

Hege Knudsmoen

«Utvikling av skolens miljø»

En kvantitativ spørreundersøkelse om arbeid med læringsmiljøet ved bruk av LP-modellen 2009–2011

Høgskolen i Hedmark
Oppdragsrapport nr. 4 – 2012



Høgskolen i Hedmark

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I oppdragsserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger som er eksternt finansiert.

Oppdragsrapport nr. 4 – 2012
© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 978-82-7671-876-8
ISSN: 1501-8571



Høgskolen i Hedmark

Tittel: «Utvikling av skolens miljø». En kvantitativ spørreundersøkelse om arbeid med læringsmiljøet ved bruk av LP-modellen 2009–2011			
Forfatter: Hege Knudsmoen			
Nummer: 4	År: 2012	Sider: 79	ISBN: 978-82-7671-876-8 ISSN: 1501-8571
Oppdragsgivere: Lillegården kompetansesenter			
Emneord: Skolemiljø, læringsmiljø, LP-modellen			
Sammendrag: <p>I denne forskningsrapporten presenteres resultater fra arbeidet med LP-modellen i perioden 2009–2011 (LP4). Høsten 2009 startet implementeringen av LP-modellen innført ved 11 skoler i 5 kommuner. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for opplæring og implementering av LP-modellen, mens Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har gjennomført evalueringen av dette utviklingsarbeidet. Den første ble gjennomført høsten 2009, der skolene fikk et bilde av skolens utgangspunkt, før implementeringen av LP-modellen. Den andre undersøkelsen, som er identisk med den første, ble gjennomført høsten 2011. Hver enkelt skole fikk da tilgang til dataene fra den første til den andre spørreundersøkelsen, og denne rapporten sammenstiller disse resultatene.</p> <p>De kvantitative resultatene fra undersøkelsen viser at det har vært en positiv utvikling etter arbeidet med LP-modellen knyttet til flere av områdene ved læringsmiljøet. Når vi sammenlikner elevvurderte områder, vurderer guttene endringer i lærernes arbeid etter innføring av LP-modellen på flere områder, enn det jentene gjør. Guttene hadde en dårligere vurdering på de fleste områdene av læringsmiljøet, enn jentene ved den første undersøkelsen. Samlet sett vurderer guttene at læringsmiljøet er forbedret etter lærerens arbeid etter LP-modellen. Lærerne vurderer at skolens miljø er bedre, enn hva elevene gjør.</p> <p>Resultatene fra lærerskjemaene viser en positiv utvikling både når det gjelder undervisning, relasjoner til elevene og skolens miljø. Generelt vurderer både kontaktlærerne og lærerne større endringer, enn elevene, men guttene betrakter også relasjonen til læreren som noe bedre ved bruk av LP-modellen.</p> <p>Tittelen på rapporten <i>utvikling av skolens miljø</i> handler om at det særlig er en positiv utvikling når det gjelder lærerens vurdering av relasjoner mellom lærer og elev, samt samarbeidet mellom lærerne og lærernes trivsel på skolene.</p>			



Hedmark University College

Title: «Development of the school environment». A quantitative survey of work on learning environment for LP-model 2009–2011			
Author: Hege Knudsmoen			
Number: 4	Year: 2012	Pages: 79	ISBN: 978-82-7671-876-8 ISSN: 1501-8571
Financed by: Lillegården Resource Center			
Keywords: School environment, learning environment, LP-model			
Summary: <p>This research report presents results from implementing the LP-model in the period 2009–2011 (LP4). In autumn 2009, the work with the LP-model was introduced at 11 schools in 5 municipalities. Lillegården Resource Center has been responsible for the instruction and implementation of the LP-model, while the Centre for Studies of Educational Practice (SePU) at Hedmark University College has carried out this evaluation. The aim of the evaluation has been to provide an overview of the results obtained in the schools work with the LP-model, through a quantitative analysis of the results from two online surveys. The first was conducted in autumn 2009, as the schools point of view about the learning environment before the implementation of the LP-model. The second survey, which is identical to the first, conducted in autumn 2011. Each school had access to this quantitative data from the first to the second survey, this report assemble the results.</p> <p>The quantitative survey results indicate that there has been a positive development of the work with the LP-model, related to some areas of the learning environment. When we compare students rated areas, consider the boys changes in teachers' work after implementing the LP-model in several areas than girls do. The boys had a poorer rating on most areas of the learning environment, than the girls at the first survey. Overall, considering the boys that the learning environment is enhanced by the teacher's work after implementing the LP-model, but the teachers consider that the learning environment is better, than what the students' judge.</p> <p>The results from teacher questionnaires emphasises a positive trend in terms of better structure on the teaching, relations to students and the school environment. In general, considering both the contact teachers and teachers' better development of the learning environment, than the students, but the boys also considers the relationship of the teacher as something better after their teachers' work with the LP-model. The title of the report <i>the development of the school environment</i> is the positive progress in terms of teachers' assessment of the relationship between teacher and student, as well as the collaboration between teachers and teachers' well-being in schools.</p>			

Forord

De tidligere evalueringsrapportene har både anvendt kvantitative og kvalitative data i evalueringen av arbeidet med implementeringen av LP-modellen. De har vist til at det er mindre variasjon mellom skolenes arbeid med implementering av modellen. De viser til at skoleleiernivået opplever å ha gjennomført en tilfredsstillende implementering, de har prioritert og støttet skolenes utviklingsarbeid. De er også godt fornøyd med den opplæringen som er gitt, men resultatet viser at LP-modellen ikke er godt nok forankret i skolen som organisasjon.

Når det gjelder resultatene fra de tidligere kvantitative evalueringene har de vist til en positiv utvikling innenfor flere områder av læringsmiljøundersøkelsen ved LP-skolene, særlig på de lærervurderte områdene. De uttrykker at de har fått en mer strukturert undervisning, en økende trivsel på arbeidsplassen og skolens miljø generelt har blitt forbedret. Når det gjelder vurderingene som er knyttet opp mot elevene, så finner de ingen markante endringer, men en positiv utvikling (Nordahl mfl. 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søby 2011).

I LP3 rapporten er det foretatt kvantitative analyser som sammenlikner gutter og jenters vurderinger i det kvantitative materialet. Dette er gjennomført når det gjelder elevenes vurderinger av ulike områder ved læringsmiljøet i denne rapporten. Et hovedfunn tidligere var at guttene vurderer seg selv og blir vurdert av sine lærere lavere, enn det jentene gjør ved første kartleggingsundersøkelse, men at guttene tar innpå jentene på flere områder i den andre kartleggingsundersøkelsen (Aasen og Søby 2011). Dette er ikke lærervurdert i denne analysen, men elevvurdert.

Takk til alle som har deltatt i den kvantitative kartleggingen, og gjort en stor innsats både i det daglige arbeidet på skolene, utviklingsarbeidet med LP-modellen og ikke minst med gjennomføring av de to spørreundersøkelsene. Takk til kolleger på SePU, som har innviet meg i kvantitative analyser av denne undersøkelsen og til slutt en stor takk til Hanne Jahnsen og Henning Plischewski ved Lillegården kompetansesenter for et godt samarbeid, konkrete tilbakemeldinger og rettelser under rapportskrivningen.

Innhold

Forord	7
1. Innledning	11
1.1 Mål for evalueringen av LP-modellen	11
1.2 Problemstillinger	11
1.3 En kort beskrivelse av LP-modellen og dens teorigrunnlag	12
1.4 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen	14
2. Evalueringsdesign og metode	15
2.1 Kvantitativ metode	15
2.1.1 Gjennomføring av spørreundersøkelsene	15
2.1.3 Måleinstrumenter	17
2.2 Statistiske analyser i de to spørreundersøkelsene	18
2.2.1 Frekvensanalyser	18
2.2.2 Faktor og reliabilitetsanalyser	18
2.2.3 Variansanalyser	19
2.3 Validitet og reliabilitet	22
2.3.1 Reliabilitet	22
2.3.2 Begrepsvaliditet	24
2.3.3 Indre validitet	25
2.3.4 Ytre validitet	25
3. Resultater fra de kvantitative undersøkelsene	27
3.1 Individvariabler	27
3.1.1 Elevatferd i skolen	27
3.1.2 Elevenes sosiale kompetanse	30
3.1.3 Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats	31
3.2 Kontekstuelle variabler	33
3.2.1 Undervisningen	33
3.2.2 Relasjoner mellom elev og lærer	37
3.2.3 Relasjoner mellom elevene	39
3.2.4 Elevenes trivsel og syn på skolen	41
3.2.5 Lærernes vurdering av skolens miljø	43
4. Oppsummering av de kvantitative resultatene	45
Litteraturliste	49

Vedlegg	53
Vedlegg 1 Måleinstrument	54
Vedlegg 2 Reliabilitetsverdier	57
Vedlegg 3 Gjennomsnitt og standardavvik	62
Vedlegg 4 Elevskjema	65
Vedlegg 5 Kontaktlærerskjema	71
Vedlegg 6 Lærerskjema	75

1. Innledning

1.1 Mål for evalueringen av LP-modellen

Målet for arbeidet med LP-modellen er å etablere gode læringsmiljø i skolen der det skal etableres og opprettholdes hensiktsmessige strukturer og forutsetninger for både faglig og sosial læring for elevene. LP-modellen har vært implementert med oppstart fra skolestart i norsk skole siden 2005, etter en pilotering i 2002. Høsten 2009 ble modellen innført ved 11 skoler i 5 kommuner, og resultatene sammenstilles i denne rapporten. Lillegården kompetansesenter har hatt ansvaret for opplæringen og implementeringen, mens Senter for praksisrettet utdanningsforskning ved høgsolen i Hedmark har gjennomført to elektroniske spørreundersøkelser, som en evaluering av resultatene ved implementering av LP-modellen.

Det er i de tidligere evalueringene av LP-modellen vist til at systematisk arbeid over tid gir resultater både i forhold til skolens læringsmiljø og elevenes læringsutbytte (Nordahl 2005, Nordahl mfl. 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Søby 2011). I denne evalueringen blir det rettet et spesielt fokus på de kontekstuelle faktorene for å utvikle skolens miljø etter arbeid med denne modellen, og på likheter og forskjeller mellom gutter og jenters vurdering av de ulike fokusområdene. Nærmere bestemt presenterer vi mer detaljert det kvantitative datamaterialet som handler om kontekstuelle faktorer, både når det gjelder lærerens og elevenes vurdering av undervisningen og lærerens vurdering av skolens miljø.

1.2 Problemstillinger

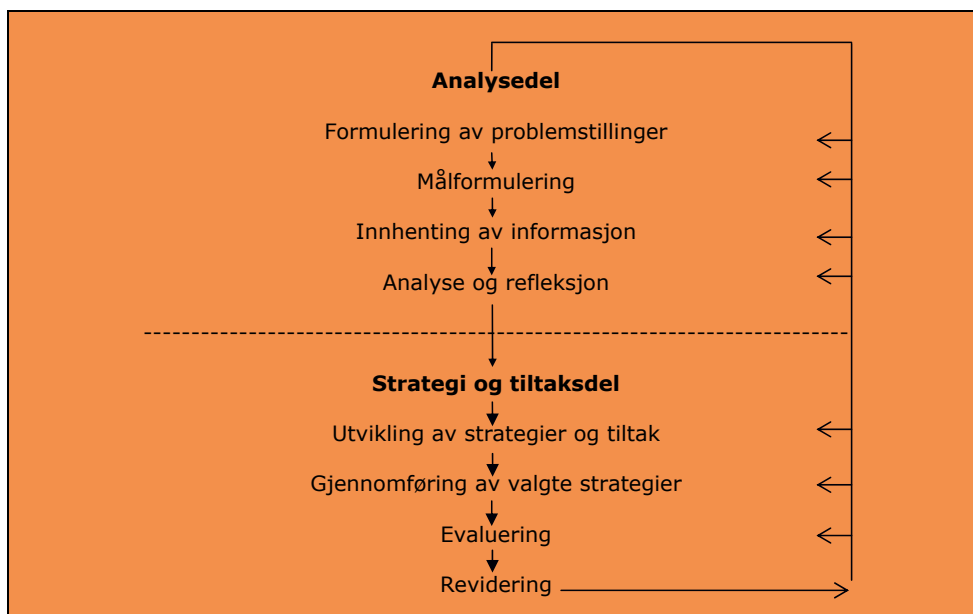
Problemstillingene for denne evalueringen er primært relatert til de kontekstuelle forholdene i skolen, og de eventuelle resultatene skolene har oppnådd etter arbeid med LP-modellen. Det vil si at vi gjennom de kvantitative data fra oppstart til gjennomføring har analysert mulige endringer i både lærernes og elevenes vurdering av undervisningen, skolens miljø og læringsmiljøet i skolene. Vi har arbeidet ut fra følgende to problemstillinger:

- Hvilke resultater har LP-skolene oppnådd i arbeidet med LP-modellen generelt og de kontekstuelle faktorene for å utvikle skolens miljø spesielt?
- Er det forskjeller i jenter og gutters vurdering av læringsmiljøet når skolen arbeider med LP-modellen?

1.3 En kort beskrivelse av LP-modellen og dens teorigrunnlag

Lærere i grupper, sammensatt på tvers av team/trinn, foretar analyse og refleksjon av konkrete utfordringer i skolen eller klassen i et systemperspektiv. Felles for alle systemteorier er at alle aktører deltar i et system der det er gjensidig påvirkning mellom den enkelte aktør og helheten (Eide og Eide 2000). Skolens miljø eller læringsmiljøet kan omtales som en slik helhet. I LP-modellen skal lærerne i grupper analysere seg frem til de faktorene som opprettholder utfordringer for lærerne og elevene, og dermed det sosiale systemet for å endre lærings- og klassemiljøene i skolen. Hovedtema for læregruppemøtene er å drøfte hvordan man kan utvikle egen praksis. Lærerne skal anvende forskning og teori beskrevet i Kunnskapsheftet (Nordahl 2006b), annen litteratur og innholdet i fagdagene som går nærmere inn på ulike faktorer knyttet til elevenes læringsmiljø. Tiltakene skal settes inn mot 2–3 av de opprettholdende faktorene som er kommet frem i lærerens analyse- og refleksjonsarbeid. Anslaget er at læreren er den viktigste aktøren i klasserommet, og man forstår klassen som et sosialt system.

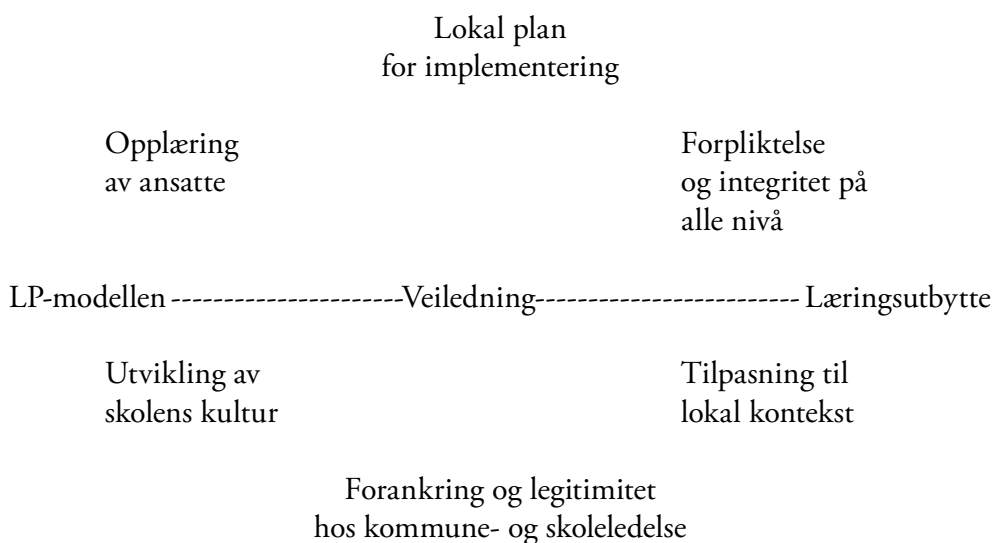
Det ligger en sterk føring i LP-modellen om at læreren skal ha fokus på seg selv som endringsaktør, både når det gjelder utvikling av egen undervisningspraksis og klasseledelse. Når man drøfter endringsarbeidet i lærergruppene arbeider de etter følgende analysemodell;



Figur 1.1: Analysemodellen i LP (Nordahl 2005:47).

Et av de viktige prinsippene for LP-modellen er at den skal være skoleomfattende. Det vil si at alle lærerne og ledelsen ved den enkelte skole skal involveres i arbeidet. Det innebærer at det også skal være en egen organisering i skolene ved organisering av læregrupper, en organisering internt i kommunen med nettverk mellom skolens arbeidsgrupper samt at det skal utvikles en implementeringsplan og en aktivitetsplan ved hver enkelte skole (Jahnsen og Nordahl 2010).

Dette er en kvantitativ evaluering av LP-modellen, og kvalitative data er ikke tilgjengelig for implementering av LP-modellen i denne undersøkelsen. Nærmere bestemt er ikke de kvalitative forholdene i utviklingsarbeidet kartlagt i denne studien. Fra tidligere undersøkelser handler det om å innhente kunnskap om at alle lærerne arbeider regelmessig i lærergruppene etter analysemodellen. Eller om implementeringskvaliteten dvs. diskrepansen mellom planlagt intervensjon og den gjennomførte. Lærergruppene får veiledning av PP-tjenesten og de skal arbeide systematisk over tid med jevnlike møter for å utvikle egen praksis i klasserommet. Det er utviklingsprogram som alle lærere, skoleledere og veiledere skal gjennomgå. Videre etablerer kommunekoordinator nettverksgrupper på tvers av skolene som deltar, disse skal kunne fungere som refleksjons- og samarbeidsarenaer (Jahnsen og Nordahl 2011:18). Hovedområder innenfor alle de tre fasene i innovasjonsprosessen, fra initiering til implementering og institusjonalisering er satt opp i figuren nedenfor:



Figur1.2: Hovedområder i implementeringsprosessen (Nordahl mfl. 2009:22).

1.4 Tidligere evalueringer av arbeidet med LP-modellen

Om lag 250 norske grunnskoler har deltatt eller er en del av utviklingsarbeidet med LP-modellen etter at de første skolene startet opp i 2002 (Nordahl 2005). Etter utprøvsperioden har nye LP-skoler startet opp hvert år som følger; LP1 (2006–2008) 105 skoler (Nordahl mfl. 2009), LP2 (2007–2009) 27 skoler (Sunnevåg og Aasen 2010), LP3 (2008–2010) 34 skoler (Aasen og Søby 2011), LP4 (2009–2012) 11 skoler, LP5 (2010–2013) 44 skoler og LP6 (2011–2014) 25 skoler. I tillegg startet det høsten 2008 et pilotprosjekt hvor LP-modellen ble implementert i 7 norske videregående skoler (Aasen og Kostøl 2011).

