyldes sannsynligvis en trinneffekt og ikke antall undervisningsårsverk i skolen.

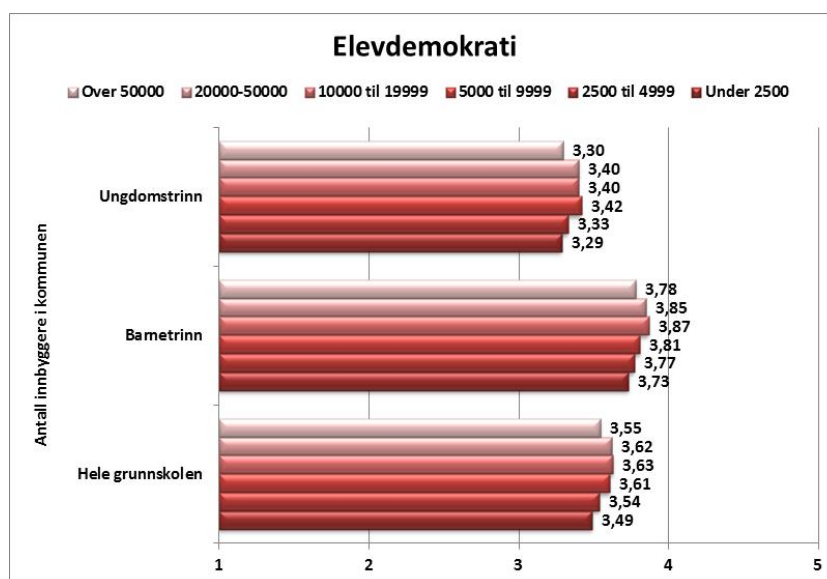


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es=0.12/.06$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.05/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.08/.04$

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

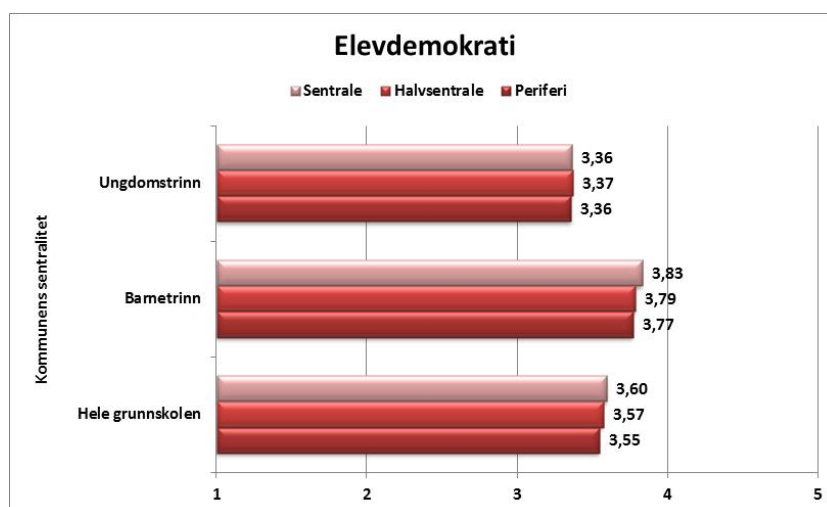
Når det gjelder *Elevdemokrati* sett i lys av lærertetthet, viser figur 11.9 at ulik lærertetthet ikke har innvirkning på elevenes svargivning i verken barne- eller ungdomstrinnet. Dersom vi ser hele grunnskolen under ett ser vi at elever i skoler med lavest lærertetthet skårer høyest på elevdemokrati, men forskjellen sett i forhold til elever i skoler med høy lærertetthet er ikke signifikant. Forskjellen i gjennomsnittsverdi skyldes at på ungdomstrinnet er det få elever som er på skoler med lav lærertetthet. Dette betyr at det er en overvekt av barnetrinnelever i skoler med lav lærertetthet og ungdomstrinn elevene er så få at de trekker ikke ned gjennomsnittsverdien. Det vil si at det er trinn som gir effekten i forskjell i *Elevdemokrati* og ikke lærertetthet.

11.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.14/.07$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.15/.08$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.13/.07$

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



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.05/.03$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.01/.00$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.13/.07$

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

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

11.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

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

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.01		.000	4.11		.000	4.17		.000
Trinn	-0.17	-0.28	.000	-0.23	-0.20	.000	-0.20	-0.16	.000
Kjønn	0.13	0.07	.000	0.10	0.06	.000	0.16	0.08	.000
Andel minoritet	0.01	0.01	.000	0.02	0.03	.000	0.01	0.01	.005
Antall elever	0.03	0.02	.000	0.00	0.00	.731	0.03	0.01	.003
Antall årsverk	-0.01	-0.05	.000	0.00	-0.05	.000	-0.01	-0.05	.000
Antal elever per årsverk	-0.01	-0.03	.000	0.00	-0.01	.002	-0.01	-0.02	.000
Folketall	0.00	0.00	.465	0.00	0.00	.363	0.00	0.00	.673
Sentralitet	0.03	0.02	.000	0.03	0.02	.000	0.01	0.00	.257
Bosetting	0.05	0.04	.000	0.05	0.05	.000	0.05	0.04	.000
R ² :		0.09			0.05			0.04	

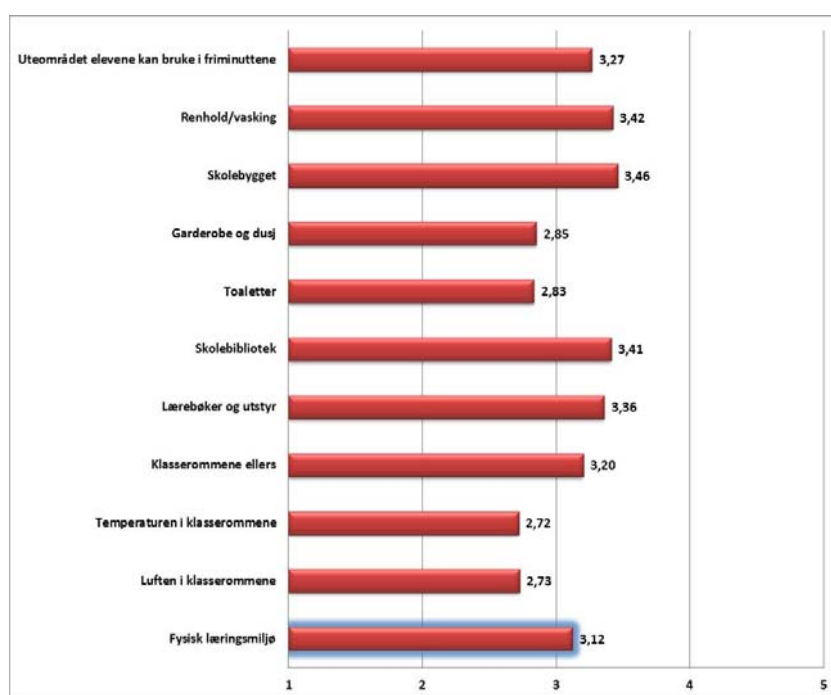
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Den multivariat regresjonen i Tabell 11.2 viser at det bare er trinn som har betaverdi over 0.1 og som kan sies å ha innvirkning på hvordan elevene har svart på *Elevdemokrati*. I og med at betaverdien for trinn er negativ betyr det at gjennomsnittsverdien for *Elevdemokrati* synker ved økende trinn. Bakgrunnsvariablene som er inkludert i modellen forklarer ni prosent av variasjonen sett hele grunnskolen under ett. På barnetrinnet er bakgrunnsvariablene med å forklare 5 prosent av variasjonen i den avhengige variabelen (dvs *Elevdemokrati*), og 4 prosent på ungdomstrinnet.

12. Fysisk læringsmiljø

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

- Er du fornøyd med følgende forhold på skolen?
 - Luften i klasserommene
 - Temperaturen i klasserommene
 - Klasserommene ellers
 - Lærebøker og utstyr
 - Skolebibliotek
 - Toaletter
 - Garderobe og dusj
 - Skolebygget
 - Renhold/vasking
 - Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene
- Svaralternativer:
 - Svært fornøyd (5) – Fornøyd (4) - Ganske fornøyd (3) - Litt fornøyd (2) - Ikke særlig fornøyd (1).



Figur 12.1 Indeksen Fysisk læringsmiljø (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indekseen består av (gjennomsnitt).

Figur 12.1 viser at elevene skårer midt på treet når det gjelder indekseen *Fysisk læringsmiljø*. Når vi ser nærmere på enkeltspørsmålene i indekseen ser vi at elevene er mest fornøyd med renhold, skolebygget, skolebiblioteket, samt lærebøker og utstyr.

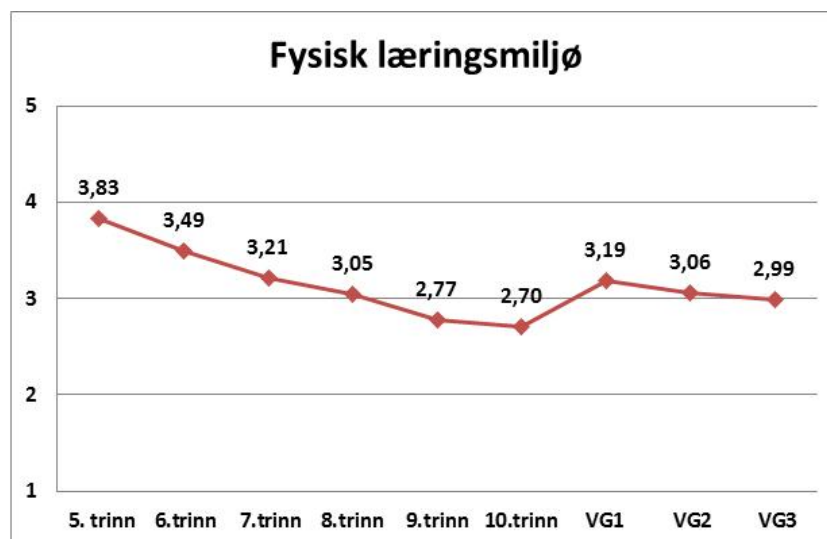
Elevene er på den andre siden minst fornøyd med garderober, toaletter, samt temperaturen og luften i klasserommene.

Tabell 12.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålene i indeksen Fysisk læringsmiljø (prosent)

Fysisk læringsmiljø: Er du fornøyd med	Ikke særlig fornøyd (1)	Litt fornøyd (2)	Ganske fornøyd (3)	Fornøyd (4)	Svært fornøyd (5)
Luften i klasserommene	27.3	20.8	17.0	22.1	12.9
Temperaturen i klasserommene	24.7	22.8	19.6	21.6	11.3
Klasserommene ellers	13.3	17.6	23.1	27.8	18.3
Lærebøker og utstyr	8.9	15.6	24.5	32.7	18.3
Skolebibliotek	12.0	13.4	20.4	29.9	24.3
Toaletter	23.8	19.7	19.4	23.7	13.4
Garderober og dusj	22.3	20.5	20.5	23.3	13.4
Skolebygget	11.1	13.1	20.3	29.8	25.7
Renhold/vasking	10.5	13.8	21.1	32.3	22.4
Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene	15.1	16.0	19.2	26.8	23.0

Tabell 12.1 viser det samme som figur 12.1, men istedenfor gjennomsnittsverdiene vises svarfordelingen for enkeltspørsmålene. I de neste underkapitlene vil indeksen *Fysisk læringsmiljø* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

12.1 Trinn, skoleslag og studieretning

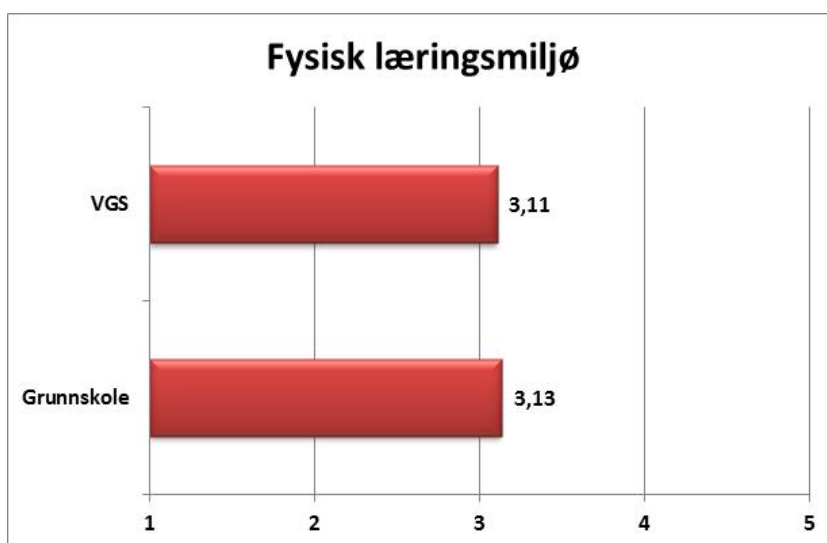


Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 1.23/.53$

Figur 12.2 Fysisk læringsmiljø fordelt på trinn (gjennomsnitt).

Figur 12.2 viser at elever på 9. og 10. trinn vurderer det fysiske læringsmiljøet som klart dårligere enn elever på de yngre trinnene i grunnskolen. Forskjellen mellom 5. og

10. trinn gir en Cohens d -verdi på 1.23 og en effektstørrelse på .53, som indikerer en sterk effekt/stor forskjell.



Cohens $d/es = 0.02/.01$

Figur 12.3 Fysisk læringsmiljø fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Elevene i VGS vurderer det fysiske læringsmiljøet bedre enn elevene på ungdomstrinnet, noe som forklarer at det ikke er forskjell mellom skoleslagene i figur 12.3.

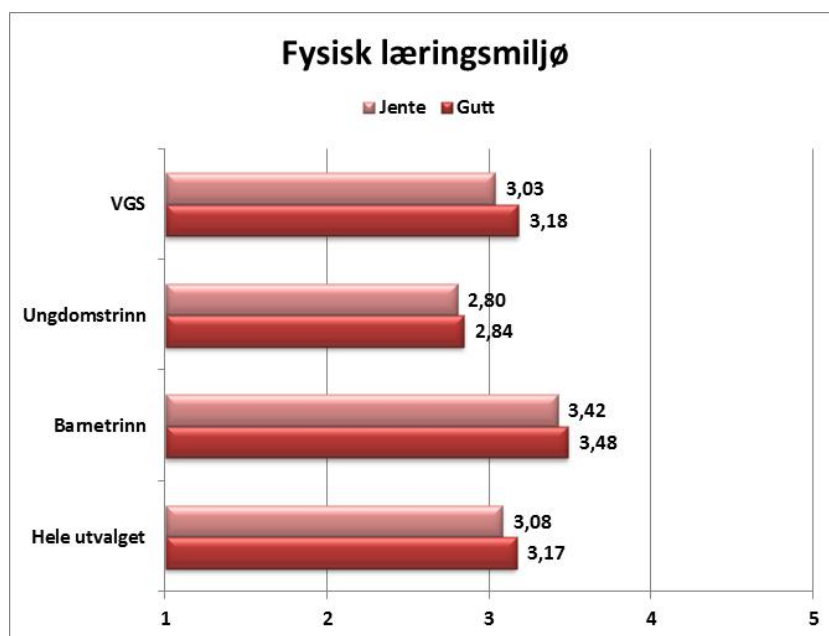


Forskjell min max. Cohens $d/es = 0.32/.16$

Figur 12.4 Fysisk læringsmiljø fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Når det gjelder studieretning viser figur 12.4 at elever på Musikk, dans og drama er mest fornøyd med det fysiske læringsmiljøet, mens elever på design og håndverk er minst fornøyd. Denne forskjellen er svak, men av betydning (Cohens $d/es=0.32/.16$).

12.2 Kjønn

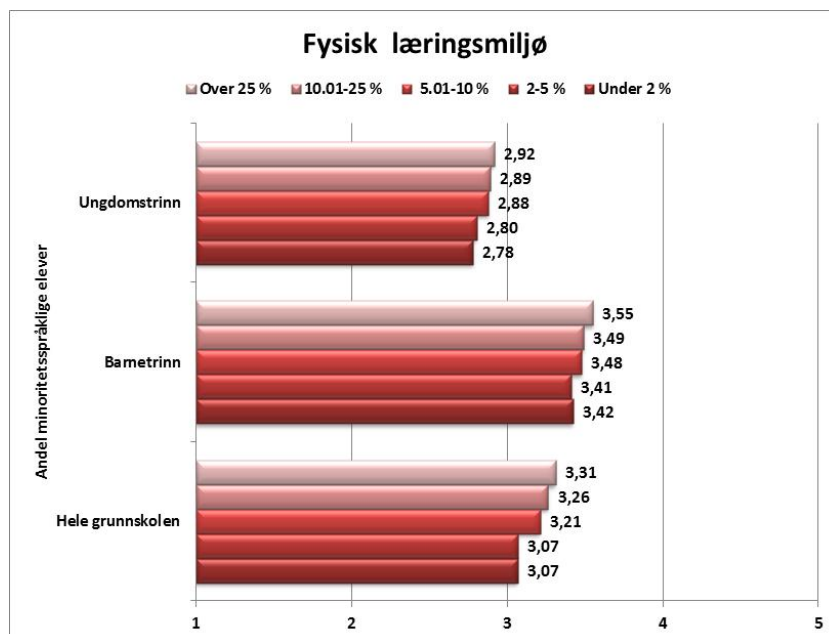


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/es = 0.09/.05$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.06/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.04/.02$; VGS Cohens $d/es=0.17/.09$

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

Figur 12.5 viser ingen kjønnsforskjeller i elevers vurdering av det fysiske læringsmiljøet. Det ser imidlertid ut til at gutter skårer høyere enn jenter på Fysisk læringsmiljø i VGS, men forskjellen er ikke signifikant.

12.3 Andel minoritetsspråklige elever

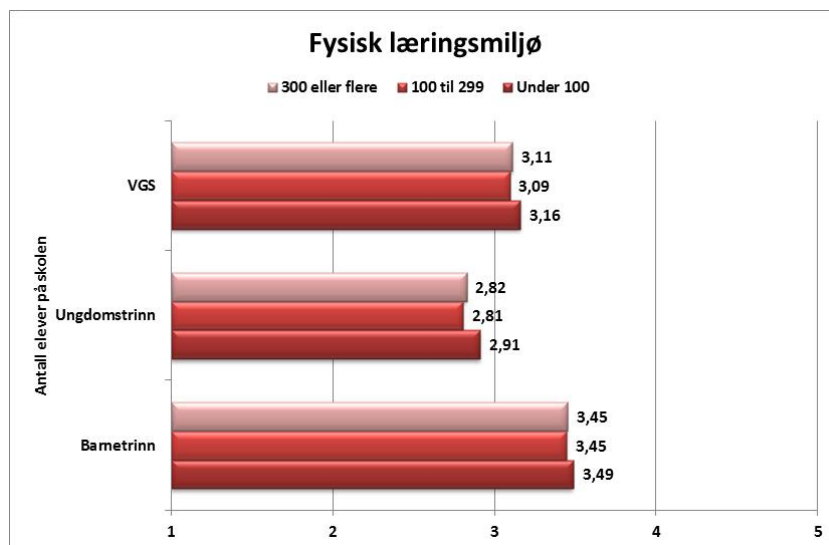


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.23/.11$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.15/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.14/.07$

Figur 12.6 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

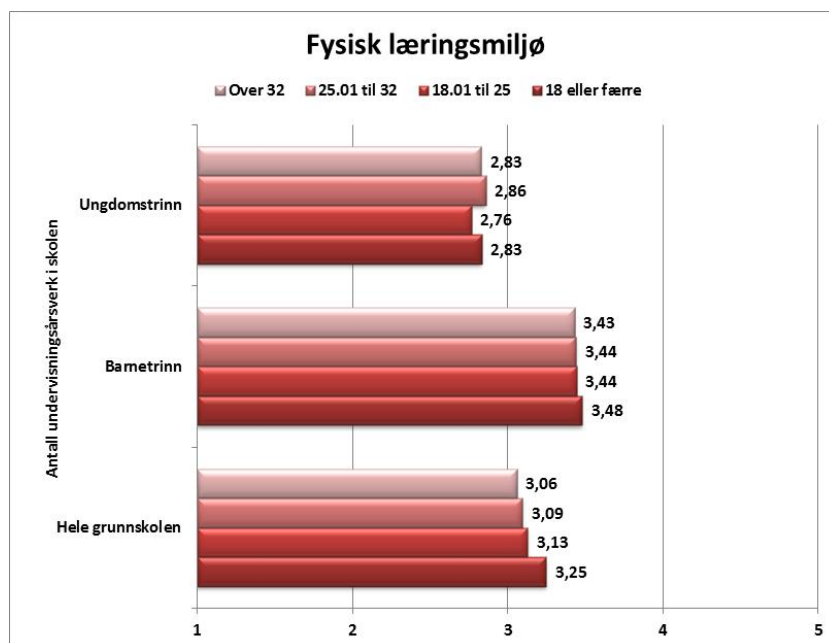
Ut fra figur 12.6 ser vi at det er en tendens, sett hele grunnskolen under ett at fornøydheten med det fysiske læringsmiljøet øker med økt andel minoritetsspråklige elever på skolen (Cohens $d=0.28$). Denne tendens er tilstede både i ungdomstrinnet og barnetrinnet men ikke like sterkt og heller ikke signifikant. Det er vanskelig å gi en god tolkning på dette funnet utover at det sannsynligvis skyldes samspill med flere bakenforliggende faktorer.

