

SOM ELEVENE SER DET

Analyse av den nasjonale undersøkelsen

"Elevinspektørene" i 2005

Revidert utgave

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

Oxford Research

Einar M. Skaalvik

Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet

Oxford Research

Kristiansand

Januar 2006

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

Se www.oxford.no for mer informasjon om selskapet.

Forord

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

Oxford Research har sammen med professor Einar M. Skaalvik ved Pedagogisk Institutt, NTNU, gjennomført denne analysen av resultatene fra Elevinspektørene våren 2005. Analysen er basert på svarene fra elever fra 5. trinn til videregående kurs II i den videregående opplæringen.

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

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

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

Kristiansand, januar 2006



Harald Furre

Oxford Research AS

Leserveiledning

Denne rapporten inneholder en mengde informasjon og data. I sammendrags- og oppsummeringskapittelet (kapittel 6) har vi forsøkt å lage en syntese av funnene i rapporten. Denne delen kan således leses selvstendig. For lesere som vil gå mer detaljert inn i rapporten, anbefaler vi også at innledningskapittelet og kapittelet om data-materialet leses.

Revideringen av rapporten er gjort som følge av at svaralternativene på 3 spørsmål var i feil rekkefølge. Dette gjelder spørsmålene:

- Kommer lærerne presis til timene/ arbeidsøktene?
- Kan lærerne starte undervisningen med en gang uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?
- Følger du med og hører etter når læreren snakker?

Dette er nå rettet opp.

Ved revideringen ble i tillegg enkelte mindre feil funnet. Disse feilene er også rettet opp. Det henstilles derfor til å benytte denne reviderte utgaven.

I innledningskapittelet blir hensikten med og gjennomføring av Elevinspektørene gjennomgått og en stikkordsmessig oppsummering av noen av de viktigste funnene gjengitt. I kapittel 2 gis en presentasjon av datamaterialet, mens kapittel 3 er en gjennomgang av den teoretiske tilnærmingen til temaet. Kapittel 4 viser resultatene av enkeltspørsmålene i Elevinspektørene. Denne delen vil egne seg godt til å slå opp i for å se svarene på enkeltspørsmål som er av interesse for leseren. Her er også eventuelle sammenhenger med relevante bakgrunnsvariabler og endringer fra forrige undersøkelse kommentert. I kapittel 5 har vi benyttet ulike statistiske mål for å analysere sammenhenger mellom spørsmålene.

For å få et innblikk i hovedfunnene i rapporten, anbefaler vi å lese "Innledning" og "De viktigste budskapene fra Elevinspektørene". Ved også å lese "Resultater" og "Analyser av sammenhenger" får man en dypere forståelse av Elevinspektørene. For dem som i tillegg ønsker å få et innblikk i fremgangsmåte og teoretisk utgangspunkt for analysene, anbefales det å lese "Om datamaterialet" og "Et motivasjonsteoretisk utgangspunkt".

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

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

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

Innhold

Kapittel 1. Innledning	9
1.1 Hensikten med Elevinspektørene.....	10
1.2 Gjennomføringen av Elevinspektørene.....	10
1.3 I korte trekk - hva forteller Elevinspektørene?.....	11
Kapittel 2. Om datamaterialet.....	13
2.1 Svar pr.trinn	13
2.2 Svar pr. studieretning.....	15
2.3 Svar pr. fylke	17
2.4 Svar pr. kjønn	18
2.5 Fletting og kopling.....	19
2.6 Kopling av ekstra variabler.....	20
2.7 Vekting av svarene	21
2.8 Vurdering av datamaterialet.....	22
2.9 Analyser av sammenhenger	23
Kapittel 3. Et motivasjonsteoretisk utgangspunkt	25
3.1 Teori om indre motivasjon og selvbestemmelse	25
3.2 Teori om målorientering.....	27
3.3 En teoretisk modell.....	28
Kapittel 4. Resultater.....	30
4.1 Elevenes vurdering av skolen og skolemiljøet	30
4.1.1 Bruk av arbeidsformer	30
4.1.2 Bruk av vurderingsformer	36
4.1.3 Elevmedvirkning.....	40
4.1.3.1 Elevmedvirkning i faglig arbeid.....	42
4.1.3.2 Elevmedvirkning på skolenivå.....	44
4.1.4 Tilpassing av undervisning	47
4.1.5 Arbeidsmiljø, ro og orden	50
4.1.6 Vurdering av lærerne	52
4.1.7 Kontakt mellom lærer og elev.....	56
4.1.8 Kjenner elevene målene for arbeidet?.....	59
4.1.9 Mobbing på skolen	62
4.1.10 Vurdering av fysiske forhold ved skolemiljøet.....	64

4.2	Elevenes vurdering av sin egen situasjon i skolen	67
4.2.1	Motivasjon	67
4.2.2	Sosial trivsel og sosial selvoppfatning.....	74
4.2.3	Mobbing og diskriminering.....	78
4.2.4	Generell tilfredshet med skolen.....	84
4.3	Elevenes vurdering av sin egen arbeidsinnsats og læring.....	86
4.3.1	Egenvurdering av sosial atferd	86
4.3.2	Læringsstrategier	88
4.3.3	Oppfatning av egen læring	91
4.3.4	Oppfatning av egne karakterer	92
4.3.5	Egenvurdering av arbeidsinnsats.....	94
4.4	Selvrapporterte karakterer forrige termin.....	95
4.5	Varierer elevenes vurderinger med studieretning på videregående skole?97	
4.5.1	Hvor finner vi forskjeller i vurderingen?.....	97
4.5.2	Arbeidsmåter	98
4.5.3	Vurderingsformer	101
4.5.4	Kontakt med lærer.....	103
4.5.5	Karakterer	106
Kapittel 5. Analyser av sammenhenger		108
5.1	Bygging av indekser eller skalaer	108
5.1.1	Testing av indre konsistens	112
5.1.2	Faktoranalyser	113
5.1.3	Indekser og korrelasjon mellom indeksene	115
5.2	Variasjon i indeksene.....	118
5.2.1	Variasjon i forhold til klassetrinn	118
5.2.2	Variasjon i forhold til fylke.....	119
5.2.3	Variasjon i forhold til skolestørrelse, gruppestørrelse og lærertetthet.....	120
5.3	Regresjonsanalyser.....	121
5.3.1	Mobbing.....	121
5.3.2	Sosial inkludering.....	123
5.3.3	Innsats og interesse	125
5.3.4	Trivsel på skolen.....	127
5.3.5	Generell tilfredshet med skolen sin	129
5.3.6	Oppsummering av regresjonsanalysene	130
5.4	Stianalyse	131

Kapittel 6. De viktigste budskapene fra Elevinspektørene	137
6.1 Vurdering av skolemiljøet	137
6.1.1 Arbeidsformer	137
6.1.2 Vurderingsformer	138
6.1.3 Elevmedvirkning.....	138
6.1.4 Tilpassing av undervisningen	139
6.1.5 Arbeidsmiljø, ro og orden	140
6.1.6 Vurdering av lærerne	140
6.1.7 Kontakt med lærerne.....	141
6.1.8 Elevens kjennskap til målene med det faglige arbeidet	142
6.1.9 Skolens arbeid mot mobbing	142
6.1.10 Elevenes vurdering av fysiske forhold ved skolen.....	143
6.2 Elevenes vurdering av sin egen situasjon i skolen.....	144
6.2.1 Motivasjon.....	144
6.2.2. Trivsel og sosial inkludering	145
6.2.3. Mobbing og diskriminering	145
6.2.4. Læringsstrategier.....	146
6.2.5 Oppfatning av egen læring og av karakterer	146
6.3 Noen forskjeller mellom klassetrinnene	147
6.4 Endringer fra 2004.....	148
6.5 Tilpasset undervisning – et nøkkelbegrep	149
6.6 Trivsel fremmer motivasjon og innsats	150
Referanser	152

Kapittel 1. Innledning

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

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

Å besvare spørsmålene i Elevinspektørene er kun obligatorisk for elever i 7. trinn, 10. trinn og elever i grunnkurs på videregående skole. Videre er ikke spørreskjemaet laget for elever på 3. og 4. trinn. Vi har i denne rapporten forholdt oss til svarene fra elever i 5. trinn til og med elever i videregående kurs II (VKII) i den videregående skolen. Dette er gjort for å få en helhetlig analyse av spørsmålene. I rapporten betegnes svarene fra dem på 5. til og med 7. trinn som mellomtrinnet (MT), mens svarene fra trinnene over er omtalt som ungdomstrinnet og videregående skole (UT/VGS).

Skolene har selv hatt mulighet til å lage egne spørsmål. Disse er ikke analysert i denne rapporten, da antall svar i de fleste tilfeller er svært beskjedent og i stor grad kun knytter seg til en enkelt skole.

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

I dette innledningskapitlet blir hensikten med og gjennomføring av Elevinspektørene gjennomgått og en stikkordsmessig oppsummering av noen av de viktigste funnene gjennnitt. I kapittel 2 gis en presentasjon av datamaterialet, mens kapittel 3 er en gjennomgang av den teoretiske tilnærmingen til temaet. Kapittel 4 viser resultatene av enkeltspørsmålene i Elevinspektørene. Denne delen vil egne seg godt til å slå opp i for å se svarene på enkeltspørsmål som er av interesse for leseren. Her er også eventuelle sammenhenger med relevante bakgrunnsvariabler og endringer fra forrige undersøkelse kommentert. I kapittel 5 har vi benyttet ulike statistiske mål for å analysere sammenhenger mellom spørsmålene. Det avsluttende kapitlet, kapittel 6, er en oppsummering av hovedfunnene.

I tillegg til denne rapporten er det utarbeidet et eget tabellvedlegg hvor fordelingen av alle svar pr. trinn er presentert.

1.1 Hensikten med Elevinspektørene

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

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

Utgangspunktet for Elevinspektørene er altså forståelsen av at elevenes skole- og læringsmiljø påvirker kvaliteten på opplæringen. Hensikten med Elevinspektørene er dermed at elevene skal kunne påvirke sin opplæring på skolen gjennom å si sin mening om forhold som er viktige for å lære og for å trives.

Gjennom Elevinspektørene har myndighetene skaffet seg et redskap for å:

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

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

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

1.2 Gjennomføringen av Elevinspektørene

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

Den obligatoriske gjennomføringen av Elevinspektørene er forankret i § 2-3 i forskriften til opplæringsloven og § 5 i forskrift til friskoleloven:

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

Den obligatoriske delen av Elevinspektørene gjennomføres i perioden 15. januar og 1. mai. På høsten åpnes det også for frivillig deltakelse i Elevinspektørene. Skolen gjennomfører undersøkelsen ved at hver elev får oppgitt et brukernavn som de bru-

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

ker for å logge seg på spørreskjemaet. Når eleven har fylt ut hele skjemaet blir brukernavnet "slettet" og det vil ikke være mulig å finne tilbake til avsenderen. Selve undersøkelsen og veiledning til gjennomføringen ligger tilgjengelig på nettstedet www.udir.no/undersokelser.

1.3 I korte trekk - hva forteller Elevinspektørene?

Nedenfor er noen av hovedfunnene i analysen stikkordsmessig presentert. For nærmere utdyping se kapittel 6.

- Det store flertallet av elever trives godt på skolen og er fornøyd med skolen sin.
- Den sosiale trivselen er større enn trivselen med det faglige arbeidet.
- Lærerne blir overveiende positivt vurdert når det gjelder å ta elevene på alvor og behandle elevene med høflighet og respekt..
- Arbeidsmåtene i grunnskolen er mer varierte enn i videregående.
- Elevene i grunnskolen er noe mer tilfreds med arbeidsmåtene enn elever i videregående skole.
- Faglig medbestemmelse og demokrati gjennom elevråd har ikke særlig betydning for elevenes opplevelse av skolen.
- Tilpasset opplæring er et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolen. Graden av tilpassing av opplæringen til elevenes forutsetninger er positivt relatert til elevenes trivsel, interesse, innsats, tilfredshet med skolen og følelse av å være sosiale inkludert.
- Ca. 1/3 av elevene føler at undervisningen i liten grad er tilpasset deres nivå.
- Eldre elever opplever undervisningen som mindre tilpasset egne forutsetninger enn yngre elever.
- Elevene har liten kjennskap til målene i de ulike fagene.
- Under halvparten av elevene bekrefter at elevene er med på å sette egne læringsmål for det faglige arbeidet.
- Bare et fåtall elever deltar sammen med lærerne i vurdering av eget arbeid.
- Trivsel med det faglige arbeidet er positivt relatert til innsats og lærelyst.
- Omkring hver tredje elev i ungdomsskolen og i videregående skole føler at de ikke får den støtte og hjelp som de trenger.
- Mye mobbing finner sted uten at medelevene reagerer og uten at lærerne kjenner til det eller gjør noe med det.
- 8 % av elevene hevder å ha blitt mobbet flere ganger i måneden eller oftere, mens 4,5 % opplever å bli mobbet hver uke. Sammenlignet med tidligere undersøkelser og med Elevinspektørene fra 2004, vitner disse resultatene om liten endring.
- Noen få elever opplever å ikke ha noen venner på skolen. Elever som blir mobbet og de elevene som har de svakeste karakterene er sterkt overrepresentert i denne gruppen.
- Elevene rapporterer en urovekkende mangel på ro og orden på skolen.
- 80 % av elevene på ungdomstrinnet og videregående skole sier at det ofte eller noen ganger er slik at elevene ikke hører etter når læreren snakker. Samtidig sier 80 % av elevene i alle elevgruppene at de selv ofte eller alltid følger med i timene.

- Mange elever er misfornøyd med de sanitære forholdene på skolen (uttrykt som toalett og dusj på mellomtrinnet) og luftkvaliteten ved skolen. Mest fornøyd er elevene med skolegården, renholdet, skolebiblioteket og lærebøker, materiell og utstyr.

Kapittel 2. Om datamaterialet

Som tidligere nevnt, ble Elevinspektørene gjort obligatorisk for 7. og 10. trinn i grunnskolen og for elever på grunnkurs i videregående skole skoleåret 2003/2004. For de øvrige trinnene er undersøkelsen frivillig.

Det foreligger totalt 236 438 svar fra Elevinspektørene våren 2005. 140 038 av disse er svar fra elever i de trinnene som er obligatoriske. I 2004 var det svar fra 163 229 elever i disse trinnene.

I 2005 er 46 191 svar fra elever i 7. trinn, 43 216 svar fra elever i 10. trinn og 50 631 svar fra grunnkurselever i videregående skole. I analysen fra våren 2004 var antall svar noe høyere fra elever i 7. og i 10. trinn, men omlag det samme fra elever på grunnkurs i videregående skole. Som ved forrige undersøkelse er antall svar så høyt at representativiteten er god, spesielt innen de obligatoriske trinnene. For å vurdere utvalgets representativitet har vi sammenholdt fordelingen av svarene på noen sentrale variabler med registerdata.

2.1 Svar pr. trinn

Nedenfor har vi satt opp antall svar fordelt pr. trinn sammen med antall elever pr. trinn pr. 1.10.2004.

Trinn	Populasjon 1.10.2004*	Utvalg
5. trinn	61 445	8 148
6. trinn	61 229	10 251
7. trinn	62 308	46 191
8. trinn	62 682	18 041
9. trinn	62 250	16 210
10. trinn	60 879	43 216
Grunnkurs	70 954	50 631
Videregående kurs I	57 856	27 023
Videregående kurs II	44 642	16 074
Totalt	668 501	236 437**

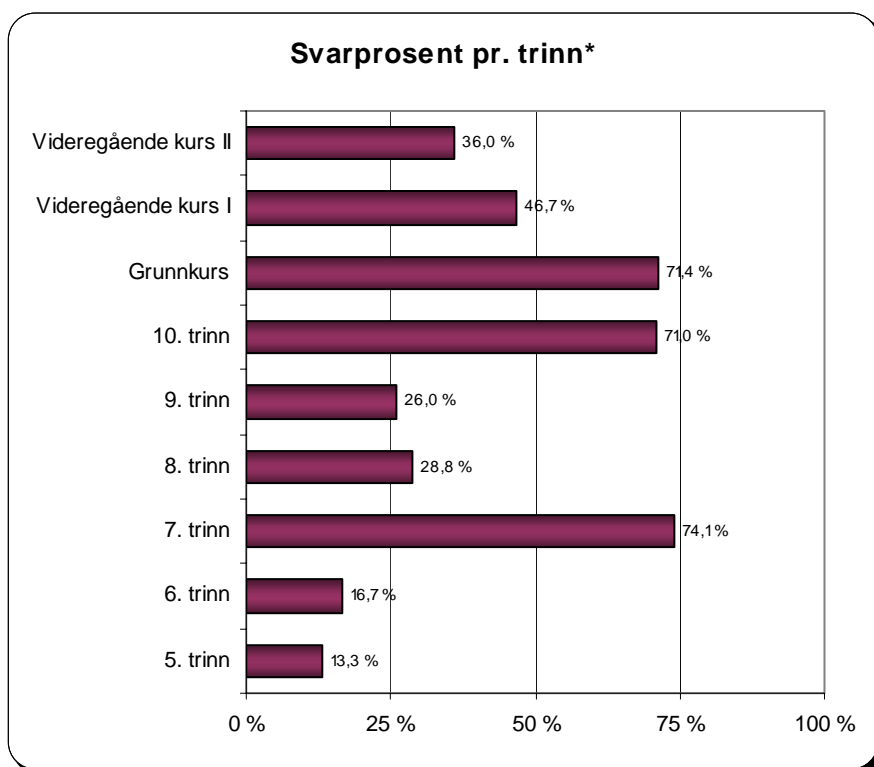
* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB og er rapportert 1. 10. 2004

** Et svar er ikke knyttet til trinn.

Totalt sett har 35,4% av elevene i den norske skolen besvart spørreskjema. Naturlig nok er svarprosenten størst innen de trinn som er obligatoriske. Svarprosenten knyttet til disse trinnene er i overkant av 70%. I tillegg deltok et lite utvalg elever på 3. og 4. trinn, henholdsvis 296 og 356 elever. På bakgrunn av at spørreskjemaet ikke er laget for disse elevene, har vi ikke tatt hensyn til denne gruppen i analysene.

I Figur 1 er svarprosenten pr. trinn illustrert.

Figur 1: Svarprosent pr. trinn.



* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB og er rapportert 1. 10. 2004

På grunn av denne ulike svarprosenten, fordeler svarene seg ulikt mellom trinnene for populasjonen og for utvalget.

Trinn	Andel populasjon	Andel utvalg	Differanse
5. trinn	9,2 %	3,4 %	-5,7 %
6. trinn	9,2 %	4,3 %	-4,8 %
7. trinn	9,3 %	19,5 %	10,2 %
8. trinn	9,4 %	7,6 %	-1,7 %
9. trinn	9,3 %	6,9 %	-2,5 %
10. trinn	9,1 %	18,3 %	9,2 %
Grunnkurs	10,6 %	21,4 %	10,8 %
Videregående kurs I	8,7 %	11,4 %	2,8 %
Videregående kurs II	6,7 %	6,8 %	0,1 %
Totalt	100,0 %	100,0 %	0,0 %

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

2.2 Svar pr. studieretning

I dag har man 15 ulike studieretninger i den videregående skolen. Tall hentet fra Statistisk Sentralbyrå viser at det var om lag 174 000 elever i den videregående skolen i 2004. Nyere tall har ikke vært mulig å skaffe til veie. Elevene fordelte seg på studieretningene som illustrert i Tabell 3.

	Totalt	Prosent
Allmenne, økonomiske og administrative fag	76599	44,0 %
Byggfag	7403	4,3 %
Elektrofag	9214	5,3 %
Formgivingsfag	12901	7,4 %
Helse- og sosialfag	17889	10,3 %
Hotell- og næringsmiddelfag	6853	3,9 %
Idrettsfag	7971	4,6 %
Kjemi- og prosessfag	851	0,5 %
Medier og kommunikasjon	4572	2,6 %
Mekaniske fag	12233	7,0 %
Musikk, dans og drama	5479	3,1 %
Naturbruk	4111	2,4 %
Salg og service	4978	2,9 %
Tekniske byggfag	2284	1,3 %
Trearbeidsfag	611	0,4 %
Totalt	173949	100,0 %

Kilde: SSB Tabell: 05430: Elever i videregående opplæring, etter kurstrinn og studieretning. Foreløpige tall fra 1.10.2004

I datamaterialet fra Elevinspektørene har vi våren 2005 om lag 94 000 svar fra elever i videregående skole. Ser man på fordelingen av disse opp mot fordelingen i populasjonen, ser man at det er tilnærmet sammenfall.

Tabell 4: Elever i populasjon og utvalg etter studieretning					
	Populasjon 2004		Utvalg 2005		Differanse
	Totalt	Prosent	Totalt	Prosent	
Allmenne, økonomiske og administrative fag	76599	44,0 %	38531	41,1 %	2,9 %
Byggfag	7403	4,3 %	4416	4,7 %	-0,5 %
Elektrofag	9214	5,3 %	6201	6,6 %	-1,3 %
Formgivingsfag	12901	7,4 %	7701	8,2 %	-0,8 %
Helse- og sosialfag	17889	10,3 %	8852	9,4 %	0,8 %
Hotell- og næringsmiddelfag	6853	3,9 %	3981	4,2 %	-0,3 %
Idrettsfag	7971	4,6 %	4390	4,7 %	-0,1 %
Kjemi- og prosessfag	851	0,5 %	527	0,6 %	-0,1 %
Medier og kommunikasjon	4572	2,6 %	2521	2,7 %	-0,1 %
Mekaniske fag	12233	7,0 %	7316	7,8 %	-0,8 %
Musikk, dans og drama	5479	3,1 %	2908	3,1 %	0,0 %
Naturbruk	4111	2,4 %	1923	2,1 %	0,3 %
Salg og service	4978	2,9 %	2838	3,0 %	-0,2 %
Tekniske byggfag	2284	1,3 %	1387	1,5 %	-0,2 %
Trearbeidsfag	611	0,4 %	236	0,3 %	0,1 %
Sum	173949	100,0 %	93728	100,0 %	0,0 %

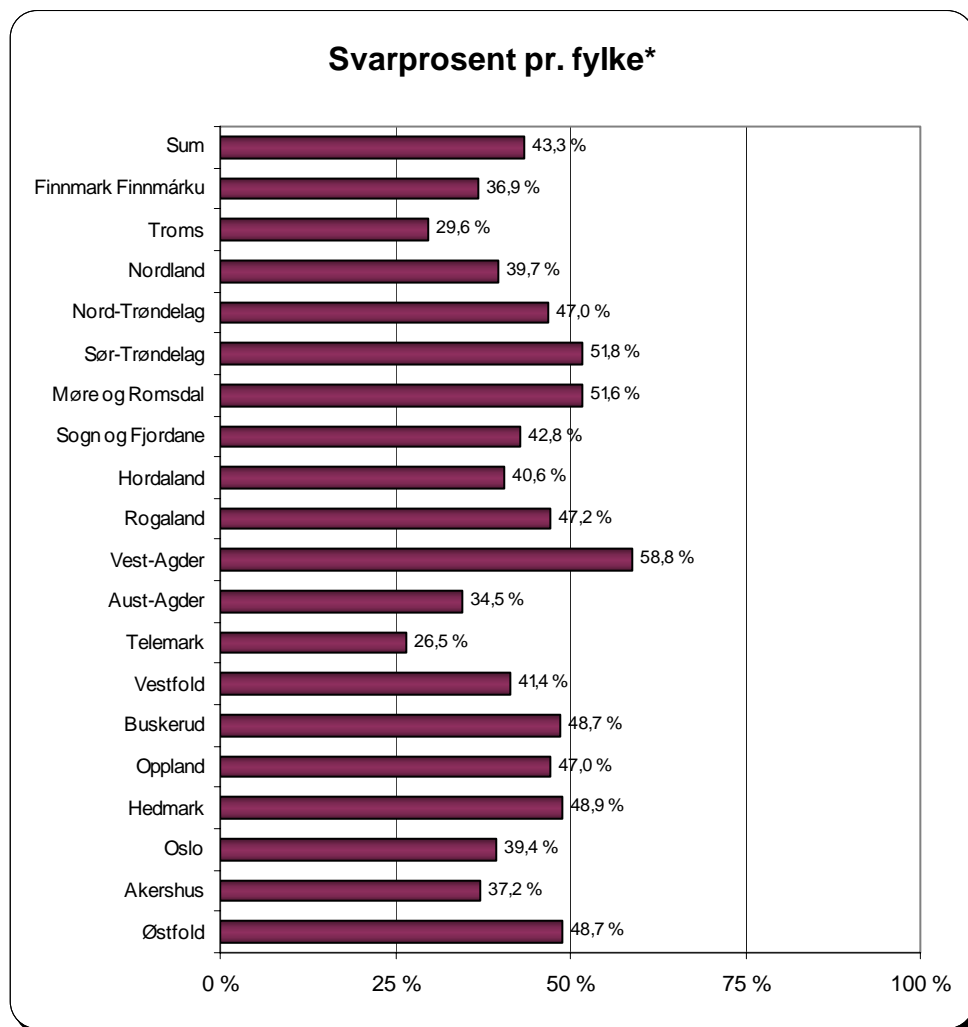
Kilde: Kilde: SSB Tabell: 05430: Elever i videregående opplæring, etter kurstrinn og studieretning. Foreløpige tall fra 1.10.2004 og Oxford Research AS

Den største prosentmessige differansen finner vi når det gjelder studieretningen med flest elever: Allmenne, økonomiske og administrative fag. Andelen svar her er i underkant av 3 prosentpoeng lavere enn andelen er i populasjonen. Samme tendens så vi også i 2004. Også da var det en marginal underrepresentasjon av elever fra denne studieretningen. Skjevheten er så liten at det ikke er tatt spesielt hensyn til denne ved analyse av dataene.

2.3 Svar pr. fylke

I det videre blir antall svar fra elevene på mellomtrinnet samt ungdomstrinnet/videregående skole presentert pr. fylke. Antall svar pr. fylke varierer stort. Likevel er antallet svar høyt innen alle fylkene. I Finnmark er det færrest med omlag 3 500 svar, mens det i Rogaland er flest med omlag 24 000 svar. Svarprosenten pr fylke varierer også mye, slik det fremgår av Figur 2, fra 26,5% i Telemark til 58,8% i Vest-Agder.

Figur 2: Svarprosent pr. fylke



* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB og er rapportert 1. 10. 20004

I Tabell 5 har vi fordelt svarene pr. fylke. På tross av en relativt stor forskjell i svarprosent er det ikke stor forskjell mellom andelen elever i hvert fylke og andel svar fra hver fylke. Den største forskjellen knytter seg til Akershus der andel elever er noe høyere enn andel svar i Elevinspektorene. Prosentdifferansen er på 1,6%.

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

* Tallene for populasjonen er hentet fra SSB og er rapportert 1. 10. 2004

2.4 Svar pr. kjønn

I 2004 var fordelingen mellom jenter og gutter tilnærmet identisk med 50,2 % gutter og 49,8% jenter. Dette var fordelingen på de trinnene som er obligatoriske. Vi skal her se nærmere på fordelingen av jenter og gutter pr. trinn.

Som det fremgår av Tabell 6 er det i 2005 svært små forskjeller mellom andel gutter og andel jenter som har besvart Elevinspektørene. Svarene fra 5. trinn til og med Videregående kurs I fordeler seg tilnærmet 50/50 mellom gutter og jenter, med en marginal overvekt av jenter.

Tabell 6: Svar pr. kjønn		
Trinn	Gutter	Jenter
5. trinn	50,1 %	49,9 %
6. trinn	50,9 %	49,1 %
7. trinn	51,2 %	48,8 %
8. trinn	50,2 %	49,8 %
9. trinn	50,1 %	49,9 %
10. trinn	49,8 %	50,2 %
GK	50,4 %	49,6 %
VKI	50,0 %	50,0 %
VKII	41,9 %	58,1 %
Totalt	49,8 %	50,2 %

Denne jevne fordelingen ser vi stort sett på alle trinn foruten VKII, der andelen jenter er klart høyere enn andelen gutter. Det viser seg da også at den faktiske fordelingen er tilnærmet lik. I 2004 var det 41,1 % gutter i VKII og 58,9 % jenter².

Når det gjelder de andre trinnene er fordelingen svært lik den faktiske fordelingen mellom kjønn i skolen.

2.5 Fletting og kopling

Som nevnt, ble elevene i trinnene fra 8. til VKII stilt flere spørsmål enn elevene i de lavere trinnene. I tillegg er enkelte spørsmål noe ulikt formulert. Dermed er det to forskjellige datafiler som ligger til grunn for analysen av Elevinspektørene.

På bakgrunn av at oppdragsgiver har bedt om en helhetlig analyse, har vi funnet det hensiktsmessig å kople sammen disse filene slik at likelydende spørsmål kan analyseres under ett. Dette er gjort ved å ta utgangspunkt i filen med flest spørsmål, for så å gjennomgå den andre filen for å avgjøre hvilke spørsmål som er identiske med dem man finner i førstnevnte fil. Ved sammenflettingen av filene er det lagt en nokså streng tilnærming til grunn. For det første må selvfølgelig svaralternativene være de samme i begge filene. For det andre bør spørsmålsstillingen være tilnærmet den samme. Dette har medført at det kun er følgende svar som er slått sammen:

Tabell 7: Spørsmål som både lavere og høyere trinn har fått, hvor svarene er slått sammen
V4- Har du lærere som gir deg lyst til å lære?
V5- Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste i på skolen?
V11- Har du venner på skolen?
V14- Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen de siste månedene?
V15- Blir du mobbet av medelever i klassen/på klassetrinnet?
v16- Blir du mobbet av andre elever på skolen?
v17- Blir du mobbet av en eller flere lærere?
v18- Blir du mobbet av andre voksne på skolen?
V19- Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?
V20- Er det vanlig å si fra hvis noen blir mobbet?
V21- Passer lærerne på at elevene ikke blir mobbet?
V22- Får du være med på å lage arbeidsplaner?
V23- Får du være med på å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene?
V24- Får du være med på å bestemme hvordan du skal arbeide med fagene?
V40- Får du hjelp med skolearbeidet hjemme når du trenger det?
V50- Kommer lærerne presis til timene/ arbeidsøktene?
V51- Kan lærerne starte undervisningen med en gang uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?
V52- Kommer elevene i din klasse/basisgruppe for sent til timene?
V53- Forstyrrer du andre elever når de arbeider?
V54- Følger du med og hører etter når læreren snakker?
V56- Kjønn

² SSB Tabell: 05194: Elever i videregående opplæring, etter kurstrinn og kjønn. Foreløpige tall 1.10.2004

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

De spørsmålene som ikke er slått sammen ligger i samme datafil, men naturlig nok kun med svar fra de trinn som hadde fått spørsmålet.

Til tross for at forutsetningene for fletting ikke oppfylles, kan spørsmål i de ulike elevgruppene likevel gi informasjon om samme tema. Der dette er tilfelle, inkluderes spørsmålene for begge elevgruppene i analysene, og spørsmålet som gjelder for mellomtrinnet merkes med *.

2.6 Kopling av ekstra variabler

I tillegg til de spørsmålene som er stilt elevene gjennom Elevinspektørene, foreligger det en rekke data tilknyttet skoler i Skoleporten.no. De fleste av disse variablene er på skole- eller kommunenivå. Dermed tilsløres variasjonen mellom elevene innen den enkelte skole eller kommune. Data er derfor vanskelig å kople til den enkelte elevs svar. Etter en nøye vurdering av disse forholdene har vi koplet enkelte bakgrunnsvariabler til resultatene fra Elevinspektørene. Disse er alle knyttet til skolen eleven går på og er illustrert i Tabell 8. Gjennomsnittet for hver variabel også er presentert.

Variabel	Gjennomsnitt
Antall elever i / på skolen	360
Antall elever pr. årsverk assistent	372
Antall elever pr. årsverk undervisning	12
Antall elever pr. årsverk totalt	11
Gruppestørrelse 1- 7. trinn	11
Gruppestørrelse 8-10. trinn	12
Antall elever pr. pc	27

Kun ”Antall elever i/på skolen” er knyttet til både grunnskolen og videregående skole. For øvrig er tallene kun knyttet til svarene til elever fra grunnskolen. Data på gruppestørrelse er kun knyttet til svarene til elever som er innefor de trinn variabelen omhandler.

Elevinspektørene gir grunnlag for å undersøke hvordan elevers trivsel, mobbing i skolen samt det mer generelle skolemiljøet kan ses i sammenheng med ulike bakenforliggende forhold. I denne rapporten belyses slike sammenhenger. I tillegg har data fra Skoleporten.no åpnet for å inkludere andre interessante bakgrunnsvariabler, hvilket gir et ytterligere grunnlag for å kunne kartlegge elevers skolehverdag. Nedenfor følger en presentasjon av de ulike bakgrunnsvariablene som er brukt i denne rapporten, samt en beskrivelse av hvordan variablene er målt der dette er nødvendig.

- **Grunnskole versus videregående**
- **Kjønn**
- **Studieretning**

Variabelen er delt inn i to grupper: Studieforbereidende og yrkesfaglig studieretning. Allmenne/økonomiske/administrative fag, musikk/dans/drama samt idrettsfag regnes som studieforbereidende fag, mens de 12 øvrige regnes som yrkesfaglige.

- **Klassetrinn innenfor skoleslag**
- Variabelen er delt inn i tre hovedgrupper: 1) Barnetrinnet (5.-7.trinn) 2) Ungdomstrinnet (8.-10.trinn) 3) Videregående skole (GK –VKII). Sammenlikningene tar utgangspunkt i laveste og høyeste trinn på tvers av skoleslag (5. trinn/8.trinn og VKII), samt høyeste og laveste trinn innefor hvert skoleslag.
- **Skolestørrelse**
Beregnes ut i fra antall elever på skolen. Basert på kvartilberegning er variabelen delt inn i fire kategorier; 1)Flere enn 516 2)365-516 3)257-365 4)1-256
- **Antall elever per assistentsårsverk**
Variabelen består av fire kategorier: 1)11-25 2)26-50 3)51-75 4)Mer enn 75.
- **Antall elever per undervisningsårsverk**
Variabelen består av fire kategorier: 1)3-11 2)12 3)13-14 5)Mer enn 14
- **Antall elever per totalt årsverk**
Variabelen består av fire kategorier: 1)3-10 2)11 3)12-13 4)Mer enn 13
- **Antall elever per PC**
Variabelen består av fire kategorier: 1)1-5 2)6-7 3)8-9 4)Flere enn 9
- **Gruppestørrelse 1.-7. trinn**
- **Gruppestørrelse 8.-10.trinn**

2.7 Vekting av svarene

Som vi så i kapittel 2.1 er ikke hvert trinn representert i samme grad i Elevinspektørene som i skolen totalt sett. Da vi er bedt om å gjøre en helhetlig analyse av datamaterialet, inkludert de trinnene som ikke er obligatoriske, må vi foreta en veiing av resultatene for å korrigere for disse skjevhetene. Grunnen er at svarene på spørsmålene som er stilt i undersøkelsen trolig er avhengige av hvilke trinn eleven går i. Veiingen vil redusere feilmarginene som skjevheten i svarene innebærer³.

For å beregne vektene for hvert av trinnene, må en kjenne fordelingen mellom trinnene i populasjonen og i utvalget. For hvert av trinnene beregnes det en vekt som tilordnes alle svarene fra elever som tilhører dette trinnet. Når det for eksempel gjelder 5. trinn, ser vi av tabellen under at elevene innen dette trinnet står for 11,3 % av elevene i norsk skole, men bare 3,5 % i utvalget. Dermed blir vekten $11,3/3,5=3,23$. Er vekten over 1 innebærer dette at trinnet er underrepresentert i Elevinspektørene. Er vekten under 1 er trinnet overrepresentert i forhold til norsk skole som helhet. Tilsvarende får 7. trinn, som er overrepresentert i utvalget, vekten 0,58. På denne måten beregnes en vekt for alle trinnene i undersøkelsen.

³ Hellevik, O., "Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap", Oslo: Universitetsforlaget, 1991.s. 331

Tabell 9: Vekting etter trinn					
Trinn	Populasjon*	Fordeling av populasjon	Utvalget	Fordeling av utvalget	Vekt
5.trinn	61461	11,3 %	8148	3,5 %	3,23
6.trinn	61246	11,2 %	10251	4,3 %	2,59
7.trinn	62330	11,4 %	46191	19,6 %	0,58
8.trinn	62696	11,5 %	18041	7,7 %	1,50
9.trinn	62267	11,4 %	16210	6,9 %	1,66
10.trinn	60903	11,2 %	43216	18,3 %	0,61
GK	71191	13,1 %	50631	21,5 %	0,61
VKI	58022	10,6 %	27023	11,5 %	0,93
VKII	44736	8,2 %	16074	6,8 %	1,20
SUM	544852	100,0 %	235785	100,0 %	1,00

** Tallene for populasjonen er hentet fra SSB og er rapportert 1. 10. 2004

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

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

2.8 Vurdering av datamaterialet

Det foreliggende datamaterialet er omfattende, både med hensyn til antall svar og med hensyn til antall spørsmål. Et høyt antall svar bidrar til at feilmarginene i undersøkelsen er lave. I Tabell 10 er feilmarginen pr. trinn illustrert.

Tabell 10: Feilmargin ved 95 % sikkerhet pr trinn	
Trinn	Feilmargin
5. trinn	1,01
6. trinn	0,88
7. trinn	0,23
8. trinn	0,61
9. trinn	0,66
10. trinn	0,25
Grunnkurs	0,23
Videregående kurs I	0,43
Videregående kurs II	0,61
Totalt	0,02

Med over 235 000 svar fra elever mellom 5. trinn og VK II er feilmarginen ved 95% sikkerhet nesten fraværende. Så lenge man ikke har svar fra alle elvene vil det dog alltid være en viss feilmargin. I dette tilfellet er den på omlag 0,02 % ved en hetero-

gen fordeling av svarene på et spørsmål. Størst feilmargin finner vi knyttet til 5. trinn, i og med at antall svar her er noe lavere enn i de andre trinnene. Likevel er feilmarginen lave 1,01%, under samme forhold som nevnt ovenfor. Med bakgrunn i fordelingen av svarene fra Elevinspektørene på trinn, fylke, studieretning og kjønn kan vi gå ut fra at representativiteten i datagrunnlaget er god.

Påliteligheten av de svarene elevene gir kalles reliabilitet. Et langt spørreskjema, som trötter ut de som besvarer det, kan gå på bekostning av reliabiliteten. Det er det tatt hensyn til i Elevinspektørene, ved at spørreskjemaet for 3. til 7. trinn er vesentlig kortere enn for ungdomsskolen og videregående skole. Elever på samme trinn kan imidlertid også ha ulike forutsetninger for å besvare det samme spørreskjema. Muligheten for at enkelte elever ikke evner eller ikke ønsker å besvare spørsmålene oppriktig, må betraktes som en feilkilde i Elevinspektørene og tas med i vurderingen når resultatene tolkes. Det er et generelt problem ved bruk av spørreskjema som alle skal fylle ut. Her ligger det derfor en mulig feilkilde.

Det er to hovedmåter å estimere eller beregne reliabiliteten på. Den ene metoden måler stabilitet i svarene ved å gi de samme elevene det samme spørreskjema en tid etter at de besvarte det første gang (ofte betegnet som "test-retest"). Denne metoden har ikke vært mulig å bruke i dette tilfellet. Den andre hovedmetoden er å stille flere spørsmål om samme begrep eller fenomen. Det gir mulighet til å se om elevenes svar på ulike spørsmål om samme sak gir de samme indikasjonene på deres oppfatninger og meninger. Dette kalles gjerne for testing av "indre konsistens". I noen tilfeller har data gitt mulighet for slik testing, noe som er vist i kapittel 5. Disse testene vitner om rimelig god pålitelighet av svarene.

En stor del av datamaterialet fra Elevinspektørene består av enkeltspørsmål. Det vil si at det er stilt ett enkelt spørsmål om hvert fenomen. I kapittel 4 presenterer vi svarfordelinger på enkeltspørsmål. Reliabiliteten eller påliteligheten av svar på det enkelte spørsmål lar seg i slike tilfelle ikke beregne. Beregningene av indre konsistens i kapittel 5 gir likevel et godt grunnlag for å feste lit til svarene.

2.9 Analyser av sammenhenger

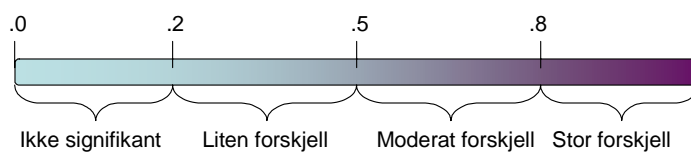
Analysene av sammenhenger vil i denne rapporten gjøres på ulike måter. I kapittel 4 presenterer vi frekvensfordelinger for de enkelte spørsmålene. I den forbindelsen ser vi om det er systematiske forskjeller mellom ulike grupper av elever. Vi har da valgt å sammenligne middelerverdier og bruke "Effect size" som mål på forskjellene (se nedenfor). I kapittel 5 bruker vi korrelasjon, regresjonsanalyse og stianalyse for å se på sammenhenger mellom variabler.

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

store forskjeller eller sammenhenger vi skal betrakte som betydningsfulle eller bagatellmessige.

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

Figur 3: Effect size og grad av forskjell



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

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

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

Kapittel 3. Et motivasjonsteoretisk utgangspunkt

Spørreskjemaet er utviklet for å fange opp mange ulike sider ved elevenes opplevelse av skolen, og er ikke utviklet med bakgrunn i et bestemt teorigrunnlag. Det er derfor heller ikke mulig å basere alle analysene på et bestemt teoretisk grunnlag.

I den empiriske framstillingen av resultatene (se kapittel 4 og 5) strukturerer vi resultatene etter ulike tematiske områder. Vi starter hvert område med en kort innledning som der det er naturlig knytter det tematiske området til relevant teori.

Selv om Elevinspektørene retter søkelyset på ulike områder av elevenes opplevelse av skolen, står ulike perspektiver på motivasjon og trivsel fram som sentrale. Alle vurderingene som elevene gjør av skolemiljøet, handler om forhold som med all sannsynlighet har betydning for elevenes trivsel og motivasjon for skolearbeid. Selv om det ikke ligger et bestemt teorigrunnlag til grunn for spørreskjemaet, og selv om ikke alle resultatene kan analyseres i et bestemt teoretisk perspektiv, har vi valgt et motivasjonsteoretisk utgangspunkt for mange av våre analyser. I dette kapittelet gir vi derfor en redegjørelse for noen motivasjonsperspektiver som har vært sentrale for oss i arbeidet med dataene.

3.1 Teori om indre motivasjon og selvbestemmelse

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon (Stipek, 2002). Deci og Ryans (1985, 2000) teori om selvbestemmelse føyer seg inn i teoriene om indre motivasjon. Teorien bygger på forutsetningen om at mennesket har grunnleggende medfødte behov.

Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon. For det første forklarer de indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser av atferden. Aktiviteten springer ut fra interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten. For det andre forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De framhever tre grunnleggende behov som ligger til grunn for indre motivert atferd:

- behov for kompetanse
- behov for selvbestemmelse
- behov for tilhørighet

Deci og Ryan kombinerer disse to tilnærmingene. De hevder at indre motivert atferd springer ut fra interesse og lyst til å utføre aktiviteten. Men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere, må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Omvendt betyr det at Deci og Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse eller autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen eller gruppen.

Av de tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse (self-determination). De skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning (belønning, tvang, trussel om straff). Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll. Jo større grad av ytre kontroll, jo mer vil indre motivasjon bli undergravet. Dette er demonstrert i en serie av undersøkelser. I en nyere metaanalyse gjennomgikk Deci, Koestner og Ryan (1999) 128 undersøkelser som demonstrerer at belønning ofte medfører at indre motivasjon blir svekket.

Når det gjelder behovet for kompetanse, viser Deci og Ryan (2000) til White. Følelse av kompetanse oppleves som tilfredsstillende og skaper lyst til å fortsette eller til å gjenta aktiviteten. Motsatt vil elever ha liten lyst til å delta i aktiviteter som de ikke føler at de behersker. Selv om Deci og Ryan (2000) også inkluderer behovet for tilhørighet i sin teori, understreker de at tilhørighet ikke er noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. De poengterer at mennesker ofte engasjerer seg i indre motiverte aktiviteter uten at de er sammen med andre. Mange går for eksempel skiturer alene. Dette er en egeninitiert eller selvvalgt aktivitet. I en sosial situasjon, for eksempel i en skoleklasse, er det likevel et poeng at aktivitetene også må tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet eller sosial inkludering. Forskningen demonstrerer da også at motivasjon for skolearbeid er positivt relatert til ønske og mulighet for samarbeid med klassekamerater og med sosial og emosjonell støtte fra lærerne (Ryan, 2001; Wentzel, 1999).

Deci og Ryan tenker seg en skala fra ytre til indre motivasjon. Ytterpunktene på denne skalaen er ytre kontroll eller regulering (eks. belønning) og indre kontroll (interesse eller lyst). Mellom disse ytterpunktene plasserer de atferd som skyldes følelse av plikt, at aktiviteten er nødvendig og at aktiviteten ses som verdifull, selv om den ikke er lystbetont. Eksempler på slike aktiviteter kan være når Kari, som bor på hybel, vasker kopper (en aktivitet som er nødvendig, men som ikke er lystbetont for Kari) eller når Merete gjennomfører en treningstur selv om det er kaldt og regner (lysten er igjen liten, men Merete har internalisert idealet om å være veltrent og å leve sunt). Begge eksemplene viser aktiviteter som er selvvalgte, som ikke følges av noen belønning, men som heller ikke er lystbetont.

Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse tilsier at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir ivaretatt i skolen og i oppdragelsen. Det betyr for det første at elevene må gis en viss grad av medbestemmelse i undervisningen. Medbestemmelsen gjelder både innhold og arbeidsformer og må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå. Den må derfor innføres gradvis.

Med utgangspunkt i Deci og Ryans teori kommer vi også fram til at tilpasset undervisning er en nøkkel til indre motivasjon. Følelse av kompetanse krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes forutsetninger. For vanskelige oppgaver gir ingen følelse av kompetanse. Men som Bandura (1986) har påpekt, gir det heller ikke noen økt følelse av kompetanse å arbeide med rutineoppgaver som en allerede mestrer. Behovet for tilhørighet viser at skolen også må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elevene blir sett og respektert.

3.2 Teori om målorientering

Mange motivasjonsteoretikere snakker i dag heller om målorientering enn om ytre og indre motivasjon. De skiller da mellom konkrete mål og målorientering. Et konkret mål kan være å få karakteren 5 i matematikk. Andre konkrete mål kan være å komme inn på studiet i medisin (et langsiktig mål) eller å skrive en engelsk stil før fotballkampen begynner på TV (et kortsiktig mål). Teori om målorientering prøver derimot å forklare grunnene til at elevene involverer seg i skolearbeid, idrett eller andre prestasjonsrettede aktiviteter, eller til at de ikke involverer seg i slike aktiviteter. Målorientering blir derfor en underliggende motivasjon som forklarer de konkrete målene.

De fleste teoretikere skiller mellom to hovedtyper av målorientering: oppgaveorientering (også kalt læringsorientering og mestringsorientering) og egoorientering (også kalt prestasjonsorientering) (Ames 1990; Dweck 1999; Nicholls 1989; Urdan, 1997). Oppgaveorientering betyr at læring er et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver. Egoorientering vil si at læring ikke er et mål i seg selv. Egoorientering betyr at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. For en egoorientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer.

Når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelse av kompetanse avhengig av at han lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner (Nicholls, 1983). Kompetanse blir noe eleven erverver seg gjennom innsats. Innsats blir sett på som noe positivt, og noe som er nødvendig for å utvikle seg. Når den oppgaveorienterte eleven mislykkes, blir han opptatt av hva han kan gjøre bedre neste gang.

For en elev som er egoorientert, blir derimot følelse av kompetanse mer avhengig av hvordan han presterer sammenliknet med andre. Han blir derfor opptatt av å sammenlikne sine resultater med andres, og han er redd for å falle igjennom i konkurransen. Elliot (1999) mener at egoorientering først og fremst karakteriseres av en tendens til sosial sammenligning, det vil si av at læring, prestasjoner og kompetanse vurderes relativt, ved å sammenligne egne prestasjoner med andres. Når en elev som er sterkt egoorientert mislykkes eller forventer å mislykkes, oppleves situasjonen som truende (mot elevens selvverd) og eleven tenderer mot en selvbeskyttende atferd (f.eks. unngå innsats, devaluere aktiviteten).

Duda og Nicholls (1992) viser at det er sammenheng mellom målorientering og attribusjon. De fant i sin undersøkelse en sterk sammenheng mellom egoorientering og attribusjon av prestasjoner til evner, og en tilsvarende sammenheng mellom oppgaveorientering og attribusjon til innsats. Dette resultatet stemmer med Nicholls' (1983, 1989) påpeking av at for den egoorienterte eleven blir kompetanse oppfattet som et spørsmål om medfødte evner, en kapasitet som en ikke kan erverve gjennom innsats. Det blir derfor viktigere å demonstrere kompetanse enn å erverve seg kompetanse.

Forskningen om målorientering er av relativt ny dato. Noen mønstre avtegner seg likevel som ganske klare. Elever som primært er egoorienterte (eller som primært har prestasjonsorienterte mål) tenderer mot:

- å være opptatt av sosial sammenlikning (Elliot, 1999; S. Skaalvik 1995a)
- å se på evner som en stabil og lite foranderlig egenskap (Dweck og Leggett 1988; Nicholls 1989)

- å attribuere prestasjoner til evner (Ames og Archer 1988; Duda og Nicholls 1992)
- å gi opp når en møter vansker (Dweck 1986; Dweck og Leggett 1988)
- å yte høy innsats bare når en forventer å mestre aktiviteten eller når en venter å vinne konkurransen (S. Skaalvik 1989)

Forskningen viser også at elever som primært er oppgaveorienterte eller som primært har læringsorienterte mål tenderer mot:

- å se på evner som foranderlige gjennom innsats (Dweck og Leggett 1988)
- å attribuere prestasjoner til innsats (Duda og Nicholls 1992)
- å søke optimale utfordringer (Dweck 1986; Dweck og Leggett 1988)
- å ha stor utholdenhet når en møter vansker (Dweck og Leggett 1988)
- å benytte effektive læringsstrategier (Ames 1984)

Også dette mønstret har betydning for elevenes læringsatferd. For elever som primært er oppgaveorienterte, ser egen oppfatning av evner ut til å ha mindre betydning for deres innsats (Elliott og Dweck 1988). Dette kan tilskrives at innsatsen blir mindre truende (Ames og Archer 1988). Når målet er å forbedre seg, ser de lettere frukter av innsatsen enn når målet er å bli bedre enn andre.

Ames (1992) og Urdan og Turner (under trykking) tar utgangspunkt i teori om målorientering og drøfter hva som kan gjøres for å utvikle en læringsorientert målstruktur i skolen. De anbefaler blant annet:

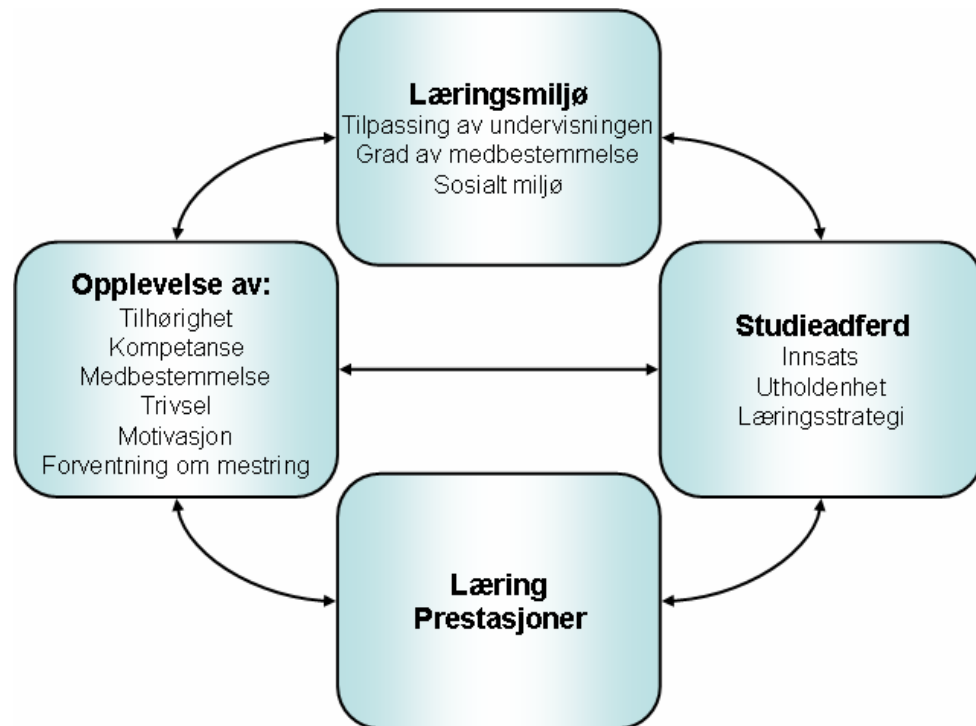
- å velge lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer til den enkelte elev
- å fokusere på mening og forståelse
- å fokusere på forbedring og mestring
- å hjelpe elevene til å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål
- å hjelpe elevene til å utvikle effektive læringsstrategier
- å gi elevene reell medbestemmelse
- å gjøre vurderinger «privat» – ikke offentlig
- å stimulere elevene til å se feil som en naturlig del av læringsprosessen
- å gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg

3.3 En teoretisk modell

På grunnlag av det valgte teoretiske perspektivet, som vi kort har gjort rede for ovenfor (se Skaalvik og Skaalvik, 2005) kan vi tenke oss en modell for sammenhengen mellom læringsmiljø, elevenes opplevelse av miljøet, elevenes studiarferd og deres læringsresultater. Modellen er vist i Figur 4.

Selv om vi ønsker å analysere Elevinspektørene i et valgt teoretisk perspektiv, gir spørreskjemaet kun i noen grad mulighet for å analysere sammenhengene som er antydnet i modellen. Det innebærer at vi mangler en del opplysninger for å analysere modellen i sin helhet. Det gjelder eksempelvis elevenes følelse av kompetanse eller forventning om mestring av oppgavene i skolen, som understrekes sterkt av Bandura (eks. 1986, 1997) og av Skaalvik og Skaalvik (2005a,b). Modellen har likevel fungert som en ledesnor for hvilke analyser vi har foretatt.

Figur 4: Sammenhengen mellom trekk ved de ulike kvalitetsdimensjonene og studieatferd



Kapittel 4. Resultater

I dette kapitlet oppsummeres resultatene fra ”Elevinspektørene”. Kapitlet er inndelt etter ulike grupper av spørsmål som er relatert til samme tema, henholdsvis elevenes vurdering av skolen og skolemiljøet (punkt 4.1), Elevenes vurdering av sin egen situasjon i skolen (punkt 4.2), Elevenes vurdering av sin egen arbeidsinnsats og læring (punkt 4.3) og selvrapporterte karakterer (punkt 4.4). Når vi undersøker om resultatene har sammenheng med ulike bakgrunnsvariabler benyttes gjennomgående effect size (se punkt 2.9). For å henvise til størrelsen på effect size i analysen benyttes forkortelsen ES.