I 2007 startet også Danmark opp med tilsvarende implementeringsmodell av LP-modellen. Arbeidet i Danmark er organisert på en annen måte. Det er i dag over 550 skoler som deltar i implementeringen av LP-modellen i Danmark. I 2010 startet de også opp et pilotprosjekt i 40 daginstitusjoner/barnehager i Danmark og i overkant av 60 nye dagtilbud arbeider nå med implementeringen av modellen. I Danmark evaluerer SePU arbeidet i samarbeid med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU).

2. Evalueringsdesign og metode

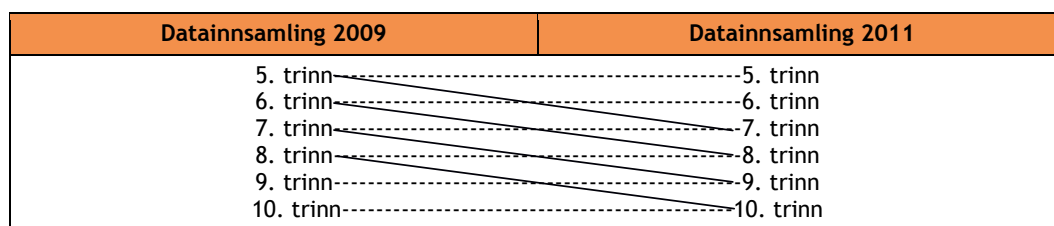
Forskningsdesignet i evalueringen av arbeidet med LP-modellen 2009–2011 (LP4) består av en kvantitativ spørreundersøkelse, der hovedfokuset handler om hvilke områder av læringsmiljøet som er endret i kontaktlærernes, lærernes og elevenes vurdering mellom gjennomføringen av den første T1 (2009) og andre T2 (2011) undersøkelsen. Nærmere bestemt en før- og ettermåling for å se hvilken utvikling skolene har på ulike innsatsområdene når det gjelder skole-, lærings- og klassemiljøet etter implementering av LP-modellen.

2.1 Kvantitativ metode

Den kvantitative evalueringen er gjennomført ved bruk av en før- og ettermåling uten at det er anvendt en egen kontroll- eller sammenligningsgruppe, som for eksempel et randomisert utvalg. Nærmere bestemt er elevene på de ulike trinnene i evalueringsmaterialet sammenligningsgruppe for hverandre. Dette kalles en tidsseriell forskningsdesign.

2.1.1 Gjennomføring av spørreundersøkelsene

I undersøkelsene T1 (2009) og T2 (2011) ble det brukt spørreskjema som elever, kontaktlærere og lærere besvarte elektronisk. Det var stort sett de samme elevene som har svart på spørreundersøkelsen begge gangene. Den tidsseriell forskningsdesignet der elevgrupper er kontrollgruppe, som er skissert innledningsvis kan illustres som følger;



Figur 2.1. Tidsseriell forskningsdesign.

Figuren viser til at elevene som var på 5. trinn på den første målingen i 2009 (T1) er kontrollgruppe for 5. trinn på den andre målingen (2011). Det vil si at datainnsamling fra 2009 brukes som kontroll for elever på de ulike trinnene i spørreundersøkelsen (T2) gjennomført, 2011. Elever på 10. trinn gjennomførte bare en måling (T1) fordi de ved den andre gjennomgangen (T2) hadde avsluttet sin skolegang. Det kom også til nye elever ved den andre undersøkelsen (T2) på 8. trinn, som tidligere ikke hadde gått på en LP-barneskole. Vi mistet også noen elever fra 7. trinn som startet på en ungdomskole, som ikke var en deltok.

Det betyr imidlertid at vi har data fra to målinger på de samme elever som har gått i 5., 6. og 9. trinn. Vi har data fra en og/eller to målinger på elever som har gått i 7. trinn, 8. trinn og data fra en måling på elever som har gått i 10. trinn. Uansett om det har blitt gjennomført vurderinger av ulike elever, vil det på skolenivå være representative data innenfor alle områdene som er målt og således kunne måle utvikling over tid. Begge undersøkelsene var gjennomført på høsten. Nedenfor er det satt opp en oversikt over den kvantitative datainnsamlingen foretatt gjennom de to elektroniske spørreundersøkelsene;

Tabell 2.1: Kvantitativt datainnsamlingsdesign.

Tidspunkt	Informanter	Metode	Evalueringsområder
Oktober/november 2009	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	Individuelle variabler Kontekstuelle variabler
Oktober/desember 2011	Elever Kontaktlærere Alle lærere	Spørreskjema ved elektronisk registrering	Individuelle variabler Kontekstuelle variabler

2.1.2 Utvalg og svarprosent

Utvalget består av 11 skoler med elever fra 5.–10. trinn, deres kontaktlærere og alle lærere ved skolene. Videre er det både små og store skoler som er med i LP4, samt barneskoler og ungdomsskoler, kombinerte skoler, men utvalget er for lite til å sammenligne skoleslag. Utvalget har kommet til ved at enten skoleeier, skoleledere eller lærere har tatt kontakt med Lillegården kompetansesenter, for å inngå en samarbeidsavtale om implementering av LP-modellen.

Nedenfor er det en tabell som viser utvalget av elever, kontaktlærere og lærere, som har vært med i de to spørreundersøkelsene, samt svarprosent.

Tabell 2.2: Utvalg og svarprosent i den kvantitative undersøkelsen.

Undersøkelse	Informanter	Inviterte	Besvarte	Svarprosent
T1 - 2009	Elever	1424	1321	92,8
T1 - 2009	Kontaktlærere	1424	1301	91,4
T1 - 2009	Lærere	246	198	80,5
T2 - 2011	Elever	1607	1478	91,9
T2 - 2011	Kontaktlærere	1607	1377	85,7
T2 - 2011	Lærere	289	222	76,8

En svarprosent på over 80 % anses som akseptabel. Når det gjelder lærerbesvarelsen er svarprosenten også lavere på T2, og fordi lærergruppen er liten bør vi ta forbehold i generaliseringer av deres vurderinger. De står imidlertid i sammenheng med tidligere funn der utvalget har vært betraktelig større og vil bli vektlagt når det gjelder lærerens vurdering av skolens lærings- og klasse miljø.

2.1.3 Måleinstrumenter

Alle måleinstrumentene som er anvendt i den kvantitative undersøkelsen er tidligere brukt i en rekke undersøkelser både nasjonalt og internasjonalt (bl.a. Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000). Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har i flere år gjennomført de samme spørreundersøkelsene i norsk og dansk skole.

Spørreskjemaene som er brukt i undersøkelsen er inndelt i to hovedområder. Det ene området er relatert til ulike *individvariabler* som er kontaktlærer og elevenes vurdering av elevatferd, sosial kompetanse og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Tabell 2.3: Måleinstrumenter for individvariabler.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	Elevsjema «Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990), Ogden (1995)
Sosial kompetanse	Kontaktlærer «Sosial ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)
Skolefaglig prestasjoner	Læringsutbytte	Kontaktlærer	Ogden (2004), Nordahl (2005), Hattie (2009)
Motivasjon og arbeidsinnsats	Kontaktlærer	Kontaktlærer Lærer	Nordahl (2005), Manger (2010)

Det andre området er knyttet til *kontekstuelle variabler* i skolen som undervisning, relasjoner mellom lærer og elev, trivsel, spesialundervisning, atferdsproblematikk og skolekultur.

Tabell 2.4: Måleinstrumenter for kontekstuelle variabler.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	Elevskjema «Undervisningen» Lærerskjema «Undervisningen»	Elever Lærer	Goodlad (1984), Eccles mfl.(1993), Nordahl (2000)
Relasjoner mellom elev og lærer	Elevskjema «Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)
Elev-elev-relasjoner	Elevskjema «Basisgruppa/klassa og klassekameratene mine»	Elever	Moos & Trickett (1974)
Miljøet i skolen	Elevskjema «Hva jeg synes om å gå på skolen» Lærerskjema «Miljøet i skolen»	Elever Lærer	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter mfl.(1979)

Lærernes vurdering av atferdsproblemer og spesialundervisning er tatt ut av denne kvantitative analysen.

2.2 Statistiske analyser i de to spørreundersøkelsene

De statistiske analysene som er foretatt for å sammenligne de to spørreundersøkelsene er frekvensanalyse, faktor- og reliabilitetsanalyse, samt variansanalyse og stianalyse som metodisk vil bli presentert her, mens datagrunnlaget ellers foreligger i vedleggene.

2.2.1 Frekvensanalyser

Frekvensfordeling er en del av den deskriptive statistikken og denne type fordeling gir en oversikt over variabelverdiene med deres frekvenser, sentral spredning og variasjon (Lund og Christophersen 1999). Frekvensfordelig kan brukes for å beskrive hver variabel i spørreundersøkelsene. Det er gjennomført frekvensanalyser på itemnivå for alle variablene.

2.2.2 Faktor og reliabilitetsanalyser

Det er gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser innenfor alle skalaområder i spørreundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. Faktoranalysene danner grunnlag for de ulike del-skalaene eller faktorene i begge undersøkelsene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil

si summen av alle spørsmål innenfor et fokusområde eller hovedbegrep. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

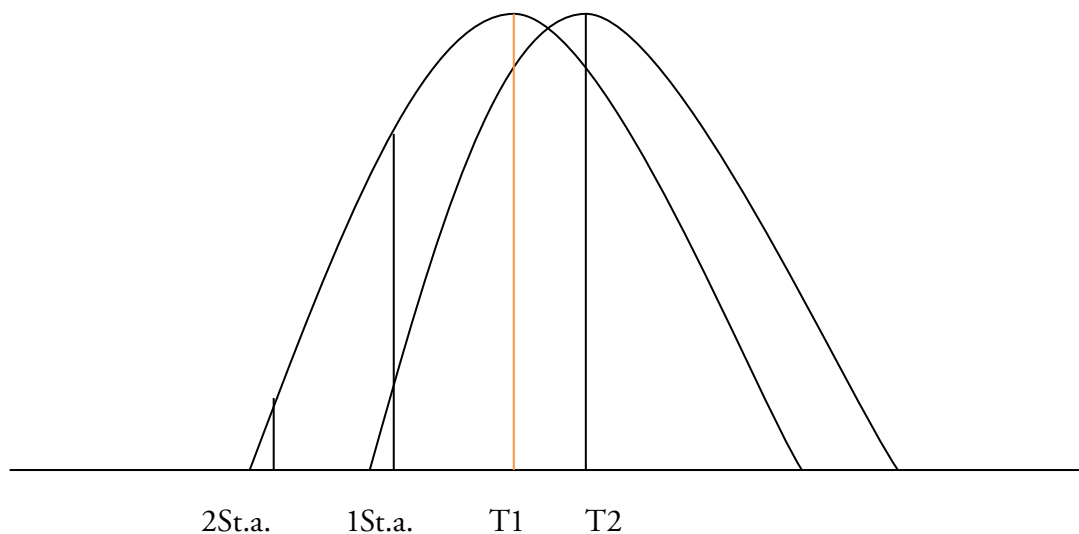
Det er i den kvantitative undersøkelsen tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden 1995, Sørli og Nordahl 1998, Jahnsen 2000, Nordahl 2000, Nordahl 2005). Basert på disse er det laget samme delskalaer eller faktorer av dataene i begge undersøkelsene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha (vedlegg 2).

2.2.3 Variansanalyser

I den kvantitative analysen har det vært svært vesentlig å finne fram til den endringen som har skjedd fra første måling T1 i 2009 til den andre målingen T2 i 2011. Den relative størrelsen på endringen er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom første og andre måling er angitt i gjennomsnittlig standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av størrelsen på endringen mellom de to målingene.

Alle skolene som arbeider med LP-modellen har tilgang til en elektronisk nettportal der man både gjennomfører spørreundersøkelsene og leser resultatene fra dem. Resultatene kan leses på to måter i nettportalen, enten gjennom gjennomsnittsverdier og standardavvik eller gjennom en 500-poengsskala. I den kvantitative analysen har det vært svært vesentlig å finne fram til den endringen som har skjedd fra første måling T1 høsten 2009 til den andre målingen T2 høsten 2011. Den relative størrelsen på endringen er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom første og andre måling er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av størrelsen på endringen mellom de to målingene.

Beregningene er gjort på følgende måte:



Figur 2.2: Spredning og forskjeller i standardavvik.

Statistisk innebærer dette at den reelle endringen i skåre på en variabel ved to målinger (fra T1 til T2) er dividert med den gjennomsnittelige størrelsen på standardavviket til variabelen. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat T2} - \text{resultat T1}}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}}$$

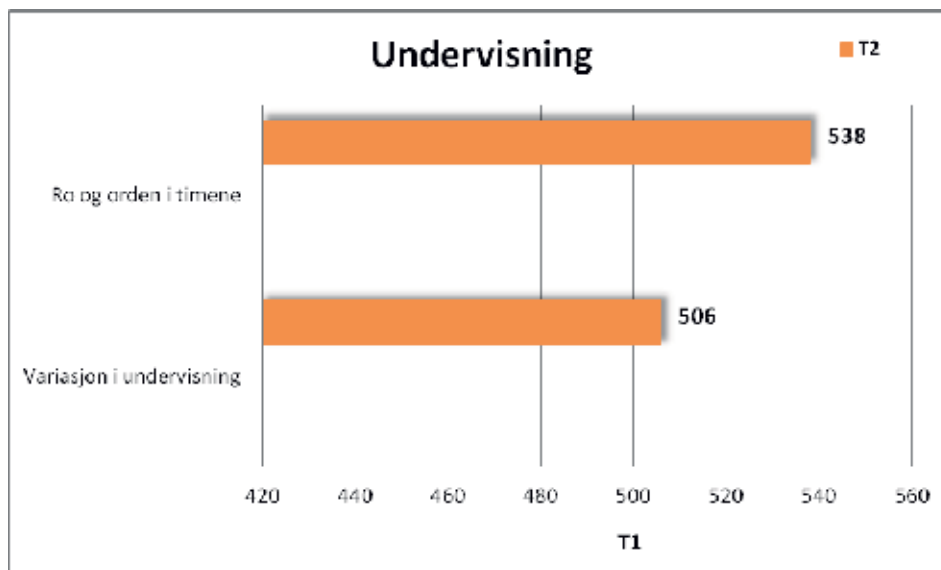
Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et variansmål blir påvirket av målinger som gjennomføres. Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelveidier på de ulike variablene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjoner i datamaterialet som sammenligner og beskrives som endringer fra T1 til T2. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål, dersom variansen i målingene ikke er normalfordelt. Dersom man på T2 får et resultat på 520, så betyr det at man har hatt en positiv utvikling på 20 poeng eller 0,20 målt etter standardavvik.

Beregningene er gjort på følgende måte (her brukes to andre eksempler):

Tabell 2.5: Eksempel på utregning av endring fra første til andre kartlegging, 500 poengskala.

Gjennomsnittelig skåre for alle LP4 skoler, T1: 3,838
Gjennomsnittelig skåre for alle LP4 skoler, T2: 4,034
Standardavvik (Snittet fra T1 og T2): 0,5145
Differanse Gjennomsnitt T2 - Gjennomsnitt T1 = 4,034 - 3,838 = 0,196 reell differanse
Differansen uttrykt i standardavvik = reell differanse/standardavvik = 0,367 + 0,385 : 2 = 0,376
Resultat fra T1, som er utgangspunktet for en endring, vil alltid være 500 poeng .
Resultatet fra T2 i 500 poeng = 500 + (0,53 * 100) = 500 + 53 = 553 poeng

Denne type beregning er gjort innenfor alle faktorene som er målt for å vise den reelle endringen og det er på denne måten tatt hensyn til spredningen eller standardavviket. Selve framstillingen av resultater i en 500 poengskala kan ses i figuren under:



Figur 2.3: Eksempel på resultater gjengitt i en 500-poengskala.

Denne måten å framstille resultater på gir umiddelbart et godt visuelt bilde hvor gjennomsnittet fra T1 er 500 poeng og slik bilde viser så er det på T2 en skåre på 538 poeng, en endring på 38 poeng eller 0,38 uttrykt i standardavvik. Slik vil resultater fra T1 til T2 illustreres gjennomgående i denne evalueringsrapporten.

2.3 Validitet og reliabilitet

Innenfor designet med målinger på to tidspunkt bør det stilles krav til vurderinger av reliabilitet og validitet, som skiller seg fra tradisjonelle kartleggingsundersøkelser. Blant annet vil det være vesentlig å vurdere reliabilitetsverdiene på de to ulike måletidspunktene opp mot hverandre. Det finnes mange ulike tilnærminger til vurdering av validitet, her legges det vekt på begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Cook og Campell 1979).

2.3.1 Reliabilitet

I denne evalueringen anvendes reliabilitet for å finne hvor mye feilvarians eller tilfeldig varians det er i et måleinstrument eller en måling, og betraktes som et uttrykk for målingens nøyaktighet. Med utgangspunkt i den totale variansen, den «sanne» variansen og feilvariansen i en måling vil reliabiliteten i en måling kunne beregnes. Slik kan reliabilitet defineres som forholdet mellom den sanne variansen og den totale variansen, eller forholdet mellom feilvariansen og den totale variansen. Beregningen av reliabilitet forutsetter også at vi har mer enn en variabel eller et item for å måle det samme fenomenet. For å ta hensyn til målingenes nøyaktighet så anvendes det derfor i liten grad resultater fra enkelt-item i presentasjonen av det empiriske materialet i evalueringen.

I tabellene nedenfor vises resultatene fra reliabilitetsanalysene, vedlegg 1 samlet i rapporten;

Tabell 2.6: Reliabilitetsverdier, elev og kontaktlærerskjema.

Faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Antall spørsmål
Trivsel	.680	.701	8
Atferd1, undervisnings- og læringshemmende atferd	.877	.838	13
Atferd2, sosial isolasjon	.526	.531	5
Atferd3, utagering	.718	.707	4
Atferd4, alvorlige atferdsproblemer	.790	.805	4
Relasjon lærer-elev	.885	.880	14
Relasjon elev-elev1, arbeidsmiljø	.717	.689	6
Relasjon elev-elev2, sosialt miljø	.774	.788	11
Undervisning 1, variasjon	.720	.721	6
Undervisning 2, struktur	.701	.712	6
Undervisning 3, oppmerksomhet og åpenhet	.773	.741	3
Sosial kompetanse1, tilpasning	.953	.947	9
Sosial kompetanse 2, selvkontroll	.918	.914	6
Sosial kompetanse 3, selvhverdelse	.912	.905	8
Soskomp4, empati og rettferdighet	.832	.815	4
Soskomp5, innordning	.817	.779	3
Motivasjon /arbeidsinnsats	.927	.920	4
Sumskåre, atferd	.895	.858	25
Sumskåre, relasjoner	.902	.901	31
Sumskåre, undervisning	.853	.848	15
Sumskåre , sosial kompetanse	.964	.960	30

Når det gjelder skolefaglige prestasjoner er denne faktoren tatt ut, da det ble rapportert inn litt mangelfulle karakteroversikter, men reliabilitetsverdien var for så vidt høy når det gjelder skolefaglige prestasjoner (vedlegg 2). Når det gjelder faktoren sosial isolasjon er den målt samlet med fem spørsmål vedrørende elevenes atferd, som gir en noe lav reliabilitetsverdi på 0.531 ved T2. Om vi tar de to siste spørsmålene får vi en bedre reliabilitetsverdi på 0.634, illustrert i tabell under.