12.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es=0.04/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.10/.05$; VGS Cohens $d/es=0.8/.04$

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

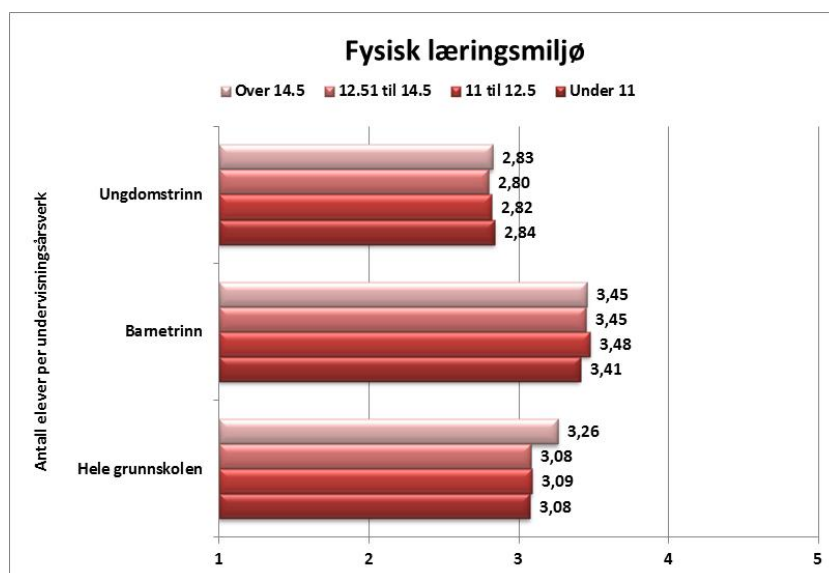


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es=0.18/.09$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.05/.03$; Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.10/.05$

Figur 12.8 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 12.7 kan vi lese at skolestørrelse målt i antall elever har ingen innvirkning på hvordan elevene ved skolen vurderer det fysiske læringsmiljøet. Når det gjelder figur 12.8 kommer det tilsynelatende fram at sett hele grunnskolen under ett at elever i skoler med under 18 undervisningsårsverk vurderer det fysiske læringsmiljøet som bedre enn elever i skoler med mer enn 32 undervisningsårsverk (Cohens $d=0.18/.09$;

på grensen til signifikant). Dette står i kontrast til at det er minimale forskjeller både på barne- og ungdomstrinnet. Dette resultatet bør derfor tolkes med forsiktighet og skyldes at det er flere elever på barnetrinnet som går på skoler med færre enn 18 undervisningsårsverk. Forskjellen skyldes derfor sannsynligvis trinn og ikke antall årsverk.

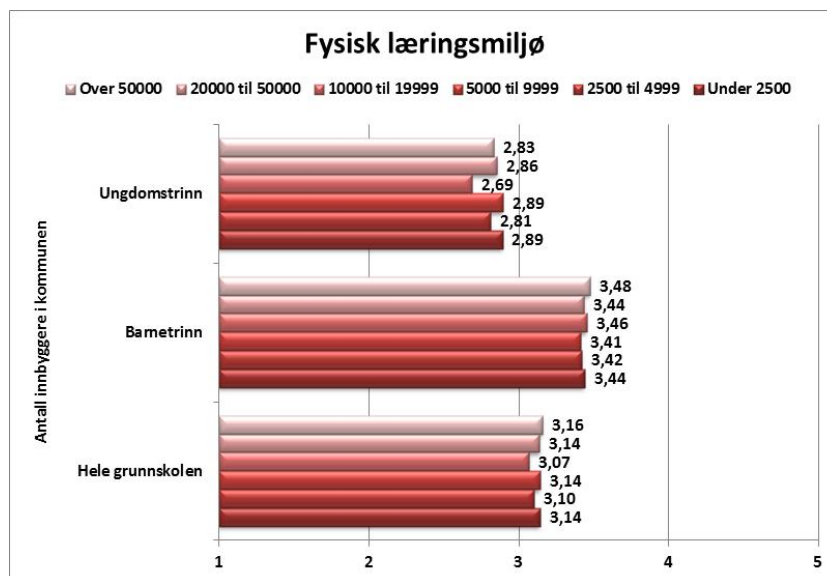


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.18/.09$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.07/.04$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.04/.02$

Figur 12.9 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

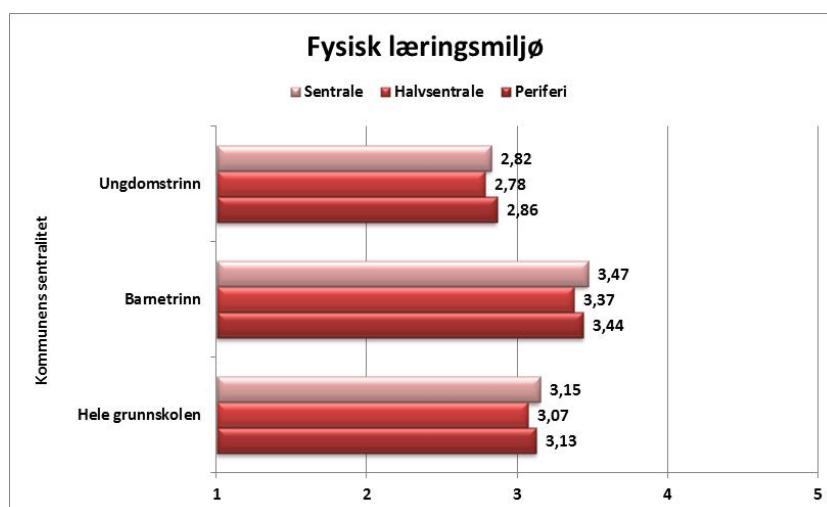
Figur 12.9 indikerer at det er ingen forskjell i rapportering på indeksen *Fysisk læringsmiljø* sett i lys av lærertetthet på skolen. Vi får et utslag sett grunnskolen under ett om at elever i skoler med lav lærertetthet – over 14,5 elever per undervisningsårsverk – vurderer det fysiske læringsmiljøet som bedre enn elever i skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk (Cohens $d = .18/.09$; på grensen til signifikant). Dette funnet er et resultat av at det er over dobbelt så mange elever på barnetrinnet enn i ungdomstrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Det betyr at det er trinn som gir utslaget og ikke lærertettheten i seg selv.

12.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.08/.04$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.07/.04$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.20/.10$

Figur 12.10 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.08/.04$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.10/.05$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.08/.04$

Figur 12.11 Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 12.10 og 12.11 gir ingen indikasjon på at antall innbyggere i kommunen og kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene vurderer det fysiske læringsmiljøet på skolen. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

12.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 12.2 *Multivariat lineær regresjon: Fysisk læringsmiljø på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	3.99		.000	4.18		.000	3.63		.000
Trinn	-0.21	-0.35	.000	-0.31	-0.26	.000	-0.17	-0.14	.000
Kjønn	-0.06	-0.03	.000	-0.07	-0.03	.000	-0.05	-0.02	.000
Andel minoritet	0.03	0.04	.000	0.03	0.04	.000	0.05	0.05	.000
Antall elever	0.02	0.01	.013	0.02	0.01	.047	0.00	0.00	.737
Antall årsverk	0.00	-0.04	.000	0.00	-0.05	.000	0.00	-0.01	.195
Antal elever per årsverk	-0.01	-0.04	.000	0.00	-0.01	.003	-0.01	-0.01	.004
Folketall	0.01	0.02	.000	0.00	0.00	.298	0.01	0.01	.019
Sentralitet	0.01	0.00	.133	0.01	0.01	.118	-0.03	-0.02	.000
Bosetting	0.05	0.04	.000	0.03	0.02	.000	0.07	0.06	.000
R²:		0.13			0.07			0.03	

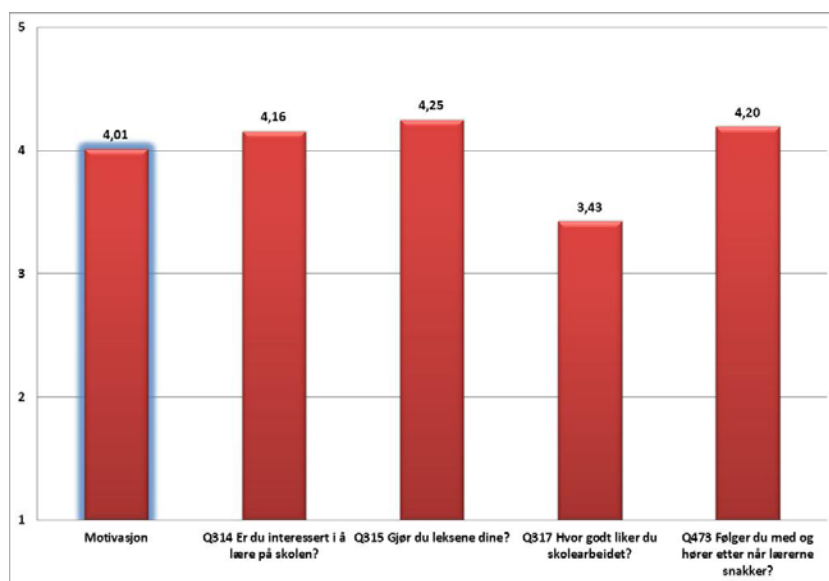
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 12.2 viser at sett hele grunnskolen under ett så forklarer bakgrunnsvariablene som er med i analysen 13 prosent av variasjonen i *Fysisk læringsmiljø* ($R^2=0.13$). Det meste av den forklaringskraften må tilskrives Trinn som har en betaverdi på -0.35. Vi finner det samme mønsteret på ungdomstrinnet og barnetrinnet, men der er forklaringskraften svakere.

13. Motivasjon

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

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



Figur 13.1 Indeksen Motivasjon (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indekseen består av (gjennomsnitt).

Figur 13.1 viser at elevene skårer relativt høyt på indekseen *Motivasjon*. Om vi ser nærmere på enkeltspørsmålene ser vi at elevene oppgir å være pliktoppfyllende når det gjelder leksearbeid, mens de gjennomsnittlig liker skolearbeidet et sted mellom nokså godt og godt.

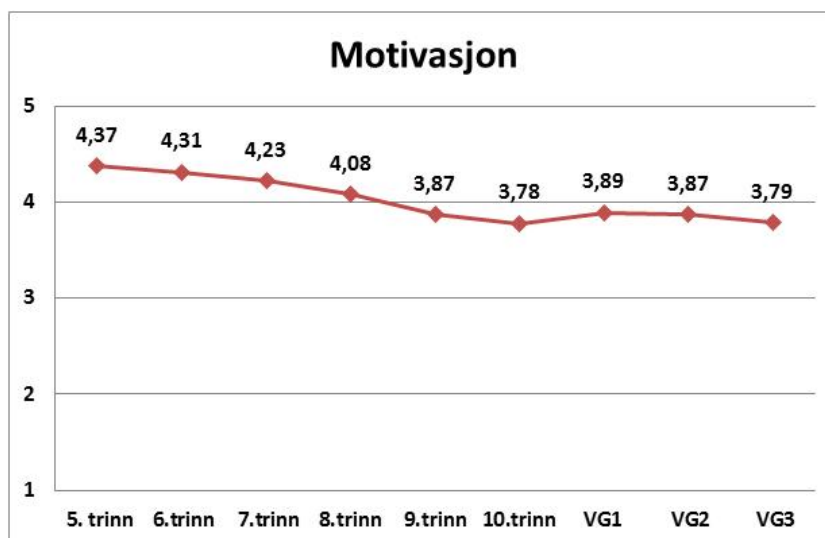
Tabell 13.1 Svarfordeling for enkeltpørsmålet i indeksen *Motivasjon* (prosent)

Motivasjon	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q314 Er du interessert i å lære på skolen?	1.0	2.9	16.1	39.3	40.7
Q315 Gjør du leksene dine?	2.3	5.8	12.9	22.4	56.6
	Ikke i det hele tatt (1)	Ikke særlig godt (2)	Nokså godt (3)	Godt (4)	Svært godt (5)
Q317 Hvor godt liker du skolearbeidet?	4.7	12.0	31.0	40.7	11.6
	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte/alltid (5)
Q473 Følger du med og hører etter når lærerne snakker?	1.1	1.9	11.6	46.7	38.6

Tabell 13.1 viser svarfordelingen for spørsmålene inkludert i indeksen *Motivasjon*. Når det gjelder spørsmålene om interesse for å lære, om en gjør leksene og om en følger med i timene, svarer nærmere 80 prosent av elevene på de to øverst kategoriene. Det er i og for seg positivt, men Tabellen viser også at rundt 20 prosent oppgir at de bare er interessert i å lære og gjør leksene i noen eller i svært få/ingen fag, samt at de bare av og til eller sjeldnere følger med og hører når læreren snakker. Når det gjelder spørsmålet om hvor godt eleven liker skolearbeidet ser vi at bare litt over 50 prosent svarer *godt* eller *svært godt* og nærmere 17 prosent av elevene oppgir at de ikke liker skolearbeidet særlig godt eller i det hele tatt.

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

13.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 0.89/.40$

Figur 13.2 Motivasjon fordelt på trinn (gjennomsnitt).

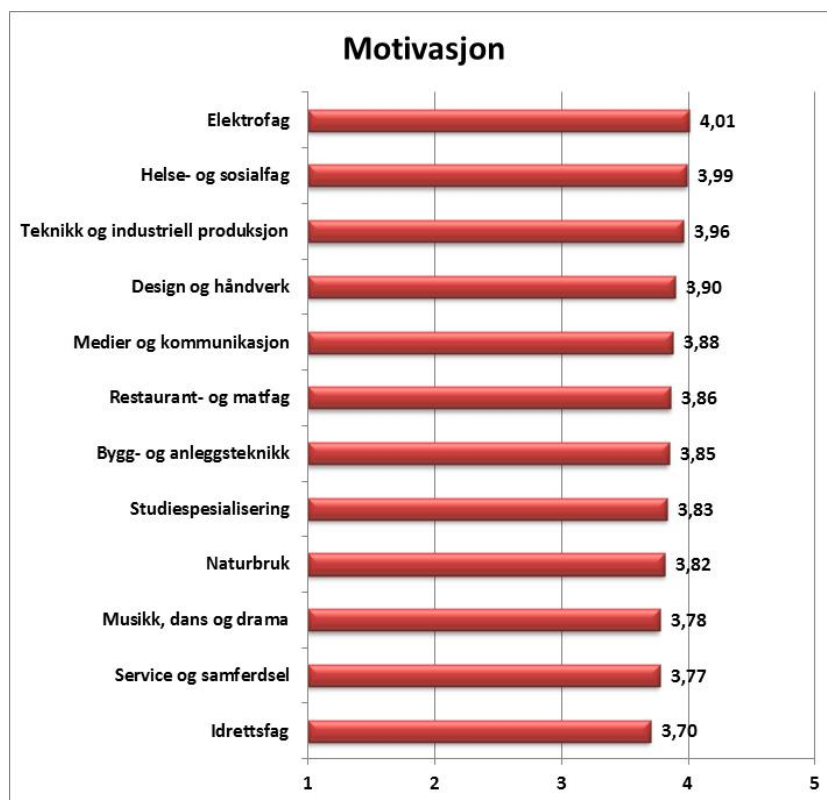
Figur 13.2 viser en klar sammenheng mellom motivasjon og trinn. Motivasjonen synker gradvis fra 5. til 10. trinn. Den øker litt ved overgangen til Vg1 men synker deretter gradvis til Vg3. Forskjellen i motivasjon mellom elever i 5.trinn og 10. trinn er relativ stor (Cohens $d=0.93$, effektstørrelse=.40).



Cohens $d = 0.34/.17$

Figur 13.3 Motivasjon fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Figur 13.3 viser at elever i VGS oppgir en lavere verdi på indeksen *Motivasjon* enn hva elever i grunnskolen gjør (Cohens $d=0.34$, effektstørrelse=.17). Som vi kan lese ut av forrige figur så er det elever på barnetrinnet som trekker opp gjennomsnittsverdien for elevene i grunnskolen.

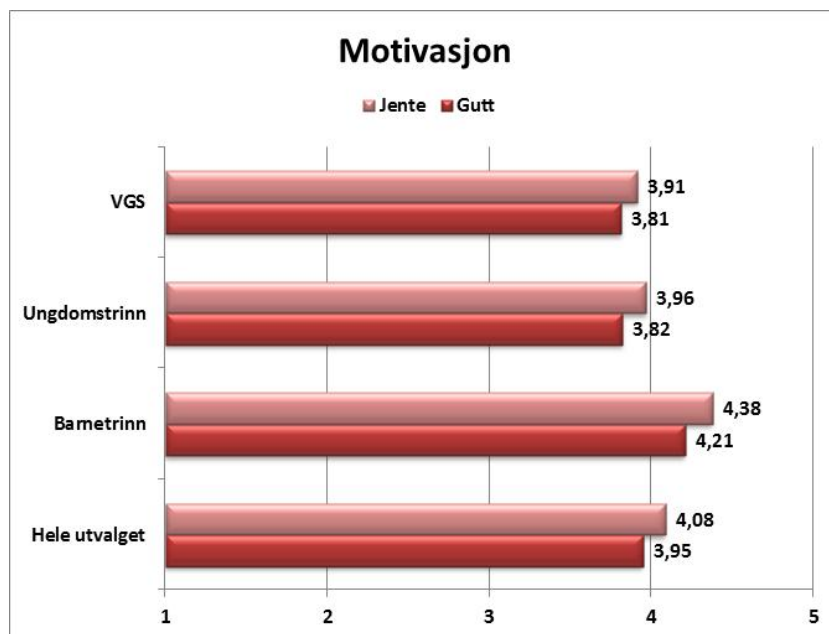


Forskjell min max. Cohens $d/es = 0.46/.22$

Figur 13.4 *Motivasjon fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).*

I følge figur 13.4 skårer elevene på Elektrofag og Helse- og sosialfag høyest på *Motivasjon*, mens elever på Service og samferdsel og Idrettsfag rapporterer lavest verdi. Forskjellen i *Motivasjon* mellom høyest og lavest skår er av betydning, men liten (Cohens $d=0.46$, effektstørrelse=.22)

13.2 Kjønn

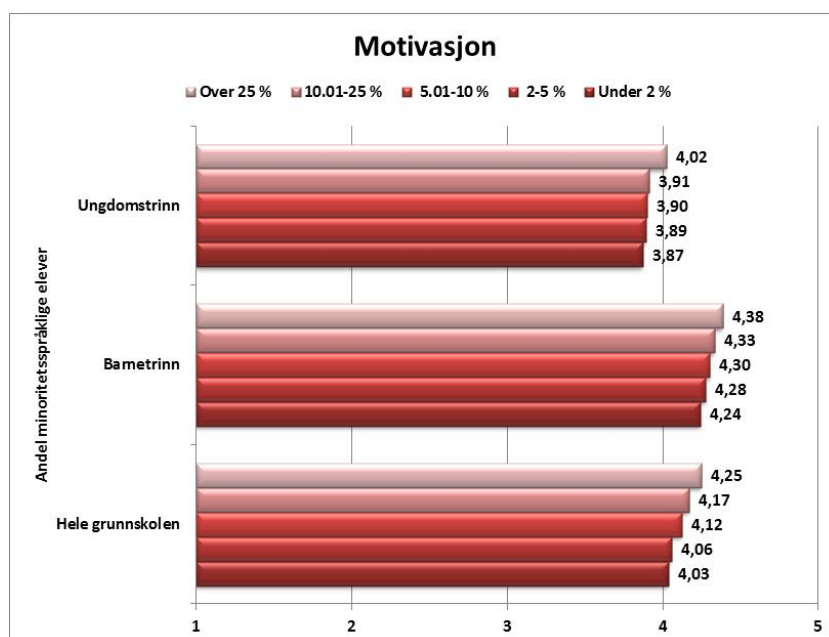


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/es = 0.18/.09$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.31/.15$;
 Ungdomstrinn Cohens $d/es=0.19/.09$; VGS Cohens $d/es=0.15/.07$

Figur 13.5 *Motivasjon på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Det er en klar forskjell i motivasjon blant jenter og gutter på barnetrinnet. Figur 13.5 viser at jenter skårer høyere på *Motivasjon* enn gutter. Cohens d - og effektstørrelsesverdiene viser at forskjellene er sterkest og signifikant på barnetrinnet og reduseres gradvis og verken på ungdomstrinnet eller i VGS er ikke forskjellen av betydning.

13.3 Andel minoritetsspråklige elever



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.33/.11$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.25/.13$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.21/.10$

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

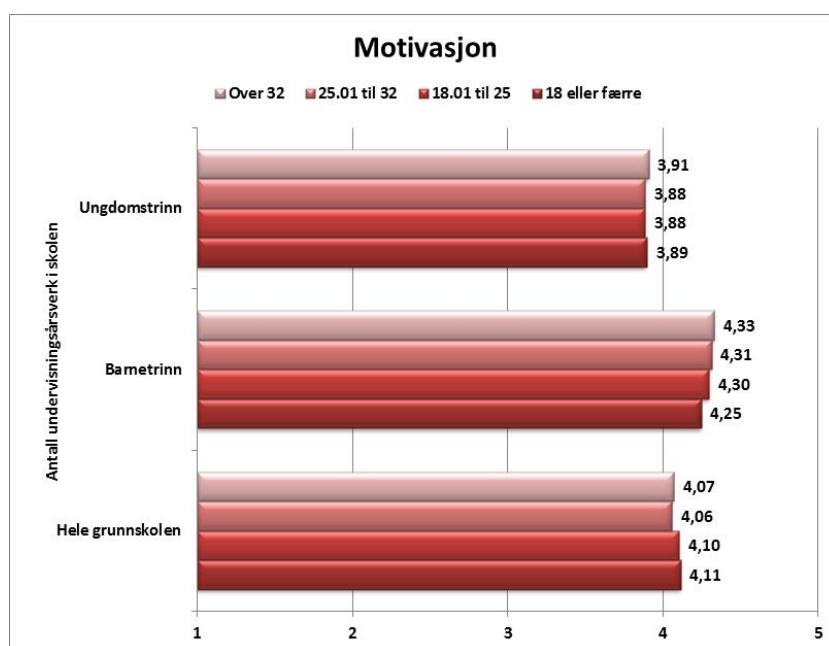
Figur 13.6 viser et konsistent mønster hvor motivasjonen øker med økende andel av minoritetsspråklige elever i skolen. Denne sammenhengen er signifikant både sett hele grunnskolen under ett og på barne- og ungdomstrinnet. Dette funnet ligner funn fra andre undersøkelser som viser at en økende andel ikke-vestlige innvandrelever ved skolene har en positiv effekt på elevenes prestasjoner (Næss 2011). Dette resultatet har nok flere forklaringer og det er sannsynlig at det er flere bakenforliggende faktorer som spiller inn. Se også kapittel 3.