4.1 Elevenes vurdering av skolen og skolemiljøet

4.1.1 Bruk av arbeidsformer

Arbeidsformene i skolen, særlig i grunnskolen, har vært gjenstand for stor oppmerksomhet. Det rådende synet på læring er i dag at elevene ”konstruerer” sin egen kunnskap. I det ligger det at nye erfaringer tolkes og forstås i lys av tidligere erfaringer eller etablerte kunnskapsstrukturer. Det har vært trukket ulike konsekvenser av dette synet på læring. Noen teoretikere argumenterer for en lærerstyrt undervisning med bruk av deduktiv metode, men hvor det blir viktig å framkalle relevante erfaringer eller kunnskapsstrukturer hos elevene (eks. Ausubel, 1977). Andre teoretikere argumenterer for at elevene må være aktive i læringsprosessen: at de må lære gjennom egen utforskning og utprøving og at de må gjøre egne erfaringer (eks. Piaget, 1970). Læreplanene for fagene legger sterk vekt på at skolen skal ta i bruk elevaktive arbeidsformer. Særlig understrekes det at skolen skal bruke prosjektarbeid. Samtidig er det viktig at arbeidsformene varieres, slik at elevene blir kjent med ulike arbeidsformer. Elevinspektørene stilte spørsmål om hvor ofte ulike arbeidsformer ble brukt i skolen. Når det gjelder arbeidsformer ble elevene på mellomtrinnet stilt andre spørsmål enn elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring.

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

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

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

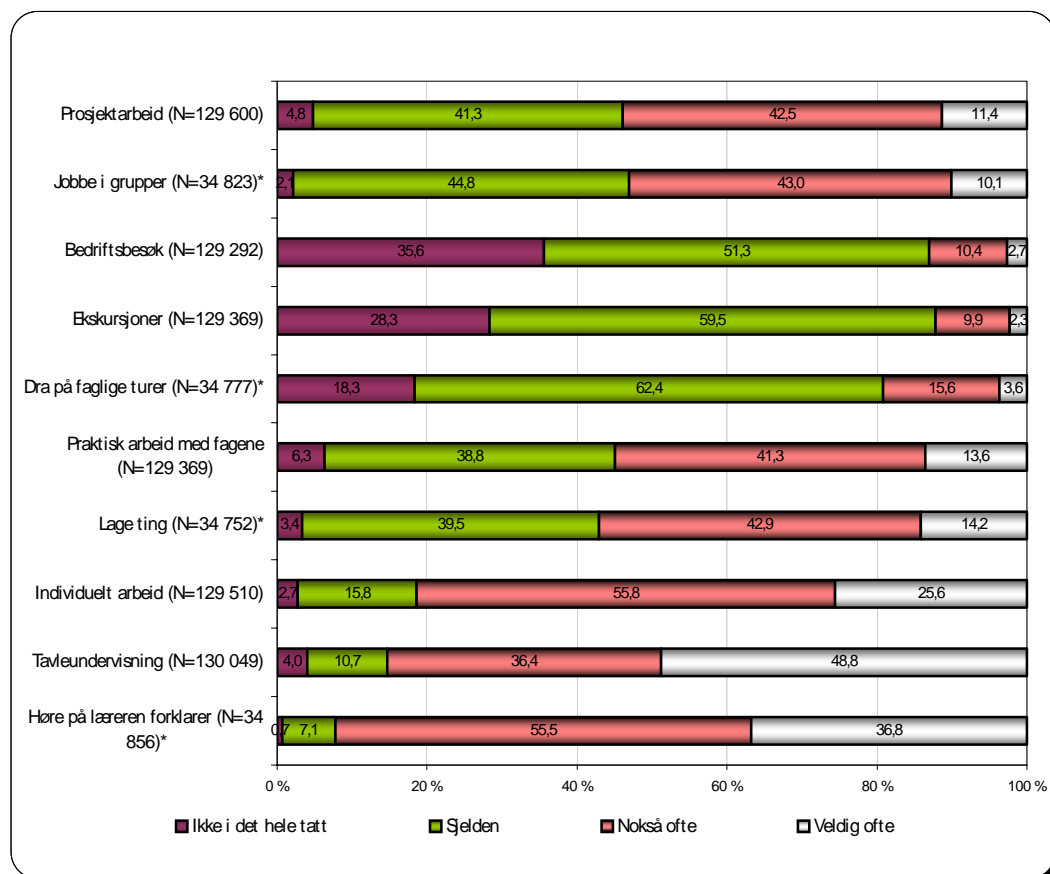
- Tavleundervisning/forelesning
- Individuelt arbeid med fagene

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

Svaralternativene elevene kunne velge mellom var de samme for begge elevgruppene; ”Ikke i det hele tatt”, ”Sjelden”, ”Nokså ofte”, ”Veldig ofte”.

Figur 5 viser frekvensen av bruk av ulike arbeidsformer slik elevene vurderer det. Til tross for at elevgruppene har blitt stilt ulike spørsmål, reflekterer likevel enkelte av spørsmålene mye av det samme innholdet., eksempelvis ”høre på læreren som forklarer” på mellomtrinnet og ”tavleundervisning” på ungdomstrinnet/videregående opplæring. Logikken i Figur 5 bygger på at i de tilfellene hvor elevene på mellomtrinnet har svart på et liknende spørsmål som elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring, er spørsmålet på mellomtrinnet lagt under spørsmålet på ungdomstrinnet/videregående opplæring.

Figur 5: Hyppighet i bruk av arbeidsformer



*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

Hovedtendensen i Figur 5 er at den mest anvendte arbeidsformen i norsk skole er tavleundervisning. På mellomtrinnet ble spørsmålet formulert som å ”høre på læreren som forklarer”, noe som ikke trenger å være identisk med tavleundervisning. Tavleundervisning var den mest utbredte arbeidsformen i ungdomstrinnet/videregående opplæring, hvor 50 % av elevene svarte at denne formen ble brukt veldig ofte. Dette stemmer godt med konklusjonene fra evalueringen av ”Reform -

97'' om at arbeidet i skolen fremdeles er preget av en kollektiv orientering med felles innhold og arbeidsoppgaver (Haug, 2004). På mellomtrinnet var gjennomgang av stoff, forklaring og fortelling fra lærerens side den mest utbredte arbeidsformen. Over 1/3 av elevene sier at denne formen brukes veldig ofte og over 90 % av elevene sier den brukes nokså ofte eller veldig ofte. En rimelig fortolkning av disse resultatene er at kateterundervisning, tavleundervisning eller lærerstyrt undervisning fortsatt dominerer norsk skole.

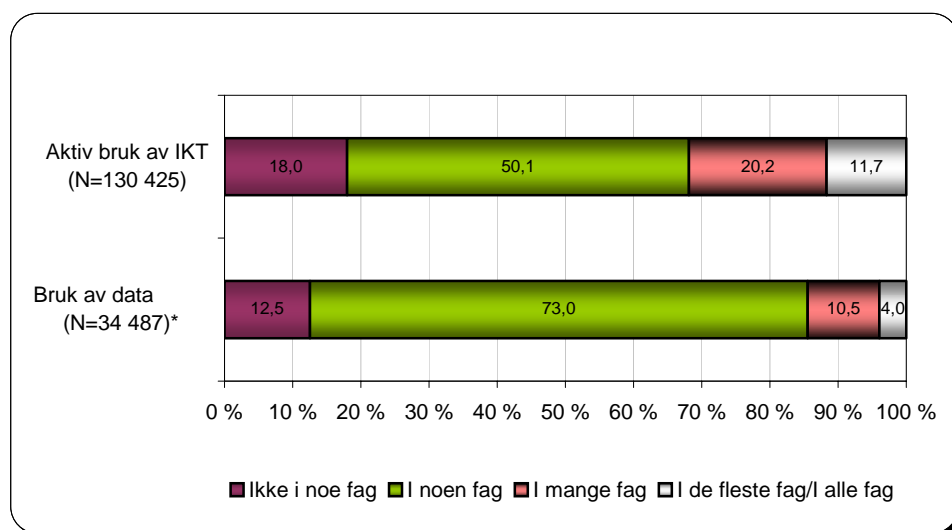
Ved siden av tavleundervisning tyder resultatene på at den mest brukte arbeidsformen på ungdomstrinnet/videregående opplæring er individuelt arbeid. Skjemaet for mellomtrinnet hadde imidlertid ikke noe svaralternativ som tilsvarte individuelt arbeid.

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

Det viser seg samtidig at det er noe mer utbredt i grunnskolen enn i videregående skole å benytte prosjektarbeid som arbeidsm te (ES=.29). Ikke uventet finner vi også at det er noe mer vanlig med tavleundervisning i studieforberedende studieretning på videregående skole sammenliknet med på yrkesfaglig studieretning (ES=.40). Det finner også sted en forskjell når det gjelder bruk av arbeidsformer og klassetrinn. Mer konkret finner vi at elevene på det laveste trinnet i ungdomsskolen oftere enn elevene på det høyeste trinnet på videregående oppgir at de benytter seg av ekskursjoner, individuelt arbeid, prosjektarbeid, bedriftsbesøk og praktisk arbeid som arbeidsm te (i nevnte rekkefølge: ES=.29, .31, .38, .42, .56). Når det gjelder tavleundervisning ser vi imidlertid at dette er en arbeidsm te som benyttes noe hyppigere i videregående enn i ungdomsskolen (ES=.25). Resultatene tyder således på at arbeidsmåtene i grunnskolen er mer varierte enn i videregående. I tillegg ser vi av analysene at det også forekommer forskjeller i arbeidsmåter mellom trinnene i den videregående skole. Elevene på VKII oppgir noe oftere at de har tavleundervisning enn elevene på GK (ES=.25), mens elevene på GK oppgir at de noe oftere enn elevene på VKII arbeider praktisk med fagene (ES=.44). Innenfor ungdomsskoletrinnene finner vi også tendenser til forskjeller. Disse forskjellene går ut på at elevene på det laveste ungdomsskoletrinnet noe oftere oppgir at de drar på ekskursjoner og arbeider praktisk med fagene sammenliknet med elevene på det høyeste ungdomsskoletrinnet (i nevnte rekkefølge ES=.25, .37).

Ved siden av tradisjonelle undervisningsformer har bruken av data i undervisningen blitt tillagt mer vekt det siste tiåret. Både elevene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående opplæring ble bedt om å svare på spørsmål om bruken av IKT/data i undervisningen. Spørsmålene, så vel som svaralternativene, er imidlertid forskjellige for de to elevgruppene. Elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ble stilt spørsmålet ''Brukes IKT (data) aktivt i din opplæring?'' Her kunne elevene velge mellom svaralternativene ''Ikke i noe fag'', ''I noen fag'', ''I mange fag'', ''I de fleste fag''. Spørsmålet som ble stilt elevene på mellomtrinnet var: ''Bruker dere data i skolen?'' Elevene kunne velge mellom å krysse av for alternativene ''Ikke i noe fag'', ''I noen fag'', ''I mange fag'', ''I alle fag''. Figur 6 viser elevenes vurdering av hvor ofte de bruker IKT/data i undervisningen.

Figur 6: Aktiv bruk av IKT



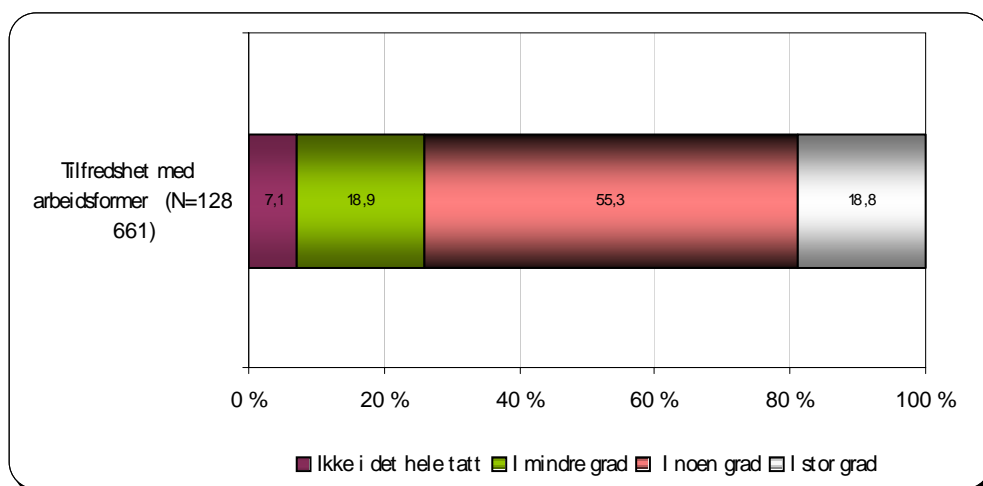
*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

Figur 6 tyder på at bruk av IKT varierer sterkt fra fag til fag. Bare en mindre del av elevene sier at IKT/data brukes i de fleste fagene. I ungdomsskolen og videregående skole, hvor IKT brukes mest, er det også bare ca. 30 % av elevene som sier at IKT brukes i de fleste eller alle fag. Majoriteten av elevene (50 % i ungdomstrinnet/videregående opplæring og 73 % i mellomtrinnet) svarer at IKT bare brukes i noen fag. Relativt mange svarer også at IKT ikke brukes i noen fag (18 % i ungdomstrinnet/videregående opplæring og 12,5 % i mellomtrinnet). Resultatene tyder på at IKT fortsatt ikke er noen utbredt arbeidsform i skolen.

Vi finner videre at bruken av IKT i skolen varierer avhengig av klassetrinn. For det første finner vi at data noe hyppigere benyttes på ungdomsskolen enn i videregående skole (ES=.34). For det andre ser vi en tendens til at elevene på GK noe oftere bruker IKT som arbeidsmåte enn elevene på VKII (ES=.26).

Figurene ovenfor gir oss informasjon om bruken av arbeidsformer i den norske skolen. I denne sammenheng er det interessant å undersøke elevenes tilfredshet med arbeidsformene. I Elevinspektørene ble elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å svare på om de er fornøyd med arbeidsmåtene som brukes på skolen. Figur 7 gir en oversikt over elevenes grad av tilfredshet med arbeidsformene.

Figur 7: Tilfredshet med arbeidsformene



Figur 7 viser et uklart bilde av elevenes tilfredshet med arbeidsformene. Bare en av fem elever svarer at de i stor grad er tilfreds med arbeidsformene, mens den store majoriteten, 55 %, sier at de er tilfreds ”i noen grad”. Det er uklart hva det vil si å være tilfreds i noen grad. Vi tenderer til å tolke den store andelen av elever som svarer ”i noen grad” i retning av at disse elevene tolererer arbeidsformene, men uten å vise noen entusiasme. Samtidig er det en ikke ubetydelig andel av elevene (ca. 25 %) som markerer at de ikke er tilfreds med arbeidsformene i skolen.

Analysen viser videre at graden av tilfredshet varierer med klassetrinn. Ungdomsskoleelevene oppgir en noe høyere grad av tilfredshet med arbeidsformene enn elevene på videregående ($ES=.32$). Vi trakk ovenfor den konklusjonen at variasjonen i arbeidsmåter var større i ungdomsskolen, mens undervisningen i videregående skole i større grad var preget av tavleundervisning og individuelt arbeid. En mulig fortolkning av resultatene er at den lavere tilfredsheten med arbeidsformene i videregående skole kan forklares med den noe sterkere ensidigheten i bruk av arbeidsformer.

Vi har tidligere sett at tavleundervisning og individuelt arbeid er de arbeidsformene som preger undervisningen i den norske skolen. I denne sammenheng er det interessant å undersøke hvilke arbeidsmåter som predikerer høyest grad av tilfredshet med arbeidsformene. Tabell 11 viser resultatet av en regresjonsanalyse hvor elevenes tilfredshet med arbeidsformene i skolen ble predikert gjennom hyppigheten av bruken av ulike arbeidsformer. En regresjonsanalyse kan mer konkret gi oss en oversikt over hvilke arbeidsformer som i størst grad har betydning for elevers tilfredshet med skolens arbeidsformer. Positive regresjonseffekter, betaverdier, indikerer at arbeidsformen bidrar til økt grad av tilfredshet med arbeidsformene, mens negative betaverdier indikerer at arbeidsformen bidrar til redusert grad av tilfredshet med arbeidsformene.

Tabell 11: Prediksjon av tilfredshet med arbeidsmåtene på skolen	
Forklaringsvariabler	
Beta-verdier	
Tavleundervisning	0,084
Individuelt arbeid	0,140
Praktisk arbeid	0,190
Ekskursjoner	0,118
Bedriftsbesøk	0,032
Prosjektarbeid	0,132
Daglig bruk av IKT	0,125
Forklart varians	22 %

Tabell 11 viser bare positive beta-verdier. Det betyr at ingen av arbeidsformene ser ut til å predikere lav tilfredshet. Det er med andre ord ingen indikasjoner på at mye bruk av tavleundervisning i seg selv reduserer elevenes tilfredshet med undervisningsformene. På den annen side har tavleundervisning heller ingen stor positiv effekt på elevenes tilfredshet. Størst positiv betydning ser det ut til at det er praktisk arbeid som har (beta = .19). Men samtidig må det påpekes at flere arbeidsformer er positivt relatert til elevenes tilfredshet. Det gjelder både individuelt arbeid, ekskursjoner, prosjektarbeid og bruk av IKT. En rimelig konklusjon kan derfor være at det er variasjonen (kombinasjonen av ulike arbeidsformer) som gir størst grad av tilfredshet.

Tabell 11 viser også at bare 22 % av variasjonen i elevenes tilfredshet med arbeidsmåtene i skolen ble forklart av omfanget av bruken av ulike arbeidsformer. Vi kan bare spekulere over hvorfor ikke en større del av variasjonen er forklart. En mulig (og sannsynlig) forklaring er at valget av arbeidsformer i seg selv bare har begrenset betydning for elevenes tilfredshet, og at det er hvordan arbeidet planlegges, administreres og gjennomføres som har størst betydning. Variabler som vi tror kan være viktige her, er tilpassingen av undervisningen og arbeidet til elevenes forutsetninger, hvordan lærerne opptrer, hvor godt de forklarer stoffet, tempoet i arbeidet og så videre. Elevinspektørene gir ikke grunnlag for å gå videre med slike analyser, med unntak av spørsmålet om tilpasset undervisning, som vi kommer tilbake til.

Som en ytterligere kontroll av betydningen av selve valget av arbeidsformer utførte vi tilsvarende regresjonsanalyser som vist i Tabell 11, men hvor vi lot bruken av arbeidsformene predikere elevenes mer generelle opptninger av skolen. Igjen fant vi at prediksjonsverdien av valg av arbeidsformer var relativt lav. Nedenfor viser vi hvilke vurderinger av skolen vi lot arbeidsformene predikere, hvor stor del av variansen i vurderingene som ble forklart og hvilke arbeidsformer som hadde størst positiv forklaringsverdi:

Vurderinger på ulike områder		Forklart varians	Betaverdier over .09
Generell trivsel med skolearbeid		8 %	Praktisk arbeid (.15)
Fornøyd med skolen sin		9 %	IKT (.14)
			Tavleundervisning (.10)
			Individuelt arbeid (.10)
Interesse for å lære		5 %	Ingen
Lærere som skaper interesse		8 %	Praktisk arbeid (.15)

Disse resultatene styrker tolkingen av at det ikke er valget av arbeidsform i seg selv som har størst betydning for elevenes opplevelse av undervisningen, men hvordan undervisningen og arbeidet innenfor den valgte arbeidsformen blir gjennomført. Det kan heller ikke pekes på noen spesielle arbeidsformer som peker seg ut framfor andre.

4.1.2 Bruk av vurderingsformer

Vurderingen i skolen gjelder i første rekke det faglige arbeidet. Denne vurderingen skjer både under selve arbeidsprosessen (prosessvurdering) og etter at det ferdige produktet foreligger (produktvurdering).

Vurderingen i skolen har flere formål. Noen av formålene knytter seg til selve læringsprosessen og en kan vanskelig tenke seg en systematisk læring uten vurdering. Andre formål ligger utenfor læringsprosessen, for eksempel utsiling av elever i forbindelse med søknader om videre skolegang og studier. De sentrale formålene som vurderingen har i læringsprosessen er veiledning, motivering, å bidra til utvikling av positiv selvverurdering og å gi informasjon til elever og foreldre (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Med vurderingens veiledningsfunksjon menes at den skal informere elevene om hva de bør arbeide mer med og hvilke strategier som er best egnet. Til denne funksjonen ligger også demonstrasjon av framgangsmåter, korrigerende av feil og hjelp til å se nye løsninger, nye sammenhenger og nye framgangsmåter.

Vurderingen har også som oppgave å bidra til å motivere elevene for videre arbeid. Skal vurderingen bidra til slik motivasjon må den gjennomføres på en slik måte at den skaper forventninger om å mestre oppgavene. Det betyr at vurderingen må ses i et helhetsperspektiv – som et ledd i en helhetlig opplæring. Det betinger at undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger og at elevene arbeider mot personlige mål som de selv har vært med på å sette. Videre betinger det at evalueringen gjøres i forhold til de personlige målene og at den fokuserer på å vise framgang. Derimot er det vanskelig å skape forventninger om mestring av oppgavene hvis evalueringen skjer i forhold til felles kriterier for alle elevene eller ved å sammenligne elevene med hverandre. Det siste betegnes som ”relative kriterier” for evaluering.

Et formål med vurderingen er også å bidra til en positiv selvoppfatning hos elevene. Omvendt er det viktig at vurderingen i en obligatorisk skole ikke får som konsekvens at elever utvikler lav selvoppfatning og negative følelser knyttet til seg selv. Betingelsene for at det skal være mulig er i stor grad de samme som betingelsene for at vurderingen skal virke motiverende for videre arbeid.

Et annet formål med vurderingen er å informere elever og foreldre om ståsted og framgang. Informasjon om ståsted kan imidlertid gis med utgangspunkt i ulike kriterier. Mulige kriterier er (a) individuelle mål for opplæringen, (b) felles mål som poengteres i lærerplanen eller kan utledes fra denne og (c) hvordan den enkelte elev står i forhold til andre elever. Dette viser en potensiell motsetning mellom de ulike funksjonene som vurderingen har. Hvis informasjonen om framgang og ståsted gis med utgangspunkt i felles mål eller andre elever, som tilfellet er når vurderingen gis i form av karakterer, kan den for mange elever vanskelig fylle funksjonene om motivering og utvikling av mestringsforventninger. En kan ende opp med å prøve å fylle noen funksjoner på grunnlag av den uformelle vurderingen og andre funksjoner på grunnlag av den formelle vurderingen (se nedenfor).

I vurderingssammenheng skilles det ofte mellom formell og uformell vurdering. Den uformelle vurderingen av elevene gjennomsyrrer ethvert pedagogisk arbeid. Denne består av kommentarer, oppmuntringer, spørsmål og veiledning og vurdering knyttet til elevenes daglige arbeid. Denne vurderingen skal vise elevene hvordan de skal arbeide og den skal vise at de har framgang og at innsats nytter. Slike vurderinger er en blanding av prosess- og produktvurdering. Som eksempel på uformell vurdering skisserer Skaalvik og Skaalvik (2005) to elever som i sløydtimene lager en båt. De arbeider med masta på båten, men greier ikke å få den rund. I sin veiledning av elevene kan læreren innlede til en samtale om hvordan masta skal se ut og hvilke redskaper som er best egnet til å få masta rund. Hvis elevene mangler erfaring med redskapene, kan læreren velge å gi mer direkte råd om hvordan elevene kan arbeide og hvilke redskaper det er best å bruke for å runde av masta. Hvis elevene mangler erfaring kan læreren også velge å demonstrere hvordan redskapene (f.eks. fil) skal brukes. Deretter kan læreren drøfte det videre arbeidet med masta med elevene. Veiledningen har da lagt grunnen for at senere vurderinger kan bli oppmuntrende, legge vekt på at eleven har forbedret seg og for at resultatet kan tilskrives innsats og strategi. Hadde læreren bare sagt at masta ikke var bra nok og at det trengtes mer arbeid med den, ville veiledningsverdien av kommentarene vært liten.

Med formell vurdering tenker vi i første rekke på eksamener og tentamener. Dette er vurderinger hvor kriteriene for vurderingen er de samme for alle elevene. Det samme gjelder de nasjonale prøvene som ble innført gjennom Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) for å kontrollere at nasjonale kunnskaps- og ferdighetsmål blir nådd. Vurderingene av lærerlagde prøver, som mange elever i ungdomsskolen og i videregående skole har ukentlig, skiller seg i form og kriterier lite fra den formelle vurderingen. Prøvene karaktersettes med utgangspunkt i en uklar blanding av relative og absolutte kriterier. Selv om vekten på relative og absolutte kriterier varierer fra lærer til lærer, er et fellestrekk ved disse vurderingene at de er basert på de samme kriteriene for alle elevene. Ved slik vurdering er det lite elevene kan gjøre gjennom egen innsats for å endre vurderingene. Elever med faglige problemer vil få negative vurderinger relativt uavhengig av sin innsats, mens elever med gode evner vil få positive vurderinger. Dette bidrar til å dreie elevenes attribusjon mot evner, mens virkningen på elevenes motivasjon vil bli ulik for de flinkeste og de faglig svakeste elevene.

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

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

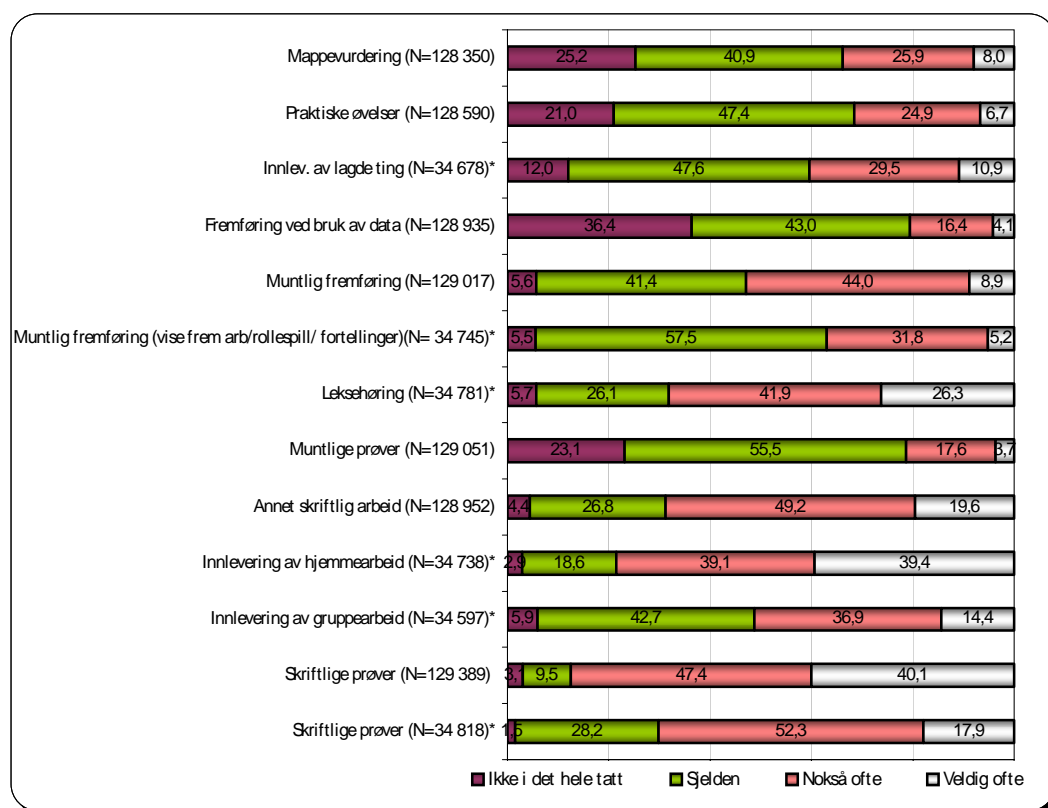
Spørreskjemaet for mellomtrinnet inneholdt også et spørsmål om vurderingsformer, men det ble her benyttet en noe annen spørsmålsstilling enn for elevene på ungdomstrinnet/videregående skole. Svarene fra de ulike elevgruppene kan således ikke flettes. Elevene på mellomtrinnet ble bedt om å svare på hvor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

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

Svaralternativene var: ”ikke i det hele tatt”, ”sjelden”, ”nokså ofte” og ”veldig ofte”.

Svarene på disse spørsmålene viser hvilke aktiviteter og produkter som blir vurdert. De viser derimot ikke hvilke kriterier vurderingen bygger på, for eksempel elevens framgang, måloppnåelse eller prestasjoner i forhold til andre elever. Figur 8 gir en oversikt over hyppigheten i bruk av ulike vurderingsformer, slik elevene vurderer det. Logikken i Figur 8 bygger på at i de tilfellene hvor elevene på mellomtrinnet har blitt stilt spørsmål som reflekterer liknende innhold som spørsmål til elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring, vises svarfordelingen for mellomtrinnet under fordelingen for ungdomstrinnet/videregående opplæring.

Figur 8: Hyppighet i bruk av ulike vurderingsformer



*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

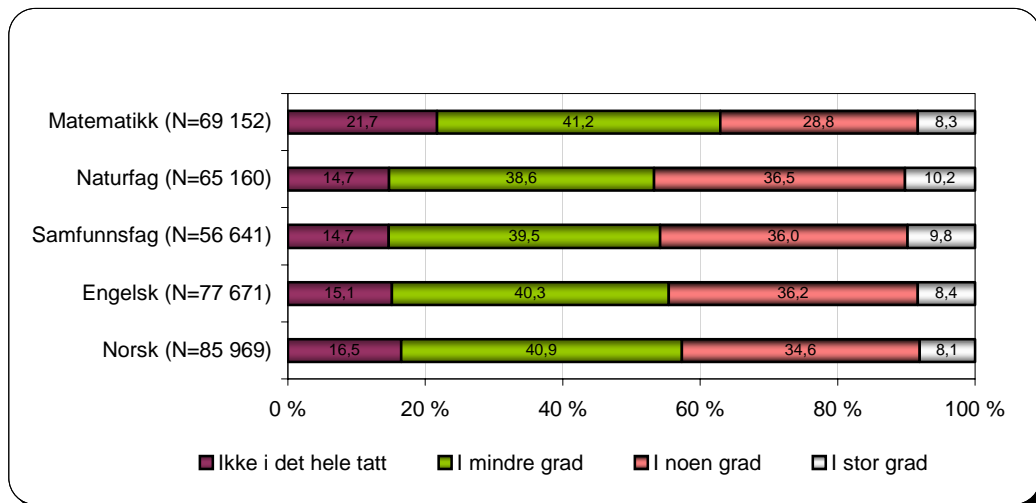
Svarfordelingen er vist i Figur 8. Resultatene viser at skriftlig arbeid samt skriftlige prøver er vurderingsformer som benyttes hyppig på alle trinnene i den norske skolen. I tillegg fremkommer det at leksehøring så vel som innlevering av hjemmearbeid er utbredt på det laveste skoletrinnet. Resultatene kan således tyde på at det er mer variasjon i vurderingsformene på de laveste klassetrinnene, mens ungdomstrinnet og den videregående skolen preges av mer homogene vurderinger, i form av skriftlige prøver. Figuren viser videre at muntlige prøver og muntlig fremføring er mindre brukte vurderingsformer på alle trinnene. Samtidig er fremføring ved bruk av data samt praktiske øvelser på de øverste trinnene lite utbredt.

Bruken av ulike vurderingsformer er forskjellig på ulike klassetrinn. Vi finner mer konkret at det er mer utbredt å benytte mappevurdering, muntlige prøver samt muntlig fremføring som vurderingsformer i grunnskolen sammenliknet med videregående skole (i nevnte rekkefølge ES=.20, .32, .35). Videre finner vi at skriftlige prøver benyttes noe oftere i videregående skole (VKII) enn i ungdomsskolen (8. trinn) (ES=.23). For det andre finner vi at det er noe mer utbredt med muntlig fremføring, muntlige prøver, praktiske øvelser, fremføring ved bruk av data samt mappevurdering på ungdomsskolen (8. trinn) enn på videregående (VKII) (i nevnte rekkefølge ES=.32, .34, .40, .44, .47). Et slikt resultat kan tyde på mer variasjon ikke bare i arbeidsmåter, men også i vurderingsformer i ungdomsskolen sammenliknet med videregående skole.

Ovenfor har vi sett i hvilken grad ulike vurderingsformer benyttes i skolen. I denne sammenheng er det interessant å undersøke hvorvidt elevene opplever at det finner sted ulik grad av variasjon i vurderingsformer i de ulike fagene. Elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ble bedt om å svare på spørsmålet om i hvilken grad

de opplever variasjon i bruk av vurderingsformer i ulike fag. Elevenes svarfordeling på dette spørsmålet presenteres i Figur 9.

Figur 9: Variasjoner i vurderingsformer



Figur 9 viser at det jevnt over for alle fagene er moderat variasjon i hvordan elevene blir vurdert. Minst grad av variasjon finner vi ved matematikk. Ellers er de resterende fagene omtrent likestilt når det gjelder å variere vurderingsformen.

Elevene i grunnskolen opplever noe mer variasjon i hvordan de blir vurdert i engelsk, samfunnsfag, og matematikk enn hva som er tilfelle for elevene i den videregående skolen (i nevnte rekkefølge ES=.28, .32, .38). I tillegg finner vi at elever på ungdomsskolen (8. trinn) oftere oppgir variasjon i vurderingsformen i samtlige fag (engelsk ES=.41, norsk ES=.43, samfunnsfag ES=.44, naturfag ES=.55, matematikk ES=.84) enn elevene ved videregående skole (VKII). Det viser seg også visse forskjeller når det gjelder variasjon i vurderingsformer innenfor ungdomsskolen. I både norsk, engelsk, naturfag og matematikk rapporterer de yngste elevene i ungdomsskolen oftere variasjon i vurderingsformen sammenliknet med de eldste elevene i ungdomsskolen.

4.1.3 Elevmedvirkning

Bjørger (1991) legger vekt på at læring er en aktiv prosess, et arbeid, og at dette arbeidet må utføres av den som skal lære (se også Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bjørger tar derfor til orde for at elevene må gis (og må ta) ansvar for egen læring. Skaalvik og Skaalvik (2005) bruker heller betegnelsen ”medansvar for egen læring”, for å understreke at skolen ikke er fritatt for ansvar.

Selvbestemmelse, medbestemmelse eller medansvar inngår som en sentral forutsetning for indre motivasjon (Deci og Ryan 2000). Indre motivert atferd kan defineres som atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser. Hvis en observerer barn, vil en se mye atferd som etter denne definisjonen kan karakteriseres som indre motivert. Som eksempel kan vi tenke på en gutt på 2 år som ligger alene på gulvet og leker med byggeklosser, og som er så opptatt av klossene at han ikke hører når han blir snakket til. Eller Trine på 5 år som bader og som ikke vil opp

av vannet. Begge eksemplene viser indre motivert atferd som ikke er avhengig av forsterking, belønning eller oppmuntring.

Flere teoretikere har sett på indre motivasjon som noe som springer ut fra grunnleggende behov hos mennesket. Et fellestrekk ved teoriene er at de forutsetter at mennesket har en naturlig tendens eller et medfødt behov for å utvikle kompetanse. Allerede i 1959 publiserte White en artikkel som har fått stor betydning for senere forskning og teoriutvikling. Han hevdet at mennesket har behov for å føle seg kompetent og at behovet for å føle kompetanse leder til aktiviteter som utforskning og manipulering. Kompetansemotivet kan etter Whites oppfatning forklare hvorfor Ole på to år leker med byggeklosser eller klatrer i trappa.

Kompetansemotivet kan imidlertid bare forklare indre motivasjon for utfordrende oppgaver. Det vil si for aktiviteter som kan bidra til å øke kompetansen og ferdighetsnivået. Det kan derimot ikke forklare engasjement i aktiviteter som en allerede behersker godt eller aktiviteter som en ikke har forutsetning for å mestre.

Deci og Ryan (2000) har to tilnærminger til indre motivasjon. For det første forklarer de, som nevnt ovenfor, indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser av atferden. Aktiviteten springer ut fra interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten. For det andre forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. De framhever tre grunnleggende behov som ligger til grunn for indre motivert atferd:

- behov for selvbestemmelse
- behov for tilhørighet
- behov for kompetanse

Deci og Ryan kombinerer disse to tilnærmingene. De hevder at indre motivert atferd springer ut fra interesse og lyst til å utføre aktiviteten. Men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere, må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene. Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende behovene for selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse. Omvendt betyr det at Deci og Ryan mener at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse eller autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen eller gruppen.

Av de tre behovene legger Deci og Ryan størst vekt på selvbestemmelse, som de betegner som "self-determination". De skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning (belønning, tvang, trussel om straff). Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll. Jo større grad av ytre kontroll, jo mer vil indre motivasjon bli undergravet. Dette er demonstrert i en serie av undersøkelser. I en nyere metaanalyse gjennomgikk Deci, Koestner og Ryan (1999) 128 undersøkelser som demonstrerer at belønning ofte medfører at indre motivasjon blir svekket.

Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse tilsier at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir ivaretatt i skolen og i oppdragelsen. Det betyr blant annet at elevene må gis en viss grad av medbestemmelse i undervisningen. Medbestemmelsen gjelder både innhold og arbeidsformer, og må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå. Den må derfor innføres gradvis.

4.1.3.1 Elevmedvirkning i faglig arbeid

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

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

- lage arbeidsplaner i fagene
- velge mellom oppgavetyper i fagene
- velge arbeidsmåter i fagene
- vurdere eget arbeid
- ”Har du fått opplæring i hvordan du kan medvirke i arbeidet med fagene?”.

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

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

”Får du være med på å:

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

Elevene kunne krysse av for svaralternativene: ”Ikke i noe fag”, ”i noen fag”, ”i mange fag”, ”i de fleste fag”.

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

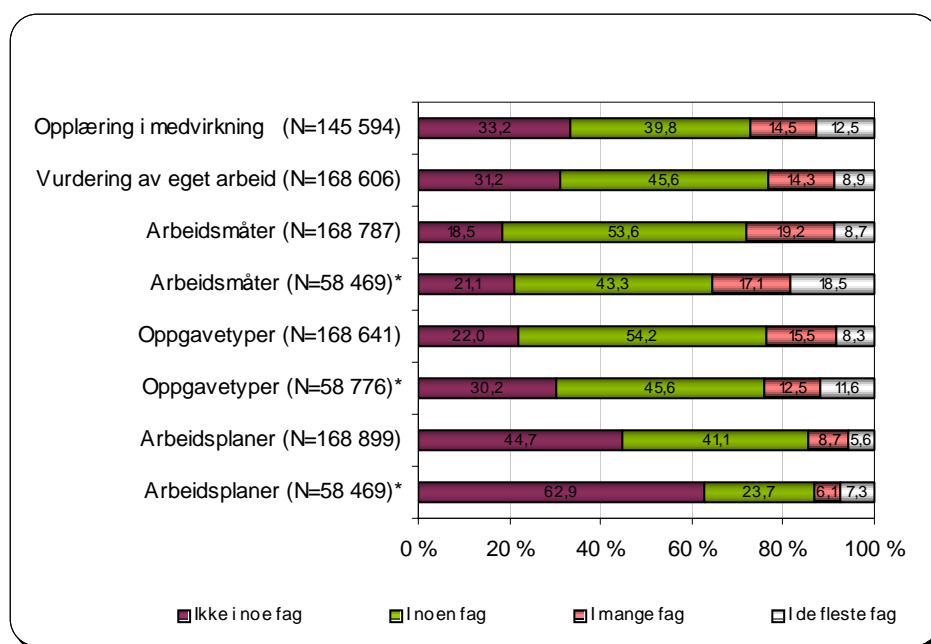
Det knytter seg visse tolkningsproblemer til svaralternativene som er benyttet i begge spørreskjemaene. Svaralternativene gjelder ikke hyppigheten av elevmedvirkning, men er isteden klassifisert etter hvor mange fag som åpnet for elevmedvirkning. Det betyr at selv det mest positive svaralternativet (i de fleste fag), gir uklar informasjon om graden av elevmedvirkning.

Figur 10 viser elevenes svar på spørsmål om medvirkning i planlegging og vurdering av faglig arbeid. Flere av spørsmålene i de to elevgruppene er som nevnt til dels overlappende, og i de tilfellene presenteres svarfordelingen for mellomtrinnet under fordelingen for ungdomstrinnet/videregående opplæring i figuren.

Samlet sett viser Figur 10 at elevene opplever en begrenset grad av medvirkning i planlegging og vurdering av faglig arbeid. Når det gjelder arbeidsplaner finner vi at hele 63 % av elevene på mellomtrinnet og 45 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ikke opplever noen medvirkning på dette området i noen fag, mens bare 13 % av elevene på mellomtrinnet og 15 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring opplever å ha medvirkning på arbeidsplaner i mange eller de fleste fag.

Det elevene opplever å ha størst medvirkning på, er arbeidsmåtene, og dette gjelder både for elevene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående opplæring. Men selv her opplever ca. 20 % av elevene både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring at de ikke har medvirkning i noen fag, mens henholdsvis 54 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring og 43 % av elevene på mellomtrinnet bare opplever medvirkning i noen fag. Tilsvarende resultater finner vi også for medvirkning i valg av oppgavetyper og for vurdering av eget arbeid, hvor nær 1/3 av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ikke deltok i vurdering av eget arbeid i noen fag.

Figur 10: Elevmedvirkning i planlegging og vurdering av faglig arbeid



*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

Når vi sammenlikner funnene i Figur 10 med resultater fra 2004, finner vi tendenser til klare forskjeller når det gjelder opplæring i medvirkning både på 10. klassetrinn og på grunnkurs. Tendensen går i retning av at elevene opplever mindre grad av opplæring i medvirkning i 2005 enn i 2004. Mer konkret finner vi at andelen elever som svarer at de ikke i noe fag opplever å ha fått opplæring i hvordan de kan medvirke i arbeidet med fagene er klart høyere i 2005 enn i 2004 (10. trinn: 21 % i 2004 mot 31 % i 2005 og grunnkurs: 16,9 % i 2004 mot 29,8 % i 2005). Vi ser samtidig at en klart høyere andel av elevene i 2004 enn i 2005 sier at de har fått opplæring i medvirkning i de fleste fag (10. trinn: 15 % i 2004 mot 10 % i 2005 og grunnkurs: 16,8 % i 2004 mot 9,7 % i 2005).

Elevene opplever i stor grad samme mulighet til å vurdere eget arbeid i 2005 som i 2004. Når det gjelder elevenes opplevelse av å bestemme arbeidsmåtene i skolen, finner vi at grunnkurselever i noe større grad oppgir å ha større innflytelse på arbeidsmåtene i skolen i 2004 enn i 2005. I 2004 svarte 15 % av elevene at de ikke hadde mulighet til å velge arbeidsmåter i noe fag, mot 19 % i 2005. I tillegg svarte 22 % i 2004 at de har innflytelse på arbeidsmåter i de fleste fag, mens den tilsvarende andelen i 2005 lå på ned mot 18 %. Vi finner imidlertid ingen endring fra 2004 til 2005 i hvordan elevene på 10. trinnet vurderer sin innflytelse på arbeidsmåter.

En liknende tendens til endring mellom 2004 og 2005 finner vi når vi ser på hvordan elevene i de forskjellige årene har vurdert sin mulighet til å velge mellom oppgavetyper. Flere av grunnkurselevne sier at de ikke i noe fag har mulighet til å velge mellom oppgavetyper i 2005 enn 2004 (23 % i 2005 mot 19 % i 2004), og færre elever i 2005 enn 2004 sier at de i mange fag har mulighet til å velge oppgavetyper (15 % i 2004 mot 18 % i 2004). Også for denne variabelen gjelder endringen kun for grunnkurselevne og ikke for elevene på 10. klassetrinn.

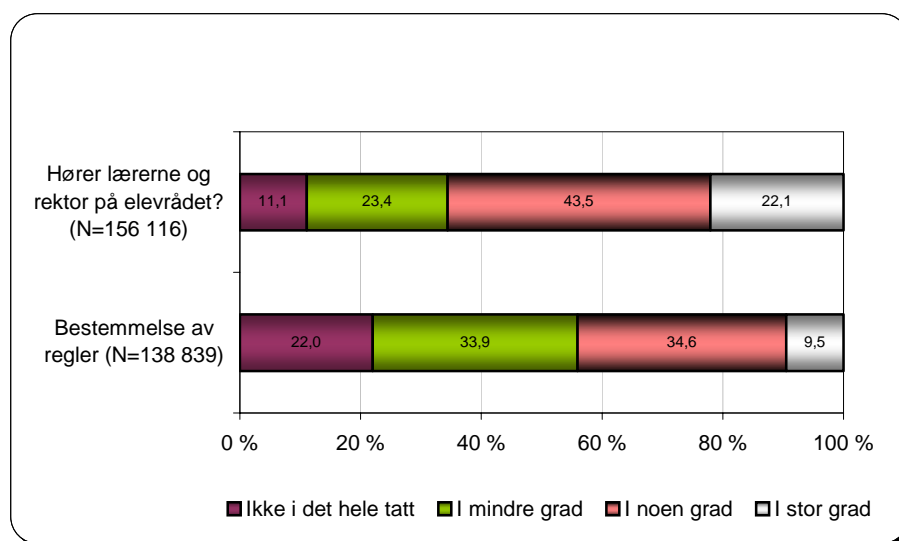
Når det gjelder elevenes vurdering av muligheten til å være med og lage arbeidsplaner i fagene finner vi ingen tendenser til forskjeller i 2004 og 2005. Disse resultatene viser at det er vanskelig å trekke noen entydig konklusjon om endringer når det gjelder elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring av faglig arbeid. Der vi finner forskjeller fra 2004 til 2005, ser utviklingen ut til å gå i retning av mindre grad av elevmedvirkning. Resultatene gir i alle fall ikke noen holdepunkter for å konkludere med at graden av elevmedvirkning øker.

Elevene i ungdomsskolen opplever noe oftere enn elevene i den videregående skolen at de har mulighet til å vurdere eget arbeid (ES=.24). Vi ser også at elever som tar yrkesfaglig studieretning på videregående noe oftere opplever å ha muligheten til å vurdere eget arbeid sammenliknet med elevene som tar studieforbereende studieretning (ES=.32). I tillegg oppgir elevene på yrkesfag at de i noe større grad har fått opplæring i medvirkning med fagene sammenliknet med de på studieforbereende fag (ES=.33). Analysen viser videre at elevene på VKII i videregående noe oftere opplever at de har mulighet til å være med på å lage arbeidsplaner i fagene enn det som er tilfelle for elevene på 8. trinn i ungdomsskolen (ES=.28). Det viser seg også en tendens til at elevene på ungdomsskolen har større mulighet til å vurdere eget arbeid enn elevene på videregående, og at de noe oftere opplever at de har fått opplæring i hvordan de kan medvirke i fagene sammenliknet med elevene i videregående skole (i nevnte rekkefølge ES=.38, .54). Når det gjelder elevenes oppfatning av muligheter til å medvirke i faglig arbeid, finner vi også tendenser til visse ulikheter mellom trinnene innenfor ungdomsskolen og innenfor videregående skole. Eksempelvis ser vi at de yngste elevene i ungdomsskolen noe oftere sier at de har mulighet til å vurdere eget arbeid, og at de har fått opplæring i medvirkning i faglig arbeid enn de eldste elevene i ungdomsskolen (i nevnte rekkefølge ES=.21, .30). Endelig viser analyser at elevene på GK noe hyppigere rapporterer om muligheter til å vurdere eget arbeid enn elevene på VKII (ES=.21).

4.1.3.2 Elevmedvirkning på skolenivå

Elevmedvirkning skjer ikke bare gjennom innflytelse på planleggingen og vurderingen av faglig arbeid. Vel så viktig for elevenes opplevelse av medvirkning, er i hvilken grad de opplever å ha innflytelse på skolens regler. For å kartlegge dette har vi tatt utgangspunkt i to spørsmål som elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring ble stilt i Elevinspektørene; 1) Hører lærerne og rektor på elevrådet? 2) Er elevene med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen? På spørsmålene hadde elevene i mulighet til å velge mellom 5 svaralternativer; "Ikke i det hele tatt", "I mindre grad", "I noen grad", "I stor grad" og "Vet ikke". Vi har valgt å ikke presentere andelen som har svart "vet ikke" i Figur 11, da det kan være problematisk å tolke hvilke holdninger en slik uttalelse reflekterer. Figur 11 gir en oversikt over hvordan elevene fordeler seg på de to spørsmålene.

Figur 11: Medvirkning på bestemmelse av regler som skal gjelde på skolen



Figur 11 viser at nær 65 % av elevene mener at lærerne og rektor hører på elevrådet i noen eller stor grad. Når det gjelder elevenes oppfatning av bestemmelse av regler, ser vi en tendens til at elevene opplever en noe mindre grad av medvirkning. Over halvparten av elevene sier at de ikke, eller kun i mindre grad, opplever å ha innflytelse på de reglene som bestemmes i skolen.

Hele 35 % av elevene har svart ”vet ikke” på spørsmålet om lærerne og rektor hører på elevrådet og 21 % har svart ”vet ikke” på spørsmålet om elevene er med på å bestemme hvilke regler som skal gjelde på skolen. Prosentfordelingen av svar i Figur 11 er basert på de elevene som ga uttrykk for en oppfatning, og må derfor tolkes med forsiktighet. Når elevene svarer vet ikke, uttrykker dette en usikkerhet rundt temaet, hvilket igjen kan være et uttrykk for at forholdet mellom elevrådet og lærere/rektor samt elevenes mulighet til å bestemme reglene som skal gjelde på skolen, ikke er et prioritert og mye uttalt område i skolen.

Resultatene tyder på at elevrådet i noe mindre grad blir hørt av lærerne/rektor i 2005 enn i 2004. 19 % av elevene på 10. trinn oppgir at lærerne og rektor i storgrad hører på elevrådet i 2004 mot 14 % i 2005. I tillegg er det en større andel av elevene i 2005 som svarer ”vet ikke” sammenliknet med 2004, henholdsvis 21 % i 2004 mot 25 % i 2005. For grunnkurselevnene finner vi en tilsvarende tendens. 16% av elevene sier at lærerne og rektor i stor grad hører på elevrådet i 2004 mot 12 % i 2005. 46 % svarer ”vet ikke” i 2005 mot 43 % i 2004. Vi finner ingen tendens til ulikhet i resultatene mellom 2004 og 2005 på 7. trinn.

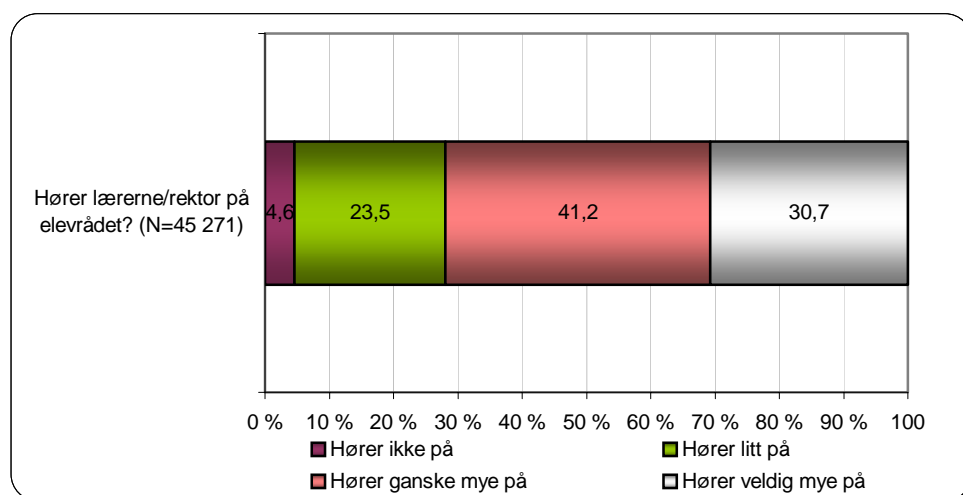
Når det gjelder bestemmelse av regler som skal gjelde på skolen, finner vi også forskjeller i resultatene mellom 2004 og 2005. For elevene på 10. trinnet finner vi en tendens til at elevene opplever mindre grad av medbestemmelse i forhold til reglene på skolen i 2005 enn 2004. 11 % opplever å ha stor grad av medbestemmelse på reglene som skal gjelde på skolen i 2004, mens den tilsvarende andelen i 2005 er 6 %. I tillegg ser vi at 4 % svarer ”vet ikke” i 2004 mot hele 16 % i 2005. For grunnkurselevnene gir sammenlikningen et noe mer tvetydig bilde av ulikhet i de respektive årene. For det første finner vi at elevene opplever en større grad av medbestemmelse av regler i 2005 sammenliknet med 2004. I 2004 sier 21 % av elevene at de ikke i det hele tatt opplever å ha noen innflytelse på reglene i skolen, mot 15 % i 2005. Et slikt funn kan tyde på at elevene i større grad opplever medbestemmelse på regler i 2005. Samtidig finner vi at flere elever sier at de i stor grad opplever medbestemmelse på

dette området i 2004 enn i 2005. En konklusjon om at elever i videregående skole har mer medbestemmelse på regler i 2005 ville således være feilaktig. I hvilken retning skal vi da kunne tolke de forskjellene vi finner mellom elvene i 2004 og 2005? Den mest påfallende forskjellen i resultatene fra 2004 og 2005 finner vi når vi ser på andel elever som svarer ”vet ikke” på spørsmålet om medbestemmelse av regler. 11 % av elevene valgte dette svaralternativet i 2004, mot hele 30 % i 2005. Ved høy grad av medbestemmelse, ville trolig flere elever uttrykke en større grad av sikkerhet rundt dette temaet. Dersom dette er tilfelle, kan den høye andelen av ”vet ikke” – svar være et uttrykk for fravær av medbestemmelse. I likhet med resultatene fra 10.trinn, kan resultatene fra grunnkurs således tyde på en mindre grad av medbestemmelse i forhold til regler på skolen i 2005 sammenliknet med 2004.

I hvilken grad elever opplever å ha medvirkning på skolens regler, varierer etter klassetrinn. Vi ser for det første at ungdomsskoleelevene oftere opplever at lærerne hører på elevrådet og at elevene er med på bestemme skolens regler enn elevene i den videregående skolen (i nevnte rekkefølge ES=.54, .61). For det andre finner vi at elevene har ulik opplevelse av medvirkning i forhold til skolens regler avhengig av hvilke klassetrinn de tilhører innenfor ungdomsskolen. Elever på 8. trinn rapporterer oftere enn dem på 10. trinn at lærerne og rektor hører på elevrådet og at de har innflytelse på hvilke regler som skal gjelde på skolen (i nevnte rekkefølge ES=.42, .48). Også på videregående opplever de yngste elevene oftere innflytelse på skolens regler enn de eldste. Elevene på GK sier oftere at elevene er med på å bestemme skolens regler, og at lærerne og rektor hører på elevrådet (i nevnte rekkefølge ES=.25, .28). Eldre elever opplever mindre innflytelse på skolens regler enn yngre. I denne sammenheng er det interessant å undersøke i hvilken grad elevene på mellomtrinnet opplever sin innflytelse på skolens regler.

For å få informasjon om elevmedvirkning ble elevene på mellomtrinnet bedt om å svare på spørsmål om lærerne og rektor hører på elevrådet. Svaralternativene på spørsmålet rettet mot elevene på mellomtrinnet skiller seg imidlertid fra svaralternativene på tilsvarende spørsmål på ungdomstrinnet/videregående opplæring. Elevene på mellomtrinnet kunne velge å krysse av for et av følgende svaralternativ: ”hører ikke på”, ”hører litt på”, ”hører ganske mye på”, ”hører veldig mye på”, ”vet ikke”. Figur 12 viser svarfordeling blant elevene på mellomtrinnet når det gjelder deres vurdering av i hvilken grad lærerne og rektor hører på elevrådet. Vi har valgt å ikke presentere andelen som har svart ”vet ikke” i figuren.