Tabell 2.7: Reliabilitetsverdier sosial isolasjon.

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha basert på standardiserte items	Antall items
.634	.636	3

Dette betyr at begrepsvaliditeten kan bli bedre for denne faktoren. I denne undersøkelsen har vi benyttet oss av de samme måleinstrumentene, som i de tidligere undersøkelsene og de samme faktorene. Vi har beholdt faktorene som har lav reliabilitetsverdi blant annet for å kunne sammenligne med de tidligere undersøkelsene. Når det gjelder lærerskjema er utvalget relativt lite og det slår også ut med enkelte lave reliabilitetsverdier, presentert i tabellen nedenfor.

Tabell 2.8: Reliabilitetsverdier, lærerskjema.

Faktorer	Alpha T1	Alpha T2	Antall spørsmål
Miljø 1 Lærertrivsel	.731	.781	5
Miljø 2 Lærersamarbeid	.758	.724	6
Miljø 3 Relasjon lærer-elev	.650	.761	5
Miljø4 Fysisk miljø	.784	.849	2
Undervisning 1 Variasjon	.552	.586	7
Undervisning 2 Ro og orden	.706	.642	4
Motivasjon og Arbeidsinnsats	.779	.750	4
Atferdsproblematikk	.512	.480	3
Spesialundervisning 1	.452	.322	4
Spesialundervisning 2	.747	.729	2
Spesialundervisning 3	.635	.526	3

På bakgrunn av verdiene har vi tatt ut spørsmål som knytter seg til spesialundervisning og lærers vurdering av atferdsproblematikk, samt forbeholdene når det gjelder lærerens vurdering av undervisning, og fokuserer i sterkere grad på de andre kontekstuelle faktorene i undersøkelsen. Reliabilitetsverdiene blir som nevnt presentert samlet i vedlegg 2.

2.3.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet innebærer en drøfting av om det teoretiske begrepet det tas sikte på å måle faktisk blir målt. De underbegreper og spørsmål som er valgt, skal på en best mulig måte dekke det begrepet som studeres. Dette har som konsekvens for analysene av datamaterialet at det må vurderes om den teoretiske begrepsmodellen som er utviklet får metodologisk og substansiell støtte i det konkrete materialet. Dette nødvendiggjør en avklaring av begrepet som skal måles, og en operasjonalisering av begrepet i tema, underbegreper, utsagn eller spørsmål (Cook og Campell 1979). Lave korrelasjoner mellom svarene på de enkelte spørsmålene og liten støtte til teoretiske faktorløsninger vil kunne indikere en lav begrepsvaliditet i materialet.

Ut fra faktoranalyser og reliabilitetsanalyser ansees begrepsvaliditeten som tilfredsstillende ved at resultatenes samsvar med begrepskonstruksjonene er relativt god. Innenfor enkelte begrepsområder er imidlertid validiteten noe lav, for eksempel måling av spesialundervisning og

atferdsproblemer som er lærervurderte faktorer. Noen av de lærervurderte faktorene har lave reliabilitetsverdier, men noe fremheves likevel, fordi man finner samme funn i tidligere evalueringer av LP-modellen.

2.3.3 Indre validitet

I denne evalueringen er vi opptatt av å vurdere om skolens arbeid i implementeringsperioden av LP-modellen har ført til en positiv utvikling og endring i LP-skolene. Indre validitet referer til hvilke konklusjoner som kan trekkes om årsakssammenheng fra en variabel til en annen (Cook og Campell 1979).

Før- og ettermålinger og bruk av sammenligningsgrupper er på mange måter grunnlaget for at vi i evalueringen kan drøfte indre validitet. I prinsippet bør det i en evaluering som dette være en randomisering av deltagerne i kontrollgruppen og tiltaksgruppen. I denne evalueringen har det ikke vært mulig å randomisere LP-skoler eller elever, da det er en skoleomfattende modell og skolene har meldt seg på ut fra egeninteresse til å delta i implementeringen av LP-modellen. Det er også betraktelig færre skoler med enn ved tidligere år, så vi har utelukkende gjennomført en kvantitativ spørreundersøkelse.

Tidspunktene mellom målingene i den kvantitative undersøkelsen kan være en trussel mot den indre validiteten. Det har gått 24 måneder mellom første og andre måling, og det vil i stor grad redusere faren for en type Hawthorne-effekt. Det vil si at engasjementet knyttet til å delta i utviklingsmodellen vil være borte i skolene i løpet av denne perioden. Denne lange tidsavstanden mellom første og andre måling vil også redusere faren for at informantene husker måleinstrumentene og gjennom det kan påvirke målingene.

En annen trussel mot den indre validiteten er svarprosent og frafall av informanter fra T1 til T2. Svarprosenten blant elevene øker noe fra T1 til T2, mens det er en liten nedgang i lærervurderinger og lærernes vurderinger av hver enkelt elev. Vi vil derfor drøfte de lærervurderte funn i forhold til slike statistiske krav til validitet. Det er flere informantgrupper i den kvantitative undersøkelsen og dette kan betraktes som en styrke for den indre validiteten.

2.3.4 Ytre validitet

Mulighetene for å generalisere resultatene fra et forskningsprosjekt vil som oftest innebære en vurdering av utvalgets representativitet i forhold til populasjonen. Samtidig vil også generaliseringsspørsmålet dreie seg om eventuell utvikling fra T1 til T2 ved disse LP-skolene også kunne ha skjedd i de fleste andre grunnskoler forutsatt den samme arbeidsinnsatsen. Disse 11 skolene er som tidligere nevnt fordelt på 5 kommuner i 3 fylker. Det er en jevn spredning i små og store skoler, skoler fra by- og landkommuner er jevnt representert. Dette betyr at det er liten grunn til

å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskoler, men utvalget er lite sammenlignet med tidligere evalueringer av skolenes arbeid etter LP-modellen. Noen av funnene er imidlertid tilstøttende med de tidligere undersøkelsene om implementering av LP-modellen.

Videre er alle elever med i den kvantitative kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler. Her er alle klassene og elevene på alle de aktuelle klassetrinnene representert. Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget av LP-skoler og de analyser som presenteres ikke skulle være representativt for norske grunnskoler.

3. Resultater fra de kvantitative undersøkelsene

I dette kapitlet vil resultatene fra de to undersøkelsene bli presentert. Den første ble gjennomført høsten 2009 og er som nevnt omtalt som T1, mens den andre spørreundersøkelsen gjennomført høsten 2011 er kalt T2. Resultatene vil bli fremstilt gjennom to sett av variabler, henholdsvis individvariabler og kontekstuelle variabler, og de tar utgangspunkt i de områdene som er vurdert av elevene, lærerne og kontaktlærerne. Disse samsvarer i stor grad med temaene man finner i de ulike spørreskjemaene.

De kvantitative dataene vil bli presentert med vekt på endring og utvikling i perioden mellom de to spørreundersøkelsene. Fremstillingen av datamaterialet tar utgangspunkt i de samlede gjennomsnittresultatene for de 11 skolene. Vi vil særlig legge vekt på lærerens vurdering av de kontekstuelle variablene og hvordan gutter og jenter vurderer faktorer ved læringsmiljøet (jf. problemstillingene).

Innenfor hver variabel vil det være en tabell for gjennomsnittsverdier på de to kartleggings-tidspunktene. Det vil si at på alle skalaer er det lagt inn beregninger som gjør at gjennomsnittet i undersøkelsen på alle skalaer er 500 poeng ved første kartlegging (T1). Videre er 1 standardavvik lik 100 poeng på alle skalaer. Det betyr at når vi skal se på resultater ved skolens arbeid med LP-modellen, altså utviklingen fra første til andre kartlegging, så vil alle resultater innenfor et fokusområde i T1 tilsvare 500 poeng. Endringen vil vises gjennom resultatene fra T2 (jf. kap. 2.2.3) og selve utregningen illustreres i figurer før tabellene fremstilles.

3.1 Individvariabler

Individvariabler går på variabler som knyttes til kontaktlærerens eller elevens egenart. I spørreundersøkelsene har elevene vurdert sin egen atferd, mens det er kontaktlæreren som vurderer den enkelte elevs sosiale kompetanse.

3.1.1 Elevatferd i skolen

I spørreundersøkelsen har elevene tatt stilling til 26 utsagn om hvor ofte de viser ulike typer elevatferd i skolen. På denne måten er det elevene selv som vurderer sin atferd. Faktoranalysen ga en firedelt faktorløsning av sumskåren. Dette er i samsvar med tidligere bruk av måleinstrumentet (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000).

Den første faktoren er satt sammen av 12 spørsmål og har fått betegnelsen *undervisnings- og læringshemmende atferd*. Dette er en atferd som kjennetegnes av å drømme seg bort og tenke på andre ting i timene, bli lett distraheret, være urolig og bråkete i timene, og forstyrre andre elever i timene. *Sosial isolasjon* dreier seg om å føle seg ensom på skolen, være lei seg eller deprimert og å være alene i friminuttene. *Utagerende atferd* handler om å bli fort sint på skolen, svare tilbake på lærerens irettesettelser, krangle med andre elever og sloss med medelever. *Alvorlige atferdsproblemer* er norm og regelbrytende atferd der man med vilje ødelegger ting som tilhører skolen, truer eller plager medelever, stjeler ting som tilhører skolen eller medelever eller har med kniv/slagvåpen på skolen.

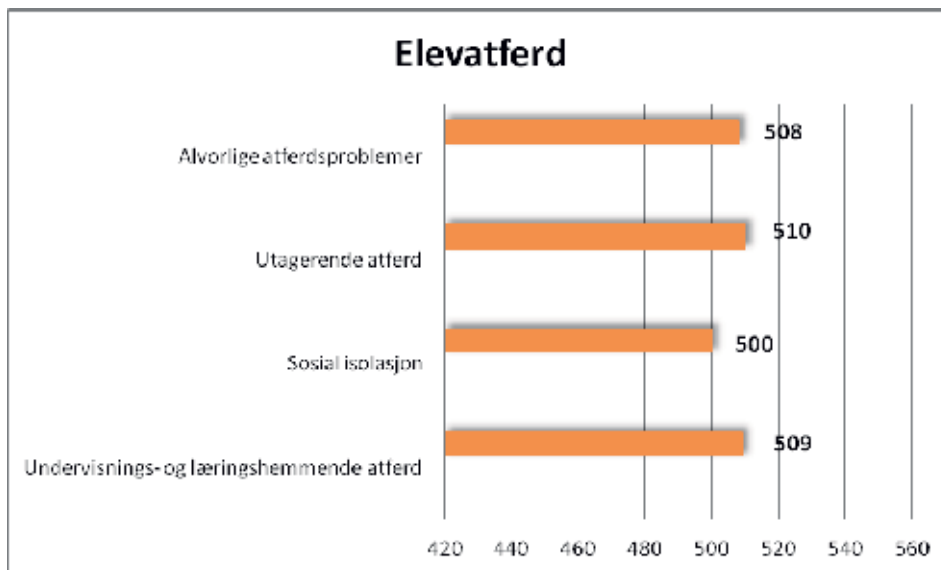
Innenfor området elevenes atferd i skolen har elevene tatt stilling til 26 utsagn ut fra en femdelt skala med svaralternativene: 5 = aldri (har aldri gjort det), 4 = sjelden (har gjort det en eller noen ganger dette skoleåret), 3 = av og til (har gjort det en eller noen ganger hver måned dette skoleåret), 2 = ofte (har gjort det en eller flere ganger i uka) og 1 = svært ofte (har gjort det hver dag). Resultatene fremkommer i tabellen under.

Tabell 3.1: Gjennomsnittresultater innen elevvurdert atferd.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Undervisnings- og læringshemmende atferd	3,97	4,02	0,55	0,09
Sosial isolasjon	4,25	4,25	0,52	0,00
Utagerende atferd	4,20	4,27	0,66	0,10
Alvorlige atferdsproblemer	4,85	4,88	0,37	0,08

Ut i fra gjennomsnittresultatene er det generelt relativt lite problematferd på begge kartleggings-tidspunktene, om man sammenlikner med andre undersøkelser der samme spørsmålsstilling er brukt (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Sunnevåg og Aasen 2010).

Endringen fra første til andre undersøkelsestidspunkt illustreres ved følgende figur:

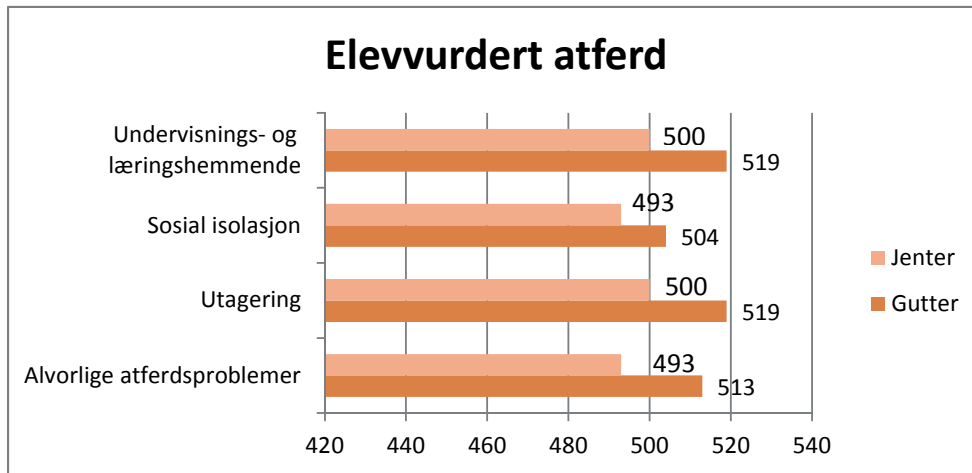


Figur 3.1: Oversikt over endringer elevvurdert atferd.

Resultatene fra elevenes egne vurderinger av egen atferd på T2 viser at det har vært en positiv utvikling. Videre vil det være interessant å se hvordan elever som jenter og gutter evaluerer området atferd i skolen.

Tabell 3.2: Gjennomsnittresultater innen elevvurdert atferd etter kjønn.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Undervisnings- og læringshemmende atferd	3,97	4,02		
Gutter	3,85	3,96	0,58	0,19
Jenter	4,10	4,10	0,50	0,00
Sosial isolasjon	4,25	4,25		
Gutter	4,28	4,31	0,80	0,04
Jenter	4,23	4,19	0,52	-0,07
Utagerende atferd	4,20	4,27		
Gutter	4,02	4,16	0,72	0,19
Jenter	4,40	4,40	0,56	0,00
Alvorlige atferdsproblemer	4,85	4,88		
Gutter	4,77	4,85	0,63	0,13
Jenter	4,95	4,93	0,27	-0,07



Figur 3.2: Oversikt over jenter og gutters vurdering av egen elevatferd.

Guttene vurderer en forbedring når det gjelder endringer i elevatferd, mens jentene er mer avventende når det gjelder utvikling av klassemiljøet.

3.1.2 Elevenes sosiale kompetanse

Vurderingen av den enkelte elevs sosiale kompetanse er foretatt av elevens kontaktlærer. Kontaktlærerne har svart på spørsmål knyttet til den enkelte elev om hvordan elevene handler og opptrer i ulike sosiale situasjoner. Denne kompetansen betraktes som en individvariabel. Forholdet mellom resultatene på T1 og T2 er et uttrykk for om lærerne mener det har skjedd en utvikling i elevenes sosiale handlinger på skolen.

Skalaen for vurdering av elevenes sosiale kompetanse (Gresham og Elliot 1990) inneholder 30 utsagn som elevene er vurdert ut fra. Denne skalaen er brukt i en rekke studier både nasjonalt og internasjonalt. Faktoranalysen gir en inndeling i fem faktorer, som i hovedsak samsvarer med faktorløsninger i andre nasjonale studier (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2000, Nordahl 2005).

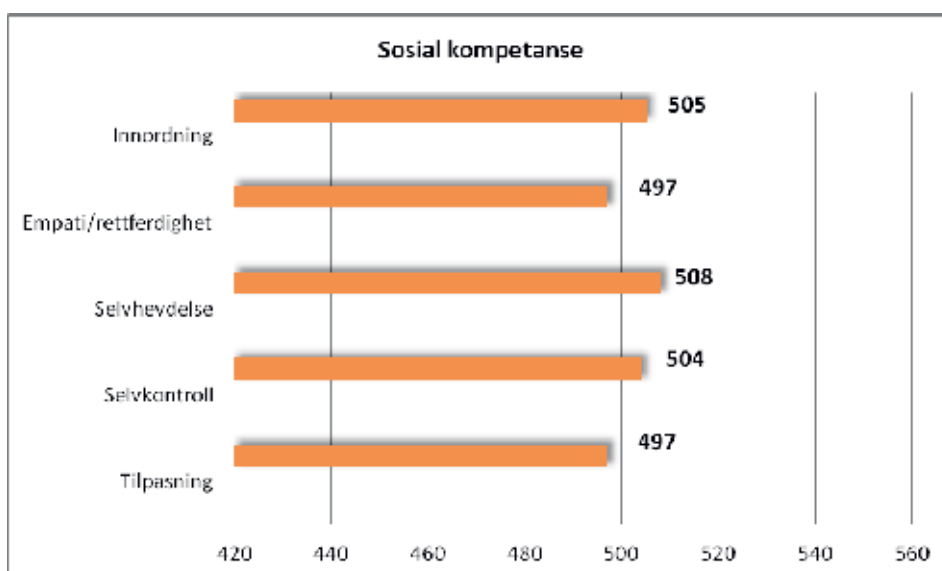
Den første faktoren *tilpasning til skolens regler* dreier seg om i hvilken grad elevene fullfører oppgaver i tide, om de rydder etter seg, holder orden, følger instruksjoner og lignende. *Selvkontroll* omhandler blant annet hvordan de reagerer på press fra andre og hvordan elevene kontrollerer sinnet sitt. *Selvhevdelse* er knyttet til hvordan elevene forholder seg til andre, om de tar sosiale initiativ, kan ta i mot ros og lignende. *Empati og rettferdighet* er knyttet til å forsvare andre og selv gi uttrykk for urettferdig behandling. *Innordning* dreier seg om å kunne akseptere forslag fra andre elever og å kunne skifte aktiviteter uten å protestere.

Alle elever er vurdert av sin kontaktlærer ut i fra en firedelt skala der 1 = aldri/sjelden, 2 = av og til, 3 = ofte, 4 = svært ofte. Nedenfor er gjennomsnittresultatene fra T1 til T2.