13.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es=0.21/.10$; Ungdomstrinn Cohens $d/es= 0.00/.00$; VGS Cohens $d/es =0.04/.02$

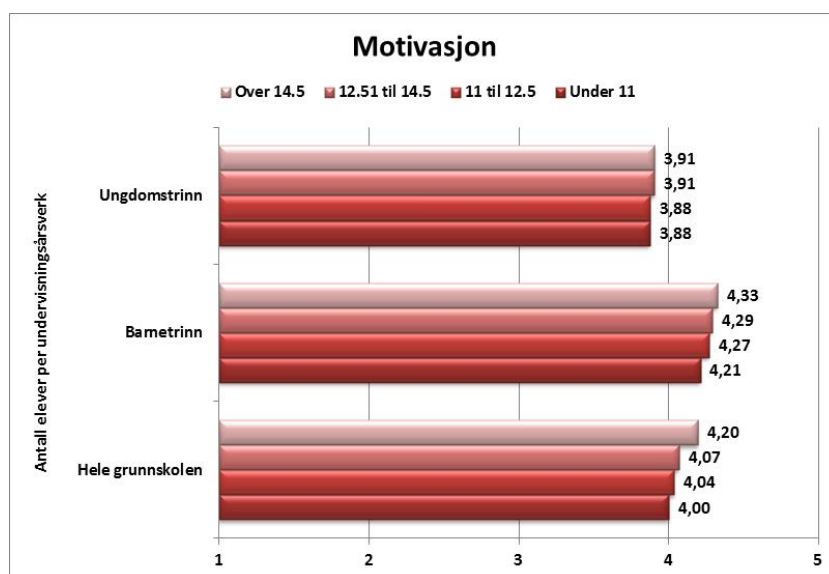
Figur 13.7 Motivasjon fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es= 0.06/.03$; Barnetrinn Cohens $d/es=0.14/.07$; Ungdomstrinn Cohens $d/es= 0.04/.02$

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

Figur 13.7 og 13.8 viser at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk ved skolen har liten betydning for elevenes motivasjon. På barnetrinnet er det en svak sammenheng mellom antall elever på skolen og motivasjon (Cohens $d=0.21$, effektstørrelse=.10), hvor elever i de største skolene oppgir høyere motivasjon enn elever i de minste.

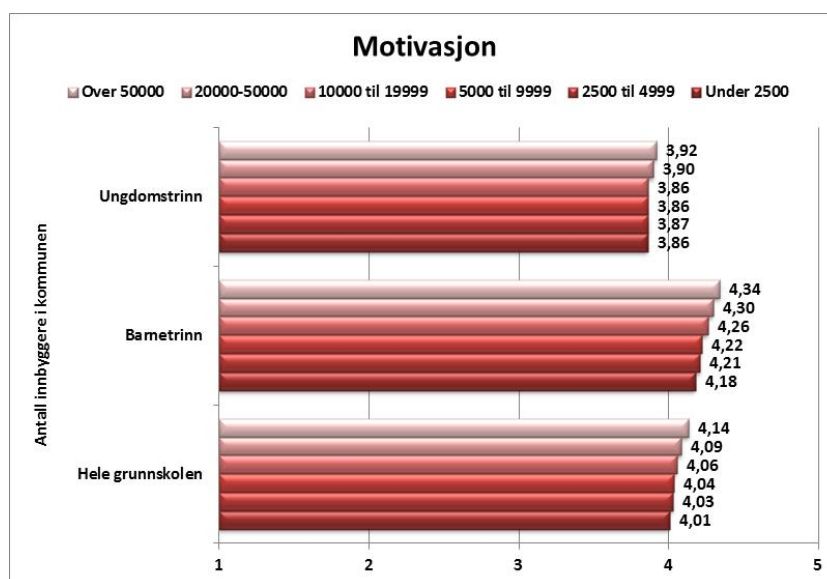


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.30/.14$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.21/.11$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.04/.02$

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

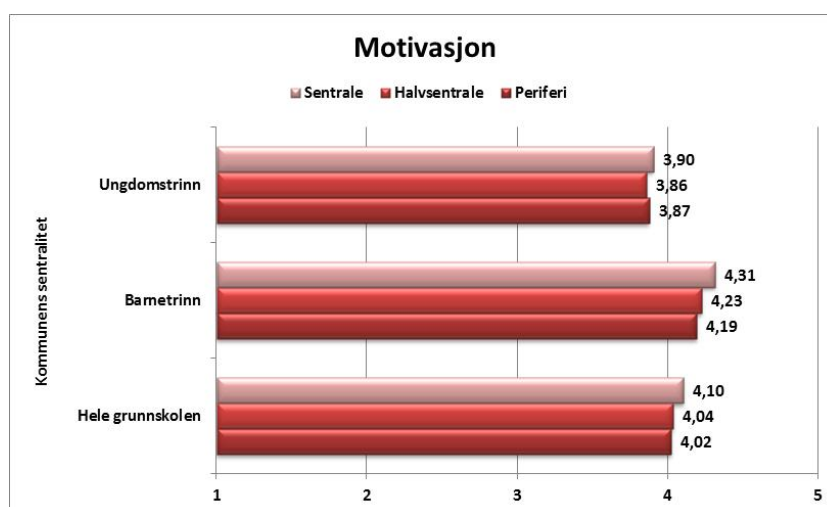
Når det gjelder lærertetthet, viser figur 13.9 at elever i skoler med over 14,5 elever per undervisningsårsverk skårer høyere på indeksen *Motivasjon* enn hva elever på skoler med under 11 elever per undervisningsårsverk. Dette gjelder for hele grunnskolen under ett og for barnetrinnet, men ikke for ungdomstrinnet (jfr. Cohens d -verdiene og effektstørrelsene). Forskjellen sett hele grunnskolen under ett skyldes nok at det er flere elever på barnetrinnet som er i skoler med lav lærertetthet. Dette trekker gjennomsnittsverdien opp og forskjellen skyldes trinn og ikke lærertetthet i seg selv. Imidlertid ser vi en signifikant forskjell, men av svak betydning, mellom elever på barnetrinnet i skoler med høyest og lavest lærertetthet.

13.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.19/.09$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.28/.14$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.08/.04$

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



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.12/.06$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.21/.11$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.05/.03$

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

Figur 13.10 og 13.11 viser at kommunestørrelse og kommunens sentralitet spiller inn på elevenes motivasjon på barnetrinnet. Det er en gradvis økning i motivasjon på barnetrinnet med økning i innbyggertall i kommunen og økning i grad av sentralitet. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønstre (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønstre har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

13.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 13.2 *Multivariat lineær regresjon: Motivasjon på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.15		.000	3.90		.000	4.37		.000
Trinn	-0.12	-0.31	.000	-0.07	-0.10	.000	-0.15	-0.17	.000
Kjønn	0.16	0.11	.000	0.17	0.15	.000	0.14	0.10	.000
Andel minoritet	0.02	0.03	.000	0.02	0.05	.000	0.02	0.02	.000
Antall elever	-0.02	-0.02	.000	0.00	0.00	.648	-0.06	-0.04	.000
Antall årsverk	0.00	0.01	.108	0.00	0.01	.012	0.00	0.02	.000
Antal elever per årsverk	0.00	0.02	.000	0.01	0.04	.000	0.00	0.01	.001
Folketall	0.02	0.03	.000	0.01	0.04	.000	0.02	0.03	.000
Sentralitet	0.00	0.00	.618	0.01	0.01	.079	-0.01	-0.01	.013
Bosetting	0.02	0.02	.000	0.02	0.02	.000	0.02	0.02	.000
R ² :		0.12			0.05			0.04	

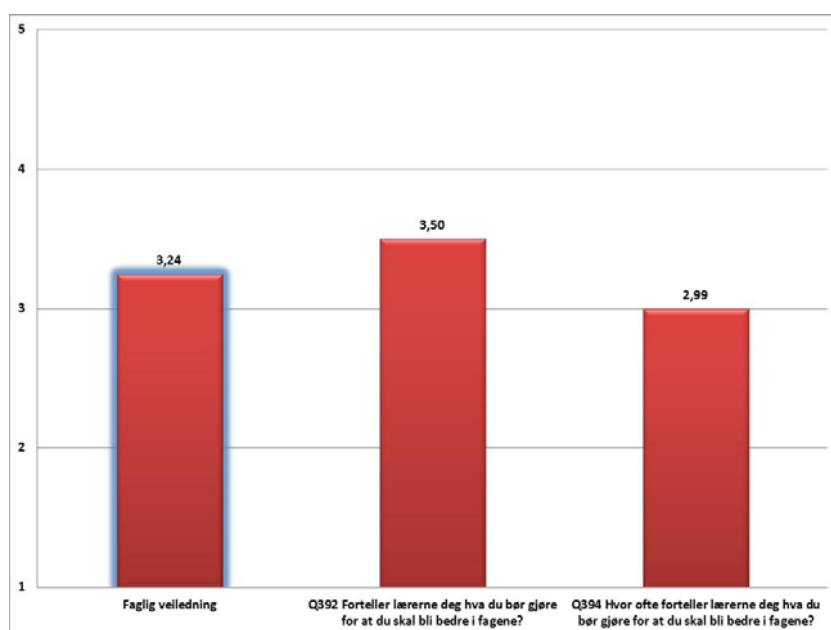
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 13.2 viser at det er særlig Trinn og Kjønn som har effekt på elevenes motivasjon. For disse to bakgrunnsvariablene er betaverdien på over 0.1. Det er flere av de andre bakgrunnsvariablene som kommer ut som betydningsfulle i de bivariate analysene som er vist tidligere i kapittelet, (Andel minoritet, lærertetthet (antall elever per årsverk) og folketall), men som mister betydningen når vi kontrollerer for andre variabler. Denne analysen viser også at variablene i modellen bare forklarer en begrenset del av variansen i *Motivasjon* ($R^2 = 12\%$ for hele grunnskolen). Sannsynligvis er det andre forhold som eksempelvis lærer-elevrelasjon og foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn som kan bidra til å forklare mer om elevers variasjon i motivasjon.

14. Faglig veiledning

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

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



Figur 14.1 Indeksen Faglig veiledning (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).

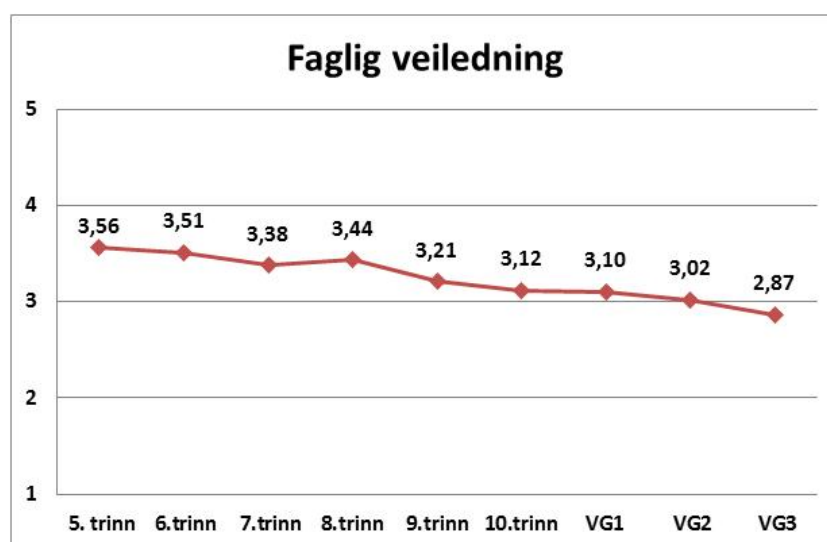
Figur 14.1 viser at elevene i Elevundersøkelsen legger seg gjennomsnittlig midt på treet på spørsmål om faglig veiledning. Dette gjenspeiler seg i svarfordelingen i Tabell 14.1.

Tabell 14.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen *Faglig veiledning* (prosent)

Faglig veiledning	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q392 Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	3.2	13.4	32.4	32.4	18.5
	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gan i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q394 Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	11.4	24.2	30.8	20.9	12.4

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

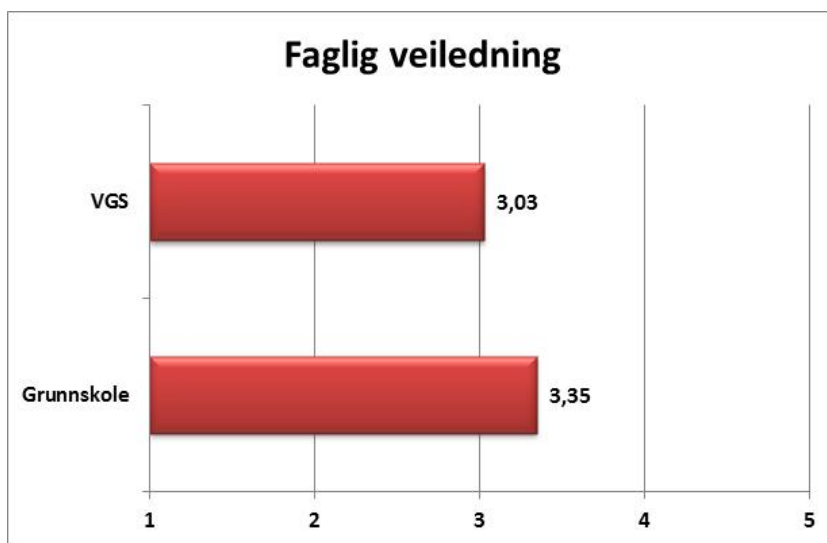
14.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 0.72/.34$

Figur 14.2 *Faglig veiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

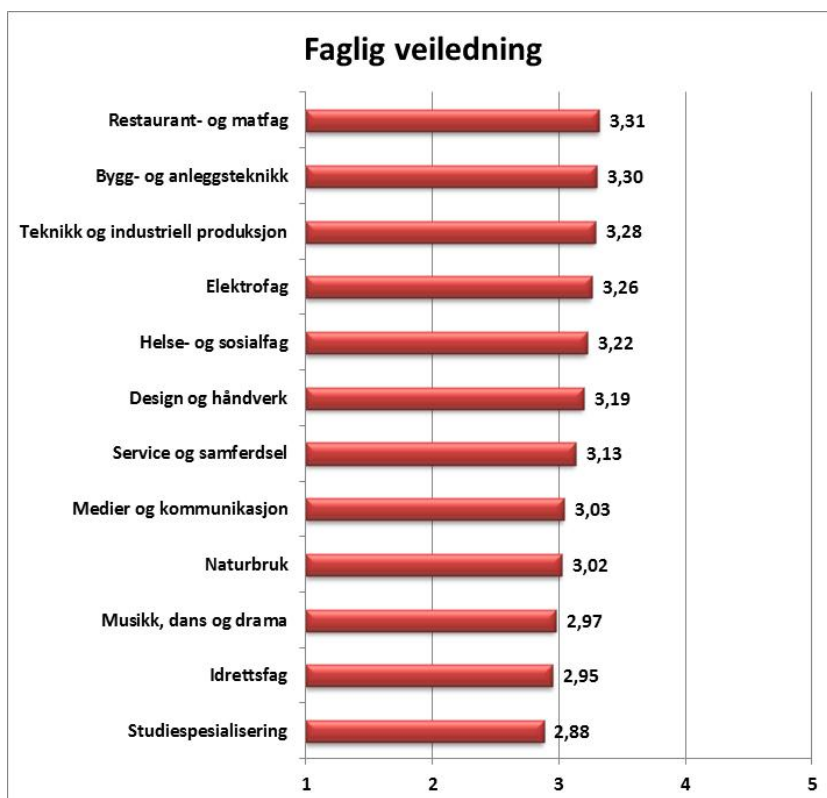
Figur 14.2 viser en gradvis og kontinuerlig nedgang på indeksen *Faglig veiledning* ved økende klassetrinn. Nedgangen fra 5. trinn til Vg3 er betydelig med en moderat effekt en (Cohens $d = 0.72$; effektstørrelse = .34).



Cohens $d/es = 0.33/.17$

Figur 14.3 Faglig veiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Utviklingen i figur 14.2 reflekteres også i figur 13.3 som viser at elever i grunnskolen skårer høyere på *Faglig veiledning* enn elever i VGS.

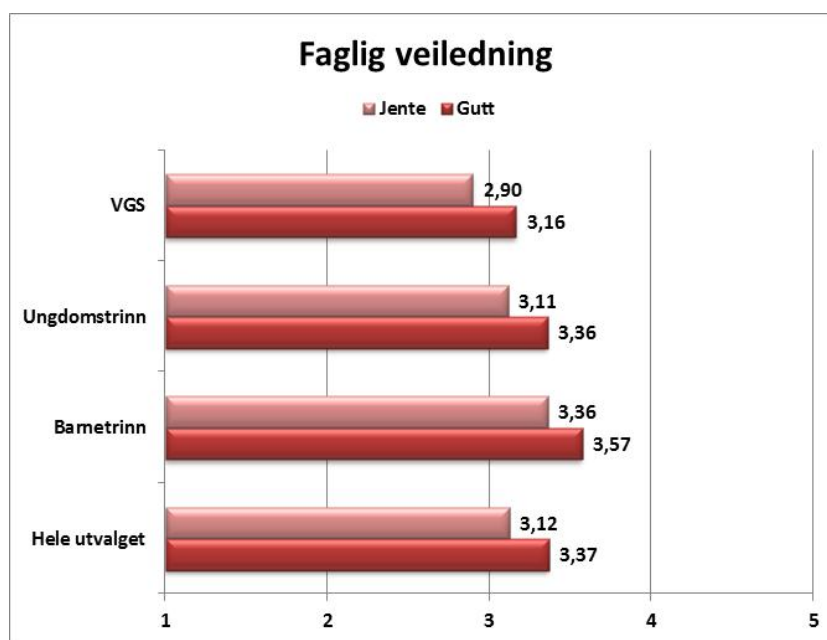


Forskjell min max. Cohens $d/es = 0.47/.23$

Figur 14.4 Faglig veiledning fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Figur 14.4 viser at elever på studieretningen Restaurant- og matfag, samt Bygg- og anleggsteknikk skårer høyest på indeksen *Faglig veiledning*, mens elever på Studiespesialisering skårer lavest. Denne forskjellen gir en Cohens *d*-verdi på 0.47 og en effektstørrelse på .23, som indikerer at forskjellen er liten, men på grensen til moderat.

14.2 Kjønn

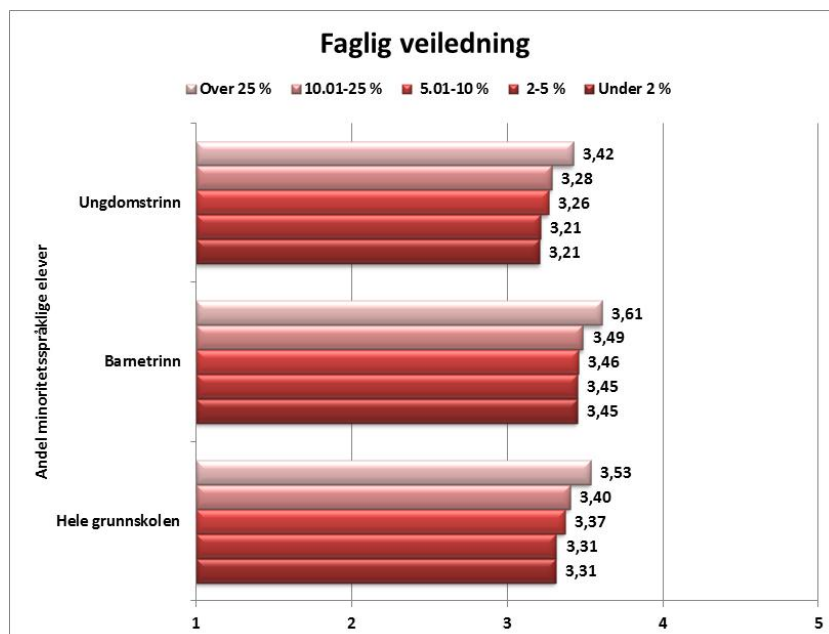


Forskjell hele utvalg: Cohens *d/es* = 0.26/.13; Barnetrinn Cohens *d/es*=0.21/.10; Ungdomstrinn Cohens *d*=0.27/.13; VGS Cohens *d /es*=0.29/.14

Figur 14.5 *Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).*

Når det gjelder kjønnsforskjeller og faglig veiledning, viser figur 14.5 at gutter skårer konsekvent høyere på *Faglig veiledning* enn jenter både på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i VGS. Økningen i Cohens *d*- verdiene og effektstørrelsene fra barnetrinnet til VGS kan tyde på at kjønnsforskjellene i hvordan elevene skårer på indeksen, forsterker seg med økende årstrinn.