Figur 12: Medvirkning på bestemmelse av regler som skal gjelde på skolen*



Figur 12 viser at over 70 % av elevene på mellomtrinnet opplever at lærerne og rektor hører på elevrådet. Tilsvarende andel på ungdomstrinnet/videregående skole var 65 %. I tillegg ser vi at kun 5 % av elevene på mellomtrinnet gir uttrykk for at lærerne og rektor ikke hører på elevrådet. Her var den tilsvarende andelen på ungdomstrinnet/videregående skole 11 %. Resultatene tyder således på at elevene på mellomtrinnet noe oftere gir en positiv vurdering av hvor lydhøre lærerne og rektor er for elevrådet sammenliknet med elevene på ungdomstrinnet/videregående skole.

Tendensen er at jo eldre elevene er, i desto mindre grad opplever de å ha medvirkning på skolens regler. En slik tendens er i retning av resultatene vi fant i Figur 10. Til tross for tendensen til at elevene på mellomtrinnet er mer positive enn elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring når det gjelder opplevelse av elevmedvirkning, er det stadig en vesentlig andel også i denne elevgruppen som opplever at lærerne og rektor kun hører litt eller ikke hører på elevrådet, nærmere bestemt om lag 30 %.

Elevene i den norske skolen opplever samlet sett å ha relativt liten innflytelse eller medbestemmelse på skolen. Dette gjelder både det faglige arbeidet og regler som skal gjelde på skolen. Samtidig viste analyser svake indikasjoner på at elevene i 2005 opplevde å ha lavere grad av medinnflytelse enn de gjorde i 2004. Hva det kan skyldes, vil bli uklart. Resultatene viser at det er behov for en grundig analyse av den betydningen de nasjonale prøvene har hatt. Hvilke signaler er det lærerne og skolelederne har mottatt? Det er også nærliggende å reflektere over om oppmerksomheten om nasjonale prøver kan ha bidratt til å bevisstgjøre elevene på hvor liten innflytelse de har over sin egen skolesituasjon.

4.1.4 Tilpassing av undervisning

Tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger har vært en skolepolitisk målsetting i over 60 år. Allerede i Normalplanen for byfolkeskolen av 1939, som ofte assosieres med at det ble stilt minstekrav til elevene, ble det presisert at elevene skulle gis en opplæring som var best mulig i samsvar med deres evner og anlegg (s. 11). Mønsterplanene fra 1974 og 1987 videreførte og forsterket dette prinsippet og i den siste av disse planene ble det presisert at prinsippet måtte få konsekvenser for (a) valg og tilrettelegging av lærestoff og aktiviteter, (b) organisering av arbeidet, (c) tilrette-

legging av læringsmiljøet og (d) arbeids- og samværsformer i skolen (M87, s. 26). Prinsippet ble også klart uttrykt: Lov om grunnskolen av 1991, hvor det het at "Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene de har" (§ 7.1). Det samme prinsippet fastslås i ny språkdrakt i Opplæringsloven av 1998. Her heter det at "Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten."

På de fleste skoler er det naturligvis stor spredning mellom elevene, ikke bare mellom elever på samme trinn, men også elever i samme skoleklasse eller på samme basisgruppe. Tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger vil derfor kreve en viss grad av differensiering av undervisningen. Tradisjonelt skilles det mellom ulike typer av differensiering, for eksempel mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering, mellom tempo-, bredde- og nivå-differensiering og mellom kvantitativ og kvalitativ differensiering. Skaalvik og Skaalvik (2005) skiller også mellom ulike former for differensiering og sier at det som differensieres kan være (a) valg av undervisningsmetoder, arbeidsformer, presentasjonsformer og organiseringsformer, (b) type lærestoff, aktiviteter og oppgaver, (c) mengde arbeidsoppgaver, (d) tempo/tid avsatt til arbeidet, (e) hyppighet av avveksling og hvile og (f) vurdering. Tar vi utgangspunkt i denne klassifiseringen, kan vi skille mellom differensiering av:

- Mål for arbeidet
- Arbeids- og undervisningsformer
- Hvordan arbeidet er organisert
- Innholdet (hva det arbeides med)
- Arbeidsomfang og tid avsatt til arbeidet
- Omfang av veiledning, hjelp og støtte
- Grad av selvstendighet og medansvar
- Vurdering

Alle disse formene eller områdene for differensiering har som formål å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. Det betyr at den enkelte elev må få arbeide mot mål som er realistiske, med lærestoff og oppgaver som eleven har forutsetning for å mestre, men også som gir utfordringer. Det er gjennom utfordringer elevene utvikler seg videre, men samtidig er det slik at innsats og utholdenhet til å arbeide med utfordringene krever erfaring med å mestre dem (Bandura 1997). Skaalvik og Skaalvik (2005) poengterer at tilpassing og differensiering er nødvendig for at elevene skal oppleve mestring i skolen, bevare forventninger om mestring, utvikle oppgaveorientering (bli indre motivert, være opptatt av læring og innsikt), attribuere resultatene sine til kontrollerbare forhold (innsats og strategi), bli minst mulig opptatt av konkurranse og å sammenligne seg med andre, og for at de ikke skal oppleve skolearbeidet som truende mot selverdet.

En vurdering av om skolen lykkes med å tilpasse undervisningen til elevene kan ta utgangspunkt i de ulike formene for tilpassing som er skissert ovenfor.

I spørreskjemaet for ungdomstrinnet og videregående skole ble det imidlertid formulert tre mer generelle påstander som hadde relevans for tilpassing av undervisningen. Elevene tok stilling til hvor enig de var i påstandene. Dette var frivillige spørsmål og ikke alle elevene har tatt stilling til de tre påstandene. Påstandene var:

- "Jeg synes arbeidet med de forskjellige fagene er lagt opp slike at jeg kan lære mest mulig".
- "Jeg mener at undervisningen/opplæringen er tilpasset mitt faglige nivå".

- ”På vår skole er elevene i stor grad med på å sette egne læringsmål”.

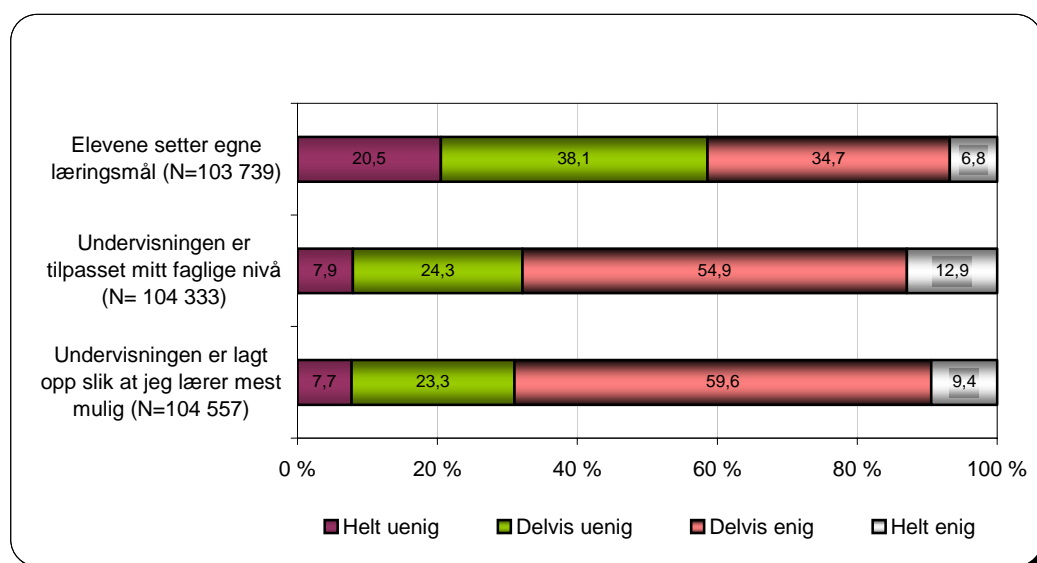
Svarkategoriene var: ”helt uenig”, ”delvis uenig”, ”delvis enig”, ”helt enig”.

Disse spørsmålene gir et grovt mål på graden at tilpassing av undervisningen, men skiller ikke mellom tilpassing av f.eks. innhold, arbeidsformer, omfang av arbeidet, grad av selvstendighet eller graden av langsiktighet i målene.

Figur 13 viser elevenes svar på spørsmålene. Disse resultatene gir ikke noe entydig bilde av graden av tilpassing av undervisningen. En god tilpassing burde føre til at en stor andel av elevene sa seg helt enig i de tre påstandene. Resultatet viser derimot at bare mellom 9 % og 13 % av elevene sa seg helt enig i påstandene. Når det gjaldt påstandene om at undervisningen var tilpasset elevenes nivå og at undervisningen var lagt opp slik at elevene lærte mest mulig, indikerte noe over halvparten av elevene at de var delvis enige. Men samtidig betyr det at ca. 30 % av elevene markerte at de var helt eller delvis uenige i disse påstandene. Samtidig var det de elevene som oppga de svakeste karakterene, som i størst grad mente at undervisningen ikke var tilpasset. Av de elevene som oppga de svakeste karakterene i norsk og matematikk, svarte for eksempel ca. 60 % at undervisningen ikke var tilpasset deres nivå (helt eller delvis uenig). Av de som oppga de beste karakterene i disse fagene, mente ca. 24 % at undervisningen ikke var tilpasset deres nivå. Tar vi elevenes oppfatning av undervisningen på alvor, viser disse resultatene en alvorlig mangel på tilpassing av undervisningen.

Enda klarere kommer mangelen på tilpassing fram på spørsmål om elevene setter sine egne læringsmål. Nesten 60 % av elevene markerte at de var helt eller delvis uenige i denne påstanden. Noen radikal tilpassing av undervisningen er imidlertid ikke mulig uten at elevene også har egne (tilpassede) læringsmål. Resultatene viser derfor at mye arbeid gjenstår når det gjelder å tilpasse undervisningen til elevenes behov og forutsetninger. Igjen vil vi peke på at resultatene er i overensstemmelse med konklusjonen som Peder Haug trakk på grunnlag av evalueringen av Reform 97: ”Arbeidet i skulen er fremleis prega av den kollektive orienteringa med felles innhald og oppgaver.”

Figur 13: Tilpassing av undervisning



Hvilke trinn elevene går på har betydning for hvorvidt elevene opplever at undervisningen er tilpasset dem. Vi finner at elevene på 8. trinn noe oftere opplever at under-

visningen er tilpasset deres faglige nivå, samt at arbeidet med de ulike fagene er lagt opp slik at de lærer mest mulig, i tillegg til at de oftere opplever at elevene på skolen har muligheten til å sette egne læringsmål sammenliknet med elevene på VKII (i nevnte rekkefølge ES=.37, .47, .61). Når det gjelder ungdomsskoletrinnet isolert, ser vi at det også her er en tendens til at de yngste elevene oftere opplever at eleven får mulighet til å sette egne læringsmål, samt at arbeidet med fagene og undervisningen er tilpasset deres faglige nivå (i nevnte rekkefølge ES=.35, .35, .36). Endelig finner vi at elevene på GK i noe større grad opplever at elevene på skolen har mulighet til å sette egne læringsmål enn elevene på VKII (ES=.26).

Det kan være mange grunner til at yngre elever føler at undervisningen er bedre tilpasset enn eldre elever gjør. En mulig forklaring kan være at elevene blir mer kritiske med økt alder. En annen forklaring kan være at det legges større vekt på differensiering og tilpassing på lavere trinn i skolen. Tidligere undersøkelser har vist at lærerne kan føle slutteksamen som en hindring for tilpassing. Eksamen er ikke tilpasset elevenes forutsetninger, og lærerne kan føle et økende press i retning av at "alle må lære alt" jo nærmere eksamen elevene kommer (Skaalvik og Fossen, 1995).

4.1.5 Arbeidsmiljø, ro og orden

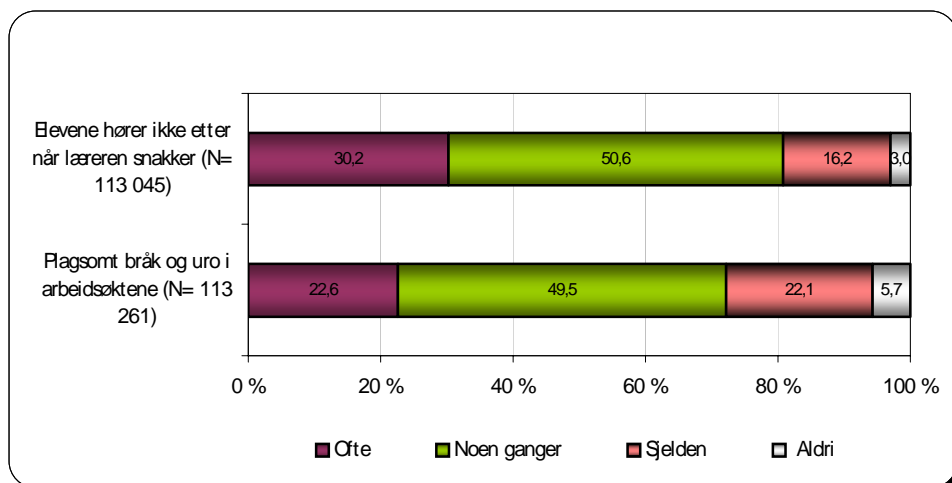
Ogden utførte i 1998 en undersøkelse av elevatferd og læringsmiljø. Undersøkelsen baserer seg på svarene til 3661 lærere på spørsmål om hvilke hendelser og atferdsproblemer de forholdt seg til i klasserommet og skolemiljøet en tilfeldig valgt uke. Resultatene viste at 50 % av lærerne opplevde udramatiske problemer knyttet til atferd som forstyrrer undervisningen. Uoppmerksomme, passive elever og elever som forstyrret undervisningen viste seg å være det vanligste problemet for skolemiljøet. Videre viste undersøkelsen at motivasjon- og disiplinproblemer i form av manglende arbeidsro toppet listen over de mest alvorlige elevproblemer ved skolen (Ogden 1998). Til tross for at manglende arbeidsro er utbredt i norske klasserom, er atferd- og disiplinproblemer et av de minst undersøkte temaene i norsk skole, i følge Ogden (1998). For å kartlegge arbeidsmiljøet for elevene i den norske skolen stilte Elevinspektørene følgende spørsmål:

- "Opplever du at elevene ikke hører etter når læreren snakker?"
- "Opplever du plagsomt mye bråk og uro i arbeidsøktene?"
- "Kommer elevene i din klasse/basisgruppe for sent til timene?"
- "Kan lærerne starte undervisningen med en gang uten å bruke mye tid på å få ro i klassen?"

De to første spørsmålene ble benyttet kun i spørreskjemaet for ungdomstrinnet/videregående opplæring, mens de to siste spørsmålene omfattet både elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring.

Figur 14 og Figur 15 gir en oversikt over elevenes vurderinger av arbeidsmiljø, ro og orden.

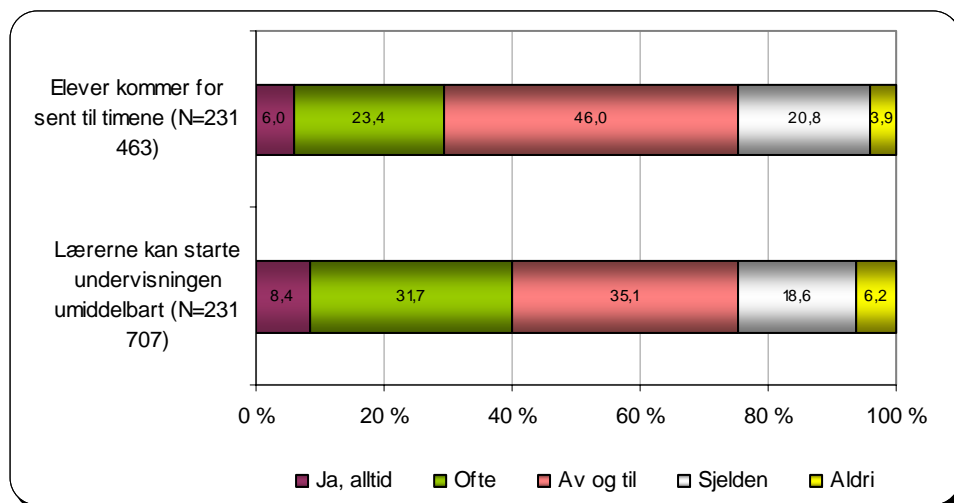
Figur 14: Ro og orden



Det fremgår av Figur 14 at over 80 % av elevene oppgir at det ofte eller noen ganger er slik at elevene ikke hører etter når læreren snakker. I tillegg ser vi at om lag 70 % av elevene sier at det ofte eller noen ganger er plagsomt mye bråk og uro i timene. Det forekommer altså hyppig en del forstyrrelser og uoppmerksomhet blant elevene i timene.

Det er rimelig å forvente at forhold som antall elever per årsverk, skolestørrelse samt klassetrinn har betydning for arbeidsmiljøet i klassen. Vi har gjort analyser av antall elever per årsverk totalt og antall elever per undervisningsårsverk, skolestørrelse samt klassetrinn for å undersøke om slike forhold kunne ha betydning for ro og orden i klassen. Resultatene viser imidlertid ikke noen systematisk sammenheng.

Figur 15: Kommer arbeidet i gang uten forsinkelser?



Av Figur 15 ser vi at læreren ikke alltid kan starte undervisningen umiddelbart. Ca. 25 % av elevene sier at undervisningen sjelden eller aldri kan starte umiddelbart, mens ca. 40 % av elevene sier at undervisningen alltid eller ofte kan starte umiddelbart. Når det gjelder elever som kommer for sent til timene ser vi at dette forekommer relativt hyppig ved at om lag 75 % av elevene oppgir at dette skjer alltid, ofte eller av og til.

Elevene på 8. trinn rapporterer oftere at elever kommer for sent til timen enn elever på 10. trinn (ES=.32). Vi ser videre at arbeidsmiljøet i noen grad påvirkes av sko-

lestørrelse. Selv om skolestørrelse ikke var relatert til arbeidsro og orden, finner vi at elever ved de største skolene noe oftere oppgir at elevene kommer for sent til timen sammenliknet med elever ved mindre skoler (ES=.22 og .35). Resultatene tyder endelig på at antall elever per undervisningsårsverk har betydning for hvor ofte elevene kommer for sent til timene. Elever på grunnskoler med mer enn 14 elever per undervisningsårsverk rapporterer noe oftere om at elever kommer for sent til timene sammenliknet med elever på skoler med både 3-11 og 12 elever per årsverk (i nevnte rekkefølge ES=.21, .23). Dette har nok sammenheng med lærerens mulighet til å holde oppsyn med elevene, som man må forvente går ned ved økende antall elever.

4.1.6 Vurdering av lærerne

Hvordan lærerne forholder seg til elevene er med sikkerhet av betydning for elevens skolesituasjon. Nordahl (2000) understreker at den pedagogiske praksis i skolen har sammenheng med elevenes syn på skolen. Nordahl (2000) påpeker videre at lærernes vurderinger av undervisningen ikke påvirker for elevenes syn på skolen. Det interessante her er således elevenes vurderinger og ikke hvordan lærerne faktisk opptrer. For å få informasjon om elevenes vurdering av lærerne ble elevene bedt om å svare på følgende spørsmål:

- ”Gir lærerne deg utfordringer som gjør ta du får til ditt beste på skolen?”

Dette spørsmålet var identisk på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående skole.

- ”Har du lærere som er flinke til å få deg interessert i å lære?/ Har du lærere som gir deg lyst til å lære?”

Det førstnevnte spørsmålet var rettet mot elevene på ungdomstrinnet/videregående skole, mens sistnevnte var rettet mot elevene på mellomtrinnet.

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

Førstnevnte spørsmål er rettet mot elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring, mens sistnevnte er rettet mot mellomtrinnet .

- ”Blir du behandlet høflig og med respekt av lærerne på skolen?”

Dette spørsmålet ble kun rettet mot elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring.

- ”Har du lærere som tar deg på alvor?”

Dette spørsmålet ble kun rettet mot elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring.

- ”Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?”

Dette spørsmålet var identisk på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående skole.

Figur 16 gir en oversikt over elevenes vurderinger av undervisningen. Figur 17 og Figur 18 presenterer hvordan elevene har svart på spørsmål om lærernes atferd i forhold til elevene. I de tilfellene hvor elevene i de ulike elevgruppene har fått liknende,

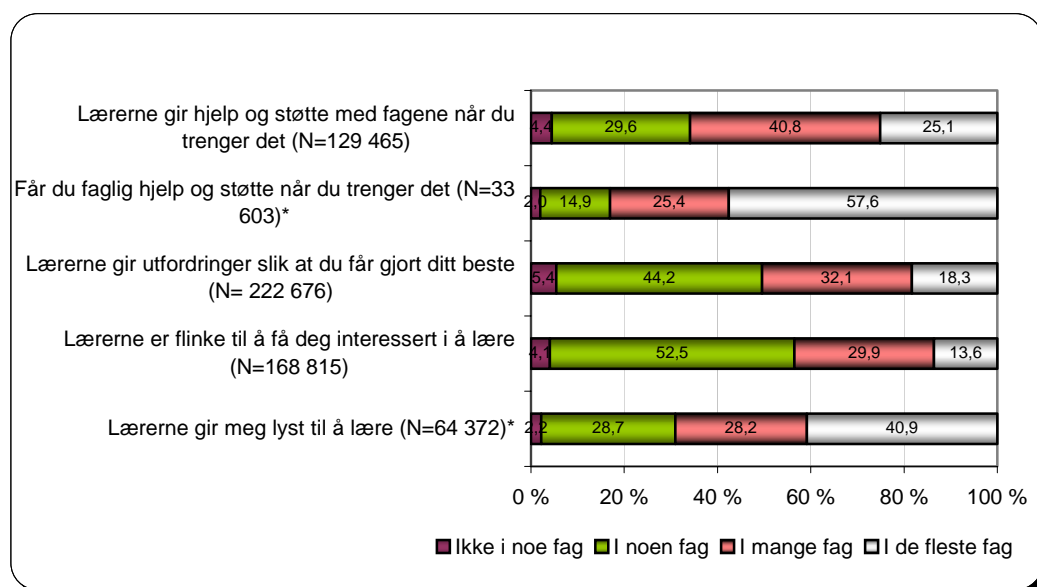
men ikke overlappende spørsmål, presenteres fordelingen på mellomtrinnet under ungdomstrinnet/videregående opplæring.

Figur 16 viser at flertallet av elevene får hjelp og støtte med det faglige arbeidet når de har behov for det. Denne tendensen er likevel langt sterkere på mellomtrinnet enn i ungdomsskolen og videregående skole. På mellomtrinnet svarer 83 % av elevene at de får hjelp og støtte i mange fag eller i de fleste fag når de trenger det. I ungdomsskolen og videregående skole synker denne andelen til 66 %. Selv om flertallet gir bekreftende svar på at de får hjelp og støtte av lærerne, betyr det samtidig at ca. hver tredje elev i ungdomsskolen og i videregående skole ikke føler at de får den støtte og hjelp som de trenger (dvs. at de får støtte og hjelp når de trenger det bare i noen fag eller ikke i det hele tatt). Bak den positive tendensen skjuler det seg med andre ord en stor gruppe elever som går år etter år på skolen uten å få den faglige hjelpen som de føler at de har behov for. Dette resultatet må trolig ses i relasjon til et resultat vi kommenterte ovenfor; at undervisningen i bekymringsfull liten grad er tilpasset elevenes nivå og ståsted.

Betydningen av realistiske utfordringer er i særlig grad framhevet innenfor sosial kognitiv teori (Bandura, 1997). På spørsmål om lærerne gir utfordringer som gjør at elevene får gjort sitt beste, svarer ca. 50 % av elevene at dette skjer bare i noen fag eller ikke i det hele tatt. Igjen stemmer svarene med det en kan vente seg hvis undervisningen i liten grad er tilpasset elevenes forutsetninger.

Figur 16 viser også at nesten 60 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring sier at de ikke i noe fag eller kun i enkelte fag opplever at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære. Her er vurderingene langt mer positive på mellomtrinnet. Forskjellene her kan trolig delvis forklares med den generelle synkende motivasjonen for skolearbeid med økt alder.

Figur 16: Vurdering av undervisningen



*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

Også i 2004 ble det gjort analyser av hvordan elevene vurderer lærernes evne til å få dem interessert i å lære samt å gi dem utfordringer. Når vi sammenlikner resultatene fra de to undersøkelsene finner vi ingen tendenser til ulikhet når det gjelder hvordan

elevene har svart på de to spørsmålene. Vi kan med andre ord ikke spore noen positiv utvikling fra 2004 til 2005.

Elevene i grunnskolen vurderer undervisningen som mer positiv enn elevene i den videregående skolen. Mer konkret finner vi at grunnskoleelevene noe oftere oppgir at lærerne gir dem utfordringer som får dem til å yte sitt beste og at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære og at (ES=.29, .31). Vi finner også at elever som går på yrkesfaglig studieretning vurderer undervisningen noe mer positivt enn elevene på studieforberedende studieretning. Mer konkret finner vi en liten, men signifikant forskjell mellom disse to elevgruppene når det gjelder i hvilken grad de opplever at de får utfordringer slik at de kan yte sitt beste og i hvilken grad lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære⁴ (ES=.22, .28). Analysene viser også at elevenes vurderinger av undervisningen i noe grad påvirkes av skolestørrelse. Mer konkret finner vi at elever ved de mindre skolene (1-365 elever) noe oftere oppgir at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære sammenliknet med elever ved de største skolene (flere enn 516 elever) (ES=.21 og .29). I tillegg finner vi en signifikant forskjell mellom elevenes vurderinger av hvorvidt læreren gir dem utfordringer som gjør at de yter sitt beste og skolestørrelse. Forskjellen finner vi imidlertid kun mellom de aller største skolene og de aller minste, der elevene ved de minste skolene noe oftere opplever at læreren gir dem utfordringer (ES=.26). Hvilke klassetrinn elevene går på, ser også ut til å ha betydning for elevenes opplevelse av tilfredshet med undervisningen. Elevene på 5. trinnet rapporterer oftere enn elevene på VKII at lærerne gjør dem interessert i å lære, at de får hjelp og støtte til fagene av lærerne, samt at lærerne gir dem utfordringer slik at de kan yte sitt beste (i nevnte rekkefølge ES= .45, .50, .55). Et av hovedmålene i Reform-97 var som tidligere nevnt tilpasset undervisning for grunnskoleelevene. Det faktum at vi finner en tendens til at elevene på 5. trinn hyppigere oppgir at lærerne får dem interessert i å lære og gir dem passe store utfordringer sammenliknet med elevene på VKII, kan muligens være et uttrykk for at en på mellomtrinnet har kommet nærmere de tilsiktede målene i grunnskole-reformen. Elevenes vurderinger av undervisningen ser også ut til å påvirkes av skoletrinn. Elevene på 5. trinn sammenliknet med 7. trinn rapporterer noe oftere at lærerne er flinke til å gi dem utfordringer samt få dem interessert (ES=.23, .31). Elevene på 8. trinn sammenliknet med elevene på 10. trinn rapporterer også oftere at de opplever å få hjelp og støtte av læreren når de trenger det, samt at lærerne får dem interessert i å lære og gir dem utfordringer (ES=.32, .37, .40). Resultatene kan således tyde på at jo yngre eleven er, desto mer tilfreds er han/hun med undervisningen. Resultatene gir ikke grunnlag for noen videre fortolkning av dette. Vi vet ikke i hvilken grad resultatene kan forklares med at elevene blir mer kritiske med økt alder, og i hvilken grad resultatene gjenspeiler reelle forskjeller i undervisningen.

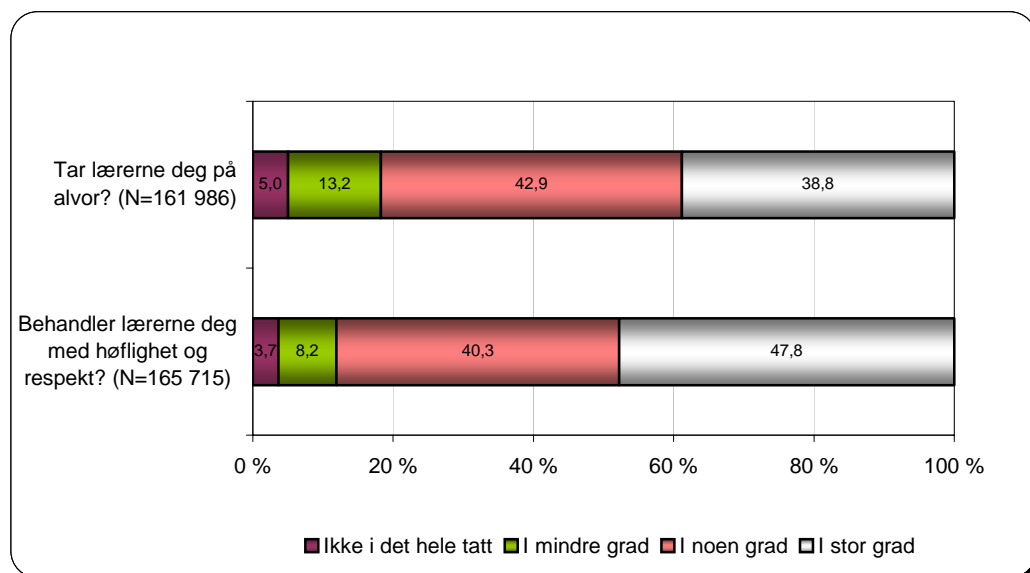
Elevenes kritiske vurdering av lærernes undervisning (støtte og hjelp, utfordringer og motivering) ble ikke gjenspeilet i vurderingen av lærernes generelle atferd. To av spørsmålene som ble stilt på ungdomstrinnet og videregående skole var om elevene følte at lærerne tok dem på alvor og om lærerne behandlet elevene med høflighet og respekt. Svaralternativene var ”ikke i det hele tatt”, ”i mindre grad”, ”i noen grad” og ”i stor grad”. Figur 17 viser en tendens til at elevene i betydelig grad opplever å bli tatt på alvor av læreren. Om lag 80% av elevene sier de opplever i noen eller stor grad å bli tatt på alvor av læreren. Videre ser vi at det er utbredt i den norske skolen å

⁴ Analyse av forskjeller mellom elevgrupper mht vurderinger av hvorvidt læreren er flinke til å få dem interessert er beregnet ut fra en samlet variabel som inkluderer både mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring, og ikke som separate variabler som i presentasjonen i figur 16.

bli behandlet med høflighet og respekt av læreren. Hele 90% av elevene sier at de i noen eller stor grad opplever dette. Et problem med tolkingen av svarene er likevel at det er vanskelig å vite hva elevene legger i kategorien ”i noen grad”.

De positive vurderingene av lærernes atferd kan også ses som en validering av deres vurdering av lærernes undervisning. Hadde elevene hatt som formål å framstille skolen og lærerne mest mulig negativt, er det grunn til å tro at dette også ville slått ut på vurdering av lærernes atferd. Når det ikke gjør det, øker det samtidig troverdigheten av elevenes vurdering av undervisningen. Det vil si at et betydelig antall elever reelt føler at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå, at de ikke får den hjelp og støtte de føler at de trenger, at de ikke får tilpassede utfordringer og at lærerne i liten grad oppnår å motivere elevene for skolearbeid. Til det siste må vi bemerke at dette ikke er noe mål på elevenes motivasjon, bare på om de blir motivert av lærerne. Det er fullt ut mulig å være motivert for å arbeide med matematikk, men samtidig føle at undervisningen i matematikk ikke bidrar til å skape interesse.

Figur 17: Vurdering av lærernes atferd i forhold til elevene



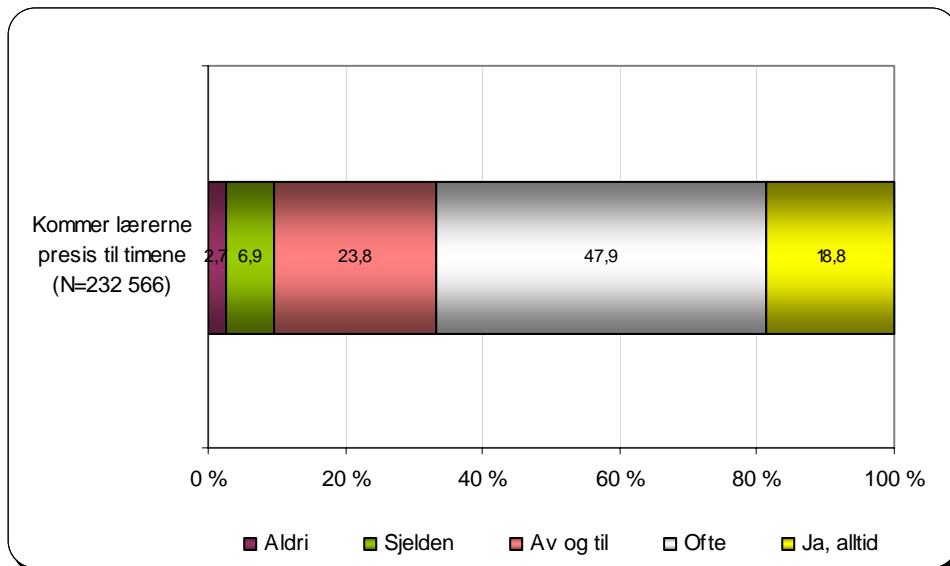
Når vi sammenlikner resultater fra 2004 med 2005, finner vi en tendens til forskjell når det gjelder hvorvidt elevene opplever at læreren tar dem på alvor. Dette gjelder både på 10.klassetrinn og på grunnkurs. Resultatene kan tyde på at elevene er noe mer moderate i forhold til hvorvidt de opplever å bli tatt på alvor av læreren i 2005 sammenliknet med 2004. I 2004 svarte 44 % av elevene på 10. trinn at de i stor grad opplever at læreren tar dem på alvor, mot 34 % i 2005. Tilsvarende andel for grunnkurselever er 48 % i 2004 og 36 % i 2005. Resultatene viser samtidig at flere elever oppgir at de i noen grad blir tatt på alvor av læreren i 2005 sammenliknet med 2004 (10. trinn: 40 % mot 34 %, GK: 41 % mot 34 %). For svaralternativene som uttrykker en mer negativ holdning til spørsmålet om læreren tar dem på alvor, finner vi ingen tendenser til forskjell i 2004 og 2005. Det betyr at forskjellene vi finner i de to årene ikke kan forstås som en klar holdningsforskjell, men kun som en begrenset ulikhet i i graden av positiv holdning til lærernes atferd.

Når det gjelder elevenes opplevelse av hvorvidt læreren behandler dem med høflighet og respekt, finner vi ingen forskjell i resultatene fra 2004 og 2005.

Elevinspektørene innholdt også et spørsmål om hvorvidt lærerne kommer presis til timene. Svaralternativene var: ”ja, alltid”, ”ofte”, ”av og til”, ”sjelden” og ”aldri”.

Svarfordelingen er vist i Figur 18. Figuren viser som forventet at lærerne stort sett kommer presis til timene. Mer konkret sier nesten 70 % av elevene at læreren ofte eller alltid kommer presis til timene.

Figur 18: Vurdering av lærernes atferd i forhold til elevene



4.1.7 Kontakt mellom lærer og elev

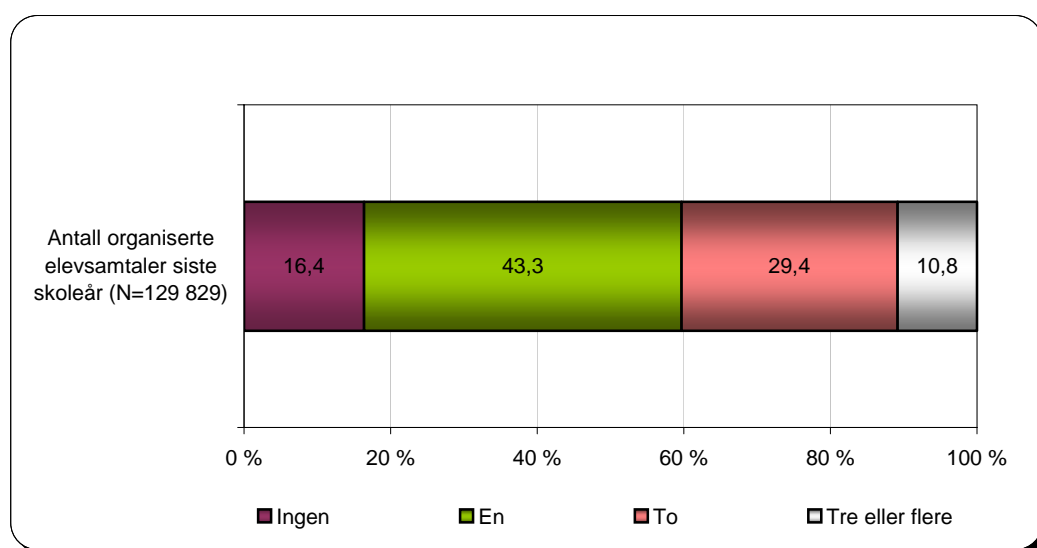
Man kan med rimelighet anta at den ikke-faglige kontakten mellom elev og lærer er av betydning for elevenes skolesituasjon. På hvilken måte er slik kontakt så viktig? Forskning har vist at mer formalisert kontakt med lærer gjennom samtaler utenfor klasserommet er en effektiv strategi for problemløsning (Ogden 1998). På bakgrunn av dette kan man anta at formaliserte samtaler med elevene er viktig både for å løse problemer som allerede er oppstått samt forhindre at det oppstår problemer.

I elevinspektørene ble elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å svare på følgende spørsmål hva gjelder formell kontakt med lærer:

- ”Hvor mange organiserte utviklingssamtaler/elevsamtaler har du hatt med en lærer dette skoleåret?”
- ”Synes du at utviklingssamtalen/elevsamtalen er nyttig?”

Figur 19 viser svarfordelingen mellom elevene når det gjelder formaliserte samtaler med læreren.

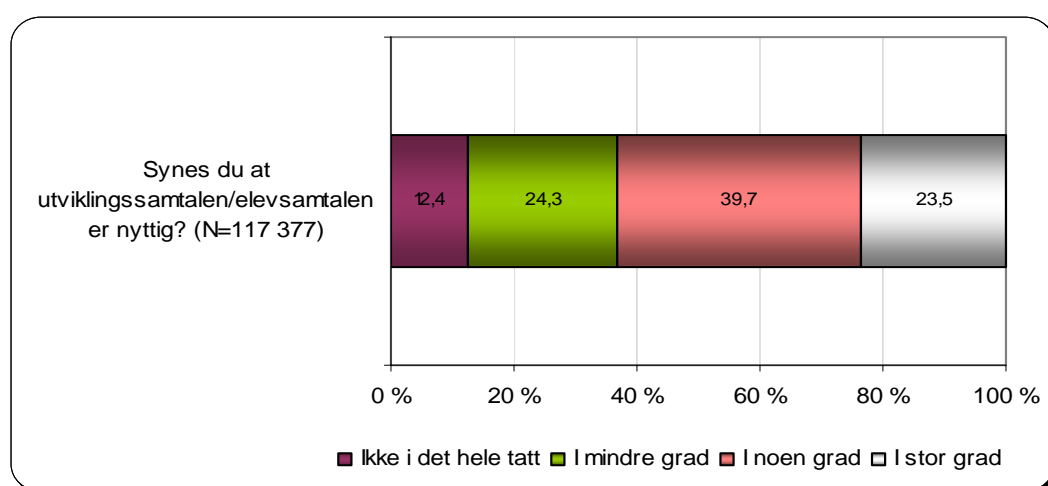
Figur 19: Formaliserte samtaler med lærerne



Når det gjelder formaliserte samtaler med lærere ser vi at flesteparten av elevene har hatt en eller flere slike samtaler det siste skoleåret. Kun 16 % av elevene oppgir å ikke ha hatt noen formalisert elevsamtale det siste året. De fleste elevene har hatt én samtale det siste året. Kun 11 % har hatt tre eller flere.

Det er mer utbredt med elevsamtaler på de lavere alderstrinnene. Vi finner systematiske forskjeller i favør til de lavere trinnene både når vi sammenlikner VKII med 8. trinn (ES=.39), 10. trinn med 8. trinn (ES=.28) samt VKII med GK (ES=.28). Resultatene i Figur 19 viser at det er utbredt å ha en eller to formelle samtaler med lærerne i løpet av året. En beregning av nytten av slike samtaler er viktig for å vurdere hvorvidt slike samtaler bør prioriteres i skolen. Figur 20 gir en oversikt over elevenes vurderinger av nytten de har av slike samtaler.

Figur 20: Formaliserte samtaler med lærerne



Figur 20 viser at hele 65 % av elevene som har hatt elevsamtaler synes samtalerne er nyttige i noen eller i stor grad. Det innebærer at en vesentlig andel elever opplever å ha godt utbytte av slike samtaler med lærerne. Som nevnt innledningsvis har forskning vist at elevsamtaler utenfor klasserommet kan være nyttig for å løse problemer.

En slik positiv funksjon av elevsamtaler reflekteres sannsynligvis i resultatene i Figur 20.

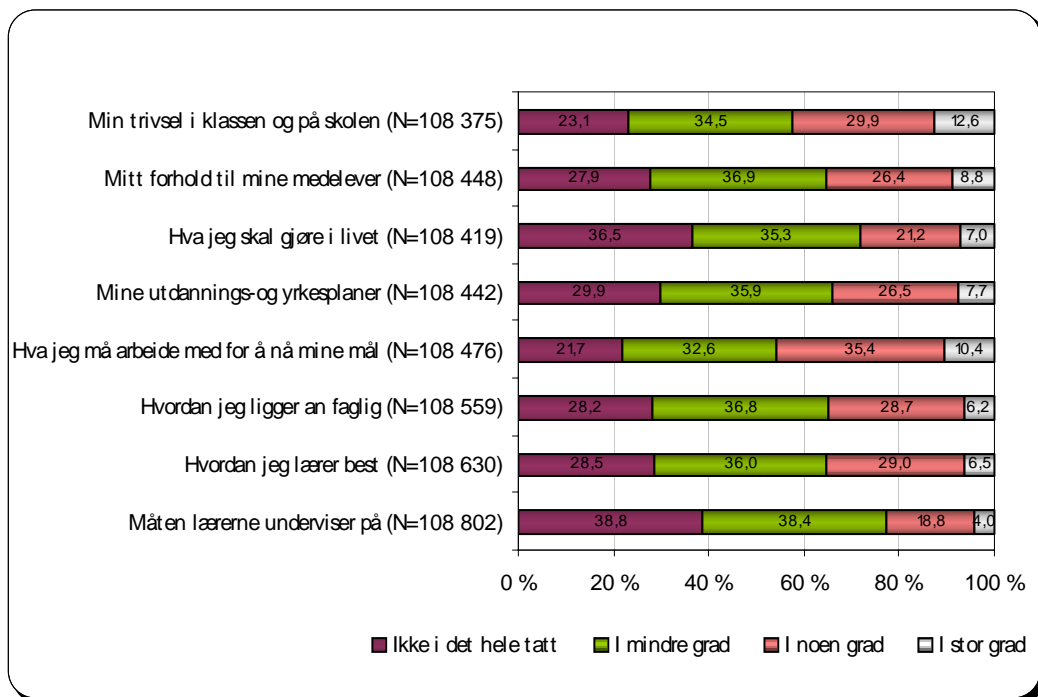
I likhet med formell kontakt med lærerne, kan det tenkes at også mer uformell kontakt med læreren har en viktig funksjon for hvordan elevene opplever en skolesituasjon. Forskning viser at de sosiale relasjonene i skolen blant annet mellom lærer og elev er viktig for elevers atferd og handlinger i klasserommet. Elever som opplever at lærerne bryr seg om dem, liker dem og har tid til å prate med dem velger en atferd som er gjør at de blir likt av læreren (Nordahl 2000). For å få informasjon om hvordan elevene vurderer graden av uformell kontakt med lærerne, ble elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å ta stilling til følgende spørsmål:

”Jeg snakker ofte med læreren min om:”

- Måten lærerne underviser på
- I hvilke situasjoner jeg lærer best
- Hvordan jeg ligger an i forhold til eksamen/tentamen
- Hva jeg må arbeide mer med i fagene for å oppnå mine mål
- Mine videre utdannings- og yrkesplaner
- Hva jeg ser for meg at jeg skal gjøre senere i livet
- Mitt forhold til mine medelever
- Min trivsel i klassen og på skolen

Figur 21 viser elevenes svarfordeling på spørsmål relatert til mer uformell kontakt med lærerne.

Figur 21: Hvor ofte snakker du med lærerne dine om:



Figur 21 viser at det elevene snakker oftest med lærerne sine om er hva de skal arbeide med for å nå målene sine, etterfulgt av sin trivsel i klassen og på skolen. Det de snakker mest sjelden med lærerne om er måten læreren underviser på samt hva de skal gjøre senere i livet. Samlet kan resultatene tyde på det forekommer begrenset

uformell kontakt mellom lærere og elever i den norske skolen, i alle fall når uformell kontakt måles ut i fra spørsmålene inkludert i Figur 21.

Elevene i grunnskolen oppgir noe oftere enn elevene i den videregående skolen at de snakker med læreren om sin trivsel i klassen og på skolen (ES=.20). Vi ser også en tendens til at elevene på yrkesfag har mer uformell kontakt med lærerne enn dem på studieforberedende fag. Mer konkret ser vi at den førstnevnte elevgruppen noe oftere enn den sistnevnte oppgir at de snakker med læreren sin om både trivsel på skolen og i klassen, om hvordan de lærer best, utdannings- og yrkesplaner, sitt forhold til medelever samt hva de skal gjøre i livet (i nevnte rekkefølge ES=.24, .26, .26, .45, .48).

4.1.8 Kjenner elevene målene for arbeidet?

Vi har tidligere omtalt betydningen av elevmedvirkning i det faglige arbeidet. Hvis elevene medvirker i planleggingen av arbeidet, gir det samtidig mulighet for at de setter seg personlige mål. Men også når skolen eller lærerne ikke åpner for noen stor grad av elevmedvirkning, er det viktig at elevene har kjennskap til målene. Vi har tidligere vist at det bør settes individuelle mål som er tilpasset de enkelte elevenes forutsetninger. Samtidig vil vi understreke betydningen av at elevene kjenner målene for arbeidet, selv i situasjoner hvor de ikke gis mulighet for medvirkning eller hvor graden av tilpassing til elevenes forutsetning er liten. Kjennskap til målene er en av forutsetningene for at elevene skal kunne vurdere seg selv uten å ty til sosial sammenligning, og derfor også en av forutsetningene for utvikling av en læringsorientert ”målstruktur” i skolen.

Skolens målstruktur har vært viet oppmerksomhet innenfor motivasjonsforskningen de senere årene (eks. Ames, 1992). Det skilles gjerne mellom en læringsorientert og en prestasjonsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur vil si at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og på innsats. Elevene oppfordres til å sette individuelle mål eller mål for gruppearbeid og deres resultater vurderes i forhold til målene og i forhold til tidligere resultater (forbedring og utvikling). Vurderingen konsentrerer seg også om prosessen og om elevenes læringsstrategier.

En prestasjonsorientert målstruktur betyr at skolen legger størst vekt på resultatene, at elevenes resultater sammenlignes med resultatene til andre elever og med resultatene i andre klasser og skoler. En slik målstruktur særpreges av at læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for problemløsning verdsettes i mindre grad enn selve resultatet.

Den foreliggende forskningen tyder klart på at skolens målstruktur får konsekvenser for elevenes personlige målorientering. Jo mer læringsorientert målstruktur skolen har, desto mer indre motivert eller oppgaveorientert blir elevene. Elevenes mål med skolearbeidet blir å lære, få kunnskaper og ferdigheter og å forstå lærestoffet. Motsatt, jo mer prestasjonsorientert målstrukturen på skolen er, desto mer ego-orientert er elevene på skolen (Anderman og Anderman, 1999; Stipek m. fl., 1998; Urdan og Midgley, 2003). Ego-orientering betyr at elevene blir mer opptatt av å sammenligne seg med andre, at de bruker relative kriterier når de vurderer seg selv og at de blir opptatt av selvpresentasjon. Det får igjen konsekvenser for elevenes læringsatferd. Turner m.fl. (2002) fant for eksempel at en prestasjonsorientert målstruktur økte elevenes tendens til (a) å unngå å søke hjelp når de trengte det, (b) å unngå de utfordringer som ukjente oppgaver gir og (c) til å gi seg selvvalgte handicap.

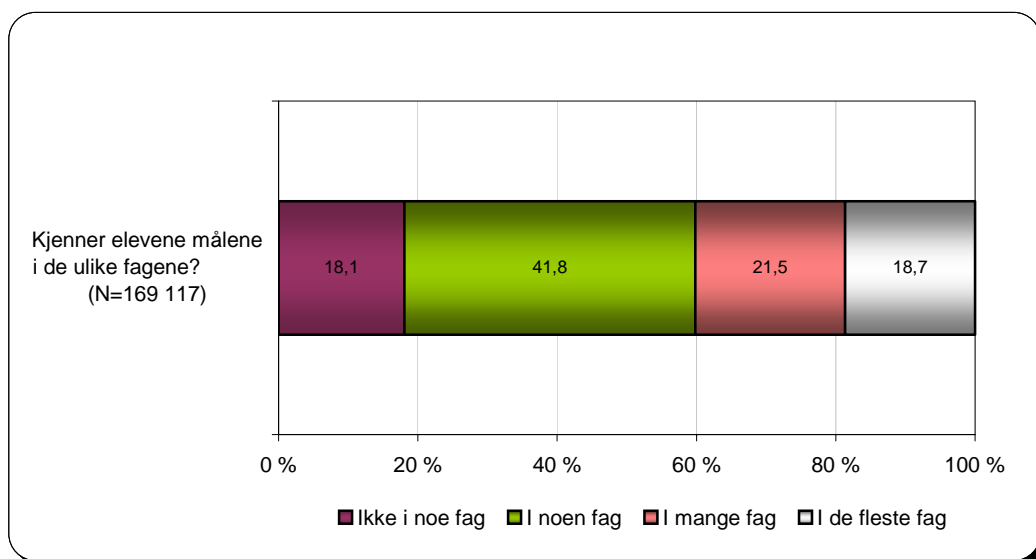
Et karakteristisk trekk ved en prestasjonsorientert målstruktur er at miljøet blir preget av konkurranse. Ames og Ames (1981) viser i sine studier følgende virkninger av en konkurransepreget undervisning: (a) elevene ser på evner som årsak til suksess og nederlag, (b) elever som mislykkes med arbeidet klandrer seg selv for det dårlige resultatet og ser på seg selv som mindre konkurransedyktige, (c) elevene setter urealistisk høye mål og (d) konkurranse forsterker de positive effektene av suksess (stolthet), men også de negative effektene ved nederlag (skam, skyld). Det er derfor viktig å arbeide for å utvikle en læringsorientert målstruktur i skolen. Kjennskap til målene for undervisningen er ingen garanti for en slik målstruktur, men det er en nødvendig forutsetning for utvikling av et slikt miljø. Kjennskap til målene for arbeidet er derfor en viktig forutsetning for at elevene skal utvikle en adekvat motivasjonsstruktur.

Spørreskjemaet for ungdomstrinnet og videregående skole inneholdt kun ett spørsmål om elevenes kjennskap til målene for arbeidet:

- ”Kjenner du målene i de forskjellige fagene?”

Svaralternativene var: ”ikke i noen fag”, ”i noen fag”, ”i mange fag” og ”i de fleste fag”. I tillegg ble ”vet ikke” benyttet som en svarkategori. Fordi det kan være vanskelig å tolke betydningen av å svare ”vet ikke”, har vi i Figur 22 valgt å vise fordelingen av svar uten å inkludere de elevene som svarte ”vet ikke”.

Figur 22: Elevenes kjennskap til målene for arbeidet



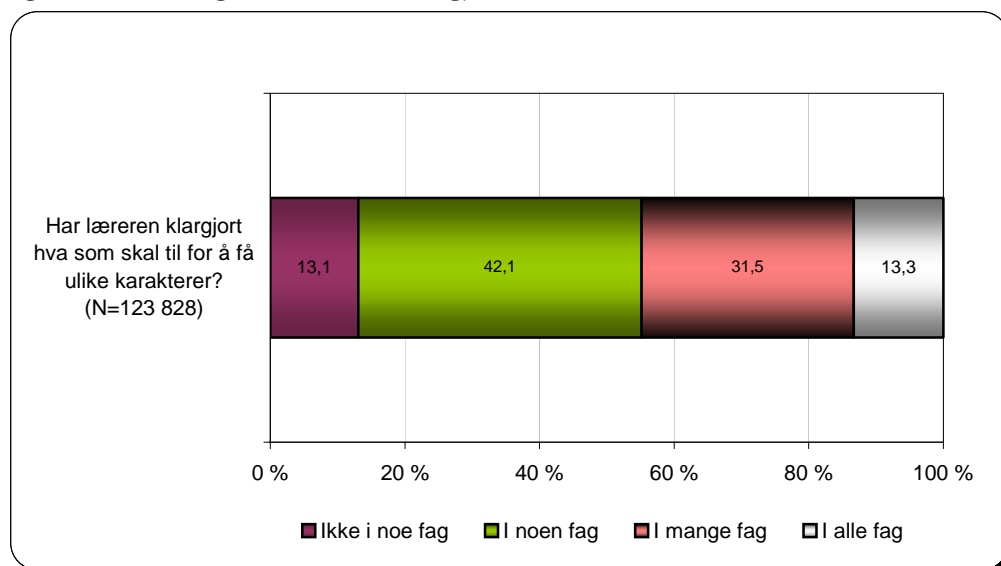
Figur 22 viser at elevenes kjennskap til målene i de ulike fagene er så mangelfull at det gir grunn til bekymring. Omkring 60 % av elevene svarer at de enten ikke kjenner målene i noen fag (18 %) eller bare i noen fag (42 %). Bare 19 % av elevene svarer at de kjenner målene i de fleste fagene.

Elevenes hadde større kjennskap til målene i de ulike fagene i 2004 enn 2005. Mer konkret finner vi at elever både på 10. trinn og grunnkurs hyppigere oppgir at de ikke i noe fag kjenner til de faglige målene i 2005 sammenliknet med 2004 (10. trinn: 23 % mot 19 %, GK:16 % mot 12 %). I tillegg finner vi at flere elever på 10. trinn sier at de kjenner til målene i de fleste fag i 2004 enn i 2005 (24 % mot 20 %). For elevene på grunnkurs ser vi at flere elever sier at de kjenner til målene i mange fag i 2004 enn i 2005 (26 % mot 23 %).

Elevene på 8. trinn oppgir oftere enn elevene både på VKII og på 10. trinn at de kjenner til de faglige målene (ES=.22, .28).