Tabell 3.3: Gjennomsnittresultater sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Tilpasning	3,13	3,11	0,71	-0,03
Selvkontroll	3,01	3,04	0,67	0,04
Selvhevdelse	2,89	2,94	0,65	0,08
Empati/rettferdighet	2,88	2,86	0,68	-0,03
Innordning	3,28	3,31	0,59	0,05

Endringen fra første til andre spørreundersøkelse, der kontaktlærerne har vurdert elevenes sosiale kompetanse illustreres ved følgende figur:



Figur 3.3: Oversikt over endringer i sosial kompetanse, vurdert av kontaktlærer.

Resultatene er variert når det gjelder kontaktlærerens vurdering av elevenes sosiale kompetanse.

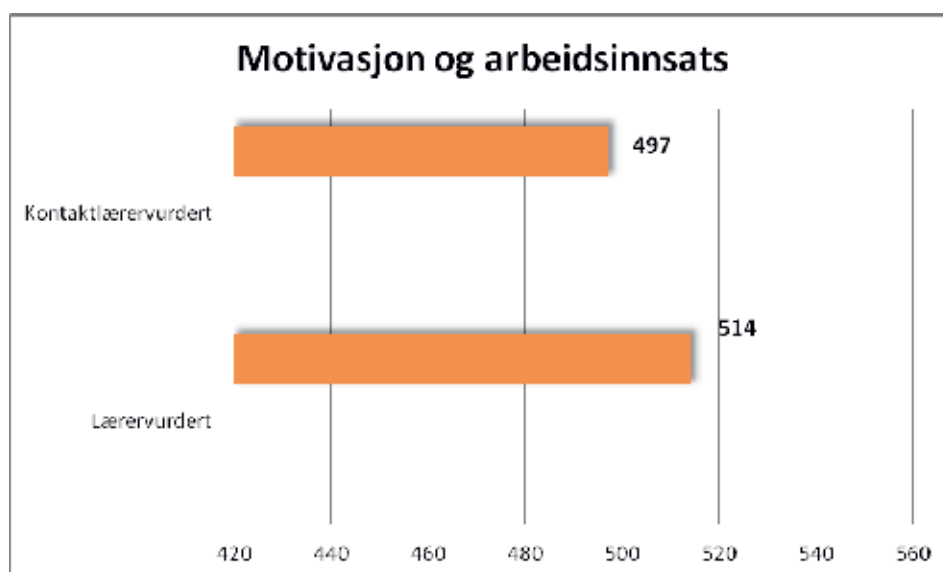
3.1.3 Elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Det er kontaktlærerne som vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats gjennom 4 spørsmål. Lærerne besvarer spørsmål knyttet til den enkelte elevs motivasjon for å lykkes på skolen, elevens evnenivå sammenliknet med resten av klassen, arbeidsinnsats og interesse for å lære i timene. Svaralternativene er 5 = svært høy, 4 = høy, 3 = middels, 2 = lav, 1 = svært lav. Tabellen under viser gjennomsnittsverdiene for dette området, både kontaktlærer og lærervurdert.

Tabell 3.4: Gjennomsnittresultater elevenes motivasjon og arbeidsinnsats, kontakt-/lærervurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Motivasjon og arbeidsinnsats (lærervurdert)	3,02	3,09	0,49	0,14
Motivasjon og arbeidsinnsats (kontaktlærervurdert)	3,69	3,66	0,88	-0,03

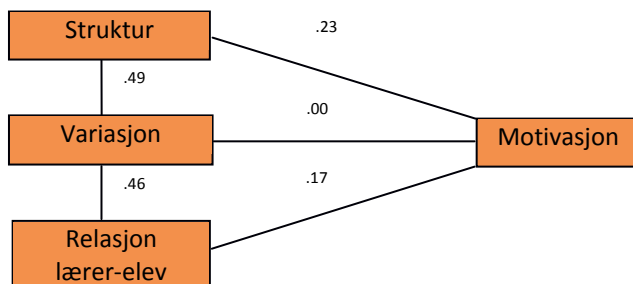
Kontaktlærerne ser ut til å vurdere elevenes generelle motivasjon og arbeidsinnsats til å være endret i negativ retning i sin individuelle vurdering av elevene, mens lærerne vurderer en positiv utvikling. Figuren under illustrerer endringen mellom de to undersøkelsene.



Figur 3.4: Oversikt over elevenes endring i motivasjon og arbeidsinnsats, kontakt-/lærervurdert.

Figuren viser at det har vært en positiv utvikling av lærernes vurdering av elevenes motivasjon og arbeidsinnsats fra den første til den andre undersøkelsen, mens kontaktlærerne vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats noe dårligere. Nærmere bestemt når kontaktlærer vurderer hver enkelt elev, rapporteres dårligere motivasjon og arbeidsinnsats enn når lærere vurderer elevenes motivasjon og arbeidsinnsats samlet som en kontekstuell variabel.

I pedagogisk sammenheng vil det være av stor interesse å vurdere hva som kan forklare elevenes motivasjon. Nedenfor presenteres disse dataene etter en stianalyse.



Figur 3.5: Stianalyse av lærervurdert motivasjon og elevenes vurdering.

Korrelasjon viser at elevene opplever mer variasjon i undervisningen når det er struktur på undervisningen og når de har et godt forhold til læreren. Vi vil se nærmere på dette når vi presenterer elevdataene samlet i neste underkapittel.

3.2 Kontekstuelle variabler

De kontekstuelle variablene dreier seg om forholdene rundt elevene, som undervisning, læringsmiljø og skolekultur. Et godt og inkluderende læringsmiljø er å forstå som at de betingelser i skolen som fremmer elevenes helse, trivsel, sosial og faglig læring er preget av høy kvalitet. Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever som er en av betingelsene nevnt ovenfor henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen (Nordahl mfl. 2009). Følgende områder ligger innenfor de kontekstuelle variablene: *Undervisning, relasjon mellom lærer og elev, elevenes trivsel, lærernes syn på spesialundervisning og skolemiljø.*

3.2.1 Undervisningen

Innenfor undervisning har både undervisningens innhold og arbeidsmåter blitt undersøkt. Området er vurdert både av elever og lærere. Elevene har tatt stilling til 15 utsagn, mens lærerne har vurdert sin egen undervisning gjennom 11 utsagn. Begge vurderingene er gjort etter i hovedsak like item, bortsett fra de få utsagnene om lærerens bruk av ros og oppmuntring på elevspørreskjemaet.

Faktoranalysen av de 15 spørsmålene på elevskjemaet og de 11 på lærerskjemaet gir 3 fokusområder for elevskjemaet og to faktorer på lærerskjemaet.

Elevvurdert undervisning

I datamaterialet fra spørreundersøkelsene av elevene ga faktoranalysene de samme faktorløsningene som tidligere evalueringer basert på dette skjemaet (Nordahl 2005). Den første faktoren i elevvurderingen er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter og innhold* i undervisningen.

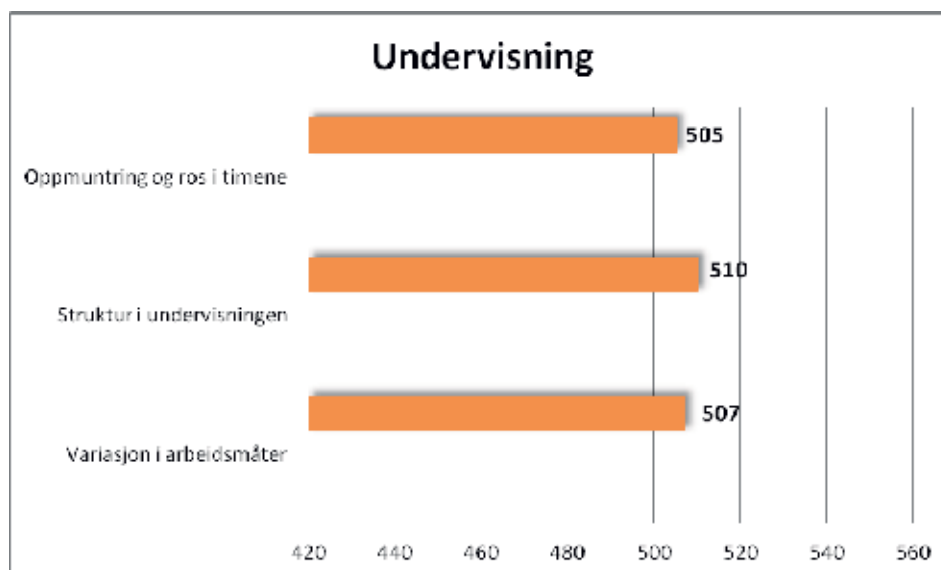
Verdiskalaen i dette spørreskjemaet er femdelt. Vi kan derfor forstå høye verdier som en indikasjon på at innhold og arbeidsmåter vil innebære en variert, elevsentrert og elevaktiverende undervisning. Mens lave verdier indikerer en lite elevsentrert undervisningsform preget av formidling og lærerstyring. Den andre faktoren omhandler *struktur i undervisningen*. Undervisning som viser høy grad av struktur, vil være preget av at undervisningen kan starte med en gang timene begynner, at elevene er punktlige og at mesteparten av tiden i timene brukes til undervisning og læring, ikke til å holde ro og orden. Den tredje faktoren, kalt *ros og oppmuntring*, er knyttet til vurdering av lærerens bruk av positive tilbakemeldinger i undervisningen og om elevene spør læreren når det er noe de ikke forstår.

I elevvurderinger av undervisning er det fem svaralternativer: 5 = ja, alltid, 4 = ofte, 3 = av og til, 2 = sjelden, 1 = nei, aldri. Elevene har vurdert hvert enkelt utsagn ut fra hvordan de opplevde undervisningen i sin klasse/basisgruppe. Tabellen under viser gjennomsnittresultatene for alle elever i LP4-skoler både for T1 og T2.

Tabell 3.5: Gjennomsnittresultater for undervisning, elevvurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Variasjon i arbeidsmåter	3,17	3,21	0,60	0,07
Struktur i undervisningen	3,67	3,73	0,58	0,10
Oppmuntring og ros i timene	3,84	3,88	0,81	0,05

Gjennomsnittstallene viser at elevene gir uttrykk for en positiv utvikling på alle områdene de har vurdert når det gjelder undervisning. Figuren under illustrerer utviklingen mellom de to spørreundersøkelsene.



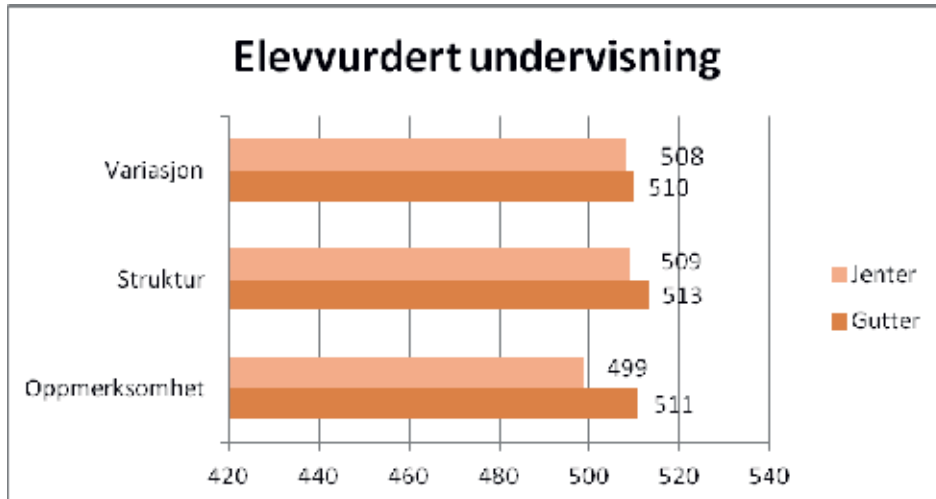
Figur 3.6: Oversikt over endring av undervisning, elevvurdert.

Innen alle de tre faktorene knyttet til undervisning har det vært en liten, men positiv utvikling fra T1 til T2. Struktur på undervisningen er det området der elevene har merket moderat forandring, mens det er lite endring når det gjelder lærerens anvendelse av oppmuntring og ros i timen og variasjoner i arbeidsmåter. Disse resultatene er også funnet i de tidligere LP undersøkelsene, men med en litt svakere tendens her enn når det gjelder LP3 evalueringen (Aasen og Søby 2011: 87).

Tabell 3.6: Gjennomsnittresultater for undervisning, elevvurdert etter kjønn.

	T1	T2	Gj. st. av	Endring (T2-T1/st. avvik)
Variasjon	3,17	3,22		
Gutter	3,18	3,24	0,57	0,10
Jenter	3,16	3,19	0,40	0,08
Struktur	3,67	3,74		
Gutter	3,67	3,75	0,60	0,13
Jenter	3,68	3,73	0,58	0,09
Oppmerksomhet	3,85	3,89		
Gutter	3,82	3,91	0,82	0,11
Jenter	3,88	3,87	0,79	-0,01

Hvordan jenter og gutter vurderer undervisningen fremkommer i figuren under.



Figur 3.7: Oversikt over jenter og gutters vurdering av undervisningen.

Guttene vurderer endringene når det gjelder lærerens undervisning bedre enn det jentene gjør. Når det gjelder struktur på undervisningen rapporterer både guttene og jentene om en positiv utvikling i skolens arbeid.

Lærervurdert undervisning

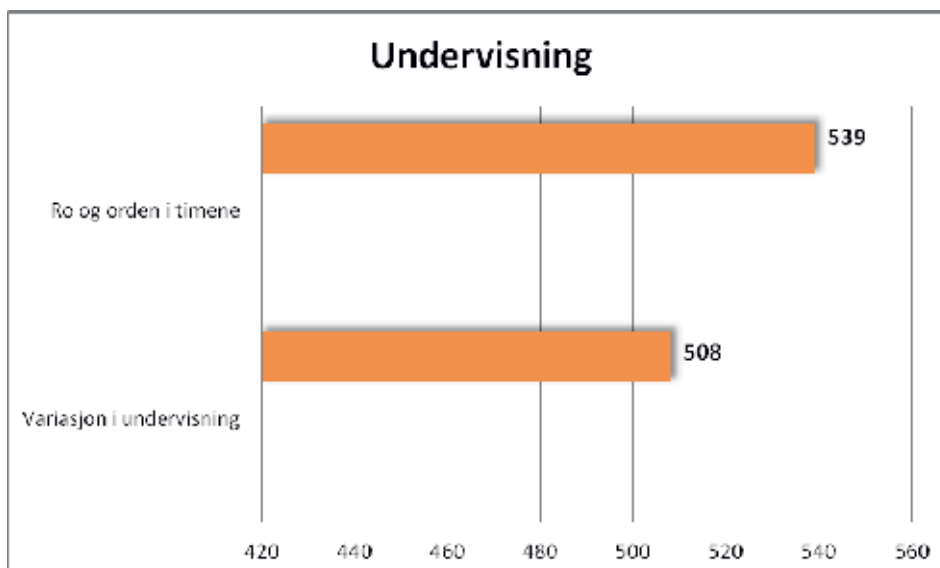
I den lærervurderte undervisningen er de to faktorene i stor grad de samme som i elevvurdert undervisning. Den første faktoren er knyttet til *variasjon i arbeidsmåter* og den andre faktoren er *ro og orden i undervisningen*.

I lærervurderingene er det som i elevvurderingene av undervisning fem svaralternativer: 5 = ja, alltid, 4 = ofte, 3 = av og til, 2 = sjelden, 1 = nei, aldri. I tabellen under vises gjennomsnittsverdiene for begge spørreundersøkelsene.

Tabell 3.7: Gjennomsnittsverdier, lærervurdert undervisning.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Variasjon i arbeidsmåter	3,40	3,43	0,37	0,08
Ro og orden i undervisningen	3,83	4,03	0,51	0,39

Resultatene fra tidligere evalueringer av LP-modellen viser at lærerne vurderer dette området omtrent likt, og Aasen og Sjøby fremhever en positiv utvikling i LP3 undersøkelsen (Aasen og Sjøby 2011:89). Denne positive tendensen uttrykkes ytterligere i LP4, når det gjelder ro og orden i undervisningen. Endringen mellom de to spørreundersøkelsene presenteres i figuren under.



Figur 3.8: Oversikt over endringer i undervisning, lærervurdert.

Det er ulike spørsmål og indikatorer i elevenes og lærerens vurdering av undervisningen, men om man sammenligner elevvurdert undervisning som struktur og ro og orden i timene med lærervurdert, vurderer læreren faktorer høyere enn elevene.

3.2.2 Relasjoner mellom elev og lærer

Spørreundersøkelsen har et område knyttet til relasjoner mellom elev og lærer. Dette området er vurdert både av elever og lærere, men lærerskjemaet vil vi komme tilbake til under overskriften «Skolens miljø».

I elevskjemaet er det 15 utsagn om læreren som elevene skal ta stilling til. Ut fra faktoranalyser av datamaterialet er det kun valgt å fremstille resultatene på sumskårenivå. Det indikerer at disse utsagnene samlet gir et godt uttrykk for hvordan elevene opplever sitt forhold til sine lærere. Elevene skulle vurdere sitt forhold til sine lærere ved hjelp av en firedelt skala: 4 = helt enig, 3 = litt enig, 2 = litt uenig, 1 = helt uenig.

Tabellen under viser gjennomsnittresultatene ved de to undersøkelsene.

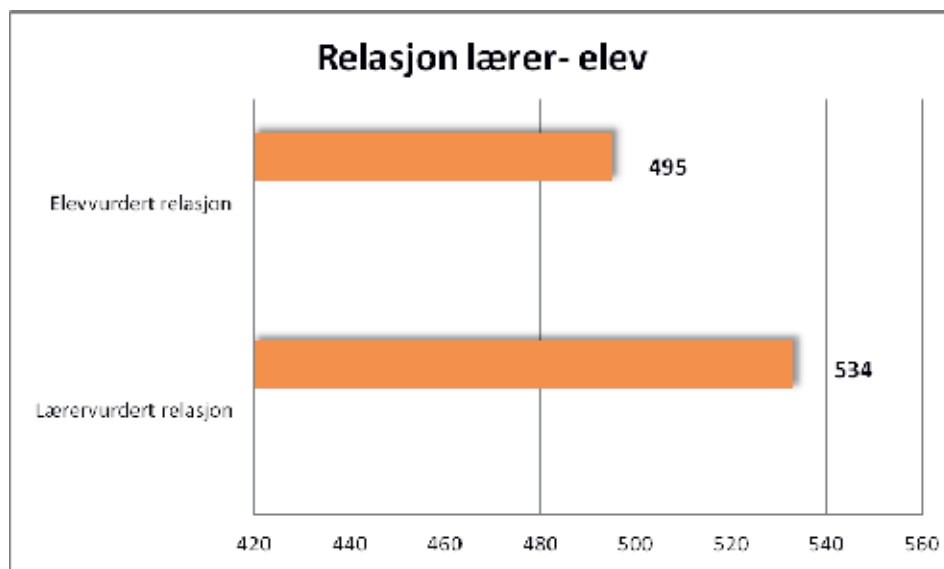
Tabell 3.8: Gjennomsnittresultater på relasjon mellom lærer og elev, elevvurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Relasjon mellom lærer og elev	3,19	3,16	0,59	-0,05

Tabell 3.9: Gjennomsnittresultater på relasjon mellom lærer og elev, lærervurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Relasjon mellom lærer og elev	2,53	2,71	0,53	0,34

Nedenfor illustreres utviklingen av lærernes og elevenes vurdering av relasjonen mellom dem, fra den første til den andre undersøkelsen.