14.3 Andel minoritetsspråklige elever

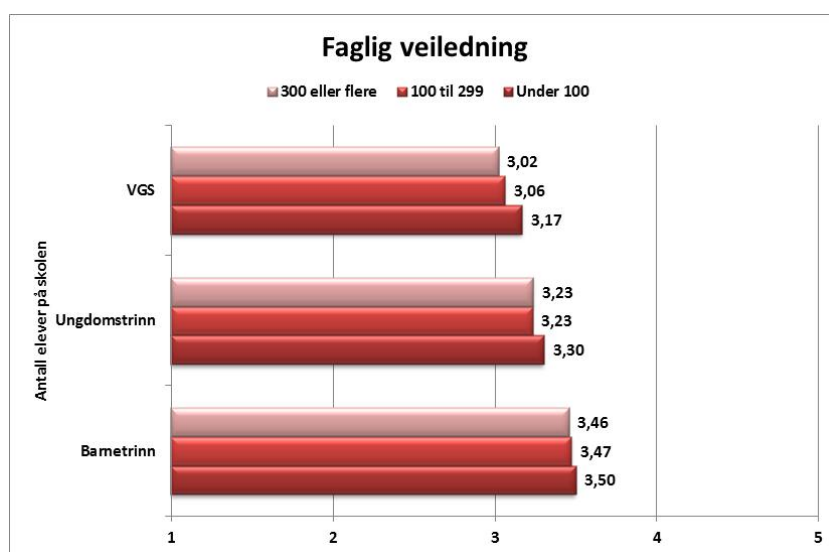


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.22/.11$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.15/.08$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.22/.11$

Figur 14.6 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

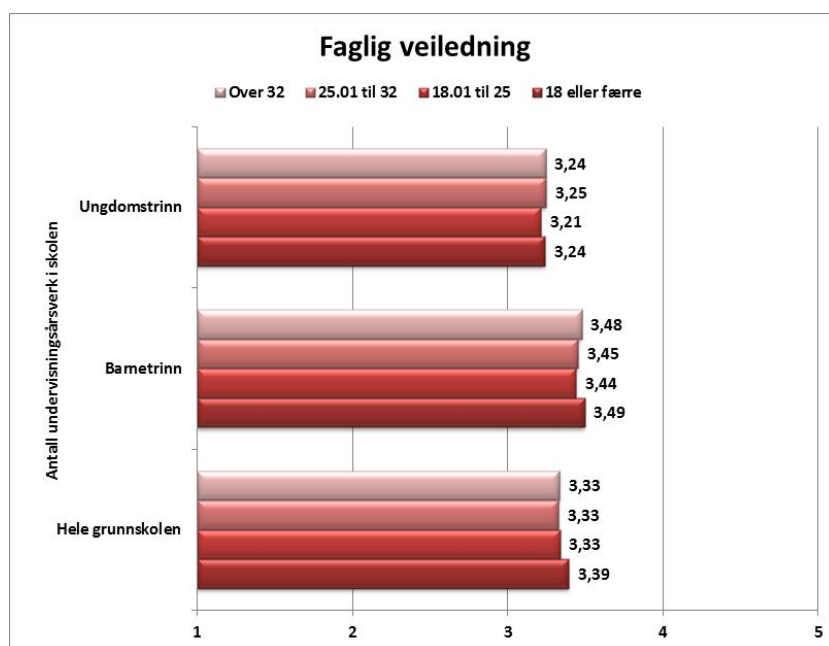
Figur 14.6 viser et knekkpunkt i overgangen fra en andel minoritetsspråklige elever mellom 10 og 25 prosent og til skoler med en andel over 25 prosent. Elever på skoler med over 25 prosent minoritetsspråklige elever skårer høyere på *Faglig veiledning* enn elever på øvrige skoler.

14.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max, Barnetrinn Cohens $d/es = 0.04/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.07/.04$; VGS Cohens $d/es = 0.16/.08$

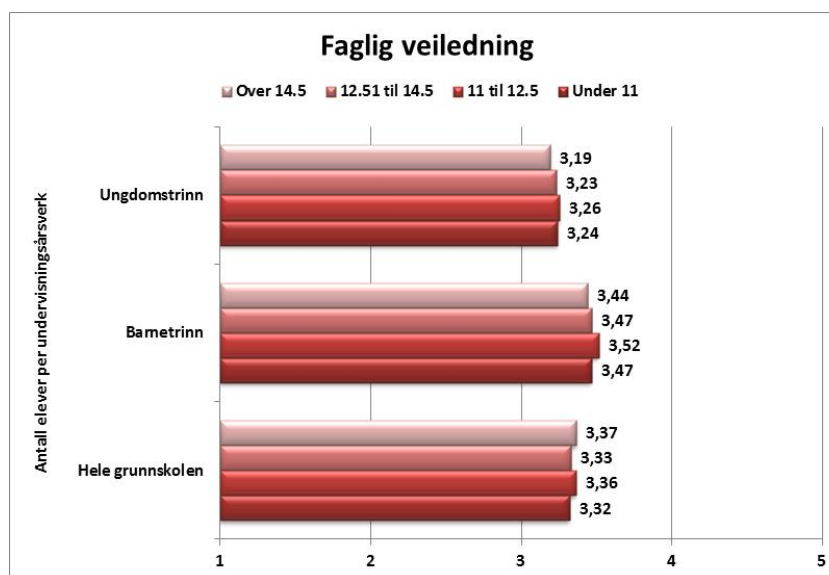
Figur 14.7 Faglig veiledning fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.06/.03$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.05/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.04/.02$

Figur 14.8 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Figur 14.7 og 14.8 gir ingen indikasjon på at skolestørrelse målt i antall elever og antall undervisningsårsverk har innvirkning på opplevelse av *Faglig veiledning*.

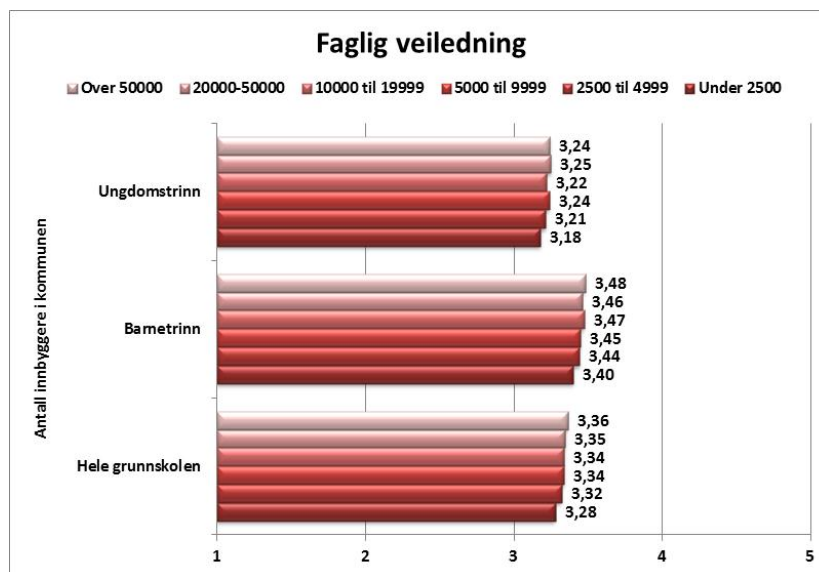


Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.05/.03$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.08/.04$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.07/.04$

Figur 14.9 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

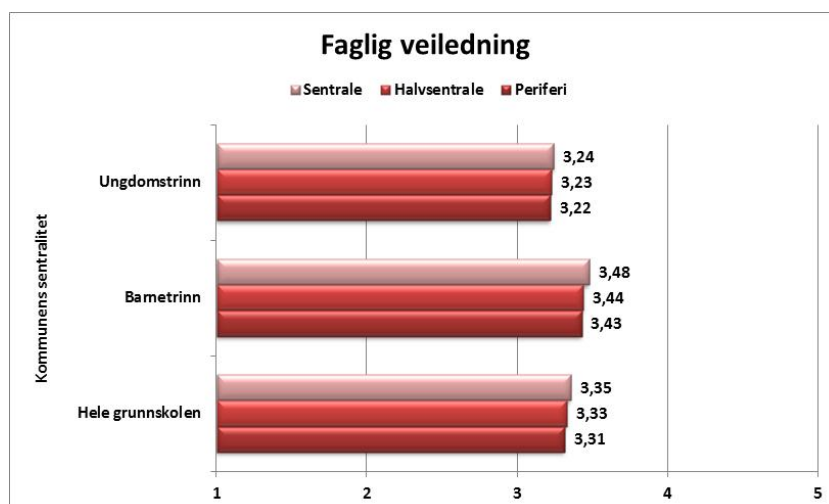
Heller ikke lærertetthet på skolen ser ut til å ha innvirkning på elevenes skår på *Faglig veiledning*-indeksen (figur 14.9).

14.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.08/.04$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.08/.04$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.07/.04$

Figur 14.10 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min max, Hele grunnskolen Cohens $d/es = 0.04/.02$; Barnetrinn Cohens $d/es = 0.05/.02$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.02/.01$

Figur 14.11 Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)

Figur 14.10 og 14.11 viser at verken antall innbyggere i kommunen eller kommunens sentralitet har innvirkning på hvordan elevene svarer på *Faglig veiledning*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

14.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 14.2 *Multivariat lineær regresjon: Faglig veiledning på barne- og ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.*

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	4.07		.000	3.99		.000	4.47		.000
Trinn	-0.09	-0.16	.000	-0.09	-0.07	.000	-0.15	-0.14	.000
Kjønn	-0.23	-0.11	.000	-0.21	-0.10	.000	-0.24	-0.13	.000
Andel minoritet	0.03	0.03	.000	0.02	0.03	.000	0.03	0.04	.000
Antall elever	0.00	0.00	.696	-0.02	-0.01	.038	0.01	0.00	.351
Antall årsverk	0.00	-0.01	.001	0.00	-0.01	.003	0.00	-0.02	.000
Antal elever per årsverk	-0.02	-0.04	.000	-0.01	-0.03	.000	-0.02	-0.04	.000
Folketall	0.01	0.02	.000	0.01	0.02	.000	0.01	0.02	.000
Sentralitet	0.02	0.01	.000	0.03	0.02	.000	0.01	0.01	.018
Bosetting	0.01	0.01	.000	0.02	0.02	.000	0.01	0.00	.139
R²:		0.04			0.02			0.04	

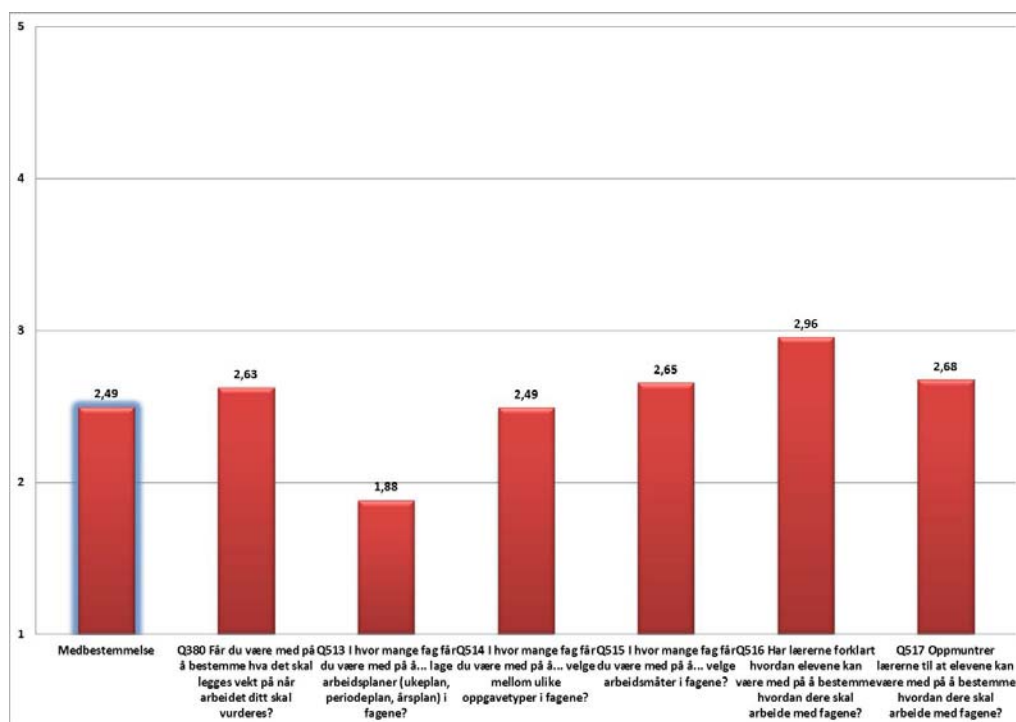
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 14.2 viser at atter en gang er det bare klassetrinn og kjønn som har stor nok betaverdi til å si at de har betydning for utfallet for den avhengige variabelen som i denne modellen er *Faglig veiledning*. Målet på forklart varians - R^2 – viser at det er minimalt hva bakgrunnsvariablene gir av forklaringsverdi; fire prosent for hele grunnskolen sett under ett, to prosent på barnetrinnet og fire prosent på ungdomstrinnet.

15. Medbestemmelse

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

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



Figur 15.1 Indeksen Medbestemmelse (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksten består av (gjennomsnitt).

Ser vi indeksten *Medbestemmelse* i figur 15.1 i forhold til andre indekser, så skårer elevene lavt på denne. En gjennomsnittsverdi på 2,49 betyr at hovedvekten av elever har plassert seg på den nederste delen av skalaen. Samtlige spørsmål i indeksten har et

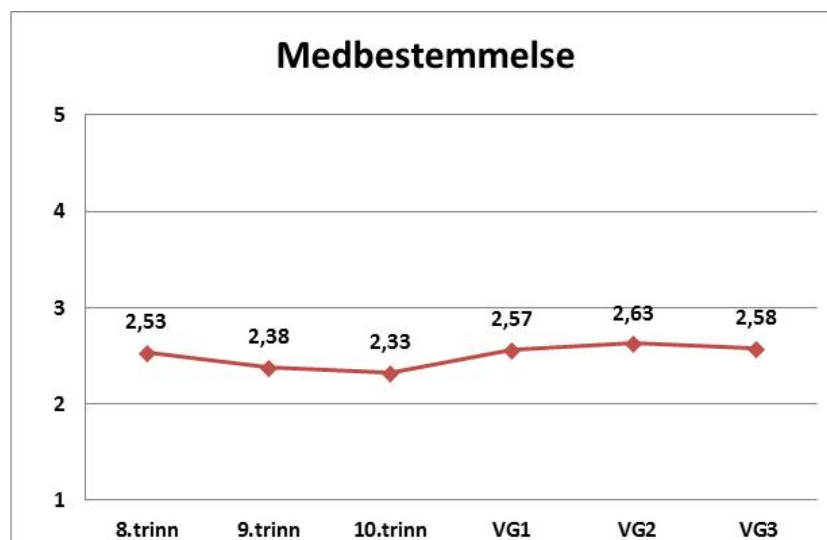
gjennomsnitt under 3, men særlig er det spørsmålet om i hvor mange fag eleven får være med å lage arbeidsplaner som trekker ned.

Tabell 15.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Medbestemmelse (prosent)

Medbestemmelse	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle fag (5)
Q380 Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	17.4	29.5	32.0	15.3	5.8
Q513 I hvor mange fag får du være med på å... lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?	51.9	23.7	13.7	5.6	5.1
Q514 I hvor mange fag får du være med på å... velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?	22.3	28.9	31.7	11.6	5.5
Q515 I hvor mange fag får du være med på å... velge arbeidsmåter i fagene?	18.0	25.7	35.5	14.6	6.3
Q516 Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	14.5	21.5	30.7	20.4	12.9
Q517 Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	17.8	26.2	33.7	15.0	7.3

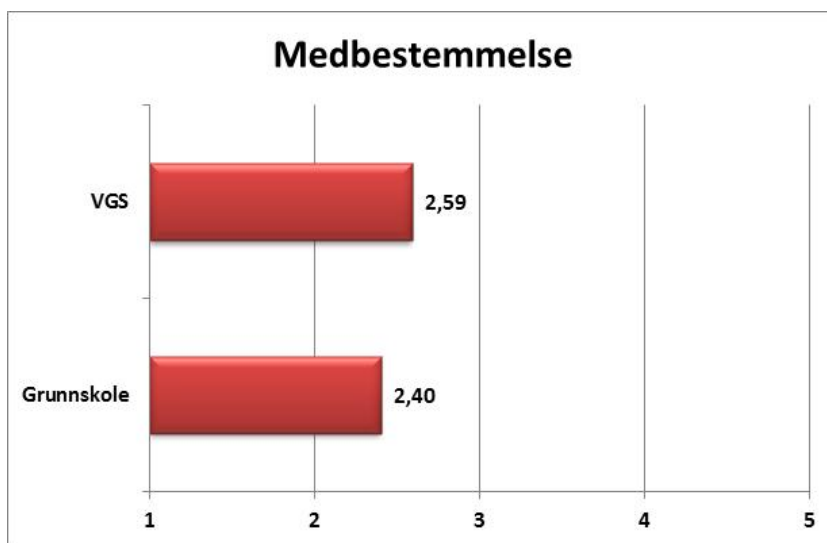
Tabell 15.1 viser at de fleste elevene samler seg på de laveste delene av skalaen. Det vil si at de ikke i noen fag, i svært få fag eller i noen fag opplever ulike former for medbestemmelse. I de neste underkapitlene vil indeksen *Medbestemmelse* sees i lys av ulike bakgrunnsfaktorer.

15.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens d / es = 0.33/.17

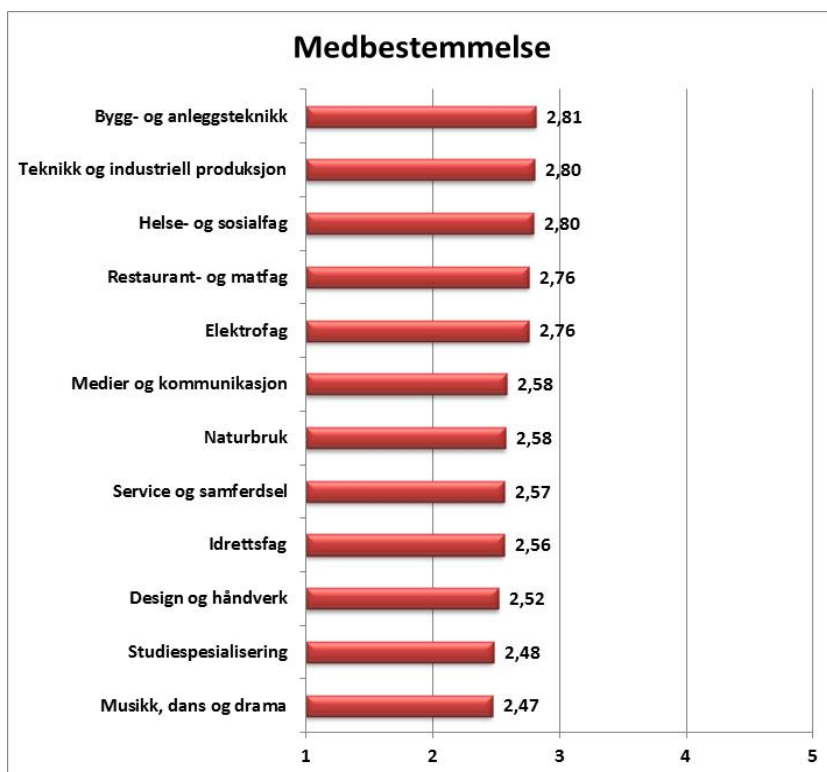
Figur 15.2 Medbestemmelse fordelt på trinn (gjennomsnitt).



Cohens $d/es = 0.21/.11$

Figur 15.3 Medbestemmelse fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).

Det er bare elever på ungdomstrinnet og elever i VGS som har svart på spørsmål om medbestemmelse. Figur 15.2 viser at medbestemmelse synker fra 8. til 10. trinn mens den øker igjen i VGS. Forskjellen fra 10. trinn til Vg2 er svak, men av betydning (Cohens $d=0.33$; effektstørrelse=.17). Elevene i VGS skårer en del høyere på *Medbestemmelse* enn hva elever på ungdomstrinnet gjør (Cohens $d=0.21$; effektstørrelse=.11).

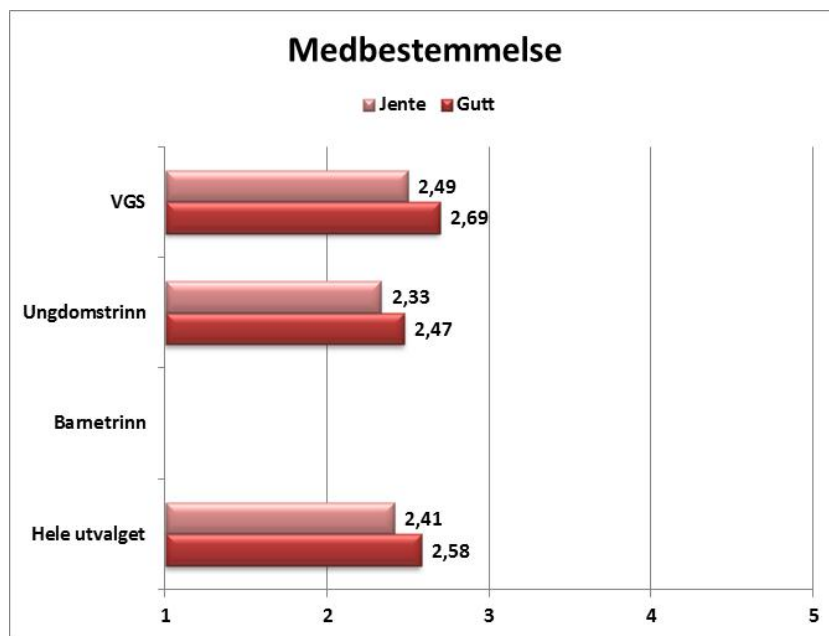


Forskjell min max. Cohens $d = 0.37/.18$

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

Elever på Bygg og anleggsteknikk er de elevene i VGS som skårer høyest på Medbestemmelse, mens elever på Musikk, dans og drama skårer lavest. Forskjellen mellom disse to studieretningene er signifikant med en Cohens d -verdi og effektstørrelse på henholdsvis 0.37 og .18.