I tillegg til et direkte spørsmål om elevenes kjennskap til målene med fagene, ble det også stilt et spørsmål om lærerne hadde klargjort hva som skulle til for å få ulike karakterer. Svaralternativene var: "ikke i noen fag", "i noen fag", "i mange fag" og "i de fleste fag". Figur 23 viser at tendensen i svarfordelingen er den samme som for elevenes kjennskap til målene for arbeidet. Omkring 55 % av elevene svarte enten at lærerne ikke hadde klargjort kriteriene i noen fag eller bare i noen få fag. Bare 13 % svarte at kriteriene var klargjort i alle fag. Når prosentandelen var lavere her enn på spørsmålet om kjennskap til målene, kan det skyldes at svarkategoriene ikke var de samme. Den mest positive kategorien for kjennskap til målene var "I de fleste fag", mens den mest positive kategorien for kjennskap til kriteriene for karaktergivning var "I alle fag". Svarfordelingen er derfor ikke direkte sammenlignbar.

Figur 23: I hvilken grad har lærerne klargjort kriteriene for å få ulike karakterer



Tabell 12 viser resultatet av en serie regresjonsanalyser⁵ hvor vi ville se om ulike arbeidsformer hadde betydning for elevenes kjennskap til målene med fagene. Som mulige forklaringsvariabler valgte vi (a) i hvilken grad elevene deltar i å lage arbeidsplaner, (b) i hvilken grad elevene ble gitt anledning til å velge mellom ulike oppgavetyper, (c) i hvilken grad elevene hadde anledning til å velge arbeidsmåter og (d) i hvilken grad elevene deltok i vurdering av eget arbeid.

Modell IV, hvor alle disse forklaringsvariablene ble analysert samtidig, viser at disse forklaringsvariablene forklarte 8,3 % av variansen i elevenes kjennskap til målene med fagene. Den konklusjonen vi kan trekke av dette er at adekvate arbeidsmåter alene ikke er tilstrekkelig til at elevene får kjennskap til målene med fagene, men at målene må klargjøres eksplisitt. Likevel ser vi en svak tendens til at arbeidsmåtene også bidrar til bedre kjennskap til målene. Særlig stor verdi ser det i denne forbindelsen ut til å ha at elevene deltar i vurdering av eget arbeid.

⁵ Se punkt 2.9.

Forklaringsvariabler	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV
Deltar i arbeidsplaner	0,229	0,130	0,091	0,066
Velger mellom oppgavetyper		0,196	0,109	0,084
Velger arbeidsmåter			0,173	0,122
Vurderer eget arbeid				0,151
Forklart varians	3,7%	5,8%	7,0%	8,3%

4.1.9 Mobbing på skolen

Mobbing er et fenomen som har fått stor oppmerksomhet i skolen og generelt i samfunnet de senere årene. Betegnelsen mobbing har vært gitt noe ulike definisjoner. Her forstår vi mobbing som ”negative handlinger som over tid utføres gjentatte ganger av en eller flere personer og er rettet mot en person som har vanskelig med å forsvare seg mot disse handlingene” (Greiff, 2005).

Mobbing har store og negative konsekvenser for de som blir rammet av det. Etter en gjennomgang av forskning om mobbing konkluderer Greiff (2005) med at mobbing, for den som utsettes for det, bidrar til å svekke den sosiale selvoppfatningen og til lavt selvverd, øker sannsynligheten for depresjon og medfører sosial isolasjon og følelse av ensomhet. Mer generelt kan en si at mobbing øker risikoen for en negativ utvikling av mental helse.

Roland (2003) viser at det har funnet sted en betydelig økning i frekvensen av mobbing fra 1995 til 2001. Det har videre vist seg at etter motivasjons- og disiplinproblemer er mobbing og plaging et av de mest alvorlige elevproblemene ved skolen (Ogden, 1998). For å redusere en ytterligere utbredelse av mobbing iverksatte regjering Bondevik ”Manifest mot mobbing 2002-2004” (Junge og Tikkanen, 2004). Målet med Manifestet var et mobbefritt miljø i den norske skolen innen utgangen av 2004. Flere undersøkelser, inkludert Elevinspektørene, dokumenterer at tross målet om nulltoleranse finner det stadig sted mobbing i den norske skolen. Samtidig har studier vist at den langvarige trenden med økning i forekomsten av mobbing stoppet i 2004. Slike resultater kan tyde på at manifestet har vært vellykket, men at 2 år muligens var et noe for kort tidsperspektiv for å oppnå et skolemiljø helt uten mobbing (Junge og Tikkanen, 2004).

Som et resultat av manifestet ble ulike tiltakspakker mot mobbing blitt tatt i bruk av mange skoler i de siste årene. Det har derfor stor interesse å se hvordan elevene vurderer skolens arbeid mot mobbing.

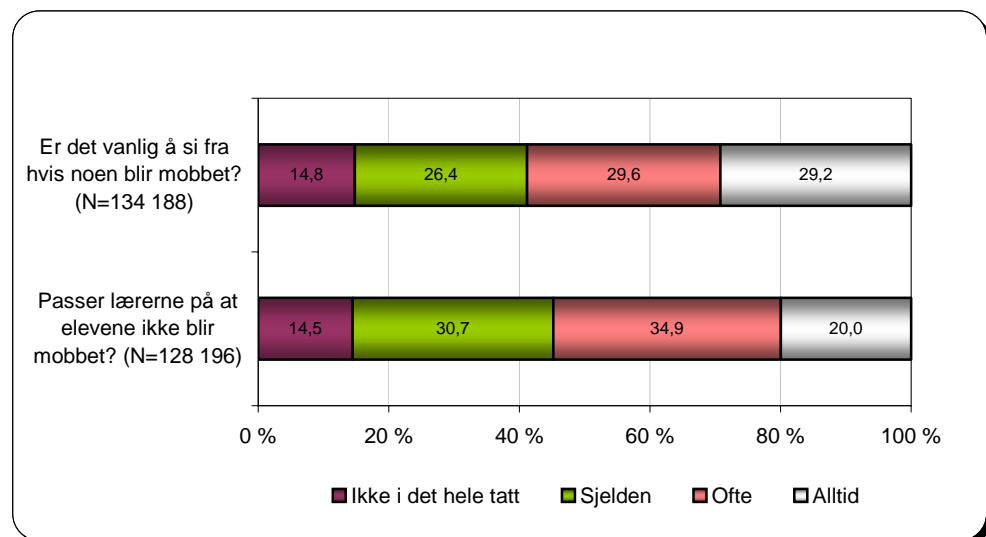
Spørreskjemaene, både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole inneholdt to spørsmål hvor elevene vurderte hvordan skolen forholdt seg til mobbing. Spørsmålene var:

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

Svaralternativene på begge spørsmålene var ”ikke i det hele tatt”, ”sjelden”, ”ofte” og ”alltid”. I tillegg ble det gitt adgang til å svare ”vet ikke”. Tilfellene av ”vet ikke”-svar regnes her som manglende opplysninger.

Figur 24 viser at ca. 60% av elevene sier at de alltid eller ofte sier i fra hvis noen blir mobbet, mens ca. 55 % av elevene mener at lærerne ofte eller alltid passer på at mobbing ikke skal finne sted. Dette resultatet er vanskelig å tolke og kan forstås på ulike måter. At over halvparten av elevene gir så positive svar kan fortolkes som et godt resultat. På den annen side betyr det også at 40 % av elevene mener at det sjelden eller aldri blir sagt fra når noen blir mobbet og at 45 % av elevene mener at lærerne sjelden eller aldri passer på at mobbing ikke finner sted. Dette kan fortolkes som et ganske nedslående resultat etter noen år med aktivt arbeid mot mobbing. Denne fortolkningen styrkes når vi ser på hvem som opplever at lærerne ikke passer på eller sørger for at elevene ikke blir mobbet. Elevene ble også bedt om å svare på spørsmål om de blir utsatt eller utfører mobbing. Av de elevene som ikke blir mobbet svarer 40 % at lærerne sjelden eller aldri passer på, mens 69 % av de som ofte (ukentlig) blir mobbet mener at lærerne sjelden eller aldri passer på. Den samme forskjellen i elevenes svar finner vi når vi analyserer spørsmålet om det er vanlig å si fra om mobbing. Dette tyder på at mye mobbing finner sted uten at lærerne har kjennskap til det eller gjør noe med det, men at ikke alle elevene har like god kjennskap til det. Best kjennskap til det må vi tro de elevene har som blir utsatt for mobbingen.

Figur 24: Mobbing på skolen



Jentene rapporterer noe oftere enn guttene at det er vanlig blant elevene å si i fra når noen blir mobbet ($ES=.41$). Det innebærer at jentene i større grad enn guttene tror at det blir sagt fra om mobbing. Hvorvidt et slikt funn kan tolkes som at jentene oftere enn guttene sier fra om mobbing er det knyttet stor usikkerhet til.

Grunnskoleelever rapporterer oftere at det er utbredt blant elevene å si fra om mobbing sammenliknet med elever i den videregående skolen ($ES=.39$). Elevene i grunnskolen oppgir også noe oftere enn elevene i den videregående skolen at læreren passer på at elevene ikke blir mobbet ($ES=.46$). Vi finner endelig at skoletrinn har betydning for mobbing i skolen. Elevene på 5. trinn sammenliknet med VKII, 5. trinn sammenliknet med 7. trinn, 8. trinn sammenliknet med 10. trinn rapporterer oftere at læreren passer på at mobbing ikke forekommer og at det er vanlig å si i fra ved mobbing (5. trinn-VKII: $ES=.55$ og $.39$; 5. trinn-7. trinn: $ES=.30$ og $.28$; 8. trinn-10. trinn: $ES=.30$ og $.34$). Når det gjelder innenfor de ulike trinnene på videregående skole finner vi imidlertid ingen forskjeller i aktiviteten mot mobbing. Ovennevnte

funn kan tyde på at det finner sted mer åpen aktivitet mot mobbing i grunnskolen enn på videregående og at aktiviteten mot mobbing er mer utbredt på lavere enn høyere klassetrinn i grunnskolen. I tillegg ser vi en tendens til at elevene på yrkesfaglig studieretning i videregående skole noe oftere enn dem på studieforberedende studieretning sier at lærerne passer på at elevene ikke blir mobbet (ES=.22). Mobbing på skolen ser videre ut til å samvariere med skolestørrelse. Elevene ved de mindre skolene sier oftere enn elevene ved de største skolene at det er vanlig blant elevene å si i fra hvis noen blir mobbet (ES=.33). I tillegg finner vi at elever ved mindre skoler oppgir noe oftere at læreren passer på at ingen blir mobbet sammenliknet med større skoler (ES=.24, .33, .45). Noe uventet finner vi videre tendenser til at elever som går på grunnskoler med flere enn 14 elever per undervisningsårsverk noe oftere oppgir at læreren passer på ved mobbing, samt at det er vanlig at elevene sier i fra ved mobbing sammenliknet med elever som går på skoler med 3-11 eller 12 elever per undervisningsårsverk (i nevnte variabelrekkefølge: 3-11: ES=.30, .33 og 12: ES=.28, .29). I tillegg så vi at elevene på grunnskoler med flere enn 13 elever per totalt årsverk oppgir noe oftere enn elevene på skoler med 3-10 elever at læreren passer på at elevene ikke blir mobbet (ES=.22).

4.1.10 Vurdering av fysiske forhold ved skolemiljøet

De fysiske forholdene ved skolene har vært viet stor oppmerksomhet i de senere årene. Massemedia har hyppig rapportert om nedslitte skoler, råteskader, dårlig inneklima, elendige sanitærforhold og mangel på nye og ajourførte lærebøker og læremidler. Politisk har dette vært en viktig sak hvor det har vært argumentert for behovet for en opprusting av skolebygg. I debatten vises det også ofte til svak kommuneøkonomi som begrunnelse for forfallet.

Det er ingen tvil om at mange skoler er nedslitte og at behovet for en opprusting av det fysiske skolemiljøet er stort. Det er heller ingen tvil om at det er store variasjoner når det gjelder det fysiske skolemiljøet. Derimot vet vi svært lite om hvordan elevene vurderer det fysiske skolemiljøet og hvilken betydning det fysiske skolemiljøet har for elevenes trivsel på skolen og for deres vurdering av sin egen skole.

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

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

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

Spørreskjemaet for mellomtrinnet hadde fire spørsmål om det fysiske miljøet:

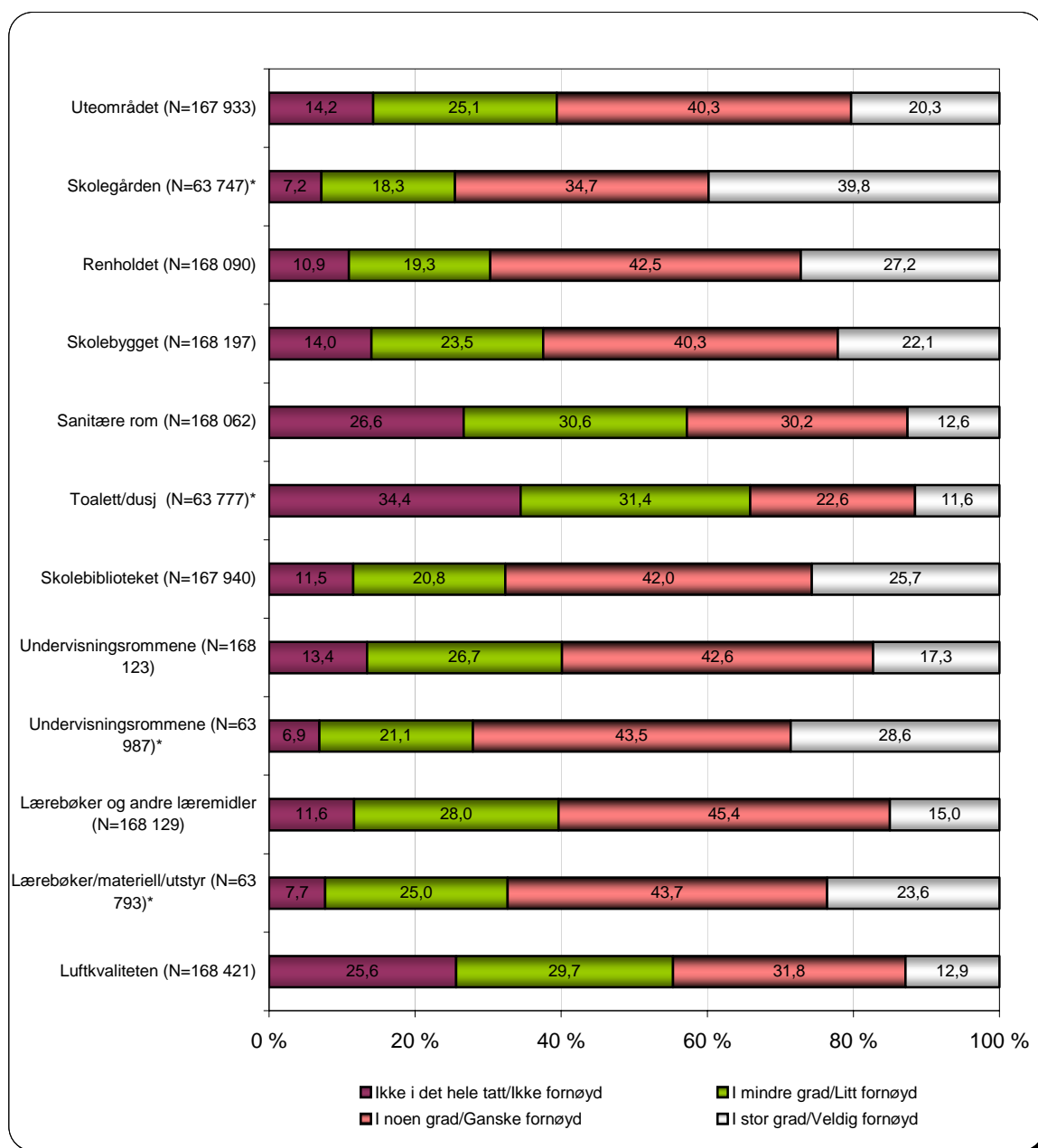
- Skolegården
- Sanitære rom

- Lærebøker/materiell/utstyr
- Undervisningsrommene

Resultatene viser at de fysiske forholdene elevene er minst fornøyd med er sanitære rom/dusj/toalett (Figur 25). Her svarer over halvparten av elevene, uavhengig av skoleslag og klassetrinn, at de ikke er fornøyd. I tillegg ser vi at over halvparten av elevene også oppgir å være mindre fornøyd med luftkvaliteten ved skolen.

Det elevene er mer fornøyd med hva gjelder fysiske forhold ved skolen, ser ut til å være ulikt på de ulike skoletrinnene. For elevene på mellomtrinnet oppgis skolegården, undervisningsrommene og lærebøker/materiell/utstyr som forhold som de fleste elevene er relativt godt fornøyd med. Flertallet av elevene på ungdomstrinnet/videregående skole oppgir å være godt fornøyd med skolebiblioteket. Felles for alle elevene er at de opplever renholdet på skolen som bra.

Figur 25: Tilfredshet med fysiske forhold ved skolen



*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

En sammenlikning av resultatene fra 2004 og 2005 viser kun enkelte tendenser til endringer i elevenes vurderinger av fysiske forhold ved skolen. For elevene på 7. klassetrinn finner vi ingen nevneverdige endringer i elevenes vurderinger hverken når det gjelder undervisningsrom, lærebøker, dusj/toalett eller skolegård. Vi finner heller ingen endringer i hvordan elevene på grunnkurs opplever de samme forholdene, samt hvordan de opplever renholdet på skolen. Analysen viser imidlertid en svak tendens til endring i hvordan elevene på GK vurderer biblioteket på skolen. Tendensen går i retning av at elevene oppgir å være noe mer fornøyd med skolebiblioteket i 2005 enn i 2004. Når det gjelder elevene på 10. klassetrinn, tyder analysen på at elevene var noe mindre fornøyd med lærebøker/materiell/utstyr i 2005 sammenliknet med 2004, og at de var noe mer fornøyd med uteområdene på skolen i 2005 enn 2004. Endelig viser analysen ingen endringer blant disse elevene fra 2004 til 2005 i forhold til undervisningsrom, skolebygg, luftkvalitet, skolebibliotek eller renhold.

Elevene på videregående skole oppgir å være mer fornøyd med de fysiske forholdene enn elevene i grunnskolen. Både når det gjelder skolebibliotek, skolebygg, sanitære rom, lærebøker/materiell/utstyr og renhold finner vi en liten, men signifikant forskjell (i nevnte rekkefølge: ES=.27, .30, .35, .40, .40).

4.2 Elevenes vurdering av sin egen situasjon i skolen

4.2.1 Motivasjon

Motivasjon anses som en nødvendig forutsetning for optimal læring. Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd, både for retning, intensitet og utholdenhet. I undervisningssammenheng har fokuseringen på motivasjon tatt to retninger. I praksisfeltet har oppmerksomheten ofte vært rettet mot styrken av elevenes motivasjon. Motivasjon blir da primært sett som en kvantitativ dimensjon, som noe elevene har mye eller lite av. Skaalvik og Skaalvik (2005) eksemplifiserer dette gjennom en lærer som klager over at elevene er umotiverte. Eksempelvis opplever han at elevene kommer sent i gang med arbeidet og at de viser liten oppmerksomhet mot undervisningen.

Den pedagogisk psykologiske motivasjonsforskningen har vært opptatt av kvantitative og kvalitative aspekter ved motivasjon. Motivasjonsforskningen prøver å analysere hvorfor elevene engasjerer seg sterkt eller svakt i ulike aktiviteter, for eksempel hvorfor de arbeider eller ikke arbeider med skolefagene.

Analyser av hvorfor elevene arbeider med skolefag har blant annet ført til et skille mellom indre og ytre motivasjon (eks. Deci og Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) forstår som tidligere nevnt indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser av atferden. Aktiviteten springer ut fra interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten (se også Deci 1980; Harter 1978; Valås 1991). Denne typen av motivasjon forsterkes i den grad elevene får tilfredsstilt tre grunnleggende behov: behov for selvbestemmelse, behov for tilhørighet og behov for kompetanse. Ytre motivasjon karakteriseres derimot av at elevenes grunner til å arbeide med skolefagene er forventning om en eller annen konsekvens (belønning) som følger etter aktiviteten. Dette kan være karakterer, ros, penger eller privilegier, men det kan også være mer langsiktige mål, som å komme inn på bestemte studier. Et felles trekk ved ytre motivasjon er at det ikke er interesse for aktiviteten som driver handlingen.

Analyser av hvorfor elevene arbeider med skolefag har også ført til studier av det som har blitt betegnet som elevenes målorientering. Studiet av målorientering søker også å forklare hvorfor elevene engasjerer seg i ulike aktiviteter. Det skilles da mellom konkrete mål og målorientering. Et konkret mål kan være å få karakteren 5 i matematikk. Andre konkrete mål kan være å komme inn på studiet i medisin (et langsiktig mål) eller å skrive en engelsk stil før fotballkampen begynner på TV (et kortsiktig mål). Teori om målorientering prøver derimot å forklare grunnene til at elevene involverer seg i skolearbeid, at de prøver å oppnå karakteren 5 osv. Målorientering blir derfor en underliggende motivasjon for forklarer de konkrete målene.

De fleste teoretikere skiller mellom to hovedtyper av målorientering: oppgaveorientering (også kalt læringsorientering og mestringsorientering) og ego-orientering (også kalt prestasjonsorientering) (Ames 1990; Dweck 1999; Nicholls 1989; Skaalvik, 1997,

Urdu, 1997). Nicholls (1983, 1989) hevder at disse orienteringene ikke vil forekomme som rene typer i det virkelige liv, men det er viktig hvilken orientering som er dominerende. Oppgaveorientering betyr at læring er et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver. Egoorientering vil si at læring ikke er et mål i seg selv. Egoorientering betyr at eleven er opptatt av seg selv i læringssituasjonen. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. For en egoorientert elev er det viktigere hvordan en blir oppfattet av andre enn hva en lærer.

Oppgaveorientering anses som en mer adekvat motivasjonsstruktur enn egoorientering. Når en elev er oppgaveorientert og målet er å lære mer, blir følelse av kompetanse avhengig av at han lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til tidligere prestasjoner (Nicholls, 1983). Kompetanse blir noe eleven erverver seg gjennom innsats. Innsats blir sett på som noe positivt, og noe som er nødvendig for å utvikle seg. Når den oppgaveorienterte eleven mislykkes, blir han opptatt av hva han kan gjøre bedre neste gang.

For en elev som er egoorientert, blir derimot følelse av kompetanse mer avhengig av hvordan han presterer sammenliknet med andre. Han blir derfor opptatt av å sammenlikne sine resultater med andres, og han er redd for å falle igjennom i konkurransen. Elliot (1999) mener at egoorientering først og fremst karakteriseres av en tendens til sosial sammenligning, det vil si av at læring, prestasjoner og kompetanse vurderes relativt, ved å sammenlikne egne prestasjoner med andres.

Flere forskere har påvist at motivasjon for skolearbeid avtar med økt alder. Tidligere analyser av Elevinspektørene (fra 2004) ga også dette resultatet (Helland og Næss, 2005). Et problem med den konklusjonen er imidlertid at ingen av spørsmålene som ble antatt å måle motivasjon var direkte spørsmål om motivasjon. Spørsmålene var om elevene følte at lærerne ga dem lyst til å lære, om lærerne ga utfordringer som gjorde at elevene fikk gjort sitt beste på skolen og om elevene syntes de var flinke til å jobbe på skolen. At de to første spørsmålene mer var en vurdering av lærerne enn av egen motivasjon, vanskeliggjør tolkningen av dette resultatet.

I spørreskjemaet for ungdomstrinnet og videregående skole som ble brukt i 2005, og som ligger til grunn for vår analyse, ble det stilt noen flere spørsmål om motivasjon.

Det ble stilt tre generelle spørsmål om interesse, trivsel og konsentrasjon om undervisningen. Disse spørsmålene var:

- ”Er du interessert i å lære på skolen?”
- ”Trives du med skolearbeidet?”
- ”Følger du med når læreren snakker?”

Svarkategoriene på det første og det siste av disse spørsmålene var ”ikke i noe fag”, ”i noen fag”, ”i mange fag” og ”i de fleste fag”. Svarkategoriene på spørsmål om trivsel med skolearbeidet var ”ikke i det hele tatt”, ”i mindre grad”, ”i noen grad” og ”i stor grad”. Det første av disse spørsmålene ble bare stilt til elever i ungdomsskolen og videregående skole, mens spørsmålene om å trives med skolearbeidet og å følge med når læreren snakker også ble stilt til elever på mellomtrinnet. Svaralternativene i spørsmålet om å trives med skolearbeidet var forskjellig i de ulike elevgruppene, og elevenes svarmønster vises derfor i to figurer.

Svarene på de to første av disse kan tolkes som indikasjoner på indre motivasjon, mens det tredje spørsmålet måler motivert atferd, uten at det er mulig å klassifisere motivasjonen ytterligere.

I ungdomsskolen og videregående skole ble det dessuten stilt åtte spørsmål (påstander), hvor seks av disse kan klassifiseres som tre dimensjoner av målorientering, mens to måler elevenes oppfatning av egen innsats. Innsats kan her ses som en indikator på motivasjon (Bandura, 1986), uten at grunnene til innsatsen kommer fram. Spørsmålene var:

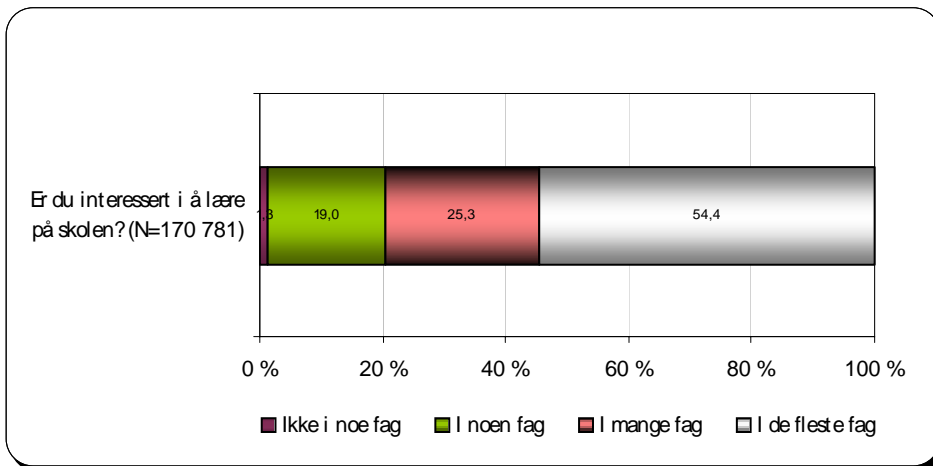
- ”Jeg arbeider med skolefag for å øke mine jobbmuligheter (framtidsoorientering eller ytre-orientering)”.
- ”Jeg arbeider med skolefag for å få en trygg økonomisk framtid (framtidsoorientering eller ytre-orientering)”.
- ”Jeg lærer mest når jeg samarbeid med andre elever (samarbeidsorientering)”.
- ”Det er nyttig å samle alles ideer når vi arbeider med en oppgave (samarbeidsorientering)”.
- ”Jeg prøver å være bedre enn andre elever (ego-orientering)”.
- ”Jeg vil gjerne være best i noe (ego-orientering)”.
- ”Når jeg arbeider med skolefag, arbeider jeg så hardt jeg kan (innsats)”.
- ”Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig (innsats)”.

Figur 26 og Figur 27 viser svarfordelingene på spørsmål om interesse for å lære på skolen og trivsel med skolearbeidet. Begge disse spørsmålene har en ordlyd som kan tolkes som indikasjoner på indre motivasjon (interesse og trivsel med det faglige arbeidet). Svarfordelingene ble svært ulike, men er vanskelige å sammenligne fordi svaralternativene er helt forskjellige. Vi velger derfor å kommentere svarene på disse spørsmålene hver for seg.

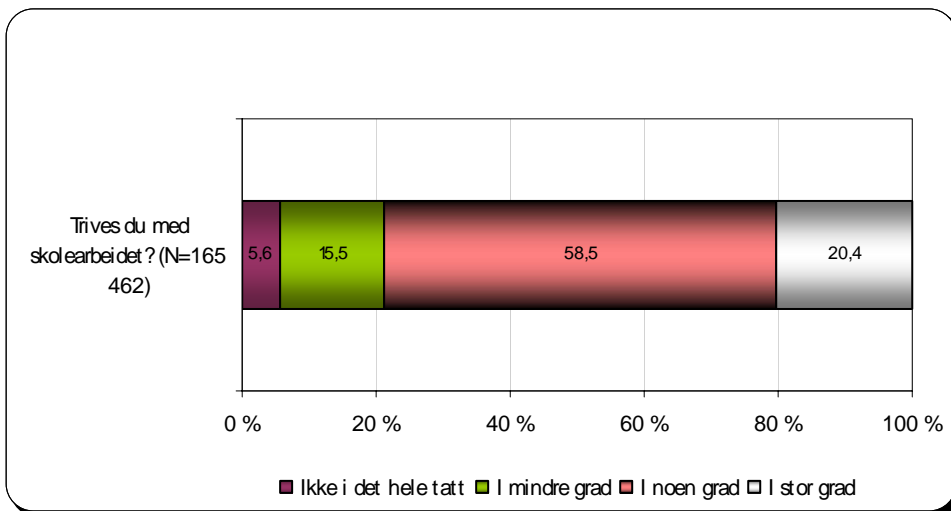
På spørsmål om elevene er interessert i å lære på skolen svarer et stort flertall av elevene at de er interessert i å lære i de fleste fag (54 %) eller i mange fag (25 %). Samlet gir derved 79 % av elevene til kjenne at interessen for å lære på skolen er til stede i mange eller de fleste fagene. Isolert sett kan dette resultatet fortolkes som meget positivt – som en indikasjon på interesse for læring eller indre motivasjon for skolearbeid. Problemet er imidlertid at svarkategoriene ikke gir noen som helst indikasjon på styrken av motivasjonen (eller interessen for å lære). Resultatet må derfor tolkes med stor forsiktighet.

Behovet for forsiktighet i tolkingen illustreres gjennom de to andre spørsmålene om motivasjon. På spørsmål om trivsel med skolearbeidet er det bare 20 % av elevene på ungdomstrinnet/videregående skole som svarer at de trives ”i stor grad” (Figur 27). Den store majoriteten i denne gruppen (59 %) gir det mer lunkne svaret ”i noen grad”, mens ca. 21 % svarer at de ikke trives med skolearbeidet i det hele tatt eller i mindre grad. Igjen blir svarene vanskelige å fortolke. Med stor sikkerhet kan vi si at ca. 20 % av elevene gir svar som tyder på at de ikke trives, for ikke å si at de mistrives med skolearbeidet. Et problem knyttet til fortolkingen er den store gruppen av elever som svarer at de trives i ”noen grad”. Ordlyden i svaralternativet tyder ikke på noen stor grad av trivsel. Snarere tyder den på at elevene tolererer skolearbeidet. Men dette kan være et resultat av en ikke helt balansert svarskala, som åpner for to negative svarkategorier, en positiv og en mer lunken. Etter som slike ubalanserte svarskalaer kan påvirke resultatene, må vi igjen mane til forsiktighet i tolkingene.

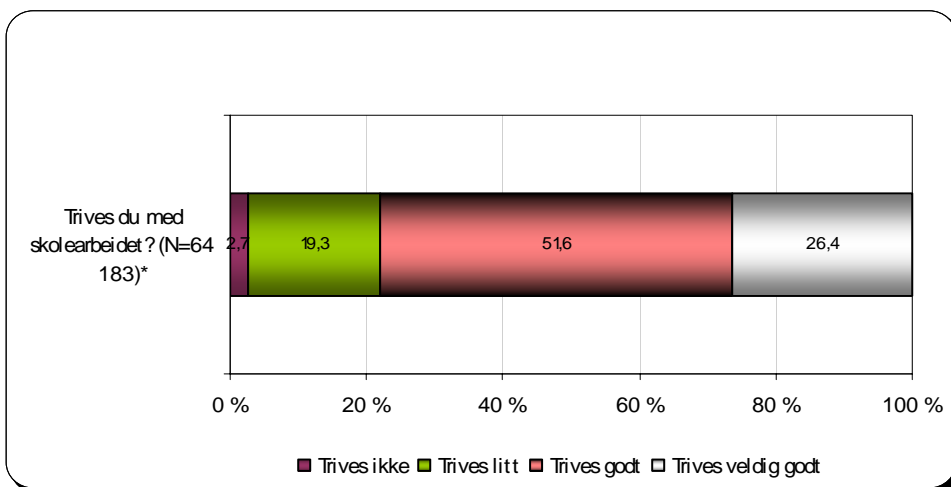
Figur 26: Generell motivasjon for skolearbeid



Figur 27: Generell motivasjon for skolearbeid – ungdomstrinnet og videregående skole



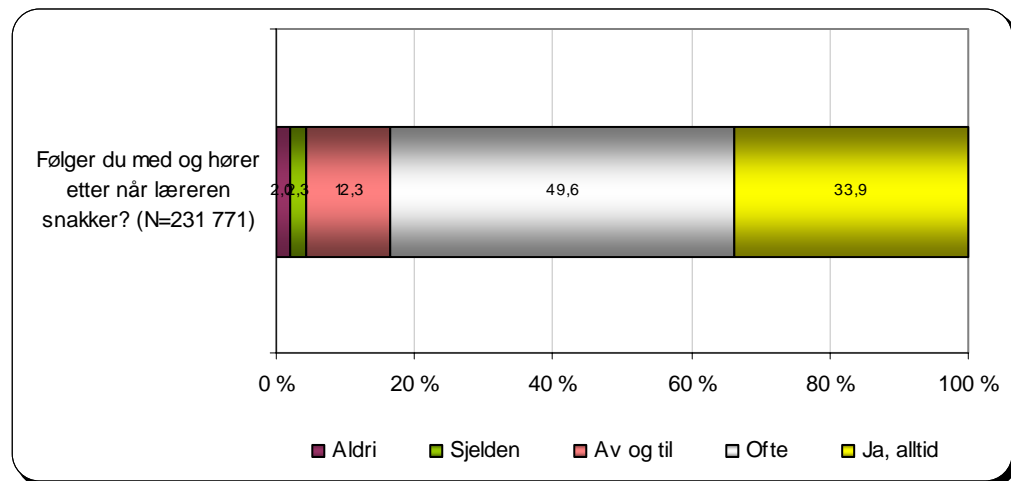
Figur 28: Generell motivasjon for skolearbeid - mellomtrinnet



* Spørsmålstilling/svaralternativer gjeldende kun for mellomtrinnet

Det tredje mer generelle spørsmålet om motivasjon var et spørsmål om elevene følger med når læreren snakker. Spørsmålet gjelder elevenes atferd, som igjen kan tas som en indikasjon på motivasjon. Vi ser av Figur 29 at langt de fleste elevene, nærmere bestemt i overkant av 80 %, oppgir at de ofte eller alltid følger med når læreren snakker. Dette resultatet tyder således på at de fleste elevene har relativt høy grad av motivasjon for skolearbeid. Resultatene i Figur 14 viste at i overkant av 80 % av elevene opplever at det ofte eller noen ganger er slik at elevene ikke hører etter når læreren snakker. Resultatene tyder således på at eleven selv oppgir å følge godt med i timene, mens de samtidig opplever at andre elever relativt ofte ikke hører etter når lærerne snakker.

Figur 29: Generell motivasjon for skolearbeid

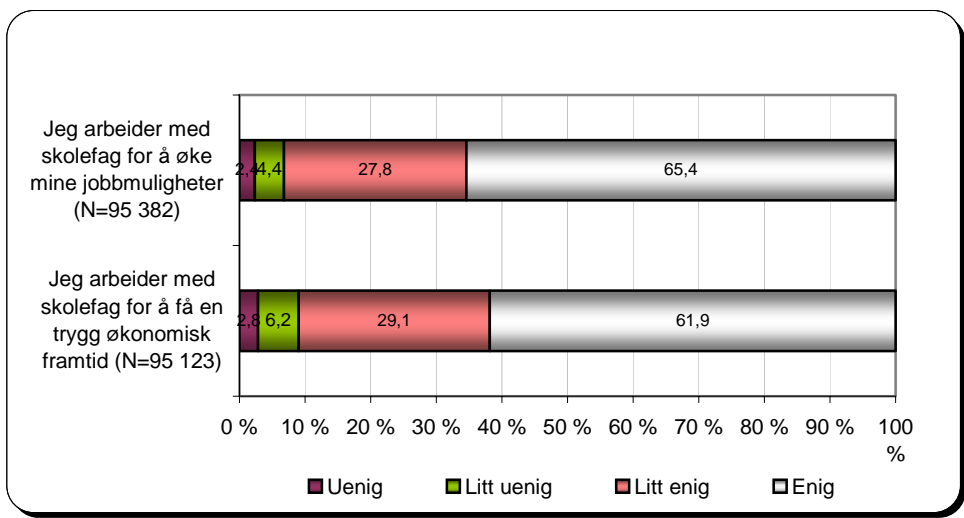


Figur 30, Figur 31 og Figur 32 viser svarfordelingen på spørsmål som vi kan fortolke som spørsmål om elevenes målorientering (se ovenfor). Det mest konsistente resultatet finner vi for ytre-orientering eller framtidsoorientering. På begge spørsmålene som kan forstås som indikasjoner på framtidsoorientering, indikerer over 90 % av elevene en klar framtidsoorientering. Vi forstår dette som en klar indikasjon på at elevene er opptatt av nytteverdien av skolearbeid og utdanning.

En stor andel av elevene gir også svar som tyder på en sterk samarbeidsorientering, men dette varierer mer med måten spørsmålene er stilt på. Men selv på det spørsmålet som indikerer lavest grad av samarbeidsorientering (å lære gjennom samarbeid), indikerer ca. 75 % av elevene en klar samarbeidsorientering.

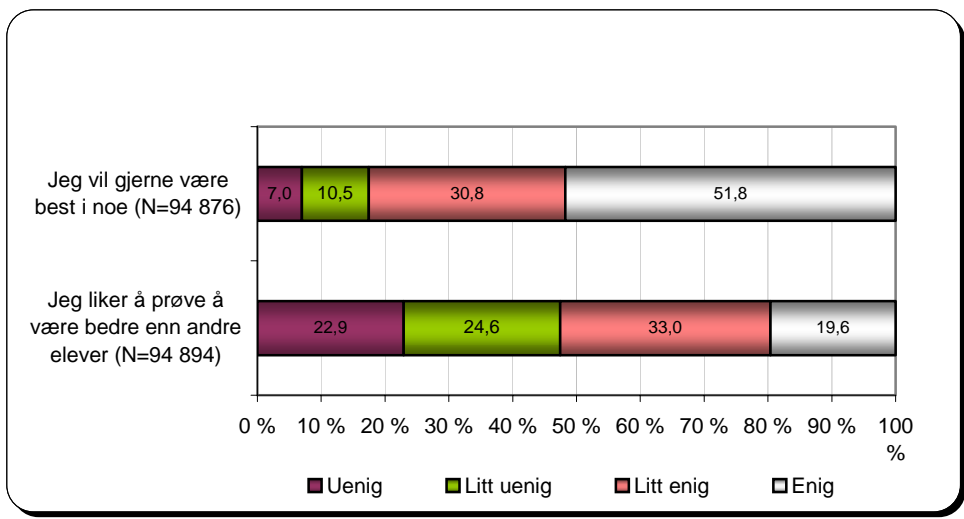
Spørsmålene som indikerer egoorientering er vanskeligere å tolke. Det ene spørsmålet gjelder om elevene liker å være best i noe. Dette er vanskelig å tolke fordi svarene ikke indikerer noe om elevenes atferd og fordi de heller ikke knytter seg eksplisitt til skolearbeid. At halvparten av elevene gjerne vil være best i noe kan derfor ikke fortolkes som egoorientering knyttet til skolearbeidet. Det andre spørsmålet er heller ikke entydig, idet det refererer til å like å prøve å være best. Vi vet ikke om elevene svarer på hva de liker eller hva de prøver. Men her relateres å være best eller bedre til andre elever, og det er derfor grunn til å tro at elevene tenker på skoleresultatene. Med disse forbeholdene kan vi fortolke svarene som indikasjoner på egoorientering knyttet til skolearbeid. I så fall finner vi at noe over halvparten av elevene indikerer fra moderat til sterk egoorientering.

Figur 30: Ytreorientering

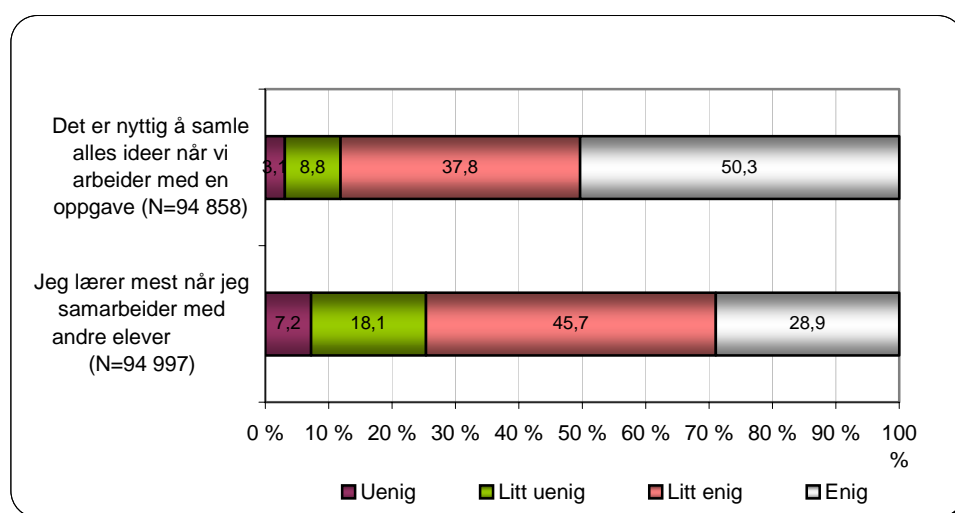


Figur 30 viser at elever i stor grad motiveres til skolearbeid gjennom orientering mot ytre faktorer, som jobbmuligheter og fremtidig økonomisk situasjon. Om lag 90 % av elevene oppgir at de er enig i utsagnene om at de arbeider med skolefag for å sikre seg jobb og trygg økonomi i fremtiden.

Figur 31: Egoorientering



Figur 32: Samarbeidsorientering



Som vist er svarene på spørsmål om motivasjon ikke enkle å analysere. Konklusjoner om motivasjon må trekkes med forsiktighet. Følgende konklusjoner mener vi likevel det er god dekning for:

Mange elever er lite motivert for det faglige arbeidet på skolen og følger ofte ikke med i timene. I den grad elevene er motivert for skolearbeid er det først og fremst den framtidige nytteverdien av utdanning som motiverer elevene til å arbeide på skolen. Et stort flertall av elevene er også motivert for å samarbeide med andre elever på skolen. Omkring halvparten av elevene gir uttrykk for moderat til sterk egoorientering, noe som betyr at de er opptatt av sosial sammenligning. Det kan igjen tolkes som at skolen har utviklet en markert prestasjonsorientert (heller enn en læringsorientert) målstruktur.

Hvilket trinn elevene befinner seg på har betydning for hvordan elevene motiverer seg til skolearbeidet. Noe uventet finner vi eksempelvis at elevene på 8. trinn markerer en sterkere framtidorientering eller ytre-orientering enn elevene på VKII (ES for jobbmulighet og økonomisk framtid = .23 og .32). Umiddelbart kunne en forventet at det å være framtidorientert i arbeidet med skolefag var mer utbredt blant elever som aldersmessig står nærmere en yrkeskarriere. En mulig årsak til dette funnet kan være at elevene på VKII tar hensyn til et bredere spekter av framtidsfaktorer ved siden av jobbmuligheter og trygg økonomi når de vurderer viktigheten av skolearbeid. Men resultatet kan også skyldes at interessen for det faglige innholdet er lavest på 8. trinn og at dette leder elevene til å fokusere mer på nytteverdien av utdanningen. Videre finner vi at elever på 8. trinn noe oftere rapporterer at de synes det er viktig å samle alle ideer når de arbeider med en oppgave sammenliknet med elevene på VKII (ES= .28). Det viser seg også at de yngste elevene på videregående (GK) noe oftere oppgir at de synes det er viktig å samle alle ideer når de arbeider med en oppgave enn de eldste elevene på videregående (VKII) (ES= .23). Analysene har endelig vist at elevenes målorientering ikke varierer systematisk med om de går på grunnskolen (8.-10. trinn) eller på videregående. Dette understreker at forskjellene vi har funnet mellom 8. trinn og VKII derfor utelukkende kan tolkes som variasjon mellom trinn og ikke som en variasjon mellom skoletyper. Resultatene viser endelig at gutter i noe større grad enn jenter motiveres gjennom et ønske om å være best i noe (SE .29). Et slikt funn kan indikere at gutter preges av å være mer egoorientert enn jenter. Som nevnt tidligere viser analysene at en slik målorientering gjelder mer generelt og ikke nødvendigvis knyttet til skolearbeid.

4.2.2 Sosial trivsel og sosial selvoppfatning

Elevenes opplevelse av læringsmiljøet har konsekvenser for deres motivasjon, selvoppfatning, prestasjoner og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En viktig side ved elevenes opplevelse av skolen, er hvordan de trives. Elevenes trivsel blir derfor en indikator på skolemiljøet. Skaalvik og Skaalvik (2005) argumenterer for at elevenes opplevelse av skolemiljøet, som inkluderer trivsel, er det avgjørende kriteriet på om vi har en inkluderende skole. Med andre ord, det avgjørende kriteriet på inkludering er ikke hvordan skolen og undervisningen organiseres og struktureres, hvilke rutiner som følges eller hvilke arbeidsformer som benyttes. Det avgjørende kriteriet er hvordan elevene opplever skolen og seg selv i skolen.

Elevinspektørene stilte fire spørsmål om elevenes trivsel på skolen. Spørsmålene gjaldt om elevene trivdes:

- med skolearbeidet
- sammen med medelevene
- sammen med lærerne
- i pausene

Disse spørsmålene ble stilt både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og i videregående skole. Svaralternativene var imidlertid ikke de samme. På ungdomstrinnet og i videregående skole var svaralternativene: ”ikke i det hele tatt”, ”i mindre grad”, ”i noen grad” og ”i stor grad”. Svaralternativene for mellomtrinnet var: ”trives ikke”, ”trives litt”, ”trives godt”, ”trives veldig godt”.

Svarfordelingen på spørsmålene er vist i Figur 33 og Figur 34. Svarfordelingen er vist i to separate figurer fordi svaralternativene på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet/videregående skole er så forskjellige at de ikke lar seg sammenligne. Svarfordelingen på spørsmål om trivsel med skolearbeidet ble også vist i omtalen av motivasjon, men er tatt med her for sammenligningens skyld.

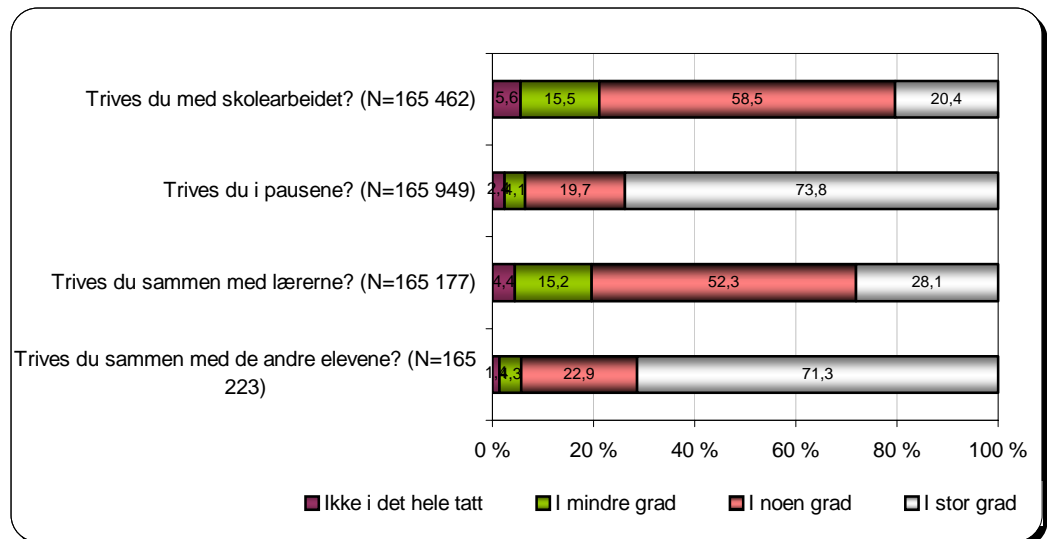
Resultatene vitner om at de fleste elevene, både på mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole, trives godt på skolen. Ser vi på de negative svarene for ungdomstrinnet/videregående opplæring (trives ikke eller i mindre grad), finner vi at bare 5 til 6 % av elevene markerer at de ikke trives i pausene eller sammen med medelevene. Denne gruppen av elever må tas alvorlig og elever som er utsatt for mobbing er sterkt overrepresentert i denne gruppen. Her finner vi over 30 % som svarer at de ikke trives sammen med medelevene.

Likevel viser resultatene at den store majoriteten av elever har god sosial trivsel på skolen. Ser vi på trivsel med skolearbeidet og med lærerne, finner vi imidlertid at andelen som markerer lav trivsel er større (omkring 20 % av elevene). Det er med andre ord en betydelig andel av elevene (hver femte elev) som svarer at de ikke trives med det faglige arbeidet eller med lærerne. Vi tenderer mot å se dette som deler av samme sak. Vi ser det også som en ytterligere (og sterkere) bekreftelse av det lave motivasjonen for faglig arbeid på skolen som vi drøftet ovenfor.

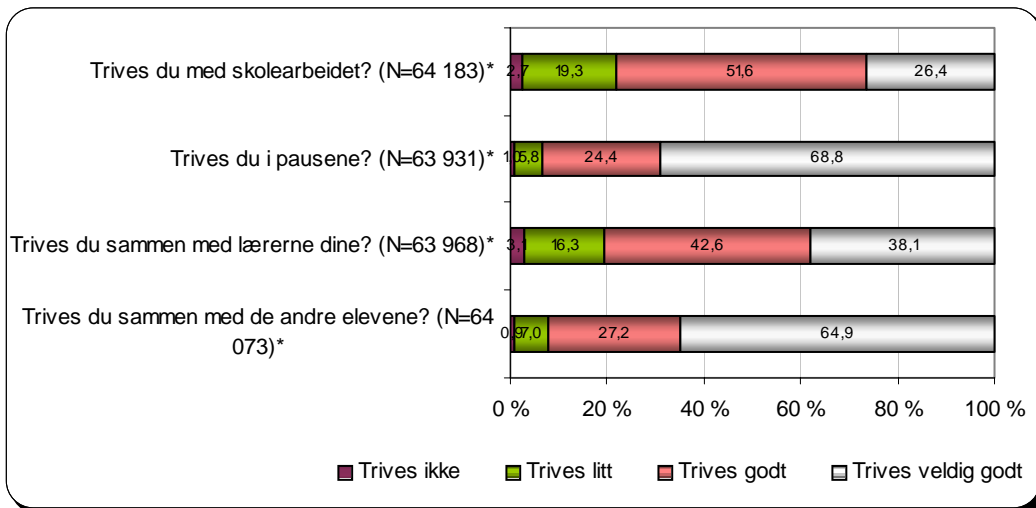
Når det gjelder elevene på mellomtrinnet ser vi at tendensene i stor grad samsvarer med tendensene for ungdomstrinnet/videregående opplæring. Høyest grad av trivsel oppgir elevene knyttet til pausene og samværet med de andre elevene, mens trivselen er noe lavere i forhold til skolearbeid og lærere.

Til tross for at resultatene viser at den store majoriteten av elevene trives bra på skolen, står vi igjen med et viktig og ubesvart spørsmål: Hva ligger det i at elevene trives ”i noen grad”? I kommentarene ovenfor har vi tatt utgangspunkt i at det ble gitt to negative svaralternativ (”ikke i det hele tatt” og ”i mindre grad”) og to positive alternativ (”i noen grad” og ”i stor grad”). Likevel må vi stille spørsmål om det ikke ligger ganske sterke reserver i å trives ”i noen grad”. Hvis en arbeidstaker trives i jobben i noen grad, er det grunn til å tro at han eller hun snart vil se seg om etter en annen jobb. Det kan ikke elevene gjøre, men likevel åpner svarene for ulike tolkninger. Vår forståelse av svarene til elevene er at de viser at trivsel på skolen er flerdimensjonal. To ulike dimensjoner kommer klart fram, en faglig og en sosial trivsel. Med unntak av en liten gruppe elever (5-6 %) viser den store majoriteten god sosial trivsel i skolen. Når det gjelder den faglige trivselen finner vi derimot en ikke ubetydelig gruppe elever (ca. 20 %) som gir uttrykk for noe vi tolker som mistrivsel og en stor gruppe (noe over 50 %) som tolererer eller aksepterer det faglige arbeidet, men uten noen entusiasme.

Figur 33: Trivsel på skolen – ungdomstrinnet og videregående skole



Figur 34: Trivsel på skolen - mellomtrinnet

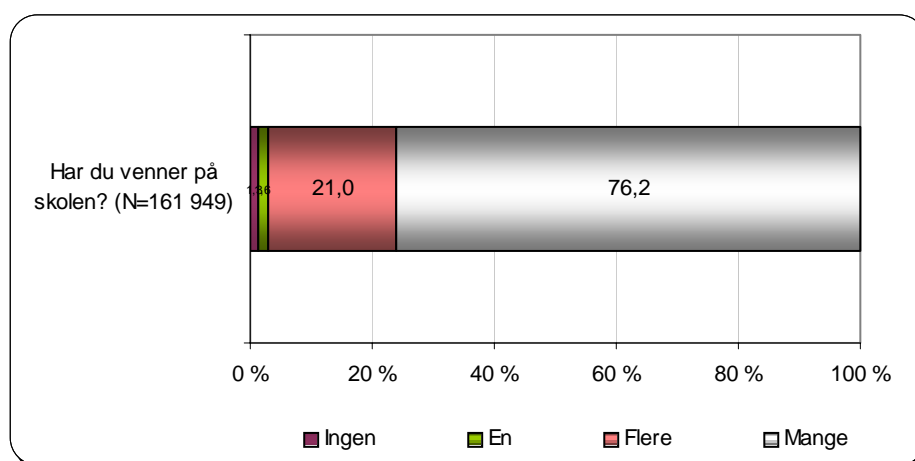


En sammenlikning av resultater fra 2004 og 2005 viser at det ikke er mulig å spore noen endring i løpet av ett år. Den faglige trivselen ser derimot ut til å synke jo høyere i skolesystemet elevene kommer. Når vi sammenlikner elever på 8. trinn med VKII, elever på 8. trinn med 10. trinn, samt elever på GK med VKII, finner vi gjennomgående at den yngste elevgruppen oppgir noe høyere trivsel enn den eldste gruppen (ES i nevnte rekkefølge: .39, .35, .23). Vi kan derimot ikke avgjøre om dette er et resultat av alder (utviklingsbetinget), eller om det skyldes at forholdene i skolen endrer seg (betingen av skolekonteksten).

Til elevenes trivsel på skolen hører også deres opplevelse av å ha venner der og av å være sosialt inkludert. Dette kan også ses som mål på elevenes sosiale selvoppfatning. Figur 35 viser svarfordelingen på spørsmål om elevene både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring har venner på skolen. Av svarene framgår det at de aller fleste elevene (98,7 %) opplever å ha en eller flere venner på skolen. Dette er et meget positivt resultat, etter som forskning gir grunn til å tro at det ikke er antallet venner som har betydning. Det viktigste er at en har minst en god venn.