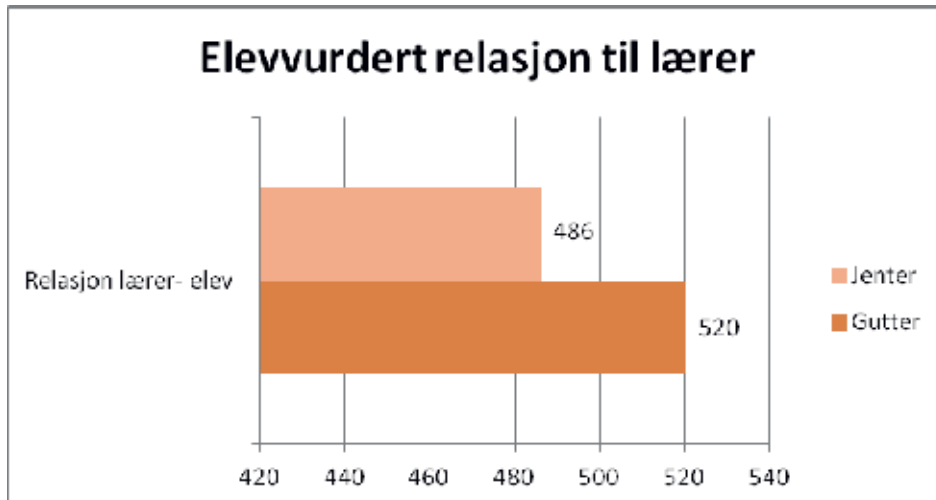
Figur 3.9: Oversikt over endring av elev- og lærervurdert område: relasjoner lærer og elev.

Resultatene viser at elevene vurderer utvikling av relasjonen til sine lærere dårligere enn lærerne, som vurderer at det har vært en positiv utvikling. Resultatene viser til at elevene vurderer at arbeidet ikke har bidratt til å styrke relasjonen til læreren.

Tabell 3.10: Gjennomsnittresultater for relasjon til lærer, elevvurdert etter kjønn.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Relasjon lærer-elev	3,20	3,17		
Gutter	3,14	3,15	0,05	0,20
Jenter	3,26	3,18	0,57	-0,14

Jentene vurderer relasjonen til læreren som en noe negativ utvikling, og guttene opplever heller ikke noe særlig endring i det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev. Lærerne vurderer imidlertid en positiv utvikling når det gjelder det relasjonelle arbeidet i skolen.



Figur 3.10: Oversikt over jenters og gutters vurdering av relasjonen til læreren.

3.2.3 Relasjoner mellom elevene

Et annet viktig område i læringsmiljøet er elevenes vurdering av vennskap til jevnaldrene. Det å ha en venn oppleves som svært viktig for elevene. Fravær av venner kan bli en voldsom belastning og dermed føre til sosial isolasjon eller mobbing, som igjen kan påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling i negativ retning (Nordahl 2005).

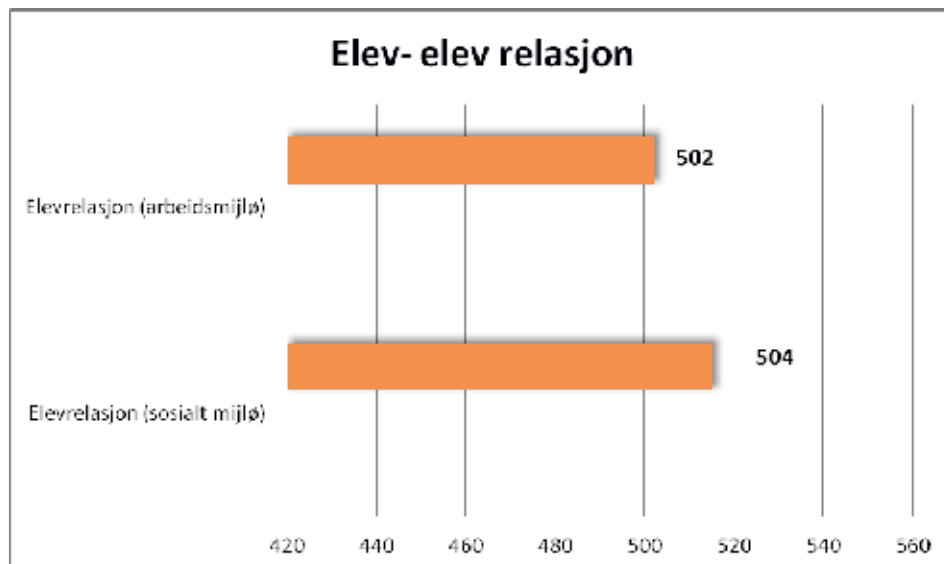
I spørreundersøkelsen har elevene tatt stilling til 17 ulike utsagn om hvordan de har det sammen med basisgruppen/klassen. Innenfor dette området er det to faktorer, hvorav det ene handler om elevenes opplevelse av sitt arbeidsmiljø og det andre om deres opplevelse av det sosiale miljøet i klassen. Det er en firedelet skala på svarverdiene: 4 = helt enig, 3 = litt enig, 2 = litt uenig, 1 = helt uenig.

Tabellen under viser gjennomsnittresultatene på variabelen relasjoner mellom elevene.

Tabell 3.11: Gjennomsnittresultater for relasjoner mellom elevene, elevvurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Arbeidsmiljø	3,14	3,16	0,50	0,04
Sosialt miljø	3,14	3,15	0,46	0,02

Gjennomsnittresultatene tyder på at elevene opplever et relativt godt klassemiljø i LP4-skolene. Arbeidsmiljøet preges av at det er forholdsvis uproblematisk å samarbeide med andre elever, og at de opplever å få gjort det meste av det de skal i timene. Gjennomsnittet av elevene vurderer seg litt enige i å bli likt av medelever, samt å føle seg inkludert og godtatt. Figuren under viser endringen i implementeringsperioden.

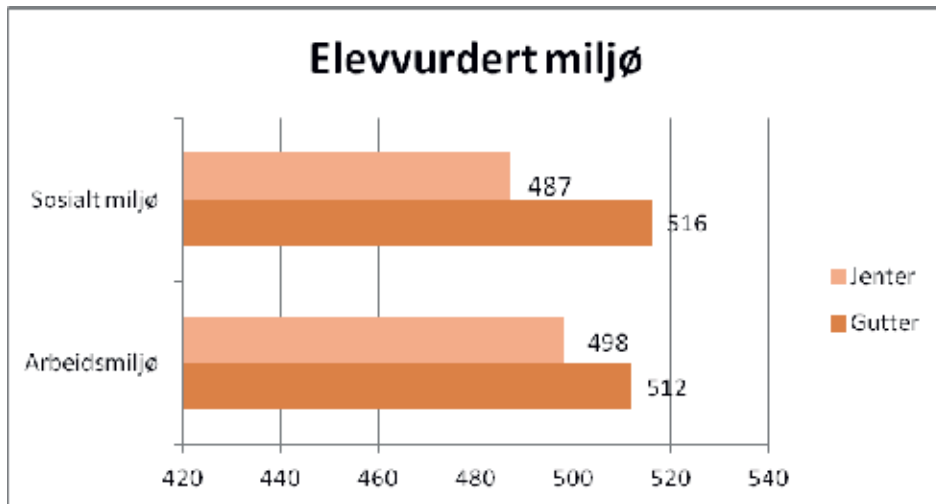


Figur 3.11: Oversikt over endring i relasjoner mellom elevene, elevvurdert.

Tabell 3.12: Gjennomsnittresultater for relasjon til medelever, elevvurdert etter kjønn.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Arbeidsmiljø	3,14	3,16		
Gutter	3,12	3,18	0,51	0,12
Jenter	3,15	3,14	0,49	-0,02
Sosialt miljø	3,14	3,15		
Gutter	3,09	3,16	0,45	0,16
Jenter	3,19	3,14	0,39	-0,13

Når det gjelder kjønnsforskjeller i elevenes vurdering av det sosiale miljøet og arbeidsmiljøet i skolen illustreres det i figuren nedenfor:



Figur 3.12: Oversikt over jenter og gutters vurdering av sosialt miljø og arbeidsmiljø.

Guttene vurderer en positiv endringer i både arbeidsmiljøet og det sosiale miljøet, mens jentene vurderer miljøet med en liten negativ utvikling. Det er viktig å påpeke at jentene vurderte det bedre enn guttene i T1.

3.2.4 Elevenes trivsel og syn på skolen

I evalueringene av LP-modellen kan området elevenes trivsel på skolen betegnes som det synet elevene har på egen skolegang. *Elevenes trivsel og syn på skolen* dekker både elevenes forhold og innstilling til skole, samt hvordan de trives i skolen. Området kartlegges gjennom at elevene vurderer 8 spørsmål som dreier seg om deres syn på undervisningen i skolen, skolens betydning, den sosiale trivselen og forholdet til jevnaldrende. Dette er gjort med utgangspunkt i et skille mellom undervisningen og elevenes sosiale forhold til hverandre. Spørsmål om elevene blir mobbet inngår også i denne sumskåren på 8 spørsmål.

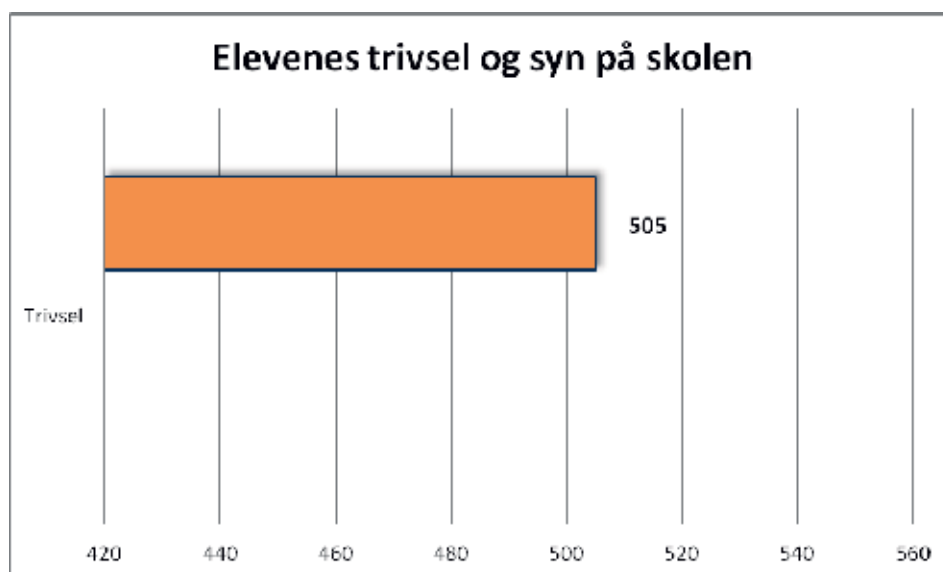
De 8 spørsmålene som er knyttet til området elevenes trivsel og syn på skolen, vurderes ut i fra en fire-delt skala: 1 = NEI (Helt uenig), 2 = nei (litt uenig), 3 = ja (litt enig), 4 = JA (helt enig). I tabellen under vises gjennomsnittresultatene for elevene i LP4-modellen ved begge undersøkelsene.

Tabell 3.13: Gjennomsnittresultater på elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Elevenes trivsel og syn på skolen	3,26	3,28	0,38	0,05

Elevenes trivsel og syn på skolen vurderes i en firedelt skala. Det betyr at 4,00 vil være høyeste verdi. Høsten 2009 vurderte elevene sin trivsel til 3,26, noe som må betraktes som relativt høyt, så det kan forklare den relative moderate utvikling i resultater når det gjelder elevvurdert trivsel.

Nedenfor følger figuren som illustrerer endringen mellom de to kartleggingsperiodene.

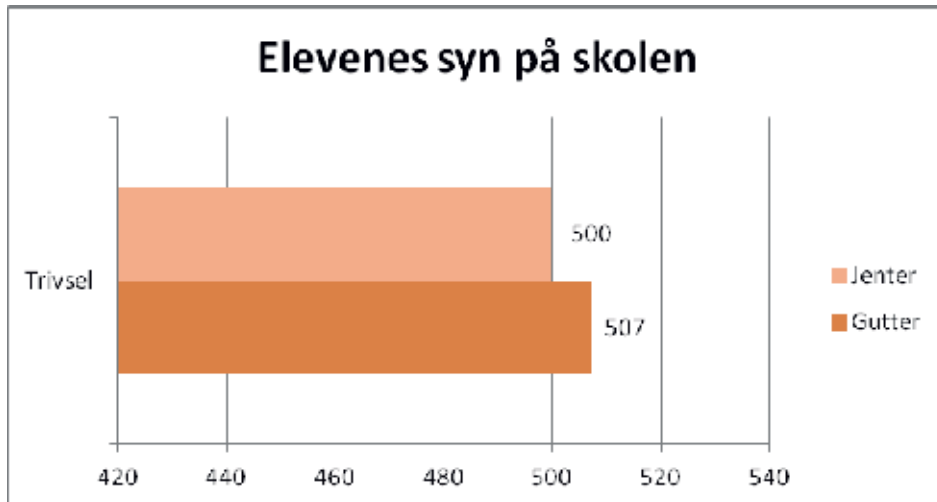


Figur 3.13: Oversikt over endringer av elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

Når det gjelder kjønnsforskjeller i elevenes vurdering av trivsel i skolen viser figuren nedenfor at særlig jentene, men også guttene vurderer at det ikke har skjedd store endringer når det gjelder deres syn på skolen i henhold til trivsel.

Tabell 3.14: Gjennomsnittresultater for syn på skolen, elevvurdert etter kjønn.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Trivsel	3,26	3,28		
Gutter	3,19	3,22	0,41	0,07
Jenter	3,33	3,33	0,34	0,00



Figur 3.14: Oversikt over jenter og gutters vurdering av trivsel, syn på skolen.

Elevene vurderer liten endring når det gjelder syn.

3.2.5 Lærernes vurdering av skolens miljø

Det viser seg imidlertid at lærerne vurderer at skolens miljø har utviklet seg i arbeidet etter LP-modellen, mens elevenes ikke har opplevd de samme endringene. Vi vil derfor se nærmere på hvordan lærerne vurderer at skolens miljø har vært i en positiv utvikling gjennom implementeringsperioden.

I lærerskjemaet, som alle skolens lærere besvarer, presenteres de for 18 utsagn innenfor området skolens miljø som de skal vurdere. Faktoranalysen av disse spørsmålene ga fire faktorer. Den første faktoren er knyttet til *lærernes trivsel og kompetanse*, og består av 5 spørsmål om hvordan lærerne utvikler seg som lærere i skolen og hvilken tillit de har til egen kompetanse i undervisningen. *Samarbeid mellom lærere* fremstår som neste faktor med 6 spørsmål innenfor samarbeid og forpliktelse mellom lærerne i skolen. Den tredje faktoren, *relasjon mellom lærer og elev*, inneholder 5 spørsmål om lærernes syn på elevene og deres relasjon til dem. To spørsmål er knyttet til den siste faktoren, *fysisk miljø*, og handler om vedlikehold av skolen.

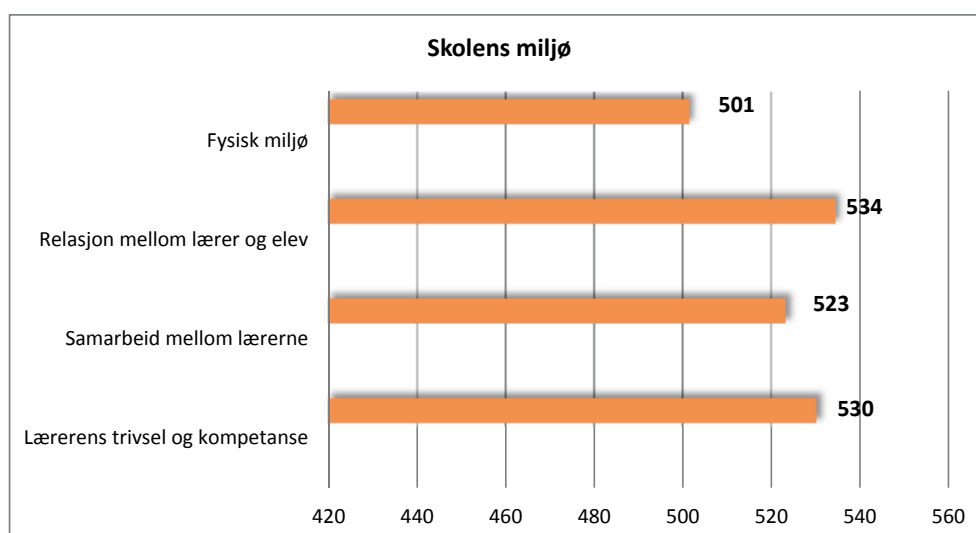
Innenfor miljøet i skolen har lærerne vurdert alle utsagnene ut fra en firedelt skal: 1 = passer ikke så bra, 2 = passer nokså bra, 3 = passer bra, 4 = passer meget bra. Lærerne har vurdert hvert utsagn ut fra hvordan det passet i forhold til situasjonen på egen skole. Høye verdier vil indikere et positivt skolemiljø i form av å være støttende, utviklende, samarbeidsorientert, i tillegg til at lærerne er oppmerksomme på elevenes behov. Et lite positivt miljø, med lave verdier, vil motsatt uttrykke et mer privatiserende og lite enhetlig lærerkollegium der enhver lærer er seg selv nok.

Tabell 3.15: Gjennomsnittresultater skolens miljø, lærervurdert.

	T1	T2	Gj. st. avvik	Endring (T2-T1/st. avvik)
Lærerens trivsel og kompetanse	3,80	3,98	0,59	0,30
Samarbeid mellom lærerne	2,56	2,68	0,53	0,23
Relasjon mellom lærer og elev	2,53	2,71	0,53	0,34
Fysisk miljø	2,33	2,34	0,91	0,01

Ved begge undersøkelsene kan skolekulturen sies å bære preg av at lærerne trives på arbeidsplassen sin og at de er relativt tilfredse med sin egen rolle og situasjon som lærer. Videre kan det også se ut til at de støtter og hjelper hverandre kollegialt, og opplever at de arbeider i et entusiastisk pedagogisk miljø. De vurderer også at de har en forholdsvis god relasjon til sine elever.

Figuren under illustrerer endringene i implementeringsperioden.



Figur 3.15: Oversikt over endringer i lærernes vurdering av skolens miljø.