15.2 Kjønn

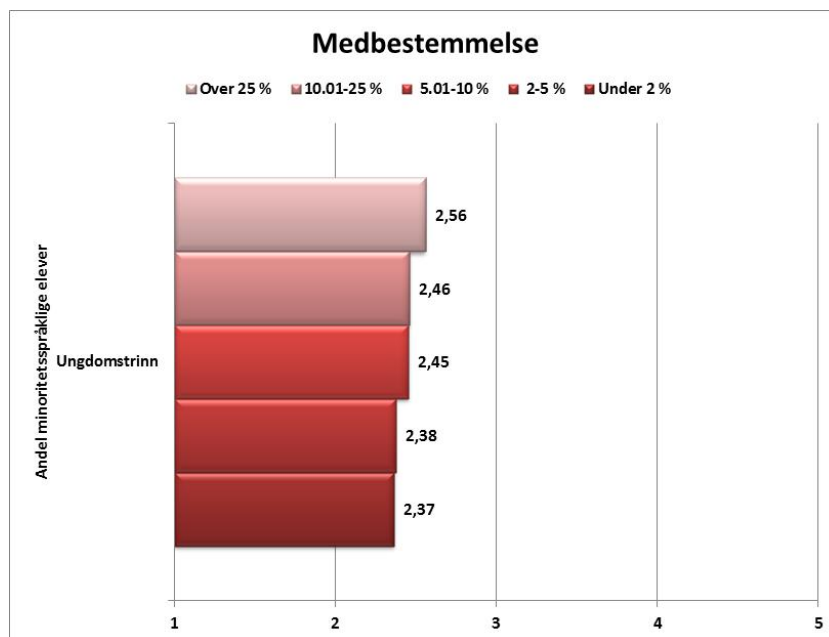


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/es = 0.19/.09$; Ungdomstrinn Cohens $d=0.06/.03$; VGS Cohens $d/es=0.23/.11$

Figur 15.5 Medbestemmelse på barne- og ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

Forskjellen mellom gutter og jenters opplevelse av *Medbestemmelse* er ikke stor nok til å si at kjønn har betydning på ungdomstrinnet, men gutter skårer høyere på *Medbestemmelse* i VGS (Cohens $d=0.23$; effektstørrelse=.11).

15.3 Andel minoritetsspråklige elever

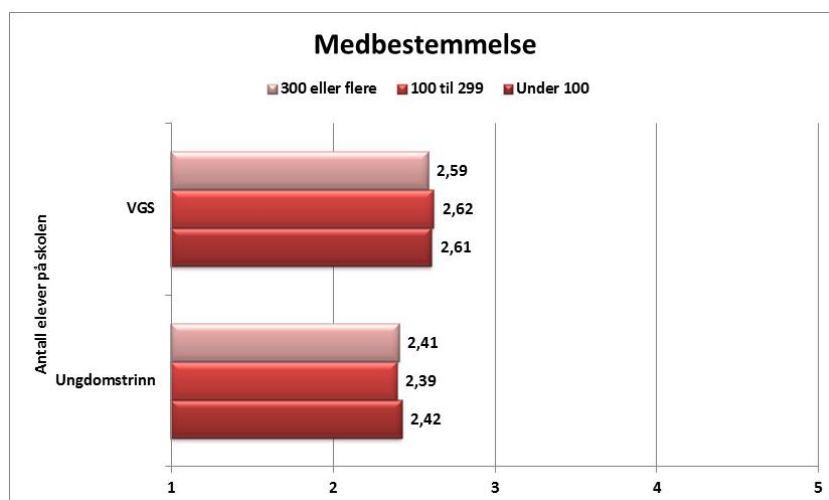


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.20/.10$

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

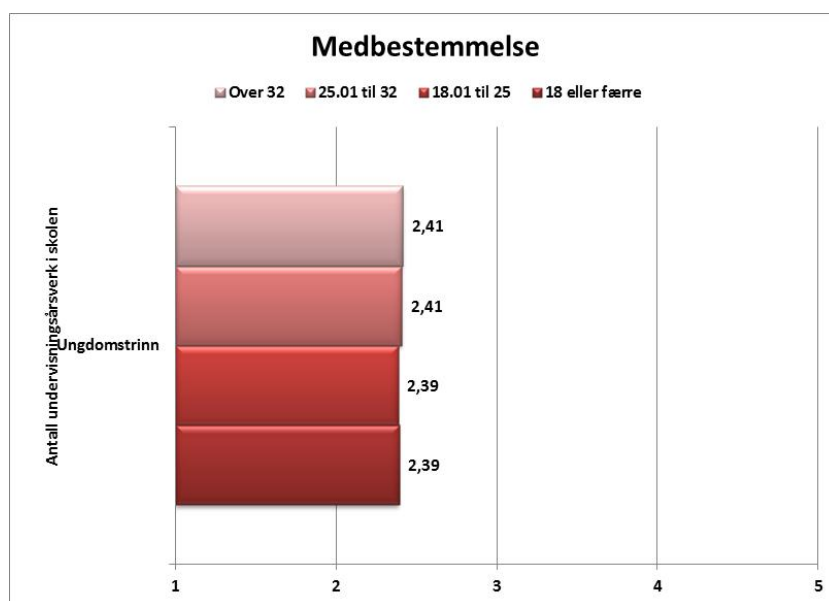
Figur 15.6 viser at elever i skoler hvor over 25 prosent av elevene er minoritetsspråklige skårer høyere på indeksen *Medbestemmelse* enn i skoler hvor under 2 prosent av elevene er minoritetsspråklige.

15.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.03/.02$; VGS Cohens $d/es = 0.03/.02$

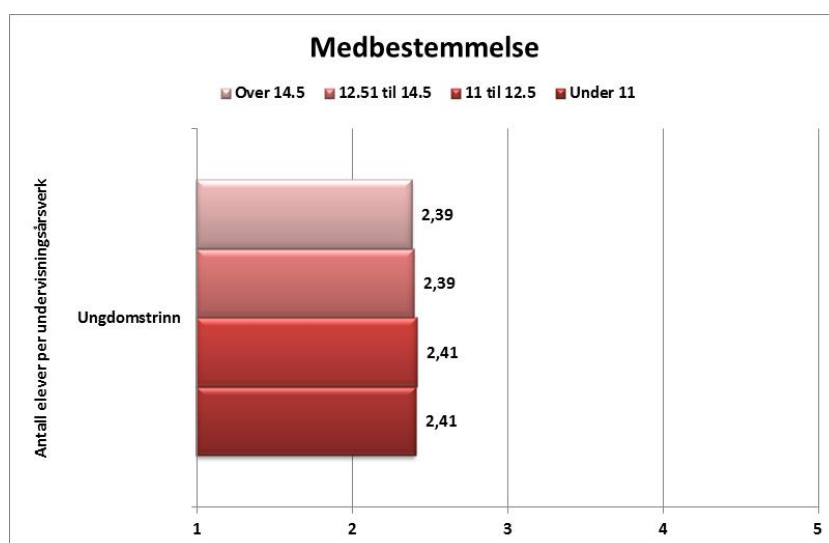
Figur 15.7 Medbestemmelse på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens d/es= 0.02/.01

Figur 15.8 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).

Ut fra figur 15.7 og 15.8 ser vi at det er ingen forskjell i *Medbestemmelse* blant elever i store og små skoler målt i antall elever og antall undervisningsårsverk på skolen.

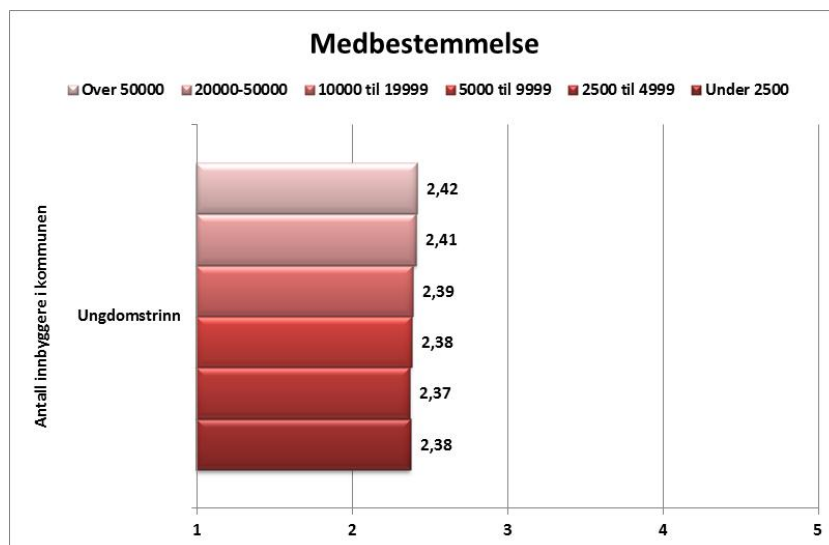


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens d/es= 0.02/.01

Figur 15.9 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

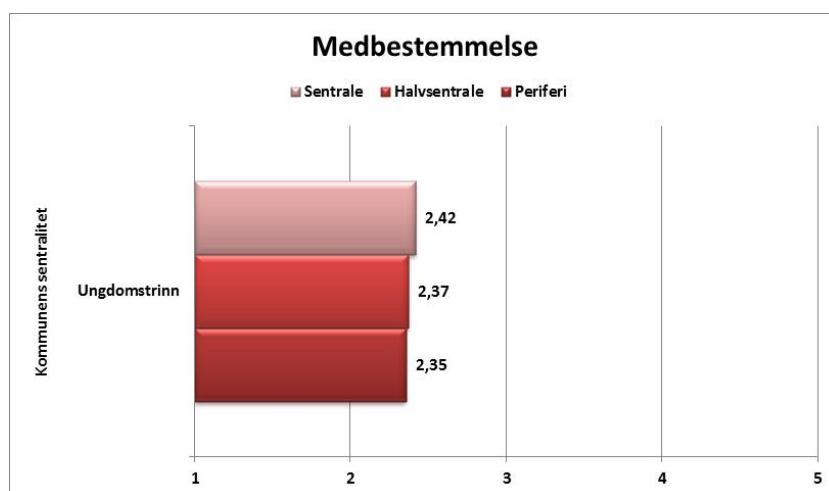
Heller ikke lærertetthet målt i antall elever per årsverk har innvirkning på elevenes svargivning på indeksen *Medbestemmelse* (figur 15.9).

15.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.05/.03$

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



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.08/.04$

Figur 15.11 Medbestemmelse på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (Gjennomsnitt.)

Figur 15.10 og 15.11 viser at verken kommunestørrelse, målt i antall innbyggere, eller kommunens sentralitet gir forskjeller på hvordan elevene svarer på *Medbestemmelse*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønstre (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønstre har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

15.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

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

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	-	-	-	-	-	-	3.06		.000
Trinn	-	-	-	-	-	-	-0.10	-0.09	.000
Kjønn	-	-	-	-	-	-	-0.14	-0.08	.000
Andel minoritet	-	-	-	-	-	-	0.04	0.05	.000
Antall elever	-	-	-	-	-	-	0.01	0.01	.174
Antall årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	-0.02	.000
Antal elever per årsverk	-	-	-	-	-	-	-0.01	-0.03	.000
Folketall	-	-	-	-	-	-	0.00	0.00	.677
Sentralitet	-	-	-	-	-	-	0.04	0.03	.000
Bosetting	-	-	-	-	-	-	0.01	0.01	.004
R²:		-			-			0.02	

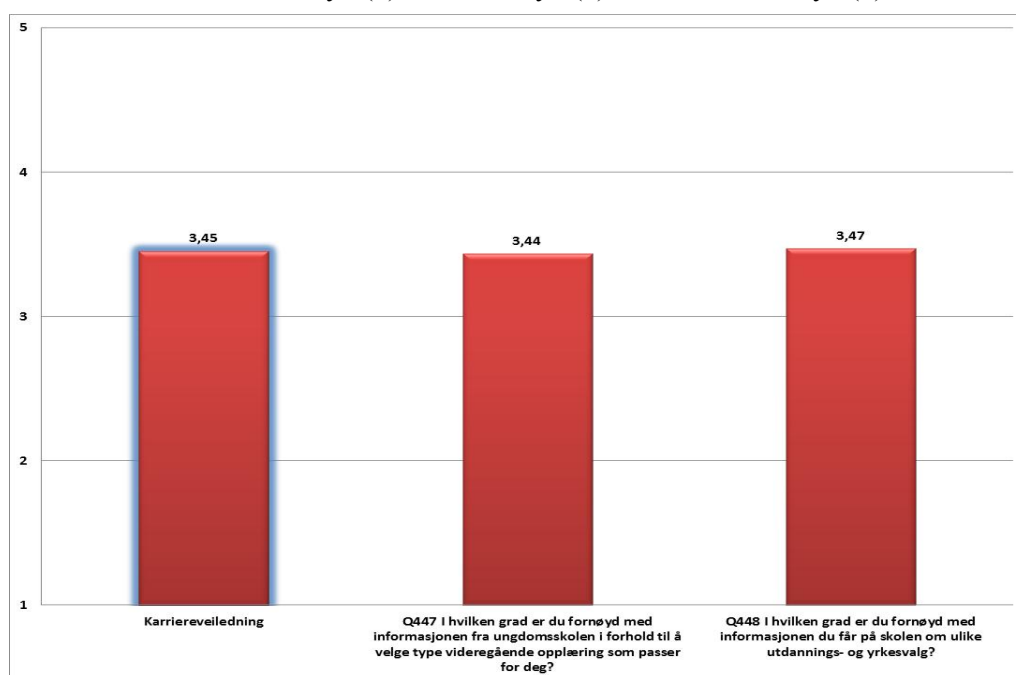
B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 15.2 bare bekrefter inntrykkene i figurene i dette kapittelet. Det er ingen av bakgrunnsvariablene i modellen som i noen særlig grad påvirker den avhengige variabelen *Medbestemmelse*. Klassestrinn og kjønn har litt betydning, men betaverdien er såpass lav (<0.1) at den i praksis betyr lite eller ingenting.

16. Karriereveiledning

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

- I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?
- I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?
 - Svaralternativer: Svært fornøyd (5) – Fornøyd (4) - Verken fornøyd eller misfornøyd (3) – Misfornøyd (2) - Svært misfornøyd (1)



Figur 16.1 Indeksen Karriereveiledning (med blå ramme) sammen med enkeltspørsmålene indeksen består av (gjennomsnitt).

Tabell 16.1 Svarfordeling for enkeltspørsmålet i indeksen Karriereveiledning (prosent)

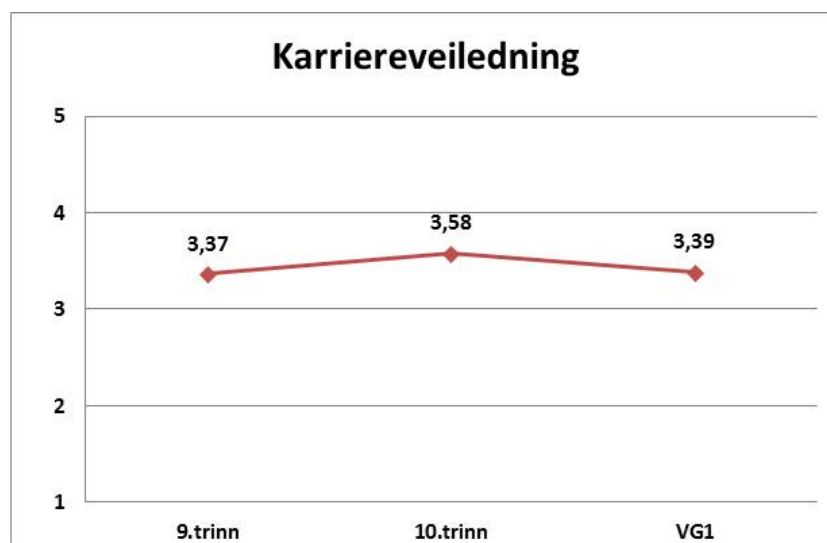
Karriereveiledning	Ikke særlig fornøyd (1)	Litt fornøyd (2)	Ganske fornøyd (3)	Fornøyd (4)	Svært fornøyd (5)
Q447 I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?	7.8	10.4	28.9	36.1	16.8
Q448 I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?	6.1	10.1	30.2	37.8	15.8

Figur 16.1 og Tabell 16.1 viser at elevene på 9. 10. trinn og Vg1 er litt over middels fornøyd med Karriereveiledningen ved skolen. rundt 16-17 prosent er Svært fornøyd,

mens rundt 65-68 prosent krysser av for at de er ganske fornøyd eller fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring og med informasjonen de får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg. Rundt 16- 18 prosent er bare litt fornøyd eller ikke særlig fornøyd med de samme forholdene.

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

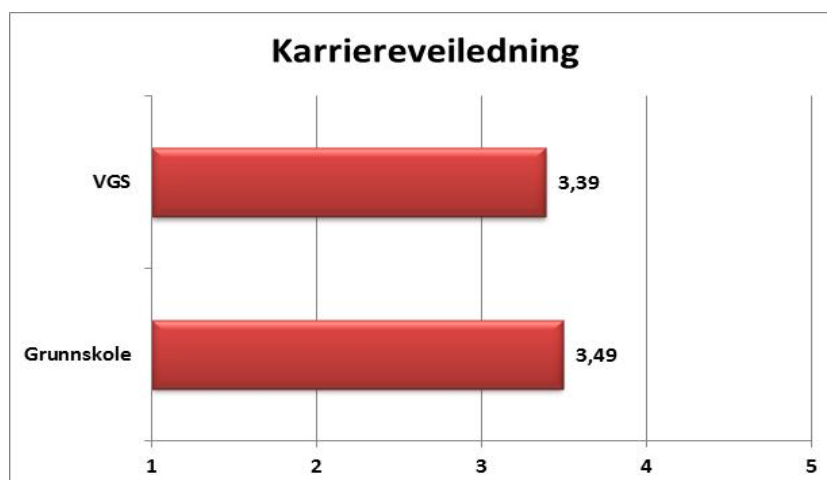
16.1 Trinn, skoleslag og studieretning



Forskjell mellom min og max: Cohens $d/es = 0.20/.10$

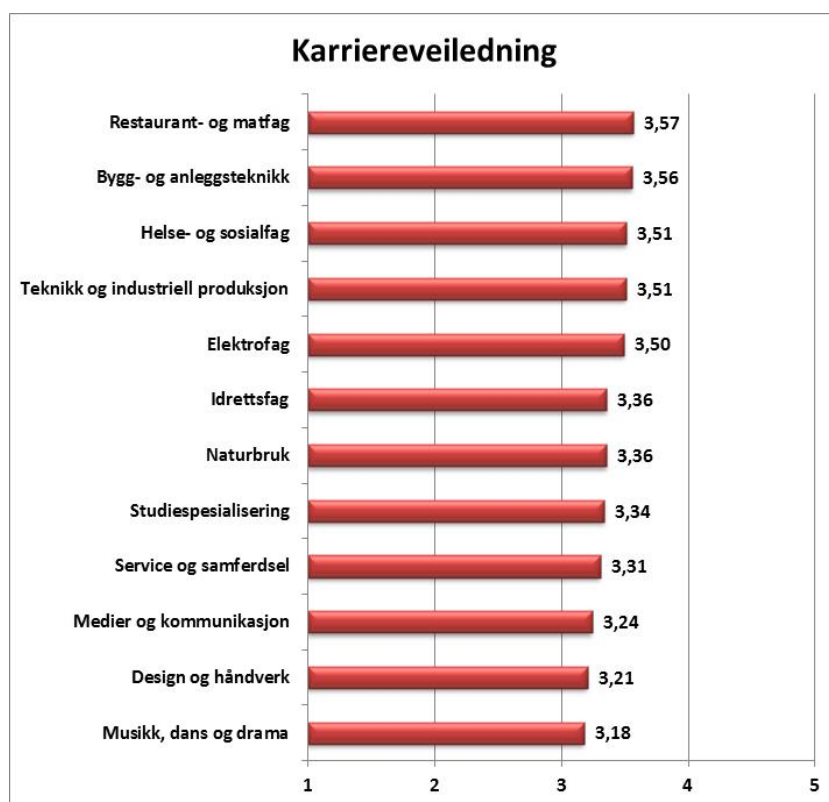
Figur 16.2 *Karriereveiledning fordelt på trinn (gjennomsnitt).*

Figur 16.2 viser at elevene på 10. trinn skårer litt bedre på *Karriereveiledning* enn både elever på 9. trinn og elever på Vg1. Mens figur 16.3 viser ingen forskjell mellom grunnskoleelever og elever i videregående skole i svargivning relatert til *Karriereveiledning*.



Cohens $d/es = 0.10/.05$

Figur 16.3 *Karriereveiledning fordelt på skoleslag (gjennomsnitt).*

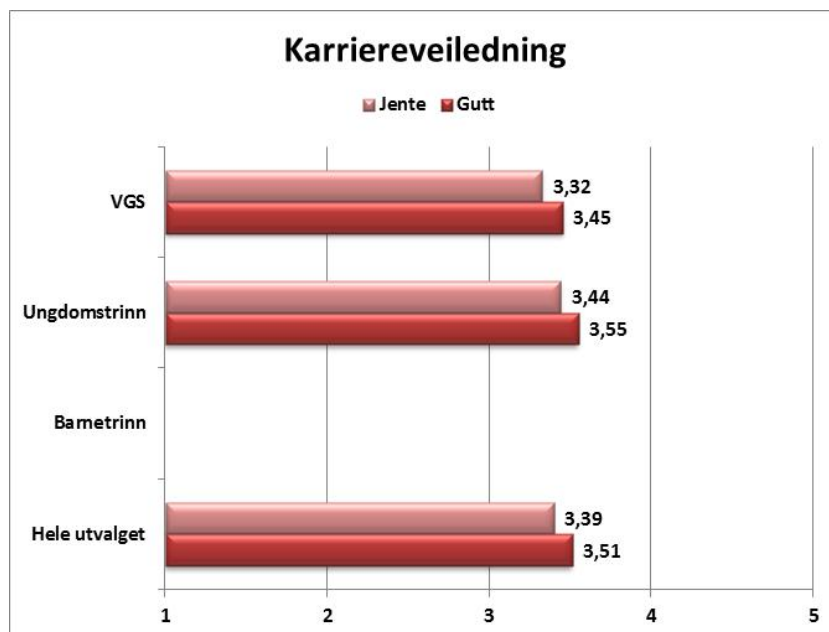


Forskjell min max. Cohens $d/es = 0.39/.19$

Figur 16.4 Medbestemmelse fordelt på studieretning (VGS, gjennomsnitt).

Elever på Restaurant- og matfag skårer høyest på indeksen *Karriereveiledning*, mens elever på Design og håndverk og Musikk, dans og drama skårer lavest i følge figur 16.4. Forskjellen mellom studieretningene som skårer høyest og lavest er signifikant (Cohens $d=0.39$; effektstørrelse=.19).