En liten gruppe elever (1,3 %) svarer at de ikke har noen venner i skolen. Dette er en gruppe som må tas alvorlig. Elever som blir mobbet og de elevene som har de svakeste karakterene er sterkt overrepresentert i denne gruppen. Av elever som blir mobbet svarer 20 % at de ikke har noen venner på skolen. Det viser en tendens til at elever som blir utsatt for mobbing av noen elever samtidig ser ut til å bli sosialt isolert også av elever som ikke deltar i mobbingen. Uansett årsaken til dette er disse elevene derfor i en dobbelt negativ situasjon i skolen. Sammenhengen mellom prestasjonsnivå og vennskap er ingen lineær sammenheng. Innenfor et normalt variasjonsområde betyr ikke prestasjonsnivået noe for om elevene føler at de har venner på skolen. Det er elever med store prestasjonsavvik som hevder å ikke ha venner på skolen. I den gruppen som har det aller laveste prestasjonsnivået hevder 17 % at de ikke har noen venner på skolen. Dette bekrefter mange tidligere forskningsresultater som viser at mye arbeid gjenstår i utviklingen av en inkluderende skole.

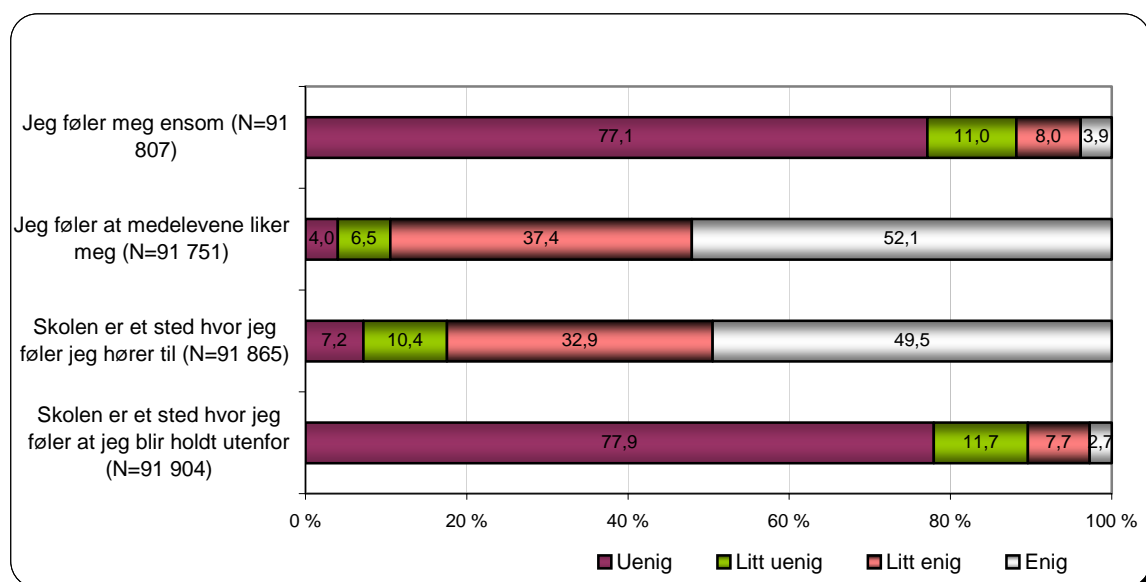
Figur 35: Følelse av å ha venner på skolen



Figur 36 viser svarfordelingen på spørsmål om å føle seg ensom, å føle seg likt av medelevene, å føle at en hører til på skolen og å føle at en blir holdt utenfor på skolen. Alle disse spørsmålene handler om opplevelse av sosial inkludering, som vi ser som aspekter ved sosial selvoppfatning. Det er bare elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring som har besvart disse spørsmålene.

Svarfordelingen bekrefter den positive tendensen på spørsmål om å ha venner på skolen. Figuren viser at det er lite utbredt blant norske elever å føle seg ensomme på skolen. I tillegg føler svært få av elevene at skolen er et sted hvor de føler seg utenfor. En annen tendens er at de i stor grad føler at medelevene liker dem, og at de føler tilhørighet til skolen.

Figur 36: Sosial selvoppfatning (sosial inkludering)



4.2.3 Mobbing og diskriminering

Ovenfor har vi omtalt mobbing og sett på elevenes oppfatning av om lærerne passer på at mobbing ikke forekommer på skolen. Vi så her at 60 % av elevene sier at de alltid eller ofte sier i fra hvis noen blir mobbet, og at litt over halvparten av elevene sier at læreren ofte eller alltid passer på at elevene ikke blir mobbet.

Forekomsten av mobbing har vært gjort til gjenstand for flere undersøkelser. De fleste undersøkelsene er spørreskjemaundersøkelser hvor elevene svarer på spørsmål om de har vært utsatt for mobbing og om de har vært med på å utøve mobbing. Strengt tatt er det derfor elevenes opplevelse av å bli mobbet vi har best kjennskap til, men det er liten grunn til å betvile troverdigheten av resultatene. Den styrkes blant annet gjennom høyt samsvar mellom egenrapportert mobbing og mobbing rapportert av medelever (Olweus, 1977).

Forekomsten av mobbing, slik den framkommer gjennom spørreskjemaundersøkelser, vil også variere med måten spørsmålene stilles på og hvilke kriterier som legges til grunn. Olweus (1999) fant for eksempel at 12,7 % av elevene i grunnskolen sa at de ble mobbet minst 2 ganger i måneden, noe høyere tall i barnetrinnet (15,2 %) enn i ungdomstrinnet (8 %). Til sammenligning fant Roland (2003) 6,6 % i 6. klasse og 4,1 % i 9. klasse når mobbing ble avgrenset til de som ble utsatt for det "omtrent hver uke".

Roland (2003) viser at det har funnet sted en betydelig økning av frekvensen av mobbing fra 1995 til 2001. Som en følge av Bondevik-regjeringens Manifest mot mobbing med mål om et mobbefritt skolemiljø, har tiltakspakker mot mobbing blitt tatt i bruk av mange skoler i de siste årene. Det kan bety at frekvensen av mobbing kan ha blitt noe lavere. Junge og Tikkanen viser i rapporten "Realisering av visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge" (2004) en mulig tendens til at den langvarige trenden med økning i frekvensen av mobbing har flatet ut og at det for enkelte grupper kan være en nedgang i mobbing.

Spørreskjemaet både for mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole inneholdt ett spørsmål hvor elevene tok stilling til i hvilken grad de selv ble utsatt for mobbing. Deretter ble de spurt mer eksplisitt hvem de ble mobbet av.

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

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

Definisjonen er hentet fra Dan Olweus (lett tilpasset). Med ondsinnede handlinger menes å påføre en annen person skade eller ubehag med vilje. Handlingene kan være fysiske, men kan også være verbale, for eksempel i form av trusler, hån og sjikane (Olweus 1992: 18). Også vedvarende sosial utfrysning kan være mobbing. For å skille mellom krancling og slåssing mellom mer jevnbyrdige parter, understreker definisjonen at handlingene må gjentas over en periode, og at mobbing rammer dem som har vanskelig for å forsvare seg mot slike handlinger.

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

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

"Blir du mobbet av?"

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

Svaralternativene på begge spørsmålene var ”ikke i det hele tatt”, ”en sjelden gang”, ”2 eller 3 ganger i måneden”, ”omtrent 1 gang i uken” og ”flere ganger i uken”.

For å forenkle framstillingen har vi slått sammen noen av svarkategoriene i figurene nedenfor.

Figur 37 viser svarfordelingen på det generelle spørsmålet om (hvor ofte) elevene utsettes for mobbing. Vi viste ovenfor at Roland (2003) fant at 4,1 % av elevene i 9. klasse ble utsatt for mobbing når kriteriet var at dette skjedde omtrent hver uke. Resultatene stemmer godt med Rolands funn fra 2003, idet 4,5 % av elevene svarte at de ble mobbet en eller flere ganger i uken. På 9. trinn var andelen 5,2 % (se sammenheng med alder nedenfor). Sammenligner vi resultatene med Rolands funn, kan vi derfor ikke spore noen reduksjon i omfanget av mobbing i løpet av de siste 2-3 årene. Disse resultatene gir derfor ikke grunnlag til å konkludere med at kampanjen mot mobbing har hatt noen generell effekt. Likevel indikerer resultatene, i likhet med annen forskning på mobbing, at forekomsten av mobbing er lav i Norge. Det kan likevel tenkes at tradisjonelle undersøkelser av mobbing ikke fanger opp nye mobbemønstre. Et sterkt debattert tema i media i disse dager er eksempelvis mobilmobbing, uten at vi vet om denne type mobbing har blitt fanget opp av måten spørsmålet ble stilt på. Det er et spørsmål om hva elevene selv legger i begrepet mobbing når de svarer på spørsmål om det.

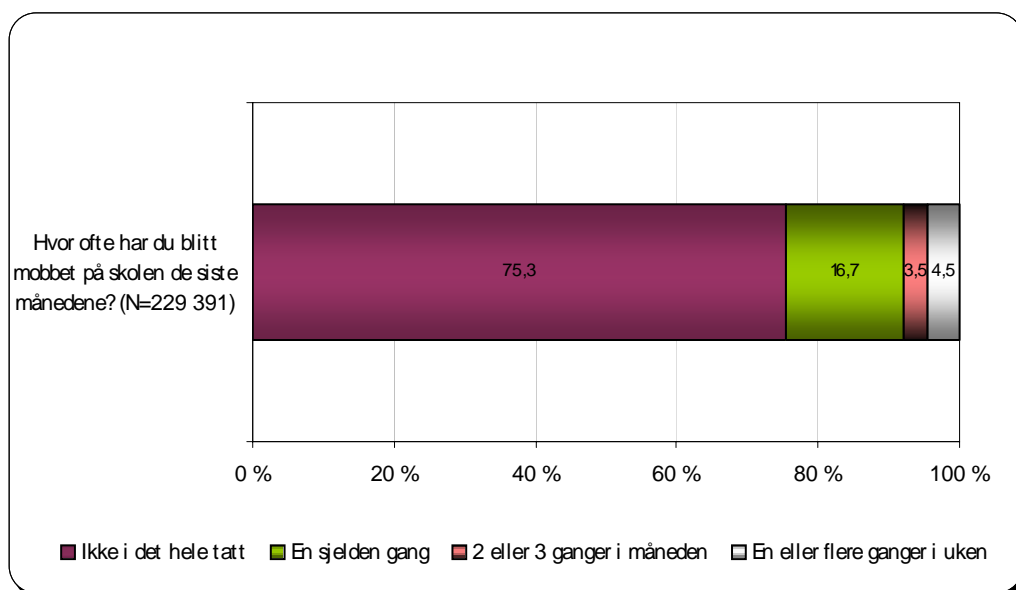
”Mobbingen foregår ikke lenger i en avgrenset periode, som for eksempel i skoletiden. Nå opplever barn å bli trakassert via mobilen hjemme på sitt eget rom om kvelden”

(Thomas A. Hepsø, rådgiver hos Barneombudet, besvarte spørsmål på nettmøtet hos Puls NRK 26.04.2005)

Ovenfor viste vi også at Olweus i 1999 fant at 12,7 % av elevene (8 % i ungdomstrinnet) ble mobbet hvis kriteriet ble satt til at dette skjedde minst 2 ganger i måneden. Elevinspektørene viser også at 8 % av elevene hevder å ha blitt mobbet minst to ganger i måneden. Ser vi bare på elever i ungdomstrinnet, finner vi også 8 %. Heller ikke sammenlignet med resultatene til Olweus fra 1999 finner vi derfor noen endring i positiv retning når det gjelder omfanget av mobbing.

I den grad disse sammenligningene er adekvate, ser vi derfor ingen tendens til at mobbingen har blitt redusert i løpet av de siste årene.

Figur 37: Utsatt for mobbing generelt

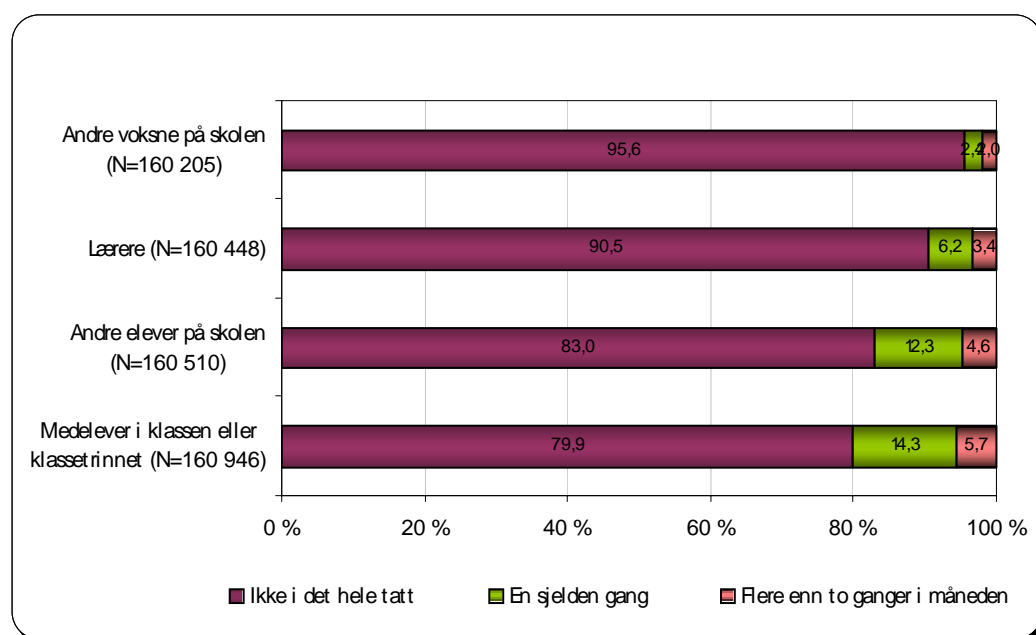


En sammenlikning av resultatene med Elevinspektørene fra 2004 tyder heller ikke på vesentlige endringer i løpet av det siste året. Det kan likevel nevnes at for elevene på 7. trinn er det en noe større andel av elevene i 2005 sammenliknet med 2004 som oppgir at de ikke i det hele tatt har blitt mobbet de siste månedene (71 % mot 66 %). En sammenlikning over klassetrinn viser ingen store forskjeller fra 7. til 10. trinn, men en svak reduksjon av mobbing i videregående skole (ES=.27).

Gutter utsettes for mer mobbing enn jenter. Mens 5,5 % av guttene hevder å bli mobbet en eller flere ganger i uka, er den tilsvarende andelen av jenter 3,2 %. Vi finner også en liten, men signifikant sammenheng mellom utbredelse av mobbing og studieretning på videregående skole. Mer konkret går sammenhengen i retning av at ungdom på yrkesfag oppgir noe oftere enn dem på studieforberedende fag at de har blitt utsatt for mobbing de siste månedene (ES=.20).

Figur 38 viser svarfordelingen på spørsmål om mobbing utført av ulike personer eller grupper. Her har vi slått sammen kategoriene ”to eller flere ganger i måneden”, ”omtrent 1 gang i uka” og ”flere ganger i uka”. Resultatene viser at mobbing oftest utøves av andre elever i klassen, men at andre elever på skolen står for en nesten like stor del av mobbingen. Mobbing må derfor betraktes som et skolefenomen, ikke som et fenomen som hører klassen eller klassetrinnet til. Viktig å merke seg er det også at 3,4 % av elevene hevder å bli utsatt for mobbing fra lærerne flere ganger i måneden. Mer detaljerte studier er nødvendig for å analysere hva som ligger i dette; hvordan denne mobbingen foregår og hvilke elever det er som opplever det.

Figur 38: Utsatt for mobbing av hvem

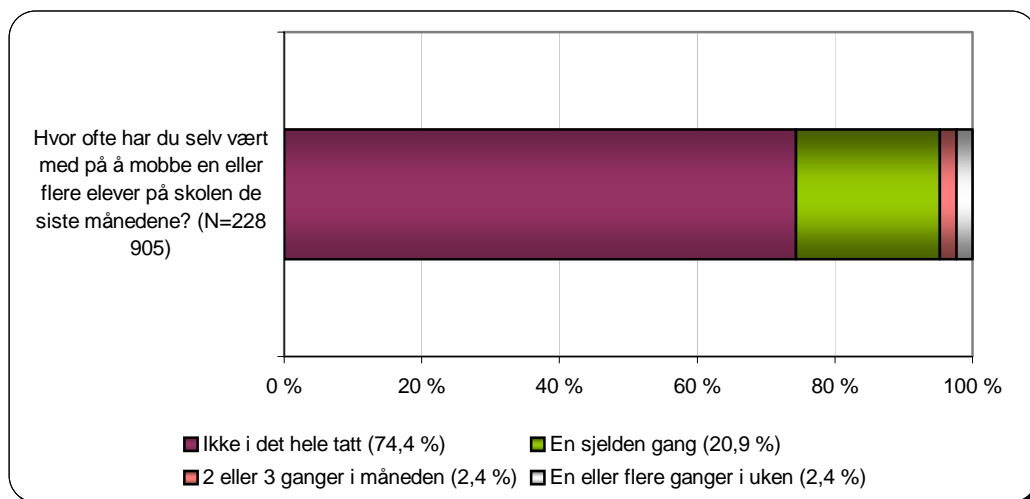


Ovenfor har vi sett at det er lite utbredt med mobbing blant norske elever. For å underbygge et slikt funn er det interessant å undersøke utbredelsen av *utøvd* mobbing i skolen, det vil si hvor ofte elevene oppgir å utøve mobbing. For å få informasjon om dette ble elevene både på mellomtrinnet og ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å svare på spørsmålet ”hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?”. Figur 39 gir en oversikt over elevenes svarfordelinger når det gjelder å ha utøvd mobbing av andre elever de siste månedene. Her har vi slått sammen kategoriene ”omtrent 1 gang i uka” og ”flere ganger i uka”.

Figur 39 viser at 95 % av elevene sier at de aldri eller kun en sjelden gang har deltatt i mobbing av andre elever de siste månedene. Dette viser at det er langt færre elever som hevder å delta i mobbing enn det er elever som føler at de blir mobbet. En mulig tolking av dette er at den aktiviteten som oppleves som mobbing av de som utsettes for den, ikke oppfattes som mobbing av alle som utfører den. Det kan det være ulike grunner til, alt fra mangel på empati til selvbeskyttende persepsjon. En annen plausibel tolking er imidlertid at det er et fåtall elever som utøver mobbing og at mobberne velger seg ut flere offer. På den måten blir det flere som blir mobbet enn det er mobbere. Men denne tolkingen krever også at medløperne eller de passive tilskuerne til mobbing ikke oppfatter at de selv er med på mobbingen. Kan hende er det arbeid med holdningsendringer i denne gruppen som kan ha avgjørende effekt på omfanget av mobbing i skolen. Uten stilltiende samtykke fra denne gruppen er det grunn til å tro at omfanget av mobbing vil bli sterkt redusert.

Tidligere forskning har vist at mobbing kan være underrapportert (Junge og Tikkanen 2004). Også det kan være en mulig forklaring av at andelen elever som rapporterer å mobbe andre er lavere enn andelen som blir mobbet.

Figur 39: Utøvd mobbing



Når vi sammenlikner resultatene fra elevenes opplysninger om deltakelse i mobbing i 2004 og 2005, ser vi at det for grunnkurselevne ikke er mulig å påvise noen endring fra det ene året til det andre., mens vi finner at elevene både på 10. og 7. trinn oftere i 2005 enn 2004 sier at de ikke i det hele tatt har deltatt i mobbing de siste månedene (10. trinn: 2004: 66 %, 2005: 70 % og 7. trinn: 2004: 66 %, 2005: 72 %). Igjen er det et spørsmål om hva elevene legger i ikke å delta.

Gutter deltar i mobbing oftere enn jenter ($ES=.37$). Dette er i tråd med resultatene fra "Elevinspektørene 2004". Ut i fra resultatene i Figur 37 er det ikke uventet at deltakelse i mobbing også viser seg å samvariere med studieretning på videregående skole. Resultatene tyder på at elevene som går på yrkesfag noe oftere oppgir å ha utøvd mobbing sammenliknet med elevene på studieforbereende fag ($ES=.22$).

I likhet med mobbing kan det å bli utsatt for diskriminering ha svært negative konsekvenser for dem det gjelder. Grunnskoler og videregående skoler er møteplasser for barn og unge med ulik kulturell bakgrunn. For at kulturelle forskjeller i minst mulig grad skal påvirke hvordan barn og unge opplever skolehverdagen, er det viktig å unngå diskriminering blant elever. Elevinspektørene stilte elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring følgende spørsmål: "Hvor ofte er du blitt utsatt for diskriminering på skolen på grunn av:

- Kjønn?"
- Funksjonshemming?"
- Hudfarge?"
- Religion eller livssyn?"

Elevene kunne velge å krysse av for følgende svaralternativer:

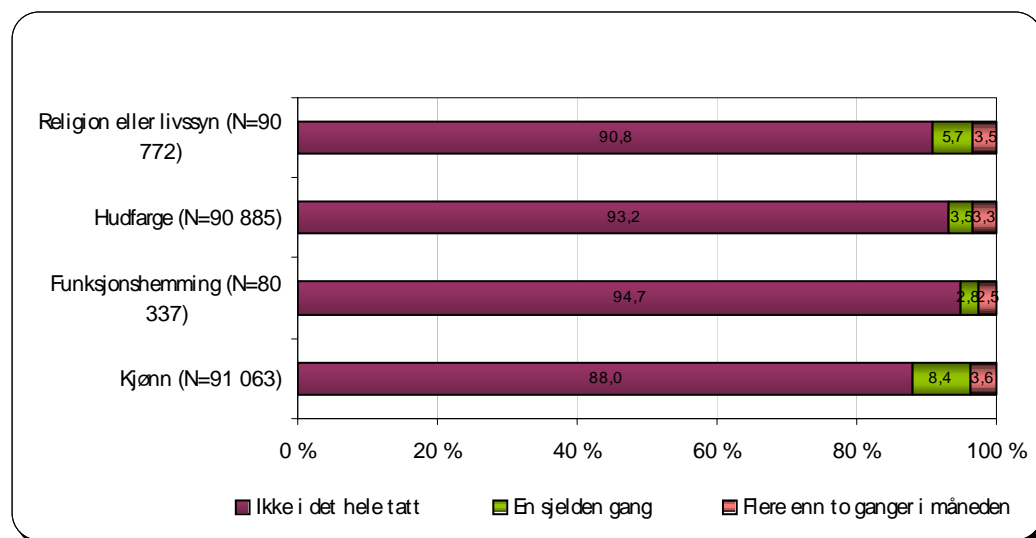
"ikke i det hele tatt", "en sjelden gang", "2 eller 3 ganger i måneden", "omtrent 1 gang i uken", "flere ganger i uken".

I Figur 40 har vi valgt å slå sammen de tre sistnevnte kategoriene til en samlet kategori, "flere enn to ganger i måneden".

Som vist i Figur 40 svarer mellom 2,5 % og 3,5 % av elevene at de har blitt diskriminert to ganger i måneden eller oftere av de ulike grunnene som ble oppgitt. Ser vi på den mer frekvente diskrimineringen, den som elevene opplever hver uke, finner vi at andelen elever som opplever diskriminering på grunn av religion/livssyn, hudfarge,

funksjonshemming og kjønn, er henholdsvis 2,3 %, 2,3 %, 1,8 % og 2,3 %. Dette gir likevel et mangelfullt bilde av diskrimineringen slik elevene opplever den. Eksempelvis var det slik at av alle som følte seg diskriminert ukentlig på grunn av religion og livssyn, følte 65 % også at de ble diskriminert på grunn av hudfarge. Dette kan bety at det for elevene selv er vanskelig å avgjøre hva som er utgangspunktet eller årsaken til diskriminering. Samtidig betyr det at andelen som føler seg diskriminert kan overvurderes ved å se på prosentangivelsene ovenfor.

Figur 40: Hvor ofte utsettes du for diskriminering på grunn av:



Ser vi isteden på andelen elever som føler seg diskriminert ukentlig uansett grunn og uansett hvor mange grunner de oppgir, finner vi at 4,5 % opplever å bli diskriminert. Omfanget av opplevd diskriminering i skolen ser derved ut til å være omtrent på samme størrelse som omfanget av opplevd mobbing.

Dette leder til neste spørsmål. Er det de samme elevene som opplever mobbing og diskriminering? Svaret er delvis ja, men bare i begrenset omfang. Av alle som føler seg diskriminert ukentlig føler også 33 % at de blir mobbet. Av alle som føler at de blir mobbet, føler også 38 % at de blir diskriminert. Samtidig betyr det at 67 % av de som blir diskriminert ikke føler seg mobbet, mens 62 % av de som føler seg mobbet ikke føler at de blir diskriminert. Mobbing og diskriminering framstår derfor i elevenes persepsjon hovedsakelig som ulike typer av prosesser.

Vi har for liten kunnskap om hva diskrimineringen består av og hvordan den arter seg til at det gir et godt utgangspunkt for tiltak. Når størsteparten av det som oppleves som diskriminering ikke oppfattes som mobbing, er det nærliggende å stille spørsmål om det er noe ved systemer, rutiner, verdier og prosesser i skolen som av enkelte elever oppleves diskriminerende. Når det gjelder mobbing har vi mye forskning som gjør at vi har god kjennskap til former for mobbing, hvor det foregår osv. Vi trenger tilsvarende forskning når det gjelder diskriminering. Omfanget av problemet viser at det må tas like alvorlig som mobbeproblematikken.

Drøftingen ovenfor viser at det ikke er sikkert at det som oppleves som diskriminering alltid "utøves" av enkeltpersoner. "Elevinspekørene" inneholdt likevel spørsmål om hvem som utøvde diskrimineringen. Spørsmålet var:

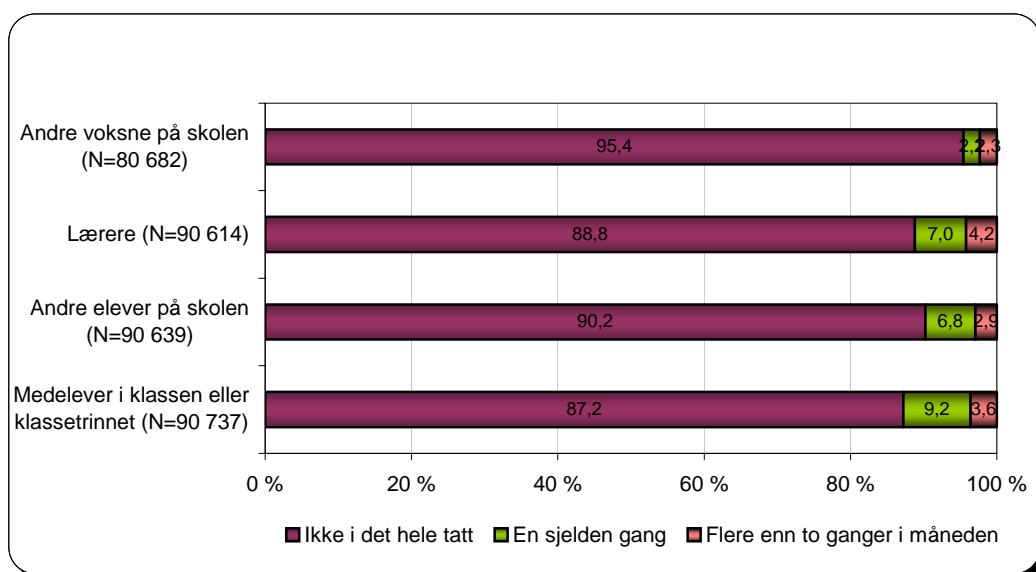
"Blir du utsatt for diskriminering av:

- Medelever i klassen / på klassetrinnet?”
- Andre elever på skolen?”
- En eller flere lærere?”
- Andre voksne på skolen ?”

Elevene hadde her fem svaralternativ de kunne velge i mellom; ”ikke i det hele tatt”, ”en sjelden gang”, ”2 eller 3 ganger i måneden”, ”omtrent 1 gang i uken”, ”flere ganger i uken”. Vi har valgt å slå sammen de tre siste svaralternativene til en samlet kategori, ”flere enn to ganger i måneden”.

Figur 41 gir en oversikt over elevenes svarfordeling på spørsmålet om hvem de opplever utfører diskriminering ved skolen.

Figur 41: Blir du utsatt for diskriminering av:



Figur 41 viser at de som opplever å bli diskriminert, oftest opplever at det er andre elever, men også lærere som står bak. Men disse resultatene blir vanskelig å tolke så lenge vi ikke har bedre kunnskap om hva som faktisk foregår og hva som er grunnlaget for følelsen av diskriminering. Hvor mye som er systembettinget vet vi ikke, selv om den som opplever diskriminering føler at det står enkeltpersoner bak. Vi vil framheve at forskning på diskriminering ser ut til å være et like viktig område som forskning på mobbing. Hvis diskrimineringen har sine røtter i kulturelle forskjeller, er det samtidig grunn til å tro at problemet kan vokse, og at diskriminering i framtida kan utgjøre et større problem enn det vi tradisjonelt forstår med mobbing. Omvendt kan det tenkes at problemet med diskriminering kan forventes å bli mindre i fremtiden ettersom det blir mer vanlig med et flerkulturelt samfunn.

4.2.4 Generell tilfredshet med skolen

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

- ”Er du fornøyd med skolen din?”.

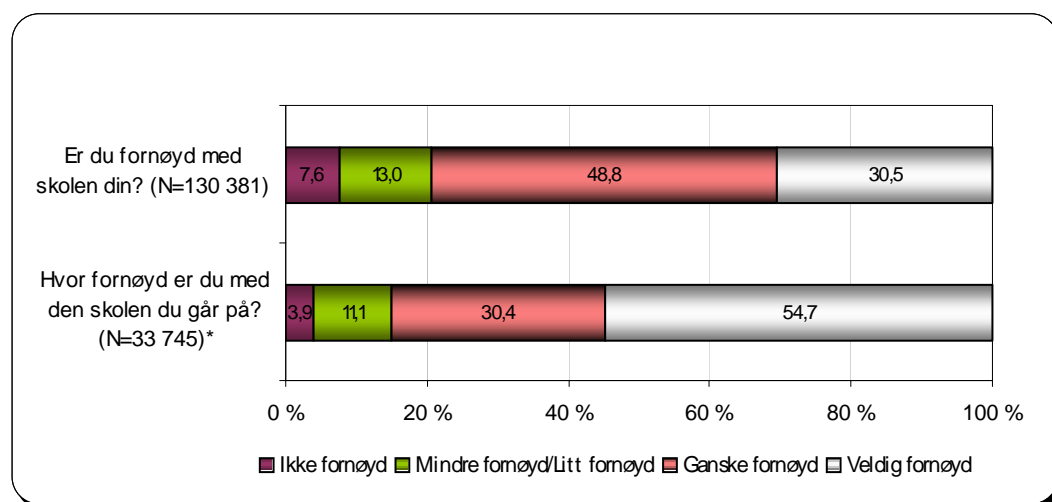
På mellomtrinnet ble det stilt et tilsvarende, men ikke identisk spørsmål:

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

Svaralternativene var også like, men heller ikke her identiske. Alternativene for ungdomstrinnet/videregående opplæring var ”ikke fornøyd”, ”mindre fornøyd”, ”ganske fornøyd” og ”veldig fornøyd”. På mellomtrinnet var svaralternativene: ”ikke fornøyd”, ”litt fornøyd”, ”ganske fornøyd” og ”veldig fornøyd”. I tillegg kunne elevene på alle trinn svare ”vet ikke”. Det er en åpenbar forskjell på å være litt fornøyd og å være mindre fornøyd. Resultatene på 7. trinn er derfor ikke uten videre sammenlignbare med resultatene på ungdomstrinnet, og vi presenterer resultatene separat i Figur 42.

Resultatene viser at elevene i norsk skole stort sett er fornøyd med den skolen de går på. Mer konkret viser figuren at elevene fra mellomtrinnet oftere oppgir å være veldig fornøyd med skolen sin (55 %) enn elever fra ungdomstrinnet/videregående skole (31 %), mens elevene fra ungdomstrinnet/videregående skole oftest sier seg ganske fornøyd med skolen. I tillegg er det nær dobbelt så stor andel på ungdomstrinnet/videregående opplæring enn på mellomtrinnet som sier at de ikke er fornøyd med skolen.

Figur 42: Generell tilfredshet med skolen



*Spørsmålstilling/svaralternativer kun gjeldende for mellomtrinnet

Elever i videregående skole er oftere fornøyd med skolen sin enn grunnskoleelever (ES= .27). Resultatene i Figur 42 postulerer at tilfredsheten med skolen er lavest i ungdomsskolen, og at elevene på mellomtrinnet er mer tilfreds enn ungdomsskoleelevene. Analysen viser at 10 % av elevene i ungdomsskolen oppgir at de ikke er fornøyd med skolen, mot 3,9 % på mellomtrinnet. I tillegg ser vi at 76 % av elevene i ungdomsskolen sier de er ganske eller veldig fornøyd med skolen sin, mot godt over 80 % på mellomtrinnet. Vi får dermed bekreftet at ungdomsskoleelevene er den elevgruppen som er minst tilfreds med skolen.

4.3 Elevenes vurdering av sin egen arbeidsinnsats og læring

4.3.1 Egenvurdering av sosial atferd

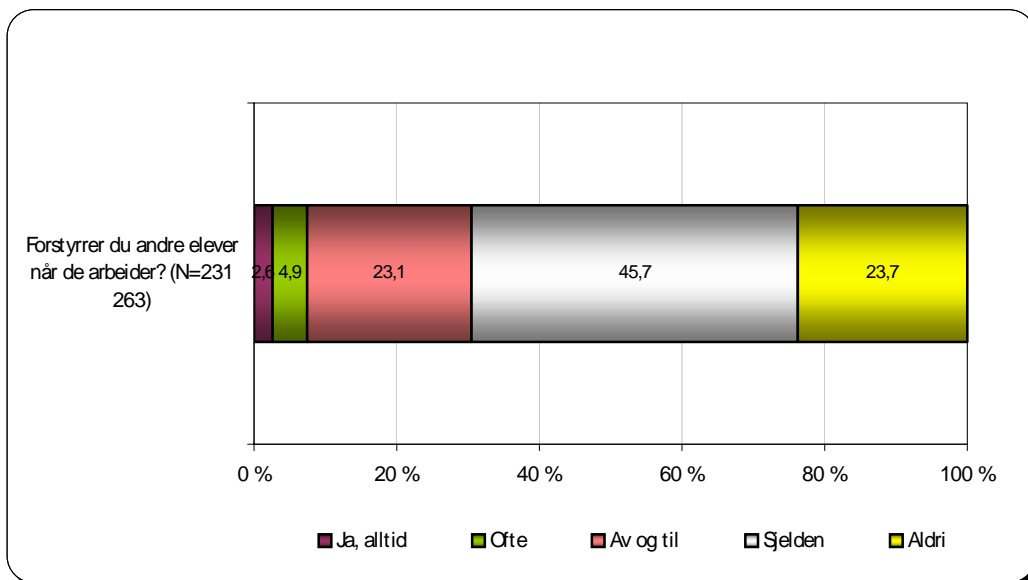
Hvordan elever opptrer sosialt i en skole- og klassesituasjon er sannsynligvis av stor betydning for trivselen blant elever og for læringsmiljøet. Sosiale hendelser i klassemiljøet påvirker klassemiljøets egenart, og enkelte elever mangler viktige forutsetninger for å bidra positivt til læringsmiljøet i klassen (Ogden 1998). Av alle elevene er det kun enkelte som har en slik atferd at det påvirker læringsmiljøet negativt. Opptreden til disse elevene er ofte langt fra diskret og kan ha stor innvirkning på et samlet klassemiljø. Hensikten med studier av sosial atferd er oftest å undersøke hvor utbredt det er med problematferd blant elever. For å undersøke sosial atferd spurte Elevinspektørene elevene om:

- ”Forstyrer du de andre elevene når de arbeider?”
- ”Behandler du lærerne dine høflig og med respekt?”
- ”Hvor ofte har du selv vært med på å mobbe en eller flere elever på skolen de siste månedene?”

Det første spørsmålet ble stilt begge elevgruppene, mens de to sistnevnte ble bare gitt elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring.

Figur 43, Figur 44 og Figur 45 viser hvordan elevene vurderer sin egen sosiale atferd. Resultatene vist i Figur 45 ble også vist under punkt 3.2.3, men er tatt med i dette kapittelet for å ses i sammenheng med andre mål på sosial atferd.

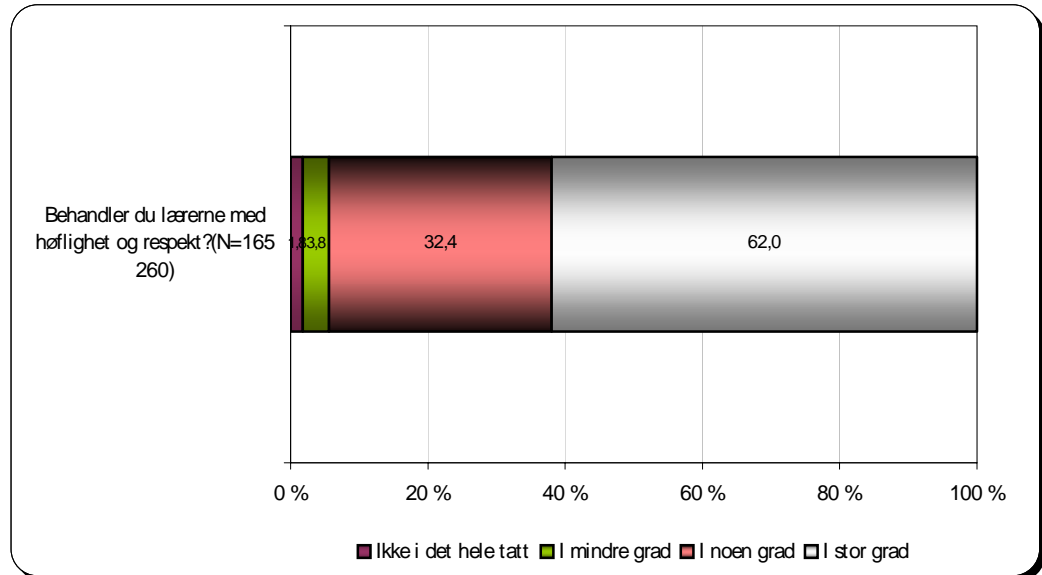
Figur 43: Egenvurdering av sosial atferd



Figur 43 viser at nær 70 % av elevene oppgir at de sjelden eller aldri forstyrer de andre elevene når de arbeider. Tidligere i rapporten så vi at elever hyppig opplever plagsomt mye bråk og uro i arbeidsøktene. Resultatene kan således tyde på det er et fåtall av elever som står for det utbredte bråket og den uroen i arbeidsøktene som elevene gir uttrykk for. Etablert forskning viser at lærere mener at gutter viser betyde-

lig høyerer grad av problematferd enn jenter. Analysen av Elevinspektørene viser ingen systematisk forskjell mellom kjønnene når det gjelder elevenes opplevelse av å forstyrre andre elever i klassen. Et slik funn kan tyde på at lærerne og elevene har ulik oppfatning av hva som defineres som problematferd.

Figur 44: Egenvurdering av sosial atferd

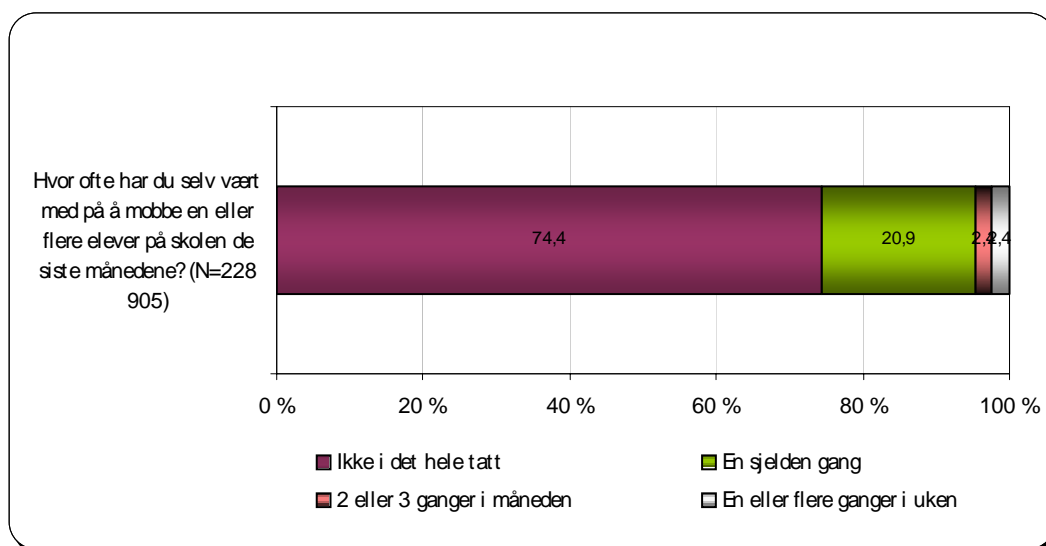


Figur 44 viser at det store flertallet av elever i den norske skolen selv oppfatter at de behandler læreren med høflighet og respekt. Majoriteten av elevene, 62 %, svarer at de ”i stor grad” behandler lærerne med høflighet og respekt., mens 32 % svarer at de gjør det ”i noen grad”. Igjen må vi reise spørsmål om hva det betyr å behandle noen med høflighet og respekt ”i noen grad”. En logisk analyse må i alle fall ende med at det som skjer ”i noen grad” langt fra skjer alltid. Vi må derfor konkludere med at ca. hver tredje elev har valgt et svaralternativ som ikke uten videre er tolkbart, og som i beste fall viser at denne gruppen ikke alltid viser høflighet og respekt..

Mer tolkbart er det at ca. 5 % av elevene svarer at de ”i mindre grad” eller ”ikke i det hele tatt” behandler lærerne med høflighet og respekt. Igjen ser vi at det er en mindre gruppe elever som står for den uakseptable atferden i skolen.

Når vi sammenlikner resultater fra 2004 med 2005, finner vi ingen tendenser til forskjell når det gjelder hvorvidt elevene behandler lærerne med høflighet og respekt. Jenter behandler lærerne med høflighet og respekt i noe større grad enn gutter (ES=.21).

Figur 45: Egenvurdering av sosial atferd



Figur 45 viser at det er lite utbredt med mobbing i den norske skolen. 95 % av elevene sier at de aldri eller kun en sjelden gang har deltatt i mobbing av andre elever de siste månedene.

Figur 43, Figur 44 og Figur 45 viser at de fleste elevene oppgir en akseptabel sosial atferd i skolen. Samtidig oppgir en liten, men ikke ubetydelig andel av elevene at de forstyrrer de andre elevene, at de ikke er høflige mot lærerne og at de utøver mobbing. I denne sammenheng er det interessant å undersøke om det er de samme elevene som utøver ulike former for sosialt avvikende atferd i skolen. Vi finner at de elevene som oppgir at de ikke i det hele tatt utøver mobbing oftere sier at de behandler lærerne med stor grad av høflighet og respekt enn elevene som oppgir at de mobber andre elever flere ganger i uken (82,3 % mot 1,2 %). I tillegg finner vi at elever som sier at de alltid forstyrrer undervisningen sjeldnere sier at de i stor grad behandler lærerne høflig sammenliknet med de elevene som sier at de aldri forstyrrer de andre elevene (2,1 % mot 25,4 %).

Samlet sett har analysene vist at det er lite utbredt med avvikende sosial atferd blant norske elever, og at det er de samme elevene som i stor grad viser ulike typer problematferd.

Et problem med å undersøke problematferd blant elever ut i fra Elevinspektørene, er at undersøkelsen kun belyser slik atferd ut i fra ”det man betegner som ”læringshemmende” og ”eksternalisert” problematferd (Ogden 1998). I følge Ogden (1998) kjennetegnes slike former for problematferd ved mobbing, plaging, utagerende atferd, samt atferd som gjør at det skapes uro og problemer i klassen. For å få et mer utfyllende bilde av problematferd blant elever bør man også se på såkalt internalisert problematferd. En slik type atferd kjennetegnes ved dyp engstelse, ensomhet og usikkerhet og bidrar til problemer knyttet til læring (Nordahl 2000).

4.3.2 Læringsstrategier

Læringsplakaten av 17.12.2004 poengterer at skolen skal ”... stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning.” Med læringsstrategier mener vi strategier som elevene kan lære og som de, etter at de er lært, kan ta i bruk i sin egen læringsprosess.

Læringsstrategier kan klassifiseres på ulike måter. Skaalvik og Skaalvik (2005) nevner flere typer av strategier:

- Vurdere læringsoppgaven
- Framkalle av relevante forkunnskaper
- Strukturere stoffet
- Sette seg personlige mål
- Planlegge arbeidet
- Tilrettelegge læringssituasjonen
- Bruke miljøet
- Observere sin egen læringsaktivitet
- Vurdere egen læringsprosess

Skaalvik og Skaalvik nevner også flere mer avgrensede teknikker, for eksempel skumlesing, finne nøkkelord, trekke ut hovedbudskap og sette opp tenkekart.

Felles for flere av disse strategiene er det bevisste arbeidet med kognitiv strukturering. Det betyr å se ny informasjon i lys av tidligere kunnskap og erfaring og på den måten se mening i det nye stoffet. Det nye stoffet innlemmes i de etablerte kunnskapsstrukturene. Flere av strategiene handler også om å være selektiv, om å lete etter hovedbudskapet eller essensen istedenfor å hefte seg ved detaljene. Det kan vi kalle utvelgning av stoff. En mer overflatisk strategi, og langt mindre effektiv for læring og problemløsning, er å prøve å lære nytt stoff utenat. Det er en strategi som ikke anbefales av læringsforskerne og som ofte betegnes som "surface level processing".

Elevinspektørene stilte seks spørsmål om læringsstrategier til elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring:

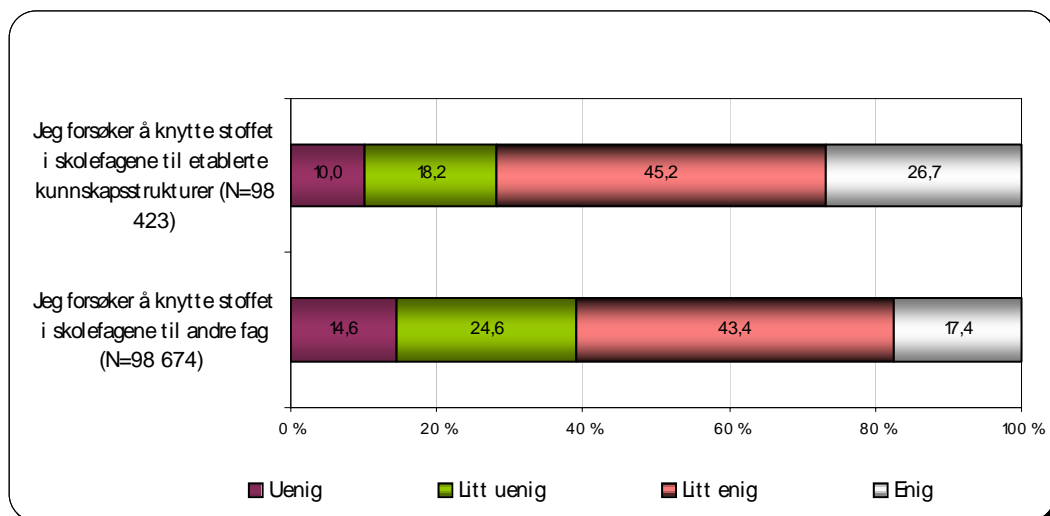
- "Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å knytte det nye stoffet til ting som jeg har lært i andre fag"
- "Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før"
- "Når jeg arbeider med skolefag, lærer jeg utenat så mye som mulig"
- "Når jeg arbeider med skolefag, øver jeg på å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv"
- "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 iom at jeg husker de viktigste tingene"

Vi finner rimelig godt grunnlag for å klassifisere disse strategiene i tre hovedstrategier som er nevnt ovenfor: kognitiv strukturering, utvelgning av stoff og utenatlæring.

Figur 46, Figur 47 og Figur 48 gir en oversikt over elevenes tilbakemeldinger når det gjelder hvilke læringsstrategier de benytter seg av.

Figur 46 viser svarfordeling på de to spørsmålene som vi har kategorisert som kognitiv strukturering. Resultatene viser at 72 % av elevene sier at de forsøker å knytte stoff i skolefagene til det de har lært i andre fag. Videre ser vi at om lag 60 % av elevene forsøker å knytte stoffet i skolefagene til andre fag. Samlet sett viser figuren at en relativt stor andel elever forsøker å benytte seg av kognitiv strukturering. Samtidig oppgir en betydelig andel av elevene at de i liten grad eller overhodet ikke benytter denne typen læringsstrategi.

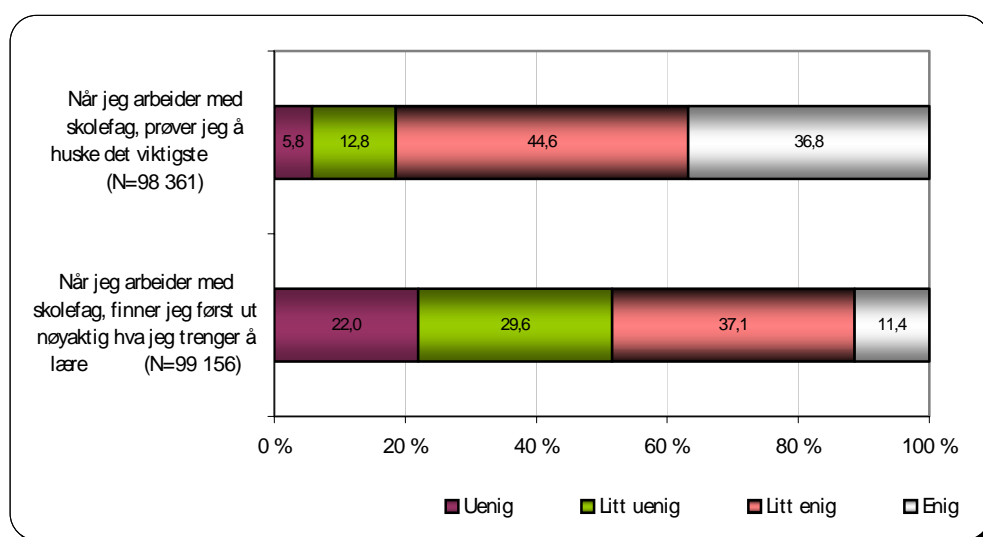
Figur 46: Kognitiv strukturering



Figur 47 viser svarfordeling på de to spørsmålene som vi har kategorisert som utvelgning av stoff. Figuren viser at en vesentlig andel av elevene forsøker å huske det viktigste når de skal lære seg nytt stoff. Over 80 % av elevene oppgir at de benytter en slik læringsstrategi. I tillegg ser vi av figuren at det er noe mindre utbredt blant elevene å finne nøyaktig ut hva de trenger å lære når de arbeider med skolefag. Nær halvparten av utvalget sier seg enig i at dette er en læringsstrategi de benytter.

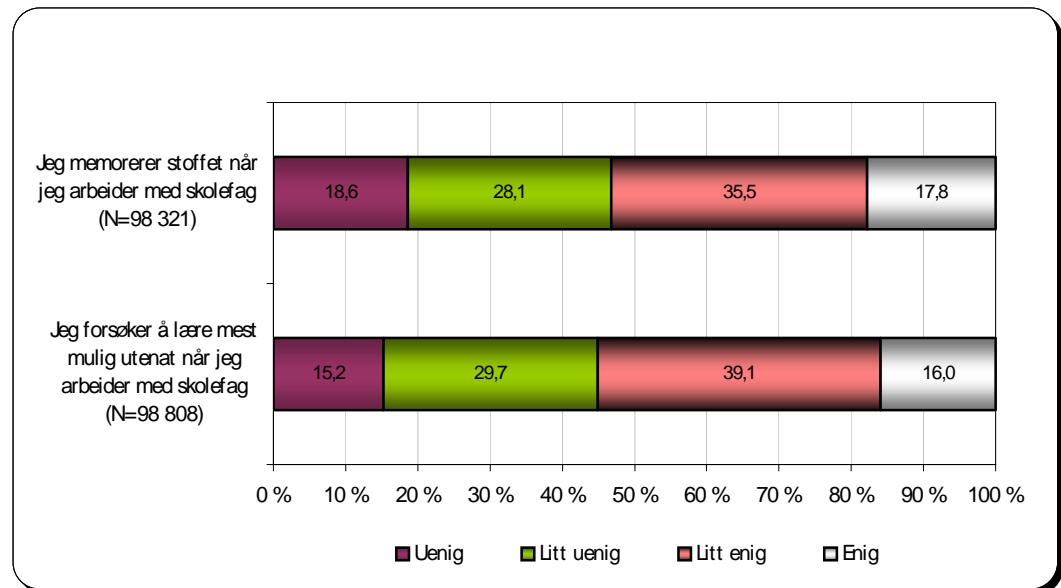
Disse resultatene er noe mer problematisk å fortolke, fordi det er tvilsomt om spørsmålene fanger opp det vesentligste i arbeidet med utvelgning av stoff. Å prøve å huske det viktigste kan også tendere over mot utenatlæring som strategi, mens å finne ut hva en trenger å lære kan minne om en minste motstands strategi. Hovedsaken ved utvelgelsesstrategi er imidlertid at en arbeider med å avklare hva som er kjernen i budskapet. Det er ikke åpenbart at noen av de to spørsmålene fanger opp dette.

Figur 47: Utvelgning av stoff



Figur 48 viser svarfordeling på de to spørsmålene som vi har kategorisert som utenat-læring. Resultatene viser at over halvparten av elevene oppgir at de i mer eller mindre grad lærer seg skolefag gjennom utenatlæring. Dette er ingen effektiv læringsstrategi, men må også ses i relasjon til hva slags lærestoff elevene arbeider med. Slike analyser gir ikke de foreliggende data mulighet til å utføre. Analyser av sammenhengen av læringsstrategier og bakgrunnsvariabler, viser at jenter i noe større grad enn gutter lærer seg stoffet i skolefag gjennom utenatlæring (ES=.26).

Figur 48: Utenatlæring



Som konklusjon vil vi peke på at resultatene i noe for stor grad viser at kognitiv strukturering brukes mindre enn ønskelig og at utenatlæring brukes i større grad enn hva som er adekvat fra et læringssynspunkt. Her er det viktig å minne om at selv om læringsstrategier er noe elevene selv tar i bruk, er det også framgangsmåter som ikke kommer av seg selv. De må læres. Resultatene bør derfor være en påminner om at skolen bør legge større vekt på å lære elevene gode læringsstrategier.