Sumskåren viser at lærerne vurderer at det er en positiv utvikling av skolens miljø fra den første til den andre spørreundersøkelsen, på alle områdene bortsett fra det fysiske miljøet. Nærmere er det en positiv utvikling på alle de kontekstuelle faktorene som læreren kan gjøre noe med. Lærerne vurderer imidlertid dette mer positivt enn elevene vurderer lærer-elev-relasjonen.

4. Oppsummering av de kvantitative resultatene

Hovedfunnet i denne undersøkelsen er at lærerne vurderer at arbeidet etter LP-modellen har utviklet skolens miljø, samt at lærerne vurderer større endringer, enn det elevene gjør. En forklaring kan være at utviklingsarbeidet har flyttet fokuset blant lærerne fra individuelle faktorer som for eksempel å opprettholde fokus på elevene lærevansker til kontekstuelle faktorer. En slik endring vil over tid mest sannsynlig også føre til endring av egen praksis og endringer i forhold til både de kontekstuelle og individuelle variablene knyttet til elevvurderingene. Tidligere evalueringer av LP-modellen har også vist til at lærerne vurderer både endringer i sin egen undervisning og skolemiljøet bedre enn elevene (Nordahl mfl. 2009, Sunnevåg og Aasen 2010, Aasen og Soby 2011). Dette kan blant annet forklares ved at lærerne får en sterkere bevissthet om de ulike faktorene i læringsmiljøet og at de utvikler sin refleksjon om egen undervisning gjennom det skoleomfattende utviklingsarbeidet.

Denne kvantitative analysen av datamaterialet har særlig belyst lærerens vurdering av skolens miljø og forholdet mellom elevvurderingene, forstått som hvordan gutter og jenter vurderer skole- og læringsmiljøarbeidet etter implementering av LP-modellen. Endringene i skolene kan ikke i sum betraktes som særlig markante eller store, men det er en klar systematikk i resultatene, både når det gjelder noen av de kontekstuelle og individuelle variablene som er undersøkt.

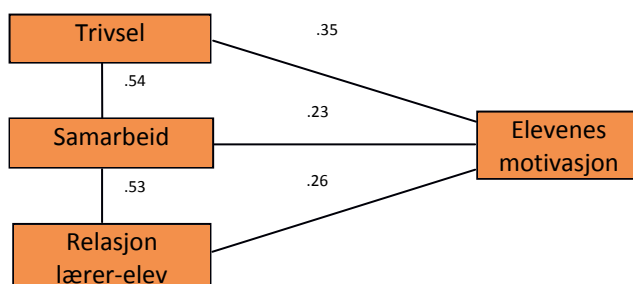
Resultatene i denne kvantitative undersøkelsen relatert til den første problemstilling:

- Hvilke resultater har LP-skolene oppnådd i arbeidet med LP-modellen generelt og de kontekstuelle faktorene for å utvikle skolens miljø spesielt?

De kontekstuelle variablene i denne undersøkelsen handler om undervisningen (lærer- og elevvurdert), relasjoner mellom lærer og elev (lærer- og elevvurdert), relasjoner mellom elevene (elevvurdert), elevenes syn og trivsel på skolen (elevvurdert) og skolens miljø (lærervurdert). Når det gjelder de lærervurderte områdene om undervisning, relasjoner mellom lærer og elev og om skolens miljø, er det en positiv endring.

Når det gjelder undervisningen, gjør dette seg særlig gjeldene når læreren vurderer strukturen, som ro og orden i timene, med en forbedring på 0,39, mens elevene vurderer struktur i undervisningen med en endring på 0,10. Det er også en svak positiv endring når det gjelder de andre faktorene som handler om vurdering av lærerens undervisning. Både når det gjelder elevenes vurdering av lærerens oppmuntring i timene (0,05) og variasjon i arbeidsmåter (0,07), samt hvordan læreren vurderer variasjon lavt (0,08). Vi vil fremheve at dette med variasjon i undervisning ikke er det primære, og at den positive utviklingen når det gjelder struktur i undervisning.

Lærerne vurderer en særlig positiv utvikling når det gjelder følgende tre områder av skolens miljø; relasjon mellom lærer og elev (0,34), lærerens trivsel og kompetanse (0,30) og samarbeid mellom lærerne (0,23). Det kan synes som om lærenes arbeid har ført til forbedringer både med hensyn til ulike betingelser i læringsmiljøet og sin egen undervisning. På denne måten har fokus blitt rettet på en rekke forhold i skolen som gir bedre læring hos elevene (Hattie 2009). Dette har skjedd gjennom en sterkere vektlegging av struktur i undervisningen, med et særlig fokus på læreren som leder av elevgrupper og undervisningsprosesser (Marzano 2007). Læreren som en tydelig voksenperson i undervisningen er sterkt vektlagt i teorigrunnlaget og innovasjonsstrategien til LP-modellen. Det er mulig dette er en forklaring på de positive endringene. Videre vil vi se nærmere på relasjonen lærer-elev under drøfting av neste problemstilling. Når det gjelder lærerens vurdering av en forbedring av skolens miljø for øvrig vil vi fremheve det som et sentralt funn.



Figur 4.1. Stianalyse av skolens miljø lærervurdert etter kjønn.

Denne stianalysen viser at det er en klar sammenheng mellom elevenes motivasjon og lærernes samarbeid med hverandre, lærernes relasjon til elevene og lærernes trivsel i skolen. Dette tyder på at det er en klar sammenheng mellom kvaliteten på skolekulturen og elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Arbeidet i lærergruppene etter LP-modellen handler om refleksjon og drøfting av sentrale pedagogiske utfordringer i skolen. Hattie (2009) uttrykker at vi trenger lærere som overveier og drøfter egen praksis ut fra kunnskap, som er direkte og engasjerte i undervisningen, som har fokus på den enkelte elevs tenkning og utfordrer og gir tilbakemeldinger til elevene og som ikke minst skaper et miljø der det er lov å feile. Lærere må møtes for å diskutere, vurdere og planlegge undervisning gjennom en kritisk refleksjon i lys av forskningsbasert eller kunnskapsbasert praksisrefleksjon (Nordahl mfl. 2011:68). Det er nettopp dette det har blitt lagt vekt på i LP-modellen, fremhever Andersens (2010) kvalitative studie om implementering i Danmark. Nordahl påpeker at LP-modellens strategier for implementering er at skolene må arbeide mot å utvikle en samarbeidsorientert skolekultur dersom varig endring i praksis skal kunne bli en realitet. Dette påpekes også av Hargreaves (1996) som uttrykker at samarbeidskulturer er det mest løfterike for utvikling av skoler, og samarbeidskulturen vektlegges i lærernes vurdering av en positiv utvikling ved arbeidet med LP-modellen. Utviklingen av en samarbeidsorientert skolekultur kan nettopp skje gjennom refleksjon i lærergrupper slik det har foregått i disse LP-skolene (jf. Nordahl mfl. 2011:69).

Resultatene relatert til den andre problemstilling i dette forskningsarbeidet:

- Er det forskjeller i jenter og gutters vurdering av læringsmiljøet når skolen arbeider med LP-modellen?

Fra første til andre kartlegging vurderer guttene en større endring eller utvikling enn jentene, både når det gjelder elevvurdert atferd (individ variabel) og lærer-elev-relasjonen (kontekstuell variabel). Særlig har jentene vurdert et noe mindre godt forhold til lærerne. Når det gjelder funnene om lærer-elev-relasjonene elevvurdert, synes det som at guttene fremhever struktur, både når det gjelder konkret undervisning og i lærer-elev-relasjonen, enn hvordan jentene anerkjenner den gode lærer-elev-relasjonen. Jentene hadde et bedre utgangspunkt ved oppstart av arbeidet etter første undersøkelse (T1) enn hva guttene hadde, men vurderer særlig det relasjonelle arbeidet i skolen mer negativt etter arbeidet med LP-modellen.

Lærernes positive vurderinger av skolens miljø etter implementering av LP-modellen synes å være et resultat av at det blir satt av tid til samarbeid, og at man arbeider systematisk med egen praksis av både skole- og læringsmiljøet, samt undervisningen. De små endringene som fremkommer når det gjelder elevenes vurdering, kan handle om at dette arbeidet tar tid og at et utviklingsarbeid må ha større tidsspenn dersom man kan vise til resultater, både når det gjelder elevvurdering av skole- og læringsmiljøet, samt elevenes læringsresultater. Det at guttene profiterer på lærernes arbeid med LP-modellene er imidlertid et positivt funn til dagens debatt om gutter i skolen.

For å være presis i oppsummeringen er det viktig at vi ikke overdimensjonerer disse forskjellene, men det er et hovedfunn at gutter vurderer læringsmiljøet bedre etter at skolen har arbeidet etter LP-modellens prinsipper i ca. to år, samt at lærerne vurderer større endringer enn elevene. En anbefaling vil derfor være at man arbeider videre ved skolene med et systematisk arbeid med utvikling av skole- og læringsmiljøet, samt vektlegger arbeidet med lærer-elev-relasjonen.

En sentral forutsetning for resultater i arbeidet med LP-modellen er å kunne anvende det kontekstuelle perspektivet og aktørperspektivet innenfor forståelsen av opprettholdende faktorer i skole-, lærings- og klassemiljøet. En opprettholdende faktor er en faktor (eller et avgrenset forhold) i et sosialt system som for eksempel en klasse som med stor sannsynlighet bidrar til at utfordringer i skolehverdagen forekommer over tid. Dette gir muligheter for å finne fram til de mest relevante faktorene som opprettholder utfordringene i den enkelte klasse/basisgruppe.

Det kontekstuelle perspektivet vil innebære å stille spørsmål om det er ulike faktorer i konteksten eller omgivelsene i skolen og klasserommet som kan ha betydning for utfordringene læreren står ovenfor. Aktørperspektivet vil innebære at læreren vil innta elevens perspektiv. Lærerne bør så langt som mulig sette seg inn i elevenes virkelighetsoppfatninger og deres mål, ønsker eller verdier for på denne måten å forstå hvorfor barn handler som de gjør (Nordahl 2010). Relatert til systemteorien som LP-modellen bygger på, kan vi si at lærerne i noen grad har foretatt en faktisk endring av de sosiale systemene i skolen.

De kan ha analysert seg fram til viktige faktorer og betingelser i systemene, og de har også klart å foreta endringer i de sosiale systemene. Når det iverksettes tiltak for å redusere betydningen av de opprettholdende faktorene, kan det skje endringer i kommunikasjonen som omhandler lærernes relasjon til elevene som kan gi bedre sosial og faglig læring (Nordahl mfl. 2011: 67) og den relasjonelle klasseledelsen i det videre arbeidet i LP-skolene.

I hvilken grad det skapes endring i skolen når man implementerer en kompleks modell som LP-modellen, er avhengig av det man omtaler som implementeringskvalitet. Implementeringskvalitet handler om diskrepansen mellom den planlagte intervensjonen og det som faktisk blir gjennomført. Jo mindre denne diskrepansen er, desto større sannsynlighet for at skolene lykkes i sitt utviklingsarbeid. Skolenes resultater kan forklares via denne diskrepansen.

Litteraturliste

- Andresen, B. B. (2010): *Skoler i utvikling – undersøgelse af brugen af LP-modellen*. Aalborg: University College Nordjylland.
- Arfwedson, G. (1985): *Schools Codes and Teachers Work. Three studies in Teachers Work Context*. Doctorial Dissertation. Malmø: Liber forlag/CWK Gleerup.
- Eccles, J. C. (1989): *Evolution of the brain: creation of the self*. London: Routledge.
- Eccles, J. S. Midgley, C. Wigfield, A. Buchanan, C. M. Reuman, D. Flanagan, C. og Douglas, I. (1993): Development during adolexcents. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. I *American Psychologist* 1.
- Eide, H. og Eide, T. (2000): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendals akademiske.
- Fullan, M. G. (1992): *Successful school improvement*. Toronto: OISE Press.
- Goodlad, J. I. (1984): *A place Called School. Prospects for the future*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Gresham, F. M. og Elliott, S. N. (1990): *Social skills rating system*. Manual. Circle Pines, American Guidance Service.
- Grosin, H. (1990): *Skolans klima*. Stensil.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Jahnsen, H. (2009): *Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler. Hovedoppgave i pedagogikk, våren 2000*. Oslo: Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Jahnsen, H. og Nordahl, T. (2011): *Innovasjonsheftet. Hvordan drive utviklingsarbeidet med LP-modellen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Lillegården, (2010): *Kom i gang med utviklingsarbeid*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Lund, T og Christophersen, K.-A. (1999): *Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marzano, R. J. (2009): Setting the record straight on «High Yield» strategies. I: *Kappan*, s. 30–37. Tilgjengelig fra Internett: <http://www.marzanoresearch.com/documents/Marzano9-09.pdf>
- Moos, R. H. og Trickett, E. J. (1974): *The classroom Environment Scale*. California: Consulting Psychology Press.
- Nordahl, T (2000): *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006a): *Modellheftet: beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl T. (2006b): *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Nordahl, T. (2010): *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. Gravrok, Ø. Knudsmoen, H. Larsen, T. og Rørnes, K (red.) (2006): *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordahl, T. og Hausstätter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 9.
- Nordahl, T. Sunnevåg, A.-K. og Ottosen, A. L. (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006–2008*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 5.
- Nordahl, T. Sunnevåg, A.-K. Aasen, A. M. og Kostøl, A. K. (2010): *Uligheder og variationer, danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og social kompetence*. Fredrikskhavn: Dafolo.

- Nordahl, T. Aasen, A.-M. og Sunnevåg, A.-K. (2011): *Resultater fra bruk av LP-modellen i danske folkeskoler. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2011*. Fredrikskhavn: Dafolo.
- Ogden, T. (1995): *Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets Utviklingscenter.
- Rutter, M. Maughan, B. Mortimore, P. Ouston, J. og Smith, A. (1979): *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sunnevåg, A.-K. og Aasen, A. M. (2010): *Implementering av LP-modellen, evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP2)*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3.
- Sørli, M.-A. og Nordahl, T. (1998): *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. NOVA rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Tinnesand, T. (2008): *Veilederheftet. Beskrivelse av rollen som ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Aasen, A. M. og Søby, K. (2011): «Vi ser at det funker». *En kvalitativ og kvantitativ evaluering av arbeidet med LP-modellen 2008–2010 (LP3)*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 5.
- Aasen, A. M. og Kostøl, A. K. (2011): «Det gjelder å holde ut»: *En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 12.
- Aasen, A. M. (2012): E-learning as an important component in «blended learning» in school development projects in Norway. I *The International Conference on E-learning in the Workplace 2012*, www.icelw.org.

Vedlegg

Vedlegg 1 Måleinstrument	54
Vedlegg 2 Reliabilitetsverdier	57
Vedlegg 3 Gjennomsnitt og standardavvik	62
Vedlegg 4 Elevskjema	65
Vedlegg 5 Kontaktlærerskjema	71
Vedlegg 6 Lærerskjema	75

Vedlegg 1 Måleinstrument

Individvariabler

I denne evalueringen er resultatene kartlagt gjennom to individuelle variabelområder. Den første handler om problematferd er vesentlig i arbeid med LP-modellen. Den andre variabelen er sosial kompetanse. Sosial kompetanse defineres som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som trengs for å mestre ulike sosiale miljøer, som gjør det mulig å etablere og opprettholde sosiale relasjoner og som bidrar til at trivsel økes og utvikling fremmes (Ogden 1995). Slik kan sosial kompetanse sees som en individuell variabel knyttet til både kunnskaper og holdninger som den enkelte har, og de ferdighetene som den enkelte tar i bruk. Individvariablene vil ut fra denne gjennomgangen bli operasjonalisert gjennom følgende forhold:

- Elevenes atferd i skolen
- Elevenes sosiale kompetanse

Atferd på skolen

Spørsmålene knyttet til vurdering av elevenes atferd på skolen er noe problematisk. Atferden kan ofte være situasjonsspesifikk og dermed vil målingene muligens være preget av vurderinger om enkeltepisoder under kartleggingstidspunktet. Videre vil som oftest vurderingene dreie seg om en relativ forekomst, og ikke bære preg av nøyaktige kvantitative målinger. Dette er forsøkt tatt hensyn til gjennom utarbeidelse av måleinstrumentet. Skalaen som benyttes er en bearbejdet utgave av Gresham og Elliott (1990) og Ogden (1995), utviklet av Sørli og Nordahl (1998) og videreutviklet av Nordahl (2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Atferd på skolen	«Hvordan jeg er på skolen»	Elev	Gresham og Elliott (1990), Ogden (1995), Sørli og Nordahl (1998), Nordahl (2000)

Sosial kompetanse

I flere studier er det påvist en klar sammenheng mellom sosial kompetanse og elevenes skolefaglige læringsutbytte (Ogden 2001, Nordahl 2005). Sosial kompetanse innebærer å foreta ulike vurderinger ut fra kunnskaper og holdninger i bestemte kontekstuelle situasjoner. I dette måleinstrumentet brukes elevversjonen av Gresham og Elliot (1990) «Social skills rating system».

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Sosial kompetanse	«Sosial ferdigheter»	Kontaktlærer	Gresham og Elliott (1990)

Kontekstuelle variabler

Skolens miljø (kultur) betraktes som en del av læringsmiljøet i den kvantitative spørreundersøkelsen. Relasjonene i skolen antas å være viktige betingelser for elevenes deltakelse og handlinger i skolen. Disse relasjonene betraktes her som en del av skolens læringsmiljø. Elevenes trivsel i skolen betraktes her som et mål på elevens erfaringer av læringsmiljøet og er kartlagt gjennom et eget måleinstrument. Den viktigste virksomheten i skolen er den undervisningen som til enhver tid gjennomføres. Denne undervisningen er kartlagt gjennom spørreskjemaer både til lærere og elever. Ut fra dette er de kontekstuelle variablene operasjonalisert og kartlagt ut fra følgende områder:

- Undervisning
- Relasjoner mellom elev og lærer
- Elevenes trivsel
- Skolens miljø (kultur)

Undervisningens innhold og arbeidsmåter

Innenfor undervisning rettes det søkelys på hva som formidles i skolen og hvilke arbeidsmåter som tas i bruk i formidlingen. Det er tatt i bruk to hovedsakelig identiske måleinstrument til lærere og elever for å vurdere undervisningen. Måleinstrumentet bygger på skaler utviklet av Goodlad (1984), Eccles mfl. (1991), Nordahl (2000).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Undervisningens innhold og arbeidsmåter	«Undervisningen»	Elever	Goodlad (1984), Eccles mfl. (1991), Nordahl (2000)
	«Undervisningen»	Kontaktlærer og lærere	---- " ----

Relasjoner mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elevene og lærerne betraktes som en viktig del av læringsmiljøet, og disse relasjonene viser i ulike studier sterk sammenheng med elevenes læringsutbytte og oppførsel i skolen (Hattie 2009, Nordahl mfl. 2005). Skalaen er tatt ut fra «Classroom Environment Scale» (Moos og Trickett 1974) og Eccles mfl. (1991). Informantene i denne skalaen er elevene.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Relasjoner mellom elev og lærer	«Lærerne»	Elever	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)
Relasjoner mellom elev og lærer		Lærerne	Moos & Trickett (1974), Eccles (1989)

Trivsel

Trivsel er her operasjonalisert gjennom hva elevene synes er viktig i skolen, og hva de synes om å gå på skolen. Skalaen er utviklet med bakgrunn i Rutter mfl. (1979), Goodlad (1984), Ogden (1995):

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Trivsel	«Hva jeg synes om å gå på skolen»	Elever	Goodlad (1984), Ogden (1995), Rutter mfl. (1979)

Miljø i skolen

Lærernes trivsel er vurdert etter skalaen for miljø i skolen, lærerens trivsel og kompetanse, samarbeid mellom lærerne, relasjoner mellom lærer og elev og fysisk miljø. I studier av variasjoner og likheter mellom skoler brukes ofte begrepet skolekultur for å fange eller beskrive miljøet og kulturen i den enkelte skole. Arfwedson (1985) bruker begrepet skolekode for å karakterisere de normer og tradisjoner som eksisterer ved den enkelte skole og viser at skolekode bidrar til store forskjeller mellom skoler. Informanter er her alle lærere på skolene. Innenfor lærernes vurdering av miljø i skolen er følgende måleinstrument brukt i evalueringen.