16.2 Kjønn

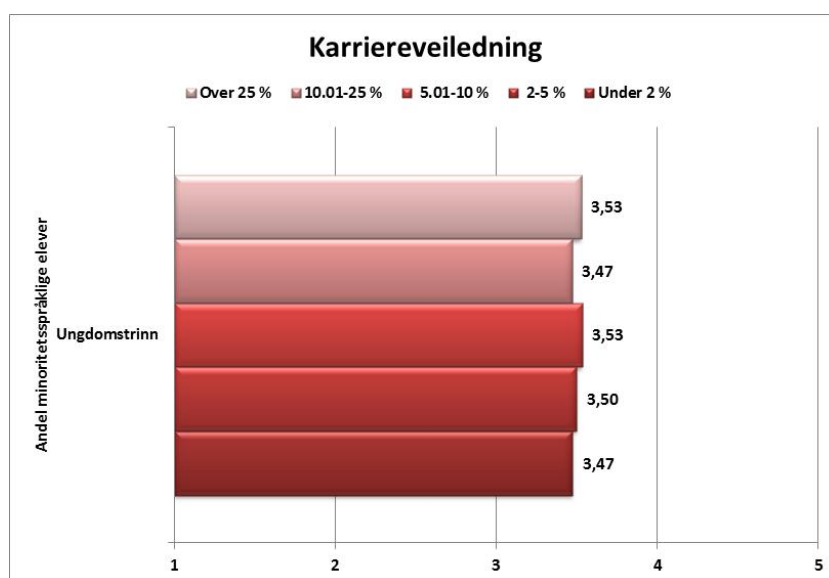


Forskjell hele utvalg: Cohens $d/es = 0.11/.06$; Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.11/.05$; VGS Cohens $d/es = 0.13/.07$

Figur 16.5 Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på kjønn (gjennomsnitt).

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

16.3 Andel minoritetsspråklige elever

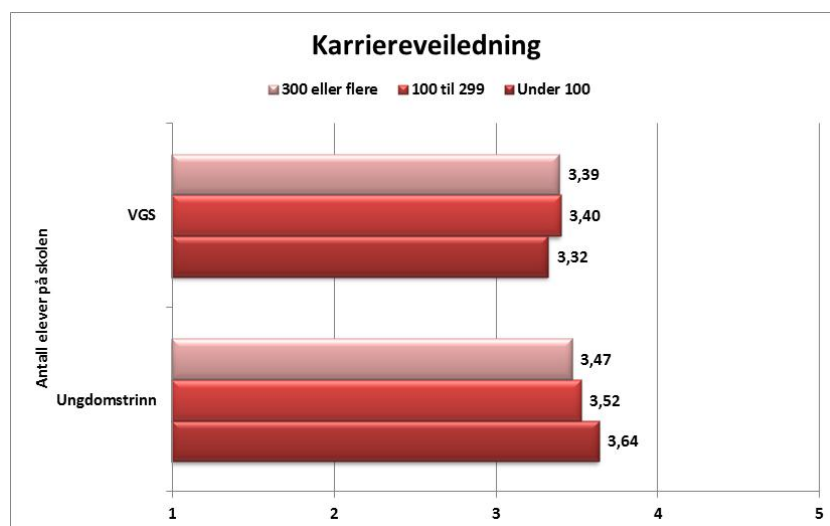


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.06/.03$

Figur 16.6 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på andel minoritetsspråklige elever (gjennomsnitt).

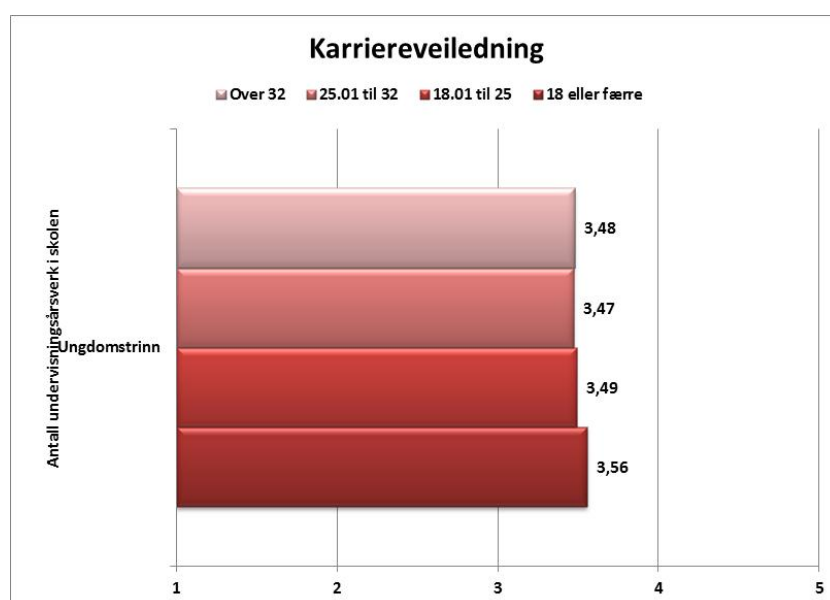
På ungdomstrinnet viser figur 16.6 at det er ingen betydelige forskjeller i hvordan elever svarer på *Karriereveiledning* sett i lys av andelen minoritetsspråklige elever på skolen.

16.4 Skolestørrelse og lærertetthet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.17/.08$; VGS Cohens $d/es = 0.08/.04$

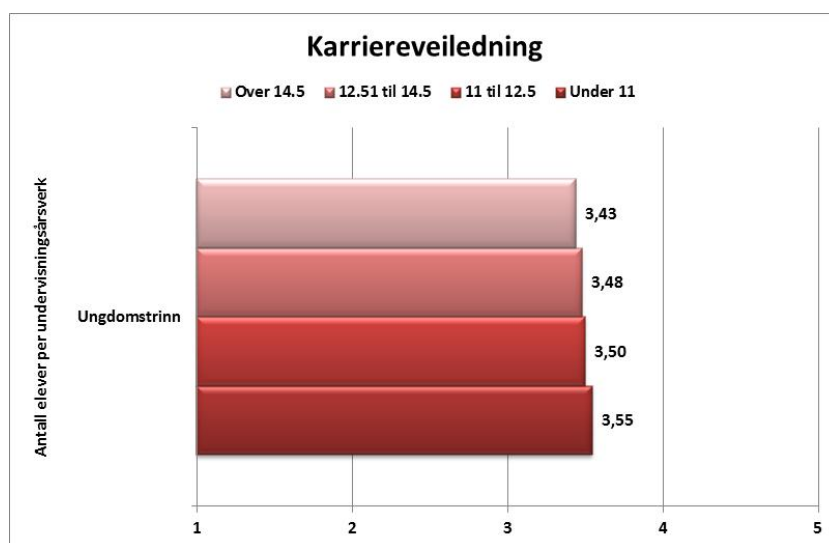
Figur 16.7 *Karriereveiledning på ungdomstrinn og VGS fordelt på antall elever ved skolen (gjennomsnitt).*



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.08/.04$

Figur 16.8 *Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk ved skolen (gjennomsnitt).*

Skolestørrelse, verken målt i antall elever eller antall undervisningsårsverk på skolen, har innvirkning på elevenes opplevelse av karriereveiledning (figur 16.7 og 16.8).

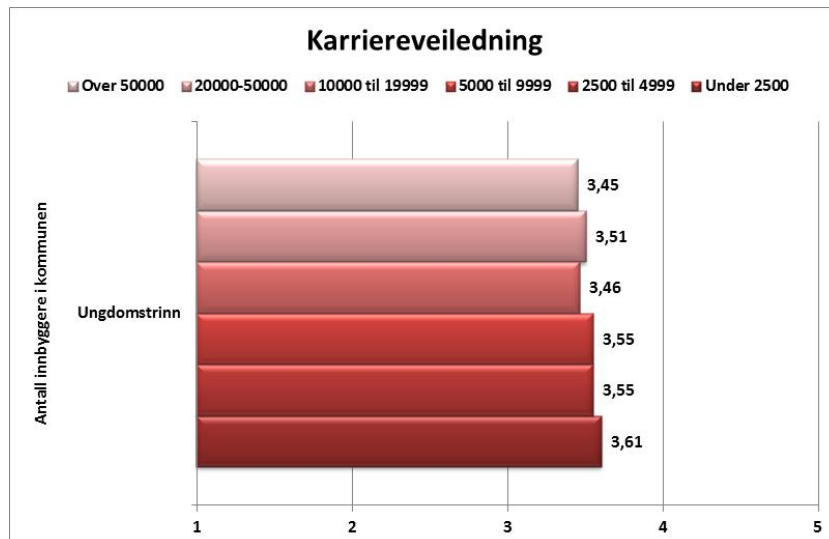


Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.12/.06$

Figur 16.9 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på antall undervisningsårsverk per elev ved skolen (gjennomsnitt).

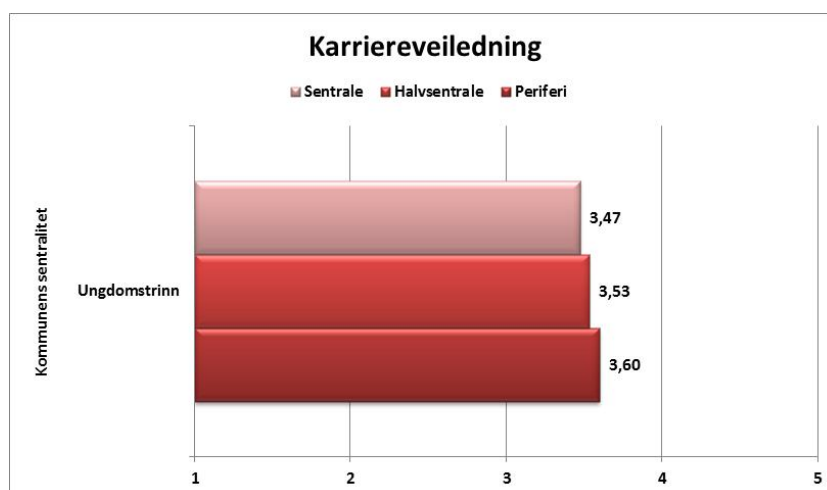
Figur 16.9 viser at heller ikke lærertetthet har betydning for elevenes svargivning på indeksen *Karriereveiledning*.

16.5 Skolens geografiske beliggenhet



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.15/.08$

Figur 16.10 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på innbyggertall i kommunen (gjennomsnitt).



Forskjell min max. Ungdomstrinn Cohens $d/es = 0.12/.06$

Figur 16.11 Karriereveiledning på ungdomstrinn fordelt på kommunens sentralitet (gjennomsnitt).

Figur 16.10 og 16.11 viser at verken kommunestørrelse, målt i antall innbyggere, eller kommunens sentralitet gir forskjeller på hvordan elevene svarer på *Karriereveiledning*. Det er også kjørt analyser i forhold til bosetningsmønster (kompakt, halvspredt eller spredt) som ikke vises her. Disse analysene viser at bosetningsmønster har ingen innvirkning på hvordan elevene har svart på indeksen.

16.6 Bakgrunnsvariablenes forklaringsverdi

Tabell 16.2 Multivariat lineær regresjon: *Karriereveiledning* på ungdomstrinn. Kontrollert for ulike bakgrunnsvariabler.

	Hele grunnskolen			Barnetrinn			Ungdomstrinn		
	Beta	t	Sig.	Beta	t	Sig.	B	Beta	Sig.
Konstant	-	-	-	-	-	-	2.63		.000
Trinn	-	-	-	-	-	-	0.21	0.10	.000
Kjønn	-	-	-	-	-	-	-0.11	-0.05	.000
Andel minoritet	-	-	-	-	-	-	0.03	0.03	.000
Antall elever	-	-	-	-	-	-	-0.01	-0.01	.192
Antall årsverk	-	-	-	-	-	-	0.00	-0.01	.010
Antal elever per årsverk	-	-	-	-	-	-	-0.01	-0.02	.000
Folketall	-	-	-	-	-	-	0.00	0.00	.987
Sentralitet	-	-	-	-	-	-	-0.04	-0.03	.000
Bosetting	-	-	-	-	-	-	0.03	0.02	.000
R²:		-			-			0.02	

B=ustandardisert regresjonskoeffisient

Tabell 16.2 viser at bakgrunnsvariablene i modellen forklarer lite av hvordan elevene har svart på *Karriereveiledning*; forklart varians er bare på to prosent ($R^2=0.02$). Av

bakgrunnsvariablene er det kun klassetrinn som har en innvirkning på *Karriereveiledning*, men med en betaverdi på 0.10 så er betydningen liten.

LITTERATUR

- Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA-rapport 10/07.
- Bakken, A. og Elstad, J.I. (2012). *For store forventninger?: kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Vol. nr. 7/12, *NOVA-rapport*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Baldersheim, H., Pettersen, P. A., Rose, L. E. og M. Øgård (2003). *Er smått så godt? Er stort så flott? Analyser av kommunestrukturens betydning*. Oslo: Institutt for statsvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Bandura (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura (2006): *Adolescent development from an agentic perspective*. I F. Pajares&T. Urdan (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1–43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2012) *On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited*. *Journal of Management* 38(1) 9-44
- Bjordal, I. (2008). *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen: visjoner, strategier og erfaringer*, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Brannen, J. (1992): *Mixing methods : qualitative and quantitative research*. Aldershot: Avebury.
- Buland, T. og Valenta, M. (2010): “Fra ord til sammenhengende handling: Ulike innfallsvinkler til motivering av elever og forebygging av frafall”, i Mats Ekholm et al. (red.) *Hvordan utvikler man en skole? Vitenskapelig funn og dokumenterte erfaringer*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Bæck, U.D.K (2007): *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school A study of parental involvement in lower secondary school"*. Norut rapportserie, Tromsø.
- Bæck, U.D.K. (2010): *Parental involvement practices in formalized home-school cooperation*. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Volum 54.
- Cohen. J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2 utg. New York: Psychology Press.
- Coleman, J.S. (1988). *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions.
- Crawford. N. (2002). *New ways to stop bullying*. *Monitor on Psychology*. 33: 64-65.
- Crick. N. R. og C. Zahn-Waxler (2003). *The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges*. *Development and Psychopathology*. 15:719-742.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2004). *Teacher quality and students achievement: a review of state policy evidence*. *Education policy analysis archives*. Nr. 8.
- Deci. E.L. & Ryan R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. *Psychological Inquiry*. 11 (4) 227-68.

- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E., og Daneback, K. (2002). *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Skolverket och Liber Distribution
- Espelage, D. L., K. Bosworth og T. Simon (2000). Examining the social environment of middle school students who bully. *Journal of Counseling and Development*. 78: 326-333.
- Espelage, D. L., og Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*. 32: 365-383.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice: A review of research*, 17:381-458.
- Greek, M. og Jonsmoen, K.M (2007). Mot en flerkulturell praksis ved Høgskolen i Oslo: 1996- 2007. In *HiO-rapport*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hagelund, A. (2010). Dealing with the Dilemmas: Integration at the Street-level in Norway. *International migration* 48 (2):79-102.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag (5.utgave).
- Hansen, M. N. og Engelstad, F. (2005). Samfunnsklasser og klasseteorier. I Ivar Frønes og Lise Kjølørød (red.). *Det norske samfunn*. (s s. 154-183). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Haugsbakken, H., Buland, T., Valenta, M. og Molden, T. (2009). *Leksehjelp - Ingen tryllestav? Sluttrapport fra evalueringen av Prosjekt leksehjelp*. Trondheim. SINTEF
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion Expression Processes in Children's Peer Interaction: The Role of Peer Rejection, Aggression, and Gender. *Child Development*. 72:1426-1438.
- Kivirauma, J. Klemelä, K, og Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. 21(2) 117-133.
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, Ø., Anmarkrud, Ø. Arnesen, N., Bergem, O.K. og Roe, A. (2008): *Rapport om forskningsprosjektet PISA+*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling og Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kvello, Ø. (2008). Transaksjonsmodellen: mennesker og miljø utvikler hverandre: *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leithwood, K., Louis, K.S., Anderson, S. og Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences students learning*. New York, The wallace foundation.
- Lillejord, S. og Tolo, A. (2006). Ledelse i en multikulturell skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 90 (2):120-130.
- Lødding, B. og N. Vibe (2010). "Hvis noen forteller om mobbing..." *Utdypende undersøkelser av funn i Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering*. Oslo: NIFU rapport 48/2010.

- Maaløe, E. (2002). *Casestudier. Af og om mennesker i organisationer*. Danmark: Akademisk Forlag AS.
- Mason, J. (2005): *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Melby-Lervåg, M. og Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: a meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading* 34 (1):114-135.
- Møller, J. og E. Ottesen (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. NOVA rapport 19/05. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole- hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo, universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Skilbrei, M.L. (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA Rapport 13/02.
- Nordenbo, S.E., Larsen, M.S., Tiftikci, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Teknisk rapport. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København.
- NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket grunnopplæring for alle*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næss, T. (2011). *Segregering, læringsmiljø og ikke-vestlige innvandrerelevers prestasjoner på nasjonale prøver*. Oslo: NIFU
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. S. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York, NY: Routledge.
- Olweus, D. (2012). *Cyber bullying: an overrated phenomenon?*. *European Journal of Developmental Psychology* 9:520-538..
- Olweus. D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program. I Pepler. D. J. og K. H. Rubin (red.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus. D. (1996). Bullying at school. Knowledge base and an effective intervention program. I Ferris C. F. og T. Grisso. (red.). *Understanding aggressive behaviour in children*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Olweus. D. (2002). *Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid. Sammendrag av utvalgte deler av Olweus' presentasjon ved fagseminar om lærings-og oppvekstmiljø*. Arrangert av Utdannings- og forskningsdepartementet 31.01.02.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA.: Sage.
- Paulsen, V., G. M. D. Haugen, K. Elvegård, C. Wendelborg og B. Berg (2011). *Æresrelatert ekstrem kontroll- dilemmaer og utfordringer*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Pellegrini, A. D. og J. A. Long (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*. 20:259-280.
- Portes, A. og Rumbaut, R. (2006). *Immigrant America: a portrait*. Berkeley: University of California Press
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology*. 18:202–220.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2003). Mobbing har økt med 70%. *Utdanning* (<http://www.utdanning.ws>).
- Røe, M. (2011). “What’s in it for us?” Om å møte forventninger i feltet *Fontene forskning* 2:78-87.
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2011) *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Skolverket (2011). *Utvärdingar av metoder mot mobbing*. Stockholm: Skolverket
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus ‘Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29. 239-268.
- Steffensen, K. og Ziade, S.E. (2009). *Skoleresultater 2008. En kartlegging av karakterer fragrunnskoler og videregående skoler i Norge*. Rapport 2009/23. Statistisk sentralbyrå.
- Stortingsmelding nr 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 22 (2010-2011). *Motivasjon, mestring, muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 31 (2002-2003). *Storbymeldingen*. Kommunal- og regionaldepartementet.
- Stortingsmelding nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Støren, L. A. (2010). *Unge innvandrere i utdanning og i overgang til arbeid*. NIFU.
- Tajfel, H. (1987). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology* Sidney: Sidney University Press.
- Topland, B. og Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet*. Analyse av Elevundersøkelsen 2010. Kristiansand: Oxford Research.
- Valenta, M. (2008): *Finding friends after resettlement. A study of the social integration of immigrants and refugees, their personal networks and self-work in everyday life*. NTNU. Trondheim.
- Wendelborg, C. (2010). *Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrende: en studie av opplæringsstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne*, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Wendelborg, C. (2012). *Mobbing diskriminering og uro i klasserommet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
- Wendelborg, C., Røe, M. og Skaalvik, E. (2011): *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim, NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg - Obligatoriske spørsmål som ikke presenteres i Skoleporten:

Motivasjon

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

Får du nok utfordringer på skolen? (Faglig utfordring)	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.05	4.08	4.13	4.15	4.11
Standardavvik	.93	.91	.87	.87	.87
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.03/.02	0.06/.03	0.02/.01	0.05/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.07/.03

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

Hvordan er oppgavene du får på skolen?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.84	2.85	2.89	2.91	2.89
Standardavvik	.87	.87	.86	.86	.85
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.01	0.05/.02	0.02/.01	0.04/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.06/.03

Læring

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

Vet du hva du skal lære i de ulike fagene??	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.97	3.99	4.06	4.08	4.06
Standardavvik	1.04	1.02	.90	.89	.89
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.02/.01	0.07/.04	0.02/.01	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.09/.05

Tabell : Læring (1:Aldri -5: Alltid)

Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, eller lignende) i arbeidet med fagene?	2008	2009**	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	3.63	3.75	3.75	3.63
Standardavvik	-	1.21	1.17	1.16	1.21
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)			0.10/.05	0.00/.00	0.10/.05

* Effekt endring fra 2009 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.00/.00

Arbeidsmiljø

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

Er du hyggelig mot lærerne dine?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.46	4.47	4.51	4.53	4.54
Standardavvik	.77	.75	.73	.71	.70
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.01/.01	0.05/.03	0.03/.01	0.01/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.11/.05

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

Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.83	3.86	3.93	3.96	3.98
Standardavvik	.94	.92	.90	.89	.88
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.03/.02	0.08/.04	0.03/.02	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.16/.08

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

Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.79	2.81	2.87	2.90	2.91
Standardavvik	.95	.94	.94	.94	.93
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.02/.01	0.06/.03	0.03/.02	0.01/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.06/.03

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

Får du god hjelp og støtte av læreren hvis det er noe du ikke greier på egen hånd?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	-	3.68	3.86	3.89	3.88
Standardavvik	-	.99	.90	.90	.90
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)			0.19/.09	0.03/.02	0.01/.01

* Effekt endring fra 2009 til 2012 (Cohen's d/es): 0.21/.11

Elevmedvirkning

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

Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.93	2.92	2.99	2.99	2.96
Standardavvik	1.26	1.24	1.23	1.23	1.23
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.01/.00	0.06/.03	0.00/.00	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.02/.01

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

Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.59	2.61	2.69	2.69	2.68
Standardavvik	1.17	1.16	1.16	1.16	1.15
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.02/.01	0.07/.03	0.00/.00	0.01/.00

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.08/.04

Vurdering og veiledning

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

Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.47	3.55	3.59	3.63	3.60
Standardavvik	1.10	1.07	1.05	1.04	1.05
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.07/.04	0.04/.02	0.04/.02	0.03/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.12/.06

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

Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene? (Kompetansemålene står i læreplanen)	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.26	3.36	3.58	3.63	3.64
Standardavvik	1.11	1.09	1.01	1.00	1.00
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.09/.05	0.21/.10	0.05/.02	0.01/.00

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.36/.18

Som vi ser er Cohens *d* på 0.36 og en effektstørrelse på .18, som betyr at elevene har skåret høyere på dette spørsmålet i 2012 sett i forhold til 2008. I alle disse gjennomsnittsanalysene er 0 tatt bort. For spørsmålet *Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene? (Kompetansemålene står i læreplanen)* var 0: 'Vet ikke hva kompetansemål betyr'. Andelen som svarte 0 på dette spørsmålet er: 2008: 11.0 %; 2009: 7.2 %; 2010: 5.0 %, 2011:4.3 % og 2012:4.1%. Dette tyder på at ikke bare er det flere som vet hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene i flere fag. Det er også færre som ikke vet hva kompetansemål betyr..