4.3.3 Oppfatning av egen læring

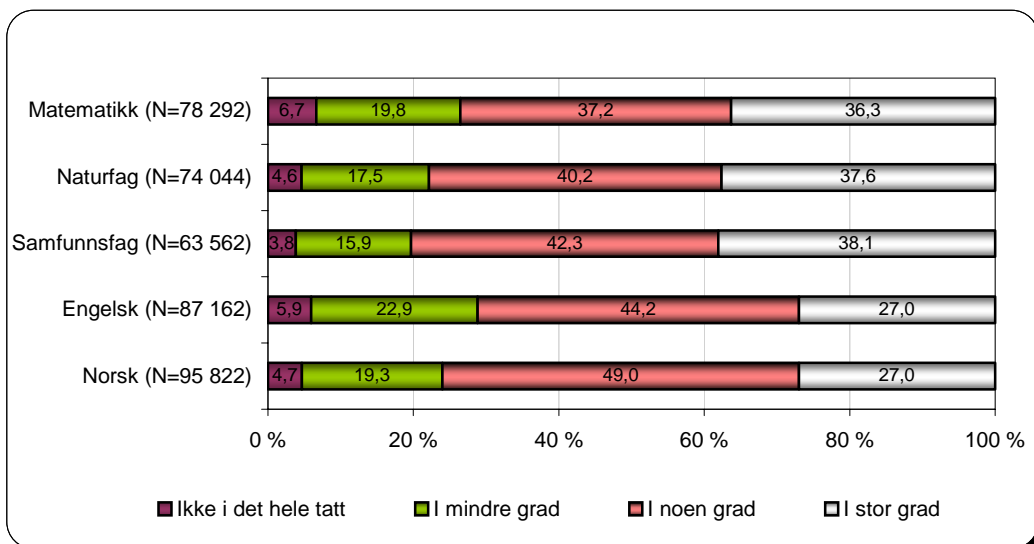
Forskning viser at forventninger om egen læring og mestring, kalt "self-efficacy" i den engelskspråklige litteraturen, har stor betydning for motivasjon, arbeidsinnsats og faktisk læring (Bandura, 1996; Pajares, 1997; Skaalvik og Skaalvik, 2005b). Elevinspektørene inkluderer ikke noe mål på forventning om læring. Derimot inkluderer undersøkelsen et mål på om elevene føler at de har lært så mye som forventet. Selv om dette ikke er et mål på "self-efficacy", kan vi anta at følelsen av å lære som forventet, eller mindre enn forventet, kan ha motivasjonelle konsekvenser.

- Norsk
- Engelsk
- Samfunnsfag/samfunnslære
- Natur og miljø og naturfag

- Matematikk

I Figur 49 gis det en oversikt over elevenes vurderinger av egen læring. Resultatet viser en utbredt tendens til at elevene lærer det de forventer i alle fagene. Andelen elever som oppgir at de i noen eller stor grad lærer som forventet ligger mellom 70 % og 80 % i alle fagene. Selv om de fleste elevene opplever at de lærer det de forventer, er det grunn til bekymring at mellom 20 og 30 % av elevene sier at de ikke eller kun i mindre grad lærer som forventet.

Figur 49: Lærer du så mye som forventet i:



Elevene i grunnskolen opplever noe oftere å lære det de har forventet i både engelsk, norsk, og samfunnsfag sammenliknet med elevene i den videregående skolen (i nevnte rekkefølge: ES=.25, .29, .34). Et slikt funn kan tyde på at undervisningen i den videregående skolen i større grad burde tilrettelegge for individuelle og realistiske mål, slik grunnskolen har arbeidet med som følge av Reform -97. Analysen viser i tillegg tendenser til at elevenes oppfatning av læring i enkelte fag har sammenheng med studieretning på videregående skole. I både naturfag og engelsk ser vi at elevene på studieforberedende fag noe oftere enn dem på yrkesfag sier de lærer det de forventet (ES=.20, .21).

4.3.4 Oppfatning av egne karakterer

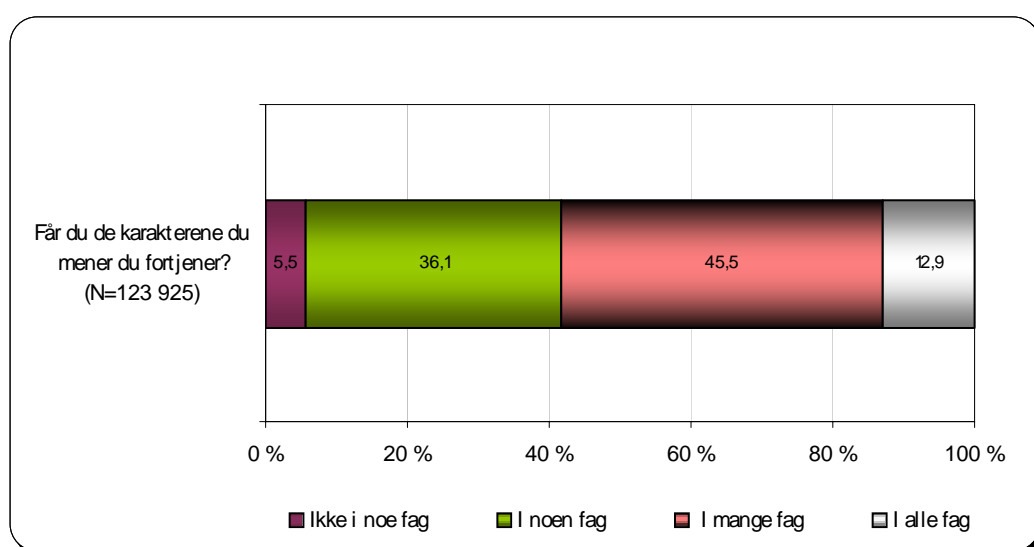
I likhet med forholdet mellom læring og forventet læring er det rimelig å anta at også elevers oppfatning av egne karakterer er viktig for deres motivasjon. Mer konkret kan en tenke seg at i den grad elever får karakterer som samsvarer med forventningene og som de føler de har fortjent, vil det styrke deres motivasjon for skolearbeid. Det har derfor stor interesse å undersøke hvordan elevene oppfatter de karakterene de oppnår. I Elevinspektørene ble elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å svare på følgende spørsmål: ”får du de karakterene du mener du har fortjent?” og ”hva synes du om karakterene du oppnår på skolen?”.

Figur 50 og Figur 51 gir en oversikt over elevenes svarfordelinger på de nevnte spørsmålene. Av Figur 50 ser vi at norske elever ofte opplever å få de karakterene de fortjener. Nær 60 % av elevene sier at de får karakterer som fortjent i mange eller alle fag. Samtidig sier 4 av 10 elever at de får karakterer som fortjent i kun noen eller ing-

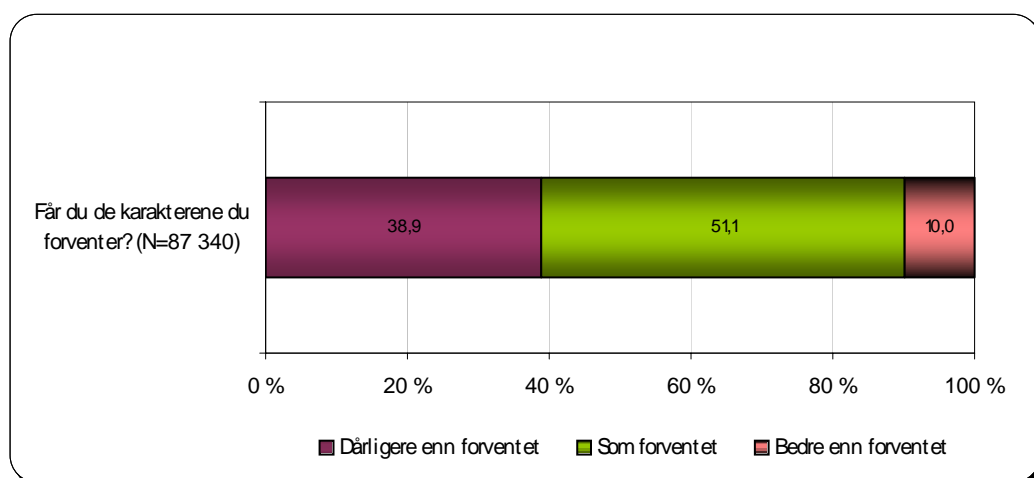
en fag. Et problem knyttet til fortolkningen av dette, er at vi ikke vet hvor mange av disse som føler at de får svakere karakterer enn de fortjener.

Figur 51 viser imidlertid at nærmere 40 % av elevene får svakere karakterer enn de forventet. Det styrker tolkingen av at nærmere 40 % også synes de får svakere karakterer enn de mener de fortjener. Her skimter vi derfor hvordan skolens vurderingssystem kan virke negativt på motivasjonen til en meget stor gruppe elever. Vi har tidligere vist at elevene i svært liten grad føler at skolen har klargjort hva som skal til for å få ulike karakterer. Det kan være noe av forklaringen på at mange elever føler at de ikke får de karakterene de fortjener. Dette viser betydningen av at skolen arbeider målbevisst med klargjøring av kriterier for vurdering og med å hjelpe elevene i å etablere personlige og realistiske læringsmål.

Figur 50: Oppfatning av egne karakterer



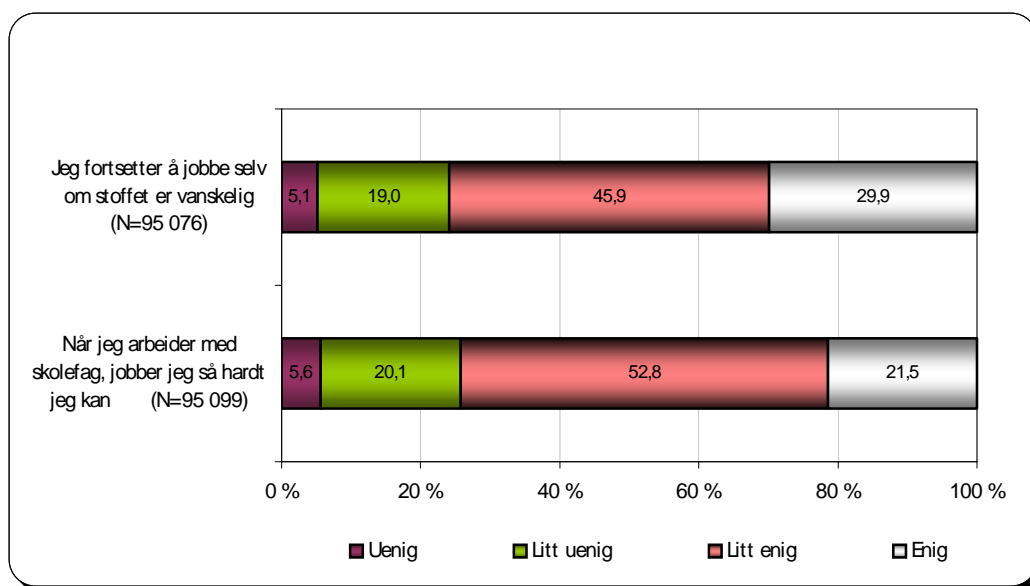
Figur 51: Oppfatning av egne karakterer



4.3.5 Egenvurdering av arbeidsinnsats

For å undersøke hvordan elevene vurderte sin egen arbeidsinnsats i skolen, ble de bedt om å ta stilling til spørsmålene ”når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig” og ”når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan”. I tillegg ble de bedt om å svare på spørsmålet ”Synes du arbeidsinnsatsen din er god?”. Spørsmålene om egenvurdering av arbeidsinnsats var kun rettet mot elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring og elevenes svarfordelinger gjengis i Figur 52 og Figur 53.

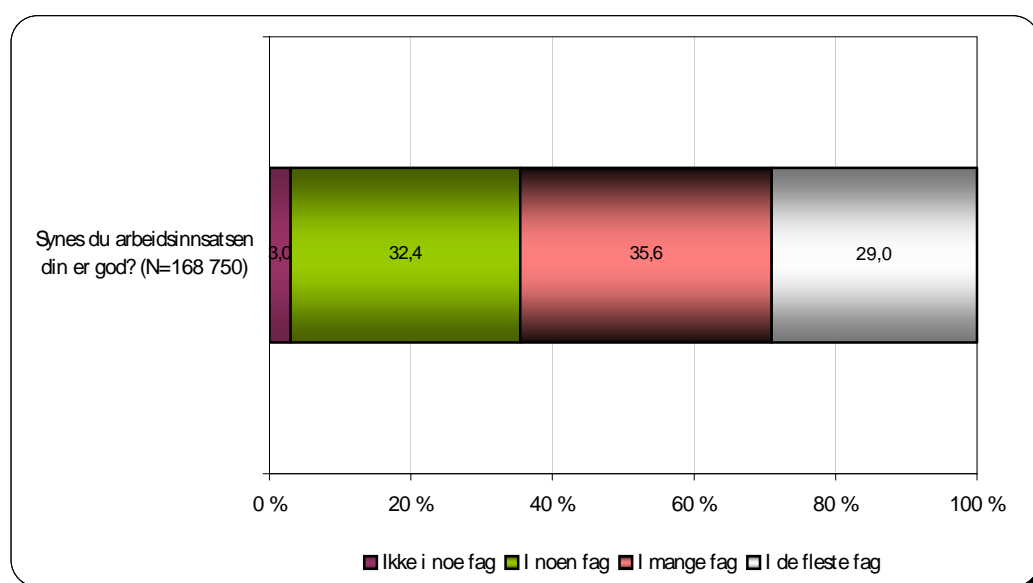
Figur 52: Egenvurdering av arbeidsinnsats



Hovedtendensen i Figur 52 er at elevene vurderer sin egen arbeidsinnsats som moderat god. Om lag 75 % av elevene sier seg enig i at de fortsetter å jobbe selv om stoffet er vanskelig. Vi ser videre av figuren at det er flere elever som er litt enn helt enig i et slikt utsagn. Når det gjelder å arbeide så hardt som mulig med skolefag, viser figuren at nær 75 % av elevene også her sier seg enige. Denne positive tendensen modifiseres imidlertid noe ved at flesteparten av disse kun er litt, og ikke helt enig i utsagnet.

Det ble ovenfor antydnet at arbeidsinnsats trolig har betydning for elevenes vurdering av egne karakterer. Analyser understreker en slik sammenheng. Vi finner at elevene som oppgir høy arbeidsinnsats oftere sier at de får karakterer som forventet eller bedre sammenliknet med de som oppgir lav arbeidsinnsats (70 % mot 40 %). Undersøkelser av sammenhengen mellom egenvurdering av arbeidsinnsats og ulike bakgrunnsvariabler, viser at jenter noe oftere enn gutter oppgir å jobbe så hardt de kan med skolefag ($ES=.23$). I tillegg ser vi tendenser til at skoletrinn kan ha betydning for hvordan elevene vurderer sin egen arbeidsinnsats. Elevene på det laveste klassetrinnet på ungdomsskolen oppgir oftere enn elevene på høyeste trinnet på videregående både at de fortsetter å arbeide med skolefag selv om stoffet er vanskelig samt at de arbeider så hardt de kan med skolefag (i nevnte rekkefølge $ES=.24, .50$). Også for elevene utelukket på ungdomsskolen ser det ut til at hvilke trinn elevene befinner seg på har betydning for deres vurdering av arbeidsinnsats. Elevene på 8. trinn oppgir oftere enn dem på 10. trinn at de jobber så hardt de kan med skolefag ($ES=.27$).

Figur 53: Egenvurdering av arbeidsinnsats



Figur 53 viser at elevene fordeler seg relativt likt når det gjelder hvorvidt de vurderer sin arbeidsinnsats som god i noen, mange eller de fleste fag. I tillegg ser vi at en svært liten andel av elevene sier at de ikke har god arbeidsinnsats i noen fag.

Når vi sammenlikner resultater fra 2004 med 2005, finner vi ingen tendenser til forskjell når det gjelder elevenes vurdering av egen arbeidsinnsats.

Skoletrinn har betydning for elevenes vurderinger. Mer konkret viser analysen at de yngste elevene på ungdomsskolen (8. trinn) oftere vurderer sin arbeidsinnsats som god sammenliknet med både de eldste elevene på ungdomsskolen (10. trinn) og de eldste elevene på videregående (VKII) (i nevnte rekkefølge ES=.20, .45).

4.4 Selvrapporterte karakterer forrige termin

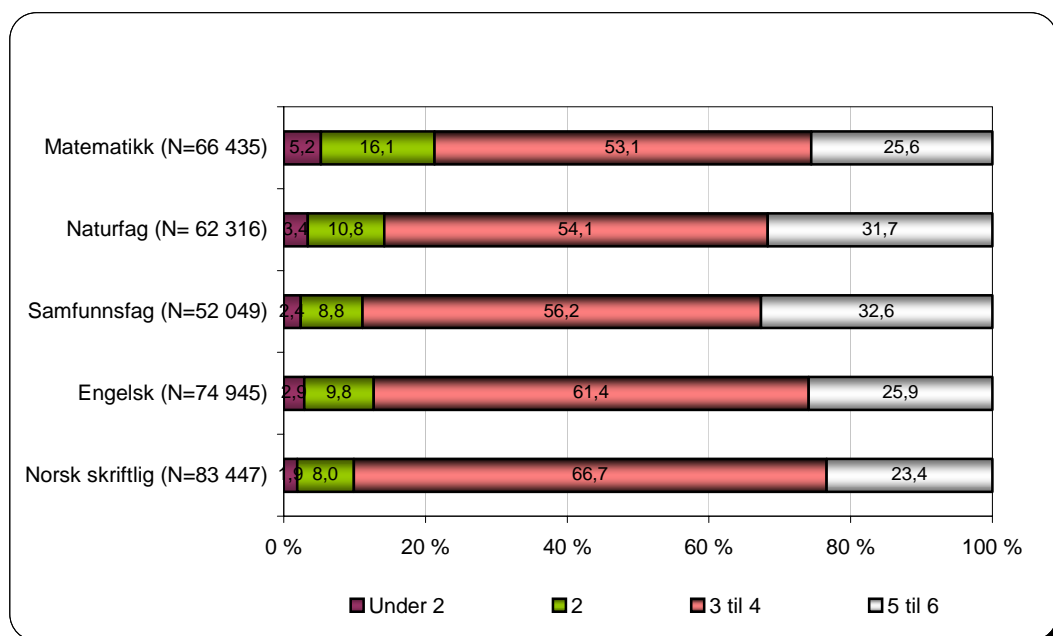
Rapportering av elevers karakternivå kan gi en viktig pekepinn på kvaliteten i undervisningen i den norske skolen. Gjennom PISA-undersøkelsene har man fått mulighet til å sammenlikne elevers prestasjoner på tvers av land. Resultatene fra PISA 2000 og 2003 avdekket at skoleprestasjonene blant norske elever ligger rundt eller under OECD-gjennomsnittet på alle fagområder, og at Norge i sum er svakest i Norden (Kjærnsli et al, 2004). På bakgrunn av at den norske skolen har vært preget av enhetsskoletankegangen med vekt på å få svakere elever opp på et høyere nivå, var dette et noe overraskende funn. Resultater fra PISA 2003 avdekket videre at norske elever skårer betydelig lavere i matematikkfaget enn land som det er naturlig å sammenlikne seg med. Når det gjelder naturfag viste PISA 2003 at norske elever skårer overraskende dårlig. De presterer signifikant under OECD-gjennomsnittet. Undersøkelser av elevers skoleprestasjoner spiller en betydelig rolle for den utdanningspolitiske agendaen i Norge. De svake prestasjonene i realfag blant norske elever kan være urovekkende sett i et utviklingsperspektiv.

Tidligere forskning har vist at det å lykkes med skolefagene har positiv effekt på elevers selvoppfatning og motivasjon (Imsen 2003). Mer konkret viser det seg at skoleprestasjoner påvirker elevenes motivasjon mot utdanning utover videregående skole (Danielsen 2005). ”Ungdom med gode skolekarakterer er den gruppen som har klart

størst sannsynlighet for å være høyt motivert mot utdanning” (Danielsen 2005:65). Økte krav om utdanning og kompetanse for som nasjon å kunne hevde seg i den globale utviklingen, understreker viktigheten av å arbeide for gode faglige prestasjoner blant norsk ungdom.

For å kartlegge norske elevers skoleprestasjoner ble elevene på ungdomstrinnet/videregående opplæring bedt om å rapportere karakterene de fikk i fagene norsk, engelsk, samfunnsfag/samfunnslære, natur og miljø/naturfag og matematikk forrige termin. Med ønske om bedre karakterer, kan det tenkes at elever med svake prestasjoner oppgir et noe høyere karakternivå enn det som faktisk er. Tidligere forskning viser imidlertid at elevers selvrapporterte karakterer i stor grad henger sammen med faktiske karakterer (Bakken 2003). Figur 54 gir en oversikt over elevenes rapporteringer av egne karakterer.

Figur 54: Selvrapporterte karakterer



Figur 54 viser at det er mest vanlig å få karakteren 3 eller 4 i alle fagene som er inkludert i analysen. For fagene matematikk, naturfag og samfunnsfag oppgir om lag halvparten av elevene at de får denne karakteren. Svært få av elevene oppgir å få karakteren 2 eller dårligere i de ulike fagene. Vi ser videre at det er noe vanligere å få disse laveste karakterene i matematikk og naturfag enn i de andre fagene. Et slikt funn er i tråd med tendensene som fremkom i PISA 2003.

Jentene har noe bedre karakterer i norsk skriftlig enn guttene ($ES=.33$). I tillegg ser vi en tendens til at grunnskoleelevene oppgir noe bedre karakterer i fagene engelsk, samfunnsfag og naturfag enn elevene i videregående skole (i nevnte rekkefølge: $ES=.21, .24, .25$). Samtidig finner vi at elevene på yrkesfag rapportere noe lavere karakterer enn elevene på studieforberedende fag i samtlige fag (matematikk, norsk skriftlig, natur og miljø, engelsk samt samfunnsfag) (i nevnte rekkefølge: $ES=.23, .34, .39, .41, .44$).

I forrige kapittel så vi at det finner sted en sammenheng mellom arbeidsinnsats og elevenes egenvurdering av karakterer. Samtidig kan man med rimelighet anta at det er

en sammenheng mellom karakterer og arbeidsinnsats samt at oppfatningen av egne karakterer henger sammen med oppnådde karakterer.

Analysen understreker slike sammenhenger. For det første ser vi at elever med gode karakterer oftere vurderer arbeidsinnsatsen sin som god sammenliknet med elever med dårligere karakterer (48 % mot 12 %). Vi finner videre at nær 70 % av elevene med gode karakterer sier at de får de karakterene de forventer mot nær 30 % blant elever med dårligere karakterer.

4.5 Varierer elevenes vurderinger med studieretning på videregående skole?

I dette delkapittelet skal vi se nærmere på svarene som elever i videregående skole har gitt. Fokuset vil være på hvorvidt elever innen ulike studieretninger systematisk vurderer skolen og egen skolehverdag forskjellig.

For å finne ut av dette har vi benyttet det statistiske målet effect size, nærmere omtalt i 2.9. Ved å dele differansen i gjennomsnitt på standardavviket får man fremstilt størrelsen på forskjellene målt i standardavvik.

4.5.1 Hvor finner vi forskjeller i vurderingen?

For å finne de spørsmål der forskjellene er signifikante har vi først kategorisert studieretningene. Ved å kategorisere alle yrkesfaglige studieretninger i en kategori og studieforberedende fag som en egen kategori, kan vi analysere effect size. Tar vi utgangspunkt i dette, finner vi de spørsmål som bør undersøkes nærmere.

I Tabell 13 er de 10 spørsmålene der forskjellen mellom yrkesfaglige studieretninger og studieforberedende fag er størst, presentert. Negative verdier indikerer at forskjellen er i favør til yrkesfaglig studieretning, mens positive verdier indikerer forskjell i favør til studieforberedende studieretning. Som vi ser er forskjellene nokså store og knytter seg til arbeidsmåter, vurderingsformer, karakterer og samtaler med lærerne.

Spørsmål	Forskjeller i middelverdier
Bruker dere følgende arbeidsmåter - Praktisk arbeid med fagene	-0,7153
Bruker dere følgende arbeidsmåter - Bedriftsbesøk eller annet samarbeid med arbeidslivet	-0,6415
Hvor ofte bruker dere følgende vurderingsformer - praktiske øvelser	-0,5833
Jeg snakker ofte med lærerne mine om mine videre utdannings- og yrkesplaner	-0,4822
Jeg snakker ofte med lærerne mine om hva jeg ser for meg at jeg skal gjøre i livet	-0,4530
Hvilken karakter fikk du i følgende fag forrige termin - Natur og miljø/naturfag	0,3943
Bruker dere følgende arbeidsmåter - Tavleundervisning/forelesning	0,3976
Hvilken karakter fikk du i følgende fag forrige termin - Engelsk	0,4105

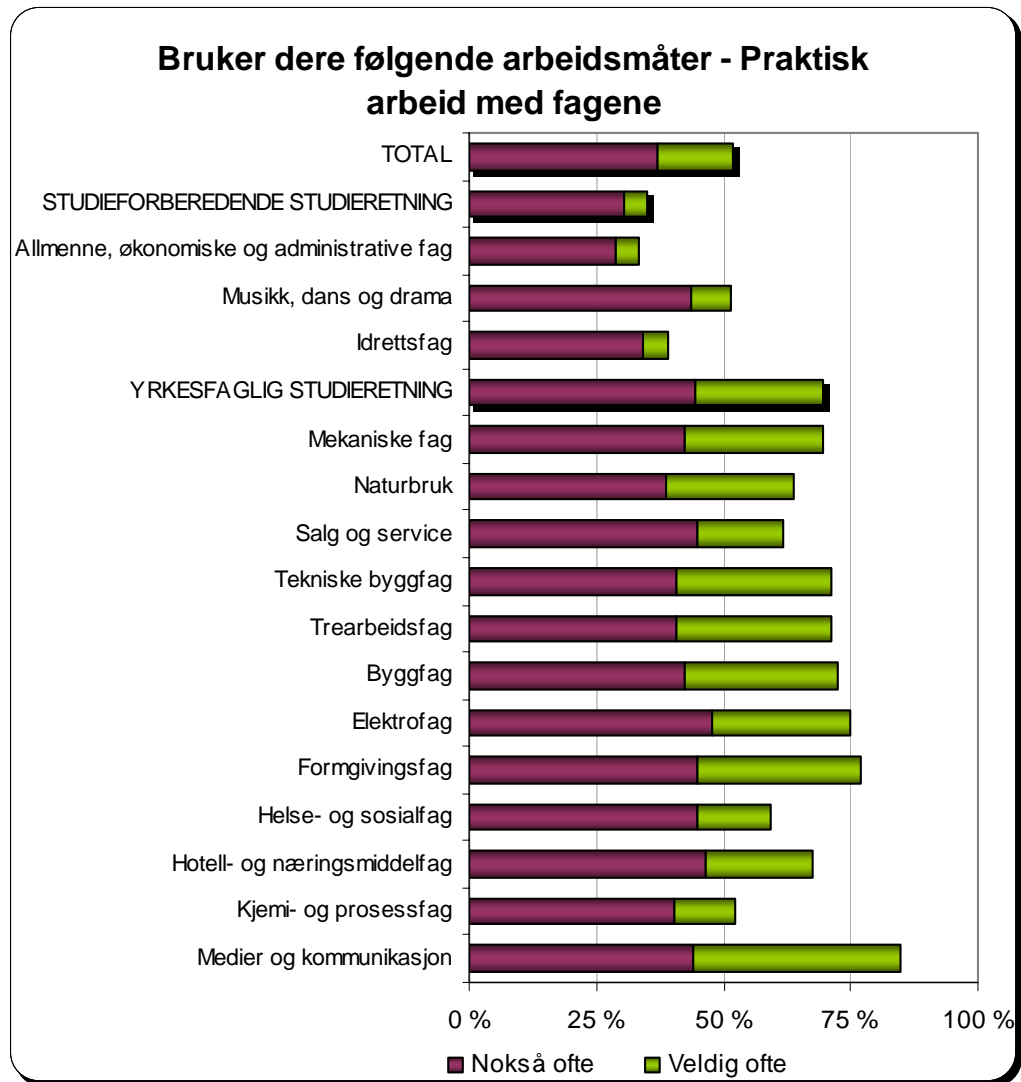
Tabell 13: Spørsmål med størst variasjon etter studieretning	
Spørsmål	Forskjeller i middelverdier
Hvilken karakter fikk du i følgende fag forrige termin - Samfunnsfag/samfunnslære	0,4442
Hvor ofte bruker dere følgende vurderingsformer - skriftlige prøver	0,5937

4.5.2 Arbeidsmåter

Figur 55 viser at yrkesrettede fag arbeider i større grad praktisk med fagene enn det som gjøres innen studieforbredende fag, noe som er naturlig ut fra fagenes innretning. Andelen som sier at de "nokså ofte" eller "veldig ofte" arbeider praktisk med fagene er på om lag 70% innen yrkesrettede fag, mens kun 35% sier det samme innen studieforbredende fag.

Lavest andel finner vi innen Allmenne, økonomiske og administrative fag med 33% og høyest innen Medier og kommunikasjon med 85%.

Figur 55: Bruker dere følgende arbeidsmåter – Praktisk arbeid med fagene, etter studieretning i VGS.

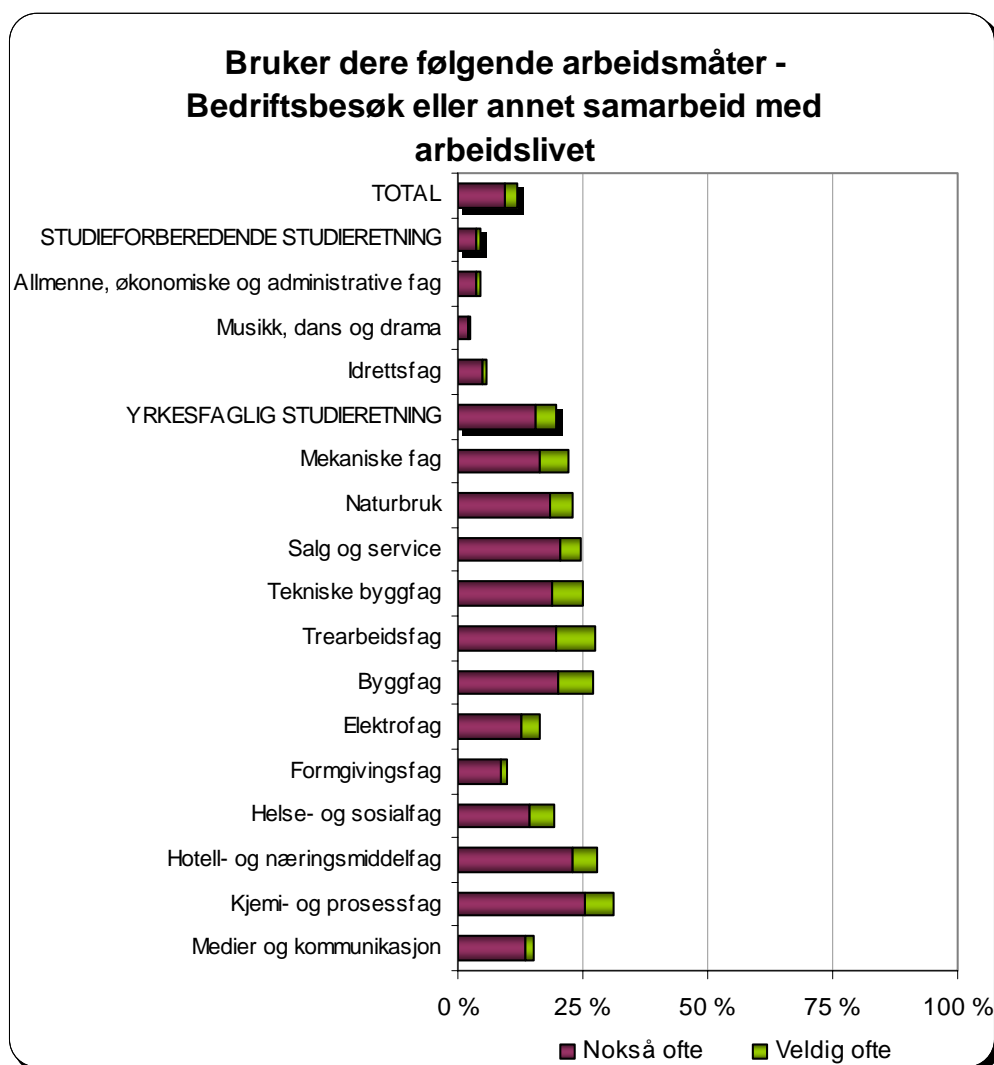


Av Figur 56 ser vi at også når det kommer til bedriftsbesøk eller annet samarbeid med arbeidslivet er denne arbeidsformen hyppigere brukt innen yrkesrettede fag enn i studieforberedende fag, på tross av at bruken av denne arbeidsformen gjennomgående er lavere.

Andelen som sier at de ”nokså ofte” eller ”veldig ofte” har bedriftsbesøk eller annet samarbeid med arbeidslivet er på om lag 20% innen yrkesrettede fag, mens kun 5% sier det samme innen studieforberedende fag.

Lavest andel finner vi innen Musikk, dans og drama med 2 % og høyest innen Trearbeidsfag med 28 %.

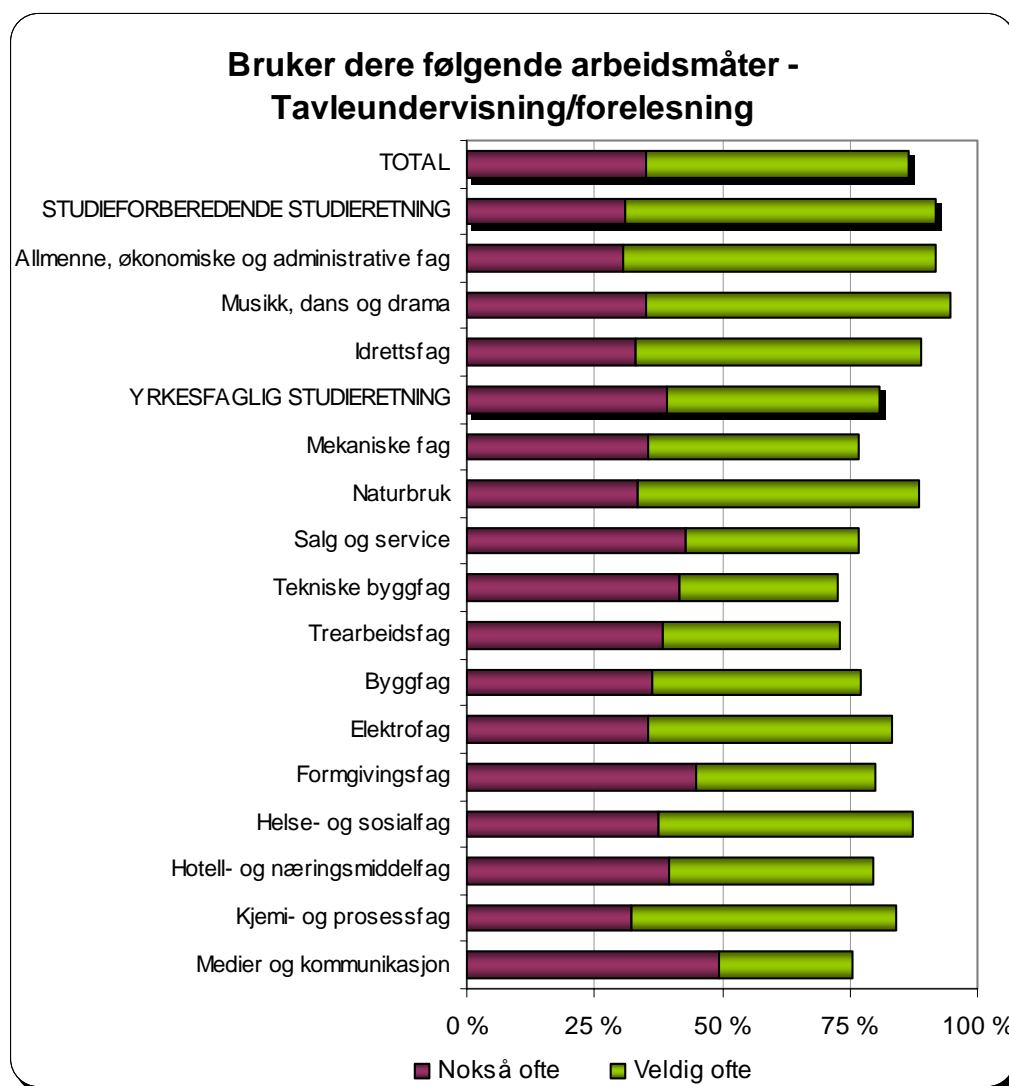
Figur 56: Bruker dere følgende arbeidsmåter – Bedriftsbesøk eller annet samarbeid med arbeidslivet, etter studieretning i VGS.



Når det derimot kommer til bruk av tavleundervisning/forelesning er bildet annerledes. Som forventet er andelen som oppgir at dette blir brukt ”nokså ofte” og ”veldig ofte” høyere innen studieforbereende fag enn i yrkesrettede fag. Hele 92 % innen studieforbereende fag sier at denne arbeidsformen er vanlig, mens 81 % innen de yrkesrettede fagene sier det samme.

Generelt er dette en svært utbredt arbeidsform. Selv innen den studieretningen der den laveste andelen som oppgir at arbeidsformen brukes ofte, innen Tekniske byggfag, er den på hele 73 %. Innen Musikk, dans og drama er det hele 95% som oppgir at de bruker tavleundervisning/forelesning ofte.

Figur 57: Bruker dere følgende arbeidsmåter – Tavleundervisning/forelesning, etter studieretning i VGS.



Generelt sett kan man nok si at arbeidsformene i stor grad ser ut til å være tilpasset den innretning studieretningen har. Figur 57 viser at innen studieforbereende fag legges det større vekt på tavleundervisning og forelesninger, mens innen yrkesrettede fag legges det større vekt på en praktisk tilnærming til fagene.

På tross av dette er det også relativt store forskjeller mellom studieretningene. Disse forskjellene er i mange sammenhenger større enn de mellom kategoriene studieforbereende fag og yrkesrettede fag.

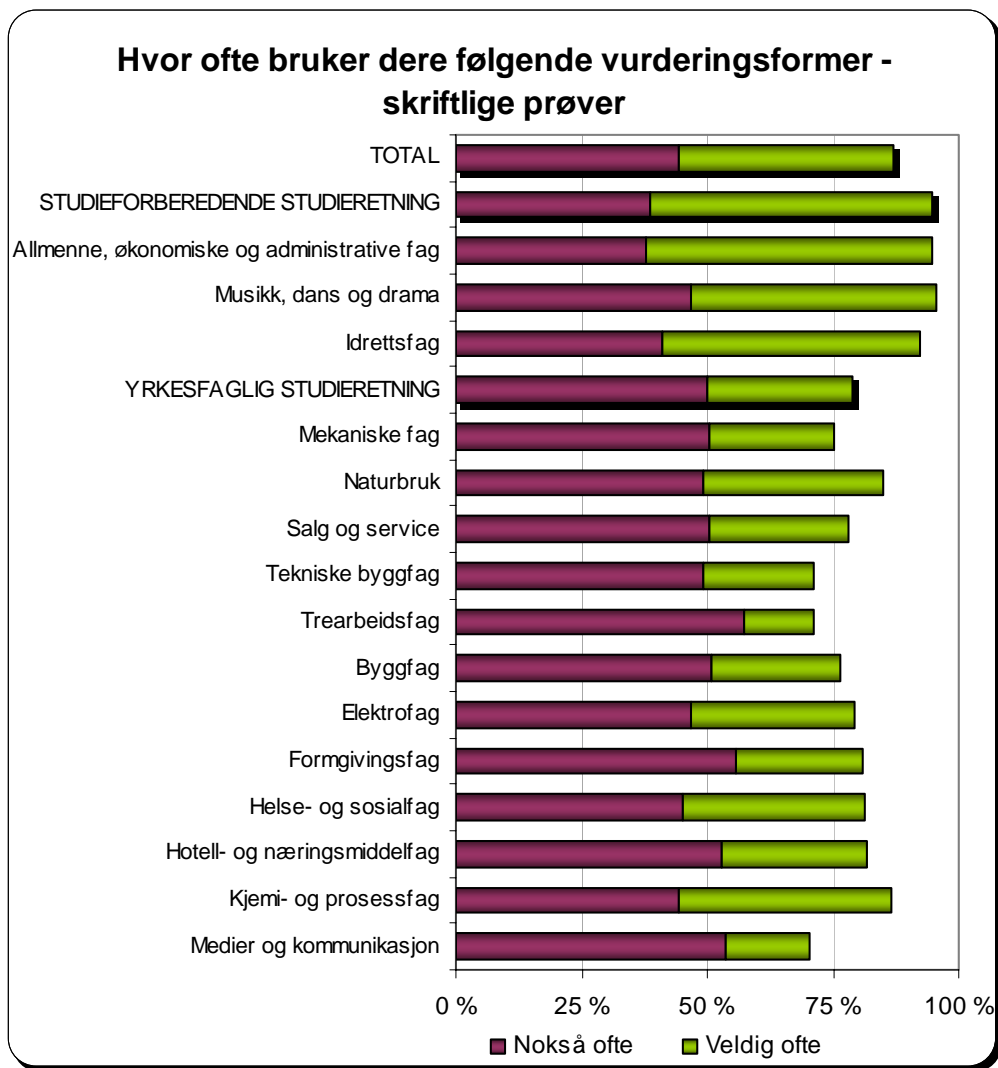
4.5.3 Vurderingsformer

Ut fra tanken om at arbeidsformene burde gi føringer for vurderingsformene, ville det være naturlig om vi fant forskjeller også knyttet til vurderingsformer. Generelt sett er det slik at skriftlige prøver brukes i større grad i studieforbereende fag enn i yrkesrettede fag, og praktiske prøver brukes mer i yrkesrettede fag enn i studieforbereende fag. Det er imidlertid større forskjell i bruken av praktiske prøver, hvor en

klart større andel innen yrkesrettede fag bruker dette. Forskjellen er således mindre når det gjelder skriftlige prøver.

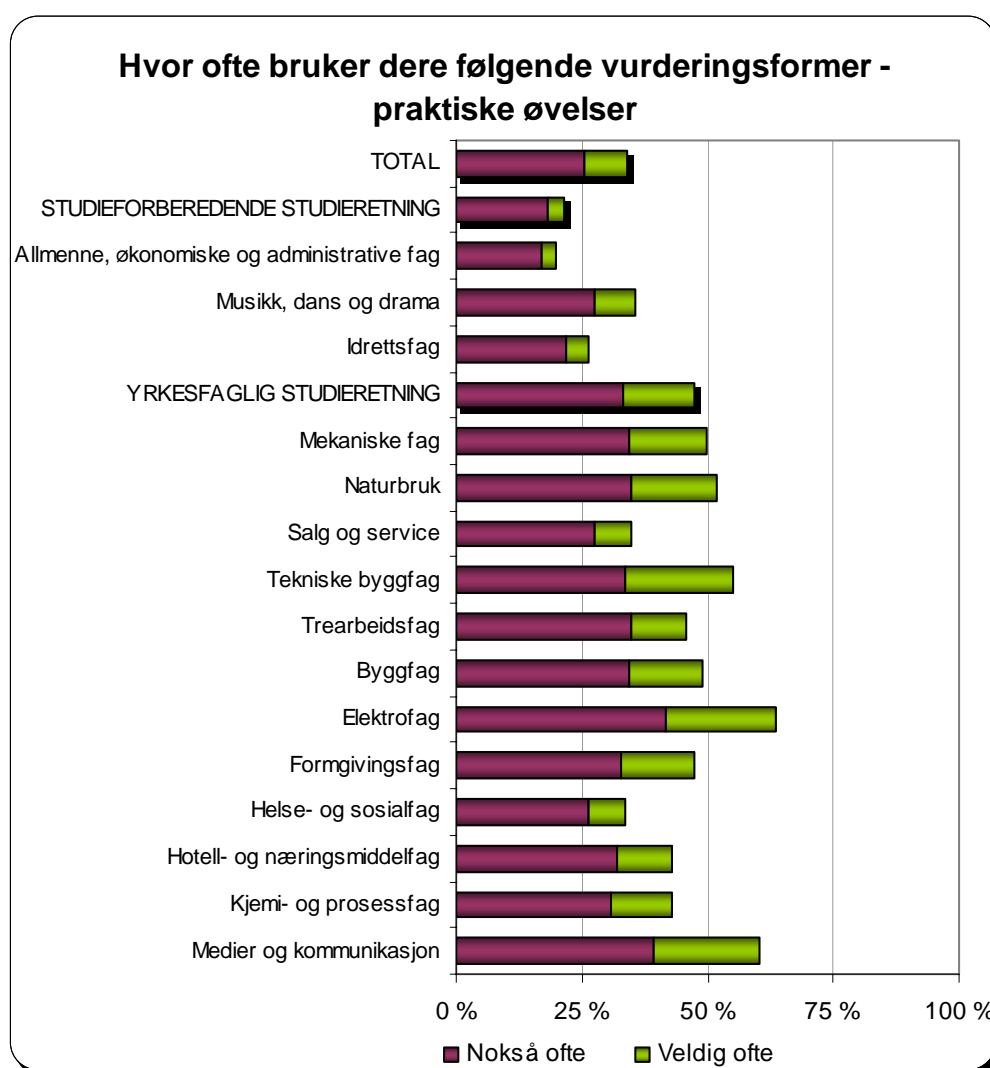
Som vi ser av Figur 58 under opplever nesten alle elevene (96 %) innen Musikk, dans og drama at skriftlige prøver benyttes enten ”nokså ofte” eller ”veldig ofte”, mens kun 70 % av elevene i Medier og kommunikasjon mener det brukes ofte.

Figur 58 Hvor ofte bruker dere følgende vurderingsformer - skriftlige prøver, etter studieretning i VGS



Figur 59 viser at 63% av elevene i Elektrofag mener at de benytter praktiske øvelser ”nokså ofte” eller ”veldig ofte”, mens kun 20% av elevene i Allmenne, økonomiske og administrative fag mener det samme.

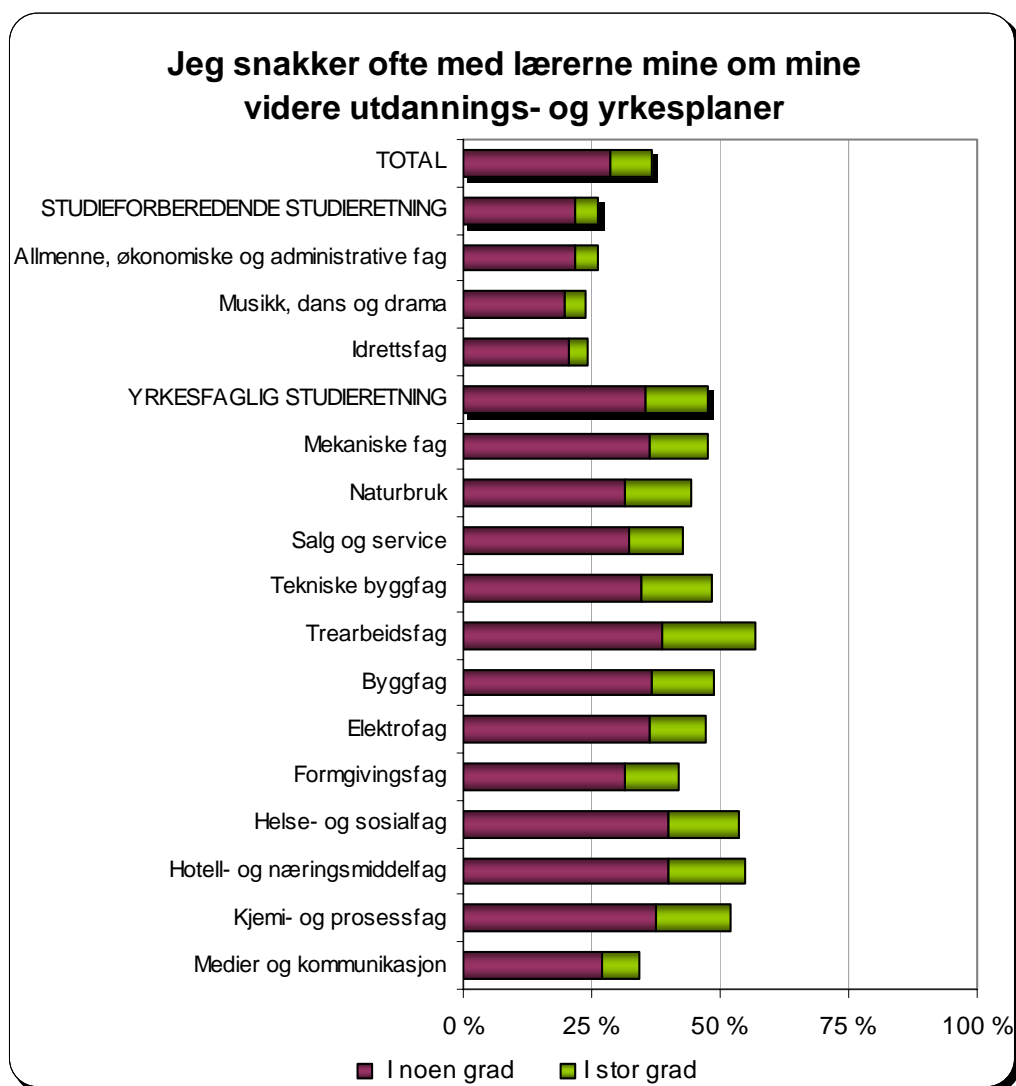
Figur 59: Hvor ofte bruker dere følgende vurderingsformer – praktiske øvelser, etter studie-
retning i VGS



4.5.4 Kontakt med lærer

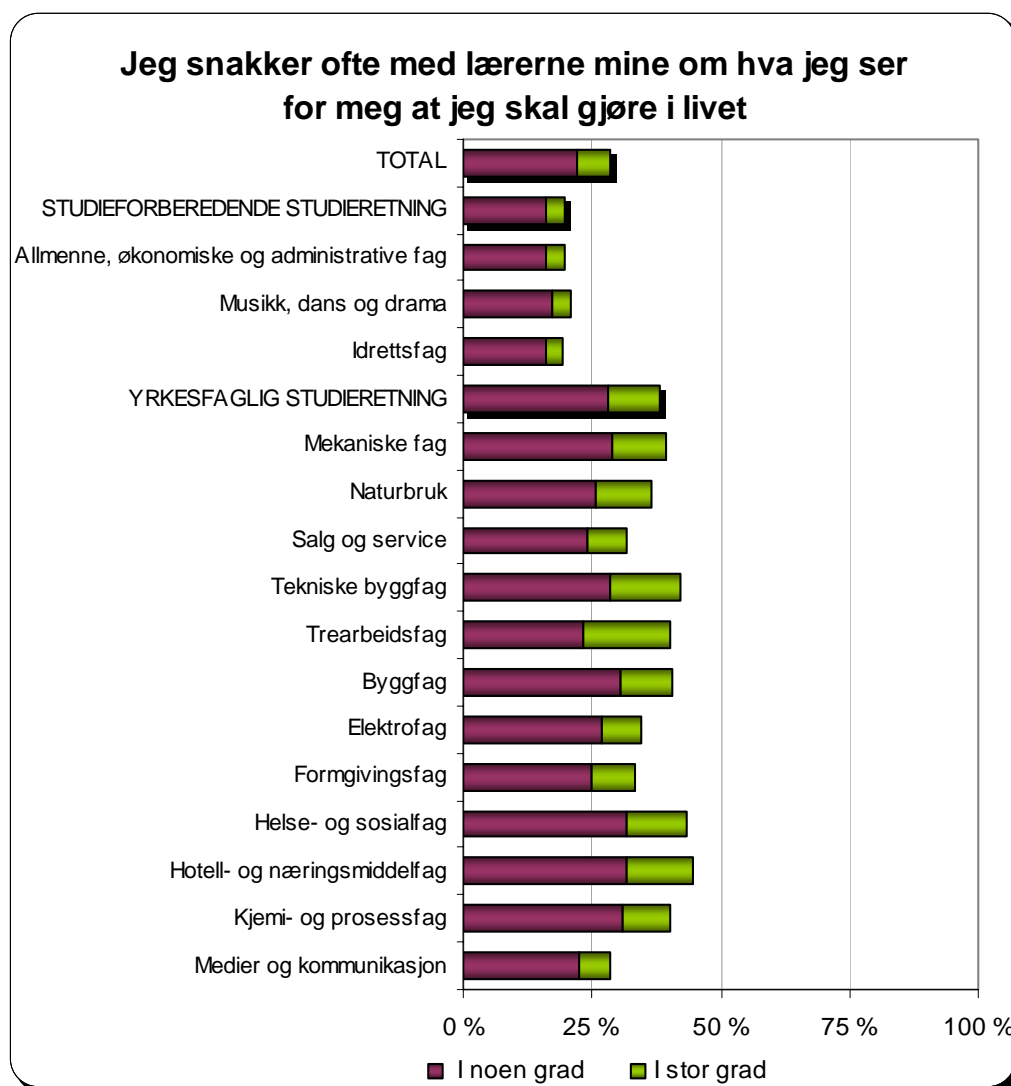
I Figur 60 og Figur 61 ser vi at elevene innen yrkesrettede fag i større grad har kontakt med læreren gjennom å snakke med han/henne om videre utdannings- og yrkesplaner og hva man ser for seg at man skal gjøre med livet, enn det elever i studieforberedende fag har.

Figur 60: Jeg snakker ofte med lærerne mine om mine videre utdannings- og yrkesplaner, etter studieretning i VGS



Om lag ¼ del av elevene (26 %) innen studieforberedende fag sier at de ”i noen grad” eller i ”i stor grad” snakker med lærerne om deres videre utdannings- og yrkesplaner, mens nesten halvparten av elevene i yrkesrettede fag gjør det samme (47 %). Det er elever i Trearbeidsfag som oppgir at de snakker med lærerne om disse tema oftest (57 %), mens andelen er minst innen Musikk, dans og drama (24 %).

Figur 61: Jeg snakker ofte med lærerne mine om hva jeg ser for meg at jeg skal gjøre i livet, etter studieretning i VGS



Når det gjelder å snakke med lærerne ang. mer generelle ting knyttet til hva man skal gjøre med livet er det gjennomgående noe lavere andeler som sier at dette skjer ”i noen grad” eller ”i stor grad”. I yrkesrettede fag er andelen som oppgir dette 38 % mens den er 20 % innen studieforberedende fag. Høyest andel er det innen Hotell- og næringsmiddelfag (45 %) og lavest innen Allmenne, økonomiske og administrative fag (20 %).