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Samarbeid og klima i skolen	«Samarbeid og klima i skolen»	Timelærere og kontaktlærere	Grosin (1990) Rutter mfl. (1979) Arfwedson (1985)

Spesialundervisning

Innenfor vurderingene av spesialundervisningen i skolene er det utviklet noen spørsmål for å få informasjon om lærernes innstillinger til og realisering av spesialundervisning. Dette gjelder særlig for å kunne avdekke forholdet mellom en individualisert forståelse av spesialpedagogisk praksis og en mer relasjonell og kontekstuelle forståelse av tilpasset opplæring (Nordahl og Hausstätter 2009).

Variabelgruppe	Måleinstrument	Informant	Kilde
Spesialundervisning	«Spesialundervisning»	Lærere	Nordahl og Haustätter (2009)

Disse dataene innhentet er ikke analysert i denne evalueringsrapporten, da reliabilitetsskårene var svake.

Vedlegg 2 Reliabilitetsverdier

Individuelle variabler

Elevens atferd i skolen

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevens atferd i skolen	.895	.858	26
Faktor 1	Undervisnings og læringshemmende atferd	.877	.838	13
Faktor 2	Sosial isolasjon	.526	.531	5
Faktor 3	Utagerende atferd	.718	.707	4
Faktor 4	Alvorlige atferdsproblemer	.790	.805	4

Reliabilitetsverdier problematferd.

Reliabilitetsanalysen ga tilfredsstillende verdier på sumskårene og tre av faktorene. Sosial isolasjon som faktor har en noe lavere reliabilitet og resultatene her inneholder sannsynligvis en del feilvarians. Når det gjelder sosial isolasjon kan spørsmål 14, 15 og 16 gi en bedre reliabilitetsskår. Resultatene innen sosial isolasjon må tolkes med noe forsiktighet, men elevene vurderer ingen endring i denne kartleggingen av variabelområdet.

Elevens sosiale kompetanse

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Elevens sosiale kompetanse	.964	.960	26
Faktor 1	Tilpasning	.953	.947	9
Faktor 2	Selvkontroll	.918	.914	6
Faktor 3	Selvhevdelse	.912	.905	8
Faktor 4	Empati/rettferdighet	.832	.815	4
Faktor 5	Innordning	.817	.779	3

Reliabilitetsanalyser sosial kompetanse.

Reliabilitetsanalysene er tilfredsstillende på begge kartleggingstidspunktene. Når det gjelder faktor 5 om innordning har den en noe svakere reliabilitetsskår.

Elevenes skolefaglige prestasjoner

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes skolefaglige prestasjoner	.900	.888	3

Reliabilitetsanalyser elevenes skolefaglige prestasjoner.

Reliabilitetsverdiene betraktes som svært tilfredsstillende, men på grunn av manglende innrapportering er dette ikke analysert som variabel i denne evalueringen.

Lærerens syn på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Lærer om motivasjon og arbeidsinnsats	.779	.750	4

Reliabilitetsverdier i lærervurdering om elevenes motivasjon og arbeidsinnsats.

Reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende.

Lærerens syn på atferdsproblematikk

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Atferdsproblematikk	.512	.480	3

Reliabilitetsverdier i lærervurdering om atferdsproblematikk.

Reliabilitetsverdiene betraktes ikke som tilfredsstillende og dataene er tatt ut av denne evalueringen.

Kontaktlærerens syn på elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Kontaktlærer om motivasjon og arbeidsinnsats	.927	.920	4

Reliabilitetsverdier i kontaktlærervurdering om elevenes motivasjon og arbeidsinnsats

Reliabilitetsverdiene betraktes som svært tilfredsstillende.

Kontekstuelle variabler

Elevvurdert undervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre	Undervisning	.853	.848	15
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.720	.721	6
Faktor 2	Struktur i undervisningen	.701	.712	6
Faktor 3	Ros og oppmuntring	.773	.741	3

Reliabilitetsanalyse av faktoren undervisning.

Reliabilitetsverdien på sumskåren kan betraktes som god, og verdiene er i samsvar med reliabilitetsverdier i andre undersøkelser om undervisning (Sørli og Nordahl 1998, Nordahl 2005). Undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk. Likevel beholdes faktorene fordi de gir substansiell god mening, og dekker vesentlige forhold tilknyttet denne evalueringen.

Lærervurdert undervisning

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Faktor 1	Variasjon i arbeidsmåter	.552	.586	7
Faktor 2	Ro og orden i undervisningen	.706	.642	4

Reliabilitetsverdier i lærervurdert undervisning.

Reliabilitetsanalysene her er ikke tilfredsstillende, undervisning er en svært komplisert virksomhet som det er vanskelig å måle empirisk.

Elevvurdert relasjoner mellom lærer og elev

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Samlet		.901	.902	31
Relasjon mellom lærer og elev		.885	.880	14
Relasjon mellom lærer og elev		.717	.689	6
Relasjon mellom lærer og elev		.774	.788	11

Reliabilitetsanalyse av elevvurdert relasjon mellom lærer og elev.

Reliabilitetsverdiene betraktes som tilfredsstillende.

Lærervurdert relasjoner mellom lærer og elev

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Relasjon mellom lærer og elev (som miljø 3)	.650	.761	5

Reliabilitetsanalyse av lærervurdert relasjon mellom lærer og elev.

Reliabilitetsverdiene betraktes ikke som tilfredsstillende, når det gjelder T1, men beholdes, da den lærervurderte relasjonen er bedre, enn den elevvurderte T2. Det kan handle om hvordan lærerens bevissthet om relasjonen, er sterke enn elevene vurderer den etter implementering av LP modellen.

Elevenes syn og trivsel på skolen

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Elevenes trivsel og syn på skolen	.680	.701	8

Reliabilitetsverdier elevenes trivsel og syn på skolen, elevvurdert.

Sumskårens reliabilitetsverdi betraktes som relativt lav, men den gir relativt god innholdsmessig mening i samsvar med utformingen av måleinstrumentet. Med denne bakgrunnen betraktes reliabilitetsverdiene som tilfredsstillende for denne evalueringen.

Miljø i skolen

		Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre:	Miljø i skolen	.839	.878	17
Faktor 1	Lærerens trivsel og kompetanse	.731	.781	4
Faktor 2	Samarbeid mellom lærerne	.758	.724	6
Faktor 3	Relasjon mellom lærer og elev	.650	.761	5
Faktor 4	Fysisk miljø	.784	.849	2

Reliabilitetsverdier skolekultur.

Tabellen over viser at sumskåren på miljø i skolen har en svært tilfredsstillende Chronbach alpha verdi. Denne inneholder også mange spørsmål, noe som gjør det lettere å oppnå høye alpha-verdier. De øvrige reliabilitetsverdiene er i hovedsak å betrakte som tilfredsstillende på begge målingene.

Spesialundervisning

	Alpha T1	Alpha T2	Antall spm
Sumskåre spesialundervisning	.646	.582	9
Individfokus og differensiering	.452	.322	4
Gis av hensyn til medelever og lærer	.747	.729	2
Gis ut fra elevens vanske	.635	.526	3

Reliabilitetsverdier spesialundervisning, lærervurdert.

Reliabilitetsverdiene er ikke tilfredsstillende, og faktorene analyseres ikke videre i denne evalueringen.

Vedlegg 3 Gjennomsnitt og standardavvik

Gjennomsnitt og standardavvik, Kontaktlærerens og elevenes vurdering

Faktorer	Sp.	T1						T2					
		N	M	Gj.sn	Gj.sn	St. avvik	St. avvik	N	M	Gj.sn	Gj.sn	St. avvik	St. avvik
Trivsel	8	1308	116	26,100	3,263	3,062	0,383	1430	132	26,208	3,276	3,092	0,387
Atferd 1, Underv/lærehem	13	1284	140	51,672	3,975	7,625	0,587	1404	158	52,378	4,029	6,736	0,518
Atferd 2, Sosial isolasjon	5	1319	105	21,265	4,253	2,611	0,522	1432	130	21,259	4,252	2,650	0,53
Atferd 3, Utagering	4	1324	100	16,834	4,209	2,742	0,686	1436	126	17,099	4,275	2,574	0,644
Atferd 4, Alvortlige atferdsproblemer	4	1338	86	19,425	4,856	1,511	0,378	1458	104	19,542	4,886	1,474	0,369
Relasjon Lærer-elev	14	1254	170	44,778	3,198	8,747	0,625	1382	180	44,327	3,166	7,680	0,549
Relasjon Elev-elev 1	6	1321	103	18,812	3,135	3,006	0,501	1430	132	18,958	3,160	2,979	0,497
Relasjon Elev-elev 2	11	1268	156	34,551	3,141	4,945	0,450	1397	165	34,628	3,148	5,170	0,47
Undervisning 1 Variasjon	6	1315	109	19,047	3,175	3,655	0,609	1426	136	19,299	3,217	3,605	0,6
Undervisning 2 Struktur	6	1310	114	22,021	3,67	3,514	0,587	1415	147	22,426	3,738	3,445	0,574
Undervisning 3 Oppm/åpenhet	3	1321	103	11,547	3,849	2,482	0,827	1429	133	11,661	3,887	2,351	0,784
Sosial komp 1 Tilpasning	9	1113	293	28,187	3,131	6,605	0,734	1341	221	28,062	3,114	6,235	0,693
Sosial komp 2 Selvkontroll	6	1109	315	18,090	3,015	4,156	0,693	1323	239	18,262	3,044	3,942	0,657
Sosial komp 3 Selvhevdelse	8	1093	331	23,173	2,897	5,365	0,671	1301	261	23,542	2,943	5,055	0,632
Sosial komp 4 Empati/rettferdighet	4	1131	293	11,539	2,885	2,805	0,701	1350	212	11,468	2,867	2,697	0,674
Sosial komp 5 Innordning	3	1139	285	9,840	3,28	1,868	0,623	1357	205	9,936	3,312	1,690	0,563
Motivasjon/ Arbeidsinnsats	4	1147	277	14,790	3,698	3,680	0,92	1365	197	14,654	3,664	3,413	0,853
Skolefaglige prestasjoner	3	456	968	10,118	3,373	2,845	0,948	441	1148	9,947	3,316	2,683	0,894
Karakterer	3	490	934	11,233	3,744	2,984	0,995	540	1022	11,309	3,77	2,823	0,941

Gjennomsnitt $T2-T1 = A$

Gjennomsnittlig standardavvik $T1 + T2:2 = B$

Gjennomsnitt og standardavvik, Lærernes vurdering

Faktorer	Sp.	T1						T2					
		N	M	Gj.sn	Gj.sn.	St. avvik	St. avvik	N	M	Gj.sn	Gj.sn	St. avvik	St. avvik
Miljø 1 Trivsel	4	240	6	15,221	3,805	2,195	0,549	220	2	15,927	3,982	2,415	0,629
Miljø 2 Samarbeid	6	240	6	15,383	2,564	3,248	0,541	211	11	16,062	2,677	3,057	0,51
Miljø 3 Relasjon lærer-elev	5	244	2	12,66	2,532	2,40	0,48	213	9	13,554	2,711	2,887	0,577
Miljø 4 Fysisk miljø	2	240	6	4,663	2,332	1,762	0,881	214	8	4,673	2,337	1,890	0,945
Undervisning 1 Variasjon	7	236	10	23,860	3,409	2,570	0,367	217	5	24,023	3,432	2,579	0,368
Undervisning 2 Ro og orden	4	238	8	15,353	3,838	2,267	0,567	220	2	16,136	4,034	1,846	0,462
Motivasjon/arbeids- innsats	4	240	6	12,095	3,024	2,11	0,528	218	4	12,395	3,099	1,874	0,469
Atferdsproblematikk	3	238	7	8,159	2,720	1,693	0,564	219	3	11,466	3,822	2,142	0,714
Spesialundervisning 1	6	231	15	15,333	2,556	2,902	0,487	205	17	16,102	2,684	2,615	0,436
Spesialundervisning 2	2	230	16	6,378	3,189	1,632	0,816	210	12	6,352	3,176	1,666	0,833
Spesialundervisning 3	2	228	18	6,439	2,146	1,884	0,628	205	17	6,390	2,13	1,770	0,59

Gjennomsnitt og standardavvik, Kjønnsfordelt

		T1					T2				
		Antall	Gj. snitt	Gj. snitt	St. avvik	St. avvik	Antall	Gj. snitt	Gj. snitt	St. avvik	St. avvik
Sum trivsel	Gutt	644	25,5264	3,191	3,28258	0,410	724	25,7859	3,223	3,28326	0,410
	Jente	662	26,6495	3,331	2,71954	0,334	701	26,6548	3,332	2,81944	0,352
	Total	1306	26,0957	3,262	3,06119	0,383	1425	26,2133	3,277	3,09348	0,387
Sum Und. hemmede atferd	Gutt	634	50,0694	3,851	8,10953	0,624	710	51,5099	3,962	7,03983	0,542
	Jente	648	53,2577	4,097	6,71131	0,516	690	53,2855	4,099	6,29312	0,484
	Total	1282	51,681	3,975	7,60195	0,585	1400	52,385	4,030	6,73864	0,518
Sum Sosial isolasjon	Gutt	653	21,3997	4,280	2,66903	0,534	727	21,5488	4,310	2,62275	0,525
	Jente	664	21,1446	4,230	2,51934	0,504	700	20,97	4,194	2,63691	0,527
	Total	1317	21,2711	4,254	2,59679	0,519	1427	21,2649	4,253	2,64467	0,529
Sum Utagering	Gutt	657	16,07	4,017	2,99002	0,748	732	16,6311	4,158	2,77235	0,693
	Jente	665	17,5865	4,397	2,23515	0,559	699	17,5951	4,399	2,24579	0,561
	Total	1322	16,8328	4,208	2,74338	0,686	1431	17,102	4,275	2,57355	0,643
Sum Alvorlige atferdsp.	Gutt	662	19,068	4,767	1,91101	0,478	737	19,3935	4,848	1,57937	0,395
	Jente	674	19,7819	4,945	0,81674	0,204	716	19,7109	4,927	1,29936	0,325
	Total	1336	19,4281	4,857	1,50731	0,377	1453	19,5499	4,887	1,45635	0,364
Sum relasjon lærer-elev	Gutt	622	43,9502	3,139	9,06174	0,647	705	44,1404	3,153	7,65735	0,547
	Jente	631	45,5784	3,256	8,35045	0,596	674	44,5089	3,179	7,7062	0,550
	Total	1253	44,7702	3,198	8,74532	0,625	1379	44,3205	3,166	7,68069	0,549
Sum arbeidsmiljø	Gutt	651	18,7174	3,120	3,12508	0,521	721	19,0693	3,178	2,98899	0,498
	Jente	668	18,8982	3,150	2,8885	0,481	705	18,8567	3,143	2,96297	0,494
	Total	1319	18,8089	3,135	3,00781	0,501	1426	18,9642	3,161	2,97701	0,496
Sum sosialt miljø	Gutt	625	34,0144	3,092	4,98248	0,453	706	34,7068	3,155	4,95488	0,450
	Jente	641	35,0733	3,188	4,86209	0,290	686	34,5423	3,140	5,38208	0,489
	Total	1266	34,5506	3,141	4,94837	0,286	1392	34,6257	3,148	5,16862	0,470
Sum und. variasjon	Gutt	651	19,1229	3,187	3,85111	0,531	719	19,4492	3,242	3,70122	0,617
	Jente	662	18,9683	3,161	3,45587	0,527	703	19,1622	3,194	3,47099	0,279
	Total	1313	19,0449	3,167	3,6566	0,528	1422	19,3073	3,218	3,59085	0,598
Sum und. struktur	Gutt	647	21,9876	3,665	3,60853	0,611	719	22,4743	3,746	3,57359	0,596
	Jente	661	22,0484	3,675	3,42018	0,613	692	22,3974	3,733	3,24934	0,542
	Total	1308	22,0183	3,670	3,5134	0,612	1411	22,4366	3,740	3,41742	0,570
Sum und. Oppm. / åpenh.	Gutt	650	11,4462	3,815	2,53743	0,846	721	11,724	3,908	2,36469	0,788
	Jente	669	11,6517	3,884	2,42117	0,807	703	11,5989	3,866	2,31645	0,772
	Total	1319	11,5504	3,850	2,48033	0,827	1424	11,6622	3,887	2,34101	0,780

Vedlegg 4 Elevskjema

Elev barnetrinn - Kartleggingsundersøkelse LP-modellen

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for om du er gutt eller jente:

Gutt	
Jente	

Kryss av for hvilken basisgruppe/klasse du går i:

Klasse	A	B	C	D	E	F	G	H
5. klasse								
6. klasse								
7. klasse								

HVA JEG SYNES OM Å GÅ PÅ SKOLEN

Her kommer det noen setninger om hva du synes om skolen. Det er viktig at du svarer på alle spørsmålene og er ærlig. Du skal tenke på hvordan du har hatt det på skolen i høst. Husk at de som får se disse svarene ikke vet navnet ditt, hvem du er eller hvor du bor.

Hvis du er helt enig i setningen setter du et kryss på helt stort **JA**

Hvis du er nesten enig setter du kryss på liten **ja**

Hvis du er litt uenig setter du kryss på liten **nei**

Hvis du er helt uenig setter du kryss på stor **NEI**

Du skal kun sette ett kryss for hver setning. Synes du det er vanskelig å svare, sett kryss i den ruten som er nærmest det du mener.