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

I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.59	2.59	2.59	2.60	2.54
Standardavvik	1.17	1.15	1.13	1.12	1.11
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.00/.00	0.00/.00	0.01/.00	0.05/.03

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.04/.02

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

Spør lærerne hvordan du selv vurderer ditt eget skolearbeid?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.68	2.71	2.66	2.68	2.74
Standardavvik	1.16	1.15	1.11	1.11	1.08
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.03/.01	0.04/.02	0.02/.01	0.05/.03
* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.05/.03					

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

Spør lærerne deg hva du selv synes om skolearbeidet ditt?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.30	3.26	3.14	3.13	3.04
Standardavvik	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.04/.02	0.11/.05	0.01/.00	0.08/.04
* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.23/.11					

Tabellen over viser at det har skjedd en endring av betydning fra 2008 til 2012 på spørsmålet «Spør lærerne deg hva du selv synes om skolearbeidet ditt?». Elvene skårer gjennomsnittlig lavere på denne variabelen i 2012 sett i forhold til 2008.

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

Gjør tilbakemeldingene du får underveis i undervisningen/opplæringen at du blir bedre i fagene?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.28	3.30	3.44	3.48	3.43
Standardavvik	1.06	1.05	1.04	1.04	1.03
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.02/.01	0.13/.07	0.04/.02	0.05/.02
* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.14/.07					

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

Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør ... i form av skriftlig kommentar fra læreren?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.19	3.19	3.12	3.14	3.08
Standardavvik	1.06	1.03	1.03	1.02	1.00
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.00/.00	0.07/.03	0.02/.01	0.06/.03
* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.11/.05					

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

Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør ... gjennom samtale med læreren	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.61	2.61	2.55	2.56	2.52
Standardavvik	1.12	1.10	1.09	1.08	1.06
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.00/.00	0.06/.03	0.01/.00	0.04/.02
* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.08/.04					

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

Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din ... i form av skriftlig kommentar fra læreren?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.77	2.78	2.70	2.70	2.63
Standardavvik	1.20	1.18	1.16	1.15	1.13
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.00	0.07/.03	0.00/.00	0.06/.03

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.12/.06

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

Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din ... gjennom samtale med læreren	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.61	2.60	2.60	2.60	2.55
Standardavvik	1.18	1.15	1.15	1.14	1.12
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.00	0.00/.00	0.00/.00	0.04/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.05/.03

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Engelsk skriftlig	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.80	3.82	3.82	3.86	3.88
Standardavvik	.98	.98	.97	.97	.97
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.02/.01	0.00/.00	0.04/.02	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.08/.04

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Engelsk	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.68	3.69	3.71	3.73	3.75
Standardavvik	1.02	1.03	1.02	1.02	1.01
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.00	0.02/.01	0.02/.01	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.07/.03

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Kroppsøving	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.16	4.15	4.14	4.15	4.16
Standardavvik	.91	.91	.91	.90	.90
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.01	0.01/.01	0.01/.01	0.01/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.00/.00

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Kunst og håndverk	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	4.15	4.15	4.16	4.17	4.19
Standardavvik	.86	.85	.86	.86	.86
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.00/.00	0.01/.01	0.01/.01	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.05/.02

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Norsk hovedmål skriftlig	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.79	3.79	3.79	3.79	3.80
Standardavvik	.93	.93	.93	.93	.93
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.00/.00	0.00/.00	0.00/.00	0.01/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.01/.01

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Matematikk	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.56	3.59	3.61	3.64	3.64
Standardavvik	1.11	1.10	1.11	1.11	1.11
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.03/.01	0.02/.01	0.03/.01	0.00/.00

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.07/.04

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Samfunnsfag	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.96	3.97	3.98	4.01	4.02
Standardavvik	.99	.98	.98	.97	.97
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.01/.01	0.01/.01	0.03/.02	0.01/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.06/.03

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

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)? Naturfag	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.85	3.84	3.85	3.88	3.90
Standardavvik	1.04	1.05	1.04	1.04	1.03
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.01/.00	0.01/.00	0.03/.01	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.05/.02

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

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det... fra læreren?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.97	3.99	4.02	4.05	4.02
Standardavvik	1.01	1.00	.97	.96	.97
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.02/.01	0.03/.02	0.03/.02	0.03/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.05/.03

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

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det. .. fra elever i klassen/gruppa?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.65	3.65	3.67	3.69	3.68
Standardavvik	1.08	1.08	1.07	1.07	1.08
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.00/.00	0.02/.01	0.02/.01	0.01/.00

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.03/.01

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

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det. .. hjemmefra?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.83	3.82	3.83	3.86	3.83
Standardavvik	1.29	1.29	1.28	1.27	1.30
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.00	0.01/.00	0.02/.01	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.00/.00

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

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det. .. fra organisert leksehjelp?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.11	2.09	2.03	1.99	1.90
Standardavvik	1.46	1.46	1.45	1.44	1.39
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.01	0.04/.02	0.03/.01	0.06/.03

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.15/.07

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

I hvor mange fag synes du at undervisningen/ opplæringen er tilpasset ditt nivå?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.61	3.62	3.65	3.67	3.53
Standardavvik	.97	.97	.95	.94	.94
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.01/.01	0.03/.01	0.02/.01	0.15/.07

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.08/.04

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

I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.42	3.45	3.48	3.48	3.44
Standardavvik	1.13	1.12	1.10	1.11	1.12
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.03/.01	0.03/.01	0.00/.00	0.04/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.02/.01

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

I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.26	3.32	3.36	3.39	3.36
Standardavvik	1.13	1.11	1.09	1.09	1.09
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.05/.03	0.04/.02	0.03/.01	0.03/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.09/.04

Diskriminering

Tabell : Diskriminering (ungdomstrinn og VGO, 2007-2012, prosent)

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av... kjønn?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.5	1.7	1.4	1.3	1.3	1.2
Omtrent 1 gang i uken	1.1	1.3	1.1	1.0	1.0	0.8
2 eller 3 ganger i måneden	2.3	2.5	2.2	2.3	2.3	1.8
En sjelden gang	11.5	11.5	10.1	9.0	8.4	6.9
Ikke i det hele tatt	83.6	83.1	85.1	86.4	87.0	89.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell : Diskriminering (ungdomstrinn og VGO, 2007-2012, prosent)

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av... funksjonshemming?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	0.9	-	0.9	0.8	0.8	0.8
Omtrent 1 gang i uken	0.5	-	0.5	0.5	0.5	0.4
2 eller 3 ganger i måneden	1.1	-	1.2	1.5	1.5	1.2
En sjelden gang	3.6	-	3.5	3.8	3.7	3.0
Ikke i det hele tatt	94.0	-	93.9	93.4	93.6	94.6
Total	100.0	-	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell : Diskriminering (ungdomstrinn og VGO, 2007-2012, prosent)

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/ diskriminering på skolen på grunn av... nasjonalitet?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.0	1.4	1.0	1.0	1.0	1.0
Omtrent 1 gang i uken	0.6	0.7	0.6	0.6	0.6	0.5
2 eller 3 ganger i måneden	1.5	1.8	1.8	2.0	2.0	1.7
En sjelden gang	4.9	6.3	4.9	5.2	5.1	4.6
Ikke i det hele tatt	92.0	89.8	91.8	91.2	91.3	92.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell : Diskriminering (ungdomstrinn og VGO, 2007-2012, prosent)

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/ diskriminering på skolen på grunn av... religion eller livssyn?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.1	-	0.9	0.8	0.8	0.8
Omtrent 1 gang i uken	0.7	-	0.7	0.7	0.7	0.6
2 eller 3 ganger i måneden	1.5	-	1.6	1.8	1.8	1.5
En sjelden gang	6.3	-	5.4	5.5	5.3	4.6
Ikke i det hele tatt	90.4	-	91.4	91.1	91.4	92.4
Total	100.0	-	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell : Diskriminering (ungdomstrinn og VGO, 2007-2012, prosent)

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/ diskriminering på skolen på grunn av... seksuell orientering?	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.3	1.2	1.2	1.1
Omtrent 1 gang i uken	0.5	0.6	0.5	0.4
2 eller 3 ganger i måneden	1.4	1.7	1.6	1.3
En sjelden gang	4.1	4.2	4.0	3.4
Ikke i det hele tatt	92.7	92.3	92.8	93.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Tabell : Diskriminering (ungdomstrinn og VGO, 2007-2012, prosent)

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/ diskriminering av...						
elever i gruppa/klassen?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.0
Omtrent 1 gang i uken	1.1	1.1	1.1	1.2	1.2	1.0
2 eller 3 ganger i måneden	2.4	2.8	2.6	2.7	2.7	2.3
En sjelden gang	14.4	14.3	13.9	13.1	13.0	10.9
Ikke i det hele tatt	81.0	80.6	81.2	81.8	81.9	84.8
... andre elever på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.7
Omtrent 1 gang i uken	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.7
2 eller 3 ganger i måneden	2.0	2.3	2.2	2.3	2.3	1.9
En sjelden gang	11.0	11.2	10.5	10.0	9.6	7.9
Ikke i det hele tatt	85.3	84.8	85.6	86.1	86.5	88.8
... en eller flere lærere?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.8	2.0	1.8	1.5	1.5	1.2
Omtrent 1 gang i uken	1.7	1.9	1.7	1.5	1.5	1.2
2 eller 3 ganger i måneden	3.8	4.4	3.9	3.7	3.6	2.8
En sjelden gang	14.0	14.7	12.7	11.3	10.7	8.3
Ikke i det hele tatt	78.7	77.0	79.9	81.9	82.7	86.6
... andre voksne på skolen?	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Flere ganger i uken	1.0	1.1	1.0	0.9	0.9	0.7
Omtrent 1 gang i uken	0.6	0.7	0.7	0.6	0.6	0.5
2 eller 3 ganger i måneden	1.4	1.7	1.5	1.7	1.7	1.3
En sjelden gang	5.2	5.8	5.0	4.7	4.4	3.3
Ikke i det hele tatt	91.8	90.8	91.8	92.0	92.5	94.2

Vedlegg - Tilleggsspørsmål

Tilleggsspørsmål - Motivasjon

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q326 Jeg arbeider med skolefag for å øke mine jobbmuligheter	1.4	1.6	8.0	25.8	63.2
Q327 Jeg arbeider med skolefag for å få en trygg økonomisk framtid	1.5	1.8	8.9	25.8	62.1
Q328 Jeg lærer mest når jeg samarbeider med andre elever	4.5	9.3	24.5	34.4	27.4
Q329 Det er nyttig å samle alles ideer når vi arbeider med en oppgave	2.0	3.7	15.5	35.5	43.3
Q330 Jeg liker å prøve å være bedre enn andre elever	13.0	12.2	27.8	26.6	20.5
Q331 Jeg vil gjerne være best i noe	3.5	3.5	13.9	26.8	52.2

Nedenfor står en liste over mange av fagene du har på skolen. Kryss av på de TRE fagene du liker best	Valgt (1)
Q320_435 - Engelsk	7.0
Q320_436 - Fremmedspråk/ språklig fordyping	2.2
Q320_437 - RLE	2.3
Q320_438 - Kroppsøving	17.7
Q320_439 - Kunst og håndverk	13.9
Q320_440 - Mat og helse	12.1
Q320_441 - Matematikk	7.4
Q320_442 - Musikk	8.9
Q320_443 - Naturfag	6.3
Q320_444 - Norsk	3.2
Q320_445 - Samfunnsfag	6.5
Q320_446 - Elevrådsarbeid	0.6
Q320_447 - Programfag til valg (hvor elevene får prøve seg på programfag i videregående opplæring)	-
Q320_5603 - Utdanningsvalg	1.3

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q5282 Jeg liker å gjøre skolearbeid.	10.2	14.5	26.1	36.0	13.2
Q5299 På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt.	1.9	4.1	14.1	37.1	42.8
Q332 Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.	2.4	8.1	20.1	44.1	25.4
Q5286 Jeg liker å arbeide med skolefagene.	6.5	12.7	26.1	38.6	16.0
Q5293 Jeg gleder meg til å gå på skolen.	7.9	10.6	23.4	36.7	21.4
Q5297 Når jeg er på skolen vil jeg helst lære så mye som mulig.	2.0	4.9	17.0	34.2	41.8
Q333 Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig	2.9	8.5	19.6	39.8	29.2
Q5300 Jeg liker de fleste skolefagene	4.1	11.3	19.9	37.7	27.0

Tilleggsspørsmål - Læring

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q362 Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.	6.7	13.3	31.5	34.3	14.3
Q363 Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene	2.3	4.9	19.0	42.8	30.9
Q364 Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig.	4.8	12.4	30.8	34.3	17.8
Q365 Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg med å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv.	6.6	15.1	27.7	32.2	18.4
Q366 Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag	6.7	12.9	29.7	34.5	16.2
Q367 Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før.	4.4	8.2	25.2	38.9	23.4

Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem?	Aldri (1)	Sjelden (2)	Av og til (3)	Ofte (4)	Svært ofte (5)
Q368 - PC/data/Internett	2.1	7.4	19.9	23.9	46.6
Q369 - Oppslagsverk (leksikon, ordbøker og lignende)	4.7	11.7	25.3	28.4	29.9
Q370 - Lærebøker	1.7	1.8	7.8	22.5	66.2
Q371 - Andre læremidler/materiell/utstyr	4.6	11.4	29.4	28.6	26.0
Q372 - Skolebibliotek	12.8	17.6	23.2	20.9	25.5

Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsmåter?	Sjeldnere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q335 - Tavleundervisning/læreren snakker	1.2	0.5	1.9	5.7	90.8
Q336 - Samtale/diskusjon mellom lærer og elevene	6.0	7.6	14.7	27.0	44.8
Q337 - Elevene jobber alene	1.9	0.8	3.5	10.8	83.0
Q338 - To og to elever jobber sammen	3.2	2.6	16.8	40.2	37.2
Q339 -Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)	5.8	10.8	38.3	30.4	14.7
Q340 - Prosjektarbeid	12.6	27.7	38.3	13.9	7.5
Q341 -Praktisk arbeid med fagene (forsøk, verksted, søm, matlaging osv.)	12.1	12.9	23.6	35.1	16.3

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?	Har ikke faget (0)	Svært misfornøyd (1)	Misfornøyd (2)	Verken/eller (3)	Fornøyd (4)	Svært fornøyd (5)
Q348 - Engelsk	11.8	4.2	7.0	18.2	35.1	23.8
Q349 - Kroppsøving	2.8	3.1	5.0	13.9	35.9	39.3
Q350 - Kunst og håndverk	-	3.0	4.1	13.6	35.0	44.3
Q351 - Norsk hovedmål skriftlig	1.6	4.6	8.0	22.4	41.4	22.1
Q352 - Matematikk	10.7	4.7	7.2	17.5	33.0	26.8
Q353 - Samfunnsfag	20.5	2.6	4.3	14.4	32.1	26.1
Q354 - Naturfag	18.1	3.4	5.2	15.5	31.4	26.5

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q5847 Jeg har tro på at jeg kan forbedre meg i fag hvis jeg selv vil.	7.3	6.1	8.6	25.8	52.2
Q5848 Jeg har mistet troen på at jeg kan forbedre meg i fag selv om jeg vil det.	47.2	21.3	14.2	11.3	5.9

	Har ikke PC/data på skolen (0)	Sjeld- nere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q358 Hvor ofte bruker du PC/data til arbeid på skolen?	1.5	4.3	4.6	21.7	30.6	37.2
Q359 Hvor ofte bruker du PC/data til skolearbeid hjemme?		10.1	7.0	19.7	24.1	39.1

Tilleggsspørsmål Vurdering og veiledning

Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av...	Sjeld- nere (1)	2-4 ganger i halvåret (2)	1-3 ganger i måneden (3)	1 gang i uken (4)	Flere ganger i uken (5)
Q400 - skriftlige prøver?	2.0	6.0	44.5	34.8	12.7
Q401 - muntlig presentasjon?	4.1	22.0	51.9	16.8	5.3
Q402 - leksehøring?	18.1	13.7	26.6	25.8	15.7
Q403 - innlevering av hjemmearbeid (skriftlig lekse)?	7.0	12.0	36.1	29.4	15.5
Q404 - mapper?	41.4	19.2	23.6	11.4	4.5
Q405 - praktiske oppgaver?	18.6	19.4	30.9	20.5	10.6

Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?	Har ikke utdanningsvalg (0)	Ikke i det hele tatt (1)	I liten grad (2)	I noen grad (3)	I stor grad (4)	I svært stor grad (5)
Q5849 Faget utdanningsvalg Hjelper faget utdanningsvalg deg til å få mer oversikt over utdanningsmulighetene som finnes i videregående opplæring?	10.6	6.3	12.3	27.7	26.6	16.5
Q5850 Faget utdanningsvalg Hjelper faget utdanningsvalg deg til å kunne velge riktig utdanningsprogram i videregående opplæring?	10.5	6.5	12.9	29.3	26.5	14.3
Q5851 Faget utdanningsvalg Hvor fornøyd var du med den veiledningen du har fått om dine videre utdannings- og yrkesplaner?	10.2	6.3	13.1	30.1	26.5	13.7
Q5852 Faget utdanningsvalg Får du i faget utdanningsvalg erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver fra videregående opplæring / arbeidsliv?	10.7	7.3	15.0	31.2	24.3	11.5
Q5853 Faget utdanningsvalg I hvilken grad har du fått prøve ut dine ønsker?	10.1	10.2	16.8	30.2	22.1	10.6

Tilleggsspørsmål Arbeidsmiljø

	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q5291 Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel	14.8	21.0	22.7	23.3	18.1
Q5284 Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	18.8	23.2	22.2	21.5	14.3
Q5857 I klassen min synes vi det er fint å være flinke på skolen.	3.2	4.7	21.1	30.3	40.7

	Ikke i noen fag (1)	I svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle eller de fleste fag (5)
Q5854 I skoletimene tør jeg å si hva jeg mener.	2.8	7.6	19.7	29.8	40.2
Q5855 Jeg tør å spørre lærer om hjelp når det er noe jeg ikke forstår	1.5	3.3	11.7	25.4	58.1
Q5856 I timene later jeg som om jeg forstår mer enn jeg egentlig gjør	28.5	32.3	20.4	10.8	7.9

Tilleggsspørsmål Elevmedvirkning

	Ikke i det hele tatt (1)	I liten grad (2)	I noen grad (3)	I stor grad (4)	I svært stor grad (5)
Q518 Oppmuntrer lærerne til at elevene kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	8.2	17.3	36.2	24.4	13.9

Tilleggsspørsmål IKT

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om bruk av digitale verktøy i opplæringen?	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q6542 Jeg lærer mer når vi bruker digitale verktøy i opplæringen.	4.0	5.5	23.4	33.7	33.5
Q6543 Jeg blir mer motivert for skolearbeid ved å bruke digitale verktøy i undervisningen.	4.2	5.5	22.5	31.5	36.3
Q6544 Bruk av digitale verktøy gjør det vanskeligere å konsentrere seg om skolearbeidet.	18.1	17.5	25.7	25.0	13.8
Q6545 Andre elevers bruk av digitale verktøy uroer og hindrer læring.	23.4	16.2	27.2	21.6	11.5

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om nettvett (informasjonskompetanse og digital dømmekraft)?	Helt uenig (1)	Litt uenig (2)	Verken/ eller (3)	Litt enig (4)	Helt enig (5)
Q6546 Jeg har fått god opplæring i informasjonsinnhenting (hvordan jeg effektivt kan søke opp og finne relevant informasjon).	6.0	6.7	24.3	31.4	31.6
Q6547 Skolen har gitt meg god opplæring i kildekritikk (hvordan jeg kan gjøre meg opp en mening om i hvilken grad jeg kan stole på informasjonen som jeg har hentet).	5.6	8.0	25.7	33.8	26.9
Q6548 Jeg har fått god opplæring i å bruke kildeliste (hvorfor det er et krav om å vise til opphav, og hvordan slike referanser skal skrives).	5.6	8.2	26.4	32.6	27.3
Q6549 Jeg har fått god opplæring i å bruke sitater.	8.5	12.3	30.9	28.3	20.0
Q6550 Jeg har fått god opplæring i nettvett på skolen (faren ved å gi fra seg personlig informasjon, og hvordan vise respekt for hverandre på nett).	7.7	8.7	25.6	28.7	29.2
Q6551 Jeg praktiserer godt nettvett.	2.5	2.3	18.4	30.2	46.5

Tilleggsspørsmål Faglig utfordring

	Aldri (1)	Sjelden (2)	Noen ganger (3)	Ofte (4)	Alltid (5)
Q6552 Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?	5.4	29.0	47.0	15.7	2.9
Q6553 Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?	8.0	41.3	39.1	9.9	1.7
Q6554 Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, men som du tror du klarer?	1.8	10.8	46.7	37.8	3.0
Q6555 Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, og som du ikke får til?	6.8	36.2	39.6	15.1	2.3
Q6558 Hvor ofte opplever du at arbeidet med skolefagene krever mye, men at du greier oppgavene hvis du virkelig prøver?	1.5	8.9	39.5	40.0	10.1

	Helt enig (1)	Litt enig (2)	Verken/ eller (3)	Litt uenig (4)	Helt uenig (5)
Q6556 Når jeg arbeider med skolefag trenger jeg ikke å jobbe så hardt for å få dem til.	10.3	34.4	33.8	15.8	5.8

	Ikke i noen fag (1)	Litt uenigl svært få fag (2)	I noen fag (3)	I mange fag (4)	I alle eller de fleste fag (5)
Q6557 Opplever du at arbeidet med skolefagene stiller krav som gjør at du må anstrenge deg for å greie oppgavene?	2.9	17.2	44.3	27.4	8.2

Tilleggsspørsmål som tidligere var obligatoriske

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

Hvor mange planlagte samtaler om din faglig utvikling har du hatt med din kontaktlærer/faglærer dette skoleåret?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	2.61	2.63	2.70	2.71	2.74
Standardavvik	1.04	1.03	1.07	1.07	1.07
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.02/.01	0.07/.03	0.01/.00	0.03/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.12/.06

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

Hvor mange samtaler har du alene eller sammen med foreldrene dine. hatt med læreren din dette skoleåret om hvordan du gjør det på skolen?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.14	3.15	3.13	3.15	3.12
Standardavvik	1.17	1.15	1.18	1.18	1.16
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.01/.00	0.02/.01	0.02/.01	0.03/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.02/.01

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

Synes du at slike samtaler med læreren er nyttig?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.38	3.40	3.46	3.50	3.54
Standardavvik	1.15	1.15	1.11	1.10	1.09
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.02/.01	0.05/.03	0.04/.02	0.04/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.14/.07

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

Har du hatt samtale med rådgiver på skolen om hvilke yrker som kan passe for deg?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	1.92	1.94	1.95	1.94	1.92
Standardavvik	1.20	1.20	1.21	1.20	1.19
Effekt endring fra forrige år (Cohen's d/es)		0.02/.01	0.01/.00	0.01/.00	0.02/.01

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's d/es): 0.00/.00

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

Synes du samtalene med rådgiver har vært nyttige?	2008	2009	2010	2011	2012
Gjennomsnitt	3.26	3.28	3.30	3.34	3.39
Standardavvik	1.23	1.23	1.22	1.22	1.20
Effekt endring fra forrige år (Cohen's <i>d/es</i>)		0.02/.01	0.02/.01	0.03/.02	0.04/.02

* Effekt endring fra 2008 til 2012 (Cohen's *d/es*): 0.11/.05

Vedlegg – Spørreskjema 8.-10. Trinn

På Utdanningsdirektoratets hjemmeside finnes tilsvarende skjema finnes for 5. - 7. trinn og for Vg1 – Vg3.