4.5.5 Karakterer

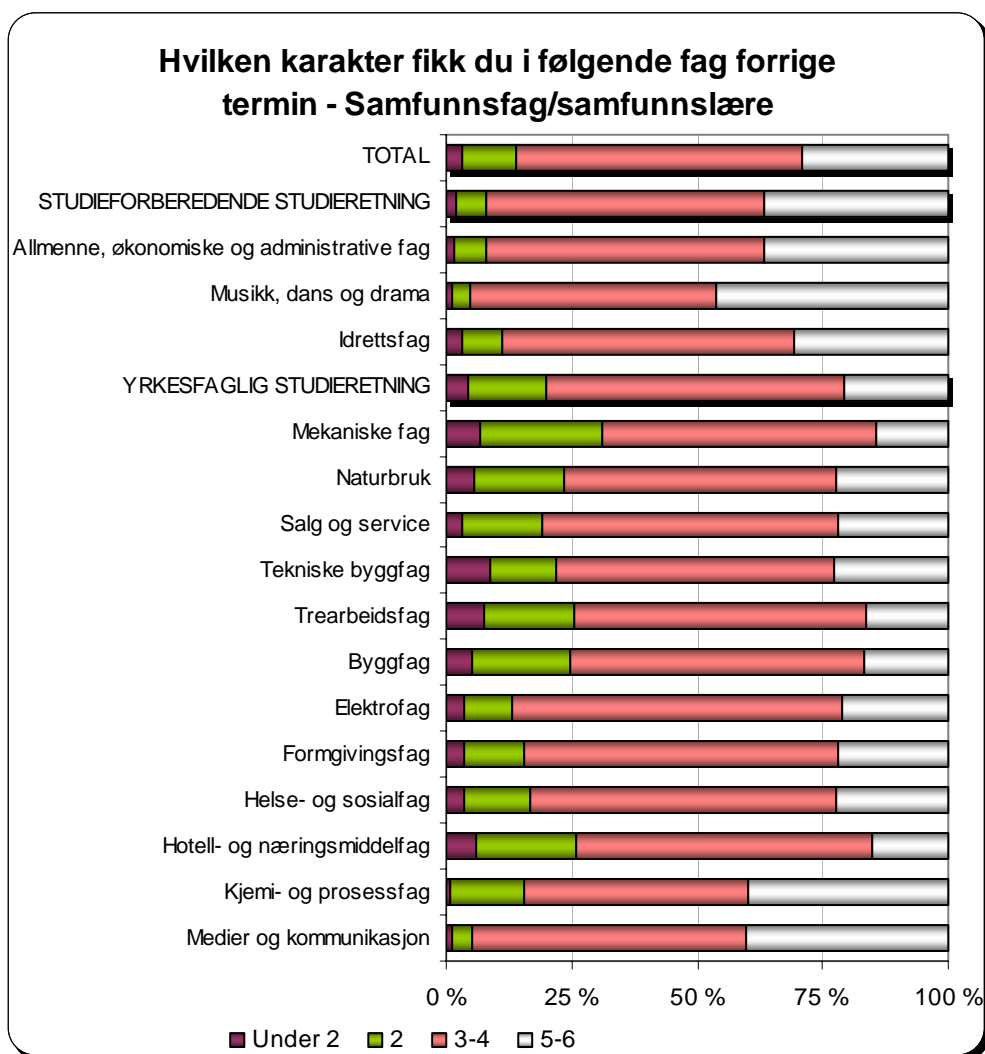
Gjennomgående er det slik at elevene innen studieforberevende fag rapporterer bedre karakterer enn dem innen yrkesrettede fag. Som det fremkommer i Tabell 14 er forskjellen størst når det gjelder fagene Samfunnsfag/samfunnslære og Engelsk. Forskjellene er minst når det gjelder Matematikk.

Tabell 14: Variasjoner i karakterer etter studieretning	
Hvilken karakter fikk du i følgende fag forrige termin	E.S.
Samfunnsfag/samfunnslære	0,4442
Engelsk	0,4105
Natur og miljø/naturfag	0,3943
Norsk skriftlig	0,3403
Matematikk	0,2313

Ser vi nærmere på faget Samfunnsfag/samfunnslære, ser vi at hele 37 % innen studieforberevende fag oppgir å ha fått karakteren 5 eller 6, mens bare 21 % av elevene innen yrkesrettede fag oppgir det samme.

Best karakterer sier elevene innen Musikk, dans og drama og elevene innen Medier og kommunikasjon at de har fått. Her er andelen som oppgir karakterene 5 eller 6 henholdsvis 46 % og 40 %. Laveste oppgitte karakterer finner vi innen Mekaniske fag og hotell og næringsmiddelfag. Her er andelen som oppgir karakterene 5 eller 6 på ca. 15 %.

Figur 62: Hvilken karakter fikk du i følgende fag forrige termin - Samfunnsfag/samfunnslære, etter studieretning i VGS



Kapittel 5. Analyser av sammenhenger

I framstillingen så langt har vi presentert og drøftet resultater ved å se på de svarene elevene har gitt på hvert enkelt spørsmål. Det vil si at vi har basert drøftingene på frekvensfordelinger (prosentandeler av elevene som gir ulike svar) på de enkelte spørsmålene. Slike analyser gir en oversikt over hvordan elevene oppfatter skolen. I framstillingen av frekvenser har vi også analysert om svarene på de ulike spørsmålene varierer systematisk med et utvalg av bakgrunnsvariabler (for eksempel kjønn, klassetrinn, skolestørrelse og antall elever pr. undervisningsårsverk).

Disse analysene gir imidlertid begrenset informasjon om relasjoner mellom variablene i undersøkelsen. I den videre framstillingen skal vi se på relasjoner mellom ulike forhold ved skolemiljøet og sammenhenger mellom elevenes oppfatning av skolemiljøet og deres opplevelse av sin egen skolesituasjon.

Analysene av relasjoner vil dels gjelde relasjoner mellom enkeltstående spørsmål, men der flere spørsmål gir indikasjoner på det samme begrepet eller fenomenet, vil vi også basere analysene på indekser (sumvariabler). Eksempelvis kan flere spørsmål om tilpassing av undervisningen legges til grunn for en indeks som gir et generelt mål på graden av tilpassing (se bygging av indekser).

De spørsmålene som egnet seg til bygging av indekser var i regelen bare stilt til elevene i ungdomstrinnet og i videregående skole. Det var derfor ikke mulig å inkludere mellomtrinnet i analysen av relasjoner.

5.1 Bygging av indekser eller skalaer

Der det er mulig vil vi benytte indekser når vi analyserer sammenhenger. Fordelen ved å arbeide med indekser eller skalaer framfor enkeltspørsmål, er både at flere spørsmål normalt øker reliabiliteten ved målingene og at reliabiliteten (indre konsistens) lar seg estimere ved bruk av indekser. Etter som spørreskjemaet ikke var konstruert med utgangspunkt i teori, benyttet vi en kombinasjon av teori (der vi fant det mulig) og logisk analyse for å finne spørsmål som egnet seg til bygging av indekser. Dette ble gjort uavhengig av under hvilke overskrifter i spørreskjemaet spørsmålene var stilt.

Etter en analyse av spørsmålene for ungdomstrinnet og videregående skole, kom vi fram til 15 mulige indekser; seks knyttet til elevenes opplevelse av læringsmiljøet og ni knyttet til elevenes selv vurdering (se Tabell 15). En forutsetning for å arbeide med indekser, er at de bygger på flere spørsmål som måler det samme begrepet, det vil si at indeksen har god indre konsistens. Som mål på indre konsistens har vi brukt Cronbachs alpha. Størrelsen på Cronbachs alpha er avhengig av hvor høy korrelasjon det er mellom de enkelte variablene som indeksen er laget av (Skog 1998). Vi har satt en nedre grense på $\alpha = 0.7$. Ved verdier under 0.7 har vi valgt å arbeide videre med enkeltspørsmål istedenfor å bygge en indeks. Basert på dette kriteriet arbeidet vi videre med 10 mulige indekser.

I tillegg til kravet om indre konsistens i hver indeks, satte vi også som krav at faktor-analyser skulle bekrefte at indeksene på hvert hovedområde (elevenes vurdering av læringsmiljøet og elevenes selvutvikling) skulle utgjøre separate faktorer.

De potensielle indeksene er kort kommentert nedenfor:

Medbestemmelse viser i hvilken grad elevene oppfatter at det er mulig for dem å være med på å lage arbeidsplaner, velge mellom ulike oppgaver og arbeidsformer og å delta i vurdering av eget arbeid.

Tilpassing av undervisningen viser om elevene opplever at undervisningen er tilpasset deres nivå, lagt opp slik at de lærer mest mulig og med egne læringsmål for de ulike elevene.

Faglig vurdering av lærerne er en potensiell indeks som bare består av to spørsmål. Spørsmålene gjelder elevenes vurdering av lærerne med hensyn til om de er flinke til å skape interesse og å gi utfordringer.

Atferdsutvikling av lærerne er en mulig indeks som bygger på tre spørsmål om elevene oppfatter at lærerne tar dem på alvor, har respekt for elevene og kommer presis til timene. Selv om vi kan oppfatte det å komme presis til timene som et tegn på respekt, er det mer uklart om elevene oppfatter det på denne måten. Vi var derfor noe usikre på denne indeksen.

Kommunikasjon med lærerne er en mulig skala som viser variasjonen i elevenes uformelle kontakt eller kommunikasjon med lærerne. Denne kommunikasjonen gjelder åtte ulike områder, fra lærernes måte å undervise på til elevenes trivsel på skolen og deres planer for framtida.

Uro i timene bygger på tre spørsmål og som viser elevenes opplevelse av bråk og uro i timene, om andre elever følger med når læreren snakker og hvor lang tid det går i en arbeidsøkt før arbeidet kommer i gang.

Motivasjon er en mulig, men problematisk indeks. Den er problematisk fordi spørsmålene i Elevinspektørene ikke følger vanlige skalaer for måling av motivasjon. De spørsmålene som var tilgjengelige, var spørsmål om interesse for å lære på skolen, trivsel med skolearbeidet og om elevene følger med og hører etter når læreren snakker.

Framtids-orientering viser en dimensjon av målorientering hvor oppmerksomheten og motivasjonen er rettet mot forventede konsekvenser av arbeidet på et senere tidspunkt (se Duda og Nicholls, 1992). Skalaen består bare av to spørsmål som knytter framtid-orientering til senere konsekvenser for arbeid og økonomi.

Ego-orientering viser en annen dimensjon av målorientering som er omtalt tidligere. Skalaen består av to spørsmål som begge relaterer seg til ønsket om å gjøre det bedre enn andre elever.

Samarbeidsorientering er en dimensjon av målorientering som er brukt av Duda og Nicholls (1992). Vi forsøkte å bygge en skala på to utsagn i elevinspektørene: ett hvor elevene vurderer læringsutbyttet av å samarbeide med andre elever og ett hvor de vurderer nytteverdien av å samle ideer fra ulike elever. Skalaen avviker sterkt fra den som ble brukt av Duda og Nicholls (1992).

Trivsel med medelever bygger på to spørsmål og trivsel sammen med medelevene og trivsel i pausene.

Følelse av sosial inkludering bygger på 5 spørsmål/påstander som viser elevenes opplevelse av å ha venner på skolen, å høre til og å bli likt av andre.

Innsats er en mulig indeks som bygger på tre noe ulike spørsmål om elevenes innsats: vurdering av om egen arbeidsinnsats er god, spørsmål om hardt arbeid og spørsmål om utholdenhet når en arbeider med vanskelig arbeidsoppgaver.

Dybdestrategi betegner en læringsstrategi hvor eleven arbeider bevisst med å forstå lærestoffer gjennom å relatere det til tidligere kunnskap. Denne mulige indeksen bygger på bare to spørsmål om å relatere stoffet til tidligere kunnskap og til kunnskap fra andre fag.

Overflatestrategi defineres gjerne som forsøk på utenatføring, men uten bevisste kognitive struktureringer av stoffet. Elevinspektørene inneholdt to spørsmål om utenatføring og memorering som kunne indikere bruk av overflatestrategi.

Tabell 15: Potensielle indekser og spørsmål som ble antatt å kunne inngå i indeksene		
Mulige indekser for vurdering av læringsmiljøet	Antall spørsmål	Spørsmål som inngår i de mulige indeksene
Medbestemmelse	4	Er det mulig for deg å være med på å - lage arbeidsplaner i fagene? - være med på å velge mellom ulike oppgavetyper i fagene? - velge arbeidsmåter i fagene? - vurdere eget arbeid?
Tilpassing av undervisningen	3	Jeg synes arbeidet med de forskjellige fagene er lagt opp slik at jeg kan lære mest mulig. Jeg mener at undervisningen/opplæringen er tilpasset mitt faglige nivå. På vår skole er elevene i stor grad med på å sette egne læringsmål.
Faglig vurdering av lærerne	2	Har du lærere som er flinke til å få deg interessert i å lære? Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste på skolen?
Atferdsvurdering av lærerne	3	Blir du behandlet høflig og med respekt av lærerne på skolen? Har du lærere som tar deg på alvor? Kommer lærerne presis til timene/arbeidsøktene?
Kommunikasjon med lærerne	8	Jeg snakker ofte med lærerne mine om: - måten lærerne underviser på - i hvilke situasjoner jeg lærer best - hvordan jeg ligger an i forhold til eksamen/tentamen - hva jeg må arbeide mer med i fagene for å oppnå mine mål - mine videre utdannings- og yrkesplaner - hva jeg ser for meg at jeg skal gjøre i livet - mitt forhold til mine medelever - min trivsel i klassen og på skolen
Uro i timene	3	Opplever du plagsomt bråk og uro i arbeidsøktene? Opplever du at elevene ikke hører etter når læreren snakker? Går det mer enn fem minutter uten at noe blir gjort etter at arbeidsøkten er begynt?
Mulige indekser for egenvurdering	Antall spørsmål	Spørsmål som inngår i de mulige indeksene
Motivasjon	3	Er du interessert i å lære på skolen? Trives du med skolearbeidet? Følger du med og hører etter når læreren snakker?
Framtidsorientering	2	Jeg arbeider med skolefag - for å øke mine jobbmuligheter - for å få en trygg økonomisk fremtid
Egoorientering	2	Jeg liker å være bedre enn andre Jeg vil gjerne være best i noe
Samarbeidsorientering	2	Jeg lærer mest når jeg samarbeider med andre elever Det er nyttig å samle alles ideer når vi arbeider med en oppgave
Trivsel med medelever	2	Trives du sammen med medelevene dine? Trives du i pausene?

Sosial inkludering ** Verdiene på svarene ble snudd slik at høy verdi indikerte høy sosial inkludering.	5	Har du venner på skolen? **Skolen min er et sted hvor jeg blir holdt utenfor Skolen min er et sted hvor jeg føler at jeg hører til Skolen min er et sted hvor det virker som om andre elever liker meg **Skolen min er et sted hvor jeg føler meg ensom
Innsats	3	Synes du arbeidsinnsatsen din på skolen er god? Når jeg arbeider med skolefag, jobber jeg så hardt jeg kan Når jeg arbeider med skolefag, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig
Dybdestrategi	2	Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å - knytte det nye stoffet til ting jeg har lært i andre fag - forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før
Overflatestrategi	2	Når jeg arbeider med skolefag - lærer jeg utenat så mye som mulig - øver jeg meg på å gjenta stoffet om og om igjen for meg selv

5.1.1 Testing av indre konsistens

Første fase i arbeidet med de potensielle indeksene var som nevnt å teste reliabiliteten (indre konsistens) ved bruk av Cronbachs alpha. Som redegjort for ovenfor satte vi en nedre grense på $\alpha = 0.7$ for å opprette og benytte indekser. Fem av de potensielle indeksene tilfredsstilte ikke dette kriteriet. Dette gjaldt:

- atferdsvurdering av lærerne ($\alpha = 0.62$)
- motivasjon ($\alpha = 0.62$)
- samarbeidsorientering ($\alpha = 0.51$)
- trivsel med medelever ($\alpha = 0.69$)
- overflatestrategi ($\alpha = 0.68$).

Disse resultatene kunne bety at spørsmålene ikke var klare nok eller at elevene hadde uklare oppfatninger av det som det ble spurt om, og at svarene derfor ble for tilfeldige. Mer sannsynlig er det imidlertid at flere av spørsmålene som vi hadde tenkt å legge til grunn for en bestemt indeks i seg selv var klare nok, men at de målte ulike forhold som ikke var høyt korrelert. Motivasjon kan her tjene som eksempel. De tre spørsmålene om motivasjon, som er gjengitt i Tabell 15, korrelerte relativt lavt med hverandre (henholdsvis .45, .30 og .31). Dette resulterte i en alpha-verdi på 0.62. Spørsmålene egnet seg etter vår vurdering derfor ikke som grunnlag for en sumskala. En slik sumskala ville ikke måle noe klart definerbart begrep. Som mål på motivasjon for skolearbeid valgte vi derfor å benytte spørsmålet om interesse for å lære på skolen.

Analysene viste at 10 av de potensielle indeksene tilfredsstilte vårt krav til indre konsistens. Dette gjaldt fem mulige indekser for elevenes vurdering av læringsmiljøet ved skolen:

- medbestemmelse ($\alpha = .79$)
- tilpassing av undervisningen ($\alpha = .78$)
- faglig vurdering av lærerne ($\alpha = .72$)
- uformell kommunikasjon med lærerne ($\alpha = .89$)

- uro i timene (alpha = .71).

Videre gjaldt det fem mulige indekser for elevenes selvvrdering:

- ego-orientering (alpha = .70)
- framtidsoorientering (alpha = .78)
- innsats (alpha = .72)
- dybdestrategi (alpha = .82)
- sosial inkludering (alpha = .78).

En interessant observasjon var den relativt høye graden av indre konsistens for spørsmålene om uformelle samtaler med lærerne (alpha = .89). Det viser at elevene har en generell tendens til å kommunisere eller ikke kommunisere med lærerne. Annerledes sagt viser det at tendensen ikke er at noen kommuniserer med lærerne om faglig arbeid, mens det er andre elever som mer kommuniserer med lærerne om framtidsplaner eller sosiale forhold. De elevene som hyppig kommuniserer uformelt med lærerne ser ut til å kommunisere om ulike temaer, mens andre elever har en generell tendens til ikke å kommunisere med lærerne. Dette er et forhold som det er viktig for lærerne å være oppmerksom på, fordi det er viktig at lærerne for alle elevene finner områder som de kan snakke uformelt med dem om.

5.1.2 Faktoranalyser

Neste fase i arbeidet med indekser var å teste at de fem mulige indeksene for vurdering av læringsmiljøet målte ulike begreper eller fenomener. Tilsvarende testing ble gjort for de fem mulige indeksene for elevenes egenvrdering. Disse analysene ble gjort ved bruk av eksplorerende faktoranalyser.

Tabell 16 viser resultatet av faktoranalyse av alle spørsmål knyttet til elevenes vurdering av læringsmiljøet ved skolen (medbestemmelse, tilpassing av undervisningen, faglig vurdering av lærerne, uformell kommunikasjon med lærerne og uro i timene). Tabell 16 viser et rent faktormønster med fire av de forventede faktorene: medbestemmelse, uro, tilpassing og uformell kommunikasjon med lærerne. De to spørsmålene som gjaldt faglig vurdering av lærerne dannet derimot ingen selvstendig faktor, men ladet høyt på faktoren "tilpassing av undervisningen". Vi valgte likevel å ikke inkludere disse spørsmålene i indeksen for tilpassing. Det var to grunner til det. For det første ladet de to spørsmålene om lærerne relativt lavt på tilpassingsfaktoren. Dernest ville relasjoner mellom tilpassing og motivasjon for skolearbeid bli vanskelig å tolke. Det skyldes utformingen av spørsmålene om lærerne, hvor elevene vurderte lærerne på evne til å få elevene interessert i å lære og å gjøre sitt beste. Spørsmålene knyttet seg med andre ord til lærernes evne til å motivere elevene. En inkludering av disse spørsmålene i indeksen for tilpassing av undervisningen ville derfor ha ført til en kunstig høy sammenheng mellom tilpassing og motivasjon.

Tabell 16: Resultat av faktoranalyse av spørsmål knyttet til mulige indekser for elevenes vurdering av læringsmiljøet

Spørsmål	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
	Medbestemmelse	Uro og mangel på konsentrasjon	Tilpassing av undervisning	Uformell kontakt med lærere
<u>Medbestemmelse</u>				
Arbeidsplaner	.61			
Oppgavetyper	.76			
Arbeidsmåter	.76			
Vurdering	.56			
<u>Bråk og uro</u>				
Elevene hører ikke etter		.62		
Tid før arbeidsøkten kan starte		.80		
<u>Tilpassing</u>				
Lagt opp slik at jeg lærer mest mulig			.80	
Tilpasset mitt faglige nivå			.78	
Egne læringsmål			.53	
Lærerne er flinke til å få deg interessert			.46	
Lærerne gir utfordringer			.48	
<u>Kommunikasjon med lærerne</u>				
Om undervisningen				.60
Om hvordan jeg lærer best				.69
Om faglig nivå				.65
Om faglig arbeid				.68
Om utdanningsplaner				.73
Om framtida				.74
Om sosiale forhold				.72
Om trivsel				.71

Det at de to spørsmålene som gjaldt faglig vurdering av lærerne ikke dannet en egen faktor, men ladet på faktoren ”tilpassing av undervisningen”, er likevel et viktig resultat, som trenger en ytterligere kommentar. Ordlyden på de to spørsmålene om vurdering av lærerne var: ”Har du lærere som er flinke til å få deg interessert i å lære?” og ”Gir lærerne deg utfordringer som gjør at du får til ditt beste på skolen?” Resultatene tyder derfor på at det er når det gis en tilpasset undervisning at den virker motiverende og skaper lærelyst. Videre tyder resultatene på at elevene oppfatter undervisningen som tilpasset og motiverende når de får utfordringer.

Det er to forhold som bør framheves ved dette resultatet. For det første bekrefter det betydningen av at undervisningen tilpasses elevenes forutsetninger. Resultatene tyder på at det er en viktig forutsetning for å motivere elevene og skape lærelyst. For det andre viser resultatene betydningen av at elevene gis utfordringer. Men når utfordringer så klart knyttes til tilpassing av undervisningen, understreker det også at utfordringene må være realistiske og tilpasset den enkelte elev. Vi kan også tolke resultatene som at elevene reagerer positivt på utfordringer. Mens vi ofte hører at ele-

vene ikke er motivert for skolearbeid, viser våre analyser at realistiske utfordringer mottas positivt av elevene. Lav innsats og tilsynelatende mangel på motivasjon kan derfor også indikere mangel på tilpassing og adekvate utfordringer. Covington (1992) har for eksempel vist at manglende forventninger om å greie oppgavene kan utløse behov for selvbeskyttelse, som igjen kan resultere i mangel på innsats.

Tabell 17 viser resultatet av faktoranalyse av alle spørsmål knyttet til elevenes selvvurdering. Resultater viser et rent faktormønster med de forventede fem faktorene (ego-orientering, framtidsoorientering, innsats, dybdestrategi og sosial inkludering). Alle spørsmålene ladet rimelig høyt på de forventede faktorene, mens ingen spørsmål ladet høyere enn 0.3 på andre faktorer.

Tabell 17: Resultat av faktoranalyse av spørsmål knyttet til mulige indekser for elevenes selvvurdering					
Spørsmål	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
	Ego-orientering	Framtidsoorientering	Innsats	Dybdestrategi	Sosial selvpfatning
Være best	.82				
Være bedre enn andre	.65				
Trygg økonomisk fremtid		.76			
Økte jobbmuligheter		.74			
Jobber hardt			.74		
Jobber når vanskelig			.61		
God arbeidsinnsats			.60		
Tidligere kunnskap				.83	
Kunnskap fra andre fag				.79	
Ensom					.72
Blir holdt utenfor					.71
Andre liker meg					.63
Har venner på skolen					.59
Følelse av å høre til					.58

5.1.3 Indekser og korrelasjon mellom indeksene

Med utgangspunkt i faktoranalysene og analysene av reliabilitet ble det for videre analyser opprettet ni indekser, fire for vurdering av ulike forhold i læringsmiljøet (medbestemmelse, tilpassing, uro og uformell kommunikasjon med lærerne) og fem for elevenes selvvurdering (ego-orientering, framtidsoorientering, innsats, dybdestrategi og sosial inkludering). Alpha for de ulike indeksene framgår av Tabell 18.

I tillegg til disse indeksene ble det opprettet en indeks for elevenes oppfatning av de fysiske forholdene på skolen. Elevinspektørene lot elevene vurdere åtte ulike forhold

knyttet til fysiske forhold: luftkvaliteten, læremidlene, undervisningsrommene, skolebiblioteket, sanitære rom, skolebygget, renholdet og uteområdet. Vurdering av disse forholdene skilte seg så sterkt ut fra de andre indeksene at vi ikke fant det aktuelt å inkludere disse vurderingene i noen av faktoranalysene. Det var derimot et spørsmål om vurderinger av så ulike fysiske forhold kunne summeres til en indeks. Cronbachs alpha for disse vurderingene var .87, som klart forsvarer å bygge en indeks for vurdering av fysiske forhold.

Tabell 18 viser interkorrelasjonene mellom indeksene samt middelvei, standard avvik og Cronbachs alpha for hver indeks. Tabellen viser også antall elever som hadde besvart spørsmålene som indeksene var basert på. Dette antallet varierer sterkt som en følge av at noen av spørsmålene i spørreskjemaet var obligatoriske og noen var frivillige.

Interkorrelasjonene er lave og bekrefter at indeksene kan benyttes som separate, men positivt korrelerte variabler i videre analyser. Den høyeste korrelasjonen finner vi mellom fysisk miljø og tilpassing av undervisningen ($r = .45$). Selv om vi skal være forsiktige med kausaltolkinger indikerer dette resultatet at de fysiske fasilitetene har stor betydning for skolens evne til å gi en tilpasset undervisning. Tabell 18 viser også en moderat samvariasjon mellom tilpasset undervisning og innsats ($r = .34$). Igjen skal vi være forsiktig med tolkingen, men peke på at dette kan forstås slik at elevenes innsats øker når undervisningen er tilpasset.

Tabell 18: Interkorrelasjoner mellom indeksene

Indekser	Medbestemmelse	Uro	Tilpassing	Kommunikasjon med lærer	Egoorientering	Framtidsorientering	Innsats	Dybdestrategi	Sosial inkludering	Fysisk miljø
Medbestemmelse	--	.10	.33	.30	.06	.12	.19	.22	.12	.19
Uro		--	.21	.07	-.04	.05	.15	.07	.13	.19
Tilpassing			--	.35	.07	.23	.34	.27	.27	.45
Kommunikasjon med lærerne				--	.09	.15	.23	.28	.14	.20
Egoorientering					--	.23	.19	.16	.05	.04
Framtidsorientering						--	.37	.21	.20	.13
Innsats							--	.32	.20	.17
Dybdestrategi								--	.13	.20
Sosial inkludering									--	.22
Fysisk miljø										--
Middelverdi	8.01	5.93	7.67	17.10	5.77	7.06	8.77	5.52	17.58	21.02
Standard avvik	2.64	1.90	1.98	5.52	1.73	1.30	1.98	1.70	2.79	5.51
Alpha	.79	.71	.77	.89	.70	.78	.72	.82	.78	.87

5.2 Variasjon i indeksene

I de neste delkapitlene vil vi undersøke om indeksenes verdier henger sammen med ulike bakgrunnsvariabler. De utvalgte bakgrunnsvariablene er klassetrinn, fylke, skolestørrelse, gruppestørrelse og lærertetthet.

5.2.1 Variasjon i forhold til klassetrinn

I framstillingen av svarfrekvensene på enkeltspørsmål (se del I) viste vi at det var små forskjeller avhengig av elevenes alder eller klassetrinn. For de spørsmålene som ble brukt til å danne indekser, ble dette kontrollert på nytt ved å analysere mulige forskjeller mellom klassetrinnene i verdiene på indeksene.

Tabell 19 viser middelverdiene for de ulike indeksene for hvert klassetrinn. Som vi har gjort rede for ovenfor, analyserte vi de mulige forskjellene i middelerdi med utgangspunkt i "effect size". Effect size under 0.20 ble betraktet som ikke signifikant. Vi fant overhodet ingen forskjeller som kunne karakteriseres som moderate (effect size mellom 0.50 og 0.79) eller store (effect size $> .80$). Alle forskjellene som ble funnet, var små ut fra de etablerte kriteriene (effect size mellom 0.20 og 0.49). Disse små tendensene til endringer med alder, klassetrinn eller skoleslag kan beskrives slik:

Medbestemmelse. Elevenes følelse av medbestemmelse synker gradvis i løpet av videregående skole. I ungdomsskolen skjer det ingen signifikante endringer.

Uro og forstyrrelser. Elevenes opplevelse av uro og mangel på konsentrasjon i arbeidsøktene sank svakt i løpet av ungdomsskolen, mens en tilsvarende tendens i videregående skole var så svak at den ikke var signifikant.

Tilpassing av undervisningen. Resultatene viser en svak tendens til at graden av tilpasset undervisning sank i løpet av ungdomsskolen, mens en tilsvarende tendens i videregående skole var så svak at den ikke var signifikant.

Kommunikasjon med lærerne. Det ble ikke registrert noen signifikante forskjeller når det gjaldt elevenes tendens til å snakke med lærerne om ulike forhold.

Målorientering. Det ble ikke registrert noen signifikante forskjeller verken når det gjaldt ego-orientering eller framtid-orientering.

Innsats. Elevenes vurdering av egen innsats viste en svakt synkende tendens fra 8. klasse. Denne tendensen fortsatte i ungdomsskolen.

Dybdestrategi. Dybdestrategi viste en motsatt tendens sammenlignet med innsats. Tendensen til å bruke dybdestrategi viste en svak øking fra 9. klasse til siste år i videregående skole.

Sosial inkludering. Med unntak av en noe høyere følelse av sosial inkludering i 10. klasse fant vi ingen forskjeller mellom andre klassetrinn.

Fysisk miljø. Vurderingen av fysisk miljø viste en svakt synkende tendens i ungdomsskolen og en klar forbedring ved overgangen til videregående skole.

Igjen må vi understreke at de tendensene vi har pekt på var meget små og at verdiene på alle indeksene i enhver praktisk henseende må betraktes som tilnærmet uendret fra starten av ungdomsskolen til slutten av videregående skole.

Tabell 19: Middelverdier og standardavvik på indeksene							
Indeks	8. trinn	9. trinn	10. trinn	GK**	VKI	VKII	Totalt standardavvik
Medbestemmelse	8.32	8.13	8.10	8.87	7.98	7.77	2.64
Uro	6.09	5.70	5.61	6.12	6.01	5.77	1.90
Tilpassing	8.43	7.81	7.58	7.69	7.57	7.27	1.98
Kommunikasjon med lærerne	17.07	17.22	17.56	17.11	17.13	16.44	5.52
Ego-orientering	5.74	5.72	5.74	5.75	5.82	5.79	1.73
Framtidsorientering	7.26	7.14	7.00	7.07	7.07	5.86	1.30
Innsats	9.37	8.96	8.82	8.75	8.68	8.39	1.98
Dybdestrategi	5.44	5.22	5.25	5.51	5.70	5.83	1.70
Sosial inkludering	17.73	17.58	18.58	17.59	17.51	17.54	2.79
Fysisk miljø	20.97	19.76	19.62	22.20	21.56	21.56	5.51

** Grunnkurs i videregående skole

5.2.2 Variasjon i forhold til fylke

Rapporten fra 2004 fant ingen systematiske forskjeller mellom fylkene (Helland og Næss 2005). I år har vi benyttet de tidligere nevnte indeksene for å finne områder der det kan være signifikante forskjeller. Ved å benytte effect size som mål mellom det fylket med høyest score og det med lavest score har vi funnet at det innen to indekser er moderate forskjeller. Innen de øverige er det kun små forskjeller. Tabell 20 viser middelverdien for hvert fylke på indeksene. Fylket med høyest verdi er markert med grønn farge og fylket med lavest verdi med rød farge.

Tabell 20: Gjennomsnittlig verdi på indekser etter fylke

Fylke/ Indekser	Fysisk miljø	Medbestemmelse	Uro	Tilpassing	Kommunikasjon med lærerne	Fremtidsorientering	Ego-orientering	Sosial inkludering	Innsats	Dybdestrategi
Østfold	21,0	7,7	6,1	7,6	16,9	7,1	5,8	17,7	8,7	5,5
Akershus	20,8	8,3	5,7	7,9	17,2	7,1	5,9	17,8	9,0	5,3
Oslo	20,7	8,2	6,0	7,8	17,5	7,0	6,1	17,5	9,1	5,5
Hedmark	20,8	8,4	6,1	8,2	17,6	7,1	5,6	17,7	9,1	5,4
Oppland	22,2	8,3	5,9	8,0	17,4	7,0	5,5	17,8	8,9	5,3
Buskerud	21,3	8,1	6,1	7,9	17,5	7,1	5,8	17,5	9,0	5,6
Vestfold	20,6	7,8	5,7	7,9	17,2	7,2	5,7	17,7	9,2	5,2
Telemark	21,7	8,2	6,2	7,9	17,5	7,0	5,7	17,9	8,9	5,7
Aust-Agder	21,2	7,8	5,8	7,2	16,0	6,9	5,8	17,4	8,3	5,6
Vest-Agder	21,2	8,0	6,0	7,6	17,1	7,0	5,7	17,5	8,7	5,5
Rogaland	21,3	7,8	5,9	7,6	16,5	7,1	5,9	17,6	8,7	5,5
Hordaland	20,5	7,9	5,9	7,4	16,7	7,0	5,8	17,5	8,6	5,6
Sogn og Fjordane	22,0	8,1	6,0	7,9	17,2	7,0	5,6	17,7	8,7	5,5
Møre og Romsdal	20,4	7,9	5,8	7,6	17,0	7,1	5,8	17,5	8,7	5,6
Sør-Trøndelag	20,9	8,1	6,0	7,8	17,3	7,1	5,7	17,6	8,8	5,6
Nord-Trøndelag	21,1	8,2	6,0	7,9	17,1	7,0	5,7	17,7	8,8	5,6
Nordland	21,0	8,5	5,9	7,8	17,5	7,1	5,7	17,4	8,8	5,6
Troms	20,4	8,1	5,6	7,6	17,1	7,0	5,8	17,5	8,8	5,6
Finnmark	17,9	7,8	5,5	7,6	16,6	7,0	5,6	16,9	8,7	5,2
Total	21,02	8,01	5,93	7,67	17,10	7,06	5,77	17,58	8,77	5,52
Std. Deviation	5,51	2,64	1,90	1,98	5,52	1,30	1,73	2,79	1,98	1,70
Effect size for forskjeller mellom høyeste og laveste verdi	0,78	0,30	0,38	0,50	0,30	0,18	0,32	0,38	0,44	0,30
verdi	Moderat	Liten	Liten	Moderat	Liten	-	Liten	Liten	Liten	Liten

Den indeksen som gir mest utslag mellom fylket med høyest og lavest score er Fysiske forhold, dernest kommer Tilpassing av undervisningen.

5.2.3 Variasjon i forhold til skolestørrelse, gruppestørrelse og lærertetthet

Tabell 21 viser korrelasjoner mellom noen karakteristika ved skolene og elevvurderinger slik de framkommer gjennom indeksene. Alle elever som går på samme skole

har fått samme verdi på karakteristika ved skolene. Ideelt kunne det derfor vært brukt flernivå-analyser for denne problemstillingen. Korrelasjonene gir imidlertid et tilfredsstillende bilde av betydningen av skolestørrelse osv. for elevenes vurderinger på indeksene. Som det framgår av tabellen hadde skolestørrelse, gruppestørrelse og lærertetthet ingen systematisk betydning for elevenes vurderinger av skolemiljøet eller sin egen situasjon i skolen.

Tabell 21: Korrelasjoner mellom karakteristika ved skolene og verdi på indeksene				
Indekser	Antall elever på skolen	Antall elever per lærerårsverk	Gruppestørrelse	Antall elever per PC
Medbestemmelse	-.05	.00	.01	-.02
Bråk og uro	.02	-.02	-.02	-.01
Tilpassing	-.06	-.01	-.01	-.04
Kommunikasjon med lærerne	-.03	-.02	-.02	-.03
Egoorientering	.04	.04	.05	-.02
Framtidsorientering	.00	.02	.03	-.01
Innsats	-.04	.02	.03	-.03
Dybdestrategi	.02	.00	.00	-.02
Sosial inkludering	.00	.03	.04	-.01
Fysisk miljø	.02	-.02	.00	-.06

5.3 Regresjonsanalyser

For ytterligere å analysere sammenhengen mellom variablene, utførte vi en serie separate regresjonsanalyser. I disse analysene undersøkte vi i hvilken grad de opplysningene vi hadde tilgang til predikerte mobbing, sosial inkludering, interesse, innsats, trivsel og generell tilfredshet med skolen. For å lette lesingen av tabellene som viser resultatene av regresjonsanalysene, har vi uthevet betaverdier på .10 eller større. Verdier under .10 betrakter vi som tidligere vist som ubetydelige.

5.3.1 Mobbing

Tabell 22 viser resultatet av fire regresjonsanalyser hvor vi lar elevenes følelse av å bli mobbet bli predikert av en rekke variabler: demografiske variabler (kjønn, klassetrinn), skolestørrelse (antallet elever på skolen, antall elever pr. undervisningsårsverk), indekser for skolemiljø (medbestemmelse, tilpassing, arbeidsro, kommunikasjon med lærere), faglig støtte og hjelp (av lærere, av medelever), fysiske forhold ved skolen, om lærerne viser høflighet og respekt overfor elevene og grad av elevdemokrati (deltakelse i å lage regler, elevenes holdninger til tillitsvern, elevenes oppfatning av elevrådet, om elevene føler at lærerne hører på elevrådet).

Tabell 22 viser at mobbing i liten grad ble predikert av de variablene vi hadde opplysning om. De variablene vi hadde tilgang til forklarte bare 7 % av variansen i elevenes generelle følelse av å bli mobbet på skolen og 6 % av følelsen av å bli mobbet av andre elever. En noe større del av variansen i elevenes følelse av å bli mobbet av lærerne ble forklart, men det er trolig en kunstig effekt av at vi lot elevenes vurdering av om lærerne viste høflighet og respekt for elevene predikere mobbing. Mangel på høflighet og respekt kan oppleves som mobbing fra lærerne og mobbing fra lærerne oppleves naturlig som mangel på høflighet og respekt.

Bare to av de potensielle forklaringsvariablene ga betaverdier over den grensen vi hadde satt. Det gjaldt faglig støtte og hjelp fra medelever og lærere som viser høflighet og respekt. Selv om sammenhengene var små, gir dette en indikasjon på at mobbing kan være et resultat av det sosiale miljøet på skolen.

Hovedkonklusjonen blir likevel at de opplysningene om framkommer gjennom Elevinspektørene i liten grad predikerer om elevene føler at de blir mobbet på skolen. Vi vil spesielt gjøre oppmerksom på at skolestørrelse ikke hadde noen sammenheng med mobbing. Heller ikke hadde fysiske forhold ved skolene eller graden av elevdemokrati noen betydning for utbredelsen av mobbing ved skolene.

Tabell 22: Prediksjon av om elevene blir mobbet på skolen - regresjonsanalyser				
Forklaringsvariabler	Hvor ofte mobbet generelt	Mobbet av medelev	Mobbet av andre elever	Mobbet av lærer
Demografiske variabler				
Kjønn	-.05	-.03	-.05	-.02
Klassetrinn	-.07	-.04	-.07	.02
Skolestørrelse				
Antall elever på skolen	-.02	-.02	-.01	-.01
Antall elever pr. Undervisningsårsverk	-.01	-.01	-.03	-.00
Indekser for skolemiljø				
Faglig medbestemmelse	.02	.02	.02	.02
Tilpassing av undervisning	-.05	-.06	-.05	-.06
Arbeidsro i timene	-.07	-.07	-.04	.03
Kommunikasjon med lærerne	.07	.06	.09	.04
Faglig hjelp og støtte				
Av lærerne	-.04	-.02	-.02	-.06
Av medelevene	-.14	-.15	-.12	-.01
Fysiske forhold og læremidler				
	-.00	.00	-.01	-.02
Lærerne viser høflighet og respekt				
Elevdemokrati	-.12	-.10	-.13	-.27
Elevene deltar i å lage regler	.02	.02	.02	.02
Elevene tar tillitsverv på elevrådet	.00	.00	.01	.02
Eleverrådet gjør godt arbeid	-.01	-.00	.00	.02
Lærerne hører på elevrådet	.02	.01	.02	.00
Forklart varians	7 %	6 %	6 %	12 %

Note. Regresjonskoeffisienter under .10 vurderes som indikasjon på forhold som har liten betydning. Koeffisienter over .09 er uthevet for å lette lesingen av tabellen.

5.3.2 Sosial inkludering

Tabell 23 viser resultatet av en regresjonsanalyse med prediksjon av elevenes følelse av å være sosialt inkludert. I tillegg til de forklaringsvariablene som ble brukt i analysen av mobbing inkluderte vi også elevenes følelse av å bli mobbet som forklaringsvariabler.

Analysen viste at de forklaringsvariablene som ble brukt i analysen forklarte 30 % av variansen i elevenes følelse av å være sosialt inkludert på skolen. Som vi kunne vente, var mobbing en viktig forklaringsvariabel. Jo sterkere eller oftere elevene følte at de ble mobbet, jo mindre følelse hadde de av å være sosialt inkludert. I tillegg fant vi at faglig støtte og hjelp fra medelever var positivt relatert til sosial inkludering. Heller ikke dette var særlig overraskende.

Heller ikke når det gjaldt elevenes følelse av sosial inkludering kunne vi påvise noen sammenheng med skolestørrelse, elevdemokrati, medbestemmelse eller fysiske forhold ved skolene.

Tabell 23: Prediksjon av sosial inkludering - regresjonsanalyser	
Forklaringsvariabler	Sosial inkludering
Demografiske variabler	
Kjønn	-.06
Klassetrinn	-.00
Skolestørrelse	
Antall elever på skolen	.01
Antall elever pr. Undervisnings- årsverk	.00
Indekser for skolemiljø	
Faglig medbestemmelse	.02
Tilpassing av undervisning	.09
Arbeidsro i timene	.03
Fysiske forhold	.04
Kommunikasjon med lærerne	.03
Faglig hjelp og støtte	
Av lærerne	.02
Av medelevene	.19
Lærerne viser høflighet og respekt	
	.09
Elevdemokrati	
Elevene deltar i å lage regler	-.03
Elevene tar tillitsverv på alvor	.00
Elevrådet gjør godt arbeid	.01
Lærerne hører på elevrådet	-.02
Mobbing	
Mobbet av medelever	-.26
Mobbet av andre elever	-.17
Mobbet av lærere	.03
Forklart varians	
	30 %

Note. Regresjonskoeffisienter under .10 vurderes som indikasjon på forhold som har liten betydning. Koeffisienter over .09 er uthevet for å lette lesingen av tabellen.

5.3.3 Innsats og interesse

Interesse og innsats kan ses som ulike mål på motivasjon. Tabell 24 viser resultatet av regresjonsanalyser med prediksjon av disse målene på motivasjon for skolearbeid. I tillegg til forklaringsvariablene som vi brukte for sosial inkludering, brukte vi også faglig planlegging: om elevene ble gjort kjent med målene for fagene, bruk av skriftlige planer og om elevene fikk opplæring i faglig arbeid.

Som det framgår av Tabell 24 ble 16 % av variansen i interesse og 23 % av variansen i innsats forklart. De tre viktigste forklaringsvariablene, både for interesse og innsats, var tilpassing av undervisningen, om elevene ble behandlet med høflighet og respekt av lærerne og bruk av skriftlige planer. Dette understreker betydningen både av faglige forhold (tilpassing og klargjøring av planer og oppgaver) og sosiale forhold (å bli behandlet med respekt) for elevenes motivasjon for skolearbeid.

Heller ikke når det gjaldt motivasjon kunne vi påvise noen sammenheng med skolestørrelse, elevdemokrati, medbestemmelse eller fysiske forhold ved skolene.

Tabell 24: Prediksjon av innsats og interesse for å lære på skolen - regresjonsanalyser		
Forklarings-variabler	Interesse for å lære på skolen	Innsats
Demografiske variabler		
Kjønn	.05	.05
Klassetrinn	.01	-.06
Skolestørrelse		
Antall elever på skolen	.03	.02
Antall elever pr. Undervisnings-årsverk	-.03	.01
Indekser for skolemiljø		
Faglig medbestemmelse	.05	.05
Tilpassing av undervisning	.13	.18
Arbeidsro i timene	-.00	.09
Fysiske forhold	.01	-.02
Kommunikasjon med lærerne	.05	.07
Faglig hjelp og støtte		
Av lærerne	.07	.06
Av medelevene	.05	.05
Lærerne viser høflighet og respekt		
	.14	.16
Elevdemokrati		
Elevene deltar i å lage regler		
Elevene tar tillitsverv på alvor	-.03	-.05
Elevrådet gjør godt arbeid	-.03	-.03
Lærerne hører på elevrådet	-.01	-.02
	-.01	.01
Mobbing		
Mobbet av medelevene	-.01	.01
Mobbet av andre elever	-.01	-.02
Mobbet av lærere	-.01	.01
Faglig planlegging		
Elevene gjort kjent med målene i fagene	.05	.07
Bruk av skriftlige planer	.10	.11
Opplæring i faglig arbeid	-.01	-.03
Forklart varians	16 %	23 %

Note. Regresjonskoeffisienter under .10 vurderes som indikasjon på forhold som har liten betydning. Koeffisienter over .09 er uthevet for å lette lesingen av tabellen.

5.3.4 Trivsel på skolen

Tabell 25 viser resultatet av analyser hvor vi analyserte ulike mål på trivsel i skolen; trivsel med skolearbeidet, med medelevene, i pausene og med lærerne. Analysene viste at en relativt stor del av variansen ble forklart når det gjaldt trivsel med skolearbeidet (27 %) og trivsel med lærerne (37 %), mens 20 % av variansen i trivsel med medelevene kunne forklare. Når det gjaldt trivsel i pausene ble bare 11 % av variansen forklart.

For elevenes trivsel med det faglige arbeidet på skolen, var de viktigste forklaringsvariablene tilpassing av undervisningen ($\beta = .20$) og opplevelse av at lærerne viste høflighet og respekt for elevene ($\beta = .20$). De viktigste forklaringsvariablene for trivsel med medelevene, var derimot hjelp og støtte av medelevene ($\beta = .21$) og mobbing ($\beta = -.18$). Men også trivsel med medelevene bli predikert av om lærernes viste høflighet og respekt. Igjen ser vi indikasjoner på at lærerne setter standarden for det sosiale miljøet på skolen. For trivsel med lærerne var som ventet opplevelse av at lærerne viste høflighet og respekt for elevene en viktig forklaringsvariabel ($\beta = .37$). Av stor interesse var det også at tilpassing av undervisningen predikerte trivsel med lærerne ($\beta = .10$).

Som for sosial inkludering og motivasjon var heller ikke trivsel på skolen systematisk relatert til skolestørrelse, medbestemmelse, elevdemokrati, eller fysiske forhold ved skolen.

Tabell 25: Prediksjon av elevenes trivsel - regresjonsanalyser

Forklaringsvariabler	Trivsel med skolearbeid	Trivsel med medelevene	Trivsel i pausene	Trivsel med lærerne
Demografiske variabler				
Kjønn	.06	-.02	.01	.00
Klassetrinn	-.07	-.02	-.00	.00
Skolestørrelse				
Antall elever på skolen	.04	-.02	.01	.02
Antall elever pr. Undervisningsårsverk	-.03	.02	-.01	-.03
Indekser for skolemiljø				
Faglig medbestemmelse	.04	.01	.00	.04
Tilpassing av undervisning	.20	.02	.04	.10
Arbeidsro i timene	.04	.04	.03	.04
Fysiske forhold	.05	.03	.02	.07
Kommunikasjon med lærerne	.06	.02	.01	.07
Faglig hjelp og støtte				
Av lærerne	.07	.02	.01	.14
Av medelevene	.03	.21	.14	.01
Lærerne viser høflighet og respekt				
	.20	.11	.08	.37
Elevdemokrati				
Elevene deltar i å lage regler	-.02	-.03	-.03	-.01
Elevene tar tillitsverv på elevrådet	-.02	-.01	.00	.00
Eleverådet gjør godt arbeid	-.02	.02	.02	-.01
Lærerne hører på elevrådet	-.01	-.05	-.02	.01
Mobbing				
Mobbet av medelever	.01	-.18	-.11	.00
Mobbet av andre elever	-.00	-.09	-.09	-.00
Mobbet av lærere	-.01	.03	.01	-.02
Faglig planlegging				
Elevene gjort kjent med målene i fagene	.06	.03	.01	.02
Bruk av skriftlige planer	.06	.02	.02	.03
Opplæring i faglig arbeid	.00	-.03	-.01	-.00

Tabell 25: Prediksjon av elevenes trivsel - regresjonsanalyser				
Forklart varians	27 %	20 %	11 %	37 %

Note. Regresjonskoeffisienter under .10 vurderes som indikasjon på forhold som har liten betydning. Koeffisienter over .09 er uthevet for å lette lesingen av tabellen.

5.3.5 Generell tilfredshet med skolen sin

Spørreskjemaet ble avsluttet med et generelt spørsmål om elevene var fornøyd med skolen sin. Tabell 26 viser resultatet av en regresjonsanalyse med generell tilfredshet med skolen som avhengig variabel. Denne analysen viste at 42 % av variansen ble forklart. Her framstod de fysiske forholdene på skolen som den viktigste forklaringsvariabelen (beta = .47). Mens vi tidligere har sett at de fysiske forholdene ikke har noen betydning for elevenes trivsel eller motivasjon, ser vi her at de har stor betydning for elevene generelle tilfredshet med skolen sin.

Tilpassing av undervisningen hadde også klar betydning for elevenes tilfredshet med skolen sin (beta = .13). Igjen ser vi imidlertid at skolestørrelse ikke har noen betydning.

Tabell 26: Prediksjon av tilfredshet med skolen sin - regresjonsanalyser	
Forklarings-variabler	Fornøyd med skolen
Demografiske variabler	
Kjønn	.02
Klassetrinn	-.02
Skolestørrelse	
Antall elever på skolen	.01
Antall elever pr. undervisningsårsverk	.01
Indekser for skolemiljø	
Faglig medbestemmelse	-.01
Tilpassing av undervisning	.13
Arbeidsro i timene	.02
Fysiske forhold	.47
Kommunikasjon med lærerne	.02
Faglig hjelp og støtte	
Av lærerne	.06
Av medelevene	.03
Lærerne viser høflighet og respekt	
	.11
Elevdemokrati	
Elevene deltar i å lage regler	-.01
Elevene tar tillitsverv på alvor	-.03
Elevrådet gjør godt arbeid	.01
Lærerne hører på elevrådet	-.01
Mobbing	
Mobbet av medelever	-.02
Mobbet av andre elever	-.01
Mobbet av lærere	-.01
Faglig planlegging	
Elevene gjort kjent med målene i fagene	.00
Bruk av skriftlige planer	.01
Opplæring i faglig arbeid	.00
Forklart varians	42 %

Note. Regresjonskoeffisienter under .10 vurderes som indikasjon på forhold som har liten betydning. Koeffisienter over .09 er uthevet for å lette lesingen av tabellen.

5.3.6 Oppsummering av regresjonsanalysene

Regresjonsanalysene ble gjennomført for å kartlegge hvordan enkelte sider ved elevenes opplevelse av skolen relaterte seg til andre opplysninger vi hadde om skolene. De sidene ved elevenes opplevelse av skolen som ble analysert, var mobbing, sosial inkludering, interesse og innsats, trivsel og generell tilfredshet med skolen. Analysene indikerte at tilpassing av undervisningen framsto som den variabelen som hadde størst betydning for elevenes opplevelse av skolen. Andre variabler som skilte seg ut, men uten å ha like stor betydning, var faglig støtte og hjelp fra medelever, å ha lærere

som behandlet elevene med høflighet og respekt, mobbing og fysiske forhold ved skolen.

Disse forholdene hadde imidlertid ulik betydning for elevenes opplevelse av skolen. Mens tilpassing av undervisningen hadde betydning både for faglig og sosial trivsel, interesse og innsats og elevenes generelle tilfredshet med skolen, hadde andre forhold mer avgrenset betydning. Faglig støtte og hjelp fra medelever hadde først og fremst betydning for sosial inkludering og trivsel med medelever og kan trolig ses som et alternativt mål på sosial inkludering. Høflige lærere som behandler elevene med respekt hadde betydning for faglig og sosial trivsel så vel som for interesse og innsats, men her ble det ikke funnet noen sterke sammenhenger. Mobbing var systematisk relatert til sosial inkludering og sosial trivsel. Fysiske forhold hadde betydning bare for elevenes generelle tilfredshet med skolen sin.

5.4 Stianalyse

Selv om regresjonsanalysene viser hvilke forklaringsvariabler som er sterkest relatert til de uavhengige variablene i analysene, viser de bare direkte sammenhenger. De gir derfor en begrenset forståelse av relasjonene. For å få en oversikt over direkte og indirekte sammenhenger mellom variablene, utførte vi en relativt kompleks stianalyse. En stianalyse bygger på en tenkt modell for hvordan variablene kan predikeres.

I en stianalyse er retningen av prediksjonene (hvilke variabler som predikerer andre variabler) gitt gjennom den tenkte modellen. Stianalysen bygger derfor på et tenkt kausalforhold. Vi vil likevel presisere at resultatet av en stianalyse bare dokumenterer relasjoner (sammenhenger) mellom variabler, ikke kausalforhold.

Modellen som ble lagt til grunn for stianalysen bygger delvis på analysene ovenfor og delvis på teori som er presentert tidligere. På dette grunnlaget valgte vi variabler som det var grunn til å tro hadde stor betydning for elevenes opplevelse av skolen. Vi inkluderte variabler på fem "nivåer": demografiske variabler, persipert læringsmiljø, eleven i læringsmiljøet, trivsel og tilfredshet og motivasjon (se Figur 64). Variablene på de ulike nivåene var:

1. Demografiske variabler (kjønn og klassetrinn)
2. Elevenes persepsjon av læringsmiljøet generelt (medbestemmelse, tilpassing av undervisningen og arbeidsro)
3. Elevers opplevelse av sin egen situasjon i skolen (kontakt med lærerne, sosial inkludering, støtte og hjelp fra lærerne, om elevene føler at de blir mobbet og støtte og hjelp fra medelever)
4. Trivsel (med skolearbeidet, med medelevene, i pausene og med lærerne)
5. Tilfredshet og motivasjon (innsats, interesse for å lære på skolen og generell tilfredshet med skolen sin)

Skolevariabler som antall elever på skolen, gruppestørrelse, antall elever pr. lærerårsverk og antall elever pr. PC på skolen ble ikke inkludert i stianalysen. Grunnen til dette var at de innledende regresjonsanalysene viste at disse variablene ikke hadde noen betydning.

Resultatet av stianalysen er presentert i Figur 63. For å lette oversikten over hovedfunnene viser vi en forenklet framstilling i Figur 64. Denne versjonen viser bare betavverdier på .20 eller høyere og inkluderer ikke variabler som ikke inngikk i relasjoner

av denne størrelsen. Klassestrinn, kjønn, medbestemmelse og arbeidsro er derfor ikke med i denne figuren.

Stianalysen bekreftet at tilpassing av undervisningen framstår som det mest sentrale forholdet ved skolemiljøet. Graden av tilpassing av undervisningen, slik den oppleves av elevene, predikerer i stor grad elevenes opplevelse av skolen. Tilpassing hadde direkte prediksjonsverdi for:

- følelse av å ha kontakt med lærerne
- følelse av sosial inkludering
- opplevelse av å få støtte og hjelp fra lærerne
- følelse av å få støtte og hjelp fra medelevene
- trivsel med skolearbeidet
- trivsel med lærerne
- generelle tilfredshet med skolen sin

I tillegg har graden av tilpassing indirekte prediksjonsverdi for flere forhold. Med indirekte prediksjonsverdi mener vi at grad av tilpassing har betydning for ett forhold (for eksempel trivsel med skolearbeidet), som i neste omgang har betydning for et annet forhold (for eksempel elevenes innsats). Graden av tilpassing av undervisningen hadde indirekte prediksjonsverdi for elevenes:

- trivsel med medelevene og i pausene (via følelse av sosial inkludering)
- trivsel med lærerne (via følelse av å få støtte og hjelp)
- innsats (via trivsel med skolearbeidet)
- Interesse for å lære på skolen (via trivsel med skolearbeidet)

At økt grad av tilpassing av undervisningen også øker elevenes følelse av å ha kontakt med lærerne og deres følelse av å få støtte og hjelp fra de samme lærerne, er hva en kunne forvente. Det kan tolkes som en validering (bekreftelse av troverdigheten) av resultatene.