Nr.	Utsagn	JA	ja	nei	NEI
1	Jeg liker vanligvis å gå på skolen				
2	Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære				
3	Jeg synes ofte det er kjedelig i timene				
4	Det er viktig for meg å få gode karakterer				
5	Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timene				
6	Jeg liker meg godt i basisgruppa/klassa				
7	Jeg liker meg godt i friminuttene				
8	Jeg blir ofte mobbet og plaget av andre elever				

HVORDAN JEG ER PÅ SKOLEN

Her skal du si din mening om hvordan du synes at du er på skolen. Du skal krysse av for hvor ofte du mener at du gjør de forskjellige tingene som er beskrevet i setningene nedenfor. Tenk på hvordan du har vært i høst.

- Aldri** = Jeg har aldri gjort det.
Sjelden = Jeg har gjort det en eller noen ganger i høst.
Av og til = Jeg har gjort det en eller noen ganger hver måned.
Ofte = Jeg har gjort det en eller flere ganger i uka.
Svært ofte = Jeg har gjort det hver dag.

Nr.	Hvordan jeg er på skolen	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Jeg drømmer meg bort og tenker på andre ting.					
2	Jeg forstyrrer andre elever når de jobber.					
3	Jeg er rastløs og sitter urolig på plassen min.					
4	Jeg sier negative ting om skolen og undervisningen.					
5	Jeg er ekstra bråkete og negativ til lærere jeg ikke liker.					
6	Jeg prater høyt, lager lyder og finner på tull når vi skal være stille.					
7	Jeg følger med når lærerne snakker.					
8	Jeg har med meg det jeg trenger i timene.					
9	Jeg er trøtt og uopplagt i timene.					
10	Jeg gjør ting uten å tenke meg om først.					
11	Jeg gjør alle leksene mine.					
12	Jeg blir opptatt av ting jeg ser eller hører utenfor klasserommet.					
13	Jeg kommer for seint til timene.					
14	Jeg er lei meg og deprimert på skolen.					
15	Jeg føler meg ensom på skolen.					
16	Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttene.					
17	Jeg blir lett genert og rødmer.					
18	Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.					
19	Jeg kranbler med andre elever på skolen.					
20	Jeg slåss med andre elever på skolen.					
21	Jeg svarer tilbake når læreren irriterer meg eller irettesetter meg.					
22	Jeg blir fort sint når jeg er på skolen.					
23	Jeg har stjålet ting som hører skolen eller andre elever til.					
24	Jeg har med vilje ødelagt eller skadet ting som hører skolen eller elever til.					
25	Jeg har hatt med kniv eller slagvåpen på skolen.					
26	Jeg har truet eller plaget andre elever.					

LÆRERNE

Nedenfor skal du ta stilling til en rekke setninger om læreren din. Du har sikkert flere lærere, men her skal du kun tenke på kontaktlæreren din når du svarer.

Du skal sette kryss i den ruten som passer best for hvordan din kontaktlærer er overfor deg og andre elever i basisgruppa/klassa. Du kan velge mellom svaralternativene:

«**Helt enig**», «**Litt enig**», «**Litt uenig**», «**Helt uenig**».

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Læreren er mer som en venn for meg.				
2	Jeg har god kontakt med læreren.				
3	Læreren liker meg.				
4	Når jeg har problemer eller er lei meg kan jeg snakke med læreren.				
5	Læreren roser meg når jeg jobber hardt.				
6	Læreren gjør alt for å hjelpe meg til å lære mest mulig.				
7	Læreren bryr seg om hvordan jeg har det.				
8	Læreren gjør meg flau hvis jeg ikke vet svarene.				
9	Læreren bruker lite tid til å snakke med meg.				
10	Læreren oppmuntrer meg når jeg ikke får til det jeg holder på med.				
11	Læreren tåler en spøk.				
12	Læreren gjør ingen forskjell på gutter og jenter.				
13	Læreren behandler noen elever bedre enn andre.				
14	Læreren oppmuntrer til godt samhold og vennskap i gruppa/klassa.				
15	Læreren oppmuntrer elevene til å ta hensyn til hverandre.				

BASISGRUPPA/KLASSA OG KLASSEKAMERATENE MINE

Her kommer det noen setninger som handler om basisgruppa eller klassa du går i og klassekameratene dine. Du skal svare ut fra hvordan du mener det vanligvis er i basisgruppa/klasa. Du kan også her velge mellom svaralternativene:

«**Helt enig**», «**Litt enig**», «**Litt uenig**», «**Helt uenig**».

Nr.	Utsagn	Helt enig	Litt enig	Litt uenig	Helt uenig
1	Det er lett å lage grupper som skal arbeide sammen i timene.				
2	Elevene i denne basisgruppa/klasa liker å hjelpe hverandre med oppgaver og lekser.				
3	Elevene jobber hardt i timene.				
4	Vi får som regel gjort det vi skal i timene.				
5	Det er en eller noen elever som hver time får hjelp av lærerne fordi de har problemer med skolearbeidet.				
6	Hvis noen i basisgruppa/klasa er lei seg eller har problemer så snakker klassekameratene med han/henne.				
7	Hvis noen blir dårlig eller urettferdig behandlet så hjelper klassekameratene han/henne.				
8	Elevene i denne basisgruppa/klasa kjenner hverandre godt.				
9	Elevene i basisgruppa/klasa er gode venner.				
10	Elevene i denne basisgruppa/klasa er ikke særlig interessert i å bli kjent med andre elever.				
11	Det er noen elever i denne basisgruppa/klasa som ikke går så godt sammen.				
12	Jeg har blitt venner med mange i denne basisgruppa/klasa.				
13	I denne basisgruppa/klasa blir du godtatt selv om du ikke er like flink eller litt annerledes enn andre.				
14	Klassekameratene hjelper meg hvis det er noe jeg ikke får til eller ikke skjønner.				
15	Klassekameratene bryr seg ikke om hvordan jeg har det.				
16	Klassekameratene mine liker meg.				
17	Det er elever i basisgruppa/klasa som jeg ikke går så godt sammen med.				

UNDERVISNING

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal svare for de timene dere har kontaktlæreren. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ. Disse svaralternativene er:

- Ja, alltid – hvis du mener dere alltid driver med dette i timene
- Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i timene
- Av og til – hvis det skjer av og til i timene
- Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri
- Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i timene

Nr.	Spørsmål	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Snakker læreren i timene om ting som dere elever gjør på fritida eller er interessert i?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Snakker dere om ting som har vært på TV eller har stått i avisene i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Får dere elever lov til å samarbeide om å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Får dere elever ulike arbeidsoppgaver slik at dere ikke driver med det samme i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Prøver læreren stadig noe nytt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kommer læreren presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kan læreren starte undervisningen med en gang timene begynner uten å bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kommer elevene i denne basisgruppa/klassa presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Rekker du opp hånda for å svare på spørsmål fra lærerne i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Snakker læreren i timene slik at du forstår hva de sier og mener?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Får du spørsmål fra læreren i timene som du svarer på?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Får dere som elever ros av læreren i timene når dere arbeider hardt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Spør du læreren om ting du lurer på i timene eller ting du ikke forstår?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Underviser og forklarer læreren mye for hele basisgruppa/klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Roser læreren de elevene som er flinke på skolen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på alle spørsmålene

Vedlegg 5 Kontaktlærerskjema

Kontaktlærerskjema grunnskole

Bakgrunnsopplysninger:

Spesialundervisning etter enkeltvedtak:

Kryss av for om eleven har spesialundervisning ut fra sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Ja	
Nei	

Kryss av for antall timer eleven har spesialundervisning i uka:

Ingen spesialundervisning	1-4 timer i uka	Mer enn 4 timer i uka
---------------------------	-----------------	-----------------------

Problem eller vanske

Kryss av for om eleven har en av følgende problem eller vanske. Om eleven har flere enn en vanske krysser du av for det du mener er primærvansken

Hørselshemming	
Synsvansker	
ADHD-diagnose	
Atferdsproblem, men ikke ADHD. Både elever som er urolige eller utagerende og elever som er ensomme og engstelige	
Spesifikke lærevansker/fagvansker. Elever som har problemer i enkelte fag men ikke står tilbake evnemessig (f. eks. dysleksi, dyskalkoli)	
Generelle lærevansker. Elever med problemer i mange fag og som står tilbake evnemessige inklusive psykisk utviklingshemming.	
Andre vansker. Dette kan være motoriske vansker, spesielle helseproblemer, språkvansker og lignende.	
Ingen vansker eller diagnose	

Kulturell bakgrunn

Kryss av for om eleven har en norskspråklig eller minoritetsspråklig bakgrunn. Med minoritetsspråklig menes elever som har et annet morsmål enn norsk.

Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et vestlig land (Nord-Amerika og Vest-Europa)	
Minoritetsspråklig med bakgrunn fra et ikke-vestlig land	
Norskspråklig	
Samisk	

Sosiale ferdigheter

Hver enkelt elev skal her vurderes ut fra ulike utsagn om sosiale ferdigheter. Dette er en skala med mange utsagn som er brukt mye i Norge og internasjonalt. Enkelte av utsagnene kan være vanskelig å ta stilling til for noen elever, men vi ber om at dere gir en vurdering selv om dere kan være noe usikre.

	Sosiale ferdigheter	Aldri/ sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
1	Gjør skolearbeidet riktig				
2	Holder det ryddig rundt seg på skolen, uten å bli minnet om det				
3	Reagerer egnet på fysisk aggresjon fra medelever				
4	Tar initiativ til samtaler med medelever				
5	Tilbyr seg å hjelpe medelever med arbeidet på skolen				
6	Avviser høflig urimelige spørsmål eller krav fra medelever				
7	Er kritisk til regler som kan virke urettferdige				
8	Reagerer egnet på erting fra kamerater				
9	Godtar klassekameratenes forslag til aktiviteter				
10	Gir naturlig uttrykk for skuffelse når han/hun ikke lykkes				
11	Kan ta imot rimelig kritikk fra andre				
12	Er oppmerksom når du underviser eller gir beskjeder				
13	Bruker tiden fornuftig mens han/hun venter på å få hjelp				
14	Presenterer seg uoppfordret for nye mennesker				
15	Inngår kompromisser for å oppnå enighet				
16	Kan ta imot ros/komplimenter fra medelever på en egnet måte				
17	Kan skifte aktivitet uten å protestere				
18	Klarer å kontrollere sinnet sitt i konflikter med andre				
19	Fullfører arbeidsoppgaver i klassen i tid				
20	Lytter til medelever når de snakker eller presenterer det de har gjort				
21	Virker trygg i kontakt med personer av motsatt kjønn				
22	Inviterer andre til å delta i aktiviteter				
23	Kan kontrollere sinnet sitt i konflikt med Voksne				
24	Ignorerer forstyrrelser fra medelever når hun/han arbeider				
25	Forsvarer kamerater når de har blitt urettmessig kritisert				
26	Rydder opp etter seg				
27	Sier i fra når han/hun mener at du har vært urettferdig				
28	Kan rose eller gi komplimenter til personer av motsatt kjønn				
29	Følger dine instruksjoner				
30	Reagerer egnet på gruppepress fra kamerater				

ELEVENS MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

Nr.	Utsagn	Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevens motivasjon for å lykkes på skolen er:					
2	Elevens evnenivå sammenlignet med de andre i basisgruppa/klassa er:					
3	Elevens arbeidsinnsats på skolen er:					
4	Elevens interesse for å lære i timene er:					

ELEVENS SKOLEFAGLIGE PRESTASJONER

Nr.	Utsagn	Svært høy	Høy	Middels	Lav	Svært lav
1	Elevens skolefaglige prestasjoner i norsk er:					
2	Elevens skolefaglige prestasjoner i matematikk er:					
3	Elevens skolefaglige prestasjoner i engelsk er:					

FRAVÆR FRA SKOLEN

1. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende fra skolen med gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1-2 dager	3-5 dager	6-8 dager	Mer enn 8 dager

2. Kryss av for hvor mange dager har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå:

0 dager	1-2 dager	3-5 dager	6-8 dager	Mer enn 8 dager

3. Kryss av for hvor mange timer har eleven vært fraværende uten gyldig grunn fra sommerferien og fram til nå (ulovlig fravær som er mindre enn hele dager):

0 timer	1-3 timer	4-8 timer	9-15 timer	Mer enn 15 timer

Tusen takk for at du svarte på disse spørsmålene.

Vedlegg 6 Lærerskjema

Lærerskjema grunnskole

Bakgrunnsopplysninger

Kryss av for kjønn

Mann	
Kvinne	

Kryss av for hvilket klassetrinn du underviser mest på:

1. kl.	2. kl.	3. kl.	4. kl.	5. kl.	6. kl.	7. kl.	8. kl.	9. kl.	10. kl.

MILJØET I SKOLEN

Nedenfor er det noen utsagn om det generelle miljøet eller klimaet i skolen. Dette dreier seg om samarbeid mellom lærere, engasjement hos lærere, forhold til elevene og det fysiske miljøet i skolen. Du skal krysse av for det svaralternativet du synes passer best for deg og din skole.

Nr.	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	De fleste lærerne ved denne skolen har stor tillit til seg selv som pedagoger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	De fleste lærerne ved denne skolen har tillit til at de klarer å opprettholde ro og orden i klasserommet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Det store flertallet av lærere på denne skolen er entusiastiske og engasjerte i sitt arbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	For det meste synes jeg det er svært tilfredsstillende å være lærer på denne skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	I denne skolen utvikler jeg meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	I denne skolen samarbeider vi lærere i stor grad om innhold og metoder i undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	I denne skolen støtter og hjelper lærerne hverandre for å forstå og løse problemer i klassa eller med elever som forstyrrer undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Det er vanlig at lærere som har den samme klassa planlegger undervisningen i fellesskap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Lærerne er enige om hva som er uakseptabel elevatferd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Den enkelte lærer må i sin egen undervisning ta hensyn til andre læreres undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	På denne skolen er det et gjensidig forpliktende samarbeid mellom lærerne om de fleste forhold som vedrører undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Det fysiske miljøet i denne skolen er pent og ordentlig og vedlikeholdet ved skolen er godt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Når noe går i stykker eller blir ødelagt på denne skolen reparerer det med en gang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	I denne skolen har lærerne et felles forpliktende ansvar i forhold til alle elever i skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	I denne skolen tar lærerne også ansvar for de elevene som de selv ikke underviser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Skolehverdagen er ikke travlere enn at lærerne har tid til å snakke med elevene om andre ting enn undervisningen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Vår skole og undervisningen er i stor grad tilpasset de ulike elevenes evner og forutsetninger.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Det hender ofte at elevene vil diskutere og snakke med lærerne om interesser de har og ting som opptar dem utenfor skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

UNDERVISNING

Her er det noen spørsmål om undervisning. Du skal ta stilling til disse spørsmålene ut fra hvordan du generelt mener du underviser. For å svare på spørsmålene skal du krysse av for ett av fem faste svaralternativ.

- Ja, alltid – hvis du mener du alltid driver med dette i undervisningen
 Ofte – hvis du mener det skjer ofte eller nesten alltid i din undervisning
 Av og til – hvis det skjer av og til i din undervisning
 Sjelden – hvis du mener dette skjer sjelden eller nesten aldri i din undervisning
 Aldri – hvis du mener du aldri driver med dette i undervisningen

Nr.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
1	Bruker du lokalmiljøet eller nærmiljøet omkring skolen aktivt i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tar du aktivt i bruk interesser som du vet dine elever har i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Er din undervisning sterkt preget av regelmessig variasjon i aktiviteter og arbeidsmåter som individuelt arbeid i klassa, prosjektarbeid, temaorganisert undervisning. o.l.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Organiserer du undervisningen slik at elevene må samarbeide for å løse oppgaver i timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Deltar du i aktiviteter sammen med elevene som å spise sammen, aktiviteter i friminutt og lignende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Bruker du den formidlende og lærerstyrte undervisningsformen når du underviser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Deltar elevene aktivt i undervisningen gjennom diskusjoner og elevrelaterte aktiviteter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Må du bruke mye av undervisningstiden til å holde ro og orden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kan du starte med undervisningen med en gang timene begynner uten at du trenger å løse konflikter eller bruke mye tid på å få ro i klassa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Er du på plass i klasserommet når timen begynner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Kommer elevene presis til timene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Avviker du fra læreboka i faget slik at du presenterer helt egne opplegg for undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Er det læreboka som er mest bestemmende for hva du driver med i undervisningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MOTIVASJON OG ARBEIDSINNSATS

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra den klassa/basisgruppa du har flest timer i.

Nr.	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Elevene viser gjennomgående stor interesse for å lære i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Elevene på denne skolen er lavt motiverte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Elevene viser stor arbeidsinnsats i mine timer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg lykkes godt med å motivere elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ATFERDSPROBLEMATIKK

Nr.	Utsagn	Passer ikke så bra	Passer nokså bra	Passer bra	Passer meget bra
1	Jeg opplever i svært liten grad atferdsproblemer i min undervisning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Jeg opplever atferdsproblematikk som en av de største utfordringene i læreryrket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg har god kunnskap om ulike strategier jeg kan bruke for å både forebygge og redusere atferdsproblemer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Jeg samarbeider alltid med foreldre om å redusere og forebygge atferdsproblematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPESIALUNDERVISNING

Disse spørsmålene kan du vurdere ut fra din generelle oppfattelse av situasjonen på skolen.

- Ja alltid – hvis du mener at skolen alltid står for dette
 Ofte – hvis du mener skolen ofte eller nesten alltid står for dette
 Av og til – hvis du mener skolen av og til står for dette
 Sjelden – hvis du mener skolen sjelden står for dette
 Aldri – hvis du mener skolen aldri står for dette.

Nr.	Utsagn	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei aldri
1	Kvaliteten på spesialundervisningen ville vært bedre om den hadde blitt organisert gjennom å samle elevene med særskilte behov i egne klasser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Nivådifferensiert undervisning blir gjennomført ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Spesialundervisningen er en viktig del av nivådifferensieringen ved skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Spesialundervisningen blir planlagt av spesialpedagogen i samarbeid med de øvrige lærerne i klassa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Spesialundervisningen blir spesifikt organisert rundt eleven som har en konkret diagnose eller et tydelig læringsproblem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Det blir satt inn vikar når lærere som har spesialundervisning er borte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Lærere som har spesialundervisning blir brukt som vikar når klasselærere er borte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BEHOV FOR SPESIALUNDERVISNING

I hvilken grad brukes ulike kriterier for å vurdere om en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av undervisningen og dermed behov for spesialundervisning:

Nr.	Kriterier	Ja, alltid	Ofte	Av og til	Sjelden	Nei, aldri
8	Tester som viser svakheter og utilfredsstillende utvikling hos eleven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Elevens faglig nivå ligger minst to år etter snittet av de andre elevene i enkelte fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Eleven har fått diagnoser som dysleksi, ADHD, Aspergers syndrom, hørselsvansker og lignende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Eleven ødelegger for klassen eller basisgruppa i ordinære timer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Spesifikke behov hos eleven som ikke er knyttet til diagnoser og/eller tester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Klasselærers behov for ekstra hjelp og avlastning for å kunne ivareta de andre elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på disse spørsmålene