Se: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/Sporsmalene-fra-Elevundersokelsen/>

Spørsmål fra Elevundersøkelsen – 8.-10. trinn

Her finner dere oversikt over spørsmålene fra Elevundersøkelsen for elever på 8.-10. trinn.

Spørsmål som er markert med T1, T2 o.l. er tilleggsspørsmål. Det er opp til skolen hvilke tilleggsspørsmål dere skal ha med.

Forside

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

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

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

Hvis du har svart på et spørsmål du likevel ikke ønsker å svare på, kan du fjerne svaret ditt ved å trykke på selve spørsmålsteksten.

[Neste >>](#)

Bakgrunn

	Gutt	Jente
Er du gutt eller jente?	☐	☐

[<< Tilbake](#)[Neste >>](#)

Trivsel



	Trives svært godt	Trives godt	Trives litt	Trives ikke noe særlig	Trives ikke i det hele tatt
Trives du godt på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐
Trives du sammen med elevene i gruppa/klassen din?	☐	☐	☐	☐	☐
Trives du i friminuttene/fritimene?	☐	☐	☐	☐	☐

	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Trives du sammen med lærerne dine?	☐	☐	☐	☐	☐
Har du lærere som gir deg lyst til å jobbe med fagene?	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært ofte eller alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Er lærerne dine hyggelige mot deg?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Motivasjon



	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Er du interessert i å lære på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐
Gjør du leksene dine?	☐	☐	☐	☐	☐
Får du nok utfordringer på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært godt	Godt	Nokså godt	Ikke særlig godt	Ikke i det hele tatt
Hvor godt liker du skolearbeidet?	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært lette	Litt lette	Verken lette eller vanskelige	Litt vanskelige	Svært vanskelige
Hvordan er oppgavene du får på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Motivasjon (2)

	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Hvor ofte kjeder du deg på skolen fordi du gjør oppgaver du allerede kan?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte får du skoleoppgaver som er så lette at de ikke stiller noen krav til deg?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, men som du tror du klarer?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte får du skoleoppgaver som er vanskelige, og som du ikke får til?	☐	☐	☐	☐	☐

[<< Tilbake](#)
[Neste >>](#)

T1 - Motivasjon

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg arbeider med skolefag for å øke mine jobbmuligheter.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg arbeider med skolefag for å få en trygg økonomisk framtid.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg lærer mest når jeg samarbeider med andre elever.	☐	☐	☐	☐	☐
Det er nyttig å samle alles ideer når vi arbeider med en oppgave.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg liker å prøve å være bedre enn andre elever.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg vil gjerne være best i noe.	☐	☐	☐	☐	☐

[<< Tilbake](#)
[Neste >>](#)

T2 - Motivasjon

Nedenfor står en liste over mange av fagene du har på skolen. Kryss av på de TRE fagene du liker best.

- ☐ Engelsk
- ☐ Fremmedspråk/ språklig fordyping
- ☐ RLE
- ☐ Kroppsøving
- ☐ Kunst og håndverk
- ☐ Mat og helse
- ☐ Matematikk
- ☐ Musikk
- ☐ Naturfag
- ☐ Norsk
- ☐ Samfunnsfag
- ☐ Elevrådsarbeid
- ☐ Utdanningsvalg

<< Tilbake

Neste >>

T3 - Motivasjon



	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg liker å gjøre skolearbeid.	☐	☐	☐	☐	☐
På skolen er jeg opptatt av å lære noe nytt.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg liker å arbeide med skolefagene.	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Jeg gleder meg til å gå på skolen.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg er på skolen vil jeg helst lære så mye som mulig.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg liker de fleste skolefagene.	☐	☐	☐	☐	☐

	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Prioriterer du å bruke tid på skolearbeidet (både arbeid i timene og lekser)?	☐	☐	☐	☐	☐

[<< Tilbake](#)
[Neste >>](#)

Læring



	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Vet du hva du skal lære i de ulike fagene?	☐	☐	☐	☐	☐
	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Når jeg arbeider med skolefag trenger jeg ikke å jobbe så hardt for å få dem til.	☐	☐	☐	☐	☐
	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Tenk på når du får arbeidsoppgaver på skolen som du skal gjøre på egen hånd. Hvor ofte klarer du oppgavene alene?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte bruker du skriftlige planer (ukeplan, periodeplan, eller lignende) i arbeidet med fagene?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Læring (2)



	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Hvor ofte greier du de oppgavene du har som lekse uten å be om hjelp?	☐	☐	☐	☐	☐
Tenk på når læreren går gjennom og forklarer nytt stoff på skolen. Hvor ofte forstår du det som læreren gjennomgår og forklarer?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte gir du opp når du arbeider med skolearbeid fordi du synes det er for vanskelig?	☐	☐	☐	☐	☐
	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Opplever du at arbeidet med skolefagene stiller krav som gjør at du må anstrenge deg for å greie oppgavene?	☐	☐	☐	☐	☐
	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Hvor ofte opplever du at arbeidet med skolefagene krever mye, men at du greier oppgavene hvis du virkelig prøver?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T4 - Læring



	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg meg med å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag.	☐	☐	☐	☐	☐
Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før.	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T5 - Læring



Er det mulig for deg å bruke disse hjelpemidlene på skolen når du trenger dem?	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
PC/data/Internett	☐	☐	☐	☐	☐
Oppslagsverk (leksikon, ordbøker og lignende)	☐	☐	☐	☐	☐
Lærebøker	☐	☐	☐	☐	☐
Andre læremidler/materiell/utstyr	☐	☐	☐	☐	☐
Skolebibliotek	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T6 - Læring



Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsmåter?	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
Tavleundervisning/læreren snakker	☐	☐	☐	☐	☐
Samtale/diskusjon mellom lærer og elevene	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene jobber alene	☐	☐	☐	☐	☐
To og to elever jobber sammen	☐	☐	☐	☐	☐
Gruppearbeid (ikke prosjektarbeid)	☐	☐	☐	☐	☐
Prosjektarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Praktisk arbeid med fagene (forsøk, verksted, søm, matlaging osv.)	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T7 - Læring



Hvor fornøyd er du med måten dere arbeider på i de følgende fagene?	Svært fornøyd	Fornøyd	Verken fornøyd eller misfornøyd	Misfornøyd	Svært misfornøyd
Engelsk	☐	☐	☐	☐	☐
Kroppsøving	☐	☐	☐	☐	☐
Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐
Norsk	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
Samfunnsfag	☐	☐	☐	☐	☐
Naturfag	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T8 - Læring



	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg har tro på at jeg kan forbedre meg i fag hvis jeg selv vil.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har mistet troen på at jeg kan forbedre meg i fag selv om jeg vil det.	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T9 - Læring



	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere	Har ikke PC/data på skolen
Hvor ofte bruker du PC/data til arbeid på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
Hvor ofte bruker du PC/data til skolearbeid hjemme?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Vurdering og veiledning



	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Får du være med på å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	☐	☐	☐	☐	☐
Spør lærerne hvordan du selv vurderer ditt eget skolearbeid?	☐	☐	☐	☐	☐
Har læreren snakket om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene?	☐	☐	☐	☐	☐

Vet du hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene? (Kompetansemålene står i læreplanen)

☐ I alle eller de fleste fag

☐ I mange fag

☐ I noen fag

☐ I svært få fag

☐ Ikke i noen fag

☐ Vet ikke hva kompetansemål betyr

	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag	Vet ikke
I hvor mange fag er du med på å sette dine egne læringsmål?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
I hvor mange fag synes du at undervisningen/opplæringen er tilpasset ditt nivå?	☐	☐	☐	☐	☐

[<< Tilbake](#)
[Neste >>](#)

Vurdering og veiledning (2)


	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	☐	☐	☐	☐	☐
	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
Hvor ofte forteller lærerne deg hva du bør gjøre for at du skal bli bedre i fagene?	☐	☐	☐	☐	☐
	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Gjør tilbakemeldingene du får underveis i undervisningen/opplæringen at du blir bedre i fagene?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Vurdering og veiledning (3)


Hvor ofte får du tilbakemelding på det faglige arbeidet du gjør...	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
i form av skriftlig kommentar fra læreren?	☐	☐	☐	☐	☐
gjennom samtale med læreren?	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor ofte får du tilbakemelding på arbeidsinnsatsen din...	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
i form av skriftlig kommentar fra læreren?	☐	☐	☐	☐	☐
gjennom samtale med læreren?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Vurdering og veiledning (4)

Hvilke karakterer fikk du i følgende fag ved siste karakteroppgjør (jul eller sommer)?	6-5	4	3	2	1
Engelsk skriftlig	☐	☐	☐	☐	☐
Kroppsøving	☐	☐	☐	☐	☐
Kunst og håndverk	☐	☐	☐	☐	☐
Norsk hovedmål skriftlig	☐	☐	☐	☐	☐
Matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
Samfunnsfag	☐	☐	☐	☐	☐
Naturfag	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Spørsmålene «I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg» og «I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg» skal bare stilles til 9. og 10. trinn.

Vurdering og veiledning (5)

Får du støtte og hjelp i fagene når du trenger det...	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
fra læreren?	☐	☐	☐	☐	☐
fra elever i gruppa/klassen?	☐	☐	☐	☐	☐
hjemmefra?	☐	☐	☐	☐	☐
fra organisert leksehjelp?	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært fornøyd	Fornøyd	Verken fornøyd eller misfornøyd	Misfornøyd	Svært misfornøyd
I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen fra ungdomsskolen i forhold til å velge type videregående opplæring som passer for deg?	☐	☐	☐	☐	☐
I hvilken grad er du fornøyd med informasjonen du får på skolen om ulike utdannings- og yrkesvalg?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T10 - Vurdering og veiledning


Hvor ofte vurderes arbeidet ditt ved hjelp av...	Flere ganger i uken	1 gang i uken	1-3 ganger i måneden	2-4 ganger i halvåret	Sjeldnere
skriftlige prøver?	☐	☐	☐	☐	☐
muntlig presentasjon?	☐	☐	☐	☐	☐
leksehøring?	☐	☐	☐	☐	☐
innlevering av hjemmearbeid (skriftlig lekse)?	☐	☐	☐	☐	☐
mapper?	☐	☐	☐	☐	☐
praktiske oppgaver?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T11 - Vurdering og veiledning


Faget utdanningsvalg	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Har ikke utdanningsvalg
Hjelper faget utdanningsvalg deg til å få mer oversikt over utdanningsmulighetene som finnes i videregående opplæring?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hjelper faget utdanningsvalg deg til å kunne velge riktig utdanningsprogram i videregående opplæring?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Hvor fornøyd var du med den veiledningen du har fått om dine videre utdannings- og yrkesplaner?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Får du i faget utdanningsvalg erfaring med innhold, arbeidsmåter og oppgaver fra videregående opplæring / arbeidsliv?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
I hvilken grad har du fått prøve ut dine ønsker?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T12 - Vurdering og veiledning

	Fire eller flere	Tre	To	Én	Ingen
Hvor mange planlagte samtaler om din faglig utvikling har du hatt med din kontaktlærer/faglærer dette skoleåret?	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Har ikke hatt slike samtaler
Synes du at slike samtaler med læreren er nyttig?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Spørsmålene under T13 – Vurdering og veiledning skal bare stilles til 9. og 10. trinn.

T13 - Vurdering og veiledning

	Fire eller flere ganger	Tre ganger	To ganger	En gang	Ingen ganger
Har du hatt samtale med rådgiver på skolen om hvilke yrker som kan passe for deg?	☐	☐	☐	☐	☐

	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt	Har ikke hatt samtale med rådgiver
Synes du samtalene med rådgiver har vært nyttige?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Arbeidsmiljø



	Svært ofte eller alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Er du hyggelig mot lærerne dine?	☐	☐	☐	☐	☐
Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?	☐	☐	☐	☐	☐
Må lærerne bruke mye tid på å få ro i klassen?	☐	☐	☐	☐	☐
Følger du med og hører etter når lærerne snakker?	☐	☐	☐	☐	☐
Forstyrer du andre elever når de arbeider?	☐	☐	☐	☐	☐
Kommer elevene i din gruppe/klasse for sent til timene?	☐	☐	☐	☐	☐
Blir du forstyrret av at andre elever lager bråk og uro i arbeidsøktene?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Arbeidsmiljø (2)



	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Jeg blir ofte forstyrret av andre elever når jeg arbeider på skolen.	☐	☐	☐	☐	☐
Det er god arbeidsro i timene.	☐	☐	☐	☐	☐
Elevene er stille og hører etter når læreren snakker.	☐	☐	☐	☐	☐

	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Får du god hjelp og støtte av læreren hvis det er noe du ikke greier på egen hånd?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Arbeidsmiljø (3)

Med mobbing mener vi gjentatt negativ eller "ondsinnnet" 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.

	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken
Er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?	☐	☐	☐	☐	☐

Blir du mobbet av...	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken
elever i gruppa/klassen?	☐	☐	☐	☐	☐
andre elever på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐
en eller flere lærere?	☐	☐	☐	☐	☐
andre voksne på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐

	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken
Har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært ofte eller alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Pleier elevene å si fra til lærerne hvis noen blir mobbet?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Arbeidsmiljø (4)

Spørsmålet handler om hva som har skjedd på skolen de siste månedene.

Hvor ofte har du opplevd at noen av disse personene har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av deg?	Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt
Elever i gruppen/klassen	☐	☐	☐	☐	☐
Andre elever på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
En eller flere lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Andre voksne på skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Ukjent person	☐	☐	☐	☐	☐

Spørsmålet handler om hva som har skjedd på skolen de siste månedene.

Hvor ofte har du opplevd at noen av disse personene har brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av deg?	Flere ganger i uken	Omtrent 1 gang i uken	2 eller 3 ganger i måneden	En sjelden gang	Ikke i det hele tatt
Hvor ofte har du brukt Internett, mobil eller e-post for å sende og spre ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?	☐	☐	☐	☐	☐

Spørsmålet handler om hva som har skjedd på skolen de siste månedene.

Hvorfor har du sendt og spredd ondsinnede meldinger om eller bilder av andre elever?

☐ Fordi jeg ville såre

☐ Det var bare for å tulle

☐ Vet ikke

☐ Jeg har ikke sendt og spredd ondsinnede meldinger om og bilder av andre elever

<< Tilbake

Neste >>

Arbeidsmiljø (5)

Er du fornøyd med følgende forhold på skolen?	Svært fornøyd	Fornøyd	Ganske fornøyd	Litt fornøyd	Ikke særlig fornøyd
Luften i klasserommene	☐	☐	☐	☐	☐
Temperaturen i klasserommene	☐	☐	☐	☐	☐
Klasserommene ellers	☐	☐	☐	☐	☐
Lærebøker og utstyr	☐	☐	☐	☐	☐
Skolebibliotek	☐	☐	☐	☐	☐
Toaletter	☐	☐	☐	☐	☐
Garderobe og dusj	☐	☐	☐	☐	☐
Skolebygget	☐	☐	☐	☐	☐
Renhold/vasking	☐	☐	☐	☐	☐
Uteområdet elevene kan bruke i friminuttene	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Arbeidsmiljø (6)



Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering på skolen på grunn av...	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken
kjønn?	☐	☐	☐	☐	☐
funksjonshemming?	☐	☐	☐	☐	☐
nasjonalitet?	☐	☐	☐	☐	☐
religion eller livssyn?	☐	☐	☐	☐	☐
seksuell orientering?	☐	☐	☐	☐	☐

Er du blitt utsatt for urettferdig behandling/diskriminering av...	Ikke i det hele tatt	En sjelden gang	2 eller 3 ganger i måneden	Omtrent 1 gang i uken	Flere ganger i uken
elever i gruppa/klassen?	☐	☐	☐	☐	☐
andre elever på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐
en eller flere lærere?	☐	☐	☐	☐	☐
andre voksne på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T14 - Arbeidsmiljø



	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Lærerne på denne skolen har de samme reglene for elevenes oppførsel.	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerne på denne skolen reagerer på samme måte hvis elevene bryter reglene.	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T15 - Arbeidsmiljø



	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
I skoletimene tør jeg å si hva jeg mener.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg tør å spørre lærer om hjelp når det er noe jeg ikke forstår.	☐	☐	☐	☐	☐
I timene later jeg som om jeg forstår mer enn jeg egentlig gjør.	☐	☐	☐	☐	☐

	Helt enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Helt uenig
I klassen min synes vi det er fint å være flinke på skolen.	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T16 - Arbeidsmiljø



(Digitale verktøy er for eksempel datamaskin, nettbrett, interaktive tavler, mobiltelefon, Internett og programvare)

I hvilken grad er du enig i følgende utsagn om bruk av digitale verktøy i opplæringen?	Helt enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Helt uenig
Jeg lærer mer når vi bruker digitale verktøy i opplæringen.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg blir mer motivert for skolearbeid ved å bruke digitale verktøy i undervisningen.	☐	☐	☐	☐	☐
Bruk av digitale verktøy gjør det vanskeligere å konsentrere seg om skolearbeidet.	☐	☐	☐	☐	☐
Andre elevers bruk av digitale verktøy uroer og hindrer læring.	☐	☐	☐	☐	☐

I hvilken grad er du enig i følgende påstander om nettvett (informasjonskompetanse og digital dømmekraft)?	Helt enig	Litt enig	Verken eller	Litt uenig	Helt uenig
Jeg har fått god opplæring i informasjonsinnhenting (hvordan jeg effektivt kan søke opp og finne relevant informasjon).	☐	☐	☐	☐	☐
Skolen har gitt meg god opplæring i kildekritikk (hvordan jeg kan gjøre meg opp en mening om i hvilken grad jeg kan stole på informasjonen som jeg har hentet).	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har fått god opplæring i å bruke kildeliste (hvorfor det er et krav om å vise til opphav, og hvordan slike referanser skal skrives).	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har fått god opplæring i å bruke sitater.	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg har fått god opplæring i nettvett på skolen (faren ved å gi fra seg personlig informasjon, og hvordan vise respekt for hverandre på nett).	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg praktiserer godt nettvett.	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Elevmedvirkning



I hvor mange fag får du være med på å...	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
lage arbeidsplaner (ukeplan, periodeplan, årsplan) i fagene?	☐	☐	☐	☐	☐
velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?	☐	☐	☐	☐	☐
velge arbeidsmåter i fagene?	☐	☐	☐	☐	☐

	I alle eller de fleste fag	I mange fag	I noen fag	I svært få fag	Ikke i noen fag
Har lærerne forklart hvordan elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	☐	☐	☐	☐	☐
Oppmuntrer lærerne til at elevene kan være med på å bestemme hvordan dere skal arbeide med fagene?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

T17 - Elevmedvirkning



	I svært stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Ikke i det hele tatt
Oppmuntrer lærerne til at elevene kan delta i elevrådsarbeid og annet arbeid som tillitsvalgt?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Neste >>

Elevmedvirkning (2)

	Svært godt	Godt	Litt godt	Dårlig	Svært dårlig	Vet ikke
Hvor godt arbeid synes du elevrådet gjør på skolen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

	Svært ofte eller alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Aldri
Hører skolen på elevenes forslag?	☐	☐	☐	☐	☐

<< Tilbake

Fullfør

ISBN 978-82-7570-292-8 (trykk)
ISBN: 978-82-7570-293-5 (web)

Dragvoll Allé 38B,
7491 Trondheim

Tel: 73 59 63 00
Web: www.samforsk.no

 **NTNU**
Samfunnsforskning AS