Mer interessant er det at elever som opplever god tilpassing også opplever større grad av sosial inkludering og mer støtte og hjelp fra sine medelever. En mulig tolking av dette resultatet er at høy grad av tilpassing og differensiering signaliserer *et inkluderende læringsmiljø hvor elevene er likeverdige og blir respektert og hvor konkurranse og sosial sammenligning er nedtonet*. Dette kan i neste omgang ha positiv effekt på elevenes forhold til hverandre, som også blir preget av respekt, toleranse og sosial inkludering.

Som ventet predikerer tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger også trivsel med skolearbeidet og med lærerne. Elevinspektørene har ingen spørsmål som viser elevenes faglige selvoppfatning og mestringsforventninger. Vi har derfor ikke datagrunnlag for å tolke dette resultatet i lys av selvoppfatning. Teoretisk er det likevel sannsynlig at god faglig tilpassing øker elevenes opplevelse av å *mestre skolearbeidet* og derfor deres *faglige selvoppfatning og deres forventninger om å mestre nye oppgaver* (for en teoretisk oversikt, se Skaalvik og Skaalvik, 2005). Mestringsopplevelser og mestringsforventninger vil med all sannsynlighet øke elevenes trivsel med det faglige arbeidet. Stianalysen viser også at tilpassing av undervisningen har betydning for elevenes generelle tilfredshet med skolen.

Stianalysen viste også at trivsel med skolearbeidet i relativt sterk grad predikerte elevenes innsats og interesse for å lære på skolen. Dette er et resultat som demonstrerer betydningen av trivsel. Når det bør understrekes, skyldes det at vi i skoledebatten ser tendenser til at trivsel settes opp som en motsetning til læring. Interesse og innsats er

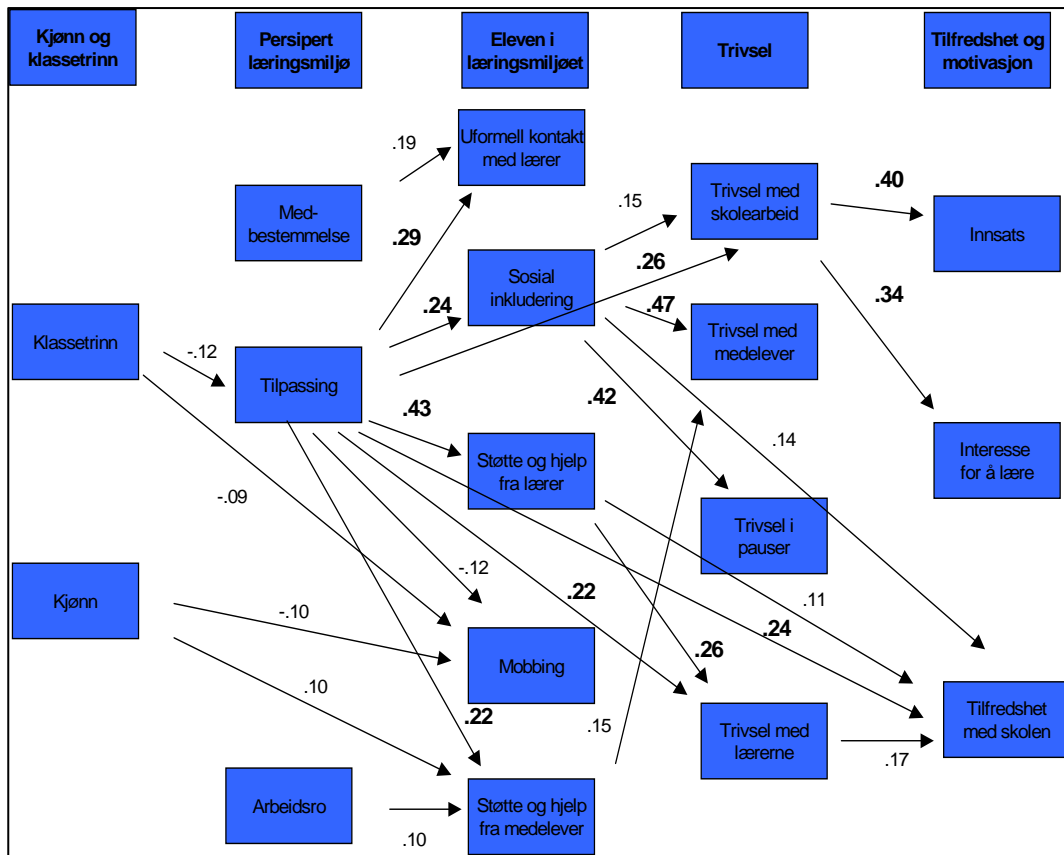
imidlertid forutsetninger for læring. Derfor er det viktig å merke seg (a) at trivsel med det faglige arbeidet predikerer innsats og lærelyst og (b) at trivsel med det faglige arbeidet øker når undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger (se ovenfor).

Sosial inkludering eller følelse av tilhørighet hadde stor prediksjonsverdi for elevenes trivsel med medelever og i pauser. Dette er bare hva en kan forvente og bekrefter sosialpsykologiske forskningsresultater som viser betydningen av vennskap og relasjoner til jevnaldrende.

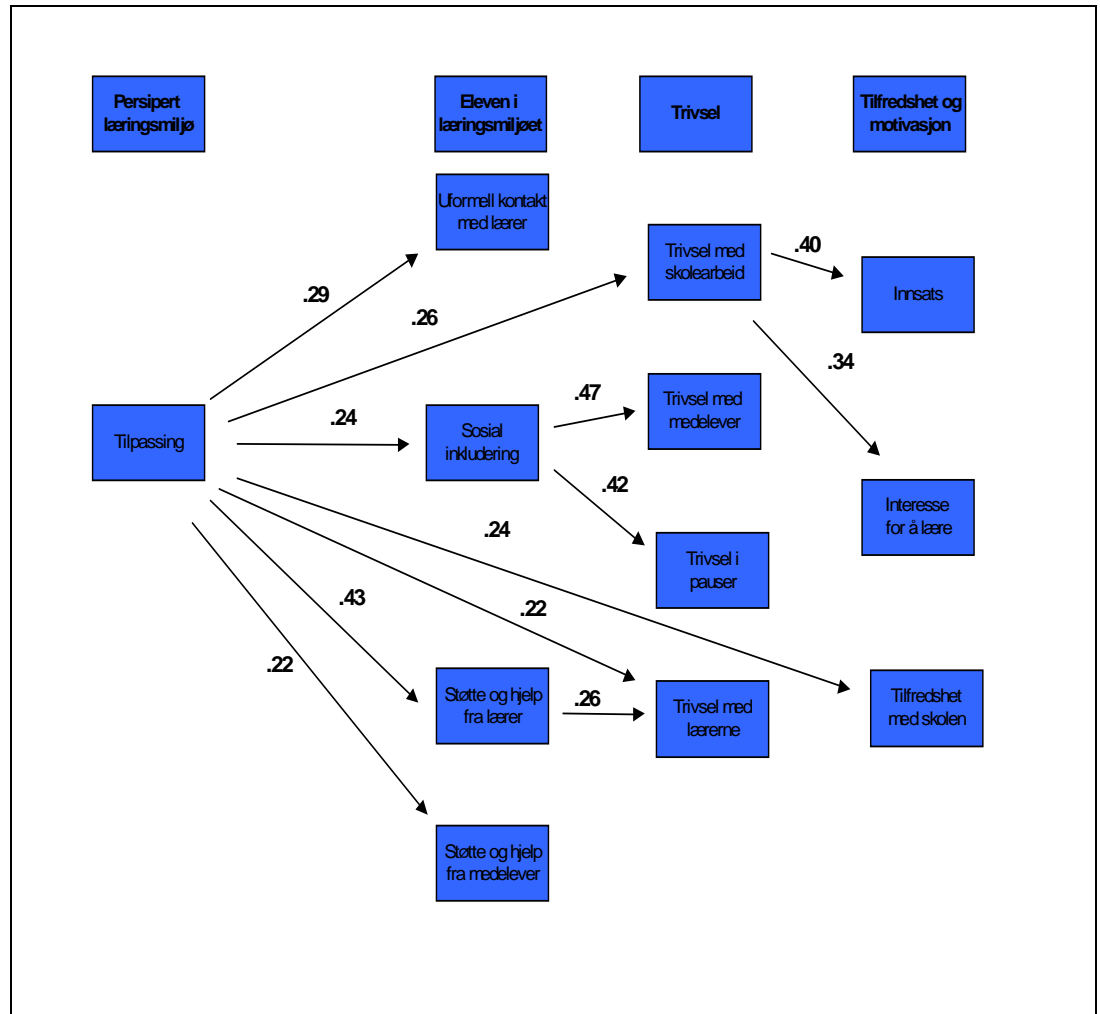
I tillegg til de hovedfunnene som er kommentert ovenfor og som framgår av figur Figur 64, viser Figur 63 en rekke svake til moderate sammenhenger. Vi vil framheve en svak tendens til at tilpasset undervisning predikerer lavere grad av mobbing. Dette styrker vår tolking av at høy grad av tilpassing og differensiering signaliserer et inkluderende læringsmiljø og har positiv effekt på elevenes forhold til hverandre.

Figur 63 viser også svake tendenser til at jenter opplever mindre mobbing og mer støtte og hjelp fra medelever enn gutter gjør. Ut over dette fant vi ingen systematiske forskjeller mellom jenter og gutter som oversteg det beskjedne kravet om $\beta > .10$.

Figur 63: Prediksjon av elevenes opplevelse av skolen. Stianalyse.



Figur 64: Prediksjon av elevenes opplevelse av skolen. Stianalyse. Forenklet.



Kapittel 6. De viktigste budskapene fra Elevinspektørene

Også vist i tidligere undersøkelser er elevene i den norske skole generelt sett godt fornøyd med skolen sin. Elevene i mellomtrinnet er noe mer fornøyd enn elever fra ungdomstrinnet/videregående skole. Omlag 85 % av elevene i mellomtrinnet sier at de er ”Ganske fornøyd” eller ”Veldig fornøyd” med den skolen de går på, mens 79 % av elevene i ungdomstrinnet/videregående skole oppgir det samme. Vi vurderer disse resultatene som et meget godt utgangspunkt for videre arbeid i skolen. Det betyr at selv om elevene har stilt seg kritisk til flere konkrete forhold knyttet til skolen, så har de generelt en positiv holdning til sin egen skole. Det bør gi pågangsmot og optimisme i det videre arbeidet med å forbedre skolen.

Til tross for at andelen som oppgir at de ikke er tilfreds er liten, henholdsvis 3,9 % i mellomtrinnet og 7,6 % i ungdomstrinnet/videregående skole, kan dette være særdeles problematisk for dem det gjelder. Dersom dette er et uttrykk for genuin mistrivsel, bør et viktig mål med videre skoleutvikling være å redusere andelen av elever som ikke trives i skolen.

Nedenfor er de viktigste funnene i undersøkelsen oppsummert.

6.1 Vurdering av skolemiljøet

6.1.1 Arbeidsformer

Læreplanene for fagene legger sterk vekt på at skolen skal ta i bruk elevaktive arbeidsformer. Særlig understrekes det at skolen skal bruke prosjektarbeid. Samtidig er det viktig at arbeidsformene varieres, slik at elevene blir kjent med ulike arbeidsformer.

Resultatene viser at skolen benytter en stor variasjon av arbeidsformer. Likevel er det kateterundervisning, tavleundervisning eller lærerstyrt undervisning som dominerer. Men tavleundervisningen er hyppig kombinert både med individuelt arbeid, prosjektarbeid og praktisk arbeid. Vi må anta at praktisk arbeid og prosjektarbeid i stor grad er overlappende, men datagrunnlaget gir ikke mulighet til å analysere det.

Resultatene tyder på at IKT fortsatt ikke er noen utbredt arbeidsform i skolen, men at bruken varierer sterkt fra fag til fag.

Det er en tendens til at det brukes mer varierte arbeidsformer i grunnskolen enn i videregående skole, men her er det tale om små forskjeller.

Elevene i norsk skole viser liten entusiasme for de arbeidsformene skolen benytter. Omkring 25 % av elevene er lite tilfreds med arbeidsformene, mens ca. 20 % er godt tilfreds. Flertallet av elevene gir verken uttrykk for høy eller lav grad av tilfredshet, men ser ut til å ”tolerere” arbeidsformene (indikere at de er tilfreds ”i noen grad”). Tilfredsheten med arbeidsformene ser ut til å være størst der det er en viss variasjon i arbeidsform.

Hvilke arbeidsformer som brukes mest har i seg selv bare begrenset betydning for elevenes tilfredshet med arbeidsformene, og ”forklarer” bare 22 % av variansen i elevenes tilfredshet med arbeidsformene. Valget av arbeidsformer har enda mindre betydning for elevenes mer generelle vurdering av skolen og av trivsel med skolearbeidet. Ingen arbeidsformer peker seg spesielt ut ved at elevene er mer tilfredse jo mer de blir brukt. Vår tolkning er at det trolig er vel så viktig for elevenes tilfredshet *hvordan* arbeidet planlegges, administreres og gjennomføres, *om* det settes individuelle mål for elevene og *om* undervisningen er tilpasset elevenes nivå, som hvilke arbeidsformer som blir valgt. Det er også mulig og sannsynlig at ulike elever vurderer ulike arbeidsformer mest positivt, og at det derfor også kan være vanskelig å peke ut en arbeidsform framfor andre. Denne tolkningen leder snarere mot en anbefaling om å variere arbeidsformene.

6.1.2 Vurderingsformer

Skriftlige prøver og innlevering av skriftlige arbeider er de vurderingsformene som benyttes hyppigst i skolen, allerede fra mellomtrinnet. I tillegg fremkommer det at leksehøring så vel som innlevering av hjemmearbeid er utbredt på 7. klassetrinn. Variasjonen i vurderingsformer er større i ungdomsskolen enn i videregående skole. Data fra Elevinspektørene gir ikke grunnlag for å vurdere hvilke funksjoner de ulike vurderingsformene tjener, hvor stor veiledningsverdi de har eller hvilke kriterier som legges til grunn for vurderingene.

6.1.3 Elevmedvirkning

Nyere motivasjonsteori legger stor vekt på betydningen av at elevene har medinnflytelse, selvbestemmelse eller en viss grad av autonomi. Slik medinnflytelse, som i Elevinspektørene er betegnet som elevmedvirkning, ses som et behov som må tilfredsstilles for at elevene skal bevare interesse og indre motivasjon for det faglige arbeidet.

Resultatene vitner om at elevene i den norske skolen opplever å ha relativt liten innflytelse eller medbestemmelse på skolen. Dette gjelder både det faglige arbeidet og regler som skal gjelde på skolen. Særlig må det pekes på at halvparten av elevene opplevde at de ikke hadde medbestemmelse i arbeidsplaner i noen fag og at ca. 1/3 av elevene opplevde at det ikke var mulig å medvirke i vurdering av eget arbeid i noen fag. Også når det gjelder innflytelse på skolens regler finner vi den samme tendensen. Over halvparten av elevene føler at de har liten eller ingen innflytelse på reglene. Det er ingen tendenser i elevenes svar på at graden av elevmedvirkning har økt fra 2004 til 2005. Der vi finner små tendenser til endring, går de i motsatt retning.

Hver tredje elev svarer ”vet ikke” på spørsmål om lærerne og rektor hører på elevrådet. Det tyder ikke på at elevrådet har noen sentral plass i elevenes bevissthet.

Resultatene tyder på at skolen har et stort potensial for å øke elevenes motivasjon for skolearbeid gjennom å trekke dem mer aktivt med i beslutninger om mål, innhold og arbeidsformer så vel som i vurdering av eget arbeid (se Deci og Ryan, 2000). På den annen side viser en serie regresjonsanalyser at elevenes vurdering av grad av faglig medbestemmelse og demokrati gjennom elevråd ikke har nevneverdig betydning for elevenes opplevelse av skolen (motivasjon, trivsel, generell vurdering av skole). Det

trengs derfor mer forskning på effekten av elevmedvirkning, men hvor elevmedvirkningen er så gjennomført at det er grunn til å forvente at den skal ha noen betydning.

6.1.4 Tilpassing av undervisningen

Tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger har vært en skolepolitisk målsetting i over 60 år. Prinsippet slås på nytt fast i Opplæringsloven av 1998, hvor det heter at ”Opplæringen skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” Fra et teoretisk synspunkt er tilpassing nødvendig for at elevene skal oppleve mestring i skolen, bevare forventninger om mestring, utvikle oppgaveorientering og bevare og utvikle motivasjon for skolearbeidet.

Tilpassing av undervisningen må gjøres på mange måter, og inkluderer tilpassing av mål, arbeidsformer, organisering, innhold, arbeidsomfang, tid avsatt til arbeidet, omfanget av veiledning, hjelp og støtte, grad av selvstendighet og medansvar, og vurdering av elevenes arbeid. Vurderingen av tilpassing i Elevinspektørene er ikke så detaljert, men gir en mer generell vurdering av om den enkelte elev føler at undervisningen er tilpasset hans eller hennes nivå, er lagt opp slik at vedkommende lærer mest mulig og om det settes egne læringsmål for elevene.

Mange elever opplever at undervisningen i liten grad er tilpasset deres nivå. Dette gjelder i særlig grad de elevene som har størst problemer på skolen. I denne gruppen svarer over halvparten av elevene at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå. Samtidig svarer over halvparten av elevene, uavhengig av faglig nivå, at de ikke får hjelp til å klargjøre egne læringsmål på skolen. Konklusjonen må bli at tilpassing av undervisningen fortsatt er en skolepolitisk målsetting som står fjernt fra virkeligheten. Mye arbeid, både praktisk og forskningsmessig, gjenstår når det gjelder denne viktige målsettingen. Generelt viser resultatene en svak tendens til at yngre elever i større grad enn eldre elever opplever at undervisningen er bedre tilpasset deres nivå. Det kan være mange grunner til at yngre elever føler at undervisningen er bedre tilpasset enn eldre elever gjør. En mulig forklaring kan være at elevene blir mer kritiske med økt alder. En annen forklaring kan være at det legges større vekt på differensiering og tilpassing på lavere trinn i skolen. Tidligere undersøkelser har vist at lærerne kan føle slutteksamen som en hindring for tilpassing. Eksamen er ikke tilpasset elevenes forutsetninger, og lærerne kan føle et økende press i retning av at ”alle må lære alt” jo nærmere eksamen elevene kommer (Skaalvik og Fossen, 1995).

Samtidig må det sies at det er stor variasjon når det gjelder grad av tilpassing. Noen skoler og noen lærere har kommet lenger enn andre. Variasjonen gjør det mulig å se om graden av tilpassing har sammenheng med andre sider ved elevenes opplevelse av skolen. Både regresjonsanalyser og stianalyser gir et klart bilde av tilpasset opplæring som et nøkkelbegrep for å forstå elevenes opplevelse av skolen. Tilpassing av undervisningen har positiv effekt på en rekke av elevenes opplevelser og vurdering av skolen: følelse av å ha kontakt med lærerne, følelse av sosial inkludering, opplevelse av å få støtte og hjelp fra lærerne, følelse av å få støtte og hjelp fra medelevene, trivsel med skolearbeidet, trivsel med lærerne, innsats, interesse for å lære på skolen og generell tilfredshet med skolen. Arbeidet med tilpassing av undervisningen bør derfor gis prioritet i skoleutviklingen.

6.1.5 Arbeidsmiljø, ro og orden

I flere undersøkelser og i skoledebatten har det blitt framhevet at det er lite arbeidsro i skolen i Norge. Resultatene fra Elevinspektørene viser også at elevene rapporterer urovekkende mangel på ro og orden på skolen. Over 80 % av elevene oppgir at det ofte eller noen ganger er slik at elevene ikke hører etter når læreren snakker. Bare 20 % svarer at dette skjer sjelden eller aldri. Parallelt med dette oppgir majoriteten av elevene at de selv i stor grad hører etter når læreren snakker. En utbredt tendens er altså at elever ofte oppgir at de selv følger med i timene, men at det relativt hyppig forekommer at andre elever ikke hører etter. Samtidig rapporterer om lag 70 % av elevene at det ofte eller noen ganger er plagsomt mye bråk og uro i timene. Forskning viser at bråk, uro og disiplinproblemer er en viktig årsak til stress og utbrenthet blant lærere. Resultatene fra Elevinspektørene viser at en stor majoritet av elevene også rapporterer så stor mangel på ro og disiplin at det oppleves som plagsomt.

Paradoksalt nok viser regresjonsanalyser at elevenes opplevelse av ro og orden ikke har noen stor prediksjonsverdi for deres trivsel på skolen eller for deres generelle vurdering av skolen sin (en svak betydning finner vi at ro og orden har for elevenes innsats på skolen). Dette kan virke overraskende. Hvis elever på mange skoler opplever så mye bråk og uro at de selv finner det plagsomt, hvorfor skal det da ikke slå ut i lavere trivsel og mindre positiv generell vurdering av skolen. Vi har ikke noe klart svar på det. Men et mulig svar kan være at uro, bråk og mangel på konsentrasjon har blitt så vanlig i skolen at det oppfattes som normalt. Da kan en kanskje oppleve at det ikke er slike forhold elevene legger til grunn for en mer generell vurdering av skolen.

Mangelen på ro og orden i skolen har mange og komplekse årsaker. Noe av forklaringen må vi lete etter utenfor skolen, i den generelle samfunnsutviklingen. Det skal vi ikke gå nærmere inn på her. Men noe av forklaringen kan også ligge i forhold vi allerede har pekt på, den mangelfulle graden av tilpassing og differensiering i skolen. Mangel på tilpassing og differensiering innebærer at noen elever mangler utfordringer, mens andre elever sliter med lærestoff og arbeidsoppgaver som de ikke har forutsetning for. Det kan føre til avsporinger fra det faglige arbeidet, til uro og mangel på konsentrasjon.

Den urovekkende mangelen på ro og orden i skolen kan lett lede til et krav om strengere kontroll, skjerping av kravene, ytterligere økning av tester og prøver og utvidelse av skolens sanksjonsmidler. Slike reaksjoner vil ikke være overraskende, etter som elevene må ha krav på et læringsfremmende arbeidsmiljø. Likevel vil vi advare mot ensidig å krevne strengere disiplin og til å skjerpe kravene. Vi må se de ulike resultatene i sammenheng. Som vist ovenfor kan mangelen på ro og orden i norsk skole delvis ses som et symptom på problemer i skolen. Vi tror at tiltak må rettes ikke bare mot symptomet, men også mot årsakene. Dette illustrerer ytterligere betydningen av å sette ressurser inn på å bedre tilpassingen av undervisningen til elevenes forutsetninger.

6.1.6 Vurdering av lærerne

Forholdet mellom elev og lærer er viktig av mange grunner. Et godt forhold mellom elev og lærer må antas å ha betydning både for elevenes trivsel på skolen, for deres oppfatning av seg selv og for at læringsprosessen skal bli så positiv som mulig.

Gjennom Elevinspektørene vurderte elevene lærerne både når det gjaldt faglige forhold (undervisningen) og når det gjaldt lærernes måte å opptre på i forhold til elevene. Resultatene viste et noe overraskende og paradoksalt bilde. En kunne kanskje forvente at elever som kommer godt overens med lærerne, vurderer lærerne positivt på alle områder, mens elever som ikke liker en lærer vurderer læreren overveiende negativt. En stereotyp vurdering av lærerne ville derfor ikke være uventet. Resultatene viste derimot at elevene vurderte lærerne ganske ulikt når det gjaldt faglige forhold og når det gjaldt deres atferd overfor elevene.

Det hovedbildet av lærernes undervisning som elevene tegner, er bekymringsfullt negativt. Omkring hver tredje elev i ungdomsskolen og i videregående skole føler at de ikke får den støtte og hjelp som de trenger. Samtidig svarer ca. 50 % av elevene at de ikke får slike utfordringer i skolen som gjør at de får gjort sitt beste. Omkring 60 % av elevene i ungdomsskolen og i videregående skole sier også at de ikke i noe fag eller kun i enkelte fag opplever at lærerne er flinke til å få dem interessert i å lære. Selv om resultatene er noe mer positive på mellomtrinnet, er dette resultater som maner til ettertanke. Det er fristende å avvise resultatene med at elevene er negative og at de bevisst gir et negativt bilde av skolen. Vi tror en slik tolking er for enkel, og i alle fall ville den kreve en forklaring av hvorfor elevene er så negative. En mer sannsynlig forklaring er at alle disse vurderingene kan føres tilbake til den manglende tilpassingen av undervisningen til elevenes forutsetninger og ståsted.

Elevenes kritiske vurdering av lærernes undervisning (støtte og hjelp, utfordringer og motivering) ble ikke gjenspeilet i vurderingen av lærernes generelle atferd. To av spørsmålene som ble stilt på ungdomstrinnet og videregående skole var om elevene følte at lærerne tok dem på alvor og om lærerne behandlet elevene med høflighet og respekt. Lærerne ble overveiende positivt vurdert på disse områdene.

De positive vurderingene av lærernes atferd kan også ses som en validering av deres vurdering av lærernes undervisning. Hadde elevene hatt som formål å framstille skolen og lærerne mest mulig negativt, er det grunn til å tro at dette også ville slått ut på vurdering av lærernes atferd. Når det ikke gjør det, øker det samtidig troverdigheten av elevenes vurdering av undervisningen. Det vil si at svært mange elever reelt føler at undervisningen ikke er tilpasset deres nivå, at de ikke får den hjelp og støtte de føler at de trenger, at de ikke får tilpassede utfordringer og at lærerne i liten grad oppnår å motivere elevene for skolearbeid.

Vi vil samtidig advare mot å tolke elevenes vurderinger ensidig som en vurdering av de enkelte lærernes innsats i skolen. Langt på vei oppfatter vi også vurderingene som et resultat av ressursituasjonen i skolen og av måten undervisningen i skolen er organisert på. Elevenes negative vurdering av det faglige arbeidet i skolen må derfor ses som et resultat både av undervisningen, ressursituasjonen, organiseringen av undervisningen og andre rammefaktorer som lærerne arbeider under. Det er derfor behov for en grundig analyse av hvordan skolen bruker ressursene og hvordan arbeidet i skolen organiseres.

6.1.7 Kontakt med lærerne

Formelle samtaler mellom lærerne og elevene, og trolig foreldrene, ser ut til å være godt innarbeidet i skolen. På det tidspunktet vurderingene ble gjort hadde hele 84 % av elevene hatt en eller flere formelle samtaler med lærer(ne). Den uformelle kontakten mellom elevene og lærerne ser derimot ut til å være meget begrenset. Det ble stilt

spørsmål om elevene hadde snakket med lærerne sine om åtte forskjellige områder, alt fra undervisningen og skolearbeidet til sosiale forhold og framtidsplaner. Svarene varierte noe med hva det ble spurt om, men generelt svarte mellom 20 % og 40 % at de aldri snakket med lærerne om de nevnte forholdene.

Resultatene viste også en klar tendens til at det er noen elever som snakker ofte med lærerne om ulike forhold, mens det er andre elever som ikke snakker uformelt med lærerne om noe. Tendensen er med andre ord at det er de samme elevene som har kontakt med lærerne uavhengig av hva som er temaet for samtalen.

6.1.8 Elevens kjennskap til målene med det faglige arbeidet

En av de sentrale konklusjonene som kan trekkes av nyere motivasjonsforskning, er at en vanskelig kan undervurdere betydningen av at elevene kjenner målene for det faglige arbeidet. Motivasjonsforskerne er enstemmige i å anbefale at lærerne hjelper elevene til å sette seg personlige, realistiske og kortsiktige mål for arbeidet. Kjennskap til målene med arbeidet er en vesentlig forutsetning for indre motivasjon, oppgaveorientering og for å kunne vurdere seg selv uten å ty til sosial sammenligning.

Elevinspektørene indikerer derimot at elevenes kjennskap til målene i de ulike fagene er så mangelfull at det gir grunn til bekymring. Omkring 60 % av elevene gir svar som indikerer at de har svak kjennskap til målene for fagene. Mer konkret svarer 18 % at de ikke kjenner målene i noen fag, mens 42 % svarer at de bare kjenner målene i noen få fag. Bare 19 % av elevene svarer at de kjenner målene i de fleste fagene. Samtidig må vi påpeke at vi ikke vet hva elevene forstår med å kjenne målene for fagene i skolen. Resultatet må derfor tolkes med en viss forsiktighet. Likevel viser resultatet at skolen bør legge sterkere vekt på å klargjøre målene for arbeidet for elevene.

I tillegg til manglende kjennskap til målene med fagene, viste resultatene også at elevene i liten grad mente at kriteriene for å få ulike karakterer var klargjort. Under halvparten av elevene svarte at kriteriene var klargjort i alle fag eller i mange fag.

Analysene viste også en svak, men signifikant tendens til at elevene hadde bedre kjennskap til målene i fagene i 2004 enn de hadde i 2005. Dette kan selvsagt være et overgangsfenomen.

6.1.9 Skolens arbeid mot mobbing

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

I tillegg til å spørre hver enkelt elev om han eller hun har blitt mobbet på skolen (se nedenfor), ble det i Elevinspektørene også stilt spørsmål om mobbing generelt på skolen.

Flertallet av elevene ga positive svar på spørsmål om lærerne passet på at elevene ikke ble mobbet og på spørsmål om det var vanlig blant elevene å si fra når noen ble mobbet. På den annen side svarte mellom 40 og 45 % av elevene at dette sjelden eller

aldri ble gjort. Av de elevene som selv oppga å bli mobbet, svarte over 2/3 at lærerne sjelden eller aldri passet på å hindre mobbing. Dette betyr at mye mobbing fortsatt finner sted på skolen uten at medelevene reagerer, og uten at lærerne kjenner til mobbingen eller gjør noe med den. Etter flere år med kampanje (manifest) mot mobbing kan vi trygt konkludere med at arbeidet mot mobbing må være et kontinuerlig arbeid. Mobbing er et problem som ikke kan løses gjennom en tidsavgrenset kampanje (se også elevenes vurdering av om de selv blir mobbet).

6.1.10 Elevenes vurdering av fysiske forhold ved skolen

De fysiske forholdene ved skolene har vært viet stor oppmerksomhet i de senere årene. Massemedia har hyppig rapportert om nedslitte skoler, råteskader, dårlig innelima, elendige sanitærforhold og mangel på nye og ajourførte lærebøker og læremidler (her regner vi tilgangen til gode læremidler som et fysisk forhold). Politisk har dette vært en viktig sak, og det har vært argumentert for en opprusting av skolebygg.

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

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

Mest fornøyd var elevene med skolegården, renholdet ved skolen, skolebiblioteket og lærebøker, materiell og utstyr. For disse områdene ga mellom 2/3 og 3/4 av elevene uttrykk for at de var godt fornøyd. Elevene i videregående skole var mer fornøyd med de fysiske forholdene enn elevene i grunnskolen. Det er ingen vesentlige forskjeller i vurderingene som ble gjort i 2005 sammenlignet med de som ble gjort i 2004.

Elevenes vurdering av de fysiske forholdene ved skolen hadde ingen vesentlig betydning for deres sosiale og faglige trivsel på skolen eller for deres motivasjon og arbeidsinnsats. Derimot var elevenes vurdering av fysiske forhold den enkeltfaktoren som sterkest predikerte elevenes svar på spørsmål om de var fornøyd skolen sin. Selv om vi ikke kan vise at elevenes trivsel ble påvirket av de fysiske forholdene ved skolen, viser resultatene klart at elevene er opptatt av de fysiske forholdene.

6.2 Elevenes vurdering av sin egen situasjon i skolen

6.2.1 Motivasjon

Motivasjon anses som en nødvendig forutsetning for optimal læring. Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd, både for retning, intensitet og utholdenhet. Dels har oppmerksomheten vært rettet mot styrken av elevenes motivasjon. Motivasjon blir da primært sett som en kvantitativ dimensjon, som noe elevene har mye eller lite av. Motivasjon indikeres da gjennom elevenes svar på spørsmål om interesse, trivsel, innsats og utholdenhet. Dels har motivasjonsforskningen også rettet oppmerksomheten mot hva som er målet for elevenes faglige innsats. Denne forskningen har skilt mellom ulike typer av målorientering. Interessen har særlig knyttet seg til oppgaveorientering (ønske om å lære), ego-orientering (ønske om å framstå i et positivt lys), samarbeidsorientering (ønske om sosial kontakt og samarbeid) og framtidorientering (målet med skolearbeidet ligger i den framtidige nytteverdien). I spørreskjemaet ble det stilt flere spørsmål om motivasjon, både om interesse for å lære, trivsel med skolearbeid, konsentrasjon og om elevenes mål for skolearbeidet.

Enkelte av spørsmålene var ikke formulert like formålstjenlig i undersøkelsen av motivasjon og konklusjonene må derfor trekkes med forsiktighet. Svarene på tre ulike spørsmål om interesse og engasjement i skolearbeidet var langt fra entydige. Over halvparten av elevene svarte at de var interessert i å lære i de fleste fagene og ca. 80 % svarte at de var interessert i å lære enten i de fleste fagene eller i mange fag. Det kan gi inntrykk av høy motivasjon for å lære på skolen. Men svaralternativene som elevene ble gitt, i hvor mange fag de var interessert i å lære, sier ingen ting om styrken av motivasjonen.

Svarene på spørsmål om trivsel med skolearbeidet ga en pekepinn om at motivasjonen likevel ikke er så høy. Her svarte 20 % at de ikke trivdes med skolearbeidet (i det hele tatt eller i mindre grad), mens nesten 60 % svarte at de trivdes i noen grad. Hvor sterk motivasjonen er når en trives ”i noen grad” er ikke lett å si. Elevenes svar på spørsmål om de fulgte med når læreren snakket, uttrykker imidlertid at motivasjonen blant elevene er relativt høy. Her svarte over 80 % at de alltid eller ofte følger med når læreren snakker.

Spørsmålene om målorientering indikerte at i den grad elevene er motivert for skolearbeid, er det først og fremst den framtidige nytteverdien av utdanning som motiverer elevene til å arbeide på skole. Dette ble indikert av over 90 % av elevene. Et stort flertall av elevene er også motivert for å samarbeide med andre elever på skolen. Samtidig gir over halvparten av elevene uttrykk for en moderat til sterk ego-orientering. Det betyr at de er opptatt av sosial sammenligning og hvordan de framstår og vurderes av andre elever. Det kan igjen tolkes som at skolen har utviklet en markert prestasjonsorientert (heller enn en læringsorientert) målstruktur.

6.2.2. Trivsel og sosial inkludering

Resultatene viser at elevenes trivsel på skolen kan analyseres i en faglig og en sosial dimensjon. Når det gjelder den faglige trivselen finner vi en ikke ubetydelig gruppe elever, omkring 20 %, som gir uttrykk for noe vi tolker som mistriivsel. I tillegg finner vi en stor gruppe, som rommer omkring halvparten av elevene, som tolererer eller aksepterer det faglige arbeidet, men uten å vise noen entusiasme. Disse resultatene bekrefter elevenes svar på spørsmål om motivasjon for skolearbeid og kan ses som et alternativt mål på faglig motivasjon.

Med unntak av en liten gruppe på 5-6 % av elevene viser den store majoriteten derimot god sosial trivsel på skolen. Resultatene vitner om at elevene trives sosialt og føler seg sosialt inkludert. For det store flertallet av elever har skolen åpenbart lyktes godt med det sosialpedagogiske arbeidet.

En liten gruppe elever (1,4 %) svarer at de ikke har noen venner i skolen. Gruppen er ikke stor, men må tas alvorlig. Elever som blir mobbet og de elevene som har de svakeste karakterene er sterkt overrepresentert i denne gruppen. Av elever som blir mobbet svarer 20 % at de ikke har noen venner på skolen. Det viser en tendens til at elever som blir utsatt for mobbing samtidig ser ut til å bli sosialt isolert også av elever som ikke deltar i mobbingen. Uansett årsaken til dette er disse elevene derfor i en ytterst negativ situasjon på skolen.

Sammenhengen mellom prestasjonsnivå og vennskap er ingen lineær sammenheng. Innenfor et normalt variasjonsområde betyr ikke prestasjonsnivået noe for om elevene føler at de har venner på skolen. Det er elever med store prestasjonsavvik som hevder å ikke ha venner på skolen. I den gruppen som har det aller laveste prestasjonsnivået, hevder 17 % at de ikke har noen venner på skolen. Dette bekrefter mange tidligere forskningsresultater som viser at mye arbeid gjenstår i utviklingen av en inkluderende skole.

For en mindre gruppe elever står skolen overfor et meget vanskelig, men viktig sosialpedagogisk arbeid. Dette arbeidet kan ikke bare gjøres i forhold til denne mindre gruppen av elever, men er i all hovedsak et generelt sosialpedagogisk arbeid. Dette arbeidet blir ikke mindre viktig fordi behovet kan føres tilbake til en ganske liten gruppe elever. Det er denne gruppen av elever som er målestokken på hvor langt vi har kommet mot målet om en inkluderende skole.

6.2.3. Mobbing og diskriminering

Ser vi alle elevgruppene under ett, finner vi at 4,5 % av elevene hevder å bli mobbet en eller flere ganger i uka, mens 8 % svarer at de blir mobbet to eller flere ganger i måneden. Når vi sammenligner disse resultatene med tendenser i tidligere forskning (fra 1999 og 2002), finner vi praktisk talt ingen endringer. Ettersom utbredelsen av mobbing avtar noe med økt alder, må vi understreke at sammenligningene med tidligere resultater ble kontrollert for klassetrinn. Heller ikke en sammenligning med resultatene fra Elevinspektørene i 2004 viser noen reduksjon i omfanget av mobbing. Resultatene vitner derfor om at de siste årenes kampanje mot mobbing har hatt liten effekt.

En like stor gruppe elever, 4,5 %, føler også at de ukentlig utsettes for diskriminering i skolen. Noen elever føler seg både mobbet og diskriminert, men flertallet av elever som blir mobbet eller diskriminert bekrefter bare en av delene. Mobbing og diskri-

minering framstår derfor i elevenes persepsjon hovedsakelig som ulike typer av prosesser, selv om diskriminering logisk sett må kunne oppfattes som en form for mobbing. Omfanget av opplevd diskriminering er like stort som omfanget av mobbing, men vi har langt mindre kunnskap om hvilke prosesser dette gjelder. Deler av diskrimineringen ser ut til å være betinget av religiøse, etniske, eller kulturelle forskjeller, noe som leder oss til å tro at problemet kan vokse. Vi ser det derfor som like viktig å sette forskningsressurser inn på diskriminering som på mobbing.

6.2.4. Læringsstrategier

Innenfor pedagogisk forskning og utviklingsarbeid har det vært rettet stor interesse for læringsstrategier de senere årene (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Flere forskere har også utviklet modeller for selvregulerende læring, hvor læringsstrategier er det sentrale elementet i selvregulering (f.eks. Zimmerman, 2000).

Elevinspektørene stilte seks spørsmål om læringsstrategier. To av disse kan identifiseres som to motsatte mer overordnede strategier: en læringsfremmende og meningsfremmende strategi som vi har kalt ”kognitiv strukturering” og en strategi som vi har betegnet som ”utenatføring”. Kognitiv strukturering betyr å se ny informasjon i lys av tidligere kunnskap og erfaring og på den måten se mening i det nye stoffet. Det nye stoffet innlemmes i de etablerte kunnskapsstrukturene. Utenatføring kan betegnes som en overflatestrategi, hvor energien brukes på å huske detaljer istedenfor å gripe helheten, se sammenhenger og legge vekt på forståelse. Utenatføring kan være adekvat for noen typer av lærestoff, men er lite adekvat som en generell læringsstrategi. Et problem med fortolkningene er at data fra Elevinspektørene ikke viser i hvilke sammenhenger de ulike strategiene blir brukt.

Mellom 60 og 70 % av elevene sier seg enig eller litt enig i at de bruker kognitiv strukturering i læringsarbeidet på skolen. Det er et positivt resultat. Likevel vil vi oppfordre skolene til i enda større grad å bevisstgjøre og trene elevene i bruk av kognitiv strukturering. Her er det viktig å minne om at selv om læringsstrategier er noe elevene selv tar i bruk, er det også framgangsmåter som ikke kommer av seg selv. De må læres.

Over halvparten av elevene sier seg også enig eller litt enig i at de bruker utenatføring som læringsstrategi. Igjen vil vi minne om at vi ikke vet i hvilke sammenhenger de bruker utenatføring. Resultatet er derfor vanskelig å tolke. Hvis dette er en strategi de bruker som en allmenn læringsstrategi, gir det grunn til å gjennomføre en grundig analyse av såvel det faglige innholdet i skolen som hvilken type kunnskap det er som blir målt på prøver og eksamener.

6.2.5 Oppfatning av egen læring og av karakterer

Forskning viser at forventninger om egen læring og mestring, kalt ”self-efficacy” i den engelskspråklige litteraturen, har stor betydning for motivasjon, arbeidsinnsats og faktisk læring. Elevinspektørene inkluderer ikke noe mål på forventning om læring. Derimot inkluderer undersøkelsen et mål på om elevene føler at de har lært så mye som forventet i fem spesifiserte skolefag. Selv om dette ikke er et mål på ”self-efficacy”, kan vi anta at følelsen av å lære som forventet, eller mindre enn forventet, kan ha motivasjonelle konsekvenser.

Resultatet viser en utbredt tendens til at elevene føler at de lærer som forventet. Mellom 70 % og 80 % av elevene svarer at de i noen grad eller i stor grad lærer som forventet. Selv om dette ikke gir noen indikasjoner på hva elevene forventer å lære på skolen, gir det en indikasjon på at elevene stort sett er fornøyd med sin egen læring. Det står i skarp kontrast til de kontinuerlige oppslagene i media om hvor svake kunnskaper elevene har i Norge.

Selv om de fleste elevene opplever at de lærer det de forventer, er det grunn til bekymring at mellom 20 og 30 % av elevene sier at de ikke eller kun i mindre grad lærer som forventet. Motivasjonsforskerne understreker sterkt betydningen av å ha realistiske mål eller forventninger. Forventninger som ikke er realistiske kan pr. definisjon ikke innfris. I det lange løp vil dette ha negativ betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet. Vi fant som en kunne vente en korrelasjon på .40 mellom elevenes opplevelse av å lære så mye som forventet og deres interesse for læring i skolen.

Et problem med registreringen av elevenes opplevelse av læring i forhold til de forventningene de har, er at vi ikke vet hva elevene legger i forventninger. Forventninger kan knytte seg til mål som elevene har, enten det er felles mål for fagene eller individuelle mål. Elevenes manglende kjennskap til målene for fagene (se ovenfor) tyder imidlertid på at deres forventninger ikke knytter seg til faglige læringsmål. Vi ser det derfor som mer sannsynlig at elevene har tenkt på karakterer. I så fall betyr resultatet at 20-30 % av elevene ikke får de karakterene de hadde forventet eller håpet på.

På direkte spørsmål om elevene får de karakterene de forventer, svarer nesten 40 % at de får dårligere karakterer enn forventet, mens 10 % opplever å få bedre karakterer enn forventet. Dette er imidlertid ikke direkte sammenlignbart med spørsmålet om de lærer som forventet. På spørsmål om elevene lærte som forventet fant vi som nevnt at mellom 20 % og 30 % svarte at de ikke lærte som forventet for hvert av 5 spesifiserte fag. Spørsmålet om elevene fikk de karakterene de forventet, var derimot et generelt spørsmål som ikke var knyttet til det enkelte faget. Resultatene på disse spørsmålene stemmer derfor godt med hverandre.

Nært knyttet til vurderingen av egne karakterer ligger arbeidsinnsats i skolen. Hvorvidt karakterene man oppnår er som forventet og fortjent vurderes ofte i forhold til innsats. Analyser understreker en slik sammenheng. Vi finner at elevene som oppgir høy arbeidsinnsats oftere sier at de får karakterer som forventet eller bedre sammenliknet med de som oppgir lav arbeidsinnsats.

Undersøkelser av sammenhengen mellom egenvurdering av arbeidsinnsats og ulike bakgrunnsvariabler, viser at jenter noe oftere enn gutter oppgir å jobbe så hardt de kan med skolefag. I tillegg ser vi tendenser til at skoletrinn kan ha betydning for hvordan elevene vurderer sin egen arbeidsinnsats. Elevene på 8. trinn oppgir oftere enn elevene på høyeste trinnet på videregående at de arbeider så hardt de kan med skolefag og at de fortsetter å arbeide med skolefag selv om stoffet er vanskelig. Elevene på 8. trinn vurderer samtidig sin arbeidsinnsats som gjennomgående bedre enn elever i den videregående skolen.

6.3 Noen forskjeller mellom klassetrinnene

Elevinspektørene avslører ingen store forskjeller mellom klassetrinnene når det gjelder elevenes opplevelse av skolen. Målt i "effect size", som er et anerkjent mål på forskjeller mellom grupper, finner vi få og bare små forskjeller avhengig av klassetrinn. De viktigste forskjellene vi har funnet er:

Arbeidsmåtene i grunnskolen er mer varierte enn i videregående skole. Elevene i grunnskolen er også noe mer tilfreds med arbeidsmåtene enn elever i videregående skole

Elevene i grunnskolen opplever i sterkere grad enn elever i videregående skole at de kan medvirke i det faglige arbeidet på skolen, for eksempel i vurdering av eget arbeid. Tilsvarende resultater finner vi når det gjelder medinnflytelse på skolens regler. Elevene i ungdomsskolen opplever også i større grad enn elever i videregående skole å få opplæring i hvordan de kan medvirke. Dette framstår som et paradoks. Jo eldre og mer modne elevene er, og jo større evne de derfor skulle ha til å delta i faglige beslutninger, i jo mindre grad opplever de at skolen åpner for slik deltakelse.

Elevene opplever undervisningen som mindre tilpasset egne forutsetninger og behov jo høyere klassetrinn de går i. En mulig tolking er at jo nærmere elevene kommer avsluttende eksamen, jo mindre hensiktsmessig finner skolen det å arbeide for å tilpasse undervisningen til elevenes nivå.

Elevene på mellomtrinnet har en svak tendens til å vurdere undervisningen mer positivt enn elever i ungdomsskolen og i videregående skole. Det gjelder på områder som å gi utfordringer som fremmer læring, og å få elevene interessert i å lære.

Igjen vil vi understreke at disse forskjellene ikke er store.

6.4 Endringer fra 2004

I denne undersøkelsen har vi kun foretatt sammenlikning mellom ”Elevinspektørene” i 2004 og i 2005. Årsaken til dette er at spørreskjemaet gjennomgikk omfattende endringer etter 2003 og at det ikke ble obligatorisk for elevene å svare på spørreskjemaet før i 2004. For å kunne sammenlikne resultatene fra fjorårets ”Elevinspektørene” med årets, har vi i denne rapporten utført analyser som tilsvarende analysene fra 2004. I 2004 ble det foretatt analyser kun for de klassetrinnene som spørreskjemaet var obligatorisk for, henholdsvis 7. trinn, 10. trinn og grunnkurs. I denne rapporten undersøker vi endring ved å sammenlikne prosentfordelinger for de utvalgte variablene fra 2004 med de samme variablene fra 2005 på de ovennevnte klassetrinnene. I 2004-rapporten opereres det med uvektede prosentfordelinger på de ulike variablene. For å få en mest mulig nøyaktig sammenlikning baseres derfor undersøkelsen av endring i denne analysen på uvektede prosentfordelinger i 2004 og 2005.

Generelt sett er det få og små endringer i resultatene fra 2004 til 2005. Det er ingen påvisbare endringer i elevenes vurdering av undervisningen og lærerne. I hovedtrekk er det kun enkelte forskjeller i resultater som utmerker seg. Der vi finner forskjeller fra 2004 til 2005, vitner disse om at graden av faglig medinnflytelse, slik elevene opplever det, er redusert. Den samme tendensen gjelder for medvirkning i å bestemme regler på skolen. Utviklingen ser med andre ord ut til å gå i feil retning ut fra et motivasjonsteoretisk synspunkt. Denne konklusjonen støttes av at resultatene også viser at elevene opplever at de får mindre opplæring i medvirkning i 2005 enn de gjorde i 2004.

6.5 Tilpasset undervisning – et nøkkelbegrep

Ved analysen av dataene fra Elevinspektørene i 2005 har tilpassing av undervisningen framstått som det mest sentrale forholdet ved skolemiljøet. Graden av tilpassing av undervisningen, slik den oppleves av elevene, predikerer i stor grad elevenes opplevelse av skolen. Tilpassing hadde direkte prediksjonsverdi for:

- følelse av å ha kontakt med lærerne
- følelse av sosial inkludering
- opplevelse av å få støtte og hjelp fra lærerne
- følelse av å få støtte og hjelp fra medelevene
- trivsel med skolearbeidet
- trivsel med lærerne
- generell tilfredshet med skolen sin

I tillegg har graden av tilpassing indirekte prediksjonsverdi for flere forhold. Med indirekte prediksjonsverdi mener vi at grad av tilpassing har betydning for ett forhold (for eksempel trivsel med skolearbeidet), som i neste omgang har betydning for et annet forhold (for eksempel elevenes innsats). Graden av tilpassing av undervisningen hadde indirekte prediksjonsverdi for elevenes:

- trivsel med medelevene og i pausene (via følelse av sosial inkludering)
- trivsel med lærerne (via følelse av å få støtte og hjelp)
- innsats (via trivsel med skolearbeidet)
- interesse for å lære på skolen (via trivsel med skolearbeidet).

At økt grad av tilpassing av undervisningen også øker elevenes følelse av å ha kontakt med lærerne og deres følelse av å få støtte og hjelp fra de samme lærerne, er hva en kunne forvente. Det kan tolkes som en validering (bekreftelse av troverdigheten) av resultatene.

Mer interessant er det at elever som opplever god tilpassing også opplever større grad av sosial inkludering og mer støtte og hjelp fra sine medelever. En mulig tolking av dette resultatet er at høy grad av tilpassing og differensiering signaliserer *et inkluderende læringsmiljø hvor elevene er likeverdige og blir respektert og hvor konkurranse og sosial sammenligning er nedtonet*. Dette kan i neste omgang ha positiv effekt på elevenes forhold til hverandre, som også blir preget av respekt, toleranse og sosial inkludering.

Som ventet predikerer tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger også trivsel med skolearbeidet og med lærerne. Elevinspektørene har ingen spørsmål som viser elevenes faglige selvoppfatning og mestringsforventninger. Vi har derfor ikke datagrunnlag for å tolke dette resultatet i lys av selvoppfatning. Teoretisk er det likevel sannsynlig at god faglig tilpassing øker elevenes opplevelse av å *mestre skolearbeidet* og derfor deres *faglige selvoppfatning og deres forventninger om å mestre nye oppgaver* (for en teoretisk oversikt, se Skaalvik og Skaalvik, 2005). Mestringsopplevelser og mestringsforventninger vil med all sannsynlighet øke elevenes trivsel med det faglige arbeidet. Stianalysen viser også at tilpassing av undervisningen har betydning for elevenes generelle tilfredshet med skolen.

6.6 Trivsel fremmer motivasjon og innsats

Analysene viste også at trivsel med skolearbeidet i relativt sterk grad predikerte elevenes innsats og interesse for å lære på skolen. Dette er et resultat som demonstrerer betydningen av trivsel. Når det bør understrekes, skyldes det at vi i skoledebatten ser tendenser til at trivsel settes opp som en motsetning til læring. Interesse og innsats er imidlertid forutsetninger for læring. Derfor er det viktig å merke seg (a) at trivsel med det faglige arbeidet predikerer innsats og lærelyst og (b) at trivsel med det faglige arbeidet øker når undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger.

Referanser

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis: i R. Ames & C. Ames (red.): *Research on motivation in education: Student motivation*, Vol 1, (ss. 177-208). New York: Academic Press.

Ames, C. (1990, april). *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation*. Innlegg på årsmøtet til American Educational Research Association i Boston.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. og Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and effect. *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.

Ames, C. og Archer, J. (1988). Achievement goals in classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Harter, S. (1978b). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.

Anderman, L. H. og Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12, 162-178.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bjørgen, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Den profesjonelle elev og student. Trondheim: Tapir.

- Cohen, C. (1988). *Statistical power in the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- Danielsen, I.- J. (2005). *Utdanning- et resultat av tilfeldigheter?* Hovedoppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, Mass.: Lexington Books.
- Deci, E. L., Koestner, R. og Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Duda, J. L. og Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, Psychology Press.
- Dweck, C. S. og Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliott, E. S. og Dweck, C. S. (1988). *Goals: An approach to motivation and achievement*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Greiff, P. (2004). *Mobbing, selvoppfatning og psykisk helse*. Trondheim: Pedagogisk institutt, NTNU.

Haug, P. (2004). *Finst den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skulen?* Spesialpedagogikk, nr. 5, 2004.

Helland H.; Næss T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning*. Oslo: NIFU STEP.

Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Kjærnsli M.; Lie S., Olsen R.V.; Roe A.; Turmo A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget

Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its implications for education: i S. G. Paris, G. A. Olson og H. W. Stevenson (red.): *Learning and Motivation in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. Rapport nr. 11. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Ogden, T (1998). *Elevatferd og læringsmiljø*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys : Two shortterm longitudinal studies on ratings. *Child Development*, 48, 1301-1313.

Olweus, D. (1999). *Noen hovedresultater fra Det nye Bergensprosjektet mot mobbing og antisosial atferd*. Bergen: HEMIL-senteret.

Olweus, D. (2000). *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva skal vi gjøre?* Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research: i M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10 (ss.1-49). New York: JAI Press.

Piaget, J. (1970a). Piaget's theory: i P. Mussen (red.): *Handbook of child psychology* (3rd ed., Vol. 1, ss. 703-732). New York: Wiley.

Piaget, J. (1970b). *The science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.

Roland, E. (2003). "Pluss 70 prosent mobbing". *Utdanning 2*, nr 3.

Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.

Skaalvik, E. M. (1997b). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Skaalvik, S. og Skaalvik E. M. (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 2005, 8, 285-302.

Skaalvik, S. (1989). *Jeg får det ikke til. Jeg gidder ikke. Jeg er dum!* Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Trondheim.

Skaalvik, S. (1995a). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Doktoravhandling i pedagogikk.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skog, O.J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating theory and practice* (fourth edition). Boston: Allyn and Bacon.

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. og MacGyvers, V. (1998). *Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics?* *Journal of Experimental Education*, 66, 319-337.

Tikkanen T.; Junge A. (2005) *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge*. Sluttrapport til evaluering av Manifest mot mobbing 2002-2004. Stavanger: Rogalandsforskning.

Urđan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions: i M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10 (ss. 99-141). New York: JAI Press.

Urđan, T. C. og Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and patterns of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.

Urđan, T. og Turner, J. C. (under trykking). Competence motivation in the classroom: i A. Elliot og C. Dweck (red.): *Handbook of competence motivation*.

Valås, H. (1991). *Elevenes indre motivasjon for matematikkfaget på ungdomstrinnet i grunnskolen. En studie med basis i Decis motivasjonsteori*. Doktorgradsavhandling i pedagogikk. Universitetet i Trondheim: Pedagogisk institutt.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective: i M. Boekaerts, P. R. Pintrich og M. Zeidner (red.): *Handbook of Self-Regulation* (ss.13-39). San Diego: Academic press.